



**Τα Πρακτικά του 3^{ου} Συνεδρίου:
«Nέος Παιδαγωγός»
Αθήνα, 16 & 17 Απριλίου 2016
(e-book/PDF)**

Επιμέλεια τόμου: Φ. Γούσιας

ISBN: 978-618-82301-0-1

ΑΘΗΝΑ 2016

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Αλευριάδου Αναστασία, Αν. Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, με γνωστικό αντικείμενο: Ειδική Παιδαγωγική: Μάθηση και Ψυχοκινητική Ανάπτυξη

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Ανδρεοπούλου Ζαχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Εργ. Δασικής Πληροφορικής, στο Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Αντωνίου Παναγιώτης, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Αντωνίου Σταμάτης Αλέξανδρος, Λέκτορας, Οργανωσιακή Ψυχολογία, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Αντωνίου Φαίη, Λέκτορας στο ΦΠΨ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,

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

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

Αυγερινός Ανδρέας, Λέκτορας στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

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

Βεντικός Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Βερναδάκης Νίκος, Λέκτορας στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Βρανά Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Σερρών

Γκασούκα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Δεληγιάννης Ιωάννης, Λέκτορας στο Τμήμα Τεχνών, Ήχου & Εικόνας του Ιόνιου Πανεπιστημίου

Ζάχος Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Θεολόγου Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Ιστορίας και Φιλοσοφίας του Πολιτισμού, στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου της Δυτικής Μακεδονίας

Καλογιαννάκης Μιχαήλ, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσαδώρας Γεώργιος, Λέκτορας Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κέκκερης Γεράσιμος, Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Κουκουράρας-Λιάγκης Μάριος, Λέκτορας Διδακτικής των Θρησκευτικών στο τμήμα Θεολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

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

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Μητροπούλου Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Εργαστήριο Παιδαγωγικής)

Μπάρος Βασίλειος, Καθηγητής Παιδαγωγικής με έμφαση Συγκριτική Εκπαιδευτική Έρευνα, Πανεπιστημίου Augsburg, Σχολή Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Επιστημών,

Μπράττσης Θαρρενός, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Λέκτορας ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Γλωσσολογίας, Ελληνικής γλώσσας και Διδακτικής της στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Οικονομίδης Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης

Παναγιωτακόπουλος Χρήστος, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών

Πανούσης Ιωάννης, Καθηγητής στο Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

Παπαδόπουλος Ιωάννης, Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Παπαδοπούλου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

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

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

Πολάτογλου Χαρίτων, Αναπληρωτής Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

Ράγκου Πολυξένη, Επίκουρη Καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Σχολή Γεωπονίας, Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σοφός Λοΐζος, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Παιδαγωγική, Παιδαγωγική και Διδακτική των Μέσων)

Σταύρου Λάμπρος, Καθηγητής Κλινικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Dr Πανεπιστημίου Σορβόνης

Στοιγιαννίδης Αθανάσιος, Λέκτορας Τμήματος Θεολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης,

Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής της Διδακτικής Πράξης στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Τζακώστα Μαρίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια Γλωσσικής Ανάπτυξης και Αγωγής του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσαμαδιάς Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο (Αξιολόγηση των Επενδύσεων στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Μάθηση)

Τσιάτσος Θρασύβουλος, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Πληροφορικής, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τσολακίδης Κώστας, Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου

Φίστα Ευαγγελία, Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης,

Φουρνάρος Σωτήριος, Λέκτορας Φιλοσοφίας στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

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

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

A/A	Όνοματεπώνυμο Κριτή
1	Αγαλιανού Ολυμπία
2	Αγγελάκη Αικατερίνη
3	Αγγελίδου Ειρήνη
4	Αγγελόπουλος Ηρακλής
5	Αδάμος Δημήτριος
6	Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα
7	Αλεξοπούλου Ευαγγελία
8	Αλεξοπούλου Πελαγία
9	Αλεξούδα Γεωργία
10	Αλημπέρτη Μαρία
11	Αλμπανάκη Ξανθή
12	Αλχασίδης Νικόλαος
13	Αμανατίδης Νικόλαος
14	Αμπουλού Ειρήνη
15	Αναργύρου Αικατερίνη
16	Αναστασίου Αδάμος
17	Αναστασόπουλος Νικόλαος
18	Ανδρεαδέλλη Ελένη
19	Ανδρεοπούλου Ζαχαρούλα
20	Ανδρέου Αθανάσιος
21	Ανδρούτσου Δέσποινα
22	Αντικουλάνη Κυριακή
23	Αντωνίου Ειρήνη
24	Αντωνίου-Κρητικού Ιωάννα
25	Αντώνογλου Λεμονιά
26	Αντωνοπούλου-Τρεχλή Ζωή

- 27 Αποστολοπούλου Αικατερίνη
- 28 Αραμπατζής Γεώργιος
- 29 Αρβανίτης Νικόλαος
- 30 Αρβανιτίδου Βασιλεία
- 31 Αρβανιτογεώργος Ανδρέας
- 32 Αργυρίου Αργύριος
- 33 Αργυροπούλου Μαρία
- 34 Ασημακόπουλος Γεώργιος
- 35 Ασπρογέρακα Σοφία
- 36 Αυγερινός Ανδρέας
- 37 Βαβουγιός Διονύσης
- 38 Βαβουλίδου Μαρία
- 39 Βάθη Σοφία
- 40 Βαϊοπούλου Γιούλη
- 41 Βασιλάκη Ασπασία
- 42 Βασιλειάδης Παύλος
- 43 Βασιλειάδου Πολυξένη
- 44 Βασιλείου Βασίλειος
- 45 Βασιλούδης Ιωάννης
- 46 Βαστάκη Μαρία
- 47 Βερέμης Γεώργιος
- 48 Βιδάκης Χρήστος
- 49 Βίντου Αουρέλα
- 50 Βλαχάβα Ευανθία
- 51 Βλάχος Γεώργιος
- 52 Βλάχου Ρόζα
- 53 Βορύλλα Βαρβάρα
- 54 Βότση Ελένη
- 55 Βύρλα Γεωργία
- 56 Γαβριηλίδου Μόνικα

- 57 Γάκης Παναγιώτης
- 58 Γαλάνη Ελένη
- 59 Γατσογιάννη Αντωνία
- 60 Γελαστοπούλου Μαρία
- 61 Γεραρής Ηλίας
- 62 Γεωργαλής Ευάγγελος
- 63 Γεωργαντά Βίκυ
- 64 Γεωργαντάκη Σταυρούλα
- 65 Γεωργιακάκης Πέτρος
- 66 Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα
- 67 Γεωργοτά Σωτηρία
- 68 Γιακουμάκης Γεώργιος
- 69 Γιαννάκη Μυρτώ
- 70 Γιαννέλος Αχιλλέας
- 71 Γιαννικόπουλος Ιωάννης
- 72 Γιωτόπουλος Γεώργιος
- 73 Γιωτοπούλου Αντιγόνη
- 74 Γιωτοπούλου Θεοχαρούλα
- 75 Γκανέτσου Χαρά
- 76 Γκένιου Θεοδώρα
- 77 Γκινούδη Αθηνά
- 78 Γκικόκα Αναστασία
- 79 Γκολώνη Βασιλική
- 80 Γκολώνης Χρύσανθος
- 81 Γκουντούμα Μαρία
- 82 Γκούσκος Δημήτρης
- 83 Γόγαλης Κώστας
- 84 Γούπος Θεόδωρος
- 85 Γούσιας Φώτιος
- 86 Γράψας Ιωάννης

- 87 Γρηγορίου Βασίλειος
- 88 Γρόσδος Σταύρος
- 89 Γώτη Ευθυμία
- 90 Δαβράζος Γρηγόριος
- 91 Δάλλας Μάρκος
- 92 Δαμάσκου Ευτυχία-Σοφία
- 93 Δαμιανίδου Λουκία
- 94 Δαμιανίδου Λουκία
- 95 Δαρδανού Μαρία
- 96 Δέγγλερη Σοφία
- 97 Δελημπέης Γεώργιος
- 98 Δελιόπουλος Γιώργος
- 99 Δεμερτζή Σταυρούλα
- 100 Δερμεντζή Αθηνά
- 101 Δεστές Γεώργιος
- 102 Δημακοπούλου Αλεξάνδρα
- 103 Δημητρακάκης Κωνσταντίνος
- 104 Διαμαντοπούλου Αλεξάνδρα
- 105 Δινάκη Βασιλική
- 106 Διπλάρη Χριστίνα
- 107 Δομουχτσής Κωνσταντίνος
- 108 Δουζίνα Μαρίλη
- 109 Δουκάκης Σπυρίδων
- 110 Δραγογιάννης Κωνσταντίνος
- 111 Δρακοπούλου Μαρία
- 112 Δρακωνάκη Μαρία
- 113 Ελευθερίου Πρόδρομος
- 114 Ελμάς Ανέστης
- 115 Εμμανουηλίδου Σοφία
- 116 Εξάρχου Εύη

- 117 | Ευσταθίου Αθανασία
118 | Εφραιμίδης Παύλος
119 | Ζαζάνη Ειρήνη
120 | Ζαμπάκη Θεοδώρα
121 | Ζαχαράκη Ελένη
122 | Ζάχος Δημήτριος
123 | Ζέππος Δημήτριος
124 | Ζέρβα Μαρία
125 | Ζερβού Κυριακή
126 | Ζήκος Νικόλαος
127 | Ζηκούλη Κωνσταντίνα
128 | Ζούνη Ευαγγελία
129 | Ζουρνά Άννα
130 | Ζυγούρης Φώτιος
131 | Ζωγόπουλος Ευστάθιος
132 | Ζωγράφου Ελένη
133 | Ζώη Σεβαστή
134 | Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα
135 | Θανασούλια Γεωργία
136 | Θεοδοσίου Ελένη
137 | Θεοδότου Ευγενία
138 | Θεοδωρακάκος Μηνάς
139 | Θεοδωρακοπούλου Θωμαΐτσα
140 | Θεοδωρίδου Αλεξάνδρα
141 | Θεοδωρίδου Ελένη
142 | Θεοδωρίδου Μαρία
143 | Θεοδωροπούλου Ρεβέκα
144 | Θεοδώρου Παναγιώτης
145 | Θεοδώρου Παρασκευή
146 | Θεοφανέλλης Τιμολέων

147	Θεοχαροπούλου Γεωργία
148	Θώδης Γεώργιος
149	Ιορδανίδου Μάρθα
150	Ιωαννίδης Παναγιώτης
151	Ιωσηφίδου Ειρήνη
152	Καβαλλάρη Ισμήνη
153	Καζέπη Κωνσταντίνα
154	Καλέμης Κωνσταντίνος
155	Καλλίγνωμος Κωνσταντίνος
156	Καλοβρέκτης Κωνσταντίνος
157	Καλογεράς Δημήτριος
158	Καλογιαννάκης Μιχαήλ
159	Καλομοίρης Ηλίας
160	Καλτσά Αικατερίνη
161	Καλύβας Αντώνιος
162	Κάλφα Μαρία
163	Καλφαγιάννη Αγνή
164	Καμέας Νικόλαος
165	Κάμτσιος Σπυρίδων
166	Κανέλλη Μαρία-Άννα
167	Καντάς Κωνσταντίνος
168	Κάντζου Ελπινίκη
169	Καπανιάρης Αλέξανδρος
170	Καπουτσή Φωτεινή
171	Καπράνος Σταύρος
172	Καπροΐτη Παναγιώτα
173	Καραβασίλης Ιωάννης
174	Καραβλίδης Αλέξανδρος
175	Καραγιάννη Ευαγγελία
176	Καραγιάννη Μαρία

- 177 | Καραθανάση Ζαχαρένια
178 | Καραϊσαρλή Μαρία
179 | Καρακατσάνη Ευμορφία
180 | Καραμανέ Ευφημία
181 | Καραμητόπουλος Θεόδωρος
182 | Καραμπελα Μαρία
183 | Καραμπελα Ρεβέκκα- Αθηνά
184 | Καρατζάς Ανδρέας
185 | Καρατράντου Ανθή
186 | Καραφωτιά Μαίρη
187 | Καργιώτη Μαρία
188 | Καρέλα Γεωργία
189 | Καρυάκατζη Χρυσανγή
190 | Κασιώρα Βασιλική
191 | Καστανά Αναστασία
192 | Καστανιάς Θεόδωρος
193 | Καταρτζής Ιωάννης
194 | Κατσαδώρος Γεώργιος
195 | Κατσανδρή Αικατερίνη
196 | Κατσάνος Θεοφάνης
197 | Κατσικαδέλης Μιχαή
198 | Κατσιούλα Παναγιώτα
199 | Καφετζή Ευγενία
200 | Κεραμιδά Κωνσταντία
201 | Κερασοβίτης Κωνσταντίνος
202 | Κεφαλλονίτης Γεώργιος
203 | Κιούπη Βασιλική
204 | Κιουρτσόγλου Παρασκευή
205 | Κλωνάρη Αικατερίνη
206 | Κοκκινέλη Κυριακή

207	Κοκκονός Αντώνιος
208	Κολλιοπούλου Κωνσταντίνα
209	Κολοβελώνη Γεωργία
210	Κολοζώφ Χρήστος
211	Κολτσάκης Ευάγγελος
212	Κόνσολα Χριστίνα
213	Κοντογιαννόπουλος Κωνσταντίνος
214	Κοντογούρη Ευανθία
215	Κοντόση Κωνσταντίνα
216	Κόντου Βασιλική
217	Κοπάδη Θάλεια
218	Κορολή Μαρία
219	Κοροσίδου Ελένη
220	Κορρές Κωνσταντίνος
221	Κοσμίδης Ιορδάνης
222	Κότσαρη Κωνσταντίνα
223	Κουγιουμτζής Γεώργιος
224	Κούκης Νικόλαος
225	Κουκλατζίδου Μαρία
226	Κουκούλης Κωνσταντίνος
227	Κουλιούμπας Βασίλειος
228	Κουμανάκου Μαρία Αλεξάνδρα
229	Κουμπενάκη Στυλιανή
230	Κουράκη Χρύσα
231	Κουσκουμπέκου Δήμητρα
232	Κουσκουρίδα Φραγκούλα
233	Κουτρούκης Θεόδωρος
234	Κουτρούλης Πέτρος
235	Κουτσιμπέλη Όλγα
236	Κουτσουρίδης Ιωάννης

- 237 Κοψιδάς Οδυσσέας
238 Κρασούλης Ηλίας
239 Κρόκος Σπυρίδων
240 Κυριακίδης Θωμάς
241 Κυριακόπουλος Χρήστος
242 Κυριάκου Αγγελική
243 Κυριακού Θεώνη
244 Κυριακούλοπουλος Ευάγγελος
245 Κυριατζάκου Κωνσταντίνα
246 Κυρκενίδης Ιωάννης
247 Κωλέττη Ελένη
248 Κωνσταντή Αγορίτσα
249 Κωνσταντινίδης Άγγελος
250 Κωνσταντινίδου Σοφία
251 Κωσταρίδης Παναγιώτης
252 Κώστας Απόστολος
253 Κωστοπούλου Καλλιόπη
254 Κωστούδα Σμαράγδα
255 Κωτούλας Βασίλειος
256 Κωτσιδης Κωνσταντίνος
257 Λαγουδάκος Μιχαήλ
258 Λάγουρη Μαρίνα
259 Λάζος Παναγιώτης
260 Λάζου-Μπαλτά Καλυψώ
261 Λαϊνά Μαρία (Μελίνα)
262 Λάλος Χρήστος
263 Λαμπίρης Απόστολος
264 Λεονταρίδου Ντόρα
265 Λεοντίδης Ευθύμιος
266 Λεουτσάκος Ευστάθιος

- 267 Λεωνίδου Παγώνα
268 Λόζγκα Ευαγγελία
269 Λοΐζου Ναταλία
270 Λουάρη Μαρίνα
271 Λουμπαρδιά Αγγελική
272 Μαγουλάς Αντώνιος
273 Μαθιουδάκη Μαρία
274 Μακρής Γεώργιος
275 Μακρής Γεώργιος
276 Μακρυπούλιας Βασίλειος
277 Μαλέτσκος Αθανάσιος
278 Μάλλιαρης Χρήστος
279 Μανάβη Χαρίκλεια
280 Μάνεση Σουλτάνα
281 Μάνεσης Νικόλαος
282 Μάνθου Αργυρώ
283 Μανικάρου Μεταξούλα
284 Μάνου Αγγελική
285 Μανώλη Βαία
286 Μανωλοπούλου Χρυσή
287 Μαρκαντώνης Χρήστος
288 Μαρκογιαννάκη Χαρίκλεια
289 Μαστρογιάννης Αλέξιος
290 Ματζάκος Πέτρος
291 Μαυράκη Μελομένη
292 Μαυρομματίδου Σταυρούλα
293 Μαυροπούλου Εμμανουέλα
294 Μαυροχαλυβίδης Γεώργιος
295 Μεϊντάση Αθανασία
296 Μελάς Φίλιππος

- 297 Μελισσόβα Ζαφειρούλα
298 Μέλλιου Κυριακή
299 Μεταλληνού Αγγέλα
300 Μητρογιαννοπούλου Αγγελική
301 Μιχαηλίδης Τάσος
302 Μιχαηλίδου Χριστίνα
303 Μιχάλη Μαρία
304 Μιχάλογλου Θέκλα
305 Μοσχούς Νικόλαος
306 Μουλά Ευαγγελία
307 Μουρατίδου Ευθυμία
308 Μουράτογλου Νικόλαος
309 Μουσιάδου Ειρήνη
310 Μουταφίδου Άννα
311 Μουχτάρη Ευθαλία
312 Μπαγανά Ελπίδα
313 Μπαζακογιάννη Στυλιανή
314 Μπακόπουλος Νικόλαος
315 Μπαλατσού Μαρία
316 Μπαλίτα Θεοφανούλα
317 Μπαλταδούρος Σεραφείμ
318 Μπαμπασίδης Γεώργιος
319 Μπαντούνας Άγγελος
320 Μπαρμπόπουλος Γεώργιος
321 Μπαρούτα Μαρία
322 Μπατζέλη Άννα
323 Μπατσίλα Μαριάνθη
324 Μπαφίτη Άννα
325 Μπεϊνά Ειρήνη
326 Μπελεσιώτη Κωνσταντίνα

- 327 Μπενάκη Σωτηρία
328 Μπερδούσης Ιωάννης
329 Μπίλλα Πολυξένη
330 Μπιτζελέρη Παναγιώτα Κυριακή
331 Μποτέλη Χρηστίνα
332 Μποτονάκης Αντώνιος
333 Μπουραζάνας Κωνσταντίνος
334 Μπούτσκου Λεμονιά
335 Μπρίνια Βασιλική
336 Μυλωνάς Δημήτριος
337 Μυρτσίδης Διαμαντής
338 Νάκη Στυλιανή
339 Νάστος Ιωάννης
340 Νείλα Ιωάννα
341 Νείρος Αντώνιος
342 Νιζάμη Αικατερίνη
343 Νικολιδάκης Συμεών
344 Νικολοπούλου Αικατερίνη
345 Νικολούδη Τριανταφυλλιά
346 Νίκου Σταύρος
347 Νομικού Αργεντίνη
348 Ντόκα Αγλαΐα
349 Ντόλκερα Ανθούλα
350 Ντούμα Κωστούλα
351 Ντυμένος Αναστάσιος
352 Ξάνθη Στυλιανή
353 Ξενάκη Αντωνία
354 Ξηροκώστα Ρωξάνη
355 Οικονομάκου Μαριάνθη
356 Οικονομίδης Βασίλειος

- 357 Οικονόμου Ανδρέας
358 Οικονόμου Κωνσταντίνα
359 Οικονόμου Κωνσταντίνος
360 Ορφανάκη Ασημίνα
361 Ορφανάκης Βασίλειος
362 Πάγκου Αγγελική
363 Παϊζη Όλγα
364 Παλαπέλα Γεωργία
365 Παλιούρας Αριστείδης
366 Παναγιωτακοπούλου Ειρήνη
367 Παναγιώταρου Αλίκη
368 Παναγιωτόπουλος Ιωάννης
369 Πανταζή Αφροδίτη
370 Παντίδου Γεωργία
371 Παντσίδης Χρήστος
372 Παπαβασιλείου Γεώργιος
373 Παπαβασιλείου Χρυσούλα
374 Παπαγιάννης Νικόλαος
375 Παπαδάκη Ειρήνη
376 Παπαδάκης Σταμάτης
377 Παπαδημητρίου Αλέξανδρος
378 Παπαδημητρίου Γεώργιος
379 Παπαδημητρίου Ελένη
380 Παπαδημητρίου Παναγιώτα
381 Παπαδημητρίου Σοφία
382 Παπαδημητρόπουλος Νικόλαος
383 Παπαδημητροπούλου Παναγούλα
384 Παπαδόπουλος Δημήτριος
385 Παπαδόπουλος Μηνάς
386 Παπαδοπούλου Αγνή

- 387 Παπαδοπούλου Αναστασία
388 Παπαευθυμίου Ιωάννα
389 Παπαϊωάννου Γεώργιος
390 Παπακωνσταντινοπούλου Αρτεμισία
391 Παπαμανώλη Ελευθερία
392 Παπαναστασίου Ασπασία
393 Παπανδρέου Κωνσταντίνα
394 Παπανικολάου Χρήστος
395 Παπαπαναγιώτου Γεράσιμος
396 Παπάς Αναστάσιος
397 Παπαχαρίτου Χριστίνα
398 Παπαχρήστου Αλεξάνδρα
399 Παπουτσάκη Καλλιόπη
400 Παππά Μαρία-Ελένη
401 Παππά Μαρίνα
402 Παραλίδου Μαρία
403 Παρασκευάς Απόστολος
404 Πάρνου Μαρία
405 Πασταρματζή Ιωάννα
406 Πάτση Χαρίκλεια
407 Πατσιομίτου Σταυρούλα
408 Παυλής Δημήτριος
409 Πεπές Ευάγγελος
410 Περάκης Εμμανουήλ
411 Περπερίδης Γεώργιος
412 Πετροπούλου Σταυρούλα
413 Πεχλιβανίδου Ευαγγελία
414 Πίκλας Ιωάννης
415 Πλαγεράς Αντώνιος
416 Πλατάρος Ιωάννης

- 417 Πολύδωρος Γεώργιος
418 Πολύζος Νικόλαος
419 Πολυζώη Γεωργία
420 Πολυζώης Γεώργιος
421 Πολυμεροπούλου Βασιλική
422 Πριβαρτιτσάνης Πέτρος
423 Πρωτοπαπάς Ελευθέριος
424 Ραβασόπουλος Γιώργος
425 Ράγκου Πολυξένη
426 Ρεντίφης Γεράσιμος
427 Ρήγα Ασημίνα
428 Ρίζου Ευανθία
429 Ρουμπής Νικόλαος
430 Ρώιμπα Βασιλική
431 Σαζακλίδης Νικόλαος
432 Σαΐτη Αποστολίνα
433 Σακαρέλλου Ευθυμία
434 Σακατζής Δημήτρης
435 Σακελλαράκη Καλομοίρα
436 Σαλαβασίδης Πέτρος
437 Σαμαρά Βασιλική
438 Σαμαρά Δέσποινα
439 Σαμαράς Μαργαρίτης
440 Σάμιος Γουσταύος
441 Σαμίου Αντιγόνη
442 Σαμσάρη Ελένη
443 Σάρδη Ελισσάβητ
444 Σαργιανίδου Όλγα
445 Σαρρής Δημήτριος
446 Σαρρής Δημήτριος

- 447 Σαρρής Κ. Δημήτριος
448 Σαχινίδου Παρασκευή
449 Σεραλίδου Ελένη
450 Σιαμπανοπούλου Ευγενία
451 Σιγάλα Ζαμπέτα
452 Σιδηρόπουλος Δημήτριος
453 Σιδηροπούλου Μαρία
454 Σιμενή Περσεφόνη
455 Σιούλας Γεώργιος
456 Σιούρδα Πηνελόπη
457 Σιώζος Αθανάσιος
458 Σιώχος Βασίλειος
459 Σόρκος Γεώργιος
460 Σούνογλου Μαρίνα
461 Σοφός Αλιβίζος
462 Σπυροπούλου Ναταλία
463 Σταμάτη Αικατερίνη
464 Σταμπουλίλη Ζωή
465 Στασινάκης Παναγιώτης
466 Σταυρόπουλος Βασίλειος
467 Σταυρόπουλος Βασίλειος
468 Σταυροπούλου Ελένη
469 Σταυρούλια Καλλιόπη-Ευαγγελία
470 Στεργιοπούλου Ευδοκία
471 Στεργίου Ευθυμία
472 Στεφανίδης Γεώργιος
473 Στέφου Λουκία
474 Στιβακτάκη Μαρία
475 Στρατή Αγγελική
476 Στράτη Πηνελόπη

- 477 | Συμεωνίδης Βασίλειος
478 | Συμεωνίδης Νικόλαος
479 | Σύψας Αθανάσιος
480 | Σχίζα Μελπομένη
481 | Σωτηράκη Νικολέτα
482 | Σωτηρόπουλος Παναγιώτης
483 | Σωτηρούδας Βασίλειος
484 | Ταβουλάρη Αικατερίνη
485 | Τάτση Αικατερίνη
486 | Τέκος Γεώργιος
487 | Τζακώστα Μαρίνα
488 | Τζαλακώστας Ρίζος
489 | Τζήμας Δημήτριος
490 | Τζιάσιου Ευαγγελία
491 | Τζιφόπουλος Μενέλαος
492 | Τζιωρτζιώτη Χρυσάνθη
493 | Τζοβλά Ειρήνη
494 | Τζωρτζάκης Ιωάννης
495 | Τζώτζου Μαρία
496 | Τόζιου Σουλτάνα
497 | Τοκμακίδου Ελπίδα
498 | Τολανούδης Μιχαήλ
499 | Τολιάς Δημήτρης
500 | Τουπλικιώτη Σοφία
501 | Τουραμπέλης Μιχαήλ
502 | Τουρτούρας Χρήστος
503 | Τρύφων Μαρία
504 | Τσαβδάρη Αναστασία
505 | Τσαγγάρη Χρυσούλα
506 | Τσαγκάτος Μανώλης

- 507 Τσακαγιάννης Σοφοκλής
508 Τσαλίκη Ευανθία
509 Τσαμπάζη Παναγιώτα
510 Τσαπνίδου Μαρία
511 Τσάρπα Ιωάννα
512 Τσέκου Αικατερίνη
513 Τσελεμπόνης Αναστάσιος
514 Τσιγγινού Ελένη
515 Τσίγκα Γεωργία
516 Τσικολάτας Αλέξανδρος
517 Τσιμπλίδου Ελισάβετ
518 Τσιούμα Κατερίνα
519 Τσιουπλή Ευγενία
520 Τσιχουρίδης Χαρίλαος
521 Τσιώλη Μαγδαληνή
522 Τσογλής Κωνσταντίνος
523 Τσολακίδης Κωνσταντίνος
524 Τσουκαλά Κικιλία
525 Τσούνη Βασιλική
526 Τσούτσουβα Μαρία
527 Υφαντής Ηλίας
528 Φακάζη Ελένη
529 Φαρίδου Σμαράγδα
530 Φελούκα Βασιλική
531 Φίστα Ευαγγελία
532 Φλώρος Ανδρέας
533 Φλώρου Παρασκευή
534 Φούκας Βασίλειος
535 Φουλίδη Ξανθίπη
536 Φουντάνα Μαρία

- 537 Φραγκίσκου Αικατερίνη
538 Φριλίγκος Στυλιανός
539 Φώκου Ιωάννα
540 Χαϊδεμενάκου Άννα
541 Χαϊδή Ειρήνη
542 Χαϊδούτης Αντώνιος
543 Χαιροπούλου Χρυσούλα
544 Χαλιούλια Ελένη
545 Χαλκιάς Γεώργιος
546 Χαλκιοπούλου Παρασκευή
547 Χαμζαδάκη Γεωργία
548 Χαρατζόπουλος Παναγιώτης
549 Χαριτάκη Γαρυφαλιά
550 Χάρμπαλη Ιουλία
551 Χατζηγεωργίου Μαρία
552 Χατζηδημητρίου Ευαγγελία
553 Χατζηπαναγιώτου Δημήτριος
554 Χουλιάρα Ξανθή
555 Χούπη Μαρία
556 Χρηστάκης Σπυρίδων
557 Χριστοφόρου Δήμητρα
558 Χωριανοπούλου Ελένη
559 Ψαθοπούλου Παγώνα Ξανθή
560 Ψαράς Χαράλαμπος
561 Ψαρογιάννη Μαρία
562 Ψαρογιώργου Χαριτίνη
563 Ψαρρά Ειρήνη
564 Ψώμος Παναγιώτης
565 Τολανούδης Μιχαήλ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ - ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Σελ. 44	01.Θ.Ε. Αξιολόγηση και προσδοκίες στο χώρο του σχολείου. Θεωρητική προσέγγιση και επέκταση
Σελ. 53	01.Θ.Ε. Δημιουργία ομάδων στη Φυσική Α' Γυμνασίου
Σελ. 61	01.Θ.Ε. Δημιουργική γραφή-Εξερευνώντας τις δυνατότητες των λέξεων
Σελ. 70	01.Θ.Ε. Ο σχολικός χώρος και η σημασία του για το παιδί: Διερεύνηση βιβλιογραφίας
Σελ. 82	01.Θ.Ε. Οι επιδράσεις των μεταμοντέρνων θεωριών στην εκπαιδευτική πολιτική και τα αναλυτικά προγράμματα
Σελ. 89	01.Θ.Ε. Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά στη προσχολική εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά, ψυχολογική αξιολόγηση και ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις
Σελ. 96	02.Θ.Ε. KADI (Krug Asperger's Disorder Index): Ένα εργαλείο αξιολόγησης και διάγνωσης του συνδρόμου Asperger και η χρήση του στην εκπαίδευση
Σελ. 103	02.Θ.Ε. Latinitas: Η διδασκαλία της λατινικής γλώσσας με τη μέθοδο διδασκαλίας των ζωντανών γλωσσών.
Σελ. 113	02.Θ.Ε. Αναλυτικά Προγράμματα, Ενταξιακή Εκπαίδευση και Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική.
Σελ. 121	02.Θ.Ε. Αντιμετώπιση δυσκολιών μάθησης στο μάθημα της γλώσσας με το μοντέλο της Αμοιβαίας διδασκαλίας. Μελέτη περίπτωσης
Σελ. 131	02.Θ.Ε. Αξιολόγηση του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας στη Γ' τάξη Πιλοτικού Γυμνασίου
Σελ. 140	02.Θ.Ε. Διαφοροποίηση διδασκαλίας: Μια πρόταση για το μάθημα της λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου
Σελ. 150	02.Θ.Ε. Διδακτική μεθοδολογία δίγλωσσης εκπαίδευσης: Αξιοποίηση ιστοριών μετανάστευσης για την προώθηση του γραμματισμού δια μέσου της CLIL
Σελ. 158	02.Θ.Ε. Η διδασκαλία της ΝΕ Λογοτεχνίας υπό το πρίσμα των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης. Μια καινοτόμα εναλλακτική προσέγγιση
Σελ. 166	02.Θ.Ε. Η διδασκαλία του αρχαίου ελληνικού δράματος στο Δημόσιο Γενικό Λύκειο
Σελ. 176	02.Θ.Ε. Η ενίσχυση των κινήτρων μάθησης μέσω της τέχνης: Η μετατροπή του λογοτεχνικού κειμένου σε ταινία μικρού μήκους.
Σελ. 188	02.Θ.Ε. Καινοτόμος διδακτική προσέγγιση της αρχαίας Σπάρτης σε Ελληνο-Αμερικάνικο Σχολείο
Σελ. 198	02.Θ.Ε. Μια καινοτόμα προσέγγιση στη διδασκαλία της Ομήρου Οδύσσειας
Σελ. 206	02.Θ.Ε. Οι γνώσεις οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Γεωγραφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Σελ. 214	02.Θ.Ε. Παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων: Β' και Γ' Γυμνασίου - Ιστορία

Σελ. 222	02.Θ.Ε. Παραγωγή και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού για τη δομή του ατόμου
Σελ. 231	02.Θ.Ε. Πρόταση διδασκαλίας για τη Φυσική της Α΄ Γυμνασίου. Γλωσσική, εκφραστική και μαθηματική αξιολόγηση.
Σελ. 242	02.Θ.Ε. Στρατηγική Διδασκαλίας της Συγγραφικής και Μετασυγγραφικής Διαδικασίας
Σελ. 255	02.Θ.Ε. Σχολικά Εγχειρίδια, Ενταξιακή Εκπαίδευση
Σελ. 264	02.Θ.Ε. Τι συμβαίνει στην τάξη όταν διδάσκω Βιολογία;
Σελ. 274	03.Θ.Ε. Ο φιλόλογος του αύριο. Οι Τ.Π.Ε. στα Προγράμματα Σπουδών των Καθηγητικών Σχολών
Σελ. 284	03.Θ.Ε. Ερευνητικά ευρήματα για τις αντιλήψεις μαθητών για τα πολυμέσα
Σελ. 293	03.Θ.Ε. Κατανόηση εξισώσεων κинηματικής με χρήση του λογισμικού ιχνηλασίας Tracker
Σελ. 302	03.Θ.Ε. Πώς θα κατακτήσουν τα παιδιά καλύτερα τη γλώσσα; Η καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας μέσα από μια ιστοσελίδα εκπαιδευτικού περιεχομένου
Σελ. 310	03.Θ.Ε. Συνεργατικές διαδικτυακές εφαρμογές που εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση
Σελ. 319	03.Θ.Ε. Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για τον Προσανατολισμό στη Β Δημοτικού
Σελ. 326	03.Θ.Ε. Τ.Π.Ε. και Εκπαίδευση. Ένας απαραίτητος επαναπροσδιορισμός και εξορθολογισμός ως προς τη βελτίωση της μάθησης
Σελ. 334	03.Θ.Ε. Τα μαθησιακά στυλ στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
Σελ. 343	04.Θ.Ε. Αναπηρία και πολιτικές εκπαιδευτικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης
Σελ. 351	04.Θ.Ε. Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- δυσλεξία, για την κατανόηση των Αγγλικών ως ξένης γλώσσας.
Σελ. 358	04.Θ.Ε. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
Σελ. 366	04.Θ.Ε. Διαμεσολάβηση συνομηλίκων. Ένας εναλλακτικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων
Σελ. 375	04.Θ.Ε. Διαφοροποίηση του Προγράμματος Σπουδών και της διδασκαλίας: Απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής των τμημάτων ένταξης
Σελ. 384	04.Θ.Ε. Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεκπαίδευση
Σελ. 393	04.Θ.Ε. Ένα σχολείο για όλους. Κοινωνικά οφέλη για μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
Σελ. 401	04.Θ.Ε. Επίλυση συγκρούσεων με τη μέθοδο T.Gordons- Μελέτη περίπτωσης
Σελ. 409	04.Θ.Ε. Η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας σε μαθητές Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες και η σχέση της με την επίδοσή τους στην Ιστορία. Μία πιλοτική έρευνα

Σελ. 419	04.Θ.Ε. Η αναπηρία μέσα από τη λογοτεχνία
Σελ. 429	04.Θ.Ε. Μια ποιοτική αποτύπωση της επίδρασης στρεσογόνων παραγόντων της καθημερινότητας στη ζωή ατόμου με προβλήματα όρασης στο πλαίσιο μελέτης περίπτωσης.
Σελ. 441	04.Θ.Ε. Οι Τ.Π.Ε. στην υποστήριξη των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής. Το Σύστημα Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ. - Ένα πρότυπο σύστημα υποστήριξης ατόμων με αυτισμό βασιζόμενο σε ένα ευφύες πληροφοριακό σύστημα
Σελ. 449	04.Θ.Ε. Προτεινόμενο πρόγραμμα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού
Σελ. 457	04.Θ.Ε. Σύναψη συμβολαίου τιμής- συναντίληψης. Περίπτωση θύματος
Σελ. 462	05.Θ.Ε. Άσπρο άλογο: Αξιοποιώντας την τέχνη του κινηματογράφου για την παραγωγή γραπτού λόγου
Σελ. 471	05.Θ.Ε. Γλωσσικά μαθήματα και μουσεία για τις τέχνες
Σελ. 480	05.Θ.Ε. Εφαρμογή της μεθόδου της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Τέχνη στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας: Όψεις πολιτισμικής ετερότητας και στερεότυπα.
Σελ. 490	05.Θ.Ε. Η σημασία του παραδοσιακού παιχνιδιού σύμφωνα με τις απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας
Σελ. 498	05.Θ.Ε. Η τέχνη συμβάλλει στον κριτικό στοχασμό και στο μετασχηματισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων
Σελ. 508	05.Θ.Ε. Θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές στην εκπαίδευση και πολιτισμική ετερότητα
Σελ. 516	05.Θ.Ε. Ο θυμός στα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά. Απεικονίσεις και προτάσεις για την αξιοποίησή τους στη σχολική τάξη
Σελ. 524	05.Θ.Ε. Το ζήτημα της αξιολόγησης στην εικαστική αγωγή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Σελ. 532	05.Θ.Ε. Το ιδεώδες του αντιρεαλιστικού και του φυσιοκρατικού κάλλους μέσα από τη Βυζαντινή και Αναγεννησιακή παλέτα.
Σελ. 541	06.Θ.Ε. Αριθμητική προσομοίωση διφασικής ροής σταγόνων σε κλειστούς αγωγούς
Σελ. 550	06.Θ.Ε. Διερεύνηση των αντιλήψεων των Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και ειδικότερα το Facebook και τους κινδύνους του στους μαθητές
Σελ. 561	06.Θ.Ε. Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη Δια Βίου Μάθηση
Σελ. 572	06.Θ.Ε. Η ποσότητα και το είδος των ορθογραφικών λαθών των μαθητών της Β', Δ' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου
Σελ. 584	06.Θ.Ε. Ιστο... εξερευνώντας: Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την κατασκευή ιστοεξερευνήσεων με το προσαρμοστικό εκπαιδευτικό σύστημα INSPIREus
Σελ. 593	06.Θ.Ε. Κάλυψη επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου
Σελ. 601	06.Θ.Ε. Mentoring και Coaching: Το παράδειγμα του Δημοτικού Σχολείου Αιαντείου Σαλαμίνας κατά τη συμμετοχή του στο Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας (ΔΣΚ) 2008-2011

Σελ. 609	06.Θ.Ε. Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη δια βίου μάθηση - Το πρόγραμμα Οδυσσέας στις Κροκεές Λακωνίας
Σελ. 617	06.Θ.Ε. Το προφίλ του εκπαιδευτικού των ιδιωτικών δημοτικών σχολείων στο Νομό Θεσσαλονίκης
Σελ. 627	06.Θ.Ε. Χρήση Τ.Π.Ε. στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο: Στάσεις απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών
Σελ. 636	07.Θ.Ε. Αναπτύσσοντας την ικανότητα των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης μέσω των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης
Σελ. 647	07.Θ.Ε. Αντιλήψεις μαθητών δημοτικού από έξι διαφορετικές χώρες για το ρόλο της επιστήμης και της τεχνολογίας στη δημιουργία και επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων
Σελ. 655	07.Θ.Ε. Εμπορία και παράνομη διακίνηση ανθρώπων (Human Trafficking)
Σελ. 663	07.Θ.Ε. Ένα ενδιαφέρον παράδειγμα διδασκαλίας γραμματισμού: το πρόγραμμα Newspapers In Education - NIE (Εφημερίδες στην εκπαίδευση)
Σελ. 677	07.Θ.Ε. Ευαισθητοποίηση και πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο
Σελ. 685	07.Θ.Ε. Η ανάπτυξη της ικανότητας της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης
Σελ. 694	07.Θ.Ε. Η αξιοποίηση της τέχνης στην Εκπαίδευση - Μελέτη Περίπτωσης
Σελ. 703	07.Θ.Ε. Η βιωματική μάθηση μέσα από το παραμύθι "Ο θησαυρός του Θεόφιλου"
Σελ. 711	07.Θ.Ε. Η χρήση της μουσικής στο σύγχρονο σχολείο: Η περίπτωση του μαθήματος των μαθηματικών. (Βιβλιογραφική προσέγγιση)
Σελ. 719	07.Θ.Ε. Καινοτομία στη σχολική μονάδα: Η ιστοσελίδα του 3ου Γενικού Λυκείου Αμαρουσίου
Σελ. 728	07.Θ.Ε. Καινοτομίες στην Εκπαίδευση. Η δράση eTwinning.
Σελ. 736	07.Θ.Ε. Μαθηματική νοημοσύνη μέσα από γλωσσική καλλιέργεια
Σελ. 744	07.Θ.Ε. Μουσειοεκπαιδευτικό Πρόγραμμα "Τα φυτά της Κέρκυρας" για μαθητές/ήτριες Α΄ Δημοτικού στο Αρχαιολογικό Μουσείο Παλαιόπολης - Μον Ρεπό της Κέρκυρας
Σελ. 753	07.Θ.Ε. Οι οπτικές μαθητών εσπερινών ΕΠΑ.Λ. για την φοίτηση στα σχολεία τους, όπως καταγράφηκαν σ' ένα project ανοιχτής τηλεδιάσκεψης
Σελ. 762	07.Θ.Ε. Πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης. Ανίχνευση δυσκολιών & πρακτικές ένταξης/συμπερίληψης
Σελ. 770	07.Θ.Ε. Στην Ελλάδα της Κατοχής και της Αντίστασης: Διδάσκοντας Ιστορία μέσα από τη δημιουργία ενός ιστορικού ντοκιμαντέρ. Ένα διδακτικό σενάριο για την Ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου
Σελ. 780	07.Θ.Ε. Το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι ως διδακτικό εργαλείο
Σελ. 789	08.Θ.Ε. 2002 - 2015: Δεκατρία χρόνια εκπαιδευτικής πολιτικής - Τέσσερις τρόποι επιλογής σχολικών ηγετών

Σελ. 799	08.Θ.Ε. Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Β/θμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους
Σελ. 807	08.Θ.Ε. Εκπαίδευση και Οικονομική Μεγέθυνση. Μια επισκόπηση των μακροοικονομικών μελετών για την Ελλάδα
Σελ. 820	08.Θ.Ε. Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα
Σελ. 832	08.Θ.Ε. Η αξιολόγηση ομοτέχνων. Ο ρόλος και τα κριτήρια εφαρμογής
Σελ. 840	08.Θ.Ε. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μέσο βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
Σελ. 849	08.Θ.Ε. Η δομή, λειτουργία και εξέλιξη του συστήματος οργάνωσης και διοίκησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα
Σελ. 859	08.Θ.Ε. Η εκπροσώπηση των γυναικών στις κρίσεις Διευθυντών του 2011
Σελ. 868	08.Θ.Ε. Η συμβολή της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας ως προς την ενίσχυση εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα
Σελ. 878	08.Θ.Ε. Η συμβολή της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή στον προσανατολισμό των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου
Σελ. 885	08.Θ.Ε. Ο ρόλος του Ηγέτη στην εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας στην εκπαιδευτική μονάδα. Μελέτη περίπτωσης
Σελ. 896	08.Θ.Ε. Ο τρόπος λειτουργίας της σχολικής ηγεσίας σύμφωνα με τη φιλοσοφία της αποτελεσματικότητας
Σελ. 905	08.Θ.Ε. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι μιλούν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο καθημερινό έργο τους
Σελ. 914	08.Θ.Ε. Συγκριτική θεώρηση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας
Σελ. 920	08.Θ.Ε. Σύγχρονες αντιλήψεις για τη διαμόρφωση των ειδικοτήτων ανά φύλο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Ανδρικές γυναικείες και ουδέτερες ειδικότητες
Σελ. 943	08.Θ.Ε. Τα συναισθήματα των γονέων για τους εκπαιδευτικούς και ο τρόπος διαχείρισής τους.
Σελ. 951	08.Θ.Ε. Τεχνικές διαχείρισης χρόνου των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων
Σελ. 960	08.Θ.Ε. Το εκπαιδευτικό μάρκετινγκ ως εργαλείο βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας
Σελ. 969	08.Θ.Ε. Το μεν γαρ και των τυχόντων, το δε των άρχειν αξίων (συμβουλές σε όσους επιθυμούν να ασκήσουν διοίκηση, από τον Μ. Φώτιο)
Σελ. 980	08.Θ.Ε. Χωρική και χρονική μελέτη των μεταρρυθμιστικών τάσεων στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης
Σελ. 990	09.Θ.Ε. Δημοκρατικές αξίες και διαπολιτισμικότητα. Ταυτότητα και διαφορετικότητα στη σύγχρονη ποίηση
Σελ. 998	09.Θ.Ε. Διερευνώντας την παρουσία των φύλων στο σχολικό εγχειρίδιο της Φυσικής Αγωγής της Ε-Στ τάξης του Δημοτικού
Σελ.1007	09.Θ.Ε. Εκπαίδευση και Διοίκηση. Αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικού έργου.
Σελ.1018	09.Θ.Ε. Η αρχαία ελληνική διανόηση στην περιβαλλοντική εκπαίδευση

Σελ.1026	09.Θ.Ε. Η διδασκαλία των μαθηματικών στον Πλάτωνα
Σελ.1034	09.Θ.Ε. Η έννοια της ηγεμονίας στον Α. Γκράμσι και οι θεωρίες ανα- παραγωγής-αντίστασης
Σελ.1042	09.Θ.Ε. Η επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου των Αλβανών γονέων μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους
Σελ.1052	09.Θ.Ε. Η θεσμοθέτηση των μαθητικών υποχρεώσεων μέσα από τους διασωθέντες κανονισμούς λειτουργίας των σχολείων της Λέσβου κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας
Σελ.1062	09.Θ.Ε. Η συγκρότηση της αυτοεικόνας των εφήβων μέσα από φιλοσο- φικά ερωτήματα που η μουσική ραπ «απεικονίζει»
Σελ.1071	09.Θ.Ε. Ιστορικές προσεγγίσεις της έννοιας «ηγέτης»
Σελ.1077	09.Θ.Ε. Μεταξύ «παλαιάς» και «νέας» αγωγής: Το προφίλ του εκπαι- δευτικού, η αναγκαιότητα παιδαγωγικής κατάρτισης και το περιοδικό Μέση Εκπαίδευσις (1905-1906)
Σελ.1089	09.Θ.Ε. Ο Hume και ο Spinoza για τη γνώση και για την ανθρώπινη νόηση
Σελ.1098	09.Θ.Ε. Οι παιδαγωγικές απόψεις του Αριστοτέλη
Σελ.1108	09.Θ.Ε. Οι παιδαγωγικές απόψεις του Πλουτάρχου
Σελ.1115	09.Θ.Ε. Όψεις της εκπαίδευσης των κοριτσιών μέσα από το θεσμό της συνεκπαίδευσης στην Κρήτη (1870- 1913)
Σελ.1124	09.Θ.Ε. Τα διασωθέντα επιστημονικά όργανα του 1ου Γυμνασίου Αθη- νών
Σελ.1133	09.Θ.Ε. Τα Υποδιδασκαλεία
Σελ.1144	10.Θ.Ε. Η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης στο νηπιαγωγείο. Ανά- λυση εκπαιδευτικού υλικού για την εορτή της 25ης Μαρτίου.
Σελ.1153	10.Θ.Ε. Οι μαθητές ως κοινωνικά υποκείμενα εν μέσω πολυπολιτισμι- κών ερεθισμάτων

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ

Σελ.1162	01.Θ.Ε. Εφαρμογές του παρωθητικού σχεδιασμού στην ηλεκτρονική διδασκαλία
Σελ.1172	01.Θ.Ε. Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια εκ- παίδευση
Σελ.1183	01.Θ.Ε. Μη λεκτική επικοινωνία: Μία σημαντική παράμετρος στη μά- θηση και τη διδασκαλία
Σελ.1192	02.Θ.Ε. Ασφαλής χρήση του διαδικτύου. Σενάριο διδασκαλίας
Σελ.1202	02.Θ.Ε. Επικοινωνιακή προσέγγιση και παιδαγωγική της δράσης. Συ- γκλίσεις και αποκλίσεις
Σελ.1210	02.Θ.Ε. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Σελ.1219	02.Θ.Ε. Η συνεργατική δημιουργία εννοιολογικών χαρτών ως εκπαιδευτικό εργαλείο για το μάθημα Εισαγωγή στις αρχές Ηλεκτρονικών Υπολογιστών.
Σελ.1228	02.Θ.Ε. Η ταινία Gallipoli (Peter Weir, 1981) ως πολύπτυχο θέμα ερευνητικής εργασίας
Σελ.1238	02.Θ.Ε. Μεταγνωστική αξιολόγηση
Σελ.1247	02.Θ.Ε. Μορφές βιωματικής διδασκαλίας
Σελ.1256	02.Θ.Ε. Οι πηγές ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας της ιστορίας στο νηπιαγωγείο
Σελ.1265	02.Θ.Ε. Ρομά και εκπαίδευση: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας
Σελ.1274	02.Θ.Ε. Το Πρόγραμμα Σπουδών της γερμανικής βασικής εκπαίδευσης (Grundschule) της ομοσπονδίας της Έσσης (Hessen) σε σύγκριση με το ελληνικό Δ.Ε.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. της αντίστοιχης βαθμίδα εκπαίδευσης: Α΄-Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου (1)
Σελ.1283	02.Θ.Ε. Το Πρόγραμμα Σπουδών της γερμανικής βασικής εκπαίδευσης (Grundschule) της ομοσπονδίας της Έσσης (Hessen) σε σύγκριση με το ελληνικό Δ.Ε.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. της αντίστοιχης βαθμίδα εκπαίδευσης: Α΄-Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου (2)
Σελ.1292	03.Θ.Ε. Εκπαιδευτικό Λογισμικό για... «Δασοξενάγηση»
Σελ.1305	03.Θ.Ε. Επίδραση της ένταξης των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική Φυσική Αγωγή
Σελ.1315	03.Θ.Ε. Η συνδρομή της Νεοελληνικής Γλώσσας στην επιλογή ... του κατάλληλου επαγγέλματος! Ένας διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας της γραπτής παραγωγής λόγου
Σελ.1324	03.Θ.Ε. Η χρήση των κινητών συσκευών σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα. Μία συνοπτική παρουσίαση επιλεγμένων εγχειρημάτων
Σελ.1335	03.Θ.Ε. Οι απόψεις των νηπιαγωγών ως προς την συμβολή των Τ.Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία και διοίκηση. Η περίπτωση του νομού Καβάλας
Σελ.1348	03.Θ.Ε. Ψηφιακή τεχνολογία και μέριμνα του συναισθήματος
Σελ.1357	04.Θ.Ε. Μαθητές με asperger. Διάγνωση και εκπαίδευση
Σελ.1366	05.Θ.Ε. Είναι αυτό χορωδία; Προβληματισμοί για το ομαδικό τραγούδι και την μουσική εκπαίδευση με αφορμή μία εθνογραφική έρευνα
Σελ.1375	05.Θ.Ε. Εκπαίδευση των μαθητών στα Μ.Μ.Ε. Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα;
Σελ.1384	05.Θ.Ε. Χέρια, χρώματα, δημιουργία

Σελ.1393	06.Θ.Ε. Θεματική ανάλυση και προσδιορισμός της ερευνητικής τάσης των διατριβών της κατεύθυνσης Παιδαγωγική & Δημιουργική Μάθηση
Σελ.1406	07.Θ.Ε. Crimson Idol, ένα eTwinning project για την ενδοοικογενειακή βία, τις εξαρτήσεις τη showbusiness και την αυτοπεποίθηση.
Σελ.1414	07.Θ.Ε. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Τέχνες. Οι Τέχνες ως αρωγός αναστοχασμού των μαθημάτων
Σελ.1423	07.Θ.Ε. Εφαρμογή της διαπολιτισμικότητας στην τάξη. Πρόταση για δραστηριότητα στις βιωματικές δράσεις
Σελ.1433	07.Θ.Ε. Η εκπόνηση ενός διαθεματικού project στο Γυμνάσιο
Σελ.1441	07.Θ.Ε. Σχέδιο δράσης για αύξηση των καινοτόμων προγραμμάτων και παρεμβάσεων
Σελ.1449	08.Θ.Ε. Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους
Σελ.1459	08.Θ.Ε. Εκπαιδευτική αλλαγή και καινοτομία, η περίπτωση των Πειραματικών Σχολείων
Σελ.1468	08.Θ.Ε. Εκπαιδευτική ηγεσία και πολυπολιτισμικότητα: Μελέτη περίπτωσης στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας
Σελ.1477	08.Θ.Ε. Ο ρόλος του Διευθυντή- Ηγέτη στη Διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο Σύλλογο Διδασκόντων
Σελ.1486	09.Θ.Ε. Το φύλο και η στάση απέναντι στους Η/Υ
Σελ.1495	10.Θ.Ε. Ευρωπαϊκές πολιτικές για τη δια βίου μάθηση
Σελ.1506	10.Θ.Ε. Η αξιοποίηση της Τέχνης για τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Γενικό Λύκειο

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ – ΣΥΝΤΟΜΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

Σελ.1512	02.Θ.Ε. Από τα σχολικά εγχειρίδια στους οδηγούς μελέτης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας
Σελ.1518	02.Θ.Ε. Διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την διδασκαλία του μαθήματος «Αρχές Μηχανολογίας» της Α' τάξης των Επα.Λ.
Σελ.1526	04.Θ.Ε. Πραγματική περίπτωση παιδιού με αυτισμό: Κλινικό προφίλ και εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης
Σελ.1534	04.Θ.Ε. Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επιτυχία. Μελέτη Περίπτωσης.
Σελ.1541	05.Θ.Ε. Μέθοδος διδασκαλίας Αγγλικών για παιδιά προσχολικής ηλικίας με χρήση κινουμένων σχεδίων της κούκλας Barbie
Σελ.1550	06.Θ.Ε. Ο δράκος των σχολικών μας χρόνων ή απλά Μαθηματικοφοβία; [Σύντομη Ανακοίνωση]
Σελ.1557	07.Θ.Ε. Αγωγή Υγείας και Λογοτεχνία. Διδάσκοντας το «Παραμύθι χωρίς όνομα»

Σελ.1565	07.Θ.Ε. Μια πόλη τότε και τώρα.
Σελ.1571	07.Θ.Ε. Σχολικός εκφοβισμός: Η ενσυναίσθηση με στίχους
Σελ.1580	10.Θ.Ε. Ο θεσμός των Γραφείων Νομικής Υποστήριξης των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης

ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ – ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ

Σελ.1586	03.Θ.Ε. VirtualClass. Εικονική Τάξη
Σελ.1595	05.Θ.Ε. Πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης Mytheum: Ένα διαδικτυακό μουσειοπαιδαγωγικό εργαλείο

ΠΕΜΠΤΟ ΜΕΡΟΣ - ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΣΕΝΑΡΙΑ/ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Σελ.1607	01.Θ.Ε. Μοντερνισμός στη Νεοελληνική Ποίηση-Γ. Σεφέρης: Επί Ασπαλάθων, Διδακτικό σενάριο Α΄ Λυκείου με χρήση Τ.Π.Ε
Σελ.1619	01.Θ.Ε. Μουσειοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις: Το Μουσείο Τυπογραφίας των Χανίων και η δημιουργική χρήση της γλώσσας
Σελ.1633	02.Θ.Ε. Ανακαλύπτοντας πτυχές της προσωπικότητάς μου. Διδακτικό σενάριο για Γυμνάσιο/Λύκειο
Σελ.1645	02.Θ.Ε. Αναμνήσεις απ' τα χεράκια μας
Σελ.1652	02.Θ.Ε. Δείγματα οικολογικού σχεδιασμού στην ελληνική κατοικία από τη μινωική εποχή έως σήμερα. Αφόρμηση για συγκριτική έρευνα το «άρρωστο κτίριο» του 21ου αιώνα
Σελ.1663	02.Θ.Ε. Διδακτική πρόταση αξιοποίησης της Θεωρίας της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης και των Τ.Π.Ε. με παράδειγμα το «Σημείο Αναγνωρίσεως» της Κικής Δημουλά
Σελ.1674	02.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο για τη διαφορετικότητα: Τι και αν είμαστε διαφορετικοί; Είμαστε όλοι άνθρωποι Ένα ξεχωριστό "είναι".
Σελ.1686	02.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο: "Δομή Επιλογής"
Σελ.1700	02.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο με Τ.Π.Ε. για τη Β΄ Δημοτικού: "Γνωρίζω τους αριθμούς έως το 1.000"
Σελ.1710	02.Θ.Ε. Διδάσκοντας το "συλλογικό αγαθό" μέσω μιας αμφιλεγόμενης ιστορικής προσωπικότητας.
Σελ.1721	02.Θ.Ε. Είμαστε όλοι ίδιοι, είμαστε όλοι διαφορετικοί. Σενάριο Διδασκαλίας
Σελ.1730	02.Θ.Ε. Εκθετική συνάρτηση με συνεργατικά εργαλεία
Σελ.1745	02.Θ.Ε. Επί ασπαλάθων... Γιώργου Σεφέρη. Διδακτικό σενάριο με βάση την αναθεωρημένη ταξινομία διδακτικών στόχων κατά Bloom

Σελ.1755	02.Θ.Ε. Η μυστική παπαρούνα. Προσεγγίζοντας το μεσοπολεμικό διήγημα μέσα από τον λογοτεχνικό κόσμο του Στρατή Μυριβήλη.
Σελ.1764	02.Θ.Ε. Μα, μια πλάκα κάναμε μόνο! Διδακτικό σενάριο για την αντιμετώπιση του bullying
Σελ.1779	02.Θ.Ε. Μια αγάπη για το καλοκαίρι
Σελ.1789	02.Θ.Ε. Μιχάλης Γκανάς. Ένας σύγχρονός μας ποιητής
Σελ.1800	02.Θ.Ε. Ο ελληνικός κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό εργαλείο στις οικονομικές επιστήμες: Η αντιμετώπιση των επιχειρηματικών οικονομικών αδιεξόδων
Σελ.1809	02.Θ.Ε. Οργάνωση διδακτικών δραστηριοτήτων με στόχο την παραγωγή επιχειρηματολογικού κειμένου στην Έκθεση-Έκφραση Α' Λυκείου
Σελ.1821	02.Θ.Ε. Προσεγγίζοντας τη θεματική ενότητα του Ρατσισμού με τη βοήθεια της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας: Ένα διδακτικό σενάριο για το μάθημα της Ν. Γλώσσας
Σελ.1834	02.Θ.Ε. Προφορικός, γραπτός και πολυτροπικός λόγος. Ένα σενάριο γλωσσικής διδασκαλίας για την Α' Λυκείου με δύο εκδοχές
Σελ.1844	02.Θ.Ε. Σχεδιασμός Διδακτικού Σεναρίου για την Δημιουργία Κανονικών Πολυγώνων στη Β' Γυμνασίου, με την βοήθεια της Τέχνης και των Τ.Π.Ε.
Σελ.1854	02.Θ.Ε. Φυλές του Κόσμου (Tribes of the world)
Σελ.1865	03.Θ.Ε. e-Βιβλιοθήκη. Δημιουργία και αξιοποίηση διαδικτυακής πλατφόρμας για τη Σχολική Βιβλιοθήκη με στόχο την καλλιέργεια συνείδησης ενεργού αναγνώστη για τους μαθητές του Γυμνασίου
Σελ.1872	03.Θ.Ε. Project στα πλαίσια των ευρωπαϊκών δράσεων Teachers 4 Europe και MLearn «Είμαι στην πρώτη και μαθαίνω για την Ευρώπη»
Σελ.1882	03.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο στο μάθημα των Θρησκευτικών: Η ιστορία του Αβραάμ. Η μεγάλη κλίση, το μεγάλο Ναι.
Σελ.1891	03.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο γλώσσας "Μπάνιο στο βουνό..."
Σελ.1900	03.Θ.Ε. Διδακτικό Σενάριο "Ο Μικρασιατικός πόλεμος (1919-1922)"
Σελ.1909	03.Θ.Ε. Ευθύς και πλάγιος λόγος. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία τους στο δημοτικό σχολείο μέσω των κόμικς
Σελ.1921	03.Θ.Ε. Η αποτίμηση της εννοιολογικής κατανόησης του εμβαδού από τους μαθητές της Β' Γυμνασίου
Σελ.1930	03.Θ.Ε. Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ Λυκείου, Γιώργου Ιωάννου

Σελ.1937	03.Θ.Ε. Μελέτη ηχητικού διακροτήματος. Μια διδακτική πρόταση για μαθητές της Γ΄ Λυκείου
Σελ.1947	03.Θ.Ε. Ο Δαίδαλος και ο Ίκαρος στο κρύο και τη ζέστη
Σελ.1956	03.Θ.Ε. Ο κύκλος του νερού (Διδακτικό σενάριο για τη Β' Δημοτικού)
Σελ.1968	03.Θ.Ε. Τα δικαιώματα του παιδιού μέσα από τη ματιά της Ε.Ε. Διδακτικό σενάριο με χρήση ΤΠΕ για τη Β΄ Δημοτικού
Σελ.1978	03.Θ.Ε. Το υπολογιστικό πείραμα με το Matlab και το Octave
Σελ.1989	03.Θ.Ε. Χρήση του λογισμικού Interactive Physics και του εκπαιδευτικού ρομπότ MindStorms NXT μέσω διαδραστικού πίνακα για τη διδασκαλία της Φυσικής Β Γυμνασίου
Σελ.2000	04.Θ.Ε. Η δημιουργική γραφή για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές
Σελ.2008	05.Θ.Ε. Διαβάζοντας μελοποιημένη ποίηση. Ένα σενάριο διδασκαλίας για το Γυμνάσιο και η εφαρμογή του.
Σελ.2018	05.Θ.Ε. Διαθεματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα πολιτιστικού χαρακτήρα: «Ιστορία της Τέχνης»
Σελ.2027	05.Θ.Ε. Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη. Από τη Δουλειά στην Ελευθερία (Διδακτικό σενάριο)
Σελ.2036	05.Θ.Ε. Η εικαστική δημιουργία ως μέσο διδασκαλίας της Ιστορίας - Η περίπτωση του Β΄ παγκοσμίου πολέμου
Σελ.2047	05.Θ.Ε. Καλή πρακτική αποτελεσματικής διδασκαλίας στον κινηματογράφο
Σελ.2056	05.Θ.Ε. Ξετυλίγοντας το χρόνο μέσα από την τέχνη. Αξιοποίηση έργων τέχνης για τη δημιουργία πολυτροπικού ημερολογίου
Σελ.2064	05.Θ.Ε. Ο ρόλος της τέχνης και η σχέση της με τη ζωή
Σελ.2073	05.Θ.Ε. Ολιστική προσέγγιση της ιστορίας. Μελέτη περίπτωσης: Το κραχ (1929).
Σελ.2083	07.Θ.Ε. Ανακαλύπτοντας το παραμύθι στον κόσμο της δημιουργικής γραφής. Διδακτικό Σενάριο
Σελ.2094	07.Θ.Ε. Ανάπτυξη δεξιοτήτων χωρικής σκέψης στο σχολείο
Σελ.2105	07.Θ.Ε. Δεξιότητες ζωής. Παρουσιάζουμε, αξιολογούμε και αξιολογούμαστε, φοράμε τα καπέλα μας!
Σελ.2115	07.Θ.Ε. Δημιουργία μουσείου μέσα στην τάξη μου
Σελ.2125	07.Θ.Ε. Δημιουργία ποιημάτων Χαϊκού στο μάθημα των γαλλικών.

Σελ.2132	07.Θ.Ε. Δημιουργική προσέγγιση στην «Ποιητική Γραμματική» του Οδ. Ελύτη
Σελ.2141	07.Θ.Ε. Διαδρομές Φιλαναγνωσίας: Διδακτική Μυθιστορήματος
Σελ.2151	07.Θ.Ε. Διεπιστημονική εκπαιδευτική δραστηριότητα για την αξιοποίηση του μουσειακού αντικειμένου στην προαγωγή της σχολικής γνώσης
Σελ.2162	07.Θ.Ε. Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί Τα κοινά τους Στοιχεία. Διδακτικό σενάριο.
Σελ.2173	07.Θ.Ε. Ένα διδακτικό σενάριο με θέμα την αγωνιστική διάθεση στα μαθήματα της Λογοτεχνίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας της τρίτης τάξης του Λυκείου.
Σελ.2183	07.Θ.Ε. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αξιοποιεί τις τέχνες στην κατεύθυνση της ενίσχυσης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών.
Σελ.2192	07.Θ.Ε. Εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας» στο θέμα του ρατσισμού
Σελ.2204	07.Θ.Ε. Ζωντανεύοντας τη Φρικαντέλα του Ευγένιου Τριβιζά
Σελ.2211	07.Θ.Ε. Η ανακύκλωση πηγή έμπνευσης για τη μόδα
Σελ.2218	07.Θ.Ε. Η αρχαιολογική στρωματογραφία στο Νηπιαγωγείο
Σελ.2225	07.Θ.Ε. Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης με την αξιοποίηση ηθικού διλήμματος βάσει της μεθόδου VaKE
Σελ.2234	07.Θ.Ε. Η οικοδόμηση της υποκειμενικής πραγματικότητας μέσα από την αφήγηση και τη δημιουργική γραφή
Σελ.2243	07.Θ.Ε. Λύπης Πανσίλυπον Πόμα: Νερό και Νεοελληνική Παράδοση
Σελ.2253	07.Θ.Ε. Όμιλος Φιλαναγνωσίας σε συνεργασία με τους γονείς στο νηπιαγωγείο. Μια πειραματική εφαρμογή
Σελ.2263	07.Θ.Ε. Όταν η διδασκαλία γίνεται... παιχνίδι: ένα διαθεματικό κυνήγι γνώσεων
Σελ.2275	07.Θ.Ε. Παιδαγωγική αξιοποίηση του κινηματογράφου ως καινοτομία των πολιτιστικών προγραμμάτων με χρήση των ΤΠΕ
Σελ.2285	07.Θ.Ε. Παίζουμε μειώνοντας τις μονόωρες απουσίες
Σελ.2294	07.Θ.Ε. Ρατσισμός: Μορφές και αίτια εκδήλωσης. Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας.
Σελ.2305	07.Θ.Ε. Σενάριο διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών με Τ.Π.Ε. Θεμιστοκλής: Διδάσκαλος «τεχνών» και «τεχνασμάτων»

Σελ.2318	07.Θ.Ε. Ταξίδι στο χρόνο. Οι Φίλιπποι κατά την Ελληνιστική και Ρωμαϊκή περίοδο. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Ιστορίας στην Α' Λυκείου
Σελ.2328	07.Θ.Ε. Χάσμα γενεών. Διδακτικό σενάριο
Σελ.2336	08.Θ.Ε. Βουτιά στο παρελθόν από τη σχολική σκηνή μας. Ιστορικές και καλλιτεχνικές συσχετίσεις θεατρικής πραγματικότητας από την ελισαβετιανή ως τη σύγχρονη εποχή
Σελ.2342	10.Θ.Ε. Βιωματική διδασκαλία στη Β' και Γ' Γυμνασίου της δομής του ατόμου και των υποατομικών σωματιδίων με τη χρήση απλών υλικών
Σελ.2351	10.Θ.Ε. Όψεις της Ελλάδας - Από το πολυτροπικό κείμενο στο διαφημιστικό τζινγκλ (jingle)

ΕΚΤΟ ΜΕΡΟΣ - ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

Σελ.2362	01.Θ.Ε. Αναζητώντας το «νέο» καθηγητή στην τάξη της ξένης γλώσσας
Σελ.2368	01.Θ.Ε. Γλωσσική ανάπτυξη στα πλαίσια ανάλυσης του Jean Piaget
Σελ.2378	01.Θ.Ε. Διαφοροποιημένη διδασκαλία
Σελ.2384	01.Θ.Ε. Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον μέσω συνεργασίας
Σελ.2392	01.Θ.Ε. Εκπαιδευτικό συμβόλαιο, η (επαν)εκκίνηση της εκπαίδευσης ενηλίκων
Σελ.2401	01.Θ.Ε. Η σπουδαιότητα της σχολικής μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και γιατί είναι σημαντική
Σελ.2408	01.Θ.Ε. Η συμβουλευτική και άλλες εννοιολογικά συναφείς έννοιες
Σελ.2414	01.Θ.Ε. Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης
Σελ.2421	01.Θ.Ε. Οι διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο: Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων
Σελ.2428	01.Θ.Ε. Οι κωνικές τομές ως κίνητρο μάθησης στα μαθηματικά
Σελ.2436	01.Θ.Ε. Παιδαγωγική αξιοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας - Τα δικαιώματα του παιδιού
Σελ.2443	01.Θ.Ε. Πρόταση υλοποίησης σχεδίου εργασίας (project) για την αγορά εργασίας στην ειδικότητα του ηλεκτρολόγου
Σελ.2449	01.Θ.Ε. Σχολικό άγχος. Εγγενή άγχη και ο ρόλος του διδάσκοντα
Σελ.2455	01.Θ.Ε. Τα συνήθη μαθήματα άγχους
Σελ.2461	01.Θ.Ε. Φωνές και γράμματα. Μέθοδος πρώτης ανάγνωσης και γραφής
Σελ.2468	01.Θ.Ε. Εκπαιδευτικό συμβόλαιο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Στο εργαστήριο Τ.Π.Ε. του σχολείου μας

Σελ.2473	02.Θ.Ε. Αναλυτικά προγράμματα νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου
Σελ.2480	02.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο στην εκπαιδευτική ενότητα «Ρελέ προστασίας»
Σελ.2486	02.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο: Φύλλο εργασίας για τον όγκο του αέρα στο ευρύτερο πλαίσιο διδασκαλίας των φυσικών επιστημών με βάση το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο.
Σελ.2492	02.Θ.Ε. Εκπαιδευτικές τεχνικές σε σχολεία δεύτερης ευκαιρίας και εσπερινά Γυμνάσια/Λύκεια
Σελ.2503	02.Θ.Ε. Εργαλείο ανάπτυξης επιχειρησιακής κουλτούρας. Δημιουργία και διαχείριση σχολικού κυλικείου
Σελ.2513	02.Θ.Ε. Εργαστήριο στο μάθημα: Αρχές Οικονομικής Θεωρίας Γ' Λυκείου. Οικονομίες κλίμακας σε επιλεγμένους βιομηχανικούς κλάδους
Σελ.2520	02.Θ.Ε. Ερευνητικό πρόγραμμα παραγωγής γραπτού λόγου με εστίαση στη συλλογική επαναδιατύπωση γραπτού κειμένου
Σελ.2528	02.Θ.Ε. Η γεωμετρική πρόοδος μέσα από το χαλί του Sierpinski
Σελ.2536	02.Θ.Ε. Η διδασκαλία των ίσων τμημάτων μεταξύ παραλλήλων ευθειών με χρήση λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας
Σελ.2552	02.Θ.Ε. Ηθικό ζήτημα εκπαιδευτικού σχετικά με το Αναλυτικό πρόγραμμα.
Σελ.2558	02.Θ.Ε. Κ. Π. Καβάφης, Δέησης. Μια πρώτη προσέγγιση της ποίησης και της ποιητικής του Αλεξανδρινού ποιητή
Σελ.2570	02.Θ.Ε. Κοινωνικές Επιστήμες και Αναλυτικά Προγράμματα: Μια κριτική προσέγγιση
Σελ.2573	02.Θ.Ε. Πάμε Ακρόπολη; Διδακτικό σενάριο για το Νηπιαγωγείο
Σελ.2582	02.Θ.Ε. Παραγωγή γραπτού λόγου με σχέδιο και παιχνίδι
Σελ.2592	02.Θ.Ε. Παράδειγμα προσαρμογής διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας Α' Γυμνασίου στη γενική τάξη για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες
Σελ.2600	02.Θ.Ε. Τα φρούτα του φθινοπώρου. Διδακτικό σενάριο για το Νηπιαγωγείο
Σελ.2608	03.Θ.Ε. e-Portfolio (ηλεκτρονικό portfolio). Απαραίτητο εργαλείο για τον «Νέο Παιδαγωγό».
Σελ.2617	03.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο με χρήση ψηφιακών τεχνολογιών - Το παράδειγμα της Οδύσσειας
Σελ.2630	03.Θ.Ε. Ελάτε να παίξουμε... και να μάθουμε!
Σελ.2637	03.Θ.Ε. Κονεκτιβισμός και Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση
Σελ.2645	03.Θ.Ε. Μαθητές στο ρόλο του σχεδιαστή εκπαιδευτικών animation στη Φυσική
Σελ.2653	03.Θ.Ε. Μια δυνατή φίλια δυο αντίθετων χαρακτήρων: Καζαντζάκης-Ζορμπάς
Σελ.2659	03.Θ.Ε. Ο κοινωνικός χαρακτήρας του διαδικτύου (social web) όπως τον χρησιμοποιούν μαθητές. Δυνατότητες και προβληματισμοί

Σελ.2669	03.Θ.Ε. Ο νέος τρόπος διδασκαλίας της Γεωμετρίας, και τα δυναμικά γεωμετρικά λογισμικά.
Σελ.2677	03.Θ.Ε. Ο προσχολικός και ο πρώτος σχολικός γραμματισμός στην ψηφιακή εποχή
Σελ.2684	03.Θ.Ε. Ο τόπος μας, του Ρίτσου, μέσα από την χρήση των Τ.Π.Ε.
Σελ.2694	03.Θ.Ε. Οι εκπαιδευτικές ιστοσελίδες στη μαθησιακή διαδικασία. Το παράδειγμα του www.economics.edu.gr
Σελ.2701	03.Θ.Ε. Παλιές ιστορίες - Νέοι τρόποι διδασκαλίας. Η διδακτική της γερμανικής γλώσσας με τη βοήθεια των παραμυθιών και των εργαλείων του ίντερνετ
Σελ.2708	03.Θ.Ε. Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της ποίησης του Καρυωτάκη
Σελ.2715	03.Θ.Ε. Τα οφέλη μαθητή και διδασκόντων από τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην Ξενόγλωσση Λυκειακή Εκπαίδευση
Σελ.2722	03.Θ.Ε. Τηλε-Συνεργασία
Σελ.2731	03.Θ.Ε. Χρήση λογισμικού CourseLab για δημιουργία ηλεκτρονικού μαθήματος Μελέτης Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού
Σελ.2742	04.Θ.Ε. Βασικές παρεμβάσεις διαχείρισης των συμπτωμάτων της διάσπασης ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
Σελ.2750	04.Θ.Ε. Εμβαθύνοντας στην έννοια "αυτισμός" και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις
Σελ.2756	04.Θ.Ε. Ένταξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στη διαδικασία της μάθησης μέσω της εφαρμογής σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας
Σελ.2762	04.Θ.Ε. Η αλφαβήτα που μπερδεύει! Οι μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή και οι στρατηγικές βελτίωσης
Σελ.2769	04.Θ.Ε. Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης ως βασικός παράγοντας αποτελεσματικής διδασκαλίας της Ιταλικής γλώσσας – Μια διδακτική πρόταση
Σελ.2776	04.Θ.Ε. Η διάγνωση της δυσλεξίας σε σχέση με το χρόνο και την εγκυρότητά της.
Σελ.2781	04.Θ.Ε. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικους μετανάστες
Σελ.2795	04.Θ.Ε. Θυμός και επιθετικότητα στην προσχολική ηλικία
Σελ.2804	04.Θ.Ε. Μελέτη περίπτωσης παιδιού με αυτισμό μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση και οργάνωση παρέμβασης
Σελ.2810	04.Θ.Ε. Ο σχολικός εκφοβισμός και οι συνέπειές του στην παιδική ηλικία. Διαχείριση του φαινομένου-καλές πρακτικές
Σελ.2817	04.Θ.Ε. Σχολικό άγχος, άγχος αποχωρισμού και ο ρόλος των γονέων
Σελ.2825	04.Θ.Ε. Το άγχος, ο φόβος των εξετάσεων και η επίπτωσή τους στη σχολική επίδοση των μαθητών
Σελ.2831	04.Θ.Ε. Το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού

Σελ.2839	04.Θ.Ε. Υποστηρίζοντας χαρισματικά παιδιά ηλικίας 4-6 χρονών σε τάξη πολλαπλών ταχυτήτων
Σελ.2844	05.Θ.Ε. Η επιστροφή των γλυπτών του Παρθενώνα. Διδακτικό σενάριο για το μάθημα της γλώσσας, Ε΄ και Στ΄ δημοτικού
Σελ.2857	05.Θ.Ε. Μια φορά και έναν καιρό... εκεί ή μήπως εδώ; Ένα προτεινόμενο διδακτικό σενάριο για το Νηπιαγωγείο
Σελ.2863	05.Θ.Ε. Ο Αίσωπος μέσα από τα μάτια των παιδιών του Νηπιαγωγείου
Σελ.2870	05.Θ.Ε. Ο ρατσισμός μέσα από την τέχνη
Σελ.2878	05.Θ.Ε. Προτάσεις για την εφαρμογή της μεθόδου body biography στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας
Σελ.2884	05.Θ.Ε. Συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό στη γενική τάξη. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με σύνδρομο Asperger. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις
Σελ.2892	06.Θ.Ε. Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων της ελληνικής γλώσσας ως ξένης
Σελ.2899	06.Θ.Ε. Δια βίου μάθηση & αγορά εργασίας. Προκλήσεις και προοπτικές
Σελ.2908	06.Θ.Ε. Εκπαίδευση Ενηλίκων – Διαχρονία και Προοπτική
Σελ.2918	06.Θ.Ε. Εκπαιδευτική έρευνα σε σχολικό περιβάλλον: Διερεύνηση της συνάφειας μεταξύ αθλητικής εντιμότητας και ηθικής ωριμότητας
Σελ.2927	06.Θ.Ε. Εκπαιδευτική έρευνα. Τι λένε οι εκπαιδευτικοί για τη γνώση
Σελ.2934	06.Θ.Ε. Η αξία της Διά Βίου Μάθησης και ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων
Σελ.2940	06.Θ.Ε. Η έρευνα για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ανασκόπηση και προοπτικές
Σελ.2946	06.Θ.Ε. Η κριτική ανάλυση λόγου στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Η αξιοποίησή της για την ανάλυση του ρατσιστικού λόγου
Σελ.2953	06.Θ.Ε. Η Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Βόλου
Σελ.2959	06.Θ.Ε. Ηλεκτρονική διακίνηση ερωτηματολογίου για την ένταξη των ερωτώμενων στους επαγγελματικούς τύπους του Holland και την αντίστοιχη περιβαλλοντική ευαισθητοποίησή του κάθε τύπου
Σελ.2968	06.Θ.Ε. Ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας. Μελέτη περίπτωσης σε μαθητές Πειραματικού Γυμνασίου της Περιφέρειας Αττικής - Πειραιά
Σελ.2974	06.Θ.Ε. Ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων
Σελ.2980	06.Θ.Ε. Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση: Οι απόψεις των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών της 5ης περιόδου επιμόρφωσης στη Θεσσαλονίκη
Σελ.2989	06.Θ.Ε. Σχεδιασμός εναρκτήριας συνάντησης στη Διά Βίου Μάθηση & Εκπαίδευση Ενηλίκων: Μία πρόταση εφαρμογής της μετασχηματίζουσας μάθησης για τα ελληνικά σε ξένους
Σελ.2995	07 Θ.Ε. Αντιμετώπιση του bullying μέσω της από κοινού θέσπισης αρχών και της τέχνης

Σελ.3004	07.Θ.Ε. Ανακύκλωση: Συμμετέχω, Ανακαλύπτω, Μαθαίνω. Για Α' ως Δ' Δημοτικού
Σελ.3010	07.Θ.Ε. Διαθεματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα: Οι νύμφες των λιμνών
Σελ.3017	07.Θ.Ε. Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Το μάθημα της Ιστορίας μέσα από το παραμύθι για βλέποντες και αμβλύωπες μαθητές
Σελ.3024	07.Θ.Ε. Εμπυχωτικές δράσεις στο Κ.Δ.Α.Π. του Δήμου Αλεξανδρούπολης
Σελ.3033	07.Θ.Ε. Επιλέγοντας το καταλληλότερο Κ.Π.Ε. για την υλοποίηση εκπαιδευτικής επίσκεψης στα πλαίσια Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Σελ.3040	07.Θ.Ε. Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την οικονομική αποτίμηση της αισθητικής ρύπανσης
Σελ.3047	07.Θ.Ε. Η δημιουργικότητα στη σχολική ένταξη
Σελ.3056	07.Θ.Ε. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού
Σελ.3065	07.Θ.Ε. Η Μουσική στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης
Σελ.3071	07.Θ.Ε. Η σπουδαιότητα της εμπλοκής φορέων, επαγγελματιών και γονέων στην υλοποίηση ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης
Σελ.3078	07.Θ.Ε. Καινοτομίες στην Εκπαίδευση: "Η ιστορία του σχολείου μου"
Σελ.3084	07.Θ.Ε. Καλλιεργώ τη γη - Προστατεύω το περιβάλλον
Σελ.3090	07.Θ.Ε. Νους υγιής σε σώμα υγιές (Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας σε Νηπιαγωγείο)
Σελ.3097	07.Θ.Ε. Ο Σ.Ε.Π. στην Εκπαίδευση και η εφαρμογή του στις Βιωματικές Δράσεις
Σελ.3106	07.Θ.Ε. Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι
Σελ.3115	07.Θ.Ε. Περιβαλλοντικό πρόγραμμα: "Ιαματικές πηγές Λουτρότοποι, Ιαματικός Τουρισμός Διαχείριση Περιβάλλοντος".
Σελ.3120	07.Θ.Ε. Σενάριο διδασκαλίας σε μαθητές Τετάρτης Δημοτικού στο μάθημα των Αγγλικών
Σελ.3129	07.Θ.Ε. Συμμετοχική μη συμβατική δανειστική βιβλιοθήκη
Σελ.3137	07.Θ.Ε. Σχολικοί λαχανόκηποι και βιώσιμη γεωργία
Σελ.3143	07.Θ.Ε. Σχολικός εκφοβισμός και στρατηγικές αποκαταστατικής δικαιοσύνης
Σελ.3151	07.Θ.Ε. Το νερό. Περιβαλλοντική δραστηριότητα για τη Δ' Δημοτικού
Σελ.3161	07.Θ.Ε. Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία
Σελ.3171	07.Θ.Ε. Το Φθινόπωρο. Διδακτικό σενάριο για τη Β' Δημοτικού

Σελ.3177	07.Θ.Ε. Τότε εγώ... Τώρα εσύ! Διδακτικό Σενάριο για την ΣΤ' τάξη του Δημοτικού
Σελ.3187	08.Θ.Ε. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών
Σελ.3204	08.Θ.Ε. Αυτοαξιολόγηση και ανάπτυξη αυτόνομου σχολείου
Σελ.3211	08.Θ.Ε. Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης
Σελ.3217	08.Θ.Ε. Διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες
Σελ.3225	08.Θ.Ε. Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε (ΕΠΑ.Λ) και η συσχέτιση αυτής με την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα
Σελ.3233	08.Θ.Ε. Η ενθάρρυνση ως μέσο βελτίωσης: Απόψεις εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Σελ.3243	08.Θ.Ε. Η συμβολή των δεξιοτήτων της Συμβουλευτικής επιστήμης σε διευθυντικά στελέχη εκπαίδευσης
Σελ.3249	08.Θ.Ε. Η υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο σχολείο και η επαγγελματική τους ανάπτυξη
Σελ.3258	08.Θ.Ε. Κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το σύλλογο Διδασκόντων. Μελέτη περίπτωσης στην Αττική
Σελ.3264	08.Θ.Ε. Μελέτη της θετικής διάστασης των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα
Σελ.3268	08.Θ.Ε. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών
Σελ.3272	08.Θ.Ε. Συγκρούσεις και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών
Σελ.3281	08.Θ.Ε. Σχολικό κλίμα και εργασιακή αφοσίωση
Σελ.3288	08.Θ.Ε. Σχολικό κλίμα και εργασιακή ικανοποίηση
Σελ.3295	08.Θ.Ε. Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων των Getzels και Guba. Μηχανισμοί αυτοπροστασίας των εκπαιδευτικών οργανισμών
Σελ.3304	08.Θ.Ε. Το σχολείο που μαθαίνει - επαγγελματική κοινότητα μάθησης και τα συστήματα εκπαιδευτικής διοίκησης
Σελ.3313	09.Θ.Ε. Η ηθική του διαλόγου του Habermas και η διαπολιτισμική εκπαίδευση
Σελ.3320	09.Θ.Ε. Εκπαίδευση πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Η περίπτωση των Ρομά
Σελ.3326	09.Θ.Ε. Ο Διαφωτισμός ως εθνοκεντρισμός της διδακτικής μεθοδολογίας
Σελ.3332	09.Θ.Ε. Οι σχολικές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών: Υπόθεση πολιτισμικής ετερότητας ή κοινωνικής υστέρησης
Σελ.3340	09.Θ.Ε. Τα αίτια της άνισης σχολικής επίδοσης και η διαχείριση της ετερογένειας στη σχολική τάξη
Σελ.3345	10.Θ.Ε. Αντιλήψεις μαθητών για τις δυνάμεις αλληλεπίδρασης φορτηγού και Ι.Χ.
Σελ.3355	10.Θ.Ε. Βιβλιογραφική ανασκόπηση και κριτική ανάγνωση εμπειρικών μελετών

Σελ.3365	10.Θ.Ε. Εφαρμογές διοίκησης ολικής ποιότητας και διαχείρισης περιβάλλοντος στην γεωργική παραγωγική διαδικασία
Σελ.3373	10.Θ.Ε. Η αυτοβιογραφία της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου
Σελ.3379	10.Θ.Ε. Κοινωνική Ανθρωπολογία. Ο δομολειτουργισμός και οι αντιδράσεις σε αυτόν
Σελ.3387	10.Θ.Ε. Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής σε ρόλο εκπαιδευτών ενηλίκων. Αξιολόγηση του έργου τους από τους συμμετέχοντες σε προγράμματα των Ο.Τ.Α.
Σελ.3396	10.Θ.Ε. Τα δημοσιονομικά μέτρα στην εκπαίδευση και οι συνέπειες στην ταυτότητα του σχολείου και στη ψυχική υγεία της σχολικής κοινότητας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Προσκεκλημένες Ομιλίες – Αυτόνομες Συνεδρίες

Σελ.3403	Κεντρική Ομιλία	Αριστεία & Ισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση
Σελ.3404	Προσκεκλημένη ομιλία	Αξιοποίηση των Web 2.0 τεχνολογιών για τη διοργάνωση μαθητικών συνεδρίων. Προκλήσεις και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα.
Σελ.3421	Προσκεκλημένη ομιλία	Διερεύνηση των επαγγελματικών αποφάσεων εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής: Αποχώρηση και αλλαγή πλαισίου εργασίας.
Σελ.3439	Προσκεκλημένη ομιλία	Εγγραμματισμός στα Μέσα: Καλές Πρακτικές και Αναδυόμενες Προκλήσεις προς την Εκπαίδευση του 21ου Αιώνα
Σελ.3461	Προσκεκλημένη ομιλία	Η διδακτική των Εικαστικών και οι διαθεματικές προεκτάσεις της
Σελ.3474	Προσκεκλημένη ομιλία	Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο από το σήμερα στο αύριο: Βασικές επισημάνσεις, νέα δεδομένα και προοπτικές
Σελ.3488	Προσκεκλημένη ομιλία	Ιαπωνία-Ελλάδα. Δύο χώρες, δύο πολιτισμοί, ένα καινοτόμο πολιτιστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές δημοτικού
Σελ.3499	Προσκεκλημένη ομιλία	Ο ρόλος των ξένων μορφωτικών ινστιτούτων στην Ελλάδα μέσα από το παράδειγμα δραστηριότητας του Βρετανικού Συμβουλίου και του Ινστιτούτου Γκαίτε
Σελ.3509	Προσκεκλημένη ομιλία	Οι ιδιαιτερότητες της Βιολογίας ως πρόκληση για τη χρήση των ΤΠΕ στη Διδακτική της Βιολογίας
Σελ.3525	Προσκεκλημένη ομιλία	Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η κατάσταση στην Ελλάδα
Σελ.3536	Προσκεκλημένη ομιλία	Παράμετροι και Εκφάνσεις του Παραπρογράμματος
Σελ.3550	Εισήγηση	Σκιαγραφώντας τον κριτικό μουσικό γραμματισμό
Σελ.3563	Προσκεκλημένη ομιλία	Σύνθεση, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός «δυναμικού» Προγράμματος Σπουδών με ΣΟΕΑ: Μετασχηματισμοί σε fractals αντικείμενα, παραμετρικά κανονικά πολύγωνα και αριθμός π.

Σελ.3603	Προσκεκλημένη ομιλία	Τα κοριτσίστικα περιοδικά στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Εγγραφές του γυναικείου ιδεότυπου, ή ...μια εφθρεία επιεικής που γίνεται σαράντα (...και κάτι).
Σελ.3623	Προσκεκλημένη ομιλία	Υλοποιώντας προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε ΕΠΑ.Λ. Παρατηρήσεις και διαπιστώσεις για την παιδαγωγική διάσταση ενός «μη μαθήματος»
Σελ.3633	Αυτόνομη συνεδρία	Προσαρμοσμένα σχολικά εγχειρίδια και εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με αναπηρίες
Σελ.3674	Αυτόνομη συνεδρία	Γνωστική και Ψυχοσυναισθηματική Ανάπτυξη παιδιών με νοητική αναπηρία: Από την θεωρία στην πράξη
Σελ.3698	Εισήγηση	Σχολική επίδοση και κοινωνική ανισότητα
Σελ.3706	Εισήγηση	Τα Μαθηματικά και η διδασκαλία τους. Μια αγαλλένευτη, μα συναρπαστική, συναρτησιακή σχέση
Σελ.3721	Εισήγηση	Ανάπτυξη εκπαιδευτικών οντολογιών με την εφαρμογή τεχνικών ταιριάσματος, ευθυγράμμισης και συγχώνευσης
Σελ.3733	Εισήγηση	Αξιοποίηση εργαλείων ΤΠΕ στην Αγωγή Υγείας: Μια εφαρμογή στο πλαίσιο της Συναισθηματικής Αγωγής
Σελ.3743	Εισήγηση	Μια διερευνητική προσέγγιση των θεωριών προσφοράς και ζήτησης με χρήση του υπολογιστικού φύλλου Excel
Σελ.3753	Εισήγηση	Τα μαθησιακά αντικείμενα ως εργαλείο δημιουργίας διδακτικών σεναρίων
Σελ.3761	Εισήγηση	Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη: Ένα παράδειγμα εφαρμογής της μεθόδου
Σελ.3771	Εισήγηση	Η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας
Σελ.3779	Εισήγηση	Εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στα δημοτικά σχολεία της Καρδίτσας
Σελ.3793	Κείμενο	Αποφώνηση Συνεδρίου
Σελ.3796	Αυτόνομη συνεδρία	Διδακτικές προτάσεις αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στα δημοτικά σχολεία της Αιγιάλειας
Σελ.	Κεντρική Ομιλία	Νέος μουσειο-Παιδαγωγός: Σχολείο, μουσείο και Νέες Τεχνολογίες

ΚΑΝΑΛΙ ΒΙΝΤΕΟ ΝΕΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ

<https://www.youtube.com/channel/UCsVDPLoZk0ShtfLiF4-Khaw>

(τα βίντεο των ηλεκτρονικών εισηγήσεων)

Αξιολόγηση και προσδοκίες στο χώρο του σχολείου Θεωρητική προσέγγιση και επέκταση

Φερεσίδη Καλλιόπη

Εκπαιδευτικός ΠΕ02 Φιλολόγος

Μ.Δ.Ε. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Υπ. Διδάκτωρ Φιλολογίας

kferesidi@yahoo.gr

Περίληψη

Οι προσδοκίες που εκδηλώνονται και καλλιεργούνται στο χώρο του σχολείου, τόσο από τους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς, αποδεδειγμένα επηρεάζουν τη μάθηση και τα αποτελέσματά της. Η θεωρητική προσέγγιση σχετικών ερευνών εγείρει προβληματισμούς σχετικά με τη μαθησιακή συμπεριφορά και την ανατροφοδότησή της έτσι, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να καλύπτει τις σύγχρονες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού, και μας οδηγεί σε θεωρητικές επεκτάσεις για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης ως διαδικασίας μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: προσδοκίες, αυτοεκπληρούμενη προφητεία, αξιολόγηση ως μάθηση

Εισαγωγή

Ο Μ. Κασσωτάκης (2013) ορίζει την αξιολόγηση του μαθητή ως τη συστηματική διαδικασία με την οποία επιδιώκεται να προσδιοριστεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων που επιδιώκονται στο πλαίσιο των διάφορων μαθημάτων και λοιπών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο σχολείο, τα συμπεράσματα της οποίας αξιοποιούνται τόσο από τον ίδιο το μαθητή, προκειμένου να βελτιώσει την προσπάθεια και τα αποτελέσματά του, όσο και από τους εκπαιδευτικούς και κάθε άλλο αρμόδιο φορέα, έτσι ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να παράγει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Τονίζει, ωστόσο, ότι *«όταν αξιολογούμε το μαθητή, έχουμε πλήθος στοιχείων να εξετάσουμε, για να σχηματίσουμε πλήρη εικόνα της προσωπικότητάς του (στάσεις, κλίσεις, ενδιαφέροντα, ικανότητες, αυτοαντίληψη κτλ.)»* (σ. 26-27). Για αυτόν ακριβώς το λόγο, η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να διερευνά, να συνυπολογίζει και να αξιολογεί εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα για το μαθητικό πληθυσμό αλλά και τον καθένα μαθητή ξεχωριστά.

Θεωρητική προσέγγιση ερευνών για τις προσδοκίες στο σχολείο

Ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα στο χώρο της εκπαίδευσης είναι η ανισότητα των ευκαιριών. Στα τέλη της δεκαετίας του 1950, μετά το σοκ του Σπούντικ, αρχίζει η ερευνητική προσέγγιση του θέματος των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, οι οποίες σταδιακά αποδίδονται στις κληρονομικές καταβολές, στο κοινωνικό περιβάλλον όπου ζει το άτομο, και στη μεταξύ αυτών των δύο παραγόντων σχέση, καθώς και στις διαφορετικές προσδοκίες των δασκάλων για τα παιδιά των διαφορετικών κοινωνικο-οικονομικών

στρωμάτων. Συναφείς είναι και οι έρευνες σχετικά με το δείκτη νοημοσύνης και τη συσχέτισή του με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι νοούνται και αυτοί ως κοινωνικά προϊόντα.

Ιδιαίτερη θέση ανάμεσα σε αυτούς που θεωρούν ότι η κοινωνική προέλευση αποτελεί πρωταρχικό αίτιο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, κατέχουν οι Γάλλοι Κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης P. Bourdieu και J.-C. Passeron, οι οποίοι ήδη από τη δεκαετία του 1960 και, κυρίως, με το έργο τους *La Reproduction* (1970) δίνουν μία νέα διάσταση της λειτουργίας του σχολείου, ως οργανικού στοιχείου της κοινωνικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τη θεωρία τους, το σχολείο απευθύνεται σε όλους με τον ίδιο τρόπο, χρησιμοποιώντας την ίδια γλώσσα και τα ίδια πολιτιστικά μηνύματα, αγνοώντας με αυτόν τον τρόπο τις μορφωτικές ανισότητες των μαθητών, καθώς η αδυναμία των μαθητών που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, να αποκωδικοποιήσουν τη σχολική γλώσσα και να συλλάβουν τα πολιτιστικά της μηνύματα εμφανίζεται ως φυσική ανεπάρκεια. Έτσι, καλλιεργείται η ιδεολογία του «χαρίσματος», των έμφυτων, δηλαδή, ικανοτήτων των μαθητών που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, η οποία νομιμοποιεί τη σχολική συντήρηση και την πολιτιστική αναπαραγωγή, θεμελιώνοντας, έτσι, την αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής. Οι Bourdieu και Passeron στηρίζουν τη θεωρία τους για τη λειτουργία του σχολείου στο πολιτιστικό κεφάλαιο που φέρει ο καθένας με την προσέλευσή του στο σχολείο και το οποίο εξαρτάται από το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο του περιβάλλοντος από το οποίο προέρχεται. Όσο πιο υψηλή είναι η κοινωνική προέλευση, τόσο πιο εύκολα απομειώνεται η κουλτούρα που μεταδίδει το σχολείο. Άρα, για τους μαθητές κατώτερης κοινωνικο-οικονομικής προέλευσης η απόκτηση της σχολικής κουλτούρας αποτελεί προσπάθεια πολιτιστικής διείσδυσης (acculturation), προκειμένου να αντεπεξέλθουν σε αυτά που απαιτεί το σχολείο και δεν τους μετέδωσε το οικογενειακό τους περιβάλλον.

Η σημασία της οικογενειακής πολιτιστικής κληρονομιάς, κατά τους Bourdieu και Passeron, είναι καθοριστική τόσο για τη σχολική, όσο και για την κοινωνική ιεραρχία, περισσότερο από κάθε άλλο παράγοντα διαφοροποίησης, όπως το φύλο και η ηλικία. Κι αυτό, γιατί το νεαρό άτομο κατέχει το πολιτιστικό του κεφάλαιο, με τη μορφή των μόνιμων και διαρκών διαθέσεων (habitus), όπως εκδηλώνονται με τη γλώσσα, την κουλτούρα και το κοινωνικό κεφάλαιο, κληρονομώντας το από το άμεσο περιβάλλον με τέτοια φυσικότητα, ώστε δημιουργεί την εντύπωση ότι είναι έμφυτο. Αυτός ο έμμεσος τρόπος διάχυσης των γνώσεων ενισχύει την πεποίθηση ότι οι γνώσεις και οι ικανότητες δεν είναι αποτέλεσμα μάθησης αλλά προσωπικού χαρίσματος και το παραδοσιακό σχολείο ενισχύει αυτόν το μύθο, ευνοώντας έτσι τους περισσότερο ευνοημένους. Για τον Bourdieu (1966) το πολιτιστικό κεφάλαιο και το έθος (ethos) - το σύστημα, δηλαδή, κρυφών αξιών που εσωτερίκευσαν οι άνθρωποι από την παιδική τους ηλικία - προσδιορίζουν τη σχολική συμπεριφορά και τη στάση των παιδιών και των οικογενειών τους έναντι του σχολείου και διαμορφώνουν την επιλογή του πεπρωμένου τους. Και, ενώ οι ίδιοι θεωρούν ότι κάνουν ατομικές επιλογές, βάσει υποκειμενικών αιτιών, όπως η προτίμηση και το ταλέντο, στην ουσία η δομή των αντικειμενικών συνθηκών, η δομή

των αντικειμενικών πιθανοτήτων κοινωνικής ανόδου, διαμορφώνει τη συμπεριφορά απέναντι στο σχολείο και, συνακόλουθα, τις πιθανότητες σχολικής επιτυχίας και κοινωνικής ανόδου (ταξικό έθος). Αυτό γίνεται μέσα από τις **υποκειμενικές προσδοκίες**, που, από τη μία, είναι κοινές σε όλα τα άτομα τα καθοριζόμενα από το ίδιο αντικειμενικό μέλλον, και, από την άλλη, ισχυροποιούνται σημαντικά, καθώς αλληλεπιδρούν ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. **Υποκειμενικές προσδοκίες** που δεν αποτελούν παρά την έκφραση των αντικειμενικών πιθανοτήτων έτσι, όπως τα άτομα τις έχουν ενστικτωδώς κατανοήσει και προοδευτικά εσωτερικεύσει (Bourdieu, 1966).

Επομένως, οι αντικειμενικές προσδοκίες σχολικής επιτυχίας, διαφορετικές σε κάθε κοινωνική κατηγορία, καθορίζουν, κατά τον Bourdieu, τις υποκειμενικές προσδοκίες των μαθητών και των γονιών τους. Ωστόσο, η Θεωρία της Αναπαραγωγής, έτσι όπως διατυπώνεται από τους θεμελιωτές της, δεν φαίνεται να λαμβάνει υπόψιν τις δημογραφικές και κοινωνικές μεταβολές του μαθητικού πληθυσμού, οι οποίες επηρεάζουν το βαθμό κοινωνικής κινητικότητας, αλλά ούτε και του σώματος των εκπαιδευτικών, οι οποίες μπορούν να επιδράσουν πάνω στις αντικειμενικές συνθήκες που διαμορφώνουν τις υποκειμενικές προσδοκίες.

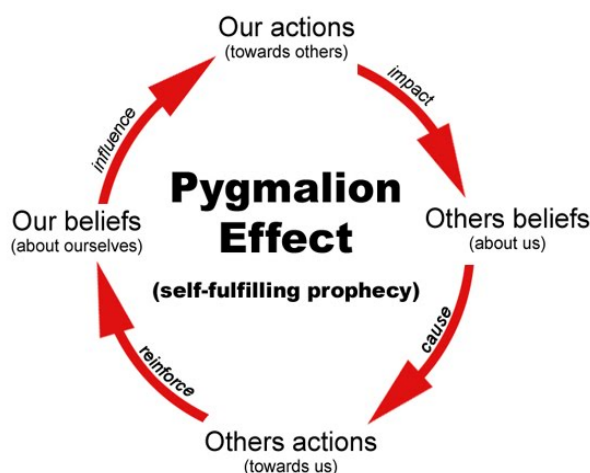
Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία

Αν εστιάσουμε περισσότερο στο μικρο-κλίμα της τάξης και παρατηρήσουμε τις σχέσεις αλληλόδρασης που δημιουργούνται, θα διαπιστώσουμε ότι ένας λόγος που εγκλωβίζει μαθητές στον κύκλο της μαθησιακής στασιμότητας, είναι ο κοινωνικο-ψυχολογικός μηχανισμός της «αυτο-εκπληρούμενης προφητείας» (self-fulfilling prophecy), ο οποίος μετατρέπει τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα το σχολείο για τους μαθητές, σε μαθησιακές επιδόσεις.



Εικόνα 1: Ο Πυγμαλίων του Jean-Baptiste Regnault, 1786, Musée National du Château et des Trianons

Πρώτοι μελέτησαν το ρόλο που διαδραματίζουν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών στην επικοινωνία τους με τους μαθητές τους, οι κοινωνικοί ψυχολόγοι του Πανεπιστημίου του Harvard, R. Rosenthal και L. Jacobson, που δημοσίευσαν τα συμπεράσματά τους στο βιβλίο τους *Pygmalion in the Classroom* (1968), δανειζόμενοι το μύθο του βασιλιά της Κύπρου Πυγμαλίωνα, ο οποίος ερωτεύτηκε το άγαλμα της κοπέλας που ο ίδιος είχε φιλοτεχνήσει. Ειδικότερα, οι ερευνητές, στο πείραμα «OAK School», σε δημοτικό σχολείο μίας φτωχικής συνοικίας του San Francisco, χρησιμοποιώντας τεστ γενικών ικανοτήτων (*test of General Ability* του Flanagan), μέτρησαν τις γλωσσικές ικανότητες, τη συμπερασματική σκέψη και το γενικό δείκτη νοημοσύνης των μαθητών. Με τυχαίο τρόπο χαρακτήρισαν κάποια παιδιά «φαινόμενα» (πειραματική ομάδα) (το 20% των μαθητών), τα οποία αναμενόταν να παρουσιάσουν άμεσα ραγδαία πνευματική ανάπτυξη και ενημέρωσαν τους εκπαιδευτικούς για αυτά. Έδωσαν τα ονόματα των παιδιών στους δασκάλους τους (από ένα ως εννέα σε κάθε τάξη), για να τους οδηγήσουν παραπλανητικά στη διαμόρφωση αυξημένων προσδοκιών από αυτά, ήδη από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Παρόλο που οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών στηρίζονταν σε αυθαίρετους χαρακτηρισμούς των ερευνητών και, άρα, ήταν ουσιαστικά αβάσιμες, διαπιστώθηκε, με επανάληψη του τεστ, ότι στο τέλος της σχολικής χρονιάς υπήρχαν σημαντικές διαφορές στις νοητικές επιδόσεις της πειραματικής ομάδας, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, για την οποία οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν αντίστοιχες πληροφορίες. Οι ερευνητές απέδωσαν το φαινόμενο των προσδοκιών ή την αυτο-εκπληρούμενη πρόρρηση στο δάσκαλο, οι υψηλές προσδοκίες του οποίου απέναντι σε ορισμένους μαθητές βελτιώνουν την ποιότητα των αλληλεπιδράσεών τους. Άρα, καθοριστικούς παράγοντες, σύμφωνα και με μετέπειτα έρευνες των Rosenthal & Jacobson το 1976, για την ανάπτυξη και την προαγωγή των επιδόσεων των μαθητών, αποτελούν η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητών, οι μορφές και ο χρόνος ενίσχυσης που θα χρησιμοποιηθούν, η πίστη του δασκάλου στις ικανότητες των μαθητών του, ακόμη και η μιμητική τέχνη του απέναντι σε διαφορετικές ομάδες μαθητών του (Μπασέτας, 1999α).



Εικόνα 2: Το φαινόμενο Πυγμαλίωνα

Η δημοσίευση των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής δημιούργησε έντονους προβληματισμούς για το ρόλο των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης, καθώς και για τις εκπαιδευτικές ανισότητες που δημιουργούνται. Αμφισβητούνταν, κυρίως, η μεθοδολογία, η γενίκευση των ευρημάτων, καθώς και η παράλειψη συζήτησης για την επιμέλεια, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά γενικότερα αυτών των μαθητών στο σχολείο (Μπασέτας, 1999α:19). Για αυτόν το λόγο, έγιναν πολλές επαναληπτικές και συμπληρωματικές έρευνες μέσα στην πρώτη εικοσιπενταετία από το αρχικό πείραμα, καθώς και αρκετές μετα-αναλύσεις ερευνών. Ο ίδιος ο Rosenthal σε μετα-ανάλυσή του χρησιμοποιεί 448 σχετικές διεθνείς έρευνες (Rosenthal, 1991).

Μπορούμε να πούμε, όμως, ότι οι προσδοκίες από μόνες τους στην εκπαίδευση, όπως και γενικότερα σε πραγματικές καταστάσεις της ζωής μέσα στην κοινωνία, αρκούν, για να εκπληρωθούν; Σχετικές έρευνες, που ακολούθησαν την έρευνα των Rosenthal και Jacobson, άλλοτε επαλήθευσαν και άλλοτε όχι τη βασική υπόθεσή τους (Brophy & Good, 1976, όπως στο Μπασέτας, 1999β). Η μη επαλήθευσή τους αποδίδεται σήμερα στη Θεωρία της Παράθησης, της απόδοσης, δηλαδή, ή της ερμηνείας των αιτιών του αποτελέσματος μίας πράξης από το ίδιο ή άλλο άτομο (Attribution), σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι τείνουν να αποδίδουν τα αποτελέσματα των πράξεών τους σε τέσσερις παράγοντες: τις ικανότητες, την προσπάθεια του ατόμου, τη δυσκολία της εργασίας και τις συμπτώσεις. Σε αυτούς τους παράγοντες πρέπει να προσθέσουμε και τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων σχετικά με τη βαρύτητα που αποδίδουν σε καθέναν από τους παράγοντες αυτούς (Μπασέτας, 1999β). Επομένως, οι προσδοκίες χρειάζονται και άλλους όρους, για να δράσουν θετικά ή αρνητικά ως αυτο-εκπληρούμενες προφητείες, αλλά αποτελούν ένα μεγάλο μέρος του συνόλου των παραγόντων που θα μπορούσαν να επιδράσουν θετικά ή αρνητικά στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών.

Οι Brophy και Good (1976, όπως στο Μπασέτας, 1999β) πέραν των μετα-αναλύσεων ερευνών που έκαναν, πραγματοποίησαν και δικές τους έρευνες, για να παρακολουθήσουν τις επιδράσεις των φυσικών προσδοκιών των δασκάλων στη συμπεριφορά των μαθητών τους στο σχολείο. Κατασκεύασαν ένα σύστημα παρατήρησης της συμπεριφοράς των δασκάλων στη σχολική τάξη, για να καταγράψουν τις ερωτήσεις που θέτουν στους «καλούς» και τους «κακούς» μαθητές τους, την ποιότητα των απαντήσεων των μαθητών αυτών, τον τρόπο ανατροφοδότησής τους και την αμοιβή ή τιμωρία που τους παρείχαν, αφού πρώτα είχαν διαμορφώσει κάποιες ομάδες μαθητών με υψηλές και χαμηλές προσδοκίες, βάσει πληροφοριών που τους είχαν δώσει οι δάσκαλοι. Το βασικό συμπέρασμα αυτών των ερευνών είναι ότι οι σημαντικές διαφορές στην επικοινωνία μεταξύ των δασκάλων και των ομάδων των μαθητών με υψηλές και χαμηλές προσδοκίες δεν έγκεινται στην ποσότητα της επικοινωνίας αλλά στην ποιότητα (Good, 1995).

Στην ελληνική βιβλιογραφία σημαντική είναι η σχετική έρευνα του Κ. Μπασέτα (1999α). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δασκάλες και δασκάλους της Α΄ και μετέπειτα της Δ΄ τάξης 50 δημοτικών σχολείων με ερωτηματολόγιο και συνεκτίμηση των Βιβλίων Μητρώου και Προόδου των μαθητών τόσο στο τέλος της σχολικής χρονιάς

που έγινε η πρώτη εφαρμογή του ερωτηματολογίου, όσο και τρία χρόνια μετά. Βασικά συμπεράσματα της έρευνας αυτής είναι ότι οι φυσικές - και όχι τεχνητές, όπως θεωρήθηκε στην περίπτωση της έρευνας των Rosenthal και Jacobson - προσδοκίες των δασκάλων ευνοούν τη διαφοροποίηση των μαθητών της τάξης τους σε «καλούς» και «κακούς» και ότι, αν η διαφοροποίηση αυτή συνοδεύεται και από αρνητικές προσδοκίες, όταν, δηλαδή, δεν περιμένει κανείς τίποτε το καλύτερο, τότε οι μαθητές αυτοί σημειώνουν σχεδόν πάντα χαμηλές επιδόσεις και, συνακόλουθα, δημιουργούνται προστριβές με το δάσκαλο και άλλα προβλήματα. Από την άλλη πλευρά, οι θετικές προσδοκίες φαίνεται να βοηθούν τους μαθητές στη σχολική τους εργασία, έτσι ώστε σημειώνουν και καλύτερες επιδόσεις. Σχεδόν νομοτελειακά, λοιπόν, μέσα από συνεχείς αποτυχίες και έλλειψη κατάλληλης παρέμβασης, οι «κακοί» μαθητές για τους οποίους έχουν διαμορφωθεί αρνητικές προσδοκίες ήδη από την Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, οδηγούνται στη σχολική αποτυχία, τον αποκλεισμό από τις επόμενες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, την εγκατάλειψη του σχολείου και μετέπειτα στον αποκλεισμό από τα επαγγέλματα υψηλού και μεσαίου κοινωνικού επιπέδου (Μπασέτας, 1999β).

Βέβαια, εύλογα τίθεται το ερώτημα της δύναμης και της σπουδαιότητας που μπορεί να έχουν τελικά οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των παραγόντων εκείνων που συνδιαμορφώνουν και καθορίζουν τη μάθηση. Συμπεράσματα μελετών δείχνουν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις μαθητικές επιδόσεις περίπου από 5% έως 10%, ποσοστό μεν μικρό αλλά καθόλου ευκαταφρόνητο (Good, 1995:33, Rosenthal, 1991). Για αυτόν το λόγο, κρίνεται απαραίτητη η καλλιέργεια της δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών να διατυπώνουν και να εκφράζουν ρητά και πρακτικά υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές τους και, παράλληλα, να αποφεύγουν να διαμορφώνουν με άμεσο ή έμμεσο τρόπο χαμηλές προσδοκίες στους ίδιους τους μαθητές. Πρέπει να σημειωθεί, βέβαια, ότι ούτε όλοι οι εκπαιδευτικοί τροφοδοτούν με τη συμπεριφορά τους το μηχανισμό της αυτο-εκπληρούμενης πρόβλεψης, ούτε όλοι οι μαθητές επηρεάζονται στον ίδιο βαθμό.

Θεωρητική επέκταση: Αξιολόγηση ως μάθηση

Συμπερασματικά, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη συμπεριφορά των μαθητών, καθώς βάσει αυτών οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τις ευκαιρίες μάθησης και την επικοινωνία με τους μαθητές τους. Από αυτήν την άποψη, τίθεται το θέμα της σπουδαιότητας της Αξιολόγησης για τη δημιουργία θετικού παιδαγωγικού κλίματος, το οποίο επηρεάζει όχι μόνο κάποιους μαθητές αλλά το σύνολό τους.

Από την πλευρά του δασκάλου, η διαμόρφωση προσδοκιών δεν πρέπει να περιορίζεται στην αρχική, τη διαγνωστική φάση της αξιολόγησης αλλά να επιδιώκεται και να ανατροφοδοτείται διαμορφωτικά. Βέβαια, επειδή οι προσδοκίες διαμορφώνονται από την παρατήρηση του δασκάλου, αλλά και συνδιαμορφώνονται από την αυτοπαρατήρηση του μαθητή, ο εκπαιδευτικός έχει διττή ευθύνη: να αξιολογεί ο ίδιος την επίδοση του

μαθητή και, μέσω αυτής, τη διδασκαλία του, αλλά και να καλλιεργεί στον καθένα μαθητή ξεχωριστά την ικανότητα για αυτοαξιολόγηση και αυτορρύθμιση (Fleming, 2006, Volante, 2010). Για το σκοπό αυτόν, έχουν διαμορφωθεί βασικές αρχές για ορθή πρακτική αξιολόγησης και ανατροφοδότησης (Nicol, 2007).

Η ορθή πρακτική αξιολόγησης και ανατροφοδότησης πρέπει να:
1. διευκρινίζει ποια είναι η καλή επίδοση (στόχοι, κριτήρια, πρότυπα)
2. ενθαρρύνει την επένδυση χρόνου και προσπάθειας σε εργασίες που προκαλούν το ενδιαφέρον για μάθηση
3. παρέχει υψηλής ποιότητας πληροφόρηση και ανατροφοδότηση, που βοηθά τους μαθητές να αυτορρυθμίζονται
4. ενθαρρύνει τις πεποιθήσεις θετικής ενίσχυσης και την αυτοεκτίμηση
5. ενθαρρύνει την αλληλόδραση και το διάλογο για τη μάθηση τόσο μεταξύ μαθητών, όσο και ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή
6. διευκολύνει την ανάπτυξη της αυτοαξιολόγησης και του αναστοχασμού στη μάθηση
7. παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα επιλογής για το περιεχόμενο και τις διαδικασίες αξιολόγησης
8. εμπλέκει τους μαθητές στη λήψη απόφασης σχετικά με την αξιολόγηση
9. υποστηρίζει την ανάπτυξη κοινοτήτων μάθησης
10. βοηθά τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών τους.

Πίνακας 1: Βασικές αρχές για ορθή πρακτική αξιολόγησης και ανατροφοδότησης

Πιο συγκεκριμένα, η **αξιολόγηση της μάθησης** (assessment of learning), είτε διαμορφωτικά είτε τελικά, στοχεύει στη διατύπωση κρίσεων από τον εκπαιδευτικό για την επίδοση του μαθητή, συγκριτικά, κυρίως, με τις επιδόσεις των υπόλοιπων μαθητών. Η **αξιολόγηση για τη μάθηση** (assessment for learning) παρέχει πληροφορίες για τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, ώστε μέσω της ανατροφοδότησής της να βελτιστοποιεί τα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με τις καλλιεργημένες προσδοκίες και τους κοινούς διδακτικούς στόχους.

Από την πλευρά του μαθητή, η **αξιολόγηση ως μάθηση** (assessment as learning) τον βοηθά να αυτοαξιολογείται και να αυτορρυθμίζεται. Ο ίδιος γίνεται αξιολογητής του εαυτού του και μαθαίνει να συγκρίνεται και να συναγωνίζεται μόνο με τον εαυτό του και το δυναμικό του, αναφορικά, κυρίως, με προσωπικούς του στόχους, που θα συμβάλλουν στη βελτίωσή του ως προσώπου. Η αξιολόγηση ως μάθηση θεωρείται μία υποκατηγορία της διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία επικεντρώνεται στη μεταγνώση και καλλιεργεί την ικανότητα του μαθητή να αυτοδιαχειρίζεται τη γνώση (Earl, 2003, Volante & Beckett, 2011).

	αξιολόγηση της μάθησης	αξιολόγηση για τη μάθηση	αξιολόγηση ως μάθηση
σκοπός	διατύπωση κρίσεων για επίδοση, προαγωγή/απόλυση	πληροφορίες και ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία και τη μάθηση	αυτορρύθμιση και αυτοδιαχείριση
σημείο αναφοράς	οι άλλοι μαθητές	προσδοκίες, διδακτικοί στόχοι και άλλα εξωτερικά κριτήρια	προσωπικοί στόχοι, κυρίως, και εξωτερικά κριτήρια
υποκείμενο της αξιολόγησης	ο εκπαιδευτικός	ο εκπαιδευτικός	ο μαθητής
κύρια λειτουργία	αθροιστική/τελική	διαμορφωτική	διαμορφωτική

Πίνακας 2: Προσεγγίσεις της Αξιολόγησης του μαθητή

Συμπέρασμα

Η ευθύνη του εκπαιδευτικού να προετοιμάσει αυτοδιαχειριζόμενους και αυτορρυθμιζόμενους πολίτες για την κοινωνία της ρευστότητας, της οικονομικο-κοινωνικής κρίσης και της επαγγελματικής μεταβλητότητας, στην οποία θα κληθούν να ζήσουν και να ευτυχίσουν οι μαθητές του σήμερα, είναι μεγάλη. Οφείλει να καλλιεργεί θετικές προσδοκίες για όλους τους μαθητές του αδιακρίτως και να βοηθά τους μαθητές του να αναπτύσσουν και οι ίδιοι θετικές προσδοκίες για τον εαυτό τους. Η αυτο-εκπληρούμενη προφητεία, με θετικό πρόσημο, μπορεί να βελτιστοποιεί τα μαθησιακά αποτελέσματα και, για αυτό, οφείλουμε να ασκούμε τους μαθητές μας στην αυτοπαρατήρηση και την αυτορρύθμιση, αναπτύσσοντας την αξιολογική τους ικανότητα. Η αξιολόγηση ως μάθηση αποτελεί τον τρόπο για την καλλιέργεια της αυτοαξιολόγησης, που αποτελεί αναγκαία δεξιότητα για την οικοδόμηση της γνώσης και της μεταγνώσης στην καθημερινή σχολική ζωή. Ας επεκτείνουμε αυτό που συμβαίνει με το μάθημα της μουσικής: όταν μαθαίνεις ένα μουσικό όργανο, σκέφτεσαι «*πώς μπορώ να τα πάω καλύτερα;*», ακριβώς επειδή, από τον ήχο που παράγεις, έχεις άμεση ανατροφοδότηση...

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bourdieu, P. (1966). *L' école conservatrice: les inégalités devant l' école et devant la culture*, *Revue Française de Sociologie*, VII-3. Στο: Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction*. Paris: Minuit.
- Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Fleming, M. (2006). *Evaluation and Assessment. Preliminary Study Languages of Education*. Ανακτήθηκε 03-09-2015 από:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Fleming_Evaluation_final_EN.doc
- Good, T. (1995). Teachers' expectations. In: Anderson, L. (eds.). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών (αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπασέτας, Κ. (1999α). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπασέτας, Κ. (1999β). Οι αρνητικές προσδοκίες του δασκάλου για τις ικανότητες των μαθητών του ως αιτία σχολικής αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Στο: Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (επιμ.) (1999). *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Nicol, D. (2007). Principles of good assessment and feedback: Theory and practice. *Assessment design for learner responsibility*. Ανακτήθηκε 03-09-2015 από:
<http://www.reap.ac.uk>
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenthal, R. (1991). Teacher expectancy effects: A brief update 25 years after the Pygmalion experiment. *Journal of Research in Education*, 1(1), Sept.
- Volante, L. (2010). Assessment of, for, and as learning within schools: Implications for transforming classroom practice. *Action in Teacher Education*, 31(4), 66-75.
- Volante, L. & Beckett, D. (2011). Formative assessment and the contemporary classroom: Synergies and tensions between research and practice. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 239-255.
- Φερεσιδίη, Κ. (2015). Η Αξιολόγηση ως Μάθηση: μία εφαρμογή στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Στο: *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, τ. Α'* (σσ. 69-78). Λάρισα: ΕΕ-ΠΕΚ. Ανακτήθηκε 30-10-2015 από:
<https://drive.google.com/folderview?id=0B4G1roJgkqZ0bnNRdExDejB3OFU&usp=sharing>

Δημιουργία ομάδων στη Φυσική Α΄ Γυμνασίου

Δρακωνάκη Μαρία

Φυσικός – Πληροφορικός, MSc

mdrakon@hotmail.com

Περίληψη

Στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη Φυσική της Α΄ Γυμνασίου προτείνεται η ομαδική εργασία των μαθητών είτε στο εργαστήριο, είτε αν αυτό δεν είναι εφικτό, στην τάξη. Η κατανομή των μαθητών σε ομάδες δεν πρέπει να αποσκοπεί απλά και μόνο στη διεξαγωγή ενός πειράματος, αλλά να αποβλέπει στην καλλιέργεια της ικανότητάς τους για συνεργασία και ειδικότερα της ικανότητάς τους να ακούνε τους γύρω τους, ακόμη και αν δε συμφωνούν μαζί τους. Η διαδικασία της συζήτησης και του διαλόγου ενεργεί ως καταλύτης για τη σκέψη. Μεγάλος αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι η συστηματική χρήση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης κινητοποιεί και ενεργοποιεί τους μαθητές, προάγοντας την κατανόηση και την εμπέδωση της γνώσης. Συνεργατικού τύπου προσεγγίσεις εφαρμόζονται στις Φυσικές Επιστήμες ήδη από τη δεκαετία του 1970. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών για τη διδασκαλία του μαθήματος ομαδικά, χρησιμοποιώντας ως τρόπους για τη δημιουργία των ομάδων την ανάθεση ρόλων και τη μέθοδο του κοινωνιογράμματος.

Λέξεις-Κλειδιά: ομαδική εργασία, κοινωνιόγραμμα, συνεργατική μάθηση

Εισαγωγή

Κύριος στόχος της ομαδικής εργασίας στη Φυσική της Α΄ Γυμνασίου είναι να εμπλέξει ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Θα χρειαστεί τα μέλη της ομάδας να επικοινωνήσουν, να μοιραστούν ιδέες, απόψεις, πληροφορίες, να μελετήσουν δεδομένα και να πάρουν αποφάσεις ή να καταλήξουν σε συμπεράσματα είτε πρόκειται για ερώτηση, πρόβλημα ή πείραμα. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται με φυσικό και αβίαστο τρόπο η ενεργός συμμετοχή και η αυτενέργεια των μαθητών καθώς και η εξοικείωσή τους στην επιστημονική νοοτροπία.

Θεωρητικό Μέρος

Έννοια και χαρακτηριστικά της συνεργατικής ομάδας

Κατά τον Meyer (1987:9) «η ομάδα στη διδασκαλία είναι μια κοινωνική ομάδα, μέσα στην οποία, με βάση την εσωτερική σύνδεση που υπάρχει για ένα ορισμένο χρόνο (όσος είναι αναγκαίος για την ενασχόληση με ένα πεδίο προβλημάτων), η συμπεριφορά του ατόμου καθορίζεται τόσο από ένα κοινό σκοπό, όσο και από τη συμπεριφορά των υπολοίπων μελών της ομάδας».

Κατά τον Κοσμόπουλο (1982:342) «ομάδα ονομάζεται ένα σύνολο αλληλεπιδρώντων ατόμων που διαθέτουν συνείδηση συμμετοχής και έχουν δύο βασικά κίνητρα: την ε-

κτέλεση κάποιου κοινού έργου και την ικανοποίηση κοινών συναισθηματικών αναγκών». Και όπως επισημαίνει ο ίδιος (1982:339) «οι ομάδες προκειμένου να θεωρούνται σαν ιδιαίτερες οντότητες και ενότητες, θα πρέπει να διαθέτουν μέλη που να είναι πάνω από τρία στον αριθμό και είναι ενωμένα έτσι, ώστε να είναι σε θέση να αλληλεπιδρούν προσωπικά και η ενέργεια του ενός να αποτελεί ερέθισμα για τον άλλον και να έχουν ή μπορούν να έχουν κοινά ενδιαφέροντα, κοινούς σκοπούς και κανόνες, μέλη που πάνω από όλα διαθέτουν κοινή συνείδηση της ενότητά τους».

Παράλληλα, σύμφωνα με τους Δερβίση (1998) και Κανάκη (2006) μια κοινωνική ομάδα διακρίνεται από οργάνωση, ομαδική συνείδηση και ταυτότητα, επιδίωξη κοινών σκοπών και στόχων, αντίληψη της ιεραρχικής θέσης και του ρόλου κάθε ατόμου, συνειδητή υπακοή σε κοινά αποδεκτούς κανόνες, συνοχή και δομή καθώς και αισθήματα αλληλοβοήθειας, αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης.

Τρόποι σχηματισμού ομάδων

Κατά τη σύνθεση των ομάδων τίθενται δύο κύρια ερωτήματα, πόσοι μαθητές συμμετέχουν σε κάθε ομάδα και με ποια κριτήρια θα γίνει η επιλογή τους. Ο ελάχιστος αριθμός για να λειτουργήσει μια ομάδα είναι τρία μέλη και ο μέγιστος δεν πρέπει να ξεπερνά τα έξι, διότι καθώς αυξάνεται ο αριθμός των μελών, η λειτουργία της ομάδας γίνεται όλο πιο πολύπλοκη, χρονοβόρα και οι μαθητές έχουν λιγότερες δυνατότητες συμμετοχής (ΥΠΑΔΜ-ΙΤΥ, (2011:48). Και αυτό διότι ανάλογα με τον αριθμό των μελών της ομάδας αυξάνονται με γεωμετρικό τρόπο και τα κανάλια επικοινωνίας - σύμφωνα με τη σχέση $v(v-1)$, όπου v ο αριθμός των μελών της ομάδας. Για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προτείνονται ομάδες 4-6 μαθητών, ενώ οι μικρότερες ομάδες ενδείκνυνται για την Πρωτοβάθμια. Η ομάδα των τεσσάρων μαθητών αποτελεί την ιδανική λύση για τις περισσότερες περιπτώσεις, όχι μόνο γιατί την προτιμούν οι μαθητές, αλλά και επειδή εξασφαλίζει τα πλεονεκτήματα των πολυπληθών ομάδων, όπως είναι η ποικιλία και η ποιότητα των προτάσεων, χωρίς τα μειονεκτήματά τους. (Meyer, 1987:90· Kagan, 1995).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει στη διαμόρφωση της δυναμικής της ομάδας και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητά της είναι το είδος της σύνθεσης. Ειδικότερα, για παιδαγωγικούς λόγους προτείνονται οι ανομοιογενείς ομάδες, οι οποίες ιδεατά συμπεριλαμβάνουν ένα μαθητή υψηλής επίδοσης, δύο μέτριας και ένα χαμηλής. Η ανομοιογένεια έχει αποδειχθεί (ΥΠΑΔΜΘ-ΙΤΥ, 2011:48) ότι δε βοηθά μόνο τους χαμηλής επίδοσης μαθητές, αλλά και τους μαθητές με υψηλή επίδοση. Για τη σύνθεση των ομάδων συνιστάται ο συνδυασμός των μαθητικών προτιμήσεων και των παρεμβάσεων του εκπαιδευτικού, που διασφαλίζει λειτουργικές συνθέσεις και εντάσσει όλους σε κάποια ομάδα.

Η μάθηση στη συνεργατική ομάδα

Κατά τον Θεοφιλίδη (1996), η μάθηση μέσα στην ομάδα είναι αποτελεσματικότερη από την ανταγωνιστική και από την ατομική εργασία και οι μαθητές έχουν: καλύτερη

επίδοση, αυξημένη προσοχή στο μάθημα, βαθύτερη κατανόηση και κριτική σκέψη, περισσότερη συγκέντρωση και περισσότερο ενδιαφέρον για το μάθημα, θετικότερη στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, καλύτερη προσαρμογή, θετική αυτοεκτίμηση κ.ά.

Η ομαδική εργασία δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο για αυθεντική επικοινωνία και αντιπαράθεση και προσφέρει ευκαιρίες διατύπωσης πολλών και διαφορετικών απόψεων. Καλλιεργούνται έτσι πολλαπλές εναλλακτικές προσεγγίσεις για την επίλυση ενός προβλήματος, καθώς υφίσταται ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μελών της ομάδας, δυνατότητα της διαφορετικής ερμηνείας των δεδομένων ενός προβλήματος (Gillies & Asaduzzaman, 2008).

Επίσης ένας ακόμη λόγος που συντελεί στην αποτελεσματικότητα της μάθησης είναι και το γενικότερο κλίμα που δημιουργείται στο πλαίσιο της ομάδας. Στοιχεία του πλαισίου αυτού είναι η αποδοχή και η ενθάρρυνση, που ευνοούν την αυτοπεποίθηση και την ανάληψη ρόλων, που ο μαθητής δε θα τολμούσε να αναλάβει μέσα στο σύνολο της τάξης, όπου συχνά κυριαρχεί ο ανταγωνισμός. Έτσι μέσα από την ελεύθερη και πειθαρχημένη διερεύνηση των θεμάτων ενεργοποιείται και εκφράζεται ο ατομικός και συλλογικός στοχασμός.

Ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης

Η συμβολή της διδασκαλίας σε ομάδες στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης έχει διαπιστωθεί από παλιά και από πολλούς. Και αυτό όχι μόνο από τους οπαδούς της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας όπως ο Cousinet (1881-1960), αλλά και από σύγχρονους ερευνητές, οι οποίοι μέσα από ερευνητικά δεδομένα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι συνεργαζόμενοι μαθητές αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό την κριτική σκέψη και την ικανότητα να αναλύουν, να αξιολογούν και να καταλήγουν μέσα από αντικρουόμενες απόψεις, προσεγγίσεις και στρατηγικές σε εκείνες που θα τους βοηθήσουν αποτελεσματικά στην επίτευξη του κοινού στόχου. Δημιουργούνται επομένως καταστάσεις γνωστικής σύγκρουσης και παρέχονται ευκαιρίες γνωστικής ενσυναίσθησης, που στο σύνολό τους προωθούν την κριτική σκέψη (Johnson and Johnson, 1991). Επιπλέον μέσα στην ομάδα οι μαθητές γίνονται περισσότερο δημιουργικοί. Μέσα στην ομάδα δεν υπάρχει φόβος να θεωρηθεί κάποιος εκκεντρικός, γελοίος, υπάρχει ενθάρρυνση να εκφράσει ο καθένας ελεύθερα τη γνώμη του.

Κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη και ψυχική υγεία

Οι υποστηρικτές της διδασκαλίας με ομάδες, υπογραμμίζουν ιδιαίτερα τη συμβολή της στην κοινωνικοποίηση του αναπτυσσόμενου ατόμου, που είναι ένας από τους βασικούς σκοπούς της σχολικής αγωγής (Γεδεών, 1937· Putnam, 1997:33). Μέσα από μια συνεργατική διαδικασία οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τους ακρογωνιαίους λίθους της κοινωνικής ζωής. Καλλιεργείται η ετερογνωσία που οδηγεί στην αυτογνωσία. Μαθαίνουν την αξία του διαλόγου για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της διαλλακτικότητας και της αλληλεγγύης.

Επίσης, αυξάνεται ο βαθμός αποδοχής κάθε μαθητή, επειδή η εργασία επιμερίζεται και όλοι έχουν την ανάγκη όλων, προκειμένου να επιτύχουν τον κοινό σκοπό. Ιδιαίτερα ευεργετική είναι η συνεργασία των μαθητών, όταν πρόκειται για άτομα με σωματικές ή άλλες αποκλίσεις ή για αλλοδαπούς μαθητές, γιατί έτσι ενσωματώνονται ευκολότερα στο κοινωνικό σύστημα.

Έρευνες που έχουν γίνει καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές συνεργατικών τάξεων παρουσιάζουν λιγότερο άγχος (Johnson & Ahlgren, 1976:98), αισθάνονται ότι είναι περισσότερο αποδεκτοί από τους συμμαθητές και το δάσκαλό τους, ότι είναι ελεύθεροι να εκφράζουν τις σκέψεις τους και νιώθουν ανεξάρτητοι. (Sharan, 1980:241-271). Παράλληλα έχουν τη δυνατότητα να δουν τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους, αλλά και μέσα από τα μάτια των άλλων (empathy), αναπτύσσοντας θετική αυτοαντίληψη, γεγονός που συνεισφέρει τόσο στην κοινωνική προσαρμογή όσο και στην ψυχική υγεία και την προσωπική ευτυχία. (Johnson and Johnson, 1995:178).

Ερευνητικό μέρος

Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων μαθητών της Α΄ Γυμνασίου στο μάθημα της Φυσικής, όσον αφορά την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, που εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Στην έρευνα συμμετείχαν τρία τμήματα του σχολείου μας με συνολικά 60 μαθητές. Στο πρώτο τμήμα οι ομάδες μαθητών δημιουργήθηκαν με κριτήριο την ανάθεση ρόλων (ποιος θέλει να είναι ο αρχηγός, ο υπεύθυνος υλικού, ο υπεύθυνος για εργασίες μέσω Η/Υ, ο διαμεσολαβητής της ομάδας με την καθηγήτρια), ενώ στα άλλα δύο τμήματα οι ομάδες δημιουργήθηκαν με βάση τις προτιμήσεις των μαθητών (κοινωνιομετρία) (Moreno, 1934).

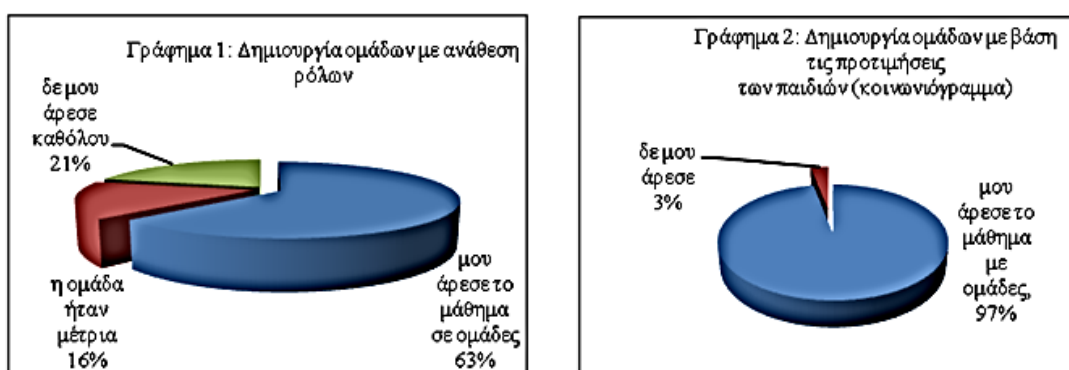
Πρόκειται για μια μέθοδο η οποία παρέχει πληροφορίες σχετικά με τη συναισθηματική δομή και τη δυναμική της τάξης προσδιορίζοντας το βαθμό αποδοχής των μαθητών από τους συμμαθητές τους, το κατά πόσο τα άτομα είναι ανεκτά σε μια ομάδα, το ποιος μαθητής είναι περισσότερο δημοφιλής και ποιος όχι, κλπ. Ταυτόχρονα, στην περίπτωση πειραματικού μαθήματος όπως το συγκεκριμένο, επιτρέπεται μια σχετική κινητικότητα μεταξύ των μελών των ομάδων, μετά από κάποιο χρονικό διάστημα σταθερότητας, ενώ στην ομάδα οι μαθητές μπορούν να εναλλάσσουν τους ρόλους τους, ως προς τις εργασίες (μεταφορά και τακτοποίηση οργάνων, λήψη μετρήσεων, καταγραφή μετρήσεων, επεξεργασία κλπ.)

Ειδικότερα, ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν με απόλυτη μυστικότητα τα ονόματα τριών συμμαθητών τους - κατά σειρά προτίμησης - με τους οποίους θα ήθελαν να είναι στην ίδια ομάδα. Στη συνέχεια έγινε από την εκπαιδευτικό η επεξεργασία των προτιμήσεων κατασκευάζοντας το κοινωνιόγραμμα.

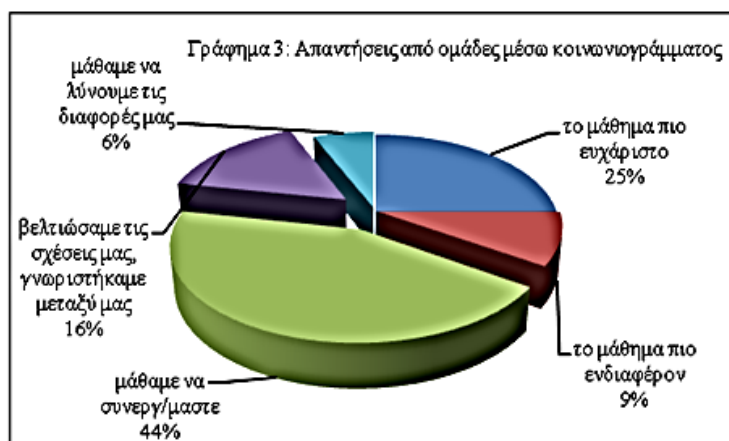
Με τον τρόπο αυτό δημιουργήθηκαν οι ομάδες, λαμβάνοντας υπόψη πως μαθητές που έδειχναν αμοιβαία προτίμηση μπήκαν στην ίδια ομάδα, για τον κάθε μαθητή ικανοποιήθηκε μία, τουλάχιστον προτίμηση και επίσης μαθητές τους οποίους δεν επέλεξε κανείς, τοποθετήθηκαν σε ομάδες με συμμαθητές τους που οι ίδιοι προτιμούσαν και όχι περισσότεροι από ένας σε κάθε ομάδα. Επιπλέον κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δε χρειάστηκε να γίνουν μετακινήσεις μαθητών σε άλλες ομάδες.

Αποτελέσματα της έρευνας

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιελάμβανε δύο βασικές ερωτήσεις. Στα διαγράμματα που ακολουθούν παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών στα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα.



Ερώτηση 1^η : Σας άρεσε η διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής με ομάδες;



Ερώτηση 2^η: Για ποιους λόγους σας άρεσε η διδασκαλία σε ομάδες

Σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Από τις απαντήσεις των μαθητών στο 1ο ερώτημα όσον αφορά το μάθημα σε ομάδες είναι εμφανής η διαφορά των απόψεων (Γραφήματα 1 και 2). Και αυτό είναι λογικό, αφού η κοινωνιομήτρα οδηγεί στην καλύτερη συγκρότηση των ομάδων βοηθώντας

τους απομονωμένους και χρησιμοποιώντας τους δημοφιλείς μαθητές για το καλό της τάξης, επηρεάζοντας έμμεσα την αμοιβαία προσαρμογή στις μεταξύ τους σχέσεις.

Παρατηρώντας τα Γραφήματα 3 και 4 που αφορούν το 2^ο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει ότι:

- Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους (44% και 42% αντίστοιχα) αναφέρουν ως κύριο λόγο προτίμησής τους στην ομαδική εργασία το ότι «μαθαίνουν να συνεργάζονται». Όπως αναφέρει ο Meyer (1987:13) στην προσπάθεια να γίνει ο νέος άνθρωπος κοινωνικά ώριμος, είναι ανάγκη να βιώσει το «εμείς» και αυτό το βίωμα να τον φέρει σε έντονη αντιπαράθεση με το ίδιο του το εγώ. Στον 'κόσμο των εσύ' έχει αξία να διαμορφώσει αυτό που είναι, το εγώ του.
- «Το μάθημα ήταν πιο ευχάριστο» (25% και 33% αντίστοιχα). Κατά τον Κόπτη (2009:21) «δημιουργείται τέτοιο κλίμα μέσα στις ομάδες, που βοηθά και συναισθηματικά τα παιδιά. Νιώθουν πιο ελεύθερα, πιο ανεξάρτητα, πιο οικεία με τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να εργάζονται και πιο ευχάριστα»
- Είναι αξιοσημείωτη η απάντηση των μαθητών (25%), από το Γράφημα 4 (μέσω κοινωνιογράμματος) ότι «μαθαίνουμε περισσότερα, μοιραζόμαστε γνώσεις». Κατά τον Glasser¹, ο μέσος όρος διατήρησης της γνώσης, δηλαδή αυτό που συγκρατούν οι μαθητές, συνίσταται ενδεικτικά στο: 5% των πληροφοριών που ακούνε, 10% αυτών που διαβάζουν, 20% αυτών που βλέπουν μέσα από εικόνες, βίντεο κλπ., 30% αυτών που αντιλαμβάνονται από επιδείξεις και πειράματα, 50% αυτών που διαπραγματεύονται μέσω δραστηριοτήτων συνομιλίας και αντιπαράθεσης σε ομάδες, 75% αυτών που μαθαίνουν μέσα από την πράξη (δραστηριότητες με εργαστηριακές ασκήσεις, πειράματα των ίδιων των μαθητών, κατασκευές ή μελέτες που μπορούν να κάνουν στο πλαίσιο των μαθημάτων τους) και 90% των πληροφοριών που χρησιμοποιούν για να διδάξουν άλλους. Ο Thelen (Joyce, Weil & Showers 1992:4) υποστηρίζει ότι η ομαδική διδασκαλία μεγιστοποιεί τη μάθηση γιατί οι αντιπαράθεσεις μεταξύ των μαθητών ενδυναμώνουν το ενδιαφέρον τους για αντικείμενο που διαπραγματεύονται.
- «Βελτιώσαμε τις σχέσεις μας, γνωριστήκαμε μεταξύ μας» (16%) (Γράφημα 3). Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών είναι ισότιμες και σύμμετρες (Baudrit, 2007). Ενεργοποιούνται τα ηθικά στοιχεία του ατόμου και αναπτύσσονται αρετές όπως η ειλικρίνεια, η συνέπεια, ο σεβασμός γιατί διαφορετικά οδηγούνται εκτός ομάδας και περιθωριοποιούνται. Συνειδητοποιούν ότι μόνο μέσα στην κοινωνία επιτυγχάνεται η ατομική ολοκλήρωση και η συναισθηματική και υπαρξιακή κάλυψη, γεγονός που οδηγεί στη δημιουργία και την πρόοδο.
- «Μάθαμε να λύνουμε τις διαφορές μας» (6%) (Γράφημα 3). Με τη βοήθεια των ομάδων οι μαθητές μαθαίνουν να επιλύουν ομαλά συγκρούσεις απόψεων, στάσεων και προτιμήσεων, οι διαφορές επιλύονται διαλεκτικά από τους ίδιους. (Γκότοβος, Μανρογιώργος, Παπακωνσταντίνου, 1983:169). Και αυτό, διότι οι ευθύνες και οι αρμοδιότητες περνούν από τον εκπαιδευτικό στην ομάδα. Οι εμπειρίες αυτές βοηθούν το άτομο να κατανοήσει πώς λειτουργεί το κοινωνικό σύστημα και να συνειδητοποιήσει ότι είναι σε θέση να επηρεάσει τη λειτουργία του. (Μασιάλας, 1984:48).

¹ Glasser, W. (1925-) Αμερικανός ψυχοθεραπευτής

Γενικά συμπεράσματα

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι μαθητές του δείγματός μας στο σύνολό τους - ανεξάρτητα από τον τρόπο σχηματισμού των ομάδων - θεωρούν την εμπειρία της συμμετοχής τους στην ομαδική εργασία θετική. Αυτή η θετική αντίληψη αποτελεί μια γενική τάση και επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι ζητούν τη συνέχιση της εφαρμογής και στη Φυσική της Β΄ Γυμνασίου. Ας αποτελέσει επομένως το σχολικό εγχειρίδιο της Φυσικής της Α΄ τάξης τον καταλύτη για την αναδιαμόρφωση όλων των σχολικών εγχειριδίων των Φυσικών Επιστημών, μιας και η χρήση της συνεργατικής μάθησης μπορεί να εμπεδώνει βιωματικά στους μαθητές τις στάσεις και τις αντιλήψεις της σύγχρονης Επιστημολογίας, σύμφωνα με τις οποίες η επιστημονική γνώση κατασκευάζεται μέσα από διαδικασίες διαλόγου και συλλογικής δουλειάς των μελών της επιστημονικής κοινότητας.

Βιβλιογραφία

- Baudrit, A. (2007). *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση: Οι αρχές και η λειτουργική εφαρμογή*. Κρομμύδα Ε. (μτφ). Κέδρος : Αθήνα
- Gillies, R. and Asaduzzaman, Kh. (2008). *The effects of teacher discourse on students discourse, problem – solving and reasoning during cooperative learning*. Educational Research: 47, 323-340.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1991). *Collaboration and Cognition*. Στο Costa, A., (επιμ), *Developing Minds*, τ.Ι. Alexandria VA: ASCD.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1995). *Positive interdependence*, in R. Hertz-Lazarowitz and N. Miller (eds), *Interaction in cooperative learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Johnson, D.W., & Ahlgren, A. (1976). *Relationship between student attitudes about cooperation and competition and attitudes toward schooling*. Journal of Educational Psychology, 68(1), 92-102.
- JOYCE, B., WEIL, M. and SHOWERS, B. (1992). *Models of teaching*, Boston: Allyn and Bacon
- Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano: Kagan Cooperative Learning.
- Meyer, E. (1987). *Ομαδική διδασκαλία: θεμελίωση και παραδείγματα*, (μτφρ. Λ. Κουτσούκης). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Moreno, J. (1934). *Who shall survive: A new approach to the problem of human inter-relations*. Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- Putman, J. (1997). *Cooperative learning in diverse classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

- Sharan, S. (1980). *Cooperative learning in small groups: Methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. Review of Educational Research*, 50, 241-271.
- Γεδεών, Σ. (1937). *Ο θεσμός της συνεργασίας των μαθητών ως μέσον κοινωνικής αγωγής*. Αθήναι.
- Γκότοβος, Α.Ε., Μαυρογιώργος, Γ. και Παπακωνσταντίνου, Π. (1990). *Κρατική διδακτική και εκπαιδευτική πράξη, Επιστημονική Σκέψη*, τ.12.
- Δερβίσης, Σ. (1999). *Σύγχρονη Γενική μεθοδολογία της Διδασκαλίας – Μάθησης*, 5^η έκδοση. Θεσσαλονίκη : ιδίου.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1989). *Ανταγωνισμός στη σχολική τάξη, Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανάκης, Ι. (1987). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας- Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Κόπτσης, Α. (2009). *Βασικές αρχές της σύγχρονης Διδακτικής και εφαρμογή τους στη μεθοδολογία Project, στο Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 15*. Αθήνα
- Κοσμοπούλου, Α. (1983). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του προσώπου*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μασιάλας, Β. (1984). *Το σχολείο εργαστήρι ζωής*. Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.
- ΥΠΑΔΜΘ-ΙΤΥ. (2011). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*, βιβλίο εκπαιδευτικού, επιμ. Ματσαγουράς Η. Αθήνα : Διόφαντος.

Ηλεκτρονικές παραπομπές

- Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., σημειώσεις μαθήματος *Βασικές θέσεις της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών* (Διαθέσιμο online: www.primedu.uoa.gr/sciedu/new_ant/new_syner.html, προσπελάστηκε στις 10-12-2015)
- Σάββας, Σ., Παναγοπούλου, Ε., Αποστολάκης, Ε., Σωτηρίου, Σ., Καλκάνης, Θ. (2011). *«Ερευνώ και ανακαλύπτω» ομαδοσυνεργατική μάθηση στο δημοτικό σχολείο. Τα νέα βιβλία φυσικών επιστημών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (Διαθέσιμο online: <http://www.clab.edc.uoc.gr/aestit/3rd/contributions/155.pdf>, προσπελάστηκε στις 10-12-2015)
- Ναστόπουλος, Σ. (2011). *Στοιχεία Διδακτικής των Φυσικών επιστημών, από το Επιμορφωτικό Υλικό στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης «ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ Τ.Π.Ε. ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ» Παράγραφοι 2.2.1, 2.2.2*. (Διαθέσιμο online: www.slideshare.net/Stergios/ss-6624895 , προσπελάστηκε στις 10-12-2015).

Δημιουργικής γραφή ποίησης: Εξερευνώντας τις δυνατότητες των λέξεων

Γιάχου Πολυξένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Π.Μ.Σ. ΕΚΠΑ

Καμπούρμαλη Ιωάννα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Σχ. Σύμβουλος
44^{ης} Περ. Δημοτ. Εκπ. Αττικής
Π.Μ.Σ. Ε.Κ.Π.Α
Π.Μ.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου

*Η ποίηση είναι ανάπτυξη στίλβοντος ποδηλάτου.
Μέσα της όλοι μεγαλώνουμε.
Οι δρόμοι είναι λευκοί. Τ' άνθη μιλούν.
Από τα πέταλά τους αναδύονται συχνά μικρούτσικες παιδίσκες.
Η εκδρομή αυτή δεν έχει τέλος.
(Εμπειρικός, Α.)*

Περίληψη

Με αφετηρία λέξεις και εικόνες, ήχους, μυρουδιές, συναισθήματα... που εκφράζονται από αυτές, οι μαθητές, αρχικά στην ολομέλεια και στη συνέχεια χωρισμένοι σε τριμελείς ομάδες, εμπλέκονται σε παιχνίδια δημιουργικής γραφής. Εξερευνούν τις δυνατότητες των λέξεων, πειραματίζονται με διαφορετικούς συνδυασμούς, συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν, εκφράζουν ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα... και δημιουργούν στίχους που σπάνε τους κανόνες της λογικής χωρίς το φόβο του λάθους. Χτυπούν την πόρτα του Αγνώστου, εμπιστεύονται στην αξία της τύχης, συνθέτουν δικά τους ποιήματα γεμάτα εικόνες, μουσική, κίνηση, φως, χρώματα και αρώματα... απολαμβάνουν το αισθητικό αποτέλεσμα και μοιράζονται τη χαρά της ομαδικής τους δημιουργίας.

Λέξεις-Κλειδιά: δημιουργική γραφή, ποίηση, λέξη, σύνθεση, ομαδική δημιουργία

Δημιουργική γραφή

Η Δημιουργική Γραφή αποτελεί μια σύγχρονη εκπαιδευτική μέθοδο, διαδεδομένη στις ευρωπαϊκές χώρες, η οποία φιλοδοξεί να αποδώσει τον πρωτεύοντα ρόλο της έκφρασης, της γραφής και του λόγου στους μαθητές. Με την κατάλληλη διέγερση της παιδικής δημιουργικότητας προκαλείται η παραγωγή λόγου με παιγνιώδη και απαλλαγμένο από αυστηρά μαθησιακά και αξιολογικά πλαίσια τρόπο (Σουλιώτης, 1995 στο Κωτόπουλος, 2014). Ο μαθητής ενθαρρύνεται «να γίνει συγγραφέας στη θέση του συγγραφέα», ανακαλύπτει τις τεχνικές της γραφής, τη λεκτική του επινοητικότητα και φαντασία και ενεργοποιεί όλες τις πνευματικές, ψυχικές και συναισθηματικές του δυνάμεις. Ως αναγνώστης και ως δημιουργός ποιητικών κειμένων πρέπει να αισθάνεται την ελευθερία να βιώνει συναισθήματα, να σκέφτεται, να ονειρεύεται και στη συνέχεια να εκφράζεται δίχως περιορισμούς και δίχως το φόβο αρνητικών επικρίσεων ή απόρριψης.

Το περιβάλλον μέσα στο οποίο εξελίσσεται η δημιουργική γραφή είναι το λεγόμενο εργαστήριο στο οποίο συλλειτουργούν η μονάδα και η ομάδα και συναντώνται άνθρωποι, συναισθήματα, ιδέες, φιλοδοξίες (Harper, 2010). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ενθαρρύνεται η διαφορετικότητα και ο πλουραλισμός των απόψεων (Hairston, 1992), οι μαθητές είναι διαρκώς ανοιχτοί στην διαφορετική επιλογή, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν από το διαφορετικό, αλλά και να επισημαίνουν τα σημεία σύγκλισης που τους συνδέουν. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο ρόλος του δασκάλου είναι να συντονίσει, να εμφυσήσει ενθουσιασμό για τις δυνατότητες της δημιουργικής γραφής (Rein, 2011:101 όπως αναφέρεται στο Συμμεωνάκη, 2013).

Η Δημιουργική γραφή ποίησης στο Δημοτικό Σχολείο

Το να στερήσεις από τα παιδιά την ποίηση είναι σα να τους αρνείσαι μια κοινωνία με καθαρές, προσωπικές φωνές και μια αναντικατάστατη έκταση αισθημάτων. Παραμελούμε την Ποίηση σημαίνει θέτουμε τους εαυτούς μας σε κίνδυνο (Benton, 1978).

Μολονότι στο Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ του Δημοτικού Σχολείου που αφορούν στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στις τάξεις Γ'-Δ' και Ε' - Στ' γίνεται αναφορά στο δημιουργικό γράψιμο, δεν προτείνονται δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ποίησης. Στα εγχειρίδια της Γλώσσας και τα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων, προτείνονται ποιήματα για διδασκαλία, αλλά απουσιάζει η διδακτική προσέγγιση που θα επιτρέψει στους μαθητές να δουν την ποίηση από μέσα, να παίξουν με τις λέξεις, όπως παίζουν με τα χρώματα, την πλαστελίνη και τον πηλό, να απομυθοποιήσουν την ιερότητα του ποιητικού λόγου, να αντιμετωπίσουν τα ποιήματα ως απλές κατασκευές και να οδηγηθούν στη δημιουργία δικών τους ποιημάτων. Αντίθετα για τα σχολεία της Κύπρου η Δημιουργική γραφή έχει ενταχθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τη σχολική χρονιά 2012-2013 και έχει εκδοθεί και σχετικός οδηγός για τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών (Σουλιώτης, 2012).

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία προτείνεται μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής ποίησης όπως: αντικατάσταση λέξεων σε δοσμένο στίχο με άλλες που επιλέγονται από τους μαθητές, δημιουργία ποιήματος από λέξεις άλλου ποιήματος που δίνονται ανακατεμένες, δημιουργία ποιήματος με αφητηρία λέξη ή στίχο ποιήματος που μελετήθηκε, σύνθεση νέου ποιήματος με συνδυασμό στίχων από διαφορετικά ποιήματα του ίδιου ποιητή ή διαφορετικών ποιητών, σύνθεση ποιήματος από τίτλους εφημερίδων, σύνθεση ποιήματος με βάση ένα ζεύγος λέξεων αταίριαστων μεταξύ τους, αυτόματη γραφή κ.λπ. (Συμμεωνάκη, 2013· Ροντάρι, 1994· Μπρετόν, 1983).

Τι είναι ποίηση

Αν και πολλοί ποιητές και θεωρητικοί της λογοτεχνίας έχουν δώσει κατά καιρούς ορισμούς για το τι είναι ποίηση, στεκόμαστε στην περιγραφή του Hughes, (1967 όπως αναφέρεται στο Συμμεωνάκη, 2013) η οποία συγκεντρώνει πολλά από τα χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια. Το ποίημα είναι ένα

οργανικό δέσιμο επιμέρους ζωντανών μελών, που κυβερνάται από ένα και μόνον πνεύμα. Τα ζωντανά μέρη είναι οι λέξεις, οι εικόνες, οι ρυθμοί. Και πνεύμα είναι η ζωή που κατοικεί μέσα τους, ώστε να μπορούν να συλλειτουργούν. Δεν είναι εύκολο να ορίσει κανείς ποιο προηγείται, τα μέλη ή το πνεύμα. Αλλά αν κάποιο από τα μέρη είναι νεκρό, αν κάποιες λέξεις, ή εικόνες ή ρυθμοί δεν ζωντανεύουν όπως πρέπει όταν τα διαβάξεις, τότε το πλάσμα είναι ακρωτηριασμένο και το πνεύμα άρρωστο. Ζωντανές είναι οι λέξεις που σχετίζονται με τις αισθήσεις, λέξεις που βλέπουμε, γευόμαστε, μυρίζουμε, χαϊδεύουμε, ακούμε. Και αν όλες μας οι αισθήσεις είναι συγκεντρωμένες σ' αυτό που θέλουμε να πούμε, τότε οι λέξεις ξέρουν και φροντίζουν τον εαυτό τους, αλλιώς σκοτώνουν η μια την άλλη. Για να μπορέσει να καθοδηγήσει κάποιος αποτελεσματικά τους μαθητές στην συγγραφή κειμένου με την αξίωση στοιχειώδους ποιητικότητας, είναι καλό να έχει ξεκλειδώσει μερικά απλά μυστικά, που είναι απαραίτητα για να γράψει κανείς, αλλά και για να βοηθήσει κάποιον άλλον να γράψει. Το ποίημα είναι δημιουργία, είναι ποίηση ποιήματος. Το πιο σημαντικό είναι να γίνει κατανοητό ότι στην ποίηση παρουσιάζεται η μεγαλύτερη δυνατή γλωσσική ελευθερία, γιατί μόνον η ποίηση μπορεί να αποδομήσει την γλώσσα και να την ξαναχτίσει με την δική της δυναμική (Σουλιώτης, 2012).

Η λέξη ως δομικό στοιχείο

Μια πέτρα που ρίχνουμε στα νερά μιας λίμνης προκαλεί ομόκεντρα κύματα που απλώνονται στην επιφάνεια παρασέρνοντας στην κίνησή τους [...] το νούφαρο και το καλάμι, τη χάρτινη βαρκούλα και το φελλό του ψαρά [...]. Με τον ίδιο τρόπο, μια λέξη που πέφτει τυχαία στο μυαλό μας δημιουργεί κύματα, προκαλεί μια σειρά αντιδράσεων, παρασύροντας στην πτώση της ήχους και εικόνες, αναμνήσεις και αναλογίες, σημασίες και όνειρα... (Rodari, 1994)

Η ενασχόληση με την ποιητική τέχνη δεν μπορεί παρά να σηματοδοτείται με την επίδειξη του δομικού υλικού. Οι μαθητές θα πρέπει να αντιληφθούν ποιο είναι το εργαλείο με το οποίο πλάθουν, υφαίνουν ή οικοδομούν. Το ποίημα είναι ένα κατασκευασμα από λέξεις. Το δομικό στοιχείο που χρησιμοποιείται πάντα για να κατασκευαστεί ένα ποίημα είναι η λέξη. Το ποίημα είναι μια λίστα με λέξεις, την οποία μια κάποια διαταγή ορίζει: Μόνον αυτές οι λέξεις θα κυκλοφορούν στο ποίημα. [...] Αυτές τις λέξεις ο ποιητής πρέπει να τις συγκεντρώσει, είναι συνήθως λέξεις που δεν έχει επινοήσει ο ίδιος, και οφείλει να τις διευθετήσει. Ο Mills τονίζει πως ό,τι υπάρχει σε ένα ποίημα είναι ό,τι αποφασίστηκε να ενταχθεί (2006 όπως αναφέρεται στο Συμμεωνάκη 2013). Το ποιες λέξεις θα ενταχθούν στο ποίημα είναι μια δευτερεύουσα επιλογή. Πριν από αυτήν χρειάζεται να αναδειχθεί η αυθύπαρκτη αξία της λέξης. Με αυτόν τον τρόπο κατανοεί επίσης ο μαθητής ότι γράφοντας θα αντλήσει από την γλωσσική του παρακαταθήκη, η οποία όσο πιο διευρυμένη είναι, τόσο πιο πρόσφορα και πλούσια τα αποθέματα των πρώτων υλών (Συμμεωνάκη, 2013). *Σαν πρόκες πρέπει να καρφώνονται οι λέξεις. Να μην τις παίρνει ο άνεμος (Αναγνωστάκης).*

Από κάθε ποίημα εκλύεται ενέργεια που αρκετά συχνά δημιουργείται από την γειννίαση δύο φαινομενικά αταίριαστων λέξεων. Ύφασμα και θάλασσα δε συναντιούνται συχνά μαζί, αλλά σε ένα ποίημα θα μπορούσε κανείς να τα συναντήσει: *Φορούσε μια μπλούζα μπλε σαν υφασμάτινη θάλασσα, οπότε μια ολότελα νέα ενέργεια εκλύεται μέσα από τις απλές αυτές καθημερινές λέξεις.. (Σουλιώτης, 2012).*

Τα παιδιά ως ποιητές

Για να είναι αποτελεσματικές οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ποίησης χρειάζεται να αντιμετωπίσουμε τα παιδιά ως ποιητές, καθώς έχουν ένα φυσικό ταλέντο να γράφουν ποιήματα. Κατά τα πρώτα στάδια της δημιουργικής διαδικασίας δημιουργούμε τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να ανακαλύψουν κάτι που ήδη διαθέτουν. Αρχικά προχωράμε στην άρση εμποδίων που προβληματίζουν και διακόπτουν τη λεπτή ροή των ιδεών όπως η ανάγκη για ομοιοκαταληξία, μέτρο, ορθογραφία, στίξη κ.λπ.. Τα παιδιά, για παράδειγμα, μπορεί να αποφύγουν τη χρήση μιας λέξης διότι δεν ξέρουν πώς να τη γράψουν ορθογραφημένα, δεν ομοιοκαταληκτεί με την τελευταία λέξη του προηγούμενου στίχου ή δεν ταιριάζει μετρικά. Παράλληλα αποφεύγουμε τη χρήση όρων όπως προσωποποίηση, παρομοίωση, μεταφορά, κ.λπ. και ωθούμε τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τέτοιου είδους λογοτεχνικά στοιχεία μιλώντας τους περιγραφικά, π.χ. «Στον κόσμο του ποιητή τα πάντα μπορούν να έχουν ζωή! Μιλούν, σκέφτονται αισθάνονται...». Δημιουργούμε την κατάλληλη ατμόσφαιρα και τα ενθαρρύνουμε να εξωτερικεύσουν ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα, με τον αυθορμητισμό, την ευαισθησία, την ξηγνοιασία και την ευρηματικότητά τους. Αρκετά συχνά τα παιδιά σταματούν να λειτουργούν ως ποιητές όταν αρχίζουν να μαθαίνουν για την ποίηση, για τις μορφές και τους κανόνες της, για τους σωστούς και τους λάθος τρόπους να σκεφτούν και να εκφράσουν τις εμπειρίες της δικής τους ζωής (Koch, 1970). Η δημιουργικότητα ανθεί σε περιβάλλοντα που προσφέρουν δυνατότητες πειραματισμού και ανεξαρτησίας, σε περιβάλλοντα που το πρωτότυπο και το αυθεντικό ενθαρρύνονται και εκτιμώνται (Amabile, 1996).

Επειδή τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρία και έναυσμα για την ανάπτυξη της λογοτεχνικής γραφής (Ζερβού, 1999· Κωτόπουλος, 2011), είναι σημαντικό οι δραστηριότητες να πραγματοποιούνται ύστερα από κάποιου είδους λογοτεχνική ανάγνωση, ούτως ώστε η λογοτεχνία να αντιμετωπίζεται ως πράξη επικοινωνίας (Κωτόπουλος 2011). Η απαγγελία ποιημάτων από το δάσκαλο ή από μαθητή, που τα έχει μελετήσει ώστε να τα απαγγείλει με εκφραστικό τρόπο, αποτελεί άριστη αφορμή για τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ποίησης. Η απόλαυση της ποίησης στην προφορική της μορφή ξεκινάει νωρίς, πολύ πριν την εκμάθηση της γραφής. Αρχίζει με την ακοή και συνεχίζεται με τη χρήση της προσωπικής φωνής. Οι λέξεις δοκιμάζονται, αρθρώνονται, απαγγέλλονται ρυθμικά. Ωστόσο, καθώς τα παιδιά προχωρούν στη σχολική τους ζωή η επαφή τους με τα ποιήματα γίνεται όλο και πιο συχνά μέσω εκτυπωμένων κειμένων που καλούνται να διαβάσουν σιωπηρά και να επεξεργαστούν (Nathan, 2013) χάνοντας με αυτό τον τρόπο μεγάλο μέρος της απόλαυσης.

Ταυτότητα

Οι δραστηριότητες που θα παρουσιάσουμε υλοποιήθηκαν στην Ε΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου τη Αθήνας κατά το σχολικό έτος 2013 – 2014 στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος. Είχαν διάρκεια 4 ώρες. Οι 15 μαθητές του τμήματος δεν είχαν πρότερη εμπειρία στη δημιουργική γραφή ποίησης.

Στόχοι

Έγερση της δημιουργικότητας των μαθητών, η καλλιέργεια της φαντασίας και η ανάδυση της λογοτεχνικής τους γραφής. Απελευθέρωση των λέξεων από τη συμβατική χρήση και δημιουργία ποιητικού λόγου. Διευκόλυνση της αυτοέκφρασης και εξωτερική συναισθημάτων και ιδεών. Ανάδειξη της αξίας της λέξης ως δομικού στοιχείου κατά την κατασκευή κειμένων. Σεβασμός των συναισθημάτων και των διαφορετικών του ιδεών των άλλων. Εκτίμηση της συνεισφοράς των άλλων στην παραγωγή του τελικού κειμένου. Δεδομένου ότι στοχεύουμε στη δημιουργική γραφή, απορρίπτονται οι γνωσιοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Συνοπτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων

Α. Απαγγελία ποιήματος που έχει γραφεί από μαθητές με ανάλογο τρόπο: Οι μαθητές γνωρίζουν πως το ποίημα που πρόκειται να ακούσουν έχει γραφτεί από μαθητές της ηλικίας τους. Η προσοχή και το ενδιαφέρον τους εντείνονται, είναι πιο εύκολο να ασκήσουν κριτική στο δημιούργημα συνομηλίκων τους, να προτείνουν βελτιωτικές παρεμβάσεις και στη συνέχεια να προχωρήσουν στη δημιουργία των δικών τους ποιημάτων με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Το ποίημα που απαγγείλαμε γράφτηκε από μαθητές της Ε΄ τάξης του ίδιου σχολείου με τη διακριτική καθοδήγηση της εκπαιδευτικού και είναι το παρακάτω:

Ο πλανήτης της αγάπης

*Ενθουσιαστήκαμε με το γέλιο των άστρων,
την ευτυχισμένη μελωδία των κυμάτων,
το κελάηδημα χαράς του λιβαδιού,
το θρόισμα συμπόνιας τ' ουρανού!
Η μουσική της πανσελήνου γιάτρεψε την οργή μας.
Το ουράνιο τόξο ερωτεύτηκε ένα τριαντάφυλλο!
Το ηλιοβασίλεμα έδιωξε την καταπίεση του γιασεμιού!
Ικανοποιημένοι από το πολύχρωμο τραγούδι του αηδονιού
νικήσαμε τον φόβο μας.*

*Εκπλαγήκαμε με τις κραυγές εμπιστοσύνης των μοναχικών ανθρώπων,
τους στεναγμούς ανακούφισης της μικρής μαργαρίτας!
Περπατήσαμε ξυπόλητοι στο χιόνι
με ένα ηφαίστειο αγάπης στην καρδιά μας!*

Η απαγγελία του ποιήματος προκάλεσε αυθόρμητες αντιδράσεις που πυροδότησαν την ανταπόκριση των μαθητών. Σχολίασαν τις εικόνες, αλλά και το στοιχείο του παράλογου που υπήρχε σε αυτές. Ύστερα από δική μας ερώτηση ανέφεραν λέξεις που συγκράτησαν, συγκεκριμένες εικόνες, συναισθήματα που αναφέρονται στο ποίημα αλλά και τα δικά τους συναισθήματα κατά τη διάρκεια της απαγγελίας. Όλοι συμφώνησαν πως τους άρεσε το ποίημα. Κάποιος μας ρώτησε αν αυτό είναι καλό ποίημα. Εμείς του ζητήσαμε να μας πει εκείνος τη γνώμη του και μας απάντησε: «Είναι καλό».

Β. Ομαδική επεξεργασία του ποιήματος: Οι μαθητές σε τριμελείς ομάδες μελέτησαν φύλλο εργασίας στο οποίο ήταν τυπωμένο το ποίημα και ένας πίνακας με τις λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν χωρισμένες σε τρεις στήλες. Μετά από προσεκτική παρατήρηση διαπίστωσαν πως για τη δημιουργία του κάθε στίχου χρησιμοποιείται τουλάχιστον μία λέξη από κάθε στήλη και ότι σε αρκετές περιπτώσεις χρειάστηκε για τις ανάγκες του στίχου ένα ουσιαστικό να μετατραπεί σε επίθετο ή ρήμα. Οι λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία του ποιήματος ήταν:

Εικόνες: λιβάδι, ουράνιο τόξο, κύμα, άστρα, πανσέληνος, ουρανός, χιονοστιβάδα, ηλιοβασίλεμα, πολύχρωμος, ηφαίστειο, μαργαρίτα

Ήχοι, μυρουδιές: μουσική, θρόισμα, τραγούδι, κελάδημα, αηδόνι, γέλιο, κραυγές, μελωδία, γασεμί, τριαντάφυλλο

Συναισθήματα: αγάπη, έρωτας, χαρά, ενθουσιασμός, φόβος, οργή, ευτυχία, μοναξιά, ανακούφιση, ικανοποίηση, καταπίεση, στεναγμός, συμπόνια, εμπιστοσύνη

Γ. Δημιουργία τράπεζας λέξεων: Οι μαθητές στην ολομέλεια προτείνουν λέξεις που εκφράζουν εικόνες που θα ήθελαν να ζωγραφίσουν, ήχους και μυρωδιές που απολαμβάνουν και συναισθήματα ευχάριστα ή δυσάρεστα. Οι λέξεις καταγράφονται στον πίνακα χωρισμένες σε τρεις στήλες ως εξής:

Εικόνες: πανσέληνος, λιβάδι, καταιγίδα, χρυσόσκονη, πεταλούδα, λουλούδια, μαύρα πουλιά, θάλασσα, νεράιδες, όαση, άστρα

Ήχοι: κύματα, κουδουνάκια, αηδόνια, βιολιά, θρόισμα, κραυγή, γλάροι, τραγούδι, γρύλος, άνεμος

Συναισθήματα: ευτυχία, λύπη, γαλήνη, οργή, ντροπή, ικανοποίηση, ευχαρίστηση, ηρεμία, ζωντάνια, θλίψη

Ο κατάλογος δεν έχει τέλος αλλά σταματάμε τους μαθητές για να προχωρήσουμε στη σύνθεση των στίχων με την υπόσχεση πως θα γράψουμε και άλλα ποιήματα. Αποφασίζουμε το θέμα του ποιήματος με τη βοήθεια των προεπιλεγμένων λέξεων αλλά και το συναίσθημα που θέλουμε να εκφράσουμε. Οι μαθητές συμφώνησαν στην επιλογή του θέματος «Νύχτα με πανσέληνο» και στην έκφραση συναισθημάτων χαράς.

Δ. Σύνθεση του ποιήματος: Τριμελείς ομάδες επιλέγουν εναλλάξ μία λέξη από κάθε στήλη, πολύ γρήγορα, ώστε να μην προλάβουν να κάνουν λογικούς συνδιασμούς των λέξεων, και στη συνέχεια όλες οι ομάδες για δύο λεπτά πειραματίζονται με διαφορετικούς συνδυασμούς των τριών λέξεων, δημιουργούν και καταγράφουν σε φύλλο εργασίας τον πρώτο στίχο. Η πίεση του χρόνου ερεθίζει τον εγκέφαλο των μαθητών, και πολύ σύντομα πράγματα κρυμμένα έρχονται στην επιφάνεια. Hughes (1967). Οι στίχοι διαβάζονται μεγαλόφωνα, επιλέγεται από την ολομέλεια αυτός που συγκεντρώνει τις περισσότερες προτιμήσεις και καταγράφεται στον πίνακα. Η διαδικασία συνεχίζεται με τις υπόλοιπες λέξεις. Τέλος, καθορίζουμε τη σειρά με την οποία θα διαβαστούν οι στίχοι, απαγγέλλουμε και σχολιάζουμε το ποίημα.

Νύχτα με πανσέληνο

Έχει πανσέληνο απόψε!

Οι νεράιδες χτυπούν τα κουδουνάκια της γαλήνης.

Τα βιολιά των άστρων διώχνουν μακριά τα μαύρα πουλιά της λύπης.

Ο άνεμος παρασύρει τη χρυσόσκονη της οργής.

Κύματα ηρεμίας εξοργίζουν την καταιγίδα.

Οι γλάροι πετούν μακριά από τη θάλασσα της ντροπής.

Ο γρύλος δεν ακούει πια την θλιμμένη κραυγή των λουλουδιών!

Το θρόισμα των φύλλων ταξιδεύει τις πεταλούδες στα λιβάδια της ευτυχίας.

Το τραγούδι της νύχτας μας οδηγεί στην όαση της αγάπης.

Ε. Σύνθεση ποιημάτων των ομάδων: Οι ομάδες των μαθητών έχουν στη διάθεσή τους 15 λεπτά για να καθορίσουν τη σειρά που θα έχουν στο ποίημά τους οι στίχοι που δημιούργησαν, συνθέτουν τα δικά τους ποιήματα και τα απαγγέλλουν στην ολομέλεια.

Παρατηρήσεις – Συμπεράσματα

Η ανταπόκριση των μαθητών στις δραστηριότητες ήταν άμεση. Στην προσπάθειά τους να συνθέσουν στίχους με φαινομενικά αταίριαστες λέξεις τις απελευθέρωσαν από τη συμβατική τους χρήση και αποδείχθηκαν ιδιαίτερα ευρηματικοί κατά τη σύνθεση των στίχων. Ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν ιδέες, σκέψεις και συναισθήματα χωρίς το φόβο του λάθους. Όλες οι επιλογές και οι τελικές δημιουργίες ακούστηκαν στην τάξη συζητήθηκαν και επαινέθηκαν. Η δημόσια συζήτηση πρόσφερε την απαραίτητη ανατροφοδότηση και ερεθίσματα για νέες περισσότερο ευφάνταστες επιλογές. Μαθητές διστακτικοί και συνεσταλμένοι εξωτερικεύτηκαν με ολότελα διαφορετικό και σε αρκετές περιπτώσεις έγιναν οι πρωταγωνιστές στις ομάδες τους καθώς είχαν σημαντική συνεισφορά δημιουργία πρωτότυπων, αυθεντικών και αισθητικά άρτιων στίχων. Μαθητές με χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις χειροκροτήθηκαν για τις ιδέες τους ενώ, αντίθετα, μαθητές με υψηλές μαθησιακές δέχτηκαν συχνότερα απ' ό,τι είχαν συνηθίσει βελτιωτικές προτάσεις.

Μέσα από τις εκάστοτε επιλογές λέξεων των ομάδων και την προσπάθεια σύνθεσης στίχων με αυτές δόθηκε η δυνατότητα ανάδειξης της αξίας της λέξης, καθώς έγινε

αντιληπτό ότι η λέξη αρχίζει να δημιουργεί σχέσεις με το λεκτικό της περιβάλλον. Αν και όλες οι επιλογές των μαθητών είχαν κατά κάποιο τρόπο ποιητικό αποτέλεσμα, εφόσον οι λέξεις απαγκιστρώθηκαν από τη συμβατική τους χρήση οι περισσότεροι είχαν την αίσθηση ότι κάποιοι στίχοι ήταν καλύτεροι από κάποιους άλλους. Μέσα από τη συζήτηση ανακάλυψαν πως η αισθητική απόλαυση προκαλείται από το πρωτότυπο, το απρόσμενο, το ασυνήθιστο. Τέλος, όλοι συμφώνησαν πως το ομαδικό ποίημα ήταν καλύτερο από όλα τα άλλα, καθώς οι στίχοι που επιλέχθηκαν να ενταχθούν σε αυτό Εκτίμηση της συνεισφοράς των άλλων στην παραγωγή του τελικού κειμένου

Βιβλιογραφία

- Ζερβού, Α. (1999). Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία. Στο Αποστολίδου Β. & Χοντολίδου Ε. Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, 15- 34.
- Κωτόπουλος, Τ. «Πράξη και διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα Πρακτικά Ε' Επιστημονικού Συνεδρίου «Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014), Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, 2-5 Οκτωβρίου 2014, Θεσσαλονίκη.
- Κωτόπουλος, Τρ. (2011). Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής. Στο Γ. Παπαντωνάκης & Τρ. Κωτόπουλος (επιμ.), Τα ετεροθαλή. Αθήνα: Ίων, 21- 36.
- Μπρετόν, Α. (1983) Μανιφέστα του σουρρεαλισμού Αθήνα: Δωδώνη 1983
- Ροντάρι, Τζ.(1994) Γραμματική της φαντασίας, Αθήνα: Τεκμήριο.
- Σουλιώτης, Μ., Ομάδα εργασίας: Συμεωνάκη, Α. (συντονίστρια), Λαρδούτσου, Ε., Ιωακειμίδου, Χ., Ζάουρα, Ε. & Αρμεύτη, Μ. (2012). Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Συμεωνάκη, Α. (2013) Η Ποίηση ως Δημιουργική Γραφή στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Διδακτορική Διατριβή: Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών
- Amabile, T. M. (1996). Creativity in Context. USA: Westview Press.
- Benton, M. (1978). Poetry for children: a neglected art, Children's Literature in Education, 9, 111-126
- Hairston, M. (1992). Diversity, Ideology, and Teaching Writing. *College Composition and Communication*, 43 (2), 179-193

- Harper, G. (2010). Several Faces of Creative Writing. *New Writing: The International Journal for the Practice and Theory of Creative Writing*, 7 (3), 175-178.
- Koch, K. (1970). Teaching Children to Write Poetry in Lasky, D. Luxford, D. Nathan, J. (2013) Open the door : How to Excite Young People About Poetry 79-90 Sun Francisco: The Poetry Foundation and McSweeney's Publishing,
- Nathan, J. (2013) Recitation, Imitation, Stillness in Lasky, D. Luxford, D. Nathan, J. (2013) Open the door : How to Excite Young People About Poetry 131-150 Sun Francisco: The Poetry Foundation and McSweeney's Publishing 131- 150

Ο σχολικός χώρος και η σημασία του για το παιδί. Διερεύνηση βιβλιογραφίας

Σταυροπούλου Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed
helenstavro@gmail.com

Πλάτσκου Στέλλα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.A., PhD
stellaplatskou@hotmail.com

Μπαντούνας Άγγελος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed
bantounas_aggelos@yahoo.gr

Βαρσαμά Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
Υποψ. Διδάκτορας
mariavarsama@hotmail.com

Περίληψη

Ο υλικός χώρος, ως στοιχείο του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, συνθέτει, ένα από τα πρώτα φυσικά πλαίσια της ζωής του ανθρώπου, αποτελεί πεδίο μάθησης, κοινωνικοποίησης, και συγκρότησης του σχηματισμού της εικόνας του εαυτού (a sense of spatial identity). Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται η προσέγγιση της πολύπλευρης διάστασης του υλικού σχολικού χώρου ως στοιχείο του περιβάλλοντος που μπορεί να αξιοποιηθεί από την εκπαιδευτική διαδικασία. Έρευνες της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας Π.Ψ. σε σχολεία επισημαίνουν ότι ορισμένες χωρικές μεταβλητές όπως ο ανοιχτός ή κλειστός χώρος, η χωρική πυκνότητα κ.ά. συντελούν ώστε να διαφοροποιείται η συμπεριφορά που συνδέεται με τη μάθηση και κατά συνέπεια η δυνατότητα εφαρμογής εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας στην τάξη, η διαμαθητική επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των μαθητών στο μάθημα, οι ευκαιρίες μάθησης και η ανάληψη πρωτοβουλιών για την κατάκτηση της γνώσης.

Λέξεις-Κλειδιά: περιβάλλον, υλικός χώρος, σχολικός χώρος, Περιβαλλοντική Ψυχολογία, φυσικό πλαίσιο

Εισαγωγή

Οι παράγοντες από τους οποίους διέπεται το σχολείο είναι το ανθρώπινο δυναμικό (μαθητές, εκπαιδευτικό, βοηθητικό προσωπικό, γονείς κλπ.), η διοίκηση (θεσμοί, προγράμματα, κοινωνικές και άλλες δραστηριότητες του σχολείου εντός και εκτός αυτού) και ο σχολικός χώρος (Τσιπλητάρης, 1996. Βώρος, 1987). Η κατάλληλη διαμόρφωση του σχολικού χώρου, μαζί με το ανθρώπινο δυναμικό και την υλικοτεχνική υποδομή παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Γερμανός, 1999γ).

Ένας μεγάλος αριθμός σύγχρονων ερευνητικών προσεγγίσεων της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας (Συγκολλίτου, 2005) επισημαίνουν τη σπουδαιότητα του σχολικού χώρου στη συμπεριφορά των παιδιών που συνδέεται με τη μάθηση. Οι Περιβαλλοντικοί Ψυχολόγοι εντοπίζουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες τα φυσικά (μέγεθος τάξης, επίπεδο θορύβου, χωρική πυκνότητα κ.ά.) και μη φυσικά στοιχεία (κοινωνικο-

οργανωτικό κλίμα της τάξης, κανόνες, αναλυτικό πρόγραμμα, τύπος διδασκαλίας) του πλαισίου της μάθησης συνδυάζονται ώστε να προκαλέσουν τη μάθηση (Συγκολλίτου, 1997). Η μάθηση υποστηρίζουν ότι μεγιστοποιείται όταν επικεντρώνεται η προσοχή εξίσου στο φυσικό πλαίσιο όσο και σε άλλους παράγοντες της συνθήκης της μάθησης (αναλυτικό πρόγραμμα, τις μεθόδους διδασκαλίας κ.ά.). Ωστόσο τα περισσότερα εκπαιδευτικά προγράμματα εξακολουθούν να δίνουν ελάχιστη προσοχή στο φυσικό πλαίσιο (Συγκολλίτου, 1997. Weinstein, 1982).

Στόχος της εισήγησης είναι να αναδείξει ότι ο σχολικός χώρος ενώ δεν επιδρά τόσο άμεσα και αποφασιστικά στην ψυχοσωματική ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού, καμιά ουσιαστική αλλαγή δεν μπορεί να είναι εφικτή χωρίς αλλαγές στο χώρο (Τσουκαλά, 1998).

Έννοια του Περιβάλλοντος

Στην πορεία του χρόνου αποδόθηκαν στο περιβάλλον διάφοροι προσδιορισμοί για να δηλώσουν τα χαρακτηριστικά του. Έτσι, γίνεται αναφορά σε περιβάλλον κατασκευασμένο, προσαρμοσμένο ή μεικτό και σύμφωνα με άλλες ερμηνείες σε περιβάλλον φυσικό, ανθρώπινο, κοινωνικό, πολιτιστικό, οικονομικό και τεχνητό (Odum, 1989). Ο πιο γνωστός και πιο γενικευμένος είναι αυτός που διαχωρίζει το περιβάλλον σε δυο υποσύνολα: το φυσικό (περιλαμβάνει τα φυσικά οικοσυστήματα) και το ανθρωπογενές (περιλαμβάνει τα συστήματα που έχει δημιουργήσει ο άνθρωπος σήμερα ή στο παρελθόν), στο οποίο συμπεριλαμβάνεται και το κοινωνικό (Μ. Καϊλα κ.ά., 2005).

Σήμερα περιβάλλον θεωρείται ένα δυναμικά εξελισσόμενο σύστημα, το οποίο διαμορφώνεται από τις αλληλεξαρτώμενες και αλληλεπιδραστικές σχέσεις των μελών που το συναπαρτίζουν. Κάθε ζωντανός οργανισμός ζει ανάμεσα σε ποικίλα ζωντανά ή μη στοιχεία, καταστάσεις, σχέσεις και επιρροές είτε φυσικές είτε ανθρωπογενείς. Δηλαδή, παρατηρείται μια συνάθροιση παραγόντων, η οποία διαμορφώνει το περιβάλλον αλληλεπιδραστικά και δυναμικά, καθώς οι ενέργειες κάθε οργανισμού επηρεάζουν και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το περιβάλλον (Βαβουγιός κ.ά., 2005. Μ. Καϊλα, 2005). Βάσει αυτών ορίζουμε ως περιβάλλον «το σύνολο των όντων και των πραγμάτων τα οποία συνθέτουν τον κοντινό και μακρινό χώρο του ανθρώπου, στα οποία μπορεί να δράσει και να τα διαφοροποιήσει και, αντίστροφα, τα οποία μπορούν να δράσουν στον άνθρωπο και να καθορίσουν με αυτό τον τρόπο, ολικά ή μερικά, την ύπαρξη και τον τρόπο ζωής του» (Αναστασάτος, 2005). Από τον ορισμό φαίνεται η βιοτική (το σύνολο των οργανισμών) και αβιοτική διάσταση του περιβάλλοντος (φως, νερό, έδαφος, κλίμα κ.ά.), η αλληλεπίδραση μεταξύ τους και ο κοινωνικός παράγοντας. Οι αβιοτικοί παράγοντες όχι μόνο δεν δρουν ανεξάρτητα, αλλά αντίθετα δημιουργούν ένα πολύπλοκο σύστημα σχέσεων με δυναμική ισορροπία, η οποία διαταράσσεται μόνο όταν οι μεταβολές είναι σημαντικές, διαφορετικά δρουν ρυθμιστικοί μηχανισμοί που τη διατηρούν (Αναστασάτος, 2005).

Ο άνθρωπος ανήκει στο περιβάλλον, εξαρτάται από αυτό και επεμβαίνει δραστικά στη διαμόρφωσή του. Η ποιότητα της ζωής των ανθρώπων καθορίζεται άμεσα από την ποιότητα του περιβάλλοντος (Σκούρτος & Σοφούλης, 1995). Έτσι η αρχική θέση του ανθρώπου «εγώ είμαι εδώ και εκεί το περιβάλλον», τείνει να αντικατασταθεί με τη διατύπωση «εγώ είμαι ένα στοιχείο μιας ολότητας, που είναι το περιβάλλον μου» (Φλογαΐτη, 1998).

Έννοια του Υλικού Χώρου

Ο υλικός χώρος είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της ζωής του ανθρώπου, αποτελεί μια διαδικασία έκφρασης του ανθρώπου, μια σκαλωσιά ή ένα πλαίσιο πάνω στο οποίο δημιουργείται το περιβάλλον, γι' αυτό και το περιβάλλον ορίζεται ως ο τρόπος που χρησιμοποιείται ο χώρος (Πανταζής, 2002). Υλικός χώρος είναι η διαμόρφωση των συνθηκών του περιβάλλοντος με τεχνητά μέσα, ώστε να διευκολύνονται οι δραστηριότητες των πυρήνων (μεμονωμένων ατόμων, ομάδων, κοινωνιών) και να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους με οικονομικές και ορθολογιστικές δραστηριότητες (Κιτσόπουλος, 1971). Σύμφωνα με το Γερμανό (1997), υλικός χώρος είναι το στοιχείο του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος που αναπτύσσεται τόσο στο επίπεδο της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας, όσο και σε αυτό του υποκειμένου. Αποτελείται από μονάδες σύνολα-προϊόντα ανθρώπινης εργασίας και πολιτισμού (αντικείμενα, κτίσματα, εσωτερικούς χώρους, οικοδομικά τετράγωνα, συστάδες δέντρων, πλατείες κλπ.). Ο Chombart de Lauwe (1982) θέλοντας να τονίσει τη σπουδαιότητα του κτιστού χώρου αναφέρει ότι ο κτιστός χώρος μιας πόλης ή ενός χωριού θεωρείται η έκφραση ενός πολιτισμού και ενός τρόπου ζωής (culture) αποτυπωμένη στο έδαφος. Τα δεδομένα από τα οποία απαρτίζεται ο κτιστός χώρος είναι:

- Τα υλικά στοιχεία: Αυτά απαρτίζουν τα γεωμετρικά, τεχνικά χαρακτηριστικά του χώρου (διαστάσεις, εμβადόν, ανοίγματα κ.λπ.). Τα κριτήρια χρησιμοποίησης και οι αρχές οργάνωσης των τεχνικών χαρακτηριστικών αντανακλούν τον τρόπο προσέγγισης του χώρου π.χ. η απόσταση, αυτή αποτελεί ένα χαρακτηριστικό του χώρου, το οποίο όταν προσεγγίζεται μέσα από την τεχνοκρατική διάσταση είναι πάντα ίδια, όταν όμως συσχετίζεται με την ανθρώπινη παρουσία αποχτά διαφορετική σημασία (Παπασωτηρίου-Μάζη, 1983). Η οργάνωση του υλικού περιβάλλοντος, στην ουσία λειτουργεί ως ερέθισμα (οπτικό και αντιληπτικό) το οποίο παραπέμπει σε αισθητικές και κοινωνικές αξίες, σε πρότυπα συμπεριφοράς, και ρόλους, σε σύμβολα που κυριαρχούν στην κοινωνία σε μια δεδομένη χρονική στιγμή και με αυτό τον τρόπο προωθεί τον άνθρωπο προς τυποποιημένες χρήσεις και συμπεριφορές του υλικού περιβάλλοντος (Γερμανός, 2003α, 1993α).
- Ο τρόπος που χρησιμοποιείται ο χώρος και βιώνεται από τους ανθρώπους που δρουν σε αυτό για κάποιο συγκεκριμένο σκοπό. Ο βιωμένος χώρος υπερβαίνει το γεωμετρικό, διαφορετικά γίνεται ένα απλό εργαλείο και αστοχεί στην ικανοποίηση των ψυχολογικών αναγκών του ανθρώπου και στην ανάγκη του για προστασία (Τσουκαλά, 1998)

- Οι κοινωνικο-πολιτισμικοί και οικονομικοί παράγοντες, βάσει των οποίων γεννήθηκε ή δημιουργήθηκε ο χώρος (Γερμανός, 1993^α . 2000).

Παιδί και Υλικός Χώρος

Αφετηρία για την κατανόηση του γύρω υλικού χώρου είναι ο χώρος που καταλαμβάνει το ίδιο το σώμα (Merleau-Ponty, 1976). Ο άνθρωπος μέσα από τα όρια του σώματός του ακόμα και της ένδυσης, γνωρίζει τον ατομικό του χώρο, ή «χώρο του εγώ», αλλά μέσα από τα βιώματά του (δραστηριότητες, αξιολογήσεις, εξερευνήσεις, καταγραφές και εσωτερικεύσεις των δεδομένων του περιβάλλοντος), κατακτά ένα πλήθος εννοιών («προσωπικό χώρο», «περισωματικό χώρο», «χώρο ζωής») (Paillard, 1987). Ωστόσο, όλα αυτά μπορούν να επιτευχθούν από τον άνθρωπο μόνο όταν τίθενται σε λειτουργία ο μηχανισμός της αντίληψης και των νοητικών αναπαραστάσεων, μια εσωτερικευμένη πράξη η οποία δεν αποτελεί απλά και μόνο η φαντασία κάποιου εξωτερικού δεδομένου, αλλά δομείται χρησιμοποιώντας δεδομένα της αντίληψης και της μνήμης και συσχετίζεται με συστήματα αξιών, κοινωνικά μοντέλα, εικόνες, με άλλες αναπαραστάσεις (Fischer, 1997, Chombart, 1975). Η λειτουργία αυτών των μηχανισμών είναι καθοριστικής σημασίας για την οικοδόμηση της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο και γενικότερα με το περιβάλλον γιατί επιτρέπει στο παιδί να αναπτύσσει δραστηριότητες οι οποίες το τροφοδοτούν με πληροφορίες, βιώματα και εμπειρίες που συναρτώνται με το χώρο και αξιοποιούνται για τη γνωστική του ανάπτυξη, τη συναισθηματική του ωρίμανση και τη διαμόρφωση συμπεριφορών και στάσεων (Γερμανός, 2003β. Ρίτσμοντ, 1970). Το παιδί «βιώνει» το χώρο όταν αναπτύσσει, μέσω της ενθάρρυνσης, πρωτοβουλίες και δράση σε αυτόν. Η καλή ψυχοκινητική του ανάπτυξη εξαρτάται από τη βίωση του χώρου, δηλαδή το να «κατοικεί» όλο το χώρο και να μπορεί να κινεί άνετα το σώμα του σε αυτόν. Τότε αποχτά σχέσεις γνωστικού και συναισθηματικού επιπέδου με τον υλικό χώρο, οι οποίες οδηγούν στη νοημοσύνη (Kamii & DeVries, 1979).

Ερευνητικά πορίσματα της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας Π.Ψ., δείχνουν ότι στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος όπως ο δομημένος χώρος, επηρεάζουν τον ψυχισμό και τη συμπεριφορά του ατόμου (Συγκολλίτου, 2005). Εντονότερα επηρεάζεται το παιδί, επειδή αναπτύσσεται νοητικά και κοινωνικά μέσα από τις εμπειρίες του, οι οποίες καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τα στοιχεία του φυσικού του περιβάλλοντος και κυρίως του δομημένου (Ματσαγγούρας, 1988. Μάζης, 1979). Η προσέγγιση του παιδιού με τον υλικό χώρο αποτελεί: (α) ένα πεδίο ερεθισμάτων μάθησης, (β) μία πολύπλευρη πληροφορία για το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της ζωής του, (γ) ένα πεδίο στο οποίο δραστηριοποιείται με δυνατότητες παρέμβασης (τυπικές ή άτυπες) ανάμεσα στην κωδικοποιημένη οργάνωση του χώρου και στην αυθόρμητη χρήση. Το παιδί καθώς χρησιμοποιεί το χώρο βρίσκεται αντιμέτωπο με την υλική διάσταση του κόσμου και των φαινομένων την οποία βιώνει με το δικό του τρόπο και δημιουργεί τη δική του πραγματικότητα χώρου. Δηλαδή μέσα στην ενότητα του υλικού χώρου που του αποδίδεται, οικοδομεί με τις εμπειρίες, τα βιώματα και τις πρακτικές στο χώρο υποκειμενικές εκδοχές του υλικού περιγύρου -έναν «τόπο ενδιάμεσο ο οποίος

παρεμβαίνει στη σχέση αλληλεπίδρασης του παιδιού με την πραγματικότητα-προκειμένου να επικοινωνεί και να κατανοεί το περιβάλλον του. Αργότερα το παιδί θα χρησιμοποιήσει και θα υιοθετήσει τις στάσεις εκείνες που θα το βοηθήσουν να τοποθετηθεί απέναντι στο περιβάλλον και να επιδράσει σε αυτό και (δ) ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσει την ικανότητα της επικοινωνίας, της δημιουργικότητας, των εμπειριών και των βιωμάτων (Γερμανός, 2002. 1993β. Pecheux, 1990).

Όλα αυτά τα στοιχεία της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο συνδέονται μεταξύ τους με στενούς δεσμούς αλληλοεπηρεασμού και αλληλεξάρτησης. Έτσι η σχέση του παιδιού με τον υλικό χώρο χαρακτηρίζεται από μια ενότητα με κυρίαρχο το στοιχείο της συνέχειας (continuum) (Γερμανός, 1993α). Ο πολυδιάστατος αυτός χαρακτήρας του κτισμένου χώρου και η σημασία του για το παιδί οδήγησαν στην ολοένα και μεγαλύτερη ένταξη του χώρου στα στοιχεία της παιδαγωγικής διαδικασίας (Παπανικολάου, 1994).

Παιδί και «Σχολικός Χώρος»

Ο χώρος αν και αποτελεί ένα πρωτεύον στοιχείο του περιβάλλοντος λίγες είναι οι μελέτες που ασχολούνται με το χώρο στο πλαίσιο μιας ευρύτερης παιδαγωγικής προσέγγισης. Κυρίως προσεγγίζουν το περιβάλλον ως μια παράμετρο του περιβάλλοντος αγωγής, υποβαθμίζοντας κατά έναν τρόπο τη σημασία του υλικού χώρου ως στοιχείο του περιβάλλοντος που μπορεί να αξιοποιηθεί από την εκπαιδευτική διαδικασία (Γερμανός, 1997). Για να προσδιοριστούν όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι έννοιες του «περιβάλλοντος» και του «χώρου» χρησιμοποιούνται χωριστά, παρ' όλα αυτά με δυσκολία μπορεί να γίνει σαφής διάκριση ανάμεσά τους, καθώς η μια εμπλέκεται στην άλλη και οι δυο μαζί είναι μέρη της ίδιας διαδικασίας και εκφράζουν τόσο την εσωτερική δύναμη της κοινωνίας όσο και την εξέλιξή της (Wurm, 2005, Πανταζής, 2002).

Η σημασία του δομημένου σχολικού χώρου είναι πολυδιάστατη και δεν αποτελεί μόνο το στεγαστικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 1999). Το είδος της δόμησης του σχολικού χώρου εκφράζει τις σχέσεις ανθρώπου-περιβάλλοντος, προβάλλει τις κοινωνικές σχέσεις και τις αξίες που αφορούν το φυσικό και το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον (Wiebenson, 1998). Στο πεδίο της μελέτης του χώρου, η σχολική τάξη, θεωρείται ένα δυναμικό σύστημα αλληλεξάρτησης όπου το υλικό περιβάλλον είναι ταυτόχρονα και πεδίο κοινωνικών σχέσεων. Στο σύστημα αυτό αναπτύσσονται συμπεριφορές, και ρόλοι. Η σχολική τάξη «βιώνεται» μέσα από τη δυναμική σχέση του υποκειμένου (εκπαιδευτικός, μαθητής, ομάδα) με τον περίγυρο (Ittelson, 1973). Ως περίγυρος ορίζεται το σύνολο των υλικών και μη στοιχείων (κοινωνικές σχέσεις, αξίες) με τα οποία το υποκείμενο έρχεται σε επαφή, αλλά πάντοτε μέσα στο πλαίσιο ενός δεδομένου υλικού περιβάλλοντος (Proshansky, 1976). Ο Vayer και οι συνεργάτες του ισχυρίζονται ότι το σύστημα «σχολική τάξη» αποτελείται από μια κοινωνική δομή, όπου τα στοιχεία της προσδιορίζουν και οργανώνουν τους τύπους αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα υποκείμενα και μια υλική δομή, τα στοιχεία της οποίας

επιτρέπουν την ανάπτυξη αυτών των αλληλεξαρτήσεων έτσι ώστε να βρίσκονται σε κατάσταση αλληλεξάρτησης (Vayer, Duval & Roncin, 1991).

Η υλική δομή και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολικού χώρου εκφράζεται μέσα από τον παράγοντα της οργάνωσης και της διαρρύθμισης του σχολικού χώρου. Σύμφωνα με την Weinstein, η υλική δομή της τάξης αποτελείται από την αρχιτεκτονική του εσωτερικού χώρου, τον εξοπλισμό (έπιπλα, υλικά) και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες (θερμοκρασία, φωτισμός, χρώμα) που παρεμβαίνουν στο χώρο. Όλες αυτές οι κατηγορίες της υλικής δομής αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, επιτελώντας ξεχωριστές λειτουργίες και από κοινού επιδρούν στη συμπεριφορά των υποκειμένων και στη λειτουργία της τάξης (Weinstein, 1997). Αρχικά, η υλική δομή συνδέεται με μια προκαθορισμένη λειτουργία του σχολικού χώρου η οποία παραπέμπει σε εκπαιδευτικά και πολιτισμικά μοντέλα. Η κοινωνική δομή του χώρου όμως, η οποία εκφράζεται μέσω του «βιωματικού χώρου» δηλαδή, των αυθόρμητων πρακτικών χρησιμοποίησης του χώρου (δυνατότητα εναλλακτικών μορφών χρησιμοποίησης της αίθουσας) από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό) δεν αναπαράγει αναγκαστικά τα προκαθορισμένα σχήματα και μοντέλα της εκπαιδευτικής πράξης και της καθημερινής ζωής. Έτσι, όταν παρουσιάζονται αλλαγές (πχ. επαναπροσδιορισμός των κανόνων λειτουργίας της τάξης) αυτές προβάλλονται με τροποποιήσεις στην οργάνωση και τη διαρρύθμιση. Αποτέλεσμα είναι να εξασφαλίζεται, κατόπιν ρυθμίσεων και συμβάσεων, ή η ισορροπία, ανάμεσα στις δυο δομές (υλική - κοινωνική), ή η σχολική τάξη να τείνει προς ένα ανοιχτό σύστημα το οποίο να συμβάλλει στην αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, στη δυνατότητα εφαρμογής εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας στην τάξη, καλύτερης διαμαθητικής επικοινωνίας, μεγαλύτερου βαθμού εμπλοκής και αλληλεπίδρασης των μαθητών στο μάθημα, ίσων ευκαιριών μάθησης και ανάληψης πρωτοβουλιών για την κατάκτηση της γνώσης (Γερμανός, 2003α).

Στο πλαίσιο αυτό ο σχολικός χώρος χαρακτηρίζεται από ευελιξία, η οποία επιφέρει διαρκείς δημιουργικές παραλλαγές στα δεδομένα της οργάνωσης του χώρου, εξυπηρετεί διαφορετικές διδακτικές καταστάσεις, ενσωματώνει τις νέες δυνατότητες αλληλεπίδρασης που αναπτύσσονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και εμπλουτίζεται έτσι το σχολικό περιβάλλον (Sommer & Olsen, 1980). Τα στοιχεία της υλικής δομής και της κοινωνικής δομής της τάξης λειτουργούν προς την ίδια κατεύθυνση - η σχολική τάξη ενισχύεται ως σύστημα και έτσι στηρίζει την εύρυθμη λειτουργία της (Weinstein, 1979). Αντίθετα, όταν η σχολική τάξη αποκόπτεται από την πραγματικότητα του περιβάλλοντος, τείνει προς ένα κλειστό σύστημα, όπου οι λειτουργίες έχουν ως στόχο την αναπαραγωγή και την ομοιομορφία, την τυποποιημένη διαρρύθμιση, την έλλειψη πρωτοβουλίας και την στερεότυπη διακόσμηση που παραμένει αμετάβλητη στο χρόνο. Οι Wolfe και Rivlin επισημαίνουν ότι κάτω από αυτές τις συνθήκες σχεδιασμού του διδακτηρίου διευκολύνεται η εποπτεία και η επιβολή τυποποιημένων πρακτικών στην τάξη (Wolfe & Rivlin, 1987).

Έρευνες της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας Π.Ψ. έχει ως αντικείμενο μελέτης τη σχέση παιδιού-σχολικού χώρου. Οι έρευνες των περιβαλλοντικών ψυχολόγων προσπάθησαν να εντοπίσουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες τα φυσικά (μέγεθος τάξης, επίπεδο θορύβου, χωρική πυκνότητα κ.ά.) και μη φυσικά στοιχεία (κοινωνικο-οργανωτικό κλίμα της τάξης, κανόνες, αναλυτικό πρόγραμμα, τύπος διδασκαλίας) του πλαισίου της μάθησης συνδυάζονται ώστε να προκαλέσουν τη μάθηση (Συγκολλίτου, 1997).

Η διαμόρφωση του περιβαλλοντικού χώρου της σχολικής τάξης (ανοιχτός ή κλειστός χώρος, διευθέτηση του χώρου σε επιμέρους χώρους) ήταν από εκείνα τα οικολογικά χαρακτηριστικά που η επίδρασή τους στη συμπεριφορά των παιδιών μελετήθηκε ιδιαίτερα από τους περιβαλλοντικούς ψυχολόγους (Συγκολλίτου, 2000, 2005). Έρευνες παρουσίασαν ότι αλλαγές στο φυσικό σχέδιο της τάξης μπορεί να έχουν ως συνέπεια μεγαλύτερη συμμετοχή των παιδιών σε αυτή, θετικότερη στάση και καλύτερη επίδοση (Killough, 1972). Συγκεκριμένα τα σχολεία ανοιχτού χώρου (χαρακτηρίζονται από έλλειψη εσωτερικών τοίχων έτσι ώστε να επιτρέπεται η ευελιξία στη διαμόρφωση του χώρου, να ενθαρρύνεται η επικοινωνία και να επιτρέπονται οι επιλογές στη μάθηση), έναντι του κλειστού χώρου παρουσίασαν πλεονεκτήματα, κυρίως, επειδή δημιουργούσαν μεγαλύτερο αριθμό «κέντρων μάθησης» μέσα στην τάξη ή ομάδων με μικρότερα μεγέθη (Durlak et al., 1972). Παρ' όλα αυτά καταγράφονταν απόσπαση προσοχής από τα παιδιά λόγω του θορύβου με επιπτώσεις στη συμπεριφορά (Evans, Lovel, 1979). Έρευνες που προσπάθησαν να επισημάνουν τις επιπτώσεις αυτών των σχεδιασμών (ανοιχτού-κλειστού τύπου) ήταν αντιφατικές, καθόσον το κτιστό περιβάλλον δεν είναι το μόνο σημείο στο οποίο διαφέρουν τα ανοιχτού τύπου σχολεία από τα παραδοσιακά (σχολεία με αίθουσες σε σχήμα παραλληλογράμμου, με τα θρανία σε ίσες σειρές, χωρίς δυνατότητες εναλλακτικού σχεδιασμού) (Τσουκαλά, 1998). Η φιλοσοφία της ανοιχτής εκπαίδευσης προϋποθέτει ελευθερία των παιδιών, να κινούνται στο χώρο της τάξης και χαλαρότερη δομή στις δραστηριότητες, γεγονότα που μπορεί να ισχύουν σε μια παραδοσιακή αίθουσα, ενώ σε μια άλλη όπως στις λεγόμενες ανοιχτές να μη συμβαίνουν. Παρατηρήσεις των Wolfe και Rivlin (1987) έδειξαν ότι με ένα συνδυασμό στοιχείων των παραδοσιακών και ανοιχτών αιθουσών μπορεί να δημιουργηθούν καλύτερα περιβάλλοντα μάθησης, αφού η καταλληλότητα ή μη του ανοιχτού σχεδιασμού προσδιορίζεται και από άλλους παράγοντες όπως είναι η μέθοδος διδασκαλίας ή η ηλικία των μαθητών, παράγοντες οι οποίοι φαίνονται ότι είναι καθοριστικοί (Rivlin & Wolfe, 1985).

Στην έννοια της διαμόρφωσης του σχολικού χώρου συμπεριλαμβάνονται και έρευνες που μελετούν τις πιθανές αλλαγές που προκαλούνται στη συμπεριφορά από αλλαγές της διευθέτησης του χώρου της τάξης (Συγκολλίτου, 1992). Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν διαπιστώθηκαν αλλαγές στη συμπεριφορά εξαιτίας των αλλαγών στη διευθέτηση του χώρου, οι αλλαγές αυτές όμως ήταν μικρές και βραχύχρονες (Neill, 1982). Μελέτη της Συγκολλίτου σχετικά με την επίδραση στη συμπεριφορά της

διευθέτησης του χώρου της σχολικής τάξης έδειξε ότι τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας επηρεάζονται όχι μόνο από τη συνολική διευθέτηση του χώρου, αλλά και από τη γειτνίαση των λειτουργικών χώρων που υπάρχουν στο περιβαλλοντικό πλαίσιο της τάξης (Συγκολλίτου, 1992).

Αντικείμενο πολλών ερευνών της Π.Ψ. αποτέλεσε επίσης η πυκνότητα, ως ο χώρος που αναλογεί ανά παιδί που βρίσκονται στο χώρο της τάξης και η επίδρασή της στη συμπεριφορά (Connors, 1983). Οι διαστάσεις του χώρου της τάξης είναι ένα στοιχείο του σχολικού περιβάλλοντος το οποίο επηρεάζει τόσο το φυσικό σχεδιασμό του συνολικού σχολικού κτιρίου όσο και το είδος της εκπαίδευσης που δέχεται το παιδί. Θεωρείται ότι είναι πολύ πιθανόν να επηρεάζεται και η συμπεριφορά του παιδιού γιατί έχει παρατηρηθεί ότι όταν ο πληθυσμός που βρίσκεται σε ένα δεδομένο χώρο είναι μικρότερος ή μεγαλύτερος από κάποιο αριθμό που θεωρείται κανονικός, αυτό έχει επίπτωση στο βαθμό της συμμετοχής, στο ρυθμό και την ένταση της δράσης, στην παθητικότητα ή την ενεργητικότητα των ατόμων που τον συνθέτουν (Τσουκαλά, 1998). Όταν αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών στο χώρο της τάξης είναι αυτονόητο ότι αυξάνεται η κοινωνική πυκνότητα, ενώ ταυτόχρονα μειώνεται ο χώρος που αναλογεί ανά παιδί, κατά συνέπεια αυξάνεται η χωρική πυκνότητα (Συγκολλίτου, 2000).

Ο υλικός σχολικός χώρος αποτελεί μια μόνο διάσταση του όλου δυναμικού πεδίου που λέγεται εκπαίδευση. Μπορεί να διευκολύνει δίνοντας τις ευέλικτες εκείνες προδιαγραφές για το σχεδιασμό και την οργάνωση μιας ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, μπορεί όμως και να δυσχεραίνει άμεσα την εκτέλεση των δραστηριοτήτων. Όμως, οι ικανότητες των παιδιών να μετασχηματίζουν το χώρο αντισταθμίζουν τις δυσμενείς συνθήκες, ιδίως όταν διεγείρονται από ένα ενδιαφέρον εκπαιδευτικό πρόγραμμα, γιατί πρώτα απ' όλα το σχολείο δεν είναι κτίριο, αλλά τρόπος ζωής, και στάση ζωής (Φατούρος, 1972. Μάζης, 1999). Οι έρευνες της Π.Ψ. μπορεί να απέχουν από μια ικανοποιητική τεκμηρίωση των συμπερασμάτων τους, παρόλα αυτά έχουν συγκεντρώσει αρκετές πληροφορίες για την επίδραση του περιβάλλοντος στη στάση του παιδιού, έτσι ώστε να συγκεντρώσουν την προσοχή όλων όσων ασχολούνται με την οργάνωση των χώρων του σχολείου.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Chombart De Lauwe, P.H. (1975-76). L'interaction de l'enfant et de l'environnement: objet de recherche et révélateur social. *Bulletin de psychologie*, (325).

Connors, D. (1983). The school environment: A link to understanding stress. In *Theory into Practice*, 22, 1 pp. 15-20.

- Durlak, Beardley, & Murray, (1972). Observation of user activity patterns in open and traditional plan school environments. In *Environmental Design: Research and Practise*. Ed. W. J. Mitchell, Low Angeles: University of California Press
- Evans, G. W., Lovel, B. (1979). Design modification in an open-plan school. In *Journal of Education Psychology*, 71, pp. 41-49.
- Fischer, G. N. (1997). *Psychologie de l' Environnement Social*. Paris: Dunod, Collection Psychosup.
- Ittelson, W. H. (1973). (ed). *Environment and Cognition*. New York: Seminar Press.
- Merleau-Ponty, M. (1976). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- Neil, S. R. St. J. (1982). Experimental alterations in playroom layout and their effect on staff and child behavior. *Educational Psychology*, 2, pp. 103-119.
- Odum, E. P. (1989). *Ecology and our endangered life-support system*. Sinauer Associates Inc. Puplichers, Massachusett
- Paillard, J. (1987). Comment le corps bâtit l'espace. *Science et Vie*, pp. 158.
- Pecheux, M.G. (1990). *Le développement des rapports des enfants á l'espace*. Paris: Nathan, Université.
- Proshansky, H. M. (1976). Environmental psycholoogy and the real world. *American Psychologist*, pp.303-310.
- Rivlin, L. G., & Wolfe, M. (1985). *Institutional settings in children's lives*. New York: Wiley-Interscience.
- Sommer, R., & Olsen, H. (1980). The soft classroom. *Environment and behavior*, 12, pp. 3-16
- Vayer, P., Duval, A., Roncin, Ch. (1991). *Une écologie de l'école. La dynamique des structures matérielles*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Wiebenson, J. (1998). Buildings that teach. *Educational Leadership*, vol. 55 (7).
- Weinstein, C. S. (1997). Educational environmental psychology. In: Giffopd, R. *Environmental Psychology*. Boston: University of Victoria, pp. 241-275.
- Weinstein, C.S. (1979). The physical environment of the school: A review of the re-search. In *Review of Educational Research*, 49, 4, pp. 577-610.

- Weinstein & T. G. David (eds.) *Spaces for children*. New York: Plenum Press
- Wolfe, M. & Rivlin, L. (1987). The institutions in children's lives. In C. S.
- Wurm, J.P. (2005). *Working in the Reggio way: A beginner's guide for American teachers*. St. Paul, Minnesota: Redleat Press.
- Ελληνόγλωσση*
- Αναστασάτος, Ν. (2005). *Σχολείο και Περιβάλλον: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βαβουγιός, Δ., Ξανθάκου Γ., Καΐλα Μ. (2005). Η Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Η διερεύνηση μιας κρίσιμης σχέσης. Στο: Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδοροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος, (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά Δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Bachelard, G. (1971). Το σπίτι και η ποιητική του χώρου. *Αρχιτεκτονικά Θέματα*, 5, σσ.76-82.
- Βώρος, Φ. Κ. (1987). Η ποιότητα εκπαίδευσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 7, σσ.16-31.
- Γερμανός, Α., Γεωργόπουλος, Α. & Ομάδα Μεταπτυχιακών Φοιτητών. (2002). Η Λειτουργία του Χώρου ως Υλικού Πεδίου Αγωγής: Εφαρμογή σε ένα Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Νηπιαγωγείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, σσ. 95
- Γερμανός, Δ. (1997). Το «Υλικό Πεδίο Αγωγής»: Μια διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται στην Παιδαγωγική ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τον υλικό χώρο. Στο: Μ.Ι. Βάμβουκας, Α.Γ. Χουρδάκης (επιμ.) *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και την Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου (Νοεμ. 1995). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γερμανός, Δ. (1999γ). Παιδαγωγικός επανασχεδιασμός του σχολικού χώρου: η άλλη «γλώσσα» της μεταρρύθμισης». Στο Τσολάκης (επιμ.) *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και οι «γλώσσες» της*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Γερμανός, Δ. (2000). Παρεμβάσεις στο σχολικό χώρο και αλλαγή εκπαιδευτικών πρακτικών. Στο: Τσουκαλά, Κ. (επιμ.) *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή. Architecture Child and Education*. Α.Π.Θ.- Πολυτεχνική Σχολή-Τμήμα Αρχιτεκτόνων- Υπουργείο Πολιτισμού. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Γερμανός, Δ. (2003α). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός Χώρος και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Γερμανός, Δ. (2003β). Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του Σχολικού Χώρου για την προώθηση της Συνεργατικής Μάθησης. *Συνεργατική Παιδεία*, (τ.2^{ος}), 3, σ.29
- Γερμανός, Δ. (1993α). *Χώρος και Διαδικασία Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γερμανός, Δ. (1993β). Χώρος και παιδιά της προσχολικής ηλικίας στη Θεσσαλονίκη: παιδαγωγικές και πολιτισμικές παράμετροι. *Τα εκπαιδευτικά*, 31-32, σσ. 149-154.
- Kamii, C. Devries, R. (χ.χ). *Η θεωρία του Jean Piaget και η Προσχολική Αγωγή*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κιτσόπουλος, Θ. (1971). Άνθρωπος και Περιβάλλον. Μια εισαγωγή. *Αρχιτεκτονικά Θέματα*, 5, σσ. 92-96.
- Μάζης, Α. (1994). *Εισαγωγή στις Ανθρωπογνωστικές Επιστήμες*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων
- Μάζης, Α. Β. (1979). Ψυχοκοινωνιολογικές έννοιες και μέθοδοι στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του σχολείου. *Αρχιτεκτονικά θέματα* (επιμ. Ε.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1999). *Η εξέλιξη της Διδακτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1988). *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ξανθάκου, Γ., Παναγιωτόπουλος, Γ., Ναχόπουλος, Ν., Καφρίτσα, Δ., Παπανικολάου, Ρ. (1994). *Οργάνωση και διαμόρφωση του χώρου στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Πανταζής, Σ. (2002). *Η παιδαγωγική εργασία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπασωτήριου-Μάζη, Σ. (1983). *Αρχιτεκτονική και Ιδρυματική Πρακτική*. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή.
- Ρίτσμοντ, Π. (1970). *Εισαγωγή στον Πιαζέ* (μτφρ. Α. Κάντας). Αθήνα: Υποδομή.
- Σκούρτος, Μ. Σ., Σοφούλης, Κ. Μ. (1998). Περιβαλλοντική Πολιτική στην Ελλάδα. Αθήνα: Ατραπός.
- Συγκολλίτου, Ε. (1992). Η πυκνότητα της σχολικής τάξης. Οι συνέπειές της στη συμπεριφορά. *Ψυχολογικά Θέματα* (τ. 5^{ος}) 3, σσ. 211-222.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Συγκολλίτου, Ε. (2005). Η ερευνητική και εφαρμοσμένη συμβολή της Περιβαλλοντικής Ψυχολογίας. Σύγχρονες και μελλοντικές κατευθύνσεις. Στο: Μ. Καΐλα, Ε. Θεοδοροπούλου, Α. Δημητρίου, Γ. Ξανθάκου, Ν. Αναστασάτος. (επιμ.) (2005) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ερευνητικά Δεδομένα & Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός*. Αθήνα: Ατραπός.
- Συγκολλίτου, Ε. (2000). Σχολικός χώρος και συμπεριφορά. Στο: Τσουκαλά, Κ. (επιμ.) *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή. Architecture Child and Education*. Α.Π.Θ-Πολυτεχνική Σχολή- Τμήμα Αρχιτεκτόνων- Υπουργείο Πολιτισμού. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Τσιπλητάρης, Α. (1996). *Ψυχοκοινωνιολογία της Τάξης*. Αθήνα.
- Τσουκαλά, Κ. (1998). *Τάσεις στη Σχολική Αρχιτεκτονική*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Φατούρος, Δ. Α. (1972). "Για ποιον σχεδιάζουμε τα σχολεία;" *Δελτίο Συλλόγου Αρχιτεκτόνων*, 2, σσ.28-34.
- Φλογαΐτη, Ε. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Οι επιδράσεις των μεταμοντέρνων θεωριών στην εκπαιδευτική πολιτική και τα αναλυτικά προγράμματα

Αυτζερίνου Ευαγγελία
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
 elytzerinoy@gmail.com

Περίληψη

Από τη δεκαετία του 1970 και μετά γίνεται προσπάθεια το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα να ερμηνευθεί εξεταζόμενο μέσα σε συγκεκριμένα ιστορικοκοινωνικά και πολιτικά πλαίσια. Το σχολείο και η κοινωνία συνδέονται άμεσα, καθώς οι δομές της εξουσίας στο χώρο της εκπαίδευσης αναπαράγουν και τις δομές στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Το κίνημα του μεταμοντερνισμού, στη δεκαετία του 1990, και οι θεωρίες του, μπορούν να αξιοποιηθούν από την εκπαιδευτική πολιτική ώστε το σχολείο να θεωρηθεί ενεργό μέρος του κοινωνικού ιστού. Μέσω της αποδόμησης παραδοσιακών κοινωνικών καταστάσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών, και της σύνθεσης νεότερων και πιο δημοκρατικών, το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό παράγοντα κοινωνικής αλλαγής. Αυτή η διαδικασία για την επιτυχή εξέλιξή της, απαιτεί την καλλιέργεια ενεργητικών και ανεξάρτητων ατόμων. Η χειραφέτηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών αποτελούν βασικούς στόχους της κριτικής παιδαγωγικής. Επομένως τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να ενστερνιστούν τις βασικές αρχές της κριτικής παιδαγωγικής με στόχο τη συγκρότηση προσωπικοτήτων με υψηλό επίπεδο κριτικής σκέψης.

Λέξεις-Κλειδιά: μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική, αναλυτικά προγράμματα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 εντοπίζεται μία εντατική και συστηματική κίνηση ώστε να ερμηνευτεί και να κατανοηθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.) ως πολιτικό κείμενο (Pinar et al., 2004). Γενικότερα, υποστηρίζεται ότι το σχολείο αποτελεί καθρέφτη της κοινωνίας και γι' αυτό θα πρέπει να γίνουν αλλαγές ώστε να υπάρχει περισσότερη δικαιοσύνη και ισότητα στο σχολικό χώρο και κατ' επέκταση στον κοινωνικό ιστό. Οι αναλυτές της δεκαετίας του 1970 βασίζονται σε μαρξιστικές και νεομαρξιστικές θέσεις ενώ η κριτική θεωρία του Α.Π. υποστηρίζει ότι το τελευταίο μπορεί να γίνει κατανοητό μόνο μέσα σε κοινωνικοπολιτικά πλαίσια. Όμως η επάρκεια των παραπάνω κινήσεων για την κατανόηση του Α.Π. ως πολιτικού κειμένου τίθεται υπό αμφισβήτηση και διερεύνηση, ύστερα από τη στροφή προς τις νέες ιδέες του μεταμοντερνισμού και του μεταστρουκτουραλισμού. Ο μεταμοντερνισμός θεωρείται από πολλούς αναλυτές ότι προσφέρει ουσιαστική βοήθεια ώστε να ανοιχθούν νέες προοπτικές στο πεδίο του Α.Π. ως πολιτικό κείμενο καθώς και σε αυτό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επίσης μέσα από τη σύνδεση σχολείου-κοινωνίας, το Α.Π. συμβάλλει στην αποδόμηση των διαφόρων παραδοσιακών κοινωνικών καταστάσεων και μορφών γνώσης και στην υιοθέτηση νεώτερων και δημοκρατικότερων. Άλλωστε καθώς οι σύγχρονες εκπαιδευτικές

θεωρίες θεμελιώνονται σε κάποια θεωρία για το άτομο που συνήθως στηρίζεται σε κάποια θεωρία για την κοινωνία, η εξέλιξη της εκπαίδευσης σε παιδαγωγική επιστήμη συντονίζεται με τα προβλήματα των ατόμων και της κοινωνίας. Επίσης, όσον αφορά στο άτομο, πρέπει να σημειωθεί ότι δίνεται έμφαση στη χειραφέτησή του και στην αυτοεξουσιότητα. Καθώς η χειραφέτηση και η ανεξαρτησία είναι κατεξοχήν όροι-κλειδιά της κριτικής παιδαγωγικής, η τελευταία μαζί με τους εκπαιδευτικούς, αποτελούν δύναμη για μετασχηματιστική αλλαγή στο σχολείο και την κοινωνία. Συγκεκριμένα για τους Giroux και McLaren (1989) η κριτική παιδαγωγική εκφράζεται μέσα από τη «φωνή», δηλαδή τις ιστορίες που οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν, μέσα σε συγκεκριμένα ιστορικοκοινωνικά πλαίσια. Η «φωνή», μπορεί να αποτελέσει την πάλη για μετασχηματιστική αλλαγή στα σχολεία αλλά και για απελευθερωτική κοινωνική αλλαγή. Επομένως, η συνεισφορά της κριτικής παιδαγωγικής στη δόμηση και ανάλυση των σύγχρονων Α.Π. είναι σημαντική.

Μεταμοντερνισμός και εκπαιδευτική πολιτική

Ποπ κουλτούρα, αντι-μνήμη και αναλυτικά προγράμματα

Την περίοδο της δεκαετίας του 1990, νέες μεταμοντέρνες και μεταστρουκτουραλιστικές ιδέες όπως η ποπ κουλτούρα και η αντι-μνήμη ανανεώνουν την πολιτική θεωρία των Α.Π. Το Α.Π. που επηρεάζεται από την παραγωγή της ποπ κουλτούρας αντιλαμβάνεται τον κοινωνικοπολιτικό χαρακτήρα της γνώσης και της εκπαίδευσης καθώς και την άμεση σύνδεση των εκπαιδευτικών πρακτικών των σχολείων με τις κοινωνικές διαδικασίες. Επίσης υποστηρίζεται ότι η αποδόμηση παλαιών μορφών γνώσης και η υιοθέτηση νέων δείχνει ότι η γνώση αποτελεί κοινωνική πρακτική. Σύμφωνα με τον Giroux (1988), στο πλαίσιο της ποπ κουλτούρας το σχολείο πρέπει να θεωρείται τμήμα ενός ευρύτερου πλαισίου υλισμικών και ιδεολογικών διαδικασιών στις οποίες μετασχηματίζεται η εμπειρία. Δηλαδή οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με στόχο τη διαμόρφωση των δικών τους προσωπικοτήτων και να επηρεάζουν το μετασχηματισμό των ιδεολογικών και υλισμικών καταστάσεων κυριαρχίας σε κοινωνικές πρακτικές με στόχο τη χειραφέτηση και κατά επέκταση τη δημιουργία μίας πιο δημοκρατικής κοινωνίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές διαμορφώνουν μαζί το πρόγραμμα μάθησης με βάση τη διαρκή κριτική ανάλυση των γνώσεων και των εμπειριών τους. Καθώς η ποπ κουλτούρα συνδέει την καθημερινότητα των μαθητών με το Α.Π., δεν καθιστά τις πολιτισμικές διαφορετικές εμπειρίες αξιόμηπτες. Αυτή η στάση συντελεί στον επαναπροσδιορισμό των τρόπων παραγωγής γνώσης ώστε να ανταποκρίνονται στα δεδομένα του εκάστοτε σχολικού χώρου. Επιπλέον, η αντι-μνήμη προσφέρει μία κριτική ανάγνωση στο πώς το παρελθόν διαβάζει το παρόν και το αντίστροφο. Αυτό βοηθάει στον εκσυγχρονισμό της σχολικής γνώσης και στη δημιουργία πιο δημοκρατικού κλίματος μέσα από τη διαλεκτική σχέση με το παρελθόν, που συντελεί στις εποικοδομητικές συγκρίσεις ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται η συνεργασία και η αλληλεγγύη, χωρίς να προωθείται η απόλυτη ανάγνωση του παρελθόντος (Aronowitz & Giroux, 1991).

Lyotard και μεταμοντερνισμός

Οι μεταμοντέρνες τάσεις εκφράζονται από τον Lyotard καθώς εισάγει την έννοια του μεταμοντέρνου που ευνοεί τις «μικρές αφηγήσεις», τις ιστορίες δηλαδή που ερμηνεύουν τοπικά γεγονότα και όχι αρχές καθολικού περιεχομένου. Με την απόρριψη των μεγάλων αφηγήσεων της γνώσης και της επιστήμης, προωθεί ένα σχέδιο παιδαγωγικής επιστήμης που βασίζεται στην ετερομορφία, στην πολλαπλότητα και στην ασυμφωνία. Υποστηρίζει ότι οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν ευαισθησία στη διαφορετικότητα. Η φύση της επιστημονικής γνώσης όπως παρουσιάζεται μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια αποκλείει την υποκειμενικότητα του εκπαιδευτικού και του μαθητή και αποζητά την ομοιομορφία. Αυτή η τακτική όμως είναι κατάλοιπο ολοκληρωτικού καθεστώτος. Γι' αυτό πρέπει ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός να έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τη διαίσθηση και τη φαντασία ώστε να προκύψει μία νέα παιδαγωγική σκέψη που θα εκσυγχρονίσει το Α.Π. και θα αλλάξει την εικόνα του παραδοσιακού δασκάλου και μαθητή. Ο Lyotard δανείζεται από τον Wittgenstein την ιδέα των γλωσσικών παιχνιδιών για να ενισχύσει την άποψη του για την ετερογένεια και για να αποδείξει ότι οι οικονομικοκοινωνικές και πολιτισμικές πρακτικές στο εσωτερικό μίας κοινότητας είναι αυτές που νομιμοποιούν τη γνώση. Δηλαδή δεν υπάρχουν καθολικοί κανόνες διδασκαλίας, καθώς οι κανόνες επινοούνται από τους «παίκτες», όπως είναι οι μαθητές και οι δάσκαλοι. Έτσι, οι τελευταίοι αποκτούν αυτενέργεια και μέσω της φαντασίας και της διαίσθησης γίνονται πιο δημιουργικοί. Εφαρμόζοντας τις αρχές του Lyotard, ο μεταμοντέρνος δάσκαλος, με βάση τη φαντασία ωθεί τους μαθητές να αποδομήσουν την πραγματικότητα σε μέρη και μετά να την ξανασχηματίσουν με διάφορους τρόπους. Ο εκπαιδευτικός, με αυτόν τον τρόπο δεν περιορίζεται απλά στη μεταβίβαση καθιερωμένων γνώσεων αλλά σε συνεργασία με το μαθητή παράγει γνώση, λαμβάνοντας υπόψη τις τοπικές ανάγκες. Μία μεταμοντέρνα εκπαίδευση δεν κινείται με βάση γενικευμένα κριτήρια αποδοτικότητας αλλά καθορίζει τι είναι «καλό» με τοπικά κριτήρια και κανόνες. Η μεταμοντέρνα διδακτική της επιστήμης είναι υπέρ των νέων ιδεών και στόχος της είναι ένας μαθητής με πάθος για μάθηση, με αντιθέσεις και αποτυχίες και όχι με κάποιες απαραίτητες ικανότητες που πρέπει να αποδεικνύει στη μάθηση. Αν και οι ιδέες του Lyotard φαίνονται ρηξικέλευθες και ίσως ανεφάρμοστες, ωστόσο πρέπει να τις λάβουμε σοβαρά υπόψη γιατί αντιτάσσουν στους κινδύνους που κρύβει η παγκοσμιοποίηση και η ομοιομορφία, τις «τοπικές γλωσσολαλίες» των μαθητών και των εκπαιδευτικών, προσφέροντάς τους πεδίο δράσης (Ζεμπύλας, 2011).

Βέβαια για κάποιους ο μεταμοντερνισμός συνιστά απειλή για τη διδακτική της επιστήμης γιατί μπορεί να οδηγήσει στη σχετικοποίηση των πραγμάτων καθώς αντικαθιστά την αντικειμενική αλήθεια με πολλαπλές αλήθειες της ίδιας πραγματικότητας συντελώντας ώστε τα άτομα να μην πιστεύουν σε τίποτα και να αμφισβητούν τα πάντα. Κατά τη Nicholson (1989), η διδασκαλία πρέπει να βοηθά τα παιδιά ώστε να παίρνουν ολοκληρωμένες αποφάσεις στα πλαίσια της κοινωνικότητας και της αλληλεγγύης, κάτι που το κλίμα της «παραλογίας» του Lyotard δεν το επιτρέπει ενώ η πολυφωνία και τα γλωσσικά παιχνίδια που προτείνει ο τελευταίος προϋποθέτουν το διάλογο, ο οποίος όμως συνδέεται άμεσα με την αλήθεια. Κατά συνέπεια είναι απαραίτητος ο ορθολογισμός

γιατί η ανάλυση του τρόπου σκέψης πρέπει να οδηγεί όχι στη σχετικοποίηση αλλά στην πλησιέστερη γνώση και στάση σχετικά με το τι θαπραχθεί. Άλλωστε απώτερος στόχος όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ένα καλύτερο μέλλον για το σχολείο και την κοινωνία βασιζόμενο στις αρχές της δικαιοσύνης, που θεωρούνται και βασικές αρχές του Διαφωτισμού. Βέβαια οι αρχές του τελευταίου, ως ένα βαθμό, έρχονται σε αντίθεση με το αναρχικό όραμα του μεταμοντερνισμού. Γι' αυτό και απαιτείται προκειμένου να επιτευχθεί το καλύτερο αποτέλεσμα εποικοδομητικός προβληματισμός και κριτική στάση.

Κριτική παιδαγωγική και σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα

Οι βασικές αρχές της κριτικής παιδαγωγικής, η οποία καθιερώθηκε από τον Giroux, σχετίζονται με τη χειραφέτηση, την ανεξαρτησία και την πρωτοβουλία του ατόμου. Η κριτική παιδαγωγική και οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μετασχηματιστικοί διανοούμενοι. Οι απόψεις αυτές μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά τα σύγχρονα Α.Π. με σκοπό να δημιουργηθούν στο σχολείο συνθήκες αλλαγής να εδραιωθεί μία δικαιότερη κοινωνία (Χαραλάμπους, 2008). Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί μπορούν ν' αποτελέσουν τη βασική δύναμη για μετασχηματιστική αλλαγή στο σχολείο, καθώς δεν είναι μόνο δάσκαλοι αλλά και πολιτικοί αγωνιστές. Στόχος τους πρέπει να είναι η σύνδεση της κριτικής μελέτης της ιστορίας, της κουλτούρας και της γλώσσας με την πρακτική της κριτικής παιδαγωγικής που θα έχει ως βάση τα βιώματα των μαθητών. Η κριτική παιδαγωγική βρίσκει έκφραση στη φωνή, δηλαδή στις ιστορίες που αλληλοδιηγούνται οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, μέσα σε ορισμένα ιστορικοκοινωνικά πλαίσια. Έτσι δίνει τη δυνατότητα για δράση σε μαθητές και εκπαιδευτικούς και οδηγεί σ' έναν αγώνα για απελευθερωτική κοινωνική αλλαγή. Αυτό σημαίνει ότι τα σύγχρονα Α.Π. πρέπει να προωθούν το διάλογο και την επικοινωνιακή αλληλεπίδραση του μαθητή και του εκπαιδευτικού ώστε το παιδί να νιώθει αυτόνομο να υποστηρίζει τις απόψεις του και στη συνέχεια να είναι έτοιμο να στελεχώσει μία δίκαιη κοινωνία. Το σχολείο μπορεί να παίξει καθοριστικό, κριτικό και επαναστατικό ρόλο, αποτελώντας ένα δημοκρατικό και δημόσιο χώρο διαλόγου και δράσης, στον οποίο κάθε άποψη καθιερωμένη ή μη από το παρελθόν αντιμετωπίζεται κριτικά και έτσι οι μαθητές μαθαίνουν να προβληματίζονται πάνω σε κοινωνικοπολιτικά θέματα. Η κριτική παιδαγωγική είναι αυτή που θα βοηθήσει στο να δημιουργηθεί όχι μόνο μία γλώσσα κριτικής αλλά και μία γλώσσα δυνατότητας που θα υπηρετεί ένα όραμα για δημοκρατία (Giroux & McLaren, 1989).

Σύνδεση σχολείου και κοινωνίας

Η κριτική παιδαγωγική συνδέει τη γνώση με την κοινωνική δράση και αποτελεί το έναυσμα ώστε το άτομο να αγωνιστεί για κοινωνικές αλλαγές και κοινωνική δικαιοσύνη καθώς οι δομές εξουσίας στην εκπαίδευση αναπαράγουν και τις δομές εξουσίας του ευρύτερου κοινωνικού χώρου. Γι' αυτό και τα Α.Π. πρέπει να οργανώνουν το σχολικό πρόγραμμα σπουδών έτσι ώστε να μην είναι αποσυνδεδεμένο από το κοινωνικό/πολιτισμικό του πλαίσιο. Οι μαθητές δεν πρέπει να παίρνουν μία ετοιμοπαράδοτη

άποψη των κοινωνικών δρώμενων αλλά να συμμετέχουν ενεργά στην πράξη της γνώσης ώστε να μην αποκτούν διαστρεβλωμένη συνείδηση. Η τραπεζική εκπαίδευση κατά τον Freire όπου ο μαθητής είναι το δοχείο που το γεμίζει ο δάσκαλος, τον καθιστά πειθήνιο όργανο σε αντίθεση με την καλλιέργεια της κριτικής περιέργειας που τον κινητοποιεί. Τα Α.Π. πρέπει να θεωρούν το μαθητή όχι παθητικό αλλά ενεργητικό οργανισμό των εξωτερικών παραγόντων που τον περιβάλλουν, ικανό να αξιολογεί αυτό που διαβάζει και ακούει. Οι οπαδοί της κριτικής παιδαγωγικής πρέπει να εντάξουν στο σχολικό πλαίσιο περισσότερες δημοκρατικές διαδικασίες και να καλλιεργήσουν στους μαθητές την προτίμηση για δικαιοσύνη, ισότητα, ελευθερία και σεβασμό της διαφορετικότητας, ώστε να καταστούν διανοητικά ικανοί να ασκήσουν τις μορφές πολιτικού θάρρους που απαιτείται στον αγώνα για αυτοκαθορισμό και γεμάτη νόημα ζωή (Πέτρου & Ζεμπύλας, 2009· Beyer & Apple, 1998). Βέβαια η εφαρμογή των παραπάνω βασικών αρχών της κριτικής παιδαγωγικής στα Α.Π. επιβάλλει την καθιέρωση της διαθεματικότητας, την κατάργηση της δασκαλοκεντρικής μεθόδου και τις αλλαγές στα βιβλία και όχι την αποκλειστική έμφαση στην κάλυψη της διδακτέας ύλης που γίνεται στα περισσότερα παρόντα Α.Π. Η κοινωνία έχει ανάγκη από ανάπτυξη κριτικού λόγου κι άρα οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν κριτική στάση και ενδιαφέρον να συμμετέχουν στην πραγματική ζωή της κοινωνίας (Neophytou & Valiandes, 2012· Koustourakis, 2007· Κουτσελίνη, 1997).

Κριτική παιδαγωγική και Τ.Π.Ε.

Καθώς τα Α.Π. είναι προσανατολισμένα στον άνθρωπο και στοχεύουν σε ένα δημοκρατικό σχολείο, πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη ο σημαντικός ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν στην εκπαίδευση οι Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.). Είναι βασικό να ερευνηθεί πώς ο τεχνολογικός/ψηφιακός γραμματισμός εκλαμβάνεται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και πώς χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση του δασκάλου. Οι Τ.Π.Ε. δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν εργαλειακά κυρίως γιατί οι επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης γίνονται όλο και πιο αισθητές και απαιτείται κριτική πρόσβαση στην πληθώρα πληροφοριών που υπάρχει. Γι' αυτό και οι Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση δε μπορούν να βοηθούν έξω από το πλαίσιο και τις αρχές της κριτικής παιδαγωγικής (Neophytou & Valiandes, 2012). Η κριτική παιδαγωγική του 21^{ου} αιώνα θα πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές στο πώς να διαβάζουν και να ερμηνεύουν με κριτική στάση, ιστορίες, εικόνες και πολυτροπικά κείμενα του διαδικτύου ώστε να σέβονται την πολιτισμική διαφορετικότητα και να συμβάλουν στη δημιουργία ενός ειρηνικότερου και δικαιοτέρου κόσμου (Ζεμπύλας 2011).

Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας πρέπει να σημειωθεί ότι ο μεταμοντερνισμός προωθώντας την πολυφωνία, το διάλογο και την αλληλεγγύη προς τον άλλο, προσφέρει τη δυνατότητα για προοδευτικές αλλαγές στις παιδαγωγικές πρακτικές των σχολείων. Βέβαια η ανάπτυξη αυτόνομων ατόμων με κριτική νοημοσύνη δεν μπορεί να βοηθεί χωρίς την εφαρ-

μογή των βασικών αρχών της κριτικής παιδαγωγικής από τα σύγχρονα Α.Π. Για παράδειγμα με τη συνδρομή των ΤΠΕ και μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, η εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία, θα αποτελούσε μίας μορφής πρακτική εφαρμογή των αρχών της κριτικής παιδαγωγικής καθώς συνδυάζει τη γνώση με την κοινωνική δράση. Συγκεκριμένα, η καλλιέργεια του διαλόγου, της ενσυναίσθησης καθώς και η ανάθεση συνθετικών δημιουργικών εργασιών θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη κριτικά συνειδητοποιημένων εκπαιδευτικών και μαθητών (Mogensen, 1996). Σήμερα, στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, η εκπαίδευση πρέπει να καλλιεργεί την κριτική σκέψη και την ανάληψη πρωτοβουλιών ώστε οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να συγκεντρώνουν την προσοχή τους στα καθημερινά κοινωνικά προβλήματα και με τη βοήθεια της γνώσης να επαναπροσδιορίζουν τις σχέσεις σχολείου κοινωνίας. Έτσι θα επιτευχθεί η εγκαθίδρυση μίας δημοκρατικότερης κοινωνίας και ο περιορισμός των φαινομένων κοινωνικής αδικίας και ρατσισμού.

Βιβλιογραφία

- Aronowitz, S., & Giroux, H. (1991). *Postmodern education: Politics, culture and social criticism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. (2010). *Η Διδασκαλία και ο ρόλος του Αναμορφωτή Διανοούμενου*. (Κ.Θεριανός, Μτφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Assor, A., & Gordon, D. (1987). The implicit learning theory of hidden-curriculum research. *Curriculum Studies*, 19(4), 329-339.
- Beyer, L. B., & Apple, M.W. (1998). *The Curriculum. Problems, Politics and Possibilities*. N. York: State University of New York Press.
- Craig, C., & Ross, V. (2008). Cultivating the image of teachers as curriculum makers. In F. Connelly, M. He, & J. Phillion (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 282-306). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H., & McLaren, P. (1989). *Critical pedagogy, the state, and cultural struggle*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Jackson, S. (2007). Freire re-viewed. *Educational theory*, 57(2), 199-213.
- Κουτσελίνη-Ίωαννίδου, Μ. (2006). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και το αναλυτικό πρόγραμμα: Μία κριτική προσέγγιση. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική επιθεώρηση*, 5(12), (95-112).

- Koustourakis, G. (2007). The new educational policy for the reform of the curriculum and the change of school knowledge in the case of Greek compulsory education. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1/2), 131-146.
- Lyotard, J-F. (1988). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*. (Κ. Παπαγιώργης, Μτφρ.). Αθήνα: Γνώση.
- Mogensen, F. (1996). Environmental education as critical education. In S. Breiting, & K. Nielsen, (Eds.), *Environmental education Research in the Nordic Countries* (pp.44-63). Copenhagen: The Royal Danish School of Educational Studies.
- Neophytou, L., & Valiandes, S. (2012). Critical Literacy needs teachers as transformative leaders. Reflections on teacher training for the introducing of the (new) Modern Greek language curriculum in Cyprus. *The Curriculum Journal*, 1, 1-15.
- Nicholson, C. (1989). Postmodernism, feminism and education: The need for solidarity. *Educational Theory*, 39, 175-182.
- Πέτρου, Α., & Ζεμπύλας, Μ. (2009, Νοέμβριος). Για μια ριζοσπαστική κριτική των εθνικών επιπέδων στα Αναλυτικά Προγράμματα: οι Θεωρήσεις των Freire και Foucault και η περίπτωση της Κύπρου. Στο *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία: ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.*, Τομ.Α', 20-22 Νοεμβρίου 2009 (σελ.708-717) Ιωάννινα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Χαραλάμπους, Δ.Φ., & Καψάλης, Α. Γ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια-Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χαρισματικά και ταλαντούχα παιδιά στη προσχολική εκπαίδευση : Χαρακτηριστικά, ψυχολογική αξιολόγηση και ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις

Papadopoulos Z. Dimitrios

M.Sc. , Ph.D Candidate, South-West University «Neofit Rilski»

Department of Psychology

d.papadopoulos@swu.bg

Mutafova Maria

Ph.D, Ass. Professor, South-West University “Neofit Rilski”

Department of Psychology

Περίληψη

Το ζήτημα της χαρισματικότητας, ειδικά στην προσχολική και νηπιακή εκπαίδευση, είναι περίπλοκο και πολυδιάστατο. Οι ερευνητές και οι σχολικοί ψυχολόγοι έχουν αναγνωρίσει τη σπουδαιότητα της έγκαιρης ταυτοποίησης και διάγνωσης των παιδιών ως ιδιαίτερα σημαντική στη μελλοντική τους ανάπτυξη και μάθηση (Geake, 2005; Shavinina, 2007), ωστόσο υπάρχει περιορισμένη γνώση και εκπαίδευση των ειδικών και εν τέλει τα χαρισματικά παιδιά σε πολλές περιπτώσεις δεν αναγνωρίζονται και στερούνται την δυνατότητα για αξιοποίηση των δυνατοτήτων τους. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή αποτελεσματικών ψυχοπαιδαγωγικών προγραμμάτων ενίσχυσης των δεξιοτήτων των μαθητών, μειώνει σημαντικά τον κίνδυνο εμφάνισης συναισθηματικών, συμπεριφορικών και μαθησιακών δυσκολιών (SankarDeLeeuw, 2002) και αυξάνει την μελλοντική ακαδημαϊκή και τους σχολική επίδοση. Στην παρούσα εισήγηση αρχικά θα γίνει περιγραφή του όρου «χαρισματικά και ταλαντούχα» παιδιά και στη συνέχεια θα αναλυθούν οι τρόποι εντοπισμού και ψυχοδιαγνωστικής αξιολόγησης, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν με την ελλιπή κάλυψη των ιδιαίτερων αναγκών τους, καθώς και των προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης που προτείνονται για την ενίσχυση αυτών των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: χαρισματικότητα, προσχολική εκπαίδευση, αξιολόγηση, υποστήριξη

Abstract

The issue of giftedness, especially in early childhood and preschool age, is complex and multifaceted. Although researchers has recognised the early years in a gifted child's future development and learning as critical (Geake, 2005; Shavinina, 2007), educators and school psychologist have limited knowledge about the expression of gifted children and how can develop their full potential. Worldwide, their different learning and educational needs are usually neglected or misunderstood and are not met, despite the fact that they have equal rights with the other students.

Early identification and design effective psycho-educational programs are very important throughout their developmental processes, in order to attain excellent achievements and better psychological adjustment (SankarDeLeeuw, 2002). The results of these omissions cause many problems to the particular children, not only in cognitive but in the emotional and behavioral sector as well. In this presentation, first there will be a definition of the term *gifted children*. Then the ways of psychological identification and psycho-education support of these children will be analyzed. Further, it will be discussed the problems that they face with the lack or the total absence of the meeting of their special psychological needs.

Keywords: giftedness, identification, early childhood and preschool education, support.

Ορισμός της Χαρισματικότητας

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί ως προς το εννοιολογικό περιεχόμενο του «όρου χαρισματικότητα», αλλά μέχρι και σήμερα κανένας ορισμός δεν έχει γίνει απ' όλους τους ειδικούς και τους επαγγελματίες του χώρου πλήρως αποδεκτός. Στα αγγλικά ο όρος αποδίδεται με την ονομασία «gifted» ή «giftedness» προκειμένου να περιγράψει το σύνολο των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών. Σύμφωνα με την Παγκόσμια Ένωση των Χαρισματικών Παιδιών (National Association for Gifted Children) (2010) η χαρισματικότερα ορίζεται ως η αναπτυξιακή διαδικασία που συναντούμαι αξιόλογα γνωστικά, συμπεριφορικά και νευροψυχολογικά χαρακτηριστικά. Ο ορισμός του Marland (1972) για τα χαρισματικά παιδιά είναι ευρέως αποδεκτός και είναι ο εξής : «Τα παιδιά με υψηλό δυναμικό σε έναν τομέα προσδιορίζονται από ειδικούς επαγγελματίες και τα οποία, χάρη στις εξαιρετικές τους ικανότητες, δύνανται να εμφανίσουν υψηλές επιδόσεις, να αποδείξουν την επιτυχία και/ή έχουν δυναμικό ικανοτήτων για έναν από τους ακόλουθους τομείς, ή για συνδυασμό αυτών των τομέων : γενική διανοητική ικανότητα, ικανότητα σε ένα σχολικό θέμα, δημιουργική ή παραγωγική σκέψη, κοινωνικές δεξιότητες, καλλιτεχνικές επιδόσεις, ψυχοκινητικές ικανότητες». Ο ιδρυτής και διευθυντής του National Research Center for the Gifted and Talented J. Renzulli (1978) στο πανεπιστήμιο του Κονέκτικατ, αναφέρει χαρακτηριστικά: «Η χαρισματικότητα είναι η αλληλεπίδραση τριών ομάδων βασικών ανθρώπινων χαρακτηριστικών , όπως γενικών ικανοτήτων άνω του μέσου όρου, υψηλών επιπέδων αφοσίωσης στην εργασία και υψηλών επιπέδων δημιουργικότητας. Τα προικισμένα παιδιά είναι αυτά που διαθέτουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο σύνολο χαρακτηριστικών και να τα εφαρμόσουν σε οποιοδήποτε δυνητικά αξιόλογο τομέα της ανθρώπινης επίδοσης.» (Renzulli, J.S. & Reis, S.M., 2002).

Ταυτοποίηση των χαρισματικών παιδιών στη προσχολική ηλικία

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έως και σήμερα επικρατεί η άποψη ότι η ταυτοποίηση των χαρισματικών παιδιών είναι ταυτόσημη με την επίδοση του παιδιού στις σταθμισμένες δοκιμασίες της νοημοσύνης και των γνωστικών ικανοτήτων. Παρά το γεγονός ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι χρησιμοποιούν πλέον πολλαπλά κριτήρια αξιολόγησης για τα χαρισματικά παιδιά, ο γενικός δείκτης νοημοσύνης (IQ) αποτελεί το επικρατέστερο κριτήριο για την ταυτοποίηση ενός παιδιού ως χαρισματικού αλλά και για την εισαγωγή του σε αντίστοιχα ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα (Feldhusen & Jarwan, 2000). Ένα παιδί θα χαρακτηριστεί ως χαρισματικό αν ο συνολικός δείκτης νοημοσύνης όπως αξιολογείται από ένα σχολικό ή κλινικό ψυχολόγο είναι τουλάχιστον δυο τυπικές αποκλίσεις πάνω από το μέσο όρο, δηλαδή επιτύχει ένα γενικό δείκτη νοημοσύνης ίσο με 120 και άνω. Υπολογίζεται, ότι το ποσοστό των χαρισματικών παιδιών κυμαίνεται από 3 έως 10% στο γενικό σχολικό πληθυσμό, εξαρτώντας το εργαλείο ψυχοδιαγνωστικής αξιολόγησης που χρησιμοποιείται.

Συχνά, στην προσχολική ηλικία, οι γονείς είναι οι πρώτοι που αναγνωρίζουν τα χαρισματικά χαρακτηριστικά στο παιδί τους πριν λάβει χώρα η εξειδικευμένη αξιολόγηση. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν στην αξιολόγηση της χαρισματικότητας μέσα από αυτοσχέδιες καταγραφές που αξιολογούν την σχολική και μαθησιακή επίδοση του παιδιού στα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος.

Στην Ελλάδα οι σχολικοί ψυχολόγοι στις δημόσιες διαγνωστικές υπηρεσίες (ΚΕΔΔΥ, Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, Παιδοψυχιατρικές Κλινικές) αξιολογούν τα παιδιά της προσχολικής εκπαίδευσης ως χαρισματικά με βάση το σταθμισμένο ψυχοδιαγνωστικό κριτήριο WPSSI-III, που είναι οι Κλίμακες Νοημοσύνης του Wechsler και αποδίδουν ένα λεκτικό, ένα πρακτικό και ένα γενικό δείκτη νοημοσύνης. Επίσης, χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και άτυπα κριτήρια αξιολόγησης, όπως η δομημένη συνέντευξη που ο ειδικός αξιολογεί το επίπεδο των γενικών γνώσεων, τον επικοινωνιακό ρυθμό και τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των χαρισματικών μαθητών. Επίσης η ψυχοδιαγνωστική αξιολόγηση μπορεί να εμπλουτιστεί με άλλα ψυχομετρικά τεστ, όπως αξιολόγηση μνήμης, γλώσσας και ψυχοκινητικών ικανοτήτων.

Χαρακτηριστικά χαρισματικών μαθητών

Η Linda Silverman και οι συνεργάτες της παρουσίασαν μια πολύ αξιόλογη, περιεκτική και τεκμηριωμένη λίστα χαρακτηριστικών για τα χαρισματικά παιδιά (Giftedness scale), που συντάχθηκε ύστερα από πολλές έρευνες και πιλοτικές μελέτες στο Αναπτυξιακό Κέντρο για Χαρισματικά Παιδιά στο πανεπιστήμιο του Ντένβερ, σε συνάρτηση με μια ενδελεχή ανασκόπηση άλλων εμπειρικών και κλινικών σπουδών, καθώς και της βιβλιογραφίας. Σύμφωνα με την εν λόγω λίστα τα κύρια χαρακτηριστικά ενός χαρισματικού παιδιού είναι τα εξής (Silverman, 2008) :

- *Μεγάλη ικανότητα συλλογιστικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων*
- *Δυνατότητα γρήγορης μάθησης*

- *Ευρύ λεξιλόγιο και εξαιρετική μνήμη*
- *Μεγάλη διάρκεια εστίασης προσοχής*
- *Προσωπική ευαισθησία*
- *Τελειομανία*
- *Επιμονή και εντατικότητα*
- *Ηθική ευαισθησία*
- *Ασυνήθιστη περιέργεια*
- *Εμμονή στα υπό εξέταση θέματα*
- *Υψηλός βαθμός ενεργητικότητας*
- *Προτίμηση προς μεγαλύτερης ηλικίας φίλους*
- *Μεγάλο εύρος ενδιαφερόντων*
- *Υψηλή αίσθηση του χιούμορ*
- *Πρόωρη και «άπληστη» αναγνωστική ικανότητα*
- *Ενδιαφέρον για το δίκαιο και τη δικαιοσύνη*
- *Μερικές στιγμές πολύ ώριμη κριτική ικανότητα*
- *Έντονη παρατηρητικότητα*
- *Ζωηρή φαντασία*
- *Υψηλή δημιουργικότητα*
- *Τάση κριτικής προς την εξουσία*
- *Ικανότητα με τους αριθμούς*
- *Καλές επιδόσεις στην επίλυση γρίφων και στα παζλ*

Προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα χαρισματικά παιδιά

Πολύ συχνά τα χαρισματικά παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με τη διαφορετικότητα και ενδέχεται να νιώθουν συναισθηματικά υπερευαίσθητα και με ελλιπή υποστήριξη από συμμαθητές είτε επειδή διαφέρουν από την πλειονότητα και δεν μπορούν να επικοινωνήσουν τις ανησυχίες τους είτε επειδή δυσκολεύονται να ρυθμίσουν την επικοινωνία τους. Επίσης, σε αρκετές περιπτώσεις, είναι πιο επιρρεπή στις διαταραχές που σχετίζονται με το άγχος και με την εκδήλωση καταθλιπτικών συμπεριφορών. Συνήθως η συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη δεν συμβαδίζει με τη νοητική, για αυτό και αναφέρεται ως *ασύγχρονη ανάπτυξη* με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται λόγω της διανοητικής τους ωριμότητας και ως συναισθηματικά ώριμα, κάτι που όμως δεν ισχύει και προκαλεί επιπλέον προβλήματα. Επιπλέον, σε αρκετές περιπτώσεις τα χαρισματικά παιδιά βιώνουν ενοχές και ματαιώσεις που σχετίζονται με τις επιδόσεις τους, καθώς τα ίδια και οι γύρω τους θέτουν υψηλούς στόχους γι' αυτά, ενώ μπορεί να αποδειχθούν κατώτερα αυτών των προσδοκιών (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004; Τσιάμης, 2006). Επιπρόσθετα, υπάρχουν και χαρισματικά παιδιά με χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, που οφείλονται είτε σε ψυχολογικούς λόγους (π.χ. δεν υποστηρίζεται κατάλληλα η ιδιαιτερότητά τους, θεωρούν την ύλη πολύ εύκολη γι' αυτά και δεν προσπαθούν), είτε σε συννοσηρότητα με άλλες δυσκολίες όπως μαθησιακές δυσκολίες, υπερκινητικότητα και έλλειψη συγκέντρωσης. Για όλους τους παραπάνω λόγους, τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη από ειδική υποστήριξη.

Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις I : Μέθοδοι Διδασκαλίας

Η χαρισματικότητα είναι μία αναπτυξιακή διαδικασία που ξεκινάει από νωρίς στα πρώτα χρόνια της ζωής και συνεχίζει έως και την ενήλικη ζωή. Τα χαρισματικά παιδιά χρειάζονται τα κατάλληλα ερεθίσματα για να αναπτυχθούν. Όπως όλα τα παιδιά, έτσι και τα χαρισματικά έχουν το δικαίωμα να λάβουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση, δηλαδή ευκαιρίες ώστε να μάθουν με το δικό τους ρυθμό και δραστηριότητες ανάλογες με τις δυνατότητές τους.

Τα εξειδικευμένα προγράμματα διδασκαλίας για τους χαρισματικούς μαθητές στη προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία είναι τα εξής :

- A) Προγράμματα πρόωθησης ή επιτάχυνσης
- B) Προγράμματα εμπλουτισμού του συμβατικού προγράμματος
- Γ) Προγράμματα εξατομίκευσης της κοινής διδασκαλίας
- Δ) Προγράμματα ομαδοποίησης
- E) Προγράμματα ξεχωριστής εκπαίδευσης

Πρόσφατες έρευνες ανέδειξαν μεγάλη αποτελεσματικότητα στα προγράμματα επιτάχυνσης, φυσικά με κατάλληλες ρυθμίσεις του αναλυτικού προγράμματος.

Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι για τα χαρισματικά παιδιά, τα στοιχεία που εμπεριέχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να προσεγγίζονται: α) νωρίτερα, β) ταχύτερα και γ) σε ανώτερο επίπεδο πολυπλοκότητας, έκτασης και βάθους (Van Tassel-Baska, 2008).

Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις II : Σχολικές Ψυχολογικές Παρεμβάσεις

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί στα σχολεία των αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών αύξηση του ποσοστού των παιδιών που αντιμετωπίζουν ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων στους τομείς της μάθησης, της σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Επιπλέον, οι σύγχρονοι ορισμοί στο χώρο της σχολικής ψυχολογίας σε σχέση με την ψυχική υγεία των μαθητών αναφέρονται, όχι μόνο στην απουσία σημαντικών συμπτωμάτων φυσικής ή ψυχικής ασθένειας, αλλά και στην ταυτόχρονη ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στη θετική προσαρμογή και την ψυχολογική ευεξία των ατόμων (Meyers, J & Meyers, B, 2003). Οι περισσότερες σύγχρονες έρευνες της παιδαγωγικής και σχολικής ψυχολογίας υποστηρίζουν ότι τα χαρισματικά παιδιά εμφανίζουν αντίστοιχα ποσοστά ψυχοκοινωνικών δυσκολιών και ζητημάτων προσαρμογής με το γενικό πληθυσμό. Για αυτό το λόγο οι εν λόγω μαθητές χρειάζονται μια ευρεία γκάμα σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών που θα συμβάλλουν στην ψυχοσυναισθηματική, μαθησιακή και ψυχολογική ανάπτυξη.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης από την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων σχολικής ψυχολογικής παρέμβασης για χαρισματικούς μαθητές στην Αμερική και στην Αυστραλία υποδεικνύουν την υψηλή αποδοχή από το σύνολο των μαθητών και των

εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι μαθητές θεωρούν ότι το ψυχολογικό υποστηρικτικό πρόγραμμα τους βοηθά ιδιαίτερα στην έκφραση των συναισθημάτων τους, στη βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων, στην κατανόηση και αποδοχή του εαυτού τους και γενικότερα στο να επικοινωνούν και να συνεργάζονται καλύτερα με τους άλλους (Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλέας, Γ., & Λαμπροπούλου, Α., 2006).

Βιβλιογραφία

- Feldhusen, J.F. & Jarwan, F.A. (2000). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg & R.F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent* (2nd ed., pp. 271-282). Oxford: Pergamon.
- Geake, J. G. & Dodson, C. S. (2005). A neuro-psychological model of the creative intelligence of gifted children. *Gifted & Talented International*, 20(1), 4-16
- Marland, S.P. (1972). *Education of the gifted and talented*. Washington, D.C: U.S. Government Printing Office
- Meyers, J & Meyers, B. (2003). Bi-inderrection influences between positive psychology and primary preven. *Psychology Quarterly*, 18, 222-229.
- Renzulli, J.S. & Reis, S.M., (2002) «The School wide Enrichment Model», in K.A. Heller, Fr. J. Mönks, R.J. Sternberg and R.F. Subotnik (eds), *International Handbook of Giftedness and Talent*. Oxford: Pergamon
- Sankar-DeLeeuw N. (2002). Gifted preschoolers: Parent and teacher views on identification, early admission, and programming. *Roeper Review*, 24, 172–177.
- Silverman, L. (2008). The measurement of giftedness. In L. V. Shavinina (Ed.), *The International Handbook on Giftedness*. Dordrecht, the Netherlands: Springer Science & Business Media
- Shavinina, L. V. (2007). What is the essence of giftedness? An individual's unique point of view. *Gifted and Talented International*, 22 (2), 35-44.
- Τσιάμης, Α.(2006). *Τα χαρισματικά παιδιά ζουν ανάμεσά μας*. Αθήνα : Γρηγόρη.
- ΥΠΕΠΘ & Π.Ι- Τμήμα Ειδικής Αγωγής (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Αθήνα

- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλέας, Γ., & Λαμπροπούλου, Α. (2006). Παρεμβατικά προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης: Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση του «Προγράμματος προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο». *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 8(2), 155-175.
- Van Tassel- Baska, J. (2008). «Γνωσιοκεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα για μαθητές υψηλών ικανοτήτων» στο Η. Ματσαγγούρας (2008) *Εκπαιδύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση* (389-414). Αθήνα; Gutenberg.

KADI (Krug Asperger's Disorder Index): Ένα εργαλείο αξιολόγησης και διάγνωσης του συνδρόμου Asperger και η χρήση του στην εκπαίδευση

Γιαννάκη Μυρτώ

Δασκάλα – Ειδική Παιδαγωγός (MA Special Educational Needs)

myrtodgiannaki@gmail.com

Περίληψη

Τα εργαλεία αξιολόγησης για το σύνδρομο Asperger μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά στην έγκαιρη διάγνωση και την πρόωπη παρέμβαση, με ό, τι αυτό συνεπάγεται για την ένταξη του ατόμου στην κοινότητα. Στην παρούσα έρευνα, μελετήθηκαν συγκριτικά 4 από τα εργαλεία που έχουν κατασκευαστεί για να εντοπίζουν αποκλειστικά τα χαρακτηριστικά του Asperger (ASDS, ASSQ, GADS, KADI). Μεταξύ αυτών, το KADI αναδεικνύεται ως πιο έγκυρο και πιο αξιόπιστο, παρέχοντας ασφαλή διάγνωση του συνδρόμου Asperger σε σχολική ηλικία. Ακόμα, οι τομείς δυσκολιών που ανιχνεύονται, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για τη κατασκευή του Εξατομικευμένου Προγράμματος του μαθητή. Τέλος, δύναται να χρησιμοποιηθεί και ερευνητικά, καθώς υπάρχει αντιστοίχιση των χαρακτηριστικών που το KADI εξετάζει την υπάρξή τους ή μη, με τα κριτήρια του συνδρόμου Asperger, όπως αυτά εισήχθησαν στο DSM – IV.

Λέξεις-Κλειδιά: KADI, Asperger, εργαλεία αξιολόγησης, εκπαίδευση

Αυτισμός και Σύνδρομο Asperger σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία

Ο αυτισμός και το σύνδρομο Asperger, από τις αρχές του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα –αντίστοιχα - που για πρώτη φορά αναγνωρίστηκαν, έχουν αποτελέσει ένα πρωτογενές ερευνητικό πεδίο επιστημονικού ενδιαφέροντος. Σύμφωνα με το DSM – IV (American Psychiatric Association, 2000), ο αυτισμός ορίζεται ως αυτιστική διαταραχή, της οποίας βασικά χαρακτηριστικά είναι οι ποιοτικές εκπτώσεις στην κοινωνική συναλλαγή, στην επικοινωνία και τα περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων. Ακόμα, δεν εντοπίζεται κλινικά σημαντική καθυστέρηση στη γλώσσα και στην ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών, δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης και προσαρμοστικής συμπεριφοράς. Οι διαφορές στη σοβαρότητα της διαταραχής, το αναπτυξιακό στάδιο και τη χρονολογική ηλικία του ατόμου με αυτισμό εκφράζονταν και κωδικοποιούνταν μέσω των διαφόρων διαγνωστικών υποκατηγοριών (σύνδρομο Asperger, σύνδρομο Rett, Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή, Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς, κ.α.).

Το σύνδρομο Asperger βρίσκεται στο υψηλότερο άκρο του αυτισμού, δηλαδή περιλαμβάνει τα 3 βασικά χαρακτηριστικά στο λειτουργικότερό τους επίπεδο. Η ειδοποιός του διαφορά σε σχέση με τον κλασικό αυτισμό, είναι ότι παιδιά με σύνδρομο Asperger

μέχρι τα 3 τους έτη έχουν φυσιολογική ανάπτυξη του λόγου και εν γένει ευνοϊκότερη εξέλιξη στην πάροδο των χρόνων (Attwood, 2012).

Η τελευταία έκδοση της Αμερικάνικης Ψυχιατρικής Εταιρείας με το DSM - V (2013), ενοποίησε τα 2 πρώτα βασικά χαρακτηριστικά ονομάζοντάς τα «κοινωνική επικοινωνία». Ακόμα, κατήργησε τις διάφορες διαγνωστικές υποκατηγορίες του αυτισμού και εισήγαγε μια τριμερή κλίμακα διαφοροποίησης της διαταραχής ανάλογα με τη σοβαρότητα του κάθε χαρακτηριστικού. Έτσι, η διάγνωση του Συνδρόμου Asperger καταργήθηκε και αντικαταστάθηκε με τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.) επιπέδου 1.

Ωστόσο, για να γίνει πιο ακριβής περιγραφή και διάγνωση παιδιών των οποίων τα χαρακτηριστικά ανταποκρίνονται στην κατηγορία Δ.Α.Φ. επιπέδου 1, οι ειδικοί εξακολουθούν να χρησιμοποιούν έστω και άτυπα τις προηγούμενες υποκατηγορίες (AutismHellas). Για τον ίδιο λόγο, στο παρόν άρθρο χρησιμοποιείται η διαγνωστική ορολογία του DSM – IV, καθώς με αυτήν μπορούμε να αναφερθούμε σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν για ερευνητικούς ή εκπαιδευτικούς σκοπούς. Σημειώνεται δε, ότι η χρήση τους, σε καμία περίπτωση δεν υποτιμά τα νέα δεδομένα της επιστημονικής κοινότητας, αλλά τα συμπληρώνει, προσφέροντας σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης ενός τομέα του φάσματος και πιθανές κατευθυντήριες γραμμές για παρεμβάσεις.

Εργαλεία Διάγνωσης ή/ και Αξιολόγησης Συνδρόμου Asperger

Η έγκαιρη διάγνωση του συνδρόμου με τα χαρακτηριστικά του και η πρώιμη παρέμβαση, είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για να υπάρξει βελτίωση στους τομείς που υπάρχει η έκπτωση (Jordan, 2008). Η εκτίμηση- αξιολόγηση της κατάστασης και ο σχεδιασμός της παρέμβασης μπορεί να είναι αποτέλεσμα συνδυασμού της κρίσης του ειδικού θεραπευτή και των διαγνωστικών εργαλείων (McClintock & Fraser, 2011), τα οποία είναι κατάλληλα σχεδιασμένα ώστε να αναδεικνύονται οι τομείς δυσκολιών και ικανοτήτων (Attwood, 2012). Κάποια από τα πιο διαγνωστικά εργαλεία που είναι εξειδικευμένα στην αξιολόγηση του Συνδρόμου Asperger, μελετήθηκαν συγκριτικά και παρουσιάζονται συγκριτικά παρακάτω (Πίνακας 1) είναι:

- ASDS (Asperger's Syndrome Diagnostic Scale),
- ASSQ (Autism Spectrum Screening Questionnaire),
- GADS (Gilliam Asperger's Disorder Scale),
- KADI (Krug Asperger's Disorder Index).

Πίνακας 1: Συνοπτική Συγκριτική Παρουσίαση εργαλείων αξιολόγησης / διάγνωσης Συνδρόμου Asperger

	ASDS (Asperger' s Syndrome Diagnostic Scale)	ASSQ (Autism Spectrum Screening Questionnaire)	GADS (Gilliam Asperger's Disorder Scale)	KADI (Krug Asperger' s Disorder Index)
Τύπος	Ερωτηματολόγιο	Ερωτηματολόγιο	Συνέντευξη	Ερωτηματολόγιο
Ηλικία Εξεταζομένων	5-18 ετών	6-17 ετών	3-22 ετών	6-21 ετών
Επίπεδο Εξεταστή	Ψυχολόγος	-	Ειδικός Επιστήμονας	-
Χρόνος Διεκπεραίωσης	10-15 λεπτά	10 λεπτά	5-10 λεπτά	15-20 λεπτά
Ευαισθησία (Sensitivity)	-	,62 - ,91	,75 - ,96	,78
Ακρίβεια (Specificity)	-	>,90	,60 - ,90	,94
Εσωτερική Συνοχή (Internal Consistency)	,83	-	,81 - ,93	,93
Διαβαθμική Αξιοπιστία (Interrater Reliability)	,93	,77	-	,90
Χρονική Σταθερότητα (Temporal Stability)	-	,94	-	,98
Εγκυρότητα (Validity)	Ναι	Ναι	Χρειάζεται περαιτέρω έρευνα	Ναι

Τα εργαλεία αυτά, προτάθηκαν από το Υπουργείο Υγείας και Εκπαίδευσης της Νέας Ζηλανδίας ως πλέον κατάλληλα για αξιολόγηση του συνδρόμου Asperger (McClintock & Fraser, 2011), κάτι που επιβεβαιώνεται και σε πολλές βιβλιογραφικές πηγές (Campbell, 2005· Krug & Arick, 2005· Stehouwer, 2005· Reilly, Campbell & Keran, 2009).

Με μια πιο πρώτη ματιά, παρατηρούμε ότι το KADI είναι το μόνο στο οποίο υπάρχουν μετρήσεις για όλους τους δείκτες. Αναλύοντας το βαθμό του κάθε δείκτη, παρατηρούμε ότι:

Ως προς τους δείκτες της Ευαισθησίας (0,78) και της Ακρίβειας (0,94), παρουσιάζει ιδιαίτερα υψηλές μετρήσεις (περισσότερο στην Ακρίβεια), κάτι που φανερώνει ότι ανιχνεύει ορθά τους έχοντες από τους μη έχοντες σύνδρομο Asperger, και το αντίστροφο. Οι αποφάνσεις που χρησιμοποιεί το KADI για την ταυτοποίηση των ατόμων με Asperger φαίνεται ότι συγκλίνουν και σχετίζονται μεταξύ τους τόσο, ώστε ο συντελεστής Cronbach' s alpha να είναι 0,93, κάτι που υποδεικνύει άριστη Εσωτερική Συνοχή. Ως προς την Διαβαθμική του Αξιοπιστία (0,90), φαίνεται ότι τα υποκείμενα του δείγματος του KADI συμπεριφέρονται με όμοιο τρόπο απέναντι στις αποφάνσεις στις οποίες εξετάζονται, ανεξαρτήτως εξεταστή. Σημαντικό, επίσης, στοιχείο, είναι ότι το εν λόγω εργαλείο έχει επαναξιολογηθεί σε μεταγενέστερο χρόνο, ως προς τη σταθερότητα και την αξιοπιστία του στο ίδιο δείγμα, με σημαντικό βαθμό Χρονικής Σταθερότητας (0,98). Τέλος, ως προς την Εγκυρότητα που παρουσιάζει, φαίνεται ότι οι μετρήσεις ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Συμπερασματικά, το KADI, εν συγκρίσει με τα υπόλοιπα εργαλεία, φαίνεται ότι υστερεί ελάχιστα στον δείκτη της Ευαισθησίας σε σχέση με το ASSQ και το GADS και στο δείκτη της Διαβαθμικής Αξιοπιστίας σε σχέση με το ASDS. Αν και φαίνεται να υστερεί σε αυτούς τους δείκτες απέναντι στα συγκεκριμένα εργαλεία, εν τούτοις δε μπορεί να ειπωθεί ως μειονέκτημα του KADI, καθώς οι τιμές που συγκεντρώνει ξεπερνούν κατά πολύ τα κατώτατα όρια που έχουν τεθεί για την Ευαισθησία και τη Διαβαθμική Αξιοπιστία (McHugh, 2012· Lalkhen & McCluskey, 2008) και προσεγγίζουν το ανώτερο δυνατό βαθμό. Επιπλέον, υπερέχει στους δείκτες Ακρίβεια, Εσωτερική Συνοχή, Χρονική Σταθερότητα συγκριτικά με όλα τα υπόλοιπα εργαλεία. Ακόμα, είναι σύντομο, απλό, κατανοητό, καλύπτει ευρύ ηλικιακό φάσμα και είναι σαφές και χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις για το επιστημονικό προφίλ του εξεταστή. Με λίγα λόγια, συγκεντρώνει όλα τα χαρακτηριστικά που χρειάζονται για να επικρατήσει ως εργαλείο αξιολόγησης/διάγνωσης ατόμου με σύνδρομο Asperger.

Περιγραφή του KADI: Αξιολόγηση / Διάγνωση, Παρέμβαση, Έρευνα

Το αξιολογικό αυτό εργαλείο αποτελείται από 32 αποφάνσεις διαφορετικής αξιολογικής βαρύτητας, που εναρμονίζονται με τα κριτήρια για τη διάγνωση του Συνδρόμου Asperger, όπως αυτά παρουσιάζονται στο DSM- IV. Είναι κατάλληλο για άτομα 6 ετών και 0 μηνών μέχρι 21 ετών και 11 μηνών. Έχει σταθμιστεί σε δείγμα 486 ατόμων, εκ των οποίων τα 130 είχαν ήδη διάγνωση του συνδρόμου Asperger, 162 είχαν διάγνωση Αυτιστικής Διαταραχής και 194 ήταν τυπικής ανάπτυξης. Το KADI προτείνεται από τους συγγραφείς να χρησιμοποιηθεί είτε για να ταυτοποιήσει τα άτομα με σύνδρομο Asperger, είτε για να βοηθήσει στην στοχοθεσία Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Παρέμβασης, είτε για ερευνητικούς λόγους.

Για τη συμπλήρωσή του, αρκεί ο εξεταστής να κυκλώσει τα χαρακτηριστικά που το παιδί εμφανίζει και τους αντίστοιχους βαθμούς (Εικόνα 1). Όταν ολοκληρώσει την επιλογή των χαρακτηριστικών, βρίσκει το άθροισμα των βαθμών όλων των δηλωμένων αποφάνσεων (Αρχικός Βαθμός), τον οποίο με τη χρήση των παραρτημάτων του KADI, αντιστοιχίζει σε τελικό βαθμό και σε εκατοστημόρια. Με τον τρόπο αυτό, φαίνεται η

πιθανότητα του παιδιού να έχει σύνδρομο Asperger και το ποσοστό των παιδιών του δείγματος που συγκέντρωσε ίσο ή μικρότερο με το αξιολογηθέν παιδί, βαθμό.

	Column A	Column B
1. Fixates (obsesses) on ideas or activities	4	2
2. Conversationally, talks about single subject excessively	3	4
3. Doesn't adjust language to needs of different listeners	4	4
4. Imitates others quite a lot	3	2
5. Makes naive remarks (unaware of reaction produced in others)	3	3
6. Interprets language literally (uses concrete meaning of words)	4	2
7. Says things that may embarrass others	3	3

Εικόνα 1: Δείγμα αποφάνσεων ερωτηματολογίου KADI

Τα χαρακτηριστικά του μαθητή ως προς το σύνδρομο Asperger που έχουν εντοπιστεί μέσω του KADI, μπορούν να αποτελέσουν την αρχή ενός Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης ή/ και Παρέμβασης, με στόχο την ενδυνάμωση ή αποδυνάμωση της αντίστοιχης συμπεριφοράς. Προς την κατεύθυνση αυτή, θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν επιπλέον αντίστοιχα εργαλεία, κατάλληλα σχεδιασμένα για παρέμβαση στο συγκεκριμένο μαθητή.

Τέλος, ερευνητικά, αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο λόγω των υψηλών δεικτών αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Ακόμα, η αντιστοίχιση της κάθε απόφασης στα κριτήρια του DSM – IV για το σύνδρομο Asperger (Εικόνα 2) μπορεί να κάνει εμφανείς τις περιοχές που το παιδί συγκεντρώνει τα περισσότερα ελλείμματα. Κάτι τέτοιο μπορεί να αναδείξει την επίδραση των χαρακτηριστικών του παιδιού σε σχέση με άλλους παράγοντες, όπως είναι η ένταξη του μαθητή σε γενικό σχολείο (Γιαννάκη & Χατζοπούλου, 2014).

Συμπεράσματα

DSM-IV Criteria	KADI Items
1. Impairment in social interaction	2, 3, 5, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 22
2. Restricted repetitive and stereotyped patterns of behavior	1, 11, 18
3. Impairment in social areas of functioning	4, 8, 9, 17, 26, 27
4. No general delay in language development	6, 24, 25
5. No delay in cognitive development, with age-appropriate self-help skills or adaptive behavior	19, 20, 21, 23, 28, 29, 30, 31, 32

Εικόνα 2: Αντιστοίχιση Αποφάνσεων KADI με τα κριτήρια του συνδρόμου Asperger σύμφωνα με το DSM - IV (Krug & Arick, 2005, Examiner Manual, p. 23)

Η αναγκαιότητα ακριβούς αξιολόγησης του συνδρόμου Asperger με σκοπό την έγκαιρη διάγνωση και την πρώιμη παρέμβαση έχει οδηγήσει πολλές ερευνητικές ομάδες να κατασκευάζουν σταθμισμένα εργαλεία που επιτελούν αυτό το σκοπό. Ανάμεσα σε 4 που μελετήθηκαν συγκριτικά ως προς τα χαρακτηριστικά τους και τη χρήση τους στην εκπαίδευση και την έρευνα, το KADI αναδεικνύεται ως το πιο αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο αξιολόγησης του συνδρόμου Asperger. Οι χρήσεις του δε σταματούν μόνο στη διάγνωση, αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί για την παραγωγή Εξατομικευμένου Προγράμματος ή για ερευνητικούς σκοπούς. Η σαφήνεια των αποφάνσεων αλλά και η

αντιστοίχισή τους με τα κριτήρια του DSM – IV, μπορεί να αποτελέσει ακόμα κάποια συγκριτικά πλεονεκτήματα του συγκεκριμένου εργαλείου σε σχέση με τα υπόλοιπα, ειδικά όταν πρόκειται για ερευνητική χρήση στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

American Psychiatric Association (2000). *Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών. 4^η έκδοση*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. DSM – 5. 5th edn*. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.

Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger. Ένας πλήρης οδηγός*. Αθήνα: Πεδίο

Γιαννάκη, Μ. & Χατζοπούλου, Μ. (2014). Η ένταξη ενός μαθητή με Σύνδρομο Asperger στην Α' Γενικού Δημοτικού Σχολείου. Στο Π. Γεωργογιάννη (Επιμ.), *18ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνικής Παιδαγωγικής, Διαπολιτισμικότητας και Ειδικής Αγωγής*, 14-16/11/2014 (Τόμος Β', σσ. 25-37), Πάτρα.

Campbell, J. M. (2005). Diagnostic Assessment of Asperger' s Disorder: A review of five third-party rating scales. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 35 (1), 25- 35.

Jordan, R. (2008). Autistic Spectrum Disorders: A challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35 (1), 11- 15.

Krug, D. A. & Arick, J. R. (2005). *Krug Asperger' s Disorder Index*. Austin, TX: Pro-Ed.

Lalkhen, A.- G. & McCluskey, A. (2008). Clinical tests: sensitivity and specificity. *Continuing Education in Anaesthesia, Critical Care & Pain*, 8 (6), 221- 223.

McClintock, J. & Fraser, J. (2011). *Diagnostic instruments for Autistic Spectrum Disorder: A brief review*. Wellington: New Zealand Guidelines. (Διαθέσιμο στο http://www.health.govt.nz/system/files/documents/publications/asd_instruments_report.pdf. Προσπελάστηκε στις 14/12/2015).

McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochem Med*, 22 (3), 276–282. (Διαθέσιμο στο <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3900052/>. Προσπελάστηκε στις 25/01/2016).

Reilly, C., Campbell, A. & Keran, P. (2009). Screening for Asperger syndrome in school-age children: issues and instruments. *Education Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*, 25 (1), 37-52.

Stehouwer, J. D. (2005). Test Review: Rick, J. R. (2003). Krug Asperger' s Disorder Index (KADI). Austin, TX: PRO-ED. *Assessment for Effective Intervention*, 31 (1), 85- 88.

Αναφορές από το διαδίκτυο

Autism Hellas, <http://www.autismhellas.gr> (Προσπελάστηκε στις 14/12/2015).

Latinitas: Η διδασκαλία της λατινικής γλώσσας με τη μέθοδο διδασκαλίας των ζωντανών γλωσσών

Σαλονικίδης Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Δρ Φιλολογίας

demsalonik@yahoo.gr

Περίληψη

Ενώ η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας έχει απασχολήσει πολλές φορές την εκπαιδευτική κοινότητα, μικρή συζήτηση έχει γίνει στον ελλαδικό χώρο για τη διδασκαλία της λατινικής γλώσσας, που αποτελεί τον δεύτερο γλωσσικό πυλώνα αυτού που ονομάζουμε «ελληνορωμαϊκό πολιτισμό». Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται το εγχειρίδιο διδασκαλίας *Latinitas*, το οποίο ξεφεύγοντας από την παραδοσιακή γραμματικο-μεταφραστική μέθοδο ακολουθεί τη μέθοδο διδασκαλίας των ζωντανών γλωσσών και για μια θεωρητικά «νεκρή» γλώσσα, τα Λατινικά, επιδιώκοντας ταυτόχρονα τη μετατροπή του μαθήματος των Λατινικών από μάθημα αυστηρά γλωσσικό, όπως παραμένει μέχρι σήμερα, σε μάθημα γλώσσας και πολιτισμού. Το εγχειρίδιο μπορεί να χρησιμεύσει στο πλαίσιο καινοτόμου δράσης στα Πρότυπα ή Πειραματικά Λύκεια.

Λέξεις-Κλειδιά: Λατινικά, Πειραματικά, Πρότυπα, *Latinitas*.

Εισαγωγή

Η θέση των δύο κλασικών γλωσσών, Αρχαίων Ελληνικών και Λατινικών, στο πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού Γενικού Λυκείου έχει απασχολήσει πολλές φορές την εκπαιδευτική κοινότητα κατά το παρελθόν (Βαρμάζης 1992). Ιδιαίτερα για τα Αρχαία Ελληνικά το πρόβλημα εστιάστηκε κυρίως στην αξία της διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας από το πρωτότυπο, ενώ η διδασκαλία της γλώσσας σε κάποιο στάδιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (είτε στο Γυμνάσιο είτε στο Λύκειο) και ο συνδυασμός της με τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας ως φορέα των αξιών του αρχαιοελληνικού πολιτισμού δεν μοιάζει να αμφισβητήθηκε ποτέ σοβαρά. Δεν συνέβη όμως το ίδιο και με το μάθημα των Λατινικών. Παρότι το μάθημα αυτό εξακολουθεί για πολλά χρόνια να εμφανίζεται σταθερά στα ωρολόγια προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (σε παλαιότερες εποχές από τις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, ενώ μετέπειτα στις δύο τελευταίες ή στην τελευταία μόνο τάξη του Λυκείου και μόνο για τους μαθητές με θεωρητικό προσανατολισμό σπουδών), η θέση του σε αυτά προκάλεσε έντονη συζήτηση (Καψάλης 1981, Καζάζης 1982). Και μόνο αυτό το γεγονός θα ήταν αρκετό ως αφορμή προβληματισμού. Πώς προέκυψε αυτή η αμφισβήτηση της παιδευτικής αξίας του μαθήματος των Λατινικών; Ευθύνεται μόνο την αίσθηση μιας μεγαλύτερης πολιτισμικής εγγύτητας των Ελλήνων με τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό σε σχέση με τον ρωμαϊκό ή μήπως οι ρίζες της διαφορετικής αυτής στάσης απέναντι στα δύο μαθήματα πρέπει να αναζητηθούν και στο περιεχόμενο και τους στόχους τους; Αλλά και ο ίδιος ο τρόπος διδασκαλίας και των δύο αυτών κλασικών γλωσσών, μήπως και αυτός παίζει

τον δικό του ρόλο στην γενικότερη αμφισβήτηση της θέσης τους στα ωρολόγια προγράμματα της Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης;

Το υφιστάμενο πλαίσιο διδασκαλίας των κλασικών γλωσσών

Η αλήθεια είναι ότι το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών δεν ήταν ποτέ καθαρά γλωσσικό. Μπορεί βέβαια πάντα να εκφράζεται η ένσταση των φιλολόγων ότι η διδασκαλία της γλώσσας απορροφά περισσότερο διδακτικό χρόνο από ό,τι αυτή της λογοτεχνίας και ότι συχνά η πρώτη αποτελεί τροχοπέδη για την δεύτερη, ωστόσο η επαφή των μαθητών με τις αξίες του αρχαιοελληνικού πολιτισμού και η χρήση των λογοτεχνικών κειμένων της αρχαίας γραμματείας ως πηγών για μια πολύπλευρη (κοινωνική, ηθική, πολιτική, αισθητική) καλλιέργεια των μαθητών κατέχει σταθερή θέση στη στοχοθεσία των αναλυτικών προγραμμάτων του εν λόγω μαθήματος. Αντίθετα το μάθημα των Λατινικών είναι τις τελευταίες δεκαετίες σταθερά προσανατολισμένο αποκλειστικά στη διδασκαλία της γλώσσας. Συγκεκριμένα στα παλαιότερα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών οριζόταν ως στόχος «να μάθουν οι μαθητές τα στοιχεία της λατινικής γλώσσας και να γίνουν ικανοί να διαβάζουν, να μεταφράζουν και να κατανοούν απλά λατινικά κείμενα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2002). Με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών προστίθεται, θεωρητικά τουλάχιστον, ως στόχος και η επαφή με τον ρωμαϊκό πολιτισμό μέσω του μαθήματος των Λατινικών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής 2015), ωστόσο τόσο το ισχύον διδακτικό εγχειρίδιο, όσο και η διδακτέα ύλη δεν υπηρέτουν τον στόχο αυτό.

Αλλά και ο ίδιος ο τρόπος διδασκαλίας της λατινικής γλώσσας (όπως άλλωστε και της αρχαίας ελληνικής εν πολλοίς) ακολουθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ένα αρκετά πεπαλαιωμένο σύστημα που διέπεται από τη γραμματικομεταφραστική μέθοδο. Το εγχειρίδιο των Πασχάλη – Σαββαντίδη που χρησιμοποιείται για πάνω από τρεις δεκαετίες έχει αναμφίβολα πολλές αρετές (π.χ. η χρήση κειμένων διαβαθμισμένης δυσκολίας, συχνά πλαστών, ιδίως στις πρώτες ενότητες, η σύνδεση των κειμένων κάθε ενότητας με τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα που παρουσιάζονται σε αυτήν), ωστόσο απέχει πολύ από το ζητούμενο: ένα εγχειρίδιο διδασκαλίας που να ακολουθεί τη μέθοδο διδασκαλίας των ζωντανών γλωσσών, όπως συμβαίνει στο εκπαιδευτικό σύστημα πολλών ευρωπαϊκών χωρών, όπως η Μ. Βρετανία, η Γαλλία, η Γερμανία και η Ιταλία (Robinson 1940, Thompson & Craddock 1960, Singleton 1963, Jones & Sidwell 1986). Μια τέτοια μέθοδος, η οποία άλλωστε εφαρμόζεται στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α. ήδη από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα (για μια επισκόπηση του ζητήματος βλ. I.A.A.M.S.S. 1961), για την περίπτωση της λατινικής γλώσσας πρέπει να στηρίζεται σε τρεις βασικές αρχές: α) την εκμάθηση των γραμματικών τύπων και των συντακτικών φαινομένων όχι *ad hoc*, αλλά στο πλαίσιο της σημασίας και του ρόλου τους στον λατινικό γραπτό λόγο, β) τη χρήση της λατινικής στην παραγωγή γραπτού λόγου και γ) την αντιμετώπιση της γλώσσας ως φορέα πολιτισμού.

Το εγχειρίδιο *Latinitas*

Δομή

Στις παραπάνω τρεις αρχές στηρίζεται το εγχειρίδιο *Latinitas*, που συντάχθηκε από τον γράφοντα. Το εγχειρίδιο αυτό αποτελείται από δέκα ενότητες και ένα αρχικό εισαγωγικό σημείωμα, στο οποίο δίνονται σύντομες πληροφορίες για την θέση της λατινικής γλώσσας μέσα στο σύστημα των ινδοευρωπαϊκών γλωσσών, την ιστορία της, τη σχέση της με τις σύγχρονες ευρωπαϊκές γλώσσες, αλλά και για την προφορά της. Καθεμία από τις δέκα ενότητες αποτελείται από α) ένα τμήμα όπου παρουσιάζονται τα γραμματικά ή συντακτικά φαινόμενα σε συνδυασμό με ασκήσεις, β) ένα πλαστό λατινικό κείμενο συνοδευόμενο από ερωτήσεις κατανόησης και ετυμολογίας και γ) ένα τμήμα όπου παρουσιάζονται πτυχές του ρωμαϊκού πολιτισμού και σύντομα αποσπάσματα από έργα της ρωμαϊκής γραμματείας.

Παρουσίαση γραμματικών και συντακτικών φαινομένων - Ασκήσεις

Η παρουσίαση της Γραμματικής και του Συντακτικού ακολουθεί στο εγχειρίδιο την λογική της μετάβασης από το γνωστό και οικείο στο άγνωστο, δηλαδή τη νέα γνώση που οφείλει να αποκτήσει ο μαθητής, κάτι που αποτελεί άλλωστε βασική αρχή στις θεωρίες κατάκτησης μιας ξένης γλώσσας (Rutherford 1987). Έτσι, προτού παρουσιαστούν τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, γίνεται μια προσπάθεια σύνδεσής τους με αντίστοιχα φαινόμενα της Νέας Ελληνικής, της Αρχαίας Ελληνικής, αλλά και σύγχρονων ευρωπαϊκών γλωσσών με τις οποίες είναι περισσότερο ή λιγότερο εξοικειωμένοι οι μαθητές, από τη στιγμή που αυτές διδάσκονται στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στόχος είναι, ιδιαίτερα για τα συντακτικά φαινόμενα, να κατανοηθούν σε βάθος οι δομές του λατινικού λόγου μέσα από την αντιπαραβολή τους με τις αντίστοιχες δομές των γλωσσών αυτών (Giusti & Oniga 2011). Κατά την παρουσίαση δε των συντακτικών φαινομένων γίνεται μεν αναφορά σε όρους που χρησιμοποιούνται από τα ελληνόγλωσσα και ξενόγλωσσα εγχειρίδια συντακτικού, μόνο όμως στον βαθμό που οι όροι αυτοί βοηθούν τον μαθητή να κατανοήσει τη λειτουργία τους. Με άλλα λόγια δεν απαιτείται από τους μαθητές να αποστηθίσουν θεωρητικούς όρους (π.χ. *γενική της ιδιότητας, του περιεχομένου* κτλ), με βάση τους οποίους θα πρέπει στη συνέχεια να χαρακτηρίζουν συντακτικά συγκεκριμένες λέξεις ενός λατινικού κειμένου. Εκείνο που έχει σημασία είναι να μπορούν οι μαθητές αφενός να αναγνωρίζουν και να διακρίνουν συγκεκριμένες δομές και αφετέρου να χρησιμοποιούν τις δομές αυτές κατασκευάζοντας μικρά τμήματα λατινικού λόγου.

Όσον αφορά λοιπόν το είδος των ασκήσεων που συνοδεύουν τη θεωρία της γραμματικής και του συντακτικού, διακρίνονται δύο είδη ασκήσεων. Το πρώτο, οι *ασκήσεις εμπέδωσης*, σχετίζονται πρωτίστως με την αναγνώριση των γραμματικών τύπων και των συντακτικών φαινομένων που διδάχθηκαν. Οι γραμματικές ασκήσεις αυτού του είδους μπορεί να περιέχουν και παραδοσιακές ασκήσεις κατασκευής μεμονωμένων γραμματικών τύπων, καθώς η εκμάθηση του μορφολογικού συστήματος μιας γλώσσας δεν

μπορεί παρά να περνά, σε ένα πρώτο τουλάχιστον στάδιο, μέσα από την εξάσκηση αυτή. Προκειμένου για τις συντακτικές ασκήσεις αυτού του είδους προκρίνεται η αναγνώριση των δομών ή φαινομένων που παρουσιάστηκαν μέσα σε μικρές περιόδους. Τονίζεται και πάλι πως ζητούμενο δεν είναι να βρει ο μαθητής τον κατάλληλο χαρακτηρισμό που να εκφράζει τη χρήση μιας συντακτικής δομής, όσο το να μπορεί να αιτιολογεί το γιατί το συγκεκριμένο κειμενικό πλαίσιο απαιτεί τη δομή αυτή. Σε ένα δεύτερο στάδιο ακολουθούν ασκήσεις οι οποίες απαιτούν από τον μαθητή όχι πλέον να αναγνωρίζει τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που διδάχθηκε, αλλά να τα χρησιμοποιεί μέσα σε συγκεκριμένο κειμενικό πλαίσιο. Οι ασκήσεις αυτές έχουν δύο κυρίως μορφές: πρώτον, ασκήσεις συμπλήρωσης κενών και δεύτερον ασκήσεις παραγωγής σύντομων προτάσεων ή περιόδων λατινικού λόγου. Με τις πρώτες ο μαθητής ξεφεύγει από το στάδιο της κατασκευής μεμονωμένων γραμματικών τύπων, αποκομμένων από συγκεκριμένο κειμενικό πλαίσιο, και προχωρά πλέον στην κατανόηση της χρήσης τους μέσα στον λόγο. Οι δεύτερες πάλι, αν και συνήθως αντιμετωπίζονται με έντονη επιφύλαξη από τους διδάσκοντες λόγω των αυξημένων απαιτήσεών τους, δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να τρομάζουν ούτε τους εκπαιδευτικούς ούτε τους μαθητές. Οι ασκήσεις αυτές, κλασικές για αντίστοιχα εγχειρίδια άλλων χωρών (Robinson 1940, Thompson & Craddock 1960, Singleton 1963, Jones & Sidwell 1986), αλλά ακόμη και για τους μαθητές της Κύπρου εδώ και χρόνια, οι οποίοι χρησιμοποιούν το ίδιο εγχειρίδιο με τους Ελλαδίτες συμμαθητές τους, στηρίζονται στο λεξιλόγιο που ήδη έχει γνωρίσει ο μαθητής (μέσα από το λατινικό κείμενο της ενότητας ή τις ασκήσεις) και το οποίο καλείται απλώς να χρησιμοποιήσει. Στην περίπτωση που απαιτείται λέξη που δεν έχει διδαχθεί, αυτή δίνεται στο τέλος της άσκησης ως επιπλέον λεξιλόγιο. Οι προτάσεις που καλείται ο μαθητής να δημιουργήσει αναπαράγουν φυσικά απλές δομές του λατινικού λόγου, τις οποίες έχει διδαχθεί στην ενότητα αυτή ή σε προηγούμενες. Τέτοιου είδους ασκήσεις παραγωγής λόγου θεωρούνται αυτονόητες κατά την εκμάθηση οποιασδήποτε ζωντανής γλώσσας (Hadley 2001, Miraglia 2002¹ και Miraglia 2002², Lee & Vanpatten 2003), καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι βασικό η διδασκαλία να εστιάζει στην επικοινωνία της πληροφορίας, των συναισθημάτων, των ιδεών, κάτι που συμβαίνει, όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα για την παραγωγή λόγου, γραπτού ή προφορικού (van Patten 1998 και Lightbown & Spada 1999). Το γεγονός ότι η λατινική δεν χρησιμοποιείται πλέον δεν είναι λόγος για την απόρριψή τους, καθώς ο στόχος δεν είναι βέβαια επικοινωνιακός (δεν θα μπορούσε άλλωστε να είναι για την περίπτωση μιας γλώσσας που δεν ομιλείται πλέον), αλλά απλώς βοηθητικός για την καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας γραμματικών τύπων και συντακτικών δομών, η οποία δεν μπορεί να προκύψει παρά μόνο μέσα από τη χρήση τους.

Λατινικό κείμενο - Λεξιλόγιο

Το λατινικό κείμενο ακολουθεί την παρουσίαση των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων – σε αντίθεση με το ισχύον εγχειρίδιο. Η λογική που υποκρύπτεται πίσω από αυτήν τη διάταξη της διδακτικής ύλης σε κάθε ενότητα είναι πως η διδακτική διαδικασία πρέπει να μεταβαίνει σταδιακά από το απλούστερο στο πιο σύνθετο, κάτι που

έχει προταθεί και για τη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής (Σιπητάνου & Μαυροσκούφης, 2008). Ο μαθητής λοιπόν, αφού θα έχει έρθει σε επαφή με τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα και θα είναι σε θέση να τα αναγνωρίζει μέσα σε συντομότερα και απλούστερα τμήματα του λόγου (στην ενότητα της θεωρίας και των ασκήσεων), θα μεταβεί στη συνέχεια σε ένα ευρύτερο και συνθετότερο κειμενικό πλαίσιο. Είναι αυτονόητο ότι στο κείμενο αυτό καταβάλλεται προσπάθεια να εμφανίζονται όσο το δυνατόν περισσότερα φαινόμενα από αυτά που διδάχθηκαν στην ενότητα αυτή και ότι αποφεύγεται η εμφάνιση άλλων που είναι άγνωστα ακόμη στους μαθητές – αν και αυτό σε κάποιες περιπτώσεις, ελάχιστες βέβαια, δεν είναι εφικτό. Η δυσκολία των κειμένων βαίνει σταδιακά αυξανόμενη από ενότητα σε ενότητα. Στα πρώτα στάδια τα κείμενα αποτελούνται από απλές και σύντομες προτάσεις, ενώ στις τελευταίες ενότητες, οπότε έχουν διδαχθεί και οι δευτερεύουσες προτάσεις, αρχίζει να εμφανίζεται και ο υποτεταγμένος λόγος, ενώ παράλληλα τα κείμενα γίνονται εκτενέστερα και συνθετότερα.

Το περιεχόμενο των κειμένων αυτών σχετίζεται με τη ρωμαϊκή ιστορία ή μυθολογία. Αντί μιας σειράς κειμένων με θεματική ποικιλία που περιελάμβανε το εγχειρίδιο των Πασχάλη – Σαββαντίδη η *Latinitas* περιλαμβάνει κείμενα (πλαστά και όχι αυθεντικά) που παρουσιάζουν σημαντικά στιγμιότυπα της ρωμαϊκής ιστορίας από την εποχή της ίδρυσής της και της περιόδου της βασιλείας (οπότε κινούμαστε βέβαια περισσότερο στον χώρο των μύθων και παραδόσεων) μέχρι την περίοδο των εμφυλίων πολέμων και την ανάληψη της εξουσίας από τον Οκταβιανό Αύγουστο. Κριτήριο βέβαια για την επιλογή των στιγμιότυπων αυτών είναι είτε η κομβική τους θέση στην εξέλιξη της ρωμαϊκής ιστορίας (π.χ. η ίδρυση της Ρώμης, η αρπαγή των Σαβίνων, η μετάβαση από την βασιλεία στην περίοδο της δημοκρατίας, οι Καρχηδονιακοί Πόλεμοι) είτε η σύνδεσή τους με τα ήθη των Ρωμαίων (π.χ. η ηθική ακεραιότητα του Κορνήλιου Σκιπίωνα). Πηγή έμπνευσης των κειμένων αυτών στάθηκε το παλαιό εγχειρίδιο των Κ. Κοσμά και Ε. Σκάσση, που χρησιμοποιήθηκε για πολλές δεκαετίες στην ελληνική εκπαίδευση (Κοσμάς & Σκάσσης 1963). Ο στόχος της επιλογής αυτής είναι να συνδυαστεί η γλωσσική διδασκαλία με την επαφή με τη ρωμαϊκή ιστορία, ώστε να αποκτήσει ο μαθητής ένα βασικό περίγραμμά της. Άλλωστε, όπως έχει επισημανθεί, «οι κλασικές γλώσσες είναι φορείς των καινοτομιών που γνώρισε η αρχαιότητα, η ιστορία συγκεκριμενοποιείται μέσα στη γλώσσα. Η γλώσσα δεν είναι μόνο φορέας μορφών, αλλά και περιεχομένων. Τα επιμέρους περιεχόμενα της αρχαίας γλώσσας δεν είναι απλά μηνύματα, αλλά ιστορικές πραγματικότητες που παίρνουν τη σημασία τους από την εγγραφή τους σε μια ανοικτή διαδικασία γλωσσικής κατανόησης» (Βέικου & Νικολόπουλος 2008). Πρέπει επίσης να τονισθεί πως ο μαθητής δεν αναμένεται απλώς να είναι σε θέση να μεταφράζει το λατινικό κείμενο, αλλά και να έχει κατανοήσει το περιεχόμενό του. Για τον λόγο αυτό τίθεται σε κάθε ενότητα και μία άσκηση κατανόησης του περιεχομένου, είτε κλειστού (πολλαπλής επιλογής, σωστού – λάθους) είτε ανοικτού τύπου, όπου το ζητούμενο (η ερώτηση) τίθεται στη λατινική γλώσσα. Σε αντίθεση λοιπόν με την ισχύουσα διδακτική πρακτική στο μάθημα των Λατινικών το λατινικό κείμενο δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως πεδίο για μεταφραστική εξάσκηση, αλλά ως φορέας ενός ιδιαίτερου ιστορικού και πολιτισμικού νοήματος το οποίο καλούνται να ανακαλύψουν οι μαθητές.

Μετά το κείμενο εμφανίζεται ένα λεξιλόγιο με τις νέες λέξεις που συναντά ο μαθητής σε αυτό – εννοείται πως λέξεις που συνάντησε σε προηγούμενες ενότητες δεν δίνονται και πάλι, όχι βέβαια για λόγους εξοικονόμησης χώρου, αλλά προκειμένου να αντιληφθεί ο μαθητής ποιες λέξεις οφείλει να γνωρίζει μέχρι εκείνο το σημείο. Κι εδώ υφίσταται μια βασική διαφορά σε σχέση με τον ισχύοντα τρόπο διδασκαλίας της λατινικής γλώσσας: οι μαθητές καλούνται να μαθαίνουν τη σημασία των λέξεων, καθώς βασικός στόχος είναι η κατανόηση των λατινικών κειμένων κι όχι απλώς η εκμάθηση γραμματικών τύπων ή συντακτικών φαινομένων. Όπως η διδασκαλία μιας ομιλούμενης γλώσσας απαιτεί όχι μόνο την εκμάθηση κανόνων γραμματικής και συντακτικού, αλλά και την εκμάθηση λεξιλογίου, έτσι και στην περίπτωση της λατινικής είναι αναγκαία η γνώση ενός βασικού λεξιλογίου της, τέτοιου που θα συναντήσει κανείς στα κείμενα των σημαντικότερων Ρωμαίων συγγραφέων. Είναι αυτονόητο βέβαια ότι αποφεύγεται η μεταφορική χρήση του λόγου ή το εξειδικευμένο λεξιλόγιο που μπορεί να συναντήσει κανείς σε πιο περίτεχνα και καλοδουλεμένα κείμενα του λατινικού πεζού λόγου. Ο έλεγχος απόκτησης της γνώσης αυτής γίνεται μέσω των ασκήσεων μεταφοράς προτάσεων από τα Νέα Ελληνικά στα Λατινικά, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι κατά την πορεία της εφαρμογής της καινοτόμου αυτής δράσεως και ύστερα από απαίτηση των ίδιων των μαθητών εφαρμόστηκε και η παραδοσιακή μέθοδος της «ορθογραφίας», της υπαγόρευσης δηλαδή λατινικών λέξεων, των οποίων οι μαθητές καλούνται να γράψουν τη σημασία. Τέλος η παρουσίαση του λεξιλογίου ολοκληρώνεται με ερωτήσεις που ζητούν από τους μαθητές να ανακαλύψουν την ετυμολογική σύνδεση των λατινικών λέξεων με λέξεις από γνωστές τους σύγχρονες ευρωπαϊκές γλώσσες (όχι μόνο νεολατινικές). Στην περίπτωση αυτή μπορεί είτε να δίνεται μια λέξη από μια ομιλούμενη ευρωπαϊκή γλώσσα και να ζητείται από τους μαθητές να εντοπίσουν την λατινική λέξη του κειμένου με την οποία συνδέεται ετυμολογικά είτε και το αντίστροφο. Είναι αυτονόητο πως επιλέγονται περιπτώσεις ευδιάκριτης ετυμολογικής συσχέτισης των δύο λέξεων που δεν απαιτούν ιδιαίτερες γνώσεις ετυμολογίας και παραγωγής (σε μερικές περιπτώσεις μάλιστα οι λέξεις μπορεί να είναι μορφολογικά πανομοιότυπες στη λατινική και σε κάποια σύγχρονη ευρωπαϊκή γλώσσα), καθώς ο στόχος δεν είναι σε καμιά περίπτωση να αποκτήσει ο μαθητής γνώσεις ιστορικής γλωσσολογίας, αλλά να διαπιστώσει τον βαθμό στον οποίο η λατινική γλώσσα γονιμοποίησε το λεξιλόγιο πολλών σύγχρονων ευρωπαϊκών γλωσσών και να συνειδητοποιήσει πώς από αυτήν (για την ακρίβεια: από μια μορφή της, την δημόδη προφορική λατινική) προήλθαν αρκετές σύγχρονες ομιλούμενες ευρωπαϊκές γλώσσες, οι λεγόμενες «νεολατινικές» ή «ρωμανικές». Το γεγονός αυτό, πέρα από την αυτονόητη σπουδαιότητά του ως μαθησιακού οφέλους, συνιστά και μια πρόσθετη παιδευτική αξία, καθώς βοηθά τον μαθητή που ακολουθεί την κατεύθυνση των Ανθρωπιστικών Σπουδών να αντιληφθεί τη βαθύτερη σύνδεση ανάμεσα στον ελληνορωμαϊκό πολιτισμό, μέρος του οποίου αποτελεί σαφώς και η λατινική γλώσσα, και τον σύγχρονο δυτικό ευρωπαϊκό πολιτισμό.

Στοιχεία ρωμαϊκού πολιτισμού

Αυτή ακριβώς η σκοπιμότητα εξυπηρετείται ακόμη περισσότερο με το τμήμα εκείνο της ενότητας που παρουσιάζει στοιχεία του ρωμαϊκού πολιτισμού. Στο σημείο αυτό

πρέπει να γίνει μια βασική θεωρητική διευκρίνιση. Για τον υπόλοιπο ευρωπαϊκό κόσμο είναι δεδομένο κάτι που εμείς μοιάζει ακόμη να αγνοούμε συστηματικά και ηθελημένα: αυτό που ονομάζεται «κλασικός πολιτισμός» έχει δύο πυλώνες, τον αρχαιοελληνικό και τον ρωμαϊκό. Η συστηματική αγνόηση του ενός καθιστά αυτομάτως ελλιπή και ανολοκλήρωτη τη μελέτη του άλλου. Στο πλαίσιο λοιπόν της ανθρωπιστικής παιδείας, που ακόμη παραμένει, έστω και σε θεωρητικό επίπεδο, στόχος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δεν μπορεί παρά να θεωρείται αυτονόητη και η παρουσία του ρωμαϊκού πολιτισμού, μέρος του οποίου αποτελεί ασφαλώς και η λατινική γλώσσα και λογοτεχνία. Άλλωστε στα έργα των Ρωμαίων λογοτεχνών «πατά» εν πολλοίς η νεότερη και σύγχρονη ευρωπαϊκή Λογοτεχνία, για την οποία τα έργα αυτά συνιστούν διαρκή πηγή έμπνευσης. Οι γενικότεροι ηθικοί ή κοινωνικοί προβληματισμοί των κειμένων αυτών και η οπτική μέσα από την οποία βλέπουν τον άνθρωπο και τον κόσμο μπορούν κάλλιστα να αποτελέσουν πηγή γόνιμου διαλόγου και εναρκτήριο λάκτισμα προβληματισμού για τους μαθητές, ώστε η γνωριμία τους με αυτά να μην συνιστά ανούσια σπατάλη σχολικού χρόνου. Με άλλα λόγια, η «ρωμαιογνωσία» και ειδικότερα η επαφή των μαθητών με τα πνευματικά δημιουργήματα των αρχαίων Ρωμαίων δεν μπορεί παρά να είναι βασικός στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος των Λατινικών (Stroh 2007 και Φυντίκογλου 2010).

Τα στοιχεία του ρωμαϊκού πολιτισμού συνδέονται τις περισσότερες φορές με το προηγθέν λατινικό κείμενο (για παράδειγμα το κείμενο όπου εξιστορείται το τέλος της βασιλείας και η έναρξη της περιόδου της δημοκρατίας συνοδεύεται από μια παρουσίαση των πολιτικών και κοινωνικών τάξεων στην αρχαία Ρώμη, αλλά και των αξιωμάτων κατά την περίοδο της *res publica*). Η παρουσίασή τους γίνεται με τρόπο σύντομο και περιεκτικό και καλύπτει ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών θεμάτων, από τη ρωμαϊκή κατοικία και τη ρωμαϊκή οικογένεια μέχρι το ρωμαϊκό ημερολόγιο και τη ρωμαϊκή λογοτεχνία (παρουσίαση του έργου βασικών Ρωμαίων ποιητών και πεζογράφων, όπως ο Οράτιος, ο Βιργίλιος και ο Κικέρωνας). Παράλληλα στο τέλος κάθε ενότητας παρατίθενται σύντομα αποσπάσματα από τη ρωμαϊκή λογοτεχνία, ποίηση και πεζογραφία, στο πρωτότυπο και σε μετάφραση, τα οποία αποσκοπούν στο να μεταφέρουν στους μαθητές βασικούς προβληματισμούς, ιδέες και αξίες της ρωμαϊκής σκέψης και τα οποία μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για συζήτηση μέσα στην τάξη. Με τον τρόπο αυτό το μάθημα των Λατινικών ξεφεύγει από τον παραδοσιακό (για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα) γλωσσικό του χαρακτήρα και μετατρέπεται σε ένα μάθημα και πολιτισμού που αποκτά πλέον μια ευρύτερη παιδευτική αξία.

Το εγχειρίδιο της *Latinitas* συμπληρώνεται από ένα παράρτημα, το οποίο περιέχει χάρτες του ρωμαϊκού κόσμου (η Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία, η Ιταλική χερσόνησος και οι γείτονες των Ρωμαίων, η πόλη της Ρώμης κτλ). Είναι σημαντικό να έχουν οι μαθητές μια άποψη και αίσθηση του γεωγραφικού χώρου μέσα στον οποίο έζησαν και έδρασαν τα πρόσωπα τα οποία εμφανίζονται να πρωταγωνιστούν στα κείμενα που διαβάζει και μέσα στον οποίο αναπτύχθηκε ο πολιτισμός με τον οποίο έρχονται σε επαφή. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχει ένας πίνακας ζωγραφικής με θέμα εμπνευσμένο από το περιεχόμενο του λατινικού κειμένου ή του τμήματος του

ρωμαϊκού πολιτισμού, ώστε να γίνει εμφανές πώς ο ρωμαϊκός πολιτισμός αποτέλεσε πηγή καλλιτεχνικής έμπνευσης σε μεταγενέστερες εποχές και να αντιληφθεί ο μαθητής την παιδευτική αξία της ενασχόλησης με αυτόν.

Συμπληρωματικές δραστηριότητες

Τέλος τα εργαλεία για τη διδασκαλία της λατινικής με τη μέθοδο που παρουσιάζεται εδώ δεν εξαντλούνται κατ' ανάγκην στο εγχειρίδιο της *Latinitas*. Για την επίτευξη των μαθησιακών και παιδευτικών στόχων τους οποίους φιλοδοξεί να εξυπηρετήσει αυτή απαιτούνται και άλλα συνοδευτικά εργαλεία, όπως η προβολή οπτικοακουστικού υλικού ή παρουσιάσεων σε Power Point με θέμα τη ρωμαϊκή ιστορία και τον ρωμαϊκό πολιτισμό, αλλά και πρωτότυπες παρεμβάσεις σε άλλες καθιερωμένες σχολικές πρακτικές ή δραστηριότητες (π.χ. απαγγελία της πρωινής προσευχής (*Pater noster*) ή χριστουγεννιάτικων λατινικών ύμνων στα Λατινικά). Ιδιαίτερα για τα Πειραματικά Λύκεια, όπου υπάρχει η δυνατότητα τροποποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, κατόπιν έγκρισης της ΔΕΠΠΣ, μπορεί το εγχειρίδιο να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο μιας καινοτόμου δράσης για τη διδασκαλία της λατινικής γλώσσας στους μαθητές της Κατεύθυνσης Ανθρωπιστικών Σπουδών της Β Λυκείου, στο ωρολόγιο πρόγραμμα της οποίας θα προστεθούν δύο διδακτικές ώρες για τη διδασκαλία της Λατινικής με αυτή τη μέθοδο. Αλλά και για τους διδάσκοντες στα υπόλοιπα Γενικά Λύκεια η *Latinitas* μπορεί να αποτελέσει μια τράπεζα διδακτικού υλικού, είτε για την παρουσίαση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων είτε για ασκήσεις.

Βιβλιογραφία

- Βαρμάζης, Ν. (1992). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Βείκου, Χ. & Νικολόπουλος, Α. (2008). Οι μεταμορφώσεις ενός μαθήματος. Στο Τσάφος, Β. (επιμ.). *Η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πρακτικά διημερίδας 6/7 Απριλίου 2006*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- [Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής]. *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Λατινικά της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών της Γ' Τάξης Ημερησίου Γενικού Λυκείου και της Δ' Τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου*. ΦΕΚ 940/2015.
- Καζάζης, Ι. (1982). *Delenda est?*. *Φιλολόγος* 28, 123-126.
- Καψάλης, Α. (1981). Η αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και η κατάργηση των λατινικών. *Φιλολόγος* 26, 464-475.
- Κοσμάς, Κ. & Σκάσσης, Ε. (1963). *Αναγνωστικόν της Λατινικής γλώσσης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο]. *Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων Α', Β' και Γ' Τάξεων του Ενιαίου Λυκείου*. ΦΕΚ 131/2002.
- Σιπητάνου, Α. & Μαυροσκούφης, Δ. (2008). *Εκπόνηση ολοκληρωμένης μελέτης: Διδακτική Αρχαίων Ελληνικών – Ιστορίας*. Θεσσαλονίκη: ΟΕΠΕΚ
- Φυντίκογλου, Β. (2010). Περί της διδασκαλίας της λατινικής γλώσσας: η παθολογία της σημερινής κατάστασης και ορισμένες αναθεωρητικές σκέψεις. (Διαθέσιμο on line: <http://www.lit.auth.gr/node/42>, προσπελάστηκε στις 2/1/2016).
- Giusti, G. & Oniga, R. (2011). Why formal Linguistics for the teaching of Latin? στο Giusti, G & Iovino R. & Oniga, R. *Formal Linguistics and the teaching of Latin: theoretical and applied perspectives in Comparative Grammar*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hadley, A. - O. (2001³). *Teaching Language in Context*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle.
- Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools (ed.). (1961). *The Teaching of Classics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, P.V. & Sidwell, K.C. (1986). *Reading Latin, Grammar, Vocabulary and Exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, J.-F. & Vanpatten, Bill. (2003²). *Making Communicative Language Teaching Happen*. Boston: McGraw Hill.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Miraglia, L. (2002¹). Latino e Greco alla Prova: La verifica delle competenze nella didattica delle lingueclassiche. *Docere 1.1*, 23-33.
- Miraglia, L. (2002²). Latino e Greco alla Prova: La verifica delle competenze nella didattica delle lingue classiche (Seconda parte). *Docere 1.2*, 13-29.
- Patten van, B. (1998). Cognitive characteristics of adult second language learners. Στο Heidi, B. (ed.). *Learning Foreign and Second Languages: Perspectives in Research and Scholarship*. New York: Modern Language Association.
- Robinson, C.E. (1940). *Latinum. A reader for the first stage of Latin*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutherford, W.E. (1987). *Second Language Grammar. Learning and Teaching*. London: Longman.

Singleton, G.M. (1963). *Latin at eleven*. London/New York: Macmillan/St. Martin's Press.

Stroh, W. (2007). *Latein ist tot, es lebe Latein!*. Berlin: List.

Thompson, G.S. & Craddock, G.H. (1960). *Latin. A four-year course to G.C.E.*. London/Glasgow: Blackie.

**Αναλυτικά προγράμματα, ενταξιακή εκπαίδευση
και διαφοροποιημένη παιδαγωγική.**

Τολόγλου Μενελία-Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, ΕΚΠΑ, ΤΕΑΠΗ

menelaki@gmail.com

Περίληψη

Υπάρχουν ποικίλοι παράγοντες που επηρεάζουν τον προγραμματισμό, όπως είναι η πολιτεία (μέσω των Αναλυτικών Προγραμμάτων), η εκπαιδευτική θεωρία και ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, αλλά και το εκπαιδευτικό πλαίσιο, δηλαδή οι συγκεκριμένοι μαθητές σε συγκεκριμένο σχολείο. Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα έχει ως κεντρικό θέμα τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ), το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τη σχέση τους με την ένταξη και την ενταξιακή εκπαίδευση. Τουτέστιν, μελετά το κατά πόσο τα ΑΠ, έτσι όπως δομούνται, προωθούν την ένταξη όλου του μαθητικού πληθυσμού και ανταποκρίνονται στο μαθησιακό στυλ, τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητα του κάθε μαθητή. Αρχικά, γίνεται μια προσπάθεια νοηματοδότησης του τι είναι ένα ΑΠ και στη συνέχεια, αναλύεται το γενικό μέρος του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠ σχετικά με τις γενικές αρχές της εκπαίδευσης που περιλαμβάνουν. Τέλος, γίνεται μια αντιπαράθεση αυτών με το ακριβές περιεχόμενο του ΑΠ που εφαρμόζεται στο μάθημα της Γλώσσας στην πρώτη (Α') τάξη του δημοτικού σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναλυτικό Πρόγραμμα, Ενταξιακή Εκπαίδευση, Ένταξη.

Εισαγωγή: Εννοιολογική Αποσαφήνιση

Το ΑΠ αποτελεί ένα κείμενο που περιλαμβάνει τους στόχους, το περιεχόμενο (δλδ. τις γνωστικές περιοχές), τη μεθοδολογία και την αξιολόγηση του σχολείου και πιο συγκεκριμένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Χατζηγεωργίου, 2004). Υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί σχετικά με το τι συνιστά ΑΠ, που οφείλονται στα βιώματα και τις επιστημονικές αντιλήψεις που ενστερνίζεται κάποιος. Αν θεωρήσουμε ότι το ΑΠ συνιστά ένα πακέτο υλικού, τότε αποτελεί μια δεσμίδα περιεχομένων, με δεδομένη αδιαμφισβήτητη αξία, τόσο στο επίπεδο των γνώσεων που πρέπει να μεταδοθούν, όσο και των ιδεών ή των αντιλήψεων που οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να υιοθετήσουν. Αν υποθέσουμε ότι το ΑΠ είναι ένα προϊόν, τότε είναι μια προκαθορισμένη, προδιαγεγραμμένη διαδικασία που πρέπει να ακολουθείται πιστά στην προοπτική της παραγωγής ενός συγκεκριμένου προϊόντος. Σύμφωνα με τον Apple M. (2004) «(..)ιστορικοί της εκπαίδευσης έχουν ένα περίεργο τρόπο θεώρησης των σχολείων. Θεωρούν το θεσμό της εκπαίδευσης σαν ένα “μαύρο” κουτί. Μετρούν την παροχή – inputs προτού οι μαθητές μπουν στο σχολείο και στη συνέχεια μετρούν την απόδοση – outputs. Το τι συμβαίνει πραγματικά μέσα στο “μαύρο” κουτί, το τι και πως αυτό διδάσκεται, η συγκεκριμένη εμπειρία παιδιών και δασκάλων, είναι μη σημαντικό» (σελ. 25). Αυτοί οι ορισμοί θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως κλειστοί, που προσανατολίζονται στην εφαρμογή ενός δεδομένου σχεδίου,

το οποίο έχει οργανωθεί στη βάση μιας θεωρητικής στόχευσης, χωρίς να λαμβάνει υπόψη την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Αν εστιάσουμε, όμως, στη διαδικασία τότε το ΑΠ δεν είναι μια μονοσήμαντη μετάδοση ιδεών και πληροφοριών από τον διδάσκοντα σε μια ομάδα παθητικών δεκτών, αλλά μια σειρά από επικοινωνίες, αντιδράσεις, ανταλλαγές. Παρόλα αυτά, το ΑΠ συνιστά και μια μορφή κοινωνικής ρύθμισης. Είναι μια ιστορικά διαμορφωμένη γνώση που εγγράφει κανόνες και πρότυπα με τα οποία εμείς δίνουμε νόημα στον κόσμο μας και στον εαυτό μας ως παραγωγικά μέλη του. Τέλος, το ΑΠ χαρακτηρίζεται και από μια πολιτική διάσταση, αφού ως κείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής και παιδαγωγικής διδακτικής πρακτικής θεωρείται όχημα προς την πραγματοποίηση των προσδοκιών που τρέφουν οι κοινωνίες από τα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Το ΑΠ, λοιπόν, δεν είναι ένα βιβλίο αναφοράς στόχων, οδηγιών και περιεχομένων, αλλά ένα κατ' εξοχήν παιδαγωγικό κείμενο με πολιτική, ιδεολογική και κοινωνιολογική διάσταση. Τα μαθήματα που διδάσκονται, το περιεχόμενό τους, η μείωση ή η αύξηση των ωρών διδασκαλίας τους, η μεθοδολογία και ο τρόπος αξιολόγησης υποδεικνύουν παιδαγωγικές, ιδεολογικές, πολιτικές και κοινωνιολογικές επιλογές.

Ανάλυση Παραδείγματος

Αρχικά, στην εισαγωγή των ΑΠ φαίνεται ότι είναι σχεδιασμένα για να συμπεριλάβουν όλους τους μαθητές. Ωστόσο, όσον αφορά το ειδικό μέρος (εδώ το ΑΠ της Γλώσσας για την Α' Δημοτικού) διαπιστώνεται ότι υπάρχουν συγκεκριμένες γνώσεις που πρέπει να διδαχθούν, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο μαθητής ως προσωπικότητα. Έμμεσα δίνεται έμφαση στην ύλη, δηλαδή στο προϊόν. Αυτό είναι αποτέλεσμα της αποδοχής μιας συμπεριφοριστικής θεωρίας που οδηγεί αντίστοιχα σε ένα γνωσιοκεντρικό συμπεριφοριστικό σχολείο. Ουσιαστικά, παρατηρούμε ότι υπάρχουν δύο αντικρουόμενες θεωρίες που διαπερνούν το ΑΠ.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά την εισαγωγή τα ακόλουθα αποσπάσματα φανερώνουν ποιος είναι ο σκοπός της γενικής εκπαίδευσης γενικότερα και του ΑΠ ειδικότερα: *«(...)η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του μαθητή και η ανάδειξη των ενδιαφερόντων του, η εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές (...)»*. Επίσης, *«ο μαθητής θα πρέπει να μάθει στο σχολείο “πώς να μαθαίνει”, ώστε να προσεγγίζει ενεργητικά και δημιουργικά την παρεχόμενη γνώση (...) “πώς να πράττει”»*. Τέλος, η γενική παιδεία *«θα πρέπει να συμβάλλει όχι στη συσσώρευση και απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων (...)»*. Η εισαγωγή προσιδιάζει σε μεγάλο βαθμό στην ιδέα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και της ενταξιακής εκπαίδευσης. Επίσης, μέσα από τις φράσεις *«πώς να μαθαίνει»* και *«όχι στη συσσώρευση και απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων»* φαίνεται ότι δεν υφίσταται στο σχολείο ένα έτοιμο πακέτο γνώσεων που πρέπει να διδαχθεί σε μαθητές – παθητικούς δέκτες, αλλά είναι μια διαδικασία ενεργητική και δημιουργική που θα βοηθήσει τα παιδιά να μάθουν πώς να λειτουργούν κριτικά στη σύγχρονη κοινωνία. Ωστόσο, παρακάτω αναφέρονται τα εξής: *«Οι στόχοι πρέπει να είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια, ώστε να μην αφήνουν περιθώρια για παρερμηνείες ή λανθασμένες προσεγγίσεις»*. Ακόμα, *«η ακριβής οριοθέτηση των γνωστικών στόχων για*

κάθε διδακτικό αντικείμενο μας επιτρέπει να προσδιορίσουμε τι ακριβώς πρέπει να διδαχθεί και το πώς θα γίνει στη συνέχεια η αξιολόγηση(...). Τέλος, «με την εφαρμογή διθεματικών προσεγγίσεων περιορίζεται ο γνωσιοκεντρικός προσανατολισμός της διδασκαλίας (...). Παρατηρούμε ότι ακόμα και στην εισαγωγή υπάρχουν αντιφάσεις. Ενώ θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε το ΑΠ ως ανοιχτό, τελικά βλέπουμε ότι ήδη από την εισαγωγή είναι κλειστό, αναφέροντας ότι οι στόχοι της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι σαφώς διατυπωμένοι για να μην παρερμηνεύονται. Επίσης, από τη φράση «τι ακριβώς πρέπει να διδαχθεί» φαίνεται ότι το ελληνικό σχολείο χαρακτηρίζεται ως ένας οργανισμός που εστιάζει στην παραγωγή ενός προϊόντος και όχι στη διαδικασία και στη βιωματική μάθηση.

Στο απόσπασμα που παρατίθεται στη συνέχεια από το ΑΠ της Γλώσσας για την Α' Δημοτικού τα ερωτήματα που πρέπει να έχουμε κατά νου κατά την ανάγνωση είναι ποιες αντιλήψεις για τη γνώση και τη μάθηση διέπουν το συγκεκριμένο ΑΠ, ποιο ρόλο προδιαγράφει για τον εκπαιδευτικό και για τους μαθητές και σε ποια χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού εστιάζει.

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
<p>Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να:</p> <p>Συνειδητοποιεί τη σύνδεση προφορικής και γραπτής γλώσσας.</p> <p>Αντιλαμβάνεται ότι η γραφή χρησιμοποιείται, για να μεταφέρει μήνυμα με τα βιβλία, τις επιγραφές και διάφορα άλλα μέσα.</p> <p>Αναγνωρίζει τη διαφορά ανάμεσα στην εικόνα ενός αντικειμένου και στη γραπτή απόδοσή του με λέξη.</p> <p>Αποκτά φωνημική επίγνωση, ώστε να αναγνωρίζει την ταυτότητα των λέξεων αλλά και ευρύτερα φωνημική επίγνωση ώστε να επιτυγχάνει ορθή και αποδεκτή προφορά των φράσεων και του συνεχούς λόγου, με τον απαιτούμενο ρυθμό και προσωδία.</p>	<p>Πρώτη ανάγνωση</p> <p>Κατανόηση κειμένου</p> <p>Συνειδητοποίηση και ορθή εκφορά φωνημάτων</p> <p>Ανάλυση – σύνθεση λέξεων σε συλλαβές και γράμματα</p> <p>Σύνθεση προτάσεων με λέξεις</p> <p>Σιωπηρή ανάγνωση απλών κειμένων</p> <p>Αφήγηση του περιεχομένου ενός κειμένου</p> <p>Ανάγνωση με κατάλληλο ρυθμό φωνής</p>	<p>Αναγνώριση λέξεων – λεκτικών συνόλων σε γραπτά «ερεθίσματα» του περιβάλλοντος χώρου (αφίσες, πινακίδες, συσκευασίες, φυλλάδια κ.τ.ό.). <i>Αποκωδικοποίηση λογογραμμάτων (πινακίδες, σήματα).</i></p> <p><i>Αποκωδικοποίηση της λέξης που σημαίνει, π.χ., το ζώο το οποίο εικονίζεται σε συγκεκριμένη εικόνα. (Μελέτη Περιβάλλοντος, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Αισθητική Αγωγή)</i></p> <p>Αναγνώριση του ονόματός του.</p> <p>Καταγραφή από τον δάσκαλο προφορικού κειμένου που υπαγορεύει ο μαθητής και κατάλληλη αξιοποίησή του.</p> <p>Ακρόαση και άρθρωση φθόγγων</p> <p>Ανάλυση – σύνθεση λέξεων σε συλλαβές και γράμματα</p> <p>Διάκριση των λέξεων σε προφορική φράση</p> <p>Σύνθεση προτάσεων με λέξεις</p> <p><i>Συγκρότηση συλλογών με αφίσες, κάρτες, εφημερίδες – περιοδικά - ημερολόγια κ.ά. (Μελέτη Περιβάλλοντος, Αισθητική Αγωγή, Σχολικές γιορτές).</i></p> <p>Λεκτικά παιχνίδια - γλωσσοδέτες.</p>

Εικόνα 1: Απόσπασμα από την ενότητα *Γραπτός λόγος – Ανάγνωση Α' Δημοτικού*.

Αρχικά, παρατηρούμε ότι υπάρχει η φράση «ώστε να είναι σε θέση να» που δείχνει έναν τελικό σκοπό, αλλά και υποδηλώνει έμμεσα τους στόχους και τις γνώσεις που ως πακέτο υλικού πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές. Συν τοις άλλοις, δηλώνονται οι εντολές που πρέπει να φέρει εις πέρας ο εκπαιδευτικός, χωρίς να του δίνεται η ελευθερία να κάνει κάτι διαφορετικό.

Έτσι όπως συγκροτείται το ΑΠ είναι ένα προϊόν που παράγεται από τη φάμπρικα της πολιτείας και καταναλώνεται. Δεν δίνεται έμφαση στη διαδικασία και στη βιωματική μάθηση, αλλά στη μετάδοση μιας σειράς γνώσης. Υπάρχει μια σαφή στοχοθεσία και απευθύνεται όχι σε όλους τους μαθητές, αλλά στον ιδεατό - μέσο μαθητή, αποκλείοντας εξ' ορισμού κάποιες ομάδες μαθητών. Συνεπώς, θα μπορούσαμε να το χαρακτηρίσουμε ως κλειστό, αφού περιγράφει με κάθε λεπτομέρεια τι πρέπει να γίνεται.

Ακόμα, προβλέπει ότι το παιδί μπορεί να μάθει έχοντας, όμως, ένα απόθεμα γνώσεων ήδη από το περιβάλλον του, πριν έρθει στο σχολείο. Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει για όλους τους μαθητές, αφού ο καθένας έχει διαφορετικές γνώσεις ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και είναι εξοικειωμένος με συγκεκριμένες εκδοχές μιας εθνικής γλώσσας (Φραγκουδάκη, 1985). Κάθε εθνική γλώσσα δεν είναι ενιαία, αφού περιλαμβάνει διαφορετικά κοινωνικά ιδιώματα που χρησιμοποιούνται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Η γλώσσα του σχολείου είναι ένα από αυτά τα κοινωνικά ιδιώματα και προέρχεται από τα προνομιούχα στρώματα (Ασκούνη, 2003). Διακρίνουμε, λοιπόν, ότι η γνώση χαρακτηρίζεται από μια κοινωνική διάσταση, δηλαδή, κάποια γνώση θεωρείται πιο έγκυρη από μια άλλη και αυτή που θεωρείται κατ' επέκταση πιο σημαντική είναι και αυτή που διδάσκεται τελικά στο σχολείο.

Το πως μια κοινωνία μέσω του ΑΠ επιλέγει, κατανέμει, μεταβιβάζει και αξιολογεί την επίσημη δημόσια γνώση αντανακλά τους τρόπους κατανομής της εξουσίας και άσκησης του κοινωνικού ελέγχου. Συνεπώς, αποτελεί ένα κοινωνικό προϊόν συντηρητικών δυνάμεων με στόχο τον κοινωνικό έλεγχο, αλλά και την αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής κατάστασης. Αφού, λοιπόν, όλοι δεν γνωρίζουν τα ίδια πράγματα, όταν το σχολείο μέσω του ΑΠ παρέχει ένα προϊόν στείρας γνώσης που είναι προκαθορισμένο από πριν και δεν δημιουργείται με βάση το τι συμβαίνει στη σχολική τάξη με τους μαθητές, τότε συνεχίζουν να αναπαράγονται οι ανισότητες που υφίστανται στην κοινωνία.

Σύμφωνα με τη θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu, η κουλτούρα του σχολείου, όπως συγκροτείται και μέσα από τα ΑΠ, αποτελεί μια παραλλαγή της κουλτούρας των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων. Στην πραγματικότητα κάθε οικογένεια μεταβιβάζει στα παιδιά της ένα ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο και ένα συγκεκριμένο έθος, δηλαδή ένα σύστημα έμμεσων και βαθιά εσωτερικευμένων αξιών. Η μορφωτική κληρονομιά, που διαφέρει από τη μία κοινωνική τάξη στην άλλη, αποτελεί την αφετηρία για την πρωταρχική ανισότητα των παιδιών στη σχολική δοκιμασία. Το ισχύον ΑΠ έχει κατασκευαστεί με τέτοιο τρόπο που φυσικοποιεί την αδικία και την ανισότητα, έχοντας ως νόρμα έναν ιδεατό μαθητή, σαν όλα τα παιδιά να είναι ίδια, ενώ το καθένα έχει το δικό του δυναμικό. Το σχολείο έχει ευθύνη για την ανισότητα. Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι για να ευνοούνται οι ήδη ευνοημένοι και να αδικούνται οι ήδη αδικημένοι, το σχολείο πρέπει να αγνοεί και αρκεί να αγνοεί (ως προς το περιεχόμενο των μεταδιδόμενων γνώσεων, τις μεθόδους, τις τεχνικές της μετάδοσης και τα κριτήρια επιλογής του) τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Τουτέστιν, αντιμετωπίζοντας όλους τους διδασκόμενους, όσο άνισοι και αν είναι στην πραγματικότητα, σαν ίσους μεταξύ τους, ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, το σχολείο οδηγείται στην πράξη να επικυρώνει με το βάρος της εγκυρότητας του τις αρχικές ανισότητες στην παιδεία (Bourdieu, 1966).

Συνεπώς, πρέπει να περάσουμε από κλειστά ΑΠ – που σχεδιάζονται από ομάδα ειδικών μακριά από τη σχολική τάξη, ασκούν πλήρη έλεγχο στην εκπαιδευτική διαδικασία (συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα) και προωθούν μια δυναμική θετικιστικών βεβαιοτήτων (σου υπαγορεύω, δλδ., τι θα γίνει μέσα στην τάξη) – σε ανοιχτά ΑΠ, όπου

γενικός στόχος είναι ο εγγράμματος μαθητής και ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει την εκπαιδευτική διαδικασία με βάση τις συνθήκες της τάξης του. Είναι επιτακτική ανάγκη, λοιπόν, να υιοθετηθούν πρακτικές που προσιδιάζουν στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Πρέπει ως εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουμε την ανομοιογένεια της σχολικής τάξης, που οφείλεται στα διαφορετικά σημεία εκκίνησης των μαθητών. Η ανομοιογένεια είναι μια «φυσική κατάσταση» και αντίθετα η ομοιογένεια είναι μια «αυθαίρετη κατασκευή». Η διαφοροποίηση αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση, όπου οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην τροποποίηση του ΑΠ, των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του τελικού αποτελέσματος, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι μαθησιακές ευκαιρίες του μέσα στην τάξη (Bearne, 1996).

Όσον αφορά τα άτομα που φέρουν αναπηρία, οι αναφορές που υπάρχουν στην εισαγωγή, καθώς και τα υποβόσκοντα νοήματα υποδηλώνουν ότι τα ΑΠ και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα οριοθετούν ένα κλίμα αποκλεισμού, και είναι εκ διαμέτρου αντίθετα με τη φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο πρώτο απόσπασμα *«Η παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης (...) το εκπαιδευτικό σύστημα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ισότητα (...) πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα (...) για τους μαθητές με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να προστατεύονται από τον κοινωνικό αποκλεισμό (...). Τα άτομα που αντιμετωπίζουν εμπόδια από τη φύση (...) όπως τα άτομα με αναπηρίες (Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Α.Μ.Ε.Α.) (...) θα πρέπει να έχουν ίσες και κατάλληλες, κατά περίπτωση, ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση.»* δηλώνει ότι ο ρόλος του σχολείου, σύμφωνα με την πολιτεία, είναι η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών. Ωστόσο, πως συμβάλλει σε αυτό όταν προβαίνει σε διαχωρισμό του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού σε επιμέρους ομάδες; Η τυπική ισότητα αποτελεί μια βασική αξία που διέπει τη λογική του σχολείου, το οποίο όμως στην πραγματικότητα συσκοτίζει και διαγράφει τις αρχικές κοινωνικές διαφορές των μαθητών, έχοντας ως απόρροια να συμβάλλει στην αναπαραγωγή ανισοτήτων και στη διεύρυνση του κοινωνικού χάσματος. Ακόμα, η λέξη «εμπόδια» υποδηλώνει ότι η αναπηρία αποτελεί ένα έλλειμμα, που τους περιορίζει από τη «φυσιολογική» συμπεριφορά. Επίσης, χρησιμοποιούνται οι ετικέτες «Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» και «Α.Μ.Ε.Α» σαν εναλλακτικά συνώνυμα της λέξης «ανάπηρος». Ωστόσο, αυτή η πρακτική υποδεικνύει την προσκόλληση του εκπαιδευτικού συστήματος στην ελλειμματική φύση των αναπήρων, οι οποίοι λόγω της αναπηρίας έχουν «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Οι «ειδικές ανάγκες» και οι «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» αποτελούν ένα σύστημα ορισμού και κατηγοριοποίησης των ανάπηρων μαθητών και έχουν ως αποτέλεσμα τη ταξινόμηση των ατόμων σε μια συγκεκριμένη κατηγορία και αυτό οδηγεί σε εσφαλμένες αντιλήψεις περί ομοιογένειας, ακόμα και της συγκριμένης ομάδας. Ωστόσο, το παράδοξο είναι ότι αυτές οι ετικέτες δεν χρησιμοποιούνται ή ακόμα και καταργούνται στην ενήλικη ζωή μετά το σχολείο. Συνεπώς, ο στιγματισμός υφίσταται μόνο μέσα στα πλαίσια του σχολείου. Τέλος, οι «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» προκύπτουν από τα πρωτεύοντα μαθήματα. Το σχολείο είναι φτιαγμένο λεκτικά για παιδιά που έχουν ήδη παρακαταθήκη από το σπίτι

τους μια συγκεκριμένη αξία που είναι ίδια με τις αξίες του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αντί να κάνουν κτήμα σε όλα τα παιδιά τις αξίες του σχολείου, τα χαρακτηρίζουν (παιδιά συνήθως από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, ανάπηρους, μειονότητες κλπ.) ως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εν τέλει, η ανάγκη για κατηγοριοποίηση ισοδυναμεί με αναγνώριση ότι οι θεσμοί και η οργάνωση της κοινωνίας εμπεριέχουν μία δυναμική αποκλεισμού, ενώ ουσιαστικά δεν θα έπρεπε να υφίσταται κατηγοριοποίηση, γιατί ο κάθε άνθρωπος (ανάπηρος ή μη) είναι διαφορετικός.

Τα επόμενα άξια λόγου αποσπάσματα είναι τα παρακάτω, «*Ιδιαίτερα για τους μαθητές με αναπηρίες (Α.Μ.Ε.Α.), απαιτείται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση Εξατομικευμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Ε.Ε.Π.) προσαρμοσμένων στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντά τους (...) ανάλογα με το εμπόδιο που αντιμετωπίζουν (...)*». Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι σύμφωνα με το ΑΠ τα παιδιά με αναπηρία χρήζουν ιδιαίτερης μεταχείρισης, αφού δεν μπορούν λόγω των εμποδίων που αντιμετωπίζουν, να ανταπεξέλθουν στο πρόγραμμα της γενικής τάξης. Ωστόσο, ο όρος «εξατομικευμένος» δεν δηλώνει ένα πρόγραμμα σύμφωνο με τις ανάγκες και τα προσωπικά ενδιαφέροντα του μαθητή - αν ίσχυε αυτό τότε θα κάναμε λόγο για μια πτυχή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής - αλλά ένα αφαιρετικό, απλοποιημένο, μειωμένο πρόγραμμα για τους ανάπηρους μαθητές, που προσιδιάζει σε ένα ατομικό μοντέλο πρόνοιας. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του το μαθησιακό στυλ όλων των παιδιών και όχι μόνο των ανάπηρων μαθητών. Γενικά, η απλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος πριμοδοτεί την αναπηρία και την αναπαράγει, γεγονός που μεγιστοποιεί τον κίνδυνο για την ταυτότητα των αναπήρων μαθητών. Ουσιαστικά, κεντρικός άξονας της διαφοροποίησης - εξατομίκευσης, στη συγκεκριμένη περίπτωση, αποτελεί η ατομική έκφραση της αναπηρίας (Ζώνιου- Σιδέρη κ.α., 2004).

Από το παρακάτω εδάφιο «*(...) ως προς την ομαλή ενσωμάτωσή τους στα κοινά σχολεία, θα πρέπει να δίνεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να διαμορφώνει το πρόγραμμα με βάση τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του και να εξατομικεύει τους διδακτικούς στόχους (...)*», φαίνεται ότι στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η «ενσωμάτωση» των ατόμων με αναπηρία και ταυτίζεται με την έννοια της ένταξης. Μολαταύτα, ο όρος «ενσωμάτωση», σύμφωνα με τη Ζώνιου - Σιδέρη (2009, σελ. 125, 126), «*δηλώνεται ως η μονόδρομη προσκόλληση και εξομοίωση τινός προς ένα όλο, απόκτηση «σώματος» ή «ροής» με πρόσκτηση χαρακτηριστικών ενός ετεροειδούς συνόλου και απώλεια των αρχικών χαρακτηριστικών.*» Ουσιαστικά, η ενσωμάτωση είναι συνώνυμη με την αφομοίωση και αποτελεί μια πρακτική ομογενοποίησης. Επιθυμούμε να γίνουν όλοι ίδιοι, στη συγκεκριμένη περίπτωση οι ανάπηροι να γίνουν «φυσιολογικοί», να μοιάζουν με τους μη αναπήρους. Παρόλα αυτά, η ένταξη δεν σχετίζεται με την ομαλοποίηση του ατόμου - μαθητή, αλλά με την ανάδειξη των χαρακτηριστικών του κάθε παιδιού και αφορά όλα τα παιδιά.

Γενικά, το ΑΠ, όπως και η εκπαιδευτική πολιτική, διακατέχεται από μια ιατρική οπτική της αναπηρίας, που προσιδιάζει στο κλινικό μοντέλο προσέγγισης, σύμφωνα με το οποίο, το άτομο προσεγγίζεται με βάση το είδος και το βαθμό της αναπηρίας. Τα προα-

ναφερθέντα αποτελούν τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν τη συμμετοχή του ανάπηρου μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ζώνιου- Σιδέρη κ.α., 2004). Τέλος, η συγκεκριμένη προσέγγιση εστιάζει μόνο στη διάγνωση –στην ποσοτική φύση του προβλήματος-, η αναπηρία θεωρείται ως ένα έλλειμμα βιολογικά προκαθορισμένο (ελλειμματική προσέγγιση), αλλά και επιδιώκεται η κανονικοποίηση προς το φυσιολογικό (Llewellyn & Hogan 2000).

Συμπεράσματα

Στην εκπονή του λόγου, βλέπουμε ότι το αδιαφοροποίητο ΑΠ έχει ως στόχο την παραγωγή μιας εργαλειακής γνώσης και απευθύνεται σε έναν ομογενοποιημένο μαθητικό πληθυσμό, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τη διαφορετικότητα, όχι μόνο του ανάπηρου μαθητή, αλλά όλων των μαθητών. Ο τρόπος γραφής του φανερώνει τον καθαρά ελιτίστικο χαρακτήρα του και η γλώσσα που επιλέγεται απευθύνεται σε παιδιά που είναι πάνω από το μέσο όρο. Το ΑΠ πρέπει να αλλάξει ριζικά, παραμένοντας ανοιχτό και διαρκώς εξελισσόμενο. Γιατί το σημαντικό στην εκπαιδευτική πράξη είναι το απρόοπτο. Είναι σημαντικό, ακόμα, να διαπνέεται από μια ενταξιακή προσέγγιση και όχι από μια κακή απομίμηση της ένταξης, αφού η αποδοχή τεχνητών μορφών ενταξιακής εκπαίδευσης δεν οδηγούν άμεσα σε αλλαγή των δομών και της κουλτούρας της εκπαίδευσης. Αυτό ουσιαστικά έχει ως αποτέλεσμα την απομάκρυνσή μας από την πραγματική αλλαγή και συντηρεί νέες μορφές αποκλεισμού (Slee, 2012).

Η ένταξη προσέγγιση πρεσβεύει βασικές αλλαγές στις αξίες, τις αντιλήψεις και το ήθος της κοινωνίας και ενστερνίζεται τη ριζική μεταρρύθμιση του σχολείου. Τέλος, βασίζεται σε ένα σύστημα αξιών που θεωρεί ευπρόσδεκτη και τιμά τη διαφορετικότητα που προκύπτει από το φύλο, την εθνικότητα, τη φυλή, τη γλώσσα, το κοινωνικό υπόβαθρο, το επίπεδο εκπαίδευσης ή την αναπηρία (Mittler, 2000, σελ.10).

Ουσιαστικά, το κύριο ερώτημα που πρέπει να έχουμε κατά νου είναι: **τι εκπαίδευση θέλουμε να παρέχουμε;**

Βιβλιογραφία

Apple M. (2004), *Ideology and curriculum. Third Edition*, εκδ. Routledge, New York.

Bearne E. (1996), *Differentiation and diversity in the primary school*, εκδ. Routledge, London.

Bourdieu P. (1966), «Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία» στο Φραγκουδάκη Α. (1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, σ. 357-391.

Llewellyn A. & Hogan K. (2000), «The Use and Abuse of Models of Disability», *Disability & Society*, 15:1, σ. 157-165.

- Mittler P. (2000), *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*, εκδ. David Fulton Publishers, New York.
- Slee R. (2012), «Επανεξετάζοντας την ένταξη και τον αποκλεισμό» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου, Α. Βλάχου- Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα, σ.179-188.
- Ασκούνη Ν. (2003), «Γλώσσα και κουλτούρα του σχολείου» στο Ν. Ασκούνη, *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, [http:// www.kleidia kaiantikleidia.net/book21/book21.pdf](http://www.kleidia.kaiantikleidia.net/book21/book21.pdf), πρόσβαση: 09/09/2015, σ.22-30.
- Ζώνιου –Σιδέρη Α. κ.α. (2004), «Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα» στο Ζώνιου- Σιδέρη Α., Σπανδάγου Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ.189-200.
- Ζώνιου – Σιδέρη Α. (2009), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, Α΄ Έκδοση: 1996.
- ΥΠΟΠΑΙΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *ΔΕΠΠΣ -ΑΠΣ για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Εφημερίδα της κυβέρνησης, Τόμος Α΄, ΦΕΚ 303Β/13-03-2003, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη Α.(1985), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
- Χατζηγεωργίου Γ. (2004), *Γνώθι το curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα, Α΄ Έκδοση: 2001.

Αντιμετώπιση δυσκολιών μάθησης στο μάθημα της γλώσσας με το μοντέλο της Αμοιβαίας διδασκαλίας. Μελέτη περίπτωσης

Μαρκαντώνης Χρίστος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed, Ph.D

xrmarkandonis@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης (case study) μαθητών της Γ' τάξης δημοτικού σχολείου επαρχιακής πόλης με δυσκολίες μάθησης στο γλωσσικό μάθημα. Περιγράφεται η εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου της *Αμοιβαίας Διδασκαλίας* (Reciprocal Teaching) για την αντιμετώπιση των δυσκολιών τόσο στην κατανόηση κειμένων όσο και στην καλλιέργεια και ανάπτυξη λεξιλογίου. Εφαρμόστηκε το μοντέλο της Αμοιβαίας Διδασκαλίας και οι βασικές διδακτικές αρχές της *προτυποποίησης* (modeling), της *φθίνουσας καθοδήγησης* (scaffolding) και της *καθοδηγούμενης άσκησης* και *εμπύχωσης* (coaching). Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή της Αμοιβαίας Διδασκαλίας υπήρξαν σημαντικά και παρατηρήθηκε η καλλιέργεια της ικανότητας κατανόησης κειμένων και η ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Αμοιβαία διδασκαλία, γλώσσα, μελέτη περίπτωσης

Θεωρητικό πλαίσιο

Ως «εγγραμματισμός» πρώτιστα ορίζεται η ικανότητα του ατόμου για ανάγνωση και γραφή. Και κυρίως η επάρκεια χειρισμού και η δυναμική αξιοποίηση των κατακτημένων γνώσεων ανάγνωσης και γραφής, προκειμένου το άτομο να είναι σε θέση να *εφαρμόζει πρακτικά* τις γνώσεις αυτές στην καθημερινή του ζωή. Εμπεριέχει την *κριτική εγγραμματοσύνη*, δηλαδή τόσο την ικανότητα της κριτικής στάσης απέναντι σε ποικίλα είδη λόγου όσο και την κατανόηση και τον έλεγχο του περιβάλλοντος δια του γραπτού λόγου (IEP-PISA, 2012).

Η ανάγνωση αποτελεί μια «δομημένη σύνθεση» των λειτουργιών της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης, έχοντας μια διττή θεώρηση τόσο ως «γνωστική λειτουργία» όσο και ως «διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών» (Πόρποδας, 2002). Η αναγνωστική ικανότητα λειτουργεί ως διαδικασία τόσο εξαγωγής νοήματος και κατανόησης εννοιών όσο και αποτύπωσης νοημάτων και συγγραφής κειμένου (Snow, 2002). Ωστόσο, η αναγνωστική ικανότητα και κατανόηση αποτελούν μια σύνθετη και πολυεπίπεδη διαδικασία, η οποία δεν έχει αποκωδικοποιηθεί πλήρως (Israel & Duffy, 2009; McNamara, 2007). Η λειτουργία της ανάγνωσης συντελείται σε πέντε επίπεδα: (i) της *επικοινωνίας*, κατά την αποκωδικοποίηση και ερμηνεία του κειμένου, (ii) της *μάθησης*, για την απόκτηση γνώσεων, (iii) της *άντλησης πληροφοριών*, οι οποίες ανάγονται και συνυφαίνονται με πρότερες γνώσεις του αναγνώστη, (iv) της *ευχαρίστησης*, από την κατανόηση του κειμένου και (v) του *ενδιαφέροντος*, με την ικανοποίηση των ενδιαφερόντων του ατόμου (Καζάζη, 2003).

Η ενεργή και λειτουργική ανάπτυξη του λεξιλογίου αποτελεί, επίσης, μια σύνθετη διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν ποικίλες γνωστικές λειτουργίες και συντελείται με την παράλληλη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου (McNamara, 2007· Pearson, Heibert, & Kamil, 2007). Η αναγνωστική ικανότητα και η κατανόηση κειμένων είναι συνυφασμένες και με τη λειτουργική ανάπτυξη του λεξιλογίου του ατόμου τόσο ως προς το εύρος των λέξεων που γνωρίζει όσο και ως προς το βάθος της γνώσης και της σημασιολογίας των λέξεων (Ouellette, 2006).

Το θεωρητικό πλαίσιο τη Αμοιβαίας Διδασκαλίας (Reciprocal Teaching) εντάσσεται στη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού και της Εγκαθιδρυμένης μάθησης (Situated learning) (Στυλιανού, 2014· Vygotsky, 1997, 1998). Η Εγκαθιδρυμένη μάθηση στοχεύει στη δόμηση της γνώσης ως εργαλείο μέσα από αυθεντικές εργασίες, συνθήκες και καταστάσεις της καθημερινότητας με κατάλληλα προσαρμοσμένες δραστηριότητες (Lave, & Wenger, 2005· Στυλιανού 2014) με την αξιοποίηση των λειτουργιών της Γνωστικής Μαθητείας μέσω της τεχνικής της Φθίνουσας Υποστήριξης στη μάθηση (Scaffolding) (Στυλιανού 2014).

Κύρια επιδίωξη της Αμοιβαίας Διδασκαλίας αποτελεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης της αναγνωστικής συμπεριφοράς κατά τη νοηματική προσπέλαση κειμένων (reading comprehension) για την κατανόηση των πληροφοριών και τη μετατροπή τους σε εργαλειακή γνώση (Κουλουμπαρίτση, 2002). Βασικές διδακτικές αρχές της Αμοιβαίας Διδασκαλίας αποτελούν: η *προτυποποίηση* (modeling), η *φθίνουσα καθοδήγηση* (scaffolding) και η *καθοδηγούμενη άσκηση και εμπύχωση* (coaching) (Κουλουμπαρίτση, 2002· Palincsar & Brown, 1984· Puntambekar & Hubscher, 2005· Στυλιανού, 2014).

Σύμφωνα με το μοντέλο της Αμοιβαίας Διδασκαλίας η διδασκαλία συντελείται σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο της *προτυποποίησης* και της *φθίνουσας καθοδήγησης* πραγματοποιείται η προτυποποίηση των στρατηγικών μάθησης και επιτυγχάνεται η κατανόηση και αφομοίωση του κειμένου. Εφαρμόζονται επαναλαμβανόμενες προτυποποιήσεις και επιδιώκεται η καθοδήγηση των μαθητών στη φάση εφαρμογής της νέας γνώσης. Στο δεύτερο επίπεδο της *καθοδηγούμενης άσκησης* και *εμπύχωσης* οι μαθητές εφαρμόζουν τις στρατηγικές μάθησης και κατακτούν το γνωστικό περιεχόμενο του κειμένου. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη συστηματική παρακολούθηση κατά την αυτόνομη άσκηση, την ανατροφοδότηση των ενεργειών των μαθητών με επισημάνσεις ή νύξεις και την παράλληλη συναισθηματική τους υποστήριξη. Η νοηματική προσέγγιση και κατανόηση του κειμένου γίνεται με το διάλογο στις *ομάδες εργασίας*, όπου οι μαθητές αλληλεπιδρούν, ανταλλάσσουν επιχειρήματα και δομούν τη νέα γνώση. Εφαρμόζονται οι τέσσερις στρατηγικές μάθησης της Αμοιβαίας Διδασκαλίας για τη νοηματική προσπέλαση κειμένων: η υποβολή *ερωτήσεων περιεχομένου* (questioning) για τον εντοπισμό του νοήματος (generating questions), η διατύπωση *διευκρινιστικών ερωτήσεων* (clarifying) για την κατανόηση δυσνόητων νοηματικών εννοιών, η σύνθεση *περίληψης* του κειμένου (summarizing) και η *διατύπωση προβλέψεων* (predicting) για τη

νοηματική εξέλιξη του κειμένου (Κουλουμπαρίτση, 2002· Palincsar & Brown, 1984· Puntambekar & Hubscher, 2005).

Οι μαθητές στις ομάδες εργασίας και στο πλαίσιο της *Ζώνης Εγγύτερης Ανάπτυξης* μέσα από την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη διαπροσωπική διαπραγμάτευση επιτυγχάνουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους στην επεξεργασία και την κατανόηση κειμένων (Στυλιανού, 2014· Vygotsky, 1997, 1998). Με το μοντέλο της Αμοιβαίας Διδασκαλίας (Reciprocal Teaching) παρέχεται στους μαθητές το *πρότυπο* του αναγνώστη και επιδιώκεται η εξοικείωσή τους με τις βασικές διαδικασίες να *συνοψίζουν*, να *υποβάλλουν ερωτήσεις*, να *κάνουν προβλέψεις* και να *αποσαφηνίζουν* με στόχο την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών στην κατανόηση κειμένων και την αναλυτική, κριτική και δημιουργική τους σκέψη. Η Αμοιβαία Διδασκαλία στοχεύει να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να γνωρίζουν *τι* γνωρίζουν, *πότε*, *γιατί* και *πώς* θα το χρησιμοποιήσουν. Και παράλληλα να σχεδιάζουν, να ελέγχουν και να αυτορρυθμίζουν την πορεία τους, να αλλάζουν τις στρατηγικές τους, όταν και όπως απαιτείται και να αξιολογούν αναστοχαζόμενοι «εν δράσει» ως προς την ορθότητα και αποτελεσματικότητα των ενεργειών τους (Κουλουμπαρίτση, 2002· Σαλβαράς, 2004· Στυλιανού, 2014) ικανότητες που μπορούν να εφαρμόζουν και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα πέρα από το γλωσσικό (Σαλβαράς, 2000).

Μέσα από το μοντέλο της Αμοιβαίας διδασκαλίας εφαρμόζονται οι αρχές της αγκυροβολημένης διδασκαλίας και της εγκαθιδρυμένης μάθησης και μαθησιακές δραστηριότητες μέσα από «αυθεντικές εργασίες» με νόημα για τους μαθητές και μάθηση μέσω «γνωστικής μαθητείας», ώστε οι μαθητές να κατακτήσουν τη γνώση «ως εργαλείο» αξιοποιήσιμο στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο ζουν (Brown, Collins & Duguid, 1989· Lave & Wenger, 2005· Στυλιανού, 2014).

Το μοντέλο της Αμοιβαίας Διδασκαλίας συνάδει με την επικοινωνιακή φύση του γλωσσικού μαθήματος (Malone, & Mastropieri 1992· Παπαρίζος, 2000) και την αποτελεσματική κατανόηση κειμένων τόσο για τους ικανούς αναγνώστες όσο και για όσους αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσχέρειες (EACEA P9 Eurydice, 2011). Οι μαθητές αισθάνονται ικανοποίηση και ενισχύονται ανατροφοδοτικά από τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν (Graves, 1994· Harris, & Graham, 1999). Παράλληλα, επιτυγχάνεται η πολύπλοκη μεταφορά της γνώσης ως «εργαλείο» σε αυθεντικά προβλήματα και μαθησιακές δραστηριότητες (Στυλιανού, 2014).

Μελέτη περίπτωσης

Τα χαρακτηριστικά της τάξης

Η μελέτη περίπτωσης αναφέρεται στους 24 μαθητές της Γ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου επαρχιακής πόλης. Οι μαθητές προέρχονταν από μια φτωχή γειτονιά με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο. Από τους 24 μαθητές της τάξης οι 8 ήταν Ρομά

και οι 5 ήταν αλλοδαποί μαθητές. Η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών αντιμετώπιζε σημαντικές δυσκολίες μάθησης και υπολείπονταν σημαντικά από το αναμενόμενο επίπεδο μαθητών της Γ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Από τους 24 μαθητές της τάξης οι 19 αντιμετώπιζαν σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων και οι 15 διέθεταν ένα πολύ πτωχό επίπεδο λεξιλογίου.

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των μαθητών της τάξης δεν συμμετείχε στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία στο μάθημα της γλώσσας και απογοητεύονταν, όταν τους ζητούνταν να διαβάσουν κείμενα πέραν των ικανοτήτων τους και συχνά αρκετοί μαθητές με ιδιαίτερες δυσκολίες στην ανάγνωση διαμαρτύρονταν γιατί, όπως ανέφεραν, διάβαζαν «βαρετές» και «ανούσιες» ιστορίες και επιθυμούσαν να ασχολούνται με πιο παιγνιώδεις μορφές ασκήσεων και δραστηριοτήτων.

Εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου της Αμοιβαίας Διδασκαλίας

Για την αντιμετώπιση των δυσχερειών των μαθητών τόσο στην κατανόηση κειμένων όσο και για την ανάπτυξη του ανάλογου λεξιλογίου και τη δημιουργία ενός αποτελεσματικότερου μαθησιακού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές της τάξης, εφαρμόστηκε το διδακτικό μοντέλο της Αμοιβαίας Διδασκαλίας στα πλαίσια της εγκαθιδρυμένης θεωρίας μάθησης (Κουλουμπαρίτη, 2002· Lave, & Wenger, 2005· Palinscar & Brown, 1984· Puntambekar & Hubscher, 2005· Σαλβαράς, 2004· Στυλιανού, 2014).

Το μοντέλο της Αμοιβαίας Διδασκαλίας εφαρμόστηκε για ένα ολόκληρο διδακτικό έτος από τον πρώτο μήνα του πρώτου διδακτικού τριμήνου έως το τέλος του διδακτικού έτους. Τα κείμενα που κλήθηκαν να επεξεργαστούν οι μαθητές της τάξης ήταν τόσο κείμενα από το σχολικό βιβλίο της γλώσσας όσο και ικανός αριθμός επιλεγμένων κειμένων κατάλληλων για τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στο γλωσσικό μάθημα.

Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή των σταδίων και των επιμέρους φάσεων εφαρμογής του διδακτικού μοντέλου της Αμοιβαίας Διδασκαλίας, όπως αυτό εφαρμόστηκε στη συγκεκριμένη τάξη.

Ενημέρωση των μαθητών - Προσδιορισμός στόχων και ρόλων

Στην πρώτη φάση της διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές συζητούσαν και κατανοούσαν το θέμα και προσδιόριζαν το στόχο της κατανόησης του κειμένου. Ο εκπαιδευτικός προσανατόλιζε τη σκέψη των μαθητών, τους γνωστοποιούσε το έργο που καλούνται να πραγματοποιήσουν και τους ενημέρωνε για το τι αναμένει από αυτούς με την ολοκλήρωση του μαθήματος.

Οι 24 μαθητές της τάξης χωρίζονταν σε 6 ομάδες των 4 μαθητών, ανομοιογενείς εσωτερικά και ισοδύναμες συνολικά. Η σύνθεση των ομάδων άλλαζε περιοδικά και σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε όλοι οι μαθητές της τάξης να επικοινωνήσουν και να

συνεργαστούν με όλους τους συμμαθητές τους. Στα πλαίσια της ομάδας κάθε μαθητής αναλάμβανε κυλιόμενα και από έναν διαφορετικό ρόλο και λειτουργούσε ως: (i) *συγνιστής* της ομάδας, (ii) *αποκωδικοποιητής* του κειμένου, (iii) *κατανοητής* και (iv) *κριτής* (Flower et al., 1994· Malone, & Mastropieri 1992· Στυλιανού, 2014).

Προτυποποίηση

Στο πρώτο στάδιο του διδακτικού μοντέλου της Αμοιβαίας Διδασκαλίας, το στάδιο της *προτυποποίησης*, ο εκπαιδευτικός λειτουργούσε ως *πρότυπο* και καθοδηγούσε τους μαθητές στον τρόπο εργασίας για την κατανόηση του κειμένου εφαρμόζοντας τις ακόλουθες τρεις φάσεις διδασκαλίας.

Στην πρώτη φάση προέβαλε στον πίνακα ένα σύντομο βίντεο με μια ιστορία σχετική με το περιεχόμενο του κειμένου, του οποίου θα επακολουθούσε η επεξεργασία. Για παράδειγμα, προβάλλονταν ένα σύντομο βίντεο μιας ιστορίας σχετικής με το θάρρος και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός την επεξεργάζονταν από κοινού με τους μαθητές, εφαρμόζοντας τις βασικές διαδικασίες της Αμοιβαίας Διδασκαλίας και επιδιώκοντας την εξοικείωση των μαθητών με το πρότυπο του αναγνώστη. Διατύπωνε *διευκρινιστικές ερωτήσεις* και *ερωτήσεις κατανόησης* του περιεχομένου της ιστορίας που προβλήθηκε. Έκανε *αναδιήγηση της ιστορίας*, *περιέγραφε εικόνες* και *αντικείμενα* που περιείχονταν στο βίντεο. Διατύπωνε μια σύντομη προφορική *περίληψη* και προσπαθούσε να κάνει *προβλέψεις* για την περαιτέρω εξέλιξη της ιστορίας.

Στη δεύτερη φάση επέλεγε ένα σύντομο κείμενο για το θάρρος, το διάβαζε δυνατά και το προσέγγιζε ο ίδιος μετωπικά παράγραφο προς παράγραφο στον πίνακα αξιοποιώντας και τις δυνατότητες επισήμανσης, υπογράμμισης κ.λπ., τις οποίες προσφέρει ο διαδραστικός πίνακας, τον οποίο απέκτησε η τάξη στο τέλος του πρώτου τριμήνου του διδακτικού έτους. Εξωτερίκευε με κάθε λεπτομέρεια και απόλυτη σαφήνεια τον τρόπο σκέψης και εργασίας του ενώπιον των μαθητών (*τεχνική της έκφωνης σκέψης, thinking aloud*), ακολουθώντας τις τέσσερις στρατηγικές της Αμοιβαίας Διδασκαλίας: *υποβολή ερωτήσεων περιεχομένου* (questioning) για τον εντοπισμό του νοήματος (generating questions), *διατύπωση διευκρινιστικών ερωτήσεων* (clarifying) για την κατανόηση δυσνόητων νοηματικών ενοτήτων, *σύνθεση περίληψης* του κειμένου (summarizing) και *διατύπωση προβλέψεων* (predicting) για τη νοηματική εξέλιξη του κειμένου. Οι μαθητές παρατηρούσαν, στοχάζονταν και προσπαθούσαν να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης και τις τεχνικές επεξεργασίας του κειμένου που εφαρμόζε ο εκπαιδευτικός, παρεμβαίνοντας κατά βούληση και όταν αυτοί έκριναν σκόπιμο με ερωτήσεις, απορίες και διευκρινιστικά σχόλια.

Στην τρίτη φάση της *προτυποποίησης* ο εκπαιδευτικός επεξεργάζονταν στο διαδραστικό πίνακα ένα σύντομο κείμενο με παρόμοιο θεματικό περιεχόμενο και με παρόμοιο τρόπο εργασίας. Ωστόσο, στη φάση αυτή η επεξεργασία γινόταν από κοινού με τους μαθητές, με την ενεργό συμμετοχή όλων των ομάδων της τάξης και εκχωρώντας πιο

ενεργό ρόλο σε κάθε μέλος των ομάδων (συντονιστής, αποκωδικοποιητής κειμένου, κατανοητής και κριτής).

Φθίνουσα καθοδήγηση (scaffolding)

Στο δεύτερο στάδιο της *εξάσκησης με φθίνουσα καθοδήγηση* ο δάσκαλος ανέθετε σε κάθε ομάδα να επεξεργαστεί ένα σύντομο κείμενο. Στη συνέχεια, όλοι οι μαθητές αναλάμβαναν το ρόλο τους (αποκωδικοποιητής, κατανοητής, κριτής, συντονιστής) ως μέλη των ομάδων, συνεργάζονταν με «φωναχτό» λόγο προσπαθώντας να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν το κείμενο και ακολουθώντας τις τέσσερις στρατηγικές της Αμοιβαίας Διδασκαλίας: υποβολή *ερωτήσεων περιεχομένου* (questioning) για τον εντοπισμό του νοήματος (generating questions), διατύπωση *διευκρινιστικών ερωτήσεων* (clarifying) για την κατανόηση δυσνόητων νοηματικών ενοτήτων, σύνθεση *περίληψης* του κειμένου (summarizing) και *διατύπωση προβλέψεων* (predicting) για τη νοηματική εξέλιξη του κειμένου. Καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας των μαθητών στις ομάδες ο εκπαιδευτικός επιτηρούσε, καθοδηγούσε και συντόνιζε το έργο των ομάδων. Επεδίωκε την όσο το δυνατόν μικρότερη δυνατή παρέμβαση και εμπλοκή του στην εργασία των ομάδων και στα πλαίσια της φθίνουσας καθοδήγησης των μαθητών.

Μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας του κειμένου από όλες τις ομάδες, ο συντονιστής της κάθε ομάδας ανακοίνωνε στην τάξη το αποτέλεσμα της εργασίας τους και προσπαθούσε να υποστηρίξει την εργασία της ομάδας με επιχειρήματα. Με το συντονισμό του εκπαιδευτικού πραγματοποιούνταν συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών ανάμεσα στα μέλη όλων των ομάδων και όλη η τάξη κατέληγε σε κοινά συμπεράσματα.

Βασική επιδίωξη στο στάδιο αυτό αποτελούσε η σταδιακή μειούμενη υποστήριξη των μαθητών και η επαναλαμβανόμενη κυκλική εναλλαγή των μαθητών ως μελών σε διαφορετικές ομάδες, αλλά και η εναλλαγή των ρόλων των μαθητών μέσα στις ομάδες.

Καθοδηγούμενη άσκηση και εμπύχωση (coaching)

Στο τρίτο στάδιο της *καθοδηγούμενης άσκησης και εμπύχωσης* (coaching) ο εκπαιδευτικός μετέφερε σταδιακά μεγαλύτερη ευθύνη στα μέλη της κάθε ομάδας και με κυκλική εναλλαγή ρόλων και μεγαλύτερη αυτονομία επεξεργάζονταν κείμενα με την προαναφερθείσα διαδικασία των τεσσάρων στρατηγικών και με τη μικρότερη δυνατή παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός επιτηρούσε διακριτικά και συστηματικά και όπου και όταν το έκρινε απαραίτητο ανατροφοδοτούσε τις ενέργειες των μαθητών με νύξεις ή επισημάνσεις, συναισθηματική υποστήριξη και διαμορφωτική αξιολόγηση.

Η επεξεργασία των κειμένων ολοκληρωνόταν με τις ανακοινώσεις των ομάδων, την αναδιήγηση της ιστορίας, την περιγραφή εικόνων και αντικειμένων και τη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Οι μαθητές αναρτούσαν στον πίνακα ανακοινώσεων της

τάξης τις περιλήψεις των κειμένων και τις υπόλοιπες γραπτές εργασίες τους. Επίσης, οι μαθητές πραγματοποιούσαν σχετικές δημοσιεύσεις των εργασιών τους στην έντυπη εφημερίδα της τάξης, η οποία δημιουργήθηκε στα μέσα του δεύτερου διδακτικού τριμήνου. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός της τάξης προέβαινε σε ανάλογες αναρτήσεις στο blog ή την ιστοσελίδα του σχολείου.

Αυτορυθμιζόμενη εξάσκηση - Αξιολόγηση

Τέλος, εφαρμόστηκε και ένα τέταρτο στάδιο από τις αρχές του τρίτου τριμήνου του διδακτικού έτους, όταν ο εκπαιδευτικός έκρινε ότι αυτό ήταν εφικτό από ορισμένους μαθητές. Τους ανέθετε την ατομική και σιωπηρή επεξεργασία κειμένων σύμφωνα με τις προαναφερθείσες αρχές του διδακτικού μοντέλου της Αμοιβαίας Διδασκαλίας, με σκοπό την τελική αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων του μοντέλου διδασκαλίας και την εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών.

Αξιολόγηση αποτελεσμάτων

Από την αποτίμηση της εφαρμογής του διδακτικού μοντέλου της Αμοιβαίας Διδασκαλίας προέκυψαν σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα και εξήχθησαν ορισμένα σημαντικά συμπεράσματα τόσο καθ' όλη τη διάρκεια εφαρμογής όσο και στο τέλος του διδακτικού έτους κατά τη συνολική αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης.

Παρατηρήθηκε ένα σταδιακά αυξανόμενο ενδιαφέρον όλων των μαθητών της τάξης για το μάθημα της γλώσσας, ακόμη και των μαθητών που αντιμετώπιζαν τις μεγαλύτερες δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων.

Η συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία παρέμενε σχεδόν σταθερή από τη συντριπτική πλειονότητα των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια επεξεργασίας των κειμένων. Σταδιακά όλοι σχεδόν οι μαθητές συμμετείχαν στα πλαίσια της ομάδας τους, κατέθεταν απόψεις και ιδέες, διατύπωναν απορίες και διαφωνίες και ανταποκρίνονταν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του ρόλου που είχαν αναλάβει. Αρκετοί μαθητές που πριν ήταν αμέτοχοι άρχισαν να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το ρόλο του συντονιστή με πρόθεση να συμμετέχουν στη διαδικασία της ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων της ομάδας στην ολομέλεια της τάξης.

Η πλειονότητα των μαθητών εξοικειώθηκε ικανοποιητικά με τις διαδικασίες επεξεργασίας και κατανόησης κειμένων, την υποβολή *ερωτήσεων περιεχομένου* (questioning) για τον εντοπισμό του νοήματος (generating questions), τη διατύπωση *διευκρινιστικών ερωτήσεων* (clarifying) για την κατανόηση δυσνόητων νοηματικών ενοτήτων, τη σύνθεση *περίληψης* του κειμένου (summarizing) και τη *διατύπωση προβλέψεων* (predicting) για τη νοηματική εξέλιξη του κειμένου.

Καλλιεργήθηκε σημαντικά η ικανότητα όλων των μαθητών ακόμη και των πιο αδύναμων στην κατανόηση κειμένων και βελτιώθηκε ικανοποιητικά το επίπεδο του λεξιλο-

γίου που χρησιμοποιούσαν κατά την εργασία τους στην τάξη. Επίσης, βελτιώθηκε σημαντικά η ροή και η ποιότητα του προφορικού λόγου των μαθητών μέσα από την εξοικείωσή τους με τις διαδικασίες της αναδιήγησης της ιστορίας, την περιγραφή εικόνων και αντικειμένων.

Οι μαθητές παρήγαγαν πολύ ικανοποιητικές γραπτές εργασίες και πολλές από αυτές δημοσιοποιήθηκαν με πρόθεση των ίδιων των μαθητών τόσο στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης όσο και στην εφημερίδα της τάξης, το blog και την ιστοσελίδα του σχολείου.

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του διδακτικού μοντέλου της Αμοιβαίας Διδασκαλίας στη συγκεκριμένη τάξη έδειξαν ότι αυτό λειτουργεί πολύ αποτελεσματικά τόσο στο επίπεδο της κινητοποίησης και της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στο παραγόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βάμβουκας, Μ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική Θεώρηση της Κατανόησης των Αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Borich, G. (2010). *Observation skills for effective teaching* (6th edition). N.Y.: Merrill Prentice Hall.

Brown, J., S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.

EACEA P9 Eurydice (2011). Η Διδασκαλία της Ανάγνωσης στην Ευρώπη: Πλαίσια, Πολιτικές και Πρακτικές. Ανακτήθηκε 7-12-2015.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130EI.pdf

Flower, L. S., Wallace, D.L., Norris, L., Burnett, R.E. (1994). *Making thing visible: Writing collaborative planning, and classroom inquiry*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.

Graves, D. H. (1994). *A Fresh Look at Writing*. Heineman Portsmouth, New Hampshire.

Harris, K. R., Graham, S. (1999). *Making the Writing Process Work: Strategies for Composition and Self-Regulation*. Massachusetts, Brookline Books.

- Ι.Ε.Π.-PISA (2012).** Ο εγγραμματισμός στην Κατανόηση Κειμένου. Ανακτήθηκε 12-12-2015. <http://www.iep.edu.gr/pisa/index.php/2012-03-13-10-37-01/readingliteracy>
- Israel, S.E. & Duffy, G.G. (2009).** *Handbook of Research on Reading Comprehension*. NY: Routledge.
- Καζάζη, Μ. Γ. (2003).** *Ψυχολογία του αναγνώστη, ψυχολογία της ανάγνωσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2002).** Αυτορρύθμιση κατά την Κατανόηση Κειμένων: Θεωρητική και Πειραματική Εφαρμογή του Μοντέλου της Αμοιβαίας Διδασκαλίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 157-176.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2003).** *Η Κατανόηση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τα Σχολικά Βιβλία και τη Διδακτική Πράξη: Συστημική Συσχέτιση και Αξιολόγηση στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Lave, J. & Wenger, E. (2005).** *Κοινωνικές όψεις της μάθησης: Νόμιμη Περιφερειακή Συμμετοχή*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Malone, L. J. & Mastropieri, M.A. (1992).** Reading comprehensions instruction: Summarization and self-monitoring training for studies with learning disabilities. *Exceptional Children's Reading Difficulties. Learning Disabilities & Practice*, 16 (4), 230-239.
- McNamara, D.S. (2007).** *Reading Comprehension Strategies. Theories, Interventions and Technologies*. NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Νεοφύτου, Α. & Βαλιαντή, Στ. (2013).** *Μορφές, Τεχνικές και Όργανα Παρατήρησης Διδασκαλίας*. Σημειώσεις στο μάθημα EDUC 572 DL Παρατήρηση και Αξιολόγηση Διδασκαλίας. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Ouellette, G, P. (2006).** What's Meaning Got to Do With It: The Role of Vocabulary in Word Reading and Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 554 –566.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (Π.Ι.Κ.) (2011).** *Αποτελεσματική Διδασκαλία: Θεωρία και Μεθοδολογία της Διδασκαλίας. Δημοτική Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Palincsar, A. S. & Brown, A. L. (1984).** Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition Instruct.* 1, 117-75.

- Παπαρίζος, Χ.Α. (1990).** *Επικοινωνιακή Προσέγγιση*. Αθήνα: Νέα Παιδεία.
- Pearson, P.D., Hiebert, E.H. & Kamil, M.L. (2007).** Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42 (2), 282-296.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002).** *Η Ανάγνωση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Puntambekar, S. & Hubscher, R. (2005).** Tools for Scaffolding Students in a Complex Learning Environment: What Have We Gained and What Have We Missed? *Educational Psychologist*, 40 (1), 1-2.
- Σαλβαράς, Ι. (2000).** *Γλωσσική Διδασκαλία για Όλους τους Μαθητές. Διδακτικές Δεξιότητες Επεξεργασίας του Κειμένου και Παραγωγής Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαλβαράς, Ι. (2004).** Οι σκέψεις, η συμπεριφορά και τα επιτεύγματα των μαθητών στη συνδυασμένη χρήση των στρατηγικών διδασκαλίας, της αμοιβαιότητας και της ένταξης. *Εκπαίδευση και Επιστήμη* 1, 1-22.
- Snow, C. E. (2002).** *Reading for understanding: Toward a research and development program in reading comprehension*. Pittsburgh: Rand.
- Στυλιανού, Α. (2014).** *Ψυχολογικές διαστάσεις στην εκπαίδευση*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Vygotsky, L. & Αντζελίνα Ροδή, Α. (μετ) (1988).** *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky, L. & Βοσνιάδου, Στ. (μετ. & επιμ.) (1997).** *Νους στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.

Αξιολόγηση του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας στη Γ' τάξη Πιλοτικού Γυμνασίου

Κατσούλου Φωτούλα

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Μ. Α. Εκπαιδευτική Ηγεσία & Πολιτική,
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
fkatsoulou@sch.gr*

Περίληψη

Το κείμενο παρουσιάζει την τεχνική αξιολόγησης του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας πιλοτικού Γυμνασίου με αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών. Επειδή το μάθημα διδάσκεται μέσω καινοτόμων εκπαιδευτικών μεθόδων για το ελληνικό συγκείμενο θεωρήθηκε απαραίτητο να γίνει πλήρως κατανοητή η δομή, τα συστατικά μέρη και οι μεταξύ τους σχέσεις. Γι' αυτό το σκοπό αναλύεται παραγωγικά και λεπτομερώς σε επιμέρους δραστηριότητες μέσω της τεχνικής της Δομημένης Ιεραρχικής Αποδόμησης. Η ανάλυση που διεξάγεται αποκαλύπτει ότι το μάθημα είναι πολυδιάστατο και απαιτεί αρκετές εισδοχές, δέχεται πιέσεις από το εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, παράλληλα όμως μπορεί να έχει και σημαντικά αποτελέσματα για τους εμπλεκόμενους. Στα συμπεράσματα προκύπτει πολύτιμη ανατροφοδότηση από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, που συμβάλλει στην αποτελεσματική εφαρμογή του μαθήματος στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας, αλλά και των Προγραμμάτων Σπουδών γενικά, καθώς η τεχνική μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε μάθημα ή εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση - Μοντελοποίηση Προγραμμάτων, Τοπική Ιστορία

Εισαγωγή

Η καλλιέργεια προηγμένων δεξιοτήτων των μαθητών για τον 21ο αιώνα είναι ένας από τους κύριους στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων. Τα σχολεία προσαρμόζονται στις νέες απαιτήσεις, υιοθετώντας μια ανανεωμένη εκπαιδευτική ατζέντα σε συστημικό επίπεδο. Το 2011 στην Ελλάδα συντελέστηκε ριζική αναμόρφωση μέσω της πιλοτικής εφαρμογής του Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.) «Νέο Σχολείο-Σχολεία για τον 21ο αιώνα» σε 68 Γυμνάσια. Η φιλοσοφία των νέων Π.Σ. προάγει την ενεργητική, βιωματική και συνεργατική διδασκαλία, αξιοποιώντας τα ενδιαφέροντα, τις ιδέες και τις εμπειρίες των παιδιών (Δενδρινού, 2011). Τα αντικείμενα μάθησης βρίσκονται κοντά στον μαθητή και συνδέονται με το καθημερινό περιβάλλον του. Σε αυτό το πλαίσιο, η εισαγωγή των Βιωματικών Δράσεων είναι καινοτόμος παρέμβαση που ανάγει τη διδασκαλία σε ανώτερο επίπεδο. Στόχος είναι οι μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν για να παρέμβουν θετικά στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον τους. Ξεχωριστό πεδίο μελέτης και έρευνας των Βιωματικών Δράσεων είναι η Τοπική Ιστορία (Τ.Ι.).

Ήδη από το 1990 το Υπουργείο Παιδείας είχε την πρόθεση ένταξης του μαθήματος στο

Π.Σ., ενώ την τελευταία δεκαετία έγινε απόπειρα εισαγωγής με ποικιλία διδακτικών προτάσεων και αμφισβητήσεων. Με την εισαγωγή των Καινοτόμων Προγραμμάτων το 2004, το μάθημα θεσμοθετείται ως πεδίο διαθεματικής έρευνας, με στόχο να συμβάλει συμπληρωματικά στην κατανόηση της γενικής ελληνικής ιστορίας. Όμως υπήρξε αναποτελεσματικό, καθώς οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας παρέμειναν σε επίπεδο εξαγγελιών, ενώ η εφαρμογή των προγραμμάτων γενικά απέτυχε, καθώς διδάσκονταν στο περιθώριο του ανελαστικού ωρολογίου προγράμματος (Κυρίτης, 2008). Σήμερα, η ιστορική παιδεία της νέας γενιάς προβληματίζει, καθώς έρευνες έχουν δείξει ότι απουσιάζει το ιστορικό πλαίσιο και η διδασκαλία έχει έντονο εξεταστικοκεντρικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα τις χαμηλές επιδόσεις, την άκριτη απομνημόνευση και τελικά την ιστορική σύγχυση των μαθητών (Φύκαρης, 2009).

Σε μια προσπάθεια αντίδρασης το Υπουργείο Παιδείας εισάγει την Τ.Ι. στο νέο Π.Σ. στη Γ' τάξη Γυμνασίου για 2 ώρες την εβδομάδα. Καθώς συνδέεται με τη διδασκαλία της Ιστορίας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, διευρύνει την ιστορική γνώση και κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών (Ασωνίτης & Παππάς, 2006). Επειδή το μάθημα χαρακτηρίστηκε ως καινοτόμο για το εκπαιδευτικό σύστημα, οι διδάσκοντες ενός πιλοτικού Γυμνασίου προχώρησαν σε αξιολόγηση του μαθήματος, προκειμένου να αποκτήσουν ανατροφοδότηση για την πορεία εφαρμογής, των αποτελεσμάτων, αλλά και των περιορισμών που καθορίζουν και τα όριά του. Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει τη μέθοδο αξιολόγησης της Τ.Ι., η οποία πραγματοποιήθηκε κατά το δεύτερο έτος της εφαρμογής του νέου Π.Σ. σε ένα πιλοτικό, ημιαστικό ημερήσιο Γυμνάσιο. Στόχος της αξιολόγησης είναι η βελτίωση όχι μόνο του μαθήματος, αλλά και συνολικά της σχολικής ζωής, καθώς η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ή Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Φιλοσοφία του μαθήματος

Σκοπός της διδασκαλίας της Τ.Ι. είναι η απόκτηση ιστορικής τοπικής γνώσης σε σύνδεση με τη γενική ιστορία, ώστε να αναπτυχθεί κριτική ιστορική συνείδηση στο παρόν και στο μέλλον. Επιμέρους στόχοι αποτελούν η ερευνητική αντιμετώπιση πηγών πληροφόρησης και η συνεργατική ενεργοποίηση των μαθητών για να κατανοήσουν την ιδιαίτερη πατρίδα τους (Ασωνίτης & Παππάς, 2006). Η μελέτη γίνεται σε τοπική κλίμακα (μικροϊστορία), βασισμένη στις σύγχρονες τάσεις της διδακτικής της Ιστορίας και της εκπαίδευσης (προφορική ιστορία, πολλαπλό βιβλίο, αυτοαξιολόγηση, χρήση πρωτογενούς διδακτικού ιστορικού υλικού, εννοιολογικών χαρτών, εργαλείων ιστορικής έρευνας) (Ασωνίτης & Παππάς, 2006). Το μάθημα αποτελείται από πολλά, μικρής κλίμακας σχέδια εργασίας, που συνδέονται με ενότητες της Γενικής Ιστορίας, ώστε να συσχετιστούν με ευρύτερα ιστορικά θέματα της περιοχής του σχολείου (Ασωνίτης & Παππάς, 2006). Συνεπώς, σε αντίθεση με τη γενική ιστορία που ασχολείται με το μακρινό παρελθόν, ο μαθητής έρχεται σε επαφή με απτά τεκμήρια της ιστορίας του τόπου του (π.χ. μνημεία, παραδόσεις κ.α.). Προϋποθέσεις εφαρμογής είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους, μια

τεχνολογικά εξοπλισμένη αίθουσα, συνεχόμενα δίωρα διδασκαλίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα και δυνατότητα των μαθητών να «βγαίνουν» από την τάξη για επίσκεψη ιστορικών χώρων, συγκέντρωση στοιχείων για έρευνα και συνεργασία με τοπικούς φορείς (γονείς, επιχειρήσεις, βιβλιοθήκη, μουσεία, μάρτυρες γεγονότων κ.α.) (Ασωνίτης & Παππάς, 2006).

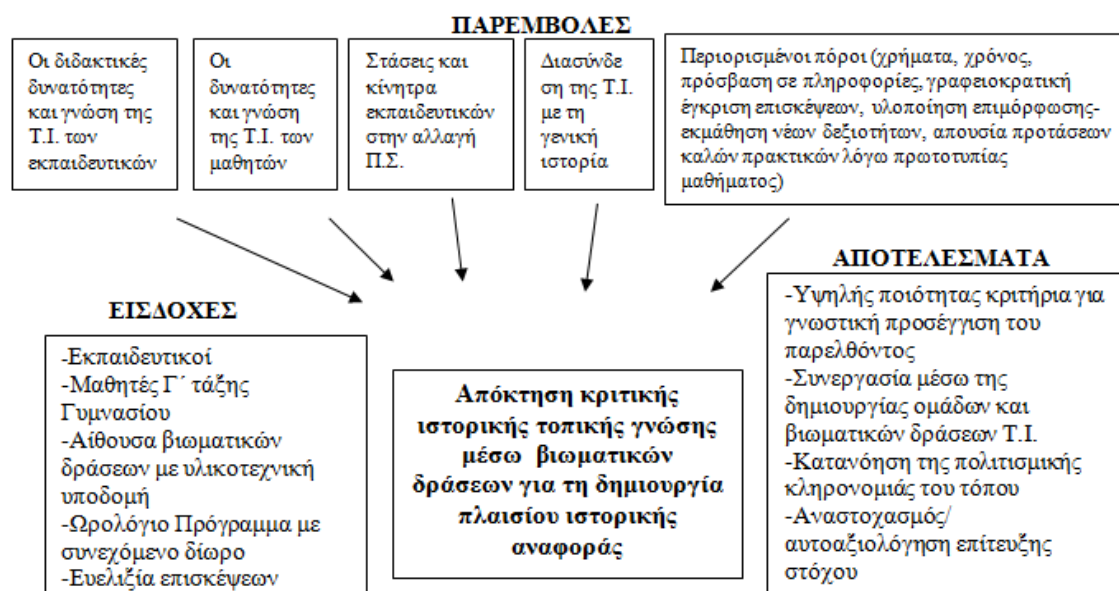
Αποδόμηση του Μαθήματος της Τ.Ι.

Αιτιολόγηση επιλογής της τεχνικής της Δομημένης Ιεραρχικής Ανάλυσης

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (1996), η αξιολόγηση προγραμμάτων είναι η συστηματική εξέτασή τους, σχεδιασμένη έτσι ώστε να εντοπίσει τι λειτουργεί και τι όχι. Η Δομημένη Ιεραρχική Ανάλυση ή Μοντελοποίηση Προγραμμάτων είναι μια τεχνική επίτευξης ολικής κρίσης για ένα πρόγραμμα/παρέμβαση, μέσω της ανάλυσης της δομής αλλά και των σχέσεων ανάμεσα στις δραστηριότητές του και στο περιβάλλον του (εισροές-συναλλαγές-περιορισμοί-αποτελέσματα) (Borich & Jemelka, 1982). Η συμπεριφορά διαμορφώνεται μέσα από ιεραρχικά δομημένες δραστηριότητες, οι αλληλοεπιδράσεις των οποίων αποδίδουν την εννοιολογική αρχιτεκτονική του προγράμματος. Το μοντέλο επιλέχθηκε, διότι περιγράφει γραφικά τις συνεχείς διαφοροποιήσεις και αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν στο μάθημα κατά την πιλοτική εφαρμογή του.

Σκοπός της Τ.Ι.

Διάγραμμα 1. Γενικός Σκοπός, Εισδοχές, Περιορισμοί και Γενικά Αποτελέσματα (Ασωνίτης & Παππάς, 2006)

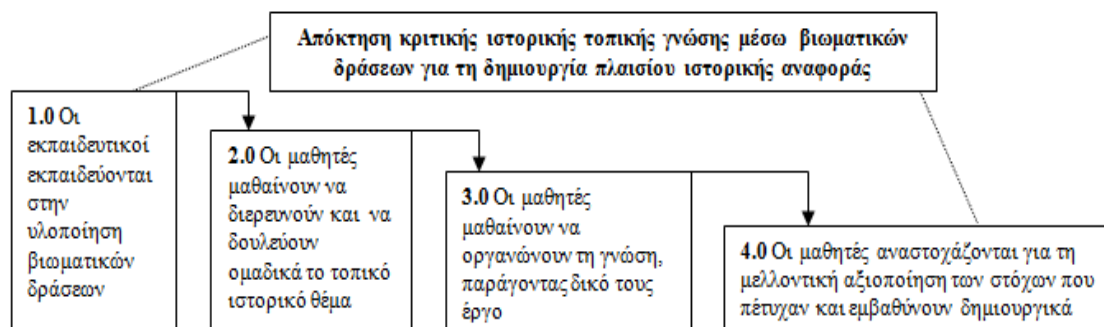


Στο διάγραμμα 1 περιγράφεται το μάθημα ως σύνολο. Παρουσιάζεται ο γενικός σκοπός, οι απαραίτητες εισδοχές, οι παράγοντες επηρεασμού και τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφέρονται ως παράγοντας πίεσης,

καθώς το νέο Π.Σ. εφαρμόστηκε αιφνιδιαστικά από το Υπουργείο Παιδείας τον Σεπτέμβριο του 2011.

Πρωταρχικές δραστηριότητες της Τ.Ι.

Διάγραμμα 2. Ο Γενικός Σκοπός και οι τέσσερις κύριες δραστηριότητές του

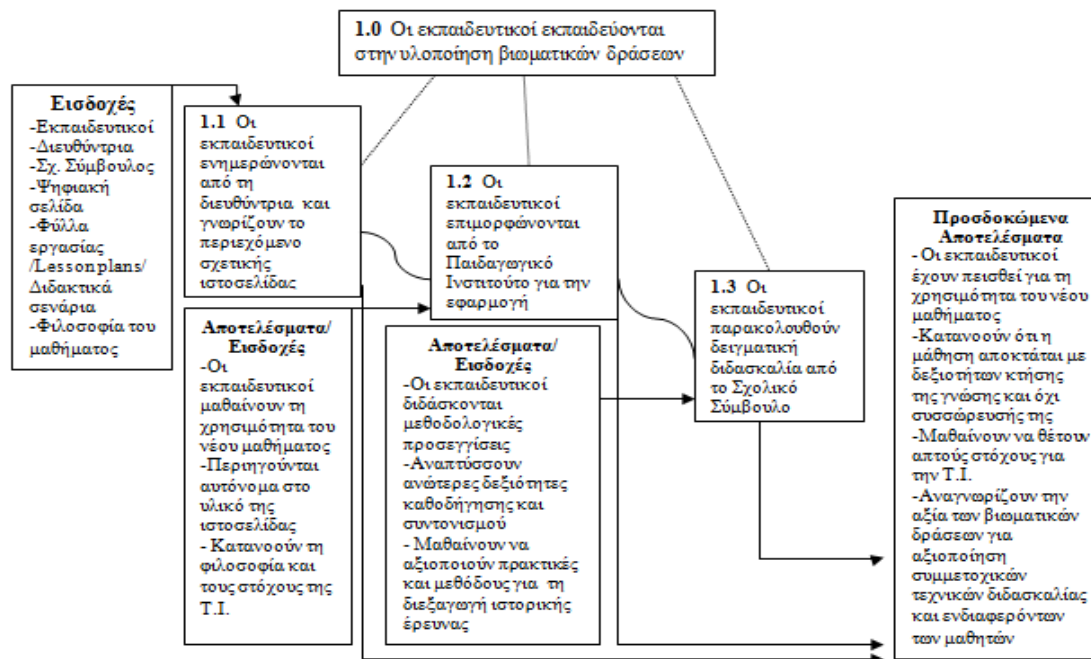


Στο διάγραμμα 2 αναλύεται η κύρια δραστηριότητα του μαθήματος στις τέσσερις θεμελιώδεις δραστηριότητές του. Η κάθε δραστηριότητα είναι προαπαιτούμενη για την επόμενη σύμφωνα με τα βέλη. Οι βασικές δραστηριότητες που απαιτούνται για να επιτευχθεί ο στόχος του μαθήματος είναι:

- Να εκπαιδευτούν οι διδάσκοντες στη διδακτική και στον τρόπο υλοποίησης των καινοτόμων βιωματικών δράσεων
- Να ασκηθούν οι μαθητές στη διαδικασία ιστορικής έρευνας και ομαδικής αξιοποίησης πληροφοριών αποτελεσματικά
- Να φτιάξουν οι μαθητές δικό τους υλικό που θα είναι προϊόν οργάνωσης της γνώσης
- Να αυτοαξιολογήσουν οι μαθητές το αποτέλεσμα προτείνοντας τρόπους βελτίωσής του

Δραστηριότητες μέσα στο πρώτο ορθογώνιο (1.0) της Τ.Ι. (Διάγραμμα 3)

Διάγραμμα 3. Οι Δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

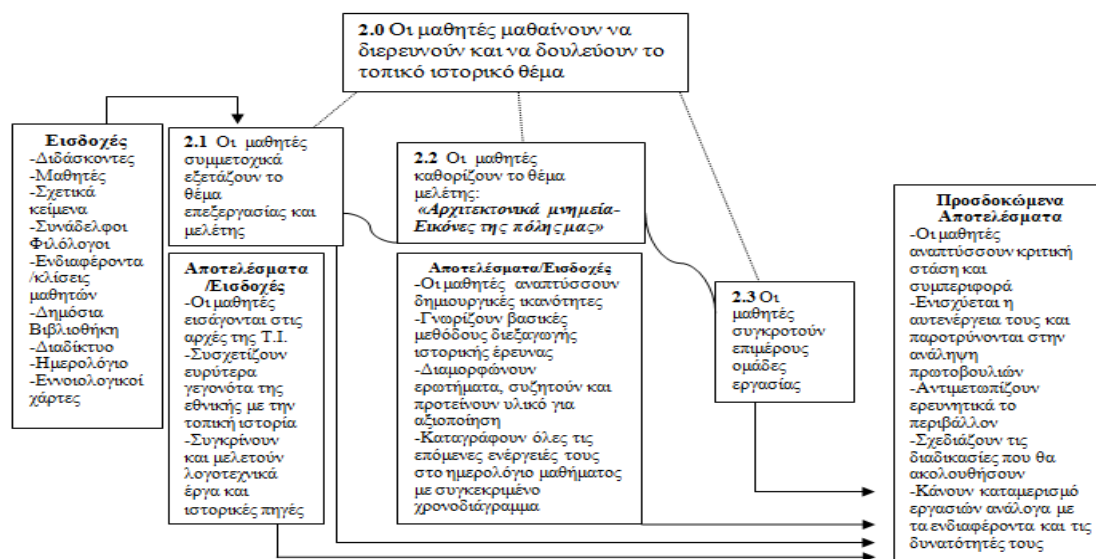


Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών διασπάται σε τρεις δραστηριότητες. Στην πρώτη (1.1) οι διδάσκοντες ενημερώνονται για τη φιλοσοφία του μαθήματος (διευθύντρια σχολείου και σχετικό ιστότοπο) και ακολούθως στη δεύτερη (1.2) επιμορφώνονται (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) για τη διδακτική και τη μεθοδολογία. Ως τρίτη υποδραστηριότητα (1.3) αναφέρεται η δειγματική διδασκαλία του σχολικού συμβούλου που προτείνει σχέδια μαθήματος, φύλλα εργασίας και έτοιμα διδακτικά σενάρια που θα ικανοποιούν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του σχολείου. Εισροές αποτελούν οι εκπαιδευτικοί, η διευθύντρια, η ιστοσελίδα, το ενημερωτικό υλικό, η φιλοσοφία του μαθήματος και το Π.Σ. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα της πρώτης δραστηριότητας (1.0) συνδέονται άμεσα με τη δεύτερη (2.0). Είναι εμφανές ότι έχουν θεθεί γερές βάσεις για την υλοποίηση του μαθήματος μαζί με τους μαθητές.

Δραστηριότητες μέσα στο δεύτερο ορθογώνιο (2.0) της Τ.Ι. (Διάγραμμα 4)

Στο Διάγραμμα 4 οι υποδραστηριότητες οδηγούν σε προσδιορισμό του υπό μελέτη θέματος. Το μάθημα σχεδιάζεται με το μαθητή να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και τον εκπαιδευτικό σε ρόλο συμβούλου. Τα αποτελέσματα κάθε δράσης είναι ταυτόχρονα και οι εισδοχές για την επόμενη. Με την πρώτη υποδραστηριότητα (2.1) εξασφαλίζεται η διαθεματικότητα στους εκπαιδευτικούς, ενώ υπάρχει συνοχή στην ιστορική γνώση των μαθητών.

Διάγραμμα 4. Οι Δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της διερεύνησης και εργασίας του θέματος (Ασωνίτης & Παππάς, 2006)

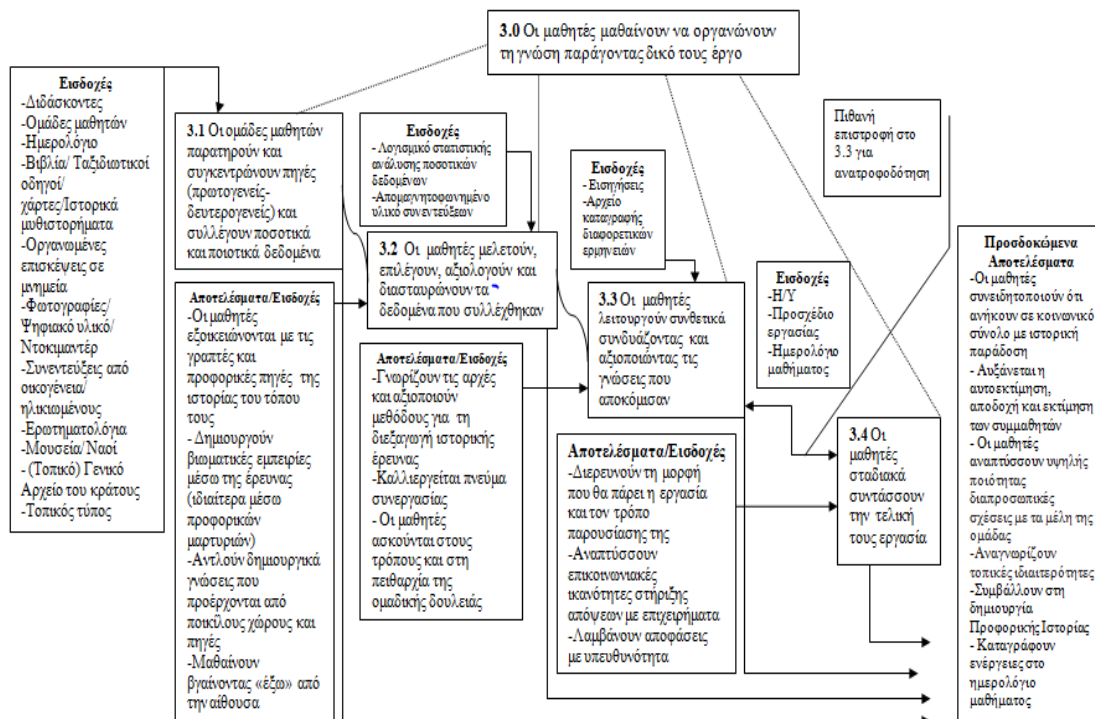


Η συμμετοχή είναι απαραίτητο στοιχείο της κρίσιμης διαδικασίας του καθορισμού του θέματος, με το οποίο θα ασχοληθεί η τάξη όλο το σχολικό έτος. Το κύριο αποτέλεσμα της υποδραστηριότητας 2.2. είναι ότι μέσα από εποικοδομητικό διάλογο γίνεται καταγραφή των μελλοντικών ενεργειών στο ημερολόγιο του μαθήματος. Τέλος, τα συνολικά αναμενόμενα αποτελέσματα της δραστηριότητας 2.0 δημιουργούν ένα συνεργατικό μαθησιακό κλίμα, κάνοντας το μάθημα κοινή υπόθεση όλων.

Δραστηριότητες μέσα στο τρίτο ορθογώνιο (3.0) της Τ.Ι. (Διάγραμμα 5)

Η δραστηριότητα αυτή είναι η πιο καινοτόμος και σημαντική του μαθήματος. Στο Διάγραμμα 5 οι υποδραστηριότητες υλοποιούνται σε χρονική περίοδο δύο μηνών. Στην πρώτη (3.1), ομάδες μαθητών συλλέγουν πληροφορίες από διαφορετικές πηγές και με πολλαπλά μέσα. Τα κύρια αποτελέσματα εδώ είναι η δημιουργία γνωστικού κεφαλαίου, που μπορούν να καθορίσουν στάσεις και συμπεριφορές. Οι μαθητές συνδυάζουν τις γνώσεις που αποκόμισαν, συναποφασίζουν για το τι θα συμπεριληφθεί στο τελικό έργο και επιχειρηματολογούν υπέρ της σημαντικότητας των ευρημάτων της δικής τους ομάδας. Επειδή η τελευταία δράση (3.4) είναι το αποκορύφωμα της προσπάθειας, πιθανόν να απαιτηθεί η επιστροφή στην υποδραστηριότητα 3.3. Τα δύο βέλη υποδεικνύουν ότι η διαδικασία δεν είναι γραμμική, αφού τα αποτελέσματα μιας φάσης μπορούν να ανατροφοδοτήσουν, γυρνώντας πίσω για να αλλαχθούν ενέργειες προηγούμενων σταδίων.

Διάγραμμα 5. Οι Δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της παραγωγής εργασίας από τους μαθητές

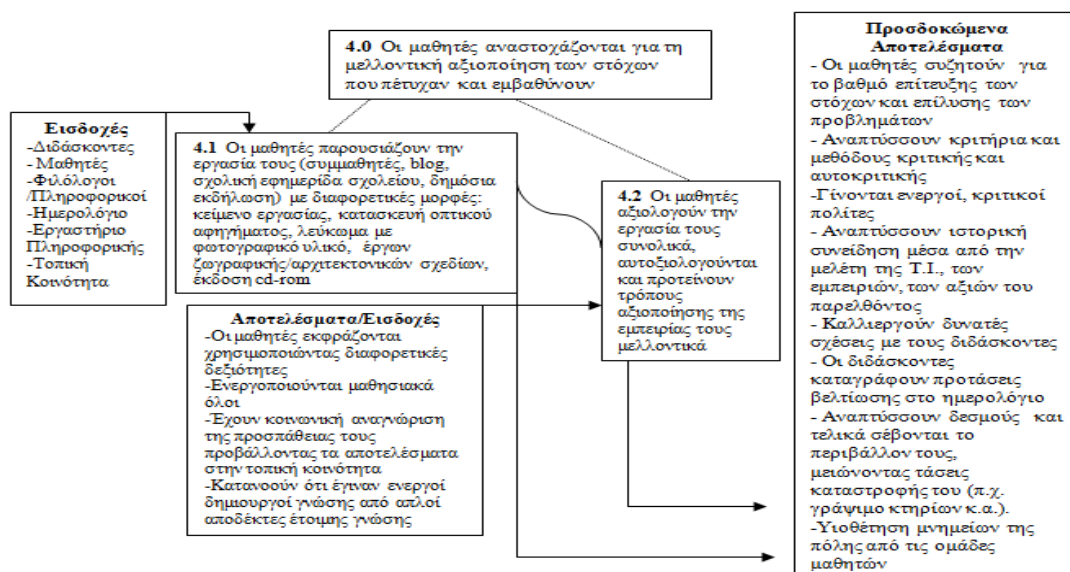


Σημαντική εισδοχή εδώ είναι το ημερολόγιο καταγραφής των ενεργειών που απαιτήθηκαν για την υλοποίηση της τελικής εργασίας. Τα συνολικά αποτελέσματα της δράσης 3.0 είναι πολύτιμα όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και τους διδάσκοντες, καθώς έχουν εμπλακεί ενεργά σε ανωτέρου επιπέδου διαπροσωπικές σχέσεις, δημιουργώντας δέσμευση προς τον τελικό σκοπό. Τέλος, οι μαθητές συμβάλλουν στη δημιουργία ανθρώπινης και απτής Προφορικής Ιστορίας μέσω απαραίτητου διαλόγου και εμπειριών, κατανοώντας βαθύτερα πού ανήκουν και γιατί.

Δραστηριότητες μέσα στο τέταρτο ορθογώνιο (4.0) της Τ.Ι. (Διάγραμμα 6)

Στο Διάγραμμα 6 εμφανίζεται η τελευταία δραστηριότητα του μαθήματος. Η πρώτη υποδραστηριότητα (4.1) είναι το τελικό προϊόν της σχολικής χρονιάς με τελικούς αποδέκτες όλη την τοπική κοινότητα. Τα αποτελέσματα είναι σημαντικά, καθώς αποτελούν την ανταμοιβή για την προσπάθεια όλων. Όμως, επειδή κάθε εκπαιδευτική διαδικασία για να ολοκληρωθεί χρειάζεται αξιολόγηση, οι εμπλεκόμενοι χρειάζεται να περάσουν μέσω της υποδραστηριότητας 4.2. στο τελικό στάδιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Αποτελείται από την ανατροφοδότηση των εμπειριών και των καταγεγραμμένων συμβάντων του ημερολογίου: τι έμαθαν, πώς το έμαθαν, πώς μπορούν να το αξιοποιήσουν μελλοντικά, αν πέτυχαν τους στόχους που έθεσαν ή όχι και γιατί. Η διαμορφωτική αξιολόγηση ωφελεί, επειδή οι εκπαιδευτικοί αφήνουν παρακαταθήκη σχετικά συμπεράσματα και τρόπους αποφυγής προβλημάτων, ενώ οι μαθητές αναστοχάζονται στο υλικό και εμβαθύνουν στην οργάνωση της μελέτης τους. Τα δύο τελευταία αποτελέσματα της δραστηριότητας μπορούν να θεωρηθούν αποτελέσματα δεύτερης τάξης, καθώς δείχνουν τις γενικότερες αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών μακροπρόθεσμα (Πασιαρδής, 1996).

Διάγραμμα 6. Οι Δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού των μαθητών



Συμπεράσματα

Η εργασία περιγράφει την τεχνική αξιολόγησης της καινοτομικής εφαρμογής του μαθήματος της Τ.Ι. σε πιλοτικό Γυμνάσιο. Η τεχνική της Δομικής Αποδόμησης/Μοντελοποίησης Προγραμμάτων βοηθά να κατανοηθεί ένα πρόγραμμα συνολικά και να εντοπιστούν σημαντικά ή προβληματικά σημεία του, καθώς εμφανίζονται ιεραρχικά οι σχέσεις αλληλεξάρτησης των συστατικών μερών του. Η ανάλυση κατέδειξε ότι το μάθημα παρουσιάζει ολοκληρωμένο χαρακτήρα και είναι πολυεπίπεδο με υψηλής ποιότητας πρωτοποριακούς στόχους για το εκπαιδευτικό μας συγκείμενο. Η αξιολόγηση θεωρήθηκε απαραίτητη από τους διδάσκοντες για τη λήψη διορθωτικών μέτρων βελτίωσης. Επειδή η τεχνική της Μοντελοποίησης εστιάζει στη διαμορφωτική και όχι στη συγκριτική αξιολόγηση, η διαδικασία, ως συμμετοχική, δεν αποτελεί απειλή για τους συμμετέχοντες. Διαπιστώνεται η πιστή ακολουθία των σταδίων, η εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων, η συλλογή πολλαπλών δεδομένων, η σύνδεση της ανάλυσης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων με τη μάθηση, η εποικοδομητική ανατροφοδότηση και η διάχυση της γνώσης. Επιλογικά, οι διαδικασίες στοχεύουν στη δημιουργία πολιτισμικής συνείδησης των μαθητών και κουλτούρας αξιολόγησης στο σχολείο. Προτείνεται όμως περαιτέρω διερεύνηση της επιτυχούς αναβάθμισης της επαγγελματικής ανάπτυξης, των διδακτικών πρακτικών και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η ανατροφοδότηση μετά από κάθε διαδικασία αξιολόγησης είναι σημαντική, ιδιαίτερα σήμερα, όπου η εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων για την εισαγωγή μιας αλλαγής πρέπει να στηρίζεται τόσο σε θεωρητικά σχήματα όσο και σε εμπειρικά δεδομένα (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2012). Μόνο έτσι η μεταρρύθμιση αυξάνει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και χρησιμεύει ως εισροή για περαιτέρω βελτιωτικές παρεμβάσεις. Καθώς η μηδενική κουλτούρα αξιολόγησης αποτελεί

εμπόδιο βελτίωσης, διαδικασίες αξιολόγησης, όπως η τεχνική της Μοντελοποίησης Προγραμμάτων, μετατρέπουν τους εκπαιδευτικούς σε φορείς αλλαγής, πρώτα στην τάξη και μετά στο σχολείο τους, υπηρετώντας καλύτερα τους μαθητές και επιφέροντας ολική ποιότητα διδασκαλίας τον 21ο αιώνα.

Βιβλιογραφία

- Ασωνίτης, Σ. Ν., & Παππάς Θ. Γ. (2006). *Συγγραφή εγχειριδίου Τοπικής Ιστορίας για την Γ' τάξη του Γυμνασίου (βιβλίο καθηγητή)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.
- Borich, G., & Jemelka, R. (1982). A modeling approach to program evaluation. In G. Borich, G., & Jemelka, R. (Eds.), *Programs and systems: An evaluation perspective*. New York: Academic Press.
- Δενδρινού, Β. (2011). *Το Νέο Σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών και η Ψηφιακή Εφαρμογή του*. Ψηφιακό Σχολείο. Διαθέσιμο online: <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>, προσπελάστηκε στις 12/10/2011.
- Κυριακίδης, Λ., & Δημητρίου, Δ. (2012). Η Έρευνα για τη Βελτίωση της Σχολικής Αποτελεσματικότητας. Στο: Π. Πασιαρδής (Επ.), Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Κυρίτσης, Δ. (2008). *Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και οι αποδέκτες του*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Μέντορας, 11, 112-125.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Μοντελοποίηση Προγραμμάτων: Η περίπτωση του προγράμματος για τη λειτουργική εκμάθηση της νεοελληνικής γλώσσας*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 23, 37-60.
- Φύκαρης, Ι. (2009). *Τοπική κοινότητα και σχολείο*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9, 19-32.

Διαφοροποίηση διδασκαλίας
Μια πρόταση για το μάθημα της λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου

<i>Γουλοδήμου Μαρίκα</i> Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 M.Ed mgoulodimou@gmail.com	<i>Ελευθερίου Παρασκευή</i> Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 M.Ed Eleftheriou.Paraskevi@ppp.uoa.gr	<i>Θεοδωροπούλου Μαρία</i> Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 M.Ed mariatheo@ppp.uoa.gr
<i>Μακρή Χρύσα</i> Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed makri.xr@gmail.com	<i>Ραμαντάνη Ανθή</i> Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed anthira@ppp.uoa.gr	

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να προσδιορίσει την έννοια της διαφοροποίησης και να αναδείξει την ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία στο σύγχρονο σχολείο. Σε αυτό το πλαίσιο παρουσιάζεται μια πρόταση εφαρμογής της διαφοροποίησης σε μια διδακτική ενότητα του μαθήματος της λογοτεχνίας της Γ' Γυμνασίου. Η διαφοροποίηση είναι ιδωμένη ως μέθοδος εφαρμογής στο μικροεπίπεδο της ενότητας και παρουσιάζεται με τη μορφή διδακτικής πρότασης. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει διαφοροποίηση των στόχων που αναμένεται να επιτευχθούν, διαφοροποίηση των διδακτικών μεθόδων που ενδείκνυνται κάθε φορά, του διδακτικού περιεχομένου και των δραστηριοτήτων, καθώς και διαφοροποιημένη αξιολόγηση, η οποία έχει διαμορφωτικό και ανατροφοδοτικό χαρακτήρα για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή χωριστά. Συγκεκριμένα προτείνεται η διαφοροποίηση της όγδοης ενότητας των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, που προβλέπεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και αναφέρεται στη νεότερη λογοτεχνία με τίτλο «Η λογοτεχνία από το 1922 έως το 1945».

Λέξεις-Κλειδιά: διαφοροποίηση, νεοελληνική λογοτεχνία, διδακτική πρόταση

Εισαγωγή

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από μία αυξανόμενη μαθητική διαφορετικότητα ως προς τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τα στυλ και το ρυθμό μάθησης, την ετοιμότητα, αλλά και ως προς το οικονομικό και κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχεται το κάθε παιδί. Τα παραπάνω όμως, όχι μόνο δεν αξιοποιούνται ως βάση για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας, αλλά φαίνεται να αγνοούνται, με συνέπεια οι μαθητές να μην αξιοποιούν στο μέγιστο βαθμό τις δυνατότητες/ικανότητές τους (Gregory & Charman, 2006) και να υποβιβάζεται το πραγματικό αλλά και το δυνητικό τους επίπεδο ως προς την αξιοποίηση αυτών δυνατοτήτων/ικανοτήτων τους σε μέτρια και χαμηλά επίπεδα. Οι μαθητές μπορεί να οδηγηθούν ακόμη στη σχολική αποτυχία, την περιθωριοποίηση (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006) αλλά και σε μείωση της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησής τους. Εδώ έγκειται ο ρόλος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία μπορεί να αποτελέσει το μέσο για την άμβλυνση

των παραπάνω αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας στις τάξεις μικτής ικανότητας (Βαλιαντή, 2008: 6-7).

Σχετικά με την έννοια και τον ορισμό της διαφοροποίησης επικρατεί μία σύγχυση μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθώς, πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το να απλοποιούν την ύλη για τους λιγότερο ικανούς μαθητές (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006) ή να κάνουν κάποιες μικρο-διαφοροποιήσεις στα μαθήματα τους, απευθύνονται έτσι και στις ποικίλες μαθησιακές και ακαδημαϊκές ανάγκες (Tomlinson, 1995 α & β). Η διδασκαλία αυτών των εκπαιδευτικών μπορεί να οριστεί ως δημιουργική ή ένα είδος φυγής από τη ρουτίνα της καθημερινότητας, όχι όμως διαφοροποίηση. Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας καταλήξαμε ότι διαφοροποίηση, σε γενικές γραμμές, ορίζεται η διαδικασία κατά την οποία οι στόχοι, το περιεχόμενο, οι δραστηριότητες και η αξιολόγηση του μαθήματος σχεδιάζονται με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται αλλά και να διευκολύνουν τις ανάγκες των μαθητών. Είναι η διαδικασία, με την οποία προσδιορίζονται για τον κάθε μαθητή οι πιο αποτελεσματικές στρατηγικές προκειμένου να επιτύχει τους στόχους που έχουν τεθεί (Weston, 1992). Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, η έννοια της διαφοροποίησης από άλλους προσλαμβάνεται ως φιλοσοφία, ως τρόπος σκέψης για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Tomlinson, 2010· Gregory & Chapman, 2006), από άλλους ως διαδικασία, ως διδακτική προσέγγιση (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2006· Bearne, 1996), ενώ για κάποιους άλλους η αλήθεια βρίσκεται κάπου στη μέση (Benjamin, 2006· Heacox, 2002).

Η διαφοροποιημένη εκπαίδευση αποτελεί αναγκαιότητα η οποία προκύπτει όχι μόνο από την καθημερινή πρακτική αλλά και από τις προκλήσεις του μετανεωτερισμού, την τεκμηρίωση των σύγχρονων θεωριών μάθησης, τα αποτελέσματα των ερευνών στην εκπαίδευση και επιπλέον συμβαδίζει με τα νέα προγράμματα σπουδών. Η κατανόηση και επεξεργασία αυτής της αναγκαιότητας οδηγεί στη συνειδητή εφαρμογή της διαφοροποίησης στη σχολική πραγματικότητα από τους εκπαιδευτικούς.

Η διαφοροποίηση ως μέθοδος εφαρμογής στο μικροεπίπεδο

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο μικροεπίπεδο αφορά την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποίησης. Αναφέρεται σε αυτό που ονομάζεται «αναπτύσσω πλάνο» διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που σημαίνει τον βήμα προς βήμα σχεδιασμό της πορείας της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας πριν ο εκπαιδευτικός μπει στην τάξη και το οποίο πλάνο είναι σχεδιασμένο να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τάξεων με μαθητές μικτής ικανότητας, πράγμα το οποίο σημαίνει ιεράρχηση στόχων, δραστηριοτήτων και αξιολόγησης. Συνεπώς, το ίδιο πλάνο δεν μπορεί και δεν πρέπει να εφαρμοστεί αυτούσιο σε μια άλλη τάξη με άλλα χαρακτηριστικά (Gregory & Chapman, 2006). Ενδεικτικά, αξιοποιώντας στοιχεία από τις Gregory & Chapman (2006) και Κουτσελίνη – Ιωαννίδου (2006) ένα πλάνο διαφοροποιημένης διδασκαλίας περιλαμβάνει δύο στάδια. Το μεν πρώτο αφορά τον προγραμματισμό του διαφοροποιημένου μαθήματος ως προς τη στοχοθεσία, το διδακτικό υλικό και την αξιολόγηση τα οποία θα διαφοροποιηθούν από το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, το δε δεύτερο αφορά την οργάνωση

της διδασκαλίας μέσα από την επιλογή διαφοροποιημένων τρόπων οργάνωσης της ως προς τις δραστηριότητες.

Ταυτότητα διδακτικής πρότασης

Η παρούσα εργασία αποτελεί πρόταση διδακτικής εφαρμογής στο πλαίσιο ερευνητικής εργασίας για την εκπαιδευτική αξιοποίηση στη σχολική πράξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το διδακτικό σενάριο αναφέρεται στη Γ' Γυμνασίου για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, και έχει διάρκεια ενός διδακτικού σχεδίου δράσης, κυμαίνεται δηλαδή σε 16-24 διδακτικές ώρες. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας αφορά την όγδοη ενότητα, που προβλέπεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, και αναφέρεται στη νεότερη λογοτεχνία με τίτλο «Η λογοτεχνία από το 1922 έως το 1945». Το παρόν διδακτικό σενάριο εφαρμόζει τη διαφοροποίηση ως μέθοδο διδακτικής στο μικροεπίπεδο της ενότητας, την οποία και τροποποιεί προκειμένου να συναντήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας. Έτσι η διδακτική ενότητα διαφοροποιημένη αναφέρεται στο λογοτεχνικό έργο της γενιάς του τριάντα και φέρει ως τίτλο «Η Γενιά του '30: στο δρόμο της μοντέρνας ποίησης».

Προτεινόμενοι διαφοροποιημένοι στόχοι διδασκαλίας

Οι διαφοροποιημένοι στόχοι που προτείνονται έχουν βασιστεί στις τέσσερις (4) διαβαθμισμένες δεξιότητες κατανόησης κειμένου που αξιολογούνται στο πρόγραμμα PIRLS (PIRLS = Progress in International Reading Literacy Study). Οι δεξιότητες δεν αναφέρονται στο πρόγραμμα με κάποια ειδική ονομασία, παρά ως Α', Β', Γ' και Δ' δεξιότητα. Υιοθετήσαμε το πρόγραμμα αυτό διότι αξιολογεί διαβαθμισμένες δεξιότητες και διότι θεωρούμε ότι αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν πειραματικά και στην κατανόηση λογοτεχνικών κειμένων και σε δευτεροβάθμια μεγαλύτερη τάξη (Γ' γυμνασίου) απ' ό,τι προβλέπεται (Δ' δημοτικού).

Οι στόχοι ταξινομούνται ως εξής:

Α' δεξιότητα: Αξιολογείται σε ποιο βαθμό ο μαθητής μπορεί να επικεντρωθεί, να εντοπίσει και να ανασύρει συγκεκριμένες πληροφορίες από το κείμενο. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη δεξιότητα οι μαθητές καλούνται:

- να αναγνωρίζουν και να περιγράφουν τους χαρακτήρες και το ιστορικό πλαίσιο των κειμένων (χρόνος, χώρος, γεγονότα), καθώς και την οπτική γωνία του συγγραφέα,
- να εντοπίζουν τις ενέργειες, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, τις σκέψεις και τις ιδέες των λογοτεχνικών ηρώων,
- να διακρίνουν τα φανταστικά από τα πραγματικά γεγονότα σε κείμενα με συμβολικό ή/και υπερρεαλιστικό περιεχόμενο,

- να αναγνωρίζουν και να εντοπίζουν τα στοιχεία μορφής της νεότερης ελληνικής λογοτεχνίας (χρήση καθημερινών λέξεων, εικόνων, συμβόλων, απουσία ομοιοκαταληξίας, αυτόματης γραφής).

Β' δεξιότητα: Αξιολογείται σε ποιο βαθμό ο μαθητής μπορεί να προβεί στην εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων, τα οποία να στηρίζονται σε πληροφορίες που βρίσκονται στα κείμενα. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές μπορούν:

- να αναγνωρίζουν και να συνδέουν στοιχεία του κειμένου που αναφέρονται σε χαρακτηριστικά και ενέργειες των λογοτεχνικών ηρώων,
- να ταξινομούν λέξεις ή φράσεις του κειμένου που αφορούν σε πρόσωπα, δράσεις, γεγονότα.

Γ' δεξιότητα: Αξιολογείται σε ποιο βαθμό ο μαθητής μπορεί να ερμηνεύει και να ολοκληρώνει κατά την παρουσίασή τους ιδέες και πληροφορίες. Οι μαθητές, σύμφωνα με αυτήν τη δεξιότητα, επιδιώκεται:

- να ερμηνεύουν τις ενέργειες και τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ηρώων σχετικά με πρόσωπα και καταστάσεις του κοινωνικού πλαισίου,
- να ερμηνεύουν την προσωπική στάση των λογοτεχνών στα κοινωνικά δρώμενα της περιόδου 1922-1945,
- να μπορούν να συσχετίσουν τις αξίες και τις ιδέες που ενυπάρχουν στα λογοτεχνικά κείμενα της περιόδου με τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες της εποχής,
- να εξετάζουν την ύπαρξη αναλογιών με τη σύγχρονη εποχή και να εκτιμούν στάσεις και αξίες ζωής με βάση τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους.

Δ' δεξιότητα: Αξιολογείται σε ποιο βαθμό ο μαθητής μπορεί να εξετάζει και να προβαίνει σε αξιολογικές κρίσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου, τη γλώσσα και το ύφος του. Η συγκεκριμένη δεξιότητα αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών:

- να αξιολογούν τον τρόπο γραφής του κάθε δημιουργού και να την συσχετίζουν με τα διαφορετικά είδη της λογοτεχνίας,
- να εξηγούν τις ιστορικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες κάτω από τις οποίες αναπτύχθηκαν τα ρεύματα του συμβολισμού και υπερρεαλισμού,
- να μπορούν να κρίνουν τη συμβολή της Γενιάς του '30 στην ανανέωση της ποίησης και της πεζογραφίας,
- να κάνουν συγκριτική μελέτη των λογοτεχνικών έργων, σύγχρονων και παραδοσιακών, ως προς τη θεματολογία, τις αξίες και την τεχνική της ποιητικής γραφής

Προτεινόμενο διαφοροποιημένο διδακτικό περιεχόμενο

Το διαφοροποιημένο περιεχόμενο που προτείνεται περιέχει το έργο της Γενιάς του 1930 σε πλουραλισμό μορφών. Περιέχεται η ποίηση της Γενιάς του 1930 (ενδεικτικά

έργα: Νίκος Εγγονόπουλος «Μπολιβάρ», Οδυσσέας Ελύτης «Άξιον Εστί», Γιάννης Ρίτσος «Ψωμοσύνη») και η πεζογραφία της Γενιάς του 1930 (ενδεικτικό έργο: Γιώργος Θεοτοκάς «Η διαδήλωση»), ενώ συμπεριλαμβάνονται ενδεικτικά ποιήματα της παραδοσιακής ποίησης για αντιπαραβολή και διαλεκτική συσχέτιση (τα έργα του Κωστή Παλαμά «Ίαμβοι και Ανάπαιστοι» και «Ύμνος στον Παρθενώνα», και του Ναπολέοντα Λαπαθιώτη «Νυχτερινό» και «Ερωτικό», εκ των οποίων το δεύτερο μπορεί να αξιοποιηθεί και μελοποιημένο από το Νίκο Ξυδάκη). Αξιοποιούνται, επίσης, μελοποιημένα ποιήματα από το έργο ποιητών της Γενιάς του 1930 (ενδεικτικά: α. Μίκης Θεοδωράκης «Επιτάφιος», που περιέχει ποίηση του Γιάννη Ρίτσου, και «Άξιον εστί», που περιέχει ποίηση του Ο. Ελύτη, β. Μωρά στη φωτιά, «Θεατρίνοι», που περιέχει ποίηση του Γ. Σεφέρη, και «Ο χαμαιλέων», που περιέχει ποίηση του Ο. Ελύτη, γ. Θάνος Μικρούτσικος «Γιάννης Ρίτσος -Του απείρου εραστής», που περιέχει ποίηση του Γ. Ρίτσου, και «Ο σχοινοβάτης», που περιέχει ποίηση του Γ. Ρίτσου, ε. Μάνος Χατζηδάκης «Μπολιβάρ», που περιέχει ποίηση του Νίκου Εγγονόπουλου) και υπερρεαλιστικοί και μοντέρνοι ζωγραφικοί πίνακες (για παράδειγμα, πίνακες του Νίκου Εγγονόπουλου στον ιστότοπο: <http://www.engonopoulos.gr/homeEL/>, πίνακες υπερρεαλιστικής ποίησης από το ευρωπαϊκό καλλιτεχνικό ρεύμα του υπερρεαλισμού <http://www.googleartproject.com/collections/>). Εντός διδακτικού περιεχομένου είναι και η επίσκεψη σε μουσεία μοντέρνας τέχνης (για παράδειγμα, Εθνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης, στο Φιξ, Μουσείο Φρυσίρα, κ.ά.), η προβολή ντοκιμαντέρ για τη Γενιά του '30 και το έργο των εκπροσώπων της (για παράδειγμα, η εκπομπή «Παρασκήνιο» έχει αφιερώματα στους Γ. Θεοτοκά, Α. Εμπειρίκο, Ν. Εγγονόπουλο στα οποία υπάρχει πρόσβαση μέσω της ιστοσελίδας <http://www.ert-archives.gr>), άρθρα για τη Γενιά του 1930 (όπως, «Η Γενιά του '30 δεν υπήρχε» του Δημήτρη Τζιόβα στη ηλεκτρονική σελίδα της εφημερίδας Το Βήμα <http://www.tovima.gr/books-ideas/article/?aid=400747>, «Μεσοπολεμικές σκιές και τωρινές σκιαμαχίες» του Κώστα Κουτσουρέλη (Η Καθημερινή, Κυριακή 19-4-2002), «Ελληνικότητα και Γενιά του '30» του Δημήτρη Τζιόβα, (Cogito, τεύχος 6, Μάιος 2007)), χάρτες για τον εντοπισμό αναφορών στα λογοτεχνικά έργα (για παράδειγμα, αξιοποίηση των google.maps και maptools), ιστοσελίδες με υλικό για τη Γενιά του 1930, φωτογραφικό υλικό και παρουσιάσεις με λογισμικό παρουσίασης.

Προτεινόμενες διαφοροποιημένες διδακτικές δραστηριότητες

Προτείνονται οι εξής ανά δεξιότητα ενδεικτικές δραστηριότητες: Για την απόκτηση της πρώτης δεξιότητας προτείνεται η καταγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του χώρου (π.χ. ελληνικός νησιωτικός χώρος), η παρουσίαση των προσώπων του κειμένου, ο εντοπισμός των σκέψεων του πρωταγωνιστή, των στοιχείων της ζωής του, ο ορισμός του χρόνου, όπου είναι δυνατό, ο γεωγραφικός εντοπισμός των τοποθεσιών που αναφέρει ο δημιουργός, η αναζήτηση και περιγραφή εικόνων και η συσχέτιση των λογοτεχνικών έργων με εικαστικά έργα, για παράδειγμα πίνακες ζωγραφικής. Για την απόκτηση της δεύτερης δεξιότητας προτείνεται η κατασκευή πίνακα ταξινόμησης των χαρακτηριστικών της Γενιάς του '30 με το ψηφιακό λογισμικό Αβάκιο «Ταξινομούμε»

και η δημιουργία καταλόγου με τα πρόσωπα που εμφανίζονται στο κείμενο και σύνδεσή τους με τις ενέργειες που τους αποδίδει ο λογοτέχνης. Για την απόκτηση της τρίτης δεξιότητας προτείνεται εντοπισμός και αναφορά στη σχέση των ηρώων του κειμένου με το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο, η ερμηνεία του νοήματος μιας συμβολικής φράσης του κειμένου, ο μετασχηματισμός πεζογραφικού έργου σε θεατρικό με την επιλογή σκηνών, συγγραφή διαλόγων και σχεδιασμό πράξεων/κινήσεων, η δραματοποίηση σκηνών που περιγράφονται στα ποιητικά και πεζά, έρευνα για την ιστορικότητα του συγγραφέα και της εποχής των κειμένων και των ηρώων τους. Για την απόκτηση της τέταρτης δεξιότητας προτείνεται η συγγραφή εργασιών για το κεντρικό θέμα του κειμένου με παράλληλη σύνδεση με το μάθημα της Ιστορίας Γ' γυμνασίου, κυρίως από τις ενότητες του ένατου, δέκατου και ενδέκατου κεφαλαίου, και πλαισίωση με φωτογραφίες και μουσική, η άσκηση στη δημιουργική γραφή, η αξιολόγηση της στάσης ζωής των ηρώων σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα εκείνης της εποχής και με τα τωρινά δεδομένα, η παρατήρηση στις εκφραστικές και συντακτικές ιδιαιτερότητες του κειμένου και συσχέτιση με το κλίμα της εποχής, η δημιουργία φωτογραφικού άλμπουμ με βιογραφίες και φωτογραφίες εκπροσώπων της Γενιάς του '30, η συγκριτική μελέτη ομόθεμων ή σύγχρονων κειμένων ελληνικής ή/και ξένης λογοτεχνίας καθώς, και η κατασκευή χρονολογίου με τα έργα που διαβάστηκαν, τα γεγονότα στα οποία αναφέρονται, τα γεγονότα της εποχής του συγγραφέα με παράλληλη έκθεση καλλιτεχνικού και φωτογραφικού υλικού.

Προτεινόμενη διαφοροποιημένη διδακτική μεθοδολογία

Η διδακτική μεθοδολογία, που προτείνεται, έχει ως αφετηρία τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που σημαίνει, ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών, στοιχεία που δεν λαμβάνει υπόψη της η παραδοσιακή διδασκαλία (Tomlinson, 1995β). Η βασική της αρχή είναι ότι διδάσκουμε το μαθητή και όχι το κείμενο, όπως αναφέρεται και στα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών του 2011 (Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011) για τη Λογοτεχνία.

Συνδυάζεται η ιστορικογραμμική εξέταση της λογοτεχνίας, η οποία εξετάζει τα λογοτεχνικά ρεύματα στην ιστορική τους εξέλιξη, με την ιστορικότητα του αναγνώστη, δηλαδή του μαθητή, η οποία δίνει έμφαση στην πρόσληψη από τον αναγνώστη, που διαφοροποιείται από εποχή σε εποχή λόγω της ιστορικότητας του, προσεγγίζοντας έτσι και τις δύο πτυχές της ιστορικότητας ενός κειμένου και τη συγχρονία και τη διαχρονία (Τζούμα, 2006). Η μεθοδολογική μας προσέγγιση στηρίζεται σε δύο παιδαγωγικές μεθόδους: την εργασία σε ομάδες και τη μέθοδο project. Και οι δύο είναι μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, καθώς στηρίζονται στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, στη διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση, στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και στην εποικοδομιστική μάθηση (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005). Μέσω των μεθόδων αυτών επιδιώκεται η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας και ομαδικότητας και η κινητοποίηση όλων των μαθητών, κυρίως, δε των αδύναμων και αδιάφορων, ενώ ενισχύεται η ανάδειξη των ενδιαφερόντων τους, βελτιώνεται η

αυτοεικόνα και η αυτοπεποίθησή τους, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους μέσα στην ομάδα, ενώ ο εκπαιδευτικός μπορεί και ο ίδιος να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της διδασκαλίας (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005).

Η μονάδα οργάνωσης της διδασκαλίας είναι η διδακτική ενότητα. Η διδασκαλία αναπτύσσεται, σύμφωνα τις Αποστολίδου, Καπλάνη, & Χοντολίδου (2002) σε τρεις (3) φάσεις: πριν την ανάγνωση, με διάρκεια έξι (6) διδακτικών ωρών, όπου οι μαθητές εισάγονται στη διδακτική ενότητα επιστρατεύοντας τα προσωπικά τους βιώματα και τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους (σχολικές και εξωσχολικές), την κυρίως ανάγνωση, με διάρκεια οχτώ (8) διδακτικών ωρών, όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με κείμενα μικρότερα ή μεγαλύτερα ή ακόμα και με ολόκληρο βιβλίο που σχετίζονται με την προς μελέτη διδακτική ενότητα, και μετά την ανάγνωση, με διάρκεια έξι (6) διδακτικών ωρών, όπου οι μαθητές παράγουν το δικό τους κείμενο όχι γύρω από τα κείμενα αλλά γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας με το οποίο ασχολήθηκαν.

Προτεινόμενες διαφοροποιημένες διαδικασίες αξιολόγησης

Στο μάθημα της λογοτεχνίας προτείνεται οι μαθητές να αξιολογούνται όχι με βάση τις γενικότερες γνώσεις και την κουλτούρα τους αλλά με βάση αυτά που διδάχτηκαν, σχεδίασαν και εφάρμοσαν στην τάξη (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011). Οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι πολλές, ποικίλες, διαβαθμισμένης δυσκολίας και ο μαθητής να αξιολογείται με βάση τη δραστηριότητα που του έχει ανατεθεί (βαθμός δυσκολίας ανάλογος με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του) και όχι σε σύγκριση με τις δυνατότητες των συμμαθητών του. Συνεπώς, επιβάλλεται η αξιολόγηση του μαθητή στη διάρκεια της χρονιάς να είναι διαμορφωτική και στο τέλος της διδακτικής ενότητας ή της χρονιάς τελική. Αναλυτικότερα, ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει αρχικά διαγνωστική αξιολόγηση με ερωτήσεις (προφορικές ή γραπτές), παρατήρηση κι ερμηνεία της συμπεριφοράς των μαθητών, ενημέρωση για την επίδοση τους από συναδέλφους εκπαιδευτικούς, μελέτη προηγούμενων επιδόσεων τους κι εξέταση του φακέλου (portfolio) προηγούμενων εργασιών τους. Μέσω της διαγνωστικής αξιολόγησης ελέγχεται το επίπεδο γνώσεων που είναι αναγκαίο για τη κατάκτηση των νέων στόχων μάθησης και διαπιστώνεται η μαθησιακή ετοιμότητα σχετικά με την ενότητα της Γενιάς του '30. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί συνδυασμό μεθόδων αξιολόγησης, όπως την έκθεση μαθησιακής προόδου, περιγραφική αξιολόγηση, παιχνίδι με κάρτες, όπου γίνεται χρήση καρτών διαβαθμισμένης δυσκολίας με βάση το χρώμα και στην καθημέρα απ' αυτές περιλαμβάνονται ερωτήσεις και διάφοροι τρόποι απάντησής τους, φάκελο εργασιών, κάρτα εξόδου μαθητή, όπου σε κάθε μάθημα λίγο πριν το τέλος της διδακτική ώρας κάθε μαθητής συμπληρώνει την κάρτα εξόδου, στην οποία δηλώνει τι καινούργιο έμαθε, τι απορίες έχει, τι του άρεσε/έκανε εντύπωση από όσα έμαθε, καθώς και, ημερολόγιο.

Εκτός από την αξιολόγηση των ομάδων, πολύ σημαντική κρίνεται η αξιολόγηση της όλης διδασκαλίας και διαδικασίας από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, με άξονες το βαθμό

επίτευξης των αναμενόμενων αποτελεσμάτων από κάθε ομάδα μαθητών χωριστά και από το σύνολο της τάξης γενικότερα, τη λειτουργία και αποτελεσματικότητα των ομάδων στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης, την επάρκεια του χρόνου, την αποτελεσματικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού, τη λειτουργικότητα του εργαστηρίου και των συγκεκριμένων λογισμικών και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν και τη συμβολή του εκπαιδευτικού στην όλη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να επισημάνει προβλήματα και να επιχειρήσει βελτιωτικές αλλαγές κατά το σχεδιασμό και εφαρμογή της επόμενης διδακτικής ενέργειας.

Επιπλέον, και οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης (ετεροαξιολόγηση) διατυπώνοντας τα σχόλιά τους στα πονήματα των συμμαθητών τους και διατυπώνοντας τα σχόλιά τους κατά τη διάρκεια της συζήτησης. Η οπτική των μαθητών φωτίζει όψεις της διδασκαλίας που ίσως δεν έγιναν αντιληπτές από τον εκπαιδευτικό. Το όφελος για τους μαθητές από τη συμμετοχή τους σε τέτοιες διαδικασίες είναι αφενός η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, αφετέρου η τόνωση του αυτοαισθήματος. Αντίστοιχα οι μαθητές αυτοαξιολογούνται. Αυξάνουν τον αυτορυθμιστικό ρόλο τους στη μάθηση κι αποκτούν δεξιότητες αυτοδιαχείρισης της γνώσης. Αποκτούν επίγνωση του επιπέδου της γνώσης στην οποία βρίσκονται και του επιπέδου στο οποίο θέλουν να φθάσουν. Οδηγούνται έτσι στην αυτοεπίγνωση- αυτοαντίληψη (Tomlinson, 2010).

Επίλογος

Η πρόταση διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που στην παρούσα εργασία προτείνεται, εστιάζει στο μικροεπίπεδο της τάξης και προτείνει ένα πλάνο διαφοροποιημένης διδασκαλίας ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας. Ο προγραμματισμός της διδασκαλίας αναφέρεται στην διαφοροποίηση των στόχων της ενότητας με βάση τις τέσσερις διαβαθμισμένες δεξιότητες κατανόησης κειμένου του προγράμματος PIRLS και η οργάνωση της διδασκαλίας αναφέρεται σε εναλλακτικές επιλογές του διδακτικού περιεχομένου και δραστηριοτήτων, διδακτικών μεθόδων και μεθόδων αξιολόγησης. Η ευρύτητα και το πλήθος οπτικών, ιδιαίτερα ως προς το διδακτικό περιεχόμενο, κρίνονται απαραίτητες ώστε το πλάνο διαφοροποιημένης διδασκαλίας να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών. Για το λόγο αυτό η πρόταση δεν αποκτά τη μορφή σχεδίου διδασκαλίας με περιορισμένο-κλειστό περιεχόμενο, διότι σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός καλείται να λάβει υπόψη το μικρό-επίπεδο της τάξης, να διαγνώσει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και να καταστρώσει ένα πλάνο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, το οποίο θα καλύπτει τις συγκεκριμένες ανάγκες. Θεωρούμε λοιπόν ότι η σχεδίαση αντίστοιχων πλάνων διαφοροποιημένης διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς μπορεί να συμβάλει στην βελτίωση της προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πράξη.

Βιβλιογραφία

Bearne, E. (1996). Differentiation and diversity in the primary school. *Education Digest*(72), σσ. 57-59.

- Benjamin, A. (2006). Differentiated instruction. A guide for elementary school teachers. *Larchmont: An eye on education*.
- Gregory, G., & Chapman, C. (2006). *Differentiated instructional strategies: one size doesn't fit all*. California: Corwin Press.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom. How to reach and teach all learners. Grades 3-12*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Tomlinson, C. (1995α). Deciding to differentiate instruction in middle school. One school's journey. *Gifted child quarterly*(39), σσ. 7-87.
- Tomlinson, C. (1995β). Mapping a route toward differentiated instruction. *Personalized learning*(57).
- Tomlinson, C. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αιθουσα διδασκαλίας: ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών (μετάφραση Χρήστος Θεοφιλίδης, Δέσποινα Μαρτίδου-Φορσιέ)*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- Weston, P. (1992). A decade for differentiation. *British journal of special education*(19), σσ. 6-9.
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2002). Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Βαλιαντή, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας. Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. *Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου*. Λευκωσία.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και Διδασκαλία* (Τόμ. β'). Αθήνα: χ.ο.
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας - μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Φιλοσοφία και έννοια. Προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Λευκωσία: χ.ό.

Διαδικτυακές πηγές

- Νέα Πιλοτικά προγράμματα Σπουδών, (2011). Ψηφιακό Σχολείο, digitalschool.minedu.gov.gr
- Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2010). Νέο Σχολείο. Αθήνα. Ανάκτηση Μάιος 28, 2014, από <http://www.minedu.gov.gr/neo-sxoleio-main.html?showall=&start=1>

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2011). Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο γυμνάσιο. Αθήνα. Ανάκτηση Φεβρουάριος 07, 2016, από <http://ebooks.edu.gr>

Διδακτική μεθοδολογία δίγλωσσης εκπαίδευσης: Αξιοποίηση ιστοριών μετανάστευσης για την προώθηση του γραμματισμού δια μέσου της CLIL

Καραγιώργου Βασιλική

*Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70, Μ.Εδ. Διδακτική Μεθοδολογία & Τ.Π.Ε.
vserla.26@gmail.com*

Περίληψη

Με την είσοδο της σύγχρονης κοινωνίας στον 21^ο αιώνα έγινε περισσότερο επιτακτική η ανάγκη διευθέτησης ζητημάτων διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής φύσεως που αντιμετωπίζουν πολλές χώρες στο εσωτερικό τους. Ιδιαίτερα στα πλαίσια της εκπαίδευσης οι προβληματικές καταστάσεις εντείνονται λόγω έλλειψης κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων διαφοροποιητικού χαρακτήρα. Η Σύγχρονη Διδακτική Δίγλωσσης Εκπαίδευσης προτείνει την Επικοινωνιακή Προσέγγιση CLIL [Content and Language Integrated Learning] ως μια αποτελεσματική λύση στα ζητήματα Δίγλωσσίας και Πολυγλωσσίας προωθώντας παράλληλα την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Η παρούσα μελέτη υλοποιήθηκε ως έρευνα δράσης (action research) αξιοποιώντας και τον επιμορφωτικό χαρακτήρα της προσέγγισης με στόχο τη λειτουργική εφαρμογή της. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποτελεί ενδεικτικό παράδειγμα διδακτικής παρέμβασης CLIL με τη μορφή σχεδίου εργασίας (Project).

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτική Μεθοδολογία, Διαφοροποίηση, CLIL, Ιστορίες μετανάστευσης

Εισαγωγή

Θέμα αυτής της μελέτης αποτελεί η λειτουργικότητα-αποτελεσματικότητα μιας νέας επικοινωνιακής προσέγγισης αναφορικά με τη Δίγλωσση Εκπαίδευση. Ο όρος αναφέρεται στην εκπαίδευση μαθητών που έχουν την ικανότητα να λειτουργούν σε τουλάχιστον δύο γλώσσες, εκ των οποίων η μία είναι η μητρική (Γ1) και η άλλη μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Γ2/ΞΓ) (Skutnabb-Kangas, 1981). Οι κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες στις οποίες σήμερα δραστηριοποιούνται οι μαθητικές κοινότητες επιτάσσουν την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των διδακτικών μεθόδων που μέχρι πρότινος εφαρμόζονταν από τα προγράμματα σπουδών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Πλέον στις περισσότερες σχολικές μονάδες παρατηρείται έντονη ανομοιογένεια σε ό,τι αφορά κυρίως την κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση των μαθητών. Ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν είναι η μητρική γλώσσα. Έτσι δημιουργούνται προβλήματα κατανόησης/αλληλοαποδοχής, που παρεμποδίζουν την ανάπτυξη υγιούς επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ των μαθητών και ένταξης αυτών στο σχολικό περιβάλλον (Φωτιάδου, 2001). Τα προβλήματα αυτά παρακωλύουν το παιδαγωγικό έργο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής καθώς δεν προάγεται η αλληλεγγύη μεταξύ των μαθητών.

Σκοπός διδασκαλίας μιας Γ2/ΞΓ στα σχολεία είναι η συνολική ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, ώστε αυτοί να επικοινωνούν αποτελεσματικά σε διαφορετικά γλωσσικά-πολιτισμικά πλαίσια, σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας καθώς και σε συνηθισμένες ή απρόβλεπτες επικοινωνιακές περιστάσεις. Η επίτευξη αυτού βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες και στρατηγικές επικοινωνίας. Αυτές λειτουργούν ως εργαλείο πρόσκτησης/διαχείρισης της Γ2/ΞΓ ενεργοποιώντας την προσωπική μάθηση (Eurydice, 2006, Πρόσκολλη, 2000).

Το επίπεδο κατοχής της Γ1 επιδρά θετικά στο βαθμό κατάκτησης της νέας γλώσσας. Η μεταφορά στρατηγικών από τη Γ1 στη Γ2/ΞΓ ενισχύει τις νοητικές διεργασίες προωθώντας τη γλωσσική ανάπτυξη (Edelenbos et al, 2006). Για την αποτελεσματική διαχείριση της Διγλωσσίας έχουν σχεδιαστεί κατά καιρούς διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα (Baker, 2001), που διαχωρίζουν τη Διγλωσσία με βάση τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής κάθε χώρας. Για την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών πιο αποτελεσματική κρίνεται η Επικοινωνιακή Προσέγγιση. Λόγο του πολυτροπικού της χαρακτήρα και των ποικίλων κειμενικών ειδών που χρησιμοποιεί, εξασφαλίζεται στους μαθητές ενεργό κίνητρο εμπλοκής σε δραστηριότητες επικοινωνιακού τύπου με έμφαση στην κριτική «μετάφραση» της γνώσης και στον αναστοχασμό (Φρυδάκη, 2009).

Τα χαρακτηριστικά αυτά συνάδουν με το περιεχόμενο της CLIL που καλύπτει ως «ομπρέλα» όλους τους τύπους προγραμμάτων σπουδών (Coyle, 2007). Με βάση τα σημερινά δεδομένα, η «πρώιμη εισαγωγή της προσέγγισης CLIL με χαμηλή έκθεση στη Γ2/ΞΓ θεωρείται πλεονεκτική, εάν προσαρμόζεται κατάλληλα στην ηλικία των παιδιών» (Llinares, 2005).

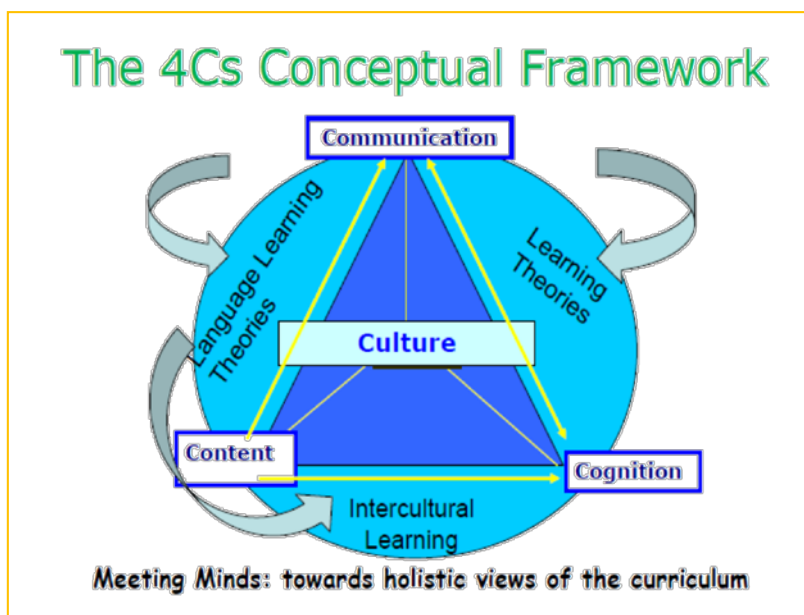
Ο όρος CLIL επινοήθηκε από τον D. Marsh, καθηγητή του πανεπιστημίου της Jyväskylä. Ο ίδιος ορίζει την CLIL ως μια «*πολύπλευρη, παιδαγωγική προσέγγιση που καλύπτει όλο το φάσμα της εκπαίδευσης από την προσχολική μέχρι την εκπαίδευση ενηλίκων*» επιδιώκοντας δύο βασικούς παιδαγωγικούς σκοπούς (Marsh, 2007). Ο ένας σχετίζεται με το γνωστικό αντικείμενο (π.χ. Κ.Π.Α., κ.ά.), και ο άλλος αναφέρεται στη χρήση της γλώσσας (λεξιλόγιο, παραγωγή/κατανόηση προφορικού/γραφτού λόγου) (Παύλου & Ιωάννου-Γεωργίου, 2008). «*Πρόκειται για μια διπλής εστίασης [dual-focused teaching] μεθοδολογία που περιλαμβάνει τόσο τη γλώσσα όσο και το περιεχόμενο, εστιάζοντας κυρίως στην «έννοια του νοήματος» (Marsh, 2002). Ως εκ τούτου η CLIL επικεντρώνεται στο σχεδιασμό τόσο του γνωστικού αντικειμένου που διδάσκεται, όσο και της Γ2/ΞΓ*» (Coyle et al, 2010· Mehisto et al, 2008).

Η συντομογραφία CLIL προκύπτει από τα αρκτικόλεξα του όρου Content and Language Integrated Learning, ο οποίος μεταφράζεται στα ελληνικά ως «Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου & Γλώσσας». Όπως η ίδια η ονομασία της έννοιας CLIL εκφράζει, η μάθηση της γλώσσας ενσωματώνεται στη μάθηση του περιεχομένου ενός γνωστικού αντικειμένου, ενώ η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως εργαλείο επικοινωνίας και

όχι ως αντικείμενο μελέτης (Bisaku, 2011). Η ίδια οργανώνεται βάσει μοντέλων, στρατηγικών και μεθόδων διδασκαλίας που προάγουν τη διερευνητική σκέψη λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική μάθηση.

Συστατικό στοιχείο της Προσέγγισης CLIL είναι η ενεργός εμπλοκή μαθητών και εκπαιδευτικών στη διδακτική διαδικασία. Έτσι αναβαθμίζεται η ικανότητα επικοινωνίας όχι μόνο σε επίπεδο συνεννόησης, αλλά και σε επίπεδο κατανόησης του προφορικού/γραφτού λόγου του «σημαντικού άλλου». Είναι δυνατόν ακόμη να προχωρήσει και σε ένα τρίτο επίπεδο, αυτό του επικοινωνιακού λόγου. Δεύτερο χαρακτηριστικό της CLIL αποτελεί το διαφοροποιητικό της περιεχόμενο, ως «μέτρο απάμβλυνσης» προβλημάτων της πολυσύνθετης ανομοιογένειας δίγλωσσων τάξεων. Ταυτόχρονα διαμορφώνεται μια επανζημένη ποιοτική διδασκαλία, που προσφέρει καλύτερες μαθησιακές εμπειρίες (Mulroy & Eddinger, 2003). Ακόμη η CLIL χαρακτηρίζεται από την ενεργό προώθηση όλων των ειδών γραμματισμού (Kress, 1994) και την προαγωγή της αυτενεργούς μάθησης.

Στα πλαίσια ερευνητικής μελέτης αναφορικά με την προώθηση της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε εκτενής διδακτική παρέμβαση βάσει της παραπάνω προσέγγισης. Για την εφαρμογή της CLIL συνδυάστηκαν 4 βασικοί άξονες, γνωστικός, γλωσσικός, κοινωνικός και πολιτισμικός (Coyle, 2011).



[The 4 Cs Framework for CLIL (Coyle, 2011)]

Κάθε ένας από αυτούς προσαρμόστηκε στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και διαφοροποιήθηκε ανάλογα με τις προϋποθέσεις μάθησης του εκάστοτε μαθητή. Έτσι μέσα στην CLIL καλλιεργείται η ανάπτυξη της ερμηνευτικής ικανότητας των μαθητών, καθώς κινητοποιεί το μαθητή να δοκιμάσει εμπειρικά τις γνώσεις του και να γίνει αυτόνομος (Κουτσελίνη, 2006).

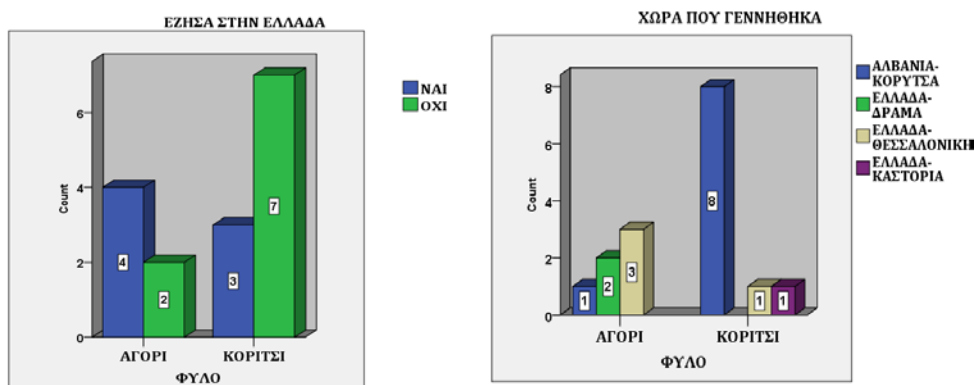
Έρευνα

Για τον έλεγχο αποτελεσματικότητας της προσέγγισης CLIL εφαρμόστηκε με τη μέθοδο μελέτης περίπτωσης υπό τη μορφή έρευνας δράσης διερευνητικό project στα πλαίσια τις κοινωνικής ιστορίας με θέμα τη μετανάστευση. Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης ήταν να διαπιστωθεί:

- αν και κατά πόσο δίγλωσσοι μαθητές βελτιώνονται στις βασικές γλωσσικές δεξιότητες στη Γ2 μέσα σε ένα περιβάλλον πολιτισμικής ετερογένειας, όταν διδάσκονται μέσω CLIL,
- και αν η προσέγγιση λειτουργεί επιμορφωτικά για τον/την εκπαιδευτικό που εφαρμόζει διδακτικές παρεμβάσεις CLIL.

Δείγμα

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 16 μαθητές Στ' Δημοτικού του Δίγλωσσου Ελληνικού Εκπαιδευτηρίου «Όμηρος» στην Κορυτσά της Αλβανίας. Όλοι οι μαθητές είχαν ως μητρική τους Γλώσσα τα Αλβανικά. Από αυτούς οι έξι (6) ήταν αγόρια και οι δέκα (10) ήταν κορίτσια. Η μέση τιμή της ηλικίας των μαθητών κυμαίνονταν στα δώδεκα (12) έτη. Ακόμη, επτά (7) από τους μαθητές έμειναν στην Ελλάδα σε ποσοστό 43,8%. Οι υπόλοιποι εννέα (9) μαθητές σε ποσοστό 56,3% του συνόλου δεν έζησαν στην Ελλάδα.



[Περιγραφικά διαγράμματα δείγματος]

Στην περίπτωση αυτής της μελέτης λόγω του ότι όλοι οι μαθητές είναι αλβανικής καταγωγής αναμένονταν πως δε θα αντιμετώπιζαν ζητήματα πολιτισμικής διαφοροποίησης. Έτσι λοιπόν αν και ζουν στη χώρα τους, τέθηκε το ερώτημα του αν και κατά πόσο λειτουργούν σύμφωνα με τα ελληνικά πρότυπα συμπεριφοράς και διαχείρισης της προσωπικής τους γνώσης ή αν εξισορροπείται αυτή η διαχείριση από πλευράς των μαθητών μεταξύ των δύο πολιτισμών με τους οποίους έρχονται σε επαφή. Επιπλέον διερευνήθηκε το κατά πόσο η μεθοδολογία CLIL συμβάλει σε αυτού του είδους τη διαχείριση από πλευράς των μαθητών και αν έτσι προάγεται το επίπεδο γραμματισμού στη Γ2 σε όλους τους άξονες που διαμορφώνουν την CLIL.

Ερευνητικά εργαλεία

Για την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης λήφθηκαν υπόψη οι πληροφορίες που παρατηρήθηκαν παραπάνω και ορίστηκαν οι αντίστοιχες μεταβλητές. Πριν την υλοποίηση του Project εφαρμόστηκε διαγνωστικός έλεγχος Pre-Test για την καταγραφή του μαθησιακού προφίλ των συμμετεχόντων στην παρέμβαση το οποίο και επαναλήφθηκε για τον εντοπισμό των διαφοροποιήσεων μετά την παρέμβαση. Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας για τον έλεγχο των μεταβλητών σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά στοιχεία της CLIL καταρτίστηκε σταθμισμένο ερωτηματολόγιο προκειμένου να διαπιστωθεί η επαλήθευση ή όχι των υποθέσεων που τέθηκαν.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τέσσερα σκέλη για την εκτίμηση των οποίων χρησιμοποιήθηκε πενταβάθμια κλίμακα Lickert. Στο πρώτο σκέλος περιλαμβάνονταν προτάσεις σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών ανά άξονα ικανοτήτων. Το δεύτερο σκέλος εξέταζε επιδόσεις των μαθητών στις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες. Το τρίτο σκέλος απαρτιζόταν από ημι-δομημένες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που έδιναν την ευκαιρία στους μαθητές να αξιολογήσουν τη μέθοδο CLIL και το project γενικά. Στο τέταρτο και τελευταίο σκέλος του ερωτηματολογίου οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις γνωστικού περιεχομένου, για να ελεγχθεί η γνωστική τους επάρκεια πάνω στο θέμα μετά την παρέμβαση. Ακόμη η εκπαιδευτικός αξιολόγησε την παρέμβαση μέσα από μια σειρά συνεντεύξεων εκτιμώντας τον επιμορφωτικό της χαρακτήρα. Η χρήση τριών ερευνητικών εργαλείων βοήθησε στη διασταύρωση των αποτελεσμάτων με τη διαδικασία της Τριγωνοποίησης.

Το θέμα του project επιλέχθηκε σκόπιμα να σχετίζεται με την έννοια της μετανάστευσης, ώστε να είναι οικείο και ενδιαφέρον στους μαθητές. Πριν την έναρξη των παρεμβάσεων ζητήθηκε από τους μαθητές να συλλέξουν με τη βοήθεια της τεχνολογίας (ηχογραφικό, video, κ.ά.) ιστορίες μετανάστευσης από το οικείο τους περιβάλλον. Βάσει αυτών των ιστοριών επιλέχθηκαν και σχεδιάστηκαν οι δέκα θεματικές των αντίστοιχων διδακτικών παρεμβάσεων. Η διδασκαλία των θεμάτων γινόταν από την εκπαιδευτική της τάξης σε συνεργασία με την ερευνήτρια που είχε το ρόλο επιμορφωτή.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα τόσο των διαγνωστικών Τεστ, όσο και του Ερωτηματολογίου ήταν θετικά καθώς η επίδοση των μαθητών, έτσι όπως προέκυψε από την ανάλυση, φάνηκε να βελτιώνεται.

Διαπιστώθηκε ότι το φύλο επηρεάζει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Στον άξονα που αφορά τη γλώσσα και το λεξιλόγιο τα κορίτσια σημείωσαν μεγαλύτερα ποσοστά, ενώ στο γνωστικό άξονα τα αγόρια (82,3%) φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη έφεση στα ιστορικά στοιχεία των θεματικών σε σχέση με τα κορίτσια (80,0%). Για τον κοινωνικό άξονα τα αποτελέσματα έδειξαν πως η μέθοδος CLIL διατηρούσε τη συμμετοχικότητα των μαθητών που έζησαν στην Ελλάδα σε υψηλά ποσοστά. Ταυτόχρονα αποτέλεσε κινητήριο δύναμη για τους μαθητές που ζούσαν μόνιμα στην Αλβανία κάνοντας τους

να νιώθουν χρήσιμοι και ικανοί σε σημείο να ξεπερνούν τους μαθητές που ήταν στην Ελλάδα.

Συμπεράσματα

Βασικά συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι το υψηλό ποσοστό των μαθητών που γεννήθηκαν και έζησαν στην Ελλάδα φανερώνει πως αυτοί οι μαθητές ακόμη και οι παλιννοστούντες φέρουν πολιτισμικά χαρακτηριστικά του ελληνικού χώρου και όχι τις χώρας καταγωγής τους. Βάσει αυτών των αποτελεσμάτων διαπιστώνεται σε ένα μεγάλο ποσοστό (σχεδόν για το ήμισυ των μαθητών) πως ακολουθείται μια αντίστροφη πορεία αναφορικά με το υπόβαθρό τους.

Επιπλέον διαπιστώθηκε πως τα κορίτσια αναπτύσσουν μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ τους σε σχέση με τα αγόρια (ομοιογενείς ομάδες). Όσον αφορά τη συμμετοχή τους στο Project το φύλο δε διαφοροποιεί σημαντικά την εμπλοκή των μαθητών. Επίσης στα συμπεράσματα της μελέτης καταγράφηκε πως τα αγόρια αντιμετωπίζουν λιγότερες δυσκολίες σε σχέση με τα κορίτσια όσον αφορά το άγνωστο λεξιλόγιο. Ακόμη σε όλους η διδακτική παρέμβαση ήταν ενδιαφέρουσα και ευχάριστη, όμως τα αγόρια έδιναν βαρύτητα στον παιγνιώδη χαρακτήρα των μαθημάτων, ενώ τα κορίτσια στην απόκτηση γνώσεων, προσωπικού ενδιαφέροντος, βελτίωσης της κατανόησης και εκμάθησης της Γ2 και επικοινωνίας τους με την εκπαιδευτικό. Αυτό που αξίζει να σημειωθεί είναι πως παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν αρχικά ορισμένοι μαθητές όλοι δήλωσαν πως ήταν πολύ ενδιαφέρον που έμαθαν για τη μετανάστευση με τη μέθοδο CLIL. Για το τέταρτο σκέλος φαίνεται πως τα κορίτσια κάνουν πιο εύκολα λάθη περιεχομένου σε σχέση με τα αγόρια.

Επιπρόσθετα αποδείχτηκε πως η μέθοδος δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κινούνται με περισσότερο θάρρος ενεργοποιώντας τους παρωθητικά, βοηθώντας τους παράλληλα να διορθώσουν τα λάθη τους και να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους.

Για το γλωσσικό άξονα φαίνεται πως οι μαθητές που έζησαν στην Ελλάδα βοηθήθηκαν λιγότερο σε σχέση με τους μαθητές που γεννήθηκαν και έζησαν στην Αλβανία αναφορικά με το νέο λεξιλόγιο και τις 4ς βασικές γλωσσικές δεξιότητες. Ενώ διαπιστώθηκε ότι η μέθοδος βοήθησε τους μαθητές που δεν έζησαν στην Ελλάδα να καταλάβουν καλύτερα τις διαφορές ανάμεσα στις δύο γλώσσες.

Σχετικά με τον γνωστικό άξονα οι μαθητές που δεν ήταν στην Ελλάδα κατανόησαν περισσότερο την έννοια της μετανάστευσης με τη χρήση της μεθόδου. Παρόλα αυτά οι μαθητές που έζησαν στην Ελλάδα διέκριναν πιο εύκολα τα είδη μετανάστευσης και έμαθαν περισσότερα για τα ιστορικά στοιχεία των περιοχών μετανάστευσης. Ακόμη οι μαθητές που ήταν στην Ελλάδα φαίνεται να ωφελούνται περισσότερο από τη μορφή σχεδιασμού της μεθόδου (τεχνικό κομμάτι) [π.χ. «Μου άρεσαν περισσότερο τα παιχνίδια που αλλάζαμε εικόνες, γιατί ήταν διασκεδαστικό»], ενώ οι άλλοι φαίνεται να ωφελούνται περισσότερο από το γλωσσικό/γνωστικό σχεδιασμό της CLIL ιδιαίτερα με τη χρήση εικόνων και ερμηνείας του λεξιλογίου [π.χ. «Τα παιχνίδια, οι ιστορίες, γιατί με τα παιχνίδια χαιρόμασταν και με τις ιστορίες μου άρεσε να άκουγα τις ιστορίες κάποιου

άλλου μετανάστη και μετά να έκανα τις ασκήσεις», «Ναι, γιατί μου άρεσε πάρα πολύ, έμαθα πολλά πράγματα τώρα μπορώ να μιλάω και να γράφω καλύτερα». Οι μαθητές αυτοί εκδήλωσαν έντονα πως με την CLIL καλύφθηκαν γνωστικές κυρίως ανάγκες θεωρώντας ταυτόχρονα το μάθημα διασκεδαστικό και ενδιαφέρον.

Τέλος επισημαίνεται πως οι μαθητές που έζησαν στην Ελλάδα ενεργοποίησαν περισσότερο τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Λόγω προσωπικής εμπειρίας εντόπισαν περισσότερα προβλήματα στη ζωή του μετανάστη από αυτούς που δεν είχαν μεταναστεύσει ποτέ, οι οποίοι επισημαίνουν ως βασικό πρόβλημα επικοινωνίας σε ποσοστό 44,4% κατά βάση τη γλώσσα.

Διαπιστώθηκε ότι η Προσέγγιση CLIL ενδείκνυται για δράσεις επιμορφωτικού χαρακτήρα μέσα από μια ενεργό και βιωματική εμπλοκή των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η παρεμβατική συμμετοχή τους στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης διδασκαλιών CLIL διαφοροποιεί αποδοτικά τις επιλογές τους όσον αφορά το διδακτικό σχεδιασμό και την εκτέλεσή του με τη χρήση των μεθόδων που προτείνει η προσέγγιση.

Ως καταληκτικό συμπέρασμα προκύπτει πως η CLIL είναι ικανή να γεφυρώσει χάσματα και να δημιουργήσει σημεία επαφής μεταξύ των μαθητών με απόλυτο σεβασμό στις ιδιαιτερότητες της ταυτότητάς του. Η ίδια αποτελεί από μόνη της μία ενδιαφέρουσα μέθοδο που φέρει συνεχώς νέα ερευνητικά δεδομένα για περαιτέρω διερεύνηση και μελλοντική βελτίωση της ποιότητας της Δίγλωσσης Εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Biçaku, R. Ç. (2011). *CLIL and Teacher Training*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3821-3825. ([doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.379](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.379) προσπελάστηκε στις 5/8/2014)
- Coyle, D. (2011). *Teacher Education and CLIL Methods and Tools*. UNIVERSITY of ABERDEEN. (Διαθέσιμο On line: <http://www.cremit.it/public/documenti/seminar.pdf>, προσπελάστηκε στις 29/8/2014)
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education*, 10, 543-562.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge : CUP
- Edelenbos, P., Johnstone, R. & Kubanek, A. (2006). The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners, European Commission. (Διαθέσιμο on line: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf, προσπελάστηκε στις 6/8/2014)

- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. European Commission. (Διαθέσιμο on line: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf, προσπελάστηκε στις 20/4/2014)
- Kress, G. (1994). *Learning to Write*, London : Routledge.
- Llinares, G. A. (2005). *An introduction to CLIL*. Presentation at Cracow European Language Label Conference.
- Marsh, D. (2007), “*CLIL for the Knowledge Society (Eurydice)*”, (Διαθέσιμο on line: <http://www.youtube.com/watch?v=TGnkEMjBg4g&feature=related>, προσπελάστηκε στις 2/8/2014)
- Mehisto, P. Marsh, D. & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Mulroy, H., & Eddinger, K. (2003). *Differentiation and literacy*. Paper presented at the Institute on Inclusive Education, Rochester.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Ελληνόγλωσση
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Μετάφραση: Αλεξανδροπούλου Α., Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. Τόμος Α΄*, Λευκωσία.
- Παύλου, Π. & Ιωάννου-Γεωργίου, Σ. (2008). *Η εκπαιδευτική προσέγγιση CLIL και οι προοπτικές εφαρμογής της στην Δημοτική και Προδημοτική Εκπαίδευση της Κύπρου*. Πρακτικά 10^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. (Διαθέσιμο On line: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i8.pdf, προσπελάστηκε τις 5/8/2014)
- Πρόσκολλη, Α. (2000). «Στόχοι κατά την “ιδιοποίηση” μιας ξένης γλώσσας». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Μάρτιος-Απρίλιος 2000, Τεύχος 111, 86-95.
- Φωτιάδου, Τ. (2001). «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τεύχος 4, 160-169.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*, Αθήνα: Κριτική.

Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας υπό το πρίσμα των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης. Μια καινοτόμα εναλλακτική προσέγγιση

Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Δρ. Γλωσσολογίας

k.ilioroulou@live.com

Μαυρίδου Αλεξάνδρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

M.Ed. Δημιουργική Γραφή

alexandra.mauridou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση βασίζεται σε μια ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση στο μάθημα της Νεοελληνικής λογοτεχνίας και εστιάζει στην ανάδειξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης μέσω μιας εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης και αξιολόγησης του μαθήματος. Κατά τις φάσεις του σχεδιασμού και της παραγωγής ερευνητικού έργου αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ και η δημιουργική γραφή ως διδακτικά εργαλεία καταδεικνύοντας το μηχανισμό συγγραφής ενός λογοτεχνικού κειμένου, ενισχύοντας τη βιωματική πρόσληψή του και ευνοώντας τον πειραματισμό και την καινοτομία.

Λέξεις-Κλειδιά: ΝΕ Λογοτεχνία, Εναλλακτική αξιολόγηση, Πολλαπλή νοημοσύνη

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ακούγονται όλο και περισσότερες φωνές που τονίζουν την αναποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων και προβάλλουν την ανάγκη επαναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης. Νέες θεωρίες έχουν επηρεάσει τον επιστημονικό χώρο μεταξύ των οποίων σημαντική θέση ενέχει η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Gardner (1999). Αποδεχόμενοι ότι η φύση της ανθρώπινης νοημοσύνης είναι πολυμερής, πολύπλοκη και απότοκος ενός πολυδιάστατου φάσματος ικανοτήτων, προβάλλεται ένας πολύπλευρος μαθητοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας μέσα από εποικοδομιστικές στρατηγικές με στόχο να ανακαλύψει το παιδί τις δυνάμεις του, να εντοπίσει τυχόν αδυναμίες του και να εργαστεί πάνω σε αυτές ενεργοποιώντας όλους τους τύπους νοημοσύνης του ώστε να αναπτύξει μια σωστή αντίληψη για το ατομικό του προφίλ.

Η διδακτική παρέμβαση στο μάθημα της Νεοελληνικής (ΝΕ) Λογοτεχνίας κατά τη διετία 2013-2015 στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΠΣΠΘ), τεκμηρίωσε την ανάγκη αξιοποίησης των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης κατά τη διδακτική πρακτική και συνέχισης της προσπάθειας σε ερευνητικό επίπεδο. Ειδικότερα, κατέστη σαφές ότι η παροχή της ίδιας βασικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά δημιουργεί μεν τη ψευδαίσθηση ενός δίκαιου και δημοκρατικού σχολείου αλλά στην πραγματικότητα, ενώ αναγνωρίζει την ανάγκη προσαρμογής της διδασκαλίας στον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει κάθε παιδί, η ανάγκη αυτή θυσιάζεται εξαιτίας της υλοκεντρικής εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων και των παραδοσιακών σε μεγάλο βαθμό

μεθόδων αξιολόγησης που κατά κανόνα εφαρμόζονται στο ελληνικό σχολείο (Ηλιοπούλου & Μαυρίδου, 2015; Ηλιοπούλου κ.ά., 2014; Νικολαΐδου κ.ά., 2014). Η παρούσα έρευνα διενεργούμενη το σχολικό έτος 2015-2016 από το ΠΣΠΘ σε συνεργασία με το Τμήμα Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) αξιοποιεί τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης μέσω εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης αποσκοπώντας στην επίτευξη έγκυρης και αξιόπιστης αξιολόγησης της πρόσληψης και κατανόησης ενός λογοτεχνικού έργου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της ΝΕ Λογοτεχνίας σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό» (2011: 71). Η λογοτεχνία εκλαμβάνεται ως επικοινωνιακό συμβάν, ιστορικά προσδιορισμένο. Συνακόλουθα, η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως μεσολαβητική πράξη που διευκολύνει την συντελούμενη επικοινωνιακή σχέση. Καθώς οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις είναι πολύ διαφορετικές από τον έξω-λογοτεχνικό κόσμο, οι μαθητές ως αναγνώστες, ανάλογα με τη δική τους πρόσληψη και δημιουργική ανταπόκριση (Καλογήρου-Βησσαράκη, 2005: 72-75), προσανατολίζονται στον κόσμο του λογοτεχνικού κειμένου, αναζητούν σημασιολογήσεις, αποκωδικοποιούν τον κόσμο που τους περιβάλλει (Alter, 1985: 71). Παράλληλα, τα νέα ΠΣ σύμφωνα με τις αρχές της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, αναγνωρίζουν την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, επισημαίνουν τις ιδιαιτερότητες της ανομοιομορφίας, υπογραμμίζουν το διαφορετικό σημείο εκκίνησης των μαθητών και την ανάγκη διαμόρφωσης μίας ανάλογης διαδικασίας ανάγνωσης στην τάξη.

Στο πλαίσιο αυτό προβάλλει αναγκαία η έμπρακτη υιοθέτηση της μελέτης και της παρουσίασης ολόκληρων έργων - και όχι η απλή υπαγωγή στα ΠΣ - τη στιγμή που, όπως αποδείχθηκε σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΟΕΠΕΚ, 2009), οι μαθητές καταφάσκουν στη συγκεκριμένη πρωτοβουλία ακόμη κι αν τα κίνητρα είναι εξωτερικά (ενίσχυση βαθμολογίας, θετική εντύπωση στους καθηγητές). Παράλληλα, η ανάληψη πρωτοβουλιών εναλλακτικής αξιολόγησης δεν πρέπει να αναλώνεται σε θεωρητικές διακηρύξεις αλλά να οργανωθεί σε ένα συμπαγές πλαίσιο αρχών και πρακτικών. Τέλος, επιβεβλημένος προβάλλει ο καθορισμός εργαλειακών πρακτικών εναλλακτικής αξιολόγησης.

Αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας

Στα νέα ΠΣ τονίζεται ότι «Η αξιολόγηση και στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι μια παιδαγωγική και όχι μια φιλολογική διαδικασία» και υπογραμμίζεται ότι η αξιολόγηση γίνεται στη βάση της παραγωγής προσωπικού λόγου για το διδασκόμενο λογοτεχνικό κείμενο ή για το θέμα για το οποίο αυτό το κείμενο μιλά και απομακρύνεται από τη λογική του σωστού/λάθους ή της αναπαραγωγής έτοιμων απαντήσεων. Προτείνεται οι

μαθητές να αξιολογούνται μέσω μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, οι οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού και των αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων τόσο σε επίπεδο λόγου, όσο και σε επίπεδο εικόνας (ανάπτυξη οπτικο-ακουστικού γραμματισμού) (Αποστολίδου, 2011). Τονίζεται χαρακτηριστικά «Σε αυτή την κατεύθυνση εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως: η αξιολόγηση μέσω των σχεδίων εργασίας και η αυτοαξιολόγηση και αλληλοαξιολόγηση φαίνεται να εξυπηρετούν αποτελεσματικότερα το νέο πλαίσιο για τη διδασκαλία/μάθηση της γλώσσας» (Αποστολίδου, 2011: 52). Ωστόσο, όσον αφορά στην εναλλακτική αξιολόγηση απουσιάζουν συγκριμένες προτάσεις/ πρακτικές εργαλειακής φύσης.

Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης

Τα τελευταία χρόνια τονίζεται όλο και περισσότερο η ανάγκη επαναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης αναφορικά με τη στοχοθεσία και τη μεθοδολογία της, καθώς καινούριες θεωρίες εμφανίζονται στο προσκήνιο όπως, η θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης του Goleman (1997), η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης του Gardner (Ματσαγγούρας, 2003· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2001) και η θεωρία της Νοημοσύνης της Επιτυχίας του Sternberg (1999). Οι θεωρίες αυτές επισημαίνουν τη σημαντικότητα στοιχείων όπως η προσωπική και κοινωνική ικανότητα (Goleman, 1997), η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική νοημοσύνη (Gardner, 1999), η αναλυτική, πρακτική και δημιουργική νοημοσύνη (Sternberg, 1999). Τα εκπαιδευτικά συστήματα οφείλουν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία «οι νέες συνθήκες εργασίας απαιτούν την ανάπτυξη όλου του φάσματος των τύπων νοημοσύνης για να μπορέσει το άτομο να ανταπεξέλθει στις προκλητικές απαιτήσεις των επαγγελματιών» (Φλουρής, 2001: 297-298). Η θεωρία της Συναισθηματικής Νοημοσύνης και η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης καταδεικνύουν το ρόλο των συναισθημάτων στην επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική επιτυχία. Επισημαίνεται δε η ανάγκη να εκπαιδεύονται συναισθηματικά τα παιδιά από μικρή ηλικία (Gottman, 2000).

Ενδιαφέρουσα άποψη της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης αποτελεί η πρόταση διαφορετικών τρόπων αξιολόγησης: ένα σύστημα που στηρίζεται λιγότερο στα κλασικά διαγωνίσματα και περισσότερο στην αυθεντική αξιολόγηση (Ηλιοπούλου, 2013). Κατά τον Gardner (1999), οι μαθητές θα έπρεπε να έχουν ευκαιρίες να εκδηλώσουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους με πολλούς τρόπους. Αν ο προτιμησιακός τρόπος μάθησης ενός μαθητή περνά μέσα από εικόνες ή από κίνηση, αλλά του επιβάλλεται ως μέσο αξιολόγησης η γραπτή, αυστηρά λεκτική εξέταση, θα δυσκολευτεί να αποδείξει τις γνώσεις του. Εδώ χρειάζονται τρόποι αξιολόγησης αντίστοιχοι κατά ένα μέρος με τη δυνατή νοημοσύνη του μαθητή. Αν μπορούμε να διδάξουμε με (8) οκτώ διαφορετικούς τρόπους, μπορούμε και οφείλουμε να αξιολογήσουμε με (8) οκτώ διαφορετικούς τρόπους.

Εναλλακτική αξιολόγηση

Η εναλλακτική αξιολόγηση, ένας τύπος συνεχούς διαμορφωτικής αξιολόγησης, εστιάζει σε συλλογή δεδομένων σχετικών με το εκάστοτε αξιολογούμενο γνωστικό αντικείμενο και γίνεται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια. Δεν αντικαθιστά άλλες μορφές αξιολόγησης, αλλά μπορεί να εφαρμόζεται παράλληλα με αυτές βοηθώντας τους μαθητές να παρακολουθούν συστηματικά την πρόοδό τους (Tsagarí, 2000), ενώ στηρίζεται σε εργαλεία που διευκολύνουν στη διατύπωση αξιολογικής κρίσης με περιγραφική μορφή. Παρά τους προβληματισμούς σε ιδεολογικό, τεχνικό και πρακτικό επίπεδο (π.χ. Brindley, 2001· Clapham, 2000) η εναλλακτική αξιολόγηση είναι έγκυρη και αξιόπιστη λόγω: (α) της στενής σχέσης με τη μάθηση και τη διδασκαλία, (β) της χρήσης πολλαπλών τρόπων αξιολόγησης, (γ) της εκπαίδευσης των μαθητών και εκπαιδευτικών στη σωστή χρήση αξιολογικών κριτηρίων, (δ) της αποφυγής της σύγκρισης των μαθητών ή άλλων μορφών γλωσσικής ή πολιτιστικής προκατάληψης (Huerta-Macias, 1995: 10). Αναμφίβολα, πρόκειται για έναν νέο τρόπο κατανόησης της μάθησης και της σχέσης μαθητή και εκπαιδευτικού, καθώς προσφέρει ανοιχτή προοπτική αξιολόγησης μέσα από εμπειρίες, προσπάθειες, στόχους, προσδοκίες και άμεση συμμετοχή σε όλα τα επίπεδα της μαθησιακής και αξιολογικής διαδικασίας.

Έρευνα

Απώτερος στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διαμόρφωση ενός αξιόπιστου πλαισίου εναλλακτικής αξιολόγησης της ΝΕ Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση η οποία: (α) θα αποτελεί συνευθύνη δασκάλου και μαθητών, (β) θα αποβλέπει στην αποτίμηση των γνώσεων και των ικανοτήτων του μαθητή να αξιοποιεί τις γνώσεις του σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας, (γ) θα λαμβάνει υπόψη τη διαφορετική νοημοσύνη των μαθητών, και (δ) θα ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες της περίπτωσης. Επιδιώκεται ο σχεδιασμός σταθμισμένων κριτηρίων εναλλακτικής αξιολόγησης δυνάτων προς διαφοροποίηση: (α) κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση υπό μορφή φύλλων αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των μαθητών από τους συμμαθητές τους, (β) κατά την τελική αξιολόγηση μέσω της αξιολόγησης από το διδάσκοντα. Ο σχεδιασμός διαφορετικών κριτηρίων αποβλέπει στην υιοθέτηση ενός πιο αξιόπιστου και ευέλικτου μοντέλου αξιολόγησης, που θα λαμβάνει υπόψη του τις λογοτεχνικές, υφολογικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, θα αποδίδει σε αντικειμενική βάση την ικανότητά τους να παράγουν γραπτό λόγο σε λογοτεχνικό πλαίσιο και θα συνάδει με τη στοχοθεσία της τυπολογίας αξιολόγησης (Ηλιοπούλου & Μαυρίδου, 2015).

Αναλυτικότερα, το εγχείρημα περιλαμβάνει ετήσια εναλλακτική αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της ΝΕ Λογοτεχνίας Πιλοτικού σχολείου και κινείται σε τρεις βασικούς θεματικούς, ανά τρίμηνο, άξονες, όπως αυτοί ορίζονται στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Γ' Γυμνασίου (<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.pdf>) (α) Στάση ζωής στην ποίηση, (β) Ατομο και κοινωνία, (γ) Χιούμορ και σάτιρα.

Οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης ορίζονται ως εξής ανά επίπεδο:

- Γνωστικοί: Οι μαθητές αναμένεται να προσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά των λογοτεχνικών ρευμάτων, να κατανοήσουν, να αναλύσουν, να συγκρίνουν λογοτεχνικά κείμενα.
- Δεξιότητων: Οι μαθητές αναμένεται να ενεργοποιήσουν προγενέστερες γνώσεις, να καλλιεργήσουν στρατηγικές, να αναπτύξουν διερευνητικό και συνεργατικό πνεύμα.
- Στάσεων: Οι μαθητές αναμένεται να σκιαγραφούν και να συγκρίνουν λογοτεχνικά και εξω-λογοτεχνικά στοιχεία, να συνεκτιμούν τις ιδιαιτερότητες του περιβάλλοντος και να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που τους αφορούν.

Στο πλαίσιο των ανωτέρω οι εργασίες των μαθητών έχουν σχεδιαστεί ώστε να είναι ποικίλες, γραπτές και προφορικές, ομαδικές και ατομικές, και να έχουν όλες ισοδύναμη βαρύτητα, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν περιθώρια ενίσχυσης του ρόλου τους στην τάξη. Η δημιουργία της ομάδας αναγνωστών μέσα στη σχολική τάξη αλλά και έξω από αυτήν - με την ηλεκτρονική επικοινωνία μαθητών διαφορετικών σχολείων που ασχολούνται με την ίδια θεματική - φιλοδοξεί να ενθαρρύνει την ανάγνωση και τη δημιουργία διά βίου σχέσης με το βιβλίο και το διάβασμα.

Το περιεχόμενο της ερευνητικής πρότασης

Η ερευνητική πρόταση θα υλοποιηθεί και στα δύο τμήματα της Γ' Γυμνασίου. Αρχικά, η έρευνα θα στοχεύσει στο σχεδιασμό κριτηρίων εναλλακτικής αξιολόγησης προιούσας δυσκολίας. Στόχος η ανάδειξη ενός διαφορετικού σε κάθε τρίμηνο τύπου νοημοσύνης. Πριν την υλοποίηση της δράσης θα διανεμηθεί ερωτηματολόγιο ανίχνευσης των αντιλήψεων, των στάσεων και των προσδοκιών των μαθητών (Dörnyei, 2012) αναφορικά με τη δομή και τη στοχοθεσία της ισχύουσας αξιολόγησης και τις πιθανές δυνατότητες της εναλλακτικής. Ακολούθως, σε κάθε τρίμηνο θα εφαρμοστεί η αξιολόγηση των μαθητών με βάση τα προαναφερθέντα κριτήρια με αντίστοιχες σε κάθε περίπτωση συγκεκριμένες και αριθμητικά μετρήσιμες τεχνικές με τη μορφή ρουμπρίκας (Αλεβυζάκη, 2008). Ειδικότερα, θα αξιολογούνται με βάση την επάρκεια στην ανεύρεση - συλλογή στοιχείων (Μονάδες 6), τη σύνταξη του κειμένου (Μονάδες 4), τον τρόπο παρουσίασης (Μονάδες 4), την ακρίβεια στις απαντήσεις (Μονάδες 6). Φυσικά, η κατασκευή μιας αξιόπιστης βαθμολογικής ρουμπρίκας προϋποθέτει εμπειρία από τη μεριά του εκπαιδευτικού, όσο και σωστά επεξεργασμένα και καλοδιατυπωμένα κριτήρια κατάταξης, τα οποία θα ανταποκρίνονται τόσο στη φύση του γνωστικού αντικειμένου όσο και στις ιδιαιτερότητες της τάξης. Σε κάθε περίπτωση πάντως οι μαθητές θα προκληθούν να συναποφασίσουν για το ποιοτικό αποτέλεσμα των ομαδικών τους κυρίως εργασιών σε διάφορους τομείς: «Καθώς η νομιμότητα της ερμηνείας έχει περάσει από το δάσκαλο σε ολόκληρη την ερμηνευτική κοινότητα της τάξης, η αξιολόγηση των εργασιών των μαθητών δεν μπορεί παρά να είναι και αυτή έργο συλλογικής αποτίμησης και ευθύνης» (Χοντολίδου, 2000: 55).

Παράλληλα, στο τέλος κάθε τριμήνου θα επαναλαμβάνεται η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου προκειμένου να διερευνάται η πιθανή αλλαγή των απόψεων των μαθητών.

Μετά το τέλος της δράσης θα διανεμηθεί εκ νέου το ερωτηματολόγιο. Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων των τεσσάρων φάσεων συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου αναμένεται να συνδράμει στην κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της δράσης και να εκμαιεύσει τις αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών. Απώτερος στόχος των μαθησιακών και ερευνητικών αυτών πρακτικών είναι να ανακαλύψει ο μαθητής τις δυνάμεις του, να εντοπίσει τις αδυναμίες του και να εργαστεί πάνω σε αυτές ενεργοποιώντας όλους τους τύπους νοημοσύνης, ώστε να αναπτύξει μια σωστή αντίληψη όχι μόνο για το μαθησιακό αλλά για το ευρύτερο ατομικό του προφίλ.

Αποτίμηση

Η προτεινόμενη καινοτόμα δράση κινείται σε πλαίσιο καθαρά «μαθητοκεντρικό» και απαιτεί προσωρινή κατάργηση της παραδοσιακής αξιολογικής ιεραρχίας στην τάξη επιβάλλοντας αλλαγή ρόλων μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Ο δάσκαλος συμμετέχει στη σύνθεση των ομάδων και δρα κυρίως ως σύμβουλος στην επεξεργασία των εμπειριών, γνώσεων και βιωμάτων των μαθητών. Την ίδια στιγμή οι μαθητές μαθαίνουν να θέτουν εφικτούς στόχους και να επινοούν τρόπους για την υλοποίησή τους, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τις διάφορες δραστηριότητες και προσπαθούν να λύσουν μόνοι τους τα προβλήματα.

Παράλληλα η αξιοποίηση πληθώρας τεχνολογικών εφαρμογών, της δημιουργικής γραφής και του κριτικού γραμματισμού αποτελούν τις κατάλληλες δομές πάνω στις οποίες ενσωματώνεται η εναλλακτική αξιολόγηση με τρόπο παιδαγωγικά ωφέλιμο. Προσφέρουν τη δυνατότητα εφαρμογής ενός διαφορετικού, διαδραστικού και δυναμικού, επικοινωνιακού μοντέλου πρόσληψης της λογοτεχνίας, δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμβαθύνει στα νέα κειμενικά είδη που έχουν εμφανιστεί και αναδιατάσσουν τις συγγραφικές και αναγνωστικές πρακτικές. Εξάλλου, ο συνδυασμός ενδοκειμενικότητας και υπερκειμενικότητας ως απότοκο της ψηφιακής λογοτεχνίας και της διάδοσης των πολυτροπικών κειμένων εισάγει καινούρια δεδομένα. Επισημαίνεται ότι καταβάλλεται προσπάθεια να αποφευχθούν η εκτεταμένη και γενικόλογη σκοποθεσία, οι υπερφορτωμένες διδακτικές δραστηριότητες, τα συμπεριφοριστικού τύπου φύλλα εργασίας και η άσκοπη χρήση των ΤΠΕ. Ένα νέο αναγνωστικό περιβάλλον επιδιώκεται να διαμορφωθεί το οποίο θα αναμορφώνει την οπτική και την προοπτική της αξιολόγησης ως θεωρίας και πράξης.

Ενταγμένες σε ένα μοντέλο διαμορφωτικής αξιολόγησης, αυτού του είδους οι προτεινόμενες τεχνικές θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες στον εκπαιδευτικό της λογοτεχνίας, ιδίως εάν επιλέξει να εμπλέξει σε αυτήν τη μορφή αξιολόγησης και τους ίδιους τους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Alter, J. (1985). «Προς τι η διδασκαλία της λογοτεχνίας;». Στο *Συνέδριο Σεριζί: Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας (μτφρ. I.N. Βασιλαράκης)*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Brindley, G. (2001). Outcomes-based Assessment in Practice: Some Examples and Emerging Insights. *Language Testing*, 18/4, 393-407.
- Clapham, C. (2000). Assessment and Testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 147-161.
- Dörnyei, Z. (2012). *Motivation in language learning*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligence for the 21th century*. New York: Basic.
- Goleman, D. (1997). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Huerta-Macias, A. (1995). Alternative Assessment: Responses to Commonly Asked Questions. *TESOL Journal*, 5/1, 8-11.
- Sternberg, R. (1999). *Η Νοημοσύνη της επιτυχίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Tsagari, C. (2000). Using Alternative Assessment in Class: The Case of Portfolio Assessment. *ASPECTS*, 61, 6-24.

Ελληνόγλωσση

- Αλεβυζάκη, Ε. (2008). Ρουμπρικές αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης. *Πανεπιστήμιο Πειραιά: Ψηφιακή Βιβλιοθήκη*. (Διαθέσιμο on line: <http://digilib.lib.unipi.gr/dspace/handle/unipi/2402>, προσπελάστηκε στις 01/11/2015)
- Αποστολίδου, Β. (2011). *Οδηγός για τη δημιουργία ενός ολοκληρωμένου ψηφιακού περιβάλλοντος μάθησης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Ηλιοπούλου, Κ. (2013). Αξιολόγηση βάσει φακέλου στο μάθημα της Γλώσσας: Δυνατότητες και περιορισμοί στο πλαίσιο των νέων Α.Π. στο Γυμνάσιο. Στο Μ. Ματθαίουδάκη (επιμ.), *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Προτύπων Πειραματικών Σχολειών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης με θέμα «Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία: Ένας χρόνος μετά»*. Θεσσαλονίκη. (Διαθέσιμο on line: <http://3dim-evosm.web.auth.gr/conference/pp.419-428.pdf>, προσπελάστηκε στις 28/10/2015)

- Ηλιοπούλου, Κ. & Μαυρίδου, Α. (2015). Διαβαθμισμένο πλαίσιο εναλλακτικής αξιολόγησης της ΝΕ λογοτεχνίας: μια καινοτόμα διδακτική προσέγγιση. Στο *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εκπαιδευτικής Καινοτομίας ΕΕΠΕΚ*. Λάρισα: ΕΕΠΕΚ.
- Ηλιοπούλου, Κ., Μαυρίδου, Α., Νικολαΐδου, Σ. & Ρουβάς, Γ. (2014). Δημιουργική Γραφή: καινοτόμο γνωστικό εργαλείο παραγωγής και αξιολόγησης γραπτού λόγου, στο πλαίσιο του σχολικού μαθήματος και του οικείου Ομίλου. Το παράδειγμα του Πρότυπου Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Στο *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Δ.Ε.Π.Π.Σ. «Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα, ανιχνεύοντας τις προοπτικές του αύριο»*. (Διαθέσιμο on line: http://depps.minedu.gov.gr/?page_id=1536, προσπελάστηκε στις 01/11/2015).
- Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2005). Η συμβολή της θεωρίας της Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Κασσωτάκης, Ι. & Φλουρής, Γ. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία* (Τόμος Α'). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Νικολαΐδου, Σ., Μαυρίδου, Α. & Ρουβάς, Γ. (2014). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και της Δημιουργικής Γραφής για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και την παραγωγή συνεχούς γραπτού λόγου. Πλαίσιο, εφαρμογή και διαπιστώσεις από την σχολική πράξη. Στο *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας με θέμα: «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη»*. (Διαθέσιμο on line: <http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/index.html>, προσπελάστηκε στις 12/10/2015).
- ΟΕΠΕΚ (2009). *Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Φλουρής, Γ. (2001). Από το δείκτη νοημοσύνης στη νοημοσύνη της επιτυχίας στο χώρο της εργασίας. Στο *Πρακτικά Α' Διεθνούς Συνεδρίου του Ε.Κ.Ε.Π.*. Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π.
- Χοντολίδου, Ε. (2000). Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Η διδασκαλία του αρχαίου ελληνικού δράματος στο Δημόσιο Γενικό Λύκειο

Λάζου-Μπαλά Καλυψώ

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

kalypsodj@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση εισηγείται την αντικατάσταση της διδακτικής προσέγγισης του αρχαίου ελληνικού δράματος στο Γενικό Λύκειο (ΑΠΣ 2002 και 2011), η οποία το περιορίζει σε πεδίο αρχαιογνωστικού και πραγματολογικού σχολιασμού, από μία επίσης κειμενοκεντρική, κατά βάση, διδακτική απόπειρα, η οποία το αντιλαμβάνεται όχι μόνον ως λογοτεχνικό αλλά πρωτίστως ως θεατρολογικό και θεατρικό φαινόμενο. Ως κεντρικοί άξονες μελέτης, ερμηνείας και σκηνικής παράστασης του αρχαίου δράματος αξιοποιούνται τα διηγηματικά και επικά χαρακτηριστικά του κειμενικού του σώματος (Πεφάνης, 2012), η δεικτική κι η αναφορική λειτουργία της δραματικής γλώσσας. Η σχολική τάξη με τον τρόπο αυτόν καθίσταται αναγνώστης και θεατής ταυτόχρονα της αρχαίας ελληνικής δραματικής ποίησης, την οποία αντιλαμβάνεται ως σύνθετο καλλιτεχνικό προϊόν. Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση εφαρμόζει το θεωρητικό πλαίσιο που συστήνει στη σοφόκλεια *Αντιγόνη*.

Λέξεις-Κλειδιά: αρχαίο ελληνικό δράμα, διδασκαλία, σκηνική εγκοσμίωση, επικά χαρακτηριστικά, δεικτική λειτουργία.

Εισαγωγή

Στις 7.11.1896, ο τότε Υπουργός Παιδείας, Δ. Πετρίδης, υπογράφει εγκύκλιο, στην οποία αναφέρεται ότι η «ανάγνωση κι η διδασκαλία του δράματος πρέπει να γίνονται ούτως, ώστε να φαντάζονται κι οι διδάσκαλοι κι οι μαθηταί τα δρώντα πρόσωπα επί της αρχαίας σκηνής και να παρακολουθούν μετά προσοχής την επ' αυτής πορείαν του δράματος. Δεν πρέπει να λησμονώμεν» σημειώνει «το κύριον έργον της ερμηνείας, δηλ. την κατάληψιν του ποιήματος ως δράματος από σκηνής διδασκομένου. Τούτο μόνον δύναται να κινήση των μαθητών την προσοχήν και την ηδονήν...» (Σπυρόπουλος, 2007: 21-22).

Ωστόσο τα Ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ειδικότερα μάλιστα όσα εφαρμόστηκαν στη διάρκεια της Μεταπολίτευσης, υιοθετούν την αντίληψη της αριστοτέλειας *Ποιητικής* (1450b), πως το θέαμα, αν κι αποτελεί συστατικό στοιχείο του δράματος, παίζει δευτερεύοντα ρόλο στη συγκρότηση του θεατρικού φαινομένου, συγκρινόμενο με την πλοκή, που, κατά το Σταγειρίτη, αποτελεί και την πεμπτουσία της δραματικής τέχνης (1461b). Κατά συνέπεια, η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής δραματικής ποίησης στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εστιάζει κυρίως στη λεξιλογική, γραμματική και συντακτική επεξεργασία του κειμενικού σώματος του αρχαίου δράματος και δευτερευόντως αποπειράται την ερμηνεία του ως λογοτεχνικού είδους.

Η επιλογή αυτή οδηγεί σε μία αντίληψη της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας ως καλλιτεχνικού φαινομένου στατικού, λεκτικού, φιλολογικού, ηθικολογικά διδακτικού καθώς κι ανεπανόρθωτα απόμακρου από το ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής και της εθνικής κοινότητας (Taplin, 2003: 1).

Μια τέτοια προσέγγιση του αρχαίου ελληνικού κλασικού δράματος είναι εσφαλμένη και μονοδιάστατη. Παραγνωρίζει τη διπλή ιδιότητα του τραγικού ποιητή, ο οποίος ήταν ταυτόχρονα σκηνοθέτης του δράματος: δίδασκε Χορευτές κι Ηθοποιούς και συνεπώς η αποστολή του ολοκληρωνόταν με τη σκηνική παράσταση του έργου του. Παραβλέπει ακόμη την αισθητική αποστολή του δραματικού κειμένου να ενσαρκωθεί ως παραστατικό γεγονός κι όχι να αναγνωσθεί. Βεβαίως οι Αρχαίοι Έλληνες ως λαός που συνειδητοποιεί τον εαυτό του μέσω του λόγου και διαρθρώνει τον πολιτισμό του βάσει της φιλοσοφίας και της άμεσης δημοκρατίας, αυτονόητα συλλαμβάνει το θεάσθαι ως κατά βάση ενσάρκωση του λόγου (Πεφάνης, 2012: 356). Το κλασικό θεατρικό κοινό του 5^{ου} π. Χ. αιώνα διατηρεί επιπροσθέτως στενή σχέση με το κείμενο του δράματος, επειδή ο ποιητικός λόγος, στην κλασική Αθήνα στοχεύει στη στήριξη της Μνήμης (Dupont, 2007: 137-143). Τίποτα από τα παραπάνω δε δικαιολογεί όμως τον αποσπασματικό και μονομερή χαρακτήρα των διδακτικών προσεγγίσεων του αρχαίου δράματος στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Τα προβλήματα της αξιοποίησης του οπτικού και ψηφιακού γραμματισμού

Κάποιες προοδευτικές διδακτικές προσεγγίσεις του αρχαίου δράματος, ειδικά τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, επιδιώκουν ν' αναδείξουν την ταυτότητά του ως σύνθετου καλλιτεχνικού, άρα κι ως σκηνικού, γεγονόςτος με την αξιοποίηση πόρων του οπτικού και ψηφιακού γραμματισμού, καθώς και με την ενίσχυση της θεατρικής παιδείας. Αμφότερες οι μέθοδοι όμως παρουσιάζουν προβλήματα: η κατανόηση του κλασικού δράματος στο πλαίσιο της θεατρικής παιδείας προϋποθέτει πρόσθετο διδακτικό χρόνο, ο οποίος ειδικά σήμερα μόνο για την εκπόνηση συνθετικών, ερευνητικών, εργασιών μπορεί να διατεθεί στους κόλπους της τυπικής λυκειακής εκπαίδευσης.

Το εικονογραφικό υλικό, καθώς δεν είναι εφικτό να παρουσιαστεί σε πραγματικές συνθήκες στη σχολική τάξη, εισάγεται ως μέρος της εικονογράφησης του σχολικού εγχειριδίου, ή ως ψηφιακός πόρος. Το μεγάλο του πλεονέκτημα, η υλικότητά του, αλλοιώνεται έτσι, ενώ η εκπαιδευτική του λειτουργικότητα συναρτάται με την ποιότητα της έντυπης ή ψηφιακής του έκδοσης. Επιπλέον οι παραστάσεις αρχαίου δράματος που εικονογραφούνται ή/και ανευρίσκονται στο διαδίκτυο αποτελούν όλες τους μεταγενέστερες σκηνικές πραγματώσεις με συγκεκριμένη χρονική και τοπική ταυτότητα. Δεν το αποτυπώνουν επί σκηνής με τα τεχνικά μέσα, τις θεωρητικές αποσκευές και την αισθητική της κλασικής Αθήνας, αλλά αναδεικνύουν ποικίλες κι αντιφατικές ίσως όψεις που μεταγενέστεροι δημιουργοί πρόβαλαν πάνω στον τραγικό μύθο.

Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2002 κι οι Οδηγίες Διδασκαλίας του 2011, που συνοδεύουν το σχολικό εγχειρίδιο *Σοφοκλή Τραγωδία* του γνωστικού αντικειμένου Αρχαία Ελληνική Γραμματεία Πρόγραμμα Γενικής Παιδείας Β Λυκείου αφήνοντας ανεκμετάλλευτο το μεταθεατρικό θεωρητικό πλαίσιο των τελευταίων δεκαετιών, αξιοποιούν τα αριστοτελικά κατά ποιόν μέρη του αρχαίου δράματος ως μεθοδολογικά ερμηνευτικά διδακτικά εργαλεία. Επαφίεται «στη δεξιοτεχνία του εκπαιδευτικού η ιδιαίτερη κι επιλεκτική ή εναλλακτική αξιοποίησή τους» (Οδηγίες Διδασκαλίας, 2011:42).

Προτεραιότητα δίνεται στη μελέτη του θεατρικού λόγου. Εσφαλμένα διαπιστώνεται ότι «η τραγωδία είναι κυρίως θέατρο», παραδοχή που αποκαλύπτει τις ελλείψεις της ισχύουσας διδακτικής προσέγγισης, η οποία εστιάζει στην κειμενική και λογοτεχνική, αντί της θεατρικής της φύσης. Ο θεατρικός χαρακτήρας του δράματος μονοδιάστατα εντοπίζεται στα στοιχεία της όψεως και της σκευής και στις έμμεσες σκηνοθετικές (sic) αναφορές του ποιητή. Η θεατρικότητα ταυτίζεται με τα στοιχεία της σκηνικής εγκοσμίωσης του έργου, χωρίς να διευκρινίζεται αν αυτά συναρτώνται ή όχι και σε ποιο βαθμό με το κειμενικό σώμα του αρχαίου δράματος. Επιπλέον αποσιωπάται η διάκριση ανάμεσα σε σκηνικές και σκηνοθετικές οδηγίες.

Γίνεται, κατά συνέπεια, φανερή η ανάγκη για ανανέωση της διδακτικής μεθοδολογίας του αρχαίου ελληνικού δράματος, με την αξιοποίηση κατακτήσεων των σύγχρονων θεατρολογικών θεωριών, προκειμένου να μελετάται το θεατρικό ως ολικό φαινόμενο, με γνώμονα τα ενσωματωμένα στο κειμενικό του σώμα θεατρικά και μεταθεατρικά ίχνη.

Στόχοι της παρούσας διδακτικής προσέγγισης

Η παρούσα διδακτική πρόταση φιλοδοξεί να αξιοποιεί, κατάλληλα αναπλαισιωμένες, σύγχρονες επιστημονικές κατακτήσεις του μεταθεατρικού λόγου. Επισημαίνεται ότι ο λόγος αυτός αποτελεί υπόβαθρο, σε καμιά περίπτωση αντικείμενο, της διδασκαλίας, καθώς κι αφορμή για τον εκπαιδευτικό, ώστε να λειτουργεί ως διαμεσολαβητής, ως υποκινητής κι ως διευκολυντής της εκπαιδευτικής πράξης.

Επιδιώκεται επίσης η καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων / ικανοτήτων των μαθητών κι η σύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την πρακτική εφαρμογή. Η ενεργητική συμμετοχή του μαθητικού πληθυσμού στην εκπαιδευτική διαδικασία, η διερευνητική ανεύρεση της πληροφορίας, η κριτική και συνεργατική μάθηση έχουν ως πεδίο δράσης τους το κειμενικό σώμα του έργου και το πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό στα βιβλία αναφοράς, στο διαδίκτυο, στα πολυμέσα.

Στην προσπάθεια εξάλλου ο μαθητής να αποδεσμευτεί από τη γνωστική προσέγγιση, που προβλέπει μία καθολική ερμηνεία για κάθε πράξη, ενθαρρύνεται η ερμηνεία κάθε

γνώσης μέσα σε ζωντανό πλαίσιο εμπειριών. Έτσι αίρεται η παρερμηνεία της έννοιας του «κλασικού» ως διαχρονικής αναβίωσης ιδεών και νοημάτων, αμετάβλητων στο χρόνο. Ο μαθητής συνειδητοποιεί ότι η ανθρώπινη φύση συνιστά Υποκείμενο της Ιστορίας ανέκαθεν, πράγμα που σημαίνει ότι αξίες κι αντιλήψεις διαφοροποιούνται με το πέρασμα των χρόνων. Η ελληνική αρχαιότητα βρίσκεται σε δυναμική διάδραση με τις μεταγενέστερες της εποχές, η έννοια του κλασικού ωστόσο δεν αφορά τη διαχρονική εμβέλεια των αρχαίων διδαγμάτων, όσο τους τρόπους και τους μηχανισμούς, με τους οποίους διαφορετικές εποχές, κοινωνίες, αναγνώστες και δημιουργοί δεν κληρονόμησαν αυτούσια, αλλά προσέλαβαν (δηλαδή συνειδητά ή ασυνείδητα, και μέσω του δικού τους πολιτισμού, κατανόησαν/ μετασχημάτισαν/ οικειοποιήθηκαν) αυτά τα διδάγματα (Steiner, 2001: 113).

Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση

Η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελεί κειμενοκεντρική στη βάση της διαδικασία, που αναδεικνύει την πραγματική διάσταση του αρχαίου θεατρικού λόγου ως κειμένου ευρισκόμενου σε εμμενή παραστατική εκκρεμότητα. Εστιάζει στο κειμενικό σώμα των έργων, το μόνο από τα συστατικά του αρχαίου ελληνικού θεάτρου που σώζεται κατά περίπτωση πλήρως ή αποσπασματικά. Ενισχυμένη από τις αρχές της βιωματικής μάθησης και τις θεωρίες της αναγνωστικής πρόσληψης, η οποία συνιστά ταυτόχρονα δημιουργική κι ενεργητική ανάγνωση, μετατρέπει το μαθητή σε θεατή, του επιτρέπει, δηλαδή ενώ διαβάσει να «ακούει» και να «βλέπει» το έργο να «στήνεται» επί σκηνής.

Ο λόγος αναλαμβάνει τις λειτουργίες της πράξης και την αντικαθιστά. Κάθε πρόταση δε χαρακτηρίζεται μόνο από τη λεκτική της δυναμική αλλά προϋποθέτει την ελλεκτική της διάσταση, η οποία την καθιστά διυποκειμενική στο πλαίσιο ποικίλων διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και την υπερλεκτική αντίδραση του Υποκειμένου, στο οποίο απευθύνεται η λεκτική πράξη του αρχικού Ομιλούντος Προσώπου (Elam, 1980: 162).

Μολονότι λογοτεχνικό και δραματικό κείμενο συγκροτούνται μέσω της γλώσσας, η διάκρισή τους, χωρίς προσφυγή σε εξωκειμενικά κριτήρια είναι εφικτή, χάρη στην εστίαση αποκλειστικά στο γλωσσικό σώμα των κειμένων (Barthes, 1979: 65-66). Αυτό επιτυγχάνεται με τον εντοπισμό και τη μελέτη κάποιων από τις διαδικασίες, με τις οποίες το δραματικό κείμενο υπερβαίνει την απλή δηλωτική του σημασία, όπως είναι οι «εκπληρωτικές αποφάνσεις» (performatives). Ειδικά οι αντίστοιχες της δείξεως και της αναφοράς προβάλλουν τον ενθαδικό και παροντικό χαρακτήρα του δραματικού λόγου.

Εξετάζονται επίσης οι δυναμικές ενότητες σχέσεων που δημιουργούνται ανάμεσα στη διήγηση και στη δράση. Μελετώνται δηλαδή τα διηγηματικά κι επικά χαρακτηριστικά του δραματικού λόγου (διδασκαλίες, μονόλογοι, κολάζ, μοντάζ, πρόλογος επίλογος, το πρόσωπο-αφηγητής, ο λόγος που απευθύνεται στο κοινό ή εκφέρεται από το Χορό, καθώς κι η σύνθεση άλλων τεχνών στο θέατρο) (Πεφάνης, 2012:33-35). Ειδικά στο κλασικό ελληνικό δραματικό κείμενο έμφαση δίνεται και στη διακειμενικότητα, τη σύ-

γκλιση στοιχείων που προέρχονται από γραπτές μυθολογικές πηγές ή από άλλα λογοτεχνικά κείμενα, καθώς αποτελεί ίδιον του αρχαίου δράματος η παρωδιακή ή μη αναφορά σε προγενέστερα, δραματικά κυρίως, έργα (Tarlín, 2003:48).

Εκπληρωτικές αποφάνσεις

Χαρακτηρίζουν το δραματικό λόγο λειτουργώντας ως ενδιάμεσοι ανάμεσα στο κείμενο και στην παράσταση. Αυτό συμβαίνει, επειδή συνδέονται άμεσα αφενός με το πρόβλημα του ομιλούντος προσώπου κι αφετέρου γιατί αποτελούν τον πυρήνα της δραματικότητας. Οι εκπληρωτικές αποφάνσεις διευκολύνουν την κατάδειξη της εκκρεμότητας του δραματικού κειμένου ως προς τη δυνητική παράστασή του, καθώς συνιστούν το μεταίχμιο μεταξύ κειμένου και παράστασης.

Δείξη

Είναι γλωσσική λειτουργία, κατά την οποία μία απόφαση εισέρχεται σε σχέση συνάρτησης με τις χωροχρονικές συντεταγμένες, καθώς και με το υποκείμενο της αποφαντικής πράξης. Τη λειτουργία αυτή επιτελούν όσες λέξεις ενχρονίζουν κι εντοπίζουν την αποφαντική πράξη, τα πρόσωπα, τα πράγματα, τις ενέργειες και τα γεγονότα φανερώνοντας τη διπλή συμμετοχή του ομιλούντος υποκειμένου τόσο στο γλωσσικό σύστημα όσο και στη διαλογική διαδικασία (Πεφάνης, 2012: 249), με έμφαση μάλιστα στις προσωπικές και δεικτικές αντωνυμίες. Το δραματικό κείμενο έχει δεσπίζοντα δεικτικό χαρακτήρα, τόσο στο κειμενικό όσο και στο σκηνικό του επίπεδο.

Αναφορά

Η Αναφορική λειτουργία δηλώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις των αποφάνσεων, μέσω των οποίων συντάσσεται ένας μυθοπλαστικός λόγος, που δε στοχεύει στην άμεση πραγματικότητα, αλλά συνιστά έναν κόσμο φανταστικό, ο οποίος υπερβαίνει την ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα. Χάρη στη λειτουργία της αναφοράς συσχετίζονται, συνενώνονται τα εκφωνήματα των προσώπων του διαλόγου και διαμορφώνονται τα συμφραζόμενα του λόγου τους (Θωμαδάκη, 1993:75-77) ή ενοποιούνται οι συσχετιστικές αναφορές όλων των τμημάτων του δραματικού κειμένου σε μια ευρύτερη ενότητα, το συγκεκριμένο (Μπαμπινιώτης, 1991:232), δηλαδή το αντικείμενο του λόγου.

Διήγηση

Η Διήγηση εννοείται σε αντιδιαστολή με την Αφήγηση μέσα στο κειμενικό σώμα του αρχαίου δράματος, συγγενεύει με την περιγραφή του κόσμου και των προσώπων που τον απαρτίζουν σε αντιδιαστολή με την εξέλιξη, τη δραματοποίηση, τον κατά Benveniste (1966: 238) Λόγο (Discours). Ο στατικός της χαρακτήρας επιτρέπει στον ποιητή να εκφράσει άλλοτε φιλοσοφικές σκέψεις, άλλοτε να συνθέσει ποιητικούς οραματισμούς και κάποτε να καταθέσει κοινωνικά κι ιδεολογικά σχόλια. Η Διήγηση προσφέρει τις απαραίτητες για τον αναγνώστη-θεατή πληροφορίες, εντοπίζεται στα επικά μέρη του κειμένου, πρωτίστως στις Διδασκαλίες, με τις οποίες ο συγγραφέας εφοδιάζει το

κείμενο, ενόψει της σκηνικής του ενσάρκωσης.

Επικότητα

Τα κατεξοχήν επικά χαρακτηριστικά του δραματικού λόγου δεν είναι άλλα από τις σκηνικές οδηγίες, τις Διδασκαλίες (Ascriptiones), οι οποίες εν προκειμένω για το αρχαίο δράμα είναι αμιγώς εσωκειμενικές, είναι εγκιβωτισμένες (Ingarden, 1983:180) δηλαδή στο διαλογικό σώμα του έργου. Οι Aston & Sanova (1991:71-95) τις κατηγοριοποιούν σύμφωνα με έξι ταξινομικά κριτήρια : την πιστοποίηση της ταυτότητας των προσώπων, το φυσικό και φωνητικό τους προσδιορισμό, τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του λόγου, τα στοιχεία χωρικού και χρονικού προσδιορισμού και τα τεχνικά στοιχεία (ηχητικά εφέ, φωτισμός).

Στα επικά χαρακτηριστικά συγκαταλέγεται ο δραματικός μονόλογος. Πρόκειται για ένα οργανικό τμήμα του κειμένου, αντιθετικό προς το διάλογο. Χαρακτηρίζεται ως σκέψη λεκτικοποιημένη, που επιβραδύνει τη σκηνική δράση (Larthomas, 1980:372). Ο μονόλογος παράγει λυρική σε βάρος της δραματικότητας, καθώς περιέχει τις μύχιες σκέψεις και τα συναισθήματα των προσώπων. Ωστόσο προδίδει την εκκρεμότητά του, καθώς υπαινίσσεται την παρουσία, μέσω της απουσίας του, ενός ορατού ή αόρατου άλλου, προς τον οποίο απευθύνεται. Παίρνει έτσι τη μορφή είτε εσωτερικού διαλόγου είτε απεύθυνσης σ' ένα εξωτερικό πρόσωπο.

Δύο επικές τεχνικές που εστιάζουν στην τεχνική πλευρά του κειμένου αποτελούν α) το μοντάζ, δηλαδή η συνένωση ετερογενών ενοτήτων λόγου και β) το κολάζ, η παρεμβολή με άλλα λόγια μιας ενότητας λόγου εντός του δραματικού, διαφορετικής φύσεως από αυτήν του αναφερόμενου αντικειμένου (αναγνώσεις εφημερίδων ή παλαιών γραμμάτων).

Στα επικά χαρακτηριστικά του δραματικού λόγου συγκαταλέγεται εξάλλου ο Πρόλογος κι ο Επίλογος (η Έξοδος) του έργου, τα τμήματα που καταλαμβάνουν τα δύο άκρα του κειμένου. Κύρια αποστολή και των δύο είναι να διαμορφώσουν ένα μεταίχματικό χώρο μεταξύ μυθοπλασίας και πραγματικότητας. Κάποτε παράκεινται στην κυρίως δράση, αποτελώντας έτσι το πλαίσιο του έργου. Συνήθως ο ηθοποιός στον Πρόλογο ανακοινώνει τα μείζονα θέματα του δραματικού μύθου, πληροφορεί ή ακόμη προετοιμάζει για την εκκίνηση. Ο Επίλογος από την άλλη πλευρά επιτελεί συγκεφαλαιωτική λειτουργία ή φιλοξενεί αποφάνσεις μεταθεατρικού χαρακτήρα.

Το πρόσωπο – Αφηγητής, το οποίο στο αρχαίο δράμα εκφωνεί την αγγελική ρήση, ως επί το πλείστον, συγκαταλέγεται κι αυτό στα επικά χαρακτηριστικά του δραματικού λόγου, συνιστώντας ένα δραματικό και ταυτόχρονα μη δραματικό πρόσωπο. Εκφωνεί μονολόγους, που λειτουργούν ως εσωτερικές διδασκαλίες, ως μοντάζ ή κολάζ, ως εισαγωγικοί ή συγκεφαλαιωτικοί σχηματισμοί (Πεφάνης, 2012:314). Παρέχει πληροφορίες που δε δίνονται από διαλόγους ούτε από τις διδασκαλίες.

Ο Χορός του αρχαίου δράματος είναι ένα ακόμη στοιχείο επικότητας του κειμενικού σώματος του αρχαίου δράματος. Εκπροσωπεί επί σκηνής την πόλη, εκφράζει τη συγκλίνουσα συλλογική συνείδηση ή και τον ιδεατό θεατή. Ανήκει στη φαντασία και στην κοινωνία του μύθου. Η διήγησή του είναι άνοιγμα στη θεατρικότητα στον κόσμο ανάμεσα στη σκηνή και στο κείμενο. Παράγει μεταθεατρικό λόγο, κρίνοντας, ή σχολιάζοντας (Πεφάνης, 2012:323). Αποστασιοποιείται έτσι από τη δράση, αλλά παραμένει τμήμα, προέκτασή της, απομυθοποιεί χωρίς να ακυρώνει το μύθο του έργου, ο μύθος συναντά το ιστορικό πλαίσιο. Ο Χορός είναι ταυτόχρονα δρών πρόσωπο και θεατής. Πρόκειται για ένα σύνθετο πολιτισμικό μόρφωμα με διπλά συνεκδοχικό ρόλο: το σύνολο του δήμου εκπροσωπεί αφενός κι αφετέρου συνιστά στο σύνολό του ένα δραματικό πρόσωπο, έναν υποκριτή.

Ένα σύντομο παράδειγμα- εφαρμογή στη σοφόκλεια *Αντιγόνη*

Δεδομένου ότι ο αρχαίος τραγικός ποιητής ήταν και σκηνοθέτης, δεν παρατηρούνται εξωτερικές διδασκαλίες (ascriptiones) στο αρχαίο δράμα. Η ολομέλεια συνεπώς της τάξης, αξιοποιώντας τα κειμενικά και μετακειμενικά δεδομένα που έχει στη διάθεσή της, μπορεί με τη μορφή ενός μεταδραματικού σημειώματος να προσθέσει εξωτερικές σκηνικές οδηγίες στο σοφόκλειο δράμα. Οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν το όνομα του ποιητή, το χρόνο και το χώρο έκδοσης του έργου, τον τίτλο του, να επιλέξουν μία προλογική ρήση, που να το συνοδεύει. Επίσης πρέπει να συντάξουν τον κατάλογο των δραματικών προσώπων του έργου, να επισημάνουν τους ενδείκτες υποδιαίρεσης του κειμένου (πρόκειται για τα κατά ποσόν μέρη της τραγωδίας, αντί πράξεων και σκηνών), να περιγράψουν σύντομα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τα πρόσωπα. Μπορούν επίσης να εντοπίσουν τους ενδείκτες ιστορικής και γεωγραφικής τοποθέτησης του έργου, και να προσθέσουν σκηνικές οδηγίες για τα κοστούμεια, το φωτισμό, τη μουσική, τον τεχνικό εξοπλισμό της σκηνής, ή ακόμη κι οδηγίες που απευθύνονται στους ηθοποιούς.

Δείξη και Αναφορά

Ο προλογικός λόγος της *Αντιγόνης* περιέχει στις δύο πρώτες του περιόδους, τρία ρήματα: τα δύο ανήκουν στη χρονική βαθμίδα του παρόντος κι απευθύνονται στο β πρόσωπο (οἴσθα), δηλαδή στην Ισμήνη και στο γ πρόσωπο (τελεῖ), έμμεσα στο Δία. Το τρίτο ρήμα, τελευταίο στη σειρά, σε αντίθεση με τα προηγούμενα βρίσκεται σε συντελικό χρόνο (ὄπωπα) κι εκφέρεται από το ομιλούν υποκείμενο, καθιστώντας το σύνδεσμο του παρελθόντος με το παρόν, άρα κοινωνικό, διάμεσο και φορέα της έντονης ανασκοπικής αναφοράς του δράματος, και της ανασκοπικής διηγηματικής υπενθύμισης των οικογενειακών συμφορών. Η παροντικότητα της *Αντιγόνης*, σύμφυτη με την εγωκεντρικότητα της δεικτικής λειτουργίας, προσδιορίζει το πλαίσιο της ενθαδικότητας του ρόλου της: πρόκειται για έναν τόπο καταραμένο, που μεταφέρει βάσανα από το εκτός δράματος παρελθόν και προοικονομεί δυστυχίες και συμφορές. Ο εισαγωγικός λόγος της Ισμήνης εμπεριέχει το ρήμα ἴκετ' (ο), το οποίο βρίσκεται σε αόριστο χρόνο, γεγονός που δηλώνει ότι η δυσάρεστη πληροφορία (δεν) έχει ήδη ληφθεί στο παρελθόν.

Μη Αποδέκτης της πληροφορίας αυτής, καθώς γίνεται λόγος για «ουδένα λόγο», είναι το Υποκείμενο της δοτικής προσωπικής έμοι, η Ισμήνη. Η δείξη υπηρετείται από ένα τετραμερές σχήμα παράλλαξης του χρόνου, που συνθέτουν οι επιρρηματικοί εμπρόθεσμοι προσδιορισμοί (ἐξ ὅτου, ἐν νυκτί, τῇ νῦν), η δοτική του χρόνου (ἡμέρα), το κατηγορούμενο με χρονική ταυτότητα (φρουῶδος), κι η δευτερεύουσα χρονική πρόταση (ἐπεί.). Η ενθαδικότητα κι η παροντικότητα της ηρωίδας βεβαιώνεται σε αντιδιαστολή με την ανασκοπική λειτουργία των χρονικών προσδιορισμών και σε συνάρτηση με τον ενεστωτικό χρόνο ενός ρήματος σε χρόνο παρακείμενο με όμως σημασία ενεστώτα (οἶδα), το οποίο έχει αποψιλωθεί ήδη από τον ανασκοπικό του χαρακτήρα κι εστιάζει στο παρόν, έχοντας ως Υποκείμενο το «Εγώ» της Ισμήνης.

Επικά χαρακτηριστικά του δραματικού κειμένου

Η *Αντιγόνη* είναι ίσως η μόνη τραγωδία, ο δομικός άξονας της οποίας δεν ακυρώνει παρά κατ' ελάχιστον την εναλλαγή επικών με λυρικά μέρη. Κάθε επικό στοιχείο του δράματος αντιπροσωπεύει αφενός μια αποστασιοποιημένη θέση ως προς τη δραματική μυθοπλασία κι αφετέρου μια ιδιάζουσα δραματική λειτουργία, κατά την οποία συμβολίζεται διαρκώς η απόσταση μεταξύ μυθοπλασίας και πραγματικότητας (Πεφάνης, 2012:349).

Οι στίχοι 155-162 έχουν ένα μεταβατικό ρόλο ανάμεσα στην Πάροδο και στο Πρώτο Επεισόδιο. Η στατικότητα της Αφήγησης στην Πάροδο, η οποία, όπως και κάθε λυρικό μέρος, δε δεσμεύεται από ορισμένο τόπο και χρόνο, πραγματοποιεί τη μετάβαση στο επικό μέρος του δράματος με ένα λυρικό μέρος, πλήρες από εσωτερικές διδασκαλίες. Αυτό εκφωνείται από το Χορό, όχι πλέον από το σύνολο, αλλά από τον Κορυφαίο, ο οποίος απεκδύεται το συνεκδοχικό του χαρακτήρα και μετατρέπεται σε μονοπρόσωπο σκηνικό χαρακτήρα. Ανακοινώνει την άφιξη του Κρέοντα, η οποία προοικονομείται ήδη από τους πρώτους στίχους του έργου. Στο λόγο του ο Κορυφαίος μεταβάλλει το νέο βασιλιά σε κειμενικό αντικείμενο, το οποίο εκκολάπτεται στο κείμενο γλωσσικά, δηλαδή περιγράφεται ως προς τις συγκυρίες που το πλαισιώνουν και το προσδιορίζουν, καθώς γεννιέται επί σκηνής, όπου υποκαθίσταται από ένα φυσικό αντικείμενο, με την κατάλληλη σκηνική κίνηση, τον επιτονισμό και τη συμμετοχή του σε καθαρές ομιλιακές πράξεις, όπως είναι οι προεξαγγελτικές αρχές που εκφωνεί.

Ο εκτενής μονόλογος αποτελεί ένα αξιόλογο επικό στοιχείο στο κειμενικό σώμα του δράματος, στο οποίο εντοπίζονται συστατικές πράξεις των δραματικών καταστάσεων, που ακολουθούν. Ο στατικός χαρακτήρας της μακροσκελούς ομιλίας του Κρέοντα επιτρέπει να εκφραστούν οι σκέψεις, οι αρχές, οι ιδέες αλλά και τα προβλήματα, που όπως υποψιάστηκε ο Κορυφαίος, ταλανίζουν το νέο άρχοντα. Ο λόγος του Κρέοντα έχει πολλαπλούς αποδέκτες: απευθύνεται αρχικά σε ένα ακροατήριο, το Χορό, που εκπροσωπεί παραδοσιακά το λαό της πόλης. Ο λόγος του όμως, προσλαμβάνοντας τη δυναμική νόμου, αποκτά υπερκειμενική διάσταση, καθώς υπαινίσσεται την ισχύ του πάνω σε κάθε ορατό κι αόρατο Άλλο, προς τον οποίο δυνάμει απευθύνεται. Αιτείται

έτσι τη σκηνική του πραγμάτωση μέσα και από τη σκηνή της σύγκρουσης με την Αντιγόνη, που ακολουθεί στο δεύτερο επεισόδιο, για την οποία οι αναγνώστες και θεατές είναι ήδη υποψιασμένοι, ύστερα από την έκβαση της προλογικής δράσης. Ο λόγος του Κρέοντα εμπεριέχει αναδρομή μέσω της ανασκοπικής λειτουργίας σε ένα παρελθόν εξωτερικό της δράσης, ενώ παραπέμπει διακειμενικά σε αποφθέγματα του αρχαίου φιλοσοφικού λόγου (στίχοι 175-6, 185-191), παράγοντας με τον τρόπο αυτόν μοντάζ από αντιλήψεις: επικαλείται λ.χ. απόψεις του Βίαντα του Πηρινέως.

Η αγγελική ρήση του Φύλακα στο πρώτο επεισόδιο εμπεριέχει πληροφορίες, μη δυνατόν να αποκτηθούν από άλλη πηγή, ενέχει κολάζ του λόγου άλλων προσώπων, παρόντων στο δράμα μόνο ως απόντα κειμενικά αντικείμενα, συνιστά ωστόσο μία αυτοτελή ανασκοπική σκηνή, με έντονη δράση, θεατρική και μεταθεατρική ταυτόχρονα, η οποία απέχει από τη σκηνική δράση, αλλά δεν υφίσταται χωρίς αυτήν, νοσηματοδοτείται από αυτήν και συναρτά από αυτήν την έκβασή της. Η δραματική ψευδαίσθηση συντηρείται αλλά κι υπονομεύεται κάτω από το πρίσμα αυτό αφού η εμβόλιμη σκηνή απέχει από αυτήν, όσο αφίσταται κάθε είδους μυθοπλασία από την εκάστοτε ορισμένη πραγματικότητα. Ο Φύλακας κινούμενος μεταξύ φαντασίας και σκηνικής πραγματικότητας απευθύνεται ταυτόχρονα στα πρόσωπα του δράματος, πιθανόν στο κοινό (*ad Spectatores*) αλλά και στους συναδέλφους του (επίσης πρόσωπα της φαντασίας του) πραγματοποιώντας μία ιδιαίτερη και δυναμική εκπληρωτική απόφαση. _

Βιβλιογραφία

- Aston, El & Sanova, G.(1991). *Theatre as sign-system. A semiotics of text and performance*. London & New York. Routledge.
- Barthes, R. (1979). *Sur Racine*. Paris. Seuil.
- Benveniste, E.(1966). *Problemes de linguistique generale*. Α τόμος. Paris. Gallimard.
- Θωμαδάκη, Μ. (1993). *Σημειωτική του ολικού θεατρικού λόγου*. Αθήνα. Δόμος.
- Dupont, Fl. (2007). *Η αυτοκρατορία του ηθοποιού. Το θέατρο στην Αρχαία Ρώμη*. Μετάφραση Σοφία Γεωργακοπούλου. Αθήνα. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Elam, K.(1980). *The semiotics of theatre and drama*. London. Routledge.
- Ingarden, R. (1983). *L'oeuvre d' art litteraire*. Lausanne. L' Age d' home.
- Larthomas, P.(1980). *Le langage dramatique*. Paris. P.U.F.
- Μπαμπινιώτης, Γ.(1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*. Αθήνα.

Πεφάνης, Γ.(2012). *Το θέατρο και τα σύμβολα. Διαδικασίες Συμβόλισης του Δραματικού Λόγου*. Αθήνα. Εκδόσεις Παπαζήση.

Rehm, R. (1994). *Greek Tragic Theatre*. London and New York. Routledge.

Σπυρόπουλος, Η. (2007). *Το Αρχαίο Ελληνικό Θέατρο στην Παιδεία του σήμερα*. Αθήνα. Εκδόσεις Γκοβόστη.

Steiner, G. (2001). *Οι Αντιγόνες. Ο μύθος της Αντιγόνης στη λογοτεχνία, τις τέχνες και τη σκέψη της Εσπερίας*. Μετάφραση Βασίλης Μάστορης, Πάρις Μπουρλάκης. Αθήνα. Καλέντης.

Tarlin, O.(2003). *Η Αρχαία Ελληνική Τραγωδία σε σκηνική παρουσίαση*. Μετάφραση Β.Δ. Ασημομύτης. Αθήνα. Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα.

Η ενίσχυση των κινήτρων μάθησης μέσω της τέχνης Η μετατροπή του λογοτεχνικού κειμένου σε ταινία μικρού μήκους

Σφακιανάκη Άννα

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 02, MSc, Med
anna19962005@gmail.com

Κόκκινου Στυλιανή

Εκπαιδευτικός Π.Ε., MSc, Med
styKok2008@yahoo.gr

Περίληψη

Τα κίνητρα επιδρούν σημαντικά στη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών καθώς τους ωθούν σε εμπλοκή και αποτελεσματική εργασία προκειμένου να δοκιμάσουν εμπειρίες επιτυχίας. Σχετίζονται με σύνολο ενδογενών και εξωγενών παραγόντων όπως είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, τα χαρακτηριστικά του πλαισίου της τάξης (π.χ. οι πρακτικές των εκπαιδευτικών) και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Η εργασία αυτή εξετάζει αδρομερώς τους τρόπους ανάπτυξης των κινήτρων των μαθητών σε περιβάλλον κοινωνικού εποικοδομισμού και δίνει ως παράδειγμα ανάπτυξής τους τη μετατροπή ενός λογοτεχνικού κειμένου σε ταινία μικρού μήκους. Συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των συναισθημάτων και των κινήτρων μάθησης με βάση την κοινωνικο-γνωστική θεωρία των Σκοπών Επιτυχίας ή Θεωρίας των Στόχων/Achievement Goal Theory (Ames, 1992; Pintrich, 2003). Το δεύτερο μέρος της εργασίας εστιάζεται στο διδακτικό σενάριο της δημιουργίας ταινίας μικρού μήκους ως επιβεβαίωση της ανάπτυξης των κινήτρων των μαθητών για μάθηση μέσω της ενασχόλησής τους με την τέχνη.

Λέξεις-Κλειδιά: Κίνητρα, Θεωρία των Στόχων, σενάριο, λογοτεχνία, ταινία.

Εισαγωγή: Τα κίνητρα στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με την ετυμολογία της λέξης, κίνητρο είναι ο,τιδήποτε κινεί, υποκινεί, ή παρασύρει σε δράση το άτομο (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1998), οι δυνάμεις που ενθαρρύνουν ή παρωθούν το άτομο να ασχοληθεί ή να επιδιώξει την επιτυχία κάποιου στόχου (Φιλίππου & Χρίστου, 2001). Κάποια από τα κίνητρα είναι εγγενή (π.χ. ένστικτα), άλλα είναι επίκτητα (αποκτιούνται μέσα από διαδικασίες μάθησης και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον), φυσιολογικά (σχετίζονται με τη λειτουργία του οργανισμού), βιολογικά (επιβίωση, συντήρηση, αναπαραγωγή), ψυχολογικά (θυμικό, προσωπικότητα) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998). Έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρίες κινήτρων που πραγματεύονται τα κίνητρα από διαφορετικές οπτικές: *ψυχαναλυτική* (Freud, 2011), *ανθρωπιστικές* (Rogers, 1969; Maslow, 1954), *γνωστικές* (Osgood & Tannenbaum, 1955; Festinger, 1957), *μορφολογικής ψυχολογίας* (Lewin, 1935) κ.ά.

Η κινητοποίηση των μαθητών στη βάση της κοινωνικογνωστικής θεωρίας των Σκοπών Επιτυχίας

Η παιδαγωγική έρευνα σχετικά με τα κίνητρα των μαθητών εστιάζει - τις τελευταίες δεκαετίες - στο πλαίσιο των κοινωνικο-γνωστικών μοντέλων διδασκαλίας/ μάθησης

όπου τονίζεται η σχέση αλληλεπίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών και των χαρακτηριστικών του πλαισίου (Παντζιάρá & Φιλίππου, 2009). Το βασικό ζήτημα που ανακύπτει από αυτή την παραδοχή είναι η κατανόηση της φύσης των κινήτρων και της σημασίας τους για την οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών και συνακόλουθα ο σχεδιασμός συγκεκριμένων διδακτικών παρεμβάσεων που θα ενισχύσει τα κίνητρα αυτά.

Σύμφωνα με την κοινωνικο-γνωστική θεωρία των Σκοπών Επιτυχίας /Achievement Goal Theory, πολλαπλοί σκοποί κινητοποιούν τους μαθητές μέσα στη σχολική αίθουσα. Αυτοί μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες με βάση τον προσανατολισμό τους: τους σκοπούς μάθησης, τους σκοπούς επίδοσης και τους σκοπούς αποφυγής αρνητικής επίδοσης.

α. Οι σκοποί μάθησης (mastery goals) προσανατολίζουν τους μαθητές στην ουσιαστική μάθηση με κατανόηση, στα σύνθετα ακαδημαϊκά έργα, στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη (Elliot, & McGregor, 2001), στην υψηλή μεταφορά της γνώσης και τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Με βάση τη θεώρηση αυτή, οι μαθητές αναπτύσσουν τα εσωτερικά τους κίνητρα (Elliot, Henry, Sell, & Maier, 2005) και στην προσπάθειά τους για ουσιαστική μάθηση χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986).

β. Οι σκοποί επίδοσης (performance goals) αναφέρονται στην πρόθεση των μαθητών να επιδείξουν τις ικανότητές τους συγκριτικά με τους συμμαθητές τους προκειμένου να τύχουν διάκρισης και αναγνώρισης (Elliot, 1999). Σύμφωνα με τους Elliot, McGregor & Gable (1999), η μάθηση που προκύπτει είναι μόνο επιφανειακή, δεν περιέχει το εσωτερικό ενδιαφέρον, τα εσωτερικά κίνητρα. Σχετίζεται με την ανταπόκριση σε συγκεκριμένες ανάγκες εξέτασης (Elliot et al., 2005; Cury, Elliot, Da Fonseca & Moller, 2006) και οδηγεί σε αποθήκευση στη βραχυπρόθεσμη μνήμη (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011, 2013β) χωρίς δυνατότητα μεταφοράς σε άλλο γνωστικό πλαίσιο (Elliot et al., 2005; Cury et al., 2006).

γ. Ο προσανατολισμός στην αποφυγή αρνητικών συνεπειών (performance-avoidance goals) σχετίζεται με αρνητικά συναισθήματα (φόβος, χαμηλή αυτοπεποίθηση, μειωμένα κίνητρα) και χαμηλή επίδοση καθώς ο μαθητής προσπαθεί να αποφύγει να φανεί ανεπαρκής μπροστά στους συμμαθητές του (Cury et al., 2006; Kaplan & Maehr, 2007). Οι μαθητές με προσανατολισμό στο συγκεκριμένο στόχο δείχνουν μικρή και επιφανειακή εμπλοκή στις δραστηριότητες, απόσπαση προσοχής, ανεπαρκή προσέγγιση του θέματος, χαμηλή αυτοπεποίθηση (Kaplan & Maehr, 2007). Μια τέτοια συμπεριφορά μπορεί να υποκινηθεί ή να ενισχυθεί από το περιβάλλον της τάξης όταν αυτό περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως η άσκηση ελέγχου από το διδάσκοντα κατά την προετοιμασία, διεξαγωγή, αξιολόγηση διδασκαλίας (χωρίς τη συμμετοχή μαθητών), η αποδεικτική αξιολόγηση, το συμπεριφοριστικό μοντέλο διδασκαλίας- μάθησης (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Ο προσανατολισμός στους Σκοπούς Επιτυχίας συσχετίζει την ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των ατόμων (συναισθήματα, στάσεις πεποιθήσεις) αλλά και εκπαιδευτικές πρακτικές όπως η οργάνωση της τάξης και το γενικότερο κλίμα που επικρατεί κατά την ώρα διδασκαλίας: διερευνητική μάθηση, διδασκαλία σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης, ενεργητική εμπλοκή του μαθητή στην εποικοδόμηση της γνώσης (Σαλβαράς, 2013α), εργασία σε κοινότητες μάθησης (Wenger, 1998). Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει προκλητικές δραστηριότητες, σχετικές με τα προσωπικά ενδιαφέροντα αλλά και τη χρησιμότητα για τη ζωή του κάθε μαθητή λαμβάνοντας μέριμνα για τη διαφορετικότητα (ατομικών χαρακτηριστικών, αντιλήψεων, ενδιαφερόντων, δεξιοτήτων, οικονομικοκοινωνικής αφετηρίας) των μαθητών. Κατά τους Tomlinson & McTighe (2006) «το ίδιο μέγεθος δεν ταιριάζει σε όλους τους μαθητές» και κατά την Ιωαννίδη - Κουτσελίνη (2009) οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κοινωνικές βιογραφίες και όχι ως κόπιες του ίδιου μαθητή. Οι παραδοχές αυτές οδηγούν στη *διαφοροποίηση της διδασκαλίας* προκειμένου να ενισχυθούν τα κίνητρα των μαθητών, να εμπλακούν στην οικοδόμηση της γνώσης και να δοκιμάσουν εμπειρίες επιτυχίας.

Μελέτη περίπτωσης: σενάριο διδακτικής/μαθησιακής προσέγγισης.

Σε κεντρικό Γυμνάσιο μεγάλου αστικού κέντρου με μαθητές από μεσαία και ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα παρουσιάζεται κάποια «χαλάρωση» στη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών που σχετίζεται με την απουσία κινήτρων. Οι μαθητές δείχνουν απρόθυμοι να συγκεντρωθούν, να συμμετάσχουν, να εργαστούν πάνω στους στόχους του μαθήματος. Το να μη γίνεται καθόλου μάθημα και να αφήνονται οι μαθητές στις δικές τους επινόησης δραστηριότητες δεν έχει καμιά λογική και, βέβαια, ξεφεύγει από κάθε έννοια επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού. Από την άλλη πλευρά, οι βίαιες παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού για επαναφορά των μαθητών στην «τάξη» με την απονομή ποινών σχετίζονται με μιχελβιοριστικά μοντέλα διδακτικής πρακτικής, παραπέμπουν στο παραδοσιακό σχολείο και θεωρούνται αναποτελεσματικές (Σαλβαράς, 2013 α).

Μπροστά στην ανάγκη για προσέγγιση ενός αξιόλογου λογοτεχνικού έργου (Λογοτεχνία Γ΄ Γυμνασίου, βιβλίο μαθητή «Πρώτες ενθυμήσεις», Πηνελόπη Δέλτα σελ. 135) με την εμπλοκή των μαθητών - προκειμένου να οικοδομήσουν οι ίδιοι, προσωπικά, τη γνώση σε κοινωνικό πλαίσιο αλληλεπίδρασης- αναζητήθηκε η συνδρομή της τέχνης και συγκεκριμένα του κινηματογράφου. Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με το χώρο του κινηματογράφου ως θεατές. Η εικόνα, ο ήχος, η μουσική μιας ταινίας προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών καθώς έχουν συνδεθεί στη συνείδησή τους με την ψυχαγωγία και την παρέα με φίλους.

Το λογοτεχνικό απόσπασμα «Πρώτες Ενθυμήσεις» από την Αυτοβιογραφία της Πηνελόπης Δέλτα θα δώσει το κινηματογραφικό σενάριο, τις σκηνοθετικές οδηγίες, το χωροχρόνο και θα υποδείξει τα φυσιογνωμικά και κινησιολογικά χαρακτηριστικά των

πρωταγωνιστών/μαθητών. Μέσα από τη νέα αυτή προσέγγιση, αποκαλύπτεται η ποσότητα λόγου της λογοτεχνικής γραφής σε σχέση με τον αφαιρετικό -γι αυτό και δραστηκότητα- λόγο του κινηματογράφου που στοχεύει στην κορύφωση της δραματικής έντασης με τις κινήσεις, τις σιωπές, τις παραλείψεις.

Η τάξη οργανώνεται σύμφωνα με τις αρχές του **εποικοδομισμού** (constructivist classroom structures) με έμφαση στην ανακαλυπτική /διερευνητική μάθηση (Bruner, 1996), στις κοινότητες μάθησης (Wenger, 1998), και την προτυποποίηση των ενεργειών του εκπαιδευτικού /teacher modeling (Bandura, 1977, 1986, 2003) σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης/fading scaffolding (Vygotsky, 1978).

A. Διδακτικοί στόχοι

Ο μαθητής

1. να κατανοήσει τη στενή σχέση λογοτεχνίας και κινηματογράφου
2. να συνειδητοποιήσει τη σημασία του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου για τη διαμόρφωση της ιδεολογίας των προσώπων (κριτικός εγγραμματισμός- κριτική παιδαγωγική)
3. να αναπτύξει κριτική στάση απέναντι στις στερεοτυπικές λογοτεχνικές απεικονίσεις των φύλων (κριτικός εγγραμματισμός)
4. να αποκτήσει δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού
5. να εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης σε πλαίσιο κοινωνικής μάθησης (κοινωνικός εποικοδομισμός)
6. να απολαύσει το λογοτεχνικό κείμενο μέσα από το μετασχηματισμό του σε ταινία μικρού μήκους.

Η συγκεκριμένη προσέγγιση αναμένεται να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το έργο, την ενεργή εμπλοκή τους σε εμπειρίες με νόημα, τις πεποιθήσεις αυτεπάρκειας/self efficacy beliefs (Bandura, 1977, 1986, 2003), την κριτική τους σκέψη και την χειραφέτησή τους κατά τη διδακτική/ μαθησιακή πράξη (Freire, 1977; Apple, 1990) και την υιοθέτηση στρατηγικών αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (self-regulated learning) (Zimmerman et al., 1986, 1988, 1989, 1992).

B. Φάσεις

Η όλη διαδικασία της μετατροπής του λογοτεχνικού κειμένου σε ταινία μικρού μήκους ολοκληρώνεται σε τέσσερις φάσεις (τέσσερις διδακτικές ώρες).

Φάση 1^η: στην αίθουσα διδασκαλίας.

Ερμηνευτική προσέγγιση του λογοτεχνικού έργου με βάση τις πληροφορίες που βρίσκονται αναρτημένες στο blog του σχολείου (θέμα, δομή, χαρακτήρες, αφηγηματικές τεχνικές, γλώσσα κειμένου, βιογραφικό σημείωμα Πηνελόπης Δέλτα με έμφαση στο

ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο, τη θέση της γυναίκας και την αυστηρή πατρική αγωγή). (<http://6ogymnasio.gr/www/Blog/30>).

Η αμφίθυμη στάση της κεντρικής ηρωίδας απέναντι στον πατέρα της καθώς και οι έμφυλες αναπαραστάσεις όπως αναδεικνύονται στο κείμενο εμπλέκουν το μαθητή σε μια διαδικασία αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων του κειμένου. Η ερμηνεία και η νοηματοδότηση σε ένα κείμενο που θεωρείται «ανοικτό» και δεκτικό πολλαπλών ερμηνειών καθιστά το μαθητή συνδημιουργό του λογοτεχνικού σύμπαντος.

Φάση 2^η : στο εργαστήριο πληροφορικής.

Χωρισμός σε ομάδες (3-4 ατόμων) στη βάση των ενδιαφερόντων, των αναγκών (αυτονομίας, ανήκειν, επιτυχίας, δύναμης, ένταξης) (Pintrich, 2003) και των κινήτρων των μαθητών αλλά και του βαθμού δυσκολίας των φύλλων εργασίας (“one size doesn’t fit all”). Στην σύνθεση των ομάδων ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει με βάση τις αρχές της διαφοροποίησης της διδασκαλίας (Tomlinson & McTighe, 2006; Ιωαννίδη - Κουτσελίνη, 2009). Τα φύλλα εργασίας των «φιλόλογων» και των «ιστορικών» είναι τα πιο εύκολα ενώ των «σκηνοθετών» και «τεχνικών» προϋποθέτουν συγκεκριμένες δεξιότητες και εμπλέκουν συγκεκριμένους μαθητές. Επειδή όλοι οι μαθητές έχουν ανάγκη την επιτυχία και την αναγνώριση των συμμαθητών τους προκειμένου να αναπτύξουν τις «πεποιθήσεις επάρκειας» (self efficacy/ worth/ esteem), οι στρατηγικές διαφοροποίησης θεωρούνται αποτελεσματικές επιλογές (απαιτούμενος χρόνος 5’).

Μετά το χωρισμό σε ομάδες, ακολουθεί η διερεύνηση του θέματος με βάση τα φύλλα εργασίας (απαιτούμενος χρόνος 20’). Παρέχεται φθίνουσα καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό σε κάθε ομάδα (μίμηση προτύπου) με αναφορά σε σχετικές ιστοσελίδες που περιλαμβάνονται στα φύλλα εργασίας. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλά το περιεχόμενο των προτεινόμενων ιστότοπων και, για να κερδηθεί χρόνος, καθοδηγεί τους μαθητές στις σελίδες που πρέπει να δουν προκειμένου να απαντήσουν σωστά και να αποκτήσουν εμπειρίες επιτυχίας.

Εργασία σε ομάδες: οι «φιλόλογοι» θα ασχοληθούν με την ερμηνευτική προσέγγιση (στο blog σχολείου υπάρχει σχετικό υλικό), (<http://6ogymnasio.gr/www/Blog/30>) οι «ιστορικοί» με τη διερεύνηση του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου που γέννησε το έργο. Οι «ακτιβιστές» των δικαιωμάτων του ανθρώπου με τα παιδικά χρόνια της συγγραφέως, την αυστηρή πατρική αγωγή και τις έμφυλες αναπαραστάσεις, (<http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=461&t=153>). Οι «pararazzi» με τους οικογενειακούς δεσμούς και την αίσθηση του καθήκοντος (τις προσωπικές διεκδικήσεις, τα κοινωνικά «πρέπει» και τις συνακόλουθες αναστολές στις ατομικές επιλογές), (http://fotodendro.blogspot.gr/2011/11/blog-post_02.html). Οι «υποκριτές» (ηθοποιοί) με την κατανόηση της «συνθήκης του κειμένου» (τόπος, χρόνος, ήθος, ύφος προσώπων, κίνηση, αναστοχασμός ηρωίδας, η στάση της μάνας), <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C113/351/2367,9011/> . Οι «σκηνοθέτες» με τα πρόσωπα και τους χώρους (εσωτερικές, εξωτερικές σκηνές)

http://taenoikwkaiendimw.blogspot.gr/2014/01/blog-post_21.html . Οι «καλλιτέχνες» με την εύρεση φωτογραφικού υλικού (google images) της εποχής του έργου, το φωτισμό και τη μουσική επιμέλεια της ταινίας (youtube) με επιλογές από κλασική μουσική. Οι «τεχνικοί» με την κάμερα, το σκηνικό (προσομοίωση παλιού σπιτιού) και το μοντάζ (<http://blogs.sch.gr/kyriakou/files/2012/01/9.TEXNES.pdf>., Μείζον πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, σελ.2-3.)

Τα τελευταία 15-20' οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια τις απαντήσεις στις ερωτήσεις που περιέχονται στα φύλλα εργασίας.

Φάση 3^η : αίθουσα διδασκαλίας ή εναλλακτικά ο χώρος που θα γίνουν τα γυρίσματα, π.χ. πολιτιστικό κέντρο της περιοχής.

Οι ομάδες εισηγούνται λύσεις με βάση τα θέματα που έχουν δουλέψει (διαφοροποιημένη διδασκαλία/ differentiation in the classroom) και όλοι οι μαθητές δοκιμάζουν εμπειρίες επιτυχίας στα θέματα που καταπιάστηκαν (η επιλογή των θεμάτων έγινε με βάση τα ενδιαφέροντα, δυνατότητες, ανάγκες των μαθητών) που συνοδεύονται από την αύξηση των κινήτρων, των συναισθημάτων και των πεποιθήσεων αυτοεπάρκειάς τους (Bandura, 1977) για περαιτέρω ενεργητική εμπλοκή.

Οι «σκηνοθέτες», οι «τεχνικοί», οι «καλλιτέχνες» διατυπώνουν στην ολομέλεια τις απόψεις τους για τα ρούχα, το ύφος, τις κινήσεις των «υποκριτών» σε σχέση με το χώρο: την είσοδο του σπιτιού, το χώρο υποδοχής, το γραφείο. Γίνεται συζήτηση μεταξύ των ομάδων (ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί, εμπνυχώνει, διευκολύνει σε «πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης») και αποφασίζουν ποιες σκηνές πρέπει να γυρίσουν προκειμένου να αποδώσουν το περιεχόμενο του λογοτεχνικού έργου: η παρουσία αφηγητή κρίνεται περιττή και αποφασίζεται να κρατηθούν οι εσωτερικοί μονόλογοι της ηρωίδας. Ο βίαιος αλλά και δίκαιος χαρακτήρας του πατέρα θα αναδειχθεί με τη δράση κατά την είσοδό του στο σπίτι (βίαια συμπεριφορά στην κόρη) και μέσα από το διάλογο με τη γυναίκα του. Οι σκηνές που θα γυριστούν:

Εξωτερικές: 1. Ο πατέρας βγαίνει από το αυτοκίνητο (αντίκα) και κατευθύνεται στο σπίτι. 2. Ο πατέρας συνομιλεί με πλανόδιο πωλητή, τρώει στρείδια, τον πληρώνει, η μητέρα παρακολουθεί τη σκηνή αμίλητη. 3. Τα παιδιά παρακολουθούν τον πατέρα. 4. Διάλογος πατέρα με μητέρα.

Εσωτερικές: 1. Ο πατέρας μπαίνει στο σπίτι: χαστούκι στη μικρή του κόρη. 2. Ο πατέρας μπαίνει στο σπίτι: χαστούκι στην κόρη και εμφάνιση αδερφού για συμπαραστάση (από άλλη οπτική γωνία). 3. Ο πατέρας μπαίνει στο σπίτι: τα μικρά παιδιά παίζουν. 4. Η Πηνελόπη Δέλτα κάθεται στο γραφείο της και θυμάται.

Σε αυτή τη φάση οι ομάδες συμμετέχουν με βάση αυτά που έμαθαν στην προηγούμενη φάση από τις ιστοσελίδες των φύλλων εργασίας. Οι «τεχνικοί» μιλούν για τα είδη των

πλάνων: απόσταση από το θέμα και γωνία λήψης, τα είδη των πλάνων ανά σκηνή (Μείζον πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, σελ. 2-3.) Οι «φιλόλογοι» και οι «ιστορικοί» δίνουν το χαρακτηρισμό της ηρωίδας και του πατέρα της, οι «ακτιβιστές» και οι «pararazzi» εισηγούνται ποια στάση/ύφος είναι καταλληλότερα και για τους δυο πρωταγωνιστές. Οι «υποκριτές» κάνουν πρόβες στα κομμάτια του λογοτεχνικού κειμένου που επέλεξε η ολομέλεια. Οι «σκηνοθέτες» και οι «καλλιτέχνες»: προσπάθεια για εύρεση χώρου με παλιά αριστοκρατικά έπιπλα, ενδύματα: κοστούμι για πατέρα, δαντελένιο πουκάμισο για Πηνελόπη Δέλτα (τα μαύρα ρούχα είναι προτιμότερα αλλά αν ο φωτισμός κριθεί ανεπαρκής θα προτιμηθεί λευκό δαντελένιο πουκάμισο). Οι «καλλιτέχνες/ μουσικοί» παρουσιάζουν το κομμάτι κλασικής μουσικής που επέλεξαν.

Φάση 4^η: Γύρισμα σκηνών, επιλογή θέσης τους στην ταινία

Στην τελευταία φάση του διδακτικού σεναρίου οι μαθητές αξιοποιούν τις σημειώσεις τους για τις σκηνές που πρέπει να γυρίσουν, κάνουν τις τελευταίες πρόβες στους διαλόγους, προχωρούν στο γύρισμα κάθε σκηνής και αποφασίζουν για τη θέση της στην ταινία που θα έχει διάρκεια 6' περίπου.

Σημείωση: το μοντάζ θα γίνει από τους «τεχνικούς» με σχετικό πρόγραμμα (Sony Vegas 12 pro Windows movie maker) σε κατ' οίκον εργασία.

Γ. Συνολική αποτίμηση

Η διδακτική/μαθησιακή διαδικασία της μετατροπής του διδαγμένου λογοτεχνικού κειμένου σε μαθητική ταινία μικρού μήκους στηρίζεται:

α. σε παιδαγωγικό επίπεδο: στην κοινωνικο-γνωστική θεωρία των Σκοπών Επιτυχίας ή Θεωρίας των Στόχων/ Goal Achievement Theory, (Ames, 1992; Pintrich, 2003).

β. σε επίπεδο διδακτικής προσέγγισης: στη διαφοροποίηση της διδακτικής πρακτικής (Tomlinson & McTighe, 2006; Ιωαννίδη-Κουτσελίνη, 2009), στον κοινωνικό εποικοδομισμό.

γ. σε επίπεδο μαθησιακής προσέγγισης: προωθήθηκαν αρχές του κριτικού εγγραμματισμού και της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης/self regulated learning προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης (τι έμαθαν, πώς το έμαθαν, πού θα τους χρειαστεί, πώς μπορούν να μεταφέρουν τη νέα γνώση σε άλλο πλαίσιο, π.χ. στη μετατροπή και άλλων λογοτεχνικών κειμένων σε ταινίες μικρού μήκους ή και στη συγγραφή πρωτότυπου σεναρίου για κινηματογράφηση) (Zimmerman et al., 1992).

Δ. Αξιολόγηση δράσης

Ακολουθείται η συνεχής αξιολόγηση (formative evaluation) που έχει σκοπό αφενός να δώσει πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα της διδακτικής προσέγγισης και αφετέρου να διαπιστώσει την πρόοδο, την ανταπόκριση των μαθητών στην προσφερόμενη γνώση την ώρα της διδασκαλίας (Παπαναστασίου, 2013). Για κάθε φάση του διδακτικού σεναρίου, η αξιολόγηση στηρίζεται στην αύξηση των κινήτρων και την ανάπτυξη των συναισθημάτων των μαθητών (ενδιαφέρον, επιμονή, ενεργή εμπλοκή, δέσμευση στην αξία του έργου) καθώς και τις «εμπειρίες επιτυχίας» που δοκιμάζουν οι μαθητές με βάση τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους.

Το περιβάλλον της τάξης οργανώνεται με βάση τις αρχές του εποικοδομισμού (constructivist classroom structures). Ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές με τις «υψηλότερες επιδόσεις» αποτελούν τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των υπολοίπων /Zone of proximal development, ZPD, (Vygotsky, 1978). Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης (π.χ. αντιμετώπιση στερεοτυπικών αντιλήψεων), επίλυσης προβλήματος/ problem solving και λήψης απόφασης/decision making (π.χ. επιλογή μονολόγων, σιωπές, οπτική γωνία).

Συμπεράσματα

Μέσα από τη δημιουργία της μαθητικής ταινίας μικρού μήκους (<https://www.youtube.com/watch?v=mvNfIYCl-rM>) επιβεβαιώνονται οι πεποιθήσεις επάρκειας των μαθητών (perceived competence- self efficacy beliefs) καθώς καταφέρνουν να διερευνήσουν τον χωροχρόνο, τη συνθήκη του κειμένου μέσα από διαφορετικές προσλήψεις (ο αναγνώστης συνδημιουργός), να υποδυθούν ρόλους, να χρησιμοποιήσουν την κάμερα (στο πλαίσιο της φθίνουσας καθοδήγησης του εποικοδομισμού). Οι αυξημένες πεποιθήσεις αυτοεπάρκειας/self efficacy beliefs των μαθητών (Bandura, 1977, 1986, 2003) όταν συνδυάζονται με πεποιθήσεις για την αξία του έργου που επιτελείται μπορούν να προωθήσουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Pintrich, 1999; Zimmerman et al. 1986; Zimmerman & Martinez-Pons, 1988). Η εμπλοκή όλων των μαθητών αποδεικνύει το ενδιαφέρον για το έργο που θεωρείται «πρωτότυπο», «διαφορετικό» και κάπως «δύσκολο». Η νοητική πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που κινούνται στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξής τους οδηγεί στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων τους. Η εργασία σε κοινότητες μάθησης -με βάση τη διαφορετικότητα των μαθητών- καλύπτει την ανάγκη του «ανήκειν» σε μια ομάδα και οδηγεί στην απόκτηση της σχετικής ταυτότητας (Pintrich, 2003). Αυτό λειτουργεί ως δύναμη παρωθητική για τους μαθητές παρά την ενδεχόμενη αποτυχία των αρχικών συνεννοήσεων: το μοντέλο της συνεργατικής μάθησης εδραιώνεται ως τρόπος διδασκαλίας.

Ως προς την προσέγγιση των Σκοπών Επιτυχίας/ Achievement Goal Theory (Ames, 1992; Pintrich, 2003; Elliot, Henry, Sell, & Maier, 2005; Παντζιαρά, 2011; Σαλβαράς, 2013α) προκρίνεται η ενίσχυση του προσανατολισμού στους σκοπούς μάθησης (mastery goals) με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μέσα από τη νοητική

πρόκληση που αντιμετωπίζουν και την ικανοποίηση της γνωστικής περιέργειας. Ακολουθεί ο στόχος της επίδοσης (performance goals) καθώς κάποιοι μαθητές, ενδεχομένως, θελήσουν να επιδείξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στους συμμαθητές τους και μερικοί να αποσπάσουν θετικές κριτικές από τους «σημαντικούς άλλους» της ζωής τους. Η συγκριτική αξιολόγηση των μαθητών αποφεύγεται, δίνοντας τη θέση της στη διαμορφωτική με τη συμμετοχή των ίδιων των μαθητών (ως αυτοαξιολόγηση/ self evaluation, ως αξιολόγηση ομοτίμων/ peer evaluation, ως αναστοχασμός/ reflection κατά τη δράση). Τέλος, ως προς τους σκοπούς αποφυγής συνεπειών η συμμετοχή στις ομάδες εργασίας σε ισότιμη βάση δεν αφήνει περιθώρια να εκδηλωθεί φόβος ή πρακτικές επιφανειακής ενασχόλησης στους συμμετέχοντες. Ταυτόχρονα, οι μαθητές υιοθετούν στοιχεία Αυτορρυθμιζόμενης Μάθησης (Zimmerman et al., 1992) καθώς χρειάζεται να επαναπροσδιορίζουν τις επιλογές τους και να τις αναπροσαρμόζουν στη διαρκή πορεία νοηματοδότησης και αποκωδικοποίησης του «ανοικτού» λογοτεχνικού κειμένου καθώς και στη δημιουργική (μετα) γραφή του σε σενάριο ταινίας μικρού μήκους.

Έχοντας αναφερθεί στη σημασία των κινήτρων για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και μετά την παρουσίαση του διδακτικού σεναρίου, κλείνουμε με την παρατήρηση ότι οι μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να εργάζονται σε ένα περιβάλλον που τους προκαλεί σε διαρκές ταξίδι κατασκευής της γνώσης μέσα από αυθεντικές, ενδιαφέρουσες, σημαντικές και προκλητικές δραστηριότητες προκειμένου ναιώθουν την ικανοποίηση της επιλογής, της δημιουργίας και της επιτυχίας.

Αναφορές

Στα αγγλικά

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational Psychology*, 84, 261–271.

Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (2003). *Self-efficacy: The exercise of control* (6th ed.) New York: Freeman.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Cury, F., Elliot, A.J., Da Fonseca, D., & Moller, A. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666-679
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.
- Elliot, A., Henrly K., Sell, M., & Maier, M. (2005). Achievement goals, performance contingencies, and performance attainment: An experimental test. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 630-640.
- Elliot, A., & McGregor, H. (2001). An achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–509.
- Elliot, A., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563. Friedel, J., Cortina
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, III.: Row, Peterson.
- Freire, P. (1977). *Η παιδαγωγική του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππας.
- Freud, S. 1856-1939 (2011). *Το Εγώ και το Αυτό*. (Ν. Μυλωνά μετάφραση). Αθήνα: Νίκας.
- Kaplan, A., & Maehr, M. (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw- Hill
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Osgood, C.E. & Tannenbaum, P.H. (1995). The principle of congruity in the prediction of attitude change. *Psychological Review*, 62,42-55.
- Pintrich , P. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts Paul R. University of Michigan. *Journal of Educational Psychology*. American Psychological Association, Inc., Vol. 95, No. 4, 667–686.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH.: Merrill.
- Tomlinson, C. A., & McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction & understanding by design: Connecting content and kids*. ASCD.

- Vygotsky, S.(1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer.
- Zimmerman, B., Bandura, A., Martinez-Pons, M.(1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The role of Self- Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29, 663-676.

Στα ελληνικά:

- Ιωαννίδη - Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Αναλυτικά προγράμματα και διδασκαλία*. Λευκωσία: Συγγραφέας.
- Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α.(1998). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντζιαρά, Μ. (2011). Η ανάπτυξη των σκοπών επιτυχίας των μαθητών στο μάθημα των Μαθηματικών: Εξωγενείς ή ενδογενείς οι παράγοντες ανάπτυξης; Αθ. Γαγάτσης και Χ. Χαραλάμπους (Επιμ. Έκδοσης). *Ερευνητικά Θέματα Μαθηματικής Παιδείας*, (σελ. 25-36). Λευκωσία, Αντιπρυτανεία Ακαδημαϊκών Υποθέσεων Πανεπιστημίου Κύπρου.
- Παντζιαρά, Μ., & Φιλίππου, Γ. (2009). Κίνητρα και Επίδοση των μαθητών στα Μαθηματικά. Α., Γαγάτσης, Α., Μηχαηλίδου, Α., Χαραλάμπους, (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτική Έρευνα και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Κύπρο*. (147-160). Λευκωσία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παπαναστασίου, Κ. (2013). *Μέτρηση και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Λευκωσία.

Σαλβαράς, Γ & Σαλβαρά Μ. (2011). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Σαλβαράς, Γ. (2013 α). *Μεντορική*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Σαλβαράς, Γ. (2013 β) *Αξιολόγηση προγραμμάτων*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Φιλίππου, Γ. και Χρίστου, Κ. (2001). *Συναισθηματικοί Παράγοντες και Μάθηση των Μαθηματικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Από το διαδίκτυο (ανάκτηση 8/11/2015):

<http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=461&t=153>

http://fotodendro.blogspot.gr/2011/11/blog-post_02.html

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C113/351/2367,9011/>,

http://taenoikwkaiendimw.blogspot.gr/2014/01/blog-post_21.htm

<http://blogs.sch.gr/kyriakou/files/2012/01/9.TEXNES.pdf>

blog σχολείου για την ερμηνευτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου:
http://6ogymnasio.gr/www/Blog/30_

<https://www.youtube.com/watch?v=mvNfIYCl-rM> (η μαθητική ταινία)

Καινοτόμος Διδακτική Προσέγγιση της Αρχαίας Σπάρτης σε Ελληνο-Αμερικάνικο Σχολείο

Καμαρινού Δήμητρα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας Επιστημών της Αγωγής
kamarinou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει ποιοτικά και μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ομογενών μαθητών της Α΄ Γυμνασίου τη σχέση ανάμεσα στην γνωστική τους επίδοση με ένα καινοτόμο διδακτικό υλικό για την αρχαία Σπάρτη που δίνει έμφαση στη διδασκαλία των αξιών της σπαρτιατικής κοινωνίας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η εφαρμογή της διδασκαλίας με το συγκεκριμένο διδακτικό υλικό είχε θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών και στη διασαφήνιση αξιών. Η διαπίστωση αυτή συγκροτεί ένα νέο δεδομένο για τον εμπλουτισμό της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό, όπου ο εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει τόσο την πρόκληση της διαφορετικότητας των μαθητών αλλά και του ίδιου του εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτική της ιστορίας, διασαφήνιση αξιών, διδακτικό υλικό.

Εισαγωγή

Η ελληνική εκπαίδευση στο εξωτερικό έχει υποστηριχθεί τα τελευταία χρόνια με άφθονο υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, το οποίο έχει δημιουργηθεί τόσο από φορείς της Ομογένειας, όσο και φορείς της Ελλάδας. Αυτά τα διδακτικά εγχειρίδια παρέχουν επιλογές στους εκπαιδευτικούς για να υποστηρίξουν τη διδασκαλία τους και να εμπλουτίσουν το μάθημά τους. Παράλληλα όμως παρατηρείται μια σημαντική έλλειψη σε διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ιστορίας. Τα σχολικά εγχειρίδια που διδάσκονται στα ελληνικά σχολεία εξαιτίας των λεξιλογικών δυσκολιών είναι ακατάλληλα για τους μαθητές της Ομογένειας. Το αποτέλεσμα είναι να υπάρχει ένα σοβαρό έλλειμμα στη διδασκαλία του ελληνικού πολιτισμού και της ιστορίας και κυρίως στη διδασκαλία αυτών των στοιχείων του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, τα οποία έχουν μεταλαμπαδευτεί στο δυτικό κόσμο και για τα οποία είναι κατεξοχήν γνωστός. Η διδασκαλία της αρχαίας ιστορίας με έμφαση στις διαχρονικές ανθρωπιστικές αξίες του ελληνικού πολιτισμού θα μπορούσε να είναι ακρογωνιαίος λίθος της κοινωνικοπαιδαγωγικής λειτουργίας της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό.

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να συνεισφέρει στην κάλυψη αυτού του κοινωνικοπαιδαγωγικού και διδακτικού κενού χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα τη μελέτη περίπτωσης της ανάπτυξης διδακτικού υλικού και της διδασκαλίας μιας ενότητας για την αρχαία Σπάρτη με έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και τη διδασκαλία αξιών μέσα από βιοματική και διαθεματική προσέγγιση.

Θεωρία της έρευνας

Η μεγαλύτερη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι να καταλήξουν σε κατάλληλες καλές πρακτικές με σκοπό να αυξήσουν την απόδοση των μαθητών τους και να καλλιεργήσουν αξίες (George, et al., 1999). Ήδη και μόνο η ιδέα της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας ακόμη και της ελληνικής γλώσσας για ομογενείς μαθητές θεωρείται μια εμπειρία που προκαλεί άγχος (Horwitz, 2008). Η διδασκαλία της ιστορίας σε ομογενείς μαθητές δεν αποτελεί εξαίρεση, εξαιτίας της δυσκολίας στο λεξιλόγιο και την κατανόηση των εννοιών της. Παράλληλα η παραδοσιακή προσέγγιση έχει αποτύχει να παρέχει αξίες στους μαθητές (Liu, et al., 2007). Στο σημείο αυτό, είναι σημαντικός ο ισχυρισμός ότι η εφαρμογή καινοτόμου εκπαιδευτικού υλικού είναι σε θέση να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα όσον αφορά την καλλιέργεια αξιών στους μαθητές (Armstrong 2009). Εάν αυτό αληθεύει ή όχι απομένει να απαντηθεί μέσα από τη διενέργεια μιας έρευνας η οποία θα στοχεύει στην εξέταση της ύπαρξης ή μη σχέσης ανάμεσα στην υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης με βάση κατάλληλο διδακτικό υλικό για την αρχαία Σπάρτη και στην απόδοση και το ενδιαφέρον των μαθητών με απώτερο στόχο την καλλιέργεια αξιών.

Το να θεωρήσει κανείς ότι η παραδοσιακή διδασκαλία επιτυγχάνει αυτούς τους στόχους, επειδή ακριβώς διδάσκει τις διαστάσεις ενός πολιτισμού που έθεσε τις βάσεις της ανθρωπιστικής παιδείας είναι φενάκη. Ασφαλώς και μόνο που ακούν οι μαθητές για τους τρόπους εφαρμογής των ιδεών της δημοκρατίας στην αρχαία Αθήνα και μόνο που διαβάζουν κείμενα φιλοσοφίας και διαπραγματεύονται τραγωδίες ή ποίηση σε μια γλώσσα ιδιαίτερα πλούσια στην ακριβολογία της είναι σημαντικότερα βήματα. Αρκούν όμως; Αναφορικά με τη διδασκαλία των αξιών υπάρχει η άποψη ότι θα πρέπει να ακολουθείται η λεγόμενη "laissez faire" τακτική. Αυτό σημαίνει πως δε θα πρέπει να γίνεται προσπάθεια να μεταδοθούν στους μαθητές συγκεκριμένες αξίες, αλλά θα πρέπει να είναι ελεύθεροι να κάνουν τις επιλογές τους. Υποτίθεται ότι με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η αντικειμενικότητα της διδασκαλίας. Έχει όμως γίνει εμφανές ότι ακόμα και στην περίπτωση που η διδασκαλία των αξιών δεν προβλέπεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, τέτοια μηνύματα μεταδίδονται στους μαθητές από το λεγόμενο παραπρόγραμμα (Μαυρογιώργος 1984). Από τις έρευνες έχει φανεί ότι υπάρχουν δύο παράγοντες σημαντικοί στη διαδικασία για τη μεταβολή των στάσεων: η μακροχρόνια προσπάθεια επίδρασης στις αξίες και στις στάσεις και η ποιότητα των διδακτικών μεθόδων για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι (Rokeach, 1973, 1976, Banks 2002). Άλλωστε κατά τους Lee et al. (1992) ο λόγος για να διδάσκουμε ιστορία δεν είναι ότι αλλάζει την κοινωνία, αλλά ότι αλλάζει τους μαθητές, αλλάζει το τι βλέπουν στον κόσμο και πώς το βλέπουν.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι ο σχεδιασμός διδακτικού υλικού για την αρχαία Σπάρτη, με έμφαση ως προς το περιεχόμενο στη διδασκαλία αξιών και ως προς τη διδακτική μεθοδολογία στη βιωματική, διαθεματική προσέγγιση και στις μεθόδους καλλιέργειας της

κριτικής σκέψης, το οποίο θα εφαρμοστεί σε μαθητές Α΄ Γυμνασίου αγγλόφωνου ομογενειακού σχολείου και θα αξιολογηθεί.

Υποθέσεις της έρευνας

Γενική υπόθεση

Η υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης σε μαθητές της Α΄ Γυμνασίου ελληνόγλωσσου σχολείου του εξωτερικού με βάση το καινοτόμο διδακτικό υλικό για την αρχαία Σπάρτη συμβάλλει στην επίτευξη γνωστικών στόχων και στην διασαφήνιση αξιών.

Επιμέρους υποθέσεις

1. Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη διδακτικού υλικού για την καλλιέργεια αξιών και δεξιοτήτων κριτικής σκέψης με αντικείμενο την αρχαία Σπάρτη κατανοητού από μαθητές Α΄ Γυμνασίου ομογενειακών σχολείων του εξωτερικού είναι εφικτός.
2. Το συγκεκριμένο διδακτικό υλικό για την αρχαία Σπάρτη είναι κατάλληλο βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων αξιολόγησης για μαθητές Α΄ Γυμνασίου ομογενειακών σχολείων του εξωτερικού.
3. Με βάση το διδακτικό υλικό για τη διασαφήνιση αξιών και την καλλιέργεια δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών με αντικείμενο την αρχαία Σπάρτη είναι δυνατόν να επιτευχθούν οι καθορισμένοι αντικειμενικοί στόχοι της διδασκαλίας.

Οι αντικειμενικοί στόχοι της διδασκαλίας της ενότητας για την αρχαία Σπάρτη ήταν οι μαθητές:

- *Να περιγράφουν στοιχεία του πολιτικού συστήματος, της αγωγής και της στρατιωτικής οργάνωσης της αρχαίας Σπάρτης.*
- *Να αναγνωρίζουν τις αξίες της σπαρτιατικής αγωγής και κοινωνίας*
- *Με βάση τις πηγές για την αρχαία Σπάρτη να ξεχωρίζουν τα στοιχεία που αντιστοιχούν στην ιστορική πραγματικότητα από τις ιστορικές παραμορφώσεις και τα φαντασιακά στοιχεία στην ιστορική αφήγηση.*
- *Να καλλιεργήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και ομαδοσυνεργατικής μάθησης.*

4. Το διδακτικό υλικό για την αρχαία Σπάρτη επηρεάζει θετικά το ενδιαφέρον και την απόδοση των μαθητών.

Μεθοδολογία

Το δείγμα

Δυο ομάδες μαθητών αποτέλεσαν το δείγμα της μελέτης. Συγκεκριμένα η έρευνα εφαρμόστηκε σε μαθητές δύο σχολικών τάξεων 7ης βαθμίδας (αντίστοιχη ελληνική Α΄ Γυμνασίου) μεγάλου ιδιωτικού αγγλόφωνου σχολείου του εξωτερικού, 18 και 17 μαθητών η κάθε μια. Η επιλογή του πληθυσμού πραγματοποιήθηκε βάσει δειγματοληπτικής μεθόδου μη-πιθανοτήτων, με βολική δειγματοληψία (Teddlie et al., 2007). Στην

περίπτωση αυτή επιλέχθηκαν συμμετέχοντες οι οποίοι προσεγγίστηκαν εύκολα και οι οποίοι προτίθετο να συμμετάσχουν στην έρευνα. Το κοινωνικοοικονομικό προφίλ των γονέων ήταν παρόμοιο, δεδομένου ότι το σχολείο είναι θρησκευτικό. Εξίσου παρόμοιο είναι και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι περισσότεροι από τους οποίους δεν έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση και δραστηριοποιούνται στο χώρο των επιχειρήσεων. Κατά την περίοδο της μελέτης, η οποία διενεργήθηκε το χρονικό διάστημα 1 μέχρι 31 Μαρτίου 2015, οι συγκεκριμένοι μαθητές παρακολουθούσαν τα μαθήματα της ελληνικής ιστορίας για την αρχαία Σπάρτη (συνολικά 10 διδακτικές ώρες). Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια, που δίδασκε στο σχολείο.

Ερευνητική Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα αποτέλεσε μια μελέτη περίπτωσης, με τη συμμετοχή μιας μικρής ομάδας μαθητών. Ως μελέτη περίπτωσης ορίζεται η μελέτη ενός φαινομένου μέσα σε συγκεκριμένο πλαίσιο και περιβάλλον (Simons, 2009). Στην προκειμένη περίπτωση, σημείο αναφοράς της έρευνας αποτέλεσε το εάν και κατά πόσο το διδακτικό υλικό για την αρχαία Σπάρτη, η διαδικασία ανάπτυξης του οποίου περιγράφεται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, επηρεάζει την εκμάθηση της ελληνικής ιστορίας σε ομάδα ομογενών μαθητών με στόχο την καλλιέργεια αξιών και ικανοτήτων κριτικής σκέψης, την επίτευξη γνωστικών στόχων και την ανάπτυξη ενδιαφέροντος.

Ερευνητικά Εργαλεία

Παρατήρηση. Σημεία όπου εστίασε η φόρμα παρατήρησης ήταν το ενδιαφέρον και η απόδοση που επέδειξαν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης. Για το σχολιασμό χρησιμοποιήθηκαν λεκτικοί χαρακτηρισμοί, αντιστοιχούμενοι σε αριθμητική κλίμακα προκειμένου να αποφευχθεί η χρονοβόρα και μη έγκαιρη καταγραφή. Σε σημεία ωστόσο όπου οι περιστάσεις το απαιτούσαν, υπήρξε η επιλογή περιγραφικής ανάλυσης και σημειώσεων, στοιχεία τα οποία βοήθησαν στην περαιτέρω κατανόηση της διεργασίας μέσα στην τάξη.

Ερωτηματολόγιο (τεστ ερωτήσεων). Το τελικό τεστ ερωτήσεων σχεδιασμένο, ώστε να το συμπληρώσουν οι μαθητές μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης, περιλάμβανε ερωτήσεις που έλεγχαν την επίτευξη των αντικειμενικών στόχων της διδασκαλίας, που περιγράφηκαν πιο πάνω.

Πιλοτική Εφαρμογή. Για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία του εργαλείου και η εγκυρότητα της έρευνας, θεωρήθηκε απαραίτητη η πιλοτική εφαρμογή του διδακτικού υλικού σε άτομα με χαρακτηριστικά παρόμοια με το μελετώμενο πληθυσμό προκειμένου να επισημανθούν τυχόν προβλήματα και ασάφειες πριν την έναρξη συλλογής των δεδομένων. Το διδακτικό υλικό για την αρχαία Σπάρτη, επομένως, δόθηκε σε δυο μαθητές, οι οποίοι δεν έλαβαν μέρος στην έρευνα, προθυμοποιήθηκαν ωστόσο να προσφέρουν τη βοήθειά τους. Οι δυο μαθητές αποφάνθηκαν ότι δεν είχαν κάποια δυσκολία είτε στο

να κατανοήσουν είτε στο να απαντήσουν στις ερωτήσεις, γεγονός που δεν επέφερε αλλαγές στον αρχικό σχέδιο του διδακτικού υλικού.

Σχεδιασμός του διδακτικού υλικού

Προκειμένου να διαμορφωθεί το διδακτικό υλικό που θα εφαρμοζόταν στην σχολική τάξη, κρίθηκε απαραίτητη η διανομή ερωτηματολογίου, βασισμένου στους στόχους του διδακτικού υλικού, στο άλλο τμήμα της ίδιας τάξης, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές έχουν τα ίδια κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά. Το ερωτηματολόγιο βοήθησε την ερευνήτρια να συλλέξει συστηματικές πληροφορίες οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για τη διαμόρφωση των πλάνων των μαθημάτων προς όφελος των μαθητών. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε με την αρχική του μορφή, στην ελληνική γλώσσα, καθώς το επίπεδο των μαθητών το επέτρεπε. Ωστόσο, δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις πριν τη διανομή του ερωτηματολογίου ούτως ώστε να αποφευχθούν τυχόν ασάφειες. Η χρήση των αποτελεσμάτων του ερωτηματολογίου αποτέλεσε το επόμενο βήμα της ερευνήτριας. Τα στοιχεία που προέκυψαν την καθοδήγησαν ώστε να δομήσει το διδακτικό υλικό για την αρχαία Σπάρτη κατά ωριαίο μάθημα με τρόπο τέτοιο, ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών.

Η δομή

Το διδακτικό υλικό σχεδιάστηκε με βάση τις επιταγές και την ύλη του αναλυτικού προγράμματος της Ιστορίας της Α Γυμνασίου του ελληνικού σχολείου. Δομήθηκε σε τέσσερα μικρά κεφάλαια, τα οποία μπορούσαν να διδαχθούν σε μια διδακτική ώρα. Σε κάθε κεφάλαιο αντιστοιχούσε ένα δισέλιδο φύλλο εργασίας, το οποίο συμπλήρωναν οι μαθητές την ερχόμενη διδακτική ώρα. Συγκεκριμένα τα τέσσερα αυτά κεφάλαια ήταν τα εξής: Η κοινωνία, Ισότητα και ελευθερία, η Αγωγή των αγοριών και των κοριτσιών, η Σπαρτιατική φάλαγγα. Πέραν αυτών των 8 ωρών, αφιερώθηκε και μία ώρα για την παρουσίαση των project των μαθητών, μια ώρα για την παρακολούθηση του ντοκιμαντέρ και αποσπασμάτων της ταινίας «300». Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης δόθηκε στους μαθητές στην τάξη για συμπλήρωση το τεστ αξιολόγησης γνώσεων.

Το περιεχόμενο

Επιλέχτηκε με βάση τη διαθεματική προσέγγιση της αρχαίας Σπάρτης. Δόθηκαν στοιχεία της οικονομικής, πολιτικής ζωής, γεωγραφικής θέσης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διδασκαλία αξιών, όπως η δημοκρατία, η ισονομία, η κοινωνική δικαιοσύνη, ο αντικαταναλωτισμός, η κοινωνική αλληλεγγύη, η ισότιμη εκπαίδευση πλούσιων και φτωχών, ανδρών και γυναικών.

Το λεξιλόγιο

Επειδή ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στην κατανόηση της ιστορίας είναι το ζήτημα του δύσκολου λεξιλογίου της, προκειμένου να αντιμετωπιστούν προβλήματα κατανόησης έγιναν οι εξής δύο επιλογές κατά τη συγγραφή των κειμένων. Συντάχθηκαν κατά το δυνατόν με βάση λέξεις της ελληνικής από τις ρίζες των οποίων σχηματίζονται

λέξεις της αγγλικής γλώσσας. Οι σχετικές παραπομπές παρατέθηκαν στο κάτω μέρος της σελίδας κάθε κεφαλαίου. Σε πίνακα μεταφράζονταν οι δύσκολες φράσεις κάθε κειμένου. Ο τελικός στόχος ήταν οι μαθητές να μπορούν να κατανοούν το κείμενο χωρίς περαιτέρω διευκρινίσεις από τον καθηγητή.

Τα φύλλα εργασίας

Ως προς το περιεχόμενο περιλάμβαναν ασκήσεις καλλιέργειας δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, οι τύποι των οποίων σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να αντιστοιχούν σε αυτούς που έχουν συνηθίσει οι μαθητές από τα σχολικά εγχειρίδια διδασκαλίας τους μαθήματος των κοινωνικών επιστημών στο αμερικάνικο σχολείο. Ένα δεύτερο κριτήριο για το σχεδιασμό των φύλλων εργασίας ήταν οι μαθητές να μπορούν χωρίς περαιτέρω διευκρινίσεις από τους εκπαιδευτικούς, αυτόνομα να συμπληρώνουν τις απαντήσεις στις ασκήσεις. Κυρίως όμως σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να δίνουν έμφαση σε ζητήματα κατανόησης κειμένων, χάρτη και εικόνων, καθώς και στην ανάδειξη των αξιών της σπαρτιατικής κοινωνίας. Στη συνέχεια καταγράφονται ικανότητες κριτικής σκέψης που η διδακτική παρέμβαση μέσω του διδακτικού υλικού για την αρχαία Σπάρτη επεδίωξε να καλλιεργήσει μαζί με ένα ενδεικτικό παράδειγμα δραστηριότητας των μαθητών. Ικανότητα σύγκρισης αντιθέτων: π.χ. Σε τι διέφερε η βασιλεία στη Σπάρτη από αυτήν της Περσίας;. Ικανότητες προσδιορισμού αιτίας και αποτελέσματος: π.χ. Γιατί οι Σπαρτιάτες ήταν στρατιώτες μέχρι τα 60 χρόνια τους;. Αναγνώρισης διαφορετικής οπτικής για το ίδιο θέμα: π.χ. Τι είναι δημοκρατία για σένα και τι ήταν για έναν αρχαίο Σπαρτιάτη;. Επίλυσης προβλήματος: π.χ. Οι Σπαρτιάτες κατάγονται από μια πολεμική φυλή που κατέβηκε από το Βορά στην Ελλάδα και διάλεξε να μείνει στη Λακωνία. Τους Δωριείς. Είσαστε οι πρώτοι Δωριείς στη Λακωνία. Συζητήστε σε ομάδες πώς θα οργανώσετε τη ζωή σας. Ικανότητες λήψης απόφασης: π.χ. Στην «Αγωγή» της Σπάρτης δέχονταν και παιδιά από άλλες πόλεις. Θα έστελνες το παιδί σου να εκπαιδευτεί εκεί; Σε ζευγάρια γράψτε σε δύο στήλες τα υπέρ και τα κατά.

Μία από τις εργασίες των μαθητών μετά το τέλος της ενότητας ήταν να επιλέξουν μια θεματική από την αρχαία Σπάρτη και να ετοιμάσει ο καθένας ένα μικρό Project με τη μορφή παρουσίασης στο PowerPoint.

Αποτελέσματα έρευνας

Η καταλληλότητα του διδακτικού υλικού

Το συγκεκριμένο διδακτικό υλικό για την αρχαία Σπάρτη είναι κατάλληλο για μαθητές Α΄ Γυμνασίου ομογενειακών σχολείων του εξωτερικού βάσει κριτηρίων αξιολόγησης όπως εάν είναι κατανοητό εάν κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών και εάν συμβάλλει στη μάθηση.

Συγκεκριμένα ήταν κατανοητό από τους μαθητές, γεγονός που τεκμηριώνεται από δύο στοιχεία. Κατά τη διδασκαλία με βάση το λεξιλόγιο κατανοούσαν τα κείμενα και μπορούσαν μόνοι τους χωρίς περαιτέρω διευκρινίσεις από τον εκπαιδευτικό να κάνουν τις ασκήσεις των φύλλων εργασίας.

Το υλικό κίνησε το ενδιαφέρον των μαθητών, ώστε παρακολουθούσε και συμμετείχε το σύνολο της τάξης. Επειδή το πρόβλημα της κατανόησης των κειμένων από τα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια είναι ο μεγαλύτερος ανασταλτικός παράγοντας στην πρόκληση ενδιαφέροντος και στην απόδοση των μαθητών στην ιστορία, ένα σημαντικό αποτέλεσμα αυτής της έρευνας είναι ότι το σύνολο των μαθητών συμμετείχε ενεργά κατά τη διδασκαλία αγγλικών λέξεων που παράγονται από τις ελληνικές και περιλαμβάνονταν στα κείμενα που είχαν συνταχθεί για τη διδασκαλία της ενότητας για την αρχαία Σπάρτη. Ακόμα και συνήθως αδιάφοροι μαθητές στο σχολικό μάθημα εύρισκαν αγγλικές λέξεις που έχουν ελληνική ρίζα.

Μαθησιακά Επιτεύγματα

Αναφορικά με τον πρώτο στόχο με βάση τεστ ερωτήσεων για την αρχαία Σπάρτη που δόθηκε πριν τη διδασκαλία της ενότητας στους μαθητές διαπιστώθηκε ότι αγνοούσαν τη γεωγραφική θέση, την πολιτική, την κοινωνική οργάνωση και την αγωγή στην αρχαία Σπάρτη, όπως και τις βασικές αξίες της σπαρτιατικής κοινωνίας. Έχοντας πληροφορίες περισσότερο από ταινίες, όπως «Οι 300» είχαν δημιουργήσει για τους Σπαρτιάτες το στερεότυπο σωματικά ισχυρών, πολεμοχαρών στρατιωτών, ώστε αγνοούσαν τις αξίες της σπαρτιατικής κοινωνίας. Επίσης αγνοούσαν βασικό λεξιλόγιο στα ελληνικά, χρήσιμο για τη διδασκαλία αυτής της ενότητας.

Ο έλεγχος των τεστ αξιολόγησης μετά το τέλος της διδακτικής παρέμβασης έδειξε ότι οι μαθητές στο σύνολό τους μετά το πέρας της μπορούν να περιγράψουν στοιχεία του πολιτικού συστήματος, της αγωγής και της στρατιωτικής οργάνωσης της αρχαίας Σπάρτης και να αναγνωρίζουν τις αξίες της σπαρτιατικής αγωγής και κοινωνίας. Η μελέτη των απαντήσεών τους έδειξε ότι οι αντικειμενικοί στόχοι του προγράμματος επιτεύχθηκαν.

Όμως οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης εξακολουθούσαν να έχουν δυσκολίες στη συνεργασία σε ομάδες στην τάξη. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη αρκετών τέτοιων σχετικών εμπειριών στο σχολείο. Σε μια διδακτική παρέμβαση περιορισμένης χρονικής διάρκειας (10 διδακτικών ωρών) δεν είναι εφικτό να αναπτύξουν οι μαθητές τέτοιες ικανότητες, παράλληλα με την πραγματοποίηση γνωστικών στόχων. Είναι όμως σημαντικό να περιλαμβάνονται ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ώστε οι μαθητές να εξασκούνται σε αυτές.

Όλοι οι μαθητές εκπόνησαν μικρά project ατομικών εργασιών, έχοντας αποκτήσει ενδιαφέρον για το θέμα και χωρίς να πιεστούν από την καθηγήτρια. Η καθηγήτρια επέμεινε τα κείμενα να είναι γραμμένα από τους μαθητές και όχι αντιγραφές, γεγονός που ελέγχεται εύκολα, εξαιτίας του περιορισμένου λεξιλογίου των μαθητών. Ο έλεγχος του περιεχομένου τους από την καθηγήτρια έδειξε ότι είχαν συμπεριλάβει βασικά στοιχεία για την αρχαία Σπάρτη.

Αναφορικά με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης οι δυσκολίες των μαθητών είναι επόμενα αποτελέσματα του τρόπου που προσεγγίζει διδακτικά το ελληνικό σχολείο την

Ιστορία (Καμαρινού, 2000). Ανάλογες διαπιστώσεις υπάρχουν και στη διεθνή βιβλιογραφία για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Σημαντικό εύρημά τους είναι ότι ακόμα και στις ηλικίες των τυπικών συλλογισμών η ιστορική κατανόηση των μαθητών είναι χαμηλότερη από την αναμενόμενη κατά το μοντέλο του Piaget για την ηλικία τους. Παρά την κριτική που έχει ασκηθεί στην έρευνα του Hallam (1970) για τα κριτήρια που επέλεξε προκειμένου να διαπιστώσει την ιστορική σκέψη μαθητών ηλικίας 11-16 ετών, τα ευρήματά του εξακολουθούν να έχουν ισχύ, ως αποτελέσματα του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας της Ιστορίας. Δηλαδή ότι οι τύποι των απαντήσεων, που ο Piaget διαπίστωσε και αποδίδει σε μικρότερης ηλικίας παιδιά, ήταν οι ίδιοι με αυτούς των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα της Ιστορίας και ότι οι μαθητές ανέπτυσαν συλλογισμούς σε χαμηλότερο επίπεδο απ' ό,τι αναμενόταν.

Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι, εάν θέλουμε να καλλιεργήσουμε συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες κριτικής σκέψης στους μαθητές, χρειάζεται καταρχήν να τις προσδιορίσουμε και κατά δεύτερον να γνωρίζουμε μεθόδους και καλές πρακτικές που μπορεί να συμβάλλουν στην καλλιέργειά τους. Οι σωστές απαντήσεις των μαθητών στα φύλλα εργασίας έδειξαν ότι η παρούσα διδακτική παρέμβαση συνέβαλε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης των μαθητών.

Με βάση τα παραπάνω κατά τη διδακτική παρέμβαση και προκειμένου να ελεγχθεί η επίτευξη του αντικειμενικού στόχου 3, δηλαδή με βάση τις πηγές για την αρχαία Σπάρτη να ξεχωρίζουν τα στοιχεία που αντιστοιχούν στην ιστορική πραγματικότητα από τις παραμορφώσεις της ιστορίας, οι μαθητές είδαν ένα ντοκιμαντέρ από τη σειρά *Decisive Battles*, το οποίο είναι βασισμένο στην περιγραφή του Ηρόδοτου για τη μάχη των Θερμοπυλών και το σύγκριναν με τα στοιχεία της ταινίας «Οι 300» ως προς την ορθότητα περιεχομένου σε σχέση με την ιστορική πραγματικότητα. Η πλειοψηφία τους μετά το τέλος της διδασκαλίας μπόρεσε να καταγράψει στοιχεία που αντιστοιχούν στην ιστορική πραγματικότητα στην ταινία, στοιχεία που είναι απλά κινηματογραφικά ευρήματα, καθώς και αξίες της σπαρτιατικής κοινωνίας που δεν δείχνει η ταινία.

Η μελέτη των συμπληρωμένων φύλλων εργασίας των μαθητών και των απαντήσεων στο τεστ ερωτήσεων που δόθηκε μετά το τέλος της υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης έδειξε ότι οι μαθητές είχαν κατανοήσει το περιεχόμενο της διδασκαλίας, είχαν αποκτήσει τις σχετικές γνώσεις και είχαν κατανοήσει τις αξίες της αρχαίας Σπάρτης.

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Αν και η έρευνα αποτέλεσε μελέτη περίπτωσης και τα αποτελέσματά της, λόγω του μικρού δείγματος συμμετεχόντων, δεν είναι θεμιτό να γενικευθούν για τον ευρύτερο πληθυσμό, ωστόσο μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα για ανάληψη νέων δράσεων μέσα στα πλαίσια της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό. Οι επακόλουθες συνέπειες των ευρημάτων της έρευνας κρίνονται σημαντικές και για τα ελληνικά δεδομένα καθώς οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν σε περιβάλλοντα τάξεων, τα οποία χαρακτηρίζονται από διαρκώς αυξανόμενη διαφορετικότητα ως προς την εθνική προέλευση

των μαθητών. Μια ακόμα επισήμανση είναι ότι η εφαρμογή ενός καινοτόμου διδακτικού υλικού για την εκμάθηση αξιών σε ομογενείς μαθητές αποτελεί μια φιλοσοφία και μια προσέγγιση διδασκαλίας, η οποία αλλάζει τα δρώμενα μέσα στην τάξη με τέτοιο τρόπο ώστε να παρέχονται στους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες για λήψη και επεξεργασία πληροφοριών, νοηματοδότηση ιδεών και ελεύθερη έκφραση γνώσης και γνώμης, εξασφαλίζοντας ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους συμμετέχοντες.

Συνοψίζοντας, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι είναι εφικτός ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη διδακτικού υλικού για την καλλιέργεια αξιών και δεξιοτήτων κριτικής σκέψης με αντικείμενο την αρχαία Σπάρτη για μαθητές Α΄ Γυμνασίου ομογενειακών σχολείων του εξωτερικού. Επομένως θα μπορούσε αυτό το μοντέλο σχεδιασμού και ανάπτυξης διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής ιστορίας και των αξιών του ελληνικού πολιτισμού να επεκταθεί και σε άλλες θεματικές πέραν της αρχαίας Σπάρτης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA: Association of Supervision and Curriculum Development.
- Banks, J. (2002). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- George, P. S. & McEwin, C. K. (1999). High Schools for a New Century: Why is the High School Changing?. *NASSP Bulletin*, 83(606), pp. 10-24. Langa, M. A. and Yost, J. L. (2007), *Curriculum Mapping for Differentiated Instruction, K-8*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hallam, R.N. (1970), Piaget and thinking in history. In: M. Ballard (ed.), *New movements in the study and teaching of history*. London: Temple Smith.
- Horwitz, K. E. (2008). *Becoming A Language Teacher: A Practical Guide to Second Language Learning and Teaching*. Newton: Allyn & Bacon.
- Iraossi, G. (2006), *The Power of Survey Design: A User's Guide for Managing Surveys, Interpreting Results, and Influencing Respondents*. Washington, D.C.: The World Bank.
- Lee, P., Slater, J., Walsh, P. & White, J. (1992). *The aims of school history: The National Curriculum and Beyond*. London, Tufnell Press.
- Liu, Q. & Shi, J. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods. *US-China Education Review*, 4(1), pp. 69-71.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human value*. New York: MacMillan Pub. Co. Inc.

Rokeach, M. (1976). *Beliefs, attitudes and values: a theory of organisation and change*. San Francisco: Jossey-Bass Pub.

Sands, D. I., & Barker, H. B. (2004), Organized Chaos: Modelling Differentiated Instruction for Preservice Teachers. *Teaching & Learning*, 19(1),pp. 26-49.

Simons, H. (2009). *Case Study Research In Practice*. Thousand Oaks/ CA: SAGE Publications.

Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed Method Sampling: A Typology with Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), pp. 77-100.

Ελληνόγλωσση

Καμαρινού, Δ. (2000), *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*, Αυτοέκδοση.

Μαυρογιώργος, Γ. (1984), Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα. Στο: Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη. Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση*: 135-47.

Μια καινοτόμος προσέγγιση στη διδασκαλία της Ομήρου Οδύσσειας

Καμαρινού Δήμητρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας

Επιστημών της Αγωγής

kamarinou@gmail.com

Τσούνη Βασιλική

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, MSc

vtsoni@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει ποιοτικά και μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης μαθητών της Α΄ Γυμνασίου στην Οδύσσεια και εκπαιδευτικών που διδάσκουν την Οδύσσεια, τη σχέση ανάμεσα στην γνωστική τους επίδοση με το διδακτικό υλικό "Πλόες και πολιτισμοί της Οδύσσειας" και "Η σχεδία του Οδυσσέα" (Καμαρινού, 2010). Στην έρευνα που διενεργήθηκε συμμετείχαν μαθητές της Α΄ Γυμνασίου ενός δημοσίου Γυμνασίου και εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το μάθημα. Οι μαθητές παρακολούθησαν μια σειρά μαθημάτων η οποία δομήθηκε επάνω σε διαφοροποιημένη ως προς το διδακτικό υλικό διδασκαλία. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν περιελάμβαναν ένα ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς, ένα ερωτηματολόγιο (τεστ αξιολόγησης) για τους μαθητές, φύλλα εργασίας των μαθητών και παρατήρηση των μαθητών, που πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια. Η ανάλυση των δεδομένων που εξήχθησαν έδειξε ότι η εφαρμογή της διδασκαλίας με το συγκεκριμένο διδακτικό υλικό είχε θετική επίδραση στην επίδοση και μάθηση των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Καινοτόμο διδακτικό υλικό, μαθησιακά επιτεύγματα.

Εισαγωγή

Η σημασία του θέματος της παρούσης έρευνας εντοπίζεται στην αξιοποίηση καινοτόμου διδακτικού υλικού με στόχο την αναβάθμιση και βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο πλαίσιο του μαθήματος Ομήρου Οδύσσεια της Α΄ Γυμνασίου. Το διδακτικό υλικό έχει εκπονηθεί προκειμένου να προσφέρει λύσεις σε επιμορφωτικά και διδακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διδάσκοντες την Οδύσσεια. Το πρώτο είναι η έλλειψη διδακτικού υλικού, το οποίο να συνδέει τις ομηρικές αναφορές με τα ιστορικά δεδομένα του μυκηναϊκού πολιτισμού. Στο σχολικό βιβλίο της Οδύσσειας υπάρχουν μεν εικόνες, είναι όμως αποσπασματικές, χωρίς επεξηγήσεις, πέραν μιας μικρής λεζάντας, ώστε ούτε δίνουν ολοκληρωμένη εικόνα της θεματικής στην οποία αναφέρονται, ούτε εύκολα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως πηγές. Για παράδειγμα η κάτοψη του ανακτόρου του Νέστορα, που θα μπορούσε να υποστηρίξει τις πάμπολλες αναφορές σε χώρους των ανακτόρων έχει καταχωρηθεί στο σχολικό βιβλίο χωρίς υπόμνημα ανάγνωσης, δηλαδή χαρακτηρισμού των χώρων. Παρότι είναι ζητούμενο οι μαθητές να αναζητήσουν την ιστορική πραγματικότητα στο έπος, δεν παρέχεται κατάλληλο διδακτικό υλικό. Το βιβλίο της ιστορίας θα μπορούσε να το προσφέρει. Αυτό όμως είναι το δεύτερο πρόβλημα για τον διδάσκοντα. Οι ολιγοσέλιδες αναφορές του σχολικού βιβλίου δεν επαρκούν για να αναδείξουν τις λεπτομέρειες και το πολιτισμικό πλαίσιο όψεων του μυκηναϊκού πολιτισμού που αναφέρονται στην Οδύσσεια. Το τρίτο

πρόβλημα είναι ότι οι διδάσκοντες την Οδύσσεια εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι και δεν έχουν εύκολα πρόσβαση σε αρχαιολογικές δημοσιεύσεις. Το τέταρτο πρόβλημα είναι ότι τα σχολικά βιβλία δεν είναι ενημερωμένα για τα πορίσματα των αρχαιολογικών ερευνών των τελευταίων δεκαετιών, με αποτέλεσμα να συντηρούν ανακριβείς και λανθασμένες ερμηνείες. Ενδεικτικό παράδειγμα αγνοούν ότι το χωρίο της κατασκευής της σχεδίας του Οδυσσέα αφορά την πλήρη και συνοπτική καταγραφή των σταδίων ναυπήγησης ενός πλοίου μυκηναϊκής περιόδου και όχι σχεδίας.

Εμπειρική έρευνα

Ο σκοπός της έρευνας

Στόχος της έρευνας είναι η αξιολόγηση του διδακτικού υλικού ως επιμορφωτικό υλικό για τους διδάσκοντες την Οδύσσεια και ως διδακτικό για τους μαθητές μέσα από τη διδακτική παρέμβαση στην Α΄ Γυμνασίου ως μελέτη περίπτωσης. Η αξιολόγηση θα γίνει από μαθητές σχολικών τάξεων Α Γυμνασίου και 8 (οχτώ) εκπαιδευτικούς με ποιοτική έρευνα.

Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Με ποιους τρόπους και σε ποιες ενότητες των σχολικών βιβλίων Ιστορίας και Οδύσσειας μπορεί να αξιοποιηθεί το διδακτικό υλικό "Πλόες και πολιτισμοί της Οδύσσειας" και "Η σχεδία του Οδυσσέα";
2. Με ποιους τρόπους μπορεί αυτό το διδακτικό υλικό να συμβάλλει στην υποσαήριξη δραστηριοτήτων βιωματικής μάθησης μέσα στη σχολική τάξη;
3. Με ποιους τρόπους μπορεί αυτό το διδακτικό υλικό να συμβάλλει στην υποστήριξη εκπαιδευτικών βιωματικών δραστηριοτήτων σε αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία με μυκηναϊκά εκθέματα;
4. Πώς μπορεί αυτό το διδακτικό υλικό να συμβάλλει στη διαθεματική προσέγγιση της Οδύσσειας και στη σύζευξή της με την ιστορία αρχαίων χρόνων;
5. Είναι κατάλληλο ως επιμορφωτικό υλικό για τους διδάσκοντες την Οδύσσεια και την ιστορία αρχαίων χρόνων;
6. Μπορούν να επιτευχθούν οι παρακάτω αντικειμενικοί στόχοι της διδασκαλίας με βάση το διδακτικό υλικό "Πλόες και πολιτισμοί της Οδύσσειας" και "Η σχεδία του Οδυσσέα";

Οι μαθητές μετά τη χρήση του παραπάνω διδακτικού υλικού θα μπορούν:

1. Να περιγράφουν στοιχεία της πολιτικής, οικονομικής οργάνωση του μυκηναϊκού πολιτισμού, της μορφής και της οργάνωσης των ανακτορικών κέντρων,
2. Να περιγράφουν τη μορφή και τη διαδικασία κτισίματος ενός μυκηναϊκού – ομηρικού πλοίου με βάση το χωρίο της περιγραφής της σχεδίας του Οδυσσέα.
3. Με βάση τις πηγές να διασταυρώνουν τις πληροφορίες από τους στίχους της Οδύσσειας με τα ιστορικά δεδομένα.

4. Να πραγματοποιούν έρευνα πεδίου σε Μουσείο και αρχαιολογικό χώρο μυκηναϊκής περιόδου.
5. Να καλλιεργήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Μεθοδολογία

Ερευνητικό Δείγμα και Πλαίσιο Διεξαγωγής

Μια ομάδα μαθητών και μια ομάδα εκπαιδευτικών αποτέλεσαν το δείγμα της μελέτης. Συγκεκριμένα η έρευνα εφαρμόστηκε το 2013 σε 20 μαθητές της Α΄ Γυμνασίου δημοσίου σχολείου σε αγροτική, ημιορεινή περιοχή της Ελλάδας και σε 8 εκπαιδευτικούς.

Ερευνητική Μέθοδος

Ο σκοπός της έρευνας και οι ερωτήσεις απαιτούν μια ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση που επιτρέπει την σε βάθος ανάλυση και ερμηνεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας, των αποτελεσμάτων, των απόψεων και των στάσεων των μαθητών κατά την εφαρμογή του διαθεματικού προγράμματος με βάση του καινοτόμου διδακτικού υλικού.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα προκειμένου να αυξηθεί η αξιοπιστία και προτείνονται για την ποιοτική έρευνα είναι:

A. Παρατεταμένη ενασχόληση: Ο ερευνητής πρέπει να περάσει χρόνο μέσα στο υπό μελέτη περιβάλλον και να αποκτήσει την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων. Ο ερευνητής της μελέτης αυτής είναι ένας έμπειρος σε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (25 ετών) και ερευνητής, τόσο στην εκπαίδευση (PhD) όσο και τη μυκηναϊκή αρχαιολογία και την ομηρική φιλολογία και βραβεύτηκε από την Ακαδημία Αθηνών.

B. Τριμερής διασταύρωση πηγών, μεθόδων, εκτιμητών: Αναφέρεται στη χρήση περισσότερων από μία πηγές ώστε η διασταύρωση των στοιχείων να δώσει αξιόπιστα αποτελέσματα. Αυτό επιτυγχάνεται με τη διασταύρωση στοιχείων τόσο από τους ίδιους τους μαθητές, όσο και από τις πληροφορίες που συλλέγονται από τους εκπαιδευτικούς.

Γ. Καταλληλότητα αναφορών: Είναι η συλλογή άλλων στοιχείων (άλλο υλικό) τα οποία φυλάσσονται για πιθανό επανέλεγχο (εξωτερικό). Η ερευνήτρια κατά τη διεξαγωγή της έρευνας κρατούσε σημειώσεις με τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων. Αυτό το υλικό είναι διαθέσιμο.

Δ. Έλεγχος από τους συμμετέχοντες: Τα δεδομένα, οι ερμηνείες και τα συμπεράσματα ελέγχονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Μετά την έρευνα, τα γραπτά κείμενα δόθηκαν πίσω στους συμμετέχοντες (μετά από 5-7 ημέρες) με σκοπό να διαβαστούν και να πιστοποιήσουν ότι πράγματι αυτά απάντησαν και συνεχίζουν να συμφωνούν με

τα λεγόμενά τους, ενώ δόθηκε η δυνατότητα να διευκρινίσουν τυχόν παρανοήσεις που έγιναν σημειώνοντας αυτό που ήθελαν να δηλώσουν.

Η εγκυρότητα έγκειται στο ότι ένα ερευνητικό όργανο πράγματι μετράει αυτό το οποίο επιδιώκει να μετρήσει (Cohen et al, 1994). Στην παρούσα έρευνα, με τη χρήση του ερωτηματολογίου ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, έγινε προσπάθεια ώστε ο απαντών να απαντήσει με μεγαλύτερη ειλικρίνεια. Ένα σημαντικό στοιχείο της εγκυρότητας αποτελεί και η γενίκευση της έρευνας, δηλ. ο βαθμός στον οποίο τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλα πλαίσια ή ομάδες. Εξαιτίας του μικρού και συχνά μη αντιπροσωπευτικού δείγματος της ποιοτικής έρευνας, η γενίκευση μπορεί να επιτευχθεί με τη λεπτομερή περιγραφή των δεδομένων και ευρημάτων της έρευνας, έτσι είναι δυνατόν κάθε αναγνώστης να αντιληφθεί τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, να τις συγκρίνει με τις δικές του και να συμπεράνει για το αν τα στοιχεία αυτά μπορούν να του φανούν χρήσιμα. Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι και η ρευστότητα και ελαστικότητα των μεθόδων, όπως η μελέτη περίπτωσης (όπως στην παρούσα έρευνα), αυξάνουν την εγκυρότητα.

Ερευνητικά Εργαλεία

Στην παρούσα έρευνα, εξαιτίας της μικρής της εμβέλειας και του συγκεκριμένου στόχου της, χρησιμοποιήθηκαν:

A. Ένα ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές με 21 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 11 εκδήλωναν θετική σχέση με τη μάθηση μέσω του συγκεκριμένου διδακτικού υλικού και οι 10 αρνητική σχέση. Ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να σημειώσουν το βαθμό στον οποίο συμφωνούν ή διαφωνούν με την κάθε πρόταση. Η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε ήταν της μορφής Likert ως εξής: Διαφωνώ απόλυτα (1), Διαφωνώ(2), Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ(3), Συμφωνώ(4) και Συμφωνώ απόλυτα(5). Η βαθμολογία για τις θετικές προτάσεις ήταν σύμφωνα με τους αριθμούς που υπάρχουν στην παρένθεση, ενώ για τις αρνητικές προτάσεις δόθηκε αντίστροφη βαθμολογία, π.χ το Διαφωνώ απόλυτα έπαιρνε 5 βαθμούς, το Διαφωνώ 4 βαθμούς και αντίστοιχα τα υπόλοιπα.

B. Την παρατήρηση. Σημεία εστιασμού της φόρμας παρατήρησης αποτέλεσαν το ενδιαφέρον, η αυτοπεποίθηση και η απόδοση που επέδειξαν οι συμμετέχοντες καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων της διδακτικής παρέμβασης. Τα σχετικά πεδία συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια και μετά το τέλος της κάθε διδασκαλίας. Για το σχολιασμό χρησιμοποιήθηκαν λεκτικοί χαρακτηρισμοί, αντιστοιχούμενοι σε αριθμητική κλίμακα προκειμένου να αποφευχθεί η χρονοβόρα και μη έγκαιρη καταγραφή. Σε σημεία ωστόσο όπου οι περιστάσεις το απαιτούσαν, υπήρξε η επιλογή περιγραφικής ανάλυσης και σημειώσεων, στοιχεία τα οποία βοήθησαν στην περαιτέρω κατανόηση της διεργασίας μέσα στην τάξη. Αν και η εφαρμογή του ερωτηματολογίου και της παρατήρησης αποτέλεσαν σημαντικές παραμέτρους στη διεξαγωγή της μελέτης, επιδιώχθηκε η τριγωνοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας με την χρήση των τεστ αξιολόγησης.

Γ. Το τεστ αξιολόγησης. Το τεστ αξιολόγησης παρέχει την ευχέρεια στον εκπαιδευτικό να προβεί στη συλλογή πληροφοριών οι οποίες αποτυπώνουν την απόδοση των συμμετεχόντων που αντιστοιχούν άμεσα στα ερωτήματα της έρευνας.

Κατά την πιλοτική εφαρμογή έγινε επιπλέον έλεγχος των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου και του τεστ αξιολόγησης, με σκοπό την αύξηση της αξιοπιστίας των εργαλείων (Sands, D. I., & Barker, H. B., 2004, Iraossi, 2006).

Αποτελέσματα της έρευνας

Με ερωτηματολόγιο πενταμερούς κλίμακας οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν το διδακτικό υλικό "Πλόες και πολιτισμοί της Οδύσσειας" και "Η σχεδία του Οδυσσέα" με βάση τα παρακάτω κριτήρια, που αφορούν την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητά του και είναι συμβατά με κριτήρια που τίθενται στη διεθνή βιβλιογραφία για την αξιολόγηση του διδακτικού υλικού (Baker 1991, Thomas 1991, Divesta and Rieber, 1988). Την ολοκληρωμένη διαπραγμάτευση των θεματικών του, ειδικά αυτών που συνδέονται με τις διδασκόμενες ενότητες και τις διαθεματικές ασκήσεις του σχολικού βιβλίου της Οδύσσειας. Το βαθμό ευκολίας στη χρήση του για την πληροφόρηση των διδασκόντων και ως βοηθητικού υλικού για τις εργασίες των μαθητών. Τη συμβατότητα του περιεχομένου του σε σχέση με το περιεχόμενο των διδακτικών ενοτήτων της Οδύσσειας Την καταλληλότητα του επιπέδου του λεξιλογίου των κειμένων για τους μαθητές Α΄ Γυμνασίου. Τη συμβολή των ενοτήτων για την πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών και την ανάπλαση όψεων του πολιτισμού της Οδύσσειας. Την επίτευξη των αντικειμενικών στόχων της διδασκαλίας των μαθητών, που έχουν περιγραφεί πιο πάνω. Επιπλέον αυτών ένα κριτήριο που αφορά τους εκπαιδευτικούς είναι η καταλληλότητα του ως εκπαιδευτικό υλικό αναφοράς για την επιστημονική διερεύνηση και τεκμηρίωση των αναφορών της Οδύσσειας σε στοιχεία του μυκηναϊκού πολιτισμού.

Επίσης με βάση τα αποτελέσματα της παρατήρησης των διδακτικών παρεμβάσεων και του τεστ ερωτήσεων αξιολόγησης των γνώσεων των μαθητών σε σχέση με τους αντικειμενικούς στόχους των παρεμβάσεων καταγράφηκαν τα εξής αποτελέσματα.

Η δομή: Κρίθηκε ικανοποιητική, πλήρης και διευκολυντική για την αναζήτηση στοιχείων για θεματικές του πολιτισμού της Οδύσσειας.

Το περιεχόμενο: Κρίθηκε ικανοποιητικό ως βάση για διαθεματική προσέγγιση, διότι περιλαμβάνει στοιχεία της οικονομικής, πολιτικής, ναυτικής αλλά και καθημερινής ζωής. Ιδιαίτερα σημαντικό κρίθηκε για την εκπόνηση των πολλών διαθεματικών ασκήσεων του βιβλίου της Οδύσσειας, τόσο ως βοήθημα για τους καθηγητές, ώστε να καθοδηγούν τους μαθητές τους, όσο και ως βοηθητικό υλικό για τους μαθητές, ώστε να μπορέσουν να κάνουν τις ασκήσεις τους. Οι ενότητες των «αντιστροφών» κρίθηκαν ιδιαίτερα σημαντικές για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, την επίτευξη των γνωστικών στόχων και τον εμπλουτισμό της ιστορικής αφήγησης των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι οι μαθητές βοηθήθηκαν στην κατανόηση των πολιτισμικών στοιχείων των ομηρικών κειμένων αναφορικά με τα ανακτορικά κέντρα, τα πλοία, την κατασκευή της σχεδίας του Οδυσσέα, στην ανάγνωση της κάτοψης και των εικόνων του αρχαιολογικού χώρου του ανακτόρου του Νέστορα που περιλαμβάνονται στο σχολικό βιβλίο της Οδύσσειας, στην κατανόηση των εικόνων αντικειμένων του μυκηναϊκού πολιτισμού και στην οργάνωση της έρευνας πεδίου σε ανακτορικό κέντρο και σε μουσεία μυκηναϊκών εκθεμάτων.

Το λεξιλόγιο: Ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα στην κατανόηση της ιστορίας είναι το ζήτημα του δύσκολου λεξιλογίου της. Θεωρήθηκε ότι το λεξιλόγιο στο τέλος των βιβλίων διευκολύνει την κατανόηση και ότι το λεξιλόγιο σε ορισμένες θεματικές ενότητες, όπως το ανάκτορο του Νέστορα ήταν κατάλληλο, ώστε να κατανοείται από τους μαθητές.

Επιπλέον το υλικό κρίθηκε κατάλληλο για την εισαγωγή των μαθητών στη μεθοδολογία της έρευνας από τις πηγές και στην ανάπτυξη σχετικών ικανοτήτων κριτικής σκέψης. Σε συνδυασμό με τα σχετικά χωρία της Οδύσσειας και το αρχαιολογικό υλικό που παρέχουν τα βιβλία «Πλόες και πολιτισμοί της Οδύσσειας» και «Η σχεδία του Οδυσσέα» οι μαθητές μπόρεσαν να πραγματοποιήσουν μικρής κλίμακας έρευνες από τις πηγές, ατομικά και σε ομάδες. Διασταύρωσαν τα στοιχεία από τις φωτοτυπημένες σελίδες του συγκεκριμένου διδακτικού υλικού με τα χωρία της Οδύσσειας και κατέληξαν σε συμπεράσματα σε σχέση με τα εξής ερωτήματα: εάν οι πληροφορίες της Οδύσσειας είναι αξιόπιστες και εάν μπορεί να αναφέρονται στη μυκηναϊκή περίοδο. Εξέτασαν έτσι και το ζήτημα των αναχρονισμών στον Όμηρο. Τέλος συνέθεσαν τα στοιχεία από την Οδύσσεια και το διδακτικό υλικό σε συνθετικές εργασίες ειδικότερων θεματικών για τα ανακτορικά κέντρα, τα έθιμα της φιλοξενίας και τα πλοία της εποχής.

Οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι υπάρχει σαφής σύζευξη του διδακτικού υλικού με τις ενότητες του σχολικού βιβλίου της Οδύσσειας και της Ιστορίας αρχαίων χρόνων της Α΄ Γυμνασίου. Στα κεφάλαια των βιβλίων του διδακτικού υλικού υπάρχουν συγκεκριμένες αναφορές στις σχετικές ραψωδίες της Οδύσσειας. Οι εκπαιδευτικοί στα ερωτηματολόγια έκριναν ότι και τα δύο βιβλία διασταυρώνουν ικανοποιητικά τα στοιχεία από τις αρχαιολογικές πηγές με τις πληροφορίες των ομηρικών επών και συνθέτουν τις όψεις του μυκηναϊκού πολιτισμού.

Το διδακτικό υλικό κρίθηκε κατάλληλο για την υποστήριξη βιωματικών δραστηριοτήτων ομαδοσυνεργατικής μάθησης στη σχολική τάξη, στο Μουσείο και σε αρχαιολογικό χώρο. Κατά την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης το συγκεκριμένο διδακτικό υλικό χρησιμοποιήθηκε για να υποστηρίξει τη μάθηση των μαθητών στα παρακάτω. Στην εκπόνηση διαθεματικών εργασιών και ασκήσεων που αναφέρονται στο σχολικό βιβλίο της Οδύσσειας. Σε βιωματικές ομαδικές δραστηριότητες στη σχολική τάξη, όπως η κατασκευή ομοιωμάτων της «σχεδίας» του Οδυσσέα, δηλαδή μυκηναϊκού ιστιοφόρου και του τύπου της ιστιοφορίας του, η κατασκευή σε πηλό ομοιωμάτων μυκηνα-

ϊκών αγγείων και σκευών για είδη διατροφής και εργαλείων ναυπηγικής, όπως και πινακίδων γραμμικής Β. Επίσης το διδακτικό υλικό χρησιμοποιήθηκε ως βασικό για έρευνες πεδίου των μαθητών. Στο «ανάκτορο του Νέστορα», στον αρχαιολογικό χώρο του Άνω Εγκλιανού. Σε μουσεία μυκηναϊκών εκθεμάτων, συγκεκριμένα του Εθνικού Αρχαιολογικού Αθηνών και της Πύλου. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις οι μαθητές συνεργάστηκαν ικανοποιητικά και με ενθουσιασμό μεταξύ τους.

Οι αντικειμενικοί στόχοι που ήταν να περιγράψουν οι μαθητές στοιχεία της πολιτικής, οικονομικής οργάνωσης του μυκηναϊκού πολιτισμού επιτεύχθηκαν από τους μαθητές, όπως έδειξαν τα τεστ αξιολόγησης. Συγκεκριμένα όλοι μπόρεσαν να δώσουν στοιχεία για τη μορφή και την οργάνωση των ανακτορικών κέντρων όπως και για τη μορφή και τη διαδικασία κτισίματος ενός μυκηναϊκού – ομηρικού πλοίου με βάση το χωρίο της περιγραφής της σχεδίας του Οδυσσέα. Η παρατήρηση έδειξε ότι οι έρευνες πεδίου τους κίνησαν περισσότερο το ενδιαφέρον από τις δραστηριότητες στην τάξη.

Συμπεράσματα

Το διδακτικό υλικό καλύπτει ένα σημαντικό κενό στη βιβλιογραφία και υποστηρίζει τη διδασκαλία της Οδύσσειας. Διασταυρώνει τα στοιχεία του πολιτισμού της Οδύσσειας με αυτά του μυκηναϊκού πολιτισμού εμβαθύνοντας στη συνδυαστική μελέτη της Οδύσσειας με τις αρχαιολογικές πηγές. Είναι χρήσιμο και κατάλληλο για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για την εκπόνηση ασκήσεων του σχολικού βιβλίου της Οδύσσειας και ιδιαίτερα των διαθεματικών. Μπορεί να υποστηρίξει βιωματικές δραστηριότητες στην τάξη και έρευνες πεδίου σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Κυρίως είναι συμβατό και συμβάλλει στη επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος και στην καλλιέργεια στους μαθητές ικανοτήτων έρευνας από τις πηγές.

Βιβλιογραφία

- Baker, E.L. (1991). Curriculum Packages. In A. Lewy. The International Encyclopedia of Curriculum. pp 85-88.
- Clough, P. & Thompson, D. (1987). Curricular Approaches to Learning Difficulties: Problems for the Paradigm. Dissenting Essays. Philadelphia: The Falmer Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K. (1994). Research Methods in Education. London: Routledge Falmer.
- Divesta, F. and Rieber, L. (1988). Characteristics of Cognitive Instructional Design: The next generation in Education. Educational Resources Information Center (ERIC). Alexandria.

Iraossi, G. (2006). *The Power of Survey Design: A User's Guide for Managing Surveys, Interpreting Results, and Influencing Respondents*. Washington, D.C.: The World Bank.

Sands, D. I., & Barker, H. B. (2004). Organized Chaos: Modeling Differentiated Instruction for Preservice Teachers. *Teaching & Learning*, 19(1), 26-49.

Thomas, R.M. (1991). Enrichment and Supplementary Materials. In A. Lewy. *The International Encyclopedia of Curriculum*. 84-85.

Το διδακτικό υλικό

Καμαρινού, Δ. (2010). Πλόες και πολιτισμοί της Οδύσσειας. Αυτοδημοσίευση

Καμαρινού, Δ. (2010). Η σχεδία του Οδυσσέα. Αυτοδημοσίευση

Οι γνώσεις, οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Γεωγραφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Κλωνάρη Αικατερίνη
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
στη Διδακτική της Γεωγραφίας
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
aklonari@geo.aegean.gr

Κουταλέλη Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Υποψήφια Διδάκτορας
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
ekoutaleli@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει την ανίχνευση των γνώσεων, στάσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σχετικά με το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη σχολική τάξη. Το εργαλείο της έρευνας είναι ένα ερωτηματολόγιο με 16 ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου και το δείγμα 173 εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα 90 πιλοτικά σχολεία σε όλη την Ελλάδα. Η επιλογή των σχολείων έγινε με τη λογική ότι οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων σχολείων είχαν την δυνατότητα να επιμορφωθούν στα Νέα Προγράμματα Σπουδών στο μάθημα της Γεωγραφίας, που περιλάμβαναν διδακτικές στρατηγικές και πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών: α) δηλώνουν ότι είναι επαρκώς εξοικειωμένοι με τις μεθόδους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, β) θεωρούν ότι για το σωστό σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αποτελεί πολύ σημαντική παράμετρος η μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών σε συνδυασμό με τη χρήση μίας σειράς εποπτικών μέσων και υλικών και γ) υποστηρίζουν ότι η έρευνα σε ομάδες αποτελεί μια πολύ χρήσιμη διδακτική στρατηγική.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποιημένη Διδασκαλία, Γεωγραφία, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Νέα Προγράμματα Σπουδών Γεωγραφίας

Εισαγωγή

Η θεωρία της διαφοροποίησης (differentiation) αποτελεί το υπόβαθρο της παρούσας ερευνητικής εργασίας (DuFour et al., 2009; Tomlinson, 1999; 2008; Wormeli, 2006). Η διαφοροποίηση αναφέρεται στην τροποποίηση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό με στόχο την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών. Αποτελεσματική διδασκαλία κατά τη διαφοροποίηση θεωρείται αυτή που αποδίδει λειτουργικά το καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα για τους μαθητές, με τη χρήση διαβαθμισμένων διδακτικών πρακτικών και πρακτικών αξιολόγησης. Οι παραπάνω πρακτικές αποτελούν τους αγωγούς μέσα από τους οποίους θα μεγιστοποιηθεί η μάθηση, ενώ την ίδια στιγμή λαμβάνεται υπόψη τι έχει ή τι δεν έχει κατακτήσει γνωστικά ο μαθητής (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008). Επαγωγικά, στο εκπαιδευτικό πλαίσιο δημιουργείται μία διαδραστική κατάσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή, όπου ο πρώτος ανταποκρίνεται στις

ιδιαίτερες και μοναδικές μαθησιακές ανάγκες του δεύτερου, τροποποιώντας αποτελεσματικά τη διδασκαλία του, ενώ ο δεύτερος μεγιστοποιεί τη μαθησιακή δυνατότητά του, συμμετέχοντας ενεργά στη εκπαιδευτική διαδικασία (Tomlinson, 1999). Το ενεργήμα της διαφοροποίησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Αργυρόπουλος, 2013).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (differentiated instruction) είναι μία εκπαιδευτική θεωρία που διασφαλίζει στο θεωρητικό και λειτουργικό πλαίσιο της ότι αυτό που μαθαίνουν τα παιδιά (περιεχόμενο), ο τρόπος που το μαθαίνουν (διαδικασία) και η παρουσίασή του από τα ίδια (αποτέλεσμα) αντιστοιχούν με το επίπεδο της μαθησιακής ετοιμότητάς τους, τα ενδιαφέροντά τους και τον τρόπο με τον οποίο τους αρέσει να μαθαίνουν (μαθησιακό προφίλ), στοχεύοντας στην οικοδόμηση της νέας γνώσης με την ενεργητική συμμετοχή τους (Tomlinson, 2004).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αποτελεί μία καινοτομία στην εκπαίδευση. Στην πραγματικότητα, είναι το φυσικό επακόλουθο της αυξημένης κατανόησης που έχουμε σήμερα για τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά στις σύγχρονες σχολικές τάξεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια μεταξύ του μαθητικού δυναμικού και ορίζονται ως τάξεις μεικτής ικανότητας (mixed-ability classrooms) (Tomlinson & McTighe, 2006).

Στη χώρα μας η διαφοροποιημένη διδασκαλία υπογραμμίστηκε ως αναγκαιότητα με τις πρόσφατες αλλαγές και τροποποιήσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003), του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (Ν.Π.Σ) με κύριο σκοπό τον εκσυγχρονισμό στο περιεχόμενο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, όσο αφορά στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Γεωγραφίας ανταποκρίνεται στις τάσεις που αφορούν στην επιστήμη της Γεωγραφίας, των Παιδαγωγικών και της Διδακτικής (Klonari et al, 2014), έχοντας ως απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων μέσα στο περιβάλλον τους, φυσικό και ανθρωπογενές. Υπάρχει, πλέον, συνειδητοποίηση της πρωτεύουσας και πολλαπλής συμβολής της περιβαλλοντικής και γεωγραφικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της υψηλής ποιότητας της ζωής (Klonari et al, 2011).

Επιπρόσθετα και σε συνδυασμό με τα παραπάνω, το μάθημα της Γεωγραφίας στόχο έχει την ανάπτυξη της χωρικής σκέψης και την καλλιέργεια των χωρικών ικανοτήτων, ως προς την επεξεργασία δεδομένων μέσα σε χωρικά πλαίσια, τη συγκέντρωση και καταγραφή πληροφοριών με γεωγραφικό περιεχόμενο, την αποκωδικοποίηση χαρτών, την απεικόνιση γεωγραφικών στοιχείων, του προσανατολισμού στο χώρο. Υπογραμμίζεται δε η δημιουργία «νοητικών χαρτών» δηλαδή εικόνων του κόσμου, οι οποίες θα επιτρέψουν στους μαθητές να εντάξουν φαινόμενα και γεγονότα στο χώρο και στο χρόνο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Ταυτόχρονα, δίνεται έμφαση στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως μία παιδαγωγική προσέγγιση που θα υποστηρίξει το σύνολο των μαθητών στην κατανόηση των βασικών σημείων της διδασκόμενης θεματικής περιοχής στο μάθημα της Γεωγραφίας. Η λειτουργικότητά της στη σχολική τάξη αποδίδεται σε συνδυασμό με τις καινοτομίες που εισάγουν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (Ν.Π.Σ.) της Γεωγραφίας, εμπιρεύοντας τη χρήση σύγχρονων καινοτόμων διδακτικών στρατηγικών και πρακτικών, όπως η συνεργατική μάθηση, η σύνδεση της προϋπάρχουσας γνώσης με τη νέα πληροφορία, τα σχέδια εργασίας από μαθητές και ομάδες μαθητών, η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία, η ενεργητική μάθηση κ.α. και οι οποίες αποτελούν θεωρητικές και λειτουργικές παραμέτρους της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Επαγωγικά, η παραπάνω διαπίστωση υπογραμμίζει τη χρησιμότητα της εξέτασης των γνώσεων, των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών όσο αφορά στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Γεωγραφίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σε αυτή την ερευνητική πρόταση συνεπικουρεί η διαπίστωση ότι έχει γίνει σχετική επιμόρφωση σε μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών για τη λειτουργική χρήση των παραπάνω καινοτομιών που αποτελούν τα ενεργήματα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και έχει δοθεί το απαραίτητο χρονικό διάστημα για την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μεθοδολογία

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Creswell, 2011; Cohen et al, 2008; Ιωσηφίδης, 2008; Robson, 2007;) πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική έρευνα με ένα ερωτηματολόγιο με κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις, στα 45 από τα 90 Πιλοτικά Δημοτικά Σχολεία της χώρας μας, στα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρείται ότι έχουν επιμορφωθεί στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και επομένως σε διαφοροποιημένες στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας.

Ειδικότερα, η πιλοτική έρευνα με το ερωτηματολόγιο είχε ως σκοπό να ανιχνεύσει πόσοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι γνωρίζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τι γνωρίζουν για αυτή, εάν την εφαρμόζουν και πώς υποστηρίζουν ότι την εφαρμόζουν στην τάξη στο μάθημα της Γεωγραφίας. Με άλλα λόγια, δηλαδή, να διαφανεί από την έρευνα ποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι γνωρίζουν την έννοια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας τόσο σε θεωρητικό επίπεδο ως παιδαγωγική σκέψη, όσο και σε λειτουργικό επίπεδο μέσα από εκπαιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές.

Για αυτό το σκοπό επιλέχθηκε η χρήση του ερωτηματολογίου με κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις στην παρούσα φάση, διότι το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων που παρέχει δομημένα συγχνά αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση (Cohen et al, 2008).

Το δείγμα της έρευνας μας αποτέλεσαν 173 εκπαιδευτικοί της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης των Πιλοτικών Δημοτικών Σχολείων της ελληνικής επικράτειας, όπου εφαρμόζονται τα Ν.Π.Σ. της Γεωγραφίας.

Αποτελέσματα και συζήτηση

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας παρατηρήθηκε ότι μικρός αριθμός 32 εκπαιδευτικών (18.5%) δήλωσε ότι επιμορφώθηκε στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Ειδικότερα, όσο αφορά στην επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία στο μάθημα της Γεωγραφίας, δήλωσαν θετικά μόνο 16 (9.2%). Παρόλα αυτά, όταν ρωτήθηκαν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, εάν γνωρίζουν τι σημαίνει διαφοροποιημένη διδασκαλία 70 από αυτούς (40.5%), δήλωσαν ότι γνωρίζουν επαρκώς τη σημασία της, 25 (14.5%) απάντησαν καλά και 9 (5.2%) πολύ καλά.

Η φαινομενική αυτή αντίφαση, από τη μία, της δήλωσης μικρού ποσοστού εκπαιδευτικών ότι έχουν επιμορφωθεί στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (παρόλο που όλοι οι συμμετέχοντες στα σεμινάρια και workshops της επιμόρφωσης των Ν.Π.Σ. διδάχθηκαν για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και εφάρμοσαν στρατηγικές και πρακτικές της) και της δήλωσης, από την άλλη, της επαρκούς γνώσης τους σε αυτή, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν επιμορφωθεί συστηματικά στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά να νοιώθουν επαρκείς για την εφαρμογή της στη διδακτική διαδικασία. Άλλωστε, όπως υποστηρίζουν οι Borrero και Bird (2009) οι δάσκαλοι συνήθιζαν να εφαρμόζουν στοιχεία διαφοροποίησης στη διδασκαλία τους ανέκαθεν και πολύ πριν αποκτήσει δημοτικότητα.

Επίσης, στην ερώτηση, εάν εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τη διαφοροποιημένη διδασκαλία δήλωσαν ότι την εφαρμόζουν 45 (26.0%) και μόλις 10 (5.8%) δήλωσαν ότι την εφαρμόζουν στη Γεωγραφία και σε άλλα μαθήματα. Από τους 173 εκπαιδευτικούς, 28 (16.2%) θεώρησαν ως σημαντικό χαρακτηριστικό που διακρίνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία την έμφαση στη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών με τη χρήση μίας ποικιλίας εποπτικών μέσων και υλικών.

Πρόσθετα, ο αξιοσημείωτος αριθμός 86 εκπαιδευτικών (49.7%) απάντησε θετικά στην ερώτηση, εάν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Γεωγραφίας βοηθούν στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και 30 εκπαιδευτικοί (17.3%) θεώρησαν ότι υπάρχει μεγαλύτερη ευελιξία στα εποπτικά μέσα και τη διδασκαλία.

Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα φαίνεται ότι συμφωνούν με τη διαπίστωση ότι στα Ν.Π.Σ. της Γεωγραφίας υποστηρίζεται η αναγκαιότητα της χρήσης ποικίλων εποπτικών μέσων και υλικών, ώστε να ξεφύγει η διδακτική μεθοδολογία από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Αποστολοπούλου & Κλωνάρη, 2013; Κλωνάρη et al., 2013; Γιώτη & Κατσίκης, 2007; Lambrinos & Bibou, 2006) και δίνεται έμφαση ταυτόχρονα στην ευελιξία της διδασκαλίας με την αξιοποίηση της βιωματικής, συνεργατικής και ανακαλυπτικής μάθησης, ως καινοτόμες προσεγγίσεις της γνώσης (Κλωνάρη & Τζουρά, 2011; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Στην εξέταση της γνώσης κάποιων βασικών θεωρητικών αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ως προς τον άξονα του Αναλυτικού Προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σωστά από 69 εκπαιδευτικοί σε κάποιες από τις αρχές έως 156 σε κάποιες άλλες (39.9% έως 90.2%). Όσο αφορά στις ενέργειες του εκπαιδευτικού με άξονα το μαθητή, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ως σημαντικότερη παράμετρο τη δημιουργία ατομικού φακέλου (portfolio) για τον κάθε μαθητή, ως έναν τρόπο απεικόνισης της πρόοδου και της βελτίωσής του.

Επίσης, 33 εκπαιδευτικοί (19.1%) υποστήριξαν ότι η καλύτερη διδακτική στρατηγική είναι η έρευνα σε ομάδες. Το παραπάνω εύρημα φαίνεται να συμφωνεί με τη θέση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (Ν.Π.Σ) της Γεωγραφίας, όπου υπογραμμίζεται η συνεργατική διερεύνηση ως ακρογωνιαίος λίθος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κλωνάρη & Τζουρά, 2011). Επίσης, στην ερώτηση του τρόπου ελέγχου του αποτελέσματος μάθησης, κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Γεωγραφίας, δήλωσαν ότι προτιμούν τα τεστ σε γραπτή ή ηλεκτρονική μορφή 29 εκπαιδευτικοί (16,8%).

Η διαπίστωση ότι προτιμάται η χρήση των τεστ ως «παραδοσιακό» μέσο αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς ευθυγραμμίζεται με τη σχετική έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που έγινε το 2008, με τίτλο «Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», όπου το 89.0% των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης δηλώνει ότι προτιμά να ελέγχει την επίδοση των μαθητών με τεστ. Επίσης, 17 (9.8%) από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία καλλιεργεί τη χωρική σκέψη και αναπτύσσει τις χωρικές ικανότητες, όπως άλλωστε υπογραμμίζεται ως κύριος σκοπός της σύγχρονης γεωγραφικής εκπαίδευσης (Μανδρίκας & Μελίστα, 2012; Κλωνάρη & Τζουρά, 2011).

Τέλος, ως προς τις δυσκολίες που αφορούν τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Γεωγραφίας ο χρόνος θεωρήθηκε από 27 εκπαιδευτικούς σε ποσοστό 15.6% ως το σημαντικότερο εμπόδιο ως προς το σχεδιασμό και από 23 σε ποσοστό 13.3% ως προς την εφαρμογή αντίστοιχα, ενώ 21 εκπαιδευτικοί (12,15%) απάντησαν ότι η βασικότερη δυσκολία όσο αφορά στην αξιολόγηση ήταν η πολυπλοκότητα στην οργάνωση της αξιολόγησης, ώστε να είναι επαρκής. Τα αποτελέσματα αυτά ταυτίζονται με σχετικές έρευνες που έγιναν στο εξωτερικό όπου διαφαίνεται, επίσης, η δυσκολία των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση του διδακτικού χρόνου (Lewis & Batts 2005) και την επαρκή οργάνωση της αξιολόγησης (Westberg & Daoust, 2003; Schumm et al, 2000).

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι ένας πολύ μικρός αριθμός εκπαιδευτικών έχει επιμορφωθεί επαρκώς στη διαφοροποιημένη διδασκαλία στη Γεωγραφία και

ακόμα μικρότερος αριθμός δηλώνει ότι την εφαρμόζει στην τάξη. Παρόλα αυτά ένα σημαντικό ποσοστό δηλώνει ότι γνωρίζει τι είναι διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Επίσης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντικό για το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας να ληφθεί υπόψη η μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών με τη χρήση μιας σειράς εποπτικών μέσων και υλικών όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, οι χάρτες, κ.λ.π.

Πρόσθετα, διαφάνηκε ότι τα Νέα Προγράμματα Σπουδών της Γεωγραφίας βοηθούν και προάγουν τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, διότι δίνουν την ευελιξία στον εκπαιδευτικό να διδάξει και να χρησιμοποιήσει εποπτικά μέσα και υλικά με ποικίλους τρόπους.

Όσο αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών, προτιμούν τα τεστ και ένας επαρκής αριθμός από αυτούς συμφωνούν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία καλλιεργεί τη χωρική σκέψη και αναπτύσσει τις χωρικές ικανότητες των μαθητών. Θεωρούν δε ότι η εργασία σε ομάδες είναι μια πολύ χρήσιμη διδακτική στρατηγική. Υποστηρίζουν ότι ένα βασικό εμπόδιο στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι ο χρόνος και στην αξιολόγηση είναι η επαρκής οργάνωσή της.

Τα ευρήματα αυτά μας δίνουν μία μικρή εικόνα για τις γνώσεις, τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο μάθημα της Γεωγραφίας, παρόλα αυτά υπάρχει περιορισμός της έρευνας, διότι το δείγμα είναι μικρό (δεν απάντησαν το σύνολο των εκπαιδευτικών των σχολείων, παρά μόνο το 50%), οπότε δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα συμπεράσματά μας. Για αυτό θα μπορούσε να προταθεί περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα ερωτώμενων εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Αποστολοπούλου, Αικ. & Κλωνάρη, Αικ. (2013). Ερμηνεία του φυσικού ανάγλυφου με τη χρήση χαρτών από μαθητές Δημοτικού. *Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*, 914-921: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο: Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (Επιμ.). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σελ. 27-59). Αθήνα: ΠΕΔΙΟ.
- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της Διαφοροποίησης της Διδασκαλίας στις τάξεις μεικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και Θέματα προς Συζήτηση. *Πρακτικά Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: Λευκωσία, Κύπρος.*

- Borrero, N., & Bird, S. (2009). *Closing the achievement gap: How to pinpoint student strengths to differentiate instruction and help your striving readers succeed*. New York, NY: Scholastic.
- Γιώτη, Κ., & Κατσίκης, Α. (2007). Τα διδακτικά μέσα στο μάθημα της Γεωγραφίας Συγκριτική θεώρηση. *Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*, με θέμα «Διδακτική και Διδασκαλία της Γεωγραφίας», τ. Β', 840-848: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας- Research Methods in Education*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Επιμέλεια: Χαράλαμπος Τζορμπάτζουδης). Αθήνα: Ίων.
- DuFour, R., DuFour R., Eaker, R., & Karhanek, G. (2009). *Raising the bar and closing the gap: Whatever it takes*. Bloomington, Indiana: Solution Tree.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κλωνάρη, Αικ., Μανδρίκας Αχ., Μελίστα, Αν., Τζουρά, Μ., Χαλκίδης, Άνθ., Καραμπάτσα, Αθ. (2013). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας. *Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*, 922-929: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Klonari, Aik., Dalaka, A., & Petanidou, Th. (2011). How evident is the apparent? Students' and teachers' perception of the terraced landscape. *IRGEE*, 20 (1), 5-20.
- Klonari, Aik., Mandrikas, A., Melista, A., & Tzoura, M. (2014). One year pilot implementation of the new Greek geography curriculum in primary education. *European Journal of Geography*, 5(1), 81-97.
- Lambrinos, N. & Bibou, I. (2006). Learning Geography with a "Geography Box". *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(3), 241-254.
- Lewis, S. G., & Batts, K. (2005). How to implement differentiated instruction? Adjust, adjust, adjust. *Journal of Staff Development*, 26(4), 26-29.
- Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Μτφρ. Βασιλικού Κ., Νταλάκου Β. Αθήνα: Gutenberg .

- Schumm, J. S., Moody, S. W., & Vaughn, S. (2000). Grouping for reading instruction: Does one size fit all? *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 477-488.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (2004). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roeper Review*, 26(4), 188-189.
- Tomlinson, C. A., (2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. ,& McTighe, J. (2006). *Integrating Differentiated Instruction & Understanding by Design: Connecting Content and Kids*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Πρόγραμμα Σπουδών της Γεωλογίας- Γεωγραφίας για το Δημοτικό Σχολείο, ΦΕΚ304/13-03-03, Τεύχος Β΄.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Κουτσόπουλος, Κ, Σωτηράκου, Μ., & Τασσόγλου, Μ. (2006). *Γεωγραφία Ε΄ Δημοτικού. Γνωρίζω την Ελλάδα. Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα: ΟΕΒΔ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Κλωνάρη, Αικ. & Τζουρά, Μ. (2011). Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Γεωγραφίας Δημοτικού. Ανασύρθηκε στις 22/03/12 από το διαδικτυακό τόπο <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps>.
- Μανδρίκας Αχ. & Μελίστα Αν. (2012). Οδηγός Εκπαιδευτικού Γεωγραφίας Δημοτικού. Ανασύρθηκε στις 22/03/12 από το διαδικτυακό τόπο <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps>.
- Westberg, K.L., & Doust, M.E. (2003). The results of the replication of the classroom practices observational study. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(2), 120-146.
- Wormeli, R. (2006). *Fair isn't always equal: Assessing and grading in the differentiated classroom*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

**Παιδαγωγική και διδακτική καταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων
Εφαρμογή στη Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου - Ιστορία**

Στέφου Λουκία

Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.02, Dr. Phil.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να επιχειρήσει, με βάση το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.), Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., την αξιολογική αποτίμηση στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας πρώτον από το έβδομο κεφάλαιο με τίτλο: Η Ευρώπη στους νεότερους χρόνους –15ος-18ος αι., (σ. 108-139), του βιβλίου της Β' Γυμνασίου και δεύτερον από το πρώτο κεφάλαιο του πρώτου μέρους, με τίτλο: Οι απαρχές διαμόρφωσης του νεότερου κόσμου, (σ. 10-20), του βιβλίου της Γ' Γυμνασίου. Τα εν λόγω κεφάλαια, συναρτημένα αμφότερα με την έννοια της απαρχής και διαμόρφωσης του νεότερου κόσμου, θα αποτιμηθούν ως προς τη συμβατότητά τους με το Α.Π.Σ. (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.), το περιεχόμενό τους και την παιδαγωγική τους καταλληλότητα. Εν προκειμένω μάλιστα θα αξιολογηθεί κάθε κεφάλαιο ως προς την αισθητική σύσταση/σύνθεση των μερών τους και τις πολλαπλές γλωσσικές λειτουργίες που επιτελούν.

Λέξεις-Κλειδιά: Α.Π.Σ., Ιστορία, παιδαγωγική καταλληλότητα, γλώσσα.

Α. Αξιολόγηση της συμβατότητας με το Α.Π.Σ.

Στο βιβλίο της Β Γυμνασίου, και στο κεφάλαιο (Η Ευρώπη στους νεότερους χρόνους –15ος-18ος αι.) περιλαμβάνονται δύο ενότητες, καθεμία από τις οποίες περιέχει επί μέρους υποενότητες ως εξής: 1. *Οι Ανακατατάξεις στη μεταμεσαιωνική ευρωπαϊκή κοινωνία* 1. «Οι ανακαλύψεις», 2. «Αναγέννηση και Ανθρωπισμός», 3. «Η θρησκευτική Μεταρρύθμιση», 4. «Πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις από τον 15ο ως τον 18ο αι.» 5. «Εξελίξεις στα Γράμματα, τις Επιστήμες και τις Τέχνες κατά τον 17ο και 18ο αιώνα» και 2. *Ο ελληνισμός υπό βενετική και οθωμανική κυριαρχία.*

Για τη Γ' Γυμνασίου, το βιβλίο απαρτίζεται από δύο μέρη, το πρώτο εκ των οποίων έχει τίτλο: *Ο κόσμος από τις παραμονές της γαλλικής επανάστασης ως τα τέλη του 19ου αιώνα* και το δεύτερο: *Ο κόσμος από τις αρχές του 20ου αιώνα έως το τέλος του Β' παγκοσμίου πολέμου*. Το προς εξέταση κεφάλαιο (Οι απαρχές διαμόρφωσης του νεότερου κόσμου) είναι τμήμα του πρώτου μέρους και συναρτάται από τις επιμέρους ενότητες: 1. Η εποχή του Διαφωτισμού, 2. Η αμερικανική επανάσταση, 3. Η έκρηξη και η εξέλιξη της γαλλικής επανάστασης (1789-1794), 4. Η τελευταία φάση της γαλλικής επανάστασης (1794-99) και 5. Η εποχή του Ναπολέοντα (1799-1815).

Η επιλογή της συγκεκριμένης βαθμίδας (του Γυμνασίου) έγινε με κριτήριο το συγκε-

κριμένο κεφάλαιο, γιατί προσφέρεται κυρίως για την παρακολούθηση του ιδίου περιεχομένου, αλλά σε διαδοχικές τάξεις και κατά συνέπεια συναρτήσει της εξέλιξης των μαθησιακών ικανοτήτων και της ωριμότητας των μαθητών από το τέλος της προηγούμενης στην αρχή της επόμενης ακριβώς τάξης, τόσο στην πρόσληψη και κατανόηση των γεγονότων, όσο και στην αισθητοποίησή τους ως επί μέρους εκφράσεων στάσεων και θέσεων ευθύνης ή σειράς εξελίξεων απολύτως συναρτημένων με ρόλους ανθρώπων υπό σαφή δυναμική αλληλεξάρτηση και σχέσεις αλληλόδρασης, εντός ευρύτερου χωροχρονικού πλαισίου, όπου τα πάντα ελέγχει ο διάλογος μεταξύ παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος. Εξάλλου, όλα τα παραπάνω ανήκουν στους ειδικούς στόχους που ορίζει το Α.Π.Σ. για την Ιστορία στο Γυμνάσιο.

Β. Παιδαγωγική καταλληλότητα

Σχετικά με την παιδαγωγική καταλληλότητα, αξιολογώντας α) τους τομείς των διδακτικών προσεγγίσεων, β) των διαδικασιών μάθησης και ανάπτυξης, γ) της παρουσίας/εικονογράφησης και γλώσσας, και δ) τέλος των ερωτήσεων, δραστηριοτήτων και ασκήσεων στο βιβλίο μαθητή και στο τετράδιο εργασιών, διαπιστώνουμε ότι:

Σχετικά με **α) τις διδακτικές προσεγγίσεις**, όσα αξιοποιούνται και στο βιβλίο της Β' και στο βιβλίο της Γ' συναρτώνται με τη διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται για το κεφάλαιο «Η Ευρώπη στους νεότερους χρόνους» (15ος – 18ος) και «Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία: από τη Γαλλική Επανάσταση ως το τέλος του 20ου αιώνα», αντίστοιχως, στο Α.Π.Σ.. Είναι ενδεικτικό για τη συνέχεια/ συνέπεια των διδακτικών προσεγγίσεων της ενότητας ανάμεσα στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, το ότι οι μαθητές επιδιώκεται: να γνωρίσουν (συνοπτικά) σημαντικά γεγονότα που σημειώθηκαν στην Ευρώπη τα νεότερα χρόνια, αλλά και να κατανοήσουν σχετικές με την ενότητα έννοιες, όπως ανακάλυψη, αναγέννηση, διαφωτισμός, θρησκευτική μεταρρύθμιση. Μάλιστα δε ελληνικής πλευράς στο ευρύτερο ευρωπαϊκό πλαίσιο.

Σχετικά με **β) τις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης**, η αξιολόγηση αφορά την καταλληλότητα και την πληρότητα των δραστηριοτήτων που αξιοποιούνται, εκτός των όσων περιέχονται στα βιβλία, για την επίτευξη των διδακτικών στόχων τόσο του Δ.Ε.Π.Π.Σ. όσο και των επιπλέον στόχων, που προτείνονται από τη συγγραφική ομάδα στο βιβλίο του δασκάλου. Οι δραστηριότητες αυτές είναι πράγματι εύλογες και αντίστοιχες όσων προτείνονται για τους μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού: να βάζουν σε χρονολογική σειρά σημαντικά γεγονότα που αφορούν ανακαλύψεις και εφευρέσεις και να συζητούν για τη σημασία που είχαν τα σημαντικότερα γεγονότα της περιόδου στη διαμόρφωση του σύγχρονου ευρωπαϊκού χώρου και του παγκόσμιου πολιτισμού (ό. π. σ. διαδικασία θα πρέπει να στοχεύουν στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και στην ουσιαστικότερη συμμετοχή τους στη διαδικασία της διδασκαλίας. Η αξιοποίηση των πηγών, των εικόνων και των ιστορικών κειμένων που εμπεριέχονται σε αυτό μπο-

ρούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό, χωρίς να αποκλείεται και/ ή η χρήση άλλων μέσων και τεχνικών. Εδώ οι μαθητές καλούνται να επιδείξουν δεξιότητες μεθοδολογίας και ανάλυσης, σύμφωνα με τις οποίες αποτυπώνουν τα συναγόμενα συμπεράσματά τους ως προς τη σύνθεση και δομή της επιχειρηματολογίας τού προς εξέταση κειμένου. Φυσικά δεν πρόκειται μόνο για κείμενο. Και στις δύο ενότητες υπάρχουν διαγράμματα, χρονολογικοί πίνακες, εικόνες και χάρτες, διότι συμβάλλουν αποφασιστικά στην άμεση και σαφή πληροφόρηση. Αν μάλιστα ο διδάσκων, πέραν της αξιοποίησης του σχολικού βιβλίου, για να αισθητοποιήσει το εξεταζόμενο αντικείμενο, εισαγάγει στη διδακτική πράξη τον διαδραστικό πίνακα ή video, ή διαφάνειες ή γενικότερα τη χρήση άλλων οπτικοακουστικών μέσων, ακόμη κι αν με αυτά μεγεθύνει ή καθιστά ευκρινέστερο το υλικό μιας πηγής του βιβλίου, ουσιαστικά κινείται στην κατεύθυνση της ανάπτυξης των ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας. Τόσο πάντως στο κεφάλαιο της Β' όσο και της Γ' τα προσφερόμενα από τα σχολικά βιβλία παραθέματα μπορούν να αξιοποιηθούν δυναμικά και ίσως να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για περαιτέρω δραστηριότητες, όπως η οργάνωση εκθέσεων, οι επισκέψεις σε αρχαιολογικούς- ιστορικούς χώρους, σε μουσεία και σε αίθουσες τέχνης. Τα βιβλία προσφέρουν και κατάλληλες ασκήσεις, η αξιοποίηση των οποίων, μπορεί να συνδυασθεί και με σύνταξη δημιουργικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με τα όσα αντίστοιχα προτείνονται και από το Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ.. Προτείνεται να γίνουν και προεκτάσεις για μεν τη Β' στη Φυσική, Μαθηματικά, Τεχνολογία, Γλώσσα, Αισθητική αγωγή, Μουσική, για δε τη Γ' Ανάγνωση αποσπασμάτων λογοτεχνικών έργων με αναφορές στη Γαλλική Επανάσταση και σύνταξη γλωσσarium με όρους σχετικούς με τις ιδέες της Επανάστασης (Λογοτεχνία, Γλώσσα, Κοινωνική και πολιτική αγωγή). Γενικά ζητούμενο είναι στη διδακτική μεθοδολογία του ο εκπαιδευτικός να εντάσσει και εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων για να οδηγή τους μαθητές και στη βίωση του μεγέθους του χρόνου. Αυτός ο τομέας δεν εκπροσωπείται σε βάθος από τα εξεταζόμενα βιβλία καθεαυτά. Υφίσταται, ωστόσο, μιας μορφής επεξεργασμένη και εκπεφρασμένη μεταξύ κεφαλαίων και εννοιών συνοχή:

για τη Β' αυτό ήδη εντοπίζεται στο εισαγωγικό σημείωμα (σ. 108) και σε νύξεις για τους στόχους σε κάθε τμήμα: Για παράδειγμα το περιεχόμενο του εισαγωγικού σημειώματος, που πρέπει να επισημάνουμε ότι λειτουργεί και ως εικόνα, καθώς βρίσκεται εντός πλαισίου και σε γαλάζιο χρώμα, προοιωνίζεται αυτήν τη στόχευση, της νοηματικής σύνδεσης μεταξύ των προηγούμενων και των νυν προς εξέταση, εν είδει λειτουργικής αποδελτίωσης και οργανικής επικαιροποίησης των βασικών στοιχείων, με προαναγγελία των μεταβολών, μέσω του κινήματος του Διαφωτισμού, κορύφωση του οποίου αποτελεί η Γαλλική Επανάσταση

για τη Γ' το κεφάλαιο ξεκινάει με προμετωπίδα «Σε αυτό το κεφάλαιο θα εξετάσουμε» (σ. 10) και τέσσερις επιμέρους γεγονότα/ φάσεις επιγραμματικά διατυπωμένες και συμπληρωμένες ως ενδεικτικές.

Ωστόσο, όπως επισημάναμε ήδη στην «αυθεντικότητα», δεν υφίστανται εκείνα τα στοιχεία που θα προκαλέσουν και θα κινητοποιήσουν σε τέτοιο βαθμό τους μαθητές, ώστε να τα αντιμετωπίσουν ως έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση από τους ίδιους ως καταρχήν αναγνώστες. Σε τέτοιου είδους ενότητες, η ανάγκη για σύνθεση δεν αφορά μόνο στον διδακτικό στόχο, αλλά πρέπει και να εμφανίζει τις καταβολές της σημερινής πραγματικότητας, ιδωμένης μέσα στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής συνύπαρξης. Σ' αυτόν ακριβώς τον εννοιολογικό χώρο αφορά η συγκεκριμένη ενότητα, τόσο από τη Β' όσο και από τη Γ' και ο μαθητής πρέπει να έχει και από το σχολικό βιβλίο τις προϋποθέσεις αυτής της σύνθεσης.

Στην κατεύθυνση αυτή δημιουργήθηκε και αναπτύχθηκε, άλλωστε, η εποικοδομητική θεωρία "constructivism", η οποία ορίζει τη μάθηση ως μια κοινωνικά προσδιορισμένη δραστηριότητα που επιτυγχάνεται μέσα σε κατάλληλα, λειτουργικά και ενθαρρυντικά περιβάλλοντα (Μακρή - Μπότσαρη, 2006).

Σχετικά με γ) παρουσίαση/εικονογράφηση και γλώσσα σημειώνουμε:

1. Στον τομέα της παρουσίασης/εικονογράφησης, που αφορά στην αξιολόγηση των σελίδων ως προς τη σύνθεση του όλου (κείμενο και εικόνα) η σύγκριση έγινε στοιχειωδώς και για επιλεκτικά παραδείγματα.

Ι) Σε ό,τι αφορά το βιβλίο της Β' επιχειρείται, ήδη από την αρχή και με τη συνδρομή της χωροταξικής οργάνωσης του κεφαλαίου, ικανοποιητική σύνδεση μεταξύ των στοιχείων περιεχομένου του προγενέστερου με το προσδόκιμο από το νυν που μόλις ξεκίνησε για τον μαθητή. Πριν από το κείμενο δηλαδή παρατίθεται προοργανωτής που βοηθά τους μαθητές στην κατανόηση.

Σχετικά με τα παραθέματα αναφέρουμε ενδεικτικά παραδείγματα: στον πρώτο χάρτη, της σ. 108, υπάρχουν προοργανωτές/ λεζάντες που αναγγέλλουν και αισθητοποιούν εικαστικά και οπτικά τον διδακτικό στόχο, όπως ακολουθεί: 1. Στο κεφάλαιο αυτό θα μάθετε: Για τις ανακαλύψεις Νέων Χωρών. Για τις συνέπειες του ιστορικού αυτού γεγονότος. 2. Για το κίνημα της Αναγέννησης και του Ανθρωπισμού. Ποια ήταν η σημασία του κινήματος αυτού για την ανάπτυξη της Ευρώπης κατά τους νεότερους χρόνους. 3. Τι ήταν η Μεταρρύθμιση. Ποιες ήταν οι συνέπειες του ιστορικού αυτού γεγονότος. 4. Για τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις.

Στο παράθεμα/ εικόνα της σ. 109, υπάρχουν επίσης προοργανωτές/ λεζάντες που συνδέουν το νοηματικό περιεχόμενο με το εικαστικό αποδιδόμενο του παραθέματος: 1. Ποιες ήταν οι συνθήκες διαβίωσης του Ελληνισμού κάτω από βενετική και οθωμανική κυριαρχία. Για τις δυνάμεις συντήρησης και ανανέωσης του. 2. Για τον παροικιακό Ελληνισμό.

Στις περισσότερες πηγές επίσης, κάτω από το απόσπασμα, αν πρόκειται για κείμενο ή κάτω από το σώμα της πηγής, αν πρόκειται για διάγραμμα ή χάρτη ή εικόνα, υπάρχουν

ερωτήματα που διευκολύνουν τους μαθητές στην κριτική αποτίμηση της πηγής και εμμέσως και στη σύνδεσή της με το εξεταζόμενο κεφάλαιο.

Στην αρχή της πρώτης ενότητας διαπιστώνουμε ότι η αφόρμηση υποδεικνύεται σαφώς να γίνει με τη χρήση λέξεων-κλειδιών: *Όροι-κλειδιά της ενότητας - Μάρκο Πόλο, τεχνικά μέσα, Πορτογαλία-Ισπανία, εξερευνητικά ταξίδια, προκολομβιανοί πολιτισμοί, παγκόσμιο εμπόριο*, σ. 110. Η ανάπτυξη των επιμέρους που ακολουθεί, γίνεται κατά τρόπο που επιτρέπει τον διά των λέξεων αυτών έλεγχο της ενημέρωσης και αποδελτίωσης των βασικότερων ως προς το θέμα εννοιών, τόσο από τον ίδιο τον μαθητή όσο και από τον διδάσκοντα. Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχουν ερωτήσεις, που δεν διακρίνονται σε ερωτήσεις ανάπτυξης και ερωτήσεις που κατευθύνουν σε διαθεματική δραστηριότητα. Συνυπάρχουν στο ίδιο πλαίσιο.

Π) Σε ό,τι αφορά το βιβλίο της Γ' διαπιστώνουμε: το προς εξέταση κεφάλαιο ξεκινάει με τα επιμέρους αναμενόμενα συναφή προς το περιεχόμενο θέματα υπό τύπον κατάταξης και αφόρμησης, αλλά προχωρεί στην ανάπτυξη των ενοτήτων που ακολουθούν με συνέπεια σε ό,τι προεξαγγέλθηκε. Το χαρακτηριστικό από το βιβλίο της Β' γαλάζιο πλαίσιο, ενώ εκεί προηγείται όλων, εδώ εντάσσεται μέσα στο σώμα της πρώτης ενότητας αμέσως μετά από μια επί τροχάδην αναφορά στα όσα είναι κατακτημένα από τα της προηγούμενης τάξης. Δεν συντελείται όμως προσπάθεια απόδοσης των δομικών στοιχείων σε σαφή διάκριση από τα γενετικά εκείνα, τα οποία κυοφόρησαν τα επόμενα και τα οποία ο μαθητής υποδέχεται ως νέο υλικό. Ωστόσο κατηγοριοποιούνται αίτια και επιπτώσεις (αγροτικά, οικονομικά, κοινωνικά κ.λπ.), χωρίς να κατατάσσονται απολύτως κατά γένος και είδος. Αυτό που είναι αξιοσημείωτο είναι ότι επισημαίνεται στους μαθητές το πώς δηλώνεται ο ή οι μεταφραστές των πρωτογενών πηγών. Επίσης σε ό,τι αφορά τα παραθέματα, παρατηρούμε ότι εδώ δεν υπάρχουν ούτε κείμενα που εισάγουν το παράθεμα στο κυρίως σώμα της αφήγησης ούτε γίνεται κατά κανέναν άλλον τρόπο η λειτουργική σύνδεση μεταξύ αφηγηματικού σώματος και παραθέματος. Δηλώνεται απλώς, κάτω από την πηγή, εν προκειμένω, κάτω από την εικόνα το τί απεικονίζεται. Εδώ, και με στόχο το να αποκτήσουν τη σχετική ευχέρεια οι μαθητές στην ένταξη της πηγής στο προς κρίσιν προσφερόμενο υλικό, θα μπορούσε ο διδάσκων, με την προϋπόθεση της εγκράτειας στο curriculum του μαθήματος στη Β', να ενεργοποιήσει τον μηχανισμό της εμπειρίας και να τους ζητήσει να αποδώσουν εκείνοι το ανάλογο προοργανωτικό κείμενο, που συνόδευε τα παραθέματα της προηγούμενης τάξης. Άλλωστε εν πολλοίς, οι μαθητές πρέπει να κληθούν να ανασύρουν τα ήδη κερτημένα συναφή, ώστε να αυτενεργήσουν στην επαφή τους με το βασικό θέμα, που τους είναι οικείο.

Στο τέλος της κάθε ενότητας προτείνονται για μελέτη κάποια βιβλία ή ακριβέστερα κείμενα, που έχουν απόλυτη συνάφεια με το κυρίως θέμα της ενότητας. Επίσης δίνονται θέματα για ασκήσεις σύνθεσης και διαθεματικής δραστηριότητας. Στο τέλος του κεφαλαίου επιχειρείται η προσπάθεια επανάληψης και αυτοαξιολόγησης του μαθητή με επισημάνσεις που επικεντρώνονται στον κορμό των βασικών θεματικών πλευρών.

Αξιοσημείωτη είναι και εδώ η εικαστική συνάφεια που επιχειρείται με το αρχικό αντίστοιχο της αφόρμησης του κεφαλαίου (με το χαρακτηριστικό τριανταφυλλί).

2. Στον τομέα της γλώσσας η μελέτη μας εστιάζεται πρωτίστως:

α. Στο να διαπιστώσει κατά πόσον οι γλωσσικές επιλογές των συγγραφέων στοχεύουν αφενός και επιτυγχάνουν αφετέρου το να εξοικειώσουν βαθμιαία τους μαθητές στο ειδικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης για κάθε βιβλίο (Β' και Γ'). Εν προκειμένω λοιπόν στην εξέταση του αν γίνεται λελογισμένη χρήση των όρων από τους συγγραφείς, ανάλογα με την ηλικία των μαθητών, διαπιστώνουμε ότι πράγματι αυτό συμβαίνει:

I) για τη Β', αφού ήδη από την αρχή κάθε ενότητας, όπως ήδη αναφέραμε, στους μαθητές συστήνονται λέξεις-κλειδιά, που ανήκουν στην πραγματικότητα όλοι στο ειδικό λεξιλόγιο της ιστορικής επιστήμης, ακολούθως και μέσα στο κείμενο και στο υλικό των παραθεμάτων επιχειρείται η αποσαφήνιση του εννοιολογικού περιεχομένου και η εμπέδωσή του από τους μαθητές. Στο τέλος επίσης κάθε ενότητας, μετά τις ερωτήσεις, ακολουθεί ένα διάγραμμα, που ολοκληρώνει και σχηματοποιεί το λεξικό των εκάστοτε ιστορικών αναφορών. Επίσης στο τέλος του βιβλίου υπάρχει γλωσσάριο που περιέχει αλφαβητικά τους περιεχόμενους ιστορικούς όρους, για να μπορούν οι μαθητές να έχουν ταχύτερη πρόσβαση.

II) για τη Γ', αφού μέσα στο σώμα της αφήγησης 1. περιγράφονται οι όροι ως προς το εννοιολογικό τους περιεχόμενο, ακολούθως κατονομάζονται (πχ. *αγροτική επανάσταση*) και δηλώνονται με πλάγια γραφή. 2. μπορεί όμως και να δηλώνεται το επιμέρους περιεχόμενο, χωρίς να ορίζονται εννοιολογικά επακριβώς (πχ. *αστική τάξη*), αλλά και έτσι γράφονται πλάγια. Και στο τέλος αυτού του βιβλίου υπάρχει γλωσσάριο που περιέχει αλφαβητικά τους περιεχόμενους ιστορικούς όρους, για να μπορούν οι μαθητές να έχουν ταχύτερη πρόσβαση.

β₁. Στην αξιολόγηση της γλωσσικής συνεκτικότητας και συνοχής μεταξύ των στοιχείων του κειμένου και Β' και Γ' 1. στην ίδια την ενότητα συνολικά και στα επιμέρους κεφάλαιά της, αλλά και 2. στα παραθέματα. Εν προκειμένω λοιπόν γίνεται ενδεικτική εξέταση του αν, για παράδειγμα, χρησιμοποιούνται οι αναγκαίοι κειμενικοί δείκτες αιτίου-αιτιατού. Και διαπιστώνουμε ότι:

I) για τη Β' υπάρχουν: «Η αύξηση αυτή οφείλεται στην ελάττωση της θνησιμότητας λόγω της βελτίωσης των εσοδειών, της σπανιότερης εμφάνισης επιδημιών και των λιγότερο θανατηφόρων πολέμων. Η δημογραφική εξέλιξη οδηγεί με τη σειρά της στην αύξηση της ζήτησης και δημιουργεί νέες ανάγκες, τις οποίες πρέπει να ικανοποιήσουν οι παραγωγοί κ.λπ.» (σ. 126 του σχολικού βιβλίου).

II) για τη Γ' υπάρχουν επίσης: «Τόσο στο κείμενο της ενότητας όσο και στα κείμενα των παραθεμάτων/ πηγών: βρίσκουμε χρονικούς κειμενικούς δείκτες όπως: τον Νοέμβριο του 1815 ή τα χρόνια που ακολούθησαν κ.λπ.» (σ. 22 του σχολικού βιβλίου).

β2. Επίσης στην αξιολόγηση του έργου που επιτελούν (εφόσον υπάρχουν) οι αναγκαίοι κειμενικοί δείκτες που 1. τιτλοφορούν το κυρίως θέμα και 2. καταχωρίζουν τις επιμέρους πλευρές του, χωρίς να χάνεται ή να αλλοιώνεται η δομή ως προς το βασικό αυτό θέμα, διαπιστώνουμε ότι:

I) για τη Β': Το κείμενο εξ αρχής έχει 1. θεματικό τίτλο και από πλευράς παρουσιάσεως κεντρικό, απολύτως συμβατό προς το καταρχάς αναμενόμενο και τελικά υπάρχον περιεχόμενο, 2. θεματοποιεί συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα, τα οποία και αναπτύσσει, όπως τα προεξαγγέλλει, χωρίς νοηματικά κενά, ενώ παράλληλα δεν παραθέτει άσχετα με το κεντρικό του θέμα στοιχεία, που θα αποπροσανατόλιζαν τον αναγνώστη/ μαθητή. Ειδικότερα, το εντός του πλαισίου κείμενο ανακεφαλαιώνει/ προϊδεάζει τον αναγνώστη/ μαθητή για το περιεχόμενο του κειμένου και λειτουργεί ως αφόρμηση.

II) για τη Γ': Το κείμενο αυτό επίσης εξ αρχής έχει 1. θεματικό τίτλο και από πλευράς παρουσιάσεως κεντρικό, απολύτως συμβατό προς το καταρχάς αναμενόμενο και τελικά υπάρχον περιεχόμενο, 2. θεματοποιεί συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα, τα οποία και αναπτύσσει, όπως τα προεξαγγέλλει, χωρίς νοηματικά κενά, ενώ παράλληλα δεν παραθέτει άσχετα με το κεντρικό του θέμα στοιχεία, που θα αποπροσανατόλιζαν τον αναγνώστη/ μαθητή. Ειδικότερα, η πρώτη παράγραφος ανακεφαλαιώνει/ προϊδεάζει ικανοποιητικά τον αναγνώστη/ μαθητή για το περιεχόμενο του κειμένου, συνοψίζοντας τα μέχρι τούδε.

Τέλος σχετικά με **δ) ερωτήσεις, δραστηριότητες και ασκήσεις στο βιβλίο μαθητή και στο τετράδιο εργασιών**, διαπιστώνουμε ότι για το μάθημα της Ιστορίας στις τάξεις Β' και Γ' Γυμνασίου δεν υπάρχει τετράδιο εργασιών του μαθητή για το σπίτι. Αντιθέτως στο βιβλίο μαθητή, περιλαμβάνονται εργασίες, οι οποίες δίνονται ως εργασίες για το σπίτι. Όσες πάλι αναφέρονται ως εργασίες στο σπίτι, είναι μάλλον ανάπτυξης και διαθεματικών δραστηριοτήτων και συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ..

Γ. Συμπεράσματα – Αποτίμηση

Είναι αυτονόητο ότι, εφόσον η ανάπτυξη κριτικής σκέψης αποτελεί βασική επιδίωξη του μαθήματος της Ιστορίας γενικότερα, η σύνθεση και συγγραφή ενός σχολικού βιβλίου Ιστορίας κάθε άλλο παρά απλή υπόθεση μπορεί να είναι, όπως εξάλλου η συγγραφή ενός βιβλίου οποιουδήποτε αντικειμένου ή τομέα. Κάθε βιβλίο όντως επιτελεί πολλαπλές λειτουργίες και υπηρετεί πολυσχιδείς στοχεύσεις. Γι' αυτό και στη σύνθεση της καθαυτό αφήγησης και στην επιλογή και κατάταξη/ παρουσίαση των παραθεμάτων, αλλά και «στο μεγαλύτερο μέρος των προφορικών ή των γραπτών ερωτήσεων που απευθύνεται στους μαθητές θα πρέπει να στοχεύει στην κινητοποίηση της κρίσης, της φαντασίας και της επινοητικότητας των μαθητών και όχι της μνήμης τους. Ερωτήσεις που επιδέχονται μονολεκτικές απαντήσεις είναι προφανές ότι δεν εξυπηρετούν αυτό το

β
α
σ
ι
κ
έ

Βιβλιογραφία

Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 19/1/2016 από <http://www.pi->

Κουλουμπαρίτση, Α. Χ., (2013). ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ για την ενότητα «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ» Αναλυτικό Πρόγραμμα-Θεωρητικές προσεγγίσεις-Ισχύοντα Προγράμματα-Θεσμικό Πλαίσιο Ωρολογίου Προγράμματος-Εκπαιδευτικό Υλικό και Σχολικά Εγχειρίδια, Αθήνα: Ε.Κ.Δ.Δ.Α.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε., (2006). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Τεύχος Επιμορφωτικού Υλικού, Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.

http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/mes_ist_b/BM_ISTORIA_B_100_152.pdf (Ανακτήθηκε στις 20/1/2016).

[ols.gr/books/gymnasio/istoria_c/math/s_1-94.pdf](http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio/istoria_c/math/s_1-94.pdf) (Ανακτήθηκε στις 20/1/2016).

Παραγωγή και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού για τη δομή του ατόμου

Γιαννακόπουλος Νικόλαος
 Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπ/σης
 Χημικός MSc, MEd
 Giannakopoulos.n@e-arsakeio.gr

Σκουμιάς Μιχαήλ
 Επίκουρος Καθηγητής
 ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
 skoumios@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η εργασία επιδιώκει τη διερεύνηση της συμβολής μιας διδακτικής παρέμβασης για τη δομή του ατόμου στις αντιλήψεις των μαθητών της Β΄ τάξης του Γυμνασίου. Επιπρόσθετα, επιχειρείται η σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αυτής της διδακτικής παρέμβασης και της διδακτικής παρέμβασης που βασίζεται στο εκπαιδευτικό υλικό του σχολικού εγχειριδίου. Συγκροτήθηκε εκπαιδευτικό υλικό για τη δομή του ατόμου, βασισμένο στην εποικοδομητική προσέγγιση για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών με χρήση προσομοιώσεων. Το εκπαιδευτικό υλικό εφαρμόστηκε σε 29 μαθητές της Β΄ τάξης του Γυμνασίου. Άλλοι 23 μαθητές της Β΄ τάξης ενός διαφορετικού Γυμνασίου διδάχθηκαν τη δομή του ατόμου με βάση το εκπαιδευτικό υλικό του σχολικού εγχειριδίου. Η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώθηκαν από τους μαθητές πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι είναι εφικτή η διδακτική επεξεργασία των αντιλήψεων των μαθητών για τη δομή του ατόμου, μέσω της διδακτικής παρέμβασης που βασίστηκε στην εποικοδομητική προσέγγιση για τη διδασκαλία.

Λέξεις-Κλειδιά: Φυσικές Επιστήμες, αντιλήψεις μαθητών, δομή του ατόμου

Εισαγωγή

Ο εντοπισμός των αντιλήψεων των μαθητών για έννοιες και φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών, που απετέλεσε το αντικείμενο μελέτης ενός εκτεταμένου αριθμού εμπειρικών ερευνών τα τελευταία σαράντα έτη (Driver, Guesne & Tiberghien, 1985; Duit, 2009), ανέδειξε την αναγκαιότητα ανάπτυξης εκπαιδευτικού υλικού για τη διδακτική αντιμετώπιση των αντιλήψεων των μαθητών. Η εργασία αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο χώρο των μελετών που διερευνούν τη διαδικασία και το βαθμό αλλαγής των αντιλήψεων των μαθητών για έννοιες και φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών, μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων διδακτικών παρεμβάσεων που βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα (Baviskar, Hartle & Whitney, 2009). Ειδικότερα, επικεντρώνεται στη συμβολή μιας διδακτικής παρέμβασης στις αντιλήψεις των μαθητών για τη δομή του ατόμου.

Η προσπάθεια αλλαγής των αντιλήψεων των μαθητών για τη δομή του ατόμου, επιδιώκεται μέσα από την εμπλοκή των παιδιών με εκπαιδευτικό υλικό και διαδικασίες που εδράζονται στην εποικοδομητική προσέγγιση για τη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών με χρήση νέων τεχνολογιών. Σε αυτή την εργασία παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό που συγκροτήθηκε για τη διδακτική επεξεργασία των αντιλήψεων των μαθητών για τη δομή του ατόμου και η αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων από την υλοποίηση αυτού του εκπαιδευτικού υλικού σε μαθητές. Επιπρόσθετα,

συγκρίνονται τα μαθησιακά αποτελέσματα αυτής της διδακτικής παρέμβασης και της διδακτικής παρέμβασης που βασίζεται στο εκπαιδευτικό υλικό του σχολικού εγχειριδίου για τη δομή του ατόμου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τις εποικοδομητικές απόψεις για τη μάθηση, ο μαθητής κατασκευάζει ενεργητικά τη γνώση μέσα από γνωστικές, κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες (Duit, 2009; Kang, Scharmann, Noh & Koh, 2005; NRC, 2012). Μια βασική θέση των εποικοδομητικών απόψεων για τη μάθηση υποστηρίζει ότι οι μαθητές κατέχουν αντιλήψεις για έννοιες και φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών οι οποίες έχουν διαμορφωθεί από τις εμπειρίες τους (Driver, Guesne & Tiberghien, 1985). Προκειμένου να σχεδιαστεί αποτελεσματικά το μαθησιακό περιβάλλον οι αντιλήψεις των μαθητών αποτελούν το υπόβαθρο για την σχεδίαση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού και της διδακτικής διαδικασίας. Κρίνεται αναγκαίο οι μαθητές, μέσω του εκπαιδευτικού υλικού και της διδακτικής διαδικασίας, να συνειδητοποιήσουν τις αρχικές αντιλήψεις τους και τις αντιλήψεις των συμμαθητών τους, να τις διαπραγματευτούν και να τις τροποποιήσουν (Duschl, Schweingruber & Shouse, 2007).

Έχουν προταθεί διάφορα παιδαγωγικά πλαίσια (διδακτικά μοντέλα) για τη σχεδίαση του εκπαιδευτικού υλικού και της διδακτικής διαδικασίας που αποσκοπούν στη μάθηση ιδεών και εννοιών των Φυσικών Επιστημών (Bybee, 2006; Minner et al., 2010). Παρά τις διαφοροποιήσεις τους τα μοντέλα αυτά αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού, υποστηρίζουν τον εκπαιδευτικό και οργανώνουν τη διδακτική ακολουθία ώστε οι μαθητές να έχουν πολλαπλές ευκαιρίες να οικοδομήσουν και να κατανοήσουν τις ιδέες και τις έννοιες μέσω της πρακτικής, της ανατροφοδότησης, της αναθεώρησης και του αναστοχασμού.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Στη διεθνή έρευνα, για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών διαπιστώνεται ότι έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες, οι οποίες μελετούν τις αντιλήψεις των μαθητών και φοιτητών για τη φύση της ύλης (ενδεικτικά: Löfgren & Helldén, 2009; Nakhleh, Samarungavan & Saglam, 2005; Stefani & Tsaparlis, 2009; Talanquer, 2009). Όμως, είναι περιορισμένη η έρευνα που μελετά τις αντιλήψεις των μαθητών για τη δομή του ατόμου. Σύμφωνα με αυτές, ένα άτομο παρουσιάζεται από τους μαθητές ως ένα στρογγυλό, σκληρό, στερεό (Griffiths & Preston, 1992; Harrison & Treagust, 1996), το οποίο συνήθως θεωρείται ως «σφαίρα» ή ως «μπάλα» (Harrison & Treagust, 1996). Έτσι, το μόριο του νερού, σύμφωνα με ορισμένους μαθητές, αποτελείται από δυο ή περισσότερες σφαίρες (Griffiths & Preston, 1992). Ειδικότερα, οι Harrison και Treagust (1996) αναφέρουν ότι στους μαθητές ανιχνεύονται τέσσερα διαφορετικά ατομικά μοντέλα: (α) το άτομο ως μια σφαίρα, (β) το άτομο ως ηλιακό σύστημα, (γ) το ουδέτερο άτομο (τα θετικά φορτία του πυρήνα είναι ίσα προς τα αρνητικά φορτία των ηλεκτρονίων) και (δ) το άτομο ως πυρήνας που περιβάλλεται από ένα νέφος ηλεκτρονίων. Οι Cokelez και

Dumon (2005) σε μελέτη τους σε μαθητές ηλικίας 15-18 ετών επιβεβαίωσαν τα τέσσερα διαφορετικά μοντέλα που αναφέρθηκαν και πρόσθεσαν δυο ακόμη περιπτώσεις αυτή της ομάδας των ατόμων και του μικτού μοντέλου ατόμων-μορίων.

Μολονότι εντοπίζονται έρευνες που διερευνούν τις αντιλήψεις των μαθητών για τη δομή του ατόμου, απουσιάζουν έρευνες που να μελετούν την εξέλιξη των αντιλήψεων των μαθητών για τη δομή του ατόμου ύστερα από την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων. Από τα παραπάνω αναδύεται η αναγκαιότητα πραγματοποίησης έρευνας εστιασμένης στη μελέτη της συμβολής διδακτικών παρεμβάσεων στην εξέλιξη των αντιλήψεων των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εννοιολογική περιοχή της δομής του ατόμου.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η σχεδίαση, εφαρμογή και αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης, για μαθητές της Β΄ τάξης του Γυμνασίου σχετικά με τη δομή του ατόμου που βασίζεται στην εποικοδομητική προσέγγιση για τη μάθηση των Φυσικών Επιστημών και η σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αυτής της διδακτικής παρέμβασης και της διδακτικής παρέμβασης που βασίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

- (α) Ποια η συμβολή μιας διδακτικής παρέμβασης, η οποία βασίζεται στην εποικοδομητική προσέγγιση για τη μάθηση των Φυσικών Επιστημών, στην εξέλιξη των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τη δομή του ατόμου;
- (β) Ποια η συμβολή μιας διδακτικής παρέμβασης, η οποία βασίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο, στην εξέλιξη των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τη δομή του ατόμου;
- (γ) Υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα των δύο παραπάνω διδακτικών παρεμβάσεων;

Μεθοδολογία

Ερευνητική διαδικασία και Δείγμα

Η έρευνα διεξήχθη σε τρεις φάσεις. Στη πρώτη φάση, συγκροτήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό που βασίστηκε στην εποικοδομητική προσέγγιση και ένα ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών (βλ. επόμενη ενότητα). Στη δεύτερη φάση, πραγματοποιήθηκε η εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού που συγκροτήθηκε με βάση την εποικοδομητική προσέγγιση σε μαθητές (διδακτική προσέγγιση Ι) και η εφαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού του σχολικού εγχειριδίου σε άλλους μαθητές (διδακτική προσέγγιση ΙΙ). Επίσης, το ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών δόθηκε στους μαθητές πριν τις διδασκαλίες (προ-τεστ) και μετά τις διδασκαλίες (μετά-τεστ). Στην τρίτη φάση, αφού ολοκληρώθηκε η συλλογή των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των δεδομένων και η εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα της, στο οποίο εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό υλικό που συγκροτήθηκε, αποτέλεσαν 29 μαθητές (16 αγόρια και 13 κορίτσια) της Β΄ τάξης του Αρσακείου Γυμνασίου Πατρών. Το συγκριτικό δείγμα της εργασίας, στο οποίο εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό υλικό του σχολικού εγχειριδίου, αποτέλεσαν συνολικά 23 μαθητές (8 αγόρια και 15 κορίτσια) της Β΄ τάξης του 11^{ου} Γυμνασίου Πατρών. Στους μαθητές αυτούς εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό υλικό του σχολικού εγχειριδίου. Οι μαθητές ήταν κατά μέσο όρο 13-14 χρόνων με μεσαίο έως υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, λαμβάνοντας υπόψη την επαγγελματική και οικονομική κατάσταση των γονέων.

Το ερωτηματολόγιο και το εκπαιδευτικό υλικό

Ζητήθηκε από τους μαθητές να σχεδιάσουν όσο πιο αναλυτικά μπορούν τη δομή ενός ατόμου (δηλαδή από τι αποτελείται ένα άτομο) και στη συνέχεια να ονομάσουν κάθε συστατικό του (ερωτηματολόγιο).

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας σχεδιάστηκε εκπαιδευτικό υλικό για τη δομή του ατόμου με βάση την εποικοδομητική προσέγγιση για τη μάθηση των Φυσικών Επιστημών. Το διδακτικό μοντέλο που ακολουθήθηκε για την ανάπτυξη αυτού του εκπαιδευτικού υλικού ήταν το μοντέλο 5E του Bybee (2006) που εμπλέκει τους μαθητές σε μια καθοδηγούμενη έρευνα εστιασμένη στην ανάδειξη, επεξεργασία και αναθεώρηση των αρχικών τους αντιλήψεων χρησιμοποιώντας επιστημονικές πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα, το διδακτικό μοντέλο που ακολουθήθηκε περιλάμβανε τις ακόλουθες πέντε φάσεις που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

(α) Ενεργοποίηση: Η φάση αυτή επεδίωκε την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, την ανάδειξη των αρχικών τους αντιλήψεων, τη συνειδητοποίηση των μεταξύ τους διαφορών και τη διατύπωση των ερωτημάτων για έρευνα. Ειδικότερα, οι μαθητές επεξεργάστηκαν ένα πρόβλημα το οποίο τους ζητούσε να προβούν σε προβλέψεις σχετικά με τη δομή του ατόμου. Αρχικά, οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά και κατέγραψαν τις προβλέψεις και τις αιτιολογήσεις τους. Στη συνέχεια, συζήτησαν με τους συμμαθητές της ομάδας τους και συνέκριναν τις απαντήσεις τους. Οι αντιπρόσωποι των ομάδων ανακοίνωσαν τα αποτελέσματα των συζητήσεων των ομάδων των μαθητών στο σύνολο των μαθητών της τάξης. Η φάση αυτή ολοκληρώθηκε με συζήτηση των μαθητών σε επίπεδο τάξης με τον συντονισμό του εκπαιδευτικού και τη διατύπωση από πλευράς μαθητών του ερωτήματος προς έρευνα.

(β) Εξερεύνηση: Η φάση αυτή αποσκοπούσε στον έλεγχο των αντιλήψεών τους για τη δομή του ατόμου από τους ίδιους τους μαθητές. Ο έλεγχος των αντιλήψεων των μαθητών πραγματοποιήθηκε με χρήση προσομοιώσεων του προγράμματος Physics Education Technology (PhET) (<http://phet.colorado.edu>). Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκαν οι προσομοιώσεις: «μοντέλα του ατόμου του υδρογόνου» (<https://phet.colorado.edu/el/simulation/hydrogen-atom>) και «κατασκεύασε ένα άτομο» (<https://phet.colorado.edu/el/simulation/build-an-atom>) (Σχήμα 1).



Σχήμα 1: Οι επιφάνειες εργασίας των προσομοιώσεων «μοντέλα του ατόμου του υδρογόνου» και «κατασκεύασε ένα άτομο».

(γ) Εξήγηση: Σε αυτή τη φάση οι μαθητές επεξεργάστηκαν τα δεδομένα που συνέλεξαν, εξήγαγαν από αυτά συμπεράσματα και τα σύγκριναν με τις αρχικές τους προβλέψεις. Στη συνέχεια, συζήτησαν με τους συμμαθητές της ομάδας τους και συνέκριναν τις απαντήσεις τους.

(δ) Εφαρμογή: Η φάση αυτή επεδίωκε την επεξεργασία από τους μαθητές προβλημάτων διαφορετικών σε σχέση με αυτά που αρχικά είχαν διαπραγματευτεί αναφορικά με τη δομή του ατόμου, ώστε να ελεγχθεί αν οι μαθητές ενεργοποιούν τη νέα γνώση σε νέα προβλήματα.

(ε) Αξιολόγηση: Σε αυτή τη φάση ζητήθηκε από τους μαθητές να συγκρίνουν τις αρχικές τους απαντήσεις με τις τρέχουσες απαντήσεις τους. Πιο συγκεκριμένα έγινε εκ νέου επεξεργασία του αρχικού ερωτήματος αναφορικά με τη δομή του ατόμου, και ζητήθηκε να αναλογιστούν τι ήταν αυτό που τους οδήγησε να αλλάξουν αντιλήψεις.

Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα της έρευνας απετέλεσαν οι απαντήσεις των μαθητών στο πρόβλημα το οποίο δόθηκε στους μαθητές πριν και μετά την εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων. Προσδιορίστηκαν οι συχνότητες και οι εκατοστιαίες συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών. Οι απαντήσεις των μαθητών ταξινομήθηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες: (α) «Μοντέλο Bohr»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που θεωρούν ότι το άτομο αποτελείται από έναν πυρήνα και γύρω από αυτόν περιστρέφονται τα ηλεκτρόνια σε καθορισμένες τροχιές, (β) «Μπάλα μπιλιάρδου»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που θεωρούν ότι το άτομο είναι ένα συμπαγές σώμα, (γ) «Ομάδα ατόμων»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που θεωρούν ότι το άτομο αποτελείται από σωματίδια ενωμένα μεταξύ τους με κάποιο είδος δεσμών, (δ) «Μοντέλο σταφιδόφωμου»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που θεωρούν ότι το άτομο είναι ένα σώμα μέσα στο οποίο βρίσκονται σκορπισμένα τα υποατομικά σωματίδια και (ε) «Μοντέλο πυρήνα-ηλεκτρονίων»: στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών που θεωρούν ότι το άτομο αποτελείται από τον πυρήνα και τα ηλεκτρόνια είναι σκορπισμένα άτακτα γύρω από αυτόν.

Για τη μελέτη του ζητήματος της εξέλιξης των απαντήσεων των μαθητών, οι απαντήσεις των μαθητών χωρίστηκαν σε δυο κατηγορίες: (α) αντιλήψεις προς την κατεύθυνση της σχολικής γνώσης και (β) εναλλακτικές αντιλήψεις (απαντήσεις διαφορετικές της σχολικής γνώσης) και χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό τεστ χ^2 για τη σύγκριση των απαντήσεων των μαθητών.

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται οι συχνότητες και οι εκατοστιαίες συχνότητες των αντιλήψεων των μαθητών για τη δομή του ατόμου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση που βασίζεται στην εποικοδομητική προσέγγιση για τη μάθηση των Φυσικών Επιστημών (διδακτική παρέμβαση I) και τη διδακτική παρέμβαση που βασίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο (διδακτική παρέμβαση II).

Πίνακας 1: Οι αντιλήψεις των μαθητών για τη δομή του ατόμου πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις: συχνότητες (N & N%).

Αντιλήψεις	Διδακτική παρέμβαση I				Διδακτική παρέμβαση II			
	Προ-τεστ		Μετά-τεστ		Προ-τεστ		Μετά-τεστ	
	N	N%	N	N%	N	N%	N	N%
«Μοντέλο Bohr»	0	0	27	93	0	0	2	9
«Μπάλα μπι-λιάρδου»	5	17	0	0	4	17	1	4
«Ομάδα ατόμων»	4	14	0	0	4	17	7	30
«Μοντέλο σταφιδόγωμου»	5	17	0	0	1	4	1	4
«Μοντέλο πυρήνα-ηλεκτρονίων»	7	24	2	7	3	13	2	9
Δεν γνωρίζω	8	28	0	0	11	48	10	43

Από τη συγκριτική μελέτη των απαντήσεων πριν και μετά την εποικοδομητικού τύπου διδακτική παρέμβαση, προκύπτει ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις, που ενεργοποιούν οι μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, ενώ πριν τη διδακτική παρέμβαση όλοι οι μαθητές εκδήλωναν αντιλήψεις διαφορετικές από τη σχολική γνώση, μετά τη διδακτική παρέμβαση οι περισσότεροι εκδηλώνουν αντιλήψεις προς την κατεύθυνση της σχολικής γνώσης (93%). Επιπλέον, διαπιστώνεται η ύπαρξη μιας στατιστικά σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών (αντιλήψεις προς την κατεύθυνση της σχολικής γνώσης, αντιλήψεις διαφορετικές από τη σχολική γνώση) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση ($\chi^2=46,84$, $df=1$, $p<0,0001$). Συνεπώς, κατά την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης που βασίζεται στην εποικοδομητική προσέγγιση για τη μάθηση των Φυσικών Επιστημών διαπιστώνεται σημαντική αλλαγή στις αντιλήψεις που ενεργοποιούν οι μαθητές για τη δομή του ατόμου.

Από τη συγκριτική μελέτη των απαντήσεων των μαθητών πριν και μετά τη διδακτική

παρέμβαση που βασίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο, προκύπτει ότι υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις που ενεργοποιούν οι μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, τόσο πριν, όσο και μετά τη διδακτική παρέμβαση, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των μαθητών δεν καταφέρνει να ενεργοποιήσει αντιλήψεις σύμφωνες με τη σχολική γνώση. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση ($\chi^2 = 0,52$, $df=1$, $p=0,4708$). Συνεπώς, κατά την εφαρμογή αυτής της διδακτικής παρέμβασης δε διαπιστώνεται σημαντική διαφοροποίηση στις αντιλήψεις που ενεργοποιούν οι μαθητές.

Συμπεράσματα

Η διδακτική αντιμετώπιση των αντιλήψεων των μαθητών για τη δομή του ατόμου, μέσω της διδακτικής παρέμβασης που βασίζεται στην εποικοδομητική προσέγγιση για τη μάθηση, αναδείχθηκε εφικτή. Αντίθετα, προέκυψε ότι δεν διαφοροποιούνται σημαντικά οι αντιλήψεις των μαθητών για τη δομή του ατόμου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση που βασίζεται στο σχολικό εγχειρίδιο. Συνεπώς, η εργασία καταδεικνύει την ανάγκη αλλαγής του τρόπου διδασκαλίας και συγκεκριμένα προέκυψε ότι η εμπλοκή των μαθητών με διδασκαλίες που βασίζονται στην εποικοδομητική προσέγγιση για τη μάθηση με χρήση ΤΠΕ μπορεί να συμβάλει αποτελεσματικά στην αλλαγή των αντιλήψεων των μαθητών και κατά συνέπεια στην οικοδόμηση νέας γνώσης. Τα μαθησιακά αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης που συγκροτήθηκε μπορούν να αποδοθούν στη διδακτική στρατηγική που ακολουθήθηκε σε συνδυασμό με τις δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν.

Στην έρευνα αυτή συμμετείχε ένα περιορισμένο δείγμα μαθητών και συνεπώς τα ευρήματά της υπόκεινται στους περιορισμούς του δείγματος. Επιπλέον, για την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Η χρήση συνέντευξης ή ο συνδυασμός ερωτηματολογίου και συνέντευξης θα επέτρεπαν τη διερεύνηση, σε μεγαλύτερο βάθος, των αντιλήψεων των μαθητών.

Η εργασία αυτή επικεντρώθηκε αποκλειστικά στη μελέτη της εξέλιξης των αντιλήψεων των μαθητών σχετικά με τη δομή του ατόμου. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα προκειμένου να μελετηθεί συστηματικά η συμβολή αυτών των διδακτικών παρεμβάσεων στην ανάπτυξη επιστημονικών πρακτικών στους μαθητές και στη καλλιέργεια στάσεων απέναντι στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών.

Βιβλιογραφία

Baviskar, S. N., Hartle, R.T., & Whitney, T. (2009). Essential criteria to characterize constructivist teaching: Derived from a review of the literature and applied to five constructivist teaching method articles. *International Journal of Science Education*, 31(4), 541-550.

Bybee R., Taylor J., Gardner A., Van Scotter P., Powell J. C., Westbrook A., & Landes N. (2006). *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness*.

Colorado Springs: BSCS.

- Cokelez, A. & Dumon, A. (2005). Atom and molecule: upper secondary school French students' representations in long-term memory. *Chemical Education Research and Practice*, 6, 119-135.
- Driver, R., Guesne, E., & Tiberghien, A. (1985). *Children's ideas in science*. Milton Keynes: Open University Press.
- Duit, R. (2009). *Bibliography: Students' and Teachers' Conceptions and Science Education*. Leibniz Institute for Science Education, Kiel, Germany.
- Duschl, R. A., Schweingruber, H. A., & Shouse, A. W. (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, DC: National Academies Press.
- Griffiths, A. K., & Preston, K. R. (1992). Grade-12 students' misconceptions relating to fundamental characteristic of atoms and molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(6), 611-628.
- Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (2002). The particulate nature of matter: Challenges in understanding the submicroscopic world. In J.K. Gilbert, O. De Jong, R. Justi, D.F. Treagust, & J.H. Van Driel (Eds), *Chemical Education: Towards research-based practice* (pp. 189-212). Dordrecht: Kluwer.
- Kang, S., Scharmann, L. C., & Noh, T. (2005). Reexamining the Role of Cognitive Conflict in Science Concept Learning. *Research in Science Education*, 34(1), 71-96.
- Löfgren, L., & Helldén, G. (2009). A Longitudinal Study showing how Students use a Molecule Concept when Explaining Everyday Situations. *International Journal of Science Education*, 31(12), 1631-1655.
- Minner, D., Levy, A.J., & Century, J. (2010). Inquiry-Based Science Instruction - What Is It and Does it Matter: Results from a Research Synthesis Years 1984 to 2002. [Science Education]. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(4), 474-496.
- Nakhleh, M. B., Samarapungavan, A., & Saglam, Y. (2005). Middle school students' beliefs about matter. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(5), 581-612.
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.

- Stefani, C., & Tsapalis, G. (2009). Students' levels of explanations, models, and misconceptions in basic quantum chemistry: A phenomenographic study. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(5), 520-536.
- Talanquer, V. (2009): On cognitive constraints and learning progressions: The case of "structure of matter". *International Journal of Science Education*, 31(15), 2123-2136.

**Πρόταση Διδασκαλίας για τη Φυσική της Α΄ Γυμνασίου.
Γλωσσική, Εκφραστική και Μαθηματική αξιολόγηση.**

Χιωτέλης Ιωάννης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01
PhD, MSc
johnchiotelis@yahoo.gr

Δημακόπουλος Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
MSc
geodimako@gmail.com

Περίληψη

Το μάθημα της Φυσικής εισήχθη στην Α΄ Γυμνασίου για πρώτη φορά κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Το σχολικό βιβλίο έχει τίτλο «Η Φυσική με Πειράματα» και αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία, καθώς προσεγγίζει τη Φυσική από την πραγματική της διάσταση, την πειραματική. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή συνάντησε αντιδράσεις, καθώς δεν ακολουθούσε την τετριμμένη οδό της παραδοσιακής διδασκαλίας. Παρόλα αυτά η διδασκαλία δεν θα έπρεπε να παραμείνει στον άξονα εκτέλεση πειράματος βάσει των οδηγιών του βιβλίου. Εφαρμόσαμε και αξιολογήσαμε το πρότυπο διδασκαλίας στηριγμένο στη μέθοδο που εφαρμόζεται στον ακαδημαϊκό χώρο (εργαστήρια Σχολών Θετικών Επιστημών), τηρουμένων των αναλογιών, καθώς δεν μπορούμε να εφαρμόζουμε αυστηρό ακαδημαϊκό φορμαλισμό στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι μαθητές κατέγραφαν πειραματικές τιμές στο σχολικό εργαστήριο και στη συνέχεια τις επεξεργάζονταν στο σπίτι, καταθέτοντας σε εβδομαδιαία βάση εργαστηριακή άσκηση προς διόρθωση. Στην εργασία-αναφορά αυτή, εκτός από τη μαθηματική επεξεργασία των δεδομένων καλούνταν να απαντήσουν στις ερωτήσεις του βιβλίου σχετικά με υποθέσεις, θεωρήσεις και συμπεράσματα. Τελικά, αξιολογούσαμε τις επιδόσεις των μαθητών και συνολικά την εφαρμοζόμενη μέθοδο.

Λέξεις-Κλειδιά: Φυσική, πειράματα, εργαστήριο, έκφραση, επεξεργασία.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Φυσικής τα τελευταία χρόνια έχει αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης μελέτης (Redish et al., 1994). Η διδακτική της Φυσικής φαίνεται να προβληματίζεται γύρω από την προσέγγιση εννοιών και κατανόηση αυτών από μαθητές μετασχολικής ηλικίας (Holliday & Harvey, 1976). Η Φυσική ως επιστήμη που επιχειρεί να εξηγήσει το φυσικό κόσμο είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη διαίσθησή μας και με τον πειραματισμό. Σύμφωνα με αυτό η εισαγωγή των μαθητών στις έννοιες της Φυσικής θα πρέπει αρχικά να γίνει μέσα από πειραματισμό, καταγραφή πειραματικών δεδομένων και επεξεργασία αυτών (Arons, & Redish, 1997). Πριν τον πειραματισμό θα πρέπει να διατυπωθεί αρχική άποψη για την εξήγηση του φυσικού φαινομένου. Η διατύπωση υπόθεσης στηρίζεται σε προϋπάρχουσες γνώσεις ή στην «κατασκευή» θεωρίας που στηρίζεται σε λογική αλληλουχία επιχειρημάτων (Prosser, et al., 1996).

Στη συνέχεια η υπόθεση αυτή πρέπει να δοκιμαστεί πειραματικά. Κατά την εκτέλεση του πειράματος, γίνεται καταγραφή των δεδομένων που προκύπτουν τα οποία στη συνέχεια θα πρέπει να υποβληθούν στην κατάλληλη επεξεργασία προς εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων (Duch et al., 1996). Τα συμπεράσματα μπορεί να επαληθεύουν την αρχική υπόθεση ή να τη διαψεύδουν. Είτε έχουμε επιβεβαίωση, είτε διάψευση οδηγούμαστε σε συμπεράσματα που είναι πειραματικά υποστηριζόμενα. Εάν παρατηρήσουμε αναντιστοιχία μεταξύ διατυπωμένης θεωρίας ή υπόθεσης και πειράματος, πρέπει να επιχειρήσουμε τη διατύπωση νέας πληρέστερης θεωρίας. Μέσα από διαδοχικούς κύκλους επαληθεύσεων και δοκιμών μπορούμε να καταλήξουμε στην ασφαλέστερη θεωρητική προσέγγιση και εξήγηση του φυσικού φαινομένου (Savery & Duffy, 1995).

Αυτά τα στάδια αποτελούν τις συνιστώσες της επιστημονικής - ερευνητικής διαδικασίας και προσομοιάζεται σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τα στάδια της διερευνητικής μάθησης (Duch, et al., 2001). Το σχολικό βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου έχει δομηθεί ακολουθώντας τους άξονες της διερευνητικής μάθησης, καλώντας τους μαθητές να ενεργήσουν ως μικροί ερευνητές. Σύμφωνα με αυτό το πρότυπο θα πρέπει να διατυπώσουν υποθέσεις στηριζόμενοι στη φυσική τους διαίσθηση και στις προϋπάρχουσες γνώσεις. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η έκφραση, αποτελεί το πρώτο στάδιο της επιστημονικής σκέψης (Roth & Roychoudhury, 1994). Στηρίζαμε λοιπόν έντονα την έκφραση μέσα από δύο διαδικασίες: το διάλογο με συνεχείς ερωταποκρίσεις με τους μαθητές πριν την εκτέλεση του πειράματος και δεύτερο, με την γραπτή παράδοση αναφορών σε εβδομαδιαία βάση, οπότε οι μαθητές κατέγραφαν τις σκέψεις τους.

Στη συνέχεια εκτελούσαμε το πείραμα από κοινού με τους μαθητές. Οι μαθητές κατέγραφαν τα πειραματικά δεδομένα, τα οποία έπρεπε να επεξεργαστούν με τα αντίστοιχα μαθηματικά εργαλεία στο σπίτι τους. Τα μαθηματικά εργαλεία ήταν κυρίως υπολογισμοί μέσω των τιμών και σχεδιασμός γραφικών παραστάσεων. Ειδικά ο σχεδιασμός γραφημάτων είναι και η κλασικότερη τεχνική εξαγωγής συμπερασμάτων (Sherin, 2001). Οι μαθητές αντιμετώπισαν προβλήματα τόσο στη διατύπωση υποθέσεων όσο και στη μαθηματική επεξεργασία. Με την προτεινόμενη μέθοδο των εβδομαδιαίων αναφορών ήταν ευκολότερο να εντοπίσουμε τις αδυναμίες των μαθητών και να εστιάσουμε στην ενίσχυση των αδυναμιών.

Ολοκληρώνοντας την πειραματική επεξεργασία οι μαθητές έπρεπε να επαναδιατυπώσουν τις υποθέσεις τους να εξετάσουν την ορθότητα ή μη των αρχικών θεωρήσεων τους. Βλέπουμε λοιπόν ότι η έκφραση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ερευνητική-επιστημονική διαδικασία, παράλληλα με τη μαθηματική αντιμετώπιση πειραματικών δεδομένων. Εξετάσαμε λοιπόν την εκφραστική δυναμική των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου όπως αποτυπώθηκε στις προαγωγικές τους εξετάσεις, και την διατύπωση των επεξεργασμένων πειραματικών δεδομένων. Η εξέλιξη των μαθητών μας κάνει να πιστεύουμε ότι προτείναμε και εφαρμόσαμε μια πετυχημένη διδακτική πρακτική.

Μεθοδολογία

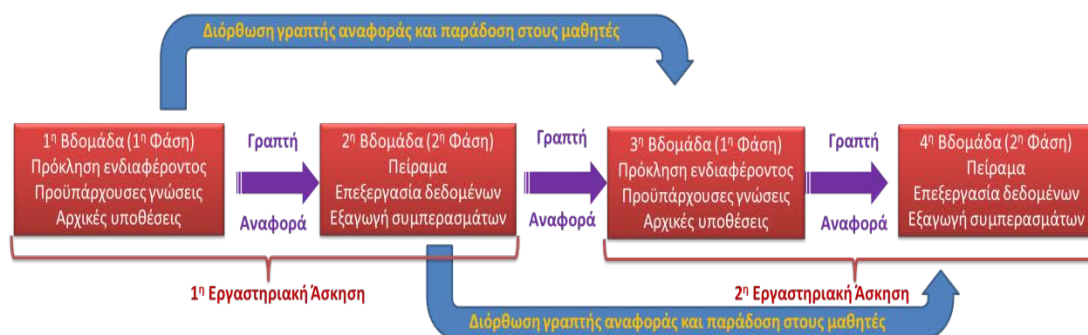
Το πρώτο στάδιο της προτεινόμενης διδακτικής πρακτικής αφορά το χωρισμό των μαθητών σε ομάδες (Alexoroulou & Driver, 1996). Στο εργαστήριο διαθέταμε πέντε εργαστηριακούς πάγκους μεγάλου μεγέθους που μπορούσαν να φιλοξενήσουν έξι μαθητές ο καθένας. Χωρίσαμε τους τριάντα μαθητές σε αντίστοιχες ομάδες με χαρακτηρισμό Ομάδα Α', Β', Γ', Δ', Ε', Ζ'. Κάθε ομάδα είχε το δικό της μόνιμο εργαστηριακό πάγκο με τον απαραίτητο εξοπλισμό για κάθε εργαστηριακή άσκηση, ενώ καμία ομάδα δεν υστερούσε έναντι των άλλων, καθώς είχαμε φροντίσει να υπάρχει περίσσεια αναλωσίμων και πειραματικών διατάξεων. Παράλληλα, το εργαστήριο διέθετε προβολικό σύστημα που λειτούργησε επικουρικά σε όλα τα εργαστηριακά μαθήματα, αλλά και στα εισαγωγικά θεωρητικά μαθήματα. Ο κάθε μαθητής διέθετε προσωπικό φάκελο αναφορών και όλοι ο φάκελοι συναποτελούσαν τον φάκελο της ομάδας (Scherr & Hammer, 2009).

Το πρώτο στάδιο της διδασκαλία αφορούσε τις φάσεις της πρόκλησης του ενδιαφέροντος και διατύπωσης υποθέσεων βάσει προϋπάρχουσας γνώσης. Στο στάδιο αυτό οι μαθητές έβλεπαν τα ερωτήματα διατυπωμένα στην οθόνη προβολής του βιντεοπροβολέα, συζητούσαν μεταξύ τους σε ομάδες και απαντούσαν. Κατά το στάδιο αυτό σημαντική ήταν η διαλεκτική-μαιευτική μέθοδος, ενώ οι αρχικές ιδέες των μαθητών αποτελούσαν θεμέλια συνθετότερων ιδεών της Φυσικής. Έτσι, οι μαθητές πρότειναν πιθανές απαντήσεις στα ερωτήματα που τους είχαν τεθεί ενώ ο εκπαιδευτικός με στοχευμένες ερωτήσεις προσπαθούσε να κατευθύνει τους μαθητές (Thacker et al., 1994). Η χρήση βιντεοπροβολέα έδινε τη δυνατότητα προβολής οπτικού υλικού, ώστε να καθίσταται φιλικότερη η προσέγγιση για τους μαθητές. Αυτή η μεθοδολογία πιστεύουμε ότι απαντάει στο ερώτημα «μαυροπίνακας ή υπολογιστής;» (Kent & McNergney, 1999). Στην πραγματικότητα εδώ έχουμε ένα συνδυασμό των δύο μεθόδων που η μια συμπληρώνει και ενισχύει την άλλη (Vernadakis et al., 2005). Η προϋπάρχουσα γνώση αναδεικνύεται μέσα από το διάλογο και τις ερωτήσεις πρόκλησης ενδιαφέροντος, ενώ ο μαθητής συνδυάζει οπτικό υλικό με διαμορφωμένη γνώση.

Αφού ολοκληρωθεί η πρώτη φάση της θεωρητικής εισαγωγής στο αντικείμενο μελέτης, ο μαθητής καλείται να διατυπώσει τις υποθέσεις του σε γραπτή αναφορά που θα παραδώσει. Διαβάζοντας και αξιολογώντας τα γραπτά κείμενα μπορέσαμε να εντοπίσουμε λεκτικές αστοχίες και επιστημονικά εκφραστικά λάθη και σταδιακά να διορθώσουμε την έκφραση των μαθητών. Η Φυσική όπως και όλες οι επιστήμες αρχικά στηρίζονται στη σωστή και ακριβή επιστημονικά έκφραση, οπότε αποτέλεσε βασικό μας μέλημα η επιμελής γραπτή αναφορά.

Στο δεύτερο στάδιο της διδακτικής μας πρακτικής οι μαθητές σε ομάδες εκτελούσαν το αντίστοιχο πείραμα, υπό την επίβλεψη του εκπαιδευτικού. Κατέγραφαν πειραματικά δεδομένα, λάμβαναν τις βασικές οδηγίες για τη μαθηματική επεξεργασία των δεδομένων και καλούνταν να εξάγουν συμπεράσματα από την επεξεργασία των δεδομένων.

Στο στάδιο της εξαγωγής συμπερασμάτων, στην αναθεώρηση των αρχικών επιστημονικών υποθέσεων και στη διατύπωση νέων ο εκπαιδευτικός δεν παρενέβαινε. Ωστόσο, έκρινε τα συμπεράσματα και τις τελικές θεωρήσεις από τις γραπτές αναφορές που παραδίδονταν μετά το πέρας της δεύτερης φάσης (Hein, 1999).



Εικόνα 1: Το πρότυπο μεθοδολογικής και διδακτικής προσέγγισης που αναπτύζουμε.

Οι γραπτές αναφορές περιλάμβαναν σχεδόν πάντοτε μαθηματική επεξεργασία πειραματικών δεδομένων. Οι μαθητές παρουσίαζαν τις πειραματικές μετρήσεις της ομάδας τους, παρέθεταν τη μαθηματική επεξεργασία, (π.χ. υπολογισμός μέσης τιμής, ή σχεδιασμός γραφικής παράστασης). Η διδασκαλία της μαθηματικής επεξεργασίας είχε γίνει στο μάθημα των Μαθηματικών, αλλά, όπου κρίναμε ότι είναι απαραίτητο, παρείχαμε τις απαραίτητες πληροφορίες με στοχευμένα παραδείγματα. Αφού οι μαθητές ολοκλήρωναν τη μαθηματική επεξεργασία των δεδομένων καλούνταν να διατυπώσουν τα συμπεράσματά τους, επιβεβαιώνοντας ή αναιρώντας τις αρχικές τους υποθέσεις. Η έκφραση και εδώ αποτελούσε βασικό άξονα ανάλυσης, καθώς η επιστημονική γλώσσα πρέπει να είναι ακριβής και να ακολουθεί συγκεκριμένες νόρμες. Παράλληλα, η σύνδεση μαθηματικών υπολογισμών και εξαγωγής επιστημονικών συμπερασμάτων είναι μια νοητική και λογική μετάβαση που μπορεί να είναι αναπτυγμένη στις αντίστοιχες ηλικίες, αλλά μπορεί και όχι, οπότε αποτέλεσε ζητούμενο για εμάς (Gibbs et al., 2003).

Οι εργασίες διορθώνονταν ατομικά και επιστρέφονταν στους μαθητές σε εβδομαδιαία βάση. Το πρότυπο αυτό είχε εφαρμοστεί και εφαρμόζεται - τηρουμένων των αναλογιών - στα εργαστηριακά μαθήματα πανεπιστημιακών σχολών. Πιστεύουμε ότι με την εκτέλεση πειραμάτων και καταγραφή πειραματικών δεδομένων στο σχολικό εργαστήριο και με την επακόλουθη επεξεργασία τους κατ' οίκον οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας (Deslauriers et al., 2011). Η επεξεργασία ως αμιγώς ερευνητική ενέργεια απαιτεί επιμελή και προσεκτική ανάλυση. Τα στάδια αυτά μαζί με την τελική εξαγωγή συμπερασμάτων, ολοκληρώνουν τη διερευνητική μέθοδο μάθησης που αποτελεί το ιδανικότερο πρότυπο έρευνας στις Θετικές Επιστήμες (Cho, 2008).

Θεματικές περιοχές Διερευνητικής Μάθησης και γλωσσική ανάλυση

Αρχικά ζητείται από τους μαθητές να περιγράψουν οπτικό υλικό ή να περιγράψουν ένα φυσικό φαινόμενο σε δομή παραγράφου, ενώ στη συνέχεια ζητούνται: α) καταγραφή

συμπερασμάτων σε σχέση με την προηγούμενη περιγραφή, με παράλληλη αναφορά σε προϋπάρχουσα γνώση και β) διατύπωση ενός πρώιμου ορισμού (π.χ. τι είναι φαινόμενο του Θερμοκηπίου) ή ανάπτυξη παραγράφου με ορισμό («θερμά» και «ψυχρά» χρώματα) και αιτιολόγηση (*Για ποιο λόγο βάφουμε τις επιφάνειες των ηλιακών θερμοσιφώνων με μαύρο χρώμα*).

Σε σχέση με τα ανωτέρω θέματα κάνουμε τις εξής συσχετίσεις ως προς το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο και πιο συγκεκριμένα για την Α΄ τάξη:

α) Ως προς τη Γραμματική (άξονες γνωστικού περιεχομένου). Περιλαμβάνονται όλοι οι βασικοί κανόνες γραμματικής και συντακτικού: *«Παράγραφος, συνδετικές λέξεις, στίξη, άρθρο, ουσιαστικό, επίθετο, αντωνυμίες – κλίση, σύνταξη της πρότασης (ονομαστικό και ρηματικό σύνολο, υποκείμενο, αντικείμενο, κατηγορούμενο, προσδιορισμοί), είδη (κύριες, δευτερεύουσες) και σύνδεση προτάσεων (παρατακτική – υποτακτική), είδη (κύριες, δευτερεύουσες) και σύνδεση προτάσεων (παρατακτική – υποτακτική), λεξιλόγιο, ορθογραφία».*

β) Ως προς την επικοινωνιακή κατάσταση. Οι μαθητές οφείλουν να αναγνωρίζουν ότι διαφορετικότητα των περιστάσεων επηρεάζει τη μορφή και την οργάνωση του μηνύματος (Roberson et al., 2005). Επίσης, ότι μπορούν να διακρίνουν την απαιτούμενη γλωσσική ποικιλία σε σχέση με την περίπτωση (Ravid & Tolchinsky, 2002): *«Να συνειδητοποιήσει ότι κάθε είδος λόγου απαιτεί την ανάλογη γλωσσική ποικιλία και ότι το μέσο (διάυλος) και η περίπτωση επικοινωνίας επηρεάζουν τη μορφή και την οργάνωση του μηνύματος, «επιλογή κατάλληλου επιπέδου προφορικού / γραπτού λόγου», «προσέχει τη γλωσσική ποικιλία που χρησιμοποιείται σε κάθε περίπτωση προφορικής / γραπτής επικοινωνίας (ειδικά λεξιλόγια, επίσημο / οικείο επίπεδο λόγου κ.λπ.)».*

γ) Ως προς την οργάνωση – σύνθεση ευρύτερου κειμένου:

[...] Περιγράφει με σαφήνεια ένα πείραμα στη Χημεία, ένα φαινόμενο στη Βιολογία, τη μορφολογία ενός τόπου στη Γεωγραφία κ.τ.λ.

Περιγράφει μια εικόνα ακολουθώντας τις οδηγίες που του υποδεικνύονται για την οπτική γωνία και τον τρόπο οργάνωσης της περιγραφής στην εκφώνηση ή με βελάκια πάνω στην εικόνα. [...] (τεύχος Α΄, Διαθεματικό Πλαίσιο και σχέδια διδασκαλίας, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο)

Γλωσσική επεξεργασία των απαντήσεων

Παρατηρείται ότι υπάρχουν σε όλα τα γραπτά του δείγματος εκφραστικά λάθη (ορθογραφίας, γραμματικής, συντακτικού, διατύπωσης). Ακόμα και σε άριστα γραπτά, όπως

φαίνεται και στην εικόνα 2, υπάρχουν γλωσσικά σφάλματα, μερικά από τα οποία πιθανόν να είναι αβλεψίες, που δεν αλλοιώνουν το νόημα της παραγράφου (ανάπτυξης της απάντησης), η οποία κρίνεται επαρκής.

Θέμα Α

i Το πείραμα που εκτελέσαμε στην αυλή του σχολείου με σκοπό να μελετήσουμε το φαινόμενο του θερμοκηπίου είναι το εξής: Σε ένα διάφανο καυτό τοποθετήσαμε χάρτι και ~~το αφήσαμε~~ μετρήσαμε τη θερμοκρασία του. Έπειτα το αφήσαμε στον ήλιο και ανα ένα λεπτό ~~κοιτάγαμε~~ τη θερμοκρασία του θερμομέτρου.

ii Το πείραμα που εκτελέσαμε τα «ψυχρά» και «θερμά» χρώματα είναι το εξής: ~~έχουμε~~ έχουμε δύο θερμομέτρα. *~~Το~~ πρώτο θερμομέτρο ~~έχουμε~~ ~~πιάζει~~ το δαχτύλο ανασηκωμένος με λευκή ταινία ενώ το δεύτερο θερμομέτρο με μαύρη ταινία. Τα αφήσαμε (να τα δύο θερμομέτρα) στον ήλιο. Περιμέναμε ορισμένα λεπτά και ~~κοιτάγαμε~~ τη θερμοκρασία των θερμομέτρων. * ~~κοιτάγαμε~~ τη θερμοκρασία τους.

Το πείραμα που εκτελέσαμε στην αυλή του σχολείου με σκοπό να μελετήσουμε ~~είναι~~ το φως θερμαίνει, είναι το εξής: Έχουμε δύο θερμομέτρα. *~~Το~~ ένα το τοποθετούμε στον ήλιο ενώ το άλλο στη σκιά του ~~δεύτερο~~ μέσα από λίγα λεπτά κοιτάγαμε τη θερμοκρασία ~~κενων~~ καταγράφουμε.

Annotations:

- Διορθ.: Παρατηρούσαμε. Δεν αλλοιώνεται το νόημα.
- Χρήση αστερίσκου. Δεν διαταράσσεται ο συλλογισμός.
- Ορθογραφικό λάθος
- Ορθογραφικό λάθος-αβλεψία
- Γραμματική αβλεψία

Εικόνα 2: Γλωσσική επεξεργασία άριστου γραπτού

Στην εικόνα 3 υπάρχει ένα πιο μέτριο γραπτό, στο οποίο υπάρχουν πιο σημαντικά εκφραστικά λάθη αλλά και θέμα ανεπαρκούς ανάπτυξης παραγράφου.

Θέμα Α

Πήραμε ένα μεγάλο τσίφρ με χάρτι και το τοποθετήσαμε σε ήλιο ώστε να το χυθεί ο ήλιος. Αρχικά το αφήσαμε λίγα λεπτά ειρήνης μετρήσαμε τη ~~θερμοκρασία~~ ^{αυτή τη στιγμή μετρήσαμε} ~~θερμοκρασία~~ του τσίφρα. Το αφήσαμε ~~α~~ ~~λίγα~~ ~~λεπτά~~ ~~και~~ ~~απομακρύνουμε~~ ~~αυτή~~ ~~τη~~ ~~θερμοκρασία~~ ~~τις~~ ~~αυτή~~ ~~παρα~~ ~~πολύ~~.

Τοποθετήσαμε δύο θερμομέτρα στο σπίτι να υπάρχει ήλιος. Έπειτα ~~τοποθετήσαμε~~ ~~α~~ ~~μαρμαρίνο~~ ~~τους~~ ~~μύρος~~ ~~στο~~ ~~ένα~~ ~~με~~ ~~μαύρη~~ ~~ταινία~~ ~~και~~ ~~στο~~ ~~άλλο~~ ~~με~~ ~~ασπρή~~ ~~αυτή~~ ~~τα~~ ~~λίγα~~ ~~λεπτά~~ ~~παρα~~ ~~μετρήσαμε~~ ~~και~~ ~~απομακρύνουμε~~ ~~αυτή~~ ~~τη~~ ~~θερμοκρασία~~ ~~αυτή~~ ~~τη~~ ~~παρα~~ ~~πολύ~~.

Μετρήσαμε ~~αυτή~~ ~~τη~~ ~~θερμοκρασία~~ ~~αυτή~~ ~~τη~~ ~~παρα~~ ~~πολύ~~.

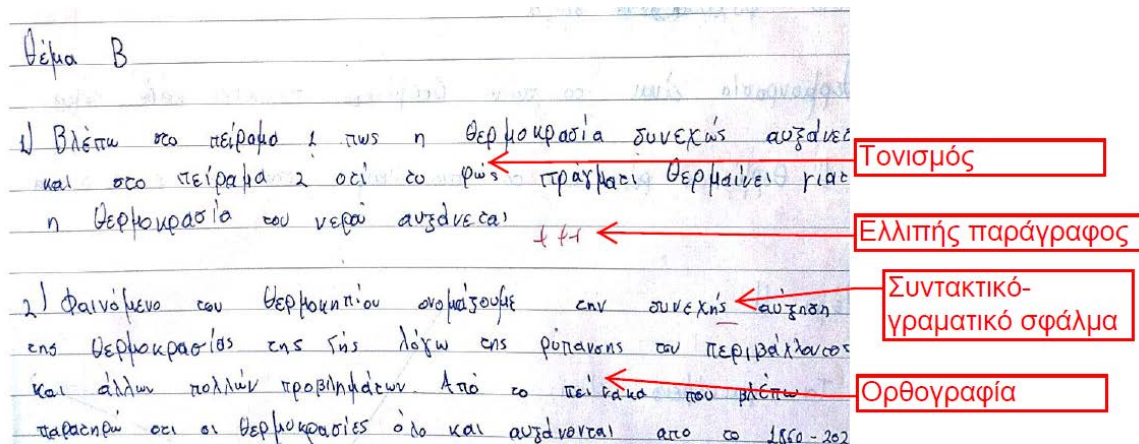
Θέμα Β

Annotations:

- Στίξη
- Κακή μορφή γραπτού
- Εκφραστική δυσκαμψία
- Ανεπαρκής παράγραφος
- Ορθογραφία

Εικόνα 3: Γλωσσική επεξεργασία μέτριου γραπτού

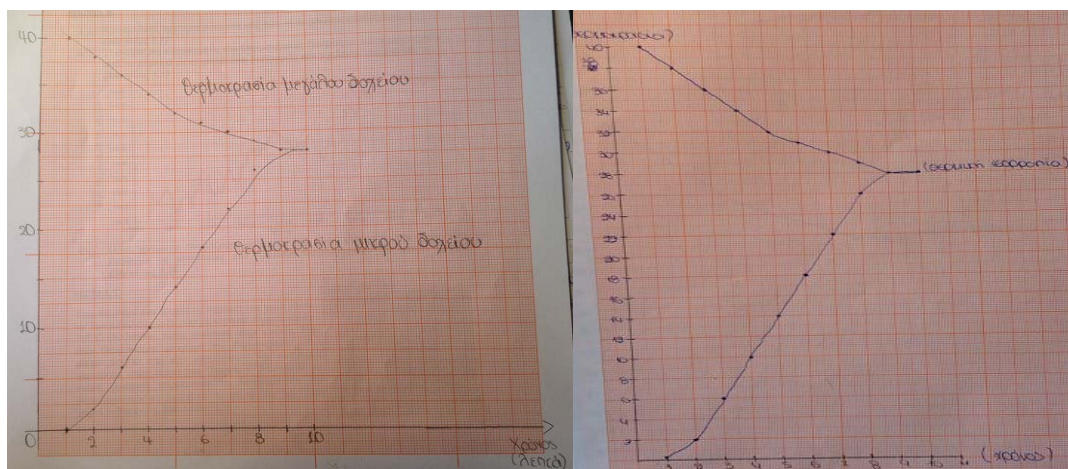
Στο 2^ο θέμα (εικόνα 4) παρατηρούνται πάλι αρκετά εκφραστικά σφάλματα (ορθογραφίας και γραμματικοσυντακτικά), ενώ υπάρχει και θέμα επάρκειας στην ανάπτυξη παραγράφου. Να σημειωθεί και το ζήτημα του ελλιπούς τονισμού που συνιστά ορθογραφικό σφάλμα.



Εικόνα4: Ο ελλιπής τονισμός συνιστά ορθογραφικό σφάλμα

Μαθηματική Επεξεργασία

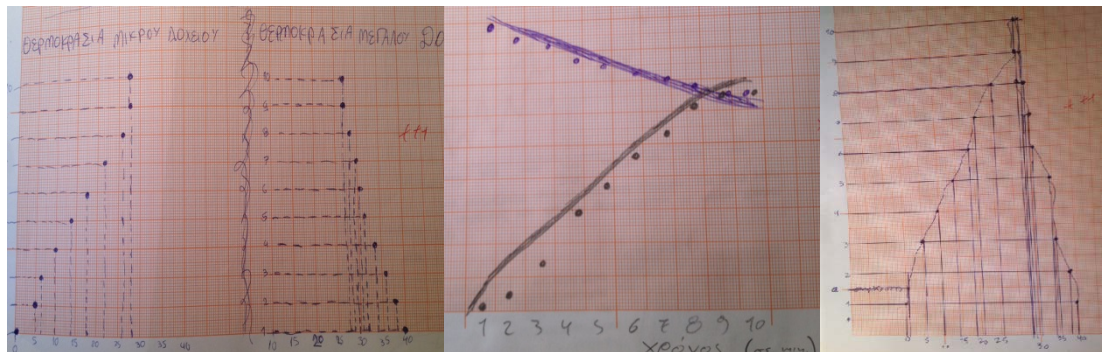
Η μαθηματική επεξεργασία έχει να κάνει κυρίως με την απεικόνιση των πειραματικών μετρήσεων σε γραφική παράσταση. Το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στη σωστή επιλογή της κλίμακας στις γραφικές παραστάσεις, στην επιλογή των πειραματικών σημείων, στη χάραξη της βέλτιστης καμπύλης και στη γενική αποτύπωση στο millimeter χαρτί. Τα στοιχεία αυτά μπορούμε να τα δούμε στην παρακάτω εικόνα 5:



Εικόνα 5: Γραφικές παραστάσεις πειραματικών μετρήσεων με σωστή απεικόνιση μετρήσεων

Στα παραπάνω διαγράμματα (σχήμα 5) έχει γίνει καλή επιλογή κλίμακας και στους δυο άξονες, αναφορά στα μετρούμενα μεγέθη, καλή στίξη των πειραματικών σημείων και χάραξη βέλτιστης ευθείας. Οι μαθητές κατέκτησαν σταδιακά την ικανότητα να σχεδιάζουν γραφικές παραστάσεις οι οποίες δεν είναι μόνο ευθείες, αλλά και καμπύλες γραμμές που προσεγγίζουν εξαιρετικά ικανοποιητικά τις πραγματικές πειραματικές μετρήσεις.

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς μόνο μικρός αριθμός μαθητών δεν κατάφερε τους παραπάνω στόχους με αποτέλεσμα να σχεδιάζει γραφικές παραστάσεις όπως αυτές που φαίνονται στην ακόλουθη εικόνα 6:



Εικόνα 6: Γραφικές παραστάσεις πειραματικών μετρήσεων με λαθεμένη απεικόνιση

Από τις γραφικές παραστάσεις της εικόνας 6 παρατηρούμε λαθεμένη επιλογή κλίμακας στους άξονες, χάραξη διακεκομμένων ή συνεχών γραμμών σε τετραγωνισμένο χαρτί, χάραξη μη βέλτιστων γραμμών και μη χαρακτηρισμός φυσικών μεγεθών στους άξονες. Οι μαθητές που έχουν σχεδιάσει τις παραστάσεις αυτές δεν έχουν εμβαθύνει στη μαθηματική επεξεργασία πειραματικών δεδομένων, δεν έχουν συνειδητοποιήσει ότι τα φυσικά μεγέθη αναφέρονται στους άξονες και τα πειραματικά σημεία απεικονίζονται σε προεπιλεγμένα τετραγωνισμένο χαρτί, οπότε δεν είναι απαραίτητη η χάραξη διακεκομμένων ή συνεχών γραμμών πάνω στη γραφική παράσταση. Από την άποψη της Φυσικής, δεν αναφέρουν τα αναπαρασιτώμενα φυσικά μεγέθη και κυρίως δεν αναφέρουν τις μονάδες μέτρησης, σημαντικό στοιχείο της ορθής επιλογής κλίμακας. Παράλληλα, ο μαθητής δεν έχει διακρίνει τη μετάβαση από ευθείες γραφικές παραστάσεις σε καμπύλες, στοιχείο που επίσης συνδέεται με τη βαθύτερη αντίληψη μεταβολής φυσικών μεγεθών. Προσπαθεί δε να σχεδιάσει ευθεία που ενώνει σημεία που βρίσκονται πάνω σε καμπύλη.

Συμπεράσματα

Η επεξεργασία πειραματικών δεδομένων σχετίζεται άμεσα με την εξαγωγή συμπερασμάτων, τη διατύπωση νέων θεωρήσεων και της αναθεώρησης των αρχικών υποθέσεων των μαθητών. Η Διερευνητική Μάθηση αποτελεί κατάλληλο εργαλείο προσέγγισης της γνώσης στις Φυσικές επιστήμες καθώς ενσωματώνει την πειραματική διαδικασία, τη μαθηματική επεξεργασία πειραματικών δεδομένων, τη διατύπωση υποθέσεων και την επαλήθευσή τους. Η σωστή σχεδίαση της διδασκαλίας βοήθησε τους μαθητές να οργανώσουν τη μελέτη τους βάσει ερευνητικών προτύπων (Grant & Sleeter, 2006). Η έκφραση στις γραπτές αναφορές και η αξιολόγηση τους συνέβαλλε στην ανάπτυξη επιστημονικού προφορικού και γραπτού λόγου. Η ταξινόμηση των σταδίων και των φάσεων έδωσε στους μαθητές την αίσθηση λογικής αλληλουχίας που διέπει και πρέπει να διέπει την επιστημονική μέθοδο. Ωστόσο, η μεθοδός μας ήταν αυστηρά προγραμματισμένη και δύσκαμπτη, κουράζοντας ενίοτε τους μαθητές (Jacobs & Dodd, 2003).

Παράλληλα, μετέβαλλε το καθιερωμένο εκπαιδευτικό μοντέλο διαβάζω-εξετάζομαι-κρίνομαι στις ωριαίες ή δεκάλεπτες γραπτές εξετάσεις. Οι μαθητές κρίνονταν πολύ πιο αντικειμενικά μετά από αρκετές εργασίες, ενώ αξιολογούνταν και η εκφραστική και η μαθηματική τους δεξιότητα. Παρατηρήσαμε σταδιακή βελτίωση στο σχεδιασμό γραφικών παραστάσεων από τους μαθητές, αλλά και σημαντική εξέλιξη στην επιστημονική έκφραση των μαθητών. Οι μαθητές έμαθαν να είναι ακριβείς στις εκφράσεις τους π.χ. θερμότητα-θερμοκρασία και να συντάσσουν αιτιολογημένες προτάσεις στη Φυσική. Η μέθοδος αυτή φαίνεται ότι ενόχλησε το φροντιστηριακό κατεστημένο, καθώς απαιτούσε την ατομική έκφραση και «σφραγίδα» του μαθητή και δεν στηριζόταν σε νόρμες ασκησιολογίας και μοντέλα αξιολόγησης σωστού-λάθους. Διαπιστώσαμε καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και ανάπτυξη της πειραματικής τους αντίληψης. Μόνο ένας μαθητής από τους εξήντα δεν ακολούθησε το εκπαιδευτικό πρότυπο. Η μέθοδος με μικρές διορθώσεις και στο πλαίσιο περιορισμένης αυστηρότητας μπορεί να εφαρμοστεί επιτυχώς υλοποιώντας όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

- Alexopoulou, E., & Driver, R. (1996). Small-group discussion in physics: Peer interaction modes in pairs and fours. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(10), 1099-1114.
- Arons, A. B., & Redish, E. F. (1997). *Teaching introductory physics* (p. 362). New York: Wiley.
- Cho, K. (2008, June). Machine classification of peer comments in physics. In *Educational Data Mining 2008*.
- Deslauriers, L., Schelew, E., & Wieman, C. (2011). Improved learning in a large-enrollment physics class. *science*, 332(6031), 862-864.
- Duch, B. J. (1996). Problem-Based Learning in Physics: The Power of Students Teaching Students. *Journal of College Science Teaching*, 15(5), 326-29.
- Duch, B. J., Groh, S. E., & Allen, D. E. (2001). The power of problem-based learning: a practical "how to" for teaching undergraduate courses in any discipline. Stylus Publishing, LLC.
- Gibbs, G., Simpson, C., & Macdonald, R. (2003, August). Improving student learning through changing assessment—a conceptual and practical framework. In *European Association for Research into Learning and Instruction Conference, Padova, Italy*.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2006). *Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender and disability*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.

- Hein, T. L. (1999). Using writing to confront student misconceptions in physics. *European Journal of Physics*, 20(3), 137.
- Holliday, W. G., & Harvey, D. A. (1976). Adjunct labeled drawings in teaching physics to junior high school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 13(1), 37-43.
- Jacobs, S. R., & Dodd, D. (2003). Student burnout as a function of personality, social support, and workload. *Journal of College Student Development*, 44(3), 291-303.
- Kent, T. W., & McNergney, R. F. (1999). *Will Technology Really Change Education? From Blackboard to Web*. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company, 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320.
- Prosser, M., Walker, P., & Millar, R. (1996). Differences in students' perceptions of learning physics. *Physics Education*, 31(1), 43.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of child language*, 29(02), 417-447.
- Redish, E. F. (1994). Implications of cognitive studies for teaching physics. *American Journal of Physics*, 62(9), 796-803.
- Roberson, Q. M., Collins, C. J., & Oreg, S. (2005). The effects of recruitment message specificity on applicant attraction to organizations. *Journal of Business and Psychology*, 19(3), 319-339.
- Roth, W. M., & Roychoudhury, A. (1994). Physics students' epistemologies and views about knowing and learning. *Journal of research in Science Teaching*, 31(1), 5-30.
- Savery, J. R., & Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational technology*, 35(5), 31-38.
- Scherr, R. E., & Hammer, D. (2009). Student behavior and epistemological framing: Examples from collaborative active-learning activities in physics. *Cognition and Instruction*, 27(2), 147-174.
- Sherin, B. L. (2001). How students understand physics equations. *Cognition and instruction*, 19(4), 479-541.
- Thacker, B., Kim, E., Trefz, K., & Lea, S. M. (1994). Comparing problem solving performance of physics students in inquiry-based and traditional introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 62(7), 627-633.

Vernadakis, N., Avgerinos, A., Tsitskari, E., & Zachopoulou, E. (2005). The use of computer assisted instruction in preschool education: Making teaching meaningful. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 99-104.

Στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας

Μαρκαντώνης Χρίστος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed, Ph.D

xrmarkandonis@gmail.com

Περίληψη

Η στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας βασίζεται στη μάθηση με τη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και περιλαμβάνει προσυγγραφικές και μετασυγγραφικές φάσεις, όπου οι μαθητές μέσα από μια διαδικασία κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης αναδομούν το αρχικό κείμενο. Η στρατηγική διδασκαλίας εδράζεται στη μετασχηματίζουσα μάθηση και στον ενδογενή εποικοδομισμό και τη βασική παραδοχή ότι η νέα γνώση οικοδομείται μέσα από το μετασχηματισμό, την αναδόμηση και το συντονισμό των παλιών γνωστικών δομών, ώστε αυτές να καταστούν πιο λειτουργικές και παραγωγικές.

Λέξεις-Κλειδιά: Στρατηγική διδασκαλίας, συγγραφή, μετασυγγραφή κειμένου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας επιδιώκει την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές. Η στρατηγική αυτή βασίζεται στη μάθηση με τη λήψη αποφάσεων που αφορούν στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, η οποία περιλαμβάνει προσυγγραφικές φάσεις, όπως η παραγωγή ιδεών και η πρώτη γραφή του κειμένου και μετασυγγραφικές φάσεις, όπως η επανεξέταση, η αναδόμηση και η καθαρογράφιση, όπου οι μαθητές μέσα από μια διαδικασία κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης αναδομούν το αρχικό τους κείμενο. Οι μαθητές ευρισκόμενοι σε κατάσταση κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης και λειτουργώντας με ενσυνείδητο τρόπο αποσαφηνίζουν τους στόχους, αναγνωρίζουν τις ελλείψεις και τα λάθη τους, επανεξετάζουν και αναδομούν το αρχικό κείμενο, οδηγούμενοι στη γνωστική υπέρβαση μέσα από την αποκατάσταση της διαταραχθείσας γνωστικής ισορροπίας και τη μεταβολή των γνωστικών δομών (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Η στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας βασίζεται στον ενδογενή εποικοδομισμό, όπως προτάθηκε από τον Ριαζέτ και τους νεοπιαζετικούς Doise και Mugny και τη βασική παραδοχή ότι η νέα γνώση οικοδομείται από την αναδόμηση της παλιάς. Συντελείται μέσα από το μετασχηματισμό, την αναδόμηση και το συντονισμό των παλιών γνωστικών δομών, ώστε αυτές να καταστούν πιο λειτουργικές και παραγωγικές. Σύμφωνα με τον Ριαζέτ οι νοητικές αναπαραστάσεις των μαθητών έχουν τη μορφή συγκροτημένων γνωστικών δομών ή «σχημάτων», όπως τις ονομάζει. Τα «σχήματα» επεξεργάζονται και αναδομούνται μέσα από τις «λειτουργίες» και την αντιστρεψιμότητα, η οποία αποτελεί γνώρισμα της λειτουργικής σκέψης των μαθητών (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011). Ο εποικοδομισμός δίνει ιδιαίτερη σημασία στην προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών και κυρίως στα «σχήματα» στα οποία αυτή

έχει οργανωθεί. Η διδακτική προσέγγιση του εποικοδομισμού έχει ως αφετηρία της διδακτικής παρέμβασης τις ιδέες των μαθητών και στην πορεία αναζητεί τρόπους εννοιολογικής «βελτίωσης» και «αλλαγής» των. Η θεωρία του Piaget δίνει ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία της μάθησης και επισημαίνει ότι σε ατομικό επίπεδο η μάθηση συντελείται καθώς ο μαθητής συσχετίζει τα νέα στοιχεία με τα προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα. Ο Piaget δεν εννοεί τη νοητική ανάπτυξη μόνο ως ατομική πορεία επίλυσης συγκρούσεων, αλλά αναγνωρίζει ότι έμμεσα και η επικοινωνία με τους συμμαθητές λειτουργεί αναπτυξιακά μέσω της κοινωνικο-γνωστικής σύγκρουσης που συνεπάγεται. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ο μαθητής κατανοεί τις νέες καταστάσεις, επιλύει προβλήματα και αναπτύσσεται γνωστικά ακολουθώντας μια προσωπική εξελικτική πορεία. (Ματσαγούρας, 2011).

Παράλληλα, η στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας στηρίζεται στην επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence). Η επικοινωνιακή ικανότητα περιλαμβάνει την ολότητα της γλωσσικής συμπεριφοράς, δηλαδή δεν περιορίζεται στη γλωσσική ικανότητα όπως την ορίζει ο Chomsky (1965), με την έννοια της γνώσης του γλωσσικού συστήματος, αλλά περιλαμβάνει και την ικανότητα χρήσης αυτού του συστήματος σε διαφορετικά κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα. Αφορά όχι μόνο στην ικανότητα παραγωγής και κατανόησης γραμματικά και συντακτικά ορθού λόγου, αλλά και στη γνώση των κοινωνικών συνθηκών χρήσης του σε συγκεκριμένες περιστάσεις, οι οποίες καθορίζονται από παράγοντες, όπως: ποιος μιλάει, σε ποιον, πού, με ποιο σκοπό, για ποιο θέμα και μέσω ποιου διαύλου επικοινωνίας (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002· Chomsky, 1965· Σαλβαράς, 2000· Τσιτσιπής, 1995).

Επιπρόσθετα, η στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας στηρίζεται στη γενετική-μετασχηματιστική θεωρία της γλώσσας και στα μοντέλα παραγωγής νοήματος με εξισορρόπηση και υποστηρίζεται από τις διδακτικές αρχές της έμμεσης διδασκαλίας, όπως η μάθηση μέσω εμπειριών, η επίλυση προβλήματος, η συνεργατική διδασκαλία, η αμοιβαία διδασκαλία και η αξιοποίηση οπτικών και διαγραμματικών αναπαραστάσεων όπως το διάγραμμα συγγραφής (Σαλβαράς, 2000).

Στην στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας γίνεται αποδεκτή η αντίληψη ότι η γνώση ανακαλύπτεται, οργανώνεται και κατασκευάζεται σύμφωνα με το σχήμα: ερέθισμα, γνωστικές διαδικασίες και επικοινωνιακή κατάσταση - αντίδραση και αλλαγές στο περιβάλλον μάθησης (Σαλβαράς, 2000). Σύμφωνα με αυτό το σχήμα η γνώση ανακαλύπτεται μέσα από τις διερευνητικές διαδικασίες επίλυσης προβλήματος και οικοδομείται μέσα από τις συνθήκες τις κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης, τους μετασχηματισμούς, τις αναδομήσεις και την εξελικτική πορεία από την κατώτερη προς την ανώτερη γνωστική δομή (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Η εξελικτική πορεία της αυτοβελτίωσης και αυτοθεώρησης αποτελεί μια ανώτερη μεταγνωστική και μετακειμενική διαδικασία, αφού, όπως αναφέρει ο Ricanson (1992), το μυθιστόρημα είναι «λιγότερο η γραφή μιας περιπέτειας και περισσότερο η περιπέτεια

μιας συγγραφής» (Ματσαγγούρας, 2001). Στις φάσεις της διδασκαλίας που αφορούν στη μετασυγγραφική διαδικασία, όπως η επανεξέταση, η μετασυγγραφή και η σύγκριση αρχικού και τελικού κειμένου, όπου συντελείται η επανεξέταση, η αναδόμηση και η μετασυγγραφή του αρχικού κειμένου απαιτείται η ουσιαστική παρέμβαση και η εφαρμογή τόσο των κριτηρίων ποιότητας όσο και του διαγράμματος συγγραφής τόσο στο μικροεπίπεδο της λέξης και της πρότασης όσο και στο μακροεπίπεδο της παραγράφου και του συνολικού κειμένου, (Ματσαγγούρας, 2001· Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Στη στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας η διδακτική εργασία μεθοδεύεται με την εφαρμογή ανοδικών προσεγγίσεων. Οι μαθητές κατασκευάζουν τον κόσμο τους με βάση τις γενικές αρχές και τις ιδέες που αφορούν στο σύνολο της ύλης ή της πράξης που κάθε φορά επεξεργάζονται. Με τις ανοδικές προσεγγίσεις της διδακτικής εργασίας δημιουργείται ένα καταναμημένο περιβάλλον μάθησης, όπου το σύνολο διασπάται σε απλές ενότητες παρέχοντας στους μαθητές τη δυνατότητα και την ευχέρεια να ακολουθήσουν βήμα-βήμα μια πορεία λογικής και εύκολης προόδου. Τα προηγούμενα βήματα προπαρασκευάζουν τα επόμενα δομώντας μια αθροιστική πορεία και διαδικασία μάθησης από τα «κάτω προς τα πάνω» και από τα «μέρη στο όλο» κατά την οποία οι μαθητές τελειοποιούνται πρώτα στα μέρη και κατόπιν στο σύνολο. Στις ανοδικές προσεγγίσεις ο δάσκαλος συμμετέχει σε μεγάλο βαθμό, ανατροφοδοτώντας συχνά και άμεσα σε κάθε βήμα τους μαθητές, σε όλη την πορεία της διδακτικής εργασίας (Σαλβαράς, 2013).

Η στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας εδράζεται στη *μετασχηματίζουσα μάθηση*. Εξυπηρετεί την αρχή του μετασχηματισμού και της αναδόμησης, η οποία ευνοεί την εναρμόνιση και τη συνύφανση των ρόλων τόσο του δασκάλου όσο και των μαθητών και ωθεί τους μαθητές στη συμμετοχή και στη λήψη αποφάσεων και τη χειραφέτησή τους. Οι μαθητές αναγνωρίζουν ελλείψεις και λάθη μέσα από τη συζήτηση «τι έγραψαν» και «πώς το έγραψαν» και την κατασκευή του διαγράμματος συγγραφής και προχωρούν στην επανεξέταση, την αναδόμηση και τη μετασυγγραφή του αρχικού κειμένου. Έτσι, οι μαθητές οδηγούνται στη γνωστική υπέρβαση μέσω της αποκατάστασης της διαταραχθείσας γνωστικής ισορροπίας σε ανώτερο επίπεδο (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2007· Σαλβαράς, 2013).

Ανάλυση της στρατηγικής διδασκαλίας

Η στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας στο επιστημολογικό επίπεδο, των διδακτικών αρχών, του διδακτικού σχεδιασμού και στο επίπεδο της διδακτικής πράξης αναλύεται ως εξής (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2007):

Επιστημολογικό επίπεδο

Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομισμού κατά την εφαρμογή της στρατηγικής διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας η γνώση κατασκευάζεται. Μέσω μετασχηματισμών και αναδομήσεων ακολουθεί μια εξελικτική και ανοδική

πορεία από την κατώτερη, την εμπειρικοβιωματική γνώση, προς την ανώτερη δομή γνώσεων και τη δόμηση της σχολικής γνώσης.

Η μάθηση επιτυγχάνεται με την αξιοποίηση των ιδιοτήτων της σκέψης των μαθητών. Τη *συμπλεκτικότητα*, όπου ο μαθητής κατά την ανάλυση και συγγραφή του κειμένου δίνει απάντηση στα ερωτήματα: πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί, για ποιο σκοπό. Την *αντιστρεψιμότητα*, όπου ο μαθητής απαντά στα ερωτήματα: τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη γνώμη και τη *συνδυαστικότητα*, όπου ο μαθητής απαντά στα ερωτήματα: πώς αλλιώς. Την *ταυτοσημία*, όπου ο μαθητής απαντά στα ερωτήματα: πότε άλλοτε ή πού αλλού είδαμε κάτι παρόμοιο ή ανάλογο) και την *ταυτολογία*, όπου ο μαθητής απαντά στα ερωτήματα: τι άλλο ή τι θα ακολουθήσει στο κείμενο.

Κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας οι μαθητές βιώνουν την *κοινωνικογνωστική σύγκρουση* (ενδοατομική και διατομική), η οποία λειτουργεί ως μηχανισμός για τη μάθηση και τη συγκρότηση ανώτερων γνωστικών δομών. Καθώς οι μαθητές έρχονται σε τομή και ρήξη με τις προηγούμενες γνώσεις τους, διαταράσσεται η γνωστική τους ισορροπία (ενδοατομική σύγκρουση), αλλά και η μεταξύ τους ισορροπία (διατομική σύγκρουση) και αυτή μετατρέπεται και σε κοινωνική.

Η γνώση οργανώνεται με τη μορφή αναπαράστασης με δύο όψεις: μια συγκεκριμένη (εικόνες) και μια αφηρημένη (έννοιες, γενικεύσεις, σχήματα). Τα γνωστικά σχήματα λειτουργούν ως αναλυτές αποκρυπτογράφησης της πραγματικότητας και ως ενεργηματικές δομές κατασκευής νέας γνώσης.

Η κατανόηση (οργάνωση της γνώσης με γνωστικούς και νοηματικούς χάρτες) υποτάσσεται στην επινόηση (αναδόμηση της γνώσης μέσω μετασχηματισμών) και η δομή των γνώσεων έχει ως χαρακτηριστικά: την ολότητα, το μετασχηματισμό και την εξισορρόπηση.

Επίπεδο διδακτικών αρχών

Στη στρατηγική διδασκαλία της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας η ύλη, το περιεχόμενο των κειμένων δομούνται διακλαδικά (ανοίγουν «παράθυρα», ανάμεσα στους κλάδους των μαθημάτων) και διαθεματικά, συνυφαίνοντας τους κλάδους των μαθημάτων με βάση τις αρχές την εξέλιξη, την προσαρμογή, την αλληλεξάρτηση, την ισορροπία και το αμετάβλητο. Και οι διδακτικές ενότητες συγκροτούν γνώσεις-δομές, με χαρακτηριστικά την ολότητα, το μετασχηματισμό και την εξισορρόπηση.

Η διδακτική εργασία υλοποιείται με βάση το σχήμα της εξισορρόπησης: γνωστική ισορροπία, διατάραξη της γνωστικής ισορροπίας και αποκατάστασή της σε υψηλότερο επίπεδο με τη συγκρότηση ανώτερων γνωστικών δομών.

Ω προς τη λειτουργία της αξιολόγησης δίδεται έμφαση στην παιδευτική της λειτουργία (τι λάθη κάναμε, πώς τα αναγνωρίσαμε και πώς τα διορθώσαμε) και στη μεταγνωστική

λειτουργία της αξιολόγησης (τι ήξερα, τι νέο έμαθα, πώς το έμαθα, τι λάθη έκανα, πώς τα διόρθωσα, πόσο καλά έμαθα, τι δεν έμαθα καλά, αυτό που έμαθα πού θα μου χρησιμεύσει).

Επίπεδο διδακτικού σχεδιασμού

Στο επίπεδο του διδακτικού σχεδιασμού της στρατηγικής διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας, οι διδακτικοί στόχοι επιδιώκουν την ενεργοποίηση των ιδιοτήτων της σκέψης, της συμπλεκτικότητας, της αντιστρεψιμότητας, της συνδυαστικότητας, της ταυτοσημίας και της ταυτολογίας.

Η ανάλυση έργου εστιάζεται στην επαναφορά των προηγούμενων γνώσεων, στην εισαγωγή μετασχηματισμών, στο στήσιμο σκαλωσιάς με την αντιστοίχιση ένα προς ένα για την αναδόμηση των προηγούμενων γνώσεων και στη γνωστική υπέρβαση των μαθητών με τη συγκρότηση ανώτερων γνωστικών δομών. Έτσι, ο διδακτικός σχεδιασμός διατρέχει τις φάσεις: προηγούμενες γνώσεις, εισαγωγή μετασχηματισμών, κοινωνικογνωστική σύγκρουση, αναδόμηση των προηγούμενων γνώσεων και γνωστική υπέρβαση.

Με την εισαγωγή των μετασχηματισμών οι μαθητές εργάζονται στη *ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης*, υποβοηθούμενοι με το στήσιμο σκαλωσιάς τύπου *γνωστικής μαθητείας* (προτυποποίηση, πρακτική εργασία, φωναχτός και σιωπηρός λόγος κτλ.) για το ξεπέρασμα της κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης και την επίτευξη της γνωστικής υπέρβασης.

Επίπεδο διδακτικής πράξης

Κατά την εφαρμογή της στρατηγικής διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας στο επίπεδο της διδακτικής πράξης επιδιώκεται η ανάπτυξη της παραγωγικότητας των μαθητών στο επίπεδο της παραγωγής γραπτού λόγου και κειμένων «αγκυροβολημένων» σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις.

Ανάπτυξη της στρατηγικής διδασκαλίας - Φάσεις υλοποίησης

Η στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας ως προς την επιδίωξη, τις συνθήκες υλοποίησης, τις φάσεις διδασκαλίας, την κατανομή της λήψης των αποφάσεων ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές και την κριτική αποτίμηση, αναπτύσσεται ως εξής (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2007· Σαλβαράς, 2013).

Με την εφαρμογή της συγκεκριμένης στρατηγικής και ακολουθώντας τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος επιδιώκεται η παραγωγή γραπτού λόγου με την υποβοήθηση της σκαλωσιάς του *διαγράμματος συγγραφής* και τις φάσεις της συγγραφής και μετασυγγραφής κειμένων.

Η στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας αναπτύσσεται επιτυχώς και υλοποιεί τους επιδιωκόμενους στόχους ακολουθώντας πέντε φάσεις: (i) ανάγνωση και επεξεργασία κειμένου, επισήμανση νοημάτων και εκφράσεων, (ii) αρχική συγγραφή κειμένου, ανακοίνωση 3-4 κειμένων μαθητών, συζήτηση για το «τι» γράψαμε και «πώς», (iii) επανεξέταση του κειμένου, αποσαφήνιση στόχου, επικοινωνιακής κατάστασης, παραλήπτη, τύπου κειμένου, αναγνώριση ελλείψεων και λαθών, (iv) σύνταξη διαγράμματος συγγραφής, αναδόμηση και μετασυγγραφή του αρχικού κειμένου και (v) σύγκριση/συσχέτιση κειμένων, αρχικού και τελικού, αξιολόγηση τελικού κειμένου.

Πρώτη Φάση

Στην πρώτη φάση της διδασκαλίας ο δάσκαλος εστιάζει την προσοχή των μαθητών στην εικόνα ή την επικεφαλίδα του κειμένου· οι μαθητές προσδιορίζουν ένα διερευνητικό ερώτημα ή διατυπώνουν προβλέψεις για το τι θα διαβάσουν, δημιουργώντας ένα επίπεδο προσδοκίας και προσανατολισμού της αντίληψης και της προσοχής.

Στη συνέχεια, από τη λογική αναγκαιότητα που προκύπτει διαβάζουν και επεξεργάζονται το κείμενο εστιάζοντας στην ανάδειξη νοημάτων και εκφράσεων που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας. Υπογραμμίζουν φράσεις που δίνουν απάντηση στο διερευνητικό ερώτημα και ελέγχουν τις προβλέψεις τους. Δίνουν απαντήσεις σε ερωτήματα συμπλεκτικότητας: πού, πότε, ποιοι, τι έκαναν, ποια τα αποτελέσματα, πώς, γιατί και για ποιο σκοπό. Αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά της δομής του κειμένου: το πλαίσιο (προσδιορίζεται ο τόπος, ο χρόνος και τα πρόσωπα), η αρχή (συμβαίνει κάποιο εντυπωσιακό γεγονός), η αντίδραση (περιγράφεται η αντίδραση του πρωταγωνιστή και καθορίζονται οι στόχοι των κατοπινών ενεργειών του), η προσπάθεια (παρουσιάζονται οι ενέργειες του πρωταγωνιστή με βάση τους στόχους του), το αποτέλεσμα (περιγράφονται τα αποτελέσματα της προσπάθειας του πρωταγωνιστή για την πραγματοποίηση των στόχων του) και οι συνέπειες (αναφέρονται οι συνέπειες της δράσης). Ο δάσκαλος υποβοηθεί τους μαθητές να αναδείξουν τα χαρακτηριστικά του τύπου του κειμένου (λειτουργία, πρότυπο, περιεχόμενο, μορφή, γραμματικοσυντακτικές δομές και διαδικασίες ανάγνωσης). Ζητεί από τους μαθητές να συμπληρώσουν τα στοιχεία της δομής του κειμένου που μπορεί να λείπει, διατυπώνοντας τη σχετική παράγραφο, ώστε να συμπληρώσουν το κείμενο.

Στη συνέχεια, οι μαθητές διηγούνται το κείμενο με κριτικό τρόπο, αναφερόμενοι στην επικεφαλίδα για το τι πράγμα μιλάει, πώς αρχίζει, πώς συνεχίζει και πώς τελειώνει, πού, και πότε γίνονται αυτά που λέει, ποιοι παίρνουν μέρος, πώς και με ποιο σκοπό ενεργούν, γιατί κ.λ.π. Τέλος, ο δάσκαλος υποβάλλει ερωτήματα, όπως «πού το λέει», «πώς το λέει» και εστιάζει σε νοήματα και εκφράσεις χρήσης για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Δεύτερη Φάση

Ο δάσκαλος προσδιορίζει το θέμα συγγραφής κειμένου ως εκβλάστημα του κειμένου που επεξεργάστηκαν οι μαθητές. Κατόπιν, οι μαθητές με μια στοχαστική και αυτόνομη στάση δείχνουν τι ξέρουν για το θέμα και προχωρούν στην παραγωγή ιδεών, στην προκαταρκτική δόμηση του κειμένου και στην πρώτη γραφή με τη μορφή «πρόβας» και απομίμησης του αρχικού κειμένου που μελέτησαν, χρησιμοποιώντας μικρό αριθμό νοημάτων συνδυασμένων με χαλαρό τόπο.

Στη συνέχεια, τρεις έως τέσσερις μαθητές διαβάζουν τα αρχικά τους κείμενα. Ακολουθεί συζήτηση που επικεντρώνεται στο τι έγραψαν (νοήματα), με ποια σειρά, πώς το έγραψαν (φράσεις χρήσης), με ποιες συνδέσεις, εστιάζοντας την προσοχή των μαθητών στην παρουσία λέξεων που δείχνουν λογικές σχέσεις, όπως: όταν, αφού, επειδή, για να, κ.λ.π..

Τρίτη Φάση

Οι μαθητές ξαναδιαβάζουν και επανεξετάζουν τα κείμενα που έγραψαν και η ενέργεια αυτή τους αναγκάζει να επιλογιστούν και να ξανασκεφτούν τι έγραψαν και τον τρόπο που το διατύπωσαν. Οι μαθητές αποσαφηνίζουν το περιεχόμενο, του κειμένου που θέλουν να κοινοποιήσουν, το στόχο, τα χαρακτηριστικά του παραλήπτη/αναγνώστη και της επικοινωνιακής κατάστασης, τον τύπο του κειμένου: απαριθμητικό, ενημερωτικό, λογοτεχνικό, επεξηγηματικό, χρηστικό και τα χαρακτηριστικά του: λειτουργία, πρότυπο, περιεχόμενο, μορφή, γραμματοσυντακτικές δομές, διαδικασίες ανάγνωσης. Η επανεξέταση του κειμένου οδηγεί τους μαθητές στην αναγνώριση ελλείψεων και λαθών και τους προκαλεί την ανάγκη για μετασχηματισμό και αναδόμηση του αρχικού κειμένου. Η συνειδητοποίηση αυτή διαταράσσει τη γνωστική τους ισορροπία.

Τέταρτη Φάση

Ο δάσκαλος δημιουργεί «σκαλωσιά» στους μαθητές για να αναδομήσουν το κείμενό τους. Συζητά μαζί τους τι μπορούμε να γράψουμε πρώτα, ύστερα, μετά και σε συνεργασία με τους μαθητές συντάσσει στον πίνακα της τάξης διάγραμμα συγγραφής με τη μορφή νοηματικού χάρτη ή εννοιολογικού δένδρου, το οποίο δίνει την έκταση και το βάθος του θέματος, την αλληλουχία και την αλληλεξάρτηση των απόψεων. Στο διάγραμμα συγγραφής κάθε κλειδί είναι μια παράγραφος και τα παρακλάδια η ανάλυσή της και λειτουργεί ως επεξηγηματικό σχέδιο για τους μαθητές για τη μετασυγγραφή του αρχικού κειμένου.

Κατά τη μετασυγγραφή οι μαθητές «ανοίγουν» προτάσεις, τις συνδέουν καλύτερα, αλλάζουν λέξεις, μετακινούν λέξεις ή φράσεις, αυξάνουν τις δευτερεύουσες προτάσεις και φροντίζουν για την αρτιότερη έκφραση. Βελτιώνουν τη δομή των παραγράφων, ώστε η θεματική πρόταση να εκφράζει την κύρια ιδέα, αυτές που ακολουθούν να την αναπτύσσουν καλύτερα και η κατακλείδα να συνοψίζει. Σε αυτή τη φάση ασχολούνται ελάχιστα με τα ορθογραφικά λάθη και επικεντρώνονται συνολικά στη βελτίωση της δομής του κειμένου, ώστε να ανταποκρίνεται στον τύπο και τα χαρακτηριστικά του:

λειτουργία, πρότυπο, πλαίσιο, αρχή, περιεχόμενο κτλ. Οι μαθητές εργάζονται με βάση το διάγραμμα συγγραφής, το αρχικό τους κείμενο και τη συζήτηση που προηγήθηκε πάνω στα κείμενα των συμμαθητών τους.

Πέμπτη Φάση

Οι μαθητές συγκρίνουν και συσχετίζουν τα κείμενά τους, το αρχικό και το τελικό με σκοπό να συνειδητοποιήσουν: «πού μοιάζουν», «πού διαφέρουν», «τι αλλάζει» και «τι μένει ίδιο». Η γνωστική υπέρβαση, ως απόδειξη της αποκατάστασης σε υψηλότερο επίπεδο της διαταραχθείσας ισορροπίας προέρχεται από τη συνειδητοποίηση των αλλαγών στα δύο κείμενα.

Ο δάσκαλος ζητάει από τους μαθητές αυτοαξιολόγηση με βάση τα συμφωνηθέντα κριτήρια και εισάγει την ανατροφοδοτική ετεροαξιολόγηση.

Κατανομή αποφάσεων

Στη στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας βασικοί πρωταγωνιστές στη λήψη των αποφάσεων είναι οι μαθητές και υποβοηθούμενοι από τη «σκαλωσιά» που στήνει ο δάσκαλος λαμβάνουν τις κύριες αποφάσεις κατά την εφαρμογή της διδασκαλίας ευρισκόμενοι σε αλληλεπίδραση μαζί του.

Από τις αποφάσεις που παίρνουν οι μαθητές, ιδιαίτερα σημαντικές είναι: Να διαβάσουν το κείμενο που παρουσιάζει αρχικά ο δάσκαλος, να απαντήσουν στο διερευνητικό ερώτημα που οι ίδιοι έθεσαν και να ελέγξουν τις προβλέψεις τους. Να προχωρήσουν στην προκαταρκτική δόμηση και συγγραφή του αρχικού κειμένου. Να επανεξετάσουν το αρχικό κείμενο. Να συγκρίνουν και να συσχετίσουν το αρχικό και το τελικό τους κείμενο.

Οι μαθητές λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις για το: «Τι γράφουμε;», έχοντας σε ετοιμότητα πρότυπα, τα οποία έχουν διαβάσει και σχολιάσει και τα χρησιμοποιούν ως οδηγούς, αξιοποιώντας ευρετικές στρατηγικές μάθησης, όπως της αναλογίας με το γνωστό κείμενο και του καταϊγισμού ιδεών αναφορικά με το ερώτημα του προς συγγραφή κειμένου. «Γιατί το γράφουμε;», συγκεκριμενοποιώντας τους στόχους παραγωγής γραπτού λόγου ή τον τύπο του κειμένου. Γράφουν για να πληροφορήσουν, να επιχειρηματολογήσουν, να συγκινήσουν ή να δώσουν οδηγίες. «Για ποιον ή ποιους γράφουμε;», με βάση τα χαρακτηριστικά των παραληπτών του κειμένου. «Πώς γράφουμε;», έχοντας συνειδητοποιήσει τα σχήματα των κειμενικών ειδών και λαμβάνοντας υπόψη τα δομικά στοιχεία του συγκεκριμένου κειμένου: λειτουργία, περιεχόμενο, μορφή, γραμματοσυντακτικές δομές κ.λπ.

Αναλυτικότερα, στην πρώτη φάση της διδασκαλίας ο δάσκαλος εστιάζει την προσοχή και προσανατολίζει τη σκέψη των μαθητών στην εικόνα ή την επικεφαλίδα του κειμένου. Υποβοηθεί τους μαθητές να αναδείξουν τα χαρακτηριστικά του τύπου του κειμέ-

νου (λειτουργία, πρότυπο, περιεχόμενο, μορφή, γραμματοσυντακτικές δομές και διαδικασίες ανάγνωσης) και υποβάλλοντας ερωτήματα («πού το λέει» και «πώς το λέει») εστιάζει την προσοχή των μαθητών σε νοήματα και εκφράσεις χρήσης για την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές. Ωστόσο, οι μαθητές παίρνουν τις κύριες αποφάσεις, αφού προσδιορίζουν το διερευνητικό ερώτημα ή διατυπώνουν προβλέψεις για το τι θα διαβάσουν. Διαβάζουν και επεξεργάζονται το κείμενο, εντοπίζουν φράσεις που απαντούν στο διερευνητικό ερώτημα και ελέγχουν τις προβλέψεις τους και αναδεικνύουν τα χαρακτηριστικά του τύπου του κειμένου. Δηγούνται με συνεχή λόγο το κείμενο και με κριτικό τρόπο, αναφερόμενοι στο περιεχόμενο, τη δομή, τους πρωταγωνιστές και τις πράξεις τους, τον τρόπο, το σκοπό που ενεργούν και το αποτέλεσμα.

Στη δεύτερη φάση της διδασκαλίας ο δάσκαλος προσδιορίζει το θέμα της συγγραφής του κειμένου, το οποίο αποτελεί εκβλάστημα του κειμένου που επεξεργάστηκαν οι μαθητές. Και αφού οι μαθητές ολοκληρώσουν την πρώτη γραφή του κειμένου και το διαβάσουν τρεις ή τέσσερις μαθητές στην τάξη, επικεντρώνει την προσοχή των μαθητών στα νοήματα, τη σύνδεσή τους και τις τυχόν επαναλήψεις και στις λέξεις που δείχνουν λογικές σχέσεις. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές προχωρούν στην πρώτη γραφή του κειμένου, το διαβάζουν τρεις ή τέσσερις μαθητές στην τάξη και εξηγούν τι έγραψαν, τα νοήματα, τη σειρά που τα έγραψαν και τις εκφράσεις που χρησιμοποίησαν.

Στην τρίτη φάση οι μαθητές υποβοηθούμενοι από το δάσκαλο απαντούν στα ερωτήματα: τι γράφουμε, γιατί, για ποιον, πώς και αναγνωρίζουν λάθη, επαναλήψεις και ελλείψεις στο κείμενό τους.

Στην τέταρτη φάση ο δάσκαλος συζητεί με τους μαθητές πώς να αναδομήσουν το κείμενο που έγραψαν και σε συνεργασία μαζί τους συντάσσει στον πίνακα το διάγραμμα συγγραφής με την μορφή εννοιολογικού δέντρου. Οι μαθητές επανεξετάζουν και αναδομούν το αρχικό τους κείμενο.

Και στην πέμπτη φάση οι μαθητές συγκρίνουν και συσχετίζουν το αρχικό και το τελικό κείμενο που έγραψαν και με βάση τα κριτήρια που συμφώνησαν με το δάσκαλο προχωρούν στην αυτοαξιολόγηση και στην ετεροαξιολόγηση.

Σχολιασμός των συνθηκών υλοποίησης

Η σιωπηρή και φωναχτή ανάγνωση του κειμένου αποτελεί μια διαδικασία αποκωδικοποίησης και κατανόησης, μέσα από την αναπαράσταση και ερμηνεία των νοημάτων που κωδικοποίησε ο συγγραφέας. Η διαδικασία της κατανόησης εξαρτάται από το επίπεδο αυτοματισμού της αποκωδικοποίησης και απαιτεί την ενεργοποίηση των νοητικών δεξιοτήτων όπως η διάκριση, ο συσχετισμός, η σύγκριση, η αναλογία και οι υποθέσεις, ώστε οι μαθητές να κατανοούν όχι μόνο ότι ρητά φαίνεται και εκφράζεται, αλλά και ότι υποκρύπτεται, υπολανθάνει και αλλάζει.

Οι μαθητές όταν διαβάζουν, αποκωδικοποιούν, επεξεργάζονται και κατανοούν κείμενα ακολουθώντας τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος, ενσωματώνουν και ταξινομούν πληροφορίες στο υφιστάμενο γνωστικό σύστημα. Ενεργοποιούν γνωστικές διαδικασίες όπως είναι ο αναλογισμός, ο επιλογισμός, η συσχέτιση προσώπων και ενεργειών η γεφύρωση κενών με ερμηνείες, συμπερασμούς και προβλέψεις, οι οποίες ανήκουν στο μεταγινώσκειν και συμβάλλουν στην αυτορρύθμιση. Η ανάγνωση του κειμένου εξασφαλίζει στους μαθητές νοήματα και εκφράσεις χρήσης για την παραγωγή γραπτού λόγου.

Ο δάσκαλος πραγματοποιεί μια ανακύκλωση των φράσεων που απαντούν στο διερευνητικό ερώτημα ή ελέγχουν τις προβλέψεις των μαθητών, με σκοπό να κάνουν μια τοπογραφική και λεκτική κωδικοποίηση των πληροφοριών του κειμένου, πριν προχωρήσει στη νοηματική και εκφραστική επεξεργασία του κειμένου. Οι κωδικοποιήσεις συμβάλλουν στη συγκράτηση πληροφοριών στη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη των μαθητών.

Η νοηματική και εκφραστική επεξεργασία αναδεικνύει τα χαρακτηριστικά της δομής και του τύπου του κειμένου και δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να επαναδομήσουν το κείμενο και να το αναδιηγηθούν με κριτικό τρόπο. Η στρατηγική της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας με το πέρασμα από τον αρχικό σε έναν περαιτέρω γραπτό λόγο αξιοποιεί τις θέσεις του Vygotsky για τον εσωτερικό λόγο.

Η δόμηση και συγγραφή του αρχικού κειμένου εξυπηρετείται όταν η ανάγνωση των μαθητών είναι επεξηγηματική και αναλυτική. Οι μαθητές βρίσκουν απαντήσεις στα ερωτήματα, επισημαίνουν τα χαρακτηριστικά της δομής και του τύπου του κειμένου και είναι σε θέση να αναδιηγηθούν το κείμενο με κριτικό τρόπο. Οι μαθητές γράφουν σκεπτόμενοι: «τι γράφουμε», «γιατί γράφουμε», «πώς γράφουμε». Έχοντας αναπτύξει ικανοποιητικά τον εσωτερικό λόγο και δίνοντας οδηγίες στον εαυτό τους, οργανώνουν το κείμενο με ειρμό και χρησιμοποιούν εκφράσεις με λέξεις που δείχνουν λογικές σχέσεις.

Με τη συζήτηση του αρχικού κειμένου οι μαθητές συνειδητοποιούν τι έγραψαν και πώς το έγραψαν και υποβοηθούνται να αναπτύξουν και να εκφράσουν καλύτερα τις ιδέες τους (Ματσαγγούρας & Κουλουμπαρίτη, 1999· Παπαχρίστου & Μάνδαλου, 2003· Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Κατά την επανεξέταση, την αναδόμηση και τη μετασυγγραφή του αρχικού κειμένου οι μαθητές επιλογίζονται, ξανασκεπτόνται αυτά που έγραψαν και τον τρόπο που τα διατύπωσαν. Αναγνωρίζουν τα λάθη τους, «ανοίγουν» προτάσεις, τις συνδέουν καλύτερα, αλλάζουν και μετακινούν λέξεις ή φράσεις, βελτιώνουν τη δομή, συνδέουν καλύτερα τις παραγράφους. Και δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη γραφή ως διαδικασία. Οι μαθητές βρίσκονται σε μια διαδικασία εμπλοκής και διάδρασης με τους συμμαθητές τους με σκοπό να διαταραχθεί η κοινωνικογνωστική ισορροπία και μέσα από το στήσιμο σκαλωσιάς οδηγούνται στη διαδικασία του επιλογισμού και του αναστοχασμού.

Το διάγραμμα συγγραφής που συνθέτει ο δάσκαλος με τη συμμετοχή των μαθητών λειτουργεί ως επεξηγηματικό σχέδιο για αυτούς. Απεικονίζει τα ουσιώδη γεγονότα, την πορεία εξέλιξης και τη μεταξύ τους σχέση. Το διάγραμμα συγγραφής με τη μορφή εννοιολογικού δέντρου δίνει την έκταση και το βάθος ανάπτυξης του θέματος και λειτουργεί ως σκαλωσιά για την αναδόμηση του αρχικού κειμένου. Κάθε κλαδί είναι μια παράγραφος, τα παρακλάδια αναλύουν την παράγραφο και διευκολύνουν τους μαθητές να συλλάβουν τα μέρη του θέματος, τις σχέσεις τους, να εξάγουν συμπεράσματα και να συνθέσουν σχέσεις.

Η μετασυγγραφή με την εισαγωγή των μετασχηματισμών κινείται στη *ζώνη επικείμενης ανάπτυξης* των μαθητών. Εργάζονται υποβοηθούμενοι με το στήσιμο σκαλωσιάς τύπου *γνωστικής μαθητείας* (προτυποποίηση, πρακτική εργασία, φωναχτός και σιωπηρός λόγος κτλ.), για το ξεπέρασμα της κοινωνικογνωστικής σύγκρουσης, την αποκατάσταση της διαταραχθείσας ισορροπίας σε υψηλότερο επίπεδο και την επίτευξη της γνωστικής υπέρβασης. Η συσχέτιση του αρχικού και του τελικού κειμένου συμβάλλει στη συνειδητοποίηση της γνωστικής υπέρβασης.

Τέλος, με την αξιολόγηση των κειμένων από τους μαθητές με βάση τα κριτήρια που συμφώνησαν με το δάσκαλο, επιδιώκεται να διαμορφώσουν μια νοητική εικόνα του τι εκτιμάται, ώστε στην πορεία να θελήσουν να μοιάσουν με αυτή.

Κριτική αποτίμηση

Η στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας αποτελεί μια σημαντική διεργασία και απαιτεί την ενεργοποίηση ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των μαθητών (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011· Σαλβαράς, 2013).

Αποτελεί μια στρατηγική της «διπλής διαδρομής», η οποία εισάγει μεθοδικά στην επιλογιστική/αναστοχαστική διαδικασία κατά την παραγωγή γραπτού λόγου με την επιστροφή στο αρχικό κείμενο και την πραγματοποίηση αναθεώρησης των αποφάσεων και αναδόμησης της μορφής και των χαρακτηριστικών του. Η στρατηγική βασίζεται στη μετασχηματίζουσα μάθηση, γιατί η συζήτηση «τι έγραψαν» και «πώς το έγραψαν» οι μαθητές και η κατασκευή νοηματικού χάρτη με τη μορφή εννοιολογικού δέντρου αναγκάζει τους μαθητές να επιλογιστούν και να αναγνωρίσουν τις ελλείψεις και τα λάθη τους και να προχωρήσουν στην επανεξέταση και την αναδόμηση του αρχικού κειμένου. Στη συγκεκριμένη στρατηγική εφαρμόζονται ανοδικές προσεγγίσεις, όπου οι μαθητές κατασκευάζουν τη γνώση και οδηγούνται στη γνωστική υπέρβαση με την αποκατάσταση της διαταραχθείσας ισορροπίας (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011· Σαλβαράς, 2013).

Είναι μια εμπρόθετη ορθολογική δραστηριότητα σκόπιμης δράσης και απαιτεί σχεδιασμό. Αποτελεί εμπρόθετη διαδικασία παραγωγής εργαλειακού και επικοινωνιακού λόγου, οι οποίοι συνυφαίνονται. Εργαλειακός λόγος ως προς το περιεχόμενο και τη μορφή

και επικοινωνιακός ως προς τη διάδραση του μαθητή/συγγραφέα με τους παραλήπτες του κειμένου (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Η στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας συμβάλλει έως πάρα πολύ τόσο στην κοινωνική όσο και στη συναισθηματική και τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Συστηματική της επιδίωξη αποτελεί ο προγραμματισμός της παραγωγής γραπτού λόγου. Φροντίζει ο παραγόμενος γραπτός λόγος να μην είναι γραμμικός, εισάγοντας τη μετασυγγραφική διαδικασία, κατά την οποία οι παλιότερες ιδέες εμπλουτίζονται με καινούριες, ή λαμβάνονται αποφάσεις για την παράλειψη, την αναδόμηση και την επέκτασή τους. Επίσης, κατά τον προγραμματισμό συνυπολογίζονται: οι τύποι του κειμένου με τα ιδιαίτερα δομικά τους χαρακτηριστικά (λειτουργία, πρότυπο, οργάνωση, περιεχόμενο), τα είδη των προτάσεων και η εναλλακτικοί τρόποι έκφρασης των ιδεών, οι χρήσεις των λέξεων για την έκφραση ιδεών ανάλογα με τον τύπο του κειμένου, τους αποδέκτες και την επικοινωνιακή κατάσταση. Η γνώση που αποκτούν οι μαθητές αποτελεί προϊόν λογικής αναγκαιότητας και προσωπικής βίωσης και δηλώνει αυτοέλεγχο και αυτονομία. Η στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας συντελείται με τη συνεχή διαμεσολαβητική και υποβοηθητική στήριξη του δασκάλου, διαφορετικά οι μαθητές δεν εκδηλώνουν διάθεση για επανεξέταση και αναδόμηση του αρχικού κειμένου προκειμένου να ξεπεράσουν την κοινωνικογνωστική (ατομική και διατομική) σύγκρουση και να οδηγηθούν στη γνωστική υπέρβαση με την αποκατάσταση της διαταραχθείσας ισορροπίας (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011).

Η στρατηγική διδασκαλίας της συγγραφικής και μετασυγγραφικής διαδικασίας συμβάλλει σε μέγιστο βαθμό στην ανάπτυξη των μαθητών. Τόσο με την επιστροφή στο κείμενο και την παραγωγή γραπτού λόγου ως οριζόντιου στόχου όλων των μαθημάτων όσο με την αμφισβήτηση του καθεστώτος της φιλολογικής γλώσσας ως μοναδικού εργαλείου, την προώθηση όλων των ειδών λόγου και τη συγκρότηση ενός μεταγνωστικού συλλογισμού στην παραγωγή λόγου. Αναπτύσσει το *συλλογίζεσθαι* των μαθητών με τη χρήση της επανεξέτασης, της αποδοχής της ανάγκης για αλλαγή, της εργασίας με την εφαρμογή κριτηρίων, της επέκτασης, της μεταγνώσης, της αναγνώρισης και διευθέτησης των λαθών και της εργασίας με αυτοέλεγχο και αυτορύθμιση (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011· Σαλβαράς, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αρχάκης, Α. & Μ. Κονδύλη (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιογλωσσολογίας*. Αθήνα: Νήσος.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέπτονται γιατί δεν γράφουν*; Αθήνα: Γρηγόρη.

- Ματσαγγούρας, Η. (2011).** *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Ι. Θεωρία της Διδασκαλίας ΙΙ. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Ενιαίο.* Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.Γ. & Κουλουμπαρίτση, Α. (1999).** Ένα Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Κριτικής Σκέψης: Θεωρητικές Αρχές και Εφαρμογές στην Παραγωγή του Γραπτού Λόγου. *Ψυχολογία, Ειδικό τχ.: Η Διδασκαλία της Σκέψης*, 6(3), 299-326
- Παπαχρίστου, Β. Π., Μάνδαλος, Α. Γ., (2003).** *Διδακτικές διαδικασίες παραγωγής, προφορικού και γραπτού λόγου. Σκέφτομαι και γράφω, έκθεσης: Στις Α, Β, και Γ τάξεις του δημοτικού σχολείου.* Αθήνα: Προοπτική.
- Σαλβαράς, Ι. (2000).** *Γλωσσική Διδασκαλία για Όλους τους Μαθητές. Διδακτικές Δεξιότητες Επεξεργασίας του Κειμένου και Παραγωγής Γραπτού Λόγου.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σαλβαράς, Ι. (2007).** *Μοντέλα και Στρατηγικές Διδασκαλίας.* Αθήνα: Ατραπός.
- Σαλβαράς, Ι. και Σαλβαρά, Μ. (2009).** *Διδακτικός σχεδιασμός.* Αθήνα: Ατραπός.
- Σαλβαράς, Ι. και Σαλβαρά, Μ. (2011).** *Μοντέλα και Στρατηγικές Διδασκαλίας. Κατασκευή και χρήση «εργαλείων» διδασκαλίας.* Αθήνα: Διάδραση.
- Σαλβαράς, Ι. (2013).** *Μεντορική. Παιδαγωγική και Διδακτική Καθοδήγηση.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσιτσιπής, Α. (1995).** *Εισαγωγή στην ανθρωπολογία της γλώσσας: Γλώσσα, ιδεολογία, διαλογικότητα και επιτέλεση.* Αθήνα: Gutenberg.

Σχολικά Εγχειρίδια και Ενταξιακή Εκπαίδευση

Τολόγλου Μενελία-Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής, ΕΚΠΑ, ΤΕΑΠΗ

menelaki@gmail.com

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας. Συνεπώς, η εκπαιδευτική πολιτική, όπως και η κοινωνία, υιοθετώντας την κλινική προσέγγιση της αναπηρίας, μεταφράζει την αναπηρία με τους όρους του ελλείμματος, της αδυναμίας και του εμπόδιου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό και όχι την ένταξη. Ακόμα υπάρχει η τάση κανονικοποίησης και αφομοίωσης του διαφορετικού και όχι προσπάθεια ένταξής του. Αυτό που επιθυμούμε να διαπιστώσουμε στην παρούσα εργασία είναι αν τα παραπάνω εμφανίζονται στα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Με άλλα λόγια, τα σχολικά εγχειρίδια, που αποτελούν ένα από τα κατ' εξοχήν μέσα μετάδοσης της γνώσης, προωθούν την ένταξη όλων των μαθητών ή μέσα από τις γραμμές τους οδηγούμαστε τελικά στον αποκλεισμό; Το βιβλίο που θα αναλυθεί είναι το βιβλίο του μαθητή της Μελέτης Περιβάλλοντος, που διδάσκεται στην Α' τάξη του Δημοτικού.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικά Εγχειρίδια, Ενταξιακή Εκπαίδευση, Ένταξη, Αποκλεισμός.

Εισαγωγή: Θεωρητική Πλαισίωση της Ένταξης

Τρία είναι τα βασικά ερωτήματα που πρέπει να έχουμε κατά νου όταν μιλάμε για την ένταξη. Σε ποιους μαθητές απευθύνεται; Ποιος έχει την ευθύνη για την υλοποίηση της; Ποιο είναι το πλαίσιο αναφοράς της; Η απάντηση στα τρία ερωτήματα είναι κοινή: **ΟΛΟΙ**. Απευθύνεται σε όλους τους μαθητές λόγω της ετερογένειας μιας σχολικής τάξης, όλοι φέρουν την ευθύνη για την πραγματοποίησή της (π.χ. η τοπική αυτοδιοίκηση, το υπουργείο, η εκπαιδευτική πολιτική, οι κοινωνικοί φορείς, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί κλπ.), αλλά και αφορά κάθε πλαίσιο. Ωστόσο, σήμερα, φαίνεται ότι όσο περισσότερο μιλούμε για την ένταξη τόσο λιγότερα λέμε πραγματικά γι' αυτή (Slee, 2008). Επιπλέον, όπως αναφέρει ο R. Slee (2004:33) «*Αν και με κάποιο δισταγμό, τείνω να υποστηρίζω την άποψη ότι, πράγματι η ενταξιακή εκπαίδευση διατρέχει τον κίνδυνο να μεταβληθεί σε στρεβλό θεωρητικό σχέδιο. Όσο περισσότερο η ένταξη γίνεται η συνήθης εκπαιδευτική πολιτική, τόσο μεγαλύτερος προβάλλει ο κίνδυνος να μεταλλαχθεί σε μια νεοφιλελεύθερη άμορφη μάζα, ικανή να προσαρμόζεται σε οποιοδήποτε θεωρητικό ή ιδεολογικό σχήμα.*»

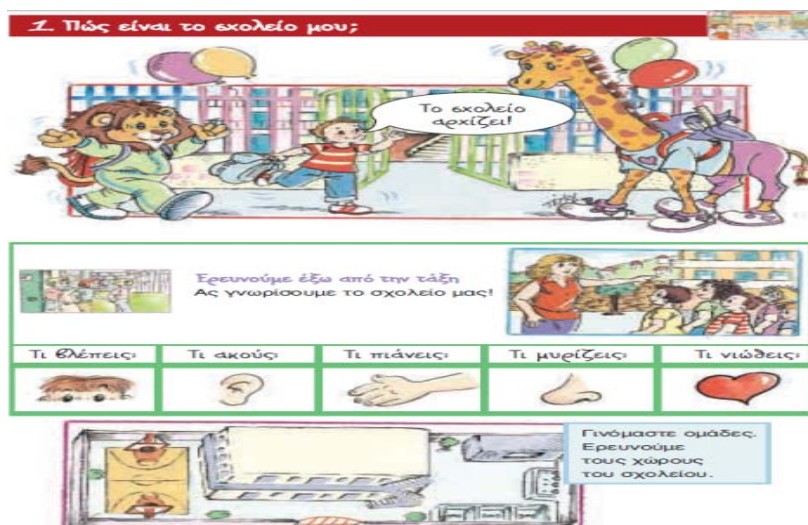
Η ένταξη δεν επικεντρώνεται σε μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, δεν είναι μια άλλη ονομασία για την ειδική αγωγή, δεν σχετίζεται με την ομαλοποίηση του ατόμου-μαθητή και δεν αφορά την τοποθέτηση ή μετακίνηση ενός παιδιού από ένα πλαίσιο στο

άλλο, ούτε με την εγκατάλειψή του σε ένα περιβάλλον χωρίς να έχει προηγηθεί συγκεκριμένος σχεδιασμός. Συν τοις άλλοις, δεν είναι μια στατική διαδικασία, αλλά μεταβάλλεται σύμφωνα με τις συνθήκες και τέλος δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά μέσο για τη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου (Barton, 2004).

Γενικά, η ένταξη φέρνει στο προσκήνιο το ζήτημα της αλλαγής. Η αλλαγή δεν σχετίζεται με την αφομοίωση αλλά με τον μετασχηματισμό των δομικών εμποδίων, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής βάσης, καθώς και των κυρίαρχων ορισμών «επιτυχία», «αποτυχία» και «ικανότητα», τόσο στην ακαδημαϊκή κοινότητα, όσο και στα σχολεία. Συνεπώς, η ενταξιακή εκπαίδευση έχει ως ιδεολογία το μετασχηματισμό του ίδιου του σχολείου, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών. Οραματίζεται, δηλαδή, την άρση κάθε εμποδίου για την μάθηση, κάθε αποκλεισμού και διάκρισης που αντιμετωπίζουν άτομα από μερικές ομάδες λόγω της «διαφοράς» τους από συγκεκριμένα κοινωνικά πρότυπα στοχεύοντας στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004).

Ανάλυση Σχολικού Εγχειριδίου

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένα παραδείγματα από το σχολικό εγχειρίδιο. Στην ενότητα «Πώς είναι το σχολείο μου;» προτείνεται στα παιδιά να βγουν έξω από τη τάξη και να γνωρίσουν το σχολείο τους μέσω των αισθήσεων. Πιο συγκεκριμένα, το βιβλίο «ρωτάει», «τι βλέπεις;», «τι ακούς;», «τι πιάνεις;» κλπ. Ωστόσο, το ερώτημα που μας έρχεται στο μυαλό είναι αν όλα τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν όλες τις αισθήσεις τους. Γενικά, στο βιβλίο πολλές φορές απαιτείται η χρήση τους προκειμένου τα παιδιά να βιώσουν κάποιες από τις δραστηριότητες και να μάθουν. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι εξαρχής με έμμεσο τρόπο η σχολική τάξη θεωρείται ομοιογενής, με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Μολαταύτα, πρέπει να αναρωτηθούμε, αν τελικά η παροχή ενός αδιαφοροποίητου εργαλείου μάθησης, όπως είναι τα σχολικά εγχειρίδια, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να μάθουν και παράλληλα άρει τους αποκλεισμούς;



Εικόνα 1: Παράδειγμα από την ενότητα "Πώς είναι το σχολείο μου;"

Στην επόμενη σελίδα που είναι άξια αναφοράς παρουσιάζεται η οικογένεια της Άννας που απαριθμεί όλα τα μέλη μιας τυπικής πυρηνικής οικογένειας. Ιδιαίτερη εντύπωση προξενεί η αδερφή της Άννας, που όπως δηλώνει η εικονογράφηση του βιβλίου είναι ανάπηρη. Η αναπηρία της γίνεται εμφανής μέσα από τη χρήση ενός τεχνολογικού εργαλείου, όπως είναι το καροτσάκι. Γενικά, στο σύνολο του βιβλίου παρουσιάζονται οι κινητικές αναπηρίες, η τύφλωση και η κώφωση μέσα από τη χρήση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας. Συνεπώς, παρατηρούμε ότι δίνεται έμφαση στην κλινική διαγνωστική εικόνα της αναπηρίας και πρέπει, σύμφωνα με τους συγγραφείς, να είναι οπτικά εμφανής. Επίσης, υπάρχει εστίαση στο αμαξίδιο, το οποίο συνδέεται και σηματοδοτεί το περιεχόμενο του όρου «αναπηρία». Επιλέγεται, ακόμα, να παρουσιαστεί με ωραιοποιημένο τρόπο. Οι εικόνες, εν γένει, που προσφέρονται στα παιδιά είναι στο πλαίσιο κανονικοποίησης της διαφοράς. Συν τοις άλλοις, το ανάπηρο άτομο είναι γένους θηλυκού. Στις σελίδες του βιβλίου μόνο μία φορά εμφανίζεται να είναι αγόρι. Παρατηρούμε, λοιπόν, η αναπηρία να προσεγγίζεται με βάση το είδος, αλλά και το φύλο. Σύμφωνα με τη φεμινιστική προσέγγιση της αναπηρίας - η οποία έστρεψε την προσοχή στην προσωπική εμπειρία που πιστεύεται ότι διαφέρει ανάλογα με το φύλο και τη φύση της αναπηρίας - η γυναίκα με αναπηρία καλείται καθημερινά να δίνει μια διπλή μάχη ενάντια σε αποκλεισμούς και διακρίσεις και λόγω του φύλου και λόγω της αναπηρίας (Morris, 1991 & Thomas, 1999). Τα στερεότυπα του φύλου από κοινού με τα στερεότυπα της αναπηρίας, δημιουργούν ανυπέβλητα εμπόδια για την πλήρη και αποτελεσματική συμμετοχή τους στην κοινωνία σε ίση βάση με τους άλλους.



Εικόνα 2: Παράδειγμα από την ενότητα "Η οικογένεια".

Ακόμα ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα προέρχεται από την ενότητα «Οι ανάγκες του ανθρώπου», που χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο, περιγράφονται με εικόνες οι ανάγκες των ανθρώπων για νερό, τροφή, ρούχα, στέγη κλπ. και έχει τον τίτλο «Ποιες είναι οι ανάγκες του ανθρώπου;». Στο δεύτερο, που ονομάζεται «Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες» απεικονίζεται ένας τυφλός που μας δείχνει μόνο τα χέρια του κατά τη διάρκεια που διαβάζει Braille και στην άλλη ένας κινητικά ανάπηρος που χρησιμοποιεί αμαξίδιο και κρατάει μια μπάλα μπάσκετ. Μέσα από τις εικόνες και τον χωρισμό των ενοτήτων δίνεται η αίσθηση, σαν οι ανάπηροι να αποτελούν μια διαφορετική κατηγορία ανθρώπων, οι οποίοι δεν έχουν κιόλας τις ίδιες ανάγκες με τους αποκαλούμενους «κανονικούς» για τροφή, νερό κλπ. Συν τοις άλλοις, για να τους περιγράψει χρησιμοποιεί τον όρο «ειδικές ανάγκες» το οποίο συνδέεται άμεσα με ένα πλαίσιο ελλειμματικών αναγκών.



Εικόνα 3: Παράδειγμα από την ενότητα "Οι ανάγκες του ανθρώπου".

Τα άτομα που φέρουν αναπηρία χαρακτηρίζονται από την εκπαιδευτική πολιτική ως μαθητές με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ή μαθητές με «ειδικές ανάγκες». Αυτή η αντίληψη φαίνεται να διαπερνά και τη δομή των σχολικών εγχειριδίων. Γενικά, η χρήση αυτών των ετικετών υποδεικνύει την προσκόλληση του εκπαιδευτικού συστήματος στην ελλειμματική φύση των αναπήρων, οι οποίοι λόγω της αναπηρίας έχουν «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Αποτελεί ένα σύστημα ορισμού και κατηγοριοποίησης των ανάπηρων μαθητών και με βάση αυτό το περιεχόμενο ορίζεται και η έννοια της ένταξης.

Οι «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» είναι ένας ευφημισμός για την αποτυχία της σχολικής εκπαίδευσης να καλύψει τις ανάγκες όλων των παιδιών, μια τακτική για την αποπολιτικοποίηση της σχολικής αποτυχίας, αλλά και ένας τρόπος νομιμοποίησης των ειδικών επαγγελματιών (Slee & Allan, 2001). Συν τοις άλλοις, αυτή η ετικέτα οδηγεί, στη ταξινόμηση των ατόμων σε μια συγκεκριμένη κατηγορία και στη δημιουργία εσφαλμένων αντιλήψεων περί ομοιογένειας, ακόμα και της ομάδας των αναπήρων. Επιπλέον, η τοποθέτηση μιας ετικέτας συμβάλλει στη δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων, στο σχηματισμό χαμηλών προσδοκιών από τους εκπαιδευτικούς και το σύνολο της σχολικής κοινότητας, αλλά και καλλιεργεί αισθήματα αρνητικότητας. Ωστόσο, δεν συνιστά αντικειμενική περιγραφή των αναγκών, αλλά ερμηνείες των επιπτώσεων που αναμένεται να έχει η αναπηρία σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Επίσης, δεν σηματοδοτεί το είδος της εκπαιδευτικής υποστήριξης που είναι κατάλληλη για το συγκεκριμένο άτομο, αλλά ούτε υποδηλώνουν στοιχεία για την προσωπικότητα, τις δυνατότητες και τις εμπειρίες του ατόμου.

Εν κατακλείδι, η ανάγκη για κατηγοριοποίηση ισοδυναμεί με αναγνώριση ότι οι θεσμοί και η οργάνωση της κοινωνίας εμπεριέχουν μία δυναμική αποκλεισμού, ενώ ουσιαστικά δεν θα έπρεπε να υφίσταται κατηγοριοποίηση, γιατί ο κάθε άνθρωπος (ανάπηρος ή μη) είναι διαφορετικός. Η ένταξη, ως θεωρητική προσέγγιση δεν αναφέρεται στον όρο «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», αλλά πρεσβεύει το ότι η κοινωνία είναι εκείνη που δημιουργεί «φραγμούς στη μάθηση και στη συμμετοχή». Επιπροσθέτως, παρόλο που οι ανάπηροι που απεικονίζονται στις εισαγωγικές εικόνες της ενότητας, είναι γένους αρσενικού, αναδεικνύονται αναπηρίες, οι οποίες γίνονται εμφανείς μέσα από ένα τεχνολογικό εργαλείο.

Στην υποενότητα «Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες», προτείνεται στα παιδιά να γίνουν ζευγάρια, όπου ο ένας κλείνει τα μάτια και ο άλλος γίνεται οδηγός. Τέτοιου είδους δραστηριότητες, όμως, δεν οδηγούν στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στη συνεπακόλουθη ένταξη, αλλά δημιουργούν μια τεχνητή κατάσταση που διαιωνίζει τον αποκλεισμό. Επίσης, ακριβώς στην επόμενη άσκηση προτείνεται στα παιδιά να συζητήσουν για το «*Ποιες δυσκολίες έχουμε όταν δεν βλέπουμε;*». Με τη λέξη «δυσκολίες» φαίνεται σαν να αποδίδει έμμεσα στην αναπηρία ένα εμπόδιο, ενώ ένα τυφλό παιδί θα μπορούσε να έχει τις ίδιες δυσκολίες με ένα «κανονικό».

Στη συνέχεια της ίδιας σελίδας, παρουσιάζεται, πιθανά, με κάποια σκοπιμότητα η λέξη «αγάπη» στην ελληνική νοηματική γλώσσα. Το ερώτημα είναι, γιατί επιλέγεται η συγκεκριμένη λέξη και όχι οποιαδήποτε άλλη; Μήπως σχετίζεται με το αίσθημα φιλανθρωπίας, που ενδεχομένως να θέλει να καλλιεργήσει η συγγραφική ομάδα; Ακολουθώντας, στο θέμα προς συζήτηση προτείνεται στα παιδιά να μιλήσουν για τα παιδιά ή τους μεγάλους με ειδικές ανάγκες που έχουν γνωρίσει, να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα που έχουν για αυτούς, να υποθέσουν τι μπορεί να αισθάνονται εκείνοι για εμάς, αλλά και τι μπορούν να κάνουν για να ζούμε όλοι μαζί καλά. Είναι ευδιάκριτο, λοιπόν, ότι υπάρχει διαχωρισμός των ανθρώπων σε ανάπηρους και μη. Αυτό που μας προβληματίζει περισσότερο είναι η φράση «για να ζούμε όλοι μαζί καλά». Οι ανάπηροι

φαίνεται να παρουσιάζονται σαν κάτι ξένο, εχθρικό, που μας ενοχλεί και πρέπει αναγκαστικά να βρεθεί ένας τρόπος για να συνυπάρξουν αρμονικά οι «κανονικοί» με τους «μη φυσιολογικούς», ενώ ουσιαστικά είμαστε όλοι άνθρωποι. Ακόμα, ενδέχεται να καλλιεργείται έμμεσα στα παιδιά μια αρνητική προδιάθεση απέναντι στους ανάπηρους.

Στο τέλος της σελίδας, παρουσιάζεται μια ομάδα κινητικά αναπήρων να παίζει μπάσκετ πιθανά με μια αντίπαλη ομάδα μη αναπήρων. Διπλά από την εικόνα υπάρχει ένα κείμενο σε πλαίσιο που γράφει «Ο καθένας μας είναι διαφορετικός και όλοι μας έχουμε ανάγκες. Υπάρχουν γύρω μας άνθρωποι που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα επειδή έχουν ειδικές ανάγκες.» Παρατηρούμε ότι, ενώ στις δυο πρώτες σειρές διακηρύσσει τη διαφορετικότητα και ότι όλοι έχουμε ανάγκες, στις δυο επόμενες το αναιρεί και τελικά η διαφορετικότητα ορίζεται ως συνώνυμο με την αναπηρία και στοχοποιείται.

2. Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες

Γινόμαστε ζευγάρια. Ο ένας γίνεται οδηγός. Ο άλλος κλείνει τα μάτια και ακολουθεί.

Ποιες δυσκολίες έχουμε όταν δε βλέπουμε;

Η αγάπη σε μια άλλη γλώσσα
Δείχνουμε με το δακτυλικό αλφάβητο τη λέξη **αγάπη**.

Α Γ Α Π Η

Συζητάμε για τα παιδιά ή τους μεγάλους με ειδικές ανάγκες που έχουμε γνωρίσει. Τι σκεφτόμαστε και τι αισθανόμαστε για αυτούς; Τι αισθάνονται εκείνοι για μας; Τι μπορούμε να κάνουμε για να ζούμε όλοι μαζί καλά;

Ο καθένας μας είναι διαφορετικός και όλοι μας έχουμε ανάγκες. Υπάρχουν γύρω μας άνθρωποι που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα επειδή έχουν ειδικές ανάγκες.

Εικόνα 4: Παράδειγμα από την υποενότητα "Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες".

Η αναπηρία ταυτίζεται με ένα πλαίσιο ειδικών αναγκών και αυτό έχει ως απόρροια τη δημιουργία ιδιαίτερων προβλημάτων στα άτομα που τη φέρουν. Συνεπώς παρουσιάζεται σαν πηγή προβλημάτων και υπάρχει εστίαση στο κλινικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, παράλληλα με την υιοθέτηση της ελλειμματικής προσέγγισης. Τα παραπάνω οδηγούν, τελικά, σε περαιτέρω αποκλεισμό και όχι στην ισότιμη ένταξη των παιδιών που φέρουν αναπηρία. Τέλος, παρατηρούμε ότι σε όλη την ενότητα επιλέγονται αναπηρίες, η οποίες είναι με κάποιο τρόπο εμφανείς και επικεντρώνονται στο «φαίνεσθαι» (π.χ. τύφλωση, κώφωση, κινητική αναπηρία).

Συμπεράσματα

Μέσα από την ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου της Μελέτης Περιβάλλοντος για την τάξη της Α' Δημοτικού, παρατηρήθηκε ότι το βιβλίο είναι με τέτοιο τρόπο γραμμένο

που δεν απευθύνεται στο μαθησιακό στυλ και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, αλλά σε έναν ομοιογενή πληθυσμό. Το διαφορετικό καταλαμβάνει ελάχιστο χώρο μέσα στο βιβλίο και χρησιμοποιείται ως αντιπαραβολή του «φυσιολογικού». Δεν υπάρχει αποδοχή και συνεπακόλουθη αξιοποίηση της διαφορετικότητας, αλλά προωθείται ο αποκλεισμός ομάδων που διαφέρουν από την κυρίαρχη πλειοψηφία. Συνεπώς, από τα παραδείγματα που παραθέσαμε βλέπουμε ότι επικρατεί μια θεσμική πρακτική που δεν προωθεί την ένταξη των μαθητών.

Τα σχολικά εγχειρίδια, έτσι όπως συγκροτούνται, είναι ένα προϊόν που παράγεται από τη φάμπρικα της πολιτείας και καταναλώνεται. Δεν δίνεται έμφαση στη διαδικασία και στη βιωματική μάθηση, αλλά στη μετάδοση μιας σειράς γνώσης. Τα υπό χρήση σχολικά εγχειρίδια δεν περιλαμβάνουν δραστηριότητες που να πρεσβεύουν τις αρχές της διαφοροποίησης και δεν έχουν ως πυρήνα τους την διαφορετικότητα και την προσωπικότητα του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ως εκ τούτου, το αν θα υπάρξει διαφοροποίηση τελικά των σχολικών εγχειριδίων ή όχι, και με ποιο τρόπο, έγκειται στην διακριτική ευχέρεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού (Καραγιάννη, 2000).

Συνεπώς, τα κοινά για όλους τους μαθητές σχολικά εγχειρίδια, ως μια προκαθορισμένη μορφή εκπαίδευσης, λειτουργούν ως όργανα διαφοροποίησης και αποκλεισμού. Γενικότερα, τα σχολεία, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο των μαθητών, έχουν την ευθύνη να διαφυλάξουν την πρόσβαση όλων σε ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Ozlem, 2014).

Θα πρέπει να υπάρξει, λοιπόν, ριζική αλλαγή του σχολείου, έτσι ώστε να βασίζεται στην κοινωνία και στις απαιτήσεις της, στα πολιτισμικά αγαθά, στα νέα επιστημονικά δεδομένα, στην προσωπικότητα του ατόμου και στις ανάγκες του (Ζώνιου - Σιδέρη, 2000). Το σχολείο, αλλά και η κοινωνία, πρέπει να διαπνέεται από μια ενταξιακή προσέγγιση και όχι από μια κακή απομίμηση της ένταξης. Η αποδοχή τεχνητών μορφών ενταξιακής εκπαίδευσης δεν θα οδηγήσει σε αλλαγή των δομών και της κουλτούρας της εκπαίδευσης, αλλά στην απομάκρυνσή από την πραγματική αλλαγή και στη συντήρηση νέων μορφών αποκλεισμού (Slee, 2012).

Τέλος, πρέπει να κατανοήσουμε ότι δεν υπάρχει το «εμείς» και οι «άλλοι», ανάπηρος και μη, αλλά οι μαθητές ως σύνολο και όχι ξεχωριστές ομάδες κατηγοριοποίησης που διαχωρίζουν, περιθωριοποιούν και αναπαράγουν ανισότητες. Για αυτό το λόγο πρέπει να γίνουμε όλοι κοινωνοί της «αληθινής» ενταξιακής φιλοσοφίας και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, έτσι ώστε να αξιοποιηθεί η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή. Στόχος είναι να υπάρξει η προώθηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, όπου θα σχεδιάζεται σύμφωνα με τις αρχικές ικανότητες, τις γνώσεις, την ετοιμότητα, το μαθησιακό στυλ και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Η διαφοροποίηση αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση, όπου οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του τελικού αποτελέσματος, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι

μαθησιακές ευκαιρίες του μέσα στην τάξη (Bearne 1996, Tomlinson κ.α. 2003). Ωστόσο, δεν υπάρχει «συνταγή», ένας μοναδικός ορθός τρόπος για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, παρά μόνο ορισμένες μέθοδοι ή οδηγοί που αν μελετηθούν, είναι πιθανό να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών (Tomlinson, 2005). «*Η διαφοροποίηση υπηρετεί την ιδέα ότι δε γεννιόμαστε για να γίνουμε αντίγραφο ο ένας του άλλου*» (Tomlinson, 2010, σελ. 44).

Βιβλιογραφία

- Barton L. (2004), «The Disability Movement: Some Observations» στο J. Swain, S. French, C. Barnes & C. Thomas, *Disabling Barriers- Enabling Environment*, London: Sage Publications, σελ. 285-289.
- Bearne E. (1996), *Differentiation and diversity in the primary school*, London: Routledge.
- Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2000), « Η εξέλιξη της Ειδικής Εκπαίδευσης. Από το ειδικό στο γενικό σχολείο» στο Ζώνιου-Σιδέρη Α. (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 27-44.
- Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2004), «Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μία πορεία είκοσι ετών» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 21 – 30.
- Καραγιάννη Π. (2000), «Εκπαιδευτικές Πρακτικές» στο Ζώνιου-Σιδέρη Α. (επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σελ. 163-175.
- Morris J. (1991) *Pride Against Prejudice*, London: the Women's Press.
- Ozlem E., (2014) “Effective inclusive classrooms: examining the relationship between perceptions of inclusion, effective teaching and student outcomes” στο σύνδεσμο http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1449736456253~936, πρόσβαση: 05/01/2016.
- Slee R. & Allan J. (2001), Excluding the included: A reconsideration of inclusive education, *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), σελ. 173-192.
- Slee R. (2004), Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή, στο Ζώνιου – Σιδέρη Α., Σπανδάγου Η., (επιμ.), *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Slee R. (2008), «Beyond Special and Regular Schooling? An inclusive education reform agenda», *International Studies in Sociology of Education*, 18(2), σελ. 99-116.
- Slee R. (2012), «Επανεξετάζοντας την ένταξη και τον αποκλεισμό» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου, Α. Βλάχου- Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα, σελ.179-188.
- Thomas C. (1999), *Female Forms. Experiencing and Understanding Disability*. Buckingham: Open University Press.
- Tomlinson C. A., Brighton C., Hertberg H., Callahan C. M., Moon T. R., Brimijoin, K. & Reynolds T. (2003), Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature, *Journal for the Education of the Gifted*, 27(2-3), σελ. 119-145.
- Tomlinson C. A. (2005), «Grading and Differentiation: Paradox or Good Practice?», *Theory into practice*, 44:3, σελ. 262-269.
- Tomlinson C.A. (2010), *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα της διδασκαλίας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Τι συμβαίνει στην τάξη όταν διδάσκω Βιολογία;

Πάγκαλος Σπυρίδων

Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02, Μ.Εδ. Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ε.Α.Π.

spagks@gmail.com

Περίληψη

Το ψυχολογικό κλίμα που επικρατεί στην τάξη, οι δράσεις του εκπαιδευτικού και το ενδιαφέρον των μαθητών για το διδασκόμενο αντικείμενο αποτελούν βασικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η διερεύνηση των παραπάνω παραγόντων από τον εκπαιδευτικό μπορεί να δώσει σε αυτόν πολύτιμες πληροφορίες, που θα τον καθοδηγήσουν στις κατάλληλες διορθώσεις των πρακτικών του και στην βελτιστοποίηση των αποτελεσμάτων της εργασίας του. Σημαντικές πληροφορίες για τους παραπάνω παράγοντες μπορεί να λάβει ο εκπαιδευτικός από τους ίδιους τους μαθητές της τάξης του. Στην παρούσα έρευνα ο συγγραφέας, μέσω ερωτηματολογίου, συλλέγει τις απόψεις για τους παραπάνω παράγοντες των μαθητών του στην συνέχεια τις αναλύει και οδηγείται στα σχετικά συμπεράσματα. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν πέντε τμήματα της Α΄ τάξης ενός Λυκείου στα οποία ο συγγραφέας δίδαξε το μάθημα της Βιολογίας το σχολικό έτος 2014-15.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση εκπαιδευτικού, αντιλήψεις μαθητών, σχολικό τμήμα, Βιολογία.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία ενός εκπαιδευτικού βελτιώνεται μέσα από την αξιολόγηση των δράσεών του και στην εν συνέχεια ανατροφοδότησή του. Οι έρευνες των συνθηκών της τάξης του από τον εκπαιδευτικό μπορεί να δώσει πολύτιμα στοιχεία στον ίδιο και να του επισημάνει σημεία στα οποία χρειάζεται βελτίωση. Οι μαθητές μπορούν να δώσουν στον εκπαιδευτικό μέσα από αυτές τις έρευνες πολύτιμα στοιχεία. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή μέσα από τις αντιλήψεις των μαθητών του κλίματος και των συνθηκών στις οποίες έγινε το μάθημα Βιολογίας Α΄ Λυκείου σε πέντε τμήματα κατά την διάρκεια επτά μηνών ενός σχολικού έτους από τον γράφοντα προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα που θα οδηγήσουν στην βελτίωση της απόδοσής του στην διδασκαλία.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ορισμός κλίματος. Καλό και κακό σχολικό κλίμα.

Η Ambrose κ.ά., (2010) ορίζουν το κλίμα στην τάξη ως το πνευματικό, κοινωνικό, συναισθηματικό, και φυσικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν. Το κλίμα περιλαμβάνει τους κανόνες, τους στόχους, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις πρακτικές διδασκαλίας, εκμάθησης και ηγεσίας και τις οργανωτικές δομές (NSCC, 2007b). Το κλίμα προκύπτει ως μια σειρά δυναμικών αλληλεπιδράσεων (Adelman & Taylor, 2005·

Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010), για παράδειγμα μεταξύ των μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μαθησιακών στόχων και προσδοκιών, αισθημάτων αυτό-αποτελεσματικότητας, ψυχικών διαθέσεων, διευθέτηση του χώρου της τάξης κλπ.

Το κλίμα της τάξης αποτυπώνει σε μεγάλο βαθμό την επικρατούσα κουλτούρα του σχολείου στο οποίο ανήκει η τάξη. Η κουλτούρα του σχολείου είναι μια σταθερά που προκύπτει από συστήματα πεποίθησης, κανόνες, ιδεολογίες και παραδόσεις. Φυσικά η κουλτούρα του σχολείου διαμορφώνεται και από τα πολιτικά, τα κοινωνικά, τα πολιτιστικά και τα οικονομικά πλαίσια του περιβάλλοντος με το οποίο το σχολείο συσχετίζεται όπως αυτό καθορίζονται από το σπίτι, τη γειτονιά, την πόλη και το κράτος στα οποία το σχολείο εντάσσεται (Koth, Bradshaw & Leaf, 2008· Adelman & Taylor, 2005).

Το καλό σχολικό κλίμα είναι κοινή πεποίθηση στους ερευνητές αποτελεί παράγοντα ο οποίος μπορεί να συμβάλλει θετικά στην παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (NSCC, 2007b· OECD, 2009· Koth, Bradshaw & Leaf, 2008). Σύμφωνα με την Σαμπάνη (2008) το θετικό ψυχολογικό κλίμα στηρίζει ψυχολογικά τους μαθητές, προκαλεί το ενδιαφέρον τους για μάθηση, ενθαρρύνει την διαπροσωπική επικοινωνία και συνεργασία και ο μαθητής νοιώθει κεντρικό πρόσωπο στην διεργασία της τάξης.

Από την άλλη πλευρά σύμφωνα με ερευνητές, το κακό κλίμα έχει συνδεθεί με την κακή ακαδημαϊκή επίδοση και απόδοση συσχετίζεται με την αδιαφορία για μάθηση και εγκατάλειψη της προσπάθειας, η απειθαρχία των μαθητών, και ένα σύνολο αρνητικών επιδράσεων στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, όπως η ρουτίνα, η κόπωση, το άγχος, η έλλειψη ικανοποίησης για το έργο του (Walberg, 1986, όπ. αναφ. στο Αναγνωστοπούλου, 2008). Το κακό κλίμα τροφοδοτεί κακές συμπεριφορές, οι οποίες με την σειρά τους επιδρούν παραπέρα αρνητικά στο ήδη κακό κλίμα. Αίτια κακής συμπεριφοράς σύμφωνα με τον Παπασταμάτη (2006) μπορεί να είναι η αντιπάθεια προς το σχολείο, η εκδήλωση κοινωνικής κυριαρχίας στην τάξη από ορισμένους μαθητές, η κοινωνική απομόνωση, η αντιφατική συμπεριφορά από μαθητές που δεν μπορούν να προβλέψουν τις συνέπειες των πράξεών τους, η άγνοια των κανονισμών, η μετάθεση εξωτερικών προβληματικών καταστάσεων κάποιων μαθητών στο χώρο της τάξης, το άγχος και το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού.

Παράγοντες προσδιορισμού του σχολικού κλίματος.

Ένας σημαντικός παράγοντας την διαμόρφωση του κλίματος της τάξης είναι ο εκπαιδευτικός κυρίως μέσα από την ποιότητα των σχέσεων που διαμορφώνει με τους μαθητές του (Αναγνωστοπούλου, 2008). Η πραγμάτωση θετικών σχέσεων μέσα στην τάξη είναι βασικό μέλημα του εκπαιδευτικού και απαιτεί από αυτόν συνεχή προσπάθεια αυτοβελτίωσής του. Σύμφωνα με τους Μπαραλός & Φωτοπούλου (2010) *«η θετική αυτοεκτίμηση συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεικόνας, στην κατανόηση των προσωπικών αναγκών και βοηθάει το άτομο να αντιμετωπίζει θετικά τον εαυτό του και τους άλλους,*

να δέχεται νέες προκλήσεις, να χειρίζεται με ψυχραιμία τις αποτυχίες του, να γνωρίζει τις αδυναμίες του και προσπαθεί να τις βελτιώσει»(σ. 675). Στην βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές αναφορές για μεθόδους και τεχνικές με τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη του. (Adelman & Taylor, 2005· Παπασταμάτης, 2006· Σαμπάνη, 2008· Cohen, Cardillo & Pickeral, 2011)

Υπάρχουν αρκετές δυσκολίες για τον προσδιορισμό της ποιότητας του κλίματος σε ένα σχολείο. Σύμφωνα με το NSCC (2007b) αίτια αυτών των δυσκολιών είναι η ανακρίβεια στον προσδιορισμό της έννοιας του κλίματος, τα ελλείμματα της ηγεσίας και κυρίως η έλλειψη γενικότερων πολιτικών βελτίωσης του κλίματος. Επιπλέον η κρίση για την καλή ή κακή ποιότητα του κλίματος της τάξης εξαρτάται άμεσα και από τις αντιλήψεις του κριτή (Adelman & Taylor, 2005). Η NSCC (2007a) στα πλαίσια του έργου της που είναι η βελτίωση του κλίματος στα σχολεία των ΗΠΑ προτείνει μια σειρά από δείκτες και υποδείκτες που στοχεύουν στον προσδιορισμό της ποιότητας του κλίματος στα σχολεία, και στην συνέχεια στην μετά την αυτοαξιολόγησή τους βελτίωσή του (NSCC, 2007a). Οι Cohen, Cardillo & Pickeral (2011) προτείνουν οι μετρήσεις του κλίματος να επικεντρώνονται σε τέσσερις σημαντικές πτυχές της σχολικής ζωής: α) την ασφάλεια, β) τις σχέσεις, γ) την διδασκαλία και μάθηση και δ) στο φυσικό περιβάλλον.

Επικρατούσες προσεγγίσεις για τον προσδιορισμό του σχολικού κλίματος.

Οι επικρατούσες προσεγγίσεις για τη μέτρηση του κλίματος τάξεων χρησιμοποιούν την καταγραφή των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και μαθητών, την συστηματική κωδικοποίηση των εκτιμήσεων εξωτερικών παρατηρητών εκτιμήσεις και μελέτες των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μέσα από φυσιοκρατική έρευνα, εθνογραφία, περιπτώσιολογική μελέτη, και ερμηνευτικές τεχνικές αξιολόγησης.

Πρόσφατα, έχει υπάρξει αυξανόμενο ενδιαφέρον στους ερευνητές για τις αντιλήψεις των μαθητών για το σχολικό κλίμα (Koth, Bradshaw & Leaf, 2008). Σύμφωνα με τον Fraser (1998) οι μαθητές πλεονεκτούν στο να κρίνουν τις τάξεις στις οποίες ανήκουν, αφενός επειδή έχουν αντιμετωπίσει πολλά διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα και αφετέρου διαθέτουν αρκετό χρόνο της ζωής τους μέσα στην τάξη την οποία κρίνουν και έτσι διαμορφώνουν ακριβείς εντυπώσεις.

Ο Fraser (ό.π.) παραθέτει εννέα ευρέως χρησιμοποιούμενα εργαλεία (ερωτηματολόγια) για τον προσδιορισμό του κλίματος μιας τάξης και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τα καλύτερα αποτελέσματα θα ληφθούν με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας. Ένα από τα εννέα εργαλεία, το οποίο έχει δημιουργηθεί από τον ίδιο τον Fraser και τους συνεργάτες του είναι το WHIC συντομογραφία του: What Is Happening In this Class? (Dimitriou, 2013· Khine, 2001). Για τις ανάγκες της έρευνάς μας θα χρησιμοποιήσουμε μέρος του εργαλείου WHIC (στην μορφή που είχε πάρει το εργαλείο το 2002) επικεντρώνοντας στις τρεις από τις επτά διαστάσεις του, συγκεκριμένα:

την συνεκτικότητα των εκπαιδευόμενων, την υποστήριξη από τον εκπαιδευτή και την συμμετοχή.

Μεθοδολογία - Αποτελέσματα έρευνας

Η έρευνα που παρουσιάζεται πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο 2015 σε 108 μαθητές της Α΄ Λυκείου που φοιτούν στο 2^ο Λύκειο Πειραιά και από την αρχή του εκπαιδευτικού έτους διδάσκονται Βιολογία από τον συγγραφέα. Το Λύκειο δέχεται μαθητές από μικροαστικές περιοχές του Πειραιά και δεν εμφανίζει εντάσεις μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας τα τελευταία χρόνια. Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι: α) Ποιες οι αντιλήψεις των μαθητών ως προς την συνεκτικότητα, την συμμετοχή και την υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό στις διαδικασίες του μαθήματος της Βιολογίας; β) Πως θεωρούν οι μαθητές ότι επιδρούν το κλίμα της τάξης, το περιβάλλον και ο εκπαιδευτικός στη διαδικασία του μαθήματος της Βιολογίας;

Η συλλογή των απόψεων των μαθητών έγινε με ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα). Το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε στο διαδίκτυο μέσω της εφαρμογής Google Forms και απαντήθηκε ηλεκτρονικά, στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου από τους μαθητές. Το ερωτηματολόγιο περιείχε μία ερώτηση για το φύλο, μια ερώτηση για το τμήμα που παρακολουθούσαν οι μαθητές (Α1 έως Α5) καθώς και 24 ερωτήσεις αντιλήψεων με επιλογές απάντησης: Πολύ καλά, καλά, αρκετά, λίγο και καθόλου. Κάθε απάντηση βαθμολογείται με τις τιμές 5, 4, 3, 2, 1 αντίστοιχα με τις παραπάνω επιλογές. Τα αποτελέσματα προέκυψαν μετά από επεξεργασία με το πρόγραμμα λογιστικού φύλλου Excel της Microsoft. Το πρώτο μέρος των ερωτήσεων (ερωτήσεις 1-15) αποσκοπούσε στην απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος προέρχονται από το ερωτηματολόγιο WIHIC. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις αποσκοπούσαν στην απάντηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος συντάχθηκαν από τον συγγραφέα και αποσκοπούν στην διερεύνηση σημαντικών πτυχών της σχολικής ζωής σύμφωνα με την θεώρηση των Cohen, Cardillo & Pickeral (ό.π).

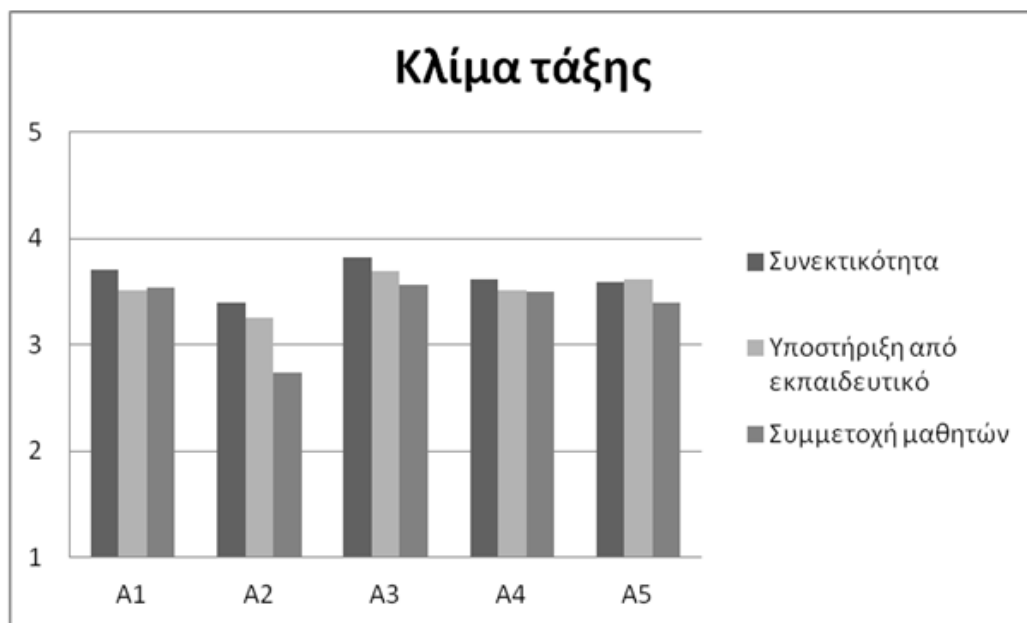
Η επεξεργασία κάθε ερώτησης γίνεται με τον υπολογισμό του μέσου όρου (ΜΟ) του συνόλου των απαντήσεων των μαθητών του τμήματος στην ερώτηση αυτή. Σε ομάδες ερωτήσεων επίσης εξάγεται ο μέσος όρος των ήδη εξαχθέντων ΜΟ των ερωτήσεων της ομάδας.

Από ανάλυση των ερωτήσεων 1-7, που αναφέρονται στην *συνεκτικότητα των τμημάτων* του δείγματος, ο ΜΟ της ομάδας είναι 3,63 για το σύνολο των μαθητών, με το τμήμα Α3 να έχει την ανώτερη τιμή ΜΟ=3,71 και το τμήμα Α2 την μικρότερη τιμή, ΜΟ=3,40. Γενικά το Α3 σε 6 από τις 7 ερωτήσεις έχει τα καλύτερα αποτελέσματα, ενώ το Α2 σε όλες τα χειρότερα. Η ερώτηση «Είμαι φιλικός με τους άλλους μαθητές στο τμήμα μου» είχε τα καλύτερα αποτελέσματα στο σύνολο των μαθητών (ΜΟ=3,91).

Οι οκτώ ερωτήσεις (ερωτήσεις 4-11) που συσχετίζονται με την *υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό* έχουν ΜΟ για όλα τα τμήματα 3,51 με ψηλότερο ΜΟ πάλι στο Α3 με 3,69

και χαμηλότερο επίσης στο A2 με 3,25. Από τις ερωτήσεις της ομάδας τη ψηλότερη τιμή (MO=3,81) είχε η ερώτηση «Ο καθηγητής Βιολογίας με βοηθά όταν έχω πρόβλημα με την εργασία μου» και χαμηλότερη τιμή (MO=3,25) η ερώτηση «Ο καθηγητής Βιολογίας αλλάζει το τρόπο διδασκαλίας για να με βοηθήσει».

Στις τέσσερις ερωτήσεις (ερωτήσεις 12-15) που σχετίζονται με την συμμετοχή των μαθητών ο MO όλων των τμημάτων είναι 3,35. Πάλι το A3 εμφανίζει τον ψηλότερο MO (= 3,57) και το A2 τον χαμηλότερο (MO= 2,75). Η ερώτηση «Κάνω ερωτήσεις στον καθηγητή», εμφανίζει τον μικρότερο MO (2,92).



Διάγραμμα: Αποτύπωση των απόψεων των διάφορων τμημάτων ως προς τις παραμέτρους του κλίματος της τάξης που εξετάστηκαν με το ερωτηματολόγιο.

Από τις υπόλοιπες ερωτήσεις, που διερευνούν το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, τους ψηλότερους μέσους όρους εμφάνισαν οι ερωτήσεις «Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα Βιολογίας είναι ικανοποιητικός» (MO=3,99) και «Ο καθηγητής μου είναι κατανοητός όταν παραδίδει νέα αντικείμενα» (MO=3,92). Οι μαθητές στις αντίστοιχες ερωτήσεις απαντούν ότι τους ενδιαφέρει το αντικείμενο του μαθήματος της Βιολογίας (MO=3,55), τους αρέσει το μάθημα (MO=3,75) και ότι θεωρούν τις διαδικασίες αξιολόγησής τους ικανοποιητικές (MO=3,65).

Χαμηλότερες τιμές εμφάνισαν οι μέσοι όροι στις ερωτήσεις «Οι συνθήκες που επικρατούν στη αίθουσα (διαμόρφωση, θέρμανση κλπ) με βοηθούν στην παρακολούθηση των μαθημάτων» (MO=3,08), «Το βιβλίο Βιολογίας με βοηθά στην κατανόηση του μαθήματος» (MO= 2,87) και «Στην ώρα του μαθήματος Βιολογίας επικρατεί ικανοποιητική ησυχία που με βοηθάει στην παρακολούθηση του μαθήματος» (MO= 2,81). Τις πιο χαμηλές τιμές στις ερωτήσεις αυτές εμφάνισε το τμήμα A4 με τιμές MO: 2,48, 2,57 και 2,43 αντίστοιχα.

Συμπεράσματα

Το χρησιμοποιούμενο εργαλείο για την ανάλυση του κλίματος των τάξεων φαίνεται να δίνει ισχυρές ενδείξεις για την ποιότητα του κλίματος που επικρατεί σε κάθε τμήμα. Αυτές οι ενδείξεις προκύπτουν από την επαναληψιμότητα των αποτελεσμάτων κυρίως στους αυξημένους ΜΟ του τμήματος Α3 και τους μειωμένους ΜΟ του Α2. Φυσικά από μόνο του το εργαλείο δεν είναι ικανό να δώσει μια απόλυτα σαφή εικόνα αφού το κλίμα της τάξης επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και η ανάλυσή του απαιτεί τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις.

Τα αποτελέσματα της έρευνας δίνουν πολλά στοιχεία στον συγγραφέα για βελτίωση της απόδοσης του μαθήματος. Κατ' αρχήν του δίνει στοιχεία που δεν είχαν γίνει αντιληπτά από την καθημερινή τριβή του με τα τμήματα όπως πχ η πληροφορία ότι πιθανώς στο τμήμα Α2 το κλίμα της τάξης είναι πιο προβληματικό σε σχέση με τα άλλα τμήματα. Η έρευνα αναδεικνύει θετικές γενικά κρίσεις των μαθητών για το διδάσκοντα, όπως η αποδοχή του τρόπου με τον οποίο κάνει το μάθημα, η καλή μεταδοτικότητα του, η αναγνώριση της βοήθειας που δίνει στους μαθητές για την κατανόηση του μαθήματος και η σχεδόν καλή αποδοχή των μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών του.

Από την έρευνα αναδεικνύονται επίσης σημεία τα οποία απαιτούν ιδιαίτερες δράσεις για βελτίωση τους από τον συγγραφέα. Κύρια ζητούμενα αποτελούν η βελτίωση των συνθηκών ησυχίας μέσα στις τάξεις την ώρα του μαθήματος, η εμπύχωση των μαθητών ώστε να θέτουν ερωτήσεις στον καθηγητή και ο εμπλουτισμός των μεθόδων διδασκαλίας από τον συγγραφέα.

Αναμενόμενη ήταν η κριτική των μαθητών στο βιβλίο του μαθήματος της Βιολογίας το οποίο είναι πολύ δύσκολο για αυτούς μιας και είχε γραφεί για μαθητές ανώτερων τάξεων του Λυκείου, που θα ακολουθούσαν κλάδους της Ιατρικής. Αναμενόμενη τέλος ήταν και η κριτική των μαθητών για την κατάσταση των αιθουσών, οι οποίες είναι οι τυπικές κοινές αίθουσες των ελληνικών σχολείων με ελλείψεις εκπαιδευτικών μέσων, διακοσμητικών στοιχείων κλπ.

Βιβλιογραφία

- Adelman, H.S. & Taylor, L. (2005): Classroom climate. In Lee, S.W., Lowe, P.A. & Robinson E. (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Ambrose, S., Bridges, M., DiPietro, M. & Lovett, M. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2008) Η επίδραση των διαπροσωπικών σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές στο ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης. Στο: Τσελέπη-Γιαννάτου, Ε. (επιμ.). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. σσ. 149-159. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Cohen, J., Cardillo, R., & Pickeral, T. (2011) Creating a Climate of Respect στο: *Promoting Respectful Schools* vol. 69, No 1. Διαθέσιμο on line: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept11/vol69/num01/Creating-a-Climate-of-Respect.aspx> , προσπελάστηκε στις 13/01/2016
- Dimitriou, K. (2013). *Τι συμβαίνει σε αυτή την Τάξη. Μέτρηση του Ψυχο κοινωνιολογικού Κλίματος της Τάξης με το WIHIC* Διαθέσιμο on line: <http://www.scribd.com/doc/128856925/>, προσπελάστηκε στις 13/01/2016
- Fraser, B. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications στο: *Learning Environments Research 1* pp 7-33, Kluwer Academic Publishers: Netherlands
- Khine, M., S. (2001) Using the WIHIC Questionnaire to Measure the Learning Environment. Στο: *Teaching and Learning*, 22(2), σελ 54-61 Singapore: Institute of Education
- Koth, C., Bradshaw, C. & Leaf, Ph. (2008). A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. Στο: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100, No. 1, σελ. 96-104: APA
- Μπαραλός, Γ. & Φωτοπούλου, Χ. (2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους. Στο Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου, & Π. Δεμίρογλου (Επιμ.). *Ο Εκπαιδευτικός και το Έργο του: Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον*, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΕΑΔ, σσ.669-684). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής.
- NSCC-National School Climate Council (2007a). *National School Climate Standards Benchmarks to promote effective teaching, learning and comprehensive school improvement*. New York: NSCC
- NSCC -National School Climate Council. (2007b). *The School Climate Challenge*. Διαθέσιμο on line: www.schoolclimate.org/climate/documents/school-climate-challenge.pdf , προσπελάστηκε στις 13/01/2016
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments*: OECD

Παπασταμάτης Α. (2006). Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς σχολικής τάξης.
Στη: *Ελληνική Πύλη Παιδείας*. Διαθέσιμο on line:
<http://www.eduportal.gr/diaxeirish-sx-taxis>, προσπελάστηκε στις 13/01/2016

Σαμπάνη, Σ. (2008). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Στο: Τσελέπη-Γιαννάτου, Ε. (επιμ.). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. σσ. 160-170. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παράρτημα**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΤΑΞΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ
ΒΙΟΛΟΓΙΑΣ****ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**

Τμήμα

Φύλο

01. Κάνω φιλίες με τους μαθητές του τμήματός μου.
02. Είμαι φιλικός με τους άλλους μαθητές σε αυτό το τμήμα.
03. Οι άλλοι μαθητές του τμήματος μου είναι φιλικοί μαζί μου.
04. Δουλεύω καλά με τους άλλους μαθητές.
05. Βοηθάω τους συμμαθητές μου αν έχουν προβλήματα στην εργασία τους.
06. Αρέσω στους συμμαθητές του τμήματος μου.
07. Σε αυτό το τμήμα, με βοηθούν οι συμμαθητές μου.
08. Ο καθηγητής Βιολογίας δείχνει ενδιαφέρον για μένα.
09. Ο καθηγητής Βιολογίας αλλάζει το τρόπο διδασκαλίας για να με βοηθήσει.
10. Ο καθηγητής Βιολογίας λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματά μου.
11. Ο καθηγητής Βιολογίας με βοηθά όταν έχω πρόβλημα με την εργασία μου.
12. Συζητάω ιδέες μέσα στη τάξη.
13. Λέω την γνώμη μου όταν γίνονται συζητήσεις στην τάξη.
14. Ο καθηγητής μου κάνει ερωτήσεις.
15. Κάνω ερωτήσεις στον καθηγητή.
16. Ο καθηγητής μου είναι κατανοητός όταν παραδίδει νέα αντικείμενα.
17. Ο καθηγητής μου επινοεί διάφορους τρόπους για να παραδώσει νέα αντικείμενα.
18. Ο τρόπος που γίνεται το μάθημα Βιολογίας είναι ικανοποιητικός.

19. Στην ώρα του μαθήματος Βιολογίας επικρατεί ικανοποιητική ησυχία που με βοηθάει στην παρακολούθηση του μαθήματος.
20. Οι συνθήκες που επικρατούν στη αίθουσα (διαμόρφωση, θέρμανση κλπ) με βοηθούν στην παρακολούθηση των μαθημάτων.
21. Το βιβλίο Βιολογίας με βοηθά στην κατανόηση του μαθήματος.
22. Το αντικείμενο του φετινού μαθήματος της Βιολογίας με ενδιαφέρει.
23. Οι μέθοδοι με τις οποίες αξιολογούμαι για την απόδοσή μου στο μάθημα της Βιολογίας από τον καθηγητή μου είναι ικανοποιητικές.
24. Τελικά με όλα τα παραπάνω υπόψη μου, μου αρέσει το μάθημα της Βιολογίας της Α΄ Λυκείου

**Ο φιλόλογος του αύριο
Οι Τ.Π.Ε. στα Προγράμματα Σπουδών των Καθηγητικών Σχολών**

Τζιφόπουλος Χαρ. Μενέλαος
Διδάκτορας Α.Π.Θ., Διδάσκων Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
mtziforo@edlit.auth.gr

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζονται τα προσφερόμενα πανεπιστημιακά μαθήματα των λεγόμενων Καθηγητικών Σχολών της Ελλάδας, όπως αναφέρονται στους Οδηγούς Σπουδών του ακαδημαϊκού έτους 2015-2016, τα οποία σχετίζονται με την Πληροφορική και, γενικώς, με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η κατηγοριοποίηση των μαθημάτων στα οποία ο Η/Υ αξιοποιείται είτε ως περιεχόμενο μάθησης είτε ως μέσον πρακτικής ψηφιακού γραμματισμού. Από τη μελέτη του ερευνώμενου υλικού προκύπτει ότι ο Η/Υ χρησιμοποιείται ως περιεχόμενο μάθησης, συνήθως, αποκομμένος από τις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις του επαγγέλματος του φιλόλογου. Αυτή η εργαλειακή χρήση του Η/Υ δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για περαιτέρω συζήτηση, προβληματισμό, έρευνα και αναστοχασμό με στόχο την αναθεώρηση των ισχυόντων Προγραμμάτων Σπουδών, τα οποία θα διαπνέονται από τις αρχές μιας σύγχρονης ψηφιακής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Προγράμματα Σπουδών, Τ.Π.Ε., υποψήφιοι φιλόλογοι

Θεωρητικό πλαίσιο

Δεν μπορεί, πλέον, να αμφισβητηθεί ότι οι σύγχρονες ψηφιακές εφαρμογές και τα, πολλαπλής λειτουργίας, προγράμματα του ηλεκτρονικού υπολογιστή (στο εξής Η/Υ) εμφανίζονται, με όλο και μεγαλύτερη συχνότητα και αποδοχή, σε όλους, σχεδόν, τους χώρους δραστηριοποίησης των πολιτών' όπως, βέβαια, και στα πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Διαπιστώνεται, συγκεκριμένα, ότι, ολοένα και περισσότερο, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες της νέας ψηφιακής γενιάς κοινωνικοποιούνται και αλληλεπιδρούν με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (στο εξής Τ.Π.Ε.), αξιοποιώντας τις δυνατότητες των νεοεμφανιζόμενων ψηφιακών συσκευών, όπως είναι τα «έξυπνα» κινητά τηλέφωνα τελευταίας τεχνολογικής γενιάς, τα ipods, τα ipads, τα tablets κ.ά (Goode, 2010). Πρόσφατες έρευνες σε αναπτυσσόμενες χώρες σε πανεπιστημιακά Ιδρύματα της Ευρώπης και των Η.Π.Α. ενισχύουν την παραπάνω άποψη και μαρτυρούν μία μετατόπιση σε κατευθύνσεις που διαπνέονται από την ψηφιακή εποχή, με στόχο την καλλιέργεια ψηφιακών ικανοτήτων και δεξιοτήτων τόσο μηχανιστικού όσο και παιδαγωγικού χαρακτήρα (Teo et al., 2009).

Στην περίπτωση, ωστόσο, των πανεπιστημιακών Τμημάτων τα οποία προετοιμάζουν εκπαιδευτικούς, διεθνώς, διαπιστώνεται ότι ακόμη και σε τεχνολογικά αναπτυσσόμενες χώρες ανακύπτουν αρκετά προβλήματα αναφορικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. (Lai,

Wang & Lei, 2012). Έρευνες των αρχών του 21ου αιώνα, παρά τις αισιόδοξες θεωρίες που παρουσιάζονται στο πεδίο, καταγράφουν μια μονομέρεια στη χρήση του H/Y σε μαθήματα Πληροφορικής (μάθηση για τον H/Y) και όχι στην αξιοποίηση του H/Y ως μέσου πρακτικής ψηφιακού γραμματισμού (μάθηση με τον H/Y) (Rappa, Yip & Baey, 2009).

Βάσει των επίσημων διακηρύξεων, τα Τριτοβάθμια Ιδρύματα οφείλουν να στοχεύουν όχι μόνον σε μία εργαλειακή προσέγγιση μετάδοσης γνώσεων για τον H/Y -το οποίο, δυστυχώς, φαίνεται να ισχύει ακόμη και σήμερα- αλλά, πρωτίστως, σε μία λειτουργική οπτική παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. από τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς (Sheard, Carbone & Hurst, 2010). Τα αποθαρρυντικά, ωστόσο, αποτελέσματα από τις ως άνω καταβληθείσες προσπάθειες οδήγησαν στον ισχυρισμό ότι ο υποψήφιος εκπαιδευτικός, στη λογική οικοδόμησης και ενίσχυσης της ψηφιακής επαγγελματικής του ταυτότητας, θα αποκτήσει γνώσεις H/Y και ψηφιακές δεξιότητες μόνον εφόσον αλλάξουν ριζικά ή, τουλάχιστον, επαναπροσδιοριστούν οι αρχές που διέπουν τα Προγράμματα Σπουδών (στο εξής ΠΣ) των Παραγωγικών Σχολών για την εκπαίδευση, διεθνώς (ενδεικτικά: Lai, Wang & Lei, 2012).

Αφετηριακό, ωστόσο, σημείο για τους σχεδιαστές των ΠΣ Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αποτελούν, πρωτίστως, οι απαντήσεις σε ερωτήματα, όπως: ποια περιεχόμενα μάθησης πρέπει να ενταχθούν στα ισχύοντα ΠΣ, ποια είναι η κατάλληλη, κάθε φορά, μεθόδευση της διδασκαλίας, ποιον τύπο μελλοντικού πολίτη θέλει να διαμορφώσει η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική και, γενικώς, το κοινωνικό σύστημα, και, τέλος, ποιες είναι οι ανάγκες, απαιτήσεις και εμπειρίες των μαθητών και των μαθητριών της σύγχρονης ψηφιακής γενιάς. Η απάντηση, τουλάχιστον, όσον αφορά στο τελευταίο ερώτημα συνδέεται άρρηκτα με πορίσματα πρόσφατων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι διαφοροποιημένες ανάγκες της νέας γενιάς μαθητών, σε σύγκριση με παλαιότερες γενιές, τις επόμενες δεκαετίες θα δείξει τον δρόμο για υιοθέτηση ακόμη πιο καινοτόμων μεθόδων μάθησης με γνώμονα τις Τ.Π.Ε. (Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010).

Ήδη από τις αρχές του 21^{ου} αιώνα, οι εικονικές αίθουσες διδασκαλίας (virtual schooling) σε Πολιτείες της Αμερικής (Φλόριντα, Μίσιγκαν), στην Αυστραλία, στον Καναδά, στο Ισραήλ και στην Μεγάλη Βρετανία διαμορφώνουν ένα αναπροσαρμοσμένο σκηνοτικό μάθησης, στο οποίο οι Τ.Π.Ε. αξιοποιούνται πολύπλευρα και αποτελεσματικά, με αποτέλεσμα να αλλάζει ο τρόπος αντίληψης της μάθησης και πρόσληψης της γνώσης (Russell, 2002). Αυτά τα δεδομένα ωθούν σε μία διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα συνυπολογίζει τις συνεχείς εξελίξεις της εκπαίδευσης τόσο των μαθητών και μαθητριών όσο και των εκπαιδευτικών στα ψηφιακά προγράμματα και στις αντίστοιχες εφαρμογές.

Σε οικονομικά και τεχνολογικά προηγμένες χώρες του δυτικού κόσμου τίθενται πλέον, ως στρατηγικό πλάνο της εκπαιδευτικής ηγεσίας αυτών των χωρών, συγκεκριμένα κριτήρια (standards) που αφορούν την προετοιμασία των υποψηφίων εκπαιδευτικών ως

προς τις Τ.Π.Ε. (ΒΕΣΤΑ, 2004). Τα κριτήρια αυτά υπαγορεύουν την εισαγωγή νέων περιεχομένων μάθησης ή/και τον εμπλουτισμό του βασικού κορμού των πανεπιστημιακών μαθημάτων με εφαρμογές ψηφιακού χαρακτήρα (Player-Koro, 2013). Αναγκαία, επομένως, προϋπόθεση για την απορρόφηση των εκπαιδευτικών στο διδακταλικό επάγγελμα αποτελεί το άριστο επίπεδο κατάκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων τεχνολογικού-ψηφιακού γραμματισμού: στοιχείο που διαμορφώνεται, βέβαια, από την κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. ήδη κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών (Finger et al., 2004). Με την ύπαρξη αυτών των κριτηρίων διαμορφώνεται ένα ευνοϊκό πλαίσιο επαγγελματικής ανάπτυξης του επαγγελματία-προσπονητού, πλέον, εκπαιδευτικού (qualified teacher) (Atkinson, 2004).

Η Έρευνα

Σκοπός, μεθοδολογία και ερωτήματα της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στην καταγραφή και στον σχολιασμό των μαθημάτων που σχετίζονται με την Πληροφορική, τον Η/Υ και, γενικώς, με τις Τ.Π.Ε. μαθήματα τα οποία προσφέρονται, είτε ως υποχρεωτικά είτε ως ελεύθερης επιλογής, όπως διαπιστώνεται από τους Οδηγούς Σπουδών, στα ακόλουθα Τμήματα: α) (Ελληνικής) Φιλολογίας: i) Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.), ii) Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.), iii) Ιωαννίνων, iv) Πελοποννήσου, v) Κρήτης, vi) Πάτρας, vii) Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, β) Ιστορίας-Αρχαιολογίας (-Εθνολογίας): i) Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.), ii) Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθήνας (Ε.Κ.Π.Α.), iii) Ιωαννίνων, iv) Κρήτης, v) Πελοποννήσου, vi) Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, και, γ) Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής (-Ψυχολογίας): i) Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.), ii) Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθήνας (Ε.Κ.Π.Α.), iii) Ιωαννίνων, iv) Πάτρας. Μέσω της κατηγοριοποίησης των αντίστοιχων μαθημάτων θα διαπιστωθεί η προσπάθεια των ως άνω Τμημάτων για τη διαμόρφωση μίας ψηφιακής κουλτούρας στους υποψηφίους εκπαιδευτικούς τους, με στόχο τη διδασκαλία στο λεγόμενο ψηφιακό σχολείο.

Η επεξεργασία και ομαδοποίηση-κατηγοριοποίηση του ερευνώμενου υλικού -των Οδηγών Σπουδών- βασίστηκε στις αρχές της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και συγκεκριμένα της δόμησης περιεχομένου. Στην παρούσα σύντομη, ωστόσο, δημοσίευση δεν είναι εφικτή η αναλυτική παράθεση του επαγωγικού συστήματος κατηγοριών ούτε, βέβαια, η αναλυτική περιγραφή αυτών των προσφερόμενων γνωστικών αντικειμένων. Για τον λόγο αυτό, στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν, ευσύννοπα, οι βασικοί μόνον άξονες της έρευνας ανά Τμήμα φοίτησης, με διαχωρισμό των μαθημάτων σε μαθήματα Πληροφορικής και σε λοιπά μαθήματα, στα οποία ο Η/Υ, και άλλα, ενδεχομένως, ψηφιακά μέσα, αξιοποιούνται παιδαγωγικά και διδακτικά και συμβάλλουν στην πληρέστερη προετοιμασία των υποψηφίων φιλολόγων στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα.

Τα ερωτήματα της έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Προσφέρονται, σε όλα τα παραπάνω Τμήματα, μαθήματα είτε Πληροφορικής είτε παιδαγωγικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε.;
2. Ποια είναι τα περιεχόμενα μάθησης των προσφερόμενων μαθημάτων που σχετίζονται με τις Τ.Π.Ε.;
3. Οι Καθηγητικές-Παραγωγικές Σχολές ευθυγραμμίζονται, ως προς τα μαθήματα που προσφέρουν, με τις διεθνείς και ευρωπαϊκές απαιτήσεις για τη διαμόρφωση ενός ψηφιακά εγγράμματου εκπαιδευτικού-φιλόλογου;

Οι ποιοτικές αναλύσεις

Τα Τμήματα (Ελληνικής) Φιλολογίας

Στο Τμήμα Φιλολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.) (www.phil.uoa.gr) διαπιστώνεται η έλλειψη οποιασδήποτε αναφοράς σε υποχρεωτικά μαθήματα, τα οποία σχετίζονται με τις Τ.Π.Ε. και με τον τρόπο αξιοποίησής τους από τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς στα φιλολογικά μαθήματα. Γίνεται, ωστόσο, αναφορά στο Εργαστήριο Πληροφορικής του Τμήματος, στο οποίο οι φοιτητές και οι φοιτήτριες έχουν τη δυνατότητα να εκπαιδευτούν, μέσω σεμιναρίων προαιρετικού, βέβαια, χαρακτήρα, στη χρήση προγραμμάτων και εφαρμογών Η/Υ που θα αφορούν σε φιλολογικό περιεχόμενο και σχετικό ψηφιακό υλικό. Οι συμμετέχοντες και οι συμμετέχουσες, ειδικότερα, εξοικειώνονται με: α) τα βασικά προγράμματα αναπαραγωγής του Η/Υ (Σουίτα λογισμικού Office, όπως είναι ο επεξεργαστής κειμένου, τα (υπο)λογιστικά φύλλα, οι βάσεις δεδομένων, και, β) τις βασικές λειτουργίες του διαδικτύου για ανεύρεση υλικού και για επικοινωνία μέσω διαφόρων ψηφιακών εφαρμογών. Μέσω, της παρακολούθησης, επίσης, σεμιναρίων - προαιρετικών, και πάλι, μαθημάτων- όπως: «Νεοελληνική Φιλολογία και Πληροφορική I-II», «Μεσαιωνική Φιλολογία και Πληροφορική», και, «Γλωσσική Εκπαίδευση και Νέες Τεχνολογίες», οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αυτού του Τμήματος αξιοποιούν πιο εξειδικευμένα προγράμματα σχετικά με το μελλοντικό τους επάγγελμα, όπως είναι οι ειδικές εφαρμογές επεξεργασίας κειμένου, τα εργαλεία αναζήτησης αρχαίων ελληνικών και λατινικών κειμένων.

Παρόμοια εικόνα παρουσιάζει και το αντίστοιχο Τμήμα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.) (www.lit.auth.gr), όπου, συγκεκριμένα, στον Οδηγό Σπουδών του, στην ενότητα «Πληροφορική & φιλολογικές σπουδές» καταγράφονται οι στόχοι των προαιρετικών σεμιναρίων «Πληροφορική I» και «Πληροφορική II», που αφορούν στην εξοικείωση των φοιτητών και των φοιτητριών με τα προγράμματα και τις εφαρμογές του Η/Υ και των Τ.Π.Ε.. Τα συγκεκριμένα σεμινάρια, τα οποία προσφέρουν γνώσεις εργαλειακού-μηχανιστικού χαρακτήρα για τον Η/Υ δεν θεωρούνται υποχρεωτικά, και, επιπλέον, δεν υπολογίζονται καθόλου στον τελικό βαθμό πτυχίου.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (kalamata.uop.gr/~litd/) στο, προαιρετικού, και πάλι, χαρακτήρα παρακολούθησης, εργαστήριο τεχνογνωσίας προσφέρονται γνώσεις για τη χρήση των Τ.Π.Ε. στις ανθρωπιστικές επιστήμες (TLG για αρχαία ελληνικά κείμενα, TLL για λατινικά κείμενα, Perseus Digital Library, Πύλη για την Ελληνική γλώσσα, ηλεκτρονική βιβλιογραφία, ηλεκτρονικά λεξικά και άλλα λογισμικά και διαδικτυακοί τόποι, που προωθούν την έρευνα και εμπλουτίζουν τη διδακτική των φιλολογικών μαθημάτων, συμπεριλαμβανομένης της ειδικής διδακτικής για παιδιά με ειδικές ανάγκες). Προσφέρονται, ακόμη, τέσσερα μαθήματα Πληροφορικής (I,II,III,IV), στα οποία δίνεται η δυνατότητα στον υποψήφιο φιλόλογο να: α) επεξεργαστεί κείμενα, β) σχεδιάσει ιστοσελίδες-ιστολόγια με έμφαση στην εκπαίδευση, γ) αξιοποιήσει τα διάφορα πολυμέσα, και, δ) ασκηθεί στις ψηφιακές δεξιότητες των προγραμμάτων παρουσίασης. Στο Τμήμα αυτό, τέλος, δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές και στις φοιτήτριές του να συνδέσουν τις γνώσεις αναφορικά με τις Τ.Π.Ε. με τα φιλολογικά μαθήματα, μέσω του μαθήματος Κορμού «Εφαρμογές λογισμικού στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων-θεωρίες μάθησης».

Τα υπόλοιπα ομοειδή Τμήματα προσφέρουν στον βασικό κορμό του ΠΣ τους κάποιο μάθημα με ψηφιακές εφαρμογές. Για παράδειγμα, το Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (helit.duth.gr/) μέσω του προπτυχιακού μαθήματος «Μεσαιωνική Φιλολογία και Πληροφορική» ενημερώνει για εκπαιδευτικά λογισμικά, που εξοικειώνουν τους μελλοντικούς φιλόλογους με τα κείμενα της Βυζαντινής Φιλολογίας. Βασικός στόχος του εν λόγω μαθήματος είναι: *«να συνειδητοποιήσουν οι φοιτητές πώς μπορούν να βελτιστοποιήσουν την επιστημονική απόδοσή τους με τη βοήθεια της Πληροφορικής, αλλά και πως οι υπολογιστές από μόνοι τους δεν μπορούν να παραγάγουν «επιστήμη». Να αποκτήσουν τη δεξιότητα χειρισμού των αναφερθέντων εργαλείων της Πληροφορικής και να τα χρησιμοποιήσουν οι ίδιοι για τη σύνθεση πρωτότυπης έρευνας».* Το Τμήμα προσφέρει, τέλος, το μάθημα «Γλώσσα και Νέες Τεχνολογίες».

Στα υπόλοιπα Τμήματα, όπως είναι το Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης (www.philology.uoc.gr/) είτε δεν προσφέρεται κανένα μάθημα για τους υπολογιστές ή/και για την παιδαγωγική/διδακτική τους αξιοποίηση είτε αναφέρονται, μόνον, ορισμένοι τίτλοι, σχετικών με τις Τ.Π.Ε., μαθημάτων, χωρίς, ωστόσο, κάποια περιγραφή. Για παράδειγμα, στο Τμήμα Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (philology.uoi.gr/) προσφέρεται το μάθημα «Νεοελληνική λογοτεχνία στη Μ.Ε. Εκπαίδευση στη χρήση Η/Υ», και στο Τμήμα Φιλολογίας Πάτρας (www.philology-upatras.gr/) προσφέρονται τα μαθήματα Επιλογής «Αρχαία Ελληνική Θεματογραφία II: Κείμενα Η/Υ», «Γλωσσική Τεχνολογία».

Τα Τμήματα Ιστορίας-Αρχαιολογίας (-Εθνολογίας)

Από την καταγραφή των γνωστικών αντικειμένων του Οδηγού Σπουδών του Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

(Ε.Κ.Π.Α.) (www.arch.uoa.gr/) διαπιστώνεται η υιοθέτηση μιας κατεύθυνσης, η οποία λαμβάνει υπόψη τις Τ.Π.Ε. και θεωρεί ότι οι ψηφιακές εξελίξεις οδηγούν, ενδεχομένως, και σε ανακατατάξεις στο εκπαιδευτικό σκηνικό. Στο ως άνω Τμήμα, λοιπόν, προσφέρονται υποχρεωτικά -εισαγωγικά- μαθήματα Πληροφορικής για την εξοικείωση των φοιτητών και των φοιτητριών με τις ψηφιακές εφαρμογές, με τις εφαρμογές διαδικτύου, με τις μηχανές αναζήτησης βιβλιογραφικών βάσεων δεδομένων. Καταγράφεται, επίσης, ότι δίνεται έμφαση και στη εργαλειακή χρήση του Η/Υ (επεξεργασία κειμένου, (υπο)λογιστικά φύλλα, ηλεκτρονικές παρουσιάσεις). Στόχος αυτών των μαθημάτων είναι: «(...) να εισαγάγουν τους φοιτητές στις βασικές αρχές και μεθόδους της χρήσης των Η/Υ και, κυρίως, να τους εξοικειώσουν με ορισμένες πιο εξειδικευμένες τεχνικές αξιοποίησης της Πληροφορικής στην ακαδημαϊκή έρευνα, κατά τρόπο προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της Αρχαιολογίας, της Ιστορίας και των Κλασικών Σπουδών γενικότερα (...)».

Ο Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας του Α.Π.Θ. (www.hist.auth.gr/) δεν αναφέρεται ούτε σε εργαστήρια Η/Υ ούτε, όμως, και στην προσφορά μαθημάτων που σχετίζονται με τις Τ.Π.Ε.. Τα παραπάνω, υποδηλώνουν ότι το συγκεκριμένο Τμήμα απέχει από τη συζήτηση αναφορικά με τον διεθνή προβληματισμό για τη συμπίεση των πανεπιστημιακών Τμημάτων με τις επιταγές της σύγχρονης ψηφιακής κοινωνίας. Το Τμήμα αυτό, συνεπώς, δεν έχει εντάξει ακόμη στα περιεχόμενα του Προγράμματος Σπουδών του σχετικά μαθήματα.

Και στα υπόλοιπα ομοειδή Τμήματα της επικράτειας, όπως είναι τα Τμήματα Ιστορίας-Αρχαιολογίας της Πελοποννήσου (kalamata.uop.gr/~hamccd/) και της Κρήτης (www.history-archaeology.uoc.gr/), γίνεται αναφορά στη χρήση του Η/Υ, είτε μέσω κάποιου μαθήματος (μάθημα Κορμού: Πολιτισμικά αγαθά και Νέες Τεχνολογίες), στο οποίο εμπλέκεται η Πληροφορική (τεχνικές ανάλυσης και επεξεργασίας των αρχαιολογικών δεδομένων: στατιστική, πληροφορική, φυσικές και χημικές μέθοδοι ανάλυσης), είτε μέσω της λειτουργίας νησίδων και εργαστηρίων Η/Υ (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων) (www.hist-arch.uoi.gr/). Στο Τμήμα, τέλος, Ιστορίας-Εθνολογίας του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (he.duth.gr/) φαίνεται να μην προσφέρεται κανένα σχετικό, με τα παραπάνω, μάθημα.

Τα Τμήματα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής (-Ψυχολογίας)

Στο Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.) (www.ppp.uoa.gr/) προσφέρονται, ως κατ' επιλογήν υποχρεωτικά, τα εξής τέσσερα μαθήματα: i) Ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση, ii) Γραμματισμός με τις ψηφιακές τεχνολογίες για τα φιλολογικά μαθήματα, iii) Ψηφιακές τεχνολογίες και μαθησιακή διαδικασία, iv) Διδασκαλία και μάθηση της Ιστορίας με Ψηφιακές Τεχνολογίες: εφαρμογές. Από τα περιεχόμενά τους διαπιστώνεται ότι αυτά συνδυάζουν θεωρητική γνώση για τις Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, και, παράλληλα, δυνατότητες ψηφιακών εφαρμογών, οι οποίες είναι προσανατολισμένες στην

εκπαίδευση των φιλολόγων και, συγκεκριμένα, στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στα φιλολογικά μαθήματα.

Την παραπάνω εικόνα συμπληρώνει ο Οδηγός Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ. (www.edlit.auth.gr/), καθώς γίνεται εμφανές ότι προσφέρει, πρωτίστως, το υποχρεωτικό προπτυχιακό μάθημα «Πληροφορική». Στο μάθημα αυτό δίνεται η δυνατότητα στους φοιτητές και στις φοιτήτριες να χρησιμοποιήσουν τα βασικά προγράμματα αναπαραγωγής του Η/Υ, να αναπτύξουν εκπαιδευτικό υλικό και να εξοικειωθούν με τις αμιγείς εκπαιδευτικές εφαρμογές του Η/Υ. Εκτός, όμως, από τον Η/Υ ως περιεχόμενο μάθησης, στο Τμήμα αυτό προσφέρονται μαθήματα Παιδαγωγικής ειδίκευσης, που αφορούν τόσο στον προβληματισμό της εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην κοινωνία και, κατ' επέκταση, στην εκπαίδευση (μάθημα: Παιδαγωγικοί προβληματισμοί από την εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση) όσο και στην πρακτική εφαρμογή εκπαιδευτικών λογισμικών στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθήματα: Διδακτικές εφαρμογές της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, Εισαγωγή στη χρήση Η/Υ με εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες).

Το υποχρεωτικό μάθημα «Εργαστήριο Πληροφορικής για τις ανθρωπιστικές επιστήμες» του Τμήματος Φιλοσοφίας Πατρών (www.philosophy.upatras.gr/) εμμένει στην εξοικείωση των φοιτητών και των φοιτητριών με τις Τ.Π.Ε.. Η αξιοποίηση του Η/Υ, στο πλαίσιο του εργαστηρίου, έχει διττή στόχευση: α) την ενασχόληση των υποψηφίων φιλολόγων με τον Η/Υ για ερευνητικούς λόγους στο πεδίο των ανθρωπιστικών επιστημών (χρήση μηχανών αναζήτησης βιβλιογραφίας, αναζήτησης αρχαίων κειμένων, αναζήτησης διαδικτυακών πηγών), και, β) την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερευνών (χρήση προγράμματος επεξεργασίας κειμένου, προετοιμασία παρουσιάσεων, κατασκευή εννοιολογικών χαρτών).

Τέλος, στον Οδηγό Σπουδών του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (ppp.uoi.gr/) φαίνεται να μην προσφέρεται κανένα μάθημα Πληροφορικής ή/και μάθημα αξιοποίησης του Η/Υ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Μέσω, λοιπόν, της μελέτης των περιεχομένων μάθησης των Οδηγών Σπουδών των Παραγωγικών Σχολών για την εκπαίδευση, γίνεται αντιληπτό ότι στα Τμήματα αυτά, στην πλειονότητά τους, μεταδίδονται βασικές τεχνικές γνώσεις χρήσης των ψηφιακών συστημάτων και δυνατότητες ενημέρωσης των φοιτητών και των φοιτητριών τους για τη λειτουργία των ηλεκτρονικών συστημάτων βιβλιοθηκών και για τις αντίστοιχες ιστοσελίδες, στις οποίες θα αναζητούν βιβλιογραφικό υλικό και πηγές, μέσω των βιβλιογραφικών βάσεων και βάσεων δεδομένων, για θέματα σχετικά με τις Κλασικές, Μεσαιωνικές Σπουδές, τις Νέες Ελληνικές Σπουδές, καθώς και τη Γλώσσα και τη Γλωσσολογία. Ελάχιστες, ωστόσο, είναι οι αναφορές σε μαθήματα, τα οποία επιχειρούν να

συνδέσουν τις Τ.Π.Ε. με τα φιλολογικά μαθήματα και με εφαρμογές που θα είναι, μελλοντικά, χρήσιμες για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό και για την υποβοήθηση της εκπαιδευτικής του διαδικασίας.

Η ελληνική εκπαιδευτική ηγεσία, παρά το γεγονός ότι επιχειρεί να εντάξει, αποτελεσματικά, τις Τ.Π.Ε. στα ΠΣ των Καθηγητικών Σχολών, φαίνεται, ακόμη, να μην μπορεί να πετύχει την αλλαγή νοοτροπίας και προσανατολισμού σχετικά με την εισαγωγή και διάχυση των Τ.Π.Ε. όχι μόνον ως περιεχομένων μάθησης, αλλά και ως μέσων πρακτικής ψηφιακού γραμματισμού, που θα συνδέονται άρρηκτα με τα φιλολογικά μαθήματα. Οι πρόσφατες έρευνες σ' αυτό το πεδίο αναφέρονται στη συγκεκριμένη προβληματική εικόνα που παρουσιάζουν οι Παραγωγικές Σχολές για την εκπαίδευση στην Ελλάδα ως προς την προετοιμασία των υποψηφίων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις Τ.Π.Ε. (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2012). Ειδικότερα, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε ψηφιακές πρακτικές των αρχών του λεγόμενου τεχνοκρατικού μοντέλου (Κέκκερης & Κοσμίδης, 2013). Βάσει αυτού του μοντέλου, ο Η/Υ λειτουργεί ως περιεχόμενο μάθησης, με το μάθημα της Πληροφορικής, στο οποίο μεταδίδονται, κυρίως, θεωρητικές γνώσεις για τον Η/Υ και δεξιότητες αποκομμένες από τις ανάγκες του μελλοντικού εκπαιδευτικού. Τα παραπάνω πορίσματα τροφοδοτούνται από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, η οποία «θίγει», εμμέσως βέβαια, το ζήτημα της αποτελεσματικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στα ΠΣ των Τριτοβάθμιων Ιδρυμάτων, τα οποία προετοιμάζουν τους σύγχρονους φιλολόγους

Την ίδια, λοιπόν, χρονική περίοδο, κατά την οποία αντίστοιχα πανεπιστημιακά Ιδρύματα χωρών του εξωτερικού καταβάλλουν μεθοδευμένες προσπάθειες για την αναβάθμιση του επιπέδου του ψηφιακού γραμματισμού των φοιτητών και των φοιτητριών τους (Sheard, Carbone & Hurst, 2010), στην Ελλάδα, οι Παραγωγικές Σχολές υστερούν ή, τουλάχιστον, παρουσιάζουν στασιμότητα όσον αφορά στην καλλιέργεια εξελιγμένων γνώσεων και δεξιοτήτων Η/Υ. Αναμφισβήτητα, όπως φάνηκε από τα στοιχεία της έρευνας αυτής, οι πρώτες προσπάθειες είναι σημαντικές για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με τις Τ.Π.Ε.. Η ελληνική εκπαιδευτική ηγεσία, ωστόσο, οφείλει να υπολογίσει τις τεχνολογικές αλλαγές που συντελούνται, παγκοσμίως, σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και, αναλόγως, να προσπαθήσει να εντάξει, με δημιουργικό τρόπο, τις Τ.Π.Ε. στα ΠΣ των υποψηφίων εκπαιδευτικών.

Η παραπάνω κατάσταση, συνεπώς, διαμορφώνει ένα πλαίσιο που επιτρέπει-επιβάλλει την ανασύνθεση ή και πλήρη αναμόρφωση των ΠΣ των Καθηγητικών Σχολών ως προς τις Τ.Π.Ε.. Για τη βελτίωση, συνεπώς, των συνθηκών στην εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών οι λύσεις που μπορούν να προταθούν σχετίζονται με την εισαγωγή, περισσότερων, μαθημάτων Πληροφορικής, τη σύνδεση του μαθήματος της Πληροφορικής με τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων, την προσπάθεια σύζευξης της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη, την ενασχόληση των φοιτητών και των φοιτητριών με εφαρμογές εκπαιδευτικών λογισμικών φιλολογικού περιεχομένου, όπως και την αξιοποίηση πληθώρας ηλεκτρονικών πηγών, ως επιπρόσθετου-πληροφοριακού υλικού για τους υποψηφίους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

- Atkinson, D. (2004). Theorizing how student teachers form their identities in initial teacher education. *British Educational Research Journal*, 30(3), 379-394.
- BECTA (2004). A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers. Version 1, June 2004, 1-29. Διαθέσιμο online: http://dera.ioe.ac.uk/1603/1/becta_2004_barrierstouptake_litrev.pdf, προσπελάστηκε στις 30/3/2011.
- Finger, G., Lang, W., Proctor, R., & Watson, G. (2004). Auditing the ICT experiences of teacher education undergraduates. *Australian Educational Computing*, 19(1), 3-10.
- Goode, J. (2010). The digital identity divide: how technology knowledge impacts college students. *New Media Society*, 12(3), 497-513.
- Κέκκερης, Γ., & Κοσμίδης, Ι. (2013). Διδασκαλία των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) με Open eClass σε Παιδαγωγικό Τμήμα. *Pedagogy: theory & praxis*, 8, 71-82.
- Lai, C., Wang, Q., & Lei, J. (2012). What factors predict undergraduate students' use of technology for learning? A case from Hong Kong. *Computers & Education*, 59(2), 569-579.
- Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2012). Αντιδράσεις υποψήφιων εκπαιδευτικών σε ακαδημαϊκά ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης: αξιοποίηση, εξοικείωση, προοπτικές βελτίωσης (σσ. 463-473). *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤ.Π.Ε., σε ψηφιακή μορφή*. Διαθέσιμο online: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1863.pdf>, προσπελάστηκε στις 2/4/2013.
- Player-Koro, C. (2013). Hype, hope and ICT in teacher education: a Bernsteinian perspective. *Learning, Media and Technology*, 38(1), 26-40.
- Rappa, N.A., Yip, D.K., & Baey, S.C. (2009). The role of teacher, student and ICT in enhancing student engagement in multiuser virtual environments. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), 61-69.
- Russell, T. (2002). *Teaching about teaching: purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London: Routledge.
- Sheard, J., Carbone, A., & Hurst, A.J. (2010). Student engagement in first year of an ICT degree: staff and student perceptions. *Computer Science Education*, 20(1), 1-16.

Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning pre-service teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and teacher education*, 26(3), 455-465.

Teo, T., Lee, C.B., Chai, C.S., & Wong, S.L. (2009). Assessing the intention to use technology among pre-service teachers in Singapore and Malaysia: a multi-group invariance analysis of the Technology Acceptance Model (TAM). *Computers & Education*, 53(3), 1000-1009.

Ηλεκτρονικοί Οδηγοί Σπουδών 2015-2016

Φιλολογίας Ε.Κ.Π.Α.: www.phil.uoa.gr

Φιλολογίας Α.Π.Θ.: www.lit.auth.gr

Φιλολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: philology.uoi.gr/

Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πελοποννήσου: kalamata.uop.gr/~litd/

Φιλολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης: www.philology.uoc.gr

Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πάτρας: www.philology-upatras.gr

Ελληνικής Φιλολογίας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης: helit.duth.gr

Ιστορίας-Αρχαιολογίας Ε.Κ.Π.Α.: www.arch.uoa.gr

Ιστορίας-Αρχαιολογίας Α.Π.Θ.: www.hist.auth.gr

Ιστορίας-Αρχαιολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: www.hist-arch.uoi.gr

Ιστορίας-Αρχαιολογίας Πανεπιστημίου Πελοποννήσου: kalamata.uop.gr/~hamccd/

Ιστορίας-Αρχαιολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης: www.history-archaeology.uoc.gr

Ιστορίας-Εθνολογίας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης: he.duth.gr/

Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας Ε.Κ.Π.Α.: www.ppp.uoa.gr

Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.: www.edlit.auth.gr

Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: ppp.uoi.gr/

Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Πατρών: www.philosophy.upatras.gr

Ερευνητικά ευρήματα για τις αντιλήψεις μαθητών για τα πολυμέσα

Γεωργίου Μαρία

Ph.D. Education Technology Management, M.Ed.

info@drmarogeorgiou.com

Περίληψη

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις μαθητών Δημοτικού Σχολείου για την χρήση πολυμέσων σ' ένα μαθησιακό περιβάλλον. Το πολυμεσικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν, ήταν το λογισμικό Χάιπερ Στούντιο και το πρόγραμμα Πάουερ Πόιντ, με σκοπό να διδαχθούν οι μαθητές μέσω της χρήσης κειμένου, εικόνων, ήχου και βίντεο και να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και συνεργασίας, οι οποίες αποτελούν βασικές αρχές της θεωρίας μάθησης του Εποικοδομητισμού. Η συλλογή δεδομένων έγινε από ένα ερωτηματολόγιο και τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές θεωρούν τα πολυμέσα αρκετά αποτελεσματικά και βοηθητικά για την παρουσίαση και οργάνωση του μαθήματος, παρέχουν επιπλέον κίνητρα για μάθηση και βελτιώνουν το ενδιαφέρον τους λόγω των πολλαπλών τρόπων παρουσίασης πληροφοριών. Επιπλέον, οι μαθητές έδειξαν να προτιμούν τα πολυμέσα από τα βιβλία, παρόλο που υποστήριζαν ότι τους αρέσει να διαβάζουν και βιβλία.

Λέξεις-Κλειδιά: Εποικοδομητισμός, Πολυμέσα, Χάιπερ Στούντιο

Εισαγωγή

Μια από τις προκλήσεις του Οράματος του 2020 είναι η δημιουργία μιας προοδευτικής και επιστημονικής κοινωνίας που να είναι καινοτόμος, εφευρετική, καταναλώτρια της τεχνολογίας και συνεργάτιδα του τεχνολογικού και επιστημονικού πολιτισμού του μέλλοντος. Η έμφαση στην τεχνολογία και επιστήμη έχει υποδείξει τα πολυμέσα σαν ένα από τα διδακτικά εργαλεία που πρέπει να χρησιμοποιούνται στα σχολεία (Adegoke, 2011). Για να μπορέσει να αναπτυχθεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα παγκόσμιας τάξης, είναι απαραίτητη η εισαγωγή και χρήση αποτελεσματικών διδακτικών μέσων σε όλους τους κλάδους και μαθήματα, όπως είναι τα πολυμέσα (Koroghlanian & Klein, 2004). Πολυμεσικά εργαλεία όπως το Χάιπερ Στούντιο (Hyperstudio) και το Πάουερ Πόιντ (PowerPoint) τα οποία συνδυάζουν πολλά μέσα μαζί όπως κείμενο, εικόνες, ήχο και βίντεο, έχουν αποδειχθεί να είναι καινοτόμα, εφευρετικά και αποτελεσματικά παιδαγωγικά εργαλεία όταν χρησιμοποιούνται στην τάξη (Morano, 2014).

Πολυμέσα και Θεωρία Εποικοδομητισμού

Οι απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας με τις ραγδαίες τεχνολογικές μεταβολές που την χαρακτηρίζουν, είναι εντελώς διαφορετικές από τα υφιστάμενα προγράμματα και τη παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας που ήταν μονοδιάστατα προσανατολισμένα σε γνωστικές μόνο επιδιώξεις και δεν απαιτούσαν ανώτερες νοητικές δεξιότητες

(Adegoke, 2011). Οι πραγματικότητες του 21^{ου} αιώνα είναι διαφορετικές και επιβάλλεται να μετατοπιστεί το κέντρο βάρους στο μαθησιακό περιβάλλον. Ο ρόλος της τεχνολογίας σε μια αναθεωρημένη αντίληψη της μαθησιακής διαδικασίας, είναι η παροχή δυνατοτήτων για μεγιστοποιημένη νοητική εμπλοκή των ατόμων όταν αναλαμβάνουν μαθησιακές δραστηριότητες και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο ο μαθητής απολαμβάνει τη χαρά της δημιουργίας, εμβαθύνει στα γνωστικά πεδία και αποτινάσσει το ζυγό της στείρας απομνημόνευσης (Morano, 2014).

Τα πολυμέσα είναι πολλαπλοί τύποι αλληλεπιδραστικών εργαλείων που περιλαμβάνουν κείμενο, γραφικά, εικόνες, ήχο, κινούμενες εικόνες και βίντεο (Adegoke, 2011). Για παράδειγμα, το Hyperstudio είναι ένα συγγραφικό δημιουργικό εργαλείο πολυμέσων με το οποίο οι πληροφορίες και η γνώση παρουσιάζονται με την χρήση κειμένου, ήχου, εικόνας και βίντεο (Spaulding, 2007). Από θεωρητική άποψη, τα πολυμέσα υλοποιούν τις προδιαγραφές της εποικοδομητικής προσέγγισης, αφού υποβοηθούν την οικοδόμηση της γνώσης από το υποκείμενο που εμπλέκεται στη διαδικασία της μάθησης (Koroghlanian & Klein, 2004). Τα πολυμέσα μπορούν να προσφέρουν μια νέα εικόνα του μαθησιακού περιβάλλοντος, προσελκύοντας περισσότερες από μία αισθήσεις, κάτι το οποίο μπορεί να βοηθήσει στην βελτίωση της μάθησης των μαθητών αλλά και των κινήτρων για μάθηση, επιτρέποντας ταυτόχρονα στους μαθητές να έχουν μια πιο ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, να είναι ανεξάρτητοι και να έχουν μια αυθεντική μάθηση. Αρκετοί ερευνητές βρήκαν θετικές επιδράσεις της χρήσης πολυμέσων στην μαθησιακή διαδικασία, σε σχέση με την μάθηση και επίδοση των μαθητών. Για παράδειγμα, σε μια έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα πολυμεσικό πρόγραμμα στο μάθημα της Ιστορίας το οποίο βοήθησε στην αύξηση της βαθμολογίας των παιδιών αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης στα παιδιά (Kingsley & Boone, 2008). Επιπρόσθετα, η χρήση πολυμέσων σε μια άλλη ερευνητική μελέτη είχε ως αποτέλεσμα την βελτίωση της κατανόησης του μαθήματος από τους μαθητές αλλά και την ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση από τους μαθητές (Morano, 2014). Σε μια άλλη έρευνα, οι ερευνητές βρήκαν ότι οι μαθητές χρησιμοποιούσαν τα πολυμέσα σαν ένα επιπρόσθετο εργαλείο το οποίο παρείχε ένα κίνητρο για μάθηση λόγω των γραφικών, των βίντεο και του ήχου που περιλάμβαναν αλλά και γιατί έβρισκαν εύκολη την χρήση τους και μπορούσαν με αυτά να ελέγχουν την μάθησή τους (Koroghlanian & Klein, 2004). Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών, ο Delgado (2007) δεν βρήκε θετικές επιδράσεις στη μάθηση των μαθητών που χρησιμοποίησαν πολυμέσα στα μαθηματικά, αφού η βαθμολογία τους σε τεστ που δόθηκαν πριν και μετά την διδασκαλία που στηριζόταν σε χρήση πολυμέσων, δεν είχε βελτιωθεί. Η επίδοση των μαθητών δεν βελτιώθηκε ούτε και σε μια άλλη έρευνα, στην οποία οι μαθητές χρησιμοποίησαν πολυμέσα στο μάθημα της γλώσσας, παρόλο που ανέφεραν ότι βοήθησαν στην μαθησιακή τους εξέλιξη (Spaulding, 2007).

Σύμφωνα με την εποικοδομητική θεωρία, οι μαθητές μαθαίνουν κάνοντας και η μάθηση επηρεάζεται σημαντικά από την συνεργατική εργασία (Morano, 2014). Ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο στηρίζεται στην χρήση πολυμέσων και στην εφαρμογή

αρχών της θεωρίας μάθησης του εποικοδομητισμού όπως κριτική σκέψη, λύση προβλήματος και συνεργασία, μπορεί επίσης να επηρεάσει τις αντιλήψεις των μαθητών για τα πολυμέσα και την μάθησή τους. Για παράδειγμα, κάποιοι ερευνητές διερεύνησαν τις αντιλήψεις των μαθητών για ένα πολυμεσικό πρότζεκτ το οποίο έπρεπε να δημιουργήσουν ομαδικά χρησιμοποιώντας το πολυμεσικό πρόγραμμα Macromedia Director. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές είχαν θετικές αντιλήψεις για το πολυμεσικό πρόγραμμα γιατί το βρήκαν ενθαρρυντικό, τους είχε δώσει κίνητρα για μάθηση αλλά και γιατί βοήθησε στην κατανόηση και απόκτηση βασικών, εποικοδομητικών, μαθησιακών δεξιοτήτων όπως δεξιότητες συνεργασίας τις οποίες θεωρούσαν απαραίτητες για να μπορέσουν να λύσουν προβλήματα (Neo, M. & Neo, T., 2009).

Ο σκοπός λοιπόν αυτής της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις μαθητών Δημοτικού Σχολείου για τα πολυμέσα. Συγκεκριμένα η έρευνα επικεντρώθηκε στο ακόλουθο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών για τα πολυμέσα Χάιπερ Στούντιο και Πάουερ Πόιντ, όπως υπολογίστηκαν βάση ενός ερωτηματολογίου;

Μεθοδολογία

Ένα δείγμα ευκολίας χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αυτή. Οι συμμετέχοντες ήταν 20 μαθητές (6 κορίτσια, 14 αγόρια) της έκτης τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο, ηλικίας 11-12 ετών. Για τον σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το Hyperstudio, ένα πακέτο ανοιχτού, κατασκευαστικού λογισμικού που αποκαλείται και συγγραφικό πακέτο. Το λογισμικό αυτό επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργούν κάρτες που μπορεί να περιλαμβάνουν κείμενο, εικόνες, ήχο, κινούμενες εικόνες και βίντεο (Kingsley & Boone, 2008; Morano, 2014). Το Hyperstudio όπως και το PowerPoint, χρησιμοποιήθηκαν στο μάθημα της Γεωγραφίας το οποίο αναφερόταν στη Μεγάλη Βρετανία. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση των αντιλήψεων των μαθητών γι' αυτά τα δύο πολυμέσα ήταν ένα ερωτηματολόγιο με 26 στοιχεία στα οποία οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν επιλέγοντας ένα από τα 5 σημεία της κλίμακας Likert (1.διαφωνώ πολύ, 2.διαφωνώ, 3.ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4.συμφωνώ και 5.συμφωνώ πολύ). Ο σκοπός του μαθήματος ήταν να εμπλέξει και να εμποτίσει τους μαθητές με δεξιότητες ανάπτυξης πολυμεσικών πρότζεκτ μετά από ένα μάθημα το οποίο ήταν σχεδιασμένο στο Hyperstudio. Για την διεξαγωγή της έρευνας, το παρεμβατικό μάθημα είχε διάρκεια 6 περιόδους (6Χ40 λεπτά) και έγινε στο εργαστήριο των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, όπου οι μαθητές τοποθετήθηκαν ανά δύο σε κάθε υπολογιστή. Το μάθημα στο Hyperstudio είχε ως θέμα την Μεγάλη Βρετανία και περιλάμβανε 12 σελίδες/κάρτες που αναφέρονταν στη Μ.Βρετανία και χωρίζονταν σε 4 κατηγορίες. Το μάθημα στο Hyperstudio ήταν σχεδιασμένο ούτως ώστε οι μαθητές να διδαχθούν για το θέμα του μαθήματος μέσω πολλαπλών μέσων παρουσίασης πληροφοριών (κείμενο, εικόνες, ήχος, βίντεο).

Η πρώτη κατηγορία αναφερόταν στα κύρια χαρακτηριστικά της Μ.Βρετανίας και σε μία από τις κάρτες υπήρχε κουμπί με το οποίο μπορούσαν οι μαθητές να συνδεθούν με

το Διαδίκτυο, να δουν τη γεωγραφική θέση της Μ.Βρετανίας, να διαβάσουν τα κύρια χαρακτηριστικά της αλλά και να ακούσουν τον Εθνικό Ύμνο. Σε άλλη κάρτα που αναφερόταν σε αυτή την κατηγορία, ζητείτο από τους μαθητές να περιγράψουν την σημαία της Μ.Βρετανίας αφού θα συνδέονταν πρώτα με μια ιστοσελίδα για να την παρατηρήσουν, χρησιμοποιώντας ένα άλλο κουμπί. Επίσης, τα παιδιά είχαν να συμπληρώσουν μια άσκηση, αναφέροντας την πρωτεύουσα, τον πληθυσμό, την γλώσσα και την έκταση της Μ.Βρετανίας. Η δεύτερη κατηγορία αναφερόταν στα γεωγραφικά χαρακτηριστικά της Μ.Βρετανίας για τα οποία παρουσιάζονταν κάποιες πληροφορίες και στη συνέχεια ζητείτο από τα παιδιά να δουν το χάρτη της Μ.Βρετανίας και να γράψουν τις τέσσερις περιοχές της χώρας του Ηνωμένου Βασιλείου. Επιπρόσθετα, ζητείτο από τους μαθητές να παρατηρήσουν το χάρτη και να γράψουν κάποιες πληροφορίες για τη θέση και το σχήμα της χώρας, από ποιες θάλασσες βρέχεται και ποιες χώρες βρίσκονται κοντά της. Η τρίτη κατηγορία αναφερόταν στη βιομηχανία και τον ορυκτό πλούτο της Μ.Βρετανίας. Αρχικά παρουσιάζονταν πληροφορίες για τη βιομηχανία της χώρας, την οικονομία και την Βιομηχανική Επανάσταση. Επίσης, οι κάρτες περιλάμβαναν ένα φιλμάκι για την ατμομηχανή. Στη συνέχεια, βάση ενός χάρτη, ζητείτο από τα παιδιά να σχολιάσουν το έδαφος της Μ.Βρετανίας. Έπειτα, κοιτάζοντας σ' ένα πίνακα με ποσοστά για την παραγωγή ενέργειας, ζητείτο από τους μαθητές να γράψουν ποιες πηγές έχουν αντικαταστήσει σε μεγάλο βαθμό τον άνθρακα, για τον οποίο είχαν παρουσιαστεί πληροφορίες προηγουμένως. Η τέταρτη κατηγορία αναφερόταν στον τουρισμό της Μ.Βρετανίας. Στις κάρτες υπήρχαν φωτογραφίες και ένα βίντεο που έπρεπε να μελετήσουν οι μαθητές και έπειτα να γράψουν τις σκέψεις τους για τον τουρισμό της Μ.Βρετανίας. Με το τέλος του μαθήματος στο Hyperstudio, ζητήθηκε από τους μαθητές να ετοιμάσουν στις ομάδες τους μια παρουσίαση για την Μ.Βρετανία στο Powerpoint, ένα πρόγραμμα το οποίο ήδη γνώριζαν και στην οποία θα χρησιμοποιούσαν πληροφορίες και υλικό το οποίο θεωρούσαν σημαντικό και είχαν αποκομίσει από το μάθημα στο Hyperstudio. Με την ολοκλήρωση της παρουσίασης στο PowerPoint, παραχωρήθηκε στους μαθητές το ερωτηματολόγιο.

Αποτελέσματα

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις μαθητών Δημοτικού Σχολείου για τα πολυμέσα Χάιπερ Στούντιο και Πάουερ Πόιντ. Το παρεμβατικό μάθημα στηριζόταν στην χρήση πολυμέσων και στην εφαρμογή αρχών της θεωρίας μάθησης του εποικοδομητισμού όπως κριτική σκέψη και συνεργασία. Για την ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα SPSS και υπολογίστηκαν περιγραφικά στατιστικά. Η αξία του συντελεστή Cronbach Alpha ήταν 0.91, που ικανοποιούσε την προϋπόθεση για αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου. Έγινε υπολογισμός ποσοτών, μέσων όρων, τυπικών αποκλίσεων και επικρατούσας τιμής.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε στοιχεία/ερωτήσεις που αναφερόταν στο Hyperstudio και τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος με αυτό. Οι απαντήσεις των μαθητών έδειξαν ότι ο βαθμός αρεσκείας του μαθήματος με το Hyperstudio είναι

αρκετά καλός, αφού ο μέσος όρος για αυτά τα 6 στοιχεία του ερωτηματολογίου κυμαίνεται από το 3,6 μέχρι το 4,2. Οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι συμφωνούν πολύ στο ότι τους άρεσε το μάθημα όπως έγινε με το Hyperstudio, ήταν ευχάριστο, ο τρόπος παρουσίασης και οργάνωσης του μαθήματος ήταν βοηθητικός και αποτελεσματικός και θα ήθελαν να το χρησιμοποιούν πιο συχνά στα μαθήματά τους (Το Hyperstudio ήταν εύκολο στη χρήση του: Μ.Ο.=4,20/Μας άρεσε το μάθημα όπως έγινε με το Hyperstudio: Μ.Ο.=3,95/Ο τρόπος παρουσίασης του μαθήματος με το Hyperstudio ήταν βοηθητικός: Μ.Ο.=3,60/Ο τρόπος οργάνωσης του μαθήματος με το Hyperstudio ήταν αποτελεσματικός: Μ.Ο.=4,00/Το μάθημα με το Hyperstudio ήταν ευχάριστο: Μ.Ο.=4,00/Θα θέλαμε να χρησιμοποιούμε πιο συχνά το Hyperstudio στα μαθήματά μας: Μ.Ο.=3,80). Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε στοιχεία που αναφέρονταν στις αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές για το Hyperstudio και το περιεχόμενό του. Ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών σε αυτά τα 9 στοιχεία του ερωτηματολογίου κυμαίνεται από το 2,65 μέχρι το 4,35 που δεν θεωρείται αρκετά ικανοποιητικός, παρόλο που 5 από τα 9 στοιχεία έχουν μέσο όρο από 3,75 μέχρι 4,35. Συγκεκριμένα, στα δύο στοιχεία που αναφέρονταν στο αν το μάθημα με το Hyperstudio γίνεται πιο ευχάριστο και αν τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα με αυτό, δόθηκαν απαντήσεις που αντιστοιχούσαν στο ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ (επικρατούσα τιμή το 3). Επιπλέον, τα περισσότερα παιδιά απάντησαν ότι διαφωνούν πολύ με το στοιχείο που λέει ότι δεν τους αρέσει να διαβάζουν βιβλία, ενώ στην ερώτηση για το αν προτιμούν να εργάζονται με το Hyperstudio παρά με βιβλία και τετράδια, τα περισσότερα παιδιά ούτε διαφώνησαν ούτε συμφώνησαν (Μας άρεσαν τα φιλμάκια στο Hyperstudio: Μ.Ο.=3,85/Μας άρεσαν οι εικόνες στο Hyperstudio: Μ.Ο.=4,05/Το μάθημα γίνεται πιο ευχάριστο με το Hyperstudio: Μ.Ο.=3,45/Η πλοήγηση στο Hyperstudio ήταν εύκολη: Μ.Ο.= 4,35/Προτιμούμε να μαθαίνουμε με το Hyperstudio παρά με τα βιβλία και τις εγκυκλοπαίδειες: Μ.Ο.=3,75/Με το Hyperstudio είναι πιο εύκολο να επιλέγεις τι θέλεις να διαβάσεις: Μ.Ο.=3,75/Μαθαίνουμε καλύτερα με το Hyperstudio: Μ.Ο.=2,65/Δεν μας αρέσει να διαβάζουμε βιβλία: Μ.Ο.=2,70/Προτιμούμε να εργαζόμαστε με το Hyperstudio παρά με βιβλία και τετράδια: Μ.Ο.=3,00).

Τα 5 στοιχεία στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αναφέρονταν στο βαθμό αρεσκείας του προγράμματος Powerpoint από τους μαθητές. Ο μέσος όρος για αυτά τα στοιχεία κυμαίνεται από 3,5 μέχρι 4,05 και δείχνει ότι ο βαθμός αρεσκείας του προγράμματος PowerPoint από τους μαθητές είναι ικανοποιητικός. Οι μεγαλύτερες συχνότητες για τις 4 ερωτήσεις παρουσιάζονται στις κλίμακες 4 και 5, οι οποίες αντιστοιχούν στο συμφωνώ και συμφωνώ πολύ, δείχνοντας δηλαδή ότι στους μαθητές αρέσει να χρησιμοποιούν το PowerPoint για να ετοιμάζουν μια παρουσίαση, μπορούν εύκολα να βάλουν εικόνες/ήχους και η διαδικασία με αυτό είναι πιο δημιουργική. Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι μαθητές έδειξαν να μην συμφωνούν στο ότι μπορούν εύκολα να βάλουν φιλμάκια στο PowerPoint, αφού η επικρατούσα τιμή σε αυτό το στοιχείο του ερωτηματολογίου ισούται με 3 (Μας αρέσει να χρησιμοποιούμε το PowerPoint για να ετοιμάζουμε μια παρουσίαση: Μ.Ο.=3,70/Προτιμούμε να ετοιμάζουμε τις παρουσιάσεις μας στο PowerPoint γιατί μπορούμε εύκολα να βάλουμε εικόνες: Μ.Ο.=3,85/Προτιμούμε να ετοιμάζουμε τις παρουσιάσεις μας στο PowerPoint γιατί

μπορούμε εύκολα να βάλουμε φιλμάκια: M.O.=3,50/Προτιμούμε να ετοιμάζουμε τις παρουσιάσεις μας στο PowerPoint γιατί μπορούμε εύκολα να βάλουμε ήχους: M.O.=3,60/Προτιμούμε να ετοιμάζουμε την παρουσίασή μας στο PowerPoint παρά σε χαρτί, γιατί η διαδικασία είναι πιο δημιουργική: M.O.=4,05). Το τέταρτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλάμβανε στοιχεία που αναφέρονταν στις προτιμήσεις των μαθητών για το PowerPoint. Ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών στα 6 αυτά στοιχεία, κυμαίνεται από 3,25 μέχρι 3,95. Η επικρατούσα τιμή για 4 από τα 6 αυτά στοιχεία είναι το 5, η οποία αντιστοιχεί στο συμφωνώ πολύ, δείχνοντας έτσι ότι οι περισσότεροι μαθητές προτιμούν να ετοιμάζουν τις παρουσιάσεις τους στο PowerPoint παρά με χαρτί και μολύβι γιατί με το πρόγραμμα αυτό η παρουσίαση γίνεται πιο ωραία και η μάθηση είναι ευχάριστη, και πως θα ήθελαν να το χρησιμοποιούν πιο συχνά στα μαθήματά τους. Παρόλα αυτά, η επικρατούσα τιμή για το στοιχείο “Προτιμούμε να εργαζόμαστε με το Powerpoint παρά με βιβλία και τετράδια”, είναι το 3, η οποία αντιστοιχεί στο ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ (Προτιμούμε να ετοιμάζουμε τις παρουσιάσεις μας στο PowerPoint, παρά σε χαρτί, γιατί γίνεται πιο ωραία: M.O.=3,95/Προτιμούμε να ετοιμάζουμε τις παρουσιάσεις μας στο PowerPoint γιατί εύκολα μπορούμε να διορθώνουμε τα λάθη μας: M.O.=3,95/Μας αρέσει καλύτερα να εργαζόμαστε με το PowerPoint παρά με το χαρτί και το μολύβι: M.O.=3,60/Μας αρέσει καλύτερα να εργαζόμαστε με το PowerPoint γιατί η μάθηση είναι ευχάριστη: M.O.=3,45/Προτιμούμε να εργαζόμαστε με το PowerPoint παρά με βιβλία και τετράδια: M.O.=3,25/Θα θέλαμε να χρησιμοποιούμε το PowerPoint πιο συχνά στα μαθήματά μας: M.O.=3,60).

Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι υπάρχει δυνατή υποστήριξη για τη χρήση πολυμέσων όπως το Hyperstudio και PowerPoint σ' ένα μαθησιακό περιβάλλον. Βάση του ερωτηματολογίου, οι μαθητές έδειξαν να έχουν αρκετά καλές και θετικές αντιλήψεις γι' αυτά τα δύο πολυμέσα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στο μάθημα της Γεωγραφίας. Από τις απαντήσεις των μαθητών φαίνεται πως οι περισσότεροι προτιμούν να εργάζονται με το Hyperstudio ή το PowerPoint παρά με βιβλία και τετράδια και συμφωνούν στο ότι το μάθημα γίνεται ευχάριστα με αυτά τα πολυμέσα. Αυτό όμως δεν δείχνει απαραίτητα ότι στους μαθητές δεν αρέσει να διαβάζουν και βιβλία (M.O.=2,70). Η έρευνα αυτή έδειξε επίσης πως στους μαθητές άρεσε το περιεχόμενο του Hyperstudio, θεωρούν το Hyperstudio εύκολο στη χρήση του και ο τρόπος οργάνωσης του μαθήματος με αυτό ήταν αποτελεσματικός. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι οι περισσότεροι μαθητές προτιμούν να ετοιμάζουν τις παρουσιάσεις τους στο PowerPoint παρά σε χαρτί, θεωρούν ότι εύκολα μπορούν να συμπεριλάβουν εικόνες και ήχο αλλά και να διορθώσουν τα λάθη τους σε αυτό, παρόλο που αρκετοί δεν συμφώνησαν στο ότι με αυτό μπορούν εύκολα να βάλουν και φιλμάκια (M.O.=3,50). Επιπρόσθετα, η έρευνα αυτή έδειξε πως οι περισσότεροι μαθητές θέλουν να χρησιμοποιούν πιο συχνά στα μαθήματά τους το Hyperstudio (M.O.=3,80) και το Powerpoint (M.O.=3,60).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που σχετίζονται με τις αντιλήψεις των μαθητών για το περιεχόμενο των πολυμέσων Hyperstudio και Powerpoint, επιβεβαιώνουν

και τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας που έδειξαν ότι οι μαθητές θεωρούν ότι τα πολυμέσα βελτιώνουν την μάθησή τους και δίνουν κίνητρα για μάθηση γιατί μπορούν να χρησιμοποιηθούν εύκολα αλλά και γιατί περιλαμβάνουν γραφικά, ήχους και βίντεο (Koroghlanian & Klein, 2004). Αυτά συμπίπτουν και με τα δεδομένα άλλων ερευνητικών μελετών, τα οποία υποστηρίζουν ότι τα πολυμέσα παρουσιάζουν πολλές εκπαιδευτικές δυνατότητες και κάνουν τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική, αφού παρουσιάζουν τις πληροφορίες με πολλαπλό τρόπο (Kingsley & Boone, 2008; Morano, 2014). Επιπρόσθετα, κάποια από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας στην οποία οι ερευνητές είχαν βρει ότι τα πολυμέσα βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και συνεργασίας και μπορούν να τους κάνουν πιο ικανούς και παραγωγικούς (Neo, M. & Neo, T., 2009). Τα πολυμέσα επιτρέπουν στο μαθητή να εξασκήσει ένα έλεγχο στις πληροφορίες που του παρουσιάζονται και να μην είναι παθητικός αποδέκτης πληροφοριών αλλά ενεργός συμμετέχων, κάτι που διαπιστώθηκε και στην παρούσα έρευνα, αφού οι μαθητές μπορούσαν να επιλέξουν ποιες πληροφορίες θα διαβάσουν στο Hyperstudio και με ποια σειρά, αλλά και τι υλικό θα χρησιμοποιήσουν για την παρουσίασή τους στο PowerPoint. Σε αντίθεση με αυτά, έρχονται τα αποτελέσματα κάποιων ερευνών, τα οποία έδειξαν ότι η χρήση πολυμέσων δεν είχε θετικές επιπτώσεις στην επίδοση των μαθητών και δεν βοήθησαν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων στους μαθητές, όπως λύση προβλήματος, κριτική σκέψη και συνεργασία (Delgado, 2007; Spaulding, 2007).

Με τα πολυμέσα δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να έχουν ένα πιο ενεργητικό ρόλο στο μαθησιακό περιβάλλον και να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και συνεργασίας, οι οποίες αποτελούν βασικές αρχές της θεωρίας του επικοινωνιακού μαθησιακού. Η δημιουργία πολυμεσικών πρότζεκτ ή παρουσιάσεων από τους μαθητές, είναι ωφέλιμη για μάθηση γιατί συχνά περιλαμβάνει ουσιαστική εργασία, δραστηριότητες και γνώση που οι μαθητές βρίσκουν και οικοδομούν από μια εκτεταμένη ποικιλία πηγών. Σε αντίθεση με τα συνήθη οπτικοακουστικά μέσα, υπάρχει μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στα πολυμέσα και τον μαθητή, αφού τα πολυμέσα επιτρέπουν στο μαθητή να εξασκήσει με τρόπο άμεσο ή έμμεσο, ένα έλεγχο στις πληροφορίες που του παρουσιάζονται. Όπως έδειξαν και τα αποτελέσματα κάποιων ερευνών, τα πολυμέσα παρέχουν στους μαθητές ένα τρόπο για να βελτιώσουν την ικανότητά τους να εργάζονται σαν αυτοκατευθυνόμενοι μαθητές, να σκέφτονται αποτελεσματικά, να λαμβάνουν αποφάσεις και να εργάζονται σε ομάδες για να λύσουν προβλήματα, αποκτώντας έτσι συνεργατική μαθησιακή πείρα (Morano, 2014; Neo, M. & Neo, T., 2009). Αυτό διαπιστώθηκε και στην παρούσα έρευνα, αφού οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να κατευθύνουν τη μάθησή τους και να συνεργαστούν για να ετοιμάσουν μια παρουσίαση, λαμβάνοντας μόνοι τους αποφάσεις για το υλικό το οποίο θα χρησιμοποιούσαν και θεωρούσαν σημαντικό απ' αυτά που είχαν διδαχθεί στο Hyperstudio. Παρ' όλα αυτά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να είναι πιο έγκυρα αν το δείγμα του πληθυσμού ήταν πιο αντιπροσωπευτικό και πολυπληθές και αν το παρεμβατικό μάθημα

διεξαγόταν για περισσότερο χρόνο, κάτι το οποίο θα μπορούσε να παρέχει και τη δυνατότητα συλλογής περισσότερων δεδομένων, χρησιμοποιώντας επιπλέον ερευνητικά εργαλεία.

Τον τελευταίο καιρό είμαστε μάρτυρες μιας γρήγορης εξέλιξης σε μηχανήματα και προγράμματα πληροφορικής, η οποία επιφέρει αλλαγές και επιδρά καταλυτικά σε όλους σχεδόν τους τομείς της κοινωνίας. Η χρήση πολυμέσων στην εκπαίδευση είναι μια περιοχή με αυξημένο ενδιαφέρον που έχει προσελκύσει την προσοχή ερευνητών, εκπαιδευτικών και φορέων χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εισαγωγή πολυμέσων στο μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να προάγει μια μαθητοκεντρική προσέγγιση που να βασίζεται σε αρχές της θεωρίας μάθησης του εποικοδομητισμού και μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, λύσης προβλήματος και συνεργασίας στους μαθητές, που θεωρούνται απαραίτητες στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα. Καθώς η κοινωνία συνεχίζει να αναπτύσσεται τεχνολογικά, έτσι και η ανάγκη για μόρφωση των ανθρώπων στους κλάδους της επιστήμης και τεχνολογίας, ούτως ώστε να αναπτυχθεί μια καταρτισμένη και ανταγωνιστική κοινωνία στην παγκόσμια οικονομία.

Βιβλιογραφία

- Adegoke, B.A. (2011). Effect of multimedia instruction on senior secondary school students' achievement in physics. *European journal of Educational Studies*, 3(3), 537-550.
- Delgado, A. (2007). The effects of multimedia technology on the learning of math story problems of elementary and middle school deaf students. (M.S., Lamar University - Beaumont). , 57. . *ProQuest Dissertations and Theses*. (1452086)
- Kingsley, K., & Boone, R. (2008). Effects of multimedia software on achievement of middle school students in an american history class. *Journal of Research on Technology in Education*, 41(2), 203-221.
- Koroghlanian, C., & Klein, D.J. (2004). The effect of audio and animation in multimedia instruction. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 23-46.
- Morano, J.A. (2014). An exploration of multimedia reading instruction and its impact on students' online/offline reading comprehension. (Ph.D., Fordham University). , 219. *ProQuest Dissertations and Theses*. (1561350869)
- Neo, M., & Neo, T. (2009). Engaging students in multimedia-mediated constructivist learning-students' perceptions. *Educational Technology & Society*, 12(2), 254-266.

Spaulding, J. (2007). Multimedia-based classroom instruction and student achievement: what is the relationship between multimedia-based classroom instruction and student achievement in a public elementary school district (Ph.D., University of La Verne). 154. *ProQuest Dissertations and Theses*. (1461743173)

Κατανόηση εξισώσεων κινηματικής με χρήση του λογισμικού ιχνηλασίας Tracker

Πετρόπουλος Μιχάλης
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01
 Εσπερινό Γυμνάσιο –Λύκειο Αμαλιάδας
 Εργαστήριο Φυσικής Ε.Α.Π.
 mikepetrop@hotmail.com

Περίληψη

Μία από τις δυσκολίες που συναντούν οι διδασκόμενοι στο μάθημα της Φυσικής είναι η κατανόηση των γραφικών παραστάσεων και η σύνδεσή τους με τα φαινόμενα που αυτές απεικονίζουν. Όσο χαμηλότερο δε είναι το μαθηματικό υπόβαθρο των μαθητών τόσο εντονότερη είναι η αδυναμία κατανόησης των γραφικών παραστάσεων τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά. Στο Εσπερινό Γυμνάσιο και Λύκειο Αμαλιάδας, όπου οι μαθητές είναι εργαζόμενοι, μεγάλης ηλικίας στην πλειονότητά τους και με σημαντικά γνωστικά κενά, προσπαθήσαμε μέσω του προγράμματος ιχνηλασίας Tracker να παρουσιάσουμε με έμμεσο τρόπο τις γραφικές παραστάσεις της ευθύγραμμης ομαλά επιταχυνόμενης κίνησης, δίνοντας έμφαση στην ενεργό πειραματική συμμετοχή των μαθητών, την ποιοτική κατανόησή τους και την σύνδεση με το μαθηματικό φορμαλισμό της Φυσικής. Τα αποτελέσματα δικαίωσαν την προσπάθεια, αποσπώντας τα ευμενέστατα σχόλια των συμμετεχόντων και επιβεβαίωσαν την αναγκαιότητα για την αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας της Φυσικής σε ένα τελεματωμένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.

Λέξεις-Κλειδιά: γραφικές παραστάσεις, κινηματικά φαινόμενα, Tracker

Εισαγωγή

Οι Φυσικές Επιστήμες τις τελευταίες δεκαετίες έχουν απωλέσει σημαντικό μέρος του κύρους τους μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι αδιαφορούν τόσο για την ιστορική τους εξέλιξη όσο και για τη σύγχρονη έρευνα. Ήδη από τη δεκαετία του 1980 έρευνες στις ΗΠΑ έδειξαν ότι το 70% των μαθητών δεν ενδιαφέρονται για τις Φυσικές Επιστήμες (Matthews, 1994), ενώ αντίστοιχες μελέτες στη Νέα Ζηλανδία ανέδειξαν τα πολύ μικρά ενδιαφέρον για αυτές (Matthews, 2000). Το πρόβλημα έχει αναγνωριστεί διεθνώς και γίνεται συστηματική προσπάθεια αναζήτησης λύσεων στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια (Σέρογλου, 2011).

Η Φυσική ως επιστημονικό αντικείμενο κεντρίζει όλο και λιγότερο το ενδιαφέρον των μαθητών (Williams et al, 2003) και ιδίως κοριτσιών (Garrat, 1986). Διαπιστώνεται μια επιδερμική εκδήλωση ενδιαφέροντος προς αντικείμενα γενικής γνώσης και οπτικού εντυπωσιασμού (π.χ. Αστρονομία), χωρίς όμως αυτή να μετουσιώνεται σε έμπρακτη δραστηριοποίηση προς τα ενδότερα της Φυσικής επιστήμης (Watson et al, 1994). Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται πολλές και διαφορετικές αιτίες για την αδιαφορία

των μαθητών, όπως κακοσχεδιασμένα αναλυτικά προγράμματα, βαρετά σχολικά βιβλία, έντονη μαθηματοποίηση της Φυσικής, ορολογία που δε συνδέεται με την καθημιλουμένη γλώσσα, αποσπασματική παρουσίαση του αντικειμένου, ελάχιστη σύνδεση με την καθημερινότητα του μαθητή, προκατάληψη σχετικά με τη δυσκολία της Φυσικής, τάση των εκπαιδευτικών συστημάτων προς χαλαρότερους ρυθμούς, ιδίως στις δυτικές χώρες (Williams et al., 2003, Ornek et al., 2008, Singer et al., 2011).

Φυσική και γραφικές παραστάσεις

Οι γραφικές παραστάσεις είναι ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία της Φυσικής, καθώς σε μια εικόνα μπορεί να συνοψιστούν τα συμπεράσματα μιας ολόκληρης γνωστικής ενότητας (Bertin, 1983). Λειτουργούν συμπληρωματικά τόσο στην περιφραστική περιγραφή των φυσικών φαινομένων όσο και στις μαθηματικό φορμαλισμό τους. Γενικότερα, θεωρούνται εργαλεία που προωθούν τη σκέψη, διευκολύνουν την εμβάθυνση και συνδράμουν στην οικοδόμηση εσωτερικών αναπαραστάσεων (Chaiklin, 2000).

Ο Bertin (1983) διαχωρίζει σε τρία επίπεδα την ικανότητα αντίληψης και ερμηνείας μιας γραφικής παράστασης:

- Στοιχειώδες επίπεδο, όπου ο μαθητής περιορίζεται στην ικανότητα αντιστοίχισης ένα προς ένα των σημείων της τετμημένης και τεταγμένης του γραφήματος.
- Ενδιάμεσο επίπεδο, όπου ο μαθητής έχει την ικανότητα ερμηνείας ενός περιορισμένου εύρους του γραφήματος.
- Συνολικό επίπεδο, όπου ο μαθητής έχει την ικανότητα να ερμηνεύσει το σύνολο του γραφήματος και της αντιστοίχισης των φυσικών φαινομένων σε κάθε διακριτό τμήμα αυτού.

Παρά την καθολική αναγνώριση της αξίας των γραφικών παραστάσεων στη Φυσική και γενικότερα στις θετικές επιστήμες (Dufour et al., 1987, Αρδαβάνη et al., 2014), οι μαθητές δυσκολεύονται τόσο στη δημιουργία όσο και στην ερμηνεία τους, ενώ η σύνδεση μεταξύ μιας γραφικής παράστασης και των φυσικών φαινομένων που αυτή απεικονίζει, φαντάζει, συνήθως, ως αναρρίχηση σε κατακόρυφο τοίχο (McDermott et al., 1987, Beihner, 1994, Hale, 2007).

Οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες ακόμα και με γραφήματα φαινομένων με τα οποία έχουν εμπειρία από την καθημερινή ζωή, όπως αυτά της κίνησης των σωμάτων. Οι McDermott et al. (1987) προσδιόρισαν τις δυσκολίες των μαθητών που σχετίζονται με τις γραφικές παραστάσεις στην κινηματική, σε δύο κατηγορίες, που η καθεμία χωρίζεται σε πέντε υποκατηγορίες:

- Κατηγορία (I) Δυσκολία στη σύνδεση των γραφημάτων με τις φυσικές έννοιες:
 - α) διακρίσεις μεταξύ κλίσης και ύψους,
 - β) ερμηνεία των μεταβολών στο ύψος και αλλαγών στην κλίση,
 - γ) συσχέτιση ενός γραφήματος με άλλο,

- δ) αντιστοίχιση αφηγηματικής πληροφόρησης με το γράφημα, και
 ε) ερμηνεία του εμβαδού της περιοχής κάτω από ένα γράφημα.
- Κατηγορία (II) Δυσκολίες στη σύνδεση γραφήματος με τον πραγματικό κόσμο:
 - α) αναπαράσταση μιας συνεχούς κίνησης με συνεχή γραμμή,
 - β) διαχωρισμό του σχήματος ενός γραφήματος από την τροχιά της κίνησης,
 - γ) αναπαράσταση/ερμηνεία της αρνητικής ταχύτητας σε διάγραμμα $v=f(t)$,
 - δ) κατανόηση της σταθερής επιτάχυνσης σε ένα γράφημα $a=f(t)$, και
 - ε) διάκριση των διαφόρων τύπων γραφημάτων της ίδιας κίνησης.

Το λογισμικό ιχνηλασίας Tracker

Οι προαναφερθείσες δυσκολίες δεν είναι άγνωστες στους εκπαιδευτικούς της μέσης εκπαίδευσης του τόπου μας, ενώ δεν απουσιάζουν ακόμα και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ιλιάδα & Γαγάτσης, 2004, Γεωργόπουλος et al, 2010).

Μία από τις ενδεδειγμένες πρακτικές για την αντιμετώπιση των αδυναμιών των μαθητών είναι η παράλληλη δημιουργία των γραφικών παραστάσεων με την εξέλιξη του φυσικού φαινομένου. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η άμεση σύνδεση του υπό απεικόνιση φυσικού φαινομένου με το γράφημα και η κατανόηση του μαθηματικού φορμαλισμού που χρησιμοποιεί η Φυσική (Arons, 1992, Unesco, 2003, Cicero & Spaniolo, 2009, Eschach, 2010).

Από τις πλέον αποτελεσματικές μεθόδους επίλυσης των προβλημάτων αυτών έχει αποδειχθεί η χρήση προγραμμάτων video analysis. Είναι πρακτική που αξιοποιείται από το 1950 (Kearney & Treagust, 2001) και έχει δώσει εξαιρετικά αποτελέσματα (Mokros & Tinker 1987, Andaloro et al, 1997, Araujo et al., 2008, Eschach, 2010). Οι διδασκόμενοι παρακολουθούν ταυτόχρονα την εξέλιξη του φαινομένου και τις διαφορετικές γραφικές παραστάσεις της ίδιας κίνησης, συσχετίζοντας έτσι τη δυνατότητα απεικόνισης της, ενώ γίνονται αμφίδρομες μεταβάσεις μεταξύ των κινήσεων και των γραφικών παραστάσεων. Τα προγράμματα video analysis έχουν τη δυνατότητα αξιοποίησης απλών καθημερινών υλικών, με μόνες απαιτήσεις μια αξιόπιστη κάμερα εγγραφής –ακόμα κι ενός κινητού τηλεφώνου- κι έναν υπολογιστή μετρίων δυνατοτήτων. Τα πειράματα αυτά έχουν κύρος μεταξύ των μαθητών, διότι τα εκτελούν οι ίδιοι, χωρίς τη χρήση εξεζητημένων υλικών εργαστηρίου, που συχνότατα δίνουν την αίσθηση ότι δεν έχουν σχέση με τον «πραγματικό κόσμο», έχοντας άμεση αντίληψη των γεγονότων.

Μεταξύ των διαθέσιμων εμπορικών προγραμμάτων video analysis επιλέξαμε το πρόγραμμα ιχνηλασίας Tracker. Κι αυτό διότι παρουσιάζει αξιόλογα πλεονεκτήματα, όπως ευχρηστία, υψηλές δυνατότητες επεξεργασίας video και κινούμενων εικόνων, εξελληνισμένο περιβάλλον εργασίας και δωρεάν διάθεσή του στους εκπαιδευτικούς. Είναι καταξιωμένο λογισμικό, με σοβαρή αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα (Brown, 2014).

Η διδακτική προσέγγιση

Χρησιμοποιήσαμε το λογισμικό Tracker στο εργαστήριο Φ.Ε. του Εσπερινού Γυμνασίου και Λυκείου Αμαλιάδας. Οι μαθητές του σχολείου είναι μεγάλης ηλικίας στην πλειονότητά τους, εργαζόμενοι σε χειρονακτικές εργασίες και αυξημένο ωράριο, με σοβαρά κενά στο μαθηματικό τους υπόβαθρο και ελάχιστο χρόνο για μελέτη. Από τις πρώτες συναντήσεις μαζί τους διαπιστώθηκε η σχεδόν καθολική αδυναμία κατανόησης τόσο των συμβολισμών της Φυσικής και της σύνδεσης των μαθηματικών της εκφράσεων με τα φαινόμενα που περιγράφουν αυτές, όσο και των γραφικών απεικονίσεών τους. Όμως, πρόκειται για μαθητές με εξαιρετικές τεχνικές ικανότητες και υψηλή αντιληπτική ικανότητα.

Στοχεύσαμε, πρωτίστως, στην ποιοτική κατανόηση των γραφικών παραστάσεων της κινηματικής, και συγκεκριμένα της ευθύγραμμης ομαλά επιταχυνόμενης κίνησης. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν οι μαθητές της Γ' Γυμνασίου και της Γ' Λυκείου, που έχουν διδαχθεί το αντικείμενο. Οι μαθητές είχαν εκφραστεί αρνητικά σχετικά με τα επίπεδα κατανόησης της συγκεκριμένης κίνησης, τόσο σε φορμαλιστικό όσο και σε απεικονιστικό επίπεδο. Εσκεμμένα αποφεύχθηκαν ερωτηματολόγια ή γραπτές καταγραφές της εξέλιξης της διαδικασίας, που θα μπορούσαν να υποσκάψουν τον κύριο στόχο της ποιοτικής κατανόησης και θα δυσχέραιναν τη συμμετοχή των μαθητών.



Εικόνα 1: Μαθητές της Γ' Γυμνασίου (αριστερά) και της Γ' Λυκείου (δεξιά) του Εσπερινού Γυμνασίου και Λυκείου σε δράση. Εμφάνιση κατόπιν αδείας των ιδίων.

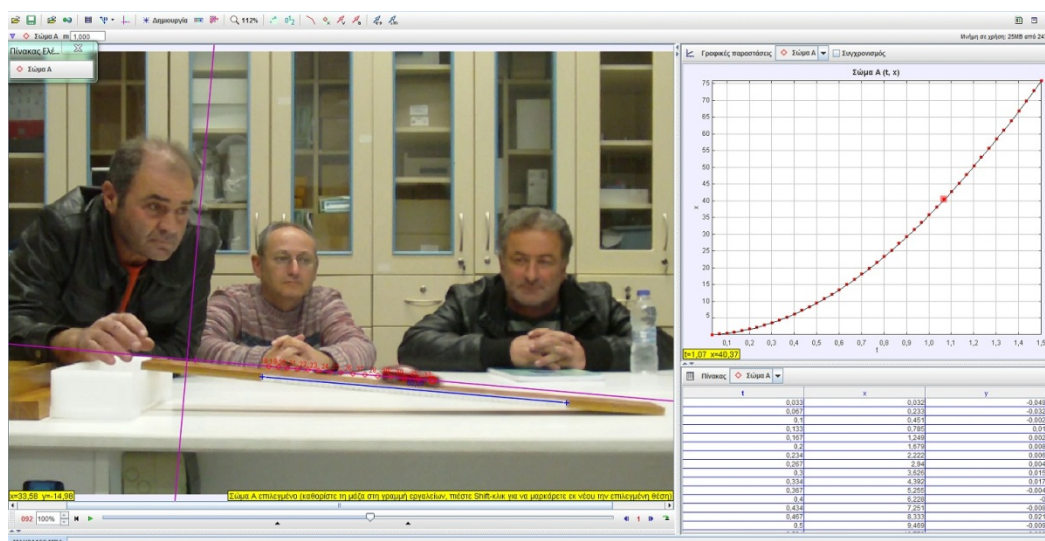
Για την πειραματική διαδικασία προτιμήθηκαν απλά υλικά. Μια λειασμένη σανίδα που προμήθευσε μαθητής, εργαζόμενος σε ξυλουργείο, ένα παιδικό αυτοκινητάκι που έφερε μαθητής-γονέας ανηλίκου τέκνου και δύο φελιζόλ, που υπήρχαν σε κουτιά του εργαστηρίου, ώστε να δοθεί κατάλληλη κλίση στη σανίδα.

Πριν την έναρξη του πειράματος και τη βιντεοσκόπησή του έγινε εκτενής συζήτηση σχετικά με την πρόβλεψη της κίνησης του αυτοκινήτου, το οποίο κάποιος από τους πειραματιζόμενους θα άφηνε από την κορυφή της σανίδας σε δύο διαφορετικές κλίσεις, μία μικρότερη και μία μεγαλύτερη και διπλάσια της πρώτης. Όλοι οι μαθητές πρόβλεψαν ορθά τις εικόνες που αναμενόταν να δουν, κάνοντας χρήση καθημερινής γλώσσας, χωρίς χρήση όρων Φυσικής.

Ακολούθησε η κινηματογράφηση του πειράματος και η μεταφορά των καταγραφών σε φορητό υπολογιστή, όπου ήταν εγκατεστημένο το λογισμικό Tracker. Η πρώτη θετική

αντίδραση ήταν η ικανοποίηση που είδαν τα πρόσωπά τους στην οθόνη προβολής και την ενεργό παρουσία τους στη διαδικασία. Ακολούθησε συζήτηση με τους εμπλεκόμενους μαθητές για το βίντεο και επανασχολιασμός την κίνησης του αυτοκινήτου, με ορθότατες παρατηρήσεις, χωρίς επιστημονική ακρίβεια.

Ακολούθησε η ιχνηλασία του κινητού, σύμφωνα με τους κανόνες λειτουργίας του λογισμικού, με τη συνδρομή των μαθητών και η επαναλαμβανόμενη προβολή του αποσπάσματος του βίντεο που μας ενδιέφερε.

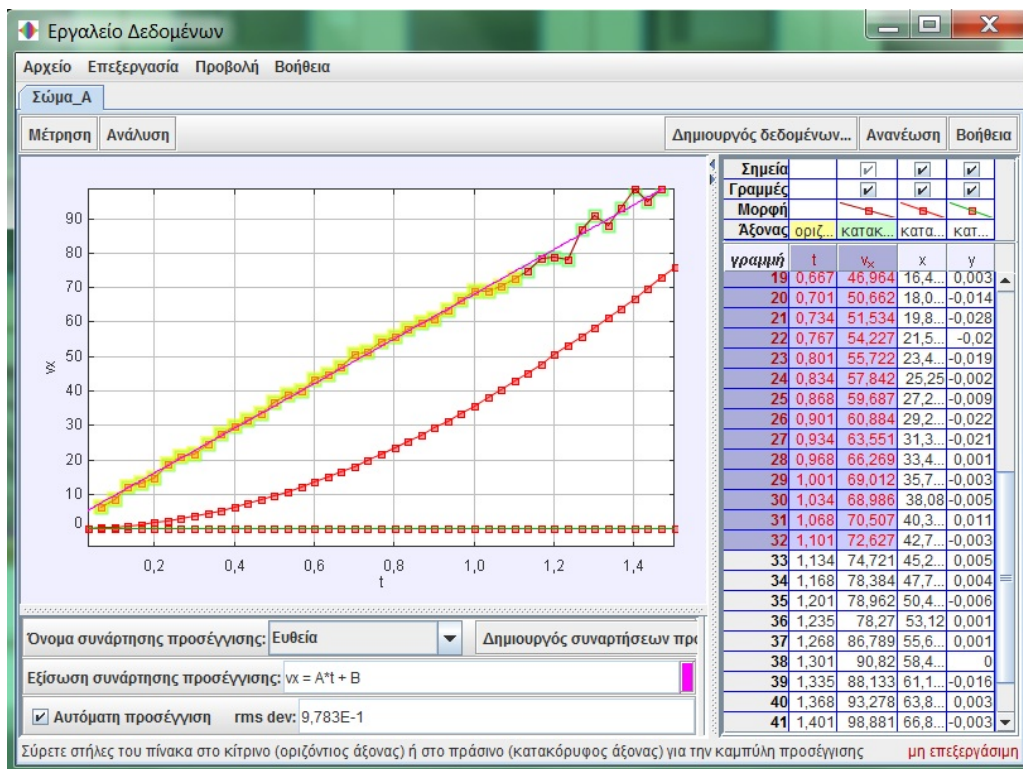


Εικόνα 2: Εκτέλεση του λογισμικού, με παράλληλη δημιουργία γραφικής παράστασης $x=f(t)$. Αξιοσημείωτη η ακρίβεια του γραφήματος.

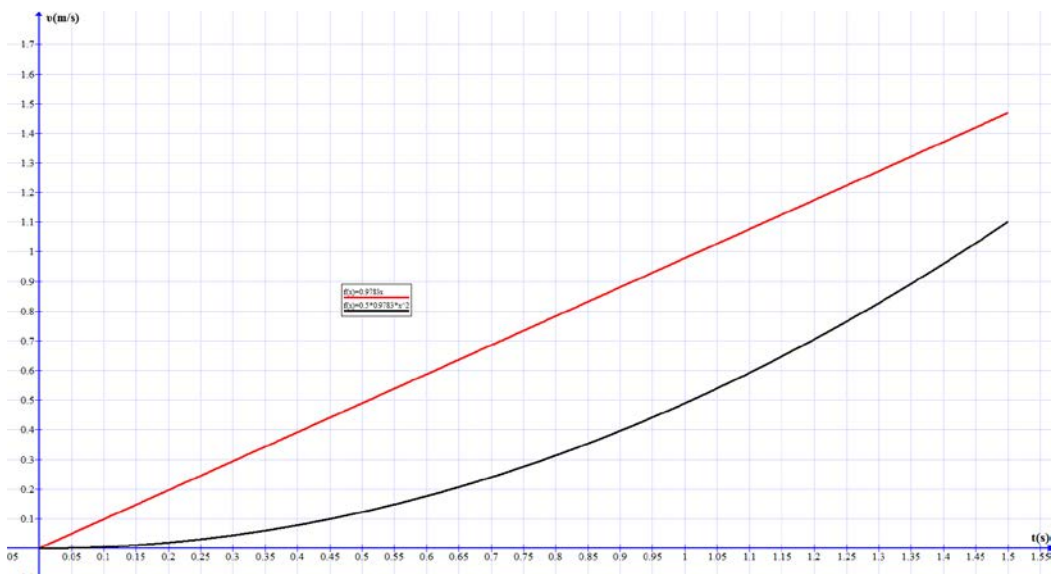
Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με την επαλήθευση των προβλέψεων και την αξιοπιστία της πειραματικής διαδικασίας. Ιδιαίτερη κατευθυνόμενη έμφαση δόθηκε στην ερμηνεία και κατανόηση των γραφημάτων μετατόπισης-χρόνου και ταχύτητας – χρόνου, κυρίως στην κλίση του τελευταίου και των συμπερασμάτων που μπορούν να εξαχθούν, σημείο που θεωρείται από τα πλέον δυσνόητα για τους μαθητές (McDermott et al., 1987). Τα γραφήματα αυτά δημιουργούνται αυτόματα από το λογισμικό παράλληλα με την ιχνηλασία, η οποία μπορεί να γίνει είτε αυτοματοποιημένα είτε με βηματισμό καρέ – καρέ από το χρήστη. Η συζήτηση, ουσιαστικά μεταξύ των μαθητών και με τον διδάσκοντα σε ρόλο συντονιστή, μετά από αρκετές ερωτήσεις, αναιρέσεις και παλινδρομήσεις, κατέληξε σε ορθά συμπεράσματα ως προς τη συσχέτιση της χρονικής εξέλιξης της κίνησης του αυτοκινήτου και της γραφικής παράστασης αυτής σε δύο διαφορετικά γραφήματα. Επίσης, έγινε κατανοητή σε μεγάλο βαθμό η μετάβαση από το ένα γράφημα στο άλλο και η δυνατότητα απεικόνισης με διαφορετικό τρόπο του ίδιου φυσικού φαινομένου. Μάλιστα, δεν ήταν λίγες οι εκφράσεις παραδοχής, όπως «είναι λογικά αυτά που βλέπουμε» και «καλά τα δείχνουν οι γραφικές παραστάσεις».

Αξιοποιώντας τη δυνατότητα ανάλυσης των γραφικών παραστάσεων που παρέχει το λογισμικό Tracker (εικόνα 3), έγινε εκτίμηση του μέτρου της επιτάχυνσης του κινητού.

Τέλος, ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το πώς θα μπορούσε το φυσικό φαινόμενο, που παρακολούθησαν ενεργά οι μαθητές, να εκφραστεί με μαθηματικές εξισώσεις και να διατυπωθούν γενικά συμπεράσματα. Χωρίς να υπεισεέλθουμε σε αναλύσεις και κοπιώδεις αποδείξεις, παρουσιάστηκαν στους διδασκομένους οι εξισώσεις της ταχύτητας και της μετατόπισης με το χρόνο στην ευθύγραμμη ομαλά επιταχυνόμενη κίνηση χωρίς αρχική ταχύτητα, αξιοποιώντας το ελεύθερο λογισμικό γραφικών παραστάσεων Graph (εικόνα 4).



Εικόνα 3 Επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων ιχνηλασίας του κινητού.



Εικόνα 4: Οι γραφικές παραστάσεις ταχύτητας -χρόνου και μετατόπισης-χρόνου σε κοινό διάγραμμα, όπως δημιουργήθηκαν από τις θεωρητικές σχέσεις της κινηματικής στο λογισμικό γραφικών παραστάσεων Graph

Η ταύτιση των δύο γραφημάτων, που φαίνονται στις εικόνες (3) και (4), και η επεξήγηση της, σχολιάστηκαν ενθουσιωδώς από τους μαθητές, πείθοντάς τους για την ορθότητα των εξισώσεων της Φυσικής και την αξία της γενικότητάς τους.

Συμπεράσματα

Ο επιδιωκόμενος στόχος της ποιοτικής κατανόησης των γραφικών παραστάσεων κινηματικής, σύμφωνα με τα σχόλια των συμμετεχόντων μαθητών, φαίνεται πως επιτεύχθηκε. Προφανώς και δεν επαρκεί για τη συνέχεια των σπουδών τους, είναι, όμως, μια ουσιαστική ενθάρρυνση, ιδιαίτερα σημαντική για μαθητές με εγγενείς αδυναμίες, όπως αυτοί των εσπερινών σχολείων, που έχουν μειωμένη αυτοεκτίμηση και πίστη στις δυνατότητές τους. Η σύνδεση της άμεσης πειραματικής διαδικασίας με τη γραφική της απεικόνιση και η μεταβατική διαδικασία από τη μία στην άλλη, συνεισφέρει στην ουσιαστική κατανόηση των φυσικών φαινομένων και του μαθηματικού φορμαλισμού που χρησιμοποιείται για την εξαγωγή γενικών νόμων, επιβεβαιώνοντας ξανά τη σχετική διεθνή βιβλιογραφία. Επιτυγχάνεται σύνδεση μεταξύ των επιστημονικών αντικειμένων, όπως μεταξύ Μαθηματικών και Φυσικής και λειτουργεί ανανεωτικά για τους εκπαιδευόμενους.

Η ανιαρή, κουραστική και συχνά αποτρεπτική μέθοδος διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών με απηρχαιωμένες μηχανιστικές πρακτικές αποδίδει ελάχιστα και σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να περιοριστούν στο ελάχιστο. Ο κύριος στόχος ενός μαθητοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος οφείλει να είναι η κατανόηση των εννοιών και των εργαλείων που χρησιμοποιεί η επιστήμη και όχι η εξουθενωτική αναπαραγωγή ακατανόητων τεχνικών επίλυσης προβλημάτων.

Για να εξαλειφθεί, κάποτε, το ενοχλητικό φαινόμενο οι μαθητές να απαντούν σε δυσνόητα και εξεζητημένα ερωτήματα, χωρίς να καταλαβαίνουν, όμως, τι γράφουν...

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά τον Dr. Douglas Brown για την ευγενή παραχώρηση των δικαιωμάτων μετάφρασης και απόδοσης του εγχειριδίου χρήσης του λογισμικού ιχνηλασίας Tracker στα ελληνικά, το οποίο είναι ελεύθερα προσπελάσιμο από το portal του Ε.Α.Π. από τον Ιανουάριο του 2016, καθώς και από το portal του δημιουργού του.

Βιβλιογραφία

- Andaloro, G., Bellomonte, L., & Sperandeo-Mineo, R. M. (1997). A computer-based learning environment in the field of Newtonian mechanics. *International Journal of Science Education*, 19, 661–680.
- Araujo, I.S., Veit, E.A., Moreira, M.A. (2008). Physics students' performance using computational modeling activities to improve kinematics graphs interpretation. *Computers & Education*, 50, 1128-1140

- Αρδαβάνη, Κ., Μαργιόρα, Φ., & Μαυρουδής Σ. (2014). Οι γραφικές παραστάσεις απαραίτητο εργαλείο στη φαρέτρα του μαθητή. *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου*, 471-479. (Διαθέσιμο online: <http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/index.html>, προσπελάστηκε στις 16/12/2014).
- Arons A. (1992). *Οδηγός Διδασκαλίας της Φυσικής*. Αθήνα: Τροχαλία.
- Beichner, R.J. (1994). Testing student interpretation of kinematic graphs. *American Journal of Physics*, 62(8), 750-762. (Διαθέσιμο online: <http://www.rlas-116.org/userfiles/2017/Classes/7733/TUG%20K%20document.pdf>, προσπελάστηκε στις 14/12/2014).
- Bertin J. (1983). *Semiology of Graphics*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Brown D. (2014), Tracker Video Analysis and Modeling Tool. *The O.S.P. Project*, (διαθέσιμο online στο <http://www.opensourcephysics.org/items/detail.cfm?ID=7365>, προσπελάστηκε στις 20/01/2015).
- Γεωργόπουλος, Κ., Μπέλλου, Ι., Κώτσης, Κ., & Μικρόπουλος Τ. (2010). Αναπαραστάσεις φυσικών μεγεθών και αντίστοιχα κινηματικά φαινόμενα. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 3(2), 69-84.
- Cicero, M.L., & Spagnolo, F. (2009). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy*. New York: Academic Press.
- Chaiklin, S. (2000). *Developmental teaching in upper-secondary school*. Στο M. Hedegaard & J. Lompscher (eds), *Learning Activity and Development*, Aarhus: Aarhus University Press.
- Dufour- Janvier, B., Bednarz, N., & Belanger, M. (1987). *Pedagogical considerations concerning the problem of representation*. In C. Janvier (Ed.), *Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Eschach, H. (2010). Re-examining the power of video motion analysis to promote the reading and creating of kinematic graphs. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(2), Article 8 (διαθέσιμο online: https://www.ied.edu.hk/apfslt/v11_issue2/eshach/index.htm, προσπελάστηκε στις 20/12/2015).
- Garrat, L. (1986). Gender differences in relation to science choice at A-level. *Educ. Review*, 28(1), 67-77.
- Hale, P. (2000). Kinematics and graphs: Students' Difficulties and CBLs. *Mathematics Teacher*, 93(5), 414-417.

- Ιλιάδα, Η., & Γαγάτσης, Α. (2004). *Η εικόνα στην επίλυση προβλήματος : αρωγός ή εμπόδιο*. Λευκωσία: Ίδρυμα Προώθησης Έρευνας.
- Kearney, M., & Treagust, D.F. (2001). Constructivism as a referent in the design and development of a computer program using interactive digital video to enhance learning in physics. *Australian Journal of Educational Technology*, 17, 64-79.
- Matthews, R. M. (1994). *Science Teaching: The Role of History and Philosophy Of Science*. New York: Routledge.
- Matthews R. M. (2000), *Time for Science Education: How Teaching the History and Philosophy of Pendulum Motion can Contribute to Science Literacy*, New York: Kluwer Academic Publishers
- McDermott, L.C., Rosenquist, M.L., & Van Zee, E.H. (1987). Student difficulties in connecting graphs and physics: Examples from kinematics. *American Journal of Physics*, 55(6), 503-513.
- Mokros, J.R., & Tinker, R.F. (1987). The impact of microcomputer-based labs on children's ability to interpret graphs. *Journal of Research in Science Teaching*, 24, 369-383.
- Ornek, F., Robinson, R.W., & Haugan, P.M. (2008). What Makes Physics Difficult?, *International Journal of Environmental and Science Education*, 3(1), 30-34
- Σέρογλου, Φ. (2011). *Matthews M. R.: Χρόνος για Φυσικές Επιστήμες, Εισαγωγή και επιστημονική επιμέλεια για την ελληνική έκδοση*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Singer, R. S., Nielsen, R. N., & Sweingruber A., H. (2012). *Discipline-Based Education Research*. Washington D.C.: The National Academic Press.
- Unesco, Cairo Office, (2003). *Integrating Technology in teaching Secondary Science and Mathematics. Effectiveness, Models of Integration and Illustrative Examples*. (Διαθέσιμο online: <http://www.escwa.org.lb/wsis/conference/documents/C17-math.pdf>, προσπελάθηκε στις 20/12/2015).
- Watson, J., McEwen, A., & Dawson, S. (1994). Sixth form A-level students' perception of the difficulty, intellectual freedom and interest of science and art subjects. *Res. Sci. Technol. Educ.*, 12(1), 43-51
- Williams C., Stanissteet M., Spall K., Boyes E., & Dickson D. (2003). Why are't secondary students interested in Physics, *Physics Education*, 38(4), 324-329

Πώς θα κατακτήσουν τα παιδιά καλύτερα τη γλώσσα; Η καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας μέσα από μια ιστοσελίδα εκπαιδευτικού περιεχομένου.

Μερεντίτης Χρήστος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

M.Sc. στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης - M.Sc. στην Εκπαιδευτική Ψυχολογία

xmerentitis@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση κινείται στον επιστημονικό χώρο της διδακτικής. Μέσα από αυτή προσεγγίζουμε θεωρητικά και πρακτικά το ζήτημα της φωνολογικής ενημερότητας. Η φωνολογική ενημερότητα είναι ένα σύνολο τεχνικών αντλημένων από το χώρο της Γνωστικής Ψυχολογίας. Μέσω αυτών των τεχνικών είναι δυνατόν να καλλιεργηθεί η φωνημική επίγνωση των μαθητών και των μαθητριών και έτσι να διευκολυνθούν στην κατάκτηση της γλώσσας. Σε αυτήν την εισήγηση αναλύουμε, λοιπόν, την έννοια της φωνολογικής ενημερότητας και προτείνουμε μια σειρά από διδακτικές μεθόδους οι οποίες είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν για την ευχερέστερη κατάκτηση της γλώσσας. Όλες αυτές οι μέθοδοι περιέχονται σε σειρά φύλλων εργασίας τα οποία έχουν καταχωρισθεί σε σχετική ιστοσελίδα εκπαιδευτικού περιεχομένου.

Λέξεις-Κλειδιά: φωνολογική επίγνωση, αξιοποίηση της τεχνολογίας, διαδικτυακή μάθηση, κοινότητα μάθησης.

Εισαγωγή

Το ερώτημα της ορθής διδασκαλίας της γλώσσας είναι ένα από τα ερωτήματα που απασχολούν τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερους εκπαιδευτικούς και γονείς. Ειδικότερα, η διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, οι ποικίλες θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί γύρω από αυτήν και η όλη επιστημονική συζήτηση που διεξάγεται έχουν οδηγήσει στην υιοθέτηση μιας σειράς από διδακτικών στρατηγικών βάσει των οποίων πλέον μεθοδεύεται το διδακτικό έργο. Μία από τις κυριότερες στρατηγικές για την ασφαλέστερη και καλύτερη κατάκτηση της γλώσσας είναι και αυτή της φωνολογικής ενημερότητας. Σε αυτό το άρθρο δίνουμε αφενός μεν μια απαραίτητη θεωρητική εισαγωγή αφετέρου δε ορισμένα πρακτικά παραδείγματα ασκήσεων φωνολογικής επίγνωσης.

Μείζων στόχος αυτής της στρατηγικής είναι ο/η εκπαιδευτικός – να οδηγήσει τους μαθητές του να αντιληφθούν ότι κάθε λέξη αποτελείται από διαφορετικά φωνήματα. Οι μαθητές συνήθως προσέρχονται στην Α΄ Δημοτικού, όπου και έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τη γλώσσα. Εκεί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η γλώσσα έχει δύο βασικές πτυχές: τη γραπτή μορφή της και τη προφορική. Η μία αποτελείται από γραπτά σύμβολα και η άλλη από τους φθόγγους. Οι μαθητές, λοιπόν, θα πρέπει να συνδέσουν τους φθόγγους που μέχρι τώρα χρησιμοποιούσαν με συγκεκριμένα γράμματα. Ωστόσο, αυτό θα πρέπει να γίνει χωρίς να έχουν προηγουμένως συλλάβει ότι η

γλώσσα αποτελείται από επιμέρους φθόγγους, οι οποίοι είναι δυνατόν να συνδυαστούν με διαφορετικούς τρόπους και να μας δώσουν διαφορετικές λέξεις. Δηλαδή, δεν έχουν συνειδητοποιήσει την προφορικότητα της γλώσσας, ούτως ώστε να περάσουν ομαλά στη γραπτή της μορφή.

Έτσι, λοιπόν, κρίνεται σκόπιμο να καλλιεργηθούν στους μαθητές και στις μαθήτριες του νηπιαγωγείου και της Α΄ Δημοτικού μια σειρά από δεξιότητες βάσει των οποίων θα καταλάβουν ότι η γλώσσα αποτελείται όχι μόνο από γραφήματα, αλλά και από φωνήματα. Σύμφωνα με τον Κ. Πόρποδα «πρώτον, η γνώση της γραφημικής-φωνημικής αντιστοιχίας σχετίζεται άμεσα με την απόκτηση της βασικής αναγνωστικής ικανότητας, δηλαδή της ικανότητας για ανάγνωση λέξεων. Δεύτερον, οι επιτυχημένοι αρχάριοι αναγνώστες είναι περισσότερο ικανοί από τους αδύνατους αρχάριους αναγνώστες στην εφαρμογή των ικανοτήτων της γραφημικής – φωνημικής αντιστοιχίας κατά την ανάγνωση. Τρίτον, η ικανότητα φωνολογικής ανακωδικοποίησης κατά τα αρχικά στάδια της μάθησης της ανάγνωσης, μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόγνωσης της μετέπειτα αναγνωστικής επίδοσης και τέταρτον, οι πιο επιτυχημένοι αναγνώστες είναι εκείνοι που έχουν καλύτερη επίδοση στα τεστ αξιολόγησης της ικανότητας για φωνολογική ανακωδικοποίηση» (Πόρποδας, 2001, 486 – 487). Αυτές οι παρατηρήσεις εύκολα μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η φωνολογική ενημερότητα είναι ένα σύνολο εξαιρετικά χρήσιμων μεθόδων που μπορούν να βοηθήσουν ενεργά το παιδί στην προσπάθεια την οποία καταβάλει για να κατακτήσει τη γλώσσα.

Σε τι συνίσταται, όμως, η φωνολογική ενημερότητα; Σύμφωνα με τη Σουζάνα Παντελιάδου: «η φωνολογική ενημερότητα αναφέρεται στη σαφή κατανόηση ότι οι λέξεις αποτελούνται από διακριτά μέρη και στην ικανότητα χρήσης αυτών των φωνολογικών μερών. Πρόκειται δηλαδή για τη μεταγλωσσική δεξιότητα με την οποία το άτομο υπερβαίνει την επικοινωνιακή πρόθεση της γλώσσας και κατανοεί την εσωτερική της δομή» (Παντελιάδου, 2000: 108). Στη συνέχεια η Παντελιάδου αναφέρει ότι «η έκθεση του παιδιού σε εμπειρίες γραμματισμού και ειδικότερα η καλλιέργεια της φωνολογικής ενημερότητας, το βοηθά να επωφεληθεί κατά το μέγιστο από τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης» (ό.π. 109 – 110). Προς αυτήν την κατεύθυνση κινείται και ο Κων. Πόρποδας ο οποίος αναφέρει ότι «τα τελευταία χρόνια έχουν παρουσιαστεί στη διεθνή επιστημονική κοινότητα πολλές ερευνητικές αποδείξεις, οι οποίες υποστηρίζουν την άποψη ότι υπάρχει στενή και μάλλον αιτιώδης σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης [...]. Η άποψη για την ύπαρξη της αιτιώδους σχέσης μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης βασίζεται στην υπόθεση ότι, προκειμένου τα παιδιά να μάθουν να διαβάζουν της γραπτές λέξεις της γλώσσας τους, χρειάζεται να έχουν αποκτήσει γνώση για τη συστηματική αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων. Η απόκτηση αυτής της γνώσης για τη γραφημική – φωνημική αντιστοιχία διευκολύνεται από την επίγνωση ή συνειδητοποίηση του παιδιού για τη φωνολογική δομή του προφορικού λόγου» (Πόρποδας, 2011: 486).

Συνεχίζοντας την αναδίφηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε ότι και άλλοι ερευνητές συμφωνούν με αυτή την άποψη. Η Hallie Kay Yorpp (καθηγήτρια στο τμήμα Εκπαίδευσης του κρατικού πανεπιστημίου της Καλιφόρνια και η Ruth Helen Yorpp (καθηγήτρια στο προαναφερθέν πανεπιστήμιο) σε άρθρο τους με τον τίτλο «Η φωνολογική ενημερότητα είναι ένα παιχνίδι για τα παιδιά!» αναφέρουν τα εξής: «η φωνολογική συνειδητοποίηση είναι η ευαισθησία στη ηχητική δομή της γλώσσας. Απαιτεί την ικανότητα να στρέψουμε την προσοχή μας στους φθόγγους, ενώ συγχρόνως απομακρυνόμαστε από τη σημασία των λέξεων. Όταν ένα παιδί ερωτάται αν η λέξη κάμπια (caterpillar) είναι μεγαλύτερη από τη λέξη τρένο (train) και απαντά ότι η λέξη κάμπια είναι μεγαλύτερη αποδεικνύει την ικανότητά του να διαχωρίζει τις λέξεις από τη σημασία τους. Ένα παιδί, όμως, που λέει ότι η λέξη τρένο είναι μακρύτερη δεν έχει διαχωρίσει τη σημασία από τη λέξη: [θεωρεί ότι] το τρένο είναι προφανώς πολύ μακρύτερο από μια κάμπια». Οι ίδιες ερευνήτριες συνεχίζουν αναφέροντας ότι: «τα άτομα που δεν γνωρίζουν ότι ο λόγος δομείται από μικρούς επιμέρους ήχους – κυρίως όσοι δεν μπορούν να καταλάβουν και να τους χειριστούν νοητικά – συναντούν δυσκολίες στο να μάθουν να διαβάζουν ένα γραπτό σύστημα το οποίο βασίζεται σε ήχους. Η ικανότητα ενός παιδιού να συνδιαλέγεται με τη γλώσσα αυτή καθ' αυτή, ειδικότερα δε με τους ήχους της γλώσσας και πιο συγκεκριμένα με τα φωνήματα, υποστηρίζει την κατανόηση της λογικής του γραπτού λόγου [...]. Πράγματι, τις τελευταίες δεκαετίες όλο και περισσότερες έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι το να έχεις την ικανότητα να χειρίζεσαι τους ήχους μιας γλώσσας, δηλαδή η φωνολογική ενημερότητα, είναι στενά συνδεδεμένη με μια επιτυχία αργότερα στην ανάγνωση και στη γραφή» (Yorpp & Yorpp, 2009).

Άλλωστε, σύμφωνα με την Παντελιάδου: «συγκριτικές έρευνες μεταξύ “καλών” και “φτωχών” αναγνώστων εντόπισαν ότι η ειδοποιός διαφορά των δύο κατηγοριών ήταν το επίπεδο της φωνολογικής τους ενημερότητας. Οι μη αποτελεσματικοί αναγνώστες είχαν “ελλιπή φωνολογική ενημερότητα” έναντι των ικανότερων αναγνώστων που διέθεταν σε υψηλότερο επίπεδο δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας και χειρισμού του λόγου (Fox & Routh, 1984· Badian, 1993). Παράλληλα, διενεργήθηκαν συγκριτικές μελέτες ανάμεσα σε αναγνώστες με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. Διαπιστώθηκε ότι η ελλιπή φωνολογική ενημερότητα χαρακτήριζε τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες· μάλιστα αναγνωρίστηκε ως η κύρια αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994· Vellutino, 1991· Wagner & Torgesen, 1987) και γενικότερα των μαθησιακών δυσκολιών (Stanovich, 1991· Siegel, 1989, 1992)». Όλα αυτά τα συμπεράσματα των ερευνών ωθούν και εμάς στην εκπαιδευτική ιστοσελίδα και στα φύλλα εργασίας τα οποία αφορούν στη διδασκαλία της γλώσσας στην Α΄ Δημοτικού να περιλαμβάνουμε και ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας.

Όπως αναφέρει και η Patricia Cunningham «προκειμένου να γίνουν καλοί αναγνώστες και συγγραφείς, τα παιδιά πρέπει να μάθουν να αποκωδικοποιούν λέξεις. Στα αρχικά στάδια της εκμάθησης της ανάγνωσης, η φωνημική ενημερότητα είναι ένας κρίσιμος παράγοντας επιτυχίας. Καθώς τα παιδιά προχωρούν στις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι φωνημικές τους στρατηγικές πρέπει να αναπτύσσονται. Η επιτυχημένη

ανάγνωση στις μεσαίες τάξεις (σ.σ. του δημοτικού) προϋποθέτει τα παιδιά να διαθέτουν στρατηγικές αποκωδικοποίησης πολυσύλλαβων λέξεων. Ένα από τα πράγματα που κατανοούν πολλά παιδιά από την πρώιμη ανάγνωση και γραφή έχει να κάνει με τη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι οι λέξεις αποτελούν από ήχους (φθόγγους). Αυτοί οι ήχοι, δηλαδή τα φωνήματα, δεν είναι διακριτά και ξεχωριστά. Η φωνολογική συνειδητοποίηση εκτείνεται σε πολλά επίπεδα και περιλαμβάνει την έννοια της ομοιοκαταληξίας και την ικανότητα συνδυασμού και διαχωρισμού των λέξεων και την ικανότητα να χειρίζεται κανείς τα φωνήματα, έτσι ώστε να σχηματίσει διαφορετικές λέξεις [...]. Η φωνολογική ενημερότητα είναι ένας από τους κύριους παράγοντες πρόβλεψης της επιτυχίας στην εκμάθηση της ανάγνωσης» (Cunnigham 2007: 160).

Σύμφωνα με τους Βρετανούς καθηγητές Peter Bryant (Οξφόρδη) και Usha Goswami (Καίμπριτζ) «η ανακάλυψη ότι υπάρχει στενή σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών και τη μετέπειτα επίδοσής τους στη μάθηση της ανάγνωσης αποτελεί μία από τις μεγαλύτερες επιτυχίες της σύγχρονης ψυχολογίας» (Bryant & Goswami, 1987: 439 στο Πόρποδας, 2011: 486)

Το ζήτημα, ωστόσο, είναι όχι μόνο να κατανοήσουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι οι λέξεις της προφορικής επικοινωνίας αποτελούνται από επιμέρους φθόγγους, αλλά και να μπορούν να χειρίζονται τα στοιχεία αυτά. Επί παραδείγματι, η λέξη «πατέρας» αποτελείται από τα εξής επιμέρους φωνήματα: /p/, /a/, /t/, /e/, /r/, /a/, /s/. Το σκοπούμεν, επιπλέον, είναι να μπορεί κάποιος να είναι και σε θέση να συνθέτει άλλες λέξεις ομόρριζες από την αρχική π.χ. «πατρικός», «πατρότητα» ή να αναλύει τη λέξη που του έχει δοθεί στο θέμα (πατέρ-) και στην κατάληξή της (-ας). Εύκολα, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι για να κατακτήσουν τα παιδιά την επίγνωση της φωνολογικής δομής των λέξεων θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλύουν και να συνθέτουν τις επιμέρους φωνημικές μονάδες και συλλαβές που συγκροτούν τη λέξη. Αυτό ακριβώς επιχειρούμε να επιτύχουμε με τις ασκήσεις τις οποίες παρέχουμε μέσα από την εκπαιδευτική μας ιστοσελίδα.

Σε ό,τι αφορά την παιδαγωγική διαχείριση αυτών των δραστηριοτήτων, η Παντελιάδου επισημαίνει πως «όταν το παιδί σημειώνει περίπου τέσσερις συνεχόμενες αποτυχίες, δίνουμε πιο εύκολα ερωτήματα ή διακόπτουμε την άσκηση επαναλαμβάνοντας την προηγούμενη· μπορούμε, ακόμα, να προχωρήσουμε σε μια άλλη άσκηση που ζητά διαφορετικά πράγματα. Πρέπει πάντα να εξασφαλίζουμε περισσότερες επιτυχίες και όχι λάθη», ενώ «όταν το παιδί δίνει λάθος απάντηση ή δεν απαντά, λέμε εμείς τη λύση παρουσιάζοντας αναλυτικά το συλλογισμό μας» και «τροποποιούμε τις ασκήσεις ανάλογα με τις συνθήκες, τη διάθεση και τις δυνατότητες του παιδιού». (Παντελιάδου, 2000: 124).

Από την άλλη, σύμφωνα με τους Winch κ.ά. «είναι δεδομένο ότι η φωνολογική ενημερότητα είναι ένας ασφαλής δείκτης πρόγνωσης της αναγνωστικής επιτυχίας. Είναι ένας καλύτερος δείκτης από πολλούς άλλους δείκτες, συμπεριλαμβανομένου και του δείκτη νοημοσύνης, παρ' όλο που οι κοινωνικο-οικονομικοί παράγοντες διαδραματίζουν ένα

καθοριστικό ρόλο. Φαίνεται ότι υπάρχει μια στενή αμοιβαία σχέση ανάμεσα στο φωνολογικό διαχωρισμό και στη δεξιότητα αλφαβητικής κωδικοποίησης και ότι αυτές οι δεξιότητες είναι αμοιβαία λειτουργικές. Η έλλειψη της φωνολογικής ευαισθησίας αναστέλλει την εκμάθηση του αλφαβητικού κωδικού συστήματος που υποκρύπτεται στην αναγνώριση των λέξεων [...]. Για περισσότερα (Winch et al 2006: 26 – 27)

Στη συνέχεια θα παραθέσουμε μια σειρά από πρακτικά παραδείγματα μέσα από τα οποία επιχειρούμε να καλλιεργήσουμε τις ικανότητες φωνολογικής συνειδητοποίησης των παιδιών.

Αρχικά, από το άρθρο της Cunningham αντλήσαμε το παιχνίδι του φαντάσματος. Αυτό παίζεται ως εξής: ένας μαθητής επιλέγει ένα αντικείμενο το οποίο βρίσκεται εντός της τάξης και να προφέρει πολύ αργά σαν φάντασμα π.χ. «πόόόόόρταααα». Ο μαθητής που θα βρει ποιο αντικείμενο αναφέρθηκε θα λάβει το λόγο και θα εκφωνήσει ένα άλλο αντικείμενο με τον ίδιο τρόπο π.χ. «βιιιιβλίιιιιίιοοοοο» και ούτω καθεξής. Μια τέτοια δραστηριότητα, υποστηρίζει η Cunningham, βοηθά τους μαθητές που λαμβάνουν το ρόλο του φαντάσματος να τμήσουν μια λέξη στους επιμέρους φθόγγους της και τους μαθητές που προσπαθούν να καταλάβουν την λέξη να συνενώσουν τους φθόγγους σε ένα ενιαίο σύνολο. Από την ίδια ακαδημαϊκό υπενθυμίζεται η επισήμανση των Yorpp και Yorpp βάσει της οποίας η φωνολογική ενημερότητα υποστηρίζει την αναγνωστική ανάπτυξη μόνο όταν είναι μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος το οποίο συμπεριλαμβάνει τη διδασκαλία του λεξιλογίου, της σύνταξης, της κατανόησης, των στρατηγικών ανάγνωσης, των μεθόδων αποκωδικοποίησης και της γραφή διαμέσου όλων των μαθημάτων. Δηλαδή, σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να θεωρήσουμε ότι οι ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας αποτελούν πανάκεια για την διδασκαλία της γλώσσας ή τη μοναδική δραστηριότητα που μπορεί να γίνει μέσα σε μια σχολική τάξη.

Σε άλλα φύλλα εργασίας δώσαμε μια σειρά από λέξεις (αγελάδα, αγάπη, αγόρι), ζητήσαμε από τον/την εκπαιδευτικό να τις διαβάσει και καλέσαμε τους μαθητές να σημειώσουν κάτω από κάθε κομματάκι (συλλαβή) μία γραμμή, όμως από το κομματάκι που ακούγεται δυνατότερα να σημειώσουν δύο. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού ενσυνείδητα επελέγησαν μικρές λέξεις. Σε μια άλλη άσκηση αναθέτουμε στον/στην εκπαιδευτικό να διαβάσει στους μαθητές τους ορισμένες λέξεις με τρία γράμματα (ένα, μία, όλα) και ζητούμε από τους μαθητές να βρουν από ποιες φωνούλες (φθόγγους) αποτελούνται οι λέξεις αυτές. Για τη διευκόλυνση των μαθητών γράφτηκαν τα γράμματα των λέξεων αυτών μέσα σε μικρούς κύκλους. Ασφαλώς, ο/η εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη μπορεί να αξιοποιήσει άλλους πιο πρόσφορους τρόπους, για να αναλύσει την κάθε λέξη π.χ. μπορεί να συνοδεύει την ανάγνωσή της με ένα δικό του παλαμάκι ή ένα χτύπημα των δακτύλων του ή ένα χτύπημα σε ένα τύμπανο. Όλα αυτά πρέπει να γίνουν για να καταστεί σαφές ότι η κάθε λέξη αποτελείται από επιμέρους φωνήματα. Στη συνέχεια, θα ζητήσει από τους μαθητές του να βρουν από ποιο φώνημα ξεκινάει π.χ. η λέξη «ένα», λέγοντας τους: «η λέξη ένα έχει τρεις φωνές. Με ποια φωνούλα ξεκινάει η λέξη αυτή; Έεεεεεενα» και «ποια φωνούλα βρίσκεται στη μέση. Έννννννα» και «με ποια φωνούλα τελειώνει η λέξη; Ένααααα». Η προσέγγιση αυτή θα ολοκληρωθεί ως εξής:

θα ζητήσουμε από το μαθητή να μας αναφέρει ένα προς ένα τα τρία φωνήματα της κάθε λέξης (Παντελιάδου, 2000: 128).

Σε άλλη άσκηση δώσαμε (σε ξεχωριστό αρχείο Word στο οποίο συμπεριλαμβάνονται οι οδηγίες προς τον εκπαιδευτικό) τις εξής λέξεις: τάξη, τόξο, τόπι, πίτα, γάτα, μάτι, ζητήσαμε από τον εκπαιδευτικό να τις εκφωνήσει και από τους μαθητές να σημειώσουν στα κουτάκια του φύλλου εργασίας σε ποιο κομματάκι (συλλαβή) ακούγεται ο φθόγγος [t]. Οι λέξεις που δίνονται είναι όλες δισύλλαβες, ενώ δεν ξεκινούν όλες από το γράμμα τ, αλλά οι τρεις τελευταίες το έχουν στην αρχή της δεύτερης συλλαβής τους. Εννοείται ότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει όποιες άλλες λέξεις εκείνος/η επιθυμεί. Καλό θα ήταν, όμως, οι λέξεις που θα επιλεγούν να πληρούν τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις.

Σε μια άλλη περίπτωση, δώσαμε τρεις τριάδες καρτών. Σε κάθε κάρτα υπήρχε και διαφορετική εικόνα. Έτσι, στην πρώτη τριάδα εικόνων υπήρχε ένα παράθυρο, ένα ποτήρι και ένα παγάκι. Ζητήσαμε, αρχικά, από το μαθητή και τη μαθήτριά να μας πει τι βλέπει και στη συνέχεια τον/την ρωτήσαμε ποιο από αυτά τα αντικείμενα έχουν μέσα τους τη φωνούλα πα. Το ίδιο έγινε και με τις υπόλοιπες τριάδες. Σε αυτές υπήρχαν λέξεις που περιείχαν όλες τους τη συλλαβή πα. Ας επισημανθεί ότι σε μια τέτοια άσκηση θα πρέπει, αρχικά, να συμφωνήσουμε όλοι για την ονομασία των αντικειμένων και μετά να ζητήσουμε από τους μαθητές να απαντήσουν στο ερώτημα.

Επίσης, προτείνουμε και τις εξής ασκήσεις. Δίνουμε μια τριάδα καρτελών στις οποίες υπάρχουν οι εικόνες μιας ζέβρας, ενός μπισκότου και ενός περιπτερού και ζητάμε από τους μαθητές να μας πουν ποια λέξη ξεκινάει με τη φωνούλα μπ.

Ακόμη, σε μια άλλη άσκηση δίνουμε μια σειρά από καρτέλες στις οποίες απεικονίζονται διάφορα ζώα (πχ. ελάφι) ή αντικείμενα (π.χ. ποδήλατο). Ακριβώς κάτω από κάθε εικόνα υπάρχουν τόσα κουτάκια όσες είναι και οι συλλαβές της λέξης. Διαβάζουμε, λοιπόν, τη λέξη και ζητούμε από το μαθητή να μας πει σε ποιο κουτάκι «μένει» η φωνούλα που ακούγεται δυνατότερα ή όταν δώσαμε την καρτέλα με την εικόνα ενός περιστεριού ζητήσαμε να μας πει ο μαθητής σε ποια κουτάκια μένουν οι δύο ίδιες φωνούλες ή ζητήσαμε να χρωματίσει το κουτάκι που «μένει» η φωνούλα που ακούγεται δυνατότερα.

Επιπροσθέτως, σε άλλες ασκήσεις καλέσαμε τους μαθητές να προσθαφαιρέσουν φθόγγους. Ειδικότερα, τους θέσουμε τα εξής ερωτήματα:

(α) εάν στη λέξη γάλα βγάλουμε την πρώτη φωνούλα και βάλουμε τη φωνούλα σκ, πώς θα ακούγεται η καινούργια λέξη;

(β) αν από τη λέξη γάλα βγάλουμε την πρώτη φωνούλα και βάλουμε τη φωνούλα μπ, πώς θα ακούγεται η νέα λέξη; και

(γ) στη λέξη *γάλα* βγάλτε την πρώτη φωνούλα και βάλτε όποια άλλη φωνούλα εσείς θέλετε. Πείτε μας τώρα ποια λέξη θα γίνει.

Είναι ευνόητο ότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να θέσει και άλλα ερωτήματα που δεν περιλαμβάνονται στο φύλλο εργασίας π.χ. μπορεί να ρωτήσει τους μαθητές του τι θα συνέβαινε εάν στην αρχή της λέξης χρησιμοποιήσουμε το φώνημα σ αντί του γ ή το φώνημα στ αντί του γ. Οι μαθητές από την πλευρά τους θα πρέπει να ενθαρρυνθούν να χρησιμοποιήσουν οποιοδήποτε φώνημα εκείνοι επιθυμούν, χωρίς να απορρίπτουμε τις απαντήσεις τις οποίες θα μας δίνουν. Επίσης, μπορούμε να ζητήσουμε την αντικατάσταση των αρχικών φωνημάτων και άλλων λέξεων (π.χ. γόμα >> κόμμα, πάμα, βρώμα, χρώμα, στρώμα, σώμα, χώμα) ή να ζητήσουμε την αντικατάσταση όχι του αρχικού φωνήματος, αλλά ενός άλλου φωνήματος εντός της λέξης (π.χ. βροχή >> βροντή).

Εξάλλου, με την πάροδο του χρόνου αυξήσαμε το βαθμό δυσκολίας των ασκήσεων αυτών. Πιο συγκριμένα, θέσαμε τα ακόλουθα ερωτήματα:

(α) αν στη λέξη *κασετίνα* βγάλουμε τις φωνούλες *κασε*, ποια λέξη θα γίνει;

(β) αν στη λέξη *άγαλμα* βγάλουμε την φωνούλα *γα*, ποια λέξη θα γίνει;

(γ) πες *ανία* (ο μαθητής ή η μαθήτρια λένε τη λέξη) και τώρα πες *αγωνία*.

Ποια φωνούλα βάλουμε στη δεύτερη λέξη;

(δ) πες *άδετος* (ο μαθητής ή η μαθήτρια λένε τη λέξη) και τώρα πες *αδέσποτος*. Ποια φωνούλα βάλουμε στη δεύτερη λέξη;

(ε) αν στη λέξη *σαλάτα* βγάλουμε την φωνούλα *σαλ*, και βάλουμε τη φωνούλα *καν* (ο/η εκπαιδευτικός προφέρει έντονα: καααννν) ποια λέξη θα γίνει;

(στ) αν στη λέξη *γάτα* βγάλουμε την φωνούλα *γ* και βάλουμε τη φωνούλα *στρ* (ο/η εκπαιδευτικός προφέρει έντονα: στρρρρρρ) ποια λέξη θα γίνει;

(ζ) αν στη λέξη *βροχή* βγάλουμε την φωνούλα *βροχ* και βάλουμε τη φωνούλα *προσ* ποια λέξη θα γίνει;

Σε κάθε περίπτωση, οι απαιτήσεις της άσκησης αυτής κινούνται σε ένα υψηλό επίπεδο και αυτό κρίνεται ως αναγκαίο και απαραίτητο για την καλύτερη εξάσκηση των μαθητών στα φωνήματα της ελληνικής και για τον έλεγχο του επιπέδου της τάξης και ως εκ τούτου τη βελτίωσή του.

Με όλες αυτές τις ασκήσεις προσπαθούμε στα φύλλα εργασίας που έχουμε καταχωρίσει στην εκπαιδευτική ιστοσελίδα να καλλιεργήσουμε τη φωνολογική συνειδητοποίηση των μαθητών των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Βιβλιογραφία

- Παντελιάδου, Σ. (2000) *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, Τι και γιατί*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πόρποδας, Κ. (2011) *Μάθηση και γνώση στην εκπαίδευση, γνωστική ανάλυση – δυσκολίες – εφαρμογές*, Πάτρα.
- Yopp, H. K., & Yopp, R. H. (2009) *Beyond the Journal*, Young Children on the Web, January.
- Cunnigham, P. M. (2007) Best practices in teaching phonological awareness and phonics, Best practices in literacy instruction. In L. B. Gambrell, L. M. Morrow & M. Pressley (Eds) *Best practices in literacy instruction*, New York: The Guilford press.
- Winch, G., Johnston, R. R., March, P., Ljungdahl L., Marcelle H., (2009) *Literacy: reading, writing and children's literature*. Oxford p. co.

Συνεργατικές διαδικτυακές εφαρμογές που εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία και υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση

Παπαδημητρίου Σουλτάνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, M.Sc.
paradimi@sch.gr

Θεοφανέλλης Τιμολέων
Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, M.Sc., M.Ed., Ph.D.
timtheof@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία αυτή συζητούνται τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης των συνεργατικών διαδικτυακών εφαρμογών (Web 2.0) στη πράξη με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της γενικότερης προετοιμασίας των μαθητών για το μέλλον, εξοπλίζοντάς τους με δεξιότητες. Η δυναμική των εφαρμογών αυτών και η δυνατότητα χρήσης τους χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις πληροφορικής, αποτελούν τους κυρίαρχους λόγους που όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να τις εντάξουν στη διδασκαλία τους. Αναπτύσσεται το επιχείρημα, ότι με την αξιοποίηση των εφαρμογών αυτών επιτυγχάνεται το μοίρασμα πληροφοριών, η συνεργασία, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ομάδες, αλλά και η δυνατότητα έκφρασης των μαθητών. Διαμοιράζονται περιεχόμενα και εμπειρίες, εργαζόμενοι δημιουργικά σε ένα πλαίσιο κοινωνικής μάθησης. Η εργασία ολοκληρώνεται με την αναφορά και περιγραφή δυο ενδεικτικών διαδικτυακών εφαρμογών και συγκεκριμένα των Edmodo και VoiceThread. Οι εφαρμογές αυτές είναι εύκολες στη χρήση, ελκυστικές, να παρέχουν τη δυνατότητα συνεργασίας, αλληλεπίδρασης, διαμοιρασμού υλικού και παρουσίασης με ποικίλους τρόπους και μέσα.

Λέξεις-Κλειδιά: διαδικτυακές εφαρμογές, συνεργασία, αλληλεπίδραση

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη και εξέλιξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) τα τελευταία χρόνια έχει προσφέρει σημαντικά εργαλεία εμπλουτισμού σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ειδικότερα οι συνεργατικές διαδικτυακές εφαρμογές, οι οποίες εκτός από τη δεύτερη γενιά του Διαδικτύου αποτελούν ταυτόχρονα και την εξέλιξή του. Το καινούριο που προσφέρουν οι εφαρμογές αυτές είναι η διάθεση υλικού όχι μόνο για ανάγνωση αλλά και συμμετοχή στο περιεχόμενο μιας ιστοσελίδας κάνοντας σχόλια, δημοσιεύοντας φωτογραφίες, βίντεο, ή οποιοδήποτε άλλο υλικό (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Επιτρέπουν συνεπώς τη διάδραση χωρίς να απαιτούνται ιδιαίτερες τεχνικές γνώσεις για την χρήση τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι δεν απαιτούν εγκατάσταση, είναι διαθέσιμες στο διαδίκτυο και αρκεί στις περισσότερες από αυτές μόνο μία απλή εγγραφή. Στην πλειοψηφία τους είναι δωρεάν και δεν απαιτείται συνδρομή.

Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός καθημερινά συναντά αυξημένες απαιτήσεις και νέες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ανάγκες για προσαρμογή στα νέα περιεχόμενα και στους νέους τρόπους μάθησης που εισηγούνται οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης και οι ανάγκες των

μαθητών σήμερα. Έμφαση δίνεται στην εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες βιωματικού χαρακτήρα, στην αυτενέργεια, στην αυτονομία και στη συνεργασία.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται αναφορά στις διαδικτυακές εφαρμογές και παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησής τους στη διδακτική πράξη. Αναλύονται τα διδακτικά και παιδαγωγικά οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση τους και σχετίζονται με την προώθηση της βιωματικής μάθησης, της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Υποστηρίζεται ότι όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν συνεργατικές διαδικτυακές εφαρμογές αποκτούν δεξιότητες του 21ου αιώνα και προετοιμάζονται για το μελλοντικό τους εργασιακό βίο.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται δυο ενδεικτικές διαδικτυακές εφαρμογές, οι οποίες μπορούν να προσφέρουν στη βελτίωση και στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εφαρμογές αυτές συμβάλλουν στην εξάσκηση των μαθητών στις δεξιότητες της επικοινωνίας, της συνεργασίας, αλληλεπίδρασης, κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων, καθώς και της εξάσκησης της κριτικής προσέγγισης των πληροφοριών. Πρόκειται για το Edmodo, μια πλατφόρμα εκπαιδευτικής κοινωνικής δικτύωσης και το VoiceThread, ένα ελκυστικό εργαλείο αλληλεπίδρασης με δυνατότητα ενσωμάτωσης διαφόρων τύπων αρχείων και υλικού.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των διαδικτυακών εφαρμογών

Οι διαδικτυακές εφαρμογές έχουν μπει εδώ και πολύ καιρό δυναμικά στην προσωπική και επαγγελματική ζωή των περισσότερων ανθρώπων, σε βαθμό που η πλειοψηφία θεωρεί αδύνατο να φανταστεί τη ζωή χωρίς ορισμένες από αυτές. Συχνά χρησιμοποιείται και ο όρος κοινωνικό λογισμικό (social software), ο οποίος εκφράζει τον κοινωνικό χαρακτήρα τους. Σε αυτές κομβικό ρόλο παίζει το άτομο και η επικοινωνία του με την ομάδα και όχι τα μέσα. Οι δυναμικές ιστοσελίδες υποστηρίζουν την επικοινωνία, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών, καθώς και τη δημιουργία κοινωνικών δικτύων. Αυτή είναι και η σημαντική διαφορά ανάμεσα στις πρώτες διαδικτυακές εφαρμογές (Web 1.0), οι οποίες μεταξύ άλλων δεν προσέφεραν τη δυνατότητα της διαμόρφωσης διαδικτυακής κοινότητας. Η έννοια της κοινότητας (community) αναφορικά με τις διαδικτυακές εφαρμογές προσδιορίζει μια ομάδα προσώπων που αλληλεπιδρά κοινωνικά, έχει κοινά ενδιαφέροντα και στόχους και συμμετέχει σε κοινά σχέδια εργασίας και δραστηριότητες. Σύμφωνα με τον O' Reilly, (2005) οι συμμετέχοντες σε τέτοιου είδους κοινότητες χρησιμοποιούν τη συλλογική νοημοσύνη (collective intelligence), με συνέπεια ο ιστός να μεταβάλλεται σε ένα «παγκόσμιο μυαλό». Οι συμμετέχοντες παράγουν υλικό και συνεργάζονται για τη βελτίωση του περιεχομένου του, ακόμη και αν βρίσκονται σε διαφορετικά μέρη.

Είναι αυτονόητο πως η εκπαίδευση δεν μπορούσε να μείνει μακριά από αυτές τις εξελίξεις. Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές για τη μελλοντική τους ζωή και να τους εξασκεί στις δεξιότητες του 21ου αιώνα. Είναι σημαντικό πλέον

να είναι ικανοί να συλλέγουν, να αξιολογούν, να επεξεργάζονται, να διαχειρίζονται και να αξιοποιούν αποτελεσματικά πληροφορίες τόσο για προφορική, όσο και για γραπτή επικοινωνία. Επιπρόσθετα θα πρέπει να αναπτύξουν τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να σκέφτονται κριτικά, να είναι σε θέση να επιλύουν προβλήματα και να εφαρμόζουν τη νέα γνώση που αποκτούν στη μαθησιακή διαδικασία σε άλλες καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής. Πολύ σημαντικό τέλος είναι να μπορούν να συνεργάζονται εποικοδομητικά και να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις των άλλων (Παπαδημητρίου & Θεοφανέλλης, 2015).

Σε μια εποχή που η σημερινή γενιά των παιδιών και εφήβων χαρακτηρίζεται ως «ψηφιακά γηγενής» (Prensky, 2001) και που διαρκώς αυξάνουν οι διαθέσιμες διαδικτυακές εφαρμογές, η χρήση τους εντάσσεται ολοένα και συχνότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη και εκπαιδευτικοί με όχι καλές γνώσεις στη χρήση των ΤΠΕ αντιλαμβάνονται τη δυναμική των εργαλείων αυτών και ολοένα και περισσότεροι τα χρησιμοποιούν στη διδακτική πράξη. Άλλωστε ένα από τα πλεονεκτήματά τους είναι πως επιτρέπουν την παραγωγή υλικού χωρίς εξειδικευμένες γνώσεις πλ. Οι δυνατότητες της ταυτόχρονης χρήσης από περισσότερα άτομα, της διαχείρισης και της ανταλλαγής πληροφοριών και των επικοινωνιακών διαλόγων είναι ιδιαίτερα σημαντικές για την εκπαίδευση, διότι συμβάλλουν στην αύξηση της αλληλεπίδρασης, της ευελιξίας και στην απόκτηση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων (Bachmann, 2014). Γι αυτό αναζητούνται τρόποι αξιοποίησής τους που να στηρίζονται σε παιδαγωγικές αρχές, που να συμβάλλουν στην ενσωμάτωσή τους στα αναλυτικά προγράμματα των διδακτικών αντικειμένων και στην αποφυγή της χρήσης τους ως αυτοσκοπό.

Σύμφωνα με τους McLoughlin & Lee (2007) το πλεονέκτημα της αξιοποίησης των διαδικτυακών εφαρμογών είναι η κοινωνική χρήση του διαδικτύου, που επιτρέπει στους χρήστες να εργαστούν ομαδικά, τους ενθαρρύνει να γίνουν παραγωγοί υλικού και να το μοιραστούν με άλλους στο διαδίκτυο. Στο επίκεντρο βρίσκεται η κουλτούρα του να «μοιράζεσαι», η αλληλεπίδραση, η συνεχής επικοινωνία με το διαδικτυακό περιβάλλον και η κοινωνική μάθηση. Η σχολική τάξη «ανοίγει» προς μία μεγαλύτερη κοινότητα και οι ρόλοι εκπαιδευτικών και μαθητών αλλάζουν.

Το σχολείο του 21ου αιώνα αποτελείται από εκπαιδευτικούς που βοηθούν, συμβουλεύουν, υποστηρίζουν και καθοδηγούν τους μαθητές τους. Οι μαθητές δρουν αυτόνομα, δημιουργούν υλικό, αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται, μοιράζονται και παρέχουν ανατροφοδότηση τόσο μεταξύ τους, όσο και προς το διδάσκοντα. Δημιουργείται μία νέα κουλτούρα μάθησης που ο Brown (2009) χαρακτηρίζει ως κοινωνική μάθηση. Μέσα σε αυτή την κουλτούρα κεντρικό ρόλο διαδραματίζουν η συνεργατική μάθηση και η αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τον Thissen (2013), η συνεργασία, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση είναι οι δεξιότητες που επιτρέπουν στους μαθητές:

- να εκφράζουν τις δικές τους ιδέες παρουσιάζοντάς τις με ποικίλους τρόπους και μέσα.
- να συνεργάζονται σε ομάδες

- να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις συγκρούσεις και να τις επιλύουν αποτελεσματικά
- να μπορούν να κάνουν εποικοδομητικούς συμβιβασμούς
- να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις πράξεις τους και να έχουν αντίληψη για τις συνέπειες των πράξεων αυτών.

Οι μαθητές μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους ή/και με τον εκπαιδευτικό της τάξης τους και να εργάζονται διαδικτυακά. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς. Με τη βοήθεια των κοινωνικών μέσων μπορούν να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν τόσο με συναδέλφους τους, όσο και με τους μαθητές τους. Διαμορφώνουν από κοινού το μαθησιακό περιβάλλον, τους αναθέτουν εργασίες και τους αξιολογούν χρησιμοποιώντας τις διαδικτυακές εφαρμογές. Το διαδίκτυο αποτελεί χώρο διδασκαλίας και μάθησης με τους μαθητές να αναλαμβάνουν ποικίλους ρόλους (αλληλοδιδασκαλία, αλληλοαξιολόγηση και σεβασμός συμμαθητών) καθώς εμπλέκονται σε δραστηριότητες.

Στο πλαίσιο αυτό είναι αυτονόητο πως δεν είναι όλες οι διαδικτυακές εφαρμογές κατάλληλες για εκπαιδευτική χρήση. Κάποιες από αυτές απαιτούν εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις από το χρήστη, άλλες δεν είναι παιδαγωγικά αξιοποιήσιμες και κάποιες δεν είναι δωρεάν.

Παραδείγματα διαδικτυακών εφαρμογών

Η ένταξη των διαδικτυακών εφαρμογών που παρουσιάζονται στη συνέχεια μέσα σε δραστηριότητες με τη μέθοδο Project προσφέρουν μία νέα δυναμική στη διδασκαλία των μαθημάτων. Με αυτή τη μέθοδο επεξεργάζονται οι μαθητές συγκεκριμένα θέματα, συγκεντρώνουν πληροφορίες και υλικό, συζητούν την προβληματική, αναζητούν πιθανές λύσεις, τεκμηριώνουν και παρουσιάζουν τα αποτελέσματά τους και τέλος παρέχουν ανατροφοδότηση (Thissen, 2013).

Edmodo

Το Edmodo είναι μια ελεύθερη και εύκολη στη χρήση πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης που έχει σχεδιαστεί ειδικά για εκπαιδευτική χρήση. Είναι ένα ασφαλές «κλειστό» κοινωνικό δίκτυο για την επικοινωνία μαθητών και εκπαιδευτικών και προσφέρει ευέλικτες δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.

Με τη χρήση του Edmodo μπορούν να εκπαιδευτούν οι μαθητές στον τρόπο συμπεριφοράς όταν βρίσκονται σε ένα κοινωνικό δίκτυο (επιθυμητές-μη επιθυμητές συμπεριφορές), όπως τα Facebook, LinkedIn, Google+ κύκλοι, κ.α.

Το Edmodo έχει χρησιμοποιηθεί σε επιμορφώσεις εκπαιδευτικών για την επίτευξη των παρακάτω στόχων:

- ενημέρωση των εκπαιδευτικών από τους επιμορφωτές και ανάδραση των εκπαιδευόμενων
- ανάθεση εργασιών που πρέπει να ολοκληρώσουν οι επιμορφούμενοι σε συγκεκριμένο χρόνο
- διαμοιρασμό υλικού
- δημιουργία ομάδων εξ αποστάσεως για μελέτη και συνεργασία

Καθώς υπάρχει ομοιότητα στο περιβάλλον του Edmodo με αυτό του Facebook, η εκμάθηση του βασίστηκε σε προϋπάρχουσα γνώση του περιβάλλοντος στο οποίο είναι εξοικειωμένοι και χρησιμοποιούν εκτεταμένα οι μαθητές.

Οι επιμορφούμενοι μετά την πρόσκληση του επιμορφωτή πραγματοποιούν εγγραφή και συνδέονται στο μάθημα. Υπάρχει η δυνατότητα από τον επιμορφωτή να διαγράψει μέλη από την ομάδα, σε περίπτωση που διαπιστωθεί διαρροή κωδικών σε άτομα που δεν είναι επιθυμητό να βρίσκονται σε αυτή.

Κρίνεται σκόπιμο και ενθαρρύνεται η δημιουργία και η ενημέρωση του προφίλ με τις βασικές πληροφορίες του κάθε εκπαιδευόμενου, αφού βελτιώνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων (Hines, 2010).

The screenshot shows a post from a user named 'PikoChart'. The post contains two file attachments:

- A PDF file named 'Φύλλο_Εργασίας_pikto.pdf' with 28 views.
- A PPTX file named 'pikto.pptx' with 17 views.

Below the files, there are options for 'Like', 'Απάντηση', and 'Διαμοιρασμός'. Below that is a poll titled 'Ψηφίζουμε' with the following results:

Option	Percentage	Number of Votes
weebly	28.57%	4 ψήφος (-οι)
instagram	42.86%	6 ψήφος (-οι)
vi.sualize.us/	28.57%	4 ψήφος (-οι)

At the bottom, it says 'Συνολικές ψήφοι: 14 (Ανανέωση)'.

Εικόνα 1: Στιγμιότυπο από τη χρήση του Edmodo

Σε συγκεκριμένα στάδια της επιμόρφωσης χρησιμοποιήθηκαν και άλλες δυνατότητες όπως αυτή της ψηφοφορίας, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται άμεση ανατροφοδότηση. Μια ψηφοφορία συμβάλλει στη δημοκρατική λήψη αποφάσεων, όπου και όταν αυτή χρειάζεται. Η εμφάνιση των αποτελεσμάτων γίνεται άμεσα κατά τη διάρκεια της ψηφοφορίας (Εικόνα 1).

Αξιοποιήθηκε επίσης η δυνατότητα ανάθεσης εργασίας με ορισμό καταληκτικής ημερομηνίας που πρέπει αυτή να παραδοθεί, στην περίπτωση αυτή την εργασία την βλέπει μόνο ο επιμορφωτής. Επειδή θεωρήθηκε ότι οι εργασίες ήταν αξιόλογες και θα θέλαμε να έχουν πρόσβαση σε αυτές όλοι οι εκπαιδευόμενοι επιλέχθηκε στην εξέλιξη της επιμόρφωσης οι εκπαιδευόμενοι να ανεβάζουν στις εργασίες τους. Επιπλέον θέλαμε να ενθαρρυνθεί η μελέτη των εργασιών που έκαναν οι άλλοι επιμορφούμενοι, οπότε υποχρεώσαμε κάθε ένα να διαβάζει τρεις εργασίες άλλων και να γράφει ένα σύντομο σχόλιο για κάθε μια από αυτές. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευόμενοι ανταλλάσσουν ιδέες και υπάρχει ανατροφοδότηση μεταξύ τους είτε μέσω γραπτών σχολίων, είτε μέσω emoticons που αποτελούν ένα τρόπο «έκφρασης» σε γραπτή διαδικτυακή συνομιλία.

Η εφαρμογή συμβάλλει στη δημιουργία ενός ασφαλούς διαδικτυακού χώρου, στον οποίο οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με βάση προσυμφωνημένους κανόνες που έχουν συναποφασιστεί ή έχουν οριστεί από τον επιμορφωτή. Οι εκπαιδευτικοί μετά την παρακολούθηση ενός σεμιναρίου μπορούν να χρησιμοποιήσουν το Edmodo με τους μαθητές τους:

- για την περαιτέρω υποστήριξη ενός μαθήματος
- την υποστήριξη ομάδας μαθητών που εργάζονται πάνω σε ένα συγκεκριμένο σκοπό όπως εκπαιδευτικά προγράμματα (περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας κ.α.)
- τη συμμετοχή σε ένα διαγωνισμό.

Πολυμεσικός καταγισμός ιδεών με την αξιοποίηση του Voicethread

Η εφαρμογή αυτή παρέχει τη δυνατότητα συνεργασίας, επικοινωνίας και ανατροφοδότησης, αφού επιτρέπει σε χρήστες ασύγχρονα να αφήσουν σχόλια με διαφορετικούς τρόπους:

- φωνή (από μικρόφωνο ή τηλέφωνο)
- κείμενο
- αρχείο ήχου
- βίντεο (με τη χρήση webcam).

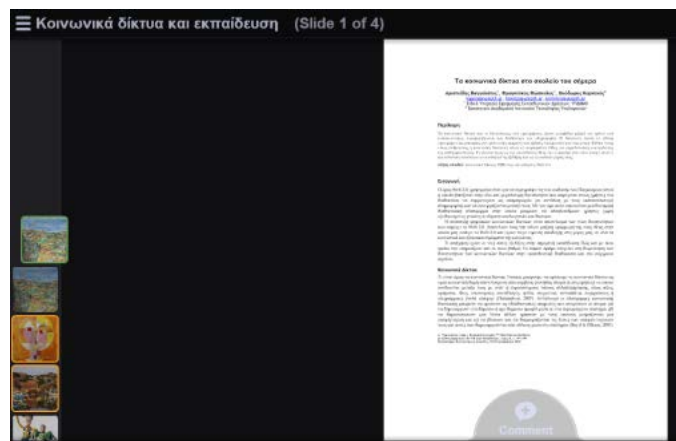
Η δυνατότητα ανάρτησης σχολίων με διαφορετικούς τρόπους, λειτουργεί αποτελεσματικά στη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των χρηστών, αφού ο καθένας εκφράζεται αξιοποιώντας το μέσο που αισθάνεται πιο άνετα.

Τα πλεονεκτήματα της ένταξης του Voicethread στη εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν

να συνοψιστούν σε τρεις σημαντικούς άξονες:

- **Δημιουργικότητα:** Η στήριξη της δημιουργικότητας και της βιωματικής μάθησης, καθώς και της επίλυσης προβλημάτων είναι σημαντικό να βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Το VoiceThread προωθεί τη δημιουργικότητα των εκπαιδευόμενων, αφού μπορούν να μοιραστούν πληροφορίες, να συζητήσουν, να δώσουν και να πάρουν ανατροφοδότηση, να διηγηθούν ιστορίες και να συνεργαστούν. Μπορούν για παράδειγμα να ερευνήσουν ένα θέμα, να αναζητήσουν σχετικό υλικό και να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους μέσω του εργαλείου αυτού.
- **Κίνητρο μάθησης:** Η χρήση των διαδικτυακών εφαρμογών από μόνη της μπορεί να παρέχει κίνητρα μάθησης (Akasha, 2011). Με τη δυνατότητα της από κοινού εργασίας πάνω σε ένα σχέδιο δράσης (Project), οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται ότι στο επίκεντρο είναι η διαδικασία και όχι το προϊόν στη μάθηση. Υπάρχει η δυνατότητα να υποστηριχθούν τόσο καινοτόμοι τρόποι σκέψης για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων, όσο και συλλογισμοί πάνω στην ατομική εργασία και στην ανατροφοδότηση (Gabriel, 2012). Ένα άλλο πλεονέκτημα που αξιοποιείται είναι η ταυτόχρονη έκφραση πολλών εκπαιδευόμενων, μέσω της λειτουργίας των σχολίων.
- **Εξατομίκευση:** Το Voicethread συμβάλλει στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας διότι ανταποκρίνεται στα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ των εκπαιδευόμενων κάνοντας με αυτό τον τρόπο τη μάθηση πιο αποτελεσματική. Στο πλαίσιο αυτό ο κάθε μαθητής παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνάς του σύμφωνα με τις δικές του δεξιότητες και ικανότητες, εκφράζοντας όλα τα χαρακτηριστικά της ατομικότητάς του.

Η εφαρμογή αξιοποιήθηκε για να συλλεχθούν τα σχόλια των εκπαιδευόμενων σε γραπτή ή προφορική μορφή πάνω σε κάποιο θέμα που επιθυμεί ο επιμορφωτής, εμπλέκοντάς τους σε έναν πολυμεσικό καταιγισμό ιδεών (Εικόνα 2). Επιπλέον μπορεί να χρησιμοποιηθεί για πολυμεσικές παρουσιάσεις, όπως για παράδειγμα για παρουσιάσεις των αποτελεσμάτων ενός σχεδίου εργασίας (Project).



Εικόνα 2: Στιγμιότυπο από τη χρήση του Voicethread

Χρησιμοποιώντας την εφαρμογή VoiceThread μπορούν να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι για να επιτύχουν υψηλότερα επίπεδα επιτυχίας (Brunvand & Byrd, 2011), αφού η μάθηση εξατομικεύεται παρέχονται κίνητρα και δίνεται η δυνατότητα έκφρασης της δημιουργικότητάς τους.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η διατήρηση της προσοχής των μαθητών και η ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία προσφέρει επιπρόσθετα κίνητρα για να συμμετέχουν σε μια δράση μέχρι την ολοκλήρωσή της. Οι διαδικτυακές εφαρμογές μπορούν να παρέχουν ένα καθοδηγούμενο και ελεγχόμενο μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν με τρόπους που επιθυμούν και με τρόπους που να μπορεί ο καθένας να μαθαίνει με επιτυχία. Στην εργασία αυτή παρουσιάστηκαν οι δυνατότητες και τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης των διαδικτυακών εφαρμογών, τονίστηκαν τα παιδαγωγικά και διδακτικά οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση τους, καθώς και οι τρόποι αξιοποίησής τους. Επιλέχθηκαν δυο διαδικτυακές εφαρμογές ως χαρακτηριστικά παραδείγματα, που προσφέρουν δυνατότητες αλληλεπίδρασης, συνεργασίας και έκφρασης. Βασική προϋπόθεση για την ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία είναι οι σαφείς και συγκεκριμένοι στόχοι, ενώ παράλληλα θα πρέπει να υπάρξει μέριμνα για την ενσωμάτωσή τους στο περιεχόμενο της διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Akasha, O. (2011). Voicethread as a Good Tool to Motivate ELLs and much more. In M. Koehler & P. Mishra (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2011* (pp. 3123-3127). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Bachmann, B. (2014). *Integriertes Fertigkeitentraining im DaF-Unterricht durch Einsatz interaktiver Web 2.0-Anwendungen und Apps. Masterarbeit zur Erlangung des akademischen Grades eines Master of Arts im Studiengang Auslandsgermanistik/ Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Friedrich-Schiller-Universität Jena. Philosophische Fakultät. Institut für Auslandsgermanistik/ Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.
- Brown, J.S. (2009). *For a more detailed understanding of this issue*. (Διαθέσιμο online: <http://www.johnseelybrown.com/innovatinginnovation.pdf>, προσπελάστηκε στις 29-4-2015).
- Brunvand S. & Byrd, S. (2011). Using VoiceThread to Promote Learning Engagement and Success for All Students. *Teaching Exceptional Children*, 43(4): 28-37.
- Gabriel, S. (2012). Präsentationen erstellen mit VoiceThread. Στο *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*

Glückstadt:Verlag Werner Hülsbusch.

- Hines, K. (2010). The 10 Elements of a Successful Social Media Profile. (Διαθέσιμο on line: <https://blog.kissmetrics.com/successful-social-media-profile/>, προσπελάστηκε στις 10/8/2015).
- Gaiser, B. (2008). *Lehre im Web 2.0 – Didaktisches Flickwerk oder Triumph der Individualität?* E-teaching.org. (Διαθέσιμο on line: https://www.e-teaching.org/didaktik/kommunikation/08-09-12_Gaiser_Web_2.0.pdf, προσπελάστηκε στις 4-2-2015).
- McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2007). Social software and participatory learning: Extending pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In R. Atkinson & C. McBeath (Eds.), *ICT: Providing choices for learners and learning*. Proceedings of the 24th ASCILITE Conference (pp. 664–675). Singapore, December 2–5.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the Horizon NCB University Press*, 9(5), 1-6. (Διαθέσιμο on line: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, προσπελάστηκε στις 17-3-2015).
- O'Reilly, T. (2005): *Was ist Web 2.0? Entwurfsmuster und Geschäftsmodelle für die nächste Software Generation*. (Διαθέσιμο on line: http://www.oreilly.de/artikel/web20_trans.html, προσπελάστηκε στις 30-4-2015).
- Thissen, F. (2013). *Mobiles Lernen in der Schule*. (Διαθέσιμο on line: http://www.frank-thissen.de/ibook_gut.pdf, προσπελάστηκε στις 5-12-2014).
- Wagner, J. & Heckmann, V. (2012). *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*. Glückstadt:Verlag Werner Hülsbusch.
- Παπαδημητρίου, Σ., Θεοφανέλλης, Τ. (2015). *Μαθησιακές δεξιότητες του 21ου αιώνα μέσα από την αξιοποίηση των ΤΠΕ σε σχέδια εργασίας*. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Συμβούλων. Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 2015.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). *Οι ξένες γλώσσες στο Σχολείο*. Οδηγός του εκπαιδευτικού των ξένων γλωσσών.

Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για τον Προσανατολισμό στη Β΄ Δημοτικού

Κατσαντώνη Ερμιόνη¹, Λιανού Δήμητρα¹, Παυλίδου Χρυσάνθη¹

¹Φοιτήτριες του Μ.Π.Σ. «Πληροφορική στην Εκπαίδευση» του Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α

Εκπαιδευτικοί Π.Ε.70

ermikats@hotmail.com, lianoud@hotmail.com, chrus_pav@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός λογισμικού σχετικού με τον προσανατολισμό στη Β΄ Δημοτικού. Σκοπός του είναι η εκμάθηση της δεξιότητας του προσανατολισμού και των βασικών μεθόδων του με παιγνιώδη, βιωματικό και διαδραστικό τρόπο. Η προβληματική της εργασίας αντλήθηκε από την ιδιαιτερότητα της διδασκαλίας του προσανατολισμού, καθώς αυτό το θέμα αποτελεί μία δεξιότητα που δεν μπορεί να εξασκηθεί στα στενά θεωρητικά περιθώρια μιας σχολικής τάξης, αλλά και από τη διαπίστωση της έλλειψης υποστήριξης του θέματος με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Το πρωτότυπο τμήμα του λογισμικού διαμορφώθηκε σύμφωνα με τη μεθοδολογία LUCID. Παρακάτω περιγράφεται η μεθοδολογία σχεδιασμού και ανάπτυξης του λογισμικού, αναλύεται η πλοήγηση στο λογισμικό και η αξιολόγησή του.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικό λογισμικό, ψηφιακό παιχνίδι, προσανατολισμός

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού λογισμικού για τον προσανατολισμό στη Β΄ Δημοτικού. Ο προσανατολισμός αποτελεί μια δεξιότητα που οι μικροί μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να αποκτήσουν, καθώς δεν είναι εύκολο να συνδέσουν βιωματικά τη θέση του ήλιου και των τεσσάρων σημείων του ορίζοντα με το περιβάλλον στο οποίο ζουν, ιδίως εάν κατοικούν σε μεγάλη πόλη.

Σχετική με το θέμα είναι η αντίστοιχη ενότητα (3^η ενότητα βιβλίου μαθητή, σελ.40-42) στο βιβλίο της Μελέτης Περιβάλλοντος της Β΄ Δημοτικού, της οποίας η διδασκαλία προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών σε μία διδακτική ώρα. Συνεπώς, καθίσταται αδύνατον να πραγματοποιηθεί βιωματική προσέγγιση ως προς την άσκηση στον στοιχειώδη προσανατολισμό και στην εύρεση των σημείων του ορίζοντα. Παρ' όλα αυτά, το βιβλίο του δασκάλου τονίζει ως απαραίτητη μία πιο βιωματική προσέγγιση για την εμπέδωση του μαθητή (ΥΠ.Ε.Π.Θ. 2014α,β,γ).

Επιχειρώντας μια ανασκόπηση στη σχετική βιβλιογραφία και στο διαδίκτυο, παρατηρήθηκε έλλειψη κάποιου εναλλακτικού τρόπου διδασκαλίας του προσανατολισμού στην ελληνική γλώσσα, παρά το γεγονός ότι αυτή είναι μια χρήσιμη και συνάμα δύσκολη δεξιότητα για τα παιδιά αυτής της ηλικίας (BBC, 2014, ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2014γ).

Μεθοδολογία

Είναι προφανές ότι οι δεξιότητες της παρατήρησης και ο προσανατολισμός δε μπορούν να ασκηθούν στα στενά πλαίσια της σχολικής τάξης, ούτε να εξαντληθούν σε φύλλα εργασίας. Απαιτείται, λοιπόν, ένα περιβάλλον που θα καθιστά τον προσανατολισμό κατανοητό με διαδραστικό και παιγνιώδη τρόπο. (Ράπτης & Ράπτη, 2013, Papert, 1991) Για τον λόγο αυτό αποσκοπούμε στην ανάπτυξη ενός λογισμικού, το οποίο με τη μορφή ψηφιακού παιχνιδιού μαθαίνει στα παιδιά τον προσανατολισμό και τις βασικές μεθόδους του. Η συγκεκριμένη θεματική του λογισμικού δύναται να αξιοποιηθεί διαθεματικά στη Β' αλλά και σε μεγαλύτερες τάξεις, ως προς την Ιστορία, τη Γεωγραφία, τη Γλώσσα κ.ά.

Στόχοι του λογισμικού αποτελούν οι δεξιότητες γνώσης, κατανόησης, εφαρμογής, ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης, οι οποίες επιδιώκεται να καλλιεργηθούν στο μαθητή. (Bloom, 1956) Οι μαθητές θα μπορούν να αναπτύξουν τη χωρική τους αντίληψη, τον προσανατολισμό στο χώρο, να γνωρίζουν τα σημεία του ορίζοντα και τις βασικές μεθόδους προσανατολισμού από την αρχαιότητα έως σήμερα. Επιπλέον, θα είναι σε θέση να ερμηνεύουν εικόνες χρησιμοποιώντας λέξεις όπως «δεξιά-αριστερά», «ανατολή - δύση» κ.α. Ακόμη, μέσω του παιχνιδιού έρχονται σε επαφή με διάφορα προβλήματα, τα οποία πρέπει να ξεπεράσουν, καλλιεργώντας έτσι, τη φαντασία, την πρωτοβουλία και την επίλυση προβλημάτων και αξιολογώντας οι ίδιοι τις γνώσεις και τις δυνάμεις τους.

Το λογισμικό είναι σχεδιασμένο βάσει των αρχών του εποικοδομισμού και της ανακαλυπτικής-διερευνητικής μάθησης. Ο μαθητής καλείται μέσω του παιχνιδιού, το οποίο είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς του, να οικοδομήσει μόνος του τη γνώση και να καλλιεργήσει δεξιότητες που θα τον οδηγήσουν στη βιωματική εμπέδωση της γνώσης και εντέλει, στο να μάθει πώς μαθαίνει. (Ράπτης & Ράπτη, 2013, Μακράκης, 2000, Papert, 1991). Επιπροσθέτως, το πρωτότυπο τμήμα του λογισμικού διαμορφώθηκε σύμφωνα με τη μεθοδολογία LUCID, η οποία αποτελεί ένα πρακτικό παράδειγμα ανθρωποκεντρικού σχεδιασμού. Χαρακτηρίζεται από την εστίαση στις ανάγκες των μαθητών και των νοητικών διεργασιών που υποστηρίζονται μέσω του λογισμικού και στηρίζονται σε επαναληπτικά μοντέλα σχεδίασης. Βάσει αυτής της μεθοδολογίας, κατά το σχεδιασμό του συστήματος, αναπτύχθηκε η αρχική ιδέα. Έπειτα, αναλύθηκαν οι ανάγκες και οι απαιτήσεις, σχεδιάστηκε το σύστημα με πρότυπη βασική οθόνη, επαναλήφθηκε ο σχεδιασμός και βελτιώθηκε το πρωτότυπο. Τέλος, αναπτύσσεται το σύστημα και υποστηρίζεται η αρχική του λειτουργία. (Kreitzberg, 2008)

Τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για την ανάπτυξη του λογισμικού ήταν κυρίως το Articulate Storyline 2 και σε δευτερεύον επίπεδο, το Microsoft Power Point καθώς και η εφαρμογή Layar για επαυξημένη πραγματικότητα.

Η δομή του πρωτότυπου λογισμικού που δημιουργήθηκε είναι μεικτή-ιεραρχική. Η δομή αυτή αποτελεί ένα συγκεκριμένο της γραμμικής και της ιεραρχικής διάταξης της

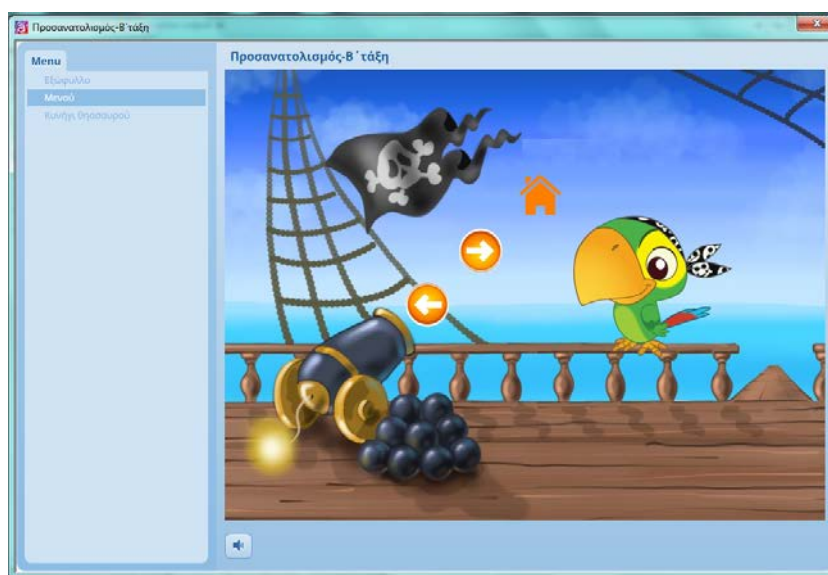
πληροφορίας. (Μακράκης, 2000) Σε ορισμένα σημεία η γραμμική διάταξη εξυπηρετεί την πλοήγηση στο παιχνίδι, καθώς υπάρχουν μερικά στάδια, τα οποία πρέπει να συναντήσει ο παίκτης. Ωστόσο, από τη στιγμή που ο χρήστης εμπλέκεται μέσω του παιχνιδιού στην πλοήγηση, αναλόγως της σωστής ή λανθασμένης απάντησής του, η δομή μετατρέπεται σε ιεραρχική.

Ως πρότερη γνώση των μαθητών για τη χρήση του εν λόγω λογισμικού, θεωρείται η ενασχόλησή τους με τις ενότητες των Μαθηματικών της Α΄ Δημοτικού (κεφάλαιο 1^ο βιβλίου μαθητή, σελ.12-13) για τον προσανατολισμό στο χώρο και τις έννοιες "πάνω", "κάτω", "δεξιά", "αριστερά". Επίσης, προαπαιτούμενες είναι κάποιες απλοϊκές τεχνολογικές γνώσεις, π.χ. έξοδος από ένα παράθυρο χρησιμοποιώντας το X.

Παρουσίαση εκπαιδευτικού λογισμικού

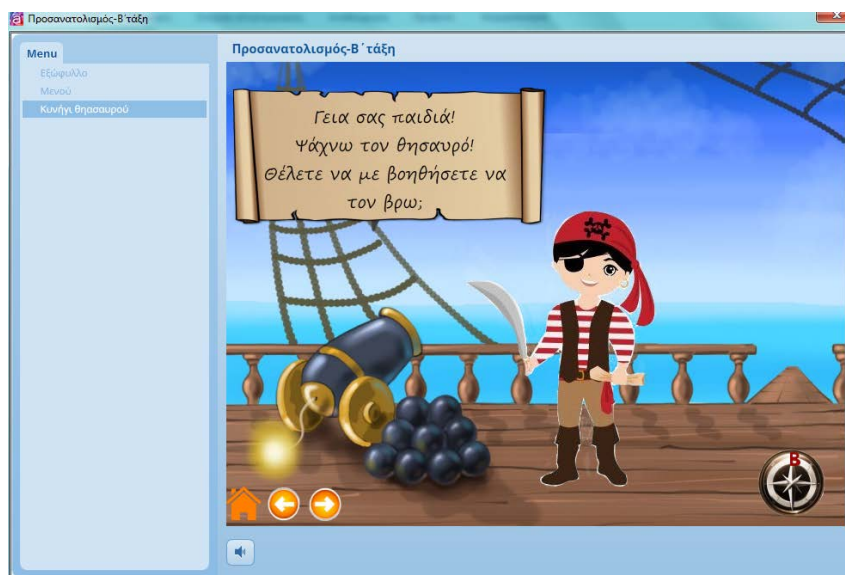
Η λογική, η οποία διέπει το σύνολο του λογισμικού, είναι ότι αυτό αποτελεί ένα παιχνίδι για τον προσανατολισμό και τις βασικές του μεθόδους από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Ο χρήστης- παίκτης βοηθάει το Ρούλη Πειρατούλη να βρει το θησαυρό, ενώ παράλληλα καλείται να επιλύσει προβλήματα προσανατολισμού για να κατευθύνει το καράβι του σωστά. Όταν ο παίκτης επιλύει σωστά το πρόβλημα, τότε το ταξίδι προς το θησαυρό συντομεύει, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, το ταξίδι γίνεται μεγαλύτερο. Ο παίκτης έχει ένα βοηθό στο ταξίδι του, το Γάλλο Παπαγάλο, ο οποίος τον τροφοδοτεί με πληροφορίες για τη χρήση της εκάστοτε μεθόδου προσανατολισμού και συγχρόνως του παρέχει δυνατότητα περεταίρω εμβάθυνσης.

Η πρώτη οθόνη του λογισμικού περιλαμβάνει τον τίτλο και τα στοιχεία των δημιουργών. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το κεντρικό μενού, όπου ο παπαγάλος συστήνεται στο χρήστη, εξηγεί ποιο είναι το παιχνίδι (κυνήγι θησαυρού) και τη χρήση των κουμπιών πλοήγησης (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Μενού

Στην τρίτη οθόνη του λογισμικού ο πειρατής συστήνεται και ζητάει τη βοήθεια του χρήστη κατά τις περιπλανήσεις του στις θάλασσες και την αναζήτηση του θησαυρού (Εικόνα 2).



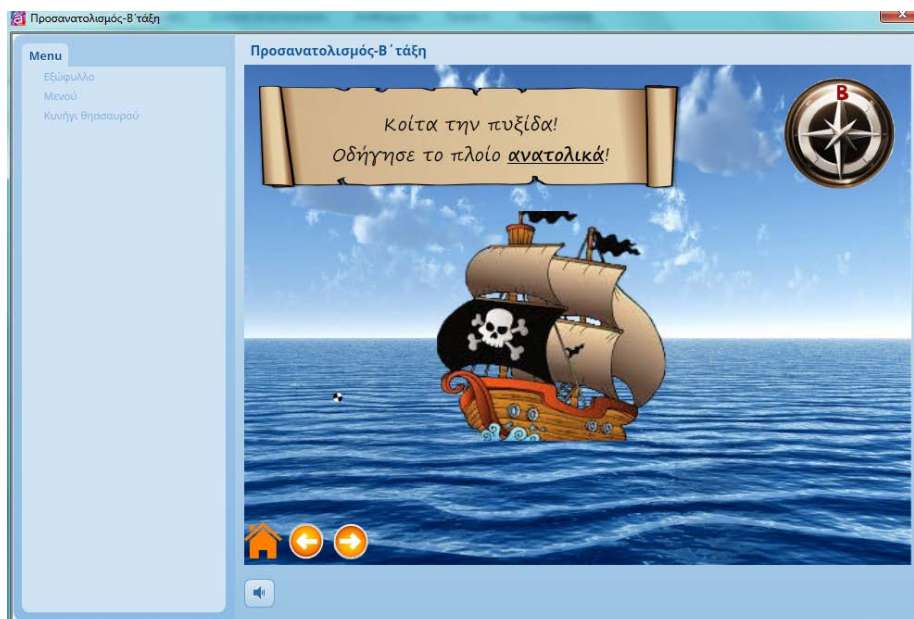
Εικόνα 2: Γνωριμία με Ρούλη Πειρατούλη

Έτσι, ξεκινάει το κυνήγι θησαυρού. Το καράβι του πειρατή πλέει στη θάλασσα, ο παραγάλος πληροφορεί τον παίκτη για τη χρήση της εκάστοτε μεθόδου προσανατολισμού και προτείνει εμβάθυνση (Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Προσανατολισμός με Πυξίδα

Στη συνέχεια, ο παίκτης καλείται βάσει της δεδομένης μεθόδου προσανατολισμού να οδηγήσει το πλοίο σε συγκεκριμένο σημείο του ορίζοντα, όπως του ζητείται. Επί παραδείγματι, εάν οι οδηγίες λένε να πάει το καράβι ανατολικά, ο παίκτης πρέπει να κάνει κλικ στο ανατολικό (δεξί) σημείο της οθόνης (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Οδηγώ το πλοίο ανατολικά με την πυξίδα

Αν πατήσει σωστά, συνεχίζεται ομοίως το ταξίδι και ο παίκτης καλείται να προσανατολιστεί με τον Πολικό Αστέρα, με χάρτη και με το ιερό της εκκλησίας. Όλα αυτά συμβαίνουν στην περίπτωση που ο παίκτης επιλύσει πάντα σωστά το πρόβλημα του προσανατολισμού που τίθεται κάθε φορά και εντέλει φτάσει στο θησαυρό.

Στην περίπτωση που ο παίκτης απαντήσει λάθος, το ταξίδι του προς το θησαυρό γίνεται όλο και πιο μακρύ. Έτσι, καλείται να προσανατολιστεί με την πυξίδα ως δεύτερη ευκαιρία, με τον ήλιο, με τη φωλιά των μυρμηγκιών. Αν ο παίκτης δεν καταφέρει να απαντήσει ποτέ σωστά, τότε ο πειρατής ανακοινώνει ότι δε βρίσκει το θησαυρό και καλεί τον παίκτη να ξαναπαιξει.

Επιπλέον, το λογισμικό-παιχνίδι συνοδεύεται από ένα φύλλο εργασίας, με το οποίο μπορεί να ασχοληθεί προαιρετικά ο χρήστης. Στο φύλλο αυτό περιλαμβάνονται δύο δραστηριότητες, οι οποίες είναι σχεδιασμένες σύμφωνα και με το πνεύμα του λογισμικού, δηλαδή έχουν εποικοδομιστικό και παιγνιώδη χαρακτήρα. Συγχρόνως, ο χρήστης έχει την ευκαιρία μέσω της εφαρμογής Laya3 να χρησιμοποιήσει την επαυξημένη πραγματικότητα για περεταίρω εμπάθυνση. Βεβαίως, για την αξιολόγηση του φύλλου εργασίας είναι απαραίτητη η συνδρομή εκπαιδευτικού.

Αξιολόγηση

Καθ' όλη τη διάρκεια του σχεδιασμού και της ανάπτυξης του πρωτότυπου λογισμικού διεξαγόταν παράλληλα και διαμορφωτική αξιολόγηση από τους συντελεστές του. Η αξιολόγηση ήταν θετική ως προς την ευχρηστία και τη συνέπεια της διεπαφής του. Το ίδιο συνέβη ως προς το γνωστικό παράγοντα και την παροχή προαιρετικής εμπάθυνας του χρήστη, η οποία μπορεί να λειτουργήσει και ως βοήθεια κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Κατά γενική ομολογία, η ανάπτυξη του πρωτότυπου λογισμικού ήταν άρτια.

Ωστόσο, εντοπίστηκε η έλλειψη του φύλλου εργασίας με τις επιπλέον δραστηριότητες και την επαυξημένη πραγματικότητα, το οποίο είχε δημιουργηθεί αλλά δεν είχε ενταχθεί στο περιβάλλον του λογισμικού. Επιπροσθέτως, κρίθηκε ότι χρειάζεται περισσότερο χρόνος για να πατήσει κάποιος στον παπαγάλο για περεταίρω εμβάθυνση. Ακόμη, οι σύνδεσμοι της περεταίρω εμβάθυνσης δε λειτουργούσαν και χρειάστηκε να αντικατασταθούν. Βεβαίως, όλες οι παρατηρήσεις λήφθηκαν υπόψη, ώστε να οδηγηθούμε στην άρτια ανάπτυξη και ολοκλήρωση του λογισμικού.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού λογισμικού για τον προσανατολισμό στη Β΄ Δημοτικού. Ο προσανατολισμός αποτελεί μια δεξιότητα που οι μικροί μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν και να αποκτήσουν, καθώς δεν είναι εύκολο να συνδέσουν βιωματικά τη θέση του ήλιου και των τεσσάρων σημείων του ορίζοντα με το περιβάλλον στο οποίο ζουν, ιδίως εάν κατοικούν σε μεγάλη πόλη.

Παρά τις οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος, η βιωματική και ουσιαστική προσέγγιση του θέματος μέσα σε μία διδακτική ώρα και με την έλλειψη ουσιαστικής εξάσκησης στον προσανατολισμό, καθίσταται αδύνατη. Για τον λόγο αυτό και εξαιτίας της έλλειψης κάποιου εναλλακτικού τρόπου διδασκαλίας της ενότητας της Μελέτης Περιβάλλοντος της Β΄ Δημοτικού, επιδιώξαμε τη δημιουργία ενός παιγνιώδη, διαδραστικού, βιωματικού λογισμικού σχετικά με την εμπέδωση της δεξιότητας του προσανατολισμού. Σκοπός είναι να μάθουν οι μαθητές να προσανατολίζονται στο χώρο μέσω των βασικών μεθόδων προσανατολισμού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα καθώς και να αναπτύξουν πληθώρα άλλων δεξιοτήτων μέσω της ενασχόλησής τους με το παιχνίδι.

Το πρωτότυπο τμήμα του λογισμικού αναπτύχθηκε με τη μεθοδολογία LUCID. Το λογισμικό σχεδιάστηκε βάσει των αρχών του εποικοδομισμού και της διερευνητικής-ανακαλυπτικής μάθησης. Τα τεχνολογικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το Articulate Storyline 2, το Microsoft Power Point και το Layaar, ενώ η δομή του λογισμικού είναι μεικτή-ιεραρχική.

Το λογισμικό πραγματεύεται κατ' ουσίαν ένα κυνήγι θησαυρού, όπου ο χρήστης καλείται να δώσει λύσεις σε διάφορα προβλήματα προσανατολισμού, ώστε να βοηθήσει τον πειρατή να φτάσει στο θησαυρό. Ο χρήστης λαμβάνει πληροφορίες και βοήθεια κατά τη διάρκεια της πλοήγησής του από τον παπαγάλο, ο οποίος χρησιμεύει και ως περεταίρω εμβάθυνση στις μεθόδους προσανατολισμού. Όσο πιο σωστά επιλύει ο παίκτης τα προβλήματα προσανατολισμού, τόσο πλησιάζει στο θησαυρό, ενώ στην αντίθετη περίπτωση το ταξίδι του επιμηκύνεται με αποτέλεσμα να απομακρύνεται από το στόχο του.

Το λογισμικό αξιολογήθηκε σε όλες τις φάσεις του σχεδιασμού και της ανάπτυξής του. Η αξιολόγηση ήταν διαμορφωτική ως προς το περιεχόμενό του αλλά και ευρετική ως

προς τη διεπιφάνειά του. Τα ελάχιστα προβλήματα που προέκυψαν, διορθώθηκαν άμεσα.

Βιβλιογραφία

- BBC (2014). See You See Me- Landscapes. Retrieved on 16/04/2015 from http://www.bbc.co.uk/scotland/education/sysm/landscapes/highlands_islands/flash/index.shtml?flash=land_ms_compass.
- Bloom B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Kreitzberg, C. (2008). The LUCID framework. An introduction. Retrieved on 11/10/2015 from <http://www.leadersintheknow.biz/portals/0/publications/lucid-paper-v2.pdf>.
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση. Μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Papert, S. (1991). *Νοητικές θύελλες*. Αθήνα: Οδυσσέας Ε.Π.Ε.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και πληροφορία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2014α). *Μελέτη Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2014β). *Μελέτη Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού. Τετράδιο εργασιών*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2014γ). *Μελέτη Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού. Βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

**Τ.Π.Ε. και Εκπαίδευση. Ένας απαραίτητος επαναπροσδιορισμός
και εξορθολογισμός ως προς τη βελτίωση της μάθησης.**

Ζωγόπουλος Ευστάθιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.12.04, Διδάκτορας Μηχανικός Ε.Μ.Π.

Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε.

ezogo67@otenet.gr

Αμανατίδου Παναγιώτα

Εκπαιδευτικός Φιλολόγος Π.Ε.02

Keksiv6@yahoo.gr

Γκολώνης Χρυσάνθος

Εκπαιδευτικός Μηχανολόγος Π.Ε.17.02

crisgoloni@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσης εργασίας είναι, με αφορμή μια πρόσφατη μελέτη του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.), να αναδείξει τον χρήσιμο επαναπροσδιορισμό του ρόλου, της θέσης και της αποτελεσματικότητας της χρήσης των Τ.Π.Ε. στις εκπαιδευτικές διεργασίες, τονίζοντας την πολύπλευρη διάσταση που θα πρέπει να δοθεί στη διαδικασία της μάθησης και της παραγωγής νέας γνώσης.

Λέξεις-Κλειδιά: μελέτες Ο.Ο.Σ.Α., πρόγραμμα PISA, μαθησιακή διαδικασία, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Σε πρόσφατη μελέτη - έκδοση του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) - Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD, με τίτλο «Μαθητές, Υπολογιστές και Μάθηση: Δημιουργώντας τη σύνδεση» (OECD, 2015), που εξετάζει τις συνέπειες των υπολογιστών στα αποτελέσματα διεθνών μαθητικών εξετάσεων όπως οι εξετάσεις PISA, προέκυψε η διαπίστωση πως ακόμα και σε χώρες που έχουν επενδύσει ισχυρά στην εκπαίδευση στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), και χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, δεν έχει σημειωθεί αξιοσημείωτη βελτίωση σε ότι αφορά στις επιδόσεις των μαθητών τους στα διεθνή διαγωνίσματα (τεστ) PISA τόσο στον ανάγνωση και κατανόηση κειμένου, όσο και στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες.

Η έκδοση βασίζεται κυρίως στα αποτελέσματα των διαγωνισμών PISA 2012 που διεξήχθησαν σε 65 χώρες μέλη του Ο.Ο.Σ.Α. ή μη, και εστιάζει στις ψηφιακές δεξιότητες των μαθητών ηλικίας 15 ετών που συμμετέχουν σε αυτά.

Το πρόγραμμα PISA

Το Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Student Assessment) PISA του Ο.Ο.Σ.Α. είναι μια διεθνής έρευνα που διεξάγεται στο χώρο της εκπαίδευσης σε συνεργασία των χωρών μελών του Ο.Ο.Σ.Α. κάθε τρία χρόνια από το 2000. Το Πρόγραμμα PISA επιβλέπεται και συντονίζεται από τη Γραμματεία του Ο.Ο.Σ.Α. (O.E.C.D. Secretariat) και το Διοικητικό Συμβούλιο PISA (PISA Governing Board), σε συνεργασία με τα αντίστοιχα Υπουργεία Παιδείας των συμμετεχουσών χωρών (Education authorities).

Η υλοποίηση του Προγράμματος γίνεται από Διεθνή Κοινοπραξία οργανισμών (international contractors - PISA Consortium), σε συνεργασία με την Ομάδα Εμπειρογνομόνων για τα θέματα (PISA Subject Matter Expert Groups) και την Ομάδα Εμπειρογνομόνων για τα Ερωτηματολόγια (PISA Questionnaire Expert Group που έχουν την ευθύνη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της έρευνας, ακολουθώντας αυστηρά επιστημονικά κριτήρια και ποιοτικούς ελέγχους Επιπλέον, σε κάθε χώρα υπάρχουν οι Εθνικοί Διαχειριστές (PISA National Project Managers) και ορίζεται ένα συντονιστικό Εθνικό Κέντρο PISA (<http://www.oecd.org/pisa/pisafaq/>).

Σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η παρακολούθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα με βάση την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα: Γραμματισμός (ανάγνωση, κατανόηση κειμένου), Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες (δεξιότητες μαθητών στην επίλυση προβλημάτων), εξετάζοντας σε τι βαθμό μπορούν να εφαρμόσουν οι μαθητές γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν κατά τα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο σχολείο σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Πιο συγκεκριμένα το Πρόγραμμα PISA (<http://www.iep.edu.gr/pisa/index.php/faqs/18-2012-03-24-19-16-12>):

- *Αξιολογεί τη βασική κατανομή των γνωστικών ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων (αλλά και των αντιπροσωπευόμενων από αυτούς) μαθητών.*
- *Δείχνει σε ποιο βαθμό οι ικανότητες και οι δεξιότητες των μαθητών (στο γνωστικό πεδίο, αλλά και στην κριτική αντιμετώπιση των ζητημάτων που κατά καιρούς ανακύπτουν) σχετίζονται με τις δημογραφικές, τις κοινωνικές, τις οικονομικές και -βεβαίως- τις εκπαιδευτικές μεταβλητές.*
- *Αποκαλύπτει όψεις των αλλαγών στις μαθητικές επιδόσεις, αλλά και τη συνάφεια μεταξύ επιπέδου των μαθητών και των διαφορετικών τύπων ή μεταβλητών του μαθησιακού περιβάλλοντός τους.*
- *Αποτιμά πόσο καλά προετοιμασμένοι είναι οι μαθητές, προκειμένου να αντιμετωπίζουν ζητήματα της καθημερινής τους ζωής.*
- *Αποκαλύπτει το βαθμό, κατά τον οποίο μπορούν οι 15χρονοι μαθητές να συμμετέχουν με πληρότητα και ισοτιμία στην πολιτική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή του τόπου τους.*

- Συλλέγει, επίσης, πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα των συμμετεχουσών χωρών, ώστε να διερευνηθούν οι πλείστοι εκείνοι παράγοντες που επιδρούν καταλυτικά στη συνολική εικόνα των μαθητικών επιδόσεων (οικογένεια, ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον κ.ά.), αλλά και να αναζητηθούν πρακτικές αντιμετώπισης των πιθανών εκπαιδευτικών ελλειμμάτων από πλευράς συμμετεχουσών χωρών.

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 15 ετών. Δεν εξετάζεται συγκεκριμένη διδακτέα ύλη. Σε κάθε κύκλο του Προγράμματος ορίζεται ένα υπό έμφαση γνωστικό αντικείμενο, το οποίο εξετάζεται λεπτομερώς, ενώ τα υπόλοιπα εξετάζονται σε μικρότερη έκταση. Υπεύθυνος για την επιλογή του δείγματος των σχολείων που θα συμμετάσχουν στην έρευνα είναι ερευνητικός οργανισμός, ο οποίος ανήκει στη Διεθνή Κοινοπραξία του Προγράμματος PISA. Η επιλογή γίνεται με χρήση ειδικού λογισμικού και με βάση αυστηρούς κανονισμούς και κριτήρια που ισχύουν προφανώς για όλες τις συμμετέχουσες χώρες.

Σε ότι αφορά στην επιλογή δείγματος των μαθητών, το δείγμα των μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνα επιλέγεται από το σύνολο των επιλέξιμων μαθητών, με τη χρήση ειδικού λογισμικού, από ερευνητικό οργανισμό της Διεθνούς Κοινοπραξίας υλοποίησης του Προγράμματος. Η συμμετοχή είναι υποχρεωτική εκτός ειδικών εξαιρέσεων.

Η κατάταξη των χωρών γίνεται στη βάση του μέσου όρου της επίδοσης κάθε χώρας, ξεχωριστά για κάθε γνωστικό αντικείμενο που εξετάζεται. Οι συμμετέχουσες χώρες κατατάσσονται σε τρεις ομάδες, ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών τους: Στην πρώτη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες με μέση επίδοση υψηλότερη από τον μέσο όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α., στη δεύτερη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες που η μέση επίδοσή τους δεν διαφέρει από αυτήν του μέσου όρου των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α., ενώ στην τρίτη ομάδα κατατάσσονται οι χώρες με μέση επίδοση χαμηλότερη από τον μέσο όρο των χωρών του Ο.Ο.Σ.Α..

Τα αποτελέσματα του Προγράμματος τίθενται στη διάθεση των εκπαιδευτικών αρχών των χωρών που συμμετέχουν σε αυτό, οι οποίες και έχουν τον τελικό λόγο σε σχέση με το πώς θα αξιοποιήσουν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα και αν θα υιοθετήσουν συστάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής ή καλές πρακτικές από άλλα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η μελέτη του Ο.Ο.Σ.Α.

Όπως προαναφέραμε, η μελέτη που εξετάζει της συνέπειες των υπολογιστών στα αποτελέσματα διεθνών μαθητικών εξετάσεων όπως οι εξετάσεις PISA, διαπίστωσε πως χώρες που έχουν επενδύσει δυναμικά στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) και χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. συχνά στην εκπαίδευση, δεν έχει σημειωθεί αξιοσημείωτη πρόοδος σε ότι αφορά στις επιδόσεις των μαθητών τους στους Διεθνείς διαγωνισμούς PISA.

Υποστηρίζει δε, πως κυρίαρχη ανάγκη είναι οι μαθητές να αποκτήσουν και να αφομοιώσουν βασικές δεξιότητες γραμματισμού και αριθμητικής.

Σύμφωνα με τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και δεξιοτήτων του Ο.Ο.Σ.Α. Andreas Schleicher, η συγκεκριμένη μελέτη δεν αποσκοπεί στο να λειτουργήσει ως δικαιολογία για να απομακρύνουμε την τεχνολογία από τα σχολεία, αλλά ως ευκαιρία για να αναζητήσουμε τρόπους για τη βέλτιστη χρήση της.

Πιο συγκεκριμένα στοιχεία της μελέτης, αλλά και οι δηλώσεις στο BBC του Andreas Schleicher (<http://www.bbc.com/news/business-34174796>), δείχνουν τα ακόλουθα:

Το 2012, 96% των μαθητών ηλικίας 15 ετών στις χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. ανέφεραν πως είχαν στην οικεία τους υπολογιστή αλλά το 72% ανέφερε πως χρησιμοποιούσε στο σχολείο.

Οι μαθητές που χρησιμοποιούσαν υπολογιστές στο σχολείο «μέτρια», όπως μια ή δυο φορές την εβδομάδα, έτειναν να έχουν κάπως καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα από ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούσαν υπολογιστές στο σχολείο σπάνια.

Όμως οι μαθητές που χρησιμοποιούσαν ηλεκτρονικούς υπολογιστές πολύ συχνά στο σχολείο είχαν χειρότερες επιδόσεις, συνυπολογίζοντας ακόμη και το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών και τα δημογραφικά τους στοιχεία.

Συμπεραίνεται λοιπόν από τη έρευνα πως η συχνή χρήση των υπολογιστών αλλά και tablets στα σχολεία όχι μόνο δεν βελτιώνει αλλά αντιθέτως χειροτερεύει τις επιδόσεις των μαθητών, ακόμα και όσον αφορά στις ψηφιακές δεξιότητες, οι οποίες μετρήθηκαν με τεστ σε μαθητές στις εξής 31 χώρες: Αυστραλία, Αυστρία, Βέλγιο, Βραζιλία, Καναδάς, Χιλή, Ταϊπέι-Κίνας, Κολομβία, Δανία, Εσθονία, Γαλλία, Χονγκ Κονγκ, Ουγγαρία, Ιρλανδία, Ισραήλ, Ιταλία, Ιαπωνία, Κορέα, Μακάο-Κίνας, Νορβηγία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ομοσπονδία της Ρωσίας, Σανγκάι-Κίνας, Σιγκαπούρη, Δημοκρατία της Σλοβακίας, Σλοβενία, Ισπανία, Σουηδία, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα και Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής.

Στα τεστ αυτά, οι μαθητές έπρεπε να χρησιμοποιήσουν ποντίκι και πληκτρολόγιο για να περιηγηθούν και να επεξεργαστούν κείμενο, χρησιμοποιώντας εργαλεία όπως υπερσυνδέσμους, το κουμπί του browser, να δημιουργήσουν πίνακες με δεδομένα, διάγραμμα, και να κάνουν πράξεις σε αριθμομηχανή επί της οθόνης.

Σύμφωνα με την έκθεση του Οργανισμού, τις καλύτερες ψηφιακές επιδόσεις φέρνουν οι μαθητές από τη Σιγκαπούρη, στην οποία η χρήση υπολογιστών στα σχολεία είναι «μέτρια».

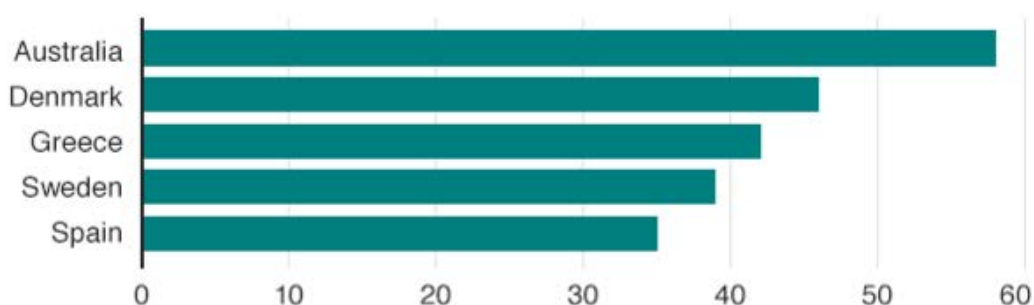
Όσον αφορά στα τεστ PISA, οι χώρες και πόλεις με τη μικρότερη χρήση υπολογιστών στο εκπαιδευτικό σύστημα -Νότια Κορέα, Σαγκάη στην Κίνα, Χονγκ Κονγκ και Ιαπωνία- παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα με τις καλύτερες επιδόσεις, όπως αυτά στην Ανατολική Ασία, είναι πιο επιφυλακτικά στη χρήση της τεχνολογίας στην σχολική αίθουσα.

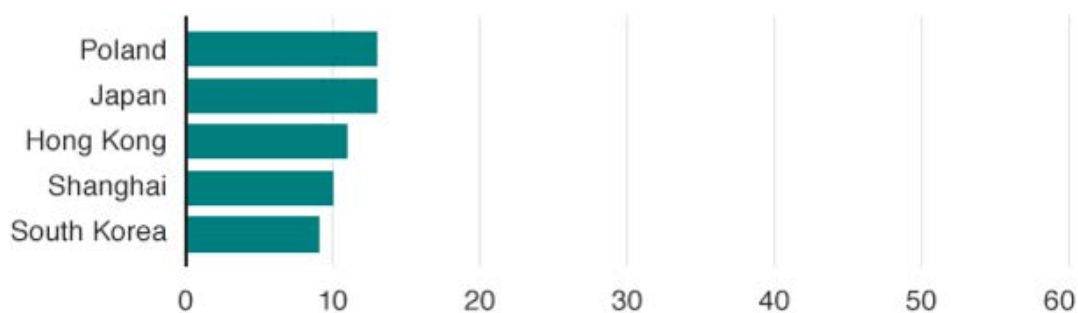
Η Ελλάδα, στα τεστ PISA του έτους 2012, σε σύνολο 65 χωρών που έλαβαν μέρος είχε καταταγεί 39η στην Ανάγνωση, 42η στα Μαθηματικά και 42η στον τομέα των Φυσικών Επιστημών.

Παρόλα αυτά, είναι η τρίτη σε κατάταξη χώρα που οι μαθητές συνδέονται στο σχολείο στο διαδίκτυο με 32 λεπτά την ημέρα κατά μέσο όρο, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο σχήμα 1, αναλογούν κατά μέσο όρο 8,2 μαθητές ανά υπολογιστή στο σχολείο, ενώ τα δύο τρίτα των μαθητών (66%) φέρονται να χρησιμοποιούν υπολογιστές.

Top 5



Bottom 5



Σχήμα 1: Ημερήσια κατά μέσο όρο χρήση του διαδικτύου στο σχολείο από μαθητές.
Πηγή OECD

Τα σχολεία στις ανεπτυγμένες χώρες δεν έχουν αξιοποιήσει τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και δεν έχουν καταφέρει επαρκώς να μεταφέρουν νέες χρήσιμες δεξιότητες στους μαθητές.

Συγκεκριμένα, μεταξύ των επτά χωρών με την υψηλότερη χρήση του Διαδικτύου στα σχολεία, οι τρεις (Σουηδία, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία) παρουσίασαν αξιοσημείωτη

μείωση στην ικανότητα ανάγνωσης, ενώ σε άλλες τρεις από τις επτά (Ισπανία, Νορβηγία, Δανία), οι επιδόσεις παρέμειναν στάσιμες την τελευταία δεκαετία.

Από το γεγονός αυτό προκύπτει κατά τον Schleicher πως τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να βρουν πιο αποτελεσματικούς τρόπους για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στη διδασκαλία και τη μάθηση, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς μαθησιακά περιβάλλοντα που να υποστηρίζουν τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους του 21ου αιώνα και στους μαθητές τις δεξιότητες του 21ου αιώνα που χρειάζονται για να επιτύχουν στον κόσμο του αύριο, με την τεχνολογία να αποτελεί ουσιαστικά τον μονόδρομο στην πρόσβαση της γνώσης και τους εκπαιδευτικούς στην πρώτη γραμμή σχεδιασμού και εφαρμογής της αλλαγής αυτής.

Ο Schleicher δήλωσε επίσης πως η τεχνολογία δημιούργησε πολλές φρούδες ελπίδες και πως τα άτομα που εκτιμούν πως μπορούμε απλά να προσθέσουμε την τεχνολογία στις διαδικασίες που ήδη κάνουμε στα σχολεία και να μεταμορφωθεί η διαδικασία της μάθησης θα απογοητευτούν σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας.

Ένα από τα πιο απογοητευτικά ευρήματα της μελέτης κατά τον Schleicher είναι το γεγονός πως το κοινωνικοοικονομικό χάσμα μεταξύ των μαθητών δεν περιορίζεται από την τεχνολογία, αλλά αντίθετα ενδέχεται να διογκώνεται. Επίσης, στις δηλώσεις του τόνισε πως οι μαθητές τείνουν να αντιγράφουν (copy-paste) από το Διαδίκτυο τις σχολικές τους εργασίες και η προσοχή τους μπορεί να διασπάται από τους υπολογιστές.

Συμπεράσματα

Οι υπολογιστικές τεχνολογίες και η χρήση αυτών είναι δυνατό υπό τις κατάλληλες συνθήκες και προϋποθέσεις, να συνεισφέρουν στο σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων, όπου καλλιεργείται η ενεργητική στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση (Ζωγόπουλος, 2013).

Όμως, αυτό δεν συνεπάγεται αυτομάτως και τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας καθώς κάθε μαθητής εκτός του ότι αντιλαμβάνεται τη νέα γνώση διαφορετικά έχει και τον προσωπικό του τρόπο μάθησης αλλά και η ίδια η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε δύο επίπεδα, όπου τα περιεχόμενα της μάθησης είναι διαφορετικά, στο γνωστικό και το συγκινησιακό επίπεδο (Cleary, 1996).

Σκοπός είναι να εξασφαλίζεται η ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και η οργάνωση και ο απώτερος στόχος της διδασκαλίας οφείλει να ανταποκρίνεται στο επίπεδο, τις προσωπικές ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά των μαθητών αλλά και στο γενικότερο κλίμα της σχολικής τάξης (Vollmeyer & Rheinberg, 2005).

Παρά τα τεράστια ποσά που δαπανώνται (επενδύονται;) για τη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στα σχολεία παγκοσμίως, τα αποτελέσματα δεν είναι τα αναμενόμενα σε ότι αφορά στις μαθησιακές διεργασίες.

Βέβαια, σε μια έρευνα οφείλουμε, παρά το σεβασμό στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα της, να την αντιμετωπίσουμε πολύπλευρα λαμβάνοντας υπόψη διάφορες παραμέτρους που χρήζουν πολλαπλών ερμηνειών.

Για το πρόγραμμα PISA έχουν ασκηθεί και ασκούνται κατά καιρούς διάφορες πολυπρισματικές εμπειριστατωμένες κριτικές, που εστιάζονται στο περιεχόμενο, στη μεθοδολογία και στη φιλοσοφία σχεδιασμού του, προβάλλοντας τα ισχυρά αλλά και τα αδύναμα σημεία του όπως η αύξηση του άγχους, η μείωση της δημιουργικότητας των μαθητών, το περιορισμένο και εστιασμένο του εύρος, η μέτρηση της κριτικής σκέψης, η δημιουργία συνεχώς ανταγωνιστικών τάσεων με απρόβλεπτες συνέπειες κλπ.

Εστιάζοντας στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα, η χώρα μας υστερεί έναντι πολλών χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. όσον αφορά στις επιδόσεις των μαθητών στο πρόγραμμα PISA, μεταξύ των οποίων χώρες με παρόμοια ή χαμηλότερα επίπεδα δαπανών ανά μαθητή, με παρόμοια ή μικρότερη αναλογία μαθητών/εκπαιδευτικών και χώρες με παρόμοια ή χαμηλότερα επίπεδα οικονομικής ανάπτυξης. Αυτό βεβαίως και δεν συνεπάγεται και τη γενικότερη υστέρηση της Χώρας μας σε όλους τους τομείς που σχετίζονται με τις Τ.Π.Ε. Για παράδειγμα, πρόσφατα, 255 Έλληνες εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έλαβαν την Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας στο πλαίσιο της δράσης e-Twinning, η οποία προωθεί τη σχολική συνεργασία στην Ευρώπη, γεγονός που κατατάσσει τη Χώρα μας στην πρώτη θέση μεταξύ σαράντα Χωρών, ενώ συγχρόνως αναδεικνύεται η χρησιμότητα του προγράμματος, η υψηλή κατάρτιση σε θέματα εφαρμογής των Τ.Π.Ε στις εκπαιδευτικές διεργασίες καθώς και η δημιουργικότητα, η πρωτοβουλία και η ενίσχυση της καινοτομίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών και μαθητών (<https://www.minedu.gov.gr/eidiseis/17339-18-01-16-tween>).

Απαιτείται όμως άμεσα επαναπροσδιορισμός, εξορθολογισμός και αναδόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο των δομών του και πρακτικές βελτίωσης ποιότητας των εκπαιδευτικών διεργασιών μέσω βραχυπρόθεσμων, μεσοπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων συντονισμένων δυναμικών ενεργειών από το σύνολο των εμπλεκόμενων φορέων αλλά και σε συνολική ευρύτερη διευρυμένη συνεργασία, ώστε να αναπτυχθούν σχέσεις σεβασμού, επικοινωνίας και εμπιστοσύνης, με κοινό στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τα σχολεία θα πρέπει να ηγούνται, να είναι πάντοτε βήματα μπροστά και όχι να ακολουθούν. Δεν αρκεί να γίνουν μόνο ψηφιακά, αλλά δημιουργικά και ανοικτά, ευέλικτα και με περιθώρια αυτονομίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ζωγόπουλος, Ε. (2013), *Τ.Π.Ε. και Ποιότητα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Cleary, B.A. (1996). Relearning the Learning Process. *Quality Progress*, 79-85.

OECD, 2015. *Students, Computers and Learning: Making the Connection Pisa*.
OECD Publishing: 2015.

Vollmeyer, R. & Rheinberg, F. (2005). A surprising effect of feedback on learning.
Learning and Instruction, 15(6), 589-602.

Αναφορές από το διαδίκτυο

<http://www.oecd.org/pisa/pisafaq/>

<http://www.iep.edu.gr/pisa/index.php/faqs/18-2012-03-24-19-16-12>

<http://www.bbc.com/news/business-34174796>

<https://www.minedu.gov.gr/eidiseis/17339-18-01-16-tween>

Τα μαθησιακά στυλ στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Λεοντίδης Μάκης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.19 & Ερευνητής

Διδάκτορας Πληροφορικής

leon@di.uoa.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει το ρόλο των μαθησιακών στυλ στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων που παρέχουν υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και να παρουσιάσει τη συμβολή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Μέσα από την σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση της εγχώριας και της διεθνούς βιβλιογραφίας, καθώς και τη συγκριτική μελέτη αντίστοιχων προσαρμοστικών εκπαιδευτικών συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αναδεικνύεται ο θεμελιώδης ρόλος τους στην ανάπτυξη διαφοροποιημένου εκπαιδευτικού υλικού, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και προτιμήσεις του εκπαιδευόμενου, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό αποτελεσματικότερα στη μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθησιακά Στυλ, Προσαρμοστικά Εκπαιδευτικά Συστήματα, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας λαμβάνουν χώρα πολυπαραμετρικές διεργασίες αρκετές από τις οποίες ανάγονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου (Anderson, 1995). Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης, προκειμένου μία εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αποτελεσματική, χρειάζεται να λάβει υπόψη της αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά έτσι ώστε, να ανταποκριθεί με επιτυχία στις ιδιαίτερες ανάγκες και προτιμήσεις του εκπαιδευόμενου. Με τον τρόπο αυτό, συνίσταται ένα μαθησιακό μοντέλο, το οποίο προσμετρώντας αυτή την διάσταση, εμφανίζει τη δυνατότητα να διαφοροποιείται στη βάση των ιδιαίτερων αναγκών του κάθε εκπαιδευόμενου, παρέχοντας ένα εξατομικευμένο τρόπο διδασκαλίας που αποσκοπεί να προάγει την εκπαιδευτική διαδικασία, βελτιστοποιώντας το μαθησιακό της αποτέλεσμα (Brusilovsky, 2007). Κατά συνέπεια, συνυπολογίζοντας ότι οι προτιμώμενες μέθοδοι μάθησης και διδασκαλίας διαφέρουν από εκπαιδευόμενο σε εκπαιδευόμενο, πολλά από τα σύγχρονα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικά συστήματα αναπτύσσουν μία προσαρμοστική διάσταση προκειμένου να εξατομικεύσουν τη λειτουργία τους, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητή (Felder & Silverman, 1988).

Με βάση τα παραπάνω, διαπιστώνεται η αναγκαιότητα μίας μεθόδου, η οποία θα αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου, εντάσσοντας τα παράλληλα σε ένα γνωστικό πλαίσιο ομοειδών διακριτών ιδιοτήτων, έτσι ώστε να αξιοποιηθούν κατάλληλα από ένα εκπαιδευτικό σύστημα (Sarasin, 1999). Το γνωστικό αυτό πλαίσιο, οριοθετεί την έννοια του μαθησιακού στυλ, καθιστώντας το ταυτόχρονα ένα

σημαντικό παράγοντα της μαθησιακής προσέγγισης που υιοθετούν τα περισσότερα προσαρμοστικά εκπαιδευτικά συστήματα (Γρηγοριάδου κα., 2001).

Στην επόμενη ενότητα, ο αναγνώστης εξοικειώνεται με την έννοια των μαθησιακών στυλ και τον τρόπο που αυτά αξιοποιούνται στη διδακτική πράξη. Στη συνέχεια, με βάση τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία, παρουσιάζονται χαρακτηριστικά προσαρμοστικά εκπαιδευτικά συστήματα που ενσωματώνουν διαφορετικά μαθησιακά στυλ και αξιοποιούν τις δυνατότητες τους στην παροχή εξατομικευμένου εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από τη διαπραγμάτευση αυτής της εργασίας.

Μαθησιακά Στυλ

Σύμφωνα με τον Kolb (1984), μαθησιακό στυλ είναι η προτιμητέα μέθοδος αντίληψης και επεξεργασίας της πληροφορίας. Οι Riding και Rayne (1998), ορίζουν το μαθησιακό στυλ ως την προτιμώμενη διαδικασία οργάνωσης και παρουσίασης των πληροφοριών που επιτελείται από το άτομο, ενώ οι Honey και Mumford (1992), το αντιλαμβάνονται ως τις στάσεις και τη συμπεριφορά ενός ατόμου, που καθορίζουν τον επιθυμητό τρόπο μάθησης. Κατά τον Vermunt (1996), μαθησιακό στυλ αποτελεί το συγκεκριμένο πρότυπο εκπαιδευτικών συμπεριφορών που συνδέονται άρρηκτα με τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις επιδιώξεις των εκπαιδευόμενων, ενώ κατά τους James και Gardner (1995), είναι ο τρόπος με τον οποίο τα έμβια όντα αντιλαμβάνονται, οργανώνουν, επεξεργάζονται, αποθηκεύουν και ανακαλούν τις γνωστικές πληροφορίες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη των Felder και Silverman (1988), σύμφωνα με την οποία το μαθησιακό στυλ συνιστά διακριτά ομοειδούς τύπου χαρακτηριστικά τα οποία χρησιμεύουν ως δείκτες για το πώς ένα άτομο αντιλαμβάνεται, συλλογίζεται και τελικά μαθαίνει, συνιστώντας με τον τρόπο αυτό ένα πλαίσιο ιδιαίτερων γνωστικών διεργασιών που το χαρακτηρίζουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα στυλ μάθησης έχουν πολλαπλές εστιάσεις, συμπεριλαμβανομένων της λήψης και της επεξεργασίας πληροφοριών, των ιδιαίτερων ατομικών χαρακτηριστικών του εκπαιδευόμενου, των χαρακτηριστικών του μαθησιακού περιβάλλοντος με το οποίο αλληλεπιδρά και του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού. Υπό αυτή την έννοια, χρησιμοποιούνται κυρίως στην εκπαιδευτική πρακτική για να περιγράψουν τις ατομικές διαφορές στη μάθηση και αξιοποιούν την υπόθεση ότι κάθε άνθρωπος έχει ένα ιδιαίτερο τρόπο να διεκπεραιώνει τη μαθησιακή διαδικασία, δηλαδή να αντιλαμβάνεται, να οργανώνει και να επεξεργάζεται τις πληροφορίες.

Η εκπαιδευτική χρησιμότητα των μαθησιακών στυλ, έχει τεκμηριωθεί από πολλούς ερευνητές, οι οποίοι τα ενέταξαν σε ένα πλαίσιο μαθησιακής αποτελεσματικότητας σύγχρονων εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (Smith, 2002). Η προσέγγιση που ακολούθησαν ενσωμάτωσε την υπόθεση ότι τα μαθησιακά στυλ, μπορούν να παράσχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να σχεδιάζουν διδασκαλίες οι οποίες συνυπολογίζουν τις ιδιαίτερες προτιμήσεις των εκπαιδευόμενων και ανταποκρίνονται κατάλληλα στις

ατομικές μαθησιακές διαφορές τους.

Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Anderson (1995), υποστήριξε ότι οι διαδικασίες της μάθησης επηρεάζονται καθοριστικά από την αλληλεπίδραση μεταξύ των στυλ μάθησης των εκπαιδευόμενων και των στυλ μάθησης των εκπαιδευτικών, καθώς και από το εκπαιδευτικό πλαίσιο του μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται η διδακτική πράξη και η οποία συνήθως χαρακτηρίζεται από μία πληθώρα παραμέτρων. Για το σκοπό αυτό, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να συνυπολογίζουν περισσότερο στη διδασκαλία τους τις ατομικές μαθησιακές διαφορές των εκπαιδευομένων τους, όπως αυτές περιγράφονται από διατυπωμένα μαθησιακά πρότυπα (Sarasin, 1999).

Αρκετοί ερευνητές, συσχέτισαν τα μαθησιακά στυλ με την ανάπτυξη αποτελεσματικών μεθοδολογιών διδασκαλίας (Cassidy, 2004, Oughton & Reed, 2000). Σύμφωνα με τα ευρήματα τους, η διερεύνηση και κατανόηση του ιδιαίτερου στυλ μάθησης κάθε εκπαιδευόμενου, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας αποδοτικής διδακτικής μεθοδολογίας, καθώς και μίας συνεπακόλουθης εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης. Για το λόγο αυτό, χρειάζονται να λαμβάνονται υπόψη κατά τη σχεδίαση και ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και του αντίστοιχου εκπαιδευτικού υλικού από το οποίο αυτή υποστηρίζεται. Αναπτύσσοντας περαιτέρω το σκεπτικό αυτό ο Kolb (1984), υποστηρίζει ότι η μαθησιακή διαδικασία επηρεάζεται άμεσα από τον προσωπικό τρόπο μάθησης κάθε εκπαιδευόμενου. Επομένως, το στυλ μάθησης μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα στη σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού και των επιμέρους γνωστικών μονάδων που το απαρτίζουν (παραδείγματα, ασκήσεις, δραστηριότητες).

Τα μαθησιακά στυλ σχετίζονται άμεσα με την πρόσληψη, επεξεργασία και ανάκληση της πληροφορίας και αποτελούν αντικείμενο της Γνωστικής Ψυχολογίας (Cognitive Psychology). Η συσχέτιση αυτή με τρόπους αντίληψης, μνήμης και επίλυσης προβλημάτων, καθώς και με προτιμήσεις και στάσεις μάθησης των εκπαιδευομένων, τους αποδίδει ένα ευρύτερο χαρακτήρα και τα διαφοροποιεί από τα γνωστικά στυλ (Riding & Rayne, 1998). Ο Brusilovsky (2007), λαμβάνοντας υπόψη το συγκεκριμένο τρόπο με τον οποίο ένας εκπαιδευόμενος προτιμά να προσλαμβάνει και να επεξεργάζεται τη γνωστική πληροφορία, τα αποτιμά ως ένα σύνολο ατομικών προτιμήσεων και ικανοτήτων που καθορίζουν το πως ένας εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται, κατανοεί και επεξεργάζεται γνωστικές έννοιες.

Ανακεφαλαιώνοντας τις παραπάνω απόψεις, μπορούμε να ορίσουμε την έννοια του μαθησιακού προτύπου (ή στυλ) (learning style) ως ένα σύνολο από προτιμήσεις που χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευόμενο σχετικά με τους τρόπους που προτιμά να μαθαίνει,

- σε συνεργασία ή εξατομικευμένα,
- μελετώντας θεωρητικά κείμενα ή επιλύοντας πρακτικά προβλήματα,
- σχεδιάζοντας ή αναπτύσσοντας ένα έργο,
- μελετώντας μόνος του και εστιάζοντας στις σημαντικότερες έννοιες ή προτιμώντας να τις συζητά με άλλους συν-εκπαιδευόμενους.

Εξετάζοντας τις απόψεις διάφορων σύγχρονων ερευνητών του πεδίου, διαπιστώνουμε ότι αυτές επικεντρώνονται κυρίως σε τέσσερα μαθησιακά στυλ, το ακαδημαϊκό στυλ, το στυλ μάθησης - κατανόησης, το στυλ που δίνει έμφαση στην ατομικότητα και το διαπροσωπικό στυλ (Gardner, 1983, Riding & Rayne, 1998). Αναλυτικότερα σύμφωνα με το καθένα από αυτά:

- *Ο εκπαιδευόμενος που ανήκει στο ακαδημαϊκό στυλ μάθησης, αρέσκεται στο να αντιλαμβάνεται τις πληροφορίες και να τις ενσωματώνει σταδιακά σε ένα γνωστικό σχήμα, με γνώμονα να διακρίνεται από σαφήνεια και να διαθέτει τη δυνατότητα να είναι εφαρμόσιμο στην πράξη.*
- *Ο εκπαιδευόμενος που ανήκει στο στυλ μάθησης - κατανόησης, αρέσκεται στο να επικεντρώνεται περισσότερο σε αφηρημένες ιδέες και θεωρήσεις. Προκειμένου να τις εντάξει σε ένα γνωστικό σχήμα, μέσα στο οποίο μπορεί να τις αντιληφθεί και να τις κατανοήσει, οριοθετεί ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από τη διερεύνηση των αιτιών που τις προσδιορίζουν ενώ παράλληλα τις αποτιμά με λογικές σταθερές. Με τον τρόπο αυτό, επιχειρεί να τις εξορθολογήσει και να τις αφομοιώσει συνεισφέροντας στην προσωπική του μάθηση.*
- *Ο εκπαιδευόμενος που ανήκει στο μαθησιακό στυλ της ατομικότητας, επενδύει στην εξατομικευμένη προσέγγιση της μάθησης, η οποία διακρίνεται από πρωτοτυπία και εξερευνητικές διεργασίες, οι οποίες συνεισφέρουν στον προσδιορισμό ενός προσωπικού μοντέλου μάθησης. Με τον τρόπο αυτό η αναπαράσταση της γνώσης εμπεριέχει ατομικά βιώματα και νοήματα, τα οποία χαρακτηρίζονται από αξίες και στάσεις που διακρίνουν τον εκπαιδευόμενο και του επιτρέπουν στηριζόμενος σε αυτές να παράξει νέες ιδέες και θεωρήσεις.*
- *Ο εκπαιδευόμενος που ανήκει στο διαπροσωπικό μαθησιακό στυλ, ενδιαφέρεται να συλλέξει και να επεξεργαστεί πληροφορίες μέσα από ένα συλλογικά οργανωμένο και συνεργατικό τρόπο. Χρησιμοποιώντας ως άξονα αναφοράς τη μαθησιακή του σχέση με τους συν-εκπαιδευόμενους του, αναζητά απτές αποδείξεις της πληροφορίας που αντιλαμβάνεται ώστε να τη διερευνήσει μέσα από μία περισσότερο χρηστική οπτική που θα του επιτρέψει να την κατανοήσει και να την αφομοιώσει στις γνωστικές του δομές.*

Έχει αναφερθεί ότι το στυλ μάθησης δε σταθεροποιείται, αλλά αναπτύσσεται ανάλογα με την ηλικία και τις προσλαμβάνουσες γνώσεις που αποκομίζει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του (Riding & Rayne, 1998). Έτσι προκύπτουν μοντέλα - κατηγοριοποιήσεις γνωστικών και μαθησιακών στυλ όπως το μοντέλο των Honey και Mumford (1992), σύμφωνα με το οποίο, οι εκπαιδευόμενοι κατατάσσονται σε τέσσερα μαθησιακά στυλ (Ακτιβιστής, Ανακλαστικός, Θεωρητικός, Πραγματιστής), το μοντέλο των Felder και Silverman (1988), που κατατάσσει τον εκπαιδευόμενο σε τέσσερα μαθησιακά στυλ με βάση αντίστοιχα διπολικά χαρακτηριστικά (αισθητηριακός ή διαισθητικός, οπτικός ή λεκτικός, ενεργητικός ή στοχαστικός, ακολουθιακός ή ολιστικός) και το μοντέλο του Kolb (Συγκλίνων, Αποκλίνων, Αφομοιωτής, Προσαρμοστικός), (Kolb, 1984). Υπάρχουν επίσης μαθησιακά στυλ εκπαιδευόμενων, που προσεγγίζονται μέσα από τις προτιμήσεις τους σε κατάλληλα επιλεγμένα αλληλουχία διαφορετικών τύπων εκπαιδευτικού υλικού ή σε συγκεκριμένα πολυμεσικά αντικείμενα που ενσωματώνουν

κείμενο, εικόνα, ήχο (Riding & Rayne, 1998).

Η αποδοχή της αντίληψης των μαθησιακών στυλ έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη θεωρητικών προτύπων, τα οποία εξετάζοντας διάφορες διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιχειρούν να κατηγοριοποιήσουν κατάλληλα τον εκπαιδευόμενο σε συνάρτηση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (Witkin et al., 1977, Kolb, 1984, Honey & Mumford, 1992). Οι διαστάσεις αυτές αναφέρονται κυρίως στον τρόπο επεξεργασίας της γνωστικής πληροφορίας, στις μαθησιακές στρατηγικές, στα γνωστικά χαρακτηριστικά και τις μαθησιακές ανάγκες του εκπαιδευόμενου, καθώς και στα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητας του.

Χρήση μαθησιακών στυλ σε εκπαιδευτικά συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Οι ερευνητές που σχετίζονται με το επιστημονικό πεδίο της σχεδίασης και ανάπτυξης εκπαιδευτικού λογισμικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, έχουν επιδείξει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια σε θέματα που σχετίζονται με τις ιδιαίτερες προτιμήσεις και τις ανάγκες των εκπαιδευόμενων (Brusilovsky, 2007). Πιο συγκεκριμένα, εστιάζονται στον προσδιορισμό, την αξιοποίηση και την ενσωμάτωση των ιδιαίτερων γνωρισμάτων τους στο εκπαιδευτικό υλικό που παράγουν, με σκοπό να το καταστήσουν περισσότερο εξατομικευμένο και αποτελεσματικό. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ως ιδιαίτερα γνωρίσματα (individual traits) θεωρούνται χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τον εκπαιδευόμενο ως ιδιαίτερο άτομο, όπως παράγοντες προσωπικότητας, μοντέλα γνωστικών (cognitive styles) και μαθησιακών στυλ (learning styles).

Η σύγχρονη βιβλιογραφία που σχετίζεται με θέματα σχεδίασης και ανάπτυξης εκπαιδευτικού λογισμικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αξιοποιώντας ευρήματα της γνωστικής ψυχολογίας, έχει αναδείξει διαφορετικές κατηγοριοποιήσεις γνωστικού / μαθησιακού στυλ (Honey & Mumford, 1992, Kolb, 1984, Witkin et al, 1977), οι οποίες δύναται να ενσωματωθούν σε εκπαιδευτικό υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παρόλο που πολλά θέματα παραμένουν ακόμη ανοιχτά σχετικά με την ψυχολογική διάσταση αυτών των κατηγοριοποιήσεων και την ορθότητά τους, εντούτοις έχουν αναπτυχθεί αρκετά συστήματα τα οποία βασίζονται σε αυτές τις ιδέες. Τα συστήματα αυτά, παρέχουν ένα ρεαλιστικό πλαίσιο δοκιμής για τη μελέτη της αξιοπιστίας συγκεκριμένων κατηγοριοποιήσεων, καθώς και της επίδρασής τους στη μελέτη και επίδοση των εκπαιδευόμενων (Papanikolaou & Grigoriadou, 2004).

Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικά συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που υιοθετούν συγκεκριμένες θεωρήσεις γνωστικών και μαθησιακών στυλ για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού τους είναι, το σύστημα CS383 που υιοθετεί το μοντέλο των Felder και Silverman (1988), το SMILE που υιοθετεί το μοντέλο των Honey και Mumford (1992), καθώς και τα Arthur, MANIC και ACE, στα οποία το μαθησιακό στυλ των εκπαιδευόμενων, ενσωματώνεται με βάση τις προτιμήσεις τους, σε κατάλληλα δομημένη αλληλουχία ποικίλων τύπων εκπαιδευτικού υλικού ή σε συγκεκριμένα πολυμεσικά αντικείμενα που ενσωματώνουν κείμενο, εικόνα και ήχο.

Ένα άλλο εκπαιδευτικό σύστημα το TangoW, των Paredes και Rodriguez (2004), υιοθετεί το μαθησιακό στυλ των Felder και Silverman, χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο Index of Learning Styles για τον προσδιορισμό του μαθησιακού στυλ των εκπαιδευόμενων. Αξιοποιώντας δύο από τις τέσσερις διαστάσεις των μαθησιακών στυλ των Felder και Silverman, καταφέρνει να αποτιμήσει την εκπαιδευτική πρόοδο του μαθητή, σύμφωνα με την οποία πραγματοποιείται η αυτόματη προσαρμογή της παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού.

Στο ίδιο πλαίσιο, αναπτύχθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα iWeaver (Wolf, 2004), με σκοπό να παράσχει στον εκπαιδευόμενο ένα αποδοτικό και προσαρμόσιμο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα επιτελούνται οι κύριες εκπαιδευτικές λειτουργίες με εύχρηστο τρόπο. Η λειτουργία του iWeaver στηρίχθηκε στη θεώρηση των Dunn, οι οποίοι προσδιόρισαν ένα μοντέλο το οποίο αξιοποιεί μαθησιακά χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου, για να τον εντάξει σε μία κατηγορία-τύπο μαθητή με την εφαρμογή προσαρμόσιμων υπερμεσικών τεχνικών (Dunn et al., 1984). Με τον τρόπο αυτό, το εκπαιδευτικό περιβάλλον του iWeaver μπορεί να αλλάζει δυναμικά, σύμφωνα με την συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου ενώ αυτός διατηρεί τον έλεγχο να επιλέγει ανάμεσα από διάφορες εκδόσεις του εκπαιδευτικού υλικού που του ταιριάζει καλύτερα.

Αξιολογες αντίστοιχες προσπάθειες υπάρχουν και στον ελληνικό χώρο, με χαρακτηριστικότερες εκείνων των εκπαιδευτικών συστημάτων INSPIRE και AES-CS που ενσωματώνουν μαθησιακά στυλ στο εκπαιδευτικό υλικό τους. Πιο συγκεκριμένα, το INSPIRE (Papanikolaou et al., 2003), υιοθετεί το μοντέλο των Honey και Mumford (1992), σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευόμενοι κατατάσσονται σε τέσσερα μαθησιακά στυλ (Ακτιβιστής, Ανακλαστικός, Θεωρητικός, Πραγματιστής), με σκοπό την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις μαθησιακές ανάγκες και προτιμήσεις του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό, το μαθησιακό στυλ του μαθητή λειτουργεί ως πηγή προσαρμοστικότητας για το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο καθορίζει την εμφάνιση και τη δόμηση του εκπαιδευτικού υλικού. Έτσι το INSPIRE, συνιστά ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευόμενους με συγκεκριμένες ανάγκες και ενδιαφέροντα, παρέχοντας εκπαιδευτικό υλικό με δυνατότητες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που ενσωματώνει συγκεκριμένου τύπου εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

Από την άλλη πλευρά, το AES-CS (Triantafyllou, Pomportsis & Demetriadis, 2003), είναι ένα προσαρμοστικό εκπαιδευτικό υπερμεσικό σύστημα, που επιτυγχάνει προσαρμογή της παρουσίασης του εκπαιδευτικού περιεχομένου με βάση το γνωστικό στυλ του εκπαιδευόμενου. Για να επιτύχει αυτή την προσαρμογή το AES-CS, υιοθετεί το μοντέλο του Witkin, αξιοποιώντας τις διαστάσεις εξάρτηση από το πεδίο / μη εξάρτηση από το πεδίο (field dependence / independence) (Witkin et al., 1997), με κύριο σκοπό την παροχή εξατομικευμένης μάθησης. Χρησιμοποιώντας κατάλληλα το γνωστικό στυλ του μαθητή, το AES-CS του παρέχει τη δυνατότητα να αλλάξει μέρος της παρουσίασης του εκπαιδευτικού υλικού, συνδέοντας έτσι άμεσα τη διαδικασία της προσαρμογής του συστήματος με τις ιδιαίτερες προτιμήσεις του εκπαιδευόμενου.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύτηκε το ρόλο των μαθησιακών στυλ στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, διερευνήθηκε η σχέση τους με προσαρμοστικά εκπαιδευτικά συστήματα που ενσωματώνοντας στη λειτουργία τους τα μαθησιακά στυλ, παρέχουν διαφοροποιημένο υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Μέσα από την παρουσίαση χαρακτηριστικών εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως καταγράφονται στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία, έγινε προσπάθεια να καταστεί αντιληπτός ο τρόπος με βάση τον οποίο αξιοποιούνται οι δυνατότητες των μαθησιακών στυλ στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλοντας αποτελεσματικά στην επίτευξη της μάθησης και στη βελτιστοποίηση του παραγόμενου μαθησιακού αποτελέσματος. Παράλληλα, επιχειρήθηκε να επισημανθεί ότι η εξασφάλιση των όρων και των προϋποθέσεων που συντελούν σε μία αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να αποτυπωθεί στο πλαίσιο των μαθησιακών στυλ, τα οποία υποστηρίζοντας την αξιοποίηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών των εκπαιδευομένων, μπορούν να συνδράμουν καθοριστικά στη σχεδίαση και ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων παροχής υλικού εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Anderson, J. A. (1995). Towards a framework for matching teaching and learning styles for diverse populations. In R. J. Sims & S. J. Sims (Eds.), *The importance of learning styles: Understanding the implications for learning, course design, and education*. London: Greenwood Press.
- Brusilovsky, P. (2007) Adaptive navigation support. In: P. Brusilovsky, A. Kobsa and W. Neidl (eds.): *The Adaptive Web: Methods and Strategies of Web Personalization*. LNCS, Vol. 4321, Berlin Heidelberg New York: Springer-Verlag, 263-290.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Educational psychology*, 24(4), 419-444.
- Dunn R., Dunn K., & Freeley M. E. (1984). Practical applications of the research: Responding to students' learning styles-step one". *Illinois State Research and Development Journal*, 21 (1), 1-21.
- Felder, R. M., & Silverman, L.K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engineering Education*, Vol. 78, No. 7, 674-681.
- Gardner, H. (1983). *The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- Honey P., & Mumford A. (1992). *The manual of Learning Styles*. P. Honey, Maidenhead.

- James, W. B., & Gardner, D. L. (1995). Learning styles: Implications for distance learning. *New Directions For Adult And Continuing Education*, 67, 19-31.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Oughton, J. M., & Reed, W. M. (2000). The effect of hypermedia knowledge and learning styles on student-centered concept maps about hypermedia. *Journal of research on computing in education*, 32 (3), 366 – 383.
- Papanikolaou K.A., & Grigoriadou M. (2004). Accommodating learning style characteristics in Adaptive Educational Hypermedia. In: G.Magoulas and S.Chen (eds.): *Proceedings of the Workshop on Individual Differences in Adaptive Hypermedia in AH2004*, Part I, Eindhoven, Netherlands, 77-86.
- Papanikolaou, K. A., Grigoriadou, M., Kornilakis, H., & Magoulas, G. D. (2003). Personalizing the interaction in a Web-based educational hypermedia system: The case of INSPIRE. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 13(3), 213-267.
- Paredes, P., & Rodriguez, P. (2004). A mixed approach to modelling learning styles in adaptive educational hypermedia. *Advanced Technology for Learning*, 1(4), 210-215.
- Riding, R., & Rayner, S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. Fulton Publishers, London.
- Sarasin, L. C. (1999). *Learning style perspectives: Impact in the classroom*. Madison, WI: Atwood Publishing.
- Smith, J. (2002). Learning styles: Fashion, fad or lever for change? *Innovations in Education & Teaching International*, 31(1), 63-71.
- Triantafillou, E., Pomportsis, A., & Demetriadis, S. (2003). The design and the formative evaluation of an adaptive educational system based on cognitive styles. *Computers & Education*, 41(1), 87-103.
- Vermunt, J. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis, *Higher Education*, 31, 25-50.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47, 1-64.
- Wolf C. (2004). iWeaver E-Learning: Automatic Adaptation to Individual Learning Styles. *Accelerative Learning Society of Australia (ALSA)*, South Yarra Centre, Australia.
- Γρηγοριάδου Μ., Παπανικολάου Κ., & Κορνιλάκης Χ. (2001). Εξατομικευμένη Μάθηση στο Διαδίκτυο: Προσαρμοστικά Εκπαιδευτικά Συστήματα. *Πρακτικά 1^{ου}*

Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Πάτρα, ΕΑΠ.

Αναπηρία και πολιτικές εκπαιδευτικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης

Μαρκαντόνη Στέλα

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτορας
stellamarkandoni@gmail.com*

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία με αφορμή το άρθρο της Alix Bernard *Αναπηρία και πολιτική της ενσωμάτωσης. Το ζήτημα της προσαρμογής στο περιβάλλον* από το βιβλίο *Υγεία, ασθένεια και κοινωνικός δεσμός*, προσδιορίζεται το ζήτημα της αναπηρίας καθώς και η ψυχαναλυτική της θεώρηση. Παρουσιάζονται τα μοντέλα αναπηρίας με μεγαλύτερη έμφαση στο κοινωνικό μοντέλο, το οποίο αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως πολιτικο-κοινωνικό ζήτημα και ως κοινωνική κατασκευή, αλλά και η επίδραση αυτών των μοντέλων στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και στην ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επισημαίνεται η αδήριτη ανάγκη της σχολικής ενσωμάτωσης των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναλύονται τα μοντέλα ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης με έμφαση στο συμβουλευτικό μοντέλο ως το πιο επιτυχημένο μοντέλο πλήρους ένταξης παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Τέλος, αναδεικνύεται η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρίες και παρουσιάζονται οι ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική τους ένταξη.

Λέξεις-Κλειδιά: αναπηρία, σχολική ενσωμάτωση, κοινωνική ενσωμάτωση

Εισαγωγή

Ένα από τα κρίσιμότερα ζητήματα στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση είναι η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον αλλά και γενικότερα στην κοινωνία. Στη χώρα μας έχει σημειωθεί μικρή πρόοδος τα τελευταία χρόνια χωρίς επαρκή ποσότητα δεδομένων και επίσημων στοιχείων. Σύμφωνα με την Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (WHO, 1980), άτομα με Ειδικές Ανάγκες θεωρούνται όλα τα άτομα που εμφανίζουν σοβαρή μειονεξία λόγω φυσικής ή διανοητικής βλάβης και αδυνατούν να εκτελέσουν καθημερινές δραστηριότητες. Έχει υιοθετηθεί η εξής ταξινόμηση: 1) Το *μειονέκτημα* (deficiency) ορίζεται ως αλλοίωση μιας δομής ή μιας ψυχολογικής ή ανατομικής λειτουργίας, 2) Η *ανικανότητα* (incapacity) ως αποτέλεσμα του μειονεκτήματος αντιστοιχεί σε μερική ή ολική ελάττωση της ικανότητας να επιτελούμε μια δραστηριότητα σε φυσιολογικά πλαίσια, 3) Το *ελάττωμα* (disadvantage) είναι το αποτέλεσμα μιας ανεπάρκειας ή ανικανότητας που περιορίζει σημαντικά την εκπλήρωση ενός φυσιολογικού ρόλου για το άτομο (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998). Η αναπηρία υφίσταται περισσότερο ως κοινωνικό ζήτημα, αφού τα περισσότερα προβλήματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες προέρχονται από την οργάνωση και τις αλληλεπιδράσεις που η κοινωνία ορίζει (Marks, 1999), δημιουργώντας στερεότυπα και ενισχύοντας τον *μύθο* της μειονεξίας.

Μοντέλα Αναπηρίας

Υπάρχουν δύο μοντέλα αναπηρίας το ατομικό ή ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο. Το ατομικό μοντέλο περιλαμβάνει τις αντιλήψεις, τις συμπεριφορές και τις ιατρικές προσεγγίσεις που προσδιορίζουν την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία. Η αναπηρία ταυτίζεται με τη βλάβη ή διαταραχή και προσδιορίζεται ως ατομική παθολογία και η προσωπικότητα του ατόμου τοποθετείται υπό το πρίσμα της διάγνωσης. Η διάγνωση αποτελεί το βασικό εργαλείο ταξινόμησης του πληθυσμού και καθορίζει την πρόσβαση του ανάπηρου ατόμου σε κοινωνικές υπηρεσίες, ενώ οδηγεί και στην *ετικετοποίησή* του. Το ατομικό μοντέλο θεωρεί το άτομο ανίκανο ή περιορισμένο να αντεπεξέλθει στις υποχρεώσεις του και φέρει την αποκλειστική ευθύνη για την αναπηρία του (Oliver, 1996· Oliver, 2009b).

Αντίθετα, το κοινωνικό μοντέλο αναδύθηκε από τη δράση των οργανώσεων των αναπήρων και έχει την αφετηρία του στο κείμενο *Οι θεμελιώδεις αρχές της Αναπηρίας* της Ένωσης των κινητικά Ανάπηρων, σύμφωνα με τον Oliver (2009b). Η αναπηρία διαχωρίζεται από την ατομική παθολογία και η ευθύνη μεταφέρεται από το άτομο στην κοινωνία. Οι πρακτικές κοινωνικού αποκλεισμού στην εργασία, στην εκπαίδευση και στην καθημερινότητα των ανάπηρων ατόμων αναδεικνύονται ως αιτία της αναπηρίας και όχι κάποια σωματική βλάβη. Μέσα από το κοινωνικό μοντέλο έχει αναδειχθεί η αναπηρία ως πολιτικο-κοινωνικό ζήτημα και κοινωνική κατασκευή και το μοντέλο αυτό στοχεύει στην ενδυνάμωση των αναπήρων για να διεκδικήσουν αλλαγές στις συνθήκες διαβίωσής τους, ενώ η αναπηρία προσεγγίζεται ως αποκλεισμός των αναπήρων από την κοινωνική ζωή (Oliver, 2009a).

Η επίδραση των μοντέλων αναπηρίας στην εκπαίδευση των αναπήρων

Το ατομικό μοντέλο είχε καταλυτική επίδραση στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, διότι είχε λανθασμένα καλλιεργηθεί η νοοτροπία του διαχωρισμού των ανάπηρων μαθητών από τους μη ανάπηρους. Ιδρύθηκαν ειδικά σχολεία για τους ανάπηρους μαθητές με προσωπικό ειδικής αγωγής και διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα και η Ειδική Αγωγή υιοθετήθηκε ως ξεχωριστός κλάδος της εκπαίδευσης. Αργότερα, όμως, με την ανάπτυξη του κοινωνικού μοντέλου και τις δράσεις των κινημάτων των αναπήρων αναδύθηκε η ανάγκη μετατόπισης του ενδιαφέροντος από την ατομική παθολογία προς την αναζήτηση των ανεπαρκειών του εκπαιδευτικού συστήματος και σταδιακά τονίστηκε το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία να γίνουν δεκτά στη γενική αγωγή. Επομένως, με βάση την κοινωνική θεώρηση της αναπηρίας απαιτείται εκ βάθρων αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να γίνει περισσότερο ενταξιακό προς τους μαθητές με αναπηρία.

Ένταξη και Ενσωμάτωση στο εκπαιδευτικό σύστημα

Η δεκαετία 1970-1980 συνέβαλε καθοριστικά στη σχολική ενσωμάτωση των παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπάρχει διαφορά μεταξύ των όρων *ένταξη* και *ενσωμάτωση*, παρόλο που στην ελληνική βιβλιογραφία είναι σχεδόν ταυτόσημοι, ενώ άλλοι επιστήμονες θεωρούν την ένταξη ως προϋπόθεση της ενσωμάτωσης. Ο όρος *ένταξη* (inclusion) αναδύθηκε το 1950 και 1960 και δηλώνει την τοποθέτηση κάποιου ατόμου ανάμεσα σε άλλους (Ζώνιου - Σιδέρη, 1998), ενώ *ενσωμάτωση* (integration) σημαίνει την πλήρη αφομοίωση του ατόμου από την ομάδα και την οικειοποίηση των πολιτιστικών προτύπων της. Σύμφωνα με τον Τσιναρέλη (1993) ο όρος *ένταξη* σημαίνει την αποδοχή μιας θέσης μέσα σε μια ομάδα από ένα άτομο που διαθέτει *διαφορετικά* κοινωνικά, βιολογικά, ψυχολογικά ή οικονομικά χαρακτηριστικά και την παροχή βοήθειας μέσα και έξω από την ομάδα για τη διατήρηση της θέσης του στην ομάδα. Ο ίδιος συγγραφέας ορίζει την ενσωμάτωση ως την αλληλοαποδοχή ενός ατόμου ή μιας ομάδας από ένα σύνολο (Τσιναρέλης, 1993). Στην εποχή μας κυριαρχεί η αντίληψη της ενσωμάτωσης, δηλαδή της συνύπαρξης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη με τους υπόλοιπους μαθητές σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Zigmond, 2003).

Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η σύγχρονη τάση είναι η ανάπτυξη πολιτικής ενσωμάτωσης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat, 1999-2000). Το 1994 διατυπώθηκε η αρχή της *εκπαίδευσης για όλους* με την Διακήρυξη της Σαλαμάνκα με θέμα *Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή* (United Nations, 1994). Επιπρόσθετα, μέσα από αυτή τη διακήρυξη αναδεικνύεται ο όρος *συνεκπαίδευση* (inclusion), ο οποίος στηρίζεται στην εκπαίδευση όλων των παιδιών σε ένα σχολείο και στον σεβασμό προς όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις. Για την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών με αναπηρία. Η συνεκπαίδευση αποκτά κοινωνική και πολιτιστική διάσταση, αφού εμπεριέχει τη νοοτροπία μιας κοινωνίας ίσων ευκαιριών για όλους.

Η αναγκαιότητα της σχολικής ενσωμάτωσης

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν έντονο κοινωνικό αποκλεισμό, φοιτώντας σε ειδικές σχολικές δομές απομονωμένες από την υπόλοιπη σχολική κοινότητα (Χατήρα, 2000). Το σχολείο έχει επιφορτιστεί με το ρόλο της ενσωμάτωσης που συνάδει με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και δεξιότητες κάθε παιδιού, ώστε να συμβάλει στην μαθησιακή, ψυχολογική και κοινωνική του ανάπτυξη. Έχει αποδειχθεί ότι η πρακτική της σχολικής ενσωμάτωσης αυξάνει τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν κάποια αναπηρία, δημιουργώντας κλίμα αποδοχής και αλληλοσεβασμού (Biklen, 1985). Επίσης, αυξάνει τις προοπτικές των παιδιών με αναπηρίες για ανάπτυξη

των κοινωνικών και γλωσσικών ικανοτήτων τους (Biklen, 1985). Ιδιαίτερος σημαντική είναι η άποψη ότι η Ειδική Αγωγή θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μέρος της γενικής εκπαίδευσης και όχι ως ξένη προς αυτή (Stainback & Stainback, 1987· The Council for Exceptional Children, 1987). Η σύγχρονη τάση των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να εντάσσονται τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία, παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς υποστήριξη από άποψη προσωπικού και εξοπλισμού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1997). Επομένως, έχει παγιωθεί το ενδιαφέρον για τη σχολική ενσωμάτωση ως ένα από τα κυριότερα θέματα στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό των ευρωπαϊκών χωρών.

Μοντέλα ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης

Οι διάφορες πρακτικές ισότιμης συνεκπαίδευσης οδήγησαν στη δημιουργία μοντέλων ως εναλλακτικές επιλογές σε μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες, ώστε να καταστεί το σχολικό περιβάλλον περισσότερο ενταξιακό. Από αυτά τα σημαντικότερα μοντέλα είναι (Gildner & Zions, 1997):

- 1) Τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη σε τμήμα ένταξης.
- 2) Τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη από έναν περιπατητικό ειδικό (peripatetic teacher), ο οποίος είναι ειδικός παιδαγωγός και υπηρετεί στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης ή σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής.
- 3) Συμβουλευτικό μοντέλο (consultative model) ή τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό. Η εφαρμογή του συμβουλευτικού μοντέλου από τους ειδικούς παιδαγωγούς των τμημάτων ένταξης στο ελληνικό γενικό δημοτικό σχολείο πραγματοποιήθηκε μετά την υπογραφή σχετικής απόφασης (ΦΕΚ.1319-B-10-10-2002). Το συμβουλευτικό μοντέλο (consultation model) θεωρείται το πιο επιτυχημένο μοντέλο πλήρους ένταξης παιδιών με δυσκολίες μάθησης, καθώς σύμφωνα με αυτό, ο ειδικός παιδαγωγός συνεργάζεται με τον γενικό παιδαγωγό στη διδασκαλία μαθημάτων, στη διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών, στις διαγνωστικές αξιολογήσεις και στην ανάπτυξη διδακτικού υλικού.
- 4) Τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με ταυτόχρονη υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό (όλα τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης σε μια τάξη) ή ειδικό παιδαγωγό και μέλος παραϊατρικού προσωπικού. Το μοντέλο αυτό δεν εφαρμόζεται στην Ελλάδα.
- 5) Τοποθέτηση σε τάξη γενικού σχολείου με ελάχιστες υποστηρικτικές υπηρεσίες. Η υλοποίηση αυτού του μοντέλου προϋποθέτει την προηγούμενη υποστήριξη του παιδιού με δυσκολίες μάθησης με κάποιο άλλο από τα προαναφερθέντα μοντέλα ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης.

Κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρίες

Για την ολοκλήρωση της σχολικής ενσωμάτωσης απαιτείται η κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρία, η οποία υλοποιείται μέσω της κοινωνικοποίησης του ατόμου και ξεκινά από την εκπαίδευση και τη λειτουργική αποκατάσταση και ολοκληρώνεται με την επαγγελματική αποκατάσταση. Σύμφωνα με το Εθνικό Σχέδιο Δράσης για την Κοινωνική Ενσωμάτωση (ΕΣΔΕΝ) των ατόμων με αναπηρία το Σύνταγμα προβλέπει ότι *τα άτομα με αναπηρίες έχουν δικαίωμα να απολαμβάνουν των μέτρων που εξασφαλίζουν την αυτονομία, την επαγγελματική ένταξη και τη συμμετοχή τους στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας* (Υπ. Εσωτερικών, 2007). Οι βασικοί τομείς δράσης για την υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία είναι: 1) Κοινωνική και οικονομική υποστήριξη στο άτομο, στην οικογένεια και στο ευρύτερο περιβάλλον, 2) Παροχή συμβουλευτικής για κοινωνική ενσωμάτωση, 3) Λειτουργία ξενώνων για άτομα με κινητικές, αισθητηριακές ή νοητικές δυσκολίες, 4) Λειτουργία Κέντρων Ημέρας, 5) Αποϊδρυματοποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες, 6) Ενίσχυση για αυτόνομη διαβίωση και τήρηση των κανόνων υγιεινής - Εκμάθηση κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, 7) Ευαισθητοποίηση και σωστή ενημέρωση των εθελοντικών οργανώσεων για τα άτομα με αναπηρία, 8) Ευαισθητοποίηση των εργοδοτών για μόνιμη απασχόληση των ατόμων με αναπηρία που καταρτίζονται επαγγελματικά, 9) Ίδρυση και λειτουργία τράπεζας πληροφοριών, 10) Σύσταση Μητρώου για τα άτομα με κινητικές δυσκολίες και αισθητηριακά προβλήματα.

Ευρωπαϊκές πολιτικές για την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρίες

Η Οικουμενική Διακήρυξη του Ο.Η.Ε. για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου εγκαινίασε το διεθνές πλαίσιο κατοχύρωσης κοινωνικών δικαιωμάτων προστασίας των ατόμων με αναπηρία και συμπληρώθηκε με τον Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με τον οποίο η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζει το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία στην αυτονομία και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη, σύμφωνα με το Υπουργείο Εσωτερικών (2007). Και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο υποστηρίζει την αναγνώριση του κοινωνικού δικαιώματος για ισότιμη συμμετοχή κάθε αποκλεισμένου ατόμου στην κοινωνική και οικονομική ζωή. Επίσης, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο συμφωνεί με την Επιτροπή σε παρακάτω σημεία για το σκοπό αυτό (Κουκιάδης, 2002): 1) Να καταστεί η εργασιακή απασχόληση δικαίωμα για όλους χωρίς περιορισμούς, 2) Εξασφάλιση επαρκούς εισοδήματος και πόρων για αξιοπρεπή διαβίωση, 3) Αντιμετώπιση των μειονεκτημάτων του εκπαιδευτικού συστήματος, 4) Διατήρηση της οικογενειακής αλληλεγγύης και προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών, 5) Εξασφάλιση καλών συνθηκών διαβίωσης για όλους, 6) Εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης σε υπηρεσίες και βελτίωση της παροχής υπηρεσιών: στις μεταφορές, στην υγειονομική περίθαλψη, στον πολιτισμό, στην αναψυχή και στο νομικό τομέα.

Τα υπουργεία σε συνεργασία με τη Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρίες συνέγραψαν ένα κείμενο που παρουσιάζει τις ακόλουθες πολιτικές για την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος, 2002):

1) Προωθείται η συνεργασία μεταξύ φορέων επιχειρηματικότητας για την πληροφόρηση και τη στήριξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες για δημιουργία επιχειρήσεων και επίσης, επιχορηγούνται νέοι ελεύθεροι επαγγελματίες ειδικών κοινωνικών ομάδων. Αναπτύσσονται βρεφονηπιακοί σταθμοί για τη φιλοξενία παιδιών με ειδικές ανάγκες σε 50 από αυτούς. Ελήφθησαν μέτρα για εργαζόμενους μεγαλύτερης ηλικίας, με στόχο την αποτροπή εξόδου από την αγορά εργασίας.

2) Δημιουργούνται τα Κέντρα Ημερήσιας Φροντίδας Ηλικιωμένων με οργανικά ή ψυχικά προβλήματα χωρίς οικονομική ευχέρεια. Παρέχεται οικονομική ενίσχυση σε άτομα με βαριά αναπηρία, τυφλούς και κωφούς, επίδομα τετραπληγικών/παραπληγικών ασφαλισμένων του δημόσιου, επίδομα βαριάς νοητικής υστέρησης κάτω του 30 IQ. Από τον ΟΑΕΔ επιδοτούνται νέοι ελεύθεροι επαγγελματίες για ένταξη στην αγορά εργασίας διάρκειας 16 μηνών και παρέχεται κάρτα μετακίνησης στα μέσα μαζικής μεταφοράς.

3) Εφαρμόζονται πολιτικές πρόσβασης στην εκπαίδευση με άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε γενική τάξη ή σε τμήματα ένταξης μέσα σε γενικά ή ειδικά σχολεία ή σπανιότερα με κατ' οίκον διδασκαλία.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία έγινε προσέγγιση της αναπηρίας μέσα από τα δύο βασικά μοντέλα της και καταλήξαμε στο κοινωνικό μοντέλο, το οποίο τονίζει το δικαίωμα των παιδιών με αναπηρία να συμμετέχουν ισότιμα στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία. Επίσης, το συνδέσαμε με την εκπαιδευτική και κοινωνική ενσωμάτωση των αναπήρων. Διαχωρίσαμε τους όρους *ένταξη* και *ενσωμάτωση* και διαπιστώσαμε ότι στις μέρες μας στην Ευρώπη κυριαρχεί η τάση ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική τάξη με ανάπτυξη πολιτικών ενσωμάτωσης. Στη συνέχεια, εξετάσαμε την αναγκαιότητα της σχολικής ενσωμάτωσης για την προετοιμασία των παιδιών να αποκτήσουν στην κοινωνία δεξιότητες ζωής. Παρουσιάσαμε τα μοντέλα ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης με εξέχον το συμβουλευτικό μοντέλο ως το πλέον επιτυχημένο μοντέλο πλήρους ένταξης παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Τέλος, αναδείξαμε την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρίες και παρουσιάσαμε τις ευρωπαϊκές πολιτικές για το σκοπό αυτό.

Βιβλιογραφία

- [Απόφ.-ΦΕΚ.1319-B-10-10-2002]. *Ένταξη, φοίτηση και αποφοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε όλους τους τύπους των σχολείων Ειδικής Αγωγής και τα Τμήματα Ένταξης.*
- Bernard, A. (2011). *Αναπηρία και πολιτική της ενσωμάτωσης. Το ζήτημα της προσαρμογής στο περιβάλλον*, στο Ν. Παπαχριστόπουλος & Κ. Σαμαρτζή (επιμ.), *Υγεία, ασθένεια και κοινωνικός δεσμός*. Πάτρα: Oportuna.
- Biklen, D. (1985). *Achieving the complete school. Strategies for effective mainstreaming*. NY: Teachers College Press.
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος (2002). *Άτομα με αναπηρίες: Κόρια ευρήματα της Έρευνας του 2002 και ενδεικτική καταγραφή μέτρων πολιτικής για ΑμεΑ*. (Διαθέσιμο on line: http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/gr_disab_gr.pdf, προσπελάστηκε στις 12/11/2015).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1997). *Οι αριθμοί – κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ Eurydice/ Eurostat (1999-2000). *Αριθμοί-κλειδιά της εκπαίδευσης στην Ευρώπη*. (Διαθέσιμο on line: <http://eacea.ec.europa.eu>, προσπελάστηκε στις 13/11/2015).
- Ζώνιου–Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους - Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης* (1^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gildner, J. & Zions, L. (1997). Planning for inclusion in an elementary setting. In Zions, Paul (ed). *Inclusion strategies for students with learning and behavior problems. Perspectives, experiences and best practices* (Chapter 5, pp. 101-115). U.S.A.: Pro-ed.
- Κουκιάδης, Ι. (2002). *Αναπηρία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Συνέδριο με θέμα: «Αναπηρία και Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Ευρωπαϊκή Ένωση – Ώρα για αλλαγή, εργαλεία για την αλλαγή». Διοργανώθηκε από την Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία υπό την αιγίδα του Ευρωπαϊκού Φόρουμ Ατόμων με Αναπηρίες, Βρυξέλλες, 28 Φεβρουαρίου 2002.
- Marks, D. (1999). *Disability, controversial debates and psychosocial perspectives*. London: Routledge.

- Oliver, M. (1996). A sociology of disability or a disablist sociology? In L. Barton (Eds.), *Disability and society: Emerging issues and insights*. London- New York: Longman.
- Oliver, M. (2009a). *Αναπηρία και Πολιτική* (επιμ. Γ. Καραγιάννη). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Oliver, M. (2009b). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. New York: Palgrave Macmillan.
- Παπαχριστόπουλος, Ν. & Σαμαρτζή, Κ. (επιμ.) (2011). *Υγεία, ασθένεια και κοινωνικός δεσμός*. Πάτρα: Orportuna.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1987). Integration versus cooperation: A commentary on "Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 54, 66-68.
- The Council for Exceptional Children (1987). *The CEC Policy Manual*, Reston.
- Τσιναρέλης, Γ. (1993). Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα. *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, 46-47, 18-29, Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Σπαστικών Βορείου Ελλάδος.
- Υπουργείο Εσωτερικών (2007). *Οδηγός του Πολίτη με αναπηρία*. (Διαθέσιμο on line: https://dasta.auth.gr/uploaded_files/635188154591417260.pdf, προσπελάστηκε στις 15/11/2015).
- United Nations (1994). *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. 7-10 June, Salamanca.
- World Health Organization (1980). *International Classification for Impairments, Disabilities and Handicaps. A manual of classification relating to the consequences of disease*. Geneva: WHO.
- Χατήρα, Π. (2000). *Κλινική Ψυχολογική Παρέμβαση στο παιδί και στον έφηβο με βαρύ και χρόνιο νόσημα*. Αθήνα: Ζήτα.
- Zigmond, N. (2003). Where Should Students with Disabilities Receive Special Education Services? Is One Place Better Than Another? *The Journal of Special Education*, 37 (3), 193-199.

Αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- δυσλεξία, για την κατανόηση των Αγγλικών ως ξένης γλώσσας

Θανάσουλα Ιωάννα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, ΜΑ Ειδικής Αγωγής

Κοτσοπούλου Αναστασία

Δρ., CPsychol AFBPsS, Ψυχολόγος

Περίληψη

Οι δυσκολίες που παρουσιάζονται όσο αφορά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας όπως τα αγγλικά από μαθητές με ΕΜΔ είναι ιδιαίτερα αυξημένες και αυτό διότι τα αγγλικά είναι μια γλώσσα μη φωνημική και αυτό την καθιστά δύσκολη όσο αφορά την εκμάθηση της (Στασινός, 2009, Μπότσας, 2008) .Το παρόν άρθρο αποτελεί κομμάτι αποτελέσματος της έρευνας που έγινε σε μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- δυσλεξία μέσω μιας μελέτης περίπτωσης στην αγγλική γλώσσα ως ξένη γλώσσα με στόχο την καταγραφή των δυσκολιών του και την παρέμβαση εφαρμόζοντας διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους.

Λέξεις-Κλειδιά: Ε.Μ.Δ., δυσλεξία και αγγλική γλώσσα, μέθοδοι διδασκαλίας, διαφοροποιημένα

Εισαγωγή

Ο αυξανόμενος αριθμός των μαθητών που διαγνώσκονται με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία τα τελευταία χρόνια και σε συνδυασμό με την ιδιαίτερη δυσκολία που συναντούν οι μαθητές αυτοί να μάθουν μια ξένη γλώσσα όπως τα αγγλικά ήταν οι λόγοι που οδήγησαν σε αυτή την μελέτη. Η έρευνα αυτή προσεγγίζει το θέμα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών στην αγγλική γλώσσα.. Στην έρευνα συμμετείχε μαθητής με διαγνωσμένη δυσλεξία, όπου έγινε παρέμβαση στο μάθημα αγγλικών.

Όπως αναφέρουν στην μελέτη τους οι Downey & Snyder, (2000) μεγάλος αριθμός προβλημάτων που σχετίζονται με την δυσλεξία παρουσιάζεται όσον αφορά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Επίσης, οι Batler & Salliman (2000) σε μια άλλη μελέτη τους επισημαίνουν ότι ιδιαίτερες δυσκολίες παρουσιάζονται στην ορθογραφία, την ανάγνωση και την εκμάθηση γραμματικών φαινομένων μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσον αφορά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας όπως τα αγγλικά (Downey & Snyder, 2000 στο Viskari 2005).

Σύντομη Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ο όρος των μαθησιακών δυσκολιών πρωτοεμφανίστηκε και συζητήθηκε από τον ψυχολόγο Samuel Kirk το 1963 και χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει διαταραχές στις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την γραπτή και την προφορική γλώσσα (Αθανασιάδη, 2001). Οι διαδικασίες αυτές αφορούν την μνήμη, την αντίληψη (οπτική- ακουστική) και την σκέψη. Σύμφωνα με τους ειδικούς, αυτό οφείλεται σε νευρο-βιολογικές βλάβες που αφορούν συγκεκριμένες λειτουργίες του εγκεφάλου. Ο Kirk με αυτόν τον όρο εστίασε την προσοχή του κυρίως στην ανάγνωση,στη

γλώσσα και στην επεξεργασία πληροφοριών, έδωσε έμφαση ότι για την αντιμετώπιση τους χρειαζόταν τεχνικές ειδικής αγωγής και επίσης εξαίρεσε τις μαθησιακές δυσκολίες από τον τομέα της ιατρικής και την νευρολογία (Miller, 2002).

Σύμφωνα όμως με μελέτες των τελευταίων ετών, οι μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται σε ένα ποσοστό παιδιών σχολικής ηλικίας, που ανέρχεται στο 8% - 10% (Σινανίδου 2003, στο Κολτσίδα, 2013). Επίσης, μελέτες έχουν δείξει ότι η συχνότητα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών είναι μεγαλύτερη στα αγόρια από ότι στα κορίτσια. Οι λόγοι για το ποσοστό αυτό δεν είναι ακριβής, όμως πιθανολογείται ότι υπάρχουν βιολογικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα (Αθανασιάδη, 2001). σύμφωνα με τους ερευνητές, οι διαφορές αυτές πιθανόν να οφείλονται στην μεγαλύτερη παροχή κινήτρων για μάθηση στα κορίτσια από ότι στα αγόρια, στην μεγαλύτερη συχνότητα εγκεφαλικών τραυμάτων που συνδέονται με εγκεφαλική αιμορραγία στα αγόρια έναντι των κοριτσιών και στην υπεροχή των κοριτσιών όσον αφορά την εξελικτική τους ωριμότητα έναντι των αγοριών (Τσοβίλη 2003, στο Κολτσίδα, 2013).

Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τα αγγλικά ως ξένη γλώσσα

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας από άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξίας), όπως τα αγγλικά έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης. Οι εκπαιδευτικοί σχεδόν πάντα προσπαθούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες μάθησης ώστε να γίνεται πιο εύκολη η εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Σύμφωνα με μελέτες η Ελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται από συνοχή σε σχέση με την Αγγλική γλώσσα όσον αφορά το σύστημα ανάγνωσης, ενώ το ορθογραφικό σύστημα παρουσιάζει ομοιότητες με το αδιαφανές αγγλικό το οποίο έχει ως αποτέλεσμα «δυσλεκτικά λάθη» (Αγγέλου, 2007). Τα Αγγλικά θεωρούνται ως αδιαφανή γλώσσα και αυτό διότι η αντιστοιχία φωνήματος-γραφήματος δεν είναι καθαρή (Caravolas & Volin, 2001). Τα αγγλικά είναι μια γλώσσα η οποία έχει 26 γράμματα με 44 ήχους, το οποίο σημαίνει ότι αυτό που γράφεται δεν διαβάζεται έτσι ακριβώς όπως είναι γραμμένο, οπότε τα παιδιά με ΕΜΔ δυσκολεύονται ακόμη πιο πολύ στην εκμάθηση της. Επίσης, οι φωνολογικοί κανόνες δεν διδάσκονται για αυτό και τα λάθη που γίνονται κυρίως στην αγγλική γλώσσα είναι φωνημικά. Το ιδανικότερο σύστημα εκμάθησης θα ήταν ένα ορθογραφικό σύστημα όπου για τον ίδιο ήχο δεν υπάρχουν εναλλακτικοί ήχοι όμως στα αγγλικά η μεγαλύτερη δυσκολία που συναντούν οι μαθητές είναι ότι υπάρχουν για έναν ήχο πολλοί διαφορετικοί (Spencer, 2000). Για παράδειγμα, στην λέξη «**eleven**» ο ήχος /e/ προφέρεται με 2 διαφορετικούς τρόπους άρα ο μαθητής πρέπει να το διαβάζει και να το πει διαφορετικά. Ακόμη το φώνημα /ei/ μπορεί να αποδοθεί διαφορετικά όπως στις λέξεις **break, rain, brake, pray, eight** κλπ. Όπου παρατηρούμε ότι ο ήχος παραμένει ο ίδιος αλλά ορθογραφικά είναι εντελώς διαφορετικός. Οι δυσκολίες οι οποίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΕΜΔ κατά την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας εστιάζονται κυρίως στην ανάγνωση, γραπτό λόγο και ορθογραφία. Όσον αφορά την αναγνωστική ικανότητα τα παιδιά αυτά διαβάζουν αργά και πολλές φορές συλλαβίζουν. Διακρίνουν δύσκολα τα γράμματα **b- d p-q, p- d, m-n**, διότι τα συγκεκριμένα γράμματα μοιάζουν οπτικά και είναι γραφήματα

με καθρεφτικές διαφορές και δυσκολεύονται στην κατανόηση του κειμένου (Ευαγγέλου, 2015). Στη γραπτή έκφραση προσθέτουν, αντιστρέφουν ή παραλείπουν γράμματα ή συλλαβές όπως για παράδειγμα στην λέξη **bear** γράφουν **ber** ή **could – cloud**. ακόμη, αντικαθιστούν φθόγγους που μοιάζουν ακουστικά πχ αντί για **dog** γράφουν **bog** και συγγέουν λέξεις που μοιάζουν μεταξύ τους ακουστικά (three- free). Κάνουν λάθη στην ορθογραφία των λέξεων ακόμη και αυτών που έχουν ήδη διδαχθεί, δεν τηρούν τα σημεία στίξης και υπάρχει ιδιαίτερη δυσκολία στο να μεταφέρουν τις σκέψεις τους σωστά στο χαρτί και να συντάξουν σωστά μια πρόταση. Επίσης, δυσκολεύονται στο να μάθουν νέες λέξεις, την ορθή χρήση των χρόνων και υπάρχουν αρκετές δυσκολίες έκφρασης ακόμη και στον προφορικό λόγο (Ευαγγέλου, 2015). Όπως τονίζεται από τους ερευνητές και η γραφή αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της εκμάθησης και είναι ένα έντονο χαρακτηριστικό των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες – δυσλεξία όχι μόνο για την μητρική τους γλώσσα αλλά και αυτό μεταφέρεται και σε όποια ξένη γλώσσα μαθαίνουν, εδώ αγγλική. Η δυσορθογραφία και δυσγραφία εντάσσονται στο πλαίσιο των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και είναι κομμάτι που δεν μπορεί να παραλειφθεί από τον εκπαιδευτικό διότι η γραφή είναι σημαντική δεξιότητα στην εκμάθηση (Φουστάνα, 2015, Παιδαγωγικό Κέντρο, 2015). Η παραγωγή του γραπτού λόγου σχετίζεται άμεσα με «οπτικοκινητικό συντονισμό και ολοκλήρωση, ενημερότητα κίνησης και τοποθέτηση δακτύλων στο χώρο, εσωτερικό έλεγχο ρυθμού και αναλογίας καθώς και σύλληψη του μολυβιού» (Γιαννέλη, 2013, Αλεξάνδρου, 2010, Παιδαγωγικό Κέντρο, 2015). Επίσης, εγκεφαλικοί μηχανισμοί όπου συσχετίζονται άμεσα για την ολοκλήρωσή της γραφής. Επιπλέον, άμεσα συνδεδεμένοι είναι και οι μηχανισμοί «που αφορούν τον οπτικοκινητικό έλεγχο παραγωγής συμβόλων, την οπτική μνήμη συμβόλων, μνήμη λέξης και τέλος οπτική προσοχή σε λεπτομέρεια και ορθογραφία» (Γιαννέλη, 2013, Αλεξάνδρου, 2010). Οι μαθητές με αυτή την διαταραχή (διαταραχή γραπτού λόγου- δυσγραφία- δυσορθογραφία) όταν καλούνται να συντάξουν μια πρόταση ή ένα κείμενο παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό συντακτικά λάθη, γραμματικά λάθη (κάνονες κλπ.) φτωχές γραφικές δεξιότητες, παραλείπουν συλλαβές από τις λέξεις, το γράψιμό τους είναι αρκετά δυσανάγνωστο, και τα γράμματά τους παρουσιάζουν ατέλειες (Αλεξάνδρου, 2010, Γκόλτσιου, 2015, Γκλαβάνη, 2013). Επομένως, και στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας είναι σημαντικό κομμάτι η γραφή και η σωστή ορθογραφία.

Μέθοδοι και τεχνικές παρέμβασης – Σύντομη περιγραφή

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές έχει ιδιαίτερη σημασία και πρωταρχικό ρόλο όσον αφορά την εκμάθηση και πόσο μάλλον όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Όπως αναφέρουν στο άρθρο τους οι Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου (2009), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αν και αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντική διότι έτσι μπορούν να συμβάλουν στην ομαλότητα της μάθησης και επομένως και να βοηθήσουν ειδικά τα παιδιά με ΕΜΔ. Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που επιλέχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν ήταν η πολυαισθητηριακή μέθοδος, η εικονογραφική και η Αποκατάσταση των Αναγνωσιακών και Ορθογραφικών Ικανοτήτων.

Μεθοδολογία και τα εργαλεία της έρευνας

Η μελέτη περίπτωσης μαθητή με δυσλεξία επιλέχθηκε από τον εργασιακό χώρο του ερευνητή και διεξήχθη από τον ίδιο σε διάστημα δύο μηνών και με συχνότητα δυο φορές την εβδομάδα και συνολικά 4 ώρες εβδομαδιαίως. Ο λόγος που επιλέχθηκε η μελέτη αυτή είναι για να αποτυπωθούν χαρακτηριστικά τα οποία μπορούν να αποτελέσουν το κλειδί για την καλύτερη ερμηνεία μιας κατάστασης και γιατί είναι στενά και ισχυρά συνδεδεμένο με την πραγματικότητα (Cohen, Manion, Morrison, 2008, Αντωνιάδου, Σβολόπουλος, 2008). Ο Δ. είναι μαθητής της Δευτέρας Δημοτικού, ηλικίας οκτώ ετών και το επίπεδο κατάταξης του στη αγγλική γλώσσα είναι η πρώτη τάξη των Junior (A). Δεν έχει ξανακάνει αγγλικά και δεν διδάσκεται την γλώσσα αυτή στο σχολείο. Ο Δ. είναι ένας μαθητής που ξεκίνησε με ενθουσιασμό να μάθει την γλώσσα αλλά λόγω της δυσκολίας που αντιμετωπίζει με την δυσλεξία άρχισε να κουράζεται εύκολα και να μην αποδίδει σωστά και έτσι να απογοητεύεται. Σε αυτόν τον μαθητή, τον Δ., δόθηκε αρχικά ένα τεστ αξιολόγησης που ανταποκρίνεται στην ηλικία και τάξη του μαθητή, από το βιβλίο test book της τάξης στα αγγλικά για να διαπιστωθεί αν έχει κατανοήσει (θυμάται σημασιολογικά και ορθογραφικά) λεξιλόγιο που έχει ήδη διδαχθεί πρόσφατα στην τάξη. Το τεστ αυτό δόθηκε πριν ξεκινήσει η παρέμβαση και στις αρχές του μήνα και διήρκησε μία ώρα αφού ο μαθητής τόσο χρειάστηκε ώστε να το ολοκληρώσει. Το τεστ συμπεριλάμβανε τέσσερις ασκήσεις από την διδακτέα ύλη του μαθητή εκ των οποίων η μία ήταν άσκηση γραμματικής και οι άλλες τρεις λεξιλογίου. Στην συνέχεια, ακολούθησε μια διδακτική παρέμβαση, από την ερευνήτρια βασισμένη στις πολυαισθητηριακές μεθόδους και την εικονογραφική μέθοδο στον μαθητή ως τεχνικές παρέμβασης. Αυτό συμπεριλάμβανε την χρήση διαδραστικού πίνακα μέσω υπολογιστή όπου μαζί με τα βιβλία γινόταν η παράδοση της ύλης. Έπειτα, μαζί με τον μαθητή γινόταν ανάγνωση του κειμένου αργά και λέξη-λέξη ώστε να μπορεί ο μαθητής να ακολουθήσει το κείμενο. Στην συνέχεια γινόταν η διδασκαλία του λεξιλογίου του κειμένου και της γραμματικής της συγκεκριμένης ενότητας. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν περίπου 80 κάρτες (flashcards) για την διδασκαλία και επανάληψη του λεξιλογίου όπου συμπεριλάμβαναν κατηγορίες λέξεων όπως επαγγέλματα, χρώματα, απλές φράσεις και φράσεις γραμματικής (π.χ. it's sunny), ζώα... Τέλος, για καλύτερη απόδοση και κυρίως ενίσχυση της μνήμης του μαθητή χρησιμοποιήθηκε τάμπλετ (tablet) η χρήση του οποίου περιγράφεται αναλυτικά στην συνέχεια.

Η μελέτη περίπτωσης και η μέθοδος «b & d» για κατάκτηση ορθογραφικής ικανότητας

Αρχικά, στον μαθητή Δ. δόθηκε ένα τεστ αξιολόγησης που συμπεριλάμβανε 4 ασκήσεις γραμματικής και λεξιλογίου. Πριν γίνει το τεστ η ύλη που εξετάστηκε είχε διδαχθεί στην τάξη και είχε γίνει πρακτική με ασκήσεις λεξιλογίου και γραμματικής χωρίς κάποια μέθοδο διδασκαλίας και οι λέξεις του λεξιλογίου είχαν εξετασθεί ορθογραφικά. Τα αποτελέσματα του τεστ εντόπισαν προβλήματα στην αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα του μαθητή καθώς και στην μνήμη. Μετά το πέρας της παρέμβασης

και προς το τέλος των μαθημάτων δόθηκε στο μαθητή ένα αντίστοιχο τεστ αξιολόγησης. Αυτό δείχνει ότι η παρέμβαση για την βελτίωση της μεταγνώσης και ανάκλησης πληροφοριών έγινε πιο εφικτή και αποτελεσματική διότι ο μαθητής έκανε λιγότερα λάθη.

Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα.

ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 1. ΤΕΣΤ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ					
Pre - test			Post - test		
	ΣΩΣΤΑ	ΛΑΘΗ		ΣΩΣΤΑ	ΛΑΘΗ
Άσκηση 2	0	5	Άσκηση 1	8	1
Άσκηση 3	3	4	Άσκηση 2	11	3
Άσκηση 4	0	4	Άσκηση 3	4	2
Άσκηση 5	0	3	Άσκηση 4	1	4

Πριν ξεκινήσει η διδασκαλία νέου λεξιλογίου παρατηρήθηκε από την αναγνωστική διαδικασία που είχε προηγηθεί ότι ο μαθητής δεν μπορεί να διακρίνει τα γράμματα b-d. Έτσι, για να βοηθηθεί περαιτέρω ο μαθητής εφάρμοσα μια αποκλειστικά δική μου μέθοδο η οποία είναι: ζωγράφισα στο δεξί και αριστερό χέρι του μαθητή τα γράμματα b-d. Το **b** ζωγραφίστηκε στο **δεξί** χέρι του παιδιού και του εξηγήθηκε ότι η κατεύθυνση του είναι **δεξιά** και για να το θυμάται σαν ρίμα, και το αντιστοίχησα με την λέξη boy ζωγραφίζοντας ένα αγόρι το χέρι του , (**b > boy > δεξιά**). Το ίδιο έγινε και για το γράμμα **d** όπου ζωγραφίστηκε στο **αριστερό** χέρι του μαθητή και εξηγήθηκε από ότι η φορά του είναι από αριστερά και αντιστοιγήθηκε με την λέξη dog και ζωγράφισα με το στυλό ένα σκύλο (**d < dog < αριστερά**) έτσι ώστε να έχει εικόνα και των δύο γραμμάτων. Στην συνέχεια για καλύτερη ενίσχυση της μνήμης του μαθητή του έμαθα να λέει μια πρόταση και να σηκώνει τα χέρια λέγοντας «το αγόρι (σηκώνοντας το δεξί χέρι) βγάζει βόλτα το σκύλο (σηκώνοντας το αριστερό χέρι) , b > boy > δεξιά, d < dog < αριστερά. Ο μαθητής έδειξε ιδιαίτερη ευχαρίστηση με αυτό καθώς το είδε σαν ένα, όπως ο ίδιος ανέφερε, «μυστικό» ώστε να ξεχωρίζει τα δύο γράμματα. Ο μαθητής κάθε φορά που έκανε ασκήσεις ζωγράφιζε την παραπάνω απεικόνιση στα χέρια του και παρατηρήθηκε ότι την χρησιμοποιούσε κάθε φορά που χρησιμοποιούσε αυτά τα γράμματα.

Επιπλέον, την διδασκαλία των γραμματικών κανόνων και ειδικά στην διδασκαλία εξαιρέσεων των γραμματικών κανόνων (π.χ. spelling) χρησιμοποιήθηκαν μαρκαδόροι με διαφορετικά χρώματα ανά περίπτωση. Πιο αναλυτικά στην διδασκαλία του αόριστου (past simple) υπογραμμιζόταν με διαφορετικό χρώμα η κατάφαση, ερώτηση, άρνηση , με άλλο χρώμα το did και με άλλο χρώμα η κατάληξη -ed που είχε αυτός ο χρόνος. Επίσης, με διαφορετικό χρώμα απεικονίζονταν οι εξαιρέσεις στον κανόνα όπως για παράδειγμα τα ανώμαλα ρήματα που είχαν εντελώς διαφορετική κατάληξη από

τον κανόνα. Έτσι, η γραμματική και το κάθε γραμματικό φαινόμενο ήταν ένα «ουράνιο τόξο» όπου το κάθε χρώμα είχε και διαφορετική σημασία και χρήση. Σχεδιάστηκαν δυο τραίνα όπου η μηχανή του τραίνου ήταν είτε η εβδομάδα είτε ο χρόνος και τα βαγόνια ήταν οι μέρες και οι μήνες αντίστοιχα. Κάθε βαγόνι είχε διαφορετικό χρώμα έτσι ο μαθητής κάθε φορά που καλούταν να πει την ημερομηνία της ημέρας είχε τα βαγόνια μπροστά του και κάθε φορά έκανε ανάκληση πληροφοριών μέσω αυτού του παιχνιδιού (π.χ. Monday 12 May 2015).

Βελτίωση μνήμης με τεχνολογικά μέσα: Tablet & PC

Μετά το πέρας του μαθήματος και αφού είχαν γίνει ότι προαναφέρθηκε στην διδασκαλία λεξιλογίου, δινόταν για 10' λεπτά περίπου παιχνίδια μνήμης τα οποία ζητούσαν αντιστοιχία μεταξύ ίδιων εικόνων και αυτό γινόταν μέσω τάμπλετ. Επίσης, κάθε τέλος της ενότητας για επανάληψη δινότουσαν παιχνίδια μνήμης στον υπολογιστή με την ύλη της κάθε ενότητας (συμπεριλαμβανομένου γραμματικής και ολόκληρων φράσεων) όπου ο μαθητής έπρεπε να κάνει αντιστοιχία λέξης – εικόνας ή το αντίστροφο. Ένας τρόπος αρκετά διασκεδαστικός για τον μαθητή αφού μπορούσε να παίζει το ίδιο παιχνίδι ξανά και με ευχαρίστηση. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί εδώ είχαν υποστηρίξει την μέθοδο με κάρτες (flashcards) αλλά κανείς δεν είχε προτείνει παιχνίδια μνήμης μέσω υπολογιστή ή κάτι αντίστοιχο. Επιπλέον, η επανάληψη των λέξεων κι των κανόνων γραμματικής γινόταν συστηματικά σε κάθε μάθημα και με επιπλέον ασκήσεις αλλά και μέσω του πίνακα. Τα παιχνίδια βελτίωσης μνήμης – «memory games» – συμπεριλάμβαναν λέξεις που είχε διδαχτεί πρόσφατα ο μαθητής με αντιστοιχία εικόνας ή άλλες λέξεις π.χ. αν άνοιγε το κουτί που είχε την λέξη «breakfast» έπρεπε να θυμηθεί που είναι η αντίστοιχη εικόνα που δείχνει την λέξη που άνοιξε.

Επίλογος – Συμπεράσματα

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε στην παρούσα έρευνα και μέσω των αποτελεσμάτων των τεστ που δόθηκαν στον μαθητή, όταν η διδασκαλία διαφοροποιήθηκε και προσαρμόστηκε στις ανάγκες του μαθητή αυτός απέδωσε καλύτερα, είχε καλύτερα αποτελέσματα και η εκμάθηση έγινε πιο ευχάριστη για αυτόν πράγμα που συνέβαλε θετικά για τον ίδιο τον μαθητή. Η ανάγκη για διαφοροποιημένη διδασκαλία έχει ως υπόβαθρο την χρήση διαφορετικών εργαλείων και τρόπων έτσι ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στην διδασκαλία (Δενδάκη, 2014).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Αθανασιάδη, Ε. *Η δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται*. Καστανιώτη. Αθήνα 2001.

Αλεξάνδρου, Σ. (2010). Η σημασία της γραφής. Διαθέσιμο στο : www.proseggisi.gr

Αντωνιάδου, Β. & Σβολόπουλος, Β. (2008). Η στρατηγική της ποιοτικής έρευνας και η λήψη αποφάσεων σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ναύπλιο:

4ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ. Διαθέσιμο στο:
http://kpekastor.kas.sch.gr/peekpe4/proceedings/synedria3/antoniadou_svolopulos.pdf

Γιαννέλη, Π. (2013). Δυσγραφία. Διαθέσιμο στο: www.dyslexia.gr

Γκλαβανή, Δ. (2013). Μαθησιακές Δυσκολίες. *Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου.PDF*. Διαθέσιμο στο:
apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/.../649/1gt_2013022.pdf

Δενδάκη, Α. (2014). Διαφοροποιημένη διδασκαλία σε ετερογενείς τάξεις. Διαθέσιμο στο: <http://users.sch.gr/aparaske/site5/wordpress/?p=182>

Ευαγγέλου, Ε. (2015). Αγγλική γλώσσα και δυσλεξία. Διαθέσιμο στο <http://www.specialenglish.gr/index.php/editorial-for-all/11-editorial-for-all>

Κουτσελίνη, Μ, Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). Διαφοροποίηση διδασκαλίας. Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή. PDF. Διαθέσιμο στο:
https://www.ucy.ac.cy/.../KoutseliniAgathangelou_Dif.

Παντελιάδου, Μπότσας (2007). Μαθησιακές δυσκολίες, βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Βόλος. Α' Τευχος. Διαθέσιμο στο: www.specialeducation.gr

Παιδαγωγικό Κέντρο, (2015). Μαθησιακές δυσκολίες. Διαθέσιμο στο:
www.paidagogiko.gr

Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη, παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Gutenberg. Αθήνα.

Cohen, L., Morrison, K, Manion, L. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Εκδ. Μεταίχιμο. Αθήνα.

Μπότσας, Γ. (2008). *Προσαρμογές των διδακτικών στρατηγικών για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Συλλογικό έργο: Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. Τόμος Β'. PDF. Διαθέσιμο στο www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf.

Viskari, K. (2005). Foreign language learning disabilities. PDF. Διαθέσιμο στο:
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/.../urn_nbn_fi_jyu-2005164.pdf

Miller, M. (2002). Resilience Elements in Students with Learning Disabilities. Published in the *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 58, issue 3, pages 291-298.

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία

Dr. Κ. Παπουτσάκη

Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.70

kparouts@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.) για τη συμπερίληψη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) και αναπηρία. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 97 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Ε.), οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία των Νοτίων Προαστίων Αττικής. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση των κλιμάκων TATIS (2010) και STATIC (1997). Τα διερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αφορούσαν στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη σε σχέση με τη φύση της αναπηρίας των μαθητών, καθώς και τις ικανότητες και δεξιότητές τους. Επιπλέον, διερευνήθηκε η σχέση των απόψεων των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την επιμόρφωση που είχαν οι εκπαιδευτικοί στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση και την ύπαρξη και αξιοποίηση της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολικό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διάκεινται αρνητικά στη συμπερίληψη των μαθητών με ε.ε.α. και αναπηρία, δε θεωρούν τον εαυτό τους ικανό να υποστηρίξουν το θεσμό και σχετίζουν την έλλειψη επιμόρφωσης και υλικοτεχνικής υποδομής με την αρνητική τους διάθεση.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπερίληψη, απόψεις εκπαιδευτικών, παράγοντες

Εισαγωγή

Η φιλοσοφία της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, καθώς και η τάση της εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζει στο σεβασμό στη διαφορά, στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών, στη συμπερίληψη όλων των μαθητών στα πλαίσια του σχολείου γενικής εκπαίδευσης. Ερευνητικά δεδομένα έχουν αναδείξει ότι οι μαθητές με αναπηρία βιώνουν προκατάληψη και αδιαφορία από τους εκπαιδευτικούς (Blinde & McCallister, 1998 · Goodwin & Watkinson, 2000) και οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με ε.ε.α που είναι βαθιά ριζωμένες, επηρεάζουν τον τρόπο που βλέπουν τόσο τους μαθητές/τριες, όσο και τη συμπερίληψή τους (Γεροσίμου, 2012). Παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη είναι το γνωστικό επίπεδο των μαθητών της τάξης, ο αριθμός των μαθητών, το είδος της αναπηρίας των μαθητών με ε.ε.α., η υποστήριξη που έχουν από τη διοίκηση του σχολείου (Batu, & Kircaali-İftar, 2009).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη μαθητών με ε.ε.α. όσον αφορά στο φύλο δίστανται, ορισμένες έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το φύλο με τις γυναίκες να φαίνεται να έχουν περισσότερο θετική

στάση στη συμπερίληψη έναντι των ανδρών (Avramidis, Bayliss & Burden 2000 · Carroll, Forlin, & Jobling, 2003), ενώ άλλες έρευνες, όπως αναφέρουν οι Dalgar και Sahbaz (2012), καταδεικνύουν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (Harasymiv & Horne, 1976 · Özbaba, 2000). Επιπρόσθετα, κάποιες έρευνες καταδεικνύουν ότι δεν υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ εμπειρίας και των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη (Dalkar & Sahbaz, 2012), ενώ άλλες υποστηρίζουν ότι η θετική στάση εξαρτάται από την εμπειρία των εκπαιδευτικών (Walker, 2012), την επιμόρφωση σε προγράμματα συμπερίληψης (Avramidis et al., 2000) και την ειδικότητα. Για παράδειγμα, οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν θετικότερη στάση για τη συμπερίληψη έναντι των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης (Cochran, 1998 · Familia-Garcia, 2001 · Παπουτσάκη, 2015), καθώς και οι εκπαιδευτικοί που έχουν υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου, τους συμβούλους και τους ειδικούς επιστήμονες όταν φοιτούν στις τάξεις τους μαθητές με ε.ε.α. και αναπηρία έναντι αυτών που δεν έχουν καμία υποστήριξη (Walker, 2012).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στα άτομα με ε.ε.α. και αναπηρία και στη συμπερίληψή τους. Η έρευνά μας προσπαθεί να απαντήσει σε ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία επιλέχθηκαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας με βάση τους εξής άξονες, απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με: α) τις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών με ε.ε.α. και αναπηρία, β) την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, γ) την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, δ) την ύπαρξη και αξιοποίηση της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και ε) την υποστήριξη που τους παρέχεται από στελέχη της εκπαίδευσης.

Μέθοδος της έρευνας

Η μεθοδολογία της έρευνας συμπεριλαμβάνεται στο «φάσμα των προσεγγίσεων» που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα, προκειμένου να συλλεχθούν δεδομένα, που πρόκειται να αξιοποιηθούν ως βάση εξαγωγής συμπερασμάτων και ερμηνείας, εξήγησης και πρόβλεψης και ανήκει στην κατηγορία των επισκοπήσεων πεδίου, καθώς συλλέγει δεδομένα με σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη (Cohen & Manion, 1994). Η μέθοδος που υιοθετείται είναι η ποσοτική.

Όργανο μέτρησης

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αποτελείται από δύο κλίμακες που έχουν κατασκευασθεί για να διερευνούν τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη. Η πρώτη ονομάζεται «TATIS -The teachers attitudes towards inclusion scale» και η δεύτερη «STATIC-Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms» και μεταφράστηκαν με διπλή μετάφραση από τα αγγλικά στα ελληνικά και αντίστροφα, με σκοπό να διαπιστωθεί η πιστή απόδοση

της μετάφρασης.

Η κλίμακα «TATIS-The teachers attitudes towards inclusion scale» κατασκευάστηκε από τους Collen, Gregory και Noto (2010) και αποτελείται από 14 ερωτήσεις σε 7-βαθμη κλίμακα. Η κλίμακα μετράει τρεις βασικές διαστάσεις της συμπερίληψης όπως περιγράφονται στη βιβλιογραφία. Ειδικότερα, μετράει: α) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη των μαθητών με ε.ε.α και αναπηρία, β) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τον επαγγελματικό τους ρόλο σχετικά με την υποστήριξη του θεσμού της συμπερίληψης και γ) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης.

Η κλίμακα «STATIC- Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms» κατασκευάστηκε από τον Cochran, (1998), αποτελείται από 20 προτάσεις-δηλώσεις, διαβαθμίζεται σε 6-βαθμη κλίμακα και μετράει 4 διαστάσεις των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη: α) σε σχέση με τις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών με ε.ε.α και αναπηρία, β) σε σχέση με την αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών για τις επαγγελματικές δεξιότητές τους, γ) σε σχέση με τη φιλοσοφική προσέγγιση του θεσμού και δ) σε σχέση με τον τρόπο αξιοποίησης της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 97 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούσαν σε σχολεία των Νοτίων Προαστίων Αττικής, από τους οποίους οι 74 (76,3%) ήταν γυναίκες και οι 23 (23,7%) άνδρες. Ειδικότερα, στην έρευνα συμμετείχαν 24 εκπαιδευτικοί της Α΄ και της Δ΄ τάξης αντίστοιχα, 23 εκπαιδευτικοί της Β΄ τάξης και 26 εκπαιδευτικοί της Γ΄ τάξης. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (44,3%) έχει εκπαιδευτική εμπειρία από 11-20 έτη, 32% από 21-30 έτη, 19, 6% από 0-10 έτη και 4,1% από 31 έτη και άνω. Επιπλέον, 17 εκπαιδευτικοί έχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ, 7 εκπαιδευτικοί έχουν μεταπτυχιακές σπουδές και 1 έχει διδακτορικό. Όσον αφορά στην εκπαίδευση και επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (60,8%) δεν έχουν κάτι αντίστοιχο.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης

Ο έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach alpha της κλίμακας «The teachers attitudes towards inclusion scale –TATIS» βρέθηκε ότι είναι 0,76 και θεωρείται ικανοποιητικός, ενώ ο έλεγχος αξιοπιστίας του κατασκευαστή είναι 0,84. Ο έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach alpha της κλίμακας «STATIC-Teachers' Attitudes toward Inclusive Classrooms» βρέθηκε ότι είναι 0,78 και θεωρείται ικανοποιητικός, ενώ του κατασκευαστή είναι 0,89. Η εγκυρότητα του οργάνου μέτρησης εξασφαλίστηκε με την επιλογή εργαλείων από τη διεθνή βιβλιογραφία, τα οποία σχεδιάστηκαν, προκειμένου να μετρούν τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη, καθώς αποτελεί το βασικό σκοπό της παρούσας μελέτης.

Αποτελέσματα της έρευνας

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας κατέδειξε τα κάτωθι αποτελέσματα όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη σε σχέση με τις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών με ε.ε.α. και αναπηρία, την αυτοαποτελεσματικότητά τους, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, την ύπαρξη και αξιοποίηση της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και στην υποστήριξη που παρέχεται στους τελευταίους από στελέχη της εκπαίδευσης.

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών με ε.ε.α και αναπηρία

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα θεωρεί ότι, οι μαθητές με ε.ε.α και αναπηρία θα πρέπει να εκπαιδεύονται σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Πίνακας 1). Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι η συμπερίληψη δε βοηθάει τους μαθητές με ε.ε.α και αναπηρία στην ανάπτυξη των γνωστικών (55%), κοινωνικών (68%) δεξιοτήτων μέσα στα πλαίσια της γενικής τάξης, καθώς και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησή τους (55,7%).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (59,8%) θεωρεί ότι οι μαθητές με ε.ε.α. και αναπηρία δημιουργούν προβλήματα στη διδακτική πράξη εξαιτίας των γνωστικών τους ελλειμμάτων. Στατιστικά σημαντική διαφορά δεν υπάρχει μεταξύ της άποψης αυτής και του φύλου ($t=-1,107$, $df=90$, $p=0,271$), της διδακτικής εμπειρίας ($F=0,556$, $df=3$, $p=0,456$), και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση ($F=0,415$, $df=3$, $p=0,742$). Συνεπώς, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπεριφορά των μαθητών με ε.ε.α. και αναπηρία κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης δε διαφοροποιείται ως προς το φύλο, τη διδακτική εμπειρία και την επιμόρφωσή τους.

Τιμές	Απόλυτες Συχνότητες	Σχετ. Συχνότητες	Σχ. Συχνότητες χ. απ. τιμές	Αθροιστικές Σχετικές Συχνότητες
Διαφωνώ πολύ	1	1,0	1,1	1,1
Διαφωνώ	10	10,3	10,9	12,0
Συμφωνώ	54	55,7	58,7	70,7
Συμφωνώ πολύ	13	13,4	14,1	84,8
Συμφωνώ απόλυτα	14	14,4	15,2	100,0
Σύνολο	92	94,8	100,0	
Χ. Τιμές	5	5,2		
Σύνολο	97	100,0		

Πίνακας 1. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α και αναπηρία σε ειδικά πλαίσια

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα αμφιβάλλουν για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης και δηλώνουν ότι οι μαθητές με ε.ε.α και αναπηρία χρειάζονται περισσότερο χρόνο, προκειμένου να εκπαιδευτούν στις τάξεις της γενικής εκπαίδευσης, έχουν έλλειψη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που δρουν ανασταλτικά στην εκπαίδευσή τους σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ε.ε.α. Στατιστικά σημαντική διαφορά για την άποψη των εκπαιδευτικών όσον αφορά στον επαγγελματικό τους ρόλο στη συμπερίληψη, υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και αυτών που δεν έχουν ($F=2,381, df=12, p=0,012$). **Οι εκπαιδευτικοί που έχουν εκπαίδευση/επιμόρφωση στην ειδική αγωγή** θεωρούν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτού του ρόλου σε σχέση με τους άλλους εκπαιδευτικούς, καθώς έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους για την εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α και αναπηρία, έχουν εξειδικευμένες γνώσεις, δεν απογοητεύονται και δεν αγχώνονται όταν έχουν στην τάξη τους μαθητές με ε.ε.α.

Αυτοαντίληψη των εκπαιδευτικών για την αυτοαποτελεσματικότητά τους στην υποστήριξη μαθητών με ε.ε.α. και αναπηρία

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρήση και αξιοποίηση της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, προκειμένου να υποστηριχθεί αποτελεσματικά η συμπερίληψη είναι αρνητική, καθώς όπως αναφέρουν είναι εμφανής η απουσία αυτής. Συνεπώς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντά αρνητικά (91,6%) στην ερώτηση «διαμορφώνω κατάλληλα το χώρο για τη διευκόλυνση της μάθησης των μαθητών με ε.ε.α. και αναπηρία», καθώς και στην ερώτηση «χρησιμοποιώ κατάλληλο εξοπλισμό και εκπαιδευτικά υλικά που θα βοηθήσουν στην εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α. και αναπηρία» (86,3%) και κατά συνέπεια η πλειοψηφία, όπως αναφέρει, δεν μπορεί να υποστηρίξει αποτελεσματικά τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (84%). Στατιστικά σημαντική διαφορά φαίνεται να υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών φύλο κατάλληλης διαμόρφωσης του χώρου ($t=2,070, df=93, p=0,04$) καθώς και μεταξύ του φύλου και της χρήσης κατάλληλου εξοπλισμού και εκπαιδευτικού υλικού ($t=1,986, df=92, p=0,05$). Οι γυναίκες φαίνεται να διαμορφώνουν το χώρο και να χρησιμοποιούν τον κατάλληλο εξοπλισμό και εκπαιδευτικό υλικό περισσότερο σε σχέση με τους άνδρες.

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμπερίληψη σε σχέση με την παρεχόμενη υποστήριξη

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν έχει την παρεχόμενη υποστήριξη από στελέχη της εκπαίδευσης, όπως Διευθυντές σχολικών μονάδων, Σχολικών Συμβούλων γενικής και ειδικής αγωγής (55%) και σε συνδυασμό με την έλλειψη επιμόρφωσης δεν μπορεί να υποστηριχθεί αποτελεσματικά η συμπερίληψη.

Ερμηνεία και συζήτηση αποτελεσμάτων

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συμπερίληψη των μαθητών με ε.ε.α. και αναπηρία σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Οι

δηλώσεις των εκπαιδευτικών καταδεικνύουν την αρνητική διάθεση των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπερίληψη μαθητών με ε.ε.α. και αναπηρία στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί αμφιβάλλουν για την αποτελεσματικότητα της συμπερίληψης, καθώς οι μαθητές με ε.ε.α και αναπηρία, όπως αρχικά δηλώνουν χρειάζονται περισσότερο χρόνο διδασκαλίας εξαιτίας της έλλειψης των γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για την υποστήριξη των μαθητών με ε.ε.α. στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, ενώ υπάρχει έλλειψη εμπειρίας και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Συνεπώς, οι μαθητές με ε.ε.α θα πρέπει να εκπαιδεύονται σε ειδικά πλαίσια.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι μαθητές με ε.ε.α. δεν ωφελούνται στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα από τη συμπερίληψη. Οι απόψεις αυτές δε διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο, την εμπειρία και την επιμόρφωση. Επιπλέον, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους για εκπαίδευση των μαθητών με ε.ε.α και αναπηρία, ενώ η άποψη αυτή διαφοροποιείται για τους εκπαιδευτικούς που έχουν επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Το εύρημα αυτό συνάδει με ευρήματα άλλων ερευνών, οι οποίες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί της γενικής εκπαίδευσης που έχουν επιμορφωθεί σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης έχουν θετικότερη στάση για τη συμπερίληψη (Şahbaz, 1997). Επιπρόσθετα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στη έρευνά μας δηλώνουν ότι μπορούν να διαμορφώσουν το χώρο κατάλληλα, προκειμένου να υποστηρίξουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών σε αντίθεση με τους άνδρες.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν έχουν την κατάλληλη υποστήριξη από στελέχη της εκπαίδευσης όπως Διευθυντές σχολικών μονάδων, Σχολικών Συμβούλων γενικής και ειδικής αγωγής, και σε συνδυασμό με την έλλειψη επιμόρφωσης δεν μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά το θεσμό της συμπερίληψης μαθητών με ε.ε.α και αναπηρία.

Τα ανωτέρω συμπεράσματα τίθενται σε προβληματισμό, για την επιτακτική ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τόσο στις προπτυχιακές τους σπουδές όσο και κατά τη διάρκεια του εργασιακού τους βίου σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών τους, καθώς και το θεσμό της συμπερίληψης.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης θα αξιοποιηθούν στην διοργάνωση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που έλαβαν μέρος στην έρευνα, με στόχο το μετασχηματισμό των στερεοτυπικών απόψεών τους για τους μαθητές με ε.ε.α. και αναπηρία μέσω της αξιοποίησης της τέχνης.

Βιβλιογραφία

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers'

attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(2), 191-121.

- Batu, S. & Kırcaali-İftar, G. (2009). *Integration*. (4. Basım). Ankara: Kök Publications.
- Blinde, E. M. & McCallister, S. G. (1998). Listening to the voices of students with physical disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 69(6), 64-68.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30(3), 65-73.
- Cochran, H. K. (1998). Differences in teachers' attitudes toward inclusive education as measured by the scale of teachers' attitudes toward inclusive classrooms (STATIC). *Paper presented at the Mid-Western Educational Research Conference, Chicago, IL* October 13-16. (Eric Document Reproduction Service No ED 426548).
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cullen, J. Gregory, J. & Noto, L. (2010). The Teachers Attitudes Towards Inclusion Scale (TATIS). Τελυταία ανάκτηση 3/1/2016
<http://eric.ed.gov/?id=ED509930>.
- Γεροσίμου, Ε. (2012). Οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την προαγωγή της «συμπερίληψης» στην Κύπρο: τα κυρίαρχα συστήματα αξιών. *Στα Πρακτικά του 12ου Παγκόπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου με θέμα: Η κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής. Θεσμοί, Αξίες* 8-9 Ιουνίου. Πανεπιστήμιο Κύπρου. Λευκωσία. 196-205.
- Dalkar, G & Sahbaz, Y. (2012). The Comparison of the Views of Early Childhood Teachers and Candidate Teachers towards the Inclusion Education. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2(1). 105-116.
- Familia-Garcia, M. (2001). *Special and regular education teachers' attitudes towards inclusive programs in an urban community school*. New York City Board of Education, New York City, NY (Eric Document Reproduction Service No ED 461657).
- Goodwin, D. L. & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the per-

spective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144-160.

Harasymiv, S. J. & Horne, M. D. (1976). Teachers' attitudes toward handicapped children and regular class integration. *The Journal of Special Education*, 10, 393-400.

Özbaba, N. (2000). *Attitudes of Pre-school teachers and families about integration of students who need special education and normal student*. Unpublished Post Graduate Thesis, İstanbul: Marmara University, Institute of Educational Sciences.

Παπουτσάκη, Κ. (2015). *Αξιοποίηση της τέχνης στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Şahbaz, Ü. (1997). Effectiveness of Informing Teachers about Integration of Student with Disabilities on their attitudes towards Integration . Unpublished Post Graduate Thesis. Bolu: Abant İzzet Baysal University Institute of Social Sciences.

Walker, T. (2012). *Attitudes and Inclusion: An Examination of Teachers' Attitudes Toward Including Students with Disabilities*. Dissertations. Loyola University Chicago: Illinois.

**Διαμεσολάβηση συνομηλίκων
Ένας εναλλακτικός τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων**

Καρακιάζης Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.10

M.Sc.

kkarakio@yahoo.com

Παπακίτσος Ευάγγελος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.19 & Π.Ε.04.01

M.Sc., Διδάκτορας

parakitsev@sch.gr

Περίληψη

Οι συγκρούσεις και οι αντιπαραθέσεις μεταξύ μαθητών αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό της σχολικής ζωής. Ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια τόσο η επιστημονική αλλά και η σχολική κοινότητα είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένη σε θέματα σχολικού εκφοβισμού. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να θέσει το θεωρητικό πλαίσιο για τη διαχείριση των συγκρούσεων και να περιγράψει την διαμεσολάβηση συνομηλίκων (ή σχολική διαμεσολάβηση) ως έναν εναλλακτικό τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, βασιζόμενοι στη διεθνή βιβλιογραφία επιχειρούμε να αποτιμήσουμε κριτικά τη συγκεκριμένη πρακτική και τη συμβολή της στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο καθώς και στον περιορισμό των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις - κλειδιά: διαμεσολάβηση συνομηλίκων, διαχείριση συγκρούσεων, σχολική διαμεσολάβηση, σχολικός εκφοβισμός.

Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία μεγάλος αριθμός ερευνών έχει ασχοληθεί με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Αν και δεν υπάρχει μια γενική θεωρία (Farrington & Ttofi, 2009) που να εξηγεί συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού, οι περισσότερες έρευνες τονίζουν την ύπαρξη επιθετικής ή εκ προθέσεως συμπεριφοράς που συμβαίνει «κατ' επανάληψη για κάποιο χρονικό διάστημα» και χαρακτηρίζεται από «ανισορροπία στη δύναμη» - από «ασύμμετρη σχέση εξουσίας» (Olweus, 1997). Στο πλαίσιο αυτό υλοποιούνται με επιτυχία προγράμματα παρέμβασης που προτείνουν την εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και την ανάληψη δράσεων σε επίπεδο σχολείου, τάξης και ατόμου (Rigby, 2012. Limber, 2011. Farrington & Ttofi, 2009. Olweus, 2009. Kallestad & Olweus, 2003). Παράλληλα, για μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών οι συγκρούσεις έχουν μόνο αρνητικά αποτελέσματα π.χ. τη βία (Cremin, 2007). Όμως, συγκρούσεις και αντιπαραθέσεις μεταξύ μαθητών παρατηρούνται ιστορικά σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (Πανούσης, 2011. Γαλανάκη, 2010), καθώς είναι συνυφασμένες με την καθημερινότητα του σχολείου και η διαχείρισή τους αποτελεί τμήμα της γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών. Αποτελούν με άλλα λόγια αναγκαίο χαρακτηριστικό των ανθρώπινων κοινωνιών που μπορεί να έχει και θετικά αποτελέσματα (Cremin, 2007. Johnson & Johnson, 1996). Αυτό άλλωστε υποδηλώνει μεγάλος αριθμός θεωρητικών προσεγγίσεων (Davies, 2004).

Η διαμεσολάβηση ως τρόπος επίλυσης των διαφορών

Θα πρέπει αρχικά να διευκρινίσουμε πως η διαμεσολάβηση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο για την επίλυση των συγκρούσεων πριν τα δύο μέρη φτάσουν στην αντιδικία. Άλλοι εναλλακτικοί τρόποι είναι η διαιτησία, η διαπραγμάτευση και η συνδιαλλαγή (Carneiro et al., 2014. Sandy, 2004). Οι τρόποι αυτοί αποτελούν εναλλακτικές επιλογές της διαπραγμάτευσης που ως γενικός όρος αναφέρεται στην διαδικασία κατά την οποία δύο μέρη εργάζονται για την επίλυση μιας σύγκρουσης και διακρίνονται με βάση τον βαθμό εμπλοκής του τρίτου μέρους στην λήψη/επιβολή της απόφασης και στο κατά πόσο η διαδικασία που ακολουθείται προσομοιάζει σε τυπική δικαστική διαδικασία (Stitt, 2004. Liebmann, 2000). Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010), η διαμεσολάβηση έχει ως στόχο την αποκατάσταση, μέσω δομημένων διαδικασιών, των σχέσεων ανάμεσα στα δύο μέρη (αποκαταστατική δικαιοσύνη) και τον επαναπροσδιορισμό τους σε μια πιο ποιοτική βάση. Αυτό προϋποθέτει τον προσανατολισμό όλων των εμπλεκόμενων μερών στο μέλλον και όχι σε παρελθοντικές συμπεριφορές. Αντίθετα, η διαπραγμάτευση αποτελεί μια μη δεσμευτική, συνεργατική και άτυπη διαδικασία μέσω της οποίας τα δύο μέρη επικοινωνούν μεταξύ τους χωρίς την παρέμβαση τρίτου (Carneiro et al., 2014). Στη συνδιαλλαγή από την άλλη πλευρά, μια διαδικασία που προσομοιάζει με τη διαμεσολάβηση, τα δυο μέρη δεν έρχονται σε προσωπική επαφή αλλά επικοινωνούν μόνο μέσω τρίτου, με στόχο την αναζήτηση συναίνεσης και παραχωρήσεων και όχι τη μεγιστοποίηση αμοιβαίου οφέλους (Carneiro et al., 2014). Επίσης, στη διαιτησία τα δύο μέρη προσέρχονται συνήθως υποχρεωτικά (Carneiro et al., 2014. Rigby, 2012. Stitt, 2004) και το τρίτο μέρος, το οποίο επίσης λειτουργεί αμερόληπτα, εφόσον ακούσει τις δύο πλευρές, προτείνει, συνήθως δεσμευτικά, λύσεις για την επίλυση της σύγκρουσης. Τέλος, η αντιδικία αναφέρεται στη δικαστική επίλυση μιας αντιπαράθεσης (Stitt, 2004. Liebmann, 2000). Πρακτικές διαμεσολάβησης χρησιμοποιούνται με επιτυχία για την επίλυση συγκρούσεων σε διαφορετικούς τομείς της κοινωνικής ζωής: οικογένεια, εργασιακούς χώρους, επιχειρήσεις, σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κοινότητα, ιατρικά θέματα, αντιπαραθέσεις μεταξύ αγροτών, σε υποθέσεις που έχουν καταλήξει σε αστικά δικαστήρια και τέλος για την επίλυση ζητημάτων μεγάλης κλίμακας (Cremin, 2007. Stitt, 2004. Liebmann, 2000). Στο νομικό πεδίο τέλος, σύμφωνα με την ευρωπαϊκή οδηγία 2011/0275(COM), στο άρθρο 11, θεσπίζονται πρότυπα για τη διαμεσολάβηση και τις υπηρεσίες αποκαταστατικής δικαιοσύνης, με σκοπό να προστατευτεί το θύμα από εκφοβισμό ή επακόλουθη θυματοποίηση. Επίσης σχετικά πρόσφατα, στο ελληνικό νομικό σύστημα έχει εισαχθεί η διαδικασία της διαμεσολάβησης για την επίλυση αστικών και εμπορικών υποθέσεων (Νόμος 3898/2010, ΦΕΚ 211, τ. Α, 16/12/2010, Διαμεσολάβηση σε αστικές και εμπορικές υποθέσεις κατ' εφαρμογή της Οδηγίας 2008/52/EK).

Διαμεσολάβηση συνομηλίκων

Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010, 144), ως διαμεσολάβηση συνομηλίκων ορίζεται: «η διαδικασία ειρηνικής επίλυσης μιας σύγκρουσης στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφωνούντων μαθητών με τη βοήθεια ενός τρίτου

και ουδέτερου μαθητή - του διαμεσολαβητή - μέσα από μια δομημένη διαδικασία με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία των μερών, και με σκοπό μια εποικοδομητική επίλυση της διαφωνίας». Με άλλα λόγια, ο Συνήγορος του Παιδιού (2013) τονίζει την ειρηνική επίλυση συγκρούσεων, καυγάδων και εντάσεων μεταξύ μαθητών με τη συνδρομή επιμορφωμένων εκπαιδευτικών και μαθητών-μεσολαβητών όπου οι εμπλεκόμενοι προσπαθούν να κατανοήσουν ο ένας τον άλλο με στόχο την επίτευξη συμφωνίας για να μην επαναληφθούν στο μέλλον αντίστοιχες συμπεριφορές. Η διαμεσολάβηση συνομηλίκων αποτελεί μια επιτυχημένη παρέμβαση (Association for Conflict Resolution, 2007) σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό την ειρηνική επίλυση των διαπροσωπικών συγκρούσεων. Εφαρμόστηκε αρχικά (Rigby, 2012) ως αντίδραση στις παραδοσιακές/αυταρχικές μορφές παρέμβασης και λειτουργεί εναλλακτικά (Αρτινοπούλου, 2010) στο παραδοσιακό πειθαρχικό σύστημα της τιμωρίας. Τα προγράμματα διαμεσολάβησης συνομηλίκων συμβάλουν επίσης στη δημιουργία ενός φιλικού για τους μαθητές σχολικού περιβάλλοντος, στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους μαθητές και στη μείωση των περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, ιδιαίτερα όταν εντάσσονται σε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο πρόληψης (Association for Conflict Resolution, 2007). Προγράμματα διαμεσολάβησης συνομηλίκων υλοποιήθηκαν αρχικά στις Ηνωμένες Πολιτείες τη δεκαετία του 1960 και σήμερα πραγματοποιούνται σε μια σειρά από χώρες συμπεριλαμβανομένων των Καναδά, Μεγάλης Βρετανίας, Αυστραλίας, Ελλάδας, Λετονίας κ.α. (European Anti-Bullying Network, 2014. Rigby, 2012).

Μοντέλα διαμεσολάβησης συνομηλίκων

Έχει επιχειρηθεί με ποικίλους τρόπους η ταξινόμηση των προγραμμάτων διαμεσολάβησης συνομηλίκων. Αρχικά, γίνεται διάκριση (Association for Conflict Resolution, 2007. Johnson & Johnson, 1996) ανάμεσα σε όσα επιλέγεται περιορισμένος αριθμός μαθητών/τριών (μοντέλο Carde) και σε όσα συμμετέχει το σύνολο των μαθητών/τριών μιας τάξης ή ενός σχολείου. Στην πρώτη περίπτωση, ρόλο διαμεσολαβητή μπορούν να αναλάβουν μόνο κάποιοι/ες από τους/τις μαθητές/ήτριες που παρακολουθούν το πρόγραμμα εκπαίδευσης, ενώ στη δεύτερη το σύνολο των μαθητών/τριών εκπαιδεύονται στη διαχείριση των συγκρούσεων. Τέλος, στην πράξη υπάρχει και ένας συνδυασμός των παραπάνω μοντέλων. Μια άλλη διάκριση των προγραμμάτων παρέμβασης (Johnson & Johnson, 1996) είναι αυτή των Levy & Maxwell, οι οποίοι διακρίνουν όσα είναι ενταγμένα στο σχολικό πρόγραμμα, τα οποία έχουν κυρίως προληπτικό χαρακτήρα, και αυτά που ασχολούνται αποκλειστικά με διαμεσολάβηση συνομηλίκων στην πράξη. Τέλος, σύμφωνα με τον Orotow (1991) τα προγράμματα διαμεσολάβησης συνομηλίκων και επίλυσης των συγκρούσεων διαχωρίζονται σε: προγράμματα δεξιοτήτων (διαπροσωπικές και ομαδικές σχέσεις, ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων), προγράμματα ακαδημαϊκού τύπου (γνωστικές διαδικασίες διαχείρισης των συγκρούσεων) και τέλος προγράμματα που δίνουν έμφαση στην ανάγκη δομικής αλλαγής του σχολείου.

Τα στάδια μιας συνάντησης διαμεσολάβησης

Αν και υπάρχουν πολλές παραλλαγές διαμεσολάβησης συνομηλίκων, οι περισσότερες μελέτες (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015. IREX & FTI, 2013. Αρτινοπούλου, 2010. Cremin, 2007. Haynes et al., 2004. Orme-Johnson & Cason-Snow, 2002. Bitel & Rolls, 2000) συμφωνούν πως σε μια συνάντηση διαμεσολάβησης ακολουθούνται τα παρακάτω στάδια:

1. Συμφωνία να πραγματοποιηθεί η συνάντηση διαμεσολάβησης.
2. Καλωσόρισμα και συστάσεις. Οι διαμεσολαβητές καλωσορίζουν τους συμμαθητές τους που συμμετέχουν στη διαμεσολάβηση και γίνονται οι απαραίτητες συστάσεις. Αναφέρονται οι κανόνες που διέπουν τη διαδικασία (αμεροληψία, εμπιστευτικότητα, τήρηση απορρήτου) και οι εξαιρέσεις τήρησης του απορρήτου σύμφωνα με την πολιτική του σχολείου (π.χ. περιπτώσεις εγκληματικών συμπεριφορών, κακοποίησης ή απειλών για κακοποίηση).
3. Τα δύο μέρη αφηγούνται την ιστορία τους, γίνεται παράφραση και σύνοψη των απόψεων από τους διαμεσολαβητές. Στην περίπτωση όπου ένα μέρος δεν κατανοεί ή αρνείται τη διαδικασία, ενημερώνεται σχετικά ο υπεύθυνος του προγράμματος με σκοπό την επίλυση της διαφωνίας, διαφορετικά τερματίζεται η διαδικασία.
4. Δίνεται έμφαση στα συναισθήματα, τα συμφέροντα και τις ανάγκες των δύο μερών και επιβεβαιώνεται μέσω ανατροφοδότησης ό,τι ειπώθηκε.
5. Προτείνονται λύσεις από τα δύο μέρη που θα καλύπτουν τα συμφέροντα και τις ανάγκες τους.
6. Αξιολόγηση των προτάσεων.
7. Συμφωνία ανάμεσα στα δύο μέρη η οποία καταγράφεται. Επιδιώκεται τα δύο μέρη να ξανασυναντηθούν με τους διαμεσολαβητές μετά από μία εβδομάδα για να επιβεβαιώσουν εάν τηρήθηκε η συμφωνία. Στη διεύθυνση του σχολείου ή σε άλλους κοινοποιείται μόνο το αποτέλεσμα της διαδικασίας και όχι το περιεχόμενο, εκτός εάν συμφωνούν και τα δύο μέρη.

Τα παραπάνω στάδια εφαρμόζονται και όταν η διαμεσολάβηση λαμβάνει χώρα μεταξύ ενηλίκων, με συμμετοχή δικηγόρων-διαμεσολαβητών (Stitt, 2004). Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή κατάληξη μιας διαμεσολάβησης, σύμφωνα με τον Rigby (2012), είναι: η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (το περιεχόμενο, ο χρόνος της εκπαίδευσης και οι δεξιότητες που θα αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι/ες) και το σχολικό κλίμα, που επηρεάζει το βαθμό ετοιμότητας των μαθητών/τριών και τη δυνατότητα ανάπτυξης των σχετικών δεξιοτήτων.

Βασικά χαρακτηριστικά της διαμεσολάβησης συνομηλίκων

Συνοψίζοντας, τα βασικά χαρακτηριστικά που διέπουν τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015. Αρτινοπούλου, 2010. Association for Conflict Resolution, 2007) είναι:

- α) Η εθελοντική συμμετοχή όλων όσων συμμετέχουν, χωρίς να επιτρέπονται παρεμβάσεις τρίτων, ακόμα και με σκοπό την επιβολή συμφωνίας.
- β) Η αμεροληψία, αντικειμενικότητα και ουδετερότητα των διαμεσολαβητών.
- γ) Οι διαμεσολαβητές θα πρέπει να αποφεύγουν περιπτώσεις σύγκρουσης συμφερόντων.
- δ) Ό,τι λέγεται, γίνεται ή καταγράφεται κατά τη διαδικασία της διαμεσολάβησης θεωρείται απόρρητο εκτός εξαιρέσεων που σχετίζονται με την πολιτική του σχολείου.
- ε) Οι διαμεσολαβητές πρέπει να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και εκπαιδευμένοι.
- στ) Οι διαμεσολαβητές αναλαμβάνουν να προωθήσουν το πρόγραμμα διαμεσολάβησης στους συμμαθητές τους, χωρίς περιττές υποσχέσεις ή κοινοποίηση πληροφοριών σχετικών με την πορεία μιας διαδικασίας διαμεσολάβησης.
- ζ) Ο διαμεσολαβητής σέβεται τους διαμεσολαβούμενους αλλά και οι διαμεσολαβούμενοι σέβονται το διαμεσολαβητή.
- η) Οι διαμεσολαβητές συνεργάζονται μεταξύ τους για την καλύτερη επίλυση των συγκρούσεων και σέβονται τυχόν διαφορετικές προσεγγίσεις που μπορεί να υπάρχουν αναφορικά με το χειρισμό μιας διαμεσολάβησης.

Ειδικότερα, η εκπαίδευση των μαθητών/τριών σε ένα πρόγραμμα διαμεσολάβησης περιλαμβάνει τέσσερις θεματικές ενότητες: διαχείριση συγκρούσεων, επικοινωνία, η διαδικασία της διαμεσολάβησης και η πολιτική του προγράμματος, ενώ χρησιμοποιούνται ποικίλες μέθοδοι διδασκαλίας, όπως: βιωματική μάθηση, υποθέσεις εργασίας, παιχνίδια ρόλων, παρουσιάσεις και γραπτές ασκήσεις (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015. IREX & FTI, 2013. Αρτινοπούλου, 2010. Association for Conflict Resolution, 2007. Cremin, 2007. Haynes et al., 2004. Ohio Department of Education, 2002. Orme-Johnson & Cason-Snow, 2002. Bitel & Rolls, 2000. Fairfax County Public Schools, n.d.).

Κριτική αποτίμηση της διαμεσολάβησης συνομηλίκων

Έχουμε ήδη αναφέρει πως η διαμεσολάβηση συνομηλίκων αποτελεί μια μόνο εναλλακτική για την διαχείριση των συγκρούσεων εντός του σχολείου. Λόγω αυτού έχουν εκφραστεί ενστάσεις σε μια σειρά από ζητήματα, όπως:

- η ύπαρξη μεγάλης ανισορροπίας δύναμης, όπως στις περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού μεγάλης κλίμακας που έχουμε ήδη αναφέρει ανωτέρω (Olweus, 2009), δυσχεραίνει τη διαμεσολάβηση εφόσον είναι υποχρέωση του διαμεσολαβητή να παραμείνει ουδέτερος (Rigby, 2012. Πανούσης, 2011). Αντίστοιχα, δεν θεωρείται κατάλληλη επιλογή σε περιπτώσεις σεξουαλικής παρενόχλησης ή όταν γίνεται χρήση ναρκωτικών/αλκοόλ (Rigby, 2012),
- ο εθελοντικός χαρακτήρας της διαδικασίας μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα συμμετοχής, ανεύρεσης ικανών διαμεσολαβητών ή να επιτρέψει να αποφύγει κάποιος την παραπομπή σε διαμεσολάβηση (Rigby, 2012),
- τέλος, σε κάποιες έρευνες παρατηρούνται μεθοδολογικά προβλήματα, π.χ. οι έννοιες «σύγκρουση» ή «σχολικός εκφοβισμός» δεν νοούνται πάντα με τον ίδιο

τρόπο (Johnson & Johnson, 1996) ή μπορεί να ταυτίζεται η πραγματοποίηση του προγράμματος και η υλοποίηση της έρευνας (Rigby, 2012).

Όμως η επιτυχία μεγάλου αριθμού προγραμμάτων διαμεσολάβησης αποτυπώνεται στη βιβλιογραφία (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015. Αρτινοπούλου, 2010. Cremin, 2007. Haynes et al., 2004. Stitt, 2004. Liebmann, 2000. Bitel & Rolls, 2000. Johnson & Johnson, 1996) και επικεντρώνεται κυρίως:

- στη μείωση των συγκρούσεων και των περιστατικών εκφοβισμού (Noaks & Noaks, 2009. Flecknoe, 2005),
- στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων για τους μαθητές που παρακολουθούν το πρόγραμμα (Noaks & Noaks, 2009. Flecknoe, 2005),
- στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Noaks & Noaks, 2009. Flecknoe, 2005),
- στην υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου και την ενσωμάτωση στο σχολικό πρόγραμμα (Flecknoe, 2005).

Παράλληλα, ένα επιτυχημένο πρόγραμμα διαμεσολάβησης συνομηλίκων απαιτεί ένα υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και υποστήριξης των διαμεσολαβητών (Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, 2015. IREX & FTI, 2013. Rigby, 2012. Αρτινοπούλου, 2010. Association for Conflict Resolution, 2007. Cremin, 2007. Haynes et al, 2004. Orme-Johnson & Cason-Snow, 2002. Johnson & Johnson, 1996). Η απουσία όμως ενιαίου προγράμματος εκπαίδευσης, αν και ενισχύει τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών, μπορεί να δυσχεραίνει το έργο τους στην δόμηση του αντίστοιχου προγράμματος (Rigby, 2012). Τέλος, η απουσία ενιαίου θεωρητικού πλαισίου, αν και περιορίζει τη δυνατότητα σύγκρισης των προγραμμάτων διαμεσολάβησης (Johnson & Johnson, 1996), επιτρέπει την ενσωμάτωση ποικίλων πρακτικών, όπως: η επανορθωτική δικαιοσύνη σε κύκλο (Rigby, 2012. Restorative Justice Council, 2011), η υποστήριξη/βοήθεια από συνομηλίκους (Rigby, 2012) και η εκπαίδευση σε θέματα ειρήνης (IREX & FTI, 2013, Fountain, 1999) και ενεργοποίησης του πολίτη (Cremin, 2007), οι οποίες μπορούν να ανοίξουν νέους δρόμους στην διαμεσολάβηση συνομηλίκων.

Επίλογος

Με την παρούσα εργασία επιχειρήσαμε να θέσουμε το θεωρητικό πλαίσιο αλλά και να αποτιμήσουμε κριτικά τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων ως μια εναλλακτική επιλογή για τη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, παρά την όποια κριτική ασκείται, η επιτυχία των συγκεκριμένων προγραμμάτων είναι δεδομένη για τους/τις μαθητές/τριες που τα παρακολουθούν, γιατί συμβάλλουν στη συναισθηματική τους ανάπτυξη. Από την άλλη πλευρά, αλλαγές στις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών σε θέματα σχολικού εκφοβισμού παρατηρούνται όταν τα προγράμματα αυτά ενσωματώνονται στο σχολικό πρόγραμμα και γίνονται μέρος της κουλτούρας του σχολείου, έχοντας την υποστήριξη όλων των μελών

της σχολικής κοινότητας. Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί πως η διαμεσολάβηση συνομηλίκων αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, όπου νέες πρακτικές μπορούν να υιοθετηθούν με σκοπό την καλύτερη διαχείριση των συγκρούσεων.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Γαλανάκη, Ε. (2010). *Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις*; Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω». Αθήνα.

Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου. (2015). Υλικό για στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικούς. Παραδοτέο 1.1. Έργο : «Εκπόνηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμόρφωσης». Αθήνα: Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου.

Οίweis, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. (μτφρ. Ε. Μαρκοζάνε, έτος έκδοσης πρωτοτύπου: 1993). Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Πανούσης, Ι. (2011). Συγκρούσεις και διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Στο Θ. Θάνος (επιμ.) *Η διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία. Επανορθωτική δικαιοσύνη, σχολική διαμεσολάβηση, ποινική συνδιαλλαγή*. Αθήνα: Πεδίο.

Συνήγορος του παιδιού (2013). *Σχολική Διαμεσολάβηση. Πως λειτουργεί ο θεσμός σήμερα σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας*. (Διαθέσιμο on line: <http://www.0-18.gr/downloads/Scholiki%20Diamesolabisi.pdf>, προσπελάστηκε στις 16/11/2015).

Ξένη Βιβλιογραφία

Association for Conflict Resolution (2007). *Recommended Standards for School-Based Peer Mediation Programs*. Education Section. Washington, DC: Association for Conflict Resolution.

Bitel, M., & Rolls, D. (2000). Mediation in a South London Secondary School. In M. Liebmann, (ed.), *Mediation in Context*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Carneiro, D., Novais, P., & Neves J. (2014). *Conflict Resolution and its Context. From the Analysis of Behavioural Patterns to Efficient Decision-Making*. Springer International Publishing.

- Cremin, H. (2007). *Peer Mediation: Citizenship and social inclusion revisited*. Buckingham: Open University Press.
- Davies, L. (2004). *Conflict and Education: Complexity and Chaos*. London: Routledge Falmer.
- European Anti-Bullying Network (2014). *European Guide of anti-bullying Good Practices*. EC Daphne III Programme.
- Fairfax County Public Schools (n.d.). *Guidelines for Teaching Conflict Resolution Skills. 10 Lessons for Teaching Conflict Resolution Skills*. (Διαθέσιμο on line: http://www.creducation.org/resources/CR_Guidelines_and_10_CR_lessons_FCPS.pdf, προσπελάστηκε στις 16/11/2015).
- Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2009). How to reduce school bullying. *Victims & Offenders: An International Journal of Evidence-based Research, Policy, and Practice*, 4(4), 321–326.
- Flecknoe, M. (2005). What does anyone know about peer mediation. *Improving Schools*, 8(2), 221–235.
- Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF*. Working Paper, Education Section, Programme Division. New York: UNICEF.
- Haynes, J.M., Haynes, G.L., & Fong, L.S. (2004). *Mediation: Positive conflict management*. Albany: State University of New York Press.
- IREX, & FTI (Foundation for Tolerance International) (2013). *Conflict Resolution and Peer Mediation Toolkit*. United States Institute of Peace. (Διαθέσιμο on line: <https://www.irex.org/sites/default/files/Conflict%20Prevention%20and%20Peer%20Mediation%20Toolkit%209.12.13.pdf>, προσπελάστηκε στις 16/11/2015).
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*. 66(4), 459-506.
- Kallestad, J.H., & Olweus, D. (2003). Predicting Teachers' and Schools' Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program: A Multilevel Study. *Prevention and Treatment*, 6(1), 3-21.
- Limber, S.P. (2011). Development, evaluation, and future directions of the Olweus Bullying Prevention Program. *Journal of School Violence*, 10, 71-87.
- Liebmann, M. (2000). *Mediation in Context*. London: Jessica Kingsley Publishers.

- Noaks, J., & Noaks, L. (2009). School-based peer mediation as a strategy for social inclusion. *Pastoral Care in Education*, 27(1), 53-61.
- Ohio Department of Education (2002). *School Conflict Management: Evaluating Your Conflict Resolution Education Program. A Guide for Educators and Evaluators*. Ohio Commission on Dispute Resolution and Conflict Management.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: knowledge base and an effective intervention program. *The Irish Journal of Psychology*, 18(2), 170–190.
- Opatow, S.V. (1991). Adolescent peer conflicts: Implications for students and for schools. *Education and Urban Society*, 23(4), 416–441.
- Orme-Johnson, C., & Cason-Snow, M. (2002). *Basic Mediation Training. Trainer's Manual*. Mediation@MIT.
- Restorative Justice Council (2011). *Best Practice Guidance for Restorative Practice*. London.UK.
- Rigby, K. (2012). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches*. Boston: Wiley.
- Sandy, S. (2004). The Development of Conflict Resolution Skills: Preschool to Adulthood. In M. Deutsch, P. Coleman and E. Marcus (eds.), *The Handbook of Conflict Resolution Theory and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stitt, A.J. (2004). *Mediation: a practical guide*. London: Cavendish Publishing Limited.

Διαφοροποίηση του Προγράμματος Σπουδών και της διδασκαλίας: Απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής των τμημάτων ένταξης

Γελαστοπούλου Μαρία
Ειδική Παιδαγωγός, M.Ed Ειδικής Αγωγής
gelastopoulou@hotmail.com

Περίληψη

Η εφαρμογή ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών συνδέεται άμεσα με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και των Προγραμμάτων Σπουδών από τους εκπαιδευτικούς που ως βασικοί συντελεστές και πρωταγωνιστές κάθε εκπαιδευτικής εφαρμογής και μεταρρύθμισης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι απόψεις και οι πεποιθήσεις τους διαμορφώνουν αντίστοιχα πρακτικές που προωθούν την ένταξη ή τον αποκλεισμό. Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών τμημάτων ένταξης αναφορικά με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και του Προγράμματος Σπουδών στο νηπιαγωγείο. Απώτερο σκοπό αποτελεί η κατανόηση-ανάδειξη των πρακτικών που ενδεχομένως υποθάλλουν την ένταξη με στόχο τη βελτίωσή τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι συμμετέχουσες ταυτίζουν τη διαφοροποίηση με την τροποποίηση και την απλούστευση παρότι υπάρχει ποιοτική διαφορά.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ενταξιακή εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί πλέον βασική αρχή των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς, καθώς θεωρείται ένα ισχυρό και καθοριστικό μέσο για τη δημιουργία μιας δίκαιης κοινωνίας, ενός αναβαθμισμένου εκπαιδευτικού συστήματος και ενός αναπτυγμένου πολιτισμού (Barton, 2003). Η διεθνής σύμβαση του Ο.Η.Ε. για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία διακηρύσσει την αναγκαιότητα εφαρμογής ενταξιακών πρακτικών για τη δημιουργία «Ενός σχολείου», ώστε να φοιτούν όλοι οι μαθητές στο γενικό σχολείο (UNESCO, 2007). Η εν λόγω σύμβαση με το προαιρετικό πρωτόκολλο κυρώθηκε από την Ελλάδα με το νόμο 4074 /2012.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί διεθνώς έναν πολυσυζητημένο όρο, μια εκπαιδευτική προσέγγιση που ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα των μαθητών στο σύγχρονο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων και των αναπήρων, ορίζοντας την υλοποίηση διαφοροποιήσεων στο περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Σ.), στα μέσα, στα υλικά και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (μέθοδοι, οργάνωση τάξης, αξιολόγηση, κ.α.). Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων συμβάλει στη δημιουργία ίσων ευκαιριών συμμετοχής για όλους τους μαθητές (Tomlinson, 2010· Valiande, Kyriakides & Koutselini, 2011). Υπό το πρίσμα αυτό, η μελέτη των πρακτικών διαφοροποίησης του Προγράμματος Σπουδών και της διδασκαλίας από την οπτική των εκπαιδευτικών κρίνεται σημαντική καθώς διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ποιότητα της παρεχόμε-

μενης εκπαίδευσης. Είναι βασικοί συντελεστές κάθε εκπαιδευτικής εφαρμογής και μεταρρύθμισης. Οι απόψεις τους, οι πεποιθήσεις τους και οι εμπειρίες τους επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και κατά συνέπεια προωθούν την ένταξη ή τον αποκλεισμό (Vlachou & Barton, 1994).

Μεθοδολογία

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι οι απόψεις νηπιαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής για τη διαφοροποίηση του Π.Σ. στο νηπιαγωγείο και γενικότερα της διδασκαλίας. Τα ευρήματα που θα παρουσιαστούν αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης έρευνας για τις απόψεις και εμπειρίες νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης των Τμημάτων Ένταξης (Τ.Ε.) σχετικά με την ένταξη μαθητών με αναπηρία στην προσχολική εκπαίδευση. Τα ερωτήματα της έρευνας και των συνεντεύξεων που αφορούν στη διαφοροποίηση εστιάζουν α) στον προσδιορισμό της διαφοροποίησης και β) στους τρόπους διαφοροποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος και του Π.Σ. και στις εκπαιδευτικές πρακτικές (μέθοδοι διδασκαλίας, τρόποι εργασίας των μαθητών, κ.α.) που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί στα Τ.Ε. στο πλαίσιο της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Σκοπός της έρευνας είναι η αποτύπωση των πρακτικών διαφοροποίησης στα Τ.Ε. και η συμβολή της στην αλλαγή των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών στα Τ.Ε. μέσω της ανάδειξης τυχόν περιοριστικών εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο την επιτυχία της ένταξης και την αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια εκπαιδευτική περιγραφική έρευνα με ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Η ανάλυση των δεδομένων βασίζεται στην ανάλυση περιεχομένου (Ιωσηφίδης, 2003). Στην έρευνα συμμετείχαν 18 νηπιαγωγοί (γενικοί και ειδικοί), με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας (από 5 έως 20 χρόνια σε νηπιαγωγεία και από 2 έως 6 συνεχόμενα έτη σε Τ.Ε.) και διαφορετικούς τίτλους σπουδών (με και χωρίς μεταπτυχιακό ή μετεκπαίδευση, με και χωρίς εξειδίκευση στην ειδική αγωγή, κ.α.) που εργάζονται σε Τ.Ε. του Α΄ Π.Υ.Σ.Π.Ε Αθήνας.

Απόψεις και πρακτικές για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης

Στην παρούσα μελέτη τα ευρήματα παρουσιάζονται ομαδοποιημένα με βάση την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων και αφορούν α) στους τρόπους διαφοροποίησης κατά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, β) στους τρόπους διαφοροποίησης των μεθόδων διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού υλικού γ) στους τρόπους διαφοροποίησης του περιεχομένου του Π.Σ. και της διδασκαλίας. Στη συνέχεια θα ακολουθήσει η παρουσίαση των ευρημάτων και η σχετική συζήτηση.

Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος και διαφοροποίηση

Αναφορικά με το σχεδιασμό και την οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος στα Τ.Ε, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δεν ακολουθούν μια κοινή ενταξιακή προσέγγιση που να εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και συμμετοχής όλων των παιδιών.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις της πλειοψηφίας των νηπιαγωγών (12), υιοθετείται μια ελλειμματική προσέγγιση **ως προς το σχεδιασμό και την οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος**, καθώς όπως οι ίδιες δηλώνουν «δεν κάνουν κάτι το ιδιαίτερο και το διαφορετικό σε σχέση με αυτό που έκαναν πριν λειτουργήσει το τμήμα τους ως ενταξιακό». Οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι οι δύο εκπαιδευτικοί του Τ.Ε, με την κύρια ευθύνη της γενικής νηπιαγωγού, συναποφασίζουν μόνο για το κοινό πρόγραμμα, ως προς τις θεματικές ενότητες και τις δραστηριότητες με βάση τις ανάγκες της πλειοψηφίας των μαθητών. Οι ανάπηροι μαθητές, όταν μπορούν να συμμετέχουν παρακολουθούν το κοινό πρόγραμμα (το οποίο είναι σχεδιασμένο κατά κανόνα για τους μαθητές χωρίς αναπηρία) και όταν δεν το επιτρέπουν οι δυνατότητές τους, η ειδική παιδαγωγός απασχολεί τους μαθητές με αναπηρία με κάτι πιο εξειδικευμένο και προσαρμοσμένο στις ανάγκες τους χωρίς καμία εμπλοκή της γενικής παιδαγωγού. Ενδεικτικά αναφέρεται: *Δεν έγινε κάποια ιδιαίτερη διαφοροποίηση σε αυτά τα 5 χρόνια. Το ένα παιδάκι μπορεί και παρακολουθεί το πρόγραμμα το κανονικό, όταν δεν μπορεί η Ε. το παίρνει λίγο παραπέρα ή τον παίρνει και κάνει δικές της ασκήσεις (ΕΑ).*

Τρεις νηπιαγωγοί δε σχεδιάζουν από κοινού με συγκεκριμένο ή διαφοροποιημένο τρόπο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Η νηπιαγωγός γενικής αγωγής σχεδιάζει το πρόγραμμα, ενημερώνει τη νηπιαγωγό της ειδικής αγωγής, η οποία υποστηρίζει τους ανάπηρους μαθητές να συμμετάσχουν στις κοινές δραστηριότητες στο βαθμό που μπορούν. Όταν αυτό δεν είναι εφικτό ο ανάπηρος μαθητής αποχωρεί από την ομάδα και παίζει στις γωνιές. Δύο νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι εφαρμόζουν τη λογική της απλούστευσης των δραστηριοτήτων, προκειμένου να συμμετέχουν τα ανάπηρα παιδιά. Χαρακτηριστικά αναφέρει μια νηπιαγωγός γενικής αγωγής: *Εντάξει δεν κάναμε και τίποτα το ιδιαίτερο, προσπαθήσαμε να τα αλλάξουμε ... να κατεβάσουμε λίγο το επίπεδο να το πούμε μέσα σε εισαγωγικά ή να κάνουμε κινητικά παιχνίδια μόνο, (ΕΔ).* Σύμφωνα με τις δηλώσεις όλων των νηπιαγωγών, οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν την ευθύνη για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος των μαθητών με αναπηρία, το οποίο είναι ένα ειδικό εξειδικευμένο πρόγραμμα με βάση τις ανάγκες του παιδιού.

Ως προς το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών στόχων των μαθητών στα Τ.Ε., δεκατέσσερις (14) νηπιαγωγοί δεν έδωσαν σαφή απάντηση, καθώς όπως υποστήριξαν δε συνηθίζουν τη θέσπιση σαφών βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων των μαθητών (ανάπηρων και μη). Τρεις νηπιαγωγοί ειδικής αγωγής δηλώνουν ότι θέτουν σαφείς βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους για τους μαθητές με αναπηρία, με βάση τις ανάγκες τους και τους ρυθμούς εξέλιξής τους. Ο σχεδιασμός των εκπαιδευτικών στόχων για τους ανάπηρους μαθητές, σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της έρευνας, είναι κυρίως ευθύνη της ειδικής παιδαγωγού.

Μέθοδοι διδασκαλίας, παιδαγωγικό υλικό και διαφοροποίηση

Οι μέθοδοι διδασκαλίας που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, είναι α) η εξατομικευμένη διδασκαλία των ανάπηρων μαθητών με τη μορφή 1:1(13) β) η διεξαγωγή κοινών δραστηριοτήτων με παράλληλη στήριξη των ανάπηρων μαθητών από την ειδική παιδαγωγό (11) και γ) ο συμπεριφορισμός και η μέθοδος TEACCH (1).

Ως προς τη διαφοροποίηση του παιδαγωγικού υλικού που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε. που συμμετείχαν στην έρευνα, οι δεκατρείς (13) δε δίνουν σαφή απάντηση. Τρεις ειδικοί παιδαγωγοί δηλώνουν ότι κυρίως κάνουν χρήση εποπτικού υλικού προσαρμοσμένου στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών και των διδακτικών στόχων που έχουν θέσει, εκ των οποίων η μια μόνο δηλώνει ότι στην περίπτωση που δεν υπάρχει το κατάλληλο υλικό το κατασκευάζει η ίδια.

Πρόγραμμα Σπουδών και διαφοροποίηση

Οι νηπιαγωγοί των Τ.Ε. που συμμετείχαν στην έρευνα στην πλειοψηφία τους (15) δηλώνουν ότι ακολουθούν το Π.Σ. που προβλέπει το Υπουργείο Παιδείας, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ), ωστόσο οι ειδικοί νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι για τους ανάπηρους μαθητές, ανεπίσημα, χρησιμοποιούν και ειδικό εξατομικευμένο πρόγραμμα, το οποίο είναι αυτοσχέδιο, με βάση τις ανάγκες τους. Πέντε νηπιαγωγοί, δύο της ειδικής και τρεις της γενικής αγωγής προτείνουν το σχεδιασμό επίσημου ειδικού αναλυτικού προγράμματος για της ανάπηρους μαθητές. Ενδεικτικά αναφέρεται: *πρέπει να υπάρχει και διαφορετικό πρόγραμμα για αυτά τα παιδιά* (ΕΜ).

Αναφορικά με τη διαφοροποίηση, επτά νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι διαφοροποιούν το Π.Σ, ώστε να συμμετέχουν και οι μαθητές με αναπηρία. Το ερώτημα που τίθεται είναι τι διαφοροποιήσεις εφαρμόζουν και κατά πόσο συνάδουν με τη φιλοσοφία της ένταξης. Εννέα νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν το Π.Σ. χωρίς αλλαγές, γιατί όπως υποστηρίζουν δεν χρειάζεται. Χαρακτηριστικά δηλώνουν μια νηπιαγωγός ειδικής και μια γενικής αγωγής με δεκαεπτά (17) και είκοσι οκτώ (28) έτη προϋπηρεσίας: *δεν χρειάζεται νομίζω* (ΕΕ). *Όχι, όχι. Δε νομίζω ότι υπάρχει μεγάλη δυνατότητα διαφοροποίησης* (ΕΙ). Από τις εκπαιδευτικούς που διαφοροποιούν το Π.Σ. τρεις δηλώνουν ότι τα κριτήριά διαφοροποίησης είναι η συμμετοχή όλων των παιδιών, τρεις αναφέρουν ότι διαφοροποιούν το Π.Σ. με βάση τις ανάγκες των ανάπηρων μαθητών και μια με βάση της εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας.

Η διαφοροποίηση στην οποία αναφέρονται οι νηπιαγωγοί αφορά: α) στον τρόπο επιλογής του γνωστικού αντικείμενου και της θεματολογίας β) στον τρόπο επιλογής και οργάνωσης των δραστηριοτήτων προκειμένου να είναι προσαρμοσμένες στις δυνατότητες των αναπήρων, γ) στην επιλογή και χρήση του υλικού σε σχέση με το βαθμό επικινδυνότητας για τους μαθητές με αναπηρία δ) στο χρόνο συμμετοχής του μαθητή με αναπηρία και ε) στην εξατομικευμένη διδασκαλία.

Συγκεκριμένα, τρεις εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι διαφοροποιούν τον τρόπο επιλογής του γνωστικού αντικείμενου και αντί συγκεκριμένων επιμέρους θεμάτων, επιλέγουν τομείς και μεγάλες θεματικές ενότητες τις οποίες απλοποιούν και προχωρούν με πιο αργούς ρυθμούς για να γίνονται κατανοητές από τους μαθητές με αναπηρία. Πέντε αναφέρουν ότι διαφοροποιούν τις δραστηριότητες, οι οποίες γίνονται απλούστερες, πιο εξειδικευμένες, έχουν πιο παιγνιώδη μορφή προκειμένου να συμμετέχουν οι ανάπηροι μαθητές. Δύο νηπιαγωγοί αναφέρουν ως μορφή διαφοροποίησης τη χρήση διαφορετικού υλικού και την απομάκρυνση υλικού που θεωρείται επικίνδυνο ως προς τη χρήση του για τους μαθητές με αναπηρία. Διαφοροποίηση είναι η εξατομικευμένη εργασία σύμφωνα με μια νηπιαγωγό ειδικής αγωγής.

Μία νηπιαγωγός ειδικής αγωγής δηλώνει ότι παρατείνει το χρόνο συμμετοχής του ανάπηρου μαθητή σε μια δραστηριότητα, όταν εκδηλώνεται ενδιαφέρον από τον ίδιο.

Συζήτηση: διαφοροποίηση, τροποποίηση ή απλούστευση;

Το Π.Σ. με το περιεχόμενό του, τους στόχους του, τις προτεινόμενες μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης ως κοινωνικοπολιτική αναπαράσταση της εκάστοτε κοινωνίας (Armstrong, 1999· Corbett, 2001) θεωρείται υπεύθυνο για την επιτυχία ή την αποτυχία, τη συμμετοχή ή των αποκλεισμό των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004, 2005· Sebba & Byers, 1992· Phtiaka, 2006). Η ένταξη προϋποθέτει ένα κοινό ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα που λαμβάνει υπόψη και συνυπολογίζει θετικά την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, το περιεχόμενο του χαρακτηρίζεται από: α) ευρύτητα ως προς τη δράση του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία της διδακτέας ύλης, β) συνάφεια με την καθημερινή ζωή και γ) ισορροπία ως προς το χρόνο και τη διδακτέα ύλη και παρέχει τη δυνατότητα διαφοροποίησης του γνωστικού αντικείμενου, των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης (Unesco, 1994, 2004· Tomlison, 2010). Επομένως το είδος του Π.Σ. και ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας το χρησιμοποιούν δημιουργεί ευκαιρίες συμμετοχής όλων των παιδιών ανάλογα με τη διαφορετική τους υπόσταση ή στιγματίζει και οδηγεί στον αποκλεισμό.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι ακολουθεί ένα κοινό Π.Σ. και για τους ανάπηρους μαθητές, το επίσημο πρόγραμμα της γενικής εκπαίδευσης (Δ.Ε.Π.Π.Σ), αλλά οι ειδικοί νηπιαγωγοί ταυτόχρονα κάνουν παράλληλη χρήση και ειδικού εξατομικευμένου προγράμματος για τους ανάπηρους μαθητές. Η αντίφαση που παρατηρείται στο επίσημο Π.Σ. σχετικά με τον ενιαίο χαρακτήρα του Δ.Ε.Π.Π.Σ που, σύμφωνα με αυτό, αφορά και στους ανάπηρους μαθητές, αλλά ταυτόχρονα γίνεται λόγος για ειδικά εξατομικευμένα προγράμματα (Σιδέρη και συν., 2004), φαίνεται να αντανακλάται στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και να προκαλεί σύγχυση. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να καταφεύγουν στη χρήση του άτυπου Π.Σ. (Hidden curriculum) που λαμβάνει χώρα μέσα στην τάξη και είναι μη προκαθορισμένο, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών. Ο τρόπος χρήσης του άτυπου Π.Σ. και ο αυτοσχεδιασμός αντανακλά την ιδεολογία, την κουλτούρα, την επαγγελματική ταυτότητα, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού (Armstrong, 1999· Unesco, 2004· Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Η χρήση εξατομικευμένου προγράμματος στο όνομα της ενίσχυσης μεταδίδει πολλαπλά μηνύματα και αξίες σε σχέση με τους ανάπηρους μαθητές, τους στιγματίζει και συχνά ως αναλυτικό πρόγραμμα διαίτης οι άνευ ουσιαστικού περιεχομένου δραστηριότητες, αποκομμένες από τη θεματολογία της γενικής τάξης και με χαμηλότερο βαθμό δυσκολίας υποβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης του ανάπηρου μαθητή (Hart, 1992· Ζώνιου - Σιδέρη, 2005· Καραγιάννη, 2000).

Ωστόσο, ακόμη και η χρήση ενός κοινού Π.Σ. δημιουργεί διακρίσεις και δεν εξασφαλίζει την ένταξη και τη συμμετοχή όλων των μαθητών, αν είναι προσανατολισμένο στις ακαδημαϊκές γνώσεις, στην απομνημόνευση και στις υψηλές επιδόσεις, δεν διακατέχεται από τις αρχές που προαναφέρθηκαν και δεν διαφοροποιείται έτσι ώστε να εξυπηρετεί τις ανάγκες της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού (Hart, 1992· Ζώνιου-Σιδέρη, 2005). Η διαφοροποίηση του κοινού Π.Σ. θεωρείται απαραίτητη και κατέχει εξέχουσα θέση στις παιδαγωγικές συζητήσεις (Unesco, 2004· Tomlison, 2010· Hart, 1992· Phtiaka, 2003· Ζώνιου-Σιδέρη και

συν., 2004· Ferguson, 2008· Wehmeyer et all, 2002· Hughes & Riestra, 2007). Τι είδους διαφοροποιήσεις, όμως, καθίστανται αποτελεσματικές; Οι διαφοροποιήσεις στις οποίες αναφέρθηκαν οι συμμετέχουσες προάγουν την ενταξιακή εκπαίδευση;

Η διαφοροποίηση είναι μια φιλοσοφία, μια εκπαιδευτική διαδικασία που αναφέρεται και στο περιεχόμενο του Π.Σ. (αναδιαμόρφωση και αναπροσαρμογή της θεματολογίας) και στην οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας (αναλυτική διατύπωση στόχων, ποικίλη χρήση διδακτικών μεθόδων, πρακτικών, παιδαγωγικού υλικού, πρακτικών αξιολόγησης της μάθησης, δημιουργία συνεργατικών σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλων και μαθητών). Λαμβάνει υπόψη την ιδιαιτερότητα του μαθητή, το μαθησιακό του στυλ, το είδος της νοημοσύνης του, τα ενδιαφέροντά του, τις δυνατότητές του τη δεδομένη στιγμή, το τι μπορεί να πετύχει με την κατάλληλη εκπαίδευση στο μέλλον, τις απόψεις του μαθητή με απώτερο στόχο την ισχυροποίηση της απόδοσης και της συμμετοχής του κάθε μαθητή (Unesco, 2004· Tomlison, 2010· Σιδέρη και συν. 2004· Ferguson, 2008). Πως οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας κατανοούν και μεταφέρουν στην πρακτική τους την έννοια της αποτελεσματικής διαφοροποίησης; Λαμβάνουν υπόψη τις παραπάνω παραμέτρους;

Οι δηλώσεις της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας που δε θεωρούν αναγκαία τη διαφοροποίηση του κοινού Π.Σ. καθώς και οι μορφές διαφοροποίησης του καταδεικνύουν τη σύγχυση ως προς την κατανόηση της αποτελεσματικής διαφοροποίησης, τη διαστρεβλωμένη αντίληψή της, την αποσπασματική και περιορισμένη εφαρμογή της και τη δυσκολία διαμόρφωσης εναλλακτικών ενταξιακών μορφών διδασκαλίας (Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004· Phtiaka, 2003). Η αλλαγή της θεματολογίας έτσι όπως εφαρμόζεται δεν ανταποκρίνεται στις αρχές της διαφοροποίησης, αν και αποτελεί μια πρόθυμη προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στην εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών. Η διαφοροποίηση από τις πρακτικές της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών φαίνεται να ταυτίζεται με την τροποποίηση, την απλούστευση, την εξατομικευμένη διδασκαλία παρότι υπάρχει ποιοτική διαφορά (Hart, 1992· Σιδέρη και συν., 2004). Η τροποποίηση ως πρακτική που εφαρμόζεται συχνά από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής δε συνάδει με τις αρχές της διαφοροποίησης, καθώς ακολουθεί τη λογική της εξατομικευμένης διδασκαλίας, της απλούστευσης του Π.Σ. και περιορίζεται: α) στην αντικατάσταση εργασιών με άλλες χαμηλότερου βαθμού δυσκολίας, β) στις επαναλήψεις με απλουστευμένο υλικό, γ) στη διδασκαλία δεξιοτήτων σε συνθήκες διδασκαλίας ένας προς ένας και δ) στην παράλληλη στήριξη του μαθητή με διαφορετική δραστηριότητα από αυτή που πραγματοποιείται στην τάξη ή την ίδια που όμως διεκπεραιώνει η ειδικός παιδαγωγός με την παρέμβασή του. Έτσι η χρήση της διαφοροποίησης με τη στενή έννοια του όρου ως τροποποίηση, στιγματίζει τα παιδιά και δεν προωθεί την ένταξη, αλλά τον αποκλεισμό (Hart, 1992· Σιδέρη και συν., 2004).

Γιατί όμως οι νηπιαγωγοί της παρούσας έρευνας, αν και το Π.Σ. της προσχολικής εκπαίδευσης, σε αντίθεση με τις άλλες βαθμίδες, θεωρείται ευέλικτο και παρέχει δυνατότητες διαφοροποίησης και ευέλικτης δράσης δεν το διαφοροποιούν αποτελεσματικά; Γιατί δεν κάνουν χρήση του άτυπου Π.Σ. προς την κατεύθυνση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας έτσι όπως ορίστηκε παραπάνω; Οι εκπαιδευτικοί, με βάση την διεθνή βιβλιογραφία, αλλά

και τις δηλώσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση για εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας, ούτε την υποστήριξη σε πρακτικό επίπεδο και την εμπειρία στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε να την μεταφέρουν στην τάξη τους. Δεν είναι εύκολο να γίνει κάποιος καινοτόμος, όταν εργάζεται σε δύσκολες συνθήκες και όταν έχει συνηθίσει να εργάζεται με παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μεθόδους (Byers, 1999· Unesco, 2004· Phtiaka, 2003· Hughes & Riestra, 2007· Καραγιάννη, 2000). Επιπλέον, ο χρόνος για σχεδιασμό, συνεργασία, προετοιμασία και διαμόρφωση της διδασκαλίας δεν επαρκεί και δεν προβλέπεται. Η ελληνική βιβλιογραφία συχνά αναφέρει πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πως δεν μπορούν να επηρεάσουν τη διαμόρφωση του Π.Σ. και τους στόχους της εκπαίδευσης, περιορίζονται από το άκαμπτο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα στην καθημερινή τους πρακτική, αποστασιοποιούνται ακολουθώντας μια μη διεκδικητική στάση σε σχέση με την ευέλικτη οργάνωση της διδασκτέας ύλης και το είδος της γνώσης που μεταδίδουν, γεγονός που συνδέεται με την επαγγελματική τους ταυτότητα και αντανακλά τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και τοποθετήσεις σε θέματα που αφορούν τη μάθηση, τη διδασκαλία, την επιτυχία και την αποτυχία, την αναπηρία και την ένταξη (Ζώνιου-Σιδέρη και συν., 2004· Φρυδάκη, 1999· Καραγιάννη, 2000· Sideri & Vlachou, 2006).

Συμπεράσματα

Η μελέτη των απόψεων και των πρακτικών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας αποτελεί ένα βήμα για την εγκαθίδρυση της ενταξιακής εκπαίδευσης και γενικότερα της κοινωνίας της ένταξης, αλλά από μόνη της δεν είναι αρκετή. Απαιτείται επιμόρφωση, διάθεση για την εφαρμογή διαφοροποιημένων ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών και άρση των περιοριστικών αντιλήψεων, προκαταλήψεων και πρακτικών. Η ανάπτυξη ενταξιακής φιλοσοφίας και πρακτικής δεν είναι μια βραχύχρονη διαδικασία, αλλά επιτυγχάνεται σταδιακά και εξελικτικά. Απαιτεί διάλογο, συνεργασία, σύγκρουση με το αξιακό σύστημα, αγωνιστικότητα, αυτοκριτική, αναστοχασμό, διεκδίκηση σε προσωπικό επίπεδο και ταυτόχρονα συλλογικά. (Vlachou & Barton, 1994). Παρότι οι πρακτικές διαφοροποίησης που αναφέρθηκαν στην παρούσα έρευνα δεν προάγουν ικανοποιητικά την ένταξη, η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την εφαρμογή διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών και την ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας (Δραγώνα, 2004).

Βιβλιογραφία

- Armstrong, F. (1999). Inclusion, curriculum and the struggle for space in school. *International journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87.
- Barton, L., (2003). Inclusive education and teacher education: a basis of hope or discourse of delusion? London: Institute of Education, University of London.
- Byers, R. (1999). Experience and achievement: initiatives in curriculum development for pupils with severe and profound and multiple learning difficulties *British Journal of Special Education* 26(4), .184-188

- Corbett, J. (2001). Teaching approaches which support inclusive education: a connective pedagogy. *British Journal of Special Education*, 28(2), 55-59.
- Δραγώνα, Θ. (2004). *Σtereότυπα και προκαταλήψεις*. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2014 από www.kleidiakaiantikleidia.net.
- Ferguson, D. (2008). International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and every one. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2005). Ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα. Ανακτήθηκε στις 2 Φεβρουαρίου 2010 από http://amea-edu.blogspot.gr/2008/12/blog-post_4470.html
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις, Β' Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Σπανδάγου, Η. (2004). Εκπαιδευτική πολιτική και Ένταξη. *Θέματα ειδικής αγωγής*, τεύχ. 26, σελ. 23-35
- Hart, S. (1992). Differentiation - Way Forward or Retreat? *British Journal of Special Education*, 19(1), 10-12.
- Hughes, M., T. & Valle-Riestra, D., M. (2007). Experience of kindergarden teachers implementing instructional practices for diverse learners. *International journal of Special Education*, 22(2), 119-128.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραγιάννη, Π. (2000). Ενταξιακές πρακτικές. *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η εκπαίδευσή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων*. Ζώνιου –Σιδέρη, Α. (επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Phtiaka, H., (2003). The power to exclude: facing the challenge of inclusive education in Cyprus. *International Journal of Contemporary Sociology*, 40(1), 139-152.
- Sebba, J. & Byers, R. (1992). The National Curriculum: control or liberation for pupils with learning difficulties? *Curriculum Journal*, 3(2), 143-160.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- UNESCO (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Ανακτήθηκε στις 14 May 2008 από [http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/9EA85834AB487A10C2257A7C002CEDA5/\\$file/Symbasi%20OHE%20kai%20Prwtokollo.pdf](http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/9EA85834AB487A10C2257A7C002CEDA5/$file/Symbasi%20OHE%20kai%20Prwtokollo.pdf).
- Unesco, (2004). *Changing Teaching Practices. Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. Paris: Unesco.

- Valiande, S., Kyriakides, L. & Koutselini, M. (2011). *Investigating the impact of differentiated instruction in Mixed ability classrooms: it's impact on the quality and equity dimensions of education effectiveness*. Ανακτήθηκε 1 Φεβρουαρίου 2015 από <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0155.pdf>.
- Vlachou, A. & Barton, L. (1994). Inclusive Education: Teachers and the Changing Culture of Schooling. *British Journal of Special Education*, 21(3), 105 – 107.
- Wehmeyer, M., Lance, D. & Bashinski, S. (2002) Promoting Access to the General Curriculum for Students with Mental Retardation: A Multi-Level Model. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37, 3(2), 23-234
- Φρυδάκη, Ε. (1999). Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδακτική Πράξη. Η οπτική των διδασκόντων. *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 92.
- Zoniou- Sideri, A. and Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief system about disability and inclusion Education. *International journal of Inclusive Education*, 10 (4-5), 379-394.

Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεκπαίδευση

Δαβλάντη Γεωργία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

MA Special Educational Needs / Μητροπολιτικό Κολέγιο Αθηνών

gdavlanti@gmail.com

Χαιροπούλου Χρυσούλα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

MA Special Educational Needs / Μητροπολιτικό Κολέγιο Αθηνών

xristinaXLR@hotmail.com

Περίληψη

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις, που επικρατούσαν παλαιότερα στην Ελλάδα και την Ευρώπη, επιβεβαιώνονται από το ξεχωριστό σύστημα εκπαίδευσης, διαχωρίζοντας τους μαθητές με αναπηρία. Οι τελευταίοι, φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία, συντηρώντας ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο καταπίεσης και στιγματισμού. Στις μέρες μας, επικρατεί ένας προσανατολισμός για μια «εκπαίδευση για όλους», με την παιδεία να θεωρείται ανθρώπινο δικαίωμα σε μια δίκαιη κοινωνία. Καταλυτικός παράγοντας για την αποδοχή των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης, αποτελεί η στάση των εκπαιδευτικών και η διάθεσή τους να εφαρμόσουν πρακτικές συνεκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα, εξετάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση, δηλαδή την ταυτόχρονη εκπαίδευση μαθητών τυπικής και μη ανάπτυξης σε συνδυασμό με ορισμένους παράγοντες, όπως η εμπειρία, η κατάρτισή τους στην ειδική αγωγή, τα συναισθήματα που τους δημιουργεί ένα παιδί μη τυπικής ανάπτυξης στην αίθουσα, τα οφέλη της διαδικασίας για τα παιδιά τυπικής και μη ανάπτυξης και η δυνατότητα εφαρμογής του θεσμού στην ελληνική πραγματικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνεκπαίδευση, εκπαιδευτικοί, αντιλήψεις

Εισαγωγή

Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης έρευνας, η οποία έγινε στο πλαίσιο ολοκλήρωσης μεταπτυχιακών σπουδών, αναφέρεται στις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης, δηλαδή την ταυτόχρονη εκπαίδευση μαθητών τυπικής και μη ανάπτυξης.

Πιο συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας ήταν να εξετασθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχέση με την στάση που διατηρούν για την συγκεκριμένη διαδικασία, σε συνάρτηση με διάφορους παράγοντες, όπως η εμπειρία, η κατάρτισή τους σε θέματα ειδικής αγωγής, τα συναισθήματα που τους δημιουργεί ένα παιδί μη τυπικής ανάπτυξης στην αίθουσα, τα οφέλη της διαδικασίας για τα παιδιά

τυπικής και μη ανάπτυξης και την δυνατότητα εφαρμογής του θεσμού στην ελληνική πραγματικότητα.

Βασική προϋπόθεση για την συνεκπαίδευση, είναι η δημιουργία σχολείων όπου θα υποδέχονται όλα τα παιδιά χωρίς να κάνουν διαχωρισμούς, η υιοθέτηση μιας παιδοκεντρικής αντίληψης, η οποία θα παρέχει επιτυχή μόρφωση σε όλους τους μαθητές, ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός (Mastropieri & Struggs, 2001) καθώς και η αποβολή των στερεοτυπικών αντιλήψεων κυρίως από τους εκπαιδευτικούς (Καζαντζίδου, 2010).

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης και η διάθεσή τους να εφαρμόσουν τα προγράμματα συνεκπαίδευσης αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για την εφαρμογή του θεσμού. (Watkins, 2003 · Δόικου-Αυλίδου, 2000). Η αξιολόγηση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν βασικό παράγοντα για την εφαρμογή όλων των αλλαγών (Lindsay, 2007). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν, σε διαφορετικές ομάδες μαθητών, κάτω από δύσκολες συνθήκες και με αρκετές ελλείψεις, γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητη η υποστήριξη και εμπύχωση τους, ώστε να εφαρμόσουν τις πρακτικές της συνεκπαίδευσης (Barton, 2004).

Τέλος, αποτελούν τους βασικότερους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με την θετική τους στάση για την συνεκπαίδευση, συμβάλλουν αποτελεσματικά στην εφαρμογή του θεσμού και την ενσωμάτωση των ατόμων μη τυπικής ανάπτυξης στην τάξη. Αντίθετα, οι αρνητικές στάσεις και η άρνηση στην προσαρμογή των πολιτικών που διασφαλίζουν την ένταξη, μπορεί να αποτρέψουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το γενικό σχολείο (Χρυσανθακοπούλου, 2012).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ως συνεκπαίδευση, ορίζεται η ταυτόχρονη εκπαίδευση παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης στο γενικό σχολείο με μαθητές τυπικής ανάπτυξης, συμμετέχοντας πλήρως στο αναλυτικό πρόγραμμα και το πρόγραμμα σπουδών, λαμβάνοντας όμως υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή (Καραμεσίνη, 2009). Ουσιαστικά η φιλοσοφία της συνεκπαίδευσης έγκειται στην προσπάθεια για αποδοχή της διαφορετικότητας από το κοινωνικό σύνολο (Salend, 1999).

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα από την έρευνα της Καζαντζίδου (2010), διαπιστώνουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δέχονται σε ποσοστό 80%, ότι οι μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης πρέπει να εκπαιδούνται στο γενικό σχολείο και το 50,5% απορρίπτει την άποψη ότι οι υπόλοιποι μαθητές θα αντιδράσουν με την συγκεκριμένη πρακτική. Ωστόσο σε ποσοστό 68,4%, παραδέχονται ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης, διότι όπως υποστηρίζει το 62,1% στερούνται εξειδικευμένης κατάρτισης.

Η έρευνα των Zoniou-Sideri & Vlachou (2006), έδειξε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την συνεκπαίδευση των παιδιών τυπικής και μη ανάπτυξης δίστανται. Από

την μια πλευρά, εξέφρασαν ότι ο συγκεκριμένος θεσμός μπορεί να βοηθήσει την βελτίωση του σχολείου και να συμβάλλει στην περιθωριοποίηση του στιγματισμού από την κοινωνία. Από την άλλη πλευρά, σχετικά με την συνεκπαίδευση σε συνάρτηση με το βαθμό της αναπηρίας του παιδιού και τα οφέλη που έχουν τα παιδιά τυπικής και μη ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αρνητικές απόψεις. Ωστόσο συμφώνησαν στο γεγονός ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί και το ειδικό σχολείο, είναι υπεύθυνοι για τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Επιπλέον, η εμπειρία των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση, παίζει σημαντικό ρόλο για την διαμόρφωση των αντιλήψεών τους απέναντι στον θεσμό. Σύμφωνα με την έρευνα της Πατσίδου (2010), η εμπειρία των εκπαιδευτικών με μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης, δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση. Αντίθετα, σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2011) οι θετικές απόψεις των εκπαιδευτικών για τον συγκεκριμένο θεσμό, όχι μόνο καλλιεργούνται όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν αντίστοιχη εμπειρία, αλλά καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό. Από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα στην έρευνα της Πέννα (2008), δείχνουν ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση δεν αποτελεί βασικό παράγοντα για την διαμόρφωση των αντιλήψεων.

Η σοβαρότητα και η μορφή της αναπηρίας, αποτελούν βασικό παράγοντα για την διαμόρφωση των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνεκπαίδευση, καθώς το είδος της αναπηρίας σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε παιδιού (Πατσίδου, 2010). Σύμφωνα με τους Avramidis & Norwich (2002), οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης σε τρεις ομάδες: α) με κινητικές και αισθητηριακές αναπηρίες πχ. κωφά παιδιά, β) με γνωστικές διαταραχές πχ. δυσλεξία και γ) με συναισθηματικά προβλήματα ή και προβλήματα συμπεριφοράς πχ αυτισμό, ΔΕΠΥ. Ταυτόχρονα, η έρευνα των Koutrouba, Vamvakari & Theodoropoulos (2008), έδειξε, ότι το 62,2% θεωρεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εφικτό να συνεκπαιδευτούν.

Οι γνώσεις τις οποίες έχουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, σε θέματα ειδικής αγωγής επηρεάζουν σημαντικά τις απόψεις τους σχετικά με τον θεσμό της συνεκπαίδευσης (Hsien, 2007). Τέλος, φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένο να δεχθεί μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης στη τάξη τους, διότι στερούνται κατάλληλων γνώσεων, ενώ δεν είναι πρόθυμοι να κάνουν αλλαγές στο πρόγραμμα και τον τρόπο διδασκαλίας τους (Πατσίδου, 2010).

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν:

- 1) Ποια η στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεκπαίδευση;
- 2) Ποιες προϋποθέσεις τίθενται για την εφαρμογή του θεσμού;

Μεθοδολογία

Ο βασικός άξονας συλλογής δεδομένων είναι η ποιοτική μέθοδος (qualitative research) (Mason, 2011), η οποία επιλέχθηκε λόγω της ανθρωπολογικής φύσης που χαρακτηρίζει το περιεχόμενο της συγκεκριμένης έρευνας, αφού μελετά απόψεις και αντιλήψεις (Καμπανέλου, 2011 · Λατινόπουλος, 2010). Τα δεδομένα αναλύθηκαν με περιγραφική ανάλυση (Strauss & Corbin, 1998), ενώ για περισσότερη εγκυρότητα των ερευνητικών εγχειρημάτων έγινε τριγωνοποίηση (Robson, 2007) των δεδομένων που προέκυψαν και πιο συγκεκριμένα των τελικών αποτελεσμάτων, με απλή περιγραφική στατιστική ανάλυση (Denzin & Lincoln, 1994).

Στην έρευνα συμμετείχαν 16 άτομα (άνδρες και γυναίκες) από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκ των οποίων οι 9 ήταν δάσκαλοι και οι 7 νηπιαγωγοί. Βασικό περιορισμός ήταν το μικρό δείγμα συμμετεχόντων και η δυσαναλογία στον αριθμό ανδρών γυναικών.

<i>Ειδικότητα συμμετεχόντων</i>		
Δάσκαλος	Νηπιαγωγός	Σύνολο
56,25%	43,75%	100%

Πίνακας 1

Ερευνητικά εργαλεία

Το ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε, είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, με 13 ερωτήματα ανοικτού τύπου, κατασκευασμένα από την ερευνήτρια, με θεματικό άξονα την έκφραση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την διαδικασία της συνεκπαίδευσης, καθώς και θέματα που ανακύπτουν για την εφαρμογή της διαδικασίας όπως η βαρύτητα της αναπηρίας. Η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης, έγινε διότι προσφέρει ευελιξία κατά την διεξαγωγή της και με αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες, αν θελήσουν, να εκφράσουν κάτι το οποίο δεν άπτεται με τα ερωτήματα που έχουν τεθεί (Κυριαζή, 2010). Μέσα από την ημιδομημένη συνέντευξη οι απόψεις, οι οποίες καταγράφηκαν, ήταν φυσικές, ενώ υπήρξε αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους συμμετέχοντες (Ζαφειρόπουλος, 2005 · Αβραμίδης & Καλύβα, 2006 · Ιωσηφίδης, 2003).

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι σε συνάρτηση με την κατάρτιση τους σε θέματα ειδικής αγωγής, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν την κατάλληλη εκπαίδευση να αντιμετωπίσουν ένα παιδί μη τυπικής ανάπτυξης στην τάξη τους, κάτι το οποίο τους προδιαθέτει αρνητικά για την συνεκπαίδευση. Συγκεκριμένα η συνεντευξιαζόμενη 04 ήταν κάθετη σε αυτή την άποψη λέγοντας «Όχι, όχι, όχι δεν την έχουν όχι. Καθόλου». Την ίδια άποψη είχε και η συμμετέχουσα 09 λέγοντας «Δεν θα το έλεγα».

Επιπλέον, σε σχέση με τα συναισθήματα που τους δημιουργούσε ένα παιδί μη τυπικής ανάπτυξης στη τάξη τους, απάντησαν ότι είχαν άγχος. Η πηγή του άγχους ήταν οι ανεπαρκείς γνώσεις που είχαν σε θέματα ειδικής αγωγής, η επιπλέον ευθύνη που έχει ο εκπαιδευτικός για τον μαθητή με ειδικές ανάγκες στην τάξη, ενώ κάποιες φορές υποστήριξαν ότι υπάρχει κίνδυνος και αναστάτωση για τα υπόλοιπα παιδιά.

Παράλληλα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (νηπιαγωγοί και δάσκαλοι) πιστεύουν ότι πρέπει να διαχωρίζονται οι βαριές από τις ελαφριές περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση δεν είναι εφικτή για όλες τις περιπτώσεις παιδιών, αποκλείοντας τα βαριά περιστατικά. Οι λόγοι για τους οποίους εξέφρασαν το παραπάνω, είναι ότι αυτές οι περιπτώσεις τουλάχιστον, πρέπει να έχουν παράλληλη στήριξη, κάτι που δεν παρέχεται από τα σημερινά σχολεία παρά μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Όπως είπε ο συμμετέχων 09 «Όχι, όχι μιλάμε για τις ελαφριές περιπτώσεις, γιατί όταν υπάρχει ένα παιδί με προβλήματα ακοής ή όρασης ο δάσκαλος είναι ανεπαρκής από την στιγμή που δεν ξέρει να τα βοηθήσει». Ταυτόχρονα, τόνισαν ότι μόνο οι ελαφρές περιπτώσεις πρέπει να πηγαίνουν στο γενικό σχολείο, ενώ οι πιο βαριές στο ειδικό σχολείο με ειδικούς παιδαγωγούς ή στο γενικό σε τμήματα ένταξης και παράλληλη στήριξη. Οι λόγοι ήταν ότι στο ειδικό σχολείο έχουν περισσότερες γνώσεις για την διαχείριση αυτών των μαθητών. Άρα, σε σχέση με το συγκεκριμένο ζήτημα, οι απόψεις που εκμαιεύονται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι αρνητικές.

Ακόμη, σχετικά με το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, θεωρούν ότι δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστεί η συνεκπαίδευση. Πρέπει να γίνουν αλλαγές, στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και να υπάρχουν απαραίτητα, η παράλληλη στήριξη ή τα τμήματα ένταξης, τα οποία ανήκουν στο σύνολο της γενικής εκπαίδευσης και λειτουργούν με βάση το πρόγραμμα του γενικού σχολείου. Τέλος, σχετικά με την ωφέλεια που αποκομίζουν τα παιδιά τυπικής και μη ανάπτυξης, μέσα από την συνεκπαίδευση, απαντούν θετικά.

Άρα, σχετικά με τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους για το θεσμό της συνεκπαίδευσης, τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί κατατάσσονται σε τρεις ομάδες. Αυτοί οι οποίοι είναι θετικοί και δέχονται να εφαρμόσουν τον θεσμό της συνεκπαίδευσης χωρίς περιορισμούς, αυτοί οι οποίοι είναι θετικοί, αλλά θέτουν κάποιες προϋποθέσεις για την εφαρμογή του θεσμού και αυτοί οι οποίοι είναι αρνητικοί.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

Θετικοί υπό προϋποθέσεις	Θετικοί	Αρνητικοί	Σύνολο
56%	25%	19%	100%

Πίνακας 2

Αυτοί που απάντησαν ότι είναι θετικοί υπό προϋποθέσεις όπως η συνεντευξιαζόμενη 04 «Είμαι υπέρ με προϋποθέσεις», θεωρούν ότι δεν αρκεί μόνο οι εκπαιδευτικοί να έ-

χουν την διάθεση να εφαρμόσουν τον θεσμό, αλλά χρειάζονται αλλαγές στην εκπαίδευση. Στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστεί η συνεκπαίδευση. Πρέπει να υπάρξουν αλλαγές, στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και να υπάρχουν απαραίτητα, η παράλληλη στήριξη ή τα τμήματα ένταξης, τα οποία ανήκουν στο σύνολο της γενικής εκπαίδευσης και λειτουργούν με βάση το πρόγραμμα του γενικού σχολείου. Όσοι απάντησαν ξεκάθαρα ότι είναι αρνητικοί στον θεσμό της συνεκπαίδευσης, τόνισαν ότι λόγω πρακτικών δυσκολιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι ανέφικτο να εφαρμοστεί ο θεσμός.

Από την άλλη πλευρά αυτοί οι οποίοι είπαν ότι είναι θετικοί, χωρίς να θέσουν κάποιους περιορισμούς, τόνισαν ότι στην εκπαίδευση δεν πρέπει να υπάρχουν διαχωρισμοί γιατί όλα τα παιδιά έχουν δικαιώματα.

Τέλος, αυτοί οι οποίοι ήταν αρνητικοί (ένας μικρός αριθμός) αιτιολόγησαν την απάντησή τους, λέγοντας ότι μέσα σε μια τάξη ίσως να επηρεάζουν αρνητικά και τα υπόλοιπα παιδιά, ενώ οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία δεν είναι προετοιμασμένοι για κάτι τέτοιο.

Γενικές παρατηρήσεις και συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν, έδειξαν, ότι οι κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στην συνεκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας παλαιότερες έρευνες, όπως των Mastropietri & Scruggs (2001), της Koutrouba et al (2008) αλλά και της Πατσίδου (2010), κάτι πολύ ενθαρρυντικό, καθώς έτσι η συνεκπαίδευση έχει περισσότερες ελπίδες να εφαρμοστεί και πρακτικά. Ωστόσο, σε επόμενο επίπεδο δίπλα από τις θετικές απόψεις, τέθηκε και ο περιορισμός των προϋποθέσεων από τους εκπαιδευτικούς, εμφανίζοντας αντιφατικότητα στις απόψεις τους, ενώ παρουσίασαν την πραγματικότητα που επικρατεί στα σχολεία, κάνοντας την εφαρμογή της συνεκπαίδευσης σχεδόν ανέφικτη, όπως υποστήριξε και ο Τσούλιας (2010) ο οποίος αναφέρθηκε στις προϋποθέσεις αλλά και ο Valeo (2008) και οι Avramidis & Kalyva (2007). Οι παραπάνω, κατέληξαν στις έρευνές τους ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν επιφυλάξεις σε σχέση με την διαδικασία, αν δεν αλλάξουν κάποια βασικά σημεία στο σύστημα εκπαίδευσης. Παράλληλα υπήρξαν και κάποιοι οι οποίοι ήταν αρνητικοί απέναντι στην διαδικασία, επιβεβαιώνοντας παλιότερες έρευνες, όπως του Bender et al (1995).

Εύκολα λοιπόν συνάγεται το συμπέρασμα ότι η επιτυχής εφαρμογή της συνεκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό, από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι προϋποθέσεις που έθεσαν, αν ληφθούν υπόψη από τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών και αναλυτικών προγραμμάτων ακόμη και θεσμοθετήσεων, είναι δυνατό να δούμε όλους τους μαθητές ενταγμένους στο ίδιο σχολείο και όχι διαχωρισμένους, ούτε περιθωριοποιημένους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδης, Η., Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην ειδική αγωγή. Θεωρία και εφαρμογές*. Αθήνα : Παπαζήσης.
- Δόικου- Αυλίδου, Μ. (2000). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής: διερεύνηση της προσφοράς μαθημάτων ειδικής αγωγής στα Παιδαγωγικά τμήματα της Ελλάδας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 3, 27-64.
- Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή (2011) *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη – Προκλήσεις και Ευκαιρίες*, Odense, Denmark: Ευρωπαϊκός φορέας για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πως γίνεται μια επιστημονική εργασία. Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: Μια πορεία είκοσι ετών, Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Σπανδάγου, Η., Επιμ., *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 21-31.
- Ιωσηφίδης, Θ.(2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καζαντζίδου, Π. (2010). *Στάσεις και απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον ρόλο της ενταξιακής αγωγής στην ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καμπανέλλου Π. (2011). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και ειδικής αγωγής, για το μοντέλο της παράλληλης στήριξης στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καραμεσίνη, Θ. (2009). *Εφαρμογή Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά: Αξιολόγηση του Μοντέλου της Συνδιδασκαλίας*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Κυριαζή, Ν. (2010). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λατινόπουλος, Π. (2010). *Τα πρώτα βήματα στην έρευνα. Ένας χρηστικός οδηγός για νέους ερευνητές*. Αθήνα: Κριτική.

- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Μτφρ. Ε., Δημητριάδου & Κυριαζή, Ν. Αθήνα: Πεδίο.
- Πατσίδου, Μ. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με ή χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Τσούλιας, Ν. (2010). *Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή. (Με έμφαση στην σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες)*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσανθοκοπούλου, Ε. (2012). *Διερεύνηση των απόψεων των Ειδικών Παιδαγωγών για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ξενογλωσση

- Avramides, E. & Norwich, B. (2002). 'Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A review of the literature'. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). 'The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion'. *European Journal of Special Needs Education*, 22 (4), 367-389.
- Barton, L. (2004). Market ideologies, education and the challenge for inclusion. In Daniels, H. & Garner, P. (2000) (ed). *Inclusive education. Supporting inclusion in education systems*. London:Kogan Page. 54-61.
- Bender, W. N., Vail, C. O. & Scott, K. (1995). 'Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities'. *Journal of Learning Disabilities*, 28 (2), 89-92.
- Denzin, N. & Lincoln Y. S. (1994b). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage.

- Hsien, M. L. W. (2007). 'Teacher attitudes towards preparation for inclusion: In support of a unified teacher preparation program'. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8 (1), 49-60.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M. & Theodoropoulos, E. (2008). 'SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance'. *European Journal of Special Needs Education*, 23 (4), 413 – 421.
- Lindsay, G. (2007). 'Educational psychology and the effectiveness of inclusion/mainstreaming'. *British Journal of Educational Psychology*, 77 (1), 1-29.
- Mastropieri, M. & Struggs, T. (2001). 'Promoting inclusion in secondary schools'. *Learning Disability Quarterly*, 24, 265-274.
- Salend, S. J. (1999). 'The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators'. *Remedial and Special Education*, 20 (2), 127-128.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publ.
- Valeo, A. (2008). 'Inclusive education support systems: Teacher and administration views'. *International Journal of Special Education*, 23 (2), 8-16.
- Watkins, A. (ed.) 2003. *Key Principles for Special Needs Education – Recommendations for Policy Makers*, Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Zoniou-Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). 'Greek teachers' belief about disability and inclusive education'. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 4-5.

**Ένα σχολείο για όλους
Κοινωνικά οφέλη για μαθητές με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες**

Πέννα Δ. Αλεξία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Διδάκτορας Παιδαγωγικής

alex-penna@hotmail.com

Περίληψη

Στην διεθνή βιβλιογραφία είναι πολλές οι έρευνες, οι οποίες επιβεβαιώνουν ότι η εκπαίδευση για όλους επιδρά θετικά στην κοινωνική ανάπτυξη μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στόχος της παρούσας επισκόπησης είναι να συνοψίσει έρευνες, οι οποίες αναδεικνύουν πλεονεκτήματα και κοινωνικά οφέλη της φοίτησης των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο για όλους (inclusion). Στις έρευνες αυτές συμπεριλαμβάνονται και τα αποτελέσματα ελληνικής έρευνας ($n=414$) σχετικά με τις στάσεις δασκάλων ως προς τα πλεονεκτήματα και τα οφέλη που αποκομίζουν παιδιά με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την από κοινού φοίτησή τους στο γενικό σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολείο για όλους (inclusion), κοινωνικά οφέλη, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (E.E.A.)

Εισαγωγή

Πολλές είναι οι έρευνες οι οποίες επιβεβαιώνουν ότι η φοίτηση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (E.E.A.) σε ένα σχολείο για όλους, επιδρά θετικά στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Dumke, et. al. (1989)· Potthast, (1992)· Vaughn, et. al. (1996)· Dumke, et. al. (1997)· Snyder, et. al. (2001)· Katz, & Mirenda, (2002)· Perles, (2012)).

Στη δεκαετία του '90 μια σειρά ερευνών για τις στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη επισήμαναν τις θετικές επιδράσεις της σε όλους τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, η εκτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας των Dumke, et. al. (1989) έδειξε μια καθαρά θετική στάση ως προς τις επιδράσεις της ένταξης πρωτίστως για τους μαθητές χωρίς E.E.A.. Αυτό αφορούσε κυρίως στην κοινωνική ανάπτυξή τους. Μέσω της παρουσίας των μαθητών με E.E.A. οι μαθητές χωρίς E.E.A. μάθαιναν να αποδέχονται τις ατομικές διαφορές των μαθητών. Επίσης, στην έρευνά τους, η πλειοψηφία των αναφορών για τα οφέλη της ένταξης αφορούσε στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών με E.E.A..

Στην έρευνα των Dumke, et. al. (1997), ένα ποσοστό 12%, πρέσβευε ότι με την ένταξη αυξήθηκε η κοινωνική συμπεριφορά και η κοινωνική ικανότητα των μαθητών με E.E.A.. Δέχονταν βοήθεια, βίωναν την υποστήριξη.

Οι Salend και Garrick- Duhaney (1999) αναφέρουν αποτελέσματα φοίτησης μαθητών με και χωρίς E.E.A. σε ένα σχολείο για όλους. Κατά τη διερεύνηση της συναισθηματικής έκφρασης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των συμμαθητών τους παρατηρήθηκε ότι και οι δύο ομάδες μαθητών δεν παρουσίασαν διαφορές στον τομέα αυτό. Μάλιστα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν βελτιώσει τα επίπεδα αυτοσεβασμού και κινήτρων. Η συμπεριφορά τους έμοιαζε με τη συμπεριφορά των μαθητών χωρίς E.E.A.. Σε έρευνα των Snyder, et. al. (2001), το 43% των εκπαιδευτικών διέκρινε οφέλη για τους μαθητές με E.E.A. στο σχολείο για όλους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές κοινωνικοποιούνταν με συνομηλίκους και είχαν περισσότερες ευκαιρίες για ακαδημαϊκές επιδόσεις.

Κοινωνιομετρικές αναλύσεις και παρατήρηση στην τάξη σχετικά, με τις αλληλεπιδράσεις μαθητών με σοβαρές E.E.A. και τυχαία επιλεγμένων μαθητών χωρίς E.E.A., έδειξαν ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών άρχιζαν συχνότερα από τους μαθητές χωρίς E.E.A.. Παρότι αυτές οι αλληλεπιδράσεις περιλάμβαναν στοιχεία παιχνιδιού, ομιλίας και αγάπης, έτειναν να είναι εκ φύσεως βοηθητικές. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι όσο προχωρούσε το σχολικό έτος οι αλληλεπιδράσεις τους έτειναν να είναι φυσικότερες, ακόμη κι αν μειώνονταν σε επίπεδο συχνότητας. Επίσης, η αποδοχή των μαθητών με σοβαρές E.E.A. δε συνδέθηκε με την κοινωνική ικανότητά τους ή τον αριθμό κοινωνικών αλληλεπιδράσεων που είχαν ή λάμβαναν. Έτσι οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με σοβαρές E.E.A. μπορούν να κριθούν διαφορετικά από τους μαθητές χωρίς E.E.A. (Evans, et. al., 1992 στο Salend, & Garrick-Duhaney, 1999).

Στα αποτελέσματα της έρευνάς τους, οι Kennedy, Shukla, & Fryxell (1997) αναφέρουν ότι οι μαθητές με E.E.A. του γενικού σχολείου που είχαν μεγαλύτερο αριθμό αλληλεπιδράσεων και κοινωνικών επαφών με τους μαθητές χωρίς E.E.A., προσλάμβαναν ακόμη μεγαλύτερη υποστήριξη σε επίπεδο κοινωνικών συμπεριφορών. Είχαν μεγαλύτερα δίκτυα φιλίας, τα οποία περιελάμβαναν συνήθως μαθητές χωρίς E.E.A.. Επιπλέον, είχαν πιο μόνιμες κοινωνικές σχέσεις με τους μαθητές χωρίς E.E.A.. Παραπέμποντας σε παλαιότερη έρευνά τους επισημαίνουν ότι οι μαθητές με σοβαρές E.E.A. σε γενικό σχολείο είχαν τις περισσότερες κοινωνικές επαφές σε σύγκριση με μαθητές με σοβαρές E.E.A. που φοιτούσαν σε τάξεις ειδικής εκπαίδευσης. Στην πρώτη ομάδα οι μαθητές ήταν περισσότερο δικτυωμένοι, ανέπτυσαν φιλίες με μαθητές χωρίς E.E.A. και λάμβαναν περισσότερη κοινωνική υποστήριξη.

Οι Hunt, et. al. (1996) αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών παρέμβασης με σκοπό να διευκολύνουν τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τριών μαθητών δημοτικού με αισθητηριακές, οργανικές και γνωστικές E.E.A. και των συμμαθητών τους χωρίς E.E.A. στο σχολείο για όλους. Σύμφωνα με τα ευρήματά τους, η παρέμβαση των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών οδήγησε σε αύξηση του αριθμού αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών με E.E.A. και των συμμαθητών τους, αλλά και σε μείωση του αριθμού των βοηθητικών συμπεριφορών στην παρέμβαση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα,

οι παρεμβάσεις οδήγησαν σε αύξηση του αριθμού των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι οποίες άρχιζαν από τους μαθητές με Ε.Ε.Α..

Αρκετές ήταν οι μελέτες που χρησιμοποίησαν παρατηρήσεις και κοινωνιομετρικές τεχνικές για να εξετάσουν τις μορφές κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών με σοβαρές Ε.Ε.Α. και των συμμαθητών τους χωρίς Ε.Ε.Α.. Στις μελέτες αυτές διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με σοβαρές Ε.Ε.Α. αλληλεπιδρούσαν συχνότερα με άλλους στο σχολείο για όλους. Λάμβαναν αυξημένα επίπεδα κοινωνικής υποστήριξης και ανέπτυσαν τις πιο μακράς διάρκειας, αλλά και τις σημαντικότερες φιλίες, με τους συνομηλίκους τους της γενικής εκπαίδευσης. Οι έρευνες επιπλέον επισήμαναν ότι αυτές οι αλληλεπιδράσεις ήταν συχνά βοηθητικής φύσης και μειώνονταν καθώς προχωρούσε το σχολικό έτος (Salend, & Garrick-Duhaney, 1999).

Οι δάσκαλοι στη μελέτη των Snyder, et. al. (2001) ήταν της άποψης ότι οι αυξημένες ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση μεταξύ συνομηλίκων σε ένα ενταξιακό πλαίσιο ήταν ωφέλιμες για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. Η αλληλεπίδραση των μαθητών συνέτεινε στην εξάλειψη του διαχωρισμού. Οι μαθητές με Ε.Ε.Α. έβλεπαν τη θετική συμπεριφορά και κατάλληλα πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς.

Κοινωνικά οφέλη για τους μαθητές με Ε.Ε.Α.

Στο σχολείο για όλους οι μαθητές με Ε.Ε.Α. αποκτούν φιλίες. Στην έρευνά τους οι Vaughn, et. al. (1996) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέπτυξαν φιλίες με μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α. στο σχολείο για όλους, οι οποίες στηρίζονταν στην αμοιβαιότητα.

Στην έρευνα του Rex, (2000) αναλύονταν αποσπάσματα συζητήσεων με τους εκπαιδευτικούς. Οι δάσκαλοι γενικής εκπαίδευσης όριζαν αλληλεπιδραστικά την εκπαίδευση για όλους, δημιουργώντας μία κουλτούρα, μία αγωγή για όλους, η οποία διοχετευόταν στους μαθητές με και χωρίς Ε.Ε.Α.. Οι προϋποθέσεις αυτές έβαλαν τις βάσεις για ένα σχολείο για όλους, το οποίο στηρίχτηκε στην αλληλοεπίδραση και πέτυχε να δημιουργήσει κοινωνικούς δεσμούς καθώς και ακαδημαϊκή επιτυχία, δίχως να περιορίζει τις ευκαιρίες μάθησης άλλων μαθητών.

Σε ένα περιβάλλον στο οποίο κυριαρχεί η αποδοχή αναπτύσσεται η εμπιστοσύνη των μαθητών με Ε.Ε.Α. στον εαυτό τους και διευρύνεται ο χώρος των εμπειριών τους (Dumke, et. al., 1989). Οι μαθητές έχουν επαφές και φιλίες με μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α.. Προσανατολίζονται στην «κανονικότητα» (Dumke, et. al., 1997) και ζουν την αποδοχή. Εκτός από την κοινωνικοποίηση, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν στα οφέλη των μαθητών με Ε.Ε.Α. και την επαφή τους με θετικά πρότυπα (Snyder, et. al., 2001). Το 11% των αποκρίσεων στην έρευνα των Dumke, et. al. (1997) επίσης αναφέρονταν στα πρότυπα. Οι μαθητές με Ε.Ε.Α. είχαν τους μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α. ως πρότυπο.

Η ανοχή μάς δίνει τη δυνατότητα να διεισδύσουμε ως τα βάθη της ψυχής μας και να κατανοήσουμε όχι μόνο τις αιτίες που μας οδήγησαν σε μία συγκεκριμένη ενέργεια, αλλά και το πραγματικό πρόβλημα της μετέπειτα κατάστασης. Ανάμεσα στα πολυάριθμα ευεργετικά αποτελέσματα της ανοχής, το σημαντικότερο είναι η δυνατότητα να βιώνουμε θετικά τις διαπροσωπικές σχέσεις (Carotenuto, 2005). Ο Günther (1994), ερεύνησε την ένταξη μαθητών με Ε.Ε.Α. και συγκεκριμένα με διαταραχές λόγου στο γενικό σχολείο. Παρατήρησε ότι η από κοινού μάθηση βιώθηκε θετικά από τους μαθητές, προωθούσε την ανοχή για τις διαφορές αλλά και το γενικό αίσθημα αποδοχής. Παρείχε ισότιμα πρότυπα γενικής εκπαίδευσης για τους μαθητές με Ε.Ε.Α..

Οι δάσκαλοι συχνά χρησιμοποιούσαν τα συστήματα «φίλων» ή τη συνεργατική μάθηση και έδιναν έμφαση στην ομαδική εργασία στις τάξεις τους, όταν υπήρχε σε αυτή μεγάλη ετερογένεια. Διαπίστωσαν ότι οι μαθητές τους δεν ήταν έμπειροι στην ομαδική εργασία. Έπρεπε γι' αυτό να διδαχθούν τις απαραίτητες δεξιότητες για την ομαδικότητα (McLeskey & Waldron, 2002). Εκτός από τα ακαδημαϊκά οφέλη, οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι οι σχηματισμοί ομάδων λειτούργησαν θετικά στην κοινωνική ολοκλήρωση των μαθητών με Ε.Ε.Α..

Κοινωνικά οφέλη για τους μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α.

Στο σχολείο για όλους τα παιδιά με Ε.Ε.Α. αναπτύσσουν μακροχρόνιες φιλίες, οι φίλοι τους ενεργούν ως πρότυπα για κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες αποτελούν σημαντικό εφόδιο στην μετέπειτα ζωή τους (Perles, 2012). Ταυτόχρονα, πολλά οφέλη αποκομίζουν και οι μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α.. Η επαφή τους με παιδιά με Ε.Ε.Α. μάς παρέχει τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε τα σημεία επαφής αλλά και τις διαφορές τους. Διευκολύνει τους ανθρώπους χωρίς Ε.Ε.Α. να δουν με άλλο βλέμμα τις δικές τους αδυναμίες και να έρθουν σε επαφή με αυτές (Feuser & Meyer, 1987). Έτσι, η ανομοιογένεια στην τάξη δεν είναι μειονέκτημα, αλλά γίνεται αντιληπτή ως ευκαιρία για κοινωνική και μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών. Οι μαθητές με και χωρίς Ε.Ε.Α. εξελίσσονται κοινωνικά κατά την κοινή τους δράση.

Στην έρευνα των Dumke, et. al. (1997) τα οφέλη για τους μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α. επικεντρώνονταν αρχικά στον κοινωνικό τομέα. Το 70% των αποκρίσεων των δασκάλων αναφέρονταν στην κοινωνική συμπεριφορά, στην κοινωνική ικανότητα, τη βοήθεια, το ενδιαφέρον, την ανεκτικότητα και την αποδοχή. Το 17% επεσήμανε ως πλεονέκτημα για τους μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α. την επαφή και το συγχρωτισμό με μαθητές με Ε.Ε.Α.. Παράλληλα, εξέφραζαν φόβους ότι, δηλαδή, οι μαθητές με και χωρίς Ε.Ε.Α. δεν υποστηρίζονταν επαρκώς. Στην έρευνα αυτή, επίσης, παρατηρήθηκαν ως επωφελείς παράγοντες: η γνωριμία με μαθητές με Ε.Ε.Α., η κατανόηση, η έλλειψη φόβου για την επαφή, η ισοτιμία μεταξύ των μαθητών με και χωρίς Ε.Ε.Α.. Οι μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α., σύμφωνα με το 6% των αποκρίσεων, μπορούσαν να οριοθετήσουν τους εαυτούς τους, να αποδεχθούν όρια, να μάθουν να αντιμετωπίζουν διαφορετικά τη ζωή.

Οι μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α. έχουν την ευκαιρία να δημιουργήσουν δυνατές φιλίες με μαθητές με Ε.Ε.Α. και αισθάνονται εκτίμηση και αποδοχή για ανθρώπους που διαφέρουν από αυτούς. Μαθαίνουν, επίσης, με τη συνεργασία πώς να βοηθούν μαθητές με Ε.Ε.Α. να επιτύχουν έναν ακαδημαϊκό στόχο (Perles, 2012).

Στάσεις Ελλήνων δασκάλων για τα κοινωνικά οφέλη μαθητών με Ε.Ε.Α. και χωρίς Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο

Οφέλη για τους μαθητές με Ε.Ε.Α.

Η διερεύνηση των στάσεων Ελλήνων δασκάλων σχετικά με πλεονεκτήματα και οφέλη της ένταξης μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο αποτελεί μία επιμέρους θεματική ευρύτερης έρευνας. Σύμφωνα με την ξενόγλωσση βιβλιογραφία, οι Έλληνες δάσκαλοι αναμενόταν να διακρίνουν πλεονεκτήματα και οφέλη από την ένταξη μαθητών με Ε.Ε.Α. στο γενικό σχολείο. Η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία του αστικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης. Διανεμήθηκαν συνολικά 675 ερωτηματολόγια. Οι επιστροφές ανήλθαν στο 62.4%. Ερευνητικό εργαλείο αποτέλεσε το ερωτηματολόγιο των Dumke, Krieger, & Schäfer (1989) που στηρίχθηκε στη διεθνή βιβλιογραφία και προσαρμόστηκε στα Ελληνικά. Αποτελείται από 29 ερωτήσεις και 135 μεταβλητές. Ο συντελεστής α Cronbach για όλες τις ερωτήσεις είναι $\alpha=0.69$.

Στη συγκεκριμένη θεματική, η διερεύνηση πραγματοποιήθηκε με ερωτήσεις ανά ομάδα μαθητών. Κάθε σκέλος της ερώτησης απαρτίζονταν από επτά κατηγορίες. Οι κατηγορίες των πλεονεκτημάτων για τους μαθητές με Ε.Ε.Α. ήταν: «αίσθημα αποδοχής», «τόνωση του αυτοσυναισθήματός τους», «παρακολούθηση εξατομικευμένων προγραμμάτων από ειδικούς», «αλληλεπίδραση με παιδιά που έχουν διαφορετικό επίπεδο ικανοτήτων», «κοινωνικοποίηση», «δεν υπάρχει κανένα πλεονέκτημα για τα παιδιά με Ε.Ε.Α. κατά την ένταξη», «δε γνωρίζω/ δεν απαντώ». Αντίστοιχα, πλεονεκτήματα για τους μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α. διατυπώνονταν με επτά επιλογές: «αλλαγή-βελτίωση της νοοτροπίας τους», «αποδοχή της διαφορετικότητας των ανθρώπων», «τόνωση του αυτοσυναισθήματός τους», «αλληλεπίδραση με παιδιά που έχουν διαφορετικό επίπεδο ικανοτήτων», «κοινωνικοποίηση», «δεν υπάρχει κανένα πλεονέκτημα για τα παιδιά χωρίς Ε.Ε.Α. κατά την ένταξη», «δε γνωρίζω/ δεν απαντώ».

Σύμφωνα με αποτελέσματα της έρευνάς μας ($n=414$), όσον αφορά στα πλεονεκτήματα της ένταξης για τους μαθητές με Ε.Ε.Α., οι δάσκαλοι προκρίνουν ως πιο σπουδαία: α) την «κοινωνικοποίησή» τους (35.5% των απαντήσεων και 69.1% ποσοστό συμμετοχής των δασκάλων αντίστοιχα) και β) το «αίσθημα αποδοχής» που θα αποκομίσουν (26.5% και 51.7%). Σε ένα τρίτο επίπεδο, χωρίς μεγάλη διαφορά μεταξύ τους, κατατάσσουν την «αλληλεπίδραση των μαθητών με Ε.Ε.Α. με παιδιά που έχουν διαφορετικό επίπεδο ικανοτήτων» (16.2% και 31.6%) και την «τόνωση του αυτοσυναισθήματος» των μαθητών με Ε.Ε.Α. (15.1% και 29.5%). Τα πλεονεκτήματα που πρόκειται να αποκομίσουν οι μαθητές με Ε.Ε.Α. λόγω της «παρακολούθησης εξατομικευμένων προγραμμάτων από ειδικούς» επελέγησαν από ένα μικρό ποσοστό των δασκάλων (9.4% με 4.8% επί των απαντήσεων).

Οφέλη για τους μαθητές χωρίς E.E.A.

Βασικότερα πλεονεκτήματα για τους μαθητές χωρίς E.E.A. αναδείχθηκαν: α) η «αποδοχή της διαφορετικότητας των ανθρώπων» (45.4% των αποκρίσεων και 87.9% συμμετοχή των δασκάλων), β) η «αλλαγή και βελτίωση της νοοτροπίας» τους (29.1% και 56.3% αντίστοιχα) και γ) η «αλληλεπίδρασή τους με παιδιά που έχουν διαφορετικού επιπέδου ικανότητες» (13.2% και 25.6%). Μόνο το 13.8% των δασκάλων (7.1% των αποκρίσεων) πίστευε ότι θα ωφεληθούν όσον αφορά στην «κοινωνικοποίηση». Μικρό είναι επίσης και το ποσοστό των δασκάλων που πιστεύει στην «τόνωση του αυτοσυναισθήματος» των μαθητών χωρίς E.E.A. (6.0% συμμετοχή και 3.1% των αποκρίσεων). Ένα πολύ μικρό ποσοστό δασκάλων αναφέρει ότι «δεν υπάρχει κανένα πλεονέκτημα για τους μαθητές με E.E.A.» στη συνήθη τάξη (0.5% και 1.0% αντίστοιχα). Πολύ μικρό είναι επίσης και το ποσοστό των δασκάλων που θεωρεί ότι «δεν υπάρχει κανένα πλεονέκτημα για τα παιδιά χωρίς E.E.A.» (1.1% και 2.2%). Στα προαναφερθέντα κριτήρια δεν απάντησε το 2.7% (ποσοστό συμμετοχής και 1.4% αποκρίσεων και 1.9% των δασκάλων (1.0% αποκρίσεις) αντίστοιχα).

Συζήτηση

Πολλές είναι οι έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία, οι οποίες διερεύνησαν τις επιδράσεις της ένταξης και της φοίτησης σε ένα σχολείο για όλους στους μαθητές με και χωρίς E.E.A. (Dumke, Krieger, & Schäfer, (1989)· Potthast, (1992)· Dumke, Eberl, Venker, & Wolff-Kollmar (1997)· Rex (2000).

Σύμφωνα με τις στάσεις Ελλήνων δασκάλων τα σπουδαιότερα οφέλη για τους μαθητές με E.E.A. είναι η «κοινωνικοποίηση» των μαθητών με E.E.A., το «αίσθημα αποδοχής που θα αποκομίσουν από τους συμμαθητές τους» και η «δυνατότητα αλληλεπίδρασης με άλλους μαθητές που έχουν διαφορετικό επίπεδο ικανοτήτων». Τα ευρήματα αυτής της έρευνας συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών, στις οποίες οι δάσκαλοι αποδίδουν πλεονεκτήματα και οφέλη για τους μαθητές με E.E.A., τα οποία συνδέονται τόσο με την κοινωνική τους ανάπτυξη, όσο και με λειτουργίες προτύπων και κινήτρων που απορρέουν από τη σχέση τους με τους μαθητές χωρίς E.E.A. (Dumke, Krieger, & Schäfer, (1989:136)· Dumke, Eberl, Venker, & Wolff-Kollmar, (1997:36-37)· Salend, & Garrick- Duhaney, (1999:114-126)· Snyder, Garriott, & Aylor (2001:203)· Rex, (2000:315)· Vaughn, Elbaum, & Schumm, (1996:605-606)· Günther, (1994:23)· Eberl, (2000:303).

Οφέλη αποκομίζουν και οι μαθητές χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (E.E.A.) (Dumke, & Eberl, (2002:73)· Dumke, Eberl, Venker, & Wolff-Kollmar, (1997:37). Σύμφωνα με τις στάσεις ελλήνων δασκάλων η «αποδοχή της διαφορετικότητας των ανθρώπων», η «αλλαγή και βελτίωση της νοοτροπίας τους» καθώς και η «αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές που έχουν διαφορετικού επιπέδου ικανότητες» είναι τα πιο σπουδαία πλεονεκτήματα που θα προκύψουν για τους μαθητές χωρίς E.E.A.. Τα αποτελέσματα αυτά συμβαδίζουν με εκείνα των Dumke, Krieger, & Schäfer, οι οποίοι

διαπίστωσαν πλεονεκτήματα που αφορούν, κυρίως, στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών χωρίς Ε.Ε.Α. (Dumke, Krieger, & Schäfer, (1989) & Eberl, (2000:301), αλλά και στη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς τους σε ζητήματα αποδοχής, βοήθειας και σεβασμού του άλλου. Πολύ μικρό είναι το ποσοστό όσων θεωρούν ότι «δεν υπάρχουν πλεονεκτήματα από την ένταξη τόσο για τους μαθητές με Ε.Ε.Α., όσο και για τους μαθητές χωρίς Ε.Ε.Α.».

Εξετάζοντας τα οφέλη, τις θετικές επιδράσεις στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη και τις σχέσεις των μαθητών με και χωρίς Ε.Ε.Α. σε ένα σχολείο για όλους οφείλουμε να αναπτύξουμε στρατηγικές, οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες θα διευκολύνουν να ενταχθούν στον κοινωνικό και ακαδημαϊκό ιστό της τάξης και του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιούν ποικίλες στρατηγικές, για να διευκολύνουν τις φιλίες μεταξύ των μαθητών (Hunt, et. al. 1996). Μπορούν να διδάξουν τους μαθητές με και χωρίς Ε.Ε.Α. πώς να αποκρίνονται, να διατηρούν τα θετικά στοιχεία και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους. Το περιβάλλον και ο πολιτισμός του σχολείου συμβάλουν αποφασιστικά στην οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ των μελών του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Carotenuto, A. (2005). *Η ψυχή της γυναίκας*. (Μετ.): Κ. Καφετζή. Αθήνα: Ίταμος.
- Πέννα, Α. (2008). *Στάσεις και ετοιμότητα των δασκάλων ως προς την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο*. Φλώρινα: Διδακτορική διατριβή.
- Πετρίδης, Δ. (2000). *Εφαρμοσμένη στατιστική στην τεχνολογία τροφίμων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτική Όμηρος.
- Austin, V. -L. (2001). Teachers' Beliefs About Co-Teaching. *Remedial and Special Education*, 22 (4), 245-255.
- Dumke, D., Eberl, D., Venker, S., & Wolff-Kollmar, S. (1997). *Weiterentwicklung sonderpädagogischer Förderung im Urteil von Lehrern. Untersuchung zur Umsetzung der VO-SF*. Bonn: Nr 15. Berichte aus den Seminar für Psychologie der pädagogischen Fakultät der Universität Bonn. Copyright bei den Verfassern.
- Dumke, D., Krieger, G., & Schäfer, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Eberl, D. (2000). *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schuelern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern*. Dissertation. Bonn: Verlag M. Wehle.

- Feuser, G., & Meyer, H. (1987). *Integrativer Unterricht*. Solms – Oberbiel: Jarick Verlag.
- Günther, H.-H. (1994). Teilintegration sprachbehinderter Grundschüler durch Unterricht in Partnerklassen. *Die Sprachheilarbeit*, 39 (1), 13-24.
- Hunt, P., Alwell, M., Farron-Davis, F., & Goetz, L. (1996). Creating socially supportive environments for fully included students who experience multiple disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21, 53-71.
- Katz, J., & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: social benefits. *International Journal of Special Education*, Vol. 17, (2), 26 -37.
- Kennedy, C. H., Shukla, S., & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 64, 31-47.
- McLeskey, J., & Waldron, N. (2002). «Inclusion and School Change: Teacher Perceptions Regarding Curricular and Instructional Adaptations». *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 41-54.
- Perles, K. (2012). Inclusion for Special Education Students: Advantages and Benefits. Διαθέσιμο on line:<http://www.brighthubeducation.com/special-ed-inclusion-strategies/66128-advantages-and-benefits-of-inclusion>, προσπελάστηκε 01/12/2015
- Potthast, A. (1992). Die Einstellung von Grundschulrektoren und Leitern von Sprachheilschulen zur schulorganisatorischen Integration sprach gestoerter Kinder. *Die Sprachheilarbeit*, 37 (1), 20-30.
- Salend, S., & Garrick- Duhaney, L. (1999). The Impact of Inclusion on Students with and without Disabilities and their Educators. *Remedial and Special Education*, 20 (2), 14-126. ISSN: 0741-9325.
- Snyder, L., Garriott, P., & Aylor, W.- M. (2001). Inclusion Confusion: «Putting the Pieces Together». *Teacher Education and Special Education*, 24 (3), 198-207.
- Rex, L.- A. (2000). «Judy Constructs a Genuine Question: A Case of International Inclusion». *Teaching and Teacher Education*, 16 (3), 315-333. ISSN: 0742-051X.
- Vaughn, S., Elbaum, B., & Schumm, J.-S. (1996). The Effects of Inclusion on the Social Functioning of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (6), 598-608.

Επίλυση συγκρούσεων με την εφαρμογή της μεθόδου T. Gordons Μελέτη περίπτωσης

Πεσματζόγλου Ε.

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Μεταπτυχιακό στην Διαπολιτισμική Αγωγή, Πανεπιστήμιο Πατρών
evipesmatzoglou@gmail.com

Αθανασοπούλου Γ.

Εκπαιδευτικός Π.Ε.09

Μεταπτυχιακό στις Σπουδές Εκπαίδευσης, ΕΑΠ
athanageorgia@gmail.com

Περίληψη

Στο σχολείο μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας του ως κοινωνικό σύστημα συχνά αναδύονται καταστάσεις συγκρούσεων αλλά και καταστάσεις δυσκολιών συμβίωσης και επικοινωνίας μέσα και έξω από τη σχολική αίθουσα, για την αντιμετώπιση των οποίων δαπανάται πολύτιμος χρόνος που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την προαγωγή της μάθησης σε όλα τα επίπεδα και την προσωπική ανάπτυξη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Η παρούσα εργασία είναι μια μελέτη περίπτωσης που αφορά τη διαχείριση συγκρούσεων μέσα στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα πρόκειται για την αντιμετώπιση προβληματικής κατάστασης που προέκυψε από την έλευση καινούργιου μαθητή στο σχολείο και την περιθωριοποίηση από κάποιους μαθητές. Σκοπός μας είναι να παρουσιάσουμε κάποιες στρατηγικές αντιμετώπισης - διαμεσολάβησης που βασίζονται στην προσέγγιση επίλυσης του τύπου «Win-Win» του Thomas Gordon.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική τάξη, επίλυση συγκρούσεων

Εισαγωγή

Το σχολείο ως ανοιχτό σύστημα αποτελείται ένα σύνολο από συστατικά στοιχεία που βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Τα μέρη του σχολικού συστήματος είναι κυρίως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές αλλά και οι γονείς, μεταξύ των οποίων αναδύεται ποικιλία σχέσεων κατά τη λειτουργία του συστήματος και κάθε κατάσταση που προκύπτει δεν μπορεί να εξετασθεί μεμονωμένα, αλλά στο πλαίσιο των αλληλεπιδράσεων και των ενδοσυστημικών σχέσεων. Οι συγκρούσεις στο σχολικό χώρο, ως ένα ψυχοκοινωνικό φαινόμενο, που αφορά εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, ως κύριους εμπλεκόμενους, εξετάζεται στο πλαίσιο του σχολείου ως κοινωνικού υποσυστήματος, όπου πολλοί παράγοντες συμβάλλουν στην ανάδυσή τους και στόχος των παρεμβάσεων είναι να επιχειρηθεί η διαχείριση και τη μείωσή τους.

Συγκρούσεις συμβαίνουν σε όλα τα είδη των ανθρώπινων σχέσεων μέσα σε κάθε ένα κοινωνικό πλαίσιο ή κοινωνικό σύστημα, όπως είναι και το σχολείο. Η σύγκρουση καθυτή δεν είναι ούτε κακή ούτε καλή, αλλά αναπόφευκτο στοιχείο μιας σχέσης και

σημασία δεν έχει η αποφυγή ή η κάλυψή της αλλά ο τρόπος με τον οποίο θα διαχειριστεί ή η δυσκολία επικοινωνίας κάτι το οποίο θα καθορίσει κατά πόσο είναι επικοινωνιακή ή διαλυτική για τις σχέσεις. Στο σχολείο συμβαίνουν καθημερινά πάσης φύσεως συγκρούσεις όπου εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς δεν είναι δυνατόν να μην συναντηθούν και να μην επικοινωνήσουν. Η σύγκρουση γίνεται κατανοητή στα άτομα ως μια κατάσταση διαφωνίας, αντιπαράθεσης επιβάρυνσης ή δυσκολίας σχετιζόμενης με τους στόχους ή τις αξίες που έχουν δύο αλλά και περισσότερα άτομα στο πλαίσιο μιας σχέσης. Η διαφωνία αυτή συνδέεται με προσπάθεια επιβολής ελέγχου ή επίδειξη δύναμης και ανταγωνιστικών συναισθημάτων μεταξύ των δύο μερών. Η ασυμφωνία ή διαφορά μπορεί να υπάρχει πραγματικά ή ίσως να εκτιμάται ως τέτοια από τα εμπλεκόμενα μέρη. Γενικότερα, οι ενέργειες αντίδρασης και τα εχθρικά συναισθήματα είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των συγκρούσεων μεταξύ των ανθρώπων. Στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μιας σύγκρουσης περιλαμβάνονται τα εξής:

- Κατάσταση συναισθηματικού τύπου
- Τα συναισθήματα των ατόμων που εμπλέκονται βρίσκονται σε υψηλού βαθμού διέγερση, κάτι το οποίο είναι μια φυσική αντίδραση γιατί αισθάνονται ότι απειλούνται από τη σύγκρουση ως έκφραση του ενστίκτου της αυτοσυντήρησης, με το οποίο γεννιόμαστε.
- Οι συγκρούσεις έχουν σαφή τάση για κλιμάκωση όσον αφορά στην αύξηση της έντασής τους και στο βαθμό της εκδηλωνόμενης αντίθεσης και αντίδρασης από τα εμπλεκόμενα στη σύγκρουση μέρη. καθόσον η κλιμάκωση μιας σύγκρουσης κάτι που εκτρέφεται από το
- φόβο και την άμυνα (Κρίβας, 2011).

Όταν αναφερόμαστε στον όρο "επίλυση συγκρούσεων" περιγράφουμε μια διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων, η οποία στηρίζεται στη συνεργασία και συμβάλλει ώστε τα άτομα και οι ομάδες να μπορέσουν να προσδιορίσουν τις επιδιώξεις τους και να βρουν λύσεις, που θα ικανοποιούν τις επιδιώξεις αυτές. Βασική αρχή της επίλυσης συγκρούσεων είναι ότι τα ίδια τα άτομα που εμπλέκονται σε μια σύγκρουση πρέπει να λύνουν το πρόβλημα μόνοι τους ενώ η παρέμβαση του τρίτου προσώπου, όπου στη συγκεκριμένη εργασία αναφερόμαστε στον εκπαιδευτικό να είναι διαμεσολαβητική. Η διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος αποτελείται από τα εξής βήματα:

- Τίθενται οι βασικοί κανόνες, κατόπιν συμφωνίας.
- Συγκεντρώνονται πληροφορίες για το λόγο της σύγκρουσης και για τα συμφέροντα των εμπλεκόμενων μερών.
- Καθορίζεται το θέμα της διαμάχης.
- Αναζητούνται τρόποι και διατυπώνονται προτάσεις για την επίλυση του προβλήματος.
- Επιλέγονται οι πιο κατάλληλες και ρεαλιστικές, ως προς την εφαρμογή, προτάσεις.
- Επιτυγχάνεται συμφωνία μεταξύ των δύο μερών (Θάνος, 2011)

Για να επιτευχθεί μια αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων απαιτούνται δεξιότητες επικοινωνίας και διαχείρισης συναισθημάτων καθώς και δεξιότητες αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. Έρευνες έχουν δείξει διαφοροποίηση στον τρόπο που επιλύονται οι συγκρούσεις στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια. Η συχνότερη έκβαση των συγκρούσεων στην προσχολική και σχολική ηλικία είναι η επιθετικότητα και ο εξαναγκασμός και, στη συνέχεια, με παρόμοια συχνότητα η αποφυγή και η διαπραγμάτευση. Προς το τέλος της εφηβικής ηλικίας και στην αρχή της ενηλικίωσης οι πιο πολλές διαφορές με συνομηλικούς λύνονται πλέον με διαπραγμάτευση, σε μικρότερο βαθμό με την αποφυγή και σπανιότερα μέσω της επιβολής και του εξαναγκασμού (Laurson, Finkelstein & Betts, 2001). Ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιδρά σε μια σύγκρουση κατάσταση σύγκρουσης, δεν αφορά αποκλειστικά στο άτομο αλλά ερμηνεύεται, κυρίως, ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ της προσωπικότητας του ατόμου και της συγκεκριμένης κατάστασης. Τα άτομα αναμένεται για παρόμοιες διαμάχες να υιοθετήσουν διαφορετικούς τρόπους επίλυσης, σε διαφορετικές συνθήκες και περιβάλλοντα (π.χ. στο σπίτι, στο σχολείο, στην ομάδα των συνομηλικών, σε διαμάχη παιδιού με ενήλικα ή παιδιού με άλλο παιδί κ.λπ.) (Louis & Miles, 1990).

Οι απαραίτητες δεξιότητες για την επίλυση συγκρούσεων μαθαίνονται και αναπτύσσονται ήδη από τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας και παγιώνονται κατά την εφηβική ηλικία. Τα παιδιά «μαθαίνουν» δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων μέσω της καθοδήγησης, της ενίσχυσης ή της προβολής προτύπων από τους "σημαντικούς άλλους" στο περιβάλλον τους, στο πλαίσιο της οικογένειας, στο σχολείο, στις ομάδες των συνομηλικών κ.ά. Οι ενήλικες θεωρούν, συνήθως, τις συγκρούσεις των παιδιών ως ανεπιθύμητες και προσπαθούν να τις αποτρέψουν ή να παρέμβουν σε αυτές. Σύγχρονες θεωρίες και έρευνες όμως, υποστηρίζουν, ότι οι συγκρούσεις με συνομηλικούς συμβάλλουν στην ανάπτυξη του παιδιού και αποτελούν μια σημαντική φάση της κοινωνικής του αλληλεπίδρασης (Rende & Killen, 1992)

Μέσα στο πλαίσιο αυτό θα αναφερθούμε στα βασικά βήματα της μεθόδου επίλυσης συγκρούσεων του T. Gordons η οποία στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ως προσέγγιση επίλυσης σύγκρουσης του τύπου: «Win-Win» που έχει στόχο την αναζήτηση κοινά επωφελών λύσεων και για τα δύο μέλη.

Μέθοδος T. Gordons

Ο T. Gordons είναι ευρέως αναγνωρισμένος ως πρωτοπόρος στην ανάπτυξη και διάδοση δεξιοτήτων επικοινωνίας και μεθόδων επίλυσης συγκρούσεων σε γονείς, δασκάλους, νεολαία, ηγετικά στελέχη οργανισμών, καθώς και υπαλλήλους, και υπήρξε ο ιδρυτής της Gordon Training International ενώ το Μοντέλο Gordon και οι έννοιές του είναι παγκοσμίως γνωστά (Gordons, 2011). Σύμφωνα με τον T. Gordon συνήθεις συμπεριφορές κατά την επίλυση συγκρούσεων είναι: 1) Επιβάλλεται λύση, που συμφέρει το ένα μέρος και έτσι τίθενται οι ανάγκες του πάνω από τις ανάγκες του άλλου μέρους 2) Γίνεται αποδεκτή λύση που συμφέρει το άλλο μέρος, ενώ συγχρόνως θυσιάζονται οι ανάγκες του πρώτου. Η μέθοδος T. Gordon είναι μια μέθοδος, που χρησιμοποιείται

στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ γονέων – παιδιών, μαθητών – εκπαιδευτικών ή εκπαιδευτικών – εκπαιδευτικών, ώστε να μη χάνει κανένας (No - lose Method). Η χρήση της μεθόδου προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ένα αποτελεσματικό εργαλείο, το οποίο μπορούν να χρησιμοποιούν κατά την ανάδυση συγκρούσεων στην καθημερινή σχολική πρακτική, και το οποίο τους παρέχει την ασφάλεια ότι οι ανάγκες των μαθητών γίνονται σεβαστές, χωρίς βέβαια αυτή η κατάσταση να έχει ως τίμημα την παραμέληση των αναγκών των εκπαιδευτικών, πράγμα που μπορεί να τους επιφέρει αισθήματα ματαίωσης, θυμού ή εκδίκησης. Σημαντικά εργαλεία για να αποφευχθούν τέτοιες καταστάσεις είμαι μέσα από τη χρήση του Εγώ – Μηνύματος (I- message), η ανατροφοδότηση, η ενεργός ακρόαση, η αυτό-αποκάλυψη και η σαφής ανακοίνωση. Η μέθοδος αυτή υλοποιείται σε 6 φάσεις:

1. Καθορισμός και διατύπωση των αναγκών όλων των εμπλεκόμενων στη σύγκρουση. Κάθε ένας από τους εμπλεκόμενους στη σύγκρουση θα πρέπει να μπορεί εκφράσει το πρόβλημά του χωρίς να τύχει υποτίμησης ή κριτικής από τον άλλο. Αποτελεσματική στη φάση αυτή είναι η χρήση της « Εγώ-δήλωσης».
2. Προτάσεις λύσεων μέσα από καταγισμό ιδεών. Τα δύο μέρη σκέπτονται πιθανές λύσεις, που θα μπορούσαν να επιφέρουν λύση στο πρόβλημα. Καμία πρόταση δεν θα πρέπει να τυγχάνει εκτίμησης ή αξιολόγησης στη φάση αυτή.
3. Αξιολόγηση των λύσεων. Στη φάση αυτή και τα δύο πρόσωπα σκέπτονται ποιες από τις προτεινόμενες λύσεις μπορούν να βοηθήσουν στην επίλυση της σύγκρουσης. Αποκλείονται προτάσεις, που δεν είναι αποδεκτές και από τα δύο μέρη.
4. Απόφαση για την τελικές λύσεις. Αφού οι προηγούμενες φάσεις έχουν υλοποιηθεί επιτυχώς, η φάση αυτή δεν παρέχει δυσκολίες. Και τα δύο μέρη, χωρίς να ασκηθεί πίεση από κανένα, συμφωνούν σε μια λύση ή σε ένα συνδυασμό λύσεων
5. Υλοποίηση της λύσης. Η φάση αυτή περιλαμβάνει την εφαρμογή της λύσης, που επιλέγηκε. Και τα δύο μέρη αποφασίζουν, τι θα κάνει το κάθε ένα, ώστε να υλοποιηθεί, η λύση αυτή.
6. Αξιολόγηση όσον αφορά στην συνεχή εφαρμογή των λύσεων και διαμόρφωση ανάλογου σχεδίου. Δεν είναι πάντοτε απαραίτητο να γίνει αμέσως μετά το τέλος των προηγούμενων φάσεων αλλά και αργότερα. Άλλωστε σημάδια κατά πόσον είχε επιτυχία η όλη προσπάθεια θα έχουν φανεί: Μείωση της έντασης της σύγκρουσης ή μείωση των διενέξεων, ικανοποίηση, θετικά συναισθήματα μεταξύ των εμπλεκόμενων κλπ. (Κρίβας, 2014).

Μελέτη περιπτώσεως

Περιγραφή περιστατικού: Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ένας καινούργιος μαθητής, ο Δ., έρχεται στην Δ΄ τάξη και από εκείνη τη στιγμή άρχισαν περιστατικά λεκτικής βίας κυρίως από τα αγόρια της τάξης με αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση του μαθητή αυτού, αλλά και την δημιουργία εντάσεων οι οποίες στις οποίες κάποιες φορές πήραν μέρος και ενήλικες (παππούς και γονείς μαθητών). Εκτός από λεκτική βία που περιελάμβανε ειρωνικά σχόλια, υποκοριστικά επίθετα και την ρίψη ευθυνών σε οτιδήποτε

συνέβαινε στην τάξη στον μαθητή αυτόν υπήρχαν και σημάδια μη λεκτικής επικοινωνίας όπως κοροϊδευτικοί μορφασμοί, ειρωνικός και επικριτικός τόνος της φωνής και άρνηση κάποιων μαθητών να καθίσουν δίπλα του. Γενικότερα όμως δεν υπήρχε κάποιος εμφανής λόγος που προκαλούσε αυτή την συμπεριφορά αυτή εκτός του ότι ο νέος μαθητής είχε δυνατή προσωπικότητα, σε συνδυασμό με ένα κλίμα που ευνοούσε τις διακρίσεις μέσα στη τάξη, κάτι το οποίο δεν φαινόταν με την πρώτη ματιά. Ο Δ., ο μαθητής που αντιμετώπισε τη λεκτική βία των συμμαθητών του, ήταν ένα παιδί ευγενικό, αρκετά γκρινιάρης κάτι που το παραδεχόταν και ο ίδιος, πολύ φιλότιμος, του άρεσε να βοηθάει τους συμμαθητές του και να αναζητά την επιδοκιμασία τους, ήσυχος στην τάξη αλλά με δυνατή φωνή όταν μιλάει, κάτι που επέσυρε και τα ειρωνικά σχόλια των συμμαθητών του. Επίσης ήταν αυτός που προσπάθησε από την πρώτη στιγμή να κερδίσει την αποδοχή τους και ίσως αυτό να ήταν ένας από τους λόγους αυτής της συμπεριφοράς, να τον είδαν ως εισβολέα της υπάρχουσας κατάστασης που επικρατούσε στην τάξη. Στην πορεία διαπιστώθηκε ότι και άλλα παιδιά είχαν υποστεί τέτοια συμπεριφορά τις προηγούμενες χρονιές (πχ. παιδί δασκάλου, παιδί άλλης εθνικότητας, παιδί με χαμηλότερο ύψος και βάρος από το «κανονικό») αν και δεν είναι κάτι που γίνεται αρχικά αμέσως αντιληπτό και που ίσως αυτό είναι το πιο επικίνδυνο. Τα δύο παιδιά που εμπλέκονταν περισσότερο σε αυτή την κατάσταση ήταν ο Χ. και ο Θ. οι οποίοι επηρέαζαν και άλλους μαθητές ενώ κάποια στιγμή παραβιάστηκαν και τα όρια με τη συμμετοχή των γονιών του ενός από αυτούς αλλά και του παππού του Δ. ο οποίος ερχόταν συχνά στο σχολείο καθώς θεωρούσε ότι έπρεπε να προστατεύει τον εγγονό του.

Πριν την παρέμβαση – διαμεσολάβηση έγινε σαφές ήταν ότι δεν θα ήταν αποδεκτό με κανένα τρόπο τέτοιες συμπεριφορές και στόχος ήταν να βελτιωθεί το κλίμα μέσα στην τάξη. Έγιναν γνωστές οι απόψεις στους τους γονείς των παιδιών που εμπλέκονταν στη σύγκρουση αλλά και με στους άλλους γονείς με την εγώ-δήλωση της δασκάλας ότι: «δεν υπάρχει περίπτωση να ανεχτώ συμπεριφορά διακρίσεων μέσα στην τάξη, γιατί με δυσκολεύει στη δουλειά μου και πληγώνει κάποιους από τους μαθητές μου. Για μένα τα παιδιά είναι όλα ίδια και έχουν την ίδια αξία. Θα κάνω ότι περνάει από το χέρι μου να βελτιωθεί το κλίμα και περιμένω και την βοήθεια τους.»

Δεξιότητες – τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: α) *Το Μήνυμα – Εγώ.* Έγινε σαφές στις εμπλεκόμενες πλευρές ότι η δασκάλα δεν θέλει μέσα στην τάξη να υπάρχει κλίμα διάκρισης γιατί τον στενοχωρεί και δεν διευκολύνει το ομαδικό πνεύμα που θέλει να επικρατεί. Τα παιδιά κατάλαβαν ότι δεν θα μπορούσαν να συνεχίσουν την ίδια συμπεριφορά, φανερά τουλάχιστον, γιατί δεν θα το ανεχόταν και ότι η συμπεριφορά αυτή θα είχε επιπτώσεις και στη σχέσεις τους μαζί της. β) *Ενσυναίσθηση.* Η δασκάλα προσπάθησε να βάλει τα παιδιά που δημιουργούσαν πρόβλημα στο Δ. να μουν στην θέση του και να αισθανθούν σαν και αυτόν. Αρκετά από τα παιδιά κατάλαβαν ότι θα μπορούσε να συμβεί και σε αυτούς ανά πάσα στιγμή και δεν ήταν σωστό να πληγώνουν τον συμμαθητή τους. Μάλιστα τα κορίτσια της τάξης ανάλαβαν ένα προστατευτικό ρόλο απέναντι στο Δ. σε σχέση με τα αγόρια στην τάξη και το φαινόμενο περιορίστηκε. γ) *Συ-*

νεργασία. Τα παιδιά «αναγκαστήκαν» να συνεργαστούν σε πολλές περιπτώσεις να καθίσουν στο ίδιο θρανίο και να έρθουν πιο κοντά αν και τα παράπονα και οι αντιπαλότητες δεν έλειψαν.

Φάσεις εφαρμογής μεθόδου T. Gordons

1^ο Στάδιο: 1) Αρχικά η δασκάλα τους ανέφερε ότι αυτή η κατάσταση την στενοχωρεί και δεν της επιτρέπει να κάνει την δουλειά της όπως θα ήθελε γιατί το κλίμα στην τάξη δεν είναι αυτό που θα έπρεπε. Ρώτησε το Δ. να της πει πως αισθάνεται και γιατί πιστεύει πως συμβαίνει αυτό. Αν κάτι στη συμπεριφορά του το προκαλεί. Εδώ παραδέχτηκε πως είναι λίγο γκρινιάρης και ότι θα το διορθώσει. Ο Χ. παραδέχτηκε ότι δεν είχε καταλάβει ότι αυτό είναι κάτι κακό και το έκανε χωρίς να το σκεφτεί και χωρίς ιδιαίτερο λόγο. Ο Θ. από την άλλη αρχικά δεν παραδεχόταν ότι συμμετείχε και όταν αυτό αποδείχτηκε δεν μπορούσε να βρει εξήγηση. Κυρίως αυτό γινόταν για πλάκα.

2^ο Στάδιο: Ζήτησε από τα παιδιά να της πουν πως θα μπορούσε να λυθεί αυτό το ζήτημα. Ο Δ. υποσχέθηκε να μην είναι πολύ γκρινιάρης. Ο Χ. να συνεργάζεται περισσότερο με τον Δ. μια και είναι ο διπλανός του στο θρανίο. Ο Θ. να μη δημιουργεί ίντριγκες πίσω από την πλάτη του. Η δασκάλα τους πρότεινε να παίζουν όλοι μαζί στο διάλειμμα και ότι συχνά θα τους έβαζε στις ίδιες ομάδες και δραστηριότητες. Επίσης πρότεινε και στα άλλα παιδιά να προσπαθήσουν να βοηθήσουν το Δ. να ενταχτεί στην ομάδα δίνοντάς του ευκαιρίες και όχι να τον αποπαίρνουν.

3^ο Στάδιο: Μετά από συζήτηση κατέληξαν ότι η συμπεριφορά αυτή δεν ήταν σωστή και ότι θα προσπαθούσαν να την αλλάξουν. Αν και αρχικά διαφάνηκε ότι αυτό δεν θα ήταν και τόσο εύκολο τουλάχιστον από την πλευρά του Θ. ο οποίος κατά τη διάρκεια της συζήτησης δεν είχε καταλάβει ότι αυτό που έκανε ήταν άσχημο αλλά γινόταν για πλάκα.

4^ο Στάδιο: Τα παιδιά συμφώνησαν να προσπαθήσουν να αλλάξουν συμπεριφορά απέναντι στο Δ. και αυτός να μην είναι τόσο εύθικτος.

5^ο Στάδιο: Στη φάση αυτή η δασκάλα παρακολουθούσε αν τα παιδιά εφάρμοσαν αυτά που είχαν δεσμευτεί. Ο Δ. ο οποίος ήθελε πάρα πολύ να γίνει αποδεκτός προσπάθησε αρκετά ώστε να μην προκαλεί αντιδράσεις με την γκρίνια του, η οποία ήταν κυρίως αποτέλεσμα του άγχους του αυτού. Ο Χ. κατάλαβε ότι η συμπεριφορά του δεν ήταν σωστή, αν και από την πρώτη στιγμή διαφάνηκε πως το κάνει για πλάκα χωρίς να το συνειδητοποιεί, του ζήτησε μάλιστα συγγνώμη και έδωσαν τα χέρια. Εξακολούθησε να κάθεται δίπλα του και η συνεργασία μεταξύ τους βελτιώθηκε. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπήρχαν διενέξεις, όμως λύνονταν με απλή παρατήρηση από μέρους της δασκάλας και χωρίς να δίνεται συνέχεια στο διάλειμμα. Ο Θ. από την άλλη δεν προσπάθησε να πλησιάσει το Δ., αλλά τουλάχιστον σταμάτησε να επηρεάζει τα άλλα παιδιά εναντίον του. Συνέχισε μέχρι κάποιο διάστημα με σχόλια να του προκαλεί προβλήματα με αποκορύφωμα να προκαλέσει παρέμβαση από μέρους του παππού του Δ. ο οποίος είχε φτάσει στα όριά του και δυστυχώς τα ξεπέρασε. Προκλήθηκε έτσι διένεξη μεταξύ

του παππού και του πατέρα των δυο παιδιών αντίστοιχα, η οποία ευτυχώς μετά από παρέμβαση της δασκάλας έληξε. Επιπλέον ο Θ., προφανώς επηρεασμένος από τις παρατηρήσεις των γονιών του και αυτές της δασκάλας, σταμάτησε εμφανώς τουλάχιστον να δημιουργεί προβλήματα αλλά ποτέ δεν τον πλησίασε πραγματικά.

6^ο στάδιο: Η αξιολόγηση γινόταν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του σχεδίου όπου τα σημάδια βελτίωσης έγιναν εμφανή καθώς υπήρξε μείωση της έντασης της σύγκρουσης και των περιστατικών κατά του συγκεκριμένου μαθητή και θετικά συναισθήματα μεταξύ των εμπλεκόμενων αλλά και ένταξη του Δ. στην σχολική τάξη και την ομάδα των συμμαθητών του.

Συμπέρασμα: Πιστεύουμε πως η μέθοδος αυτή έχει θετικά αποτελέσματα στη διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολείο αν και θέλει αρκετή προσπάθεια και εμπειρία στην εφαρμογή της. Το βασικότερο που βοηθάει είναι η συζήτηση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών για να καταλάβουν το λόγο για τον οποίο η συμπεριφορά τους ενοχλεί και ποια είναι τα προβλήματα που δημιουργεί στους άλλους. Το Εγώ – Μήνυμα θεωρούμε ότι είναι το κλειδί της επίλυσης συγκρούσεων σε όλα τα επίπεδα. Η εμπλοκή επίσης των συμμαθητών- παρατηρητών ώστε να μην μένουν αμέτοχοι και ανεκτικοί σε τέτοιες συμπεριφορές είναι σημαντική. Κομβικό σε τέτοια θέματα είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος πρέπει να μην αδιαφορεί και να μην ανέχεται τέτοιες συμπεριφορές κάτι που αποθαρρύνει τους μαθητές να συνεχίσουν τέτοια συμπεριφορά αλλά και η συχνή ενασχόληση με τέτοιου είδους θέματα μέσα από συζητήσεις, διάβασμα ιστοριών σχετικής θεματολογίας και προγράμματα που μπορούν να εφαρμοστούν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Βιβλιογραφία

- Θάνος, Β. (2011). *Η Διαμεσολάβηση στο σχολείο και την κοινωνία, Επανορθωτική δικαιοσύνη, Σχολική Διαμεσολάβηση, Ποινική συνδιαλλαγή*. Αθήνα: Πεδίο
- Gordons, T. (2011). *Ττα μυστικά του αποτελεσματικού δασκάλου, Μετάφραση Ρηγοπούλου., Μ.: Ερευνητές*
- Κρίβας, Σ., (2011), *Η Συστημική Συμβουλευτική στο Σχολείο: Μια αποτελεσματική προσέγγιση επίλυσης καθημερινών προβλημάτων στο σχολείο*, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Κρίβας, Σ., (2014), *Εγχειρίδιο επιμορφωτικού υλικού, Επίλυση προβλημάτων σχολικής τάξης*, Πανεπιστήμιο Πατρών
- Laursen, B., & Hartup, W. W. (1989). The dynamics of preschool children's conflicts. *Merrill Palmer Quarterly*
- Laursen, B., Finkelstein, B. D., and Betts, N.T. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Development Review*

Louis, K. S., & Miles, M. B., (1990). *Improving the urban high school: What works And why*. New York, : Teachers College Press

Rende, R. D., & Killen, M. (1992). *Social international antecedents of conflict in young children*. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(4)

**Η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας σε μαθητές Γυμνασίου
με μαθησιακές δυσκολίες και η σχέση της με την επίδοσή τους στην Ιστορία
Μία πιλοτική έρευνα**

Μητροπούλου Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02.50

Μ.Δ.Ε. Σχολικής Ψυχολογίας (ΕΚΠΑ) &

Μ.Δ.Ε. Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Πολιτικής (ΑΠΚΥ)

elenmitrop@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία επιχειρεί να διερευνήσει την αίσθηση της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας μαθητών Γυμνασίου με Μαθησιακές Δυσκολίες (Learning Disabilities) σε σχέση με την επίδοσή τους στο μάθημα της Ιστορίας, καθώς και πώς η σχέση αυτή επηρεάζεται από το φύλο και την τάξη φοίτησης των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, τριάντα ένας (31) μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης Γυμνασίων της περιοχής του Αιγάλεω και της Νέας Σμύρνης, συμπλήρωσαν αρχικά ένα ερωτηματολόγιο πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας και, στη συνέχεια, οι απαντήσεις τους συσχετίστηκαν με τους αντίστοιχους βαθμούς στο μάθημα της Ιστορίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μια στατιστικά σημαντική μέτρια συσχέτιση ανάμεσα στην αυτο-αποτελεσματικότητα και την επίδοση στην Ιστορία, ενώ φαίνεται η σχέση αυτή να διαφοροποιείται τόσο ως προς το φύλο, όσο και ως προς την τάξη φοίτησης. Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτο-αποτελεσματικότητα, Μαθησιακές Δυσκολίες, Ιστορία

Εισαγωγή

Κατά τα τέλη της δεκαετίας του '70 η εκπαιδευτική έρευνα άρχισε να αναγνωρίζει ότι οι απόψεις των μαθητών για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες επηρεάζουν σημαντικά τα κίνητρά τους για επιτυχία. Ένας από τους παράγοντες, ο οποίος εντοπίστηκε και φάνηκε να σχετίζεται με την επίδοση των μαθητών στο σχολείο, ήταν οι αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (self-efficacy). Η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας ανήκει σε ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο γνωστό ως κοινωνικο-γνωστική θεωρία, την οποία ανέπτυξε ο Bandura. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η ανθρώπινη επιτυχία εξαρτάται από την αλληλεπίδραση τόσο προσωπικών παραγόντων (π.χ. σκέψεις, αντιλήψεις), όσο και περιβαλλοντικών συνθηκών. Ο Bandura όρισε την αυτο-αποτελεσματικότητα ως τις προσωπικές πεποιθήσεις του ατόμου για τις ικανότητές του να οργανώνει και να εκτελεί εργασίες, να αντιμετωπίζει διάφορες καταστάσεις που μπορεί να είναι καινούργιες, απρόβλεπτες αλλά και στρεσογόνες, καθώς επίσης, και να εκπληρώνει προκαθορισμένους στόχους (Bandura, 1986). Οι αντιλήψεις αυτές συγκροτούνται με βάση α. τις άμεσες προσωπικές εμπειρίες (π.χ. επίδοση

σε προηγούμενες εργασίες), β. τις έμμεσες εμπειρίες (π.χ. παρατήρηση της συμπεριφοράς κάποιου άλλου), γ. τη λεκτική ενθάρρυνση (π.χ. λεκτική ανατροφοδότηση από σημαντικά πρόσωπα) και δ. τη βιοφυσιολογική και συναισθηματική κατάσταση (π.χ. άγχος) του ατόμου (Bandura, 1997).

Πολλοί ερευνητές, όμως, χρησιμοποιούν τον όρο αυτο-αντίληψη (self-concept) ως ταυτόσημο με τον όρο αυτο-αποτελεσματικότητα ή περιγράφουν την αυτο-αντίληψη ως μια γενικότερη έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας. Στην πραγματικότητα, όμως, αυτές οι δύο έννοιες διαφοροποιούνται μεταξύ τους και περιγράφουν διαφορετικές πλευρές του εαυτού. Η αυτο-αποτελεσματικότητα απαντάει σε ερωτήσεις με το ρήμα «μπορώ» (π.χ. Μπορώ να γράψω καλά; Μπορώ να λύσω ένα πρόβλημα;) ενώ η αυτο-αντίληψη σε ερωτήσεις που σχετίζονται με την ύπαρξη και το συναίσθημα (π.χ. Ποιος είμαι; Πώς αισθάνομαι για τον εαυτό μου, όταν γράφω;). Ακόμη, κάποιοι ερευνητές διακρίνουν την παράμετρο του συναισθήματος της αυτο-αντίληψης και χρησιμοποιούν τον όρο αυτο-συναίσθημα (self-esteem) (όπως αναφέρεται στο Pajares & Schunk, 2001).

Στη βιβλιογραφία εμφανίζεται η διάκριση της έννοιας της αυτο-αποτελεσματικότητας σε τρεις τύπους, α. την ακαδημαϊκή (π.χ. αντιλήψεις για τις σχολικές επιδόσεις), η οποία θα μας απασχολήσει στην παρούσα έρευνα, β. την κοινωνική (π.χ. διαχείριση προκλήσεων, σχέσεις με συνομηλίκους, διεκδικητικότητα) και γ. τη συναισθηματική (διαχείριση συναισθημάτων) (Bandura, Barbaranelli, Capara & Pastorelli, 2001).

Αυτο-αποτελεσματικότητα, κίνητρα μάθησης και σχολική επίδοση

Η σημαντική σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας τόσο με τα κίνητρα μάθησης, όσο και με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών έχει προκύψει μέσα από πολλές έρευνες. Όσον αφορά τα κίνητρα, οι μαθητές με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας τείνουν να αναλαμβάνουν πιο δύσκολα έργα, να προσπαθούν περισσότερο, να έχουν περισσότερη επιμονή και να εμφανίζουν σε μικρότερο βαθμό άγχος και κατάθλιψη. Χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό μεθόδους αυτορρύθμισης, αυτοαξιολόγησης και στρατηγικές μάθησης. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα, οι μαθητές με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας να εμφανίζουν και υψηλότερες σχολικές επιδόσεις (Pintrich & De Groot, 1990· Schunk, 1985· Schunk & Pajares, 2002· Zimmerman, 2000).

Από την άλλη μεριά, όμως, παρατηρείται ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν δυσκολίες στη σχολική μάθηση σε συνδυασμό με αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους και για τις ικανότητές τους. Η αποτυχία και η χαμηλή επίδοση τους δημιουργεί αμφιβολίες σχετικά με τις γενικότερες νοητικές τους ικανότητες, με αποτέλεσμα να προσπαθούν λιγότερο, να εμφανίζουν μειωμένα κίνητρα για μάθηση και να συνεχίζουν να αποτυγχάνουν. Δημιουργείται, επομένως, ένας φαύλος κύκλος μεταξύ αρνητικών πεποιθήσεων, σκέψεων και συναισθημάτων και σχολικής αποτυχίας (Γωνίδα, 1999). Με αφορμή τις παρατηρήσεις αυτές, όσον αφορά τους μαθητές με Μαθη-

σιακές Δυσκολίες, μερικοί ερευνητές άρχισαν να στρέφονται στη διερεύνηση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και στη σχέση τους με την επίδοση σε διάφορα μαθήματα, όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά και η ιστορία, καθώς αυτή αποτελεί ένα βασικό κίνητρο της μάθησης και συνδέεται με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, όπως έχει ήδη αναφερθεί.

Η αναγκαιότητα της διερεύνησης των αντιλήψεων της αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες προκύπτει, λοιπόν, από το γεγονός ότι μπορούν αυτές να επηρεάσουν και να προβλέψουν την επίδοση των μαθητών, στοιχείο το οποίο θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από όλους όσοι σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, προκειμένου να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες για τη βελτίωση των αντιλήψεων αυτο-αποτελεσματικότητας αυτών των μαθητών.

Η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και η σχέση της με τη σχολική επίδοση – Ανασκόπηση ερευνών

Ο Klassen (2002, 2008) συγκεντρώνοντας τα αποτελέσματα ερευνών που εξετάζουν τις αντιλήψεις των μαθητών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, διαπίστωσε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα αποτελεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την πρόβλεψη της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και αφορούν τις αντιλήψεις των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες για την ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητά τους και τη σχέση της με την επίδοση σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν συνήθως χαμηλή σχολική επίδοση και αρνητική εικόνα για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Hampton & Mason, 2003· Lackaye & Margalit, 2006, 2008· Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006· Polychroni, Koukoura & Anagnostou, 2006· Klassen, 2010). Στην έρευνα των Klassen και Lynch (2007) βρέθηκε ότι οι μαθητές απέδιδαν τις χαμηλές επιδόσεις τους σε διάφορους ελέγξιμους παράγοντες, όπως η προσπάθεια, ενώ οι δάσκαλοί τους απέδιδαν τις επιδόσεις των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε μη ελέγξιμα ελλείμματα.

Εντούτοις, σε μερικές έρευνες παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες τείνουν να υπερεκτιμούν την αποτελεσματικότητά τους, εμφανίζοντας αισιόδοξες αντιλήψεις ως προς αυτήν, ακόμη και στην περίπτωση χαμηλής σχολικής επίδοσης (Klassen, 2002, 2008). Οι Graham και Harris (1989) σε έρευνά τους σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες απέδωσαν την υπερεκτίμηση των ικανοτήτων τους στο γραπτό λόγο σε ελλείμματα κατανόησης, σε μηχανισμούς αυτοπροστασίας ή σε αναπτυξιακή καθυστέρηση ως προς την ικανότητα αξιολόγησης του επιπέδου δυσκολίας της εργασίας σε σχέση με τις ικανότητές τους.

Τέλος, σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας εντοπίστηκε στην έρευνα των Lackaye και Margalit (2006) με τα κορίτσια να έχουν θετικότερες αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητά τους.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η αίσθηση της ακαδημαϊκής αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες που φοιτούν στο Γυμνάσιο, ως προς το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, και η σχέση της με την επίδοση των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας, όπως αυτή προκύπτει από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης, καθώς επίσης και πώς η σχέση αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο και την τάξη φοίτησης των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

- α. Η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας αναμένεται να έχει θετική συνάφεια με την επίδοση στο μάθημα της Ιστορίας, δηλαδή υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας θα συνοδεύονται από υψηλές επιδόσεις στην Ιστορία και το αντίστροφο.
- β. Αναμένεται να υπάρχουν κάποιες διαφορές στα αποτελέσματα ως προς το φύλο, τα κορίτσια θα αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, χωρίς να υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στις αντίστοιχες επιδόσεις.
- γ. Αναμένεται να υπάρχουν κάποιες διαφορές στα αποτελέσματα ως προς την τάξη φοίτησης. Οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων αναμένεται να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, χωρίς να υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στις αντίστοιχες επιδόσεις.

Οι υποθέσεις βασίστηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία και η προβλεπτική χρησιμότητα της αυτο-αποτελεσματικότητας έχει επιβεβαιωθεί πολλές φορές, καθώς τα ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στην αντίληψη για την αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και την επίδοσή τους στην Ιστορία, καθώς και σε άλλα μαθήματα (Linnenbrink & Pintrich, 2003).

Μέθοδος

Δείγμα: Στη συγκεκριμένη έρευνα πήραν μέρος 31 μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες -σύμφωνα με την αξιολόγηση των ΚΕΔΔΥ ή των Ιατροπαιδαγωγικών Κέντρων- οι οποίοι φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης δημόσιων Γυμνασίων των περιοχών Αιγάλεω και Νέας Σμύρνης. Από τους μαθητές, 21 (67,74%) ήταν αγόρια και 10 (32,26%) κορίτσια. Σχετικά με την τάξη φοίτησης οι 11 (10 αγόρια και 1 κορίτσι) φοιτούσαν στην Α΄ Γυμνασίου, οι 7 (5 αγόρια και 2 κορίτσια) στη Β΄ Γυμνασίου και οι 13 (6 αγόρια και 7 κορίτσια) στη Γ΄ Γυμνασίου.

Μέσα συλλογής δεδομένων: α. Βαθμοί: Η μέτρηση της ακαδημαϊκής επίδοσης έγινε μέσω της συλλογής των βαθμών των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας στο τέλος του β΄ τριμήνου. Η κλίμακα βαθμολόγησης των μαθητών στο Γυμνάσιο είναι 20/βαθμη (1-20). β. Κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας: Για την αξιολόγηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών χρησιμοποιήθηκε, σε μετάφραση και προσαρμογή της ερευνήτριας, η Κλίμακα Αυτο-αποτελεσματικότητας από το Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς “The Motivated Strategies for Learning Questionnaire” των Pintrich και De Groot (1990). Η κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας εξετάζει την ικανότητα και την

αυτοπεποίθηση, όσον αφορά την επίδοση στις σχολικές εργασίες (π.χ. Πιστεύω ότι θα τα πάω πολύ καλά στο μάθημα της Ιστορίας). Αποτελείται από εννιά ερωτήσεις αυτο-αξιολόγησης, που μπορούν να απαντηθούν με κλίμακα Likert 7 σημείων (από 1 = δεν ισχύει καθόλου έως 7= ισχύει πολύ), προκειμένου να αξιολογηθεί η ακαδημαϊκή αυτο-αποτελεσματικότητα. Η εσωτερική αξιοπιστία (Cronbach's α) στην παρούσα έρευνα υπολογίστηκε σε 0.82 για το σύνολο των προτάσεων.

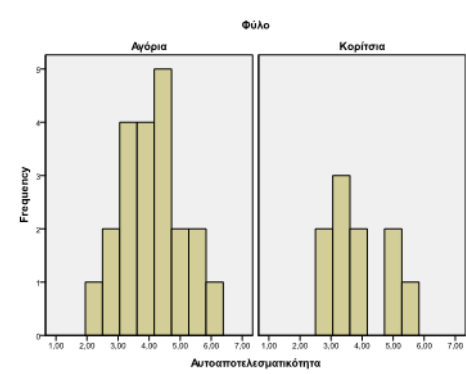
Διαδικασία: Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο στα Τμήματα Ένταξης όπου φοιτούν, λίγο πριν το τέλος του Β' τριμήνου με την παρουσία του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, αφού ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, καθώς και για τον τρόπο διασφάλισης της ανωνυμίας τους και της εμπιστευτικότητας των απαντήσεων. Στη συνέχεια, τους παρασχέθηκε βοήθεια για την ορθή συμπλήρωσή του, κυρίως με προφορικές οδηγίες, λόγω του ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είχε διάρκεια περίπου δέκα λεπτά, ενώ ζητήθηκε από τους μαθητές να σημειώσουν μόνο το όνομά τους και το αρχικό γράμμα του επιθέτου τους, προκειμένου να είναι εφικτό στο τέλος του τριμήνου να συμπληρωθεί ο βαθμός του μαθήματος της ιστορίας αντίστοιχα για κάθε μαθητή.

Στατιστική ανάλυση: Η καταχώριση, η επεξεργασία και η ανάλυση όλων των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 18. Πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από μονοδρομικές αναλύσεις ANOVA και t-κριτηρίου με το φύλο και τη σχολική τάξη ως ανεξάρτητες μεταβλητές και την αυτο-αποτελεσματικότητα και την επίδοση στην ιστορία ως εξαρτημένες μεταβλητές. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις με τον δείκτη Pearson r ανάμεσα στις διάφορες μεταβλητές.

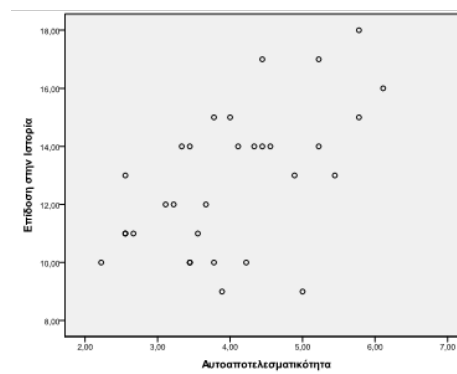
Αποτελέσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές στο σύνολό τους έχουν χαμηλή αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους ($M_o= 2,56$, $\bar{x}=4,03$, $s=1,05$), καθώς και μέτρια επίδοση στο μάθημα της Ιστορίας ($M_o= 14,00$, $\bar{x}=12,84$, $s= 2,45$). Όσον αφορά την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας και το φύλο των μαθητών, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τους μέσους όρους, αν και, όπως αποτυπώνεται και στο Διάγραμμα 1, τα αγόρια φαίνεται να έχουν πιο θετική αίσθηση για την αποτελεσματικότητά τους. Η τάξη φοίτησης, επίσης, δεν φαίνεται να διαφοροποιεί την αυτο-αποτελεσματικότητα, εντούτοις εμφανίζεται πιο υψηλή στην Α' Γυμνασίου, που όμως είναι στατιστικά μη σημαντική. Τέλος, στατιστικά ασήμαντες είναι και οι διαφορές και σχετικά με την επίδοση στην Ιστορία.

Για την εκτίμηση της σχέσης ανάμεσα στην αυτο-αποτελεσματικότητα και την επίδοση των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Pearson r . Ο δείκτης συσχέτισης αυτών των δύο μεταβλητών βρέθηκε 0,559 ($p<0,01$). Η συνάφεια, λοιπόν, ανάμεσα στην αυτο-αποτελεσματικότητα και την επίδοση στην Ιστορία είναι μέτρια προς υψηλή θετική, όπως φαίνεται και στο σκεδαστικό διάγραμμα που ακολουθεί (Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 1. Αυτο-αποτελεσματικότητα και φύλο



Διάγραμμα 2. Αυτο-αποτελεσματικότητα και επίδοση στην Ιστορία

Για το αν και κατά πόσον η σχέση των δύο μεταβλητών διαφοροποιείται ως προς το φύλο και τη σχολική τάξη έγιναν νέες συσχετίσεις για κάθε ομάδα χωριστά. Οι συσχετίσεις που προέκυψαν, έδειξαν ότι ανά φύλο φαίνεται να διαφοροποιείται η σχέση ανάμεσα στην αυτο-αποτελεσματικότητα και την επίδοση στην Ιστορία. Πιο συγκεκριμένα, ο δείκτης συσχέτισης βρέθηκε για τα αγόρια 0,478 ($p < 0,05$) και για τα κορίτσια 0,78 ($p < 0,01$). Όταν η σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές εξετάστηκε ως προς την τάξη φοίτησης, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μόνο στην ομάδα των μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου ($r = 0,759$, $p < 0,01$) (Πίνακας 1).

Υποκατηγορίες	Επίδοση στην Ιστορία		
	Α΄ Γυμνασίου	Β΄ Γυμνασίου	Γ΄ Γυμνασίου
Αυτο-αποτελεσματικότητα	,386	,629	,759**

**. $p < .01$

Πίνακας 1. Δείκτες συνάφειας ανάμεσα στην αυτο-αποτελεσματικότητα και την επίδοση στην Ιστορία ως προς τη σχολική τάξη

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα με προηγούμενες συναφείς έρευνες (Lackaye, & Margalit, 2006· Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman, 2006· Lackaye, & Margalit, 2008· Klassen, 2010), καθώς έδειξε ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχουν αρκετά θετική εικόνα για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στο μάθημα της Ιστορίας.

Ειδικότερα, σχετικά με τους στόχους της έρευνας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική μέτρια συσχέτιση ανάμεσα στις απόψεις των μαθητών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους στην ιστορία και την επίδοσή τους στο μάθημα αυτό. Αυτό σημαίνει ότι, όσο υψηλότερη είναι η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών, τόσο καλύτερη είναι η επίδοση στο μάθημα της Ιστορίας και το αντίστροφο. Έρευνες, άλλωστε, έχουν δείξει ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα μαζί με άλλους παράγοντες, όπως το άγχος και η αυτορρύθμιση συνδέονται με την επίδοση και μπορούν να την προβλέψουν (Pintrich & De Groot, 1990· Zimmerman, 2000). Επίσης,

η σχέση ανάμεσα στην αυτο-αποτελεσματικότητα και την επίδοση στην Ιστορία παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική και για τα δύο φύλα, με τα κορίτσια όμως να παρουσιάζουν μια ισχυρή συσχέτιση, ενώ τα αγόρια μια μέτρια συσχέτιση. Το παρόν εύρημα μπορεί να σχετίζεται με την τάση των αγοριών να υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους σε σχέση με τα κορίτσια, ακόμα και όταν οι επιδόσεις τους είναι οι ίδιες (Pintrich & De Groot, 1990· Pajares & Johnson, 1996). Τα κορίτσια ίσως αξιολογούν τις ικανότητές τους ως προς τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους με διαφορετικό τρόπο. Τέλος, σχετικά με την επίδραση που έχει η σχολική τάξη στη σχέση των δύο μεταβλητών, προέκυψε ότι η σχέση αυτή είναι στατιστικά σημαντική μόνο για την ομάδα των παιδιών που φοιτούν στη Γ΄ Γυμνασίου. Η διαφορά αυτή μπορεί να προκύπτει λόγω περισσότερων εμπειριών των μεγαλύτερων μαθητών. Οι μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου έχουν έρθει αντιμέτωποι με τις περισσότερες από τις διαδικασίες του μαθήματος και έχουν λάβει θετική ή αρνητική ανατροφοδότηση (Köksal, 2009).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η αδυναμία εντοπισμού στατιστικά σημαντικών διαφορών ως προς την αυτο-αποτελεσματικότητα, το φύλο και τη σχολική τάξη πιθανόν να οφείλεται στο μικρό δείγμα της έρευνάς μας, το οποίο περιορίζει και τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της στον ευρύτερο πληθυσμό.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να αναφερθεί ότι, αν και εντοπίστηκε σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δύο υπό μελέτη μεταβλητές με διαφορές ανάμεσα στο φύλο και τη σχολική τάξη, η ερευνητική μέθοδος δεν μπόρεσε να εντοπίσει αιτιώδεις σχέσεις, δηλαδή, κατά πόσον οι πεποιθήσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας επηρεάζουν την επίδοση ή το αντίστροφο. Προκειμένου να μπορέσουμε να καταλήξουμε σε ένα τέτοιο συμπέρασμα, θα πρέπει να πραγματοποιήσουμε μια πειραματική έρευνα.

Σημαντικοί περιορισμοί ως προς τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων προκύπτουν εξαιτίας του μικρού και περιορισμένου γεωγραφικά δείγματος, όπως προαναφέρθηκε, αλλά και εξαιτίας του γεγονότος ότι αποτελεί μη πιθανοτικό δείγμα. Επίσης, το εργαλείο της έρευνας δεν είναι σταθμισμένο σε ελληνικό δείγμα και η μέθοδος της αυτο-αναφοράς για τη συλλογή των δεδομένων παρουσιάζει μειονεκτήματα τόσο όσον αφορά την ειλικρίνεια με την οποία απαντούν τα υποκείμενα του δείγματος, όσο και σε σχέση με τη δυνατότητά τους να ποσοτικοποιήσουν τη συμπεριφορά τους με ακρίβεια. Περιορισμοί ακόμη, προκύπτουν και λόγω της υποκειμενικότητας με την οποία πιθανόν βαθμολογούν οι διάφοροι εκπαιδευτικοί τους μαθητές.

Απαραίτητο θα ήταν, λοιπόν, σε μια μελλοντική έρευνα, να συλλεγούν δεδομένα από ένα μεγαλύτερο δείγμα, όχι μόνο με τη μέθοδο της αυτο-αναφοράς αλλά και μέσα από δομημένες συνεντεύξεις, έτσι ώστε να περιοριστούν τα μειονεκτήματα που προκύπτουν από τη διενέργεια μιας μονο-μεθοδικής έρευνας. Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να συμπεριλάβουν, για τη σε βάθος διερεύνηση του θέματος στην Ελλάδα, σύγκριση μεταξύ ομάδων μαθητών με ή χωρίς Μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών.

Τέλος, θα πρέπει εκτός από την αυτο-αποτελεσματικότητα να συμπεριληφθεί και η μελέτη άλλων παραγόντων, όπως το άγχος, οι προσωπικές αξίες και η χρήση γνωστικών στρατηγικών, οι οποίες, σύμφωνα με τους μελετητές, φαίνεται να επηρεάζουν τις προσδοκίες των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και την επίδοσή τους στο σχολείο (Pintrich & De Groot, 1990). Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν, θα δώσουν σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες θα βοηθήσουν την εκπαιδευτική κοινότητα και κυρίως τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν σε βάθος τη συμπεριφορά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και, επομένως, να προχωρήσουν στην υιοθέτηση των κατάλληλων παρεμβάσεων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Γωνίδα, Ε. (1999). Μεταγνωστικές δεξιότητες και αυτορρυθμιζόμενη μάθηση: Η περίπτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ευπάθεια κινήτρων. Στο Σ. Παντελιάδου (Επιμ.) *Μεταγνωστικές δεξιότητες και οργάνωση συμπεριφοράς για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες* (σσ. 51-72). Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ – ΑΠΘ και ΕΠΕΑΕΚ.
- Graham, S., & Harris, K.R. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 353-361.
- Hampton, N.Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112.
- Klassen, R. M. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14(2), 173-203.
- Klassen, R. M., & Lynch, L. S. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialists teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 494-507.
- Klassen, R. M. (2008). The optimistic self-efficacy beliefs of students with Learning Disabilities. *Exceptionality Education International*, 8(1), 93-112.

- Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19-30.
- Köksal, M. S. (2009). Vocational high students' sense of self-efficacy and test anxiety regarding biology learning. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 57-67.
- Lackaye, D. T., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with Learning Disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 432-446.
- Lackaye, D. T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with Learning Disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21(2), 111-121.
- Lackaye, D. T., & Margalit, M. (2008). Self-efficacy, loneliness, effort, and hope: Developmental differences in the experiences of students with Learning Disabilities and their Non-Learning Disabled peers at two age groups. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 1-20.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, E. A. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In: R. Riding & S. Rayner (Eds.). *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33(2), 163-175.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: Do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 415-430.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223.

Schunk, D.H. & Pajares, F. (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego, CA, US: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.

Η αναπηρία μέσα από τη λογοτεχνία

Σιαμαντά Βασιλική

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή», ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

Υπότροφος του Ιδρύματος Λάτση

vickysiam@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα μελετά τον τρόπο με τον οποίο απεικονίζεται η αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία. Το δείγμα αποτελείται από 23 βιβλία που απευθύνονται σε παιδιά και εφήβους. Μέσα από την ανάλυση περιεχομένου που πραγματοποιήθηκε διαπιστώθηκε ότι οι κυρίαρχες τεχνικές με τις οποίες παρουσιάζεται η αναπηρία είναι: η τεχνική της επίλυσης προβλήματος, η τεχνική της ανατροπής και η τεχνική της ρεαλιστικής απεικόνισης. Η κυριαρχία του ιατρικού μοντέλου, επίσης, υποδηλώνεται έκδηλα (περίπου 91%) σε αντίθεση με το κοινωνικό μοντέλο (περίπου 9%). Η αληθοφάνεια και ο διδακτικός χαρακτήρας της λογοτεχνίας την καθιστούν ένα σημαίνον πεδίο ανάλυσης, ιδίως όσον αφορά το ζήτημα της αναπηρίας.

Λέξεις-Κλειδιά: αναπηρία, λογοτεχνία, τεχνικές αναπαράστασης

Εισαγωγή

Ο όρος «παιδική λογοτεχνία» δηλώνει περιεκτικά τη λογοτεχνία που απευθύνεται σε παιδιά και νέους και περιλαμβάνει έργα (παραμύθια, ποίηση, πεζογραφία, βιβλία γνώσεων) που γράφονται ειδικά για το συγκεκριμένο κοινό και δε χαρακτηρίζονται πάντα από τα αυστηρά κριτήρια της λογοτεχνικής γραφής, (Παπαβασιλείου-Χαραλαμπίκη Ιωάννα, 2002).

Ο λόγος της παιδικής λογοτεχνίας -σε ένα πρώτο επίπεδο- είναι κυρίως προγραμματικός, δηλαδή προσαρμόζεται στα δεδομένα του παιδιού, κάτι που έρχεται φαινομενικά σε αντίθεση με τη λογοτεχνία των ενηλίκων όπου ο λόγος είναι περισσότερο ελεύθερος και αφηρημένος. Βέβαια, αυτό συνδέεται και με την άποψη ότι μέσα από τη λογοτεχνία βοηθάμε το παιδί να γίνει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, άρα μεταφέρουμε μέσα από αυτή μηνύματα και κοινωνικές αξίες που άπτονται από την καθημερινότητα, ξεκάθαρα και άμεσα δοσμένες, (Καλλέργης Ηρακλής, 1995).

Έτσι, παρατηρείται η αυξητική παραγωγή βιβλίων που να έχουν ως βασικούς ήρωες χαρακτήρες που πριν παρουσιάζονταν αρνητικά και κατείχαν δευτερεύοντα ρόλο. Δόθηκε ώθηση στη συγγραφή βιβλίων που προβάλλουν την οπτική του φύλου, των διαφορετικών φυλών, της αναπηρίας. Η ανάγκη για πολιτική ορθότητα στον τρόπο γραφής παιδικών βιβλίων έχει επικριθεί και κατακριθεί από πολλούς σχετικούς με τον κλάδο και διάλογος γύρω από αυτή συνοδεύει την ανάλυση τους ακόμα και σήμερα (Κανα-

τσούλη Μένη, 2004). Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι χάρη σε αυτή, ο χώρος της παιδικής λογοτεχνίας εμπλουτίστηκε και εμπλουτίζεται με νέες ψυχολογικές, κοινωνικές, πολιτισμικές οπτικές, διευρύνει τη θεματολογία και τα ερευνητικά της πεδία.

Ο διδακτικός αυτός χαρακτήρας, λοιπόν, σε συνδυασμό με την αληθοφάνεια και με μια ενδιαφέρουσα πλοκή αποτελούν βασικά κριτήρια για τη συγγραφή ενός λογοτεχνικού βιβλίου, του οποίου το κοινό είναι τα παιδιά. Η ανάγνωση λογοτεχνικών κυρίως βιβλίων θεωρείται ότι προβάλλει μηνύματα και κοινωνικές αξίες στα παιδιά, με αποτέλεσμα από τη στιγμή που τη σημερινή εποχή η διαφορετικότητα γίνεται ολοένα και πιο έντονα εμφανής στην κοινωνία, να γίνεται και πιο εμφανής και στη λογοτεχνία (Αυδίκος Ευάγγελος, 2003). Έτσι, η παρουσίαση των παρεκκλινόντων ομάδων από τη μια πλευρά παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες, -από τη στιγμή που αποτελούν πλέον κομμάτι της κοινωνίας-, να ταυτιστούν και συναισθηματικά να συνδεθούν με κάποιους από τους ήρωες. Όπως αναφέρει και ο John K. Blaska (2004) *«τα βιβλία παίζουν το ρόλο καθρεπτών για τα παιδιά για να δουν χαρακτήρες που μοιάζουν σαν αυτούς και έχουν αισθήματα και εμπειρίες παρόμοια με τα δικά τους»*.

Από την άλλη πλευρά, ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα εξαρτάται και από τον τρόπο που την αφηγούμαστε, (Καρακίτσιος Ανδρέας, 2014). Η παρουσίαση, λοιπόν, του διαφορετικού στα παιδικά βιβλία δημιουργεί τις βάσεις ώστε παιδιά που δεν ανήκουν σε αυτές τις ομάδες να μάθουν για αυτές, να σέβονται τις άλλες κουλτούρες και συμπεριφορές ανθρώπων που είναι διαφορετικοί. Έτσι, αποφεύγεται η ανάπτυξη ως ένα βαθμό της ελιτίστικής συμπεριφοράς και της απαξίωσης ατόμων που δε μοιάζουν και δε δρουν όπως εμείς, (Pirofski Kira, 2001).

Εξάλλου, διαφορετικοί είμαστε όλοι μεταξύ μας. Ο στιγματισμός των ατόμων των οποίων η διαφορετικότητα είναι πιο εμφανής έρχεται με βάση τα κοινωνικά κριτήρια που οι λεγόμενοι «φυσιολογικοί» ορίζουν κάθε φορά, χωρίς να αναλογίζονται το γεγονός ότι *«όλα τα μέλη της κοινωνίας είναι παίκτες στο παιχνίδι του στίγματος»*, (Goffman Erving, 2001). Οι στιγματισμένοι και οι μη δεν αποτελούν δύο ξεχωριστές και πολύ απομακρυσμένες κατηγορίες. Αλλά, όλοι ρέπουν προς τις ίδιες τάσεις σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις. Τα όρια, λοιπόν, είναι λεπτά και η παιδική λογοτεχνία μέσα από την αληθοφάνεια που τη χαρακτηρίζει προσπαθεί να τα αναδείξει ή και να τα αμφισβητήσει.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Για την έρευνα επιλέχθηκαν με βάση την προσβασιμότητα του ερευνητή σε αυτά και μελετήθηκαν 24 ελληνόγλωσσα παιδικά και εφηβικά βιβλία από Έλληνες και ξένους συγγραφείς από διαφορετικές χρονικές περιόδους, τα οποία είχαν ως κεντρικό χαρακτήρα ένα άτομο με αναπηρία:

1. Κλοντ Χελφτ (2003), *Μια αδελφούλα με ειδικές ανάγκες*, εκδ. Άγκυρα, (νοητική αναπηρία)
2. Μάρρα Ειρήνη, (1999), *Ο μικρός Ντουπ*, εκδ. Πατάκη (κινητική αναπηρία, νοητική αναπηρία)
3. Λόρα Γιαφέ (1999), *Ο Μαξ είναι σημαντικός*, εκδ. Άγκυρα (νοητική αναπηρία, αυτισμός)
4. Αλεξίου Έλλη, (2000), *Ταξίδι στα σύννεφα*, εκδ. Φλούδα (δυσλεξία)
5. Ψαράτη Λίτσα, (2003), *Ο Θωμάς*, εκδ. Άγκυρα (νοητική αναπηρία)
6. Μάρρα Ειρήνη, (1987), *Το μυστικό τραγούδι της Μάτας*, εκδ. Πατάκη (κώφωση)
7. Disney (B. Ουγκώ), (1996), *Η Παναγία των Παρισίων*, εκδ. Ελαφάκι (σωματική αναπηρία)
8. Αυτζής Μ., (2004), *Θέλω μόνο να παίζω μαζί σου*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα (νοητική αναπηρία, σύνδρομο down)
9. B. Seuling, (1991), *Δεν είμαι τόσο αλλιώτικος από τους άλλους*, εκδ. Δωρικός (κινητ. αναπηρία)
10. Σταματοπούλου Ιωάννα, (2005), *Η μάγισσα Αμπουλίνα*, εκδ. Κέδρος (κινητική αναπηρία)
11. Σταματοπούλου Ιωάννα (2005), *Η λευκή Μόλι*, εκδ. Κέδρος (ακουστική αναπηρία)
12. Σταματοπούλου Ιωάννα (2005), *Μια μαγική νύχτα*, εκδ. Κέδρος (οπτική αναπηρία)
13. Σταματοπούλου Ιωάννα (2005), *Το βουνό των νάνων*, εκδ. Κέδρος (νοητική αναπηρία)
14. Γκρέκου Γ., (2004), *Ο Φοίβος και ο άλλος Φοίβος*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα (κινητική αναπηρία)
15. Αβραμίδου Μαρίας (1987), *Γράμμα στο μοναχικό αδερφό μου*, εκδ. Πατάκη (νοητική αναπηρία, σύνδρομο down)
16. Ηλιόπουλος Β. (1997), *Τριγωνοπαρούλης*, εκδ. Πατάκη (σωματική αναπηρία)
17. Λενέν Τιέρι, *Με τα μάτια της καρδιάς*, εκδ. Σύγχρονοι Ορίζοντες (οπτική αναπηρία)
18. Μυριβήλης Στρατής, *Η Καμπουρίτσα* (σωματική αναπηρία)
19. Σαβουαζά Έρικ (2001), *Ο Νάνος και η Γαριδούλα*, εκδ. Σύγχρονοι Ορίζοντες (σωματική αναπηρία)
20. Τζιν Γουίλις (2001), *Η Αργυρώ γελάει*, εκδ. Πατάκη (κινητική αναπηρία)
21. Τσοκοπούλου Ιωάννα, (1991), *Είναι ο γιος μου*, εκδ. Καστανιώτη (νοητική αναπηρία-σύνδρομο down)
22. Green Jen, (2004), *Είμαι ξεχωριστή*, εκδ. Μοντέρνοι Καιροί (κινητική αναπηρία)
23. Χάντον Μαρκ, (2004), *Ποιος σκότωσε το σκύλο τα μεσάνυχτα*, εκδ. Ψυχογιός
24. Χατζοπούλου- Καραβία Λένα, (2002), *Η Ρίκι δεν είναι πια πιτσιρίκι*, εκδ. Πατάκη (οπτική αναπηρία)

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Το δείγμα αναλύθηκε μέσω της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου με βάση τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: ποιες τεχνικές χρησιμοποιούνται από τους συγγραφείς για την

απεικόνιση των ατόμων με αναπηρία; Ποιο μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας εμφανίζεται ως κυρίαρχο (κοινωνικό, ιατρικό κλπ); Ποιες αντιλήψεις ως προς την αναπηρία εμφανίζονται σε αυτά τα βιβλία;

Αποτελέσματα

Το άνοιγμα της κοινωνίας, αλλά και της λογοτεχνίας στη διαφορετικότητα φέρνει στην επιφάνεια και στο κέντρο των συζητήσεων πλήθος διαφορετικών ειδών αναπηρίας (συναισθηματικές διαταραχές, αυτισμός, επιληψία, ανορεξία, μαθησιακές δυσκολίες κλπ), ενώ ήρωες που φέρουν αυτές έχουν πρωταρχικό ή δευτερεύοντα ρόλο, (Gervay Susanne, 2004). Ωστόσο, παρατηρούνται έντονες διαφορές στον τρόπο παρουσίασης τους στα παιδικά βιβλία. Οι απεικονίσεις της αναπηρίας είναι παράδοξες και αντιφατικές πολλές φορές, και η λογοτεχνία μοιάζει με ένα κυκεώνα αντιφάσεων, συγκρούσεων, πολλών προσεγγίσεων. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί σε δύο επίπεδα. Αρχικά, μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός, όπως αναφέρουν και οι Baskin H. Barbara & Harris H. Karen (1977), ότι η αντίληψη που επικρατεί για την αναπηρία ως έννοια είναι διφορούμενη και μπορεί να κυμανθεί ανάμεσα σε δυο πόλους κάθε φορά: συμπόνια-εχθρότητα, περιέργεια- απέχθεια, κατανόηση-παρεξήγηση, αποδοχή-αποκλεισμό. Από την άλλη πλευρά, αν λάβουμε υπόψη ότι η παρουσίαση της γίνεται σε παιδιά, οι συγγραφείς έρχονται αντιμέτωποι με το δίλημμα της διασφάλισης της αθωότητας τους αφενός και της αληθοφανούς και ρεαλιστικής απεικόνισης της πραγματικότητας αφετέρου.

Στα περισσότερα από τα βιβλία που κυκλοφορούν εφαρμόζεται η συγγραφική τεχνική «επίλυση προβλήματος», που χαρακτηρίζει κυρίως τα παιδικά βιβλία στα οποία πρωταγωνιστούν ήρωες /άνθρωποι με αναπηρίες. Σύμφωνα με την τεχνική αυτή ο πρωταγωνιστής, ο άνθρωπος με αναπηρία, προκαλεί συνήθως προβλήματα στο στενότερο και ευρύτερο περιβάλλον, δε γίνεται αποδεκτός λόγω της αναπηρίας του και βιώνει αρχικά μια οδυνηρή απόρριψη. Στη συνέχεια, όμως, ο ήρωας χάρη σε κάποια κρυμμένη ικανότητα αληθοφανή ή και υπερβολική (μια κλίση στη μουσική ή μια έκτη αίσθηση ή μια ασυνήθιστη δύναμη) υπερβαίνει τον εαυτό του, παρεμβαίνει και διαπράττει ένα μεγάλο κατόρθωμα που επηρεάζει καταλυτικά τη λειτουργία του συνόλου (Blaszczak Martin, χ.χ.). Στο τέλος, ύστερα από αυτό επιτυγχάνει την αποδοχή του από το κοινωνικό σύνολο. Επίσης, με αυτήν την τεχνική το άτομο με αναπηρία μπορεί να παρουσιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να φαίνεται ότι η αναπηρία του δεν τον εμποδίζει πραγματικά στην καθημερινότητα του. Αυτή είναι μια τυπική τεχνική σύνθεσης, γραφής και παρουσίασης που χαρακτηρίζει τα βιβλία με ήρωες άτομα με αναπηρία, όπου οι τελευταίοι γίνονται αποδεκτοί από το περιβάλλον τους χάρη της δεξιότητας που αναπτύσσουν. Αυτό έχει ήδη επισημανθεί τόσο σε λογοτεχνήματα στο εξωτερικό όσο και στην Ελλάδα (Γιαννικοπούλου Αγγελική, 2009). Για παράδειγμα, μπορούμε να ανατρέξουμε στο βιβλίο της Ειρ. Μάρρας *Το μυστικό τραγούδι της Μάτας*, όπου η Μάτα που μιλάει στη Νοηματική Γλώσσα, ούσα κωφή, καταφέρνει να αναστήσει το φυτό της χάρη στη διαισθητική της ικανότητα. Οι υπερβολικές δυνατότητες που προκύπτουν κάθε φορά φέρουν τη λύση στην ιστορία.

Επίσης, συχνά την εμφάνισή της σε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία κάνει και η «τεχνική της ανατροπής», (Κανατσούλη Μένη, 03/2015). Πιο συγκεκριμένα, κάνοντας ανάγνωση μιας ιστορίας ο εκάστοτε αναγνώστης διαμορφώνει μια σχετική οπτική για το πώς θα εξελιχθεί αυτή, ενώ νέες υποθέσεις και χαρακτήρες πιο σύγχρονοι προκύπτουν, (Stephens John, 1992: 139-147). Ωστόσο, μέσω της ανατροπής η προσδοκώμενη εξέλιξη τροποποιείται σε κάποιο σημείο και κρατά τον αναγνώστη σε εγρήγορση για να μάθει αυτό το απροσδόκητο τέλος.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα όπου εμφανίζεται η τεχνική της ανατροπής είναι η ιστορία της Ρίκι, της Λένας Χατζοπούλου- Καραβία στο ομώνυμο βιβλίο «*Η Ρίκι δεν είναι πια πιτσιρίκι*». Η ιστορία μιλάει για μια οικογένεια τυφλοπόντικων που γέννησαν ένα παιδί που βλέπει, τη Ρίκι. Η ανατροπή διαφαίνεται στο γεγονός ότι γεννιέται ένας βλέποντας τυφλοπόντικας, ενώ ο αναγνώστης καλείται να μπει στη θέση του διαφορετικού άλλου. Η Ρίκι φυσικά δέχεται το ρατσισμό από τους άλλους τυφλοπόντικες, ενώ παρουσιάζεται και η προσπάθεια της οικογένειας να την προστατεύσουν. Το τελευταίο είναι ένα φαινόμενο που παρατηρείται έντονα στην καθημερινότητα όσον αφορά οικογένειες παιδιών με αναπηρία, οι οποίες συχνά οδηγούνται στην κοινωνική απομόνωση και βιώνουν απόρριψη (Βαρκάδου, Στυλιανή, & Κούκου, Σταυρούλα 2008).

Επίσης, στο βιβλίο του Τζιν Γουίλις και Τόνυ Ρος, *η Αργυρώ γελάει*, παρουσιάζεται η «τεχνική της ανατροπής», αφού ο αναγνώστης δεν προΐδεάζεται για τη διαφορετικότητα της ηρωίδας, η οποία και του αποκαλύπτεται στο τέλος. Η Αργυρώ, ένα παιδί με κινητική αναπηρία, απεικονίζεται να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής (σχολείο, παιδική χαρά, μουσείο, βόλτες, ζωγραφική κλπ) χωρίς να την περιορίζει η αναπηρία της. Στο συγκεκριμένο βιβλίο, αξίζει ακόμα να αναφερθεί η αντιθετική σχέση ανάμεσα στην εικονική και την κειμενική αφήγηση, γνωστή ως «ειρωνική γλώσσα», (Nodelman Perry, 1988: 222). Η ανατροπή, στο συγκεκριμένο βιβλίο, προκύπτει ακριβώς από το γεγονός ότι σε κανένα σημείο, είτε λεκτικό είτε οπτικό, δηλώνεται η αναπηρία της ηρωίδας, εκτός από το τέλος, όπου πια απεικονίζεται η ίδια καθισμένη στο αναπηρικό της αμαξίδιο.

Η τεχνική της ρεαλιστικής απεικόνισης, συνεχίζοντας, εμπεριέχεται στα παιδικά βιβλία τόσο σε συνδυασμό με τις προαναφερθείσες όσο και αυτόνομα, (Ντόβα Δήμητρα, 2013). Παραδείγματα ρεαλιστικών απεικονίσεων μπορούν να εντοπιστούν σε όλα τα βιβλία, επομένως η αναφορά μας σε αυτές θα γίνεται σε σύνδεση με κάποιο ευρύτερο άξονα ανάλυσης κάθε φορά. Έτσι, έχοντας ως αφορμή την ιστορία της Ρίκι και κάνοντας λόγο για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες ατόμων που φέρουν αναπηρία στην καθημερινότητά τους, μπορούμε να περιγράψουμε και το βιβλίο της Μαρίας Αβραμίδου, *Γράμμα στο μοναχικό αδερφό μου*, (1987). Το συγκεκριμένο βιβλίο αποτελεί την αποτύπωση του πώς είναι η ζωή με ένα παιδί με νοητική αναπηρία (ο γιος της) και μάλιστα σε μια δύσκολη ιστορική στιγμή, αυτής της εισβολής των Τούρκων στην Κύπρο. Η ίδια στέλνει γράμμα στον αδερφό της με τη νοητική αναπηρία σε μια προσπάθεια να εξηγήσει αφενός πώς εισπράττεται ένα τέτοιο ιστορικό γεγονός από ένα παιδί με νοητική αναπηρία και αφετέρου πώς συνδέεται αυτό με τη νεότερη

ιστορία. Εδώ, για ακόμα μια φορά σε ένα έργο της σύγχρονης λογοτεχνίας παρατηρούμε την προσπάθεια να αποδοθούν οι ήρωες με ρεαλισμό και αληθοφάνεια (Kidd Kerry, 2004): ένα άτομο με νοητική αναπηρία είναι δύσκολο να παρουσιάσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και να γίνει ο λόγος του πειστικός για τους αναγνώστες. Έτσι, επιλέγεται η ίδια η συγγραφέας ως αυτή που μεταβιβάζει τις εμπειρίες και την καθημερινότητα του ατόμου με αναπηρία σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση. Η τελευταία δίνει τη δυνατότητα ταύτισης του αναγνώστη με τον ήρωα, αφού ο τελευταίος μιλά με υποκειμενικότητα και με μεγαλύτερη προσήλωση στον εαυτό του και τον εσωτερικό του κόσμο, (Γιαννικοπούλου Αγγελική, 2006).

Η αποδοχή, επιπλέον, του ατόμου με αναπηρία από ένα άτομο που ανήκει σε παρεκκλίνουσα με βάση την εκάστοτε κοινωνία ομάδα μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσα από το βιβλίο *Ο νάνος και η Γαριδούλα*, του Σεβουαζά Ρεμπενά. Ο Μαξίμ, 11 ετών, ένα παιδί που φέρει νανισμό μιλά για το πώς αντιλαμβάνεται το ίδιο και την αναπηρία του, εκφράζοντας και αυτό την προσωπική του ιστορία σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση. Καταγράφεται η ανάγκη του για φιλία και συντροφικότητα, οι προσπάθειες που κάνει για να το πετύχει, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τελικά η λύση που δίνεται, (Κανατσούλη Μένη, 03/03/2015). Βρίσκει τη συντροφικότητα στη Γαριδούλα, που επίσης διαφέρει όπως και αυτός. Επομένως, σε ένα περιορισμένο πλαίσιο γίνεται αποδεκτός, γεγονός που συνδέεται με την αληθοφάνεια της παρουσίας της αναπηρίας για ακόμη μια φορά. Δεν ωραιοποιείται η πραγματικότητα που βιώνει ο Μαξίμ, αλλά ξετυλίγεται ξεκάθαρα στα μάτια του αναγνώστη.

Η ανάγκη για την προβολή στοιχείων που αναφέρονται άμεσα και μπορούν να ειπωθούν ξεκάθαρα υπό το πρίσμα της πραγματικότητας είναι έκδηλη και στη λογοτεχνία για ενήλικες. Ίσως, αυτό αντανακλά το γεγονός ότι ακόμα και στο πλαίσιο του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου η διαχείριση της διαφορετικότητας πετυχαίνεται πιο ομαλά όταν έρχεται σε πραγματική επαφή μαζί της και τη γνωρίζεις. Εξάλλου, η άγνοια γύρω από αυτή αποτελεί μια σημαντική παράμετρο, που οδηγεί στο στιγματισμό, τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση της, (Ζώνιου-Σιδέρη Αθήνα & Ντεροπούλου-Ντέρου Ευδοξία, 2012).

Αναλύοντας τα λογοτεχνήματα παρατηρείται, πέρα από τις τεχνικές απεικόνιση της αναπηρίας σε αυτά και τις αντιλήψεις που απορρέουν από αυτά, ότι σε μεγάλο βαθμό κυριαρχεί το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας. Σύμφωνα με αυτό, η έμφαση δίνεται στην αναπηρία ως έλλειμμα, ενώ την πλήρη ευθύνη τη φέρει το ίδιο το άτομο και η οικογένειά του (Ζώνιου-Σιδέρη Αθήνα, 2011). Η κλινική/ διαγνωστική εικόνα αποτελεί το μοναδικό εκείνο παράγοντα που καθορίζει το άτομο με αναπηρία, ενώ εξαιρούνται όλα τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του. Σε αντίθεση το κοινωνικό μοντέλο μεταφέρει τις ευθύνες στην κοινωνία και στην έλλειψη δημιουργίας κατάλληλου περιβάλλοντος για όλους τους πολίτες. Το άτομο προσεγγίζεται ολιστικά, η αναπηρία αποτελεί ένα χαρακτηριστικό του, αλλά όχι αυτό που τον καθορίζει.

Στη συγκεκριμένη έρευνα αναδεικνύεται το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους (20/23) τα λογοτεχνήματα περιγράφουν τους ήρωες με αναπηρία με «ελλειμματικούς» τρόπους. Η αναπηρία αποτελεί «βαρύ» φορτίο για τους ίδιους ή τις οικογένειές τους, αντισταθμίζεται μάλιστα κάποιες φορές με άλλες δυνατότητες ή εργαλεία (για παράδειγμα «Στο μυστικό τραγούδι της Μάτας» η κώφωση αντισταθμίζεται με τη διαίσθησή της), ενώ κάποιες άλλες μέσω της ρεαλιστικής απεικόνισης αναδύονται όλες οι δυσκολίες που τη συνοδεύουν (για παράδειγμα στο «Θωμά» φαίνεται ο αγώνας της οικογένειας και τα προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπη λόγω της αναπηρίας του παιδιού της). Από την άλλη πλευρά, το κοινωνικό μοντέλο εντοπίζεται σε αρκετά μικρότερο ποσοστό (3/23).

Για παράδειγμα, στο βιβλίο «Μια αδερφούλα με ειδικές ανάγκες» η αναπηρία εξετάζεται κυρίως ως κοινωνικό περισσότερο ζήτημα, παρά την ύπαρξη στερεότυπης γλώσσας. Φαίνεται καθαρά πώς η ύπαρξη ειδικών σχολείων, οργανώσεων στήριξης των γονέων, η κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και του γιατρού, καθώς και η κοινωνική πρόνοια διευκολύνουν την αυτονόμηση της Νέλλης. Γίνεται λόγος για τα προβλήματα που κυρίως απασχολούν τα άτομα με αναπηρίες: κοινωνικό περιβάλλον, στέγαση, εργασία μέσα από τη ρεαλιστική αφήγηση.

Παρατηρούμε, λοιπόν, τα διάφορα στάδια και τις διάφορες τεχνικές που εντοπίζονται στις απεικονίσεις ατόμων με αναπηρία στη λογοτεχνία. Αυτό που αξίζει να έχουμε στο νου μας, συνοψίζοντας, είναι ότι τα άτομα με αναπηρία έχουν φωνή και προσωπικότητα που ξεπερνά την αναπηρία τους, (Worotyneć Sonia, 2004) και αυτό το μήνυμα αξίζει να περνά μέσα από κάθε βιβλίο που απευθύνεται είτε σε παιδιά είτε σε ενήλικες. Αρκεί να μπορούμε να αμφισβητούμε όταν χρειάζεται τα κυρίαρχα πρότυπα που μας οδηγούν τις περισσότερες φορές σε μια μονοδιάστατη αντίληψη του κόσμου γύρω μας.

Επίλογος

Η λογοτεχνία δεν είναι στρατευμένη. Έχει το δικό της λόγο, τους δικούς της κανόνες, τη δική της προσωπικότητα. Επηρεάζεται, ωστόσο, σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικο-οικονομικο-ιστορικές στιγμές στις οποίες γεννάται, γιατί παράγεται από υποκείμενα τα οποία φέρουν τις δικές τους υποκειμενικές αντιλήψεις. Έτσι, ο εκάστοτε αναγνώστης είναι αυτός που μπορεί να εντάξει στο λογοτεχνικό κείμενο τις δικές του ερμηνευτικές προσεγγίσεις, (Rosenblatt M. Louise, 1994). Ο ρόλος του αναγνώστη, λοιπόν, θεωρείται κυρίαρχος αφού μεταφέρει μαζί του ένα συνολικό σώμα πολιτισμικών απόψεων, αντιλήψεων και πρακτικών γνώσεων με βάση το οποίο κατανοεί το λογοτεχνικό νόημα και τις συμβάσεις που αυτό εμπεριέχει, (Πολίτης Δημήτριος, 1996).

Η αναπαράσταση της διαφορετικότητας, και πιο συγκεκριμένα της αναπηρίας, στη λογοτεχνία γενικά, αλλά και στην παιδική λογοτεχνία διαφέρει, έτσι, ανάλογα με την εποχή συγγραφής των διαφόρων βιβλίων. Αρχικά, η αναπηρία συνδέεται με το δαιμονικό, το επικίνδυνο, το απειλητικό, και αποτελεί αντικείμενο διακωμώδησης. Στη συ-

νέχεια, τα άτομα με αναπηρία απεικονίζονται με υπερφυσικές δυνάμεις, ενώ παρατηρούνται και έργα στα οποία παρουσιάζονται ως θύματα αυτής της αναπηρίας και τυγχάνουν ρατσισμό και περιθωριοποίηση. Ωστόσο, η έννοια της αποδοχής και κατανόησης του διαφορετικού κάνει την εμφάνιση της σε διάφορα έργα παιδικής αλλά και ενήλικης λογοτεχνίας. Το διαφορετικό εμπλουτίζει την καθημερινότητα μας και τη ζωή μας, δεν την καθιστά επισφαλής. Έτσι, εμπλουτίζεται και η λογοτεχνία μέσα από την αναπαράσταση αυτού.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση:

- Baskin, B.H. & Harris K. H. (1977), *Notes From a Different Drummer, a Guide to Juvenile Fiction Portraying the Handicapped*, New Jersey: Bowker, in Keith, L. (2004). What Writers Did Next: Disability, Illness and Cure in books in the Second Half of the 20th Century. *Disability Studies Quarterly*, Vol. 24, No 1.
- Blaska, J. (2004). Children's Literature that Includes Characters With Disabilities or Illnesses, *Disability Studies Quarterly*, Vol. 24, No 1.
- Blasz M. (x.x.), Children's Literature Needs to Portray Disability: Three Novels and How they Show Disability, *Disability Studies Quarterly*
- Gervay, S. (2004). Butterflies: Youth Literature as a Powerful Tool in Understanding Disability, *Disability Studies Quarterly*, Vol. 24, No 1.
- Kidd K. (2004), The Mother and the Angel: Disability Studies, Mothering and the 'Unreal' in Children's Fiction, *Disability Studies Quarterly*, Vol. 24, No 1.
- Pirofski, K. (2001). Race, Gender, and Disability in Today's Children's Literature. *Research room, Critical multicultural pavilion*.
- Rosenblatt L. (1994), *The Reader, the Text and the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*, Southern Illinois University Press, in Collins J. & Blot K. R. (2003), *Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity*, Cambridge University Press, UK
- Worotynec S.Z. (2004), Contrived or inspired: Ability/disability in the children's picture book, *Disability Studies Quarterly*, Vol. 24, No 1.

Ελληνόγλωσση ή από μετάφραση:

- Αυδίκος Ε., (2003). Παραμύθι, αφηγηματική κοινότητα και ετερότητα, στο Μαλαφάντης. Κ, Κούτρας Σ. (επιμ.), *Η Παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση του παραμυθιού*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

- Βαρκάδου, Σ., & Κούκου, Σ. (2008). *Όψεις κοινωνικού αποκλεισμού: Απόψεις γονέων παιδιών με αναπηρία*. Ηρακλείο: Τ. Ε. Ι. Κρήτης.
- Goffman, Erv. (2001). *Στίγμα: Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ζώνιου – Σιδέρη Αθ. (2011), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, Αθήνα: Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη Αθ. & Ντεροπούλου-Ντέρου Ευδ. (2012), Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης στο Αθ. Ζώνιου-Σιδέρη, Ευδ. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης*, Αθήνα: Πεδίο, σ. 11-27.
- Καλλέργης Ηρακλής, (1995), *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα: Καστανιώτη
- Κανατσούλη, Μένη (2004) *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαβασιλείου- Χαραλαμπίκη Ιωάννα (2002), *Τάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας (1900-1920). Ποίηση- Παιδαγωγικές και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πολίτης Δημήτριος, (1996) «Ο ρόλος του αναγνώστη και η “η συναλλακτική θεωρία” της L.M. Rosenblatt», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας ΙΙ*, Αθήνα: Πατάκης
- Stephens, J. (1992). *Language and Ideology in Children’s Fiction*. New Jersey Longman, στο Οικονομίδου Σ., (2009), *Χίλιες και μία ανατροπές: Η νεωτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Άρθρα-Προσωπικές Σημειώσεις:
- Γιαννικοπούλου Αγγελική, (2009). Άμεσα και Έμμεσα Ιδεολογικά Μηνύματα στο Διαπολιτισμικό Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο. *Κείμενα*, Τεύχος 9.
- Καρακίτσιος Ανδρέας (2014) Διαπολιτισμικές αναγνώσεις παιδικών βιβλίων πολιτισμικής διαφορετικότητας, *Κείμενα*, τχ. 19
- Γιαννικοπούλου Αγγελική, (2006), Εστιάζοντας στις διαφορετικές εστιασείς των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, σελ., 59-81 στο Παπαντωνάκης Γ. (επιμ.) (2006), *Πρόσωπα και προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας 30 ετίας*, Αθήνα: Πατάκης.

Ντόβα Δήμητρα (2013), Η αναπαράσταση της αναπηρίας στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, Παρουσίαση στο 3^ο Συνέδριο Μεταπτυχιακών Φοιτητών Τομέα Παιδαγωγικής του ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη

Κανατσούλη Μένη, (03/03/2015), «Ο Λεωνίδας είναι πια 30 ετών (φαίνεται όμως σαν 16) και είναι το καμάρι όλων μας»: Η αναπηρία στη λογοτεχνία για παιδιά και για νέους», Προσωπικές σημειώσεις διαλέξεων στα πλαίσια του Διεπιστημονικού Σεμιναρίου, «Κοινωνικές διακρίσεις, δικαιώματα και ειδικές κοινωνικές ομάδες» ΠΜΣ: Ειδική Αγωγή, ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

Κανατσούλη Μένη (03/2015), «Διαφορετικότητα και αναπηρία σε παιδικά λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά προσχολικής ηλικίας», Παρουσίαση άρθρου στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή», ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

Μια ποιοτική αποτύπωση της επίδρασης στρεσογόνων παραγόντων της καθημερινότητας στη ζωή ατόμου με προβλήματα όρασης, στο πλαίσιο μελέτης περίπτωσης.

Κουτσαντώνη Αικατερίνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε60

Master of Arts στις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

katerinakikouts@gmail.com

Χαριτάκη Γαρυφαλιά

Ph.D. Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α., M.Ed. Σχολικής Ψυχολογίας,

M.Sc. Διδακτικής και Μεθοδολογίας των Μαθηματικών,

B.Sc. Θεωρητικών Μαθηματικών με Ειδίκευση στην Διδακτική

gcharitaki@metropolitan.edu.gr

Περίληψη

Ο ερευνητικός σκοπός της παρούσας έρευνας εντοπίζεται στη διερεύνηση της υπόθεσης που σχετίζεται με το ενδεχόμενο οι έφηβοι με προβλήματα όρασης να μπορούν να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στο άγχος (στρες) που προκαλείται από διάφορους παράγοντες της καθημερινής τους ζωής. Υπάρχουν ενδείξεις ότι η αναπηρία ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία. Για την διερεύνηση των ζητημάτων χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη ερευνητική μέθοδος. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αποτελεί μια διεξοδική μελέτη περίπτωσης. Χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογική τεχνική της ημι-δομημένης συνέντευξης στους γονείς του παιδιού και στους καθηγητές του, και της μη-δομημένης παρατήρησης του παιδιού ως προς τις κοινωνικές του σχέσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Αίσθηση Εσωτερικής Συγκρότησης (Sense of Coherence), Προβλήματα Όρασης, Ποιότητα ζωής, Κοινωνική Ενσωμάτωση

Θεωρητικό Πλαίσιο

Στις μέρες μας, όλο και περισσότεροι άνθρωποι βιώνουν το στρες στην καθημερινότητά τους. Όπως οι μεγάλοι, έτσι και τα παιδιά, το βιώνουν ως ένα δυσάρεστο συναίσθημα έντασης και έρχονται συχνά αντιμέτωπα με αυτό, καθώς περνούν διάφορες φάσεις στη ζωή τους (Gilbert, Orlick, 2002). Μερικοί παράγοντες είναι η συναισθηματική και σωματική τους ανάπτυξη και οι δυσκολίες και τα προβλήματα που βιώνουν εξαιτίας αυτών των αλλαγών. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα για το στρες των παιδιών, είναι λιγότερα από εκείνα που σχετίζονται με το στρες των ενηλίκων, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει κάποια κοινά αποδεκτή θεωρία για το παιδικό στρες (McMahon et al, 2003). Αρκετές έρευνες, έχουν μελετήσει τα συμπτώματα του στρες στα παιδιά, καθώς και τις επιπτώσεις του στη σωματική και ψυχική τους υγεία (Kraag et al, 2006), γεγονός

το οποίο επηρεάζει και την ποιότητα ζωής των παιδιών αυτών. Παρ' όλα αυτά, ακόμα δεν έχει διερευνηθεί πλήρως ποιες είναι οι πτυχές στη ζωή του παιδιού που σχετίζονται με το στρες και με ποιον τρόπο γίνεται αυτό (McMahon et al, 2003).

Το στρες αυξάνεται όταν πρόκειται για παιδιά, τα οποία έχουν και μια αναπηρία. Υπάρχουν αρκετές ενδείξεις ότι η αναπηρία ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με αναπηρία φορτίζονται συναισθηματικά από δύο έως τέσσερις φορές περισσότερο σε σύγκριση με τα άτομα τυπικής ανάπτυξης (Turner & Beiser, 1990). Η εφηβεία είναι ένα παράγοντας που μπορεί να προκαλέσει επιπλέον άγχος στα παιδιά με αναπηρία, καθώς εκτός από τις συνηθισμένες προκλήσεις που υπάρχουν εξαιτίας της εφηβικής ανάπτυξης, έχουν ν' αντιμετωπίσουν επιπλέον άγχος, το οποίο οφείλεται στη φυσική τους αναπηρία (Ammerman, Van Hasselt & Hersen, 1986).

Ένα άτομο θεωρείται τυφλό όταν ύστερα από, την καλύτερη δυνατή, ιατρική παρέμβαση, λόγω υπαρχόντων προβλημάτων στην όραση, είναι αναγκαίο να διδαχθεί με την μέθοδο Braille ή με διάφορες ακουστικές μεθόδους και μερικώς βλέποντας είναι εκείνος που ύστερα από την καλύτερη ιατρική παρέμβαση μπορεί να διαβάσει κείμενα με τη βοήθεια μεγεθυντικών εργαλείων ή με μεγάλα τυπογραφικά στοιχεία (Κατσούλης και Χαλικιά 2007). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας αναφέρει ότι, σύμφωνα με το International Classification Diseases-10 (Update and Revision 2006), υπάρχουν τέσσερα επίπεδα οπτικής λειτουργίας: 1. φυσιολογική όραση, 2. μέτρια οπτική δυσλειτουργία, 3. σοβαρή οπτική δυσλειτουργία και 4. τύφλωση. Η μέτρια οπτική δυσλειτουργία σε συνδυασμό με τη σοβαρή οπτική δυσλειτουργία έχουν τοποθετεί κάτω από τον όρο «χαμηλή όραση», η οποία μαζί με την τύφλωση αντιπροσωπεύουν τις διαταραχές όρασης (WHO, 2014).

Με την απόκτηση της ταυτότητας ο έφηβος συλλαμβάνει τον εαυτό του είτε ως ανεξάρτητο άτομο είτε ως αλληλοεξαρτώμενο και συνδεδεμένο με τους άλλους και χωρίς μεγάλες διαφορές με αυτούς άτομο (Marcia, 1966). Ο Erikson (1968), διατύπωσε την άποψη ότι υπάρχουν πολλαπλές ταυτότητες, όπως αυτή του φύλου, της θρησκείας, του επαγγέλματος κ.α. Θεωρούσε ότι η διαδικασία, που απαιτείται για να ολοκληρωθεί η συγκρότηση της ταυτότητας, επισύρει την ολοκλήρωση περισσότερων από μία ταυτοτήτων, με σκοπό το άτομο να διαμορφώσει μια ασφαλή αίσθηση του εαυτού του και να ξεκαθαρίσει τις προσωπικότητές του στο ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας μπορούν να συσχετιστούν με αποτελέσματα από διαφορετικές έρευνες που έχουν γίνει για την ποιότητα της ζωής ατόμων με διάφορες αναπηρίες. Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες, από διάφορους ερευνητές, να μετρηθεί η ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία. Ορισμένοι από αυτούς, όπως οι Hurre, Komulainen και Aro (1990), διαπίστωσαν ότι η ψυχική υγεία των εφήβων με αναπηρίες είναι σχετικά παρόμοια με αυτή των τυπικώς αναπτυσσόμενων εφήβων, αλλά λόγω της αναπηρίας τους δεν μπορούν να πάρουν μέρος σε κοινωνικά γεγονότα και δεν επισυνάπτουν σχέσεις με άλλους ανθρώπους. Σε αντίθεση όμως έρχεται η έρευνα των Chia

et al. (2004), όπου διαπιστώθηκε ότι τα προβλήματα όρασης έχουν μεγάλο αντίκτυπο στην ψυχική υγεία των παθόντων και ότι αυτός αυξάνεται αναλογικά με το πόσο σοβαρό είναι το πρόβλημα όρασης που υπάρχει. Μέσα από τα ευρήματα αυτής της έρευνας διαπιστώνεται ότι η ψυχική υγεία του μαθητή, εκτός από ελάχιστες διαφορές, είναι παρόμοια με αυτή των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, όπως αναφέρουν και οι πρώτοι ερευνητές. Εκτός αυτού, δεν έχει πρόβλημα να επισυνάψει και να διατηρήσει κοινωνικές σχέσεις απλά η μόνη παράμετρος βρίσκεται στο γεγονός ότι θέλει να κατευθύνει τη συζήτηση στα πράγματα που το ενδιαφέρουν.

Έρευνα των Gortmaker et al. (1990) αναφέρει ότι οι έφηβοι με αναπηρία έχουν λίγους φίλους και υποστήριξαν ότι φτιάχνουν ομάδες ατόμων με την ίδια αναπηρία και απομονώνονται. Το ίδιο υποστηρίζει και ο Ποντίκης (2000), αναφέροντας ότι το άτομο περιθωριοποιείται και κλείνεται στον εαυτό του καθώς διαπιστώνει τη διαφορετικότητά του, κάτι το οποίο, όμως, εδώ δεν συμβαίνει. Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας ο οποίος επηρεάζει την ποιότητα ζωής του ατόμου είναι η οικογένεια. Η οικογένεια θεωρείται ο βασικότερος επιδραστικός παράγοντας επάνω στο παιδί διότι, μέσα σε αυτή, διαμορφώνει την κοινωνική συνείδηση και η ίδια λειτουργεί ως αρωγός για την ανάπτυξη, τη διαπαιδαγώγηση, την κοινωνικοποίηση του και τη συναισθηματική του κάλυψη. Μέσα σε αυτή συντελείται η προσαρμογή του παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον και στη συνέχεια η οικογένεια παίζει μεσολαβητικό ρόλο στη σχέση του παιδιού με το σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία (Μπάμπαλης, 2005). Σύμφωνα με την έρευνα των Eiser & Morse (2001), οι γονείς έχουν διαφορετική άποψη από τα παιδιά τους για την ποιότητα της ζωής τους.

Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης έγινε φανερό ότι στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό δεν έχουν διεξαχθεί έρευνες σχετικά με το στρες και πώς το διαχειρίζονται άτομα με προβλήματα όρασης. Στο εξωτερικό, μόνο έχουν διεξαχθεί έρευνες για το συναισθηματικό κόσμο των ατόμων με αναπηρία γενικά (Singh, 1988, Pierce & Wardle, 1996, Turner & Beiser, 1990, Huurre, Komulainen & Aro, 1999, Caplan, 1987, Stocker, 1994, Ammerman, Van Hasselt & Hersen, 1986, Gortmaker et al, 1990, Cadman et al. 1987), οι οποίες θα αποτελέσουν βάση για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί αν τα παιδιά, σε εφηβική ηλικία κυρίως, με προβλήματα όρασης μπορούν ν' ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στο στρες που προκαλείται από διάφορους παράγοντες στην καθημερινή τους ζωή, μέσω της αποτύπωσης της Εσωτερικής τους Συγκρότησης. Ο Antonovsky όρισε την εσωτερική συγκρότηση ως τον προσανατολισμό που εκφράζει το βαθμό στον οποίο κάποιος έχει ένα διάχυτο, υπομονετικό αλλά και δυναμικό αίσθημα εμπιστοσύνης ότι τα ερεθίσματα, τα οποία εμφανίζονται από το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον ενός ατόμου, κατά τη διάρκεια της ζωής του, είναι δομημένα, προβλέψιμα και εξηγήσιμα, ότι οι πόροι που είναι διαθέσιμοι σε κάθε άτομο για την κάλυψη των απαιτήσεων του τίθενται από άλλα ερεθίσματα και ότι οι απαιτήσεις αυτές αποτελούν προκλήσεις, άξιες

για επένδυση και δέσμευση (Antonovsky, 1987).

Μεθοδολογία Έρευνας

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα είναι μελέτη περίπτωσης και χρησιμοποιείται η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, έγινε ημι-δομημένη συνέντευξη στο υποκείμενο της έρευνας, στους γονείς του, σε δύο καθηγητές του και στην ειδική εκπαιδευτικό του μαθητή, η οποία είναι βασισμένη πάνω στο ερωτηματολόγιο SOC (Sense of Coherence), καθώς και μη-δομημένη παρατήρηση του παιδιού στον προσωπικό του χώρο, προκειμένου να ληφθούν δεδομένα για την πολύπλευρη ερμηνεία των ερευνητικών ερωτημάτων.

Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τον Lindberg (1999), εμφανίζονται δύο αντιδράσεις στους εφήβους ανάλογα με την ψυχολογία τους. Από τη μία εμφανίζονται οι «δειλοί» έφηβοι, οι οποίοι απομονώνονται και έχουν συναισθήματα εχθρότητας προς τα άτομα τυπικής ανάπτυξης. Από την άλλη είναι οι έφηβοι που έχουν αποδεχθεί την ιδιαιτερότητα τους και δείχνουν υπερβολική τάση για ανεξαρτητοποίηση και αυτονομία, αναλαμβάνοντας επικίνδυνες δραστηριότητες και εκθέτοντας την ζωή τους σε κίνδυνο. Προσπαθώντας να διερευνηθεί σε ποια κατηγορία εντάσσεται ο συμμετέχων τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- *Το παιδί εφηβικής ηλικίας με προβλήματα όρασης αισθάνεται ικανοποίηση από τις δραστηριότητες που κάνει κάθε μέρα;*
- *Το παιδί με προβλήματα όρασης ελέγχει τα συναισθήματα του;*
- *Το παιδί με προβλήματα όρασης απογοητεύεται εύκολα από ανθρώπους οι οποίοι κατέχουν κεντρικό ρόλο στη ζωή του;*
- *Το παιδί με προβλήματα όρασης έχει ξεκάθαρους στόχους;*
- *Το παιδί με προβλήματα όρασης μπορεί να διαχειριστεί μια άγνωστη κατάσταση;*
- *Ποια είναι τα συναισθήματα του παιδιού με προβλήματα όρασης σχετικά με τα προβλήματά του;*

Συμμετέχοντες

Το δείγμα είναι το σύνολο των ατόμων που πρόκειται να ερωτηθούν ή να παρατηρηθούν κατά τη διεξαγωγή μίας έρευνας και αποτελεί μέρος του ευρύτερου πληθυσμού που μελετάται (Javeau, 2000). Το υποκείμενο της έρευνας είναι ένας μαθητής 18 χρονών με σοβαρό πρόβλημα όρασης, ο οποίος φοιτά στην Γ' τάξη γενικού λυκείου, με τη βοήθεια παράλληλης στήριξης. Δεν έχει αδέρφια και οι γονείς όταν το απέκτησαν ήταν μεγάλοι σε ηλικία (μητέρα: 38 και πατέρας: 40). Η ειδική εκπαιδευτικός, η οποία τον βοηθάει στο σπίτι αλλά και στο σχολείο, είναι ιδιωτική, έχει προσληφθεί από την οικογένεια του μαθητή και είναι μαζί του από το γυμνάσιο.

Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία με τα οποία διεξήχθη η έρευνα ήταν η ημι-δομημένη συνέντευξη και η μη-δομημένη παρατήρηση. Η συνέντευξη θεωρείται από τα πιο σημαντικά εργαλεία στην ποιοτική μέθοδο γιατί πρόκειται για μια αλληλεπίδραση μεταξύ των προσώπων, η οποία καθοδηγείται από τον ερευνητή με σκοπό να αποσπάσει πληροφορίες σχετικές με το αντικείμενο της έρευνας (Cohen and Manion, 1992).

Στην ημι-δομημένη συνέντευξη, οι ερωτήσεις βασίζονται πάνω σε ένα ερωτηματολόγιο και πρέπει να καθοδηγούν τη συζήτηση. Οι βασικές αρχές της είναι ότι: προσπαθεί ο ερευνητής να αποκτήσει μια σχέση με το άτομο που ερωτάται, δεν έχει σημασία η σειρά των ερωτήσεων, ο ερευνητής ενθαρρύνει τη διερεύνηση και ανάπτυξη θεμάτων που έχουν ενδιαφέρον και η συνέντευξη συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα του ερευνητή (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η μη-δομημένη παρατήρηση είναι η ικανότητα του ερευνητή να συλλέγει πληροφορίες μέσω των αισθήσεών του. Το μειονέκτημά της είναι ότι ενώ μπορεί ο παρατηρητής να εξάγει συμπεράσματα βάσει μιας συμπεριφοράς, που παρατηρεί, δεν μπορεί να είναι απόλυτα σίγουρος για την ορθότητά τους γιατί μέσω της παρατήρησης δεν μπορεί να καταγράψει στάσεις ή πεποιθήσεις (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Η έρευνα διήρκεσε ένα μήνα. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στον προσωπικό χώρο των συμμετεχόντων και διήρκεσαν περίπου 1 ώρα η κάθε μία. Οι γονείς του παιδιού απάντησαν ατομικά και χωριστά σε κάθε ερώτηση, με σκοπό να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές στην αντίληψη τους ως προς την κατάσταση και την ιδιαιτερότητα του παιδιού τους. Η μη δομημένη παρατήρηση έγινε στον προσωπικό χώρο του υποκειμένου της έρευνας και χρειάστηκαν 3 συναντήσεις της μισής ώρας η κάθε μία.

Αποτελέσματα

Μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα αναδύθηκε μια πιο λεπτομερή εικόνα του παιδιού με πρόβλημα τύφλωσης σε σχέση με την ποιότητα ζωής του. Παρά τα μειονεκτήματα που έχει λόγω της αναπηρίας του φαίνεται ότι η ζωή του δεν έχει μεγάλη διαφορά από ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης εκτός από κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, του αρέσουν αρκετές δραστηριότητες όπως σε όλα τα παιδιά. Συγκεκριμένα του προκαλούν ενδιαφέρον τα πολιτιστικά προγράμματα του σχολείου, τα περιβαλλοντικά προγράμματα ομαδικού χαρακτήρα, οι ερευνητικές εργασίες και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές εκδρομές. Δείχνει μεγάλο ενθουσιασμό στο μάθημα των ξένων γλωσσών, συγκεκριμένα στα γερμανικά, και σε ορισμένα μαθήματα του σχολείου δείχνει να βαριέται. Όπως κάθε παιδί τυπικής ανάπτυξης, το οποίο βρίσκεται στη φάση της εφηβείας, έτσι και αυτός δεν μπορεί να κρατήσει υπό έλεγχο κάποια από τα συναισθήματά του, αισθάνεται ότι του φέρονται άδικα, όταν δεν γίνεται αυτό που θέλει εκείνος, σαν όλα τα παιδιά που αισθάνονται αδικία όταν δεν γίνεται αυτό που θέλουν εκείνα. Έχει

αρκετά μπερδεμένα συναισθήματα καθώς, σύμφωνα με την ειδική εκπαιδευτικό, έχει πολλές εμμονές με τ' αθλητικά και τα εμπλέκει σε ό,τι κάνει. Επιδιώκει την κοινωνική επαφή με τους συνομηλίκους του και δεν έχει απομονωθεί έχοντας πολύ καλές φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές του. Βέβαια υπάρχουν περιπτώσεις όπου επιθυμεί ν' απομονώνεται καθώς η συζήτηση που εξελίσσεται δεν τον ενδιαφέρει, όμως αυτό δε συμβαίνει στο σχολικό χώρο αλλά στον οικογενειακό. Σε σύγκριση με άλλα παιδιά του σχολείου, έχει ξεκαθαρίσει τι σταδιοδρομία θέλει ν' ακολουθήσει και δεν αποκλίνει από τους στόχους του.

Από την άλλη, έχει διαφορές σε σχέση με τη συμπεριφορά παιδιών τυπικής ανάπτυξης της ηλικίας του. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ότι πολλές φορές δεν δίνει ιδιαίτερη προσοχή στη συνομιλία του με τους γύρω του, ειδικά όταν δεν αναφέρονται σε αθλητικά γεγονότα ή την πολιτική. Μερικές φορές η συμπεριφορά του είναι ακραία, για παράδειγμα, όπως μας πληροφόρησε και η ειδική εκπαιδευτικός του, όταν ενθουσιάζεται ή είναι χαρούμενος για κάτι, όπως όταν πήγε στην περιβαλλοντική εκδρομή του σχολείου του, δείχνει έντονα την ευχαρίστησή του και χρειάζεται πολύ ώρα μέχρι να ηρεμήσει. Εξαιτίας της αναπηρίας του είναι φυσιολογικό να μην μπορεί ν' ανταπεξέλθει σε μια άγνωστη σε αυτόν κατάσταση, νιώθοντας ανασφάλεια και πανικό, και στηρίζεται πολύ στην εκπαιδευτικό του. Πολλές φορές, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό του παιδιού, δεν τον ενδιαφέρει τόσο τι γίνεται γύρω του παρά μόνο αν του απευθύνουν το λόγο. Σε διαφορετική περίπτωση αποσπάται πολύ εύκολα η προσοχή του σε πράγματα που τον ενδιαφέρουν, το οποίο συμβαίνει κυρίως στο χώρο της οικίας του. Υπάρχουν φορές όπου, καθώς δεν μπορεί ν' ανταπεξέλθει σε ορισμένες καταστάσεις λόγω των προβλημάτων στην όρασή του, πιστεύει ότι έχει αποτύχει, όπως στο γυμνάσιο όπου σ' ένα μάθημα αναφέρονταν στην οδήγηση και ήξερε ότι δεν θα μπορούσε να οδηγήσει ποτέ.

Καθ' όλη τη συνέντευξη στους καθηγητές, στους γονείς και στην ειδική εκπαιδευτικό φάνηκε να υπάρχουν αρκετές αντιφάσεις. Συγκεκριμένα, οι γονείς πιστεύουν ότι όλα όσα κάνει στην καθημερινότητά του τον ενδιαφέρουν και δεν του προκαλεί τίποτα ανία, ότι ελάχιστες φορές δεν μπορεί να κρατήσει υπό έλεγχο τα συναισθήματά του, όποια και αν είναι αυτά, ότι προσπαθεί να διαχειρίζεται τις άγνωστες σε αυτόν καταστάσεις με αυτοπεποίθηση, ότι δεν έχει αισθανθεί ποτέ αδικία και ότι τον ενδιαφέρει το τι γίνεται γύρω του, ότι μπορεί να δει τις καταστάσεις στις πραγματικές του διαστάσεις και δεν έχει μπερδεμένα συναισθήματα και ιδέες και τέλος ότι δεν έχει νιώσει ποτέ ότι έχει αποτύχει. Από την άλλη, η ειδική εκπαιδευτικός ισχυρίζεται τα ακριβώς αντίθετα. Οι καθηγητές δεν γνωρίζουν τόσο καλά το παιδί για να δίνουν λεπτομερείς απαντήσεις, ωστόσο οι απαντήσεις τους συνάδουν ως ένα βαθμό με αυτές της ειδικής εκπαιδευτικού.

Η διαφορά των απαντήσεων μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι το παιδί βρίσκεται στη φάση της εφηβείας, όπου και ανακαλύπτει την προσωπικότητά του και το ποιος είναι, και στο ότι αλλάζει το κοινωνικό του πλαίσιο, καθώς μπορεί να συμπεριφέρεται διαφορετικά σε διαφορετικούς ανθρώπους ανάλογα και με την περίσταση. Την περίοδο

της εφηβείας ο άνθρωπος προσπαθεί να εξισορροπήσει και να συμφιλιώσει τους διαφορετικούς εαυτούς-ρόλους, που τους παρουσιάζει σε διαφορετικές ομάδες αναφοράς. Προσπαθεί δηλαδή ν' αποκτήσει μια «ταυτότητα» (Brim, 1965).

Στο σύνολο των αποτελεσμάτων, φάνηκε ότι το παιδί με τύφλωση δεν έχει μεγάλες διαφορές από ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης. Βέβαια, υπάρχουν πάντα διαφορές καθώς η ψυχική του κατάσταση διαφοροποιείται από αυτή των συνομηλίκων του. Παρουσιάζει προσκόλληση σε ορισμένα θέματα και απομονώνεται αρκετές φορές μη λαμβάνοντας μέρος σε συζητήσεις, οι οποίες του είναι αδιάφορες. Αυτό ενδέχεται να συμβαίνει λόγω της εφηβείας που περνάει ο νεαρός, κατά την οποία επέρχονται σωματικές και ψυχικές αλλαγές. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα είναι το γεγονός ότι οι αντιδράσεις του είναι πιο ακραίες από ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης, είτε οφείλονται σε χαρά είτε σε λύπη. Όταν ενθουσιάζεται αρχίζει να χτυπάει παλαμάκια, να γελάει και να χοροπηδάει ενώ όταν οι αντιδράσεις του οφείλονται σε λύπη υπάρχει μια κλιμάκωση από την παθητική αντίδραση μέχρι τον πανικό. Ενώ επιτυγχάνει σε όλα, με τα οποία καταπιάνεται και γνωρίζει ότι θα τον οδηγήσουν πιο γρήγορα και πιο εύκολα στο στόχο που έχει θέσει, υπάρχουν φορές που νιώθει ότι έχει αποτύχει. Βέβαια, και εδώ, το αίσθημα της αποτυχίας υπάρχει σε όλους τους ανθρώπους είτε με αναπηρία είτε τυπικής ανάπτυξης απλά διαφοροποιείται η ένταση του αισθήματος. Το κυριότερο πρόβλημα που παρουσιάζει το παιδί είναι η κίνησή του σε άγνωστο, σε αυτό, χώρο. Παρατηρήθηκε, αλλά και βγήκε ως συμπέρασμα από τις συνεντεύξεις, ότι το παιδί δεν είναι ικανό να κινηθεί χωρίς τη βοήθεια άλλου προσώπου και όταν απουσιάζει το στήριγμα νιώθει ανασφάλεια και πανικό καθώς δεν μπορεί ν' αντιμετωπίσει την άγνωστη σε αυτόν κατάσταση.

Στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι ο συμμετέχων δεν έχει απομονωθεί, έχει κοινωνικοποιηθεί και έχει συνάψει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του. Κάποιες φορές θα επιλέξει ν' απομονωθεί αλλά όχι όταν βρίσκεται στο σχολικό χώρο παρά μόνο στο οικογενειακό του περιβάλλον και αυτό γιατί δεν τον ενθουσιάζει τόσο το αντικείμενο της συζήτησης. Σε έρευνα που έγινε, ο Welsh (1980) υποστήριξε ότι η ιδιοσυγκρασία και τα στοιχεία προσωπικότητας του εφήβου έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην συμπεριφορά του απ' ότι η ίδια η αναπηρία του. Έχει παρατηρηθεί από τον Wasserman (1990) πως ένα εξωστρεφές παιδί, κοινωνικό και με θετική εικόνα για τον εαυτό του, επηρεάζεται λιγότερο ψυχολογικά από την αναπηρία του από ότι ένα παιδί εσωστρεφές, με ναρκισσιστικά στοιχεία προσωπικότητας. Συνεπώς και σε αυτή την έρευνα, ο έφηβος δεν έχει επηρεαστεί από την αναπηρία του και με αρωγό τη συμπεριφορά του έχει κοινωνικοποιηθεί και επισυνάψει σχέσεις με τους συμμαθητές του.

Ένα άλλο εύρημα έδειξε ότι ο συμμετέχων έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο περιβαλλοντικό πρόγραμμα που διοργάνωσε το σχολείο και είχε μεγάλη επιθυμία να ταξιδέψει στο εξωτερικό στα πλαίσια αυτού του προγράμματος. Παρά την κούραση που τον κατέβαλλε, σύμφωνα με τους καθηγητές και τους γονείς που τον συνόδευαν, ευχαριστήθηκε ιδιαίτερα την όλη εκδρομή. Μάλιστα, μέσα από την παρατήρηση της ερευνήτριας

φάνηκε ότι του αρέσει ιδιαίτερα και η συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις του σχολείου. Σύμφωνα με τον Ποντίκη (2000), το παιδί με πρόβλημα όρασης ενδιαφέρεται να δραστηριοποιηθεί μέσα από την ψυχαγωγία, όπως μουσική, εκδρομές και θέατρο, γεγονός που γίνεται φανερό και στην παρούσα έρευνα.

Σε συνάρτηση με την έρευνα του Ποντίκη (2000), η έρευνα του Chadsey-Rusch (1990) έδειξε ότι οι κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου επηρεάζουν την ποιότητα της ζωής του. Οι ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες σχετίζονται με την έλλειψη δημιουργίας και διατήρησης των διαπροσωπικών σχέσεων, με δυσκολίες στην αποδοχή, με ακαδημαϊκή αποτυχία και με χαμηλή επαγγελματική αποκατάσταση, καταστάσεις οι οποίες επηρεάζουν την ποιότητα ζωής του ατόμου. Στην παρούσα έρευνα φάνηκε ότι ο συμμετέχων παίρνει μέρος σε πολλές δραστηριότητες του σχολείου όπως στις περιβαλλοντικές εκδρομές, σε πολιτιστικά προγράμματα και σε μερικά θεατρικά δρώμενα, δεν έχει πρόβλημα στο να δημιουργήσει διαπροσωπικές σχέσεις και να τις διατηρήσει και η ακαδημαϊκή του πορεία είναι αυξανόμενη, σε σύγκριση με τους τυπικής ανάπτυξης συμμαθητές του, των οποίων είναι σταθερή, σύμφωνα με τα λεγόμενα των καθηγητριών, γεγονός το οποίο δεν επαληθεύει τα ευρήματα της έρευνας του Chadsey-Rusch. Η ερευνήτρια δεν μπορεί να γνωρίζει για την επαγγελματική του αποκατάσταση καθώς η έρευνα έλαβε χώρα τη χρονική περίοδο που ο συμμετέχων φοιτούσε στην Γ' τάξη Γενικού Λυκείου και η επαγγελματική αποκατάστασή του θα επέλθει μετά το πανεπιστήμιο.

Συγκεκριμένα, οι γονείς των παιδιών που έχουν κάποια αναπηρία υποεκτιμούν την ποιότητα ζωής τους ενώ οι γονείς των οποίων τα παιδιά είναι υγιή, την υπερεκτιμούν. Σε αυτή την έρευνα διαπιστώθηκε ότι ισχύει το ανάποδο. Οι γονείς υπερεκτιμούν την ποιότητα ζωής του παιδιού τους. Με βάση όμως τις απαντήσεις της ειδικής εκπαιδευτικού αλλά και την παρατήρηση που έγινε από την ερευνήτρια, διαπιστώθηκε ότι τα λεγόμενα των γονέων δεν ισχύουν και έχουν σημαντικά διαφορετική εικόνα για το παιδί τους. Βέβαια, από κάποιους μπορεί να δικαιολογηθούν οι απαντήσεις τους καθώς κάθε γονιός θέλει να πιστεύει ότι η ποιότητα της ζωής του παιδιού του είναι αρκετά καλή και δεν υπάρχουν προβλήματα.

Σε τελική ανάλυση η έρευνα των Arnaud και συνεργατών, το 2004-2005, σε παιδιά με εγκεφαλική παράλυση, επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της υπάρχουσας έρευνας καθώς προέκυψε ότι ο μεγαλύτερος βαθμός αναπηρίας δε συνεπάγεται πάντα μειωμένη ποιότητα ζωής. Με αυτά τ' αποτελέσματα φαίνεται ότι συμφωνούν και οι Dickinson και συνεργάτες καθώς η έρευνα τους, που διεξήχθη το 2007, φανέρωσε ότι τα παιδιά με εγκεφαλική παράλυση έχουν παρόμοια ποιότητα ζωής με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, εκτός από τον τομέα του σχολείου, όπου και τα αποδεικτικά στοιχεία ήταν διαφορετικά, και στον τομέα της σωματικής ευεξίας όπου η σύγκριση δεν ήταν δυνατή.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τ' αποτελέσματα της μελέτης με βάση τους στόχους της και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, αξίζει να σημειωθεί ότι παρατηρήθηκε ότι ο συμμετέχων

με το πρόβλημα όρασης δεν επέδειξε μεγάλες διαφορές στην ψυχική ανάπτυξη και ισορροπία από έναν έφηβο τυπικής ανάπτυξης. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι οι αντιδράσεις του είναι πιο ακραίες και παρουσιάζει διάφορες προσκολλησεις σε θέματα που τον ενδιαφέρουν. Εκτός αυτού, παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν φορές που προτιμά να μένει μόνος του, παρά να βρίσκεται σε παρέα, όταν οι συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα του είναι αδιάφορες. Το γεγονός όμως ότι δεν έχει πρόβλημα να επισυνάψει σχέσεις με άτομα τα οποία είναι βλέποντες έρχεται σε αντίφαση με προηγούμενες έρευνες, που θέλουν τα άτομα, που πάσχουν από προβλήματα όρασης, να δημιουργούν ομάδες με συμπάσχοντες.

Όπως αναφέρθηκε, δεν υπάρχουν πολλές έρευνες οι οποίες να εξετάζουν την ποιότητα ζωής ατόμων με αναπηρία και ειδικά με προβλήματα όρασης. Καθ' όλη τη διεξαγωγή της έρευνας έγιναν προσπάθειες ν' ανακτηθούν μελέτες από διάφορους ερευνητές, που να επικεντρώνονται στο ζήτημα της ποιότητας ζωής ανάλογα με διάφορα προβλήματα υγείας. Βρέθηκαν έρευνες αλλά ο αριθμός τους δεν ήταν ικανοποιητικός σε σχέση με τα ποσοστά ανθρώπων που έχουν εμφανίσει πρόβλημα υγείας ή κάποια αναπηρία. Οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει έχουν επικεντρωθεί γενικά σε αναπηρίες και όχι σε ανθρώπους με προβλήματα όρασης και αναφέρονται στις μεγάλες ηλικίες και όχι στα παιδιά και στους εφήβους.

Η παρούσα μελέτη περίπτωσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για το σχεδιασμό καινούριων ερευνών, που θα έχουν ως αντικείμενο τη μελέτη της ποιότητας ζωής των εφήβων με προβλήματα όρασης, αλλά και μεγαλύτερων ηλικιών καθώς δεν υπάρχουν πολλές έρευνες πάνω σε αυτό το θέμα. Κάποιες μπορούν ν' ασχοληθούν μόνο με τον ψυχικό κόσμο των παιδιών αυτών, με σκοπό να βρεθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές με παιδιά και εφήβους τυπικής ανάπτυξης. Άλλες μπορούν ν' ασχοληθούν με τις διαφορές της ψυχικής κατάστασης, των παιδιών αυτών, ανά ηλικία, καθώς επέρχονται αλλαγές από την παιδική στην εφηβική και εν συνεχεία στην ενήλικη ζωή. Έρευνες μπορούν να επικεντρωθούν στο πως αντιλαμβάνονται τρίτα πρόσωπα την ποιότητα ζωής αυτών των ατόμων σε σύγκριση με το πως την αντιλαμβάνονται τα ίδια τα άτομα. Τέλος, έρευνες πρέπει να γίνουν για ν' αναδείξουν τρόπους με τους οποίους η ζωή των ατόμων με πρόβλημα όρασης μπορεί να βελτιωθεί προσωπικά, κοινωνικά και επαγγελματικά.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Ammerman, R. T., Van Hasselt, V. B. and Hersen, M. (1986). 'Psychological adjustment of visually handicapped children and youth'. *Clinical Psychology Review*, 6 (1), pp 67-85.

Antonovsky, A., (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well.* (The Jossey-Bass social and behavioral science series and the

Jossey-Bass health series). San Francisco: Jossey-Bass.

- Arnaud, C., White-Koning, M., Michelsen, S. I., Parkes, J., Parkinson, K., Thyen, U., Beckung, E., Dickinson, H. O., Fauconnier, J., Marcelli, M., MacManus, V. and Colver, A. (2008). 'Parent-reported quality of life of children with cerebral palsy in Europe'. *Pediatrics*, 121 (1), pp. 54-64.
- Brim, O. G., Jr. (1965). 'Adolescence personality as self-other systems'. *Journal of Marriage and the Family*, 27 (1), pp. 156 – 192.
- Cadman, D., Boyle, M., Szatmari, P. and Offord, D. R. (1987). 'Chronic illness, disability, and mental and social well-being: Findings of the Ontario child health study'. *Pediatrics*, 79 (5), 805-813.
- Caplan, B. (1987). *Rehabilitation psychology desk reference*. Rockville: Aspen Systems Corporation.
- Chadsey-Rusch, J. (1990). 'Social interactions of secondary-age d students with severe handicaps: Implications for facilitating the transition from school to work'. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*.
- Chia, E. M., Wang, J. J., Rotchtchina, E., Smith, W., Cumming, R. R. and Mitchell, P. (2004). 'Impact of Bilateral Visual Impairment on Health-Related Quality of Life: the Blue Mountain Study'. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 45 (1), pp. 71-76.
- Cohen, L. and Manion, L. (1992). *Research methods in education*. 3rd edition, London: Routledge.
- Eiser, C. and Morse, R. (2001). 'Quality of life measurements in chronic diseases of childhood'. *Health Technology Assessment*, 5 (4), pp 1-157.
- Erikson, H. E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton Company.
- Gilbert J. and Orlick T. (2002). 'Teaching Skills for Stress Control and Positive Thinking to Elementary School Children'. *Journal of Excellence*, 1 (7), pp. 54-66, [online] Διαθέσιμο στο http://www.zoneofexcellence.ca/Journal/Issue07/Teaching_Skills.pdf [Ημερομηνία πρόσβασης 15 Ιουνίου 2015].
- Gortmaker, S. L., Walker, D. K., Wetzman M. and Sobol A. M. (1990). 'Chronic conditions, socioeconomic risks, and behavioral problems in children and adolescent'. *Pediatrics*, 85 (3), pp 267-276.

- Hoehn-Saric, R. and McLeod, D. R. (1988). 'Panic and Generalized Anxiety Disorders'. In: C. G. Last and M. Hersen (Eds.). *Handbook of Anxiety Disorders*. Oxford: Pergamon Press.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Μετάφραση από τα Αγγλικά από την Κ. Τζαννόνε-Τζώρτζη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kraag G., Zeegers M., Kok G., Hosman C., Abu-Saad H. (2006). 'School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta-analysis'. *Journal of School Psychology*, 44 (6), pp. 449-472.
- Lindberg, D. (1999). *Οι απαρχές της Δυτικής Επιστήμης*. Μετάφραση από τα Αγγλικά από τον Η. Μαρκολέφα. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Ε.Μ.Π.
- Marcia, J. E. (1966). 'Development and validation of ego identity status'. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5 (3), pp. 551 – 558.
- McMahon, S. D., Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E. and Ey, S. (2003). 'Stress and psychopathology in children and adolescents: is there evidence of specificity?'. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(1), pp. 107-133.
- Pierce, J. W. and Wardle, J. (1996). 'Body size, parental appraisal, and self esteem in blind children'. *Journal of child Psychology and Psychiatry*, 37 (2), pp. 205-212.
- Singh, T. B. (1988). 'Epidemiological study of mental health problems among handicapped school children'. *International Journal of Rehabilitation Research*, 11 (4), pp. 379-401.
- Stocker, C. M. (1994). 'Children's perceptions of relationships with siblings, friends and mothers: Compensatory processes and links with adjustment'. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35 (8), pp. 1447-1459.
- Turner, R. J. and Beiser, M. (1990). 'Major depression and depressive symptomatology among the physically disabled'. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 178 (6), pp. 343–350.
- Wasserman, A. L. (1990). 'Principles of psychiatric care of children and adolescents with medical illness'. In: B. D. Garfinkel, G. A. Carlson, E.B. Weller (Eds.), *Psychiatric Disorders in Children and Adolescents*. Philadelphia: WB Saunders, pp. 487–488.
- Welsh, R. L. (1980). 'Psychosocial dimensions', In: R. L. Welsh and B. B. Blasch

(Eds.), *Foundations of Orientation and Mobility*. New York: American Foundation of the Blind, pp. 225-264.

World Health Organization, (2014). 'Visual impairment and blindness', [online] Διαθέσιμο στο <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/en/> [Ημερομηνία πρόσβασης 13 Ιανουαρίου 2015].

Ελληνόγλωσση

Αβραμίδης, Η. και Καλύβα, Ε. (2006). Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και Εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήση.

Καλπάκογλου, Θ. (1998). Άγχος και πανικός: Γνωσιακή θεωρία και θεραπεία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσούλης, Φ. και Χαλικιά, Ι. (2007). Διαναπηρικός οδηγός Επιμόρφωσης. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Μπάμπαλης, Θ. Κ. (2005). Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών: Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους. Αθήνα: Ατραπός.

Ποντίκης, Ι. (2000). Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη παιδιών και εφήβων τυφλών & Β. Νομοθετικό πλαίσιο στην Ελλάδα για την προστασία των τυφλών, Αθήνα: Φάρος Τυφλών της Ελλάδος.

**Οι Τ.Π.Ε. στην Υποστήριξη των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής.
Το Σύστημα Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ. - Ένα Πρότυπο Σύστημα Υποστήριξης Ατόμων
με Αυτισμό βασιζόμενο σε ένα Ευφυές Πληροφοριακό Σύστημα.**

Ραβασόπουλος Γιώργος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.20

*MBA, M.Ed, Ερευνητής Εξόρυξης Γνώ-
σης, Υποψ. Διδάκτορας.
gravasop@upatras.gr*

Βουτσινάς Βασίλειος

Καθηγητής

*Πανεπιστημίου Πατρών
vutsinas@upatras.gr*

Περίληψη

Οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), κάτω από κατάλληλες προϋποθέσεις, μπορούν να συμβάλουν αποφασιστικά στη υποστήριξη των λειτουργιών των Σχολικών Μονάδων. Οι Τ.Π.Ε. είναι ένα καθοριστικής σημασίας εργαλείο υποστήριξης και ενίσχυσης της μάθησης διότι παρέχουν στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό εργαλεία υποστήριξης και επίλυσης προβλημάτων. Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να παρέχουν υποστήριξη στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες της ειδικής αγωγής. Σε αυτήν εργασία παρουσιάζουμε πως οι Τ.Π.Ε. μπορούν να υποστηρίξουν ειδικούς που σχετίζονται με άτομα με αυτισμό. Ο αυτισμός είναι μία σύνθετη αναπτυξιακή διαταραχή που διαρκεί σε όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου. Ο πληθυσμός των ατόμων που θεωρείται ότι έχουν αυτισμό είναι πολύ ετερογενής, με κάθε άτομο να παρουσιάζει ένα μοναδικό προφίλ από ικανότητες, αδυναμίες και ανάγκες. Είναι ανάγκη να αναπτυχθούν υπηρεσίες για την εξειδικευμένη παροχή υποστήριξης των ατόμων με αυτισμό. Το έργο Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ. ικανοποιεί την ανάγκη αυτή μέσω ενός Ευφυούς Συστήματος Υποστήριξης Ατόμων με αυτισμό (ΕΣΥΑ) που περιλαμβάνει και ένα υποσύστημα Έμπειρου Συστήματος Πρώιμης Ανιχνευτικής Διάγνωσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών, Ψηφιακές Παροχές Υπηρεσιών Υγείας, Αυτισμός, Ευφυές Πληροφοριακό Σύστημα, Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ..

Τ.Π.Ε. - Ηλεκτρονική Υγεία - Ψηφιακές Παροχές Υπηρεσιών Υγείας

Ο όρος ηλεκτρονική υγεία (eHealth), περιλαμβάνει ένα σύνολο εργαλείων βασισμένων στις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών που αποσκοπούν στην καλύτερη πρόληψη, διάγνωση, θεραπεία, παρακολούθηση και διαχείριση της υγείας. Στις Ψηφιακές Παροχές Υπηρεσιών Υγείας περιλαμβάνονται και περιγράφονται όλες οι εφαρμογές των τεχνολογιών πληροφορικής και των επικοινωνιών στην παροχή φροντίδων υγείας, η συνεργασία μεταξύ ασθενών, φορέων και ιδρυμάτων παροχής υγειονομικών υπηρεσιών, η ανταλλαγή δεδομένων μεταξύ τους, όπως και η επικοινωνία μεταξύ ασθενών ή εργαζομένων στον τομέα υγείας.

Οι εφαρμογές ηλεκτρονικής υγείας παρέχουν πρόσβαση από απόσταση σε πληροφορίες για την υγεία που μπορούν να προσφέρουν πολύ σημαντικά οφέλη για ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο. Το Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ. είναι ένα καινοτόμο πληροφοριακό σύστημα

που παρέχει ψηφιακές υπηρεσίες υγείας για την υποστήριξη Γονέων, Εκπαιδευτικών, Ειδικών, Ερευνητών, Φορέων και όλων όσων στηρίζουν άτομα με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (Παραδοτέα έργου Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ., 2015).

Αντικείμενο του Έργου Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ.

Αντικείμενο του έργου είναι η εξειδικευμένη υποστήριξη ατόμων με αυτισμό. Το Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ. παρέχει εξατομικευμένες υπηρεσίες φροντίδας σε άτομα διαφόρων ηλικιών και τύπων αυτισμού, μέσα από ένα Πρότυπο Σύστημα Υποστήριξης Ατόμων με Αυτισμό το οποίο έχει προταθεί για εφαρμογή σε εθνικό επίπεδο. Το σύστημα βασίζεται στην ύπαρξη δομών αυτισμού όπως Ξενώνων Ημιαυτόνομης Διαβίωσης και Κέντρων Ημέρας και σε ένα Ευφύες Σύστημα Υποστήριξης Ατόμων με αυτισμό για την υποστήριξη, με τη μορφή αυτόματης παροχής πληροφοριών, προς όσους συνδέονται ή υποστηρίζουν άτομα με αυτισμό. Μέρος του αποτελεί το Έμπειρο Σύστημα Πρώιμης Ανιχνευτικής Διάγνωσης που συμβάλλει στην πρόωπη ανίχνευση ενδείξεων αυτισμού.

Για την ανάπτυξη και πιλοτική εφαρμογή των παραπάνω συστημάτων χρησιμοποιήθηκαν το ελεγχόμενο περιβάλλον και το προσωπικό δομών που παρείχαν σύλλογοι οι οποίοι δραστηριοποιούνται στο πεδίο του αυτισμού. Την ανάπτυξη του συστήματος ακολούθησε μία σειρά από δράσεις επικοινωνίας και διάχυσης των αποτελεσμάτων σε πανελλαδική κλίμακα, ώστε να επιτευχθεί μία πανελλαδική πιλοτική εφαρμογή του συστήματος. Το σύστημα υποστηρίζει αυτούς που φροντίζουν άτομα με αυτισμό οι οποίοι είναι οι χρήστες του συστήματος. Οι χρήστες απευθύνουν ερωτήματα στο σύστημα το οποίο τους παρέχει, αυτόματα, υποστήριξη σχετικά με το ποιες ενέργειες πρέπει να ακολουθήσουν, πώς να συμπεριφερθούν και γενικότερα ποια στρατηγική να υιοθετήσουν. Δίνεται επίσης η δυνατότητα στους χρήστες να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη νέων υπηρεσιών υποστήριξης, παρέχοντας τη δική τους γνώση και εμπειρία στο σύστημα (Παραδοτέα έργου Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ., 2015).

Φορές Υλοποίησης– Ωριμότητα

Το έργο υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο της Πάτρας και συγκεκριμένα από το Εργαστήριο Πληροφοριακών Συστημάτων & Επιχειρηματικής Νοημοσύνης του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων σε συνεργασία με το Υπουργείο Υγείας στα πλαίσια του επιχειρησιακού προγράμματος ΕΣΠΑ 2007-2013. Στο εργαστήριο αυτό αναπτύσσονται, εξελίσσονται και εφαρμόζονται τεχνικές Τεχνητής Νοημοσύνης σε διάφορα πεδία εφαρμογής, κυρίως σε επιχειρηματικά, ιατρικά και εκπαιδευτικά δεδομένα. Το σύστημα Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ., είναι ένα πληροφοριακό σύστημα το οποίο βασίζεται σε τεχνικές Τεχνητής Νοημοσύνης. Οι τεχνικές και οι αλγόριθμοι που χρησιμοποιήθηκαν στο έργο, έχουν σχεδιαστεί από την ομάδα έργου του Εργαστηρίου Πληροφοριακών Συστημάτων Διοίκησης και Επιχειρηματικής Νοημοσύνης, του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πατρών και έχουν κατοχυρωθεί μέσω διπλωμάτων ευρεσιτεχνίας ή δημοσίευσης σε διεθνή επιστημονικά περιοδικά (Παραδοτέα έργου Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ., 2015).

Ο Αυτισμός - Η Πολυπλοκότητα του Προβλήματος

Ο αυτισμός θεωρείται από πολλούς ειδικούς ως μία σύνθετη νευρο-βιολογική διαταραχή που τυπικά διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ατόμου. Είναι μέρος μίας ομάδας διαταραχών γνωστή ως Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Σύμφωνα με τις τελευταίες επιδημιολογικές έρευνες, στην Ευρώπη, τα ποσοστά των ατόμων που εμφανίζουν αναπτυξιακές διαταραχές του φάσματος του αυτισμού ανέρχονται περίπου στο 2% του πληθυσμού. Σε αναλογία 1 στα 68 άτομα έχει μετρηθεί με σχετικές πρόσφατες μελέτες ότι ανέρχεται η συχνότητα του αυτισμού στην Αμερική και 1 στα 64 στην Αυστραλία. Εμφανίζεται σε όλες τις φυλετικές, εθνικές και κοινωνικές ομάδες και είναι τέσσερες φορές πιο πιθανό να εμφανιστεί σε αγόρια απ' ότι κορίτσια. Ο αυτισμός εμποδίζει την ικανότητα του ατόμου να επικοινωνεί και να συσχετίζεται με τους άλλους και συνδέεται με δύσκαμπτες ρουτίνες και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Τα συμπτώματα ποικίλουν από ήπια έως αρκετά σοβαρά (Βουτσινάς, κ.α. 2013) .

Ο πληθυσμός των ατόμων που θεωρείται ότι έχουν αυτισμό είναι πολύ ετερογενής, με κάθε άτομο να παρουσιάζει ένα μοναδικό προφίλ από ικανότητες, αδυναμίες και ανάγκες. Τα προβλήματα που προκαλούνται από τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα άτομα με αυτισμό είναι πολλά και δυσκολεύουν, στην καθημερινότητα τους, κυρίως τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους φροντιστές που τα υποστηρίζουν. Ο τρόπος που πρέπει να αντιμετωπισθεί μια συμπεριφορά ποικίλει από άτομο σε άτομο. Μια ήδη γνωστή και αποτελεσματική παρέμβαση αντιμετώπισης μιας συμπεριφοράς δεν είναι βέβαιο ότι θα είναι αποτελεσματική σε κάθε περίπτωση εκδήλωσης της συμπεριφοράς αυτής για το ίδιο άτομο. Οι διαφορές που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό, η ετερογένεια στις ικανότητες, αδυναμίες και ανάγκες αυξάνουν την πολυπλοκότητα του τρόπου αντιμετώπισης. Για όλους αυτούς τους λόγους, προκύπτει η ανάγκη να αναπτυχθούν υπηρεσίες για εξειδικευμένη και εξατομικευμένη παροχή υπηρεσιών υποστήριξης των ατόμων με αυτισμό.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται ολοένα και πιο έντονη στο χώρο της υγείας η αναγκαιότητα της αναβάθμισης της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών με ταυτόχρονη μείωση του κόστους τους. Η εξειδικευμένη φύση της περίθαλψης για κάθε άτομο με αυτισμό ανεβάζει σημαντικά το οικονομικό κόστος. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η περίθαλψη τριών περίπου εκατομμυρίων ανθρώπων με αυτισμό υπολογίζεται σε 13,500,000,000 ευρώ το χρόνο (BiomedProjectforAutism, 2001, UniversityofExeter / DCACT).

Ωφελούμενοι–Επιπτώσεις

Τα οφέλη του Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ. είναι διαπολιτισμικά και εφαρμόσιμα σε όλα τα επίπεδα υπηρεσιών. Το Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ. είναι ένα βασισμένο στη Γνώση Ευφυές Σύστημα (KnowledgeBasedIntelligentSystem), ικανό για ουσιαστική εξαγωγή συμπερασμάτων. Το σύστημα παρέχει τη δυνατότητα βελτίωσης της ποιότητας περίθαλψης για παιδιά και ενήλικες με αυτισμό. Περιέχει επίσης, πληροφορίες γενικές και εξειδικευμένες για

κάθε άτομο. Μέσω του συστήματος παρέχεται ένα πρότυπο φροντίδας που αποτελεί καλή πρακτική και που μπορεί, κατάλληλα εφαρμοζόμενο, να αλλάξει την ζωή των ατόμων με αυτισμό αλλά και των οικογενειών τους. Σε οργανισμούς που σχετίζονται με τη φροντίδα ατόμων με αυτισμό, αλλά και σε ακαδημαϊκό επίπεδο, δίνεται η ευκαιρία να ερευνηθεί η Βάση Γνώσης, που αποθηκεύει περίπου 3000 περιστατικά και κανόνες, προκειμένου να αναπτυχθεί ένα ποσοτικό μοντέλο για ανίχνευση τάσεων, προτύπων και χαρακτηριστικών που μπορεί να σχετίζονται με την διάγνωση και την αξιολόγηση του προγράμματος φροντίδας ατόμων με αυτισμό. Για το προσωπικό που φροντίζει ή εκπαιδεύει τα άτομα με αυτισμό καθώς και για τους σχεδιαστές συστημάτων φροντίδας και υποστήριξης, το σύστημα αποτελεί εργαλείο για την ενίσχυση της εκπαίδευσης και της παροχής φροντίδας (Παραδοτέα έργου Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ., 2015).

Στις επιπτώσεις από την υλοποίηση του Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ. περιλαμβάνονται οι θετικές επιπτώσεις στην ισότητα, στη μη διάκριση, και στην προσβασιμότητα. Το έργο αποτελεί κίνητρο για την ομαλή ένταξη των αυτιστικών ατόμων στην κοινωνία αλλά και την μείωση και εξάλειψη οποιασδήποτε μορφής κοινωνικού αποκλεισμού λόγω του αυτισμού αλλά και προβλημάτων που δημιουργούν οι διακρίσεις και τα αρνητικά κοινωνικά στερεότυπα. Οι γονείς μπορούν να εστιάσουν στην κατανόηση του προβλήματος του αυτισμού και να χειριστούν αποτελεσματικά τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Η καθημερινή φροντίδα αλλά και η εκπαίδευση των ατόμων με αυτισμό έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτόνομης διαβίωσης που αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς τομείς εκπαίδευσης των ατόμων με αυτισμό ώστε να επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό η αποφόρτιση των οικογενειών τους. Τέλος, ενισχύεται η προαγωγή της υγείας, η βελτίωση των όρων και προϋποθέσεων αποδοχής της διαφορετικότητας και η διεύρυνση της κοινωνικής συνοχής.

Ευφύες Πληροφοριακό Σύστημα - Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ.

Το Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ. είναι ένα Βασιζόμενο σε Γνώση Ευφύες Πληροφοριακό Σύστημα. **Βασιζόμενο σε Γνώση** σημαίνει ότι η γνώση που υπάρχει στον εξωτερικό κόσμο δηλαδή η γνώση που έχουν οι ειδικοί και οι εμπειρογνώμονες για τις Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), αναπαριστάται ηλεκτρονικά με ένα κωδικοποιημένο τρόπο που αφορά σε πληροφορίες, γνώσεις, κανόνες και περιστατικά. Η κωδικοποίηση και η αναπαράσταση της γνώσης έγινε με την χρήση Οντολογίας. Η Οντολογία είναι μια δομημένη μορφή απεικόνισης όλων των όρων των σχετικών με ΔΑΦ. Αρχικά αναζητήθηκε μια έτοιμη σχετική Οντολογία και επιλέχθηκε μία Οντολογία από το Πανεπιστήμιο του Harvard. Δεδομένου, όμως, ότι περιείχε μόνο 150 όρους και μάλιστα επικεντρωμένους μόνο σε κάποιες έννοιες που αφορούν στον αυτισμό δημιουργήθηκε η ανάγκη για την ανάπτυξη μιας εξ αρχής νέας Οντολογίας. Η Οντολογία σήμερα φτάνει στους 1265 όρους και περιλαμβάνει 288 όρους για τις συμπεριφορές και 380 όρους για τις παρεμβάσεις. Οι όροι είναι δομημένοι ιεραρχικά σε ομάδες και υποομάδες. Κατά την διάρκεια της υλοποίησης του έργου, η Οντολογία αναπροσαρμόστηκε προσθέτοντας ή διαγράφοντας όρους. Η διαδικασία αυτή καθοδηγήθηκε από την πράξη, δηλαδή

την πιλοτική χρήση του συστήματος. Η Βάση Γνώσης, δηλαδή οι κανόνες, τα περιστατικά, οι εξαιρέσεις, όλα απεικονίζονται με τους όρους της Οντολογίας (Βουτσινάς, Ραβασόπουλος, κ.α. 2015).

Ευφυές είναι ένα σύστημα το οποίο χρησιμοποιεί αλγορίθμους και μεθοδολογίες Τεχνητής Νοημοσύνης για να αναλύσει την γνώση που ήδη έχει αναπαρασταθεί. Με την ανάλυση αυτή το σύστημα προσομοιώνει την εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω συνεπαγωγών που χρησιμοποιεί και ο άνθρωπος, ώστε να δώσει πληροφορίες και συμβουλές στους χρήστες είτε για τη βραχυπρόθεσμη είτε για τη μακροπρόθεσμη αντιμετώπιση συμπεριφορών και εκπαιδευτικών θεμάτων. Μέσω της ανάλυσης της γνώσης παράγεται καινούργια γνώση. Αυτό γίνεται με ειδικό υποσύστημα μέσω του οποίου, ερευνητές ειδικοί στην ανάλυση δεδομένων, με τις πλέον σύγχρονες τεχνικές της Τεχνητής Νοημοσύνης και της Στατιστικής, εξάγουν νέα γνώση, για τη βελτίωση του συστήματος. **Το σύστημα παρέχει αυτόματα συμβουλές στους χρήστες** οι οποίοι μπορεί να είναι γονείς, ειδικοί, φορείς, πάροχοι υπηρεσιών υγείας και εκπαίδευσης αλλά και άλλες ομάδες όπως ερευνητές (Βουτσινάς, Ραβασόπουλος, κ.α. 2015).

Σύστημα Υποστήριξης - Υποβολή Ερωτημάτων

Ο χρήστης υποβάλει ερωτήματα στο σύστημα, επιλέγοντας όρους μέσα από την Οντολογία, για να λάβει ως απάντηση παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση συμπεριφορών και εκπαιδευτικών θεμάτων. Τα ερωτήματα υποβάλλονται από τον χρήστη με διαφορετικούς τρόπους όπως μέσω ιστοσελίδας, μέσω εφαρμογών σε κινητά τηλέφωνα, μέσω έξυπνου τηλεφωνικού κέντρου, μέσω έξυπνων τηλεοράσεων αλλά και μέσω fax. Στόχος είναι να μην αποκλείεται κανένας από την χρήση του συστήματος λόγω τεχνολογικών δυσκολιών, όπου και αν βρίσκεται (Παραδοτέα Έργου 2015).

Η Βάση Γνώσης αποτελεί την καρδιά του συστήματος και περιλαμβάνει κανόνες και περιστατικά. Οι κανόνες είναι η γνώση, η οποία ισχύει γενικά. Δυστυχώς στο θέμα των ΔΑΦ, οι κανόνες είναι λίγοι. Οι κανόνες και τα περιστατικά συλλέχθηκαν με δύο τρόπους. Πρώτον από την εμπειρία ειδικών. Στο έργο συνεργάστηκαν τριάντα Έλληνες ειδικοί όλων των ειδικοτήτων σχετιζόμενων με τον αυτισμό και δέκα ειδικοί από την Αγγλία, οι οποίοι κατέγραψαν τα περιστατικά. Δεύτερον, συλλέχθηκαν κανόνες και περιστατικά από την διεθνή επιστημονική βιβλιογραφία. Στην Βάση Γνώσης έχουν καταγραφεί 2345 περιστατικά από την εμπειρία και 335 περιστατικά από την βιβλιογραφία, επίσης 136 κανόνες από την εμπειρία και 41 από την βιβλιογραφία (Βουτσινάς, 2015-β).

Υποσύστημα Πρώιμης Διάγνωσης

Υπάρχει και ένα υποσύστημα για πρώιμη αρχική διάγνωση. Φυσικά, δεν πρόκειται για επίσημη διάγνωση αλλά είναι υπογράμμιση κάποιων ενδείξεων που αυτόματα εντοπίζει το σύστημα κατόπιν συμπλήρωσης ερωτηματολογίου και συνοδεύεται από προτροπή για παραπομπή σε επίσημα διαγνωστικά κέντρα.

Η Λειτουργία του Συστήματος - Μελέτη Περίπτωσης

Για να γίνει κατανοητή η λειτουργία του συστήματος παρουσιάζουμε ένα παράδειγμα ερωτήματος ενός χρήστη για να δούμε ποιές είναι οι πληροφορίες που αποθηκεύονται και στην συνέχεια ποια είναι η απόκριση του συστήματος Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ. σε ένα ερώτημα.

Αυτό είναι ένα ερώτημα που αφορά στην περίπτωση ενός κοριτσιού 24 ετών που βρίσκεται στην τραπεζαρία μαζί με γνωστούς της οικογένειας και αποφεύγει στο μάζεμα του τραπεζιού (Βουτσινάς, 2015-α).

Έχει υποβληθεί ένα ερώτημα για ένα άτομο, το οποίο αρνείται να κάνει απλές δουλειές. Το περιστατικό παρουσιάζει τα παρακάτω στοιχεία:

1. Προφίλ του Ατόμου

- Φύλο: Γυναίκα
- Ηλικία: 24 ετών
- Διάγνωση: Αυτιστική Διαταραχή
- Επίπεδο επικοινωνίας: Χρήση λεκτικής και μη επικοινωνίας

2. Συμπεριφορά

- Αποφυγή εργασιών/καθηκόντων
- Μέτρια συχνότητα
- Μεταβλητή ένταση

3. Τοποθεσία: Τραπεζαρία (Γνωστή και επιθυμητή)

4. Ερέθισμα που προκάλεσε τη συμπεριφορά: Αίτημα (του ζητήθηκε να κάνει κάτι)

5. Κατάσταση ατόμου: Αποσυρμένος (ήθελε να είναι μόνο του, να μην ασχολείται με κανέναν και να μην κάνει τίποτε)

6. Φυσικό Περιβάλλον: Υψηλά επίπεδα φωτός

7. Άτομα: Πάνω από 2 άτομα (μέλη οικογένειας)

Οι πληροφορίες που αποθηκεύονται αφορούν το προφίλ του ατόμου. Αυτές εισάγονται άπαξ κατά τον ορισμό ενός ατόμου από έναν χρήστη. Το σύστημα είναι έτσι δομημένο που εξυπηρετεί την υποστήριξη πολλών ατόμων για κάθε χρήστη. Οι πληροφορίες του προφίλ ενός ατόμου, χρησιμοποιούνται αυτόματα από το σύστημα όταν χρειάζονται. Οι υπόλοιπες πληροφορίες καταχωρούνται σε αντίστοιχα πεδία και πάντα σε μορφή όρων της Οντολογίας. Τα πεδία αυτά αφορούν στη συμπεριφορά, στην ένταση και στη συχνότητα της συμπεριφοράς, στην τοποθεσία, στο ερέθισμα που προκάλεσε την συμπεριφορά, στην κατάσταση του ατόμου, στο φυσικό περιβάλλον και άλλα που φυσικά δεν είναι όλα υποχρεωτικά. Αυτά χρειάζονται για μία συμπεριφορά. Το σύστημα δέχεται μέχρι 3 συμπεριφορές ταυτόχρονα και μέχρι 3 διαδοχικές χρονικές περιόδους. Ας σημειωθεί, ότι οι πληροφορίες που καταχωρούνται για τα περιστατικά είναι περίπου οι ίδιες με αυτές των ερωτημάτων. Στο υποβαλλόμενο ερώτημα η απόκριση του συστή-

ματος είναι αυτή που βλέπουμε στην συνέχεια. Οι συγκεκριμένες προτεινόμενες παρεμβάσεις θεωρούνται αποδεκτές από τους ειδικούς. Οι προτεινόμενες παρεμβάσεις, δίνονται σε μορφή ολοκληρωμένου αλλά σύντομου κειμένου. Για κάθε όρο που εμφανίζεται στο κείμενο, ο χρήστης μπορεί να δει μία αναπτυγμένη περιγραφή του όρου που μπορεί να περιλαμβάνει εικόνες και παραπομπές σε άλλες ιστοσελίδες. Η απόκριση του συστήματος περιλαμβάνει προτάσεις παρεμβάσεων αλλά και τρία συναφή πραγματικά περιστατικά από την Βάση Γνώσης από τα οποία ενδεχομένως ο χρήστης να βγάλει συμπεράσματα και ιδέες παρέμβασης

Προτεινόμενες Παρεμβάσεις από το σύστημα:

- Σωματική Καθοδήγηση
- Χρησιμοποίησε ξεκάθαρες οδηγίες
- Δώσε στο άτομο χρόνο για επεξεργασία
- Λεκτική καθοδήγηση

Προτεινόμενα Περιστατικά από το σύστημα:

Ανδρας, 11 ετών, με ίδια διάγνωση και επίπεδο επικοινωνίας, ίδια συμπεριφορά, μέτρια συχνότητα, μέτρια ένταση, τοποθεσία: θεραπευτικός χώρος, έως 2 άτομα, φυσικό περιβάλλον: κακός καιρός, βαριεστημένος, ερεθίσματα: α. αίτημα, β. μετάβαση από μία τοποθεσία σε άλλη. Προτεινόμενες Παρεμβάσεις: Επίπληξη, Σωματική καθοδήγηση, Χρησιμοποίησε ξεκάθαρες οδηγίες.

Γυναίκα, 10 ετών, με ίδια διάγνωση και δυσκολίες στην επικοινωνία, ίδια συμπεριφορά, τοποθεσία: εσωτερικά του κτιρίου, κατάσταση: ουδέτερη, έως 2 άτομα (μέλος της οικογένειας), ερεθίσματα: α. αίτημα, β. μέλος της οικογένειας. Προτεινόμενες Παρεμβάσεις: Χρησιμοποίησε ξεκάθαρες οδηγίες, Ηγήσου με το παράδειγμά σου, Σωματική καθοδήγηση.

Γυναίκα, 31 ετών, με αυτιστική διαταραχή και σοβαρή νοητική υστέρηση, λεκτική επικοινωνία, ίδια συμπεριφορά, υψηλή συχνότητα, μεταβλητή ένταση, τοποθεσία: εσωτερικά του κτιρίου, κατάσταση: χαλαρή, πάνω από 2 άτομα (φροντιστής, άλλο γνωστό άτομο), ερεθίσματα: α. αίτημα, β. μέρος μη προτιμώμενο, γ. άλλο γνωστό άτομο. Προτεινόμενες Παρεμβάσεις: Λεκτική καθοδήγηση, Χρησιμοποίησε ξεκάθαρες οδηγίες, Δώσε επιλογές και επανάλαβε, αν είναι απαραίτητο.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι για κάθε όρο της Οντολογίας υπάρχει επεξήγηση τέτοια ώστε ο χρήστης να είναι σε θέση να κατανοεί αλλά και να διαχωρίζει τους όρους χωρίς δυσκολία.

Πρόσβαση στο σύστημα Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ.

Για να χρησιμοποιήσουμε το σύστημα Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ. πρέπει να επισκεφτούμε τε το ιστότοπο www.pavefs.gr. Στον ιστότοπο του Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ. θα βρούμε επίσης πληροφορίες για το έργο, πληροφορίες για συνεργαζόμενους φορείς, τα παραδοτέα του έργου και στοιχεία φορέων και δομών που δραστηριοποιούνται στο χώρο του αυτισμού. **Η χρήση του συστήματος ΠΑΥΕΣ είναι ελεύθερη για κάθε χρήστη, παρέχεται δωρεάν χωρίς κανένα κόστος και οι υπηρεσίες του είναι διαθέσιμες καθημερινά.**

Συμπεράσματα

Οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών, κάτω από κατάλληλες προϋποθέσεις, μπορούν να συμβάλουν στη υποστήριξη των λειτουργιών των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής. Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να παρέχουν υποστήριξη των δράσεων της ειδικής αγωγής. Παρουσιάσαμε ένα παράδειγμα, το σύστημα Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ., για ειδικούς που φροντίζουν άτομα με αυτισμό. Αντικείμενο του έργου Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ. είναι η παροχή εξατομικευμένων υπηρεσιών φροντίδας και αρχικής διάγνωσης ατόμων διαφόρων ηλικιών και τύπων αυτισμού.

Βιβλιογραφία

- Βουτσινάς Β., Ραβασόπουλος Γ., Κατσαντά Δ., Παντελή Α., (2013), «Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ. – Πρότυπο Σύστημα Υποστήριξης Ατόμων με Αυτισμό βασιζόμενο σε ένα Ευφυές Πληροφοριακό Σύστημα», 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αυτισμού – Αυτισμός Νέα Δεδομένα, Θεσσαλονίκη.
- Βουτσινάς Β., Ραβασόπουλος Γ., Κατσαντά Δ., Παντελή Α., (2015), «Αποτελέσματα του Έργου Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ. – Πρότυπο Σύστημα Υποστήριξης Ατόμων με Αυτισμό βασιζόμενο σε ένα Ευφυές Πληροφοριακό Σύστημα», 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αυτισμού – Δουλεύοντας Μαζί, Αθήνα.
- Βουτσινάς Β., (2015-α), «Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ.: Ένα Ευφυές Πληροφοριακό Σύστημα Υποστήριξης Ατόμων με ΔΑΦ», Επιστημονικό Συνέδριο «ΤΟ ΠΑΖΛ ΤΟΥ ΑΥΤΙΣΜΟΥ 10 ΧΡΟΝΙΑ ΜΕΤΑ... ΝΕΕΣ ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ», Λάρισα.
- Βουτσινάς Β., (2015-β), «Ευφυή Πληροφοριακά Συστήματα στην ψηφιακή παροχή υπηρεσιών υγείας: η περίπτωση του συστήματος Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ.», 25ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο της Π.Α.Λ.Ο., Καλαμάτα.
- Παραδοτέα έργου Π.Α.Υ.Ε.Υ.Σ., (2015), (Διαθέσιμο on line: www.pavefs.gr, προσπελάστηκε στις 01/12/2015).

Προτεινόμενο πρόγραμμα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού

Μότση Σοφία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02-Ειδική Παιδαγωγός, M.Ed.
somotsi@yahoo.gr

Σταυρόπουλος Βασίλειος

Διδάκτορας Οργάνωσης & Διοίκησης της Εκπαίδευσης & Μεθοδολογίας της Έρευνας
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70-Ειδικός Παιδαγωγός
bstavro@gmail.com

Περίληψη

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά στην παροχή ίσων ευκαιριών για την ανάπτυξη των ικανοτήτων, των δυνατοτήτων και των ταλέντων όλων των μαθητών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης στο πλαίσιο ενός προγράμματος συμπεριληπτικής εκπαίδευσης για μαθητές με ελαφρά νοητική καθυστέρηση (Ε.Ν.Κ.) που φοιτούν σε γενικό σχολείο. Το προτεινόμενο πρόγραμμα αφορά στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος της Β΄ τάξης Δημοτικού και καλύπτει τη Θεματική Ενότητα «Μεταφορές». Ο σχεδιασμός της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας έγινε με βάση τη διδακτική ενότητα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) και σύμφωνα με τους στόχους που προβλέπονται για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη, συμπεριληπτική εκπαίδευση, μελέτη περιβάλλοντος

Εισαγωγή

Η τάση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία αναπτύσσεται και επικρατεί διεθνώς ολοένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, είναι η προώθηση της συμπερίληψης και η παροχή ίσων ευκαιριών όλων ανεξαιρέτως των ατόμων στην εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη πολιτική εκφράζεται μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης η οποία, θεωρώντας την ειδική αγωγή αναπόσπαστο μέρος ολόκληρης της εκπαίδευσης, αναφέρεται στη φοίτηση όλων των μαθητών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων (Smith, Polloway, Patton, & Dowdy, 1998). Η υλοποίηση του θεσμού επιτυγχάνεται όταν το σχολείο ανταποκρίνεται στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών μέσα από τη διαφοροποίηση του ΑΠΣ, αλλά και της διασφάλισης των αναγκαίων συνθηκών (Sebba & Ainscow, 1996). Στη συμπερίληψη (*inclusion*), λοιπόν, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδεύονται στα γενικά σχολεία της περιοχής τους, ενώ τους παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες τους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000· Porter, 1997). Υπάρχει, συνεπώς, μετατόπιση του κέντρου βάρους του προβλήματος από το ίδιο το παιδί στο πλαίσιο (Evans, Armstrong, & Kupperinger, 1996· Zipper & Simeonsson, 2004). Το σχολείο, δηλαδή, αναγνωρίζεται πλέον ως βασικός παράγων στην έκλυση, διατήρηση ή επίλυση των προβλημάτων του παιδιού (Adelman & Taylor, 1998). Όπως γίνεται φανερό, ο

σκοπός της συμπερίληψης έχει ως βάση την ανάπτυξη της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας των παιδιών και όχι την αφομοίωσή τους στο υπάρχον σχολικό σύστημα και αποβλέπει στην αποτελεσματική προσαρμογή του σχολείου στις ατομικές ανάγκες όλων των παιδιών (Σούλης, 2002· Sebba & Ainscow 1996). Απώτερο δε στόχο αποτελεί η κοινωνική αλληλεπίδραση και η άρση των κοινωνικών στερεοτύπων, ενώ περιορίζεται ο αποκλεισμός ομάδων μαθητών και δίνεται εν τέλει ευκαιρία ισότιμης συμμετοχής στην κοινωνία και η δυνατότητα κοινωνικής τους εξέλιξης (Ebersold, 2003· Ferguson & Ferguson, 1998). Παράγοντες, οι οποίοι συντελούν για την επίτευξη του θεσμού, είναι να υπάρχουν οι βάσεις και η κατάλληλη υποστήριξη για μία μακροχρόνια και σταθερή εξέλιξη, λαμβάνοντας, όμως, υπόψη όλες τις ιδιαιτερότητες που υπάρχουν στη ζωή ενός παιδιού με αναπηρία. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να λειτουργήσουν συνεργατικά όλοι οι παράγοντες του εκπαιδευτικού συστήματος, από τη νομοθεσία και την εκπαιδευτική πολιτική μέχρι τον εκπαιδευτικό και τους ίδιους τους μαθητές (Zipper & Simeonsson, 2004). Προϋποθέσεις, λοιπόν, για την επιτυχή συμπερίληψη αποτελούν η εφαρμογή ενός ευέλικτου Αναλυτικού Προγράμματος, η ποιότητα των σχολικών υποδομών και η ύπαρξη των απαραίτητων χωροταξικών διευθετήσεων, η παροχή και χρήση κατάλληλων μέσων, εργαλείων, υλικοτεχνικής υποδομής και εξοπλισμού, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και αξιολόγησης, το κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό, η δεκτικότητα και οι επιμέρους δεξιότητες του εκπαιδευτικού της τάξης, ο ενεργητικός ρόλος των γονέων, η προετοιμασία του μαθητικού πληθυσμού για τη δημιουργία κλίματος θετικής στάσης και αποδοχής -η δυναμική της τάξης-, καθώς και η αναθεώρηση των υφισταμένων κοινωνικών και οικονομικών πολιτικών (Carrington, 1999· Farrell, 2001· Κουρκούτας, 2008· Zipper & Simeonsson, 2004). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προωθεί καίρια ζητήματα όπως των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ίσων ευκαιριών, και συντείνει στην επίτευξη του στόχου “εκπαίδευση για όλους”. Αποτέλεσμα της δημιουργίας φιλόξενων σχολικών κοινωνιών και της αλληλεπίδρασης είναι η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών χωρίς αναπηρία, η δημιουργία φιλίας μεταξύ των μαθητών και γενικότερα η δημιουργία ενός κλίματος αλληλοαποδοχής που θα μπορούσε να συμβάλει στη διαμόρφωση θετικής στάσης των μαθητών χωρίς αναπηρία για τους συνομηλίκους τους με αναπηρία, διευκολύνοντας αργότερα την επιτυχή ένταξή τους στην κοινωνία (Lieberman, James, & Ludwa, 2004).

Τα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι η συμπερίληψη προσφέρει σημαντικά οφέλη όχι μόνο για τα ίδια τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και για όλους όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικούς, παιδιά με τυπική και μη ανάπτυξη και γονείς. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν στερεότερες αντιλήψεις κατηγοριοποίησης και αποκλεισμού και αναπτύσσουν καινούργιες δεξιότητες και χειρισμούς για πιο πρόσφορες διδακτικές μεθόδους και κατάλληλης διαχείρισης της τάξης. Επίσης, τα παιδιά με αναπηρίες βελτιώνουν τόσο τις γνωστικές όσο και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Anderson, Klassen, & George, 2007), αντιμετωπίζονται με ισότητα, αποδοχή και σεβασμό, βελτιώνουν το αυτο-συναίσθημά τους και την αυτο-εικόνα τους, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερη

κατανόηση και αποδοχή των ατομικών διαφορών, νιώθουν το αίσθημα της αλληλεγγύης, του αλληλοσεβασμού και της αλληλοϋποστήριξης. Οι δε γονείς των παιδιών με αναπηρίες, καθώς αναπτύσσεται κουλτούρα αλληλεγγύης με την οικογένεια και την κοινότητα, βιώνουν την εκπαίδευση ως μια συμμετοχική διαδικασία όπου με τη συμμετοχή και τον ενεργό τους ρόλο συμβάλλουν θετικά σε αυτήν (Mastropieri & Scruggs, 2001· Scruggs, Mastropieri, & Mcduffie, 2007).

Γνωστικό αντικείμενο του προγράμματος συμπερίληψης

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμπερίληψης αφορά στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος της Β΄ τάξης δημοτικού, και συγκεκριμένα καλύπτει τη Θεματική Ενότητα 13. «Μεταφορές», και ειδικότερα τις υποενότητες 13.1 και 13.2 «Μέσα μεταφοράς και συγκοινωνίες». Καθώς οι μαθητές με Ε.Ν.Κ. φοιτούν σε γενικό σχολείο και παρακολουθούν τα ίδια μαθήματα με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης τους, είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν προγράμματα συμπερίληψης, προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να προσαρμοστεί ανάλογα και να συνεισφέρει αποτελεσματικά σε όλους τους μαθητές της τάξης. Συνεπώς, στο σχεδιασμό του συγκεκριμένου προγράμματος λήφθηκαν υπόψη οι σκοποί και οι στόχοι του ΑΠΣ του μαθήματος, καθώς και του ΑΠΣ για μαθητές με ν.κ.. Παράλληλα, λήφθηκε μέριμνα οι στόχοι που προβλέπονται να καλυφθούν κατά τη διδακτική ενότητα να συνδέονται με τις πραγματικές ανάγκες του κάθε μαθητή, να είναι ρεαλιστικοί και να τις ικανοποιούν σε ατομικό, κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο.

Περιγραφή του προγράμματος συμπερίληψης

Κατά την επίσημη εκπαιδευτική πρακτική βασιζόμαστε στο βιβλίο του δασκάλου του συγκεκριμένου μαθήματος και προβαίνουμε στην οργάνωση και παρουσίαση της ενότητας, στη διάρκεια της οποίας, οι μαθητές με Ε.Ν.Κ., όπου κρίνεται ότι μπορούν να ανταποκριθούν, θα ακολουθούν και θα συμμετέχουν στις δραστηριότητες της τάξης, ενώ σε αντίθετη περίπτωση, θα ακολουθούν εναλλακτικές δραστηριότητες διαφοροποιημένες και προσαρμοσμένες στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες,.

Στόχοι του προγράμματος

Οι μαθητές επιδιώκεται να ονομάσουν τα μέσα μεταφοράς και να τα ομαδοποιήσουν σε κατηγορίες της ξηράς, της θάλασσας και του αέρα, καθώς και να διακρίνουν τα μέσα μεταφοράς αγαθών από τα μέσα μετακίνησης ανθρώπων. Στις διαθεματικές έννοιες περιλαμβάνονται εκείνες που αφορούν σε: χώρο, χρόνο, ομοιότητα/διαφορά και αλληλεπίδραση. Οι δεξιότητες που προάγονται αφορούν σε: παρατήρηση, περιγραφή, συζήτηση, ομαδοποίηση, σύγκριση, υπόθεση, προφορική και γραπτή έκφραση, καθώς και η σειροθέτηση. Το λεξιλόγιο επικεντρώνεται: στα μέσα μεταφοράς και μέσα συγκοινωνίας.

Διδακτικές ενέργειες - Μαθητικές δραστηριότητες

Το κεφάλαιο 13.1 αρχίζει με μια πανοραμική εικόνα των μεταφορών, η οποία μπορεί να λειτουργήσει ως αφόρμηση και προοργανωτής της ενότητας. Δίνει στοιχεία για τα

μέσα μεταφοράς στην ξηρά, στη θάλασσα και στον αέρα, για τα έργα υποδομής που χρειάζονται όπως δρόμοι, λιμάνι, σταθμός), καθώς και για πιθανά κυκλοφοριακά προβλήματα. Στο κεφάλαιο 13.2 οι μαθητές επεξεργάζονται ειδικότερα τα μέσα συγκοινωνίας, με αναφορά στο λεωφορείο, στο σιδηρόδρομο, στο αεροπλάνο και στο πλοίο, προκειμένου να αναδειχθεί η σημασία της μαζικής μετακίνησης ανθρώπων με συγκεκριμένα δρομολόγια και εισιτήριο. Στόχος του Φύλλου εργασίας 34 είναι οι μαθητές αφενός να μάθουν να «διαβάζουν» ένα εισιτήριο και να κατανοούν τις πληροφορίες που αναγράφονται σε αυτό, όπως τόπος, ώρα αναχώρησης, τόπος προορισμού, τιμή κ.ά., και αφετέρου να βάλουν σε λογική σειρά τις ενέργειες ενός επιβάτη κατά τη διάρκεια ενός αεροπορικού ταξιδιού. Το εκπαιδευτικό υλικό και μέσα που θα χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία αφορούν σε: βιβλία, κείμενα, φωτογραφίες, εικόνες, ζωγραφιές, κατασκευές, οπτικο-ακουστικό υλικό, σχεδιαγράμματα, πίνακες, εμπειρίες μαθητών.

1^{ος} Διδακτικός Στόχος

Να ονομάσουν τα μέσα μεταφοράς και να τα ομαδοποιήσουν σε ξηράς, θάλασσας και αέρα. Ο συνολικός διδακτικός χρόνος που υπολογίστηκε ήταν 80 λεπτά, 2 διδακτικές ώρες.

α. Όλοι οι μαθητές ακούν από ηχογραφημένο υλικό το τραγούδι “*Το αεροπλάνο*” του Β. Ρώτα. Οι μαθητές ανοίγουν τα χέρια τους στο πλάι σα να πετάνε και στη συνέχεια σκύβουν με ανοιχτά τα χέρια για να υποδυθούν την προσγείωση (5 λεπτά) β. Όλοι οι μαθητές ακούν από ηχογραφημένο υλικό το τραγούδι “*Ο σιδηρόδρομος*” του Β. Ρώτα. Οι μαθητές φέρνουν τα χέρια τους σε ορθή γωνία στον κορμό τους και κάνουν κυκλικές κινήσεις με αυτά, ενώ ταυτόχρονα παράγουν και τον ήχο του τρένου (5 λεπτά) γ. Οι μαθητές επεξεργάζονται την πανοραμική εικόνα των μέσων μεταφοράς του βιβλίου τους, η οποία δίνει στοιχεία για τα μέσα μεταφοράς στην ξηρά, στη θάλασσα και στον αέρα, για τα έργα υποδομής που χρειάζονται (δρόμοι, λιμάνι, σταθμός). Παρατηρούν, περιγράφουν την εικόνα, αναφέρουν τα προσωπικά τους βιώματα και ομαδοποιούν τα μέσα μεταφοράς (10 λεπτά) δ. Με δική μας παρότρυνση οι μαθητές αναφέρουν και κάποια άλλα μέσα μεταφοράς από την εμπειρία και τις γνώσεις και τα οποία δεν υπάρχουν στην εικόνα του βιβλίου. Σε κάθε περίπτωση δείχνουμε εικόνες στους μαθητές με τα σχετικά μέσα (10 λεπτά) ε. Οι μαθητές εντοπίζουν στο χάρτη της Ελλάδας προσημειωμένους προορισμούς, αφού διαβάζονται μικρές ιστορίες ανθρώπων οι οποίοι θέλουν να ταξιδέψουν προς αυτούς για συγκεκριμένους λόγους -προκειμένου να διευκολυνθούν στη σύνδεση και συσχέτιση της πληροφόρησης που δέχονται, προβαίνουμε κάθε φορά στις απαραίτητες επισημάνσεις και χρησιμοποιούμε λέξεις-κλειδιά για να ενεργοποιείται η μνήμη τους- (10 λεπτά). Ζητάμε από τους μαθητές να κρατήσουν σημειώσεις και να διαμορφώσουν ένα διάγραμμα για να οργανώσουν τις πιο σημαντικές πληροφορίες (10 λεπτά). Στη συνέχεια ζητάμε από τους μαθητές να μας πουν ποιο μέσο είναι το πιο κατάλληλο για τον καθέναν από αυτούς λαμβάνοντας υπόψη τους κάθε φορά τους λόγους για τους οποίους ταξιδεύουν οι συγκεκριμένοι άνθρωποι (10 λεπτά).

Εναλλακτικές δραστηριότητες για τους μαθητές με Ε.Ν.Κ., αντί των γ, δ και ε

Δεδομένου ότι οι μαθητές με Ε.Ν.Κ. δυσκολεύονται να επεξεργαστούν και να ερμηνεύσουν σύνθετες εικόνες, απλοποιείται το υλικό, προκειμένου να αντιληφθούν ευκολότερα τις πληροφορίες: α. Δείχνουμε εικόνες από τα μέσα μεταφοράς και ζητάμε να μας πουν ποια αναγνωρίζουν και να τα ονοματίσουν, ποια από αυτά τα μέσα έχουν χρησιμοποιήσει, ποιο προτιμούν και γιατί, να περιγράψουν ένα ταξίδι που έκαναν και να μεταφέρουν τις εμπειρίες τους (10 λεπτά). Δίνονται εικόνες σε καρτέλες που απεικονίζουν μέσα μεταφοράς της ξηράς, της θάλασσας και του αέρα προκειμένου οι μαθητές να τα κατονομάσουν και να γίνει ταύτιση ανά κατηγορία (10 λεπτά). Δίνουμε εικόνες από μέσα μεταφοράς σε κατηγορίες ξηράς, θάλασσας και αέρα, αλλά αυτή τη φορά ανάμεσά τους υπάρχουν μέσα τα οποία δεν ανήκουν στη σχετική κατηγορία. Ζητάμε από τους μαθητές να τα αναγνωρίσουν και να τα διαγράψουν (10 λεπτά). Ζητάμε από τους μαθητές να παρατηρήσουν τις εικόνες από τα μέσα μεταφοράς και συκοινωνίας και τις λέξεις που τα συνοδεύουν, να τις διαβάσουν και στη συνέχεια να συμπληρώσουν σχετικό εικονοσταυρόλεξο (10 λεπτά).

Έλεγχος επίτευξης του 1^{ου} στόχου της διδακτικής ενότητας

Όσον αφορά στον έλεγχο της επίτευξης του 1^{ου} στόχου προβαίνουμε στην παρακάτω δοκιμασία: Ζητάμε από τους μαθητές να ταξινομήσουν από μνήμης σε πίνακα που τους δίνουμε τα μέσα μεταφοράς (συστήνουμε στους μαθητές με Ε.Ν.Κ. να ανατρέχουν και να συμβουλεύονται τις προηγούμενες δραστηριότητες, προκειμένου να ολοκληρώσουν ικανοποιητικά τη δοκιμασία) (10 λεπτά).

2^{ος} Διδακτικός Στόχος

Να διακρίνουν τα μέσα μεταφοράς αγαθών από τα μέσα μετακίνησης ανθρώπων. Ο συνολικός διδακτικός χρόνος που υπολογίστηκε ήταν 80 λεπτά, 2 διδακτικές ώρες.

α. Παρουσιάζουμε στους μαθητές το εικονογραφημένο βιβλίο: “Πώς μετακινούνται οι άνθρωποι σε όλο τον κόσμο” (Μιχαήλ, 2006) και με αφορμή αυτό συζητάμε μαζί τους για τα μέσα που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να ταξιδέψουν, για να μετακινηθούν μέσα στην πόλη προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες τους (εργασία, σχολείο κ.λπ.), ή να μεταφέρουν προϊόντα, εμπορεύματα κ.λπ. Εντοπίζουμε την εξέλιξη των μέσων μέσα στο χρόνο και την καταλληλότητα αυτών για μακρινές ή κοντινές αποστάσεις σε ξηρά, θάλασσα και αέρα και τα αντίστοιχα έργα υποδομής που χρειάζονται (10 λεπτά)
β. Οι μαθητές βλέπουν τις εικόνες από τα μέσα συκοινωνίας του βιβλίου τους. Ρωτάμε τους μαθητές αν έχουν χρησιμοποιήσει κάποιο αστικό μέσο (λεωφορείο, τρένο, μετρό, τραμ) και να πουν ποια διαδικασία χρειάζεται να ακολουθήσουμε, προκειμένου να ταξιδέψουμε με αυτά (π.χ. ταξιδεύουμε πολλοί μαζί, υπάρχουν συγκεκριμένα δρομολόγια, στάσεις, πληρώνουμε εισιτήριο). Στη συνέχεια οι μαθητές βάζουν τα γράμματα στη σωστή σειρά για να βρουν λέξεις σχετικές με το σιδηρόδρομο (άσκηση του βιβλίου) (10 λεπτά)
γ. Δείχνουμε στους μαθητές εισιτήρια τρένου, λεωφορείου, μετρό, ζητώντας τους να εντοπίσουν τις απαραίτητες πληροφορίες που πρέπει να αναγράφονται πάνω σε αυτά (ημερομηνία, ώρα αναχώρησης, τιμή) προκειμένου να εξηγήσουμε

τη χρησιμότητά τους (10 λεπτά) δ. Δίνουμε στους μαθητές λέξεις: εισιτήριο, λεωφορείο, στάση, ακυρώνω, κουδούνι, δρομολόγιο και τους ζητάμε να γράψουν μία μικρή ιστορία χρησιμοποιώντας τις παραπάνω λέξεις (10 λεπτά) ε. Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και αναλαμβάνει η μία να παρουσιάσει τα πλεονεκτήματα και η άλλη τα μειονεκτήματα της χρήσης των μέσων συγκοινωνίας παίρνοντας αφορμή και από σχετική ερώτηση του βιβλίου (10 λεπτά) στ. Οι μαθητές επεξεργάζονται το εισιτήριο πλοίου που υπάρχει στο τετράδιο εργασιών (Φύλλο 34) και συμπληρώνουν τις σχετικές πληροφορίες στο κείμενο που ακολουθεί (10 λεπτά) ζ. Όλοι οι μαθητές παρακολουθούν σε βίντεο τις ενέργειες που χρειάζεται να κάνει ένας άνθρωπος προκειμένου να ταξιδέψει με αεροπλάνο. Στη συνέχεια, οι μαθητές ανατρέχουν στο τετράδιο εργασιών (Φύλλο 34), και αφού παρατηρήσουν τις σχετικές εικόνες που περιγράφουν τις ενέργειες ενός επιβάτη κατά τη διάρκεια ενός αεροπορικού ταξιδιού, καλούνται να τοποθετήσουν τον αριθμό που ταιριάζει σε προτάσεις που ακολουθούν (10 λεπτά).

Εναλλακτικές δραστηριότητες για τους μαθητές με Ε.Ν.Κ.. αντί των δ, ε και στ.

α. Δείχνουμε εικόνες στους μαθητές με μέσα μεταφοράς και συγκοινωνίας και ζητάμε να μας πουν ποια από αυτά ενδείκνυται για τη μεταφορά προϊόντων και ποια για τη μετακίνηση ανθρώπων. Τους ρωτάμε να μας πουν αν έχουν χρησιμοποιήσει ποτέ κάποιο μέσο συγκοινωνίας (λεωφορείο, τραμ, μετρό) και να περιγράψουν την εμπειρία τους (10 λεπτά) β. Δείχνουμε σε εικόνες τις ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβεί κάποιος άνθρωπος προκειμένου να μετακινηθεί με αστικό λεωφορείο. Αλλάζουμε τη σειρά των εικόνων και ζητάμε από τους μαθητές να τις επανατοποθετήσουν με τη σωστή σειρά (10 λεπτά) γ. Παρουσιάζουμε στους μαθητές, σε δύο στήλες χωριστά, λέξεις με μέσα μεταφοράς και έργα υποδομής που χρειάζονται αυτά και τους ζητάμε να προβούν σε αντιστοίχιση (10 λεπτά) δ. Οι μαθητές ανατρέχουν στο τετράδιο εργασιών και επεξεργάζονται το εισιτήριο πλοίου που υπάρχει εκεί. Σχετικές ερωτήσεις τους καθοδηγούν να αντλήσουν τις πιο χρήσιμες πληροφορίες και απαντώντας τες να ελέγξουν τον βαθμό κατανόησης της πληροφόρησης (10 λεπτά).

Έλεγχος επίτευξης του 2^{ου} στόχου της διδακτικής ενότητας

Όσον αφορά στον έλεγχο επίτευξης του 2^{ου} στόχου προβαίνουμε στην εφαρμογή της παρακάτω δοκιμασίας: α. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και τους ζητάμε να σκεφτούν και να γράψουν λόγους μετακίνησής τους σε κοντινούς και μακρινούς προορισμούς. Το ίδιο κάνουν και για τη μετακίνηση διαφόρων εμπορευμάτων. Στη συνέχεια καλούνται να επιλέξουν το ποιο κατάλληλο μέσο για την κάθε περίπτωση (10 λεπτά) β. Εναλλακτικά στους μαθητές με Ε.Ν.Κ. δίνουμε μικρές ιστορίες ανθρώπων που χρειάζονται να μετακινηθούν ή να μεταφέρουν εμπορεύματα σε κοντινές και μακρινές αποστάσεις και τους βοηθούμε στην προσέγγισή τους με μνημονικά βοηθήματα – νύξεις, λίστες ελέγχου που καθοδηγούν τη σκέψη και διαγράμματα οργάνωσης. Στη συνέχεια καλούνται να επιλέξουν το πιο κατάλληλο μέσο για την κάθε περίπτωση από μία λίστα μέσων μεταφοράς και συγκοινωνίας που τους δίνουμε (10 λεπτά).

Τελική αξιολόγηση μαθητών με Ε.Ν.Κ. ως προς το πρόγραμμα συμπερίληψης

Σε αυτό το στάδιο μας ενδιαφέρει αν οι μαθητές στη διάρκεια της συμπεριληπτικής διδασκαλίας λειτούργησαν θετικά και αν έδειξαν ενδιαφέρον για το θέμα. Στη συνέχεια εξετάζουμε αν, σύμφωνα με την επίδοσή τους στις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής παρέμβασης, μπορούμε εν τέλει να υποστηρίξουμε την άποψη ότι οι στόχοι που είχαμε θέσει έχουν επιτευχθεί σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, αν οι μαθητές γνωρίζουν τα μέσα μεταφοράς και γραπτά και προφορικά και αν μπορούν να τα ξεχωρίζουν και να διακρίνουν τη χρήση του καθενός από αυτά. Ειδικότερα, ποια από αυτά χρησιμοποιούνται για μεταφορά προϊόντων, ποια για μετακίνηση ανθρώπων και ποια εξυπηρετούν την αστική συγκοινωνία. Επίσης, αν μπορούν να κρίνουν ποιο μέσο είναι πιο κατάλληλο ανάλογα με την περίπτωση και ποιες είναι οι ενέργειες στις οποίες πρέπει να προβούμε για να τα χρησιμοποιήσουμε.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adelman, H. S. & Taylor, L. (1998). Reframing mental health in schools and expanding school reform. *Educational Psychologist*, 33, 135-152.
- Anderson, C. J. K., Klassen R. M., & George G. K. (2007). Inclusion in Australia. What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28, 131-147.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 257-268.
- Ebersold, S. (2003). Inclusion and cooperation in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 18, 89-107.
- Evans, M. E., Armstrong, M. I., & Kupperinger, A. D. (1996). Family-centered intensive case management: a step toward understanding individualized care. *Journal of Child and Family Studies*, 5, 55-65.
- Farrell, P. (2001). Special education in the last twenty years: have things really got better?, *British Journal of Special Education*, 28, 3-9.
- Ferguson, D. L., & Ferguson, P. M. (1998). The future of inclusive educational practice: Constructive tension and the potential for reflective reform. *Childhood Education*, 74, 302-308.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: Προβληματισμοί και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες* (σελ. 31-56). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κουρκούτας, Η. (2008). Από τον “Αποκλεισμό στην Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης”: Προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συμπερίληψη παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία, 1*, 79-120.
- Lieberman, J. L., James, R. A., & Ludwa, N. (2004). The impact of inclusion in general physical education for all students. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 75*, 37-41.
- Μιχαήλ, Δ. (2006). *Όλη η Γη ένα χωριό: Πώς μετακινούνται οι άνθρωποι σε όλο τον κόσμο*. Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας.
- Mastropieri, M., & Struggs, T. (2001). Promoting inclusion in secondary schools. *Learning Disability Quarterly, 24*, 265-274.
- Porter, G. L. (1997). Critical elements for inclusive schools. In : S. J. Pijl., C.J.W. Meijer, & S. Hegarty (Eds.), *Inclusive Education : A Global Agenda* (pp. 68-81). London: Routledge.
- Σούλης, Σ. Γ. (2002) *Παιδαγωγική της ένταξης: από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.
- Scruggs, E., Mastropieri, A., & Mcduffie A. (2007). «Co- Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research». *Exceptional Children, 73*, 392-416.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International Developments in Inclusive Schooling: Mapping the Issues. *Cambridge Journal of Education, 26*, 5-19.
- Smith, T., Polloway, E., Patton J., & Dowdy, C. (1998). *Teaching students with special needs in inclusive setting*. Boston: Allyn and Bacon.
- Zipper, I. N., & Simeonsson, R. J. (2004). Developmental vulnerability in young children with disabilities. In: M. W. Fraser (Ed.), *Risk and resilience in childhood. An ecological perspective* (pp. 161-182). Washington DC: NAWS Press.

Σύναψη συμβολαίου τιμής-συναντίληψης. Περίπτωση θύματος

Μάμμου Ανίλα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 & Π.Ε.60
M.Ed, M.Sc, Υποψ. Διδάκτορας
ΤΕΕΑΠΗ ΠΑΤΡΩΝ
στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
anna_mammou@hotmail.com

Μάμμου Σοφία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed
mammousofia@gmail.com

Περίληψη

Η εκφοβιστική συμπεριφορά (bullying) είναι ένα φαινόμενο γνωστό σε όλους τους ανθρώπους είτε λόγω προσωπικής τους εμπειρίας είτε λόγω αναφορών γνωστών τους ή μέσω εκπομπών της τηλεόρασης και ιντερνέτ (Στασινός, 2013). Η εκφοβιστική συμπεριφορά, ορίζεται ως μια συνειδητή και ηθελημένη συμπεριφορά η οποία προέρχεται από τον θύτη με σκοπό να βλάψει το θύμα. Οι εκφοβιστικές συμπεριφορές τις περισσότερες φορές επαναλαμβάνονται ξανά και ξανά (Κολιάδης, 2010). Επίσης, σύμφωνα με τον Olweus (1993) εκφοβισμός είναι το φαινόμενο της επιθετικότητας συμπεριφοράς παιδιών εναντίον συμμαθητών τους. Ο θύτης εκφράζει βίαιες συμπεριφορές έναντι του θύματος, με σκοπό να του προκαλέσει συναισθήματα άγχους, φόβου, ανησυχίας, σωματικές και ψυχικές βλάβες. Ο θύτης ενεργεί και το θύμα δέχεται την επίθεση. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί μία περίπτωση θύματος και ένα συμβόλαιο τιμής – συναντίληψης μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιού, με σκοπό το θύμα να μάθει να χειρίζεται επιθετικές συμπεριφορές, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση και να αντιμετωπίζει με δυναμισμό, χαρά και όμορφη διάθεση τη ζωή.

Λέξεις-Κλειδιά: εκφοβιστική συμπεριφορά, θύμα, θύτης, συμβόλαιο τιμής.

Επιπτώσεις εκφοβιστικής συμπεριφοράς στα θύματα

Τα άτομα που δέχονται εκφοβιστικές συμπεριφορές (θύματα), δυσκολεύονται να διαχειριστούν αυτήν την κατάσταση, με αποτέλεσμα να τα κρατούν όλα μέσα τους και να γίνονται εσωστρεφείς. Έτσι, σημειώνονται διάφορες επιπτώσεις στη συμπεριφορά και στην ψυχολογία τους αλλά και πολλά συναισθηματικά και σχολικά προβλήματα. Ύστερα από εκφοβιστικές και επιθετικές συμπεριφορές, τα θύματα πολλές φορές βυθίζονται σε κατάθλιψη, παρουσιάζουν τάσεις αυτοκτονίας και διαταραχές διατροφής, καθώς δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν αυτό που τους συμβαίνει (Κολιάδης, 2010).

Οι εκφοβιστικές συμπεριφορές θυτών έναντι των θυμάτων περιλαμβάνουν επιθετικά πειράγματα, άμεσες και έμμεσες απειλές, σωματικές παρενοχλήσεις, απόρριψη από ομάδες φίλιας, χρήση σωματικής βίας, επιθετικά ξεσπάσματα, διάθεση κουτσομπολιού, άδικη και εχθρική κριτική. Τα άτομα που δέχονται αυτές που δέχονται αυτές τις επιθέσεις, ονομάζονται θύματα. (Κουρκούτας, 2009).

Πολλές αλλαγές καταγράφονται στη συμπεριφορά των θυμάτων, καθώς λόγω της επιθετικής συμπεριφοράς των θυτών, καταλαμβάνονται από συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας, εκδηλώνοντας αυτήν την ένταση με κλάματα, θυμό και κοινωνική απόσυρση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να έχουν μια άσχημη εικόνα για τον εαυτό τους και χαμηλή αυτοεκτίμηση και φτάνουν πολλές φορές να θεωρούν υπεύθυνους τους ίδιους για τις προκλητικές συμπεριφορές που δέχονται (Carney & Merrell, 2011).

Τα θύματα έτσι απομονώνονται, γίνονται μοναχικοί και καταθλιπτικοί, αντιμετωπίζοντας συγχρόνως και πολλά σχολικά προβλήματα. Προβλήματα όπως πτώση στην επίδοση μαθημάτων, δυσκολίες προσαρμογής σε καινούριες καταστάσεις και στη δημιουργία φιλικών σχέσεων, απουσίες και αποχή από δραστηριότητες και εργασίες και πολλές φορές παραίτηση από το σχολείο (Κολιάδης, 2010).

Δεν είναι λίγα και τα ψυχοσωματικά προβλήματα που παρουσιάζονται, όπως δυσκολίες στον ύπνο, νυχτερινή ενούρηση, δερματικά προβλήματα, ταχυπαλμίες και ταχυκαρδίες, πονοκεφάλους και κρίσεις πανικού (Κολιάδης, 2010).

Χαρακτηριστικά – προφίλ παιδιού

Ο Πέτρος είναι ένα αγόρι δέκα ετών και φοιτά στην Τετάρτη Τάξη Δημοτικού Σχολείου στον Πύργο Ηλείας. Η οικογένεια του Πέτρου κατάγεται από τη Βόρειο Ήπειρο και εγκαταστάθηκαν στην Ελλάδα για οικονομικούς λόγους, όταν ο Πέτρος ήταν τριών χρονών. Ο Πέτρος είναι μοναχοπαίδι. Είναι ένα παιδί μετρίου αναστήματος, αδύνατο για την ηλικία του, έχει καστανά μάτια και φορά γυαλιά μυωπίας.

Όσον αφορά τις σχολικές επιδόσεις είναι ένας μέτριος μαθητής με πολλά περιθώρια βελτίωσης και δυνατότητας, με έφεση στο μάθημα των Μαθηματικών. Ενώ του αρέσει να παρακολουθεί αθλητικές δραστηριότητες στο σχολείο, εν τούτοις δε συμμετέχει ποτέ και παραμένει απλός θεατής. Σ' αυτό συμβάλλει το γεγονός, ότι ο Πέτρος δεν έχει φίλους, έχει απομονωθεί και κλειστεί στον εαυτό του. Οι συμμαθητές του τον θεωρούν ξένο, Αλβανό και δε θέλουν να παίζουν και να συνομιλούν μαζί του, δείχνοντάς το καθημερινά έντονα με φράσεις του τύπου, «Άσε τον Αλβανό και πάμε», «Τι θέλει ο Αλβανός στο σχολείο και στη χώρα μας, να πάει από εκεί που ήρθε». Τα λόγια πολλές φορές, συνοδεύονται με σπρωξιές, περίεργες γκριμάτσες, βγάλσιμο γλώσσας.

Όλα τα παραπάνω, επηρέασαν πολύ τον Πέτρο, σε τέτοιο σημείο που έχει γίνει ένα παιδί αγχωμένο, ευαίσθητο, ανασφαλή και τόσο φοβισμένο που φοβάται ακόμα και τη σκιά του. Στην τάξη δε συμμετέχει καθόλου, κάθετα στο τελευταίο θρανίο, φοβάται να σηκώσει το χέρι του και να πει οτιδήποτε, τόσο πολύ που μια μέρα ντρεπόταν να πει στη δασκάλα του να πάει τουαλέτα και έβρεξε το παντελόνι του. Οπότε τα χλευαστικά σχόλια, γίνονταν ολοένα και πιο έντονα.

Ο Πέτρος ντρέπεται για την καταγωγή του και κατηγορεί τους γονείς του για την κατάσταση την οποία ζει. Δεν εκφράζει τα συναισθήματα και τις ανησυχίες του ούτε

στους γονείς του, με εξαίρεση μία φορά όταν οι συμμαθητές τους (συγκεκριμένα πέντε αγόρια) του έσπασαν τα γυαλιά και ξέσπασε σε κλάματα και λυγμούς στο σπίτι.

Έτσι, οι γονείς του Πέτρου επισκέφτηκαν τη δασκάλα, εξέφρασαν τους φόβους τους και τότε η εκπαιδευτικός αποφάσισε να συνάψει ένα συμβόλαιο τιμής – συναντίληψης μεταξύ του Πέτρου και της ίδιας, με σκοπό να τον βοηθήσει να γίνει δυνατός και να εξαιρεθεί (αν γίνεται) τέτοιες ενέργειες, τέτοιες εκφοβιστικές συμπεριφορές.

Σύναψη συμβολαίου τιμής – συναντίληψης

Η εφαρμογή γραπτού συμβολαίου, ανάλογα με τους όρους που θα τεθούν, αναμένεται να επιφέρει και τα επιθυμητά αποτελέσματα (Κολιάδης, 2010). Το συμβόλαιο τιμής – συναντίληψης συνάπτεται μεταξύ της κυρία Παπαδοπούλου (δασκάλα) και του Πέτρου.

Η κυρία Παπαδοπούλου θα ήθελε ο Πέτρος να:

1. Την ενημερώνει αμέσως κάθε φορά που δέχεται μια εκφοβιστική επίθεση και συμπεριφορά από τους συμμαθητές του.
2. Να παραμένει ψύχραιμος και να μη φοβάται, όταν οι συμμαθητές του του επιτίθενται λεκτικά ή και σωματικά, αλλά να ορθώνει το ανάστημά του και με ευγενικό και όμορφο τρόπο να προσπαθεί να τους αποφεύγει ή και να τους αντιμετωπίσει λέγοντάς τους, πως αυτό που συμβαίνει είναι ανάρμοστο.
3. Να υπερασπίζεται τον εαυτό του και την καταγωγή του, κάθε φορά που δέχεται μια επιθετική συμπεριφορά σχετικά με τη χώρα γέννησής του και να τους εξηγεί πως η Βόρεια Ήπειρος είναι ελληνική γη, αλλά και Αλβανός να ήταν δε θα είχε σημασία, αφού όλοι είναι ίσοι και παιδιά ενός ίδιου Θεού.
4. Να λάβει μέρος την επόμενη εβδομάδα στον Πανελλήνιο Μαθηματικό διαγωνισμό και να γραφτεί στην ποδοσφαιρική ομάδα του Δήμου, προκειμένου να ασχοληθεί με κάτι που πραγματικά τον ενδιαφέρει, ώστε να τονωθεί η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση που τρέφει για τον εαυτό του.
5. Να συμμετέχει στο μάθημα σηκώνοντας το χέρι, να εκφράζει απορίες, να διατυπώνει ιδέες, να λύνει ασκήσεις στον πίνακα και να παίρνει πρωτοβουλίες, ώστε να γίνει πιο ενεργός και δυναμικός.
6. Να προσεγγίσει κάποιους συμμαθητές του, αγόρια και κορίτσια, από την τάξη του ή από άλλες και να συνάψει φιλικές σχέσεις. Άλλωστε δε συμπεριφέρονται όλοι με τον ίδιο τρόπο. Η δημιουργία φιλικών σχέσεων, θα τον βοηθήσουν να αρχίζει να εκφράζεται λεκτικά και συναισθηματικά και να νιώθει ασφαλής.

Ο Πέτρος θα ήθελε η κυρία Παπαδοπούλου:

1. Να είναι πάντα δίπλα του, να τον ακούει, να τον συμβουλεύει, να τον στηρίζει ψυχολογικά και να του δίνει δύναμη, κάθε φορά που την έχει ανάγκη.
2. Να κάνει στην τάξη έντονη την ιδέα της πολυπολιτισμικότητας.
3. Να υπάρχουν κυρώσεις (στα αυτοκόλλητα) στα παιδιά που εκδηλώνουν επιθετικές συμπεριφορές.

4. Να τον βοηθήσει στην προσέγγιση και σύναψη σχέσεων με άλλα παιδιά, καθώς νιώθει πολύ φοβισμένος.
5. Να τον προτρέπει στην αρχή να συμμετέχει στο μάθημα, λέγοντάς του να μιλήσει τη δεδομένη στιγμή, προκειμένου να ενταχθεί ομαλά στην τάξη.
6. Να μην ενημερώνει τους γονείς του, κάθε φορά που δέχεται μια επιθετική συμπεριφορά, ζητώντας απόλυτη εχεμύθεια.

Και οι δύο συμφωνούν ότι:

1. Οι όροι του συμβολαίου θα πρέπει να τηρούνται και μπορούν να αλλάξουν μόνο ύστερα από κοινή συζήτηση και συμφωνία.
2. Η τήρηση του συμβολαίου για τρεις εβδομάδες από πλευράς του Πέτρου θα επιβραβεύεται με γλυκά και αυτοκόλλητα από τη δασκάλα, ενώ η ανεπιτυχής εκτέλεση θα επιβάλλει κυρώσεις, όπως η στέρηση των παραπάνω.

Υπογραφές

Κυρία Παπαδοπούλου.....

Πέτρος.....

Αποτίμηση συμβολαίου

Το συμβόλαιο τιμής-συναντίληψης αποτελεί μια ανταλλαγή υποσχέσεων (Στασινός, 2013). Η εκπαιδευτικός και ο Πέτρος συμφωνούν ότι θα δοθεί ένα περιθώριο αποτελεσματικής εφαρμογής και αν είναι επιτυχής θα ανταμειφτεί, αν όχι όμως θα πρέπει να υποστεί τις συνέπειες (Κολιάδης, 2010).

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου συμβολαίου έχει ως στόχο τη μείωση ή ακόμη και την εξάλειψη εκφοβιστικής συμπεριφοράς και της θυματοποίησης. Αναμένεται με τη σύναψη και τήρηση των όρων του συμβολαίου, ο μαθητής να μάθει να χρησιμοποιεί τεχνικές ενίσχυσης του αυτοσυναίσθηματος και της αυτοεκτίμησης, με σκοπό όταν βρίσκεται μπροστά σε τέτοιες καταστάσεις να παραμένει ψύχραιμος και να μπορεί να τις αντιμετωπίζει. Το συμβόλαιο θα βοηθήσει τον μαθητή να αναζητήσει βοήθεια από φίλους, να στραφεί και σε άλλα ενδιαφέροντα, να δείξει ζήλο μέσα στην τάξη, ώστε να τονωθεί η αυτοπεποίθησή του και να οργανώνει τη ζωή με θάρρος. Το συμβόλαιο έχει ως στόχο την κάλυψη και ενίσχυση των αδυναμιών του θύματος (Κολιάδης, 2010).

Περιμένω με τη σύναψη του συμβολαίου ο Πέτρος να είναι πλέον σε θέση να υπερασπίζεται τον εαυτό του με αυτοπεποίθηση και περηφάνια. Το σημαντικότερο είναι να αποκτήσει ένα θετικό συναίσθημα για τον ίδιο, ρυθμίζοντας τα συναίσθημά του, ώστε να βελτιωθεί συναισθηματικά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά (Κολιάδης, 2010).

Ο εκπαιδευτικός είναι το μέσο για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω (Μπρούζος, 2009). Το συμβόλαιο τιμής έχει πολύ θετικές συνέπειες στην ενσωμάτωση και στην ένταξη των μαθητών και η εφαρμογή του έχει πολύ σημαντικά αποτελέσματα (Τριλιανός, 2004).

Συμπεράσματα

Η κυρία Παπαδοπούλου και ο Πέτρος έδωσαν γραπτή υπόσχεση, ότι θα εκτελέσουν ότι υπέγραψαν στο συμβόλαιο τιμής – συναντίληψης. Η τήρηση από τον Πέτρο επιβραβεύεται από τη δασκάλα, προκειμένου το παιδί να ενισχυθεί. Κύριοι στόχοι του συμβολαίου είναι να βοηθηθεί το παιδί ώστε να εξαφανιστούν άγχη, φόβοι, ντροπές, να γίνει αποδεκτό από όλους, να γίνει υπερήφανος για την καταγωγή του, να αποκτήσει ενδιαφέροντα και κυρίως αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Εάν τηρηθούν οι όροι του συμβολαίου, τότε σίγουρα θα έχουμε εμφανή αποτελέσματα και ο Πέτρος θα νιώσει το αίσθημα αποδοχής, θα αντιμετωπίζει με δυναμικότητα και αυτοπεποίθηση τη ζωή και τις όποιες καταστάσεις μελλοντικά συναντήσει και θα εξαλειφθούν οι εκφοβιστικές και επιθετικές συμπεριφορές εναντίον του.

Άλλωστε, σύμφωνα με τον Olweus [όπως παρατίθεται (Στασινός, 2013)], «Κανένας μαθητής δε θα πρέπει να φοβάται να πάει στο σχολείο και κανένας γονιός δε θα πρέπει ν' ανησυχεί μήπως συμβεί κάτι ανάλογο στο παιδί του» (σελ.335).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Carney, A. & Merrell, K. (2011). Bullying in Schools: Perspectives an understanding problem. *School Psychology International*, 22, 364 – 382.

Κολιάδης, Ε.Α. (2010). Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κουρκούτας, Η.Ε. (2009). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά. Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου* (4^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μία ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden MA: Black well Publishing.

Στασινός, Δ.Π. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Τριλιανός, Θ.Α. (2004). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας* (3^η έκδοση, Τομ. Β). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

«Άσπρο άλογο»

Αξιοποιώντας την τέχνη του κινηματογράφου για την παραγωγή γραπτού λόγου

Χασίδου Μελανία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Π.Μ.Σ. ΕΚΠΑ
Δρ Επιστημών της Αγωγής

Καμπούρμαλη Ιωάννα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Σχ. Σύμβουλος
44^{ης} Περ. Δημοτ. Εκπ. Αττικής
Π.Μ.Σ. Ε.Κ.Π.Α
Π.Μ.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Με αφορμή μια κινηματογραφική ταινία ... Παρακολουθούμε αποσπάσματα από μια κινηματογραφική ταινία, συζητούμε, μοιραζόμαστε σκέψεις και συναισθήματα, δουλεύουμε ομαδικά και παράγουμε **γραπτό λόγο**. Επιχειρούμε την ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων, της φαντασίας και της δημιουργικότητας με όχημά μας την τέχνη του κινηματογράφου και παράλληλα την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας, ενσυναίσθησης και κριτικής σκέψης.

Λέξεις-Κλειδιά: παραγωγή γραπτού λόγου, τέχνη του κινηματογράφου, οπτικοακουστικός εγγραμματισμός, ομαδική δημιουργία, φαντασία, κριτική σκέψη, βιωματική εκπαίδευση

Παραγωγή γραπτού λόγου

Η παραγωγή τόσο του προφορικού όσο και γραπτού λόγου αποτελούν πολυσύνθετες και πολύπλοκες διαδικασίες στις οποίες οι μαθητές καλούνται να μνηθούν μέσα από αποτελεσματικές αλλά και διδάξιμες δημιουργικές και καινοτόμους τεχνικές και μεθόδους, με βασικό στόχο την ανάπτυξη της μεταγνώσης, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της επικοινωνιακής λειτουργίας.

Οι Graves (1994) και Σπαντιδάκης (1998^α & 2004) τονίζουν την έμφαση που πρέπει να δίδεται στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Για να μπορέσει ο μαθητής να μάθει να χειρίζεται το γραπτό λόγο είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να τονίζει την επικοινωνιακή λειτουργία της γραφής μέσα από αυθεντικές καταστάσεις. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορεί ο μαθητής να μετασχηματίζει τη σχολική μάθηση και την προσωπική του εμπειρία σε καθημερινή και αργότερα σε επαγγελματική δεξιότητα .

Τα παραγόμενα γραπτά κείμενα θα πρέπει να υπακούουν σε συμβάσεις, οι οποίες έχουν προκαθοριστεί τόσο ως προς το περιεχόμενο, όσο και ως προς τον αποδέκτη και το κειμενικό είδος που υπηρετείται. Η διδακτική μεθοδολογία που εισάγεται οφείλει να εξυπηρετεί τους βασικούς στόχους διδασκαλίας και άσκησης των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από καινοτόμες επιλογές που διεγείρουν τη φαντασία των εμπλεκόμενων και συμβάλλουν στην υπέρβαση παγιωμένων τακτικών όσον αφορά τη διδακτική πρακτική.

Η **αδυναμία** πολλών μαθητών να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, όσον αφορά την παραγωγή του γραπτού λόγου, παίρνει τις διαστάσεις ενός σοβαρού **εκπαιδευτικού προβλήματος**. Η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να προτείνει σύγχρονους υποστηρικτικούς τρόπους και καινοτόμους μεθόδους, ώστε μέσα από απαραίτητες διδακτικές παρεμβάσεις, να διευκολυνθούν και να παρωθηθούν οι μαθητές να παράγουν γραπτό λόγο με δημιουργικότητα, φαντασία και κριτικό αναστοχασμό.

Ο μαθητής είτε ως έμπειρος αναγνώστης-θεατής, είτε ως έμπειρος συγγραφέας επεξεργάζεται και αξιολογεί την εικόνα για να παράγει νέα γνώση. Ο αναγνώστης ενός πολυτροπικού κειμένου και ο συγγραφέας συνθέτουν τις σχέσεις ανάμεσα στο κείμενο και σε αυτά που γνωρίζουν, αισθάνονται και πιστεύουν. Οι προγενέστερες γνώσεις, εμπειρίες, συναισθήματα, προσδοκίες, κίνητρα και στόχοι παρωθούν το μαθητή μέσα από τον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό ώστε να παραχθεί γραπτός λόγος με νόημα.

Καθώς οι συνθήκες που κυριαρχούν σε κάθε τάξη ποικίλλουν ανάλογα με το κοινωνικό, οικονομικό, ή πολιτισμικό πλαίσιο της περιοχής του σχολείου και του μαθητικού πληθυσμού, η διδακτική προσέγγιση δύναται να διαφοροποιείται και να προσαρμόζεται στις διαφορετικές ανάγκες της κάθε τάξης. Εδώ παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες δραστηριότητες οι οποίες λειτούργησαν θετικά στο πλαίσιο που εμείς τις επιχειρήσαμε. Αυτό δεν σημαίνει πως ο κάθε εκπαιδευτικός δεν έχει την ελευθερία να τις αναπροσαρμόζει, να τις διαφοροποιεί και να τις επεκτείνει όπως εκείνος κρίνει και όπως η τάξη του και οι ανάγκες της τον οδηγούν.

Τέχνη και εκπαίδευση-Παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

Η πραγματικότητα, την οποία βιώνουμε καθημερινά, αποτελείται από εικόνες οι οποίες καταλαμβάνουν όλο και περισσότερο την προνομιακή θέση που κατείχε μέχρι τώρα ο λόγος και μέσα από αυτές επικοινωνούμε, ανταλλάσσουμε ιδέες και, αποκτούμε συνειδητοποιούμε την ύπαρξή μας, εμπλουτίζοντας την πολιτισμική μας ταυτότητα με την ανάπτυξη άλλου κώδικα επικοινωνίας, μιας άλλης γλώσσας, της γλώσσας των εικόνων. Η εικόνα αποτελεί «γλώσσα» στο βαθμό που με τη χρήση σημείων μπορεί να παράγει και να μεταδίδει ιδέες και σημασίες. Ο ρόλος του κινηματογράφου ως πολιτιστικό προϊόν και ως μέσο μαζικής επικοινωνίας είναι σημαντικός. Η Διακήρυξη της UNESCO για την Εκπαίδευση στα ΜΜΕ το 2001 προτείνει: είναι προτιμότερο από το να καταδικάσουμε την αναμφισβήτητη δύναμη των ΜΜΕ, να δεχτούμε τις σημαντικές τους συνέπειες και τη διείδυση σε όλο τον κόσμο ως ένα εδραιωμένο γεγονός, και, επίσης να εκτιμήσουμε τη σημασία τους ως ενός στοιχείου του πολιτισμού στο σημερινό κόσμο.

Στη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση, αξιοποιείται ο οπτικοακουστικός εγγραμματισμός, μέσω την αξιοποίησης της τέχνης του κινηματογράφου στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αισθητική απόλαυση καθώς επίσης και η βιωματική προσέγγιση, ώστε να αναπτυχθούν οι ψυχοσυναισθηματικές λειτουργίες των μαθητών και να εμπλακούν σε

έναν κριτικό αναστοχασμό της προσωπικής τους αντίληψης για την πραγματικότητα και την καθημερινότητα μέσα από τη διερευνητική μάθηση και την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Τα πορίσματα άλλωστε τόσο της κοινωνικής ψυχολογίας, όσο και της θεωρίας μάθησης του εποικοδομητισμού, αλλά και της παιδαγωγικής και διδακτικής έρευνας, συντείνουν μεταξύ άλλων ότι η αποτελεσματικότητα της μάθησης εξαρτάται από την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, την εμπλοκή τους στη διαδικασία, την ανάπτυξη των κριτικών τους ερωτημάτων και την αξιοποίηση εναλλακτικών καινοτόμων τρόπων αναπαράστασης και παρουσίασης της σχολικής γνώσης, ώστε να λάβουν ώθηση για αυτονομία και αυτορρύθμιση στην κατανόηση της ύλης, να σκέφτονται, να δρουν και να συμπεριφέρονται ως ενεργοί πολίτες.

Οι μαθητές, καθώς επεξεργάζονται την κινηματογραφική ταινία, αναπτύσσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και συνδιαλέγονται με αυτές για να δημιουργήσουν προσωπική ανταπόκριση, με στόχο την κριτική αξιολόγηση των μηνυμάτων. Έτσι οι μαθητές μετατρέπονται από παθητικούς αποδέκτες σε ενεργητικούς συμμετέχοντες και, αντί να απορροφούν απλώς το μήνυμα, εμπλέκονται σε προσωπικές ερμηνείες και συσχετισμούς με προγενέστερες εμπειρίες σε σχέση με τη μήνυμα, συγκρίνουν επίσης τις εμπειρίες τους με αυτές των άλλων μαθητών και καλλιεργούν δεξιότητες ενσυναίσθησης.

Ο κινηματογράφος, ο οποίος είναι παρών στη ζωή των ανθρώπων κατ' επέκταση και των μαθητών, αποτελεί μια κοινή παγκόσμια γλώσσα με τεράστια απήχηση και δύναμη, που ασκεί πολλαπλή επίδραση στους ανθρώπους και διαμορφώνει την αντίληψή τους για τον κόσμο, σε μια εποχή πολλαπλών και περίπλοκων μορφών επικοινωνίας και ανάγκης καλλιέργειας πολύμορφων γραμματισμών.

Οι νέοι αντλούν πληροφορίες και ψυχαγωγούνται από την κινούμενη εικόνα, ζουν μ' αυτή και γοητεύονται. Για το λόγο αυτό σε πολλές χώρες η εκπαίδευση έχει αναγνωρίσει ότι η κριτική κατανόηση της κινηματογραφικής ταινίας, όπως και του βίντεο και του τηλεοπτικού προγράμματος, αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του γραμματισμού.

Η κινηματογραφική γλώσσα, είναι γλώσσα με υλικά δομής και προβολής από το σύνολο των τεχνών και της τεχνολογίας, όπως ο φωτισμός, ο ήχος και η θέση της κάμερας, που οικοδομούν το τελικό προϊόν σε συνεργασία, όπου η γλώσσα «δείχνει» αντί να «λέει» με ξεχωριστή δυναμικότητα.

Μέσα σ' αυτό το περιβάλλον, οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται σε επαφή με πλήθος πηγών οπτικοακουστικής έκφρασης και καλούνται να εμπλακούν σε δραστηριότητες αναζήτησης, διαχείρισης, επεξεργασίας και επικοινωνίας. Η χρήση και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων του υπερκειμένου επιτρέπουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να έρθουν σε επαφή με την πολυμορφία των αναπαραστάσεων ενός θέματος τέχνης.

Η τέχνη του κινηματογράφου στην εκπαίδευση

Η εισαγωγή της κινηματογραφικής γλώσσας κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, συνδέεται με το πνεύμα του πολυγραμματισμού με τη βοήθεια των πολυμέσων, που διαχέεται στο νέο σχολείο. Πρόκειται για την άσκηση των μαθητών στη χρήση διαφορετικών τρόπων και συμβόλων με στόχο την αναδόμηση και τη μεταγραφή τους σε περισσότερο κατανοητές μορφές σε σχέση με τις πρωτογενείς με τη δική τους παρέμβαση (Cope & Kalatzis, 2000: 187- 188· Kress, 2000: 337- 340)..

Η εμπλοκή της τέχνης του κινηματογράφου στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορεί να αποτελέσει δυναμικό μέσο με στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψη του παιδιού, εμπλέκοντάς το σε καινοτόμες και δημιουργικές και ευφάνταστες δράσεις.

Η στρατηγική την οποία ακολουθούμε στο παράδειγμά μας είναι η ενεργητική-βιωματική προσέγγιση και σε αυτήν ακριβώς υπακούουν οι τεχνικές που ακολουθούμε (καταιγισμός ιδεών, συζήτηση, ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, ατομική εργασία αναστοχασμού). Η ελκυστικότητα του μέσου του κινηματογράφου φιλοδοξούμε ότι θα προκαλέσει το ενδιαφέρον και την προσοχή όλων των μαθητών και θα τους κινητοποιήσει να συμμετάσχουν ενεργά και να συνεργαστούν αρμονικά ώστε να φτάσουν στο αποτέλεσμα που αναμένουμε. Η αξιοποίηση κάθε μορφής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε ένα δομημένο πλαίσιο που προβλέπει στοχευμένες δραστηριότητες, επιτυγχάνει με τον καλύτερο κατά τη γνώμη μας τρόπο τόσο τη συναισθηματική εμπλοκή των συμμετεχόντων και την καλλιέργεια και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης όσο και την ανάπτυξη ορθολογικών διεργασιών και κριτικής σκέψης.

Η επιλογή της συγκεκριμένης κινηματογραφικής ταινίας δεν είναι διόλου τυχαία καθώς πρόκειται για μια αναγνωρισμένης αξίας μικρού μήκους ταινία, η αισθητική και η διάρκεια της οποίας πληρούν στο ακέραιο τα κριτήριά μας για την αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για την ταινία του Αλμπέρ Λαμορίς (1922-1970) «*Το Ασπρο Άλογο*» (*Crin Blanc: Le cheval sauvage*). Η ταινία είναι ασπρόμαυρη, διάρκειας 40 λεπτών, γυρίστηκε το 1953 και έχει κερδίσει το μεγάλο βραβείο της Επιτροπής στις Κάννες (βραβείο Jean Vigo). Αναφέρεται σε ένα ατίθασο, αλλά εντυπωσιακό άσπρο άλογο μιας άγριας αγέλης, στη Νότια Γαλλία, το οποίο εκδηλώνεται εχθρικά κατά οποιουδήποτε επιχειρεί να το δαμάσει. Μόνο ο 10χρονος ψαράς Φόλκο κερδίζει την εμπιστοσύνη του. Στη συνέχεια οι δυο τους διεκδικούν την ελευθερία που οι άλλοι προσπαθούν να τους στερήσουν. Οι κριτικοί την χαρακτηρίζουν ως «*ένα έξοχο δείγμα νατουραλισμού, ένα ρεαλιστικό ποίημα για τη σχέση του ανθρώπου με τα ζώα και για τις νόρμες των ανθρώπινων κοινωνιών. Ασπρόμαυρη φωτογραφία αξεπέραστης αισθητικής δεινότητας*» (Αθηνόραμα).

Περιγραφή σχεδίου μαθήματος

Η **διάρκεια** του προτεινόμενου σχεδίου είναι 2- 4 διδακτικές ώρες. Τα **μέσα** που απαιτούνται είναι ένας υπολογιστής, ένας βιντεοπροβολέας, ένας πίνακας με χαρτί του μέτρου για την καταγραφή των απόψεων των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, χαρτιά για τις σημειώσεις, τα κείμενα και τις ζωγραφιές των μαθητών, μαρκαδόροι διαφόρων χρωμάτων.

Σκοπός και Στόχοι της διδακτικής πράξης

Στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό επιδιώκεται η αξιοποίηση της κινηματογραφικής ταινίας στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από μια ενσυναισθητική προσέγγιση, δημιουργική, άμεση και ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής διεργασίας. Ως συνεπικουρούμενοι δεσμοί της σχέσης κινηματογράφου και εκπαίδευσης εντοπίζονται και επιδιώκονται: α) η καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής του μαθητή, β) η ανάπτυξη της γνωστικής του εμπειρίας, γ) ο συναισθηματικός του εμπλουτισμός και δ) η διαπλάτυνση των πνευματικών του οριζόντων (Fleming D., 1993 σελ. 71-76).

Ως επιμέρους συνακόλουθοι στόχοι ορίζονται οι παρακάτω: Ο μαθητής:

1. να αναπτύξει την ενσυναίσθηση διατυπώνοντας θέσεις από τη σκοπιά του άλλου
2. να αναδιηγηθεί το περιεχόμενο της ταινίας και να εκφράσει το μήνυμά της
3. να αποκωδικοποιήσει τα σύμβολα με τα οποία εκφράζονται σκέψεις και συναισθήματα ασκώντας την κριτική του ικανότητα
4. να αναγνωρίσει τα συναισθήματα των δρώντων προσώπων
5. να εκφράσει σκέψεις και συναισθήματα που βιώνει μέσα από τις καταστάσεις στις οποίες τον μεταφέρει η ταινία
6. να βελτιώνει την επικοινωνιακή ικανότητα
7. μέσα από ερμηνεία βαθύτερων νοημάτων της ταινίας, να εμπλέκεται συναισθηματικά και να συνδέει μηνύματα κοινωνικά με τη σημερινή εποχή
8. να ερμηνεύει με δημιουργικό τρόπο μέρη τα ταινίας
9. να συνεργάζεται ανταλλάσσοντας απόψεις για το μήνυμα της ταινίας και τις επιλογές των ηρώων
10. να διατυπώνει τις σκέψεις του με μια λογική αλληλουχία
11. να δραστηριοποιεί τη φαντασία του ώστε να δώσει τη δική του συνέχεια στην εξέλιξη της ιστορίας της ταινίας
12. να δικαιολογήσει με επιχειρήματα τις επιλογές του σκηνοθέτη
13. να αναστοχαστεί πάνω σε θέματα που πραγματεύεται η ταινία

Δραστηριότητες

Καθώς κάποια από τα κύρια θέματα που πραγματεύεται η ταινία είναι οι αξίες της ελευθερίας και της φιλίας, επιλεκτικά, μπορούμε να αρχίσουμε την εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποιώντας την τεχνική του καταγισμού των ιδεών, με έναν προβληματισμό

πάνω στο θέμα: «τι σημαίνει καλός φίλος» ή στο: «ποιος είναι ο ελεύθερος άνθρωπος». Τα θέματα αυτά απασχολούν τους μαθητές και τα επεξεργάζονται μέσα από αντίστοιχες ενότητες στα βιβλία της Γλώσσας και του Ανθολογίου οι οποίες και αποτελούν το εφαλτήριο για αυτήν τη διδακτική μας πρόταση. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις σκέψεις των μαθητών στις οποίες θα επανέρθει στο τέλος της διαδικασίας.

Στη συνέχεια αφού κάνουμε μια εισαγωγή για το τι πρόκειται να παρακολουθήσουμε, προβάλλουμε αποσπάσματα από την ταινία (για την οικονομία του χρόνου) ή αν είναι εφικτό ολόκληρη την ταινία.

Μετά το τέλος της προβολής, γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης πάνω σε θέματα, σκέψεις και συναισθήματα που αναδύθηκαν από την ταινία καθώς και σε κάποια μορφολογικά στοιχεία που τα υποστηρίζουν. Όπου και αν χρειαστεί προβάλλουμε ξανά κάποιες από τις σκηνές για να τις εξετάσουμε καλύτερα. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις απαντήσεις των μαθητών και αναρτά αυτές τις καταγραφές σε εμφανή σημεία στην τάξη ώστε να μπορούν να τα συμβουλευτούν οι μαθητές όταν και αν τα χρειαστούν αργότερα. Προτείνουμε η συζήτηση να ακολουθήσει την εξής πορεία: (αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες ερωτήσεις):

Ποιο είναι το πρώτο συναίσθημα που σας γεννήθηκε μετά την προβολή; Τι σας έκανε εντύπωση στην ταινία; Ποιο είναι το θέμα της; Μπορείτε με μια –δυο λέξεις να πείτε τι πραγματεύεται η ταινία; Τι απορίες έχετε; Ποια είναι η σχέση του παιδιού με το άλογο; Πώς νομίζετε ότι αισθάνονται αρχικά οι πρωταγωνιστές της ταινίας; Υπάρχει κατανόηση και επικοινωνία μεταξύ τους; Πώς εξελίσσεται αυτή η σχέση; Πώς θα περιγράφατε τον χαρακτήρα του Φολκό; Αν το άλογο ήταν άνθρωπος, πώς θα περιγράφατε το χαρακτήρα του; Ποιο είναι και τι σημαίνει το όνειρο του Φολκό; Πώς συμπεριφέρονται οι κτηνοτρόφοι; Πώς αισθάνονται το παιδί και το άλογο για αυτούς; Όταν το παιδί γιάτρεψε το άλογο την πρώτη φορά, πως νομίζετε ότι αισθάνθηκαν οι δυο τους; Ποιες σκέψεις κάνει το άλογο κατά την καταδίωξή του; Ποια είναι τα συναισθήματα του αλόγου στην αιχμαλωσία, τη μάχη και όταν το καβάλησε το παιδί; Τι γνώμη έχετε για τους κτηνοτρόφους; Πως αισθάνεστε;

(Σχετικά με τα Μορφολογικά στοιχεία): Σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν το παιδί και το άλογο (μορφολογικά- χαρακτήρα). Τι παρατηρήσατε σε σχέση με τα χρώματα της ταινίας; Υπάρχουν διάλογοι; Γιατί ο σκηνοθέτης λέτε να έκανε αυτήν την επιλογή; Πού γυρίστηκε η ταινία; Τι εντύπωση σας δημιουργεί αυτός ο χώρος; Ποιοι ήχοι ακούγονται στην ταινία; Πότε γίνονται πιο έντονοι; Τι ρόλο έπαιξε η μουσική υπόκρουση της ταινίας; Η μουσική είναι αργή ή γρήγορη; Σε ποιες σκηνές η μουσική είναι πιο έντονη; Πώς σας φάνηκε το φως στην ταινία; Από πού έρχεται; Δημιουργεί σκιές;

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ακολουθώντας της αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει να γράψει ένα κείμενο με διαφορετικό θέμα. Οι μαθητές συνεργάζονται, καταγράφουν τις απόψεις όλων των μελών της

ομάδας και συνθέτουν ένα ομαδικό κείμενο το οποίο και παρουσιάζουν στο τέλος αυτής της διαδικασίας στην ολομέλεια. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διάρκεια της εργασίας των ομάδων είναι καθοδηγητικός και εμπνευστικός.

Σε αυτήν τη φάση, η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να καταθέσει σκέψεις και συναισθήματα μπαίνοντας στη θέση ενός από τους ήρωες της ταινίας. Η ταύτιση με τον ήρωα, η υπεράσπιση των απόψεών του και η κατάθεση των συναισθημάτων του πιστεύουμε ότι αποτελεί ισχυρό κίνητρο για την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές. Με την ανάγνωση των κειμένων στην ολομέλεια η οποία και ακολουθεί, ακούγονται όλες οι 'φωνές' των ηρώων, ακούγεται η 'φωνή' του Άλλου, διαφαίνονται οι διαφορετικές οπτικές και οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν και κάποιες πτυχές της πραγματικότητας τις οποίες ούτε καν είχαν σκεφτεί πρωτότερα.

Εναλλακτικά, θα μπορούσε η κάθε ομάδα να αναλάβει να παίξει ένα παιχνίδι ρόλων πριν από την παραγωγή γραπτού λόγου ώστε να έχει πρώτα προσεγγίσει βιωματικά τη θέση του άλλου και στη συνέχεια να καταγράψει σκέψεις και συναισθήματα. Η προσέγγιση αυτή υποστηρίζει ταυτόχρονα την παραγωγή προφορικού λόγου ωστόσο απαιτεί περισσότερο χρόνο για προετοιμασία και υλοποίηση και εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να αποφασίσει πως θα το χειριστεί ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες.

Οι εργασίες που δίνονται στις ομάδες είναι οι εξής: Η καθεμιά από τις τρεις πρώτες ομάδες μπαίνει στη θέση ενός από τους πρωταγωνιστές της ταινίας (άλογο-παιδί-κτηνοτρόφοι) και μέσα από την οπτική του κάθε ρόλου αναλαμβάνει να συνθέσει ένα κείμενο, σε πρώτο πρόσωπο, στο οποίο καταθέτει *σκέψεις και συναισθήματα για τον εαυτό και τους άλλους*.

Η 4^η ομάδα αναλαμβάνει να συνθέσει ένα κείμενο μέσα από την οπτική των θεατών με θέμα: *«Πού φαντάζεστε ότι ταξίδεψαν άλογο και παιδί; Τι νομίζετε ότι θα γίνει στη συνέχεια; Τι θα θέλατε εσείς να συμβεί;»*

Αφού τελειώσουν οι μαθητές την εργασία τους, η κάθε ομάδα διαβάζει το κείμενό της στην ολομέλεια της τάξης. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με το πώς οι μαθητές βλέπουν τη θέση του Άλλου και πώς αισθάνονται μετά από αυτό. Στη συνέχεια μπορούν με την ομάδα τους να ζωγραφίσουν όποια σκηνή της ταινίας επιλέξουν.

Αξιολόγηση

Ως αξιολόγηση της διδακτικής προσέγγισης προτείνουμε οι μαθητές να στοχαστούν πάνω σε ένα θέμα της καθημερινότητας το οποίο γίνεται συχνά αντικείμενο αντιπαράθεσεων και πηγή δυσάρεστων συναισθημάτων: το θέμα της αποκλειστικότητας σε μια φιλική σχέση. Συνδέουμε με αυτόν τον τρόπο τις αξίες της φιλίας και του σεβασμού της ελευθερίας του Άλλου με τις οποίες ασχοληθήκαμε κατά την επεξεργασία της ταινίας. Αφού ξαναγυρίσουμε στις πρώτες σκέψεις που κατέθεσαν με τον καταιγισμό ι-

δεών σχετικά με το θέμα της φιλίας και/ή της ελευθερίας και συζητήσουμε αν θα πρόσθεταν ή θα άλλαζαν κάτι σε αυτές, ζητούμε από τους μαθητές, σε ατομικό επίπεδο αυτή τη φορά, να καταγράψουν τις σκέψεις τους προβληματιζόμενοι πάνω στο εξής θέμα:

«Ένας μαθητής, ο Κ., θυμώνει με τον φίλο του τον Γ. γιατί τον βλέπει να κάνει παρέα και με έναν άλλο συμμαθητή τους. Θέλει να έχει την αποκλειστικότητα στην παρέα του και, όταν αυτό δεν συμβαίνει, τον απειλεί ότι θα διακόψει τη σχέση μαζί του. Ο Γ. δεν έχει αλλάξει τίποτα στη συμπεριφορά του απέναντι στον Κ., απλά επιθυμεί και την παρέα ενός άλλου παιδιού. Πώς σχολιάζετε την συμπεριφορά του Κ.;»

Σημαντικό είναι στο τέλος της όλης διαδικασίας οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να καταθέσουν σκέψεις και συναισθήματα από αυτήν την εμπειρία. Είναι σημαντικό τόσο για τους ίδιους επειδή τους δίνεται η δυνατότητα αναστοχαζόμενοι να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες όσο και για τον εκπαιδευτικό επειδή αυτή η κατάθεση σκέψεων και συναισθημάτων αποτελεί για τον ίδιο όχι μόνο ανατροφοδότηση αλλά και μια μορφή αξιολόγησης για το όλο εγχείρημα.

Βιβλιογραφία

Αγγέλη, Α. (2011). *Η προβολή κινηματογραφικής ταινίας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η γνώμη διδασκόντων την ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στο 6ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Εναλλακτικές Μορφές Εκπαίδευσης, 4-6 Νοεμβρίου 2011 (σ.σ.242-255). Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2015, από <http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2011/paper/view/70>.*

Chansel, D. (2001). *Europe on-screen. Cinema and the teaching of history.* Germany: Council for Cultural Co-operation, Council of Europe Publishing

Cope, B. and Kalantzis, M. (2000), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures,* London and New York: Routledge.

Fleming D., 1993, *Media teaching,* Blackwell Publishers, Great Britain

Θεοδοσίου, Ν. (2013). *Μαύρος πίνακας - λευκή οθόνη. Κινηματογράφος και εκπαίδευση.* Ανακτήθηκε 10 Φεβρουαρίου 2015, από <http://www.olympiafestival.gr/paideia/paideia.theoritika.htm>.

Κόκκος, Α. (2010). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό Πλαίσιο και Μέθοδος Εφαρμογής. Εκπαίδευση Ενηλίκων, 19, 9-13.*

Jarvie I. C., 1970, *Towards a Sociology of the Cinema,* ed. Routledge and Kegan Paul, London

Κόκκος, Α. & συν. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κολοβός ν., 1993**, Δοκίμια θεωρίας και κριτικής του κινηματογράφου, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα
- Kress, G.R. & van Leeuwen, T. (2002)**, Reading Images: the Grammar of Graphic Design, London: Routledge
- Λυδάκη, Α. (2009)**. *Μέσα από την κάμερα. Κινηματογράφος και κοινωνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (Επιστ.Υπευθ.) (2011)**. *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, ΥΠΒΔΜΘ.
- Μείζον Πρόγραμμα επιμόρφωσης**. Βασικό επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Β΄: Ειδικό Μέρος. Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση. Μάιος 2011, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Πασχαλίδης Γ., (2000)**. “*Εκπαίδευση και Μαζική Επικοινωνία: Όροι και προοπτικές της διδασκαλίας των Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*”, Παιδαγωγική Επιθεώρηση 30.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004)**. *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τσαφταρίδης, Ν. (Συντονιστής) (2011)**. *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Γ΄. Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Γλωσσικά μαθήματα και μουσεία για τις τέχνες

Κωττούλα Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Δρ. Παιδαγωγικής

Σχολική Σύμβουλος Β' Αθήνας

mkottoula@gmail.com

Περίληψη

Στο κείμενο παρουσιάζεται μια πρόταση διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τη συμβολή των εικαστικών τεχνών. Η επιλογή αυτή συνδέεται με τα Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών και με τη δημιουργία Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων σε μουσεία για τις τέχνες. Ως διδακτική επιλογή σχετίζεται με τη σημασία της σύζευξης διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων στην κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων. Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα απορρέουν από την παραγωγή κριτικών ερωτημάτων, τα οποία προκύπτουν συνδυαστικά από τα γραπτά και τα οπτικά κείμενα και συγκλίνουν σε φαινόμενα και έννοιες που τα διέπουν. Η αποδόμηση του περιεχομένου των 'κειμένων' δημιουργεί άξονες νοημάτων μέσω των συσχετισμένων ερεθισμάτων. Λόγος και εικόνα συνιστούν νέες συμβάσεις στην κατανόηση και οι στερεότυπες παραδοχές γίνονται περισσότερο αντικείμενα κριτικής παρά αφομοίωσης απέναντι στα θέματα που προσεγγίζονται.

Λέξεις-Κλειδιά: γλωσσικά μαθήματα, εικαστικές τέχνες, συνδυαστική προσέγγιση, κριτική σκέψη.

Εισαγωγή

Τα τρέχοντα Προγράμματα Σπουδών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υποστηρίζουν τη διαθεματικότητα με την προσέγγιση άλλων γλωσσικών κωδίκων αποσκοπώντας στην ανάπτυξη πολλαπλών εστιών ενδιαφέροντος και ερμηνευτικών εκδοχών στα γνωστικά αντικείμενα. Με την έννοια αυτή, τα γλωσσικά μαθήματα θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αντικείμενα αυξανόμενου ενδιαφέροντος, καθώς τα νοητικά ερεθίσματα διαπλέκονται με τις αναπαραστατικές τέχνες με διαδικασίες υποβολής στην ενόηση και στην ενσυναίσθηση. Το πώς τροφοδοτούνται, κατά συνέπεια, η διδασκαλία και η μάθηση προσδιορίζει τόσο τις υποδομές όσο και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό με κριτήρια ό,τι κεντρίζει το μαθητικό ενδιαφέρον και επικαιροποιεί τη συνάντηση με τα γνωστικά αντικείμενα. Με αφορμήσεις άμεσου τύπου, όπως είναι τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των παιδιών ή με ερεθίσματα κοινωνικοπολιτιστικής σημασίας, ως εκπαιδευτικοί αποσκοπούμε στη δημιουργία ενός πολυτροπικού μορφωτικού χώρου, που εγείρει διαφορετικές προσλαμβάνουσες (Hooper Greenhill, 1999: 44 - 52), αξιοποιεί ενδιαφέροντα και κλίσεις αλλά/ και δημιουργεί προκλήσεις σε επίπεδο συναισθημάτων και ανάπτυξης δεξιοτήτων.

Η διδακτική αυτή επιλογή μεταφέρει την αντίληψη ότι οι τέχνες έχουν "λόγο" στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποσκοπούν στη διεύρυνση των ορίων της γλώσσας με τη

χρήση και άλλων επικοινωνιακών κωδικών με σύνθεση, συνδυασμό και αισθητικές παρεμβάσεις. Το μάθημα, έτσι, "γλιστρά" από τις παγιωμένες βεβαιότητες στην αυτονομία της σκέψης με αποτέλεσμα κείμενο και αναγνώστης να 'δίνουν τα χέρια' στη συνεργασία, αναβαθμίζοντας τη σημασία της αισθητικής ανταπόκρισης.

Το μαθησιακό όφελος, σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι ο πολυεστιακός προσανατολισμός της διαδικασίας της μάθησης, μια διανοητική διαδικασία εκτός του συμβατικού διδακτικού πλαισίου της αφομοίωσης και της αναπαραγωγής. Οι συνδυαστικές προσεγγίσεις εμπλουτίζουν τον προβληματισμό και διαφαίνονται απόψεις για τις οποίες δεν υπάρχουν άμεσα γνωστικά στηρίγματα ή μετασχηματίζονται λανθάνουσες αντιλήψεις που αποτελούν εμπόδια στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Dewey, 1980: 25 - 27). Με δεδομένη την εμπειρία ότι η μάθηση εξαρτάται από αλλαγές στην ατομική βιογραφία (Alheit, 2009), η συναλλαγή των εκφάνσεων του πολιτισμού, όπως είναι τα κείμενα και τα έργα τέχνης, ανάγονται και τα δύο στην ανθρώπινη σκέψη και στις δυνατότητές της ν' αλλάξει ή να εξελιχθεί.

Η ανάπτυξη μιας συγγένειας: Σχολική τάξη και μουσείο

Σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες της αναγνωστικής πρόσληψης, η σημασία του λόγου έγκειται στο 'χώρο σκέψης' που παραχωρείται στον αποδέκτη για την ερμηνεία του (Iser, 2000: 195). Η δημιουργία των συνειρμών, ως τεχνική, μετατοπίζει, με τις κατάλληλες προϋποθέσεις, το κέντρο βάρους της μάθησης από την έδρα στις ομάδες εργασίας, από την τάξη στο σπίτι, στη βιβλιοθήκη και σε άλλους χώρους μάθησης. Σ' ένα ενεργό περιβάλλον ερεθισμάτων, τροφοδοτούνται το συναίσθημα και η νόηση, παράγονται νοητικά σχήματα, η ζωγραφική του μυαλού, η προσωπική οπτική συναντάται με την κοσμική, αλλότρια ή οικεία, πάντως ενδιαφέρουσα. Κάθε 'κείμενο', κατά συνέπεια, έχει δυνητική θέση για τον αναγνώστη και μεταφέρεται από το περιβάλλον προέλευσής του στο δικό του περιβάλλον με τη δημιουργία 'φίλτρων' ανάγνωσης. Η διαμόρφωση συμβάσεων ανάγνωσης με επιλεγμένους όρους από τους αναγνώστες αποτελεί μια δυναμική διδακτική πρακτική με τη συμβολή του εκπαιδευτικού, που παροτρύνει, διδάσκει και μαθαίνει κι ο ίδιος.

Σ' αυτό το κλίμα, η σχολική εκπαίδευση μπορεί να συνδυαστεί με τη μουσειακή, με την προεργασία για ένα θέμα, την παρατήρηση, τη διατύπωση ερωτημάτων, τη διερεύνηση και τον αναστοχασμό με περισσότερα δεδομένα, συμπεριλαμβανομένων και των αισθητικών που πληθαίνουν τη σκέψη, την ανασυγκροτούν σε διάλογο με έργα πολιτισμού. Το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από το "Ποιος δημιούργησε" στο "Ποιον απευθύνεται", άρα και η προβολή της ατομικής ή ομαδικής προσλαμβάνουσας συνείδησης στη διδασκαλία καθιστά τη δυναμική της τάξης φορέα μάθησης.

Η διδακτική προσέγγιση του διαφορετικού 'λόγω περίστασης' με κείμενα και εικαστικά έργα

Η σημασία της επιλογής του θέματος

Μια διδακτική πρόταση στο πλαίσιο που προαναφέρθηκε είναι η προσέγγιση του διαφορετικού ανθρώπου, που ζει και κινείται εκτός των συμβάσεων του μικρόκοσμου ή μιας ομαλής καθημερινότητας, λόγω περίστασης. Η θεματική αυτή επιλογή σχετίζεται με το σημερινό μοντέλο ζωής, κυρίως το αστικό, το οποίο χαρακτηρίζεται από την προστατευτικότητα της οικογένειας και ένα lifestyle που αντιστρατεύεται σ' ένα βαθμό την ενσωμάτωση σε διευρυμένες συλλογικότητες. Συνυφασμένη με τους κινδύνους του σήμερα, η διαπαιδαγώγηση των παιδιών έχει χαρακτηριστικά άμυνας, που εμφανίζονται με μορφές εσωστρέφειας ή αμηχανίας απέναντι σε καταστάσεις που ενέχουν την πιθανότητα μιας απειλής. Αλλά και ευρύτερα η κοινότητα, αποβλέποντας στη διασφάλιση της ομαλής κοινωνικοποίησης των μελών της αντιμετωπίζει την παρουσία των 'άλλων' κάποιες φορές αντιφατικά. Στο σχολείο, διαπιστώνεται συχνά η επιφυλακτικότητα των νέων, ιδιαίτερα σε ερωτήματα που αφορούν στον 'άλλο' σε πραγματικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης είτε η αμφίσημη στάση τους απέναντι στον μακρινό άλλο, που συναντάται στα κείμενα άλλοτε ως ήρωας και μαχητής και άλλοτε ως απλός άνθρωπος σε συνθήκες μειονεξίας ή ανάγκης. Η ανασύσταση, κατά συνέπεια, στερεότυπων παραδοχών που μονοδρομούν τις αντιλήψεις, θεωρείται βάση του επιπολιτισμού του σύγχρονου ενεργού πολίτη και απαιτεί διευρυμένο εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Συναντήσεις με τον "άλλον" στο χώρο ενός Μουσείου για τις τέχνες

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους των τεχνών, όπως και η ενσωμάτωση της τέχνης στην διδασκαλία στην τάξη με τα πολυμέσα, είναι κάποια από τα κριτήρια ολιστικής ή ανοιχτής μάθησης. Η προσέγγιση αυτή μπορεί να είναι αποτέλεσμα συνεργασίας μεταξύ υπευθύνων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών της ειδικότητας ή συναφών ειδικοτήτων. Μια πρόταση, επίσης, είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα μουσειακά προγράμματα και η ανάληψη ρόλου πολλαπλασιαστών προκειμένου να σχεδιαστεί μια στοχευμένη δράση. Με βάση τη σημασία που δίνεται σήμερα στη σχέση των συντελεστών της γνώσης με στόχο τη διεύρυνση και την προαγωγή της, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών φορέων των μουσείων των πόλεων αποτελεί ένα πεδίο σύμφυρσης ιδεών με τη συνεργασία ανθρώπων με διαφορετικούς ρόλους αλλά κοινό εκπαιδευτικό προσανατολισμό. Εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία έχουν ήδη εκπονηθεί από μουσεία για μαθητές, είναι ενεργά, βρίσκονται στη διάθεση των εκπαιδευτικών για να τα εντάξουν σε ενότητες διδασκαλίας και να στηρίξουν την εκπόνηση ενός ομαδικού έργου.

Ερχόμενοι στην θεματική της διαφορετικότητας διαπιστώνουμε ότι αποτελεί διάχυτη έννοια στα Αναλυτικά Προγράμματα Γυμνασίου και Λυκείου είτε άμεσα με τη διδασκαλία του ρατσισμού είτε ενταγμένη στην έννοια του πολέμου, στις κοινωνικές ανισότητες, στη μετανάστευση κλπ. Από τη στιγμή που το περιβάλλον διδασκαλίας αποτελεί και περιβάλλον κοινωνικοποίησης, επιδιώκουμε τη μετατροπή του φόβου σε κοινωνικότητα, την άμβλυση της περιχαράκωσης στο μικρόκοσμο των ομοίων, με τρόπους συγκινησιακούς και λογικούς, αξιοποιώντας και τον κόσμο των αισθήσεων και της φαντασίας με ερεθίσματα από τα αποθετήρια των τεχνών.

Η προβληματική του σχεδιασμού για πολυτροπική προσέγγιση στο θέμα της διαφορετικότητας

Το ζήτημα της διαφορετικότητας, βαθειά πολιτικό, το συναντάμε στα σχολικά εγχειρίδια με την ονοματολογία, 'πολιτικός πρόσφυγας', 'πτώχευμένος', 'περιθωριοποιημένος', 'αγωνιστής' στον πόλεμο των άλλων κλπ. Τα δύο ενδεικτικά παραδείγματα που ακολουθούν συν-εξετάζονται με την προσέγγιση εικαστικών έργων. Λόγω της υφής των γλωσσικών μαθημάτων και ιδιαίτερα του κοινωνιογλωσσικού χαρακτήρα τους, οι μεικτές προσεγγίσεις, κειμενικές και μη, διατρέχουν τη διδασκαλία και γίνονται καμβάς δραστηριοτήτων. Με δεδομένο ότι οι τέχνες αποτυπώνουν την κυριολεξία, τη μεταφορά αλλά και την αλληγορία απεικονιστικά, εμπνέουν στο σχεδιασμό ενός προσωπικού ορίζοντα προσδοκιών για το υπό διερεύνηση θέμα και σε συνδυασμό με τους άξονες του κειμένου αισθητοποιείται η έννοια υποκειμενικά και δημιουργείται ένα πολιτισμικό δυναμικό πλαίσιο, αυτό των 'αναγνωστών'. Εκτός από τις καλές τέχνες, όπως η ζωγραφική, η γλυπτική κλπ, τα υβριδικά έργα, στα οποία διασταυρώνονται οι εικαστικές-πλαστικές τέχνες, η μουσική και η αφήγηση και ενθαρρύνεται η σύζευξή τους, είναι ιδιαίτερα προσφιλή στη νέα γενιά, στην οποία οι συνδυαστικές εφαρμογές στη γνώση και στην αντίληψη αποτελούν άξονες ανάγνωσης του κόσμου. Η ματιά των μαθητών δεν είναι αυτή του δημιουργού ούτε του κριτικού της τέχνης. Είναι όμως η αφορμή για την επεξεργασία ερεθισμάτων και τη διεϊσδυση σε ζητήματα στα οποία τα έργα δυνάμει ή άμεσα παραπέμπουν. Η διδακτική ετοιμότητα για κάτι τέτοιο είναι η παιδαγωγική εφαρμογή της θεωρίας της πρόσληψης (Iser, 2000:195-196).

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρόταση που ενσωματώνει τον εικαστικό κόσμο στον εννοιολογικό και αντίστροφα συνιστά έναν αδέσμευτο τρόπο έκφρασης των παιδιών. Προηγείται η εστίαση σε κειμενικές μορφές λόγου βάσει του γνωστικού αντικειμένου. Κάθε κείμενο πρέπει να ζωντανέψει στη σχολική διαδικασία, να διεγείρει μνημονικά ίχνη, να οδηγήσει σε συνδυαστικές σκέψεις, σε αναγωγή σε προηγούμενη γνώση, να προκαλέσει για διερεύνηση, να αποδοθούν τα σύμβολα. Η απεικονιστική γλώσσα, από την άλλη πλευρά, προάγει την ηθελημένη συμμετοχή των μαθητών με ετερόκλητο πολιτισμικό κεφάλαιο ή/ και εμπειρίες Τα 'εν ενεργεία' κείμενα εκτίθενται σε ερωτήματα, τεμαχίζονται και ανασυντίθενται εμπλουτισμένα με διερευνητικά στοιχεία και άποψη. Η διατύπωση ερωτημάτων συνιστά προϋποθέσεις ανάπτυξης δεύτερου επιπέδου σκέψεων. Τα αναμενόμενα αποτελέσματα με τη συνδυαστική απόπειρα είναι ο μετασχηματισμός πεποιθήσεων που οδηγούν στην αναπαραγωγή ομοιοτήτων, σε ένα εύκαμπτο σώμα αντιλήψεων με δυνατότητες αναδιατύπωσης αρχικών παραδοχών (Mezirow and Associates, 1990:120).

Παραδείγματα συν - ανάγνωσης γραπτού κειμένου - εικαστικού έργου

Οι αναγνώσεις των γλωσσικών κωδίκων απαιτούν μια συγκεκριμένη μέθοδο και διαδικασία προκειμένου να ξεφύγουν από την απλή περιγραφή και τις εξω-εννοιολογικές προεκτάσεις. Προηγείται λοιπόν το κείμενο, οι επισημάνσεις και το εννοιολογικό πλαίσιο και συγκεκριμενοποιούνται τα ζητούμενα στους κειμενικούς άξονες. Τα κενά της

απροσδιοριστίας των κειμένων λόγω χρονικής απόστασης, συγκείμενων συνθηκών και δημιουργών, συμπληρώνονται από τους αναγνώστες και αποκτούν "σχηματοποιημένες όψεις" (Holub, 2004: 414 και 445). Οι μαθητές θέτουν κριτικά ερωτήματα και κάνουν μία αρχική παραδοχή. Σε δεύτερη φάση προσεγγίζεται το εικαστικό έργο με αδρή παρατήρηση στο σύνολό του, διατυπώνονται οι πρώτες σκέψεις. Στη συνέχεια πραγματοποιείται εκτεταμένη και εντατική παρατήρηση (δευτερεύοντα σημεία- αθέατα ή αποκαλυπτικά). Γεννιούνται νέα ερωτήματα σε εξάρτηση από τους άξονες περιεχομένου του κειμένου. Τέλος, οι μαθητές, έχοντας επεξεργαστεί λόγο και εικόνα, επανέρχονται στην εκτίμηση των αρχικών παραδοχών βάσει των ερωτημάτων, τις επιβεβαιώνουν, τις μετασχηματίζουν ή καταλήγουν σε νέες. Οι τελευταίες είναι αποτέλεσμα ανάγνωσης και ανίχνευσης ενός εμπλουτισμένου γλωσσικού κώδικα σε μηνύματα, συναισθήματα και σύμβολα, γεγονός που ευνοεί τη διαφυγή από τις καθημερινές νόρμες και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Βλ. Perkins, 1994: 42 - 46).

1^η περίπτωση: Τίτλος διδακτικής πρότασης: Διαφορετικοί άνθρωποι: αντιήρωες του πολέμου. Κείμενο: "Άνθρωποι του μύθου" Στ. Ξεφλούδας, 2010, Πίνακες: Χωρίς Τίτλο, 1971 & Χωρίς τίτλο 1972, Αληθινός, ΕΜΣΤ- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α., 2013: 8 & 6 (Εικόνα 4α,β).

Επεξεργασία- νέες παραδοχές Η μετωνυμική γλώσσα του κειμένου με βαθιά εσωτερικευμένο λόγο, αποτελεί κάλεσμα στον αναγνώστη στη σκιά του πολέμου. Με ανάλυση περιεχομένου στα αποσπάσματα σημειώνουμε τη νύχτα ως περιβάλλον και σκηνικό των προσώπων που ζουν την πτωτική πορεία προς το τέλος. Το συναίσθημα που απορρέει από την ενέργεια "κλαίει" χαρακτηρίζει το σκηνικό χώρο μάλλον παρά τα πρόσωπα, ως μυθική τοπιογραφία της μετάβασης των προσώπων στην αναπόφευκτη φθορά. (Εικόνα 1)



Εικόνα 1: Σύνδεση κειμένου με εικαστικό έργο

Από την άλλη πλευρά, το "άτιτλο έργο", 1971 (πουλί, κλουβί, κρανίο), απεικονίζει ένα πουλί σε κλουβί. Στο κλουβί, όμως, κύρια εστία προσοχής δημιουργεί ένα ανθρώπινο κρανίο, τοποθετημένο στη βάση του. Νεκρός - ζωντανός οργανισμός λοιπόν είναι η ρητή αντίθεση, εφόσον το κλουβί διαθέτει και τα απαραίτητα για την επιβίωση του έμβιου οργανισμού. Αν όμως θέλουμε να αναπτύξουμε την εικόνα ως σύγκλιση των

επί μέρους οπτικών αντικειμένων, συσχετίζουμε την ανελευθερία του έμβιου οργανισμού με την έλλειψη ζωής. Για να μη γίνει αυτό αυθαίρετα ή κατευθυνόμενα, αφαιρούμε σε αντίγραφο του έργου το ανθρώπινο κρανίο και μένουν τα υπόλοιπα. Το χρώμα, η ακινησία του πουλιού- ζωντανού οργανισμού, παρά τις παροχές τροφή και νερό, δίνουν υποτονική εικόνα ως προς το δίπολο της ζωής: αναπνέω - πετάω. Αντίστοιχα, στο αντίγραφο που δημιουργήσαμε αφήνουμε μόνο το κέντρο του θέματος ανθρώπινο κρανίο – σίδερα κλουβιού, επιτυγχάνοντας τη συνάφεια στα αποσπάσματα του κειμένου. Κρανίο και πρόσωπο δίνουν την εικόνα του εκφυλισμού της ύπαρξης, αφού και το δεύτερο δεν έχει περιθώρια διαφυγής του θανάτου. Και αυτός είναι ο πόλεμος.

Ο πίνακας "Χωρίς τίτλο", 1972 (Γύψος, διογκωμένη πολυστερίνη, ύφασμα, ξύλο, μικρόφωνο, ηχεία) απεικονίζει ένα πρόσωπο, χωρίς διακριτά χαρακτηριστικά, σε σώμα ντυμένο με κόκκινο φόρεμα. Δεξιά κι αριστερά, σε απόσταση από το σώμα και ψηλότερα από το φυσικό ύψος των ώμων υπάρχουν τα χέρια της φιγούρας αποκομμένα από το σώμα, σε πλαίσια στερεωμένα στον τοίχο. Στη συσχέτιση με το κείμενο, η γυναικεία φιγούρα απαντά σε δυο εκδοχές. Τα χέρια εξουσίας, αυτά που επέβαλαν τον πόλεμο ή τα χέρια αυτών των αγωνιστών του πολέμου που ακρωτηριάστηκαν, "κοιμήθηκαν μέσα στις τσέπες" ή "κρέμονται σαν ηλίθια από τους ώμους", χωρίς οι νευρώνες να δίνουν μηνύματα κίνησης, ζωής. (Εικόνα 2)



Εικόνα 2: Ακρωτηριασμένη ζωή

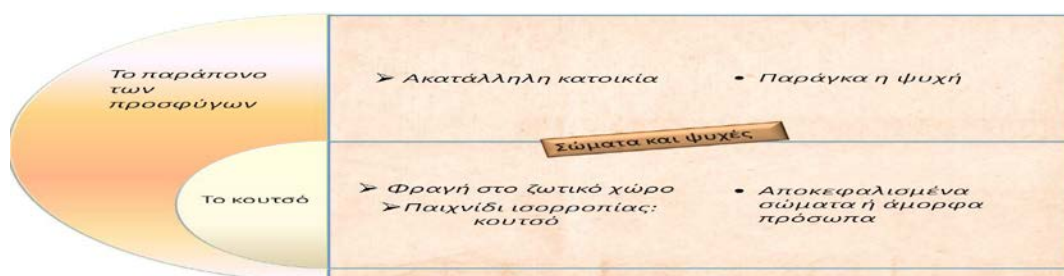
Οι προβολές εικαστικών - γλωσσικού κειμένου κατευθύνουν στο αναπόφευκτο, ταυτίζοντας ανελευθερία, θάνατο και ακρωτηριασμό, ως απότοκα του πολέμου.

2η περίπτωση: Τίτλος διδακτικής πρότασης: Η μειονεξία των προσφύγων. Απόσπασμα: Το παράπονο των προσφύγων. Εικαστικό έργο: Κανιάρης, Β. *Το κουτσό*, 1974: ΕΜΣΤ - Υπ. Πολιτισμού, 2010:15 (Εικόνα 4γ)

"Μείναμε στην προσφυγική συνοικία 'Χωράφια'. Από τον Κήπο που μέναμε ήταν καλύτερα, αλλά ένα δωματιάκι μας έδωσαν με τόσα άτομα μέσα, που ήταν εξαθλίωση. Προσφυγικός συνοικισμός: πείνα, αρρώστιες και δυστυχία. Όσοι έπεσαν στα προσφυγικά σπίτια και δεν γλίτωσαν γρήγορα από αυτά, έμειναν στάσιμοι. Η παράγκα ρήμαζε το ηθικό του κόσμου, του αφαίρεσε την όρεξη για ζωή, τους συμβίβασε με την ανέχεια και τη φτώχεια. Τον έκανε βαθιά μέσα στην ψυχή του να νιώθει πρόσφυγας. Οι παράγκες της προσφυγιάς ήταν η ντροπή μας" (Μαρτυρία Τ. Κακλαμάνου).

Επεξεργασία- Παραδοχές Το κουτσό: Ακέφαλες φιγούρες ανδρών, μια φιγούρα με παραμορφωμένα χαρακτηριστικά προσώπου κι ένα σκιάχτρο. Βαλίτσες δίπλα τους, περίφραξη ζωτικού χώρου με ξύλινο πλαίσιο. Στο μέσο του χώρου χαραγμένο ένα κουτσό. Είναι το συνεκδοχικό παιχνίδι της κουτσής ζωής;

Κείμενο- εικαστικό έργο: Οι άνθρωποι σκυφτοί, σε περιορισμό, χωρίς πρόσωπα, τουλάχιστον αναγνωρίσιμα πρόσωπα. Χωρίς ταυτότητα λοιπόν. Άνθρωποι διερχόμενοι, οι μορφές τους είναι το αποδεικτικό στοιχείο της μειονεξίας τους. Μειωμένα κίνητρα ζωής, ψυχή ακέφαλη, πού να βρεις προσδοκίες; Θα περιοριστούν σε ό, τι τους δώσουν. Ο χώρος ρημάζει την ψυχή του ανθρώπου. Ακρωτηριασμένη ζωή. Αυτή του πρόσφυγα. (Εικόνα 3)



Εικόνα 3: Σώματα και ψυχές των προσφύγων



Εικόνα 4: α. άτιτλο έργο, 1971, β. χωρίς τίτλο, 1972, γ. το κουτσό, 1974

Αποτίμηση του εγχειρήματος

Η χρήση πολυτροπικών κειμένων για την κατανόηση εννοιών, φαινομένων και τη διαμόρφωση απόψεων δεν είναι διαδικασία παράθεσης και προσθήκης. Επιλέγονται κριτήρια βάσει των συμβολισμών των εικαστικών έργων και των κειμένων και απαιτείται μια μορφή συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού και αρμόδιου για εκπαιδευτικά θέματα του Μουσείου. Ο υπεύθυνος των εκπαιδευτικών θεμάτων αναλαμβάνει τις χρήσιμες πληροφορίες για το συμφραστικό πλαίσιο του έργου και την ευαισθητοποίηση στην

παρατήρηση, ενώ ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στο κείμενο που πρόκειται να συν-εξεταστεί και στις δικές του ορατές ή αθέατες όψεις. Η εικαστική σημείωση διατρέχει τα κείμενα, αισθητοποιεί τη σκέψη δημιουργεί άλλες προκλήσεις στην ερμηνεία. Το κείμενο συμβάλλει με τη λεκτική διατύπωση και το περιεχόμενο, το επιχείρημα και τις νοητικές διεργασίες. Οι διαφορετικοί κώδικες επικοινωνίας κατευθύνουν στη διεξόδυση στα πράγματα, καθώς ξεδιπλώνονται τα σύμβολα σε περιβάλλον συσχέτισης. Για να περάσει κανείς από την αίσθηση στην αιτιολογημένη κρίση και στην άρθρωση προσωπικού λόγου μαθητεύει και στο συναίσθημα με τη διαμεσολάβηση ερεθισμάτων σκέψης από προσωπικά περιστατικά, τη ζωή και τα ακούσματα, το άυλο κεφάλαιο. Ο μαθητής παράγει λόγο με διπλό ερέθισμα σε ενεργή κατάσταση. Η συναλλακτική των κειμένων, γραπτών και οπτικών, μετά την οικείωση των διδασκομένων με τον κοινωνικό τους κώδικα, προάγει τη δυνατότητα της ταυτόχρονης επεξεργασίας τους ή της αναγωγής του ενός γλωσσικού κώδικα στον άλλον και η ανακαλυπτική γνώση αποκτά μονιμότερο χαρακτήρα, καθώς η μετατροπή της βραχύχρονης μνήμης σε μακρόχρονη συντελείται με αισθητικά ερεθίσματα.

Οι μαθητές σ' αυτή τη διαδικασία βιώνουν τις εγγενείς δομές των 'λόγων', με κρίση, αμφισβήτηση, αντίσταση, μετασχηματισμό και με αναγωγή στις δικές τους γνωστικές και συναισθηματικές δομές.

Βιβλιογραφία

- Alheit, P. (2009). Biographical Learning: within the new lifelong learning discourse. In K. Illeris (ed.), *Contemporary Theories of Learning*. London: Routledge.
- Dewey, J.(1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.
- ΕΜΣΤ- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. (2013). Βαλκανά Κ.& Τσέκου, Χρ (επιμ). 'Έντυπο εκπαιδευτικού προγράμματος για τον εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαθέσιμο on-line, προσπελάστηκε στις 5/12/2015.
- ΕΜΣΤ - Υπ. Πολιτισμού. (2010). Βαλκανά Κ (επιμ). 'Έντυπο εκπαιδευτικού προγράμματος για το Δημοτικό, διαθέσιμο on-line , προσπελάστηκε στις 5/12/2015.
- Iser, W. (2000). *The Range of interpretation*. New York: Columbia University Press.
- Holub, R. C. (2004). *Θεωρία της Πρόσληψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hooper - Greenhill, E. (1999). Learning in art museums: strategies of interpretation. In E. Hooper - Greenhill, E. (Ed.), *The Educational Role of the Museum*. London & New York: Routledge.
- Κακλαμάνος, Τ. Το παράπονο των προσφύγων (μαρτυρία), διαθέσιμο on-line, προσπελάστηκε στις 10-12-2015.

Mezirow, J. & Associates. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ξεφλούδας, Στ. (2010). 'Ανθρωποι του μύθου (απόσπασμα). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Τεύχος Β'. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to think by looking at Art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.

**Εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση» μέσα από την Τέχνη,
στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας. Όψεις πολιτισμικής ετερότητας
και στερεότυπα**

Λάμπου Ουρανία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.05

Master στη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας

ranialamprou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα καταγραφή είναι αποτέλεσμα προσωπικής εμπειρίας και πραγματεύεται την υλοποίηση μιας εφαρμογής της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow στο Κ.Δ.Β.Μ. της Σάμου κατά το ακαδημαϊκό έτος 2014-2015. Η διδακτική ενότητα, πάνω στην οποία εφαρμόστηκε η μέθοδος εντάσσεται στο Επιμορφωτικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Ενηλίκων 25 ωρών «Γαλλικά στον τουρισμό (Α1-Α2)» το οποίο ανήκει στο Θεματικό Πεδίο: «Γλώσσα και επικοινωνία». Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εμπλέξει τους εκπαιδευόμενους σε διεργασίες κριτικού στοχασμού μέσα από «αποπροσανατολιστικά διλήμματα» προκειμένου αυτοί να απεγκλωβιστούν από νοητικές συνήθειες και εσφαλμένες αρχικές παραδοχές που σχετίζονταν με στερεοτυπικές αντιλήψεις. Η μέθοδος που επιλέχθηκε είναι η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» η οποία έχει αναπτυχθεί από τον Κόκκο (2011) και αποδεικνύεται ως μια εφικτή και αποτελεσματική μέθοδος στον τομέα της εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: μετασχηματίζουσα μάθηση, τέχνη, κριτικός στοχασμός

Εισαγωγή

Η μετασχηματίζουσα μάθηση περιλαμβάνει την συμμετοχή σε έναν γόνιμο διάλογο που αξιοποιεί την εμπειρία των άλλων προκειμένου να αξιολογήσει τους λόγους που δικαιολογούν τις εσφαλμένες παραδοχές και με στόχο να ληφθούν αποφάσεις για δράση θεμελιωμένες στη νέα αντίληψη που προκύπτει. (Κόκκος, 2011, σελ. 47). Οι εμπειρίες με την διεργασία αυτή αποκτούν ένα νέο και πιο ουσιαστικό νόημα. Βασικός σκοπός της εν λόγω εκπαιδευτικής εφαρμογής ήταν ο μετασχηματισμός της οπτικής των εκπαιδευομένων μέσα από τον κριτικό στοχασμό και τον στοχαστικό διάλογο, τους δύο πυλώνες της μετασχηματίζουσας μάθησης. Οι επιμέρους στόχοι αφορούσαν στην διερεύνηση των παραδοχών που καθόριζαν τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευομένων σε σχέση με την διαφορετική κουλτούρα καθώς και στην αξιολόγηση της αξιοπιστίας αυτών των παραδοχών. Η μεθοδολογία που θα παρουσιαστεί περιλαμβάνει έξι στάδια εφαρμογής και αποτελεί ένα εργαλείο το οποίο επιτρέπει την κριτική προσέγγιση των θεμάτων μέσα από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας (Κόκκος, 2011, σελ. 97-100). Πρόκειται για μια μεθοδολογία που παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στο 8^ο Συνέδριο για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση στις Βερμούδες το 2009. Η μεθοδολογία αυτή πραγματοποιείται μέσω της επεξεργασίας έργων τέχνης, τα οποία

θεωρούνται βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σχετίζονται με το θέμα που τίθεται υπό συζήτηση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τον Mezirow η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης, προσδιορίζεται ως η «διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα) έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά, προκειμένου να παραγάγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση». (2007, σελ. 47). Ο μετασχηματισμός του ατόμου στο πλαίσιο της Μετασχηματίζουσας Μάθησης διέρχεται μέσα από δέκα συγκεκριμένα στάδια: προσδιορισμός μιας προβληματικής κατάστασης ή ενός αποπροσανατολιστικού διλήμματος, αυτοεξέταση των συναισθημάτων που αυτά προκαλούν, κριτική αξιολόγηση των παραδοχών που συνδέονται με την προβληματική κατάσταση ώστε να εξεταστούν νέες εναλλακτικές προσεγγίσεις, σύνδεση της δυσφορίας με τις εμπειρίες των άλλων, διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων για νέους τρόπους δράσης, σχεδιασμός προγράμματος δράσης, απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση των σχεδίων, πειραματισμός με τους νέους ρόλους, οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις νέες διαμορφωμένες συνθήκες. Σύμφωνα με τον Mezirow οι φάσεις αυτές αποτελούν μια ενδεικτική ακολουθία δράσεων ή περιστατικών κι όχι πανάκεια. Εκπαιδευτικές εμπειρίες όπως η αυτό-αξιολόγηση, η συνεργασία, ο διάλογος είναι μερικοί από τους παράγοντες που προωθούν την Μετασχηματίζουσα Μάθηση. Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί η εφαρμογή των έξι σταδίων της μεθόδου αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας του Κόκκου.

Παρουσίαση της μεθόδου

«Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας»

1^ο Στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση ενός θέματος. Στο στάδιο αυτό εξετάζεται κριτικά μια συγκεκριμένη νοητική συνήθεια των εκπαιδευομένων και διεξάγεται συζήτηση προκειμένου να αρχίζει να κλονίζεται η βεβαιότητα αυτής της συνήθειας.

2^ο Στάδιο: Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις απόψεις τους για το θέμα. Σε αυτό το στάδιο καταγράφονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα. Οι απόψεις αυτές στις οποίες ο εκπαιδευτής μπορεί να εντοπίσει τις εσφαλμένες παραδοχές, θα συγκριθούν στο τελευταίο στάδιο της μεθόδου με τις τελικές απόψεις που θα προκύψουν από τη διεργασία. Οι απόψεις συζητούνται σε ομάδες εργασίας, προκειμένου να γίνει ιεράρχησή τους και να προκύψει έτσι μια τελική πρόταση, για το ποιές από αυτές θα τύχουν κριτικής επεξεργασίας.

3^ο Στάδιο: Προσδιορισμός των υποθεμάτων και κριτικών ερωτημάτων. Στο τρίτο στάδιο, ο εκπαιδευτής εξετάζει τις απαντήσεις και εντοπίζει τα υπο-θέματα και τα κριτικά ερωτήματα προς διερεύνηση.

4^ο Στάδιο: Επιλογή έργων τέχνης και συσχετίσή τους με τα κριτικά ερωτήματα. Στο τέταρτο στάδιο ο εκπαιδευτής επιλέγει διάφορα σημαντικά έργα τέχνης, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για την επεξεργασία των υπο-θεμάτων. Η επιλογή είναι αποτέλεσμα συνεργασίας του εκπαιδευτή. Το νόημα του έργου πρέπει να συσχετιστεί με την δυσλειτουργική άποψη και το κριτικό ερώτημα του προηγούμενου σταδίου.

5^ο Στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης και συσχετίσή τους με τα κριτικά ερωτήματα. Σε αυτό το στάδιο, πραγματοποιείται μια διεργασία μέσα από τη συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης με τη χρήση του μοντέλου Perkins με σκοπό τη διερεύνηση των αλληλοσυσχετισμών των νοημάτων που αντλούνται από τα έργα. Οι εκπαιδευόμενοι με τη διαδικασία της μεθοδικής παρατήρησης ενός εικαστικού έργου έχουν την ευκαιρία όχι μόνο να εμπλουτίσουν την αισθητική τους εμπειρία, αλλά και να καλλιεργήσουν μια κριτική-στοχαστική διάθεση απέναντι στα γεγονότα. (Perkins, 1994, σελ. 17) Ο εκπαιδευτής ζητά από τους συμμετέχοντες να συνδέσουν τις ιδέες που προέκυψαν από την επεξεργασία των έργων με τα κριτικά ερωτήματα και να εκφράσουν τις απόψεις τους.

6^ο Στάδιο: Κριτικός αναστοχασμός. Κατά το έκτο στάδιο γίνεται επαναξιολόγηση των παραδοχών που σχετίζονται με το εξεταζόμενο θέμα, μέσα από τη γραπτή ή προφορική καταγραφή τους. Οι απόψεις συγκρίνονται με εκείνες που είχαν εκφραστεί στο δεύτερο στάδιο.

Αποτελέσματα της εφαρμογής των σταδίων της μεθόδου

1^ο Στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση ενός θέματος. Οι έντονα στερεοτυπικές, αρνητικά φορτισμένες και απόλυτες στάσεις και εκφράσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη γαλλική γλώσσα και κουλτούρα δημιούργησαν έναν προβληματισμό και την ανάγκη εφαρμογής της μεθόδου της μετασχηματίζουσας μάθησης για μια γόνιμη αντιπαράθεση των δυο πολιτισμών και κουλτούρων. Κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής συνάντησης επιχειρήθηκε μια πρώτη προσέγγιση στο θέμα μέσα από τη τεχνική του καταγίσιμου ιδεών. Συγκεκριμένα τέθηκαν στους εκπαιδευόμενους τα δύο ακόλουθα ερωτήματα: Ποιούς συνειρμούς κάνετε στο άκουσμα του χαρακτηριστικού «Γάλλος»; Ποιούς συνειρμούς κάνετε στο άκουσμα του χαρακτηριστικού «Έλληνας»;

2^ο Στάδιο: Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις απόψεις τους για το θέμα. Μετά τον καταγισμό ιδεών που προηγήθηκε ακολούθησε μια περαιτέρω διερεύνηση του θέματος με την διατύπωση των δυο ακόλουθων ερωτημάτων. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να καταγράψουν τις απαντήσεις τους και στη συνέχεια να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης.

Ποιά είναι η διαμορφωμένη εικόνα που έχετε για τον Εαυτό σας και τον Άλλον;
Ποιά είναι τα εμπόδια που συναντάτε συνήθως στην διαπολιτισμική σας επικοινωνία και πώς προσπαθείτε να τα ξεπεράσετε;
Απαντήσεις που καταγράφηκαν
δυσπιστία, κακοπροαίρετη διάθεση απέναντι στο έτερον, στον Άλλον, αίσθημα απειλής από τους άλλους προκειμένου να διατηρηθεί η εσωτερική συνοχή του υποκειμένου, κρίση ταυτότητας η οποία ενισχύει τις ξενοφοβικές τάσεις, κατηγορία των ξένων διότι τους θεωρούν υπεύθυνους για τη σημερινή δεινή οικονομική κατάσταση της Ελλάδας (μεταθέτουν τα λάθη στους άλλους), αδυναμία κατανόησης και ενσυναίσθησης, κ.τλ.

3^ο Στάδιο: Προσδιορισμός των υποθεμάτων και κριτικών ερωτημάτων. Ο καταγιγισμός ιδεών και η ανάλυση των δυο παραπάνω ερωτημάτων συνέβαλε στον προσδιορισμό των βασικών υποθεμάτων πάνω στα οποία θα πρέπει να ασκηθεί η κριτική σκέψη: α) ατομική ταυτότητα και πολιτισμική ετερότητα β) δυσχέρειες στην διαπροσωπική επικοινωνία.

Γύρω από τον άξονα των υποθεμάτων αυτών διατυπώθηκαν τα ακόλουθα κριτικά ερωτήματα:

- α. Πώς αντιμετωπίζετε την πολιτισμική ετερότητα σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο;
- β. Ποιες είναι οι πρακτικές που πρέπει να υιοθετούνται με στόχο την αλλαγή στάσεων, την ανατροπή προκαταλήψεων και στερεοτύπων και την ανάπτυξη διαπροσωπικής επικοινωνίας; Ποιά πρέπει να είναι η ιδιότητα του πολίτη στις σύγχρονες πολιτισμικά ετερογενείς κοινωνίες;

4^ο Στάδιο: Επιλογή έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα. Το στάδιο αυτό ήταν ιδιαίτερα ευχάριστο καθότι οι εκπαιδευόμενοι, λόγω της εξοικειώσής τους με τη γαλλική γλώσσα και κουλτούρα συνεργάστηκαν με μεγάλη προθυμία και ήταν σε θέση να ανταλλάξουν αρκετές ιδέες και να προτείνουν μια μεγάλη ποικιλία έργων τέχνης σχετικών με τα υποθέματα που προσδιορίστηκαν στο προηγούμενο στάδιο. Ύστερα από συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων επιλέχθηκαν έργα που αφορούσαν σε δύο πίνακες ζωγραφικής, τρία ποιήματα (το ένα ακούστηκε μελοποιημένο) και τρία κινηματογραφικά έργα: Για την τελική επιλογή έγινε προσπάθεια να συσχετιστούν τα έργα αυτά με τα ήδη διατυπωμένα κριτικά ερωτήματα. Η συσχέτιση αυτή απεικονίζεται στον παρακάτω πίνακα:

	Έργα τέχνης	Κριτικά Ερωτήματα	
		A	B
1	Magritte, R., <i>Απαγορευμένη αναπαραγωγή</i>	✓	
2	Magritte, R., <i>Οι εραστές</i>	✓	✓
3	Chedid A., <i>Εσύ-Εγώ (Toi-Moi)</i>	✓	✓

4	Chedid A., <i>Ο άλλος (L'Autre)</i>	✓	✓
5	Ελύτης Ο., <i>Αξιον Εστί</i> (απόσπασμα)	✓	✓
6	Ντανί Μπούν, <i>Είναι τρελοί αυτοί οι Βόρειοι</i> , 2008	✓	✓
7	Φιλίπ Ντε Σοβερόν, <i>Θεέ μου, τί σου κάναμε;</i> 2014	✓	✓
8	Εμίλιο Μαρτίνεθ Λαζάρο, <i>Έρωτας Α λά Ισπανικά.</i> , 2014	✓	✓

Βασικός στόχος της επιλογής των παραπάνω έργων ήταν να αναδειχθούν και να αποδομηθούν διάφορες μορφές στερεοτύπων, να αναδυθεί ο κοινωνικός εαυτός των εκπαιδευομένων και να γίνει συνείδηση η έννοια του άλλου ως καθρέφτης του εαυτού. Η συνειδητοποίηση του ότι η διαφορετικότητα δεν συνιστά κατ' ανάγκη απειλή, αλλά αποτελεί πηγή πλούτου συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργική συνύπαρξη των ανθρώπων.

5^ο Στάδιο: *Επεξεργασία των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα.* Το 5^ο στάδιο της μεθόδου έδωσε την δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής του διδακτικού σχεδιασμού. Το στάδιο αυτό κρίθηκε ως το πιο σημαντικό της όλης διεργασίας μετασχηματισμού των αρχικών παραδοχών και στερεοτυπικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων.

1. Η αξιοποίηση των έργων τέχνης ξεκίνησε με τον πίνακα του Μαγκρίτ, *Απαγορευμένη αναπαραγωγή*. Εφαρμόζοντας την τεχνική του *Visible Thinking* οι εκπαιδευόμενοι παροτρύνθηκαν να παρατηρήσουν τον πίνακα και να διατυπώσουν υποθέσεις πάνω στην συμβολική σημασία του. Η επιδίωξη της ανάλυσης του έργου αυτού ήταν να εισάγει τον κάθε εκπαιδευόμενο στις συνιστώσες της έννοιας του εαυτού.

Σχόλια που έγιναν για την *Απαγορευμένη αναπαραγωγή*

Ο πίνακας παρουσιάζει έναν άντρα όρθιο μπροστά σε έναν καθρέφτη. Το παράδοξο αυτής της αναπαράστασης είναι ότι ο καθρέφτης δείχνει την πλάτη κι όχι το πρόσωπο του άντρα ενώ το βιβλίο που βρίσκεται πάνω στο τζάκι αντανακλάται στον καθρέφτη έχοντας τον τίτλο αντίστροφα. Ο πίνακας λοιπόν του Μαγκρίτ αλλοιώνει την πραγματικότητα. Οι εκπαιδευόμενοι έδωσαν έμφαση σε αυτήν την ιδιαιτερότητα του πίνακα και εξέφρασαν διάφορες απόψεις: ένας καθρέφτης ή ένας πίνακας δεν μπορεί ποτέ να αναπαραστήσει πιστά την αληθινή πραγματικότητα. Το κρυμμένο πρόσωπο φανερώνει το μυστήριο της ανθρώπινης ύπαρξης, ο πίνακας μπορεί να υποδηλώνει την υπαρξιακή αγωνία, το φόβο της επαφής με τον άλλο κτλ.

Η κύρια πρόθεση ήταν να κατευθυνθούν οι εκπαιδευόμενοι προς την ιδέα του διαμορφωμένου και κρυφού Εαυτού και να τους τεθούν προσωπικές ερωτήσεις πάνω σε αυτό το θέμα. Αναφέρθηκαν έννοιες όπως ο κατοπτρικός, ο ιδανικός και ο κοινωνικός εαυτός. Ως συμπλήρωμα του προαναφερθέντος έργου επιλέχθηκε κι ένας άλλος σχετικός

πίνακας του Μαγκρίτ, *Οι εραστές*. Για την ανάλυση του έργου αυτού εφαρμόστηκε η τεχνική του *Perkins*.

1^η Φάση: Χρόνος για παρατήρηση. Βασικός στόχος ήταν να οδηγηθούν οι εκπαιδευόμενοι έτσι ώστε μελετώντας σε βάθος το έργο να υπερβούν την απλή προσέγγιση της ερωτικής επαφής ενός ζεύγους για να προβληματιστούν πάνω στην ανθρώπινη επικοινωνία με τον «Άλλον». Ήταν αναμενόμενο ότι οι περισσότερες απαντήσεις θα εστίαζαν στην αγάπη αλλά θεωρήθηκε ότι αν οι εκπαιδευόμενοι συνδύαζαν τον πίνακα αυτό με τον προηγούμενο θα μπορούσαν να κάνουν προεκτάσεις και να σκεφτούν πάνω στο μυστήριο του άγνωστου άλλου.

Απαντήσεις που δόθηκαν

μακάβρια σκηνή-τρικ, μούμιες, η αγάπη είναι τυφλή, παράνομη έλξη, πλατωνικός έρωτας, ένα αντισυμβατικό ζευγάρι, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε ποτέ πλήρως τον άλλο ούτε ακόμα και τον σύντροφό μας, το να αγκαλιάζεις κάποιον είναι εύκολο, είναι δύσκολο όμως να κατεβάξεις το πέπλο και τη μάσκα που φοράει ο καθένας, έλλειψη αληθινής ανθρώπινης επικοινωνίας και προσπάθειας ειλικρινούς προσέγγισης του άλλου, κ.τλ.

2^η Φάση: Ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση. Το πέπλο ήταν το στοιχείο που προκάλεσε αναμφισβήτητα την έκπληξη των εκπαιδευομένων. Το πέπλο που καλύπτει το πρόσωπο των δυο ατόμων δημιουργεί την αίσθηση του παράξενου και δημιουργεί μια ατμόσφαιρα μυστηριώδη, αποπνικτική και ασφυκτική.

Παρατήρηση

Κινηματογραφικό πλαίσιο (κοντινό, πρώτο πλάνο) για να εστιάσουμε στην εγγύτητα των δυο προσώπων. Το ντεκόρ είναι απλό, θεατρικό, αποτελείται από έναν πίνακα, ένα ταβάνι και μια κορνίζα. Ο τοίχος του φόντου ανοίγεται πάνω σε έναν θυελλώδη ουρανό. Το βάθος του ντεκόρ αποδίδεται με την προοπτική της κορνίζας και το ατμοσφαιρικό βάθος του ουρανού. Τα πρόσωπα δίνουν την ψευδαίσθηση αναγλύφων.

3^η Φάση: Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση. Με βάση τα παραπάνω οι κυριότερες ιδέες που τέθηκαν ήταν οι ακόλουθες:

Το πέπλο καθιστά τα πρόσωπα ανώνυμα και πιο καθολικά επιτρέποντας στον θεατή να προβάλλει τον εαυτό του πάνω σε αυτά και να ταυτιστεί με αυτά. Δύο άτομα που προσπαθούν να ανακαλύψουν το ένα το άλλο και να μοιραστούν την αγάπη: πλησιάζει το ένα προς το άλλο αλλά είναι καταδικασμένα να μην συναντηθούν ποτέ. Τα πρόσωπα παρουσιάζονται περισσότερο ως alter ego (άλλοι εαυτοί) και όχι σαν αντιτιθέμενες υπάρξεις. Οι δύο υπάρξεις που παρουσιάζονται αντιμετωπίζονται ισότιμα (καλυμμένα πρόσωπα, μόνο το ντύσιμο τις διαφοροποιεί). Στην ερώτηση ποιος είναι ο άλλος οι μαθητές απάντησαν: Είναι ο φυλετικός Άλλος, ο χωροταξικός, ο εξουσιαστικός, ο θρησκευτικός, ο ποδοσφαιρικός, ο αισθητικός, ο ιδεοπολιτικός, ο οικονομικός, ο γείτονας κ.λπ. Οι μαθητές αναγνώρισαν πλέον ότι η ετερότητα είναι μέρος

της ζωής μας, είτε μιλάμε για ετερότητα ως προς τον πολιτισμό και την κουλτούρα, είτε ετερότητα στη θρησκεία, είτε στο έθνος, κ.τλ.

4^η Φάση: *Ανασκόπηση της διεργασίας.* Στο στάδιο αυτό (5α) οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να ανατρέξουν στις αρχικές τους παραδοχές και να στοχαστούν πάνω στην ανάλυση των έργων τέχνης και στις απόψεις που διατυπώθηκαν. Στη συνέχεια ακολούθησε το στάδιο 5β όπου οι εκπαιδευόμενοι έκριναν ότι η συσχέτιση με τα κριτικά ερωτήματα ήταν ιδιαίτερα αποκαλυπτική δεδομένου ότι άρχισαν να μπαίνουν σε μια διαδικασία ενδοσκόπησης και εσωτερικής αλλαγής.

3. και 4. Μετά την παρουσίαση και ανάλυση των δυο έργων τέχνης προτάθηκε η επεξεργασία γαλλικών ποιημάτων σχετικών με το θέμα του Άλλου. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν δυο ποιήματα της Γαλλοαιγύπτιας συγγραφέως Αντρέ Σεντίντ, «Εγώ-Εσύ» και «Ο άλλος». Πριν από την επεξεργασία των ποιημάτων ακούστηκε το ποίημα «Τοι-Μοί» μελοποιημένο και ερμηνευμένο από την Φαμπιέν Μαρσοντόν. Είναι γενικά παραδεκτό ότι η μουσική ενώνει τους λαούς και μπορεί να γίνει όχημα από τη μια πλευρά για να αμφισβητήσουμε μία περιχαρακωμένη εθνοκεντρική κατεύθυνση και από την άλλη πλευρά να γνωρίσουμε, να εκτιμήσουμε άλλες παραδόσεις και μουσικές σχολές και να εκφράσουμε συναισθήματα.

5. Παράλληλα με αυτά τα δυο ποιήματα έγινε αντιπαραβολή με ένα σχετικό απόσπασμα από το Άξιον Εστί του Ο. Ελύτη:

*« Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
και δε γίνεται Αυτοί χωρίς Εσένα
και δε γίνεται μ' Αυτούς χωρίς, Εσύ
Βλέπεις, είπε, είναι οι Άλλοι
Και ανάγκη πάσα να τους αντικρίσεις
Η μορφή σου αν θέλεις ανεξάλειπτη να 'ναι
Και να παραμένει αυτή.»*

Ο Ελύτης σε αυτό το απόσπασμα καταδεικνύει την σχέση του *Εγώ* με το *Άλλο* και την αλληλεπίδραση των δύο αυτών ξεχωριστών φαινομενικά υπάρξεων.

Η ανάλυση των ποιημάτων κατέληξε στις παρακάτω θέσεις:

Η διωποκειμενικότητα αποτελεί βασικό μηχανισμό στην αντίληψη του κόσμου και της κοινωνίας. Ο Άλλος εντάσσεται δυναμικά στη διαλεκτική περί ταυτότητας. Ο Άλλος δεν πρέπει να θεωρείται μια αυτόνομη οντότητα, μια μονοδιάστατη κατάσταση. Βρίσκεται σε άρρηκτη σχέση με το Εγώ κι αλληλεπιδρά μαζί του σε μεγάλο βαθμό. Το Εγώ και το Άλλο σαν δύο διαφορετικές συνειδήσεις συμμετέχουν στο γίνεσθαι και συναποτελούν την ανθρωπότητα. Η διαφορά ενυπάρχει στην πραγματικότητα. Κάθε όν διαφέρει από όλα τα άλλα. ο Άλλος είναι συχνά μιανός αποδιοπομπαίος τράγος, επικίνδυνος και απειλητικός. Ο Άλλος είναι αναγκαίος επειδή γίνεται το μέσο για μια ασφαλή πορεία προς την αυτογνωσία.

Για το τελευταίο μέρος επιλέχθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές αποσπάσματα από τρεις κωμωδίες, δύο γαλλικές και μία ισπανική. Ήταν πραγματικά το πιο ενδιαφέρον μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας διότι δημιουργήθηκε μια πολύ ευχάριστη και χιουμοριστική ατμόσφαιρα. Αποδείχτηκε ότι το χιούμορ και το γέλιο ξεορκίζουν το κακό και μπορούν να ανατρέψουν συμπεριφορές μέσα από την σάτιρα και τον καυτηριασμό στερεοτυπικών αντιλήψεων. Όσον αφορά την πρώτη ταινία (*Είναι τρελοί αυτοί οι Βόρειοι*) ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να την δουν ολόκληρη στο σπίτι τους. Όσον αφορά τις άλλες δυο («Θεέ μου, τί σου κάναμε») και («Ερωτας Αλά Ισπανικά») προβλήθηκαν αποσπάσματα 10 λεπτών. Κατά την διάρκεια της προβολής ενός αποσπάσματος της πρώτης ταινίας ζητήθηκε από τους εκπαιδευόμενους να εντοπίσουν και να ταξινομήσουν θεματικά τα στοιχεία στερεοτυπικότητας που επαναλαμβάνονται μέσα στην ταινία. Οι μαθητές ταξινόμησαν σε πίνακα τα χαρακτηριστικά που οι Γάλλοι του Νότου αποδίδουν στους Γάλλους του Βορρά (μιλούν με ιδιαίτερο τρόπο, δεν είναι έξυπνοι, κ.τλ.). Η συζήτηση αυτή κατέληξε στα ακόλουθα συμπεράσματα: Τα στερεότυπα δεν δομούνται μόνο γύρω από προφανείς διαφορές (π.χ. φύλο, ρουχισμό, εθνικότητα) αλλά επικεντρώνονται και σε πιο λεπτά χαρακτηριστικά, όπως είναι η εκφορά συγκεκριμένων φθόγγων, ή και το ύψος της φωνής ενός ομιλητή. Τέτοιου είδους γλωσσολογικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιούνται για την αναγνώριση της κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει ο ομιλητής και με βάση αυτή τη διαπίστωση αποκομίζουμε τη στερεότυπη αξιολόγηση του συνομιλητή μας. Η επεξεργασία των ταινιών οδήγησε σε μια συζήτηση αναφορικά με τις πρακτικές αποδαιμονοποίησης του Άλλου.

Οι βασικές ιδέες που εκφράστηκαν ήταν οι εξής:

Η ετερότητα σήμερα βιώνεται ως επί το πλείστον αρνητικά. Τα περισσότερα στερεότυπα κρίνονται ως λανθασμένα. Ο «άλλος» παύει να είναι ο εχθρός που θα πρέπει να κατατροπωθεί και να εκμηδενιστεί. Ο φόβος του «άλλου» εκτοπίζεται από την κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας. Το πέρασμα από το «Εγώ» στο «Εμείς» πρέπει να γίνεται χωρίς το «Εγώ» να αλλοιώνεται ή να εξαφανίζεται.

6^ο Στάδιο: Κριτικός αναστοχασμός. Ο αναστοχασμός, ως διαδικασία, εμπεριέχει την συνειδητή επανεξέταση των γεγονότων σαν ένας νοητικός καθρέφτης μέσω του οποίου μπορούμε να δούμε τί έχουμε μάθει, τί έχουμε πράξει, τί αισθανθήκαμε και να αξιολογήσουμε τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς μας. Μέσω του αναστοχασμού οι εκπαιδευόμενοι από πρωταγωνιστές των πράξεών τους γίνονται παρατηρητές του εαυτού τους. Στο τελικό αυτό στάδιο οι εκπαιδευόμενοι αναγνώρισαν ότι η ύπαρξη του διαφορετικού Άλλου είναι απαραίτητη, *sine qua non* προϋπόθεση για την ύπαρξη, τη λειτουργία και την ανάπτυξη του Εαυτού. Ο Άλλος είναι και μπορεί να γίνει πηγή πλούτου και εμπειριών μέσω της συνάντησης και επικοινωνίας μαζί του. Ο Άλλος αναγνωρίζεται ως πρόσωπο το οποίο έρχεται σε σχέση επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και αλληλεπιρροής, που επηρεάζει και επηρεάζεται. Επιπλέον, προτάθηκε από τους εκπαιδευόμενους να αναζητήσουν μόνοι τους κι άλλα έργα τέχνης σχετικά με το θέμα του «Άλλου» προκειμένου να εξεταστούν σε κάποια επόμενη διδακτική συνεδρία.

Συμπεράσματα

Μέσω της εκπαιδευτικής διεργασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης που αξιοποιεί την τέχνη οι εκπαιδευόμενοι παραδέχτηκαν ότι άρχισαν να μπαίνουν στην διαδικασία μετασχηματισμού της σχέσης τους με τον Άλλον ως σχέση με τον εαυτό τους, μια διαδικασία ωστόσο επώδυνη αφού έπρεπε να έρθουν σε σύγκρουση με τον ίδιο τους τον εαυτό. Η αλλαγή οπτικής δεν ήταν ωστόσο απλώς μια ορθολογική διεργασία που εξελίχθηκε βαθμιαία και διαδοχικά αλλά μια συναισθηματικά φορτισμένη εμπειρία. Παράλληλα δόθηκε έμφαση στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων και στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής μάθησης σε όλο το φάσμα της μαθησιακής διεργασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ελύτης, Ο. (2011). *Άξιον Εστί*. Αθήνα: Ίκαρος
- Γεώργας, Δ. (1995). Κοινωνική ψυχολογία (Τόμ. Α). Αθήνα (αυτοέκδοση)
- Κόκκος, Α. και Συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Brookfield, St. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική ιδεολογία. Στο Mezirow, J. και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 157-179.
- Illeris, K. (2004). Transformative Learning in the Perspective of a Comprehensive Learning Theory. *Journal of Transformative Education*, 2, 79-89
- Jarvis, P. (Επιμ.), (2007). *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Mezirow, J. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Perkins, D. N. (1994). *The Intelligent Eye*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Chedid, A. (1968). *Toi-Moi*. Contre Chant. Paris : Flammarion
- Chedid, A. (2008). *L'Autre*. Poème inédit commandé à A. Chedid par Le Printemps des Poètes
- Marsaudon, F. *Toi-Moi*. (2011). Poème d'Andrée Chédid mis en musique. [Ηχογράφηση] <https://www.youtube.com/watch?v=-WN8zEkAsSw>
- Magritte, R. (1937). *Απαγορευμένη αναπαραγωγή*. [Πίνακας ζωγραφικής] [http://collectie2008.boijmans.nl/en/work/2939%20\(MK\)](http://collectie2008.boijmans.nl/en/work/2939%20(MK))

Magritte, R. (Ζωγράφος). (1928). *Οι εραστές*. [Πίνακας ζωγραφικής]

<http://nga.gov.au/international/catalogue/Detail.cfm?IRN=148052>

Μπούν, Ν. (Παραγωγός). (2008). *Είναι τρελοί αυτοί οι Βόρειοι*. [Κινηματογραφική ταινία].

<http://www.in2life.gr/culture/cinema/article/166522/einai-treloi-aftoi-oi-voreioi-methystika-xekardistikh.html>

Ντε Σοβερόν, Φ. (Παραγωγός). (2014). *Θεέ μου, τί σου κάναμε;*. [Κινηματογραφική ταινία].

http://www.ugcdistribution.fr/film/quest-ce-quon-a-fait-au-bon-dieu_234

Μαρτίνεθ Λαζάρο, Ε. (Παραγωγός). (2014). *Ερωτας Α λά Ισπανικά*. [Κινηματογραφική ταινία]. <http://www.myfilm.gr/14074>

Project Visible thinking

http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html

Η σημασία του παραδοσιακού παιχνιδιού σύμφωνα με τις απόψεις των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας

Σχίζα Μελομένη
M.Sc. στην Εκπαίδευση
melbab92@yahoo.gr

Κότουγλου Ζαχαρούλα
Παιδαγωγός Προς.
Προσχολικής Ηλικίας
zacharoula73@gmail.com

Δημητράτου Μαρία
Παιδαγωγός
Προσχολικής Ηλικίας
mar.dimitratou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση της θέσης του παραδοσιακού παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των παιδαγωγών. Το παραδοσιακό παιχνίδι, ως το παιχνίδι που έπαιζαν τα παιδιά σε παλαιότερες εποχές, μεταδίδεται κάθε φορά από τους μεγαλύτερους στους μικρότερους και από γενιά σε γενιά. Το βασικό ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζει στο αν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας αποτιμούν σε αυτό οφέλη ώστε να το χρησιμοποιούν οι ίδιοι ή αν αυτό γίνεται από τα ίδια τα παιδιά. Εβδομήντα οκτώ παιδαγωγοί που εργάζονται σε παιδικούς σταθμούς συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο κλειστών και ανοιχτών απαντήσεων. Η υπόθεση της έρευνας αν το παραδοσιακό παιχνίδι αποτελεί αξιοποιήσιμο εργαλείο στο χώρο της προσχολικής αληθεύει εφόσον σύμφωνα με τις απαντήσεις τους προτιμάται από τα παιδιά και συμβάλλει θετικά στην ολόπλευρη τους ανάπτυξη. Ταυτόχρονα αναδεικνύεται η πεποίθηση ότι παρά τον παραγκωνισμό του, η επανένταξη του στο καθημερινότητα των παιδιών θα είχε θετικά αποτελέσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Παραδοσιακό παιχνίδι, προσχολική ηλικία, παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας

Η σημασία του παιδικού παιχνιδιού

Το παιδικό παιχνίδι αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την ανάπτυξη του παιδιού. Η τεράστια σημασία του φαίνεται να έχει μακραίωνες ρίζες σε όλους τους αρχαίους πολιτισμούς, γεγονός που τεκμαίρεται από κτερίσματα και ευρήματα, όσο και από τοιχογραφίες που αναπαριστούν όψεις της κοινωνικής ζωής (Huizinga, 2010). Οι στιγμές ελευθερίας και δημιουργικότητας, δηλαδή οι σημαντικότερες στιγμές της ανθρώπινης φύσης, συνδέονται σε σταθερή βάση με όψεις του παιχνιδιού. Η τεράστια σημασία του παιχνιδιού έγκειται όχι τόσο στην απελευθέρωση του χρόνου που αποτελεί έτσι κι αλλιώς αδήριτη ανάγκη για να υπάρξει το παιχνίδι, όσο στην ανάγκη του ανθρώπου να χτίζει περιστάσεις «ανοικείωσης», δηλαδή εξύψωσης της φαντασίας και απομάκρυνσης από την πραγματικότητα, θέτοντας σε ενέργεια μορφές του υποσυνείδητου αλλά και της ίδιας της επιθυμίας (Καρακατσάνη, 2003). Έτσι, το παιχνίδι συμβαίνει εξυπηρετώντας μια καθαρά αυθόρμητη και πραγματική ανάγκη της ανθρώπινης ύπαρξης.

Ταυτόχρονα όμως το παιδικό παιχνίδι αποτελεί μια κύρια αιτία σύναψης πραγματικών και αληθινών κοινωνικών σχέσεων, καθώς τα παιδιά, υπό τη μορφή ομάδων,

προσπαθούν για την προάσπιση ενός κοινού συμφέροντος και τη διεκπεραίωση ενός στόχου (Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008). Έτσι, το παιχνίδι αποτελεί μια αυθόρμητη, ενσυνείδητη, ανθρώπινη δραστηριότητα, η οποία διαμορφώνει κοινωνικές σχέσεις, αντανακλά τα συναισθήματα των εμπλεκομένων και διαμορφώνει ένα ευρύ πεδίο ανάπτυξης της μάθησης τόσο κοινωνικών συμπεριφορών όσο και του κόσμου και της πραγματικότητας μέσω προβολών της εμπειρίας. Ο Ολλανδός ιστορικός Huizinga (2010), προσπαθώντας να αποδείξει την τεράστια σημασία του παιχνιδιού ως κοινωνική δραστηριότητα και προϊστορική ανθρώπινη διαδικασία ορίζει τον *homo ludens*, δηλαδή τον παίζοντα άνθρωπο. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι αρχαιότερο από τον πολιτισμό, καθώς τα ίδια τα ζώα δεν περίμεναν να έλθει ο άνθρωπος για να τα μάθει να παίζουν.

Το παιχνίδι στην Ελλάδα

Η μεγάλη σημασία που έδωσε ο ελληνικός πολιτισμός στο παιχνίδι έγκειται όχι μόνο στη δισημία του όρου παιχνίδι στα ελληνικά, δηλαδή τη σημασία της δραστηριότητας και του αντικειμένου αλλά και στην κοινή ρίζα των λέξεων: παιδ-ί, παί-γιον (Κιτσαράς, 2001). Ήδη από την αρχαιότητα, το παιδικό παιχνίδι ομολογείται στα χειρόγραφα του Πλάτωνα, ο οποίος διατρέφει τη σημασία του παιχνιδιού στη ζωή και στην υγιή πνευματική ανάπτυξη των ανθρώπων. Άλλωστε, το δραματικό είδος του θεάτρου, το οποίο άνθησε στην αρχαία κλασική Αθήνα, μαρτυρά τη σημασία του παιχνιδιού ως εναλλαγή ρόλων και μίμηση πράξεων. Ο φιλοσοφικός λόγος του Ηράκλειτου αποκαλύπτει την ύπαρξη παιχνιδιών στην αρχαία Αθήνα, μιλώντας για το παιχνίδι των πεσσών. Σημαντικός επίσης είναι ο διαχωρισμός του παιδικού παιχνιδιού στην αρχαία Ελλάδα σε άθυρμα παιχνίδια και σε ομαδικές ψυχαγωγικές διαδικασίες. Ωστόσο, το θεοκρατικό σύστημα της Βυζαντινής αυτοκρατορίας, το δόγμα και η θεολογία, φάνηκε να περιθωριοποιούν την παιδική ηλικία και έτσι το παιδικό παιχνίδι χάνει τη σημασία του και τον ρόλο του για την ηθική και πνευματική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, αφού όλα πλέον καλύπτονται από την εκκλησία και τον λόγο του Θεού (Γκουγκουλή & Καρακατσάνη, 2008).

Όπως στην Ευρώπη, έτσι και στην Ελλάδα, η συγκρότηση εθνικού κράτους μέσω της εθνικής χειραφέτησης, συνοδεύτηκε από ποικίλες αλλαγές στους θεσμούς και στην κοινωνία. Η παιδική εργασία άνηζε στα χρόνια της τουρκοκρατίας και δεν φαινόταν να υπάρχει σαφής διαχωρισμός μεταξύ παιδιού και ενηλίκου. Με την ανεξαρτητοποίηση του ελληνικού κράτους κατά τον 19^ο αιώνα και τη νομοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ήδη κατά τα πρώτα χρόνια του νεοσύστατου ελληνικού κράτους, τα παιδιά φαίνεται να αποκτούν και πάλι μια αυτονομία σε σχέση τον κόσμο των μεγάλων, αφού για να εισέλθουν σ' αυτόν πρέπει να ολοκληρώσουν ορισμένα χρόνια υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Έτσι, το παιχνίδι εντάσσεται στην πνευματική διαπαιδαγώγηση, καθώς συνδέεται με τον ελεύθερο χρόνο του παιδιού, κατά τον οποίο το παιδί οφείλει να διαπλάσει το σώμα του και το μυαλό του. Οι μαρτυρίες για το ελληνικό παιδικό παιχνίδι βρίσκονται τόσο στα ιδιαίτερα ηθογραφικά κείμενα της νεοελληνικής λογοτεχνίας (Βιζυηνός, Θεοτόκης, Παπαδιαμάντης, Ροΐδης κ.ά.) όσο και

σε ηθογραφικούς πίνακες της νεοελληνικής ζωγραφικής (Κούρια, 1993· Πάτσιου, 1993).

Κατά τον 20ο αιώνα η υλική υπεραφθονία και η τυποποίηση σήμαναν και την τυποποίηση του αυθορμητισμού, με τέτοιον τρόπο όπως ποτέ άλλοτε δεν είχε συμβεί στις ανθρώπινες κοινωνίες (Αυγητίδου, 2001). Η δημιουργικότητα έπρεπε να χωρέσει σε ένα πλαστικό κουτί που να παίζεται ατομικά και να καθορίζει τους κανόνες, περιθωριοποιώντας συστηματικά τις τάσεις για απελευθέρωση από την πεζή πραγματικότητα και τον αυθορμητισμό. Η εκκίνηση λειτουργίας καταστημάτων παιδικών παιχνιδιών αλλάζει τα δεδομένα, εισάγοντας νέα υλικά και αντικείμενα ως παιδικά παιχνίδια.

Μέχρι και τη δεκαετία του '60, τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων φαίνεται να ασχολούνται κυρίως με το ομαδικό παιχνίδι, καθώς δεν έχουν πρόσβαση στα σύγχρονα υλικά, ενώ τα παιδιά των υψηλών κοινωνικών στρωμάτων χρησιμοποιούν το εξατομικευμένο παιχνίδι, ώστε να μην συνωστίζονται με παιδιά κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων (Κουλούρη, 2000). Το συλλογικό παιχνίδι φάνηκε να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των ανθρώπων των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, οι οποίοι δεν είχαν τα υλικά εφόδια και την οικονομική θέση ώστε να αποκτήσουν τα σύγχρονα παιχνίδια. Τα μέλη των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων περιόριζαν τα παιδιά εντός της οικίας, φροντίζοντας να μην συνωστίζονται με άτομα χαμηλότερου κοινωνικού βεληνεκούς στους δρόμους και τις αλάνες, όπου διεξάγονταν ομαδικά, συνεργατικά παιχνίδια.

Το παιδί και το παιχνίδι εντάσσονται σιγά-σιγά στον πυρήνα της καπιταλιστικής βιομηχανίας, με την αναπαραγωγή παιχνιδιών υψηλής και χαμηλής ποιότητας, για κάθε βαλάντιο. Το παιχνίδι στις μέρες μας ταυτίζεται με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, στερώντας από τα παιδιά τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του ελεύθερου, αυθόρμητου παιχνιδιού. Έτσι, σε αυτό το πολύπλοκο σύμπαν της τεχνολογίας και της πληροφορίας, το ελεύθερο παιχνίδι, θα λέγαμε ότι τελειώνει εκεί που το παιδί ξεκινά να κατακτά το ψηφιακό σύστημα και να εισέρχεται στο ηλεκτρονικό παιχνίδι. Ο πολύτιμος χρόνος της καπιταλιστικής παραγωγής της σύγχρονης κοινωνίας έχει περιορίσει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα σε ένα αφανές και άπειρο δίκτυο πληροφοριών, καθώς είναι ανέξοδο, παίζεται ατομικά ή συλλογικά και μέσα στο σπίτι. Τα αναντικατάστατα οφέλη όμως του παραδοσιακού παιχνιδιού μένουν στην αφάνεια, μέχρι να επανακαθορίσουμε στα μέλη της κοινωνίας τη σημαντικότητά τους.

Μέθοδος

Σκοπός, Ερευνητικά Ερωτήματα και Υποθέσεις. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση της θέσης του παραδοσιακού παιχνιδιού στην προσχολική εκπαίδευση σύμφωνα με τις απόψεις των παιδαγωγών. Ερωτήματα της έρευνας αποτέλεσαν κατά πόσο έχει παραγκωνιστεί το παραδοσιακό παιχνίδι και ποιό περιθώριο ενσωμάτωσης του υπάρχει στην παιδική ζωή. Επίσης ποιά είναι τα οφέλη του και σε ποιο βαθμό

διαφοροποιούνται ως προς τα μη παραδοσιακά παιχνίδια. Υπόθεση της έρευνας ήταν ότι οι παιδαγωγοί πράγματι αποδίδουν μεγάλη σημασία στην αξιοποίηση του παραδοσιακού παιχνιδιού στο καθημερινό παιδαγωγικό τους πρόγραμμα.

Ερευνητικό Εργαλείο. Για τη διεξαγωγή της έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιείχε δεκατέσσερις ερωτήσεις. Από αυτές δύο ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου και τρεις κλειστού καθώς και μια ερώτηση με κατάταξη. Οι υπόλοιπες είχαν δύο σκέλη ένα κλειστής και ένα ανοικτής απάντησης. Το περιεχόμενο των πρώτων ερωτήσεων στόχευε να αναδείξει κατά πόσο οι ερωτηθέντες γνωρίζουν το παραδοσιακό παιχνίδι και αν το χρησιμοποιούν, στη συνέχεια αν αναγνωρίζουν οφέλη από τη χρήση του και τέλος ποιος είναι ο ρόλος του στη σημερινή πραγματικότητα.

Δείγμα. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε ηλεκτρονικά και από χέρι σε χέρι σε 130 παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, εκ των οποίων ανταποκρίθηκαν οι 78. Το σύνολο σχεδόν των παιδαγωγών απασχολούνται σε παιδικούς σταθμούς στην περιοχή του Αγίου Δημητρίου Αττικής. Από τα δημογραφικά στοιχεία προκύπτει ότι είναι μεταξύ των 30 και 40 ετών, διαθέτουν 5 με 10 χρόνια προϋπηρεσία, είναι απόφοιτοι ΤΕΙ και είναι υπεύθυνοι τμημάτων περίπου 25 παιδιών, 3 έως 5 ετών. Το δείγμα της παρούσας έρευνας χαρακτηρίζεται ως μη τυχαίο.

Αποτελέσματα

Οι παιδαγωγοί αναφέρουν στο σύνολο 188 επιλογές των παιδιών, οι οποίες τελικά συγκεντρώνονται σε 35 διαφορετικά παιχνίδια. Τα 2/3 του δείγματος συμφωνεί σε 11 παιχνίδια ως τα πιο αγαπημένα των παιδιών. Αυτά είναι, με σειρά προτίμησης, οικοδομικό υλικό (τύπου lego και ξύλινα), μουσικές καρέκλες, κουζινικά, παζλ, μουσικοκινητικά παιχνίδια, αγαλματάκια, γύρω- γύρω όλοι, η μικρή Ελένη, αλάτι ψιλό-αλάτι χοντρό, αυτοκινητάκια και ο κακός λύκος. Το μισό ακριβώς δείγμα συμφωνεί στα έξι πρώτα από αυτά. Τα δύο πιο δημοφιλή παιχνίδια των παιδιών σύμφωνα με την αντίληψη των παιδαγωγών είναι το οικοδομικό υλικό και οι μουσικές καρέκλες, συγκεντρώνοντας την προτίμηση του 39,7% και 26,9% των παιδαγωγών, αντίστοιχα.

Μία δεύτερη κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών που αναφέρουν οι παιδαγωγοί ως αγαπημένα των παιδιών έγινε με βάση το αν παίζονται ατομικά ή ομαδικά. Προηγείται το ομαδικό παιχνίδι σε ποσοστό 58% έναντι του ατομικού, σε ποσοστό 36%. Επίσης είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε ποσοστό 48% επί του συνόλου τα παιχνίδια που αναφέρθηκαν ήταν παραδοσιακά. Σχετικά με το αν τα παιδιά προτιμούν να απασχολούνται με τυποποιημένα παιχνίδια ή να εφευρίσκουν δικά τους με διαφορά 10% απαντούν το δεύτερο. Επίσης το σύνολο του δείγματος συμφωνεί, σε ποσοστό 98,5%, ότι τα παιδιά αρέσκονται να παίζουν κινητικά και όχι στατικά παιχνίδια.

Εκτός από μία αρνητική απάντηση το σύνολο δήλωσε ότι γνωρίζει το παραδοσιακό παιχνίδι και τα 2/3 περίπου του δείγματος ονόμασε αυθόρμητα τα ίδια έξι παιχνίδια (το

περνά-περνά η μέλισσα, αλάτι ψιλό-αλάτι χοντρό, η μικρή Ελένη, τα αγαλματάκια, γύρω-γύρω όλοι και το κρυφτό). Ταυτόχρονα το 92,6% δηλώνει ότι παίζει παραδοσιακά παιχνίδια με τα παιδιά της τάξης, με τους περισσότερους να το επιλέγουν μερικές φορές (44,1%) ή συχνά (35,3%). Στην ερώτηση ποιό θα επέλεγαν να παίξουν ανάμεσα σε τέσσερα προτεινόμενα (περνά-περνά η μέλισσα, ο λύκος και τ' αρνιά, αλάτι χοντρό-ψιλό και τ' αγαλματάκια) το πιο δημοφιλές βρέθηκε να είναι τα αγαλματάκια (35,7%). Αν και αναφέρθηκαν και άλλοι, οι κύριοι λόγοι για την επιλογή αυτού του παιχνιδιού είναι ότι αρέσει και διασκεδάζει τα παιδιά (42,2%), αναπτύσσει την κινητικότητα και τον έλεγχο της κίνησης (20%) και ότι προάγει την ομαδικότητα (11,1%).

Το 85,3% των παιδαγωγών αναφέρει ότι έχουν αντιληφθεί τα παιδιά να παίζουν αυθόρμητα παραδοσιακά παιχνίδια, και το υπόλοιπο 14,7% πως όχι. Οι μισοί δήλωσαν ότι αυτό συμβαίνει μερικές φορές και το 24% ότι συμβαίνει συχνά. Τα παραδοσιακά παιχνίδια, που παίζουν αυθόρμητα περισσότερο τα παιδιά, απάντησαν ότι είναι η μικρή Ελένη (18,2%), το κρυφτό (11,4%), το γύρω-γύρω όλοι (10,6%), τα αγαλματάκια (9,8%), το περνά-περνά η μέλισσα (9,1%) και το κυνηγητό (6,8%). Επίσης το 61,5% δηλώνει ότι τα κορίτσια ασχολούνται περισσότερο με το παραδοσιακό παιχνίδι.

Οι παιδαγωγοί επίσης απάντησαν ότι παίζουν παραδοσιακά παιχνίδια τόσο στο προαύλιο (69,1%) όσο και στην τάξη (88%). Στο προαύλιο τα πιο δημοφιλή παραδοσιακά παιχνίδια είναι το περνά-περνά η μέλισσα (15,7%), η μικρή Ελένη (15,7%), το γύρω-γύρω όλοι (9,7%), τα αγαλματάκια (9%), το κρυφτό (8,2%) και το αλάτι ψιλό-αλάτι χοντρό (8,2 %). Τα παραδοσιακά παιχνίδια που προτιμώνται περισσότερο από τους παιδαγωγούς εντός τάξης είναι τα αγαλματάκια (19,2%), η μικρή Ελένη (13%), το αλάτι ψιλό-αλάτι χοντρό (11,6%).

Ανάμεσα στους λόγους που οι παιδαγωγοί θεωρούν σημαντικό το παραδοσιακό παιχνίδι επέλεξαν ως περισσότερο σημαντικό ότι προάγει την ομαδικότητα και τη συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά (28%) και με μικρή διαφορά ότι αναδεικνύει τη διαχρονικότητα της αξίας του παιχνιδιού (25%).

Περισσότεροι από τα 3/4 των παιδαγωγών (76,5%) είναι θετικοί ως προς τη δυνατότητα ένταξης του παραδοσιακού παιχνιδιού στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Προτείνουν τη βελτίωση των συνθηκών σε δημόσιους χώρους, όπως οι παιδικές χαρές, ώστε να είναι φιλόξενοι για να παίζουν τα παιδιά παραδοσιακά παιχνίδια και τη δημιουργία νέων. Έκαναν αναφορά και στη σύγχρονη δόμηση εξαιτίας της οποίας τα παιδιά δεν μπορούν να παίζουν στην αυλή των σπιτιών τους, τους δρόμους και τις αλάνες και είναι αναγκασμένα περιορίζονται στους παιδότοπους. Πιστεύουν επίσης ότι η ένταξη του παραδοσιακού παιχνιδιού στον εξωσχολικό χρόνο μπορεί να πετύχει μέσω της δημιουργίας πολιτιστικών συλλόγων ή μέσω δημοτικών δομών όπως τα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης (ΚΔΑΠ) ή ακόμη και των δραστηριοτήτων των ΚΑΠΗ. Η συντριπτική πλειονότητα (84,8%) θεωρεί ότι το παραδοσιακό παιχνίδι έχει παραγκωνιστεί. Ως αιτία αναφέρουν με μεγαλύτερη συχνότητα την ανάπτυξη και την

εξάπλωση της χρήσης της τεχνολογίας εστιάζοντας στην τηλεόραση και στα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Επισημαίνουν στη συνέχεια την έλλειψη ελεύθερων χώρων στις σύγχρονες πόλεις και τέλος το μειωμένο ελεύθερο χρόνο των γονέων.

Στην τελευταία ερώτηση ανοικτού τύπου οι παιδαγωγοί ανέπτυξαν τους λόγους για τους οποίους κρίνουν ότι το παραδοσιακό παιχνίδι θα μπορούσε να λειτουργήσει ως εργαλείο στα χέρια τους. Σε πολύ υψηλό ποσοστό (81,7%) απάντησαν ότι μπορεί να προάγει το πνεύμα της συνεργασίας και της ευγενούς άμιλλας. Επίσης ότι η απόκτηση της πολιτιστικής ταυτότητας επιτυγχάνεται παίζοντας τα ίδια παιχνίδια με αυτά που μεγάλωσαν οι προηγούμενες γενιές (28,3%). Υπάρχουν απόψεις που σχετίζονται με την ανάπτυξη στους διάφορους τομείς εξέλιξης και συγκεκριμένα το γλωσσικό τομέα, την προμαθηματική σκέψη, το συντονισμό των κινήσεων και απόκτηση ρυθμού αν και σημειώθηκε ότι συμβάλλουν στην ολόπλευρη ψυχοσωματική ανάπτυξη. Τέλος τονίστηκε ότι πρόκειται για παιχνίδια που δεν προάγουν τη σωματική βία, σε αντίθεση με αρκετά από τα σύγχρονα παιχνίδια.

Συζήτηση

Το μεγαλύτερο τμήμα των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση, οι οποίες συνδέονται με τη γνώση, διατηρούν τον χαρακτήρα ενός παιχνιδιού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας επιβεβαιώνεται η άποψη της Μακρυνιώτη (1997) ότι το παραδοσιακό ελληνικό παιχνίδι αναπόφευκτα αναδεικνύεται σε μια δυναμική προέκταση του παιχνιδιού γενικότερα στην ελληνική προσχολική αγωγή. Είναι χαρακτηριστικό ότι ανάμεσα στα 11 πιο δημοφιλή παιχνίδια βρίσκονται 6 παραδοσιακά, ενώ συνολικά τα παραδοσιακά παιχνίδια συγκεντρώνουν ποσοστό που αγγίζει το 50%. Εκτός λοιπόν του ότι τα παραδοσιακά παιχνίδια είναι προσφιλή στα παιδιά και σύμφωνα με την παρούσα εργασία παίζονται χωρίς την παρότρυνση του παιδαγωγού, ένα επιπλέον συμπέρασμα είναι ότι και οι παιδαγωγοί τα γνωρίζουν καλά, γεγονός αναμενόμενο αφού και οι ίδιοι έχουν μεγαλώσει με αυτά (Δαράκη, 1986), αλλά και ότι τα χρησιμοποιούν.

Σύμφωνα με τη Μακρυνιώτη (1997) η προέκταση αυτή έγκειται στο ότι το παραδοσιακό παιχνίδι διέπεται από κανόνες, συμβάλλει στη μάθηση και στην κοινωνικοποίηση ενώ παράλληλα, οι διάφορες μορφές του παραδοσιακού παιχνιδιού (παραδοσιακά παιχνίδια εσωτερικού και εξωτερικού χώρου) βοηθούν τους παιδαγωγούς στη διαχείριση του σχολικού χώρου κατά την εκπαιδευτική δραστηριότητα. Την άποψη αυτή ενστερνίζονται κατά πλειοψηφία οι παιδαγωγοί του δείγματος αφού απάντησαν πως ένας από τους σημαντικότερους λόγους για τον οποίο επιλέγουν το παραδοσιακό παιχνίδι είναι η καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος. Συμπεραίνεται εξάλλου από τις απαντήσεις των παιδαγωγών ότι και τα παιδιά προτιμούν τα ομαδικά και κινητικά παιχνίδια. Η ανάγκη για κίνηση στα παιδιά, ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες ηλικίες του προσχολικού σταδίου είναι τόσο έκδηλη ώστε αθρόμητα συμμετέχουν περισσότερο σε αθλητικά παιχνίδια (Μακρυνιώτη, 1997).

Στην παιδαγωγική δράση του παραδοσιακού παιχνιδιού συγκαταλέγεται από τους παιδαγωγούς και η ανάπτυξη της πολιτιστικής ταυτότητας. Όπως τονίζει εξάλλου και η Μωραΐτη (1997) η πολιτιστική κληρονομιά, όταν μεταβιβάζεται έγκαιρα, δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να αφομοιώσουν τις αξίες που απορρέουν από αυτή και μάλιστα στην πιο καίρια φάση της ζωής τους, δηλαδή στην περίοδο κατά την οποία πλάθουν και οικοδομούν την προσωπικότητά τους μέσω του συναισθήματος, της φαντασίας και της νόησης.

Πέραν του σχολικού χρόνου, η πλειοψηφία των παιδαγωγών θεωρεί ότι το παραδοσιακό παιχνίδι θα μπορούσε να ενταχθεί και στην εξωσχολική δραστηριότητα των παιδιών. Οι ελεύθεροι χώροι όλο και εκλείπουν αλλά και οι συνθήκες διαβίωσης με τον μειωμένο ελεύθερο χρόνο, την αποξένωση και τον φόβο δεν συμβάλλουν θετικά στην κατεύθυνση ανάπτυξης ομαδικών παιχνιδιών. Αυτοί είναι οι βασικοί λόγοι που οι παιδαγωγοί θεωρούν εξάλλου ότι στρέφουν τα παιδιά σε εύκολες λύσεις, όπως τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, η τηλεόραση και ο υπολογιστής. Σε γενικές γραμμές λοιπόν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας αποτιμούν πολλαπλά οφέλη στην ενασχόληση των παιδιών με το παραδοσιακό παιχνίδι και εκφράζουν πολύ θετική στάση ως προς την αξιοποίηση του στο καθημερινό παιδαγωγικό πρόγραμμα που εφαρμόζουν.

Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι – Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Γκουγκουλή, Κ. & Καρακατσάνη, Δ. (2008). *Το ελληνικό παιχνίδι. Διαδρομές στην ιστορία του*. Αθήνα, ΜΙΕΤ.
- Δαράκη, Π. (1986). *Ομαδικά Παιχνίδια των παιδιών μας*. Αθήνα, Gutenberg.
- Huizinga, J. (2010). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*. Αθήνα, Γνώση.
- Καρακατσάνη, Δ., (2003), *Εκπαίδευση και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση: Γνώσεις, Αξίες, Πρακτικές*. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα, Ιδιωτική Έκδοση
- Κούρια, Α. (1993). Καλλιτέχνης, παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική τέχνη (19ος-20ος). *Εθνογραφικά* 9, 103-113.
- Κουλούρη Χ. (2000). Το παιδικό παιχνίδι στη νεότερη Ελλάδα. Από την αθωότητα και την παιδαγωγική αξία στην εμπορευματοποίηση. Μια διεπιστημονική προσέγγιση.(Διαθέσιμο on line <http://www.tovima.gr/books-ideas/article/?aid=126387>, προσπελάστηκε στις 8/12/1015)
- Μακρυγιώτη, Δ. (1997). *Παιδική Ηλικία*. Αθήνα, Νήσος.

Μωραΐτη, Τ. (1997). *Λαϊκή Παράδοση και Σχολείο*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Πάτσιου, Β. (1993). Αναπαραστάσεις του παιχνιδιού στην ελληνική λογοτεχνία του 19ου αιώνα.. *Εθνογραφικά* 9, 115-119.

Η τέχνη συμβάλλει στον κριτικό στοχασμό και στον μετασχηματισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων

Τσιώλη Μαγδαληνή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed
magtsioli@sch.gr

Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή διερευνάται η συμβολή της τέχνης στην ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού, στον μετασχηματισμό προηγούμενων παραδοχών και στη διαμόρφωση του ενεργού, σκεπτόμενου πολίτη. Εξετάζονται οι απόψεις θεωρητικών και θεωρητικών της εκπαίδευσης ενηλίκων σχετικά με την επίτευξη των παραπάνω μέσω της τέχνης, καθώς και οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα της χρήσης της στην εκπαίδευση ενηλίκων. Επιπρόσθετα μελετώνται οι απόψεις θεωρητικών για τη συμβολή της λογοτεχνίας στην επανεξέταση απόψεων και στην ανάληψη δράσης σε ατομικό ή κοινωνικό επίπεδο. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα εργαλείο επεξεργασίας των έργων τέχνης που συμβάλλει στην αποτελεσματική προσέγγιση τους. Γίνεται αναφορά στη μέθοδο Artit. Το εργαλείο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στην εκπαίδευση ανηλίκων. Διευκρινίζεται ότι στην εκπαίδευση ανηλίκων δεν επιδιώκεται ο κριτικός στοχασμός αλλά ο στοχασμός με τη χρήση της τέχνης. Τέλος, καταγράφονται τα αποτελέσματα ερευνών για τη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση στην Ελλάδα και σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες.

Λέξεις-Κλειδιά: τέχνη, κριτικός στοχασμός, λογοτεχνία, εκπαίδευση ενηλίκων/ανηλίκων

Εισαγωγή

Στόχος στη συγκεκριμένη εισήγηση είναι να διερευνηθεί η συμβολή της τέχνης και συγκεκριμένα της λογοτεχνίας στην επανεξέταση υιοθετημένων απόψεων. Αρχικά μελετώνται οι απόψεις θεωρητικών για το ρόλο της τέχνης στην επαναιεράρχηση αξιών. Στη συνέχεια εξετάζεται η συμβολή της λογοτεχνίας στην παραπάνω επίτευξη. Αναφέρεται η μέθοδος του Perkins για την επεξεργασία έργων τέχνης και η χρήση της τέχνης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος διερευνάται η χρήση της τέχνης σε ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα.

Η συμβολή της τέχνης στην ενεργοποίηση του στοχασμού

Στην εισήγηση αυτή διερευνάται η σημασία και η αποτελεσματικότητα της χρήσης της τέχνης στην εκπαιδευτική διεργασία. Η τέχνη θεωρείται ότι συμβάλλει στην επίτευξη του κριτικού στοχασμού. Ως κριτικός στοχασμός ορίζεται η διεργασία μέσω της οποίας το άτομο προβαίνει στην επαναξιολόγηση απόψεων, παραδοχών και στερεοτυπικών αντιλήψεων. Πιο συγκεκριμένα ο Mezirow(1998c, όπ. αναφ. στο Λιντζέρης, 2007) διακρίνει τον κριτικό στοχασμό σε κριτικό στοχασμό των παραδοχών των άλλων και σε

κριτικό αυτοστοχασμό των δικών μας παραδοχών. Είναι δηλαδή, σύμφωνα με τον ίδιο μια διεργασία μέσω της οποίας προσπαθούμε να δικαιολογήσουμε τι γνωρίζουμε, πώς αισθανόμαστε, τι πιστεύουμε και πώς δρούμε (Mezirow, 1995 όπ. αναφ. στο Taylor, 1998). Θεωρείται, λοιπόν, ότι η αισθητική εμπειρία ενεργοποιεί πολύ περισσότερο από την απλή εμπειρία τη φαντασία που οδηγεί τον εμπλεκόμενο στον προβληματισμό και τον κριτικό στοχασμό. Θεωρείται, μάλιστα, ότι η αισθητική εμπειρία είναι ευρύτερη από την εμπειρία που αποκομίζει ο εκπαιδευόμενος από την πραγματικότητα και ωθεί σε σκέψη. Ο κριτικός στοχασμός επιτυγχάνεται μέσω της φαντασίας του καλλιτέχνη που εντοπίζεται στο έργο του και μέσω της φαντασίας που ενεργοποιεί ο εκπαιδευόμενος με τη βοήθεια του έργου τέχνης (Dewey, 1980). Σύμφωνα με τους στοχαστές της Σχολής της Φρανκφούρτης, η τέχνη περιέχει συμβολισμούς που είναι μακριά από τις κοινωνικές νόρμες και τα «καθώς πρέπει» της πραγματικότητας και παροτρύνει τον ενήλικο για αμφισβήτηση αυτών των στερεότυπων αντιλήψεων (Κόκκος, 2009). Επίσης, σύμφωνα με τους ίδιους τα έργα τέχνης περιέχουν αλήθειες και μη τυποποιημένες και αυτονόητες απόψεις. Επιπλέον, μέσα από το βίωμα μιας αισθητικής εμπειρίας που συγκινεί και συγκλονίζει τον ενήλικο υπάρχει η δυνατότητα να γίνει αντιληπτή η αλήθεια ως κάτι αντικειμενικό που ξεπερνά ένα υποκειμενικό βίωμα (Adorno, 2000, σ. 415). Επιπρόσθετα, ο κάθε εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να προσεγγίζει και να ερμηνεύει διαφορετικά το έργο τέχνης ανάλογα με τις παρακαταθήκες του (Κόκκος & συν., 2011). Αν μάλιστα επιδιωχθεί από τον ενήλικο η επεξεργασία των καθημερινών καταστάσεων με τον ίδιο τρόπο που προσεγγίζει η τέχνη τα ζητούμενα, υπάρχει η δυνατότητα αμφισβήτησης και απεγκλωβισμού από το κοινωνικό κατεστημένο (Adorno, 2000). Πολύ κοντά στις απόψεις των στοχαστών της Σχολής της Φρανκφούρτης είναι ο Καστοριάδης που ισχυρίζεται πως η τέχνη συμβάλλει στον κριτικό στοχασμό, καθώς δίνει υπόσταση σε έννοιες ή εικόνες που δε γνώριζε πριν ο ενήλικος ή δεν ασχολιόταν με αυτές και προωθεί τον προβληματισμό και την κριτική (Καστοριάδης, 2008). Οι θεωρητικοί της ανθρώπινης επικοινωνίας και θεραπευτικής θεωρούν ότι για την ολοκληρωμένη σκέψη του ανθρώπου χρειάζεται η συνεργασία και των δυο ημισφαιρίων του εγκεφάλου, δηλαδή του αριστερού που λειτουργεί με τη λογική και του δεξιού που στηρίζεται στα συναισθήματα, τη φαντασία και τη διαίσθηση (Κόκκος & συν., 2011).

Ο κριτικός στοχασμός μέσω της τέχνης έχει απασχολήσει εκτενώς τους στοχαστές της εκπαίδευσης ενηλίκων, επειδή θεωρούν ότι η αισθητική εμπειρία μέσω της επεξεργασίας συμβόλων, εκφραστικών μέσων και κατανόησης εννοιών οδηγεί πιο εύκολα στην επανεξέταση εννοιών παρά η επιχειρηματολογία που στηρίζεται στη λογική (Κόκκος, χχ). Πιο συγκεκριμένα, ο Freire χρησιμοποιούσε έργα τέχνης (σκίτσα) που έδειχναν καταστάσεις σύμφωνες με τα βιώματα των εκπαιδευομένων. Με τη βοήθεια αυτών των έργων τέχνης προκαλούσε συζήτηση και προβληματισμό με σκοπό την κατανόηση των αιτιών της δυσπραγίας τους και την πιθανή αναθεώρηση των απόψεών τους (Freire, 1970). Ο Shor (1992), συνεργάτης του Freire, στηρίχτηκε σε πολλά είδη τέχνης στοχεύοντας όμως, στον κριτικό στοχασμό και τον μετασχηματισμό του ενηλίκου μόνο σε σχέση με καθαρώς πολιτικά ζητήματα. Ο Mezirow συναινεί, επίσης, με την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού και της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την τέχνη

και θεωρεί ότι ο κριτικός στοχασμός είναι μια λογική διεργασία αλλά συνάμα συμβάλει και η συναισθηματική λειτουργία (Κόκκος & συν., 2011).

Οι υποστηρικτές της Μετασχηματίζουσας θεωρίας διερευνούν το ρόλο της αισθητικής εμπειρίας στον κριτικό στοχασμό. Ο Dirkx (1997) υποστηρίζει τη μάθηση μέσα από την ψυχή και ισχυρίζεται ότι ο ενήλικος αντιλαμβάνεται καλύτερα τα δεδομένα με παραδείγματα και με τη συμμετοχή του στο έργο τέχνης παρά με την ενεργοποίηση της λογικής. Η Cranton (2009) πιστεύει ότι μέσα από τα έργα τέχνης κινητοποιείται η φαντασία, ο κριτικός στοχασμός και αυτοστοχασμός, καθώς ο ενήλικος τοποθετεί τον εαυτό του μέσα στις ιστορίες που διαβάζει και τον κατανοεί μέσα από αυτές. Στα ίδια πλαίσια κινείται και η Lawrence (2013), η οποία θεωρεί ότι η τέχνη βοηθάει στην εκπαίδευση, καθώς ο εκπαιδευόμενος εντρυφά στα συναισθήματά του μέσα από άλλους τρόπους προσέγγισης της γνώσης και επειδή η τέχνη είναι δυνατόν να προκαλέσει έντονα συναισθήματα που ως επακόλουθο είναι πιθανόν να οδηγήσουν στο μετασχηματισμό. Η ίδια θεωρεί ότι μέσω της τέχνης ο ενήλικος μαθαίνει πώς να μαθαίνει, ενεργοποιεί πολλές μορφές ευφυΐας και ανακαλύπτει και τη γνώση που έχει μέσα του (Hansen & Christensen, 2011). Επιπλέον, μέσω της τέχνης επιτυγχάνεται ολόπλευρη μάθηση, καθώς ο ενήλικος αντιλαμβάνεται την τέχνη με το πνεύμα, το συναίσθημα ή το σώμα και μπορεί να δώσει λύσει σε καταστάσεις πολύπλοκες που με τη λογική δεν μπορούσε να προσπελάσει (Lawrence, 2000, όπ. αναφ. στο Δολιώτη, 2009). Στο ίδιο πλαίσιο η Cranton πιστεύει ότι ο ενήλικος όταν βιώνει μια εμπειρία ή την περιγράφει νιώθει διάφορα συναισθήματα και μέσω αυτών αντιλαμβάνεται διάφορες καταστάσεις χωρίς τη συμβολή του ορθολογισμού (Χασίδου, 2009).

Ο κριτικός στοχασμός των ενηλίκων και ο ευκαίσιος μετασχηματισμός μπορεί να υλοποιηθεί με δυο τρόπους: α) με τη δημιουργία έργων τέχνης από τον ενήλικο ή/και β) με τη συμμετοχή του ενήλικου ατόμου στην παρατήρηση και επεξεργασία έργων τέχνης (Χασίδου, 2009). Πέρα από τον παραπάνω διαχωρισμό σημαντική είναι και η διάκριση που γίνεται από την Bamford σχετικά με την εκπαίδευση στην τέχνη που αφορά στη μελέτη των τεχνών και στην εκπαίδευση μέσα από την τέχνη που αφορά στην τέχνη ως εργαλείο για τη μελέτη άλλων διδακτικών αντικειμένων (Hansen & Christensen, 2011). Ο μετασχηματισμός μιας άποψης του ενηλίκου μπορεί να γίνει ξαφνικά από την επαφή με μια εμπειρία ή να επιτυγχάνεται σταδιακά. Από έρευνα (Common Fire) ωστόσο προκύπτει ότι μολονότι ένα γεγονός ή μια ιστορία μπορεί να οδηγήσει σε μετασχηματισμό μιας άποψης, κανένα συμβάν μετασχηματισμού δεν προέρχεται από ένα μοναδικό γεγονός αλλά είναι αποτέλεσμα πολλών αθροιστικών επιδράσεων (Mezirow & συν., 2007, σ. 139-140). Οπωσδήποτε ο κριτικός στοχασμός δε θεωρείται εύκολη υπόθεση και απαιτεί επίπονη προσπάθεια από τον εκπαιδευτή ενηλίκων (Κόκκος & συν., 2011). Άλλωστε ο μετασχηματισμός αυτός μπορεί να μην επιτευχθεί εξαιτίας εσωτερικών ή εξωτερικών εμποδίων του ατόμου (Mezirow & Associates, 1990). Από την άλλη ο Brookfield (1995) συμφωνεί με τα αποτελέσματα της αισθητικής εμπειρίας αλλά προσθέτει ότι τα αποτελέσματα της αισθητικής εμπειρίας και της φαντασίας είναι ακόμα μεγαλύτερα αν ο εμπλεκόμενος δεν είχε πριν τέτοιου είδους εμπειρία, καθώς και αν προβεί σε καλλιτεχνική δημιουργία ο ίδιος. Επίσης, θεωρείται ότι προκύπτει κριτικός

στοχασμός, εφόσον ο ενήλικος έρθει σε επαφή με έργα τέχνης υψηλής αισθητικής αξίας, διότι αυτά μέσω συμβόλων βοηθούν τον ενήλικο να αντιλαμβάνεται διάφορα θέματα, να εμπλέκεται συναισθηματικά και να οδηγείται μέχρι και στην αυτογνωσία. Αυτό δεν επιτυγχάνεται με έργα εμπορευματοποιημένης τέχνης, τα οποία μάλιστα εκφράζουν και εξυπηρετούν την καθεστηκυία τάξη (Adorno, 1997, Brook, 2005, & Καστοριάδης, 2008, όπ. αναφ. στο Κόκκος & συν., 2011). Σύμφωνα με τον Olson (2000, σ.66) ένα έργο τέχνης εκφράζει πανανθρώπινες ιδέες, εμπλέκει τον άνθρωπο σε μια διανοητική περιπέτεια, διακρίνεται από ελευθερία, δεν μιμείται την πραγματικότητα, προκαλεί ποικίλα συναισθήματα, έχει σταθερή αξία και είναι μοναδικό. Αντίθετα, δεν είναι τέχνη μια σειριακή τοποθέτηση γεγονότων, αντικείμενα που αντανακλούν την προσωπική έκφραση του δημιουργού, δημιουργήματα που δημιουργούν το ίδιο ερέθισμα ή παρόμοια αντίδραση, δημιουργήματα πρακτικά και χρήσιμα που υπακούει στους κώδικες του έθνους και της κοινωνίας και οτιδήποτε παρέχει μόνο ψυχαγωγία (Olson, 2000, σ. 66).

Η συμβολή της λογοτεχνίας στον κριτικό στοχασμό

Το εκπαιδευτικό σύστημα της κλασικής Αθήνας στηριζόταν στην ανάγνωση ποιητών με σκοπό οι νέοι να μιμηθούν απόψεις, αξίες και ιδεώδη σπουδαίων ανδρών (Πλάτωνας, 325e-326a, όπ. αναφ. στο Μωραΐτου, 2001). Σύμφωνα με τον Sartre [1947 (1971)], ο αναγνώστης λογοτεχνικού κειμένου μέσα από τη διαδικασία να κατανοήσει το περιεχόμενο του κειμένου κινητοποιεί τη φαντασία και τη στοχαστική ικανότητα. Με τη συμβολή των παραπάνω ο ενήλικος ερμηνεύει το λογοτεχνικό κείμενο και ενίοτε προχωρά τη σκέψη του πέρα από αυτά που γράφει ο λογοτέχνης. Η επαφή του ενήλικου με τη λογοτεχνία μπορεί να αποβεί το έναυσμα ή η ώθηση για τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού με ορθολογικές ή μη ορθολογικές ενέργειες της σκέψης (Χασίδου, 2009). Προστίθεται, επίσης, ότι όπως η συνομιλία του ενήλικου ατόμου με άλλους εκπαιδευόμενους μπορεί να οδηγήσει στο μετασχηματισμό μιας άποψης, έτσι και η συνομιλία του ενήλικου με ένα λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να οδηγήσει σε ίδιο αποτέλεσμα, καθώς μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο κινητοποιείται η σκέψη του ενήλικου και προβαίνει σε κριτικό στοχασμό (Mezirow, 2000).

Ο Freire, επειδή ο ίδιος μελέτησε πολύ λογοτεχνία και αυτή επηρέασε πολύ τον τρόπο σκέψης του, χρησιμοποίησε το λογοτεχνικό κείμενο στην εκπαίδευση ενηλίκων, με σκοπό να προβληματίσει τους ενήλικους και να τους παρακινήσει για δημιουργική δράση (Freire & Shor, 1987). Σύμφωνα με την Green (1990, όπ. αναφ. στο Mezirow, & Associates, 1990), η συνεχής ενασχόληση με τη λογοτεχνία βελτιώνει την ικανότητα του εμπλεκόμενου να ερμηνεύει θέματα που τίγονται σε αυτήν και σε συνδυασμό με την ενεργοποίηση της φαντασίας ο ενήλικος έχει τη πιθανότητα να δει αλλιώς τον εαυτό του και τον κόσμο και να απελευθερωθεί από τις υιοθετημένες συνήθειες της καθημερινότητάς του. Επίσης η λογοτεχνία δίνει τη δυνατότητα στον ενήλικο για αλλαγή και χειραφέτηση. Από τον τομέα της ψυχολογίας ο Bruner επισημαίνει τη συμβολή της λογοτεχνίας στην αντίληψη της πραγματικότητας και στην πιθανή αλλαγή με τη συνεργασία της λογικής και της φαντασίας (Bruner, 1986, όπ. αναφ. στο Χασίδου, 2009).

Σχετικά με το πότε θα επιτευχθεί αυτή η αλλαγή αναφέρεται ότι μέσα από τα έργα τέχνης και πιο συγκεκριμένα μέσα από λογοτεχνικά κείμενα ο ενήλικος θα δει γνωστά του πράγματα με διαφορετικό τρόπο και ενδέχεται να κινητοποιηθεί. Ο κριτικός στοχασμός και ο μετασχηματισμός μπορεί να επέλθει αμέσως μετά την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου ή σταδιακά (Cranton, 2006, όπ. αναφ. στο Χασίδου, 2009). Ο Brookfield (1995) που αναφέρεται στη σημασία της αισθητικής εμπειρίας για τον κριτικό στοχασμό, προτείνει πιο συγκεκριμένα τη συγγραφή ποιημάτων ή κειμένων, δραματοποιήσεις, ζωγραφική, θέατρο, μέσω των οποίων ο ενήλικος με τη δημιουργία του βιώνει διάφορες καταστάσεις, αισθάνεται διάφορα πράγματα και συνειδητοποιεί ότι μπορεί να αναλάβει δράση και σε άλλους τομείς. Η λογοτεχνία υπάρχει μέσα από τη σχέση της με τον αναγνώστη. Θεωρείται, τέλος, ότι η λογοτεχνία παρέχει απεριόριστη ελευθερία στο άτομο να προβληματιστεί και να μετασχηματιστεί, του προσφέρει, δηλαδή εναύσματα, ώστε να ερμηνεύσει με το δικό του τρόπο τις καταστάσεις σύμφωνα με το Sartre [1947 (1971)].

Αποτελέσματα ερευνών για την αποτελεσματικότητα της τέχνης και της λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία

Είναι γεγονός ότι είναι λίγες οι έρευνες που έχουν εκπονηθεί σχετικά με την επίτευξη του κριτικού στοχασμού μέσα από την τέχνη και ειδικά μέσα από τη λογοτεχνία. Πιο συγκεκριμένα, οι Καραλής και Ράικου (χχ) αναφέρονται στο ότι οι εκπαιδευόμενοι διατυπώνουν θετικές κρίσεις για το ρόλο της τέχνης στον κριτικό στοχασμό, θεωρούν ότι αυτή αναπτύσσει την κριτική ικανότητα, ενθαρρύνει τους εμπλεκόμενους για συμμετοχή και δημιουργικότητα. Επίσης, πιστεύουν ότι η τέχνη μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικιλία διδακτικών αντικειμένων. Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και η Ράικου (2013) που διερευνά το ίδιο ζητούμενο σε φοιτήτριες μελλοντικές εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, στην έρευνά της, όμως, προέκυψε ότι η συγκεκριμένη διδακτική ήταν ευχάριστα αποδεκτή και επηρέασε τις φοιτήτριες σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Αναφέρεται ότι οι φοιτήτριες αναθεώρησαν αρκετές απόψεις τους, διεύρυναν τη σκέψη τους και αντιλήφθηκαν τον τρόπο σκέψης τους. Κάποιες μίλησαν για επίτευξη κριτικού αυτοστοχασμού. Τέλος, αναφέρεται ότι οι ίδιες προτίθεται να εφαρμόσουν τη συγκεκριμένη τεχνική ως εκπαιδευτικοί. Ο Παυλάκης (2013) επισημαίνει μάλιστα τη δυνατότητα της χρήσης της τέχνης και σε τεχνοκρατικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Θεωρεί ότι η χρήση της τέχνης έχει, βέβαια, πολλές δυσκολίες και προϋποθέτει την διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευομένων, καθώς και τις παραδοχές τους πάνω στο προς εξέταση θέμα. Τα αποτελέσματα, όμως, είναι εντυπωσιακά σχετικά με τη δυνατότητα που δίνει η τέχνη για νέες οπτικές, επαναξιολόγηση αντιλήψεων και εντέλει μετασχηματισμό κάποιων αντιλήψεων των εκπαιδευομένων. Αναφέρεται, επίσης, ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευόμενοι άρχισαν να ενδιαφέρονται για την τέχνη και μάλιστα δήλωσαν την επιθυμία να στηριχθούν και άλλα μαθήματα στην τέχνη. Η Καραουλάνη (2012) αναφέρει επιπλέον ότι οι εκπαιδευόμενοι βίωσαν μέσω της τέχνης πολλά συναισθήματα που τα εξέφραζαν με σαφήνεια και προέβησαν σε ενδοσκόπηση μέσω της οποίας κατάλαβαν καλύτερα τον εαυτό τους. Επίσης, προκύπτει ότι επικοινωνήσαν με τον καλλιτέχνη και κατανόησαν

αυτά που εξέφραζε. Δήλωσαν μάλιστα ότι είναι έτοιμοι να αναλύσουν οποιοδήποτε έργο τέχνης. Αντίθετα, οι εκπαιδευόμενοι που προσέγγισαν το ίδιο θέμα με παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας δεν κατέληξαν σε κανένα από τα παραπάνω συμπεράσματα. Το μόνο σημείο στο οποίο συμφώνησαν και οι δυο ομάδες εκπαιδευομένων είναι ότι σημαντικό ρόλο στην οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης παίζει ο εκπαιδευτικός. Ο Γκοτζαμάνης (2009) που ερευνά την επίδραση του θεάτρου ως άτυπης μορφής μάθησης στους ερασιτέχνες και επαγγελματίες ηθοποιούς συμπεραίνει ότι οι εμπλεκόμενοι επαναπροσδιορίζουν τις υιοθετημένες γνώσεις τους, επηρεάζονται ως προς τη στάση ζωής τους και αναπτύσσουν δεξιότητες. Επίσης, μέσω της μέθεξης με τις καταστάσεις και τους ήρωες του θεατρικού έργου καταλήγει ο ερευνητής ότι ο ενήλικος εμπλέκεται συναισθηματικά και καλλιεργείται ηθικά και πνευματικά είτε είναι ηθοποιός είτε θεατής. Πιο συγκεκριμένα η ενασχόληση των ερασιτεχνών ηθοποιών με το θέατρο συμβάλλει μέσω του κριτικού στοχασμού στον επανέλεγχο των διαμορφωμένων απόψεων, στάσεων και αξιών. Τέλος επισημαίνεται ότι ο ενήλικος μέσω της τέχνης απελευθερώνεται συναισθηματικά και συμμετέχει ουσιαστικά στη διαδικασία της μάθησης.

Ένα εργαλείο επεξεργασίας των έργων τέχνης

Ο Perkins (1994) προτείνει ένα εργαλείο για την επεξεργασία έργων τέχνης δίνοντας έμφαση στα συναισθήματα που προκύπτουν από την παρατήρηση των έργων τέχνης. Αρχικά παροτρύνει τους εκπαιδευόμενους να παρατηρήσουν αρκετά το έργο τέχνης και να συνάγουν τις πρώτες σκέψεις τους, μετά τους καλεί σε πιο προσεκτική παρατήρηση και ερμηνεία κάποιων συμβόλων. Στην τρίτη φάση οι εκπαιδευόμενοι θα προβληματιστούν σχετικά με την αισθητική εμπειρία που βίωσαν και στο τέλος συζητούν συνολικά για κάθε σημείο του έργου τέχνης και θα προβούν στην συγγραφή ενός κειμένου στο οποίο θα καταγράφουν τις τυχόν αλλαγές που προέκυψαν στις παραδοχές τους μετά την επαφή με το έργο τέχνης. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο να επικοινωνήσουν οι εκπαιδευόμενοι με το έργο και να το ερμηνεύσουν με το δικό τους τρόπο. Πέρα από την προηγούμενη τεχνική του Perkins, υπάρχει και μια άλλη τεχνική του ίδιου και των συνεργατών του η τεχνική «ορατή σκέψη» και «Artful thinking» που θεωρούνται πιο σύντομες σε σχέση με την προηγούμενη μέθοδο.

Σύμφωνα με τη μέθοδο Artit (*Η μέθοδος Artit είναι ένα πρόγραμμα που προτίθεται να σχεδιάσει μια μεθοδολογία για τους εκπαιδευτές ενηλίκων, ώστε να βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να αναπτύσσουν κριτικό στοχασμό μέσα από έργα τέχνης. Η μέθοδος αυτή στηρίζεται στη Μετασχηματίζουσα μάθηση και τον κριτικό στοχασμό (Κόκκος, χχ).*) προτείνονται τα εξής στάδια: «1. Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική και δημιουργική επεξεργασία ενός θέματος 2. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις ιδέες τους επάνω στο θέμα 3. Προσδιορισμός των υποθεμάτων που πρέπει να προσεγγιστούν 4. Επιλογή έργων τέχνης 5. Επεξεργασία των έργων τέχνης 6. Στοχασμός επάνω στην εμπειρία της επεξεργασίας του πρώτου υποθέματος 7. Επεξεργασία των επόμενων υποθεμάτων 8. Τελευταίο βήμα» (Κόκκος, χχ). Όσο αφορά στη λογοτεχνία προτείνεται σύμφωνα με τη μεθοδολογία του Perkins, που έχει προσαρμοστεί από το Artit για την επεξεργασία

των λογοτεχνικών έργων, μετά την πρώτη ανάγνωση του λογοτεχνικού έργου να διατυπωθούν από τον εκπαιδευτή ερωτήσεις παρατήρησης, αναλυτικές και δημιουργικές. Στις τελευταίες καλείται ο εκπαιδευόμενος να προχωρήσει πέρα από το λογοτεχνικό κείμενο και να προβληματιστεί σχετικά με τους στοχασμούς που του προκλήθηκαν από το λογοτεχνικό κείμενο, ώστε στο τέλος να συγκρίνει τις σκέψεις του με τις αρχικές του σκέψεις (Κόκκος, χχ).

Η τέχνη στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η μέθοδος του Perkins ενδείκνυται και για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά παραδείγματα που αξιοποιούν τη συγκεκριμένη μέθοδο για την αξιοποίηση των τεχνών στο σχολείο αναφέρει η Μέγα (Κόκκος & συν, 2011) σε μελέτη της. Διευκρινίζεται, βέβαια, από την ίδια ότι στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν επιτυγχάνεται ο κριτικός στοχασμός που υπάρχει ως δυνατότητα στην ενήλικη μάθηση αλλά η στοχαστική ενεργοποίηση που συνδέεται με την αποτελεσματική σκέψη για την αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάστασης και όχι με τον μετασχηματισμό προηγούμενων παραδοχών. Προϋπόθεση για τη χρήση της τέχνης στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση είναι η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού που εξαρτάται από τον ίδιο και την πολιτεία και η συστηματική χρήση στρατηγικών που προωθούν την σκέψη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα σε αυτές τις στρατηγικές συμπεριλαμβάνεται και η τέχνη.

Η τέχνη σε εκπαιδευτικά συστήματα ευρωπαϊκών χωρών

Στη συνθετική έρευνα για τη μέθοδο Artit (2011) προέκυψαν τα παρακάτω ευρήματα για τις εμπλεκόμενες χώρες της Ευρώπης στο πρόγραμμα. Στη Δανία είναι αρκετά γνωστή η μέθοδος της χρήσης της τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όμως χρησιμοποιείται σπάνια στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτό οφείλεται στη μη συνεχιζόμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτών, στην έλλειψη χρόνου και υλικού. Όταν χρησιμοποιούν την τέχνη στην εκπαιδευτική διαδικασία, κυρίως κάνουν χρήση της μουσικής, του κινηματογράφου και της ζωγραφικής. Στη Ρουμανία οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτές φαίνονται διατεθειμένοι να χρησιμοποιήσουν την τέχνη στην εκπαίδευση ενηλίκων, ενώ οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτές φαίνονται λιγότερο πρόθυμοι. Οι εκπαιδευόμενοι δε θεωρούν σημαντική τη συμβολή των έργων τέχνης στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, στην παρότρυνση για δράση και καινοτομία, με εξαίρεση το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η λογοτεχνία. Τέλος θεωρούν ότι οι εκπαιδευτές τους δεν έχουν κατάλληλη εξοικείωση με την τέχνη. Στη Σουηδία οι εκπαιδευτές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων επισημαίνουν, όμως, και αυτοί, όπως και οι Ρουμάνοι, την ανάγκη για εκπαίδευση των εκπαιδευτών όχι μόνο σε παιδαγωγικές μεθόδους αλλά και σε μεθόδους που θα βασίζονται στη χρήση της τέχνης για την εκπαίδευση ενηλίκων. Επίσης, τα τελευταία χρόνια υλοποιήθηκαν στην Ελλάδα πειραματικές προσπάθειες σε διάφορα σχολεία εκπαίδευσης ενηλίκων τα συμπεράσματα, των οποίων είναι ιδιαίτερα χρήσιμα. Στο ΚΕΘΕΑ «Εξοδος» οι Γιαννακοπούλου, Δεληγιάννης, Ζιώζιας και Χαδουλίτση (όπ. αναφ. στο Κόκκος,

2011) μετά την εφαρμογή μιας πειραματικής διδασκαλίας που στηρίχτηκε στην ποίηση οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι οι ενήλικοι δέχτηκαν με ενθουσιασμό και σοβαρότητα τη συγκεκριμένη προσέγγιση, εργάστηκαν με προθυμία στις ομάδες και με τη βοήθεια του εκπαιδευτή που εξασφάλισε ασφαλές περιβάλλον μπήκαν στη διαδικασία επαναπροσδιορισμού των αντιλήψεών τους. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Μπάρλος και Γώγου (όπ. αναφ. στο Κόκκος, 2011) που εφάρμοσαν δυο παραδείγματα στο ΣΔΕ Λάρισας, χωρίς βέβαια να παραλειφθούν και οι δυσκολίες των εφαρμογών που έχουν να κάνουν με τη σχέση των ενηλίκων με την τέχνη και την έλλειψη εξοικείωσης.

Συμπεράσματα

Από την παραπάνω εισήγηση προκύπτει ότι η χρήση της τέχνης και πιο συγκεκριμένα της λογοτεχνίας συμβάλλει στον κριτικό στοχασμό και τον επανέλεγχο των παραδοχών του ατόμου. Χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση αλλά συνίσταται να χρησιμοποιείται εναργέστερα, ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η εφαρμογή της. Οποσδήποτε η αποτελεσματικότητα της χρήσης της τέχνης εξαρτάται από διάφορες προϋποθέσεις και απαιτεί επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίησή της.

Βιβλιογραφικές πηγές

Adorno, T. (2000). *Αισθητική Θεωρία*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Γκοτζαμάνης, Ο. (2009). *Το θέατρο ως εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης και ως εργαλείο μάθησης ενηλίκων στο πλαίσιο της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η περίπτωση της ερασιτεχνικής σκηνής του ΔΗ.Π.Ε.ΘΕ Ρούμελης*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://class.eap.gr/QuickPlace/ekpde/Main.nsf/h_64BAE25B4E68D7F6C22576AF00400E50/6D9243F1FBE7D7D3C22576B0004F063B/?OpenDocument
 (5/02/2014).

Δολιώτη, Α. (2009). *Ο ρόλος των συναισθημάτων και της φαντασίας στο πλαίσιο του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και ανάπτυξη των ενηλίκων: κριτική ανάλυση της προσέγγισης του John Dirkx*. Διατίθεται στο δικτυακό τόπο:
<http://invenio.lib.auth.gr/record/114677/files/dolioti.pdf?version=1>
 (10/12/2013).

Καραλής, Θ., & Ραΐκου, Α. (χχ). *Πακέτο Εργασίας 1: Ερευνητική έκθεση Ελλάδα-Εθνική Έκθεση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Καραούλανη, Α. (2012). *Καινοτόμες Μεθοδολογίες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η περίπτωση της χρήσης της Τέχνης ως εργαλείο Στοχασμού*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
[http://class.eap.gr/LotusQuickr/ekpede/Main.nsf/0/0F987457866654D7C2257B0B00357DDF/\\$file/KARAOULANI%20ATHANASIA.pdf](http://class.eap.gr/LotusQuickr/ekpede/Main.nsf/0/0F987457866654D7C2257B0B00357DDF/$file/KARAOULANI%20ATHANASIA.pdf) (20/12/2013).

- Καστοριάδης, Κ. (2008). *Παράθυρο στο Χάος*. Αθήνα: Ύψιλον..
- Κόκκος, Α. (2009). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής*. Διατίθεται στο δικτυακό τόπο: http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com_content&view=article&id=34&Itemid=44 (20/11/2013).
- Κόκκος, Α. (χ.χ). *Η Μεθοδολογία και τα εκπαιδευτικά υλικά του Artit*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτών Ενηλίκων.
- Κόκκος, Α. (χ.χ). *Η ιδιαιτερότητα και ο σκοπός της εκπαίδευσης ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Διατίθεται στο δικτυακό τόπο http://www.adulteduc.gr/001/index.php?option=com_content&view=article&id=34&Itemid=44 (20/11/2013).
- Κόκκος, Α., & Συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lawrence, R. L. (2013). Η χρήση της Τέχνης στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συνέντευξη στον Α. Κόκκο. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 28, 22-24.
- Λιντζέρης, Π. (2010). Θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης: δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σελ. 94-120). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J., & συνεργάτες. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μωραΐτου, Δ. (2001). *Αρχαία Ελληνικά Φιλοσοφικός Λόγος*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Παυλάκης, Μ. (2013). Επιχειρηματική Ηγεσία: Ανάδειξη των Χαρακτηριστικών του Ρόλου του Ηγέτη μέσα από Έργα Τέχνης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 28, 3-13.
- Ράικου, Α. (2013). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28501#page/6/mode/2up> (20/01/2013).
- Sarte, J.P. (1947 [1971]). *Τι είναι η λογοτεχνία*; Αθήνα: Εκδόσεις '70.
- Taylor, K. (2006). Αυτονομία και Αυτοκατευθυνόμενη Μάθηση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 29, 24-31.

Χασίδου, Μ. (2009) *Κριτικός Στοχασμός και Μετασχηματισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων μέσω θεάτρου. Το παράδειγμα «Βρικόλακες» του Ερ. Τυπεν*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσσες

Brookfield, S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco, Jossey-Bass.

Cranton, P. (2009). *Reflection through Fiction*. Transformativelearning. Org.

Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.

Dirkx, J. M. (1997) Nurturing Soul in Adult Learning. In P. Cranton (ed.), *Transformative Learning in Action: Insights from Practice*. San Francisco: Jossey- Bass.

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

Freire, P. & Shor, I. (1987). *A Pedagogy for Liberation*. Bergin and Connecticut, USA.

Hansen, L. E., & Christensen, S. M. (2011). *ARTiT: development of innovative methods of training the trainers*. PAES, Roskilde University. *Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, Jossey-Bass, 3-33.

Mezirow, J., & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco, Jossey-Bass.

Olson, I. (2000). *The Arts and Critical Thinking in American Education*. Connecticut, London: Bergin and Garvey Westport.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Harvard Graduate School of Education.

Shor, I. (1992). *Empowering Education*. Chicago: The University of Chicago Press.

05. Θεατροπαιδαγωγικές Πρακτικές στην Εκπαίδευση και Πολιτισμική Ετερότητα

Τσεφαλά, Ελένη, Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής

eltsefala@hotmail.com

Περίληψη

Αντικείμενο της συγκεκριμένης εισήγησης είναι να εξεταστεί το ζήτημα κατά πόσον οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο ένταξης, ανάπτυξης της προσωπικότητας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Θα διερευνηθούν οι τρόποι αναγνώρισης, έκφρασης, κατανόησης, συμφιλίωσης και ανάπτυξης του σεβασμού προς την πολιτισμική ετερότητα μέσα από ορισμένα παραδείγματα πειραματικών εφαρμογών θεατρικής αγωγής και εκπαίδευσης της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας «Χώρα...Παντού» σε επιμορφωτικό σεμινάριο για δασκάλους και καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με θέμα: «*Η Δραματική Τέχνη ως εργαλείο στην εκμάθηση της γλώσσας (π.χ. ελληνικής, δεύτερης και ξένης) και συνειδητοποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας με βιωματική προσέγγιση*». Η έμπνευση του τίτλου της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας προήλθε από την ανάγκη αντίστιξης στην «Χώρα του Ποτέ» του Πήτερ Παν, στην οποία αυτός επιστρέφει κάθε φορά που αισθάνεται φόβο, μοναξιά, έλλειψη αυτοεκτίμησης, ανάγκη δέσμευσης σε υποχρεώσεις και ανάληψης ευθυνών. Οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές στην Εκπαίδευση μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά στην εμπύχωση του ατόμου να «χωρά παντού» και να μπορεί να βιώσει την «αλλαγή» και την αρμονική συνύπαρξή με τον Εαυτό και τους άλλους.

Λέξεις- κλειδιά: Θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές, διαπολιτισμική επικοινωνία, πολιτισμική ετερότητα, επινοητικό θέατρο

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο σύγχρονος κόσμος βιώνει έντονη μετανάστευση τόσο σε εθνικό, όσο και σε διεθνές επίπεδο. Οι κοινωνίες μας πλέον δεν περιορίζονται σε ομοιογενείς πληθυσμούς, και κατά συνέπεια θα πρέπει να επανεξετάσουμε, να επαναπροσδιορίσουμε και να επαναδομήσουμε τους τρόπους με τους οποίους αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε και αντιδρούμε σε διαφορετικούς τρόπους ζωής. Οι Τέχνες μέσα από την ίδια τους τη διαδικασία άσκησης και εφαρμογής είναι εργαλεία με τα οποία μπορεί κανείς να μάθει να παρατηρεί, να αναλύει και να αξιολογεί τις δικές του προσωπικές εμπειρίες σε σχέση με εκείνες των άλλων, σε αντίθεση και συγκριτικά.

Ήδη από τις δεκαετίες των '60 και '70 σημειώθηκε μια στροφή σε παιδοκεντρικές ή γλωσσικής ανάπτυξης μεθόδους διδασκαλίας. Ιδιαίτερα στα επίπεδα της βασικής και μέσης εκπαίδευσης. Μέσα από αυτές τις 'αποκλίνουσες' προσεγγίσεις από τις παραδοσιακές - γνωσιοκεντρικές και δασκαλοκεντρικές -, οι μαθητές φαίνεται να

έχουν αποκτήσει μεγαλύτερη υπευθυνότητα σε ό, τι αφορά στην μάθησή τους. Μαθαίνουν να συνεργάζονται σε ομάδες, να εντοπίζουν μόνοι τους την πηγή πληροφόρησης, να αποφασίζουν μόνοι τους το περιεχόμενο σε κάποιες περιοχές της μελέτης τους, να ενθαρρύνονται στον χειρισμό και την ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων. Όμως, ακόμη και τότε το μάθημα μπορεί να είναι αρκετά δασκαλοκεντρικό και οι δραστηριότητες τις περισσότερες φορές να υπαγορεύονται από τα βιβλία.

Το θέατρο στην εκπαίδευση ως δραστηριότητα φαίνεται να εκπροσωπεί αυτή την παιδοκεντρικότητα που οι παιδαγωγοί, Way, B. (1967), Courtney, R. (1974). Slade, P. (1965.), υποστήριζαν.

Το Θέατρο στην Εκπαίδευση και ο ρόλος της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας «Χώρα...Παντού»

Η Dorothy Heathcote (1980) και ο Gavin Bolton (1984) προσεγγίζουν την τέχνη του θεάτρου από τα «μέσα προς τα έξω», δηλαδή μέσα από μια στέρεη πεποίθηση ότι αυτό που πράττει κανείς το αισθάνεται καλά και το οδηγεί μέσα από την πίεση της ίδιας της διαδικασίας σε μια ανατροπή. Αυτό είναι το σημείο από όπου ο δάσκαλος-εμπυχωτής καλεί τους μαθητές να προσεγγίσουν το πρόβλημα και να ψάξουν μέσα από νέους τρόπους να βρουν την γλώσσα που να εκφράζει αρκετά την ένταση που νοιώθουν. Η γλώσσα αυτή δεν είναι απαραίτητο να είναι λέξεις, αλλά εκφραστικά μέσα που να περιγράφουν τον κόσμο τους με την προσωπική σφραγίδα του καθενός..

Ο Jon Nixon (1985) υποστηρίζει πως οι δάσκαλοι θεατρικής αγωγής και εκπαίδευσης χρειάζεται να ενημερώνουν τους μαθητές τους για τις ιστορικές ρίζες των μεταναστών και τα σύγχρονα δείγματα ρατσισμού καθώς και να διερευνούν από κοινού τις συνέπειες του να ζει κανείς σε μια πολυπολιτισμική και ρατσιστική κοινωνία. Αποδεικνύοντας ότι το θέατρο στην εκπαίδευση δεν μπορεί να έχει σχέση μόνον με την 'προσωπική ανάπτυξη', με την 'εξατομίκευση του ατόμου' και με την 'συναισθηματική μνήμη', χρησιμοποιεί τις θεατρικές τεχνικές ως τρόπο στην αφύπνιση των μαθητών σχετικά με τον ρατσισμό ως κοινωνική πρακτική και ως προσωπικό συναίσθημα με τεκμηριωμένες αποδείξεις, καθώς και με ζωντανές μαρτυρίες.

Η θεατροπαιδαγωγός Sita Brahmachari (1998) στο άρθρο της με τίτλο: «*On the Subject of Drama Stages of the World*»/«*Στην θεατρική εκπαίδευση οι Σκηνές του Κόσμου*», υποστηρίζει ότι σκοπός της είναι η διερεύνηση της διαπολιτισμικότητας ως «κοινή αισθητική αξία» στο πλαίσιο της θεατρικής εκπαίδευσης και τον ορίζει ως μικρο-πολιτικό στόχο. Επίσης, εκφράζει τη διαπίστωση ότι οι δάσκαλοι θεατρικής εκπαίδευσης δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν νοοτροπίες φυλετικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας με τους μαθητές τους, γιατί περιορίζονται στο Ευρωπαϊκό Θέατρο και δεν ενθαρρύνονται στην προσέγγιση του Παγκόσμιου θεάτρου.

Σε μια ισχύουσα πολυπολιτισμική πραγματικότητα στην Ελλάδα, η μελέτη των εκπαιδευτικών πρακτικών της πειραματικής θεατροπαιδαγωγικής ομάδας «Χώρα...Παντού», η οποία ιδρύθηκε το 2005 και λειτουργεί στην Ελλάδα με στόχο την ευαισθητοποίηση σε θέματα πολιτισμικής ετερότητας και την αντιμετώπιση του ρατσισμού, των προκαταλήψεων και της ξеноφοβίας, και η οποία χρησιμοποιείται ως μελέτη περίπτωσης για την διερεύνηση των εναλλακτικών εκπαιδευτικών και αισθητικών εφαρμογών. Η λειτουργία της είναι περισσότερο επίκαιρη και αναγκαία σήμερα λόγω της ραγδαίας και μαζικότατης εισροής μεταναστών στη χώρα μας. Στο πλαίσιο του επιμορφωτικού σεμιναρίου για δασκάλους και καθηγητές δευτεροβάθμιας με θέμα: «*Η Δραματική Τέχνη ως εργαλείο στην εκμάθηση της γλώσσας (π.χ. ελληνικής, δεύτερης ή/και ξένης) και συνειδητοποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας με βιωματική προσέγγιση*» συγκεντρώθηκε ένα υλικό του οποίου η καταγραφή κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να παρουσιαστεί ως 'αποκαλυπτικό' μοντέλο διαπολιτισμικής επικοινωνίας για εκπαιδευτικούς, ηθοποιούς, και θεατροπαιδαγωγούς. Το υλικό προέκυψε μέσα από πειραματικές εκπαιδευτικές πρακτικές σε εργαστήρια θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών με διαπολιτισμική προσέγγιση. Μέσα από αυτήν την διαδρομή διερεύνησης, στόχος ήταν να αναδειχτεί ο ρόλος της θεατροπαιδαγωγικής ομάδας «Χώρα...Παντού» και οι θεατροπαιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιεί, αφενός ως μέσον στην διδασκαλία μαθημάτων, όπως αυτών της ιστορίας, της γεωγραφίας, των θρησκευτικών, της λογοτεχνίας, των ξένων γλωσσών, των εικαστικών τεχνών, της θεατρολογίας, των φυσικών και μαθηματικών επιστημών κ.ά. και αφετέρου ως μία μέθοδος παιδοκεντρική που ενθαρρύνει την ανθρώπινη αλληλεπίδραση χωρίς την διαμεσολάβηση «άλλων», υποστηρίζει την δημιουργία πολιτισμικά διαφορετικών θεατρικών μορφών έκφρασης και κειμένων αφού υπάρχει έλλειψη ενός ολοκληρωμένου corpus διαθέσιμου υλικού για τους δασκάλους, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την οικοδόμηση ενός αισθητικά διαπολιτισμικού προγράμματος. Με αυτόν τον τρόπο ενθαρρύνεται η ανάπτυξη ενός πολυπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος προκειμένου να αναπτύξουμε μια διαπολιτισμική αισθητική και να «αποτυπώνονται τα ίχνη» και άλλων μη ευρωπαϊκών πολιτισμών.

Ετερότητα και Θέατρο

Στο πρώτο μέρος του σεμιναρίου διερευνήθηκε, εν συντομία, η πολιτισμική ετερότητα ως μια ισχύουσα πραγματικότητα σε συνάρτηση με τις εκπαιδευτικές πολιτικές αντιμετώπισής της στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα εξετάστηκαν τα ερωτήματα: α) κατά πόσο μέσα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν υιοθετηθεί εκπαιδευτικές πρακτικές για την αντιμετώπιση της πολιτισμικής ετερότητας ιδιαίτερα μέσα από προγράμματα πρακτικής εφαρμογής στο σχολείο, μέσα στην τάξη, β) κατά πόσο η πολυπολιτισμική κοινωνία αντικατοπτρίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, γ) πώς προκύπτει η αναγκαιότητα μιας διαπολιτισμικής προοπτικής στην εκπαίδευση για την αντιμετώπιση της πολιτισμικής ετερότητας και της κοινωνικής ανισότητας, και δ) γιατί υπάρχει στο άτομο η

αναγκαιότητα να διαμορφώσει την πολιτισμική του ταυτότητα και με ποιο τρόπο η δι/πολυ-γλωσσία συμβάλλει προς την κατεύθυνση αυτή.

Από τα πρώτα κιόλας στάδια εκπαίδευσης του παιδιού, στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο, μπορεί κανείς να στηρίξει ‘την ραχοκοκαλιά’ της θεατροπαιδαγωγικής πρακτικής ως εργαλείο αντιμετώπισης της πολιτισμικής ετερότητας στην κατευθυντήρια οδηγία η οποία είναι: ‘...κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες του’ (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011, Μέρος Πρώτο, σ.8). Η οδηγία αυτή η οποία ορίζεται και προωθείται από την ευρωπαϊκή στρατηγική για την παιδεία, αναγνωρίζει ως δικαίωμα του κάθε μαθητή την ανάπτυξη και εξέλιξη βασικών ικανοτήτων όπως: ‘η επικοινωνία, η δημιουργική και κριτική σκέψη, η προσωπική ταυτότητα και αυτονομία, οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη’ (ό.π., σ.9). Στην επικοινωνία σημειώνονται μεταξύ άλλων ‘πως η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας προωθείται όταν τα παιδιά μοιράζονται παραδοσιακές ιστορίες και σύμβολα από τον πολιτισμό τους’ (ό.π., σ.12).

Ο όρος «ένταξη» στο πρόγραμμα σπουδών αναφέρεται πως παρέχεται όταν προσφέρονται προγράμματα σπουδών ‘υψηλού επιπέδου’ που βασίζονται στις παρακάτω αρχές: α) σεβασμός και αναγνώριση της διαφορετικότητας, β) προώθηση της ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και ενεργής συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, γ) δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις, δ) ενδυνάμωση της οικογένειας. Και βεβαίως, στη συνέχεια, διευκρινίζεται πως αυτή η παροχή προγραμμάτων «ένταξης» ‘στην καθημερινή πρακτική... αφορά στη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος το οποίο θα παρέχει σε όλα τα παιδιά και στις οικογένειές τους ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην σχολική ζωή. Κάτω από αυτή την οπτική οι διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις αποτελούν σημαντικό εργαλείο στον εκπαιδευτικό’ (ό.π., σ.47). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ‘επιτυγχάνει ένα ενταξιακό περιβάλλον λειτουργώντας πρώτα απ’ όλα, ο ίδιος, ως μοντέλο αποδοχής και σεβασμού στη διαφορετικότητα. Παράλληλα, α) παρέχει σ’ όλα τα παιδιά ίσες ευκαιρίες ώστε να αξιοποιήσουν το δυναμικό και τις εμπειρίες τους μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας και αποδοχής, β) οργανώνει και υλοποιεί διαφοροποιημένες διδακτικές πρακτικές για να καλύψει τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών, γ) προωθεί την εργασία σε ομάδες γιατί έτσι αμβλύνονται οι κατηγοριοποιήσεις και αντιμετωπίζεται ο «άλλος» ως πρόσωπο και όχι ως «κατηγορία», καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να βλέπουν τους άλλους ως ίσους με ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις (ό.π., σ.48). Τέλος, για τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα ο εκπαιδευτικός: α) δείχνει ενδιαφέρον για το πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο, β) εκθέτει το σύνολο των παιδιών της τάξης του σε διαφορετικούς πολιτισμούς και σε εθνικές και πολιτισμικές διαφορές, χρησιμοποιώντας τις τέχνες, το δραματικό παιχνίδι, τη λογοτεχνία, γ) συνεργάζεται με τους γονείς γιατί μόνο αυτοί μπορούν να πληροφορήσουν τον εκπαιδευτικό για τα γνωρίσματα του πολιτισμού τους. Με αυτόν

τον τρόπο αναγνωρίζει και αξιοποιεί την οικογενειακή τους κουλτούρα καθώς αυτή παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη της ατομικής τους κουλτούρας (ό.π., σ.49).

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, οι άξονες πάνω στους οποίους δομεί και αναπτύσσει τις εκπαιδευτικές κατευθύνσεις και προσεγγίσεις εμφανίζονται με αυτήν την σειρά: α) το παιδί, β) οι εκπαιδευτικές πολιτικές, γ) το εκπαιδευτικό περιβάλλον, δ) ο εκπαιδευτικός και ε) η ετερότητα.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο σεμινάριο, με βιωματικό τρόπο, συνειδητοποίησαν πως για να εφαρμοστεί ένα πολυπολιτισμικό ή διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο, χρειάζεται να διαφοροποιηθούν οι πρακτικές τους και αυτό μπορεί να γίνει εφόσον οι ίδιοι «αλλάξουν». Κατανοώντας κανείς την δική του γλωσσική, προσωπική, κοινωνική, πολιτισμική ταυτότητα, τις δικές του προκαταλήψεις, στερεότυπα και «στεγανά», μπορεί να λειτουργήσει με περισσότερη συνειδητότητα, εμπιστοσύνη και ανοιχτότητα στην διαφορετικότητα του «άλλου». Την έννοια της «ετερότητας» χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να την επεξεργαστεί τόσο σε νοησιαρχικό όσο και βιωματικό επίπεδο ώστε να μπορεί να αναγνωρίσει τον «άλλον» μέσα του, να συνδεθεί με το «όμοιο», το καθολικό, το παναθρώπινο στοιχείο και να επιτρέψει στον εαυτό του να γνωρίσει το «διαφορετικό», το ιδιαίτερο, το ξένο.

Δί-/πολύ-γλωσσο θέατρο και διαπολιτισμικότητα

Στο δεύτερο μέρος του σεμιναρίου εξετάστηκε κατά πόσο οι θεατρικές τεχνικές μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσον κοινωνικής ένταξης, ανάπτυξης της προσωπικότητας και διαπολιτισμικής επικοινωνίας ατόμων με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες. Τα ερωτήματα που αναδύθηκαν στην επιμορφωτική συνάντηση με τους διδάσκοντες ήταν:

- A) Ποιές διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές διευκολύνουν την προσωπική, γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα του μαθητή/ της μαθήτριας και τις ανάγκες του/της, ανεξάρτητα αν είναι μονοπολιτισμικός/ή ή δι/πολυ-πολιτισμικός;
- B) Υπάρχει διδακτικό υλικό που να καλύπτει αυτές τις δι/πολυ-πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών/ μαθητριών;
- Γ) Με ποιούς τρόπους ο μαθητής/η μαθήτρια μπορεί να εκφραστεί αυθόρμητα και ολοκληρωμένα χωρίς να αισθάνεται ότι χρειάζεται να 'κρύψει' ή να 'αποσιωπήσει' μέρος της ταυτότητάς του/της;

Το πλαίσιο μέσα στο οποίο κινήθηκε η θεατροπαιδαγωγική ομάδα «Χώρα...Παντού» ήταν στην ενθάρρυνση αναγνώρισης μιας ποικιλίας γλωσσολογικών ικανοτήτων και έκφρασης περισσότερων των δύο γλωσσών στην τάξη, χωρίς η ελληνική/αγγλική/γαλλική/γερμανική να διατηρεί την υπεροχή της ως η 'επίσημη' ή 'κυρίαρχη' γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα: α) Η χρήση περισσότερων της μιας γλώσσας όχι απλά θεωρείται νομιμοποιημένη αλλά και επιβεβλημένη, β) Οι δί/πολύ-γλωσσοι (δάσκαλοι/ καθηγητές/μαθητές) μέσα από αυτό το πλαίσιο έχουν την ευκαιρία να κινηθούν μεταξύ πολιτισμικών κόσμων στη διαδικασία πρόσληψης γνώσεων και τοποθέτησης των εαυτών τους. Όπως διατυπώνει η Annie Birch (1995)

στο άρθρο της «Διγλωσσία και Θεατρική Εκπαίδευση»/‘*Bilingualism and Drama*’. όλοι χρησιμοποιούν μια σειρά από γλωσσικές εκφράσεις στην καθημερινή τους ζωή. Οι ταυτότητες των ατόμων είναι πολύπλοκες και μεταβαλλόμενες, γιατί αποτελούνται από «υβριδικές» μορφές πολιτισμού, δηλαδή φτιαγμένες από ένα μείγμα εμπειριών και τρόπους μέσα από τον οποίο ορίζουν τους εαυτούς τους. Όταν οι γλώσσες και οι πολιτισμοί αντιπροσωπεύονται σε μια τάξη π.χ. θεατρικής εκπαίδευσης, δάσκαλοι και μαθητές μαθαίνουν πολλά μέσα από αυτήν τη διαδικασία, σε ό, τι αφορά τόσο τη διδασκαλία και την μάθηση, όσο και την πολιτισμική ετερότητα (Birch, 1995).

Μετά την ολοκλήρωση του σεμιναρίου, προέκυψαν, τρία θεατροπαιδαγωγικά παραδείγματα/project, δί-/πολύ-γλωσσες πειραματικές εφαρμογές - μοντέλα εργασίας - με διαπολιτισμική προσέγγιση, τρεις ενδεικτικές εφαρμογές στο πλαίσιο της θεατρικής εκπαίδευσης, μέσα από την καταγραφή των οποίων ενισχύεται η πεποίθηση ότι το θέατρο μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκμάθησης γλώσσας και πολιτισμού και ως μέσο διερεύνησης της μεταναστευτική/διασπορικής ιστορίας, βιωματικά. Στα project αυτά μπορεί κανείς να ενημερωθεί: α) πώς να μεταφέρεται μια ιστορία ή ένα θεατρικό έργο από ένα πολιτισμικό περιβάλλον και περιεχόμενο σε ένα άλλο, β) πώς μπορεί να εργάζεται απευθείας από το κείμενο, γ) πώς να δραματοποιείται μία ιστορία ή ένα διήγημα στη σκηνή, και δ) πώς να συνθέτει κανείς και να παρουσιάζει μία ιστορία/ιδέα από κείμενο βασισμένο σε έρευνα. Στο Project 1, μέσα από τη διαδικασία της μετάφρασης και αναπαράστασης του θεατρικού έργου *Blood Moon* [Ματωμένο Φεγγάρι] της Ελληνο-Αυστραλής θεατρικής συγγραφέως Tes Lyssiotis (1996), διερευνήθηκαν κατά πόσο το θέατρο μπορεί να λειτουργήσει ως: α) διδακτικό εργαλείο της ιστορίας π.χ. της μετανάστευσης και της διαπολιτισμικότητας, β) τρόπος για την αναγνώριση, κατανόηση και τον σεβασμό της «υβριδικής» ταυτότητας των παιδιών των μεταναστών, η οποία διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση δύο (τουλάχιστον) εθνο-πολιτισμικών μοντέλων, άλλοτε σύμφωνα και άλλοτε αντιτιθέμενα μεταξύ τους. Η μετάφραση του θεατρικού έργου, από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα, κύριο στόχο είχε να διατηρηθούν τα διαπολιτισμικά στοιχεία τόσο στο κείμενο όσο και στην απόδοσή του «επί σκηνής». Στο Project 2, η διασκευή του θεατρικού έργου της *Λυσιστράτης*, του Αριστοφάνη, σε έμμετρο λόγο για παιδιά ηλικίας 9-13 χρόνων, *λειτουργήσε* ως «δούρειος ίππος», στην διερεύνηση του θεάτρου ως μέσου: α) διατήρησης της γλώσσας, και του πολιτισμού, β) επαναπροσδιορισμού της ταυτότητας, γ) μετάδοσης της πολιτισμικής ταυτότητας στις επόμενες γενιές. και δ) διαμόρφωσης μίας συλλογικής συνείδησης. Με την επιλογή ενός θεατρικού κειμένου ‘καθολικού χαρακτήρα» με μηνύματα «καθολικού ενδιαφέροντος», στοιχεία απαλλαγμένα φαινομενικά από διαπολιτισμικότητα, τοποθετημένο όμως σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο όπως το δίγλωσσο στοιχείο, δηλαδή την χρήση της εθνολέκτου (greeklish), την μουσική επένδυση με ελληνική και σύγχρονη «ξένη» μουσική και χορογραφίες παραδοσιακών ελληνικών χορών και μοντέρνων χορών. επιχειρήθηκε θεατροπαιδαγωγικά να παρακαμφθούν ή να αμβλυνθούν οι περιορισμοί των στενών ορίων της οπτικής γωνίας του «άλλου», του «ξένου», του «αλλότριου» και να διερευνηθεί η ανάπτυξη μιας διαπολιτισμικής αντίληψης στην επικοινωνία

(τον φωνούμενο λόγο) μεταξύ ατόμων ή ομάδων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.. Στη διασκευή της *Λυσιστράτης* του Αριστοφάνη, πίσω από τις γραμμές του έργου, υπάρχει συνυφασμένο ένα δεύτερο έργο (μετα-έργο), το οποίο βρίσκεται μέσα στο διαπολιτισμικό του στοιχείο. Στο Project 3, *Το Χρονικό ενός Ξεριζώμου* - επινοητικό θέατρο/devised theatre, διερευνήθηκαν τα ερωτήματα: α) κατά πόσο η μετανάστευση είναι ευλογία ή κατάρα, δίλημμα ή επιλογή, β) η χρησιμότητα και η δυνατότητα λειτουργίας του επινοητικού θεάτρου, ως μορφοπαιδαγωγικού εργαλείου στη μελέτη της ιστορίας της μετανάστευσης. Εν προκειμένω, ως αφετηρία για την κατανόηση της «μετανάστευσης» ως φαινομένου, αποτέλεσε η διερεύνηση της «*Οδύσσειας*» των Ελλήνων μεταναστών της μεταπολεμικής περιόδου, όπως: α) ιστορική αναδρομή και αίτια μετανάστευσης, β) συνθήκες μετάβασης, γ) συνθήκες υποδοχής, δ) διαπολιτισμικές επιδράσεις, ε) προκλήσεις στην περίπτωση της παλιννόστησης και στ) η σχέση της μετανάστευσης με την αρχή της διαπολιτισμικότητας. Παράλληλα διερευνήθηκαν και οι έννοιες, «πρόσφυγας» και «προσφυγιά» μέσα από την ίδια προσέγγιση (Τσεφαλά, 2015).

Συμπεράσματα

Αυτό που διαπιστώθηκε μέσα από την συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, ήταν ότι, συνήθως, στα πλαίσια του σχολείου, ελάχιστα ιδρύματα επιτυγχάνουν να ενημερώσουν τους μαθητές πώς να αναγνωρίζουν την ευρύτερη κοινότητα ή να τους κατακτήσουν ικανούς να εξερευνούν μια ποικιλία παραδόσεων, συμπεριφορών και πεποιθήσεων. Η «αλλαγή» της μονογλωσσικής και μονοπολιτισμικής προσέγγισης του εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμική ή/ και διαπολιτισμική, μπορεί να επιτευχθεί με την εισαγωγή μαθημάτων όπως: «Δί/πολύγλωσσο επινοητικό θέατρο», «Το θέατρο της διασποράς», «Η ιστορία της ελληνικής μετανάστευσης». Εφόσον, ο Έλληνας εκπαιδευτικός δεν συνδεθεί με την δική μεταναστευτική και προσφυγική κουλτούρα, την δική του διασπορά και ντα ζητήματα που αναδύονται μέσα από αυτήν, πώς μπορεί να επιτρέψει και να σεβαστεί την εθνο-πολιτισμική ταυτότητα του μετανάστη ή πρόσφυγα; Επομένως μιλάμε για «ένταξη» ή για μία μονοπολιτισμική «αφομοιωτική» εκπαιδευτική πολιτική με «φολκlorική» διάθεση;

Τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα μπορούν να διευρύνουν τους ορίζοντες των μαθητών ενώ παράλληλα τους ψυχαγωγούν (Redington, 1983). Επίσης, μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσο διδασκαλίας με παραστάσεις σε σχολεία και σε τάξεις. Το επινοητικό θέατρο μπορεί να λειτουργήσει ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο όταν εφαρμόζεται από θεατροπαιδαγωγικές ομάδες που τις απαρτίζουν ηθοποιοί-δάσκαλοι ή δάσκαλοι-ηθοποιοί και οι οποίοι καταρτίζουν προγράμματα με εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς στόχους σε στενή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Η συνεργασία θεατροπαιδαγωγικών ομάδων με δάσκαλους πάνω σε δί/πολύ-γλωσσα θεατρικά και λογοτεχνικά κείμενα από διαφορετικές πολιτισμικές καταγωγές και «ποικίλες» μορφές θεάτρου, πέρα από την κλασική δραματουργία του δυτικού κόσμου, κρίνεται απαραίτητη, αφού με αυτό τον τρόπο αναπτύσσονται αξίες της πολιτισμικής ετερότητας. Οι δύο συστάσεις πάνω στις οποίες μια θεατρική ομάδα

μπορεί να συνεργαστεί με δασκάλους είναι: α) Οι δάσκαλοι μπορούν να εκπαιδευτούν να χρησιμοποιούν μεθόδους και υλικά τα οποία βοηθούν να αναπτυχθούν οι δημιουργικές ικανότητες των μαθητών και η πολυ-πρισματική τους αντίληψη, β) Τα σχολεία μπορούν να συνεργάζονται με καλλιτεχνικούς οργανισμούς και διαφορετικές εθνικές κοινότητες για να παρέχεται δημιουργική και πολιτισμική εκπαίδευση την οποία οι νέοι άνθρωποι χρειάζονται και αξίζουν. Διαμέσου του θεάτρου διευκολύνεται η δί/πολύ-γλωσση επικοινωνία, η κατανόηση, ο σεβασμός, η συνεργασία και η αλληλεγγύη και στο τέλος μπορούν να γευτούν το αποτέλεσμα της συνεργασίας τους σε μια θεατρική παράσταση και ο καθένας να αναγνωρίσει ένα δικό του κομμάτι σε αυτή.

Η πρόκληση σήμερα όπως αναφέρει ο Gilroy (1995, σ.61) είναι ότι πασχίζουμε να ενσωματώσουμε τις διαφορετικές διαστάσεις μιας ιδιαίτερα υψηλής πολιτισμικής κληρονομιάς και να ανακαλύψουμε ότι η ιστορία του «άλλου» είναι και δικιά μας ιστορία.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011), Μέρος Πρώτο, σ.8 (NEO ANALYTIKO_1 MEROS.pdf) (Διαθέσιμο on line: <https://sites.google.com/site/kanderaki/nomothesia/neo-analytiko-programma>).

Τσεφαλά, Ελένη, (2015), *Το δίγλωσσο μεταπολεμικό θέατρο της διασποράς: Η περίπτωση των Ελλήνων/ίδων θεατρικών συγγραφέων της Αυστραλίας, πρώτης και δεύτερης γενιάς, Διδακτορική διατριβή*, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής, Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ξενόγλωσση

Birch, Annie, (1995). «Bilingualism and Drama», *Drama*, 4(1), 15-21.

Bolton, G. (1984). *Drama as Education*, London, Longman.

Brahmachari, S. (1998). *On the Subject of Drama Stages of the World*, London, Routledge.

Courtney, R. (1974). *Play, Drama and Thought*, Cassell.

Gavin, B. (1984). *Drama as Education*, London, Longman.

Gilroy, P. (1995). *Small Acts: Art of Darkness*, London, Trenthorn Books, 61.

Heathcote, D. (1980). "From the particular to the universal", in K. Robinson (ed). *Exploring Theatre and Education*. London, Heinemann, 7-51.

Lyssiotis, Tes (1996), *A White Sports Coat and Other plays*, Currency Press, Sydney,

Nixon, J., (1985). *Drama and Anti-racist TeachingQ Guidelines for Action. Curriculum*, 6 (3), 5-12.

Redington, Christine.(1983) *Can Theatre Teach?*, Oxford, Pergamon.

Slade, P.(1965). *Child Drama*, London, Hodder and Sloughton.

Way, B. (1967). *Development through Drama*. London, Longman, 112-122;

**Ο θυμός στα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά
Απεικονίσεις και προτάσεις για την αξιοποίησή τους στη σχολική τάξη**

Τσούτσουβα Μαρία

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α.
maritsva@hotmail.com*

Περίληψη

Ο θυμός είναι ένα από τα βασικά ανθρώπινα συναισθήματα. Καθώς η αναγνώριση και διαχείρισή του αποτελούν σημαντικά στοιχεία της συναισθηματικής ανάπτυξης και της ομαλής κοινωνικοποίησης των παιδιών, η εκπαιδευτική κοινότητα μέσω πολλαπλών δράσεων και προγραμμάτων προσπαθεί να τα εφοδιάσει με τις ανάλογες δεξιότητες. Ο ρόλος της Λογοτεχνίας στην προσπάθεια αυτή μπορεί να αποβεί καίριος, καθώς μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών έργων το παιδί μπορεί να αναγνωρίσει και να κατονομάσει το συναίσθημα του θυμού, να προβληματιστεί και να αναζητήσει τρόπους διαχείρισής του, να εκφράσει προσωπικές εμπειρίες, να υιοθετήσει στρατηγικές επίλυσης. Στην παρούσα εισήγηση εστιάζουμε σε λογοτεχνικά βιβλία που η θεματική τους αφορά το συναίσθημα του θυμού και απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Στόχος μας είναι η διερεύνηση των απεικονίσεων του συγκεκριμένου συναισθήματος καθώς και των τρόπων διαχείρισής του, ενώ προτείνονται και ποικίλες δραστηριότητες που ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: Θυμός, Λογοτεχνία, Διδακτικές προτάσεις

Εισαγωγή

Ο θυμός αποτελεί ένα από τα έξι θεμελιώδη στοιχεία της συναισθηματικής ζωής του ανθρώπου (χαρά, έκπληξη, λύπη, θυμός, φόβος/άγχος, αηδία) τα οποία δεν διαιρούνται σε απλούστερα, διαφοροποιούνται μεταξύ τους, αντανακλούν οργανωμένα σχήματα πληροφοριών στη μνήμη των ανθρώπων και απαντώνται οικουμενικά (Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric, 2011). Αποτελεί, δηλαδή, ένα διακριτό και βασικό συναίσθημα και οι διαστάσεις που το συνθέτουν είναι η θυμική, η συμπεριφορική, η γνωστική, η κινητήρια και η νευροφυσιολογική (Cox & Harrison, 2008). Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, η θυμική διάσταση αναφέρεται στο αρνητικής συναισθηματικής χροιάς υποκειμενικό βίωμα που είναι παροδικής φύσης και εγείρεται από κάποιον παράγοντα πρόκλησης. Η συμπεριφορική αναφέρεται στις παρατηρούμενες συμπεριφορές που προκύπτουν από την εξωτερική του συναίσθηματος του θυμού. Η γνωστική διάσταση αποδίδεται με τον όρο εχθρότητα και αναφέρεται σε γνωστικά σχήματα και πεποιθήσεις όπως ο κυνισμός, η δυσπιστία, η στάση του ατόμου να αντιλαμβάνεται τους άλλους ως απειλητικούς ή ανταγωνιστικούς με αποτέλεσμα την αρνητική του στάση απέναντί τους. Η κινητήρια διάσταση του θυμού συνδέεται με το σύστημα που ωθεί τα άτομα στην επιστράτευση συμπεριφορών προσέγγισης είτε για την επίτευξη

των επιθυμητών στόχων, είτε για την αποφυγή απειλών. Τέλος, ο θυμός συνδέεται και με ειδικούς τύπους καρδιακής, ηλεκτροδερμικής και ορμονικής αντίδρασης.

Πρόσφατες μελέτες και έρευνες δείχνουν ότι ο θυμός είναι από τα συναισθήματα που τείνουν να βιώνουν συχνότερα οι άνθρωποι στην καθημερινότητά τους (Schieman, 2010) και πυροδοτείται όταν το άτομο θεωρεί ότι παρακωλύεται η επίτευξη των προσωπικών του στόχων και επιθυμιών, παραβιάζονται οι αξίες του, υφίσταται προσβολή η ατομική του ταυτότητα, ενώ η έντασή του αυξάνεται όταν το άτομο αξιολογεί ότι κάποιος τρίτος ευθύνεται για την παρούσα κατάσταση, ότι αδικείται ή ότι υπάρχει πρόθεση (Deffenbacher, 2011)

Η διαχείριση και ο έλεγχος του θυμού συνδέονται με την ανάγκη του ατόμου να διατηρήσει τον αυτοέλεγχό του, να αντιδράσει σύμφωνα με τις κοινωνικές προσδοκίες και να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις απειλητικές καταστάσεις (Μπεζεβέγκης, Ντάλλα, Γκαρή & Καραδήμας, 2008). Καθώς ο θυμός ως βίωμα συναισθηματικό είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία εχθρικού προφίλ αντίληψης και αξιολόγησης των κοινωνικών συναναστροφών (Νιγριτινού & Μωραΐτου, 2011) και οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ατόμων συνήθως προκαλούνται και εκφράζονται σε κοινωνικό πλαίσιο, είναι σημαντικό να εξεταστεί η εκάστοτε αντίληψη και νοηματοδότηση των περιστατικών και από τους κοινωνικούς παρατηρητές.

Για την ενίσχυση της συναισθηματικής έκφρασης των παιδιών και την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων τους η Λογοτεχνία θεωρείται ιδανικός σύμμαχος και βοηθός (Hayes & Amer, 1999). Η λογοτεχνική ανάγνωση γενικότερα και η εμπάθυνση στους χαρακτήρες ειδικότερα αιχμαλωτίζουν την προσοχή του αναγνώστη, προκαλούν το συναίσθημά του, ενεργοποιούν μηχανισμούς δημιουργίας ισχυρών δεσμών, συναισθηματικής εμπλοκής και ταύτισης, συνεισφέρουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και, τελικά, οι αναγνώστες εξερευνώντας τις ανάγκες και αναγκαιότητες που αντιμετωπίζουν οι χαρακτήρες ανακαλύπτουν ή αναγνωρίζουν τις αντίστοιχες της δικής τους ζωής (Graves, 2005).

Ο θυμός στο εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά

Μια έρευνα αγοράς στο εκδοτικό τοπίο της χώρας μας δείχνει ότι κυκλοφορεί ικανοποιητικός αριθμός βιβλίων, ελληνικών και μεταφρασμένων, για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με θέμα το θυμό. Τα βιβλία αυτά κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες: α) βιβλία γνώσης –αναφέρουμε ενδεικτικά τα *Θυμός* (Μορόνι, 2007), *Όταν θυμώνω* (Spelman, 2009), *Ο Θυμός* (Μπουρλίου, 2010)- που πραγματεύονται την αναγνώριση και διαχείριση του θυμού β) εικονογραφημένα βιβλία που ανήκουν στο κειμενικό είδος της μικρής ιστορίας. Για τη μελέτη της δεύτερης κατηγορίας συγκεντρώσαμε ένα δείγμα οχτώ (8) βιβλίων: *Ο μεγάλος θυμός* (Allance, 2008), *Τα πουλάκια που δεν έπρεπε να γεννηθούν* (Καμαράτου-Γιαλλούση, 2010), *Ο Θυμούλης* (Καμαράτου-Γιαλλούση, 2006), *Η γκρινιάρια* (Καμαράτου-Γιαλλούση, 2005), *Ο θυμωμένος Άρθουρ* (Oram & Kitamura, 1988), *Η αδερφή μου είναι δράκος* (Ρουσάκη, 2015), *Ο θυμός της*

Αλίνας (Σαμπά & Σαλά, 2011), *Το κουτί του θυμού* (Χαραλάς, 2012). Στα παραπάνω βιβλία θα εστιάσουμε στην εξέταση των χαρακτήρων, στο είδος του αφηγητή, στο ρόλο της εικονογράφησης, στη σχέση εικόνας-κειμένου, όπως και στον τρόπο που αποτυπώνονται τα αίτια του θυμού των χαρακτήρων, η αντίδρασή τους, η αντίδραση των άλλων χαρακτήρων, οι επιπτώσεις του θυμού, οι λύσεις που δίνονται και οι στρατηγικές διαχείρισης που προτείνονται.

Αναφορικά με το είδος του αφηγητή παρατηρούμε ότι χρησιμοποιείται ο ετεροδιηγητικός-εξωδιηγητικός αφηγητής, ένας αφηγητής δηλαδή που αφηγείται σε τρίτο πρόσωπο μια ιστορία από την οποία ο ίδιος απουσιάζει διαθέτοντας με τον τρόπο αυτό αξιοπιστία και αντικειμενικότητα, αλλά πιο συχνή είναι η χρήση του ομοδιηγητικού-εξωδιηγητικού αφηγητή, και μάλιστα του αυτοδιηγητικού, αυτού, δηλαδή, που αφηγείται ο ίδιος την ιστορία του κι όχι απλώς μια ιστορία στην οποία συμμετέχει (Genette, 2007). Η επιλογή του ομοδιηγητικού και δη του αυτοδιηγητικού αφηγητή προσδίδει στο κείμενο ζωντάνια, αμεσότητα και καταργεί την απόσταση με αποτέλεσμα το συναίσθημα του θυμού, έτσι όπως το αφηγείται σε πρώτο πρόσωπο το παιδί-πρωταγωνιστής της ιστορίας, να παρουσιάζεται ως οικείο στους αναγνώστες που έχουν παρόμοια ηλικία και γλωσσικό ύφος με τον αφηγητή. Επιπλέον, αναγνωρίζουν πιο εύκολα τα προσωπικά τους βιώματα στα όσα αυτός αφηγείται και επιτυγχάνεται με τον τρόπο αυτό και η συναισθηματική τους εμπλοκή.

Οι χαρακτήρες των βιβλίων με το συγκεκριμένο θέμα στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι άνθρωποι, σε αντίθεση με ανάλογα λογοτεχνικά βιβλία που πραγματεύονται συναισθήματα, όπως το φόβο ή τη ζήλια, και στα οποία πολύ συχνά ως χαρακτήρες επιλέγονται ζώα με έντονο βέβαια το ανθρωπομορφικό στοιχείο.

Ο θυμός παρουσιάζεται ως βασικό συναίσθημα που βιώνεται από μικρούς και μεγάλους και ο καθένας μπορεί να βρεθεί σε αυτή τη θέση. Ο Δαμιανός, για παράδειγμα, στο *Η αδερφή μου είναι δράκος*, για να αντιμετωπίσει το θυμό της γίνεται αρχικά ευγενικός και δοτικός μαζί της, όταν όμως αυτή εκμεταλλεύεται την καλοσύνη του γίνεται με τη σειρά του δράκος, ενώ εν συνεχεία δράκος γίνεται και ο πατέρας του. Παρόμοια, στο *Κουτί του θυμού* όλη η οικογένεια θυμώνει και αυτοεξορίζεται μαζί με το θυμό της στη στέγη του σπιτιού.

Στα περισσότερα βιβλία διαπιστώνεται η αποτύπωση της θυμικής και γνωστικής διάστασης του θυμού. Πολύ συχνά ως αιτία πρόκλησής του παρουσιάζεται η παρακώλυση της επίτευξης των προσωπικών στόχων: η μητέρα δεν αφήνει τον Άρθουρ να δει τηλεόραση, η Αλίνα έχει χάσει την κούκλα της, η αδερφή του Δαμιανού χάνει στο διαγωνισμό ορθογραφίας ή της χαλάνε τη ζωγραφιά της. Διαπιστώνεται, όμως, και η πρόκληση θυμού λόγω της προσβολής που αισθάνεται ότι υφίσταται ο πρωταγωνιστής -η κυρα-Ευανθία προσβάλλεται από τα λόγια των γειτόνων, ο Δαμιανός προσβάλλεται από τις υπερβολικές απαιτήσεις της αδερφής του. Η απουσία της επιθυμητής προσοχής από τους άλλους και η έλλειψη της γονεϊκής παρουσίας αποτελούν επίσης τα βαθύτερα

αίτια θυμού των πρωταγωνιστών στη *Γκρινιάρρα* και το *Θυμιούλη* με το θυμό να αποτελεί ουσιαστικά μια μορφή διαμαρτυρίας για τα αρνητικά του σύγχρονου τρόπου ζωής, ενώ στο *Κουτί του Θυμού* τα αίτια του θυμού δηλώνονται ως εξής: «Είχαμε τόσα πράγματα στ' αλήθεια για να θυμώνουμε ο ένας με τον άλλον. Η αδελφή μου γιατί είχα γεννηθεί. Εγώ γιατί με καταπίεζε. Η μαμά μου γιατί είχα γεννηθεί και η αδελφή μου με καταπίεζε. Και ο μπαμπάς γιατί είχε χάσει την ησυχία του και την υπομονή του». Τέλος, στο *Μεγάλο Θυμό* δε δίνεται σαφής αιτία της αρχικής αρνητικής διάθεσης του πρωταγωνιστή η οποία, εν συνεχεία, με αφορμή διάφορες υποδείξεις και επιταγές των ενηλίκων επιδεινώνεται, ώσπου στο τέλος ξεσπά σε έντονο θυμό.

Κυρίαρχη θέση τόσο στο κείμενο, όσο και στην εικονογράφηση κατέχει η παρουσίαση της καταστροφικής δύναμης του θυμού η οποία συχνά φτάνει ως την υπερβολή και αποτυπώνεται με το μοτίβο ενός θυμού φυσικού φαινομένου -πλημμύρας, σεισμού, πυρκαγιάς στις περιπτώσεις των Άρθουρ και Αλίνας-, ή ενός τερατώδους ζώου -*Ο μεγάλος θυμός, Η αδερφή μου είναι δράκος, Τα πουλάκια που δεν έπρεπε να γεννηθούν*. Σημαντικό, επίσης, στοιχείο είναι και το ότι παρουσιάζεται αρκετά συχνά το πώς ο θυμός αποβαίνει αυτοκαταστροφικός με τις δυσμενείς επιπτώσεις να πλήττουν και το ίδιο το άτομο. Ο *Μεγάλος Θυμός* αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα με το κόκκινο άμορφο τέρας που βγαίνει από το στόμα του πρωταγωνιστή να καταστρέφει όλα τα αγαπημένα του αντικείμενα, ενώ και *Τα πουλάκια που δεν έπρεπε να γεννηθούν* στρέφονται ενάντια στην πρωταγωνίστρια και την τσιμπούν όταν καταπίνει το θυμό της και δεν επιλύει τις διάφορες συγκρουσιακές καταστάσεις.

Ο θυμός, λοιπόν, ακόμη κι όταν είναι κατανοητός ως προς τα αίτιά του, δεν είναι δικαιολογημένος ως προς τις επιπτώσεις του και δεν νομιμοποιείται ως τρόπος διεκδίκησης. Αντιμετωπίζεται με μια ποικιλία στάσεων: επιβάλλονται περιορισμοί και στέρησης με το θυμωμένο παιδί να στέλνεται συνήθως στο δωμάτιό του ή στο κρεβάτι του, τηρείται από τους τρίτους μια στάση αδιάφορης συγκατάβασης, γίνεται συζήτηση, ενώ όταν ο γονιός συμπαρασύρεται κι αυτός και ξεσπά το αποτέλεσμα είναι να μην επιλύεται το πρόβλημα. Η ουσιαστική λύση δίνεται από τη συζήτηση και τη διαπίστωση από τον ίδιο τον πρωταγωνιστή των καταστροφικών συνεπειών του θυμού του, ενώ ενδιαφέρουσα είναι και η οπτική της εξάντλησης που δίνεται στο *Κουτί του θυμού* με τα μέλη της οικογένειας να μην έχουν πλέον αντοχές για καταστροφικά ξεσπάσματα και να επιστρέφουν στην αρμονική επικοινωνία και συμβίωση. Ωστόσο, με εξαίρεση *Το κουτί του θυμού* που η μητέρα επιβάλλει στο θυμό να μη μπαίνει στο σπίτι και τα μέλη της οικογένειας ανεβαίνουν στα κεραμίδια μέχρι να αποκατασταθεί η συναισθηματική τους ισορροπία και σε αντίθεση με τα βιβλία γνώσης που προτείνουν στρατηγικές διαχείρισης του θυμού, όπως βαθιές αναπνοές, ανάποδο μέτρημα έως το δέκα, κ.τ.λ, στα λογοτεχνικά εικονογραφημένα βιβλία απουσιάζει η παρουσίαση τρόπων και τεχνικών άμεσης διαχείρισης του θυμού και άμεσης συναισθηματικής αποφόρτισης.

Η εικονογράφηση γενικά ακολουθεί και μερικές φορές εμπλουτίζει το κείμενο, χωρίς όμως ποτέ να το ανατρέπει. Από τις διαστάσεις του θυμού αποτυπώνεται κυρίως η συ-

μπεριφορική: πρόσωπα με εμφανή σημάδια μυϊκής έντασης και υπεραϊμάτωσης, σύσπαση μυών, βλέμματα σκληρά και απειλητικά, σώματα σε ένταση και ετοιμότητα για δράση. Οι εικονογράφοι για να αποδώσουν τα χαρακτηριστικά αυτά χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο αιχμηρές και κάθετες γραμμές –είναι χαρακτηριστική η εικονογράφηση στο *Θυμωμένο Αρθουρ* που με τεθλασμένες γραμμές «θρυμματίζεται» όλη η εικόνα- επιτείνοντας με τα αρνητικά αισθήματα που συνδέονται με το θυμό, καθώς και τις αρνητικές επιπτώσεις που επιφέρει.

Το χιούμορ αποτελεί βασικό στοιχείο των βιβλίων καθώς η λυτρωτική του δύναμη αποδυναμώνει την ένταση και γίνεται η απαρχή της θεραπείας της ψυχικής έκρηξης, που εκτείνεται από την αυτοκαταστροφή μέχρι τη βίαιη παρενόχληση. Είναι χαρακτηριστική επίσης η αποφυγή άμεσου διδακτισμού. Το συναίσθημα του θυμού παρουσιάζεται ως απολύτως φυσιολογικό, βιώνεται από παιδιά και ενήλικες και δεν χαρακτηρίζεται ως «κακό» ή «αρνητικό». Αντίθετα, αυτό που παρουσιάζεται ως καταστροφικό είναι οι επιπτώσεις και εκδηλώσεις του ανεξέλεγκτου θυμού ή του θυμού που δεν γίνεται αντικείμενο διαχείρισης.

Διδακτικές προτάσεις για την αξιοποίηση των εικονογραφημένων βιβλίων με θέμα το θυμό στο πλαίσιο της σχολικής τάξης

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση παρέχονται πολλές δυνατότητες ανάπτυξης και καλλιέργειας των δεξιοτήτων αναγνώρισης και διαχείρισης του θυμού είτε μέσω ποικίλων προγραμμάτων Συναισθηματικής Αγωγής που εκπονούνται στο πλαίσιο των Σχολικών Δραστηριοτήτων Αγωγής Υγείας, είτε κατά τη διδασκαλία της Γλώσσας, της Μελέτης Περιβάλλοντος, ακόμη και των Εικαστικών και της Θεατρικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, στο Νηπιαγωγείο η καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων προβλέπεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στη μαθησιακή περιοχή του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και διατρέχει όλο το πρόγραμμα, ενώ μπορεί πιο συστηματικά να υλοποιηθεί μέσω των καινοτόμων προγραμμάτων Αγωγής Υγείας. Στο Δημοτικό η ανάγνωση και αξιοποίηση των λογοτεχνικών βιβλίων μπορεί να γίνει στις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης, της Γλώσσας, να συνδεθεί διαθεματικά με τη Μελέτη Περιβάλλοντος, τα Εικαστικά και τη Θεατρική Αγωγή, ενώ για όλες τις τάξεις των σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ) έχει θεσμοθετηθεί η μία από τις ώρες διδασκαλίας του Γλωσσικού μαθήματος να διατίθεται για Φιλαναγνωσία.

Αναφορικά, τώρα, με τις διδακτικές προτάσεις για την αξιοποίηση των βιβλίων θα πρέπει αρχικά να επισημανθεί ότι ορισμένα από τα βιβλία που αναφέρθηκαν –*Το κομτί του θυμού*, *Η αδερφή μου είναι δράκος*- προεκτείνουν την κειμενική και εικονογραφική τους πρόθεση για αναγνώριση και αντιμετώπιση του θυμού προτείνοντας στο τέλος δραστηριότητες που θα υποστηρίξουν την έκφραση των παιδιών και θα βοηθήσουν τη διαμεσολαβητική δράση της λογοτεχνικής ανάγνωσης με στόχο την ενδυνάμωση των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Με τις δραστηριότητες αυτές δίνεται το βήμα στον αναγνώστη να μιλήσει για το θυμό του, να τον φέρει στο

προσκήνιο ως βασικό οικουμενικό συναίσθημα, να τον αναγνωρίσει και να δοκιμάσει τρόπους και τεχνικές διαχείρισής του.

Η συζήτηση μιας ιστορίας στην τάξη είναι πολύ σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας καθώς οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν και να μοιραστούν αισθήματα, σκέψεις, προβληματισμούς και προτάσεις αντιμετώπισης. Την ανάγνωση μιας ιστορίας μπορούν να ακολουθήσουν ερωτήσεις όπως γιατί ο πρωταγωνιστής ήταν θυμωμένος, τι έκανε όταν θυμώνε, τι άλλο θα μπορούσε να κάνει, τι θα έκαναν τα παιδιά στη θέση του, αν είχαν παρόμοια εμπειρία και πώς αντέδρασαν, πώς αισθανόταν ο πρωταγωνιστής στη συνέχεια. Καθώς, όπως ήδη αναφέρθηκε, το χιούμορ αποτελεί κυρίαρχο υφολογικό στοιχείο στα περισσότερα βιβλία, μπορούμε να συζητήσουμε στην τάξη για το αν και πότε ο θυμός διαλύεται όταν αντιμετωπιστεί με χιούμορ, πότε είναι κατάλληλη μια τέτοια προσέγγιση και αν ποτέ τα παιδιά ένιωσαν θυμό για κάτι που αργότερα τους φάνηκε αστειό. Μπορούμε επίσης να ζητήσουμε από τα παιδιά είτε προφορικά είτε γραπτά να τηρήσουν ένα ημερολόγιο χαρακτήρα και να αναφέρουν τι νομίζουν ότι θα έγραφε ο πρωταγωνιστής στο ημερολόγιό του για το περιστατικό του θυμού του και τι θα έγραφαν στα δικά τους ημερολόγια οι υπόλοιποι χαρακτήρες της ιστορίας. Ζητούμε ακόμη να μας αφηγηθούν δικές του ιστορίες με ανάλογο θέμα και στη συνέχεια να εικονογραφήσουν αυτές τις ιστορίες.

Εκτός, όμως, από δραστηριότητες προφορικού λόγου μπορούν να γίνουν και δραστηριότητες γραπτής έκφρασης από τους μαθητές των τάξεων που έχουν κατακτήσει τις ανάλογες δεξιότητες. Για παράδειγμα, μπορούν να γράψουν λίστες με όσα θυμώνουν τον πρωταγωνιστή και όσα θυμώνει τους ίδιους και να τις συγκρίνουν. Παρόμοια, μπορούν να γράψουν σημειώματα ή γράμματα είτε προς τον πρωταγωνιστή είτε προς τον εαυτό τους για το τι πρέπει να κάνουν όταν θυμώνουν και πώς να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Ενδιαφέρουσα είναι και η συγγραφή μικρών ιστοριών με περιστατικά θυμού, ενώ παιδιά μεγαλύτερων τάξεων μπορούν να γράψουν μια τέτοια μικρή ιστορία αρχικά με λιτό και ουδέτερο ύφος και εν συνεχεία να παραλλάξουν το ύφος – επιθετικό, παραπονιάρικο, έκπληκτο, αγενές, αυστηρό.

Επίσης, στον τομέα της εικαστικής έκφρασης που συνοδεύει τις αναγνωστικές δράσεις τα παιδιά μπορούν να σχεδιάσουν σε χαρτί του μέτρου το περίγραμμα του σώματος του πρωταγωνιστή και να το γεμίσουν με την τεχνική του κολάζ με εικόνες, λέξεις σχήματα και χρώματα που ανταποκρίνονται σε όσα αισθάνεται το σώμα του όταν θυμώνει. Αντίστοιχη δραστηριότητα μπορεί να γίνει και με το δικό τους σώμα για να αποτυπώσουν τα προσωπικά τους αισθήματα (Plummer, 2008). Ακόμη τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν τους λόγους για τους οποίους συνήθως θυμώνουν, να εικονοποιήσουν το δικό τους θυμό, να κατασκευάσουν μάσκες με θυμωμένα πρόσωπα, ενώ μπορούν να δραματοποιήσουν σκηνές της ιστορίας, να προσθέσουν διαλόγους και επιπλέον γεγονότα ή να αναπαραστήσουν σκηνές ως *tablao vivant* δίνοντας έμφαση στη συμπεριφορική διάσταση του θυμού όπως αυτή αποτυπώνεται στην εικονογράφηση.

Συμπεράσματα

Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα το θυμό καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία ενδιαφέρουσα, καθώς τα βιβλία για παιδιά έχουν διττό ρόλο: προσφέρουν αισθητική απόλαυση, αλλά και γνώση, αποδοχή και εξοικείωση του συναισθήματος αυτού. Η πλουραλιστική παρουσίαση των αιτιών που προκαλούν θυμό, η απενοχοποίηση του θυμού ως συναισθήματος αφού το βιώνουν όλοι, η έμφαση στις καταστρεπτικές επιπτώσεις του τόσο στο ίδιο το υποκείμενο που τον βιώνει όσο και στους τρίτους, η αντιμετώπιση και λύση των αιτιών που προκαλούν θυμό με ηρεμία και συζήτηση, η λυτρωτική δύναμη του χιούμορ και η ανάδειξη του γεγονότος ότι συχνά θυμώνουμε για ανούσιους λόγους που ούτε και οι ίδιοι θυμόμαστε, όλα αυτά αποτυπώνονται στα βιβλία της Λογοτεχνίας για Παιδιά συνεπικουρούμενα από την εικονογράφηση που συμπληρώνει και επεκτείνει τα κείμενα. Με τον τρόπο αυτό η λογοτεχνία δρα ανακουφιστικά και αποτελεί ένα πρόσφορο μέσο για τη θωράκιση και ανθεκτικότητα των παιδιών έναντι των προκλήσεων και απαιτήσεων της ζωής.

Βιβλιογραφία

- Allance, M. (2008). *Ο μεγάλος θυμός*. Αθήνα: Ηλίβατον.
- Cox, D. E., & Harrison, D. W. (2008). Models of anger: Contributions from psychophysiology, neuropsychology and the cognitive behavioral perspective. *Brain Structure and Function*, 212, 371-385.
- Deffenbacher, J. L. (2011). Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18, 212-221.
- Genette, G. (2007). *Σχήματα III. Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Graves, D. (2005). The centrality of character. In N. Roser - M. Martinez. – J. Yokota- S. O' Neal (Eds), *What a character! Character study as a guide to literary meaning making in grades K-8* (pp.2-5). Newark: International Reading Association.
- Hayes, S., & Amer, K. (1999). Bibliotherapy: Using fiction in two populations discuss feelings. *Pediatric Nursing*, 25, 91-95.
- Καμαράτου-Γιαλλούση, Ε (2010). *Τα πουλάκια που δεν έπρεπε να γεννηθούν*. Αθήνα: Άγκυρα.
- Καμαράτου-Γιαλλούση, Ε. (2006). *Ο Θυμιούλης*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Καμαράτου-Γιαλλούση, Ε. (2005). *Η γκρινιάρρα*. Αθήνα: Ψυχογιός.

- Μορόνι, Τ. (2007). *Θυμός*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπεζεβέγκης, Η., Ντάλλα, Μ., Γκαρή, Α., & Καραδήμας, Ε. Χ. (2008). Η προσαρμογή στα ελληνικά του ερωτηματολογίου έκφρασης του θυμού ως κατάστασης και ως χαρακτηριστικού προσωπικότητας (STAXI-2). *Ψυχολογία*, 15, 171-187.
- Μπουρλιού, Ε. (2010). *Ο θυμός*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Νιγριτινού, Μ., & Μωραΐτου, Δ. (2011). Το συναίσθημα του θυμού: Βασικές διαστάσεις και η διαφοροποίησή τους κατά τη διάρκεια ανάπτυξης και τη μείωση της μελλοντικής χρονικής προοπτικής. *Ι΄ Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας ΑΠΘ*. (Διαθέσιμο on line: <https://ejournals.lib.auth.gr/psyannals/article/download/4266/4347>, προσπελάστηκε στις 8/11/2015).
- Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2011). *Ψυχολογία του συναισθήματος. Διαπροσωπικές, βιωματικές και γνωστικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Ogam, H., & Kitamura, S. (1988). *Ο θυμωμένος Άρθουρ*. Αθήνα: Ρώσση.
- Plummer, D. (2008). *Παιχνίδια διαχείρισης θυμού για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.
- Ρουσάκη, Μ. (2015). *Η αδερφή μου είναι δράκος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σαμπά, Ζ., & Σαλά Ν. (2011). *Ο θυμός της Αλίνας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Schieman, S. (2010). The sociological study of anger: Basic social patterns and contexts. In M. Potegal (Ed.), *International Handbook of Anger* (pp.329-247). New York: Springer.
- Spelman, C. (2009). *Όταν θυμώνω*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Χαραλάς, Κ. (2012). *Το κουτί του θυμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Το ζήτημα της αξιολόγησης στην εικαστική αγωγή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Κεσιμίδα Τζίνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

Μ.Δ.Ε. Λόγος, Τέχνη & Πολιτισμός

στην Εκπαίδευση

tzina.kesimidi@gmail.com

Βάος Αντώνης

Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.

Πανεπιστήμιο Πατρών

vaos@upatras.gr

Περίληψη

Το ζήτημα της αξιολόγησης στο πεδίο της εικαστικής αγωγής αντιμετωπίζεται με ποικίλες επιφυλάξεις στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας, παρά την παραδοχή για την αναγκαιότητα και τη συμβολή που μπορεί να έχει στις προσπάθειες βελτίωσης των παρεχόμενων προγραμμάτων. Η εργασία αυτή προσβλέπει στην παρουσίαση μιας συνεκτικής εικόνας σχετικά με το ζήτημα αυτό στον ελληνικό χώρο, που επιχειρείται με τη μελέτη δύο παραμέτρων: τις θέσεις της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτές αποκρυσταλλώνονται στις ισχύουσες νομοθετικές ρυθμίσεις και τις βασικές προσεγγίσεις που προτείνονται από την επιστημονική κοινότητα ώστε να αναζητηθούν σημεία επαφής και ενδεχόμενες αποκλίσεις στα δύο αυτά πλαίσια. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, παρά τη σύγκλιση που φαίνεται να υπάρχει, ως προς τις γενικές κατευθυντήριες αρχές που έχουν δοθεί σε κρατικό επίπεδο, παρατηρούνται ουσιαστικές ασυμφωνίες μεταξύ αυτών και των διακριτών παραμέτρων που προαπαιτεί το ιδιαίτερο πεδίο της εικαστικής αγωγής, ως προς τους εμπλεκόμενους φορείς, τις μεθόδους, τα αντικείμενα και τη στοχοθεσία της αξιολόγησης. Με βάση τις ανωτέρω διαπιστώσεις προκύπτει ένας εύλογος προβληματισμός ως προς τον τρόπο και μέχρι ποιο βαθμό οι κατευθύνσεις αυτές μπορούν να είναι αξιοποιήσιμες από τους εκπαιδευτικούς στη σχολική πράξη.

Λέξεις-Κλειδιά: εικαστική αγωγή, εκπαιδευτική αξιολόγηση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στο πεδίο της εικαστικής αγωγής είναι ένα ζήτημα που από τη γέννηση του έχει αντιμετωπιστεί με έντονο προβληματισμό. Μορφές αξιολόγησης που βασίζονται στη μέτρηση, τη βαθμολογία και τον έλεγχο ή που αδυνατούν να περιγράψουν όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού έργου και την ποικιλία των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, θα πρέπει να θεωρηθούν ασύμβατες με τις αρχές και τους στόχους της εικαστικής αγωγής (Shepard, 2000· Cannatella, 2001· Dorn, 2002). Παράλληλα, με τον προβληματισμό για την αναζήτηση μιας συμβατής διαδικασίας αξιολόγησης, επιπρόσθετες δυσκολίες δημιουργούν και μια σειρά άλλοι παράγοντες, όπως η απροθυμία των εκπαιδευτικών, γεγονός που οφείλεται και στην έλλειψη αυτοπεποίθησης για τη διατύπωση κρίσεων στο πεδίο αυτό (Blaikie, 1991· Gruber &

Hobbs, 2000· Dorn, 2002· Betz, 2009), στην, σχετικά πρόσφατη, εισαγωγή νέων μορφών αξιολόγησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που απαιτούν την ανάπτυξη ιδιαίτερων επαγγελματικών ικανοτήτων, στην ανεπαρκή σχετική θεωρητική κατάρτιση και επιμόρφωσή τους (Κακανά, 2006· Αρβανίτη, 2009) και στον πρόσφατο Νόμο του 2013 για την Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, που έχει συνδεθεί στη συνείδηση τους με τον έλεγχο και τη λογοδοσία.

Ωστόσο, η συζήτηση γύρω από την αξιολόγηση στην Εικαστική Αγωγή αναπτύσσεται διαρκώς και περισσότερο. Αποτελεί πλέον κοινή παραδοχή πως η συνάντηση των δύο αυτών πεδίων μπορεί να οδηγήσει στη βαθύτερη κατανόηση της σημασίας και του ρόλου της εικαστικής παιδείας και να αποτελέσει μια βάση για βελτιωτικούς επανασχεδιασμούς των παρεχόμενων προγραμμάτων της (Eisner, 1996· Brewer, 2008). Τη τελευταία δεκαετία έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση από διεθνείς οργανισμούς και έχουν δημοσιευτεί αρκετές δράσεις εξωτερικής αξιολόγησης και σχετικές ερευνητικές μελέτες. Όπως επισημαίνει ο Brewer (2008): «*Δύο επίμονα ερωτήματα παραμένουν: Πώς θα έπρεπε να μοιάζει η αξιολόγηση στο πεδίο της εικαστικής αγωγής και πως θα προχωρήσουμε προς αυτή τη κατεύθυνση της αξιολόγησης με αξιόπαινο τρόπο;*». Θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρά το γεγονός ότι σε διεθνές επίπεδο το ερευνητικό ενδιαφέρον των μελετών έχει ήδη επικεντρωθεί στη θεμελίωση προτεινόμενων μοντέλων αξιολόγησης, στον ελληνικό χώρο δεν αποτυπώνονται αντίστοιχες προτάσεις στη σχετική βιβλιογραφία.

Η εργασία αυτή επιδιώκει ακριβώς να φωτίσει την εικόνα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας σχετικά με το ζήτημα της Αξιολόγησης στα προγράμματα της Εικαστικής Αγωγής. Η επιδίωξη αυτή επιχειρείται με τη μελέτη δύο παραμέτρων: τις βασικές προσεγγίσεις και το θεωρητικό προβληματισμό που διατυπώνονται από την επιστημονική κοινότητα (όπως αυτή συγκροτείται από εικαστικούς, θεωρητικούς τέχνης και εκπαιδευτικούς προγραμμάτων εικαστικής αγωγής) και τις θέσεις της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτές αποκρυσταλλώνονται στις ισχύουσες ρυθμίσεις (Προεδρικά διατάγματα, νόμους, υπουργικές αποφάσεις, τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα σχολικά εγχειρίδια). Θα προσπαθήσουμε να συγκρίνουμε τα δύο αντίστοιχα πλαίσια ως προς τους διάφορους άξονες που θέτουν, δηλαδή τους φορείς υλοποίησης, τις μεθόδους και τις τεχνικές, τα αντικείμενα και τη στοχοθεσία. Η επιλογή μιας ανάλυσης βασισμένης στους αλληλοεξαρτώμενους αυτούς άξονες, βασίζεται στην πλέον διαδεδομένη κατηγοριοποίηση που συναντάται για την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η συγκριτική διερεύνηση που επιδιώκεται, θεωρούμε ότι μπορεί να συνεισφέρει ώστε να αναδειχτεί αν και κατά πόσο το πλαίσιο αξιολόγησης που προκύπτει απ' τις θέσεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής εναρμονίζεται, συγκλίνει ή αποκλίνει με το πλαίσιο αξιολόγησης που διαγράφεται από το θεωρητικό προβληματισμό της επιστημονικής κοινότητας σε σχέση με τους όρους και τις προϋποθέσεις της εικαστικής αγωγής ως διακριτής περιοχής.

Το πλαίσιο αξιολόγησης που διαγράφεται από τη συζήτηση στους κόλπους της επιστημονικής κοινότητας

Επιχειρώντας να προβούμε σε μια χαρτογράφηση των βασικών προτάσεων που έχουν διατυπωθεί από την επιστημονική κοινότητα σχετικά με το πώς θα έπρεπε να διεξάγεται η αξιολόγηση στα προγράμματα εικαστικής αγωγής ως προς τους κύριους άξονες στους οποίους αναφερθήκαμε απολήγουμε στην ακόλουθη συνοπτική εικόνα:

Όσον αφορά τους φορείς αξιολόγησης, προτείνεται η συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, όπου οι διαδικασίες οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους συντελεστές του ίδιου του προγράμματος εικαστικής αγωγής. Έτσι, προτείνεται τα πρότυπα και ο καθορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης να αφεθούν στις τοπικές σχολικές περιοχές, τα σχολεία, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, προκειμένου να λαμβάνεται υπόψη το πολιτιστικό πλαίσιο, να αποσαφηνίζονται οι προσδοκίες και το περιεχόμενο της αξιολόγησης ώστε να είναι απόρροια των ανησυχιών και των αναγκών κάθε εκπαιδευτικού στο επίπεδο της δικής του σχολικής κοινότητας (Boughton, 1996b· McCollister, 2002). Αναγνωρίζεται ωστόσο η ανάγκη κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Dorn, 2003), προκειμένου οι ίδιοι να είναι σε θέση να κατασκευάζουν και να αξιοποιούν διάφορα αξιολογικά εργαλεία (Brewer, 2008).

Όσον αφορά τις μεθόδους αξιολόγησης, δηλαδή τις επιλογές των τεχνικών άντλησης πληροφοριών και δεδομένων και τους τρόπους επεξεργασίας τους, γίνεται λόγος για την ανάπτυξη διακριτών και κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης, που να συμβαδίζουν με τις αρχές, τους στόχους και τη φύση των διαδικασιών που υπεισέρχονται στην καλλιτεχνική πράξη και την αισθητική εμπειρία, λαμβάνοντας υπόψη την ετερογένεια και την ποικιλία της καλλιτεχνικής παράδοσης. Στο πλαίσιο αυτό συνιστάται η αξιοποίηση πολυδιάστατων εναλλακτικών μεθόδων, όπως τα ημερολόγια ή άλλα καταγεγραμμένα ηχητικά ή οπτικά αρχεία, οι παρουσιάσεις με τη μορφή μικρών εκθέσεων και η αξιοποίηση των portfolio ή processfolio. Παράλληλα, υποστηρίζεται ο συνδυασμός ποικίλων ποιοτικών, αλλά και ποσοτικών αξιολογικών εργαλείων και τεχνικών, όπως για παράδειγμα η αξιοποίηση δύο portfolios (ατομικών φακέλων) που συλλέγονται σε διαφορετικές χρονικές περιόδους ή συνδυασμός του ψηφιακού portfolio και της τήρησης ενός μεταγλωσσικού και αναστοχαστικού ημερολογίου, κ.α. (Eisner, 2002· Dorn, 2003· Zimmerman, 2003· Meal, 2005· Brewer, 2008), σκιαγραφώντας ένα βαθμό ευελιξίας ως προς το εύρος των εργαλείων. Για την ποσοτικοποίηση της μαθησιακής επίδοσης, προτείνεται η ανάπτυξη και αξιοποίηση των ρουμπρίκων, με βάση τη παραδοχή πως η ρουμπρίκα μπορεί να περιγράψει μια ποικιλία επιπέδων επάρκειας και επιτυχίας, τόσο σε ένα ολοκληρωμένο εικαστικό αποτέλεσμα, όσο και στη δημιουργική διαδικασία (McCollister, 2002).

Όσον αφορά τα αντικείμενα αξιολόγησης γίνεται λόγος για μια αποτίμηση του συνόλου των παραμέτρων, από την κινητοποίηση και τα επίπεδα συνεργασίας όλων των μετόχων στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα στη διάμρφωση και εφαρμογή των προγραμμάτων, ως την εξέλιξη των μαθητών σε επίπεδο

γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Ειδικότερα, ως προς την αξιολόγηση του μαθητή, συνοψίζοντας τις βασικές προτάσεις (Dorn, 2002· Efland, 2002· Eisner, 2002· McCollister, 2002· Bland, 2004· Meal, 2005· Brewer, 2008), θα μπορούσαν να προσδιοριστούν οι εξής περιοχές εξέτασης: η ποιότητα της εμπειρίας που αποκτήθηκε σε γνωστικό και μεθοδολογικό επίπεδο, οι αισθητικές ανταποκρίσεις, οι δημιουργικές παραγωγές όσο εξίσου και οι διαδικασίες της δημιουργίας, η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, της κριτικής και του αναστοχασμού που τις συνόδευσε και ο βαθμός του βαθύτερου ενδιαφέροντος και της ενεργοποίησης που θα αναπτύξουν τελικά οι μαθητές σχετικά με τη τέχνη.

Απώτερο σκοπό της αξιολόγησης στην εικαστική αγωγή αποτελεί η συνεχής ανατροφοδότηση και ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος συνολικά, της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, όλων των πτυχών και των παραμέτρων της. Στο πλαίσιο αυτό δεν αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά οργανικό μέρος του προγραμματισμού, που διεισδύει, πληροφορεί και διαπλάθει τη πορεία της εργασίας, προσφέροντας τη δυνατότητα διδακτικών επανασχεδιασμών και βελτιώσεων. Όσο περισσότερο αποσαφηνίζονται οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού τόσο διευκολύνεται η διδακτική παρέμβαση προσδιορίζοντας μια κοινή βάση γνώσεων και δεξιοτήτων ενώ ενδυναμώνονται το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών (Beattie, 1997· McCollister, 2002· Meale, 2005). Επιπλέον, γίνεται λόγος για τον απολογιστικό στόχο της λογοδοσίας σε κρατικό επίπεδο, με την προσδοκία η διαδικασία αυτή να προβάλλει την αξία της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης (Dorn, 2003· Meal, 2005· Brewer, 2008). Επομένως, η αξιολογική στοχοθεσία προτάσσει την αναζήτηση θέσπισης προτύπων επίτευξης (standard-setting) παρά τον έλεγχο μέσω αυτών (standard-testing) (Dorn, 2002).

Το πλαίσιο που διαγράφεται από την επίσημη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική

Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να αποτυπώσουμε την εικόνα σχετικά με την αξιολόγηση των προγραμμάτων εικαστικής αγωγής στην πρωτοβάθμια ελληνική εκπαίδευση. Στο πλαίσιο αυτό, θα εξετάσουμε τις θέσεις της επίσημης ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσα από τη μελέτη της ισχύουσας νομοθεσίας, τις οποίες και θα παρουσιάσουμε ως προς τους αντίστοιχους άξονες, δηλαδή ως προς τους φορείς υλοποίησης, τις μεθόδους, τα αντικείμενα και τη στοχοθεσία της αξιολόγησης.

Όσον αφορά τους Φορείς, αναφέρεται ότι η αξιολόγηση θα πρέπει να έχει εσωτερικό και συλλογικό χαρακτήρα, αν και αποτελεί κυρίως ευθύνη του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με συγκεκριμένα κριτήρια. Στην κρίση του εκπαιδευτικού επαφίεται η επιλογή του τρόπου καταγραφής και η συχνότητα εφαρμογής. Επίσης, μεταξύ των βασικών αρχών της Αξιολόγησης της προόδου των μαθητών, αναφέρεται η εμπλοκή των ίδιων στην όλη προσπάθεια και η απόκτηση όλο και αποτελεσματικότερων δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Στα Βιβλία δασκάλου Δημοτικού για τα Εικαστικά, ο μαθητής καλείται να αξιολογήσει ο ίδιος τον εαυτό του, την εργασία της ομάδας του και των υπολοίπων ομάδων της τάξης, καθώς και την κάθε διδακτική ενότητα ως προς συγκεκριμένους δοσμένους άξονες.

Ως προς τις μεθόδους, αναφέρεται η αξιοποίηση ποικίλων εναλλακτικών μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης, δίνοντας έμφαση στις διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης. Έτσι, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. Προσχολικής Αγωγής (ΦΕΚ Β 304/13-3-2003) και στον Οδηγό νηπιαγωγού (Διαφέρμου κ.σ., 2006), ως τέτοιες προτείνονται: η πορεία και τα αποτελέσματα σχεδίων εργασίας, ο φάκελος εργασιών, η συστηματική παρατήρηση και καταγραφή από τον εκπαιδευτικό του τρόπου εργασίας των παιδιών, η οργάνωση ατομικών φακέλων (portfolios) και καθορίζονται ως διεργασίες αξιολόγησης του μαθητή η αρχική/διαγνωστική, η σταδιακή/διαμορφωτική και η τελική/συνολική. Για το Δημοτικό σχολείο (ΦΕΚ Β 303/13-3-2003) περιλαμβάνονται επίσης: οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, καθώς και ο συνδυασμός διαφορετικών τεχνικών (π.χ. τεστ και προφορική εξέταση). Τα κριτήρια αξιολόγησης προς χρήση των εκπαιδευτικών και μαθητών δίνονται στα Α.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο, τα οποία προκύπτουν από τους ειδικούς σκοπούς και τους στόχους μάθησης, ενώ περιλαμβάνονται επίσης στο διδακτικό υλικό του Δημοτικού σχολείου. Ως προς τα μέσα έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος, προτείνεται η περιγραφική μορφή έκφρασης για το Νηπιαγωγείο και τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου ενώ για τις ανάγκες των μεγαλύτερων τάξεων διαπιστώνεται η αναγκαιότητα συνδυασμού της περιγραφικής με παραδοσιακούς τρόπους ποσοτικής έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος (Κλίμακα βαθμολογίας, λεκτική για τις τάξεις Γ', Δ' και λεκτική και αριθμητική για τις τάξεις Ε' και ΣΤ' δημοτικού).

Σύμφωνα με τον Οδηγό Νηπιαγωγού και το Α.Π.Σ. Εικαστικών του Δημοτικού (Φ.Ε.Κ. Β 303/13-3-2003· Διαφέρμου κ.σ., 2006), αντικείμενα αξιολόγησης αποτελούν η μαθησιακή εξέλιξη, η κοινωνικοποίηση, η διαμόρφωση στάσεων, αξιών και συμπεριφορών των μαθητών, καθώς και η συμμετοχή τους, η συνεργατικότητα, ο τρόπος εργασίας και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Ο εκπαιδευτικός καλείται ακόμα να αξιολογεί την αποτελεσματικότητα των μεθόδων διδασκαλίας του, το βαθμό επίτευξης των στόχων του, την οργάνωση των γωνιών ως χώρων μάθησης στην προσχολική αγωγή και την καταλληλότητα του διδακτικού και εποπτικού υλικού στο δημοτικό και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών.

Σκοπό της αξιολόγησης, σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. Προσχολικής Αγωγής & Δημοτικού (ΦΕΚ Β 303/13-3-2003), αποτελεί η υποστήριξη και η συνεχής ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων, για τη ποιοτική βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης, την αναπροσαρμογή του σχεδιασμού των εκπαιδευτικών πρακτικών τους, τη λήψη μέτρων για την πρόληψη της σχολικής αποτυχίας, την επίτευξη των στόχων μάθησης και τελικά τη πρόοδο του μαθητή και τη βελτίωση της επαγγελματικής ικανότητας του εκπαιδευτικού. Στο Π.Δ. 8/10-1-1995, στους στόχους της αξιολόγησης αναφέρονται επιπλέον και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, αλλά και του Δ/ντή του Σχολείου, του Σχολικού Συμβούλου και των γονέων του μαθητή.

Συγκριτική θεώρηση και συμπερασματικές παρατηρήσεις

Με βάση τα στοιχεία που παρατέθηκαν θα προσπαθήσουμε να επισημάνουμε τα σημεία στα οποία το πλαίσιο αξιολόγησης που διαμορφώνεται από τις θέσεις της επίσημης ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής συγκλίνει ή αποκλίνει από τις παραμέτρους που διατρέχουν τις προσεγγίσεις της επιστημονικής κοινότητας για την αξιολόγηση στο πεδίο της εικαστικής αγωγής. Σε μια πρώτη ματιά, φαίνεται να υπάρχει σύγκλιση ως προς τη γενική φιλοσοφία, ωστόσο εστιάζοντας ειδικότερα στο πεδίο της εικαστικής αγωγής, παρατηρούνται ουσιαστικές αποκλίσεις. Πιο συγκεκριμένα ενώ και τα δύο πλαίσια αναφέρονται στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή την αυταξιολόγηση, στην επίσημη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική ορίζονται αυστηρά συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές σε κρατικό επίπεδο, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη στον καθορισμό των κριτηρίων οι ανάγκες των τοπικών σχολικών περιοχών, τα ειδικά πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και η συμμετοχή όλων των μετόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Και στα δύο πλαίσια προτείνεται η αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης, καθώς και ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μορφών έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος. Ωστόσο, η επίσημη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αξιοποιεί τις προτάσεις αυτές μόνο στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, αλλά και πάλι, γίνεται μια γενική αναφορά και δε διατυπώνονται σχετικές προσαρμοσμένες προτάσεις αξιολογικών εργαλείων και τεχνικών που να συναρτώνται με τα προγράμματα εικαστικής αγωγής.

Παρόμοιες διαπιστώσεις αφορούν και τα αντικείμενα αξιολόγησης. Παρότι και στα δύο πλαίσια προσδιορίζονται ως αντικείμενα αξιολόγησης όλες οι πτυχές του εκπαιδευτικού έργου, το πλαίσιο της επίσημης ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζει σχεδόν αποκλειστικά στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Παράλληλα, είναι εμφανής η μονομερής εστίαση στην αξιολόγηση της γνωστικής ανάπτυξης, χωρίς την ανάλογη προσοχή στην ανάπτυξη και αξιολόγηση των μεταγνωστικών και αναστοχαστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών μάθησης των παιδιών κατά την εικαστική εμπειρία. Επισημαίνουμε εδώ ότι στην προσχολική εκπαίδευση, δεν υπάρχουν συγκεκριμένες αναφορές για την αποτίμηση των προγραμμάτων εικαστικής αγωγής. Τέλος, και στα δύο πλαίσια συνυπάρχουν οι απολογιστικοί στόχοι της λογοδοσίας, συνυφασμένοι με αυτούς της ανατροφοδότησης και ποιοτικής αναβάθμισης της μάθησης και της διδακτικής παρέμβασης, με το βάρος να δίνεται στους δεύτερους, χωρίς και πάλι η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική να αναφέρεται ειδικά στην περιοχή της εικαστικής αγωγής. Στην ίδια λογική, οι απολογιστικοί στόχοι της αξιολόγησης δεν αφορούν συγκεκριμένα την ανάδειξη των μαθησιακών επιτευγμάτων που επιτυγχάνονται μέσα από τα προγράμματα των εικαστικών τεχνών, αλλά εστιάζουν στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευόμενων, των γονέων και των προϊστάμενων αρχών ως προς τα γενικότερα μαθησιακά αποτελέσματα.

Συμπερασματικά, μια γενικότερη διαπίστωση που προκύπτει από τα όσα αναφέρθηκαν είναι ότι η επίσημη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, πέραν ορισμένων γενικών αρχών

και κατευθύνσεων, ουσιαστικά δεν προχωρά σε συνδέσεις με το πεδίο της εικαστικής αγωγής ούτε στην ουσία διαπιστώνεται να προτείνει ή να αναζητά συμβατές και εξειδικευμένες αξιολογικές μεθόδους. Το φαινόμενο αυτό παρουσιάζεται περισσότερο έντονα στην προσχολική αγωγή, καθώς στο διδακτικό υλικό για το μάθημα των Εικαστικών στο Δημοτικό σχολείο δίνονται κάποιες ειδικότερες κατευθύνσεις, αν και όχι σε συνεκτική και συστηματική μορφή. Ως εκ τούτου, οι παραπάνω διαπιστώσεις δημιουργούν έναν εύλογο προβληματισμό για το «κατά πόσο» και «πώς» αξιοποιούνται οι κατευθύνσεις αυτές από τους εκπαιδευτικούς στη πράξη των προγραμμάτων εικαστικής αγωγής. Λαμβάνοντας υπόψη και το ρόλο που αποδίδεται στον εκπαιδευτικό ως κύριου φορέα αξιολόγησης, τόσο από την επίσημη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική όσο και από τη συζήτηση της επιστημονικής κοινότητας, είναι κατανοητό πως η διερεύνηση της ελληνικής πραγματικότητας ως προς το ζήτημα της αξιολόγησης στην εικαστική αγωγή δεν εξαντλείται με τη παρούσα μελέτη. Προκειμένου να διαμορφωθεί μια περισσότερο ολοκληρωμένη εικόνα θα πρέπει να διερευνηθούν οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση στο πεδίο της εικαστικής αγωγής και να αναζητηθούν οι παράγοντες και οι μεταβλητές που ενδεχομένως σχετίζονται με τις στάσεις και τις πρακτικές τους.

Βιβλιογραφικές Πηγές

Α) Πρωτογενείς Πηγές

- Διαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ζωγράφος, Θ., Αξαιοπούλου, Α., Μπέσσας, Δ. & Μπέσσα, Ε. (2009). *Εικαστικά. Γ' & Δ' Δημοτικού*. ΑΘΗΝΑ: Ο.Ε.Δ.Β.
- Ζωγράφος, Θ., Μπέσσας, Δ. & Μπέσσα, Ε. (2012). *Εικαστικά. Α' & Β' Δημοτικού*. Ι-ΤΥΕ – ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.
- Μαγουλιώτης, Α. Ν. & Τσιπλητάρης, Α. (2007). *Παρατηρώ & δημιουργώ. Εικαστικά. Ε' και Στ' Δημοτικού*. ΑΘΗΝΑ: Ο.Ε.Δ.Β.
- Προεδρικό Διάταγμα 8/10-1-1995. *Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού σχολείου*. Φ.Ε.Κ. 3, τ. Α'.
- Υπουργική Απόφαση 30972/Γ1. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*. Φ.Ε.Κ. 614, τ.Β'/15-3-2013.
- Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού*. Φ.Ε.Κ. Β 303, τ.Β'/13-3-2013.

Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής. Φ.Ε.Κ. Β 304, τ.Β'/13-3-2013.

Β) Δευτερογενείς Πηγές

Betz, J. W. (2005). *Assessment practices in elementary visual art classrooms*. Orlando: University of Central Florida

Bland, L. S. (2004). *The Effects of a self-reflective Learning Process on Student Art Performance. Treatises and Dissertations*. Florida State University. Διαθέσιμο on line: <http://diginole.lib.fsu.edu/etd/3656/>, προσπελάστηκε στις 29/10/2015

Brewer, T.M. (2008). Developing a Bundled Visual Arts Assessment Model, *University of Illinois Press*, 34, 63-74. Διαθέσιμο on line: <http://www.jstor.org/stable/20715462?seq=1>, προσπελάστηκε στις 28/10/2015

Cannatella, H. (2001). Art assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26, 319-326.

Dorn, C. M. (2002). The teacher as stakeholder in student art assessment and art program evaluation. *Art Education*, 55, 40-45. Διαθέσιμο on line: <http://www.jstor.org/stable/3193967?Search>, προσπελάστηκε στις 29/10/2015

Dorn, C. M. (2003). Models for assessing art performance (MAAP): A K-12 project. *Studies in Art Education*, 44, 350-371. Διαθέσιμο on line: <http://www.jstor.org/stable/1321022>, προσπελάστηκε στις 30/10/2015

Meale, S.M. (2005). *The Effect of Goal Setting, Self-Evaluation and Self-Reflection on Student Art Performance in Selected 4th and 5th Grade Visual Art Classes*. Florida State University. Διαθέσιμο on line: <http://diginole.lib.fsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3714&context=etd>, προσπελάστηκε στις 20/10/2015

McCollister, S. (2002). Developing criteria rubrics in the art classroom. *Art Education*, 55 (electronic), 46-52.

**Το ιδεώδες του αντιρεαλιστικού και του φυσιοκρατικού κάλλους
μέσα από τη Βυζαντινή και Αναγεννησιακή παλέτα.**

Κοριακούλόπουλος Ευάγγελος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, M.Sc.

Καννά Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc.

Λύρη Αναστασία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc

n

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα δύο πολιτιστικών προγραμμάτων που εκπονήθηκαν στο Πειραματικό Λύκειο του Πανεπιστημίου Πατρών με θεματικό άξονα τη Βυζαντινή και Αναγεννησιακή Ζωγραφική Τέχνη σε μια προσπάθεια να καλυφθεί το γνωστικό και συναισθηματικό κενό που δημιουργείται από τον εξοβελισμό της Τέχνης από το Ενιαίο Λύκειο. Η παιδαγωγική ομάδα προσέγγισε το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο διαμορφώθηκαν οι δύο μορφές τέχνης. Ανίχνευσε τις βασικές αρχές τους και τους σκοπούς που εξυπηρέτησαν. Ιχνηλατήθηκαν οι κορυφαίοι εκπρόσωποί τους, οι σχολές και τα ρεύματα που αναδύθηκαν στην πορεία της εξέλιξής τους. Για την ανάδειξη της δημιουργικότητας και των κλίσεων των μαθητών οργανώθηκε εργαστήριο ζωγραφικής βυζαντινής προσωπογραφίας και κατασκευής ψηφιδωτών. Επιπλέον λειτούργησε βιωματικό εργαστήριο αφιερωμένο στο Δομήνικο Θεοτοκόπουλο. Παράλληλα με τον καλλιτεχνικό γραμματισμό επιδιώχθηκε ο ψηφιακός και μιντιακός γραμματισμός των συμμετεχόντων με την ψηφιοποίηση και ανάρτηση του παραγόμενου υλικού στην ιστοσελίδα των προγραμμάτων. Ο κοινωνικός γραμματισμός των μαθητών μέσα από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο εργασίας και η εξοικείωση με την επιστημονική –ερευνητική μέθοδο εργασίας υπήρξαν πρόσθετα οφέλη.

Λέξεις-Κλειδιά: Βυζαντινή και Αναγεννησιακή ζωγραφική, προσωπογραφία.

Εισαγωγή

Η σπουδαιότητα της Τέχνης και η ανάγκη οργανικής ένταξής της στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί βασική παραδοχή των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ που συντάχθηκαν τα τελευταία χρόνια. Η ένταξη αυτή δεν πρέπει να αποτελεί προσθήκη ενός νέου μαθησιακού αντικειμένου που θα επιβαρύνει το ήδη επιβαρυσμένο πρόγραμμα των μαθητών, αλλά σύμφωνα με τον Τριλιανό (Τριλιανός, 2009) θα οδηγήσει στην παρατήρηση, την έρευνα, τον πειραματισμό, θα οξύνει τη φαντασία, θα επιτρέψει προσωπικούς συσχετισμούς μέσα από τα συναισθήματα και τελικά θα οδηγήσει στην ανακάλυψη, το στοχασμό, την κριτική και δημιουργική σκέψη.

Τέσσερις γνωστικές λειτουργίες ενεργοποιούνται μέσα από την ενασχόληση με τις τέχνες: η γνωστική ευελιξία, η ενοποίηση της γνώσης, η φαντασιακή σκέψη και η αντίληψη της αισθητικής αξίας του έργου τέχνης (Efland, 2002). Η γνωστική ευελιξία προκύπτει μέσα από την ποικιλόμορφη αναζήτηση της γνώσης (δηλαδή όχι μόνο μέσα από γραπτά κυρίως κείμενα λόγου). Η αναζήτηση αυτή διαμορφώνει ικανότητες σκέψης, νοοτροπίες και συμπεριφορές, ενώ διατηρεί το πνεύμα σε ερευνητική εγρήγορση και ετοιμότητα, αφού ο κάθε φορά θεατής-αναγνώστης του καλλιτεχνικού έργου δεν είναι δυνατό να πλησιάσει το έργο τέχνης παθητικά. Αντιθέτως η δραστηριοποίηση και ο προσωπικός πνευματικός μόχθος είναι ο μόνος δρόμος για να το αντιμετωπίσει, να το κατανοήσει και συνακόλουθα να το απολαύσει (Cassirer, 1994). Μετά την ερμηνεία και την απόλαυση, θα ακολουθήσει η πρόσληψη του έργου τέχνης και η αναδημιουργία του σύμφωνα με τα προσωπικά μέτρα και τις ατομικές προσλαμβάνουσες του κάθε μελετητή. Και αυτό συνιστά την καλλιέργεια της φαντασιακής σκέψης και υλοποιεί το τελικό ζητούμενο, την αντίληψη της αισθητικής αξίας της τέχνης. Εδώ εντάσσεται και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της απελευθέρωσης του πνεύματος του μαθητή. Ο Lowenfeld επισημαίνει ότι το παιδί που χρησιμοποιεί τη δημιουργική δραστηριότητα ως συναισθηματική διέξοδο θα κερδίσει ελευθερία κι ευελιξία ως αποτέλεσμα της απαλλαγής από αδιέξοδες τάσεις. Το παιδί που αισθάνεται ότι εμποδίζεται, αναπτύσσει αναστολές, με αποτέλεσμα να αισθάνεται περιορισμένο ... Το παιδί που έχει αναπτύξει ελευθερία κι ευελιξία στην έκφρασή του θα μπορεί ν' αντιμετωπίζει τις νέες καταστάσεις χωρίς δυσκολίες. Μέσω ευέλικτων τοποθετήσεων στην έκφραση των ιδεών του, όχι μόνο θα αντιμετωπίζει τις νέες καταστάσεις αποτελεσματικά, αλλά και θα προσαρμόζεται σ' αυτές πιο εύκολα (Eisner, 2002)

Αναφορικά με τη γνωστική λειτουργία της ενοποίησης της γνώσης, το έργο τέχνης δεν είναι ένα αυτόνομο δημιούργημα, παρά προϊόν ενός ιστορικού και κοινωνικού συγκείμενου, μέσα από το οποίο προέκυψε και συνήθως το αποτυπώνει, το εκφράζει. Η σχέση του έργου τέχνης με τις συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους κατά τις οποίες δημιουργήθηκε δεν είναι επιδερμική, αλλά σχέση «ομφάλιου λώρου». Με άλλα λόγια μελετώντας κανείς το έργο τέχνης μπορεί να αντλήσει στοιχεία για να ανασυνθέσει το ιστορικό παρόν της εποχής, να διευρύνει δηλαδή την ιστορική του γνώση. Η γνώση που προσκτάται δια της τέχνης είναι πολυεπίπεδη, ξεπερνά την απλή πληροφορία και φωτίζει και αποκαλύπτει το πολιτικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, οικονομικό, τεχνολογικό, φιλοσοφικό επίπεδο κάθε ιστορικής περιόδου. Κι αυτό συμβαίνει όχι με τη μέθοδο του σωστού – λάθους, της ονοματοθεσίας, της απομνημόνευσης και του διδακτικού φορμαλισμού της δημόσιας Εκπαίδευσης (Μαλαφάντης, 2012). Κατά τον Gloton τα έργα Τέχνης αποτελούν τεκμήρια, πηγές, όπου εκφράζονται με αυθεντικό τρόπο οι αντιλήψεις μιας εποχής για τον κόσμο και τον άνθρωπο, οι γενικότερες τάσεις ενός πολιτισμού και, μάλιστα, πιο ανάγλυφα και πιο εύγλωττα από ό,τι με τις αφηρημένες ιδέες των λεκτικών κειμένων. Άλλωστε, η εικαστική έκφραση αποτελεί ένα διεθνή κώδικα επικοινωνίας, μέσω του οποίου αποκαλύπτεται η ενότητα της πνευματικής ζωής (Gloton, 1976). Σύμφωνα με τον φιλόσοφο Heidegger, άλλωστε, η λέξη «τέχνη» σημαίνει ένα είδος γνώσης: «Μεταφράζω τη λέξη “τέχνη” με τη λέξη

“γνώση”. Αλλά αυτό πρέπει να διευκρινιστεί. Εν προκειμένω «γνώση» δεν σημαίνει το αποτέλεσμα απλής παρατήρησης επάνω σε προηγουμένως άγνωστα δεδομένα. Τέτοιες πληροφορίες, μολονότι απαραίτητες στη γνώση, πάντοτε αποτελούν ένα απλό πάρεργο. Γνώση, με την αυθεντική σημασία της τέχνης, είναι το αρκτικό και σταθερό υπερανάβλεμμα, πέρα από το εκάστοτε δεδομένο» (Heidegger, 1986).

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, θα μπορούσε κανείς εύκολα να αντιληφθεί ότι το αντικείμενο της τέχνης δεν μπορεί να εκλείπει από το σχολικό πρόγραμμα μαθημάτων. Κατά τον Efland τα έργα Τέχνης είναι πολύ περισσότερο από απλές απεικονίσεις ή αναπαραστάσεις, που προσελκύουν το ενδιαφέρον, γιατί δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να συμπληρώσει τη γνώση του από διάφορους χώρους και συσχετίζονται με ζητήματα που αφορούν τον ατομικό και κοινωνικό εαυτό, όπως είναι η ηθική, η ειρήνη, η φιλία, η επιείκεια, η δικαιοσύνη, η ανάγκη του ανήκειν και άλλα (Efland, 2002).

Ωστόσο εκείνο που με απορία παρατηρεί κανείς είναι ότι η τέχνη είναι υποβαθμισμένο αντικείμενο στο σημερινό σχολείο. Στις μικρότερες βαθμίδες τα καλλιτεχνικά μαθήματα συχνά υποτιμώνται από τους διδάσκοντες, που - ειρήσθω εν παρόδω - δεν διαθέτουν συχνά τη στοιχειώδη καλλιτεχνική προπαίδεια για να τα υποστηρίξουν. Στο Λύκειο το μάθημα της τέχνης απουσιάζει παντελώς από το σχολικό πρόγραμμα, μια απουσία που με κραυγαλέο τρόπο υπογραμμίζει τον αμιγώς τεχνοκρατικό και πρωτίστως χρησιμοθηρικό προσανατολισμό της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η συμπερίληψη της τέχνης μόνο στο μάθημα της Ιστορίας γίνεται με επιγραμματική συντομία και αποσπασματικότητα και βεβαίως με καταναγκαστικό χαρακτήρα στο πλαίσιο ενός μαθήματος που συχνά αποστηθίζεται και σε κάθε περίπτωση βαθμολογείται. Αυτή η πρακτική δημιουργεί τελικά απώθηση των μαθητών προς την καλλιτεχνική παιδεία και μακροπρόθεσμα οδηγεί σε δημιουργία ανθρώπων χωρίς καλλιτεχνική ευαισθησία.

Μια λύση στο πρόβλημα που προαναφέρθηκε μπορούν να δώσουν τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε όλες τις σχολικές βαθμίδες εκτός ωρολογίου προγράμματος. Τα Πολιτιστικά Προγράμματα είναι σε θέση να αναπληρώσουν το παραπάνω κενό και το σημαντικότερο είναι πως η δια των Πολιτιστικών Προγραμμάτων εισαγωγή στις Τέχνες δεν είναι καταναγκαστική, αλλά ελεύθερη και αβίαστη επιλογή του μαθητή. Ο μαθητής που ελεύθερα προσέρχεται στο Πρόγραμμα ενθαρρύνεται και μυείται στην αποκωδικοποίηση της συμβολικής, εικαστικής γλώσσας και εργαζόμενος ελεύθερα και δημιουργικά με τη μέθοδο της ερευνητικής εργασίας ανακαλύπτει και κατανοεί την αλληλεπίδραση ανάμεσα στη φυσική-κοινωνική ζωή και στην Τέχνη. Μάλιστα η βιωματικότητα των Προγραμμάτων καθιστά όλα τα οφέλη που προκύπτουν από την ενασχόληση με τις τέχνες όχι «ασκήσεις επί χάρτου», αλλά ουσιαστικό, απτό, μετρήσιμο και άμεσα αξιολογήσιμο κέρδος.

Το σκεπτικό που αναπτύχθηκε παραπάνω αποτέλεσε και τον «οδικό χάρτη» των εκπαιδευτικών του Πειραματικού Λυκείου του Πανεπιστημίου Πατρών και των μαθητών που μας ακολούθησαν, οι οποίοι σε συνέχεια προηγούμενων ανάλογων δράσεων προσπαθήσαμε το σχολικό έτος 2014-2015 να ιχνηλατήσουμε τις μεγάλες μορφές της Δυτικής τέχνης και να διαπιστώσουμε και την οργανική τους σύνδεση με τη Βυζαντινή τέχνη αλλά και τη διαφορετικότητά τους. Βασικός στόχος στην παρούσα εισήγηση είναι η ανάδειξη των αποτελεσμάτων δύο πολιτιστικών προγραμμάτων κατά την υλοποίηση των οποίων επιχειρήθηκε η μελέτη των καλλιτεχνικών αρχών που διέπουν τη βυζαντινή αγιογραφία και την αναγεννησιακή ζωγραφική. Ειδικότερα η ανίχνευση του αντιρρεαλιστικού χαρακτήρα της βυζαντινής - ανατολικής αγιογραφίας και του αντίστοιχου φυσιοκρατικού της αναγεννησιακής - δυτικής ζωγραφικής. Πρόκειται ουσιαστικά για την αισθητική προσέγγιση των δύο καλλιτεχνικών τεχνοτροπιών όπως αυτή ολοκληρώθηκε στα τέσσερα επιμέρους στάδια που περιγράφονται στην παρούσα εισήγηση.

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα

Στο πλαίσιο των Πολιτιστικών Προγραμμάτων που εκπονήθηκαν στο Πειραματικό Λύκειο του Πανεπιστημίου Πατρών κατά το σχολικό έτος 2014-2015 οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τη Βυζαντινή και Αναγεννησιακή ζωγραφική τέχνη. Πρόκειται για προγράμματα που αναφέρονται στη ζωγραφική Τέχνη και στους παιδαγωγικούς στόχους τους συμπεριλαμβάνονται:

1. Γνωριμία με το χώρο της τέχνης και αισθητική καλλιέργεια των μαθητών.
2. Σπουδή στη βυζαντινή τέχνη
3. Προσέγγιση της Αναγεννησιακής ζωγραφικής
4. Μελέτη των τεχνικών που ανέπτυξαν τα δύο καλλιτεχνικά ρεύματα
5. Γνωριμία των σημαντικότερων δημιουργών της βυζαντινής και δυτικής τέχνης
6. Δημιουργία βυζαντινών προσωπογραφιών (σχέδιο με μολύβι).
7. Συνεργατικότητα – δημιουργικότητα – εικαστική έκφραση – ερευνητική δράση.

Από τα παραπάνω είναι σαφές ότι τα προγράμματα επεδίωκαν: α) Οι μαθητές να γνωρίσουν όλες τις πτυχές των δύο καλλιτεχνικών ρευμάτων ζωγραφικής (ιστορική και αισθητική προσέγγιση) και β) να δημιουργήσουν σύμφωνα με τις αρχές των δύο τεχνοτροπιών εκφράσεων (εικαστική έκφραση).

Για να επιτευχθούν οι σκοποί των Πολιτιστικών Προγραμμάτων, ομάδες μαθητών συνέταξαν αναφορές βασισμένες στη σχετική βιβλιογραφία και στο διαδίκτυο (Μαστραπάς, 2008) και σχεδίασαν βυζαντινές προσωπογραφίες κατά την παρακολούθηση μαθημάτων του καλλιτεχνικού εργαστηρίου.

α. Συλλογικός τόμος.

Αρχικά οι μαθητές κλήθηκαν να παρακολουθήσουν παρουσιάσεις των υπεύθυνων καθηγητών με την εξής θεματολογία:

1. *Ιστορικό πλαίσιο εμφάνισης και ανάπτυξης των δύο καλλιτεχνικών ρευμάτων.* Στην παρουσίαση αυτή έγινε προσπάθεια περιγραφής των ιστορικών και κοινωνικο - πολιτικών συνθηκών μέσα από τις οποίες προήλθαν οι δύο τεχνοτροπίες. Συνάμα προβλήθηκαν και εξετάστηκαν τα Φαγιούμ της αρχαίας Αιγύπτου, ως πρόδρομος των βυζαντινών προσωπογραφιών.
2. *Ιστορική εξέλιξη και διαδρομή των δύο τεχνοτροπιών.* Εδώ παρουσιάστηκαν οι φάσεις και οι ζωγραφικές περίοδοι μέσα από τις οποίες πέρασαν τα δύο καλλιτεχνικά ρεύματα και εντοπίστηκαν τα χαρακτηριστικά που διέπουν κάθε περίοδο ξεχωριστά.
3. *Τεχνικές της βυζαντινής και δυτικής ζωγραφικής.* Το περιεχόμενο αυτών των παρουσιάσεων αφορούσε την ανάλυση των τεχνικών όπως η νωπογραφία, η τοιχογραφία, η εγκουστική, η ελαιογραφία, το ψηφιδωτό και η φορητή εικόνα.
4. *Σχολές και κύριοι εκπρόσωποι των δύο ρευμάτων.* Παρουσιάστηκαν η Μακεδονική η Κρητική σχολή και η Επτανησιακή σχολή για τη Βυζαντινή Τέχνη και η σχολή της Φλωρεντίας, της Βενετίας και της Ρώμης για την Αναγεννησιακή ζωγραφική. Επίσης προβλήθηκαν μεγάλοι ζωγράφοι όπως ο Πανσέληνος, ο Θεοφάνης και ο Κόντογλου για την πρώτη, ενώ για τη δεύτερη ο Μιχαήλ Άγγελος, ο Τζιόττο, ο Ραφαήλ, ο Λεονάρντο Ντα Βίντσι, ο Μποτιτσέλι.
5. *Εικονογραφικές αρχές που τις διέπουν και σκοποί που επιδιώκουν.* Εδώ εστίασαμε και αναλύσαμε όλες τις αρχές που ακολουθούν οι δύο τεχνοτροπίες και παράλληλα προβήκαμε στον εντοπισμό των σκοπών που επιδιώκουν, ώστε οι μαθητές να καταστούν ικανοί στον αισθητικό υπομνηματισμό συγκεκριμένων δειγμάτων από τα δύο ρεύματα.

Στη συνέχεια δόθηκαν στους μαθητές ομαδικές εργασίες αναφερόμενες σε επί μέρους θέματα του προγράμματος. Μετά την αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας προχώρησαν στη μελέτη των πηγών και αποδελτιοποίηση των πληροφοριών. Τέλος ολοκλήρωσαν με τη συγγραφή των ερευνητικών εργασιών οι οποίες αξιολογήθηκαν ως προς την επιστημονική τους εγκυρότητα από τους υπεύθυνους καθηγητές. Οι εργασίες αυτές στο σύνολό τους αποτέλεσαν το περιεχόμενο ενός συλλογικού τόμου ο οποίος εκδόθηκε σε έντυπη μορφή και ως ψηφιακό υλικό αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του προγράμματος.

Ο συγκεκριμένος τόμος που ανέρχεται στις 300 σελίδες χωρίζεται σε δύο μέρη, ένα για κάθε καλλιτεχνικό ρεύμα, έχει πλούσια διακόσμηση με σημαντικά έργα-μνημεία ζωγραφικής και αποτελεί μια ολοκληρωμένη μελέτη της ιστορικής διαδρομής και εξέλιξης, της παρουσίασης όλων των τεχνικών, της εμβάθυνσης στις αρχές και τα χαρακτηριστικά, στην προβολή των σπουδαίων δημιουργών –εκπροσώπων της Βυζαντινής και Αναγεννησιακής ζωγραφικής Τέχνης.

Αντιλαμβάνεται κανείς με ευκολία ότι εδώ βρίσκεται και ο πυρήνας της παρούσας εισήγησης αφού τόσο το παρουσιαζόμενο από τους εκπαιδευτικούς θεωρητικό πλαίσιο όσο και το ερευνητικό αποτελέσματα των μαθητικών εργασιών εστίασε στην ανάδειξη των καλλιτεχνικών αρχών που διέπουν τα δύο ρεύματα. Δηλαδή στον αντιρρεαλιστικό χαρακτήρα της βυζαντινής και στο φυσιοκρατικό πνεύμα της αναγεννησιακής ζωγραφικής.

β. Λεύκωμα προσωπογραφιών.

Αρχικά πρέπει να επισημάνουμε ότι όλοι οι μαθητές δεν είχαν καμιά ιδιαίτερη γνώση ζωγραφικής. Αποπειράθηκαν την ενασχόλησή τους με τη σχεδίαση βυζαντινών προσώπων για πρώτη φορά μέσα στο πλαίσιο των μαθημάτων του προγράμματος. Η παρουσίαση των μαθημάτων εκτυλίχθηκε καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και για ένα δίωρο εβδομαδιαίως. Αρχικά γινόταν η παρουσίαση του σχεδίου από τον διδάσκοντα –υπεύθυνο καθηγητή στον πίνακα και στη συνέχεια δίνονταν οι οδηγίες και τα μέτρα για την υλοποίησή του από τους μαθητές. Τα σχεδιαστικά στάδια τα οποία τηρήθηκαν για την ολοκλήρωση της προσωπογραφίας ήταν:

1. σχεδίαση ματιού
2. σχεδίαση των δύο ματιών
3. σχεδίαση της μύτης
4. σχεδίαση του στόματος
5. σχεδίαση των αυτιών
6. σχεδίαση του κεφαλιού και του περιγράμματος του προσώπου
7. ένταξη των χαρακτηριστικών μέσα στο περίγραμμα του προσώπου
8. σχεδίαση μαλλιών
9. σχεδίαση μετωπικής στάσης (θέση 4/4)
10. σχεδίαση στροφής κεφαλιού $\frac{3}{4}$
11. σχεδίαση κλίσης κεφαλιού 10°
12. σχεδίαση στροφής κεφαλιού $\frac{3}{4}$ και κλίσης 40° ταυτόχρονα.

Είναι αυτονόητο ότι η μετάβαση σε κάποιο στάδιο γινόταν αφού προηγουμένως είχε ολοκληρωθεί από το σύνολο των μαθητών το προηγούμενο στάδιο. Για την αξιολόγηση της όλης προσπάθειας ανατέθηκε σε κάθε μαθητή η δημιουργία ενός προσώπου αγίου της προτίμησής τους την οποία και ολοκλήρωσαν όλοι επιτυχώς.

Στο τέλος οι μαθητές είχαν αποκτήσει μια συνολική εικόνα για τη δημιουργία των βυζαντινών προσωπογραφιών και συνειδητοποίησαν βήμα –βήμα τη δική τους εξέλιξη στη βυζαντινή ζωγραφική. Τα σχέδια των μαθητών συντάχθηκαν κατά στάδιο και ενσωματώθηκαν σε ένα λεύκωμα που δημιουργήθηκε για να τα φιλοξενήσει. Το λεύκωμα αυτό με τη σειρά του εκτυπώθηκε σε έντυπη μορφή και τέλος με την ψηφιακή του μορφή αναρτήθηκε στο διαδίκτυο. Στις σελίδες του εκτός από τα έργα των μαθητών περιλαμβάνονται και οδηγίες για τη σχεδίαση κάθε χαρακτηριστικού αλλά και του προσώπου συνολικά και για αυτό ουσιαστικά αποτελεί ένα τέλειο εγχειρίδιο της βυζαντινής εικονογραφίας.

γ. Κατασκευή ψηφιδωτού.

Μια ομάδα μαθητών έδειξε ενδιαφέρον για την τεχνική του ψηφιδωτού. Επειδή το ψηφιδωτό αποτελεί μια από τις τεχνικές της Βυζαντινής ζωγραφικής Τέχνης ικανοποιήσαμε την επιθυμία τους με τη δημιουργία ενός εργαστηρίου κατασκευής ψηφιδωτών παραστάσεων. Προηγήθηκε μια εισαγωγική θεωρητική ενημέρωση γύρω από την ιστορία και την τεχνική του ψηφιδωτού και στη συνέχεια ακολούθησε η παρουσίαση της συγκεκριμένης τεχνικής. Η πρώτη απόπειρα από τους μαθητές για την κατασκευή της δικής τους δημιουργίας έγινε με τη χρήση σπόρων πάνω σε χαρτόνι και σε σχέδιο δικής τους επιλογής. Σε δεύτερη όμως φάση επιχειρήθηκε η κατασκευή ενός αντιγράφου ψηφιδωτής παράστασης του βου αι μΧ από την Αλικαρνασσό της Μικράς Ασίας με κεραμικές ψηφίδες τις οποίες χειρίστηκαν οι μαθητές τόσο στο χρωματισμό, όσο και στην κοπή και τοποθέτηση πάνω στο σχέδιο. Τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους συγκεντρώθηκαν και εκτέθηκαν σε έκθεση στο πολιτιστικό φεστιβάλ που διοργάνωσε η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Αχαΐας.

δ. Βιωματικό εργαστήρι

Το 2014 ήταν έτος αφιερωμένο στο Δομήνικο Θεοτοκόπουλο με τη συμπλήρωση 400 χρόνων από το θάνατο του. Με την ευκαιρία αυτή και αφού είχαμε εντάξει τον καλλιτέχνη αυτό στους δημιουργούς της Δυτικής Τέχνης αποφασίσαμε την πραγματοποίηση μιας αφιερωματικής ημερίδας στο μεγάλο Έλληνα ζωγράφο. Η ημερίδα περιλάμβανε έξι εισηγήσεις μέσα από τις οποίες σκιαγραφήθηκε η ζωή και το έργο του και τη λειτουργία ενός βιωματικού εργαστηρίου το οποίο διάρκεσε όλη την πρωινή βάρδια του σχολείου. Σε αυτό συμμετείχαν μετά από σχετική πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος 70 μαθητές από Γυμνάσια και Λύκεια της (πόλης) μαζί με τους 10 συνοδούς καθηγητές τους. Οι προσκεκλημένοι ενημερώθηκαν με σύντομη προβολή που ετοίμασαν και τους παρουσίασαν οι μαθητές μας για τη ζωή και το έργο του Θεοτοκόπουλου και στη συνέχεια κατά ομάδες συμμετείχαν (στην πλειοψηφία τους με κυλιόμενο τρόπο) στα εξής επιμέρους εργαστήρια:

Α) δημιουργικής γραφής στο οποίο οι μαθητές έκαναν ασκήσεις αναγραμματισμού και ακροστιχίδες, έφτιαξαν και έλυσαν σταυρόλεξα, συνέθεσαν ποιήματα και πήραν συνέντευξη από τον «παππού» Δομήνικο, προέβησαν στον αισθητικό υπομνηματισμό έργων του Γκρέκο. Β) Εικαστικό εργαστήρι όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ξεδιπλώσουν το ταλέντο τους αποδίδοντας προσωπογραφίες του καλλιτέχνη και κατασκεύασαν με την τεχνική ντεκουπάζ κατασκευές που διακοσμούνταν με παραστάσεις ή λεπτομέρειες από πίνακες του Θεοτοκόπουλου τυπωμένες σε μεταξόχαρτο. Τέλος εδώ θα αναφέρουμε και το στήσιμο ενός εικονικού μουσείου, στις αίθουσες του οποίου φιλοξενήθηκαν οι πιο δημοφιλείς πίνακες του Ζωγράφου.

Εκείνο που αναδείχτηκε καινοτόμο ήταν ότι οι συμμετέχοντες μαθητές λειτούργησαν ως πολλαπλασιαστές μεταφέροντας στα σχολεία προέλευσής του την εμπειρία και την γνώση που αποκόμισαν γύρω από το Δομήνικο Θεοτοκόπουλο.

Συμπεράσματα

Η ενασχόλησή μας με το θέμα της τέχνης στο πλαίσιο των Πολιτιστικών Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν στο Πειραματικό Λύκειο του Πανεπιστημίου Πατρών υπήρξε ένα ακόμα βήμα στη προσπάθεια που καταβάλλεται τα τελευταία χρόνια στο σχολείο μας για μια πραγματική αισθητική αγωγή, έστω και έξω από τα όρια του ασφυκτικού για ένα Λύκειο Αναλυτικού Προγράμματος. Το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μαθητών του Σχολείου μας ανταποκρίνεται στο κάλεσμα για συμμετοχή σε τέτοιου είδους Προγράμματα αποτελεί για τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς την πιο κολακευτική ανατροφοδότηση και μια γλυκιά αιχμαλωσία που μας δεσμεύει για τη συνέχιση ανάλογων δράσεων.

Φαίνεται πως αποτελεί αδήριτη ανάγκη των μαθητών όχι μόνο η συσσώρευση γνώσεων που έχει «εργαλειακό» χαρακτήρα (δηλαδή την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση), η οποία προσφέρεται από το σχολείο της χρησιμοθηρικής γνώσης αλλά, σύμφωνα και με τον Gardner, και η ανάπτυξη υποδοχέων ευαισθησίας, ώστε να αποκωδικοποιείται η εικαστική – συμβολική γλώσσα και να αναπτύσσονται ισομερώς και οι τέσσερις τύποι νοημοσύνης.

Η παρούσα εργασία ανάδειξε την ενασχόληση των μαθητών του ΠΛΠΠ με τη βυζαντινή και αναγεννησιακή ζωγραφική. Στα παραγόμενα των δύο πολιτιστικών προγραμμάτων συγκαταλέγονται ένας συλλογικός τόμος, ένα λεύκωμα βυζαντινών προσωπογραφιών, ένα εργαστήριο κατασκευής ψηφιδωτών και τέλος ένα βιωματικό εργαστήριο για τον Δομήνικο Θεοτοκόπουλο. Το περιεχόμενο των προαναφερόμενων παραγόμενων περιλαμβάνει τη σπουδή των δύο καλλιτεχνικών ρευμάτων και αναδεικνύει πέρα των άλλων, κυρίως το αντιρρεαλιστικό ιδεώδες της βυζαντινής αγιογραφίας και το αντίστοιχο φυσιοκρατικό ιδεώδες της αναγεννησιακής ζωγραφικής.

Η μελέτη του βυζαντινού αντιρρεαλισμού επιτεύχθηκε μέσα από τη διενέργεια αισθητικού υπομνηματισμού σπουδαίων δειγμάτων της Κρητικής και Μακεδονικής Σχολής αγιογραφίας καθώς επίσης κατά τη διάρκεια των σχεδιαστικών σταδίων της βυζαντινής προσωπογραφίας και τα εργαστηριακά στάδια κατασκευής ψηφιδωτού. Αντίστοιχα η σπουδή του αναγεννησιακού φυσιοκρατισμού επιτεύχθηκε μέσα από την προσέγγιση των μεγάλων σχολών της Αναγέννησης (Ρώμη, Φλωρεντία, Βενετία) και τον αισθητικό υπομνηματισμό έργων σημαντικών εκφραστών αυτής της Τέχνης όπως Ραφαήλ, Μιχαήλ Άγγελος, Τζιόττο. Τέλος η μελέτη του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου ανέδειξε στους μαθητές την σύνθεση των δύο καλλιτεχνικών ρευμάτων και την συνύπαρξη του βυζαντινού αντιρρεαλισμού με τον αναγεννησιακό φυσιοκρατισμό που διαπερνά το έργο του μεγάλου καλλιτέχνη.

«Η μορφή, δημιουργημένη απ' τον άνθρωπο, προτείνει πάντα μια διαφορετική πραγματικότητα, από την εμπειρικά αισθητή, που είναι μορφοποιημένη έξω απ' το ανθρώπινο είδος, δηλαδή την φύση. Αυτή η άλλη πραγματικότητα, σαν εφικτή ουτοπία είναι η τρυφερή υπαγόρευση του έργου τέχνης στο αδιάφορο αντί του σύγχρονου

ανθρώπου. Την επαναστατική του τρυφερότητα, βοηθό στην επιθυμητή χειραφέτηση, θα ήταν κρίμα να μην αφευθούν ποτέ ν' ακούσουν όλα τα νέα παιδιά που σήμερα φοιτούν στα σχολεία μας» (Ανδριόπουλος Γ. 2012)

Βιβλιογραφία

Ανδριόπουλος, Γ. *Αισθητική Αγωγή 1* . Ανακτήθηκε στις 2 -10-2015 από τον ιστότοπο Για την εκπαίδευση <http://dyscolo.blogspot.gr/2008/03/1.html>

Βρεττός, Ιωάννης Ε. (1999). *Εικόνα και Σχολικό Εγχειρίδιο-Επιλογή, Μεθοδολογική προσέγγιση*. Ανάγνωση. Αθήνα.

Cassirer, Ernst (1994). *Η παιδευτική αξία της Τέχνης*, μετάφρ. Γερ. Λυκιαρδόπουλος. Αθήνα: Έρασμος.

Efland, Arthur (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum* . New York: Teachers College, Columbia University.

Eisner, Elliot (2002). *The Arts and the Creation of Mind* . New Haven & London: Yale University Press

Fowler, Charles (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. New York: Oxford University Press.

Gardner, Howard (1990). *Art Education and Human Development* . Los Angeles: Getty Education for the Arts.

Gloton, Robert (1976). *Η Τέχνη στο Σχολείο*, μετάφρ. Α. Σαφαρίκας & Η. Βιγγόπουλος, Αθήνα: Νικόδημος.

Heidegger, Martin (1986). *Η προέλευση του έργου Τέχνης*, μετάφρ. Γ. Τζαβάρας, Αθήνα: Δωδώνη.

Μαλαφάντης, Κ., Καρέλα, Γ. *Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι τέχνες στην εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την τέχνη*. Πρακτικά Συνεδρίου Η ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (11-13 Μαΐου 2012) τ. Α

Perkins, David (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art* . Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Τριλιανός, Αθανάσιος (2009). *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα Wick, Rainer K. (2000).

Αριθμητική προσομοίωση διφασικής ροής σταγόνων σε κλειστούς αγωγούς

Χρισταφάκης Αστέριος
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.12.04-Μηχανολόγος
 Διδάκτορας ΕΜΠ
 astchristafakis@sch.gr

Περίληψη

Παρουσιάζονται με απλουστευτικό εισαγωγικό τρόπο, βασικά σημεία σύγχρονης επιστημονικής μεθοδολογίας αριθμητικής προσομοίωσης και χαρακτηριστικά ερευνητικά αποτελέσματα στον τομέα της Υπολογιστικής Ρευστομηχανικής (*CFD*). Συγκεκριμένα προσομοιώνεται με την ανάπτυξη και χρήση λογισμικού η μεταβατική διφασική ροή σταγόνων σε κλειστούς δισδιάστατους ή αξονομετρικούς αγωγούς ευθύγραμμους και διαφόρων σχημάτων όπως στένωση, διεύρυνση, ταφ. Με τους αδιάστατους χαρακτηριστικούς αριθμούς: Reynolds (Re), λόγο ιξωδών των φάσεων (λ), τριχοειδή (Ca) και Weber (We), μελετάται η παραμόρφωση και η μετανάστευση σταγόνων όπως παρασύρονται από την πρωτεύουσα συνεχή φάση υγρού διαφορετικού ιξώδους σε συνθήκες στρωτής ροής, χαμηλού Re . Τα αποτελέσματα προσφέρουν νέα στοιχεία, συμβάλλουν στην κατανόηση των φαινομένων και είναι ανάλογα με αποτελέσματα της βιβλιογραφίας. Οι αλγόριθμοι της μεθόδου των ισοϋψών (*LSM*) που εξαρτώνται από τις ταχύτητες του πεδίου ροής προσδιορίζουν τα περιγράμματα των σταγόνων. Οι διφασικές εξισώσεις *Navier-Stokes* περιέχουν όρους ιξώδους και επιφανειακής τάσης ως εξαρτημένες συναρτήσεις της *LSM*.

Λέξεις-Κλειδιά: Διφασική ροή, αριθμητική προσομοίωση, παραμόρφωση σταγόνας, κλειστός αγωγός.

Εισαγωγή

Η παραμόρφωση και η μετανάστευση σταγόνων σε διφασική ροή μέσα σε κλειστούς αγωγούς παρουσιάζει μεγάλο επιστημονικό και τεχνολογικό ενδιαφέρον, Wörner (2012), Angeli & Hewitt (2000). Τέτοια συστήματα ροής προκύπτουν σε μικροσυστήματα, σε διαδικασίες επεξεργασίας πολυμερών, σε πορώδη μέσα, σε γαλακτώματα, σε δίκτυα σωληνώσεων με πολλά υγρά (πετρέλαια, χημικά), μέσα σε μηχανές, στον ψεκασμό της μελάνης της εκτύπωσης, την βιοϊατρική π.χ. κίνηση - παραμόρφωση ερυθρού αιμοσφαιρίου σε μικρά αγγεία, Secomb (2011). Για τις ροές υγρού σε υγρό, τα διαθέσιμα πρότυπα ροής δεν είναι επαρκή και η αριθμητική προσομοίωση των διφασικών ροών με H/Y μέσα σε αγωγούς σύνθετης γεωμετρίας ενδιαφέρει πολύ την σύγχρονη έρευνα. Τέτοια εξειδικευμένα ερευνητικά θέματα δεν είναι αντικείμενο διδακτικής σε σχολεία, αλλά όταν προβληθούν με απλουστευτικό εισαγωγικό τρόπο γίνονται αφορμή για προβληματισμό και έμπνευση. Η παρουσίαση σε εκπαιδευτικούς τονίζει την συμβολή της διαθεματικότητας (μαθηματικά, λογισμικό, μηχανολογία, τεχνολογικές ανάγκες) στην μελέτη ενός καινοτομικού επιστημονικού θέματος που απασχολεί σε διεθνές επίπεδο.

Μεθοδολογία αριθμητικής προσομοίωσης διαφορικών ροών σταγόνων

Η μέθοδος που παρουσιάζεται στην διδακτορική διατριβή, Χρισταφάκης (2011) και στην Christafakis & Tsangaris (2008), αποτελείται από δύο ξεχωριστές αριθμητικές μεθοδολογίες που συμπλέκονται σε ένα πεπλεγμένο αλγόριθμο. Υπολογίζεται το συνολικό διαφορικό πεδίο ροής με επίλυση των πλήρων 2D ή αξονομετρικών χρονικά εξαρτώμενων εξισώσεων *Navier-Stokes* για Νευτώνεια ασυμπίεστα, συνεκτικά ρευστά με επιφανειακή τάση μεταξύ των φάσεων. Κατά την εξέλιξη του φαινομένου, ανιχνεύεται η διεπιφάνεια που χωρίζει τις φάσεις των δύο ρευστών (σταγόνων και συνεχούς φάσης) με αλγορίθμους της *Level-Set Method (LSM)* ή «μεθόδου των ισοϋψών», Osher & Fedkiw (2003). Η *LSM* εισάγει την συνάρτηση *level-set* ή «συνάρτηση των ισοϋψών» ή f σε κάθε χρονική στιγμή και χρησιμοποιεί τις ταχύτητες του πεδίου ροής. Στο Σχ.1 αναγράφονται οι βασικές εξισώσεις του διαφορικού αλγορίθμου, όπου \mathbf{u} : ταχύτητα, ρ : πυκνότητα, μ : ιξώδες, \mathbf{D} : τανυστής παραμόρφωσης δ : συνάρτηση Dirac,

κ

:

κ

α

μ

Εξίσωση ορμής N-S	$\mathbf{u}_t + \mathbf{u} \cdot \nabla \mathbf{u} + \frac{\nabla p}{\rho(\phi)} = \frac{1}{\rho(\phi)} \left(\frac{1}{Re} \nabla \cdot (\mu(\phi) \mathbf{D}) - \frac{1}{We} \kappa(\phi) \delta(\phi) \nabla \phi \right)$	(1)
Εξίσωση συνέχειας	$\nabla \cdot \mathbf{u} = 0$	(2)
Εξίσωση Ισοϋψών	$\phi_t + (\mathbf{u} \cdot \nabla) \phi = 0 \quad \text{και} \quad \phi(\mathbf{x}, 0) = 0$	(3)
Εξίσωση Επαναρχικοποίησης Ισοϋψών	$\frac{\partial \phi}{\partial t} + S(\phi_0)(\nabla \phi - 1) = 0$	(4)
Υβριδική Εξίσωση Επαναρχικοποίησης Ισοϋψών για διατήρηση μάζας	$\frac{\partial \phi}{\partial t} + (A_0 - A(t)) \cdot (-P + \kappa(\phi) \cdot \nabla \phi) = 0$	(5)

δ

ι

Σχ.1 Βασικές εξισώσεις του διαφορικού αλγορίθμου.

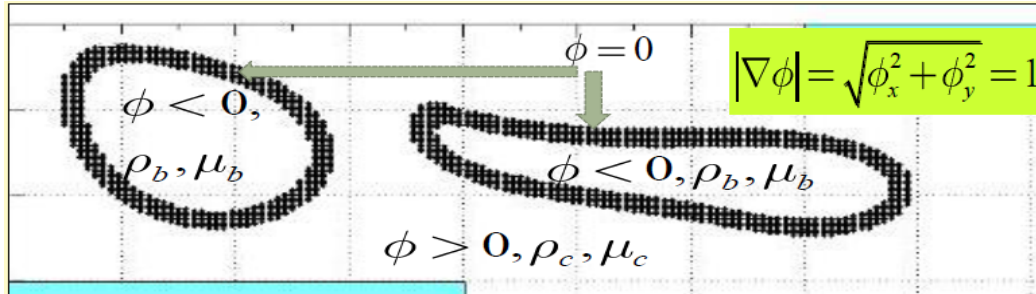
Οι όροι ιξώδους και επιφανειακής τάσης των εξισώσεων *N-S* είναι εξαρτημένες συναρτήσεις της f . Η διεπιφάνεια, Σχ.2, αντιστοιχεί στα σημεία, όπου $f = 0$. Εάν το σημείο είναι μέσα στην σταγόνα, ορίζεται $f < 0$. Εάν το σημείο είναι έξω από την σταγόνα, ορίζεται $f > 0$. Σε κάθε σημείο εκτός της $f = 0$, η τιμή της f καθορίζεται ίση με την προσημασμένη απόσταση του σημείου από τη διεπιφάνεια. Τότε $grad f = 1$, ώστε οι υπολογισμοί των παραγώγων (κλίσεων) της f να είναι έγκυροι. Η επιφανειακή τάση, το ιξώδες και η πυκνότητα του ρευστού ορίζονται σε κάθε σημείο του πεδίου ροής ως

α

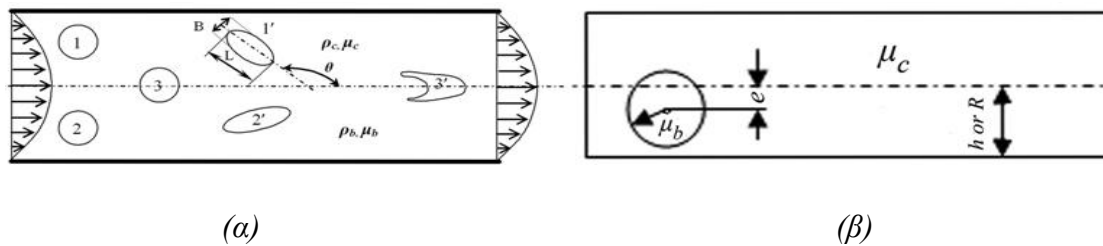
ς

$S(f_0)$: συνάρτηση πρόσημου που υπολογίζεται με αλγοριθμικά αριθμητικά σχήματα. A_0 και $A(t)$ είναι η επιφάνεια (μάζα) της σταγόνας για $t=0$ και t και $P = -5$, συντελεστής για την εξισώση της μεθόδου Osher & Fedkiw. Επίσης ορίζεται η ισοσταθμιστική

συναρτήσεις της f . Η διεπιφάνεια δεν ορίζεται απολύτως αιχμηρή, αλλά καθορίζεται να έχει πεπερασμένο σταθερό πάχος, 2ϵ , που είναι της τάξεως μεγέθους του χωρικού βήματος του πλέγματος, Δx . Η ασυνέχεια των μεγεθών στο πάχος 2ϵ της διεπιφάνειας υπολογίζεται με αριθμητικά σχήματα των συναρτήσεων *Heaviside* και *Dirac* δέλτα.



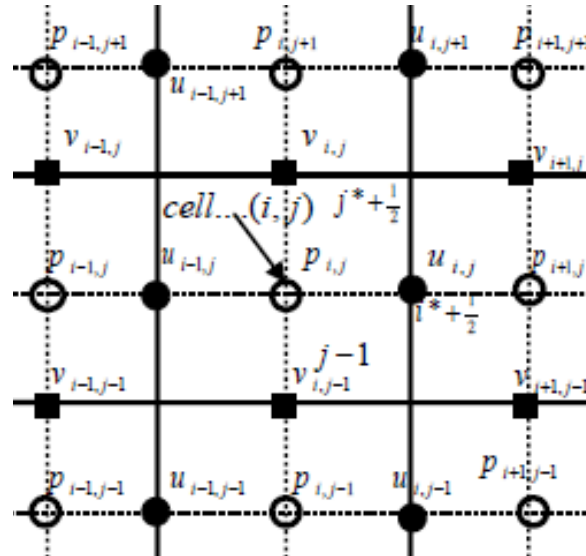
Σχ.2. Η συνάρτηση f ορίζεται σε κάθε σημείο του πεδίου ροής. Η διεπιφάνεια αντιστοιχεί στα σημεία, όπου $f = 0$.



Σχ.3 (α) Σχηματική παραμόρφωση τριών κυκλικών σταγόνων (1,2,3) μέσα σε αγωγό σε διαφορικό πεδίο ροής λόγω διαφοράς πίεσης. Η ροή απεικονίζεται στο αρχικό και σε στιγμιότυπο, t' . (β) Απόσταση του κέντρου σταγόνας, e .

Για τον καθορισμό του εξεταζομένου προβλήματος ορίζονται τα ακόλουθα μεγέθη ως δεδομένα. Η αρχική κατανομή (προφίλ) ταχύτητας είναι στρωτής ροής Poiseuille της συνεχούς φάσεως. e : η απόσταση του κέντρου της εισαχθείσας σταγόνας από τον άξονα της συμμετρίας του αγωγού. h : το ημι-πλάτος του καναλιού. R : Η ακτίνα του κυλινδρικού αγωγού. ρ_b, μ_b : πυκνότητα και ιξώδες των σταγόνων. ρ_c, μ_c πυκνότητα και ιξώδες της συνεχούς φάσης, ($\rho_b = \rho_c$). r : ακτίνα της αρχικής κυκλικής σταγόνας στην είσοδο του αγωγού. D_h : η υδραυλική διάμετρος του αγωγού: για τα 2-D κανάλια ή για τους κυλινδρικούς αγωγούς. Υπολογίζονται δύο βαθμωτά μέτρα, κατά Taylor (1934), που περιγράφουν ποσοτικά την γεωμετρία και το μέγεθος της παραμόρφωσης της σταγόνας: η «παράμετρος παραμόρφωσης», $D=(L-B)/(L+B)$, όπου L και B είναι το μήκος και το πλάτος του σταγόνας αντίστοιχα και θ η «γωνία κλίσης», προσανατολισμού του σταγόνας ως προς τον άξονα του αγωγού, Σχ.3. Ο «λόγος παραμόρφωσης», $E.R.$: λόγος του εκάστοτε μήκους της παραμορφωμένης σταγόνας προς την διάμετρο της αρχικά εισαγομένης σταγόνας. Δεδομένα για την αριθμητική προσομοίωση ορίζονται οι αδιάστατοι χαρακτηριστικοί αριθμοί: Reynolds (Re), λόγος ιξωδών των φάσεων (λ), τριχοειδής (Ca), Weber (We) και οι αδιάστατοι παράμετροι: μέγεθος σταγόνων k , όπου $k=r/h$ ή r/R , εκκεντρότητα δ , όπου $\delta=e/h$ ή e/R , Σχ.3. Οι χωρικές συντεταγμένες:

$x'=x/h$ ή x/R , $y'=y/h$ ή y/R . Χρόνος : $t'=t \cdot U/h$ ή $t'=t \cdot U/R$. Ταχύτητες: $u'=u/U$ και $v'=v/U$. Πίεση: $p'=p/(\rho_c \cdot U^2)$. Πυκνότητα δια ρ_c : $\rho'=\rho/\rho_c$. Ιξώδες δια μ_c : $\mu'=\mu/\mu_c$. Στους υπολογισμούς για απλότητα καταργούνται οι τόνοι.



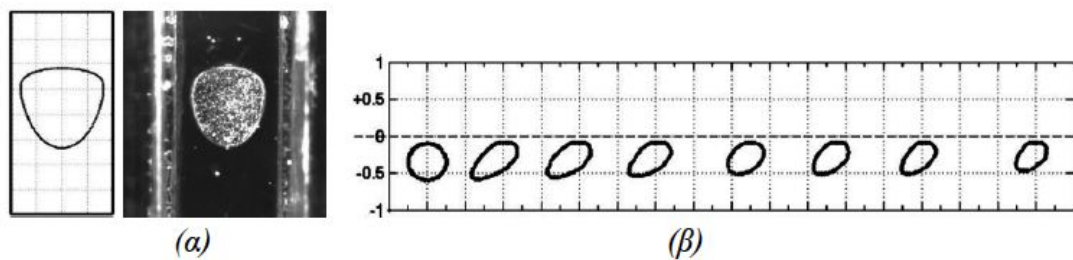
Σχ.4. Το ομοιόμορφο καρτεσιανό μετατοπισμένο πλέγμα τύπου MAC της μελέτης.

Ο αλγόριθμος διακριτοποιείται σε ομοιόμορφα καρτεσιανά μετατοπισμένα πλέγματα, Σχ.4, τύπου MAC με σχήματα πεπερασμένων διαφορών σε καρτεσιανές ή κυλινδρικές συντεταγμένες, Griebel et al. (1998). Έστω x είναι η οριζόντια ή αξονική διεύθυνση, y η εγκάρσια ή ακτινική διεύθυνση. Οι ταχύτητες του πεδίου ροής: u στα μέσα των δεξιών καθέτων πλευρών, v στα μέσα των επάνω οριζοντίων πλευρών, p, ρ, μ, φ : στο κέντρο της κυψέλης (i,j) , dx και dy τα χωρικά βήματα στις κατευθύνσεις x και y . Επίσης για το πεδίο ροής απαιτούνται αρχικές συνθήκες και οριακές συνθήκες: π.χ. μη ολίσθησης στα τοιχώματα του αγωγού, εισροής στην αριστερή είσοδο, εκροής στην έξοδο του αγωγού, ελεύθερης ολίσθησης στον άξονα αξονομετρικού αγωγού. Για την υλοποίηση των αλγορίθμων της μελέτης αναπτύχθηκε το λογισμικό NaSt-LSM με σύγχρονες δομές προγραμματισμού μεγάλης κλίμακας. Ενσωματώνει δομές αλγορίθμων της LSM ανοικτού κώδικα όπως αριθμητικά σχήματα τύπου WENO, TVD Runge-Kutta, αλγόριθμους 2^{ης} τάξης ακρίβειας της δ . Το NaSt-LSM αναδείχτηκε εύχρηστο, ευέλικτο, ευσταθές, προσαρμόσιμο, τροποποιήσιμο, επεκτάσιμο και αξιόπιστο υπολογιστικό εργαλείο ικανοποιητικής αριθμητικής ακρίβειας.

Μελέτη χαρακτηριστικών περιπτώσεων διαφασικής ροής

Μελετήθηκαν, Χρισταφάκης (2011), Christafakis & Tsangaris (2012, 2008), χαρακτηριστικές μεταβατικές διαφασικές 2D και αξονομετρικές ροές μέσα σε κλειστούς ευθύγραμμους αγωγούς και αγωγούς σύνθετης γεωμετρίας με σταθερά, άκαμπτα ευθύγραμμο ή καμπύλο τοιχώματα όπως στενώσεις, διαστολές, στενώσεις και διαστολές με ή χωρίς καμπύλες εξομάλυνσης (καμπυλόγραμμα όρια), διακλαδώσεις ταφ και διπλές

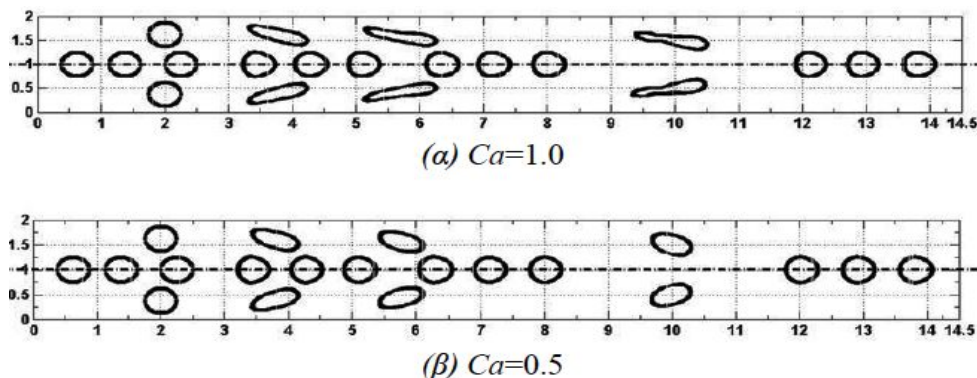
γωνίες, τοξωτή στένωση-διεύρυνση και κυματοειδής ημιτονοειδής ευθύγραμμος αγωγός. Οι παραπάνω διφασικές ροές προσομοιώνουν αντίστοιχες ροές στην μικροκυκλοφορία του αίματος. Μοντελοποιείται και μελετάται η κίνηση διατάξεων σταγόνων που διασπείρονται και μεταναστεύουν μέσα στην πρωτεύουσα συνεχή φάση σε πεδίο ροής Hagen-Poiseuille της συνεχούς φάσης ή ροή Couette. Σε κάθε περίπτωση αρχικά εξασφαλίζεται η σύγκλιση του αντίστοιχου μονοφασικού πεδίου της κύριας φάσης. Στο Σχ.5 γίνεται (α) σύγκριση του μοντέλου με πειραματικά αποτελέσματα, Fig.9 (α9) της Mathioulakis (2005): παραμόρφωση σταγόνων ελαίου σιλκόνης με κινηματικό ιξώδες 356 cSt που διεσπάρησαν στην κύρια φάση από καστορέλαιο με κινηματικό ιξώδες 696 cSt σε σωλήνα τετραγωνικής διατομής $5 \times 5 \text{ mm}^2$: $Re=0.5$, $We=0.5$, $Ca=1.0$, $\lambda=0.51$, $k=0.8$, $\delta=0$ και (β) αριθμητική σύγκριση του μοντέλου με τα αποτελέσματα των Fig.14c στην Zhou & Pozrikidis (1994), $Re=2$, $Ca=1$, $\lambda=10$, $k=0.25$, $\delta=0.35$.



Σχ.5 Σύγκριση του μοντέλου(α) με πειραματικά (β) αριθμητικά δεδομένα.

Επίσης υπολογίζονται ρευστοδυναμικά μεγέθη στο χωρίο υπολογισμού για επιλεγμένα στιγμιότυπα της ροής. Μελετώνται απεικονίσεις των ισοταχών του πεδίου της αδιάστατης ταχύτητας $X=[(u^2+v^2)]^{1/2}/U$ ή u/U , το αδιάστατο διανυσματικό ροϊκό πεδίο (u/U , v/U). Επίσης οι διαμήκειες και εγκάρσιες κατανομές (προφίλ) της αδιάστατης οριζόντιας ταχύτητας u/U σε επιλεγμένες θέσεις x κατά μήκος του αγωγού ή της εγκάρσιας ταχύτητας v/U σε επιλεγμένες θέσεις y κατά πλάτος του αγωγού, όπως στην περίπτωση διακλάδωσης ταφ και οι διαμήκειες κατανομές ή ισοταχείς του πεδίου της αδιάστατης πίεσης.

Αποτελέσματα



Σχ.6. Πέντε σταγόνες σε 2-D αγωγό: $Re=40$, $\lambda=4$, $\delta=0$, $k=0.25$, $t'=0, 2, 4, 8$.

Στα αριστερά ευθύγραμμου αγωγού διασπείρονται πέντε κυκλικές σταγόνες μέσα στη συνεχή φάση και κινούνται προς τα δεξιά, Σχ.6. Οι δύο εισάγονται κάθετα και συμμετρικά της μέσης γραμμής του καναλιού ενώ οι τρεις άλλες σταγόνες εισάγονται σε παράταξη πάνω στην μέση γραμμή. Παρατηρήσεις: Οι σχεδόν απαραμόρφωτες μορφές του πυρήνα των μικρών κεντρικών σταγόνων μοιάζουν με το πρότυπο τραίνου ή στιβάδας νομισμάτων και συμπεριφέρονται ως άκαμπτο σώμα με ταχύτητα U . Οι έκκεντρα τοποθετημένες σταγόνες κοντά στο πάνω και κάτω τοίχωμα, παραμορφώνονται πολύ έντονα κινούμενες μέσα σε αργοκίνητο δακτυλιοειδές στρώμα ροής. Για χαμηλό Ca η παραμόρφωση των επιμηκυσμένων σταγόνων διαμορφώνει ωοειδείς μορφές. Για υψηλό Ca η παραμόρφωση των επιμηκυσμένων σταγόνων διαμορφώνει περίγραμμα αλτήρα. Οι πλευρές της σταγόνας επιπεδώνονται βαθμιαία και τελικά η σταγόνα αναπτύσσει μια λεπτή «μέση». Ο ρυθμός επιμήκυνσης αυξάνει και το πλάτος των κεντρικών και πίσω τμημάτων της σταγόνας μειώνεται πολύ γρήγορα. Κατάντη της ροής, το μπροστινό μέρος των σταγόνων διατηρεί το σχεδόν κυκλικό περίγραμμά του.

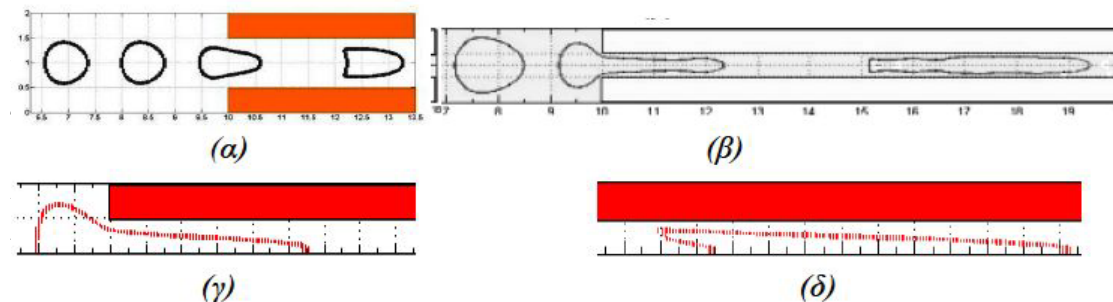
Σε δισδιάστατο κανάλι με απότομη στένωση με λόγο συστολής, $\Lambda.S.=0.5$, Σχ.7(α), διασπείρονται τέσσερες σταγόνες: $Re=20$, $We=5.7143$, $Ca=0.2857$, $\lambda=4$, $\delta=0$, $k=0.4$. Οι σταγόνες μεταφέρονται από το ρεύμα της πρωτογενούς φάσης και τελικά στριμώχνον

ν
τ
α
ι

σ

Στο Σχ.7(β), $\Lambda.S.=0.7$: $Re=20$, $We=1$, $Ca=0.05$, $\lambda=4$, $\delta=0$, $k=0.7$, οι τρεις μεγάλες σταγόνες μέσα στην στένωση επιμηκύνονται πολύ πιο έντονα και με την τάση να δημιουργούν μορφές τύπου αλτήρα (με λαιμό που σταδιακά μετακινείται προς την ουρά της σταγόνας). Η ροή φαίνεται αισθητά ταχύτερη και η απομάκρυνση των σταγόνων είναι αισθητά μεγαλύτερη με έντονη παραμόρφωση, $D=0.31-0.85$, ($E.R.=1.37-3.43$). Στην αξονοσυμμετρική στένωση με $\Lambda.S.=0.5$, Σχ.7(γ) και (δ) : $Re=20$, $We=2$, $Ca=0.1$, $\lambda=4$, $k_1=0.8$, $k_2=0.6$, $L=15$, $R=1$, πλέγμα 400X60, το ρευστό αναγκάζεται να κινηθεί προς την αξονική γραμμή με πολύ μεγάλη ταχύτητα λόγω της επιπλέον πτώσης της πίεσης στη στένωση. Η σταγόνα μέσα στην στένωση επιμηκύνεται πολύ έντονα, $D=0.75$ και θναπτύσσεται στο μέτωπο της ρύγχος και στο πίσω μέρος εμφανής ουρά-πτερύγιο.

η



π

ί

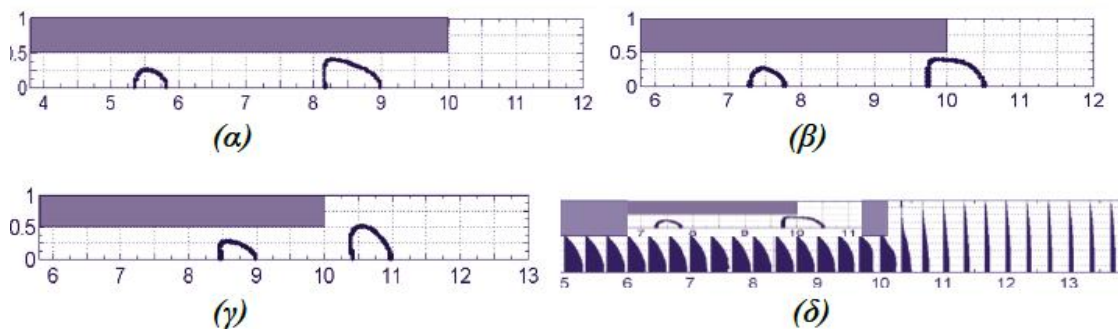
ε

σ

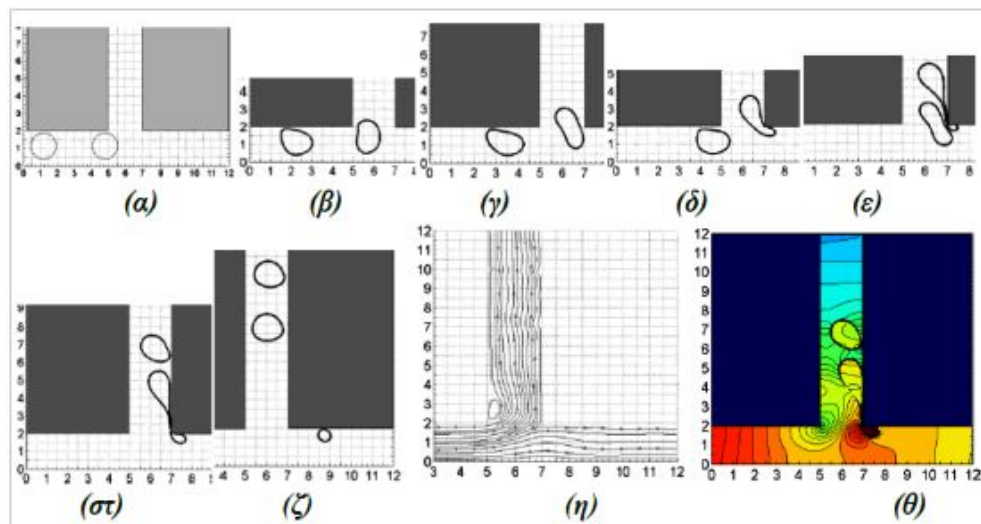
η

Σχ.7. Παραμόρφωση σταγόνων σε απότομη Στένωση. (α) Δισδιάστατη με $A.S.=0.5$, (β) Δισδιάστατη με $A.S.=0.7$, (γ) και (δ) Αξονοσυμμετρική με $A.S.=0.5$.

Σε απότομη αξονοσυμμετρική διεύρυνση με λόγο διαστολής, $A.A.=2:1$, Σχ.8, διασπείρονται δύο άνισες σταγόνες: $Re=20$, $We=4$, $Ca=0.2$, $\lambda=4$, $k1=0.8$, $k2=0.5$. Ο αγωγός έχει μήκος $L=30$, ($x/R=0-30$) και η διεύρυνση είναι μεταξύ 10-30. Πλέγμα 900X80. Η ανακούφιση του σχήματος της πρώτης σταγόνας δίνει D αρνητική με ελάχιστη τιμή $D=-0.22$, Σχ.8(γ) που στην συνέχεια τείνει να μηδενιστεί. Στην δεύτερη σταγόνα η παραμόρφωση είναι πολύ μικρή, $D=0.06$ στην στένωση και $D=-0.03$ στην διεύρυνση. Σε διφασική ροή σε απότομη δισδιάστατη διακλάδωση ταφ 90° , Σχ.9, όπου δύο σταγόνες διασπείρονται: $Re=20$, $We=2$, $Ca=0.1$, $\lambda=4$, $\delta=-0.14$, $k=0.744$, Χρισταφάκης, & Τσαγγάρης (2012), παρατηρείται μεγάλη διάτμηση και τελικά διάσπαση των σταγόνων.



Σχ.8 (α),(β),(γ) Παραμόρφωση σταγόνων σε απότομη αξονοσυμμετρική διεύρυνση με λόγο διαστολής, $A.A.=2:1$, (δ) Απεικόνιση, των αδιάστατων διανυσματικών ροϊκών διφασικών πεδίων (u/U , v/U) κατά μήκος της Διεύρυνσης.



Σχ.9. Απότομη διακλάδωση ταφ 90° . (α-ζ) Διφασική ροή δύο σταγόνων. (η). Γραμμές ροής από το αδιάστατο διανυσματικό ροϊκό πεδίο (u/U , v/U), (θ) Απεικόνιση των κατανομών (ισοσταχών) του πεδίου της αδιάστατης πίεσης $p/(\rho c U^2)$.

Συμπεράσματα

Παρουσιάζονται με απλουστευτικό εισαγωγικό τρόπο, για ενημέρωση της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, βασικά σημεία σύγχρονης διαθεματικής, επιστημονικής μεθοδολογίας και ερευνητικών αποτελεσμάτων. Το θέμα της έρευνας είναι η αριθμητική προσομοίωση διφασικής ροής σταγόνων μέσα σε κλειστούς ευθύγραμμους αγωγούς και αγωγούς σύνθετης γεωμετρίας με μεθοδολογίες της υπολογιστικής ρευστομηχανικής (*CFD*) με λογισμικό που αναπτύχθηκε ή προσαρμόστηκε κατάλληλα. Για την ανίχνευση της διεπιφάνειας των υγρών φάσεων χρησιμοποιούνται αλγόριθμοι της μεθόδου των ισοϋψών (*LSM*) υπολογισμένοι με βελτιστοποιημένους μαθηματικούς τύπους. Παρουσιάζονται χαρακτηριστικά αποτελέσματα προσομοίωσης της παραμόρφωσης και μετανάστευσης σταγόνων όπως παρασύρονται από την πρωτεύουσα συνεχή φάση υγρού διαφορετικού ιξώδους σε συνθήκες στρωτής ροής. Τα αποτελέσματα προσφέρουν νέα στοιχεία, συμβάλλουν στην κατανόηση των διφασικών φαινομένων και είναι ανάλογα με αντίστοιχα αποτελέσματα της βιβλιογραφίας σε τεχνολογικές εφαρμογές και την βιορευστομηχανική, ειδικότερα την παραμόρφωση του ερυθρού αιμοσφαιρίου στην μικροκυκλοφορία του αίματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Χρισταφάκης, Α., & Τσαγγάρης, Σ. (2012). Διφασική ροή σταγόνων σε διακλάδωση ταφ. *Πρακτικά του εθνικού συνεδρίου ΡΟΗ, 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φαινόμενα Ροής Ρευστών*. 16-17 Νοεμβρίου 2012, Βόλος.
- Χρισταφάκης, Α. (2011). *Αριθμητική προσομοίωση διφασικής ροής μη αναμειγνυόμενων ρευστών σε κλειστούς αγωγούς με εφαρμογή στη μικροκυκλοφορία του αίματος* (Διδακτορική Διατριβή). ΕΜΠ, Σχολή: Μηχανολόγων Μηχανικών. (Διαθέσιμο online: <https://dspace.lib.ntua.gr/dspace2/handle/123456789/4729>).
- Angeli, P. & Hewitt, G.F. (2000). Flow structure in horizontal oil-water flow. *Inter. J. of Multiphase Flow*, 26 , 1117-1140.
- Christafakis, A.N. & Tsangaris, S. (2008). Two-phase incompressible flows of droplets in contractions and double bends. *Engineering Applications of Computational Fluid Mechanics*, 2(3) , 299–308. CSE Dept., the H.K. PolyU, ISSN 1997-003X, (Διαθέσιμο online: <http://jeacfm.cse.polyu.edu.hk>).
- Griebel, M., Dornseifer, T. & Neunhoffer, T. (1998). *Numerical Simulation in Fluid Dynamics, a Practical Introduction*. SIAM, Philadelphia.
- Mathioulakis, D.S. (2005). Droplet deformation in an unsteady flow field: an experimental study. *Proceedings of 1st IC-EpsMsO*. 6-9 July 2005, Athens, Greece.
- Osher, S. & Fedkiw, R. (2003). *Level Sets Methods and Dynamic Implicit Surfaces*. Springer-Verlag, New York.

- Secomb, T.W. (2011). Mechanics and computational simulation of blood flow in microvessels. *Medical Engineering & Physics*, 33 , 800–804.
- Taylor, G.I. (1934). The formation of emulsions in definable fields of flow. *Proceedings of Royal Society of London, Ser A*, 146 , 501-523.
- Wörner, M. (2012). Numerical modeling of multiphase flows in microfluidics and micro process engineering: a review of methods and applications. *Microfluid Nanofluid*, 12 , 841–886. doi:10.1007/s10404-012-0940-8.
- Zhou, H. & Pozrikidis, C. (1994). Pressure-driven flow of suspensions of liquid drops. *Physics of Fluids*, 6 , 80-94.

Διερεύνηση των αντιλήψεων των Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και ειδικότερα το Facebook και τους κινδύνους του στους μαθητές

Μανικάρου Μεταξούλα

Δρ. Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων

manikarou.m@gmail.com

Περίληψη

Το Facebook αποτελεί το πλέον δημοφιλές Μέσο Κοινωνικής Δικτύωσης (Ζαχαρής, 2011• Μακροβασίλης, κ.ά, 2012• Νικολοπούλου & Γιαλαμάς, 2011• Παπαθανασόπουλος, κ.ά, 2013), με ενεργούς χρήστες 1 δισεκατομμύριο 400 εκατομμύρια (StatisticBrain, 2015). Επίσης, το 59% των παιδιών 9-16 ετών έχουν προφίλ σε ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης (EU Kids Online, 2011), το 73% των εφήβων χρησιμοποιούν δικτυακούς τόπους κοινωνικής δικτύωσης και ως επί το πλείστον το Facebook (TVXS, 2010), το οποίο αποτελεί σημαντικό μέρος της καθημερινότητά τους (Μπράτιτσης κ.ά., 2010). Σε ό,τι αφορά μάλιστα το ερευνητικό πεδίο, η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι υπάρχουν πολλές έρευνες αναφορικά με το Facebook, οι οποίες επικεντρώνονται σε έφηβους και ελάχιστες σε εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι αντιλήψεις των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (Μ.Κ.Δ.) και ειδικότερα το Facebook, καθώς και τους κινδύνους που απορρέουν από τη χρήση του Facebook για τους μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (Μ.Κ.Δ.), Καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Facebook, ψηφιακή ασφάλεια, ιδιωτικότητα.

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της κοινωνικής δικτύωσης, ως μια από τις κυριότερες χρήσεις του διαδικτύου, έχει αποκτήσει τεράστιες και ανυπολόγιστες διαστάσεις με τη συμμετοχή εκατομμυρίων ανθρώπων διαφόρων ηλικιών, ποικίλων κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών, ιδεολογικών στρωμάτων, επαγγελματικών ενασχολήσεων και μορφωτικών επιπέδων. Ως Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης (Μ.Κ.Δ.), θεωρούνται οι Διαδικτυακοί Τόποι που στοχεύουν στη δημιουργία on-line κοινοτήτων από ανθρώπους με κοινά ενδιαφέροντα και δραστηριότητες και παρέχουν ως υπηρεσία την παραγωγή και δημοσίευση περιεχομένου από τους ίδιους τους χρήστες του Διαδικτύου (Τζικόπουλος, 2013).

Σύμφωνα με τον Παπαθανασόπουλο, κ.ά. (2013), υπάρχουν έξι κατηγορίες Μ.Κ.Δ.: α) Κοινωνικά Δίκτυα: ιστότοποι που παρέχουν τη δυνατότητα δημιουργίας ιστοσελίδων, επικοινωνίας και διαμοιρασμού περιεχομένου (π.χ. Facebook, MySpace, LinkedIn), β) Blogs (ή ιστολόγια): διαδικτυακά «έντυπα» ημερολογιακού χαρακτήρα, γ) Wikis: ιστότοποι που αντιμετωπίζονται ως κοινόχρηστα έγγραφα ή βάση δεδομένων και επιτρέ-

πουν την προσθήκη περιεχομένου ή την επεξεργασία των ήδη υπαρχόντων πληροφοριών (π.χ. Wikipedia), δ) Podcasts: ηχητικοί και βίντεο-φάκελοι, ε) Forums: χώροι για διαδικτυακή συζήτηση και στ) Κοινότητες περιεχομένου, οι οποίες οργανώνουν και μοιράζονται συγκεκριμένα είδη περιεχομένου (YouTube, Flickr, del.icio.us). Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Τζικόπουλου (2013), διακρίνουμε τα Μ.Κ.Δ. σε αυτά τα οποία είναι βασισμένα: α) στην κοινωνική δικτύωση: Κοινωνικά Δίκτυα (Facebook, MySpace, LinkedIn), Ιστολόγια (Blogs), Microblogging (Twitter, Tumblr), Wikis (Wikipedia, Wikinews), β) στο περιεχόμενο: Φωτογραφίες και εικόνες (flickr), Βίντεο (YouTube, Vimeo), Μουσική (MySpace Music), Παρουσιάσεις και αρχεία κειμένων (SlideShare, Scribd), γ) σε μία λειτουργία: Live broadcast (Skype), Bookmark Links (Delicious, Diigo), Events (Eventful), Τοποθεσίες (Foursquare) και δ) στα ενδιαφέροντα: Ειδήσεις (Digg), Reviews (flixtter, goodreads, Yelp), Αγορές (Blippy).

Το δημοφιλέστερο κοινωνικό δίκτυο είναι το Facebook (έτος πρώτης εμφάνισης το 2004), με 1 δισεκατομμύριο ενεργούς χρήστες, σύμφωνα με έρευνα του 2013 (McNaughton, 2013), ενώ δύο χρόνια αργότερα οι χρήστες του ανέρχονται σε 1 δισεκατομμύριο 400 εκατομμύρια (StatisticBrain, 2015). Στην Ελλάδα, η οποία κατατάσσεται στη 30η θέση παγκοσμίως ως προς τη χρήση του, οι εγγεγραμμένοι χρήστες ήταν 3.765.480, ενώ το 2ο εξάμηνο του 2011, αυξήθηκε η δημιουργία νέων λογαριασμών κατά 203.360 χρήστες (Σωτηριάδου & Παπαδάκης, 2013). Οι νέοι, μάλιστα, ηλικίας 18-24 ετών, που είναι χρήστες των σελίδων κοινωνικής δικτύωσης ανέρχονται στο ποσοστό του 98% (StatisticBrain, 2015).

Έρευνες και μελέτες έχουν καταγράψει τους παράγοντες οι οποίοι εξηγούν γιατί το Facebook είναι το πιο δημοφιλές κοινωνικό δίκτυο (Ζαχαρίας, 2011• Μακροβασίλης, κ.ά, 2012• Παπαθανασόπουλος, κ.ά, 2013). Συγκεκριμένα, επιτρέπει την έκφραση της ταυτότητας ενός ατόμου, την κοινωνική σύνδεση και αναζήτηση. Σημαντικό στοιχείο είναι και η ανοιχτή αρχιτεκτονική δομή του, που εκμεταλλεύεται με τον καλύτερο τρόπο τις υπηρεσίες του διαδικτύου. Επίσης, φιλοξενεί φωτογραφίες και δίνει τη δυνατότητα για in-site εφαρμογές και κυρίως παιχνίδια. Ακόμη, αποτελεί ένα αποδοτικό όχημα διαφημιστικών μηνυμάτων, αφού ορισμένες από αυτές τις σελίδες του σταδιακά μετατρέπονται σε δικτυακά μαγαζιά. Η πρόσθεση του κουμπιού «like» (Φεβρουάριος 2009) επιτρέπει τη γνωστοποίηση αυτού που αρέσει στους χρήστες του. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η δυνατότητα που παρέχεται από τα «έξυπνα κινητά» να συνδέονται με το Facebook έχει δώσει στο δίκτυο μια νέα ώθηση σε ό,τι αφορά τη χρήση του.

Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι αντιλήψεις των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και ειδικότερα το Facebook, καθώς και τους κινδύνους που απορρέουν από τη χρήση του Facebook για τους μαθητές. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν: α) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και ειδικότερα για το Facebook; β) Ποιες είναι

οι αντιλήψεις των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την ασφάλεια και την ιδιωτικότητα του Facebook; γ) Ποιος είναι ο βαθμός ενημέρωσης των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους κινδύνους του Facebook αναφορικά με τους μαθητές;

Η έρευνα διεξήχθη τον Απρίλιο του 2015 σε καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανεξαρτήτως ειδικότητας. Το δείγμα επιλέχτηκε με τη μέθοδο της επιλεκτικής-βολικής δειγματοληψίας, δηλαδή του «διαθέσιμου δείγματος». Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν οι καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Αιτωλοακαρνανίας και Ηλείας, περιοχές στις οποίες η ερευνήτρια είχε εργαστεί ως Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων. Επίσης, κλήθηκαν να απαντήσουν και εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, μέσω της ανάρτησης του ερωτηματολογίου στη σελίδα του Facebook της ερευνήτριας.

Πρόκειται για ποσοτική κοινωνική έρευνα και ως ερευνητικό εργαλείο, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, που περιλάμβανε σαράντα μία (41) ερωτήσεις κλειστού τύπου. Σημειώνουμε εδώ ότι η ερώτηση επτά (7) «Ποια από τις υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης χρησιμοποιείτε περισσότερο;» με δυνατότητα επιλογής μίας απάντησης μεταξύ των εξής Μ.Κ.Δ.: «MySpace, LinkedIn, Google+, Facebook, Tumblr, Twitter, Hi5, Καμία», αποτελούσε προβλεπτικό παράγοντα για τη συνέχιση του ερωτηματολογίου. Όσοι, δηλαδή, επέλεξαν το Facebook ως την υπηρεσία κοινωνικής δικτύωσης που χρησιμοποιούν περισσότερο, είχαν τη δυνατότητα να συνεχίσουν το ερωτηματολόγιο, το οποίο από την όγδοη (8) ερώτηση και εξής εξειδικευόταν στο Facebook. Οι ερωτήσεις ήταν διχοτομικού τύπου (Ναι, Όχι), πολλαπλής επιλογής, κλίμακας κατάταξης ή προτίμησης και πεντάβαθμης κλίμακας αξιολόγησης τύπου Likert (καθόλου-λίγο-μέτρια-πολύ-πάρρα πολύ ή ποτέ-σπάνια-συχνά-πολύ συχνά-πάντα).

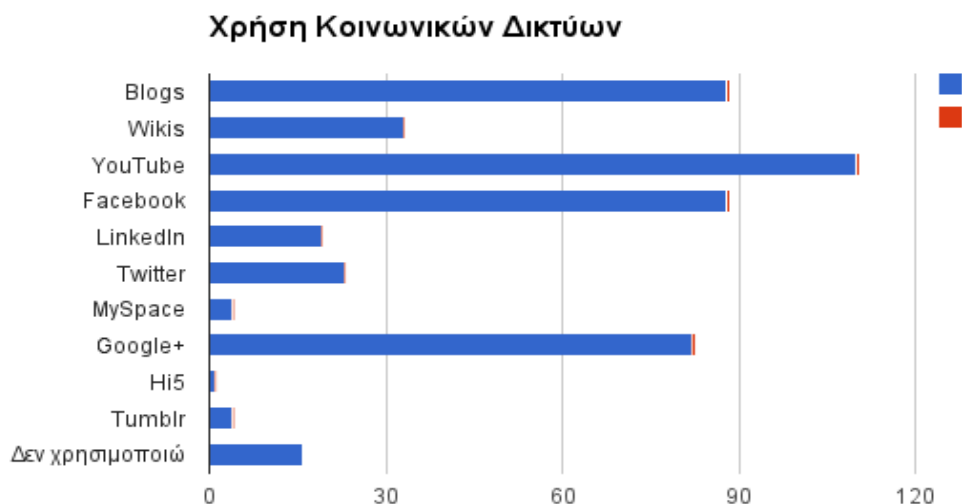
Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε μέσω του διαδικτυακού εργαλείου δημιουργίας των Google Forms και για τη διανομή και συμπλήρωσή του χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά το διαδίκτυο. Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft Excel. Από τις βιβλιογραφικές αναφορές διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν πολλά έτοιμα ερωτηματολόγια σχετικά με το Facebook, τα οποία απευθύνονταν αποκλειστικά στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή και σε εφήβους (ενδεικτικά: Γαλάνη & Καλονάκη· 2014· Γκαλκανόπουλος, 2013· Πανούσος & Πανταζής, 2012· Saferinternet, 2011), αλλά δεν βρέθηκε ερωτηματολόγιο αποκλειστικά εστιασμένο στον συγκεκριμένο πληθυσμό (καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης).

Αποτελέσματα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 150 συνολικά καθηγητές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανεξαρτήτως ειδικότητας, εκ των οποίων το 70% ήταν γυναίκες (105) και το 30% άνδρες (45). Από αυτούς το 56,7% των ερωτηθέντων ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 41-50 ετών (26% στην ηλικία των 31-40 ετών, 12,7% στην ηλικία 51 ετών και άνω, 4,7% στην ηλικία 25-30 ετών).

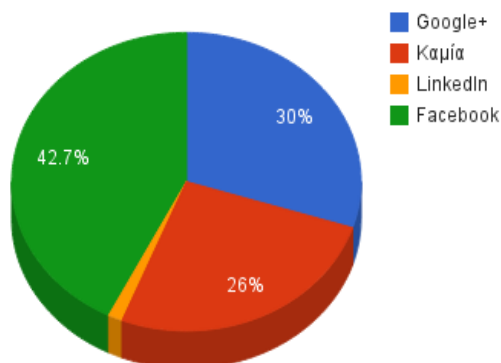
Αντιλήψεις των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και ειδικότερα για το Facebook

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας (σχήμα 1), στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών το YouTube καταγράφηκε ως το πλέον διαδεδομένο κοινωνικό δίκτυο (73,3%), στη δεύτερη θέση ισοβαθμούν τα Blogs και το Facebook (58,7%), ενώ την τρίτη θέση, με μικρή διαφορά κατέχει η Google+ (54,7%). Αξιοσημείωτο είναι ότι δεκαέξι (16) μόνο εκπαιδευτικοί (10,7%) δήλωσαν ότι δεν χρησιμοποιούν κανένα κοινωνικό δίκτυο.



Σχήμα 1: Χρήση Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης

Όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν μία μόνο υπηρεσία κοινωνικής δικτύωσης την οποία χρησιμοποιούν περισσότερο, μεταξύ των εξής επιλογών: «MySpace, LinkedIn, Google+, Facebook, Tumblr, Twitter, Hi5, Καμία», την πρώτη θέση στις προτιμήσεις τους κατέλαβε το Facebook (42,7%) και ακολουθεί με μεγάλη διαφορά η Google+ (30%). Σημαντικό είναι ότι το 1/4 του δείγματος (26%) δήλωσε ότι δεν χρησιμοποιεί καμία από τις προτεινόμενες υπηρεσίες κοινωνικής δικτύωσης. Οι ανωτέρω περιοριστικές επιλογές (σχήμα 2) ως προς τα Μ.Κ.Δ. αποσκοπούσαν στο να εξειδικεύσουν περαιτέρω την έρευνα στο Facebook.



Σχήμα 2: Η περισσότερο χρησιμοποιούμενη υπηρεσία Κοινωνικής Δικτύωσης

Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι χρησιμοποιούν περισσότερο το Facebook, συνέχισαν να απαντούν στο ερωτηματολόγιο, σε ερωτήσεις αποκλειστικά εστιασμένες σε αυτό και μόνο το μέσο κοινωνικής δικτύωσης.

Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι πληροφορήθηκαν για το Facebook «Από φίλους/γνωστούς» (59%) και «Από το Διαδίκτυο» (36,1%), ενώ ξεκίνησαν να το χρησιμοποιούν από «τέσσερα χρόνια και πάνω» (50,8%), και «μεταξύ δύο έως τεσσάρων χρόνων» (34%). Ως προς τη συχνότητα της χρήσης του, ένα μεγάλο ποσοστό το επισκέπτεται «κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα» (67,2%), ενώ το χρονικό διάστημα παραμονής τους σε σύνδεση ανέρχεται «έως 1 ώρα» (57,4%) και «1-2 ώρες» (24,6%) με τη συντριπτική πλειοψηφία (98,4%) να επιλέγει ως χώρο επίσκεψης του Facebook το «Σπίτι», ενώ ένα υπολογίσιμο ποσό επιλέγει και «μέσα από το κινητό τηλέφωνο» (32,8%). Οι τρεις κυριότεροι λόγοι δημιουργίας φιλίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους είναι είτε επειδή «Είναι φίλος τους» (100%) είτε «Είναι παλιός τους γνώριμος» (86,9%) είτε «Έχουν κοινά ενδιαφέροντα» (67,2%).

Ενδιαφέρον έχει να καταγραφούν οι λόγοι επισκεψιμότητας του Facebook από τους εκπαιδευτικούς, όταν ερωτήθηκαν για τις πέντε πρώτες επιλογές τους (πίνακας 1). Την πρώτη θέση κατέχει η «Ενημέρωση/ Πληροφόρηση» (80,3%) και στη δεύτερη θέση ισοβαθμούν η «Ψυχαγωγία/ Διασκέδαση» και η «Επικοινωνία/ Συνομιλία» (62,3%).

Ενημέρωση/ Πληροφόρηση	80,3%
Γνώση/ μόρφωση	16,4%
Ψυχαγωγία/ Διασκέδαση	62,3%
Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου	37,7%
Επαγγελματικοί λόγοι	31,1%
Γνωριμία/ Κοινωνικές σχέσεις	16,4%
Επικοινωνία/ Συνομιλία	62,3%
Σχολιασμός / Ανταλλαγή απόψεων	47,5%
Διατήρηση επαφής με υφιστάμενους φίλους	55,7%
Αναζήτηση και δημιουργία νέων φίλων	6,6%
Αναζήτηση κοινών ενδιαφερόντων	13,1%
Ανάρτηση φωτογραφιών ή βίντεο	19,7%
Ανάρτηση πληροφοριακού υλικού	23%
Παιχνίδια/κουίζ	11,5%
Επειδή προσκλήθηκα	3,3%
Είναι της μόδας	8,2%
Άλλο	1,6%

Πίνακας 1: Λόγοι επισκεψιμότητας του Facebook

Ως προς την αξιοποίηση του Facebook στη διδακτική πράξη, οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο διάκεινται αρνητικά (68,9%) αλλά ούτε και θα προτιμούσαν τη χρήση του (52,5%), αν

και δεν διστάζουν να αναπτύξουν φιλίες με τους μαθητές τους «Για επικοινωνία σχετικά με τα μαθήματα» (55,6%), αλλά και «Για να πληροφορούνται γεγονότα της σχολικής ζωής» (37%).

Αντιλήψεις των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την ασφάλεια και την ιδιωτικότητα του Facebook

Οι εκπαιδευτικοί, αναφορικά με τα προσωπικά στοιχεία τους, κατά την εγγραφή και τη χρήση του Facebook, δηλώνουν τα «Πραγματικά στοιχεία» (80,3%), έχουν το προφίλ «Ιδιωτικό» (55,7%) και έχουν συμπεριλάβει μια «φωτογραφία προφίλ» (54,1%), το «πραγματικό τους όνομα» (82%), ακριβή και πλήρη στοιχεία για την «ημερομηνία γέννησης» (70,5%), τον «τόπο γέννησης» (57,4%), τις «σπουδές» τους (72,1%), το «επάγγελμα» τους (49,2%), τα «χόμπι και ενδιαφέροντα» τους (34,4%), ενώ δεν κοινοποιούν τον «αριθμό του τηλεφώνου» τους (82%).

Για θέματα ιδιωτικότητας και ασφάλειας στο Facebook, αν και το σύνολο των ερωτηθέντων (96,7%) γνωρίζει, κατά δήλωση, την ύπαρξη ρυθμίσεων προσωπικών δεδομένων και τους έχει διαβάσει αναλυτικά (44,3%) και μόνο επιγραμματικά (41%), οι απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν ως προς τον έλεγχο των προσωπικών τους δεδομένων, τη σημαντικότητα της διασφάλισής του και τη συχνότητα της αλλαγής τους αποτυπώνονται στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 2).

Έλεγχος των ρυθμίσεων προσωπικών δεδομένων		Σημαντικότητα της διασφάλισης των προσωπικών δεδομένων		Συχνότητα αλλαγής των προσωπικών δεδομένων	
Ποτέ	18%	1	1,6%	Ποτέ	24,6%
Σπάνια	19,7%	2	3,3%	Σπάνια	41%
Περιστασιακά	37,7%	3	8,2%	Κάθε χρόνο	9,8%
Τακτικά	24,6%	4	18%	Κάθε τρίμηνο έως εξάμηνο	19,7%
		5	68,9%	Κάθε μήνα ή συχνότερα	4,9%

Πίνακας 2: Έλεγχος των ρυθμίσεων προσωπικών δεδομένων. Σημαντικότητα διασφάλισης των προσωπικών δεδομένων. Συχνότητα αλλαγής των προσωπικών δεδομένων

Ο βαθμός ενημέρωσης των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους κινδύνους του Facebook αναφορικά με τους μαθητές

Ένα βασικό θέμα που ελέγχεται στην έρευνα είναι ο βαθμός ενημέρωσης των καθηγητών ως προς τη συχνότητα (Καθόλου-Λίγο-Μέτρια-Πολύ-Πάρα πολύ) των κινδύνων, οι οποίοι απειλούν τους μαθητές, κατά τη διάρκεια ή ύστερα από τη χρήση του Facebook, με βάση το ερώτημα: «Πόσο συχνά νομίζετε ότι συμβαίνουν στους μαθητές σας τα παρακάτω, κατά τη διάρκεια ή ύστερα από τη χρήση του Facebook;» (πίνακας 3).

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1) Η ενασχόληση με το Facebook συμβάλλει στην κοινωνική τους απομόνωση;	4,9%	11,5%	47,5%	24,6%	11,5%
2) Ελέγχουν συχνά τον λογαριασμό τους, πριν κάνουν οτιδήποτε άλλο;	16,4%	16,4%	16,4%	36,1%	14,8%
3) Θέλουν να μειώσουν το χρονικό διάστημα ενασχόλησης με το Facebook, αλλά δεν τα καταφέρνουν;	21,3%	27,9%	24,6%	21,3%	4,9%
4) Χάνουν τον ύπνο τους και ξενυχτάνε ασχολούμενοι με το Facebook;	1,6%	13,1%	31,1%	39,3%	14,8%
5) Δεν αποκαλύπτουν στους γονείς τους τον χρόνο ενασχόλησής τους με το Facebook;	3,3%	3,3%	18%	45,9%	29,5%
6) Νιώθουν νευρικοί, ταραγμένοι, ενοχλημένοι, όταν δεν μπορούν να συνδεθούν στο Facebook;	1,6%	16,4%	32,8%	31,1%	18%
7) Ενοχλούνται όταν τους διακόπτουν όσο είναι συνδεδεμένοι με το Facebook;	4,9%	11,5%	34,4%	39,3%	9,8%
8) Αναρτούν ψεύτικα στοιχεία για τον εαυτό τους για την προβολή μιας εικονικής και ψεύτικης ταυτότητας στο Facebook;	3,3%	23%	37,7%	29,5%	6,6%
9) Δέχτηκαν ενοχλητικά ή υβριστικά σχόλια στο Facebook;	6,6%	31,1%	44,3%	16,4%	1,6%
10) Έχουν νιώσει δυσάρεστη εμπειρία στο Facebook;	8,2%	36,1%	41%	13,1%	1,6%
11) Πιστεύετε ότι οι μαθητές σας χρησιμοποιούν το Facebook μέσω του κινητού τους τηλεφώνου;	4,9%	4,9%	9,8%	29,5%	50,8%
12) Πιστεύετε ότι τους έχει γίνει απαραίτητο το Facebook;	1,6%	3,3%	13,1%	44,3%	37,7%

13) Θεωρείτε ότι η χρήση του Facebook μπορεί να προκαλέσει εθισμό;	3,3%	0%	11,5%	31,1%	54,1%
14) Πόσο συζητάνε οι μαθητές μαζί σας για τα ενδεχόμενα προβλήματα που αντιμετώπισαν στο Facebook;	14,8%	37,7%	27,9%	14,8%	4,9%
15) Έχουν ενημερωθεί για τους όρους ασφαλείας και την πολιτική χρήσης του Facebook;	19,7%	47,5%	21,3%	11,5%	0%
16) Επιθυμούν να έχουν μια τέτοια ενημέρωση;	8,2%	19,7%	37,7%	29,5%	4,9%
17) Έχουν ενεργοποιήσει τις ρυθμίσεις ασφαλείας του Facebook;	8,2%	41%	37,7%	13,1%	0%

Πίνακας 3: Συχνότητα των κινδύνων που απειλούν τους μαθητές κατά τη διάρκεια ή ύστερα από τη χρήση του Facebook

Ένα δεύτερο θέμα που ελέγχεται στην έρευνα είναι ο βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα εθισμού των μαθητών τους από τη χρήση του Facebook (πίνακας 4).

	Ποτέ	Σπάνια	Συχνά	Πολύ συχνά	Πάντα
1) Ασχολούνται περισσότερο χρόνο με το Facebook από όσον σκόπευαν;	1,6%	0%	32,8%	47,5%	18%
2) Προτιμούν την ενασχόληση με το Facebook από τη φιλική παρέα;	3,3%	9,8%	49,2%	32,8%	4,9%
3) Θεωρούν ότι η εικονική ζωή στο Facebook έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον από την πραγματική τους ζωή;	1,6%	23%	41%	31,1%	3,3%
4) Έχουν συνδέσει τα ενδιαφέροντά τους με το Facebook;	1,6%	13,1%	39,3%	37,7%	8,2%
5) Έχουν συνδέσει την επικοινωνία τους με το Facebook;	0%	1,6%	45,9%	36,1%	16,4%

Πίνακας 4: Ζητήματα εθισμού των μαθητών από τη χρήση του Facebook

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι η εκπαίδευση για την υπεύθυνη και ασφαλή χρήση του Facebook πρέπει να ξεκινά από το Δημοτικό (63,9%) και ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών θεωρείται κατάλληλο ως προς τούτο (86,9%). Τα τρία σημαντικότερα θέματα που πρέπει να περιλαμβάνονται στην εκπαίδευση/ενημέρωση των μαθητών για τη χρήση του

Facebook, είναι η «Υπεύθυνη και ασφαλής χρήση του Facebook» (86,9%), η «Προστασία προσωπικής ζωής» (86,9%) και τα «Ζητήματα εθισμού και υπερβολικής εξάρτησης» (75,4%). Ως τρία σημαντικότερα εμπόδια για την ένταξη μαθήματος με θέμα την ασφαλή χρήση του Facebook, θεωρούν την «Εστίαση στην ολοκλήρωση της ύλης του διδακτικού αντικειμένου» (72,1%), την «Έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού» (62,3%) και τη «Μη υποστήριξη από φορείς και ειδικούς» (59%). Μεταξύ των τριών καλύτερων τρόπων για την εκπαίδευση των μαθητών τους, αναφέρουν την «Ενημέρωση που βασίζεται σε πραγματικά περιστατικά» (82%), την «Ανάληψη θέματος στο πλαίσιο του μαθήματος των Βιωματικών Δράσεων (Γυμνάσιο) ή των Ερευνητικών Εργασιών (Λύκειο)» (73,8%) και την «Πρόσκληση ειδικών κατά την Ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου» (57,4%). Τέλος, αναφορικά με τους φορείς για θέματα ασφάλειας στο διαδίκτυο (ερώτηση πολλαπλής επιλογής) οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τον «SaferInternet. Ελληνικό Κόμβο Ασφαλούς Διαδικτύου» (78,7%), τον «Ενημερωτικό Κόμβο του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου» (70,5%) και τη «Γραμμή Βοήθειας ΥποΣΤΗΡΙΖΩ του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου» (41%).

Συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα της έρευνας: Ως προς τις αντιλήψεις των καθηγητών για τα Μ.Κ.Δ., η συντριπτική πλειοψηφία (92%) έχει ακούσει για το Facebook, από αυτούς, όμως, μόνο ένα ποσοστό 42,7% το χρησιμοποιεί, ενώ ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι ένα ποσοστό 26% δεν χρησιμοποιεί καμία υπηρεσία κοινωνικής δικτύωσης από τις προτεινόμενες («MySpace, LinkedIn, Google+, Facebook, Tumblr, Twitter, Hi5, Καμία»). Μάλιστα, παρά τη διαδεδομένη μεταξύ των μαθητών χρήση του Facebook, ένα υψηλό ποσοστό του δείγματος (68,9%) δεν το χρησιμοποιεί στη διδακτική πράξη και πάνω από το μισό του πληθυσμού (52,5%) δεν θα προτιμούσε τη χρήση του. Οι καθηγητές πληροφορήθηκαν για το Facebook «από φίλους και γνωστούς» (59%) και ο λόγος της επισκεψιμότητας είναι «για ενημέρωση και πληροφόρηση» (80,3%). Σύνδεση στο Facebook έχουν «από 4 χρόνια και πάνω» (50,8%) και συνδέονται «κάθε μέρα ή σχεδόν κάθε μέρα» (67,2%) και «έως μία ώρα» (57,4%). Οι φίλιες τους στο Facebook ακολουθούν τις κοινωνικές τους φίλιες για το σύνολο των εκπαιδευτικών και οι φίλιες τους με τους μαθητές τους γίνονται για επικοινωνία με τα μαθήματα (55,6%).

Ως προς την ασφάλεια και την ιδιωτικότητα του Facebook, αν και γνωρίζουν στη πλειοψηφία τους (96,7%) ότι υπάρχουν ρυθμίσεις προσωπικών δεδομένων, τις ελέγχουν περιστασιακά (37,9%) και ποτέ δεν αλλάζουν τη διασφάλιση των προσωπικών τους δεδομένων (24,6%). Ως προς τον βαθμό ενημέρωσης των καθηγητών για τους κινδύνους του Facebook που απειλούν τους μαθητές, διαφάνηκε από την έρευνα ότι οι απαντήσεις τους, ως προς τη συχνότητα των κινδύνων, κινήθηκαν μεταξύ του «Μέτρια» και του «Πολύ». Σε θέματα εθισμού αναφορικά με τη χρήση του Facebook, οι απαντήσεις τους κυμάνθηκαν μεταξύ «Συχνά» και «Πολύ συχνά». Οι καθηγητές θεωρούν ότι η εκπαίδευση των μαθητών για τη σωστή χρήση του Facebook πρέπει να ξεκινά από το Δημοτικό (63,9%) και αποτελεί υπόθεση όλων των ειδικοτήτων (86,9%). Ως πρώτιστο θέμα εκπαίδευσης θεωρούν την «υπεύθυνη και ασφαλή χρήση του Facebook», ως καλύτερο τρόπο εκπαίδευσης την «ενημέρωση που βασίζεται σε πραγματικά περιστατικά» (82%)

και ως εμπόδιο για την εκπαίδευση των μαθητών τους την «εστίαση στην ολοκλήρωση της ύλης του διδακτικού αντικειμένου» (72,1%).

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Στην παρούσα έρευνα επιδιώξαμε να παρουσιάσουμε το πλέον διαδεδομένο και δημοφιλή Μέσο Κοινωνικής Δικτύωσης, το Facebook, και διερευνήσαμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς αυτό. Τα όποια αποτελέσματα που εξήχθησαν από την έρευνα δεν μπορούν να γενικευθούν, καθόσον το δείγμα ήταν περιορισμένο και συγκεντρώθηκε με τη μέθοδο της επιλεκτικής-βολικής δειγματοληψίας. Παρά ταύτα, η συγκεκριμένη έρευνα, αν και περιορισμένης κλίμακας, προσφέρει σημαντικά ευρήματα ως προς το θέμα στο οποίο επικεντρώθηκε, με το δεδομένο ότι υπάρχει έλλειψη σχετικών ερευνών. Ως εκ τούτου μπορεί να αποτελέσει γόνιμο έδαφος για διενέργεια μελλοντικών ερευνών. Ενδεχομένως, ο περιορισμός των ερευνητικών ερωτημάτων ή η καλύτερη ομαδοποίηση θα βοηθούσε στην καλύτερη εξαγωγή συμπερασμάτων. Αντίστοιχη έρευνα θα μπορούσε να γίνει στην πρωτοβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες της κάθε βαθμίδας, ακόμη να συνδυαστεί και με εργαλεία ποιοτικής έρευνας. Θα ήταν, επίσης, ενδιαφέρον να μελετηθούν οι απόψεις των καθηγητών για τους κινδύνους που απειλούν τους μαθητές στο Facebook ή θέματα εθισμού, συγκριτικά με τα όσα δηλώνουν οι ίδιοι οι μαθητές για τους κινδύνους αυτούς αναφορικά με τη χρήση του Facebook.

Βιβλιογραφικές αναφορές

EU Kids Online (2011). Η οπτική των παιδιών στην Ευρώπη. Βασικά ευρήματα και συστάσεις για τη χάραξη πολιτικών από την έρευνα EU Kids Online σε παιδιά ηλικίας 9-16 ετών και τους γονείς τους σε 25 ευρωπαϊκές χώρες.

<http://tinyurl.com/hxwkcck> [Προσπελάστηκε 04/05/2015].

McNaughton, Marissa (Producer). (2013, 11/1/2013). The RLTM Scoreboard: Social Networking Stats for the Week. *The Realtime Report*. Retrieved from

<http://therealtime.com/2013/01/11/social-networking-stats-linkedin-tops-200-million-users-rltm-scoreboard/> [Προσπελάστηκε 04/05/2015].

Saferinternet (2011). Διμηνιαίο Ενημερωτικό Δελτίο. 6, 2-4.

<http://ekatoflorinas.iosites.org/2011/SaferInternet-NewsLetter-Issue6-2011.pdf> [Προσπελάστηκε 04/05/2015].

StatisticBrain (Producer). (2015, March 18th). Social Networking Statistics. *Statistic Brain*. Retrieved from <http://www.statisticbrain.com/social-networking-statistics/> [Προσπελάστηκε 04/05/2015].

TVXS (2010). Έφηβοι, τεχνολογία και κοινωνική δικτύωση.

<http://tinyurl.com/h6a7chw> [Προσπελάστηκε 04/05/2015].

- Γαλάνη, Γ. & Καλονάκη, Ει. (2014). *Κοινωνικά Δίκτυα στη ψηφιακή εποχή. Γνώσεις και απόψεις των σπουδαστών*. Κρήτη: ΤΕΙ (Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας).
- Γκαλκανόπουλος, Χρ. (2013). *Κοινωνική δικτύωση: Απόψεις μαθητών/τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για ζητήματα ασφάλειας και ιδιωτικότητας*. [Μεταπτυχιακή εργασία]. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζαχαρής, Χρ. (2011). *Η επίδραση των online κοινωνικών δικτύων στην συμπεριφορά καταναλωτή*. [Μεταπτυχιακή εργασία] Πάτρα: Τμήμα Οικονομικών Επιστημών. Σπουδών.
- Μαρκοβασίλης, Α., Νικολάκης, Γ., Συλιγάρδου, Φ. & Θεοφανέλλης, Τ. (2012). Χρήση του Facebook από μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Βορείου Αιγαίου. *I-teacher, 11*, 161-172).
- Μπράτιτσης, Θ., Καρασπύρου, Ι., & Κυρίδης, Α. (2010). Ιστοχώροι κοινωνικής δικτύωσης: Απόψεις εφήβων για ζητήματα ασφάλειας και ενημέρωσης. Στο 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση». Κόρινθος.
<http://korinthos.uop.gr/~hcicte10/proceedings/85.pdf> [Προσπελάστηκε 04/05/2015].
- Νικολοπούλου, Κ. & Γιαλαμάς, Β. (2011). Το facebook στην καθημερινότητα των εφήβων: κατασκευή ερωτηματολογίου διερεύνησης ενδιαφέροντος περί ιδιωτικότητας. Στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία». Πάτρα.
<http://www.cetl.elemedu.upatras.gr/proc2/proceedings/1-0601.pdf> [Προσπελάστηκε 04/05/2015].
- Παπαθανασόπουλος, Στ., Ξενοφόντος, Μ., Καραδημητρίου, Αχ., Ντάγκα, Ι., Αθανασιάδης, Η. (2013). Τα μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και οι Έλληνες: Η περίπτωση του Facebook. *Ζητήματα Επικοινωνίας, 16-17* (20-45).
http://medialysis.net/2013/05/10/survey_Facebook_greeks/ [Προσπελάστηκε 04/05/2015].
- Πανούσος, Χρ., Πανταζής Σπ. (2012). *Δυνατότητες και ζητήματα ασφάλειας κατά την αξιοποίηση μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην εκπαίδευση*. Σάμος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Σωτηριάδου, Α., & Παπαδάκης, Σ. (2013). Τα κοινωνικά δίκτυα ως εκπαιδευτικά εργαλεία: Εμπειρία από την εκμάθηση του Matlab μέσω Facebook. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 6* (3), 161-179.
- Τζικόπουλος, Α. (2013). Ηλεκτρονικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social media). ΚΔΒΜ. ΥΠΑΙΘ. <http://kdvm.gr/Media/Default/Pdf%20enotites/3.5.pdf>

Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη Δια Βίου Μάθηση

Χαλιούλια Σταματία

*M.Ed. Εργαστηριακή συνεργάτης Τ.Ε.Ι Χαλκίδας, Εκπαιδύτρια Πληροφορικής
xaliouliastamatia@gmail.com*

Τριάντη Παναγιώτα

*M.Ed. Υπεύθυνη Εκπαίδευσης και Διασφάλισης Ποιότητας Κ.Α.Β.Μ.
giouli_triadi@yahoo.gr*

Χαλιούλια Ελένη

*M.Ed., Υπεύθυνη Εκπαίδευσης και Διασφάλισης Ποιότητας Κ.Α.Β.Μ. - Οικονομολόγος.
elenahalioulia@yahoo.gr*

Κουγιουμτζής Γεώργιος

*Δρ., Επιστημονικός συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ
gkougium@ppp.uoa.gr*

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση, εξετάζεται ως θέμα η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διά βίου μάθηση. Ειδικότερα, μελετάται η συνάφεια που υπάρχει μεταξύ των νέων τεχνολογιών και της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία οργανώνεται με βάση συγκεκριμένο πρόγραμμα, το οποίο συνδέεται με αλλαγές που έχει γνωρίσει η αγορά εργασίας σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένας σύγχρονος κοινωνικός θεσμός που έκανε την εμφάνισή του στις αρχές του 20ου αιώνα, σε Ευρώπη και Η.Π.Α. Στόχος της είναι η αντιμετώπιση ανισοτήτων μεταξύ των κοινωνικών ομάδων και η ικανοποίηση των αναγκών κατάρτισης ανθρώπων που έχουν υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Απώτερη στόχευση είναι η επικαιροποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εργαζομένων, ενόψει των μεταβαλλόμενων συνθηκών εργασίας. Μάλιστα, το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων συμβάλλει στα ευρήματα παρέχοντάς τους ικανοποιητικό επίπεδο επιδόσεων σε βασικές δεξιότητες και εξειδικευμένες επαγγελματικές γνώσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, διά βίου μάθηση, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Ένα εξαιρετικά διαδεδομένο πεδίο στο χώρο της πληροφορικής είναι η είσοδος των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Ο ρόλος που διαδραματίζουν οι ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση αποτελεί σημαίνον θέμα συζήτησης στην εκπαιδευτική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, κρίσιμο ερώτημα αποτελεί το ποια είναι η επίδραση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση των ενηλίκων και πώς μπορεί να εφαρμοστεί σε αυτήν. Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα ευρύτατο πεδίο και περιλαμβάνει όλες τις

μαθησιακές δραστηριότητες μέσω των οποίων ενήλικες εκπαιδευόμενοι βελτιώνουν ήδη υπάρχουσες δεξιότητες και γνώσεις, και αποκτούν καινούργιες.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί πως η κυριότερη θετική λειτουργία που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε. είναι η δυνατότητα επικοινωνίας πέρα από φυσικούς περιορισμούς, η οποία κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη και σημαντική για άτομα με κινητικές δυσκολίες ή άλλες ιδιαίτερες ανάγκες. Με τα νέα ψηφιακά εργαλεία ο χώρος και ο χρόνος αποκτούν άλλη σημασία: Ο χώρος δεν είναι πια αναγκαστικά ενιαίος για όλους τους χρήστες των τεχνολογιών, αλλά γίνεται δυνητικός χωρίς να είναι αναγκαία η φυσική συνύπαρξη των συμμετεχόντων, ενώ ο χρόνος μειώνεται στο ελάχιστο, λόγω της παρουσίας των μηχανών (Βεργίδης, 1994).

Βασικό χαρακτηριστικό των εργαλείων και των εφαρμογών των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) είναι η ιδιότητα της αλληλεπίδρασης. Αυτό σημαίνει ότι ο χρήστης τους δεν έχει επαφή μόνο με στατικά δεδομένα και πληροφορίες, αλλά μπορεί να συμμετέχει στη διαμόρφωσή τους. Έτσι, λοιπόν, ένας χρήστης των Τ.Π.Ε. παύει να είναι παθητικός δέκτης και γίνεται δημιουργός της πληροφορίας. Επομένως, κάθε πολίτης που αξιολογεί τις νέες τεχνολογίες μπορεί όχι μόνο να έχει πρόσβαση σε ψηφιακά δεδομένα, αλλά και να δημιουργήσει ο ίδιος τα δικά του.

Συνακόλουθα, μέλημα της πολιτείας χρειάζεται να είναι η διαμόρφωση μιας κοινωνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα απευθύνεται σε όλους τους πολίτες, χωρίς να υπάρχουν διακρίσεις. Η ανάγκη, λοιπόν, για απόκτηση υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης και κατάρτισης, ώστε το άτομο να μπορεί να παρακολουθεί τις τεχνολογικές αλλαγές και να προσαρμόζεται σε αυτές, γεννά νέα δεδομένα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Απώτερος σκοπός είναι η διαμόρφωση της *κοινωνίας της γνώσης*, η οποία αποτελεί κυρίαρχη στρατηγική επιλογή και μπορεί να επιτευχθεί μέσω της δια βίου μάθησης σε όλη την επικράτεια.

Μάλιστα, οι κυριότεροι παράγοντες που ασκούν πιέσεις για την περαιτέρω επέκταση της εκπαίδευσης στους ενήλικες –ιδίως στην Ελλάδα– είναι η αυξανόμενη ανεργία των νέων, η μαζική είσοδος της γυναίκας στην αγορά εργασίας και η ύπαρξη μειονεκτουσών κοινωνικών ομάδων (Κόκκος, 2002). Επίσης, η Ελλάδα θεωρείται χώρα υποδοχής μεγάλου πλήθους μεταναστών οι οποίοι καλούνται να ανταπεξέλθουν στα ελληνικά δεδομένα και να εκπαιδευτούν κατάλληλα, για να ανταποκριθούν στις πιέσεις που δέχονται από τους υφιστάμενους κρατικούς μηχανισμούς (Βεργίδης, 1994). Παράλληλα, η κοινωνία μας σήμερα χαρακτηρίζεται από την αύξηση του ενήλικου πληθυσμού, γι' αυτό και αποτελεί ανάγκη να υπάρχουν ποικίλες εκπαιδευτικές πολιτικές για όλες τις ηλικιακές ομάδες.

Άλλωστε, η εκπαίδευση ενηλίκων έχει ως κύριο και βασικό στόχο την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων στους εκπαιδευόμενους, την αναβάθμιση ή και τη βελτίωση των ήδη υπαρχουσών, καθώς και τη διαμόρφωση συνθηκών που θα καταστούν επαρκείς για την

ανταπόκριση των ανθρώπων στις ολοένα και διαφοροποιούμενες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις.

Νέες τεχνολογίες και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Οι ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων δεν είναι ίδιες με αυτές των ανήλικων μαθητών, γεγονός που συνεπάγεται την αδυναμία του εκπαιδευτή να επιτύχει τους παραδοσιακούς στόχους σε αυτή την εκπαιδευτική ομάδα (Rogers, 1999). Επίσης, πολλές φορές οι οικογενειακές ή επαγγελματικές υποχρεώσεις των ενήλικων δεν τους επιτρέπουν να έχουν ένα καθορισμένο πρόγραμμα τόπου και χρόνου (Κασόλα & Αλιμήσης, 2003). Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά έχουν σαφώς σημαντική επίδραση στον τρόπο οργάνωσης των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων.

Με δεδομένες τις ανωτέρω διαπιστώσεις, λοιπόν, ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει να επιτελέσει ιδιαίτερος περίπλοκο έργο –με συνεχώς αυξανόμενες ευθύνες και απαιτήσεις. Η επαγγελματική του πλατφόρμα δεν είναι ενιαία και έχει διαφορετικό περιεχόμενο κάθε φορά (Τσινάρη, 2011). Το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων απαιτείται να περιλαμβάνει τόσο θεωρητικές γνώσεις για το μαθησιακό αντικείμενο, όσο και τεχνικές δεξιότητες για τις νέες τεχνολογίες, τα μέσα και τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει στη διδασκαλία του (Kraft, 2002). Βέβαια, είναι ανάγκη να τονισθεί ότι η συμβολή των νέων τεχνολογιών μπορεί να είναι θετική, αρνητική ή ουδέτερη (Χατζηγεωργίου, 2002). Αυτό δεν το γνωρίζουμε εκ των προτέρων και το πιθανότερο είναι να μην μπορεί να φανεί βραχυπρόθεσμα.

Αναμφισβήτητα, οι Τ.Π.Ε. αποτελούν σημαντικό εργαλείο για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς με τα νέα δεδομένα που προσφέρουν συμβάλλουν στην καλύτερη διαμόρφωση ποιοτικών προγραμμάτων διδασκαλίας και μάθησης (Μαϊστρος, 2011). Το σημαντικότερο στοιχείο είναι ότι περιλαμβάνουν ευέλικτους τρόπους εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε κάθε ενήλικας να προσαρμόσει τις επιμέρους δραστηριότητες στους δικούς του ρυθμούς μάθησης, ανάγκες και προτεραιότητες. Παράλληλα, οι νέες τεχνολογίες μπορούν να επιτύχουν τη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων, προκειμένου αυτοί να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας αλλά και της κοινωνικής ζωής γενικότερα (OECD, 2003).

Τ.Π.Ε.: Σχέση εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου

Οι νέες τεχνολογίες βοηθούν τους ενήλικες εκπαιδευόμενους να μάθουν να λύνουν προβλήματα της καθημερινότητάς τους και να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική ζωή (Pont & Sweet, 2003). Η τάση αυτή διατυπώνεται και στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στα οποία φαίνεται έντονο ενδιαφέρον προς την ανάπτυξη *βασικών ικανοτήτων*, με σκοπό την απόκτηση (European Commission, 2004):

- *Γνώσεων σχετικά με τη φύση, το ρόλο και τις εφαρμογές των νέων τεχνολογιών και*
- *δεξιοτήτων διαχείρισης πολυμεσικών εφαρμογών.*

Με βάση τις παραπάνω κατευθύνσεις, η εκπαίδευση ενηλίκων καλείται να συμβάλει στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων μέσα από την ανάπτυξη και ανάδειξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων. Για την ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι απαραίτητη η παροχή εκπαίδευσης στις Τ.Π.Ε., αλλά και στις δεξιότητες που καθιστούν αποτελεσματική τη χρήση τους (OECD, 2003).

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο πλαίσιο της γνώσης ακολουθεί τις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις μάθησης, στις οποίες ο εκπαιδευόμενος τοποθετείται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας και μέσα από την ενεργητική διαδικασία μάθησης παρέχεται η δυνατότητα έκφρασης, η ανάπτυξη επικοινωνίας και η συνεργατικότητα (Scrimshaw, 2001· Κουγιουμτζής, 2014). Επίσης, χάρη στη χρήση των νέων τεχνολογιών εξασφαλίζεται μεγάλη ποικιλία πηγών εκπαιδευτικού υλικού και η αξιοποίησή τους για το σχεδιασμό πλούσιων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Λιοναράκης, 2001).

Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να διαμορφώσουν καινοτόμες δυνατότητες πρόσβασης σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες για μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού, δίνοντας τη δυνατότητα να βελτιώσουν την ποιότητα της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Selwyn, 2003). Ήδη, στις μέρες μας, είναι ολοένα και αυξανόμενη η διαδικασία ένταξης των νέων και ψηφιακών τεχνολογιών στις πρακτικές εκπαίδευσης ενηλίκων. Χωρίς αμφιβολία, η τάση αυτή δεν έχει ως στόχο να εμπλέξει ουδέτερα ή να μειώσει τα οφέλη των νέων τεχνολογιών, αλλά αντιθέτως επιθυμεί να ενισχύσει το θετικό ρόλο που διαδραματίζουν οι Τ.Π.Ε. στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Selwyn, 2003).

Ασφαλώς, πρόκειται για ένα όχι τόσο εύκολο και απλό έργο, αλλά σίγουρα ιδιαίτερω σημαντικό. Οι γνώσεις που απαιτείται να εξασφαλίσει σε πρώιμο στάδιο ο εκπαιδευτικός, θα αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία θα επιλέξει ποιες τεχνολογίες θα προσθέσει στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται για μια βάση που θα περιλαμβάνει προσωπικές ανησυχίες, ελπίδες, ιδέες, αλλά και ανησυχίες γύρω από το αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο.

Για την ευόδωση των διαδικασιών της μάθησης μέσω Τ.Π.Ε., κρίνονται απαραίτητες οι επενδύσεις, με σκοπό τη/την:

- *Κατάρτιση των εκπαιδευτών.*
- *Σύνθεση του ψηφιακού μαθησιακού αντικείμενου.*
- *Διαμόρφωση/συγκρότηση του εκπαιδευτικού υλικού για εκπαιδευτές και καταρτιζόμενους, αναφορικά με την ανάπτυξη και την κοινωνική οικονομία, τον εθελοντισμό, τη διαχείριση έργων και τη μεθοδολογία των συμπράξεων.*
- *Οργάνωση και διεξαγωγή σεμιναρίων με τη συμμετοχή στελεχών από τις Οργανώσεις της Κοινωνίας Πολιτών και της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.*

Τ.Π.Ε. & διά βίου μάθηση: Θετικές και αρνητικές επιδράσεις

Όπως έχει τονιστεί η επίδραση των νέων τεχνολογιών μπορεί να είναι θετική, αρνητική ή ουδέτερη. Οι Apel (2007) και Kraft (2003) προβάλλουν θετικά τη χρήση των Τ.Π.Ε., δεδομένου ότι προσφέρουν νέους τρόπους επικοινωνίας και συνεργασίας, μεταξύ ανθρώπων που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές δήμων και κοινοτήτων όπου λειτουργούν τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ). Αυτό συμβαίνει διότι διευκολύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της ταχύτητας, της πρόσβασης σε πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό και της επεξεργασίας της πληροφορίας που παρέχουν οι Τ.Π.Ε. Συνεπώς, η ευελιξία τόπου και χρόνου τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους εκπαιδευόμενους φαίνεται να είναι το σημαντικότερο πλεονέκτημα αυτών των μεθόδων διδασκαλίας (Μαΐστρος, 2011).

Επίσης, θα πρέπει να σημειωθεί ως θετική επίδραση η μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια διαφορετική μορφή εκπαίδευσης κατά την οποία υπάρχει μικρή ή και καθόλου διαπροσωπική επαφή μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, οι οποίοι βρίσκονται σε διαφορετικό χώρο (ODL QC) Αυτός ο τομέας της εκπαίδευσης υλοποιείται με τη βοήθεια ψηφιακών μέσων επικοινωνίας και μπορεί να προσφέρει τα οφέλη της εξατομικευμένης μάθησης στα ΚΔΒΜ (Fitzpatrick, 2003).

Από την άλλη, αρνητική επίδραση από την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. θεωρείται, η απουσία προσωπικής επαφής μεταξύ των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών (Τσινάρη, 2011). Οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονται, πλέον, όπου αυτοί επιθυμούν και εξαρτώνται μόνο από την τεχνολογία, όχι από τους ανθρώπους. Συνεπώς, με αυτή τη μέθοδο, ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται πολλές φορές να ελέγξει και να αξιολογήσει την πορεία των μαθητών.

Έρευνα που έγινε στη Γερμανία το δεύτερο εξάμηνο του 2009 στο πανεπιστήμιο Humboldt-Universität zu Berlin (Τσινάρη, 2011) αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται κριτικά προς τις δυνατότητες επικοινωνίας που προκύπτουν από τη χρήση των Τ.Π.Ε., καθώς και προς την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που στηρίζεται σε αντίστοιχα εργαλεία και προγράμματα.

Σε κάθε περίπτωση χρειάζεται να συμμεριστούμε το δεδομένο ότι κρίνεται δύσκολη η πλήρης αποτίμηση των αποτελεσμάτων ένταξης και ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Άλλωστε, μια ορθή αποτίμηση κάποιου έργου απαιτεί πολύπλευρη προσέγγιση και χρειάζεται να λάβει υπόψη τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά κριτήρια. Ωστόσο, το ζήτημα της ενσωμάτωσης και χρήσης των νέων τεχνολογιών στο χώρο της εκπαίδευσης έχει στηριχτεί στην έρευνα για τη διαδικασία της μάθησης και όχι στο τι θα μάθουν οι εκπαιδευόμενοι (Hadzigeorgiou, 2001). Αυτό συμβαίνει διότι μέσω των αποτελεσμάτων της ένταξης των νέων τεχνολογιών στα εκπαιδευτικά ζητήματα, είναι πιο εύκολο να απαντήσουμε σε ερωτήματα σχετικά με το πώς διδάχτηκε ένας μαθητής, παρά στο τι γνώσεις τελικά οικοδόμησε.

Στο σημείο αυτό, θα παραθέσουμε κάποια συνοπτικά συμπεράσματα που αντλήθηκαν από δύο σχετικά ολοκληρωμένες και εμπειριστατωμένες μελέτες:

Η πρώτη έρευνα έγινε από το Ευρωπαϊκό Σχολικό Δίκτυο (EUN) σε 27 διαφορετικές χώρες και η μελέτη της Balanskat (2007) συνοψίζει τα αποτελέσματα αυτής. Η έρευνα αυτή επικεντρώθηκε στις επιπτώσεις εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στο σχολείο, και ιδιαίτερα σε εκείνες που επιφορτίζουν τους μαθητές, και στα μαθησιακά αποτελέσματα, στους καθηγητές και τις μεθόδους διδασκαλίας, καθώς επίσης και στον προσδιορισμό των παραγόντων επιτυχούς ή μη χρήσης των Τ.Π.Ε. Αρχικά, συμπεραίνεται ότι σπάνια έχει ενσωματωθεί εργαλείο ή εφαρμογή Τ.Π.Ε. πλήρως στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέτοιου είδους τεχνολογίες χρησιμοποιούνται ως βοηθητικά μέσα, σχετικά περιορισμένα, και παρουσιάζονται ως “μονοπάτια” προς την αναζήτηση πληροφοριών ή ως εργαλεία παρουσίασης εργασιών. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών μπορεί, επίσης, να χρησιμοποιηθούν ως εποπτικά μέσα.

Παράλληλα, μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε. και αξιοποιεί τα πλεονεκτήματά τους, έχοντας ως στόχο την καλύτερη οργάνωση και απόδοση στα μαθήματά τους, αλλά περιορίζεται σε μια μηχανιστική εφαρμογή τους. Στη μεγάλη πλειονοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν καλύτερα αποτελέσματα έναντι των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή των εκπαιδευτών ενηλίκων. Τέλος, δεν πρέπει να ξεχάσουμε το ρόλο που διαδραματίζουν οι νέες τεχνολογίες στην επιτέλεση διοικητικών εργασιών, όπως είναι η οργάνωση των αρχείων, και γενικότερα στην όλη υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η δεύτερη μελέτη έγινε από το Ίδρυμα της Δημιουργικής Εκπαίδευσης στο Λονδίνο (Creative Education Institute) τη δεκαετία του 1990. Η έρευνα αυτή είχε ως σκοπό να διαπιστώσει τις πιο σημαντικές δεξιότητες των πολιτών στον 21^ο αιώνα. Στις πρώτες θέσεις βρέθηκαν η ομαδική εργασία, η επίλυση προβλημάτων και η προφορική επικοινωνία. Σύμφωνα με πολλούς (Longworth & Davies, 1996), η κατάλληλη χρήση της τεχνολογίας μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν.

Τέλος, χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι Τ.Π.Ε. δε θεωρούνται απλώς και μόνο εκπαιδευτικά μέσα, αλλά κλάδος της ηθικής φιλοσοφίας. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η αποσαφήνιση τόσο των δυνατοτήτων όσο και των ορίων τους.

Συμπεράσματα

Αναμφίβολα, απαιτείται αλλαγή της εκπαιδευτικής κουλτούρας ώστε να ενταχθούν σωστά και να ενσωματωθούν αποτελεσματικά οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αυτό συμβαίνει διότι η τεχνολογία εξελίσσεται με πολύ πιο γοργούς ρυθμούς, έναντι της παιδαγωγικής, και χρειάζεται αυτοί οι δύο παράγοντες να συμβαδίσουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να υπάρχει έντονο ενδιαφέρον στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών διαδικασιών, οι οποίες θα παρέχουν εύκολους τρόπους ένταξης των νέων τεχνολογιών σε όλα τα επίπεδα και τις βαθμίδες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συνεπώς, υπάρχουν κάποια βασικά στοιχεία στα οποία επικεντρώνονται αυτές οι προσπάθειες, με σκοπό την αποτελεσματική επίδραση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση ενηλίκων (Kozma & Wagner, 2003). Από αυτά το κρισιμότερο είναι η σωστή και διαρκής ενημέρωση τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευόμενων σχετικά με τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και τα οφέλη τους στην καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον, χρήσιμο θεωρείται να παρέχεται η δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο κάθε πληροφορίας που δίνεται για κάθε γνωστικό αντικείμενο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτές οι πληροφορίες και γενικά το σύνολο του εκπαιδευτικού υλικού είναι αναγκαίο να μπορεί να τροποποιηθεί και να ανανεωθεί σύμφωνα με τις τρέχουσες εξελίξεις σε κοινωνικό και επιστημονικό επίπεδο. Τέλος, δύο βασικά χαρακτηριστικά των Τ.Π.Ε. είναι η έννοια της αλληλεπίδρασης και της συνεργατικής μάθησης. Αποτελεσματικά περιβάλλοντα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αυτά που παρέχουν δυνατότητες συνεργατικής μάθησης, καθώς και επιτυγχάνουν υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των συμμετεχόντων. Σαφέστατα, υπάρχουν αρκετοί λόγοι ώστε να αναπτυχθεί ο τομέας των Τ.Π.Ε. στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Διαφαίνεται, επίσης, πως όλοι οι συμμετέχοντες στη διαδικασία της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν ανάγκη ανάπτυξης ιδιαίτερων δεξιοτήτων, ώστε να αντεπεξέρχονται επαρκώς στη χρήση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που έχουν ενσωματώσει τις νέες τεχνολογίες.

Είναι δεδομένο ότι για κάθε εξέλιξη που υπάρχει στον τομέα των Τ.Π.Ε., η οποία εντάσσεται στην εκπαίδευση ενηλίκων, απαιτείται να γίνουν σταθερά, προσεκτικά αλλά και συνάμα ποιοτικά βήματα προς τη μέγιστη δυνατή παιδαγωγική αξιοποίησή τους. Είναι, επίσης, αναμφισβήτητο το γεγονός ότι οι δυνατότητες της τεχνολογίας είναι μεγάλες και αυτό ισχύει ανεξάρτητα από την όποια καλοπροαίρετη κριτική μπορεί να ασκηθεί και τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο ενήλικος εκπαιδευόμενος.

Προτάσεις

Μια σειρά από ηλεκτρονικές υπηρεσίες που σκοπό έχουν τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης μπορεί να είναι η:

- *Αξιοποίηση ευέλικτων και σύγχρονων μοντέλων επιμόρφωσης (e-learning, blended learning, εξ' αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση), με σκοπό τη συμμετοχή όσο το δυνατό περισσότερων μελών, καθώς δεν υπάρχει περιορισμός λόγω απόστασης ή λόγω οικονομικής ανεπάρκειας των μελών.*
- *Δημιουργία Ολοκληρωμένης Εφαρμογής Ψηφιακής Βιβλιοθήκης του Κέντρου Δια Βίου Μάθησης για την εξυπηρέτηση των μελών του (e-library).*
- *Ανάπτυξη Ενιαίου Πληροφοριακού Συστήματος για την Παροχή Ολοκληρωμένων Ψηφιακών Υπηρεσιών με την χρήση καινοτόμων τεχνολογιών πληροφορικής και επικοινωνιών (e-government).*
- *Διαδικτυακή πρόσβαση στο ψηφιακό υλικό που έχει ψηφιοποιηθεί και διατίθενται ηλεκτρονικά μέσω της νέας ψηφιακής βιβλιοθήκης.*

- *Ενίσχυση της συνεχούς επιμόρφωσης-κατάρτισης και εισαγωγή του θεσμού του μέντορα (συμβούλου-επιμορφωτή), με εφαρμογή της μεθόδου της αναπτυξιακής εποπτείας του Κ.Δ.Β.Μ. ως νέου μοντέλου έρευνας-δράσης.*
- *Χρήση ενεργητικών-συμμετοχικών μεθόδων επιμόρφωσης που συνάδουν με τις αρχές και τις πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων για την καλλιέργεια δεξιοτήτων διά βίου μάθησης στους επιμορφωμένους.*
- *Παραγωγή αξιόπιστου εκπαιδευτικού και επιμορφωτικού υλικού (έντυπου και ψηφιακού), το οποίο θα ελέγχεται με θεσμοθετημένες διαδικασίες πιστοποίησης.*

Ευρήματα και συμπεράσματα της εργασίας

Συνεπώς, υπάρχουν κάποια βασικά στοιχεία, στα οποία επικεντρώνονται αυτές οι προσπάθειες με σκοπό την αποτελεσματική επίδραση των νέων και ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση ενηλίκων (Kozma & Wagner, 2003). Από αυτά το κρισιμότερο είναι η σωστή και διαρκής ενημέρωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των εκπαιδευομένων σχετικά με τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών και τα οφέλη τους στην καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον, χρήσιμο θεωρείται να παρέχεται η δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο κάθε πληροφορίας που δίνεται για κάθε γνωστικό αντικείμενο κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτές, όμως, οι πληροφορίες και γενικά το σύνολο του εκπαιδευτικού υλικού πρέπει να μπορεί να τροποποιηθεί και να ανανεωθεί σύμφωνα με τις τρέχουσες εξελίξεις σε κοινωνικό και επιστημονικό επίπεδο.

Τέλος, τα δύο βασικά χαρακτηριστικά των ΤΠΕ είναι η έννοια της αλληλεπίδρασης καθώς και της συνεργατικής μάθησης. Αποτελεσματικά, λοιπόν, περιβάλλοντα εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αυτά που παρέχουν δυνατότητες συνεργατικής μάθησης, καθώς και επιτυγχάνουν υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των συμμετεχόντων. Από όλα τα στοιχεία, λοιπόν, που παρατέθηκαν σε αυτή την ενότητα, γίνεται εμφανές ότι υπάρχουν αρκετοί λόγοι, ώστε να αναπτυχθεί ο τομέας των νέων τεχνολογιών προς την κατεύθυνση της εκπαίδευσης ενηλίκων. Διαφαίνεται, επίσης, πως όλοι οι συμμετέχοντες στη διαδικασία της εκπαίδευσης ενηλίκων έχουν ανάγκη να ιδιαίτερων δεξιοτήτων, ώστε να αντεπεξέλθουν σε ένα επαρκές επίπεδο με προγράμματα που έχουν ενσωματώσει τις νέες τεχνολογίες. Δεδομένο είναι ότι για κάθε εξέλιξη που υπάρχει στον τομέα των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, η οποία εντάσσεται στην εκπαίδευση ενηλίκων, χρειάζεται να γίνουν σταθερά, προσεκτικά αλλά και ποιοτικά συνάμα βήματα προς τη μέγιστη δυνατή αξιοποίηση στην παιδαγωγική πρακτική.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Βεργίδης, Δ. (1994). Κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις και στρατηγικές εκπαίδευσης/κατάρτισης ενηλίκων στην Ελλάδα. *Νέα Κοινωνιολογία*, 19, 65-76.
- Δοϊνάκης, Δ. Μ., Τσεγγελίδης Γ., Αραπάκη Χ., Δομουχτσή Μ., Μακρυγιάννη Π. (2005). Ανάπτυξη καινοτόμων ψηφιακών πυλών παρακολούθησης διά βίου μάθησης σε Περιφερειακό Επίπεδο (ΨΠΔΒΕ). Εισήγηση στο *Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Νέες Τεχνολογίες στη Διά Βίου Μάθηση ΤΕΙ Λαμίας*, 16-17 Απριλίου, [Διαθέσιμο στο <http://cosy.ted.unipi.gr/NTdiabiou2005/media/papers/P14.doc>]
- ΕΚΕΠΙΣ (2003). *Εθνική Ελληνική Έκθεση: Ο Ρόλος των Εθνικών Συστημάτων Πιστοποίησης και Αναγνώρισης Προσόντων στην Προώθηση της Διά Βίου Μάθησης*. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Κασόλα, Σ., & Αλιμήσης, Δ. (2003). Εφαρμογή νέων τεχνολογιών στην διδασκαλία παραδοσιακών μαθημάτων σε ενήλικες. Εισήγηση στο *2ο Συνέδριο "Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση"* (σσ. 292-295), Σύρος.
- Κόκκος, Α. (2002). *Διεθνής συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τ.Π.Ε*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2014). Τα πολιτιστικά προγράμματα στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ο σύγχρονος παιδαγωγικός-διδακτικός τους ρόλος. Στο Γ. Μπίκος & Α. Κανιάρη (Επιμ.), *Μουσειολογία, Πολιτιστική Διαχείριση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουγιουμτζής, Γ. Α. (2015). Το θεωρητικό πλαίσιο της σύγχρονης διδακτικής και η επίδρασή του στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών. Στο Γ. Κουγιουμτζής, Γ. Μπίκος, & Π. Παπαδημητρίου, (Επιμ.), *Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά: Διδακτικές προσεγγίσεις και παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Λύτρας Π., (2003). *Κοινωνιολογία Τουρισμού*. Αθήνα: Interbooks.
- Μαΐστρος, Ι. (2011). Κοινωνικές Επιπτώσεις των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών - Επιπτώσεις στην Εκπαίδευση. Εισήγηση στο *2ο Πανελλήνιο*

Συνέδριο “Ένταξη και χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική διαδικασία” (σσ. 475-484), Πάτρα.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση*. Τομ. Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τζιρίτας, Γ. (2005). Η διά βίου μάθηση. *Πατρίς* [Διαθέσιμο στο http://www.ntua.gr/posdep/MME/Mar_2005/2005-03-01_patris.htm].

Χατζηγεωργίου, Γ. (2002). *Παιδαγωγικοί Προβληματισμοί και Νέες Τεχνολογίες*, 3ο Συνέδριο ΕΤ.Π.Ε. (σσ. 402-408), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Ξενόγλωσσες

Apel, H. (2007). *Netzgestutztes Lernen-Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts, Festschrift fur Wiltrud Gieseke*. Munster: Waxmann Verlag.

Balanskat, A. (2007). *Study of the impact of technology in primary schools – Synthesis Report. STEPS contribuTory papers*. ιστοσελίδα

Bates, T. (2001). *National strategies for e-learning in post-secondary education and training*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Fitzpatrick, T. (2003). New technologies and social policy. *Critical Social Policy*, 23(2), 131- 138.

Kraft, S. (2002). *Medienkompetenz und Medienkompetenzerwerb fur Weiterbildungner/innen. Professionswissen und erwachsenenpadagogisches Handeln*. In B.R. Dewe, B., & Wiesner, G (Ed.), *Dokumentation der Jahrestagung 2001 der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft fur Erziehungswissenschaft* (pp.163-173). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

OECD (2003). *Beyond rhetoric: adult learning policies and practices*. Paris.

Scrimshaw, P. (2001). Communal Constructivist Theory: a response to Leask & Younie. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(1/2), 135–141.

Selwynn, N. (2003). ICT in Non-Formal Youth and Adult Education: Defining the TerriTory. *International Roundtable*, 7-13.

Shang, Y., Shi, H., & Chen, S. (2001). *An intelligent distributed environment for active learning*, In *Proceedings, 10th international conference on World Wide Web*, May 1-5 2001 (pp.308-315). Hong Kong.

Η ποσότητα και το είδος των ορθογραφικών λαθών των μαθητών της Β΄, Δ΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου

Κοκκινάκη Αριάδνη,
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, *M.Ed.*
ariadnikok@gmail.com

Κοκκινάκη Δήμητρα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψήφια Διδάκτορας Παν/μίου Πατρών
kodimi10@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσουμε την ορθογραφική επίδοση των μαθητών της Β, Δ και ΣΤ Δημοτικού στο θέμα και τις κατάληξεις οικείων λέξεων. Παράλληλα εξετάζουμε εάν η συχνότητα εμφάνισης των λέξεων καθορίζει την επιτυχία στην ορθογραφημένη γραφή. Στη μελέτη συμμετείχαν 100 μαθητές της Β΄, Δ΄ και ΣΤ΄ ενός Δημοτικού Σχολείου Πατρών, στους οποίους υπαγορεύτηκε κατάλογος λέξεων παρμένων από το βασικό λεξιλόγιο της κάθε τάξης, ταξινομημένες σε λέξεις υψηλής και χαμηλής συχνότητας. Οι πρώτες είναι οι λέξεις που συναντώνται στο γραπτό λόγο πολύ συχνά, ενώ οι δεύτερες είναι πιο σπάνιες. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα λάθη στο θέμα είναι περισσότερα από τα λάθη στην κατάληξη, ενώ γενικότερα τα λάθη σε λέξεις υψηλής συχνότητας είναι λιγότερα από αυτά των λέξεων χαμηλής συχνότητας. Οι μαθητές στη Δ΄ τάξη κάνουν τα λιγότερα λάθη, ενώ δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ Β΄ και Στ΄ τάξης, γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές της Στ τάξης εξακολουθούν να κάνουν ορθογραφικά λάθη.

Λέξεις-Κλειδιά: μορφολογική επίγνωση, συχνότητα, λεκτικό- ληκτικό μόρφημα.

Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στη γραφή – ορθογραφία:

Το σύστημα γραφής της ελληνικής γλώσσας χαρακτηρίζεται από μεγάλο βαθμό συνέπειας στην αντιστοιχία γραφημάτων – φωνημάτων και θεωρείται ως ένα σύστημα ρηχής ορθογραφίας. Παράλληλα, είναι φωνολογικά ημιδιαφανές, καθώς υπάρχει ένα προς δύο ή πολλά αντιστοιχία μεταξύ γραφημάτων – φωνημάτων. Αυτό συνεπάγεται η ορθογραφία να μην καθορίζεται πάντα από τη φωνολογία της λέξης, όπως στις λέξεις με ιστορική ορθογραφία. Σε αυτές τις περιπτώσεις η φωνημική δομή μπορεί να γραφτεί με περισσότερους από έναν τρόπους και προσδιορίζεται από την ετυμολογία (θέμα) και τη γραμματική (κατάληξη). Έτσι, ο μαθητής χρειάζεται να βασιστεί σε φωνολογικούς κανόνες, σε ετυμολογικές πληροφορίες ή μορφοσυντακτικούς κανόνες για την ορθή γραφή τους. (Πόρποδας, (2002).Chiloudaki & Bryant, (2002). Διακογιώργη,κ.α.(2005). Nikolopoulos,(2006). Τσεσμελή, (2009).

Έρευνες (Chliounaki, & Bryant, 2002. Nikolopoulos, 2005. Αϊδίνης & Ζυγούρη, 2009. Αϊδίνης, 2010α,β) δείχνουν ότι οι μαθητές στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ορθογρα-

φημένης γραφής χρησιμοποιούν τη στρατηγική της επινόησης της ορθογραφίας. Οι αναπτυσσόμενες φωνολογικές γνώσεις των παιδιών, καθώς και η έλλειψη των ορθογραφικών αναπαραστάσεων των λέξεων και των μορφοσυντακτικών γνώσεων, οδηγούν τα παιδιά στη χρήση φωνολογικών στρατηγικών στη γραφή των λέξεων. Ωστόσο, καθώς έρχονται σε επαφή με περισσότερα γραπτά κείμενα δημιουργούν περισσότερες αναπαραστάσεις στη μνήμη που τους επιτρέπει να χρησιμοποιούν και τη μνημονική στρατηγική.

Με την ανάπτυξη τα παιδιά αποκτούν έναν τύπο μορφολογικής επίγνωσης, με τον οποίο μπορούν να 1. Κατανοούν την εσωτερική δομή των λέξεων και τις σχέσεις των λέξεων μεταξύ τους. 2. Αναγνωρίζουν τα επιθήματα στις λέξεις και τα αξιοποιούν στη σωστή ορθογράφηση. Συνεπώς η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τη μορφολογία και τη γραμματική βοηθούν στην εκμάθηση της ορθογραφίας των λέξεων. Η ορθογραφημένη γραφή δεν είναι πάντοτε προβλέψιμη από τη φωνολογία, αλλά κυρίως από τη χρήση της μορφολογικής και λεξικής πληροφορίας (Varnhagen, Mccallum, & Burstow, 1997. Διακογιώργη κ.α., 2005. Nikolopoulos, 2005. Tsesmeli & Seymour, 2008. Τσεσμελή, 2009. Αϊδίνης, 2010γ).

Οι μορφολογικές στρατηγικές, όπως υποστηρίζει ο Αϊδίνης (2000), εμφανίζονται πιο αργά στο μαθητή κατά τη διάρκεια της ορθογραφικής ανάπτυξης. Μάλιστα, η Διακογιώργη (2005) τονίζει ότι αυτές οι στρατηγικές προϋποθέτουν μια γνώση σε σχέση τόσο με το γραμματικό status των λέξεων, όσο και με τα μορφήματα που χρησιμοποιούνται για να δηλώσουν αυτό το status. Η επίγνωση αυτή του μαθητή σχετικά με τη γραμματική, ετυμολογική και μορφολογική διάσταση της ορθογραφημένης γραφής καλείται μεταγλώσσα (Παντελιάδου, 2000). Όπου σύμφωνα με το Ματσαγκούρα (1997) αναπτύσσεται πλήρως μετά την ηλικία των 12 ετών, όταν το άτομο φτάσει στο στάδιο της αφηρημένης σκέψης. Ωστόσο, κάποιες μεταγνωστικές δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν με τη φοίτηση στο Δημοτικό, ώστε να αποκτηθεί σταδιακά μορφολογική επίγνωση των λέξεων και να εφαρμόζεται σε κανόνες προκειμένου να ορθογραφούν οι μαθητές. Σύμφωνα με τον Καραντζή (2007), οι μαθητές των μικρότερων τάξεων έχουν περιορισμένες μεταγλωσσικές ικανότητες και δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες ορθογραφικές στρατηγικές. Οι Chliounaki, & Bryan, (2002), Nikolopoulos & al (2005). Τσεσμελή (2009) και Αϊδίνης (2010 α,β,γ) αναφέρουν ότι οι μαθητές των πρώτων τάξεων χρησιμοποιούν φωνολογικούς μηχανισμούς στην ορθογραφία, δηλαδή αποδίδουν τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης γράφοντας τα φωνήματα *o* και *e* με τα γραφήματα *o* και *e* αντίστοιχα, είτε είναι στο θέμα ή στην κατάληξη. Αντίθετα, στις μεγαλύτερες τάξεις εφαρμόζουν περισσότερο μορφοσυντακτικούς κανόνες.

Η μορφολογική επίγνωση κατακτάται σταδιακά μέσα από τη διδασκαλία της Γραμματικής και του γλωσσικού μαθήματος. Οι τελευταίες παρέχουν στο μαθητή γνώσεις ώστε να αποκωδικοποιήσει το θέμα και την κατάληξη ως δυο ξεχωριστές γλωσσικές μονάδες από τη λέξη ως ένα ενιαίο σύνολο. Στην περίπτωση της ορθογραφίας του θέματος ο μαθητής χρειάζεται να καταφύγει σε ετυμολογικές πληροφορίες, και σε γραμματικοσυντακτικές πληροφορίες στην περίπτωση της ορθογραφίας της κατάληξης (Tsesmeli

& Seymour, 2008. Τσεσμελή, 2009. Αϊδίνης & Μπαϊτάση, 2010.). Έρευνες (Chliounaki & Bryan, 2002. Αϊδίνης & Παράσχου, 2004. Pacton, & Deacon, 2008. Αϊδίνης, 2010α,β) έδειξαν ότι οι μαθητές ορθογραφούν πρωτίστως τις καταλήξεις των λέξεων εφαρμόζοντας τους γραμματικούς κανόνες και αργότερα εμφανίζεται η σωστή ορθογραφία των μορφημάτων των λέξεων που απαιτεί μάθηση από μνήμης (μνημονική ανάκληση).

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) (Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 303/13-03-03) στόχος του γλωσσικού μαθήματος της Α' και Β' Δημοτικού είναι: η συνειδητοποίηση βασικών στοιχείων της δομής και λειτουργίας της γλώσσας με τη βοήθεια της διαίσθησης και της πρακτικής εφαρμογής κανόνων. Στη Γ' και Δ' Δημοτικού η διδασκαλία της γραμματικής είναι πιο συστηματική με στόχο: ο μαθητής να εσωτερικεύσει το κλιτικό σχήμα των ρημάτων και των ουσιαστικών, να συνειδητοποιήσει το μορφολογικό πλούτο της ελληνικής και το ρόλο των καταλήξεων και να αναγνωρίζει εμπειρικά τα μορφήματα των λέξεων και το ρόλο τους στη σημασία. Τέλος, στην Ε' και Στ' οι παραπάνω γλωσσικές δομές προσεγγίζονται εκτενέστερα και εις βάθος και εμπεδώνονται με συστηματική διδασκαλία της Γραμματικής. Παράλληλα, διδάσκεται και η γραμματική της λόγιας κλίσης, με έμφαση στη ρητή διδασκαλία του τρόπου κλίσης αρχαιοκλιτών ρημάτων και λόγιων επιθέτων και ουσιαστικών, (θηλυκά ουσιαστικά σε -ος, τα τριγενή και δικατάληκτα επίθετα και τα ρήματα σε -ομαι), τα οποία χρησιμοποιούνται στον επίσημο γραπτό λόγο. Οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με την ορθή χρήση τους, καθώς δεν αποτελούν μέρος του καθημερινού λεξιλογίου τους. Συνεπώς, με το τέλος της φοίτησης του Δημοτικού σχολείου οι μαθητές έχουν οικειοποιηθεί όλους τους κανόνες της Γραμματικής και της μορφολογίας της νεοελληνικής γλώσσας.

Ένας άλλος βασικός παράγοντας όπου, σύμφωνα με τους Nikolopoulos (2005), Pacton & Deacon (2008), Αϊδίνης (2010α, β), καθορίζει τη σωστή ορθογραφική απόδοση της λέξης είναι η «συχνότητα» εμφάνισής της, το πόσο συχνά δηλαδή εμφανίζεται η λέξη αυτή στο γραπτό λόγο και συνεπώς στο οπτικό λεξιλόγιο του αναγνώστη. Οι λέξεις υψηλής συχνότητας είναι λέξεις εύχρηστες που χρησιμοποιούνται συχνά και τις έχουμε «δει» πολλές φορές στο γραπτό λόγο. Για αυτές υπάρχει αποθηκευμένη ορθογραφική αναπαράστασή τους στη μνήμη, μια και ενισχύονται με τις επαναλαμβανόμενες αναγνωρίσεις τους στα γραπτά κείμενα, με συνέπεια να αποτελούν το οπτικό λεξιλόγιο για τη γραφή. Κάθε φορά που ο μαθητής καλείται να γράψει μια τέτοια λέξη ανασύρει την ορθογραφική αναπαράστασή της από το οπτικό του λεξιλόγιο και τη γράφει σωστά. Έρευνα των Διακογιώργη κ.α. (2005) σε μαθητές Α δημοτικού έδειξε ότι η χρήση μιας στρατηγικής βασισμένης στη συχνότητα υπερισχύει τη χρήση μιας μορφολογικής στρατηγικής, αφού οι μαθητές επιλέγουν τη συχνότερη ορθογραφική αναπαράσταση όταν καλούνται να γράψουν. Ο παράγοντας συχνότητα επισημάνθηκε και σε άλλες έρευνες, όπου άτομα με επίκτητες ορθογραφικές δυσκολίες παρουσίαζαν λιγότερα ορθογραφικά λάθη σε λέξεις υψηλής συχνότητας (Tsesmeli & Seymour, 2008. Buchwald, & Rapp, 2009. Αλευριάδου, 2011).

Με βάση τα παραπάνω, στόχος της συγκεκριμένης έρευνας είναι να μελετήσει την πορεία των ορθογραφικών λαθών των μαθητών των Β', Δ' και Στ' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου εξελικτικά. Θα επιχειρήσουμε να διαπιστώσουμε εάν υπάρχει βελτίωση της ορθογραφικής επίδοσης των μαθητών, η οποία θα συμπορεύεται με τη συστηματικότερη εκμάθηση των γραμματικών και μορφολογικών κανόνων της ελληνικής γλώσσας. Θα παρατηρήσουμε δηλαδή εάν οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη από τους μικρότερους ηλικιακά, μια και θα έχουν αποκτήσει σαφέστερη μορφολογική επίγνωση και γνώση της γραμματικής.

Παράλληλα, θα εξετάσουμε τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών σε λέξεις υψηλής και χαμηλής συχνότητας κατηγοριοποιώντας τα σε λάθη θέματος (μορφολογικά) και κατάληξης (γραμματικά). Επίσης, θα συγκρίνουμε το πλήθος των λαθών θέματος και κατάληξης, προκειμένου να καταλήξουμε σε διαπιστώσεις σχετικά με τα είδη και τη συχνότητα των λαθών. Τέλος, θα εξετάσουμε αν οι λέξεις υψηλής συχνότητας εμφανίζουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη από αυτές που είναι χαμηλής συχνότητας.

Μέθοδος

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 101 μαθητές ενός Δημοτικού Σχολείου της Πάτρας. Οι 35 μαθητές φοιτούσαν στη Β' τάξη, οι 30 στη Δ' και οι 36 στη Στ' τάξη. Οι παραπάνω μαθητές παρουσίαζαν ικανοποιητική επίδοση στο μάθημα της γλώσσας, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των δασκάλων της τάξης. Από το δείγμα απουσίαζαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Διαδικασία

Στους μαθητές κάθε τάξης υπαγορεύτηκαν 15 λέξεις υψηλής συχνότητας και 15 λέξεις χαμηλής, ταξινομημένες σε ρήματα, ουσιαστικά και επίθετα, παρμένες από το βασικό λεξιλόγιο της κάθε τάξης. Μια και δεν υπάρχει σταθμισμένο ορθογραφικό τεστ για μαθητές Δημοτικού, ούτε και έχει καταμετρηθεί η συχνότητα των λέξεων που περιέχονται στα βιβλία «η Γλώσσα μου», για τις ανάγκες της έρευνας καταγράφηκαν οι λέξεις του βασικού λεξιλογίου κάθε τάξης και μετρήθηκε η συχνότητα εμφάνισής τους στα κείμενα προς ανάγνωση του βιβλίου «η Γλώσσα μου». Έτσι, επιλέχθηκαν λέξεις που απαντώνται στα κείμενα πολλές φορές και λέξεις με χαμηλή συχνότητα εμφάνισης (βλέπε Παράρτημα). Στη Β δημοτικού οι λέξεις περιλαμβάνουν κυρίως ρήματα οριστικής ενεργητικής φωνής α' συζυγίας, επίθετα και μετοχές σε -ος, -η, -ο και ουσιαστικά στα 3 γένη. Στη Δ' Δημοτικού περιλαμβάνονται ρήματα οριστικής και παθητικής φωνής α' και β συζυγίας, ουσιαστικά και επίθετα με ορθογραφική δυσκολία στο λεκτικό μόρφημα (θέμα). Στη Στ Δημοτικού δόθηκαν ρήματα α και β συζυγίας ενεργητικής και παθητικής φωνής σε οριστική και προστακτική, καθώς και ρήματα, επίθετα και ουσιαστικά σε λόγια κλίση, η ρητή διδασκαλία της οποίας διεξάγεται από την Ε' Δημοτικού.

Οι μαθητές έγραψαν τις λέξεις σε χαρτί, οι οποίες συλλέχθηκαν και διορθωθήκαν τα λάθη. Τα τελευταία ταξινομήθηκαν σε λάθη θέματος (μορφολογικά) και κατάληξης, με τις εξής περιπτώσεις: (0) Να μην υπάρχουν λάθη, (1) να υπάρχουν στο θέμα ή στην κατάληξη, και (2) να υπάρχουν λάθη και στα δύο. Κατόπιν καταμετρήθηκαν τα ορθογραφικά λάθη για κάθε μαθητή χωριστά και ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: Λάθη στις λέξεις υψηλής συχνότητας στο θέμα, λάθη στις λέξεις υψηλής συχνότητας στην κατάληξη, λάθη στις λέξεις χαμηλής συχνότητας στο θέμα, λάθη σε λέξεις χαμηλής συχνότητας στην κατάληξη.

Αποτελέσματα

Αρχικά θα ελέγξουμε τα βασικά περιγραφικά στατιστικά μέτρα (μέση τιμή, τυπική απόκλιση, ελάχιστη και μέγιστη τιμή) για κάθε μεταβλητή στις τρεις τάξεις. Παρατηρούμε ότι στο δείγμα μας τα περισσότερα λάθη κατά μέσο όρο πραγματοποιούνται στο θέμα χαμηλής συχνότητας στη Β', ενώ τα λιγότερα λάθη στην κατάληξη υψηλής συχνότητας στην Δ. Για να εξετάσουμε αν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε παραμετρικά κριτήρια για την εξαγωγή συμπερασμάτων, θα εξετάσουμε την κανονικότητα των δεδομένων μας η οποία είναι μια από τις βασικές προϋποθέσεις των κριτηρίων αυτών (Δαφέρμος, 2011). Θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι μεταβλητές μας παίρνουν μόνο ακέραιες τιμές εφόσον καταγράφουμε τον αριθμό των λαθών σε κάθε κατηγορία. Αρχικά θα κατασκευάσουμε και θα μελετήσουμε τα ιστογράμματα των δεδομένων μας. Επιπλέον έχουμε σχεδιάσει και τις αντίστοιχες κανονικές κατανομές ώστε να συγκρίνουμε άμεσα το ιστόγραμμα των δεδομένων μας με την αντίστοιχη θεωρητική κατανομή. Από τα διαγράμματα παρατηρούμε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, τα ιστογράμματα δεν ταιριάζουν με την αντίστοιχη κατανομή. Για μια βαθύτερη ανάλυση, θα χρησιμοποιήσουμε το κριτήριο κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov. Στις καταλήξεις το κριτήριο απορρίπτει τη μηδενική υπόθεση κανονικότητας, ενώ στα θέματα δεν την απορρίπτει (βλέπε Πίνακα 2) αλλά από τα ιστογράμματα έχουμε παρατηρήσει μεγάλη απόκλιση από την κανονική κατανομή. Έτσι αποφασίζουμε να χρησιμοποιήσουμε μη παραμετρικά κριτήρια για τις συγκρίσεις μας.

Αρχικά συγκρίνουμε αν υπάρχει διαφορά στον αριθμό των λαθών μεταξύ των τάξεων σε κάθε κατηγορία λαθών ξεχωριστά. Εφόσον έχουμε να συγκρίνουμε τρεις τάξεις θα χρησιμοποιήσουμε τον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis.

Κατηγορία λάθους	Τάξη	Αριθμός μαθητών	Μέσος όρος λαθών	Τυπική απόκλιση
Θέμα υψηλής συχνότητας	Β'	35	43,31	2,777
	Δ'	30	54,70	1,278
	Στ'	36	55,39	3,612
Κατάληξη υψηλής συχνότητας	Β'	35	61,73	2,548
	Δ'	30	35,57	4,305
	Στ'	36	53,43	0,809

Θέμα χαμηλής συχνότητας	B'	35	53,16	3,715
	Δ'	30	57,13	0,999
	Στ'	36	43,79	3,967
Θέμα υψηλής συχνότητας	B'	35	58,43	1,293
	Δ'	30	25,02	2,860
	Στ'	36	65,43	2,261

Πίνακας 1. Κατατάξεις των λαθών κάθε κατηγορίας ανά τάξη

Από το κριτήριο προκύπτει ότι στο θέμα υψηλής και χαμηλής συχνότητας δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τάξεων ($\chi^2=3.73$, d.f.=2, $p>0.05$ και $\chi^2=3.736$, d.f.=2, $p>0.05$). Στις καταλήξεις υψηλής και χαμηλής συχνότητας παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στα λάθη μεταξύ των τάξεων. ($\chi^2=14.405$, d.f.=2, $p<0.05$ και $\chi^2=35.868$, d.f.=2, $p<0.05$).

Πραγματοποιώντας συγκρίσεις μεταξύ των τριών ζευγαριών των τάξεων συμπεραίνουμε ότι στις καταλήξεις υψηλής συχνότητας διαφέρουν οι Δ- Στ ($p=0.030$) και Δ -B ($p=0.001$) ενώ οι Στ-B δεν διαφέρει ($p=0.641$). Συμβουλευόμενοι και τον Πίνακα 2, παρατηρούμε πως οι μαθητές στην Δ κάνουν τα λιγότερα λάθη, ενώ δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ B-Στ.

Για τις καταλήξεις χαμηλής συχνότητας πάλι καταλήγουμε στο ίδιο συμπέρασμα ότι η Δ διαφέρει από την B και την Στ ($p<0.001$) ενώ δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ B-Στ ($p=0.916$).

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζουμε τα βασικά περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τις τέσσερις κατηγορίες λαθών συνολικά σε όλες τις τάξεις μαζί. Ο στόχος μας τώρα είναι να συγκρίνουμε τις διάφορες κατηγορίες λαθών μεταξύ τους.

Κατηγορία λάθους	Σύνολο	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Θέμα υψηλής συχνότητας	101	5,89	3,752	0	19
Θέμα χαμηλής συχνότητας	101	7,92	3,475	1	19
Κατάληξη υψηλής συχνότητας	101	1,27	1,232	0	6
Κατάληξη χαμηλής συχνότητας	101	2,331	2,331	0	15

Πίνακας 2. Περιγραφικά στοιχεία των αριθμών των λαθών στο δείγμα

Για τις συγκρίσεις αυτές, θα χρησιμοποιήσουμε το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon. Αρχικά εξετάζουμε αν υπάρχει διαφορά μεταξύ κατάληξης και θέματος υψηλής συχνότητας και έχουμε ($Z=-8.423$, $p<0.05$) οπότε συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά. Πιο συγκεκριμένα στο θέμα οι μαθητές κάνουν περισσότερα λάθη από την κατάληξη στις λέξεις υψηλής συχνότητας. Το ίδιο προκύπτει και για τη σύγκριση κατάληξης-θέματος χαμηλής συχνότητας ($Z=-8.170$, $p<0.05$). Στη σύγκριση στο θέμα υψηλής- χαμηλής συχνότητας έχουμε ($Z=-5.355$, $p<0.05$) όπου πάλι συμπεραίνουμε ότι υπάρχει στο θέμα υψηλής συχνότητας οι μαθητές κάνουν στατιστικά σημαντικά λιγότερα λάθη από ότι στο θέμα χαμηλής συχνότητας. Σε αντίστοιχο συμπέρασμα καταλήγουμε και στη σύγκριση κατάληξης υψηλής - χαμηλής συχνότητας ($Z=-5.849$, $p<0.05$).

Αν κάνουμε τώρα τις ίδιες συγκρίσεις αλλά σε κάθε τάξη ξεχωριστά, καταλήγουμε ακριβώς στα ίδια συμπεράσματα με μόνες εξαιρέσεις τις εξής δύο όπου δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο κατηγοριών λαθών:

- 1) Δ' Τάξη, κατάληξη χαμηλής-υψηλής συχνότητας ($Z=-1.8$, $p>0.05$).
- 2) Στ' τάξη, θέμα χαμηλής-υψηλής συχνότητας ($Z=-0.608$, $p>0.05$)

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω στοιχεία, βλέπουμε ότι τα περισσότερα λάθη των παιδιών στην ορθογραφική γραφή σημειώνονται στο λεξικό μόρφωμα (θέμα) των λέξεων και όχι στην κατάληξη. Συγκεκριμένα, σε λέξεις υψηλής συχνότητας οι μαθητές της Β, Δ και Στ τάξης κάνουν λάθη στο θέμα των λέξεων, γεγονός που έχει επισημανθεί και από άλλες έρευνες (Αϊδίνης, 2001. Chiloudaki & Bryant, 2002. Αϊδίνης και Παράσχου, 2004. Αϊδίνης & Μπαιτάση, 2010). Αυτό μάλλον οφείλεται στην ιστορική ορθογραφία της ελληνικής γλώσσας και στη δυσκολία που έχουν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες για τη σωστή γραφή του θέματος, εκτός από τις ορθογραφικές αναπαραστάσεις των λέξεων που υπάρχουν στη μνήμη τους λόγω της συχνότητας εμφάνισης των λέξεων. Επειδή όμως είναι δύσκολο να υπάρχουν τέτοιες αναπαραστάσεις για όλες τις λέξεις της ελληνικής γλώσσας, γι' αυτό και οι μαθητές κάνουν λάθη. Αυτό μάλλον μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν μνημονική στρατηγική και βασίζονται στην απομνημόνευση των λέξεων και όχι στη χρήση μορφολογικών στρατηγικών για τη γραφή του θέματος των λέξεων. Η πρώτη άλλωστε είναι και η στρατηγική με την οποία διδάσκεται η ορθογραφία στο σχολείο. Αξίζει να αναφερθεί, ότι παρ' όλη την αυξανόμενη ενασχόληση των μαθητών της Στ τάξης με το γραπτό λόγο, τα λάθη στο θέμα των λέξεων υψηλής συχνότητας εξακολουθούν να υπάρχουν, γεγονός που πιθανότατα δείχνει ότι δε χρησιμοποιούν σταθερά μια μορφολογική στρατηγική.

Όσον αφορά τις καταλήξεις των λέξεων, τα ορθογραφικά λάθη είναι λιγότερα από αυτά του θέματος γεγονός που επιβεβαιώνεται από έρευνες των Chliounaki & Bryan (2002), Αϊδίνης & Παράσχου (2004), Pacton, & Deacon (2008), Αϊδίνης, (2010α,β.). Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Β' Δημοτικού κάνουν περισσότερα λάθη στο θέμα απ' ότι στις

καταλήξεις των λέξεων, ενώ οι μαθητές της Δ' τάξης εξακολουθούν να κάνουν λάθη στο θέμα, μειώνονται όμως αισθητά τα λάθη στις καταλήξεις. Η προαναφερόμενη επίδοση πιθανόν να επηρεάζεται από τη διδασκαλία της γραμματικής, η οποία ξεκινάει συστηματικά από τη Γ' Δημοτικού και παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την ορθή γραφή των καταλήξεων. Μια ενδεχόμενη ερμηνεία όσον αφορά τη κατάληξη είναι ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν τις μορφολογικές τους πληροφορίες και συνήθως γράφουν σωστά αυτό το κομμάτι της λέξης. Όμως, παρόλο που τα ορθογραφικά λάθη στις καταλήξεις μειώνονται στη Δ' δημοτικού, παρατηρούμε ότι δε μειώνονται και στη Στ'. Κάτι τέτοιο έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας του Αϊδίνη (2010), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές της τελευταίας τάξης του Δημοτικού φαίνεται να έχουν καλύτερη ορθογραφική επίδοση, που όμως δε φτάνει στο ανώτερο επίπεδο. Αυτή η διαφορά ίσως να οφείλεται στο είδος των λέξεων που δόθηκαν προς υπαγόρευση. Οι τελευταίες ήταν μεν υψηλής συχνότητας (όπως τοποθετώ, κολλώ, κ.λ.π.), όμως ζητήθηκε από τους μαθητές να τις καταγράψουν στην Προστακτική έγκλιση (τοποθετήστε, κολλήστε). Η σωστή ορθογραφία των καταλήξεων της Προστακτικής απαιτεί σαφή μορφολογική επίγνωση, καθώς εξαρτάται από τη συζυγία και τη φωνή που βρίσκεται το κάθε ρήμα. Τα αυξημένα λάθη των μαθητών στις καταλήξεις πιθανόν να οφείλονται στην έλλειψη μεταγλωσσικών ικανοτήτων από τη μεριά τους, οι οποίοι επιλέγουν τη συχνότερη ορθογραφική αναπαράσταση όταν καλούνται να γράψουν.

Όσον αφορά τις λέξεις χαμηλής συχνότητας, παρατηρούμε ότι οι μαθητές των Β- Δ και Στ τάξεων εμφανίζουν πολλά ορθογραφικά λάθη στο θέμα των λέξεων και μάλιστα σημαντικά περισσότερα από τα λάθη θέματος σε λέξεις υψηλής συχνότητας. Μια και οι μαθητές δεν έχουν συναντήσει πολλές φορές τέτοιες λέξεις, υποθέτουμε ότι δε θα αποτελούν μέρος του οπτικού λεξιλογίου τους και δε θα υπάρχει γι' αυτές αποθηκευμένη ορθογραφική αναπαράσταση στη μνήμη τους. Έτσι λοιπόν υποθέτουμε ότι καταφεύγουν στις φωνολογικές τους γνώσεις προκειμένου να ορθογραφήσουν, υιοθετώντας μια φωνολογική στρατηγική. Τα παραπάνω συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Αϊδίνη και Παράσχου (2004).

Όσον αφορά τις καταλήξεις των λέξεων χαμηλής συχνότητας, παρατηρείται αύξηση των ορθογραφικών λαθών των καταλήξεων σε σχέση με αυτές των λέξεων υψηλής συχνότητας, με τα λάθη στο θέμα των λέξεων να εξακολουθούν να είναι λιγότερα. Ενώ τα ορθογραφικά λάθη στις καταλήξεις μειώνονται στους μαθητές της Δ δημοτικού, αυξάνονται στη Στ. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο είδος των λέξεων που δόθηκαν προς υπαγόρευση, μια και περιλάμβαναν αρχαιόκλιτα και λόγια ρήματα, επίθετα και ουσιαστικά, των οποίων η ορθογραφία δεν υπάκουει σε φωνολογικούς κανόνες. Τα παραπάνω έχουν αποτελέσει αντικείμενο ρητής διδασκαλίας από την Ε δημοτικού. Παρ' όλα αυτά φαίνεται ότι οι μαθητές, είτε δεν κατέχουν τη συγκεκριμένη μορφολογική γνώση, είτε δε μπορούν να την εφαρμόσουν συνειδητά. Ο παράγοντας *συχνότητα* επηρεάζει τις ορθογραφικές επιδόσεις τους, μια και οι παραπάνω λέξεις δε αποτελούν μέρος του καθημερινού προφορικού και οπτικού λεξιλογίου των μαθητών. Συνεπώς, επιλέγουν να εφαρμόσουν τους ήδη γνωστούς τους μορφολογικούς κανόνες, υπεργενικεύοντάς τους στις καταλήξεις των εν λόγω εξαιρεσιμων λέξεων. Η στρατηγική της

υπεργενίκευσης, αναφέρεται σε έρευνες των Chliounaki & Bryan (2002) και Αϊδίνη (2010). Μια τέτοια στρατηγική όμως οδηγεί σε ορθογραφικά λάθη, μια και οι λόγιες λέξεις του καταλόγου μας δεν ακολουθούν την ορθογραφία του κλιτικού συστήματος των νεοελληνικών ρημάτων ή ουσιαστικών (π.χ. το ρήμα εξαρτώμαι γράφεται με –ωμαι και όχι με την οικεία κατάληξη -όμαι), αλλά χρησιμοποιούν ξεχωριστούς μορφολογικούς κανόνες.

Αναφορές

- Αϊδίνης, Α. (2000). Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή. Πρακτικά συνεδρίου «*Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*» (σ.222- 236), Ρέθυμνο.
- Αϊδίνης, Α. (2010 α). *Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής και η ανάπτυξη τους στο δημοτικό σχολείο*, στο Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές, επιμέλεια Μουζάκης Α., Πρωτόπαπας, Αθ., εκδ. Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α. (2010 β). *Η ανάπτυξη των στρατηγικών ορθογραφημένης γραφής στα ελληνικά*, στο Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές, επιμέλεια Μουζάκης Α., Πρωτόπαπας Αθ., εκδ. Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α. (2010 γ). *Ο ρόλος της μορφολογικής γνώσης στη γραφή του θέματος των λέξεων*, στο Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές, επιμέλεια Μουζάκης Α., Πρωτόπαπας Αθ., εκδ. Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α., Ζυγούρη, Μ. (2009). Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή του θέματος λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/ μητρικής, δεύτερης/ξένης), προσπελάστηκε στις 15-7-2014 από το <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/paraskeui/aithusa1/ziguriAidinis.pdf>
- Αϊδίνης, Α., Μπαιτάση, Π. (2010). Η διδασκαλία της ορθογραφίας στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου: Μια συγκριτική μελέτη από το 1982 μέχρι σήμερα. Διπλωματική εργασία. Προσπελάστηκε στις 2-7-2014 από το <http://invenio.lib.auth.gr/record/123593/files/baitas.pdf?ve>.
- Αλευριάδου, Α., Σέμογλου, Κ., Οικονομίδου, Γ.(2011). Συγκριτική διερεύνηση δυσκολιών στο γραπτό λόγο σε μαθητές με χαμηλή απόδοση στη γραφή και σε μαθητές με δυσλεξία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 167, 36-51.
- Buchwald Rapp. (2009). Distinctions between orthographic long-term memory and working memory , *Cognitive Neuropsychology*, 26 (8), 724-751.

- Chliounaki, K., Bryan, P. (2002). Construction and learning to spell στο *Cognitive Development* 17, σελ.1489-1499.
- Δαφέρμος Β. (2011) . *Κοινωνική Στατιστική και Μεθοδολογία Έρευνας με το spss*. Εκδ. Ζητη.
- Διακογιώργη, Κ., Μπαρής, Θ., Βαλμάς, Θ.(2005). Ικανότητα χρήσης μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή από μαθητές της Α τάξης του δημοτικού, στο *Ψυχολογία* 12(4) , σ. 569-586.
- Καραντζής, Ι. (2007). *Εφαρμογές βασικών αρχών μάθησης στην εκπαίδευση*. Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Ματσαγκούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας . Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Mac Arthur, C.A., Graham, S. , & Fitzgerald, J. (Eds)2006. *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford Press. 425.
- Nikolopoulos, D., Goulandris, N., Hulme, C.& Snowling, M. (2005). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology* ,94, 1-17.
- Παντελιάδου Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας Κ. Δ.(2002) . *Η ανάγνωση*, Πάτρα.
- Pacton,S., Deacon,H., (2008). The timing and mechanisms of children's use of morphological information in spelling: A review of evidence from English and French. *Cognitive Development*, 23, 339-359.
- Τσεσμελή, Σ. (2009). Μορφολογικές παρεμβάσεις σε μαθητές με δυσκολίες στην κατάκτηση της ορθογραφικής ικανότητας: μελέτες περίπτωσης στα αγγλικά και ελληνικά, στο *Ψυχολογία* 16(3), σελ. 226 – 252.
- Tsesmeli, S.,Seymour, P. (2008). The effect of training of morphological structure on spelling derived words by dyslexic adolescents. *The British Psychological Society*. 00 , 1-29.
- Varnhagen, C., Mccallum, M. , & Burstow, M.(1997). Is children's spelling naturally stage -like ? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 9, 451-48

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΒΑΣΙΚΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

	Λέξεις υψηλής συχνότητας	Λέξεις χαμηλής συχνότητας	
Ρήματα	Πέφτω	ξεσηκώνομαι	
	Έρχομαι	Φέγγω	
	Πηγαίνω	καληνυχτίζω	
	Φεύγω	Ευχαριστώ	
	Έχει	Κοροϊδεύω	
	Διαβάζω	Αποχαιρετώ	
	Μπαίνω	Ονειρεύομαι	
	Πίνω	Βιάζομαι	
	Ουσιαστικά	Άνεμος	Ιερέας
		Ταξίδι	είδηση
Ποδήλατο		Ταχυδρομείο	
Αυτοκίνητο		Επιταγή	
Αυλή		Αίθουσα	
Πλοίο		Συνέδριο	
παραμύθι		Σημαία	
Άνοιξη		Διαφήμιση	
Επίθετα	Ωραίος	Λαϊκή	
	Παλιός	Υγιεινός	
	Πολύς	Ευγενικός	
	Έτοιμοι	Συνεχόμενος	
	Χαρούμενη	Ευχάριστος	
	Γλυκός	Πολύχρωμη	
	Αγαπημένος	Θεϊκός	
	Ζεστός	Ευτυχισμένη	

ΒΑΣΙΚΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

	Λέξεις υψηλής συχνότητας	Λέξεις χαμηλής συχνότητας
Ρήματα	Μαθαίνω	Ανακοινώνω
	Συζητώ	Μεταχειρίζομαι
	σκέφτομαι	Αποδέχομαι
	Ξεχωρίζω	Εκπροσωπώ
	Σηκώνομαι	Απευθύνομαι
	Αποχαιρετώ	Συνοδεύω
	Χρειάζομαι	Εκδηλώνω
	Αντιμετωπίζω	πλημμυρίζω
	Βγαίνω	
	μπαίνω	
Ουσιαστικά	Οικογένεια	Απορρίμματα
	Περιβάλλον	ανακύκλωση
	διεύθυνση	ύδρευση
	Μυαλό	Συναίσθημα

	Συνέντευξη	Σημειώσεις
	Λειτουργία	Ανώμαλος
	Φύλλο, φύλο, φίλος	Εξαίρεση
	Διάλειμμα	Μόρφωση
		αβεβαιότητα
Επίθετα	Πρόθυμος	Ευωδιαστός
	Θυμωμένος	Ωφέλιμος
	Άρρωστος	εμφιαλωμένος
	Ευχάριστος	Τυποποιημένος
	δημιουργικός	Ευρύχωρος
	Πρωτότυπος	Φιλήσυχος
	Εντυπωσιακός	Ευρύτερος

ΒΑΣΙΚΟ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ ΣΤ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

	ΛΕΞΕΙΣ ΥΨΗΛΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ	ΛΕΞΕΙΣ ΧΑΜΗΛΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ
Ρήματα	Ωφελώ	Διατίθεται
	Οφείλω	Διεξάγομαι
	Συμπληρώνω	Επικαλούμαι
	Αξιοποιώ	Εξαιρείσαι
	Διευθύνουμε	Κηρύττω
	Χειροκροτώ	Εμψυχώνω
	Μοιραστείτε	Υπερβάλλω
	Τοποθετήστε	Προτρέπω
	Κολλήστε	Εξαρτώμαι
	Χρησιμοποιούνται	Στερούμαι –στερείται
Ουσιαστικά	Πολυκατοικία	Αντιδικία
	Αντιπροσωπεία	Συστάσεις
	Διαλείμματα	Τηλεχειριστήριο
	Συνθήματα	Ενδείξεις
	καταυλισμός	Τροφοδοσία
	Εφεύρεση	Συντελεστές
	Επιχείρηση	Εκδοχή
	Διάρκεια	Επιθεώρηση
Επίθετα	Σύγχρονος	Αειθαλής
	Εύφορος	Πρωτεύων
	Αραιοκατοικημένος	Ομοιόμορφος
	Υγιεινός	Ταυτισμένος
	Θορυβώδης	Κοινόχρηστος
	Συνεχής	Εύοσμος
	Κατενυγμένος	Επεικής

Ιστοεξερευνώντας: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση εκπαιδευτικών για την κατασκευή ιστοεξερευνήσεων με το προσαρμοστικό εκπαιδευτικό σύστημα INSPIREus

Παναγιώτου Ευρύκλεια

Φιλολόγος, *M. ed* Φοιτήτρια, ΘΕΠΑΕΕ, Ψηφιακές Τεχνολογίες
euriklia_panagiotou@hotmail.com

Σάρρα Κορνηλία – Δανάη

Δασκάλα, *M. ed* Φοιτήτρια, ΘΕΠΑΕΕ, Ψηφιακές Τεχνολογίες
kornilia.sarra@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση περιγράφει ένα σενάριο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξία της καλλιέργειας του πληροφοριακού εγγραμματισμού καθώς και τη κατασκευή ιστοεξερευνήσεων. Το σενάριο έχει υλοποιηθεί στην πλατφόρμα INSPIREus που αποτελεί προσαρμοστικό εκπαιδευτικό σύστημα υποστήριξης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και υιοθετεί τις αρχές της μάθησης ενηλίκων. Το θέμα του Σεναρίου βασίζεται στο έκτο κεφάλαιο του βιβλίου «*Διδακτικές προσεγγίσεις και εργαλεία για τη διδασκαλία της πληροφορικής*» με τίτλο «*Μάθηση βασισμένη σε πηγές: Πληροφοριακός Εγγραμματισμός και Οργάνωση Διαδικτυακών Εξερευνήσεων*». Το σενάριο υλοποιήθηκε στα πλαίσια του ΠΜΣ στο οποίο φοιτούμε και αξιολογήθηκε από συμφοιτητές, συναδέλφους πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Πληροφοριακός εγγραμματισμός, ιστοεξερεύνηση, εκπαίδευση ενηλίκων, INSPIREus, εξ' αποστάσεως εκπαίδευση

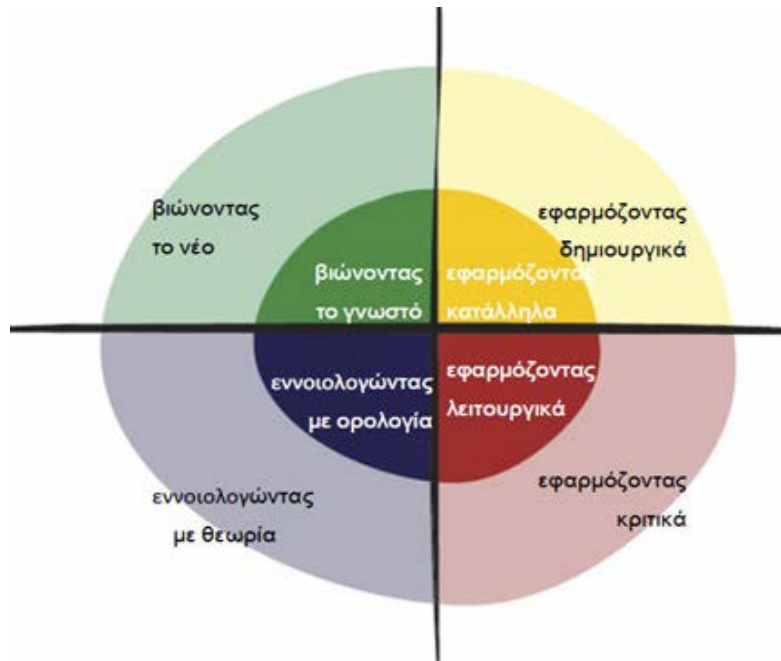
Εισαγωγή

Η αυξανόμενη ροή πληροφορίας που παρατηρείται στις σύγχρονες «κοινωνίες γνώσης», οι οποίες στηρίζονται σε οικονομίες που απαιτούν, ανθρώπινες ικανότητες, οργανωτική ευελιξία, επιχειρηματικές διαδικασίες, ισχυρή αίσθηση ταυτότητας και τεχνολογία, διαμορφώνει νέες δυνατότητες αλλά και προκλήσεις. Οι σύγχρονοι πολίτες καλούνται πλέον να δραστηριοποιηθούν σε ένα ευρύ και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον πολλαπλών αλληλεπιδράσεων και μεταβολών στον κοινωνικό και εργασιακό τομέα στο οποίο συνυπάρχουν κοινές συνιστώσες τοπικής, εθνικής και υπερεθνικής διακυβέρνησης (Αρβανίτη, 2009· Κυνηγός & Δημαράκη, 2002). Έτσι ζητούμενο στη σύγχρονη διδακτική πράξη κατά την Αρβανίτη (2009) είναι ο συνδυασμός συλλογισμών – παραγωγικών, επαγωγικών ή και αναλογικών-γνωστικών δεξιοτήτων -συλλογής, οργάνωσης, ανάλυσης και υπέρβασης δεδομένων- και στάσεων. Όλα αυτά τίθενται μέσα από το σενάριο που πραγματεύεται τον πληροφοριακό εγγραμματισμό και την ιστοεξερεύνηση, το οποίο δημοσιεύεται στην πλατφόρμα του InspireUs που αποτελεί ένα προσαρμοστικό εκπαιδευτικό σύστημα για εκπαίδευση από απόσταση ή μικτή μάθηση,

λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές της Νέας Μάθησης. Μετά την υλοποίηση αυτού ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να κατασκευάζει ιστοεξερευνήσεις με τέτοιο τρόπο και σε τέτοιο πλαίσιο που θα προωθείται ο πληροφοριακός εγγραμματοςμός.

Τί είναι η Νέα Μάθηση

Όπως επισημαίνεται και στην επίσημη Ιστοσελίδα για την Μάθηση μέσω Σχεδιασμού «η μάθηση σχετίζεται με το μετασχηματισμό και ο μετασχηματισμός αποτελεί τη βάση για τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών». Ωστόσο αυτός ο μετασχηματισμός θα πρέπει να γίνεται σταδιακά ώστε να καταφέρει ο εκπαιδευόμενος να φτάσει στη μάθηση μέσα από ένα ευχάριστο ταξίδι. Η παιδαγωγική προσέγγιση της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού βασίζεται στην ιδέα ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες και τρόπους απόκτησης της. Παράλληλα λόγω της ραγδαίας τεχνολογικής ανάπτυξης κρίνεται αναγκαίο να αξιοποιούνται στη διδασκαλία πολυτροπικά περιβάλλοντα (Kalantzis & Core, 2013). Η παιδαγωγική της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού συνίσταται σε οκτώ γνωστικές διαδικασίες, δηλαδή οκτώ διαφορετικά είδη δραστηριοτήτων μέσω των οποίων ο καθένας οικοδομεί τη γνώση και τη μάθηση όπως φαίνεται στην Εικόνα 1.



Εικόνα 1: Ο μαθησιακός κύκλος της Νέας Μάθησης.

Τι είναι η Εκπαίδευση από Απόσταση (ΕαΑ)

Για την από απόσταση εκπαίδευση έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί. Ένας από αυτούς είναι του Holmberg (2005), ο οποίος υποστήριξε ότι η Εκπαίδευση από Απόσταση (ΕαΑ) περιλαμβάνει τις διάφορες μορφές σπουδών που διεξάγονται χωρίς την άμεση και συνεχή επίβλεψη των εκπαιδευόμενων από τους εκπαιδευτές, οι οποίες ωστόσο επωφελούνται από την οργάνωση, καθοδήγηση και διδασκαλία που παρέχεται από κά-

ποιο εκπαιδευτικό οργανισμό. Στη συγκεκριμένη μέθοδο εκπαίδευσης ο εκπαιδευόμενος διδάσκεται και μαθαίνει χωρίς τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτή του. Για αυτό ακριβώς οι εκπαιδευόμενοι εξαρτώνται σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με μια παραδοσιακή διδασκαλία από το εκπαιδευτικό υλικό (ΕΥ). Το εκπαιδευτικό υλικό στο παρόν σενάριο δομείται με τέτοιο τρόπο (Παπανικολάου, Γουλή, Μακρή, 2013) ώστε:

- Να καλύπτει όσο το δυνατόν σε μεγαλύτερο βαθμό την απουσία του διδάσκοντα.
- Να επιτελεί τις διαφορετικές εκπαιδευτικές λειτουργίες που επιτελεί ο δίδασκων στην παραδοσιακή εκπαίδευση.
- Να εξυπηρετεί τις ανάγκες τόσο της ΕαΑ όσο και της Ανοικτής Εκπαίδευσης δίνοντας την δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν στο χρόνο, ρυθμό και τρόπο που οι ίδιοι έχουν επιλέξει βάσει του οποίου αποδίδουν καλύτερα.
- Να ακολουθούνται οι βασικές αρχές που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση ενηλίκων εφόσον το σενάριο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς (Μουζάκης, 2006).

Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Υλικού στο Σενάριο «Ιστο.. εξερευνώντας!»

Μορφή: Αρχικά το κείμενο είναι ευανάγνωστο και κατανοητό προς τον εκπαιδευόμενο τόσο ως προς την έκφραση όσο και ως προς τη μορφή. Η γραμματοσειρά που επιλέχθηκε σε όλη την έκταση του σεναρίου είναι Arial με γράμματα σε μέγεθος «medium», χρώματος σκούρο καφέ. Παράλληλα για να διευκολυνθεί περισσότερο ο εκπαιδευόμενος χρησιμοποιήθηκε εναλλαγή στα χρώματα των κειμένων ανάλογα με τα ζητούμενα και τις κατευθυντήριες οδηγίες προκειμένου εύκολα να αντιλαμβάνεται ποια είναι τα δεδομένα του και πώς πρέπει να τα αξιοποιήσει για να επιλύσει σωστά τις δραστηριότητες που του δίνονται.

Δομή: Ως προς την οργάνωση της διδακτέας ύλης : Αυτή κατανεμήθηκε σε μικρές ενότητες. Επίσης σε κάθε σελίδα υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες δραστηριοτήτων που περιλαμβάνουν ερωτήσεις, θεωρία, παραδείγματα, ασκήσεις και δραστηριότητες. Έτσι ο εκπαιδευόμενος μπορεί να αναζητά με ευκολία τις πληροφορίες που χρειάζεται, αφού η οργάνωση είναι σταθερή και στις δύο έννοιες του σεναρίου βοηθώντας στην καλύτερη κατανόηση της οργάνωσης του περιεχομένου. Τέλος υπάρχουν εναλλακτικοί τρόποι πρόσβασης ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου-στοιχείο που αναλύεται παρακάτω.

Ως προς τη δομή των ενότητων: Η δομή γίνεται με απόλυτη συνοχή και λογική ακολουθία. Παρατίθενται αρχικά ορισμένα θεωρητικά στοιχεία και στη συνέχεια περνάμε στο πρακτικό κομμάτι. Στο πρώτο μέρος εμφανίζουμε στον πληροφοριακό εγγραμματοσισμό και στους τρόπους με τους οποίους δύναται οι εκπαιδευτικοί να τον καλλιεργήσουν στην τάξη. Στο δεύτερο μέρος η εστίαση αφορά την κατασκευή Ιστοεξερευνήσεων στο πλαίσιο ανάδειξης του πληροφοριακού εγγραμματοσισμού.

Ως προς την πλοήγηση: Η πλοήγηση στις σελίδες του εκπαιδευτικού υλικού είναι εξαιρετικά εύκολη διότι οι υπερσύνδεσμοι είναι εμφανείς, τα διαφορετικά χρώμα κατευθύνουν τους εκπαιδευόμενους προς την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Επιπλέον έχουν ενσωματωθεί στις σελίδες πολλά και διαφορετικά web 2.0 εργαλεία προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους να εξοικειώνονται με διαφορετικά εργαλεία.

Περιεχόμενο: Οι σελίδες εκπαιδευτικού υλικού αποτελούνται από πλούσιο και πολυποίκιλο πληροφοριακό υλικό το οποίο αφορά τόσο βιβλιογραφικές όσο και δικτυογραφικές πηγές. Εκτός από στατικά κείμενα, έχουν χρησιμοποιηθεί διαδραστικές παρουσιάσεις και βιντεοδιαλέξεις προκειμένου να καλυφθούν οι διαφορετικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές για την εκπαίδευση ενηλίκων (Μουζάκης, 2006) έγιναν οι ακόλουθες ενέργειες:

Λαμβάνοντας υπόψη τη σχετικότητα δομήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό με τέτοιο τρόπο ώστε να καλύπτονται όσο το δυνατόν περισσότερες κατηγορίες ενδιαφερόντων. Τόσο οι πολυποίκιλες πολυμεσικές πηγές όσο και τα παραδείγματα ιστοεξερευνήσεων από διάφορους χώρους - μαθηματικά, ιστορία, γεωγραφία αλλά και από διάφορες βαθμίδες - πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτελούν μερικά βασικά σημεία.

Λαμβάνοντας υπόψη την προσαρμοστικότητα διατηρήθηκε ο αλγόριθμος προσαρμογής των Honey και Mumford (1982), ο οποίος εντάσσεται στα μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών, δηλαδή τα μαθησιακά στυλ των ατόμων διακρίνονται με βάση τους διαφορετικούς τρόπους που εφαρμόζουν για την αντίληψη και την επεξεργασία της εμπειρίας. Έτσι ανάλογα με το μαθησιακό στυλ του εκπαιδευόμενου επεξεργάζεται με διαφορετικό τρόπο το εκπαιδευτικό υλικό καθώς η δομή αναπροσαρμόζεται στο στυλ του εκάστοτε χρήστη.

Λαμβάνοντας υπόψη την ενεργητικότητα παρέχονται πολλές δραστηριότητες που προωθούν τη δράση, το βίωμα, την έρευνα αλλά και την αναζήτηση πληροφοριών προκειμένου ο εκπαιδευόμενος να μην νιώθει παθητικός δέκτης πρόσληψης πληροφοριών αλλά να οικοδομεί ο ίδιος τις νέες γνώσεις που του παρέχονται.

Λαμβάνοντας υπόψη την κριτικότητα το υλικό που προτείνεται στον εκπαιδευόμενο να μελετήσει είναι αυθεντικό, ρεαλιστικό αναδεικνύοντας το θέμα ολόπλευρα και δίνοντας τη δυνατότητα να το προσεγγίσει κανείς κριτικά. Σε πολλές πηγές παρουσιάζονται τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά για το προς εξέταση θέμα, όπως για παράδειγμα για τη ραγδαία έλευση του διαδικτύου, τη κατασκευή ιστοεξερευνήσεων αλλά και την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λαμβάνοντας υπόψη την αλληλεπιδραστικότητα επιλέχθηκαν πολλά web 2.0 εργαλεία που προωθούν τη δυναμική αλληλεπίδραση, το διαμοιρασμό και τη γόνιμη ανταλλαγή απόψεων. Παράλληλα σε όλες τις διαδραστικές παρουσιάσεις έχουμε τροποποιήσει τη

δημοσίευση με τέτοιο τρόπο ώστε οι χρήστες να μπορούν να κάνουν αλλαγές στο περιεχόμενο επεμβαίνοντας δυναμικά και κριτικά. Επιπρόσθετα πολύ συχνά παροτρύνονται οι εκπαιδευόμενοι να συζητήσουν στην Καρτέλα Επικοινωνία μεταξύ τους, ώστε μέσα από το διάλογο να λυθούν ενδεχόμενες απορίες ή προβληματισμοί που τυχόν προκύψουν.

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς που έχουν οι ενήλικοι λόγω των πολλών και απαιτητικών υποχρεώσεων τους, χρησιμοποιήσαμε τη πλατφόρμα προσαρμοστικής μάθησης του InspireUs προκειμένου να επιτρέπουμε σε αυτούς να επιλέξουν ελεύθερα τόσο το τόπο και τον χρόνο όσο και το ρυθμό της μελέτης τους.

Υποστήριξη εκπαιδευόμενου: Η υποστήριξη του εκπαιδευόμενου υπάρχει καθ' όλη τη διάρκεια. Σε πρώτο επίπεδο παρουσιάζονται ο βασικός σκοπός και οι κυριότεροι στόχοι προκειμένου να γνωρίζει με τι πρόκειται να ασχοληθεί. Παράλληλα προτείνονται ενδεικτικοί χρόνοι για τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού, οι οποίοι σαφώς μπορούν να αλλάξουν ανάλογα με τους περιορισμούς που έχει ο κάθε εκπαιδευόμενος. Τα εργαλεία που υποστηρίζει η πλατφόρμα όπως η «Ανάλυση Αλληλεπίδρασης» και η «Κατανομή Χρόνου» παρέχουν ανατροφοδότηση δίνοντας ταυτόχρονα στον εκπαιδευόμενο την ευκαιρία αξιολογεί τον εαυτό του συνδέοντας τον προσωπικό του χρόνο με τον προτεινόμενο χρόνο του σεναρίου. Προτού οδηγηθεί ο εκπαιδευόμενος στη σελίδα της «Αυτό-αξιολόγησης» παρουσιάζεται μια διαδραστική σύνοψη για κάθε μια έννοια των βασικότερων σημείων που αναλύθηκαν κατά τη διάρκεια του σεναρίου. Με αυτό τον τρόπο ελέγχει εάν έχει κατανοήσει τα κυριότερα σημεία της ενότητας διαφορετικά επιστρέφει και μελετά όσα αντιλαμβάνεται πως δεν έχει εσωτερικεύσει πλήρως. Στη συνέχεια ακολουθεί η σελίδα της «Αυτό-αξιολόγησης», η οποία παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να αξιολογήσει τον εαυτό του μέσα από διαφόρων κλειστών τύπων ερωτήσεις. Επιλέχθηκαν κλειστού- αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις διότι με αυτό τον τρόπο η ανατροφοδότηση είναι άμεση και εξίσου αντικειμενική καθώς ο εκπαιδευόμενος πρέπει να επιλέξει τη σωστή απάντηση χωρίς να έχει περιθώρια ελεύθερης ανάπτυξης. Τέλος ανατροφοδότηση δίνεται σε κάθε περίπτωση – σωστής ή λανθασμένης απάντησης – προς αναστοχασμό του εκπαιδευόμενου.

Μαθησιακό στυλ (Learning Styles, LS): Το μοντέλο των Honey & Mumford

Βιβλιογραφικά έχουν δοθεί πάρα πολλοί ορισμοί για τα μαθησιακά στυλ. Οι περισσότεροι συγκλίνουν στο ότι μαθησιακά στυλ είναι η σύνθεση γνωστικών, συναισθηματικών και φυσιολογικών παραγόντων που λειτουργούν ως σταθεροί δείκτες αναφορικά με το πώς ένας μαθητής αντιλαμβάνεται, αλληλεπιδρά και ανταποκρίνεται σε ένα μαθησιακό περιβάλλον (Ο' Keefe et. al. , 1979). Επομένως το μαθησιακό στυλ δεν επικεντρώνεται στο τι θα μάθει ο μαθητής αλλά στο πώς θα το μάθει. Οι Riding και Rayner (1998) συνόψισαν τα παραπάνω τονίζοντας πώς ένα μαθησιακό προφίλ αποτελεί την προτιμώμενη προσέγγιση του ατόμου στην οργάνωση και παρουσίαση πληροφοριών. Στο παρόν σενάριο αξιοποιείται ο Αλγόριθμος των Honey και Mumford (1982), ο ο-

ποίος όπως επεξηγήθηκε παραπάνω εντάσσεται στα μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών. Οι Honey και Mumford (1982) προτείνουν τέσσερα στυλ μάθησης, τα οποία σχηματίζουν έναν κύκλο συνθέτοντας ολόκληρη τη μαθησιακή διαδικασία. Ο κάθε μαθητής μπορεί να ξεκινήσει από όποιο σημείο του κύκλου επιθυμεί.

1^ο Στάδιο «Έχοντας μια εμπειρία» : Εδώ υπάγονται όλες οι εμπειρίες που μπορεί δυνητικά να αποκτήσει ένας άνθρωπος. Τόσο οι παθητικές, τις οποίες αποκτούμε ακούσια, όσο και οι ενεργητικές, οι οποίες κατακτώνται μέσα από ενεργητική μάθηση.

2^ο Στάδιο «Επανεξετάζοντας την εμπειρία» : Εδώ υπάγεται ο αναστοχασμός που οφείλει να κάνει ο κάθε άνθρωπος προσπαθώντας να αναλύσει τα νέα στοιχεία που απέκτησε μέσα από τα καινούρια του παθητικά ή ενεργητικά βιώματα.

3^ο Στάδιο «Εξάγοντας συμπεράσματα από την εμπειρία» : Μετά τον αναστοχασμό το άτομο παροτρύνεται να εξάγει συμπεράσματα σχετικά με τα νέα στοιχεία που νιώθει ότι αποκόμισε.

4^ο Στάδιο «Σχεδιάζοντας τα επόμενα βήματα» : Πλέον το άτομο έχει αποκτήσει νέες γνώσεις σε θεωρητικό επίπεδο, τις οποίες οφείλει να μετουσιώσει σε πράξη.

Πατώντας πάνω στο μοντέλο τους, τα μαθησιακά στυλ που πρότειναν οι Honey & Mumford (1982) είναι άμεσα ευθυγραμμισμένα με τα τέσσερα τεταρτημόρια του μαθησιακού τους κύκλου. Ο Πίνακας 1 είναι ιδιαίτερα βοηθητικός:



Πίνακας 1: Μαθησιακά στυλ των Honey & Mumford.

Το σενάριο «Ίστο...εξερευνώντας» έχει φροντίσει να είναι προσαρμοστικό ανάλογα με το στυλ Μάθησης του κάθε εκπαιδευόμενου. Διατηρείται ο αλγόριθμος των Honey & Mumford (1982) που διαθέτει ήδη η πλατφόρμα του InspireUs θεωρώντας τον επαρκή για τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα απαντώντας αρχικά ο εκπαιδευόμενος τις 80 ερωτήσεις που εσωκλείονται στην Πλατφόρμα, προκειμένου να βρεθεί το μαθησιακό του στυλ, ταυτόχρονα χαρακτηρίζεται ως ακτιβιστής, αναστοχαστικός, θεωρητικός ή πρακτικός. Αξιοσημείωτο είναι ότι δίνεται η δυνατότητα να δηλωθεί

απευθείας το μαθησιακό στυλ του εκπαιδευόμενου καθώς παρέχεται σύντομη περιγραφή των χαρακτηριστικών του κάθε μαθησιακού προφίλ. Στη συνέχεια ανάλογα με την κατηγοριοποίηση προκύπτουν τα εξής:

Ακτιβιστής: Ο Ακτιβιστής χρησιμοποιεί τη μέθοδο της Ιδεοθύελλας. Για αυτό οι ερωτήσεις που απαιτούν την εφαρμογή αυτής της τεχνικής εμφανίζονται πρώτες στον συγκεκριμένο τύπο εκπαιδευόμενου προκειμένου να διερευνήσει τις έννοιες που πρόκειται να διδαχθεί. Επιπλέον δεν υπάρχει περιορισμός σε δραστηριότητες που συνδέονται με το «*Βιώνω το γνωστό*» παρά εμπλουτίσαμε τη διδασκαλία των εννοιών με αρκετές δραστηριότητες που έχουν σχέση με το «*Βιώνω το νέο*» προκειμένου οι ακτιβιστές – εκπαιδευόμενοι να μην πλήττουν αλλά να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπρόσθετα οι πολλές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευόμενων αποτελούν κίνητρο για τη συμμετοχή του ακτιβιστή, ο οποίος είναι ιδιαίτερα κοινωνικός.

Αναστοχαστικός: Σε αυτή τη περίπτωση παρουσιάζεται πρώτα τη θεωρία και κάποια αντίστοιχα παραδείγματα και στη συνέχεια τίθεται το ερώτημα συνεκτιμώντας το γεγονός ότι οι αναστοχαστικοί τύποι προτιμούν να μελετούν σε βάθος το υλικό που έχουν συλλέξει και στη συνέχεια να καταλήγουν σε συμπεράσματα. Εξάλλου οι ενέργειες τους είναι οι πράξεις μιας ευρείας εικόνας παρελθόντος, παρόντος αλλά και ενδελεχούς παρατήρησης. Επίσης οι δραστηριότητες που προωθούν την επικοινωνία μπορούν να γίνουν ασύγχρονα δίνοντας την ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους με αυτό το μαθησιακό στυλ να μελετήσουν σε βάθος τόσο το υλικό όσο και τις απόψεις των υπολοίπων πριν απαντήσουν.

Θεωρητικός: Ο θεωρητικός ταυτίζεται με τον Ακτιβιστή στο γεγονός ότι και εδώ η εισαγωγή στη διδαχθείσα έννοια γίνεται με τη σελίδα της ερώτησης. Ωστόσο αμέσως μετά ακολουθεί η θεωρία για καταλήξουμε στο παράδειγμα, γιατί οι θεωρητικοί εκπαιδευόμενοι ξετάζουν το θέμα κάθετα, βαθμιαία και με λογικό τρόπο. Ακριβώς επειδή η αναλυτικό-συνθετική σκέψη είναι βασικό χαρακτηριστικό σε αυτό το μαθησιακό στυλ φροντίσαμε οι δραστηριότητες και τα παραδείγματα που αφορούν την πρακτική εφαρμογή της διδαχθείσας έννοιας να βρίσκονται στο τελευταίο επίπεδο της κάθε σελίδας.

Πραγματιστής: Σε αυτή τη σελίδα το παράδειγμα εμφανίζεται πρώτο για τον εκπαιδευόμενο, καθώς οι πραγματιστές επιθυμούν να δουν στην πράξη εάν λειτουργούν όσα μαθαίνουν σε θεωρητικό επίπεδο. Αλλά και η Άσκηση εμφανίζεται πρώτη στη δεύτερη έννοια εναρμονισμένη με το μοτίβο του πραγματιστή, σύμφωνα με το οποίο ο ίδιος αρέσκεται στον πειραματισμό, στη λήψη πρακτικών αποφάσεων και στην επίλυση προβλημάτων, τα οποία αντιμετωπίζει ως πρόκληση. Η θεωρία έρχεται σε δεύτερη θέση να συμπληρώσει όσα ο πραγματιστής- εκπαιδευόμενος αντιλήφθηκε στην πράξη μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τις πρακτικές δραστηριότητες. Επιπλέον η δυνατότητα ασύγχρονης επικοινωνίας επιτρέπει να μην κουράζεται με μακροσκελείς συζητήσεις,

αλλά να παρακολουθεί τα επιχειρήματα των υπολοίπων με διακοπές σε διαφορετικά διαστήματα.

Ανατροφοδότηση – Τροποποιήσεις

Μετά το σχολιασμό των δραστηριοτήτων στην ολομέλεια το πρόβλημα που διαπιστώθηκε είναι ότι σε κάποιες ομαδικές δραστηριότητες δεν είχαν δοθεί συγκεκριμένα, σαφή κριτήρια και ξεκάθαροι ρόλοι με βάση τα οποία θα έπρεπε να κινηθούν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια της συνεργασίας τους. Έτσι επαναδιατυπώθηκαν αρκετές από τις δραστηριότητες και εντάχθηκαν ορισμένες ομαδοσυνεργατικές τεχνικές μέσα σε αυτές ώστε να υλοποιηθούν απρόσκοπτα. Ακόμη ορισμένοι συνάδελφοι εντόπισαν πως η σαφήνεια του σεναρίου δεν ήταν άριστη. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη δική μας πλοήγηση στα αντίστοιχα σενάρια των συναδέλφων οδήγησε σε ορισμένες τροποποιήσεις τόσο στα πλαίσια της διατύπωσης όσο και σε αυτά της οπτικής απεικόνισης. Πριν από αυτή τη διαδικασία το κείμενο ήταν μονότονο και ενιαίο χωρίς να τονίζονται καίριες λέξεις ή τα βασικά ενεργητικά ρήματα. Μετά από αυτή τη διαδικασία απεικονίζεται όπως στο Πίνακα 2:

Learning Design	Μετά την Ανατροφοδότηση
<p>Πλέον έχοντας περισσότερες γνώσεις πάνω στο θέμα της Ιστοεξερεύνησης και του Πληροφοριακού Εγγραμματισμού συνεργαστείτε με τα άλλα μέλη της ομάδας σας και αναζητήστε στο διαδίκτυο στην πλατφόρμα Open Web Quest μια ιστοεξερεύνηση, η οποία να θεωρείται για εσάς άρτια. Επικολλήστε το link στην καρτέλα επικοινωνία και γράψτε μια παράγραφο στην οποία να τεκμηριώνετε την επιλογή σας.</p>	<p>Πλέον έχοντας περισσότερες γνώσεις πάνω στο θέμα της Ιστοεξερεύνησης και του Πληροφοριακού Εγγραμματισμού συνεργαστείτε με τα άλλα μέλη της ομάδας σας και αναζητήστε στο διαδίκτυο στην πλατφόρμα Open Web Quest μια ιστοεξερεύνηση, η οποία να θεωρείται για εσάς άρτια. Επικολλήστε το link στην καρτέλα επικοινωνία και γράψτε μια παράγραφο στην οποία να τεκμηριώνετε την επιλογή σας. Εφαρμόστε για την δραστηριότητα την τεχνική Jigsaw, δηλαδή αναθέστε στον καθένα σας έναν από τους παρακάτω ρόλους. Οι Ιστοεξερευνήσεις που θα προτείνετε θα πρέπει να αξιολογηθούν από τον κάθε ειδικό στον τομέα του προκειμένου να καταλήξετε στην επιλογή της αρτιότερης.</p> <p>1^{ος} Ρόλος: Εξετάζει την Ιστοεξερεύνηση ως προς τις πηγές.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η ποιότητα και η ποσότητα των προτεινόμενων πηγών και διαδικτυακών τόπων παίζει καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων του Σεναρίου <p>2^{ος} Ρόλος: Εξετάζει την Ιστοεξερεύνηση ως προς τα ερωτήματα.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Τα ερωτήματα πρέπει να είναι ανοικτά και να απαιτούν κριτική θεώρηση των διαθέσιμων πηγών και τη σύνθεση προσωπικών νοημάτων και συμπερασμάτων. <p>3^{ος} Ρόλος: Εξετάζει την Ιστοεξερεύνηση ως προς την Ανάθεση ρόλων και την προώθηση της Συνεργασίας.</p>

- Η **οργάνωση των μαθητών σε ομάδες** συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αλλά και στην αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων.

4^{ος} Ρόλος: Εξετάζει την Ιστοεξερεύνηση ως προς το πλαίσιο Αξιολόγησης.

- Υπάρχουν **διαβαθμισμένα κριτήρια Αξιολόγησης**; Ο σχεδιασμός των διαβαθμισμένων κριτηρίων απαιτεί προσδιορισμό α) των κριτηρίων αξιολόγησης τα οποία θα πρέπει να καλύπτουν τους επιδιωκόμενους στόχους, β) κλίμακας αξιολόγησης για τα προτεινόμενα κριτήρια και γ) συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που περιγράφουν τις αναμενόμενες επιδόσεις.

Πίνακας 2: Απεικόνιση παραδείγματος κατόπιν ανατροφοδότησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρβανίτη, Ε. (2009). Σχεδιασμοί Μάθησης και Νέα Αξιολόγηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ-θεωρία & πράξη*(3), σσ. 70-86.
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. Routledge.
- Honey, P. & Mumford, A. (1982) *Manual of Learning Styles*. London: P Honey
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση*. Ανάκτηση Φεβρουάριος 25, 2015, από <http://neamathisi.com/learning-by-design/lbd-principles>
- Κυνηγός, Χ., & Δημαράκη, Ε. (2002). *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφοριακά Μέσα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μουζάκης, Χ. (2006). 9. Τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων από απόσταση και ο ρόλος του εκπαιδευτή. Στο *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα.
- O'Keefe, B. J., & Delia, J. G. (1982). Impression formation and message production. *Social cognition and communication*, 33-72.
- Παπανικολάου, Κ., Γουλή, Ε., & Μακρή, Α. (2013). *Σχεδιάζοντας Εκπαιδευτικά Σενάρια- Εκπαισευτικός Οδηγός*. Eclass.

Κάλυψη επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου

Αυμπεροπούλου Ελένη
Σχολ. Σύμβ. Π.Ε.03 Γ' Αθήνας

Στέφου Λουκία
Σχολ. Σύμβ. Π.Ε.02 Αν. Αττικής

Περίληψη

Οι βασικοί τρόποι αντιμετώπισης θεμάτων που αφορούν διαμόρφωση κριτηρίων και (συμ)προσδιορισμό δραστηριοτήτων σε δυναμικές ανθρώπινες θέσεις και σχέσεις περνούν κυρίως από τον λόγο ενδιάθετο και φωνούμενο. Σχετίζονται κατά συνέπεια με θέματα θεσμικής λειτουργίας, γνώσης, ενημέρωσης και κατανόησης των θέσεων, των αρμοδιοτήτων και του ρόλου καθενός από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παρούσα εργασία έχει εκπονηθεί από κοινού από εκπ/κό ΠΕ02 και εκπ/κό ΠΕ03 με σκοπό να επιχειρήσει: I. τη διερεύνηση του περιβάλλοντος και των όρων-ορίων επιμορφωτικών «συναντήσεων» που αποτελούν βασική προϋπόθεση για τον επιτυχή σχεδιασμό και την αποτελεσματική υλοποίηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. II. τη θεωρητική θεμελίωση και διαμόρφωση του τρόπου και της φύσης των «χειρισμών», εν άλλους της μεθοδολογίας προς κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών. III. την παρουσίαση μιας πρώτης προσπάθειας για τη «μελέτη μαθήματος» μέσα από τη δημιουργία μιας κοινότητας διερεύνησης στο πλαίσιο της επιμόρφωσης καθηγητών μαθηματικών/φιλολόγων.

Λέξεις-Κλειδιά: επιμόρφωση, μελέτη μαθήματος, κοινότητες πρακτικής, κοινότητες διερεύνησης

Κυρίως Θέμα

I. Περιβάλλον επιμορφωτικής συνεργασίας: ομαλή ανάπτυξη προσωπικοτήτων ή τύπος τριβών

Σε κάθε δυναμική ανθρώπινη σχέση, αναπτύσσονται δυνάμεις που, ανάλογα με τον βαθμό εμπλοκής των μελών της και τη φύση της σχέσης καθεαυτήν, δρουν υποστηρικτικά —ίσως και λυτρωτικά— ή καταλυτικά —ίσως και απαξιωτικά— για τα μέλη αλλά και τη σχέση ως συμμετοχική διαδικασία.

Φυσικά, δυναμικές είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής διαδικασίας, της εκπαιδευτικής κοινότητας και εν γένει του σχολικού περιβάλλοντος. Και για να καταστεί δυνατή η αρμονική συμβίωση και φυσικά περαιτέρω η ομαλή και καθολική (αυτό είναι το ευκαίριο) ανάπτυξη των συμμετεχόντων σ' αυτήν, δεν αρκεί να το επιθυμούν μόνο οι εμπλεκόμενοι, πρέπει και να το προσπαθούν συνολικά, απ' όποια θέση κι αν υπηρετούν αυτή τη συμμετοχικότητα, με μαγικό κλειδί τον σεβασμό και από και προς καθένα από τα μέλη αυτού του συνεχώς εξελισσόμενου γίγνεσθαι. (Jaworski,

Ο σχολικός σύμβουλος που, και από τις υποχρεώσεις της θέσης του —όπως αυτές διατυπώνονται από το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο που τοποθετεί και καθορίζει τις ανά θέση αρμοδιότητες—, και από ίδια πεποίθηση και πρωτοβουλία, απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς της περιοχής ευθύνης του, οφείλει να συμπεριφέρεται δημοκρατικά, αλλά πρωτίστως με σεβασμό των θεσμών και των νόμων. Πρέπει λοιπόν να επιδιώκει την επικοινωνία με τους συναδέλφους και κατά συνέπεια να εξασφαλίζει την επιμόρφωσή τους με σχεδιασμό που θα συνίσταται:

- *α. από το προϊόν της δικής του θεωρητικής προετοιμασίας και γενικότερα των ιδίων*
- *β. από τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σε θέματα χειρισμού και κατάκτησης του επιστημονικού υλικού συναρτήσει των απαιτήσεων του αναλυτικού προγράμματος,*
- *γ. από την ανίχνευση- αναζήτηση τρόπων ενίσχυσης ή ενδεχομένως και εμπλουτισμού της παιδαγωγικής προσέγγισης και των διδακτικών μεθόδων με τη χρήση κυρίως της τεχνολογίας στην τάξη και*
δ. από τη δημιουργία δικτύων επικοινωνίας μεταξύ και του ίδιου με τους εκπαιδευτικούς και των συναδέλφων από διαφορετικές σχολικές μονάδες.

Είναι ως εκ τούτου καθοριστικής σημασίας να γνωρίζει το πώς θα εκφράσει τις θέσεις και τις απόψεις του, γιατί ανάλογα με τις συνθήκες, θα μπορούσε να ευνοεί και να αποζητά/καλλιεργεί ή τον διασταυρούμενο λόγο-ομιλία, δηλαδή τον διάλογο (με κανόνες όμως, ειλικρίνεια και αλληλοσεβασμό) ή την ελεγχόμενη αντιπαράθεση αισθημάτων και ιδεών, που πραγματώνεται με τον ζωντανό λόγο, *την λέξιν* (Αριστοτέλης, *Ρητορική* 3, 1404b1-25), κυρίως δε αφού ένας σχολικός σύμβουλος παρακολουθεί συναδέλφους ειδικότητας σε πολλές σχολικές μονάδες και πρωτίστως οφείλει να διανέμει τον χρόνο του δημιουργικά και δίκαια. Οφείλει λοιπόν:

- α. να εξηγεί τους στόχους, τη διαδικασία, τον τρόπο δουλειάς στην εκάστοτε συνάντηση, που ενδείκνυται να μην είναι από καθέδρας διάλεξη, αλλά εργασία σε ομάδες (όπως αρμόζει στα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων),*
- β. να στοχεύει στην αξιοποίηση τόσο των γνώσεων από την επιστημονική τους κατάρτιση, όσο και των βιωματικών δεδομένων των συμμετεχόντων,*
- γ. να έχει σε κάθε συνάντηση βασικό στόχο I. τη σταδιακή εξοικείωση των μελών της ομάδας μεταξύ τους, II. την αλληλοδιδασκτική (συν)εργασία και III. την αλληλοεμπλοκή στον τομέα των ιδεών και των βιωμάτων (Jaworski, 2006).*

Στο τέλος κάθε συνάντησης, και οπωσδήποτε στις πρώτες, ανακεφαλαιώνοντας ο ίδιος, προχωρεί και σε κωδικοποίηση-παρουσίαση των πορισμάτων από τη διαδικασία και τις εργασίες της ομάδας. Σε τέτοιο κλίμα και με αυτές τις προϋποθέσεις μόνο, οι συνάδελφοι παρακολουθούν με το ανάλογο ενδιαφέρον και δεν εκφράζονται αντιρρήσεις (μόνο και μόνο για τις αντιρρήσεις) ως προς τη διαδικασία αλλά και στις ερωτήσεις που ο σύμβουλος τους απευθύνει, είτε αυτό συμβαίνει προς την ομάδα – ολομέλεια είτε προς τις υπο-ομάδες. Άλλωστε η λειτουργία της «συνάντησης» οφείλει να διέπεται από:

- I. την ύπαρξη κοινών στόχων,*

II. σταθερότητα ως προς τη σύνθεση των μελών,

III. τον ορισμό τακτικών συναντήσεων,

IV. την αίσθηση και μάλλον τη συναίσθηση του «εμείς»,

V. τη σταθερή ύπαρξη συντονιστή στον ρόλο του δυνάμει επιμορφωτή αλλά και υπεύθυνου για την εύρυθμη λειτουργία και τελεσφόρηση του έργου της ομάδας και

VI. την κριτική ταύτιση/ευθυγράμμιση (Wenger 1998) μεταξύ επιμορφωτή και επιμορφούμενου (ως διαδικασία ένταξης στην κοινότητα της ανάπτυξης της διδασκαλίας).

Κοινό σημείο, ωστόσο, στον ρόλο και του σχολικού συμβούλου (πρωτίστως και κυρίως) και των συμμετεχόντων επιμορφουμένων είναι το ότι οφείλουν, ως υπεύθυνοι για τη «συνάντηση» μιας κοινότητας ανθρώπων δυναμικά συσχετισμένων, όπου και εφόσον πρέπει, να είναι (πάντοτε στο πλαίσιο των νόμων και των θεσμών) ρηξικέλευθοι και να προσανατολίζονται στις εξελίξεις δυναμικά, με αναμορφωτικές ένθεν και ένθεν διαθέσεις, αν βλέπουν ότι οι περιστάσεις απαιτούν αλλαγές. Από τέτοιες ενέργειες όμως πολλές φορές, αντί της εύρυθμης λειτουργίας, προκύπτουν τριβές και εντάσεις. Γι' αυτό χρειάζεται πολλή προσοχή στους χειρισμούς, οραματισμό, προορατικότητα και συνέπεια. Δεν είναι δηλαδή καθόλου απλό να αναλάβει κάποιος, χωρίς κατάλληλη επιμόρφωση, τον ρόλο του επιμορφωτή, γιατί ως επιλογή η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών και η διοργάνωση συναντήσεων κάλυψής τους, αυτό που κυρίως απηχεί, είναι πολύ περισσότερο

- *η αναμορφωτική διάθεση του επιφορτισμένου κατά τάλλα με τον ρόλο του επιμορφωτή και*
- *η έκφραση δημοκρατικότητας στην πραγματοποίηση μιας πορείας δυναμικής που θα στοχεύει και ιδανικά θα κατορθώνει τη διαρκή επιμόρφωση των συναδέλφων, για να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί και λιγότερο βεβαρυμένοι.*

Σε αυτό το σημείο πρέπει να διευκρινιστεί ότι η «συνάντηση» δεν αποτελεί μία ακόμη αποτύπωση σε ένα καθαρά θεωρητικό σύστημα (Basse, 1995). Μοιάζει με την καμπύλη εκείνη που διαπερνά όλη τη ζωή και την πορεία της σκέψης ενός δασκάλου με πείρα και γνώση και καταλήγει σε μία ροπή προς τη ζωντανή λαλιά και επικοινωνία. Συνθέτει δηλαδή και συνδυάζει στην εκπαιδευτική πράξη —και για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους και για τους μαθητές τους— την έννοια του αλληλοδιδακτικού πολλαπλασιασμού που κατά τρόπο σχεδόν μαθηματικό διαμορφώνει ένα πλέγμα πολύπλευρων και δυναμικών σχέσεων δημοκρατικά συντεταγμένων και συναρτημένων και γι' αυτό πολύ στέρεων και σίγουρων. Όσο πιο κοντά στο «εμείς» στοχεύει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τόσο πιο αυτόνομους και (αυτ)ασφαλείς μαθητές θα κατορθώνει το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός ζητά να επιμορφωθεί, για να μπορεί να ανταποκριθεί στα ζητούμενα των μαθητών του και να τους κεντρίζει το ενδιαφέρον. Γι' αυτό ο επιμορφωτής πρέπει πρωτίστως να τον αφογκραστεί και να του απαντήσει με σιγουριά και βεβαιότητα:

α. από τη δική του εμπειρία, β. από τη συζήτηση με άλλους εκπαιδευτικούς που ίσως αντιμετωπίζουν ανάλογα θέματα, γ. από τη σύνθεση και σταχυολόγηση των απόψεων

όλων των εμπλεκομένων, συμφωνούντων και διαφωνούντων και δ. από τη συνεπή και σταθερή πορεία προς το αποτελεσματικό που διέπεται από τις αρχές της παιδαγωγικής, της λογικής και της έμπνευσης.

Ειδικότερα βέβαια οφείλει να διερευνήσει το περιεχόμενο της επιμόρφωσης που επιθυμούν οι συνάδελφοι, συναρτήσει του αν αντιμετωπίζουν:

- α. ενδεχόμενες δυσκολίες από την έλλειψη εμπειρίας στη διδακτική συγκεκριμένου μαθήματος,
- β. ενδεχόμενες δυσχέρειες με συγκεκριμένα μαθήματα παρά την εμπειρία ή
- γ. ενδεχόμενες παιδαγωγικές δυσχέρειες με συγκεκριμένους μαθητές.

Ο σύμβουλος, λοιπόν, διερευνά και ακούει με προσοχή, για να εμπνεύσει κλίμα εμπιστοσύνης και ασφάλειας, αλλά και —όπως και όσο περισσότερο μπορεί— έμπνευσης και δημιουργικότητας στους επιμορφωμένους, με αλληλόδραση και συσχετισμούς σε βάθος (Desforges & Cockburn 1987).

Η σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα, άλλωστε, πλησιάζει προς τη θεώρηση της ιστορικής και γλωσσολογικής αντίστοιχης, σε ό,τι αφορά το γλωσσικό ζήτημα και την ταύτιση του ενδιαθέτου λόγου προς τον φωνούμενο. Αυτή η τελευταία σημειώνει πως: «η αστάθεια της αιωρούμενης γραμμής χωρίς πλάτος αιτιολογεί και τις συχνά ανυπέρβλητες δυσκολίες, που αντιμετωπίζει το πράττειν εκείνου που θα πατήσει *τυχαία και όχι με συνέπεια* την «μέσην οδόν»» (Πεχλιβάνος, 1999).

II. Η Μελέτη Μαθήματος (Lesson Study)

Η στρατηγική της Μελέτης Μαθήματος χρησιμοποιείται από τους ιάπωνες δασκάλους προκειμένου να βελτιώσουν την πρακτική τους στην τάξη:

- *Δάσκαλοι με έναν κοινό στόχο συναντώνται και συν-σχεδιάζουν τα μαθήματά τους.*
- *Τα μαθήματα που σχεδιάζονται, διδάσκονται από ένα μέλος της ομάδας, ενώ συμμετέχουν ως παρατηρητές όλα τα μέλη της ομάδας.*
- *Συζήτηση και αποτίμηση του μαθήματος από τα μέλη της ομάδας (δυνατά και αδύνατα σημεία του, δυνατότητες βελτίωσης)*
- *Συμπεράσματα και Προτάσεις για τον επανασχεδιασμό του μαθήματος: Απάντηση στο ερώτημα «Τι θα άλλαζα ή θα συμπλήρωνα ή κλπ, στη συγκεκριμένη διδασκαλία»*
- *Παραγωγή παιδαγωγικού υλικού ως πρόταση για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος.*

Κοινότητες διερεύνησης:

Οι Wenger Etienne, Snyder William, Mc Dermott Richard (2002) ορίζουν τις κοινότητες πρακτικής ως ομάδες που μοιράζονται μια ανησυχία, ένα σύνολο προβλημάτων ή ένα πάθος σε σχέση με ένα θέμα και βαθαίνουν τις γνώσεις και εμπειρία τους σ' αυτόν τον τομέα συστηματικά και με διαδραστικό τρόπο.

Σύμφωνα με τους Βεργίδη και Κόκκο (2010), σε μια ομάδα ενηλίκων με υψηλό

μορφωτικό επίπεδο και κατάρτιση, όπως είναι μια ομάδα καθηγητών που συμμετέχουν εθελοντικά σε μια εργασία, τα χαρακτηριστικά διαμορφώνονται, χτίζονται, με έναν ιδιαίτερο τρόπο, σε μια πορεία μέσα στο χρόνο που έχει διαδοχικές, όχι εύκολα διακριτές φάσεις.

Η Β. Jaworski (2006), εισάγοντας την έννοια της κριτικής διερεύνησης (critical inquiry) προτείνει τη θεώρηση της διδασκαλίας ως μάθησης στην πράξη με μια προοπτική κριτικής διανοητικής ευθυγράμμισης.

III. Ομάδα Μελέτης Μαθηματικών – Κοινότητα Διερεύνησης

Θέμα: Η έννοια της συνάρτησης-ορισμός στην Α΄ Λυκείου

Συμμετέχοντες: 10 καθηγητές Λυκείων Γ΄ Αθήνας. Διάρκεια εργασιών:

- 10 τρίωρες συναντήσεις στα γραφεία Συμβούλων
- 5 παρακολουθήσεις μαθήματος στα σχολεία
- Σε μια περίπτωση ανασχεδιασμός του μαθήματος και διδασκαλία σε άλλο τμήμα.

Ενδεικτικά παραθέτουμε τις δύο «παραλλαγές» του ίδιου μαθήματος:

Δραστηριότητα 1

Δίνεται ένα ευθύγραμμο τμήμα AB με μήκος

- 1) Το σημείο M κινείται πάνω στο ευθύγραμμο τμήμα AB . Αν γνωρίζουμε την απόσταση MA πώς θα υπολογίσουμε την απόσταση MB ;

Δραστηριότητα 1

Στο παρακάτω σχήμα το σημείο M κινείται στο ευθύγραμμο τμήμα AB που έχει μήκος 10 μονάδες.

Αν θεωρήσουμε γνωστή την απόσταση x του M από το A , να γράψετε μια ισότητα με τη βοήθεια της οποίας να μπορούμε να προσδιορίσουμε την απόσταση y του M από το B .

Ομάδα Μελέτης Φιλολόγων – Κοινότητα Διερεύνησης

Θέμα: Διδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου

Συμμετέχοντες: 15 καθηγητές Γυμνασίων Ανατ. Αττικής. Διάρκεια εργασιών:

- 7 τρίωρες συναντήσεις σε Σχολεία Ανατ. Αττικής
- 5 παρακολουθήσεις μαθήματος στα σχολεία

Ενδεικτικά παραθέτουμε τις δύο «παραλλαγές» του ίδιου μαθήματος, ενότητα 4η, Α μέρος «Φροντίζω για τη διατροφή και την υγεία μου»:

Δραστηριότητα 1

Μελετάμε πληροφοριακά κείμενα, προκειμένου να συγκεντρώσουμε πληροφορίες για τη διατροφή και τη σχέση της με την υγεία στο σύγχρονο κόσμο.

Να αποτυπώσουμε ανάλογα με τη δυναμική κάθε ομάδας τα ευρήματά μας.

Δραστηριότητα 1

Εξασκούμαστε στη σύγκριση ποικίλων πηγών: γραπτών, οπτικών, ηλεκτρονικών, όσον αφορά στο εν λόγω θέμα με έμφαση στο της διατροφής στην Αρχαία Ελλάδα.

Να αποτυπώσουμε ανάλογα με τη δυναμική κάθε ομάδας τα ευρήματά μας.

Παρατηρήσεις:

- Η μελέτη μαθήματος μεταξύ συναδέλφων στο ίδιο σχολείο, που θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ως διαδικασία αυτοεπιμόρφωσης, μετατράπηκε σε μελέτη μεταξύ συναδέλφων διαφορετικών σχολείων.
- Η συγκρότηση της «ομάδας μελέτης μαθήματος», όπως την ονομάσαμε αρχικά, μετατράπηκε σε συγκρότηση μιας κοινότητας πρακτικής και, σιγά-σιγά μιας «κοινότητας διερεύνησης».
- Μέσα από συζητήσεις, διαφωνίες, συγκρούσεις αρκετά χρονοβόρες καταλήξαμε στη διαμόρφωση μιας σύμπνοιας, ενός κοινού πνεύματος που επέτρεψε την κριτική ανάλυση των μαθημάτων χωρίς αναστολές και ενδοιασμούς.
- Η διερεύνηση στο πλαίσιο της κοινότητας κατέληξε σε πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα όχι μόνον ως προς την μέθοδο αλλά και ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας, φωτίζοντας πλευρές της έννοιας και δυσκολίες στην προσέγγισή της από τους μαθητές που δεν είχαμε φανταστεί.

Συμπεράσματα και αποτίμηση

Η διαμόρφωση του εκάστοτε υπεύθυνου για τον σχεδιασμό και την οργάνωση της επιμόρφωσης ή της στήριξης των συναδέλφων ειδικότητας είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας είτε σε επίπεδο περιοχής ευθύνης του πρωτίστως πρέπει να απολήγει στον πολλαπλασιασμό των διαμορφωμένων, με τη μέθοδο της αντεστραμμένης πυραμίδας.. Κατά τούτο, λοιπόν, επικεντρώνεται στους τομείς α. αποτύπωσης θέσεων και στόχων, β. ακρίβειας και σαφήνειας στη διατύπωση των θέσεων και γ. σχεδιασμού και υλοποίησης των κανόνων συνεργασίας μεταξύ των μελών της εν λόγω εκπαιδευτικής κοινότητας, γιατί, μεταξύ πολλών ίσων, κυρίως ο ίδιος οφείλει να διαθέτει: α. την κατάλληλη επιμόρφωση, β. αποκεντρωτικές ικανότητες και γ. την ανάλογη ψυχραιμία, με στόχο να οδηγείται και να οδηγεί στην απόλυτα ελεγχόμενη ζώνη επικοινωνίας μεταξύ των ομάδων επιμόρφωσης, οπότε δεν δημιουργεί εντάσεις και τριβές στην εκπαιδευτική κοινότητα. Αντιθέτως —αν αντιληφθεί ότι ενδεχομένως υφέρπουν— πρέπει να κατανοήσει πρωτίστως τα αίτια που τις δημιουργούν και να τα αντιμετωπίσει με πνεύμα διαφάνειας και αλληλεγγύης. Ο επιμορφωτής δεν είναι επ' ουδενί τιμητής.

Κυριότερο μέλημά του, λοιπόν, πρέπει να είναι 1. η αναζήτηση απόκτησης και καλλιέργειας των τριών προαναφερομένων αρετών και 2. η αδιάλειπτη προσπάθεια δημιουργίας κλίματος εμπιστοσύνης και «κοινής γλώσσας» μεταξύ των μελών της κοινότητας, της οποίας έχει την ευθύνη. Σ' αυτήν την κατεύθυνση οφείλει να γίνεται πάντοτε η άσκηση αλλά και η αποδοχή γόνιμης και θετικής κριτικής, ακόμη κι αν η ενσάρκωση της προσπάθειας αυτής δεν μπορεί εξαρχής να είναι ή να θεωρηθεί επιτυχημένη. Σιγά αλλά σταθερά αυτή η πορεία είναι η ενδεδειγμένη για κάθε σχέση δυναμικής αλληλεξάρτησης όπως αυτή των εκπαιδευτικών εντός ή εκτός σχολείου.

Επίλογος

Υπάρχει μία ηλικία, όπου διδάσκεις αυτό που ξέρεις. Έρχεται όμως κατόπι μια άλλη, όπου διδάσκεις αυτό που δεν ξέρεις: αυτό λέγεται αναζήτηση. Έρχεται ίσως τώρα η ηλικία μιας άλλης εμπειρίας: η ηλικία όπου ξεμαθαίνεις, όπου αφήνεις να δουλεύει το απρόβλεπτο ξαναπλάσιμο όσων πέρασες και έμαθες [...] Αυτή η εμπειρία, λέει: καμιά εξουσία, μια στάλα γνώση, μια στάλα σύνεση, κι όσο πιο πολύ καλό γούστο. (R.

Βιβλιογραφία

- Αριστοτέλης (2002). *Ρητορική, Μτφρ. Δ. Λυπουρλής Βιβλίο Πρώτο. Εισαγωγή, μετάφραση, σχόλια*, Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Κόκκος, Δ. (2010). Κριτικός Στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα, στο Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Δ., (επιμ.) (2010) *Εκπαίδευση ενηλίκων: Διεθνείς Προσεγγίσεις και Ελληνικές Διαδρομές*, (σ. 65-93). Αθήνα: Μεταίχμιο 2010,
- Barthes, R., (1993) *Œuvres complètes, tome I* : Editions du Seuil: Paris.
- Bassegy, M., (1995). *Creating education through research: a global perspective of educational research for the 21st century*. Kirklington Moor Press in conjunction with the British Educational Research Association.
- Desforges, C., & Cockburn, A., (1987). *Understanding the mathematics teacher.: A study of practice in first schools*. Lewes: Falmer Press. .
- Jaworski, B., (2006).»Theory and Practice in Mathematics Teaching Development: Critical inquiry as a mode of learning in teaching» *Journal of Mathematics Teacher Education* 9 (2): 187-211_ Springer 2006. DOI 10.1007/s10857-005-1223-z.
- Jaworski, B., (2008) «DEVELOPMENT OF THE MATHEMATICS TEACHER EDUCATOR AND ITS RELATION TO THE TEACHING DEVELOPMENT» *International handbook of mathematics teacher educator*, Vol. 4, Sense Publishers, Rotterdam

Knowles, M. S., (1986). *Using learning contracts: Practical approaches to individualising and structuring learning*. San Francisco: Jossey-Bass .

K

Πεχλιβάνος, Μ., (1999). *Εκδοχές νεωτερικότητας στην κοινωνία του γένους: Νικόλαος Μαυροκορδάτος – Ιώσηπος Μοισιόδαξ – Αδαμάντιος Κοραής*, διδ. διατριβή, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Λ

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

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Μ

Wenger, E., Snyder, W., Mc Dermott R., (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.

.

,

(

1

9

8

9

)

.

T

h

e

m

a

k

i

n

g

o

f

a

n

a

d

u

l

Mentoring και Coaching: Το παράδειγμα του Δημοτικού Σχολείου Αιαντείου Σαλαμίνας κατά τη συμμετοχή του στο Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας (ΔΣΚ) 2008-2011

Τσιαγκάνη Θεοδώρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Δρ Παιδικής Λογοτεχνίας

dtsiagani@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας ανακοίνωσης είναι η παρουσίαση της μελέτης περίπτωσης coaching και mentoring στο πλαίσιο της συνεργασίας του Δημοτικού Σχολείου Αιαντείου Σαλαμίνας με το Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας (ΔΣΚ) τα έτη 2008-2011. Ως εκπαιδευτικός (εν ενεργεία στην τάξη) και συνεργάτιδα του ΔΣΚ είχα ρόλο συντονίστριας των σχολείων που είχα αναλάβει, ο οποίος διακατεχόταν από τα χαρακτηριστικά του Μέντορα. Από τους τύπους του mentoring υιοθετήθηκε το mentoring for progression, ο οποίος απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που έχουν κάποια εμπειρία και στοχεύει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Σε αυτήν τον τύπο, ο μέντορας βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναπλαισιώνουν και να εμπλουτίζουν τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους, ώστε να κατανοούν την πολιτική και τη φιλοσοφία ενός νέου περιβάλλοντος με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση των νέων δεδομένων. Η επιμόρφωση και η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών αποτελεί τον κεντρικό στόχο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εφαρμόζουν καινοτόμες πρακτικές στη διδακτική τους πράξη και παράλληλα να ενισχύει την παραγωγή του κριτικού λόγου εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνεργασία, επαγγελματική ανάπτυξη, mentoring, ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Εισαγωγή

Το coaching και mentoring είναι δύο μηχανισμοί, αν και διαφορετικοί μεταξύ τους, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαίδευση συμβάλλοντας δυναμικά στη βελτίωση των ατόμων με στόχο την επαγγελματική ενδυνάμωση και εξέλιξη τους, ώστε τα άτομα να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις απαιτήσεις και νέες εξελίξεις στο χώρο της εργασίας. Φιλοδοξούν και οι δύο να αναπτύξουν τις καλύτερες πρακτικές στα μαθησιακά περιβάλλοντα που εφαρμόζονται. Βασικές κοινές αρχές και των δύο είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων (skills) των υποκειμένων με σκοπό να τονωθεί και να ενδυναμωθεί η αυτοπεποίθησή τους ως επαγγελματίες (Garvey, Stokes, Megginson, 2011). Στοχεύουν, λοιπόν, στη Συνεχή Επαγγελματική Ανάπτυξη των ατόμων (Continuous Professional Development, CPD) (Bolam, 1993, Hawkins & Smith, 2011). Ο Barrie (2006) περιγράφει τη διαφορά ανάμεσα στις δύο διαδικασίες αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι ο Mentor δίνει συμβουλές, αλλά οι συμμετέχοντες επιλέγουν ελεύθερα το τι θα κάνουν, καθώς το πλαίσιο όπου συντελείται το mentoring δεν έχει εξειδικευμένες δομημένες αρχές επιτέλεσης. Ο Coach προσπαθεί να κατευθύνει τα άτομα

σε κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, τα οποία αν και έχουν περιθώρια επιλογής, τελικά αυτός καθοδηγεί και αξιολογεί τη διαδικασία, την αποτελεσματικότητα, και την αποδοτικότητα. Παραθέτουμε συνοπτικά τον πίνακα του CIPD (2004) στον οποίο αποτυπώνονται οι διαφοροποιήσεις του Mentoring και του Coaching:

Mentoring	Coaching
Συνεχής δυναμική μακροχρόνια σχέση.	Σχέση με συγκεκριμένη χρονική διάρκεια.
Συναντήσεις ανεπίσημες, μη δεσμευτικές συμβαίνουν, όποτε παρίσταται η ανάγκη για συμβουλή και υποστήριξη. Το προγραμματικό πλαίσιο της συνάντησης καθορίζεται από το άτομο και όχι από τον μέντορα.	Συναντήσεις πιο δομημένες και προγραμματισμένες σε ένα πιο συστηματικό διάγραμμα. Το προγραμματικό πλαίσιο περιέχει την καταγραφή των συγκεκριμένων στόχων που πρέπει να επιτευχθούν.
Μακροπρόθεσμη διαδικασία, η οποία προσανατολίζεται σε πιο ευρεία αντίληψη της ανάπτυξης του ατόμου προετοιμάζοντάς το για τους μελλοντικούς ρόλους που θα κληθεί να αναλάβει.	Βραχυπρόθεσμη διαδικασία που βασίζεται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων θεμάτων και πεδίων καθώς και την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων.
Mentor, άτομο έμπειρο και καταρτισμένο, μεταδίδει γνώση και εμπειρίες και φέρνει στο προσκήνιο ευκαιρίες για τον mentee που μπορεί να περνούσαν απαρατήρητες.	Coaching δεν χρειάζεται άμεση και ευθεία εμπειρία με σχέση με το ίδιο το αντικείμενο, εκτός αν πρόκειται για πιο εξειδικευμένη διαδικασία, πχ. προπονητής
Βασίζεται στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του ατόμου.	Βασίζεται στην ανάπτυξη και στην επιτυχή πραγμάτωση συγκεκριμένων πεδίων /θεμάτων.

Διαφορές Mentoring και Coaching από το CIPD στο Hawkins και Smith (2006,39)

Στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε στο mentoring, καθώς αποτελεί μία διαδικασία που προσανατολίζεται στην ευρεία ανάπτυξη του ατόμου και όχι στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, όπως συμβαίνει με το coaching (Basset, 2001:3).

Τι είναι το mentoring;

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί ορισμοί που αποπειρώνται να ορίσουν το mentoring. Κατά τους Coleman και Earley (2005) είναι μία διαδικασία, όπου ένα άτομο συνδέεται με ένα άλλο με σκοπό το δεύτερο να λάβει υποστηρικτική, συμβουλευτική και επαγγελματική υποστήριξη. Οι Bubb και Earley (2010) θεωρούν ότι με το mentoring κυρίως βοηθάμε, υποστηρίζουμε, και ενθαρρύνουμε τα άτομα να βρουν απαντήσεις σε ζητήματα καίρια με την επαγγελματική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Ο Southworth (1995 στο Bush, 2006:164) αναφέρει ότι το «mentoring είναι η τέχνη του να ακούς χωρίς να κατακρίνεις, να εμπνέεις χωρίς να καθοδηγείς, να εξερευνάς χωρίς να κατευθύνεις. Η τέχνη να δημιουργείς μία σχέση». Γι' αυτό και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν ένα μέντορα είναι η ευχάριστη προσωπικότητα, να χαιρεί αποδοχής, να

εμπνέει εμπιστοσύνη, να βοηθάει και να επιδεικνύει προθυμία και διαθεσιμότητα, να χαρακτηρίζεται από ευγένεια, εχεμύθεια, να δημιουργεί ευχάριστο περιβάλλον επικοινωνίας και συνεργασίας, να μην εκφέρει επικριτικά σχόλια και τέλος να εμπνέει, να ενθαρρύνει, να προτείνει και να μην χειραγωγεί. (CUREE, 2005, Hawkins, Smith 2011).

Σύμφωνα με τον Gurvay (2005:90-94) υπάρχουν τρεις τύποι mentoring που εξυπηρετούν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους τις ανάγκες που προκύπτουν. Υπάρχει το mentoring για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, όπου ο ρόλος του μέντορα είναι καθοδηγητικός και συμβουλευτικός (mentoring for induction). Σκοπός του μέντορα είναι να συμβουλευεί, να βοηθά τους εκπαιδευτικούς να μάθουν πώς να διδάσκουν και να αντιμετωπίζουν προβλήματα πειθαρχίας, σχεδιασμού, τήρησης του χρονοδιαγράμματος της ύλης κτλ. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο θεσμός του Μέντορα προβλέπεται κυρίως για τον νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό (Νόμος 3848, 2010, Άρθρο 4, 4 Παράγραφοι 6,7) που στην πραγματικότητα όμως δεν έχει εφαρμοστεί στο δημόσιο σχολείο.

Ο δεύτερος τύπος απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που έχουν κάποια εμπειρία και στοχεύει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (mentoring for progression). Σε αυτήν την περίπτωση ο μέντορας βοηθά τους εκπαιδευτικούς με εμπειρία να αναπλαισιώσουν και να εμπλουτίσουν τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους, ώστε να κατανοήσουν την πολιτική και τη φιλοσοφία ενός νέου περιβάλλοντος με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση των νέων δεδομένων (Bubb, 2005, 2007).

Ο τρίτος τύπος, ο οποίος αποτελεί και το αντικείμενο της υπόθεσής μας, απευθύνεται στην αντιμετώπιση των προκλήσεων (mentoring for challenge). Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται με σκοπό να ανταπεξέλθουν στις επικείμενες αλλαγές και καινοτομίες, ώστε να μην αποτελέσουν αυτές εμπόδιο στην ατομική και επαγγελματική τους πρόοδο και εξέλιξη.

Δημοτικό Σχολείο Αιαντίου Σαλαμίνας: Μια συνεργασία με στοιχεία mentoring

Το εν λόγω Δημοτικό Σχολείο βρίσκεται στο Αιάντειο, σε μια παραθαλάσσια, εξοχική περιοχή της Σαλαμίνας και δημιουργήθηκε από τη συνένωση δύο μικρών διθέσιων σχολείων της περιοχής. Από το 2001, στεγάζεται σε ένα σύγχρονο κτιριακό συγκρότημα, το οποίο περιλαμβάνει και Γυμνάσιο.

Το 2008-2009 λειτουργούσε ως 12θέσιο και αριθμούσε 235 μαθητές, εκ των οποίων οι 40 ήταν αλλοδαποί. Από το σχολείο, στο ΔΣΚ συμμετείχαν η διευθύντρια και οι εκπαιδευτικοί της Δ' και Στ' τάξης. Ο εκπαιδευτικός της Δ' τάξης, όταν άρχισε η συνεργασία του με το ΔΣΚ, είχε ήδη επιλέξει με την ομάδα του το θέμα «Περιπλάνηση στα μονοπάτια της θάλασσας» και υλοποιούσε κάποιες δραστηριότητες που σχετιζόταν με αυτό. Η εκπαιδευτικός της Στ' τάξης προσανατολιζόταν στη διαπραγμάτευση ενός project με θέμα το ταξίδι, χωρίς όμως να το έχει συγκεκριμενοποιήσει.

Η αρχική μας επικοινωνία βασιζόταν μέσω του εργαστηρίου του περιβάλλοντος moodle, με e-mail καθώς και τηλεφωνική. Μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων δέχτηκα μία πρόσκληση από την διευθύντρια και τους εκπαιδευτικούς να επισκεφτώ το σχολείο. Με την εκπαιδευτικό της Στ' και τους/τις μαθητές/τριες συζητήσαμε και καταγράψαμε τους άξονες με τους οποίους θα χαρτογραφούσαμε το ταξίδι. Καταλήξαμε στην επιλογή του θέματος «Ταξιδεύουμε στην Ευρώπη». Με τον εκπαιδευτικό της Δ' τάξης σχεδιάσαμε την επί τόπου έρευνα πεδίου στην παρακείμενη παραλία της τοποθεσίας Αιαντείου με στόχο την παρατήρηση και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τον προσανατολισμό στη θάλασσα, την κατεύθυνση των ανέμων, τα είδη φυκιών, τον ευτροφισμό και τη ρύπανση. Κοινό στόχο αποτελούσε η αρχή της ενεργητικής μάθησης: οι μαθητές από καταναλωτές της γνώσης σταδιακά γίνονταν παραγωγοί ενός νέου μαθησιακού μοντέλου. Το μάθημα σχεδιάζόταν έτσι ώστε να προωθήσει την αλληλεπίδραση, τον πειραματισμό και την ενεργό συμμετοχή. Οι μαθητές συμμετείχαν και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αναπτύχθηκε μία σχέση εμπιστοσύνης και ομαδικής συνεργασίας. Οι μαθητές ανακάλυπταν την αξία της προσωπικής τους άποψης ενώ ταυτόχρονα προκαλούσαν την αλλαγή αντιλήψεων μέσα από τον διάλογο αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικής σκέψης (Bierema, 1996). Μέσα σε αυτό το μαθησιακό πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί ήταν διευκολυντές της μάθησης, έχοντας ρόλο άλλοτε συντονιστή και άλλοτε συνερευνητή.

Οι εκπαιδευτικοί καθ' όλη τη διάρκεια της συνεργασίας τηρούσαν ένα άτυπο ημερολόγιο που καταγράφονταν οι προβληματισμοί, τα στάδια και τα βήματα υλοποίησης του σχεδίου εργασίας. Οι σημειώσεις αυτές αποτελούσαν τη βάση της αναστοχαστικής μας συζήτησης, όπου μέσω της ανατροφοδότησης, της αλληλεπίδρασης και του κοινού σχεδιασμού των δραστηριοτήτων επισημαίνονταν οι δυσκολίες και τα σημεία που έπρεπε να τροποποιηθούν και να βελτιωθούν. Επιπλέον, η διδακτική μου εμπειρία και το γεγονός ότι ήμουν δασκάλα εν ενεργεία σε σχολείο λειτούργησε θετικά στους εκπαιδευτικούς διότι εκ των προτέρων υπήρχε μια σχέση ισοτιμίας.

Στοιχεία mentoring που αναδύθηκαν στην πορεία της συνεργασίας

Μετά το πέρας της συνεργασίας μας επακολούθησε μία άτυπη ημιδομημένη συνέντευξη στο πλαίσιο μιας συζήτησης με τη διευθύντρια και τους δύο εκπαιδευτικούς, ώστε να αποτυπωθούν τα χαρακτηριστικά αυτής της συνεργασίας και να καταγραφεί μία αξιολογική αποτίμηση. Είναι χαρακτηριστικό πως μέσα στο επικοινωνιακό πλαίσιο της συνέντευξης, όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ένετα, καθώς έχει επιτευχθεί ο διάλογος, η συνεργασία και η εμπιστοσύνη με τον mentor, ο λόγος δομείται από κοινού με τους mentees. Προκύπτουν, δηλαδή, αβίαστα και γίνονται εμφανείς οι τρόποι με τους οποίους οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται, οργανώνουν, επενδύουν με νόημα και εκφράζουν τις σκέψεις για τον εαυτό τους, τις εμπειρίες τους και το σχολικό περιβάλλον (Mishler, 1996:13). Οι ερωτώμενοι περιγράφουν «τα συναισθηματικά, γνωστικά και αξιολογικά νοήματα της κατάστασης και το βαθμό εμπλοκής τους σε αυτήν»

(Mishler, 1996:152) και αναδύεται ένα «προσωπικό νοηματικό πλαίσιο» που εμπεριέχει την προγενέστερη εμπειρία, όπως και την αποτίμηση της νέας εμπειρίας μέσω του mentoring καθώς και την ενδυνάμωση του ρόλου τους.

α. Το mentoring ως έμπνευση, διεύρυνση, επέκταση

Ο μέντορας δεν καθοδηγεί ούτε χειραγωγεί. Προσπαθεί να εμπνεύσει και να ενδυναμώσει, να ενθαρρύνει το άτομο να ανακαλύψει και τελικά να αποκαλύψει το εσωτερικό του δυναμικό. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται από αυτόν με σκοπό να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές που πραγματοποιούνται, να καινοτομήσουν και τελικά να τους δοθούν ευκαιρίες και ερεθίσματα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. (CUREE, 2005, Hawkins, Smith 2011, Clutterbuck 2001). Η εκπαιδευτικός της Στ΄ στη συνέντευξη αναφέρει χαρακτηριστικά: *Η έννοια της διαθεματικότητας πήρε σάρκα και οστά στη διδακτική μου πρακτική, με αφορμή τη θεματική «Ταξίδι στην Ευρώπη». Τα παιδιά σχεδίασαν το ταξίδι μέσω της θεματικής αράχνης συνδέοντας με τρόπο βιωματικά άρα αβίαστα τα μαθηματικά, τη γλώσσα, την ιστορία και τη γεωγραφία. Έκαναν λίστες, χρησιμοποίησαν ταξιδιωτικούς οδηγούς, μπήκαν στο διαδίκτυο για κλείσουν εισιτήρια παίρνοντας προσφορές, τελικά προετοίμασαν μέσα σε δύο διδακτικά δώρα τον σχεδιασμό ενός πραγματικού ταξιδιού. Αν αποτύπωνα αυτή την εμπειρία συνεργασίας θα επέλεγα τις εξής λέξεις: άνοιγμα, εμπιστοσύνη, άνεση, φιλική σχέση, συμβουλευτική και συνάμα ενθαρρυντική.*

Στην τελική έκθεση αξιολόγησης για το ΔΣΚ στο τέλος της σχολικής χρονιάς έγραψε: *Σε μια τελική αποτίμηση σε προσωπικό επίπεδο με βοήθησε να εφαρμόσω κάποιες αρχές με τους μαθητές μου, όπως αυτή της συνεργείωσης, της ερευνητικής μάθησης και σε άλλα μαθήματα βρίσκοντας εφαρμογή στα γνωστικά πεδία του αναλυτικού προγράμματος, τροποποιώντας έτσι τη διδακτική μου πρακτική.*

Είναι χαρακτηριστικό ότι την επόμενη χρονιά (2009-2010) η ίδια, με ρόλο Υπεύθυνης Καινοτομίας στο σχολείο της, λειτούργησε ως μέντορας των νέων συναδέλφων της, που συμμετείχαν για πρώτη φορά στο ΔΣΚ, έχοντας ρόλο ενεργητικό και υποστηρικτικό.

β. Mentoring: σχέση εμπιστοσύνης που χτίζεται σταδιακά

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του καλού μέντορα είναι η σχέση εμπιστοσύνης που θα χτίσει με τον mentee, η οποία διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο. Ο εκπαιδευτικός της Δ΄ αναφέρει χαρακτηριστικά: *Ήταν παράξενο να συνεργαστούμε γιατί δούλευα περιβαλλοντικά προγράμματα. Στην αρχή ήμουν καχύποπτος ως προς το ρόλο σου, σκεπτόμουν ότι θα μπω σε καλούπια, αλλά μετά έδινες άλλους ορίζοντες έμμεσα με το “μήπως να το δούμε έτσι;” Για μένα ήταν μια ανατροφοδότηση όλο αυτό. Έκανα καταγραφή των πεπραγμένων, αβίαστα ήρθε και η εμπλοκή του γονέα με το βίντεο στην έρευνα πεδίου που κάναμε με τα παιδιά, όλο αυτό ήταν μια αλληλοτροφοδότηση. Αν αποτύπωνα αυτή*

την εμπειρία συνεργασίας θα επέλεγα τις εξής λέξεις: ανατροφοδότηση, προσανατολισμός-εστίαση, εμπιστοσύνη, ευχάριστη και αβίαστη συνεργασία.

γ. Η διάχυση του mentoring στη σχολική μονάδα

Καθώς οι προκλήσεις και οι ανάγκες ολοένα αυξάνουν και τροποποιούνται η Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Continuous Professional Development, CPD) αποτελεί πλέον αναγκαιότητα και προτεραιότητα (Clutterbuck, 2001). Κατά τους Pachler και Field (2004:β2) «η ανανέωση των διδακτικών πρακτικών, η διεύρυνση των μεθοδολογικών προσεγγίσεων αυξάνει την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, την αυτοπεποίθηση, τον ενθουσιασμό για τη δουλειά τους, η οποία και αποτελεί πηγή ευχαρίστησης». Σε κάθε λοιπόν, σχολική μονάδα πρέπει να υπάρχει ένα εκπαιδευμένο προσωπικό που θα αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις πολυδιάστατες απαιτήσεις και τις νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις. Σε αυτή τη ρότα κινείται και η διευθύντρια του σχολείου, η οποία διέγινωσε την επίδραση της ατομικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της ομάδας. Η ίδια καταγράφει: *Τελικά το mentoring λειτούργησε και στην ομάδα και δεν παρέμεινε στο ατομοκεντρικό. Αυτό που εγώ είδα, είναι ότι άνοιξαν οι εκπαιδευτικοί που είχαν δυνατότητες και αυτό δούλεψε ουσιαστικά αλλά και πολλαπλασιαστικά προς όφελος της σχολικής μονάδας. Επέκτεινε τις δυνατότητες του εκπαιδευτικού ενισχύοντας την επαγγελματική του ταυτότητα, η οποία αποτελεί εργαλείο.*

Συμπεράσματα-Προβληματισμοί

Μέσα από αυτή τη μελέτη περίπτωσης εφαρμογής του mentoring σε ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο αναδύθηκε η πολυσημαντικότητα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού δεν περιορίστηκε στις μονοσήμαντες ατομικές περιπτώσεις, αλλά διαχύθηκε σε όλη τη σχολική μονάδα λειτουργώντας πολλαπλασιαστικά στη μονάδα ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα μπορούμε να πούμε πως μέσα από το mentoring αναδείχτηκε καλύτερα η πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής πράξης στην προοπτική ενός σχολείου που αλλάζει. Ενός σχολείου που οι εκπαιδευτικοί του γίνονται ικανότεροι να επεξεργάζονται τις αλλαγές, αφού μαθαίνουν να θέτουν ερωτήματα, να αναρωτιούνται γιατί λειτουργούν με το συγκεκριμένο τρόπο, να αναπροσαρμόζουν τις πρακτικές τους και συχνά να μπορούν να αναστοχάζονται πάνω στις θεωρίες.

Εντοπίσαμε ακόμη μια υποχώρηση της διαδεδομένης συχνά τάσης προς τον εμπειρισμό, όπως και της δυσπιστίας απέναντι στη θεωρία. Συνδέθηκε, δηλαδή, καλύτερα η θεωρία και η έρευνα με τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και εγγράφηκε σε αυτές .

Στο πλαίσιο ενός τέτοιου στοχαστικού μοντέλου συνεργασίας και υποστήριξης, είδαμε να κάμπτονται πολλές από τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου, απέναντι στις εκπαιδευτικές αλλαγές και τις δυσκολίες της εκπαιδευτικής πράξης. Ακόμη, σημαντικότερη είναι και η ανάπτυξη ενός ισότιμου και μη ιεραρχικού πλαισίου αλληλεπίδρασης, εντός του οποίου οι mentees ενθαρρύνονται από τον mentor να εντοπίζουν

κενά αλλά και δυνατότητες, να αναπτύσσουν δεξιότητες, να σχεδιάζουν προγράμματα, να θέτουν στόχους, σε ένα κοινό πεδίο ενδιαφερόντων.

Ως κατακλείδα της όλης διαδικασίας παραθέτουμε τα σχόλια της διευθύντριας: *Ένα σημαντικό στοιχείο είναι ότι υπήρξε διάχυση στη σχολική μονάδα. Ήταν, δηλαδή, μία ομαδοσυνεργατική σχέση μεταξύ επαγγελματιών κάτι που δεν είναι τελικά καθόλου μέσα στην κουλτούρα λειτουργίας ενός σχολείου. Μέσα από τέτοιες διαδικασίες υπάρχει ενδυνάμωση της ομάδας και προάγεται η συνεργασία. Ταυτόχρονα μέσα από τέτοιες πρακτικές συγκροτείται τελικά και η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Η φυσική παρουσία, επίσης, είναι απαραίτητη, γνωρίζεις τον άλλον, έχεις μια πιο προσωπική σχέση που δεν την υποκαθιστάς με την ανταλλαγή ηλεκτρονικών κειμένων. Είναι ένας ρόλος απαραίτητος, ρόλος μόνιμος με συμβουλευτική και παρεμβατική διάσταση, ένας «κριτικός φίλος» της σχολικής μονάδας.*

Βιβλιογραφία

- Basset, S. (2001). The use of phenomology in management research: an exploration of the learners' experience of coach-mentoring in the workplace. Paper presented at the *Qualitative Evidence – Based Practice Conference*, Coventry, May.
- Bierema, L. (1996). Total Quality and Adult Education: A Natural Partnership in the Classroom. *Innovative Higher Education*. vol.20, no. 3, 145-159.
- Bolam, R. (1993). Recent developments and emerging issues in *The Continuing Professional development of teachers*. General Teaching Council for England and Wales, London: GTC.
- Bubb, S. (2005). *Helping Teachers Develop*, London: Paul Chapman/Sage.
- Bubb, S. (2007). *Successful Induction of New Teachers*, London: Paul Chapman/Sage
- Bubb, S. & Earley, P. (2007). *Leading and Managing Continuing Professional Development*, London: Paul Chapman Publishing.
- Bubb, S. & Earley, P. (2010). *Helping Staff Develop in Schools*, London: Paul Chapman/Sage
- Bush, T. & Middlewood, D. (2006). *Leading and Managing People in Education*, London: Paul Chapman.
- Clutterbuck, D. (2001). *Everyone Needs a Mentor; Fostering talent on your organisation*, Third Edition, Chartered Institute of Personnel and Development (CIPD).
- Coleman, M., Earley, P. (2005). *Leadership and Management in Education*, U.K: Oxford Publishing.

- CUREE (2005). *Principles of Mentoring and Coaching*, Coventry: CUREE (Centre for the Use of Evidence in Education).
- Earley, P. Evans, J. Gold, A., Collarbone, P. & Halpin, D. (2002). *Establishing the Current State of School Leadership in England*. Nottingham: DfES.
- Foster-Turner. J (2006). *Coaching and Mentoring in Health and Social Care*. Oxford: Radcliffe.
- Frost, D. & Durrant, J. (2003). *Teacher –led Development Work*. London: David Fulton.
- Garvey, R. Stokes. P., & Megginson D. (2011). *Coaching and Mentoring*, London: Sage.
- Hawkins, P. & Smith, N.(2011). *Coaching, Mentoring and Organizational Consultancy. Supervision and Development*, London: Open University Press.
- Mishler, Elliot G., (1996). Συνέντευξη έρευνας. Μετάφραση Ντενίζ Ρώτα. Επιμέλεια Γιώργος Καλομοίρης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pachler , N. & Field, K.(2004). Continuing professional development in. Capel, S., Leask, M. & Turner, T. (Eds), *Starting to Teach in the Secondary School*, London: Routledge/ Falmer.
- Southworth, G.(1995). Reflections on mentoring for school leaders, *Journal of Educational Administration*, 33(5), 17-28.

Ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη δια βίου μάθηση Το Πρόγραμμα Οδυσσέας στις Κροκεές Λακωνίας

Τσίγκα Γρηγορία

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Εκπαιδύτρια Ενηλίκων
grtsg84@gmail.com*

Περίληψη

Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί ο αριθμός των οικονομικών κυρίως μεταναστών οι οποίοι έχουν δημιουργήσει μια νέα κοινωνία, την πολυπολιτισμική. Για αυτόν τον λόγο δημιουργήθηκε άμεσα η ανάγκη για ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα τους βοηθήσει να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία. Στόχος της εργασίας είναι να αποδοθεί με σαφήνεια η αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της στη δια βίου μάθηση. Έπειτα από μια περιγραφή του προγράμματος Οδυσσέα θα προσπαθήσω να αποτυπώσω την εμπειρία μου από τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης σε μετανάστες του χωριού Κροκεών Λακωνίας. Το πρόγραμμα υλοποιείται κάτω από την αιγίδα του Ιδρύματος Γενικής Γραμματείας και Δια Βίου Μάθησης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και πραγματοποιήθηκε το Α΄ εξάμηνο του 2015. Σκοπός μου είναι να μοιραστώ τις δυσκολίες που υπήρξαν κατά τη διεξαγωγή του αλλά και τα αποτελέσματά του, διατηρώντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τους στόχους της ομάδας και των μαθησιακών τους αναγκών.

Λέξεις-Κλειδιά: Δια βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Οδυσσέας, διδακτική διαδικασία.

Εισαγωγή

Η Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες θεωρείται χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών από χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, των Βαλκανίων καθώς και της Μέσης Ανατολής. Όπως είναι φυσικό, όλοι αυτοί οι διακινούμενοι αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα κοινωνικής ενσωμάτωσης στη χώρα μας με βασικότερο αυτό της γλωσσικής επικοινωνίας. Το πρόβλημα αυτό η ελληνική πολιτεία προσπαθεί να το επιλύσει μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η οποία καθιερώθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων, με την εκπόνηση ειδικών διαπολιτισμικών προγραμμάτων και συγγραφή ειδικών εγχειριδίων. Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιαστεί η λειτουργία ενός προγράμματος του έργου *Οδυσσέας* καθώς και η σημασία του ιδιαίτερα σε μια «κλειστή» κοινωνία της Λακωνίας.

Ορισμοί

Οι ορισμοί που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι κάτι που απασχολεί κατά καιρούς τους επιστήμονες. Αξίζει να διατυπώσουμε κάποιους, ώστε να καταστεί σαφής η αναγκαιότητα ύπαρξης των διαπολιτισμικών προγραμμάτων.

Δια βίου μάθηση: Η δια βίου μάθηση θεωρείται πολύ ευρύτερος όρος από την εκπαίδευση, καθώς περιλαμβάνει χωρίς εξαίρεση όλες τις μορφές μάθησης, τόσο εκείνες που παρέχονται από κάθε είδους εκπαιδευτικούς φορείς, όσο και όλες τις μορφές της άτυπης μάθησης, ενώ καλύπτει όλες τις φάσεις της ζωής ενός ανθρώπου. Ο όρος «δια βίου εκπαίδευση» παραπέμπει σε οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που καλύπτουν όλες τις φάσεις της ζωής ενός ανθρώπου. Σε κείμενα πολιτικής η δια βίου μάθηση αναφέρεται κυρίως σε δραστηριότητες μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση και έχει συνδεθεί με την ανάγκη διαρκούς ανανέωσης των γνώσεων και απόκτησης καινούριων (Κόκκος, 2005).

Εκπαίδευση ενηλίκων: Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα εκτεταμένο πεδίο θεωρητικής αναζήτησης και πρακτικής εφαρμογής που αναφέρεται στη συστηματική και οργανωμένη μάθηση ενηλίκων. Επομένως, η εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται ότι εντάσσεται στη δια βίου μάθηση και στη δια βίου εκπαίδευση ως ένα υποσύνολό τους. Η *εκπαίδευση ενηλίκων* ως έννοια είναι περισσότερο οριοθετημένη από αυτήν της δια βίου μάθησης (Βεργίδης & Καραλής, 2004). Σηματοδοτεί το οργανωμένο μέρος της δια βίου μάθησης που αφορά ενηλίκους και ταυτόχρονα υποδηλώνει την ανθρωπιστική κατεύθυνση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε αυτό το πλαίσιο (Κόκκος, 2005: 38). Η UNESCO κατατάσσει στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων διάφορες δραστηριότητες. Τις δραστηριότητες αυτές τις χωρίζει σε πέντε κατηγορίες: στη συμπληρωματική εκπαίδευση, στην επαγγελματική εκπαίδευση, στην εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα, στην εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή και στην εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη (Lowe, 1976 στο Βεργίδης & Καραλής, 2004: 13).

Ο Κόκκος (στο Βεργίδης & Καραλής, 2004) υποστηρίζει ότι οι παραπάνω δραστηριότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι απόρροια αναγκών, οι οποίες προέκυψαν στο οικονομικό-τεχνολογικό και στο κοινωνικό-πολιτισμικό επίπεδο. Στη χώρα μας οι δραστηριότητες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων εντάσσονται σε ορισμένες στρατηγικές, οι οποίες σηματοδοτούν συγκεκριμένες χρονικές περιόδους στην ιστορία του τόπου. Οι στρατηγικές αυτές είναι: α) η πολιτικό-ιδεολογική, β) της συμπληρωματικής κατάρτισης, γ) της επιστημονικής εξειδίκευσης, δ) της κοινωνικής ένταξης και αντιμετώπισης του αποκλεισμού, ε) της κοινωνικο-πολιτιστικής ανάπτυξης και στ) της ολοκληρωμένης τοπικής ανάπτυξης (Βεργίδης & Καραλής, 2004: 14-15).

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Είναι η εκπαίδευση που έχει ως βασικό άξονα την ισότητα όλων των ανθρώπων. Θεωρεί τις πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές ως εμπλουτισμό και είναι αναγκαίες στα περιεχόμενα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Προσανατολίζεται στην ισότητα ευκαιριών για όλους και δεν δέχεται κανενός είδους διάκριση. Στοχεύει στην αμοιβαία κατανόηση διδασκόντων-διδασκόμενων που ανήκουν σε διαφορετικές γλωσσικές και κοινωνικοπολιτικές ομάδες. Αμβλύνεται έτσι ο ρατσισμός και η ξеноφοβία και αναπτύσσεται ο διάλογος. Τέλος προωθεί τη συνεργασία των λιγότερων ομιλουμένων γλωσσών με στόχο την προώθηση γλωσσικής και πολιτισμικής ποικιλίας στην Ευρώπη και στον κόσμο γενικότερα (Ρεπούσης, 2000:23).

Σύμφωνα με τον Helmut Essinger (1988) η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η παιδαγωγική απάντηση σε προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία. Οι βασικές αρχές που τη διέπουν είναι α) η ενσυναίσθηση, η κατανόηση δηλαδή, των συναισθημάτων των άλλων. Είναι η συναισθηματική ταύτιση με ένα άλλο άτομο, η αναγνώριση της θέσης, του συναισθήματος, των σκέψεων ή της κατάστασής τους. β) η αλληλεγγύη που παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα, γ) ο σεβασμός στο διαφορετικό που επιτρέπει τη γνωριμία με τους άλλους πολιτισμούς, δ) η εξάλειψη από κάθε είδους εθνικιστικής σκέψης και απαλλαγή από στερεότυπα και προκαταλήψεις και ε) παροχή ίσων ευκαιριών και ισοτιμία των πολιτισμών και των γλωσσών.

Φορείς διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα

Η χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες αντιμετωπίζει μαζί με άλλες ευρωπαϊκές χώρες μεγάλο κύμα μεταναστών, που έχει επιπτώσεις στον οικονομικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό χώρο. Η παραμονή τους στην Ελλάδα γίνεται μόνιμη και οι θέσεις εργασίας που καταλαμβάνουν είναι πολλές. Αυτή η παραμονή τους κάνει επιτακτική την ανάγκη για προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Τα μέσα με τα οποία επιτυγχάνεται είναι α) η ενίσχυση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, β) η ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, γ) η ψυχοκοινωνική υποστήριξη των ίδιων και των οικογενειών τους, και δ) η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης με επιμορφωτικά προγράμματα. Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται από το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ) που αποτελεί συγχώνευση του ΝΠΙΔ με την επωνυμία «Ίνστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης» (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και του ΝΠΙΔ με την επωνυμία «Ίνστιτούτο Νεολαίας». Μια δράση του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» που αναπτύσσεται και υλοποιείται είναι η Εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και πολιτισμό «Οδυσσέας» η οποία συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ).

«Οδυσσέας»

Το πρόγραμμα Οδυσσέας είναι ένα δωρεάν πρόγραμμα που πραγματοποιείται σε όλους τους νομούς της χώρας μας και αφορά την εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, ιστορία και πολιτισμό. Μπορούν να συμμετέχουν πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και των Τρίτων χωρών με μόνη προϋπόθεση να διαμένουν νόμιμα στην Ελλάδα και να είναι άνω των 16 ετών. Σκοπός είναι η απόκτηση γλωσσικής δεξιοτήτας και των πρακτικών, κοινωνικών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων για την κοινωνική ένταξη των συμμετεχόντων και των οικογενειών τους ώστε να εξυπηρετούνται με επάρκεια στην καθημερινότητά τους.

Όσον αφορά τη δομή του προγράμματος, αρθρώνεται σε δύο επίπεδα (Α και Β), από τα οποία το καθένα διακρίνεται σε δύο σκέλη (1 και 2). Στο πρώτο επίπεδο (Α1) διάρκειας 125 ωρών περιλαμβάνονται εισαγωγικά μαθήματα στην ελληνική γλώσσα. Οι

εκπαιδευόμενοι αποκτούν όχι μόνο τη γλωσσική δεξιότητα, αλλά και πρακτικές κοινωνικές ικανότητες. Με αυτόν τον τρόπο ανταποκρίνονται καλύτερα στις επικοινωνιακές καταστάσεις της καθημερινής ζωής και εξοικειώνονται με το κοινωνικό περιβάλλον, την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας. Στο δεύτερο σκέλος του ίδιου επιπέδου τα μαθήματα είναι διάρκειας 175 ωρών. Επί πλέον υπάρχει το B1 επίπεδο (διάρκειας 185 ωρών) και το B1 ειδικών σκοπών με έμφαση στην κατανόηση και την παραγωγή του προφορικού λόγου (διάρκειας 195 ωρών).

Το επίπεδο A1 απευθύνεται κυρίως σε αρχάριους ή ψευδοαρχάριους υποψήφιους, οι οποίοι δεν έχουν κατακτήσει όλες τις γλωσσικές ικανότητες. Συνήθως έχουν κατακτήσει τον προφορικό λόγο μέσα από τις καθημερινές κοινωνικές επαφές τους και αγνοούν ή γνωρίζουν μερικώς τον γραπτό λόγο. Το A2 επίπεδο απευθύνεται κυρίως σε όσους γνωρίζουν όλες τις γλωσσικές δεξιότητες, προφορικό και γραπτό λόγο. Τα επίπεδα A2 και B1 έχουν ως στόχο την πλήρη αφομοίωση της ελληνικής γλώσσας, ώστε ο εκπαιδευόμενος να μπορεί να ανταπεξέλθει σε όλες τις επικοινωνιακές περιστάσεις. Ήδη από το A2 επίπεδο έρχεται σε επαφή και με την ελληνική ιστορία, τον πολιτισμό και την κοινωνικο-πολιτική οργάνωση της Ελλάδος και ολοκληρώνεται η εκπαίδευσή του στο B1 ειδικών σκοπών. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό ο εκπαιδευόμενος να αποκτήσει την πιστοποίηση Ελληνομάθειας. Με το πέρας κάθε προγράμματος δίδεται στον εκπαιδευόμενο Πιστοποίηση Δια Βίου Εκπαίδευσης.

Ο Οδυσσέας ταξιδεύει στις Κροκεές Λακωνίας

Το πρόγραμμα διεξήχθη από το Φεβρουάριο έως τον Ιούλιο του 2015 στο χωριό των Κροκεών του δήμου Ευρώτα Λακωνίας, σε μια κατεξοχήν αγροτική περιοχή. Σ' αυτό το σημείο θα ήταν σημαντικό να αναφερθώ στον οικονομικό και κοινωνικό χαρακτήρα του χωριού, ώστε να τονιστεί η αναγκαιότητα του προγράμματος. Το χωριό χαρακτηρίζεται από μια αμιγώς αγροτική οικονομία, η οποία κατά κανόνα στηρίζεται στους μετανάστες που έχουν προσέλθει στην περιοχή τις τελευταίες δεκαετίες. Οι μετανάστες εργαζόμενοι απασχολούνται στα χωράφια, στην φροντίδα των κοπαδιών και στα εργοστάσια παραγωγής αγροτικών προϊόντων. Πολλοί έχουν εγκλιματιστεί στη νέα τους πατρίδα και λαμβάνουν μέρος στα δρώμενα της περιοχής. Κατέχουν τη γλώσσα στον απλό προφορικό λόγο, αλλά επειδή δεν έχουν περάσει από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια ελληνική εκπαίδευση αδυνατούν να την κατανοήσουν επαρκώς καθώς και να παράγουν γραπτό λόγο. Επίσης είναι δύσκολο γι' αυτούς να κατανοήσουν πλήρως μια ραδιοφωνική συζήτηση, μια τηλεοπτική εκπομπή ή και θέματα που απασχολούν την επικαιρότητα στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή που τους αφορούν άμεσα. Προς αντιμετώπιση αυτών των δυσχερειών επικοινωνίας στοχεύει το πρόγραμμα Οδυσσέας.

Στα μαθήματα ελληνικών συμμετείχαν 15 εκπαιδευόμενοι (με τις γυναίκες να υπερτερούν) που προέρχονταν από Ουκρανία, Ρουμανία, Μολδαβία, Βουλγαρία και Μαρόκο. Οι ηλικίες τους ήταν μεταξύ 23 και 65 χρόνων. Παρακολούθησαν 2 επίπεδα, το A1 και το A2 σε σύνολο 300 ωρών, 125 και 175 αντιστοίχως. Στο A1 τα μαθήματα γίνονταν 3

ημέρες την εβδομάδα από 4 ώρες ημερησίως και στο Α2 4 ημέρες την εβδομάδα από 4 ώρες ημερησίως. Ο τόπος που πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα ήταν το Πολιτιστικό Κέντρο Κροκεών.

Τα έτη παραμονής τους στη χώρα μας για τους πιο μεγάλους είναι πολλά (περίπου 20 έτη) ενώ για τους νεότερους λιγότερα (από 3 έως και 8 έτη). Όπως γίνεται αντιληπτό, αρκετοί γνώριζαν περισσότερο την ελληνική στο πλαίσιο της προφορικής επικοινωνίας ενώ άλλοι λιγότερο. Υπήρχε περίπτωση που ένα άτομο μπορούσε να διαβάζει και να γράφει στα ελληνικά αλλά και περίπτωση ατόμου που καταλάβαινε την γλώσσα και τη μιλούσε σε αρχάριο επίπεδο με αρκετή δυσκολία. Όσο για τον γραπτό λόγο οι 5 είχαν έρθει σε επαφή με το αλφάβητο και μπορούσαν να διαβάσουν ένα κείμενο, χωρίς όμως απαραίτητα την πλήρη κατανόηση του κειμένου· ενώ οι υπόλοιποι ήταν λίγο έως και καθόλου εξοικειωμένοι με τα ελληνικά γράμματα.

Το μορφωτικό τους επίπεδο δεν ήταν αρκετά υψηλό. Περισσότεροι από τους μισούς δεν είχαν τελειώσει ούτε τη βασική εκπαίδευση στη χώρα προέλευσης. Βέβαια, αυτό δεν αποτέλεσε εμπόδιο στη διαδικασία μάθησης και το ενδιαφέρον τους ήταν αρκετά έντονο. Ήταν πολύ σημαντική η γνώση της ελληνικής γλώσσας στην προφορική επικοινωνία και έτσι μπορούσαν τα μαθήματα να προχωρήσουν χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες.

Διδακτική Διαδικασία

Η εναρκτήρια συνάντηση αποτέλεσε το στάδιο της γνωριμίας. Έγινε αυτό-παρουσίαση και καθορίστηκαν από κοινού οι γενικές γραμμές του μαθησιακού προγράμματος. Υπεδείχθησαν τα όρια του εφικτού για κάθε δεδομένο χρονικό διάστημα και προτάθηκαν πρακτικές λύσεις για ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων κατανοώντας τις πρακτικές δυσκολίες που θα προέκυπταν (Rogers A., 1998:38). Έπειτα από βιωματικές ασκήσεις έγινε καλύτερη γνωριμία των μελών της ομάδας και σύναψη συμβολαίου μεταξύ όλων των μελών της. Οι βασικοί στόχοι του *μαθησιακού συμβολαίου* ήταν α) να μάθουν να δεσμεύονται σε μία διαδικασία β) να προσδιορίσουν τις προσδοκίες τους από το πρόγραμμα, τον/την εκπαιδευτή/τρια, τα άλλα μέλη και τον εαυτό τους και γ) να θέσουν και να διατυπώσουν βασικούς κανόνες για τη λειτουργία της ομάδας. Οι εκπαιδευόμενοι μέσω αυτής της διεργασίας αντιλήφθηκαν σε ποιο βαθμό οι στόχοι τους είναι εφικτοί και κατανόησαν πώς οι ανάγκες τους μπορούσαν να συνδεθούν με τους στόχους του προγράμματος (Τσιμπουκλή Α., Φίλλιπς Ν., 2010:41).

Επίπεδο Α1

Κατά την διάρκεια των μαθημάτων του Α1 επιπέδου προσπαθήσαμε να καλύψουμε τους εξής διδακτικούς στόχους: α) να μάθουν το ελληνικό αλφάβητο, τους φθόγγους, την ορθογραφία των λέξεων, καθώς και γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που θα τους βοηθούσε στην ορθή χρήση της γλώσσας μας, β) να κατανοήσουν ευχερέστερα

τα γραπτά κείμενα και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο. Αναγνώστηκαν διάλογοι της καθημερινής επικοινωνίας όπως, όταν ζητάμε πληροφορίες, διαπραγματικές συναλλαγές, εύρεση εργασίας κ.ά.. Τα παιχνίδια ρόλων, ο καταγιγισμός ιδεών, η εργασία σε ομάδες, οι προδιαγραφές προσομοίωσης, καθώς και η μελέτη περίπτωσης είναι οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκαν βιβλία τα οποία συνδυάζουν γραμματικές και συντακτικές ασκήσεις με διαλόγους και γ) να καλλιεργήσουν τη γραπτή έκφραση. Επιδιώχθηκε η σύνθεση μικρών κειμένων με θέματα της καθημερινότητας. Διδάχθηκαν οι αρχές παραγωγής λόγου ξεκινώντας από τις απλές προτάσεις μέχρι παραγράφους. Η συνεχής τριβή με την παραγωγή γραπτού λόγου βοήθησε τους εκπαιδευόμενους να εξοικειωθούν ιδιαίτερα με την ελληνική γλώσσα και ανέπτυξε την αυτοπεποίθησή τους.

Επίπεδο Α2

Στην οργάνωση αυτού του επιπέδου οι διδαχτικοί στόχοι διαφοροποιήθηκαν αφού πλέον οι εκπαιδευόμενοι έχουν καλλιεργήσει αισθητά την ελληνική γλώσσα. Δόθηκε έμφαση α) στη βελτίωση ορθογραφίας ειδικότερα σε σύνθετες και ιδιαίτερες λέξεις, και σε δύσκολα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Τα εποπτικά μέσα (πίνακας, διαφάνειες, έντυπα με ασκήσεις) ήταν αρκετά χρήσιμα για την βελτίωση των επιδόσεών τους, β) στην παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου. Η δημιουργία διαλόγων μέσα από παιχνίδια ρόλων και προδιαγραφών προσομοίωσης βοήθησαν να κατανοήσουν καλύτερα την ελληνική κουλτούρα στις καθημερινές συνδιαλλαγές. Επίσης άκουσαν διαλόγους και κείμενα όπου και κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης. Είναι πολύ σημαντικό για τους μετανάστες να κατανοούν την καθημερινή διάλεκτο της ελληνικής για να διευκολύνονται στην επικοινωνία τους με τους Έλληνες. Τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ένας φορητός υπολογιστής και cd, γ) στην παραγωγή γραπτού λόγου. Αξιοποιήθηκαν όλες οι γνώσεις με τελικό στόχο την σύνθεση ολοκληρωμένων κειμένων. Πλέον εξετάζονται σε ορθογραφία, γραμματική και σύνταξη. Η γραπτή έκφραση αποτελεί την κορύφωση των γνώσεων που έχουν προσληφθεί και δ) στη γνωριμία με τον ελληνικό πολιτισμό και ελληνική ιστορία. Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν για τον τόπο στον οποίο ζουν και εργάζονται, για τον τόπο όπου τα παιδιά τους πηγαίνουν σχολείο και διευρύνουν τους ορίζοντές τους. Καλλιεργείται έτσι το αίσθημα της εκτίμησης για την χώρα υποδοχής και για το λαό της το αίσθημα εμπιστοσύνης.

Παρατηρήσεις – Συμπεράσματα

Το πρόγραμμα Οδυσσέας πραγματοποιήθηκε κάτω από ιδιαίτερα αντίξοες συνθήκες. Οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τα ρατσιστικά μοντέλα δεν έλειψαν ιδιαίτερα από τον εκπαιδευτικό χώρο. Πολλές δυσκολίες παρουσιάστηκαν στη στέγαση του προγράμματος. Έπειτα από επανειλημμένα αιτήματα στις διευθύνσεις των σχολείων και στη σχολική επιτροπή και παρά το γεγονός ότι μεσολάβησε ο δήμος, δεν γίναμε αποδεκτοί σε κάποια κτηριακή εγκατάσταση είτε πρωτοβάθμιας είτε δευτεροβάθμιας εκ-

παίδευσης. Η τοπική κοινωνία, όμως, ευαισθητοποιήθηκε και μας παραχώρησε το Πολιτιστικό Κέντρο το οποίο διέθετε καρέκλες και γραφεία. Πίνακες και μαρκαδόρους μας χορήγησε το Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ..

Διδακτικό υλικό δεν υπήρχε και για την διδακτέα ύλη του προγράμματος έπρεπε να μεριμνήσω να βρω την ανάλογη βιβλιογραφία, ώστε να διεξαχθεί ομαλά το πρόγραμμα. Οι εκπαιδευόμενοι ήταν διαφορετικών ηλικιών και τα ενδιαφέροντά τους ποικίλα. Δυσκολία παρουσιάστηκε στην τακτική τους προσέλευση στα μαθήματα, λόγω υποχρεώσεων, αλλά τελικά κατάφεραν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τους και να ολοκληρώσουν την παρακολούθηση του προγράμματος. Οι στόχοι τους ήταν ποικίλοι, για παράδειγμα, άλλοι ήθελαν να πάρουν απλά τα πιστοποιητικά επιμόρφωσης, άλλοι να δώσουν εξετάσεις για την πιστοποίηση της Ελληνομάθειας, για άλλους αποτέλεσε κίνητρο, ώστε να δώσουν άλλες εξετάσεις (δίπλωμα οδήγησης, ελληνικής υπηκοότητας), και άλλοι ήθελαν απλά να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν ελληνικά.

Από την εναρκτήρια συνάντηση τα συναισθήματα που υπήρξαν ήταν ανάμεικτα. Οι εκπαιδευόμενοι αρχικά διακατέχονταν από άγχος, αφενός, γιατί ήταν η πρώτη φορά που έπαιρναν μέρος σε ένα τέτοιο πρόγραμμα και, αφετέρου, διότι βρίσκονταν μετά από πολλά χρόνια στα θρανία, κάτι που τους ξυπνούσε αναμνήσεις και μια πρωτόγνωρη χαρά. Οι πολλές και σύνθετες εμπειρίες που είχαν συσσωρευμένες αποτελούσαν μεν πηγή μάθησης αλλά και ισχυρά εσωτερικά κίνητρα για νέες προκλήσεις. Ρατσιστικές τάσεις και στερεότυπα δεν υπήρχαν ανάμεσά τους παρόλο που προέρχονταν από διαφορετικές εθνικότητες και κουλτούρες. Σε αυτό συνέβαλλε το γεγονός ότι γνωρίζονταν μεταξύ τους πολλά χρόνια αφού ο χώρος όπου διέμεναν και δραστηριοποιούνταν ήταν ο ίδιος, το χωριό.

Με την πάροδο, όμως, των μαθημάτων πολλές φορές δυσκολεύονταν και σκέφτονταν σοβαρά να εγκαταλείψουν τις προσπάθειές τους. Οι κοινωνικές υποχρεώσεις και πιέσεις, ο φόβος της αποτυχίας, οι τραυματικές εμπειρίες από το σχολικό σύστημα της χώρας προέλευσης, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η έλλειψη αυτοπεποίθησης ήταν μερικά από τα εμπόδια απέναντι στη μάθηση. Η εμφύχωση και η ενσυναίσθηση ήταν τα κύρια εργαλεία με τα οποία διαχειρίστηκα τα ιδιαίτερα ζητήματα που δημιουργούνταν στην ομάδα. Η συνεχής παρακίνηση των εκπαιδευόμενων να δραστηριοποιηθούν, να επεξεργασθούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διέθεταν και να αναζητήσουν νέες πηγές δημιούργησε μια σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ μας. Ενδιαφέρον ήταν και το πόσο τα μη λεκτικά μηνύματα «η γλώσσα του σώματος» χρησίμευε στη μετάδοση σαφών μηνυμάτων. Το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας και έκφρασης συναισθημάτων γινόταν μέσω των κινήσεων, των εκφράσεων, του τόνου και τις διακυμάνσεις της φωνής. Πολλές φορές η εστίαση σε αυτά ήταν ένας χρήσιμος οδηγός για την καλύτερη διεξαγωγή των μαθημάτων.

Επίλογος

Τέτοιου είδους δράσεις, όπως ο Οδυσσέας, θα πρέπει να γίνονται τακτικά στην ελληνική κοινωνία. Είναι επιτακτική η ανάγκη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, αφού υποδέχεται τόσους μετανάστες και γίνεται η «νέα στέγη» που τους δίνει τη δυνατότητα για καινούρια όνειρα σε μια διαφορετική πραγματικότητα. Το μόνο που πρέπει να κάνουμε εμείς είναι να αφουγκραστούμε τις ανάγκες και τα προβλήματα τους και να σταθούμε δίπλα τους. Ο τρόπος με τον οποίο θα το επιτύχουμε αυτό είναι με την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας όχι ως σκοπό, αλλά ως μέσο ενσωμάτωσης στην ελληνική κοινωνία όπου τα προβλήματα πλέον γι αυτούς θα ναι λιγότερα. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται μια πιο ουσιαστική συνεργασία με ανθρώπους άλλων χωρών, εξαλείφονται φαινόμενα ρατσισμού που οφείλονται στο φόβο που προκαλεί το άγνωστο και οι φυλετικές διαφορές χάνονται από την πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία.

Βιβλιογραφικές πηγές

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (2004). *Τυπολογίες και Στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Εκπαίδευση Ενηλίκων, 2, 11-16.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2005). *Επαγγελματοποίηση των Εκπαιδευτών Ενηλίκων: Βήματα Μετέωρα*, Εκπαίδευση Ενηλίκων, 5, 15-21.

Ρεπούσης, Χ. Γεώργιος (2000). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιμπουκλή, Α.& Φίλλιπς, Ν.(2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Από Απόσταση Διάρκειας 100 ωρών: Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 2^η Διδακτική Ενότητα. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Δια βίου Μάθησης Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Essinger, H.(1988). *Intercultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften* στο: G. Pommerin, *Und im Ausland sind die Deutsche auch Fremde*, Frankfurt, σ.σ.58-72.

Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Το προφίλ του εκπαιδευτικού των ιδιωτικών δημοτικών σχολείων στο Νομό Θεσσαλονίκης

Συμεωνίδου Άννα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
dj1994@otenet.gr

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας ποσοτικής έρευνας, μεθόδου επισκόπησης πεδίου είναι η διερεύνηση του προφίλ των εκπαιδευτικών των ιδιωτικών δημοτικών σχολείων του Νομού Θεσσαλονίκης, όπου φοιτά σημαντικός αριθμός μαθητών/τριών και η οποία έγινε με τη χρήση γραπτού ερωτηματολογίου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών δημοτικών σχολείων του Νομού Θεσσαλονίκης το σχολικό έτος 2005–2006. Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας αποκαλύπτονται στοιχεία για την κοινωνικοοικονομική προέλευση των εκπαιδευτικών, την εκπαίδευσή τους, τη συμβολή τους σε καινοτόμες δράσεις και γενικά το εκπαιδευτικό έργο που παρέχουν, δηλαδή, σκιαγραφούν το προφίλ του νέου εκπαιδευτικού μικρής επαγγελματικής εμπειρίας, χαμηλής και μέσης κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, γυναικείου φύλου στην πλειοψηφία τους, κατόχου πτυχίου πανεπιστημιακού παιδαγωγικού τμήματος και τόπο καταγωγής αστική περιοχή, που ανταποκρίνεται στο εκπαιδευτικό του έργο συνειδητά και υπεύθυνα, συνεργαζόμενος και επικοινωνώντας με όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της εκπαίδευσης, αποφεύγοντας το συνδικαλισμό και έχοντας την επιθυμία διορισμού στη δημόσια εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Προφίλ, ρόλος, ιδιωτικός εκπαιδευτικός, νομοθεσία, ιδιωτικά δημοτικά σχολεία Θεσσαλονίκης

Εισαγωγή

Η ιδιωτική εκπαίδευση σήμερα περιλαμβάνει όλους τους τύπους των σχολείων εκτός από ανώτατες σχολές και απευθύνεται σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα. Οι φορείς και οι υποστηρικτές της δικαιολογούν την ύπαρξή της στις ελλείψεις της δημόσιας εκπαίδευσης και δηλώνουν ότι υπερτερεί της δημόσιας. Ο αριθμός των μαθητών/τριών που φοιτούν στα ιδιωτικά σχολεία είναι σημαντικός είτε λόγω της αντίληψης ότι η κοινωνική άνοδος επιτυγχάνεται μέσα από την εκπαίδευση, με αποτέλεσμα τα μικροαστικά στρώματα να στρέφονται στην ιδιωτική εκπαίδευση είτε γιατί ο σύγχρονος τρόπος ζωής με τα διευρυμένα ωράρια εργασίας και των δύο γονέων απαιτεί ευέλικτα ωράρια λειτουργίας σχολείων και δημιουργικής απασχόλησης των μαθητών, τα οποία προσφέρουν τα περισσότερα ιδιωτικά σχολεία, ιδιαίτερα σε παιδιά προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης. Στα ιδιωτικά σχολεία προσφέρει εκπαιδευτικό έργο ο ιδιωτικός εκπαιδευτικός.

Η μακρά επαγγελματική μου δραστηριότητα ως εκπαιδευτικού στην πρωτοβάθμια

ιδιωτική εκπαίδευση μου έδωσε την ευκαιρία να αποκτήσω πολύτιμη εμπειρία και να συνεργαστώ με πολλούς συναδέλφους τόσο από την πρωτοβάθμια όσο και από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Για κάποιους, το ιδιωτικό σχολείο αποτέλεσε ένα σταθμό μέχρι να διοριστούν στη δημόσια εκπαίδευση, και για άλλους χώρο επαγγελματικής καριέρας μέχρι τη συνταξιοδότησή τους. Κύριο γνώρισμα όλων αυτών των εκπαιδευτικών ήταν η ανομοιογένεια του επιπέδου σπουδών τους, δεδομένου ότι ήταν και είναι απόφοιτοι εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με διαφορετικά προγράμματα σπουδών και με σπουδές διαφορετικής διάρκειας. Για παράδειγμα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι κατά κανόνα απόφοιτοι των παιδαγωγικών ακαδημιών ή κάτοχοι τίτλων εκκλησιαστικών σχολών, ενώ οι νεότεροι, από τη δεκαετία του 1990 και εντεύθεν, προέρχονται από πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα τετραετούς φοίτησης ή εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού (π.χ. Σερβίας). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι υπάρχει και μία κατηγορία εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ιδιωτικά δημοτικά σχολεία κατόχων πτυχίων, όπως δικηγόρων, μαθηματικών, στελεχών τουριστικών επαγγελμάτων κ.ά., οι οποίοι μετά από επιτυχείς κατατακτήριες εισαγωγικές εξετάσεις στις παιδαγωγικές ακαδημίες σε πολύ λίγο χρόνο, ένα εξάμηνο φοίτησης, απέκτησαν το πτυχίο του εκπαιδευτικού. Από όλες τις παραπάνω κατηγορίες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε ιδιωτικά δημοτικά σχολεία, άλλοι έχουν επιμορφωθεί στη Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Δ.Ε.), άλλοι στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (Π.Ε.Κ.), άλλοι έχουν μετεκπαιδευτεί στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης, άλλοι έχουν και δεύτερο πτυχίο, άλλοι έχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο και άλλοι δεν έχουν κανενός είδους επιμόρφωση ή επιπρόσθετες σπουδές. Από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς άλλοι με το έργο τους συμβάλλουν στη δημιουργία απόκτησης καλής φήμης του σχολείου που υπηρετούν, στην αύξηση των μαθητών/τριών τους, και άλλοι, ίσως, όχι.

Τα παραπάνω αποτελούν μια πραγματικότητα για τους εκπαιδευτικούς των ιδιωτικών δημοτικών σχολείων, η οποία στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε με στόχο να αποτυπωθεί το προφίλ τους, δεδομένου ότι δεν υπάρχουν πολλές εργασίες που να έχουν αποκλειστικό αντικείμενο έρευνας τον εκπαιδευτικό της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Βέβαια παρατηρείται το φαινόμενο ο ιδιωτικός εκπαιδευτικός να αποτελεί μέρος του γενικού δείγματος, το οποίο ο ερευνητής αξιοποιεί, κάνοντας συγκρίσεις ανάμεσα σε δημόσιους και ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς (Χατζηδήμου & Ταρατόρη, 1992 · Χατζηδήμου, 2001). Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό.

Θεωρητικό μέρος

“Ο όρος *δάσκαλος* με την ευρύτερη έννοια σημαίνει το άτομο από το οποίο διδάσκεται και μαθαίνει κανείς οτιδήποτε, που ασχολείται συστηματικά με τη διδασκαλία”, που μαθαίνει “κάποιον ένα επάγγελμα”, το άτομο “που χωρίς να είναι επαγγελματίας διδάσκει στους άλλους με τον τρόπο που ζει και συμπεριφέρεται στο κοινωνικό σύνολο, με τον τρόπο που ασκεί το επάγγελμά του και γίνεται συνήθως ... πρότυπο προς μίμηση” αλλά και με τη στενή του σημασία, υποδηλώνει το άτομο που διδάσκει

σε μαθητές του δημοτικού σχολείου, δηλαδή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξασκώντας το επάγγελμά του (Χατζηδήμου, 2006). Το επάγγελμα του δασκάλου άρχισε να ασκείται συστηματικά από τα τέλη του 18^{ου} και τις αρχές του 19^{ου} αιώνα, από τότε, δηλαδή που νομότυπα έγινε η “κατοχύρωση του δικαιώματος του πολίτη για εκπαίδευση” και αντίστοιχα υποχρεώθηκε η πολιτεία “για τη δημιουργία και παροχή των απαραίτητων προς τούτο δυνατοτήτων” (Ξωχέλλης, 1999).

Η εξέλιξη της πορείας της εκπαίδευσης των υποψηφίων δασκάλων στην Ελλάδα υπήρξε μακρόχρονη και πολύπλοκη και έχει άμεση σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική, που ακολουθήθηκε από τη δημιουργία του νεοσύστατου ελληνικού κράτους μετά την απελευθέρωση από τους Τούρκους, μέχρι σήμερα. Πόλεμοι, οικονομικές δυσκολίες, πολιτική αστάθεια, αλλά και το γλωσσικό ζήτημα, ήταν μερικοί από τους παράγοντες που συνέβαλαν στην αργή, ελλειπτική, αναχρονιστική, αποσπασματική και εφήμερη εκπαιδευτική πολιτική που ασκήθηκε (Τερζής, 1993). Συγκεκριμένα από το 1828 έως το 1914 δεν υπήρχε ενιαία εκπαιδευτική πολιτική για την εκπαίδευση των δασκάλων. Ο δάσκαλος έπρεπε να μπορεί να διδάξει πρακτικά στοιχειώδεις γνώσεις. Ο τύπος του δασκάλου που διαμορφώθηκε ήταν αυτός του καταπιεσμένου, αναποτελεσματικού με χαμηλό κοινωνικό κύρος. Αιτία ήταν η ελλιπής επιστημονική εκπαίδευση, η πενιχρή αμοιβή, η έλλειψη συνδικαλιστικού οργάνου και η δυνατότητα των πολιτικών να διορίζουν, να μεταθέτουν και να απολύουν ανάλογα με τη θέλησή τους. Στα χρόνια που κυβέρνησε ο Ε. Βενιζέλος (1910-1932) σχεδιάστηκε μια ενιαία μακρόχρονη εκπαιδευτική πολιτική. Η ιδεολογία του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, με την ενεργό συμμετοχή των μελών του Εκπαιδευτικού Ομίλου, επηρέασε τα προγράμματα εκπαίδευσης των δασκάλων. Το 1929 ιδρύθηκαν πεντατάξια διδασκαλεία σ’ όλη την Ελλάδα με σκοπό να διαμορφώσουν άρτια εκπαιδευμένους δασκάλους, επιστημονικά και παιδαγωγικά, ελεύθερους πολίτες, που με βάση τη δημοτική γλώσσα, θα οδηγούσαν τους μαθητές τους στη γνώση της ελληνικής κοινωνίας και στη συνειδητοποίηση των προβλημάτων και των προοπτικών της σύγχρονης Ελλάδας. Στην υλοποίηση του παραπάνω σκοπού σημαντικό ρόλο έπαιξαν η ίδρυση του πανελλήνιου συνδικαλιστικού οργάνου της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος το 1922 (Δ.Ο.Ε.) και η μονιμοποίηση των δασκάλων στο δημόσιο τομέα το 1929. Το 1933 ιδρύθηκαν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες, οι οποίες μέχρι την οριστική τους παύση λειτούργησαν κάτω από απόλυτο κρατικό έλεγχο. Το Υπουργείο Παιδείας ρύθμιζε συγκεντρωτικά και γραφειοκρατικά όλα τα θέματα που αφορούσαν τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, έχοντας ως στόχο να προετοιμάσει δασκάλους παιδαγωγικά και ψυχολογικά καταρτισμένους, αποτελεσματικούς στη μεθοδολογία της διδασκαλίας, ενσυνείδητους νομοταγείς δημόσιους υπαλλήλους, που δε θα είχαν λόγο στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων. Με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων το 1982, άλλαξε ουσιαστικά η εκπαιδευτική πολιτική σχετικά με την εκπαίδευση των δασκάλων. Σημαντικό ρόλο έπαιξε η επιθυμία των ίδιων των δασκάλων για ανωτατοποίηση των σπουδών τους, το συνδικαλιστικό τους όργανο η Δ.Ο.Ε., η πανεπιστημιακή κοινότητα αλλά κυρίως η πολιτική βούληση των Κυβερνήσεων εκείνης της περιόδου. Τα Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων σκόπευαν να προετοιμάσουν τον κριτικά σκεπτόμενο δάσκαλο, που με

ευελιξία και παιδαγωγικό τρόπο αντιμετωπίζει τις προβληματικές καταστάσεις της τάξης του, που συμμετέχει ενεργά στα δρώμενα του περιβάλλοντος, που μαθαίνει στους μαθητές του να αναζητούν τη γνώση μαθαίνοντας το πώς να μαθαίνουν και ο ίδιος να συμμετέχει ενεργά στη “διά βίου” μάθηση. Καθώς η κοινωνία θα εξελίσσεται τα προγράμματα σπουδών της εκπαίδευσης των Ελλήνων δασκάλων θα χρειάζονται ανανέωση, αναπροσαρμογή και εκσυγχρονισμό (Αντωνίου, 2002).

Η πορεία της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, ξεκίνησε πολλά χρόνια πριν από την Ελληνική Επανάσταση με την ίδρυση σχολείων από διάφορες ιεραποστολές, που ανέπτυξαν κοινωνική και εκπαιδευτική δράση στα αστικά κέντρα της εποχής (Ζιώγου – Καραστεργίου, 1986 · Ανδρέου, 1997), από Έλληνες της διασποράς και ντόπιους, από αλλοδαπούς (ξένα σχολεία), όπως το Κολέγιο Δελασάλ στη Θεσσαλονίκη (Αγραφιώτου - Ζαχοπούλου, 1997). Ιδιαίτερη περίπτωση ιδιωτικού σχολείου στο ελεύθερο ελληνικό κράτος (Δελμούζος, 1950) αποτελεί το Ανώτερο Παρθεναγωγείο του Βόλου. Στη Θεσσαλονίκη, συγκεκριμένα, η ιδιωτική εκπαίδευση κάλυπτε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης (στοιχειώδη – μέση – επαγγελματική) από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα (Αντωνίου, 1997) έως τις μέρες μας. Τα σχολεία αυτά χωρίζονταν σε σχολεία που ανήκαν σε Έλληνες ιδιώτες (π.χ. η Σχολή Κωνσταντινίδη) και ξένα σχολεία υπό την άμεση εποπτεία ξένων κυβερνήσεων, εθνικών ή θρησκευτικών ομάδων π.χ. αμερικάνικα, γαλλικά κ.ά. (Αγραφιώτου – Ζαχοπούλου, 1997). Με την πάροδο των χρόνων τα περισσότερα έκλεισαν, κάποια άντεξαν και λειτουργούν μέχρι σήμερα, όπως η Αμερικάνικη Γεωργική Σχολή, το Κολέγιο Ανατόλια, η Γερμανική Σχολή, το Καλαμαρί. Καθώς περνούσαν τα χρόνια μειώθηκε ο αριθμός των ξένων σχολείων στην Ελλάδα και αυξήθηκε ο αριθμός των σχολείων με Έλληνες ιδρυτές. Οι φορείς και οι υποστηρικτές της ιδιωτικής εκπαίδευσης δικαιολογούν την ύπαρξή της με βάση τις ελλείψεις της δημόσιας εκπαίδευσης και δηλώνουν ότι η ιδιωτική υπερτερεί (Μαντουλίδης, 2005) έναντι της δημόσιας εκπαίδευσης. Η κατοχύρωση της ύπαρξης της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και η ρύθμιση των σχετικών με αυτήν θεμάτων έγινε με διατάγματα, εγκυκλίους και νόμους, όπως το Διάταγμα 6/18 Φεβρουαρίου του 1834, το Διάταγμα της 31^{ης} Δεκεμβρίου του 1836, ο νόμος 4862/193, ο νόμος 682/77 και ο νόμος 1566/85 (Δημαράς, 1990 · Ανδρέου, 1997). Επιπρόσθετα το συνδικαλιστικό κίνημα των ιδιωτικών εκπαιδευτικών, που έχει ως αρχή του το 1925, η συνδικαλιστική οργάνωση των ιδιωτικών εκπαιδευτικών, που είναι η Ομοσπονδία Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Ελλάδας Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., καθώς και η εφημερίδα “Ιδιωτικός Εκπαιδευτικός”, το τριμηνιαίο όργανο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. συνέβαλαν στην προστασία και στην κατοχύρωση των συνδικαλιστικών δικαιωμάτων των εργαζομένων.

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από ραγδαίες εξελίξεις και μεταβολές σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας, που δημιουργούν νέα δεδομένα π.χ. ανάπτυξη επιστημών, πολλαπλασιασμός γνώσεων, τεχνολογικές εξελίξεις, οικολογική καταστροφή, πολυπολιτισμικότητα, παγκοσμιοποίηση κ.ά. (Χατζηγεωργίου, 1998 · Κοσσυβάκη, 2003 · Ξωχέλλης, 2005). Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να παίζει ένα πολύπλευρο ρόλο, το ρόλο του ειδικού, του

παιδαγωγού, του κοινωνικού λειτουργού, του οργανωτή των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης, του ατόμου που προσφέρει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης στους μαθητές, του ατόμου που μεταβάλλει την κοινωνία και φέρει σε πέρας ένα πολύπλοκο αλλά συγχρόνως ενδιαφέρον έργο (Χατζηδήμου, 2006). Το προφίλ του επαρκώς ενημερωμένου, του κριτικά σκεπτόμενου, του συνεχώς επιμορφούμενου και ανοιχτού σε καινοτομίες εκπαιδευτικού, απαιτείται σήμερα όσο ποτέ άλλοτε, γιατί μόνο έτσι ο εκπαιδευτικός θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις τωρινές και μελλοντικές συνθήκες και απαιτήσεις των σχολικών μονάδων και γενικά της κοινωνίας. Χρειάζεται επαναπροσδιορισμός του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, αναδιάρθρωση των περιεχομένων της εκπαίδευσής του (Σταμέλλος, 2001), αλλαγές στους στόχους και στα περιεχόμενα διδασκαλίας και μάθησης, στους τρόπους εργασίας και αποτίμησης του επιτελούμενου έργου στο σχολείο και στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών.

Εμπειρικό μέρος

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του προφίλ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι υπηρετούν σε ιδιωτικά δημοτικά σχολεία, με στόχο να διαπιστωθεί το κοινωνικό, παιδαγωγικό – διδακτικό, επαγγελματικό τους προφίλ και όπου είναι δυνατόν να εντοπισθούν σημεία, στα οποία μπορούν να γίνουν παρεμβάσεις, ώστε να βελτιωθούν οι συνθήκες εργασίας τους και να αναγνωρισθεί η προσφορά τους στην εκπαίδευση. *Οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν να διαπιστωθεί αν ισχύουν οι παρακάτω υποθέσεις:* Ο εκπαιδευτικός της ιδιωτικής εκπαίδευσης έχει χαμηλή κοινωνικοοικονομική προέλευση και τη βασική του εκπαίδευση την ολοκλήρωσε ως επί το πλείστον στις παιδαγωγικές ακαδημίες και στα παιδαγωγικά τμήματα δημοτικής εκπαίδευσης. - Οι απαιτήσεις της επιχειρηματικής μορφής ιδιωτικής εκπαίδευσης τον υποχρεώνουν να επιδιώξει την απόκτηση επιστημονικών προσόντων μέσα από προγράμματα, όπως επιμορφωτικά, μετεκπαιδύσεις, μεταπτυχιακά, σεμινάρια κ.ά. - Συνεργάζεται με τους συναδέλφους του, τη διεύθυνση του σχολείου, τις προϊστάμενες αρχές και τους γονείς των μαθητών έχοντας συνεχή επικοινωνία με τον ιδιοκτήτη της σχολικής μονάδας, όπου εργάζεται. - Ο εκπαιδευτικός της ιδιωτικής εκπαίδευσης προετοιμάζεται πολύ καλά για το μάθημα που πρόκειται να διδάξει, χρησιμοποιεί τις νέες τεχνολογίες κατά τη διδασκαλία του, αναθέτει πολλές κατ' οίκον εργασίες, συμμετέχει σε καινοτόμα προγράμματα, όπως διαθεματικής και ευέλικτης ζώνης, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας κ.ά. και χρησιμοποιεί συνεργατικές μορφές διδασκαλίας. - Για να αναλάβει ο εκπαιδευτικός του ιδιωτικού σχολείου διευθυντική θέση, θα πρέπει να έχει αυξημένα τυπικά προσόντα, επικοινωνία και συνεργασία με τους συναδέλφους του, χρόνια υπηρεσίας και καλή σχέση με τον ιδιοκτήτη του σχολείου. Οι θέσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων κατέχονται συνήθως από άνδρες. - Το ψυχοφθόρο εργασιακό κλίμα που επικρατεί σε αρκετά ιδιωτικά σχολεία, έχει ως αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να αποζητούν τη φυγή και το προσωπικό να ανανεώνεται συχνά. - Εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία αρκετών χρόνων στο ίδιο σχολείο, συνήθως παραμένουν σ' αυτό μέχρι να συνταξιοδοτηθούν. - Για τους νέους εκπαιδευτικούς το ιδιωτικό σχολείο αποτελεί μια λύση βιοποριστικής ανάγκης μέχρι να διοριστούν στη δημόσια εκπαίδευση. - Ο ιδιωτικός εκπαιδευτικός στα πρώτα

χρόνια της επαγγελματικής του δραστηριότητας αποφεύγει να εγγραφεί μέλος του συνδικαλιστικού οργάνου του κλάδου του, ενώ αργότερα, γίνεται μέλος του συλλόγου του, συμμετέχει στις συνελεύσεις, ενημερώνεται για τα θέματα του κλάδου του, αλλά δύσκολα αποφασίζει να απεργήσει. - Ο ιδιωτικός εκπαιδευτικός ενημερώνεται για τις εξελίξεις της επιστήμης του μέσα από παιδαγωγικά περιοδικά, είναι μέλος της κοινωνίας, ζει μέσα σ' αυτήν, ενημερώνεται από τον τύπο και έχει άποψη για ό,τι την απασχολεί, την επηρεάζει και τον επηρεάζει. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί όλων των λειτουργούντων ιδιωτικών δημοτικών σχολείων (22) στο Νομό Θεσσαλονίκης, το σχολικό έτος 2005-2006, όπου υπηρετούσαν 208 Έλληνες δάσκαλοι. Η όλη ερευνητική διαδικασία ακολούθησε το μοντέλο της ποσοτικής ανάλυσης (Κελπανίδης, 1999, 2002). Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στη συλλογή των δεδομένων ήταν η επισκόπηση πεδίου και εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο επιλέχθηκε, επειδή μπορεί κανείς να συλλέξει πολλές πληροφορίες σε σύντομο χρονικό διάστημα και χωρίς μεγάλο οικονομικό κόστος. Το μέγεθος του δείγματος που συγκεντρώθηκε ήταν 84 ερωτηματολόγια, ποσοστό 40%. Η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση το πρόγραμμα SPSS for windows.

Συμπεράσματα

Τα σπουδαιότερα συμπεράσματα της έρευνας, που προέκυψαν από τη διερεύνηση του προφίλ των εκπαιδευτικών των ιδιωτικών δημοτικών σχολείων στο Νομό Θεσσαλονίκης, μπορούν να συνοψισθούν ως εξής: Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει ηλικία κάτω των σαράντα χρόνων (73,6%), είναι μόνιμοι (93,9%) και έχουν προϋπηρεσία κάτω των πέντε χρόνων (51,2%). Διδάσκουν σ' όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου με το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος στην πέμπτη τάξη (21,4%) και το μικρότερο στην πρώτη (13,1%). Όσο αφορά την αναλογία του φύλου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν ποσοστό (65,5%) επιβεβαιώνοντας ευρήματα παλαιότερων ερευνών. - Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών προέρχεται από αστικές περιοχές (73,8%) με γονείς που έχουν γραμματικές γνώσεις δημοτικού σχολείου για τους πατέρες (35,7%) και γυμνασίου για τις μητέρες (31%). Υπάρχουν όμως αρκετοί γονείς που έχουν απολυτήριο λυκείου, υπερέχουν οι μητέρες έναντι των πατέρων και αρκετοί με γνώσεις ανώτερης και ανώτατης σχολής, υπερέχουν οι πατέρες σε σύγκριση με τις μητέρες. Η πλειονότητα των πατέρων των εκπαιδευτικών είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι (17,9%), ελεύθεροι επαγγελματίες (17,9%), δημόσιοι υπάλληλοι (16,7%) και εκπαιδευτικοί (13,1%), ενώ οι μητέρες είναι νοικοκυρές (45,2%). - Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν σπουδάσει στη Θεσσαλονίκη και έχουν πτυχίο ανώτατης σχολής, δηλαδή παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης (52,4%). Υπάρχει ακόμη ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό με σπουδές ανώτερης σχολής, δηλαδή παιδαγωγικής ακαδημίας (40,5%), αρκετοί έχουν πτυχίο εξομοίωσης ή άλλο πτυχίο από Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι., ενώ μικρό ποσοστό έχει επιμορφωθεί στα Π.Ε.Κ. και μετεκπαιδευτεί στο διδασκαλείο. Το ποσοστό με μεταπτυχιακές σπουδές είναι πολύ μικρό (2,4%). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν αγγλικά (64,3%) και τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών (69%), τους οποίους χρησιμοποιούν στο εκπαιδευτικό τους έργο (76,2%). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι συνήθως νέοι, κάτω των 30 χρόνων. -

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών διδάσκει μετωπικά, δασκαλοκεντρικά (56,8%). Υπάρχει ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό που χρησιμοποιεί σχήματα που ευνοούν τις νέες μορφές διδασκαλίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται για το μάθημα που θα διδάξουν σε ποσοστό (71,4%). Οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα δείχνοντας μεγαλύτερη προτίμηση στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Ευέλικτης - Διαθεματικής Ζώνης (56%). Αρκετοί προτιμούν τα Προγράμματα Αγωγής Υγείας, ακολουθούν της Θεατρικής Αγωγής και λίγοι της Ολυμπιακής Παιδείας. - Ως προς τις κατ' οίκον εργασίες οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναθέτουν στους μαθητές τους εργασίες για το σπίτι (91,6%), γιατί πιστεύουν πως οι μαθητές θα συγκρατήσουν όσα διδάσκονται και θα συνηθίσουν να δουλεύουν μόνοι τους. Επίσης, αναζητούν τις αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών τους (87,7%) και κατόπιν επιχειρούν να επιλύσουν τα προβλήματα που τυχόν δημιουργούνται. - Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν είναι συνδρομητές σε παιδαγωγικά περιοδικά, όμως ενημερώνονται για ό,τι συμβαίνει στον κόσμο από τα φύλλα των εφημερίδων (93,9%). Οι γυναίκες σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους άνδρες διαβάζουν τα κυριακάτικα φύλλα, ενώ οι άνδρες παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό στην ανάγνωση των καθημερινών φύλλων. - Οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό παρακολουθούν σεμινάρια και συμμετέχουν σε συνέδρια (61,4%), επιθυμούν τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους (100%), συνεργάζονται με τους προϊσταμένους τους για την επίτευξη διδακτικών στόχων (90,5%) και επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών τους πολύ συχνά. - Η πλειονότητα του δείγματος δεν επιθυμεί να αναλάβει διοικητική θέση στην εκπαίδευση (69,1%). Οι άνδρες σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τις γυναίκες, επιθυμούν διοικητικές θέσεις και η θέση που επιζητούν οι περισσότεροι είναι αυτή του σχολικού συμβούλου. Θεωρούν επίσης ότι τα αυξημένα τυπικά προσόντα, η καλή σχέση με τους συναδέλφους και τον ιδιοκτήτη του σχολείου, καθώς και τα χρόνια υπηρεσίας είναι σημαντικά (66,7%), για να αναλάβει κάποιος θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή στο ιδιωτικό σχολείο και να είναι αποτελεσματικός στο έργο του. Η έρευνα έδειξε πως στα ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης, οι άνδρες διευθυντές είναι περισσότεροι από τις γυναίκες. - Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα ιδιωτικά σχολεία έχουν ηλικία ανάμεσα στα 31-40 χρόνια. Όμως η συμμετοχή τους στο συνδικαλιστικό όργανο του κλάδου τους παρουσιάζει το μικρότερο ποσοστό (35,5%). Οι εκπαιδευτικοί με ηλικία άνω των 50 χρόνων είναι λιγότεροι αριθμητικά, όμως συμμετέχουν στο συνδικαλιστικό όργανο του κλάδου τους με το μεγαλύτερο ποσοστό (81,8%). Συμπερασματικά η πλειοψηφία των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών είναι μέλη του συνδικαλιστικού τους οργάνου, δηλαδή, όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας παρατηρείται μεγαλύτερη συμμετοχή στο συνδικαλιστικό όργανο του κλάδου. - Οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους δε μετακινούνται από σχολείο σε σχολείο. Εργάζονται στο ίδιο σχολείο μέχρι να συνταξιοδοτηθούν και δηλώνουν πολλοί ότι επέλεξαν την ιδιωτική εκπαίδευση, για να αποφύγουν τις μετακινήσεις, αρκετοί για τις καλές εργασιακές συνθήκες, λίγοι γιατί υπάρχει ανεργία στον κλάδο, ελάχιστοι για τις διάφορες παροχές των ιδιοκτητών προς τους εργαζομένους, οι οποίοι μάλιστα, δεν επιθυμούν το διορισμό τους στη δημόσια εκπαίδευση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ηλικία κάτω των τριάντα χρόνων επιθυμούν διορισμό στη δημόσια

εκπαίδευση (66,7%). Όσο αυξάνεται η ηλικία και τα χρόνια υπηρεσίας, τόσο μικρότερη είναι η επιθυμία για διορισμό στη δημόσια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δηλώνουν πως θέλουν να αποφύγουν τις μετακινήσεις, οι οικογενειακές συνθήκες δεν το επιτρέπουν και πιστεύουν πως στα ιδιωτικά σχολεία υπάρχει καλύτερη οργάνωση.

Συμπερασματικά, το προφίλ του εκπαιδευτικού των ιδιωτικών δημοτικών σχολείων στο Νομό Θεσσαλονίκης παρουσιάζεται ως εξής: είναι σχετικά νέος στην ηλικία, με λίγα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας, καταγόμενος από αστική περιοχή και κοινωνικοοικονομική προέλευση από τα χαμηλά και τα μέσα κοινωνικά στρώματα, γυναικείου φύλου ως επί το πλείστον, κάτοχος πανεπιστημιακού πτυχίου, γνώστης ξένων γλωσσών (κυρίως της αγγλικής) και της χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή, τον οποίο χρησιμοποιεί στο εκπαιδευτικό του έργο. Παρακολουθεί σεμινάρια και συνέδρια, συμμετέχει σε εκπαιδευτικά προγράμματα, προετοιμάζεται σε καθημερινή βάση για το μάθημα που θα διδάξει, αναθέτει εργασίες στους μαθητές για το σπίτι και συνεργάζεται στενά με όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιστεύει πως στην ιδιωτική εκπαίδευση η ανάληψη θέσης ευθύνης εκτός από τα τυπικά προσόντα προϋποθέτει και την ύπαρξη “καλών” σχέσεων με τον ιδιοκτήτη του σχολείου. Αποφεύγει την εγγραφή του ως μέλος του συνδικαλιστικού οργάνου του κλάδου του και τη συμμετοχή του σε απεργίες. Προτιμά την ιδιωτική εκπαίδευση για να αποφύγει τις μετακινήσεις στην επαρχία, αλλά επιθυμεί, αν του δοθεί η ευκαιρία, να διοριστεί στη δημόσια εκπαίδευση.

*Γεγονός είναι πως η κοινωνία έχει πολλές απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες είναι ιδιαίτερα αυξημένες στον ιδιωτικό τομέα λόγω της επιχειρηματικής μορφής των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων. Για να επιτύχει ο ιδιωτικός εκπαιδευτικός στο παιδαγωγικό – διδακτικό του έργο θα πρέπει οι ιδιοκτήτες των εκπαιδευτηρίων να παρέχουν τα κατάλληλα μέσα για την πραγμάτωσή του, να διαμορφώνουν καλό εργασιακό κλίμα και να αμείβουν ηθικά και υλικά τους εργαζόμενους. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους θα πρέπει να επιθυμούν και να επιδιώκουν τη διαρκή επιστημονική και παιδαγωγική τους ενημέρωση και να εφαρμόζουν στην πράξη τις γνώσεις, τις παιδαγωγικές – διδακτικές αρχές, τις μεθόδους και τις αξίες που απέκτησαν σπουδάζοντας και ασκώντας το έργο τους (Χατζηδήμου, 2006). Τέλος καθήκον της Πολιτείας είναι να θεσμοθετεί και να καθορίζει τους σκοπούς, τα μορφωτικά αγαθά και τη λειτουργία των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων, να ελέγχει τους τρόπους εφαρμογής τους και να προστατεύει τα δικαιώματα όλων όσων εμπλέκονται στην ιδιωτική εκπαίδευση. Στα χρόνια που ακολούθησαν μετά τη διεξαγωγή της έρευνας η συγγραφέας του άρθρου, στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, πραγματοποίησε έρευνα στα δημόσια σχολεία της ίδιας περιοχής το σχολικό έτος 2012 – 2013. Η έρευνα δημοσιεύτηκε από τις εκδόσεις Διάδραση το 2014 με τίτλο “*Το προφίλ του Έλληνα εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η επίδραση στο έργο του*”. Στην παρούσα φάση η συγγραφέας επεξεργάζεται τα αποτελέσματα των δυο ερευνών, ευελπιστώντας την εξαγωγή πορισμάτων που θα συμβάλλουν στην αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δυναμικού της συγκεκριμένης περιοχής και ίσως αποτελέσει έναυσμα για τη διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών σ’ άλλες εκπαιδευτικές*

περιφέρειες της χώρας μας.

Βιβλιογραφικές πηγές

- Αγραφιώτου – Ζαχοπούλου, Π. (1997). *Σχολεία της Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Ιανός.
- Ανδρέου, Απ. (1997). *Η Ιδιωτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Σ.Ι.Ε.Λ. Θεσσαλονίκης.
- Αντωνίου, Π. (1997). *Το Αμερικάνικο Κολέγιο Ανατόλια (1924-1940): Από τη Μερζιφούντα στη Θεσσαλονίκη. Η συμβολή του σχολείου στην ελληνική εκπαίδευση γενικότερα και η προσφορά του στην εκπαίδευση των προσφύγων μαθητών της Μικρασιατικής Καταστροφής*. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Αντωνίου, Χ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000). Διδασκαλεία – Παιδαγωγικές Ακαδημίες – Παιδαγωγικά Τμήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 418 – 423.
- Διάταγμα 6/18 Φεβρουαρίου 1834 «Περί δημοδιδασκάλων εν γένει και δημοτικών σχολείων», άρθρα 60, 63.
- Διάταγμα 31 Δεκεμβρίου 1836 «Περί κανονισμού ελληνικών σχολείων και γυμνασίων», άρθρα 115, 116.
- Δελμούζος, Αλ. (1950). *Το Κρυφό Σχολειό 1908-1911*. Αθήνα: Collection de l'Institute Francais d' Athenes.
- Δημαράς, Α. (Επιμ.) (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα: Ερμής, τόμοι Α΄, Β΄.
- Ζιώγου – Καραστεργίου, Στ. (1986). *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893). Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Κελπανίδης, Μ. (1999). *Μεθοδολογία της Παιδαγωγικής έρευνας με στοιχεία Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μαντουλίδης, Ε. (2005). Συνέντευξη. *Μαθητικά Μηνύματα*, 72, 95. Θεσσαλονίκη.
- Νόμος 4862/1931 «Περί των ξένων σχολείων».
- Νόμος 682/1977, άρθρα 1,2,4,6,16,24,25,29,47,52 (Νόμος τομή για την ιδιωτική εκπαίδευση. Ρυθμίστηκαν θέματα των ιδιωτικών σχολείων σύμφωνα με τις αντίστοιχες ρυθμίσεις των δημόσιων σχολείων και κατοχυρώθηκε η εργασιακή κατάσταση των ιδιωτικών εκπαιδευτικών).
- Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167Α) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», άρθρο 62.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Ξωχέλλης, Π. (1999). *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, σ. 12.
- Σ.Ι.Ε.Λ. Αθήνας - Πειραιά (Σύλλογος Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Αθήνας - Πειραιά)
- Σ.Ι.Ε.Λ. Β. Ε. (Σύλλογος Ιδιωτικών Εκπαιδευτικών Λειτουργών Βόρειας Ελλάδας)
- Σταμέλλος, Γ. (2001). Από τον εθνικό στον κοινοτικό εκπαιδευτικό; Τάσεις και προοπτικές για ένα επάγγελμα που αλλάζει. Στο: Κ. Ουζούνης & Αθ. Καραφύλλης (Επιμ.), *Ο δάσκαλος του 21^{ου} αιώνα στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Πρακτικά Συνεδρίου. Ξάνθη.
- Τερζής, Ν. (1993). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα – Πράγματα και πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, σσ. 12, 13.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (1992). *Η προετοιμασία μαθήματος από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. (2001). *Οι κατ' οίκον εργασίες των μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. (2002). *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου, Δ. (2006). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη, σσ. 93, 94, 114, 115.

Χρήση Τ.Π.Ε. στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο: Στάσεις, απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών

Μαλέτσκος Αν. Αθανάσιος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.70
M.Ed., Διδάκτορας
maletsko@otenet.gr

Ζυγούρης Επ. Φώτιος
Οικονομολόγος, Εκπαιδευτής Ενηλίκων
M.Ed.
zygourisfotis@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά έρευνα η οποία διεξήχθη το σχολικό έτος 2014-15 με θέμα τις στάσεις, τις απόψεις και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Από την έρευνα προκύπτει ότι οι δάσκαλοι/ες θεωρούν απαραίτητη τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία στο μάθημα της Γλώσσας γιατί κάνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα και ενισχύει τη δημιουργική έκφραση των μαθητών/τριών και επισημαίνουν ότι οι Τ.Π.Ε. πρέπει να λειτουργούν υποστηρικτικά. Πιστεύουν δε, στη χρησιμότητα των φορητών (κινητών) υπολογιστικών συσκευών στη διδακτική πράξη. Παρ' όλα αυτά σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών δεν χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο λόγω των ελλείψεων σε υπολογιστικό και δικτυακό εξοπλισμό και λογισμικό εφαρμογών καθώς και της ελλείψης επιμόρφωσης. Οι δάσκαλοι/ες δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Προτείνουν τον εμπλουτισμό και τον εκσυγχρονισμό του υπολογιστικού εξοπλισμού κάθε σχολικής μονάδας και την επιμόρφωσή τους μέσω δειγματικών διδασκαλιών, Τ.Π.Ε., κατάλληλου υλικού και ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., Νεοελληνική Γλώσσα, υποδομές, επιμόρφωση

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στη διδακτική διαδικασία προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών πιο πολύ από τα σχολικά εγχειρίδια και τα υλικά μάθησης της παραδοσιακής διδασκαλίας και ενισχύουν τη συνεργατική, διερευνητική, βιωματική και δημιουργική μάθηση. Συγχρόνως συνεισφέρουν στη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας, επικοινωνίας, ανατροφοδότησης, διάχυσης της γνώσης και ανταλλαγής μαθησιακών εμπειριών. Μέσα από τη χρήση των Τ.Π.Ε. καλλιεργείται η αυτονομία, η συνεργατικότητα, αναπτύσσονται ικανότητες όπως η πρωτοβουλία, η επινοητικότητα, η προσαρμοστικότητα και η αισθητηριακή αντίληψη. Επίσης, βελτιώνονται οι γνωστικές ικανότητες των μαθητών, η αυτοπεποίθησή τους και διευκολύνεται η μάθηση σε άτομα με κινητικές και μαθησιακές δυσκολίες. Οι Τ.Π.Ε. συνεισφέρουν στη μετατροπή της παραδοσιακής διδασκαλίας σε σύγχρονη και ασύγχρονη μορφή μέσω διαδικτύου, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στην εξατομίκευση της διδασκαλίας και στην προσομοίωση και μοντελοποίηση πειραμάτων και φαινομένων (Τσιτουρίδου, 2011).

Ο εκπαιδευτικός, αναμφισβήτητα, μπορεί να χρησιμοποιήσει εκπαιδευτικό λογισμικό για όλα τα μαθήματα. Επίσης μπορεί να δημιουργηθούν ασκήσεις από τον εκπαιδευτικό ή τους μαθητές, να αναζητηθούν πηγές και να συλλεχθούν πληροφορίες από το διαδίκτυο, να εκτελέσουν οι μαθητές προσομοιώσεις φαινομένων (Simulations) και διαδραστικές (Interactive) δραστηριότητες σε εικονικό εργαστήριο (Virtual Laboratory) (Μυρογιάννη & Μαυροσκούφης, 2004). Σε κάθε μάθημα υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό το διαδίκτυο και το συνοδευτικό εκπαιδευτικό λογισμικό (Ράπτης & Ράπτη, 2002). Η εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη θα πρέπει να στηρίζεται στη δημιουργία μαθητοκεντρικών μαθησιακών περιβαλλόντων και στην ανάπτυξη στρατηγικών διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης και της δημιουργικής - κριτικής σκέψης μέσα από ενεργητικές και συμμετοχικές διαδικασίες μάθησης. Η συνδρομή τους στη διδακτική πράξη επικεντρώνεται τόσο στις ψυχολογικές, παιδαγωγικές, διδακτικές και οργανωτικές συνιστώσες της σχολικής πραγματικότητας, όσο και στον καθοδηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο του διδάσκοντα, ο ρόλος του οποίου μετασχηματίζεται καθολικά (Διαμαντάκη, Ντάβου & Πανούσης, 2001).

Σύμφωνα με τους Δημητρακοπούλου (2003), Ντρενογιάννη (2004) και Κόμη (2004) η επιμόρφωση είναι αναγκαία συνθήκη, για την επιτυχή ενσωμάτωση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού χωρίς αυτήν θα υπάρξει σημαντικό πρόβλημα στη διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφωθούν κατάλληλα μέσω ειδικών μακροχρόνιων στοχευμένων προγραμμάτων, ώστε να εκπαιδευτούν ενεργητικά και με βιωματικό τρόπο στον τρόπο αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη καθώς και στη δημιουργία διδακτικών σεναρίων και στην ανάπτυξη καλών πρακτικών που θα ενεργοποιούν και θα ενισχύουν τη δική τους δυναμική - και κατ' επέκταση των μαθητών τους - στη διδασκαλία (Unesco, 2002). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2012 σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Μαλέτσκος & Μαστρογιάννης, 2013) κατέγραψε την άποψη των εκπαιδευτικών πώς αποτελεί ανάγκη η συνεχή και στοχευόμενη επιμόρφωση σε θέματα εφαρμογής των Νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη.

Η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά μια έννοια με ιδιαίτερη σημασία και σημαντικότητα για τον εκπαιδευτικό και συχνά μνημονεύεται ως ένα βασικό εργαλείο που συμβάλλει στη μετατόπιση της εκπαίδευσης από μια στάσιμη κατάσταση προς ένα καλύτερο μέλλον (Vrasidas & Glass, 2004). Παράλληλα, η συμβολή της και η χρησιμότητά της γίνονται περισσότερο επιτακτικές καθώς τα σχολεία, μέσα από τη θέσπιση νέων πολιτικών, που εστιάζουν σε διαδικασίες πιστοποίησης των εκπαιδευτικών, υπόκεινται ταυτόχρονα σε μεταβολές και μεταρρυθμίσεις. Οι Bredeson & Johansson (2000) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συνιστά ένα σημαντικό εργαλείο πολιτικής στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και στις προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου.

Μεθοδολογία έρευνας

Η έρευνα με θέμα τις στάσεις, τις απόψεις και τις προτάσεις των εκπαιδευτικών όσον

αφορά τη χρήση Τ.Π.Ε. στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο διεξήχθη το σχολικό έτος 2014-15, στα πλαίσια γενικότερης έρευνας δράσης με αντικείμενο θέματα διδακτικής μεθοδολογίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Χρησιμοποιήθηκαν κατά κύριο λόγο ερωτήσεις κλειστού τύπου και η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το υπολογιστικό φύλλο Microsoft Office Excel. Υπάρχουν και δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου οι οποίες αφορούν στις προτάσεις των εκπαιδευτικών και των οποίων η επεξεργασία έγινε με ανάλυση περιεχομένου. Το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς και συγκεκριμένα δασκάλους/ες στην περιοχή των Γρεβενών της Δυτικής Μακεδονίας, που εντοπίστηκαν στο χώρο εργασίας τους. Δεν υπήρξε καμία άλλη στρωμάτωση σχετικά με την προέλευση του δείγματος, δηλαδή δεν έγινε στοχευόμενη επιλογή συγκεκριμένων υποκατηγοριών. Το μέγεθος του δείγματος είναι πενήντα πέντε (55) άτομα.

Τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Το δείγμα που μελετήσαμε αποτελείται από 55 άτομα, είκοσι ένα άνδρες (38,2%) και τριάντα τέσσερις γυναίκες (61,8%). Συγκροτείται από τέσσερις ηλικιακές ομάδες, με εύρος από είκοσι έως και τις ηλικίες πριν από τη συνταξιοδότηση. Παρατηρήσαμε μια συγκέντρωση της ηλικιακής κατανομής στην κλάση 41-50 ετών. Το επίπεδο γνώσης νέων τεχνολογιών κρίνεται ικανοποιητικό, με κύρια συγκέντρωση στις κατηγορίες «Καλό», «Πολύ Καλό» και «Άριστο» (81,8%), χωρίς όμως πάντοτε να συνοδεύεται από σχετική πιστοποίηση (40%).

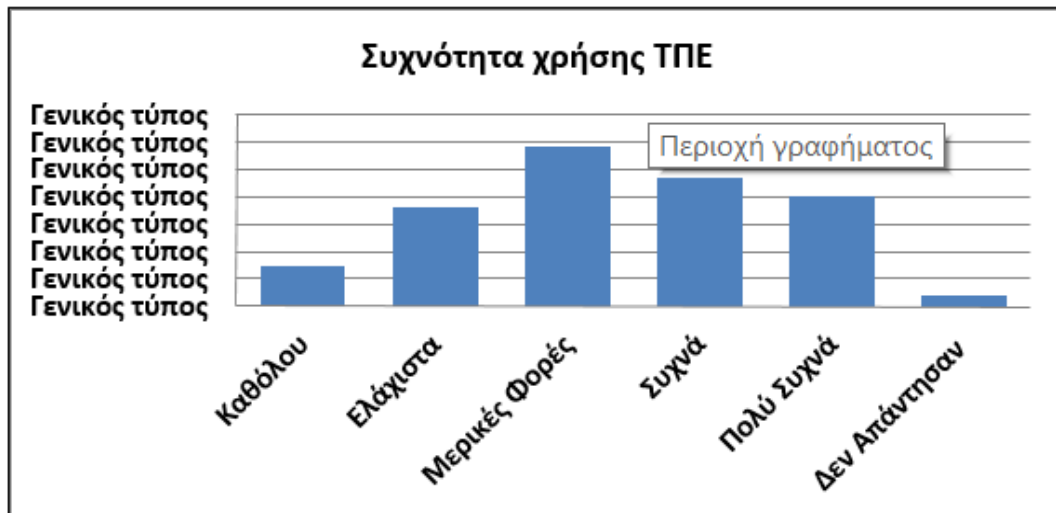
Τα αποτελέσματα

Η γνώμη των δασκάλων για τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία στο μάθημα της γλώσσας (Γράφημα 1) είναι ότι είναι απαραίτητη (43,6%) και πρέπει να λειτουργεί υποστηρικτικά (25,5%), ενώ το 7,3% θεωρούν ότι κάνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα και ενισχύει τη δημιουργική έκφραση των μαθητών (επίσης το 7,3%). Το 1,8% ανέφεραν ότι συντελεί στη γρηγορότερη εμπέδωση και επίσης το 1,8% πως πρέπει να συνδυαστεί με αλλαγή στα αναλυτικά προγράμματα. Δεν είναι απαραίτητη η χρήση των Τ.Π.Ε. απάντησαν το 1,8%. Δεν απάντησαν στην ερώτηση το 10,9%. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν φαίνονται θερμοί υποστηρικτές της χρήσης των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία στο μάθημα της γλώσσας με την επιφύλαξη να λειτουργούν υποστηρικτικά.



Γράφημα 1. Χρήση Τ.Π.Ε.

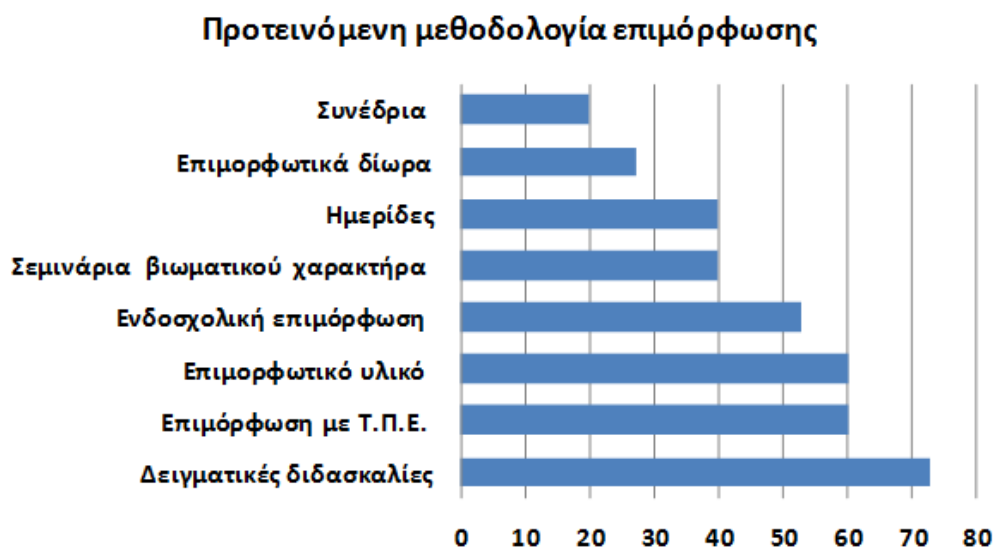
Στην πραγματικότητα μόνο το 20% χρησιμοποιεί Τ.Π.Ε. πολύ συχνά κατά τη διδασκαλία της Γλώσσας και το 23,6% συχνά. Μερικές φορές τις χρησιμοποιεί το 29,1% και ελάχιστα το 18,2%. Καθόλου δεν τις χρησιμοποιούν το 7,3%. Το 1,8% δεν απάντησαν στην ερώτηση. Δηλαδή παρ' όλο που οι δάσκαλοι δηλώνουν ότι πιστεύουν στην αξία των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία λίγοι τις χρησιμοποιούν πολύ συχνά και συχνά (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Συχνότητα χρήσης Τ.Π.Ε.

Η πλειοψηφία των δασκάλων δηλώνει ότι χρησιμοποιεί νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη στο μάθημα της Γλώσσας αλλά όχι συχνά. Πιστεύουν στην αξία της χρήσης των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη αλλά δεν υπάρχει στη σχολική μονάδα διαδραστικός πίνακας, εξοπλισμός Τ.Π.Ε. ή διαδραστικός πίνακας στην τάξη και το διαδίκτυο είναι αργό (ποσοστό 34,5 %). Πολλοί από αυτούς επίσης αναφέρουν ότι δεν χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες συχνά, γιατί παρ' όλο που υπάρχει υποδομή στις Τ.Π.Ε., διδάσκουν σε μικρή τάξη, οι γνώσεις τους είναι περιορισμένες και δεν επαρκεί ο διδακτικός χρόνος (ποσοστό 20,0 %). Ακόμα δεν χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες συχνά, γιατί δεν υπάρχει εξοπλισμός Τ.Π.Ε., διαδραστικοί πίνακες, διαθέσιμο εργαστήριο υπολογιστών και εκπαιδευτικό λογισμικό για κάθε τάξη (ποσοστό 14,5 %). Τέλος αναφέρουν ότι δεν χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες συχνά γιατί δεν τις θεωρούν πανάκεια στη διδασκαλία, τις θεωρούν απλώς ένα μέσο διδασκαλίας και κατά τη γνώμη τους λειτουργούν ενισχυτικά (ποσοστό 9,1 %).

Ακόμη, ερευνήθηκαν τα προτιμώμενα, από τους εκπαιδευτικούς, είδη επιμόρφωσης. Τα μόνα είδη επιμόρφωσης που συγκεντρώνουν ποσοστά προτίμησης άνω του 50% είναι (Γράφημα 3): Οι δειγματικές διδασκαλίες (72,7%), η επιμόρφωση με τη χρήση των Τ.Π.Ε. (60%), το επιμορφωτικό υλικό (60%) και η ενδοσχολική επιμόρφωση (52,7%). Μάλιστα, τα συνέδρια και τα επιμορφωτικά δώρα αποδοκιμάζονται σε μεγάλα ποσοστά (78,2% και 70,9% αντίστοιχα).



Γράφημα 3. Μεθοδολογία επιμόρφωσης

Οι δάσκαλοι/ες προτείνουν συνεργασία των Σχολείων με τα ΑΕΙ/ΤΕΙ και τη διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για προσεγγίσεις στη διδασκαλία και στη μάθηση με τη χρήση των Τ.Π.Ε. Είναι δε, πρόθυμοι να διαθέσουν τον ελεύθερο χρόνο τους αν πρόκειται για προγράμματα που αφορούν στη βελτίωσή τους ως εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται θετικά για το πρόγραμμα του Β' επιπέδου στη διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. από το Υπουργείο Παιδείας και προτείνουν την επέκτασή του. Σημειώνουν μόνο ότι υφίστανται μεγάλες καθυστερήσεις και γραφειοκρατικά εμπόδια στη διαδικασία της πιστοποίησης και προτείνουν απλοποίηση της διαδικασίας.

Με στόχο την εκμετάλλευση των δυνατοτήτων που παρέχουν οι Τ.Π.Ε. για την εκπαίδευση, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν ευρωπαϊκές και εθνικές δράσεις και έργα όπως το eTwinning (<http://www.etwinning.net>), το Ψηφιακό σχολείο (Διαδραστικά σχολικά βιβλία – φωτόδεντρο - ψηφιακή εκπαιδευτική πλατφόρμα e-me) (<http://dschool.edu.gr>) και το Πανελλήνιο Σχολικό δίκτυο (<http://www.sch.gr>), στα πλαίσια των οποίων υλοποιούνται επιμορφωτικά προγράμματα και παράλληλες δράσεις και προσφέρονται υπηρεσίες οι οποίες όμως δεν «φτάνουν» στον εκπαιδευτικό που δεν αξιοποιεί στο μέγιστο τις δυνατότητές τους, λόγω της έλλειψης ή ακαταλληλότητας του υπολογιστικού εξοπλισμού των σχολικών μονάδων και της μεγάλης καθυστέρησης στην ταχύτητα του διαδικτύου. Οι δάσκαλοι/ες πιστεύουν στη χρησιμότητα των φορητών (κινητών) υπολογιστικών συσκευών (tablets, iPad, iPhone) στη διδακτική πράξη.

Οι δάσκαλοι/ες τονίζουν ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός πρέπει να αποκτήσει κατάλληλη επιμόρφωση, να λειτουργεί ως ρυθμιστικός και εμπνευστικός παράγοντας, να συντονίζει και να συμβουλεύει τους/τις μαθητές/τριες. Σημειώνουν ότι ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να λειτουργεί ως παιδαγωγός, καθοδηγητής, οργανωτής, εμπνευστής, ερευνητής και μεταρρυθμιστής.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση επιφέρει σημαντικές αλλαγές όχι μόνο στα μέσα διδασκαλίας αλλά και στη διδακτική - μαθησιακή διαδικασία. Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών, στην αλλαγή της διδακτικής πρακτικής, της διαδικασίας της μάθησης και επικοινωνίας και εξασφαλίζει την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Στόχος μιας πολιτείας οφείλει να είναι η εξασφάλιση ενός καλύτερου εκπαιδευτικού αποτελέσματος μέσω της σταδιακής ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, απαιτείται να υλοποιηθεί συστηματική επιμόρφωση, εξειδικευμένη στην ένταξη εκπαιδευτικού λογισμικού στη διδασκαλία όλων των τάξεων καθώς επίσης στις εκπαιδευτικές και διδακτικές εφαρμογές των νέων φορητών υπολογιστικών συσκευών. Το ζητούμενο για τη μάθηση είναι το περιεχόμενο για φορητές συσκευές να είναι αποτελεσματικό, αποδοτικό και ελκυστικό (Strigel & Pouzevara, 2012).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έχει διττή διάσταση: αφ' ενός αναφέρεται στη συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη του κατά την οποία αναπτύσσει γνώσεις και δεξιότητες καθώς οι συνθήκες του επαγγέλματός του εξελίσσονται, αφ' ετέρου αφορά στην απόκτηση των ειδικότερων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα τον βοηθήσουν ν' ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που συναντά καθημερινά στο σχολείο (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι μία διαδικασία απαραίτητη και σημαντική. Πιστεύουν ότι οι παράγοντες με τους οποίους συνδέεται και σχετίζεται η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι σε μεγάλο βαθμό η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, η καλή συνεργασία με τους συναδέλφους και η πρόοδος των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να βελτιώσουν τις γνωστικές και τεχνολογικές τους δεξιότητες που αφορούν στη χρήση και εφαρμογή Τ.Π.Ε. και του εκπαιδευτικού λογισμικού και δηλώνουν ότι χρειάζονται ενημέρωση και επιμόρφωση σε όλες τις νέες εξελίξεις σε εκπαιδευτικά και διδακτικά θέματα.

Οι δάσκαλοι/ες θεωρούν απαραίτητη τη χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία στο μάθημα της γλώσσας γιατί κάνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα, ενισχύει τη δημιουργική έκφραση των μαθητών, συντελεί στη γρηγορότερη εμπέδωση της νέας γνώσης και τονίζουν ότι πρέπει να λειτουργεί υποστηρικτικά και πως πρέπει να συνδυαστεί με αλλαγή στα αναλυτικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν παρουσιάζονται θερμοί υποστηρικτές της χρήσης των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία στο μάθημα της γλώσσας με την επιφύλαξη να λειτουργούν υποστηρικτικά.

Διαπιστώνουμε ότι η κύρια αιτία της μη χρήσης νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη για τους δασκάλους είναι η έλλειψη υπολογιστικού εξοπλισμού στη σχολική μονάδα ή στη σχολική τάξη (διαδραστικός πίνακας, γωνιά υπολογιστή, εργαστήριο υπολογιστών). Επίσης η ταχύτητα του διαδικτύου είναι πολύ αργή για να υλοποιηθούν διαδικτυακά προγράμματα και εκπαιδευτικές εφαρμογές και καταγράφεται ανυπαρξία

εκπαιδευτικού λογισμικού ή διδακτικών εφαρμογών. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν δηλαδή σε θέματα hardware (συσκευές- εξαρτήματα) και software (λογισμικό εφαρμογών). Ακολουθεί σε σπουδαιότητα η επιμόρφωσή τους στις Τ.Π.Ε. Θεωρούμε ότι αυτό συμβαίνει γιατί η τεχνολογία έχει πια απλοποιηθεί και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι γενικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Επίσης έχουν αυξηθεί οι φορείς που προσφέρουν εκπαίδευση και επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες. Εκτός από τα σεμινάρια των Σχολικών Συμβούλων ή των υπεύθυνων των Κέντρων Πληροφορικής και Νέων τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ.), αρκετοί εκπαιδευτικοί παρακολουθούν με δική τους πρωτοβουλία, στον ελεύθερο χρόνο τους, επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και στα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) του Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) που εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων με θέμα «Νέες Τεχνολογίες - Διαδικτυακά εργαλεία και υπηρεσίες στην καθημερινή ζωή». Παρακολουθούν επίσης σεμινάρια από το Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών – Μελετών της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (ΙΠΕΜ - ΔΟΕ) με θέμα: «Ψηφιακές Τεχνολογίες και αξιοποίησή τους στην Εκπαιδευτική Πρακτική». Ακόμα σεμινάρια γύρω από τις «Βασικές δεξιότητες στη Χρήση των Τ.Π.Ε.» διοργανώθηκαν από το Διαβαλκανικό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης και την Α.Δ.Ε.Δ.Υ. Η ίδια δυνατότητα τους δίνεται και σε ιδιωτικά Κ.Ε.Κ. ή σχολές και κυρίως βελτιώνουν τις τεχνολογικές τους δεξιότητες μέσω της αυτομόρφωσης και αυτοβελτίωσης. Άρα θεωρούμε ότι το πρώτο άμεσο βήμα που πρέπει να κάνει η πολιτεία στην εκπαίδευση στο θέμα της ψηφιακή σύγκλισης είναι να γεφυρώσει το τεχνολογικό χάσμα μεταξύ της κοινωνίας και της εκπαίδευσης διαθέτοντας κονδύλια, ίσως μέσα των προγραμμάτων Ε.Σ.Π.Α. (Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς), τα οποία θα αναβαθμίσουν την υπολογιστική και τη δικτυακή υποδομή των Δημοτικών Σχολείων. Στα πλαίσια αυτά πρέπει να εξασφαλιστεί και η συνεχή τεχνική στήριξη και συντήρηση του υπολογιστικού εξοπλισμού.

Στη χώρα μας δεν κατέστη δυνατό να οργανωθεί αποτελεσματικά ένας συστηματικός σχεδιασμός και να υλοποιηθεί μια κοινά παραδεκτή πρακτική για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2006). Στην κατεύθυνση αυτή πρέπει να ενισχυθεί η αυτονομία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.), ώστε να καταστούν αυτοδύναμοι επιμορφωτικοί πυρήνες και να στελεχωθούν με μόνιμο προσωπικό. Να ενδυναμωθούν με την ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή και τα κονδύλια ώστε να οργανώσουν και να υλοποιούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τις κατάλληλες προδιαγραφές στις οποίες να περιέχονται και οι Τ.Π.Ε. Ζητούμενα είναι η μείωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, η αποκέντρωση και καλύτερη στόχευση της επιμόρφωσης καθώς και η ενδυνάμωση και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος, να σημειώσουμε ότι για να γενικευτούν τα συμπεράσματα της έρευνας απαιτείται επέκτασή της σε περισσότερες περιοχές της χώρας και σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bredeson, P., & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of Service Education*, 26, 385-401, by Cambridge University Press.
- Strigel, C., & Pouezevara, S. (2012). *Mobile Learning and Numeracy: Filling gaps and expanding opportunities for early grade learning*. Research Triangle Institute.
- Unesco (2002). UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity, http://www.unesco.org/education/imld_2002/unversal_decla.shtml.
- Vrasidas, C., & Glass, C. V. (2004). (Eds.). *Online Professional Development for Teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, Inc.
- Δημητρακοπούλου, Α. (2003). Διαστάσεις αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην Ελληνική Εκπαίδευση: υπάρχουσα κατάσταση και ενέργειες βελτίωσης. Πρακτικά 2ου Συνεδρίου στη Σύρο: Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, σ.σ. 30-41.
- Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μ., Πανούσης, Γ. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό Σύστημα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις Εφαρμογές των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Μαλέτσκος, Α., Μαστρογιάννης, Α., (2013) Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. Στο Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος» Τόμος 1, Τεύχος 1, 2013.
- Μυρογιάννη, Ε. & Μαυροσκούφης, Δ. (2004). *Φιλολογοί στον Υπολογιστή*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Ντρενογιάννη, Ε. (2004) Ο ρόλος της σχολικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των γνώσεων και δεξιοτήτων χειρισμού Η/Υ των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Στο Γρηγοριάδου, Μ., Ράπτης, Α., Βοσνιάδου, Σ. και Κυνηγός, Χ. (Επιμ.) *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, Τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*. Αθήνα.

Τσιτουρίδου, Μ. (2011). Παιδιά και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: Νέες Προκλήσεις Παλιές Υποσχέσεις, Στο Κ. Χρυσοφίδης Ρ. Σιβροπούλου (επιμέλ.) *Αρχές και Προοπτικές της Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Επιμέλεια., σσ.249-288. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδης.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Αναπτύσσοντας την ικανότητα των σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης μέσω των Διαδικτυακών Κοινοτήτων Μάθησης

Μυλωνάς Δημήτριος

*Διδάκτορας Τμήματος Εφαρμοσμένης Πληροφορικής
του Πανεπιστημίου Μακεδονίας
Σχολικός Σύμβουλος Οικονομολόγων
dimmylonas@gmail.com*

Περίληψη

Οι Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης αποτελούν ένα τρόπο εκπαίδευσης για την επίλυση πολλών από τα προβλήματα επικοινωνίας, συνεργασίας και εκπαίδευσης που συναντώνται στο περιβάλλον της εκπαίδευσης. Η εφαρμογή ενός μοντέλου με «χειραφετικό» προσανατολισμό δεν είναι πια κάτι ουτοπικό, αλλά μπορεί να πραγματοποιηθεί στο πλαίσιο μιας ποιοτικής και νοηματοδοτημένης μάθησης. Αποτελεί ένα κριτικό-στοχαστικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και συνδέει την επιμορφωτική και ερευνητική-διδασκτική διαδικασία με το περιεχόμενο της μάθησης και τον πραγματικό κοινωνικό κόσμο. Με αυτόν τον τρόπο η γνώση είναι συγκειμενική (contextual) και η αγωγή αποκτά πολιτική σημασία, ως μια πράξη κοινωνικοποίησης και ήθους. Τα μέλη της Διαδικτυακής Μαθησιακής Κοινότητας ως στοχαστικο-κριτικοί εκπαιδευτικοί, δεν είναι πια οι τεχνοκράτες της εκπαίδευσης, αλλά αποκτούν τον επαγγελματικό εαυτό του «διαλεκτικού εταίρου στην εκπαίδευση, του αναμορφωτή και του «διανοούμενου εκπαιδευτικού».

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική μονάδα και μάθηση, Οργανισμοί μάθησης, Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης

Εισαγωγή

Μάθηση δε σημαίνει απλή απόκτηση γνώσεων. Η απόκτηση γνώσεων στη σημερινή εποχή είναι αρκετά εύκολη υπόθεση. Ο καθένας, με πολύ χαμηλό κόστος, μέσω του διαδικτύου, του βιβλιοπωλείου και των βιβλιοθηκών μπορεί να έχει στη διάθεσή του σχεδόν οποιαδήποτε γνώση χρειάζεται. Αυτό, όμως, δεν είναι αρκετό για την ανάπτυξη και την πρόοδο του ατόμου. Σύμφωνα με τους Argyris & Schon, η μάθηση πραγματοποιείται μόνον όταν μια νέα γνώση μεταφράζεται σε διαφορετική συμπεριφορά, η οποία επαναλαμβάνεται. Στην ίδια λογική, ο Senge P., θεωρεί ότι η έννοια της μάθησης είναι σχεδόν ταυτόσημη με την έννοια της «μετάνοιας», σύμφωνα με την οποία το άτομο συνειδητοποιεί τις «λάθος» σκέψεις, στάσεις και συμπεριφορές του και τις αλλάζει προς το «ορθότερο». Συνεπώς, μάθηση είναι η σταθερή αλλαγή της σκέψης, των στάσεων και των συμπεριφορών, που προκύπτει ως έμμεσο ή άμεσο αποτέλεσμα της γνώσης και της εμπειρίας.

Σύμφωνα με τον ανωτέρω ορισμό, όταν η απόκτηση νέας γνώσης και πληροφοριών δε μεταφράζεται σε διαφορετική συμπεριφορά ή δεν αλλάζει το «εύρος των δυνατικών συμπεριφορών», δεν είναι μάθηση. Βασικό στοιχείο της μάθησης του ατόμου είναι η αλλαγή των νοημάτων, «κατανοήσεων», νοητικών χαρτών ή μοντέλων, δηλαδή των συστημάτων γνώσεων, αξιών, πιστεύω, παραδοχών, υποθέσεων, τα οποία είναι καταχωρημένα στον «εγκέφαλο» και προγραμματίζουν τη δράση και τη συμπεριφορά του ατόμου. Η μάθηση προϋποθέτει καταρχάς την «απομάθηση», δηλαδή τη διαγραφή των υφιστάμενων στοιχείων των νοητικών χαρτών και την εγγραφή σε αυτούς νέων «γνώσεων», πράγμα απαραίτητο για την αλλαγή του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς. Οι νέες «γνώσεις» ασφαλώς προκύπτουν μέσω της «εμπειρίας», της «έρευνας» και του «πειράματος». Η μάθηση πιο αναλυτικά μπορεί να γίνεται στους παρακάτω τομείς - επίπεδα (Μπουραντάς, 2005: 46):

- Απόκτηση γνώσης για γεγονότα, διαδικασίες ή διεργασίες, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε οικείες καταστάσεις με μικρές αλλαγές.
- Ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, οι οποίες χρησιμοποιούνται σε καταστάσεις με μικρές αλλαγές.
- Μάθηση προσαρμογής, με την έννοια της αντιμετώπισης δυναμικών και πολύπλοκων καταστάσεων, οι οποίες χρειάζονται νέες – πρωτότυπες λύσεις μέσω του πειραματισμού, και αξιολόγηση των «μαθημάτων» από επιτυχίες και αποτυχίες.
- Μάθηση της μάθησης, μια διαδικασία που μας κάνει περισσότερο να σχεδιάζουμε το μέλλον και να προσδιορίζουμε το περιβάλλον, παρά να προσαρμοζόμαστε σε αυτό.

Οργανωσιακή Μάθηση – Κουλτούρα και κλίμα μάθησης

Η ικανότητα της οργανωσιακής μάθησης ενός οργανισμού (μιας σχολικής μονάδας) εξαρτάται ουσιαστικά από όλες τις υπόλοιπες παραμέτρους του Μοντέλου Διαρκούς Επιτυχίας, όπως θεμελιώδης ιδεολογία, στρατηγική, κουλτούρα, άνθρωποι, συστήματα, δομές και ηγεσία. Προϋπόθεση για την ανάπτυξη της οργανωσιακής μάθησης είναι να αποτελεί βασικό στοιχείο της θεμελιώδους ιδεολογίας και να είναι τοποθετημένη στην «καρδιά» της στρατηγικής. Όταν αυτή η στρατηγική σημασία της οργανωσιακής μάθησης εννοείται ουσιαστικά και δεν παραμένει στη ρητορική, τότε η ανάπτυξη της απαιτεί τη διαμόρφωση της κουλτούρας, των δομών και των συστημάτων που όχι μόνο διευκολύνουν και υποστηρίζουν, αλλά συμβάλλουν άμεσα στην υλοποίηση της μάθησης. Εκτός αυτών βεβαίως, η συνεχής εκπαίδευση ως βασική λειτουργία προσδιορίζει άμεσα και σημαντικά την ανάπτυξη της μάθησης. Σύμφωνα με τον Senge, τα συστατικά των οργανισμών μάθησης είναι τα εξής:

- **Συστημική σκέψη:** Κάθε άτομο πρέπει να γνωρίζει τη λειτουργία του οργανισμού (σχολικής μονάδας) ως συνόλου, δηλαδή να εφαρμόζει τη συστημική προσέγγιση και να μην ξεετάζει τα γεγονότα ανεξάρτητα το ένα από το άλλο.
- **Προσωπική υπεροχή:** Κάθε άτομο πρέπει να αποκτήσει την αυτογνωσία και παράλληλα να είναι ανοικτό στους άλλους.

- **Νοητικά μοντέλα:** Τα άτομα χρειάζεται να μεταβάλουν τα νοητικά τους μοντέλα για να μπορέσουν να βελτιώσουν τους τρόπους σκέψης και την αντίληψη γι' αυτά που συμβαίνουν γύρω τους, καθώς επίσης και την ικανότητα να τα ερμηνεύουν.
- **Κατανομημένο όραμα:** Κάθε άτομο πρέπει να κατανοεί και να συμφωνεί σ' ένα πλάνο δράσης και σ' ένα κοινό σκοπό.
- **Ομαδική μάθηση:** Η ομαδική μάθηση είναι αναγκαία για να γίνει η ομάδα ως σύνολο περισσότερο έξυπνη απ' ότι το άθροισμα των μερών της και παράλληλα να γίνει περισσότερο αποτελεσματική.

Η δημιουργία μιας κουλτούρας – νοοτροπίας μάθησης και ενός ευνοϊκού κλίματος – ατμόσφαιρας αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξή της. Ο ενστερνισμός της αξίας της μάθησης από την εκπαιδευτική κοινότητα πρακτικά σημαίνει:

- Να κατανοεί τη σημασία της μάθησης για την πρόοδο και την ευημερία του σχολείου, αλλά και την προσωπική ευημερία.
- Να θεωρεί ότι η πρόοδος και η ευημερία προκύπτει, όχι τόσο από το «να γίνονται τα πράγματα καλύτερα», αλλά κυρίως από το «να γίνονται τα πράγματα διαφορετικά».
- Να κατανοεί το ρόλο της στην ατομική και οργανωσιακή μάθηση.

Τα βασικά στοιχεία μιας κουλτούρας μάθησης είναι: ο διάλογος, η δημιουργική διαφωνία και κριτική, η συνεχής σύγκριση με τον καλύτερο και τις υποδειγματικές πρακτικές, η ανταλλαγή εμπειριών, η συνεχής εκπαίδευση. Αναμφισβήτητα, η κουλτούρα μάθησης πρέπει να συμπληρώνεται, να ενισχύεται και να υποστηρίζεται από ένα κλίμα που θα διακρίνεται από στοιχεία όπως: η ευχάριστη ατμόσφαιρα, η ενθάρρυνση και επιβράβευση των νέων και δημιουργικών ιδεών, η επιβράβευση του μοιράσματος της γνώσης, του διαλόγου και των διαφωνιών και η ελευθερία αμφισβήτησης του κατεστημένου. Βασικό στοιχείο της κουλτούρας και του κλίματος μάθησης είναι η αντιμετώπιση των αποτυχιών και των λαθών. Ο φόβος κάνει τους ανθρώπους να μην αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ρίσκο, να μην πειραματίζονται και να αντιστέκονται στις αλλαγές. Συνεπώς, η μάθηση απαιτεί ακόμη και επιβράβευση των λαθών, όταν αυτά γίνονται μετά από σοβαρή, υπεύθυνη, πειθαρχημένη σκέψη και δράση (Μπουραντάς, 2005: 51-53).

Μοντέλα μάθησης και δημιουργία αξίας

Η σχολική μονάδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θα πρέπει να αναπτύξει το Μοντέλο Μάθησης/Δημιουργίας Αξίας έτσι ώστε να μεταμορφωθεί σε έναν σύγχρονο οργανισμό συνεχούς μάθησης, στο εσωτερικό του οποίου θα αναπτύσσεται, θα διαδίδεται και θα ενσωματώνεται η γνώση, με αποτέλεσμα να διευρύνεται η αντίληψη για νέες ευκαιρίες.



Γράφημα 1: Κύκλος Μάθησης/Δημιουργία αξίας

Ο αέναος αυτός «κύκλος μάθησης» θα δώσει στο Σχολείο τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεται τις ευκαιρίες, να αξιοποιεί ορθά και αποτελεσματικά τις δυνατότητές του και να αναπτύσσει συγκριτικά πλεονεκτήματα στο χώρο της Παιδείας. Με τη μάθηση «διπλού βρόγχου», που είναι ένας δυνητικός φορέας αποσταθεροποίησης και «επανάστασης», θα αναθεωρεί τα νοητικά του μοντέλα και θα συνεχίσει να διαφοροποιείται και να καινοτομεί (Μαλαβάκης, 2012: 23-25). Ιδωμένη από τη θέση της δημιουργίας οργανωσιακής γνώσης, η μάθηση διπλού βρόγχου δεν αποτελεί κάποιο ιδιαίτερο, δύσκολο εγχείρημα, αλλά μια καθημερινή δραστηριότητα, η οποία δημιουργεί συνεχώς νέα γνώση, ανακατασκευάζει υπάρχουσες προσεγγίσεις, πλαίσια, ή παραδοχές σε καθημερινή βάση (Νονάκα & Τακεούτσι, 2001: 247-248). Τα δυνητικά οφέλη που θα προκύψουν από τη συνεχή μάθηση είναι η ανάπτυξη της συστημικής σκέψης, η αυτογνωσία, η ευαισθητοποίηση στις αλλαγές και η τελική μετατροπή της σχολικής μονάδας σ' ένα καινοτόμο και ευφυές σχολείο.

Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης (Δ.Κ.Μ.) – Πρόταση ανάπτυξης της ικανότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών για βελτίωση της μάθησης

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, ως μέσο συνεχιζόμενης και δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης των σύγχρονων εκπαιδευτικών και του σχολείου, παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα, όπως τη γεωγραφική ελευθερία, τη χρονική ευελιξία, τη μαθητοκεντρική δομή και προσαρμογή στις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε ενδιαφερόμενου (εκπαιδευτικού, μαθητή, γονέα, πολίτη). Οι Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης (Δ.Κ.Μ.), ως η πιο σύγχρονη τάση στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, παρέχουν έναν καινοτόμο, ευέλικτο και πολλά υποσχόμενο τρόπο εκπαίδευσης, κατάρτισης, διάχυσης γνώσεων, βελτίωσης της μάθησης, αλλά και επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των ενδιαφερόμενων μελών. Επίσης προσφέρουν το αντιστάθμισμα στο αίσθημα απομόνωσης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι πολίτες απομονωμένων περιοχών.

Ο πιο διαδεδομένος ορισμός των διαδικτυακών κοινοτήτων ανήκει στον Rheingold, ο οποίος τις προσδιορίζει ως «πολιτιστικές συναθροίσεις που προκύπτουν όταν μια κρίσιμη μάζα ατόμων διατηρεί για μεγάλο χρονικό διάστημα επικοινωνία μέσα από τον

κυβερνοχώρο». Έτσι, μια διαδικτυακή κοινότητα είναι ένα σύνολο ατόμων που μπορούν να αλληλεπιδρούν και να ανταλλάσουν ιδέες μέσω των δικτύων υπολογιστών. Οι Δ.Κ.Μ μπορούν να αναλυθούν σε τρεις διαστάσεις: την τεχνολογική, την εκπαιδευτική και την κοινωνική.

- Η **τεχνολογική διάσταση** περιλαμβάνει τις τεχνολογίες που στηρίζουν την ύπαρξη αυτών των μαθησιακών περιβαλλόντων.
- Η **εκπαιδευτική διάσταση** αναφέρεται στις εξελιγμένες παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται προκειμένου να επιτευχθεί ο αντικειμενικός σκοπός της μάθησης.
- Η **κοινωνική διάσταση** αναφέρεται στο γεγονός της ύπαρξης μιας κοινότητας, μιας συνένωσης ανθρώπων που αναπτύσσουν ένα δίκτυο σχέσεων και κανόνων (Oren et al, 1998: 33-34).

Μια Δ.Κ.Μ. απαιτεί την ύπαρξη των εξής στοιχείων (Preece, 2000: 142-145):

Ένα **ικανό πλήθος ατόμων**, τα οποία μέσω της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης προσπαθούν να ικανοποιήσουν δικούς τους στόχους ή να συμμετέχουν με συγκεκριμένους ρόλους στην επίτευξη κάποιου κοινού σκοπού. Επίσης μια **συγκεκριμένη θεματολογία/σκοπός**, όπως κοινά ενδιαφέροντα, αναγνωρίσιμες ανάγκες ή κοινές υπηρεσίες που παρέχει το λόγο ύπαρξης της κοινότητας. Επιπρόσθετα **Καθορισμένες πολιτικές λειτουργίας**, όπως ορισμένες ή συμφραζόμενες παραδοχές, πρωτόκολλα επικοινωνίας και κανόνες για την καθοδήγηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της κοινότητας και τέλος το **τεχνολογικό υπόβαθρο** που υποστηρίζει τη λειτουργία της κοινότητας.

Για τη δημιουργία μιας Ολοκληρωμένης Μαθησιακής Κοινότητας στο χώρο της Παιδείας, απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στην ανάλυση, το σχεδιασμό και την υλοποίηση. Καταρχήν απαιτείται η κατάρτιση ενός σχεδίου δράσης από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για τη δημιουργία μιας Δ.Κ.Μ., η οποία θα συνδυάζει τις ιδιότητες και λειτουργίες τόσο μιας Μαθησιακής Κοινότητας, όσο και μιας Κοινότητας Πρακτικών. Εργαζόμενοι με εξειδικευμένη γνώση και εμπειρία μοιράζονται τη γνώση τους με συναδέλφους τους που επιθυμούν νέες γνώσεις στο πλαίσιο της ανάπτυξης της ικανότητας των ατόμων για βελτίωση της μάθησης (Λόη & Αποστολάκης, 2005: 113-115). Η Δ.Κ.Μ. θα λαμβάνει υπόψη της και την ιδιαίτερη δομή του συστήματος Εκπαίδευσης (βαθμίδες, εμπλεκόμενοι κ.λ.π.). Το πρώτο βήμα πριν το σχεδιασμό και την υλοποίηση θα πρέπει να αποτελέσει μια έρευνα πεδίου, προκειμένου να διαπιστωθούν οι εκπαιδευτικές ανάγκες των συμμετεχόντων στην κοινότητα. Στην κοινότητα αυτή θα συμμετέχουν λειτουργοί της Παιδείας (Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι Εκπαίδευσης, Διευθυντές Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Διευθυντές και Υποδιευθυντές σχολικών μονάδων Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εξειδικευμένοι επιστήμονες, γονείς, μαθητές). Αυτοί μπορούν να δρουν είτε ως εκπαιδευτές, είτε ως απλοί επισκέπτες, στην περίπτωση που θέλουν να ενημερωθούν, αλλά και ως

πολίτες που έχουν ανάγκη εκπαίδευσης και ενημέρωσης σε σχετικά θέματα. Η Δ.Κ.Μ. θα αποτελείται από τέσσερις υποκοινότητες, ανάλογα με τους συμμετέχοντες στους οποίους απευθύνεται (εκπαιδευτικοί, διοικητικοί, μαθητές, γονείς-πολίτες) και το είδος των μαθησιακών αντικειμένων και πληροφοριών που θα πραγματεύεται η κάθε μία. Η δομή αυτή απεικονίζεται στο Γράφημα 2:



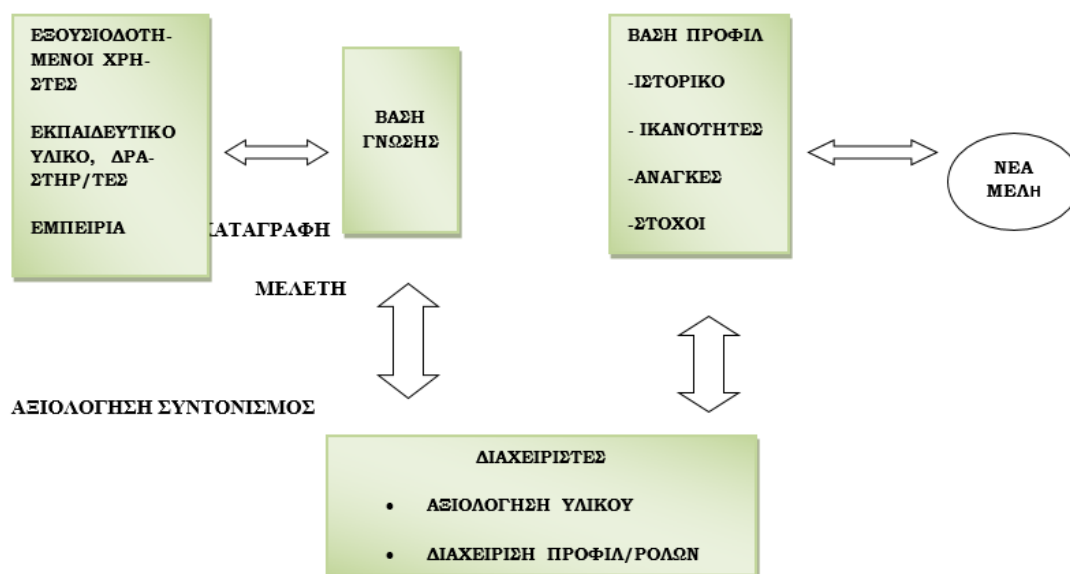
Γράφημα 2: Η δομή της Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης για την Παιδεία

Η κοινωνική διάσταση της Δ.Κ.Μ. καθορίζεται από το ρόλο που θα έχει κάθε μέλος μέσα σε αυτή. Όλοι οι ενδιαφερόμενοι θα έχουν το δικαίωμα να εγγραφούν ως μέλη με πλήρη δικαιώματα σε συγκεκριμένη υποκοινότητα, ανάλογα με την ειδικότητά τους, αλλά θα μπορούν να συνδεθούν και ως επισκέπτες σε άλλη υποκοινότητα.

Η ανάπτυξη ενός τέτοιου περιβάλλοντος συνεπικουρείται από τις νέες μαθησιακές τάσεις, οι οποίες υπαγορεύουν τη μετατόπιση από τη δασκαλοκεντρική προς τη μαθητοκεντρική προσέγγιση, από τη «διδασκαλία» στη μάθηση, από την εξατομικευμένη μάθηση στη μάθηση που οικοδομείται σε ένα περιβάλλον συνεργασίας (Ζοπουνίδης, 2007:95-96).

Μοντέλο Σχεδιασμού μιας Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης

Οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και όποιοι άλλοι ενδιαφερόμενοι πρέπει να «προσχωρήσουν» στην κοινότητα προκειμένου να παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Τα Πανεπιστήμια και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι οι «μηχανές» της κοινότητας. Συγκεντρώνουν τις ενότητες στα στοχοθετημένα προγράμματα και καθοδηγούν τους εκπαιδευόμενους αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα τη «Διοίκηση» της κοινότητας.



Γράφημα 3: Διαδικτυακή Κοινότητα Μάθησης

Για την κοινότητα που αναπτύσσεται, πρέπει να επιτευχθεί η αρμονική συνεργασία όλων των μελών. Οι χρήστες θα διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες: Διαχειριστές, Εκπαιδευτές, Εκπαιδευόμενοι και Επισκέπτες. Το σύστημα πρέπει να εξετάσει τις ιδιαίτερες ανάγκες και τους στόχους των εκπαιδευόμενων (Jarvis, 2004:82-83). Η κοινότητα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόσει το περιεχόμενο και τις σειρές μαθημάτων στις αλλαγές του περιβάλλοντος εργασίας των εκπαιδευόμενων. Μια βάση «προφίλ» στην οποία καταγράφονται οι δεξιότητες των μελών, οι ανάγκες και οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι πολύ χρήσιμη για την ανάπτυξη δυναμικών σχεδίων σειρών μαθημάτων.

Μια «**βάση γνώσεων**» (Sampson, 2005:207-209), περιέχει το εκπαιδευτικό υλικό που περιέχει εκτός των άλλων, τα σενάρια σειράς μαθημάτων, εκπαιδευτικές λύσεις, εκθέσεις αξιολόγησης προγράμματος, απαντήσεις στους χρήστες κ.λ.π. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να περιλαμβάνουν τα επαναχρησιμοποιήσιμα αντικείμενα μάθησης (reusable learning objects) που μπορούν να επανασυντεθούν εύκολα για τις ανάγκες συγκεκριμένων εκπαιδευόμενων. Πρόσθετο υλικό κατάρτισης μπορεί να ενσωματωθεί στην κοινότητα από τα εξουσιοδοτημένα μέλη, μόνο μετά από αξιολόγηση. Μια μαθησιακή κοινότητα τελικά, εστιάζεται σε μεγάλο βαθμό στη δυνατότητα των μελών να συνεργαστούν. Είναι ουσιαστικό να χτιστεί ένα περιβάλλον συνεργασίας και να ενθαρρυνθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας μέσω οργανωμένων δραστηριοτήτων των ομάδων που συμμετέχουν στη μαθησιακή κοινότητα.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η εκπαίδευση αποσκοπεί στη μετάδοση γνώσεων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, στη συνολική διάπλαση της προσωπικότητάς των νέων και στη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιών και αρχών με απώτερο σκοπό την ομαλή ένταξη των νέων ανθρώπων στο

σύγχρονο κοινωνικό, οικονομικό, επαγγελματικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Παράλληλα με την παροχή πιστοποιημένων τίτλων σπουδών λειτουργεί και ως βασικός συνδετικός παράγοντας με την αγορά εργασίας, με την επαγγελματική πορεία και ανέλιξη του ατόμου. Συνεπώς, οφείλει να παρέχει υψηλού επιπέδου γενική παιδεία, αλλά και να θέτει τις βάσεις για κατάλληλη εξειδίκευση που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις τεχνολογικές εξελίξεις και τις μεταβολές της αγοράς εργασίας. Είναι πολύ σημαντικό όσοι κινούνται στο χώρο της Εκπαίδευσης να αναζητούν διαρκώς τις «εξελίξεις» που διαμορφώνουν το νέο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα σ' αυτό, ο εκπαιδευτικός, για να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπροσαρμόζει και να εμπλουτίζει τις ικανότητες που επιβάλλουν οι νέες συνθήκες και ταυτόχρονα να διατηρεί τις πάγιες αξίες που είναι σύμφωνες με το λειτούργημά του.

Για να πετύχει ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του ως διαχειριστή της μάθησης, εκτός του ότι πρέπει να κατέχει σε βάθος το επιστημονικό αντικείμενο, πρέπει να διαθέτει και ικανότητες οργάνωσης, επικοινωνίας και αξιολόγησης. Το προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού θα πρέπει να αποτελεί σύνθεση του **εκπαιδευτικού-επιστήμονα** με άρτια θεωρητική κατάρτιση στο γνωστικό του αντικείμενο και υψηλό επίπεδο τεχνογνωσίας, του **εκπαιδευτικού-παιδαγωγού** με ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και του **εκπαιδευτικού-λειτουργού** που επιτελεί μια κοινωνική αποστολή συντελώντας στην προσαρμογή και την ένταξη των νέων ατόμων στην υφιστάμενη πραγματικότητα.

Η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται άμεσα και από την ομαλή και αποδοτική λειτουργία των σχολικών μονάδων και των αντίστοιχων διοικητικών μηχανισμών οργάνωσης και συντονισμού του έργου τους. Κατά συνέπεια, είναι αναγκαίο να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη διασφάλιση της χρηστής και αποτελεσματικής Διοίκησης της Εκπαίδευσης και στην κατάλληλη προετοιμασία των στελεχών της για να αντεπεξέλθουν επιτυχώς στο διοικητικό ρόλο και τις διοικητικές αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας ή και ως στελέχη διοικητικών υπηρεσιών της Εκπαίδευσης. Προκειμένου ο Εκπαιδευτικός να λειτουργεί και ως «καλός μάνατζερ» εκτελώντας με επιτυχία τα διοικητικά του καθήκοντα, χρειάζεται να διευρύνει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του στον τομέα του δημοσίου μανάτζμεντ και ειδικότερα σε θέματα όπως η ηγεσία, η χρηστή διοίκηση σύμφωνα με τις αρχές της νομιμότητας και της διαφάνειας, η χάραξη και η εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών, η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, η διαχείριση κρίσεων και επίλυση συγκρούσεων, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση του παραγόμενου έργου, η οικονομική διαχείριση.

Σύμφωνα με επικρατούσες διεθνώς επιστημονικές αντιλήψεις (και τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία), οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούνται επαρκώς προετοιμασμένοι με βάση τις σπουδές στο Πανεπιστήμιο για τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου. Στην ελληνική πραγματικότητα δέχονται μια ταχύρρυθμη εισαγωγική επιμόρφωση, αλλά δεν υποστηρίζονται, μέχρι σήμερα, από «Μέντορα», παρά τις προβλέψεις της κείμενης νομοθεσίας. Σύστημα συστηματικής επιμόρφωσης και επαγγελματικής στήριξης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης δεν υφίσταται. Η

επιμόρφωση που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς δεν έχει συνέχεια, είναι περιστασιακή, πολλές φορές δεν είναι εστιασμένη στις ιδιαιτερότητες των ίδιων και της σχολικής μονάδας και δεν απευθύνεται σε όλους (επηρεάζεται ιδιαίτερα από γεωγραφικές ανισότητες «πόλης-επαρχίας»).

Ο εκπαιδευτικός στην επιτέλεση του έργου του εξαρτάται άμεσα από τα δεδομένα του σχολείου (υποδομές και μέσα), είναι υποχρεωμένος να λαμβάνει υπόψη του τις ειδικές συνθήκες που επικρατούν σε αυτό, αλλά και τις απαιτήσεις της κοινωνίας (π.χ. στο Γενικό Λύκειο η κοινωνία πιέζει τον εκπαιδευτικό σε διδασκαλία προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις των πανελληνίων εξετάσεων) και διαθέτει ένα «βαθμό ελευθερίας», ώστε να συνθέτει και να προσαρμόζει το έργο του στις απαιτήσεις της τάξης και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται με διαφορετικές προϋποθέσεις, με διαφορετικό τρόπο, από διαφορετικούς ανθρώπους, σε διαφορετικούς μαθητές, σε διαφορετικά σχολεία της χώρας και παράγει διαφορετικά αποτελέσματα. Άρα το κρίσιμο ζήτημα δεν είναι η βελτίωση της ποιότητας γενικά, αλλά η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου κάθε συγκεκριμένου σχολείου της χώρας και από κάθε έναν εκπαιδευτικό. Συμπερασματικά θα μπορούσε να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την επιμορφωτική διαδικασία (ανάπτυξη και βελτίωση της μάθησης) αντιμετωπίζουν εμπόδια και δυσκολίες που προκύπτουν κυρίως από τον τόπο και το χρόνο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων, από το μη ενδιαφέρον μαθησιακό περιεχόμενο των επιμορφωτικών προγραμμάτων, από τη μη συμμετοχή τους σε όλες τις φάσεις σχεδιασμού, οργάνωσης, υλοποίησης και αξιολόγησης του προγράμματος, από τη χρησιμοποιούμενη διδακτική τεχνική της εισήγησης, από το αρνητικό μαθησιακό κλίμα που δημιουργείται από τη στάση και τη συμπεριφορά του επιμορφωτή, καθώς και από τις οικογενειακές και άλλες υποχρεώσεις και δεσμεύσεις (Ευθυμίου, 2010:11-12). Η συμβολή του Σχολικού Συμβούλου ειδικότητας, αλλά και του Σχολικού Συμβούλου Γενικής Παιδαγωγικής Ευθύνης στην ανάπτυξη της ικανότητας των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης κρίνεται στην προκειμένη περίπτωση αναγκαία, καθοριστική και επιβεβλημένη.

Οι Διαδικτυακές Κοινότητες Μάθησης αποτελούν ένα τρόπο εκπαίδευσης για την επίλυση πολλών από τα προβλήματα επικοινωνίας, συνεργασίας και εκπαίδευσης που συναντώνται στο περιβάλλον της εκπαίδευσης. Αποτελούν ένα κριτικό-στοχαστικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, που συνδέει την επιμορφωτική και ερευνητική-διδακτική διαδικασία με το περιεχόμενο της μάθησης και τον πραγματικό κοινωνικό κόσμο. Η απαιτούμενη τεχνολογία υπάρχει και είναι διαθέσιμη, με συνεχώς χαμηλότερα κόστη. Ο ανθρώπινος παράγοντας, η οργάνωση και η διοίκηση είναι αναγκαίο να γίνουν πιο ευέλικτοι για να είναι η Δ.Κ.Μ. λειτουργική και βιώσιμη και να αποτελέσει πραγματικό εργαλείο και όχι άσκοπη κατασπατάληση οικονομικών πόρων, ανθρώπινου δυναμικού και του χρόνου των λειτουργών της Εκπαίδευσης. Μετά την υλοποίηση της Δ.Κ.Μ, καλό θα είναι να δοθούν στους λειτουργούς του χώρου, αλλά και στους υπόλοιπους εμπλεκόμενους τα απαραίτητα κίνητρα για τη συμμετοχή σε αυτή, αλλά και την εφαρμογή των γνώσεων και πρακτικών που αποκτούν στο πλαίσιο

της. Επίσης, θα πρέπει να οργανωθεί εκτενής εκστρατεία ενημέρωσης των πολιτών (από τον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο) για την ύπαρξή της, αλλά και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από τη χρήση της.

Το μοντέλο του «**Κύκλου Μάθησης**» που προτείνεται, στηρίζεται και αναπτύσσεται μέσω της Διαδικτυακής Κοινότητας Μάθησης και αποτελεί ένα «εκπαιδευτικό σύμβολο», το οποίο αποσκοπεί στην σταδιακή διαμόρφωση μιας κουλτούρας μάθησης, η οποία σήμερα λείπει από τη χώρα. Η εφαρμογή του μοντέλου θεμελιώνεται στις αρχές της εμπιστοσύνης, της ευθύνης, της δικαιοσύνης και της επαγγελματικής δεοντολογίας, που θα αναπτύξει το «σώμα» των εκπαιδευτικών και θα συνδέεται με πρακτικούς και επιστημονικούς τρόπους συνεχούς βελτίωσής τους, ιδιαίτερα μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης, της αναμόρφωσης των εκπαιδευτικών εργαλείων και μέσων και της ανασυγκρότησης των εκπαιδευτικών θεσμών.

Βιβλιογραφία

- Ευθυμίου Σ., (2010), *«Εμπόδια και δυσκολίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών»*, Αθήνα.
- Λόη Μ.Χ., Αποστολάκης Ι., (2005), *Μαθησιακές κοινότητες και εκπαίδευση δημοσίων υπαλλήλων*, Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο «Νέες Τεχνολογίες στη δια Βίου Μάθηση», Λαμία 16-17/04/2005.
- Μαλαβάκης Χ., (2012), *«Εγχειρίδιο μαθήματος Στρατηγική II»*, Θεσσαλονίκη.
- Μπουραντάς Δ., (2005), *«Ηγεσία –Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας»*, Αθήνα: Κριτική.
- Νονάκα Ι. & Τακεούτσι Χ., (2001), *«Η επιχείρηση της γνώσης»*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σαμψών Δ., Χατζηνώτας Σ., Καστραντάς Κ., Καραπιέρης Π., (2004), *«E-EDCOM: Ένα Διαδικτυακό Περιβάλλον Δημιουργίας και Υποστήριξης Εκπαιδευτικών κοινοτήτων στον Παγκόσμιο Ιστό»*, Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Αθήνα 29/9 – 3/10/2004.
- Φραγκάκη, Μ., & Λιοναράκης, Α., (2009), *«Η κοινωνικοπολιτική και ηθική διάσταση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας μέσα από ένα Εξ Αποστάσεως Πολυμορφικό Μοντέλο. Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»*, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/16.10.2002 (ΦΕΚ 1340 τ.Β' /16-10-2002).

- Jarvis P, (2004), «Adult education and Lifelong Learning: Theory and Practice», (3rd ed.), London: Routledge Falmer.
- Oren A., Nachmias R., Mioduser D., Lahav, Orly L.,(1998), «*Learned A Model for Virtual Learning Communities in the World Wide Web*»,
<http://muse.tau.ac.il/publications/learnets.html>
- Preece J., (2000), «*Online Communities: Designly Usability, Supporting Sociability*», Chichester: John Wiley and Sons.
- Rheingold H., (1993), «*The Virtual Community – Homesteading on the Electronic Frontier*», <http://www.rheingold.com/vc/book>.
- Sampson D. G., (2005), «*ASK-eEDCOM: Enhancing Educational Portals through Capturing Collective knowledge of Web-Based Learning Community*», ICALT 2005: 207-209.
- Senge P., (1993), «*The Fifth Discipline: The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization*», New York: Doubleday Business.

Αντιλήψεις μαθητών δημοτικού από έξι διαφορετικές χώρες για τον ρόλο της επιστήμης και της τεχνολογίας στη δημιουργία και επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων

Λούκας Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70

M.Sc Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

loukask6@gmail.com

Βάσσιος Δημήτριος

Πτυχιούχος Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 17.07 Π.Ε. 14.05

dvassios@agro.auth.gr

Ράγκου Πολυξένη

Επίκουρη καθηγήτρια

Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος Α.Π.Θ.

Phd Διδακτική της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

pragkou@for.auth.gr

Ανδρεοπούλου Ζαχαρούλα

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος Α.Π.Θ.

randreop@for.auth.gr

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η καταγραφή των αναπαραστάσεων των μαθητών δημοτικού σχολείου, από έξι διαφορετικές χώρες, για το ρόλο της επιστήμης και της τεχνολογίας, στη δημιουργία και επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και η σύγκριση των απόψεων αυτών μεταξύ τους για να διαπιστωθεί κατά πόσον διαφοροποιούνται στους μαθητές των διαφορετικών χωρών. Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν, μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου, 348 μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού σχολείου από Ιταλία, Ισπανία, Ελλάδα, Λετονία, Τουρκία και Πολωνία. Διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν και ομοιότητες και διαφορές ως προς τον τρόπο που οι μαθητές των διαφορετικών χωρών αντιλαμβάνονται τη θέση και τον ρόλο της επιστήμης και της τεχνολογίας στην δημιουργία αλλά και στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Η πλειονότητα των μαθητών από όλες τις χώρες δε θεωρούν την επιστήμη και την τεχνολογία ως σημαντικούς παράγοντες για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αντίθετα, διαφοροποιούνται οι απόψεις τους σχετικά με την ευθύνη των επιστημόνων ως προς τη δημιουργία των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Οι Λετονοί θεωρούν ότι οι επιστήμονες ευθύνονται «αρκετά» για τη δημιουργία των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αντίθετα μικρή ευθύνη τους αποδίδουν οι Ισπανοί, οι Πολωνοί και κυρίως οι Έλληνες, οι Ιταλοί και οι Τούρκοι μαθητές. Τέλος οι Λετονοί αναγνωρίζουν στην πλειονότητα τους την υπευθυνότητα των επιστημόνων στην προστασία του περιβάλλοντος, αντίθετα από τους μαθητές των υπολοίπων χωρών.

Λέξεις-Κλειδιά: επιστήμη, τεχνολογία, περιβαλλοντικά προβλήματα, επιστήμων

Εισαγωγή

Πλήθος εργασιών μελετούν την εικόνα που plάθουν οι άνθρωποι για τους επιστήμονες. Οι περισσότερες εστιάζουν στο πώς περιγράφουν οι μαθητές τους επιστήμονες με βάση

το Draw-A-Scientist-Test που αναπτύχθηκε από τον Chambers (1983) ως εναλλακτική λύση γραπτού μέσου έκφρασης με σκοπό να βοηθήσει τα παιδιά που προτιμούν την ζωγραφική από το γράψιμο. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Akcay (2011) σε 359 μαθητές δείχνουν ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τους επιστήμονες ως άνδρες οι οποίοι είναι νέοι σε ηλικία, κάνουν τη δουλειά τους σε κλειστό χώρο, χαμογελούν ενώ εργάζονται και πιστεύουν ότι έχουν αφιερώσει τη ζωή τους στην ανθρωπότητα. Διαπιστώνεται ότι η προϋπάρχουσα γνώση είναι σε μεγάλο βαθμό στερεοτυπική (Chambers, 1983). Επίσης, τα μικρά παιδιά από τη φύση τους ενδιαφέρονται για την επιστήμη, ενώ μελέτες έχουν δείξει ότι τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα και διαθέσεις σχετικά με τις σπουδές στην επιστήμη καθώς και διαφορετικές αντιλήψεις για τους επιστήμονες και την επιστημονική σταδιοδρομία (Jones et al, 2000). Επιπρόσθετα, σε έρευνα των Tseng et al. (2013) αναφορικά με θέματα τεχνολογίας, οι μαθητές παρουσιάζουν αντιφατικά επιχειρήματα. Ενώ κάποιοι μαθητές θεωρούν την τεχνολογία επωφελή για την πραγματική ζωή, άλλοι ανέφεραν κάποιες αρνητικές επιπτώσεις της στην κοινωνία και στο περιβάλλον. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές πρότειναν ότι ένα από τα θέματα που ξεχωρίζουν στο σημερινό τομέα της τεχνολογίας είναι η ανάπτυξη τεχνολογικών λύσεων για την προστασία του περιβάλλοντος. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα ευρήματα μελέτης του Jenkins (2006) στην οποία φάνηκε πως οι μαθητές προτιμούν να εργάζονται με τις νέες τεχνολογίες. Οι αξίες που ανατέθηκαν από τους μαθητές στους επιστήμονες, σε έρευνα των Chiang et al. (1996), ήταν κατά κύριο λόγο για την ευημερία της ανθρωπότητας. Αλλά και στην έρευνα του Akcay (2011) οι μαθητές εξήγησαν ότι η επιστήμη είναι υπεύθυνη για την πρόοδο, τη βελτίωση της υγείας και της ποιότητας ζωής.

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η καταγραφή των αναπαραστάσεων των μαθητών δημοτικού σχολείου, από έξι διαφορετικές χώρες, για τον ρόλο της επιστήμης και της τεχνολογίας στη δημιουργία και επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και η σύγκριση των απόψεων αυτών μεταξύ τους για να διαπιστωθεί κατά πόσο οι πεποιθήσεις αυτές διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος ευρύτερης έρευνας (Λούκας, 2015).

Μεθοδολογία

Κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2011-2013, 6 Δημοτικά σχολεία από Ισπανία, Ιταλία, Ελλάδα, Τουρκία, Πολωνία και Λετονία συμμετείχαν σε ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης Comenius - Πολυμερείς Συμπράξεις Σχολείων με τίτλο «If all the world's children connect hands...». Στόχος του προγράμματος ήταν οι μαθητές των συνεργαζόμενων σχολείων να γνωριστούν και να διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο ζωής τους. Στο πλαίσιο της σύμπραξης αυτής αποφασίστηκε η ευρύτερη έρευνα, μέρος της οποίας αποτελεί η παρούσα μελέτη. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια ερωτηματολογίου. Ο στατιστικός πληθυσμός της μελέτης α-

ποτελούνταν από τους μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης των δημοτικών σχολείων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Το δείγμα ταυτίστηκε με το στατιστικό πληθυσμό. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών στην Ε΄ και Στ΄ τάξη των έξι σχολείων ήταν 348 μαθητές. Η κατανομή του δείγματος των μαθητών παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

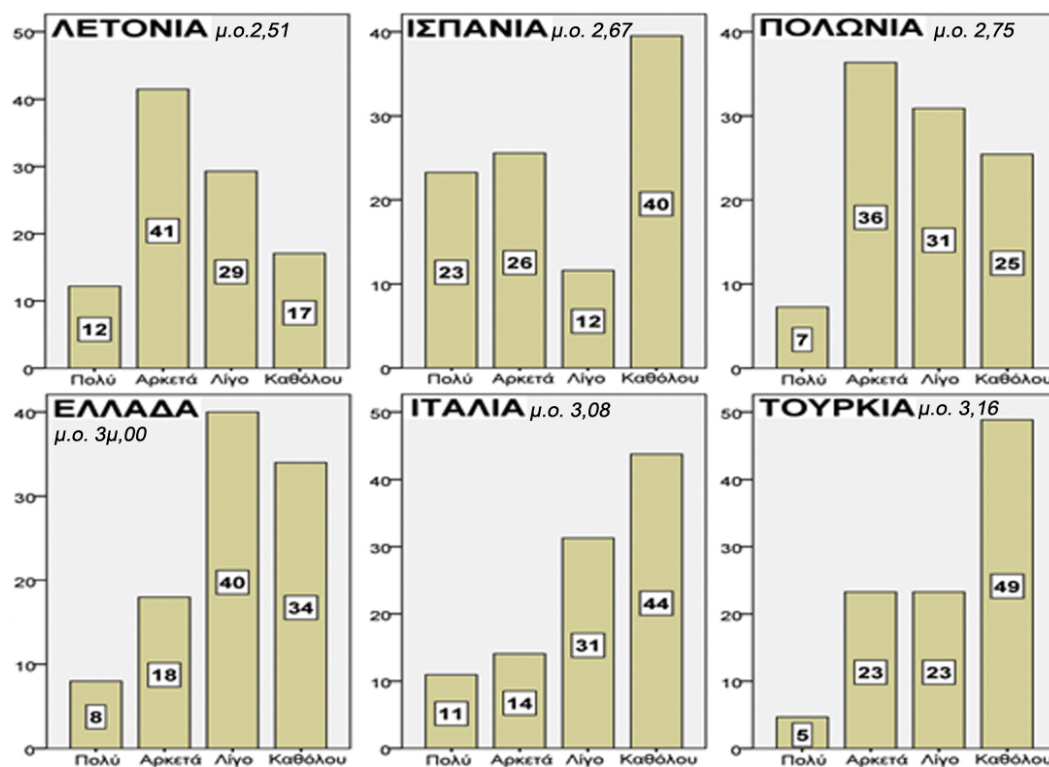
	Ε΄ τάξη			Στ΄ τάξη			ΣΥΝΟΛΟ
	Αγόρια	Κορίτσια	ΜΕΡΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	Αγόρια	Κορίτσια	ΜΕΡΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ	
ΙΣΠΑΝΙΑ	12	7	19	18	9	27	46
ΙΤΑΛΙΑ	26	19	45	23	28	51	96
ΕΛΛΑΔΑ	10	13	23	13	18	31	54
ΤΟΥΡΚΙΑ	5	9	14	20	15	35	49
ΛΕΤΟΝΙΑ	13	8	21	6	18	24	45
ΠΟΛΩΝΙΑ	12	16	28	17	13	30	58
ΣΥΝΟΛΟ	78	72	150	97	101	198	348

Πίνακας 1: Κατανομή μαθητών του δείγματος ανά χώρα, τάξη και φύλο

Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα Μαΐου - Ιουλίου 2013. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων διενεργήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS 20.0. Στην συγκριτική μελέτη πραγματοποιήθηκε Ανάλυση της Διακύμανσης (ANOVA) των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών (Ρετινιώτης, 2004), ενώ χρησιμοποιήθηκε και η μέθοδος των πολλαπλών συγκρίσεων LSD για τον προσδιορισμό πιθανών σημαντικών διαφορών μεταξύ διαφορετικών συνθηκών της παρούσας έρευνας. Ως αποδεκτό όριο στατιστικά σημαντικής διαφοράς ελήφθη το $p < 0,05$.

Αποτελέσματα

Σχετικά με τον βαθμό ευθύνης των επιστημόνων για τη δημιουργία των περιβαλλοντικών προβλημάτων, στην ερώτηση: «**Ποιοι από τους παρακάτω πιστεύεις ότι ευθύνονται για τη δημιουργία των περιβαλλοντικών προβλημάτων και σε ποιο βαθμό;**» προτάθηκαν από τον ερευνητή 10 μεταβλητές («επιλογές»), μεταξύ των οποίων και «Οι επιστήμονες» (οι υπόλοιπες ήταν: Οι Δήμοι, Οι κυβερνήσεις, Τα εργοστάσια, Τα ΜΜΕ που δεν ενημερώνουν αποτελεσματικά τους πολίτες, Τα μικρά πρόστιμα για όσους καταστρέφουν το περιβάλλον, Οι πολίτες που δεν ενδιαφέρονται αρκετά για το περιβάλλον, Οι πλούσιες χώρες, Καθένας μας). Τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ως προς τη μεταβλητή «επιστήμονες» παρουσιάζονται στο Γράφημα 1.



Γράφημα 1: Κατανομή ποσοστών ανά χώρα για τον βαθμό ευθύνης των επιστημόνων στη δημιουργία των περιβαλλοντικών προβλημάτων

Εφαρμόζοντας την Ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way ANOVA) προέκυψε ότι η τιμή για το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της τιμής $F_{(5,290)}=3,021$ είναι $p=0,011$. Από τις τιμές αυτές φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών που συγκρίνονται. Χρησιμοποιώντας επίσης την μέθοδο πολλαπλών συγκρίσεων LSD και τους μέσους όρους (Μ.Ο.) διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές της Λετονίας τείνουν να θεωρούν ότι οι επιστήμονες ευθύνονται «Αρκετά» για τη δημιουργία των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αντίθετα «Λίγο» ευθύνονται για τη δημιουργία των περιβαλλοντικών προβλημάτων οι επιστήμονες για τους Ισπανούς, τους Πολωνούς και κυρίως για τους Έλληνες, Ιταλούς και Τούρκους μαθητές.

Σχετικά με την αρμοδιότητα των επιστημόνων για την προστασία του περιβάλλοντος, στην ερώτηση: «Ποιος είναι υπεύθυνος για να προστατέψει το περιβάλλον;» προτάθηκαν από τον ερευνητή 10 μεταβλητές, μεταξύ των οποίων και «Οι επιστήμονες» (οι υπόλοιπες μεταβλητές ήταν: Καθένας από εμάς, Οι ΟΤΑ, Οι περιβαλλοντικές ΜΚΟ, Η ΕΕ, Οι βιομήχανοι, Η κυβέρνηση, Οι πλούσιες χώρες, Τα ΜΜΕ).

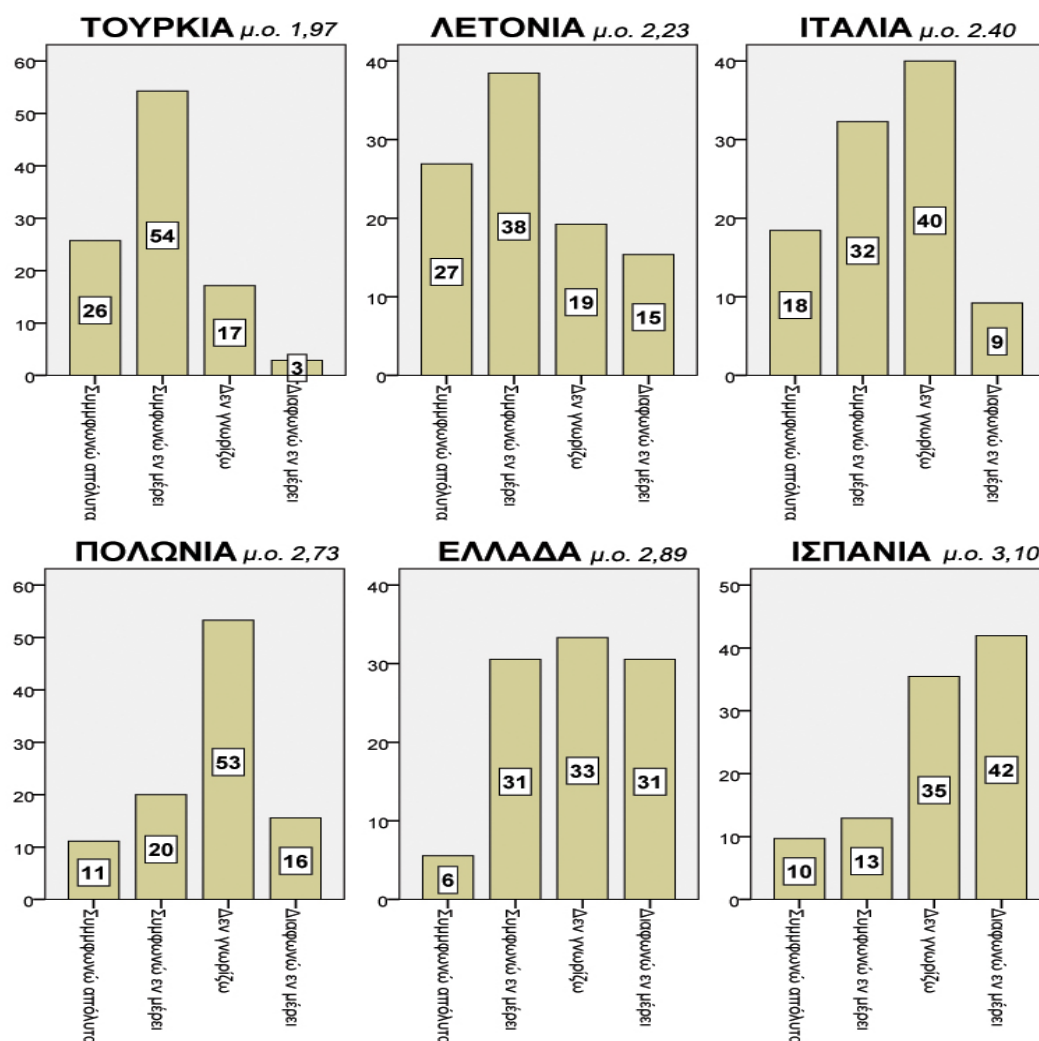
Εφαρμόζοντας την Ανάλυση Διακύμανσης (One-Way ANOVA) προέκυψε ότι η τιμή για το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της τιμής $F_{(5,342)}=4,551$ είναι $p<0,001$. Από τις τιμές αυτές φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των χωρών που συγκρίνονται. Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο πολλαπλών συγκρίσεων LSD, φαίνεται ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών από τη Λετονία σε σχέση με τις άλλες χώρες. Από την ανάλυση LSD και τους μέσους όρους προκύπτει

ότι οι Λετονοί αναγνωρίζουν στην πλειονότητα τους την υπευθυνότητα των επιστημόνων στην προστασία του περιβάλλοντος, αντίθετα από τους μαθητές των υπολοίπων χωρών. Οι Τούρκοι και οι Έλληνες μαθητές αναγνωρίζουν λιγότερο από όλους την αρμοδιότητα των επιστημόνων στην προστασία του περιβάλλοντος (Πίνακας 2).

Υπεύθυνοι για την προστασία του περιβάλλοντος	
Οι επιστήμονες	%
ΛΕΤΟΝΙΑ	56
ΠΟΛΩΝΙΑ	47
ΙΣΠΑΝΙΑ	37
ΙΤΑΛΙΑ	30
ΕΛΛΑΔΑ	24
ΤΟΥΡΚΙΑ	18

Πίνακας 2: Κατανομή ποσοστών των απαντήσεων των μαθητών ως προς την αρμοδιότητα των επιστημόνων για την προστασία του περιβάλλοντος

Σχετικά με το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των μαθητών με την άποψη ότι «**Η τεχνολογία και η επιστήμη θα λύσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα**», τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής παρουσιάζονται στο Γράφημα 2.



Γράφημα 2: Κατανομή ποσοστών ανά χώρα για το κατά πόσο η τεχνολογία και η επιστήμη θα λύσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα

Εφαρμόζοντας την Ανάλυση Διακύμανσης (One-Way ANOVA) προέκυψε ότι η τιμή για το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της τιμής $F_{(5,232)}=7,939$ είναι $p<0,001$. Από τις τιμές αυτές φαίνεται να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων (χωρών) που συγκρίνονται. Χρησιμοποιώντας την μέθοδο πολλαπλών συγκρίσεων LSD, φαίνεται ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών από την Ισπανία και την Τουρκία σε σχέση με τις άλλες χώρες. Μελετώντας τα δεδομένα που προέκυψαν από την Ανάλυση Διακύμανσης και τους μέσους όρους (Μ.Ο.) παρατηρούμε ότι οι Τούρκοι και οι Λετονοί μαθητές τείνουν να συμφωνούν, εν μέρει, ότι «Η τεχνολογία και η επιστήμη θα λύσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα». Αντίθετα οι Ιταλοί, οι Πολωνοί, οι Έλληνες και εντονότερα οι Ισπανοί, τείνουν να διαφωνούν, εν μέρει, με την άποψη ότι «Η τεχνολογία και η επιστήμη θα λύσουν τα περιβαλλοντικά προβλήματα».

Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η καταγραφή των αναπαραστάσεων των μαθητών δημοτικού σχολείου από έξι διαφορετικές χώρες για τον ρόλο της επιστήμης και της τεχνολογίας στη δημιουργία και επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων και η σύγκριση των απόψεων αυτών μεταξύ τους, για να διαπιστωθεί κατά πόσο διαφοροποιούνται στους μαθητές των έξι χωρών.

Ο αριθμός των μαθητών του δείγματος δεν ήταν αντιπροσωπευτικός για κάθε χώρα. Αυτός ήταν και ο κύριος περιορισμός της έρευνας, με αποτέλεσμα τα οποιαδήποτε συμπεράσματα που προκύπτουν να μη μπορούν να γενικευτούν. Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης. Ωστόσο η αξία της είναι μεγάλη σε σχέση με τις λειτουργίες της, την καταλληλότητα και την επάρκειά της για τον ερευνητή (Αναστασάτος, 2005), καθώς στηρίζεται στη δημιουργία θεωρητικών πλαισίων, τα οποία μπορούν να δοκιμαστούν και να εξεταστούν λεπτομερώς (Cohen et al., 2007).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν και ομοιότητες και διαφορές ως προς τον τρόπο που οι μαθητές των διαφορετικών χωρών αντιλαμβάνονται τη θέση και τον ρόλο της επιστήμης και της τεχνολογίας στη δημιουργία αλλά και στην επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Ειδικότερα:

Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της Λετονίας τείνουν να θεωρούν ότι οι επιστήμονες ευθύνονται «αρκετά» για τη δημιουργία των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αντίθετα, μικρή ευθύνη αποδίδουν στους επιστήμονες, για τη δημιουργία των περιβαλλοντικών προβλημάτων, οι Ισπανοί, οι Πολωνοί και κυρίως οι Έλληνες, οι Ιταλοί και οι Τούρκοι μαθητές. Η διαφοροποίηση των απόψεων των μαθητών ως προς την υπευθυνότητα των επιστημόνων στη δημιουργία των περιβαλλοντικών προβλημάτων ενδεχομένως να οφείλεται στο διαφορετικό κοινωνικό «στάτους» που έχουν οι επιστήμονες στις διάφορες χώρες, στην εικόνα που έχει δημιουργήσει η καθημερινότητα αλλά και η εκπαίδευση για τη θέση του επιστήμονα και επομένως στο διαφορετικό βαθμό εμπιστοσύνης που έχει καλλιεργηθεί απέναντι στους επιστήμονες, δίκαια ή άδικα.

Η πλειονότητα των μαθητών από όλες τις χώρες δε θεωρούν την επιστήμη και τεχνολογία ως σημαντικούς παράγοντες, προκειμένου να λυθούν τα περιβαλλοντικά προβλήματα, δείχνοντας έτσι έλλειψη εμπιστοσύνης στον ρόλο των επιστημόνων και της τεχνολογίας στην επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται στην αρνητική εικόνα που συχνά δημιουργούν τα ΜΜΕ και κυρίως η τηλεόραση, παρουσιάζοντας τα περιβαλλοντικά προβλήματα ως αποτέλεσμα της «τεχνολογικής εξέλιξης».

Οι Λετονοί μαθητές αναγνωρίζουν στην πλειονότητά τους την υπευθυνότητα των επιστημόνων στην προστασία του περιβάλλοντος, αφού τους αποδίδουν και μεγαλύτερη ευθύνη για τη δημιουργία των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Αντίθετα πιστεύουν οι μαθητές των υπολοίπων χωρών, με τους Τούρκους και τους Έλληνες μαθητές να αναγνωρίζουν λιγότερο από όλους ότι οι επιστήμονες είναι υπεύθυνοι για την προστασία του περιβάλλοντος. Ενδεχομένως οι ιδέες των μαθητών να επηρεάζονται από μια διαφορετική κουλτούρα, μια διαφορετική κοινωνική αντίληψη, που διαχέεται ίσως και από τα ΜΜΕ, που θεωρεί κυρίως υπεύθυνους για την προστασία του περιβάλλοντος την τοπική Αυτοδιοίκηση και την κεντρική πολιτική της χώρας στους τομείς αυτούς.

Βιβλιογραφία

- Akcay, B. (2011). Turkish elementary and secondary students' views about science and scientist. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*. Hong Kong Institute of Education. 10 Lo Ping Road, Tai Po, New Territories, Hong Kong, 12(1), 1-11.
- Αναστασάτος, Ν. (2005). *Σχολείο και Περιβάλλον: από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Chambers, D. W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The draw-a-scientist test. *Science Education*, 67(2), 255– 265.
- Chiang, C.L. & Guo, C.J. (1996). A Study of the Image of Scientist for Elementary School Children. Paper Presented in the *Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, St. Louis, Missouri. (Διαθέσιμο στο http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED399148&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED399148, προσπελάστηκε στις 13/12/2015)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th edition). London: Routledge.
- Jenkins, E. W. (2006). Student opinion in England about science and technology. *Research in Science & Technological Education*, 24(1), 59–68.

- Jones, M.G., Howe, A. & Rua, M.J. (2000). Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes toward science and scientists. *Science Education*, 84(2), 180-192.
- Tseng, K.H., Chang, C.C., Lou, S.J. & Chen, W.P. (2013). Attitudes towards science, technology, engineering and mathematics (STEM) in a project-based learning (PjBL) environment. *International Journal of Technology and Design Education*, 23(1), 87-102.
- Λούκας, Κ. (2015). *Διερεύνηση γνώσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών σχετικά με το περιβάλλον και τα περιβαλλοντικά ζητήματα, μαθητών της Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού Σχολείου σε έξι διαφορετικές χώρες: Μια συγκριτική μελέτη*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, Α.Π.Θ.
- Ρετινιώτης, Σ. (2004). *Στατιστική από τη θεωρία στην πράξη με το SPSS 11.0*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Εμπορία και παράνομη διακίνηση ανθρώπων (Human Trafficking)

Χαϊδεμενάκου Άννα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06
Μ.Δ.Ειδίκευσης Καθηγητών Αγγλικής
Γλώσσας
ann.haid@gmail.com

Αρναούτη Ειρήνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06
Ph.D. in Media Education
earnaouti@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο που ακολουθεί αποτέλεσε μια προσπάθεια ενημέρωσης μαθητών του Γενικού Λυκείου σχετικά με το σύγχρονο πρόβλημα της εμπορίας ανθρώπων, με βασικό γνώμονα την πεποίθηση ότι οι ενημερωμένοι έφηβοι είναι και ασφαλείς έφηβοι. Βασικός σκοπός ήταν να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές στο πρόβλημα, να ενθαρρυνθούν να συνεργασθούν με φορείς εκτός σχολείου, να ανοιχθούν στην κοινωνία, να εκφραστούν καλλιτεχνικά και να αναπτύξουν/εξασκήσουν τις δεξιότητές τους στην αγγλική γλώσσα, διότι η δράση εμπεριείχε συνεργασία με αγγλόφωνους συνεργάτες. Συγκεκριμένα, το Μορφωτικό Τμήμα της Αμερικανικής Πρεσβείας στην Αθήνα μας διέθεσε το Καλλιτεχνικό Τμήμα του, για να υλοποιήσει τις ιδέες των παιδιών σε έκθεση έργων τέχνης. Επίσης, η Ανεξάρτητη Πρωτοβουλία “The No Project” ανέλαβε την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα, με τη χρήση υλικού κατάλληλου για εφήβους. Την εποχή που υλοποιήσαμε τη δράση, το θέμα θεωρήθηκε ακατάλληλο για σχολικό πρόγραμμα. Σήμερα, τρία χρόνια αργότερα, αποτελεί ενδεικτικό θεματικό άξονα των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Εμπορία ανθρώπων, παράνομη διακίνηση, (human) trafficking

Εισαγωγή

Το φθινόπωρο του 2012, το Μορφωτικό Τμήμα της Αμερικανικής Πρεσβείας στην Αθήνα, κάλεσε καθηγητές/τριες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε ενημέρωση σχετικά με το πρόβλημα της εμπορίας και παράνομης διακίνησης ανθρώπων. Διακεκριμένοι ομιλητές από αξιόλογα πανεπιστήμια όπως το Harvard παρουσίασαν το θέμα, ανέλυσαν πτυχές του και μας υπέδειξαν τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε. Μεταξύ των ομιλητών ήταν και η ιδρύτρια της Ανεξάρτητης Πρωτοβουλίας (Α.Π.) “The No Project”, η οποία απευθύνεται σε εφήβους, προκειμένου να τους ενημερώσει, να τους ευαισθητοποιήσει και να τους ενθαρρύνει να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές, ώστε με τη σειρά τους να ενημερώσουν τον οικογενειακό ή/και φιλικό κύκλο τους. Τα όσα είδαμε και ακούσαμε κυριολεκτικά μας συγκλόνισαν και αποφασίσαμε να προχωρήσουμε στην υλοποίηση της δράσης.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) για το μάθημα των Αγγλικών στο Γενικό Λύκειο (1999) ενθαρρύνει δραστηριότητες που καλύπτουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, έτσι ώστε να μεγιστοποιούνται τα καλά αποτελέσματα για κάθε μαθητή.

Προχωρήσαμε άμεσα στην ενημέρωση των γονέων/κηδεμόνων αρχικά, τους διαβεβαίωσαμε ότι η ταυτότητα ή άλλα στοιχεία των μαθητών δεν επρόκειτο να εμφανιστούν πουθενά, και αυτοί συμφώνησαν με ενθουσιασμό μεγαλύτερο από όσο τολμούσαμε να πιστεύουμε. Μάλιστα κάποιοι που είχαν γνώση του θέματος λόγω επαγγέλματος, όπως δικηγόροι και αστυνομικοί, προσφέρθηκαν να βοηθήσουν όπου χρειαζόταν. Στη συνέχεια, αρχίσαμε να ενημερώνουμε τους μαθητές, με υλικό κατάλληλο για την ηλικία τους, και είχαμε μαζί τους μακρύ διάλογο για το θέμα, προκειμένου να απαντηθούν ερωτήσεις και να διαφωτισθούν άγνωστα σημεία. Το ενδιαφέρον των μαθητών ήταν τεράστιο και η ανταπόκριση άμεση, οπότε προχωρήσαμε στη δημιουργία μιας ομάδας τριανταέξι (36) μαθητών/τριών (8 αγοριών και 26 κοριτσιών), που θα υλοποιούσαν τη δράση.

Σε επίπεδο σύνδεσης με άλλα γνωστικά αντικείμενα, είχαμε το μάθημα της Ξένης Γλώσσας, αφού η δράση έγινε στην Αγγλική, το μάθημα της Κοινωνιολογίας, αφού η θεματική των καλλιτεχνικών δημιουργιών αφορούσε σε ένα σύγχρονο κοινωνικό πρόβλημα, και το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας, αφού οι μαθητές εργάστηκαν τόσο μεμονωμένα όσο και σε ομάδες, και στο τέλος παρουσίασαν τα έργα τους σε πραγματικό κοινό.

Στη διάρκεια της δράσης, επιδιώξαμε όλοι οι συνεργαζόμενοι μαθητές να έχουν ενεργό συμμετοχή, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να οργανώνουν τη δουλειά τους και να αναπτύσσουν επικοινωνιακές ικανότητες τόσο στο περιβάλλον του σχολείου, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό και ακαδημαϊκό περιβάλλον. Προκειμένου να διευκολυνθεί η συνεργασία με τους εξωτερικούς συνεργάτες μας, θεωρήσαμε σκόπιμο η δράση να γίνει εξ ολοκλήρου στην αγγλική γλώσσα. Επίσης, ως χώρο εργασίας επιλέξαμε το εργαστήριο Ηλεκτρονικών Υπολογιστών (Η/Υ) του σχολείου μας, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα διεξαγωγής έρευνας στο διαδίκτυο, καθώς και η παρουσίαση των εργασιών των ομάδων στον διαδραστικό πίνακα.

Θεωρητικοί άξονες

Προκειμένου να ενισχύσουμε και να προωθήσουμε την αυτονομία των μαθητών μας, επιλέξαμε το ανθρωπιστικό μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο εφαρμόζει μαθητοκεντρική διδασκαλία, προσαρμοσμένη όσο το δυνατόν περισσότερο στις ξεχωριστές ανάγκες των μαθητών και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Ελήφθησαν σοβαρά υπόψη τόσο τα γνωστικά, όσο και τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών, προκειμένου να καλλιεργηθεί κλίμα συνεργασίας μέσα και ανάμεσα στις ομάδες και να υπάρχει αλληλοϋποστήριξη, ενώ ο ρόλος των διδασκουσών εστίασε στο να διευκολύνει τις διαδικασίες της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2000; Vygotsky, 1978).

Επίσης, αξιοποιήσαμε τη διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο, σύμφωνα με την οποία η (αγγλική) γλώσσα χρησιμοποιείται ως μέσο προκειμένου να μάθουν οι μαθητές για κάποιο θέμα (εν προκειμένω για την εμπορία ανθρώπων), και όχι για να διδαχθούν την

ίδια την γλώσσα, δηλαδή, εστιάζει στο *τι* μαθαίνουμε και όχι *στη* γλώσσα που μαθαίνουμε. Ο τρόπος αυτός διδασκαλίας έχει πολλά πλεονεκτήματα: είναι μέθοδος που προωθεί τη συνεργασία και την επικοινωνία, οδηγεί σε αυθεντική ενσωμάτωση δεξιοτήτων, σε προηγμένη επεξεργασία και αξιολόγηση πληροφοριών από ποικίλες αυθεντικές πηγές και σε ενεργή ερμηνεία τους προκειμένου να επιτευχθεί κάποιο αποτέλεσμα. Θεωρείται ιδιαίτερα επιτυχημένη σε συνδυασμό με ερευνητικές εργασίες, διότι η θεματική οργάνωση του υλικού διευκολύνει τη μάθηση, και το αποτέλεσμα, το οποίο παρουσιάζεται σε πραγματικό κοινό, δίνει στους μαθητές έναυσμα και αποτελεί πρόκληση, γεγονός που αυξάνει κατά πολύ το ενδιαφέρον τους. Σύμφωνα με το χαρακτηρισμό του Henry (1994), η δράση που υλοποιήσαμε είναι «ημιδομημένη», αφού ορίστηκε και οργανώθηκε από τις διδάσκουσες, αλλά προσαρμόστηκε στην πορεία σύμφωνα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την έμπνευση των μαθητών (Anderson, 1990; Bereiter & Scardamalia, 1993; Brinton, Snow & Wesche, 1989; Carter & Thomas, 1986).

Παράλληλα, εφαρμόσαμε τη διαθεματικότητα στην εκπαίδευση, συνδυάζοντας την ανάλυση ενός κοινωνικού προβλήματος στην αγγλική, δηλαδή μία ξένη, γλώσσα και την έκφραση των μαθητών μέσω της τέχνης. Βασιστήκαμε στην άποψη ότι ένας από τους ρόλους της εκπαίδευσης είναι να προωθεί την ενότητα, και όχι την αποσπασματικότητα, στη γνώση και τη σφαιρική αντίληψη των φαινομένων και των προβλημάτων και να μετατρέπει τους μαθητές σε πολίτες ικανούς να αντιληφθούν την πραγματικότητα με όλη της την πολυπλοκότητα και να συνεργαστούν με τους ειδικούς για την επίλυση των προβλημάτων (d' Hainaut, 1986). Επίσης, σύμφωνα με τη National Academy of Sciences (2005) των Η.Π.Α., οι μαθητές δείχνουν ξεχωριστό ενδιαφέρον για τα διαθεματικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ιδιαίτερα εάν επεξεργάζονται κάποιο κοινωνικό θέμα, όπως στην περίπτωση της συγκεκριμένης δράσης.

Καθότι η διαθεματικότητα στοχεύει σε μία 'ανοιχτού' τύπου εκπαίδευση και στην κριτική ανάλυση των καταστάσεων, βοηθάει τους μαθητές να ενοποιούν τη γνώση που αποκτούν εκτός σχολείου και τους προετοιμάζει για τη ζωή στον έξω κόσμο (d' Hainaut, 1986; Jacobs, 1989), γεγονός που συμβάλλει στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία. Αυτή η επιθυμητή σύνδεση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας προκύπτει από την ανάγκη των ίδιων των μαθητών που κατά την παραδοσιακή διδασκαλία δυσκολεύονται να καταλάβουν τη σύνδεση ανάμεσα στη θεωρητική γνώση που αποκτούν στο σχολείο και την πρακτική εφαρμογή της στη ζωή (Jacobs, 1989). Άλλωστε, όπως έχει δείξει η διεθνής έρευνα, όταν το σχολείο πραγματεύεται θέματα που αφορούν τους μαθητές και αυτοί με τη σειρά τους μπορούν να αξιοποιούν στο σχολικό χώρο τις γνώσεις που αποκτούν εκτός αυτού, τότε η ενασχόλησή τους με το αντικείμενο μελέτης είναι πιο επισταμένη και με υψηλότερο κίνητρο και συναισθηματική εμπλοκή (Buckingham, 2003; Goodman, 2003). Σε ένα τέτοιο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία μέσω της επεξεργασίας ενός ευαίσθητου κοινωνικού προβλήματος στόχευε αυτή μας η δράση.

Μάλιστα, η χρήση της τέχνης ως μέσο έκφρασης των μαθητών τους βοηθάει να αποτυπώνουν τη σκέψη και τα συναισθήματά τους με τρόπο εφευρετικό και δημιουργικό,

αφού στόχος του σύγχρονου σχολείου είναι να καθοδηγεί τους μαθητές ώστε να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να μαθαίνουν με νέους τρόπους. Σύμφωνα με τον Eisner (2002, σελ.10), «Οι τέχνες μας ελευθερώνουν από το κυριολεκτικό. Μας δίνουν τη δυνατότητα να μπούμε στη θέση των άλλων και να βιώσουμε έμμεσα ό,τι δεν έχουμε βιώσει άμεσα.» Έτσι, αφού οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα όσα συμβαίνουν γύρω τους και τα επεξεργάζονται με τη συνείδηση και τη φαντασία τους, στη συνέχεια τα δημοσιοποιούν και τα μοιράζονται με το κοινό μέσω των έργων τέχνης τους, όπου τα αποτυπώνουν με το δικό τους τρόπο.

Μεθοδολογία υλοποίησης και χρονική εξέλιξη της δράσης

Έχοντας εξασφαλίσει τη σύμφωνη γνώμη και τη συμπαράσταση των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών, προχωρήσαμε σε σειρά ομιλιών και συζητήσεων, προκειμένου οι μαθητές μας να γνωρίσουν και να κατανοήσουν το πρόβλημα σε όλες τις πτυχές του. Ενημερώθηκαν για την παιδική δουλειά, για το εμπόριο σαρκός, για το εμπόριο οργάνων, για τη σεξουαλική εκμετάλλευση, για την εργασία σε συνθήκες αιχμαλωσίας, πάντα με υλικό προσαρμοσμένο όσο το δυνατόν στην ηλικία τους. Από την αρχή δόθηκε έμφαση στους τρεις βασικούς άξονες της εμπορίας ανθρώπων: βία – έλεγχος – χρήμα. Συγκεκριμένα, πρόκειται για έλεγχο ανθρώπων, με χρήση βίας, προκειμένου ο διακινητής να κερδίσει τεράστια χρηματικά ποσά.



Εικόνα 1: Φωτογραφία από την έκθεση

Στο αρχικό στάδιο, διάρκειας περίπου ενός μηνός, οι μαθητές μετά από κάθε ομιλία και συζήτηση, χωρίζονταν σε ομάδες και έκαναν έρευνα για τα όσα είχαν συζητηθεί. Στη συνέχεια, παρουσίαζαν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους στην υπόλοιπη ομάδα και γινόταν περαιτέρω συζήτηση και ανατροφοδότηση. Τον δεύτερο μήνα, επεξεργάστηκαν τις πληροφορίες που είχαν συλλέξει και συνεχίστηκαν οι συζητήσεις και η ανατροφοδότηση. Τον τρίτο μήνα, υλοποιήθηκαν τα ατομικά και τα ομαδικά έργα τέχνης σχετικά με το θέμα. Τον τέταρτο μήνα, έγινε η επεξεργασία των έργων τέχνης από

το Καλλιτεχνικό Τμήμα της Αμερικανικής Πρεσβείας και από την Α.Π. “The No Project”. Τον πέμπτο μήνα, προετοιμάστηκε και υλοποιήθηκε η έκθεση των έργων στον εκθεσιακό χώρο «Βρυσάκι», στο Μοναστηράκι.



Εικόνα 2: Δημιουργία μαθητών (κολλάζ)

Όσο προχωρούσε η έρευνα και η ενημέρωση, οι μαθητές άρχισαν να συλλαμβάνουν ιδέες για το πώς ήθελαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους: έγραψαν σύντομες ιστορίες, ποιήματα και τραγούδια, μελοποίησαν τα τραγούδια τους, ζωγράρισαν, δημιούργησαν κολλάζ και τρισδιάστατα έργα τέχνης και έκαναν χορογραφίες. Η προοπτική της έκθεσης στο τέλος της δράσης λειτούργησε ως έναυσμα και ως πηγή ενέργειας, διότι μέσα από τα έργα, όλοι ήθελαν να μοιραστούν τα συναισθήματά τους και να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές της γνώσης που είχαν λάβει.



Εικόνα 3: Τρισδιάστατη δημιουργία μαθήτριας με τίτλο «Το κλουβί»

Καθ' ολη τη διάρκεια της δράσης, προέκυπταν διάφορα ερωτήματα, ή ακόμα και ειδήσεις, τις οποίες οι ευαισθητοποιημένοι πλέον μαθητές έφερναν προς συζήτηση και η έρευνα συνεχιζόταν.



Εικόνα 4: Μαθήτρια έγραψε, μελοποίησε και ερμήνευσε ζωντανά τραγούδι

Τελικά, στις 18 Απριλίου 2013, έγιναν τα εγκαίνια της έκθεσης με τίτλο “Step2Freedom” (Βήμα προς την Ελευθερία), στον εκθεσιακό χώρο στο Μοναστηράκι. Τα εγκαίνια έκανε ο τότε Αμερικανός Πρέσβυς στην Αθήνα. Παρευρέθηκαν επίσης, η ιδρύτρια της “The No Project”, σχολικοί σύμβουλοι, εκπαιδευτικοί, πλήθος γονέων/κηδεμόνων, και φυσικά, οι καλλιτέχνες μαθητές με πολλούς συμμαθητές, φίλους και συγγενείς τους. Η έκθεση έμεινε ανοικτή για το κοινό μέχρι τις 30 Απριλίου 2013 και είχε πολλούς επισκέπτες.



Εικόνα 5: Φωτογραφία από χορογραφία μαθητών/τριών (προβλήθηκε βιντεοσκοπημένη)

Συμπεράσματα

Παρά τις αρχικές αμφιβολίες και τους δισταγμούς λόγω του ευαίσθητου αντικειμένου, με την ολοκλήρωση της συνεργασίας όλοι οι εμπλεκόμενοι, μαθητές, διδάσκοντες, γονείς/κηδεμόνες και εξωτερικοί συνεργάτες δήλωσαν ικανοποίηση και ενθουσιασμό. Υπήρξε διάχυτη η αίσθηση ότι είχαμε κι εμείς συμβάλλει με τον τρόπο μας σε ένα πολύ σημαντικό σκοπό. Πολλοί γονείς/κηδεμόνες τόνισαν πόσο τους ανακούφιζε η αίσθηση ότι τα παιδιά τους ήταν πλέον ενημερωμένα και είχαν άποψη για ένα τόσο σοβαρό,

σύγχρονο πρόβλημα.

Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εξασκήσουν πολλαπλές δεξιότητες, στην αγγλική γλώσσα, σε αυθεντικό περιβάλλον, με κάλυψη όλων των μαθησιακών στυλ αφού ενεργοποιήθηκαν όλες οι αισθήσεις τους. Κλήθηκαν να εξερευνήσουν, να αναπτύξουν πρωτοβουλίες, κριτική σκέψη και αυτονομία, συνεργάστηκαν τόσο με τους συμμαθητές τους όσο και με τους εξωτερικούς συνεργάτες, ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση των πιο αδύνατων μέσα από τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους, ανέπτυξαν δεξιότητες λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων και εύρεσης κοινώς αποδεκτών λύσεων, διεύρυναν τις γνώσεις τους, ανοίχτηκαν στην κοινωνία και ανταποκρίθηκαν στις ανάγκες πραγματικών ακροατηρίων. Και φυσικά, τόσο οι ίδιοι οι μαθητές που έλαβαν μέρος στη δράση, όσο και όσοι ενημερώθηκαν στη συνέχεια από αυτούς, είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένες επικίνδυνες καταστάσεις με περισσότερη ασφάλεια, καθώς και να συνεχίσουν την αλυσίδα της ενημέρωσης σε ακόμη περισσότερα άτομα.

Βιβλιογραφία

- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας στο Ενιαίο Λύκειο. (1999). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*. (Τεύχος 2ο, Αρ. Φύλλου 1868, Αρ. Γ2/3994). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Anderson, J. (1990). *Cognitive psychology and its implications* (3rd ed.). New York, NY: W.H. Freeman.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL: Open Court Press.
- Brinton, D., Snow, M. & Wesche, M. (1989). *Content-based second language instruction*. New York, NY: Newbury House.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Carter, G. & Thomas, H. (1986). Dear Brown Eyes: Experiential learning in a project-orientated approach. *ELT Journal*, 40(3), 196-204.
- d' Hainaut, L. (1986). *Interdisciplinarity In General Education*. UNESCO: Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.

- Goodman, S. (2003). *Teaching Youth Media: A Critical Guide to Literacy, Video Production, and Social Change*. New York, NY: Teachers College Press.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (1997). Content-based instruction: Research foundations. In M. A. Snow & D. M. Brinton (Eds), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (pp. 5-21). New York, NY: Longman.
- Henry, J. (1994). *Teaching through projects*. London: Kogan Page Limited.
- Jacobs, H. H. (Ed.) (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: ASCD.
- Met. M. (1999). *Content-based instruction: Defining terms, making decisions*. (NFLC Reports). Washington, DC: The National Foreign Language Center.
- National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, and Institute of Medicine. (2005). *Facilitating Interdisciplinary Research*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stoller, F. L. (2002). *Content-Based Instruction: A Shell for Language Teaching or a Framework for Strategic Language and Content Learning?* Keynote presented at the annual meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Salt Lake City, UT.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

**Ένα ενδιαφέρον παράδειγμα για τον γραμματισμό στο σχολείο
Το πρόγραμμα Newspapers In Education - NIE (=Εφημερίδες στην εκπαίδευση)**

Οικονόμου Κωνσταντίνος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 και Π.Ε.70, ΜΑ, ΜΕδ
kooikonomo@sch.gr

Περίληψη

Πολλοί και ποικίλοι είναι οι λόγοι και οι τρόποι που η μελέτη εφημερίδων στο σχολείο μπορεί ως συντονισμένη και καλά οργανωμένη δράση να συμβάλλει στην επίτευξη του γραμματισμού των μαθητών. Σε πολλές χώρες υλοποιούνται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα αφοσιωμένα στην πρακτική αυτή, η οποία φαίνεται να ανάγεται σε μια παλαιότερη εκπαιδευτική παράδοση των ΗΠΑ, το πρόγραμμα Newspapers in Education (NIE), μια παραδειγματική περίπτωση εκπαιδευτικής ένταξης και αξιοποίησης των εφημερίδων με τεκμηριωμένη την άσκηση θετικής επίδρασης στους μαθητές. Στην παρούσα εργασία γίνεται μια συνοπτική και περιεκτική παρουσίαση των καταβολών, των χαρακτηριστικών και των αποτελεσμάτων του προγράμματος NIE, σκόπιμη λόγω του αυξημένου ενδιαφέροντος που εμφανίστηκε τελευταία και στην χώρα μας για τον κριτικό γραμματισμό των μαθητών. Σκόπιμος επίσης κρίθηκε και ο παραλληλισμός του NIE με αντίστοιχα στοιχεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συγκειμένου και η κατάθεση απόψεων για την προοπτική καθιέρωσης ενός ανάλογου ελληνικού προγράμματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Newspaper in education (NIE), εφημερίδα και εκπαίδευση, γραμματισμός, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, Μέσα.

Εισαγωγή

Στο ερώτημα εάν η εφημερίδα πρέπει και μπορεί να αξιοποιηθεί στην διδασκαλία και στην μάθηση σε περιβάλλον σχολείου αρκετοί είναι, κατά την γνώμη μας, οι εκπαιδευτικοί που θα απαντήσουν με αμφιβολία και θα εκφράσουν επιφυλάξεις, αλλά και προβληματισμό για τους τρόπους αξιοποίησης. Βέβαια, μονογραφίες και βοηθήματα όπως της Lamb (1985), καθώς και επισκοπήσεις όπως π.χ. των Wood & Nicholson (2005), μπορούν να μας πείσουν και για την ορθότητα της επιλογής και για τα οφέλη, καθώς και για την ποικιλία των τρόπων αξιοποίησης, οι οποίοι συνοψίζονται σε δύο μορφές.

Από τη μια, η εφημερίδα είναι δυνατό να αξιοποιηθεί ως μέσο και πόρος για την επίτευξη ενός γενικού σκοπού: της διεξαγωγής των μαθημάτων και της εξυπηρέτησης μερικών διδακτικών και μαθησιακών στόχων. Στην περίπτωση αυτή η εφημερίδα είναι πηγή-απόθεμα κειμένων και άλλων υλικών που χρησιμοποιούνται στο σχολείο με ποικίλους τρόπους και στόχους, όπως: κατανόηση και ερμηνεία κειμένων και φωτογραφιών, αφορμές και ερεθίσματα για προβληματισμό, αναστοχασμό και συζήτηση, παρακολούθηση γλωσσικών φαινομένων και κειμενικών δομών, εκκίνηση για παραγωγή γραπτού λόγου, πηγή άντλησης πληροφοριών για πολιτικά, κοινωνικά, επιστημονικά

και πολιτισμικά φαινόμενα και θέματα, «πραγματική» τεκμηρίωση δεδομένων και πληροφοριών κ.ο.κ. Η άλλη περίπτωση είναι να αντιμετωπίζουμε την ίδια την εφημερίδα -ως μια ολότητα και ως συγκεκριμένο λόγο (discourse)- ως σκοπό και αντικείμενο (είτε της γλωσσικής είτε διαθεματικής) διδασκαλίας. Στην πρώτη περίπτωση η εφημερίδα είναι περισσότερο μέσο, ενώ στην δεύτερη περισσότερο στόχος.

Η επίτευξη της σύγχρονης εκδοχής του γραμματισμού (πολυγραμματισμός, ανάπτυξη κριτικής ικανότητας, επικοινωνιακή επάρκεια, Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Επικοινωνίας, βλ. Fairclough, 1995), που αποτελεί δημοφιλές εκπαιδευτικό και μορφωτικό ζητούμενο σήμερα, όπως υποδεικνύει, τουλάχιστον, το εξαιρετικό curriculum της UNESCO (2011, και στα ελληνικά), είναι κοινός παρονομαστής και στις δύο περιπτώσεις, αλλά πολύ ευκρινέστερος στην δεύτερη. Δεν εκπλήσσει, λοιπόν, το γεγονός ότι σε εγχειρίδιο με θέμα τον γραμματισμό περιλαμβάνεται ειδικό κεφάλαιο αφιερωμένο στον ρόλο των -έντυπων και ηλεκτρονικών- εφημερίδων (Flood, Heath & Lapp, 2005). Ως λογικό επακόλουθο και των δύο πρακτικών, που κινούνται στο επίπεδο της κατανόησης, μπορεί, περαιτέρω, να θεωρηθεί η δημιουργία εντύπου –συμβατικού ή ηλεκτρονικού- από τους μαθητές, διαδικασία που κινείται πλέον στο επίπεδο της παραγωγής λόγου. Δεν χωράει, πάντως, αμφιβολία ότι οι δύο αυτές πρακτικές αποτελούν ιδεοτυπικές μορφές, οι οποίες συνδέονται και, ιδιαίτερα στην πράξη, διαπλέκονται μεταξύ τους.

Και στις δύο περιπτώσεις πρόκειται για πρακτικές με σημαίνουσα παρουσία σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως δείχνει μια πρόσφατη πανοραμική μελέτη που αναφέρεται σε χώρες της ΕΕ (ENPA, 2013). Αν και συνοπτική και με περιγραφικό χαρακτήρα, η μελέτη αυτή καθιστά σαφές ότι, ανεξάρτητα από την όποια εγκάρσια εφαρμογή και διάχυσή τους στο πρόγραμμα σπουδών, στις χώρες αυτές οι δύο πρακτικές «συμβάλλουν» σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με θέμα «εφημερίδα στην εκπαίδευση» και ότι η υλοποίηση του προγράμματος αυτού έχει τον χαρακτήρα εκπαιδευτικής τάσης ή ρεύματος. Όπως επιπλέον διαπιστώσαμε, η εκπαιδευτική αυτή τάση έλκει την καταγωγή της από το πρόγραμμα *Newspapers in Education*, γνωστό ως NIE, που αποτελεί παλαιότατη και ισχυρή παράδοση στις ΗΠΑ. Μελετώντας τις πηγές δεν θα διστάσαμε να κάνουμε την εκτίμηση ότι με την πάροδο των ετών το NIE έχει εξελιχθεί σε μια «κανονική» μεθοδολογία για τον γραμματισμό, στην ευρύτερη δυνατή έννοιά του, στο σχολείο. Εκτός από «αυτόνομο» μοντέλο γραμματισμού, το NIE των ΗΠΑ μπορεί, κατά την άποψή μας, να θεωρηθεί το κατεξοχήν εγχείρημα εκπαιδευτικής αξιοποίησης εφημερίδων. Ειδικά προκειμένου για τις ΗΠΑ, φαίνεται πως, όταν κανείς κάνει λόγο για την αξιοποίηση των εφημερίδων στην εκπαίδευση, ουσιαστικά αναφέρεται στο πρόγραμμα NIE, και ότι, αντιστρόφως, το πρόγραμμα NIE συνιστά το ιδανικό και «απόλυτο» πλαίσιο ένταξης της εφημερίδας στο σχολείο. Το NIE, λοιπόν, που έχει τεθεί στην υπηρεσία του γραμματισμού των μαθητών και τελεί σε πλήρη εναρμόνιση με τα αναλυτικά προγράμματα των ΗΠΑ, λαμβάνει, κατά την γνώμη μας, πρωτοτυπική μορφή και αποτελεί παραδειγματική περίπτωση εκπαιδευτικής ένταξης και αξιοποίησης των εφημερίδων. Σήμερα γίνεται πλέον λόγος για γραμματισμό στα μέσα διακίνησης πληροφορίας και η εφημερίδα, διαθέτοντας πλέον και ηλεκτρονική μορφή, είναι αναμφισβήτητα ο κατεξοχήν «εκπρόσωπος». Μεγάλος αριθμός παλαιότερων και

νεότερων ερευνών έδειξαν ότι το NIE έχει θετική επίδραση και ικανοποιεί την ανάγκη για εγγραμματισμό των μαθητών (Wood & Nicholson, 2005).

Θεωρήσαμε, λοιπόν, σκόπιμο να προσφέρουμε, με βάση τις πλούσιες διαθέσιμες πηγές, μια συνοπτική και περιεκτική παρουσίαση του προγράμματος αυτού, με αναφορά στην ιστορία, στην στοχοθεσία, στην εφαρμογή και στην αποτελεσματικότητά του. Αν και το NIE, όπως θα επισημάνουμε, δεν είναι δραστηριότητα που εφαρμόζεται παντού πανομοιότυπα, παρόλ' αυτά διέπεται από σταθερά και κοινά χαρακτηριστικά και μπορεί να παρουσιαστεί ως σαφώς περιγεγραμμένη δράση με συγκεκριμένους στόχους, τρόπους υλοποίησης και αποτελέσματα. Η παρουσίαση κρίνεται χρήσιμη, επειδή και στην χώρα μας ακούμε τελευταία ολοένα και περισσότερο για τον κοινωνικό-κριτικό γραμματισμό των μαθητών ως βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης – αυτό απηχείται στα λεγόμενα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών 2011- και είναι, επομένως, καλό να δούμε πρακτικές που εξυπηρετούν τον σκοπό αυτό. Αφού ολοκληρωθεί, λοιπόν, η παρουσίαση του NIE, θα το συσχετίσουμε με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ως πηγές της οποίας θα χρησιμοποιήσουμε τα αναλυτικά και οποιαδήποτε άλλα προγράμματα, καθώς και τα εν χρήσει διδακτικά εγχειρίδια, όπως και πληροφορίες από το δίκτυο, απέναντι στο οποίο οφείλουμε να είμαστε επιφυλακτικοί, καθώς είναι πιθανό πολλά από όσα γίνονται στα σχολεία να μην δημοσιοποιούνται. Στόχος είναι εντοπίσουμε σημεία ή ενδείξεις που θυμίζουν το NIE και, επομένως, τα περιθώρια και τις προοπτικές για την ανάληψη και εδώ μιας τέτοιας ολοκληρωμένης και χρήσιμης πρωτοβουλίας.

Newspaper in Education-Εφημερίδες στην εκπαίδευση

Το πρόγραμμα NIE αποτελεί, σε γενικές γραμμές, κοινό εγχείρημα εφημερίδων και σχολείων, που αποσκοπεί στην προώθηση της χρήσης των εφημερίδων ως εκπαιδευτικών πόρων μέσα στην τάξη. Η βασική υπόθεση και φιλοσοφία του προγράμματος είναι ότι η χρήση της εφημερίδας ως διδακτικού εργαλείου θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συσχετίζουν άμεσα όσα διδάσκουν με τον πραγματικό κόσμο, στον οποίο ζουν οι μαθητές.

Σύμφωνα με ιστορικές επισκοπήσεις (Gardner & Sullivan, 2004, Abbott, 2005), η χρήση της εφημερίδας στις σχολικές τάξεις μπορεί να θεωρηθεί στις ΗΠΑ ότι έχει ιστορία δύο αιώνων, αφού γίνεται λόγος γι' αυτή σε φύλλο της εφημερίδας *Portland Eastern Herald of Maine* της 8^{ης} Ιουνίου 1795, όπου αναφέρεται ότι οι εφημερίδες είναι «γεμάτα και φτηνά στην τιμή βιβλία». Απηχώντας ιδέες του Διαφωτισμού και προοικονομώντας σημερινές αντιλήψεις, το κείμενο αυτό επεσήμαινε ότι η εφημερίδα βελτιώνει την αναγνωστική ικανότητα και κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, ενισχύει την ποικιλία στο ύφος και το περιεχόμενο του λόγου και φέρνει σε επαφή τον αναγνώστη με σύγχρονες ιδέες, πρακτικές και τάσεις. «Αν προωθήσετε τις εφημερίδες, θα προωθήσετε την μάθηση κι αν προωθήσετε την μάθηση, θα εξασφαλίσετε τις ελευθερίες των επομένων γενεών», αναφέρει χαρακτηριστικά το άρθρο, τονίζοντας την αξία της εφημερίδας στη δημοκρατική κοινωνία. Στα 1912 στο βιβλίο της *Practical Selections*

from *Twenty Years of Normal Instructor and Primary Plans* η Grace Foxe συμβούλευε τους εκπαιδευτικούς να αφιερώνουν 15 λεπτά κάθε μέρα στην συζήτηση των ειδήσεων μέσα στην τάξη «μια πρακτική ιδιαίτερα ωφέλιμη για τους νέους». Οι τίτλοι βιβλίων που κυκλοφόρησαν στα επόμενα χρόνια *Current Events Instruction* (1929) και *The Newspaper in the Classroom* (1939) είναι ενδεικτικοί για την τάση εκείνη που υποστήριζε την αλλαγή της έμφασης του σχολικού προγράμματος από το παλιό στο νέο, δηλαδή στα τρέχοντα γεγονότα του κόσμου μέσα στον οποίο πρόκειται να ζήσουν τα παιδιά, ενώ στο ωρολόγιο πρόγραμμα η μελέτη εφημερίδας έγινε μάθημα με τον πολύ χαρακτηριστικό τίτλο “Living Textbook Program” (Gardner & Sullivan, 2004). Στα 1932 η Iphigene Sulzberger, σύζυγος του εκδότη των *New York Times*, εισήγαγε το πρώτο παράδειγμα του προγράμματος NIE. Απαντώντας σε αίτημα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την Νέα Υόρκη, που ήθελαν να χρησιμοποιήσουν την εφημερίδα για να διδάξουν την επικαιρότητα και τις κοινωνικές σπουδές η Sulzberger έπεισε τους *Times* να ξεκινήσουν ένα σύστημα διανομής εφημερίδων στη Νέα Υόρκη. Ενδεικτικά για το πνεύμα της προσπάθειας ήταν όσα είχε γράψει η Sulzberger: «Οι *New York Times* ανέκαθεν έχουν ενδιαφερθεί βαθύτατα για την εκπαίδευση και το ενδιαφέρον αυτό οφείλεται στην πεποίθηση ότι μόνο ένα ενημερωμένο και σκεπτόμενο κοινό μπορεί να διατηρήσει την ελεύθερη δημοκρατία. Οι *New York Times* παρέχουν καθημερινά στους αναγνώστες πλήρη και χωρίς προκαταλήψεις κάλυψη των ειδήσεων, αλλά οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εξασκήσουν τους νέους αναγνώστες να αντιλαμβάνονται και να αξιολογούν ό,τι βρίσκουν στις στήλες των εφημερίδων» (Abbott, 2005). Σημαντική για την ανάπτυξη του προγράμματος κατά τις επόμενες δεκαετίες υπήρξε η δραστηριότητα του Haefner, καθηγητή του University of Iowa, ο οποίος χαρακτηριστικά έλεγε ότι εάν υπάρχει η βούληση για λύση των εντάσεων και συγκρούσεων που επιφυλάσσει σε μια ανοικτή και πλουραλιστική κοινωνία, τότε είναι κρίσιμη η διάχυση πληροφοριών και γνώσεων επάνω στα προβλήματα της ελεύθερης κοινωνίας. Υπήρχε, λοιπόν, η άποψη ότι το πρόγραμμα NIE συνέβαλλε στην ανάπτυξη ενημερωμένων και αφοσιωμένων πολιτών και έδινε στους μαθητές την δυνατότητα να γεφυρώσουν το κενό ανάμεσα στον «κόσμο του σχολείου» και στον περίπλοκο πραγματικό κόσμο. Στα μέσα, λοιπόν, του 20^{ου} αι. οι εφημερίδες εισέρχονταν κανονικά και επίσημα στις τάξεις των σχολείων, ενώ ήταν και ερευνητική διαπίστωση της εποχής ότι στα σχολεία που χρησιμοποιούταν η εφημερίδα, και η αντίστοιχη μεθοδολογία, υπήρχε εντονότερο ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών και αναπτύσσονταν πλούσιες συζητήσεις (Gardner & Sullivan, 2004). Στις δεκαετίες του 1960 και του 1970 αναπτύχθηκε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες του αναλφαριθμητισμού, το οποίο συνδυάστηκε με το ενδιαφέρον που εκδήλωσαν ερευνητές, φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικοί για την ανάγνωση των εφημερίδων στο σχολείο ως μέσο προώθησης της φιλαναγνωσίας. Στη δεκαετία του 1980 οι γνωστικοί ψυχολόγοι και οι γλωσσολόγοι άρχισαν να μελετούν το κείμενο των εφημερίδων υπό το φως, αντίστοιχα, των θεωριών των σχημάτων και της ανάλυσης λόγου. Στοιχεία για την χρήση εφημερίδων στις αρχές του ‘90 ανέφεραν ότι γινόταν χρήση άνω των 750 τίτλων σε διάφορα προγράμματα και ότι επωφελούνταν 2.000.000 μαθητές και 62.000 εκπαιδευτικοί σε 23.000 σχολεία. Στη δεκαετία του 1990, λοιπόν, το πρόγραμμα ήταν οικεία πρακτική στις ΗΠΑ, αν και στο εκάστοτε σχολικό περιβάλλον εφαρμοζόταν

κατά τρόπο μοναδικό, και προβλεπόταν ότι στην αρχή της νέας χιλιετίας θα εντεινόταν ακόμη περισσότερο (Abbott, 2005).

Όπως αναφέρθηκε, το NIE είναι κοινό εγχείρημα στο οποίο μετέχουν αφενός οι δημοσιογραφικοί οργανισμοί και αφετέρου τα σχολεία, δηλαδή σύλλογοι διδασκόντων και μαθητές. Καθώς αυτοί είναι οι κύριοι φορείς που πρέπει να δραστηριοποιηθούν, είναι αναμενόμενο για τις Εφημερίδες να καταπιάνονται με έντονο ενδιαφέρον με τα εκπαιδευτικά προγράμματα NIE. Όπως είναι αναμενόμενο, σημαντική, ως εκ τούτου, είναι η δραστηριότητα που έχει αναλάβει το American Press Institute, μη κερδοσκοπικός οργανισμός, ο οποίος απορρόφησε την τέως Newspaper Association of America Foundation εκπροσωπώντας τους δημοσιογραφικούς οργανισμούς και προσφέρει κεντρική καθοδήγηση για το πρόγραμμα NIE τόσο σε αυτούς όσο και στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς. Το API διαθέτει για χρήση προς τους ενδιαφερόμενους πληθώρα υλικών που έχει είτε παραγάγει είτε διασκευάσει (βλ. κατάλογο στην ιστοσελίδα <https://www.americanpressinstitute.org/youth-news-literacy/resources/news-literacy-curriculum/>). Στα υλικά αυτά περιλαμβάνεται κατ' αρχάς βασικός οδηγός υλοποίησης του προγράμματος, ο οποίος παραθέτει μια «τρισδιάστατη» στοχοθεσία - λίστα προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από την χρήση της εφημερίδας που αναλύονται σε σχέση με τα σχολεία, με την ίδια την εφημερίδα και με την κοινότητα. Προκειμένου, λοιπόν, για τα σχολεία, χάρη στην υλοποίηση του προγράμματος NIE: οξύνονται οι διανοητικές δεξιότητες των μαθητών, αυξάνεται το ενδιαφέρον και το κίνητρό τους μέσω της μελέτης θεμάτων της πραγματικότητας, οι μαθητές προετοιμάζονται, ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες μέσα στην δημοκρατικά κυβερνώμενη κοινωνία, αυξάνεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για νέες διδακτικές τεχνικές, τα σχολεία εντάσσονται στη ζωή της κοινωνίας στην οποία ανήκουν κλπ. Προκειμένου για τις εφημερίδες: δημιουργούνται αναγνώστες εφημερίδων σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική, βελτιώνονται οι κοινωνικές σχέσεις μέσα στην δημόσια σφαίρα και στην τοπική κοινωνία, προωθείται η αύξηση της κυκλοφορίας τους κ.ο.κ. Προκειμένου για την κοινωνία: ενισχύεται η ποιότητα της συμμετοχής των πολιτών στα σχολεία και στην τοπική αυτοδιοίκηση μέσω της αμοιβαίας κατανόησης δημοσιογράφων, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, οι μαθητές γίνονται πολίτες με ενδιαφέρον και ενεργητική διάθεση, εμπεδώνεται ο ρόλος της εφημερίδας ως εργαλείου διά βίου μάθησης κλπ. (Abbott, 2005).

Το πρόγραμμα έχει τρεις βασικούς τομείς εφαρμογής: α) τον γραμματισμό και την απόκτηση αναγνωστικών δεξιοτήτων στα μέσα, β) τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες και γ) την πολιτική αγωγή και τις κοινωνικές επιστήμες. Από τους τομείς αυτούς οι δύο τελευταίοι είναι και σαφώς διακριτά γνωστικά πεδία στην εκπαίδευση. Όπως είναι ευνόητο, οι επιδιώξεις και των τριών τομέων, μολονότι διακριτές, έχουν κοινό παρονομαστή: την εφημερίδα και τον κριτικό γραμματισμό. Ο πρώτος τομέας απορροφά ποσοτικά και ποιοτικά την μερίδα του λέοντος των δραστηριοτήτων, των ερευνών και των υλικών του NIE, όπως θα συμπεράναμε από την σχετική δράση του API, του οργανισμού με τον πλέον καθοριστικό ρόλο στο πρόγραμμα. Βέβαια, και όσον αφορά το δεύτερο πεδίο έχουν συγκροτηθεί ειδικοί οδηγοί και πακέτα σχεδίων

διδασκαλίας που αξιοποιούν την προσφορά των εφημερίδων στην διαδικασία της κατάρκτησης των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών (π.χ. NAAF, χ.χ.), ενώ ανάλογα εκπαιδευτικά υλικά υπάρχουν και για τις κοινωνικές επιστήμες, όπου θεματοποιούνται διάφορα ζητήματα όπως π.χ. οι ατομικές ελευθερίες και τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι διαφορές μεταξύ των κοινοτήτων, η επίδραση της γεωγραφίας στις οικονομίες και στους τρόπους ζωής των ανθρώπων κ.ά. Αλλά το μεγαλύτερο ενδιαφέρον έχει δειχθεί για τον τομέα που ασχολείται με το ερώτημα πώς θα μάθουμε τους μαθητές να διαβάζουν την εφημερίδα ή, μάλλον, πώς θα διδάξουμε τους μαθητές να διαβάζουν όσο το δυνατό καλύτερα και με το μεγαλύτερο δυνατό όφελος για τους ίδιους την εφημερίδα. Το πρόγραμμα NIE συστήνει οι μαθητές να καταπιαστούν συστηματικά με το ερώτημα αυτό πρώτα και στη συνέχεια, προαιρετικά, να προχωρήσουν στην εξάσκηση στην δημοσιογραφία, μαθαίνοντας πώς να συγγράφουν άρθρα, να κάνουν έρευνα και να συγκροτούν φύλλα εφημερίδας. Περίοπτη θέση κατέχει πολυσέλιδο πρόγραμμα και πακέτο μαθημάτων (NAAF, χ.χ. και API, χ.χ.), δομημένο σε τρεις ενότητες, από τις οποίες η πρώτη εστιάζει στον γραμματισμό στα μέσα με προεξάρχον είδος την εφημερίδα, η δεύτερη στην τέχνη της δημοσιογραφίας και η τρίτη στην παραγωγή εφημερίδας. Υπάρχουν επίσης οδηγοί που καθοδηγούν βήμα-βήμα τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στην δημιουργία μιας εφημερίδας (Post-News Educational Services, χ.χ. και NAAF, 2006). Άλλα εγχειρίδια μούν τους μαθητές στην πρακτική δημοσιογραφία και στις προϋποθέσεις της, ενώ υπάρχει και πακέτο που συνδυάζει όλα τα παραπάνω (NAAF, χ.χ. c). Τέλος, ιδιαίτερη προσοχή έχει δοθεί και στην «επικαιροποίηση» του NIE, ενός τόσο παραδοσιακού προγράμματος, με το φίλτρο των ΤΠΕ, δεδομένου και ότι οι εφημερίδες έχουν αποκτήσει πλέον κατά κανόνα και επιπρόσθετη μορφή, την ηλεκτρονική, που θεωρείται βασικό μέσο και βασικός στόχος της διδακτικής ένταξης των ΤΠΕ, αλλά και της εφημερίδας (NAAF, 2007). Αν, τώρα, απομακρυνθούμε από το API, που λειτουργεί, όπως έγινε αντιληπτό, για το NIE ως φορέας-ομπρέλα και ως βασικός εισηγητής υλικών, τα οποία, βέβαια, είναι πολύ εύπλαστα και διαφοροποιήσιμα στην εκπαιδευτική πράξη, θα διαπιστώσουμε ότι και πολλές μεγάλες και μικρές αμερικάνικες εφημερίδες είτε ομοσπονδιακές είτε πολιτειακές, που έχουν εμπλακεί και εμπλέκονται στο πρόγραμμα, έχουν εκπονήσει εγχειρίδια, τα οποία είναι αναρτημένα στους ιστοτόπους τους ή στις ειδικές για την εκπαίδευση ιστοσελίδες των ιστοτόπων και διατίθενται στους εκπαιδευτικούς (π.χ.: <http://nytimesnie.newspaperdirect.com/epaper/viewer.aspx>). Όπως έχει χαρακτηριστικά ειπωθεί, το πρόγραμμα Newspaper in Education δεν έχει ομοιόμορφη εφαρμογή (Wood & Nicholson, 2005). Κατ' αρχάς, δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και εναπόκειται στην διάθεση και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και του συλλόγου διδασκόντων να το εφαρμόσουν στο σχολείο τους, αλλά προφανώς αποτελεί συχνή φιλοδοξία της σχολικής ζωής. Το πρόγραμμα συνιστάται για όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ, βέβαια, προτείνονται διαφοροποιήσεις μεταξύ των τάξεων. Η διαδικασία της υλοποίησης είναι η εξής: το εκάστοτε σχολείο έρχεται σε επαφή με το σχετικό εκπαιδευτικό τμήμα μιας οποιασδήποτε εθνικής εμβέλειας ή τοπικής εφημερίδας, παρόλο που η σύσταση και τάση είναι η συνεργασία με τοπική εφημερίδα. Όπως γίνεται αντιληπτό, η υλοποίηση του προγράμματος έχει σημαντικές οικονομικές προϋποθέσεις, δεδομένου ότι η εφημερίδα ή οι εφημερίδες που θα χρησιμοποιηθούν στο μάθημα θα πρέπει να φτάνουν

δωρεάν στα χέρια των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Είναι εύκολο να καταλάβει κανείς ότι ο βασικός χορηγός της εκάστοτε υλοποίησης του προγράμματος στην πράξη είναι ο ίδιος ο δημοσιογραφικός οργανισμός, που καλύπτει τα διάφορα έξοδα. Εξάλλου, η υλοποίηση, γενικά, του προγράμματος, στην οποία συμπεριλαμβάνεται και η αξιολόγησή του, προϋποθέτει την καλή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, που στηρίζεται κυρίως στην παρακολούθηση εργαστηρίων, για την οποία λαμβάνεται επίσης μέριμνα και έχουν παραχθεί σημαντικά υλικά κατάρτισης. Η διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος μπορεί να ποικίλλει: εβδομάδα, μήνας, εξάμηνο, ενότητες κ.ο.κ. Η εφημερίδα ή οι εφημερίδες αποστέλλουν σε καθημερινή βάση τα φύλλα τους, για το διάστημα που έχει συμφωνηθεί, στους μαθητές. Όπως έχουμε ήδη κάνει λόγο, ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του ποικίλες μεθόδους και προσεγγίσεις για την χρήση εφημερίδας για να επιλέξει ανάλογα με ποικίλα κριτήρια, όπως η σύνθεση και το επίπεδο της τάξης, η ηλικία των μαθητών, οι γενικοί και ειδικοί στόχοι κ.ο.κ. Εξάλλου, σε ομοσπονδιακό επίπεδο είναι καθιερωμένος ως θεσμός και ο «εορτασμός» μιας εβδομάδας, συνήθως τον Μάρτιο, με την ονομασία News in Education Week. Τέτοια εβδομάδα έχει καθιερωθεί και αλλού, όπως π.χ. στην Γαλλία υπό την αιγίδα ειδικού τμήματος του Γαλλικού υπουργείου παιδείας (Le Centre de Liaison de l' Enseignement et des Médias d'Information, www.clemi.org) το οποίο έχει αναλάβει μεγάλο αριθμό εγχειριδίων και οδηγιών. Αντίστοιχες δράσεις υπάρχουν σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, όπως πληροφορούμαστε από την ειδική μελέτη (ENPA, 2013), στην οποία λείπει σχετικό άρθρο για την Ελλάδα, και σε άλλες χώρες, όπως π.χ. στον Καναδά (<http://www.newspaperscanada.ca/Programs/newspapers-education>) ή στη Νέα Ζηλανδία (<http://www.nieonline.co.nz/>) και αλλού.

Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '70 ξεκίνησε η εμπειρική μελέτη του αντίκτυπου του προγράμματος NIE. Συνοψίζοντας μεγάλο αριθμό ερευνών, οι Wood & Nicholson (2005) κατέληξαν σε συμπεράσματα που αποκαλύπτουν γενικά ευνοϊκή επίδραση της διδακτικής χρήσης εφημερίδων στο σχολείο: οι εφημερίδες είναι αξιολογικό και χρήσιμο διδακτικό εργαλείο, καθώς και χρήσιμο βοήθημα για να αποκτήσουν τόσο νέοι όσο και ενήλικοι δεξιότητες στον προφορικό και γραπτό λόγο. Ακόμη, η χρήση σε τακτική βάση των εφημερίδων στην τάξη βελτιώνει τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα και τις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών, καθώς η διδασκαλία στην χρήση της εφημερίδας βοηθάει τους μαθητές να μην δυσκολεύονται στην ανάγνωση της εφημερίδας. Επίσης, η χρήση εφημερίδων επιδρά βοηθητικά στην διάδραση στην τάξη, στα κίνητρα και στο ενδιαφέρον των μαθητών και στην συμπεριφορά τους. Επιπλέον, η χρήση εφημερίδων συμβάλλει στην αύξηση του ενδιαφέροντος και των γνώσεων των μαθητών σε ό,τι αφορά ζητήματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος και τρέχοντα θέματα και εμπλέκει τους μαθητές στην διαπραγμάτευση πολιτικών ερωτημάτων τοπικού και παγκόσμιου ενδιαφέροντος. Τέλος, η συμμετοχή σε προγράμματα NIE συσχετίζεται με την αύξηση της χρήσης εφημερίδων σε νεανικούς πληθυσμούς, ενώ το μακροπρόθεσμο όφελος φαίνεται ισχυρότερο για τις μειονότητες. Ο θετικός αυτός αντίκτυπος καταγράφηκε σε σχέση και με την πρωτοβάθμια και με την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όσον αφορά ειδικά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση εντοπίστηκε βελτίωση στην κατανόηση του γραπτού λόγου και στην απόκτηση λεξιλογίου. Μεγάλη έρευνα στην Σουηδία με αποκλειστική

χρήση εφημερίδας επί διετία έδειξε ότι η πειραματική ομάδα ξεπέρασε την ομάδα ελέγχου ως προς την ικανότητα στην ανάγνωση, αλλά και ως προς την ικανότητα σεβασμού των απόψεων των άλλων, ως προς την ανάπτυξη μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, ως προς την ικανότητα ακρόασης και ως προς την τάση για ανεξάρτητη ανάπτυξη της ανάγνωσης και της μάθησης. Άλλη ποιοτική έρευνα σε μεγάλο δείγμα ενηλίκων από μειονότητες (3000 συνεντεύξεις) έδειξε ότι η ανάγνωση της εφημερίδας ήταν συνήθεια που είχε αποκτηθεί με τη βοήθεια του σχολείου. Παρόμοια έρευνα σε μαύρους πληθυσμούς οδήγησε στο ίδιο συμπέρασμα με την επισήμανση ότι η χρήση της εφημερίδας στο σχολείο πρέπει να γίνεται οργανωμένα και προσεκτικά και να προκαλεί το ενδιαφέρον της τάξης. Αλλά και στο πεδίο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχες έρευνες κατέδειξαν την ωφέλεια που προκύπτει από τέτοιες χρήσεις της εφημερίδας στην αναγνωστική κατανόηση, στο λεξιλόγιο, στην γραφή, στην πολιτική αγωγή, στην ικανότητα ανάγνωσης της εφημερίδας κλπ. Ερευνητικά έχει καταγραφεί όφελος και για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως και για τους δίγλωσσους μαθητές (σύνοψη όλων αυτών στους Woods & Nicholson, 2005). Σημαντική, σε κάθε περίπτωση, φαίνεται να είναι η επισήμανση των ερευνητών ότι όσον αφορά την έκθεση των μαθητών στις εφημερίδες τον σπουδαιότερο ρόλο παίζει όχι η ποσότητα, δηλαδή η διάρκειά της, όσο η ποιότητα, δηλαδή ο τρόπος και ο βαθμός εμπάθυνας σε αυτή. Τέλος, ιδιαίτερη σημασία έχει δοθεί και στην σημασία της χρήσης των εφημερίδων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Fenholt, 1985, Unesco, 1998).

Συζήτηση και συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας τα πιο σημαντικά από όσα είδαμε για το πρόγραμμα ΝΙΕ επισημαίνουμε ότι:

- *Το πρόγραμμα ΝΙΕ, που είναι αφοσιωμένο στην χρήση της εφημερίδας στην εκπαίδευση, διεξάγεται σε εθνικό επίπεδο, αλλά χωρίς υποχρεωτικό χαρακτήρα, και θα πρέπει να εννοηθεί ως εργαλείο όχι γλωσσικής διδασκαλίας, αλλά διδασκαλίας γραμματισμού.*
- *Από την άποψη της διαδικασίας ή των σταδίων υλοποίησης το πρόγραμμα έχει δύο φάσεις, μία φάση κατανόησης, η οποία είναι άμεσος στόχος του προγράμματος και φάση υποχρεωτική, και μία φάση παραγωγής, η οποία στηρίζεται οπωσδήποτε στην πρώτη και ολοκληρώνει το όλο πρότζεκτ ως στάδιο εφαρμογής και εμπέδωσης, αλλά είναι προαιρετική.*
- *Ιδιαίτερα φιλόδοξη πρακτική στο πλαίσιο του ΝΙΕ είναι η ενασχόληση με την εφημερίδα ως ολοκληρωμένο εγχείρημα κριτικού γραμματισμού με προσδοκώμενο αποτέλεσμα να μνηθεί ο μαθητής στα άδυτα των εφημερίδων και να γίνει κριτικός αναγνώστης/θεατής του Τύπου και του δημοσιογραφικού λόγου και, με τον τρόπο αυτό, ολοκληρωμένος πολίτης. Η πρακτική αυτή δύναται, αλλά δεν είναι υποχρεωτικό, να συνδυάζεται με την πρακτική που αντιλαμβάνεται την εφημερίδα ως εργαλείο διδασκαλίας και εκκινεί από τα ξεχωριστά μαθήματα του σχολείου, πρακτική που είναι αμεσότερα και ευκολότερα υλοποιήσιμη.*

- *Η υλοποίηση του προγράμματος NIE είναι απαιτητική διαδικασία και προϋποθέτει κατάρτιση σε βάθος των εκπαιδευτικών στην θεωρία και στις τεχνικές της φιλοσοφίας του *Newspapers in Education*.*
- *Η υλοποίηση του NIE είναι μια σύνθετη προσέγγιση και απαιτεί καλό σχεδιασμό και οργάνωση. Η εφαρμογή του στην πράξη θα πρέπει να γίνει αντιληπτή ως επιμελημένη διαδικασία με αρχή, μέση και τέλος, με συγκεκριμένη ροή και με την τήρηση όλων των προϋποθέσεων που χαρακτηρίζουν την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων.*
- *Για την υλοποίηση του προγράμματος είναι απαραίτητη η ύπαρξη κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών.*
- *Έχουν καταγραφεί μόνο θετικά αποτελέσματα από την υλοποίηση του προγράμματος.*

Επισκοπώντας το ελληνικό συγκείμενο διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει, τουλάχιστον ως καταγεγραμμένη περίπτωση, συστηματική και καθοδηγημένη εντρύφηση των μαθητών της υποχρεωτικής και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σ' ό,τι ονομάζουμε ειδησεογραφία και στον κατεξοχήν φορέα της, δηλαδή στις εφημερίδες, με την μορφή που έχει στο πλαίσιο του NIE και παρόμοιων εγχειρημάτων σε άλλες χώρες, δηλαδή ως επίσημο πρόγραμμα εθνικού χαρακτήρα. Επίσης, δεν γνωρίζουμε την ύπαρξη κάποιου προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε αυτό το αντικείμενο. Η απουσία αυτή αφορά στο μακρο-επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και στο μεσο-επίπεδο (των σχολείων). Παράλληλα, δεν φαίνεται να έχει υπάρξει κάποια σχετική πρωτοβουλία από επιμορφωτικό τμήμα της ΕΣΗΕΑ ή της Ένωσης Ιδιοκτητών Εφημερίδων και άλλες παρεμφερών ενώσεων, σωματείων και συλλογικοτήτων, αντίστοιχου δηλαδή του American Press Institute.

Όσον αφορά τις δύο βασικές πρακτικές ως πραγματώσεις του πνεύματος του προγράμματος NIE το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα της πρώτης είναι η χρησιμοποίηση κειμένων από τον Τύπο, και ειδικότερα από τις εφημερίδες, στην διδασκαλία της γλώσσας και, πιο συγκεκριμένα, της γλωσσικής επικοινωνίας, η οποία ορίζεται πλέον ρητά ως αντικείμενο του γλωσσικού μαθήματος (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ, 2002). Η τάση αυτή είναι περισσότερο γνωστή ως χρήση αυθεντικών υλικών ή αυθεντικών κειμένων (βλ. π.χ. Παπαδοπούλου, 1996) και έχει μελετηθεί ως διαδικασία. Η χρήση αυθεντικών κειμένων είναι επίσης γνωστή σε σχέση με την διδασκαλία της δεύτερης και ξένης γλώσσας, αλλά είναι φυσικά δυνατή και σε άλλα μαθήματα και πλαίσια, όπου υπάρχει ανάγκη για αναφορά και επίκληση στην πραγματικότητα (Lamb, 1985). Στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, όχι μόνον αυτά του γλωσσικού μαθήματος, που είναι σε χρήση τα τελευταία χρόνια, συναντά κανείς πολλά κείμενα που έχουν ληφθεί από εφημερίδες και περιοδικά. Εξάλλου, εντοπίζουμε και «προγραμματική» προτροπή για χρήση τέτοιου είδους κειμένων, όπου η διδασκαλία και η μάθηση με κείμενα από εφημερίδες υπηρετεί την επιδίωξη να εγγραμματοστούν κριτικά οι μαθητές, ερχόμενοι σε επαφή με την μορφή και το περιεχόμενο «πραγματικών» κειμένων (Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσας, 2011). Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν ίχνη της τάσης, με πιο πρόσφατο επωφελημένο την γυμνασιακή βαθμίδα. Ένα ερώτημα, όμως, που προκύπτει είναι εάν όλα αυτά εξαντλούνται στα περιεχόμενα των εγχειριδίων, σε

όλα όσα δηλαδή έχει ήδη προτείνει και συστήσει για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική. Απ' όσο γνωρίζουμε δεν έχουν μελετηθεί στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών ούτε ό,τι γίνεται στην πράξη σε σχέση με τις εφημερίδες.

Με την δεύτερη πρακτική κινούμαστε στο πλαίσιο του στόχου να κατανοήσει ο μαθητής τι είναι Εφημερίδα και Τύπος, για να γίνει κριτικός αναγνώστης τους. Η εφημερίδα γίνεται σημείο εκκίνησης της διδασκαλίας και προσεγγίζεται ολιστικά ως –ο πιο παραδοσιακός και τυπικός- φορέας-εκφραστής ενός συγκεκριμένου και σαφώς διακριτού λόγου, του λόγου των Μέσων, με την στοχοθεσία, την οργάνωση και τις δομές του οποίου ο μαθητής θα πρέπει να εξοικειωθεί, προκειμένου να γίνει ισχυρός πολίτης. Αν αφήσουμε κατά μέρος όσα «θεωρητικά» περιέχουν τα προγράμματα σπουδών στις κοινωνικές επιστήμες για τα ΜΜΕ, ίχνη αυτής της τάσης θα εντοπίζαμε στο γλωσσικό εγχειρίδιο της Β' Γυμνασίου (ενότητα 6 «Παρακολουθώ, ενημερώνομαι και ψυχαγωγούμαι από διάφορες πηγές, ΜΜΕ, διαδίκτυο κτλ.») και, σαφέστερα, σε αυτό της Β' Λυκείου (ενότητα: Είδηση και σχόλιο). Δεν γνωρίζουμε, ωστόσο, εάν έχει ερευνητικά μελετηθεί ο βαθμός επίτευξης του γραμματισμού στον Τύπο των μαθητών με τους τρόπους αυτούς ή αν υπάρχουν οποιαδήποτε άλλα δεδομένα. Θυμόμαστε, βέβαια, ότι τα τελευταία χρόνια προτρέπονται οι μαθητές, στο πλαίσιο της παραγωγής λόγου, ακόμη και στις πανελλήνιες εξετάσεις, να γράφουν άρθρα για –συχνά ανύπαρκτη σχολική- εφημερίδα. Από όλα τα παραπάνω εκτιμούμε ότι υπάρχει μια σχολική εξοικείωση, αλλά ελάχιστη, κατά την γνώμη μας, των μαθητών με το φαινόμενο «εφημερίδα». Μια αξιοσημείωτη εξαίρεση που συναντούμε είναι στο πρόγραμμα σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας όπου γίνεται λόγος για εφαρμογή ενός ανεξάρτητου «γραμματισμού στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας» ο οποίος «συλλειτουργεί» με τους υπόλοιπους γραμματισμούς (ΥΠΔΒΜΘ, 2010).

Πάντως, πολύ οικεία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρακτική φαίνεται να είναι η έκδοση μαθητικής ή σχολικής εφημερίδας, η οποία μπορούμε να εικάσουμε ότι τα τελευταία χρόνια έχει ενταθεί, καθώς η ένταξη των ΤΠΕ διευκόλυναν την ηλεκτρονική της έκδοχή, η απλούστερη μορφή της οποίας είναι ένα ιστολόγιο. Ήδη τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2002) εδώ και αρκετά χρόνια συνιστούν την οργάνωση διαθεματικού σχεδίου εργασίας με τελικό προϊόν την έκδοση εφημερίδας, στη βάση προηγηθείσας ενασχόλησης με εφημερίδες. Εδώ μάλιστα βλέπουμε να έχει ενεργοποιηθεί και η ιδιωτική πρωτοβουλία, αφού η εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ οργανώνει εδώ και χρόνια διαγωνισμό μαθητικών εφημερίδων (<http://www.sch.gr/197-2010-04-14-13-26-49/2632-20-1-r>). Ωστόσο, δεν εντοπίσαμε, πλην κάποιων δημοσιογραφικού τύπου καλύψεων, σοβαρά ποσοτικά και ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα που να περιγράφουν την εφαρμογή και την αποτελεσματικότητα της παράδοσης έκδοσης σχολικών και μαθητικών εφημερίδων.

Όπως είδαμε, στα συστήματα άλλων χωρών η παραγωγή μαθητικής εφημερίδας προϋποθέτει την εξοικείωση, και μάλιστα ιδιαίτερα συστηματική, με την ίδια την εφημερίδα ως λόγο με περιεχόμενα, δομή και στόχους, που θεωρείται απαραίτητη συνθήκη για

την παραγωγή εφημερίδας σε επόμενο στάδιο. Αυτός είναι και ο λόγος που έχουν παραχθεί και προτείνονται προς χρήση τόσα πολλά εκπαιδευτικά υλικά, ελάχιστο δείγμα των οποίων αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα. Φυσικά, δεν μπορεί να αποκλειστεί η πιθανότητα να ακολουθείται και κατά την δημιουργία εφημερίδων στα ελληνικά σχολεία μια τέτοια διαδικασία, αλλά δεν γνωρίζουμε, ως τεκμήριο, την ύπαρξη σχετικού εκπαιδευτικού υλικού. Ας επαναλάβουμε, βέβαια, ότι το γεγονός ότι δεν εντοπίσαμε ή ότι δεν είναι διαθέσιμα τέτοια δεδομένα στο διαδίκτυο δεν συνεπάγεται ανυπαρξία προθέσεων και πρακτικών στο μικροεπίπεδο, δηλαδή στο επίπεδο τάξης και εκπαιδευτικού.

Ως καταληκτικό συμπέρασμα θα αναφέρουμε ότι, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στερείται ένα κεντρικά οργανωμένο πρόγραμμα αφιερωμένο στον γραμματισμό των μαθητών στον έντυπο Τύπο όπως είναι το ΝΙΕ, ο στόχος αυτός δεν μπορεί να εξυπηρετηθεί παρά μόνο με τους πιο πάνω τρόπους, δηλαδή με τα σχολικά εγχειρίδια και με τις πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών, που είναι μάλλον μεμονωμένες. Αυτές οι διαδικασίες δεν μπορούν, βέβαια, να υποτιμηθούν και κρύβουν πιθανόν μέσα τους υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό έργο, αλλά η έλλειψη συντονισμένου προγράμματος με ένα τόσο σπουδαίο αντικείμενο οδηγεί, κατά την άποψή μας, σε μερική, επιφανειακή και στοιχειώδη προσέγγιση του στόχου. Πιστεύουμε ακράδαντα ότι θα επιτυγχανόταν ευκολότερα ο γραμματισμός στην εφημερίδα, και ο γραμματισμός γενικότερα, μέσω της ύπαρξης ενός προγράμματος τύπου ΝΙΕ που θα κατευθυνόταν κεντρικά και θα είχε πανελλήνια εμβέλεια, αλλά θα επέτρεπε συγχρόνως την κάθε είδους διαφοροποίηση. Στην περίπτωση αυτή, οι εν σπέρματι υπάρχουσες πρωτοβουλίες θα αναπλαισιώνονταν σε ένα κοινό πλαίσιο και θα πρόσφεραν με την εμπειρία τους σημαντικές υπηρεσίες, ενώ και η δικτύωση των διαφόρων σχολικών ομάδων θα είχε προστιθέμενη αξία. Προϋπόθεση βέβαια είναι η προσεκτική και μελετημένη οργάνωση της εθνικής δράσης, την οποία θα συνοδεύσει η δημιουργία ποιοτικών παιδαγωγικών υλικών και εργαλείων, και η αξιολόγηση ως εκ των υψών ουκ άνευ στοιχείου.

Είναι πιθανό ότι η απόπειρα εισαγωγής ενός τέτοιου προγράμματος στο σχολείο προσκρούει σε επιφυλάξεις, ενστάσεις ή και προκαταλήψεις των ιθυνόντων της εκπαίδευσης, αλλά και των στελεχών και των εκπαιδευτικών λειτουργών. Έτσι, ενδέχεται να αντιμετωπιστεί αρνητικά και να απορριφθεί η «αμερικανική» ιδέα να έρχονται αντίτυπα διαφόρων εφημερίδων στην τάξη που θα χρησιμοποιούνται στην θέση ενός έγκριτου διδακτικού εγχειριδίου. Προφανώς, αυτό θα ερμηνευόταν ως πολιτικοποίηση των μαθητών και του σχολείου, ιδεολογική διακινδύνευση, χειραγώγηση μαθητών και εισβολή διαφόρων ειδών συμφερόντων, οικονομικών και πολιτικών, στο σχολείο. Οι απόψεις αυτές θα ανάγονταν με τη σειρά τους σε αντιλήψεις που τάσσονται υπέρ του συγκεντρωτισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα, παραβλέπουν την αξία της –οποιασδήποτε– αυτονομίας εντός του συστήματος και εκφράζουν την αρχή της ήσσοнос προσπάθειας. Όμως, υπάρχουν πολλές αντίθετες απόψεις, αλλά και δικλίδες ασφαλείας, που μπορούν να αποσοβήσουν αυτές τις ανησυχίες και τις επιφυλάξεις. Η ανάγκη για εντοίς πράγμασι κριτικό γραμματισμό των μαθητών, η ύπαρξη ποιοτικού οδηγού-εγχει-

ριδίου υλοποίησης του προγράμματος έπειτα από πιλοτικές εφαρμογές, η καλή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η αποδοχή της πολυφωνίας ως στάσης ζωής, που άλλωστε είναι και επίσημη αρχή, η πίστη στην αξία της σύγκρισης ως νοητικής δεξιότητας, που είναι σημαντική στην παράλληλη ανάγνωση εφημερίδων, και φυσικά η συζήτηση των ζητημάτων και των επιλογών από τον σύλλογο των εκπαιδευτικών, όλα αυτά είναι επαρκείς λόγοι διάλυσης των όποιων αμφιβολιών ότι η άφιξη αντιτύπων εφημερίδων στο σχολείο είναι κάτι «κακό».

Θεωρούμε, λοιπόν, σημαντική την εφαρμογή και στο ελληνικό συγκείμενο, έπειτα, βεβαίως, από τις αναγκαίες διασκευές και προσαρμογές, ενός «κανονικού» και «πλήρους» προγράμματος όπως το NIE, με πολύ συγκεκριμένη στόχευση. Σε κάθε περίπτωση, τίποτε δεν μπορεί να προβλεφθεί και να προοικονομηθεί, χωρίς πρώτα να δοκιμαστεί και να αξιολογηθεί. Μάλιστα, πιστεύουμε ότι, χάρη στην προϋπάρχουσα δράση, έχει προλειανθεί το έδαφος για την υλοποίηση ενός προγράμματος τύπου «Η εφημερίδα στην εκπαίδευση» και υπάρχουν όλες οι προϋποθέσεις και συνθήκες της επιτυχούς υλοποίησης, αρκεί να ληφθεί η ανάλογη απόφαση και να λάβει η ιδέα σάρκα και οστά. Πιστεύουμε, βέβαια, ότι το θέμα δεν έχει καλυφθεί στην εργασία αυτή και θα πρέπει -κάτι άλλωστε που βρισκόταν στις προθέσεις της- να πυροδοτηθεί μια συζήτηση με την συμμετοχή διαφόρων πλευρών και εμπλεκομένων όσον αφορά το υπόβαθρο, τις δυνατότητες, τις παραμέτρους και την υποδομή μιας ενδεχομένης εφαρμογής ενός προγράμματος τύπου NIE στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Βιβλιογραφία

- Abbott, J. (2005). *NIE: Getting Started A Guide for Newspaper In Education Programs*. Newspaper Association of America Foundation.
- API (χ.χ.). *Introductory News Literacy Adapted from High Five 2012: The Integrated Language Arts and Journalism Curriculum for Middle School Students*. An educational resource from the American Press Institute.
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2002). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- ENPA (2013). *What's your news? How newspapers and news media drive media literacy*. Brussels.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. London: Longman.
- Fenholt, J. (1985). *The newspaper: Your key to better living. Using the newspaper in adult education classes*. American Newspaper Publishers Association (ANPA) Foundation, Washington, DC.

- Flood, J., Heath, S. B & Lapp, D. (Eds.) (2005). *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and the visual arts*. Routledge, London and New York.
- Gardner, J. N. & Sullivan, B. L. (2004). The National Newspaper as a Tool for Educational Empowerment: Origins and Rationale. *The New York Times*.
- Lamb, J. (1985). *The complete newspaper resource book*. J. Weston Walch, Publisher, Portland, Maine.
- NAAF (2006). *Press ahead! A teacher's guide to creating student newspapers*. Newspaper Association of America Foundation.
- NAAF (2007). *Digital NIE. A Guide to Using E-editions With NIE Programs*. Newspaper Association of America Foundation.
- NAAF (2011). *First things first. Using the Newspaper to Teach the Five Freedoms of the First Amendment*. Newspaper Association of America Foundation.
- NAAF (χ.χ. a). *By the Numbers: Mathematical Connections in Newspapers for Middle-Grade Students*. Newspaper Association of America Foundation.
- NAAF (χ.χ. b). *High Five 2012: The integrated language arts and journalism curriculum*. Newspaper Association of America Foundation.
- NAAF (χ.χ. c). *N The news. A set of nine lesson plans, activities and assessments using the daily newspaper*. Newspaper Association of America Foundation.
- Παπαδοπούλου, Μ. (1996). Τα αυθεντικά κείμενα στη σχολική τάξη: μεθοδολογικές παρατηρήσεις. Στο Α. Τσοπάνογλου & Ν. Τρύφωνα - Αντωνοπούλου (επιμ.). *Η κοινωνιογλωσσολογική διάσταση στη διδασκαλία και εκμάθηση των ζωντανών γλωσσών. Πρακτικά του 11ου Διεθνούς Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Post-News (χ.χ.). *Creating a classroom newspaper*. Educational Services.
- Πρόγραμμα Σπουδών (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα.
- UNESCO (1998). *Newspapers in adult education: A sourcebook*. Paris.
- UNESCO (2011). *Media and Information Literacy Curriculum for Teachers* (επιμ. Grizzle, A. & Wilson, C.) (=Οδηγός Σπουδών των Εκπαιδευτικών Παιδεία στα Μέσα και την Πληροφορία).

Wood, K. D. & Nicholson, J. (2005). Newspapers and on-line text: essentials of the literacy environment. Στο: Flood, J., Heath, S. B. & Lapp, D. (Eds.) *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and the visual arts*. Routledge, London and New York.

ΥΠΔΒΜΘ (2010). *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. Αθήνα.

Ευαισθητοποίηση και Πρόληψη του Εκφοβισμού και της Βίας στο Σχολείο

Μαγουλιώτη Θεοδώρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.19

Μ.Δ.Ε. Ηλεκτρονικής και Μηχανικών Η/Υ

dmagoul@yahoo.gr

Έξαρχος Αθανάσιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.17.11,

exatha@gmail.com

Περίληψη

Προκειμένου να τονωθεί ακόμα περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Rogers, 1998), ειδικά των ενήλικων μαθητών που η πρωινή τους εργασία, αλλά συχνά οι οικογενειακές και οι προσωπικές τους υποχρεώσεις δεν τους δίνουν το περιθώριο εποικοδομητικής συνεισφοράς, αποφασίστηκε η παρούσα εκπαιδευτική δράση. Αφορμή αποτέλεσε η δυνατότητα διεξαγωγής ενδοσχολικών δράσεων (Ματσαγγούρας, 2011). Η δράση αφορά στο σχεδιασμό και την υλοποίηση ιστολογίου (blog), οι αναρτήσεις του οποίου πραγματοποιήθηκαν, συνοδευόμενες από κατάλληλες ετικέτες (tags) από τους 60 συμμετέχοντες μαθητές, ως επί το πλείστον ενήλικες, αφού όμως πρώτα τα υπό ανάρτηση άρθρα πριν δημοσιευτούν ελέγχθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές κατέγραψαν βιωματικά περιστατικά ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού, συχνά και μέσα από τη δημιουργική δραστηριότητα της ζωγραφικής, επίσης σχολίασαν τα αναρτημένα περιστατικά.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, βία, μαρτυρία, σχόλιο, ετικέτα.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί προϊόν ενδοσχολικής δράσης προγράμματος αγωγής υγείας, που υλοποιήθηκε με την πρωτοβουλία του εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Ιωαννίνων. Ένας από τους κύριους εκπαιδευτικούς άξονες του σχολείου είναι η ανάπτυξη της «κριτικής σκέψης» των μαθητών του (Κασσωτάκη, 2014). Στο πλαίσιο αυτό το σχολείο οργανώνει και υλοποιεί σειρά δράσεων καινοτομίας, αντισταθμιστικής και υποστηρικτικής αγωγής (ΙΕΠ, 2013), μεταξύ των οποίων είναι και το πρόγραμμα «**Ευαισθητοποίηση και Πρόληψη του Εκφοβισμού και της Βίας στο Σχολείο**» που δύο συνεχόμενες σχολικές χρονιές (σχολικά έτη 2013–2014, 2014–2015) το σχολείο έχει αναλάβει να διεκπεραιώσει. Η **φιλοσοφία** (πλαίσιο αναφοράς) του προγράμματος είναι:

- *Ας δούμε όλοι μαζί περιστατικά βίας που έχουμε βιώσει, έχουμε ακούσει ή έχουμε δει... Περιγράφουμε περιστατικά και διατυπώνουμε απόψεις (τι συνέβη, ποιος ευθύνεται, το περιστατικό πώς μπορούσε να έχει αποφευχθεί, τι στη συνέχεια θα μπορούσε να γίνει).*
- *Όλοι μαζί μπορούμε να συμβάλλουμε να μειωθούν τα ενδοσχολικά περιστατικά βίας και εκφοβισμού.*
- *Όλοι οι μαθητές είναι ισάξιοι, όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα ισοτιμίας και αποδοχής από καθηγητές και συμμαθητές.*
- *Εξάλλου καθηγητές και μαθητές είναι μια γερή ομάδα που στόχο έχει τη μάθηση σε*

κάθε επίπεδο.

Η **θεματολογία της δράσης** αφορά στην πρόληψη περιστατικών βίας. **Σκοπός** της είναι οι μαθητές να κατανοήσουν το φαινόμενο του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο, συνειδητοποιώντας το εύρος περιστατικών βίας και εκφοβισμού που συμβαίνουν στις σχολικές μονάδες και σχετικά να ευαισθητοποιηθούν. Επίσης, οι μαθητές που φέρουν μέσα τους ανάλογες εμπειρίες να τις μοιραστούν, ώστε να καταλαγιάσουν εσωτερικά βάρη που πιθανά συνεχίζουν να κουβαλούν, ακόμα και στην ενήλικη ζωή τους.

Στο πλαίσιο της εργασίας σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ιστολόγιο (blog) (<http://blogs.sch.gr/2epal-esp-ioann/>), οι αναρτήσεις του οποίου πραγματοποιήθηκαν, συνοδευόμενες από κατάλληλες ετικέτες (tags), από μικτή ομάδα 60 μαθητών (33 αγόρια, 27 κορίτσια) του σχολείου, ως επί το πλείστον ενηλίκων, αφού όμως πρώτα τα υπό ανάρτηση άρθρα πριν δημοσιευτούν ελέγχθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Οι συμμετέχοντες μαθητές επίσης σχολίασαν τα αναρτημένα περιστατικά ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού και συζήτησαν τρόπους αντιμετώπισης ή/και πρόληψης αυτών ή άλλων παρεμφερών περιστατικών. Τέλος, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες μαθητές να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από ζωγραφική, μετά το ανέβασμα κάποιας μαρτυρίας τους, ώστε να αποτυπωθεί ο συναισθηματικός τους φόρτος.

Πλαίσιο μεθοδολογίας και παιδαγωγικοί στόχοι της δράσης

Η **μεθοδολογία** υλοποίησης της δράσης αφορά:

- Αρχικά θα συναντηθούν ομάδες μαθητών για να συζητήσουν επί του θέματος, μέσω **(α)** παρουσίασης των στόχων και δράσεων του Υπουργείου Παιδείας και του Σχολικού Παρατηρητηρίου του Υπουργείου Παιδείας για την ευαισθητοποίηση και την πρόληψη του φαινομένου του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο (ΕΥΕ, 2013), **(β)** παρουσίασης συναφών εργασιών άλλων σχολείων, προβολής video και μαρτυριών άλλων μαθητών (Παππά, 2012).
- Θα διαμορφωθεί πρωτόκολλο συμφωνίας των ομάδων που θα δουλέψουν στο παρόν αντικείμενο, καθώς και πρωτόκολλο κανόνων του τρόπου εργασίας.
- Θα παρουσιαστούν ιστολόγια συγκεκριμένων θεμάτων, θα συζητηθούν με τους μαθητές τα πλεονεκτήματα των απόψεων σε ιστολόγιο και θα διαμορφωθούν σχέδια υλοποίησης και σύνταξης του ιστολογίου της δράσης.
- Θα σχεδιαστεί και θα υλοποιηθεί το ιστολόγιο στο σχολικό δίκτυο, με δυνατότητα σύνταξης του περιεχομένου του από τους συμμετέχοντες του προγράμματος.
- Θα παραχωρηθούν στους συμμετέχοντες μαθητές δικαιώματα συνεργάτη του blog.
- Στο ιστολόγιο, με τις κατάλληλες ετικέτες (tags), θα αναρτηθούν περιστατικά ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού, που θα έχουν συντάξει οι μαθητές, αφού όμως πρώτα ελεγχθούν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. **Οι ετικέτες που συμφωνήθηκε να χρησιμοποιηθούν** αφορά στις φράσεις *αγόρι, γυμνάσιο, δημοτικό, εξωτερική εμφάνιση, κορίτσι, λεκτική βία, λύκειο, παρακολουθώ αλλά δε βοηθώ, ρατσισμός, χειροδικία.*

- Στη συνέχεια, οι μαθητές θα σχολιάσουν τα αναρτημένα περιστατικά βίας και εκφοβισμού και θα αναφερθούν σε πτυχές, που έχουν σχέση με το αν το περιστατικό θα μπορούσε να έχει αποφευχθεί, πώς θα έπρεπε να αντιδράσουν οι εμπλεκόμενοι μαθητές, τι έπρεπε να κάνουν οι εκπαιδευτικοί που ενεπλάκησαν στο περιστατικό και τι θα έπρεπε να κάνει ο διευθυντής του σχολείου.
- Θα αναζητήσουν περιστατικά βάσει λέξεων κλειδιών (δηλαδή των ετικετών των άρθρων στο ιστολόγιο του προγράμματος), όπως: χειροδικία (δηλ. σε πόσα περιστατικά σημειώθηκε χειροδικία), λεκτική βία, απομόνωση λόγω προβλημάτων υγείας, απομόνωση βάσει εξωτερικών χαρακτηριστικών κ.λπ.

Οι **παιδαγωγικοί στόχοι** που τέθηκαν αφορούν:

- Σε επίπεδο γνώσεων:
- Ο μαθητής να γνωρίσει τα χαρακτηριστικά και τις μορφές του ενδοσχολικού εκφοβισμού και της ενδοσχολικής βίας.
- Ο μαθητής να διακρίνει μεμονωμένα περιστατικά βίας που δεν αφορούν σχολικό εκφοβισμό.
- Ο μαθητής να γνωρίσει τρόπους εξωτερίκευσης των σκέψεων και των προβληματισμών του, ειδικά αυτών που τον «βαραίνουν».
- Σε επίπεδο δεξιοτήτων – ικανοτήτων:
- Ο μαθητής να αποκτήσει την ικανότητα σύνταξης περιστατικών ενδοσχολικής βίας και ενδοσχολικού εκφοβισμού σε ιστολόγιο, χωρίς αναστολές, φόβο, ντροπή, θέτοντας τις κατάλληλες ετικέτες (tags) για τη διευκόλυνση αναζητήσεων αργότερα συναφών περιστατικών.
- Ο μαθητής να αποκτήσει την ικανότητα αφήγησης περιστατικών ενδοσχολικής βίας και ενδοσχολικού εκφοβισμού σε ομάδα, χωρίς αναστολές.
- Ο μαθητής να αποκτήσει την ικανότητα σχολιασμού περιστατικών ενδοσχολικής βίας και ενδοσχολικού εκφοβισμού που άλλοι μαθητές έχουν αναρτήσει σε ιστολόγιο.
- Γενική εξοικείωση του μαθητή με τα σύγχρονα web 2.0 εργαλεία εκπαίδευσης (εργαλεία συγγραφής κειμένου, σύνταξης παρουσιάσεων, αποστολής και λήψης emails, διαχείριση blogs).
- Σε επίπεδο στάσεων – συμπεριφορών:
- Ο μαθητής να αξιολογήσει το εύρος περιστατικών βίας και εκφοβισμού που συμβαίνουν στις σχολικές μονάδες.
- Ο μαθητής να ενθαρρυνθεί ώστε να μιλήσει για περιστατικά που ο ίδιος βίωσε, έχει δει ή έχει ακούσει, ώστε μαθητές που «κουβαλούν» μέσα τους τέτοιες εμπειρίες να τις μοιραστούν και να δουν ότι δεν είναι μόνοι, υπάρχει κάποιος που αβίαστα ακούει και καταλαβαίνει, άρα μπορεί και να βοηθήσει.
- Ο μαθητής να συμμετάσχει σε συναισθηματικά δυνατή ομάδα, με ειλικρινείς σχέσεις φιλίας και εμπιστοσύνης, ώστε στο μέλλον να περιμένουμε μειωμένα περιστατικά βίας και εκφοβισμού.
- Ο μαθητής να εκτιμήσει νέες μορφές εκπαίδευσης, όπως είναι η εκπαίδευση από

απόσταση, καθώς οι μαθητές από ένα σημείο και μετά θα αναρτούν μόνοι τους άρθρα από το σπίτι τους, χωρίς την επίβλεψη εκπαιδευτικού, εκτός σχολικού ωραρίου.

- Ειδικά στο εσπερινό σχολείο, επειδή η πλειοψηφία του μαθητικού δυναμικού είναι ενήλικες και εργαζόμενοι, θεωρείται επιθυμητή η διαμόρφωση και η υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών τέτοιων που αποβλέπουν στην ομαλή και ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων και των διαφορών.
- Όλοι οι μαθητές να υιοθετήσουν την άποψη ότι ο εκφοβισμός και η βία δεν μπορεί να χαρακτηρίζει καμία πολιτισμένη κοινωνία, που διαθέτει πολίτες με παιδεία και καλλιέργεια ψυχής.

Επίσης, στο πλαίσιο της δράσης, το σχολείο αποφάσισε τη **συνεργασία** με την περιφερειακή υπεύθυνη του Σχολικού Παρατηρητηρίου του Υπουργείου Παιδείας, με **σκοπό**:

1. Να μιλήσει στους μαθητές για την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της ομαλής και ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων και των διαφορών στις σχολικές μονάδες, ώστε αυτή η στάση να υιοθετηθεί και να περάσει και στην εξωσχολική συμπεριφορά των μαθητών (Καντζάρα, 2011).
2. Να διατυπώσει γενικές παρατηρήσεις και υποδείξεις όσον αφορά στα αναρτημένα περιστατικά βίας και εκφοβισμού του ιστολογίου.

Τέλος, η παρούσα δράση εκτιμήθηκε ότι μπορεί να μεγιστοποιήσει ακόμα περισσότερο τα οφέλη στους συμμετέχοντες μαθητές της, καθώς αυτή **συνδέεται** άμεσα ή έμμεσα με τα ακόλουθα **γνωστικά αντικείμενα** του προγράμματος σπουδών του σχολείου, όπως *Εφαρμογές Η/Υ* (άμεση σύνδεση, καθώς τα παιδιά καλούνται να συντάξουν ηλεκτρονικά κείμενα και να παρουσιάσουν περιστατικά – χρήση κειμενογράφου και προγράμματος συγγραφής παρουσιάσεων), *Βασικές Υπηρεσίες Διαδικτύου* (χρήση διαδικτύου, αναζήτηση πληροφορίας στον παγκόσμιο ιστό, email, blog), *Εφαρμογές Πολυμέσων* (σχεδιασμός ιστοσελίδων), *Σχεδίαση Εφαρμογών σε Γραφικό Περιβάλλον* (γενικά σχεδιασμός εφαρμογών), *Νεοελληνική Γλώσσα* (σύνταξη κειμένων), *Νεοελληνική Λογοτεχνία* (συσχέτιση του αντικειμένου της δράσης με νεοελληνικά κείμενα).

Ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα δράσης

Αναρτημένες μαρτυρίες

Στο ιστολόγιο δημοσιεύτηκαν μετά από έγκριση 58 μαρτυρίες. Χρησιμοποιήθηκαν οι συμφωνημένες ετικέτες, ωστόσο **οι μαθητές εθελούσια χρησιμοποίησαν αρκετές ακόμα**, όπως: *αδιαφορία γονέων, αδιαφορία εκπαιδευτικών, απομόνωση, απουσία εκπαιδευτικών από το προαύλιο, άρνηση να συνεχίσει το σχολείο, άσχημη συμπεριφορά εκπαιδευτικού, βία σε μαθητή από εξωσχολικούς, δυσβάσταχτο σχολείο, έλλειψη αγωγής, έλλειψη βοήθειας, εμπλοκή αστυνομίας, ενδιαφέρον εκπαιδευτικών, εξαναγκασμός, ηλεκτρονικός εκφοβισμός, θρησκευτικοί λόγοι, μίλα μη φοβάσαι, ομάδες ηγεσίας, σεξουαλική παρενόχληση, τα χρήματα η αιτία ή η αφορμή, θέματα υγείας.*

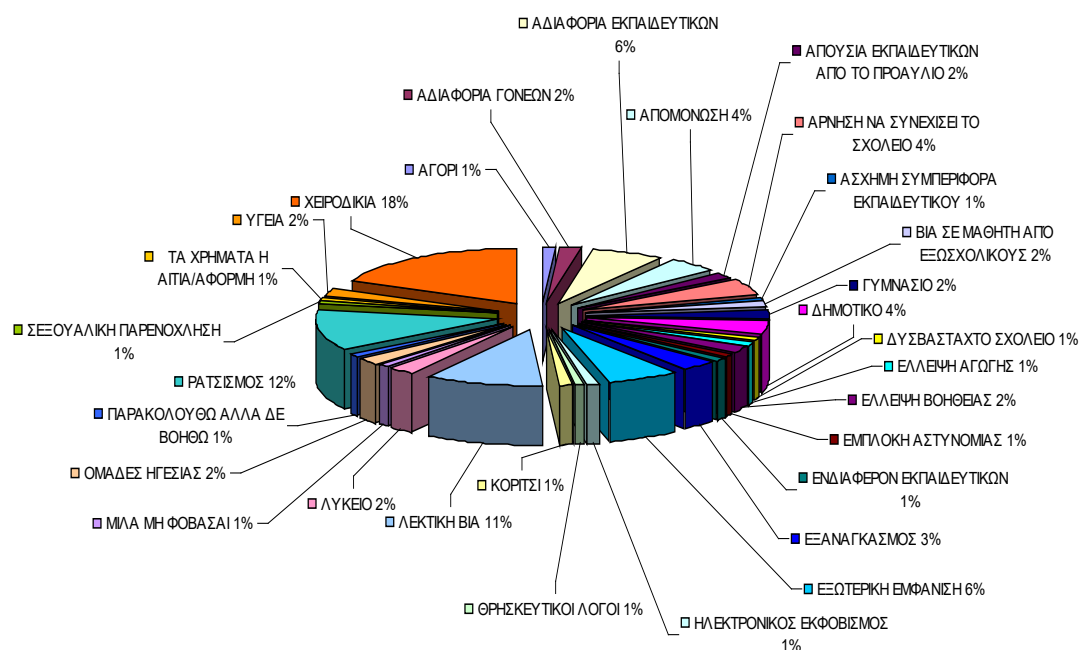
Η μαρτυρία Σχολική Βία λόγω ... Καπνίσματος ... με ετικέτες τις φράσεις χειροδικία, απομόνωση, ομάδες ηγεσίας έγινε από αλλοδαπό μαθητή της Β' ΕΠΑ.Λ., ετών 22. «*Ήμουν παιδί 14 χρονών. Αλλάζω σχολείο. Στο νέο μου σχολείο δε ξέρω κανέναν. Για πολλές μέρες είμαι μόνος κι εύχομαι να γνωρίσω νέα παιδιά. Στα διαλείμματα αποφεύγω να βγαίνω γιατί ... είμαι μόνος. Μια «ευλογημένη» μέρα, μπαίνουν ξαφνικά στην αίθουσα 3 συμμαθητές μου. Έρχονται κοντά μου, μου μιλούν και μου λένε πως θέλουν να γίνουμε φίλοι. Πετάω από τη χαρά μου!!! Αρχίζω να κάνω παρέα μαζί τους... Σε λίγες μέρες είχαμε γίνει σχεδόν κολλητοί! Όλα καλά με τους νέους μου φίλους ... Έχουμε κοινά ενδιαφέροντα, πέρα από το κάπνισμα ... είπα ... δε βαριέσαι ... εγώ δεν θα καπνίσω ... μέχρι που μια μέρα μου ζητούν επίμονα να κάνω τσιγάρο ... Αρνήθηκα ... οι 2 με καθηλώνουν και ο 3ος με μαυρίζει στο ζύλο ... η μοναξιά λοιπόν ξαναγυρίζει στη ζωή μου, αυτή τη φορά όμως παρέα με το φόβο λόγω των απειλών τους». Ο μαθητής τα τελευταία 10 χρόνια ζει στην Ελλάδα και συνεχίζει να μην καπνίζει...*

Την παραπάνω μαρτυρία συνοδεύει **σχόλιο** μαθητή της Γ' ΕΠΑ.Λ., ετών 36: «*Φίλε μου εκτίμησα το γεγονός ότι παρά το νεαρό της ηλικίας σου και τις δύσκολες συνθήκες που τότε βίωνες (ήσουν νέος στη χώρα, χωρίς φίλους και συγγενείς) κατάφερες να αντισταθείς και να συνεχίσεις την σκληρή πορεία της μοναξιάς και της απομόνωσης στο σχολικό περιβάλλον! Εγώ δυστυχώς υπέκυψα... Σήμερα καπνίζω σχεδόν δύο πακέτα την ημέρα...».* Επίσης, μαθήτρια της Α' ΕΠΑ.Λ., ετών 32, στην παραπάνω μαρτυρία **σχολιάζει**: «*Πολλοί θεωρούν ότι η σχολική βία θα περάσει... αύριο... το πολύ μεθαύριο... Όμως άτομα που την έχουν βιώσει τους ακολουθεί για πάντα...».*

Στατιστικά αποτελέσματα

Στο **Γράφημα 1** καταγράφονται τα στατιστικά αποτελέσματα ανά ετικέτα των καταγεγραμμένων μαρτυριών. Οι **παρατηρήσεις – σχολιασμοί** αναφορικά με το γράφημα πίτας, μπορούν να καταγραφούν ως ακολούθως:

- Η πίτα είναι πολυ-τεμαχισμένη. Παρότι συμφωνήθηκαν ετικέτες (tags) για το χαρακτηρισμό των μαρτυριών, πολλοί μαθητές δρώντας αυθόρμητα, απέδωσαν διαφορετικές, λόγω ίσως της φόρτισης που αναπόφευκτα κανείς νιώθει όταν θυμάται και περιγράφει περιστατικά, όχι ιδιαίτερα ευχάριστα. Συγκεκριμένα:
- Το 18% αφορά περιστατικά με κεντρικό σημείο αναφοράς τη χειροδικία. Αυτό αφορά κυρίως μαρτυρίες από δημοτικό και γυμνάσιο.
- Το 12% αφορά μαρτυρίες με αναφορά στο ρατσισμό.
- Το 11% αφορά μαρτυρίες λεκτικής βίας.
- Ακολουθούν μαρτυρίες αναφοράς στην εξωτερική εμφάνιση με 6%.
- Κάθε μαρτυρία είναι μοναδική, ωστόσο σημεία που μπορούν να εντοπιστούν ως κοινά στην πλειοψηφία των μαρτυριών, είναι:
- Η αδυναμία προσφοράς βοήθειας σ' αυτόν που έχει ανάγκη.
- Η δυσκολία έκφρασης και εξωτερίκευσης των συναισθημάτων σε γονείς, εκπαιδευτικούς ή φίλους.
- Η υποτιθέμενη «μαγκιά» (αδυναμία, ανασφάλεια) ορισμένων μαθητών.



Γράφημα 1: Στατιστικά αποτελέσματα ανά ετικέτα των μαρτυριών.

Τους δύο τελευταίους μήνες της κάθε σχολικής χρονιάς υλοποίησης της δράσης, οι συμμετέχοντες καθηγητές και μαθητές ήρθαν σε ανοικτό και οργανωμένο διάλογο, προκειμένου από κοινού να καταγραφούν οι **σκέψεις** και οι **προβληματισμοί τους**, έτσι όπως αυτοί ανέκυψαν μέσα από την παρούσα δράση. Υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, αλλά και με βάση την εμπειρία όλων των συμμετεχόντων, **η ομάδα υλοποίησης της δράσης κατέληξε** στα ακόλουθα:

- Μαθαίνω να μιλώ, να εκφράζω απόψεις και δυναμική παρουσίας και προσωπικότητας. Σ' αυτό πρώτα με βοηθούν οι γονείς μου και το σχολείο μου.
- Οι γονείς θα πρέπει να έχουν με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου άμεση σχέση ειλικρινούς και συνεχούς επικοινωνίας για τα παιδιά τους.
- Μαθαίνουμε να ζούμε ομαδικά (σχεδόν οικογενειακά) στο σχολικό περιβάλλον, σεβόμαστε και στηρίζουμε κάθε μαθητή του σχολείου.
- Οι εκπαιδευτικοί εποπτεύουν τους μαθητές σε εκδρομές και διαλείμματα, με διακριτικό και ευγενικό τρόπο.
- Οι γονείς για να εκπαιδεύσουν κατάλληλα τα παιδιά τους, πρώτα πρέπει οι ίδιοι να εκπαιδευτούν οργανωμένα, είτε μέσα από δράσεις που το σχολείο θα οργανώσει, είτε από οργανωμένες δράσεις άλλων σχετικών φορέων ή κέντρων (π.χ. ΣΧΕΔΙΑ) (ΣΧΕΔΙΑ, 2015).
- Στους γονείς θα πρέπει να δίνονται πολλές αφορμές επίσκεψης στο σχολείο, για να νιώσουν οι μαθητές ότι το σχολείο είναι μια προέκταση της οικίας τους και οι εκπαιδευτικοί αρωγοί των γονέων τους και αντίστροφα.
- Τα αποτελέσματα (μαρτυρίες και σχόλια των μαθητών) ήταν συγκινητικά. Σχετικά

οι μαθητές αναφέρουν: «Ωραία προσπάθεια! Έκανα αναδρομή στο παρελθόν ... θυμήθηκα σχολικές στιγμές! Άλλες με νοσταλγία, μα άλλες με πικρία... Χαίρομαι που έχω την ευκαιρία τις πικρές μου αναμνήσεις να τις γράψω ... νιώθω ότι έτσι θα ξελαφρώσω... έστω και μετά από τόσα χρόνια...».

Επίσης, από την πλευρά των συμμετεχόντων καθηγητών, τα οφέλη που αποκομίστηκαν αφορούν στα εξής:

- **Εξωτερίκευση σκέψεων και προβληματισμών.** Ο μαθητής παρακινείται να μιλήσει για περιστατικά που ο ίδιος έχει βιώσει, έχει δει ή έχει ακούσει, ώστε μαθητές που κουβαλούν μέσα τους τέτοιες εμπειρίες να τις μοιραστούν και να δουν ότι δεν είναι μόνοι, υπάρχει κάποιος που αβίαστα τους ακούει και τους καταλαβαίνει, άρα μπορεί και να τους βοηθήσει. Το σημείο αυτό ενδυναμώνεται και μέσα από τις ζωγραφιές που πολλοί μαθητές έχουν καταθέσει μετά την καταγραφή της μαρτυρίας τους κι αυτό προκειμένου να αποτυπωθεί ο συναισθηματισμός τους.
- **Συναισθηματική ενδυνάμωση της ομάδας των συμμετεχόντων μαθητών** με την ενίσχυση σχέσεων φιλίας και εμπιστοσύνης ώστε στο μέλλον να μειωθούν τα περιστατικά βίας και εκφοβισμού, αλλά κι αν αυτά συμβούν, αναμένεται ότι θα μπορέσουν να αντιμετωπιστούν από τους ίδιους τους μαθητές, χωρίς τη διαμεσολάβηση καθηγητών ή γονέων.

Τι διευκόλυνε και τι δυσκόλεψε τη δράση. Το μέλλον της.

Η διαδικασία υλοποίησης της δράσης διευκόλυνε τους μαθητές στη συμμετοχή τους, καθώς ήταν εφικτή και εύκολη η συμβολή τους και από το σπίτι τους (από τον υπολογιστή τους ή το κινητό τους). Επίσης, την υλοποίηση της δράσης διευκόλυνε η ωριμότητα των ενήλικων μαθητών να γράφουν και να συζητούν ανοικτά.

Όσον αφορά τώρα τις δυσκολίες της δράσης αρχικά παρατηρήθηκε δυσχέρεια οι μαθητές να πειστούν να εξωτερικεύσουν τις εμπειρίες γράφοντάς τες. Ειδικά η δημοσίευσή τους τους πανικόβαλλε. Όταν όμως συνειδητοποίησαν ότι οι αναρτήσεις θα είναι ανώνυμες, άρχισαν σποραδικά να συμμετέχουν, αναρτώντας «light» μαρτυρίες. Στη συνέχεια, κάθε μαρτυρία τους ήταν και ουσιαστικότερη.

Οι μαθητές ολοκλήρωσαν τη συμμετοχή τους στη δράση με τη διατύπωση της άποψης η δράση να συνεχιστεί και στο μέλλον προκειμένου να εμπλουτιστεί το ιστολόγιο με επιπλέον μαρτυρίες, δημιουργώντας έτσι σταδιακά μια βάση δεδομένων μαρτυριών από τους ίδιους τους μαθητές, αναρτημένες όπως οι ίδιοι τις νιώθουν και τις αντιλαμβάνονται. Κι αυτό γιατί θέλουν να εκλείψουν τα φαντάσματα να τους κυνηγούν από την παιδική ή την εφηβική τους ηλικία και στην ενήλικη ζωή τους! Σχετικά παρουσιάζεται στην **Εικόνα 1**, η ζωγραφική μαθητή Β' ΕΠΑ.Λ., ετών 49, όπου παρατηρώντας την, αναρωτιέται κανείς αν φαντάσματα συνεχίζουν να τον ακολουθούν στην ενήλικη ζωή του, παρά το πέρασμα τόσων πολλών ετών από το σχολείο.



Εικόνα 1: Ζωγραφική μαθητή Β' ΕΠΑ.Λ., ετών 49.

Βιβλιογραφία

- ΕΥΕ, *Δίκτυο Πρόληψης & Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας & Εκφοβισμού*. Προσπελάστηκε στις 15/07/2013 από <http://stop-bullying.sch.gr/>.
- ΙΕΠ, *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Δ/θμια Εκπαίδευση, Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα*. Τόμος ΙΙΙ: Μεθοδολογία και Εργαλεία Διερεύνησης. Δεκέμβριος 2012.
- Καντζάρα, Β. (2011). *Ο Σύγχρονος Ρόλος της Εκπαίδευσης στην Κοινωνία*. Πρακτικά Α' Πανελλήνιου Συνεδρίου. (Σελ. 24 – 43). Εκδόσεις: ΕΚΕ. Επιμέλεια: Ν. Τάτσης. Προσπελάστηκε στις 2/6/2015 από http://www.hellenicsociology.gr/sites/default/files/proceedings_of_the_1st_national_conference_of_hss.pdf.
- Κασσωτάκη, Α. *Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Τι πρέπει να κάνουν οι γονείς και οι δάσκαλοι*. Προσπελάστηκε στις 19/01/2014 από <http://www.ikidcenters.com/η-σημαντικότητα-της-κριτικής-σκέψης-τ/>.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παππά, Α. *Εκφοβισμός και Βία στο σχολείο, δραστηριότητες*. Προσπελάστηκε στις 21/09/2013 από <https://pappanna.wordpress.com/2012/03/02/εκφοβισμός-και-βία-στο-σχολείο-δραστη/>.
- ΣΧΕΔΙΑ. *Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων & Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Ν. Ιωαννίνων*. Προσπελάστηκε στις 21/5/2015 από <http://kp-ioanninon.gr/>.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η ανάπτυξη της ικανότητας της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης

Βορβή Ιωάννα	Δανηλίδου Ευγενία	Παπαγάλου Φωτεινή
<i>Διδάκτορας</i>	<i>Διδάκτορας</i>	<i>M.Sc.</i>
<i>Σχολική Σύμβουλος</i>	<i>Σχολική Σύμβουλος</i>	<i>Εκπαιδευτικός Π.Ε.19</i>
<i>Π.Ε.02</i>	<i>Π.Ε.02</i>	<i>foteinh@gmail.com</i>
<i>ioaborb@gmail.com</i>	<i>daniieugenia@gmail.com</i>	

Περίληψη

Η ικανότητα των σχολείων και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης μπορεί να αναπτυχθεί με ποικίλους τρόπους. Η εκτίμηση των πτυχών λειτουργίας της σχολικής μονάδας θεωρείται πρόσφορος τρόπος και κατάλληλο πλαίσιο για τη βελτίωση της μάθησης, καθώς ενθαρρύνει τον κριτικό στοχασμό και συμβάλλει στον ορθό σχεδιασμό της μελλοντικής ανάπτυξης σχολείου και εκπαιδευτικών με τελικό αποδέκτη το μαθητή. Επιπλέον, η διερεύνηση του εσωτερικού και του ευρύτερου περιβάλλοντος του σχολείου συντελεί, ώστε να αναπτυχθούν ποικίλες επιμορφωτικές πρωτοβουλίες από το σχολικό σύμβουλο, καθώς και αναπτυξιακές δράσεις από το ίδιο το σχολείο. Στην εργασία παρατίθενται συγκεκριμένες εφαρμογές στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ικανότητας βελτίωσης της μάθησης και της παρεχόμενης εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένες δυνατότητες και ανάγκες και δίνοντας έμφαση στην ποιότητα της εκπαίδευσης, στην ενδυνάμωση και στον αυτομετασχηματισμό του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: ανάπτυξη σχολείου και εκπαιδευτικών, βελτίωση μάθησης, καλές πρακτικές

Εισαγωγή

Η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελεί πρωταρχικό ζητούμενο τόσο στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα όσο και στο ελληνικό. Αδιάρρηκτη και στενά συναρτημένη είναι η σχέση της ποιότητας της εκπαίδευσης με την ανάπτυξη της ικανότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης και την αναβάθμιση χαρακτηριστικών, συμπεριφορών και στάσεων που την προάγουν. Οι αλλαγές με στόχο τη βελτίωση περιλαμβάνουν όλους τους παράγοντες λειτουργίας της σχολικής μονάδας και δεν μπορούν να περιοριστούν μόνο στο επίπεδο των εκπαιδευτικών, αφού όλα τα επίπεδα αλληλοεπιδρούν, αλληλοεπηρεάζονται και συνεργάζονται για να βελτιωθούν (Reynolds, 2001; Kress, 1999). Ο σχεδιασμός μιας δράσης ενίσχυσης της ικανότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης πρέπει να αντιμετωπίζεται στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης Ολικής Ποιότητας και όχι αποσπασματικά και να αποτελεί προϊόν της εκτίμησης των διαφόρων πτυχών της σχολικής μονάδας, με συνακόλουθο δημιουργικό αναστοχασμό και επέκταση του ρόλου του μαθητευόμενου σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Sarason, 1990).

Κάθε σχολείο αποτελεί ιδιαίτερη μονάδα, η οποία, αφού εκτιμήσει τα αποτελέσματα

της ανάλυσης του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντός της, μπορεί να διατυπώσει σαφέστερα την αποστολή της, το όραμά της, να κινητοποιήσει το ανθρώπινο δυναμικό της και να αξιοποιήσει και ενισχύσει τις υποδομές και τα μέσα της. Η σχολική βελτίωση μπορεί, επομένως, να προσεγγισθεί μέσα από μηχανισμούς και διαδικασίες αναβάθμισης εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών. Η μάθηση επηρεάζεται από το πλαίσιο στο οποίο επιτελείται, από τη φιλοσοφία, την κουλτούρα και τις γενικότερες συνθήκες της σχολικής μονάδας και είναι αποτελεσματικότερη στο πλαίσιο ενός οργανισμού που μαθαίνει (Οικονόμου, 2013; Mitchell & Sackney, 2000; Senge et al, 2000; Argyris, 1993). Επίσης, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας στην οποία δραστηριοποιούνται και αντανακλάται στους μαθητές, επομένως, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια συστηματική προσπάθεια για συνολική εκπαιδευτική και σχολική βελτίωση (Stoll, 1999). Βασικός και αναγκαίος παράγοντας προκειμένου μια τέτοια προσπάθεια να αποβεί αποτελεσματική είναι η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Οι σχολικές μονάδες είναι σημαντικό να σχεδιάζουν και να υλοποιούν δραστηριότητες μέσα από συγκροτημένα σχέδια δράσης για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και του μαθησιακού παιδαγωγικού και διδακτικού περιβάλλοντος για εκπαιδευτικούς και μαθητές και να ανακαλύπτουν τις δικές τους λύσεις για συγκεκριμένα προβλήματα (Creemers & Kyriakides, 2008).

Στην εργασία παρουσιάζονται επιμορφωτικές και, κυρίως, αναπτυξιακές δράσεις σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ως καλές πρακτικές, οι οποίες εμπλέκουν το εκπαιδευτικό προσωπικό και συνάδουν με τους ευρύτερους εκπαιδευτικούς στόχους που καθορίζονται από το εκπαιδευτικό σύστημα (Creemers et al, 2007). Οι δράσεις των σχολείων πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους με εναλλακτικές διδακτικές-παιδαγωγικές προσεγγίσεις και με αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών όπου ενδείκνυται. Κύρια χαρακτηριστικά τους είναι η καινοτομία, η βιωματικότητα και η δημιουργικότητα. Στόχος τους είναι η ανάδειξη συγκεκριμένων πρακτικών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και του κλίματος μέσα στα σχολεία. Η ένταξη στις σχολικές πρακτικές διδακτικά και παιδαγωγικά αξιοποιήσιμων εφαρμογών των Νέων Τεχνολογιών είναι, επίσης, ζητούμενο, καθώς αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα εκσυγχρονισμού του σχολείου και εξασφάλισης της ισότιμης συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού του στο ψηφιακό οικονομικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Τελικός στόχος των δράσεων είναι να συμβάλουν κατά τρόπο συγκροτημένο και συστηματικό στη δημιουργία συνθηκών και προϋποθέσεων που διασφαλίζουν την ατομική και συνολική ανάπτυξη, την προώθηση της μαθησιακής δυναμικής και τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της μάθησης.

Το σχολείο που μαθαίνει. Εφαρμογές στην εκπαιδευτική πραγματικότητα

Αναπόσπαστο στοιχείο και προϋπόθεση για την υλοποίηση των δράσεων θεωρήθηκε η επιμόρφωση των μελών της σχολικής μονάδας από το σχολικό σύμβουλο, με τη συμμετοχή ειδικών επιστημόνων, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ασκηθούν στη χρήση

νέων ή αναθεωρημένων διδακτικών προσεγγίσεων, νέων διδακτικών μέσων και υλικών, στο πλαίσιο της τυπικής, αλλά και της ημιτυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Ζητούμενο, επίσης, ήταν, να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη στάσεων και πεποιθήσεων που αποτελούν τη βάση της μάθησης, με τελικό στόχο τη βελτίωσή της (Ξωχέλλης, 2006). Προτιμήθηκε το ενδοσχολικό μοντέλο επιμόρφωσης, γιατί επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες ανάγκες και είναι εφικτός ο ενεργός πειραματισμός στο σχολείο, επομένως, τα αποτελέσματα ελέγχονται καλύτερα (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Η επιμόρφωση περιλάμβανε θεωρητικό μέρος και βιωματικό εργαστήριο, συνδέοντας τη θεωρία με την πράξη. Αναλυτικότερα, η δομή της όλης διαδικασίας ήταν η ακόλουθη:

α. Θεωρητικό μέρος. Αναπτύχθηκαν τα θέματα: Το σχολείο που μαθαίνει. - Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. - Διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.). - Καλλιέργεια της κριτικής-δημιουργικής σκέψης και της αισθητικής αντίληψης μέσα από δημιουργικές διαδικασίες, διεπιστημονική θεώρηση, ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας και άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, στο πλαίσιο της ενίσχυσης του περιβαλλοντικού, κοινωνικού και πολιτικού γραμματισμού των μαθητών. - Η επίδραση του θετικού μαθησιακού κλίματος και των καλών διαπροσωπικών σχέσεων στη μάθηση και στη συμπεριφορά. - Ενταξιακή εκπαίδευση. **β. Βιωματικό εργαστήριο.** Το εργαστήριο περιλάμβανε ασκήσεις συνειδητοποίησης της προσωπικής εκπαιδευτικής θεωρίας των εκπαιδευτικών και της αναγκαιότητας ανανέωσης και βελτίωσης της διδακτικής πράξης μέσα από διαδικασίες ανατροφοδότησης και αναστοχαστικές πρακτικές. Επίσης, περιλάμβανε βιωματικές ομαδοσυνεργατικές εφαρμογές σχετικά με πρακτικές βελτίωσης της μάθησης, μέσα από τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης. **γ. Δράσεις σχολείων.** Τα σχολεία πραγματοποίησαν, στη συνέχεια, σχέδια δράσης που αφορούσαν τη συμβουλευτική καθοδήγηση καθηγητών και μαθητών, τη διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού δυναμικού και δράσεις Τέχνης, πολιτισμού και εθελοντισμού. Οι δράσεις που παρουσιάζονται στη συνέχεια είναι ενδεικτικές.

Σχολείο 1 (Λύκειο). Θέμα: Εισαγωγή «mentoring». Ορισμός καθηγητή-μέντορα καθηγητών (συμβούλου-καθοδηγητή) και καθηγητή-μέντορα μαθητών, για αποτελεσματική αντιμετώπιση περιπτώσεων μαθητών με ιδιαιτερότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Δράσεις: Ορισμός μεντόρων και καθοδηγούμενων καθηγητών: μέντορας ο παλαιότερος και εμπειρότερος, κατά περίπτωση, καθηγητής, καθοδηγούμενος ο νεότερος-πιο άπειρος, συναφούς ειδικότητας. - Παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών που πραγματοποιούνται από τους μέντορες. - Τακτικές συναντήσεις για ανταλλαγή υλικού και εμπειριών μεταξύ των μεντόρων και μεντόρων και καθοδηγούμενων. - Αξιοποίηση συσκέψεων ανά ειδικότητα εκπαιδευτικών. - Εθελοντική ενισχυτική διδασκαλία με προτεραιότητα στα μαθήματα κατεύθυνσης και στους τελειόφοιτους μαθητές. - Τακτική επικοινωνία και συνεργασία με μαθητές με ιδιαιτερότητες και ειδικές εκπαιδευ-

τικές ανάγκες, καθώς και με τους γονείς και κηδεμόνες τους, για σφαιρική αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανέκυπταν (για την περίπτωση του μέντορα των μαθητών).

Στόχοι: Να ενισχυθούν επαγγελματικά οι νέοι εκπαιδευτικοί. Να βοηθηθούν οι μαθητές με ιδιαιτερότητες. Να περιοριστεί η προσφυγή των μαθητών σε κέντρα βοήθειας, τα οποία δεν σχετίζονται και δεν ελέγχονται από το σχολείο. Να δοθεί προτεραιότητα στο ρόλο του σχολείου για οτιδήποτε αφορά τη μάθηση και τις μαθητικές επιδόσεις.

Αποτελέσματα: Ενεργοποιήθηκε το σύνολο των εκπαιδευτικών και αναπτύχθηκε κλίμα συνεργασίας. Βελτιώθηκε η απόδοση και η συμπεριφορά των μαθητών. Βελτιώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ μαθητών, μαθητών και καθηγητών και ενισχύθηκε το μαθησιακό κλίμα. Οι καθηγητές που συμμετείχαν στο «mentoring» ως καθοδηγούμενοι εφόρμισαν στην τάξη τις διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις που έμαθαν από τους μέντορες, με θετικά αποτελέσματα. Η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών κοινής ειδικότητας δημιούργησε κοινό αποθεματικό γνώσεων και διδακτικών εμπειριών που συνέβαλε στην αναβάθμιση της ποιότητας του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου που συντελείται στην τάξη.

Σχολείο 2 (Λύκειο). Θέμα: Ομαλή ένταξη νεοεισερχόμενων μαθητών, μαθητών με

α

ν

Δράσεις: Συνέντευξη κάθε νέου μαθητή με τον αρμόδιο εκπαιδευτικό, ώστε να γίνουν έγκαιρα γνωστές ενδεχόμενες ιδιαιτερότητες. - Ενίσχυση του θεσμού των υπεύθυνων καθηγητών. - Υιοθέτηση του θεσμού του μαθητή – συμβούλου, ο οποίος αναλαμβάνει να «γνωρίσει» το σχολείο στο νέο συμμαθητή του, ώστε να ενταχθεί ομαλότερα. - Συχνή επικοινωνία σχολείου-γονέων. - Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ανάπτυξης καλής επικοινωνίας και συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον, από επιστήμονες με ειδικότητα στην αντιμετώπιση δυσκολιών προσαρμογής στο σχολικό χώρο. - Οργάνωση βιωματικών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων, κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και κατά τη διάρκειά της (projects, επιχειρηματολογία, πολυεθνική κουζίνα, ημέρα γλωσσών και σταδιοδρομίας) με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε..

ι

Στόχοι: Κάθε παιδί να αισθάνεται αποδεκτό και ισότιμο μέλος της σχολικής κοινότητας, ανεξάρτητα από τις δυνάμεις ή τις αδυναμίες του και να ενταχθεί ομαλά στο σχολικό περιβάλλον. Να βελτιωθεί η ποιότητα διδασκαλίας-μάθησης-επικοινωνίας και να βελτιωθεί σταδιακά το εκπαιδευτικό έργο και οι σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών και των μαθητών μεταξύ τους.

κ

Αποτελέσματα: Σε μαθησιακό επίπεδο οι περισσότεροι από τους μαθητές της ομάδας στόχου βελτίωσαν την απόδοσή τους. Ενισχύθηκαν, επίσης, δεξιότητες κοινωνικές, επικοινωνιακές και ψηφιακού γραμματισμού. Σε διαπροσωπικό επίπεδο και επίπεδο ομαλής ένταξης, οι μαθητές εγκλιματίστηκαν άμεσα, απέκτησαν φιλικούς δεσμούς με συμμαθητές και σχέσεις σεβασμού και αλληλοεκτίμησης με το διδακτικό προσωπικό.

π

α

ι

δ

ε

Οι γονείς δήλωσαν ικανοποιημένοι από τις εξελίξεις. Οι εκπαιδευτικοί ένιωσαν ότι λειτούργησαν μέσα σε ώριμο παιδαγωγικό κλίμα.

Σχολείο 3 (Λύκειο). Θέμα: Καλλιέργεια της αισθητικής και του πολιτιστικού κεφαλαίου των μαθητών.

Δράσεις: Αξιοποίηση και ενίσχυση ποικίλων δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών του σχολείου, που αφορούν τον τομέα της Τέχνης και του Πολιτισμού. - Παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων. - Οργάνωση ενδοσχολικής θεατρικής ομάδας. - Λειτουργία ομίλου εκφραστικής ανάγνωσης λογοτεχνικού κειμένου. - Δημιουργία ομάδων ποίησης και συγγραφής λογοτεχνικού κειμένου. - Συμμετοχή σε διασχολικούς και πανελλήνιους διαγωνισμούς (π.χ. ποίησης, διηγήματος), στο πλαίσιο των διδακτικών αντικειμένων.

Στόχοι: Να επιτευχθεί η μάθηση με διαφορετικούς, εναλλακτικούς τρόπους και βιωματικές προσεγγίσεις, με κύριο χαρακτηριστικό τη δημιουργική έκφραση των μαθητών. Να αναδειχθεί η πολιτισμική δυναμική της εκπαίδευσης αλλά και η εκπαιδευτική δυναμική της θεατρικής τέχνης, που συμβάλλει αποτελεσματικά στη βιωματική αγωγή και εκπαίδευση. Να καλλιεργηθεί, παράλληλα, η έκφραση και η επικοινωνία μέσα από πολλούς και διαφορετικούς επικοινωνιακούς κώδικες που παρέχουν η λογοτεχνία και η επαφή με το θέατρο.

Αποτελέσματα: Ενισχύθηκαν διαφορετικοί επικοινωνιακοί κώδικες και αναπτύχθηκαν ικανότητες και δεξιότητες έκφρασης, δημιουργικότητας, κίνησης, φαντασίας, συλλογικότητας. Βελτιώθηκαν η στάση και η επίδοση των μαθητών απέναντι στα μαθήματα, κυρίως στα θεωρητικά. Ενισχύθηκε το προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού και ο ρόλος του, με την υιοθέτηση νέων τρόπων μάθησης. Αναβαθμίστηκαν ουσιαστικά ποικίλα γνωστικά αντικείμενα (Αρχαία Ελληνικά, Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία, Εικαστικά, Μουσική, Θεατρολογία, Ιστορία της Τέχνης, Κοινωνιολογία, Ψυχολογία). Βελτιώθηκε η γλωσσική έκφραση μέσα από την επαφή με την ελληνική και ξένη λογοτεχνία.

Σχολείο 4 (Γυμνάσιο). Θέμα: Θεσμοθέτηση Ετήσιας Ημερίδας Δημιουργίας, Πολιτισμού και Εθελοντισμού στο σχολείο.

Δράσεις: Δημιουργική γραφή. - Μουσική-χορωδιακή σύνθεση. - Εικαστική έκφραση. - Επιστημονική δημιουργία. - Χορός. - Έμφαση στην υλοποίηση προγραμμάτων καινοτόμων δραστηριοτήτων (περιβάλλον, τεχνολογία κ.τ.λ.). - Προετοιμασία και συμμετοχή των μαθητών σε διοργανώσεις και μαθητικούς διαγωνισμούς ποίησης, μουσικής, Μαθηματικών, Αρχαίων Ελληνικών, Βιολογίας και Πληροφορικής. - Διοργάνωση πέντε πρωτότυπων καλλιτεχνικών οργανώσεων, εορτών και θεατρικών παραστάσεων. - Διδακτικές επισκέψεις και εκπαιδευτικές εκδρομές πολιτιστικού και ιστορικού ενδιαφέροντος. - Ανάπτυξη εθελοντικών δράσεων δύο τύπων: δένδροφύτευση και ανθοφύτευση, καθαρισμός ακτής ή άλλης περιοχής. - Δημιουργία ταινίας μικρού μήκους για

την προώθηση του εθελοντισμού.

Στόχοι: Να επιτευχθεί η μάθηση μέσω της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης και βιω-
ματικών εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας με αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών. - Να
έρθουν οι μαθητές σε επαφή με την Τέχνη και τον πολιτισμό και να εκφραστούν δη-
μιουργικά. - Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα εθελοντισμού.

Αποτελέσματα: Οι μαθητές ανέπτυξαν μηχανισμό θετικής νοηματοδότησης στη δια-
δικασία συμμετοχής τους στις υλοποιημένες δράσεις. Ο βαθμός ικανοποίησης των μα-
θητών κινήθηκε σε υψηλά επίπεδα, με αποτέλεσμα την ενίσχυση της θετικής στάσης
προς το σχολείο και τη βελτίωση της μάθησης και επίδοσής τους. Κατανόησαν οι μα-
θητές ότι οι εν λόγω δράσεις αποτελούν αναπόσπαστο συμπλήρωμα του Προγράμμα-
τος Σπουδών, γιατί υποστηρίζουν την επιστημονική, πολιτισμική και κοινωνική διά-
σταση του ρόλου του σχολείου. Ενδυναμώθηκαν η οικολογική συνείδηση, ο εθελοντι-
σμός και το πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών. Βελτιώθηκαν η ομαδικότητα και οι
σχέσεις συνεργασίας. Ενισχύθηκαν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού. Βελτιώθηκε
το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία.

Σχολείο 5 (Λύκειο): Θέμα: Διαμόρφωση του εσωτερικού κανονισμού του σχολείου.

Δράσεις: Ομάδες εργασίας από εκπαιδευτικούς του σχολείου, εκπροσώπους των μα-
θητικών κοινοτήτων και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων για τη διαμόρφωση του
κανονισμού. - Ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών και οργάνωση των προτά-
σεών τους μέσω της διαδικτυακής εφαρμογής wiki και της ηλεκτρονικής αλληλογρα-
φίας (e-mail). - Συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων για θέματα σχετικά με την
εξέλιξη του προγράμματος του Σχεδίου Δράσης και την αποτίμησή του. - Ενδοσχολικό
επιμορφωτικό σεμινάριο με θέμα «Παιδαγωγικές αρχές διαχείρισης της πολυμορφίας
του μαθητικού δυναμικού», προκειμένου να συνειδητοποιηθεί η ανάγκη συμφωνίας
των μελών της σχολικής κοινότητας σε ένα πλαίσιο αρχών και να διαμορφωθεί ο εσω-
τερικός κανονισμός του σχολείου.

Στόχοι: Να διαμορφωθεί ο εσωτερικός κανονισμός του σχολείου. Να ενδυναμωθεί ο
δημοκρατικός τρόπος λειτουργίας του σχολείου. Να οριοθετηθούν οι υποχρεώσεις, τα
δικαιώματα και οι ελευθερίες, προκειμένου να καλλιεργηθεί η έννοια της ατομικής ευ-
θύνης και να εμπεδωθεί πνεύμα συλλογικότητας και συνεργασίας.

Αποτελέσματα: Η σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) αποδέχτηκε
ένα πλαίσιο αρχών που διέπουν την καθημερινή λειτουργία του σχολείου και δεσμεύ-
τηκε για την τήρησή του. Ενεργοποιήθηκαν περισσότεροι μαθητές στη λήψη αποφά-
σεων για θέματα που τους αφορούν και ασκήθηκαν σε μορφές ηλεκτρονικής συνεργα-
τικής γραφής. Βελτιώθηκαν σταδιακά οι εκπαιδευτικές πρακτικές στη διδακτική διαδι-
κασία. Αναπτύχθηκε κουλτούρα συνεργασίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ μα-
θητών και εκπαιδευτικών.

Σχολείο 6 (Λύκειο): Θέμα: Οργάνωση και προγραμματισμός των δράσεων ενδυνάμωσης του πολιτιστικού και πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών του σχολείου, μέσα από τυπικές, ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με έμφαση στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα.

Δράσεις: Συγκρότηση ομάδων εργασίας με έργο την καταγραφή και παρουσίαση: α) των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων της τρέχουσας σχολικής χρονιάς β) των θεμάτων των Ερευνητικών Εργασιών γ) ευρωπαϊκών προγραμμάτων, εκπαιδευτικών εκδρομών, σχολικών γιορτών και εκδηλώσεων. - Διερεύνηση του προφίλ των μαθητών που συμμετέχουν στις δράσεις. - Διαμόρφωση ηλεκτρονικής «φόρμας» από ομάδα εκπαιδευτικών, στην οποία καταγράφηκαν από κάθε εκπαιδευτικό οι στόχοι, το σκεπτικό της δράσης, η διαδικασία και οι επιμέρους δραστηριότητες υλοποίησης και αποτίμησης της δράσης στο πλαίσιο των ημιτυπικών και άτυπων μορφών σχολικού γραμματισμού.

Στόχοι: Να προσδιοριστεί η στόχευση των δράσεων: γιατί κάνουμε κάτι και προς ποια κατεύθυνση; Να διερευνηθούν τα αίτια καλύτερης απόδοσης ορισμένων μαθητών σε ημιτυπικές και άτυπες μορφές σχολικού γραμματισμού σε σχέση με την απόδοσή τους σε τυπικές μορφές μάθησης. Να αναπτυχθεί το πολιτιστικό κεφάλαιο των μαθητών, μέσα από εναλλακτικές μορφές μάθησης που διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες και καλλιεργούν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Αποτελέσματα: Διευρύνθηκαν τα ενδιαφέροντα και ενισχύθηκαν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των μαθητών μέσα από εναλλακτικές μορφές μάθησης. Αξιοποιήθηκε η «φόρμα» καταγραφής ως καλή πρακτική για τον προγραμματισμό και την οργάνωση δράσεων του σχολείου. Η όλη διαδικασία συνέβαλε στο να αναπτυχθούν πρακτικές δημιουργικής ανατροφοδότησης και γόνιμου αναστοχασμού για τους στόχους, το περιεχόμενο και τον τρόπο υλοποίησης των δράσεων του σχολείου.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η βελτίωση της μάθησης μπορεί να επιτευχθεί μέσα από ποικίλες προσεγγίσεις και αφορά σύνολο παραγόντων (μεθοδολογία, παιδαγωγική αντιμετώπιση, εκπαιδευτική κουλτούρα, σχέσεις, διοίκηση, υποδομές, επιμόρφωση). Η ανάπτυξη του σχολείου, ως κοινότητας που μαθαίνει με την εμπλοκή όλων των μελών της, συμβάλλει ώστε οι βελτιωτικές αλλαγές να έχουν διάρκεια και να είναι αποδοτικές και όχι επιφανειακές και αποσπασματικές.

Σε όλες τις περιπτώσεις εφαρμογής τα μαθησιακά και παιδαγωγικά αποτελέσματα ήταν σημαντικά. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν την ικανότητα «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν», να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους μέσα από εναλλακτικές συνεργατικές και δημιουργικές διαδικασίες μάθησης και να ενισχύσουν στάσεις και δεξιότητες στο πλαίσιο του σχολείου που λειτουργεί ως ζωντανός οργανισμός που μα-

θαίνει και καινοτομεί. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την εμπλοκή τους ως μια διαδικασία συνεργασίας ανταλλαγής απόψεων, κριτικού αναστοχασμού.

Η βελτίωση της μάθησης είναι συνεχής διαδικασία που απαιτεί τη συμμετοχή όλων και τη συνεχή ανατροφοδότηση. Καμία αλλαγή, καμία εκπαιδευτική παρέμβαση δεν μπορεί να ευδοκιμήσει χωρίς τη συναίνεση του ενεργού και μάχιμου εκπαιδευτικού. Η αυθεντικότητα των σχέσεων, η πληροφόρηση και η ενθάρρυνση του κριτικού στοχασμού είναι σημαντικοί παράγοντες ικανοποιητικής επικοινωνίας και λειτουργούν καταλυτικά στην προσπάθεια ανάπτυξης της ικανότητας σχολείου και εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Ξωχέλλης, Π., Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000. Θεσσαλονίκη: Action ΑΕ.
- Οικονόμου, Α. (2013). *Ο Οργανισμός που μαθαίνει*. Επιμορφωτικό πρόγραμμα πιστοποιητικό καθοδηγητικής επάρκειας. ΕΚΔΔΑ.
- Argyris, C. (1993). *On Organizational Learning*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Creemers, B., Kyriakides, L. (2008). *The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. Abingdon: Routledge.
- Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, R. (2007). Effective school improvement-ingredients for success: the results of an international comparative study of best practice case studies. In: Townsend, T. (ed) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*, pp. 825-838, New York, Springer.
- Kress, G. (1999). *Education of the 21st century. Inaugural Lecture*. London: Institute of education, University of London.
- Mitchell C & Sackney L (2000). *Profound Improvement: building capacity for a learning community* Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Reynolds, D. (2001). Beyond School Effectiveness and School Improvement? In Harris A., Bennett, N. (eds) *School Effectiveness and School Improvement: Alternatives perspectives*. London: Continuum.

Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.

Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). *Schools that learn*. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education. New York: Doubleday.

Stoll, L. (1999). Developing schools capacity for lasting improvement. *Improving Schools*, 2(3), pp.32-39).

Η αξιοποίηση της τέχνης στην Εκπαίδευση. Οι μηχανισμοί της μόδας και η επιρροή που ασκούν στο άτομο, στις κοινωνικές σχέσεις και στο περιβάλλον.

Τσικρίκα Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Φιλίππου Θεοδόσιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.20

Περίληψη

Διανύουμε μια εποχή κατά την οποία διαμορφώνονται νέες συνθήκες στην εκπαίδευση, με αποτέλεσμα αρκετοί θεωρητικοί (Jarvis, Rogers, Brookfield, Illeris) να έχουν ασχοληθεί με την ανάγκη αναθεώρησης των παραδοσιακών τρόπων μάθησης. Σημαντικοί στοχαστές όπως οι Dewey, Eisner, Efland και Gardner από το χώρο της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης έχουν επισημάνει τη σημασία της ενσωμάτωσης της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαιδευτική διεργασία (Κόκκος, 2009). Ο εκπαιδευτικός καλείται να υποκινήσει τους μαθητές έτσι ώστε να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διεργασία. Μια εκπαιδευτική τεχνική θεωρείται ότι αξιοποιείται αποτελεσματικά, όταν προκαλεί τους εκπαιδευομένους σε στοχαστική και κριτική εξέταση, επανεξέταση και ανάλυση των δεδομένων, των πτυχών και των παραμέτρων ενός ζητήματος. Εκείνο που ενδιαφέρει είναι η εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής τεχνικής στο βαθμό που συνδέεται με την κριτική γνωστική επαγρύπνηση και επεξεργασία του αντικειμένου που αναλύεται και συζητιέται. Προς αυτήν την κατεύθυνση μπορεί να συνεισφέρει η Τέχνη. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μέρος προγράμματος που εκπονήθηκε στην Α Λυκείου του 1^{ου} Λυκείου Ζακύνθου για την επιρροή που ασκούν οι μηχανισμοί της μόδας στο άτομο, στις κοινωνικές σχέσεις και το περιβάλλον με τη χρήση της μεθόδου αξιοποίησης της τέχνης στην εκπαίδευση όπως αυτή προτείνεται από τον Αλέξη Κόκκο.

Λέξεις-Κλειδιά: Τέχνη, μετασχηματίζουσα μάθηση, κριτικός, στοχαστικός.

Εισαγωγή

Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση, προκειμένου οι μαθητές να μετασχηματίσουν νοητικά πλαίσια με τη μέθοδο που προτείνεται από τον Κόκκο, αποτελεί μια καινοτόμο τεχνική που ευελπιστεί να υποκινήσει τους μαθητές έτσι ώστε να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προκειμένου να επιτευχθεί η ενεργός συμμετοχή των μαθητών ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να τους φέρει σε επαφή με το στίχο (ποίημα και τραγούδι). Μέσω αυτού οι μαθητές θα αποκτήσουν δεξιότητες και ικανότητες που θα τους βοηθήσουν να μάθουν να εκφράζουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους. Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι σε θέματα που αφορούν τους νέους σήμερα και να προβάλλουν τη δική τους οπτική γωνία σε σχέση με το υπό-συζήτηση θέμα. Το ζητούμενο είναι οι μαθητές να εξετάζουν κριτικά σκεπτόμενοι τα υπό διερεύνηση θέματα, εξάγοντας ερμηνείες, κρίσεις, μετασχηματίζοντας νοητικά πλαίσια που με τη σειρά τους αλλάζουν παγιωμένες λανθάνουσες αντιλήψεις. Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι ένας επιδιωκόμενος στόχος που επιχειρείται να επιτευχθεί μέσα από τη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση.

Μετασχηματίζουσα μάθηση

Μάθηση είναι η διεργασία παραγωγής μια νέας ή αναθεωρημένης ερμηνείας μιας εμπειρίας. Η ερμηνεία είναι υπεύθυνη για την μεταγενέστερη κατανόηση αξιολόγηση και δράση του ατόμου. Ο τρόπος που μαθαίνουμε διαφέρει ανάλογα με το αν στοχεύουμε στην κατανόηση ενός γεγονότος που μας έχει μεταφερθεί ως έμμεση εμπειρία και διαφορετικά όταν μέσα στην πράξη αναζητούμε τη μάθηση (Mezirow, 1990). Σύμφωνα με το Mezirow ο κριτικός στοχασμός ανατρέπει τις υπάρχουσες πεποιθήσεις μας και στοχεύει στην κριτική αντιμετώπιση των πεποιθήσεών μας πάνω στις οποίες όλα τα πιστεύω μας έχουν οικοδομηθεί. Σύμφωνα με τον Dewey ο στοχασμός αναφέρεται στη διεργασία λογικής εξέτασης των συμπερασμάτων με τα οποία έχουν αιτιολογηθεί οι πεποιθήσεις και τα πιστεύω μας. Είναι η τοποθέτηση στο σωστό πλαίσιο μιας ιδέας, ενός θέματος ή ενός σκοπού, με στόχο την αποδοχή του ή την κατανόηση του (Dewey, 1993). Ως κριτικός στοχασμός νοείται ο στοχασμός πάνω σε προηγούμενες ερμηνείες αναφορικά με ένα πρόβλημα. Η στοχαστική ερμηνεία είναι η διεργασία διόρθωσης των στρεβλών σκέψεων και στάσεών μας (Cell, 1984). Η επανεξέταση του περιεχομένου ενός προβλήματος ή των διαδικαστικών υποθέσεων που οδηγούν στην επίλυσή του προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της στρατηγικής που χρησιμοποιήθηκε οδηγεί σε στοχαστικά επεισόδια. Στην ουσία είναι η αμφισβήτηση παγιωμένων αντιλήψεων, απόψεων με τις οποίες εκλογικεύουμε και κατανοούμε τον εαυτό μας και τους γύρω μας. Για να επιτευχθεί η αμφισβήτηση της εγκυρότητας μιας ριζωμένης άποψης είναι απαραίτητη η άρνηση αξιών που βρίσκονται στο κέντρο της αντίληψής μας (Mezirow, 1990). Η αλλαγή άποψης είναι μια διεργασία κατά την οποία συνειδητοποιούμε κριτικά το πώς και το γιατί σκεφτόμαστε και αντιλαμβανόμαστε το κόσμο. Ο στοχασμός στους αρχικούς συλλογισμούς είναι δυνατόν να οδηγήσει στη μετασχηματιστική μάθηση. Μια ειδική λειτουργία στοχασμού η οποία περιλαμβάνει επαναξιολόγηση των πρότερων υποθέσεων πάνω στις οποίες βασίζονται οι πεποιθήσεις μας και η ανάληψη δράσης βάσει των νέων σκέψεων που προέρχονται από τη μετασχηματισμένη μάθηση (Mezirow, 1990).

Η αισθητική εμπειρία στην εκπαίδευση

Οι τέχνες σήμερα είναι ενταγμένες στο ωρολόγιο πρόγραμμα όλων των σχολικών βαθμίδων και υλοποιούνται σε συγκεκριμένες ώρες (Π.Ι., 2015). Σε πολλούς γραμματισμούς (Ελληνικά, Μαθηματικά, Ιστορία κ.α.) πλήθος έργων τέχνης εικαστικών, μουσικών, ή κινηματογραφικών είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν και να ενσωματωθούν στο πλαίσιο του μαθήματος υπηρετώντας ένα ευρύ φάσμα στόχων. Καλλιεργούν τη δημιουργικότητα, την αυτογνωσία, τη διάδοση των ιδεών, τη διαφορετικότητα και το στοχασμό (Eisner, 2002). -Η παρατήρηση των έργων τέχνης απαιτεί σκέψη που οδηγεί στην εμπειρική νοημοσύνη (Perkins, 1994).- Οι μαθητές αναπτύσσονται ολιστικά (γνωστικά, συναισθηματικά, αισθητικά, στοχαστικά), τείνουν σε μια βαθύτερη κατανόηση όχι μόνο του εαυτού τους αλλά και της πραγματικότητας γύρω μας. Αυξάνοντας τις πιθανότητες να γίνουν ενεργοί και συνειδητοποιημένοι πολίτες (Anderson &

Milbrandt, 2005), (Perkins, 1994). Τα έργα τέχνης που καλείται να επιλέξει ο εκπαιδευτικός για μαθησιακούς σκοπούς θα πρέπει να διευρύνουν το στοχασμό των μαθητών και να ετοιμάζουν ένα πεδίο γόνιμων συζητήσεων (Κόκκος & Συνεργάτες, 2011).

Η μέθοδος

Η μέθοδος που επιλέχτηκε για να πραγματοποιηθεί η έρευνα της παρούσας εργασίας ονομάζεται «Μετασηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Βασίζεται σε σύνθεση των θεωρητικών προσεγγίσεων των Dewey, Sartre, Gardner, Efland, Perkins, Olson, Watzlawick, και Freire που αφορούν στη μαθησιακή λειτουργία της αισθητικής εμπειρίας (Κόκκος, 2009). Τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου είναι έξι (Κόκκος & Συνεργάτες, 2011). Ακολουθεί συνοπτική παρουσίαση της μεθόδου. Στο πρώτο στάδιο, γίνεται από τον εκπαιδευτικό η διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών. Ο προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική εξέταση των στερεότυπων παραδοχών των συμμετεχόντων που αφορούν ένα συγκεκριμένο θέμα. Στο δεύτερο στάδιο, ο εκπαιδευτικός διευκολύνει μια διεργασία, μέσω της οποίας οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους για το θέμα. Στο τρίτο στάδιο, ο εκπαιδευτικός εξετάζει τις απαντήσεις και εντοπίζει τα υποθέματα που θα πρέπει να προσεγγιστούν ολιστικά και κριτικά προκειμένου να επανεξεταστούν οι απόψεις που διατυπώθηκαν. Στο τέταρτο στάδιο ο εκπαιδευτικός επιλέγει διάφορα σημαντικά έργα τέχνης, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν ως ερέθισμα για την επεξεργασία των υποθεμάτων (τα μηνύματα των έργων τέχνης συνδέονται με τα υποθέματα). Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί έργα από τη ζωγραφική, τη λογοτεχνία, την ποίηση, τη γλυπτική, τη φωτογραφία, τον κινηματογράφο, τη μουσική κλπ. Στο πέμπτο στάδιο ο εκπαιδευτικός διευκολύνει μια διεργασία, η οποία στοχεύει στο να προσεγγιστούν (μέσα από επεξεργασία κριτικών ερωτήσεων) τα διάφορα υποθέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, προκειμένου να αποκαλυφθούν στους συμμετέχοντες όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις και να τους προσφερθεί η ευκαιρία να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές. Ένα από τα βασικά μαθησιακά εργαλεία σε αυτή τη διεργασία είναι η αισθητική εμπειρία. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει διαδοχικά διάφορα έργα τέχνης. Οι συμμετέχοντες θα μπορούσαν επίσης να προτείνουν έργα τέχνης και να προσδιορίσουν τη σειρά με την οποία θα γίνει η επεξεργασία τους. Κάθε έργο τέχνης αναλύεται και συνδέεται κριτικά με τα σχετικά υποθέματα. Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Στο έκτο στάδιο γίνεται σύνθεση και αντλούνται συμπεράσματα.

Η εφαρμογή της μεθόδου

Η εφαρμογή της μεθόδου πραγματοποιήθηκε σε είκοσι μαθητές –έντεκα αγόρια, εννέα κορίτσια- του 4ου τμήματος της Α΄ τάξης του 1ου Γενικού Λυκείου (ΓΕΛ) Ζακύνθου. Το θέμα της διδασκαλίας ήταν η μόδα και ο βαθμός της επιρροής της. Το πλαίσιο του προβληματισμού ορίστηκε από παραμέτρους που στρέφονται γύρω από θέματα κοινωνικά, οικονομικά και ηθικά που σχετίζονται με τους μηχανισμούς της μόδας. Σκοπός της διδασκαλίας ήταν να αναδειχτούν:

- ο ρόλος των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ) στη διαμόρφωση της μόδας.
- ο βαθμός ελευθερίας του ατόμου.
- η στάση των ατόμων απέναντι σε άτομα που δεν ακολουθούν τη μόδα.
- η καταπίεση και το αίσθημα κατωτερότητας για όσους δεν ακολουθούν τη μόδα.
- οι επιβαρύνσεις για το περιβάλλον από την υπακοή στη μόδα.

Οι αρχικοί στόχοι της διδασκαλίας διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές της μεθόδου. Οι αρχές αυτές επικεντρώνουν στα εξής:

- Παρατήρηση έργων τέχνης για την ανάπτυξη του στοχασμού, την ανατροπή στερεοτύπων και τελικά την διαμόρφωση νέων στάσεων συμπεριφορών και υιοθέτηση νέων αξιών.
- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης.

Το πρώτο στάδιο, όπως έχει προαναφερθεί, είναι το σημείο της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών. Η ανάγκη για κριτική διερεύνηση της επιρροής που ασκούν οι μηχανισμοί της μόδας απορρέει από τη στάση που κρατούν οι μαθητές απέναντι στο θέμα. Οι μαθητές εκτιμούν ότι είναι ασήμαντη ή ανύπαρκτη η επιρροή και οι επιλογές είναι προσωπικές και σύμφωνες με τις ανάγκες του καθένα και της καθεμιάς. Οι παραπάνω απόψεις διατυπώθηκαν στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην αντίστοιχη ενότητα, ενώ ισχυρή ήταν η πεποίθηση των μαθητών ότι οι επιλογές τους δεν ετεροκαθορίζονται. Ωστόσο οι ίδιοι δέχονται ότι επικρίνουν ή περιθωριοποιούν συμμαθητές τους που δεν ακολουθούν τις επιταγές της μόδας.

Στο δεύτερο στάδιο ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες (πέντε ομάδες των τεσσάρων ατόμων) και τους ζητάει να καταγράψουν τις προσωπικές τους απόψεις στο ερώτημα «Πώς και γιατί η μόδα επηρεάζει την προσωπικότητα μας και τις σχέσεις μας με τους άλλους;». Παραθέτουμε ενδεικτικές απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο παραπάνω ερώτημα.

- Η μόδα μας επηρεάζει κυρίως με τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ) .
- Συχνά περιθωριοποιούμε άτομα που δεν ακολουθούν τη μόδα.
- Η μόδα δεν αφορά μόνο στην εξωτερική εμφάνιση αλλά και στη συμπεριφορά-στάση ζωής .
- Οι άνθρωποι ακολουθούν τη μόδα για να είναι αρεστοί.

Στο τρίτο στάδιο ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τα υποθέματα που προκύπτουν από τις απαντήσεις των μαθητών και θέτει τα κριτικά ερωτήματα.

Υποθέματα:

- Μόδα και μηχανισμοί επιβολής της.
- Συνέπειες για την προσωπικότητα του ατόμου και την κοινωνική του υπόσταση .

Κριτικά ερωτήματα:

- Με ποιους μηχανισμούς επιβάλλεται η μόδα και κάτω από ποιες συνθήκες επηρεάζει το άτομο.
- Ποιοι τομείς της ανθρώπινης δράσης ελέγχονται από τη μόδα και ποιός ο στόχος όσων ασκούν τον έλεγχο.

Στο τέταρτο στάδιο επιλέχθηκαν τα έργα τέχνης που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως εναύσματα για το υπο-συζήτηση θέμα μας.

Μετά από συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους επιλέχθηκαν τα εξής έργα για την επεξεργασία των κριτικών ερωτημάτων. Τα έργα είναι ένα ποίημα και δύο τραγούδια.

1ο έργο

Τίτλος	«Ηγεμών 'εκ Δυτικής Λιβύης»
Ποιητής	Κ.Π.Καβάφης
Εκδόσεις	Ίκαρος

2ο έργο

Τίτλος	«Φράγμα»
Στίχοι	Κώστας Τριπολίτης
Μουσική	Δήμος Μούτσης
Δίσκος	«Φράγμα» 1981

3ο έργο

Τίτλος	«Της γοργόνας οι καημοί»
Στίχοι	Μάνος Ξυδούς
Μουσική	Μάνος Ξυδούς
Δίσκος	«Τα δοκάρια στο γρασίδι περιμένουν τα παιδιά» 2001

Τα συγκεκριμένα έργα τέχνης επιλέχθηκαν γιατί θεωρήθηκε ότι εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς στόχους καθώς και η ποίηση του Κ.Π. Καβάφη είναι διαχρονική, αλλά και η μουσική των δύο τραγουδιών προέρχεται από καταξιωμένους, σύγχρονους δημιουργούς, έξω από τη βιομηχανία του μαζικού τραγουδιού. Συνάμα η μουσική και η ποίηση είναι μορφές τέχνης που είναι κοντά στους μαθητές και η γλώσσα τους κατανοητή.

Συσχέτιση έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα:

Επιλεγμένα έργα τέχνης	Σύνδεση με τα κριτικά ερωτήματα	
	A	B
1° «Ηγεμών εκ Δυτικής Λιβύης»	X	X
2° «Το Φράγμα»	X	
3° «Οι καημοί της γοργόνας»	X	X

Στο πέμπτο στάδιο χρησιμοποιήθηκε η τεχνική του D.Perkins προσαρμοσμένη στα μουσικά και λογοτεχνικά έργα (Artit, 2015).

1^ο έργο

Ποιά συναισθήματα σας προκαλεί;

Ποιές λέξεις σας προκαλούν εντύπωση και γιατί;

Πώς η επιλογή των λέξεων έρχεται σε συνάφεια με το θέμα του ποιήματος ;

Πώς αντιδρούσε ο «Ηγεμών Έκ Δυτικής Λιβύης»;

Ποιές συνέπειες είχαν για τον ίδιο αυτές οι αντιδράσεις;

Έχει το ποίημα ομοιοκαταληξία;

(2^ο ,3^ο έργο)

Πού σας ταξιδεύει η μουσική;

Ποιές εικόνες σας γεννούν τα τραγούδια ;

Ποιές φράσεις σας προκαλούν εντύπωση και γιατί;

Τι είναι αυτό που δεν έχετε καταλάβει; Σκεφτείτε το ξανά .

Πώς κατάφεραν οι καλλιτέχνες να αποδώσουν το κλίμα της εποχής τους;

Επιλέξτε ένα σημείο που παρουσιάζει ιδιαίτερη ένταση στο τραγούδι(2^ο έργο).

Μπορείτε να σκεφτείτε τους στίχους επενδυμένους με εύθυμη μουσική;

Ποιές σκέψεις σας προκαλούν τα τραγούδια για τη μόδα και τις επιδράσεις της;

Πώς πραγματεύονται το θέμα της μόδας οι δύο καλλιτέχνες ;

Με ποιό τρόπο η καθημερινότητα επηρεάζει τον δημιουργό ;

Πώς ο καλλιτέχνης συνέδεσε ένα μυθικό θέμα, όπως η γοργόνα με τη σύγχρονη προς αυτόν πραγματικότητα;

Η μουσική ποιά συναισθήματα σας προκαλεί; (3ο θέμα).

Κατά τη συσχέτιση των έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα οι μαθητές σε ομάδες , όπως και κατά το δεύτερο στάδιο , απάντησαν ότι η μόδα:

για το πρώτο ερώτημα

- καθορίζει τη συμπεριφορά μας και μας ελέγχει
- επηρεάζει τη σχέση μας με τους άλλους τους οποίους κρίνουμε από το τι φοράνε και όχι από την προσωπικότητά τους
- επιβάλλεται σχεδόν ολοκληρωτικά σε ανασφαλείς και αδύναμους ανθρώπους και εξουθενώνει τις ασθενείς κοινωνικά ομάδες .
- οδηγεί σε απώλεια της ταυτότητας και γελοιοποιεί τον άνθρωπο
- μας φορτώνει με ανούσια πράγματα και βλέπουμε την αξία μας ως άνθρωποι ανάλογα με την οικονομική μας δυνατότητα να την ακολουθούμε .

για το δεύτερο ερώτημα

- Η βιομηχανία της μόδας ενσωματώνει και επαναστατικές ομάδες και ιδέες .
- Η μόδα χρησιμοποιεί όχι μόνο τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (ΜΜΕ), αλλά και κάθε άνθρωπο που ασκεί επιρροή .
- Άθελά μας γινόμαστε φορείς της μόδας .

Στο έκτο στάδιο επανήλθαμε στις αρχικές απαντήσεις που είχαν δοθεί στα ερωτήματα που είχαν τεθεί και ζητήθηκε από τους μαθητές να τις μελετήσουν και να απαντήσουν εκ νέου, για να εντοπίσουμε εάν διαφοροποιούνται, με βάση τα νέα στοιχεία που προέκυψαν από το σχολιασμό τόσο του ποιήματος όσο και των τραγουδιών.

Συμπεράσματα

Από τις απαντήσεις που έδωσαν οι ομάδες μετά την επεξεργασία των έργων τέχνης διαφαίνεται ότι οι μαθητές είδαν και διαφορετικούς παραμέτρους σχετικά με το θέμα της μόδας. Άρχισαν να διαβλέπουν ότι ασυναίσθητα υιοθετούμε ντύσιμο ή συμπεριφορά χάνοντας συχνά και την ταυτότητά μας. Επίσης φάνηκε πως αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει μια ολόκληρη βιομηχανία που στήνεται πίσω από τη μόδα, ενώ συνέδεσαν τη γρήγορη αλλαγή της μόδας με την ανάγκη των βιομηχανιών για κέρδη. Επιχειρήθηκε συνάμα και η διάκριση μεταξύ μόδας και «στιλ» με παράλληλη διάθεση των δύο από τις πέντε ομάδες να σκέφτονται πριν αγοράσουν κάτι και να μην βλέπουν μόνο την εξωτερική εμφάνιση. Άλλωστε, όπως έγραψαν, «τα ράσα δεν κάνουν τον παπά». Τέλος οι μαθητές απαντώντας, ο καθένας χωριστά σε ερώτημα κλειστού τύπου για το αν η μόδα υπονομεύει την ελευθερία μας και αν πρέπει να αντιστεκόμαστε σε αυτήν, δεκαεπτά (85%) από τους είκοσι (20) απάντησαν ναι ενώ τρεις (15%) όχι.

Επίλογος

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο διαθέσιμος χρόνος για τη συγκεκριμένη εφαρμογή ήταν περιορισμένος (τρεις διδακτικές ώρες), αν υπολογίσουμε ότι στο διάστημα των τριών ωρών συμπεριλαμβάνονταν η ενημέρωση για το θέμα που θα αναπτυχθεί και για

τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, καθώς και η εφαρμογή της μεθόδου με την αξιολόγησή της στο τέλος.

Τα συμπεράσματα εμφανίζονται ενθαρρυντικά ως προς την ικανοποίηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» σε μαθητές της μέσης εκπαίδευσης και αναδεικνύουν ενδιαφέροντα σημεία που επηρεάζουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία μετασχηματίζοντας λανθασμένες αντιλήψεις και παραδοχές σε νοητικά πλαίσια. Η επανεξέταση των όποιων εσφαλμένων παραδοχών θα απεγκλωβίσει τους μαθητές από πιθανά αποπροσανατολιστικά διλλήματα που επιβάλλονται από εξωτερικούς παράγοντες (Mezirow & Συνεργάτες, 2007). Στην παρούσα εργασία το 85% των μαθητών υιοθέτησαν μια κριτική στάση απέναντι στις παραδοχές τους και στις παγιωμένες αντιλήψεις που είχαν για τη μόδα. Ο κριτικός στοχασμός μπορεί να βρει πρακτική εφαρμογή στη μέση εκπαίδευση με τη χρήση της μεθόδου του Κόκκου καθώς καλλιεργείται η στοχαστική διάθεση που σταδιακά θα οδηγήσει στο στοχασμό του μαθητή για τις εμπειρίες και τα βιώματα του (Μέγα, 2010).

Βιβλιογραφία

- Anderson, T., & Milbrandt, M. (2005). *Art for Life Authentic Instruction in Art*. New York: McGraw-Hill Higher Education.
- Artit. (2015). *Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Retrieved Άυγουστος 2015, from www.adulteduc.gr/001/pdfs/artit_meth.pdf
- Cell, E. (1984). *Learning to Learn from Experience*. Albany : State University of New York.
- Dewey, J. (1993). *How We Think*. Chicago: Regnery.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of mind*. New Haven and London: Yale University Press.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Συνεργάτες, &. (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Κόκκος, Α. (2009). Μέθοδος αξιοποίησης της Τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη. *1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ίδρυμα Ευγενίδου.

- Κόκκος, Α., & Συνεργάτες, &. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μέγα, Γ. (2010). Η ορατή σκέψη στην εκπαίδευση ενηλίκων: πρόταση μεθοδολογίας. In Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος, *Εκπαίδευση Ενηλίκων διενθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Π.Ι. (2015). *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Retrieved Αύγουστος 2015, from Δ.Ε.Π.Π.Σ: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>

Η βιοματική μάθηση μέσα από το παραμύθι «Ο θησαυρός του Θεόφιλου»

Καφετζοπούλου Λουλούδα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

M.Ed Φύλο & Νέα Εκπαιδευτικά & Εργασιακά Περιβάλλοντα στην ΚτΠ

loulouda.kafetzopoulou@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού δράματος και περιλαμβάνει τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά του. Επίσης, παρουσιάζονται τα στάδια και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται κατά την ανάπτυξή του. Το δεύτερο μέρος αποτελεί μια αναλυτική εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος σε επιλεγμένη λογοτεχνική μυθιστορηματική βιογραφία για παιδιά. Για την εφαρμογή του, επιλέχθηκε η παραμυθική βιογραφία “Ο θησαυρός του Θεόφιλου”. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε, καθώς το λογοτεχνικό αυτό βιβλίο αναδεικνύει αξίες όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, η σημασία της λαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς, η αγάπη για την πατρίδα και η αναγνώριση της ελληνικής ομορφιάς. Παράλληλα, λόγω της περιγραφής διαφορετικών περιοχών της Ελλάδος και της ιδιότητας του Θεόφιλου ως ζωγράφου, το παραμύθι ενδείκνυται για τη χρήση του στο πλαίσιο της διαθεματικότητας. Οι συμβουλές και οι επεξηγήσεις του ίδιου του συγγραφέα, Γιώργου Κατσέλη, στην εισήγηση αυτήν, βοήθησαν ώστε να αποδοθούν με τον καλύτερο τρόπο οι λεπτομέρειες του έργου του.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικό δράμα, παραμύθι, διαθεματικότητα

Εισαγωγή

Οι τεχνολογικές εξελίξεις και η παγκοσμιοποίηση καθιστούν επιβεβλημένες και τις εκπαιδευτικές εξελίξεις. Ο παγκόσμιος εκπαιδευτικός κόσμος αναζητά συνεχώς καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που να ευνοούν τη χρήση των νέων τεχνολογιών και να ενισχύουν όλο και περισσότερο την προσωπικότητα και τη δημιουργικότητα των μαθητών. Η παρούσα εισήγηση είναι μια πρόταση για μια εναλλακτική προσέγγιση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο δημοτικό σχολείο με το εκπαιδευτικό δράμα. Η μέθοδος αυτή έχει τις βάσεις της στις τεχνικές του θεάτρου και αποτελεί μια διαδικασία με στόχο την έκφραση των παιδιών και μια ποιοτικότερη προσέγγιση της γνώσης. Στόχος της εργασίας είναι να αναδειχθούν τα οφέλη της χρήσης τους εκπαιδευτικού δράματος, καθώς και η αξία του παραμυθιού διδασκόμενο σε πολλαπλά γνωστικά αντικείμενα.

Το εκπαιδευτικό δράμα

Το εκπαιδευτικό δράμα, το οποίο είναι μια μορφή βιωματικής μάθησης, αποτελεί μια καινοτόμα διδακτική μέθοδο διδασκαλίας που, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχει κάνει την εμφάνισή της τα τελευταία χρόνια. Ορίζεται μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία που υιοθετεί στοιχεία και τεχνικές από το θέατρο, με στόχο την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο (Άλκηστις, 1998).

Ενώ ταυτίζεται με το θέατρο σε πολλά σημεία, όπως η έκφραση, η μίμηση και η ενσυναίσθηση, διαφέρουν στον προσανατολισμό τους. Το θέατρο έχει ως στόχο την ικανοποίηση του κοινού, ενώ το εκπαιδευτικό δράμα την ικανοποίηση του ίδιου του ατόμου, την ποιοτική μάθηση και την προσέγγιση βαθύτερων συναισθημάτων (Σέξτου, 2007). Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν μέσα από μια διαδικασία στην οποία έχουν ενεργητικό ρόλο και είναι αυτοί που θα καθορίσουν την εξέλιξη του δράματος. Στο εκπαιδευτικό δράμα σημασία δε δίνεται στο αποτέλεσμα, δηλαδή στην παράσταση, αλλά στη διαδικασία και στη δράση καθώς εξελίσσεται το έργο.

Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού δράματος

Το εκπαιδευτικό δράμα παρουσιάζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά τα οποία αποτελούν, ταυτόχρονα, και οφέλη για τους συμμετέχοντες (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007):

- Η μάθηση ξεφεύγει από τα στεγανά της αποστήθισης και γίνεται με ποιοτικό τρόπο.
- Αναπτύσσεται η κριτική ικανότητα και η παράθεση επιχειρημάτων.
- Ο δάσκαλος παραχωρεί την “εξουσία” του και οι μαθητές αποκτούν ενεργητικό ρόλο.
- Σημασία δίνεται στην εξέλιξη και στη δράση του έργου και όχι στο αποτέλεσμα.
- Ενισχύεται η ομαδικότητα και η συνεργατική διάθεση ανάμεσα στους συμμετέχοντες.
- Αναπτύσσεται η ενσυναίσθηση των μαθητών και γίνονται πιο κατανοητά τα συναισθήματα των άλλων.
- Γίνεται πιο εύκολα αντιληπτή η σημασία δύσκολων ή αφηρημένων εννοιών.
- Υπάρχει εξοικείωση με την τέχνη και τον πολιτισμό και κατανόηση της σημασίας των δημιουργημάτων του ανθρώπου.
- Οι συμμετέχοντες, πέρα από τη διαδικασία της μάθησης που διανύουν, ταυτόχρονα, ψυχαγωγούνται και απολαμβάνουν τη διαδικασία της μίμησης και των παιγνιδιών δραστηριοτήτων.

Στάδια ανάπτυξης και τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος

Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος χωρίζεται σε τρία στάδια (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007): **1) Η δημιουργία του δραματικού πλαισίου (τόπος, χρόνος, πρό-**

σωπα, συμβάντα), όταν, δηλαδή, ο δάσκαλος επιλέγει ένα αντικείμενο, μια δραστηριότητα ή ένα γεγονός για να εντάξει τους μαθητές στο φανταστικό κόσμο που οι ίδιοι θα δημιουργήσουν στη συνέχεια, **2) Η κορύφωση του δράματος - Το κεντρικό δραματικό γεγονός**, όπου τα πρόσωπα της ιστορίας έρχονται αντιμέτωπα με ένα δίλλημα και μια απόφαση που πρέπει να πάρουν και **3) Η λύση της πλοκής**, όπου στα τελευταία επεισόδια, οι μαθητές, είτε ατομικά, είτε ομαδικά, παίρνουν μια απόφαση για τη λήξη της ιστορίας λαμβάνοντας υπόψη την απόφαση που πήραν στο κεντρικό δίλλημα. Επίσης, στο τελευταίο αυτό στάδιο, μέσω των τεχνικών, επιχειρείται και ο αναστοχασμός.

Ενδεικτικές τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος πέραν αυτών που χρησιμοποιούνται στο δεύτερο μέρος της εισήγησης στο “Θησαυρό του Θεόφιλου” (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007):

1) Η δημιουργία του δραματικού πλαισίου (τύπος, χρόνος, πρόσωπα, συμβάντα)

Παγωμένη εικόνα: Οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν τα σώματά τους, ώστε να δημιουργήσουν μια εικόνα και να αποδώσουν μια έννοια, μια ιδέα ή μια στιγμή δράσης.

Προσωπικά υπάρχοντα: Ένας χαρακτήρας χτίζεται από τις πληροφορίες που αναφέρονται για κάποια προσωπικά του αντικείμενα, γράμματα, ρούχα, παιχνίδια, φωτογραφίες κ.α.

2) Η κορύφωση του δράματος - Το κεντρικό δραματικό γεγονός

Ανακριτική καρτέλα: Ένας χαρακτήρας τοποθετείται σε μια καρτέλα και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του κάνουν ερωτήσεις για τις πράξεις του, τα κίνητρά του, τις ιδέες του.

Κύκλος του κουτσομπολιού: Ο δάσκαλος διαδίδει μια φήμη για το ρόλο και αυτή παίρνει μεγάλες διαστάσεις καθώς μεταδίδεται σε όλα τα μέλη. Με την τεχνική αυτή εισάγεται η δραματική ένταση.

Συμβούλια: Οι συμμετέχοντες συγκεντρώνονται, ώστε να λάβουν μια σημαντική απόφαση για κάποιο θέμα και παραθέτουν τα επιχειρήματά τους. Αναπτύσσεται, με αυτόν τον τρόπο, η κριτική ικανότητα.

3) Η λύση της πλοκής

Ανίχνευση της σκέψης του άλλου: Ο δάσκαλος ζητάει από την ομάδα να εκφράσει σε α’ ρηματικό πρόσωπο τις σκέψεις του ρόλου, ώστε να εμβαθύνει στις απόψεις και στα συναισθήματά του.

Ομαδικό γλυπτό: Όλοι οι συμμετέχοντες σχηματίζουν με τα σώματά τους ένα γλυπτό που αντιπροσωπεύει μια συγκεκριμένη οπτική του θέματος.

Εφαρμογή εκπαιδευτικού δράματος

Ο «Θησαυρός του Θεόφιλου» είναι μια παραμυθική-λογοτεχνική βιογραφία του εκπαιδευτικού και συγγραφέα Γιώργου Κατσέλη η οποία εξιστορεί τη ζωή του Λέσβιου ζωγράφου, Θεόφιλου Χατζημιχαήλ, μέσα από μια παραμυθένια ιστορία μεταδίδοντας, ταυτόχρονα, τα νοήματα που θέλει να αποδώσει ο συγγραφέας. Το βιβλίο ενδείκνυται για τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλές δράσεις και από τις μικρότερες τάξεις. Μία αφορμή για την εφαρμογή του έργου θα μπορούσε να ήταν το μάθημα της γλώσσας της ΣΤ' δημοτικού και συγκεκριμένα η ενότητα που ασχολείται με τη ζωή σε άλλους τόπους, καθώς στο συγκεκριμένο παραμύθι περιγράφονται πολλοί τόποι σε μια άλλη εποχή, τοπικές διάλεκτοι και συμπεριφορές ανθρώπων.

Η ιστορία τοποθετείται, αρχικά, στο νησί της Λέσβου κατά τη νεαρή ηλικία του διάσημου ζωγράφου Θεόφιλου Χατζημιχαήλ, γύρω στο 1871. Βασισμένη στα ιστορικά γεγονότα, ξετυλίγεται η ζωή του Θεόφιλου μεταφέροντας τον αναγνώστη στη Λέσβο, στη Σμύρνη, στο Πήλιο και παραθέτοντας πληροφορίες για τα έργα του.

Το κείμενο προβάλλει αξίες όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αγάπη για την πατρίδα, ο θαυμασμός της λαϊκής πολιτισμικής κληρονομιάς και η αναγνώριση της ελληνικής ομορφιάς. Έχει ξεκάθαρους χαρακτήρες που έρχονται αντιμέτωποι με συγκρούσεις και η περιγραφή διάφορων ελληνικών τόπων και έργων τέχνης το καθιστά ιδανικό για την εφαρμογή του εκπαιδευτικού δράματος και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών.

Σύμφωνα με το συγγραφέα, οι στόχοι του συγκεκριμένου έργου είναι πολλαπλοί. Πρωταρχικός στόχος του είναι ο αισθητικός, δηλαδή η αισθητική απόλαυση της ανάγνωσης και η εικαστική προσέγγιση των διαστάσεων της τέχνης του Θεόφιλου. Ταυτόχρονα, τίθεται ο γνωστικός στόχος που αφορά τη γνωριμία με τη ζωή και το έργο του ζωγράφου Θεόφιλου, καθώς και ο κοινωνικό-συναισθηματικός στόχος που περιλαμβάνει την κατανόηση και την αποδοχή της έννοιας της διαφορετικότητας.

Περίληψη της ιστορίας

Στη Μυτιλήνη, γύρω στο 1870, γεννιέται ένα διαφορετικό παιδί, ο Θεόφιλος. Μεγαλώνει, βλέποντας τον παππού του να ζωγραφίζει και, έτσι, αποκτά μια ιδιαίτερη αγάπη για τη ζωγραφική. Γυρίζει, έχοντας μεγάλη αγάπη για τον τόπο του, ντυμένος τότε σαν φουστανελάς και τότε σαν Μεγαλέξανδρος. Από τα παιδικά του χρόνια στη Λέσβο μέχρι τη Σμύρνη και τα άλλα μέρη όπου έζησε, πορεύτηκε στη ζωή με μοναδικό εφόδιο τα όνειρά του, την παιδική ψυχή του κι ένα κασελάκι με τα σύνεργά του. Εκεί ήξερε να κρύβει καλά, εκτός από τα είδη ζωγραφικής, και μερικά χαρτιά με ιστορίες και διαβάσματα.

Δραματικό πλαίσιο

Χρόνος: Γύρω στο 1870

Τόπος: Μυτιλήνη

Ρόλοι για τους μαθητές: Θεόφιλος, παιδιά, άνθρωποι που τον βλέπουν να ζωγραφίζει

Ρόλοι για το δάσκαλο: Στρατής Ελευθεριάδης- Τεριέντ

Κεντρικό ερώτημα: Πώς μπορεί ο άνθρωπος να πορευτεί με τη διαφορετικότητά του, όταν αυτή δε γίνεται αποδεκτή;

Επιμέρους ερωτήματα: Γιατί οι άνθρωποι δε δέχονται τη διαφορετικότητα; Πώς μπορούμε να δεχτούμε τη διαφορετικότητα των άλλων; Πώς μπορεί να συμβάλει η τέχνη στην αποδοχή της διαφορετικότητας;

Εισαγωγή στο δράμα: Δείχνουμε στα παιδιά έναν πίνακα του Θεόφιλου μέσα από το σεντουκάκι και συζητάμε το θέμα, τα χρώματα, την τεχνοτροπία του. Κάνουμε υποθέσεις για τον δημιουργό και τον τίτλο του. Ζητάμε από τα παιδιά να δώσουν έναν δικό τους τίτλο στον πίνακα. Παράλληλα, τοποθετούμε, μαζί με τα παιδιά, σε διάφορα σημεία της αίθουσας τα έργα του Θεόφιλου που υπάρχουν στο σεντούκι, μαζί με πινέλα και τέμπερες.

Σημείωση: Για τη δραστηριότητα αυτήν κυκλοφορεί η δανειστική εκπαιδευτική βαλίτσα “Το σεντουκάκι του Θεόφιλου” με δημιουργικές δράσεις και υποστηρικτικό υλικό για τη ζωή και το έργο του λαϊκού ζωγράφου, η οποία προσφέρεται δωρεάν στα σχολεία από τις Εκδόσεις του βιβλίου.



Σημείο εκκίνησης: Αφήγηση της παραμυθικής βιογραφίας για παιδιά “Ο θησαυρός του Θεόφιλου”. (μέχρι το σημείο: ...ο δάσκαλος σ’ έβαζε να γράφεις με το δεξί.).

Ρόλος στον τοίχο: Σε ένα μεγάλο χαρτί σχεδιάζεται το περίγραμμα μιας ανθρώπινης μορφής, το οποίο αναπαριστά το Θεόφιλο και αναρτάται στον τοίχο. Καθώς εξελίσσεται το δράμα οι συμμετέχοντες γράφουν εντός του περιγράμματος σκέψεις και συναισθήματα του Θεόφιλου και εκτός του περιγράμματος σκέψεις και συναισθήματα δικά τους ή άλλων προσώπων του δράματος για το ζωγράφο.

Αφήγηση: Συνεχίζουμε την αφήγηση από το σημείο “ Δεν βλέπει την ώρα ο Θεόφιλος να τελειώσει το σχολείο” έως “...δίνοντάς τους ομορφιά και σχήμα, χάρη και κίνηση και δεξιότητα.”

Ομαδική ζωγραφική: Οι μαθητές αρχίζουν από κοινού να κάνουν μια ζωγραφιά, ώστε να αποδώσουν το πώς έχουν αντιληφθεί τα μέρη τα οποία περιγράφονται, δηλαδή τη θάλασσα της Λέσβου, τα ποτάμια, τα βουνά, τα λουλούδια όπως, επίσης, και το Θεόφιλο τον ίδιο στα μέρη αυτά.

Αφήγηση: “Μόνο σαν πέφτει το βράδυ κι ο ουρανός της Λέσβος αλλάζει χρώματα... έως ...δίστομο σπαθί.”

Λόγω της αναφοράς πολλών γνωστών προσώπων ζητάμε από τους μαθητές να καταγράψουν τα ονόματα αυτά και να τα χωρίσουν ανά κατηγορία. Έτσι, μπορεί να δημιουργηθεί η κατηγορία με τους ήρωες της Επανάστασης τους 1821 (Διάκος, Ανδρούτσος, Καραϊσκάκης), η κατηγορία του Τρωικού πολέμου (μάντης Κάλχας, Ιφιγένειας) και η κατηγορία της λογοτεχνίας με τον Ερωτόκριτο και την Αρετούσα.

Αφήγηση: “Έτσι περνά τα παιδικά του χρόνια ο Θεόφιλος... έως ...και να του ψιθυρίζει έναν όμορφο ανατολίτικο σκοπό”

Χτίσιμο της «στάσης» του ρόλου: Ένας από τους συμμετέχοντες στέκεται στη μέση της σκηνής υποδυόμενος το Θεόφιλο και οι υπόλοιποι μαθητές του κάνουν υποδείξεις για τη στάση του σώματός του, έτσι ώστε να τοποθετηθεί με τρόπο που να απεικονίζει το ζωγράφο.

Αφήγηση: “ Περνούν οι μέρες και οι μήνες...” έως “...Και τους μαθαίνει να ζωγραφίζουν.”

Θεατρικό παιχνίδι: Στο σημείο αυτό, ο μαθητής που κάνει το Θεόφιλο στέκεται στο κέντρο της αίθουσας και κάνει πως στέκεται μπροστά σε έναν καμβά και ζωγραφίζει. Οι υπόλοιποι μαθητές έχουν, μόλις, γυρίσει από το σχολείο. Πετάνε κάτω τα πράγματά τους, μαζεύονται γύρω του, αρχίζουν να παίζουν και να τρέχουν. Σχηματίζουν γύρω του έναν κύκλο και αρχίζουν να προχωρούν κυκλικά και να τραγουδούν ένα παραδοσιακό σκοπό της Λέσβου. Έπειτα, τον τραβούν κοντά τους και αρχίζουν να τον ρωτούν τι ζωγραφίζει.

Αφήγηση: “Κι όταν τελειώσει η αυτοσχέδια παράστασή τους... έως ...κι εκείνος πέφτει και χτυπά άσχημα το κεφάλι του.”

Συλλογικός ρόλος: Τα παιδιά εναλλάσσονται στο ρόλο του Θεόφιλου και αυτοσχεδιάζουν σε πιθανές αντιδράσεις του Θεόφιλου στην κίνηση αυτήν των ανθρώπων, που είχε ως στόχο το χλευασμό του ζωγράφου, προσπαθώντας να αποδώσουν στο μέγιστο τα συναισθήματα του.

Κορύφωση του δράματος

Αφήγηση: “Σηκώνεται τότε και χωρίς να πει τίποτα,,... έως ...Κάποτε τον συναντά και του δίνει χρήματα.”

Διάδρομος συνείδησης: Ο δάσκαλος εμφανίζεται στο ρόλο του Τεριέντ και προτείνει στο Θεόφιλο να αφήσει την πατρίδα του, τη Λέσβο, και να πάει μαζί του στο Παρίσι όπου θα εκδώσει τα έργα του και θα γίνει διάσημος σε όλη την Ευρώπη, αλλά, πως για να γίνει αυτό, θα πρέπει να βγάλει τη φουστανέλα του. Στο σημείο αυτό, τα παιδιά χωρίζονται σε δύο παράλληλες σειρές σχηματίζοντας ένα διάδρομο. Ο Θεόφιλος περνάει από το διάδρομο και τα παιδιά του δίνουν συμβουλές για το τι να κάνει. Να μείνει στην πατρίδα του, που τόσο αγαπά, όπου, όμως, οι άνθρωποι δεν του φέρονται όμορφα και με σεβασμό ή να φύγει για ένα ξένο μέρος, όπου οι άνθρωποι θα αναγνωρίσουν το ταλέντο του και θα είναι αποδεκτός;

Λύση της πλοκής

Οι συμμετέχοντες επιλέγουν το τέλος που αυτοί επιθυμούν πραγματοποιώντας, ταυτόχρονα, την ανατροφοδότηση με την ακόλουθη δραστηριότητα.

Σύνταξη κειμένου: Αν αποφασίσουν να δώσουν το τέλος όπως αυτό συνέβη στην πραγματικότητα και να μην αφήσει τον τόπο του ο ζωγράφος, τότε καλούνται να γράψουν μια επιστολή από την πλευρά του ζωγράφου προς τους συμπατριώτες του, ανθρώπους της Μυτιλήνης, στην οποία ο Θεόφιλος θα εκφράζει τους λόγους για τους οποίους επέλεξε να μείνει στο νησί αλλά και αυτά που θα ήθελε να αλλάξουν στη συμπεριφορά τους απέναντί τους. Αν αποφασίσουν να αλλάξουν το τέλος της ιστορίας και να φύγει ο Θεόφιλος για το Παρίσι, τότε καλούνται να γράψουν μια επιστολή στην οποία ο Θεόφιλος θα εκφράζει τους λόγους για τους οποίους φεύγει, καθώς και τα παράπονά του προς τους συμπατριώτες του. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά αποτυπώνουν τις σκέψεις τους και τα συναισθήματά τους μέσα από την οπτική του ρόλου του Θεόφιλου.

Διαθεματικές προσεγγίσεις

Ο εκπαιδευτικός χαρακτήρας του θησαυρού του Θεόφιλου το καθιστά κατάλληλο να χρησιμοποιηθεί διαθεματικά, στο πλαίσιο πολλών μαθημάτων, σε συνδυασμό αυτών ή

και ξεχωριστά. Εκτός από το μάθημα της γλώσσας, το βιβλίο θα μπορούσε να προσεγγιστεί εικαστικά με τη μελέτη των Ελλήνων λαϊκών ζωγράφων αλλά και μουσικά ως προς τα δημοτικά τραγούδια, με αφορμή τους πίνακες του Θεόφιλου με τους ήρωες της Επανάστασης του 1821. Άλλη μια διαθεματική χρήση του βιβλίου θα μπορούσε να γίνει στη μελέτη περιβάλλοντος με την ενασχόληση με τη λαϊκή τέχνη και τον πολιτισμό, τις αγροτικές ασχολίες (με αφορμή τον πίνακα του Θεόφιλου “Το μάζεμα των ελαιών”) και τις καθημερινές ασχολίες (με αφορμή το έργο “Μέγα αρτοποιείον της Λαρίσης”). Επίσης, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στην ώρα της Φιλαναγνωσίας, καθώς και στην Ευέλικτη ζώνη στις θεματικές κατηγορίες: Τέχνη-Πολιτισμός, Διαφορετικότητα, Γνωριμία με τόπους και ανθρώπους.

Επίλογος

Το εκπαιδευτικό δράμα τελειώνει με την υλοποίηση των προτάσεων των μαθητών. Ο “Θησαυρός του Θεόφιλου” είναι δομημένος με χαρακτηριστές καθημερινούς που έρχονται σε διλήμματα και προβληματισμούς, αντιμετωπίζουν την απογοήτευση, την αδικία αλλά και την απορία, σε συνδυασμό με την περιέργεια, για τη διαφορετικότητα των άλλων. Με τη χρήση των αρχών και τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος γίνεται μια προσπάθεια να αναδειχθούν με την παιδική φαντασία τα παραπάνω και τα ίδια τα παιδιά να αντιληφθούν πως η διαφορετικότητα είναι ένα καθημερινό φαινόμενο και πως πρέπει να γίνεται δεκτή με σεβασμό.

Βιβλιογραφία

- Άλκηστις. (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατσέλης, Γ. (2008). *Το Εκπαιδευτικό Δράμα στην εκπαιδευτική διαδικασία* (Εργασία στο πλαίσιο του μαθήματος "Το θέατρο στην Εκπαίδευση"). Μαράσλειο Διαδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Σέξτου, Π. (2007). *Πρακτικές εφαρμογές θεάτρου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1994). *Drama for Learning – Dorothy Heathcote’s Mantle of the Expert Approach to Education*. United States of America: Library of Congress-in-Publication Data.
- Wooland, B. (1999). *Η διδασκαλία του Δράματος στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η χρήση της μουσικής στο σύγχρονο σχολείο: Η περίπτωση του μαθήματος των μαθηματικών. (Βιβλιογραφική προσέγγιση)

Αυλωνίτου Χρυσάνθη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.16.01

Υποψ. Διδάκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Πανεπιστημίου Αθηνών

chrysanthi_music@hotmail.com

Περίληψη

Το μάθημα των μαθηματικών σε πολλές περιπτώσεις αντιμετωπίζεται αρνητικά από το παιδί. Η μουσική μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο για την μεταβολή της αρνητικής διάθεσης του παιδιού προς τα μαθηματικά σε θετική καθώς και τη βελτίωση των επιδόσεων του σε αυτό. Εξάλλου, γενικότερα η μουσική στην εκπαίδευση θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, να το ωθήσει στη συνεργασία, να διευρύνει τους ορίζοντες του και συνεπώς να το κάνει πιο δεκτικό σε νέα ερεθίσματα. Αυτό μπορεί να συμβάλλει και στη γνωστική του ανάπτυξη αφού η μουσική βοηθά το παιδί να αναπτύξει την κριτική του σκέψη, την φαντασία του, τη συναισθηματική του νοημοσύνη και μία σειρά άλλων χαρακτηριστικών που θα το βοηθήσουν κατά τη διάρκεια των διεργασιών μάθησης, ειδικά στην περίπτωση των μαθηματικών.

Λέξεις-Κλειδιά: μουσική, συνεργασία, μαθηματικά, επίδοση.

Μουσική και ακαδημαϊκή επίδοση

Η χρήση της μουσικής ως εργαλείο από τους καθηγητές αποτελεί το κέντρο της προσοχής των ερευνητών για πολλά χρόνια. Έχει αναφερθεί ότι η μουσική μπορεί να συμβάλει στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως η ανάγνωση, η γραφή, η ακρόαση και η ομιλία (Jalongo & Bromley, 1984; Jolly, 1975; Martin, 1983; McCarthey, 1985).

Ως εκ τούτου, η μουσική και το τραγούδι ως μέσα για την μάθηση και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης είναι ένας στόχος που έχει τεθεί σε μία σειρά ερευνών λόγω των οφελών που έχει καταδειχθεί ότι υπάρχουν στη χρήση τους στη διδασκαλία. Ενδεικτικά, αναφέρονται κάποιες από τις έρευνες που υποστηρίζουν τη θετική συμβολή της μουσικής στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών: Οι Hallam et al. (2002) ανέφεραν ότι σε σύγκριση με το μη μουσικό περιβάλλον, το περιβάλλον χαλαρωτικής μουσικής είχε καλύτερα αποτελέσματα στην επίδοση των παιδιών σε ασκήσεις αριθμητικής και μνήμης. Επίσης πολλοί ερευνητές (Rauscher & Zupan, 2000; Stough et al., 1994) συμπεραίνουν την επίδραση της μουσικής στα γενικά χαρακτηριστικά του εγκεφάλου, όπως τις δεξιότητες του εγκεφάλου, την μνήμη, το IQ, κλπ. Παρά το γεγονός ότι τα ευρήματα αυτών των μελετών μπορεί να έχουν διαφορετικά αποτελέσματα κατά καιρούς, καταδεικνύουν ότι η αναπόφευκτη επίδραση της μουσικής στις δεξιότητες και τις δραστηριότητες του εγκεφάλου δεν μπορούν να υποτιμηθούν. Ο Stansell (2005) υποστηρίζει ότι η μουσική έχει μια θετική επίδραση στην προφορά, στην μνήμη και

στη γραμματική, καθώς και στη διάθεση, στην απόλαυση και στα κίνητρα. Με βάση τον ισχυρισμό του, συμπεραίνεται ότι η μουσική μπορεί να έχει κάποιες θετικές επιδράσεις και στα γνωστικά και στα συναισθηματικά γνωρίσματα των παιδιών.

Μάθηση, διδασκαλία και μαθηματικά

Ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία για τη μάθηση στα μαθηματικά αποτελεί η συναισθηματική εμπειρία που βιώνουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης. Η ύπαρξη θετικών συναισθημάτων μπορεί να κινητοποιήσει τόσο τον ίδιο τον μαθητή όσο και την ικανότητα του να εστιάζει στη μάθηση (Sylwester, 1995).

Ένα συνηθισμένο λάθος που κάνουν οι καθηγητές των μαθηματικών είναι ότι αγνοούν τη θετική ή την αρνητική διάθεση των μαθητών για τα μαθηματικά και εστιάζουν κυρίως στην ανάπτυξη της ευχέρειας τους που απαιτούν οι διαδικασίες των μαθηματικών (Kilpatrick, 2001). Αξιοσημείωτο είναι δε ότι η αρνητική διάθεση προς τα μαθηματικά δεν είναι κάτι που εκπορεύεται αποκλειστικά από τη διαδικασία της εκπαίδευσης και την επαφή με το αντικείμενο, δηλαδή δεν δημιουργείται μόνο αφού κάποιος έλθει σε επαφή μαζί τους. Οι έρευνες έχουν καταδείξει ότι η αρνητική διάθεση προς τα μαθηματικά μπορεί να υπάρξει όχι μόνο στους μαθητές του γυμνασίου και του λυκείου αλλά και στους μαθητές του δημοτικού, ακόμα και στα παιδιά του νηπιαγωγείου (Rameau & Louime, 2007).

Η αρνητική διάθεση προς τα μαθηματικά είναι σημαντική γιατί οι μαθητές που την έχουν παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά άγχους για τα μαθηματικά από τους υπόλοιπους μαθητές και έχουν μικρότερη αυτοπεποίθηση και μικρότερο κίνητρο για να τα μάθουν (Ashcraft, 2002; Tobias, 1998).

Υπάρχουν αρκετές εξηγήσεις για τις πιθανές αιτίες δημιουργίας αρνητικών διαθέσεων προς τα μαθηματικά. Μία από αυτές είναι η έλλειψη ευκαιριών που έχουν οι μαθητές, μέσα από την παραδοσιακή διδασκαλία, προκειμένου να αναπτύξουν τη δική τους εννοιολογική κατανόηση (Furner & Berman, 2005). Αρκετές μελέτες έχουν εντοπίσει ότι η αρνητική διάθεση προς τα μαθηματικά δημιουργείται και από τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: ανάθεση του ίδιου μαθηματικού προβλήματος σε όλους τους μαθητές, διδασκαλία από τα μαθήματα του βιβλίου αποκλειστικά, επιμονή και εστίαση σε έναν τρόπο λύσης του προβλήματος, αγνόηση των εφαρμογών που μπορεί να λάβουν χώρα στον πραγματικό κόσμο, εστίαση στην αποστήθιση και στην επανάληψη και ο βασικός στόχος συνήθως είναι η βελτίωση της βαθμολογίας και μόνο σε τυποποιημένες εξετάσεις (Tobias, 1998; Tsui & Mazzocco, 2007).

Παράλληλα, η αρνητική διάθεση μπορεί να δημιουργείται από τις προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες που ο μαθητής είχε με τα μαθηματικά ή ελλείψεις που έχει σε αυτά (Beilock et al., 2010; Geist, 2010). Σύμφωνα με μελέτες, έχει εντοπιστεί συσχέτιση με

ανεπιθύμητα μαθησιακά αποτελέσματα όπως για παράδειγμα τα αρνητικά επιτεύγματα στα μαθηματικά (Ashcraft, 2002; Tobias, 1998).

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με αρνητική διάθεση προς τα μαθηματικά τείνουν να αποφεύγουν τις δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτά όπως για παράδειγμα την πρόκληση της επίλυσης ενός μαθηματικού προβλήματος ή την έρευνα πιο περίπλοκων μαθηματικών εννοιών. Στη συνέχεια, ως συνέπεια των παραπάνω, οι μαθητές είναι προδιατεθειμένοι αρνητικά στις αποφάσεις τους αναφορικά με τις τάξεις που πρέπει να επιλέξουν ή ακόμα και τα επαγγέλματα αν αυτά περιλαμβάνουν μαθηματικά (Ho et al., 2000).

Για να μπορέσουν οι μαθητές να αναπτύξουν αλλά και να διατηρήσουν θετική στάση έναντι των μαθηματικών οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να περιλαμβάνουν στη διδασκαλία τους διαφορετικές προσεγγίσεις που θα εστιάζουν σε ρεαλιστικές δραστηριότητες προκειμένου να μπορέσουν να οικοδομήσουν εννοιολογικά την κατανόηση αλλά και την εφαρμογή των μαθηματικών (Bursal & Paznokas, 2006).

Ως αποτελεσματικές μέθοδοι στη διδασκαλία των μαθηματικών θεωρούνται οι επίλυση προβλημάτων μέσω δραστηριοτήτων, προσομοιώσεων, προκλήσεων, ανακαλύψεων αλλά και παιχνιδιών (Geist, 2010). Αυτού του είδους η εκπαίδευση όχι μόνο αναπτύσσει θετική στάση των μαθητών έναντι των μαθηματικών και του γνωστικού τους περιεχομένου αλλά περιλαμβάνει επίσης πολλά οφέλη αφού παρέχει κίνητρα στους μαθητές να ασχοληθούν με αυτά, τους παρέχει το πλαίσιο για ρεαλιστική αναζήτηση και τους διευκολύνει προκειμένου να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στη γνώση που προσφάτως έχουν αποκτήσει και τη γνώση που ήδη κατέχουν (Ellis & Fouts, 2001; Hargreaves & Moore, 2000).

Μουσική και μαθηματικά

Εδώ και πολύ καιρό, θεωρείται ότι υπάρχει μια ισχυρή σχέση ανάμεσα στην μουσική και στα μαθηματικά (Vaughn, 2000). Οι μουσικοί που παίζουν κάποιο όργανο διαβάζοντας την σημειογραφία, καλούνται συνεχώς να υιοθετήσουν ημι-μαθηματικές διεργασίες για να υποδιαιρέσουν τους παλμούς και να μετατρέψουν την ρυθμική σημειογραφία σε ήχους. Ωστόσο, αυτό το είδος της δραστηριότητας δεν σχετίζεται με όλες τις πτυχές των μαθηματικών. Η μεταβίβαση είναι πιθανό να συμβεί μόνο όταν οι δεξιότητες που απαιτούνται είναι «κοντινές». Αυτό υποστηρίζεται από μια πρόσφατη μελέτη, η οποία έδειξε ότι τα παιδιά που παρακολουθούν μαθήματα σχετικά με τα ρυθμικά όργανα, εμφάνισαν υψηλότερη βαθμολογία από την πλευρά ολόκληρων μαθηματικών προβλημάτων από εκείνα που έκαναν μαθήματα πιάνου και τραγουδιού (Rauscher et al., 1995).

Η διδασκαλία των μαθηματικών με τη χρήση της μουσικής πρώτα απ' όλα βελτιώνει τη διάθεση και τη στάση των μαθητών προς τα μαθηματικά αφού διδάσκονται σε ένα πλαίσιο σχετικό με αυτούς (An et al., 2011). Επίσης, μεγαλώνει τις επιδόσεις τους στα

μαθηματικά επειδή προσφέρονται στους μαθητές πολλαπλές προσεγγίσεις για την κατανόηση και την εφαρμογή των μαθηματικών εννοιών (Cox & Stephens, 2006).

Η μουσική μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις μαθηματικές έννοιες παρακινώντας τους να έχουν διαφορετικές γνωσιακές εμπειρίες και με αυτό τον τρόπο να αποκτήσουν μαθησιακά κίνητρα, ανεξαρτησία αλλά και να ψυχαγωγηθούν κατά τη διάρκεια της μάθησης των μαθηματικών (Selwyn, 1993). Για παράδειγμα, η ανάλυση αλλά και το παίξιμο πρωτότυπων μουσικών έργων μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς ως μία βάση για το σχεδιασμό και την παρουσίαση μαθηματικών προβλημάτων με ένα διαφορετικό τρόπο όπως επίσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από τους μαθητές προκειμένου να συνδέσουν την υπάρχουσα γνώση που έχουν στα μαθηματικά με τρόπους που σημαίνουν κάτι γι' αυτούς (Fiske, 1999).

Η μάθηση των μαθηματικών βάσει ενός προγράμματος με κυρίαρχο στοιχείο τη μουσική παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να κατανοήσουν τον κόσμο μέσω μίας διαφορετικής οπτικής και να διανύσουν μία επιτυχημένη πορεία στα μαθηματικά (Gamwell, 2005). Η μάθηση των μαθηματικών μέσω της μουσικής μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να ολοκληρώσουν την μετάβαση των μαθηματικών γνώσεων από άλλες περιοχές περιεχομένου (Johnson & Edelson, 2003). Ένα σημαντικό αποτέλεσμα από την μάθηση των μαθηματικών σε ένα μουσικό πλαίσιο είναι ότι οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν ένα ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης των σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στα σχολικά αντικείμενα (Hargreaves & Moore, 2000).

Η διδασκαλία βασικών μαθημάτων της εκπαίδευσης όπως τα μαθηματικά σε ένα μουσικό πλαίσιο βοηθά τους μαθητές να υπερβούν τα μαθησιακά όρια που τους τίθενται και τους παρέχει ευκαιρίες να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργικότητα τους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας καθώς επίσης τους κινητοποιεί κάνοντας τους να θέλουν να μάθουν μαθηματικά.

Μία σειρά ερευνών έχουν εξετάσει τους τρόπους που οι μουσικές δραστηριότητες μπορούν να εμπλακούν στο μάθημα των μαθηματικών προκειμένου να συμβάλλουν στη βελτίωση της επίδοσης αλλά και της στάσης των μαθητών προς τα μαθηματικά (An et al., 2008; An et al., 2011; Bilhartz et al., 2000). Οι περισσότερες από αυτές όμως διεξήχθησαν είτε σε εργαστήρια, είτε στην ανεπίσημη εκπαίδευση και τα αποτελέσματα τους κατέδειξαν ότι η μουσική αποτελεί ένα πλαίσιο στο οποίο οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν πιο ενεργά παράλληλα με την αύξηση του κινήτρου τους να μάθουν λόγω του ότι οι δραστηριότητες έχουν κάποια σημασία γι' αυτούς (Rauscher et al., 1995).

Θα πρέπει να σημειωθεί βέβαια ότι είναι ελάχιστες οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην επίσημη εκπαίδευση αναφορικά με τη σχέση μαθηματικών και μουσικής και έχουν καταλήξει σε αντιφατικά αποτελέσματα. Για παράδειγμα, οι Geoghegan & Mitchelmore (1996) ερεύνησαν την επίδραση ενός μουσικού προγράμματος στις μαθηματικές επι-

δόσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας. Η ομάδα των παιδιών που συμμετείχε σε μουσικές δραστηριότητες κατέγραψε υψηλότερη βαθμολογία σε ασκήσεις μαθηματικών από την ομάδα ελέγχου.

Μία μελέτη που χρησιμοποίησε μια εθνική βάση δεδομένων των ΗΠΑ διαπίστωσε επίσης θετικές επιπτώσεις από την ενασχόληση με την μουσική. Οι Catterall et al. (1999), χρησιμοποίησαν τα δεδομένα από την NELS:88 και συνέκριναν τους μαθητές με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό στάτους οι οποίοι παρουσίασαν υψηλή επάρκεια στα μαθηματικά στην τρίτη λυκείου, και διαπίστωσαν ότι το 33% αυτών είχαν ασχοληθεί με την μουσική παίζοντας κάποιος μουσικό όργανο σε σύγκριση με το 15% που δεν είχε ασχοληθεί. Εστιάζοντας στα παιδιά που μαθαίνουν να παίζουν ένα μουσικό όργανο, ο Haley (2001) διαπίστωσε ότι εκείνα που είχαν σπουδάσει ένα όργανο πριν από την 4η τάξη δημοτικού κατέγραψαν υψηλότερες βαθμολογίες στα μαθηματικά από αυτά των άλλων ομάδων. Ωστόσο, ο Rafferty (2003) δεν βρήκε κάποια επίδραση του μουσικού προγράμματος των χωροχρονικών μαθηματικών ως προς τις επιδόσεις στα μαθηματικά των παιδιών της δευτέρας τάξης δημοτικού. Τα αντιφατικά αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να εξηγηθούν από τους τύπους των μουσικών δραστηριοτήτων ενασχόλησης και τη διάρκεια του χρόνου που δαπανάται.

Οι Cheek και Smith (1999), εξέτασαν κατά πόσο ο τύπος της μουσικής εκπαίδευσης σχετίζεται με τις μαθηματικές επιδόσεις σε παιδιά δευτέρας γυμνασίου. Εκείνα που είχαν παρακολουθήσει ιδιαίτερα μαθήματα για δύο ή περισσότερα έτη, κατέγραψαν υψηλότερες βαθμολογίες, ενώ εκείνα που μαθαίνουν κάποιο μουσικό όργανο με πλήκτρα κατέγραψαν υψηλότερες βαθμολογίες από ό,τι εκείνα που μαθαίνουν άλλα όργανα. Η διάρκεια της ενασχόλησης ερευνήθηκε από τον Whitehead (2001), ο οποίος διαπίστωσε ότι οι μαθητές γυμνασίου και λυκείου οι οποίοι κατηγοριοποιήθηκαν σε ομάδες υψηλής, μέτριας και καθόλου συμμετοχής σε μουσική διδασκαλία διέφεραν ως προς τα οφέλη στα μαθηματικά. Τα παιδιά με υψηλή συμμετοχή εμφάνισαν τα περισσότερα οφέλη.

Συμπεράσματα

Συνολικά, τα στοιχεία δείχνουν ότι η χρήση της μουσικής στο μάθημα των μαθηματικών μπορεί να βελτιώσει τις μαθηματικές επιδόσεις, αλλά η φύση αυτής της σχέσης, τα είδη της μουσικής εκπαίδευσης που απαιτούνται για την επίτευξη του αποτελέσματος, το χρονικό διάστημα που απαιτείται και οι ειδικές μορφές των μαθηματικών προβλημάτων τα οποία επηρεάζονται, χρειάζονται περαιτέρω έρευνα και ειδικότερα μέσα στη σχολική τάξη για να διαφανούν τα πραγματικά αποτελέσματα της επιρροής της μουσικής.

Βιβλιογραφία

- An, S. A., Kulm, G. O., Ma, T. (2008). The effects of a music composition activity on Chinese students' attitudes and beliefs towards mathematics: An exploratory study. *Journal of Mathematics Education*, 1(1), 91-108.
- An, S. A., & Capraro, M. M. (2011). *Music-math integrated activities for elementary and middle school students*. Irvine, CA: Education for All.
- Ashcraft, M. H. (2002). Math anxiety: Personal, educational, and cognitive consequences. *Current Directions in Psychological Science*, 11(5), 181-185.
- Beilock, S. L., Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107, 1860–1863.
- Bilhartz, T. D., Bruhn, R. A., Olson, J. E. (2000). The effect of early music training on child cognitive development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 615-636.
- Bursal, M., & Paznokas, L. (2006). Mathematics anxiety and preservice elementary teachers' confidence to teach mathematics and science. *School Science and Mathematics*, 106(4), 173-180.
- Catterall, J., & Waldorf, L. (1999). Chicago arts partnerships in education: Summary evaluation. In E. B. Fiske (Ed.), *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Cheek, J.M. & Smith, L.R. (1999). Music training and mathematics achievement. *Adolescence*, 34, 759-761.
- Cox, H. A., & Stephens, L. J. (2006). The effect of music participation on mathematical achievement and overall academic achievement of high school students. *International Journal of Mathematical Education in Science & Technology*, 37(7), 757.
- Ellis, A. K., & Fouts, J. T. (2001). Interdisciplinary curriculum: The research base. *Music Educators Journal*, 87(5), 22-26.
- Fiske, E. B. (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington, DC: The Arts Education Partnership and The President's Committee on the Arts and Humanities.
- Furner, J., & Berman, B. (2005). Confidence in their ability to do mathematics: The need to eradicate math anxiety so our future students can successfully compete

- in a high-tech globally competitive world. *Dimensions in Mathematics*, 18(1), 28–31.
- Gamwell, P. (2005). Intermediate students' experiences with an arts-based unit: An action research. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 359–383.
- Geist, E. (2010). The Anti-Anxiety Curriculum: Combating Math Anxiety in the Classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 37(1), 24-31.
- Geoghegan, N. & Mitchelmore, M. (1996). Possible effects of early childhood music on mathematical achievement. *Journal for Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 57-64.
- Hallam, S., Price, J., Katsarou, G.(2002). The effects of background music on primary school pupils' task performance. *Educational Studies*, 28 (2), 111-122.
- Haley, J.A. (2001). *The relationship between instrumental music instruction and academic achievement in fourth grade students*. Doctoral Dissertation, Pace University. Dissertation Abstracts International, 62(09), 2969A.
- Hargreaves, A., & Moore, S. (2000). Curriculum integration and classroom relevance: A study of teachers' practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(2), 89–112.
- Ho, H., Senturk, D., Lam, A. G., Zimmer, J. M., Hong, S., Okamoto, Y., Chiu, S., Nakazawa, Y., & Wang, C. (2000). The affective and cognitive dimensions of math anxiety: A cross-national study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31, 362–379.
- Jalongo, M. & Bromley, K. (1984). Developing linguistic competence through song. *Reading Teacher*, 37 (9), 840-845.
- Jolly, Y. (1975). The use of songs in teaching foreign languages. *Modern Language Journal*, 59 (1), 11-14.
- Johnson, G., & Edelson, R. J. (2003). The integration of mathematics and music in the primary school classroom. *Teaching Children Mathematics*, 4, 475-479.
- Kilpatrick, J. (Ed.). (2001). *Adding it up: Helping children learn mathematics*. Washington, DC: National Research Council.
- Martin, M. (1983). Teaching spelling with music. *Academic Therapy*, 18 (4), 505-515.
- McCarthy, W. (1985). Promoting language development through music. *Academic Therapy*, 21 (2), 237-242.

- Rafferty, K.N. (2003). *Will a music and spatial-temporal math program enhance test scores? An analysis of second-grade students' mathematics performance on the Stanford-9 Test and the Capistrano Unified School District CORE level test.* Doctoral Dissertation, University of Southern Carolina. Dissertation Abstracts International, 64(12), 4301A.
- Rameau, P., & Louime, C. (2007). Mathematics phobia: Are the mathematical sciences a pothole in the road of life? *Current Science-Bangalore*, 93(11), 1481.
- Rauscher, F. H., Shaw, G. L., & Ky, K. N. (1995). Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: Toward a neuropsychological basis. *Neuroscience Letters*, 185, 44-47.
- Rauscher, F. H., & Zupan, M. (2000). Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 215-228.
- Selwyn, D. (1993). *Living history in the classroom: Integrative arts activities for making social studies meaningful.* Tucson, AZ: Zephyr Press.
- Stansell, J.W. (2005). *The use of music for learning languages: A review.* University of Illinois.
- Sylwester, R. (1995). *A celebration of neurons: An educator's guide to the human brain.* Alexandria, Vancouver, Canada: ASCD.
- Stough, C., Kerkin, B., Bates, T., Mangan, G. (1994). Music and spatial IQ. *Personality Individual Differences*, 17 (5), 695.
- Tobias, S. (1998). Anxiety and mathematics. *Harvard Education Review*, 50, 63–70.
- Tsui, J. M., & Mazzocco, M. M. (2006). Effects of math anxiety and perfectionism on timed versus untimed math testing in mathematically gifted sixth graders. *Roeper review*, 29(2), 132-139.
- Vaughn, K. (2000) Music and mathematics: Modest support for the oft-claimed relationship, *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 149-166.
- Whitehead, B.J. (2001). *The effect of music-intensive intervention on mathematics scores of middle and high school students.* Doctoral Dissertation, Capella University, Dissertation Abstracts International, 2 (08), 2710 A.

Καινοτομία στη σχολική μονάδα: Η ιστοσελίδα του 3ου Γενικού Λυκείου Αμαρουσίου (<http://3lyk-amarous.att.sch.gr/>)

Δρ Αναστασίου Μαρία Φωτεινή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.05

m.anastassiou@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά την εισαγωγή και την εξέλιξη της ιστοσελίδας του 3ου Γενικού Λυκείου Αμαρουσίου. Αρχικά, θα αναφερθούμε στην έννοια της καινοτομίας και στο πώς αυτή γίνεται αντιληπτή στα πλαίσια της ελληνικής εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, αξιοποιώντας ιδιαίτερα το μοντέλο του Fullan (1991), θα περιγράψουμε και θα σχολιάσουμε τις διαδικασίες κατασκευής και βελτίωσης της ιστοσελίδας, εστιάζοντας στην αναγκαιότητα της συνεργασίας μεταξύ Διευθυντή, εκπαιδευτικών και γονέων όσον αφορά τον συντονισμό της εισαγωγής και της αξιοποίησης της συγκεκριμένης καινοτομίας καθώς και την υπέρβαση των ποικίλων δυσκολιών που προέκυψαν.

Λέξεις-Κλειδιά: καινοτομία, σχολική ιστοσελίδα, μοντέλο του Fullan

Εισαγωγή

Η έννοια της καινοτομίας συνδέεται με την αλλαγή, με μια νέα ιδέα ή πρακτική διαδικασία που αποσκοπεί στην επίτευξη επιδιωκόμενων στόχων (Πασιαρδής, 2008, σ. 2). Σε επίπεδο εκπαίδευσης η έννοια της καινοτομίας συνδέεται με αυτήν της αλλαγής (Everard & Morris, 1999, σ. 216) καθώς και με αυτήν του καινούργιου που συνεισφέρει στη βελτίωση ενός σχολικού οργανισμού, και αφορά τα διδακτικά μέσα, την εκπαιδευτική φιλοσοφία, την ύλη των μαθημάτων, τις μεθόδους διδασκαλίας κλπ.

Τα ερευνητικά δεδομένα που διαθέτουμε δείχνουν ότι σε επίπεδο αλλαγής και βελτίωσης ένα σχολείο που αλλάζει, λειτουργεί κατά κανόνα ως ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα (Πασιαρδής, 2008, σ. 3) εντός του οποίου διαμορφώνονται και πραγματώνονται διαδικασίες για μετασχηματισμό κυρίως μέσα από τις θεωρίες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της οργανωσιακής-συστημικής προσέγγισης (Everard & Morris, 1999, σ. 218).

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια συμβολή στον τομέα της διερεύνησης της εισαγωγής και εξέλιξης μιας καινοτομίας σε μια σχολική μονάδα, και πιο συγκεκριμένα της ιστοσελίδας του. Αρχικά, θα αναφερθούμε στην έννοια της καινοτομίας ιδιαίτερα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ενώ στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε και θα συζητήσουμε τις διαδικασίες που οδήγησαν στην κατασκευή και τη βελτίωση της ιστοσελίδας του 3ου Γενικού Λυκείου Αμαρουσίου (<http://3lyk-amarous.att.sch.gr/>). Έμφαση θα δοθεί στη συνεργασία μεταξύ Διευθυντή, εκπαιδευτικών και γονέων, ενώ δε θα γίνει αναφορά στην εμπλοκή των μαθητών λόγω περιορισμών στην έκταση της συγκεκριμένης ανακοίνωσης.

Ορισμός και χαρακτηριστικά της καινοτομίας στην εκπαίδευση

Η καινοτομία στην εκπαίδευση θα μπορούσε να οριστεί ως η εισαγωγή ενός καινούριου στοιχείου ή πρακτικού διδάγματος που αποσκοπεί στην αύξηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του σχολείου και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς του. Συχνά η εκπαιδευτική καινοτομία εισάγεται από φορείς πέραν της κεντρικής εξουσίας και χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία διάφορων παραγόντων (εκπαιδευτικών, μαθητών, στελεχών της εκπαίδευσης, κ.ά.) με απώτερο σκοπό τον συστηματικό σχεδιασμό, την εφαρμογή και την εμπέδωση νέων αντιλήψεων και ιδεών προκειμένου όχι μόνο για την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων αλλά και για την επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού καθώς και τη βελτίωση και γενικότερη αναδιάρθρωση του σχολείου, π.χ. μέσω της εισαγωγής νέων διδακτικών προσεγγίσεων ή της χρήσης νέων διδακτικών μέσων (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν βασικούς παράγοντες για την επιτυχή έκβαση της όποιας καινοτομίας. Το δε προσωπικό τους ενδιαφέρον για την αναζήτηση δημιουργικών δραστηριοτήτων, για τα οφέλη που θα τους αποφέρει η εμπλοκή τους σε μια καινοτόμα δράση και η αυτοπεποίθησή τους για τη γνωστική τους επάρκεια διαμορφώνουν και την εκάστοτε στάση τους απέναντι στην εισαγωγή και την πραγμάτωση της καινοτομίας (Μπελαδάκης, 2007, σ. 3). Επιπλέον, και η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου παίζει σημαντικό ρόλο στην υλοποίηση των καινοτομιών. Για παράδειγμα, είναι δεδομένο ότι η ύπαρξη και χρήση των κατάλληλων εποπτικών μέσων συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και στην πιο ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων (Βαλάκας, 2008, σ. 152).

Το πλαίσιο για την καινοτομία στην Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα το πλαίσιο για την εφαρμογή και την υλοποίηση των καινοτομιών στην εκπαίδευση καθορίζεται πάντοτε σε κεντρικό επίπεδο, με το Υπουργείο Παιδείας να είναι αυτό που καθορίζει τα πλαίσια αυτονομίας των σχολείων και τον χαρακτήρα των αλλαγών (π.χ. ορίζοντάς τες ως υποχρεωτικές ή προαιρετικές). Με τον τρόπο αυτό άλλοτε δίνεται ώθηση στην ανάπτυξη καινοτομιών όπου αναγνωρίζεται και αναδεικνύεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, και άλλοτε δίνεται έμφαση σε εμπειρικο-λογικές ή πολιτικο-διοικητικές καινοτομίες (Μπαγάκης, 2005, σ. 4), με τους εκπαιδευτικούς να περιορίζονται στην παθητική εφαρμογή του προτεινόμενου προγράμματος (Δακοπούλου, 2008, σ. 170). Στις περισσότερες περιπτώσεις ο κεντρικά σχεδιασμένος χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος πριμοδοτεί αλλαγές και καινοτομίες που συνιστούν νομοθετικές επιταγές, όπως ήταν η εισαγωγή του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) το 2003 ή η Ευέλικτη Ζώνη (Σπυροπούλου κ.ά., χ.χ.). Τελικά, διαμορφώθηκε ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάχθηκαν καινοτόμα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα, όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση και τα ευρωπαϊκά προγράμματα (eTwinning, Comenius κ.ά.) (Αλαχιώτης, 2001), με σκοπό την αξιοποίηση νέων ανοιχτών διδακτικών διαδικασιών, την απελευθέρωση της δημιουργικότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών, την αποδυνάμωση του παραδοσιακού-

δασκαλοκεντρικού χαρακτήρα του σχολείου και την ενίσχυση της ανταλλαγής καλών πρακτικών (Παρούτσας, χ.χ.).

Επιπλέον, το Υπουργείο Παιδείας προσπαθώντας να ενισχύσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών και να παρέχει κίνητρα για καινοτομία και πρωτοτυπία θέσπισε το 2010 τον «Θεσμό αριστείας και ανάδειξης καλών πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση». Μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών ανταποκρίθηκε στην παραπάνω πρόσκληση: το σχολικό έτος 2012-2013 κατατέθηκαν 1.035 έργα, έναντι των 470 που είχαν κατατεθεί το 2011-2012, από 1.850 εκπαιδευτικούς. Ο δε πληροφοριακός κόμβος του θεσμού (<http://excellence.sch.gr>) δέχτηκε περισσότερες από 250.000 επισκέψεις φτάνοντας συνολικά τις 674.600, ενδεικτικό της αποδοχή της καινοτομίας από τη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα.

Από την άλλη πλευρά, αρνητικά προς το έργο των εκπαιδευτικών λειτουργεί η συχνά μειωμένη χρηματοδότηση και η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή. Άλλωστε, σύμφωνα με έκθεση της ευρωπαϊκής επιτροπής η χώρα μας ήδη από το 2005 συγκαταλέγεται στις χώρες που δαπανούν λιγότερο από το 4% του ΑΕΠ τους για τις ανάγκες της εκπαίδευσης (Βεργίδης, 2012, σ. 56).

Σε κάθε περίπτωση η προτεινόμενη καινοτομία πρέπει να σχετίζεται με όλους τους φορείς και τα στοιχεία που ενεργοποιούνται στη σχολική μονάδα (γονείς, εκπαιδευτικούς, ηγεσία, μαθητές και κλίμα του σχολείου). Επιπλέον, όλες οι φάσεις κατά τη διάρκεια της σχεδίασης της καινοτομίας θα πρέπει να βασίζονται σε μια ηγεσία που δε θα ανήκει σε ένα μόνο άτομο αλλά θα είναι κατανομημένη σε ομάδες, προκειμένου να αξιολογείται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το ανθρώπινο δυναμικό (Πασιαρδής, 2008, σ. 8). Η δε διαδικασία λήψης αποφάσεων αποτελείται από τα εξής βήματα: 1) περιγραφή της κατάστασης (συλλογή στοιχείων και αναζήτηση αιτίων), 2) προσδιορισμός κριτηρίων (διατύπωση των στόχων, διάκριση μεταξύ αυτών που η επίτευξή τους αποτελεί προϋπόθεση για την αντιμετώπιση της κατάστασης και αυτών που απλώς θα ήταν καλό αλλά όχι και απαραίτητο να επιτευχθούν), 3) προσπάθεια εύρεσης εναλλακτικών λύσεων (είτε συζητώντας με τους εκπαιδευτικούς είτε ανατρέχοντας σε παρόμοιες περιπτώσεις), 4) αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων και επιλογή της καταλληλότερης, και 5) επιλογή τρόπου δράσης: εδώ ενίοτε προηγείται μια δοκιμαστική εφαρμογή της λύσης, που θα λειτουργήσει ανατροφοδοτικά (Everard & Morris, 1999, σ. 221).

Η κατασκευή της ιστοσελίδας

Η έμφαση που δίνεται από το Υπουργείο Παιδείας στην ανάπτυξη των σχολικών ιστοσελίδων φαίνεται από το ότι η βελτίωση, επικαιροποίηση και συντήρηση των σχολικών ιστοσελίδων φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο όσον αφορά την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Έτσι, στην Εγκύκλιο 1900089/Γ1/10-12-2013 αναφερόταν ότι *«Κατά το πρώτο στάδιο της εφαρμογής του θεσμού προτείνεται να δοθεί έμφαση σε ζητήματα που συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου όπως: η δημιουργία, βελτίωση και επικαιροποίηση της ιστοσελίδας του σχολείου, [...]»*

(Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2013). Στο παραπάνω απόσπασμα βλέπουμε τις σχολικές ιστοσελίδες να συνδέονται άμεσα με τη βελτίωση της ποιότητας του σχολικού έργου.

Για την εισαγωγή της καινοτομίας του ιστοσελίδας του σχολείου ακολουθήθηκε το μοντέλο του Fullan (1991), που περιλαμβάνει μια αρχικά φάση εισαγωγής, δηλ. την απόφαση για έναρξη της αλλαγής και την ανάπτυξη της αφοσίωσης σε αυτή. Οι σημαντικότερες δραστηριότητες σε αυτή τη φάση είναι η απόφαση για το ξεκίνημα της διαδικασίας και η ανασκόπηση της παρούσας κατάστασης στον οργανισμό. Ακολουθεί η φάση της εφαρμογής, όπου δοκιμάζεται η αλλαγή. Εδώ οι πιο σημαντικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν την εφαρμογή του σχεδίου δράσης, την ανάπτυξη και διατήρηση της αφοσίωσης και την παρακολούθηση της προόδου και των προβλημάτων που ανακύπτουν. Στην επόμενη φάση, αυτή της εσωτερίκευσης, αλλαγή παύει να θεωρείται ως κάτι το νέο και γίνεται μέρος του συνηθισμένου τρόπου εργασίας στο σχολείο.

Στην περίπτωση του 3ου Γενικού λυκείου Αμαρουσίου κατά το πρώτο στάδιο θεωρήθηκε αναγκαία η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες καθώς και η ανάληψη πρωτοβουλίας από τον Διευθυντή για τη δημιουργία συντονιστικής ομάδας καθηγητών και μαθητών. Βασικό ρόλο έπαιξε και η ενημέρωση της σχολικής επιτροπής, του συλλόγου γονέων και των τοπικών φορέων, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων, στην κατάρτιση ομάδας και στον ορισμό υπευθύνων.

Οι διευκολυντικοί παράγοντες στο πρώτο στάδιο της εισαγωγής ήταν η αποδοχή όλων και η φροντίδα για την υλικοτεχνική υποδομή και την ενημέρωση φορέων. Οι στρατηγικές αλλαγής ήταν η ανάρτηση δράσεων, η επιμόρφωση συνεργατών, η επισήμανση του πόσο η ιστοσελίδα θα βοηθήσει στην αναβάθμιση της σχολικής μονάδας και οι ξεκάθαροι στόχοι (Μάνεσης, Κατσαούνος & Τσερεγκούνη, 2006, σ. 75).

Τον Σεπτέμβριο του 2011 ξεκίνησαν οι προσπάθειες εύρεσης χρημάτων για την κατασκευή και την υποστήριξη της ιστοσελίδας, ενώ τον Νοέμβριο του 2012 κατατέθηκε η αίτηση στη σχολική επιτροπή για το απαραίτητο χρηματικό ποσό και τον Φεβρουάριο του 2013 έγινε η τελική σύνδεση από εταιρεία ανάπτυξης και υποστήριξης επαγγελματικών σελίδων. Στη συνέχεια δύο συνάδελφοι ανέλαβαν τη διαχείριση της ιστοσελίδας.

Για την ανάπτυξη της ιστοσελίδας αξιοποιήθηκαν και οι ιδέες από ιστοσελίδες άλλων σχολείων, που τα επισκέφθηκαν διάφοροι από τους εμπλεκόμενους στην όλη διαδικασία (εκπαιδευτικοί, διευθυντής, γονείς). Μέσα από τη συνεργασία και τη διερεύνηση ανάλογων δράσεων σε άλλα σχολεία συγκεντρώθηκαν εμπειρίες και πληροφορίες και μέσα από τη συζήτησή τους αυξήθηκε η συνεργασία και η συνοχή των εμπλεκόμενων στα του σχολείου.

Το δεύτερο στάδιο αναφορικά με μια καινοτομία, είναι αυτό της εφαρμογής, όπου δο-

κιμάζεται η αλλαγή. Εδώ καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια όσον αφορά τη διατήρηση της αφοσίωσης των εμπλεκομένων, σε συνδυασμό και με την παρακολούθηση της προοδευτικής αξιοποίησης της ιστοσελίδας από τους εμπλεκόμενους στα του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτό ο Διευθυντής έκανε συχνά λόγο για το πόσο θετικό για τη συνολική προβολή του σχολείου θα ήταν τα διάφορα project να εμφανίζονται στην ιστοσελίδα, ενώ προσπάθησε να διαμορφώσει και τις υποχρεώσεις δασκάλων και μαθητών με τέτοιον τρόπο ώστε να έχουν χρόνο να ασχοληθούν με τον εμπλουτισμό της ιστοσελίδας. Επιπλέον, σε συναντήσεις που είχε με τα μέλη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, ο Διευθυντής έδωσε έμφαση στην προβολή των δραστηριοτήτων του Συλλόγου μέσα από την ιστοσελίδα, ενώ έγινε και προσπάθεια ενημέρωσης όλων των γονέων σχετικά με το ότι μπορούν να ενημερώνονται για όλες τις δραστηριότητες του σχολείου εύκολα και γρήγορα. Ταυτόχρονα, μέσω και της διανομής φύλλων αξιολόγησης, τόσο έντυπα όσο και ηλεκτρονικά, γινόταν προσπάθεια καλύτερου προσδιορισμού των θετικών και των αρνητικών της ιστοσελίδας.

Ιδιαίτερη σημασία έχει ότι με τα παραπάνω όχι μόνο διατηρήθηκε ο ενθουσιασμός και η αφοσίωση των εμπλεκομένων και των χρηστών της ιστοσελίδας και μετά το αρχικό στάδιο της εμφάνισής της αλλά και σε κάποιο βαθμό επιτεύχθηκε η εσωτερίκευση της αλλαγής, με την έννοια ότι κάποια από τα στοιχεία της άρχισαν να γίνονται σταδιακά μέρος της «συνηθισμένης» πραγματικότητας του σχολείου. Έτσι, ολοένα και περισσότερα από τα project μεταφορτώνονταν στην ιστοσελίδα, ενώ σταδιακά αυξανόταν και ο αριθμός των γονέων που επισκέπτονταν την ιστοσελίδα προκειμένου να ενημερωθούν για τις διάφορες δραστηριότητες και εκδηλώσεις.

Σύμφωνα πάντα με το μοντέλο του Fullan (1991), τα κριτήρια για την αξιολόγηση της καινοτομίας είναι: 1. Η αλλαγή ικανοποιεί συγκεκριμένες ανάγκες; 2. Θα ενδιαφερθούν οι μαθητές; 3. Υπάρχουν ενδείξεις ότι η αλλαγή θα λειτουργήσει, θα έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα; 4. Πόσο ξεκάθαρη είναι η αλλαγή σχετικά με το τι πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί; 5. Πώς θα επηρεάσει τον εκπαιδευτικό; 6. Πώς θα παρωθούνται/κινητοποιούνται οι εκπαιδευτικοί, ώστε να αλληλεπιδρούν με τους συναδέλφους τους ή με άλλα άτομα; (Μάνεσης κ.ά., 2006, σ. 77).

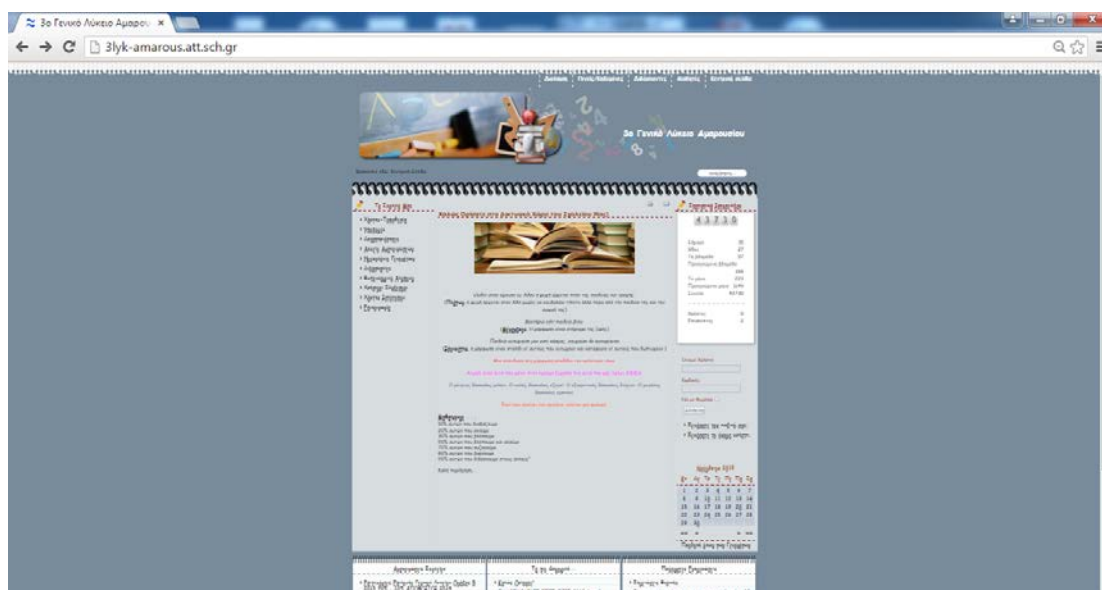
Αναφορικά, με το στάδιο της διαχείρισης-εξωτερίκευσης, πολύ βασική είναι η ανάληψη πρωτοβουλίας και τακτικής ενημέρωσης από την υπεύθυνη πληροφορικής για την πορεία της εφαρμογής της καινοτομίας. Επιπλέον, χρειάζεται και ενημέρωση από τον Διευθυντή όλων των φορέων, του συλλόγου καθηγητών, γονέων και μαθητών και συνεχής έλεγχος και ανατροφοδότηση από τις ομάδες υπευθύνων. Σημαντική είναι επίσης η βοήθεια του διευθυντή προς τις ομάδες των συντονιστών (Κουτούζης, 2008, σ. 29).

Κατά τη διαδικασία της σχετικής επιμόρφωσης το διδακτικό προσωπικό μπόρεσε να πάρει γνώσεις για το αντικείμενο και κατάρτιση σε πρακτικό επίπεδο, καθώς οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εξασκηθούν στη λειτουργία των υπολογιστών και στη λειτουργία και συντήρηση της ιστοσελίδας. Επιπλέον, η επιμόρφωση αφορούσε και τις

δυνατότητες που θα αποκτούσε το σχολείο μέσα από τη δημιουργία και την ανάπτυξη της ιστοσελίδας.

Όλη η παραπάνω διαδικασία βασίστηκε στη λογική ότι 1) η ιστοσελίδα μπορεί να λειτουργήσει ως ένα εικονικό περιβάλλον μάθησης, συμβάλλοντας έτσι θετικά στην οργάνωση της σχολικής ζωής, 2) η προβολή των δραστηριοτήτων της μαθητικής κοινότητας, του συλλόγου γονέων και του εκπαιδευτικού δυναμικού του σχολείου μέσα από το δικτυακό τόπο του, ενισχύει την υπερηφάνεια τους για τα προσωπικά τους επιτεύγματα και βέβαια τη διάθεσή τους για περαιτέρω προσπάθεια, 3) μέσω της αξιοποίησης σύγχρονων και ασύγχρονων μορφών επικοινωνίας μια σχολική ιστοσελίδα μπορεί να λειτουργήσει και ως «ανοικτή» σχολική τάξη, 4) οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τη δυνατότητα να προσφέρουν επιπρόσθετο υλικό που ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή και λειτουργεί υποστηρικτικά στην κατανόηση των διδακτικών αντικειμένων, 5) το στήσιμο μιας ιστοσελίδας εμπλέκει ενεργά το περιβάλλον του σχολείου, βασίζεται σε μικρές και όχι δύσκολα επιτεύξιμες προσπάθειες και ενισχύει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Δακοπούλου, 2008, σ. 175).

Η ιστοσελίδα σήμερα περιέχει ποικίλες πληροφορίες που ενδιαφέρουν τους γονείς, τους καθηγητές, τους μαθητές και τη σχολική επιτροπή. Πιο αναλυτικά για τους μαθητές – καθηγητές – κηδεμόνες περιέχει: Το ωρολόγιο πρόγραμμα, Εργασίες – Project, Θεματική Πύλη με υλικό από καθηγητές ανά μάθημα, Ενημέρωση για υπεύθυνους καθηγητές, εφημερίες, Ανάρτηση όλων των δραστηριοτήτων του σχολείου μας, όπως θεατρικά, γιορτές, εκδηλώσεις κ.α. Επίσης περιέχει Φωτογραφίες, Ημερολόγιο εργασιών, Ανακοινώσεις και ενημερώσεις από το σύλλογο γονέων, Ενημέρωση για τα τμήματα του σχολείου, Ενημέρωση για τους καθηγητές – διδάσκοντες του σχολείου, και τέλος, Ενημέρωση που αφορά Ενδοσχολικές και Πανελλαδικές εξετάσεις.



Εικόνα 1: Η αρχική σελίδα της ιστοσελίδας του 3ου Γενικού Λυκείου Αμαρουσίου

Από την άλλη πλευρά, μπορούμε να διακρίνουμε τέσσερις κατηγορίες εμποδίων στην

αλλαγή: 1) εμπόδια που οφείλονται στη δύναμη: το άτομο αντιδρά στην αλλαγή, όταν αυτή μειώνει τη δύναμή του, 2) εμπόδια που οφείλονται στις αξίες: το άτομο αντιστέκεται στην προτεινόμενη αλλαγή, όταν αυτή δε συμφωνεί με το σύστημα αξιών του, 3) πρακτικά εμπόδια: το άτομο αντιδρά στην αλλαγή, όταν οι πόροι και τα μέσα που θα στηρίξουν την αλλαγή είναι ανεπαρκή, 4) ψυχολογικά εμπόδια: το άτομο αντιδρά στην αλλαγή όταν αισθάνεται ότι απειλούνται η ασφάλειά του, η εμπιστοσύνη του, η συναισθηματική του ευημερία και η σταθερότητα που νιώθει.

Στο σχολείο μας δεν υπήρξαν αντιστάσεις για την εισαγωγή της καινοτομίας. Έμφαση δόθηκε στη χρησιμοποίηση της αξιολόγησης και στην επίδειξη ευαισθησίας απέναντι σε όσους εμπλέκονται στην αλλαγή. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια για τον εντοπισμό όλων των κινδύνων που δημιουργούνται με τη δημιουργία ιστοσελίδας και για την εξέταση των αντιλήψεων των εμπλεκόμενων, ενώ εξετάστηκαν όλοι οι παράγοντες της κουλτούρας του σχολείου και υπήρξε παροχή υποστήριξης. Μετά από πρόταση του διευθυντή πραγματοποιήθηκαν επιμορφωτικά προγράμματα μικρής διάρκειας σχετικά με τις νέες τεχνολογίες, ενώ στο τέλος έγινε λεπτομερής ανάλυση των καθηκόντων, των εργασιών και των αρμοδιοτήτων του καθενός (βλ. και Μπαγάκης, 2005, σ. 175).

Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή έγινε προσπάθεια παρουσίασης της εισαγωγής μιας καινοτομίας σε μια σχολική μονάδα, και πιο συγκεκριμένα της δημιουργίας της ιστοσελίδας της. Βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν είναι ότι: 1. Προκειμένου για την επιτυχή εισαγωγή μιας καινοτομίας είναι απαραίτητη η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των γονέων σε όλα τα στάδια εισαγωγής, και 2. Η εισαγωγή μιας καινοτομίας δεν πρέπει να σταματά στο αρχικό στάδιο πραγμάτωσης ή εμφάνισής της αλλά να γίνεται προσπάθεια και για τα άλλα δύο στάδια, αυτό της εφαρμογής και της εσωτερίκευσης. Στην περίπτωση της ιστοσελίδας του 3ου Γενικού Λυκείου Αμαρουσίου, είναι σαφές ότι οι προσπάθειες που καταβλήθηκαν σε αυτά τα δύο στάδια είχαν θετικά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. (2001). *Οδηγός για την εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης Καινοτόμων δράσεων*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (Διαθέσιμο online: http://www.pi-schools.gr/download/programs/EuZin/books/odigos_eveliktis_kathigiti.pdf, προσπελάστηκε στις 17 Οκτωβρίου 2015).
- Βαλάκας, Ι. (2008). Είδη και λειτουργία των εποπτικών μέσων. Στο Α. Κόκκος (επιμ.) *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων - Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, τ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βεργίδης, Δ. κ.ά. (2012). Ευρωπαϊκοί εκπαιδευτικοί δείκτες και κριτήρια αναφοράς. Στο Ν. Μουζέλης (επιμ.), *Ελληνικό εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα: Κ.ΑΝ.Ε.Π. Γ.Σ.Ε.Ε. (Διαθέσιμο online: <http://www.kanep-gsee.gr/ereynes-meletes->

ekdoseis/ekdoseis/ellhniko-ekpraideutiko-systhma, προσπελάστηκε στις 23 Οκτωβρίου 2014).

- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική αλλαγή - μεταρρύθμιση - καινοτομία. Στο Α. Κόκκος (επιμ.) *Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων - Εκπαιδευτική διοίκηση και Πολιτική*, τ. Α'. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*, (μτφρ.) Δ. Κικίτζας. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Fullan, M. G. (1991). *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Καρατάσιος, Γ, & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση του θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο* (Διαθέσιμο on line: http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defk_ekp/ekp_poiot_sx_eisig/s_1_118.pdf, προσπελάστηκε στις 23/10/2015).
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μανέσης, Ν., Κατσαούνος, Η., & Τσερεγκούνη, Α. (2006). *Δάσκαλος και εκπαιδευτικές αλλαγές: διεκπεραιωτής ή συνεργάτης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). Ηγεσία για τη μάθηση με μεθόδους αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπελαδάκης, Μ. (2007). *Καινοτομίες στην εκπαίδευση – έννοια-εφαρμογή-διαχείριση-αξιολόγηση*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Παρούτσας, Δ. (χ.χ). *Προαιρετικά καινοτόμα σχολικά προγράμματα* (Διαθέσιμο online: <http://paroutsas.jmc.gr/project/innovat/index.htm>, προσπελάστηκε στις 18/10/2015).
- Πασιαρδής, Π. (2008). *Στρατηγικός σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*, τ. Γ'. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Σπυροπούλου, Δ. κ.α (χ.χ). *Τα καινοτόμα προγράμματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα*. (Διαθέσιμο online: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/374/109.pdf>, προσπελάστηκε στις 19/10/2015).
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο*

Προγραμμάτων Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2013). *Εγκύκλιος υπ' αριθμ. 1900089/Γ1/10-12-2013 «Εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014 – Διαδικασίες»*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Καινοτομίες στην Εκπαίδευση. Η δράση eTwinning.

Παπαδάκης Σταμάτιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.19

Διδάκτορας Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης

strapadakis@gmail.com

Περίληψη

Η σημασία της χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) έχει καταστεί τις τελευταίες δεκαετίες το κεντρικό σημείο αναφοράς σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η Ευρωπαϊκή Ένωση δε θα μπορούσε να μείνει αμέτοχη, καθώς ένα από τα πιο σημαντικά βήματά της στη διάχυση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, είναι η δράση eTwinning. Ξεκινώντας το 2005 ως η κύρια δράση του προγράμματος eLearning της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, το eTwinning έχει ενσωματωθεί σταθερά στο Erasmus+, το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό. Στους στόχους της δράσης εντάσσεται η διευκόλυνση της επικοινωνίας και της ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ των σχολικών μονάδων των κρατών-μελών, η βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών και των εκπαιδευτικών στην χρήση των νέων τεχνολογιών, των ξένων γλωσσών καθώς και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνειδητοποίησης τους. Σήμερα, περισσότεροι από 343.713 εκπαιδευτικοί από 150.287 σχολικές μονάδες έχουν υλοποιήσει περισσότερα από 45.890 κοινά έργα. Ο σκοπός του άρθρου αυτού είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την δράση eTwinning και τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης της.

Λέξεις-Κλειδιά: eTwinning, Τ.Π.Ε., ηλεκτρονική αδελφοποίηση, Ευρωπαϊκή Επιτροπή

Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση και οι νέες οικονομικές συνθήκες που δημιουργήθηκαν τον τελευταίο αιώνα αναγκάζουν το παλιό βιβλιοκεντρικό και δασκαλοκεντρικό σχολείο να προσαρμοστεί σε νέα δεδομένα καθιστώντας απαραίτητη όχι μόνο την εισαγωγή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην Εκπαίδευση αλλά και την παιδαγωγική τους αξιοποίηση (Κομνηνού, Τζανακάκης & Φρέντζου, 2007).

Ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία, παρατηρείται μια πραγματική επανάσταση στην εκπαίδευση με την υιοθέτηση των νέων τεχνολογικών περιβαλλόντων (Βαγγελάτος & Φραγκάκη, 2014) με τα κοινωνικά δίκτυα να αποτελούν πλέον μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο ελάχιστα υπάρχοντα εκπαιδευτικά μοντέλα υποστηρίζουν πραγματικά κοινωνικό-επικοινωνιακά μαθησιακά μοντέλα, τα οποία μέσα από συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα προσεγγίζουν διαθεματικά και διεπιστημονικά την γνώση, διαχειρίζοντάς την με κριτικό πνεύμα και δημιουργική ματιά (Βαγγελάτος & Φραγκάκη, 2014). Το eTwinning αποτελεί ένα θεσμοθετημένο συνεργατικό μαθησιακό

περιβάλλον και κοινωνικό δίκτυο εκπαιδευτικών (Θεοφανέλλης, 2013) εντός του οποίου η εκπαιδευτική κοινότητα (εκπαιδευτικοί – μαθητές) συνεργάζεται εξ αποστάσεως «σύγχρονα» ή «ασύγχρονα», με την αξιοποίηση της διαδικτυακής τεχνολογίας για την διενέργεια ενός κοινού έργου (project). Ο όρος «σύγχρονη» συνεργασία αναφέρεται στην ταυτόχρονη επικοινωνία όλων των εμπλεκόμενων μερών ενώ ο όρος «ασύγχρονη» συνεργασία αναφέρεται στην αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων σε διαφορετικές χρονικές στιγμές για παράδειγμα μέσω email, πινάκων ανακοινώσεων και άλλων ψηφιακών εφαρμογών.

Η δράση eTwinning

Ιστορικά η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει ένα ιστορικό επιτυχημένων προγραμμάτων στα πλαίσια συμφιλίωσης της σχολικής ζωής και της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Για παράδειγμα, το πρόγραμμα Comenius, ως μέρος του Προγράμματος Δια Βίου Μάθησης της Ευρωπαϊκής Επιτροπής είχε διαδραματίσει έναν σημαντικό ρόλο από τα μέσα της περασμένης δεκαετίας στο άνοιγμα των πυλών των σχολείων στην ευρωπαϊκή συνεργασία (Papadakis, & Kalogiannakis, 2010). Έδωσε τη δυνατότητα σε έναν εντυπωσιακό αριθμό εκπαιδευτικών, μαθητών και λοιπών συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας να συμμετάσχουν σε ποικίλα έργα διασυνοριακής συνεργασίας, με σκοπό την βελτίωση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, την ανταλλαγή εμπειριών συμβάλλοντας στην βελτίωση των διδακτικών-μαθησιακών τους δεξιοτήτων. Το eTwinning ως διάδοχος του προγράμματος Comenius από την πρώτη στιγμή της έναρξης του εξελίχθηκε στην κοινότητα για τα σχολεία της Ευρώπης, μέσω μιας δωρεάν και ασφαλούς πλατφόρμας για εκπαιδευτικούς, για να συνδεθούν, να αναπτύξουν συνεργατικά έργα και να μοιραστούν ιδέες στην Ευρώπη (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2011). Σήμερα το eTwinning είναι ίσως το μεγαλύτερο δίκτυο εκπαιδευτικών στην ιστορία της εκπαίδευσης (eTwinning, 2016). Η δράση αποτελεί στοιχείο επαγγελματικής εξέλιξης, προσφέροντας ευκαιρίες για τη βελτίωση των δεξιοτήτων και την προσωπική εξέλιξη των εκπαιδευτικών με κύριο στόχο τη βελτίωση της μάθησης κατά τη διδασκαλία και άμεσο αποδέκτη, τους μαθητές (Παρασκευάς, 2014).

Κύριος στόχος του eTwinning είναι να διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των σχολείων της ΕΕ εμπλέκοντας εκπαιδευτικούς και μαθητές από διαφορετικές χώρες σε συνεργατικές δραστηριότητες, με σκοπό την δημιουργία ποικίλων εκπαιδευτικών προϊόντων μέσω της ευρείας χρήσης των Τ.Π.Ε. (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2011). Μακροπρόθεσμα στοχεύει στην βελτίωση της ικανότητας χρήσης των Τ.Π.Ε. από την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, στην ανάπτυξη της επικοινωνίας εκτός της μητρικής γλώσσας καθώς και στην εμπέδωση της πολιτισμικής ουδετερότητας και στον διαπολιτισμικό διάλογο (Γάλλου & Ιωαννίδης, 2014).

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, η δράση παρέχει την δυνατότητα στους ευρωπαίους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν έργα από κοινού μέσα από ένα ασφαλές περιβάλλον επικοινωνίας και συνεργασίας (Crawley, Gilleran, Scimeca, Vuorikari &

Wastiau, 2009). Σχεδιασμένη ως μια ηλεκτρονική πλατφόρμα αφιερωμένη στις σχολικές συμπράξεις, η δράση eTwinning έχει γίνει, σε λίγα χρόνια, ένα κοινωνικό δίκτυο για τους εκπαιδευτικούς παρέχοντας τους την δυνατότητα ανταλλαγής εκπαιδευτικού υλικού και διάχυσης ορθών πρακτικών, διευρύνοντας τους ορίζοντες τους και βελτιστοποιώντας τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους (Crawley, Gerhard, Gilleran & Joyce, 2010).

Η εξέλιξη της δράσης eTwinning

Τον Ιανουάριο του 2015 συμπληρώθηκαν 10 χρόνια από την έναρξη του έργου. Η ιδέα σύλληψης του έργου προέκυψε από τα πορίσματα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου στη Βαρκελώνη τον Μάρτιο του 2002. Στη σύνοδο αυτή, τονίστηκε η σημασία της βελτίωσης της ευρωπαϊκής συνεργασίας μέσω της σχολικής εκπαίδευσης. Η ιδέα της αδελφοποίησης των σχολικών μονάδων της Ευρώπης θεωρήθηκε ως η ευκαιρία για όλους τους νέους να αποκτήσουν αλλά και να εξασκήσουν τις δεξιότητες τους στις Τ.Π.Ε. (Papadakis, & Kalogiannakis, 2010) αλλά και ως μέσο προώθησης και ευαισθητοποίησης των Ευρωπαίων για το πολυπολιτισμικό ευρωπαϊκό κοινωνικό μοντέλο (Crawley et al., 2009).

Η δράση eTwinning εγκαινιάστηκε στις 14 Ιανουαρίου 2005, στοχεύοντας στην ηλεκτρονική αδελφοποίηση σχολείων στην Ευρώπη με σκοπό την εκτέλεση κοινών έργων (projects) μέσω της ευρείας χρήσης των τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) παρέχοντας την αναγκαία υποδομή (διαδικτυακά εργαλεία, υπηρεσίες και υποστήριξη) (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2011). Οι αδελφοποιήσεις μέσω του διαδικτύου ορίζονται ως η χρήση των εργαλείων πολλαπλών μέσων και ανταλλαγής πληροφοριών (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλεδιάσκεψη, από κοινού ανάπτυξη δικτυακών τόπων) για την δημιουργία ή την επέκταση των σχέσεων και της συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων (Καλκάνης κ.α., 2007). Η αδελφοποίηση των σχολικών μονάδων της Ευρώπης, υλοποιείται κατά μη θεσμοθετημένο τρόπο, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται μεταξύ τους χωρίς την σημαντική δέσμευση για τον τύπο της μακροχρόνιας εργασίας που αναλαμβάναν παλαιότερα στα πλαίσια των προγραμμάτων τύπου Comenius (Gilleran, 2007) και πλέον στα προγράμματα τύπου Erasmus+. Συνοπτικά, τα βήματα σταθμοί στην ιστορία της δράσης είναι τα ακόλουθα (Παρασκευάς, 2015):

- 2005: Έναρξη ως κύρια δράση του προγράμματος eLearning της Ευρωπαϊκής Επιτροπής
- 2007: Ενσωμάτωση στο πρόγραμμα Life Long Learning ως μέρος του προγράμματος Comenius.
- 2014: Αναβάθμιση της δράσης ως μέρος του νέου προγράμματος Erasmus+ (2014-2020).

Ο τρόπος δόμησης της δράσης eTwinning

Η δράση eTwinning συνιστά μια «κοινότητα σχολείων» της Ευρώπης, ή πιο τεχνοκρατικά μια σύγχρονη και ασφαλή πλατφόρμα όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας τις Τ.Π.Ε. μπορούν να αναζητούν συναδέλφους και να συνεργάζονται αναπτύσσοντας κοινές δράσεις (Vuorikari et al., 2011). Έχει σχεδιαστεί για να προσφέρει μια πολύ ευέλικτη προσέγγιση στη συνεργασία σχολείων και παρουσιάζει μια αρκετά ιδιαίτερη δομή όσον αφορά το επίπεδο της υποστήριξης που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς (Papadakis, & Kalogiannakis, 2010). Κεντρικός πυρήνας επιτυχίας της δράσης είναι η πύλη www.etwinning.net, μια πλατφόρμα επικοινωνίας η οποία είναι «χτισμένη» στην τεχνολογία Web 2.0, είναι διαθέσιμη σε όλες τις εθνικές γλώσσες προσφέροντας μια μεγάλη ποικιλία εργαλείων στους εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Ένα από τα μοναδικά χαρακτηριστικά της δράσης eTwinning είναι η ύπαρξη ενεργών υπηρεσιών υποστήριξης τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, υπάρχει η Κεντρική Υπηρεσία Στήριξης ή ΚΥΥ (Central Support Service - CSS), που διευθύνεται από το European Schoolnet εξ ονόματος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, και εκπληρώνει έναν αριθμό ρόλων. Ο κυριότερος ρόλος της είναι η ανάπτυξη και υποστήριξη λειτουργίας της ευρωπαϊκής δικτυακής πύλης της δράσης, (<http://www.etwinning.net>), στην οποία οι σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί εγγράφονται προκειμένου να αναζητήσουν εταίρους αλλά και να εργαστούν από κοινού με τους ευρωπαίους συναδέλφους τους (Καλογιαννάκης & Παπαδάκης, 2011).

Η Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης ή ΕΥΥ (National Support Service - NSS), προωθεί και συμβάλλει στην εδραίωση της δράσης eTwinning σε κάθε χώρα. Κάθε ΕΥΥ προσφέρει κατάρτιση, βοήθεια, υποστήριξη και συμβουλές στους εκπαιδευτικούς παρακολουθώντας την πρόοδο των σχολείων και των έργων τους. Οργανώνει επίσης εθνικά συνέδρια και διαγωνισμούς σχετικά με το eTwinning, δημοσιεύει ενημερωτικά δελτία και διαφημιστικό υλικό, καθώς και συντηρεί μια εθνική ιστοσελίδα της δράσης. Επίσης με τη βοήθεια των τοπικών πρεσβευτών της δράσης, οργανώνει εργαστήρια και ενημερωτικές εκδηλώσεις σε επίπεδο γεωγραφικής περιφέρειας ή/και νομού. Στην Ελλάδα η Ελληνική Υπηρεσία Υποστήριξης της δράσης eTwinning λειτουργεί από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων και από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (ΙΤΥΕ “Διόφαντος”) (Παρασκευάς, 2015). Ο ιστότοπος της ΕΥΥ Ελλάδας είναι ο www.etwinning.gr.

Μια άλλη μοναδική πτυχή του eTwinning είναι η κλίμακα των διαγωνισμών στους οποίους οι σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι υλοποιούν μια δράση eTwinning μπορούν να συμμετάσχουν. Πρώτον, υπάρχει το ετήσιο ευρωπαϊκό βραβείο του eTwinning, το οποίο προσελκύει εκατοντάδες συμμετοχές κάθε χρόνο. Το βραβείο αυτό προβλέπει την συμμετοχή των εκπαιδευτικών και μαθητών των νικητριών ομάδων σε μία eTwinning κατασκήνωση που λαμβάνει συνήθως χώρα τον Απρίλιο. Δεύτερον, υπάρχει η «Ετικέτα Ποιότητας», η οποία απονέμεται για τον επαγγελματισμό

και την ποιότητα των εργασιών που διεξάγονται στο πλαίσιο μίας eTwinning συνεργασίας. Η διαδικασία για την επίτευξη της «ετικέτας ποιότητας» είναι σχετικά απλή. Οι σχολικές μονάδες κάνουν σχετική αίτηση στην ΕΥΥ για το βραβείο και η εκάστοτε ΕΥΥ αξιολογεί την ποιότητα του έργου που επιτέλεσε η αιτούσα σύμπραξη. Αν στις σχολικές μονάδες μίας eTwinning συνεργασίας απονεμηθεί το σήμα ποιότητας από την ΕΥΥ της κάθε χώρας, τότε, οι συμμετέχοντες λαμβάνουν και μία Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας από την ΚΥΥ ως αναγνώριση και επιβράβευση των προσπαθειών τους.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι στη χώρα μας μέχρι τα τέλη του 2015, υπήρχαν 9.164 εγγεγραμμένα ελληνικά σχολεία και 16.560 Έλληνες εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν υλοποιήσει περισσότερες από 4.000 συνεργασίες. Κάθε χρόνο ελληνικές συνεργασίες βραβεύονται με Πανευρωπαϊκό βραβείο eTwinning, προβάλλοντας την χώρα μας σε πανευρωπαϊκό επίπεδο. Για παράδειγμα, το σχολικό έτος 2014-2015, 224 Έλληνες εκπαιδευτικοί έλαβαν την Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας, «αναγκάζοντας» τον project manager της δράσης κ. Santi Scimeca να χαρακτηρίσει την ελληνική συμμετοχή ως «success story», καθώς η Ελλάδα έχει εγγεγραμμένους στη δράση, περίπου το 10% των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Το ποσοστό αυτό είναι κατά πολύ ανώτερο κάθε άλλης ευρωπαϊκής χώρας (Παρασκευάς, 2015).

Παιδαγωγική αξιοποίηση της δράσης

Η δράση eTwinning εντάσσεται στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης (μάθηση μέσω της ηλεκτρονικής αλληλεπίδρασης) και της ηλεκτρονικής μάθησης (μάθηση με την χρήση των Τ.Π.Ε.) (Kolourioti, 2013). Μεθοδολογικά τα προγράμματα eTwinning μοιάζουν με τις ερευνητικές εργασίες (projects), οι οποίες θεωρούνται το ιδανικό πλαίσιο κοινωνικοπολιτιστικής ανάπτυξης του μαθητή, καθώς και κατάλληλος τρόπος μετάβασης από την εννοιολογική διδασκαλία στη διεπιστημονική σύμπραξη (Ματσαγούρας, 2002 όπως αναφέρεται από την Μπαμπαλή, 2014). Ένα έργο eTwinning εκτός από την ηλεκτρονική και την συνεργατική μάθηση ενσαρκώνει μια διεπιστημονική προσέγγιση στην διδασκαλία (Kolourioti, 2013).

Οι Τ.Π.Ε. αποτελούν το βασικό εργαλείο συνεργασίας των μαθητών που συμμετέχουν στα προγράμματα eTwinning, αφού οι μαθητές ενθαρρύνονται να επικοινωνούν και να λειτουργούν μέσω της πλατφόρμας twinspace (twinspace.etwinning.net). Η γεωγραφική απόσταση των μαθητών απαιτεί την χρήση της πλατφόρμας αυτής, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί μαθησιακό πεδίο διασφαλίζοντας και τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του προγράμματος (Μπαμπαλή, 2014).

Μια δράση eTwinning, στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν, προσφέρει μια σημαντική δυναμική ανάπτυξης δεξιοτήτων στις βασικές ευρωπαϊκές ικανότητες «European key competences», όπως για παράδειγμα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας σε άλλες γλώσσες, στην ανάπτυξη του ψηφιακού εγγραμματισμού, στην καλλιέργεια πολυ-πολιτισμικότητας, κ.α. (Βαγγελάτος & Φραγκάκη, 2014). Όπως χαρακτηριστικά

σχολιάζει ο Θεοφανέλλης (2013) η ενσωμάτωση της δράσης eTwinning στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα αποτελεί το «κλειδί» για την επίτευξη των βασικών στόχων του προγράμματος δια Βίου Μάθησης της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το οποίο βασίζεται στους 4 πυλώνες: μαθαίνω να γνωρίζω, μαθαίνω να κάνω, μαθαίνω να ζω με άλλους, μαθαίνω να είμαι. Η υλοποίηση μιας δράσης eTwinning μακροπρόθεσμα συμβάλλει τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές στην βελτίωση της ικανότητας χρήσης των Τ.Π.Ε., στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας σε ξένες γλώσσες και στον διαπολιτισμικό διάλογο και στην ανοχή της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας.

Συνοψίζοντας, η υλοποίηση μιας δράσης eTwinning θεωρείται αρκετά επωφελής σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, διδακτικού προσωπικού και μαθητών, διδασκαλίας και μάθησης καθώς και τοπικής κοινότητας τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στην Δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς (Θεοφανέλλης, 2013):

- *Είναι αρκετά απλή στην υλοποίηση της. Οι εκπαιδευτικοί είναι εύκολο να βρουν συνεργάτες. Συχνά δεν χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει ένα έργο καθώς μπορεί να συμμετάσχει σε ήδη υπάρχοντα.*
- *Είναι κατάλληλο για όλες τις ηλικίες και όλα τα επίπεδα γνώσης μιας ξένης γλώσσας.*
- *Παρακινεί τους μαθητές στην ενασχόληση τους καθώς η υλοποίηση του έργου γίνεται μέσω της χρήση των Τ.Π.Ε., οι οποίες συμβαδίζουν με τα ενδιαφέροντα των νέων.*
- *Η υλοποίηση της δράσης είναι οικονομικά εφικτή καθώς αξιοποιεί τους υπάρχοντες πόρους των σχολικών μονάδων.*
- *Η υλοποίηση της δράσης δεν απαιτεί μακροπρόθεσμες δεσμεύσεις, όπως τα έργα Erasmus+, παρέχοντας ευελιξία στα μέλη της δράσης να ορίσουν την διάρκεια της.*
- *Η διαδικτυακή πύλη της δράσης παρέχει ένα ασφαλές περιβάλλον στην εκπαιδευτική κοινότητα για την διαχείριση ψηφιακού περιεχομένου.*
- *Η διαδικτυακή πύλη της δράσης σε κεντρικό (Central Support Service - CSS) και σε εθνικό επίπεδο (National Support Service - NSS) παρέχει τα απαραίτητα διαδικτυακά εργαλεία για την υλοποίηση του έργου.*
- *Τέλος, η δυνατότητα απόκτησης της «Ετικέτας Ποιότητας» σε εθνικό ή σε ευρωπαϊκό επίπεδο λειτουργεί θετικά τόσο για τους εκπαιδευτικούς - μαθητές όσο και για την σχολική μονάδα υλοποίησης του έργου.*

Συμπεράσματα

Ένα έργο eTwinning απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και μαθητές όλων των βαθμίδων, ανεξαρτήτως των γνώσεων τους στις ξένες γλώσσες και στις Τ.Π.Ε.. Θέτει τους μαθητές σε άμεση επαφή με άλλους μαθητές στην Ευρώπη, τους δίνει την δυνατότητα να ανταλλάσσουν πληροφορίες και απόψεις, έτσι ώστε να ενισχύει την συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών σχολείων και ως εκ τούτου, συμβάλλει στην διαμόρφωση μιας κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας. Επιπλέον, παρέχει τη δυνατότητα βελτίωσης των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών και την απόκτηση/βελτίωση των γνώσεων στις δεξιότητες Πληροφορικής δεδομένου ότι χρησιμεύουν ως εργαλεία επικοινωνίας σε πραγματικές συνθήκες. Επιπρόσθετα, η υλοποίηση ενός έργου eTwinning ενώνει όχι μόνο τους μα-

θητές από διαφορετικές σχολικές μονάδες σε όλη την Ευρώπη, αλλά και τους εκπαιδευτικούς από την ίδια σχολική μονάδα, δεδομένου ότι ένα έργο ενδέχεται να απαιτεί την συνεργασία των εκπαιδευτικών των διαφόρων μαθησιακών αντικειμένων (π.χ. πληροφορική, μαθηματικά, βιολογία κ.α.).

Εν κατακλείδι, αυτό που χρειάζεται η Εκπαίδευση σήμερα είναι συνεργατικά εκπαιδευτικά μοντέλα, τα οποία να αξιοποιούν ελεύθερα τεχνολογικά εργαλεία, με έναν τρόπο μέσω του οποίου να καλλιεργούνται παράλληλα γνωστικές και κριτικές δεξιότητες στους εκπαιδευόμενους. Προς την κατεύθυνση αυτή κινούνται -για παράδειγμα- μαθησιακά μοντέλα όπως το eTwinning, μέσα από ένα συνεργατικό περιβάλλον ενεργητικής και μετασχηματιστικής μάθησης, για την διενέργεια ενός κοινού έργου, με συναποφασιζόμενους στόχους και δραστηριότητες (Βαγγελάτος & Φραγκάκη, 2014).

Βιβλιογραφία

- Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A. & Joyce, A. (2010). *eTwinning 2.0: Building the community for schools in Europe*. Brussels: Central Support Service for eTwinning. Διαθέσιμο online: http://resources.eun.org/etwinning/25/RO_eTwinning_brochure.pdf
- Crawley, C., Gilleran, A., Scimeca, S., Vuorikari, R. & Wastiau, P. (2009). *Beyond School Projects. A report on eTwinning 2008-2009*. Brussels: Central Support Service for eTwinning. Διαθέσιμο online: http://resources.eun.org/etwinning/25/EN_eTwinning_165x230_Report.pdf
- eTwinning (2016). Τι είναι το eTwinning. Διαθέσιμο online: <http://www.etwinning.gr/etwin/about>
- Gilleran, A. (2007). eTwinning – A New Path for European Schools. *eLearning Papers*, no. 5.
- Kolourioti, L. (2013). Raising Environmental Action through e-Twinning. Official Conference Proceedings, “*The European Conference on Technology in the Classroom*”. Brighton, United Kingdom.
- Papadakis, S. & Kalogiannakis, M. (2010). eTwinning in the early childhood as starting line of innovative practices for the didactic of natural sciences. *HSci2010, 7th International Conference Hands-on Science Bridging the Science and Society gap*, Greece.
- Vuorikari, R., Gilleran, A. & Scimeca, S. (2011). Growing beyond Innovators – ICT-Based School Collaboration in eTwinning. In C. D. Kloos, D. Gillet, R. M. Crespo García, F. Wild, & M. Wolpers (Eds.), *Towards Ubiquitous Learning* (Vol. 6964, pp. 537–542). Springer Berlin Heidelberg.

- Βαγγελάτος, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2014). Μάθηση και συνεργατικά περιβάλλοντα: Πόσο οι Τ.Π.Ε. αλλάζουν πραγματικά το ισχύον μαθησιακό μοντέλο; Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου eTwinning «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα». Πάτρα.
- Γάλλου, Ζ. & Ιωαννίδης, Δ. (2014). Η χρήση συνεργατικών Web 2.0 εργαλείων στο πλαίσιο των προγραμμάτων eTwinning. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου eTwinning «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα». Πάτρα.
- Θεοφανέλλης, Τ. (2013). Προτάσεις για ένταξη της δράσης eTwinning στη διδασκαλία των μαθημάτων ξένων γλωσσών. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(3).
- Καλκάνης, Γ., Δακτυλίδης Σ., Ιμβριώτη, Δ., Καρασσαβίδης, Η., Παπαγιάννη, Α., Παπασαλούρος, Α., Παρασκευά, Φ., Πολίτης, Π., Ρετάλης, Σ. & Στράγκα, Σ. (2007). *Επιμορφωτικό Υλικό για το Ειδικό Μέρος του Προγράμματος Σπουδών για την Εκπαίδευση των Επιμορφωτών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Καλογιαννάκης, Μ. & Παπαδάκης, Σ. (2011). Η δράση της ηλεκτρονικής αδελφοποίησης (eTwinning) στην πρώιμη παιδική ηλικία ως αφετηρία καινοτόμων πρακτικών για τη διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Στο Γ. Παπαδάτος, Α.Σ. Αντωνίου, Α. Μπαστέα & Π. Τρακαδάς (επιμ.) *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, (Τόμος Α'), Αθήνα, 468-476.
- Κομνηνού, Ι., Τζανακάκης, Α. & Φρέντζου, Μ. (2007). eTwinning: μια νέα προοπτική για τα Ευρωπαϊκά Σχολεία. *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μορφές Δημοκρατίας στην Εκπαίδευση»*. Αθήνα.
- Μπαμπαλή, Α. (2014). Οι Τ.Π.Ε. ως βοηθητικά εργαλεία για την επίτευξη συνεργασίας μεταξύ σχολείων ευρωπαϊκών χωρών μέσω προγραμμάτων e-Twinning. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου eTwinning «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα». Πάτρα.
- Παρασκευάς, Μ. (2014). Προλεγόμενα. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου eTwinning «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στα Συνεργατικά Σχολικά Προγράμματα». Πάτρα
- Παρασκευάς, Μ. (2015). 10 χρόνια eTwinning: Η Ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα καινοτομεί και διακρίνεται πανευρωπαϊκά. *Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου των εκπαιδευτικών για τις Τ.Π.Ε. «Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη Διδακτική Πράξη»*. Σύρος.

Μαθηματική νοημοσύνη μέσα από γλωσσική καλλιέργεια

Πόπα Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας στις Επιστήμες της Αγωγής
santana.santana98@yahoo.com

Περίληψη

Η σκέψη είναι η βάση των νοητικών διαδικασιών του ατόμου που εμπεριέχουν τη γνώση, τις διαθέσεις, τις γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες. Η διδασκαλία αποτελεσματικών στρατηγικών σκέψης αποτελεί καθολική επιταγή των προγραμμάτων εκπαίδευσης, τα οποία στοχεύουν να εφοδιάσουν τους μαθητές με ικανότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Ως ένα από τα βασικότερα ερωτήματα της σύγχρονης διδακτικής στην εκπαίδευση παραμένει ακόμα και σήμερα η κατασκευή κατάλληλων διδακτικών δραστηριοτήτων έτσι, ώστε να αναπτύσσεται το πραγματικό ενδιαφέρον και ο γόνιμος προβληματισμός των παιδιών στη σχολική τάξη. Τα Μαθηματικά όπως και τα άλλα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, αποτελούν μέρος της βιώσιμης πραγματικότητας των παιδιών και έτσι ακριβώς πρέπει να εκτιμώνται και να διδάσκονται. Με βάση τα παραπάνω θεωρήθηκε χρήσιμη η ανάδειξη διδακτικών δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τους δασκάλους να κατασκευάσουν περιβάλλοντα τάξης τα οποία επικεντρώνονται σε καινούριες στρατηγικές μάθησης και είναι εκ παραλλήλου ευέλικτα και δημιουργικά.

Λέξεις-Κλειδιά: διαθεματικότητα, μεταγνωστικές ικανότητες, γλωσσολογική ευφυΐα, λογικομαθηματική ευφυΐα, ανεξάρτητη μάθηση

Εισαγωγή

Τα σχολικά έτη 2013 – 2014 και 2015 – 2016 πραγματοποιείται στο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και συγκεκριμένα στα πλαίσια του ολοήμερου προγράμματος μελέτης Α΄ τάξης ένα πρόγραμμα γλωσσικής καλλιέργειας και εμπέδωσης απλών μαθηματικών πράξεων μέσα από γλωσσικά «κατασκευάσματα» μαθητών πρώτης σχολικής ηλικίας. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα υλοποιείται κατά τη διάρκεια των διδακτικών ωρών μελέτης στο ολοήμερο, μετά τη διεκπεραίωση των σχολικών εργασιών για την επόμενη μέρα. Δεν πρόκειται για κατάκτηση νέας γνώσης αλλά για συνδυασμό λεξιλογικών και αριθμητικών ασκήσεων στο στάδιο της Εμπέδωσης-Εφαρμογής της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους Williams & Evans (1998) ιδανικά στοιχεία για να ενσωματώσουμε στα μαθήματα είναι εκείνα τα οποία ο μαθητής προσπαθεί να εμπεδώσει, δηλαδή στοιχεία που έχει διδαχθεί αλλά δε χρησιμοποιεί ακόμα σωστά.

Οι διδακτικές ενέργειες εστιάζουν πρώτον, στην ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας καθώς, η λεξιλογική επίγνωση (lexical awareness) αποτελεί βασική συνιστώσα της ευρύτερης γλωσσικής ικανότητας των μαθητών αλλά και απαραίτητη προϋπόθεση για την κατάλληλη πρόσληψη, αφομοίωση και εμπέδωση των γνώσεων που προσφέρονται σε όλα τα σχολικά αντικείμενα. Επομένως, είναι απαραίτητο οι διδάσκοντες να ασκούν

τους μαθητές να εμπλέκονται ενεργά στη χρήση ειδικών στρατηγικών που θα τους βοηθούν να συνεχίζουν μόνοι τους τη μάθηση νέων λέξεων (Ευθυμίου, 2013).

Μέσα από τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών επιδιώχθηκε η ανάπτυξη της ικανότητας σύγκρισης, αντιπαράθεσης και εξέτασης γλωσσικών στοιχείων, που εφοδιάζει τους μαθητές με μεταγλωσσικές ικανότητες, δηλαδή με ικανότητες συνειδητού συλλογισμού πάνω στη φύση και τις λειτουργίες της γλώσσας. Νεότερες θεωρήσεις συμπληρώνουν ότι η μεταγλώσσα περιλαμβάνει τη σκέψη για τη γλώσσα, το χειρισμό των δομικών χαρακτηριστικών της και τον έλεγχο των νοητικών μηχανισμών που χρησιμοποιούνται κατά το χειρισμό της (Pratt, Tunmer & Bowey, 1984) και ότι κάθε είδος μεταγλωσσικής επίγνωσης συμβάλλει ουσιαστικά και διευκολύνει στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που συνδέονται με το γραμματισμό.

Η διδασκαλία των Μαθηματικών βασίζεται στην εκμάθηση κάποιων κλειστών τεχνικών που δεν αφήνουν στους μαθητές πολλά περιθώρια για ανακάλυψη, αυτενέργεια, επικοινωνία. Στα πλαίσια του παραπάνω προγράμματος η πρόκληση που αντιμετώπισα ήταν να μετατρέψω τα μονότονα Μαθηματικά σε πράξη δημιουργίας, χαράς, επικοινωνίας, εφαρμόζοντας μια διαφορετική προσέγγιση της μάθησης και εμπέδωσης μέσω παιχνιδιού, επικοινωνίας, ανακάλυψης, ολιστικής προσέγγισης της γνώσης. Με σκοπό την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης των μαθητών παράλληλα με τη γλωσσική καλλιέργεια, θεωρήθηκε χρήσιμη η εξάσκηση σε διαφορετικούς τρόπους λύσης προβληματισμών μαθηματικής φύσης που πήγαζαν από τα άμεσα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Με την ανάπτυξη αριθμητικών δραστηριοτήτων μέσα από καθημερινές καταστάσεις ή ακόμα και μέσα από γλωσσικά δημιουργήματα των ίδιων των παιδιών αναθέτουμε σ' αυτά την ευθύνη να αναζητήσουν απάντηση σε αριθμητικά προβλήματα που πηγάζουν από τους άμεσους προβληματισμούς τους, μέσω δραστηριοτήτων που απαιτούν από τα παιδιά να κάνουν κι όχι μόνο να πουν κάτι, γιατί με τον τρόπο αυτό καλλιεργείται η ενεργητικότητα της σκέψης, που είναι ιδιαίτερα σημαντική στην οικοδόμηση και την ανάπτυξη της λογικομαθηματικής γνώσης. Η ανάθεση στους μαθητές μαθηματικών δραστηριοτήτων μέσα από δικά τους γλωσσικά δημιουργήματα αποσκοπεί στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής τους ικανότητας καθώς είναι επιστημονικά αποδεδειγμένο ότι η μεταγνώση αποτελεί το κλειδί για την επιτυχή πρόοδο της εκπαίδευσης και της ανεξάρτητης μάθησης του ατόμου (Angelo, 1995). Καθώς το παιδί αποκτά άνεση με ποικίλες έννοιες μαθηματικών που ανακύπτουν με παιγνιώδη μορφή μέσα από λέξεις ή απλές προτάσεις που επινόησε το ίδιο, θα αρχίσει να σκέφτεται τον εαυτό του ως «καλό στα μαθηματικά».

Με αφορμή τα παραπάνω, θεωρήθηκε αναγκαία η ανεύρεση ελκυστικών τρόπων διδασκαλίας / εμπέδωσης μαθηματικών γνώσεων, ώστε να προσεγγίσουν οι μαθητές θετικά το μάθημα και όχι με το φόβο της αποτυχίας. Διαπιστώθηκε ότι ένας ωφέλιμος τρόπος γλωσσικής καλλιέργειας και ταυτόχρονα εμπέδωσης απλών μαθηματικών πράξεων είναι η ίδια η γλώσσα των παιδιών και συγκεκριμένα η χρήση της ως εργαλείο και ως μέσο ανατροφοδότησης τόσο του γλωσσικού όσο και του μαθήματος των μαθηματικών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Μαθηματικών οι μαθηματικές έννοιες διερευνούνται με τρόπο που υποκινεί το ενδιαφέρον και την περιέργεια των μαθητών. Για το σκοπό αυτό, δίνονται δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές συμμετέχουν σε διερευνήσεις και συζητούν τις μαθηματικές ιδέες, όπως προκύπτουν από καταστάσεις που τους ενδιαφέρουν. Μέσω της διδασκαλίας των μαθηματικών οι μαθητές θα πρέπει να εκτιμούν την αξία των μαθηματικών και τη χρησιμότητά τους σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, να αναπτύσσουν την αυτοπεποίθησή τους ότι είναι ικανοί να «κάνουν» μαθηματικά και να αντιλαμβάνονται τα μαθηματικά ως μια δημιουργική απασχόληση, να αναπτύσσουν την ικανότητα να επιλύουν προβλήματα με πολλαπλούς τρόπους και την ικανότητα να σκέφτονται και να αποφασίζουν με δημιουργικό και λογικό τρόπο (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2010). Με άλλα λόγια προτείνει την εμπλοκή των μαθητών σε μαθησιακές δραστηριότητες που συνδέονται με την ανάπτυξη και την προαγωγή της μαθηματικής δημιουργικότητας. Στο ίδιο πνεύμα η Μητακίδου (Μητακίδου & Τρέσσου, 2005) και ο Fauvel (1994) υποστηρίζουν έμμεσα ότι, όπως στην ποίηση ο ποιητής, έτσι και ο μαθηματικός καλλιεργεί ανώτερες διανοητικές λειτουργίες και οδηγείται σε υπερβατικά σύμπαντα. Από την άλλη, ο Πούλος (2010) υποστηρίζει ότι παρότι η γνήσια μαθηματική δραστηριότητα είναι στενά συνυφασμένη με τη μαθηματική δημιουργικότητα, το σχολείο εξακολουθεί να αδιαφορεί για τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα μαθησιακά ενδιαφέροντα των ταλαντούχων παιδιών.

Ο Ματσαγγούρας (2003), τονίζει πως η κριτική σκέψη δεν είναι μια απλή, ενιαία και μονοδιάστατη λειτουργία, αλλά ένα σύνολο συλλογισμών, γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και γνωστικών στάσεων, που ενεργοποιούνται συνδυαστικά κατά περίπτωση. Η δημιουργική σκέψη απαιτεί απαραίτητα τη χρήση της κριτικής σκέψης, η οποία αναπτύσσει την περιέργεια, την ευελιξία και κρατάει το μυαλό μας ανοιχτό. Μέσα από τον πειραματισμό των μαθητών με πρωτότυπες δραστηριότητες που συνδυάζουν γλωσσικά και μαθηματικά στοιχεία καλλιεργούνται τόσο η κριτική όσο και η δημιουργική τους σκέψη. Η συνύπαρξη και των δυο αυτών διαστάσεων, της κριτικής και της δημιουργικής, καθιστούν τη σκέψη ανώτερης ποιότητας και αποτελεσματική. Επομένως, βασική επιδίωξη της διδασκαλίας πρέπει να είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης με εμπλουτισμό της με στοιχεία της δημιουργικής σκέψης, καθώς η επιτυχία των ατόμων στη ζωή εξαρτάται από την άριστη χρήση αναλυτικών, πρακτικών και δημιουργικών ικανοτήτων και τη συνακόλουθη εξισορρόπηση μεταξύ αυτών (Cianciolo & Sternberg, 2004).

Τα μαθηματικά μπορούν κάλλιστα να συνδυαστούν με άλλα γνωστικά αντικείμενα (π.χ. γλώσσα, ιστορία, φυσική, οικονομία, γεωγραφία κ.λ.π.) και να διδαχθούν διάφορες μαθηματικές έννοιες με τυχόν εναύσματα που θα δοθούν στο πλαίσιο για παράδειγμα, του μαθήματος της γλώσσας. Στην πράξη τέτοιου είδους διαδικασίες εφαρμόζονταν και στην εκπαίδευση των αρχαίων Ελλήνων, όπου για παράδειγμα, στο μάθημα της ορθογραφίας ο δάσκαλος ζητούσε από τους μαθητές να υπολογίσουν το πλήθος,

καθώς και τη διατακτική σειρά των γραμμάτων που περιείχε μια λέξη (π.χ. η λέξη άνθρωπος). Με τον τρόπο αυτόν οι μαθητές διδάσκονταν τους πληθικούς και τους διατακτικούς αριθμούς (Heath, 2001).

Ο Brousseau (1986) εισάγει την έννοια της «α-διδασκτικής κατάστασης», σύμφωνα με την οποία, ο διδάσκων οργανώνει μια σειρά προβληματικών καταστάσεων, πάνω στις οποίες ο μαθητής θα κινητοποιηθεί, θα συζητήσει, θα σκεφτεί και θα αναπτύξει την προσωπική του δραστηριότητα, χωρίς την παρέμβαση του διδάσκοντα. Έτσι, δεν προηγείται η μαθηματική γνώση στη διδασκαλία, όπως συνηθίζονταν στην παραδοσιακή τάξη, αλλά οι μαθητές ανακαλύπτουν τη μάθηση μέσα από την αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων, χωρίς να συρρικνώνεται η προσωπική δραστηριότητα.

Διδακτική μεθοδολογία

Οι διδακτικές δραστηριότητες αναπτύσσονταν στο ολόημερο πρόγραμμα μελέτης μετά τη διεκπεραίωση των σχολικών εργασιών για την επόμενη μέρα, και είχαν χρονική διάρκεια από 20 έως και 40 λεπτά της ώρας, ανάλογα με το φόρτο εργασίας των μαθητών για το σπίτι. Επρόκειτο για περίπου 10 μαθητές της Α΄ τάξης που βρίσκονταν στο στάδιο κατάκτησης της ανάγνωσης – γραφής και δεν ήταν σε θέση να δημιουργήσουν κείμενο με νόημα. Όσον αφορά τον τομέα της γλώσσας επιδιώχθηκε από τη μία η ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους μέσα από ακροστιχίδες ή απλούς εννοιολογικούς χάρτες, και από την άλλη η εξοικείωση με την ορθογραφία και την ανάγνωση απλών λεξικών στοιχείων που πρότειναν οι ίδιοι. Επιδιώχθηκε επιπλέον, η ανεύρεση λέξεων και εννοιών που σχετίζονταν με μια κεντρική λέξη (λέξη – κλειδί) με σκοπό τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την εκμάθηση και τη βελτίωση ορθογραφίας.

Στα μαθηματικά οι μαθητές ασχολούνταν με απλές αριθμητικές πράξεις (π.χ. πρόσθεση, αφαίρεση, σύγκριση αριθμών) μέσα από την επεξεργασία γλωσσικών στοιχείων που πρότειναν οι ίδιοι. Με αυτόν τον τρόπο, οι αριθμητικές ασκήσεις προσελκύουν τους μαθητές, καθώς οι λέξεις που προτείνουν σχετίζονται συνήθως με τα ενδιαφέροντά τους και με θέματα που συνδέονται με την καθημερινή τους ζωή. Έτσι τα μαθηματικά δεν αντιμετωπίζονται με φόβο και ανασφάλεια αλλά ως πρόκληση – πρόκληση για παιχνίδι και δημιουργική μάθηση. Οι μικροί μαθητές μαθαίνουν πως τα μαθηματικά βρίσκονται παντού στη ζωή τους και μπορούν να επινοηθούν ακόμα και μέσα από οικείες καταστάσεις.

Είναι γνωστό πως το στοιχείο της πρόκλησης στις δραστηριότητες δίνει το κίνητρο για την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Μέσα σ' αυτό το πνεύμα έγιναν λεκτικά παιχνίδια με σκοπό την ανεύρεση καινούριων λέξεων και των συσχετίσεων μεταξύ τους. Με αφορμή τις καινούριες λέξεις δημιουργήθηκαν προφορικά μικρές ιστορίες και στη συνέχεια μέσα από λέξεις «κλειδιά» επινοήθηκαν απλές αριθμητικές πράξεις και μαθηματικά προβλήματα.

Στόχος της διδακτικής μου πρότασης είναι η αλλαγή, η πολυμορφία, η δημιουργικότητα στον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας και των μαθηματικών στην Α΄ τάξη του

Δημοτικού. Επιδίωξη είναι να καταστεί η διδασκαλία μαθητοκεντρική, ενεργητική, βιωματική, δημοκρατική, συνεργατική και προκλητική, στοιχεία που καθιστούν μια διδασκαλία καλή πρακτική (Zemelman, Daniels, & Hyde, 2005).

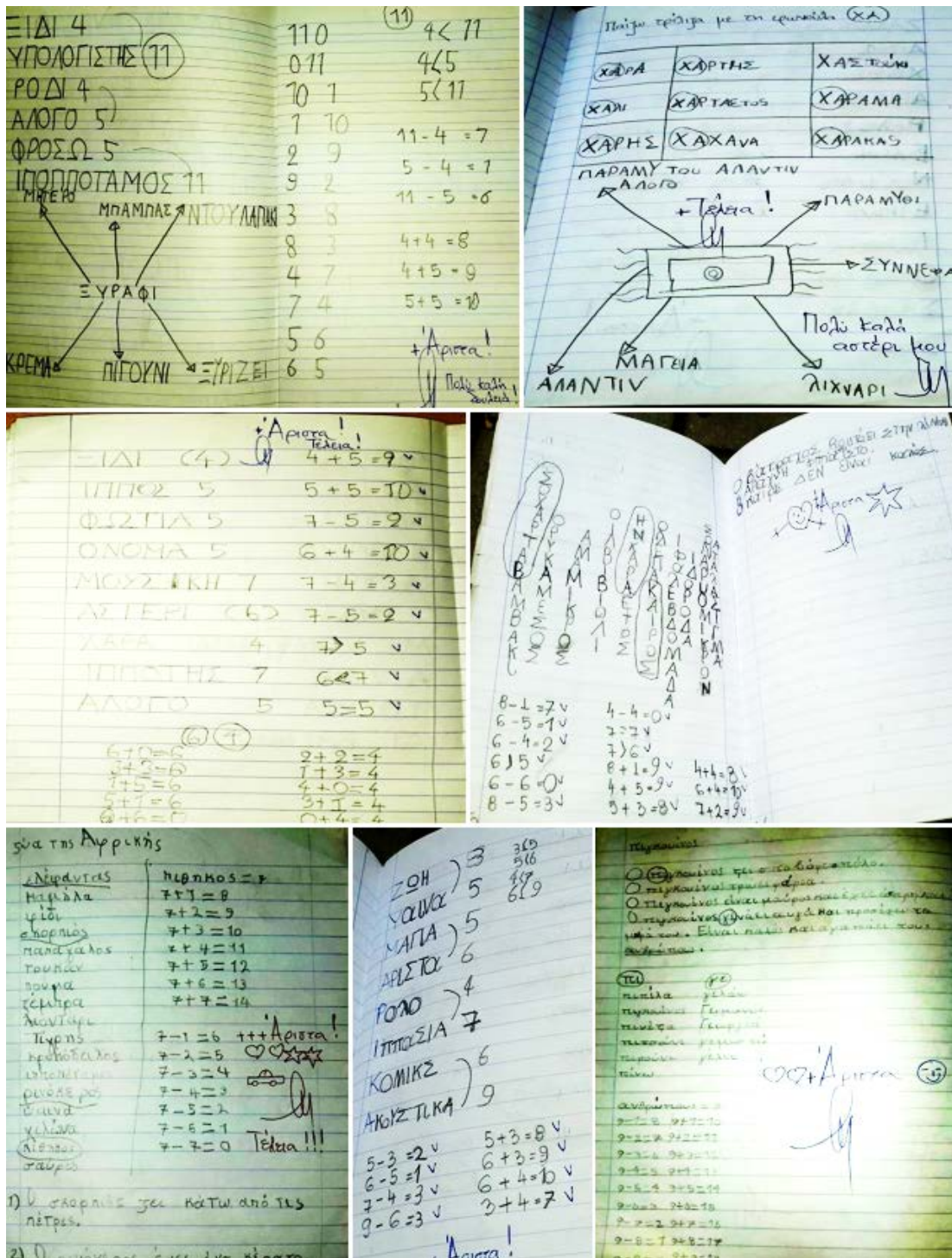
Το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε είναι οι γλωσσικές δημιουργίες των ίδιων των μαθητών. Οι μαθητές ενθαρρύνονταν να συνειδητοποιήσουν ότι οποιοδήποτε γλωσσικό «κατασκεύασμά» τους αποτελεί αφορμή για περαιτέρω εξερεύνηση και ενασχόληση. Προσεγγίστηκαν διεπιστημονικά θέματα που κινούνταν γύρω από τα άμεσα ενδιαφέροντα των παιδιών, όπως παιχνίδια, ζώα, φύση, κλπ. Ανάλογα με το διδακτικό προσανατολισμό έγινε χρήση ακόλουθων διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων: της δημιουργικής μάθησης (brainstorming), της διαθεματικής προσέγγισης, της συνεργατικής μάθησης, της διερευνητικής μάθησης και της μάθησης που βασίζεται στην εκτεταμένη χρήση διδακτικών παιχνιδιών. Με σκοπό τη διεύρυνση του λεξιλογίου και την εμπέδωση των αποκτημένων γνώσεων εφαρμόζονταν οι «νοητικοί χάρτες» (concept maps) που επινοούνταν με τη βοήθεια των μαθητών.

Κατά τη δημιουργία απλών αριθμητικών προβλημάτων, όπως και κατά τη γλωσσική και τη μαθηματική «επεξεργασία» επινοούμενων γλωσσικών στοιχείων, δίνονταν ευκαιρίες στους μαθητές να αναπτύξουν χαρακτηριστικά τόσο τη γλωσσολεκτική ευφυΐα τους όσο και τη λογικομαθηματική σκέψη μέσα από τη διατύπωση ερωτημάτων, την επαλήθευση υποθέσεων, τις ομαδοποιήσεις, τις αντιστοιχίσεις, την απαρίθμηση και εμπέδωση απλών μαθηματικών πράξεων, όπως πρόσθεση, αφαίρεση και σύγκριση αριθμών.

Αρχικά, οι μαθητές καλούνταν να επιλέξουν τη θεματική ενότητα με την οποία επρόκειτο να ασχοληθούν ανάλογα με τις προτιμήσεις τους (π.χ. ζώα, φρούτα, παιχνίδια, μέσα μεταφοράς, χρώματα, κλπ.) και να ορίσουν μια λέξη «κλειδί». Ακολουθούσε με τη βοήθεια του δασκάλου η γλωσσική επεξεργασία και η επινοήση καινούριων λέξεων που σχετίζονταν μ' αυτή. Οι μαθητές ενθαρρύνονταν να εξαντλήσουν όλες τις γλωσσικές δυνατότητες που υπάρχουν, να κομματιάζουν τη λέξη «κλειδί», να σχηματίζουν καινούριες λέξεις με την αρχική ή την τελική συλλαβή της, να δημιουργήσουν απλούς εννοιολογικούς χάρτες και στη συνέχεια να δημιουργήσουν προτάσεις και προφορικά μικρές ιστορίες / ποιήματα με μια, δυο ή περισσότερες από τις λέξεις που έβρισκαν μετά από γλωσσική επεξεργασία. Έτσι μέσω εξάσκησης στη γλωσσική δημιουργία, οι μαθητές συνειδητοποιούσαν τις άπειρες δυνατότητες ανάπτυξης της γλώσσας.

Από μαθηματική άποψη, τα γλωσσικά δημιουργήματα των παιδιών πρόσφεραν περαιτέρω ευκαιρίες για ομαδοποιήσεις, αρίθμηση, εκτέλεση και εμπέδωση βασικών μαθηματικών πράξεων. Π.χ. η λέξη «λιοντάρι» έχει οχτώ γράμματα. Με μορφή παιχνιδιού οι μαθητές καλούνταν να εκτελέσουν πρόσθεση και αφαίρεση: 8-0, 8-1, 8-2, 8-3, 8-4, 8-5, 8-6, 8-7, 8-8 ή 8+0, 8+1, 8+2, 8+3, 8+4, 8+5, 8+6, 8+7, 8+8, να γράψουν τα ζευγάρια του 8, να συγκρίνουν αριθμούς ή να επινοήσουν ένα απλό μαθηματικό πρόβλημα με αφορμή τη λέξη «λιοντάρι» ή με αφορμή μια ή περισσότερες λέξεις που έβρισκαν μετά από τη γλωσσική επεξεργασία της λέξης «κλειδί».

Μέσα σε μια ατμόσφαιρα παιχνιδιού και προσωπικής αναζήτησης, οι μαθητές ενθαρρύνονταν να κάνουν γενικεύσεις και να προχωρήσουν πέρα από τις αρχικές τους προσπάθειες. Έτσι η γνώση προσεγγίστηκε ανάμεσα στις διαφορετικές γνωστικές περιοχές μέσα από το παιχνίδι, τη διερεύνηση, τη συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων, τη δημιουργία, την παρουσίαση ιδεών και στηρίχθηκε στις προϋπάρχουσες γνώσεις, στα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών (Γκλιάου, 2002). Στη συνέχεια παραθέτω ενδεικτικά κάποια παραδείγματα της δουλειάς των μαθητών.



Αξιολόγηση – προτάσεις

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος μέσα σ' ένα διερευνητικό και διαθεματικό πλαίσιο δράσης, οι μαθητές ευαισθητοποιήθηκαν σε θέματα που αφορούν τη σύνθεση, την ανάλυση και την παραγωγή γλωσσικών στοιχείων και απέκτησαν ταυτόχρονα ευλυγισία και σιγουριά στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων και στην επινόηση και επίλυση απλών μαθηματικών προβλημάτων.

Μέσα από ακροστιχίδες, λεκτικά παιχνίδια και εννοιολογικούς χάρτες οι μικροί μαθητές μαθαίνουν να κατακτούν τη γνώση, να την οικοδομούν και να την προάγουν: με άλλα λόγια, οι μαθητές μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μέσα από την ενεργή εμπλοκή τους σε παιγνιώδεις δραστηριότητες. Με αυτόν τον τρόπο η καλλιέργεια και παραγωγή του γραπτού λόγου και η διδασκαλία των μαθηματικών μπορεί να αποβεί τελικά ευχάριστη και ελκυστική μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες, οι οποίες βασίζονται αποκλειστικά σε προτάσεις των μαθητών. Διαπιστώθηκε επιπλέον πως οι εναλλακτικοί τρόποι διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν βοήθησαν τους μαθητές να συνεργάζονται μεταξύ τους και να μαθαίνουν ευχάριστα και εποικοδομητικά. Αναπτύχθηκε ταυτόχρονα τόσο η γλωσσική ικανότητα όσο και η μαθηματική σκέψη των μαθητών.

Με βάση αυτό προτείνω να γίνει αξιοποίηση των δημιουργικών ικανοτήτων των παιδιών και να ανανεωθεί / εμπλουτιστεί η διδακτέα ύλη με θέματα που δημιουργούν κίνητρα και παρακινούν τους μαθητές στην ατομική κατάκτηση της γνώσης. Οι μαθητές είναι σκόπιμο να εμπλέκονται σε δραστηριότητες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και αποτελούν κίνητρα για δημιουργικότητα και παραγωγή πρωτότυπων λύσεων. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθηματικά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, θα πρέπει να αντιλαμβάνονται τα ενδιαφέροντα και τις προθέσεις των παιδιών και να διδάσκουν το μάθημα πέρα από τη συμβατική του έννοια, να ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τις μαθηματικές γνώσεις που απέκτησαν και στα πλαίσια άλλων γνωστικών περιοχών με αποτέλεσμα την ανάδειξη συσχετίσεων μεταξύ αυτών αλλά και ως δημιουργικό τρόπο μάθησης και ψυχαγωγίας. Η διδασκαλία των Μαθηματικών θα πρέπει να επικεντρώνεται, όχι στη μηχανική επίλυση ασκήσεων, αλλά στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων που προκύπτουν από θέματα που ενδιαφέρουν άμεσα τα παιδιά και να προσεγγίζονται με παιγνιώδη τρόπο, ακόμα και μέσα από γλωσσικά δημιουργήματα των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Γκλιάου, Ν. (2002). Το νέο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 27, 68 - 72.
- Ευθυμίου Α. (2013). *Η διδασκαλία του λεξιλογίου στο δημοτικό σχολείο: Θεωρία και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 41, 153, 199.

- Ματσαγγούρας, Η., Γ. (2003). *Στρατηγικές διδασκαλίας*, τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg, 77, 81.
- Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ε. (2005). *Διδάσκοντας Γλώσσα και Μαθηματικά με Λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 46.
- Πούλος, Α. (2010). Το «πρόβλημα» της εκπαίδευσης των ταλαντούχων παιδιών στα μαθηματικά. Πρακτικά 27ου συνεδρίου της Ε. Μ. Ε., 960 - 970.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. (2010). *Πρόγραμμα σπουδών Μαθηματικών*, 8 – 11.
- Angelo T., A. (1995). Beginning the dialogue: Thoughts of Promoting Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, 22, 6 - 7.
- Brousseau, G. (1986). La relation didactique: le milieu. *Actes de la IVème Ecole d'Été de didactique des mathématiques*, IREM Paris 7, 54 - 68.
- Cianciolo, A. T., & Sternberg, R. J. (2004). *A brief history of intelligence*. Malden, MA: Blackwell, 234.
- Fauvel, J. (1994). Mathematics and Poetry. In Grahham and Guinness, L.(Eds.). *Companion encyclopedia of the history and philosophy of mathematical sciences, II*, Rautledge, 1644 - 1649.
- Heath, T., L. (2001). *Ιστορία των Ελληνικών Μαθηματικών*. Τόμος Ι. Από το Θαλή στον Ευκλείδη. Αθήνα: Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ, 45 – 50.
- Pratt, C., Tunmer, W., E. & Bowey, J., A. (1984). Children's capacity to correct grammatical violations in sentences. *Journal of Child Language* 11, 129 - 141.
- Williams, J., Evans, J. (1998). What kind of focus and on which forms? In: D. Doughty and J. Williams (eds.) *Focus on Form in Classroom Second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 139 - 155.
- Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. (2005). The Seven Structures of Best Practice Teaching. In S. Zemelman, H. Daniels, & A. Hyde (Eds.) *Best Practice: Today's Standards for Teaching and Learning in America's Schools*, 3rd ed., Portsmouth, New Hampshire: Heinemann, 227-266.

Μουσειοεκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Τα φυτά της Κέρκυρας» για μαθητές/ήτριες Α΄ Δημοτικού στο Αρχαιολογικό Μουσείο Παλαιόπολης-Μον Ρεπό της Κέρκυρας

Παπαϊωάννου Γεώργιος
Επίκουρος Καθηγητής
Ιονίου Πανεπιστημίου
gpraioua@ionio.gr

Παπαδημητρίου Όλγα
Εκπαιδευτικός - ΜΑ
olga85violin@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αναφέρεται στις έννοιες του μουσείου, του σχολείου και των μουσειοεκπαιδευτικών προγραμμάτων, με σκοπό να αναδείξει την αξία τους και τη συμβολή τους στην εκπαίδευση. Παρουσιάζεται και αναλύεται η μελέτη περίπτωσης συγκεκριμένου μουσειοεκπαιδευτικού προγράμματος με θέμα τα φυτά της Κέρκυρας, το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε για μαθητές/ήτριες της Α΄ Δημοτικού στο μουσείο Παλαιόπολης - Μον Ρεπό στην Κέρκυρα. Με το συγκεκριμένο μουσειοεκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα γίνεται προσπάθεια οι μαθητές (11 παιδιά της Α΄ δημοτικού) και οι γονείς τους, εκτός από τις γνώσεις, να αποκτήσουν ενδιαφέρον και κίνητρο να επισκεφτούν μουσεία και να αναθεωρήσουν πιθανώς λανθασμένες υπάρχουσες αντιλήψεις για το μουσείο.

Λέξεις-Κλειδιά: μουσείο, σχολείο, μουσειοπαιδαγωγική, εκπαιδευτικά προγράμματα

Εισαγωγή - στόχοι

Το σχολείο δεν είναι η μοναδική πηγή μάθησης και γνώσης. Υπάρχουν και άλλα μαθησιακά περιβάλλοντα, όπως είναι τα μουσεία με εκθέσεις που εξασφαλίζουν τη γνώση μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα απευθύνεται σε μαθητές της Α΄ Δημοτικού, χρησιμοποιείται ως εκπαιδευτικό εργαλείο-μέσο για την πλαισίωση ενότητας του βιβλίου «Μελέτη Περιβάλλοντος» και έχει επιπλέον στόχο να φέρει τους μαθητές και τις μαθήτριες σε πρώτη ουσιαστική επαφή με το μουσείο. Ειδικότερα, στοχεύει να δείξει τι είναι μουσείο, πως στήνεται, ποιοι το αποτελούν, πως συμπεριφερόμαστε εντός του χώρου του, από πού αντλούμε πληροφορίες και στη συνέχεια μέσα από τις δραστηριότητες να επιτευχθούν τόσο οι γνωστικοί όσο και οι ψυχοκινητικοί και συναισθηματικοί στόχοι που τίθενται. Άλλωστε η όλη οργάνωση έκαστου μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος αποσκοπεί στην απόκτηση μουσειακής εκπαίδευσης, που σημαίνει ότι το παιδί εξοικειώνεται με την έννοια μουσείο απεντάσσοντάς το από το πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης (επίσκεψη με το σχολείο) και μετατρέπεται πλέον σε επισκέπτης με επιπλέον σκοπό τη διασκέδαση και την αισθητική απόλαυση (Κύρδη 2010: 354). Το ερώτημα που τίθεται είναι αν τελικά μαζί με όλους τους στόχους επιτυγχάνεται και η αποκατάσταση της φήμης του μουσείου στα μάτια των μαθητών, η άρση των διαμορφωμένων στερεοτυπικών προκαταλήψεων για το μουσείο.

Τι είναι μουσειακή εκπαίδευση - λίγα λόγια

Τα μουσεία στην Ελλάδα από τον 19^ο αιώνα αποτελούν εργαλείο του εκπαιδευτικού συστήματος, στην πλειονότητά τους με τη ρετινιά του βαρετού μέρους. Τις τελευταίες δεκαετίες έχει γίνει σημαντική προσπάθεια και πρόοδος μέσα από σχολικά εγχειρίδια, δραστηριότητες και εκπαιδευτικά προγράμματα, με στόχο την ανάδειξη της παιδευτικής αξίας των μουσείων, με πρωτοπόρο το μουσείο Μπενάκη το 1978. Το πρόγραμμα «Μελίνα- Εκπαίδευση και Πολιτισμός» έγινε εφελτήριο για τη χρηματοδότηση και τη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων και όχι μόνο (Παπαϊωάννου & Στεργιάκη 2013, Νικονάνου 2010). Η προσπάθεια κοινωνικοποίησης των μουσείων, το άνοιγμά τους προς τα σχολεία, τις οικογένειες και την κοινωνία γενικότερα ανέδειξαν έναν καινούριο επιστημονικό κλάδο, τη μουσειοπαιδαγωγική. Ο επιστημονικό κλάδος της μουσειοπαιδαγωγικής, μέσα από τη διεύρυνση και την κατανόηση όλων των εμπλεκόμενων παραμέτρων, καλείται να διαμορφώσει επιστημονικό πλαίσιο αρχών, ώστε να ασκείται γόνιμη εκπαιδευτική πολιτική προς όφελος στην κοινωνία και ειδικότερα των νέων. Συμβάλλει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων μέσα από την ανάλυση και την ερμηνεία του υλικού πολιτισμού. Εμπλουτίζει τη σχολική εκπαίδευση και τη σχέση μαθητή - εκπαιδευτικού. Επιπλέον, μαθαίνει στα παιδιά να δρουν ως ομάδα. Η σύγχρονη παιδαγωγική προωθεί νέες παιδαγωγικές αρχές. Αντίστοιχα η μουσειοπαιδαγωγική αναζητά εναλλακτικές μεθόδους προσέγγισης των μουσείων (Νάκου 2001). Η σημαντικότητα της μουσειακής εκπαίδευσης βασίζεται στην αξιοποίηση θεωριών μάθησης (ανακαλυπτική μάθηση, κονστρουκτιβισμός, άλλες), δεδομένου ότι μουσειακό περιβάλλον συμβάλλει στην ψυχική, συναισθηματική, εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με βιωματικό τρόπο (Ruso & Torpdal 2014). Τα μουσειοεκπαιδευτικά προγράμματα αφορούν συγκεκριμένους μουσειακούς - ιστορικούς ή πολιτιστικούς χώρους, απευθύνονται σε ολιγομελή ομάδα μαθητών/τριών (κατά προτίμηση σε μαθητές και μαθήτριες μιας σχολικής τάξης, ώστε να έχουν κοινά χαρακτηριστικά), και υλοποιούνται μέσω συγκεκριμένων δομημένων δραστηριοτήτων με συγκεκριμένους στόχους.

Το μουσείο της Παλιόπολης - Μον Ρεπό της Κέρκυρας

Το μουσείο της Παλαιόπολης - Μον Ρεπό βρίσκεται στην περιοχή της Παλαιόπολης, όπου σώζονται τα ερείπια της αρχαίας πόλης της Κέρκυρας. Ιδρύθηκε τον 8ο π.Χ. αιώνα από τους Δωριείς Κορινθίους αποίκους. Η έπαυλη Μον Ρεπό δεν αποτελεί αρχαιολογικό μνημείο. Βρίσκεται εντός του χώρου της Αρχαίας Κέρκυρας και σήμερα στεγάζει το μουσείο της Παλαιόπολης. Κτίστηκε κατά τα έτη 1828-1831 ως θερινή έπαυλη του Άγγλου Αρμοστή Fr. Adams και της ελληνίδας συζύγου του. Το 1833 εγκαταστάθηκε εκεί η Σχολή Καλών Τεχνών, ενώ το 1834 στο αγροκήπιο της έπαυλης λειτούργησαν δημόσιοι κήποι. Το 1840 μεταφέρθηκε στην έπαυλη το Ιερό Σπουδαστήριο, το οποίο παρέμεινε εκεί για δύο χρόνια. Το 1863 φιλοξενήθηκε εκεί για αρκετό χρονικό διάστημα η αυτοκράτειρα της Αυστρίας Ελισάβετ. Το 1864, με την ένωση της Επτανήσου με την υπόλοιπη Ελλάδα, το κτήριο με τους κήπους παραχωρήθηκε για χρήση στον τότε βασιλιά Γεώργιο Α΄, που το ονόμασε Μον Ρεπό (Mon Repos). Το

1991 ο Δήμος Κερκυραίων παραχώρησε την έπαυλη στο Υπουργείο Πολιτισμού για πενήντα χρόνια για τη στέγαση μουσείου.

Το Μουσείο Παλαιόπολης άρχισε να οργανώνεται το 1999, όταν το κτήριο παραδόθηκε στην Η' Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων (Ε.Π.Κ.Α.), σύμφωνα με μελέτη που εκπονήθηκε από διεπιστημονική ομάδα. Αιτία και παράλληλα στόχος της ίδρυσής του ήταν και είναι η ανάδειξη του χαρακτήρα της έπαυλης και του κτήματος του Μον Ρεπό ως ιστορικών μνημείων, καταδεικνύοντας τη διαχρονικότητα και τη συνέχεια στη χρήση του χώρου. Το μουσείο αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας για αρχαιολογικά και γενικότερα πολιτιστικά θέματα, καθώς και στην ανάδειξη του περιβάλλοντος χώρου σε πόλο έλξης και αναψυχής. Απώτερος στόχος είναι η άμεση σύνδεση και η ένταξη του μουσείου στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή της Κέρκυρας.

Σκοπός της έκθεσης του Μουσείου Παλαιόπολης είναι να πληροφορήσει τον επισκέπτη για τη χρήση του κτηρίου και την ιστορία του κτήματος από την αρχαιότητα ως τον 20ό αιώνα, με έμφαση σε σημαντικές πτυχές της ζωής στην αρχαία Κέρκυρα και στην ιστορική εξέλιξη της αρχαίας πόλης. Οι θεματικές ενότητες, οργανωμένες κατά χρονολογική σειρά, αφορούν στην ιστορία της έπαυλης και του κτήματος, στους κυρίαρχους ρυθμούς του 19ου αιώνα, στην αντίληψη της εποχής για την αρχαιότητα, στην ιστορική διαδρομή του νησιού και της πόλης, αλλά και στη συνέχεια της ζωής στο χώρο της Παλαιόπολης. Αφορούν, τέλος, σε σημαντικούς τομείς της ζωής και της δραστηριότητας των αρχαίων Κερκυραίων, καθώς και στην προσπάθεια της αρχαιολογικής έρευνας να ανακαλύψει, να ανασυνθέσει και να κάνει κτήμα όλων το παρελθόν.

Στα πρώτα χρόνια λειτουργίας του, το Μον Ρεπό είχε μεγάλη επισκεψιμότητα. Κάθε χρόνο υποδεχόταν περίπου 50.000 χιλιάδες επισκέπτες από όλο τον κόσμο. Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των επισκεπτών μειώθηκε στις 34.000 κατά μέσο όρο.



Εικόνα 1: Το μουσείο Μον Ρεπό (πηγή: αρχείο Ο. Παπαδημητρίου)

Το μουσειοεκπαιδευτικό μας πρόγραμμα

Οι δραστηριότητες που αρχικά επιλέγονται στοχεύουν να φέρουν τους μαθητές και τις μαθήτριες της Α΄ Δημοτικού σε επαφή με την έννοια του μουσείου και τον λόγο ύπαρξης των μουσείων. Στόχος είναι να αγαπήσουν το μουσείο και να αισθανθούν πως αποτελεί όχι μόνο μέσο μάθησης αλλά και ψυχαγωγίας. Επειδή οι μαθητές/ήτριες σε αυτή την ηλικία δεν έχουν κατακτήσει καλά τον γραπτό λόγο, ο δάσκαλος παίζει το ρόλο του οργανωτή- συντονιστή και γραμματέα, βοηθώντας στην ανάγνωση και καταγραφή των δραστηριοτήτων.

Θεματικό κέντρο του μουσειοεκπαιδευτικού μας προγράμματος ήταν τα φυτά της Κέρκυρας. Ακολουθεί η παρουσίασή του στις τρεις του φάσεις: πριν από την επίσκεψη (προετοιμασία), κατά την επίσκεψη (δραστηριότητες), μετά την επίσκεψη (εμπέδωση - αξιολόγηση).

A. Πριν από την επίσκεψη

Αρχικά γίνεται μια πρώτη προσέγγιση του θέματος με ερωτήσεις του τύπου: «τι είναι μουσείο», «έχετε επισκεφθεί κάποιο μουσείο» κ.λπ. Ακολουθούν οι δραστηριότητες:

Δραστηριότητα 1: Διαβάζουμε το βιβλίο «Στο Μουσείο» της Μαρίζας Ντεκάστρο, το σχολιάζουμε και συζητάμε «τι σημαίνει μουσείο».

Δραστηριότητα 2: Ακούμε το τραγούδι «Μες στο μουσείο» από το CD *Εδώ Λιλιπούπολη* (Μ. Χατζηδάκης) και το διαδραματίζουμε.

Δραστηριότητα 3: Τα παιδιά ζωγραφίζουν το μουσείο, όπως το φαντάζονται.

Δραστηριότητα 4: Οι μαθητές παρακολουθούν παρουσίαση σχετικά με τα είδη μουσείων μέσω PowerPoint και διηγούνται δικές τους εμπειρίες από πιθανές επισκέψεις τους σε μουσεία.

Ειδικότεροι στόχοι των παραπάνω δραστηριοτήτων είναι οι μαθητές:

- ✓ Να κατανοήσουν-οικοδομήσουν την έννοια «μουσείο».
- ✓ Να καταλάβουν ότι στο μουσείο συμπεριφερόμαστε καταλλήλως.
- ✓ Να γνωρίζουν διαφορετικά είδη μουσείων.
- ✓ Να κατανοήσουν τις λειτουργίες ενός μουσείου
- ✓ Να συνδέσουν την επίσκεψη στο μουσείο με τη διαδικασία μάθησης
- ✓ Να γνωρίσουν τα επαγγέλματα των εργαζομένων στα μουσεία.
- ✓ Να επιθυμούν να επιλέξουν την επίσκεψη στο μουσείο και για ψυχαγωγικό σκοπό.

B. Κατά την Επίσκεψη

Αρχικά έγινε σύντομη περιήγηση στις αίθουσες του μουσείου, ώστε τα παιδιά να προσανατολιστούν στο χώρο και να παρατηρήσουν τα εκθέματα που υπήρχαν σε κάθε αίθουσα. Εκτενής περιήγηση πραγματοποιήθηκε στον πρώτο όροφο του μουσείου, όπου φιλοξενούνται τα περισσότερα εκθέματα, διαβάζοντας τις λεζάντες. Αυτό έγινε, καθώς μια από τις δραστηριότητες του προγράμματος απαιτούσε την περιήγηση στις αίθουσες και την καταγραφή αντικειμένων.

Οι αίθουσες που φιλοξενούνται στο Μουσείο αφορούν πολλές θεματικές. Αυτή όμως που επιλέχθηκε για την πραγματοποίηση του Προγράμματος ήταν αυτή του Αίθριου χώρου στο ισόγειο, για το λόγο ότι φιλοξενεί εικόνες και παραστάσεις φυτών της Κέρκυρας και είναι άμεσα εμπλεκόμενη με τη Θεματική του Προγράμματος που επιλέχθηκε. Αφού έγινε λεπτομερής περιήγηση στην αίθουσα, παρατηρώντας ξεχωριστά κάθε εικόνα με το φυτό που απεικόνιζε και τη λεζάντα που το ονόμαζε, ακολούθησαν οι παρακάτω δραστηριότητες:

Δραστηριότητα 1^η : Κάθε ομάδα παίρνει από 5 καρτέλες με τα φυτά που απεικονίζονται και στους πίνακες της αίθουσας. Σκοπός είναι η κάθε ομάδα να αντιστοιχίσει τις καρτέλα που έχει με τις αντίστοιχες εικόνες κολλώντας αυτές από κάτω.

Στόχος της δραστηριότητας είναι να καλλιεργηθεί η παρατηρητικότητα των μαθητών και να μπορέσουν να διακρίνουν τις βασικές ομοιότητες και διαφορές των φυτών.

Δραστηριότητα 2^η: Δίνεται σε κάθε ομάδα μια κατηγορία φυτών: **βότανα, καλλωπιστικά φυτά και λαχανικά**. Σκοπός είναι παρατηρώντας τις εικόνες των φυτών και ακούγοντας μια σύντομη περιγραφή από το δάσκαλο να εντοπίσουν και να καταγράψουν τα φυτά ανάλογα με την κατηγορία που έτυχαν μετά από τυχαία επιλογή.

Στόχος είναι να οι μαθητές να μπορούν να ταξινομήσουν τα φυτά κατά είδη παρατηρώντας τα χαρακτηριστικά τους.

Δραστηριότητα 3^η: Η τρίτη δραστηριότητα εντός του μουσείου είναι ένα παιχνίδι που ονομάσαμε «Μάντεψε ποιο φυτό είμαι;» όπου ο αρχηγός κάθε ομάδας πρέπει μέσα στο χρονικό όριο των 3 λεπτών να περιγράψει όσα περισσότερα εικονιζόμενα φυτά μπορέσει και οι συμπαίκτες του να εντοπίσουν και να ονομάζουν σωστά τα φυτά. Νικήτρια ήταν η ομάδα που βρήκε τα περισσότερα φυτά.

Στόχος είναι τα παιδιά να μπορέσουν να λειτουργήσουν σαν ομάδα και να μπορέσουν μέσα από σωστές ερωτήσεις που θα θέσουν, να βρουν την απάντηση.

Δραστηριότητα 4^η: Δίνεται σε κάθε ομάδα χαρτί και μολύβι όπου αναγράφει: «Περιηγηθείτε στο χώρο του μουσείου και καταγράψτε μουσειακά αντικείμενα στα οποία αποτυπώνονται φυτά».

Στόχος είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με τους χώρους του μουσείου, να ενισχύσουν την παρατηρητικότητά τους και να κατανοήσουν την συμβολή των φυτών στη ζωή των ανθρώπων ανά τους αιώνες.

Δραστηριότητα 5^η: Βοηθάμε τον καλλωπισμό του εξωτερικού χώρου του μουσείου, φυτεύοντας ανά ομάδες βολβούς από λουλούδια.

Στόχος είναι οι μαθητές να γνωρίσουν βιωματικά πλέον τη διαδικασία και τον τρόπο φύτευσης.

Αφού ολοκληρώθηκαν οι δραστηριότητες στον εσωτερικό χώρο του Μουσείου, ακολούθησαν δραστηριότητες στον εξωτερικό χώρο. Σκοπός ήταν οι μαθητές να έρθουν σε άμεση πλέον επαφή με τη φύση καθώς ο χώρος διαθέτει ποικιλία χλωρίδας. Οι δραστηριότητες που ακολουθήθηκαν από τους μαθητές είναι οι εξής:

Δραστηριότητα 1^η: Σε κάθε ομάδα δίνεται από μια φωτογραφική μηχανή. Το ζητούμενο είναι η κάθε ομάδα να εντοπίσει και να φωτογραφίσει μία **πόα**, ένα **θάμνο** και ένα **δέντρο** (κριτήριο ύψους φυτών).

Στόχος είναι οι μαθητές ως ομάδα, να εντοπίσουν και να απαθανατίσουν τις ζητούμενες κατηγορίες φυτών, τις οποίες έχουν διδαχτεί.

Δραστηριότητα 2^η: Η κάθε ομάδα καλείται να συλλέξει πεσμένα φύλλα, ρίζες, άνθη και καρπούς και αφού τα ταξινομήσουν με τη βοήθεια του επιβλέποντα εκπαιδευτικού δημιουργούν το φυτολόγιο της τάξης.

Στόχος είναι να ενισχυθεί η παρατηρητικότητα των παιδιών και η κριτική τους σκέψη ώστε αφού συλλέξουν τα απαιτούμενα, να τα κατατάζουν σωστά δημιουργώντας το φυτολόγιο.

Δραστηριότητα 3^η: Ο δάσκαλος δίνει στο μέτωπο κάθε μαθητή μία κάρτα που αναγράφει το όνομα ενός φυτού. Οι μαθητές προσπαθούν να ανακαλύψουν ποιο φυτό είναι θέτοντας ερωτήσεις στους υπόλοιπους.

Στόχος είναι οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία του παιχνιδιού, να θέσουν τις κατάλληλες ερωτήσεις και συνθέτοντας τις απαντήσεις που θα πάρουν, να βρουν το όνομα του φυτού.

Δραστηριότητα 4^η: Δίνεται σε κάθε μαθητή από μία κόλλα χαρτί με σκοπό να ζωγραφίσει το φυτό που του έκανε τη μεγαλύτερη εντύπωση και να συμπληρώσει την ταυτότητά του (όνομα, είδος...)

Στόχος της δραστηριότητας είναι να αφήσει τον κάθε μαθητή ατομικά να εκφραστεί ελεύθερα και να αξιολογήσει κατά πόσο είναι ικανός να καταγράψει τα όσα διδάχτηκε.

Μετά την επίσκεψη

Για να γίνει αντιληπτό εάν οι μαθητές κατανόησαν και εμπέδωσαν τα όσα διδάχτηκαν από τις ώρες διδασκαλίας της ενότητας, αλλά και την επίσκεψη στο μουσείο, ακολούθησε σειρά δραστηριοτήτων αξιολόγησης, η οποία περιλάμβανε:

- εκτενή συζήτηση στην τάξη καταθέτοντας οι μαθητές τις εμπειρίες τους από την επίσκεψη στο μουσείο.
- ερωτηματολόγιο στους μαθητές και στις μαθήτριες προς συμπλήρωση.
- αναπαράσταση ανασκαφής, συντήρηση ευρημάτων, στήσιμο μουσείου, λειτουργία μουσείου εντός τάξης.



Εικόνα 2. Συντήρηση των ευρημάτων
(πηγή: αρχείο Ο. Παπαδημητρίου)



Εικόνα 2. Το μουσείο της τάξης
(πηγή: αρχείο Ο. Παπαδημητρίου)

Αξιολόγηση

Ο αρχικός στόχος του προγράμματος ήταν οι μαθητές/ήτριες να είναι θετικώς κείμενοι απέναντι στο μουσείο και να το αισθανθούν ως μέρος που προσφέρει γνώση και ψυχαγωγία - διασκέδαση. Σημειώνεται ότι οι μαθητές/ήτριες δεν είχαν πρότερη μουσειακή εμπειρία στο πλαίσιο εκπαιδευτικής επίσκεψης. Κρίνοντας από τα αποτελέσματα των συζητήσεων πριν και μετά την εκπόνηση του προγράμματος, καθώς και από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου που δόθηκε στο τέλος των δραστηριοτήτων, το πρόγραμμα θεωρήθηκε επιτυχές ως προς τον στόχο του αυτόν. Οι μαθητές/ήτριες έφεραν εις πέρας όλες τις δραστηριότητες και έδειξαν ενθουσιασμό για την όλη εμπειρία. Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε στη λήξη του προγράμματος, στην ερώτηση «Για σένα η επίσκεψη στο μουσείο κάνοντας δραστηριότητες - παιχνίδια ήταν:...», 11 στους 11 απάντησαν πως ήταν "διασκεδαστική" και "ενδιαφέρουσα". Από αυτούς 7 συμπλήρωσαν πως ήταν και "κουραστική". Σημειώνεται ότι ο χρόνος στο μουσείο ήταν περιορισμένος (1 ώρα και 30΄) και γι' αυτό δεν είχε προβλεφθεί χρόνος για διάλειμμα ή ξεκούραση. Επίσης στην ερώτηση «Πόσο σου άρεσε καθεμιά από τις παρακάτω δραστηριότητες» 7 στους 11 απάντησαν "πάρα πολύ" σε όλες στις δραστηριότητες.

Σκέψεις και συμπεράσματα

Τα μουσεία σήμερα έχουν στόχο όχι μόνο τη γνώση αλλά και την ψυχαγωγία των επισκεπτών. Ειδικότερα για την περίπτωση μαθητών/ητρίων, σημαντικότερος και καθοριστικός στο πλαίσιο αυτό είναι ο ρόλος τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μουσειοπαιδαγωγού, οι οποίοι καλούνται να συνεργαστούν και να μνήσουν τα παιδιά στη διαδικασία επίσκεψης και γνωριμίας με το μουσείο. Όσο καλύτερη είναι η προετοιμασία και η προεργασία πριν από την επίσκεψη, τόσο αποτελεσματικότερη αναμένεται να είναι απήχηση που θα έχει ο μουσειακός χώρος στους μαθητές και στις μαθήτριες.

Συχνά παρατηρούνται προβλήματα και δημιουργούνται καταστάσεις που δυσχεραίνουν το όλο εγχείρημα. Η έλλειψη συνεργασίας και συνεννόησης μεταξύ σχολείου και μουσείου αποτελούν εμπόδιο στην άρτια και ολοκληρωμένη προετοιμασία των μαθητών. Ανασταλτικός παράγοντας είναι η έλλειψη διαθέσιμου πληροφοριακού υλικού από τη μεριά των μουσείων. Τα μουσεία οφείλουν να διαθέτουν εκπαιδευτικό υλικό στο διαδίκτυο, προσβάσιμο στους εκπαιδευτικούς για την οργάνωση και προετοιμασία της επίσκεψης. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα τελευταία χρόνια τα μουσεία έχουν εμπλακεί ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία οργανώνοντας εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες συναφείς με τη σχολική θεματολογία.

Με την αποτελεσματική συνεργασία, την οργάνωση και την προετοιμασία η επίσκεψη στο μουσείο ενισχύει και εμπλουτίζει τις γνώσεις των μαθητών/ητρίων και γίνεται αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μουσειακή εκπαίδευση στην πρακτική της διάσταση αξιοποιεί διάφορους τρόπους μάθησης, ώστε να προσφέρει τόσο σε γνώσεις και εμπειρίες όσο και στη διαμόρφωση μουσειολογικής κουλτούρας. Αυτό μπορεί εύκολα να επιτευχθεί εάν από το Νηπιαγωγείο ακόμη οι μαθητές/ήτριες συμμετέχουν σε ειδικά σχεδιασμένα και στοχευμένα μουσειοεκπαιδευτικά προγράμματα, όπως επεδίωξε να είναι το εδώ παρουσιαζόμενο, το οποίο έδωσε έμφαση τόσο στο γνωστικό μέρος (τα φυτά της Κέρκυρας) όσο και στο μέρος της διαμόρφωσης θετικής στάσης απέναντι στο μουσείο.

Βιβλιογραφία

- Κύρδη, Κ., (2010). Αξιοποίηση μουσειακών χώρων στο πλαίσιο της σχολικής πράξης στην Α/θμια εκπαίδευση. Στο: Βέμη, Μπ. & Νάκου, Ε. (επιμ.), *Μουσεία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Νήσος, σελ. 349-354.
- Νάκου, Ε., (2001). *Μουσεία: Εμείς τα πράγματα και ο Πολιτισμός*, Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν., (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.
- Παπαϊωάννου, Γ. & Στεργιάκη, Α., (2013). *Σχολείο - μουσείο - ψηφιακός κόσμος. Σύνθεση ψηφιακού μουσειακού χώρου με συνεπιμέλεια μαθητών και εκπαιδευτικών*, Ρόδος: Βιβλιοθήκη Γυμνασίου Ιαλυσού.

Ruso, L. & Topdal E.B., (2014). The Use of Museums For Educational Purposes Using Drama Method, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 141, 628 – 632. (διαθέσιμο online: http://ac.els-cdn.com/S1877042814035344/1-s2.0-S1877042814035344-main.pdf?_tid=21543ea4-a372-11e5-8204-00000aacb35e&acdnat=1450214808_0e9853fd9056109e33f3939d4fcb2a79, προσπελάστηκε στις 15/12/2015).

Οι οπτικές μαθητών εσπερινών ΕΠΑ.Λ. για την φοίτηση στα σχολεία τους, όπως καταγράφηκαν σ' ένα project ανοιχτής τηλεδιάσκεψης

Μαγουλιώτη Θεοδώρα
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.19,
 Μ.Δ.Ε. Ηλεκτρ/κής & Μηχ. Η/Υ,
 dmagoul@yahoo.gr

Βουλγαρίδης Θεολόγης
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.19,
 Μ.Σc.
 tvoulgaridis@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί προϊόν ενδοσχολικής δράσης που υλοποιήθηκε με την πρωτοβουλία εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Η εργασία αφορά στην τηλε-συζήτηση και τηλε-συνεργασία εργαζόμενων μαθητών που φοιτούν σε εσπερινά ΕΠΑ.Λ. έξι διαφορετικών πόλεων. Η επιλογή του θέματος της δράσης, οι όροι και οι στόχοι της καθορίστηκαν από τους ίδιους τους μαθητές, στον δοσμένο ωστόσο οδηγό αναφοράς που οι καθηγητές – συντονιστές της δράσης σχεδίασαν και κατέθεσαν στους μαθητές. Η δράση οδήγησε στην καταγραφή καταλόγου με προβληματισμούς και προτάσεις βελτίωσης της φοίτησης των εργαζόμενων μαθητών στα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. Πρόκειται για έναν ενδιαφέρον κατάλογο που καταρτίστηκε με ιδιαίτερο ζήλο και κόπο από ενεργούς εργαζόμενους μαθητές, μέσα από την από απόσταση επικοινωνία και συνεργασία τους με άλλους μαθητές, που φέρουν ανάλογες εμπειρίες και προβληματισμούς. Επίσης, σημαντικό όφελος της δράσης αποτέλεσε η συμφωνία των συμμετεχόντων η δράση να επαναληφθεί και να διαδοθεί, ώστε να συμμετέχουν κι άλλα σχολεία, ιδιαίτερα σχολεία απομακρυσμένων περιοχών, που όμως οι ΤΠΕ δίνουν και σ' αυτά την ευκαιρία συμμετοχής και λόγου.

Λέξεις-Κλειδιά: Τηλεδιάσκεψη, επαγγελματική εκπαίδευση, εργαζόμενοι μαθητές.

Εισαγωγή

Η δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών εσπερινών λυκείων (Μελέτης, 2015) συχνά εμποδίζεται από την κούραση της πρωινής τους εργασίας, καθώς και από τη φόρτιση των οικογενειακών και προσωπικών τους υποχρεώσεων. Για το λόγο αυτό συχνά στην εκπαιδευτική κοινότητα αναδύεται η ανάγκη εφαρμογής εναλλακτικών παιδαγωγικών τεχνικών, κυρίως μέσα από δράσεις που διαμορφώνονται από το ενδιαφέρον και την πρωτοβουλία των ίδιων των μαθητών (Rogers, 1998).

Στο πλαίσιο αυτό και μετά από την πρωτοβουλία του εσπερινού ΕΠΑ.Λ. Θεσσαλονίκης, αποφασίστηκε η παρούσα εκπαιδευτική δράση (Ματσαγγούρας, 2011). Η δράση αφορά στην από απόσταση επικοινωνία μέσω τηλε-συζήτησης και τηλε-συνεργασίας των εργαζόμενων μαθητών εσπερινών ΕΠΑ.Λ. έξι διαφορετικών πόλεων. Η επιλογή του θέματος της τηλε-συζήτησης, οι όροι και οι στόχοι της δράσης, καθορίστηκαν από τους ίδιους τους μαθητές, στον δοσμένο ωστόσο οδηγό αναφοράς που οι καθηγητές – συντονιστές της δράσης σχεδίασαν και κατέθεσαν στους μαθητές (Τοδούλου, 2013).

Σκοπός ήταν η ενεργοποίηση των μαθητών, η συμμετοχή τους σε ομάδα, η διατύπωση απόψεων, η εξοικείωσή τους με τεχνολογικά μέσα και η διερεύνηση στάσεων τους σχετικά μ' ένα θέμα που οι ίδιοι επέλεξαν διότι τους απασχολεί. Κι αυτό δεν είναι άλλο από το περιβάλλον που επέλεξαν να φοιτήσουν, συνεχίζοντας έτσι τις σπουδές τους ύστερα από μακρόχρονη απουσία τους.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη διαδικασία ανοικτού και εποικοδομητικού διαλόγου, οι μαθητές πρότειναν και οι καθηγητές συμφώνησαν να συντονίσουν την παρούσα δράση, προκειμένου να καταγραφούν προβληματισμοί και προτάσεις βελτίωσης της φοίτησης των εργαζόμενων μαθητών στα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. Για την καταγραφή αυτή σχεδιάστηκε τηλεδιάσκεψη μεταξύ έξι εσπερινών σχολείων διαφορετικών πόλεων. Οι συμμετέχοντες μαθητές με τη βοήθεια των συντονιστών τους επέλεξαν το ελεύθερο περιβάλλον τηλεδιάσκεψης ooVoo (ooVoo, 2013), το οποίο εγκαταστάθηκε σε υπολογιστές των εμπλεκόμενων σχολείων, μαζί με τα απαραίτητα παρελκόμενα (web κάμερα, μικρόφωνα, ηχεία, βιντεοπροβολείς).

Αρχικά πραγματοποιήθηκε μια πρώτη τηλεδιάσκεψη (δοκιμαστική), στη συνέχεια καθορίστηκε ατζέντα τηλε-συζήτησης και ορίστηκε ημερομηνία και ώρα διεξαγωγής της δεύτερης (και τελικής) τηλεδιάσκεψης. Τέλος, καταγράφηκαν τα συμπεράσματα της τηλε-συζήτησης, όπως και συμπεράσματα της όλης διαδικασίας, όπως οι συμμετέχοντες τα βίωσαν, αντιλήφθηκαν και εν τέλει κατέγραψαν.

Δοκιμαστική τηλεδιάσκεψη

Σε προκαθορισμένη ημέρα και ώρα, τα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. διεξήγαγαν δοκιμαστική τηλεδιάσκεψη για τη μεταξύ τους γνωριμία (σπάσιμο πάγου) (Μπάρτλ, 2012), αλλά και για τη ρύθμιση τεχνικών θεμάτων (τοποθέτηση των καμερών, ρύθμιση φωτισμού και έντασης στα ηχεία και στα μικρόφωνα για την καλύτερη κάλυψη). Επίσης, στη τηλεδιάσκεψη αυτή οριοθετήθηκε το πλαίσιο της τηλε-συζήτησης, ως ακολούθως:

- **Συντονιστής της τηλεδιάσκεψης** θα είναι συγκεκριμένος μαθητής, ο οποίος στην παρούσα φάση παρουσιάστηκε και δοκιμαστικά ανέλαβε το ρόλο του συντονιστή.
- Στην αρχή της τηλεδιάσκεψης θα δοθεί ο λόγος σε κάθε σχολείο χωριστά, για 1-2 λεπτά, ώστε ένας συγκεκριμένος μαθητής, που το σχολείο όρισε, να κάνει μια σύντομη παρουσίαση του σχολείου του. Στο μαθητή αυτό θα αποδοθεί **ο ρόλος του υπευθύνου ομάδας σχολείου**.
- Κατόπιν θα δοθεί ο λόγος στους μαθητές των σχολείων. Αν ένας μαθητής μιας ομάδας σχολείου θέλει να λάβει το λόγο στη τηλεδιάσκεψη, πρέπει αυτό να το ζητήσει από τον υπεύθυνο της ομάδας του κι εκείνος με τη σειρά του και με το σήκωμα του χεριού να πάρει την άδεια από τον συντονιστή της τηλεδιάσκεψης. Ο συντονιστής θα δώσει τη δυνατότητα λόγου στο σχολείο που το ζήτησε όταν εκείνος το κρίνει εφικτό και τότε ο υπεύθυνος της ομάδας με τη σειρά του θα δώσει το λόγο στο μαθητή της ομάδας που ζήτησε να μιλήσει.
- Συμφωνήθηκε επίσης πως είναι σημαντικό να μην μιλάνε όλοι ταυτόχρονα, γιατί δεν

θα ακούγεται κανείς καθαρά κι έτσι δεν θα είναι εφικτή η διεξαγωγή επικοινωνιακής συζήτησης.

Στο πλαίσιο της δοκιμαστικής τηλεδιάσκεψης, το εσπερινό ΕΠΑΛ Θεσσαλονίκης, ως το σχολείο που είχε αναλάβει την πρωτοβουλία υλοποίησης της εν λόγω δράσης, δεσμεύτηκε στην ηλεκτρονική αποστολή μιας πρώτης ατζέντας με το περιεχόμενο της τηλε-συζήτησης της επόμενης τηλεδιάσκεψης, με τη συμφωνία της ανατροφοδότησης με παρατηρήσεις, προσθήσεις ή αλλαγές στο προτεινόμενο περιεχόμενο από όλους τους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Το εργαλείο κατάρτισης της ατζέντας συμφωνήθηκε να είναι συνεργατικό wiki (Wiki, 2013).

Στο τέλος, καθορίστηκε η ημερομηνία και η ώρα της τελικής τηλεδιάσκεψης, ενώ στο σημείο αυτό ορίζονται και οι **μαθητές** που από το κάθε σχολείο θα αναλάβουν το ρόλο του **γραμματέα** για την καταγραφή των ανταλλασσόμενων απόψεων.

Η ατζέντα της τηλε-συζήτησης

Σχεδιάστηκε μία πρώτη έκδοση ατζέντας τηλε-συζήτησης, η οποία ηλεκτρονικά απεστάλη σε όλους τους συμμετέχοντες. Ακολούθησε μια ηλεκτρονική ανταλλαγή απόψεων για τον καθορισμό της τελικής μορφής της ατζέντας, η οποία τελικά απαρτίστηκε από τέσσερις κύκλους θεμάτων τηλε-συζήτησης.

1ος κύκλος τηλε-συζήτησης – Θέματα φοίτησης

- *Γενικά προβλήματα φοίτησης (απουσίες, ωράριο, χρόνος για μελέτη, ανομοιογένεια τμημάτων, επιπέδου, ηλικιών).*
- *Σημαντικά προβλήματα ως προς τι υποδομές του σχολείου (βιβλία, τεχνολογικός εξοπλισμός, υλικά εργαστηρίων).*
- *Να αποφεύγεται, ακόμα και να απαγορεύεται το αντιπαιδαγωγικό «σπάσιμο» των μικτών μαθημάτων (θεωρητικών και εργαστηριακών) σε δυο καθηγητές (ένας για το θεωρητικό μέρος και δεύτερος για το εργαστηριακό).*
- *Δικαιολόγηση απουσιών και για λόγους εργασίας, χωρίς αλλαγή του συνολικού αριθμού απουσιών.*
- *Χρήση τηλεκπαίδευσης ως βοηθητικού εργαλείου για κάλυψη μαθημάτων μετά από απουσίες.*
- *Τα μαθήματα ειδικότητας να είναι περισσότερο συμπυκνωμένα έτσι ώστε ένας μαθητής που παρακολουθεί μόνο ειδικότητα να μπορεί να τελειώσει την ειδικότητά του σε λιγότερο χρόνο (π.χ. από 3 σε 2 χρόνια) ή εβδομαδιαίως η παρακολούθησή του να είναι περισσότερο συμπυκνωμένη (π.χ. από 5 ημέρες παρακολούθησης την εβδομάδα σε 3).*
- *Το σχολείο να μπορεί επίσημα να δίνει στους αποφοίτους την πιστοποίηση σε ΓΠΕ μαθήματα, πέρα των αποφοίτων του τομέα Πληροφορικής, εφόσον αυτοί διδάσκονται και εξετάζονται σε συναφή μαθήματα.*
- *Το επαγγελματικό λύκειο να έχει στο πλαίσιο του πρακτική άσκηση – μαθητεία σε*

επιχειρήσεις, οργανισμούς κ.λπ.

- *Λόγοι επιλογής του εσπερινού ΕΠΑ.Λ. σε σχέση με το εσπερινό ΓΕ.Λ.*

2ος κύκλος τηλε-συζήτησης – Θέματα επαγγελματικά

- *Διερεύνηση αν το σχολείο μπορεί να βοηθήσει επαγγελματικά απόφοιτό του σε τομέα που παρουσιάζει συνάφεια με τον τομέα της επιλογής του. Αν όχι, γιατί.*
- *Διερεύνηση για το αν το σχολείο ενημερώνει τους μαθητές του ως προς τα επαγγελματικά τους δικαιώματα.*
- *Διερεύνηση της αξίας του πτυχίου, σε σχέση με την αξία των γνώσεων που οι μαθητές λαμβάνουν.*
- *Διερεύνηση των σχέσεων του σχολείου με τοπικούς φορείς (επαγγελματικές και κοινωνικές οργανώσεις).*
- *Κάθε εσπερινό επαγγελματικό λύκειο να έχει τη δυνατότητα εμπλουτισμού των ειδικοτήτων που προσφέρει κάθε χρονιά με ελαστικότερα όρια αριθμού μαθητών ανά τμήμα, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και σε σχέση πάντα με την αγορά εργασίας.*

3ος κύκλος τηλε-συζήτησης – Θέματα Πανελλαδικών

- *Το δέκα τα εκατό να ισχύει και για τα εσπερινά λύκεια.*
- *Οι απόφοιτοι να έχουν το δικαίωμα συμμετοχής σε πανελλαδικές εξετάσεις μετά το σχολικό έτος αποφοίτησης και σε άλλο τομέα.*
- *Οι πανελλαδικές εξετάσεις των εσπερινών σχολείων να γίνονται το απόγευμα.*

4ος κύκλος συζήτησης - Θέματα λειτουργίας σχολείου

- *Συζήτηση για τη συμμετοχή του Δήμου σε ζωτικά προβλήματα απόρων/ανέργων μαθητών (θέματα σίτισης, περίθαλψης). Διερεύνηση υλοποίησης ενδοσχολικών δράσεων για συμμαθητές με τέτοια προβλήματα.*
- *Συζήτηση για να γίνουν ενδοσχολικές δομές (ομάδες εθελοντών, δραστηριότητες αλληλεγγύης) που μπορούν να δημιουργηθούν για να αντιμετωπιστούν οι σημερινές δύσκολες συνθήκες.*

Πραγματοποίηση τελικής τηλεδιάσκεψης – Καταγεγραμμένα συμπεράσματα

Η τηλεδιάσκεψη έλαβε χώρα σε καθορισμένη ημερομηνία και ώρα. Ταυτόχρονα, πραγματοποιούνταν βιντεοσκοπήσή της, ενώ on-line την παρακολούθησαν και οι υπόλοιποι μαθητές και συνάδερφοι των σχολείων, καθώς απεικονιζόταν μέσω βιντεοπροβολέα σε μεγάλη οθόνη.

Η συζήτηση κύλησε ομαλά. Οι απόψεις των μαθητών έρρεαν, καταλήγοντας ανά κύκλο τηλε-συζήτησης σε συγκεκριμένες **θέσεις-συμπεράσματα**. Στο τέλος η επικοινωνία ο-

λοκληρώθηκε με την ομόφωνη πρόταση να αναπτυχθεί συνεχής μηχανισμός επικοινωνίας, καθώς και να αναπτυχθεί οργανωμένος μηχανισμός συγκέντρωσης των παλιών βιβλίων των μαθητών τα οποία θα διατηρούνται στο σχολείο για μελλοντική χρήση από άλλους μαθητές ή θα αποστέλλονται σε Έλληνες μαθητές του εξωτερικού που ενδιαφέρονται ή/και τα έχουν ανάγκη.

Συμπεράσματα 1ου κύκλου τηλε-συζήτησης σε θέματα φοίτησης

- *Σχετικά με το θέμα των απουσιών οι απόψεις των μαθητών κινήθηκαν προς την κατεύθυνση της κατάργησης της δικαιολόγησης των απουσιών από ενήλικες μαθητές, χωρίς ωστόσο αύξηση του αριθμού των απουσιών. Εναλλακτικά, προτάθηκε η δικαιολόγηση απουσιών και από τον εργοδότη. Συμπληρωματικά, αναφέρθηκαν και απόψεις σχετικές με τη μείωση του απαιτητού ορίου του Μ.Ο. προφορικής βαθμολογίας στο δεκατρία για τις επιπλέον πενήντα απουσίες.*
- *Σχετικά με τις υποδομές, οι μαθητές κατέληξαν ότι το επίπεδό τους κυμαίνεται μεταξύ μετρίου και ικανοποιητικού, ωστόσο τονίστηκε η έλλειψη ανανέωσης στις υποδομές. Ως κύριο πρόβλημα τέθηκε η συχνή έλλειψη καυσίμων, ενώ κοινό πρόβλημα αποτελεί η καθυστέρηση στην παράδοση των βιβλίων.*
- *Να ζητηθεί η απαγόρευση του «σπασίματος» των μικτών μαθημάτων από τους συλλόγους των δεκαπενταμελών, διαβιβάζοντας σχετικό αίτημα στις δευτεροβάθμιες διευθύνσεις εκπαίδευσης και με παράλληλη κοινοποίηση στο υπουργείο.*
- *Στο αίτημα για μείωση του χρόνου φοίτησης για όσους παρακολουθούν μόνο μαθήματα ειδικότητας διευκρινίστηκε ότι το θέμα εμπίπτει σε θεσμικά προβλήματα.*
- *Ως προς το αίτημα για πιστοποίηση σε ορισμένες ειδικότητες, όπως π.χ. το EXCEL στον τομέα Οικονομίας ή το AUTOCAD στον τομέα Γραφιστικής, υπήρξε συμφωνία, παρόλο ότι είναι γνωστό πως το σχολείο δεν χορηγεί πιστοποιήσεις.*
- *Στο θέμα της πρακτικής άσκησης – μαθητείας, η πλειοψηφία θεωρεί ενδεδειγμένο να γίνεται, αλλά είτε με χρηματοδότηση και εποπτεία από το ΥΠΙΑΙΘΠ, είτε μέσα στα σχολεία κατά τη διάρκεια των ωρών εργαστηρίου. Ωστόσο, τονίστηκε ότι θα πρέπει να συνδυαστεί με τους εργοδότες από την παράλληλη απασχόληση των εργαζομένων μαθητών.*
- *Εξωστρέφεια του σχολείου κυρίως με τηλεδιασκέψεις. Σχετικά ακούστηκε η ενδιαφέρουσα ιδέα της δημιουργίας on-line forums με ζωντανές παρουσιάσεις διαφόρων θεμάτων, τόσο σχετικών με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αλλά και γενικότερων θεμάτων που μπορεί να τους απασχολούν (π.χ. επαγγελματικά δικαιώματα, προσοντολόγιο κ.λπ.) από σχετικούς επαγγελματικούς φορείς με δυνατότητα ερωταπαντήσεων και γενικά συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια. Επίσης, στο πλαίσιο της εξωστρέφειας καταγράφηκε η πρόταση της συμμετοχής των μαθητών με ζωντανές παρουσιάσεις διαφόρων αντικειμένων σε ακροατήριο αντίστοιχων σχολείων.*
- *Επειδή το εσπερινό επαγγελματικό λύκειο αφορά σε μεγάλο ποσοστό ενήλικες εργαζόμενους, προτάθηκε η εκπαίδευση κατά ένα μέρος του συνόλου να είναι μικτή (διαζώσης κάποιες φορές το χρόνο), αλλά ίσως και ασύγχρονα μέσω συστημάτων τηλεκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2006), με πολλαπλές πιθανές χρήσεις όπως:*

- Αναπλήρωση κενών σε μαθητές που έχουν πολλές απουσίες ή έχουν προβλήματα περιοδικής αδυναμίας παρακολούθησης για διάφορους λόγους.
- Σταδιακή ενσωμάτωση μέρους του εκπαιδευτικού υλικού στην υποψήφια πλατφόρμα τηλεεκπαίδευσης, όπου αυτό είναι δυνατό, με σκοπό τελικά τη δημιουργία μικτού συστήματος εκπαίδευσης, με προφανή οικονομικά και παιδαγωγικά οφέλη.
- Παράλληλα, πέραν των οφελών σε θέματα ωρολογίου προγράμματος, θα καταστεί εφικτή η προσφορά αντικειμένων εκπαίδευσης σε περιπτώσεις με πολύ μικρή συμμετοχή/ενδιαφέρον (π.χ. 3-4 άτομα για έναν τομέα).
- Τέλος, με ένα τέτοιο σύστημα θα επιτευχθεί σημαντική μείωση του φόρτου εργασίας των καθηγητών με τη σύνταξη διαγωνισμάτων και τη διαδικασία της παραδοσιακής βαθμολόγησης.

Είναι αλήθεια ότι παρότι αυτή η θέση φαντάζει ακόμα εξαιρετικά καινοτόμα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μπορεί να οδηγήσει στη σταδιακή απεξάρτηση από τη βιβλιοκεντρική μέθοδο του ενός εγχειριδίου, όπως και τη διασχολική θεματολογία και την ομογενοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συμπεράσματα 2ου κύκλου τηλε-συζήτησης σε θέματα επαγγελματικά

- Οι θέσεις των μαθητών ως προς το θέμα της αξιολόγησης του χαρτιού σε αντιπαράβολή με τις γνώσεις που από το σχολείο προσλαμβάνουν ήταν απόλυτα κοινές. Δήλωσαν ότι εκτιμούν το ίδιο και τα δύο και σε κάθε περίπτωση το σχολείο είναι ελεύθερη επιλογή για όλους. Σχετικά με τη χρησιμότητα των τίτλων και τη σύνδεσή τους με την επαγγελματική αποκατάσταση υπήρξε πλήρης συμφωνία, η οποία εκφράστηκε με θετική τοποθέτηση, αλλά δηλώθηκε πως το πρόβλημα συνδέεται με την οικονομική κρίση και όχι με τα αποκτώμενα προσόντα και πως με τη βοήθεια του κράτους και μέσω της ανάπτυξης θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα που όλους ταλανίζει τις μέρες μας κι αυτό φυσικά δεν είναι άλλο από την ανεργία.
- Τα επαγγελματικά δικαιώματα είναι ένα πεδίο, το οποίο είναι σχεδόν άγνωστο και επαφίεται στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών.
- Στο ζήτημα της βοήθειας από Δήμους, τοπικούς φορείς, επιμελητήρια παρατηρήθηκε ότι είναι ελάχιστη ως ανύπαρκτη και μόνο κάποιες ευκαιριακές συνεργασίες υπάρχουν κι αυτές με πρωτοβουλίες των σχολείων.
- Το θέμα της λειτουργίας νέων ειδικοτήτων αντιμετωπίστηκε με προτάσεις για λειτουργία νέων ειδικοτήτων συνδεδεμένων με την αγορά εργασίας (π.χ. τομέας ανανεώσιμων πηγών ενέργειας). Επιπλέον, στα εσπερινά ΕΠΑΛ η λειτουργία των ειδικοτήτων ζητήθηκε να είναι περισσότερο ελαστική ως προς τον απαιτούμενο ελάχιστο αριθμό μαθητών.

Συμπεράσματα 3ου κύκλου τηλε-συζήτησης σε θέματα Πανελλαδικών εξετάσεων

- Οι μαθητές ζητούν να ισχύσει το δέκα τοις εκατό και για τα εσπερινά Λύκεια.
- Ακόμη συμφωνήθηκε ότι οι απόφοιτοι θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα αλλαγής τομέα στις πανελλαδικές εξετάσεις σε επόμενα σχολικά έτη από το έτος αποφοίτησής

τους, στα πλαίσια της ισονομίας.

- Στο θέμα του αποκλεισμού των μαθητών από τις αστυνομικές και στρατιωτικές σχολές αισθάνονται κατάφωρα αδικημένοι και ζητούν τη συμμετοχή τους. Τόνισαν ότι δεν ζητούν πλεονέκτημα αλλά όχι και μειονέκτημα.
- Τέλος, ζητούν οι πανελλαδικές εξετάσεις των εσπερινών σχολείων να διεξάγονται κατά το ωράριο λειτουργίας του σχολείου, εξ αιτίας προβλημάτων αδειοδότησης, στον ιδιωτικό τομέα ιδιαιτέρως.

Συμπεράσματα 4ου κύκλου τηλε-συζήτησης σε θέματα λειτουργίας σχολείου

- Σε γενικές γραμμές οι υποδομές των Δήμων, των Περιφερειών, Μητροπόλεων κ.λπ. σε θέματα αλληλεγγύης είναι περιορισμένες με μικρή κλιμάκωση.
- Στο θέμα της κοινωνικής προσφοράς μεταξύ των μαθητών ακούστηκαν ενδιαφέρουσες προτάσεις, όπως συγκέντρωση τροφίμων, ρουχισμού κ.λπ. για απόρους, εθελοντική βοήθεια στο σπίτι, παροχή τεχνικής βοήθειας από καθηγητές και μαθητές με αντίστοιχες δεξιότητες (π.χ. συντήρηση υπολογιστών από τους αντίστοιχους του τομέα Πληροφορικής κ.λπ.), αλλά χωρίς υποκατάσταση της κρατικής μέριμνας και με ενδεχόμενο μηχανισμό μια Πανελλήνια ομοσπονδία, ίσως και σε συνεργασία με την ΟΑΜΕ.

Αξιολόγηση της δράσης

Από τη δράση αυτή τα **οφέλη που αποκομίστηκαν για τους συμμετέχοντες μαθητές**, έτσι όπως αυτά καταγράφηκαν μέσω συζήτησης ανά ομάδα σχολείου, αφορούν στα εξής:

- Εξοικείωση με την εργασία σε ομάδα.
- Επικοινωνία και συνεργασία με άλλους μαθητές, συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι αν με «κρεμάσεις» και δεν μου παραδώσεις εγκαίρως τη δουλειά που σου έχει ανατεθεί, ούτε εγώ θα μπορώ να συνεχίσω.
- Εξοικείωση με υλικά τεχνολογίας (web κάμερες, ηχεία, μικρόφωνα) και λογισμικά (οοVoo, λογισμικό διαχείρισης κάμερας, ηχείων, μικροφώνων, λογισμικό αυτοματισμού γραφείου word, excel, powerpoint, internet).
- Εξοικείωση με νέους τρόπους επικοινωνίας (ηλεκτρονική επικοινωνία).
- Προγραμματισμός και οργάνωση της εργασίας, όπως και οργάνωση της σκέψης (π.χ. για τη δημιουργία της ατζέντας τηλε-συζήτησης).
- Διεξαγωγή οργανωμένου διαλόγου και καταγραφή των ανταλλασσόμενων απόψεων.
- Συνειδητοποίηση προβλημάτων, όπως λειτουργίας σχολείου, εκπαιδευτικών θεμάτων, αλληλεπίδρασης σχολείου με την κοινωνία κ.λπ.
- Συνειδητοποίηση ότι στις μέρες μας οι συμμαθητές μας δεν είναι μόνο αυτοί που βρίσκονται μέσα στο σχολείο – είναι κι αυτοί που είναι σε άλλα σχολεία στο εσωτερικό της χώρας, αλλά και στο εξωτερικό.
- Εξοικείωση με την παρουσίαση μπροστά σε ακροατήριο.

Επιπλέον, η δράση δεν μπορούσε να μην επηρέαζε θετικά και τους εκπαιδευτικούς - συντονιστές της. Σε συζήτηση που έγινε μέσω τηλεδιάσκεψης μεταξύ των συμμετεχόντων καθηγητών των έξι σχολείων, ως **οφέλη που οι ίδιοι κατέγραψαν** ότι αποκόμισαν αφορούν στα ακόλουθα:

- *Στη διαχείριση και την επικοινωνία με την ομάδα, πέρα των χωροταξικών ορίων της τάξης.*
- *Στα αποτελέσματα της δράσης αυτού καθ' αυτού, καθώς αυτά μπορούν να γίνουν αφετηρία μιας νέας εργασίας στο μέλλον.*
- *Στην επικοινωνία και τη συνεργασία των συντονιστών με λοιπούς συναδέλφους κι εκτός σχολείου, επίσης στη δημοσιότητα των σχολείων.*
- *Στη μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη επικοινωνία των συντονιστών με τους κηδεμόνες των μαθητών.*

Ωστόσο, ένα ακόμα **σημαντικό όφελος** από την υλοποίηση της παρούσας δράσης είναι η ευκαιρία που δόθηκε σε όλα τα συμμετέχοντα σχολεία για μια on-line επικοινωνία, γνωριμία με άλλους μαθητές και καθηγητές, οπότε μετά από τηλεδιάσκεψη συνολικά έξι ωρών (το άθροισμα των ωρών της δοκιμαστικής με την τελική τηλε-διάσκεψη), ήρθε αβίαστα και η ανταλλαγή προσωπικών στοιχείων (τηλέφωνα, emails) για περαιτέρω επικοινωνία. Επίσης, **σημαντικό όφελος** της δράσης αφορά στη συμφωνία που διατυπώθηκε η δράση να επαναληφθεί και να διαδοθεί ώστε να συμμετέχουν κι άλλα σχολεία, ιδιαίτερα σχολεία απομακρυσμένων περιοχών, που όμως οι ΤΠΕ τα δίνουν την ευκαιρία ουσιαστικής συμμετοχής και λόγου. Γενικά, η δράση ολοκληρώθηκε με τη συμφωνία να αναπτυχθεί ένας συνεχής και διευρυμένος μηχανισμός επικοινωνίας.

Αναμφίβολα, όμως, το **σημαντικότερο όφελος** από την παρούσα δράση αφορά στην καταγραφή των θέσεων των ίδιων των παρακολουθούντων μαθητών εσπερινών σχολείων σχετικά με το πώς η φοίτησή τους μπορεί να βελτιωθεί. Προϊόν της δράσης αποτελεί κατάλογος με θέσεις-συμπεράσματα που μπορούν να βελτιώσουν τη φοίτηση των μαθητών στα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. Πρόκειται για έναν κατάλογο που καταρτίστηκε με ιδιαίτερο ζήλο και κόπο από ενεργούς εργαζόμενους μαθητές, μέσα από την από-σταση επικοινωνία και συνεργασία τους με άλλους μαθητές, που φέρουν ανάλογες εμπειρίες και προβληματισμούς.

Όσον αφορά τώρα στις **δυσκολίες** του project, αυτές αφορούσαν κυρίως στην επικοινωνία με τα λοιπά σχολεία και την πρόθεσή τους να συμμετάσχουν στη τηλεδιάσκεψη. Είναι αλήθεια ότι υπήρξαν αρνήσεις και αντιρρήσεις είτε λόγω γενικής καχυποψίας από πλευράς τους, είτε λόγω φόρτου εργασίας των συναδέλφων στα σχολεία αυτά. Οι δυσκολίες αυτές αρτήκαν με τη συνδρομή του διευθυντή του σχολείου, ο οποίος ήρθε σε επαφή με τους διευθυντές των άλλων σχολείων, τους διατύπωσε το σκοπό της δράσης και ευγενικά ζήτησε αν υπάρχουν ενδιαφερόμενοι καθηγητές, ή υπεύθυνοι εργασιών που έχουν μειωμένο ωράριο, που θα μπορούσαν εθελοντικά να βοηθήσουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Λιοναράκης, Α. (2006). *Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης*. Σειρά: Παιδαγωγικός Λόγος. Αθήνα: Προπομπός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μελέτης, Δ. Προσπελάστηκε στις 03/08/2015 από τη διεύθυνση https://drive.google.com/file/d/0Bx_ijpfP5wC9Z1pVQ2Y2X2tZUG8/view?usp=sharing.
- Μπάρτλ, Φ. *Σπάζοντας τον Πάγο – Διαλύοντας Αναστολές*. (μτφ. Καπέρδας, Γ.). Προσπελάστηκε στις 10/11/2012 από τη διεύθυνση <http://cec.vcn.bc.ca/mpfc/modules/tm-iceg.htm>.
- Τοδούλου, Μ. (2013). *Φροντίζουμε αρχικά την διαμόρφωση της ομάδας και του καλού συγκινησιακού κλίματος-κάποια βασικά στοιχεία*. Εκπαιδευτικό υλικό σεμιναρίου “Καλές διδακτικές πρακτικές με έμφαση στην παραγωγή σχεδίων εργασίας (projects) στο πολυπολιτισμικό σχολείο”.
- ooVoo, *Customer Support Center*. Προσπελάστηκε στις 16/01/2013 από τη διεύθυνση <http://support.oovoo.com/ics/support/default.asp?deptID=4244&referrer=https://www.google.gr/>.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. (μτφ. Παπαδοπούλου, Μ., Τόμπρου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wiki: *Τι είναι αυτό*; Προσπελάστηκε στις 12/10/2013 από τη διεύθυνση <http://dreamteam.wikidot.com/wiki>.

**Πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης.
Ανίχνευση Δυσκολιών & Πρακτικές Ένταξης/Συμπερίληψης.**

Τούντα Στυλιανή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Εδ.

tountastella@gmail.com

Περίληψη

Στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης, της ραγδαίας αύξησης των νέων τεχνολογιών και της κοινωνικοοικονομικής, πολιτιστικής παγκοσμιοποίησης, δημιουργείται μια νέα κοινωνική πραγματικότητα. Μια πολυπολιτισμική με κυρίαρχο χαρακτηριστικό της γνώρισμα τη γλωσσική, πολιτισμική ετερότητα. Ομογενείς από τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, μετανάστες από την Αλβανία ή άλλες χώρες της Ασίας ή της Αφρικής συντελούν ένα πολυπολιτισμικό μωσαϊκό στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο. Σε αυτή την εργασία θα προσπαθήσουμε να εκθέσουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όλοι όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, στις υπάρχουσες συνθήκες. Παράλληλα θα αναφερθούμε και στις προσπάθειες της σχολικής κοινότητας αλλά και της πολιτείας στο ξεπέραςμα αυτών των δυσκολιών και στην εξάλειψη του αποκλεισμού των μειονοτικών ομάδων, μέσα από πρακτικές ένταξης/συμπερίληψης στην εκπαιδευτική πράξη.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ρατσισμός, Ανοχή, Ένταξη.

Εισαγωγή

Ξεκινώντας λοιπόν, θα θέσουμε δύο ερωτήματα : Α) Ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι αλλόγλωσσοι και ελληνόφωνοι μαθητές σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, εντός και εκτός σχολικής τάξης; Β) Ποιες οι πρακτικές ένταξης/συμπερίληψης από τη σχολική κοινότητα και την πολιτεία;

Η τελευταία απογραφή στη χώρα μας, έδειξε πως το 1/10 του συνολικού πληθυσμού αποτελείται από μετανάστες. Η στάση όμως απέναντί τους εξακολουθεί να είναι αρνητική, με έντονη την προκατάληψη σε οτιδήποτε ξένο και διαφορετικό. Είναι αυτονόητο λοιπόν ότι η ελληνική κοινωνία, ως αναπόσπαστο κομμάτι της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας κοινότητας και με μια μακρόχρονη ιστορία μεταναστεύσεων, όντας πλέον πολυπολιτισμική, οφείλει να επαναπροσδιοριστεί.

Αυτός ο επαναπροσδιορισμός γίνεται αναγκαιότητα και στην εκπαίδευση, καθώς το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό μηχανισμό στενά συνδεδεμένο με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η εξέλιξη των κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές, δημιουργεί νέες εκπαιδευτικές ανάγκες για μια παγκοσμιοποιημένη, διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ως μια δημοκρατική κοινωνία οφείλουμε την ένταξη αυτών των μαθητών στο ελληνικό σχολείο και στην ελληνική κοινωνία, καθώς και την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών παιδείας

και επαγγελματικής αποκατάστασης. Η εφαρμογή λοιπόν μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα δώσει την ευκαιρία σε όλους να εμπλακούν στο κοινωνικό γίγνεσθαι, θα προωθήσει την κοινωνική συνοχή και θα προετοιμάσει κατάλληλα τους αυριανούς πολίτες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Κρίνεται σκόπιμη λοιπόν η αναθεώρηση των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει και ο Ευαγγέλου είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός διαπολιτισμικού Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) με εφαρμογή του σε όλη την ύλη, σε όλα τα σχολεία, που θα διαπερνά όλα τα μαθήματα. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί τον πυρήνα ανάπτυξης αυτού του Α.Π. καθώς και η συνεχής αξιολόγηση τόσο της πολιτικής όσο και της πρακτικής του (Ευαγγέλου, 2007).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Η ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων οδηγεί στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του ρόλου του δασκάλου (βλέπε ΔΕΠΠΣ, 2002). Ας ξεκινήσουμε λοιπόν με την αποσαφήνιση του όρου Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Δ.Ε.). Μιας εκπαίδευσης που απευθύνεται σε όλους (γηγενείς και ξένους), με βασική της στόχευση την ευαισθητοποίηση για αμοιβαία ανοχή, κατανόηση και αναγνώριση. Έχοντας σαν τελικό σκοπό, όπως αναφέρει σε άρθρο του και ο Γεραρής, τη δημιουργία ανθρώπων με ανοικτό μυαλό, με πνεύμα αλληλεγγύης, συνεργασίας, αναγνώρισης της διαφορετικότητας, σεβασμού των «ξένων» και των πολιτισμών τους, προετοιμάζοντάς τους για την πραγματική ζωή (Γεραρής, 2001).

Στα μέσα της δεκαετίας του '70 αναπτύχθηκε στην Ευρώπη η διαπολιτισμική αγωγή. Μέχρι τότε οι μετανάστες όφειλαν να αφομοιωθούν και να αποποιηθούν τα δικά τους πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Το «ελλειμματικό» γλωσσικό, πολιτισμικό και μορφωτικό τους κεφάλαιο ήταν το μεγαλύτερο πρόβλημα μέσα σε ένα μονοπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Ο μετανάστης ήταν αυτός που ευθυνόταν για την επιτυχία ή ανεπιτυχία ένταξής του (Γκόβαρης, 2001). Στη δεκαετία του '80, από την «υπόθεση του ελλείμματος» έγινε μεταστροφή στην «υπόθεση της διαφοράς». Βασικό στόχο άρχισε να αποτελεί η καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι στη διαφορά. Με τον όρο Δ.Ε., που άρχισε τότε να καλλιεργείται, εννοούνταν η διαδικασία και το αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης του συνόλου των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Δαμανάκης, 2002).

Οι στόχοι της επιγραμματικά, όπως αναγνώριση-κατανόηση διαφοράς, ειρήνη, κοινωνική δικαιοσύνη, ίσες ευκαιρίες, συνείδηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλληλεγγύη, σεβασμός κ.ά., επιτυγχάνονται μέσα από δύο κατευθύνσεις. Η μία κατεύθυνση στοχεύει στην ενδυνάμωση των μειονοτικών ομάδων, μέσω απόκτησης γνώσεων και η άλλη στην εκπαίδευση των ομάδων της πλειοψηφίας για το ξεπέραςμα των προκαταλήψεων και την υιοθέτηση αντικειμενικών κριτηρίων σκέψης (Μπεζάκη & Θεοδοσπούλου, 2006).

Η Δ.Ε. χαρακτηρίζεται από τρία αξιώματα: την ισοτιμία των πολιτισμών και την καλλιέργεια συνείδησης για κοινωνικο-πολιτιστική πολυμορφία, την ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου και κατά συνέπεια την αποδοχή του πολιτισμικού κεφαλαίου του κάθε μαθητή και τέλος την παροχή ίσων ευκαιριών και δικαιοσύνης, μέσα από την εξίσωση όλων, για την άρση της αναπαραγωγής κοινωνικο-εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Δαμανάκης, 2002).

Σύμφωνα με τον Νικολάου, στόχος της Δ.Ε. δεν είναι η αντιστάθμιση κάποιου ενδεχόμενου γνωστικού ελλείμματος, αλλά η αξιοποίηση των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών μέσα στη σχολική τάξη, προς όφελος όλων των μαθητών, μειονοτικών και γηγενών. Απαραίτητη προϋπόθεση βέβαια, για μια αποτελεσματική Δ.Ε., είναι η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, η γενικότερή τους προσπάθεια στην άρση του αναπαραγόμενου εκπαιδευτικού μοντέλου υποτέλειας, καθώς και η σφαιρική προετοιμασία τους σε διαπολιτισμικά θέματα (Νικολάου, 2005).

Υπάρχουν ωστόσο αρκετοί προβληματισμοί για την εφαρμογή της Δ.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη. Πορίσματα από έρευνες και από εμπειρία, καταδεικνύουν ότι η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στα προγράμματα διδασκαλίας και τη διδακτική διαδικασία, στο ελληνικό πολυπολιτισμικό σχολείο, παραμένει ζητούμενο (Κεσίδου, 2008). Ας καταγράψουμε λοιπόν τα δεδομένα στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι δυσκολίες σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης.

Από τη δεκαετία του '80 το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ), στην προσπάθεια του να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, με Υπουργική Απόφαση (Ν.1404/83) εισάγει το θεσμό των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) για παιδιά παλιννοστούντων. Ο αυξανόμενος αριθμός μεταναστών 2^{ης} και 3^{ης} γενιάς τη δεκαετία του '90 καθιστά το ελληνικό σχολείο πολυπολιτισμικό, με αποτέλεσμα τη θέσπιση του Ν.2413/96 περί Δ.Ε.. Τα τελευταία χρόνια η ελληνική πολιτεία θεσμοθετεί την Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών & Δ.Ε. και το 2001 ιδρύει το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών & Δ.Ε. (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.), με στόχο την προώθηση της ελληνικής παιδείας και του πολιτισμού στους ομογενείς και το συντονισμό ομαλής εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008).

Σε έρευνα του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. για την κατανομή Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών στην ελληνική επικράτεια, σε σύνολο 1.248.146 μαθητών, σχεδόν το 12% (σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης) είναι αλλοδαποί και παλιννοστούντες. Αν και τα ποσοστά των αλλόγλωσσων, όπως αναφέραμε, είναι αρκετά υψηλά, εντούτοις τα προβλήματα στην εκπαιδευτική, κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική τους ένταξη εξακολουθούν να υπάρχουν. Όπως αναφέρει και ο Γεραρής, η ύπαρξη αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική σχολική τάξη προκαλεί πλήθος προβλημάτων και συγκρούσεων ανάμεσα σε

μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Η έλλειψη σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο μονοδιάστατος χαρακτήρας της εκπαίδευσης είναι οι κύριες αιτίες (Γεραρής, 2001).

Το σημαντικότερο πρόβλημα είναι το γλωσσικό και πολιτισμικό «έλλειμμα» αυτών των μαθητών. Τα αλλόγλωσσα παιδιά έχουν περιορισμένες ευκαιρίες καθώς δεν ικανοποιούνται οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Χωρίς τη συναισθηματική ασφάλεια της μητρικής τους γλώσσας και το πολιτιστικό υπόβαθρο της οικογένειάς τους, καλούνται να μάθουν τη γλώσσα της κυρίαρχης ομάδας ως προϋπόθεση για ακαδημαϊκή πρόοδο και κοινωνική ένταξη στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων είναι λοιπόν καταδικασμένα σε αποτυχία, λόγω της επικέντρωσης της προσοχής στην εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας και της μη αποδοχής της δικής τους από την πλειοψηφία, με συνέπεια την επιβράδυνση της μάθησης και πολλές φορές την προσωρινή διακοπή της, λόγω αισθήματος υστέρησης έναντι των συμμαθητών τους. Οι χαμηλές προσδοκίες ως προς τις επιδόσεις τους και η σύνδεσή τους με κάθε αποκλίνουσα συμπεριφορά, οδηγεί σε μια γενικότερη δυσφορία απέναντί τους.

Οι γονείς της κυρίαρχης ομάδας πιστεύουν ότι τα αλλοδαπά παιδιά ευθύνονται για το συνολικό χαμηλό επίπεδο της τάξης και απαιτούν από το σχολείο την ένταξή τους σε ξεχωριστές τάξεις (Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος & Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Διεθνείς έρευνες για τις σχολικές επιδόσεις παιδιών μεταναστών σε χώρες υποδοχής, στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση, δείχνουν κατά κανόνα ότι αυτές είναι χαμηλότερες από εκείνες των γηγενών μαθητών (PISA, 2003). Είναι γεγονός ότι, σε εκπαιδευτικά συστήματα που υποστηρίζουν την ύπαρξη ισότητας ευκαιριών (με απώτερο στόχο την πολιτισμική ομογενοποίηση) και ισότητας πρόσβασης στη γνώση (ανεξαρτήτως καταγωγής και κοινωνικοοικονομικής κατάστασης), οι σχολικές επιδόσεις των αλλοδαπών υπολείπονται λόγω των ανισοτήτων αφετηρίας (Σκούρτου, Βαρτσάλης, & Γκόβαρης, 2004).

Αδυνατώντας λοιπόν το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στις ανάγκες των μειονοτικών ομάδων και να ενσταλάξει, στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, την οπτική του «άλλου» και την επιθυμία για αποκατάσταση της αδικίας, εξακολουθεί να υφίσταται, στην πράξη, ο αποκλεισμός και ο ρατσισμός. Έρευνα έδειξε ότι, η συνύπαρξη με εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, δεν είναι αρκετή για να ανατραπουν οι στερεότυπες απόψεις και συμπεριφορές της κυρίαρχης ομάδας (Planas, 2007). Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι η δημιουργία και η αναπαραγωγή προκαταλήψεων και ανισοτήτων στο εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει να εξεταστεί σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Ο ρατσισμός ως μέρος του συστήματος είναι βαθιά ριζωμένος στην κυρίαρχη ιδεολογία.

Όπως αναφέρει και ο Τσιάκαλος μια αντιρατσιστική εκπαίδευση, συστηματική και μακροπρόθεσμη, στοχεύει σε κάθε μορφή ρατσισμού. Οι προκαταλήψεις αντιμετωπίζο-

νται όχι μόνο με την εξοικείωση αλλά μέσα από μια αντιρατσιστική οπτική (Τσιάκας, 2000). Σε έρευνα της UNICEF το 2001 για φαινόμενα ρατσισμού, η διάκριση σε βάρος των αλλοδαπών μαθητών από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς φτάνει στο 11% και στο 4% από τους διευθυντές των σχολείων. Στην ίδια έρευνα, πάνω από το 60% των εκπαιδευτικών προτείνει γι' αυτούς τους μαθητές ξεχωριστά σχολεία ή τάξεις και περίπου το 50% διαφωνεί με το δικαίωμα των αλλοδαπών να γίνονται σημαιοφόροι. (i-RED, 2012).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους αλλοδαπούς μαθητές σαν «ιδιαιτέρες» περιπτώσεις, έχοντας γι' αυτούς χαμηλές προσδοκίες, κατατάσσοντάς τους σε ομάδες μειωμένων ικανοτήτων, με συνέπεια τη μη ενθάρρυνσή τους και τη μειωμένη παρεχόμενη βοήθεια. Όπως αναφέρει και σε άρθρο της η Γεροσίμου, υπάρχει αδυναμία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν τη σχολική πραγματικότητα, αυτή των πολυπολιτισμικών τάξεων, ως πιστοί εφαρμοστές ενός αφομοιωτικού μοντέλου μάθησης και λόγω του γενικότερου συστήματος αξιών τους. Ένα σύστημα αξιών που χαρακτηρίζεται από προκατάληψη απέναντι στους αλλόγλωσσους μαθητές (σχολική επίδοση, εθνικότητα, οικογενειακό υπόβαθρο) και εδραιωμένες πεποιθήσεις, οι οποίες λειτουργούν περιοριστικά στη συμπερίληψη όλων των παιδιών. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι αποτελούν εμπόδια, για την αποτελεσματική εφαρμογή ενός διαφοροποιημένου προγράμματος διδασκαλίας, η πίεση και η δομή του σχολικού προγράμματος και το γενικότερο σχολικό πλαίσιο, με την ανυπαρξία στήριξης των όποιων πρωτοβουλιών (Γεροσίμου, 2012).

Είναι εμφανής η ανάγκη λήψης μέτρων όπως επιμόρφωση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, εφαρμογή νέων Α.Π. και διεξαγωγή δραστηριοτήτων με σεβασμό στις διάφορες πολιτισμικές κληρονομίες. Παρακάτω θα αναφέρουμε μερικές καλές πρακτικές ένταξης/συμπερίληψης από την εκπαιδευτική κοινότητα και την πολιτεία.

Πρακτικές ένταξης από σχολική κοινότητα και πολιτεία.

Στην προσπάθεια διαμόρφωσης αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής από την πολιτεία, έχουν διανυθεί τρεις περίοδοι διοικητικών μέτρων. Τη δεκαετία του '70 ξεκινούν τα πρώτα δειλά βήματα στην εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων. Από το 1980 ως το 1996, η ραγδαία δημογραφική μεταβολή (μετανάστες και ομογενείς Πόντιοι και Βορειοηπειρώτες) οδηγεί σε δημιουργία Τ.Υ., Φ.Τ. και Σχολείων Υποδοχής Παλιννοστούντων και τέλος από το 1996 ως σήμερα δημιουργείται νέο θεσμικό πλαίσιο (Ν.2413/96), εκσυγχρονίζονται οι Τ.Υ και τα Φ.Τ., ιδρύεται ο Ι.Π.Ο.Δ.Ε και υλοποιούνται εκπαιδευτικά προγράμματα, με τη συμβολή και της Ε.Ε. (5 δις ευρώ, μέσα από Β' και Γ' Κοινοτικό πλαίσιο στήριξης, 2008), που απευθύνονται σε άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Νικολάου, 2008).

Οι ειδικοί τονίζουν την ανάγκη εισαγωγής ενός πραγματικά διαπολιτισμικού Α.Π. σε όλα τα σχολεία της χώρας. Ακολουθώντας διεθνείς πρακτικές και πραγματοποιώντας αλλαγές όπως και σε άλλες πολυπολιτισμικές χώρες. Μέσα από πρακτικές αποκέντρω-

σης και αυτονομίας των σχολικών μονάδων, για συμπερίληψη των τοπικών ιδιαιτεροτήτων, τη μεγαλύτερη συμμετοχή όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών και ευρύτερης κοινότητας) με στόχο την αποτελεσματικότερη οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση των δράσεων εντός και εκτός σχολικού πλαισίου και τέλος την εισαγωγή θεσμικών αλλαγών όπως διδασκαλία μητρικής γλώσσας αλλόγλωσσων μαθητών, αντιμετώπιση ρατσιστικών φαινομένων, βιωματικοί μέθοδοι κ.ά.

Σύμφωνα με τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, οι δράσεις για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο πρέπει να είναι: α) σε γενικά θέματα, π.χ. διαπολιτισμική αγωγή, ρόλος εκπαιδευτικού, συνεργασία σχολείου-οικογένειας κ.ά., β) σε θέματα εκπαιδευτικής διαδικασίας π.χ. διδακτικές μέθοδοι, τεχνικές διδασκαλίας, ψυχοκοινωνική στήριξη κ.ά., γ) σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας σχολείου π.χ. εκπαιδευτική πολιτική, συνεργασία με φορείς κ.ά. και δ) στη σύνδεση σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος π.χ. επικοινωνία γονέων-σχολείου, υποστήριξη ελληνομάθειας αλλόγλωσσων γονέων κ.ά. (Ο.ΕΠ.ΕΚ., 2008).

Οι πρόσφατες νομοθετικές αλλαγές της Ευέλικτης Ζώνης και των νέων Α.Π. δίνουν ευκαιρίες διαφοροποιημένων παρεμβάσεων για μια αποτελεσματική ανταπόκριση στις ιδιαίτερες γλωσσικές, μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Εφαρμόζοντας τρεις διδακτικές αρχές, της αυτενέργειας, της εποπτείας και της βιωματικότητας. Μέσα από μεθόδους ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, έρευνας και ανακάλυψης, project (σχέδιο συνεργατικής έρευνας), χρήσης νέων τεχνολογιών και e-Twinning, προσομοιώσεων, βιωματικών και διαθεματικών προσεγγίσεων, διδακτικής αξιοποίησης οπτικοακουστικών μέσων, παιχνίδια ρόλων-δραματοποίησης, καταγισμού ιδεών (brain storming), καλλιέργειας ενσυναίσθησης, δημιουργικής σκέψης κ.ά.

Σε ένα μαθησιακό περιβάλλον με διαφορετικές πολιτισμικές, γλωσσικές ιδιαιτερότητες, εκτός από την ανάγκη εφαρμογής νέων διδακτικών μεθόδων διδασκαλίας και ενός νέου τρόπου θεώρησης του παιδαγωγικού έργου, απαιτείται και ένας νέος τύπος δασκάλου, αυτός του «κοινωνικού παιδαγωγού» που συνδυάζει παιδαγωγικό και κοινωνικό έργο, μέσα και έξω από το σχολείο (Καναβάκης, 2004). Ένας εκπαιδευτικός με ρόλο πολυδιάστατο και με αυξημένο βαθμό ετοιμότητας στην αντιμετώπιση των προκλήσεων, παράδειγμα για τους μαθητές του. Με πολύπλευρη επιμόρφωση, για σωστή εφαρμογή των προγραμμάτων ευαισθητοποίησης και την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού, με ανεπτυγμένη ενσυναίσθηση και ευαισθησία απέναντι στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και με αυξημένη προσωπική προσπάθεια για αποδόμηση των βαθιά ριζωμένων πεποιθήσεών του.

Επίλογος

Η ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι υπόθεση όλων μας και πρωτίστως της πολιτείας, μέσα από καλά σχεδιασμένες και συντονισμένες δράσεις σε όλους τους τομείς (πολιτικο-κοινωνικο-οικονομικούς). Οφείλει να

είναι ένας από του κύριους στόχους του δημοκρατικού σχολείου, που ενσωματώνει και δεν αποκλείει κανένα. Βλέποντάς αυτούς τους μαθητές, ως φορείς πολυπολιτισμικότητας, ως πρόκληση για διεύρυνση και εμπλουτισμό των γνώσεων, στάσεων και της ανάπτυξης του οικουμενικού πνεύματος.

Το πολυπολιτισμικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα, έχει χρέος να δώσει προτεραιότητα σε θέματα που αφορούν την κοινωνική συνοχή, την ισότητα ευκαιριών και την πραγματική δικαιοσύνη (UNESCO, 2002). Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να είναι ενταξιακό και ανοικτό, λειτουργώντας ως γέφυρα φιλίας και ως συνεκτικός κρίκος με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, εμπλέκοντας όλους τους φορείς στις δράσεις του για την καταπολέμηση του αποκλεισμού και τη μείωση της ξеноφοβίας.

Αναφορές

- Ανδρούτσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Πάτρα.
- Γεράρης, Η. (2001). Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής, *Τα εκπαιδευτικά*, 99-100, 24-32.
- Γεροσίμου, Γ. (2012). Οι επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την προαγωγή της συμπερίληψης στην Κύπρο: τα κυρίαρχα συστήματα αξιών. Πρακτικά 12^{ου} Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (8-9 Ιουνίου), με τίτλο: *Η κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνία*. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, σελ.196-205.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ. (2002). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. 5^η ανατύπωση, Αθήνα: Gutenberg.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, τόμος Α΄. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- I-RED (2012). Ιδιαίτερο Ινστιτούτο για τα Δικαιώματα, την Ισότητα & την Ετερότητα. *Σχέδιο Δράσης – Πρότυπος Οδηγός. Πρότυπος Συμβουλευτικός Οδηγός για τους Εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: I-RED, ΥΠΕΠΘ.
- Καναβάκης, Μ. (2004). Μοντέλα εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης κοινωνικών-εκπαιδευτικών προβλημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες. Στο Α. Γκότοβος

(επιμ.), Επιμορφωτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ, με τίτλο: *Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο*, ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Κεσίδου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο Πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Πρακτικά Δημερίδας (10-11/12/07), Ζ. Παπαναούμ (επιμ.) με τίτλο: *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*. Α.Π.Θ., σελ.11-27.
- Μπεζάκη, Θ. & Θεοδοσοπούλου, Μ. (2006). Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της εκπαίδευσης ενηλίκων. Πρακτικά Συνεδρίου (31-2 Απριλίου), με τίτλο: *Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή*. Βόλος, Ι.Δ.ΕΚ.Ε & Γ.Γ.Ε.Ε. σελ. 181-186.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), Οδηγός επιμόρφωσης, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Α.Π.Θ., σελ. 37-51.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008). Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*, Β' έκδοση. Αθήνα: Ένωση Κένδρος Α.Ε.-Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (Ε.Κ.Κ.Ε.).
- PISA, (2003), *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement. First Results from the OEC Programme for International Student Assessment*.
- Planas, N. (2007). The discursive construction of learning in a multiethnic school: perspectives from non-immigrant students, *Intercultural Education*, 18, 1, 1-14.
- Σκούρτου, Ε., Βαρτσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης Πρόγραμμα 5 Εμπειρογνωμοσύνη*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- UNESCO (2002). *Εκπαίδευση, Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors, μτφ. Ομάδα εργασίας του ΚΕΕ, Αθήνα: Gutenberg.

Στην Ελλάδα της Κατοχής και της Αντίστασης: Διδάσκοντας Ιστορία μέσα από τη δημιουργία ενός ιστορικού ντοκιμαντέρ. Ένα διδακτικό σενάριο για την Ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου

Μάλλιου Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Υποψ. Διδάκτορας

malliou@ea.gr

Φιλippάκης Ιωάννης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Πετρεά Κυριακή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Ιωαννίδης Γεώργιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Περίληψη

Το συγκεκριμένο σενάριο αποτελεί πρόταση για τη διδασκαλία της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου με τη χρήση Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.). Βασική επιδίωξη του σεναρίου είναι οι μαθητές να μελετήσουν, να εξετάσουν σε βάθος και κατανοήσουν τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούσαν στην Ελλάδα κατά την περίοδο της Κατοχής, να εκτιμήσουν τη σημασία της Αντίστασης των Ελλήνων και να δημιουργήσουν ένα πρωτότυπο ιστορικό ντοκιμαντέρ. Οι διδακτικοί στόχοι του σεναρίου επιτυγχάνονται μέσω της υιοθέτησης ενός μοντέλου εργασίας των μαθητών με κεντρικούς άξονες τη διερευνητική μέθοδο, την ενεργό συμμετοχή και τη δημιουργία ομάδων. Ως προς τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, η αναζήτηση και η καταγραφή της ιστορικής πληροφορίας μέσα από έγκυρες ιστοσελίδες ιστορικού περιεχομένου, η παραγωγή τεκμηριωμένου ιστορικού λόγου μέσω σχολιασμού πηγών και βιωματικής ενσυναίσθησης, η αναζήτηση οπτικοακουστικού υλικού σχετικού με το υπό διερεύνηση αντικείμενο, καθώς και η σύνθεση του υλικού με τελικό παραδοτέο ένα βίντεο συνιστούν τους βασικούς άξονες της διδασκαλίας, που υλοποιούνται μέσα από τη χρήση του διαδικτύου και των λογισμικών προγραμμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: *Ιστορική έρευνα, παραγωγή ιστορικού ντοκιμαντέρ, Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου*

Εισαγωγή

Το σενάριο δημιουργήθηκε, ώστε οι εκπαιδευτικοί ακολουθώντας τη διερευνητική μέθοδο διδασκαλίας να καθοδηγήσουν τους μαθητές, για να φτάσουν στην κατάκτηση της νέας ιστορικής γνώσης στο πλαίσιο του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου μάθησης. Υλοποιήθηκε σε επίπεδο τάξης, στη Γ΄ Γυμνασίου. Η συμμετοχή των μαθητών στην ερευνητική εργασία ήταν προαιρετική.

Θεωρητικό πλαίσιο

Για την υλοποίηση του σεναρίου εφαρμόζεται η διερευνητική μέθοδος εστιασμένης στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, μέσω της οποίας οι μαθητές οικοδομούν τη

νέα ιστορική γνώση. Συνεπώς, οι μαθητές είναι σε θέση να ερευνήσουν σημαντικά θέματα της Ιστορίας, μαθαίνοντας τον τρόπο του «σκέπτεσθαι» χωρίς να θυσιάζεται η απόκτηση των γνώσεων. Το σενάριο διδασκαλίας βασίζεται στο μοντέλο της ομαδο-συνεργατικής μάθησης.

Η συνεργατική προσέγγιση υλοποιείται μέσα από την εργασία σε ομάδες και την ανάληψη καθορισμένων ρόλων από τους μαθητές. Τα βασικά χαρακτηριστικά της ομαδο-συνεργατικής διδασκαλίας σχετίζονται με την εμπέδωση ενός ιδιαίτερου μαθησιακού κλίματος, στο οποίο σημαντική είναι η ανάπτυξη νέων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας. Σύμφωνα με τις αρχές του «οικοδομισμού», το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας επιτρέπει να αναδειχθεί ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο κάθε άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει την ιστορική πληροφορία, ενώ η αλληλεπίδραση των μελών συμβάλλει στη δόμηση της νέας ιστορικής γνώσης με τρόπο επαγωγικό και συλλογικό. Παράλληλα, επιχειρείται και η βιωματική μάθηση με έμφαση στην ενσυναίσθηση.

Στόχοι διδακτικού σεναρίου

Οι στόχοι του σεναρίου προσδιορίστηκαν σε τρία επίπεδα:

- *ως προς το γνωστικό αντικείμενο,*
- *ως προς τη μαθησιακή διαδικασία και*
- *ως προς τη χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών.*

Έτσι, επιδιώκεται οι μαθητές:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο: α) να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούσαν στην Ελλάδα κατά την περίοδο της Κατοχής, β) να μελετήσουν σε βάθος και να κατανοήσουν τις πρακτικές της αντιστασιακής δράσης των Ελλήνων κατά την περίοδο της Κατοχής, γ) να αναζητήσουν πληροφορίες και να γνωρίσουν τόπους μνήμης που συνδέονται με την αντιστασιακή δράση των Ελλήνων αλλά και τα αντίποινα που ασκούσαν οι Γερμανοί, δ) να μελετήσουν τον απόηχο της συγκεκριμένης περιόδου στη λογοτεχνία, την ποίηση και τη μουσική.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία: α) να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο της διερευνητικής μεθόδου, β) να αναπτύξουν συνεργατικότητα και να καλλιεργήσουν το διάλογο για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού στο πλαίσιο του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου μάθησης, γ) να έλθουν σε επαφή με τη μέθοδο προσέγγισης και έρευνας των ιστορικών γεγονότων που χρησιμοποιεί ο ιστορικός και να εκτιμήσουν τη σημασία και τη χρησιμότητα της ιστορικής έρευνας, δ) να εξοικειωθούν στην ανάλυση ιστορικών πηγών και να τις συνδέουν με τις ιστορικές τους γνώσεις, ε) να εξασκηθούν στην παραγωγή λόγου και συγκεκριμένα στη σύνθεση ιστορικού κειμένου.

Ως προς τη χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών: α) να συνειδητοποιήσουν ότι οι Τ.Π.Ε. μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς επιτρέπουν και ενθαρρύνουν την πρόσβαση σε ευρύ πεδίο πληροφοριών, β) να αναπτύξουν δεξιότητες αναζήτησης, επιλογής και διαχείρισης των πληροφοριών που αντλούν από το διαδίκτυο, γ) να αξιοποιήσουν ανοιχτά λογισμικά τα οποία προάγουν την ιστορική έρευνα, δ) να ασκηθούν στη χρήση λογισμικών για την παραγωγή βίντεο, ε) να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι στόχοι του παρόντος σεναρίου ανταποκρίνονται στους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας του μαθήματος που τίθενται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. του Γυμνασίου (2011: 216). Συγκεκριμένα, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την Ιστορία στο Γυμνάσιο ορίζεται μεταξύ άλλων ότι σκοπός του μαθήματος είναι οι μαθητές «να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των ιστορικών πηγών».

Παιδαγωγικό πλαίσιο

Σύμφωνα με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας (ΕΠΠΣ) ως γενικός σκοπός του μαθήματος ορίζεται «η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης. Ο κοινά αποδεκτός σκοπός της μελέτης της Ιστορίας που αφορά τη γνώση του παρελθόντος για την κατανόηση του παρόντος και το σχεδιασμό του μέλλοντος, υφίσταται ως βασική ιδέα για τον προσδιορισμό της ιστορικής συνείδησης και ιστορικής σκέψης. Ειδικότερα, η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και τη σύνδεση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις και την εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Έτσι με τη διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί ο μαθητής να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την επίγνωση ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και συνείδησης συνδέεται έτσι με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία συνειδητών πολιτών»

Ειδικότερα, μέσω του μαθήματος της ιστορίας στόχος είναι (ΕΠΠΣ):

- *Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι ο κόσμος στον οποίο ζουν είναι αποτέλεσμα μιας εξελικτικής πορείας, με υποκείμενα δράσης τους ανθρώπους.*
- *Να καταστούν ικανοί, μέσα από τη γνώση του παρελθόντος, να κατανοήσουν το παρόν, να στοχαστούν για τα προβλήματά του και να προγραμματίσουν υπεύθυνα το μέλλον τους.*
- *Να συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους ευθύνη για την πορεία της κοινωνίας στην οποία ζουν.*
- *Να διαμορφώσουν, μέσα από τη μελέτη των επιμέρους πολιτισμών και της συνεισφοράς τους στον παγκόσμιο πολιτισμό, πνεύμα μετριοπάθειας, ανοχής και σεβασμού στο διαφορετικό.*

- *Να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των ιστορικών πηγών.*

Σύμφωνα με τα παραπάνω, υπάρχει το πλαίσιο για τον εκπαιδευτικό να κινηθεί στην κατεύθυνση της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό κρίθηκε ότι η δημιουργία ενός ιστορικού ντοκιμαντέρ από τους ίδιους τους μαθητές θα αποτελούσε μία ευκαιρία να ασχοληθούν σε βάθος τα παιδιά με ένα θέμα, να το μελετήσουν διεξοδικά και να το παρουσιάσουν με το δικό τους ιδιαίτερο τρόπο.

Το ιστορικό ντοκιμαντέρ μπορεί να αποτελέσει ένα πολυσύνθετο εκπαιδευτικό εργαλείο. Το ντοκιμαντέρ είναι ίσως το πιο ανερχόμενο είδος κινηματογράφου παγκοσμίως και γνωρίζει τα τελευταία χρόνια μεγάλη άνθιση και στην Ελλάδα. Με πολύ μεγαλύτερο εύρος θεμάτων και ποικιλία μορφής σε σχέση με παλιότερα, με περισσότερο συναίσθημα και χιούμορ, το ιστορικό ντοκιμαντέρ ανιχνεύει περιοχές της ανθρώπινης δράσης, της κοινωνίας και της Ιστορίας. Με όλα αυτά ακριβώς τα χαρακτηριστικά, το ντοκιμαντέρ χρησιμοποιείται πια και στο χώρο της εκπαίδευσης. Αρέσει στα παιδιά, προσφέρεται για αναλύσεις και ασκήσεις, και μπορεί να αποτελέσει αφορμή ακόμα και για νέες κινηματογραφικές απόπειρες των ίδιων των μαθητών.

Εφαρμογή διδακτικού σεναρίου – Πραγματοποίηση ερευνητικής εργασίας: «Κατοχή και αντίσταση στην Αθήνα, 1941- 1944 – Δημιουργία ενός ιστορικού ντοκιμαντέρ»

Η Ερευνητική Εργασία «Κατοχή και Αντίσταση στην Αθήνα, 1941- 1944: Δημιουργία ενός ιστορικού ντοκιμαντέρ» είναι σχεδιασμένη, για να συνδυάσει επιστημονικά πεδία που προέρχονται από τις Ανθρωπιστικές καθώς και τις Κοινωνικές Επιστήμες, δημιουργώντας επιστημονικούς κρίκους απαραίτητους για τη διαθεματική οργάνωση και λειτουργία προγραμμάτων που επιδιώκουν την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των μαθητών αλλά και της συνείδησης του ενεργού πολίτη.

Σκοπός της εργασίας είναι οι μαθητές, ως μελλοντικοί ενεργοί πολίτες, να αναπτύξουν βασικές επιστημονικές γνώσεις, δεξιότητες για την έρευνα και την ουσιαστική μελέτη της ιστορίας, αλλά και ευρύτερες δεξιότητες ερμηνείας ιστορικών και πολιτικών γεγονότων.

Δομείται σε δύο κύριες ενότητες (υποθέματα) με στόχο αφενός την ουσιαστική και εμπειρισταωμένη μελέτη των γεγονότων της περιόδου 1941 – 1944 και αφετέρου τη δημιουργία ενός πρωτότυπου ιστορικού ντοκιμαντέρ, στο οποίο θα προβάλλεται συνοπτικά η εποχή, οι ιδιαιτερότητές της, στιγμιότυπα από την καθημερινότητα, κάποιες μορφές της αντιστασιακής δράσης και ενδεικτικοί τόποι μνήμης της κατεχόμενης Αθήνας. Η κατάληξη του θέματος είναι η διάχυση των ιδεών και συμπερασμάτων στην υπόλοιπη σχολική κοινότητα.

Η ερευνητική εργασία υλοποιήθηκε από μαθητές της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου. Τα θέματα που μελετήθηκαν ενδεικτικά συνδέονται με θεματικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος της Γ΄ Γυμνασίου στα παρακάτω επιστημονικά πεδία:

- *Ιστορία*
- *Νεοελληνική Λογοτεχνία*
- *Νεοελληνική Γλώσσα*
- *Αρχαία Ελληνική Γραμματεία*
- *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή*
- *Πληροφορική*
- *Καλλιτεχνικά*
- *Μουσική*

Εκπαιδευτικοί στόχοι

1. Καταγραφή και εμπειριστατωμένη μελέτη από τους μαθητές των ιστορικών γεγονότων της περιόδου 1941 – 1944
2. Διερεύνηση και ουσιαστική κατανόηση του ιστορικού πλαισίου της εποχής
3. Διαμόρφωση κριτηρίων ιστορικής και πολιτικής ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων
4. Καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των μαθητών
5. Αντιμέτωπιση των ιστορικών γεγονότων ολιστικά μέσω της κατανόησης και της ερμηνείας των παραμέτρων που συνθέτουν μία ιστορική περίοδο
6. Διαμόρφωση κριτηρίων που σφυρηλατούν τη δημοκρατική συνείδηση και τη διάθεση υπεράσπισης αξιών που σχετίζονται με την ελευθερία, την ανεξαρτησία, τη ζωή.
7. Έρευνα και ανάλυση ιστορικών πηγών

Μεθοδολογία

Η πρώτη φάση εφαρμογής του σεναρίου και υλοποίησης της ερευνητικής εργασίας είναι η μελέτη των ιστορικών γεγονότων της εποχής 1941 – 1944, με στόχο την κατανόηση του ιστορικού πλαισίου της εποχής. Οι μαθητές μελέτησαν τα ιστορικά γεγονότα της περιόδου 1941 – 1944 με την καθοδήγηση και την υποστήριξη των καθηγητών τους. Αναζήτησαν πληροφορίες για τα γεγονότα της περιόδου μέσα από πρωτογενείς και δευτερογενείς ιστορικές πηγές.

Πρωτογενείς πηγές:

- *Μαρτυρίες και συνεντεύξεις*
- *Εφημερίδες και άλλα έντυπα της περιόδου*
- *Φωτογραφικό Υλικό*
- *Βίντεο και ντοκιμαντέρ.*

Δευτερογενείς πηγές:

- *Ιστορικά συγγράμματα*

- *Άρθρα και ιστορικές μελέτες που έχουν δημοσιευθεί και αποτυπώνουν επιστημονικά τα γεγονότα της ιστορικής περιόδου.*
- *Βιογραφίες*
- *Λογοτεχνικά έργα*
- *Ποιήματα*
- *Διαδικτυακοί τόποι και μέσα κοινωνικής δικτύωσης*

Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες εργασίας. Η δημιουργία ομάδων και η συνεργασία των μαθητών στο πλαίσιο αυτών επελέγη ως μέθοδος εργασίας, καθώς τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές είναι πολλαπλά. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της εργασίας σε ομάδες είναι η ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, η καλλιέργεια των αισθημάτων αλληλοβοήθειας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας μέσω της συζήτησης για την επίλυση ενός προβλήματος.

Με την καθοδήγηση και την ουσιαστική υποστήριξη των εκπαιδευτικών οι μαθητές συνεργάστηκαν αρμονικά και ισότιμα, ενώ παράλληλα δημιουργήθηκε σε όλα τα παιδιά ένα αίσθημα θετικής αλληλεπίδρασης, αφού η επιτυχία της ομάδας εξαρτάται από την επιτυχία κάθε μέλους της και αντίστροφα.

Κάθε ομάδα είχε αναλάβει τη μελέτη μίας διαφορετικής πτυχής της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου. Οι ομάδες που δημιουργήθηκαν ανάλογα με το υποθέμα που μελέτησαν ήταν οι εξής:

1. *Οι πρώτες ημέρες της κατοχής στην Αθήνα*
2. *Η μάχη της πείνας*
3. *Το κοινωνικό μωσαϊκό της κατοχικής Αθήνας*
4. *Μορφές αντίστασης*
5. *Το τίμημα της Αντίστασης*
6. *Τόποι μαρτυρίου – Τόποι μνήμης*

Κάθε ομάδα μελέτησε από διάφορες πηγές το υποθέμα που είχε αναλάβει και το παρουσίασε στη συνέχεια στην ολομέλεια της τάξης. Κάθε υποθέμα παρουσιάστηκε και συζητήθηκε αναλυτικά με σκοπό την ουσιαστική κατανόηση, την ανταλλαγή απόψεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Μετά την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων οι μαθητές επισκέφτηκαν τόπους μνήμης στην Αθήνα, οι οποίοι σχετίζονται με σημαντικά γεγονότα της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου.

Στόχος ήταν η βιωματική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης, η οποία ενδυναμώνεται από την άμεση επαφή με ιστορικούς τόπους. Οι μαθητές είδαν από κοντά τόπους μνήμης και μεταφέρθηκαν έτσι νοερά πίσω στο χρόνο και στα γεγονότα της περιόδου.

Οι τόποι που επισκέφτηκαν οι μαθητές ήταν οι εξής:

Κομαντατούρ, Οδός Κοραή 4: Η επίσκεψη των μαθητών στα υπόγεια του κτιρίου της οδού Κοραή ήταν μία εμπειρία με σημαντική εκπαιδευτική αξία. Οι περισσότεροι μαθητές είχαν κατά το παρελθόν περάσει πολλές φορές έξω από το επιβλητικό κτίριο, χωρίς να ξέρουν ότι στο υπόγειό του βρίσκονται τα κρατητήρια της περιβόητης Κομαντατούρ. Η επίσκεψη των μαθητών ήταν οργανωμένη από τους εκπαιδευτικούς. Αρχικά τα παιδιά παρακολούθησαν μία ειδική ξενάγηση από τους υπευθύνους του χώρου. Μετά το τέλος της ξενάγησης περιηγήθηκαν μόνα τους στο χώρο και διάβασαν τα χαράγματα που υπάρχουν μέχρι και σήμερα στους τοίχους του χώρου. Είχαν χωριστεί σε μικρές ομάδες και σημείωναν στα τετράδιά τους τα χαράγματα που τους έκαναν τη μεγαλύτερη εντύπωση. Στη συνέχεια διάβασαν αποσπάσματα από λογοτεχνικά έργα αλλά και από ποιήματα, που είχαν γραφτεί με αφορμή τα όσα συνέβαιναν στο υπόγειο της Κοραή 4 καθ' όλη τη διάρκεια της Κατοχής. Η συζήτηση που ακολούθησε μετά την επίσκεψη ήταν πολύ ενδιαφέρουσα, καθώς φάνηκε ότι τα παιδιά είχαν πια αποκτήσει μία σαφή εικόνα της έννοιας της φυλάκισης κατά τη διάρκεια της Κατοχής αλλά και της σημασίας της Αντίστασης του ελληνικού λαού αυτή την περίοδο. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψής τους οι μαθητές έβγαλαν φωτογραφίες και βίντεο. Το υλικό αυτό χρησιμοποιήθηκε για την παραγωγή του ντοκιμαντέρ.

Στρατόπεδο Χαϊδαρίου – Μπλοκ 15: Η επίσκεψη στο Μπλοκ 15 στο στρατόπεδο του Χαϊδαρίου σχεδιάστηκε, για να δουν οι μαθητές από κοντά ένα από πιο γνωστά κέντρα φυλάκισης και βασανισμού των Ελλήνων κατά τη διάρκεια της Κατοχής. Η επίσκεψη προγραμματίστηκε μετά από μεγάλη δυσκολία, καθώς είναι ένα μέρος που παρά την ιδιαίτερη ιστορική του σημασία δεν είναι εύκολα προσβάσιμο και επισκέψιμο. Το κτίριο πραγματικά καθήλωσε τα παιδιά από την πρώτη στιγμή. Η περιήγησή τους στα στενά κρατητήρια τους δημιούργησε αισθήματα συγκίνησης. Τα παιδιά παρακολούθησαν ξενάγηση από αξιωματικό που υπηρετεί στο στρατόπεδο σήμερα. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης οι μαθητές έβγαλαν πλούσιο φωτογραφικό υλικό και βίντεο, το οποίο επίσης χρησιμοποίησαν για τη δημιουργία του ντοκιμαντέρ. Παράλληλα, με αφορμή την επίσκεψή τους στο χώρο και όσα άκουσαν κατά τη διάρκεια της ξενάγησης τα παιδιά έγραψαν τα αφηγηματικά κείμενα που πλαισίωσαν την παρουσίαση του συγκεκριμένου τόπου μνήμης στο ντοκιμαντέρ.

Σκοπευτήριο Καισαριανής: Στο Σκοπευτήριο της Καισαριανής πραγματοποιήθηκαν δύο επισκέψεις από τα παιδιά μαζί με τους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές ξεναγήθηκαν στο χώρο από τους καθηγητές και στη συνέχεια αφέθηκαν να ανακαλύψουν μόνοι τους αυτό στο οποίο ήθελαν να εστιάσουν. Την ξενάγηση των καθηγητών και την προσωπική περιήγηση στο χώρο ακολούθησε μία έντονη συζήτηση ανάμεσα στα παιδιά και ένα ενδιαφέρον να μάθουν περισσότερα πράγματα για την περίοδο αυτή της ιστορίας.

Ολοκλήρωση εργασίας

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής και μελέτης του υλικού οι μαθητές ασχολήθηκαν με τη δημιουργία ενός πρωτότυπου ιστορικού ντοκιμαντέρ. Τα στάδια δημιουργίας του ντοκιμαντέρ ήταν τα εξής:

- **Περιεχόμενο: Συζήτηση και Προβληματισμός.** Το πρώτο στάδιο της εργασίας τους ήταν ο προβληματισμός σχετικά με τη δομή και το περιεχόμενο του ντοκιμαντέρ. Ο προβληματισμός αυτός των παιδιών ήταν ένας από τους βασικούς στόχους της εργασίας, καθώς οδηγεί σχεδόν αυτόματα στην κατανόηση της αξίας της αντικειμενικότητας στην καταγραφή και παρουσίαση ιστορικών γεγονότων.
- **Καθορισμός Δομής και Διάρκειας:** Στη συνέχεια οι μαθητές σε συνεργασία με τους καθηγητές τους διαμόρφωσαν τη δομή του ντοκιμαντέρ και καθόρισαν τη διάρκειά του
- **Συγγραφή Αφηγηματικών Μερών:** Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες έγραψαν τα αφηγηματικά κείμενα του ντοκιμαντέρ. Για τη συγγραφή των κειμένων στηρίχτηκαν σε πηγές και ιστορικά κείμενα που είχαν προεπιλέξει. Τα συνδεδεμένα κείμενα έπρεπε να είναι σύντομα, περιεκτικά, μεστά και να αποδίδουν με σαφήνεια τα ιστορικά γεγονότα, να περιγράφουν με ενάργεια τους τόπους μνήμης, να τεκμηριώνουν επαρκώς θέσεις και απόψεις που παρουσιάζονται και να αποτυπώνουν συναισθήματα χωρίς να αλλοιώνουν την ιστορική πληροφορία.
- **Επιλογή μουσικής επένδυσης:** Η επιλογή της μουσικής επένδυσης ήταν ένα από τα πιο σημαντικά σημεία για την ολοκλήρωση του ντοκιμαντέρ, καθώς η μουσική είναι ουσιαστικά «υπεύθυνη» για τη δημιουργία συναισθημάτων στο θεατή. Τα παιδιά αναζήτησαν τραγούδια αλλά και ορχηστρικά κομμάτια με αναφορές στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο και επέλεξαν όσα θεωρούσαν ότι πλαισίωναν αρμονικά το υπόλοιπο υλικό (φωτογραφίες και βίντεο).
- **Επιλογή φωτογραφιών και βίντεο:** Κατά τις επισκέψεις τους στους τόπους μνήμης οι μαθητές έβγαζαν φωτογραφίες και βίντεο. Το υλικό αυτό το χρησιμοποίησαν για την παραγωγή του ντοκιμαντέρ. Αναζήτησαν ωστόσο και άλλο φωτογραφικό ή κινηματογραφικό υλικό από διάφορες πηγές (αρχείο ΕΡΤ, λογοτεχνικό και ιστορικό αρχείο, ταινιοθήκη της Ελλάδας). Η τελική επιλογή του υλικού έγινε από τους μαθητές σε συνεργασία με τους καθηγητές τους.
- **Σύνθεση του υλικού:** Το υλικό που συγκεντρώθηκε (αφηγηματικά κείμενα, φωτογραφίες, βίντεο, μουσικά κομμάτια) έπρεπε να πάρει σάρκα και οστά. Μέσω της χρήσης ειδικών προγραμμάτων για δημιουργία βίντεο, μοντάζ, επεξεργασία φωτογραφίας, ένταξης ηχητικών αρχείων οι μαθητές συνέθεσαν το υλικό με την καθοδήγηση καθηγητή Πληροφορικής. Το τελικό αποτέλεσμα ήταν ένα ντοκιμαντέρ συνολικής διάρκειας 12 λεπτών.

Συμπεράσματα

Για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας τα σχολικά βιβλία δεν πρέπει να παρουσιάζονται στους μαθητές ως η απόλυτη αυθεντία γνώσης και η μόνη πηγή πληροφόρησης. Μέσα από ερευνητικές εργασίες που ωθούν τους μαθητές να συνεργαστούν, να ερευνήσουν, να θέσουν ερωτήματα, να αναζητήσουν τις απαντήσεις και να καταλήξουν σε ασφαλή συμπεράσματα, μαθαίνουμε στα παιδιά ότι η ιστορική πληροφορία είναι δύναμη, όταν κάποιος είναι σε θέση να την αναζητά σε διάφορες πηγές, να την κρίνει και να μαθαίνει από αυτή. Σε έναν κόσμο όπου τόσες διαφορετικές και συχνά

συγκρουόμενες έως ανταγωνιστικές μεταξύ τους φωνές ισχυρίζονται τη δική τους εκδοχή της πραγματικότητας ως την αληθινή, ο αυριανός πολίτης πρέπει να είναι σε θέση να κρίνει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των δημόσιων δηλώσεων και να ελέγχει κριτικά τους παντοειδείς ισχυρισμούς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. *Educational Leadership*, 47(4), 12-15.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative Learning*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Baker, T., & Clark, J. (2010). Cooperative learning- a double edged sword: A cooperative learning model for use with diverse student groups. *Intercultural Education*, 21(3), 257-268.
- Lynch, D. (2010). Application of online discussion and cooperative learning strategies to online and blended college courses. *College Student Journal*, 44(3), 777-784.
- Kolb, D. A., 1984, *The Process of Experiential Learning*, Chapter 2. In D. Kolb, *The experiential learning: Experience as the source of learning and development*. NJ: Prentice-Hall.
- Δεδούλη Μ., 2001, Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη, στην Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, τεύχος 6, σελ. 145-159
- Καρτσιώτης, Θ., Κέκκερης, Γ., Σακονίδης, Χ., (2005), Η εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση - Μια πρώτη αξιολόγηση, *Επιστημονικό Βήμα*, 4, (137-152).
- Κυνηγός, Χ., (1995), Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί. Η υπολογιστική τεχνολογία ως εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στη γενική παιδεία. Στο: Α. Καζαμίας και Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση, Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Κυνηγός, Χ. (2002) (α). Νέες πρακτικές με νέα εργαλεία στην τάξη: Κατάρτιση επιμορφωτών για τη δημιουργία κοινοτήτων αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο. Στο Χρ. Κυνηγός και Ε. Β. Δημαράκη (επιμ.) *Νοητικά Εργαλεία και Πληροφορικά Μέσα. Παιδαγωγική Αξιοποίηση της Σύγχρονης Τεχνολογίας για τη Μετεξέλιξη της Εκπαιδευτικής Πρακτικής*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Μπαμπινιώτης, Γ., (3 Δεκεμβρίου 2000), Νέες Τεχνολογίες και ποιοτική παιδεία, *Το Βήμα*, Β14.

Νικολαΐδου, Σ., και Γιακουμάτου, Τ., (2001), Διαδίκτυο και Διδασκαλία. Αθήνα: Κέδρος.

Σολωμονίδου, Χ., (2002), Εφαρμογή Σύγχρονων Περιβαλλόντων Μάθησης με τη χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σολωμονίδου, Χ., (2006), Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: Μεταίχμιο. Τζιμογιάννης, Α., (2002), Προετοιμασία του Σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας: προς ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ένταξης των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 122, (55-62).

Το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι ως διδακτικό εργαλείο

Μπρονόβσκι Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Β.Εδ

maria.bronowski@yahoo.gr

Περίληψη

Πώς μπορεί το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι να αποτελέσει εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού; Στο παρόν άρθρο περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία προετοιμασίας, σχεδίασης και κατασκευής ενός επιτραπέζιου. Συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά για το πώς θα υλοποιηθεί αυτό μέσα στην σχολική τάξη από τους μαθητές σαν δραστηριότητα εμπέδωσης ή αξιολόγησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν σε κάποια μαθήματα. Η δραστηριότητα αυτή είναι από τη φύση της διαθεματική, επειδή συνδυάζει περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα. Η αφορμή, ωστόσο, είναι ένα μάθημα ή ένα κεφάλαιο ενός συγκεκριμένου μαθήματος. Δουλεύεται κυρίως σε ομάδες. Κύριος στόχος είναι η απεικόνιση της γνώσης, η αναπαραγωγή της από τους μαθητές ύστερα από την προσωπική τους επεξεργασία, με σκοπό την αξιολόγηση ή την επανάληψη σε μελλοντική φάση, και τέλος η δημιουργία ευχάριστου κλίματος στην τάξη, που προάγει την γνώση.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι, εργαλείο, ομαδοσυνεργατικότητα

Εισαγωγή

Ποιο παιδί θα είχε αντίρρηση για ένα παιχνίδι; Αυτή η πιο δημοφιλής δραστηριότητα των παιδιών μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. «Σοφός ο διδάσκαλος, ο δια τερπνών μέσων ποιών τους μαθητάς μανθάνειν, αναφέρει ο Γρηγόριος ο Θεολόγος» (Κατσιοπούλου, 1979, σελ.9). Το παιχνίδι δημιουργεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα ώστε ο μαθητής να αναπνέει και να δρα ελεύθερα (Κατσιοπούλου, 1979) . Τι πιο ιδανικό για την εκπαιδευτική διαδικασία; Επιπλέον, το παιχνίδι έχει αποδειχθεί ότι διεγείρει τη νευρογένεση και επιταχύνει την ανάπτυξη των εκτελεστικών λειτουργιών του εγκεφάλου (Πετκανοπούλου, 2014). Για όλους αυτούς, λοιπόν, τους λόγους το παιχνίδι αποτελεί ένα από τα καλύτερα διδακτικά εργαλεία.

Εν προκειμένω θα μας απασχολήσει μία μορφή παιχνιδιού. Το επιτραπέζιο παιχνίδι. Και πιο συγκεκριμένα, το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι που μπορούν να κατασκευάσουν οι μαθητές κατά την ώρα της διδακτικής διαδικασίας στο σχολείο. Το παιχνίδι αυτό θα συζητηθεί, θα σχεδιαστεί, θα κατασκευαστεί και θα παιχθεί μέσα στην τάξη. Η αφορμή για την κατασκευή του θα είναι οι γνώσεις που έχουν αποκομίσει οι μαθητές από κάποιο ή κάποια μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος. Ο ρόλος του μπορεί να είναι η διαγνωστική αξιολόγηση, ενός μαθήματος ή ενός κεφαλαίου, ή η τελική αξιολόγηση αυτών. Κατά την διάρκεια αυτής της δραστηριότητας οι μαθητές σχεδιάζουν τη βάση ή αλλιώς το ταμπλό του παιχνιδιού, ορίζουν ποιος θα είναι ο στόχος του, ζω-

γραφίζουν τα μέρη του, φτιάχνουν ερωτήσεις ή όποιου άλλου είδους εμπόδια θα ήθελαν να έχει παιχνίδι τους. Όλα βασισμένα στο γνωστικό αντικείμενο που έχει τεθεί από τον δάσκαλο ως αφορμή.

Η κατασκευή του παιχνιδιού

Η κατασκευή ενός επιτραπέζιου από τα παιδιά είναι μια διαδικασία που μπορεί να διαρκέσει 2 με 3 διδακτικές ώρες. Μπορεί να δοθεί ως ημιδομημένη δραστηριότητα για να χρειαστεί λιγότερος χρόνος. Μπορεί, για παράδειγμα, να δοθούν οι κανόνες του παιχνιδιού, σχεδιασμένο το περίγραμμα του ταμπλό χωρίς τα εμπόδια και να δοθούν ιδέες για το ποια μπορεί να είναι τα εμπόδια ώστε να αυξήσουν τον βαθμό δυσκολίας του παιχνιδιού. Επίσης, μπορεί ο καθοδηγητής-δάσκαλος να δώσει κενές κάρτες για την δημιουργία παιχνιδιού με κάρτες. Έτσι, οι μαθητές δημιουργούν μεν ένα δικό τους επιτραπέζιο αλλά ο καθοδηγητής τους τους προσδιορίζει τη δομή και το είδος του παιχνιδιού. Αν, όμως, οι μαθητές έχουν την εμπειρία και τις γνώσεις για την κατασκευή του, μπορεί να δοθεί σαν δραστηριότητα χωρίς προκατασκευασμένες δομές. Στην περίπτωση αυτή δίνεται πλήρης ελευθερία επιλογής της δομής του παιχνιδιού. Αυτό, όμως, προϋποθέτει ότι θα έχει προηγηθεί η κατασκευή επαρκών ημιδομημένων παιχνιδιών ώστε να γνωρίζουν ποιες επιλογές έχουν.

Οι κύριοι τύποι επιτραπέζιου παιχνιδιού είναι δύο. Τα επιτραπέζια που παίζονται με κάρτες κι εκείνα που χρησιμοποιούν ένα ταμπλό (Salter, 2013). Όταν χρησιμοποιούμε κάρτες, αυτές μπορεί να είναι με ερωτήσεις και απαντήσεις ή μπορεί να είναι οι κάρτες ενός memory, που τα παιδιά θα ζωγραφίσουν ή θα κολλήσουν σχήματα ή ζώα ή θα γράψουν λέξεις, παραδείγματος χάρη αγγλικές και ελληνικές, για να κάνουν ζευγάρια. Με κάποιου άλλου είδους κάρτες μπορούν να φτιάξουν ντόμινο ή τόμπολα (Πετκανοπούλου, 2014).

Η άλλη μεγάλη κατηγορία επιτραπέζιων είναι αυτά που βασίζονται και παίζονται πάνω σε μια βάση. Πάνω σ' αυτή τη βάση σχεδιάζεται η πορεία που θα ακολουθήσουν τα πιόνια. Αυτή η πορεία μπορεί να είναι προς το κέντρο ή από κάτω προς τα πάνω ή κυκλική ή όποιας άλλης μορφής φανταστεί ο δημιουργός. Αυτού του είδους τα επιτραπέζια μπορούν να αποκτήσουν διάφορους βαθμούς δυσκολίας ανάλογα με τα εμπόδια που θα μπουν. Για παράδειγμα, μπορούν να μπουν ερωτήσεις που θα πρέπει να απαντήσει ο παίχτης ή κάποια κουτάκια που θα έχουν εντολή να γυρίσει ο παίχτης σε προηγούμενες θέσεις.

Οι αφορμές για τη δημιουργία ενός τέτοιου παιχνιδιού μπορεί να είναι ποικίλες. Όλα τα γνωστικά αντικείμενα μπορούν να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού, σύμφωνα με την Πετκανοπούλου (2014, σελ.10). Στην Ιστορία μπορεί να φτιαχτεί ένα παιχνίδι με τους άθλους του Ηρακλή, τις περιπέτειες του Οδυσσέα, τους περσικούς πολέμους, τις μάχες στους Βαλκανικούς πολέμους και τόσα άλλα. Στην Μελέτη Περιβάλλοντος γίνονται ωραία επιτραπέζια με τις διατροφικές συνήθειες, τα είδη

των ζώων και των φυτών, με τις τροφικές αλυσίδες, τα σήματα του ΚΟΚ. Στα Μαθηματικά είναι πολλά τα παιχνίδια με τα γεωμετρικά σχήματα, με τα προβλήματα και τις αριθμητικές πράξεις. Στα Ελληνικά γίνονται παιχνίδια με τις λέξεις, με ιστορίες, με γραμματικά φαινόμενα. Οποιοδήποτε μάθημα μπορεί να γίνει παιχνίδι.

Τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν μπορεί να είναι πολύ απλά και οικονομικά. Σύμφωνα με την Salter (2013), το πιο σημαντικό σε αυτού του είδους τις κατασκευές είναι να χρησιμοποιούμε φθηνά και φθαρτά υλικά. Ίσως και υλικά που σκοπεύαμε να πετάξουμε. Όπως, καπάκια για πiónια, τα κουτιά που περιέχουν το χαρτί του φωτοτυπικού για ταμπλώ, ένα κουτί από φάρμακα για ζάρι (Πετκανοπούλου, 2014).

Η διαδικασία δημιουργίας του παιχνιδιού

Υπάρχει μεγάλη ποικιλία προτεινόμενων βημάτων όσον αφορά το σχεδιασμό και την δημιουργία ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού. Κάνοντας μια επιλογή από τα όσα προτείνονται από τη βιβλιογραφία (Kiley, 2013, Salter, 2013 & Πετκανοπούλου, 2014) και λαμβάνοντας υπόψη την ηλικία των μαθητών και τις δυνατότητες που υπάρχουν στη σχολική πραγματικότητα, σας παρουσιάζω τα σημαντικότερα βήματα.

1^ο βήμα: Ολοκληρώνεται η παράδοση ενός γνωστικού αντικείμενου, που θα είναι η βάση για το θέμα που θα έχει το παιχνίδι. Γίνεται μια σύντομη επανάληψη, ίσως με κάποιες προφορικές ερωτήσεις, ώστε να επανέλθει στη μνήμη των μαθητών το βασικό θέμα.

2^ο βήμα: Πριν μοιραστούν τα υλικά γίνεται μια προετοιμασία των μαθητών και δίνονται οδηγίες. Αυτό το βήμα είναι πολύ σημαντικό. Αν λυθούν όλες οι απορίες σε αυτό το βήμα, σε όλα τα επόμενα θα μπορούν οι μαθητές να λειτουργήσουν σε ομάδες χωρίς ιδιαίτερη καθοδήγηση. Ορίζεται, λοιπόν, το είδος του επιτραπέζιου παιχνιδιού που θα σχεδιαστεί. Δηλαδή, παιχνίδι με κάρτες ή παιχνίδι σε μια βάση ή συνδυασμός. Συζητούμε για το πώς θα εντάξουμε το γνωστικό αντικείμενο μέσα στο παιχνίδι. Δίνουμε παραδείγματα ή καλύτερα εκμαιεύουμε από τους μαθητές ορισμένα παραδείγματα και τα καταγράφουμε στον πίνακα της τάξης. Αυτά θα λειτουργήσουν ως μπούσουλας ώστε να παραγάγει αργότερα η κάθε ομάδα τα δικά της.

3^ο βήμα: Θέτουμε το στόχο του παιχνιδιού. Ορίζουμε πώς θα τελειώνει το παιχνίδι και πώς θα κρίνεται ο νικητής (Πετκανοπούλου, 2014). «Ας σκεφτούμε περισσότερους από έναν τρόπους που μπορεί κάποιος να νικήσει και ας τους έχουμε συνεχώς στο μυαλό μας κατά τη διάρκεια σχεδιασμού του παιχνιδιού», αναφέρει στο άρθρο του ο Kiley (2013). Σκεφτόμαστε πόσο σύνθετο θέλουμε να είναι, τι εμπόδια θα έχει και σε τι βαθμό θέλουμε να βασίζεται στον παράγοντα γνώση και σε τι βαθμό στον παράγοντα τύχη (Hardin, 2001). Τονίζουμε σ' αυτό το σημείο ότι στο συγκεκριμένο παιχνίδι θέλουμε να νικάει αυτός που έχει τις περισσότερες γνώσεις, γι' αυτό ο παράγοντας γνώση πρέπει να είναι πρωτεύων. Ωστόσο, σ' ένα παιχνίδι έχει πάντα μερίδιο και η τύχη.

4^ο βήμα: Ήρθε η ώρα να χωρίσουμε τους μαθητές σε ομάδες. Οι ομάδες μπορούν να είναι 3 ή 4 μαθητών. (Ίσως σε αρχικά στάδια μπορούμε να βάλουμε και μόνο 2 παιδιά στην κάθε ομάδα για να αναλάβουν περισσότερους ρόλους και να κατανοήσουν καλύτερα τη διαδικασία.) Ζητούμε από τις ομάδες να καθορίσουν τους ρόλους των μελών τους. Θα χρειαστεί κάποιος για να σχεδιάσει το ταμπλώ, κάποιος να το ζωγραφίσει, κάποιος να ανατρέξει στο βιβλίο και να φτιάξει ερωτήσεις, κάποιος να φτιάξει τα πόνια και το ζάρι, κάποιος να καταγράψει τους κανόνες του παιχνιδιού. Οι ρόλοι αυτοί, επειδή μπορεί να είναι περισσότεροι από τα μέλη της ομάδας, μπορούν να αντιστοιχούν από δύο σε κάθε παιδί ή να αλλάξει ρόλο κάποιο παιδί κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

5^ο βήμα: Μοιράζουμε στις ομάδες τα υλικά που θα χρειαστούν. Όπως προαναφέραμε, δίνουμε απλά υλικά και εύχρηστα. Καλόν είναι, αν δώσουμε κανσόν για να σχεδιάσουν επάνω το ταμπλώ, να επιλέξουμε ένα ανοιχτό χρώμα, όπως ροζ, γαλάζιο ή κίτρινο, ώστε να φαίνονται τα σχέδια και οι ζωγραφιές των παιδιών. Στο τέλος, μπορεί να κολληθεί το κανσόν σε μακέτα. Έτσι, όταν παίζουν στο διάλειμμα, μπορούν εύκολα να το βάλουν σε μια άκρη, όταν χτυπήσει το κουδούνι για μάθημα, χωρίς να μετακινηθούν τα πόνια.



Εικόνα 1: Συνεργασία για το επιτραπέζιο της Οδύσσειας

6^ο βήμα: Οι ομάδες εργάζονται και ο εκπαιδευτικός ως συντονιστής πηγαίνει σε όποια ομάδα ζητήσει βοήθεια ή όποια ομάδα κρίνει ο ίδιος ότι χρειάζεται κάποιου είδους υποστήριξη.

Προαιρετικό βήμα: Αν όχι σε όλα τα επιτραπέζια, έστω σε κάποια απ' όσα φτιάχνονται μέσα στη σχολική χρονιά, σκόπιμο είναι να γράφονται και οι κανόνες του παιχνιδιού. Οι κανόνες γράφονται στο τέλος, μιας και τότε έχουν ολοκληρωμένη εικόνα του παιχνιδιού. Σ' ένα χαρτί χρωματιστό ή ζωγραφισμένο να καταγραφεί: ποιος παίχτης αρχίζει, πώς κρίνεται ο νικητής, πώς ξεπερνάμε τα εμπόδια του παιχνιδιού κτλ. Αυτό το χαρτί μπορεί να κολληθεί στο πίσω μέρος του παιχνιδιού για να μη χαθεί.

7^ο βήμα: Ήρθε η ώρα για το παιχνίδι! Για να τελειοποιηθεί ένα παιχνίδι είναι απαραίτητο να παιχτεί πειραματικά ώστε να βρεθούν τυχόν ελλείψεις. Καθώς παίζουμε το παιχνίδι εντοπίζουμε ποια σημεία δεν είναι διασκεδαστικά και είναι ανιαρά και τα αλλάζουμε (Kiley, 2013). Μπορεί να κερδίζουμε πολύ γρήγορα ή να είναι πολύ εύκολες οι ερωτήσεις που έχουν βάλει. Εντοπίζουμε λοιπόν ό,τι κρίνουμε ότι χρίζει αλλαγής.

Είναι απαραίτητο να δοθεί έστω και λίγος χρόνος μόλις ολοκληρωθούν τα επιτραπέζια για να τα παίζουν. Να χαρούν με τη δημιουργία τους και να την παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους. Αυτά τα παιχνίδια μπορούν να μείνουν για κάποιες εβδομάδες στην τάξη πριν τα πάρουν στο σπίτι τους όσοι τα θέλουν. Έτσι θα έχουν τον χρόνο να τα χαρούν και με παιδιά άλλων ομάδων και, γιατί όχι, και άλλων τάξεων. Είναι μια ωραία απασχόληση ιδιαίτερα για τις βροχερές μέρες του χειμώνα που δεν μπορούν να βγουν στην αυλή. Ταυτόχρονα, θα κάνουν και επανάληψη στο γνωστικό κομμάτι που περιέχει το παιχνίδι.



Εικόνα 2 : Απαραίτητο να παιχθεί το παιχνίδι από τους μαθητές

Μπορεί κάποιοι μαθητές να πάρουν ιδέες από γειτονικές ομάδες. Είναι ευκαιρία να τονίσουμε ότι αυτό δεν είναι κακό. Κάθε άλλο. Βασιζόμενοι στις ιδέες των άλλων μπορούμε να δημιουργήσουμε κι εμείς ακόμα πιο σύνθετες δικές μας ιδέες. Όπως αναφέρει και ο Kiley (2013), μπορεί να φοβόμαστε να μοιραστούμε τις ιδέες μας για ένα παιχνίδι μήπως κάποιος μας την κλέψει, αλλά μπορεί την ίδια ιδέα να την είχαν ήδη κι άλλοι. Επίσης, όσοι μοιράζονται τις ιδέες τους, αναφέρει ο ίδιος, λαμβάνουν ανατροφοδότηση από τα σχόλια που γίνονται και βελτιώνονται. Σημαντικό είναι να αποφεύγονται οι ανταγωνισμοί και οι εντάσεις και να προάγεται η ευγενής άμιλλα.

Παιδαγωγικά οφέλη

Λίγοι θα έχουν αναλογιστεί πόσα είναι τα παιδαγωγικά οφέλη της κατασκευής ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού από τους μαθητές. Πρώτ' απ' όλα προάγει την ομαδοσυνεργατικότητα. Το να κατασκευαστεί ένα παιχνίδι από ένα μόνο παιδί θα ήταν πολύ χρονοβόρο και λιγότερο διασκεδαστικό. Δουλεύοντας τα παιδιά σε ομάδες, αρχικά κατανέμουν τις εργασίες που απαιτούνται και έτσι φτάνουν γρηγορότερα στο στόχο τους. Ύστερα, η ύπαρξη πολλών ατόμων συνεπάγεται και περισσότερες ιδέες και εμπνεύσεις και μέσο ενός αποτελεσματικού διαλόγου κατασκευάζεται ένα παιχνίδι πιο σύνθετο και πιο εντυπωσιακό απ' αυτό που θα έφτιαχναν οι ιδέες και η φαντασία ενός μόνο ατόμου (Kiley, 2013).

Αξίζει σ' αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι κατά τη δημιουργία ενός παιχνιδιού καλλιεργείται αβίαστα ο διάλογος. Η ιδέα του ενός συμπληρώνει την ιδέα του άλλου και φτάνουν σε ένα πολυπλοκότερο αποτέλεσμα χωρίς να παρατηρούνται ιδιαίτερες συγκρούσεις. Το ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα, η χαρά και το εσωτερικό κίνητρο των παιδιών προάγει ιδιαίτερα τον διάλογο, που είναι πολύ σημαντικό να καλλιεργηθεί από την μικρή ηλικία και που τόσο λείπει από τους μεγαλύτερους.

Η διαδικασία κατασκευής αυτοσχέδιου παιχνιδιού είναι κατά βάση μία διαθεματική δραστηριότητα. Προκειμένου να φτιαχτεί, για παράδειγμα, ένα επιτραπέζιο για τα κατορθώματα του Θησέα στην πορεία του από την Τροιζήνα ως την Αθήνα (παιχνίδι πάνω στο μάθημα της ημέρας) συνδυάστηκαν τα εξής μαθήματα της Γ' τάξης του δημοτικού:

1. Το μάθημα της Ιστορίας και πιο συγκεκριμένα το παράθεμα που αναφέρεται στα κατορθώματα του Θησέα σελ. 44 (Μαϊστρέλλης, 2008).
2. Το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος που αναφέρεται στην τήρηση των κανόνων Ενότητα 1, Κεφάλαιο 2 σελ. 14 (Κόκκοτας, 2008).
3. Το μάθημα των Μαθηματικών στο Κεφάλαιο 9 που γίνεται λόγος για τα αναπτύγματα. Αυτό χρειάστηκε γιατί έφτιαζαν το ζάρι από το ανάπτυγμα κύβου που δίνεται στο Τετράδιο Εργασιών Μαθηματικών α' τεύχος στις τελευταίες σελίδες (Λεμονίδης, 2013).
4. Και τέλος, όπως όλα τα επιτραπέζια, αποτέλεσε εικαστική δραστηριότητα. Κάποια ομάδα, μάλιστα, επέλεξε να δημιουργήσει και μοτίβα πάνω στο ταμπλώ. Τα μοτίβα αποτελούν κι αυτά μέρος της ύλης των εικαστικών της Γ' τάξης.



Εικόνα 3 : Επιτραπέζιο για τα κατορθώματα του Θησέα

Σε κάθε παιχνίδι μπορούν να συνδυαστούν γνώσεις από πολλά μαθήματα. Ακόμα και η φυσική και η γεωγραφία και τα ελληνικά και τα αγγλικά. Βρίσκουν όλα πρακτική εφαρμογή και γίνονται εργαλεία στα χέρια των παιδιών τόσο για να κατασκευάσουν το επιτραπέζιο όσο και για να βγουν νικητές όταν το παίζουν.

Η κατασκευή αυτοσχέδιου επιτραπέζιου παιχνιδιού βασίζεται, επίσης, και στη Θεωρία της Διπλής Κωδικοποίησης (Dual Code theory). Η θεωρία αυτή αποδίδει ίση σημασία στη λεκτική και στη μη λεκτική επεξεργασία της γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι «υπάρχουν και λειτουργούν δύο υποσυστήματα επεξεργασίας της γνώσης, εκ των οποίων το ένα αναφέρεται στην αναπαράσταση και την επεξεργασία των μη λεκτικών σχημάτων και το άλλο αφορά στη γλωσσική-λεκτική επεξεργασία» (Φουρτούνη, 2006, σελ.23). Είναι σαφές ότι η θεωρία αυτή υποστηρίζει τον εμπλουτισμό των εννοιών με γραφικά και οπτικές αναπαραστάσεις. Σε ένα επιτραπέζιο υπάρχουν οι ερωτήσεις γνώσεων ή άλλες λεκτικές πληροφορίες, όπως για παράδειγμα στο παιχνίδι στην εικόνα 3 γράφει ως αφετηρία την «Τροιζήνα» και στον τερματισμό «Αθήνα». Όμως, η σειρά που θα μπουν οι πόλεις ή σε άλλο παιχνίδι οι μάχες κτλ., καθώς και οι ζωγραφιές που κοσμούν το ταμπλώ, αποτελούν την σχηματική και οπτική αναπαράσταση της γνώσης. Αν στο ταμπλώ υπάρχουν στα βήματα ζωγραφισμένες ή γραμμένες οι περιπέτειες του Οδυσσέα, ο μαθητής έχει μπροστά του την πορεία των γεγονότων σχηματοποιημένη. Και η μάθηση γίνεται αποτελεσματικότερη όταν τα λεκτικά ερεθίσματα συνοδεύονται και από οπτικά (Φουρτούνη, 2006).



Εικόνα 4 : Η πορεία από την Τροία στην Ιθάκη

Κλείνοντας, να αναφέρουμε πώς η κατασκευή επιτραπέζιου αυτοσχέδιου παιχνιδιού αποτελεί και μορφή αξιολόγησης. Μπορεί να ζητηθεί από τους μαθητές στο τέλος μιας ενότητας αντί να γράψουν ένα διαγώνισμα να κατασκευάσουν ένα παιχνίδι. Θα κληθούν έτσι να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που αποκόμισαν για να δημιουργήσουν τα εμπόδια και τα γραφικά του παιχνιδιού. Παίρνει έτσι μορφή τελικής αξιολόγησης. Σε αυτή την περίπτωση δεν επιτρέπουμε να ανοίξουν τα σχολικά εγχειρίδια.

Θα μπορούσε να λειτουργήσει και ως διαγνωστική αξιολόγηση. Εκεί θα υπήρχε μεγαλύτερη ελαστικότητα στη χρήση των σχολικών εγχειριδίων. Επίσης, θα μπορούσε να επέμβει περισσότερο ο εκπαιδευτικός, για να λύσει τυχόν απορίες στο γνωστικό κομμάτι, ώστε να υλοποιηθεί και το παιχνίδι. Πάνω στην προσπάθεια σχεδίασης του παιχνιδιού οι μαθητές εντοπίζουν τι δεν έχουν καταλάβει καλά. Γι' αυτό και λειτουργεί ως διαγνωστική αξιολόγηση.

Η Salter Anastasia (2013) αναφέρει πώς η κατασκευή επιτραπέζιου παιχνιδιού σε ένα ταμπλώ ή σε κάρτες μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο απεικόνισης της γνώσης κι ας μην χρησιμοποιούμε υπολογιστές και τα εντυπωσιακά γραφικά τους. Είναι πιο εύκολα προσβάσιμο και επιτεύξιμο. Μπορεί πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που το ακούν να φοβούνται ότι κρύβει κινδύνους απώλειας της πειθαρχίας και να προτιμούν τα έτοιμα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια (που στην Αμερική χρησιμοποιούνται κατά κόρον), όμως αν ακολουθηθούν οι οδηγίες και το αυτοσχέδιο παιχνίδι ταιριάζει στις ανάγκες του μαθήματος, γίνεται πιο ισχυρό εργαλείο απ' ό,τι το ηλεκτρονικό παιχνίδι. Μας παροτρύνει, λοιπόν, να διώξουμε τις αμφιβολίες και τους φόβους μας και να το δοκιμάσουμε.

Βιβλιογραφία

- Κατσιοπούλου, Α., Κοκκινάκη, Ε., Σιφναίου, Χ. (1979). *Το Παιχνίδι ως παράγοντας ολοκλήρωσης του αναπτυσσόμενου ατόμου*. Αθήνα.
- Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Αικ., Μαντάς, Γ. (2008). *Μελέτη περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Ε., Νικολαντωνάκης, Κ., Παναγάκος, Ι., Σπανακά, Α. (2013). *Μαθηματικά Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., Μιχαήλ, Μ. (2008). *Ιστορία Γ' Δημοτικού από την Μυθολογία στην Ιστορία*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Πετκανοπούλου, Μ. (2014). *Παίζουμε; 99+1 αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Φουρτούνη, Τζ., Κομματάς, Ν., Αλεξανδράτος, Γ., Ράπτη, Αθ. (2006). *Οι χάρτες εννοιών στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Salter, A. (2013). *Making board games in the classroom*. (Διαθέσιμο on line: <http://chronicle.com/blogs/profhacker/making-board-games-in-the-classroom/48983>, προσπελάστηκε στις 10/12/2015)
- Hardin, A. (2001). *Is it really about theme vs. mechanics?*. (Διαθέσιμο on line: <http://www.thegamesjournal.com/articles/ThemeVsMechanics.shtml>, προσπελάστηκε στις 14/12/2015)

Kiley, O. (2013). *A brief crash course on game design*. (Διαθέσιμο on line:
<http://boardgamegeek.com/thread/1018707/brief-crash-course-game-design-issues-processes-an>, προσπελάστηκε στις 14/12/2015)

2002 – 2015: Δεκατρία Χρόνια Εκπαιδευτικής Πολιτικής Τέσσερις Τρόποι Επιλογής Σχολικών Ηγετών

Λεοντίδης Μάκης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.19 & Ερευνητής

Διδάκτορας Πληροφορικής

leon@di.uoa.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του νομοθετικού πλαισίου της επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η ανάδειξη των κυρίων χαρακτηριστικών, όπως αυτά απορρέουν από τα αντίστοιχα κριτήρια επιλογής με βάση τα οποία στελεχώνεται η εκπαιδευτική ηγεσία των σχολείων της χώρας μας. Μέσα από τη συγκριτική μελέτη των τεσσάρων τελευταίων νόμων επιλογής στελεχών, επιχειρείται να αναδυθεί και να αναλυθεί το κεντρικό πλαίσιο που οριοθετείται από τα επιμέρους κριτήρια και να διαφανεί το πρότυπο του διευθυντή σχολείου που σκιαγραφείται σε κάθε έναν από αυτούς. Με τον τρόπο αυτό, επιδιώκεται να διερευνηθεί η γενικότερη φιλοσοφία της υπερκείμενης εκπαιδευτικής ηγεσίας ως προς την επιλογή των στελεχών και αν αυτή αρθρώνεται με όρους αρχαιότητας, τυπικών - επιστημονικών προσόντων ή ενίσχυσης του ρόλου του συλλόγου των διδασκόντων.

Λέξεις-Κλειδιά: Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Επιλογή Στελεχών Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτική Νομοθεσία

Εισαγωγή

Σε διάστημα λιγότερο από μία δεκαετία, από το 2002 έως σήμερα, η πολιτική ηγεσία της χώρας έχει νομοθετήσει τέσσερις φορές, προκειμένου να προσδιορίσει τα κριτήρια, με βάση τα οποία θα στελεχωθεί η διοίκηση των σχολικών μονάδων. Στο πλαίσιο αυτό, οι νόμοι 2986/2002, 3467/2006, 3848/2010 και 4327/2015 περιγράφουν τα κριτήρια επιλογής διευθυντών και συνάμα φανερώνουν, μέσα από τη φιλοσοφία του κάθε νόμου, την πρόθεση της εκάστοτε ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας να επιλέξει τους ανθρώπους εκείνους που θα υλοποιήσουν απρόσκοπτα και με μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας την εκπαιδευτική πολιτική της.

Η εγχώρια βιβλιογραφία έχει καταγράψει την προσπάθεια διαφόρων ερευνητών (Μελισσόπουλος, 2006, Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007, Μαδεμλής, 2014), να διερευνήσουν και να αποτιμήσουν τον τρόπο επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων της χώρας μας, όπως επίσης και κατά πόσο η αντίστοιχη νομολογία μπορεί να διασφαλίσει την αντικειμενική στελέχωση των διευθυντικών θέσεων. Διερευνώντας απόψεις και θεωρίες, διεξάγοντας έρευνες και στατιστικές αναλύσεις, συγκρίνοντας επιστημονικές προσεγγίσεις και μεθοδολογίες, οι ερευνητές επιχείρησαν να διαπιστώσουν την αντικειμενικότητα των νόμων στην επιλογή των διευθυντικών στελεχών, να αναφέρουν προβλήματα και ελλείψεις, να φωτίσουν και να προτείνουν ενδεχόμενες εναλλακτικές που θα συμβάλλουν στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των τρόπων επιλογής

των στελεχών της εκπαίδευσης.

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, μέσα από τη διερεύνηση των τεσσάρων τελευταίων νόμων και των αντίστοιχων κριτηρίων επιλογής διευθυντικών στελεχών των σχολικών μονάδων της χώρας μας, επιχειρεί να φωτίσει το είδος του σχολικού ηγέτη που οραματίζεται η πολιτική ηγεσία, αναδεικνύοντας, αφενός την κυρίαρχη τάση της κάθε νομολογίας και αναζητώντας αφετέρου τον κεντρικό άξονα μέσα από τον οποίο αυτή αρθρώνεται, μετουσιώνοντας κατάλληλα την αντίστοιχη πολιτική βούληση. Επιπρόσθετα, μέσα από τη συγκριτική μελέτη και επεξεργασία αυτών των νόμων, επιχειρείται να προσδιοριστούν τα κυρίαρχα ποιοτικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την επιλογή του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας σε καθέναν από αυτούς, να εντοπισθούν προβληματικά σημεία ή ελλείψεις που ενυπάρχουν, αλλά και να προταθούν ενδεχόμενες βελτιώσεις που θα μπορέσουν να ενταχθούν σε ένα μελλοντικό νομοθετικό πλαίσιο, ώστε η επιλογή των μελλοντικών σχολικών ηγετών να χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα, αντικειμενικότητα και αποτελεσματικότητα.

Στην επόμενη ενότητα, παρατίθεται το νομοθετικό πλαίσιο επιλογής διευθυντικών στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των τελευταίων τεσσάρων κρίσεων διευθυντών σχολικών μονάδων, όπως αυτό διαμορφώνεται από την αντίστοιχη νομολογία. Στη συνέχεια, ο αναγνώστης εξοικειώνεται με τα συμβούλια επιλογής διευθυντικών στελεχών, τη σύνθεση και τον τρόπο λειτουργίας τους. Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα από τη διαπραγμάτευση αυτής της εργασίας.

Νομοθετικό Πλαίσιο Επιλογής Διευθυντικών Στελεχών

Κατά τα τελευταία δεκατρία έτη, η βούληση της πολιτείας να επιλέξει τα κατώτερα διοικητικά στελέχη, τους διευθυντές των σχολείων, εκφράστηκε με τέσσερις διαφορετικούς νόμους, καθένας από τους οποίους έδινε έμφαση σε διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία αντανάκλυσαν την εικόνα των ανθρώπων που θα ηγούνταν σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι νόμοι αυτοί ήταν αντίστοιχα οι 2986/2002, 3467/2006, 3848/2010 και 4327/2015, οι οποίοι απαρτίζονταν από τα επιμέρους κριτήρια επιλογής των στελεχών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ταυτόχρονα αποκάλυπταν το είδος του διευθυντή που οραματιζόταν η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Στη συνέχεια παρατίθενται οι τέσσερις αυτοί νόμοι και αναλύονται τα βασικά τους χαρακτηριστικά με βάση τα αναφερόμενα κριτήρια επιλογής.

Νόμος 2986 / 2002 (ΦΕΚ 24Α' /13-2-2002)

Με τον νόμο 2986/2002 υπό τον τίτλο «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις», που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 24Α' /13-2-2002 και το συνακόλουθο Προεδρικό Διάταγμα 25/2002 με τίτλο «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στε-

λεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών», που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 20Α' /7-2-2002 εξειδικεύονται τα κριτήρια και οι προϋποθέσεις για την επιλογή των στελεχών των επικείμενων κρίσεων εκείνης της περιόδου. Σύμφωνα με τις προϋποθέσεις του νόμου, απαιτείται κατώτερος χρόνος εκπαιδευτικής και διδακτικής υπηρεσίας 8 και 5 ετών αντίστοιχα, προκειμένου να θεμελιωθεί το δικαίωμα υποβολής αίτησης, γεγονός που δίνει τη δυνατότητα σε σχετικά νέους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στη διαδικασία επιλογής διευθυντών. Στα επιμέρους κριτήρια του νόμου αποτιμάται η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία, η υπηρεσιακή κατάσταση και η διδακτική εμπειρία, η πρότερη άσκηση διοικητικού και καθοδηγητικού έργου, οι αξιολογικές εκθέσεις, καθώς και κριτήρια που συνεκτιμώνται από το Συμβούλιο Επιλογής, όπως το συγγραφικό και το ερευνητικό έργο του υποψηφίου, συμμετοχή του σε επιμορφωτικά συνέδρια και ημερίδες και η γενική συγκρότησή του, όπως αποτυπώνεται από τη συνέντευξη ενώπιον των μελών του Συμβουλίου.

Αναλυτικότερα, σε ότι αφορά την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία, η μοριοδότηση ανέρχεται σε 28,5 μόρια, η υπηρεσιακή κατάσταση και η διδακτική εμπειρία αποτιμάται κατά το ανώτερο σε 11,5 μόρια, ενώ η πρότερη άσκηση διοικητικού και καθοδηγητικού έργου κατά το ανώτερο σε 5 μόρια. Επιπρόσθετη μοριοδότηση 50 μορίων το ανώτερο παρέχεται από τις αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων, καθώς και από τα κριτήρια που συνεκτιμώνται από το Συμβούλιο Επιλογής και τα οποία ανέρχονται το ανώτερο σε 20 μόρια.

Από την παραπάνω ανάλυση διαπιστώνουμε ότι τα μετρήσιμα αντικειμενικά κριτήρια υπολείπονται έναντι των κριτηρίων στα οποία υπεισέρχεται ο υποκειμενικός παράγοντας, όπως είναι οι αξιολογικές εκθέσεις και η συνέντευξη. Παρόλα αυτά, ο σχετικά μικρός χρόνος υπηρεσίας που απαιτείται, προκειμένου να θεμελιωθεί η υποψηφιότητα, καθώς και η έμφαση που δίνεται στη μοριοδότηση της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης και εμπειρίας, αποτελεί κίνητρο για τους νεότερους εκπαιδευτικούς, ώστε να μετέχουν της διαδικασίας επιλογής.

Νόμος 3467/2006 (ΦΕΚ 128Α' /21-6-2006)

Με τον νόμο 3467/2006 υπό τον τίτλο «Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 128Α' /21-6-2006, περιγράφονται οι προϋποθέσεις και εξειδικεύονται τα κριτήρια με βάση τα οποία διεξήχθησαν το 2007 οι κρίσεις για την επιλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με τις προϋποθέσεις του νόμου απαιτείται κατώτερος χρόνος εκπαιδευτικής και διδακτικής υπηρεσίας 12 και 4 ετών αντίστοιχα, προκειμένου να θεμελιωθεί το δικαίωμα υποβολής αίτησης, γεγονός που φαινομενικά δίνει τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη προϋπηρεσία, συγκριτικά με τον προηγούμενο νόμο, να συμμετάσχουν στη διαδικασία επιλογής. Στα επιμέρους κριτήρια του νόμου αποτιμάται η υπηρεσιακή κατάσταση και η

διδασκτική εμπειρία, η επιστημονική και η παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου, καθώς και η προσωπικότητα, αλλά και η γενική συγκρότηση του υποψήφιου, όπως αποτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, αποτιμάται η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του υποψήφιου, όπως αυτό συνάγεται από τις αντίστοιχες αξιολογικές εκθέσεις.

Αναλυτικότερα, σε ότι αφορά τη διάσταση της υπηρεσιακής κατάστασης και της διδασκτικής εμπειρίας, στο πλαίσιο της οποίας αποτιμούνται η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία, η διδασκτική εμπειρία, καθώς και η άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου, η μοριοδότηση ανέρχεται σε 22 αξιολογικές μονάδες κατά ανώτατο όριο. Σε ότι αφορά τη διάσταση της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης, στο πλαίσιο της οποίας αποτιμούνται η κατοχή διδακτορικού, μεταπτυχιακού διπλώματος και δεύτερου πτυχίου, η επιμόρφωση σε παιδαγωγικά θέματα και στις νέες τεχνολογίες, καθώς και η γνώση ξένων γλωσσών, η μοριοδότηση ανέρχεται σε 14 αξιολογικές μονάδες κατά ανώτατο όριο. Σε ότι αφορά τη διάσταση της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης του υποψήφιου, οι οποίες αποτιμούνται μέσω του αναλυτικού βιογραφικού σημειώματος και της προσωπικής συνέντευξης του υποψηφίου επί παιδαγωγικών ή σχετικών με την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης θεμάτων, ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής, η μοριοδότηση ανέρχεται σε 20 αξιολογικές μονάδες κατά ανώτατο όριο. Τέλος, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου του υποψήφιου, όπως αυτό συνάγεται από αντίστοιχες αξιολογικές εκθέσεις, μοριοδοτείται με 44 αξιολογικές μονάδες.

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε, με βάση τις διατάξεις αυτού του νόμου, η μοριοδότηση που προκύπτει από τα υποκειμενικά κριτήρια, όπως είναι η συνέντευξη, πλεονεκτούν έναντι της αντίστοιχης των αντικειμενικά μετρήσιμων κριτηρίων, όπως της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης. Επίσης, με βάση το υψηλότερο όριο εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, φαίνεται ότι το πλαίσιο αυτού του νόμου δίνει έμφαση στην αρχαιότητα του υποψήφιου.

Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71Α΄/19-05-2010)

Με τον νόμο 3848/2010 υπό τον τίτλο «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις», που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 71Α΄/19-05-2010, περιγράφονται οι προϋποθέσεις και εξειδικεύονται τα κριτήρια με βάση τα οποία έλαβαν χώρα, οι κρίσεις των διευθυντών για τη στελέχωση των εκπαιδευτικών μονάδων το 2011. Σύμφωνα με τις προϋποθέσεις του νόμου απαιτείται κατώτερος χρόνος εκπαιδευτικής και διδασκτικής υπηρεσίας 8 και 5 ετών αντίστοιχα, προκειμένου να θεμελιωθεί το δικαίωμα υποβολής αίτησης, γεγονός που, όπως και ο αντίστοιχος Νόμος 2986/2002, έδινε τη δυνατότητα σε σχετικά νέους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν στη διαδικασία επιλογής διευθυντών, συγκριτικά και με τον προγενέστερο του νόμο 3467/2006. Στα επιμέρους κριτήρια του

νόμου αποτιμάται η γνώση του αντικειμένου του προς άσκηση έργου, η οποία συνάγεται τόσο από την επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση όσο και από την υπηρεσιακή κατάσταση, αλλά και την καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία του υποψηφίου, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου του, η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής και η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, με βάση τις αντίστοιχες αξιολογικές εκθέσεις.

Αναλυτικότερα, σε ό,τι αφορά τη διάσταση της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης, στο πλαίσιο της οποίας αποτιμούνται η κατοχή διδακτορικού, μεταπτυχιακού διπλώματος και δεύτερου πτυχίου, η επιμόρφωση σε παιδαγωγικά θέματα και στις νέες τεχνολογίες, καθώς και η γνώση ξένων γλωσσών, η μοριοδότηση ανέρχεται σε 24 αξιολογικές μονάδες κατά ανώτατο όριο. Σε ό,τι αφορά τη διάσταση της υπηρεσιακής κατάστασης, στο πλαίσιο της οποίας αποτιμούνται η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία και η διδακτική εμπειρία, καθώς και η άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου, η μοριοδότηση ανέρχεται σε 14 αξιολογικές μονάδες κατά ανώτατο όριο. Σε ό,τι αφορά τη διάσταση της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου, οι οποίες αποτιμούνται μέσω του αναλυτικού βιογραφικού σημειώματος και της προσωπικής συνέντευξης του υποψηφίου, ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής, η μοριοδότηση ανέρχεται σε 15 αξιολογικές μονάδες κατά ανώτατο όριο. Είναι αξιοσημείωτο ότι για πρώτη φορά στη διαδικασία της συνέντευξης εισήχθη ο θεσμός της μελέτης περίπτωσης (case study), μέσω τράπεζας θεμάτων, σύμφωνα με τον οποίο ο υποψήφιος διευθυντής καλούνταν έπειτα από κλήρωση να διαπραγματευτεί ένα ζήτημα σχετικό με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του και να το αναπτύξει ενώπιον των μελών του συμβουλίου επιλογής. Για πρώτη φορά δε, η διαδικασία της συνέντευξης αναφερόταν ότι τελούσε υπό μαγνητοφώνηση. Τέλος, η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, όπως αυτή αποτιμάται με βάση τις αντίστοιχες αξιολογικές εκθέσεις, μοριοδοτείται με 12 αξιολογικές μονάδες κατ' ανώτατο όριο.

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, με βάση τις διατάξεις αυτού του νόμου, η μοριοδότηση που προκύπτει από τα υποκειμενικά κριτήρια, όπως είναι η συνέντευξη, υποσκελίζεται έναντι των αντικειμενικά μετρήσιμων κριτηρίων, όπως της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης. Επίσης, φαίνεται ότι η φιλοσοφία αυτού του νόμου δεν δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αρχαιότητα του υποψηφίου, αλλά πρωτίστως στα επιστημονικά του προσόντα και δευτερευόντως στις σχετικές αξιολογικές εκθέσεις.

Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί, ότι ο νόμος αυτός έμεινε ιδιαίτερα γνωστός στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι από το γεγονός ότι έδινε ιδιαίτερο βάρος στα επιστημονικά και παιδαγωγικά προσόντα του υποψηφίου, παρακινώντας έτσι τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε μία διαδικασία δια βίου μάθησης, η οποία ήταν συμβατή και με τη φιλοσοφία του τότε Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και της

πολιτικής ηγεσίας του, που οραματιζόταν έναν διευθυντή αυξημένων προσόντων που θα μπορούσε να ανταπεξέλθει και στο ρόλο του manager. Ως αποτέλεσμα, πολλοί νέοι μεν εκπαιδευτικοί, αυξημένων δε προσόντων, ενεπλάκησαν στη διαδικασία της επιλογής των διευθυντικών στελεχών, ενώ αρκετοί από αυτούς κατέλαβαν το διευθυντικό θώκο.

Νόμος 4327/2015 (ΦΕΚ 50Α'/14-05-2015)

Ο τελευταίος νόμος με βάση τον οποίο έγιναν οι κρίσεις των νυν διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι ο 4327/2015 με τίτλο «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», και δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 50Α'/14-05-2015. Σύμφωνα με τις προϋποθέσεις επιλογής που ορίζονται σε αυτό τον νόμο απαιτείται κατώτερος χρόνος εκπαιδευτικής και διδακτικής υπηρεσίας δέκα (10) και οκτώ (8) ετών αντίστοιχα, προκειμένου να θεμελιωθεί το δικαίωμα υποβολής αίτησης, γεγονός που όπως και ο αντίστοιχος Νόμος 3467/2006, φαίνεται να δίνει προτεραιότητα στην αρχαιότητα των υποψηφίων. Μάλιστα, συγκριτικά με τους προαναφερθέντες νόμους, είναι ο μόνος που αυξάνει σχεδόν στο διπλάσιο το όριο της απαιτητής διδακτικής υπηρεσίας. Στα επιμέρους κριτήρια του νόμου αποτιμάται η επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, η υπηρεσιακή κατάσταση, η καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, καθώς και η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, όπως προκύπτει από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει, καθώς και η προσωπικότητα και η γενική συγκρότησή του, όπως αποτιμώνται κατά τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων.

Αναλυτικότερα, σε ό,τι αφορά τη διάσταση της επιστημονικής – παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης στο πλαίσιο της οποίας αποτιμούνται η κατοχή διδακτορικού, μεταπτυχιακού διπλώματος και δεύτερου πτυχίου, η επιμόρφωση σε παιδαγωγικά θέματα και στις νέες τεχνολογίες, καθώς και η γνώση ξένων γλωσσών, η μοριοδότηση ανέρχεται από 9 έως 11 αξιολογικές μονάδες κατά ανώτατο όριο. Σε ό,τι αφορά τη διάσταση της υπηρεσιακής κατάστασης, στο πλαίσιο της οποίας αποτιμούνται η συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία και η διδακτική εμπειρία, καθώς και η άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου, η μοριοδότηση ανέρχεται σε 14 αξιολογικές μονάδες κατά ανώτατο όριο. Σε ό,τι αφορά τη διάσταση της προσωπικότητας και της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου, οι οποίες αποτιμούνται μέσω του αναλυτικού βιογραφικού σημειώματος του και της μυστικής ψηφοφορίας του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας που ο υποψήφιος έχει επιλέξει, η μοριοδότηση ανέρχεται σε 12 αξιολογικές μονάδες κατά ανώτατο όριο. Όπως γίνεται άμεσα αντιληπτό, στο πλαίσιο αυτού του νόμου, η συνέντευξη ενώπιον των αρμοδίων συμβουλίων επιλογής αντικαθίσταται από τη γνώμη, μέσω της μυστικής ψηφοφορίας, του συλλόγου διδασκόντων. Είναι αξιοσημείωτο ότι για πρώτη φορά καταργείται η συνέντευξη και ο ρόλος των συμβουλίων επιλογής περιορίζεται σε τυπικό επίπεδο, έχοντας περισσότερο ελεγκτικό χαρακτήρα. Επιπρόσθετα, για πρώτη φορά η θητεία των διευθυντών θα έχει διάρκεια δύο ετών αντί της μέχρι πρότινος ισχύουσας των τεσσάρων.

Είναι προφανές ότι με βάση τις διατάξεις αυτού του νόμου, η μοριοδότηση που προκύπτει από τα αντικειμενικά μετρήσιμα κριτήρια, όπως της επιστημονικής και παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης, καθίσταται σημαντικά υποδεέστερη συγκριτικά με τους προαναφερθέντες νόμους επιλογής στελεχών. Σύμφωνα με τη φιλοσοφία αυτού του νόμου φαίνεται να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση τόσο στην αρχαιότητα του υποψήφιου διευθυντή όσο και στην άποψη του συλλόγου διδασκόντων, η οποία αντικαθιστά την καθιερωμένη συνέντευξη ενώπιων των συμβουλίων επιλογής.

Συμβούλια Επιλογής Διευθυντικών Στελεχών

Τα συμβούλια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων είναι επιφορτισμένα με την αξιολόγηση των υποψήφιων διευθυντών και τη διεκπεραίωση της σχετικής διαδικασίας μέχρι την τοποθέτησή τους στη διεύθυνση του σχολείου. Το έργο τους συνίσταται στον έλεγχο των αιτήσεων και των σχετικών συνοδευτικών που πιστοποιούν τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα των υποψήφιων διευθυντών, αλλά κυρίως, μέχρι τουλάχιστον πρότινος, στην αποτίμηση της προσωπικότητας και της συγκρότησής τους, μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης.

Συνήθως πρόκειται για τα οικεία Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε. - Π.Υ.Σ.Δ.Ε.), διευρυμένα με άλλα στελέχη της εκπαίδευσης όπως σχολικούς συμβούλους ή διευθυντές σχολείων. Στην αρχική τους μορφή τα υπηρεσιακά συμβούλια αποτελούνταν από το διευθυντή εκπαίδευσης, δύο προϊσταμένους γραφείων εκπαίδευσης και δύο τακτικούς αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών (Π.Δ. 1/2003 ΦΕΚ1 /3-1-03, αρθ.3). Έτσι, για παράδειγμα, στο νόμο 2986/2002 (αρθ.2 παρ. 4) αναφέρεται ότι στην επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων μετέχει με ψήφο ένας σχολικός σύμβουλος της ίδιας βαθμίδας εκπαίδευσης, ενώ στο νόμο 3848/2010 (αρθ.16 παρ. 8) αναφέρεται ότι στην επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων συμμετέχουν επιπλέον ένας σχολικός σύμβουλος, κατά προτίμηση με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη διοίκηση της εκπαίδευσης και ένας διευθυντής σχολικής μονάδας της ίδιας εκπαιδευτικής περιφέρειας, κατά προτίμηση με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών στη διοίκηση της εκπαίδευσης ή στα παιδαγωγικά.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επιχείρησε μέσα από την ανασκόπηση τεσσάρων διαφορετικών νόμων, να διερευνήσει τις προϋποθέσεις και τα αντίστοιχα κριτήρια επιλογής διευθυντικών στελεχών, καθώς και να αναδείξει τη φιλοσοφία του τρόπου επιλογής, αλλά και το είδος του προϊσταμένου σχολικής μονάδας που οραματίζεται η εκάστοτε πολιτική ηγεσία. Με βάση την ανάλυση που έλαβε χώρα στις προηγούμενες ενότητες, γίνεται αντιληπτό ότι οι συνεχείς νομοθετικές αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια, αποσκοπούν να προσδιορίσουν ένα αποτελεσματικό πλαίσιο επιλογής μέσα από τη διαφορετική οπτική που διαμορφώνεται, αφενός μεν στη βάση των ιδεολογικών καταβολών της εκάστοτε κυβέρνησης και της διορισμένης από αυτή εκπαιδευτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας και αφετέρου σύμφωνα με τις αντιλήψεις

και τις επιταγές περί αντικειμενικής επιλογής των ικανότερων στελεχών που θα επανδρώσουν διοικητικά τα σχολεία.

Στο πλαίσιο αυτό, αναδεικνύονται τόσο τα θετικά χαρακτηριστικά του κάθε νόμου, όσο και οι ενδεχόμενες ελλείψεις ή αδυναμίες του που χρίζουν αναδιάρθρωσης, βελτίωσης ή εξάλειψης, ώστε με βάση την παραπάνω οπτική να αντικατοπτρίζουν τον σχολικό ηγέτη που θα διοικεί αποτελεσματικά την εκπαιδευτική μονάδα της οποίας προΐσταται, υλοποιώντας συνάμα αποδοτικά τη νομοθετημένη εκπαιδευτική πολιτική. Κατά συνέπεια, όπως έχει ήδη αναφερθεί, υπάρχουν νόμοι που προτάσσουν την αρχαιότητα των υποψηφίων διευθυντών ως εχέγγυο της αποτελεσματικής διοίκησης, όπως οι νόμοι 3467/2006 και 4327/2015, νόμοι που παρέχουν κίνητρο σε νεώτερους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με τη διοίκηση, όπως ο Ν. 2986/2002 και νόμοι που διακρίνουν τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη στη βάση των αυξημένων τυπικών προσόντων και της διάθεσης για δια βίου μάθηση, όπως ο Ν. 3848/2010. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν νόμοι που ανάγουν τη διαδικασία της συνέντευξης ως θέσφατο, όπως οι νόμοι 2986/2002 και 3467/2006, νόμοι που την εμπλουτίζουν ενσωματώνοντας μελέτες περίπτωσης από τράπεζες θεμάτων, όπως ο Ν. 3848/2010, αλλά και νόμοι που την αντικαθιστούν από τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων, όπως ο σύγχρονος Ν. 4327/2015.

Σε κάθε περίπτωση, δεν μπορεί να παραγνωρισθεί η πρόθεση της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας να προσδιορίσει κριτήρια τα οποία θα εξασφαλίσουν την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων που θα υλοποιήσουν επιτυχώς την εκπαιδευτική της πολιτική. Με βάση αυτή την παραδοχή, οι προθέσεις αυτές είναι αμφίβολο κατά πόσο τελικά είναι και αποτελεσματικές ή εναρμονίζονται απλώς με την πολιτική βούληση για να υποστηρίξουν την επιλογή διευθυντών που θα υλοποιήσουν τον κυβερνητικό σχεδιασμό και όχι για να συνδράμουν στην ανάδειξη εκείνων των χαρακτηριστικών που θα διακρίνουν τον ικανότερο ηγέτη και θα σκιαγραφήσουν το καταλληλότερο προφίλ σχολικής διοίκησης.

Άλλωστε, όσο οι νομοθέτες που επιφορτίζονται με το έργο της επιλογής των εκπαιδευτικών στελεχών δεν εστιάζουν στη διοικητική επάρκεια σε επίπεδο τυπικών προσόντων και στη συστηματική επιμόρφωση ή κατάρτιση, που χρειάζεται να έχει ένας διευθυντής προκειμένου να ασκεί αποτελεσματική διοίκηση και να προάγει το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας που προΐσταται, αλλά αντίθετα περιορίζονται στην προσμέτρηση πάσης φύσεως γενικών τίτλων σπουδών, που σε αρκετές περιπτώσεις ουδεμία σχέση έχουν με το αντικείμενο της διοίκησης, θα υπάρχει ο κίνδυνος ο σχολικός ηγέτης να επαφίεται μόνο στην καλή του θέληση και στην σωρευμένη επί τω έργω εμπειρία του για να αντισταθμίσει το γνωστικό έλλειμμα που ενδεχομένως θα εμφανίζει στο πεδίο της διοικητικής πρακτικής.

Από τα παραπάνω προκύπτει η αδήριτη ανάγκη για επιλογή στελεχών εκπαίδευσης μέσα από ένα αδιάβλητο και αξιοκρατικό σύστημα, που θα προσμετρά τόσο τα τυπικά

όσο και τα ουσιαστικά προσόντα που έχουν άμεση συνάφεια με τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Έτσι, θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα μητρώο, το οποίο θα υπάγεται σε ένα κρατικό φορέα, όπως είναι για παράδειγμα η ΕΣΔΔΑ και θα περιλαμβάνει όλα τα υποψήφια στελέχη της εκπαίδευσης. Η εισαγωγή σε αυτό το μητρώο θα μπορούσε να γίνει, σε ένα πρώτο στάδιο, μέσα από μία επιλογή με βάση την υπηρεσιακή κατάσταση του εκπαιδευτικού (λ.χ. χρόνος προϋπηρεσίας, προηγούμενη διοικητική εμπειρία) αλλά και τα τυπικά του προσόντα που έχουν συνάφεια με το χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης, όπως προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί τίτλοι σπουδών, σχετικά σεμινάρια και επιμορφώσεις. Σε ένα δεύτερο στάδιο, τα υποψήφια στελέχη μέσα από μία διαδικασία εντατικής επιμόρφωσης και τελικής αξιολόγησης, θα αποκτούσαν πιστοποιημένη διοικητική επάρκεια, η οποία θα ήταν προαπαιτούμενη για κάθε εν δυνάμει προϊστάμενο. Η τελική επιλογή των διευθυντών που θα στελέχωναν τις σχολικές μονάδες, θα μπορούσε να γίνει μέσα από αυτό το μητρώο, μέσω σχετικής προκήρυξης, η οποία θα αντικαθιστούσε το στάδιο της προφορικής συνέντευξης, με αδιάβλητες εξετάσεις κάτω από την αιγίδα του ΑΣΕΠ ενώ θα αποτιμούσε την προσωπικότητα του υποψήφιου με ψυχομετρικά κριτήρια που θα αξιολογούσε ανεξάρτητη αρμόδια επιστημονική επιτροπή.

Βιβλιογραφία

- Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μελισσόπουλος, Σ. (2006). *Η επιλογή του διευθυντή σχολικής μονάδας*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Προεδρικό Διάταγμα 25/2002 (ΦΕΚ 20Α'/7-2-2002). *Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 2986/2002 (ΦΕΚ 24Α'/13-2-2002). *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Προεδρικό Διάταγμα 1/2003 (ΦΕΚ 1Α'/3-1-2003). *Σύνθεση, συγκρότηση και λειτουργία των υπηρεσιακών συμβουλίων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής, αρμοδιότητες αυτών, όροι, προϋποθέσεις και διαδικασία εκλογής των αιρετών τακτικών και αναπληρωματικών μελών των συμβουλίων αυτών*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 3467/2006 (ΦΕΚ 128Α'/21-6-2006). *Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71Α'/19-05-2010). *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 4327/2015 (ΦΕΚ 50Α'/14-05-2015). *Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Β/θμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους

Κουζακιώτης Ελευθέριος
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.17.08
M.Sc. στα Συστήματα Ασύρματων Επικοινωνιών
kouzakiotis@yahoo.gr

Λουκόπουλος Αθανάσιος
 Μεταπτυχιακός Φοιτητής Τμήματος ΗΜΜΥ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.17.07
tlukorulos@gmail.com

Σταυρόπουλος Βασίλειος
 Διδάκτορας Οργάνωσης & Διοίκησης της Εκπαίδευσης & Μεθοδολογίας της Έρευνας
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
bstavro@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά στη διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Β/θμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους. Για το λόγο αυτό διεξήχθη μικρής κλίμακας έρευνα επισκόπησης στην οποία συμμετείχαν 106 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ) και Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ). Οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, τείνουν στο να είναι θετικοί στην ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού τους έργου, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητά του, καθώς και στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί των ΓΕΛ δηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τους συναδέλφους τους των ΕΠΑΛ, ότι η αξιολόγηση εξυπηρετεί εκείνους τους στόχους που αφορούν στην ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς των ευθυνών που τους αναλογούν, την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους και ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού στο σύνολό του, μπορεί να αποτιμηθεί με συνδυασμό εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εξωτερικής αξιολόγησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση, εκπαιδευτικό έργο, εκπαιδευτικοί, ΓΕΛ, ΕΠΑΛ

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αφορά στη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, μέσα, πλαίσια ή αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού εκτιμώνται με βάση προκαθορισμένα κριτήρια και μέσα καθώς και προκαθορισμένους σκοπούς (Δημητρόπουλος, 1998, σελ. 30, όπ. αναφ. στο Γραμματικόπουλος, 2006). Η αξιολόγηση διακρίνεται σε εσωτερική, η οποία διεξάγεται από εμπλεκόμενους στην υπό αξιολόγηση διαδικασία και σε εξωτερική, η οποία διεξάγεται από άτομα που δεν εμπλέκονται στο σχεδιασμό ή την υλοποίηση της διαδικασίας αυτής (Scriven 1967, 1991 όπ. αναφ. στο Γραμματικόπουλος, 2006).

Σε σχετικές έρευνες, άλλοτε διατυπώνονται επιφυλάξεις απέναντι στην διαδικασία αξιολόγησης με το να τίθενται ζητήματα αντικειμενικότητας και σωστής κρίσης (Χαρακόπουλος, 1998· Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005· Αθανασίου & Γεωργούση, 2006· Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, & Τσάφος, 2008· Ματσαγγούρας, 2012, όπ. αναφ. στο Αναστασίου, 2014) ή ακόμη και ζητήματα του τρόπου αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006· Χαϊδεμενάκου, 2006, όπ. αναφ. στο Αναστασίου, 2014). Οι επιφυλάξεις αυτές πηγάζουν τόσο από τα κατάλοιπα του επιθεωρητισμού όσο και από το γεγονός ότι ζουν οι ίδιοι σε μια κοινωνία στην οποία η επαγγελματική εξέλιξη είναι συνδεδεμένη με την έλλειψη αξιοκρατίας και την κομματοκρατία (Αναστασίου, 2014). Μια επιπλέον πτυχή της αξιολόγησης που αναδεικνύουν οι έρευνες, αφορά στο ότι οι αξιολογούμενοι εκπαιδευτικοί περιμένουν από τη διαδικασία αυτή να βοηθηθούν, να γνωρίσουν τα λάθη τους και τις αδυναμίες τους, έτσι ώστε να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Πράγματι, στις περισσότερες έρευνες οι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι η αξιολογική έκθεση θα πρέπει να κοινοποιείται στον αξιολογούμενο παράλληλα με την κατάλληλη ανατροφοδότηση από την μεριά του αξιολογητή, διότι πιστεύουν ότι με την διαδικασία της ανατροφοδότησης επέρχεται βελτίωση του εκπαιδευτικού στην άσκηση των καθηκόντων του (Αναστασίου, 2013· Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 2003· Ρεκαλίδου & Μούσχουρα, 2005, όπ. αναφ. στο Αναστασίου, 2014). Αντίστοιχα στην έρευνα των Ανδρεαδάκη και Μαγγόπουλου (2006) οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την αξιολόγηση την συνδέουν με ένα σύστημα που θα εξασφαλίζει την απαραίτητη βοήθεια στον εκπαιδευτικό μέσω κατάλληλης ανατροφοδότησης και επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η ίδια στάση παρατηρείται και σε ευρωπαϊκό επίπεδο όπου σύμφωνα με τα δεδομένα του Eurydice (2004, όπ. αναφ. στο Αναστασίου, 2014) προκύπτει ότι η εξωτερική αξιολόγηση σε ατομικό επίπεδο θα πρέπει να σχετίζεται περισσότερο με την ανατροφοδότηση ή την παροχή συμβουλών κάτι που εφαρμόζεται και στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων για την παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου.

Στις έρευνες όπου αποτυπώνονται αρνητικές απόψεις, όπως σε εκείνη των Ζουγανέλη, Καφετζόπουλου, Σοφού, & Τσάφου 2008 (σελ.397-402), από τους περισσότερους συμμετέχοντες αναδεικνύεται ο φόβος ότι η αξιολόγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μηχανισμός ελέγχου και περιορισμού της ελευθερίας του παιδαγωγού ή και ενοχοποίησής του ακόμη για τα προβλήματα της εκπαίδευσης. Σε επίπεδο διερεύνησης απόψεων εκπαιδευτικών από διαφορετικές βαθμίδες και τύπους σχολείων, ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη των Ζουγανέλη κ.συν. (2008, σελ. 397). Στο ερώτημα αναφορικά με το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση οι λιγότερο επιφυλακτικοί είναι της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΤΕΕ) και ακολουθούν οι υπηρετούντες σε Λύκειο και Γυμνάσιο.

Από την ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, μολονότι διαπιστώνεται η ύπαρξη σχετικά πρόσφατου αναδυόμενου ερευνητικού ενδιαφέροντος αναφορικά με το θέμα, παρόλα αυτά δεν έχει εστιαστεί στον τομέα της ΤΕΕ και, κυρίως, η έρευνα σε

επίπεδο μελέτης σε εκπαιδευτικούς διαφορετικών εκπαιδευτικών δομών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι περιορισμένη. Επομένως, θεωρείται σημαντική η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Β/θμιας Γενικής και Επαγγελματικής εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Β/θμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους. Επιμέρους στόχοι αφορούν στη μελέτη των απόψεών τους αναφορικά με τους στόχους και τις μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου καθώς και η διαφοροποίησή τους αναφορικά με τις, ως ανωτέρω, απόψεις τους.

Μέθοδος

Δείγμα-Διαδικασία

Στην μελέτη, που είχε τη μορφή μικρής κλίμακας έρευνας επισκόπησης, συμμετείχαν (ΓΕΛ, N=53) και Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ, N=53) των Περιφερειακών Ενοτήτων Φθιώτιδας και Μαγνησίας. Οι γυναίκες αποτελούσαν το 43,3% του συνολικού δείγματος και οι άντρες το 56,7%. Το 53,3% των συμμετεχόντων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών και το 63,7% είχε συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία από 11 έως 25 χρόνια. Η έρευνα διεξήχθη το διάστημα Μαρτίου-Απριλίου 2015 και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Εργαλεία

Για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν ερωτήματα που αφορούσαν στους στόχους και τις μορφές αξιολόγησης από την έρευνα των Ζουγανέλη κ.συν. (2008, σελ. 399 & 402 αντίστοιχα). Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνταν οι απόψεις αναφορικά με το βαθμό που η αξιολόγηση εξυπηρετούσε συγκεκριμένους στόχους με προτάσεις/δηλώσεις όπως παρατίθενται στον Πίνακα 1 καθώς και ο βαθμός που συγκεκριμένες μορφές αξιολόγησης μπορούν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού στο σύνολό του, με προτάσεις/δηλώσεις όπως παρατίθενται στον Πίνακα 2. Οι απαντήσεις στις σχετικές προτάσεις/δηλώσεις ήταν δομημένες σε

4

β

α

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS Statistics 21. Υπολογίστηκαν οι Μέσες Τιμές (Μ.Τ) και οι Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των τιμών στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών της έρευνας (ΓΕΛ και ΕΠΑΛ), ενώ χρησιμοποιήθηκε και η δοκιμασία t-test για ανεξάρτητα δείγματα για τον έλεγχο σημαντικότητας της διαφοράς στις παραπάνω τιμές, όπου t η

ί

μ

α

σχετική τιμή, Β.Ε. (Βαθμοί Ελευθερίας-df) και p ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας. Το επίπεδο σημαντικότητας των σχετικών στατιστικών ελέγχων ορίστηκε στο 95%.

Αποτελέσματα

Αναφορικά με τους στόχους της αξιολόγησης (Πίνακας 1), οι εκπαιδευτικοί των ΓΕΛ δηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους υπηρετούντες συναδέλφους τους σε ΕΠΑΛ ότι εξυπηρετούν εκείνους τους στόχους που αφορούν στην ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς των ευθυνών που τους αναλογούν καθώς και στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους. Παρόλες τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, στο σύνολό τους, τείνουν στο να είναι θετικοί ως προς τους στόχους της αξιολόγησης, όπως διαπιστώνεται από τις Μ.Τ. στο σύνολο των σχετικών προτάσεων/δηλώσεων, καθόσον $M.T. > 2,0$. Και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών η μεγαλύτερη τιμή εντοπίζεται στη δήλωση που αφορά στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητά του.

Πίνακας 1
Στόχοι αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών

Προτάσεις/δηλώσεις	ΓΕΛ (N=53)		ΕΠΑΛ (N=53)		t	Β.Ε.	p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.			
Βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο σχολείο.	2,84	1,01	2,48	0,99	1,823	99	0,071
Περιορισμός της παιδαγωγικής ελευθερίας και της αυτονομίας των εκπαιδευτικών.	2,31	0,94	2,35	1,01	-0,202	99	0,840
Ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών σχετικά με το έργο τους, έτσι ώστε να βελτιωθεί η ποιότητά του.	2,87	0,86	2,64	0,98	1,256	101	0,212
Ενοχοποίηση των εκπαιδευτικών για τις αδυναμίες και τα προβλήματα της εκπαίδευσης.	2,42	1,11	2,60	1,16	-0,787	100	0,433
Επιλογή των εκπαιδευτικών σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης.	2,76	0,99	2,51	0,98	1,230	96	0,222

Ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς των ευθυνών που τους αναλογούν.	2,77	0,92	2,35	1,05	2,150	99	0,034*
Ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους.	2,58	0,91	2,16	0,99	2,187	99	0,031*

* p<0,05

Όσον αφορά στις μορφές αξιολόγησης (Πίνακας 2), οι εκπαιδευτικοί των ΓΕΛ δηλώνουν σε σημαντικότατο μεγαλύτερο βαθμό από τους υπηρετούντες συναδέλφους τους σε ΕΠΑΛ ότι η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού στο σύνολό του μπορεί να αποτιμηθεί με συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Παρόλες τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, στο σύνολό τους, τείνουν στο να είναι θετικοί ως προς τις μορφές της αξιολόγησης (Μ.Τ.>2,0) με εξαίρεση την εξωτερική αξιολόγηση όπου η σχετική τιμή είναι Μ.Τ.<2,0. Και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών η μεγαλύτερη τιμή εντοπίζεται στη δήλωση που αφορά στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας.

Πίνακας 2

Μορφές αξιολόγησης που μπορούν να αποτιμήσουν το έργο του εκπαιδευτικού στο σύνολό του

Προτάσεις/δηλώσεις	ΓΕΛ (N=53)		ΕΠΑΛ (N=53)		t	B.E.	p
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.			
Εξωτερική αξιολόγηση (φορείς που τοποθετούνται εκτός του σχολείου).	1,75	0,80	1,86	0,97	-0,652	99	0,516
Ιεραρχική αξιολόγηση (π.χ. ο Διευθυντής να αξιολογεί τον εκπαιδευτικό).	2,27	0,96	2,21	0,99	0,338	97	0,736
Συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας.	2,78	0,94	2,75	1,16	0,187	95,955	0,852
Συνδυασμός εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εξωτερικής αξιολόγησης.	2,65	0,93	2,21	0,90	2,438	98	0,017*

* p<0,05

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Β/θμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους. Για το λόγο αυτό, μελετήθηκαν οι απόψεις εκπαιδευτικών ΓΕΛ και ΕΠΑΛ σε προτάσεις/δηλώσεις που αφορούσαν στους στόχους και τις μορφές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και η διαφοροποίησή τους στις παραπάνω προτάσεις/δηλώσεις.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, στο σύνολό τους, τείνουν στο να είναι θετικοί ως προς τους στόχους της αξιολόγησης. Από τη σύνθεση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων της έρευνας των Ζουγανέλη κ.συν. (2008) προέκυψε ότι σχεδόν η πλειονότητα των ερωτηθέντων, από όλες τις ομάδες-στόχους, θεωρεί αναγκαία την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα πιο πρόσφατης έρευνας, όπου γενικά οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να παίρνουν αρνητική θέση απέναντι στην αξιολόγηση (Αναστασίου, 2014). Επιπλέον, στους εκπαιδευτικούς της έρευνας η μεγαλύτερη θετική τάση αφορά στην άποψη που αφορά στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα του έργου τους. Όπως επισημαίνουν οι Uhlenbeck et al. (2002, σελ. 425, όπ. αναφ. στο Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006, σελ.1), μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης επιτυγχάνεται η συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με το έργο τους. Επιπλέον, η αξιολόγηση αποκτά ανατροφοδοτικό χαρακτήρα με το να εστιάζει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Παρασκευόπουλος, 2004, σελ.118, όπ. αναφ. στο Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006, σελ.1), ενώ ως διαδικασία πρέπει να είναι υποστηρικτική στοχεύοντας στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Ανδρεαδάκης & Μαγγόπουλος, 2006, σελ. 1).

Οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολό τους, τείνουν στο να είναι θετικοί ως προς τις μορφές της αξιολόγησης, με εξαίρεση την εξωτερική αξιολόγηση. Μια πιθανή ερμηνεία σχετικού ευρήματος μπορεί να στοιχειοθετηθεί αν συνδυαστούν τα δεδομένα της Eurydice (2004), σύμφωνα με την οποία χαρακτηριστικό μιας εξωτερικής αξιολόγησης θα πρέπει να είναι η αντικειμενικότητα με το έλλειμμα εμπιστοσύνης των ελλήνων εκπαιδευτικών έναντι αυτής όπως τονίζεται σχετικά από την Αναστασίου (2014). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, στο σύνολό τους, τείνουν στο να είναι πιο θετικά διακείμενοι στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση (αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας. Ενδεχομένως αυτή η άποψη να εδράζεται τόσο στη μορφή της διαδικασίας όσο και στην πρότερη εμπειρία των συμμετεχόντων. Στην πρώτη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί είναι οι ίδιοι ενεργοί συντελεστές της διαδικασίας και είναι εκείνοι οι οποίοι, ζώντας την καθημερινότητα του σχολείου που υπηρετούν, μπορούν να εντοπίσουν τους τομείς εκείνους που χρήζουν εμπλουτισμού ή/και βελτίωσης. Στη δεύτερη περίπτωση, η πρόσφατη ενδεχόμενη συμμετοχή τους σε ομάδες εργασίας στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, να αποτέλεσε μια θετική εμπειρία, η οποία αποτυπώθηκε και ως απάντηση στη σχετική πρόταση/δήλωση της παρούσας έρευνας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διαφοροποιήσεις των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων στις προτάσεις/δηλώσεις που αφορούν στους στόχους αξιολόγησης του έργου τους. Οι

εκπαιδευτικοί των ΓΕΛ δηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους υπηρετούντες συναδέλφους τους σε ΕΠΑΛ ότι εξυπηρετούν εκείνους τους στόχους που αφορούν στην ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς των ευθυνών που τους αναλογούν καθώς και στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που παρέχεται στα παιδιά τους. Μολονότι στην έρευνα των Ανδρεαδάκη και Μαγγόπουλου (2006) που αφορούσε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης η πρόταση/δήλωση αναφορικά με την ανάληψη από τους εκπαιδευτικούς του μέρους των ευθυνών που τους αναλογεί βρίσκεται μεταξύ των πρώτων κατά σειρά επιχειρημάτων υπέρ της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, στην παρούσα έρευνα η άποψη αυτή διαφοροποιείται μεταξύ των εκπαιδευτικών ΓΕΛ και ΕΠΑΛ, με τους δεύτερους να είναι σημαντικά πιο αρνητικά διακείμενοι από τους πρώτους. Πιθανή εξήγηση του ευρήματος να συνδέεται με την άδικη μεταχείριση μέρους των ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ, οι οποίοι βρέθηκαν σε καθεστώς διαθεσιμότητας. Όσον αφορά στο θέμα της ενημέρωσης των γονέων, μια πιθανή ερμηνεία του ευρήματος να συνδέεται με το γεγονός ότι το μαθητικό δυναμικό των ΓΕΛ είναι μόνο ανήλικοι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους υπόλογο στους κηδεμόνες των παιδιών αναλαμβάνοντας φυσικά την ανάλογη ευθύνη. Επομένως, ίσως να δέχονται ότι μια αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου του βελτιώνει το εκπαιδευτικό σύστημα σε ατομικό επίπεδο και δίνει τη δυνατότητα στο γονέα να έχει μια πλήρη εικόνα για τη εκπαίδευση που παρέχεται στο παιδί του. Αντίθετα, το μαθητικό δυναμικό των ΕΠΑΛ της χώρας περιέχει και ενήλικους μαθητές, οι οποίοι οι ίδιοι φυσικά πληροφορούνται για της επιδόσεις τους. Αν και το ποσοστό τέτοιων περιπτώσεων δεν είναι ιδιαίτερα υψηλό, παρόλα αυτά δεν μπορεί και να αγνοηθεί, όπως και το γεγονός ότι σε αντίθεση με τα ΓΕΛ, στα ΕΠΑΛ ο στόχος δεν είναι η επίδοση καθεαυτή και ο απολογισμός στους γονείς, αλλά μάλλον η απόκτηση επαγγελματικής κατάρτισης και η εισδοχή στην αγορά εργασίας.

Αναφορικά με τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών των δύο ομάδων στις προτάσεις/δηλώσεις σχετικά με τις μορφές αξιολόγησης του έργου τους, αυτή εστιάζεται στο συνδυασμό εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εξωτερικής αξιολόγησης. Στο συνδυασμό αυτό αποτυπώνεται μια σημαντικά θετική στάση των εκπαιδευτικών των ΓΕΛ σε αντίθεση με τους συναδέλφους τους των ΕΠΑΛ. Η στάση αυτή μπορεί να δικαιολογηθεί ως ένα βαθμό από τη μεγαλύτερη ομοιογένεια που παρουσιάζουν τα ΓΕΛ ως προς τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών και τον περιορισμένο αριθμό ειδικοτήτων σε σχέση με τα ΕΠΑΛ όπου, αντίθετα με τα ΓΕΛ, οι ειδικότητες είναι παρά πολλές, έχοντας σαν συνέπεια την εκδήλωση συγκρουσιακών καταστάσεων. Επιπλέον, αν ληφθεί υπόψη η άποψη της Αναστασίου (2014) ότι ο συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης θα μείωνε τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και θα καλλιεργούσε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης στην όλη διαδικασία της αξιολόγησης, η διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών ΓΕΛ και ΕΠΑΛ πιθανόν να αποτυπώνει και ένα έλλειμμα εμπιστοσύνης των δεύτερων έναντι της αξιολόγησης. Ένα έλλειμμα το οποίο ενδεχομένως να ενισχύθηκε και από τη διαδικασία της διαθεσιμότητας που εφαρμόστηκε για ένα μέρος του προσωπικού των ΕΠΑΛ. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να τονιστεί ότι στην έρευνα των Ζουγανέλη κ. συν. (2008) οι εκπαιδευτικοί της ΤΕΕ ήταν οι λιγότεροι επιφυλακτικοί στο θέμα της αξιολόγησης με στόχο τη βελτίωση της

παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ενδεχομένως, λοιπόν, οι χρονικά μεταγενέστερες της παραπάνω έρευνας αρνητικές εξελίξεις, να επέδρασαν αρνητικά στις απόψεις των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ αναφορικά με την αξιολόγηση του έργου τους, γεγονός που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Στους περιορισμούς της έρευνας περιλαμβάνεται το δείγμα το οποίο δεν είναι τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου και, ως εκ τούτου, τα όποια ευρήματα αποδίδουν περισσότερο τάσεις παρά παγιωμένες αντιλήψεις και στάσεις που διαμορφώνονται επί του αντικειμένου της έρευνας. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να εστιάσουν στο θέμα της παρούσας έρευνας σε ένα πανελλαδικό αντιπροσωπευτικό δείγμα προς όφελος των ευρημάτων αυτής και σε συνδυασμό με ποιοτική ερευνητική προσέγγιση, με στόχο την απόκτηση μιας περισσότερο εμπειριστατωμένης εικόνας σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΓΕΛ και ΕΠΑΛ που αφορούν στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αναστασίου, Μ.Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 63-75.
- Ανδρεαδάκης, Ν., & Μαγγόπουλος, Γ. (2006). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ή μηχανισμός επιλογής*; Πρακτικά του 3^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006. (Διαθέσιμο online: http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/Andreadakis_Maggoroulos.pdf, προσπελάστηκε στις 11/2/2015)
- Γραμματικόπουλος, Β. (2006). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μοντέλα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4 (2), 237-246.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2008). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο Β.Δ. Γκιζελή (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σ.391-436). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (Διαθέσιμο online: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=83&bitstream=83_01#page/434/mode/2up, προσπελάστηκε στις 6/2/2015)

Εκπαίδευση και Οικονομική Μεγέθυνση
Μια επισκόπηση των μακροοικονομικών μελετών για την Ελλάδα

Τσαμαδιάς Κωνσταντίνος

*Ομότιμος Καθηγητής Χαροκοπείου Πανεπιστημίου,
 ctsamad@hua.gr*

Πέγκας Παναγιώτης

*Δρ. Οικονομικών, Χαροκοπείου Πανεπιστημίου
 ppegas@hua.gr*

Η εργασία παρουσιάζει μια συνοπτική επισκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων και των εμπειρικών μακροοικονομικών μελετών που έχουν εκπονηθεί για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής μεγέθυνσης. Από τη δεκαετία του '60 και κυρίως τη δεκαετία του '90 οι εμπειρικές μακροοικονομικές μελέτες, οι οποίες έχουν εκπονηθεί διεθνώς, έδειξαν ότι η επίδραση της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση, κατά κανόνα είναι θετική ενώ σε ορισμένες μελέτες η επίδραση είναι στατιστικά μη σημαντική και σε ελάχιστες αρνητική. Επίσης, οι περισσότερες μελέτες αποκαλύπτουν αιτιώδη σχέση με κατεύθυνση από την εκπαίδευση προς την οικονομική μεγέθυνση, ενώ ορισμένες μελέτες, δείχνουν αμφίδρομη αιτιότητα. Η εργασία, επίσης, παρέχει αναλυτικότερη επισκόπηση των εμπειρικών μακροοικονομικών μελετών που αναφέρονται στην Ελλάδα, από τη δεκαετία του 60 και μετέπειτα. Από αυτές προκύπτει ότι υφίσταται αιτιότητα με κατεύθυνση από την εκπαίδευση προς την οικονομική μεγέθυνση. Σε λίγες εντοπίζεται αμφίδρομη αιτιότητα. Επίσης δείχνουν ότι η εκπαίδευση, ειδικότερα η δευτεροβάθμια και η τριτοβάθμια, είχαν θετική επίδραση στο ρυθμό οικονομικής μεγέθυνσης.

Λέξεις-Κλειδιά: οικονομική μεγέθυνση, εκπαίδευση, ανθρώπινο κεφάλαιο, Ελλάδα.

Εισαγωγή

Αρχικά, ο πολυδιάστατος ρόλος της μάθησης και της γνώσης είχε τονιστεί από τους, Σόλωνα (639 - 559 π.Χ.), Σωκράτη (470-399 π.Χ.), Πλάτωνα (428-347 π.Χ.), Αριστοτέλη (384-322 π.Χ.), κ.ά.. Αργότερα, ο Adam Smith (1776) έγραψε για την οικονομική αξία της εκπαίδευσης. Μετά τον 2^ο Παγκόσμιο Πόλεμο, ορίστηκε η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου και συγκροτήθηκε η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Schultz, 1960, 1961, 1964· Becker, 1962, 1964· Mincer, 1974 κ.ά.). Η θεωρία υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση αποτελεί τον κύριο θεσμικό μηχανισμό παραγωγής, συσσώρευσης και διάχυσης του ανθρώπινου κεφαλαίου. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία υπάρχουν κυρίως τρεις τρόποι με τους οποίους η εκπαίδευση συμβάλει στην οικονομική μεγέθυνση: (α) διευκολύνει τη μετάδοση των γνώσεων μεταξύ των ανθρώπων που είναι απαραίτητες για να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν νέες πληροφορίες, να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν νέες τεχνολογίες οι οποίες, προωθούν την οικονομική μεγέθυνση (Nelson και Phelps, 1966), (β) αυξάνει το ανθρώπινο κεφάλαιο του πληθυσμού και κατ'ακο-

λουθία προωθεί την παραγωγικότητα της εργασίας και συνεπώς, η οικονομία μεταβαίνει σε ένα υψηλότερο επίπεδο ισορροπίας (εκτεταμένο υπόδειγμα της νεοκλασικής θεωρίας, Mankiw, Romer και Weil, [M-R-W] 1992), και (γ) αυξάνει την καινοτόμο δύναμη της οικονομίας, τις γνώσεις σχετικά με τις νέες τεχνολογίες, τα προϊόντα και τις διαδικασίες που προάγουν την ανάπτυξη (θεωρίες της ενδογενούς ανάπτυξης Lucas, 1988, Romer, 1990).

Στη βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί μικροοικονομικές και μακροοικονομικές προσεγγίσεις για τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομική μεγέθυνση. Τόσο η μικροοικονομική (Psacharopoulos, 1995) όσο και η μακροοικονομική (Pereira και Aubyn 2009) υπογραμμίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης στη διαδικασία της οικονομικής μεγέθυνσης. Οι μικροοικονομικές προσεγγίσεις διερευνούν τις αποδόσεις της εκπαίδευσης ως επένδυσης, από ιδιωτική και κοινωνική οπτική. Οι μακροοικονομικές προσεγγίσεις εκτιμούν την επίδραση της εκπαίδευσης στην παραγωγικότητα και το ρυθμό μεγέθυνσης της οικονομίας (διεθνικής, εθνικής ή περιφερειακής).

Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει μια σύντομη επισκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής μεγέθυνσης και, μια αναλυτικότερη των μακροοικονομικών εμπειρικών μελετών, οι οποίες ερευνούν τη σχέση αυτή για την Ελλάδα από τη δεκαετία του 60 και μετέπειτα.

Το υπόλοιπο της εργασίας οργανώνεται ως εξής: στο τμήμα 2, παρουσιάζεται συνοπτική επισκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων για το δεσμό μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομικής μεγέθυνσης. Στο τμήμα 3, παρουσιάζεται μια σύντομη επισκόπηση της σχετικής διεθνούς εμπειρικής βιβλιογραφίας και αναλυτικότερη των μακροοικονομικών εμπειρικών μελετών που αφορούν την Ελλάδα. Τέλος, στην ενότητα 4, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της εργασίας.

Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Ο Adam Smith (1776), πρώτος, υποστήριξε την οικονομική αξία της εκπαίδευσης. Τόνισε ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση αυξάνουν την παραγωγικότητα του εργατικού δυναμικού. Εισήγαγε κατ ουσίαν την έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Αργότερα σημαντικοί κλασικοί οικονομολόγοι (Malthus, 1798· Mill, 1848· Marx, 1878· Marshall, 1920· Schumpeter, 1934· Harrod, 1939 και Domar, 1946· κ.ά.), «έριξαν φως» σε πτυχές της πολυσχιδούς σχέσης εκπαίδευσης και οικονομίας.

Κατά τη διάρκεια του δεύτερου μισού του 20ου αιώνα αναπτύχθηκε η νεοκλασική θεωρία οικονομικής μεγέθυνσης (Solow, 1956), η οποία αποτέλεσε τη βάση όλων των υποδειγμάτων που χρησιμοποιούνται για την οικονομική ανάλυση (Thirlwall, 2001). Σκοπός της ήταν να καθοριστεί η συνεισφορά των συντελεστών παραγωγής (φυσικό κεφάλαιο και εργασία) και η αύξηση της τεχνολογικής προόδου στον ρυθμό μεγέθυν-

σης της οικονομίας. Το ενδιαφέρον για την οικονομική σημασία της εκπαίδευσης/ανθρώπινου κεφαλαίου «επανήλθε» συστηματικά από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 από τους «κατασκευαστές» της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία έκτοτε αποτελεί βασική συνιστώσα της οικονομικής θεωρίας, Schultz 1960, 1961 και Becker 1962. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση συμβάλλει άμεσα στην οικονομική μεγέθυνση μέσω της αύξησης της ποσότητας και βελτίωσης της ποιότητας των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των παραγωγικών ικανοτήτων των ατόμων. Παράγει και διαχέει αγοραία και μη αγοραία οφέλη, εξωτερικότητες (externalities) και διαχυτικά αποτελέσματα (spillovers). Η επένδυση στην εκπαίδευση οδηγεί στο σχηματισμό του ανθρώπινου κεφαλαίου, το οποίο είναι συγκρίσιμο με το φυσικό κεφάλαιο (Lucas, 1988· Romer, 1986, 1990· Loening, 2004· κ.ά.). Σε αυτή την περίοδο οι δύο βασικές μεθοδολογίες που εμπειρικά διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και οικονομίας ήταν των Schultz (1961) και Denison (1962, 1967).

Η συγκρότηση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου οδήγησε στην δημιουργία ενός ιδιαίτερου κλάδου της οικονομικής επιστήμης της Οικονομικής της Εκπαίδευσης (Economics of Education). Παράλληλα συνέβαλε στην ανάπτυξη και άλλων κλάδων οικονομικής ανάλυσης όπως η οικονομική της εργασίας (Labor Economics), η οικονομική της υγείας (Health Economics) και η αναπτυξιακή οικονομική (Growth Economics). Ταυτόχρονα έχει επηρεάσει σημαντικά τόσο την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, όσο και τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σε επίπεδο λήψης αποφάσεων και εφαρμοσμένης πολιτικής, τα οικονομικά της εκπαίδευσης έχουν μεγάλη χρησιμότητα για τους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής και τους λήπτες των πολιτικών αποφάσεων, αφού παρέχουν σημαντικά μεθοδολογικά εργαλεία για τη μέτρηση της αποδοτικότητας των επενδύσεων, κοινωνικών και ιδιωτικών, και των πολιτικών στην εκπαίδευση.

Στα τέλη της δεκαετίας του 80 αρχές της δεκαετίας του 90, έγινε σημαντική ποιοτική μεταβολή με την εισαγωγή νέων προσεγγίσεων. Οι δύο κύριες μακροοικονομικές προσεγγίσεις για την εκτίμηση των επιδράσεων της εκπαίδευσης στη μεγέθυνση είναι: το εκτεταμένο νεοκλασικό υπόδειγμα των M-R-W (1992) και τα υποδείγματα της ενδογενούς οικονομικής μεγέθυνσης (Sianesi και Van Reemen, 2003). Οι M-R-W (1992) επέκτειναν το υπόδειγμα του Solow (1956), με την ενσωμάτωση στη συνάρτηση παραγωγής του ανθρώπινου κεφαλαίου/εκπαίδευσης. Στις νέες θεωρίες (ενδογενούς ανάπτυξης), ο Romer (1986, 1990) στη βασική του υπόθεση υποστήριξε ότι το ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί βασικό στοιχείο για την παραγωγή νέων ιδεών. Ο Lucas (1988) θεωρεί το ανθρώπινο κεφάλαιο ως έναν από τους παράγοντες της παραγωγής και η εκπαίδευση θεωρείται ως το μέσο της συσσώρευσης του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Επισκόπηση Εμπειρικής Βιβλιογραφίας

Από τη δεκαετία του '60, έχει γίνει πληθώρα εμπειρικών μελετών για τη σχέση εκπαίδευσης και οικονομικής μεγέθυνσης για ομάδες χωρών, μεμονωμένες χώρες και περιφέρειες. Σε αυτές έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι δείκτες προσέγγισης (proxies) της ποσότητας και της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Οι κυριότεροι δείκτες προσέγγισης της ποσότητας της εκπαίδευσης είναι: α. τα ποσοστά των σχολικών εγγραφών (Barro, 1991· Mankiw et. al., 1992· Levine και Renelt, 1992· κ.ά.), β. τα μέσα έτη εκπαίδευσης (Hanushek και Woessmann, 2007· Krueger και Lindhal, 2001· κ.ά.), γ. το ποσοστό του αναλφαβητισμού των ενηλίκων (Romer, 1990· Durlauf και Johnson, 1995· κ.ά.), δ. οι δαπάνες για την εκπαίδευση (Baldacci, 2008· κ.ά.).

Οι εμπειρικές μελέτες, κατά κανόνα, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ισχυρή αιτιώδης σχέση μεταξύ της ποσότητας της εκπαίδευσης και της οικονομικής μεγέθυνσης και ότι η ποσότητα της εκπαίδευσης έχει θετική επίδραση στην οικονομική μεγέθυνση (Krueger και Lindahl, 2001· Temple, 2001· Topel 1999· De la Fuente και Domenech, 2006· et al.). Επίσης, υποδεικνύουν την ύπαρξη αιτιώδους σχέσης (αμφίδρομης ή μονής κατεύθυνσης) μεταξύ της ποσότητας της εκπαίδευσης και της οικονομικής μεγέθυνσης. Υπάρχουν, ωστόσο, και μελέτες που βρήκαν ότι δεν υφίσταται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της ποσότητας της εκπαίδευσης και της οικονομικής μεγέθυνσης (Benhabib και Spiegel, 1994) η ακόμη ότι υφίσταται μικρή αρνητική επίδραση της ποσότητας της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση (Islam, 1995· Bills και Klenow, 2000· Pritchett, 2001). Οι Tsamadias και Pegkas (2012) παρουσιάζουν μια εκτενή επισκόπηση των εμπειρικών μελετών σχετικά με την επίδραση της ποσότητας της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση και ελέγχουν αν οι διαφορετικοί δείκτες προσέγγισης της ποσότητας της εκπαίδευσης οδηγούν σε σημαντικά διαφορετικά αποτελέσματα.

Επίσης, οι κυριότεροι δείκτες προσέγγισης της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι: α. τα ποσοστά του προσδόκιμου ζωής, β. τα ποσοστά των μαθητών που επαναλαμβάνουν την τάξη, γ. η αναλογία μαθητών/εκπαιδευτικών, δ. οι βαθμολογίες σε διάφορα εκπαιδευτικά τεστ, κ.α. Λίγες εμπειρικές μελέτες έχουν ερευνήσει τη σχέση μεταξύ της ποιότητας της εκπαίδευσης και της οικονομικής μεγέθυνσης. Οι μελέτες των Hanushek και Kim (1995), Hanushek και Kimko (2000), Hanushek και Woessmann (2007), ανέπτυξαν μία μέτρηση της ποιότητας, με βάση τις γνωστικές ικανότητες στα μαθηματικά και τις επιστήμες γενικότερα και διαπίστωσαν ότι οι γνωστικές δεξιότητες έχουν μια ισχυρή επίδραση στην οικονομική μεγέθυνση. Ο Barro (1999) χρησιμοποίησε τα δεδομένα σχετικά με τα αποτελέσματα των μαθητών σε διεθνώς συγκρίσιμες εξετάσεις γνώσεων και βρήκε μια θετική σχέση μεταξύ της ποιότητας της εκπαίδευσης και της οικονομικής μεγέθυνσης. Γενικά, οι μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης έχει θετική επίδραση στην οικονομική μεγέθυνση.

Μακροοικονομικές μελέτες για την Ελλάδα

Οι εμπειρικές μακροοικονομικές μελέτες που έχουν γίνει για την Ελλάδα από τις αρχές της δεκαετίας του '70, διερευνούν τη συμβολή της ποσότητας της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση. Τα τελευταία χρόνια, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει επεκταθεί και τα μέσα χρόνια της σχολικής εκπαίδευσης του πληθυσμού έχουν αυξηθεί και έχουν προσεγγίσει το μέσο επίπεδο της ΕΕ και των χωρών του ΟΟΣΑ. Μέχρι σήμερα, καμία μελέτη δεν έχει διερευνήσει την επίδραση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση.

Στην παρούσα εργασία οι μελέτες κατηγοριοποιούνται με κριτήριο την οικονομική θεωρία στην οποία βασίζονται. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τις μελέτες που χρησιμοποιούν τη μεθοδολογία του Denison (1962). Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει τις μελέτες οι οποίες εφαρμόζουν το εκτεταμένο νεοκλασικό υπόδειγμα και τα υποδείγματα των νέων θεωριών (ενδογενών) οικονομικής μεγέθυνσης.

Πρώτη Ομάδα

-i. Bowles, S. (1971). Η μελέτη υπολόγισε ότι η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση ήταν περίπου 3% για την περίοδο 1951-1961 και συμπεράνε ότι η συνεισφορά της εκπαίδευσης του εργατικού δυναμικού στη μεγέθυνση ήταν μικρή σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

-ii. Λιανός, Θ. και Μυλωνάς, Α. (1975). Αυτή η μελέτη εκτίμησε τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση κατά την περίοδο 1961-1971. Η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση ήταν περίπου 3,1%.

-iii. Caramanis, M., και Ioannides, J., (1980). Αυτή η μελέτη εκτίμησε τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση για την περίοδο 1961-1971. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συμβολή της εκπαίδευσης κυμαίνεται από 3% έως 5% για το σύνολο της οικονομίας και πέφτει στο 1% έως 2%, όταν δεν περιλαμβάνεται στο ΑΕΠ ο τομέας της γεωργίας.

-iv. Δημάκος, Γ. (1996). Η παρούσα μελέτη εκτίμησε τη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση, κατά τις χρονικές περιόδους 1971-1981 και 1981-1991. Η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση για τις περιόδους 1971-1981 και 1981-1991 ήταν περίπου 3,1% και 11,93%, αντίστοιχα.

-v. Magoula, T. και Prodromidis, K. (1999). Από την εμπειρική ανάλυση για την περίοδο 1961-1991 προκύπτει ότι στη δεκαετία του 80, η σχετική συμβολή της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη μεγέθυνση σε σχέση με τη συμβολή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει αυξηθεί. Από τη δεκαετία του 60 έως τη δεκαετία του 80 η συνολική συνεισφορά της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση έχει αυξηθεί από το χαμηλό συντελεστή του 0,16% σε 2,25%.

Δεύτερη Ομάδα

-vi. Asteriou, D. and Agiomirgianakis, G. (2001). Εφαρμόζει το υπόδειγμα του Lucas (1988) για την περίοδο 1960-1994. Προκύπτει μια θετική μακροχρόνια σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης, η οποία μετρήθηκε με τα ποσοστά εγγραφών στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, και το ΑΕΠ, ενώ η αιτιότητα προκύπτει με κατεύθυνση από τις εκπαιδευτικές μεταβλητές προς την οικονομική μεγέθυνση, με εξαίρεση την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπου υπάρχει αντίστροφη αιτιότητα.

-vii. Χατζηδήμα, Σ., (2002). Η μελέτη εφαρμόζει το μακροοικονομικό υπόδειγμα του Mincer (1974) για την περίοδο 1974-2000. Η εμπειρική ανάλυση δείχνει ότι υπάρχει μια θετική επίδραση της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση. Η ελαστικότητα της οικονομικής μεγέθυνσης σε σχέση με την εκπαίδευση ήταν 0,14.

-viii. Δριτσάκη, Χ., και Κηπουρός, Α., (2007). Η εργασία εφαρμόζει το υπόδειγμα του Lucas (1988) για την περίοδο 1965-2002. Η εμπειρική ανάλυση δείχνει ότι υπάρχει μια θετική μακροχρόνια σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και του ΑΕΠ. Η ανάλυση αιτιότητας έδειξε ότι οι μεταβλητές της εκπαίδευσης αιτιώνται προς την οικονομική μεγέθυνση, με εξαίρεση την τριτοβάθμια εκπαίδευση όπου δεν υπάρχει αιτιότητα.

-ix. Benos, N. and Karagiannis, St. (2009). Η εργασία εφαρμόζει το μακροοικονομικό νεοκλασικό υπόδειγμα των M-R-W (1992) για τις ελληνικές περιφέρειες, την περίοδο 1981-2003. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα ποσοστά εγγραφής και στα δύο επίπεδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν θετική επίδραση στην μεγέθυνση, ενώ μια υψηλότερη αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικό περιορίζει τη μεγέθυνση. Επιπλέον, υπάρχει θετική επίδραση της εκπαίδευσης στη μεγέθυνση σε περιοχές με υψηλό εισόδημα, ενώ το αντίθετο ισχύει σε περιοχές χαμηλού εισοδήματος.

-x. Prontzas, P., Tsamadias, C. and Papageorgiou, P. (2009). Η μελέτη εκτιμά την επίδραση των δημοσίων δαπανών στην εκπαίδευση στην οικονομική μεγέθυνση την περίοδο 1960-2000, με την εφαρμογή του υποδείγματος των M-R-W (1992). Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το σύνολο των δημόσιων δαπανών στην εκπαίδευση είχε θετική και στατιστικά σημαντική αλλά χαμηλή επίδραση στην οικονομική μεγέθυνση, και καμία επίδραση όταν οι δημόσιες δαπάνες υπολογίζονται ξεχωριστά για τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

-xi. Tsamadias, C., and Prontzas, P. (2012). Η μελέτη εφαρμόζει το υπόδειγμα των M-R-W (1992) για την περίοδο 1960-2000. Τα ευρήματα της εμπειρικής ανάλυσης δείχνουν ότι η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είχε μια θετική και στατιστικά σημαντική επίδραση στην οικονομική μεγέθυνση. Η συμβολή έχει εκτιμηθεί από ένα ετήσιο ποσοστό μεταξύ 0,64% έως 0,81%.

-xii. Tsamadias, C., and Pegkas, P. (2012). Η μελέτη εφαρμόζει το υπόδειγμα των M-R-W (1992) για την περίοδο 1981-2009. Η εμπειρική ανάλυση έδειξε ότι οι συντελεστές για τις τρεις προσεγγίσεις (τα ποσοστά των εγγραφών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα μέσα χρόνια εκπαίδευσης και το ποσοστό του εργατικού δυναμικού που έχει λάβει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) έχουν αρνητικό πρόσημο, αλλά μόνο η μεταβλητή των ποσοστών εγγραφών ήταν στατιστικά σημαντική.

-xiii. Pegkas, P. (2012). Η εργασία εφαρμόζει το υπόδειγμα του Lucas (1988) για την περίοδο 1981-2009. Τα ευρήματα της εμπειρικής ανάλυσης δείχνουν ότι δεν υπάρχει καμία μακροχρόνια και βραχυχρόνια σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού αποθέματος/μέσα έτη εκπαίδευσης και της οικονομικής μεγέθυνσης.

-xiv. Solaki, M. (2013). Η εργασία διερευνά την αιτιώδη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης και της οικονομικής μεγέθυνσης την περίοδο 1961-2006. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι μακροχρόνια το ΑΕΠ επηρεάζεται από τις αλλαγές στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση και ότι η κατεύθυνση της αιτιότητας είναι από την τριτοβάθμια εκπαίδευση και τις δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση προς ΑΕΠ. Όσο για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι η αιτιότητα υπάρχει προς την αντίθετη κατεύθυνση.

-xv. Pegkas, P. and Tsamadias, C. (2014). Η μελέτη εφαρμόζει το υπόδειγμα των M-R-W (1992) για την περίοδο 1960-2009. Από την εμπειρική ανάλυση προκύπτει ότι υπάρχει μια μακροχρόνια σχέση μεταξύ της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της οικονομικής μεγέθυνσης. Η ελαστικότητα της οικονομικής μεγέθυνσης σε σχέση με την τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι 0,52. Τα αποτελέσματα δείχνουν επίσης ότι υπάρχει μακροχρόνια και βραχυχρόνια αιτιότητα με κατεύθυνση από την τριτοβάθμια εκπαίδευση προς την οικονομική μεγέθυνση.

-xvi Pegkas, P. (2014). Η μελέτη εφαρμόζει το υπόδειγμα των M-R-W (1992) για την περίοδο 1960-2009. Η εμπειρική ανάλυση δείχνει ότι υπάρχει μια μακροχρόνια σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και ΑΕΠ. Τα συνολικά αποτελέσματα δείχνουν ότι η δευτεροβάθμια και η τριτοβάθμια εκπαίδευση είχαν μια στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στην μεγέθυνση, ενώ η πρωτοβάθμια εκπαίδευση δεν συνέβαλε στην οικονομική μεγέθυνση. Επίσης, υπάρχει μακροχρόνια αιτιότητα με κατεύθυνση από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση προς την μεγέθυνση, αμφίδρομη μακροχρόνια αιτιότητα μεταξύ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και της μεγέθυνσης, και μακροχρόνια και βραχυχρόνια αιτιότητα από την τριτοβάθμια εκπαίδευση προς την οικονομική μεγέθυνση.

-xvii Pegkas, P. and Tsamadias, C. (2015A). Η μελέτη εφαρμόζει το υπόδειγμα των M-R-W (1992) για την περίοδο 1960-2009 και από την εμπειρική ανάλυση προκύπτει ότι υπάρχει μια μακροχρόνια σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και ΑΕΠ. Μόνο η δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση είχαν στατιστικά σημαντική θετική επίδραση στην μεγέ-

θυνηση. Επίσης, δεν υπάρχει μακροχρόνια αιτιότητα μεταξύ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της οικονομικής μεγέθυνσης ενώ υπάρχει αμφίδρομη μακροχρόνια αιτιότητα μεταξύ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οικονομικής μεγέθυνσης. Επίσης, υφίσταται μακροχρόνια και βραχυχρόνια αιτιότητα με κατεύθυνση από την τριτοβάθμια εκπαίδευση προς την οικονομική μεγέθυνση.

-xviii Pegkas, P. and Tsamadias, C. (2015B). Η μελέτη εφαρμόζει το υπόδειγμα των M-R-W (1992) και διερευνά την επίδραση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανά φύλο στην οικονομική μεγέθυνση την περίοδο 1975-2012. Από την εμπειρική ανάλυση προκύπτει ότι δεν υπάρχει μακροχρόνια και βραχυχρόνια σχέση μεταξύ ανδρών και γυναικών με τριτοβάθμια εκπαίδευση και της οικονομικής μεγέθυνσης. Τα ευρήματα δείχνουν επίσης ότι υπάρχει αιτιότητα με κατεύθυνση από τους άνδρες και τις γυναίκες με τριτοβάθμια εκπαίδευση προς την οικονομική μεγέθυνση.

Συμπερασματικά Σχόλια

Οι εμπειρικές μακροοικονομικές μελέτες, που έχουν εκπονηθεί για διάφορες χώρες, δείχνουν, στην πλειονότητά τους, ότι υφίσταται αιτιώδης σχέση (μονόδρομη ή αμφίδρομη) μεταξύ της εκπαίδευσης (ποσότητας ή ποιότητας) και της οικονομικής μεγέθυνσης. Η ποσότητα και οπωσδήποτε η ποιότητα της εκπαίδευσης είχαν θετική συμβολή στην οικονομική μεγέθυνση.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια συνοπτική επισκόπηση των εμπειρικών μελετών, που έχουν εκπονηθεί για την Ελλάδα, σχετικά με την επίδραση της ποσότητας της εκπαίδευσης στην οικονομική μεγέθυνση. Τα ευρήματα των εμπειρικών μελετών της πρώτης ομάδας, οι οποίες εφάρμοσαν τη μεθοδολογία του Denison (1962), έδειξαν ότι η εκπαίδευση είχε μικρή συμβολή στην μεγέθυνση της ελληνικής οικονομίας κατά τη διάρκεια δεκαετιών της περιόδου 1951 - 1990, σε σχέση με άλλες χώρες. Οι εμπειρικές μελέτες της δεύτερης ομάδας οι οποίες εφάρμοσαν το εκτεταμένο νεοκλασικό υπόδειγμα των M-R-W (1992) και το ενδογενές υπόδειγμα του Lucas (1988), δείχνουν ότι η συμβολή της εκπαίδευσης στη μεγέθυνση της Ελληνικής Οικονομίας, για την περίοδο 1960-2014, υπήρξε θετική αλλά χαμηλή σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Ειδικότερα, σε φθίνουσα τάξη, η δευτεροβάθμια και η τριτοβάθμια εκπαίδευση είχαν θετική επίδραση στην οικονομική μεγέθυνση. Η διάταξη των ευρημάτων συναρτάται και με το επίπεδο ανάπτυξης της ελληνικής οικονομίας. Τα ευρήματα δείχνουν επίσης ότι υπήρξε αιτιώδης σχέση μεταξύ της ποσότητας της εκπαίδευσης και της οικονομικής μεγέθυνσης (αμφίδρομης ή μονόδρομης) κατεύθυνσης.

Συμπερασματικά, η προώθηση της ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου αποτελεί ένα θεμελιώδες βήμα προς την ανάπτυξη, την απασχόληση, την κοινωνική συνοχή και την σύγκλιση των χωρών σε μια ολοένα και πιο ανταγωνιστική Ευρώπη. Στην Ελλάδα, η αύξηση της ζήτησης για εκπαίδευση και τα πολλαπλά οφέλη τα οποία προκύπτουν από αυτή, δημιουργούν νέες πιεστικές προκλήσεις για τον 21ο αιώνα. Βασικές είναι η έμφαση στην προώθηση της ποιότητας, αφού η πτυχή της ποσότητας έχει αντιμετωπισθεί

ικανοποιητικά και η συνεχής βελτίωση της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας των χρησιμοποιούμενων πόρων στο σύστημα εκπαίδευσης και στις δομές που το συγκροτούν, ώστε να βελτιστοποιηθεί η επίδραση της εκπαίδευσης στο ρυθμό μεγέθυνσης-ανάπτυξης της ελληνικής οικονομίας.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Asteriou, D. and Agiomirgianakis, G. (2001), Human capital and economic growth, time series evidence from Greece, *Journal of Policy Modeling*, 23, 481-489.
- Baldacci, E., Clements, B., Gupta, S., and Cui, Q. (2008), Social spending, human capital, and growth in developing countries. *World Development*, 36 (8), 1317-1341.
- Barro, R. (1991), Economic growth in a cross section of countries, *Quarterly Journal of Economics*, 106(2), 407-443.
- Barro, R. (1999), Human Capital and Growth in Cross Country Regressions. *Swedish Economic Policy Review*, 6(2), 237-277.
- Becker, G. S. (1962), Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70, 9-49.
- Becker, G.S. (1964), Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education, Columbia University Press, New York.
- Benhabib, J. and Spiegel, M. (1994), The role of human capital in economic development: evidence from aggregate cross-country data, *Journal of Monetary Economics*, 34(2), 143-174.
- Bils, M. and Klenow, P. (2000), Does schooling cause growth?, *American Economic Review*, 90(5), 1160-1183.
- Benos, N. and Karagiannis S., (2009), Convergence and Economic Performance in Greece: Evidence at Regional and Prefecture Level, *Review of Urban and Regional Development Studies*, 20(1), 52-69.
- Bowles S., (1971), Growth Effects of Changes in Labor Quality and Quantity, Greece 1951-1961, In *Studies in development planning*, ed. Chenery, 371-385, Cambridge: Harvard University Press.
- Caramanis, M. and Ioannides, J. (1980), Sources of growth and the contribution of education, sex and age structure to the growth rate of the Greek economy, *Greek Economic Review*, 2, 143-162.

- De la Fuente, A. and Domenech, R. (2006), Human capital in growth regressions: how much difference does data quality make?, *Journal of the European Economic Association*, 4, 1-36.
- Denison, E.F., (1962), *The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us*. Committee for Economic Development, New York.
- Denison, E.F. (1967), *Why Growth Rates Differ?*, The Brookings Institution, Washington DC.
- Englander, S. and Gurney, A. (1994) 'OECD productivity growth: medium-term trends', *OECD Economic Studies*, Spring, 22, 111–129.
- Domar, E. (1946), Capital Expansion, Rate of Growth, and Employment, *Econometrica* 14(2), 137-147.
- Durlauf, S. N., and Johnson. P. A., (1995), Multiple Regimes and Cross-Country Growth Behaviour, *Journal of Applied Econometrics*, 10, 365–384.
- Harrod, R. (1939), An Essay in Dynamic Theory. *The Economic Journal*, 49 (193), 14-33.
- Hanushek, E., and Kim. D., (1995), Schooling, labor force quality, and economic growth., Working Paper 5399, Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research December.
- Hanushek, E. and Kimco, D. (2000), Schooling, labour force quality, and the growth of nations, *American Economic Review*, American Economic Association, 90(5), 1184–1208.
- Hanushek, E.A. and Wossmann, L. (2007), The role of education quality in economic growth. Policy Research Working Paper 4122. Washington, DC: World Bank.
- Islam, N. (1995), Growth empirics: a panel data approach, *Quarterly Journal of Economics*, 110(4), 1127–1170.
- Krueger, A. and Lindahl, M. (2001), Education for Growth: Why and for Whom?, *Journal of Economic Literature* , 39(4), 1101-1136.
- Levine, R. and Renelt, D., (1992), A sensitivity analysis of cross-country growth regressions, *American Economic Review*, 82, 942-963.
- Loening, J. L. (2004), Time Series Evidence on Education and Growth: The Case of Guatemala, 1951-2002. *Revista de Análisis Económico*, 19(2), 3-40.
- Lucas, E. (1988), On the mechanics of economic development, *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3-42.

- Magoula, T. and Prodromidis, K. (1999), Education and economic growth in Greece, Discussion Paper No. 99, Athens University of Economics and Business.
- Malthus T. R. (1798), *An Essay on the Principle of Population*. Cambridge University Press. p. x. ISBN 978-0-521-42972-6. Retrieved 14 June 2013.
- Mankiw, G., Romer, D. and Weil, D. (1992), A contribution to the empirics of economic growth, *Quarterly Journal of Economics*, 107(2), 407–437.
- Marshall, A., (1920), *Principles of Economics*, MacMillan, 8th ed., London.
- Marx, K. (1878), *Capital*, Vol. 2, translated by David Fernbach, Introduction by Ernest Mandel Harmondsworth, UK.:Penguin, 1978.
- Mill, J.S., (1848), *Principles of political economy, with some of their applications to social philosophy*, (W.J.Ashley,Ed.)New York: Longmans, Green and Company.
- Mincer, J. (1974), Schooling, experience and earnings, in National Bureau Economic Research Book, pp.41–63, Columbia University Press, Cambridge.
- Nelson, R. and Phelps, E. (1966), Investments in humans, technological diffusion and economic growth, *American Economic Review*, 56(1–2), 69–75.
- Pegkas, P., (2012), Educational stock and economic growth: The case of Greece over the period 1981-2009, *Journal of Economics and Business, Spoudai*, 62(1-2), 56-71.
- Pegkas, P. and Tsamadias, C., (2014), Higher education and economic growth: The case of Greece, *International Economic Journal*, DOI:10.1080/10168737.2014.894551.
- Pegkas, P. (2014), The link between educational levels and economic growth: A neo-classical approach for Greece, *International journal of Applied Economics*, 11(2), 38-54.
- Pegkas, P. and Tsamadias, C., (2015A), Does formal education at all levels cause economic growth?Evidence from Greece, *Review of economic and Business Studies*, 8(1), 11-34.
- Pegkas, P. and Tsamadias, C., (2015B), Are There Separate Effects of Male and Female Higher Education on Economic Growth? Evidence from Greece, *Journal of Knowledge Economy*, DOI 10.1007/s13132-015-0286-z.

- Pereira, J., and Aubyn, M. (2009), What Level of Education Matters Most for Growth?: Evidence from Portugal, *Economics of Education Review*, 28(1), 67-73.
- Pritchett, L., (2001), Where has all the education gone?, *World Bank Economic Review*, 15(3), 367-91.
- Prontzas P, Tsamadias, C. and Papageorgiou, P. (2009), Public Education Expenditures and Growth in Greece over the period 1960-2000, *Spoudai, Univeristy of Piraeus*, 59, 125-141.
- Psacharopoulos, G. (1995), The Profitability of Investment in Education: Concepts and Methods, Human capital development and operations policy, working paper No.76. World Bank.
- Romer, P.M., (1986), Increasing Returns and Long-Run Growth, *Journal of Political Economy*, 94(5), 1002-1037.
- Romer, P. (1990), Endogenous technological change, *Journal of Political Economy*, 98, 71-102.
- Schultz, T.W, (1960), Capital Formation by Education, *The Journal of Political Economy*, 68, 571-583.
- Schultz, T.W, (1961), Investment in human capital, *American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Schultz, T. W., (1964), The economic value of education, Columbia University Press.
- Schumpeter, J., (1934), The Theory of Economic Development. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Sianesi, B. and Reenen, J. (2003), The returns to education: macroeconomics, *Journal of Economic Surveys*, 17(2), 157-200.
- Smith, A. (1776), The Wealth of Nations, Modern Library 1937.
- Solaki, M. (2013), Relationship Between Education and GDP Growth: A Bi-variate Causality Analysis for Greece, *International Journal of Economic Practices and Theories*, 3, 133-139.
- Solow, R.M. (1956), A contribution to the theory of economic growth, *Quarterly Journal of Economics*, 70(1), 65-94.

- Temple, J., (2001), Growth effects of education and social capital in the OECD countries, *OECD Economic Studies*, 33, 57–101.
- Thirlwall, A., (2001), Growth and Economic Development, Papazisi Press, Athens.
- Topel, R., (1999), Labor Markets and Economic Growth, Handbook of Labor Economics. Amsterdam; New York and Oxford: Elsevier Science North-Holland, p.p.2943-84.
- Tsamadias, C. and Prontzas P. (2012), The effect of education on economic growth in Greece over the 1960-2000 period, *Journal of Education Economics*, 20(5), 522-537.
- Tsamadias, C. and Pegkas P. (2012), The effect of education on economic growth in Greece over the 1981-2009 period, *International Journal of Education Economics and Development*, 3(3), 237-251.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Δημάκος, Γ. (1996), Εκπαίδευση-Παραγωγικότητα: Κοινωνική και Οικονομική Ανάπτυξη της Ελλάδος, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Δριτσάκη, Χ., και Κηπουρός, Α., (2007), Ανθρώπινο κεφάλαιο και οικονομική ανάπτυξη: μια εμπειρική έρευνα για την Ελλάδα με την ανάλυση της αιτιότητας, *Sroudai Journal of Economics and Business*, 57 (2), σσ. 106-118.
- Λιανός Θ. και Μυλωνάς Α. (1975), Η Συμβολή των Συντελεστών Παραγωγής εις τον Ρυθμό Αναπτύξεως της Ελληνικής Οικονομίας, 1961-1971, εκδόσεις ΚΕΠΕ.
- Χατζηδήμα, Σ., (2002), Η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη, *Sroudai Journal of Economics and Business*, 52 (4), σσ. 155-156.

Επαγγελματικό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα

Μαρκαντώνης Χρίστος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed, Ph.D
xrmarkandonis@gmail.com

Περίληψη

Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) με τις επακόλουθες επιπτώσεις απαντώνται στην πλειονότητα των εργασιακών χώρων και στο σύνολο σχεδόν του ανθρώπινου δυναμικού οργανισμών και επιχειρήσεων· πόσο μάλλον στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης. Ως σημαντικοί παράγοντες πρόκλησης της επαγγελματικής εξουθένωσης και των τριών παραμέτρων που την προσδιορίζουν: της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και του μειωμένου αισθήματος προσωπικής επίτευξης, καταγράφονται η σύγκρουση ρόλων εργασίας και οικογένειας, δημογραφικοί παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία, η επαγγελματική κατάρτιση και η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματικό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Το επαγγελματικό άγχος και το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (professional burnout), καταγράφονται ως σοβαρές καταστάσεις στον εργασιακό χώρο και αποτελούν αντικείμενο μελέτης, αφού θεωρείται καθοριστικός ο ρόλος τους στην ψυχική και σωματική υγεία των εργαζομένων, αλλά και στην αποτελεσματικότητα των οργανισμών (Κάντας, 1995· Κουστέλιος, 2000). Σημαντικές είναι οι επιπτώσεις και στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι στην εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης (Leiter & Maslach, 2005· Travers and Cooper 1996). Μελέτες στις ΗΠΑ αποδίδουν στους εκπαιδευτικούς από τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης συγκριτικά με τις υπόλοιπες επαγγελματικές ομάδες (Farber, 1991· Firth-Cozens and Payne, 1999). Στην Ολλανδία το 60% των εκπαιδευτικών που εγκατέλειψαν το επάγγελμα υπέφερε από επαγγελματική εξουθένωση (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Σχετικές έρευνες σε εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα κατέγραψαν υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010· Antoniou, Polychrom and Walters 2000· Antoniou, Polychroni and Kotroni 2009· Κάντας 2001· Παπαστυλιανού 1997· Παπαστυλιανού και Πολυχρονόπουλος 2007).

Το επαγγελματικό άγχος

Το άγχος είναι ένα ασαφές, ακαθόριστο και δυσάρεστο συναίσθημα, το οποίο προέρχεται τόσο από την πίεση που το ίδιο το άτομο ασκεί στον εαυτό του, προκειμένου να

ικανοποιήσει τους στόχους και τα κίνητρά του όσο και από τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος προς το άτομο (Αντωνοπούλου-Καλούρη, 1994). Το άγχος αποτελεί φυσιολογική εκδήλωση της καθημερινής ζωής και εκδηλώνεται κάθε φορά που το σώμα και το μυαλό αντιμετωπίζουν απαιτήσεις, οι οποίες υπερβαίνουν την ικανότητα και δυνατότητα αντιμετώπισής τους (Parry, 19962). Ο άνθρωπος κάτω από τις σημερινές συνθήκες διαβίωσης στις πλείστες των περιπτώσεων αδυνατεί να προσφύγει σε φυσιολογικούς μηχανισμούς «φυγής ή επίθεσης» (flight or fight), για τη μείωση του άγχους ή ελέγχου της αγχογόνου κατάστασης (Κάντας, 1995). Το άγχος χαρακτηρίστηκε ως η ασθένεια των ανθρώπων του 20^ο αιώνα και πλέον έχει μετατραπεί σε επιδημία του 21^{ου} αιώνα με θανατηφόρα αποτελέσματα. Γεγονός που προκαλεί το αυξημένο ενδιαφέρον για τη μελέτη του και τις επιπτώσεις στην παραγωγή και την οικονομία (Mike, 2003· Κάντας, 1995).

Ο Hans Selye (1946), που θεωρείται ο «πατέρας» της έρευνας για το άγχος, το περιγράφει ως το φαινόμενο: αρνητικό ερέθισμα - αντίδραση του ατόμου (ψυχική ή σωματική). Το ορίζει ως ένα γενικό σύνδρομο αντίδρασης και προσαρμογής του οργανισμού, σε μια απαίτηση που δέχεται. Ο Selye, διακρίνει το άγχος σε ευχάριστο και εποικοδομητικό «eustress» (από το ελληνικό ευ-και stress) που κινητοποιεί τους εργαζόμενους και σε δυσάρεστο και επώδυνο άγχος «distress» (δυσ-stress) που οδηγεί σε παράλυση και ανικανότητα για εργασία (Geber, 1996). Σήμερα η αναφορά της έννοιας άγχος, ανάγεται στο «distress» του Selye.

Ο μηχανισμός εκδήλωσης του άγχους λειτουργεί, όταν κάθε αλλαγή, πίεση ή απειλή από εξωτερικούς ή εσωτερικούς παράγοντες προκαλεί την αρχική φυσιολογική αντίδραση-απάντηση του οργανισμού, με την εκδήλωση του άγχους, και ακολουθεί η επανάκαμψη στους φυσιολογικούς του ρυθμούς, για να αυτοπροστατευθεί από κάθε είδους μόνιμη αλλαγή ή φθορά (Lazarus & Folkman, 1984). Σήμερα αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ο υποκειμενικός χαρακτήρας της πίεσης που δέχεται το άτομο κάτω από τις ίδιες στρεσογόνες συνθήκες. Οι Glowinkowski και Cooper (1985) θεωρούν ότι ο βαθμός επίδρασης των δυνητικά αγχογόνων καταστάσεων καθορίζεται από τις υποκειμενικές αντιλήψεις του ατόμου τόσο ως προς τη σοβαρότητα της κατάστασης όσο και ως προς τις δυνατότητες αντιμετώπισής της (Κάντας, 1995). Άτομα του ίδιου εργασιακού περιβάλλοντος, είναι δυνατόν να διαβλέπουν διαφορετικούς παράγοντες άγχους. Η γνωστική θεωρία για το άγχος (Lazarus κ.α., 1962) το περιγράφει ως μια διαδικασία «γνωστικής εκτίμησης» του στρεσογόνου παράγοντα (appraisal), όπου στη φάση της πρωτογενούς αντίληψης (primary appraisal) του στρεσογόνου παράγοντα αντιστοιχεί η εκτίμηση και η απόφαση του ατόμου για το είδος του. Στη φάση της δευτερογενούς αντίληψης (secondary appraisal), μιας περισσότερο συνειδητής-γνωστικής διαδικασίας, το άτομο εκτιμάει και αξιολογεί τις δυνατότητες και τις εναλλακτικές λύσεις που διαθέτει για την αντιμετώπισή του (Lazarus & Folkman, 1984). Ένας επαρκής ορισμός θεωρείται αυτός του Sarafino (1999), ότι «στρες είναι η συνθήκη στην οποία καταλήγουμε όταν η αλληλεπίδραση ατόμου-περιβάλλοντος οδηγεί το άτομο στην αντίληψη μιας διάστασης (αληθινής ή μη) ανάμεσα στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και στις δυνατότητες που έχουν τα ατομικά συστήματα (βιολογικό, ψυχολογικό, κοινωνικό)». Και

ότι «το στρες δεν μπορεί να χαρακτηριστεί μόνο ως ένα ερέθισμα, ή μια αντίδραση, αλλά ως μια διεργασία όπου το άτομο είναι ένας ενεργητικός παράγοντας» (Sarafino, 1999).

Το επαγγελματικό ή εργασιακό άγχος, αναφέρεται «στην αλληλεπίδραση των συνθηκών της εργασίας με τα χαρακτηριστικά του εργαζόμενου, με τέτοιον τρόπο, ώστε οι απαιτήσεις της εργασίας να υπερβαίνουν την ικανότητα του εργαζόμενου να αντεπεξέλθει σε αυτές» (Ross & Altmaier, 1994, σελ. 12). Οι Cooper, Cooper & Eaker (1988), αναφέρουν ως ιδιαίτερα αγχογόνα επαγγέλματα τα ένστολα, τα καλλιτεχνικά, τα διοίκησης και εμπορίου, παραγωγής, κατασκευών και υγείας, καθώς και τα επαγγέλματα κοινωνικών υπηρεσιών (δάσκαλοι, κοινωνικοί λειτουργοί). Αναφέρουν έξι κατηγορίες πηγών εργασιακού άγχους: τις εσωγενείς εργασιακές, του ρόλου στην εργασία, τις σχέσεις στην εργασία, την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας του ατόμου, τη δομή και το κλίμα της οργάνωσης και τη σχέση-διασύνδεση της οικογενειακής με την εργασιακή ζωή (Κάντας, 1995). Αγχογόνοι παράγοντες μπορεί να είναι κάθε είδους εσωτερικοί ή εξωτερικοί ερεθισμοί που προκαλούν την αντίδραση του ατόμου και την εμφάνιση του άγχους (Geber, 1996). Ως εκ τούτου τα αίτια του επαγγελματικού άγχους ποικίλουν (Κάντας, 1990). Ως γενικές αιτίες θεωρούνται τα εργασιακά και οργανωτικά προβλήματα, η ανεπαρκής υποστήριξη του προσωπικού, η αβεβαιότητα και η ανασφάλεια από τις μεταβαλλόμενες εργασιακές συνθήκες. Οι ψυχοπιεστικοί παράγοντες για τη δημιουργία άγχους είναι οι ασαφείς εργασιακοί ρόλοι, η σύγκρουση ρόλων, οι ανέφικτες υψηλές προσδοκίες του ατόμου από τον εαυτό του, η έλλειψη δυνατότητας επιρροής στη λήψη αποφάσεων, οι συχνές εργασιακές συγκρούσεις, η κακή επικοινωνία, η πίεση χρόνου, η μονοτονία στην εργασία, η ανεπαρκής κατάρτιση, οι δύσκολοι πελάτες, η συναισθηματική εμπλοκή με αυτούς και η ιδιαιτερότητα κάθε επαγγέλματος (Fontana, 1996).

Οι επιπτώσεις του άγχους στο άτομο είναι σωματικές, ψυχολογικές και συμπεριφορικές και εκδηλώνονται με διάφορα συμπτώματα, όπως ανορεξία, αϋπνία, εφίδρωση, νευρικά «τικ», πόνο στο στήθος, καούρες, ημικρανίες, ονυχοφαγία, σεξουαλικές διαταραχές, μείωση ενθουσιασμού και ενδιαφερόντων, χαμηλή αυτοπεποίθηση, ανικανότητα ολοκλήρωσης ενός έργου, απουσίες από την εργασία, χαμηλά επίπεδα ενέργειας, κατανάλωση τοξικών ουσιών, εμφάνιση απειλών αυτοκτονίας, ευερεθιστικότητα, φόβος για το μέλλον, δυσκολία συγκέντρωσης, αίσθημα αποτυχίας και αρρωστοφοβίες (Fontana, 1996· Jones, 1999· Κάντας, 1995).

Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους Kyriacou & Sutcliffe (1977), ορίζεται «ως μια αρνητικής διάθεσης απόκριση (θυμός, κατάθλιψη), η οποία πηγάζει από ορισμένες όψεις του έργου τους και συνοδεύεται από δυνητικά παθολογικές μεταβολές ορισμένων βιολογικών ή βιοχημικών δεικτών. Αυτή η αρνητική διάθεση μπορεί να επηρεάζεται από την αντίληψη ότι οι απαιτήσεις αποτελούν απειλή για το αίσθημα αυτοεκτίμησης ή τη γενικότερη ευημερία τους, ή μπορεί να μετριάζεται από μηχανισμούς αντιμετώπισης που ενεργοποιούνται απέναντι στη διαφανιζόμενη απειλή» (Κάντας, 2001, σελ. 217). Ωστόσο, φαίνεται ότι είναι «ένα διαπολιτισμικό φαινόμενο»,

αφού οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερο άγχος από ότι άλλες επαγγελματικές ομάδες και σίγουρα έχουν υψηλότερο άγχος σε σύγκριση με το γενικό πληθυσμό» (Λεονταρή, Κυρίδης, Γιαλαμάς, 2000, σελ. 140).

Πέραν των γενικών παραγόντων πρόκλησης επαγγελματικού άγχους σε όλους τους εργαζόμενους, οι Kyriacou & Sutcliffe (1978) αναφέρουν ως κύριους παράγοντες για την εμφάνιση του άγχους των εκπαιδευτικών: τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και την απροθυμία τους για συμμετοχή στο μάθημα, τις κακές εργασιακές και οργανωτικές συνθήκες (μισθοί, κίνητρα εξέλιξης, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων) και την πίεση χρόνου για ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού έργου σε συνδυασμό με το χαμηλό «σχολικό ήθος» των μαθητών (Κάντας, 2001, σελ. 217). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών επηρεάζεται και από τις προσωπικές αξίες που πρεσβεύουν. Οι προσωπικές αξίες είναι προϊόν του κοινωνικού πλαισίου και των ατομικών χαρακτηριστικών του κάθε ατόμου. Οι προσωπικές αξίες επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να έχει υψηλότερη αίσθηση του σκοπού της εργασίας του στη σχολική μονάδα, περισσότερα κίνητρα για αυτήν και σαφέστερη αντίληψη των δυνατοτήτων του. Ως εκ τούτου, οι προσωπικές αξίες των εκπαιδευτικών τους παρέχουν τη δυνατότητα να μην βιώνουν έντονες αγχογόνες καταστάσεις και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικότερα το εργασιακό άγχος (Bachkirova, 2005).

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης

Ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση» (professional burnout) εμφανίστηκε για πρώτη φορά στη διεθνή βιβλιογραφία, όταν ο Freudenberger (1974) περιέγραψε ένα σύνολο συμπτωμάτων εξουθένωσης που παρατήρησε σε επαγγελματίες στο χώρο της ψυχικής υγείας. Αναφέρθηκε σε έντονα αισθήματα αποτυχίας, φθοράς και ψυχοσωματικής εξάντλησης των ατόμων, καθώς και συνεχές και γενικευμένο άγχος που οδηγούσαν στην αδυναμία άσκησης του επαγγέλματός τους (Freudenberger, 1974). Έκτοτε, η συστηματική μελέτη του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης επεκτάθηκε και σε άλλους επαγγελματίες που προσφέρουν υπηρεσίες σε άλλα άτομα, με τα οποία αναπτύσσουν στενή σχέση όπως γιατροί, νοσηλευτές και εκπαιδευτικοί (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992· Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1999).

Η Maslach (1982), περιέγραψε την «επαγγελματική εξουθένωση» ως «ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, όπου ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους πελάτες (ανθρώπους που εξυπηρετεί), παύει να ικανοποιείται από την εργασία και την απόδοσή του και αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του» (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, σελ. 32). Σύμφωνα με τη Maslach, το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης προσδιορίζεται από τρεις επιμέρους διαστάσεις: τη *συναισθηματική εξάντληση*, την *αποπροσωποποίηση* και το *μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης*. Η *συναισθηματική εξάντληση* (emotional exhaustion) αναφέρεται στη μείωση των συναισθημάτων του ατόμου και την εξάντληση που απορρέει από την εργασία, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να προσφέρει συναισθηματικά στους αποδέκτες των υπηρεσιών του. Η *αποπροσωποποίηση*

(depersonalization) αναφέρεται στην ουδέτερη ή και αρνητική πολλές φορές αντιμετώπιση των ατόμων που είναι αποδέκτες των υπηρεσιών του. Το *μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης* απορρέει από την επιτέλεση του επαγγελματικού ρόλου του ατόμου και αναφέρεται στην αρνητική αξιολόγηση του εαυτού του, αναφορικά με την εργασία του και τους αποδέκτες των υπηρεσιών του και ένα γενικότερο αίσθημα δυστυχίας και δυσαρέσκειας για τα αποτελέσματα της εργασίας του (Maslach, 1982, 1983· Maslach & Jackson 1986).

Ως αίτια του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης αναφέρονται οι ψυχοπιεστικές συνθήκες εργασίας, όπως ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, το απαιτητικό ωράριο, η ασάφεια εργασιακών ρόλων και η άκαμπτη και αυταρχική διοίκηση (Forlin 2001· Pines 1986· Vachon 1987). Επίσης, σημαντικό ρόλο φαίνεται να παίζουν το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας και προσωπικοί παράγοντες, όπως τα κίνητρα για την επιλογή της εργασίας, οι προσδοκίες από αυτή και η αυτοεκτίμηση του ατόμου (Αναγνωστόπουλος & Παπαδάτου, 1992). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν εμφανίζεται ξαφνικά, ούτε οφείλεται σε κάποιο μεμονωμένο γεγονός. Αντίθετα, θεωρείται το αποτέλεσμα χρόνιου και έντονου επαγγελματικού άγχους που κατακλύζει τον επαγγελματία και τον κάνει να αισθάνεται ότι τα ψυχικά του αποθέματα δεν επαρκούν για να αντεπεξέλθει στην πίεση και να προσαρμοστεί στις εργασιακές συνθήκες του επαγγελματικού του χώρου (Collins and Nolen 2002· Kalliath and Morris 2002· Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000· Maslach & Schaufeli, 1993· Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1999· Ross & Altmaier, 1994).

Σημαντικός παράγοντας πρόκλησης επαγγελματικού άγχους και εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η σύγκρουση ρόλων, δύο ή περισσότερες αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις. Ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι πρέπει να ικανοποιήσει διαφορετικές και αντικρουόμενες απαιτήσεις και προσδοκίες που πηγάζουν από τον ίδιο τον εαυτό, από το εργασιακό, το οικογενειακό ή το κοινωνικό περιβάλλον εκτός εργασίας, ή να βιώσει διάψευση προσδοκιών ως προς τους οικογενειακούς ή εργασιακούς ρόλους που επιτελεί (Κάντας, 1995· Mäher 1983). Η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων είναι δυο σημαντικοί παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος (Koustelios, Theodorakis & Goulimaris, 2004). Η ασάφεια ρόλων και το συναίσθημα αβεβαιότητας στον καθημερινό εργασιακό ρόλο επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και το αίσθημα προσωπικής επίτευξης (Cherniss, 1980· Mäher 1983). Όταν το άτομο βιώνει αγχογόνες καταστάσεις η παρουσία τρίτων καθίσταται αναγκαία (Καφέτσιος, 2005). Τα άτομα με οικογενειακή ή κοινωνική στήριξη εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης (Κολιάδης κ. ά., 2003), αφού η κοινωνική υποστήριξη μετριάξει τα αποτελέσματα του εργασιακού στρες (Cherniss, 1980). Η υποστήριξη από την οικογένεια και τους φίλους ελαχιστοποιούν την ένταση, ενώ η έλλειψη βοήθειας αυξάνει την ευαισθησία στην επαγγελματική εξουθένωση (Kanner, Kafry & Pines, 1978). Οι ανύπαντροι βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ οι παντρεμένοι διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία στη διευθέτηση συναισθηματικών συγκρούσεων και αφοσιώνονται λιγότερο στην εργασία τους από τους ανύπαντρους (Maslach, 1978).

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν περισσότερο άγχος, χωρίς όμως να υπάρχουν σαφείς αποδείξεις ότι πάσχουν από ψυχικές νόσους σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλους επαγγελματίες (Farber, 1991· Firth-Cozens and Payne, 1999· Κάντας, 1996· Κολιάδης κ.α., 2003· Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001· Kyriacou, 1980· Leiter & Maslach 2005· Travers and Cooper 1996). Ωστόσο, παράγοντες που σχετίζονται με τη φύση του επαγγέλματος, όπως οι σχολικές διακοπές και η κοινωνική στήριξη από συναδέλφους αποτρέπουν την παρουσία ψυχικών νοσημάτων (Κολιάδης κ.α., 2003). Σημαντικοί παράγοντες είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, η ιδιοσυγκρασία των εκπαιδευτικών και οι εργασιακές συνθήκες (Kremer-Hayon & Kurtz, 1985· Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1999). Αντίθετα, οι Philips & Lee (1980), υποστηρίζουν ότι η ιδιοσυγκρασία είναι ένας, μάλλον, ανεξάρτητος παράγοντας και δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο που παίζουν οι εργασιακές-περιβαλλοντικές συνθήκες. Ο Koustelios (2001) αναφέρει ότι η φύση της ίδιας της εργασίας σχετίζεται σημαντικά με την αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική εξάντληση. Οι Cox (1978) και Cooper & Baglioni (1988) υποστηρίζουν ότι το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι αποτέλεσμα της δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, ενώ οι (Lazarus & Folkman 1984) αποδίδουν μεγάλη σημασία στον τρόπο που το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται και αντιδρά στις στρεσογόνες εργασιακές συνθήκες. Η ικανοποίηση από την εργασία, όπως αποκάλυψαν οι Sarros & Sarros (1987), παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, καθώς και οι εγγενείς πτυχές της εργασίας. Η θέση και η αναγνώριση, σχετίζονται σημαντικά με τις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι πιο ευάλωτοι στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι νέοι χωρίς εμπειρία και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, αφού προσεγγίζουν το χώρο εργασίας με υψηλά ιδανικά και μεγάλες προσδοκίες (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010· Byrne, 1991· Fryer, Migash & Thawas, 1988). Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία είναι πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους (Αλεξόπουλος, 1990). Οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στο μέσον της σταδιοδρομίας έχουν χαμηλότερα ποσοστά προσωπικής επίτευξης σε σύγκριση με όσους βρίσκονται προς το τέλος (πάνω από 25 χρόνια) και παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης (Anderson & Iwanicki, 1984).

Ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών, οι γυναίκες ενώ γενικά βιώνουν μεγαλύτερο επαγγελματικό άγχος σε σύγκριση με τους άνδρες βιώνουν λιγότερο άγχος αναφορικά με τη διασύνδεση εργασίας και οικογενειακής και κοινωνικής ζωής (Αλεξόπουλος, 1990· Κάντας, 1996, 2001· Λεονταρής, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 1997, 2000). Η παράμετρος της αποπροσωποποίησης είναι υψηλότερη στους άνδρες σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, ενώ το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης σχετίζεται περισσότερο με τους άνδρες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ελλάδας και Κύπρου. Ωστόσο, οι γυναίκες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αττική εμφάνισαν χαμηλότερη προσωπική επίτευξη στην εργασία έναντι των ανδρών (Κολιάδης, κ. ά., 2003). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας, συγκριτικά με αυτούς της πρωτοβάθμιας, βιώνουν ως περισσότερο αγχογόνους παράγοντες την ασάφεια του εργασιακού ρόλου και τη διασύνδεση μεταξύ εργασίας και οικογένειας (Κάντας, 2001). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι από αυτούς της γενικής

αγωγής τόσο από τις συνθήκες εργασίας όσο και από τις σχέσεις με τη διεύθυνση (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Επίσης, σημαντικό αρνητικό παράγοντα αποτελούν για τους άντρες εκπαιδευτικούς οι «δύσκολοι μαθητές» (Antoniou, Polychroni and Kotroni 2009).

Η επαγγελματική εξουθένωση προκαλεί μειωμένο αίσθημα επαγγελματικής ικανοποίησης που σχετίζεται με υψηλά επίπεδα καταπόνησης και εξάντλησης από την εργασία, αδιαφορίας και έλλειψης φροντίδας για τη διδασκαλία και τους μαθητές και επάρκειας στην επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Επιπρόσθετα, έχει σημαντικές επιπτώσεις στη ψυχική και σωματική υγεία, τη διαταραχή στις διαπροσωπικές σχέσεις και την εργασιακή στάση και συμπεριφορά (Cordes & Dougherty, 1993· Kahill, 1988· Κάντας, 1995).

Ως εκ τούτου απαιτείται έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων, επανεκτίμηση των προσωπικών στόχων και προσδοκιών, αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, ενασχόληση με ενδιαφέρουσες και δημιουργικές δραστηριότητες, σωστή διατροφή και άσκηση, σωστή επιλογή εργασίας, αποσαφήνιση ρόλων και καθηκόντων, πολυμορφία στην εργασία με δυνατότητα «διαλειμμάτων» και αδειών, δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης και επιμόρφωσης (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1999).

Βιβλιογραφία αναφοράς

- Αλεξόπουλος, Δ. Σ. (1990).** Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους από την εργασία και ικανοποίηση απ' αυτήν. *Νέα Παιδεία*, 54, 58-85.
- Αναγνωστόπουλος, Φ. και Παπαδάτου, Δ. (1992).** Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του Ερωτηματολογίου Καταγραφής Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών. *Ψυχολογικά θέματα*, 5(3), 183-202.
- Anderson, M. & Iwanicki, E. (1984).** Teacher motivation and relationship to burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 109-132.
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000).** *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. Proceedings of the International Conference of Special Education, ISEC, Manchester, July 24-28, UK.*
- Antoniou, A.-S., Polychroni, F. & Kotroni, C. (2009).** Working with students with special educational needs in Greece: Teachers' stressors and coping strategies. *International Journal of Special Education*, 24(1), pp. 100-111.
- Αντωνίου, Α. & Ντάλλα, Μ. (2010).** Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθη-

γητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο: Καρακιουλαφάκη, Χ. και Σπυριδάκη, Μ. (επιμ.), *Εργασία και Κοινωνία*, (σελ. 365-399). Αθήνα: Διόνικος.

- Αντωνοπούλου-Καλούρη, Ρ. (1994).** *Γενική ψυχολογία*. Αθήνα: Έλλην.
- Bachkirova, T. (2005).** Teacher Stress and Personal Values: An Exploratory Study. *School Psychology International*, 26(3), 340-352.
- Bartz, C. & Maloney, P. C. (1986).** Burnout among intensive care nurses. *Research in nursing & health*, 9, 147-153.
- Byrne, B.M. (1991).** Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7, pp. 197-209.
- Cherniss, C. (1980).** *Professional burnout in human organization*. NY: Preager.
- Cherniss, C. (1992).** Long-term consequences of burnout: an exploratory study. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 1-11.
- Collin, K.S. & Nolen, K. (2002).** Job burnout: symptoms, causes and solutions. *Radiology Management*, 24(4), pp. 51-53.
- Cooper, C. & Baglioni, A. (1988).** A structural model approach toward the development of a theory of the link between stress and mental health. *British Journal of Medical Psychology*, 61, 87-102.
- Cordes, C. & Dougherty, T. (1993).** A review and an integration research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18, 621-656.
- Cox, T. (1978).** *Stress*. London: Macmillan.
- Farber, B. (1991).** *Chrosis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fimian, M. J. (1984).** The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The Teacher Stress Inventory. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 277-293.
- Fimian, M. J. (1988).** *Teacher Stress Inventory*. USA: Clinical Psychology.
- Fontana, D. (1996).** *Άγχος και η αντιμετώπισή του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Forlin, C. (2001).** Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43, 235-245.
- Firth-Cozens, J. & Payne, R. (1999).** *Stress in Health Professionals: Psychological and Organisational Causes and Interventions*, London: John Wiley & Sons Ltd.
- Freudenberger, H. (1974).** Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Geber Zeff, S. (1996).** *How to manage stress for success*. New York: Amazon.
- Jones, H. (1999).** *Υπεραπασχόληση και άγχος*. (Κουλεντιανού μετ.). Αθήνα: Θυμάρι.
- Kahill, S. (1988).** Symptoms of professional burnout: A review of the empirical evidence. *Canadian Psychology*, 29, 284-297.
- Kanner, A., Kafry, D. & Pines, A. (1978).** Conspicuous in its absence: the lack of positive conditions as a source of stress. *Journal of human stress*, 4(4), 33-39.
- Κάντας, Α. (1990).** Εργασία και Υγεία. Η εργασία ως αγχογόνος παράγοντας. *Επιθεώρηση συμβουλευτικής - προσανατολισμού*, 12-27.
- Κάντας, Α. (1995).** *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία. Διεργασίες Ομάδας -Σύγκρουση - Ανάπτυξη και Αλλαγή Κουλτούρα - Επαγγελματικό Άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάντας, Α. (1996).** Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.
- Κάντας, Α. (2001).** Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς. Στο: Βασιλάκη Ε., Τριλίβα Σ. & Μπεζεβέγκης, Η. (Επιμ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kalliath, T. and Morris, R. (2002).** Job satisfaction among nurses: a predictor of burnout levels. *Journal of Nursing Administrator*, 32, 648-654.
- Καφέτσιος, Κ. (2005).** *Δεσμός, Συναίσθημα και διαπροσωπικές Σχέσεις*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ., Κουμπιάς, Ε., Τσιναρέλλης, Γ., Βαλσάμη, Ν., & Βάρφη, Β. (2003).** Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Εκπ/κούς Α/θμιας Γενικής & Ειδ. Αγωγής. Στο: Παπάς, Α., Τσιπλητάρης, Α., Πετρούλακης κ.α., (Επιμ.), Πρακτικά, 2^ο Παν. Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Β' τόμος, 282-297. Αθήνα: Ατραπός.

- Κουστέλιος, Α. (2000).** Επαγγελματική εξουθένωση στον αθλητισμό. *Επετηρίδα, 1*, 281-292.
- Κουstelios, A. (2001).** Organizational factors as predictors of teachers' burnout. *Psychological Reports, 88*, 627-634.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001).** Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία, 8(1)*, 30-39.
- Κουstelios, A., Theodorakis, N. & Goulimaris, D. (2004).** Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *The International Journal of Educational Management, 18*, 87-92.
- Kremer-Hayon, L. & Kurtz, H. (1985).** The relation of personal and environmental variables to teacher burnout. *Teaching and Teacher Education, 1(3)*, 243-249.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1977).** Teacher stress: A review. *Educational Review, 29*, 299-306.
- Kyriacou, C. (1980).** Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education, 10(3)*, 154-159.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978).** A model of teacher stress. *Educational Studies, 4*, 2-6.
- Leiter, M.P. (1990).** The impact of family and organizational resources on the development of burnout: A longitudinal study. *Human relations, 43*, 1067-1083.
- Leiter, M.P. & Durup, J. (1996).** Work, home and in-between: A longitudinal study of spillover. *Journal of applied behavioral science, 32*, 29-47.
- Leiter, M.P. & Maslach, C. (2005).** A mediation model of job burnout. In A.-S. Antoniou and C.L. Cooper (eds), *Research companion to organizational health psychology*, Northampton: Edward Elgar.
- Mike, G. (2003).** *Άγχος. Πώς να απελευθερωθείτε από όλες του τις μορφές.* (Αυγουστίνου Π., μετ.). Αθήνα: Διόπτρα.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984).** *Stress, appraisal and coping.* NY: Springer.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1997).** Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά θέματα, 7(2-3)*, 139-152.

- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (2000).** Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-153.
- Maher, E.L. (1983).** Burnout and commitment: A theoretical alternative. *Personnel and Guidance Journal*, 62, pp. 390-396.
- Maslach, C. (1978).** Job burnout: How people cope. *Public Welfare*, 36, 56-58.
- Maslach, C. & Jackson S. E. (1981).** The measurement of experienced Burnout. *Journal of occupational behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. (1982).** *Burnout: the cost of caring*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Maslach, C. (1993).** Burnout: A multidimensional perspective. In, W.B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (eds), *Professional burnout: recent developments in research and theory*. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986).** *Maslach Burnout Inventory (manual)*, (2nd edition) Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Schaufeli W. B. (1993).** Historical and conceptual development of burnout. In Schaufeli, W. B., Maslach, C. & Marek, T. (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington: Taylor and Francis.
- Παπαδάτου, Δ. & Αναγνωστόπουλος, Φ. (1999).** Επαγγελματική εξουθένωση. Στο: Παπαδάτου, Δ. & Αναγνωστόπουλος, Φ. (επιμ.), *Η Ψυχολογία στο χώρο της Υγείας*, (σελ. 242-265). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαστυλιανού, Α. (1997).** Το στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης», στο, Φ. Αναγνωστόπουλος, Α. Κοσμόγιαννη και Β. Μεσσήνη (επιμ.), *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα: Έρευνα και Εφαρμογές στους Τομείς της Υγείας, της Εκπαίδευσης και της Κλινικής Πράξης*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαστυλιανού, Α. & Πολυχρονόπουλος, Μ., 2007,** «Επαγγελματική εξουθένωση και προσωπικοί ψυχολογικοί παράγοντες σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», *Ψυχολογία*, 14(4), 367-391.
- Parry, G. (1996).** *Ψυχολογικές κρίσεις και η αντιμετώπισή τους*. (Ρώντα Ντ., μετάφραση, Δέγλερης Ν. επιμέλεια). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Philips, B. N. Lee, M. (1980).** The changing role of the American teacher: Carrier and future sources of stress. In C.L. Cooper & J. Marshall (Eds). *White collars and professional stress*. Chichester: John Wiley & Sons.

- Pines, A.M. (1986).** Who is to blame for helper's burnout? Environmental impact. In Scott C.D. and Hawk J. (eds), *Heal Thyself: The Health of Health Care Professionals*, New York: Bruner/Mazel Publications.
- Ross, R. & Altmaier, E. (1994).** *Intervention in occupational Stress at work*. London: Sage publications.
- Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011).** *Συνάρθρωση Ποσοτικών & Ποιοτικών Προσεγγίσεων. Η Εμπειρική Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Sarafino, E. P. (1999).** *Health Psychology: Biopsychosocial Interactions (3rd ed.)*. New York: Wiley.
- Sarros, J. & Sarros, A. (1987).** Predictors of teachers' burnout. *Journal of Educational Administration*, 25, 216-230.
- Travers, C.J. and Cooper, C.L. (1996).** *Teachers under pressure-stress in the teaching profession*, London: Routledge.
- Vachon, M.L.S. (1987).** *Occupational stress in the care of the critically ill, the dying and the bereaved*, New York: Hemisphere Publ. Co.

Η αξιολόγηση ομοτέχνων: Ο ρόλος και τα κριτήρια εφαρμογής

Σάμιος Γουσταύος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.05

M.Ed., Υποψ. Διδάκτορας ΕΚΠΑ

samiosgmar@gmail.com

Περίληψη

Με αφετηρία το γεγονός ότι καθοριστικός παράγοντας στη γνωστική, στη συναισθηματική και στην ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών είναι η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας, η αξιολόγησή της κρίνεται ως μίαν αυτονόητη διαδικασία. Η αποτίμηση, όμως, του έργου του εκπαιδευτικού δεν είναι αντικείμενο μόνο ιεραρχικής αξιολόγησης. Πέραν αυτής, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει πλέον να αποκτήσει ενεργό ρόλο στην αξιολόγησή του ώστε η τελευταία να καταστεί εργαλείο γόνιμης ανατροφοδότησης και αναστοχασμού. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η αξιολόγηση ομοτέχνων η οποία συνίσταται στην αποτίμηση της απόδοσης ενός εκπαιδευτικού από έναν ή περισσότερους συναδέλφους του. Η συγκεκριμένη πρακτική βασισμένη στη μέθοδο της παρατήρησης της τάξης συμβάλλει στην προαγωγή της εκπαίδευσης διαμέσου της δυνατότητας που δίνει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν μία κοινότητα ομότιμης μάθησης και ανάπτυξης.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση ομοτέχνων, παρατήρηση τάξης, κριτήρια

Εισαγωγή

Η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί, σε διεθνές επίπεδο, κεντρικό άξονα της εκπαιδευτικής πολιτικής (UNESCO, 2004). Στην αποτίμηση της ποιότητας της εκπαίδευσης εμπλέκονται πλήθος παραμέτρων μεταξύ των οποίων σημαντικότερη είναι η ποιότητα του έργου που προσφέρει ο εκπαιδευτικός της τάξης (Caena, 2011). Η παρεχόμενη διδασκαλία είναι ο πιο καθοριστικός παράγοντας στη γνωστική, στη συναισθηματική και στην ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών (Creemers, Kyriakides & Antoniou, 2009). Κατά συνέπεια, η αποτίμηση του διδακτικού και του παιδαγωγικού έργου του εκπαιδευτικού θεωρείται διαδικασία αυτονόητη.

Σύμφωνα με το ανθρωπιστικό μοντέλο το οποίο προτάσσει η σύγχρονη παιδαγωγική όσον αφορά την αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, αυτή πρέπει πλέον να στηρίζεται στην προσωπική συμμετοχή τους. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η αξιολόγηση ομοτέχνων (peer evaluation) η οποία συνίσταται στην αποτίμηση της απόδοσης ενός εκπαιδευτικού από έναν ή περισσότερους συναδέλφους του (Peterson, 1995). Η εν λόγω εναλλακτική αξιολογική πρακτική αντιπαρέρχεται το «από πάνω προς τα κάτω» γραφειοκρατικό σύστημα το οποίο μπορεί να οδηγήσει στην υπονόμευση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών και στην παρεμπόδιση της παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας τόσο των ιδίων όσο και των σχολικών μονάδων (Archbald & Porter, 1994).

Η συγκεκριμένη μέθοδος αξιολόγησης αποτελεί την τελευταία εικοσαετία διαδεδομένη πρακτική σε εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού ενώ πορίσματα ερευνών καταδεικνύουν τη συνεισφορά της στην αναβάθμιση της διδασκαλίας (Kumrow & Dahlen, 2002). Ως προς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο παραμένει έντονα συγκεντρωτικό (OECD, 2015) η αξιολόγηση ομοτέχνων συνιστά πεδίο ακόμη ακαλλιέργητο. Οι θεσμοθετημένες και θεσμοποιημένες μορφές αξιολόγησης, πέραν της ιεραρχικής, εξαντλούνται στην συλλογική εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας η οποία, όμως, περιορίζεται στο μακροδιδακτικό επίπεδο.

Πλαίσιο εφαρμογής

Η εν λόγω μορφή εναλλακτικής αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού είναι άμεσα εναρμονισμένη με το στοχοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης όπως αυτό προσδιορίζεται στα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) σύμφωνα με τα οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να αξιολογεί την αποτελεσματικότητα των διδακτικών και παιδαγωγικών εργαλείων που χρησιμοποιεί. Ταυτόχρονα, η αξιολόγηση ομοτέχνων απηχεί τις αρχές του Νέου Σχολείου βάσει των οποίων πρέπει να ισχυροποιηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αναβάθμισης του σχολείου μέσα από πρωτοβουλίες αυτενέργειας. Και πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης του σχολείου συνιστά μεταξύ άλλων η διενέργεια της αξιολόγησης ομοτέχνων με στόχο τη μεταγνώση στη διδακτική πράξη.

Ως προς τη διεξαγωγή της ενδείκνυται να διενεργείται από εκπαιδευτικούς των ιδίων ή συναφών κλάδων και ειδικοτήτων ώστε να πληρείται η προϋπόθεση της εξοικείωσης με το διδακτικό πλαίσιο (UNESCO, 2004). Η διαδικασία λαμβάνει χώρα σε μέρα και ώρα που θα συμφωνήσουν από κοινού οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί χωρίς να διαταράσσεται η προγραμματισμένη λειτουργία των σχολικών μονάδων και πάντοτε ύστερα από σχετική συνεννόηση με τους/τις Διευθυντές/ντριες. Χρήσιμη, πάντως, κρίνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους Σχολικούς Συμβούλους και με εξειδικευμένα στελέχη της εκπαίδευσης προκειμένου να υπάρξει η όσο το δυνατόν πληρέστερη εξοικείωση με τις παραμέτρους της εν λόγω πρακτικής.

Ο σκοπός και οι λειτουργίες της αξιολόγησης ομοτέχνων

Ο σκοπός της αξιολόγησης ομοτέχνων για την οποία γίνεται λόγος εδώ είναι διαμορφωτικός μεγιστοποιώντας τα κίνητρα εμπλοκής των εκπαιδευτικών (Chester, 2012). Οι τελευταίοι δημιουργούν μία κοινότητα ομότιμης μάθησης και επιδίδονται σε μια αμοιβαία παιδαγωγική αλληλεπίδραση αξιοποιώντας την εμπειρία και τις δεξιότητές τους (Hourcade & Bauwens, 2002). Παράλληλα, λαμβάνουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση η οποία τους οδηγεί τόσο στην αυτοενίσχυση όσο και στη συνειδητοποίηση των δεξιοτήτων που πρέπει να αναπτύξουν (MacBeath, 2001) πόσο δε μάλλον όταν η διάρκεια ζωής των τελευταίων είναι πεπερασμένη (Martineau & Miron, 2002). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο αναπτύσσονται και προωθούνται μορφές αυτοεπιμόρφωσης ενώ παράλληλα ενισχύονται οι μηχανισμοί αυτορρύθμισης (Hatton & Smith, 1995) οι οποίοι

συνίστανται στην ικανότητα ανάπτυξης και μεταβίβασης γνώσεων (Boakerts & Minnaert, 1999).

Η εν λόγω μορφή αξιολόγησης λειτουργεί ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Bryk et al., 1998) η οποία ορίζεται ως μία διαρκής διαδικασία σχηματισμού και ανασχηματισμού καινούργιων γνωστικών σχημάτων διαμέσου της οποίας ο εκπαιδευτικός βελτιστοποιεί τις πρακτικές του και αποκτά τον πλήρη έλεγχο των παραμέτρων που στοιχειοθετούν την εργασία του (Mukamurera, Dezutter, & Uwamariya, 2004). Στον πυρήνα της επαγγελματικής ανάπτυξης, που συνιστά προϋπόθεση βελτιστοποίησης της παρεχόμενης παιδείας (Gauthier, Mellouki & Bellehumeur, 2003), βρίσκεται η τεκμηριωμένη κριτική προσέγγιση των διδακτικών πρακτικών (Kelchtermans, 2004) στην οποία και βασίζεται η αξιολόγηση ομοτέχνων.

Επιστημονική θεώρηση της αξιολόγησης ομοτέχνων

Η μέθοδος αξιολόγησης

Μέθοδος της αξιολόγησης ομοτέχνων είναι η παρατήρηση της τάξης βάσει κριτηρίων έντυπης ή ψηφιακής μορφής ανάλογα με τη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή. Με τον προσδιορισμό συγκεκριμένων κριτηρίων, τα οποία αποτελούν δικλείδα επιτυχίας της διαδικασίας (Felder & Brent, 2004), εξαλείφεται το ενδεχόμενο ιδιοσυγκρασιακών εκτιμήσεων ως προς την ποιότητα του επιτελούμενου έργου (Paquay, 2004· 2005). Η διαμόρφωση των κριτηρίων πρέπει να βασίζεται στο περιεχόμενο των απαιτούμενων εφοδίων των εκπαιδευτικών ως προς το σκέλος της διαχείρισης της τάξης και της διεξαγωγής της διδασκαλίας (Scriven, 1994· Kyriacou, 1997). Η διαχείριση της τάξης αφορά τις ενέργειες του εκπαιδευτικού που στοχεύουν στη δημιουργία και στη διατήρηση ενός θετικού ψυχολογικού κλίματος ως προϋπόθεση της ποιοτικής διδασκαλίας και μάθησης ενώ τη διεξαγωγή της διδασκαλίας στοιχειοθετούν οι ενέργειες εκείνες που αποσκοπούν στην επιτυχή ανταπόκριση του μαθητή στους στόχους του μαθήματος. Ενδεικτική εσχάρα κριτηρίων γενικής εφαρμογής ως προς τα οποία διενεργείται η παρατήρηση της τάξης παρατίθεται στο Παράρτημα. Αναφορικά με τις αξιολογικές κρίσεις του εκπαιδευτικού-παρατηρητή αυτές εκφράζονται βάσει διαβαθμισμένης φραστικής κλίμακας τύπου Likert προκειμένου να υπάρξει ποιοτική εκτίμηση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου (Κασσωτάκης, 2010).

Θεμελιώδεις ιδιότητες

Η αξιολόγηση ομοτέχνων, όπως κάθε αξιολογική διαδικασία, πρέπει να πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις προκειμένου τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν να είναι ασφαλή και χρήσιμα στους εκπαιδευτικούς. Οι προϋποθέσεις αυτές στοιχειοθετούν τις θεμελιώδεις ιδιότητες της παρατήρησης της τάξης οι οποίες συνίστανται στις ακόλουθες (Bachman & Palmer, 1996):

(α) η εγκυρότητα περιεχομένου για τη διασφάλιση της οποίας πρέπει να πληρείται η προϋπόθεση τόσο της εννοιολογικής καταλληλότητας του κάθε κριτηρίου όσο και της επάρκειας του αριθμού τους (Newman, Lim & Pineda, 2013). Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση ομοτέχνων διακρίνεται από εγκυρότητα περιεχομένου αν τα επιλεγμένα κριτήρια αξιολογούν πράγματι και επαρκώς την αξιολογούμενη έννοια η οποία στην προκειμένη περίπτωση είναι το διδακτικό και παιδαγωγικό έργο του εκπαιδευτικού κατά την ωριαία διδασκαλία,

(β) η αντικειμενικότητα, η οποία επιτυγχάνεται όταν η διαδικασία δεν επηρεάζεται από ψυχολογικούς παράγοντες και υποκειμενικές αντιλήψεις ως προς την έννοια των κριτηρίων βάσει των οποίων θα διεξαχθεί η παρατήρηση της τάξης. Υπό αυτό το πρίσμα, απαραίτητη κρίνεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών που θα εμπλακούν στη διαδικασία με στόχο την κοινή διαμόρφωση των κριτηρίων παρατήρησης,

(γ) η αξιοπιστία, η διασφάλιση της οποίας προϋποθέτει, πρωτίστως, κοινό γνωστικό υπόβαθρο,

(δ) η πρακτικότητα η οποία διασφαλίζεται όταν τα κριτήρια στα οποία θα βασιστεί η παρατήρηση της τάξης είναι ποσοτικά και ποιοτικά παρατηρήσιμα στη διάρκεια της μίας διδακτικής ώρας.

Στάδια εξέλιξης της διαδικασίας

i. Συνάντηση προ-παρατήρησης τάξης

Πριν από την παρατήρηση της τάξης προηγείται συνάντηση μεταξύ των εκπαιδευτικών που θα συνεργαστούν προκειμένου να οριστεί η μέρα και η ώρα διενέργειας της αξιολόγησης και να παρασχεθούν επαρκείς πληροφορίες στον εκπαιδευτικό που θα αναλάβει την παρατήρηση. Οι πληροφορίες αυτές αφορούν, κυρίως, το μαθησιακό προφίλ της τάξης και το σενάριο διδασκαλίας που πρόκειται να υλοποιηθεί. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί, ακόμα, συναποφασίζουν τα κριτήρια ως προς τα οποία θα διενεργηθεί η παρατήρηση.

ii. Η παρατήρηση της τάξης

Η παρατήρηση εξελίσσεται στη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Είναι ευνόητο πως οι μαθητές έχουν έγκαιρα και επαρκώς ενημερωθεί για την εν λόγω διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός που διενεργεί την παρατήρηση συμπληρώνει την εσχάρα αξιολόγησης διατυπώνοντας, αν το κρίνει απαραίτητο, γραπτές παρατηρήσεις.

iii. Συνάντηση μετά-παρατήρησης

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη διαδικασία της ομότιμης αξιολόγησης πραγματοποιούν συνάντηση εργασίας όχι χρονικά απομακρυσμένη από τη μέρα διενέργειάς της. Σκοπός της συζήτησης είναι η παροχή προς τον εκπαιδευτικό που διεξήγαγε τη

διδασκαλία ανατροφοδοτικών σχολίων και εναλλακτικών προτάσεων με βάση τα αντικείμενα της παρατήρησης. Ως προς τα φύλλα της αξιολόγησης αυτά παραμένουν στο portfolio των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της αξιολόγησης ομοτέχνων συνεπάγεται την ποιοτική αλλαγή της εκπαιδευτικής σκέψης και πράξης. Ιδιαίτερα, συνεπάγεται την υιοθέτηση της κουλτούρας της αυτοκριτικής στη διδακτική πράξη και της μεθοδικής αξιολόγησής της ως εργαλείο ανατροφοδότησης. Αναπτύσσεται, ακόμα, το έθος του αναστοχασμού για τη διδασκαλία (Artzt, 1999) και την ενδεχόμενη επίδραση ενδοσχολικών και εξωσχολικών παραμέτρων σε αυτήν.

Με τη συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης καταρρέουν τα τείχη της τάξης και η διδασκαλία δεν είναι πλέον ένα μοναχικό επάγγελμα όπως πολλοί μελετητές το έχουν χαρακτηρίσει (ενδεικτικά Rogers & Babinski, 2002). Αναδεικνύεται και αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών η κουλτούρα της επιστημονικής συνεργασίας η οποία, μάλιστα, έχει ισχυρή θετική συνάφεια με την επίδοση των μαθητών (Van Garderen, Stormont & Goel, 2012).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Archbald, D.A., & Porter, A.C. (1994). Curriculum control and teachers' perceptions of autonomy and satisfaction. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(1), 21-39.
- Artzt, A. (1999). A structure to enable preservice teachers of mathematics to reflect on their teaching, *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2 (2), 143-166.
- Bachman, L.F., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Boakerts, M., & Minnaert, M. (1999). Self-regulation with respect to informal learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 533-544.
- Brent, R.M. & Felder, R. (2004). *A protocol for peer review of teaching*. Proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition. Washington, DC: ASEE.
- Bryk, A.S., Thum, Y.M., Easton, J.Q., & Luppescu, S. (1998). *Academic productivity of Chicago public elementary schools*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development, Working paper for Education and Training 2020 Thematic Working

- Group 'Professional Development of Teachers'. Διαθέσιμο on line: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/quality_en.pdf.
- Chester, A. (2012). Peer partnerships in teaching: Evaluation of a voluntary model of professional development in tertiary education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(2), 94-108.
- Creemers, B.P.M., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2009). Critical analysis of the current approaches to modeling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Felder, R.M. & Brent, R. (2004). The Intellectual Development of Science and Engineering Students. Models and Challenges. *Journal of Engineering Education*, 93(4), 269-277.
- Gauthier, C., Mellouki, M., & Bellehumeur, V. (2003). *Enseignants, que faites-vous ? L'encadrement des futurs enseignants du secondaire. Récits de pratique*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49.
- Hourcade, J.J., & Bauwens, J. (2002). Cooperative Teaching: Rebuilding and Sharing the Schoolhouse. Pro ed.
- Κασσωτάκης, Μ. (2010). Το πρόβλημα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι προσπάθειες αντιμετώπισής του μετά τη μεταπολίτευση. Στο: Καλούρη, Ο., Κιμουλάκης, Ν., Παγιατάκης, Γ., Πανέτσος, Σ., Τσακιράκης, Ι., (Επιμ.), *Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Πρακτικά 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Σ.Ε.Π. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., 11-12 Δεκεμβρίου 2009, σσ. 293-317.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*. UK: Open University Press.
- Kumrow, D., & Dahlen, B. (2002). Is Peer Review an Effective Approach for Evaluating Teachers? *The Clearing House*, 75(5), 238-241.
- Kyriacou, C. (1997). *Effective Teaching in Schools*. London: Stanley Thornes.
- MacBeath, J. (2001). *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.

- Martineau, S., & Miron, J.M. (2002). Vers un dispositif de formation des enseignants qui favorise la réflexion et le développement de compétences transférables. *Les enjeux de la supervision universitaire des stages*, 167-181.
- Mukamurera, J., Dezutter, O., & Uwamariya, A. (2004). L'accompagnement à la prise de la fonction : état des lieux et besoins d'enseignants québécois débutants au secondaire. *La lettre de l'AIDRF*, 34, 12-17.
- Newman, I., Lim, J., & Pineda, F. (2013). Content Validity Using a Mixed Methods Approach. *Journal of Mixed Methods Research XX(X)*, 1-18.
- OECD, (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Διαθέσιμο on line: http://www.theewf.org/uploads/Education-Policy-Outlook%202015_Making-Reforms%20Happen.pdf. Προσπελάστηκε 25 Νοεμβρίου 2015.
- Paquay, L. (2004). *L'évaluation des enseignants: tensions et enjeux*. Paris: L'Harmattan.
- Paquay, L. (2005). Quelle recherche dans les HEP? Point de vue de l'étranger. *Bulletin CIIP*, 16.
- Peterson, K.D. (1995). *Teacher evaluations: a comprehensive guide to new Directions and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Rogers, D.L., & Babinski, L.M. (2002). *From isolation to conversation: Supporting new teachers' development*. USA: State university of New York Press.
- Scriven, M. (1994). Duties of the teacher. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(2), 151-184.
- UNESCO, Sun Moon University, National Commission for UNESCO, Ministry of Education & Human Resources Development of the Republic of Korea (2004). Compendium of presentations and debates in the *International Seminar on the Financing and Implementation of National Education Plans*. Asan-si, Republic of Korea, 17-21 September 2003. Διαθέσιμο on line: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139192e.pdf>. Προσπελάστηκε 20 Δεκεμβρίου 2015.
- Van Garderen, D., Stormont, M., & Goel, N. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes: A need for more research. *Psychology in the Schools*, 49(5), 483-497.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. – Π.Ι. (2003). ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. ΦΕΚ 303Β/13-03-2003.

Παράρτημα

++ απόλυτα, + αρκετά, - λίγο, -- καθόλου

ΕΣΧΑΡΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	εκτίμηση			
	++	+	-	--
Διαχείριση της τάξης				
Δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης, ενθουσιασμού και συμμετοχικότητας.				
Αντιμετωπίζει τους μαθητές ισότιμα και με σεβασμό.				
Δημιουργεί κίνητρα μάθησης.				
Εκφράζει υψηλές προσδοκίες προς όλους.				
Ενθαρρύνει τους μαθητές και τους παρέχει ουσιαστική ανατροφοδότηση.				
Η κίνησή του στο χώρο, η οπτική επαφή με τους μαθητές, οι εκφράσεις του προσώπου του και οι αποχρώσεις του λόγου του αποπνέουν αυτοπεποίθηση και αληθινό ενδιαφέρον.				
Μεγιστοποιεί τον ωφέλιμο διδακτικό χρόνο.				
Διεξαγωγή της διδασκαλίας				
Προσανατολίζει τους μαθητές ως προς τους στόχους του μαθήματος.				
Το περιεχόμενο του μαθήματος είναι εναρμονισμένο με τους σκοπούς και τους στόχους του ΑΠΣ.				
Ενσωματώνει στο μάθημα επιλογές και ενδιαφέροντα των μαθητών.				
Επιχειρεί διασυνδέσεις του μαθήματος με άλλα γνωστικά αντικείμενα.				
Βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν προσωπικές στρατηγικές μάθησης.				
Χρησιμοποιεί τις κατάλληλες μεθόδους και μορφές διδασκαλίας σύμφωνα με το περιεχόμενο του μαθήματος και τις ανάγκες των μαθητών.				
Χρησιμοποιεί κατάλληλο εποπτικό υλικό.				
Επιλέγει δραστηριότητες που έχουν για τους μαθητές νόημα.				

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως μέσο βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Καρβούνης Διονύσιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Master Σπουδές στην Εκπαίδευση, ΕΑΠ

d.g.karv@gmail.com

Ρούση Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Master Σπουδές στην Εκπαίδευση, ΕΑΠ

mariarousi@gmail.com

Περίληψη

Από το 1982, που καταργήθηκε ο θεσμός του επιθεωρητή, μέχρι σήμερα έχουν υπάρξει έντονες διαφωνίες μεταξύ πολιτείας και εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και, επιπλέον, όλοι οι σχετικοί νόμοι που έχουν ψηφιστεί δεν εφαρμόστηκαν ποτέ. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, η παρούσα έρευνα εστίασε το ενδιαφέρον της στην ανίχνευση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση. Ιδιαίτερα διερευνήθηκαν οι απόψεις τους για την αναγκαιότητά της, τα είδη αξιολόγησης που αποδέχονται και, τέλος, ποια είναι η γνώμη τους για την εσωτερική αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ωστόσο δε δίνουν ξεκάθαρες απαντήσεις για το είδος της αξιολόγησης που επιθυμούν. Για την εσωτερική αξιολόγηση, πιστεύουν ότι είναι αποτελεσματική καθώς εστιάζει στα πραγματικά προβλήματα που έχει η σχολική μονάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: Αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, αναγκαιότητα αξιολόγησης, εσωτερική – εξωτερική αξιολόγηση

Εισαγωγή

Με τον όρο «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» νοείται η αξιολόγηση ενός συνολικού πλαισίου που περιλαμβάνει όλες τις παραμέτρους που συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, τους εκπαιδευτικούς, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τις εκπαιδευτικές πολιτικές κτλ. Δεν περιορίζεται στην αξιολόγηση μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά επεκτείνεται στον καθορισμό της αξίας του εκπαιδευτικού έργου συνολικά (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 171). Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, εκτός από την αξιολόγηση των μαθητών, αφορά και την αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (Broadfoot, 1996, σ. 7). Για τον Ανδρέου (1999, σ. 187-188) η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάλυση της σχολικής πραγματικότητας και στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και στην αποκατάσταση της σημασίας που αποδιδόταν στην ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση πρέπει να υπηρετεί τα αιτήματα της κοινωνίας και όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και να μη γίνεται υπηρετής του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Keeves (1997, σ. 244) πιστεύει ότι η αξιολόγηση είναι μια δραστηριότητα που ως βάση έχει την έρευνα και την ανάπτυξη και είναι η μέτρηση της αξίας κάποιου πράγματος. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (όπ. αν. στο Μαντάς, 2009, σ. 196), αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι η διαδικασία μέσα από

την οποία ελέγχεται ο βαθμός της επιτυχίας των στόχων που είχαν τεθεί. Αν ο βαθμός επιτυχίας δεν είναι ικανοποιητικός, κρίνεται σκόπιμο να εντοπιστούν οι αιτίες που στάθηκαν εμπόδιο και μέσα από την ανατροφοδότηση να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επομένως, δεν είναι μια απλή καταγραφή μόνο των επιδόσεων των μαθητών ή των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, αλλά μια σειρά διαδικασιών μέσα από τις οποίες ελέγχεται πόσο επιτυχής ήταν ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός, πόσο κατάλληλα ήταν τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν και διαπιστώνεται η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης. Επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου έχει ως βασικό σκοπό τη βελτίωση των διαδικασιών και των επιτευγμάτων της μάθησης. Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός απαιτείται η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και η επαγγελματική ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, γιατί έτσι η αξιολόγηση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία ενίσχυσης, ανατροφοδότησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού. Αν η αξιολόγηση λειτουργεί έτσι αποδυναμώνονται οι ελεγκτικές και πειθαρχικές αρμοδιότητες που ενδεχόμενα θα αποκτήσουν άτομα σε ένα ιεραρχικό-πυραμιδικό σύστημα αξιολόγησης αλλά και οι αντιρρήσεις από την πλευρά της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Είδη αξιολόγησης

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν τρία είδη αξιολόγησης:

Με κριτήριο το αντικείμενο της αξιολόγησης, δηλαδή με βάση το τι αξιολογούμε, έχουμε τη συνολική αξιολόγηση, η οποία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα αντικειμένων, όπως την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και τη μερική αξιολόγηση, η οποία αξιολογεί ένα επιμέρους αντικείμενο. Θα μπορούσαμε εδώ να αναφέρουμε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, των σχολικών εγχειριδίων, των αναλυτικών προγραμμάτων κ.ά. (Καπαχτσή, 2011, σ.34)

Με κριτήριο τον χρόνο έχουμε την προκαταρκτική, την ενδιάμεση ή διαμορφωτική και την τελική ή αθροιστική. Η προκαταρκτική εφαρμόζεται στο στάδιο του προγραμματισμού, πριν την έναρξη του εκπαιδευτικού προγράμματος με σκοπό τη διαμόρφωση του προγράμματος με βάση τις υπάρχουσες ανάγκες (Καπαχτσή, 2011, σ. 34). Μετά την έναρξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και κατά τη διάρκεια υλοποίησής του πραγματοποιείται η ενδιάμεση αξιολόγηση με στόχο να καταγραφούν οι αδυναμίες που παρουσιάζονται και να γίνουν άμεσα οι κατάλληλες διορθώσεις, ώστε να στεφθεί με επιτυχία το πρόγραμμα (Κουτούζης, 2008, σ. 24). Η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση εκτιμά το τελικό αποτέλεσμα. Στόχος της δεν είναι μόνο η καταγραφή των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και των προβλημάτων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια υλοποίησής της.

Τέλος, με κριτήριο τους αξιολογητές, δηλαδή, ανάλογα με τα πρόσωπα που αξιολογούν και τη σχέση τους με το αντικείμενο της αξιολόγησης έχουμε την εξωτερική αξιολόγηση η οποία πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολικής μονάδας από ένα άτομο ή από ομάδα αξιολογητών, την εσωτερική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται από

τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας και διακρίνεται κυρίως σε δύο μορφές, στην ιεραρχική αξιολόγηση κατά την οποία οι ανώτεροι κρίνουν και αξιολογούν τους κατώτερους και τη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, η οποία στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες της σχολικής μονάδας (Καπαχτσή, 2011, σ. 34-34).

Αναγκαιότητα αξιολόγησης

Τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας οι περισσότεροι οργανισμοί του δημοσίου έχουν εντάξει στο πρόγραμμά τους την αξιολόγηση και αυτό γιατί διαπιστώθηκε αφενός η ανάγκη για αξιολόγηση δομών, δραστηριοτήτων και ατόμων και αφετέρου γιατί το επιβάλλουν παράγοντες εκτός Ελλάδας. Την αξιολόγηση δε θα μπορούσαν να την αποφύγουν τα εκπαιδευτικά συστήματα. Σύμφωνα με τον Rogers (1999, σ. 294) η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για τρεις τουλάχιστον λόγους: α) για τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτών, γιατί έτσι μπορούν να ελέγχουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, β) για το σχεδιασμό καινούριων στρατηγικών, επιλογών και προτεραιοτήτων και γ) γιατί η αξιολόγηση είναι μάθηση. Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ελέγχει και να καθορίζει τη διδακτική διαδικασία με τελικό σκοπό την βελτίωσή της.

Ο Πασιαρδής (2005, σ. 31) αναφέρει ότι όλα τα εξαιρετα σχολεία έχουν εξαιρετους εκπαιδευτικούς, καθώς η διδασκαλία υψηλού επιπέδου οδηγεί σε εξαιρετικές επιδόσεις άρα και σε μορφωμένους πολίτες. Δηλαδή η ποιότητα των εκπαιδευτικών και η ποιοτική διδασκαλία αποτελούν παράγοντα αποτελεσματικής διδασκαλίας. Και συνεχίζει ο Πασιαρδής ότι όλα τα εξαιρετα σχολεία έχουν ένα ζήτημα κοινό: εξαιρετους εκπαιδευτικούς, που όμως οι προσπάθειές τους βρίσκουν εμπόδιο στην ισοπέδωση και την άνιση μεταχείριση, προβλήματα που δεν βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να πετύχουν τους στόχους τους. Τι γίνεται, όμως, με τους εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν εξαιρετικά αποτελέσματα; Υπάρχουν συστήματα αξιολόγησης που ανακαλύπτουν αυτούς τους εκπαιδευτικούς; Υπάρχει τρόπος αναγνώρισης και επιβράβευσης αυτών των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, κ.ά., 2005, σ. 351);

Η διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού δεν καθορίζει από μόνη της την αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης και τις εξαιρετικές επιδόσεις. Η αποτελεσματικότητα, η υψηλού επιπέδου διδασκαλία και οι εξαιρετικές επιδόσεις επηρεάζονται και από τα σχολικά εγχειρίδια, την υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα σπουδών, τη μεθοδολογία, την οργάνωση του σχολείου και την εργασιακή συνέπεια των εκπαιδευτικών. Οι παραπάνω παράγοντες αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Μαυρογιώργος, 1993, σ. 143).

Έχουν, όμως, διατυπωθεί και αμφισβητήσεις ως προς τον τρόπο διενέργειας της αξιολόγησης. Υποστηρίζεται ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι μη μετρήσιμο μέγεθος, καθώς το μορφωτικό, παιδαγωγικό και επιστημονικό αποτέλεσμα δράσης του εκπαιδευτικού εκδηλώνεται μακροπρόθεσμα. Αν κάποιος επιθυμούσε να το μετρήσει μακροπρόθε-

σμα, η μέτρηση είναι αναξιόπιστη, γιατί σε μακροχρόνιο επίπεδο στην ανθρώπινη ύπαρξη επεμβαίνουν πολλοί απρόβλεπτοι παράγοντες (Ναζάκης, 2002, σ. 223). Οι Apple και McDonald (όπ. αν. στο Δημητρόπουλος, 2010, σ. 38) αναφέρουν ότι ένα σοβαρό πρόβλημα στην αξιολόγηση της εκπαίδευσης προκαλείται από την ιδεολογική φόρτιση των αξιολογητών ή εκείνων που αποφασίζουν σχετικά με την αξιολόγηση. Επισημαίνουν το γεγονός ότι οι αξιολογητές δεν είναι επιλεγμένοι με αξιοκρατικά και διαφανή κριτήρια.

Εν κατακλείδι συμπεραίνεται ότι οι αντιρρήσεις δεν εστιάζουν τόσο στη χρησιμότητα της αξιολόγησης, όσο στον τρόπο που αυτή θα εφαρμοστεί και ποια πρόσωπα θα την υλοποιήσουν. Το εκπαιδευτικό έργο που παρέχεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, θα πρέπει να αξιολογείται και μάλιστα από την ίδια τη σχολική μονάδα, γιατί έτσι αναδεικνύεται ως βασικός φορέας προγραμματισμού, υλοποίησης και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, ως ένας φορέας λόγου και δράσης με τη συμμετοχή όλων των μελών της.

Σκοπός - ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου και να αναδείξει τα βασικά στοιχεία ενός πλαισίου αξιολόγησης που θα βοηθήσει στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Τα κυριότερα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τους επιμέρους στόχους της έρευνας είναι τα εξής:

- *Είναι αναγκαία η αξιολόγηση στην εκπαίδευση;*
- *Ποια είδη αξιολόγησης αποδέχονται οι εκπαιδευτικοί;*
- *Τι πιστεύουν για την εσωτερική αξιολόγηση;*

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 236 εκπαιδευτικοί, 171 γυναίκες (72%) και 65 άνδρες (28%) που υπηρετούν σε σχολεία της Α΄ Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας. Από τους ερωτώμενους, 6 ήταν νηπιαγωγοί (3%), 185 δάσκαλοι (78%), 44 εκπαιδευτικοί ειδικότητας (19%) και ένας δεν απάντησε. Η συλλογή των στοιχείων έγινε με τη χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε περιλαμβάνει ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές στη συγκεκριμένη έρευνα ορίστηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών και ως εξαρτημένες μεταβλητές ορίστηκαν οι απόψεις τους απέναντι στα θέματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν είναι ερωτήσεις κλειστού τύπου και χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert με πέντε κατηγορίες: 1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Μέτρια, 4. Αρκετά, 5. Πάρα πολύ. (Δημητρόπουλος, 2010, σ. 220-221). Υπήρξε προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, όπου τους

διανεμήθηκε σε έντυπη μορφή το ερωτηματολόγιο και με αυτό τον τρόπο λύθηκαν οι όποιες απορίες υπήρχαν σχετικά με τη συμπλήρωσή του. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το πρώτο δεκαήμερο του Μαρτίου 2014 και τα σχολεία που επιλέχθηκαν ανήκουν σε όλη την περιφέρεια της Α΄ Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής, (στα πρώην επτά Γραφεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης).

Αποτελέσματα έρευνας

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκαν τα εξής:

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι σχετικά με την αναγκαιότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε ότι αυτή είναι αναγκαία κυρίως, όμως, για τα στελέχη της εκπαίδευσης (76,2%) και την υλικοτεχνική υποδομή (83,5%). Σύμφωνα, άλλωστε, με τον Μαυρογιώργο (1984, σ. 11) η υλικοτεχνική υποδομή είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πράξη και γι' αυτό θα πρέπει κι αυτή να αξιολογείται. Οι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν λιγότερο αναγκαία για τους ίδιους (47,9%) και το εκπαιδευτικό έργο (57,6%). Το συμπέρασμα αυτό έρχεται εν μέρει σε αντίθεση με τα αντίστοιχα ευρήματα της έρευνας των Αθανασίου και Γεωργούση (2006, σ. 11-22), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αξιολόγηση αναγκαία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου. Σε αντίθεση έρχεται, επίσης και με τους Strong και Tucker (2003, σ. 6), που θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός με την αξιολόγησή του βελτιώνεται ο ίδιος προσωπικά και κατ' επέκταση βελτιώνεται και το εκπαιδευτικό έργο.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (66,5%) θεωρεί ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου τούς προσφέρει τη δυνατότητα να διαπιστώσουν τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να διερευνήσουν τις αιτίες που τα δημιούργησαν. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με την άποψη του Ανδρέου (1999, σ. 187-188) ότι η ροπή προς την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου πηγάζει από το γεγονός ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση πρέπει να αναδεικνύει και να επιλύει τα προβλήματα που εμφανίζονται και όχι να διαχειρίζεται απλά το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (67,45%) θεωρεί την αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με το ανάλογο της έρευνας των Αθανασίου και Γεωργούση (2006, σ. 11-22), σύμφωνα με το οποίο η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί την αξιολόγηση αναγκαία για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου. Ταυτίζεται, επίσης, με την κοινή πεποίθηση των αναλυτών και των υπευθύνων εκπαιδευτικής πολιτικής, ότι με την αξιολόγηση γίνεται γνωστό το έργο κάθε εκπαιδευτικής μονάδας και λαμβάνονται πρωτοβουλίες που έχουν ως στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος (Σολομών, 1999, σ. 15). Οι εκπαιδευτικοί, αν και πιστεύουν ότι η αξιολόγηση προσδίδει κύρος στην εκπαιδευτική διαδικασία (52,7%), υποστηρίζουν ότι σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό μπορεί να προκαλέσει άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς (87,3%). Όπως επισημαίνει, όμως, ο Ναξάκης (2002, σ. 223), η αξιολόγηση θα πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην προκαλέσει άγχος σε

αυτούς που αξιολογούνται. Ως προς τα είδη της αξιολόγησης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η εξωτερική αξιολόγηση δεν είναι αποτελεσματική (61,8%). Το εύρημα αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς όπως υποστηρίζουν οι Ανδρέου και Ζαμπέτα (όπ. αν. στο Σολομών, 1999, σ. 17) αυτός ο τύπος αξιολόγησης είναι καταδικασμένος στη συνείδηση του Έλληνα εκπαιδευτικού γιατί είναι συνδεδεμένος «με παραστάσεις ελέγχου νομιμοφροσύνης, καταπίεσης και διωγμών». Παρόμοια ευρήματα βρέθηκαν και σε έρευνα της Χαϊδεμενάκου (2006, σ. 123-134), όπου οι εκπαιδευτικοί δείχνουν επιφυλακτικοί απέναντι στην εξωτερική αξιολόγηση.

Για την εσωτερική αξιολόγηση η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι αυτή είναι αποτελεσματική (61%), εύρημα που συμφωνεί με το αντίστοιχο της έρευνας του Μποφυλάτου (2002, σ. 439-447), σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε πειραματικό πρόγραμμα εσωτερικής αξιολόγησης δήλωσαν ικανοποιημένοι εξαιτίας του πρωταγωνιστικού ρόλου που είχαν. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η εσωτερική αξιολόγηση ενεργοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα και αποσκοπεί στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και όχι στον έλεγχο των εκπαιδευτικών. Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών συμφωνεί με τα αποτελέσματα πολλών ερευνών (όπ. αν. στο Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 132), που έδειξαν ότι «η εσωτερική αξιολόγηση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται περισσότερο υπεύθυνοι ως επαγγελματίες, καθώς τους παρέχει τη δυνατότητα να διερευνήσουν, να κρίνουν και να αναλάβουν πρωτοβουλίες που ενισχύουν σταδιακά τον επαγγελματισμό τους» και αναγνωρίζει πρωτεύοντα ρόλο στους εκπαιδευτικούς, αφού αυτοί γνωρίζουν από μέσα τα προβλήματα και τις δυνατότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιστεύουν, επίσης, ότι η εσωτερική αξιολόγηση εστιάζει στα πραγματικά προβλήματα που έχει η σχολική μονάδα και αναδεικνύει προβλήματα μείζονος σημασίας. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την άποψη του Σολομών (1999, σ. 19) ο οποίος υποστηρίζει ότι η εσωτερική αξιολόγηση επικεντρώνει σε ζητήματα που αφορούν σε ανώδυνες πτυχές ή πτυχές για τις οποίες δε φέρει άμεση ευθύνη η σχολική μονάδα. Τέλος, μοιρασμένες είναι οι απόψεις τους για το αν η εσωτερική αξιολόγηση προωθεί τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, αν και έρευνες δείχνουν (όπ. αν. στο Κατσαρού & Δεδούλη, 2008, σ. 132), ότι αυτή ενδυναμώνει τη συλλογικότητα και δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, που είναι απαραίτητο τόσο για τη συστηματική έρευνα όσο και για τη λειτουργία και τη συνεχή βελτίωση του σχολείου.

Όσον αφορά στο συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, οριακά περισσότεροι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν πολύ αποτελεσματική (63,2%), ενώ οι υπόλοιποι πιστεύουν ακριβώς το αντίθετο, αν και πολλοί θεωρητικοί εκτιμούν ότι ο συνδυασμός θεωρείται αποτελεσματικότερος και πιο αντικειμενικός (McBeath, 2001, σ. 140-141). Ο συνδυασμός κάνει την αξιολόγηση περισσότερο αντικειμενική, αφού η μια μορφή συμπληρώνει την άλλη και γιατί οι σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση γίνονται με διαδικασίες οι οποίες ξεκινούν από την ίδια τη σχολική μονάδα και παράλληλα στηρίζονται από ανώτερους θεσμικούς φορείς (McDonald 2003, σ. 140-143). Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ωστόσο δε δίνουν ξεκάθαρες απαντήσεις για το είδος της αξιολόγησης

που επιθυμούν (εσωτερική ή συνδυασμός). Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί (περίπου 27%) δεν απάντησαν στην ερώτηση σχετικά με το ποιον τύπο αξιολόγησης θεωρούν πιο αποτελεσματικό.

Συμπεράσματα

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η αξιολόγηση είναι αναγκαία κυρίως, όμως, για τα στελέχη της εκπαίδευσης και την υλικοτεχνική υποδομή και λιγότερο αναγκαία για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι πρέπει να υπάρξει αξιολόγηση στην εκπαίδευση, καθώς στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου βοηθάει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάνοντας περισσότερο αποτελεσματική και ποιοτική τη δημόσια εκπαίδευση. Όταν το κράτος προσφέρει άριστη υλικοτεχνική υποδομή και εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες εργασίας, τότε έχει κάθε νόμιμο δικαίωμα να ζητάει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για να δει αν ανταποκρίνονται στους στόχους της εκπαίδευσης.

Ως προς τα είδη της αξιολόγησης η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η εξωτερική αξιολόγηση δεν είναι αποτελεσματική. Για την εσωτερική αξιολόγηση η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι αυτή είναι αποτελεσματική, ενεργοποιεί τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα, αποσκοπεί στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και όχι στον έλεγχο των εκπαιδευτικών, εστιάζει στα πραγματικά προβλήματα που έχει η σχολική μονάδα και αναδεικνύει προβλήματα μείζονος σημασίας. Όσον αφορά στο συνδυασμό εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης, οριακά περισσότεροι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν πολύ αποτελεσματική.

Εν κατακλείδι, μπορεί να λεχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να θεωρούν αναγκαία την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, ωστόσο δεν έδωσαν ξεκάθαρες απαντήσεις για το είδος της αξιολόγησης που επιθυμούν (εσωτερική ή συνδυασμός).

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α. & Γεωργούση, Κ.** (2006). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές*. Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» (Ιωάννινα 12-14/5/06), σ. 11-22.
- Ανδρέου, Α.** (1999). *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα
- Δημητρόπουλος, Ε.** (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης

- Καπαχτσή, Β.** (2008). *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Καπαχτσή, Β.** (2011). *Η Αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας. Μια Αναπτυξιακή Διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Κατσαρού, Ε. & Λεδούλη, Μ.** (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ.** (2008). Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι. & Κόκκος, Α. (επιμ.). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Πάτρα: ΕΑΠ., σ. 13-38.
- McBeath, J.** (2001). *Η αξιολόγηση στο σχολείο: Ουτοπία και πράξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα σ. 140-141.
- Μαντάς, Π. & Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ.** (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 15, σ. 195-209
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1984). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: από τη γραφειοκρατική συμμόρφωση στη μετασχηματιστική παρέμβαση. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 15, σ. 11-19
- Μαυρογιώργος, Γ.** (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Μποφυλάτος, Σ.** (2002). Η εσωτερική αξιολόγηση και ο Έλληνας εκπαιδευτικός. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 439-447.
- Ναζάκης, Α.** (2002). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο: Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιόν και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 213-230.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α.** (2005). Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. *Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην..
- Rogers, A.** (1999). *Η εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σολομών, Ι.** (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Χαϊδεμενάκου, Σ.** (2006). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας*, Πρακτικά του 1ου Εκπ/κού Συνεδρίου "Το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας" (Ιωάννινα, 12-14/5/06), σ. 123-134.

- Broadfoot, P.** (1996). *Education, Assessment and society. A Sociological Analysis*, Buckingham: Open University Press.
- Kevves, J., P.** (1997). *Educational research, methodology and measurement, an international handbook*. Second edition. Australia: Pergamon Press.
- MacDonald, D.** (2003). Curriculum Change and the Post-Modern World: Is the Curriculum-Reform Movement an Anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 35 (2), 139-149
- Strong H. James & Tucker D. Pamela** (2003). *Teacher Evaluation, Assessing & Improving Performance*. N.Y: Eye on Education.

Η δομή, λειτουργία και εξέλιξη του συστήματος οργάνωσης και διοίκησης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Συρμακέσης Στέφανος
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.09/PhD στην Εκπαίδευση
 estebansir@yahoo.com

Δαβή Ευαγγελία
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.09
 davieva@yahoo.com

Περίληψη

Η έννοια της μεταρρύθμισης της δημόσιας διοίκησης αποκτά περιεχόμενο εφαρμογής στις αρχές της δεκαετίας του 1980 κατά την διάρκεια της οποίας επικρατεί η αντίληψη περί αναδομήσεως (reconstruction) της Δημόσιας Διοίκησης η οποία θεωρείται ως ο βασικός παράγοντας δημιουργίας των δομικών προβλημάτων (πληθωρισμός, υψηλά δημόσια ελλείμματα) που αντιμετωπίζουν οι οικονομίες των χωρών-μελών του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (Ο.Ο.Σ.Α). Οι διοικητικές μεταρρυθμίσεις εστιάζονται στα επιμέρους συστήματα οργάνωσης και διοίκησης των τομέων της εκπαίδευσης και της υγείας και έχουν ως απώτερο στόχο την δημιουργία φορέων προσφοράς ποιοτικών υπηρεσιών προς τους πολίτες (Sporn, 1999· Fay, 1987). Με την παρούσα εργασία επιχειρούμε μία σύντομη ανασκόπηση των σύγχρονων θεωριών που αναφέρονται στα συστήματα δημόσιας διοίκησης και με σημείο αναφοράς το νομοθετικό πλαίσιο διερευνούμε την προσπάθεια εφαρμογής τους στο σύστημα διοίκησης και οργάνωσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Σ.Δ.Β.Ε) στην Ελλάδα και αποτυπώνουμε τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την εφαρμογή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: σύστημα, διοικητική μεταρρύθμιση, αποτελεσματικότητα.

Έννοια και περιεχόμενο του συστήματος

Η έννοια του συστήματος υποδηλώνει ένα πλήθος αλληλεξαρτώμενων υποσυστημάτων που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Στο πλαίσιο της βιβλιογραφικής έρευνας συναντούμε διαφορετικούς ορισμούς του συστήματος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994, σελ.:54-55) που προσθέτουν κάθε φορά κι ένα νέο στοιχείο στην νοηματοδότηση του συστήματος.

Τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν το περιεχόμενο των συστημάτων είναι η δομή, η λειτουργία και η εξέλιξη του συστήματος (Δέκλερης, 1986). Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτουν τα κλειστά συστήματα (Getzels & Guba, 1957) στα οποία εντάσσονται τα ορθολογικά συστήματα και τα ανοικτά συστήματα που βασίζονται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Scott, 1992).

Είδη συστημάτων δημόσιας διοίκησης

Η Δημόσια Διοίκηση (public management) αποβλέπει στην εξυπηρέτηση των σκοπών του κράτους σε συγκεκριμένους τομείς αρμοδιοτήτων, μέσω προσαρμογής των κανόνων και των διαδικασιών του σύγχρονου επιστημονικού management στην οργάνωση

και λειτουργία των υπηρεσιών του Δημόσιου τομέα. Οι στόχοι συνοψίζονται στην αποτελεσματικότητα, στην αποδοτικότητα και στη διασφάλιση της ποιότητας των εξασφαλιζόμενων υπηρεσιών προς τους πολίτες (Φαναριώτης, 1999). Η νομοθετική κατοχύρωση των αρχών του δημόσιου management στην χώρα μας περιλαμβάνεται στο Κώδικα καταστάσεως δημόσιων διοικητικών υπαλλήλων και υπαλλήλων νομικών προσώπων Δημοσίου Δικαίου (Ν.2683 ΦΕΚ 19, τ.Α'/09-02-1999).

Τα βασικά διοικητικά συστήματα που αναφέρονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι τα παρακάτω:

Συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης

Το πλαίσιο λειτουργίας χαρακτηρίζεται από την λήψη αποφάσεων στην κορυφή της ιεραρχικής δομής της εξουσίας κι ένα τυπικό δίκτυο διαβίβασης εντολών από πάνω προς τα κάτω, την τυποποίηση και τον σαφή καταμερισμό εργασίας, τους κανόνες ρύθμισης των διαδικασιών και της συμπεριφοράς, την έμφαση στις τυπικές και απρόσκοπτες σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών (Μιχόπουλος, 1998).

Αποκεντρωτικό Σύστημα Διοίκησης

Η έννοια της αποκέντρωσης αναφέρεται στην μεταφορά της ευθύνης του προγραμματισμού - σχεδιασμού, διοίκησης, κατανομής και διαχείρισης των πόρων από την κορυφή της ιεραρχικής δομής της κεντρικής διοίκησης στις κατώτερες διοικητικές μονάδες που μπορεί να λειτουργούν σε περιφερειακό επίπεδο ή ως ανεξάρτητοι φορείς που όμως εποπτεύονται από την Κεντρική Διοίκηση (Abu-Duhou, 1999). Ο βαθμός ενίσχυσης ή αποδυνάμωσης του αποκεντρωτικού συστήματος εκπαιδευτικής διοίκησης οδηγεί σε διάφορες μορφές συστημάτων διοίκησης όπως είναι το αποσυγκεντρωτικό (Lauglo, 1996).

Συνεργατικό πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης.

Σύμφωνα με αυτό τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας συμμετέχουν ισότιμα στην λήψη των αποφάσεων και αποδέχονται κοινές αξίες και σκοπούς για το σχολείο (Bush, 2005, σελ.: 64). Η δομή της οργάνωσης θεωρείται ότι έχει αντικειμενική υπόσταση, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ισότιμα στα συλλογικά όργανα και η λήψη αποφάσεων γίνεται με συμφωνία και όχι με επιβολή των απόψεων του ιεραρχικά ανώτερου.

Πρότυπο της χαλαρής συνοχής

Οι βασικές παραδοχές για την δομή, τους σκοπούς, τις σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον και τα πρότυπα ηγεσίας που προκρίνει το πρότυπο χαλαρής συνοχής είναι ότι η δομή της οργάνωσης προκύπτει ως σύνολο χαλαρά συνδεδεμένων λειτουργικών υποσυστημάτων, οι σκοποί της οργάνωσης είναι ασαφείς, αδιευκρίνιστοι και συχνά δεν

σχετίζονται με τα αποτελέσματα, οι σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον είναι πολύπλοκες, ο διευθυντής υιοθετεί αθόρυβες πρακτικές επιρροής αποφάσεων προσαρμόζοντας την ηγετική συμπεριφορά του στις μεταβαλλόμενες συνθήκες (Κατσαρός, 2008, σελ.: 49).

New Public Management (N.P.M)

Βασικός στόχος της εφαρμογής του N.P.M σε μικροοικονομικό επίπεδο είναι να καταστεί αποτελεσματική, αποδοτική και ποιοτική εξασφάλιση υπηρεσιών από την Δημόσια διοίκηση και όχι η άμεση παραγωγή τους. Ο έλεγχος της ποιότητας της εκπαίδευσης περιλαμβάνει κριτήρια ελέγχου της ποιότητας των εισροών και των εκροών, δείκτες ελέγχου ποιότητας και απόδοσης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος, την εφαρμογή μηχανισμού εκθέσεων και αναφορών σχετικά με την λειτουργία της ποιοτικής διασφάλισης και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη του συστήματος (Sporn, 1999).

Η ελληνική περίπτωση

Αναφορικά με την περιγραφή της εξέλιξης του συστήματος διοίκησης και οργάνωσης της δευτεροβάθμιας εκπ/σης θα χρησιμοποιήσουμε τα κριτήρια του χρόνου και νομοθετικών ρυθμίσεων που έχουν γίνει από το 1985. Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης την οποία προσεγγίσαμε ερευνητικά με την χρήση της εμπειρικά θεμελιωμένης έρευνας (Straus & Corbin, 1990). Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήσαμε την ανάλυση περιεχομένου.

Η διοικητική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνεται σε γεωγραφικό επίπεδο με κριτήριο τον βαθμό συγκέντρωσης των διοικητικών εξουσιών.

Με το ΠΔ 147/1976 (Φ.Ε.Κ.56/15-03-1976,τ.Α') προσδιορίζεται η διοικητική διάρθρωση του ΥΠ.Π.Ε.Θ που λαμβάνει μορφή πυραμίδας έντονα συγκεντρωτικού χαρακτήρα με χαρακτηριστικά αποσυγκέντρωσης σε επίπεδο υπηρεσιακών και εποπτικών λειτουργιών. Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται ο Υπουργός πλαισιωμένος από δύο Υφυπουργούς και τους Γενικούς Γραμματείς που αποτελούν την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου. Οι διοικητικές δομές του ΥΠ.Π.Ε.Θ περιλαμβάνουν Τμήματα, Διευθύνσεις, Γενικές Διευθύνσεις και Διοικητικούς Τομείς.

Επίσης, υπάρχουν Ανεξάρτητες διευθύνσεις (π.χ ιδιωτικής εκπαίδευσης, Διοικητικής και Παιδαγωγικής Στήριξης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ.λ) και ένας σημαντικός αριθμός αυτοτελών δημόσιων υπηρεσιών, Ν.Π.Δ.Δ και Ν.Π.Ι.Δ που εποπτεύονται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός ανεξάρτητων φορέων που εποπτεύονται από το ΥΠ.Π.Ε.Θ και η αλληλοκάλυψη αρμοδιοτήτων σε ζητήματα, όπως η επιμόρφωση, η διαχείριση παιδαγωγικών θεμάτων, καθιστά προβληματική των επικοινωνία μεταξύ των διοικητικών δομών του ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Με τον Νόμο 1566/85 «Δομή και Λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» καθιερώνονται οι τρεις άξονες οι οποίοι χαρακτηρίζουν την δομή της ελληνικής εκπαίδευσης: η διοίκηση, η λαϊκή συμμετοχή και η επιστημονική-παιδαγωγική υποστήριξη και ορίζεται η αποστολή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είναι «η προετοιμασία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και η γενική ανθρωπιστική μόρφωση του εφήβου σ' ένα δεύτερο και επάλληλο κύκλο, ώστε να εξελιχθεί σε ώριμο άτομο και ενεργό και δραστήριο πολίτη (Σαΐτης, 2005).

Ο Ν.2525/1997 αποτελεί την πρώτη προσπάθεια εισαγωγής μεθόδων management στην εκπαίδευση. Μεταξύ άλλων ορίζεται η αποστολή της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση στην μετάδοση τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και στην ανάληψη επαγγελματικών δεξιοτήτων. Επιδιώκονται μεταβολές στην δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και σε επίπεδο management όπου για πρώτη φορά εισάγονται έννοιες της διοικητικής επιστήμης όπως η αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού ο καθορισμός της αποστολής και των αρμοδιοτήτων των επιτελικών και εκτελεστικών διοικητικών οργάνων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Με το άρθρο 9 του ίδιου Νόμου ιδρύονται τα Περιφερειακά Κέντρα Στήριξης Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.ΚΕ.Σ.Ε.Σ), με σκοπό την επεξεργασία δεδομένων που διευκολύνει την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ η αξιολόγηση του θα γίνεται από αξιολογητές (Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών-Σ.Μ.Α).

Ουσιαστικά επιχειρείται μία μικρή σε μέγεθος αποσυγκέντρωση των αρμοδιοτήτων διαχειριστικού χαρακτήρα ενώ διατηρείται ο υψηλός βαθμός συγκέντρωσης των αρμοδιοτήτων του ΥΠ.Π.Ε.Θ σε επιτελικό επίπεδο. Επίσης, δεν υπάρχει καμία αναφορά σε διαδικασίες έλεγχου και ανατροφοδότησης των αποτελεσμάτων από την λειτουργία των διοικητικών δομών.

Με τον Ν. 2817/2000, άρθρο 14, παρ. 29, ιδρύονται οι Περιφερειακές διευθύνσεις Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης που υπάγονται ιεραρχικά στο ΥΠ.Π.Ε.Θ. Ο καθορισμός του χαρακτήρα, των αρμοδιοτήτων και η ουσιαστική λειτουργία των διοικητικών δομών πραγματοποιείται με τον Ν.2986/2002, στον οποίο ορίζεται (άρθρο1) ότι οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης αποτελούν αποκεντρωμένες διοικητικές δομές του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Με τα άρθρα 1, 2 και 3 εξειδικεύεται η διοικητική διάρθρωση των νέων δομών και επιδιώκεται η μείωση του βαθμού συγκέντρωσης των εκτελεστικών (όχι των επιτελικών) αρμοδιοτήτων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Ως επικεφαλής τίθεται ο περιφερειακός διευθυντής εκπαίδευσης στον οποίο ανατίθενται διοικητικές, εποπτικές-ελεγκτικές και διαχειριστικές αρμοδιότητες. Οι επικεφαλείς των περιφερειακών διευθύνσεων δεν αναλαμβάνουν ευθύνες σχεδιασμού και επίτευξης αντικειμενικών στόχων, άρα δεν λειτουργούν ως επιτελικά όργανα, αλλά ως (εξουσιοδοτημένα από την κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας) εκτελεστικά όργανα διοικητικών λειτουργιών με έμφαση στον έλεγχο και εποπτεία εφαρμογής των αποφάσεων που λαμβάνονται στα ανώτερα διοικητικά κλιμάκια. Διατηρείται μία συγκεντρωτική δομή εξουσιαστικής διοίκησης προσανατολισμένη στη διοικητική δύναμη, στον βαθμό άσκησης εξουσίας και όχι στην υλο-

ποίηση αντικειμενικών στόχων. Επιχειρείται μια γεωγραφικού και όχι επιτελικού χαρακτήρα αποκέντρωση της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ διατηρείται η συγκεντρωτικού χαρακτήρα εξουσιαστική δομή της.

Η οργάνωση των διοικητικών δομών σε επίπεδο νομού περιλαμβάνει τις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τις σχολικές μονάδες. Η Διεύθυνση Εκπαίδευσης υπάγεται ιεραρχικά στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και η οργανωτική διάρθρωση της περιλαμβάνει δύο τμήματα: το τμήμα εκπαιδευτικών θεμάτων και το τμήμα διοικητικών θεμάτων. Σύμφωνα με το Ν. 2986/2002, άρθρο 1, οι Διευθύνσεις Εκπαίδευσης «αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του ΥΠ.Π.Ε.Θ», όπως και οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης ωστόσο από την περιορισμένη κλίμακα αρμοδιοτήτων επιτελικού χαρακτήρα και τον αυξημένο βαθμό των λειτουργιών εποπτικού χαρακτήρα που τους έχουν ανατεθεί συμπεραίνουμε ότι πρόκειται για αποσυγκεντρωμένες διοικητικές δομές, διότι η βασική λειτουργία του σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων εξακολουθεί να ασκείται από το ΥΠ.Π.Ε.Θ. Οι αρμοδιότητες των Διευθυντών Εκπαίδευσης είναι κυρίως ελεγκτικού χαρακτήρα και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού.

Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία και συγκεκριμένα με το Ν. 1566/85 (Φ.Ε.Κ167/30-09-1985,τ.Α'), κεφ. Δ', άρθρο 11, την καθημερινή διοίκηση της σχολικής μονάδας ασκούν ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων. Ο διευθυντής αποτελεί το ιεραρχικά προϊστάμενο όργανο όλου του προσωπικού που υπηρετεί στη σχολική μονάδα και είναι «ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τον συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων (Ν.1566/1985, άρθρο 11, κεφ.Δ', παρ.1 σε συνδυασμό με τον Ν.1180/2010). Ειδικότερα με το άρθρο 27 του Ν. 1340/16-10-2002 στις αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας περιλαμβάνονται η καθοδήγηση της σχολικής κοινότητας και ειδικότερα των εκπαιδευτικών, η παροχή κινήτρων, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ο έλεγχος και ο συντονισμός της πορείας του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, η ανάληψη πρωτοβουλιών εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα, η διατήρηση και η ενίσχυση της συνοχής, η τήρηση και η υλοποίηση των αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων». Το διαχειριστικό έργο αναλαμβάνει η σχολική επιτροπή που εποπτεύεται από τον αντίστοιχο δήμο (Ν.3852/2010). Επισημαίνουμε την αντίφαση που υπάρχει, μεταξύ των αρμοδιοτήτων των διευθυντών σχολικών μονάδων (π.χ παροχή κινήτρων και ανάληψη πρωτοβουλιών) και της ανάθεσης της διαχείρισης των οικονομικών θεμάτων της σχολικής μονάδας στην Σχολική Επιτροπή του δήμου. Ουσιαστικά ενισχύονται οι αρμοδιότητες ελεγκτικού χαρακτήρα που αναλαμβάνει ο διευθυντής σχολικής μονάδας, οι οποίες περιορίζονται στην διαχείριση γραφειοκρατικών διαδικασιών και συμβάλλουν στη δημιουργία μίας κουλτούρας οργάνωσης που επικεντρώνεται στο έλεγχο της αποκλειστικής εφαρμογής των διοικητικών αποφάσεων.

Το 2014 το μετονομαζόμενο Υ.ΠΑΙ.Θ καθορίζει για πρώτη φορά ως στρατηγικούς στόχους (ΑΔΑ:ΒΙΕΒ9-20^Ε στις 18/02/2014) τη δημόσια, δωρεάν και υψηλής ποιότητας

παιδεία για όλους σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, καθώς και στη Δια Βίου Μάθηση. Ωστόσο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι στρατηγικοί στόχοι σχεδιάζονται και υλοποιούνται σε χρονικό ορίζοντα τουλάχιστον πέντε ετών ενώ το ΥΠ.Π.Ε.Θ διατυπώνει στρατηγικούς στόχους με χρονικό ορίζοντα υλοποίησης ενός έτους καθιστώντας εκ προοιμίου ανέφικτη την πραγματοποίησή τους και κατά επέκταση αναποτελεσματικούς τους μηχανισμούς υλοποίησής τους.

Γενικά συμπεράσματα

Το σύστημα οργάνωσης και διοίκησης της Β\θμιας εκπαίδευσης στη Ελλάδα δομείται, λειτουργεί και εξελίσσεται ακολουθώντας τον κεντρικό σχεδιασμό του ΥΠ.Π.Ε.Θ (ο Ν.1566/85 αποτελεί από την μεταπολίτευση και ύστερα, τον πρώτο νόμο διοικητικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στην Ελλάδα και στην συνέχεια ακολουθούν οι Νόμοι 2525/1997, 2986/2002, 3852/2010).

Τα υποσυστήματα που επηρεάζονται από την εφαρμογή των προαναφερόμενων Νόμων είναι οι διοικητικές δομές σε επίπεδο περιφέρειας, νομού και οι σχολικές μονάδες. Ουσιαστικά η εφαρμογή του νόμου δεν μεταβάλλει τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του Σ.Δ.Β.Ε αναφορικά με το περιεχόμενο του.

Το περιεχόμενο του συστήματος αναφέρεται στον προγραμματισμό που περιλαμβάνει την διαδικασία λήψης αποφάσεων, στην οργάνωση και στο τρίπτυχο έλεγχος-ανατροφοδότηση-πληροφόρηση από το οποίο υπερτονίζεται το σκέλος του ελέγχου και ειδικότερα η πιστή εφαρμογή των κεντρικά λαμβανόμενων αποφάσεων όπως είναι η εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων, οι εγκύκλιοι σχολικών δραστηριοτήτων, η διαχείριση ανθρωπίνου δυναμικού, η κατανομή πόρων κ.λ.π. Διαπιστώνουμε ότι το Σ.Δ.Β.Ε στην Ελλάδα διατηρεί τον αυστηρά συγκεντρωτικό του χαρακτήρα δίνοντας προτεραιότητα στο τμήμα της διοικητικής λειτουργίας του ελέγχου που αφορά την εφαρμογή των αποφάσεων (προς αυτή την κατεύθυνση έχει σχεδιασθεί το πρόγραμμα διαχείρισης σχολικών μονάδων με τίτλο «My school» που παρέχει στο ΥΠ.Π.Ε.Θ πληροφορίες που αφορούν τον αριθμό των απουσιών των μαθητών, τις ημέρες απουσίας των εκπαιδευτικών κ.λ.) ενώ επιλέγει να εφαρμόζει το χαλαρό πρότυπο συνοχής μεταξύ συστήματος και υποσυστημάτων (βλ. σχολικές μονάδες) παρέχοντας σημαντικό βαθμό αυτονομίας σε ζητήματα όπως είναι οι διδακτικές προσεγγίσεις. Δεν φαίνεται να είναι στις προτεραιότητες του Σ.Δ.Β.Ε το τμήμα της διοικητικής λειτουργίας του ελέγχου που αναφέρεται στην εποπτεία των υποσυστημάτων σε ζητήματα όπως είναι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, η διαδικασία της ανατροφοδότησης, αφού δεν προβλέπεται σχεδιασμός και λειτουργία των αντίστοιχων μηχανισμών. Το σκέλος της ανατροφοδότησης φαίνεται να μην λειτουργεί, καθώς στην διαδικασία λήψης αποφάσεων υπεισέρχονται παράγοντες που δεν σχετίζονται με την υλοποίηση μακροπρόθεσμων εκπαιδευτικών στόχων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η διαχείριση του ανθρωπίνου δυναμικού (βλ. μεταθέσεις, αποσπάσεις) που υποτάσσεται στην εξυπηρέτηση, άλλοτε με έξαρση, όπως συμβαίνει σε περιόδους εκλογών και, άλλοτε με ύφεση του

συστήματος του πελατειακών σχέσεων που λειτουργεί παράλληλα με το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης.

Στο υπάρχον θεσμικό πλαίσιο προβλέπεται η ενεργή συμμετοχή κοινωνικών εταίρων στην λειτουργία των σχολικών μονάδων ωστόσο ο περιορισμένος αριθμός των αρμοδιοτήτων τους και η μη λειτουργία της ανατροφοδότησης-πληροφόρησης μεταξύ των σχολικών μονάδων, περιφερειακής διοίκησης και κεντρικής διοίκησης καθιστά διακοσμητική την ύπαρξή τους.

Το υφιστάμενο σύστημα διοίκησης ενδιαφέρεται για την πιστή εφαρμογή των εγκυκλίων, γι' αυτό και η απόκτηση και η συνεχή βελτίωση διδακτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μέχρι σήμερα ζήτημα άμεσης προτεραιότητας (συνήθως περιορίζεται στην ανάθεση εξωδιδασκικών εργασιών ενταγμένων στο γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης, ενώ η αναφορά στο παιδαγωγικό και διδακτικό έργο εξαντλείται στην αξιολόγηση των μαθητών).

Η χρονική ασυνέχεια που διαπιστώνουμε ότι υπάρχει κατά τον σχεδιασμό των στόχων, ο υπερβολικά μεγάλος αριθμός σε σχέση με τον χρόνο υλοποίησης και η σύγχυση μεταξύ των σκοπών και των στόχων (συχνά στα νομοθετικά κείμενα του ΥΠ.Π.Ε.Θ συγχέονται οι σκοποί που είναι συνήθως γενικότερου περιεχομένου και θεσμικού χαρακτήρα με τους στόχους που είναι κυρίως λειτουργικού χαρακτήρα) περιγράφουν την αντίληψη της ηγεσίας σχετικά με την εφαρμογή στρατηγικών στόχων και αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά στοιχεία της κουλτούρας οργάνωσης που διέπει το ανώτερο όργανο διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό το στοιχείο μεταβιβάζεται στα κατώτερα διοικητικά στελέχη που προΐστανται των διοικητικών δομών σε περιφερειακό και σε επίπεδο νομού και τελικά επηρεάζει την επαγγελματική συμπεριφορά των τελικών αποδεκτών που είναι οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Επιπροσθέτως η έλλειψη καθορισμού αντικειμενικών σκοπών του εκπαιδευτικού συστήματος ποσοτικά και ποιοτικά μετρήσιμων οδηγεί στην διαμόρφωση μίας συγκεντρωτικής δομής διοίκησης η οποία είναι προσανατολισμένη στην διοικητική δύναμη, στον βαθμό άσκησης εξουσίας και όχι στην υλοποίηση αντικειμενικών στόχων.

Δίνεται έμφαση στην κανονιστική-εκτελεστική ηγέσια (Blase & Anderson, 1995) εμποδίζοντας την ανάδειξη ηγετών που θα εμπνέουν, θα συντονίζουν την λειτουργία των οργανωτικών δομών και θα δημιουργούν κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης (Ζαβλάνος, 2012) και συμμετοχής των μελών της οργάνωσης στην λήψη και υλοποίηση των αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας, Νομού, Περιφέρειας και Υπουργείου (Schein, 2004).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού μας συστήματος*, σελ. 54-55 και σελ. 100. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α Λιβάνη.
- Abu-Duhou, I. (1999). *School based management*,. Paris. Unesco: International Institute for Educational Planning.
- Blase, J. & Anderson, G. (1995). *The Micropolitics of Educational Leadership: From Control to Empowerment*. London: Cassell.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*, p.g 64 and p.g117, London: Tavistock.
- Δεκλερής, Μ. (1986). *Συστημική Θεωρία κράτους και δικαίου, Συστημική Θεωρία*. Αθήνα: εκδ. Σάκκουλα.
- Fay, B. (1987). *Critical Social Science: Liberalization and its limits*, Ithaca, Cornell University Press.
- Ζαβλανός, Μ. (2012). *Οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδ. Σταμούλης.
- Getzels, J. & Guba, E. (1957). Social Behavior and the administrative Process. *The school Review*, 65, 423-441.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Lauglo, J. (1996). Forms of Decentralization and their Implications for Education. P.p 30-45 and Introduction p.p 1-17, incl: *The reconstruction of Education: Quality, Equality and Control*. Edited by: Chapman D. J., Boyd L., W., Lander R., Reynolds D. 1996. London. Cassell.
- Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική διοίκηση I και II*. Αθήνα: ιδίου.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, σελ. 61. Αθήνα: έκδοση του ιδίου.
- Schein, E., H. (2004). «*Organizational culture and leadership*». San Francisco: Jossey-Bass.
- Scott, W. (1992). *Organizations: Rational, Natural and Open System*. 2nd ed. Englewood Cliffs. N.Y: Prentice Hall.

- Sporn, B. (1999). *Adaptive university structures: An analysis of adaptation to socio-economic environments of U.S and European Universities*, London: Jessica Kingsley.
- Straus, A & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded Theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Φαναριώτης, Π. (1999). *Διοίκηση Δημοσίων Υπηρεσιών και Οργανισμών*. Αθήνα: εκδ. Σταμούλη.

Νομοθεσία

- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1997). *Νόμος υπ' αριθ.2525 Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο: www.et.gr (ΦΕΚ 188/τ.Α'/23-09-1997).
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2000). *Νόμος υπ' αριθ.2817 Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο: www.et.gr (ΦΕΚ 78/τ.Α'/14-3-2000).
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1976). *Π.Δ υπ' αριθ. 147 Περί οργανισμού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο: www.et.gr (ΦΕΚ 56/ τ.Α'/ 15-03-1976).
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1985). *Νόμος υπ' αριθ.1566 Δομή και λειτουργίας της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο: www.et.gr (ΦΕΚ 167/τ.Α'/30-09-1985).
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2002). *Νόμος υπ' αριθ.2986 Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο: www.et.gr (ΦΕΚ 24/τ.Α'/13-02-2002).
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2010). *Νόμος υπ' αριθ.1180 καθορισμός καθηκόντων προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, Σ.Ε.Κ και συλλόγου διδασκόντων*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο: www.et.gr (ΦΕΚ 1180/τ.Β'/06-08-2010).

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2010). *Νόμος υπ' αριθ.3852 Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο: www.et.gr (ΦΕΚ 87/τ.Α'/07-06-2010).

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (1999). *Νόμος υπ' αριθ.2683 Κώδικας κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών και Διοικητικών Υπαλλήλων*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο: www.et.gr (ΦΕΚ 19/τ.Α'/09-02-1999).

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (2002). *Νόμος υπ' αριθ.1340 Καθορισμός καθηκόντων Προϊσταμένων Διευθυντών, Συμβούλων, Συλλόγου Διδασκόντων*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο. Διαθέσιμο στο: www.et.gr (ΦΕΚ 1340/τ.Β'/16-10-2002).

Η εκπροσώπηση των γυναικών στις κρίσεις Διευθυντών του 2011

Ρήγα Ελένη

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Μ.Σc. Συγκριτικής Φιλολογίας
eleniriga2003@yahoo.gr*

Περίληψη

Η περιορισμένη διεκδίκηση και κατάκτηση θέσεων στην Εκπαιδευτική Διοίκηση από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς Α/θμιας & Β/θμιας Εκπ/σης αποτελεί ένα φαινόμενο που δεν έχει σταματήσει να απασχολεί τις κοινωνικές επιστήμες μέχρι σήμερα. Η παρούσα εργασία ασχολείται με τα χαμηλά ποσοστά των γυναικών που είχαν την επιθυμία να διεκδικήσουν μία θέση Διευθύντριας, σχολικής μονάδας και Εκπαίδευσης, καθώς και με τα επίσης χαμηλά ποσοστά αυτών που τελικά κατέλαβαν μία τέτοια θέση κατά τις κρίσεις Διευθυντικών Στελεχών του 2011 σύμφωνα με το Νόμο 3848/2010 στην Αττική και την Ήπειρο. Τα ποσοστά εξήχθησαν από τους πίνακες κύρωσης υποψηφιοτήτων και τους πίνακες τοποθέτησης Διευθυντών που δημοσίευσαν οι αντίστοιχες Περιφερειακές Διευθύνσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Γυναίκες Εκπαιδευτικοί, Υποεκπροσώπηση, Διοίκηση στην Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα μόλις τη δεκαετία του '80 η νομοθεσία παύει να αναφέρεται στο φύλο των εκπαιδευτικών με το Ν. 1566/85 (ΦΕΚ Α' 167/1985) διασφαλίζοντας θεωρητικά με αυτό τον τρόπο για πρώτη φορά την ίση μεταχείριση ανδρών και γυναικών, ή τουλάχιστον αυτό θα αναμέναμε, αλλά το 2010 με το Ν. 3896 (ΦΕΚ Α' 207/2010) ψηφίζεται από το ελληνικό Κοινοβούλιο η «*Εφαρμογή της αρχής των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών σε θέματα εργασίας και απασχόλησης*», πράγμα που αποδεικνύει ότι η κοινωνία εξακολουθεί να βλέπει έμφυλα τα θέματα εργασίας.

Από πολύ νωρίς οι Έλληνες φιλόσοφοι Πλάτων και Αριστοτέλης μίλησαν για τα δύο φύλα με τρόπο που επηρέασε στη συνέχεια την ψυχολογία, ενώ στο πέρασμα του χρόνου προέκυψαν διάφορες θεωρίες που προσπάθησαν να ερμηνεύσουν το ρόλο των δύο φύλων από διαφορετική σκοπιά κάθε φορά (Δεληγιάννη, 1993). Πρόκειται δηλαδή για μια διαχρονική ανησυχία του ανθρώπου, η οποία από την αρχαιότητα μέχρι και σήμερα εξακολουθεί να απασχολεί την εκάστοτε κοινωνία, πράγμα που αποδεικνύει ότι η γυναίκα δεν έχει βρει ακόμα τη θέση της μέσα στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Φύλο, εκπαίδευση και διοικητικές θέσεις

Ερευνώντας την παγκόσμια βιβλιογραφία, τα τελευταία είκοσι χρόνια, όπου κορυφώνεται η έρευνα στον τομέα της επιλογής των γυναικών εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις, διαπιστώνουμε την διαρκή υποεκπροσώπηση των γυναικών.

Αυτό που προκύπτει είναι ότι αυτή η υποαντιπροσώπηση λειτουργεί αντιστρόφως ανάλογα όσο ανεβαίνουμε στην διοικητική ιεραρχία και γίνεται ορατή η έμφυλη ταυτότητα των στελεχών εκπαίδευσης.

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι κατά το σχολικό έτος 1995-1996 δεν υπήρχε καμία γυναίκα Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα (Κώτσης, 1996), [Προϊσταμένη Διεύθυνσης, σύμφωνα με την ορολογία της εποχής], ενώ υπήρχε μία Διευθύντρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ήτοι ποσοστό 5,5% πανελλαδικώς (Kontogiannopoulou-Polydorides & Zambeta, 1997).

Η έντονη παρουσία των ανδρών, κυρίως στις υψηλές θέσεις της ηγεσίας της εκπαιδευτικής διοίκησης, λειτουργεί και ως μοντέλο ρόλων ανδρών και γυναικών και κατ'έπекταση αποτροπή διεκδίκησης από τις γυναίκες τέτοιων θέσεων (Grant, 1989).

Εξάλλου οι προσχηματισμένες κοινωνικές αντιλήψεις που αποδίδονται ανάλογα με το φύλο των ατόμων δημιουργούν έμφυλα στερεότυπα (Birke, 1983), τα οποία λειτουργούν ανασταλτικά για τη διεκδίκηση θέσεων εξουσίας για τις γυναίκες. Και τελικά μήπως καταλήγουμε σε μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία (Clifton et al., 1986) και οι γυναίκες τείνουν να συμπεριφέρονται με τρόπο που οι άλλοι έχουν προεξοφλήσει για αυτές;

Εδώ να διευκρινίσουμε ότι οι σύγχρονες κοινωνικές επιστήμες βασίζονται στην κοινωνική, ψυχολογική ή και πολιτισμική διάσταση του όρου *φύλο* και όχι στη βιολογική διάστασή του, γενετικά καθορισμένη (Turner, 2008).

Τον διαχωρισμό του κοινωνικού φύλου (gender) από το βιολογικό (sex), τον κάνουν αρχικά οι φεμινίστριες της δεκαετίας του '60, οι οποίες και επινοούν τον όρο *κοινωνικό φύλο*, κατά την περίοδο του δεύτερου φεμινιστικού κινήματος.

Οι έμφυλες βιολογικές διαφορές δεν μπορούν να καθορίζουν de facto τη μοίρα και τις επιλογές ενός ατόμου οριοθετώντας το πλαίσιο μέσα στο οποίο κάθε φύλο μπορεί και οφείλει να κινείται σύμφωνα με τους όρους που έχουν εκ των προτέρων οριστεί για αυτό. Αυτό οδήγησε τις φεμινίστριες κυρίως του αγγλοσαξονικού χώρου στη δημιουργία του όρου κοινωνικό φύλο, ώστε να μιλήσουν για ένα φύλο ψυχολογικό και συνεπώς πολιτισμικό (Millett, 1977).

Το κοινωνικό φύλο είναι φορτισμένο με κοινωνικές αντιλήψεις και στερεότυπα, τα οποία καθορίζουν την τύχη του βιολογικού φύλου. Αυτό που δημιουργεί τα στερεότυπα

και τις κοινωνικές αντιλήψεις ή/και προκαταλήψεις μιας κοινωνίας είναι ο τρόπος που βλέπουμε τα πράγματα, ο τρόπος που εκφραζόμαστε και ο τρόπος που λειτουργούμε.

Δεδομένου ότι η εκπαίδευση ασκείται στα παιδιά από τους γονείς και τους δασκάλους και ότι μέσα από τα λόγια που εκφέρουμε και από τις πράξεις που εκτελούμε, πλάθουμε με συνεχή τρόπο την ψυχή των παιδιών μας, όπως αναφέρει ο Durkheim (Durkheim, 2003), είναι σημαντικός ο ρόλος των γονιών και των εκπαιδευτικών στην αναπαραγωγή ή μη των στερεοτύπων και στη διαμόρφωση στάσεων προς μια κοινωνία χωρίς έμφυλες διακρίσεις.

Μη έμφυλος εγκέφαλος

Οι νευροεπιστήμες, ένα σύγχρονο πεδίο ερευνών ανάλυσης της εγκεφαλικής λειτουργίας, επιβεβαιώνουν ότι δεν υπάρχει βιολογική διαφορά ανάμεσα στον εγκέφαλο των εμβρύων διαφορετικού φύλου, διότι τα γονίδια που δημιουργούν τα δύο ημισφαίρια είναι ανεξάρτητα από τα χρωματοσώματα X και Y (Vidal, 2013).

Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν οι νευροεπιστήμονες και για τον εγκέφαλο των μωρών ανεξαρτήτως φύλου. Δεν διαπίστωσαν καμιά διαφορά στις λειτουργίες του εγκεφάλου, τόσο στις γνωστικές (μνήμη, νοημοσύνη, προσοχή) όσο και στις αισθητηριακές (ακοή, όραση).

Άρα η φύση από μόνη της δεν επαρκεί να δημιουργήσει αντρικούς και γυναικείους εγκεφάλους. Το κοινωνικό, πολιτισμικό και συναισθηματικό περιβάλλον του μικρού παιδιού είναι αυτό που θα διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες για την εξέλιξη του εγκεφάλου.

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος αποτελείται από νευρικά κύτταρα, τους νευρώνες, αλλά αυτό που τον κάνει να λειτουργεί είναι οι διασυνδέσεις μεταξύ των νευρώνων, οι συνάψεις. Το νεογέννητο μωρό διαθέτει εκατό δισεκατομμύρια νευρώνες, αλλά οι συνάψεις δεν φτάνουν παρά το 10% των δυνατοτήτων του εγκεφάλου του. Εξάλλου, ο εγκέφαλος είναι το μόνο ανθρώπινο όργανο, το οποίο δεν έχει ολοκληρωθεί κατά τη γέννηση του παιδιού. Η αλληλεπίδραση του παιδιού με το περιβάλλον του είναι καθοριστικός παράγοντας, που θα οδηγήσει στη δημιουργία δισεκατομμυρίων συνάψεων και κατ'έπекταση στην ωρίμανση του εγκεφάλου του, μια ωρίμανση που συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του.

Οπότε το περιβάλλον, η κοινωνία και οι εμπειρίες του ανθρώπου πλάθουν τον εγκέφαλο του ατόμου. Η ίδια η φύση δεν διαχωρίζει έμφυλα τον εγκέφαλο, οι κοινωνικές αντιλήψεις και τα στερεότυπα αποτελούν τροχοπέδη στην ισότιμη αντιμετώπιση των γυναικών στην επαγγελματική αρένα.

Παράθεση στοιχείων

Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση ποσοτικών δεδομένων που αφορούν στη συχνότητα των εκπαιδευτικών της Αττικής και της Ηπείρου ως προς το φύλο τους και ως προς δύο παραμέτρους: από τη μία την υποβολή υποψηφιότητας για την επιλογή τους σε θέση Διευθυντή-ντριας σχολικής μονάδας και Εκπαίδευσης, από την άλλη την επιλογή τους σε αυτές τις θέσεις κατά τις κρίσεις του 2011.

Επιλέξαμε αυτούς τους δύο νομούς, διότι η μεν Αττική αποτελεί πρώτον ένα πολύ μεγάλο δείγμα, αφού πληθυσμιακά αντιπροσωπεύει το ήμισυ της Ελλάδας και δεύτερον πρόκειται για τον πιο αστικό νομό. Η δε Ήπειρος, ακριτικός νομός, μπορεί ενδεικτικά να μας δώσει την τάση της περιφέρειας της χώρας.

Μέσα από αυτή την παρουσίαση θα επιχειρηθεί να αναδειχθεί το ποσοστό της αντιπροσώπευσης των γυναικών στην εκπαιδευτική ηγεσία, που προέκυψε κατά τις διαδικασίες των κρίσεων του 2011, αλλά και πόσο απέχει το ποσοστό των γυναικών που υποβάλλουν αίτηση υποψηφιότητας από αυτό που επιλέγεται τελικά.

ΦΥΛΟ	ΑΤΤΙΚΗ		ΗΠΕΙΡΟΣ	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρες	905	53,36%	167	77,31%
Γυναίκες	791	46,64%	49	22,69%

Πίνακας 1: Κατανομή συχνοτήτων & ποσοστών των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και την υποβολή υποψηφιότητας για την επιλογή τους σε θέση Διευθυντή-ντριας σχολικής μονάδας Α/θμιας Εκπ/σης

ΦΥΛΟ	ΑΤΤΙΚΗ		ΗΠΕΙΡΟΣ	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρες	518	56,37%	88	80%
Γυναίκες	401	43,63%	22	20%

Πίνακας 2: Κατανομή συχνοτήτων & ποσοστών των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και την επιλογή τους σε θέση Διευθυντή-ντριας σχολικής μονάδας Α/θμιας Εκπ/σης

ΦΥΛΟ	ΑΤΤΙΚΗ		ΗΠΕΙΡΟΣ	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρες	1820	63,95%	211	77,01%
Γυναίκες	1026	36,05%	63	22,99%

Πίνακας 3: Κατανομή συχνοτήτων & ποσοστών των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και την υποβολή υποψηφιότητας για την επιλογή τους σε θέση Διευθυντή-ντριας σχολικής μονάδας Β/θμιας Εκπ/σης

ΦΥΛΟ	ΑΤΤΙΚΗ		ΗΠΕΙΡΟΣ	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρες	510	63,67%	110	81,48%
Γυναίκες	291	36,33%	25	18,52%

Πίνακας 4: Κατανομή συχνοτήτων & ποσοστών των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και την επιλογή τους σε θέση Διευθυντή-ντριας σχολικής μονάδας Β/θμιας Εκπ/σης

ΦΥΛΟ	ΑΤΤΙΚΗ		ΗΠΕΙΡΟΣ	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρες	31	72,09%	211	94,12%
Γυναίκες	12	27,91%	63	5,88%

Πίνακας 5: Κατανομή συχνοτήτων & ποσοστών των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και την υποβολή υποψηφιότητας για την επιλογή τους σε θέση Διευθυντή-ντριας Α/θμιας Εκπ/σης

ΦΥΛΟ	ΑΤΤΙΚΗ		ΗΠΕΙΡΟΣ	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρες	4	57,14%	88	100%
Γυναίκες	3	42,86%	22	0%

Πίνακας 6: Κατανομή συχνοτήτων & ποσοστών των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και την επιλογή τους σε θέση Διευθυντή-ντριας Α/θμιας Εκπ/σης

ΦΥΛΟ	ΑΤΤΙΚΗ		ΗΠΕΙΡΟΣ	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρες	5	71,43%	3	75%
Γυναίκες	2	28,57%	1	25%

Πίνακας 7: Κατανομή συχνοτήτων & ποσοστών των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και την υποβολή υποψηφιότητας για την επιλογή τους σε θέση Διευθυντή-ντριας Β/θμιας Εκπ/σης

ΦΥΛΟ	ΑΤΤΙΚΗ		ΗΠΕΙΡΟΣ	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Άνδρες	5	71,43%	110	75%
Γυναίκες	2	28,33%	25	25%

Πίνακας 8: Κατανομή συχνοτήτων & ποσοστών των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο και την επιλογή τους σε θέση Διευθυντή-ντριας Β/θμιας Εκπ/σης

Επιλέξαμε να ασχοληθούμε με τις κρίσεις του 2011, διότι από τη μία δεν υπάρχει αντίστοιχη βιβλιογραφία που να ασχολείται με τις συγκεκριμένες κρίσεις και από την άλλη τότε εφαρμόζεται για πρώτη φορά ο νόμος 3848/2010 για την επιλογή στελεχών διοίκησης στην εκπαίδευση.

Με το Νόμο 3848/2010 (ΦΕΚ 71Α'/19-5-2010), «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές

διατάξεις», αλλάζει η διαδικασία επιλογής στελεχών, αφού για πρώτη φορά εισάγεται στη διαδικασία της προφορικής συνέντευξης η επιλογή μίας από τις 182 ερωτήσεις, που είχαν εκ των προτέρων κοινοποιηθεί στους υποψήφιους, η απάντηση της οποίας μαγνητοφωνείται.

Τα κριτήρια για όλα τα στελέχη είναι τα ίδια με τον Νόμο 3467/2006. Αυτό που άλλαξε ήταν ο αριθμός των μονάδων κάθε κριτηρίου:

- Επιστημονική και Παιδαγωγική συγκρότηση: 24 μονάδες (14 το 2006)
- Υπηρεσιακή κατάσταση – Καθοδηγητική και Διοικητική εμπειρία: 14 μονάδες (22 το 2006)
- Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση: 15 μονάδες (20 το 2006)
- Εκπαιδευτικό έργο: 12 μονάδες (44 το 2006).

Ερμηνεία ποσοτικών δεδομένων

Από τους πίνακες 1 & 2 φαίνεται ότι από τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας Εκπ/σης που υπέβαλαν αίτηση για υποψηφιότητα προκειμένου να επιλεγούν σε θέση Διευθυντή-ντριας σχολικής μονάδας κατά τις κρίσεις του 2011, οι γυναίκες στην Αττική πλησιάζουν το ήμισυ των υποψηφίων, ενώ στην Ήπειρο λιγότερο από ένας στους τέσσερις υποψήφιους ήταν γυναίκα.

Κατά την τελική επιλογή οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν ποσοστά παραπλήσια με αυτά των υποψηφίων, μειωμένα κατά περίπου 3%.

Τα αντίστοιχα ποσοστά στη Β/θμια Εκπ/ση, όπως βλέπουμε στους πίνακες 3 & 4, είναι στην Αττική μειωμένα κατά 10% όσον αφορά στην αίτηση υποψηφιότητας και 7% από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς κατά την τελική επιλογή σε σχέση με την Α/θμια. Στην Ήπειρο, το ποσοστό των γυναικών της Β/θμιας Εκπ/σης που υπέβαλαν αίτηση και που τελικά επιλέγησαν είναι σχεδόν ίδιο με την Α/θμια Εκπ/ση, δηλαδή λιγότερο από έναν στους τέσσερις.

Όσο ανεβαίνουμε την ιεραρχία της διοίκησης στην εκπαίδευση τα ποσοστά μειώνονται και μάλιστα σημαντικό ρόλο παίζει η γεωγραφική θέση, αφού βλέπουμε τα ποσοστά της επαρχίας των γυναικών που διεκδικούν θέση Διευθύντριας Εκπαίδευσης να μειώνονται δραματικά, για να μην πούμε ότι εκμηδενίζονται. Στην Αττική, οι υποψήφιοι στην Α/θμια αποτελούν το 28%, ενώ στην Ήπειρο λιγότερο από 6% (πίνακας 5). Από αυτές τις γυναίκες που υπέβαλαν αίτηση 43% επιλέγησαν στην Αττική, ενώ καμία στην Ήπειρο (πίνακας 6).

Για τη διεκδίκηση της θέσης του Διευθυντή Εκπαίδευσης Β/θμιας Εκπ/σης, ένας στους τέσσερις υποψήφιους είναι γυναίκα και στην Αττική και στην Ήπειρο και τα ίδια ποσοστά επιλέγονται τελικά (πίνακες 7 & 8).

Ενώ λοιπόν είναι κοινώς γνωστό ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών σε όλη τη χώρα είναι γυναίκες, οι άντρες που υποβάλλουν αίτηση και που τελικά επιλέγονται είναι παντού και σε όλες τις θέσεις περισσότεροι από τις γυναίκες.

Η επαρχία δυστυχώς μειώνει ακόμα περισσότερο τα ποσοστά των γυναικών, πράγμα που δείχνει ότι τα στερεότυπα στην επαρχία είναι πιο έντονα και αποτρέπουν τις γυναίκες από το να μπαίνουν στο στίβο της διεκδίκησης διευθυντικών θέσεων στην εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Οι γυναίκες συμπερασματικά δεν είναι λιγότερο ικανές εκ φύσεως, αλλά ένας ανδροκρατούμενος μηχανισμός λειτουργεί αποτρεπτικά στη διεκδίκηση θέσεων στην ιεραρχία της διοίκησης στην εκπαίδευση από τον γυναικείο εκπαιδευτικό πληθυσμό.

Η γυναίκα είναι ταυτισμένη με τον ρόλο της μητέρας και συζύγου και η ανάληψη μιας θέσης ευθύνης δημιουργεί υποχρεώσεις που την απομακρύνουν από αυτό το ρόλο και η κοινωνία έρχεται να την φορτίσει με τύψεις, διότι της καταλογίζει πως για να αναλάβει μια τέτοια θέση θυσιάζει την οικογενειακή της αφοσίωση.

Αντιθέτως, ο άνδρας απαλλαγμένος από παρόμοια βάρη, μπορεί να διεκδικεί τέτοιου είδους θέσεις και να ανεβαίνει την διοικητική ιεραρχία, πράγμα που τον καθιστά στα μάτια της κοινωνίας άξιο, αφού μπορεί να συνδυάζει την επαγγελματική με την οικογενειακή ζωή, εκ του ασφαλούς βέβαια, δεδομένου ότι η γυναίκα έχει αναλάβει όλες τις καθημερινές δραστηριότητες.

Το ενδιαφέρον της γυναίκας να διεκδικεί την ανέλιξή της στην ιεραρχία της εργασίας της, την οδηγεί αναγκαστικά στη σύγκρουση με τα στερεότυπα και τον μοναδικό ρόλο που της έχει αποδώσει η κοινωνία και αναζητά την ταυτότητά της όχι έμφυλα αλλά ως άτομο.

Βιβλιογραφία

Ackerman, D. (2006). *L'Alchimie de la pensée: Merveilles et mystères de notre cerveau*. Paris: Tchou.

Birke, L. (1983). *The Changing experience of women: Nature and culture*. London: Sage. The Open University Press.

Bourdieu, P. (2014). *La Domination masculine*. Paris: Seuil.

Brizendine, L. (2008). *Les Secrets du cerveau féminin*. Paris: Le Livre du Poche.

Bryson, V. (2005). *Φεμινιστική πολιτική θεωρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cacouault Bitaud M & Combaz G. (2007). Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires: quels enjeux institutionnels et sociaux? *Revue française de pédagogie*, 158, 5-20.

Clair, I. (2015). *Sociologie du genre*. Paris: Armand Colin.

Clifton, R. Perry, R. Parsonson, K., Hryniuk, S. (1986). Effects of Ethnicity and Sex on Teachers' Expectations of Junior High School Students. *Sociology of Education*, 59, 58-67.

Connell, R.W. (2006). Το Κοινωνικό Φύλο. Αθήνα: Επίκεντρο.

Δαράκη, Ε. (2008). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1993). Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων. In Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Durkheim, É. (2003, 1^η έκδ.1922). *Éducation et sociologie*. Paris: PUF/Quadrige.

Evans, M. (2004). *Φύλο και κοινωνική θεωρία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Grant, R. (1989). Women Teachers' Career Pathways: Towards an Alternative Model of "Career". In S. Acker (Eds), *Teachers, Gender & Career*. London: Falmer Press.

Guionnet, C. & Neveu, E. (2014). *Féminins/Masculins: Sociologie du genre*. Paris: Armand Collin.

Houdé, O., Mazoyer, B. & Tzourio-Mazoyer, N. (2002). *Cerveau et psychologie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Javeau, C. (2000). *Η Έρευνα με ερωτηματολόγιο: το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω/Δάρδανος.

Jeannerod, M. (2005). *Le Cerveau intime*, Paris: Odile Jacob.

Καραμάνου, Α. (2015). *Η Ευρώπη και τα δικαιώματα των γυναικών*. Αθήνα: Παπαζήση

Kontogiannopoulou-Polydorides, G. & Zambeta, E. (1997). Greece. In M. Wilson (Eds), *Women in Educational Management – A European Perspective*. London: Paul Chapman Publishing.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.

Κώτσης, Κ. (1996). *Εκπαιδευτικός νομοθεσία – Ισχύουσες Διατάξεις – Ερμηνευτικά σχόλια – Οδηγίες*. Αθήνα: Κλειδάς & Σία ΕΕ.

Laqueur, T. (2003). *Κατασκευάζοντας το φύλο: Σώμα και Κοινωνικό φύλο. Από τους Αρχαίους Έλληνες έως τον Φρόντ*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Le Dœuff, M. (1998). *Le Sexe du savoir*. Paris: Flammarion.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι Γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. In Β. Δη-
ληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Νικολαΐδου, Μ. (2012). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: ε, και, .* Αθήνα: Ίων.

Millett, K. (1972). *Sexual Politics*. London: Abacus.

Παπαγεωργίου, Γ. (2010). *Φύλο και Έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg

Τάκη, Β. (2009). *Έμφυλη απουσία: Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης – ένα εναλ-
λακτικό μοντέλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τσόνιας, Σ. (2005). *Επιλογή Στελεχών στην Εκπαίδευση: Συγκριτική προσέγγιση Νόμων
& Π.Δ*. Αθήνα: Ομήγυρις.

Turner, P. (2008). *Βιολογικό φύλο, Κοινωνικό φύλο και ταυτότητα του εγώ*. Αθήνα: Ελ-
ληνικά Γράμματα.

Vidal, C. (2013). Il est impossible de deviner si un cerveau appartient à un homme ou
une femme. *Le Monde.fr*, 25-5-2013.

(Διαθέσιμο online: http://www.lemonde.fr/societe/article/2013/05/25/les-hommes-et-les-femmes-ont-ils-des-cerveaux-differents_3174565_3224.html, προσπελάστηκε στις 6/12/2015).

Χαμπίδης, Θ. (2012). *Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
για το ρόλο του Φύλου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυρια-
κίδη Α.Ε.

Η συμβολή της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας ως προς την ενίσχυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα

Θεοδοσίου Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 & Π.Ε.70.50

M.Ed. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση, M.Ed. Ειδική Εκπαίδευση

elenitheodosiou@windowslive.com

Περίληψη

Το κλειδί για την μετεξέλιξη μιας σχολικής μονάδας ως ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται από τα στελέχη του σχολείου η παροχή αυξημένων δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές αποτελεί η εγκαθίδρυση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την αναδίφηση στοιχείων από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, καταγράφεται η ιστορική αναδρομή των στοιχείων που συνθέτουν την συμπεριληπτική φιλοσοφία, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά της και αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ενδυνάμωσης της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα. Συγκεκριμένα, η υιοθέτηση ενός αποτελεσματικού προτύπου ηγεσίας από τον σχολικό διευθυντή αποτελεί την κινητήρια δύναμη ενίσχυσης του εκπαιδευτικού δυναμικού για την προώθηση και εφαρμογή αντίστοιχων συμπεριληπτικών πρακτικών στα σχολεία διαμορφώνοντας ο ίδιος αντίστοιχες συμπεριφορές και θέσεις που να την υποστηρίζουν. Ως εκ τούτου, αναδύεται παράλληλα και ο σημαίνων ρόλος του σχολικού διευθυντή για την ουσιαστική εφαρμογή των ποικίλων μεθόδων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχοντας ο ίδιος ως απώτερο σκοπό την αναβάθμιση ολόκληρης της σχολικής μονάδας.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπεριληπτική εκπαίδευση, αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης, πρακτικές προώθησης.

Εισαγωγή

Αναμφισβήτητα, το σχολείο απαρτίζει ένα «ανοικτό» περιβάλλον στο οποίο ασκούνται επιδράσεις άμεσα από τα προβλήματα και τις προόδους της διαρκούς διαφοροποιημένης κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα. Η εκπαιδευτική πολιτική που διαμορφώνεται και προάγεται σταδιακά στην σύγχρονη κοινωνία συνδέεται με τις ίσες δυνατότητες και τη θεμιτή αντιμετώπιση ολάκερων των ατόμων στην εκπαίδευση με απώτερο σκοπό την επίτευξη μιας συμπεριληπτικής κοινωνίας υπό την ανάπτυξη μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Barton, 2003).

Οι Praisner (2003) & Waite (2010) υποστηρίζουν ότι για να ενδυναμωθεί η υλοποίηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι απαραίτητο οι ηγέτες να δεσμεύονται στο φιλοσοφικό πλαίσιο της συμπερίληψης και να διαμορφώνουν αντίστοιχες συμπεριφορές και θέσεις που να την υποστηρίζουν. Όταν η διοίκηση επιδιώκει την παρότρυνση των λοιπών εκπαιδευτικών στελεχών για την εκδήλωση υπευθυνότητας και την εγκόλπωση

ιδεών για την διαφορετικότητα, οι οποίες δεν θα απομακρύνουν ούτε θα κατηγοριοποιούν άτομα, τότε αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί ευκολότερα μέσα από την διαμοίραση ευθυνών για την μέγιστη αξιοποίηση της απόδοσης των εργαζομένων (Θεοφιλίδης, 2012· Θεοδοσίου & Πατένταλη, 2014), την άμεση εμπλοκή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Praisner, 2003) καθώς και την ενίσχυση της μάθησης σε «άτυπα περιβάλλοντα μάθησης», δηλαδή σε χώρους μάθησης, εκτός των θεσμοθετημένων πλαισίων της σχολικής τάξης, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η αναβάθμιση της μαθησιακής πορείας του κάθε παιδιού (Αγγελίδης, 2009, 2011).

Το θέμα λοιπόν, της «συμβολής της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας ως προς την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα» επιλέχθηκε διότι ο διευθυντής-ηγέτης εφαρμόζοντας μιας τέτοιας μορφής αποτελεσματικής ηγεσίας και προωθώντας αντίστοιχες πρακτικές με συμπεριληπτικό περιεχόμενο συνιστά κεντρικό μοχλό ενδυνάμωσης της διάδρασης του εκπαιδευτικού προσωπικού και της διασφάλισης ενός συμπεριληπτικού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το υπόβαθρό τους (Χρηστάκης, 2006).

Η εξελικτική πορεία του όρου της «συμπεριληπτικής εκπαίδευσης»

Σύμφωνα με τις παραδοσιακές αντιλήψεις της Ειδικής Εκπαίδευσης οι κύριοι σκοποί της εκπαίδευσης είναι εξωτερικοί αποβλέποντας στην βελτίωση των μαθησιακών γνώσεων, των ικανοτήτων καθώς και στην συμμόρφωση των μελλοντικών πολιτών σύμφωνα με τις κοινωνικές επιταγές και στους πολιτικούς θεσμούς. Παράλληλα, οι παραδοσιακές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν ως προς το γεγονός ότι κάποια από τα παιδιά της γενικής εκπαίδευσης είναι διαφορετικά καθώς χρήζουν ειδικών αναγκών γι αυτό θα πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικές τάξεις από τους συνομηλίκους τους επειδή η παρουσία τους εμποδίζει τη διδασκαλία και την πρόοδο ολόκληρης της τάξης (Angelides, Stylianos & Gibbs, 2006).

Έπειτα, από τη γνωστοποίηση του εγγράφου αξιολόγησης της UNESCO (1997) στο συνέδριο με θέμα την Ειδική Αγωγή, το οποίο διεξήχθη στη Σαλαμάνκα της Ισπανίας, προστίθεται στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής και επιδοκιμάζεται ο όρος «inclusive education» ο οποίος αντανάκλα την σημασία που παραθέτει ο Σούλης (2003) ως προς το γεγονός ότι ο όρος αυτός αποτελεί «την εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και την διαφορετικότητα όλων. Το επίθετο inclusive προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere* που σημαίνει συμπεριλαμβάνω. Ο όρος λοιπόν, θα μπορούσε να αποδοθεί συνοπτικά ως συμπεριληπτική εκπαίδευση ή ακόμη ως εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (σελ. 325).

Η κύρια διαφορά μεταξύ των όρων «ειδική εκπαίδευση» και «συμπερίληψη» έγκειται στην περιγραφή των όρων μέσα από τις λέξεις «ένταξη» και «συμπερίληψη» αντίστοιχα. Η ένταξη είναι όρος ο οποίος σχετίζεται με την αφομοίωση αλλά και με την επάνοδο των παιδιών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον από

το οποίο πρωτύτερα είχαν αποπεμφθεί. Η έννοια της συμπερίληψης εντοπίζει την νόμιμη αξίωση όλων των παιδιών να διδάσκονται σε γενικό σχολείο με απαραίτητη προϋπόθεση την δίωξη των διαχωρισμών αλλά και την πρόσληψη ισοδύναμων δυνατοτήτων για όλα τα παιδιά (Αγγελίδης, 2004).

Συλλήβδην, ως προς την εκπαίδευση είναι απαραίτητη η συμμετοχή όλων των μαθητών καθώς κι αυτοί που έχουν κατηγοριοποιηθεί εκ των προτέρων ως άτομα χαμηλής επίδοσης, με αναπηρία ή με αποκλίνουσα συμπεριφορά (Angelides, 2000). Ο όρος της «συμπερίληψης» σύμφωνα με τον Ballard (1997), τον Ainscow (1999) καθώς και τους Thomas & Loxley (2001) συμπεριλαμβάνει την μέθεξη όλων δίχως την κατηγοριοποίησή τους ανάλογα με τη φυλή, το φύλο και το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο. Επομένως, η συμπεριληπτική εκπαίδευση καλείται να συμπληρώσει τον ευρύτερο σκοπό της εκπαίδευσης αφού επιζητά τη διέλευση από ένα μοντέλο κοινωνικής μέριμνας προς ένα πρότυπο ίσων δυνατοτήτων και αξιώσεων, την κατάργηση των δυσμενών προδιαθέσεων απέναντι στο διαφορετικό, την αναδιαμόρφωση των εκπαιδευτικών επιδιώξεων και προθέσεων, την νεωτεριστική εκπαιδευτική αναμόρφωση, την δημιουργία των καινούργιων αναλυτικών προγραμμάτων καθώς και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τις νέες εκπαιδευτικές εξελίξεις (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Συνεπώς, η λογική και η φιλοσοφία που διέπει την πολιτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σχετίζεται με τη μετεξέλιξη της πολιτικής της ένταξης και συνδέεται με την αναγνώριση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, την ισότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τον εκδημοκρατισμό και την κοινωνική δικαιοσύνη. Θέτει στο κέντρο το ίδιο το άτομο που εκπαιδεύεται, τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες και τις ιδιομορφίες του, τα ιδιαίτερα ταλέντα και τις κλίσεις του. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο λοιπόν, η συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν σχετίζεται απλά με την τοποθέτηση ενός παιδιού ειδικών εκπαιδευτικών ανάγκών μέσα στο γενικό σχολείο, αλλά στοχεύει στη δυνατότητα της ολοκληρωτικής εκπαίδευσης όλων των παιδιών με την παροχή ίσων ευκαιριών (Angelides, Stylianiou & Gibbs, 2006) με κύριο στόχο την αύξηση της συμμετοχής και τη μείωση του αποκλεισμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. (Χρηστάκης, 2006).

Η σχολική κουλτούρα θα μπορούσε να αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο πάνω στον οποίο θα στηριχτούν οι προσπάθειες για την προαγωγή κοινών συμμετοχικών ιδανικών για τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς με απώτερο σκοπό την δημιουργία και διασφάλιση της συμπεριληπτικής κουλτούρας στα σχολεία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, είναι ανάγκη πλέον να δημιουργηθούν σχολεία για όλους, κατάλληλα στο να ανταποκρίνονται στις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες (είτε αυτές συνδέονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε όχι) αντιμετωπίζοντας αποτελεσματικά τις διακρίσεις στην εκπαίδευση (Barton, 2003). Άλλωστε, η πολιτική της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εμπεριέχει την απομάκρυνσή της από την έννοια της ένταξης και της αφομοίωσης, υποστηρίζοντας μια σειρά από αλλαγές μέσω των οποίων τα ίδια τα σχολεία καλούνται να αναδιαρθρώνονται με σκοπό τη μείωση των φραγμών στη μάθηση και στη συμμετοχή (Κυπριωτάκης, 2001 · Χατζησωτηρίου, 2013).

Ομοίως, ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των συμπεριληπτικών σχολικών μονάδων αποτελεί η ύπαρξη συνεργατικής και συλλογικής εργασίας (Giangreco, 1997). Αυτό σημαίνει ότι τα σχολεία θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των παιδιών και να τα υποστηρίζουν με σκοπό την συνολική μαθησιακή συμμετοχή στις δραστηριότητές τους (Scruggs, Mastropieri & McDuffie, 2007). Υπό το πρίσμα της κοινής στοχοθεσίας της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών και σχολικού διευθυντή) ευδοκιμεί η διεύρυνση της συμμετοχής των μαθητών σύμφωνα με τις ανάγκες τους για νέους εκπαιδευτικούς τρόπους μάθησης (Θεοφιλίδης, 2012). Οι Booth & Ainscow (2002) επισημαίνουν την αναγκαιότητα θεμελίωσης «μιας ασφαλούς, αποδεκτικής, συνεργατικής και παρακινητικής κοινότητας, στην οποία ο καθένας αποτιμάται ως θεμελιώδης λίθος προς την επίτευξη υψηλότερων επιτευγμάτων από πλευράς όλων των μαθητών» (σελ. 8). Με αυτό τον τρόπο, συγκροτούνται τα θεμέλια ενός κοινού σχολικού οράματος με απαραίτητη προϋπόθεση τη συναίνεση μεταξύ των εταίρων της σχολικής κοινότητας ως προς τους στόχους και τις προτεραιότητες που θέτουν οι ίδιοι (Στιβακτάκης, 2006). Ως προς την συνέργειά τους, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν, διαμορφώνουν αυξημένα στάδια κινητοποίησης και δεσμεύονται ηθικά στη σύμπραξη και στην πραγματοποίηση των κοινών συμπεφωνημένων στόχων. Με αυτό τον τρόπο, δύναται να ευοδωθεί η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών δράσεων εφ' όσον έχει προηγηθεί η δέσμευσή τους προς την επίτευξη κοινών σκοπών (Giangreco, 1997 & Thomson, 1999).

Επιπρόσθετα, η συνεισφορά της οικογένειας στο σχολικό γίγνεσθαι αποτελεί γνώρισμα των συμπεριληπτικών σχολικών μονάδων (Giangreco, 1997) καθώς η ίδια έχει την δυνατότητα να ενισχύσει με την στάση της τον εκπαιδευτικό για να εφαρμόσει ο ίδιος τις καινοτόμες εκπαιδευτικές του «ιδέες» στο πλαίσιο της διαμοίρασης νοητικής, συναισθηματικής και επαγγελματικής αρωγής μεταξύ της οικογένειας των μαθητών και εκπαιδευτικών. Τα άτομα που συμμετέχουν σε αυτήν την «συναλλακτική σχέση» έχουν την δυνατότητα να ανταλλάσσουν ιδέες, να προσεγγίζουν τις ανάγκες των άλλων, να βοηθούν ο ένας τον άλλον, να εκπληρώνουν νέες ιδέες, να ερευνούν τα προβλήματα ολιστικά προκειμένου να εντοπίσουν λύσεις μέσω τακτικών συναντήσεων μεταξύ τους (Θεοφιλίδης, 2012).

Το αυξημένο αίσθημα ευσυνειδησίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι εξίσου σημαντικό γνώρισμα της συμπερίληψης διότι η συνειδητή εμπλοκή των εκπαιδευτικών στα εκπαιδευτικά δρώμενα προάγει τα συναισθήματα ευθύνης και κυριότητας και παράλληλα ενισχύει την αύξηση κινήτρων καθώς και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για εφαρμογή βελτιωτικών εκπαιδευτικών σχεδίων στην πράξη (Θεοφιλίδης, 2012, 2013). Αυτή η εμπλοκή των εκπαιδευτικών συνάδει και με την ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία αξιολόγησης για τη σχολική αποτελεσματικότητα (Giangreco, 1997) καθώς παρέχει την ευκαιρία στα εκπαιδευτικά στελέχη να ανασχεδιάζουν το πλαίσιο της σχολικής μονάδας, να αναδιφήσουν τις ποικίλες πλευρές της σχολικής καθημερινότητας και να ενισχύσουν τη συμμετοχικότητα των μαθητών «ανακαλύπτοντας» οι ίδιοι τον αναστοχαστικό χαρακτήρα της μάθησης (Θεοφιλίδης, 2013). Ομοίως, τα εξατομικευ-

μένα εκπαιδευτικά συστήματα ως επιπρόσθετα γνωρίσματα των συμπεριληπτικών σχολικών μονάδων (Giangreco, 1997) θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα σύμφωνα με τις δυσχέρειες της εκπαιδευτικής καθημερινότητας εφαρμόζοντας παράλληλα τις εξατομικευμένες εσωτερικές πολιτικές τους. Αυτό έχει ως επακόλουθο την ενίσχυση της αυτονομίας καθώς και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας αντίστοιχα (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη κρίνεται καθοριστικός ως προς την εδραίωση των συμπεριληπτικών χαρακτηριστικών και στοιχείων στη σχολική μονάδα εφ' όσον ο ίδιος ο ηγέτης προβάλλει το όραμά του μέσα από διαδικασίες συλλογικής νοημοσύνης και τρόπους προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προσπαθώντας να προελαύνει στα μάτια των εκπαιδευτικών την κατάλληλη διδασκαλία απέναντι στα παιδιά με την παράλληλη διασαφήνιση των αιτιών απομόνωσης των παιδιών (Freeman & Grey, 1989· Αγγελίδης, 2011· Θεοδοσίου & Πατένταλη, 2014).

Πρακτικές προώθησης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης από την πλευρά του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη

Σύμφωνα με τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που προέκυψαν, ο αποτελεσματικός ηγέτης έχει ως σκοπό την αναβάθμιση και τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας του στο πλαίσιο του προγραμματισμού ενός συνόλου ατόμων οι οποίοι διακατέχονται από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά γνωρίσματα (Στραβάκου, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο, η προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τον πολυδιάστατο ρόλο του αποτελεσματικού ηγέτη προϋποθέτει την κατανομή καθηκόντων και την διαμοίραση αρμοδιοτήτων αξιοποιώντας στο έπακρον την απόδοση των εκπαιδευτικών στελεχών με σκοπό την άμεση πραγματοποίηση των οργανισμικών στόχων (Θεοδοσίου & Πατένταλη, 2014).

Ως εκ τούτου, προκύπτει η τάση και η ανάγκη για ένα είδος ηγεσίας, το οποίο δεν θα απαρτίζεται μόνο από ένα ηγετικό στέλεχος (όπως είναι ο διευθυντής του σχολείου), αλλά θα διανέμεται σε όσο το δυνατόν περισσότερα άτομα, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών (συλλογική διαδικασία) (Στραβάκου, 2003). Υπό την ανάπτυξη μιας τέτοιας συνεργατικής κουλτούρας επιτυγχάνεται παράλληλα και ο απώτερος σκοπός της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας μέσω του καθορισμού των προβλημάτων των μαθητών με τα οποία μάχονται οι ίδιοι για να διευκολύνουν την μάθησή τους. Έπειτα, εφ' όσον δεσμευτούν ηθικά όλα τα εκπαιδευτικά στελέχη στην ανάπτυξη και διατήρηση της φιλοσοφίας της συνεργατικής κουλτούρας διαμορφώνουν υψηλά στάδια κινήτρων και δεσμεύονται ηθικά ώστε να συμπράξουν για την υλοποίηση των κοινών συμφωνημένων στόχων (Θεοδοσίου & Πατένταλη 2014). Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι η ανάγκη για αλλαγή καθώς και για αναβάθμιση της σχολικής μονάδας μπορεί να προκύψει μέσα από την συνάθροιση της συλλογικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών εφ' όσον ο αποτελεσματικός ηγέτης συνθέτει, αναδύει και συνδιασκέπτεται το όραμά του (δηλαδή τη φιλοσοφία του) για το σχολείο στους συναδέλφους του με σκοπό την

ανάδειξη αδυναμιών και την προβολή ενδεχόμενων βελτιώσεων μεγεθύνοντας την δυνατότητα αποδοτικότητας της σχολικής μονάδας (Waite, 2010).

Συγκεκριμένα, ο διευθυντής μέσω της προσπάθειάς του για εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην διάπλαση και διασφάλιση του σχολικού οράματος έχει την δυνατότητα να τους κινητοποιήσει σε όλες τις εκδηλώσεις της σχολικής καθημερινότητας θέτοντας ο ίδιος το εφιαλτήριο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και την ισότιμη διαχείριση των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς (Πασιαρδής, 2004). Αυτό, αλυσιδωτά, οδηγεί στην ανάγκη διαμοίρασης υπευθυνοτήτων στους υφισταμένους από την σχολική ηγεσία απέναντι στους μαθητές που απομονώνονται από το ευρύτερο γενικό σχολικό κλίμα με σκοπό την εδραίωση της επιτυχίας των στόχων της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Praisner, 2003). Με αυτόν τον τρόπο, όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό ξεκινά σταδιακά να αντιλαμβάνεται την πνευματική τους κινητοποίηση από την πλευρά των διοικητικών στελεχών για εφαρμογή της νέας στοχοθεσίας ως προς την διαφορετικότητα στην τάξη καθώς και τον εμποτισμό της διδασκαλίας με καινοτόμες ενδοσχολικές και εξωσχολικές πρακτικές οι οποίες αναπτύσσουν αντίστοιχες στάσεις και συμπεριφορές με θετικό αντίκρισμα στην ενίσχυση της συμπερίληψης (Θεοφιλίδης, 2012).

Στο πλαίσιο υλοποίησης ενός ελκυστικού, φιλικού προς το χρήστη και αποτελεσματικά προσανατολισμένου εκπαιδευτικού συστήματος σύμφωνα με τη μαθησιακή πορεία του κάθε μαθητή αποτελεί η ενίσχυση της μάθησης σε «άτυπα περιβάλλοντα μάθησης», δηλαδή σε χώρους μάθησης, εκτός των θεσμοθετημένων πλαισίων της σχολικής τάξης, προκειμένου να πραγματοποιηθεί η αναβάθμιση της μαθησιακής πορείας του κάθε παιδιού (Αγγελίδης, 2009, 2011). Σύμφωνα με τα αποκρήματα της έρευνας των Angelides & Antraamidou (2010) το δείγμα μελέτης των διευθυντών προωθούσε την προσπάθεια των εκπαιδευτικών για διδασκαλία με καινοτόμες και διαφοροποιημένες προσεγγίσεις. Η χρήση των «άτυπων περιβαλλόντων μάθησης» ήταν πολύ διαδεδομένη στο εκπαιδευτικό προσωπικό του δείγματος καθώς οι ηγέτες συσχέτιζαν την χρήση «άτυπων περιβαλλόντων μάθησης» με την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Εφ' όσον λοιπόν, ο σχολικός ηγέτης είναι θετικά διακείμενος στην ενίσχυση ρηξικέλευθων ιδεών και προτάσεων προς όφελος της μαθησιακής ανάπτυξης του κάθε μαθητή παρέχοντας στον εκπαιδευτικό αντίστοιχη πνευματική διέγερση τότε είναι ευκολότερη η ανάπτυξη των καινοτόμων εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών στην ευρύτερη σχολική μονάδα. Στην εδραίωση αυτών των καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, συμβάλλουν δραστηριότητες μέσα στην σχολική αίθουσα καθώς και σε «άτυπα περιβάλλοντα μάθησης» όπως είναι το *Θεατρικό Παιχνίδι*, που παρέχει δημιουργικά ερεθίσματα, η *Διαπολιτισμική Λογοτεχνία* που ανοίγει διαύλους επικοινωνίας, καθώς και αφιερώματα για την *Ημέρα Περιβάλλοντος*, τη *Μουσική των Λαών*, τη *Διεθνή Κουζίνα*, τα *Γραμματόσημα*, τις *Κάρτες* και τα *Νομίσματα*, όπου μπορούν να αναδειχθούν ως ποικίλοι σημαντικοί μαθησιακοί πόροι κατάλληλοι για ομαδικές συμπεριληπτικές δραστηριότητες των μαθητών έξω από την τάξη (Παπάζογλου, 2008).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση εφ' όσον σχετίζεται με τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων ανεξαιρέτως των μαθητευομένων αυτό σημαίνει αυτόματα και την αποδοχή της

κοινωνικοοικονομικής, εθνικής, μαθησιακής ποικιλομορφίας και της αντιρατσιστικής συνείδησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών ως απαραίτητο συστατικό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Barton, 2003). Τα παιδιά δεν πρέπει να αισθάνονται απομονωμένα αλλά θα πρέπει να νιώθουν ότι ανήκουν σε ένα σύνολο ομαδικότητας και συνεργασίας (Ainscow, 1999). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Angelides & Anraamidou (2010) το δείγμα των διευθυντών της έρευνας λαμβάνει υπόψη τις «φωνές των μαθητών τους». Είναι απαραίτητο επομένως, να δοθεί προσοχή στις «φωνές των παιδιών» όλων εντός του σχολικού πλαισίου και να λάβουν εξέχουσα σημασία οι δυσχέρειές τους με σκοπό την παροχή των κατάλληλων μέτρων για την άμεση αντιμετώπισή τους. Ωστόσο, οι περισσότεροι ερευνητές της σημερινής εποχής δηλώνουν πως οι σχολικές μονάδες δεν έχουν ανταπόκριση στα «θέλω» των μαθητών (Smyth, 2006 & Fielding, 2001). Οι ηγέτες εφ' όσον ανταποκρίνονται στο συμπεριληπτικό μοντέλο με σκοπό την αποτελεσματικότητα της ευρύτερης σχολικής μονάδας θα πρέπει να μεταχειρίζονται τους μαθητές ισότιμα μέσω της συνδιοργάνωσης των σχολικών πρακτικών μαζί με όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό. Η επίτευξη αυτής της πρακτικής σηματοδοτεί την προσπάθεια για βελτίωση της διδασχίας των μαθημάτων μέσω της ανάπτυξης ποικίλων καινοτόμων μεθόδων όπως είναι η συμμετοχή των μαθητών στην προπαρασκευή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, η μαθησιακή εμπλοκή στις ομάδες αξιολόγησης του μαθησιακού έργου καθώς και η συστηματοποίηση μεθόδων με τις οποίες οι ηγέτες έχουν τη δυνατότητα να ακούν τις «φωνές των παιδιών» (Holsten - Leren, 2006).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η οικουμενική μέριμνα για την διαχείριση της ετερότητας στο περιβάλλον της εκπαίδευσης σταδιακά μεγιστοποιείται καθώς κρίνεται ότι επιδρά ευνοϊκά στη σχολική αποτελεσματικότητα και παράλληλα στην ευρύτερη σχολική βελτίωση. Σε αυτό το εγχείρημα, η διεύθυνση του σχολείου καλείται να υπερασπιστεί τόσο τις δυνατότητές του όσο και τις δυσκολίες του όπως είναι οι διαφοροποιημένες μορφωτικές καταβολές μαθητών και γονεών (Campbell, Gillborn, Lunt, Sammons, Vincent, Warrens & Whitty, 2001).

Το υπόβαθρο ανάπτυξης της πολιτικής της συμπερίληψης προϋποθέτει όχι μόνο κάποιες «τυπικές» εκπαιδευτικές αλλαγές, αλλά στην ουσία την αλλαγή της όλης φιλοσοφίας του σχολείου. Αυτό σημαίνει επομένως, ότι το μεγαλύτερο «στοίχημα», το μεγαλύτερο «εμπόδιο» και ταυτόχρονα η πιο απαραίτητη «αλλαγή» αποτελεί η συνειδητοποίηση όλης της σχολικής κοινότητας για τις αλλαγές που καλείται να κάνει το εκπαιδευτικό «γίνεσθαι» σύμφωνα με την διαμόρφωση κοινών αξιών και αρχών για την ισοτιμία της εκπαίδευσης των μαθητών.

Η βιβλιογραφική αναδίφηση ανέδειξε ότι οι διευθυντές οφείλουν να διαχειριστούν την διαφορετικότητα όχι μόνο ως «πρόβλημα», αλλά και ως «πρόκληση» (Basset - Jones, 2005). Εφ' όσον το εκπαιδευτικό σύστημα τείνει προς την υιοθέτηση πιο συμπεριληπτικών πρακτικών, τότε θα πρέπει να εξεταστεί εκτενέστερα η αποτελεσματική ηγεσία και η αρωγή της ως προς την ανάπτυξη αντίστοιχων συμπεριληπτικών μεθόδων.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive Education*. London: Flamer Press.
- Angelides, P. (2000). A new technique for dealing with behavior difficulties in Cyprus: The analysis of critical incidents. *European Journal of Special Needs Education*, 15(1), 55-68.
- Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education in Cyprus. *Teaching and Teaching Education*, 22(4), 513-522.
- Angelides, P. & Avraamidou, L. (2010). Teaching in informal learning environments as a means for developing more inclusive education. *Education, Knowledge and Economy*, 4(1), 1-14.
- Ballard, K. (1997). Researching disability and inclusive education: Participation, construction and interpretation. *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 243-256.
- Barton, L. (2003). *Inclusive education and teacher education: A basis for hope or a discourse of delusion..* London: Institute of Education, University of London.
- Bassett - Jones, N. (2005). The Paradox of Diversity Management, Creativity and Innovation. *Creativity and Innovation Management*, 14(2), 169-175.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE – Centre for Studies on Inclusive Education.
- Campbell, C., Gillborn, D., Lunt, I., Sammons, P., Vincent, C., Warrens, C. & Whitty, G. (2001). *Research Matters*. London: Institute of Education, University of London.
- Fielding, M. (2001). Students as radical agents of change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 123-141.
- Freeman, A. & Grey, H. (1989). *Organizing special educational needs*. London: Paul Chapman Publishing.
- Giangreco, M. (1997). Key lessons learned about inclusive education: Summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability*, 44(3), 193-206.

- Holsten - Leren, T. (2006). The importance of student voice. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 363-367(5).
- Praisner, C. (2003). Attitudes of elementary school principals towards the inclusion of students with disabilities. *Exceptional Children*, 69(2), 135-145.
- Scruggs, T., Mastropieri, M. & McDuffie, K. (2007). Co-Teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Smyth, J. (2006). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open Press University.
- Thomson, G. (1999). Cultural capital and accounting. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 12(4), 394-412.
- Waite, D. (2010). On the shortcomings of our organizational forms: with implications for educational change and school improvement. *School Leadership and Management*, 30(3), 225-248.

Ελληνική

- Αγγελίδης, Π. (2004). Συμπεριληπτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Στο: Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος* (Τομ. 2) (σελ. 251-276). Αθήνα: Τυπωθητώ.
- Αγγελίδης, Π. (2009). Μορφές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης μέσα από την πρακτική των υποψηφίων εκπαιδευτικών. Στο: Αγγελίδης, Π. (Επιμ.), *Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Βελτίωση Σχολείων: Σχέση αμφίδρομη* (σελ. 173-192). Αθήνα: Ατραπός.
- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ζώνιου - Σιδέρη, Α. (2000). *Ένταξη! Ουτοπία ή πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεοδοσίου, Ε. & Πατένταλη, Β. (2014). Η συμβολή της μετασχηματιστικής-κατανεμημένης ηγεσίας για τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στη σχολική μονάδα. Στο: Σαραφίδου, Κ. (Επιμ.), *Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας (ΕΤΕΑΔ). Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση* (σελ. 1399-1414). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής (ΕΤΕΑΔ).

- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2013). *Αυτοαξιολόγηση Σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια παιδαγωγική. Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπάζογλου, Ι. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό βήμα του δασκάλου*, 9, 81-87.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σούλης, Σ. (2003). *Η παιδαγωγική της Ένταξης: Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους* (Τομ. 1). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος.
- Στιβακτάκης, Ε. (2006). *Ο διευθυντής του σχολείου ως φορέας και αντικείμενο αξιολόγησης. Συγκριτική μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο: Αγγελίδης, Π. & Χατζησωτηρίου, Χ. (Επιμ.), *Διαπολιτισμικές διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές* (σελ. 25-62). Αθήνα: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Γ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες*. Αθήνα: Ατραπός.

Η συμβολή της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή στον προσανατολισμό των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου

Λεπίδας Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Μ.Δ.Ε. στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

lepidasdim@yahoo.com

Σταυρόπουλος Βασίλειος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Διδάκτορας Οργάνωσης & Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας

bstavro@gmail.com

Τεντζέρης Εμμανουήλ

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Μ.Δ.Ε. στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης,

Υπ. Διδάκτορας Ειδικής Αγωγής στο ΠΤΔΕ του Ε.Κ.Π.Α.

kedaaaz@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αφορά στη συμβολή της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή στις στάσεις που υιοθετούν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι σε ενδοσχολικές συγκρούσεις. Για τη διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο προσανατολισμού των συγκρούσεων των Everard και Morris (1999) με τις πέντε πιθανές στάσεις που είναι δυνατόν να υιοθετηθούν και αφορούν σε: μάχη, αποφυγή, κατευνασμό, συμβιβασμό, επίλυση προβλημάτων. Αναφορικά με τη διερεύνηση του στυλ ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου (Hoy συμπεριφοράς: την υποστηρικτική, την κατευθυντική και την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά. Από την έρευνα προέκυψε ότι η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου ευνοεί τον κατευνασμό και την επίλυση των συγκρούσεων, ενώ η περιοριστική όπως και η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά συνδέονται με τη στάση της αποφυγής. Ωστόσο, η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη θετική διευθέτηση των συγκρούσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: Συγκρούσεις, διευθυντής, ηγετική συμπεριφορά, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Οι συγκρουσιακές καταστάσεις αποτελούν σύνηθες φαινόμενο της καθημερινής ζωής, αφού σε όλες σχεδόν τις εκφάνσεις της καθημερινότητας οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους συνανθρώπους τους. Κατά μια γενική άποψη, συγκρούσεις παρουσιάζονται ανάμεσα σε ανθρώπους, οι οποίοι

διαφοροποιούνται ως προς τις ανάγκες, τις ιδέες, τις αξίες ή τους στόχους τους. Ειδικότερα, οι συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας ή «οι κοινωνικές συγκρούσεις», όπως ονομάζονται τέτοιου είδους συγκρούσεις από τον Oberschall (1978, σελ. 291), είναι σχεδόν αναπόφευκτες. Όπως είναι φυσικό, ανάλογες συγκρούσεις παρουσιάζονται και στο χώρο του σχολείου, αφού τα μέλη του ανήκουν σε μια ομάδα (π.χ. ομάδα μαθητών, ομάδα διδασκόντων) αλλά ταυτόχρονα και σε έναν οργανισμό. Έτσι λοιπόν, κάνουμε λόγο για συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων ή ανάμεσα σε κάποιο/α μέλος/η και τον διευθυντή, ανάμεσα στους μαθητές ή τους μαθητές και τους διδάσκοντες, ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς αλλά και για συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν ανάμεσα στο σχολείο ως οργανισμό και σε άλλους αντίστοιχους.

Η έννοια της «σύγκρουσης» επέχει αρνητική σημασία για τους περισσότερους ανθρώπους. Τα αποτελέσματά της, ωστόσο, δεν είναι εύκολο να τα προδικάσουμε. Ενώ οι περισσότεροι θεωρούν ότι η σύγκρουση οδηγεί σε αρνητικά συναισθήματα και αποτελέσματα, αρκετοί ερευνητές (Everard & Morris, 1999, σελ. 199· Χατζηχρήστου, 2004, σελ. 7) υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα των συγκρουσιακών καταστάσεων μπορεί να είναι θετικά, όπως, για παράδειγμα, προσωπική ωρίμανση, στενότεροι δεσμοί μεταξύ συγκρουόμενων, αύξηση της παραγωγικότητας αλλά και γενικά τόνωση του ηθικού.

Η συμβολή του διευθυντή/ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις σε έναν οργανισμό, όπως είναι το σχολείο, είναι μεν αναπόφευκτες και πολύπλοκες διαδικασίες, αλλά η θετική ή αρνητική έκβαση αυτών στηρίζεται σε πολλούς παράγοντες, όπως είναι οι δεξιότητες του διευθυντή/ηγέτη, η στάση των μελών της σχολικής κοινότητας, καθώς και το είδος των συγκρούσεων (Σαΐτης, 2007, σελ. 273). Ο Κάντας (1995), αναφέρει σχετικά: «έχει υπολογιστεί ότι τα διευθυντικά στελέχη ξοδεύουν περίπου το 20% του χρόνου τους για την αντιμετώπιση ή επίλυση κάποιας μορφής σύγκρουσης» (σελ. 37).

Οι Everard και Morris (1999) θεωρούν ότι η συμπεριφορά του διευθυντή προσανατολίζεται προς δύο κυρίως κατευθύνσεις: α) στα αποτελέσματα (στο έργο) και β) στις σχέσεις (στους ανθρώπους). Ανάλογα, λοιπόν, με τον προσανατολισμό του διευθυντή, το ηγετικό του στυλ διακρίνεται σε υποστηρικτικό και συνεργατικό (έμφαση στους ανθρώπους), κατευθυντικό και καταπιεστικό (έμφαση στο έργο) καθώς και δημοκρατικό (έμφαση τόσο στο έργο, όσο και στους ανθρώπους) (Ζαβλανός, 2002).

Ο Μιχόπουλος (1998) διακρίνει τρία στυλ ηγετικής συμπεριφοράς που υιοθετούν κατά κύριο λόγο οι διευθυντές: υποστηρικτική, κατευθυντική και περιοριστική. Ο διευθυντής που τον διακρίνει υποστηρικτική συμπεριφορά, δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, είναι ανοικτός στον διάλογο, κάνει εποικοδομητική κριτική και δέχεται τις υποδείξεις των συναδέλφων του. Ο διευθυντής με κατευθυντική συμπεριφορά είναι προσανατολισμένος περισσότερο στο διδακτικό

έργο και λιγότερο στις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, ασκεί στενή και αυστηρή επίβλεψη και ελέγχει στενά όλες τις δραστηριότητές τους. Η περιοριστική συμπεριφορά του διευθυντή χαρακτηρίζεται ως γραφειοκρατική, καθόσον τείνει στο να επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με καθήκοντα ρουτίνας και άλλες εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (ό.π., 1998, σελ. 174-175).

Ωστόσο, είναι γεγονός ότι ένας ηγέτης δεν είναι δυνατόν να υιοθετεί αποκλειστικά και μόνο ένα στυλ ηγεσίας. Το ποιο στυλ θα υιοθετεί κάθε φορά εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως η προσωπικότητά του, η κατάσταση που καλείται να αντιμετωπίσει, η ωριμότητα των μελών της ομάδας, αλλά και τα περιβάλλον μέσα στο οποίο εργάζεται η ομάδα. Επιπλέον, ο διευθυντής μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα όπου θα ισορροπούν οι προτιμήσεις για ομαδική ή ατομική εργασία (Σαΐτης, Δάρρα, & Ψαρρή, υποκινητής μιας σύγκρουσης, εναγόμενος ή μεσολαβητής, παρόλα αυτά η συμβολή του ηγετικού του προφίλ στη διαχείριση των συγκρούσεων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας αποτελεί θέμα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης με στόχο τη βελτίωση της διοικητικής και της γενικότερης εκπαιδευτικής πρακτικής στο χώρο του σχολείου.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή στις στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στις συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου. Σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999), διακρίνονται πέντε στάσεις που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί σε περίπτωση σύγκρουσης: αποφυγή, κατευνασμός, μάχη, συμβιβασμός και λύση προβλημάτων, ενώ το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν κατά κύριο λόγο οι διευθυντές είναι η υποστηρικτική, η κατευθυντική και η περιοριστική ηγεσία (Μιχόπουλος, 1998). Ως εκ τούτου, οι στόχοι της έρευνας εξειδικεύονται και αφορούν στη συμβολή της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή (κατευθυντική, περιοριστική, υποστηρικτική) στον προσανατολισμό των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου (αποφυγή, κατευνασμός, μάχη, συμβιβασμός, λύση προβλημάτων).

Η έρευνα

Δείγμα-Διαδικασία

Στην έρευνα συμμετείχαν 125 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας σε σύνολο 1688 εκπαιδευτικών (ποσοστό δείγματος 7,4%) με τις ακόλουθες αναλογίες: 74% από τον κλάδο των δασκάλων, 17% από τον κλάδο νηπιαγωγών και 9% από επιμέρους ειδικότητες. Οι γυναίκες αποτελούσαν το 65% του συνολικού δείγματος και οι άντρες το 35%. Το 38% των συμμετεχόντων ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών. Το 33% των συμμετεχόντων είχε συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία 6 έως 11 χρόνια, ενώ αναφορικά με τον τύπο σχολείου υπηρεσίας των εκπαιδευτικών το 31% υπηρετούσε σε 6/θέσιες σχολικές μονάδες. Η έρευνα διεξήχθη

το διάστημα Δεκεμβρίου 2011 – Ιανουαρίου 2012 και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Εργαλεία

Τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν αποτελούνταν από δύο κλίμακες:

Κλίμακα προσανατολισμού συγκρούσεων των Everard και Morris (1999). Η κλίμακα μεταφράστηκε και χρησιμοποιήθηκε στον ελλαδικό χώρο στην έρευνα του Παρασκευόπουλου (2006). Αποτελείται από είκοσι πέντε 25 προτάσεις-δηλώσεις δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = Σπάνια, 4 = Πολύ συχνά), οι οποίες περιγράφουν στάσεις απέναντι στις συγκρούσεις που δημιουργούνται μέσα στον επαγγελματικό τους χώρο. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με βάση το μοντέλο πέντε παραγόντων που προτείνουν οι Everard και Morris. Κάθε παράγοντας από αυτούς προκύπτει από τις αντίστοιχες ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο και είναι οι εξής: α) Αποφυγή με ερωτήσεις του τύπου: «Αποφεύγετε να συναντήσετε την άλλη πλευρά;». β) Κατευνασμός με ερωτήσεις όπως: «Αρχίζετε ρωτώντας την άλλη πλευρά τι έχετε κάνει λάθος;». γ) Μάχη, όπως για παράδειγμα με ερωτήσεις: «Εξηγείτε τις απόψεις και τις απαιτήσεις σας καθαρά από την αρχή;». δ) Συμβιβασμός, περιλαμβάνει ερωτήσεις, όπως: «Προσπαθείτε να μοιράσετε τη διαφορά;». ε) Λύση προβλημάτων με ερωτήσεις του τύπου: «Ακούτε προσεκτικά τι λέει η άλλη πλευρά;». Οι παραπάνω στάσεις απέναντι στις συγκρούσεις διακρίνονται σε επιλυτικές (επίλυση, εξομάλυνση, μάχη) και διαχειριστικές (αποφυγή, συμβιβασμός).

Κλίμακα ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου (Hoy & Clover, 1986). Η απόδοση στα ελληνικά έγινε από τους Σταυρόπουλο και Σαραφίδου (2011). Αποτελούνταν από 23 προτάσεις-δηλώσεις του ερωτηματολογίου περιγραφής οργανωτικού κλίματος για τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (OCDQ-RE) δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Σπάνια, 4=Πολύ συχνά). Από το σύνολο των προτάσεων, εννέα αναφέρονται στην υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή (περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: «Ο διευθυντής υπερβαίνει τον τυπικό ρόλο του, προκειμένου να παρέχει βοήθεια στους εκπαιδευτικούς». «Ο διευθυντής επαινεί τους εκπαιδευτικούς»), πέντε στην κατευθυντική συμπεριφορά (Παράδειγμα ερωτήσεων: «Ο διευθυντής ασκεί τον ρόλο του με σιδηρά πυγμή». «Ο διευθυντής επιβλέπει την προσέλευση των εκπαιδευτικών κάθε πρωί») και οι υπόλοιπες εννέα στην περιοριστική συμπεριφορά (Περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως: «Οι εκπαιδευτικοί επιβαρύνονται με πολλές ασχολίες». «Καθήκοντα ρουτίνας εμποδίζουν τη διδακτική διαδικασία»).

Για την εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS Statistics 21.0 for Windows.

Αποτελέσματα

Από την Ανάλυση Διακύμανσης Μονής Κατεύθυνσης (One-way ANOVA), η κατευθυντική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου βρέθηκε να επιδρά στην αποφυγή [$F_{(20,124)} = 2,555, p=0,001$] και τη λύση προβλημάτων [$F_{(20,124)} = 1,686$, διάσταση της αποφυγής [$F_{(13,124)} = 2,477, p<0,05$] και η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά στη διάσταση του κατευνασμού των συγκρούσεων [$F_{(25,124)} = 2,098$,

Από τη μελέτη των συσχετίσεων μεταξύ των διαστάσεων της ηγετικής συμπεριφοράς και του προσανατολισμού των συγκρούσεων, σύμφωνα με το Συντελεστή Συσχέτισης Pearson (r), προέκυψε θετική σχέση της διάστασης της αποφυγής με την κατευθυντική και του κατευνασμού με την υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά ($r = 0,266, p<0,001$). Επιπλέον, η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με το το συμβιβασμό ($r = 0,227, p<0,05$) και τη λύση προβλημάτων ($r = 0,208, p<0,05$), ενώ η λύση προβλημάτων σχετίζεται αρνητικά με την περιοριστική ηγετική συμπεριφορά

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη της συμβολής της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή στον προσανατολισμό των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου σε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μια ηγετική στάση προσανατολισμένη στο έργο, με αυστηρή επίβλεψη και έλεγχο όπως η κατευθυντική συμπεριφορά του διευθυντή δημιουργεί κλίμα αποφυγής των προβλημάτων, είτε αυτά είναι πράγματι μικρά και ασήμαντα, είτε είναι σημαντικά και χρήζουν διευθέτησης. Από πλευράς σχολικής κουλτούρας εντάσσεται στην κουλτούρα της τεχνητής συναδελφικότητας (Πομάκη, 2007). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να συνεργάζονται και συνήθως κάποιος τούς το επιβάλλει (π.χ. διευθυντής). Αυτή η κουλτούρα είναι ακριβώς αντίθετη της κουλτούρας της συνεργασίας.

Η περιοριστική ηγετική συμπεριφορά οδηγεί σε στάση αποφυγής από μέρους των εκπαιδευτικών. Η επιφόρτιση των εκπαιδευτικών με καθήκοντα ρουτίνας και άλλες γραφειοκρατικές δραστηριότητες (Μιχόπουλος, 1998) δεν δίνει ευκαιρία να τεθούν τα ζητήματα επί τάπητος και ενδεχομένως να επιλυθούν. Δεν υιοθετείται η στάση μάχης για ζητήματα ρουτίνας και φόρτου εργασίας, αλλά η μη παραγωγική πολλές φορές στάση της αποφυγής. Σε αυτή την περίπτωση η σύγκρουση παραμένει λανθάνουσα. Πρόκειται για μια σύγκρουση η οποία ναι μεν υποβόσκει, αλλά δεν έχει εκδηλωθεί (Σαΐτης, 2007, σελ. 273-274) και ενδεχομένως αν εκδηλωθεί θα γίνει με έντονο τρόπο. Από πλευράς σχολικής κουλτούρας εντάσσεται στην κουλτούρα του ατομικισμού. Μια τέτοια κουλτούρα έχει αρνητικές επιδράσεις στον χαρακτήρα της διεύθυνσης του σχολείου (π.χ. ο διευθυντής σπάνια ζητά τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων στη

λήψη αποφάσεων που αφορούν θέματα του σχολείου) (Θεριανός, 2004). Σε αυτά τα πλαίσια, τόσο για το κατευθυντικό όσο και το περιοριστικό στυλ ηγεσίας, η αποφυγή των συγκρούσεων, πέρα από τις περιπτώσεις που αποφεύγονται ήσσονος σημασίας ζητήματα, ίσως να υποκρύπτει και την αποφυγή ενεργούς συμμετοχής σε ουσιαστικά ζητήματα της σχολικής ζωής, με δικαιολογίες του τύπου: «δεν είναι δική μου δουλειά» ή «δεν έχω αναλάβει αυτό το κομμάτι».

Η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά βρέθηκε να σχετίζεται θετικά με τον κατευνασμό αλλά επιπλέον και με πρακτικές προσανατολισμού των συγκρούσεων που αφορούν σε συμβιβασμό και λύση προβλημάτων. Ως εκ τούτου, το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με τις επιλυτικές στάσεις (κατευνασμό, λύση προβλημάτων) σε αντίθεση με τα υπόλοιπα δύο στυλ διαχείρισης που σχετίζονται αποκλειστικά με διαχειριστικές (αποφυγή). Από την άποψη της σχολικής κουλτούρας, η υποστηρικτική συμπεριφορά του διευθυντή εντάσσεται στην κουλτούρα συνεργασίας και κρίνεται πιο αποτελεσματική στην επίδρασή του στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις, σε σχέση με την κατευθυντική και περιοριστική συμπεριφορά. Στα πλαίσια αυτής της κουλτούρας συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να ανταλλάξουν ιδέες και υλικό, να συζητήσουν προβλήματα που τους απασχολούν σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και για τις μεταξύ τους σχέσεις και διαφορές. Σύμφωνα με τον Θεριανό (2004, σελ. 347-348), πρόκειται για την ιδανική μορφή κουλτούρας που μπορεί να υπάρξει σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Ως βασικό συμπέρασμα της έρευνας προκύπτει ότι η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για τη θετική διεύθυνση των συγκρούσεων, οδηγώντας σε συνεργατικές - επιλυτικές στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτές. Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το δείγμα και η αντιπροσωπευτικότητά του. Καθώς το δείγμα δεν είναι τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου, δεν μπορούν να γίνουν ασφαλείς γενικεύσεις στον ευρύτερο πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η συγκεκριμένη έρευνα περιορίζεται στην απόδοση των τάσεων που αντιστοιχούν στη συμβολή της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή στον προσανατολισμό των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου. Ως εκ τούτου, μελλοντικές έρευνες μπορούν αφενός να εστιάσουν σε ευρύτερο και οπωσδήποτε πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα της επικράτειας και, αφετέρου, να περιέχουν δείγμα εκπαιδευτικών και από τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Μετάφραση, Δ. Κικίζας). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Hoy, W., & Clover, S. (1986). Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93-110.

- Θεριανός, Κ. (2004). *Αναζητώντας την αποτελεσματικότητα της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τρεις μελέτες περίπτωσης* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε στις 30/10/2015 από <http://www.openarchives.gr/view/311446>
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική - βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχόπουλος, Α.Β. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι: Διαδικασίες Δομικής Μορφολογίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Oberschall, A. (1978). Theories of social conflict. *Annual Review of Sociology*, 4, 291-315.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2006). Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Πομάκη, Π. (2007). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Ανακτήθηκε στις 30/10/2015 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/76281/files/gri-2007-607.pdf>
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ., Δάρρα, Μ., & Ψαρρή, Κ. (1996). Δυσλειτουργίες στις σχολικές οργανώσεις: Το οργανωτικό πλαίσιο και ο βαθμός οργανωσιακής υποστήριξης σε σχέση με τις συγκρούσεις. *Νέα Παιδεία*, 79, 126-142.
- Σταυρόπουλος, Β., & Σαραφίδου, Γ.Ο. (2011). Συγκριτική μελέτη της συμβολής της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή του σχολείου στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Α/θμιας γενικής και ειδικής αγωγής & εκπαίδευσης. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, & Α. Βίκη (Επιμ.), *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (Τόμος ΙΙ, σελ. 225-238), Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή του Σχολείου*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Ο ρόλος του Ηγέτη στην εισαγωγή και διαχείριση της καινοτομίας στην εκπαιδευτική μονάδα: μελέτη περίπτωσης

Παπακώστα Παναγιώτα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Ph.D. (Κλασική Φιλολογία - ΕΚΠΑ), M.Ed. (Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)

panagiota.papakosta@esmunich.de

Περίληψη:

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη διαχείριση της εκπαιδευτικής αλλαγής από τη σχολική μονάδα. Ειδικότερα θα ερευνησουμε τον ρόλο που καλείται να παίξει ο Διευθυντής του σχολείου τόσο στην εισαγωγή της αλλαγής όσο και στην προσπάθεια μείωσης της αντίστασης σε αυτήν. Βασισμένοι στην υπάρχουσα βιβλιογραφία θα προσπαθήσουμε να εφαρμόσουμε τη θεωρία περί αλλαγής σε μια μελέτη περίπτωσης που αφορά την πιλοτική εφαρμογή ενός προγράμματος συναισθηματικής αγωγής σε ένα Γυμνάσιο. Αφού επιχειρήσουμε μια κριτική θεώρηση του τρόπου εισαγωγής του καινοτόμου προγράμματος, θα προτείνουμε ένα σχέδιο δράσης το οποίο καλείται να υιοθετήσει ο Διευθυντής προκειμένου να διαχειριστεί τη αντίσταση στην αλλαγή.

Λέξεις-Κλειδιά: καινοτομία, διαχείριση αλλαγής, αντίσταση στην αλλαγή, μελέτη περίπτωσης

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή των ραγδαίων εξελίξεων και μεταβολών, της έκρηξης της γνώσης και της πληροφορίας, το σχολείο, το οποίο λειτουργεί ως θεσμός που παράγει και αναπαράγει γνώσεις και εμπειρία, δεν είναι δυνατόν να παραμείνει στατικό και αμετάβλητο στο πέρασμα του χρόνου (Χατζηγεωργίου, 1998). «Η μόνη σταθερά τελικά είναι η συνεχής αλλαγή» (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 11). Έτσι, κυρίως τις τελευταίες δυο δεκαετίες, παρατηρούμε πληθώρα εκπαιδευτικών αλλαγών και καινοτομιών που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο σε μια προσπάθεια γεφύρωσης του κενού ανάμεσα στο παλιό και το καινούργιο, ανάμεσα στο παρόν και το μέλλον (Inbar, 1996). Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν ανοικτά εκπαιδευτικά συστήματα (Σαΐτης, 1992, Δακοπούλου, 2008) που δέχονται επιδράσεις από εξωτερικούς παράγοντες. Καθώς επηρεάζονται και διαμορφώνονται από τις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες και τις ανάγκες που κάθε φορά προκύπτουν, οφείλουν να έχουν ως πρωταρχική μέριμνα την αυτοβελτίωσή τους. Η ορθή διαχείριση της καινοτομίας αποτελεί αδήριτη ανάγκη για να μπορέσει το σύγχρονο σχολείο να γίνει φορέας των εξελίξεων και όχι ένας στατικός και απλός θεατής των συνεχών αλλαγών που συντελούνται στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Μπελαδάκης, 2007). Στο πλαίσιο αυτό δεν είναι πλέον αρκετές οι στερεότυπες ενέργειες γύρω από τα ζητήματα διαχείρισης της αλλαγής. Απαιτείται μια πιο σύνθετη διοικητική διαδικασία η οποία θα στοχεύει στη διαρκή ανανέωση και βελτίωση, έτσι ώστε ο οργανισμός να είναι σε θέση όχι μόνο να

διαχειρίζεται μια αλλαγή που επιβάλλεται από το περιβάλλον, αλλά να προηγείται σε καινοτομίες και να «καθοδηγεί» το περιβάλλον σε αλλαγή (Drucker, 2000: 87).

Σενάριο

Ο κύριος Βασιλειάδης αναλαμβάνει τη διεύθυνση ενός γυμνασίου στην περιοχή της Λαμίας. Στο σχολείο φοιτούν 170 μαθητές και εργάζονται 18 εκπαιδευτικοί. Βασικό χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας είναι η ανομοιογενής σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Αυτό προκαλεί συχνά προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, αφού δημιουργούνται συχνά καβγάδες μεταξύ τους. Το γεγονός αυτό έχει ωθήσει τον Διευθυντή να θέσει πιλοτικά σε εφαρμογή ένα πρωτοποριακό πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής, σε συνεργασία με την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης, με σκοπό την ενίσχυση της συναισθηματικής αγωγής των μαθητών και την πάταξη της παραβατικής συμπεριφοράς. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόζεται εδώ και χρόνια σε σχολεία των Ηνωμένων Πολιτειών με ανομοιογενείς ομάδες μαθητών που χρειάζονται συναισθηματική στήριξη και ενίσχυση και φαίνεται να έχει θεαματικά αποτελέσματα. Η εφαρμογή του προγράμματος προϋποθέτει την ευρεία χρήση της τεχνολογίας καθώς και σύγχρονων μεθόδων επικοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς. Βασικοί συντονιστές του προγράμματος είναι μια ομάδα ψυχολόγων, οι οποίοι σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καθώς και με τους γονείς των παιδιών, θα πρέπει να διενεργούν μια σειρά βιωματικών εργαστηρίων με τα παιδιά.

Ο υποδιευθυντής του σχολείου αντιδρά στην εφαρμογή αυτού του προγράμματος λέγοντας: «Δεν βοηθάει η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος στο σχολείο μας. Το μόνο που επιτυγχάνουμε είναι η ενίσχυση του άγχους μας». Τις θέσεις του υποδιευθυντή ασπάζονται πλήρως και οι μισοί εκπαιδευτικοί του σχολείου οι οποίοι θεωρούν ότι δεν θα προλάβουν να καλύψουν την ύλη τους. Από την άλλη, μια ομάδα τριών εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακούς τίτλους σε θέματα ψυχολογίας και εκπαιδευτικής τεχνολογίας, θεωρούν την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος ως μια μεγάλη πρόκληση που θα προσπαθήσουν να φέρουν σε πέρας με επιτυχία, ώστε να έχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα στο σχολείο τους.

Ο Διευθυντής του σχολείου, έχοντας υπόψη όλα τα προαναφερθέντα, φαίνεται πολύ προβληματισμένος για την εφαρμογή του προγράμματος και μονολογεί: «Αυτό το πρόγραμμα θα μπορούσε να φέρει πολύ θετικά αποτελέσματα αλλά στο σχολείο μας σχεδόν όλοι γκρινιάζουν. Πρέπει να πάρω δραστικά μέτρα προτού δημιουργηθούν περισσότερα προβλήματα...».

Ανάλυση της μελέτης περίπτωσης

Στην παρούσα ενότητα θα επιχειρήσουμε την ανάλυση της προς εξέταση μελέτης περίπτωσης σχολιάζοντας τον τρόπο εισαγωγής της καινοτόμου δράσης στο υπό μελέτη σχολείο και αναλύοντας τις αντιδράσεις που αυτή προκάλεσε. Ο νεόκοπος

Διευθυντής επιλέγει να εισάγει την αλλαγή στο σχολείο του από τον πρώτο κιάλας μήνα, και όχι λίγους μήνες αργότερα. Έτσι δεν κάνει μια επισκόπηση περιβάλλοντος (εσωτερικού και εξωτερικού) και δεν προλαβαίνει να γνωρίσει καλά τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτυχθεί μεταξύ τους κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Επιπρόσθετα, δεν διερευνά το πρόβλημα και δεν 'ενεργοποιεί' τα μέλη του οργανισμού ώστε να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για αλλαγή. Έτσι αυτά, μην κατανοώντας την αναγκαιότητά της, είναι απρόθυμα να αποδεχθούν την προτεινόμενη καινοτομία (Greenberg & Baron, 2000). Ωστόσο, το γεγονός ότι ο Διευθυντής αναλαμβάνει αυτήν την πρωτοβουλία τόσο νωρίς και δεν αφήνει στην τύχη την ανεξέλεγκτη παγίωση μιας κατάστασης, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πλεονέκτημα της προσέγγισής του.

Η καινοτόμος δράση εφαρμόζεται εκ των άνω (*top-down imposed*). Δεν αποτελεί δηλαδή πρωτοβουλία του ίδιου του σχολείου αλλά προέρχεται από ένα εντελώς διαφορετικό συγκείμενο. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στην Αμερική χωρίς να έχει δοκιμαστεί στην ελληνική πραγματικότητα. Ο Διευθυντής δεν εστιάζει στο πώς εφαρμόστηκε αυτή η καινοτομία στο εξωτερικό, ούτε παρουσιάζει με πειθώ την αντιστοιχία των δυο περιβαλλόντων εφαρμογής. Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται όχι μόνο έλλειψη οράματος για το μέλλον του σχολείου αλλά μια γενικότερη έλλειψη πληροφόρησης/ενημέρωσης σχετικά με την όλη φιλοσοφία της καινοτομίας και με τον τρόπο εισαγωγής της. Αυτή εισάγεται απότομα και με ασάφεια, δεν εξελίσσεται τμηματικά, κατά φάσεις και δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια ο ρόλος που θα αναλάβει ο καθένας (Marzano et al., 2005). Ο Διευθυντής δεν συζητά την εισαγωγή της καινοτόμου δράσης με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του προτού την εισάγει και πράττει μόνος του, χωρίς διαπραγμάτευση. Και το σημαντικότερο, δεν συνδέει την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών του σχολείου του με τις χαμηλές τους επιδόσεις για να δημιουργηθεί η «αίσθηση του επείγοντος» (*sense of urgency*) έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα της αλλαγής (Kotter, 1996, Duke, 2004, Marzano et al., 2005).

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος προϋποθέτει την ευρεία χρήση των νέων τεχνολογιών, καθώς και σύγχρονων μεθόδων επικοινωνίας. Παρόλο που το σχολείο διαθέτει την κατάλληλη υποδομή για να υποστηρίξει την εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος, ωστόσο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί στις νέες τεχνολογίες, γεγονός που τους κάνει να νοιώθουν ανεπαρκείς και ως εκ τούτου να βιώνουν φόβο και ανασφάλεια για το άγνωστο (Filby & Lambert, 1990). Η παρουσία εξειδικευμένης ομάδας ψυχολόγων, οι οποίοι αποτελούν τους βασικούς συντονιστές του προγράμματος, είναι ένα αναμφισβήτητο πλεονέκτημα που μπορεί να αξιοποιηθεί ευεργετικά για τη διάχυση της καινοτομίας. Ωστόσο, το γεγονός ότι τοποθετούνται εκ των άνω, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι αντιλήψεις, τα αισθήματα και το σύστημα αξιών όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου, μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα για την εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος (Everard & Morris, 1996).

Σε αντίθεση με τον Διευθυντή που εκπροσωπεί το «καινούργιο», ο Υποδιευθυντής συμβολίζει την «καθεστηκυία τάξη», την αντίσταση στην αλλαγή, ανήκει στους 'βετεράνους'. Συγκαταλέγεται σε όσους αμφιβάλλουν για την αξία και για τα αποτελέσματα της προτεινόμενης αλλαγής (Kotter et al., 1986). Χρησιμοποιεί την τεχνική του αντιπερισπασμού: δημιουργεί κρίση πριν καν ξεκινήσει η αλλαγή. Το γεγονός ότι συσπειρώνει γύρω της τους μισούς εκπαιδευτικούς του σχολείου, οι οποίοι υιοθετούν πλήρως τις απόψεις του, αποδεικνύει ότι η αντίσταση στην αλλαγή είναι πολύ μεγάλη. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, που συνιστούν την ομάδα αντίστασης στην αλλαγή (Lunenburg, 2010), φαίνεται να είναι στάσιμοι επαγγελματικά, να μην έχουν συμμετάσχει σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και, επομένως, να μην είναι έτοιμοι για μεγάλες αλλαγές. Έτσι, απουσιάζουν οι υψηλές προσδοκίες, η διάθεση για ανάληψη πρωτοβουλιών και ευθυνών και η 'αφοσίωση' στον οργανισμό. Ίσως πίσω από αυτή τη συμπεριφορά να υποκρύπτεται η χαμηλή αυτοεκτίμηση και ο φόβος ότι δεν θα καταφέρουν να ανταπεξέλθουν στη νέα κατάσταση (McCrimmon, 1997). Αυτό θα μπορούσε να συνδεθεί με την ανεπαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Fullan, 2002, Filby & Lambert, 1990) η οποία τους καθιστά αδρανείς απέναντι στην καινοτομία.

Η ομάδα αντίστασης υιοθετεί την κουλτούρα του κλειστού αναλυτικού προγράμματος. Γι' αυτήν «το να βγει η ύλη» είναι ο επιδιωκόμενος στόχος μπροστά στον οποίο υποχωρεί οποιαδήποτε άλλη προτεραιότητα. Πίσω από αυτή τη 'δικαιολογία' μπορεί να κρύβεται η απροθυμία για την εφαρμογή της καινοτομίας. Η αντίσταση αυτής της ομάδας εκπαιδευτικών οφείλεται ίσως και στην ανησυχία για το πώς η εργασία και η ζωή τους θα επηρεαστούν από την προτεινόμενη αλλαγή. Ακόμα και αν η επαγγελματική τους ικανοποίηση είναι μειωμένη, ωστόσο έχουν μάθει ποιο είναι το εύρος των αρμοδιοτήτων τους και, επομένως, οποιαδήποτε αλλαγή έρχεται να διαταράξει τις συνήθειές τους δημιουργώντας πιθανά στοιχεία αβεβαιότητας (Lunenburg, 2010). Όταν οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν μια αίσθηση ασφάλειας κάνοντας πράγματα με 'γνωστούς' τρόπους, τότε η διακοπή των εδραιωμένων επαγγελματικών και παιδαγωγικών προτύπων τους θα μπορούσε να τους οδηγήσει σε ένα «φόβο για το άγνωστο» (*fear of the unknown*) (Fullan, 2001). Η «συνήθεια» (*habit*), λοιπόν, εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν, να αναπτύξουν νέες διδακτικές πρακτικές καθώς τους είναι πιο εύκολο να συνεχίσουν τη διδασκαλία τους με τον παραδοσιακό τρόπο (Greenberg & Baron, 2000).

Από την άλλη, η ομάδα των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακούς τίτλους σε θέματα ψυχολογίας, εκπαιδευτικής τεχνολογίας και διοίκησης αποτελεί έναν πυρήνα εκπαιδευτικών με προσόντα οι οποίοι διαθέτουν θέληση να εφαρμόσουν την αλλαγή. Με τον έντονο ενθουσιασμό τους και την όρεξη για δουλειά μπορούν να βοηθήσουν να αλλάξει σταδιακά η παγιωμένη κουλτούρα του σχολείου. Αυτοί συγκαταλέγονται στους παράγοντες που επιταχύνουν την εισαγωγή της καινοτομίας.

Προτεινόμενο σχέδιο δράσης

Στο σημείο αυτό θα προσπαθήσουμε να δούμε πώς μπορούμε να προσεγγίσουμε τη διαδικασία υλοποίησης μιας αλλαγής/καινοτομίας. Από τη βιβλιογραφία προκύπτουν ποικίλες αναλύσεις σχετικά με αυτή τη διαδικασία. Στην παρούσα μελέτη θα δείξουμε πώς πρέπει να πραγματοποιηθεί μια αλλαγή/καινοτομία και ποια είναι τα στάδια εφαρμογής της με βάση το μοντέλο του Lewin (Medley & Akan, 2008). Επιλέξαμε το συγκεκριμένο μοντέλο καθώς θεωρούμε ότι ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης όπως θα καταδειχθεί στη συνέχεια. Εν συντομία θα καταγράψουμε τα τρία στάδια του μοντέλου του Lewin. Στο πρώτο στάδιο, την **απόψυξη (unfreezing)**, τα μέλη του οργανισμού καλούνται να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για αλλαγή για να οδηγηθούν σε νέες πρακτικές και τακτικές, καθώς μόνο όταν οι άνθρωποι αλλάξουν αξίες και αντιλήψεις, εδραιώνεται μια αλλαγή (Everard et al., 2004). Στο δεύτερο στάδιο, της **μετακίνησης (movement)**, πρέπει να προσδιοριστεί η επιθυμητή κατάσταση στην οποία ο οργανισμός επιθυμεί να μεταβεί και στη συνέχεια να σχεδιαστεί η αλλαγή που θα οδηγήσει σε αυτή. Αυτό προϋποθέτει μια μεγάλη προσπάθεια ανάπτυξης νέων αξιών, γνώσεων και στάσεων από τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού (Lunenburg, 2010). Καταλυτική σε αυτή τη φάση είναι η συμβολή του Ηγέτη ο οποίος οφείλει να λειτουργήσει ως πρότυπο. Τέλος, στο τρίτο στάδιο, της **επανάψυξης (refreezing)**, επιτυγχάνουμε σταθεροποίηση της αλλαγής, ώστε να γίνει μόνιμη. Αυτή θα υλοποιηθεί μέσω της παρακολούθησης των χρονοδιαγραμμάτων και του απολογισμού της κάθε φάσης με σκοπό τη διενέργεια διορθωτικών κινήσεων και την αποφυγή της παλινδρόμησης στην παλιά κατάσταση (Ράπτης, 2006).

Κατά το στάδιο της **απόψυξης (unfreezing)**, ο Διευθυντής, ο Ηγέτης της αλλαγής, πριν επιχειρήσει τη διαχείρισή της, θα πρέπει πρώτος απ' όλους να κατανοήσει τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησής της (Calabrese, 2002). Εάν ο ίδιος αναμένει από τους εκπαιδευτικούς του να αναλάβουν το ρίσκο της εκμάθησης και της υιοθέτησης νέων πρακτικών, τότε και ο ίδιος θα πρέπει να είναι ανοικτός σε αλλαγές, πρόθυμος να εκθέσει τις δικές του αδυναμίες, να γίνει μαθητευόμενος, έχοντας ως πρότυπο τη δια βίου μάθηση και την προσπάθεια για αριστεία (Clawson, 1999, Fullan, 2002). Επιπρόσθετα, είναι αναγκαίο να εξετάσει το δικό του στυλ ηγεσίας προσπαθώντας να βελτιώσει τις ηγετικές του ικανότητες. Τέλος, οφείλει να προσδιορίσει με σαφήνεια το είδος της καινοτομίας που χρειάζεται το σχολείο του, το κατά πόσο αυτή ταιριάζει στο συγκεκριμένο και στην κουλτούρα του σχολείου και, στη συνέχεια, να προσαρμόσει την ηγετική του συμπεριφορά στο είδος της αλλαγής που συντελείται (Marzano et al., 2005). Η τωρινή πρόκληση για τον Διευθυντή είναι να εντοπίσει τα προβλήματα και τις προοπτικές του οργανισμού.

Σε πρώτη φάση, σε μια προσπάθεια να μειώσει τις δυνάμεις που αντιστέκονται στην αλλαγή, ο Διευθυντής πρέπει να δημιουργήσει την «αίσθηση του επείγοντος». Πιο συγκεκριμένα, επειδή η παραβατική συμπεριφορά αποτελεί συχνό φαινόμενο στο σχολείο του, είναι αναγκαίο να επιλέξει εκείνη τη συγκεκριμένη στιγμή κατά την οποία

το πρόβλημα θα εμφανιστεί για μια ακόμη φορά και να καλέσει τον Υποδιευθυντή σε μια συνάντηση 'πρόσωπο με πρόσωπο'. Τότε οφείλει να του καταστήσει σαφές ότι η τρέχουσα κατάσταση επιβάλλεται να αλλάξει άρδην και ότι η συζήτηση από δω και πέρα δεν θα κινηθεί στο «εάν αυτή θα αλλάξει» αλλά στο «πώς θα αλλάξει». Ταυτόχρονα η «αίσθηση του επείγοντος» μπορεί να ενισχυθεί αν η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών συνδεθεί άμεσα με τις μειωμένες τους επιδόσεις. Επιπρόσθετα, ο Διευθυντής πρέπει να κάνει έκκληση στο ενδιαφέρον του Υποδιευθυντή για το σχολείο στο οποίο υπηρετεί εδώ και πολλά χρόνια προσπαθώντας να αλλάξει την ισορροπία των δυνάμεων στον οργανισμό έτσι ώστε να υπάρξει κίνηση προς την επιθυμητή κατάσταση.

Στο δεύτερο στάδιο, σύμφωνα με το μοντέλο του Lewin, θα πρέπει να γίνει η **μετακίνηση (movement)**. Ένα βασικό σημείο για να μπορέσει το σχολείο να μετακινηθεί προς την επιθυμητή κατάσταση είναι η ανάπτυξη νέων αξιών, στάσεων και συμπεριφορών στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Εδώ είναι απαραίτητη η διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να πεισθούν ότι η προτεινόμενη αλλαγή έχει αυθεντικό σκοπό και δεν εξυπηρετεί κρυφά συμφέροντα. Σε αυτό το στάδιο ο Διευθυντής επιβάλλεται να κερδίσει την εμπιστοσύνη του Υποδιευθυντή και να τον κάνει να αισθανθεί ότι η γνώμη του μετράει γι' αυτόν. Έτσι πρέπει να ακούσει προσεκτικά τους προβληματισμούς του, να δείξει κατανόηση και να αναγνωρίσει τα πιθανά μειονεκτήματα του καινοτόμου προγράμματος συζητώντας μαζί του τι ακριβώς πιστεύει πως δεν θα δουλέψει και ποιο κομμάτι της διαδικασίας θεωρεί ότι θα είναι το πιο δύσκολο. Όταν ο Διευθυντής νοιώσει ότι έχει κερδίσει εν μέρει τη στήριξη του οφείλει να δώσει σε αυτόν, τον Ηγέτη της ομάδας αντίστασης, σημαντικές αρμοδιότητες στην εφαρμογή της καινοτομίας.

Παρόμοιες προσπάθειες μετακίνησης προς την επιθυμητή κατάσταση οφείλει να κάνει ο Διευθυντής και με άλλα μέλη της ομάδας αντίστασης επιχειρώντας να διερευνήσει αν η αντίσταση κάποιων είναι αρνητική ή θετική. Πρέπει να επιτρέψει σε όσους αντιστέκονται στην αλλαγή να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τα πιθανά προβλήματα, να κατανοήσει και να διαχειριστεί τα συναισθήματά τους (ενσυναίσθηση, Goleman et al., 2002) και να τους ενθαρρύνει να προτείνουν τροποποιήσεις. Επίσης χρειάζεται να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς του να καταθέσουν τις δικές τους προτάσεις για το τι χρειάζεται και τι δεν χρειάζεται να γίνει. Η εμπλοκή τους, η δέσμευσή τους, η ανάληψη κάποιου ρόλου στην εφαρμογή της αλλαγής μπορεί να μειώσει την αντίστασή τους αλλά και να ενισχύσει την προσπάθεια και την αφοσίωσή τους κατά την εφαρμογή των δράσεων (Lunenburg, 2010). Παράλληλα ο Διευθυντής πρέπει να επιδιώξει την ενδο-υπηρεσιακή επιμόρφωση των συνεργατών του στις Νέες Τεχνολογίες και στην παραβατικότητα για να αποκτήσουν νέες ικανότητες προκειμένου να ανταποκριθούν καλύτερα στην εφαρμογή της καινοτομίας (Γιαννακάκη, 2005, Βαβουράκη, 2006).

Ο Διευθυντής είναι απαραίτητο να δώσει τη δυνατότητα σε όλα τα μέλη του οργανισμού να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για την αλλαγή. Έτσι, σε μια

συνάντηση με το σύλλογο των διδασκόντων μπορεί να δημιουργήσει μικρές ομάδες εργασίας, να κατανείμει αρμοδιότητες όχι μόνο σε εκείνους τους συναδέλφους που αποτελούν το θετικό 'πυρήνα', αλλά να εμπλέξει στη δράση όλους τους πρόθυμους συναδέλφους και να συστηματοποιήσει τον τρόπο που θα εργάζονται οι ομάδες με συγκεκριμένο πλαίσιο οδηγιών βασισμένο στη διεθνή βιβλιογραφία. Αυτή η προσέγγιση, που χαρακτηρίζεται από επιστημονικότητα, θα πείσει τους εκπαιδευτικούς να στρατευτούν στο πλευρό του υπέρ της αλλαγής.

Ο Διευθυντής πρέπει να διαμορφώσει το όραμα του σχολείου και να το μεταδώσει στο προσωπικό του. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω συμμετοχικών διαδικασιών και οργάνωσης αναστοχαστικών δραστηριοτήτων, που θα επηρεάσουν τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού προς την αλλαγή (Hoy & Smith, 2007) και τη βελτίωση (Vandenberghe, 1995). Στο πλαίσιο αυτό είναι απαραίτητο να βελτιώσει το σχολικό κλίμα, να δημιουργήσει αίσθηση της ομάδας, να κάνει όλους τους εμπλεκόμενους να νοιώσουν ότι ανήκουν στον ίδιο οργανισμό μέσω της ανάληψης κάποιων πρωτοβουλιών: κοινό γεύμα, αγώνας ποδοσφαίρου μεταξύ τους. Οι ενέργειες αυτές μπορούν να εξασφαλίσουν ένα θετικό κλίμα το οποίο θα ενδυναμώσει τη μελλοντική τους συνεργασία.

Οι εμπλεκόμενοι στην καινοτόμο δράση θα πρέπει να επιβραβεύονται όταν επιδεικνύουν οποιαδήποτε εποικοδομητική συμπεριφορά και να ανταμείβονται όχι μόνο στην εφαρμογή της καινοτομίας αλλά και στην ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τυχόν προβλήματα που ανακύπτουν κατά την εισαγωγή της (Connor et al., 2003). Αυτή η αναγνώριση επιτυγχάνεται όχι μόνο ηθικά (θετικά σχόλια και επαίνους του Διευθυντή προς τους εμπλεκόμενους) αλλά και υλικά (απαλλαγή από εφημερίες, χορήγηση ειδικών αδειών μετά από δύσκολες περιόδους, χορήγηση πιστοποιητικού επιμόρφωσης, θετική αξιολόγηση εκ μέρους της Διεύθυνσης).

Επειδή σε οποιαδήποτε μακροπρόθεσμη μεταρρυθμιστική προσπάθεια οι εμπλεκόμενοι είναι δυνατόν να πάψουν να βλέπουν το όραμα και τους επιδιωκόμενους στόχους (Duke, 2004), είναι ζωτικής σημασίας ο Διευθυντής να στοχεύει σε κάποιες βραχυπρόθεσμες επιτυχίες κατά την πορεία προς τον επιθυμητό στόχο (Kotter, 1996). Έτσι, ύστερα από κάποια περίοδο εφαρμογής της καινοτόμου δράσεως, αν στο σχολείο παρουσιάζεται μείωση της παραβατικής συμπεριφοράς και αύξηση της επίδοσης των μαθητών, ο Διευθυντής οφείλει να κάνει διάχυση των αποτελεσμάτων: τα σημαντικά αυτά βραχυπρόθεσμα επιτεύγματα μπορούν να προβληθούν σε μια εορταστική εκδήλωση που θα διοργανώσει το σχολείο σε συνεργασία με την Περιφέρεια. Ένας τέτοιος εορτασμός θα δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα που θα προσφέρει την ενέργεια και τα κίνητρα για τη συνέχιση της προσπάθειας.

Όσον αφορά το τρίτο στάδιο, αυτό της *επανάψυξης (refreezing)*, το σχολείο είναι απαραίτητο να επιτύχει τη σταθεροποίηση της νέας κατάστασης. Για να γίνει αυτό ο Διευθυντής είναι αναγκαίο, σε τακτά χρονικά διαστήματα, να παρακολουθεί τα χρονοδιαγράμματα, να κάνει απολογισμό της κάθε φάσης της αλλαγής και να αξιολογεί

τα αποτελέσματα. Μέσω της αξιολόγησης μπορεί να ανακαλύψει σημεία που επιδέχονται περαιτέρω βελτίωση, να κάνει διορθωτικές κινήσεις έτσι ώστε να αποτρέψει την παλινδρόμηση (Ράπτης, 2006). Σε αυτό το στάδιο, επίσης, εφόσον οι αρχικοί στόχοι έχουν επιτευχθεί, μπορεί να γίνει διάχυση της καινοτομίας σε όλα τα τμήματα του σχολείου ή ακόμα και σε άλλους σχολικούς οργανισμούς.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να εξετάσει έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες αποτυχίας της εισαγωγής καινοτόμων δράσεων στους σχολικούς οργανισμούς, την αντίσταση στην αλλαγή. Ο Mauger (1996) αναφέρει ότι οι μισές, ως και τα 2/3^α των μετασχηματιστικών προσπαθειών αποτυγχάνουν και ότι ο κρίσιμος παράγοντας που συντελεί σε αυτό το αποτέλεσμα είναι η αντίσταση στην αλλαγή. Το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών αλλαγών αποτυγχάνουν πρέπει να κάνει τους Διευθυντές, φορείς της αλλαγής, να αναρωτηθούν για τις αιτίες της αποτυχίας και τους αποτελεσματικούς τρόπους διαχείρισης της αλλαγής (Fullan & Hargreaves, 1996). Από τη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης επιβεβαιώνεται ότι τα μέλη του σχολικού οργανισμού αντιστέκονται στην αλλαγή κυρίως λόγω της αβεβαιότητας που αισθάνονται, της ανησυχίας τους για τη διατάραξη της ασφάλειας ή της 'βόλεψής' τους, της περιορισμένης κατανόησης της φιλοσοφίας της αλλαγής και της αποτυχίας αναγνώρισης της ανάγκης ύπαρξής της.

Βασικός συντελεστής της προώθησης και της ανάπτυξης μιας καινοτομίας στην εκπαιδευτική μονάδα είναι ο Διευθυντής (Vandenberghe, 1995, Fullan, 2001). Ο Ηγέτης οφείλει να είναι πρώτα ο ίδιος κάτοχος της έννοιας της εκπαιδευτικής καινοτομίας, να διαθέτει τις αναγκαίες γνώσεις και ικανότητες διαχείρισης της αλλαγής και τα απαραίτητα εκείνα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητά του, ώστε να μπορέσει να μεταδώσει το πνεύμα του εκσυγχρονισμού μέσα στον σχολικό οργανισμό (Normore, 2004, Ιορδανίδης, 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, σημαντικό στοιχείο που πρέπει να διακρίνει τον σχολικό Διευθυντή είναι η ύπαρξη οράματος και στόχων για τον οργανισμό που διευθύνει (Geijsel et al., 1999). Για να επιτύχει μια πιο ενεργή εμπλοκή του διδακτικού προσωπικού στην καινοτομία οφείλει να αναγνωρίσει τα χαρακτηριστικά της κουλτούρας του σχολείου του και έπειτα να επιχειρήσει την όποια καινοτόμο δράση. Ένα καινοτόμο πρόγραμμα εξάλλου δεν είναι μόνο μια συγκεκριμένη αλλαγή με καθορισμένους στόχους αλλά κατά βάση είναι μια βαθιά τομή στην αλλαγή νοοτροπίας και κουλτούρας (Σιακοβέλη, 2011) και επομένως και του σχολικού κλίματος, αφού η κουλτούρα ενός σχολείου αποτελεί αντανάκλαση του σχολικού κλίματος (Mintzberg 1979).

Η παρούσα εργασία ανέδειξε την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος του σχολικού κλίματος και της αναζήτησης τρόπων βελτίωσής του καθώς, από τη γενικότερη θεώρηση της μελέτης περίπτωσης, έγινε αισθητή μια δυσπιστία στις σχέσεις εκπαιδευτικών με τον Διευθυντή. Οι έρευνες (Likert 1967, όπ. αναφ. στο Πασιαρδή, 2001), εξάλλου, έχουν δείξει ότι είναι πιο εύκολο να συμβάλλει κανείς

αποτελεσματικότερα στη διαδικασία εισαγωγής καινοτομιών στη σχολική μονάδα όταν γνωρίζει το κλίμα της, καθώς αυτό επηρεάζει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και επομένως την ποιότητα των πράξεών τους μέσα στον σχολικό οργανισμό.

Βιβλιογραφία

- Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Α. Καψάλης, (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 243-270). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή – Μεταρρύθμιση – Καινοτομία. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Μ., Κουτούζης, Γ., Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (εκδ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμ. Α΄. (σσ. 165-211). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 90-98). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαβουράκη, Α. (2006). Εκπαιδευτική καινοτομία και αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση – Επιμόρφωση εκπαιδευτικών ή αλληλεπιδραστικός επαγγελματισμός. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου* (σσ. 389-397). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπελαδάκης, Μ. (2007). *Καινοτομίες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π., & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 6, 32-42.
- Σαϊτής, Χ. (1992). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ιδίου.
- Σιακοβέλη, Π. (2011). *Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum: Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Άτραπος.
- Calabrese, R. L. (2002). *The leadership assignment: Creating change*. Boston: Allyn & Bacon.

- Clawson, J. G. (1999). *Level three leadership: Getting below the surface*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Connor, P. E., Lake, L. K., & Stackman, R. W. (2003). *Managing organizational change* (3^η έκδ.). Westport, CT: Greenwood.
- Drucker, P. (2000). *Προκλήσεις του Management για τον 21^ο Αιώνα* (μτφρ. Ι. Σουφλή, & Ο. Νομικού). Αθήνα: Leader Books.
- Duke, D. (2004). *The challenges of educational change*. Boston: Pearson Education.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1996). *Effective school management* (3^η έκδ.). London: Paul Chapman Publishing.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management* (4^η έκδ.). London: Paul Chapman Publishing.
- Filby, N.N., & Lambert, V. (1990). *Middle Grades Reform: a casebook for school leaders*. California Association of Country Superintendents of Schools: Far West Laboratory For Education Research and Development.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2002). The Change Leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Geijsel, F., Sleegers, P., & Van den Berg, R. (1999). Transformational Leadership and the implementation of large- scale innovation. *Journal of Educational Administration*, 37(4), 309-328.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). Ο νέος ηγέτης: η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2000). *Behavior in organizations* (7^η έκδ.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hoy, W.K., & Smith, P.A. (2007). Influence: A key to successful leadership. *International Journal of Educational Management*, 21(2), 158-167.
- Inbar, D. E. (1996). *Planning for Innovation in Education*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York, NY: Harper & Row
- Likert, R. (1967). *The Human Organization: Its Management and Value*. New York: McGraw-hill.
- Lunenburg, F. (2010). Forces for and Resistance to Organizational Change. *National Forum Of Educational Administration And Supervision Journal*, 27 (4), 1-10.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maurer, R. (1996). *Beyond the wall of resistance: Unconventional strategies that build support for change*. Austin, TX: Bard.
- McCrimmon, M. (1997). *The Change Master – Managing and Adapting to Organisational Change*. London: Pitman Publishing.
- Medley, B. C., & Akan, O. H. (2008). Creating Positive Change in Community Organizations. A Case for Rediscovering Lewin. *Nonprofit Management & Leadership*, 18(4), 485-496.
- Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Normore, A. H. (2004). *Lester B. Pearson Elementary School: First Year on a Journey with the Change Process*. *Journal of Cases in Educational Leadership*. Διαθέσιμο στο [http://jel.sagepub.com/content/7/3/35\(23/1/2013\)](http://jel.sagepub.com/content/7/3/35(23/1/2013)).
- Vandenberghe, R. (1995). Creative management of school: A matter of vision and daily interventions. *Journal of Educational Administration*, 2, 31-51.

Ο τρόπος λειτουργίας της σχολικής ηγεσίας σύμφωνα με τη φιλοσοφία της αποτελεσματικότητας

Θεοδοσίου Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 & Π.Ε.70.50

M.Ed. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση, M.Ed. Ειδική Εκπαίδευση

elenitheodosiou@windowslive.com

Περίληψη

Η ηγεσία χρήζει μεγάλης σπουδαιότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η καταγραφή των στοιχείων που συνθέτουν τον ζωτικής σημασίας εκπρόσωπο της σχολικής μονάδας, δηλαδή τον σχολικό ηγέτη, ο οποίος διαβαθμισμένα κατατάσσεται στο πρωτεύον στάδιο της εκπαιδευτικής κλίμακας και καλείται να διεκπεραιώσει τα καθήκοντά του με σκοπό την διασφάλιση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού και την τελεσφόρηση των επιθυμητών επιδιώξεων. Ως εκ τούτου, προβάλλεται αναγκαίο το αίτημα υιοθέτησης ενός προτύπου σχολικού ηγέτη με το αντίστοιχο θεωρητικό υπόβαθρο για την καταλληλότητα δράσης του αποτελώντας με αυτό τον τρόπο την κινητήρια δύναμη ενίσχυσης της ορθότητας των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού δυναμικού. Επιχειρείται λοιπόν, η γνωστοποίηση όλων των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας καθώς με τη συμβολή της ενδυναμώνεται η ομαλή λειτουργία των μελών (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, κοινότητα) και ταυτόχρονα πραγματοποιείται μια ιστορική αναδρομή σχετικά με την χρηστική λειτουργία της έννοιας της «αποτελεσματικότητας» σε μια σχολική μονάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική αποτελεσματικότητα, αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης.

Εισαγωγή

Η ηγεσία αποτελεί μια σειρά ενεργειών επιρροής του τρόπου συμπεριφοράς των στελεχών μιας κοινότητας με σκοπό την διασφάλιση της εθελούσιας εμπλοκής τους, η οποία δύναται να επιφέρει το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα (Σαΐτης, 2005). Παράλληλα, ο Μπουραντάς (2005) συμπληρώνει πως η ηγεσία συνθέτει μια τελετουργία επίδρασης του συλλογισμού, των συναισθημάτων, των θέσεων και των τρόπων δράσης ενός μεγάλου ή μικρού συνόλου ατόμων. Μελετώντας λοιπόν, την σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι υπάρχει πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με την απόδοση ορισμών της έννοιας του «ηγέτη» και παρατηρείται πως ο ίδιος επωμίζεται ποικίλα καθήκοντα και ευθύνες σύμφωνα με τους προαναφερθέντες ορισμούς.

Παρόλα αυτά, την σημερινή εποχή της πληροφόρησης, της τεχνολογίας και των συνεχών εκπαιδευτικών μετασχηματισμών, οι αξιώσεις και οι απαιτήσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και κοινωνικού πλαισίου αυξάνονται και γι αυτό ο διευθυντής της σχολικής μονάδας χρειάζεται να αναλάβει ποικίλες αρμοδιότητες με σκοπό να ανταπεξέρχεται

αποτελεσματικά σε αυτές και να λογοδοτεί αντίστοιχα (Στραβάκου, 2003). Γι αυτό λοιπόν, η αναβάθμιση και η μέσω αυτής εκπλήρωση της αλλαγής με σκοπό την αποπεράτωση της αποτελεσματικότητας προϋποθέτει από τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη την διαχείριση των σχολικών εταίρων ως άμεσα εμπλεκόμενους φορείς σε μια παραγωγική σειρά ενεργειών η οποία αποβλέπει την ενδυνάμωση του δυναμικού τους (Παμουκτσόγλου, 2001).

Επομένως, ο θεματικός άξονας της συγκεκριμένης εργασίας επιλέχθηκε διότι το διευθυντικό στέλεχος με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη έχει την δυνατότητα να καταστρατηγεί την αποτελεσματικότητα και την αναβάθμιση των σταδίων μάθησης στους σχολικούς οργανισμούς (Θεοδοσίου & Πατένταλη, 2004). Ο διευθυντής με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη είναι αυτός ο οποίος θα υλοποιήσει ιδιαίτερες και ενδιαφέρουσες τις δραστηριότητες που υλοποιούνται σε καθημερινή βάση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα και θα αφυπνίσει «συνηθισμένους ανθρώπους» να υλοποιούν «ξεχωριστά πράγματα».

Η εξελικτική πορεία του όρου της «αποτελεσματικότητας» σε μια σχολική μονάδα

Την δεκαετία του '70 εμφανίζεται ο όρος «αποτελεσματικότητα» στο εκπαιδευτικό προσκήνιο κι από τότε διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Με σκοπό την αποσαφήνιση του όρου της «αποτελεσματικότητας» της σχολικής μονάδας οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει ποικίλα κριτήρια τα οποία περιλαμβάνουν ένα πλέγμα γνωρισμάτων διαμορφώνοντας την εκάστοτε ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Παμουκτσόγλου, 2001).

Το ερευνητικό έργο για την διερεύνηση της σχολικής αποτελεσματικότητας έχει τις ρίζες του στις έρευνες των Coleman, Campbell, Hobson, McPartland, Mood, Weinfeld & York (1966) και των Jencks, Smith, Acland, Bane, Cohen, Gintis, Heyns & Michelson (1972). Ένα από τα ουσιώδη ερευνητικά τους ευρήματα ήταν το γεγονός ότι η σχολική μονάδα δεν συνεισφέρει ουσιαστικά στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας των μαθησιακών επιδόσεων, αλλά αυτή διαμορφώνεται από εξωσχολικούς παράγοντες (π.χ. η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών).

Αυτές οι πρώιμες ερευνητικές προσπάθειες που αποτέλεσαν το εφαλτήριο του επιστημονικού-ερευνητικού κόσμου, εάν δηλαδή η σχολική μονάδα συνεισφέρει προς όφελος των μαθητών, με ποια βαρύτητα και με ποια μεθοδολογία, αποτελούν τη θεματολογία των Ερευνών της Σχολικής Αποτελεσματικότητας.

Έπειτα, ο Edmonds (1979) ως θεμελιωτής των Ερευνών της Σχολικής Αποτελεσματικότητας, όπως υποστηρίζεται από τον διεθνή επιστημονικό κύκλο, απέκρουσε τα επιχειρήματα του Coleman επισημαίνοντας ότι όλοι οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να είναι εκπαιδεύσιμοι (educable) γι' αυτό τον λόγο και η συμβολή του σχολείου είναι

καταλυτική για το ποιόν της εκπαίδευσης που τους προσφέρει (Angus, 1993). Συγκεκριμένα, ο ίδιος υποστηρίζει το μοντέλο των πέντε παραγόντων το οποίο έχει άμεση συνάφεια με την ποιότητα της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει ως παράγοντες την ισχυρή εκπαιδευτική ηγεσία, τις υψηλές προσδοκίες για τα αποτελέσματα των μαθητών, την έμφαση στις ουσιώδεις πτυχές της σχολικής ζωής, το ασφαλές και ήρεμο εργασιακό κλίμα καθώς και τη διαρκή επίβλεψη και αξιολόγηση της μαθησιακής επίδοσης.

Επομένως, με εφαλτήριο την θεωρία του Edmonds (1979) είναι άμεσα συνδεδεμένο παράλληλα και το κίνημα της αποτελεσματικότητας του σχολείου το οποίο έχει λάβει το παγκόσμιο ερευνητικό ενδιαφέρον κοινωνιολόγων, εκπαιδευτικών, πολιτών και μελετητών (Παμουκτσόγλου, 2001). Έπειτα, ο Hargreaves (2001) εμπλουτίζει την θεωρία του Edmonds και υπογραμμίζει ότι αποτελεσματικό είναι το σχολείο το οποίο κινητοποιεί και καρπώνεται όχι μόνο το πνευματικό του δυναμικό αλλά και το κοινωνικό, με απώτερο σκοπό την πραγματοποίηση ορατών αναβαθμισμένων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με αυτή την πληθώρα ορισμών, οι οποίοι έχουν διατυπωθεί ανά περιόδους, παρατηρείται ότι ο επιστημονικός κόσμος προβάλλει τους συντελεστές εκείνους και τα αντίστοιχα γνωρίσματα που έχουν θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στη δημιουργία του επιστημονικού τομέα του αποτελεσματικού σχολείου και ξεπερνούν τα γνωρίσματα εκείνα που είναι συνυφασμένα μόνο με το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο των μαθητών (Ανδρεαδάκης, 2010).

Ωστόσο, στην σημερινή εποχή το ερευνητικό ενδιαφέρον δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στον βαθμό τον οποίο το σχολείο διαμορφώνει την σχολική επίδοση του μαθητή αλλά κυρίως στην μεθοδολογία και τους παράγοντες που επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην λειτουργία των σχολικών μονάδων (Παμουκτσόγλου, 2001). Άλλωστε, και ο Levačić (1995) σημειώνει ότι ο όρος της «αποτελεσματικότητας» (effectiveness) σχετίζεται με την δυνατότητα ποικίλων παραγόντων να προξενούν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα ενώ ο όρος της «αποδοτικότητας» (efficiency) αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να εκπονεί έργο με στόχο το κέρδος.

Οι έρευνες σχετικά με το αποτελεσματικό σχολείο στην ταχέως μεταβαλλόμενη ευρωπαϊκή κοινωνία του 21^{ου} αιώνα συμπαρατάσσονται στο γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας αποτελεί συνταίριασμα ενός ποιοτικά αναβαθμισμένου παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου με την παράλληλη παροχή ευκαιριών ισότητας προς όλο το μαθησιακό δυναμικό (Πασιαρδής 2004).

Σύμφωνα με την Πασιαρδή (2001) οι επτά πιο ουσιώδεις συντελεστές της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής μονάδας συγκαταλέγονται στα ακόλουθα σημεία:

Βαρύτητα στη σχολικό μάθημα: η κατανομή του χρόνου θα πρέπει να διαμοιράζεται εξίσου ανάμεσα στην παράδοση, την επενέργεια και τη σύμπραξη μαθητών - εκπαιδευτικών.

Διαπροσωπικές σχέσεις: η ύπαρξη ενός θετικά διακεείμενου κλίματος ενισχύει τη μάθηση και τη διδασκαλία αποτελώντας εφελτήριο για την επίτευξη των επιδιώξεων της σχολικής μονάδας.

Μέγιστες προσδοκίες των εκπαιδευτικών προς όλο το μαθησιακό δυναμικό: η ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς θα πρέπει να συνιστά κοινή συνιστώσα των δεύτερων ως προς το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν σύμφωνα με τις προσωπικές τους δυνατότητες.

Αξιολόγηση της μαθησιακής σχολικής επίδοσης: η μέτρηση και καταγραφή της σχολικής επίδοσης σε ποικίλους τομείς της σχολικής ζωής παραπέμπει και στην παράλληλη αξιολόγηση της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Συνεργασία των γονέων με την εκπαιδευτική κοινότητα: η ενεργητική δραστηριοποίηση των γονέων στα σχολικά δρώμενα έχει την δυνατότητα να προσφέρει κίνητρα στους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης.

Ανάθεση εξαστομικευμένου προϋπολογισμού ανά κάθε σχολική μονάδα: η επίτευξη της αποκέντρωσης και της αυτονομίας της σχολικής μονάδας πραγματοποιείται μέσω της ανάδειξης, της καταγραφής και της πλήρωσης των αντικειμενικών αναγκών του μαθησιακού δυναμικού.

Εκπαιδευτική διοίκηση-ηγεσία της σχολικής μονάδας: η ηγεσία της σχολικής μονάδας έχει την δυνατότητα να προωθήσει ένα κοινό εκπαιδευτικό όραμα τροποποιώντας το υπάρχον κλίμα του σχολείου και παρέχοντας ενίσχυση στα μέλη του με σκοπό την πραγματοποίηση κοινών επιδιώξεων που αφορούν την εκπλήρωση της αποστολής του σχολείου.

Επομένως, με βάση όσα προαναφέρθηκαν, ο όρος «αποτελεσματικότητα» είναι άμεσα συνυφασμένος με την έννοια της λογοδοσίας, εφόσον η αποτελεσματικότητα ουσιαστικά εκτιμάται σύμφωνα με την εναρμόνιση των στόχων που υποβάλλει η σχολική μονάδα και των αποτελεσμάτων που η ίδια κατορθώνει (Μυλωνά, 2005). Άλλωστε, τα πορίσματα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί την τελευταία δεκαετία, σχετικά με τους παράγοντες αποτελεσματικότητας του σχολείου, εναποθέτουν στην διοικητική και ηγετική αρχή της σχολικής μονάδας τον καταλυτικό παράγοντα και βασικό συντελεστή προς την αναπτυξιακή αναβάθμιση της σχολικής μονάδας (Fuller, 1987· Edmonds, 1979· Reynolds, 1995· Stoll & Fink, 1996· Hallinger & Heck, 1998· Leithwood & Jantzi, 1999).

Ο πολύπλευρος ρόλος του αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη

Ο Κουτούζης (1999) υπογραμμίζει ότι τα διευθυντικά στελέχη ως αρωγοί του μετασχηματισμού της κοινωνίας θα πρέπει να διασφαλίζουν αποτελεσματικότερη και πιο επιτυχημένη εκπαίδευση. Τα βασικά τους γνωρίσματα εξετάζονται και συνοψίζονται σε τρεις τομείς.

Αρχικά, οι τεχνικές δεξιότητες (technical skills) αναφέρονται στην εξειδικευμένη φρόνηση. Συγκεκριμένα, ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να είναι γνώστης του υφιστάμενου εκπαιδευτικού δυναμικού και του αντίστοιχου τεχνολογικού εξοπλισμού καταρτίζοντας, κατευθύνοντας και παρακινώντας εκπαιδευτικούς και μαθητές. Παράλληλα, στην προσπάθεια του προγραμματισμού, της διοργάνωσης και της κυριότητας όλων των οικονομικών, υλικών και έμψυχων πόρων είναι ανάγκη να τίθενται πραγματοποιήσιμοι, αξιοποιήσιμοι, κατάλληλοι στόχοι από τον ηγέτη προς την οργανωσιακή δομή της εκπαιδευτικής κοινότητας και αντίστοιχοι με τις απαιτήσεις των στόχων που συναποφασίζονται από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και όχι σύμφωνοι με τη διοικητική επιρροή, το κύρος ή την ανάγκη για επιβολή της συμμόρφωσης.

Επιπρόσθετα, οι δεξιότητες αφηρημένης σκέψης, εννοιολογικής και συνολικής θεώρησης (conceptual skills) αναφέρονται στην ικανότητα του ηγετικού στελέχους να εκλαμβάνει το σχολικό οργανισμό ως ολότητα. Ο ίδιος χρειάζεται να αντιλαμβάνεται το γεγονός ότι το ανθρώπινο εκπαιδευτικό δυναμικό θα πρέπει να έχει άμεση συνάφεια και αντίκτυπο στην εικόνα του σχολείου καθώς η ποιοτική βελτίωση του σχολικού οργανισμού προκύπτει μέσα από τη διαβίβαση της κοινής πορείας από πλευράς εκπαιδευτικής κοινότητας μαζί με εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και τον κοινωνικό περίγυρο. Με στόχο την άμεση, σωστή, απαραίτητη λήψη πληροφοριών και προσέγγιση των κοινών πλεονεκτημάτων και συμφερόντων, ο αποτελεσματικός διευθυντής επιβάλλεται να επιλύει θέματα λαμβάνοντας γνωματεύσεις και κρίσεις σε κλίμα συνεργατικής διάθεσης. Η διαφέντευση του εκπαιδευτικού δυναμικού με εκτίμηση και επιβράβευση της εργασιακής συνεισφοράς, της αξίας, της ιδιαιτερότητας και μοναδικότητας του κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά επιτυγχάνει τον καλύτερο καθορισμό, την ενίσχυση του διοικητικού του έργου καθώς και την αντικειμενική αξιολόγηση όλων των παραμέτρων της σχολικής ζωής.

Οι διαπροσωπικές δεξιότητες (interpersonal skills) του επιτυχημένου ηγέτη σχετίζονται με την ικανότητα του ίδιου στην κατάρτιση, τη συμβούλευση, την κινητοποίηση, τη σύμπραξη και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Οφείλει να είναι ικανός και αρμόδιος της θέσης που έχει, να κυριαρχεί, να κατευθύνει και να εμψυά προστασία στους συνεργάτες του παρακινώντας τους με σκοπό την εργασία τους με θέρμη (Προδρόμου, 1992). Στα διαπροσωπικά γνωρίσματα του αποτελεσματικού ηγέτη πρέπει να εμπεριέχεται η αποφασιστικότητα, η τιμιότητα, η επιρροή, η αξιοπιστία και ο σωστός χειρισμός του ως προς την διαχείριση των ανθρώπων και των αντίστοιχων συνθηκών (Fontana, 1996). Ομοίως, ο Κωνσταντίνου (2005) υπογραμμίζει ότι ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να διακατέχεται από αξίες όπως είναι το σθένος, η δυναμικότητα, η συναισθηματική σταθερότητα, η ευθυκρισία, ο οραματισμός, η διορατικότητα, το θάρρος, η φιλοδοξία, η αποφασιστικότητα, η εμπιστοσύνη, η αντικειμενικότητα και η συνεργατικότητα. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, επιπρόσθετα χαρίσματα όπως η ψυχική αντοχή, το πείσμα, η λήψη άμεσων και ορθών αποφάσεων, η άσβεστη υπομονή στις πιέσεις από εξωτερικούς φορείς, η καθοδήγηση των μελών και η συνεχής προσπάθεια εμψύχωσής τους διασφαλίζουν μια αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ όλων των φορέων της εκπαίδευσης.

Εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα του επιτυχημένου διευθυντή αποτελεί η ικανότητά του για κατάταξη και προβολή της σχολικής του μονάδας στον εξωτερικό περίγυρο καθώς οι αξιώσεις του περιβάλλοντος συνεχώς τροποποιούνται. Η αναγκαιότητα για εισαγωγή της αλλαγής από τη διοίκηση του σχολείου κρίνεται από την παροχή μεγάλου βαθμού συναίσθησης της ευθύνης του διευθυντή για τα πορίσματα, τις συνέπειες του σχολείου καθώς και το αντίκρισμά του στην κοινωνία, εφ' όσον ο ίδιος καλείται διαρκώς στο να ανθίσταται στις προκλήσεις και στις καινούργιες αντιξοότητες της εκπαίδευσης. Άλλωστε, η σχολική ηγεσία χρειάζεται να παρακολουθεί και να εκτιμά τις μελλοντικές εξελίξεις στην εκπαίδευση δίχως παρωπίδες. Με αυτό τον τρόπο, προβάλλεται το μέλημα της σχολικής ηγεσίας για διαρκή διαφώτισή της για τα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο σε όλες τις ποικίλες πτυχές της σχολικής διαδρομής. Παράλληλα, η επίβλεψη των σχολικών χειρισμών της σχολικής μονάδας με αμεσότητα και ευθύτητα επιφέρει την υποχρέωση της διοίκησης για παρακίνηση του εκπαιδευτικού δυναμικού προς την προσωπική και επαγγελματική του εξέλιξη (Φασούλης, 2001).

Ο Goleman (2000) υποστηρίζει ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής δεν είναι υποχείριο κανενός. Έχει νόμιμη αξίωση και ηθική επιταγή στο να αντιτάσσεται σε αιτήματα που κινδυνώνουν την αυτορρύθμιση και την ευρυθμία του σχολικού οργανισμού. Απόρροια αυτού του καθήκοντος και του ηγετικού αξιώματος αποτελεί η μέριμνα και η ισοστάθμιση των ωφελειών όλων των «κοινωνών» της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, το ευνοϊκό περιβάλλον, η θετική ατμόσφαιρα μάθησης και η παρότρυνση της συμπεριφοράς επενεργούν θετικά στην ευμενή επίλυση των ρήξεων των εκπαιδευτικών και διευκολύνουν τον σχηματισμό ενός αξιακού συνόλου της σχολικής μονάδας και της μαθησιακής καθημερινότητας. Γι αυτό λοιπόν, το διευθυντικό στέλεχος πρέπει να μεριμνά για την σύμπραξη και την στήριξη κι άλλων φορέων (κοινωνικών, διοικητικών, εκπαιδευτικών), αναζητώντας ο ίδιος ένα διευρυμένο περιβάλλον κοινωνικών σχέσεων (όπως με το βοηθητικό προσωπικό, τους γονείς και το σύλλογο γονέων) με κριτήριο τη σύμπραξη και τη συνεισφορά τους στη σχολική μονάδα. Παρατηρείται λοιπόν, ότι μια τέτοιου τύπου ηγεσία ενισχύει την θεμελίωση ενός κλίματος, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να προάγουν τις ικανότητές τους και να παρέχουν τον καλύτερό τους εαυτό.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε συμπεραίνεται ότι εφ' όσον εναποτίθεται στην εκπαιδευτική ηγεσία ένα μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας, τότε οι κατάλληλα εκπαιδευόμενοι ηγέτες έχουν την δυνατότητα να διαχειρίζονται θετικά και με επιτυχία την διαφορετικότητα και την τροποποίηση των πεπαλαιωμένων εκπαιδευτικών δομών με σκοπό την προέλαση της πρακτικής για ίση μαθησιακή συμμετοχή στην εκπαίδευση. Άλλωστε, στον επιστημονικό κύκλο υπογραμμίζεται ότι νέοι ηγέτες οφείλουν να υπερασπίζονται τις καινούργιες αρχές της εκπαίδευσης για την διαφορετικότητα δίχως να αποξενώνουν χαρακτήρες (οι οποίοι αποκλείονται από το κοινωνικό σύνολο για κάποιους λόγους) θέτοντας «διαύλους» ανάμεσα στα σχολεία μιας κοινότητας (Kugelmass & Ainscow, 2003).

Συμπεράσματα

Η αναδίφηση των βιβλιογραφικών στοιχείων ανέδειξε ότι διαφοροποιούνται τα γνωρίσματα που απεικονίζουν την ιδιοσυγκρασία και τον τρόπο λειτουργίας ενός αποτελεσματικού ηγέτη. Κατά την επιλογή και αξιολόγηση των ηγετικών στελεχών θα πρέπει να συνυπολογίζονται τόσο τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα ιδιοσυγκρασίας του μελλοντικού ηγέτη όσο και του έργου που υλοποιεί στις αντίστοιχες συνθήκες. Αυτό αλυσιδωτά οδηγεί στην ανάγκη για την υιοθέτηση αντικειμενικών και αξιοκρατικών κριτηρίων διάκρισης των ηγετικών μελών της εκπαίδευσης με σκοπό την συνεχόμενη ορθή επιλογή των ικανών εκπαιδευτικών οι οποίοι θα διαδέχονται την μεταλαμπαδευόμενη γνώση των προκατόχων τους.

Δυστυχώς, η γραφειοκρατία, η συνεχόμενη και απρόβλεπτη ροή των εκπαιδευτικών εξελίξεων όπως και η ιδιαζόντως συγκεντρωτική διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα τροχοπέδη για την συστηματοποιημένη διερεύνηση των δυσχερειών της αξιολόγησης των ηγετικών ικανοτήτων όπως και την ενεργοποίηση των αντίστοιχων φορέων για την αναβάθμιση του επιπέδου αποτελεσματικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Πασιαρδής, 2004).

Σε αυτό το σημείο, κρίνεται απαραίτητη η διαμόρφωση μιας σθεναρής εκπαιδευτικής ηγεσίας που σε συνδυασμό με την ισχυροποίηση της επαγγελματικής ηγεσίας έχουν την δυνατότητα να αποτελούν τους θεμελιώδεις συντελεστές που συντελούν στη σχολική αποτελεσματικότητα. Εφ' όσον και η επίδραση των ηγετών είναι καταλυτική ως προς την αποσαφήνιση και την απόδοση των σκοπών της αποστολής του σχολείου, η σύζευξη ανάμεσα στην αναβάθμιση της ποιότητας της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας είναι άρρηκτα δεμένη. Γι αυτό άλλωστε, η αποτελεσματική ηγεσία προσδιορίζεται από τους ερευνητές Bush & Jackson (2002) ως το πρωτεύον κλειδί για την σταδιακή αναβάθμιση και την τροποποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφία Ξενόγλωσση

- Angus, L. (1993). The Sociology of School Effectiveness. *British Journal of Sociology of Education*, 14(3), 333-345.
- Bush, T. & Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership: International Perspectives. *Educational Management and Administration*, 30(4), 417-429.
- Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: US Government Printing Office.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational leadership*, 37(1), 15-27.

- Fontana, D. (1996). *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Fuller, B. (1987). School Effects in the Third World. *Review of Educational Research*, 57(3), 255-292.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78-90.
- Hallinger, P. & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hargreaves, D. (2001). A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487-503.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2003). *Leadership for inclusion: A comparison of international practices*. Chicago: Paper presented at the American Educational Research Association Meeting.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Levacic, R. (1995). *Local management of schools: Analysis and practice*. Buckingham, U.K.: Open University Press.
- Reynolds, D. (1995). The Effective School: An Inaugural Lecture. *Evaluation Research in Education*, 9(2), 57-73.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham: Open University Press.

Ελληνική

- Ανδρεαδάκης, Ν. (2010). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ.
- Θεοδοσίου, Ε. & Πατένταλη, Β. (2014). Η συμβολή της μετασχηματιστικής-κατανεμημένης ηγεσίας για τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης στη σχολική μονάδα. Στο: Σαραφίδου, Κ. (Επιμ.), *Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου*

Συνεδρίου της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας (ΕΤΕΑΔ). Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση (σελ. 1399-1414). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής (ΕΤΕΑΔ).

- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ* (Τομ. 1). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα Διευθύνεις Αποτελεσματικά το Σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντζηλάρης.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα. Απόψεις και στάσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 81-90.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Προδρόμου, Γ. (1992). *Εκπαιδευτικά Θέματα: Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Επιθεώρηση-ενδοϋπηρεσιακή βελτίωση. Αλλαγή προγραμμάτων*. Λευκωσία: Ελληνική Παιδεία της Κύπρου.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Φασούλης, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4, 186-198.

Οι Σχολικοί Σύμβουλοι μιλούν για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο καθημερινό έργο τους

Καραμητόπουλος Θεόδωρος

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, ΜΑ στις Επιστήμες της Αγωγής
t.kar@live.com*

Περίληψη

Η εργασία πραγματεύεται τις απόψεις 15 Σχολικών Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο καθημερινό έργο τους. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τους ανασταλτικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν ή περιορίζουν τη δράση των συγκεκριμένων στελεχών. Η διερεύνηση των απόψεων έγινε μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων, ενώ η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με το μοντέλο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων των Miles & Huberman (1994). Συνοπτικά, οι Σχολικοί Σύμβουλοι ανέδειξαν ως κυριότερες δυσκολίες στο έργο τους το προβληματικό θεσμικό πλαίσιο, την αδιαφορία της Πολιτείας για τον θεσμό, προβλήματα συνεργασίας με άλλους φορείς και στελέχη της εκπαίδευσης, την έλλειψη χρηματοδότησής του, καθώς και τον μεγάλο αριθμό σχολείων και εκπαιδευτικών στις περιφέρειες ευθύνης κάθε Σχολικού Συμβούλου. Οι συμμετέχοντες Σύμβουλοι ανέφεραν ως βασικούς τρόπους υπέρβασης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν την καλή διαχείριση της εκπαιδευτικής πολιτικής από την Πολιτεία με συνεπαγόμενη επίδειξη ισχυρής πολιτικής βούλησης προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς και τη διαμόρφωση ενός σαφούς νομοθετικού πλαισίου για τον θεσμό.

Λέξεις-Κλειδιά: θεσμός Σχολικού Συμβούλου, δυσκολίες Σχολικών Συμβούλων, τρόποι υπέρβασης δυσκολιών Σχολικών Συμβούλων

Εισαγωγή

Ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου εισήχθη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το 1982. Ο νέος θεσμός αντικατέστησε εκείνον του Επιθεωρητή, ο οποίος ήταν έντονα συνδεδεμένος με τον αυταρχισμό, ενώ δεν ήταν αποδεκτός από το σώμα των εκπαιδευτικών. Έκτοτε, στις τρεις περίπου δεκαετίες δράσης του, ο νέος θεσμός προσπαθεί ακόμη να αποκτήσει σαφή ταυτότητα και θέση στην εκπαιδευτική ιεραρχία. Ήδη από την ίδρυσή του, ο Σχολικός Σύμβουλος επιφορτίστηκε με πλήθος ρόλων, οι οποίοι έχουν τύχει εκτενούς διερεύνησης στην ελληνική βιβλιογραφία (Παπαβασιλείου, 2008· Μπαρτζάκη, 2010; Τριανταφύλλου, 2008; Μπαφίτη, 2010; Παναγόπουλος, 2013; Φουρκιώτη, 2012; Ναθαναήλ, 2009; Καράμηνας, 2013; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Οι μελέτες αυτές έχουν αναδείξει ως κυρίαρχους ρόλους του Σχολικού Συμβούλου αυτών της καθοδήγησης, της επιμόρφωσης και της υποστήριξης των εκπαιδευτικών (Παπαβασιλείου, 2008; Μπαρτζάκη, 2010; Τριανταφύλλου, 2008; Μπαφίτη, 2010; Αντωνίου, 2011; Φουρκιώτη, 2012; Ναθαναήλ, 2009; Καράμηνας, 2013; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Οι ρόλοι αυτοί δεν πραγματώνονται χωρίς δυσκολίες που αφορούν το μεγάλο αριθμό σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών ανά Σχολικό Σύμβουλο, την αδιαφορία της Πολιτείας για το θεσμό, την έλλειψη χρηματοδότησης, προβλήματα στο θεσμικό πλαίσιο και προβλήματα συνεργασίας (Μπαφίτη, 2010; Παπαβασιλείου, 2008; Μπαρτζάκλη, 2010; Ζαΐμη, 2007; Τριανταφύλλου, 2008; Φουρκιώτη, 2012; Ναθαναήλ, 2009; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Αναγνωρίζει κανείς από την υπάρχουσα μέχρι τώρα έρευνα, ότι από την καθιέρωσή του το 1982, ο θεσμός ήρθε αντιμέτωπος με πλήθος δυσκολιών και προβλημάτων που λειτούργησαν ανασταλτικά στη δράση των προσώπων που τον στελεχώνουν. Σε αυτό το πλαίσιο, παρουσιάζονται στη συνέχεια τα αποτελέσματα μίας ποιοτικής έρευνας σχετικά με τις δυσκολίες που συναντούν οι Σχολικοί Σύμβουλοι στην επαγγελματική καθημερινότητά τους. Αναλυτικότερα, αρχικά επιχειρείται μία ανασκόπηση της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται με συνοπτικό και όχι εξαντλητικό τρόπο τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας.

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τις δυσκολίες στο έργο των Σχολικών Συμβούλων

Ο αριθμός των σχετικών αναφορών σε πολλές ερευνητικές προσπάθειες, επιβεβαιώνει ότι ο θεσμός έρχεται αντιμέτωπος με πλήθος ανασταλτικών παραγόντων κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του, οι οποίοι περιορίζουν την αποτελεσματικότητά του. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι οι δυσκολίες αφορούν στους επιμορφωτικό και αξιολογικό-εποπτικό ρόλους του Συμβούλου, χωρίς, ωστόσο, να περιορίζονται μόνο σε αυτούς.

Αναλυτικά, δεν υπάρχει σαφές πλαίσιο για τις επιμορφώσεις των Σχολικών Συμβούλων, γεγονός που δρα ανασταλτικά στην πραγμάτωση του επιμορφωτικού τους ρόλου (Ναθαναήλ, 2009; Αντωνίου, 2011; Καράμηνας, 2013). Επίσης, ο αξιολογικός και εποπτικός τους ρόλος φαίνεται να είναι διαχρονικά αδρανής και περιφερειακός παρά τις κατά καιρούς προσπάθειες ενεργοποίησής του (Γιοκαρίνης, 2000; Σαΐτης, 2008). Πλήθος ανασταλτικών προβλημάτων και δυσκολιών που σχετίζονται με το σύνολο των ρόλων του θεσμού αναφέρονται και σε πολλές άλλες ερευνητικές προσπάθειες (Ζαΐμη, 2007; Μπαρτζάκλη, 2010; Ναθαναήλ, 2014; Μπαφίτη 2010; Παναγόπουλος, 2013; Παπαβασιλείου, 2008; Φουρκιώτη, 2012; Stamelos et al. 2012; Παπαχρήστος, 2009; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008; Σιαμάγκας και Πάνου, 2006; Anastasiou & Parakonstantinou, 2011).

Επιχειρώντας έναν συγκεντρωτικό σχολιασμό της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, διαπιστώνει κανείς ότι τις περισσότερες αναφορές συγκεντρώνει το προβληματικό θεσμικό πλαίσιο των Σχολικών Συμβούλων, με τις περισσότερες να αφορούν στο ακατάλληλο πλαίσιο επιλογής στελεχών και την ασάφεια του νομοθετικού πλαισίου, η οποία επιφέρει εμπλοκή των αρμοδιοτήτων των Σχολικών Συμβούλων με άλλους φορείς. Ακολουθούν η αδιαφορία της Πολιτείας για τα εν λόγω στελέχη, η οποία αφορά

σε μεγάλο βαθμό την απουσία στήριξης του στα επιμορφωτικά του καθήκοντα. Η αδιαφορία της Πολιτείας για τους Συμβούλους αφορά πλήθος ζητημάτων: από την ακατάλληλη προετοιμασία των προσώπων που στελεχώνουν τον θεσμό για άσκηση των σύνθετων καθηκόντων τους, μέχρι την απουσία συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων από τις κεντρικές υπηρεσίες του υπουργείου. Οι Σύμβουλοι αντιμετωπίζουν ακόμη προβλήματα συνεργασίας με εκπαιδευτικές συνδικαλιστικές οργανώσεις, αλλά και άλλους φορείς (διοικητικούς προϊσταμένους, υφισταμένους εκπαιδευτικούς). Άλλες σημαντικές δυσκολίες αφορούν στην έλλειψη επαρκούς χρηματοδότησής τους και στον μεγάλο αριθμό σχολείων και εκπαιδευτικών που έχουν στις περιφέρειες ευθύνης τους.

Συνοψίζοντας, μπορεί να υποστηριχτεί ότι ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου στην Ελλάδα έρχεται αντιμέτωπος με ένα σημαντικό αριθμό δυσκολιών που δυσχεραίνουν σε σημαντικό βαθμό τη δράση του και περιορίζουν την αποτελεσματικότητά της. Οι ανασταλτικοί και αποτρεπτικοί παράγοντες εμφανίζονται ποικίλοι, ενώ αρκετοί από αυτούς -με κυρίαρχο το προβληματικό νομοθετικό πλαίσιο- έχουν ένα διαχρονικό χαρακτήρα, καθώς ταλανίζουν τον θεσμό ήδη από την εποχή της ίδρυσής του. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό μία ερευνητική προσπάθεια να λάβει υπόψη της το κομμάτι των δυσκολιών των Σχολικών Συμβούλων, προκειμένου να συμβάλλει στον εμπλουτισμό των δεδομένων της έρευνας γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα. Απώτερος στόχος της ενασχόλησης με τη συγκεκριμένη πτυχή του θεσμού δεν είναι άλλος από την καλύτερη κατανόηση των πραγματικών συνθηκών της καθημερινής του δραστηριότητας. Πιο συγκεκριμένα, είναι σημαντικό να διερευνηθεί: (1) αν οι Σχολικοί Σύμβουλοι λαμβάνουν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους, (2) ποιοι παράγοντες συμβάλλουν ανασταλτικά στην εκτέλεση των καθηκόντων τους, (3) πώς ακριβώς τους επηρεάζουν, (4) για ποιους λόγους εμφανίζονται, καθώς και (5) πώς θα μπορούσαν να εξαλειφθούν.

Μεθοδολογία της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 Σχολικοί Σύμβουλοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης. Οι περισσότεροι ήταν γυναίκες (10 γυναίκες και 5 άνδρες). Η πλειονότητα των Σχολικών Συμβούλων ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού (12) και διδακτορικού (9) τίτλου σπουδών, ενώ 6 είχαν περισσότερα από ένα ακαδημαϊκά πτυχία. Η συνολική προϋπηρεσία τους ήταν περίπου 29 έτη, ενώ οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες διανύουν (κατά την περίοδο της συνέντευξης) την πρώτη ή τη δεύτερη θητεία τους στη θέση του Συμβούλου (5 και 6 άτομα, αντίστοιχα). Ως προς τον αριθμό των σχολείων και των εκπαιδευτικών που έχουν υπό την καθοδήγησή τους, οι Σύμβουλοι Προσχολικής Αγωγής είναι υπεύθυνοι κατά προσέγγιση για 180 σχολεία και 290 εκπαιδευτικούς, ενώ οι Σύμβουλοι Δημοτικής Εκπαίδευσης 18 σχολεία και 250 εκπαιδευτικούς.

Για τη διερεύνηση των απόψεων των Σχολικών Συμβούλων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία παρέχει ευελιξία στη συζήτηση ερευνητή-συνεντευξιζόμενου (Brinkmann, 2008; Ιωσηφίδης, 2008). Μεταξύ άλλων, οι άξονες της συνέντευξης που αφορούν την παρούσα εργασία είναι:

- i. Ποιοι παράγοντες και δυσκολίες εμποδίζουν την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων των ΣΣ και γιατί εμφανίζονται;
- ii. Με ποιους τρόπους οι παραπάνω παράγοντες και δυσκολίες θα μπορούσαν να ξεπεραστούν;

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το μοντέλο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων των Miles & Huberman (1994), το οποίο περιλαμβάνει τα στάδια ανάλυσης των δεδομένων σε κατηγορίες, παρουσίασης τους υπό τη μορφή πινάκων και εξαγωγής συμπερασμάτων.

Αποτελέσματα για τις δυσκολίες στο έργο των Σχολικών Συμβούλων

Η ανάλυση των απαντήσεων ανέδειξε τις απόψεις των Σχολικών Συμβούλων για τα παρακάτω θέματα: (1) την ικανοποίηση που λαμβάνουν από το επάγγελμά τους, (2) τις βασικότερες δυσκολίες του θεσμού και της σχεδιαζόμενης διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, (3) τις προσωπικές εμπειρίες του καθενός σχετικά με δυσκολίες που έχουν συναντήσει στο έργο τους, (4) τον τρόπο επιρροής των δυσκολιών στο έργο τους, καθώς και (5) την αιτιολόγηση των δυσκολιών του θεσμού.

Επιχειρώντας μία συνοπτική σύνθεση των αποτελεσμάτων, από την έρευνα προκύπτει ότι το σύνολο των Σχολικών Συμβούλων αισθάνεται προσωπική ικανοποίηση από το επάγγελμα που ασκεί, αλλά αναγνωρίζει ότι υπάρχουν πολλοί ανασταλτικοί παράγοντες, δυσκολίες και προβλήματα που κλονίζουν το προσωπικό τους αυτόσυναίσθημα. Επίσης, προκύπτει ότι βασικότερη δυσκολία στο έργο των Συμβούλων με κριτήριο τον αριθμό των αναφορών αποτελεί η γενική έλλειψη χρηματοδότησης του θεσμού. Ακολουθούν η αδιαφορία της Πολιτείας για την εκπαίδευση γενικότερα και τους Σχολικούς Συμβούλους ειδικότερα, ενώ έπονται ο μεγάλος αριθμός σχολείων και εκπαιδευτικών που έχει κάθε Σύμβουλος στην περιφέρειά του, καθώς και τα διάφορα προβλήματα συνεργασίας με άλλα πρόσωπα του εκπαιδευτικού χώρου. Σημαντικό αριθμό αναφορών συγκεντρώνουν και τα προβλήματα που σχετίζονται με γονείς, όπως και η ασάφεια και τα κενά της νομοθεσίας αναφορικά με τη δράση και τις αρμοδιότητες των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στελεχών. Η εικόνα των βασικών δυσκολιών του θεσμού συμπληρώνεται με την εμπλοκή του διοικητικού έργου στο παιδαγωγικό.

Συνδυαστικά, αν και ορισμένες από τις δυσκολίες αφορούν αποκλειστικά έναν συγκεκριμένο ρόλο του θεσμού (λ.χ. τα προβλήματα με τους γονείς αφορούν στον εξισορροπητικό ρόλο), οι περισσότερες δυσκολίες είναι γενικές και αφορούν στη συνολική δράση του, καθώς και το σύνολο των ρόλων που τον απαρτίζουν. Αντίστοιχα, οι προσωπικές εμπειρίες των Συμβούλων αναφορικά με τις δυσκολίες που έχουν βιώσει κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους σχετίζονται με προβλήματα διαπροσωπικού (προβλήματα με εκπαιδευτικούς και γονείς μαθητών), θεσμικού (περιοριστικό πλαίσιο δράσης), και τεχνικού χαρακτήρα (έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης και χρηματοδότησης). Επιπλέον, οι Σύμβουλοι που έλαβαν μέρος στην έρευνα υποστήριξαν ότι οι κυριότερες δυσκολίες της σχεδιαζόμενης διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών από τους Συμβούλους είναι: (1) ο μικρός αριθμός των στελεχών του θεσμού, ο οποίος

καλείται να αξιολογήσει έναν πολύ μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών, καθώς και (2) η γενική απουσία κουλτούρας αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό χώρο. Ως προς την επιρροή των δυσκολιών, η ανάλυση ανέδειξε ότι η μεγάλη πλειονότητα των Συμβούλων του δείγματος της έρευνας θεωρεί ότι οι διάφορες δυσκολίες του θεσμού επηρεάζουν με αρνητικό τρόπο την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Βασικότερη επιρροή είναι η συνολική μείωση της αποτελεσματικότητας των Συμβούλων. Αξιοσημείωτο είναι και το αίσθημα ματαίωσης που διακατέχει πολλές φορές ορισμένους από αυτούς εξαιτίας της επιρροής του συνόλου των δυσκολιών του θεσμού στο έργο τους. Στον αντίποδα, αναδείχτηκε ότι μόλις 3 στους 15 θεωρούν ότι οι δυσκολίες αδυνατούν να επηρεάσουν τη δράση τους.

Ολοκληρώνοντας, οι περισσότεροι Σύμβουλοι του δείγματος ονομάτισαν ως βασικές αιτίες των δυσκολιών του θεσμού την αστάθεια και την προχειρότητα του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής και την αλληλεπίδραση της κοινωνίας-εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία έχει δύο διαστάσεις: (1) την έλλειψη χρηματοδότησης της εκπαίδευσης λόγω της δημοσιονομικής κατάστασης της χώρας και (2) την επίδραση της γενικότερης κουλτούρας της κοινωνίας και της εθνικής ιδιοσυγκρασίας στα εκπαιδευτικά πράγματα. Αιτίες εμφάνισης δυσκολιών αποτελούν και η λανθασμένη εργασιακή νοοτροπία στον εκπαιδευτικό χώρο, καθώς και η καθολική έλλειψη αξιολόγησης του έργου των Συμβούλων.

Συμπερασματικά, αν και όλοι οι Σύμβουλοι λαμβάνουν ικανοποίηση από το επάγγελμά τους, υπάρχουν πολλές δυσκολίες στο έργο τους με βασικότερες την έλλειψη χρηματοδότησης του θεσμού, την αδιαφορία της Πολιτείας, τον πολύ μεγάλο αριθμό σχολείων και εκπαιδευτικών που έχουν στις περιφέρειες ευθύνης τους, καθώς και προβλήματα συνεργασίας με άλλα πρόσωπα του εκπαιδευτικού χώρου. Ανάλογες είναι και οι προσωπικές εμπειρίες κάθε Σχολικού Συμβούλου που επιβεβαιώνουν την ύπαρξη των δυσκολιών. Βασικές δυσκολίες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελούν ζητήματα τεχνικού (μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών) και θεσμικού-κοινωνικού χαρακτήρα (απουσία κουλτούρας αξιολόγησης). Η πλειονότητα ανέδειξε ως βασική επιρροή των δυσκολιών στο έργο των Σχολικών Συμβούλων τη μείωση της συνολικής αποτελεσματικότητας της δράσης τους και τη δημιουργία ενός αισθήματος ματαίωσης, ενώ μειωτική είναι η τάση που θέλει οι δυσκολίες να μην επηρεάζουν το έργο τους. Βασικές αιτίες ύπαρξης των δυσκολιών του θεσμού αποτελούν η προχειρότητα και η αστάθεια στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής από την Πολιτεία, καθώς και η επίδραση των δυσμενών οικονομικών συνθηκών της κοινωνίας μαζί με αρνητικά χαρακτηριστικά της εθνικής ιδιοσυγκρασίας και κουλτούρας στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Αποτελέσματα για τους τρόπους υπέρβασης των δυσκολιών των Σχολικών Συμβούλων

Από την ανάλυση των απαντήσεων των Σχολικών Συμβούλων διαπιστώνεται ότι καθοριστικός παράγοντας στην υπέρβαση των δυσκολιών τους αποτελεί η πολιτική βού-

ληση των προσώπων που στελεχώνουν την πολιτική ηγεσία της εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των Συμβούλων συντάσσεται με την άποψη που πρεσβεύει ότι μόνο αν υπάρξει ουσιαστικό ενδιαφέρον από την Πολιτεία θα μπορέσουν να γίνουν βελτιωτικές παρεμβάσεις. Σύμφωνα με τα λεγόμενα των συνεντευξιαζόμενων, οι προσπάθειες αυτές μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

(α) χάραξη ενιαίας γραμμής για την εκπαίδευση με θέσπιση συγκεκριμένων μακροπρόθεσμων στόχων, (β) δημιουργία σαφούς νομοθετικού πλαισίου για τον θεσμό και γενικότερη κατοχύρωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, (γ) αλλαγή προσανατολισμού της Παιδείας, ώστε να γίνει περισσότερο ανθρωπιστική και λιγότερο τεχνοκρατική, (δ) καθιέρωση ουσιαστικής συμμετοχής των Συμβούλων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων που τους αφορούν, (ε) ενίσχυση του θεσμού με δημιουργία περισσότερων θέσεων Σχολικών Συμβούλων ανά την Επικράτεια.

Οι Σύμβουλοι επιρρίπτουν σε πολύ μεγάλο βαθμό το έργο της υπέρβασης των δυσκολιών του θεσμού στην Πολιτεία. Από εκεί και πέρα, άλλοι πυλώνες αντιμετώπισης των προβλημάτων για τους Συμβούλους αποτελούν η παράλληλη αλλαγή κοινωνίας-εκπαιδευτικού συστήματος, οι προσεκτικοί χειρισμοί του ίδιου του Συμβούλου στο έργο του και η δράση διευθυντών σχολείων που έχουν ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Για την υπέρβαση των δυσκολιών στο ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθοριστικοί παράγοντες αναδεικνύονται η αλλαγή της νοοτροπίας στον εκπαιδευτικό χώρο και η υιοθέτηση μιας ευέλικτης και υπεύθυνης στάσης του σώματος των Σχολικών Συμβούλων.

Συμπεράσματα - πρόταση για μελλοντική έρευνα

Συμπερασματικά, οι απόψεις των Σχολικών Συμβούλων της έρευνας αναδεικνύουν ότι ο θεσμός αδυνατεί να ξεπεράσει μόνος του τα προβλήματα που τον ταλανίζουν και χρειάζεται ενίσχυση και στήριξη από την Πολιτεία. Για τη μεγάλη πλειονότητα του δείγματος, οι δυσκολίες του θεσμού είναι αντιμετωπίσιμες, με μόνο 2 από τους 15 Σχολικούς Συμβούλους να εκφράζονται αρνητικά για ένα τέτοιο ενδεχόμενο. Βασικοί τρόποι υπέρβασης των δυσκολιών αποτελούν: (1) η καλή διαχείριση της εκπαιδευτικής πολιτικής από την Πολιτεία με συνεπαγόμενη επίδειξη ισχυρής πολιτικής βούλησης προς αυτή την κατεύθυνση και (2) η διαμόρφωση ενός σαφούς νομοθετικού πλαισίου για τους Συμβούλους. Συνολικά, η υπεύθυνη στάση και η αποτελεσματικότητα της πολιτικής ηγεσίας της εκπαίδευσης αναδεικνύονται ως σημαντικοί παράγοντες για την επίλυση των προβλημάτων των Συμβούλων.

Επιχειρώντας τη διατύπωση μίας πρότασης για περαιτέρω έρευνα σχετικά με το ζήτημα των δυσκολιών στο καθημερινό έργο του εκπαιδευτικού προσωπικού της χώρας, είναι ανάγκη αυτή να συμπεριλάβει το σύνολο των ομάδων που απαρτίζουν το έμφυχο δυναμικό του εκπαιδευτικού συστήματος (εκπαιδευτικοί, διοικητικά στελέχη όλων των

βαθμίδων της εκπαιδευτικής ιεραρχίας). Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό να διαπιστωθεί ποιες δυσκολίες δρουν ανασταλτικά για κάθε ομάδα εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορέσουν να αναζητηθούν κατάλληλοι τρόποι υπέρβασής τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2011). Elements of gender-related variability in the selection of school advisors in Greece. *Journal of Educational Administration*, Vol. 49 (3), pp. 313-334.

Αντωνίου, Α. (2011). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη.

Brinkmann, S. (2008). Interviewing. In L. M. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 470-472). Thousand Oaks, CA: Sage.

Γιοκαρίνης, Κ. (2000). *Ο Σχολικός Σύμβουλος: Εποπτεία και Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ζαΐμη, Χ. (2007). *Ο Σχολικός Σύμβουλος, όψεις της ελληνικής πραγματικότητας. Ο ρόλος τους, ο απόψεις και τα προβλήματα. Η περίπτωση των Σχολικών Συμβούλων στο 7ο γραφείο Π.Ε. Ηλιούπολης και στο 1ο Γραφείο Π.Ε. Καλλιθέας*. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Αθήνα.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καράμηνas, Ι. (2013). *Ο Σχολικός Σύμβουλος ως Εκπαιδευτής Ενηλίκων*. Θεωρητική Προσέγγιση, Εμπειρική Διερεύνηση, Καλές Πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

Μπαρτζάκλη, Μ. (2010). *Εκπαιδευτική πολιτική για την ποιότητα της εκπαίδευσης: ο σχολικός σύμβουλος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Πάτρα.

Μπαφίτη, Α (2010). *Επαγγελματική καθοδήγηση και υποστήριξη του δασκάλου: η οπτική των Ελλήνων Σχολικών Συμβούλων για το όλο τους και τους παράγοντες που επιδρούν στην άσκησή του*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Φλώρινα.

- Ναθαναήλ, Π. (2009). *Οι σχολικοί σύμβουλοι κρίνουν το επιμορφωτικό τους έργο*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Ναθαναήλ, Π. (2014). *Η συνεργασία ανάμεσα στα στελέχη εκπαίδευσης: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Τομέας Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παναγόπουλος, Α. (2013). *Το σύστημα της εποπτείας και του ελέγχου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το αίτημα αλλαγής από το θεσμό του Επιθεωρητή στο θεσμό του Σχολικού Συμβούλου*. Τα Εκπαιδευτικά, 107-108: 163-174.
- Παπαβασιλείου, Χ. (2008). *Από τον επιθεωρητή στο σχολικό σύμβουλο. Ιστορικόκοινωνικό αναδρομή και η σημερινή πραγματικότητα*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ρόδος.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου. Αιτίες, αντιμετώπιση, αποτελέσματα, η επίδραση του φύλου, ο ρόλος του διευθυντή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στις διαπολιτισμικές παρεμβάσεις στο ρόλο του σχολείου*. (Διαθέσιμο στο: http://fourtounis.gr/arhra/pap_diapol_1.html, προσπελάστηκε στις 14/12/2015).
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σιαμάγκας, Δ. & Πάνου, Μ. (2006). Ο Σχολικός Σύμβουλος συνδιαμορφωτής στη νέα σχολική πραγματικότητα. Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου με θέμα «*Το Ελληνικό Σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*», 12-14 Μαΐου 2006, Ιωάννινα.
- Stamelos, G., Vassilopoulos, A., & Bartzakli, M. (2012). Understanding the difficulties of implementation of a teachers' evaluation system in Greek primary education: from national past to European influences. *European Educational Research Journal*, Vol. 11 (4), pp. 545-557.
- Τριανταφύλλου, Α. (2008). *Απόψεις εκπαιδευτικών για το έργο των Σχολικών Συμβούλων*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή. Θεσσαλονίκη.

Φουρκιώτη, Ε. (2012). *Η επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης στην Ελλάδα: το παράδειγμα των Σχολικών Συμβούλων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Συγκριτική θεώρηση μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας

Σταυρόπουλος Βασίλειος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

M.Ed. Θεωρία – Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

vstauropoulos@gmail.com

Σύνοψη

Το ζήτημα της ηγεσίας ποικίλων οργανισμών και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών, γίνεται ιδιαίτερα επίκαιρο σε εποχές όπως η σημερινή, η οποία κυριαρχείται από ακραίες αντιφάσεις. Χαρακτηριστικά, σε περιόδους αβεβαιότητας και αποσταθεροποίησης παρατηρούνται φυγόκεντρες τάσεις διοίκησης, που καταλήγουν είτε σε αυταρχικά μοντέλα διοίκησης, είτε σε μοντέλα «χαλαρής» διοίκησης και συντονισμού των εργαζομένων. Οποιαδήποτε προσπάθεια κριτικής ενός στυλ ηγεσίας, πρέπει πρώτα και κύρια να στηρίζεται στη γνώση των υπαρχόντων μοντέλων ηγεσίας και στην κατανόηση τόσο των επιμέρους πλεονεκτημάτων, όσο και των πιθανών μειονεκτημάτων. Η παρούσα εργασία θα προσπαθήσει να προσεγγίσει δύο από τα πιο πολυσυζητημένα μοντέλα διοίκησης. Το πρώτο, το *γραφειοκρατικό* είναι ιστορικά σχετικά παλιό, αλλά πάντα επίκαιρο και ευρέως διαδεδομένο και εφαρμόσιμο. Το δεύτερο, το *μετασχηματιστικό*, είναι σχετικά σύγχρονο και έχει γίνει αντικείμενο πολλών συζητήσεων, ως προς τα χαρακτηριστικά και την αποτελεσματικότητά του. Και τα δύο βέβαια θα εξεταστούν κάτω από το πρίσμα της εφαρμογής τους στο χώρο της εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, μοντέλα, γραφειοκρατικό μοντέλο, μετασχηματιστικό μοντέλο.

Το Γραφειοκρατικό μοντέλο ηγεσίας

Η «γραφειοκρατία» είναι ένας όρος που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα κι αυτό λόγω της ποικιλίας των στοιχείων που τον συνθέτουν. Η τυποποίηση των εργασιών, η υπέρμετρη ισχύς και επιρροή των ανωτέρων στελεχών, η «κακή» εφαρμογή της εξουσίας, η απροσωποληψία στις κοινωνικές σχέσεις και η ιεραρχική δομή της εξουσίας είναι ορισμένα από τα στοιχεία που την χαρακτηρίζουν. Κατά μία γενική άποψη «γραφειοκρατία» καλείται ο τύπος της οργάνωσης που έχει σχεδιαστεί, για να επιτελεί διοικητικό έργο μεγάλης κλίμακας συντονίζοντας συστηματικά την εργασία πολλών ατόμων (Κούρτη, 1977).

Η λέξη «γραφειοκρατία» είναι γαλλικής προέλευσης και πρωτοχρησιμοποιήθηκε το 18ο αιώνα, για να δηλώσει εκείνους που ασκούσαν την κρατική εξουσία. Δηλαδή, η παραδοσιακή χρήση του όρου δίνει μια πολιτική χροιά στην έννοια της γραφειοκρατίας και συγκεκριμένα δηλώνει τη διακυβέρνηση μιας πολιτείας μέσω γραφείων-υπηρεσιών, τμημάτων που είναι στελεχωμένα με διορισμένους υπαλλήλους που διαθέτουν ειδικές δεξιότητες. Λίγο αργότερα, τον 19ο αιώνα, η γραφειοκρατία συνδέθηκε με τα ελαττώματα που υπήρχαν στην οργάνωση των κρατικών υπηρεσιών, στη νοοτροπία

των κρατικών οργάνων, σχετικά με την αύξηση της έγγραφης διεξαγωγής της διοικητικής εργασίας και της προσήλωση στους διαδικαστικούς τύπους (Μπαλή, 1985).

Ανεξάρτητα από τη θεωρητική προσέγγιση των ερευνητών πάνω στο θέμα της γραφειοκρατίας, στην πράξη βλέπουμε τη γραφειοκρατική οργάνωση να έχει επικρατήσει στις σύγχρονες κοινωνίες και να αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο πολλών χωρών. Τα χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής θεωρίας, σύμφωνα με τον M. Weber, θεμελιωτή της θεωρίας, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής βασικά σημεία (Κοντοστάθης, 2010):

Στο σαφή καταμερισμό της εργασίας. Όπως είναι γνωστό, ο καταμερισμός της εργασίας παρέχει τη δυνατότητα να απασχολούνται οι κατάλληλοι άνθρωποι στις κατάλληλες θέσεις και να καθίσταται καθένας από αυτούς υπεύθυνος για την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων του.

Στην ιεραρχία της εξουσίας. Μέσα σ' έναν οργανισμό η ιεραρχική δομή εξουσίας έχει συνήθως σχήμα πυραμίδας, όπου κάθε στέλεχος είναι υπεύθυνο στους προϊσταμένους του τόσο για τις δικές του αποφάσεις και πράξεις όσο και για τις ενέργειες των υφισταμένων του. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι ο Weber όρισε την εξουσία ως «την πιθανότητα υπακοής σε μια δεδομένη εντολή με συγκεκριμένο περιεχόμενο από μια δεδομένη ομάδα ατόμων» και αναλύοντας τη διέκρινε: α) στην παραδοσιακή εξουσία, που βρίσκει την έκφραση της στο απαραβίαστο της παράδοσης, όπως στην περίπτωση της κυριαρχίας των βασιλιάδων, β) στη χαρισματική εξουσία, όπου το χάρισμα αποτελεί μια εξαιρετική ιδιότητα ενός ανθρώπου - μια ιδιότητα που κάνει τα μέλη μιας ομάδας να υπακούουν θεληματικά στην εντολή του ηγέτη τους και γ) στη «νόμιμη» εξουσία, που στηρίζεται στην πίστη ότι ο νόμος έχει κυριαρχική ισχύ.

Στην ενότητα διοίκησης, σύμφωνα με την οποία κάθε υφιστάμενος λαμβάνει καθορισμένες αρμοδιότητες από έναν προϊστάμενο μόνο και αναφέρεται σ' αυτόν.

Στην ομοιομορφία για την εκτέλεση κάθε έργου. Στην περίπτωση αυτή όλες οι ενέργειες διέπονται από ένα σύστημα κανόνων και κανονισμών. Ως γνωστό οι κανονισμοί εξασφαλίζουν την ομοιομορφία των ενεργειών και μαζί με τη διάρθρωση της εξουσίας καθιστούν δυνατή τη συνεργασία των επιμέρους δραστηριοτήτων.

Στην απροσωποληψία στις κοινωνικές σχέσεις. Σύμφωνα με την αρχή αυτή τα διοικητικά στελέχη έχουν έναν απρόσωπο προσανατολισμό στις επαφές τους με τους πελάτες (ή πολίτες) και με τα άλλα στελέχη του οργανισμού. Ο αποκλεισμός των προσωπικών εκτιμήσεων από την υπηρεσιακή δραστηριότητα αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ύπαρξη αμεροληψίας στον τρόπο διοίκησης και στην αύξηση της αποδοτικότητας.

Στην αξιολόγηση των προσωπικού βάσει αντικειμενικών κριτηρίων. Η αρχή αυτή εξασφαλίζει μια ομοιογένεια στα στελέχη του αυτού επιπέδου κι αυτό γιατί η επιλογή των στελεχών γίνεται με αντικειμενικά κριτήρια και προσόντα.

Το γραφειοκρατικό μοντέλο έχει ορισμένα πλεονεκτήματα, όπως η ορθολογική κατανομή του έργου, το σύστημα κανόνων και προτύπων λειτουργίας και η αξιοκρατική επιλογή του ανθρώπινου δυναμικού, που συμβάλλουν θετικά στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Παρόλα αυτά, η γραφειοκρατία έχει και αρκετά βασικά μειονεκτήματα, όπως η τυπολατρία και οι κανόνες και κανονισμοί εργασίας, που καθιστούν έναν οργανισμό δύσκαμπτο και αναποτελεσματικό.

Τα σχολικά συστήματα είναι μέχρι ενός βαθμού γραφειοκρατικά» αφού στην εκπαίδευση, σε αντίθεση με άλλες οργανώσεις (π.χ. στο στρατό), η χρησιμότητα της γραφειοκρατικής οργάνωσης δεν είναι σχετικά μεγάλη. Γιατί, όπως υποστηρίζεται, στην εκπαιδευτική γραφειοκρατία ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με την ιεραρχική δομή της εξουσίας είναι στη βάση του συστήματος, ενώ «στην πραγματικότητα, θα έπρεπε να είναι η καρδιά και το κέντρο του. Ο δάσκαλος είναι αποδοτικότερος στο έργο του, όταν συνδέεται με τους μαθητές του ελεύθερα και δημιουργικά, όταν δεν περιορίζεται από κανόνες» (Σαΐτης, 1994).

Έτσι, σύμφωνα με τους επικριτές το γραφειοκρατικό σύστημα «αποβαίνει σε βάρος και της εκπαίδευσης των μαθητών, διότι τόσο το γενικότερο πνεύμα όσο και οι διδακτικές πρακτικές, που συνεπάγονται, οδηγούν στην αντίληψη εξαρτημένων ατόμων». Δηλαδή, η γραφειοκρατική οργάνωση «αναιρεί τις περί αυτονομίας διακηρύξεις της σχολικής εκπαίδευσης και οδηγεί στη δημιουργία ενός απόλυτα μηχανιστικού σχολικού συστήματος, αδύναμου να ανταποκριθεί στη δυναμικότητα και στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών καταστάσεων» (Πασιαρδής, 1993).

Συμφωνούμε λοιπόν, με τη γενική αντίληψη ότι οι κανονισμοί ενός συστήματος περιορίζουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, με την οποία το άτομο διαμορφώνει μόνο του τις κατευθύνσεις και την υπευθυνότητα του. Δεν μπορούμε όμως να υποστηρίξουμε από οργανωτικής πλευράς ότι ο δάσκαλος πρέπει να είναι τελείως ελεύθερος στο έργο του, γιατί ως αλληλεξαρτώμενο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι υποχρεωμένος να τηρεί τους κανόνες που διέπουν αυτό το σύστημα. Επομένως, η απόδοση του δασκάλου εξαρτάται περισσότερο από το περιεχόμενο των κανόνων που καθορίζουν το ρόλο του μέσα στο σύστημα και λιγότερο από τον τύπο του οργανωσιακού συστήματος.

Μετασχηματίζουσα ηγεσία (transformational leadership)

Οι πιο πρόσφατες θεωρίες στο θέμα της ηγεσίας αναφέρονται στην ικανότητα του ηγέτη να επεμβαίνει στις αξίες, στις αρχές, στις παγιωμένες αντιλήψεις και στους μακροπρόθεσμους στόχους των ατόμων. Σύμφωνα με τις βασικές παραδοχές της συγκεκριμένης προσέγγισης, η άσκηση του ηγετικού ρόλου δεν μπορεί να αποβλέπει στην ανταμοιβή ή στην ποινή για να υποκινήσει τους υφισταμένους όπως συμβαίνει όταν ακολουθείται διαπραγματευτική ηγετική συμπεριφορά (transactional leadership), αλλά πρέπει να στοχεύει στο μετασχηματισμό των θεμελιωδών αξιών του ατόμου ή της οργάνωσης (Πασιαρδής, 1993).

Ο ίδιος ο ηγέτης υφίσταται αυτή την αλλαγή και λειτουργεί ως υπόδειγμα για τους υπαλλήλους του ώστε να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους στον υψηλότερο βαθμό, καθώς «ηγέτες και ακόλουθοι ανυψώνουν οι μεν τους δε σε υψηλότερα επίπεδα ηθικής και υποκίνησης» (Burns, 1978). Η μετασχηματίζουσα ηγεσία συνδέεται με την έννοια του «χαρίσματος», το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό με το οποίο είναι προικισμένος αυτός που προορίζεται για ηγέτης και που προσδίδει στον κάτοχό του εξαιρετικά ισχυρές και σπάνιες δυνάμεις επιρροής πάνω στους άλλους, οι οποίοι με τη σειρά τους αναγνωρίζουν τη χαρισματική ιδιότητα στο άτομο αυτό (Weber, 1947).

Η μετασχηματίζουσα ηγεσία εν τούτοις διακρίνεται από τη χαρισματική, καθώς η τελευταία αποδίδεται σε μη-ορθολογικές ιδιότητες της ηγετικής φυσιογνωμίας ενώ η πρώτη εμμένει στη συστηματική μετασχηματιστική επιρροή που ο ηγέτης έχει στους 'ακολούθους' του και υπό αυτή την έννοια αφορά στην ηγετική συμπεριφορά και όχι σε χαρακτηριστικό του ηγέτη.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι αυτός που ενεργοποιεί και υποκινεί τους υφισταμένους του αυξάνοντας την αφοσίωσή τους και προκαλώντας έντονες κατευθυνόμενες συναισθηματικές αλλαγές σε αυτούς, ενώ παράλληλα δεν αποποιείται τις διοικητικές του ιδιότητες, γεγονός που σημαίνει ότι έχει έντονο προσανατολισμό τόσο προς την επίτευξη των στόχων όσο και προς την ικανοποίηση των αναγκών των υφισταμένων, δρώντας ως σύμβουλος, υποστηρικτής και παιδαγωγός στη διοικητική διαδικασία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο «το χάρισμα είναι ένα απαραίτητο συστατικό της μετασχηματίζουσας ηγεσίας αλλά από μόνο του δεν είναι αρκετό για να στηρίξει την μετασχηματιστική διαδικασία» (Bass, 1985), και κατά την άσκησή της επιδιώκεται (Παπαναούμ Ζ.Η., 1995):

Να ενισχυθεί η επίγνωση των υφισταμένων σχετικά με τη σημασία και την αξία των εξειδικευμένων στόχων της οργάνωσης, οι οποίοι απορρέουν από το όραμα και την εκπλήρωση της αποστολής της.

- Να οδηγηθούν οι υφιστάμενοι να ξεπεράσουν το προσωπικό τους συμφέρον προς όφελος της ομάδας.
- Η υποκίνηση των υφισταμένων να στοχεύει στην ικανοποίηση ανώτερων αναγκών.

Οι θεωρίες της μετασχηματίζουσας ηγεσίας δεν απορρίπτουν τις προηγούμενες προσεγγίσεις, αλλά λειτουργούν ενισχυτικά προς αυτές ως προς τον τρόπο που ασκείται η ηγεσία και ως προς τον στόχο της επιρροής. Η σημαντικότερη συνεισφορά τους είναι η εισαγωγή μιας ηθικής διάστασης στην ηγετική συμπεριφορά και η ανάδειξη του ηγετικού ρόλου ως στοιχείου αλλαγής, η οποία επέρχεται μέσα από τη σχέση του ηγέτη με τους ακόλουθους και την ουσιαστική συμβολή των τελευταίων στην εξέλιξη της μετασχηματιστικής διαδικασίας. Εν τούτοις έχουν δεχτεί κριτική η οποία εντοπίζεται κυρίως (Μυλωνά Ζ.Δ., 2005):

- στην αμφισημία της έννοιας του «χαρίσματος», το οποίο δεν μπορεί να ερμηνευτεί ορθολογικά ή να αποκτηθεί μέσω συγκεκριμένης εκπαίδευσης,
- την επικινδυνότητα που ενέχει η χρήση του, καθώς δεν υπάρχει εγγύηση ότι επιρροή προς τους υφισταμένους δεν θα διολισθήσει σε αυταρχικότητα και συγκεντρωτισμό από την πλευρά του ηγέτη.

Ένα άλλο ζήτημα που τίθεται είναι κατά πόσον μπορεί να ασκηθεί μετασχηματίζουσα ηγεσία απ' όλα τα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας, καθώς μόνο οι διοικητικοί ηγέτες της κορυφής (top-managers) μπορούν να αντιληφθούν και να επέμβουν στην ανάγκη για αλλαγή διαμορφώνοντας το όραμα και την αποστολή του οργανισμού (Θεοδωράτος Ε., 1999).

Συμπεράσματα

Μέσα από την παραπάνω θεωρητική μελέτη και προσέγγιση, γίνεται κατανοητό ότι κανένα μοντέλο ηγεσίας δεν καλύπτει από μόνο του όλες τις διοικητικές ανάγκες ενός πολυδιάστατου οργανισμού, όπως αυτών που αναπτύσσονται διαρκώς στις μέρες μας, λόγω και της καλπάζουσας τεχνολογικής εξέλιξης. Ειδικότερα, όσον αφορά εκπαιδευτικούς οργανισμούς, με την ιδιαιτερότητα που τους διακρίνει ως προς το μαθητικό δυναμικό, το οποίο καλούνται να διαχειριστούν σε πολυεπίπεδες διαστάσεις (γνωστική, παιδαγωγική, διδακτική, κοινωνικοποιητική διάσταση κτλ.), είναι σαφές ότι η μονόπλευρη αποδοχή ενός μοντέλου θα οδηγήσει νομοτελειακά στην ανεπάρκεια και κατ' επέκταση στην αποτυχία.

Επίσης, η άκριτη αποδοχή μοντέλων που προέρχονται από το χώρο της οικονομίας της αγοράς, συμβάλλει στην υποβάθμιση του σχολείου και στη μετατροπή του σε προθάλαμο του πλαισίου αναφοράς της φιλελεύθερης οικονομίας. Κατά τη γνώμη μας λοιπόν, ο συνδυασμός στοιχείων απ' όλα τα μοντέλα ηγεσίας, κατάλληλα προσαρμοσμένων στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η προσφορότερη λύση για την αποτελεσματική διοίκηση κάθε είδους σχολικών μονάδων. Κάτι τέτοιο βέβαια προϋποθέτει την ενδελεχή μελέτη και κατανόηση όλων των «στυλ» διοίκησης και την επιλεκτική υιοθέτηση και εφαρμογή των πιο αποτελεσματικών στοιχείων τους σε κάθε περίπτωση.

Βιβλιογραφία

Bass B. M. (1985), *Leadership and Performance Beyond Expectations*, New York: Free Press

Burns J. M. 1978, *Leadership*, New York, Harper and Row

Δερβιτσιώτης Κ., 2005, *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

Θεοδωράτος Ε., 1999, *Οργάνωση & Διοίκηση Επιχειρήσεων*, Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.

Κοντοστάθης Σ., 2010, *Δημόσια διοίκηση και γραφειοκρατία*, Ηράκλειο.

- Κούρτη Κ. 1977, *Η θεωρία και η πρακτική της συγχρόνου Διοικήσεως*, Αθήνα.
- Μυλωνά Ζ.Δ. 2005, *Διευθυντής και αποτελεσματική σχολική μονάδα-Απόψεις και στάσεις Διευθυντών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη Α.Ε., Θεσσαλονίκη.
- Μπαλή Θ.Α. 1985, *Το φαινόμενο της γραφειοκρατίας και η αντιμετώπισή του, σύγχρονα μέσα ελέγχου και περιορισμού του*, Αθήνα.
- Παπαναούμ Ζ.Η. 1995, *Η Διεύθυνση Σχολείου*, Εκδόσεις Αφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Πασιαρδής Π., 1993, *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης: Μια κριτική παρουσίαση*, στο Περιοδικό Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τεύχος 18, σ. 5-30.
- Σαΐτης Χρ., 1994, *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*, Αθήνα.
- Weber M. (1947), *The Theory of Social and Economic Organizations*, (T. Parsons trans.), New York: Free Press

Σύγχρονες αντιλήψεις για τη διαμόρφωση των ειδικοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ανδρικές, γυναίκες και ουδέτερες ειδικότητες

Πατσιομίτου Σταυρούλα

Μαθηματικός – Ερευνήτρια (Ph.D, Med)

spatsiomitou@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται ο χαρακτήρας των ειδικοτήτων στη Β/θμια Εκπαίδευση, ως προς τον παράγοντα φύλο. Τα δεδομένα της μελέτης αναφορικά με τη δομή των Συλλόγων Διδασκόντων συλλέχθηκαν από σχολεία, --Γυμνάσια και Λύκεια-- δύο Διευθύνσεων Β/θμιας Εκπαίδευσης. Διερευνήθηκε το φύλο των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα και βαθμίδα εκπαίδευσης, η ποσόστωση ως προς τις ειδικότητες θετικού και θεωρητικού προσανατολισμού των ειδικοτήτων ανά φύλο, καθώς και το φύλο και η ειδικότητα των Διευθυντών/-τριών και υποδιευθυντών /-τριών σχολικών μονάδων. Στη μελέτη, ακροθιγώς, μελετάται η σχέση της λειτουργίας και ενημέρωσης της ιστοσελίδας των σχολείων μίας Διεύθυνσης με το φύλο και την ειδικότητα των Διευθυντών/-τριών τους. Εξετάζεται αν η θεωρία που διαμορφώνεται για τις ειδικότητες των στελεχών εκπαίδευσης ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Αυτό που διαπιστώθηκε στη μελέτη, είναι ότι διαμορφώνονται «ανδρικές ειδικότητες», όπου οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι περισσότεροι των γυναικών, «γυναικείες» για το αντίστροφο, αλλά και «ουδέτερες» ειδικότητες, με την έννοια της ίσης συμμετοχής των δύο φύλων.

Εισαγωγή

«Όλοι γνωρίζουμε ότι οι άνδρες και οι γυναίκες είναι διαφορετικοί. Πόσο διαφορετικοί είναι όμως; Σε τι διαφέρουν; Τι σημασία έχουν αυτές οι διαφορές στον τρόπο που τα άτομα συμπεριφέρονται και το πώς αντιμετωπίζονται από την κοινωνία; Και αν η πρώτη ερώτηση αφορά πρακτικά ζητήματα, η δεύτερη αφορά ζητήματα τιμής [...]» (Oakley, 1972)

Η Oakley (1972), λαμβάνοντας υπόψη (Haig, 2004, p. 93) τη σημαντική εργασία των Money (1955) και Stoller (1964) διαχώρισε τον όρο «φύλο» σε *βιολογικό φύλο* [sex] -ο οποίος αναφέρεται στη φύση της ανατομίας του ατόμου και καθορίζει το βιολογικό διαχωρισμό των ατόμων σε άτομα ανδρικού ή γυναικείου φύλου-- και του *κοινωνικού φύλου* [gender] ως κοινωνικού κατασκευάσματος (Money, 1955, 1973; Stoller, 1964). Κάθε φύλο βιολογικά καθορίζεται από συγκεκριμένες συμπεριφορές, κοινές στο μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού των ατόμων. Τα άτομα ανήκουν σε κοινωνίες δηλαδή, ζουν οργανωμένα και σύμφωνα με συγκεκριμένους κανόνες. Ο βιολογικός διαχωρισμός των ανθρώπων έχει επιφέρει κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις με αποτέλεσμα να προσδιορίζει και τη διαφορά κοινωνικής αντίληψης για τα δύο φύλα. Δημιουργήθηκε, δηλαδή, η έννοια του κοινωνικού φύλου, η οποία προσδιορίζεται μέσα από κοινωνικές και πολιτισμικές διεργασίες και διακρίσεις.

«Η ταυτότητα του κοινωνικού φύλου [gender identity] δεν καθορίζεται με την γέννηση, αλλά παράλληλοι ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες συμμετέχουν αρκετά νωρίς στην ανάπτυξη μιας βασικής, κύριας ταυτότητας η οποία εμπλουτίζεται ή/και μεταβάλλεται εξαιτίας κοινωνικών παραγόντων, καθώς ωριμάζει το άτομο» (Βέικου, 2012, σελ.5).

https://spiridopoulou.files.wordpress.com/2012/06/koinoniko_fylo.pdf

Με άλλα λόγια, το «κοινωνικό φύλο» είναι ο προσδιορισμός του γένους των έμβιων όντων σε αρσενικό και θηλυκό, στον οποίο έχουν προστεθεί στοιχεία προερχόμενα από κοινωνικές διεργασίες, τα οποία συμβάλλουν στη κοινωνική διαφοροποίηση. Επομένως,

«[...]οι ανατομικές διαφορές των δύο φύλων δεν αποτελούν από μόνες τους αιτία για κοινωνική διαφοροποίηση. Αντίθετα, η κοινωνία νοηματοδοτεί τις ανατομικές διαφορές με τέτοιο τρόπο, ώστε να δικαιολογήσει ως φυσιολογικές τις κοινωνικές ανισότητες» (Κοσκώση & Πανταζής, 2012, σελ.427).

Η Acker (1990) ισχυρίζεται ότι «τα στάδια της κοινωνικοποίησης σε σχέση με το κοινωνικό φύλο καθορίζονται μέσα από τουλάχιστον πέντε διαφορετικές αλληλοσυσχετιζόμενες κοινωνικές διαδικασίες (Βέικου, 2012, σελ. 3-4):

1. Η κατασκευή των διακρίσεων που αφορούν το κοινωνικό φύλο συντελείται στην εργασία, την οικογένεια, το κράτος, την πολιτική.
2. Η κατασκευή συμβόλων και εικόνων μέσω της γλώσσας, της ιδεολογίας, της ένδυσης και των ΜΜΕ εξηγούν, εκφράζουν και ενισχύουν αυτές τις διακρίσεις.
3. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών, όταν επικοινωνούν μεταξύ τους, ενέχουν στοιχεία εξουσίας και υποταγής. Για παράδειγμα, οι θεωρητικοί του επικοινωνιακού λόγου [*conversational theorists*] μελέτησαν πώς κατά την καθημερινή συνομιλία ο καθορισμός του θέματος, οι διακοπές, η σειρά του κάθε ομιλητή υποδηλώνουν την ανισότητα των φύλων.
4. Οι παραπάνω τρεις διαδικασίες συντελούν στην διαμόρφωση των στοιχείων της ατομικής ταυτότητας ως προς το φύλο.
5. Το κοινωνικό φύλο εμπλέκεται στις καθοριστικές, συνεχείς διαδικασίες που δημιουργούν και επιβάλλουν οι κοινωνικές δομές».

Η συμπεριφορά κάθε κοινωνικού φύλου καθόρισε και τα στερεότυπα που δημιούργησαν τις κοινωνικές διακρίσεις, με συνέπεια την άνιση μεταχείριση του ενός φύλου ως προς το άλλο. Ο Lippmann (1922) εισήγαγε τον όρο στερεότυπα. Με τον όρο αυτό θεωρούνται

- Αντιλήψεις που έχουν εμπεδωθεί στην κοινή γνώμη και περιγράφουν πρότυπα συμπεριφοράς (Leyens at al., 1994)
 - Ένα σύνολο πεποιθήσεων και αντιλήψεων αναφορικά με τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας (Leyens at al., 1994)
 - Μια εκ των προτέρων καθορισμένη οπτική γωνία για να κριθούν και να αξιολογηθούν καταστάσεις (Gavreliuc, 2006)
- (Vlad Glăveanu, 2007, <http://ejop.psychopen.eu/article/view/409/html>)

Με άλλα λόγια είναι η αξιολόγηση των καταστάσεων από μια εκ των προτέρων οπτική γωνία, η οποία είναι «στέρεα» και ενδεχομένως υπεραπλουστευμένη. Η ερμηνεία της έννοιας εκφράζει την προκατασκευασμένη εικόνα, ένα σχήμα του φύλου που ανήκει. Οι Martin & Halverson (1981) έχουν προτείνει μία διαφορετική θεωρία του φύλου την θεωρία για το «σχήμα φύλου». Στη θεωρία τους ισχυρίζονται ότι όταν οι άνθρωποι ε-

σωτερικεύουν πληροφορίες από τον εξωτερικό κόσμο, αυτή οργανώνεται σε διαφορετικά σχήματα τα οποία διαμορφώνουν την συμπεριφορά του ανθρώπου, παρέχοντας έτσι πληροφορίες οι οποίες θα προβλέψουν τη συμπεριφορά του ατόμου στο μέλλον για την ανάπτυξη και την εφαρμογή στρατηγικών και σχεδίων και την τοποθέτηση στόχων. Αναφέρουν, ακόμα, ότι η ταυτότητα του φύλου αποτελεί βασικό κίνητρο για τη μάθηση των συμπεριφορών, των ρόλων και σχεδίων δράσης, καθώς και την επεξεργασία και κωδικοποίηση των κοινωνικών πληροφοριών, τις οποίες θεωρούν κατάλληλες για το φύλο τους (Chung, 2009, p.51).

Ως αποτέλεσμα της διαμόρφωσης μιας στερεοτυπικής αντίληψης η επιλογή των επαγγελματιών διαφοροποιείται στα δύο φύλα, τα οποία μπορεί να αντιμετωπίσουν ακόμα και δυσκολίες, εμπόδια ή ακόμα και την αποτυχία, αν ειδικότερα επιλέξουν ένα επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από μια «ανδροκεντρική» αντίληψη.

«Οι αλλαγές στην κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα και οι φεμινιστικές ερμηνείες των αλλαγών αυτών κάνουν πλέον επιβεβλημένη την αντιμετώπιση του φύλου όχι ως ενδεχόμενο στις επιστημονικές αναλύσεις ή ως πρόσθετο παράγοντα στις, κατά τα άλλα καθιερωμένες, ανδροκεντρικές προσεγγίσεις, αλλά ως μεθοδολογική επιλογή, οπτική με την οποία αναλύουμε την κοινωνική πραγματικότητα [...]». (Παντελίδου-Μαλούτα, 2003, σελ. 1).

Υπάρχουν πολλά παραδείγματα ερευνών που έχουν αναλύσει τις διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών στο χώρο εργασίας. Οι διαφορές προσδιορίζονται κυρίως, στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν, επηρεάζουν άλλους ή τους καθοδηγούν. Αυτές οι διαφορές έχουν σε ένα βαθμό θέσει τις γυναίκες στο χώρο εργασίας σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους άνδρες. Τέτοιες ανισότητες εντοπίζονται κυρίως στην αμοιβή, στην ανάληψη καθηκόντων σε ηγετικές θέσεις, σε επιχειρήσεις και οργανισμούς και ειδικότερα στην εκπαίδευση.

Παράγοντες και κίνητρα επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

Η επιλογή των ατόμων του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού έχει συζητηθεί από πολλούς επιστήμονες. Αναφορικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών επισημαίνονται τα παρακάτω (ενδεικτικά, Brookhart & Freeman, 1992; Freire, 1998; Bullough, Patterson & Mayes, 2002):

- Βοηθούν και καθοδηγούν τους μαθητές τους και συμβάλλουν στο να αποκτήσουν γνώση της γενικής εκπαίδευσης και να αναπτύξουν ένα καθολικό σύστημα αξιών αλλά και την απόκτηση των αναγκαίων δεξιοτήτων, κάνοντας χρήση διαφορετικών μεθόδων και τεχνικών.
- Ωθούν τους μαθητές τους να ανακαλύψουν τις ικανότητες δημιουργικότητας, την ατομικότητα και τη συνεργασιμότητα, λαμβάνοντας υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες φύλου και ηλικίας.
- Ωθούν τους μαθητές τους να αναπτύξουν την επιστημονική γνώση.
- Διευκολύνουν την εφαρμογή του δικαιώματος κάθε πολίτη στην εκπαίδευση, καθώς λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες για διδασκαλία κάθε ατόμου ως διαφορετικής προσωπικότητας.

- Συνεργάζονται με τους γονείς και τους συναδέλφους τους για να ανταλλάξουν καλές πρακτικές και να διατηρήσουν έναν αποτελεσματικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι διαμεσολαβητικός και καθοριστικός στο να θέσουν οι μαθητές τα θεμέλια για την ανάπτυξη του λόγου, της λογικής και των πρακτικών δεξιοτήτων, ενώ των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να εμβαθύνουν οι μαθητές τις γνώσεις σε όλα τα αντικείμενα. Οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών αντικειμένων της Β/θμιας Εκπαίδευσης είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία των μαθητών στο γυμνάσιο (ηλικίες 12-15 ή βαθμίδες 7-9) και στο λύκειο (ηλικίες 15-18 ετών).

Η επιμόρφωση των υποψηφίων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα παιδαγωγικά και τη διδακτική του αντικειμένου σπουδών τους αρχίζει κατά τη διάρκεια του δεύτερου ή τρίτου έτους των σπουδών τους, όπου αποφασίζουν αν θέλουν να ακολουθήσουν ή όχι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Γενικότερα, το σχολείο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει στόχο να δώσει τις βάσεις για τη μετέπειτα μελέτη σε ανώτερο επίπεδο των μαθηματικών, της γλώσσας, της κοινωνίας, του περιβάλλοντος και των επιστημών, δημιουργώντας έτσι τις απαραίτητες προϋποθέσεις για περισσότερο εξειδικευμένη γνώση.

Οι έννοιες *επαγγελματική επιλογή* και *επαγγελματική ικανοποίηση* έχουν συζητηθεί και διερευνηθεί ευρέως (ενδεικτικά αναφέρονται Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999; Κάντας, 1993, Κωστόπουλος, 2012). *Επαγγελματική επιλογή* είναι η επιλογή ενός ατόμου του επαγγέλματος του και μπορεί να επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες (Κάντας & Χατζή, 1991, σελ. 1-2, ό. α. στο Κωστόπουλος, 2012, σελ.12).

Η *επαγγελματική ικανοποίηση* είναι μια πολυδιάστατη έννοια (Κωστόπουλος, 2012, σελ.16), η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα του τρόπου που αμείβεται το άτομο, στον τρόπο που διασφαλίζεται η συνέχεια της εργασίας του, όπως και στις καλές συνθήκες εργασίας, στις καλές σχέσεις με τους συναδέλφους στον εργασιακό χώρο κλπ. (Κάντας, 1993:118-119, Κωστόπουλος, 2012:16). Κάποιες έρευνες δείχνουν ότι οι άνθρωποι στρέφονται στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού γιατί αγαπούν τα παιδιά ή γιατί επιθυμούν να συμβάλλουν ενεργά στην κοινωνία, ή σκέπτονται τα πλεονεκτήματα του επαγγέλματος. Γιατί *ικανοποιούνται*, δηλαδή, *επαγγελματικά*. Σε πολλές μελέτες που έχουν διεξαχθεί αναφέρονται οι παρακάτω λόγοι (ενδεικτικά αναφέρονται Fox, 1961; Saxe, 1969; Wood, 1978):

- Η κινητικότητα θεωρήθηκε ως ο σημαντικότερος λόγος για την επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ειδικότερα αναφέρεται ότι η επιλογή του επαγγέλματος είναι συνδυασμός πολλών κινήτρων που αναφέρθηκαν με φθίνουσα σειρά ως ακολούθως: κινητικότητα (mobility), γόητρο (prestige), ανάγκη για περαιτέρω γνώση με σειρά, εισόδημα (income).
- Ικανοποιούνται επαγγελματικά να διδάσκουν άλλα άτομα. Η διδασκαλία προσφέρει εσωτερική ικανοποίηση περισσότερη και από την οικονομική ανταμοιβή.

- Η διαχείριση των παιδιών είναι ευκολότερη από των ενηλίκων
- Επηρεάστηκαν σημαντικά από γονείς και φίλους και δασκάλους που είχαν στο παρελθόν (ενδεικτικά αναφέρονται Green & Magliaro, 2003; Younger et al., 2004).
- Δίνεται η δυνατότητα μιας δια βίου μάθησης και συνεχούς επιμόρφωσης.
- Συμμετέχουν στην οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών τους.
- Αναφέρουν λόγους αλτρουιστικούς ή ιδεαλιστικούς (π.χ. Saxe, 1969).

Πολλοί ερευνητές μάλιστα επισημαίνουν την ανάγκη να διερευνηθούν περαιτέρω τα κίνητρα της επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις αξίες τους, τις ικανότητες, τις επιδιώξεις, κλπ. (Purcell et al., 2005).

Γενικότερα, η επιλογή ενός ατόμου του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι αποτέλεσμα στο οποίο μπορεί να οδηγήθηκε ως συνέπεια διαφορετικών παραγόντων και κινήτρων, τα οποία αναφέρονται σε πολλές σχετικές έρευνες (Brown, 1992). *Κίνητρα* είναι “τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς όπως τα ένστικτα, οι επιθυμίες ή προθέσεις όσο και εξωτερικές αιτίες όπως οι αμοιβές, τα θέλητρα ή φόβητρα” (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999:17 ό. α. στο Κωστόπουλος, 2012, σελ.13). Τα είδη κινήτρων διαχωρίζονται ως ακολούθως (ενδεικτικά Brown, 1992; Kyriacou & Kobori, 1998 ό.α. στο Budhinath Padhy, Kenneth Emo, Gemechis Djira, Amit Deokar, 2015):

- *Ενδογενή κίνητρα* και παράγοντες: αφορούν την ίδια τη δραστηριότητα της εργασίας και ειδικότερα τη δραστηριότητα της διδασκαλίας των παιδιών, το ενδιαφέρον για τη μεταβίβαση των γνώσεων και της εμπειρίας του ατόμου στο αντικείμενο του και ειδικότερα αγάπη για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, αγάπη για τα παιδιά, επιθυμία να προσφέρουν κάτι διαφορετικό στην κοινωνία μέσω της διδασκαλίας τους. Η έρευνα επίσης έχει δείξει ότι οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν στραφεί στο επάγγελμα αυτό κυρίως από την αγάπη τους για τα παιδιά, ενώ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την αγάπη τους για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Brookhart & Freeman, 1992).
- *Εξωγενή κίνητρα* και παράγοντες: αυτά συσχετίζονται με τις διαφορετικές πτυχές της εργασίας όπως μεγάλες διακοπές, υψηλό επίπεδο αμοιβής σε σχέση με το χρόνο εργασίας, υψηλό κοινωνικό στάτους, δηλαδή κοινωνικοί ή οικονομικοί λόγοι).
- *Ανιδιοτελή /αλτρουιστικά κίνητρα* και παράγοντες: η διδασκαλία είναι κοινωνικά σημαντική εργασία που αποσκοπεί στην παροχή γνώσεων και παιδείας στους μαθητές και γενικότερα τη ποιοτική βελτίωση της παιδείας και της κοινωνίας γενικότερα (Bullough, Patterson & Mayes, 2002), εσωτερικοί ή εξωτερικοί λόγοι (Brookhart & Freeman, 1992; Freire, 1998). Συνήθως, ανιδιοτελείς λόγοι αποδίδονται γιατί τα συγκεκριμένα άτομα έχουν ανησυχία και θεωρούν ότι είναι ηθικό τους καθήκον να παρέχουν μια υπηρεσία ζωτικής σημασίας στην κοινωνία. (<http://sgo.sagepub.com/content/5/1/2158244015570393>)

Με τις απόψεις αυτές συμφωνεί και η Κωσταρίδου–Ευκλείδη (1999) η οποία αναφέρει ότι:

«Η επιλογή ενός ατόμου του επαγγέλματος του καθορίζεται από κίνητρα τα οποία μπορεί να οφείλονται στο κοινωνικό στάτους του επαγγέλματος, στον τρόπο που αμείβεται η συγκεκριμένη εργασία, αλλά και στο όραμα του τρόπου διαχείρισης και οργάνωσης της όλης εργασίας από το άτομο. Δηλαδή, εξωτερικά ή εσωτερικά κίνητρα» (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999:201).

Οι Carpenter & Foster (1979 ό.α. στο Forell, 1981) διερεύνησαν επίσης και αναφέρουν ως λόγους την αλληλεπίδραση με εξωτερικούς παράγοντες και την εσωτερική διάθεση (disposition), την επιρροή από τους δασκάλους, το ρόλο του επαγγέλματος στην κοινωνία, καθώς και την επιθυμία για κοινωνική αναγνώριση και ασφάλεια (p.124). Ακόμα, η έρευνα δείχνει ότι οι λόγοι που παρακινούν ένα άτομο να επιλέξει το επάγγελμα του δασκάλου διαφοροποιούνται και εξαρτώνται από το φύλο, την ηλικία, τη φυλή, τη κοινωνικό-οικονομική κατάσταση, την οικογενειακή υποδομή του ατόμου, την επιρροή από άλλους, το επίπεδο διδασκαλίας κλπ. Για παράδειγμα, η έρευνα έχει αποδείξει ότι οι γυναίκες που συνήθως αποτελούν το μεγαλύτερο μέρος του γυναικείου πληθυσμού, επιλέγουν το επάγγελμα γιατί η διδασκαλία ως επάγγελμα είναι συμβατή με το ρόλο τους ως μητέρες, όπως ενδελεχώς αναλύεται στην επόμενη ενότητα.

Το φύλο και η ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Ένας πολύ μεγάλος όγκος ερευνών μελέτησε (α) την ιστορική και διαχρονική εξέλιξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σε σχέση με το γυναικείο φύλο, καθώς και την κοινωνική του διαμόρφωση ως γυναικείου επαγγέλματος για λόγους που εμπεριέχουν τη επιμέλεια και τη μητρική συμπεριφορά (Weiler, 1989 ό.α. στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008, σελ. 6)· (β) τα κοινά ή μη κοινά στοιχεία των εμπειριών των γυναικών σε διαφορετικούς πολιτισμούς και εκπαιδευτικά συστήματα αναφορικά με τη σταδιοδρομία των γυναικών στην ηγεσία και τους παράγοντες που δρουν ως φραγμοί στην εξέλιξή τους (π.χ οικονομικούς, κοινωνικο-πολιτιστικούς, οικογενειακούς/διαπροσωπικούς, νομικούς, πολιτικούς, ψυχολογικούς) (Malhotra et al., 2003). Τα ερευνητικά συμπεράσματα των μελετών που διεξήχθησαν στην Ελλάδα σε σχέση με τον παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση δείχνουν ότι τα αποτελέσματα είναι σχετικά με εκείνα που έχουν διεξαχθεί στην Ευρώπη κατά τη δεκαετία του '80. Δηλαδή, οι πρακτικές που υιοθετούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς αναπαράγουν τα στερεότυπα για τα δύο φύλα (ενδεικτικά, Δεληγιάννη κ.ά., 2000; Κανταρτζή, 1996; Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1990 ό.α. στο Φρόση & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008, σελ. 420). Στο άρθρο «Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης» (Μαραγκουδάκη, 2008, σελ. 204), η συγγραφέας επισημαίνει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού διαχρονικά προσήλκυε ένα σημαντικό αριθμό γυναικών, καθώς έχει και είχε υψηλό κοινωνικό γόητρο και κύρος ανάμεσα στα θεωρούμενα «γυναικεία επαγγέλματα». Οι ειδικότητες επίσης που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί στη Β/θμια Εκπαίδευση όπως έχει αποδειχθεί από μελέτες στον ελληνικό και διεθνή χώρο κατανέμονται με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών. Αυτό που παρατηρείται είναι η τάση του γυναικείου φύλου των εκπαιδευτικών να υπερέχουν σε θέσεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και σε ειδικότητες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που κατηγοριοποιούνται ως γνωστικά αντικείμενα /κατευθύνσεις θεωρητικού προσανατολισμού. Σύμφωνα

με τα δεδομένα της αριθμητικής κατανομής των εκπαιδευτικών στα Νηπιαγωγεία και Δημοτικά κατά τα σχολικά έτη 1997-98 και 1999-2000 διαπιστώνεται από τη Ζιώγου–Καραστεργίου (2008β) «η αριθμητική υπεροχή των γυναικών έναντι των ανδρών στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς ο ρόλος της γυναίκας συνδέεται άμεσα με το ρόλο της γυναίκας ως μητέρας και εργαζομένης, ενώ υπάρχει σταδιακή μείωση της αριθμητικής παρουσίας του γυναικείου φύλου στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης» (Ζιώγου–Καραστεργίου, 2008β, σελ. 190). Η Ζιώγου–Καραστεργίου (2008α, β, γ) επίσης επισημαίνει τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται κατά ειδικότητα, με υπερεκπροσώπηση των γυναικών στους/στις Φιλολόγους και την αντίθετη εικόνα στους/στις Μαθηματικούς, παρά τη σταδιακή αύξηση των γυναικών στον κλάδο. Σύμφωνα με τη Βερβενιώτη (1993, σελ. 44, ό.α. στο Ζιώγου–Καραστεργίου, 2008β, σελ.193), η έφεση των γυναικών προς τη φιλολογία και τις κατώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης εξηγείται με βάση τους κοινωνικούς ρόλους και την κοινωνική προσδοκία, αφού η ενασχόληση με τα μικρά παιδιά θεωρείται «γυναικεία» εργασία. Η Μαραγκουδάκη (1997, 2001, 2003, 2008) αναφέρει ότι βασικός παράγοντας είναι το φύλο για τη διαφοροποίηση της κατανομής των εκπαιδευτικών τόσο στη βαθμίδα εκπαίδευσης, όσο και στις διάφορες ειδικότητες, καθόσον «αντανακλά, αναπαράγει και συντηρεί τον καταμερισμό ρόλων στο χώρο της οικογένειας, καθώς και τον παράγοντα φύλο στην κοινωνία ευρύτερα» (Μαραγκουδάκη ό.α. στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2008, σελ. 205). Στην ποιοτική μελέτη των Κανταράκη κ.ά. (2008) διερευνήθηκαν οι ανισότητες σε θέσεις ιεραρχίας, καθώς και η έλλειψη αναλογίας των δυο φύλων στη διδασκαλία και τη διοίκηση, καθώς και στις ειδικότητες θετικού και θεωρητικού προσανατολισμού. Οι Κανταράκη κ.ά. (2008, σελ. 28) επίσης ισχυρίζονται ότι «στο χώρο των θετικών επιστημών η μάχη εξακολουθεί να μαίνεται, καθώς όλες οι μορφές υποτίμησης των γυναικών και διακρίσεων που υπήρχαν πριν δύο ή τρεις δεκαετίες στα επαγγέλματα θετικών επιστημών, μηχανολογίας και τεχνολογίας, εξακολουθούν να υφίστανται» (στοιχεία τα οποία λήφθηκαν από τις Κανταράκη κ.ά. από το άρθρο της εφημερίδας «Καθημερινή» στις 24-5-2008 ‘Επαγγέλματα εχθρικά για τις γυναίκες’ των *New York Times*). Επισημαίνεται ακόμα από τις Κανταράκη κ.ά. (ό.π.) ότι στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης μόνο τα 4/10 των κλάδων θετικών επιστημών είναι γυναίκες, ενώ στις Η.Π.Α. τα γυναικεία μέλη των πανεπιστημιακών κοινοτήτων στους χώρους των θετικών επιστημών και της μηχανολογίας αποτελούν μόλις το 13, 9% (ποσοστό που ήταν 8,4%, κατά τη δεκαετία 1992-2002) (στοιχεία τα οποία λήφθηκαν από τις Κανταράκη κ.ά από άρθρο του κ.Φράγκου στην εφημερίδα «Το Βήμα», 2005). Όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Κανταράκη κ.ά. «στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι άνδρες εκπαιδευτικοί προτιμούν την πέμπτη και έκτη τάξη, ενώ στη Δευτεροβάθμια οι γυναίκες ‘αποφεύγουν’ το Λύκειο» (σελ. 11). Με την ίδια άποψη συμφωνεί και η Ζιώγου–Καραστεργίου (2008α, β, γ), η οποία επισημαίνει ότι οι χαμηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης είναι «θηλυκού γένους», ενώ στο Λύκειο, «το προβάδισμα το παίρνουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί». Η επιλογή σπουδών και η κατανομή των φύλων είναι ένας ακόμα παράγοντας διαφοροποίησης και στις σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αφού σύμφωνα με τη Μαραγκουδάκη (2003) «τα κορίτσια εμφανίζονται να σπουδάζουν και να θεραπεύουν σε πολύ υψηλότερα ποσοστά από τα αγόρια τις θεωρητικές επιστήμες [...] ενώ η παρουσία τους στις θετικές επιστήμες, είναι διστακτική και περιορισμένη» (σελ. 303).

Εν κατακλείδι, ο παράγων φύλο στην εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στην επιλογή των κατευθύνσεων, των σπουδών, της ειδικότητας, του επαγγέλματος αλλά και του τρόπου μεταβίβασης των πληροφοριών και της αλληλεπίδρασης με τις επόμενες γενιές μαθητών.

Μεθοδολογία μελέτης

Η παρούσα μελέτη είναι μία μελέτη μικρής κλίμακας, αποτελεί τμήμα μιας μεγαλύτερης μελέτης και σχεδιάστηκε ποιοτικά και ποσοτικά με στόχο να διερευνήσει την κατανομή του παράγοντα φύλου στην Β/θμια Εκπαίδευση. Η μελέτη εστιάστηκε ειδικότερα σε Γυμνάσια και Λύκεια που ανήκουν σε δύο Δευτεροβάθμιες Διευθύνσεις της Ελλάδος. Για λόγους ηθικής δεοντολογίας διατηρείται η ανωνυμία των Διευθύνσεων, οι οποίες αναφέρονται /προσδιορίζονται στη συνέχεια της μελέτης με τα χαρακτηριστικά Χ,Υ. Μέσω της ποσοτικής μελέτης της παρούσας εργασίας επιδιώκεται μια πρόβλεψη και ενδεχομένως γενίκευση των αρχικών συμπερασμάτων. Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η πιλοτική μελέτη περίπτωσης (McKinney, 1966; Yin 1989), η οποία μπορεί να αντιπροσωπεύει ένα μεγάλο μέρος πληθυσμού. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή προκύπτει η κατανόηση ενός θέματος σφαιρικά, από την μελέτη μιας συγκεκριμένης περίπτωσης.

Η επιλογή των Διευθύνσεων Χ, Υ δεν ήταν τυχαία με τη στατιστική έννοια του όρου, αλλά με το αιτιολογικό (α) ότι το πληθυσμιακό εύρος που καλύπτουν οι σχολικές μονάδες των εν λόγω Διευθύνσεων Εκπαίδευσης είναι μεγάλο, συγκριτικά με Διευθύνσεις Εκπαίδευσης άλλων περιοχών, επομένως είναι αντιπροσωπευτικότερο άλλων Διευθύνσεων· (β) της σχετικής ευκολίας πρόσβασης στις σχολικές μονάδες μέσω συνδέσμου αναρτημένου στη Διεύθυνση, η οποία οδηγούσε στην ιστοσελίδα του σχολείου, προκειμένου να ληφθούν οι πληροφορίες που απαιτούνταν για τη μελέτη. Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν οδήγησαν επίσης σε δείγμα το οποίο προερχόταν από μη σκόπιμη επιλογή σχολείων.

Η ενημέρωση αναφορικά με τις σχολικές μονάδες αρμοδιότητας της Διεύθυνσης ήταν διαφορετική στον κάθε ιστοχώρο της Διεύθυνσης. Στη Διεύθυνση Χ υπήρχε αναρτημένο αρχείο Excel στο οποίο ήταν καταγεγραμμένα όλα τα σχολεία Γυμνάσια-Λύκεια, και συνδεδεμένα με την ιστοσελίδα του σχολείου. Η Διεύθυνση Υ, αν και υπό κατασκευή, είχε αναρτήσει τους συνδέσμους (links) των σχολικών μονάδων, με κατανομή χωροταξική. Η διαδικασία διερεύνησης του εκπαιδευτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων ήταν χρονοβόρα ομοίως, γιατί κάποιες ιστοσελίδες σχολείων δεν ήταν ιδιαίτερα καθοδηγητικές αναφορικά με την ανάρτηση των πληροφοριών του συλλόγου διδασκόντων (ή σε παρέπεμπαν σε κάποιο blog), σε γενικές γραμμές οι ιστοσελίδες των σχολικών μονάδων δεν είχαν την ίδια δομή. Η διαδικασία όπως εξελίχθηκε, έστρεψε την μελέτη σε δύο στάδια: (α) τη διερεύνηση της ενημέρωσης των ιστοσελίδων του σχολείου σε σχέση με το φύλο του/της Διευθυντή/-τριας ανά βαθμίδα εκπαίδευσης· (β) τη διερεύνηση του φύλου των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα και βαθμίδα εκπαίδευσης σε Γυμνάσια και Λύκεια κυρίως· (γ) τη διερεύνηση του φύλου και ειδικότητας των Διευθυντών/-τριών και υποδιευθυντών /-τριών σχολικών μονάδων.

Σε κάθε Διεύθυνση διαχωρίστηκαν τα Γυμνάσια από τα Λύκεια σε αρχείο Excel, σε διαφορετικές σελίδες. Σε στήλες τοποθετήθηκαν οι ειδικότητες Διευθυντή/-τριας, Υποδιευθυντή/-τριας Σχολικής Μονάδας, καθώς και οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων με το χαρακτηριστικό «Α» για άνδρες εκπαιδευτικούς (π.χ. ΠΕ01-Α για άνδρες εκπαιδευτικούς με ειδικότητα «Θεολόγος») ή το χαρακτηριστικό «Γ» για γυναίκες εκπαιδευτικούς (π.χ. ΠΕ01-Γ για γυναίκες εκπαιδευτικούς με ειδικότητα «Θεολόγος»), ΠΕ02-Α (για άνδρες εκπαιδευτικούς με ειδικότητα «φιλόλογος») και ΠΕ02-Γ (για γυναίκες εκπαιδευτικούς με ειδικότητα «φιλόλογος») κ.ο.κ. Το άθροισμα της κάθε στήλης για κάθε ειδικότητα (ανά φύλο) χωριστά, η συγκέντρωση των πληροφοριών ανά ειδικότητα ανεξαρτήτως φύλου, η κατανομή ως προς τις ειδικότητες θετικού ή θεωρητικού προσανατολισμού του κάθε φύλου (ή χωρίς να ληφθεί υπόψη ο παράγων φύλο), οι συγκρίσεις των ποσοσטיών κατανομών ανά ειδικότητα ή η κατηγορία θετικού και θεωρητικού προσανατολισμού των ειδικοτήτων, είναι κάποια από τα ζητήματα που θα μελετηθούν στη συνέχεια.

Εξετάστηκε ποιες ειδικότητες των εν ενεργεία εκπαιδευτικών των Γυμνασίων και Λυκείων για κάθε Διεύθυνση έχουν το υψηλότερο ποσοστό και δημιουργήθηκε ένας συγκριτικός πίνακας των ποσοστών των διδασκόντων καθηγητών όλων των ειδικοτήτων. Ακολούθησε η κατανομή ως προς το φύλο χωριστά για κάθε μια ειδικότητα των Γυμνασίων και Λυκείων για κάθε Διεύθυνση και στη συνέχεια συγκεντρωτικά, προκειμένου να εξεταστεί ποιο είναι το ποσοστό του κάθε φύλου ανά ειδικότητα, ώστε να διαχωριστούν οι ειδικότητες που έχουν υψηλότερο ποσοστό στο ανδρικό φύλο και αυτές που έχουν υψηλότερο ποσοστό στο γυναικείο φύλο.

Η συλλογή των δεδομένων της μελέτης έγινε από τα εξής δείγματα: (α) Δείγμα της Διεύθυνσης Χ που σχηματίστηκε από 48 Γυμνάσια στα οποία υπηρετούσαν 1297 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και 45 Λύκεια στα οποία υπηρετούσαν 1032 εκπαιδευτικοί. Στα σχολεία αυτά λειτουργούσε η ιστοσελίδα του σχολείου και οι πληροφορίες αναφορικά με το Σύλλογο Διδασκόντων ήταν αξιόπιστες. (β) Ομοίως, το δείγμα της Διεύθυνσης Υ αποτελούνταν από 30 Γυμνάσια στα οποία υπηρετούσαν 633 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και 16 Λύκεια στα οποία υπηρετούσαν 405 εκπαιδευτικοί.

Προσδιορίστηκαν οι σύγχρονες τάσεις των ειδικοτήτων ανά βαθμίδα εκπαίδευσης (π.χ. από τη μελέτη του δείγματος των Γυμνασίων το οποίο αποτελούνταν από 1930 εκπαιδευτικούς --εκ των οποίων 540 ήταν άνδρες και 1390 γυναίκες εκπαιδευτικοί-- που υπηρετούσαν σε 78 σχολεία των Χ και Υ Διευθύνσεων αθροιστικά, με στόχο να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα για την συμμετοχή των φύλων ανά βαθμίδα και ειδικότητα στην εκπαίδευση. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε τόσο για τα Γυμνάσια όσο και για τα Λύκεια των Διευθύνσεων. Ακόμα, εξετάστηκε αν οι λόγοι απολύτων συχνοτήτων εκπαιδευτικών ανδρικού φύλου προς εκπαιδευτικών γυναικείου φύλου ενισχυόταν στο Λύκειο ή αν διέφερε ο χαρακτηρισμός του λόγου από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Τα στοιχεία που αφορούν το Σύλλογο Διδασκόντων των σχολικών μονάδων αφορούσαν τη σχολική χρονιά 2014-15.

Η αξιοπιστία (reliability) και η εγκυρότητα (validity) είναι ουσιαστικά κριτήρια για την ποιότητα μιας ποσοτικής μελέτης. Ο όρος αξιοπιστία «χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση ποσοτικών ερευνών» (Golafshani, 2003:601). Η αξιοπιστία αναφέρεται στο πόσο αντικειμενικά ήταν τα δεδομένα που χρησιμοποιήθηκαν για τη μελέτη, καθώς και τα αποτελέσματα της μελέτης σε σχέση με άλλες προηγούμενες μελέτες. Το Microsoft Excel αξιοποιήθηκε για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Η ανάλυση περιείχε μια σειρά μετρήσεων όπως συχνότητες, σχετικές συχνότητες κλπ., και ακολούθησε η περιγραφική ανάλυση των δεδομένων. Στη μελέτη επιχειρείται μια διαμόρφωση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών σε όλους τους δυνατούς συνδυασμούς (π.χ φύλο και ειδικότητα, φύλο και ειδικότητες θετικού προσανατολισμού κλπ.). Για παράδειγμα, θέλουμε να εξετάσουμε αν οι εκπαιδευτικοί ανδρικού φύλου ειδικότητας ΠΕ19 είναι περισσότερο από τις ΠΕ19 γυναικείου φύλου. Θεωρούμε το φύλο ως ανεξάρτητη μεταβλητή (*moderator variable*) και την ειδικότητα ΠΕ19 ως εξαρτημένη μεταβλητή.

Διατυπώθηκαν οι υποθέσεις της μελέτης και μέσω της διαδικασίας θα προσπαθήσουμε να τις επαληθεύσουμε ή να τις απορρίψουμε. Οι υποθέσεις της μελέτης βασίζονται σε προηγούμενες μελέτες. Στόχος μας είναι να διαπιστώσουμε/ελέγξουμε πώς εξελίσσεται η κατάσταση στις ειδικότητες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με τον παράγοντα φύλο.

Οι υποθέσεις της μελέτης:

Υ1. Το ποσοστό του γυναικείου φύλου είναι υψηλότερο του ανδρικού και ειδικότερα στο Γυμνάσιο.

Υ2. Το ποσοστό των ειδικοτήτων θεωρητικού προσανατολισμού είναι υψηλότερο στο γυναικείο φύλο και χαμηλότερο στο ανδρικό, ειδικότερα στο Γυμνάσιο.

Υ3. Το ποσοστό των ειδικοτήτων θετικού προσανατολισμού είναι υψηλότερο στο ανδρικό φύλο και χαμηλότερο στο γυναικείο, ειδικότερα στο Λύκειο.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Πώς κατανέμονται τα δύο φύλα στις διάφορες ειδικότητες Β/θμιας Εκπαίδευσης; Είναι το ποσοστό του γυναικείου φύλου μεγαλύτερο του ανδρικού; Σε ποιες ειδικότητες παρατηρείται μεγαλύτερο ποσοστό γυναικείου φύλου στη Β/θμια Εκπαίδευση;
2. Πώς κατανέμονται τα δύο φύλα ως προς τις ειδικότητες θεωρητικού/θετικού προσανατολισμού; Είναι οι θετικές ειδικότητες ανδροκρατούμενες;

Ως προς τη μελέτη της ενημέρωσης των ιστοσελίδων των Γυμνασίων –Λυκείων της Χ' Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπαίδευσης

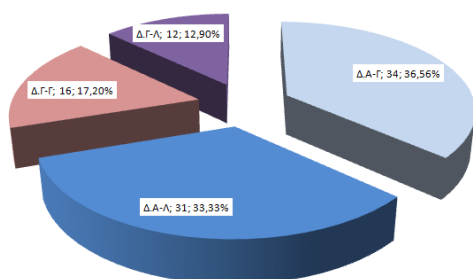
Τα δεδομένα της μελέτης προέκυψαν από αρχεία ή στοιχεία αναρτημένα στον ιστοχώρο της Χ Διεύθυνσης Β/θμιας Εκπαίδευσης στην οποία αναφερόταν το σχολείο, ο σύνδεσμος με την ιστοσελίδα κάθε σχολείου, η κατηγοριοποίησή του σε Γυμνάσιο, Λύκειο ή ΕΠΑΛ, το ονοματεπώνυμο του Διευθυντή/-τριας του σχολείου κλπ. Οι αρχικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας οδήγησαν στη διαπίστωση ότι δεν είχαν όλα τα scho-

λεία ιστοσελίδες εν λειτουργία ή δεν λειτουργούσε η σύνδεση. Αρχικά, έγινε μια κατανομή των σχολείων ως προς τη λειτουργία των ιστοσελίδων σε σχέση με το φύλο των Διευθυντών (Α ή Γ):

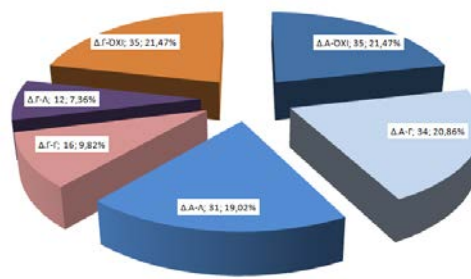
«Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός, αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. [...]Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών» (Απόσπασμα από το Άρθρο 27-28, ΦΕΚ 1340/2002) (**ΦΕΚ 1340/2002 -**)

Μια ακόμα ειδικότερη κατανομή ως προς το φύλο των υποδιευθυντών, αφού οι υποδιευθυντές αναπληρώνουν τους διευθυντές (άρθρο 11, περ. Δ', Ν.1566/1985) (http://dipe.kav.sch.gr/wp-content/uploads/2014/12/N_1566_1985.pdf), όταν κωλύονται ή όταν απουσιάζουν.

Αρχικά έγινε κατανομή ως προς το φύλο των Διευθυντών/-τριών. Διαπιστώθηκε ότι στο σύνολο των 163 Διευθυντών/-τριών Γυμνασίων-Λυκείων της Διεύθυνσης Χ, οι 100 [61%] ήταν άνδρες και οι 63 [39%] γυναίκες. [Στα ΕΠΑΛ –ΕΚ 26 Διευθυντές και 2 Διευθύντριες]. Από την επιμέρους κατανομή των σχολείων διαπιστώθηκε ότι: (α) 12 Διευθύντριες Λυκείων (συντομογραφία Γ-Λ στο γράφημα, δηλαδή Γυναίκα-Λύκειο) και 16 Διευθύντριες Γυμνασίων (συντομογραφία Γ-Γ, δηλαδή Γυναίκα-Γυμνάσιο) είχαν ενημερώσει την ιστοσελίδα του σχολείου με τα ονόματα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Δηλαδή, 28/63 Διευθύντριες=44% περίπου στο σύνολο του φύλου τους. Ακόμα, 34 Διευθυντές Λυκείων (συντομογραφία Α-Λ) και 31 Διευθυντές Γυμνασίων (συντομογραφία Α-Γ) είχαν ενημερώσει την ιστοσελίδα με τα ονόματα των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, 65/100 Διευθυντές = 65% περίπου στο σύνολο του φύλου τους. Η αποτύπωση των ποσοστών των Διευθυντών/-τριών Γυμνασίων –Λυκείων που είχαν ενημερωμένη ιστοσελίδα δείχνει ότι: 33,33% ήταν Δ.Α-Λ (Διευθυντές Λυκείων), 36,56% ήταν Δ.Α-Γ (Διευθυντές Γυμνασίων), 17,2% ήταν Δ.Γ-Γ (Διευθύντριες Γυμνασίων) και μόνο 12,9% ήταν Δ.Γ-Λ (Διευθύντριες Λυκείων) (Διάγραμμα 1). Η αποτύπωση της συνολικής εικόνας των Διευθυντών /-τριών που ανήκουν στο Γυμνάσιο ή Λύκειο και έχουν ενημερωμένη ή μη την ιστοσελίδα του σχολείου τους δείχνει ότι ίσα ποσοστά ανδρών ή γυναικών δεν έχουν ενημερωμένη ιστοσελίδα, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό σχολείων με ενημερωμένες ιστοσελίδες ανήκει σε Γυμνάσια με άνδρες Διευθυντές, οι οποίοι στο σύνολο τους ήταν 20,86% του συνόλου (Διάγραμμα 2).

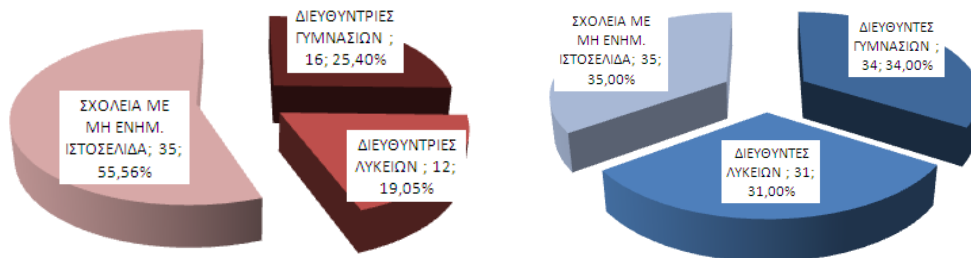


Διάγραμμα 1. Ποσοστά Διευθυντών /-τριών Γυμνασίων –Λυκείων που έχουν ενημερωμένη ιστοσελίδα.



Διάγραμμα 2. Ποσοστά ενημέρωσης των ιστοσελίδων στο σύνολο των σχολείων (Γυμνάσιο –Λύκειο) για τα δύο φύλα.

Με δεδομένη την υποαντιπροσώπηση των γυναικών στο χώρο της Διοίκησης στην Εκπαίδευση κατασκευάστηκαν και τα διαγράμματα 3, 4 που αποτυπώνουν την εικόνα μόνο στο γυναικείο φύλο (ή το ανδρικό αντίστοιχα).



Διάγραμμα 3, 4. Συγκριτικά ποσοστά ενημέρωσης ή όχι της ιστοσελίδας του σχολείου (Γυμνάσιο-Λύκειο) ανά φύλο Διευθυντών/-τριών.

Αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι μόνο το 35% στο σύνολο των Διευθυντών δεν είχαν ενημερωμένη ιστοσελίδα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στο γυναικείο φύλο είναι 55,56%. Η ειδικότερη διερεύνηση της περίπτωσης «μη ενημερωμένη ιστοσελίδα σχολείου» οδήγησε ακόμα στα παρακάτω συμπεράσματα, ενώ θεωρείται αναγκαία μια επιμέρους διερεύνηση ως προς το είδος του σχολείου [π.χ. Γυμνάσιο –Λύκειο]. Ως προς τις Διευθύντριες σχολικών μονάδων: 15/35 (43%) σχολεία δεν είχαν ιστοσελίδα, 15/35 (43%) είχαν ιστοσελίδα αλλά δεν ανέφεραν το Σύλλογο Διδασκόντων, 2/35 ανέφεραν μόνο τα ονόματα των Διευθυντών και Υποδιευθυντών και 3/35 μόνο τα ονόματα του Σ.Δ. χωρίς τις ειδικότητες. Ως προς τους Διευθυντές σχολικών μονάδων: 18/35 (51,42%) σχολεία δεν είχαν ιστοσελίδα, 17/35 (48,57%) δεν ανέφεραν το Σύλλογο Διδασκόντων. Η μελέτη μπορεί να επεκταθεί με τη συσχέτιση ειδικότητας θεωρητικής /θετικής κατεύθυνσης και φύλου των Διευθυντών/-τριών.

Η μελέτη των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών Γυμνασίων-Λυκείων ως προς το φύλο και την κατανομή θετικού /θεωρητικού προσανατολισμού

Στο σύνολο των 1297 εκπαιδευτικών Γυμνασίων (του ενδεικτικού δείγματος των Γυμνασίων της Διεύθυνσης X) το 71,63% ανήκε στο γυναικείο φύλο και το 28,37% στο ανδρικό φύλο. Στο σύνολο των 633 εκπαιδευτικών του ενδεικτικού δείγματος των Γυμνασίων της Διεύθυνσης Y, το 72,83% ανήκει στο γυναικείο φύλο και το 27,17% ανήκει στο ανδρικό φύλο, ποσοστά σχετικά με αυτά που υπολογίστηκαν στην Διεύθυνση X. Ομοίως, για τα Λύκεια όπως αποτυπώνεται στον Πίνακα 1 στη συνέχεια. Όπως παρατηρείται, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών Γυμνασίων -Λυκείων ανήκει στο γυναικείο φύλο, όμως δεν είναι τόσο υψηλό στα Λύκεια όσο στα Γυμνάσια.

X Διεύθυνση Β/Θμιας Εκπαίδευσης					
48 ΓΥΜΝΑΣΙΑ					
ΦΥΛΟ		ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ	ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ	ΘΕΤΙΚΟΥ	ΛΟΓΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ/ΘΕΤΙΚΟΥ
ΑΝΔΡΕΣ	368	28,37%	106	262	0,404
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	929	71,63%	685	244	2,8
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	1297	100,00%			
ΛΟΓΟΣ ΑΝΔΡΩΝ /ΓΥΝΑΙΚΩΝ	368/929=0,396		106/685=0,154	262/244=1,073	
45 ΛΥΚΕΙΑ					
ΑΝΔΡΕΣ	416	40,31%	107	309	0,346
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	616	59,69%	416	200	2,08
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	1032	100,00%			
ΛΟΓΟΣ ΑΝΔΡΩΝ /ΓΥΝΑΙΚΩΝ	416/616=0,675		107/416=0,26	309/200=1,545	
Υ Διεύθυνση Β/Θμιας Εκπαίδευσης					
30 ΓΥΜΝΑΣΙΑ					
ΦΥΛΟ		ΠΟΣΟΣΤΙΑΙΑ ΚΑΤΑΝΟΜΗ	ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ	ΘΕΤΙΚΟΥ	ΛΟΓΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟΥ/ΘΕΤΙΚΟΥ
ΑΝΔΡΕΣ	172	27,17%	55	117	0,47
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	461	72,83%	334	127	2,63
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	633	100,00%			
ΛΟΓΟΣ ΑΝΔΡΩΝ /ΓΥΝΑΙΚΩΝ	172/461=0,373		55/334=0,165	117/127=0,92	
16 ΛΥΚΕΙΑ					
ΑΝΔΡΕΣ	174	42,96%	39	135	0,288
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	231	57,04%	159	72	2,208
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	405	100,00%			
ΛΟΓΟΣ ΑΝΔΡΩΝ /ΓΥΝΑΙΚΩΝ	174/231=0,753		39/159=0,245	135/72=1,875	

Πίνακας 1. Κατανομή ως προς το φύλο και την κατηγορία θετικού/θεωρητικού προσανατολισμού

Ο διαχωρισμός των εκπαιδευτικών Γυμνασίου ανδρικού φύλου ως προς την ειδικότητα θετικού–θεωρητικού προσανατολισμού της Διεύθυνσης X, δείχνει ότι ποσοστό 28,8% (106/368) ανήκει στην ειδικότητα θεωρητικού προσανατολισμού και ποσοστό 71,2% (262/368) ανήκει στην ειδικότητα θετικού προσανατολισμού, ενώ των εκπαιδευτικών Γυμνασίου γυναικείου φύλου ως προς την ειδικότητα θετικού–θεωρητικού προσανατολισμού δείχνει ότι 73,74% (685/929) ανήκει στην ειδικότητα θεωρητικού προσανατολισμού και 26,26% (244/929) ανήκει στην ειδικότητα θετικού προσανατολισμού. Ακόμα, αν υπολογίσουμε τους λόγους θεωρητικού προσανατολισμού για τα δύο φύλα για το ενδεικτικό δείγμα Γυμνασίων της X Διεύθυνσης διαπιστώνουμε ότι οι άνδρες θεωρητικού προσανατολισμού είναι 0,154 φορές λιγότεροι από τις γυναίκες θεωρητικού προσανατολισμού ή οι γυναίκες θεωρητικού προσανατολισμού είναι 6,46 φορές περισσότεροι από τους άνδρες θεωρητικού προσανατολισμού. Ομοίως, αν υπολογίσουμε τους λόγους θετικού προσανατολισμού διαπιστώνουμε ότι οι άνδρες θετικού προσανατολισμού είναι 1,07 φορές περισσότεροι των γυναικών ή με άλλα λόγια τα δύο

φύλα είναι περίπου ισοκατανεμημένα στην κατεύθυνση θετικού προσανατολισμού, στα Γυμνάσια .

Όπως παρατηρείται:

- ο λόγος των απολύτων συχνοτήτων των ανδρών προς των γυναικών στα Γυμνάσια είναι ίσος με 0,396, δηλαδή, οι άνδρες είναι 0,396 φορές λιγότεροι από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ή οι γυναίκες είναι 2,52 φορές περισσότερες από τους άνδρες εκπαιδευτικούς.
- ο λόγος των απολύτων συχνοτήτων των ανδρών προς των γυναικών στα Λύκεια είναι ίσος με 0,675, δηλαδή, οι άνδρες είναι 0,675 φορές λιγότεροι από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ή οι γυναίκες είναι 1,48 φορές περισσότερες από τους άνδρες εκπαιδευτικούς
- Σχετικοί είναι οι λόγοι και στα Γυμνάσια και Λύκεια της Υ Διεύθυνσης. Η διαμόρφωση των λόγων των απολύτων συχνοτήτων των θεωρητικών ειδικοτήτων προς των θετικών ειδικοτήτων του ανδρικού φύλου για τα Γυμνάσια είναι περίπου ίσος με 0,4-0,5 για το ανδρικό φύλο και για το γυναικείο φύλο 2,7-2,8. Η διαμόρφωση των λόγων των απολύτων συχνοτήτων των θεωρητικών ειδικοτήτων προς των θετικών ειδικοτήτων του ανδρικού φύλου για τα λύκεια είναι περίπου ίσος με 0,3-0,35 και για το γυναικείο φύλο 2,1-2,2.

Παρατηρήσεις –Συμπεράσματα

Διαπιστώθηκε ότι (α) σε ορισμένες ειδικότητες ο αριθμός των εν ενεργεία εκπαιδευτικών δεν συνιστούσαν αξιόπιστα δείγματα για να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα· (β) στις περισσότερες ειδικότητες τα ποσοστά των εκπαιδευτικών στις δύο Διευθύνσεις ήταν σχετικά, ενώ στις ειδικότητες με μη αξιόπιστα δείγματα τα ποσοστά διέφεραν.

Οι υπολογισμοί των λόγων των απολύτων συχνοτήτων των ανδρών και γυναικών των Γυμνασίων και Λυκείων για κάθε Διεύθυνση και συγκεντρωτικά, δείχνει ότι εμφανίζονται κοινά χαρακτηριστικά των ειδικοτήτων (π.χ υψηλότερο ποσοστό σε ένα από τα δύο φύλα), τα οποία τεκμηριώθηκαν με τη σύγκρισή τους σε κοινό πίνακα. Σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες (Πατσιομίτου, 2015 α, β, γ, δ) οι λόγοι των απολύτων συχνοτήτων του ανδρικού προς το γυναικείο φύλο διαμορφώνουν τον χαρακτήρα της ειδικότητας ως «ανδρικής» ή «γυναικείας», με τις γυναικείες ειδικότητες να χαρακτηρίζονται από λόγο μικρότερο της μονάδος και τις ανδρικές με λόγο μεγαλύτερο της μονάδος.

Τα διαγράμματα της παρούσας μελέτης οδήγησαν στην κατηγοριοποίηση σε τρεις κατηγορίες ειδικοτήτων σε σχέση με το λόγο

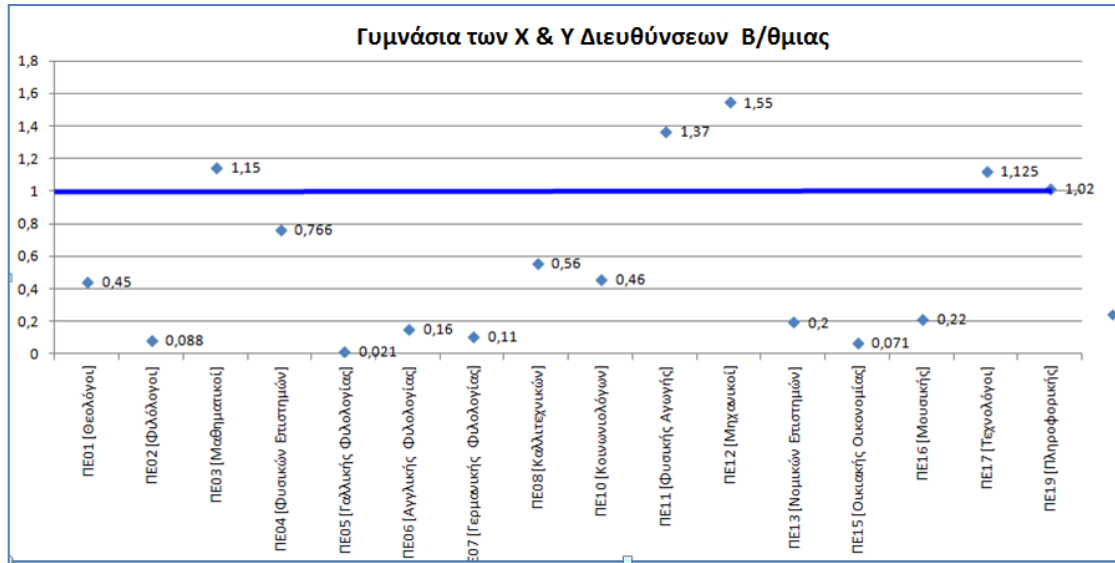
- Οι ειδικότητες με λόγο απολύτων συχνοτήτων «ανδρών/ γυναικών» μεγαλύτερο της μονάδος χαρακτηρίστηκαν ως ειδικότητες «ανδρικές», αφού οι άνδρες της ειδικότητας ήταν περισσότεροι των γυναικών (Πατσιομίτου, 2015β).
- Οι ειδικότητες με λόγο μικρότερο της μονάδος χαρακτηρίστηκαν ως ειδικότητες «γυναικείες».
- Οι ειδικότητες με λόγο περίπου ίσο ή ίσο με τα η μονάδα, οι οποίες χαρακτηρίστηκαν ως «ουδέτερες ειδικότητες», με την έννοια της ίσης συμμετοχής των δύο φύλων σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.

Αυτό που παρατηρείται, είναι ότι οι λόγοι των δύο φύλων στα Γυμνάσια ειδικότερα είναι περίπου ίσοι, ενώ στα Λύκεια διαφέρουν. Οι λόγοι των απολύτων συχνοτήτων των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε Γυμνάσια-Λύκεια της Χ και Υ Διεύθυνσης αποτυπώνονται στο διάγραμμα κάτω, όπως και η διαχωριστική γραμμή των λόγων που είναι μεγαλύτεροι ή ίσοι με τη μονάδα και των λόγων που είναι μικρότεροι της μονάδος.

Η διαμόρφωση των λόγων των απολύτων συχνοτήτων του ανδρικού προς το γυναικείο φύλο στα Γυμνάσια και Λύκεια μας δίνει τη δυνατότητα να χαρακτηρίσουμε τα σχολεία γυναικοκρατούμενα, αφού οι λόγοι είναι όλοι μικρότεροι της 1. Η διαμόρφωση των λόγων των απολύτων συχνοτήτων του ανδρικού προς το γυναικείο φύλο στα Γυμνάσια και Λύκεια, ως προς τις ειδικότητες θεωρητικού προσανατολισμού δείχνει ότι οι θεωρητικές κατευθύνσεις είναι γυναικοκρατούμενες, ενώ οι θετικές ανδροκρατούμενες. Τα Γυμνάσια διαμορφώνουν μια ισορροπία ως προς τις ειδικότητες θετικών κατευθύνσεων, ζήτημα που διαφέρει στα λύκεια στις ειδικότητες θετικών κατευθύνσεων.

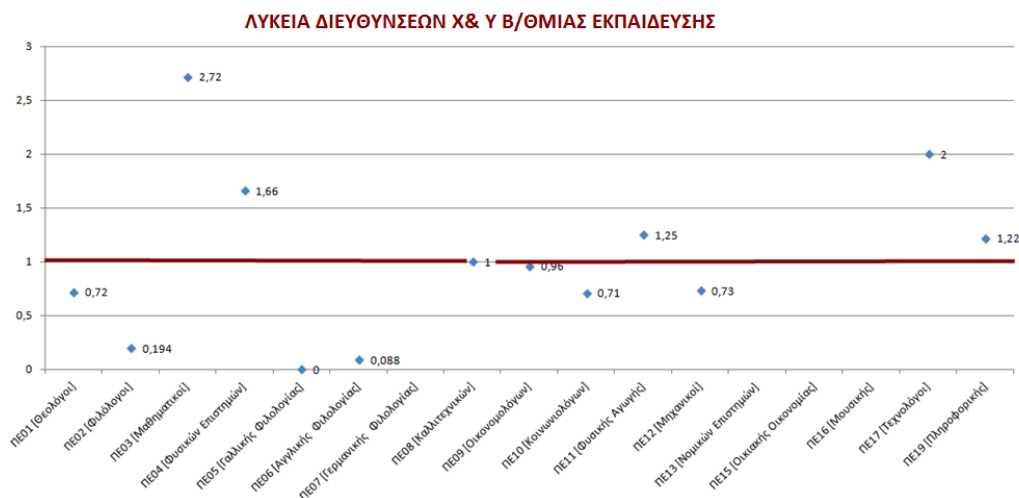
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΓΥΜΝΑΣΙΑ Χ	ΛΥΚΕΙΑ Χ	ΓΥΜΝΑΣΙΑ Υ	ΛΥΚΕΙΑ Υ	ΣΥΓΚΡΙΣΗ
ΠΕ01 [Θεολόγοι]	0,44	0,74	0,48	0,69	ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ
ΠΕ02 [Φιλολόγοι]	0,077	0,21	0,109	0,16	ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ
ΠΕ03 [Μαθηματικοί]	1,18	2,35	1,1	4,08	ΑΝΔΡΙΚΗ-ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΓΙΑ ΙΣΟΤΙΜΙΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ
ΠΕ04 [Φυσικών Επιστημών]	0,79	1,6	0,72	1,77	ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ-ΑΝΔΡΙΚΗ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ
ΠΕ05 [Γαλλικής Φιλολογίας]	0,016	0	0,032	0	ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ
ΠΕ06 [Αγγλικής Φιλολογίας]	0,16	0,08	0,18	0,11	ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ
ΠΕ07 [Γερμανικής Φιλολογίας]	0,16	0	0,107		ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ
ΠΕ08 [Καλλιτεχνικών]	0,54	1	0,6	1	ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ-ΙΣΟΤΙΜΗ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ
ΠΕ09 [Οικονομολόγων]	0	0,96		1	ΙΣΟΤΙΜΗ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ
ΠΕ10 [Κοινωνιολόγων]	1	0,63	0	1	ΜΗ ΔΕΙΞΟΠΕΤΟ ΔΕΙΓΜΑ- ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΓΙΑ ΙΣΟΤΙΜΙΑ
ΠΕ11 [Φυσικής Αγωγής]	1,43	1	1,28	2,28	ΑΝΔΡΙΚΗ
ΠΕ12 [Μηχανικοί]	2,2	0,8	0,75	0,6	ΜΗ ΔΕΙΞΟΠΕΤΟ ΔΕΙΓΜΑ- ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΓΙΑ ΥΠΕΡΟΧΗ ΤΩΝ ΓΥΝΑΙΚΩΝ
ΠΕ13 [Νομικών Επιστημών]	0,17	0	0,5		ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ
ΠΕ15 [Οικιακής Οικονομίας]	0,11		0		ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ
ΠΕ16 [Μουσικής]	0,18	0	0,33		ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ
ΠΕ17 [Τεχνολόγοι]	1,61	3	0,54	1	ΓΥΝΑΙΚΕΙΑ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ-ΑΝΔΡΙΚΗ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ
ΠΕ19 [Πληροφορικής]	0,93	1,4	1,25	0,83	ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΓΙΑ ΙΣΟΤΙΜΙΑ

Πίνακας 2: Πίνακοποίηση των λόγων των Γυμνασίων-Λυκείων των Διευθύνσεων Χ-Υ
συγκεντρωτικά



Διάγραμμα 5: Συγκριτική γραμμή τάσης των λόγων των ειδικοτήτων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών Γυμνασίων των Διευθύνσεων Χ, Υ.

Όπως παρατηρείται το διάγραμμα γραμμής τάσης δείχνει ότι οι ειδιότητες ΠΕ03, ΠΕ11, ΠΕ12, ΠΕ17 έχουν λόγο μεγαλύτερο της 1 (*Ανδρικές ειδιότητες*), ενώ οι υπόλοιπες ειδιότητες έχουν λόγο μικρότερο της μονάδος (*Γυναικείες ειδιότητες*), εκτός της ειδικότητας ΠΕ19 (με λόγο περίπου ίσο με τη 1) (*Ουδέτερη ειδικότητα*).



Διάγραμμα 6: Συγκριτική γραμμή τάσης των λόγων των ειδικοτήτων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών Λυκείων των Διευθύνσεων Χ, Υ.

Ομοίως για τα Λύκεια συγκεντρωτικά, το διάγραμμα γραμμής τάσης δείχνει ότι οι ειδιότητες ΠΕ03, ΠΕ04, ΠΕ11, ΠΕ17, ΠΕ19 έχουν λόγο μεγαλύτερο της 1, ενώ οι υπόλοιπες ειδιότητες έχουν λόγο μικρότερο της μονάδος, εκτός της ειδικότητας ΠΕ08, ΠΕ09 (με λόγο περίπου ίσο με τη 1, αλλά μη αξιόπιστα δεδομένα).

	ΓΥΜΝΑΣΙΑ X - Α	ΓΥΜΝΑΣΙΑ X - Γ	ΓΥΜΝΑΣΙΑ Y - Α	ΓΥΜΝΑΣΙΑ Y - Γ	Χ-Υ ΓΥΜΝ- ΑΝΔΡΕΣ	Χ-Υ ΓΥΜΝ- ΓΥΝΑΙΚΕΣ	ΛΥΚΕΙΑ X - Α	ΛΥΚΕΙΑ X - Γ	ΛΥΚΕΙΑ Y - Α	ΛΥΚΕΙΑ Y - Γ	Χ-Υ ΛΥΚΕΙΑ- ΑΝΔΡΕΣ	Χ-Υ ΛΥΚΕΙΑ- ΓΥΝΑΙΚΕΣ
ΠΕ01	30,95%	69,05%	32,43%	67,57%	31,40%	68,60%	42,37%	57,63%	40,91%	59,09%	41,98%	58,02%
ΠΕ02	7,19%	92,81%	9,88%	90,12%	8,10%	91,90%	17,14%	82,86%	14,05%	85,95%	16,28%	83,72%
ΠΕ03	54,03%	45,97%	52,54%	47,46%	53,55%	46,45%	70,20%	29,80%	80,33%	19,67%	73,11%	26,89%
ΠΕ04	44,16%	55,84%	41,98%	58,02%	43,40%	56,60%	61,63%	38,37%	64%	36%	62,35%	37,65%
ΠΕ05	1,61%	98,39%	3,13%	96,88%	2,13%	97,87%		100%		100%		100%
ΠΕ06	13,48%	86,52%	15%	85%	13,95%	86,05%	7,35%	92,65%	10%	90%	8,16%	91,84%
ΠΕ07	10,43%	89,58%	9,68%	90,32%	10,13%	89,87%		100%				
ΠΕ08	35,29%	64,71%	37,50%	62,50%	36%	64%	50%	50%	50%	50%	50%	50%
ΠΕ09		100%					48,89%	51,11%	50%	50%	49,18%	50,82%
ΠΕ10	50%	50%		100%	31,58%	68,42%	38,71%	61,29%	50%	50%	41,46%	58,54%
ΠΕ11	58,82%	41,18%	56,10%	43,90%	57,94%	42,06%	50%	50%	69,57%	30,43%	55,56%	44,44%
ΠΕ12	68,75%	31,25%	42,86%	57,14%	60,87%	39,13%	44,44%	55,56%	37,50%	62,50%	42,31%	57,69%
ΠΕ13	14,29%	85,71%	33,33%	66,67%	16,67%	83,33%						
ΠΕ14												
ΠΕ15	9,76%	90,24%		100%	6,67%	93,33%						
ΠΕ16	15,22%	84,78%	25%	75%	18,57%	81,43%						
ΠΕ17	61,76%	38,24%	35,29%	64,71%	52,94%	47,06%	75%	25%	50%	50%	66,67%	33,33%
ΠΕ19	48,31%	51,69%	55,56%	44,44%	50,40%	49,60%	58,33%	41,67%	45,45%	54,55%	54,58%	45,12%

Πίνακας 3: Αναλυτική κατανομή των φύλων ανά ειδικότητα

Στον πίνακα επάνω τοποθετήθηκαν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα και φύλο. Από τον πίνακα αυτό προέκυψαν οι παρακάτω παρατηρήσεις ανά ειδικότητα:

ΠΕ01, ΠΕ02, ΠΕ05, ΠΕ13, ΠΕ15, ΠΕ16: Το ποσοστό του ανδρικού φύλου είναι μικρότερο του γυναικείου, ειδικότερα στο γυμνάσιο.

ΠΕ03, ΠΕ11, ΠΕ17, ΠΕ19: Το ποσοστό του ανδρικού φύλου είναι μεγαλύτερο του γυναικείου, ειδικότερα στο λύκειο.

ΠΕ06, ΠΕ07: Το ποσοστό του ανδρικού φύλου είναι μικρότερο του γυναικείου, ειδικότερα στο λύκειο.

ΠΕ04: Το ποσοστό του ανδρικού φύλου είναι μικρότερο του γυναικείου στο γυμνάσιο και αντίστροφα στο λύκειο.

ΠΕ08: Το ποσοστό του ανδρικού φύλου είναι μικρότερο του γυναικείου ειδικότερα στο γυμνάσιο, ενώ στο λύκειο εξισορροπούνται τα ποσοστά.

ΠΕ12: Το ποσοστό του ανδρικού φύλου είναι μεγαλύτερο του γυναικείου, στο γυμνάσιο και αντίστροφα στο λύκειο.

Οι παρατηρήσεις αυτές είναι γενικευμένες. Η διαμόρφωση των λόγων των ανδρών προς γυναικών κάθε ειδικότητας καταδεικνύει σχεδόν τα ίδια συμπεράσματα. Επομένως,

- κοινές ανδρικές ειδικότητες στα Γυμνάσια και Λύκεια θεωρούνται οι ΠΕ03 και ΠΕ11 (θετικού προσανατολισμού). Ακόμα οι ΠΕ12, ΠΕ17 (μπορεί να θεωρηθεί όμως ότι αφού οι λόγοι είναι πολύ κοντά στη 1, οι ειδικότητες αυτές τείνουν να θεωρηθούν ότι έχουν ισότιμη συμμετοχή των δύο φύλων)
- κοινές γυναικείες ειδικότητες θεωρούνται οι ΠΕ01, ΠΕ02, ΠΕ05, ΠΕ06, ΠΕ07, ΠΕ08, ΠΕ10, ΠΕ13, ΠΕ15, ΠΕ16 (θεωρητικού προσανατολισμού) (οι λόγοι είναι μικρότεροι της μονάδος με τις ειδικότητες ΠΕ05, ΠΕ02 και ΠΕ15 να έχουν λόγο που τείνει στο 0, ενώ η ειδικότητα ΠΕ04 μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει τιμή που τείνει προς τη 1).
- Ουδέτερες ειδικότητες: ΠΕ19 με ισότιμη συμμετοχή των δύο φύλων

Προτάσεις για επιπλέον μελέτες

Η ερευνητριά οδηγήθηκε σε άλλες παρατηρήσεις από τις διαδικτυακές επισκέψεις των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας όπως: (α) δεν υπήρχε η ίδια δομή περιεχομένου (β) δεν υπήρχαν αναρτημένοι οι σύνδεσμοι (links) που οδηγούσαν στις ιστοσελίδες των σχολικών μονάδων με αποτέλεσμα η διερεύνηση των ιστοσελίδων των σχολείων να γίνεται μόνο μέσω κάποιας μηχανής αναζήτησης κλπ, τα οποία ζητήματα όμως δεν αποτελούν αντικείμενο της παρούσας μελέτης.

Μια επιπλέον μελέτη θεωρείται αναγκαία, αναφορικά με τη ενημέρωση των ιστοχώρων των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ως προς την ανάρτηση πληροφοριών αναφορικά με τις σχολικές μονάδες της αρμοδιότητας τους (π.χ η κατηγοριοποίησή τους σε Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ, ιδιωτικό ή δημόσιο σχολείο, σύνδεσμος (link) σχολικής μονάδος, διεύθυνση σχολικής μονάδος, Διευθυντής /-τρια και ειδικότητα του/της, άλλα στοιχεία επικοινωνίας π.χ. e-mail σχολικής μονάδος, τηλέφωνο, κλπ).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν στο πλαίσιο μελέτης περίπτωσης που αφορούσε δύο Διευθύνσεις Β/θμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, στόχευε στην ανατροφοδότηση και την ευρύτερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, μέρος του οποίου αποτελεί η αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών και η αποτίμηση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως προς το βαθμό επίτευξης των στόχων σε επίπεδο μακροανάλυσης της θεσμικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Είναι αναγκαίο να επεκταθεί η μελέτη και σε άλλες Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προκειμένου να συναχθούν αποτελέσματα τα οποία θα καταστήσουν τη μελέτη περισσότερο έγκυρη και αξιόπιστη.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

Βέικου, Μ. (2012) Κοινωνικό Φύλο (Φύλο και κοινωνιολογία).

https://spiridopoulou.files.wordpress.com/2012/06/koinoniko_fylo.pdf

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008) «Εισαγωγή» στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ. Έκδοσης). «Εκπαιδευτικοί και Φύλο». Αθήνα, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.). σσ. 6-12.

Ζιώγου –Καραστεργίου, Σ. (2008α).«Η ιστορία των γυναικών εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και προοπτικές έρευνας» στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ. Έκδοσης). «Εκπαιδευτικοί και Φύλο». Αθήνα, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.). σσ. 143-165.

Ζιώγου –Καραστεργίου, Σ. (2008β). «Γυναίκες εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Παρουσία και ρόλος στη σύγχρονη ελληνική

πραγματικότητα-Αριθμοί και δεδομένα ερευνών» στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ. Έκδοσης). «Εκπαιδευτικοί και Φύλο». Αθήνα, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.). σσ. 184-203.

Ζιώγου –Καραστεργίου (2008γ) «Η εκπροσώπηση των δύο φύλων στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και οι προεκτάσεις της στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι». *"Έδρα ΟΥΝΕΣΚΟ για την Ισότητα και την Ενδυνάμωση των Φύλων στο Πανεπιστήμιο Κύπρου"*. Ερευνητικό Κέντρο Ισότητας Φύλου(Ε.Κ.Ι.Φ.).
<http://www.ekif.org/docs/2008ziogou.pdf>

Κάντας, Α. (1993). Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Μέρος 2ο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κανταράκη, Μ., Παγκάκη, Μ., Σταματελοπούλου, Τ. (2008). Κατά Φύλο Επαγγελματικός Διαχωρισμός (Κάθετος και Οριζόντιος): Διακρίσεις και Ανισότητες κατά των γυναικών στην εκπαίδευση. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.)

Κοσκώση, Ε., & Πανταζής, Β. (2012). Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση. Αντισεξιστική εκπαίδευση στο μάθημα Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού. *Πρακτικά Συνεδρίου «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές»* Τόμος Α΄. 11-13 Μαΐου 2012, ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

http://www.primedu.uoa.gr/fileadmin/primedu.uoa.gr/uploads/Panellinio_Synedrio/A_tomos.pdf

Κωσταρίδου -Ευκλείδη, Α. (1999). Ψυχολογία Κινήτρων . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ιωάννης Κωστόπουλος (2012) *Οι λόγοι επιλογής του επαγγέλματος του δασκάλου μετά το 2006*. Διπλωματική Μεταπτυχιακή εργασία. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/6610/3/Nimertis_Kostopoulos%28ptde%29.pdf

Μαραγκουδάκη, Ε., (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν, οι άνδρες διοικούν, στο Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ., *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ.σ.258-292.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2001). Η σύνθεση του διδακτικού προσωπικού και ο καταμερισμός εργασίας με βάση τον παράγοντα φύλο στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση κατά το χρονικό διάστημα 1974-97. *Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φ.Π.Ψ.*, Δωδώνη

http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1490/29/1490_04.pdf

Μαραγκουδάκη, Ε., (2003) Ο παράγοντας φύλο στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής», στο Β. Δεληγιάννη-Σ.Ζιώγου-Λ.Φρόση. (επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μελέτη, Αθήνα, Κ.Ε.Θ.Ι. http://utopia.duth.gr/dsakka/K_12-13%5B2%5D.pdf*

Μαραγκουδάκη, Ε. (2008). «Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της Εκπαίδευσης» στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ. Έκδοσης). «Εκπαιδευτικοί και Φύλο». Αθήνα, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.). σσ. 204-235.

Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2003) Η «ανισότητα των φύλων» ως πρόβλημα πολιτικής: Άρρητες παραδοχές της σύγχρονης Πολιτικής Ανάλυσης. Πρακτικά Συνεδρίου «Το φύλο τόπος συνάντησης τν επιστημών: ένας πρώτος ελληνικός απολογισμός», που διοργανώθηκε από το Π.Μ.Σ. «Γυναίκες και Φύλα: Ανθρωπολογικές και Ιστορικές Προσεγγίσεις» του Τμήματος Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας . Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 11-12/10/2003

http://www.aegean.gr/gender-postgraduate /Documents/Praktika_Synedriou/Κείμενο Παντελίδου.pdf

Πατσιομίτου, Σ. (2015). Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση: Οι γυναίκες διδάσκουν- οι άνδρες διοικούν; Πρακτικά συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός», 23-24 Μαΐου , Ευγενίδειο Ίδρυμα, σσ. 1267-1290.

Πατσιομίτου, Σ. (2015β) Κατανομή των υποψηφίων για τις θέσεις στελεχών της Εκπαίδευσης μετά το 2010: Οι άνδρες διοικούν και οι γυναίκες διδάσκουν; (Ποσοτική και ποιοτική μελέτη των υποψηφίων Διευθυντών/-τριών Διεύθυνσης και υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων ανά Περιφερειακή Διεύθυνση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση). Α μέρος [Μονογραφία με κατοχύρωση πνευματικών δικαιωμάτων] (σελ. 120).

Πατσιομίτου, Σ. (2015γ). Διαμόρφωση της ‘θεωρίας’ για τις θέσεις στελεχών της Εκπαίδευσης μέσω της μελέτης των υποψηφίων στελεχών. Ν. Τζιμόπουλος, Ν. Ρούμελης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών του Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»*, Σύρος, 26-28 Ιουνίου 2015 , σσ.1138-1147.

Πατσιομίτου, Σ. (2015δ). Μελέτη της τάσης επιστημονικής ανάπτυξης των υποψηφίων Σχολικών Συμβούλων με εστίαση στο γυναικείο φύλο Ν. Τζιμόπουλος, Ν.

Ρούμελης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών του Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*, Σύρος, 26-28 Ιουνίου 2015 σσ 1161-1170

Φρόση, Α. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2008). «Εκπαιδευτικοί σε διαδικασία αλλαγής: Τα ρεπερτόρια της αλλαγής στο πλαίσιο ενός επιμορφωτικού προγράμματος με θέμα την ισότητα των φύλων. στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ. Έκδοσης). «Εκπαιδευτικοί και Φύλο». Αθήνα, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.). σσ. 420-463.

Ξένη Βιβλιογραφία

Acker, Joan. 1990. Hierarchies, jobs, bodies: A theory of gendered organizations. *Gender & Society* 4:139-58.

Brookhart, S. M. & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research* , 62(1), 37 -60

Brown, M. M. (1992). Caribbean first -year teachers' reasons for choosing teaching as a career. *Journal for Education and Teaching* , 18(2), 185 -195

Bullough, R. V., Patterson, R. S. & Mayes, C. T. (2002). Teaching as Prophecy. *Curriculum Inquiry*, 32(3), 311-329

Budhinath Padhy, Kenneth Emo, Gemechis Djira, Amit Deokar, (2015). Analyzing Factors Influencing Teaching as a Career Choice Using Structural Equation Modeling. SAGE open. <http://sgo.sagepub.com/content/5/1/2158244015570393>

Chung, R. (2009) The gender schema: how contrasts and multiple Characteristics affect metaphorical gender in adults. pp.51-61

https://www.griffith.edu.au/_data/assets/pdf_file/0005/145292/5.-Chung---Metaphorical-gender-in-adults.pdf

Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: letters to those who dare teach* (Translated by Donaldo Macedo, Dale Koike and Alexandre Oliveira). Boulder: Westview Press.

Fox, R. B. 1961. Factors Influencing the Career Choice of Prospective Teachers. *J. Teach Ed.* 12(4):427-432.

Greene, H. C. & Magliaro, S. G. (2003). *Images of Teaching*. An ERIC Document (Educational Resources Information Centre) No. ED 478 625 231.

Haig D. (2004) *The inexorable rise of gender and the decline of sex: social change in academic titles, 1945–2001*. *Arch. Sex. Behav.* 33, 87–96.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.359.9143&rep=rep1&type=pdf>

Forell, J.L. (1981) Identification of Factors Influencing Student Choices of Secondary Vocational Educational Teaching as Career. Dissertation at University of Nebraska-Lincoln.

<http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1051&context=aglediss>

Gavreliuc, A. (2006). De la relațiile interpersonale la comunicarea socială, ediția a II-a. Iași: Polirom.

Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607. Retrieved 8/24/07 from <http://www.nova.edu/ssss/QR8-4/golafshani.pdf>.

Leyens, J.-Ph., & Yzerbyt, V. Y., & Schadron, G. (1994). Stereotypes and social cognition. London: Sage.

Lippmann, W. (1922). Public opinion. New York: Harcourt Brace.

Malhotra, A.; Schuler, S.; Beoender, C. 2003. *Measuring women's empowerment as a variable in international development*. Paper presented at the ICCRW Insight and Action Seminar, Washington, DC, 12th November.

Martin, C.L. & Halverson, C.F. (1981). A schematic processing model of sex typing and stereotyping in children. *Child Development*, 52, 1119-1134

McKinney, J.C. (1966). *Constructive Typology and Social Theory*, Appleton-Century-Crofts, New York.

Money, J. (1955). Hermaphroditism, gender and precocity in hyperadrenocorticism: Psychologic findings. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital*, 96,253-264.

Money, J. (1973). Gender role, gender identity, core gender identity: Usage and definition of terms. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 1,397-402.

Oakley, A. , *Sex, Gender and Society* , 1972.

http://www.annoakley.co.uk/index.php?option=com_content&view=article&id=18&Itemid=2

Purcell K., Wilton, N., Davies, R. & Elias, P. (2005). Education as a career: Entry and exit from teaching as a profession. Research Report No. 690. Department for Education and Skills.

Saxe, R.W. 1969. Motivation for Teaching. *Teachers Call Rec.*70:313-319

- Stoller, R. J. (1964). A contribution to the study of gender identity. *International Journal of Psychoanalysis*, 45, 220–226.
- Weiler, K. (1989). Women's history and the history of women teachers. *Journal of Education*, Vol.164, no. 1, 64-89.
- Younger, M., Brindley, S., Peddl er, D., & Hagger, H. (2004) Starting points: student teachers' reasons for becoming teachers and their preconceptions of what this will mean. *European Journal of Teacher Education* , 27(3), 245 -264
- Wood, E. 1978. What Motivates Students to Teach' j. Teach Ed.29(6).
- Yin, R.K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*, Sage, Newbury Park

Τα συναισθήματα των γονέων για τους εκπαιδευτικούς και ο τρόπος διαχείρισής τους.

Ρούση Μαρία

*Master Σπουδές στην Εκπαίδευση Ε.Α.Π.
mariarousi@gmail.com*

Καρβούνης Διονύσιος

*Master Σπουδές στην Εκπαίδευση Ε.Α.Π.
d.g.karv@gmail.com*

Περίληψη

Ο σημαντικός ρόλος των συναισθημάτων στην επικοινωνία καταδεικνύεται από το γεγονός ότι το 90% της διαπροσωπικής επικοινωνίας διεξάγεται μέσω της μη λεκτικής οδού (Wainwright, 1992, όπ. αναφ. στο Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1997), η οποία ελέγχει και ρυθμίζει σε σημαντικό βαθμό τα συναισθήματα των ανθρώπων. Επομένως, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών εξαρτάται από την έκφραση των συναισθημάτων τους και τη διαχείρισή τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι τόσο η διερεύνηση των συναισθημάτων που νιώθουν οι γονείς για τους δασκάλους και ο τρόπος που τα διαχειρίζονται όσο και κατά πόσο διαφοροποιείται το είδος αυτών των συναισθημάτων και ο τρόπος διαχείρισής τους ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας προέκυψε ότι οι γονείς νιώθουν θετικά συναισθήματα κατά την επικοινωνία τους με τον δάσκαλο, ενώ όταν νιώθουν αρνητικά προτιμούν να μην τα εκδηλώνουν. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν το είδος των συναισθημάτων και τον τρόπο διαχείρισής τους.

Λέξεις-Κλειδιά: συναισθήματα, συναισθηματική νοημοσύνη, μη λεκτικές κοινωνικές δεξιότητες

Εισαγωγή

Η μη λεκτική επικοινωνία ελέγχει και ρυθμίζει ως ένα βαθμό τα συναισθήματα των ανθρώπων (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1997). Τα συναισθήματα είναι οι συγκινησιακές αντιδράσεις του εσωτερικού μας κόσμου απέναντι στις ίδιες μας τις σκέψεις και πράξεις ή σε εκείνες των άλλων ή απέναντι σε γεγονότα και σε εξωτερικά ερεθίσματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Αν και δεν υπάρχει καθολική συμφωνία, τα συναισθήματα ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες: θυμός (οργή, πίκρα, ανάκτηση, εχθρότητα), θλίψη (στενοχώρια, μελαγχολία, μοναξιά, απελπισία, κατάθλιψη), φόβος (στρες, νευρικότητα, τρόμος, φρίκη, πανικός), απόλαυση (ευτυχία, χαρά, ανακούφιση, ικανοποίηση, διασκέδαση, ενθουσιασμός, ευχαρίστηση), αγάπη (αποδοχή, φιλία, εμπιστοσύνη, τρυφερότητα, λατρεία), έκπληξη (κλονισμός, θαυμασμός, ερώτηση, κατάπληξη), αποστροφή (περιφρόνηση, δυσφορία, φρίκη, αηδία) και ντροπή (ενοχή, ακαταλληλότητα, απογοήτευση, μεταμέλεια) (Τσαντήλα, 2007). Ο Ekman (1984,1994), έπειτα από μελέτες του με ανθρώπους προερχόμενους από διαφορετικές φυλές και διαφορετικούς πολιτισμούς, υποστηρίζει ότι

υπάρχει ένας βασικός πυρήνας συναισθημάτων και αντίστοιχων εκφράσεων του προσώπου σε όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό τους υπόβαθρο.

Άμεσα συνυφασμένη με τα συναισθήματα είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου για αυτοεπίγνωση, αυτοκυριαρχία και αυτοέλεγχο, για ευσυνειδησία και ενσυναίσθηση, για την κατανόηση του άλλου, την προσεκτική ακρόαση και την άσκηση επιρροής, καθώς και για την ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία με τους άλλους ανθρώπους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Σύμφωνα με τον Coleman (2000) η συναισθηματική νοημοσύνη καθορίζει τις δυνατότητες που έχουμε, ώστε να μάθουμε τις πρακτικές δεξιότητες που βασίζονται στις πέντε διαστάσεις της – στοιχεία. Οι δεξιότητες αυτές είναι:

- *Η αυτοεπίγνωση, η οποία σχετίζεται με την επίγνωση από το ίδιο το άτομο των συναισθημάτων του και τη χρήση τους στη λήψη αποφάσεων, καθώς και με την ικανότητά του να γνωρίζει τις δυνατότητές του.*
- *Η αυτορρύθμιση, η οποία αφορά στη διαχείριση των συναισθημάτων από το άτομο με τέτοιο τρόπο ώστε να το διευκολύνουν παρά να το αποτρέπουν από διάφορα καθήκοντα.*
- *Το κίνητρο, το οποίο είναι η συναισθηματική τάση που κατευθύνει και διευκολύνει την εκπλήρωση στόχων, μέσω της αναζήτησης ικανοποίησης στις δραστηριότητες του ατόμου.*
- *Η ενσυναίσθηση, δηλαδή τη συνειδητοποίηση των συναισθημάτων των άλλων, καθώς και το συνυπολογισμό τους.*
- *Οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες αναφέρονται στο πόσο καλά ένα άτομο χειρίζεται τα συναισθήματά του στις διαπροσωπικές του σχέσεις και πόσο εύκολα μπορεί να αναπτύξει τέτοιες σχέσεις.*

Οι βασικές μη λεκτικές κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα έκφρασης των προσωπικών συναισθημάτων και την ικανότητα αποκωδικοποίησης των συναισθημάτων των άλλων ανθρώπων. Όσοι άνθρωποι διαθέτουν τις δεξιότητες αυτές είναι ικανοί να στέλνουν σαφή μηνύματα για τις πεποιθήσεις τους και για τη συναισθηματική τους κατάσταση, ενώ ταυτόχρονα προσλαμβάνουν, κατανοούν και ερμηνεύουν σωστά τα συναισθήματα και τις στάσεις των άλλων. Αντίθετα, όσοι δε διαθέτουν τις δεξιότητες μη λεκτικής έκφρασης κινούνται σε περιορισμένο κύκλο σχέσεων και, ταυτόχρονα, μεταδίδουν ασαφή μηνύματα ανάγκης για υποστήριξη, που συχνά δε λαμβάνονται καθόλου υπόψη από τους ανθρώπους που τους περιβάλλουν (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1997).

Ένα από τα βασικότερα στοιχεία των μη λεκτικών κοινωνικών δεξιοτήτων είναι η εφαρμογή των κοινωνικών κανόνων έκφρασης κατά τη διάρκεια των επαφών. Πρόκειται για το σύνολο των κανόνων που καθορίζουν την εκδήλωση ή μη, όπως και την ένταση έκφρασης των συναισθημάτων ανάλογα με την περίπτωση. Οι κανόνες αυτοί άλλοτε επιβάλλουν την αύξηση και άλλοτε τη μείωση των συμπεριφορών, που σχετίζονται με συγκεκριμένες συναισθηματικές καταστάσεις. Οι κοινωνικοί κανόνες έκφρασης είναι

διαφορετικοί σε κάθε πολιτισμό, ενώ διαφέρουν και ανάλογα με το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των κοινωνικών ομάδων. Σε ορισμένες κοινωνίες οι κανόνες έκφρασης είναι ιδιαίτερα αυστηροί και απαιτητικοί και συχνά επιβάλλουν την πλήρη καταπίεση των συναισθημάτων η ακόμα και την εκδήλωση των ακριβώς αντίθετων από αυτά που το άτομο βιώνει στην πραγματικότητα. Για παράδειγμα, στην ιαπωνική κουλτούρα δεν επιτρέπεται η δημόσια έκφραση δυσάρεστων συναισθημάτων, ενώ ανάλογος κανόνας δεν υπάρχει στην αμερικάνικη κουλτούρα. Αντίθετα στη χώρα μας και σε άλλες μεσογειακές χώρες ορισμένες φορές επιβάλλεται η έντονη εκδήλωση του θρήνου, ακόμα και όταν δεν υπάρχει συναισθηματικό υπόβαθρο για την εκδήλωση αυτή (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1997).

Σκοπός – Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των συναισθημάτων που νιώθουν οι γονείς όταν επικοινωνούν με τους δασκάλους, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο τα διαχειρίζονται. Πρόκειται για μια συγκριτική μελέτη, δεδομένου ότι θα διερευνηθούν οι συγκεκριμένοι παράγοντες σε αστική (πρωτεύουσα και επαρχιακή πόλη) και αγροτική περιοχή της χώρας.

Οι ειδικότεροι στόχοι της, που αποτέλεσαν και τα ερευνητικά ερωτήματα, είναι:

- Ποια είναι τα συναισθήματα των γονέων κατά την επικοινωνία τους με τους δασκάλους;
- Πώς διαχειρίζονται οι γονείς τα συναισθήματα που βιώνουν κατά την επικοινωνία τους με τους δασκάλους;
- Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων τα συναισθήματα που νιώθουν για το δάσκαλο και τον τρόπο διαχείρισής τους;

Το εργαλείο της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε περιγραφικό-διερευνητικό χαρακτήρα, ήταν τύπου επισκόπησης (μικρής κλίμακας) και διεξήχθη το Μάρτιο του 2013. Αρχικά έγινε η πιλοτική εφαρμογή της έρευνας στο Δημοτικό σχολείο της Αθήνας, προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων και η εξάλειψη των αμφισημιών στη διατύπωση τους καθώς, επίσης, και η δομή του ερωτηματολογίου. Μετά τις επισημάνσεις, οριστικοποιήθηκε η τελική μορφή του ερωτηματολογίου. Ως μέσο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπληρώθηκε από τους γονείς των τριών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Το ερωτηματολόγιο ήταν προσωπικό και ανώνυμο. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν δύο τύπων: α) διχοτομικές (ναι -όχι) και β) κλίμακας. Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert (καθόλου ως πάρα πολύ), η οποία είναι η πιο διαδεδομένη στις κοινωνικές και παιδαγωγικές έρευνες. Η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το Στατιστικό Πακέτο SPSS, έκδοση 17 για Windows. Η πρώτη φάση της ανάλυσης περιελάμβανε την περιγραφική ανάλυση (συχνότητες, μέσοι όροι, τυπική απόκλιση) για κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου. Στη δεύ-

τερη φάση, προκειμένου να διερευνηθούν οι συσχετίσεις μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (One Way Anova). Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων ενώ ως εξαρτημένες οι επιμέρους ερωτήσεις της έρευνας. Στις περιπτώσεις που τα αποτελέσματα της ανάλυσης ήταν στατιστικώς σημαντικά χρησιμοποιούνταν η Post hoc Scheffe multiple comparison ανάλυση, προκειμένου να προσδιοριστεί σε ποια ή ποιες ομάδες του δείγματος υπήρχαν διαφορές.

Δείγμα της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα έχει τη μορφή συγκριτικής μελέτης, δεδομένου ότι θα διερευνηθεί το κατά πόσο ο τόπος διαμονής των γονέων επηρεάζει τα συναισθήματα που αυτοί νιώθουν για τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο τα διαχειρίζονται. Για το σκοπό αυτό, επιλέχθηκαν ως δείγμα της έρευνας γονείς μαθητών που φοιτούσαν σε ένα Δημοτικό σχολείο του κέντρου της Αθήνας και σε δύο αντίστοιχα σχολεία του Βόλου και ενός ημιορεινού χωριού του Πηλίου. Και τα τρία Δημοτικά σχολεία ήταν 12θέσια. Στους γονείς αυτούς διανεμήθηκαν 350 ερωτηματολόγια, από τα οποία συμπληρωμένα βρέθηκαν τα 201. Η επιλογή του δείγματος έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας γονέων από τα προαναφερθέντα σχολεία, όπου το δείγμα αναμένεται, εξαιτίας της πιθανότητας και της τύχης, να περιλαμβάνει υποκείμενα με χαρακτηριστικά παρόμοια με αυτά του πληθυσμού στο σύνολό του (Cohen & Manion, 1997). Η επιλογή αυτή του δείγματος έγινε με σκοπό να διερευνηθεί το κατά πόσο ο τόπος διαμονής των γονέων, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, επηρεάζει τα συναισθήματα που νιώθουν οι γονείς για τους δασκάλους και τον τρόπο με τον οποίο τα διαχειρίζονται. Όσον αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι, από τους γονείς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, 72 (ποσοστό 36%) διέμεναν στην Αθήνα, 63 (ποσοστό 31%) στο Πήλιο και 66 (ποσοστό 33%) στο Βόλο. Οι άντρες ήταν 47 (ποσοστό 23%) και οι γυναίκες 154 (ποσοστό 77%) . Ως προς την εθνικότητα οι 172 ήταν Έλληνες, (ποσοστό 86%), 27 ήταν Αλβανοί, (ποσοστό 14%) ενώ 2 γονείς (ποσοστό 1%) ανήκαν σε άλλη εθνικότητα. Οι έγγαμοι γονείς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο ήταν 193 (ποσοστό 96%), ενώ οι άγαμοι ήταν 8 (ποσοστό 4%). Τέλος, από τους γονείς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο 20 (ποσοστό 10%) δήλωσαν ότι είναι απόφοιτοι Δημοτικού, 137 (ποσοστό 68%) ότι είναι απόφοιτοι Γυμνασίου- Λυκείου, ενώ 44 (ποσοστό 22%) δήλωσαν ότι είναι απόφοιτοι ΑΕΙ-ΤΕΙ.

Αποτελέσματα της έρευνας

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκαν τα εξής:

Αναφορικά με τα συναισθήματα που νιώθουν οι γονείς κατά την επικοινωνία τους με το δάσκαλο/δασκάλα, η πλειοψηφία των γονέων δηλώνει ότι νιώθει μόνο θετικά συναισθήματα (ικανοποίηση, συμπάθεια, εκτίμηση). Συγκεκριμένα, οι γονείς σε ποσοστό 92% (38% Αρκετά, 54% Πάρα Πολύ) νιώθουν ικανοποίηση, σε ποσοστό 85% (37%

Αρκετά, 48% Πάρα Πολύ) νιώθουν συμπάθεια και σε ποσοστό 93 % (32% Αρκετά, 61% Πάρα Πολύ) νιώθουν εκτίμηση. Οι γονείς νιώθουν ικανοποίηση προφανώς επειδή εισπράττουν αυτά που αναμένουν από το δάσκαλο: αναλυτική ενημέρωση για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, σαφείς και αναλυτικές οδηγίες για το πώς οι ίδιοι μπορούν να συμβάλλουν στη μαθησιακή ανάπτυξη των παιδιών τους και προτάσεις για τη βελτίωση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών τους. Η συμπάθεια που νιώθουν οι γονείς για το δάσκαλο είναι απόρροια της στάσης του απέναντί τους. Τους κοιτάζει στο πρόσωπο, είναι χαμογελαστός, ειλικρινής και ενθαρρύνει τη μεταξύ τους επικοινωνία. Επίσης, οι γονείς εκτιμούν το δάσκαλο όχι μόνο για την προσωπικότητά του (οι ίδιοι δήλωσαν ότι θα ήθελαν να είναι πρότυπο μίμησης για τα παιδιά τους), αλλά και για τον επαγγελματισμό του. Φαίνεται ότι ο δάσκαλος ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές που θέτουν οι γονείς για το ρόλο του. Οι μητέρες (77% του δείγματος) δήλωσαν περισσότερο από τους πατέρες (23% του δείγματος) ότι κατά την επικοινωνία τους με το δάσκαλο/δασκάλα νιώθουν ικανοποίηση, συμπάθεια και εκτίμηση και αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,010<0,05$, $p=0,000<0,05$, $p=0,000<0,05$ αντίστοιχα). Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί λαμβάνοντας υπόψη τη μεγαλύτερη συχνότητα με την οποία επικοινωνούν οι μητέρες με τους δασκάλους σε σχέση με τους πατέρες. Σύμφωνα με την Καστανίδου (2004) οι μητέρες είναι αυτές που αναλαμβάνουν τη σχολική φροντίδα των παιδιών. Ασχολούνται με τις εργασίες των παιδιών για το σπίτι, μεριμνούν για εξωσχολική βοήθεια, για επαφή με τους εκπαιδευτικούς κ.ά. Στην έρευνα της Καλογριδής (2006) το 93,3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι μητέρες πήγαιναν συχνότερα στις συναντήσεις που είχαν με τους γονείς.

Οι γονείς δηλώνουν ότι όταν επικοινωνούν με το δάσκαλο δε νιώθουν καθόλου ντροπή (92%), αγανάκτηση (94%) ή θυμό (95%) και δεν υπάρχει καμιά στατιστική διαφοροποίηση σε σχέση με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με το πόρισμα των ερευνών των Γώγου-Κρητικού (1994) και Μπρούζου (1998) (στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), σύμφωνα με το οποίο οι γονείς που προέρχονται από μη-προνομιούχα κοινωνικά και πολιτισμικά στρώματα αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς με δυσπιστία, ντροπαλότητα, δειλία ή απόρριψη.

Το 64% των γονέων δηλώνει ότι δε νιώθει καθόλου άγχος, ενώ υπάρχει ένα ποσοστό 25% που δηλώνει ότι νιώθει Λίγο (25%). Όσον αφορά το άγχος, δεν υπάρχει καμιά στατιστική διαφοροποίηση σε σχέση με την προέλευση, τη μόρφωση ή τις σπουδές. Μπορεί, επομένως, να αποδοθεί στην ανησυχία που έχουν οι γονείς για το αν τα παιδιά τους θα καταφέρουν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου και να προοδεύσουν.

Όσον αφορά στη διαχείριση των αρνητικών τους συναισθημάτων που νιώθουν για το δάσκαλο, το 69% των γονέων δήλωσε ότι δε γίνεται απότομος απέναντί του, το 53% ότι κρύβει τα συναισθήματά του και παραμένει ψύχραιμος, το 52% ότι δε μιλά με το διευθυντή και το 56% ότι επικοινωνεί ξανά μαζί του. Οι περισσότεροι γονείς φαίνεται ότι προτιμούν να μην εκφράζουν τα αρνητικά τους συναισθήματα για το δάσκαλο, αλλά να εξακολουθούν να επικοινωνούν μαζί του χωρίς να αλλάζουν καθόλου τη στάση τους

απέναντί του. Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή οι γονείς θεωρούν ότι αν συμπεριφερθούν άσχημα απέναντι στο δάσκαλο αυτό ενδεχομένως θα έχει επιπτώσεις στο παιδί τους. Θεωρούν, δηλαδή, ότι ο δάσκαλος «θα βάλει στο μάτι» το παιδί τους, δε θα ενδιαφέρεται αρκετά γι' αυτό και θα το τιμωρεί πιο συχνά σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές. Υπάρχει, βέβαια, και το ενδεχόμενο οι γονείς να έδωσαν τις συγκεκριμένες απαντήσεις «εκ του ασφαλούς», δεδομένου ότι το 95% αυτών δήλωσαν ότι δε νιώθουν θυμό κατά την επικοινωνία τους με το δάσκαλο. Το 34% των γονέων που δήλωσε ότι «μιλάει με το διευθυντή» πιθανόν να συγχέει την έκφραση των συναισθημάτων με την έκφραση παραπόνων που ίσως έχει από το δάσκαλο. Η εμπειρία στο χώρο του σχολείου έχει δείξει ότι είναι προσφιλή πρακτική αρκετών γονέων να απευθύνονται πρώτα στο διευθυντή παρά στο δάσκαλο, όταν αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα σε σχέση με το δάσκαλο ή έχουν παράπονα μαζί του. Οι γονείς που διαμένουν στο Βόλο (31% του δείγματος) δηλώνουν περισσότερο σε σχέση με τους γονείς που διαμένουν στην Αθήνα (36% του δείγματος) και στο Πήλιο (33% του δείγματος) ότι κρύβουν τα αρνητικά συναισθήματα που νιώθουν για το δάσκαλο και παραμένουν ψύχραιμοι και αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,001<0,05$). Αυτό πιθανόν να συμβαίνει επειδή οι γονείς που διαμένουν στην Αθήνα έχουν περισσότερο άγχος και πίεση λόγω της καθημερινότητας σε σχέση με τους γονείς που διαμένουν στο Βόλο και γι' αυτό χάνουν πιο εύκολα την ψυχραιμία τους και ξεσπούν κατά του δασκάλου. Οι γονείς που διαμένουν στο Πήλιο προφανώς είναι πιο αυθεντικοί στην έκφραση των συναισθημάτων τους και γι' αυτό δυσκολεύονται να κρύψουν τα αρνητικά συναισθήματα που νιώθουν για το δάσκαλο. Επίσης, οι γονείς που είναι απόφοιτοι Δημοτικού (10% του δείγματος) και αυτοί που είναι απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (22% του δείγματος) δηλώνουν λιγότερο σε σχέση με τους γονείς που είναι απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (68% του δείγματος) ότι όταν νιώθουν αρνητικά συναισθήματα για το δάσκαλο/δασκάλα (θυμό, απέχθεια κτλ) γίνονται απότομοι απέναντί του και αυτή η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($p=0,018<0,05$). Το εύρημα αυτό δικαιολογείται αν λάβουμε υπόψη μας ότι οι γονείς που είναι απόφοιτοι Δημοτικού νιώθουν ντροπαλότητα και δειλία απέναντι στους δασκάλους, σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών των Γώγου-Κρητικού (1994) και Μπρούζου (1998) (στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) καθώς, επίσης, και σεβασμό για το πρόσωπο του δασκάλου και γι' αυτό τους είναι αδιανόητο να γίνουν απότομοι απέναντί του και να του μιλήσουν άσχημα. Οι γονείς που είναι απόφοιτοι Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν τον εαυτό τους κοινωνικά και μορφωτικά ανώτερο σε σχέση με το δάσκαλο, όπως έδειξε η έρευνα της Γώγου-Κρητικού (1994) (στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) και προφανώς δε θέλουν να ρίξουν το επίπεδό τους ακολουθώντας αυτήν την πρακτική απέναντι στο δάσκαλο.

Συμπεράσματα

Οι γονείς σχεδόν στο σύνολό τους, κατά την επικοινωνία τους με το δάσκαλο, νιώθουν μόνο θετικά συναισθήματα (ικανοποίηση, συμπάθεια, εκτίμηση) και καθόλου αρνητικά (ντροπή, αγανάκτηση, θυμό), ενώ ένα μικρό ποσοστό νιώθει άγχος, το οποίο μπορεί να αποδοθεί στην ανησυχία τους για το αν θα καταφέρει το παιδί τους να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις σχολικές απαιτήσεις. Το γεγονός ότι οι γονείς, από όποια

κοινωνική κατηγορία κι αν προέρχονται, δε νιώθουν αρνητικά συναισθήματα για το δάσκαλο έρχεται σε αντίθεση με το συμπέρασμα των ερευνών των Γώγου-Κρητικού (1994) και Μπρούζου (1998), στο Αθανασούλα-Ρέππα (2008), ότι οι γονείς που προέρχονται από μη – προνομιούχα κοινωνικά και πολιτισμικά στρώματα αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευτικούς με ντροπαλότητα, δειλία ή απόρριψη. Τα θετικά συναισθήματα οφείλονται στο ότι οι γονείς εισπράττουν αυτό που αναμένουν από το δάσκαλο, ο οποίος φαίνεται ότι ανταποκρίνεται στις προδιαγραφές που έχουν θέσει οι ίδιοι για το ρόλο του. Οι μητέρες νιώθουν σε μεγαλύτερο βαθμό θετικά συναισθήματα για το δάσκαλο, επειδή αυτές επηρεάζονται περισσότερο από το ρόλο του και έχουν συχνότερη επικοινωνία μαζί του.

Οι γονείς προτιμούν να μην εκφράζουν τα αρνητικά συναισθήματα που τυχόν νιώθουν για το δάσκαλο, αλλά να συνεχίζουν να επικοινωνούν μαζί του χωρίς να αλλάζουν τη στάση τους απέναντί του, προφανώς επειδή φοβούνται ότι η άσχημη συμπεριφορά τους προς το δάσκαλο θα έχει αρνητικές επιπτώσεις στο παιδί τους. Γενική εντύπωση, πάντως, είναι ότι οι γονείς δεν έχουν πρόθεση να συγκρουστούν με το δάσκαλο. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με το πόρισμα της έρευνας του Μπρούζου (1998), ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να αντιμετωπίζει ιδιαίτερα προβλήματα με τους γονείς. Σε σχέση με τη γεωγραφική περιοχή, οι γονείς που μένουν σε επαρχιακή πόλη θα έκρυβαν τα αρνητικά τους συναισθήματα απέναντι στο δάσκαλο. Οι εν λόγω γονείς έχουν, στην πλειονότητά τους, γεννηθεί σε χωριό, στο οποίο ο ρόλος του δασκάλου εξακολουθεί να έχει κάποια αίγλη και για το λόγο αυτό θεωρούν ανάρμοστο να συγκρουστούν με το δάσκαλο. Επιπλέον, ανήκουν κυρίως στα μεσαία κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και θεωρούν την εκπαίδευση των παιδιών τους εφελτήριο για καλύτερο μέλλον γι' αυτά. Μία σύγκριση, λοιπόν, με το δάσκαλο ίσως προκαλούσε την αδιαφορία ή την αρνητική στάση του δασκάλου απέναντι στο παιδί τους. Όσων αφορά στο μορφωτικό επίπεδο, λιγότερο απότομοι απέναντι στο δάσκαλο γίνονται οι γονείς που είναι απόφοιτοι Δημοτικού και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο νιώθουν ντροπαλότητα και δειλία απέναντι στο δάσκαλο και σεβασμό προς το πρόσωπό του και γι' αυτό τους είναι δύσκολο να συγκρουστούν μαζί του. Οι περισσότερο μορφωμένοι γονείς αντιμετωπίζουν το δάσκαλο με υπεροψία, όπως έδειξε η έρευνα της Γώγου-Κρητικού (1994), στο Αθανασούλα-Ρέππα (2008), και δε θέλουν να «ρίξουν το επίπεδό» τους ακολουθώντας τέτοιες πρακτικές.

Βιβλιογραφία

- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. In. P. Ekman & K. Scherer (Eds.) *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ekman, P. (1994). Strong evidence for universal emotions in facial expressions: A reply to Russell's mistaken critique. *Psychological Bulletin*, 115:268-287.
- Coleman, D. (2000 Mar-Apr). Leadership That Gets Results. *Harvard Business Review*. Harvard: Harvard Business School Publishing Corporation.

- Cohen, L., Manion, L.(1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Γώγου-Κρητικού, Λ. (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς;* Αθήνα: Πορεία.
- Καλογρίδη, Σ. (2006). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας – Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 146: 68-90.
- Καστανίδου, Σ. (2004). Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136: 77-95.
- Μπρούζος, Α. (1998). *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.
- Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, Ε. (1998). *Η ΣΙΩΠΗΛΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ
- Τσαντήλα, Α. (2007). *Συναίσθημα και γλώσσα. Ένα μοντέλο ταξινόμησης*. Αθήνα: Interbooks.

Τεχνικές διαχείρισης χρόνου των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων

Κεραμιδά Κωνσταντία
M.Sc., Διδάκτορας Πανεπιστημίου Μακεδονίας
keramidakon@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στις μελέτες που εξετάζουν τον τρόπο δράσης και την καθημερινή πρακτική των διευθυντών εντός του σχολικού συστήματος, και καθίσταται αναγκαία και σημαίνουσα αξία, διότι συμβάλλει στην παραγωγή χρήσιμης επιστημονικής γνώσης αναφορικά με τον τρόπο που οι διευθυντές των σχολικών μονάδων διαχειρίζονται τον εργασιακό τους χρόνο ώστε να καταστούν περισσότερο αποτελεσματικοί κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Αποτελεί δε ευρύτερη συμβολή και συνεισφορά στην ανάπτυξη του επιστημονικού κλάδου της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης, ο οποίος στην Ελλάδα βρίσκεται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξής του. Επίσης, όπως άλλωστε προκύπτει από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ανάλογες έρευνες δεν έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα, γεγονός που καθιστά τη συμβολή της παρούσας έρευνας πρωτότυπη. Τέλος, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας γίνεται μια προσπάθεια ομαδοποίησης των τεχνικών διαχείρισης χρόνου, αξιοποιώντας το υλικό της εκλαϊκευμένης βιβλιογραφίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Τεχνικές διαχείρισης χρόνου, διευθυντικά στελέχη Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Στην εποχή που διανύουμε, όπως σε κάθε οργανισμό, έτσι και στη σχολική μονάδα, σημαίνουσα αξία στην επίτευξη των στόχων που τίθενται διαδραματίζει το είδος της ηγεσίας που υιοθετεί ο εκάστοτε διευθυντής. Συγκεκριμένα, τα διευθυντικά στελέχη αποδεικνύεται πως καλούνται να διεκπεραιώσουν πολλούς και σημαντικούς ρόλους, αξιοποιώντας ένα μεγάλο φάσμα δεξιοτήτων. Λειτουργούν ως φορείς των αλλαγών, ως διευθυντές, ως διαχειριστές προσωπικού, ως φορείς χάραξης πολιτικής, καθώς και ως παιδαγωγικοί ηγέτες. Ο διευθυντής οφείλει να ανταποκριθεί τόσο στις προσδοκίες των προϊστάμενων του όσο και στις προσδοκίες της ομάδας. Ασφαλώς, τα θέματα που σχετίζονται με την ισορροπία μεταξύ των προαναφερθέντων ρόλων του διευθυντή, καθώς και με το βαθμό στον οποίο οι διευθυντές έχουν το χρόνο, την εμπειρία και τις δεξιότητες να ενεργήσουν ως εκπαιδευτικοί ηγέτες αποτελούν ζητήματα σημαίνουσα αξία. Σε κάθε περίπτωση, ο διευθυντής καλείται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του ρόλου του υπό συνθήκες πίεσης και να λειτουργήσει λαμβάνοντας υπόψη πολλούς περιορισμούς τόσο σε υλικούς πόρους, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, οι αίθουσες, οι μαθητές, όσο και σε άυλους πόρους, όπως είναι ο χρόνος, καθιστώντας αναγκαία την αποδοτική διαχείριση του. Η αναγκαιότητα για δημιουργική διαχείριση του εργασιακού χρόνου συνέβαλε καθοριστικά στην ανάπτυξη τεχνικών διαχείρισης του που απευθύνονται κυ-

ρίως στα διοικητικά στελέχη που δραστηριοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, οι σημαντικότερες τεχνικές διαχείρισης χρόνου εντάσσονται στις ακόλουθες ομάδες:

A) Ιεράρχηση προτεραιοτήτων & προγραμματισμός

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της ιεράρχησης προτεραιοτήτων και του προγραμματισμού, ο διευθυντής οφείλει (Taylor & Mackenzie, 1986, σελ. 130, Gorton et al., 1988, σελ. 300) :

1. να ιεραρχεί τις υποχρεώσεις του με βάση τη σπουδαιότητά τους και να ορίζει προτεραιότητες ως προς τη σειρά εκτέλεσής τους.
2. να ολοκληρώνει τις υψηλής προτεραιότητας υποχρεώσεις του πριν προχωρήσει στις λιγότερο σημαντικές.
3. να επανεξετάζει τους στόχους και τις προτεραιότητες του και να προσδιορίζει εάν χρειάζονται αναθεώρηση.
4. να αξιολογεί το πόσο καλά ακολουθεί μέσα σε μία ημέρα το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων που έχει διαμορφώσει για τον εαυτό του.
5. να προσπαθεί να εξασφαλίζει χρόνο ηρεμίας για περισυλλογή και προγραμματισμό της μελλοντικής του δράσης.
6. να θέτει στόχους σχετικά με όσα πρέπει να επιτύχει τις επόμενες ημέρες ή τις επόμενες εβδομάδες.
7. να αναλύει τις σημαντικές υποχρεώσεις του, να εντοπίζει επί μέρους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν και ενέργειες που πρέπει να γίνουν και να υπολογίζει τον απαιτούμενο για την υλοποίησή τους χρόνο.
8. να έχει στο μυαλό του τους μακροπρόθεσμους στόχους του, όταν αποφασίζει τι θέλει να επιτύχει βραχυπρόθεσμα.

B) Ανάθεση αρμοδιοτήτων σε άλλους

Σύμφωνα με τη τεχνική που σχετίζεται με την ανάθεση αρμοδιοτήτων σε άλλους ο διευθυντής έχει τη δυνατότητα (Taylor & Mackenzie, 1986, σελ. 130, Gorton et al., 1988, σελ. 300, Λαΐνας, 2004, σελ. 165, Tsiakkios & Pashiardis, 2006, σελ. 102, Fenwick, 2006, σελ. 1023):

1. να ορίζει ότι ο υποδιευθυντής ή η γραμματέας ή κάποιος έμπειρος εκπαιδευτικός έχουν την ευθύνη για την ετοιμασία, διακίνηση, αρχειοθέτηση κλπ εγγράφων και άλλου εντύπου υλικού.
2. να ορίζει ότι ο υποδιευθυντής ή η γραμματέας ή κάποιος έμπειρος εκπαιδευτικός έχουν την ευθύνη για τον πρώτο έλεγχο, την αξιολόγηση της σπουδαιότητας και τη διαλογή της εισερχόμενης στο σχολείο αλληλογραφίας.
3. να αναθέτει τη διαχείριση συγκεκριμένων ζητημάτων στον υποδιευθυντή του σχολείου, σε ικανούς εκπαιδευτικούς ή στη γραμματέα του σχολείου.
4. να ορίζει ότι ο υποδιευθυντής ή η γραμματέας έχουν την ευθύνη να απαντούν σε όλες τις τηλεφωνικές κλήσεις, και να πραγματοποιούν τηλεφωνικές κλήσεις ρουτίνας ή απλής ενημέρωσης.

5. να ορίζει τον υποδιευθυντή ή τη γραμματέα να του προωθούν μόνο τηλεφωνικές κλήσεις επείγοντος χαρακτήρα ή από άτομα που γνωρίζουν ότι θα ήθελαν να μιλήσουν άμεσα, και τις υπόλοιπες κλήσεις να τις καταγράφουν έτσι ώστε να επιληφθούν αργότερα σε συγκεκριμένη ώρα.

Γ) Οργάνωση και διαχείριση συναντήσεων και συνεδριάσεων

Αναμφισβήτητα, η οργάνωση και διαχείριση συναντήσεων και συνεδριάσεων προϋποθέτει από μέρους του διευθυντή (Taylor & Mackenzie, 1986, σελ. 130- 133, Gorton et al., 1988, σελ. 300, Oshagbeni, 1995, σελ.31, Green & Skinner, 2005, σελ. 128, Egboka & Ofojebe, 2011, σελ. 96-97):

1. να αναθέτει στη γραμματέα ή στον υποδιευθυντή να ρυθμίζει τις συναντήσεις του με επισκέπτες και να θέτει ένα όριο στον αριθμό των προγραμματισμένων συναντήσεων κάθε εβδομάδα.
2. να ορίζει μέγιστη διάρκεια των προφορικών παρεμβάσεων που κάνουν οι συμμετέχοντες στις συνεδριάσεις / συσκέψεις.
3. στις συναντήσεις που έχει με επισκέπτες να ορίζει εκ των προτέρων χρονικά όρια και κατά τη συζήτηση με αυτούς να πηγαίνει κατευθείαν στο θέμα.
4. να ορίζει χρόνο έναρξης και χρόνο λήξης για τις συνεδριάσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού και τυχόν άλλες συσκέψεις.
5. να προετοιμάζει τα θέματα των συνεδριάσεων / συσκέψεων και να ενημερώνει έγκαιρα και ουσιαστικά τους εμπλεκόμενους.
6. να συναντά τους απρόσμενους επισκέπτες έξω από το γραφείο του όταν αυτό είναι εφικτό, παραμένοντας και συζητώντας όρθιος.

Δ) Καθορισμός χρονοδιαγραμμάτων

Κρίνεται σκόπιμη η αξιολόγηση του τρόπου με τον οποίο ο εκάστοτε διευθυντής αξιοποιεί τον χρόνο του. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής οφείλει (Taylor & Mackenzie, 1986, σελ. 130, Gorton et al., 1988, σελ. 300, Fenwick, 2006, σελ. 1023) :

1. να θέτει χρονοδιαγράμματα και προθεσμίες για τις δραστηριότητες που αναθέτει σε άλλους και παρακολουθεί την εκτέλεσή τους.
2. να καθορίζει χρονοδιάγραμμα και προθεσμίες για τον εαυτό του όταν αρχίζει να υλοποιεί μια υποχρέωσή του.
3. να συγκεντρώνει τις τηλεφωνικές κλήσεις στις οποίες πρέπει να απαντήσει και να τις πραγματοποιεί όλες μαζί σε μία χρονική περίοδο
4. να χωρίζει την ημέρα σε χρονικές περιόδους και να προσπαθεί να κάνει συγκεκριμένες δραστηριότητες ανά περίοδο.
5. να ομαδοποιεί συναφή ή ομοειδή καθήκοντα και να προσπαθεί να τα εκτελέσει όλα μαζί σε μία χρονική περίοδο.

Ε) Οργανωτικότητα & προσωπικότητα του Διευθυντή

Στο πλαίσιο της τεχνικής διαχείρισης χρόνου που σχετίζεται με την οργανωτικότητα και τη προσωπικότητα του διευθυντή, το εκάστοτε διευθυντικό στέλεχος οφείλει (Taylor & Mackenzie, 1986, σελ. 133, Fenwick, 2006, σελ. 1023) :

1. να διατηρεί το γραφείο του καθαρό από οτιδήποτε άλλο εκτός από αυτά που σχετίζονται με το θέμα στο οποίο κάθε στιγμή εργάζεται.
2. να διατηρεί σύστημα αρχειοθέτησης εγγράφων ώστε να είναι εύκολος ο εντοπισμός τους, καθώς επίσης πίνακες με διάφορες πληροφορίες για τη λειτουργία του σχολείου ώστε να είναι εύκολη η ανεύρεσή τους.
3. να έχει πάντα μαζί του ένα σημειωματάριο για να καταγράφει πληροφορίες, σχόλια και ιδέες, καθώς επίσης και τον ημερήσιο κατάλογο των δραστηριοτήτων του.
4. να προσπαθεί να είναι καλός και προσεκτικός ακροατής κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με άλλους ώστε να γνωρίζει τι ακριβώς να απαντήσει χωρίς χρονοτριβή.
5. να επιδιώκει να έχει χρόνο ησυχίας / απομόνωσης για τον εαυτό του ώστε να κάνει εργασίες στη διάρκεια των οποίων δεν θέλει να τον διακόψουν.
6. να επιδιώκει να χρησιμοποιεί τον αναξιοποίητο χρόνο που παρεμβάλλεται μεταξύ διαφόρων δραστηριοτήτων.
7. να προσπαθεί να αποφύγει τη σπατάλη σημαντικού χρόνου για δευτερεύοντα ζητήματα.

Συμπερασματικά γίνεται σαφές πως πλήθος παραγόντων επιδρούν και επηρεάζουν το επίπεδο αξιοποίησης του χρόνου των διευθυντών των εκπαιδευτικών μονάδων. Οι παράγοντες αυτοί συνδέονται με το βαθμό οργάνωσης του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ωστόσο, συγκεκριμένες προσωπικές συνήθειες στη διοίκηση του χρόνου, όπως είναι το γραπτό πρόγραμμα, η συνολική διάρκεια της εβδομαδιαίας απασχόλησης, η συχνότητα των διακοπών και ενοχλήσεων, η ανάθεση και ο βαθμός αξιοποίησης των δυνατοτήτων των συνεργατών και υφισταμένων, φαίνεται ότι είναι καθοριστικές. Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι επηρεάζουν τις προτεραιότητες και την κατανομή του χρόνου μεταξύ σημαντικών και μη σημαντικών, επειγόντων και μη επειγόντων καταστάσεων, επιδρώντας αναλόγως, ευνοϊκά ή καταστροφικά, στην άσκηση της διοίκησης και στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους. Βέβαια, οι συνήθειες αυτές καταδεικνύεται ότι επηρεάζονται, με τη σειρά τους, και από την ύπαρξη ή έλλειψη ειδικής γνώσης στη διαχείριση του χρόνου από τον διευθυντή και τους διδάσκοντες, καθώς και από το βαθμό στον οποίο το περιβάλλον της σχολικής μονάδας είναι ευνοϊκό.

Μεθοδολογική Προσέγγιση – Έρευνα Πεδίου

Η παρούσα εργασία εστιάζει κυρίως στην αποτελεσματική διοίκηση των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση της σπουδαιότητας την οποία οι διευθυντές αποδίδουν στη διάσταση του χρόνου κατά την άσκηση των καθηκόντων τους και η καταγραφή των τεχνικών που αξιοποιούν για τη διαχείρισή του οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της περιοχής που μετέχουν στην έρευνα. Η έρευνα αυτή επικεντρώνεται στη περιοχή

δυτικής Θεσσαλονίκης, διότι σε αυτή την περιοχή δραστηριοποιείται η ερευνήτρια. Συνεπώς, η πρόσβαση στα σχολεία της περιοχής ήταν πιο εύκολη. Ειδικότερα, για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκαν οι 194 διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι προΐστανται σχολικών μονάδων με ίσα ή περισσότερα από 9 τμήματα. Οι διευθυντές αυτοί αποτελούν το σύνολο του στατιστικού πληθυσμού που κλήθηκε να συμμετάσχει στην έρευνα. Από τους 116 διευθυντές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 109 (ποσοστό ανταπόκρισης 94%). Αντίστοιχα, από τους 78 διευθυντές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 54 (ποσοστό ανταπόκρισης 69%). Συνολικά, από τους 194 διευθυντές σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετείχαν στην έρευνα οι 163 (ποσοστό 84%). Η διερεύνηση και ο προσδιορισμός των τεχνικών διαχείρισης χρόνου που αξιοποιούν τα διευθυντικά στελέχη υλοποιήθηκε ως προς το σύνολο των διευθυντικών στελεχών. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε διαμορφώθηκε εξ ολοκλήρου για τους σκοπούς της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας, αξιοποιώντας σε περιορισμένο βαθμό στοιχεία από την ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, και λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν αφενός το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και, αφετέρου, το έργο των διευθυντικών στελεχών. Σε σχέση με την επεξεργασία και την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας SPSS 22. Ασφαλώς, όπως όλες οι μελέτες έτσι και η παρούσα εκτός από τα πλεονεκτήματα που προαναφέρθηκαν χαρακτηρίζεται και από αδυναμίες και περιορισμούς.

Αποτελέσματα

Στον πίνακα 1 αποτυπώνονται οι οκτώ προτάσεις με τον υψηλότερο μέσο όρο, που υποδηλώνουν σε ποιες τεχνικές διαχείρισης χρόνου εστιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό οι διευθυντές των σχολικών μονάδων.

No	Περιγραφή Πρότασης	ΜΟ	ΤΑ
B27	προετοιμάζετε τα θέματα των συνεδριάσεων / συσκέψεων και ενημερώνετε έγκαιρα και ουσιαστικά τους εμπλεκόμενους.	3,83	0,405
B30	προσπαθείτε να είστε καλός και προσεκτικός ακροατής κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με άλλους ώστε να γνωρίζετε τι ακριβώς να απαντήσετε χωρίς χρονοτριβή.	3,75	0,459
B1	ιεραρχείτε τις υποχρεώσεις σας με βάση τη σπουδαιότητά τους και ορίζετε προτεραιότητες ως προς τη σειρά εκτέλεσής τους.	3,69	0,548
B3	καθορίζετε χρονοδιάγραμμα και προθεσμίες για τον εαυτό σας όταν αρχίζετε να υλοποιείτε μια υποχρέωσή σας.	3,64	0,585
B10	ολοκληρώνετε τις υψηλής προτεραιότητας υποχρεώσεις σας πριν προχωρήσετε στις λιγότερο σημαντικές.	3,64	0,595
B15	διατηρείτε σύστημα αρχειοθέτησης εγγράφων ώστε να είναι εύκολος ο εντοπισμός τους καθώς επίσης πίνακες με διάφορες	3,61	0,661

	πληροφορίες για τη λειτουργία του σχολείου ώστε να είναι εύκολη η ανεύρεσή τους.		
B2	θέτετε στόχους σχετικά με τι πρέπει να επιτύχετε τις επόμενες ημέρες ή τις επόμενες εβδομάδες.	3,42	0,576
B25	θέτετε χρονοδιαγράμματα και προθεσμίες για τις δραστηριότητες που αναθέτετε σε άλλους και παρακολουθείτε την εκτέλεσή τους.	3,30	0,746

Πίνακας 1: Οι οκτώ προτάσεις – τεχνικές διαχείρισης με τον υψηλότερο μέσο όρο

Από τον παραπάνω πίνακα, διαπιστώνεται ότι τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων δίνουν έμφαση πρωτίστως στην προετοιμασία των θεμάτων των συνεδριάσεων και στην έγκαιρη και ουσιαστική ενημέρωση των εμπλεκόμενων (πρόταση **B27**, $MO=3,83$, $TA=0,405$). Η υψηλή προτίμηση των διευθυντικών στελεχών για την πρόταση αυτή είναι απόλυτα δικαιολογημένη, διότι πολλές αποφάσεις σημαίνουσας αξίας λαμβάνονται σε επίπεδο σχολικής μονάδας από το σύλλογο των διδασκόντων, και σε κάποιες περιπτώσεις από το σχολικό συμβούλιο όπου μετέχουν και οι γονείς. Συνεπώς, η άρτια προετοιμασία των θεμάτων, καθώς και η έγκαιρη και έγκυρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων σε σχέση με αυτά, συμβάλλουν στην αποτελεσματική διεξαγωγή των συνεδριάσεων και στη λήψη κατάλληλων αποφάσεων (Robertson, 2008). Δευτερευόντως, διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων προσπαθούν σε μεγάλο βαθμό να είναι καλοί ακροατές κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με άλλους, προκειμένου να είναι σε θέση να απαντούν χωρίς χρονοτριβή (πρόταση **B30**, $MO=3,75$, $TA=0,459$). Η πολύ υψηλή προτεραιότητα που αποδίδεται από τα διευθυντικά στελέχη στην πρόταση αυτή απορρέει από την ανάγκη των διευθυντικών στελεχών για εξοικονόμηση του εργασιακού τους χρόνου. Όσο πιο σύντομα και αποτελεσματικά ολοκληρώσουν μια συνομιλία τα διευθυντικά στελέχη, τόσο περισσότερο χρόνο θα έχουν προκειμένου να επιληφθούν των υπόλοιπων ζητημάτων που εκκρεμούν και επιζητούν λύση (Green & Skinner, 2005). Η τρίτη ($MO=3,69$, $TA=0,548$) πρόταση με υψηλή προτεραιότητα από μέρους των διευθυντών σχολικών μονάδων είναι η ιεράρχηση των υποχρεώσεων με βάση την επιτακτικότητα τους (πρόταση **B1**). Συγκεκριμένα, διαπιστώνεται πως η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών τόσο της πρωτοβάθμια όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε ποσοστό 96% δηλώνει ότι ιεραρχεί σχεδόν πάντοτε και συχνά τις υποχρεώσεις με βάση τη σπουδαιότητά τους και ορίζει προτεραιότητες ως προς τη σειρά εκτέλεσής τους. Το γεγονός αυτό αντανακλά την πεποίθηση των διευθυντών για την αναγκαιότητα να διαχωρίζουν τα σημαντικά από τα μη σημαντικά, και τα επείγοντα από τα μη επείγοντα ζητήματα που αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση (Green & Skinner, 2005, Marshall, 2008, Robertson, 2008). Η τέταρτη ($MO=3,64$, $TA=0,585$) πρόταση-τεχνική διαχείρισης χρόνου για την οποία δηλώνεται αυξημένη συχνότητα χρήσης από μέρους των διευθυντικών στελεχών είναι ο καθορισμός χρονοδιαγραμμάτων και προθεσμιών κάθε φορά που αρχίζουν να υλοποιούν μια υποχρέωση (πρόταση **B3**). Ως πιθανή ερμηνεία της υψηλής προτεραιότητας αυτής της πρότασης θα μπορούσε να αποτελέσει το γεγονός πως ο προγραμματισμός, σε σχέση με τις υποχρεώσεις που αναλαμβάνουν τα διευθυντικά

στελέχη, είναι επιβεβλημένος διότι σε πολλά ζητήματα οι προθεσμίες είναι αυστηρές και τις περισσότερες φορές καθορίζονται από τα ανώτερα διοικητικά επίπεδα. Επιπρόσθετα με το σωστό προγραμματισμός περιορίζεται η σπατάλη του χρόνου (Green & Skinner, 2005). Η πέμπτη (MO= 3,64, TA=0,595) πρόταση-τεχνική διαχείρισης χρόνου για την οποία δηλώνεται αυξημένη συχνότητα χρήσης από μέρους των διευθυντικών είναι η ολοκλήρωση της υψηλής προτεραιότητας υποχρεώσεων και μετά η ενασχόληση τους με τις λιγότερο σημαντικές (**B10**). Η τάση αυτή των διευθυντικών στελεχών συνάδει με τον καθορισμό προτεραιοτήτων για την επίτευξη σύνθετων και πολλαπλών στόχων, όπως διαπιστώνεται άλλωστε και στην εκλαϊκευμένη βιβλιογραφία (Green & Skinner, 2005, Marshall, 2008, Robertson, 2008). Η έκτη πρόταση (MO= 3,61, TA=0,661) με μεγαλύτερη συχνότητα αναφοράς από τα διευθυντικά στελέχη, σε σχέση με τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου είναι η διατήρηση συστήματος αρχειοθέτησης εγγράφων ώστε να είναι εύκολος ο εντοπισμός τους, καθώς επίσης και η δημιουργία πινάκων με διάφορες πληροφορίες για τη λειτουργία του σχολείου ώστε να είναι εύκολη η ανεύρεσή τους (**B15**). Η υψηλή προτεραιότητα για τη πρόταση αυτή οφείλεται στο γεγονός πως η διαχείριση των «γραφειοκρατικών» ζητημάτων, στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, είναι μείζονος σημασίας και ιδιαίτερα χρονοβόρα σε επίπεδο σχολικής μονάδας, διότι πολλά από τα σημαντικά θέματα που αντιμετωπίζουν τα διευθυντικά στελέχη σε καθημερινή βάση διεκπεραιώνονται με τον παραδοσιακό – γραφειοκρατικό τρόπο και όχι με τη χρήση Η/Υ. Συνεπώς, η άρτια αρχειοθέτηση των εγγράφων και η αποτελεσματική οργάνωση των πληροφοριών συμβάλλουν στην εξοικονόμηση χρόνου και συντελούν στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Kalu, 2012). Η έβδομη πρόταση (MO=3,42, TA=0,576), η οποία εντάσσεται στην πρώτη οκτάδα των προτάσεων με μεγάλη συχνότητα αναφοράς σε σχέση με τις τεχνικές διαχείρισης χρόνου είναι ο καθορισμός βραχυπρόθεσμων στόχων (**B2**). Η υψηλή κατάταξη της πρότασης αυτής, η οποία σχετίζεται με το ζήτημα των προτεραιοτήτων που αναφέρεται και σε προηγούμενες προτάσεις, πιθανότατα να σχετίζεται με το γεγονός ότι τα διευθυντικά στελέχη καλούνται σε καθημερινή βάση να διαμορφώνουν λίστες εργασιών, να διαθέτουν χρόνο για το σχεδιασμό της κάθε ημέρας, να προγραμματίζουν τις δραστηριότητες, που πρέπει να υλοποιήσουν κατά τη διάρκεια της ημέρας, να καταγράφουν τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, να καθορίζουν προτεραιότητες, καθώς και να δημιουργούν ξεκάθαρο πλάνο των εργασιών που θα πρέπει να υλοποιηθούν σε εβδομαδιαία βάση. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνουν καλύτερη διαχείριση των δραστηριοτήτων τους (Everard & Morris, 1996, Kalu, 2012). Τέλος, η όγδοη (MO=3,30, TA=0,746) πρόταση με υψηλή συχνότητα χρήσης μεταξύ των τεχνικών διαχείρισης χρόνου είναι αυτή που αναφέρεται στη χρήση χρονοδιαγραμμάτων και στον καθορισμό προθεσμιών για τις δραστηριότητες που ανατίθενται σε άλλους, καθώς και στον έλεγχο της εκτέλεσής τους (**B25**). Στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η ανάθεση αρμοδιοτήτων σε τρίτους, δηλαδή σε άλλους εκπαιδευτικούς, είναι μια επιβεβλημένη διαδικασία για την ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες σχολικές μονάδες ο διευθυντής δεν μπορεί να ανταποκριθεί μόνος στη διεκπεραίωση όλων των διοικητικής φύσεως εκκρεμοτήτων. Συγκεκριμένα, ο καταμερισμός τόσο των προγραμματισμένων όσο και των έκτακτων εργασιών από τα διευθυντικά στελέχη και η ανάθεσή τους σε άλλους, καθώς και ο έλεγχος τους κατά

την εκτέλεση με χρήση χρονοδιαγραμμάτων αποτελούν διαδικασίες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων (Green & Skinner, 2005).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Με βάση τις απαντήσεις του συνόλου των διευθυντικών στελεχών ως προς σύνολο των 31 προτάσεων που περιγράφουν διάφορες τεχνικές και πρακτικές για την αποτελεσματικότερη διαχείριση του χρόνου, διαπιστώθηκε πως οι μέσοι όροι τους κυμαίνονται από 1,16 έως 3,83 και το εύρος διακύμανσης αντιστοιχεί στο 2,67. Η πρόταση με τον υψηλότερο μέσο όρο είναι η B27, και αναφέρεται στην οργάνωση και διαχείριση των συναντήσεων και των συνεδριάσεων. Οι τεχνικές στις οποίες εντάσσονται οι υπόλοιπες προτάσεις της πρώτης οκτάδας με τους υψηλότερους μέσους όρους σχετίζονται με τον καθορισμό χρονοδιαγραμμάτων (προτάσεις B3 και B25), με την οργανωτικότητα και την προσωπικότητα του διευθυντή (προτάσεις B15 και B30) καθώς και με την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων και των προγραμματισμό (B1 και B2). Αξίζει να αναφερθεί πως όλες οι παραπάνω διαπιστώσεις συνάδουν με τα συμπεράσματα των ερευνών των Green & Skinner (2005), Marshall (2008), και Robertson (2008).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τομ. 17, 151-179.
- Egboka, P. N. & Ofojebe, W. (2011). Time management competencies and practices of Anambra State secondary school principals in knowledge and learning management era. *Nigerian Journal of Education Administration and Planning*, τομ. 11 (1), 93-105.
- Everard, K. B., & Morris, G. (1996). *Effective school management*. London: Paul Chapman Publishing. Μετάφραση Κίικιζας Δ. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση.
- Fenwick, W. (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration volume 2 L-Z*. California. Sage Publications.
- Gorton, A., Schneider, G. & Fisher, J. (1988). *Encyclopedia of school administration & supervision*. New York. Oryx Press.
- Green, P. & Skinner, D. (2005). Does time management training work? An evaluation. *International Journal of Training and Development*, vol . 9 (2), 124-139.
- Kalu, J.N. (2012). Time resource management for effective school administration. *Journal of Educational and Social Research*, τομ. 2 (10), 115-123.

- Marshall, K. (2008). The big rocks: priority management for principals. *Principal Leadership*, 16-22.
- Oshagbeni, T. (1995). Management development and managers' use of their time. *Journal of Management Development*, τομ. 14 (8), 19-34.
- Robertson, P. (2006). How principals manage their time. *The 24-Hour Principal*, 12-16. (Διαθέσιμο on line: <http://www.naesp.org>, προσπελάστηκε στις 15/2/2015).
- Taylor, J. & Mackenzie, R.A. (1986). Time is money, so use it productively. *ABA Banking Journal*, τομ. 78, 130-133.
- Tsiakkiros, P. & Pashiardis, P. (2006). Occupational stress among Cyprus headteachers: source and coping strategies. *ISEA*, τομ. 34 (2), 100-114.

Το εκπαιδευτικό μάρκετινγκ ως εργαλείο βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Τρύφων Μαρία

*Εκπαιδευτικός Π.Ε 60, Μ.Εδ Διοίκηση και Διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων,
mairytrifon@gmail.com*

Περίληψη

Το δημόσιο σχολείο, σε όλες του τις βαθμίδες, ως ο κατεξοχήν χώρος και φορέας παροχής της εκπαίδευσης, επιχειρεί να ακολουθήσει τις παιδαγωγικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές, με την χρήση νέων μεθόδων και εργαλείων, μεταξύ των οποίων είναι το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ. Στην παρούσα εργασία, το ενδιαφέρον μας επικεντρώνεται στο Δημόσιο Νηπιαγωγείο και στις/ους Νηπιαγωγούς που εργάζονται σε αυτό. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που σχετίζονται με την ενημέρωση που έχουν οι Νηπιαγωγοί και την ορθή εφαρμογή του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ στο Δημόσιο Νηπιαγωγείο, ώστε να προβάλλουν και να προωθούν σωστά το εκπαιδευτικό τους έργο.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ, ενημέρωση, εφαρμογή, Νηπιαγωγείο.

Εισαγωγή

Στον χώρο της παιδείας και της εκπαίδευσης εντάχθηκαν αρχικά στον ιδιωτικό τομέα και σιγά-σιγά επεκτάθηκαν και στον χώρο της Δημόσιας Παιδείας, όροι της «αγοράς», όπως Μάρκετινγκ, Μάρκετινγκ εκπαιδευτικών μονάδων, «μαθητές- πελάτες», «γονείς-πελάτες», ανταγωνισμός, δημόσιες σχέσεις προώθηση και προβολή του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, αναγνώριση των αναγκών των μαθητών, γονέων, φορέων και ικανοποίησή τους με οργανωμένες μεθόδους, στρατηγικούς σχεδιασμούς κλπ. Δημιουργούνται ερωτήματα σχετικά με το αν, οι Νηπιαγωγοί που εργάζονται στα Δημόσια Νηπιαγωγεία, είναι επαρκώς ενημερωμένοι για τις καινούργιες αυτές τάσεις και από πού αντλούν τις γνώσεις τους; Αν αποτελεί μόνο προσωπική τους επιλογή να ενημερωθούν και να εφαρμόσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύγχρονες τάσεις, μεθόδους και εργαλεία, όπως το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ. Ποιές αποτελούν τις ενδεδειγμένες ενέργειες στην εκπαιδευτική καθημερινότητά τους, με τις οποίες θα οργανώσουν και θα προβάλλουν σωστά τα εκπαιδευτικά τους αποτελέσματα, είτε βρίσκονται σε θέσεις ευθύνης, είτε όχι.

Θεωρητικό πλαίσιο

Μάρκετινγκ και εκπαίδευση

Ο πλέον κλασικός ορισμός του εκπαιδευτικού μάρκετινγκ από τους Kotler & Fox (ό.π.) αναφέρει ότι: Μάρκετινγκ στην Εκπαίδευση ή Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ ή Μάρκετινγκ Εκπαίδευσης (στην αγγλική προσφιλέστερος όρος είναι Educational Marketing)

είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα εκπ/κό σύστημα, ή μια ή περισσότερες εκπαιδευτικές μονάδες, με συντονισμένες μεθόδους διακρίνουν, προβλέπουν και ικανοποιούν τις επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και προπαντός τις παροντικές και μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, προσαρμόζοντας τις υπηρεσίες τους με τρόπο επωφελή και αποδοτικό γι αυτούς και για το κοινωνικό σύνολο

Όπως και ο κάθε οργανισμός, έτσι και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, πρέπει να περάσουν από διάφορες φάσεις πριν εφαρμόσουν σωστά, σε όλες τους τις διαδικασίες το Μάρκετινγκ. Πρώτα πρέπει να μάθουν τι είναι το Μάρκετινγκ, έπειτα να πιστέψουν στην φιλοσοφία του και στην χρησιμότητά του, στην συνέχεια να γίνουν οι ανάλογοι σχεδιασμοί και να το εφαρμόσουν με αποφασιστικότητα και τέλος και το πιο καθοριστικό, να παρακολουθούν σε κάθε βήμα την εφαρμογή να την αξιολογούν, να την επανασχεδιάζουν αν χρειαστεί, ώσπου να αξιολογήσουν ότι την εφάρμοσαν σωστά. Τα σχολεία τα οποία υιοθετούν έναν «προσανατολισμό μάρκετινγκ», ανταποκρίνονται καλύτερα τόσο στις επιθυμίες γονιών και παιδιών, όσο και στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της ευρύτερης κοινότητας (Lumby, 1999).

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και ηθικά διλήμματα για το εκπαιδευτικό μάρκετινγκ

Το ΕΚΠ.ΜΚΤ και η συνεισφορά του στην εκπαίδευση είναι ένα θέμα το οποίο διχάζει. Υπάρχουν στελέχη της εκπαίδευσης που πιστεύουν ότι το ΜΚΤ είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για την «επιβίωση» των σχολείων τους, σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον (Drysdale, 2001; Fosket, 2002). Ενώ άλλοι πιστεύουν ότι το ΜΚΤ όχι μόνο δεν είναι απαραίτητο, αλλά «υποβαθμίζει» και την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Η μέχρι πρότινος επικρατούσα άποψη για το ΜΚΤ στην εκπαίδευση, είναι πως αποτελεί έννοια ασυμβίβαστη με τους σκοπούς της εκπαίδευσης και ως εκ τούτου δεν χρειάζεται (Kottler, Παγανός 1998). Αντιμετωπίζεται με καχυποψία από πολλούς στην εκπαίδευση, λόγω των εμπορικών συνεπειών του. Οι Orplatka – Hemsley αποδίδουν την αρνητικότητα αυτή που υπάρχει στην λανθασμένη ιδέα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το εκπαιδευτικό ΜΚΤ. Το συγχέουν κυρίως με την έννοια της πώλησης, με έμφαση στην διαφήμιση, την προώθηση, τις δημόσιες σχέσεις, την πίεση που ασκείται από τις αγορές. Οι εκπαιδευτικοί έχοντας ελλιπή ενημέρωση, δείχνουν σύγχυση ως προς τους όρους στρατηγικός σχεδιασμός, δημόσιες σχέσεις, σχεδιασμός προϊόντος ή υπηρεσίας, τιμολόγηση και οικονομικός σχεδιασμός, χρηματοδότηση, εξεύρεση πόρων, δωρητών, προώθηση, διαφήμιση. Όλοι αυτοί οι όροι αποτελούν επιμέρους εργαλεία του ΜΚΤ.

Μεθοδολογία έρευνας

Στόχοι της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση παραγόντων, που σχετίζονται με την ενημέρωση για το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ, των Νηπιαγωγών, στα Δημόσια Νηπιαγωγεία. Τίθεται υπό διερεύνηση και η ορθή εφαρμογή του εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ

στα Δημόσια Νηπιαγωγεία, από τις/τους Νηπιαγωγούς, είτε βρίσκονται σε θέσεις ευθύνης, είτε όχι. Η έρευνα διεξήχθη το 2014.

Θέματα - ερωτήματα προς διερεύνηση

Με άξονα το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ, και την σημασία του, ως ένα εργαλείο άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, στην αναβάθμιση και διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των Νηπ/γών, κατασκευάστηκε ένα ερευνητικό εργαλείο, ένα δομημένο ερωτηματολόγιο. Ενδεικτικά αναφέρουμε ερωτήματα όπως: α) σε ποιο βαθμό οι Νηπιαγωγοί είναι ενημερωμένες/οι για το Εκπ.Μ β) σε τι βαθμό είχαν την ευκαιρία να ενημερωθούν για το Εκπ.Μ. μέσα από επίσημες δομές, αρχικές, πτυχιακές, μεταπτυχιακές σπουδές ή ιδιωτικά γ) ποιους παράγοντες, θεωρούν ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στη σωστή εφαρμογή του εκπαιδευτικού μάρκετινγκ στα δημόσια νηπιαγωγεία, δ) ποιες ενέργειες του προϊσταμένου/ης βοηθούν στην ανάδειξη του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας ε) αν και σε τι βαθμό θα έπρεπε το Εκπ.Μ, να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης κουλτούρας της εκπαίδευσης. Παρατηρήθηκε κενό στην ενημέρωση σχετικά με τις θέσεις και τις απόψεις των Νηπιαγωγών που εργάζονται στα Δημόσια Νηπιαγωγεία.

Διαδικασία δειγματοληψίας

Το δείγμα της παρούσας έρευνας είναι 163 Νηπιαγωγοί που εργάζονται στα Δημόσια Νηπιαγωγεία της ευρύτερης περιοχής της Αττικής, (Δ' & Β' Αθήνας, Πειραιάς). Στάλθηκαν επίσης ερωτηματολόγια σε ηλεκτρονική μορφή, κυρίως σε εκπαιδευτικούς σε Δημόσια Νηπιαγωγεία, σε απομακρυσμένες περιοχές. Αναγνωρίζοντας την σημασία της διοίκησης στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρήθηκε απαραίτητο να υπάρχουν ερωτήσεις που απευθύνονταν στις/στους προϊσταμένες/ους των Νηπιαγωγείων.

Περιορισμοί της έρευνας

Παρατηρήθηκε μια γενικότερη έλλειψη παρόμοιων ερευνών, στον ελλαδικό χώρο, που να αποτυπώνει τις απόψεις και τις θέσεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με το Μάρκετινγκ και το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ. Ακόμη μεγαλύτερη έλλειψη ενημέρωσης παρατηρήθηκε σε έρευνες που αφορούσαν την καταγραφή απόψεων των Νηπιαγωγών, σε Δημόσια Νηπιαγωγεία.

Αποτελέσματα

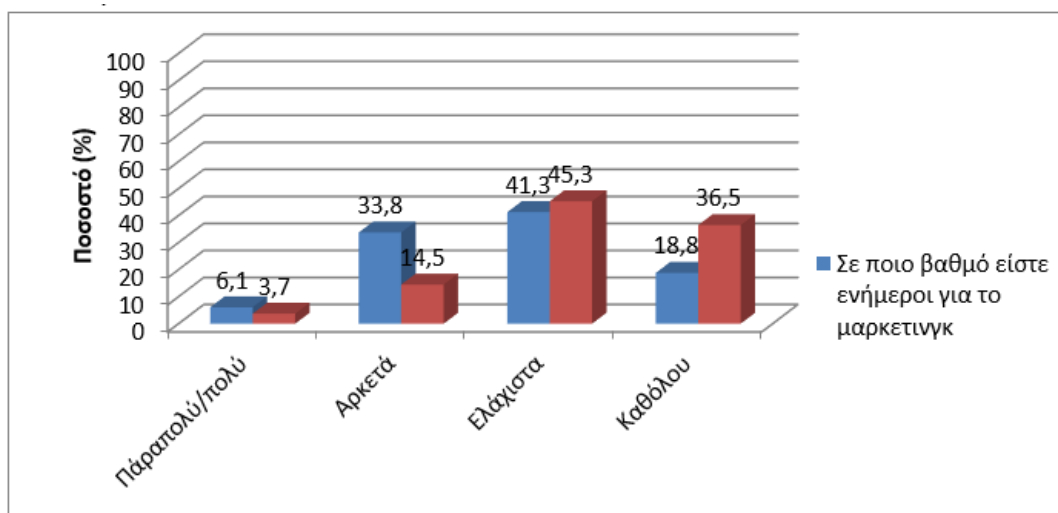
Το δείγμα αποτελούνταν από 163 άτομα από τα οποία 162 γυναίκες, με μέση ηλικία τα 43,4 έτη, το 25% να είναι μέχρι 39 χρονών και το 75% έως 48.

Σχετικά με το επίπεδο σπουδών το 12,9% έχουν κάνει μεταπτυχιακό και μόνο 3 άτομα διδακτορικό. Ως προς το βασικό τους πτυχίο το μεγαλύτερο ποσοστό έχουν τελειώσει το πανεπιστημιακό τμήμα (ΤΕΑΠΗ), μικρότερο ποσοστό τη σχολή νηπιαγωγών και

έπονται αυτές/οί που έχουν τελειώσει το διδασκαλείο, έκαναν εξομίωση και τελείωσαν και κάποια άλλη σχολή. Σχετικά με την ξένη γλώσσα οι περισσότερες/οι γνωρίζουν Αγγλικά. Το μεγαλύτερο ποσοστό έχουν πιστοποίηση Η/Υ, το επίπεδο Α και το επίπεδο Β.

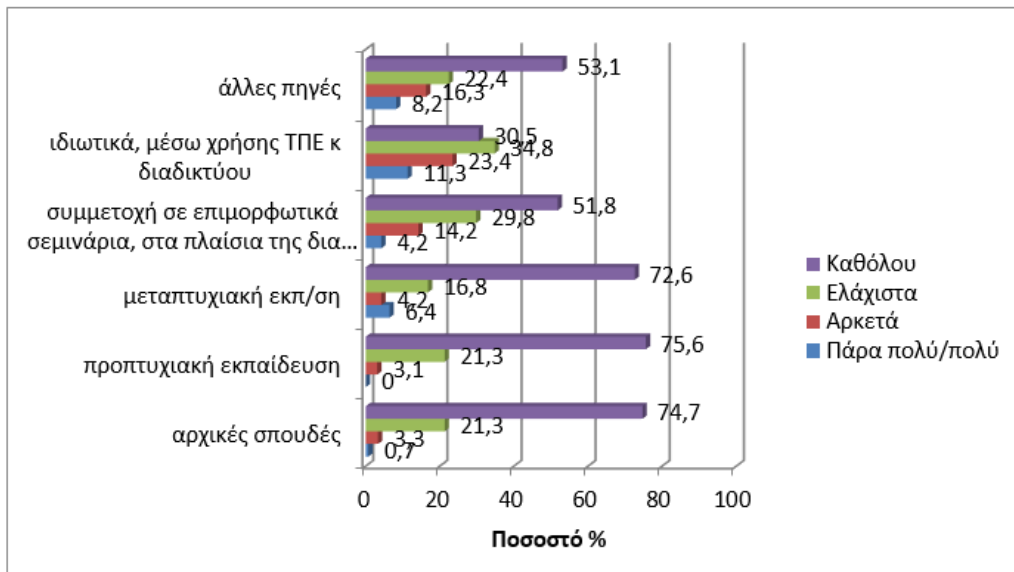
Η μέση τιμή για τα συνολικά έτη υπηρεσίας όλου του δείγματος μας κυμαίνονται στα 16 έτη, με το μεγαλύτερο ποσοστό να έχει μέχρι 21,5 έτη υπηρεσίας. Αυτοί που διέτελλεσαν καθήκοντα Προϊσταμένου σχολικής μονάδας αποτελούν το 67,3% του συνολικού μας δείγματος.

Σχετικά με τον βαθμό ενημέρωσης για το μάρκετινγκ και το εκπαιδευτικό μάρκετινγκ, παρατηρούμε ότι μόνο το 6,1% έχει υψηλή ενημέρωση για το μάρκετινγκ και αντίστοιχα το 3,7% για το μάρκετινγκ της εκπαίδευσης. Τα μεγαλύτερα ποσοστά παρατηρούνται και στις 2 περιπτώσεις στην ελάχιστη ενημέρωση ενώ το 36,5% του δείγματος μας δεν είναι καθόλου ενημερωμένο.



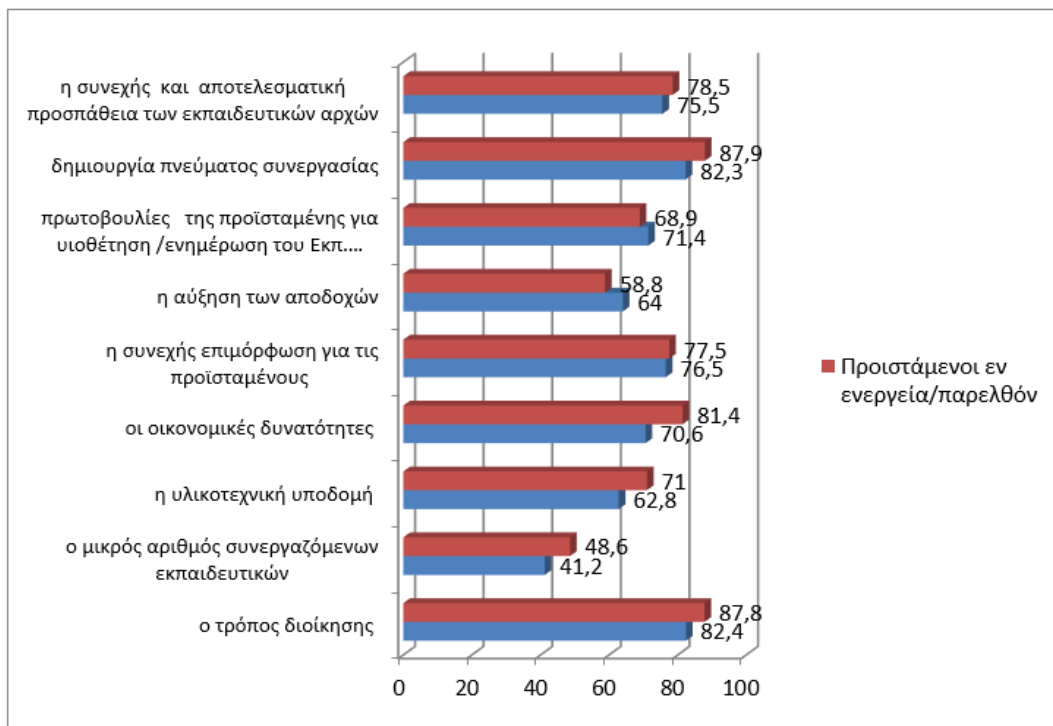
Γράφημα 1: Ραβδόγραμμα ποσοστών ενημέρωσης για το μάρκετινγκ και το Εκπ.Μ

Στο Γράφημα 2 φαίνεται ο βαθμός της ενημέρωσης για το εκπαιδευτικό μάρκετινγκ μέσα από κάθε δομή ξεχωριστά, όπου παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό της υψηλής ενημέρωσης παρατηρείται σε αυτή που έγινε ιδιωτικά, μέσω χρήσης ΤΠΕ ενώ τα χαμηλότερα ποσοστά παρατηρούνται στις αρχικές σπουδές και στην προπτυχιακή εκπαίδευση.



Γράφημα 2: Ραβδόγραμμα ποσοστών βαθμού ενημέρωσης για το Εκπ.Μ.

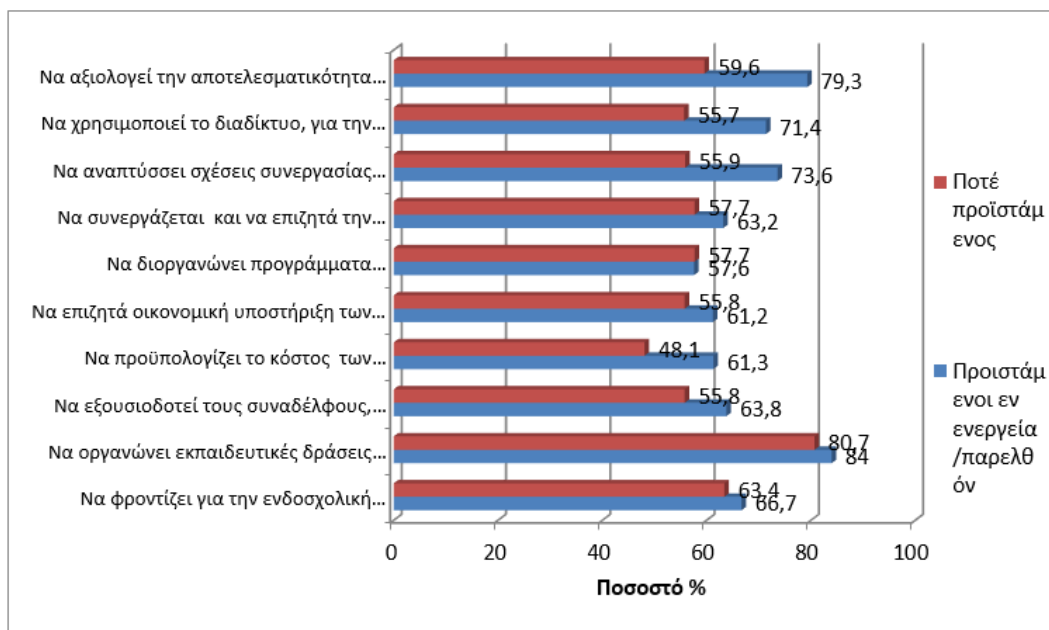
Σχετικά με το ποιους από τους παρακάτω παράγοντες, όπως φαίνεται στο Γράφημα 3, θεωρούν ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στη σωστή εφαρμογή του εκπαιδευτικού μάρκετινγκ στα δημόσια νηπιαγωγεία, τα ποσοστά που αποδόθηκαν σε κάθε παράγοντα ως προς τη μεγαλύτερη βαθμίδα σημαντικότητας (πάρα πολύ/πολύ) είναι από αυτούς που ήταν ή είναι εν ενεργεία προϊστάμενοι και από αυτούς που δεν διατέλεσαν ως προϊστάμενοι νηπιαγωγείου.



Γράφημα 3: Ραβδόγραμμα ποσοστών του κάθε παράγοντα ως προς τη μεγαλύτερη βαθμίδα σημαντικότητας (πάρα πολύ/πολύ) από προϊστάμενους και μη

Σχετικά με τις ενέργειες του προϊσταμένου/ης που βοηθούν στην ανάδειξη του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, διαφαίνονται στο Γράφημα 4 τα ποσοστά που αποδόθηκαν σε κάθε ενέργεια ως προς τη μεγαλύτερη βαθμίδα βοήθειας (πάρα πολύ/πολύ) που προσφέρουν.

Σε γενικές γραμμές οι προϊστάμενοι πιστεύουν περισσότερο στη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν συνολικά αυτές οι ενέργειες. Υπάρχει συμφωνία ότι πιο σημαντική θεωρείται η οργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων. Λιγότερο σημαντική ενέργεια για όσους έχουν διατελέσει προϊστάμενοι θεωρείται η διοργάνωση προγραμμάτων πολιτιστικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα για τους γονείς, ενώ για όσους δεν έχουν περάσει από αυτή τη θέση είναι ο προϋπολογισμός του κόστους των εκπαιδευτικών δράσεων που ορίζονται ως στόχοι.



Γράφημα 4: Ραβδόγραμμα ποσοστών της κάθε ενέργειας ως προς τη μεγαλύτερη βαθμίδα βοήθειας που προσφέρει (πάρα πολύ/πολύ) από προϊστάμενους και μη.

Στο ερώτημα προς τους πρώην και νυν προϊσταμένους, το κατά πόσο τους βοήθησαν οι γνώσεις τους για το εκπαιδευτικό μάρκετινγκ στην άσκηση των διοικητικών τους καθηκόντων και το αν θεωρούν ότι το μάρκετινγκ της εκπαίδευσης θα μπορούσε να λειτουργήσει ως εργαλείο επικοινωνίας, συνεργασίας, βελτίωσης κάποιων σχέσεων, ένα μικρό ποσοστό τάξης 7,5% θεωρεί ότι τον βοήθησαν πάρα πολύ/πολύ οι γνώσεις του για το εκπαιδευτικό μάρκετινγκ, ενώ το 28,7 αρκετά, το 38,3% τις θεωρεί ως ελάχιστη βοήθεια και το 25,5 καθόλου.

Τέλος το 77,2% του δείγματος συμφωνούν ότι το μάρκετινγκ της εκπαίδευσης θα έπρεπε να αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της σύγχρονης κουλτούρας της εκπαίδευσης ενώ το 22,8% όχι.

Συζήτηση - συμπεράσματα

Η ενημέρωση των Νηπιαγωγών για το Μάρκετινγκ και το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ, σύμφωνα με τα ερευνητικά ευρήματα, είναι ελλιπής, όπως και των υπολοίπων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, (Τόκας, 2005)

Οι Νηπιαγωγοί που έχουν κάνει Μεταπτυχιακές σπουδές και έχουν γνώσεις υπολογιστών και ασχολούνται με τις ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας) έχουν καλύτερη ενημέρωση για το Μάρκετινγκ και το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ.

Επισημάνουμε τις αδυναμίες του συστήματος επιμόρφωσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που παρέχεται από τους επίσημους φορείς. Παρουσιάζεται αναποτελεσματικότητα στις αλλαγές και αδυναμία παρακολούθησης των δεδομένων, όπως είναι η γνώση, και εφαρμογή του Εκπ.Μ. από τους εκπαιδευτικούς (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., 2008 & Κατσαρού-Δεδούλη, 2008).

Από τα άτομα που είναι ενημερωμένα και έχουν διατελέσει ή είναι εν ενεργεία Προϊσταμένες/οι, ένα πολύ μικρό ποσοστό θεωρεί ότι οι γνώσεις τους στο Εκπ.Μ. τους βοήθησαν στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων τους, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό θεωρεί ότι βοηθήθηκαν ελάχιστα στο έργο τους. Ακόμη όμως και αν έχουν γνώσεις, δεν σημαίνει πως εφαρμόζουν ακριβώς την τεχνική και τα εργαλεία του Μάρκετινγκ, δεν είναι βέβαιο ότι ακολουθούν σωστή πολιτική Μάρκετινγκ, δεν διατυπώνουν ξεκάθαρους στόχους και δεν συντάσσουν και δεν εκπονούν στρατηγικό σχεδιασμό, ακόμη και αν πιστεύουν οι ίδιοι ότι εφαρμόζουν το Μάρκετινγκ (Oplatka, 2002). Εντούτοις οι περισσότεροι θεωρούν ότι το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ είναι ένα ισχυρό εργαλείο, που θα τους βοηθούσε στην βελτίωση των σχέσεων μεταξύ αυτών και των υπολοίπων εμπλεκόμενων (μαθητών, γονέων, συναδέλφων, τοπικών φορέων) στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Παρατηρείται ταύτιση απόψεων στις/στους Ελληνίδες/ες νηπιαγωγούς με τους συναδέλφους τους στο εξωτερικό, όπου Διευθυντές και εκπαιδευτικοί διαφωνούν με την ιδέα η εκπαίδευση να εμπορευματοποιηθεί. Είναι το ίδιο αρνητικοί στην έννοια του Μάρκετινγκ και του Εκπαιδευτικού Μάρκετινγκ. Το θεωρούν «ιδέα αντίθετη με τις ηθικές αξίες τους» (Grace, 1995; Oplatka et al., 2002).

Αξιοσημείωτο είναι ότι παρ' όλους τους προβληματισμούς που υπάρχουν και καταγράφονται, μεγάλο ποσοστό των Νηπιαγωγών θεωρούν ότι, το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ θα έπρεπε να αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της σύγχρονης κουλτούρας της εκπαίδευσης.

Προτάσεις

1) Θα ήταν πολύτιμη η ουσιαστική επιμόρφωση και συνεχή ενημέρωσή των Νηπιαγωγών, σχετικά με την διοίκηση της σχολικής μονάδας, , ώστε οι ενέργειές τους να είναι

μέσα στο πλαίσιο της βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, της ενίσχυσης των καινοτόμων παρεμβάσεων και της δημιουργικότητας («Εκπαίδευση-Κατάρτιση 2020)

2) Οι επίσημοι φορείς (Πολιτεία, Κράτος, Υπουργεία) ακολουθώντας τις διεθνείς τάσεις (The International Successful School Principal Project (ISSPP), να δώσουν στην διοίκηση των σχολικών μονάδων την σημασία και την αξία που αρμόζει.

3) Το Δημόσιο σχολείο μπορεί, να διαμορφώσει νέες μεθόδους εκπαιδευτικής διαδικασίας, που θα βοηθήσουν όλους όσους συμμετέχουν σε αυτήν, με την συστηματική και όχι αποσπασματική χρήση νέων εργαλείων και μεθοδολογικών προσεγγίσεων, όπως το Εκπαιδευτικό Μάρκετινγκ.

4) Προτείνεται η διεξαγωγή εκτενέστερης έρευνας, σε ακόμη περισσότερα Δημόσια Νηπιαγωγεία της χώρας, ώστε να αποτυπωθούν εκτενέστερα οι απόψεις μεγαλύτερου αριθμού Νηπιαγωγών, σχετικά με την ενημέρωση και εφαρμογή του ΕΚΠ.ΜΚΤ στα Νηπιαγωγεία

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Κατσαρού Ε. - Δεδούλη Μ.(2008),Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης, ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Παγανός , Η. (1998): Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και Μάρκετινγκ, Αθήνα: Leader Books.

Τόκας Δημ.: Έρευνα: «Η πρόκληση αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο δημόσιο Δημοτικό Σχολείο, χρησιμοποιώντας στρατηγικές του Μάρκετινγκ στην εκπαίδευση».

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Drysdale, L. (2001). Getting the most out of marketing for schools. *Practicing Administrator*, 23(4), 1–12.

Kotler , P., Fox K., (1985), *Strategic Marketing for Educational Institutions*, Prentice-Hall , Englewood Cliffs, NJ.

Langford, G. & O'Connor, D.J. (2009). *New Essays in the Philosophy of Education*. United Kingdom: Routledge.

Oplatka, I., & Hemsley-Brown, J. (2004). The research on school marketing: Current issues and future directions. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 375–400.

Lumby, J. G., & Fosket, N. H. (Eds.). (1999). *Managing external relations in schools and colleges*. London: Sage.

Ηλεκτρονική βιβλιογραφία – ιστοσελίδες

Πρόσβαση στην προσχολική εκπαίδευση: προσπελάστηκε στις 15/5/2014:

http://www.iep.edu.gr/pisa/files/reports/pisa_in_focus_1.pdf

Επίσημη εφημερίδα της ευρωπαϊκής ένωσης Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)2009/C 119/02: προσπελάστηκε στις 27/7/2014 από τον διαδικτυακό τόπο:http://www.moec.gov.cy/eiao/el/engrafa_politikis/ekpaidefsi/council_2020_el.pdf

Ελληνική Εθνική Επιτροπή UNESCO: προσπελάστηκε στις 26/7/2014 από τον διαδικτυακό τόπο: http://www.unesco-hellas.gr/gr/2_3_1_1.htm

**«Τὸ μὲν γὰρ καὶ τῶν τυχόντων, τὸ δὲ τῶν ἄρχειν ἀξίων»
(Σύγκριση των μοντέλων διοίκησης και ηγεσίας στον Φώτιο και τον Μακιαβέλι
και εφαρμογή τους στην εκπαίδευση)**

Αθανασόπουλος Μάριος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02-Τ.Ε.16, Διδάκτορας
mathan1@otenet.gr

Σοφianoπούλου Ιωάννα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.01-02, MSc
ioannasofianopoulou@gmail.com

Περίληψη

Η σύγχρονη πραγματικότητα του μεταβαλλόμενου κόσμου, αναγκάζει την εκπαίδευση στην Ελλάδα να ακολουθήσει ασθμαίνοντας τις εξελίξεις. Τροχοπέδη σε αυτή την πορεία αποτελεί η συμπεριφορά πολλών στελεχών της εκπαίδευσης που παρά τις περί του αντιθέτου διακηρύξεις τους, ακολουθούν το «μακιαβελικό» μοντέλο διοίκησης. Στην παρούσα εισήγηση προτείνεται ένα άλλου τύπου μοντέλο, αυτό του Φωτίου, Πατριάρχου Κων/πόλεως, το οποίο παρά τη χρονική απόσταση που μας χωρίζει απ' αυτό, μπορεί να οδηγήσει τη σύγχρονη εκπαίδευση σε μια σταθερή και σίγουρη πορεία προς το αύριο. Μέσα από το κείμενο που εξετάζεται, μπορεί ένας εκπαιδευτικός που επιδιώκει να υπηρετήσει ως στέλεχος να αναζητήσει και να βρει πολύτιμες συμβουλές – *mutatis mutandis* – όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να ασκεί διοίκηση σε έναν τόσο ευαίσθητο τομέα όπως είναι αυτός της εκπαίδευσης. Θα μπορούσαμε να χωρίσουμε τις συμβουλές του σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: στην πρώτη ανήκουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει όποιος επιθυμεί να ασκήσει εξουσία, στη δεύτερη ανήκουν οι τρόποι ορθής χρήσης των αισθήσεων, στην τρίτη ο χαρακτήρας και τα ψυχικά χαρίσματα που θα πρέπει να εκπέμπει και στην τέταρτη οι σχέσεις του με τους άλλους.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση – Μακιαβέλι – Φώτιος – Διοίκηση – Παραινέσεις.

Εισαγωγικά

Ζώντας σε έναν κόσμο που διαρκώς μεταβάλλεται και οι εξελίξεις σε κάθε τομέα της ανθρώπινης δραστηριότητας είναι αναμφίβολα ραγδαίες, η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη. Ωστόσο, παρά την ποιοτική αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό αρκετών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες όσον αφορά την οργάνωση μιας σχολικής μονάδας (π.χ. χρήση προγράμματος *myschool*), αλλά και τις προσπάθειες εισαγωγής νέων, ευέλικτων μοντέλων διοίκησης, είναι κοινή η ομολογία ότι τα πρόσωπα που καλούνται συχνά να εφαρμόσουν αυτές τις καινοτομίες (κυρίως διευθυντές σχολικών μονάδων) και να τις εισαγάγουν στη συνέχεια στο σύνολο των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, συχνά δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις ή και ικανότητες να πράξουν κάτι τέτοιο. Για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο αυτό, παρατηρείται ένα άλλο, επίσης ανησυχητικό φαινόμενο: αυτό της εισαγωγής – χωρίς κριτήρια – μοντέλων διοίκησης που εφαρμόζονται σε πιο ανεπτυγμένες χώρες, χωρίς όμως την απαραίτητη προετοιμασία, χωρίς την προσαρμογή τους στην ελληνική πραγματικότητα και συχνά αποσπασματικά.

Στα καθ' ημάς και παρά τις περί του αντιθέτου προσδοκίες, ένας σημαντικός αριθμός από όσους κατέχουν θέσεις ευθύνης, δείχνει να προκρίνει το μακιαβελικό μοντέλο διοίκησης και ηγεσίας στα σχολεία.

Στην παρούσα εργασία, αφού αναφερθούμε επιγραμματικά στο συγκεκριμένο μοντέλο, θα προσπαθήσουμε να προτείνουμε ένα μοντέλο διοίκησης εντελώς διαφορετικό απ' αυτό, το οποίο όμως θεωρούμε πως βρίσκεται πιο κοντά στην ελληνική πραγματικότητα, παρότι μας χωρίζουν αρκετοί αιώνες από την εποχή συγγραφής του.

Οι απόψεις του Μακιαβέλι περί ηγεσίας

Όπως επισημάναμε στις προηγούμενες γραμμές, ο Μακιαβέλι εξακολουθεί να εμπνέει τη σύγχρονη εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα, όσο κι αν αυτή δημοσίως δηλώνει ότι τον αποστρέφεται: ο «σύγχρονος» διευθυντής, σε αρκετές περιπτώσεις, που δεν είναι και λίγες, όταν αναλαμβάνει τη διοίκηση, αποφεύγει να αλλάξει έστω και το παραμικρό, ακόμα και τη θέση ή το περιεχόμενο ενός φακέλου, φοβούμενος οποιαδήποτε αλλαγή («δεν υπάρχει πιο επικίνδυνο πράγμα να επιχειρήσει κανείς, ούτε με πιο αμφίβολη επιτυχία, ούτε πιο επικίνδυνο στο χειρισμό του, από το να προσπαθήσει να εισαγάγει νέους θεσμούς» Μακιαβέλι, 1989:28)· επιλέγει ως προς την εικόνα του διαρκώς το φαίνεσθαι από το είναι· την εικονική πραγματικότητα από την ίδια την πραγματικότητα («...δεν είναι απαραίτητο να έχει όλες τις ιδιότητες...αλλά είναι εντελώς απαραίτητο να φαίνεται ότι τις έχει...να φαίνεται πως είσαι φιλεύσπλαχνος, πιστός, φιλόνητος, ακέραιος, θρήσκος, και να είσαι· αλλά να είσαι έτοιμος, όταν χρειάζεται να μην είσαι...Ο καθένας βλέπει εκείνο που φαίνεσαι, λίγοι καταλαβαίνουν εκείνο που είσαι» Μακιαβέλι, 1989:65-66). Διακατέχεται από έναν ανεξήγητο φόβο ότι οι «άλλοι», όποιοι κι αν είναι αυτοί οι «άλλοι», έχουν σκοπό να τον μειώσουν, να τον κάνουν να απωλέσει το πολύτιμο απόκτημά του. Γι' αυτό και είτε προσπαθεί να τους προσεταιριστεί (εάν από αυτούς εξαρτάται η επιβίωσή του) είτε να τους εξουδετερώσει (εάν τους κρίνει επικίνδυνους). Θυμίζει τον Ιταλό φιλόσοφο, που επισημαίνει με ενάργεια πως «τους ανθρώπους πρέπει ή να τους καλοπιάνεις ή να τους εξουδετερώνεις, γιατί εκδικιούνται...πρέπει να τους βλέπεις με τέτοιο τρόπο που να μη φοβάσαι την εκδίκηση» (Μακιαβέλι, 1989:16). Έχει στο πίσω μέρος του μυαλού του πως οι «συνάδελφοί» του θα του είναι πιστοί, όσο τον έχουν ανάγκη. Έτσι, φροντίζει να έχει πάντα κάποιο «δώρο» να τους προσφέρει, είτε αυτό ονομάζεται άδεια, είτε καλύτερο πρόγραμμα, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη δική του «αυλή» («πρέπει να σκεφτεί έναν τρόπο, ώστε οι πολίτες του, πάντοτε και σε οποιαδήποτε περίπτωση, να έχουν ανάγκη το κράτος και τον ίδιο: και τότε θα του είναι πάντοτε πιστοί...» Μακιαβέλι, 1989:47). Συχνά διαφοροποιεί τις απόψεις του ανάλογα με το ποιον έχει μπροστά του. Και, φυσικά, αγνοεί τη λέξη ειλικρίνεια: υπόσχεται στους μαθητές ότι θα υλοποιήσει κάποιο από τα αιτήματά τους, υπόσχεται στους συναδέλφους του ότι αυτό που συμφώνησαν θα γίνει πράξη, και ύστερα αθετεί και τη μία και την άλλη υπόσχεσή του. Μαθαίνει να συμπεριφέρεται με δόλο, να μην τηρεί τον λόγο του («Δεν μπορεί λοιπόν ένας συνετός ηγεμόνας να τηρεί τον λόγο του, όταν αυτή η τήρηση στρέφεται εναντίον του και έχουν εκλείψει οι αιτίες που τον έκαναν να δώσει υπόσχεση...Ούτε λείπουν ποτέ από ένα ηγεμόνα οι νομιμοφανείς δικαιολογίες για

να καλύψει την παράβαση» Μακιαβέλι, 1989:64-65). Υποκρίνεται πως εκτιμά τους άλλους («Πρέπει ακόμα... να φαίνεται ότι εκτιμάει τις αξίες και ότι τιμάει τους εξαιρετικούς...» Μακιαβέλι, 1989:92), ενώ στην πραγματικότητα προσπαθεί με κάθε τρόπο και μέσο να αποφύγει να βρεθεί στην ανάγκη τους («...πρέπει να αποφεύγουν όσο μπορούν το να βρίσκονται στη διάθεση άλλων» Μακιαβέλι, 1989:91) και να ζητήσει τη βοήθειά τους την οποία φοβάται («πρέπει να κόβει το θάρρος στον καθένα που θέλει να του δώσει συμβουλή για ένα πράγμα, χωρίς να του την έχει ζητήσει» Μακιαβέλι, 1989:96). Η ειλικρίνεια αποτελεί γι' αυτούς ένα ελάττωμα που θα πρέπει να αποφεύγεται αυστηρά, αφού φανερώνει έλλειψη σεβασμού («όταν ο καθένας μπορεί να σου λέει την αλήθεια, παύουν να σε σέβονται» Μακιαβέλι, 1989:95).

Εν τέλει, μια σημαντική μερίδα από όσους διοικούν την εκπαίδευση σήμερα, παρά τα όσα δηλώνουν, πιστεύει σε ένα μοντέλο διοίκησης εξόφθαλμα αποκρουστικό, προ πολλού ξεπερασμένο, ένα μοντέλο καθαρά διευθυντοκρατικό, συγκεντρωτικό, χωρίς τη διάχυση ούτε σπιθαμής από την εξουσία του προς τους υπόλοιπους φορείς της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), καχύποπτο σε κάθε υποψία αλλαγής.

Υπ' αυτούς τους όρους, θα πρέπει να αποκλείσουμε κάθε περίπτωση βελτίωσης της παρεχόμενης παιδείας από το σημερινό τουλάχιστον σχολείο, αφού κάθε βούληση για αλλαγή, θα προσκρούει στον τοίχο της αδιαφορίας, μόνο και μόνο επειδή θα πρόκειται για αλλαγή.

Το μοντέλο ηγεσίας στον Μ. Φώτιο

Εισαγωγικά – Βιογραφικά Στοιχεία

Το μοντέλο που εμείς προκρίνουμε ως πρόταση, έρχεται από το όχι και τόσο μακρινό μας Βυζάντιο, μια τουλάχιστον παρεξηγημένη περίοδο του μεσαιωνικού Ελληνισμού. Αντί του «Μακιαβελικού», θεωρούμε ότι το «Φώτιο» μοντέλο μπορεί να αποτελέσει μια βάση συζήτησης για την ηγεσία του αυριανού σχολείου στην Ελλάδα.

Ξεκινώντας την ανάλυσή μας, θα θέλαμε αρχικά να επισημάνουμε λίγα στοιχεία σχετικά με τη ζωή και το έργο του Μ. Φωτίου. Ο Φώτιος δεν ήταν ένα τυχαίο πρόσωπο. Γεννήθηκε γύρω στο 810 και πέθανε περίπου το 893. Η αριστοκρατική καταγωγή και η ξεχωριστή μόρφωση που είχε λάβει, τον οδήγησαν σύντομα σε υψηλά διοικητικά αξιώματα στην Κων/πολη. Έγινε γνωστός για την απόκτηση όλων των ιερατικών βαθμών και την ανάρρησή του στον πατριαρχικό θρόνο μέσα σε μόλις πέντε ημέρες, γεγονός που προκάλεσε αντιδράσεις στους κόλπους της Εκκλησίας, επιδεινώνοντας ταυτόχρονα τις ήδη τεταμένες σχέσεις με τη ρωμαιοκαθολική Εκκλησία. Ως Πατριάρχης, μερίμνησε για τον εκχριστιανισμό των Σλάβων και κυρίως των Βουλγάρων. Εκείνη την περίοδο (865-866) γράφτηκε το σύγγραμμα του Φωτίου προς τον ηγεμόνα των Βουλγάρων Βόρι, ο οποίος είχε εν τω μεταξύ βαπτιστεί χριστιανός και λάβει το όνομα Μιχαήλ.

Το σύγγραμμα αυτό ανήκει στην κατηγορία των «κατόπτρων ηγεμόνων», κειμένων δηλαδή που είχαν ως σκοπό τους τη σκιαγράφηση της εικόνας του ιδανικού ηγεμόνα είτε με τη μορφή εγκωμίων είτε με τη μορφή παραινετικών συλλογών προς τον ηγεμόνα. Δεν αποτελούν εφεύρεση των Βυζαντινών, αφού παρόμοια κείμενα συναντάμε στην αρχαία Αίγυπτο και τη Μεσοποταμία, αλλά και στην αρχαία και τη νεώτερη Ελλάδα.

Τις συμβουλές του Φωτίου θα μπορούσαμε να τις χωρίσουμε σε τέσσερις βασικές κατηγορίες: στην πρώτη ανήκουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει όποιος επιθυμεί να ασκήσει εξουσία, στη δεύτερη οι τρόποι ορθής χρήσης των αισθήσεων, στην τρίτη ο χαρακτήρας και τα ψυχικά χαρίσματα που θα πρέπει να εκπέμπει και στην τέταρτη οι σχέσεις του με τους άλλους.

Τα εξωτερικά γνωρίσματα του ηγέτη

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία, θα θέλαμε να υπενθυμίσουμε ότι η εξωτερική εμφάνιση ενός ανθρώπου αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες της προσωπικότητάς του, αφού πάνω της στηρίζονται οι πρώτες εντυπώσεις που δύσκολα αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου. Αυτή η απλή παρατήρηση έχει προφανώς αντίκτυπο και στην εκπαίδευση. Έτσι ένας ηγέτης είναι σημαντικό να λαμβάνει υπόψη του αρχικά και αυτόν τον παράγοντα. Παρότι θα αναμέναμε μια διαφορετική θέση πάνω στο ζήτημα – κυρίως λόγω του σχήματός του – ο Φώτιος επιμένει ιδιαίτερα στους κώδικες και τη σημασία της εξωτερικής εμφάνισης στη διαπροσωπική επικοινωνία για έναν ηγέτη. Στο κείμενό του ζητά από τον αποδέκτη του να μην αδιαφορεί για την εξωτερική εμφάνισή του, δηλαδή για το ντύσιμο και τις κινήσεις του. Σύμφωνα με αυτές τις απόψεις, η εικόνα ενός προσώπου, η περιποίηση των μαλλιών και των ρούχων που φορά, ακόμα και το βάδισμά του, πρέπει να αποτελούν αντικείμενο ιδιαίτερης μέριμνας (*«Μηδὲ τῶν περὶ τὸ σῶμα δὲ ἡμῶν καὶ σχημάτων καὶ κινήσεων, ὡς εὐτελῶν, ὑπερόρα... Διὰ τοῦτο δεῖ καὶ προσώπου διαθέσει, καὶ κόμης ἀσκήσει, καὶ περιβολῇ ἐσθῆτος κόσμιον ὀράσθε καὶ σεμνόν»*, Φώτιος, 2007:32). Οι συγκεκριμένες συμβουλές δεν σημαίνουν ότι θα πρέπει κανείς να φροντίζει περισσότερο για το φαίνεσθαι παρά για το εἶναι. Αξίζει όμως να τις λάβει σοβαρά υπ' όψη του, διότι – όπως τονίζει ο βυζαντινός συγγραφέας – κάποιοι δεν είναι ικανοί να διακρίνουν εύκολα τη δύναμη και την ομορφιά της ψυχής και επηρεάζονται από την εξωτερική εικόνα του καθενός (*«καὶ τῶν ἀνθρώπων, ὅσοι μὴ συνιδεῖν εἰσὶν ἐκ τοῦ ῥάστου δεινοὶ τὴν ἐν τῇ ψυχῇ δύναμην καὶ τὸ κάλλος, οὗτοι τοῖς ἔξωθεν θεάμασι ξεναγούμενοι, καὶ τῶν ἀδήλων ἐρασταὶ καὶ ἐπαινέται καθίστανται»*, Φώτιος, 2007:32).

Ένα επιπλέον στοιχείο που διαμορφώνει θετική ή αρνητική εικόνα για κάποιον και μάλιστα έναν ηγέτη, είναι ο βαθμός κατανόησης ὅσων υποδεικνύει στους συνεργάτες και τους μαθητές του. Για να επιτευχθεί αυτή η κατανόηση, οφείλει να κάνει ορθή εκφορά του λόγου και να μιλά σύμφωνα με το λεγόμενο τρίπτυχο της επιτυχίας: αργά-δυνατά-καθαρά. Την ίδια επισήμανση κάνει και ο Φώτιος: έτσι καλεί τον ηγέτη να αποφεύγει

να μιλά γρήγορα, ώστε να γίνεται κατανοητός από όλους («Δεῖ δὲ καὶ τὸ ἐν λόγοις τάχος εὐλαβεῖσθαι», Φώτιος, 2007: 34). Αναλύοντας τη φράση του αυτή, επισημαίνει πως η γρήγορη ομιλία σε περιπτώσεις που κάποιος θέλει να απευθυνθεί στον λαό, είναι ανόητη πράξη και επισφαλής, ενώ η συμμετρία στον λόγο, προσδίδει κύρος και σεβασμό («Ἐν δὲ προστάγμασι, καὶ μάλιστα τοῖς πολιτικοῖς καὶ κοινοῖς, εὐτελὲς καὶ ταπεινὸν...Τὸ δὲ ἐν τούτοις σύμμετρον σὺν εὐταξία, σεμνὸν τε καὶ ἀξιάγαστον, καὶ μεστὸν ὄγκου καὶ σὺν εὐλαβείᾳ, ποθεινὸν ὁρᾶσθαι παρασκευάζει, καὶ ἄρχειν ἐπιτηδείότερον, εἶπερ καὶ ἐν τοῖς ἀρίστοις ἔστι τι τῷ πλήθει ἐρασμιώτερον», Φώτιος, 2007: 34).

Η χρήση των αισθήσεων στον ηγέτη

Η δεύτερη κατηγορία αφορά τις αισθήσεις και το πώς είναι ανάγκη να τις διαχειρίζεται κανείς όταν ασκεί εξουσία. Τα μάτια που είναι ανάγκη να παρατηρούν τα πάντα, τα αυτιά που οφείλουν να ακούν το κάθε τι κ.ο.κ. Ένας ηγέτης στην εκπαίδευση χρειάζεται όλες του τις αισθήσεις σε λειτουργία (σε ορθή όμως λειτουργία) για να έχει τη δυνατότητα να προσφέρει το μέγιστο των δυνάμεών του. Στην επιστολή του ο Φώτιος επιμένει στην προσοχή την οποία θα πρέπει να επιδεικνύουν όσοι βρίσκονται σε υψηλά αξιώματα όσον αφορά την καθαρότητα της ακοής και της γλώσσας. Ο ίδιος επισημαίνει πως όποιος ευχαριστείται ακούγοντας αισχρολογίες, τότε δεν ντρέπεται και να τις εκφέρει. Κι όταν αυτό συμβεί, τότε δεν θα ντραπεί και να τις πραγματοποιήσει («Αἰσχρορῶρημοσύνης δὲ πάσης καὶ ἀκοῆ καὶ γλῶσσα καθαρυνέτω. Ἄ μὲν γάρ τις ἀκούων ἤδεται, ταῦτα καὶ λέγειν οὐκ αἰσχύνεται, ὅτι καὶ πράττειν οὐκ αἰσχυνθήσεται, μεγάλην παρέσχεν ἀπόδειξιν», Φώτιος, 2007: 36). Επομένως ένας ηγέτης οφείλει να αποφεύγει τα ολισθήματα της γλώσσας, γιατί υπάρχει η πιθανότητα να διακινδυνεύσει τα πιο σημαντικά πράγματα της ζωής του («Δι' ὅλου δέ, γλώσσης φυλάσσου παρολισθήσαι. Ρῆματι γὰρ βραχυτάτῳ πολλάκις ὑποσφαλεῖσα, μεγάλην ἠνεγκε ζημίαν, αὐτοὺς τοὺς περὶ τοῦ ζῆν ἐσχάτους ἀναρρίψασα κύβους», Φώτιος, 2007: 36). Σχετικά με την ακοή μάλιστα, ζητά από τον ηγέτη να έχει τα αυτιά του ανοικτά σε εκείνους που αδικούνται και να τα κλείνει ερμητικά στους συλλογισμούς και τις πιθανολογίες εκείνων που αδικούν («Ἐχε τὰ ὦτα τοῖς μὲν ἀδικουμένοις ἠνεωγμένα, πρὸς δὲ τὰς τῶν ἀδικούντων ἐπαγωγὰς καὶ πιθανολογίας ἀποκεκλεισμένα», Φώτιος, 2007: 36-38).

Ο χαρακτήρας και τα ψυχικά χαρίσματα του ηγέτη

Σημαντικό κομμάτι της προσωπικότητας που είναι απαραίτητο να διαθέτει ένα πρόσωπο που ασκεί διοίκηση, είναι και η ποιότητα του χαρακτήρα του, καθώς και τα ψυχικά χαρίσματα που διαθέτει. Έτσι δεν θα πρέπει να παραβλέπει το γεγονός ότι η όλη παρουσία του αποτελεί ένα πρότυπο για όλους. Με τις πράξεις και την εν γένει συμπεριφορά του θα αποδείξει εάν αυτό το πρότυπο είναι θετικό ή όχι. Για να πετύχει κάτι τέτοιο, κύριο γνώρισμά του θα πρέπει να είναι η αυτοκυριαρχία. Σε αυτά επικεντρώνει το ενδιαφέρον του και ο Φώτιος: υπενθυμίζει ότι ο ηγέτης δεν θα πρέπει να βγάζει ποτέ από το μυαλό του ότι με τον τρόπο ζωής του, αποτελεί υπόδειγμα για τους άλλους.

Έτσι εκείνοι, αν κάπου φανεί ότι σφάλουν, θα ρίξουν το φταίξιμο σ' αυτόν, γιατί δεν τους έδωσε τα κατάλληλα ερεθίσματα για να πράξουν το σωστό («Ο τῶν ἀρχόντων τρόπος, νόμος γίνεται τοῖς ὑπὸ χεῖρα. Εἴ τι οὖν τὸ πλῆθος ἐξαμαρτάνει, εἰς τὸν ἄρχοντα τὴν αἰτίαν ἀναπέμπει...», Φώτιος, 2007: 54). Χρειάζεται λοιπόν να διαθέτει τη δύναμη να κυβερνά τον ίδιο του τον εαυτό πρώτα. Αν το πετύχει αυτό, τότε εύκολα θα κατορθώσει να κυβερνήσει και τους άλλους («Ὅταν τις ἄρχῃ ἑαυτοῦ, τότε νομιζέτω καὶ τῶν ὑπηκόων ἄρχειν ἀληθῶς. Ὅταν γὰρ ἴδωσι τὸν ἐφεστηκότα ἄρχοντα παθῶν καὶ κρατοῦντα ἡδονῶν, τότε πόθω καὶ ἐκόντες καὶ αὐτοὶ ὑποταγήσονται· ἂν δὲ ἀνδράποδον ἴδωσιν ἡδονῆς καὶ παθῶν, ἀφόρητον ἠγήσονται ἀνδραπόδω δουλεύειν αὐτοῖς», Φώτιος, 2007: 58).

Ασφαλώς προϋπόθεση για να φτάσει κανείς σε ανώτερα αξιώματα είναι η δύναμη στη σκέψη και η ευστροφία. Ο ηγέτης στην εκπαίδευση ειδικότερα, έχει ανάγκη αυτές τις αρετές, καθώς αποστολή του είναι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων, στο οποίο περιλαμβάνονται και τα παιδιά. Έτσι θα πρέπει να ακολουθεί μεν την προηγούμενη εμπειρία ως πολύτιμη παρακαταθήκη, αλλά και να ενημερώνεται για τις συνεχείς εξελίξεις στην εκπαίδευση και την τεχνολογία. Ο Φώτιος υπερθεματίζει, τονίζοντας ιδιαίτερα τις θέσεις αυτές. Ζητά από τον ηγέτη να επιδεικνύει δύναμη και ζωηρή σκέψη («*ῥώμη καὶ τάχος διανοίας*», Φώτιος, 2007: 30), ενώ την ευφυΐα τη θεωρεί έμφυτη ικανότητα, η οποία όμως με τη διαρκή ενασχόληση με τα πράγματα και την εμπειρία, μπορεί να καλλιεργηθεί πολύ περισσότερο («*μελέτη δὲ καὶ πραγμάτων πεῖρα, πρόχειρον ἐμποιοῦσαι τὴν γνῶσιν, πολλάκις ἐν αὐτοῖς τοῖς ἔργοις ὀξύτερον ἔδειξαν τὸν ἐγγεγυμνασμένον, ἢ τοὺς ταύτης τῆς δυνάμεως κατὰ φύσιν μετεσχηκότας*», Φώτιος, 2007: 30). Για να ασκήσει κανείς τη φρόνηση, επισημαίνει, θα πρέπει πρώτα να ασκήσει τη δια βίου μάθηση («*φρόνησιν ἀσκεῖν προσήκει διὰ βίου*», Φώτιος, 2007: 30-32), την αναζήτηση της προηγούμενης εμπειρίας («*μελέτη μὲν καὶ μνήμη πράξεων πρεσβυτέρων*», Φώτιος, 2007: 30-32), τη συναναστροφή με ανθρώπους εγνωσμένου ήθους («*ὀμιλία δὲ καὶ συνουσία τῶν περιόντων ἀνδρῶν φρονίμων*», Φώτιος, 2007: 30) και την εμπειρία της ζωής («*ἐμπειρία δὲ τῶν κατὰ τὸν βίον πρακτέων*», Φώτιος, 2007: 30).

Εκτός βέβαια από όσα χρειάζεται να πράττει ένας ηγέτης, πολλά είναι κι εκείνα που οφείλει να αποφεύγει· ο θυμός κατ' αρχάς είναι ένας πολύ κακός σύμβουλος, ιδιαίτερα όταν έρχεται κανείς σε επαφή με εφήβους, οι οποίοι συχνά δείχνουν να επιδιώκουν να φέρουν τον συνομιλητή τους στα άκρα, απλώς και μόνο για να «απολαύσουν» τις αντιδράσεις του. Ο Φώτιος υπογραμμίζει την αξία της διατήρησης της ψυχραιμίας, αφού πιστεύει πως ο θυμός μεταξύ άλλων, αλλοιώνει τη μορφή του ανθρώπου («*Θυμός ἐστὶν ἔκστασις ἐκούσιος, καὶ τῶν ἰδίων φρενῶν ἀλλοτριώσεις*», Φώτιος, 2007: 80). Μια επιπλέον προβληματική συμπεριφορά που ενδημεί στην ανθρώπινη φύση αλλά συναντάται έντονα και σε πολλά στελέχη της εκπαίδευσης, είναι και ο φθόνος προς τους άλλους, η προσβλητική συμπεριφορά σε όσους θεωρεί κανείς κατώτερους του, καθώς και η υπερηφάνεια για όσα έχει πετύχει. Σύμφωνα με τον Φώτιο, ο φθόνος αποτελεί την

πιο μεγάλη ψυχική ασθένεια για όσους κατέχουν εξουσία («Ο φθόνος πάση μὲν ψυχῇ μεγάλη νόσος· μεγίστη δὲ, μάλιστα τοῖς ἐν ἐξουσίᾳ», Φώτιος, 2007: 56), ενώ οι προσβολές είναι ισάξιες με τα χτυπήματα και τις μαστιγώσεις («Ἡ διὰ λόγων ὕβρις τοῖς ἐλευθέροις οὐ πολὺ παραλλάσσει τῆς διὰ πληγῶν καὶ μαστίγων», Φώτιος, 2007: 90). Η δε υπερηφάνεια, καταστρέφει όσους την καλλιεργούν («Οἱ ἔμφρονες καὶ εὐσταθεῖς τῶν ἀνθρώπων, κατορθοῦντες μὲν, οὐ φυσιοῦνται, ἀλλὰ μετρίῳ φρονήματι τῆς εὐπραγίας κοσμοῦσι τὸν ὄγκον, καὶ τῶν φθονούντων διαπραῦνουσι τὸ φλεγμένον... Ἀφροσύνης δὲ καὶ κουφότητος καὶ ἀπειροκαλίας, τό τε ἐν ταῖς εὐπραγίαις ἐπαίρεσθαι καὶ τὸ ἐν ταῖς δυσπραγίαις σφόδρα καταπίπτειν καὶ ἐνασχημονεῖν τῇ ἀθυμίᾳ», Φώτιος, 2007: 94). Σπουδαίο προτέρημα επίσης για ένα στέλεχος της εκπαίδευσης είναι να μη μεταβάλλει εύκολα απόψεις για τους άλλους και να αποφεύγει να υπόσχεται πράγματα που δεν μπορεί να πραγματοποιήσει. Πολλές υποσχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων που έγιναν καπνός όταν ήρθε η στιγμή να πραγματοποιηθούν, έγιναν αιτία για έντονες αντιδράσεις των μαθητών που οδήγησαν ακόμα και σε καταλήψεις σχολείων. Γράφει ο Φώτιος: «Μηδὲν τῆς πρὸς τὸ ὁμόφυλον διαθέσεως εὐχερῶς καὶ χωρὶς ἐμφανοῦς αἰτίας μεταβάλλοις» (Φώτιος, 2007: 60), ενώ σε άλλο σημείο προσθέτει σχετικά με τις υποσχέσεις: «Μηδὲν ὧν ἄλλοις ἔγνωσ ἐπαγγέλλειν, φαίνου παραβαίνων... Τὰς μετὰ σφοδρότητος ὑποσχέσεις εὐλαβεῖσθαι χρῆ. Εἴτε γὰρ παράσχοις, τὴν πλείστην προαφεῖλες χάριν τῇ σφοδρότητι τῆς ἐπαγγελίας, ταύτην προκαταμερίσας καὶ εἰς δύο τὴν μίαν δωρεάν κατασμικρύνας· εἴτε μὴ παράσχοις, διπλῆν ἀπήνεγκας τὴν αἰσχύνην, ὅτι τε σφοδρῶς ὑπέσχον παρέσχεσ· καὶ δυσμενῆς ὠφθῆς ἀντὶ φίλου· ἀφεῖλες γὰρ ὃ παρέσχον αἰ ἐλπίδες. Ἄλλως τε δὲ καὶ αἰ σφοδραὶ ὑποσχέσεις ἀρμόζουσι τοῖς οὐ λίαν πιστευομένοις· ἐλέγχουσι δὲ καὶ ὡς οὐ κηδεμονίας μᾶλλον ἢ χρείας ὑποτεινόμεναι χάριν» (Φώτιος, 2007: 72-74). Επιπλέον, ένα σφάλμα που φαίνεται να διαπράττουν σχεδόν όλοι όσοι αναλαμβάνουν τη διεύθυνση για πρώτη φορά συνήθως, είναι η πλήρης ανατροπή των προηγούμενων συνηθειών και η εισαγωγή νέων, υπό μορφή δήθεν καινοτομιών. Γι' αυτές ο βυζαντινός ιεράρχης συνιστά να αποφεύγονται όταν είναι υπερβολικές, διότι συχνά προκαλούν αντιδράσεις και μάλιστα αρνητικές. Γράφει σχετικά: «Οἶδα πράξεις ἀθρόον ἐπιστάσας, καὶ τῷ ἀδοκῆτῳ τοῦ συμβεβηκότος ἐκπλαγέντας τοὺς τεθεαμένους... ἄλλας δὲ τουναντίον, καὶ τοὺς πρὸς ἀμέλειαν καὶ ἀτολμίαν ζῶντας, κέντρον δίκην, ὡς ἐξ ὕπνου, διεγνηγεργκυίας. Τῷ γὰρ παραλόγῳ καὶ ἐξαιφνιδίῳ τῶν προστυχόντων, ἕκαστος ἀνηρεθισμένος, πᾶς ἀνὴρ τοῖς πράγμασιν ἐγεγόνει· καὶ οὐδὲ ἐπὶ μιᾶς ἡμέρας ἀντέσχευ ἐπισχεῖν τῇ καινοτομίᾳ· ἄλλαι δὲ, καὶ αὐταὶ τῶν οὐκ ἐξ ἔθους, κατὰ μικρὸν ὑπεισιούσαι, καὶ τῷ ἡρεμεῖ καὶ ἀταράχῳ συνδιακλέπτουσαι τὴν συναίσθησιν τῆς καινοτομίας, παρῆσέδυσάν τε οὐ σὺν πόνῳ, καὶ οὐδ', εἰ καινότερόν τι συνέβη, μνήμην ἔδωκαν οὐδὲ τοῖς πεπειρασμένοις...» (Φώτιος, 2007: 96).

Αντίθετα η ώριμη σκέψη κερδίζει πάντοτε, ιδιαίτερα αν έχει κανείς να κάνει με παιδιά, ενώ χρήσιμο θα ήταν να αισθάνεται κανείς την προσωρινότητα του αξιώματος που του έχει δοθεί, και να μην απαιτεί από τους άλλους να τον υπηρετούν μόνο, αλλά να υποβάλλει και τον εαυτό του σε εκούσιες ταλαιπωρίες για να μπορεί να αντιμετωπίζει τις

ακούσιες όταν αυτές θα έρχονται. Ο Φώτιος αναφέρει για την πρώτη περίπτωση: «Πάσης πράξεως βουλή προηγείσθω. Αί γάρ ἀνεπίσκεπτοι πράξεις, ὡς τὰ πολλὰ σφαλεραί» (Φώτιος, 2007: 54), ενώ για τη δεύτερη: «Τὸ περὶ τοὺς πόνοὺς ἐκούσιον τῶν ἀκουσίων ἀφαιρεῖται τὸ ἀφόρητον καὶ χαλεπὸν δι' ὃ χρήσιμος ἢ ἐν τοῖς ἀκουσίοις τριβὴ καὶ μελέτη» (Φώτιος, 2007: 90). Σημαντικό είναι επίσης να είναι κανείς διορατικός και κυρίως να αναγνωρίζει τα σφάλματά του. Οι μαθητές και οι συνάδελφοι εκτιμούν περισσότερο όποιον παραδέχεται ότι έχει σφάλει σε περιπτώσεις που οι πράξεις του το αποδεικνύουν, παρά αυτόν που προσπαθεί να κρύψει «κάτω από το χαλί» λάθη ή παραλείψεις του. Κατά τον Φώτιο ο ηγέτης οφείλει να είναι διορατικός, προβλέποντας τις δυσκολίες που πρόκειται να έρθουν («Ἀνδρῶν μὲν συνετῶν προνοῆσαι τὰ δυσχερῆ καὶ ἀπάσασθαι δι' εὐβουλίας», Φώτιος, 2007: 96) και να μη ντρέπεται να παραδέχεται τα σφάλματά του («Ἄριστον μὲν ἀνθρώπῳ μὴ διαμαρτεῖν, μηδὲ τῆς ὀρθῆς κρίσεως ἀποσφαλλῆναι· συεντοῦ δὲ, καὶ πεσόντα θάπτει ἀναστῆναι, καὶ χρῆσθαι τῷ πταισμάτι πρὸς τὸ μὴ πάλιν πεσεῖν παραγγέλματι», Φώτιος, 2007: 90), αφού «προνοίας ἐπίκουρος ἢ μετάνοια» (Φώτιος, 2007: 56).

Οι σχέσεις του ηγέτη με τους άλλους

Όσον αφορά την τέταρτη κατηγορία στην οποία αναφερθήκαμε αρχικά, τις σχέσεις δηλαδή με τους άλλους, σημαντικό προτέρημα για ένα στέλεχος είναι να μη μένει στα λόγια και τη θεωρία, αλλά να προχωρά πάντοτε σε πράξεις. Οι πράξεις είναι αυτές που μας χαρακτηρίζουν και μας αναδεικνύουν, και όχι οι μακρόσυρτες θεωρητικές συζητήσεις. Και κάτι επιπλέον: η εμπιστοσύνη και η επιδίωξη όχι της δεσποτικής εξουσίας, αλλά της εύνοιας των ανθρώπων που διοικεί. Κι αυτή η εύνοια αποτελεί το καλύτερο και το ασφαλέστερο βάθρο για έναν ηγέτη και όχι ο φόβος. Για να τα πετύχει όλ' αυτά κανείς, έχει την ανάγκη να φροντίζει για την απόκτηση των αρετών και να κοπιάζει για όλους τους ανθρώπους που διοικεί. Ο Φώτιος αναφέρει: «Σὺ δέ μοι μάλιστα πρόσεχε, ἵνα μὴ μόνον ἀκροατῆς, ἀλλὰ καὶ ποιητῆς γένη καλῶν καὶ ἀξιαγάστων πράξεων» (Φώτιος, 2007: 26), ενώ σε επόμενο σημείο της επιστολής του υπογραμμίζει: «Ἄρχε τοίνυν τῶν ὑπηκόων, μὴ πεποιθῶς τυραννίδι, ἀλλὰ τῆ τῶν ἀρχομένων εὐνοία. Εὐνοία γὰρ μεῖζον ἀρχῆς βάθρον καὶ ἀσφαλέστερον ἢ φόβος. Τοῦτο δὲ ἀρετῶν τε κτήσις ποιεῖ, καὶ οἱ περὶ τὸ ὑπήκοον πόνοι καὶ φροντίδες» (Φώτιος, 2007: 50). Επιπλέον, ένας ικανός ηγέτης, οφείλει να έχει ανοικτές τις «κεραίες» του, ώστε να λαμβάνει τα μηνύματα που προέρχονται απ' όσους διοικεί, τις σκέψεις τους, τις επιθυμίες τους, τους προβληματισμούς τους, να τους κάνει τρόπον τινά συμμετόχους στη φιλία, στην εξουσία και στις αποφάσεις του. Όλ' αυτά βρίσκουν σύμφωνο και τον Φώτιο: «Πολλαχόθεν δεῖ τὸν ἄρχοντα θηρεύειν τῶν ὑπηκόων τὰς γνώμας, καὶ οὕτω κοινωνοῖς χρῆσθαι φιλίας καὶ ἀρχῆς καὶ βουλευμάτων» (Φώτιος, 2007: 62). Προϋπόθεση φυσικά ενός τέτοιου εγχειρήματος, αποτελεί η ελεύθερη έκφραση της γνώμης των ανθρώπων που διοικεί κανείς. Κι αυτό θα το πετύχει ο ηγέτης εφόσον υπερβεί τον φόβο που προκαλεί το αξίωμά του («Χαλεπὸν μὲν φόβον ἀγάπη κεράσαι. Οἱ γὰρ φιλοῦντες ὡς ἐπίπαν τὸ δέος οὐκ ἔχουσι, καὶ οἱ δεδιότες φιλεῖν οὐκ ἐθέλουσι», Φώτιος, 2007: 66), δείχνοντας

μια σειρά από αρετές που όλοι εκτιμούν («...ἂν μὴ μετ' ὀργῆς ὀρῶσι κολάζοντα, ἀλλ' ὡς πατέρα παιδεύοντα, καὶ ἐν μὲν τοῖς ἀμαρτήμασιν οὐχ ἡδέως τιμωρούμενον, ἐν δὲ ταῖς συμφοραῖς καὶ τοῖς δυστυχήμασιν ἀπροφασίστως ἐπικουρεῖν προθυμούμενον», Φώτιος, 2007: 68).

Μία εξίσου σημαντική ενέργεια για έναν ηγέτη, είναι να επιλέγει τους κατάλληλους ανθρώπους στις κατάλληλες θέσεις, χωρίς να επιτρέπει να υπεισέρχονται άλλοι παράγοντες, εκτός της αξίας του καθενός. Γράφει σχετικά ο Φώτιος: «Ἄρχοντας δεῖ καθιστάναι, μάλιστα μὲν πάσαις πλουτοῦντας ταῖς ἀρεταῖς· εἰ δὲ μὴ, πάντως γε δικαιοτάτους. Καὶ γὰρ ἅ τοῖς ἄρχουσι παρανομεῖται, ταῦτα τὸ μῖσος καὶ τὴν ὀργὴν τοῦ πλήθους εἰς τὸν προχειρισάμενον ἀναφέρει» (Φώτιος, 2007: 60-62).

Η τήρηση της νομοθεσίας και των κανονισμών λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας είναι σίγουρα ένα σημείο τριβής για όλους. Η πιστή τήρησή τους φανερώνει άνθρωπο άτεγκτο, αλλά και τυπολάτρη, ανελαστικό και άκαμπτο στις αποφάσεις του. Αντίθετα η ελαστικότητα (χωρίς όμως να χάνεται η αίσθηση της τήρησης των βασικών αρχών ενός νόμου) έχει να προσφέρει πολύ περισσότερα από όσα έχει να αφαιρέσει. Το ίδιο πιστεύει και ο Φώτιος. Θεωρεί τις τιμωρίες ως χαρακτηριστικό κυρίως των ανθρώπων που οργίζονται εύκολα και όχι των συνετών. Οι πρώτοι, επειδή ακριβώς δεν διαθέτουν την ικανότητα να διοικήσουν σοφά, στρέφονται εύκολα στη λύση της επιβολής ποινών. Οι δεύτεροι αντίθετα, επειδή γνωρίζουν το πώς να διοικούν, δεν καταφεύγουν σ' αυτές τις λύσεις («Ὀργίλων δὲ μᾶλλον ἀνθρώπων ἢ φρονίμων αἱ κολάσεις· οἵτινες ἀπορία τοῦ δημαγωγεῖν σωφρόνας, ἐπὶ τὸ κολάζειν τρέπονται ῥαδίως. Καὶ τὸ μὲν καὶ ὁ τυραννικώτατος πράξειν ἂν· τὸ δὲ, μόνος ὁ ἀρχικώτατος», Φώτιος, 2007: 52). Όλα αυτά βέβαια ισχύουν, εφόσον δεχθούμε αξιωματικά ότι όποιος αναλαμβάνει μια θέση ευθύνης, έχει ως κύρια αποστολή του όχι το να εξοντώνει τους υφισταμένους του, αλλά να τους αυξάνει και να τους βελτιώνει («εἴπερ ἄρχοντας ἀρετὴ μὴ φθείρειν, ἀλλὰ πλείους καὶ βελτίονας ποιεῖν τοὺς ἄρχοντας», Φώτιος, 2007: 52).

Για το θέμα των ποινών, ο Φώτιος ακολουθεῖ τη σύγχρονη παιδαγωγική που ασφαλώς δεν επιθυμεί την εξόντωση του άλλου (εἴτε εκπαιδευτικού εἴτε μαθητή) αλλά τον σωφρονισμό του ίδιου και τον παραδειγματισμό των υπολοίπων. Προκρίνει τη φιλανθρωπία και όχι την απαίτηση της άτεγκτης τήρησης των νόμων. Γι' αυτό και ζητά από τον ηγέτη να επαινεί και να αποδέχεται τους πιο σωστούς από τους νόμους, χωρίς όμως να τιμωρεί τους υφισταμένους του σκληρά, ακολουθώντας τις αυστηρές διατάξεις τους, αλλά να τους διαπαιδαγωγεί («Νόμων τοὺς ἀκριβεστάτους ἐπαίνει καὶ ἀποδέχεται καὶ πρὸς ἐκείνους βλέπων, τὸν σεαυτοῦ ῥύθμιζε βίον· μὴ μέντοι κατὰ τὰς ἐκείνων ψήφους τὸ ὑπήκοον ἀπαραιτήτους εἰσπράττου τὰς τιμωρίας, ἀλλὰ διὰ τῶν φιλανθρωποτέρων μᾶλλον παιδαγωγεί», Φώτιος, 2007: 50). Τον συμβουλεύει μάλιστα να διοικεῖ με πυγμή και όχι τιμωρώντας, δίνοντας όμως την εντύπωση ότι είναι έτοιμος να τιμωρήσει («Δεῖ δὲ ἐγκρατῶς ἄρχειν, οὐ τῷ κολάζειν, ἀλλὰ τῷ δοκεῖν κολαστικὸν εἶναι», Φώτιος, 2007: 50). Επιπλέον υπενθυμίζει ότι επειδή η οργή είναι κακός σύμ-

βουλος, δεν θα πρέπει να επιβάλλει τιμωρίες κατεχόμενος απ' αυτήν («Μηδαμῶς μηδὲνα μηδὲ δικαίως θυμῶ κολάσης... Τυφλὸν ἔστι πάθος ὁ θυμὸς, καὶ κρίνειν οὐκ ἔχων ἀπὸ τοῦ χείρονος τὸ κρεῖττον», Φώτιος, 2007: 82), ούτε να βιάζεται να τιμωρεί («Ὡσπερ ταχὺν ἐν ταῖς ἀξίων εὐεργεσίαις εἶναι προσῆκεν, οὕτω βραδὺν ἐν ταῖς τῶν αἰτίων τιμωρίαις, καὶ χαίρειν μὲν τιμῶντα τοὺς σπουδαίους, ἀνιᾶσθαι δὲ κολάζοντα τοὺς ὑπευθύνους», Φώτιος, 2007: 82).

Για να ολοκληρώσουμε την εισήγησή μας, θα σταθούμε σε ένα σφάλμα που συνήθως γίνεται στην εκπαίδευση· τη διαρκή προβολή των κακῶς κειμένων: δημοσιοποιούμε την τιμωρία κάποιου συναδέλφου για κάτι που έπραξε ή δεν έπραξε, ανακοινώνουμε την τιμωρία ενός μαθητή για διάφορους λόγους, επικαλούμενοι σειρές ολόκληρες νόμων, αλλά σπάνια επαινούμε ή προβάλλουμε τις καλές πράξεις. Ο συνάδελφός μας που εθελοντικά συμμετέχει σε μια δραστηριότητα του σχολείου χωρίς να έχει την υποχρέωση, έχει ανάγκη τον έπαινο, έστω και τον έμμεσο. Το ίδιο και περισσότερο έχει ανάγκη τον έπαινο ο νέος άνθρωπος, ιδιαίτερα ο έφηβος, για να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του και να αναπτερώσει το ηθικό του. Ο Φώτιος παρακινεί τον ηγέτη να επαινεί τις καλές πράξεις όχι μόνο με λόγια, αλλά έμπρακτα, ώστε αυτές να βρουν στη συνέχεια μιμητές. Διότι το πρώτο (οι έπαινοι των καλών πράξεων με λόγια) είναι γνώρισμα του καθενός τυχόντα, ενώ το δεύτερο (οι έπαινοι των καλών πράξεων έμπρακτα) είναι ιδίον των ηγετών («Ἐπαινεί τὰς ἀρίστους πράξεις· ἐπαινεί δὲ μὴ λόγῳ μόνον, ἀλλὰ δι' ὧν αὐτὸς τε μάλιστα τὰ ὅμοια πράττει, καὶ δι' ὧν τοὺς μιμητὰς τῶν λοιπῶν προκρίνων, ἐντίμους ἀποδεικνύοις. Τὸ μὲν γὰρ καὶ τῶν τυχόντων, τὸ δὲ τῶν ἄρχειν ἀξίων», Φώτιος, 2007: 64).

Με αυτή την τελευταία φράση θα θέλαμε να ολοκληρώσουμε την εισήγησή μας. Συμπερασματικά, μπορούμε να επισημάνουμε πως παρότι συχνά συναντάμε «μακιαβελικές» ηγετικές φυσιογνωμίες στην εκπαίδευση, η σκέψη ενός βυζαντινού λογίου, του Φωτίου, μπορεί να συμβάλει ώστε η ελληνική παιδεία να επανεισαχθεί σε έναν δρόμο που έχει ανάγκη αυτή τη στιγμή. Έναν δρόμο που μας θυμίζει πως αποστολή του ηγέτη στην εκπαίδευση δεν είναι να διοικήσει έναν απρόσωπο και στυγνό οργανισμό με σκοπό το κέρδος, αλλά ανθρώπους, και μάλιστα στις πιο ευαίσθητες ηλικίες της ζωής τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Θεοφιλίδης Χ., (2002), Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία. Γρηγόρης.

Ιωσήφ, Γενέσιος (1994). Περί Βασιλειῶν. μετ/ση Π. Νιαβή. Αθήνα: Κανάκης.

Κατσαρός, Ι. (2008), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

- Μακιαβέλλι, Νικκολό (2005). Ο ηγεμόνας. Αθήνα: Πατάκης.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999), Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Παΐδας, Κων/νος (2005). Η θεματική των Βυζαντινών «Κατόπτρων Ηγεμόνος» της πρώιμης και μέσης περιόδου (398-1085). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (2012). Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σαΐτης, Χ. (1992). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Συμεών, Μάγιστρος (1838). Χρονογραφία. Βόννη: Bekker.
- Τσάμης, Δημ. (2001). Έκκλησιαστική Γραμματολογία. Από την αποστολική εποχή ως την άλωση της Κωνσταντινουπόλεως. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Φωτίου, Πατριάρχου Κωνσταντινουπόλεως (2007). Ο Ηγεμών. Αθήνα: Αρμός.

Ξενόγλωσση

- Morgan, G. (1996). Empowering human resources. In C. Riches, & C. Morgan (Eds), Human Resource Management in Education. London: The Open University.
- Murgatroyd, S., & Gray, H. L. (1996). Leadership and the effective school. In C. Riches, & C. Morgan (Eds), Human Resource Management in Education. London: The Open University.
- Southworth, G. (2005). Learning-centered leadership. In: B. Davies (Ed.). The essentials of school leadership. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Χωρική και χρονική μελέτη των μεταρρυθμιστικών τάσεων στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Δρ Γεωργαλής Ε. Ευάγγελος
PhD in Technology Management
M.Sc. in Nanotechnology, M.Ed. in Education
Διευθυντής Γενικού Λυκείου - Φυσικός

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι αφενός η χωρική κατανομή των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών μελών της Ε.Ε. με βάση την υιοθέτηση μεταρρυθμίσεων στο χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης, η οποία βασίζεται σε μια διαδικασία μοριοδότησης δεικτών που προέκυψαν από έρευνες διεθνών οργανισμών και οι οποίοι προσδιορίζουν την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα των συστημάτων αυτών. Αφετέρου, η χρονική μελέτη εξέλιξης της πορείας υιοθέτησης των μεταρρυθμίσεων αυτών, η οποία στηρίζεται σε μαθηματική μοντελοποίηση πρόβλεψης της πορείας αυτής, γεγονός το οποίο μας δίνει την δυνατότητα να έχουμε μια εικόνα του βαθμού ωρίμανσης της διαδικασίας. Από την μελέτη αυτή προκύπτουν σημαντικά συμπεράσματα τόσο ως προς την εφαρμογή και επιτάχυνση των μεταρρυθμίσεων από τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών μελών της Ε.Ε. όσο και γενικότερα συμπεράσματα για τα επόμενα αναγκαία βήματα, που προκύπτουν από το βαθμό ωρίμανσης των παρόντων εγχειρημάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεσία, μοντελοποίηση, μεταρρυθμιστικές τάσεις, διοίκηση.

Εισαγωγή

Οι ραγδαίες οικονομικές, τεχνολογικές και κοινωνικές μεταβολές επέβαλαν στα εκπαιδευτικά συστήματα την αναγκαιότητα για εξέλιξη, προκειμένου να μην αποκλίνουν από τις ανάγκες της κοινωνίας, γεγονός που θα τα οδηγούσε στην στασιμότητα και την απαξίωση. Μεταβολές οι οποίες οφείλονταν αφενός στο παιδαγωγικό τμήμα της εκπαίδευσης – που περιλαμβάνει τις νέες μεθόδους και τα νέα τεχνολογικά εργαλεία διδασκαλίας, τα νέα μαθησιακά αντικείμενα και τις αναδυόμενες επιστήμες – αφετέρου, στον νέο τύπο μαθητικού πληθυσμού και κοινωνιών που προέκυψαν από την παγκοσμιοποίηση, την τεράστια μετακίνηση πληθυσμών και την ανάγκη εξεύρεσης εργασίας σε ένα τεχνολογικό περιβάλλον το οποίο αλλάζει πιο γρήγορα από την δυνατότητα προσαρμογής των ανθρώπων. Η μετακίνηση των πληθυσμών δημιούργησε πολυπολιτισμικές κοινωνίες με τεράστιες ανισότητες και διαφοροποιήσεις μεταξύ των ιθαγενών πληθυσμών και των μεταναστών. Στο χώρο της εκπαίδευσης βρέθηκαν μαζί μαθητές από διαφορετικές κουλτούρες, θρησκείες και αξίες, με μεγάλες οικονομικές διαφορές (Goddard, 2007). Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα κλήθηκαν να εξελιχθούν για να μπορέσουν να προσαρμοσθούν στις νέες συνθήκες και να αντιμετωπίσουν τα νέα δεδομένα. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι επαναπροσδιορίστηκαν και ως νέοι τέθηκαν τα καλύ-

τερα μαθησιακά αποτελέσματα με αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας των συστημάτων, αλλά και εισαγωγή πολιτικών *ισότητας πρόσβασης* και *ισότητας ευκαιριών*, ανάλογα το βαθμό κοινωνικής ευαισθησίας των χωρών που τις εφαρμόζουν (Begley & Johansson, 2000). Όλοι αυτοί οι παράγοντες καθιστούν απαραίτητη την συνεχή παρακολούθηση από την πολιτεία και τους στρατηγικούς σχεδιαστές των εκπαιδευτικών πολιτικών αυτής, των τάσεων της διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης και την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας στα νέα δεδομένα.

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να συμβάλλει στην προσπάθεια ανίχνευσης και την μελέτη των επικρατουσών τάσεων διεθνώς στο χώρο της εκπαίδευσης και να προτείνει τρόπους προσαρμογής των στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η έρευνα διεξήχθη χρησιμοποιώντας τη διεθνή βιβλιογραφία, τα πρακτικά διεθνών συνεδρίων με σχετική θεματολογία και τη χρήση πηγών διεθνών οργανισμών (όπως ο Ο.Ο.Σ.Α., η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κ.α.) και εκθέσεων των Υπουργείων Παιδείας των Η.Π.Α. και των Ευρωπαϊκών κρατών. Με βάση τα στοιχεία από αυτές τις έρευνες έγινε η χωρική μελέτη των μεταρρυθμίσεων στα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών-μελών της Ε.Ε. και τέλος χρησιμοποιήθηκε το μαθηματικό μοντέλο της σιγμοειδούς καμπύλης (S-curve) για να προσδιοριστεί χρονικά ο βαθμός ωρίμανσης των τάσεων της διοίκησης στο χώρο της εκπαίδευσης. Η διαδικασία είναι πρωτοποριακή, αφού δεν υπάρχει ανάλογη βιβλιογραφική αναφορά σχετικής μεθόδου.

Πυλώνες μεταρρύθμισης

Οι προαναφερθείσες εξελίξεις είχαν ως άμεση συνέπεια την απαίτηση για μια πιο δημοκρατική εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να εκπληρωθούν οι στόχοι για το σχολείο της ισότητας και της δικαιοσύνης και της βέλτιστης μάθησης, με την υιοθέτηση πολιτικών όπως (Eurydice, 2014):

- *η κατανεμημένη ηγεσία*
- *η λογοδοσία και η υπευθυνότητα*
- *η αυτονομία*
- *η ανάπτυξη πολιτικών ανταπόκρισης*
- *η εκπαίδευση στελεχών*

Επιγραμματικά αναφερόμενοι στις πιο πάνω πολιτικές μπορούμε να πούμε ότι: ο όρος κατανεμημένη ηγεσία δεν σημαίνει ότι ηγούνται όλοι, αλλά ότι ο καθένας έχει την δυνατότητα να ηγηθεί κάποια στιγμή και σε κάποιο βαθμό. Έχουμε, δηλαδή, την ένταξη των προθύμων σε μια διαδικασία συμμετοχής στην διοίκηση με τα όσα θετικά και αρνητικά έχει ως αποτέλεσμα (Owens, 2001). Συναντάται με δύο τρόπους: στο μοντέλο διοίκησης «*από πάνω προς τα κάτω*», όταν δηλαδή έχουμε μια ισχυρή ηγεσία με εμπιστοσύνη στις ικανότητές της και αυτοπεποίθηση (Everard & Morris, 1999), και στο μοντέλο: «*από κάτω προς τα πάνω*», που παρατηρείται όταν υπάρχει έλλειψη ικανής ηγεσίας. Στην περίπτωση αυτή κάποιοι υφιστάμενοι καλύπτουν το κενό, αναλαμβάνοντας από ανάγκη πρωτοβουλίες που αφορούν τους τομείς των αρμοδιοτήτων τους ή

εφόσον υπάρχει κάποιος που διαθέτει ηγετικές αρετές, μπορεί να επεκτείνει τις δράσεις του στο σύνολο των αρμοδιοτήτων της διοίκησης.

Η λογοδοσία είναι μια αυτονόητη διεργασία στο πλαίσιο της υπευθυνότητας και βοηθάει με πολλούς τρόπους στη βελτίωση της προσέγγισης πολλών ζητημάτων, ειδικά όταν έχει την έννοια της ανατροφοδότησης. Με κριτήριο τον τρόπο λογοδοσίας μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, διακρίνουμε δύο μορφές λογοδοσίας (Koren & West-Burnham, 2013): την *κάθετη λογοδοσία*, η οποία αναφέρεται σε ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και κεντρικής εξουσίας και την *οριζόντια λογοδοσία*, η οποία αφορά συστήματα που υιοθετούν υψηλά επίπεδα αυτονομίας και τείνουν σε μη ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων φορέων.

Ως αυτονομία ενός σχολικού οργανισμού εννοούμε την παροχή σε αυτό ενός περιθωρίου ελιγμών στη λήψη αποφάσεων για την διαχείρισή του, στην καθημερινή διδασκαλία και μαθησιακή διαδικασία, ενώ περιορίζονται τόσο οι εξωτερικές όσο και οι εσωτερικές επιδράσεις στα αναγκαία και θεμιτά πλαίσια (Moos, 2013). Η σχολική αυτονομία έχει να κάνει με την διαχείριση τόσο των ανθρωπίνων όσο και των οικονομικών πόρων του σχολείου, αλλά και την προσαρμογή του προγράμματος διδασκαλίας στις ανάγκες του (McKinsey, 2010). Μορφές αυτονομίας: η *πλήρης*, η *περιορισμένη*, η *επιλεκτική αυτονομία*, και τέλος η *μη ύπαρξη αυτονομίας*.

Με τον όρο *ανταπόκριση στην πολιτική για την εκπαίδευση*, εκφράζεται μια διαδικασία μεταφοράς της εκπαιδευτικής πολιτικής – η οποία εκπορεύεται από τους στρατηγικούς σχεδιαστές των ανώτερων κλιμακίων – από την απλή εφαρμογή της σε μια διαδικασία ερμηνείας και αποδοχής της, με την βοήθεια παραμέτρων που αφορούν το χρόνο και τον τόπο. Τέλος, η βελτίωση στις εκπαιδευτικές επιδόσεις και στα αποτελέσματα περνάει μέσα από την αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας, η οποία με τη σειρά της απαιτεί ποιοτικότερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Χωρική μελέτη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων

Στην προσπάθεια καταγραφής της προόδου της εκπαιδευτικής πολιτικής διαφόρων κρατών παγκοσμίως έχουν γίνει μελέτες εκ μέρους των αρχών της εκπαίδευσης και μεγάλων οργανισμών (ΟΟΣΑ, Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, Ευρωπαϊκή Επιτροπή). Στις μελέτες αυτές επελέγησαν κάποια μετρήσιμα χαρακτηριστικά μεγέθη, ώστε να δοθεί μια όσο το δυνατόν πληρέστερη εικόνα των αντίστοιχων εκπαιδευτικών συστημάτων. Στην έκθεση της Επιτροπής της Ε.Ε. (2000), κατέληξαν στους εξής 12 δείκτες: 1) αναγνωστική ικανότητα, μαθηματικά, θετικές επιστήμες, 2) ξένες γλώσσες, 3) ΤΠΕ και ψηφιακές δεξιότητες, 4) ικανότητα μάθησης, 5) αγωγή του πολίτη, 6) εγκατάλειψη του σχολείου, 7) αποφοίτηση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 8) αποφοίτηση τριτοβάθμιας εκπ/σης, 9) αξιολόγηση και οργάνωση, 10) εκπαίδευση εκπαιδευτικών, 11) προσχολική εκπαίδευση 12) δαπάνη ανά μαθητή.

Βάση της παράθεσης αποτελεσμάτων του Πίνακα 1, επιχειρούμε την κατάταξη των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σταθμίζοντας με συντελεστές βαρύτητας τα μεγέθη της έρευνας για τις χώρες αυτές, χρησιμοποιώντας την πλειοψηφία των μετρήσιμων από τους προαναφερθέντες δείκτες. Η μέθοδος στάθμισης που επιλέξαμε αποτελούνταν από τις εξής παραδοχές: κάθε δείκτης από τους 6 επιλεγέντες που παρουσιάζονται στον Πιν.1 θεωρήθηκε ότι έχει την ίδια βαρύτητα στο σύνολο της βαθμολογίας κάθε εκπαιδευτικού συστήματος.

Πιν.1 Κατάταξη των εκπαιδευτικών συστημάτων των Χωρών της Ε.Ε. με βάση την στάθμιση των χαρακτηριστικών δεικτών (*Eurydice 2014*)

	Πρόωρη εγκ/ψη εκπ/σης (%)	Απόφοιτοι Ανώτατης Εκπ/σης (%)	Προσχο- λική Α- γωγή (%)	Χαμηλές Επιδόσεις σε τεστ PISA (%)			Δια Βίου (%)	Ξένη Γλώσσα (%)
				Γλώσ σ	Μ αθ	Φυ σ		
1 Δα- νια	9,1	43,0	97,9	15 ,2	17, 1	16, 6	31,6	81,5
2 Σου- ηδία Λου	7,5	47,9	95,3	17 ,4	21, 1	19, 1	26,7	76,4
3 ξ/ργ ο	8,1	49,6	95,6	26 ,0	23, 9	23, 7	13,9	100
4 Φιν- λαν- δία Ολ-	8,9	45,8	74,0	8, 1	7,8	6,0	24,5	98,3
5 λαν- δία Ην.	8,8	42,3	99,6	14 ,3	13, 4	13, 2	16,5	78,8
6 Βα- σι- λειο	13,5	47,1	97,0	18 ,4	20, 2	15, 0	15,8	(--)
7 Κυ- προς Σλο-	11,4	49,9	98,1	(--)	(--)	(--)	7,4	92,4
8 βε- νία Λι-	4,4	39,2	89,8	21 ,2	20, 3	14, 8	13,8	50,4
9 θου- ανία Ε-	6,5	48,7	84,2	24 ,3	26, 2	17, 0	5,2	79,6
10 σθο- νία	10,5	39,1	89,1	13 ,3	12, 7	8,3	12,9	61,0
1 Γαλ- λία	11,6	43,6	100,0	19 ,8	22, 5	19, 3	5,7	52,6
1 Ιρ- λαν- δία	9,7	51,1	96,1	17 ,2	20, 8	15, 2	7,1	10,2

13	Λετ- το- νια	10,5	37,0	92,7	17 ,6	22, 6	14, 7	7,0	72,3
14	Βελ- γιο	12,0	43,9	98,1	17 ,7	19, 1	18, 0	6,6	30,2
	E. U.	12,7	35,7	93,2	19 ,6	22, 2	17, 7	9,0	43,5
15	Πο- λω- νια	5,7	39,1	78,4	15 ,0	20, 5	13, 1	4,5	79,0
16	Ι- σπα- νια	24,9	40,1	100,0	19 ,6	23, 7	18, 2	10,7	40,3
17	Γερ- μα- νια	10,5	31,9	96,4	18 ,5	18, 6	14, 8	7,9	(--)
18	Αυ- στρι- α	7,6	26,3	94,3	27 ,5	23, 2	21, 0	14,1	9,4
19	Πορ- το- γα- λια	20,8	27,2	95,4	17 ,6	23, 7	16, 5	10,6	72,6
20	Ιτα- λια	17,6	21,7	96,8	21 ,0	24, 9	20, 6	6,6	99,4
21	Τσε- χια	5,5	25,6	87,8	23 ,1	22, 3	17, 3	10,8	30,7
22	Ουγ- γα- ρια	11,5	29,9	94,5	17 ,7	22, 3	14, 1	2,8	5,9
23	Ελ- λαδα	11,4	30,9	74,6	21 ,3	30, 3	25, 3	2,9	97,2
24	Μαλ- τα	22,6	22,4	100,0	36 ,3	33, 7	32, 5	7,0	89,8
25	Σλο- βα- κια	5,3	23,7	76,9	22 ,3	21, 0	19, 3	3,1	52,2
26	Κρο- ατια	4,2	23,7	70,6	22 ,5	33, 2	18, 5	2,4	47,0
27	Βου- λγα- ρια	12,5	26,9	86,6	41 ,0	47, 1	38, 8	1,5	35,3
28	Ρου- μα- νια	17,4	21,8	82,0	40 ,4	47, 0	41, 4	1,4	95,5

Σε κάθε δείκτη προσδιορίστηκε η μέγιστη και η ελάχιστη τιμή και αποδόθηκε μηδενικός αριθμός μορίων για την ελάχιστη και ο μέγιστος αριθμός – ο οποίος ήταν 14 για κάθε δείκτη – για την μεγαλύτερη τιμή. Για κάθε ενδιάμεση τιμή αποδόθηκε αναλογικά ο αντίστοιχος αριθμός μορίων με βάση την απόκλιση της από τις ακραίες τιμές. Το άθροισμα των μορίων από το σύνολο των δεικτών αποτέλεσε το κριτήριο κατάταξης

του κάθε συστήματος. Ο δείκτης των δαπανών δεν ελήφθη υπόψη διότι παρουσιάζει ιδιαιτερότητες ως προς τη χρήση του, αφού εξαρτάται από σύνθετες παραμέτρους για τις οποίες θα έπρεπε να διαθέτουμε στοιχεία για να ανάγουμε τις «δαπάνες/μαθητή» σε αντικειμενικό δείκτη, με πιο χαρακτηριστική την αγοραστική δύναμη του χρήματος σε κάθε χώρα.

Η κατάταξη των χωρών οδηγεί σε σημαντικά συμπεράσματα ως προς την αποδοτικότητα των συστημάτων και των μεταρρυθμίσεων που υιοθετούν. Δεν αποτελεί έκπληξη η υψηλή κατάταξη σκανδιναβικών χωρών ή της Ολλανδίας, αλλά αποτελούν θετική έκπληξη οι υψηλές θέσεις χωρών όπως η Λιθουανία και η Σλοβενία και αρνητική έκπληξη χώρες όπως η Γερμανία, η Αυστρία, η Ισπανία, οι οποίες παρά τις υψηλές δαπάνες, δεν καταγράφουν αντίστοιχα αποτελέσματα.

Η θέση της Ελλάδας στην κατάταξη των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της Ε.Ε. δεν προοιωνίζει θετικά σχόλια για την έως σήμερα πορεία της, αλλά και η μελλοντική της πορεία δεν προοιωνίζεται θετική, αφού ως γνωστόν η χώρα όχι μόνο έχει πληγεί από την οικονομική κρίση αλλά βρίσκεται στο χειρότερο πρόγραμμα οικονομικής προσαρμογής από κάθε άλλη χώρα. Δυστυχώς, τα χρόνια προβλήματα του συστήματος δεν μπόρεσαν να αντιμετωπισθούν τα προηγούμενα χρόνια, όταν η οικονομική κατάσταση θα μπορούσε να επιτρέψει πολύ μεγαλύτερες χρηματοροές.

Χωρική μελέτη των μεταρρυθμίσεων – το μοντέλο των σιγμοειδών καμπύλων

Το μαθηματικό υπόβαθρο των σιγμοειδών είναι η λογιστική εξίσωση την οποία εισηγήθηκε ο P-F Verhulst. Το μοντέλο περιγράφει την αυτο-περιοριζόμενη (self-limited) ανάπτυξη κάθε κλειστού συστήματος με πεπερασμένους πόρους, οι οποίοι προσφέρονται για τη συντήρηση της ανάπτυξής του. Έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε βιολογικά συστήματα, ως επιδημικό μοντέλο και τα τελευταία χρόνια έγινε χρήση του σε μελέτες ανάπτυξης οικονομικών και τεχνολογικών συστημάτων. Στο χώρο της εκπαίδευσης δεν υπάρχει καμιά ανάλογη αναφορά, ενώ στόχος της προσπάθειάς μας είναι η ανίχνευση του βαθμού ανάπτυξης των νέων θεωριών για την εκπαίδευση. Ως κριτήριο επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τον προσδιορισμό χρονικών σημείων που αποτέλεσαν ορόσημα στη πορεία υιοθέτησης εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Ανάλογη διαδικασία έχει χρησιμοποιηθεί σε ζητήματα σχετικά με το management οργανισμών ή την ανάπτυξη καινοτομιών που διατίθενται στην αγορά (Debecker & Modis, 1994).

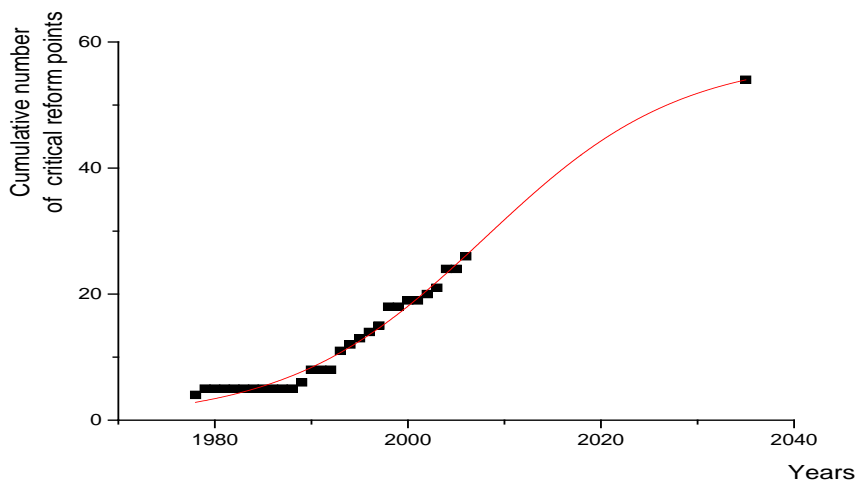
Στην περίπτωση της σιγμοειδούς καμπύλης, ο αριθμός των χρησιμοποιούμενων παραμέτρων είναι τρεις. Είναι η τιμή κορεσμού K (carrying capacity) – στην οποία τείνει ασυμπτωτικά η καμπύλη –, ο ρυθμός μεταβολής (r) της ανάπτυξης του πληθυσμού του συστήματος και τέλος το σημείο καμπής της καμπύλης, όπου έχουμε την μεταστροφή της τάσης και αποτελεί το σημείο συμμετρίας της καμπύλης. Για να έχουμε εξαγωγή πρόβλεψης μέσα σε ανεκτά όρια σφάλματος, τα δεδομένα πρέπει να καλύπτουν το 20% του συνολικού εύρους της καμπύλης (Leigh, 1968).

Για την ανάπτυξη ενός μόνο είδους (πχ. βακτήρια σε μονωμένο σύστημα) (May, 1973; Murray, 2002) η μορφή της συνάρτησης είναι:

$$\frac{dM}{dt} = rM \frac{K-M}{K} = rM \left(1 - \frac{M}{K}\right) \text{ με λύση: } M = \frac{K}{1+ke^{-(rt+c)}}$$

όπου M ο πληθυσμός μια χρονική στιγμή και r ο ρυθμός αύξησης του πληθυσμού (που θα μπορούσε να είναι π.χ. η διάχυση μιας πληροφορίας). Επίσης K η τιμή κορεσμού (carrying capacity), δηλαδή το ο μέγιστος πληθυσμός του συστήματος που μπορεί να συντηρηθεί και καθορίζεται από τους διατιθέμενους πόρους. Σημαντικό χαρακτηριστικό των σιγμοειδών καμπυλών είναι το γεγονός ότι αποτελούν μια ιδιαίτερα πρακτική φόρμα για την μελέτη της ποιοτικής δυναμικής συμπεριφοράς πληθυσμών (Hethcote et al, 1981; Kevorkian, 2000).

Για την σχολική αυτονομία, μια πολιτική που παρουσιάζει ιδιαιτερότητες ως προς την ανάπτυξη και την εφαρμογή της, λόγω της φύσης της που έχει να κάνει με την νοοτροπία των λαών των χωρών που την υιοθετούν αλλά και τις πολιτικές και πολιτισμικές τους διαφορές, επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε το κριτήριο των κρίσιμων μεταρρυθμιστικών σημείων της. Με βάση στοιχεία από την έκθεση Ευρυδίκη (2007), όπου αναφέρονται οι κύριοι σταθμοί της πορείας των ευρωπαϊκών χωρών προς την υιοθέτηση πολιτικών αυτονομίας των σχολικών μονάδων, εφαρμόσαμε το μοντέλο των σιγμοειδών καμπύλων. Η χρονική εξέλιξη λήψης σημαντικών νομοθετικών ή επίσημων κανονισμών για την αυτονομία σε διάφορους τομείς της σχολικής δραστηριότητας για το σύνολο των κρατών μελών της Ε.Ε., φαίνονται στο Διαγρ. 1, το οποίο προκύπτει από τα δεδομένα του Πίνακα 2:



Διαγρ.1 Εξαγωγή της S-curve για την πορεία εξέλιξης της σχολικής αυτονομίας (software: Origin, 9.1)

Πιν.2 Σημεία ορόσημα στην υιοθέτηση επίσημων πολιτικών σχολικής αυτονομίας
(Eurydice, 2007)

	έως	1988	1989	1990	1993	1994	1995	1996	1997	1998	2000	2002	2003	2004	2006	2007
Χρο- νικά ο- ρό- σημ α		5	1	2	3	1	1	1	1	3	1	1	1	3	1	0
Α- θροι στικ ά		5	6	8	11	12	13	14	15	18	19	20	21	24	25	25

Από τα εξαγόμενα συμπεραίνουμε ότι η πολιτική για τη σχολική αυτονομία άρχισε να αναπτύσσεται ουσιαστικά στα μέσα της δεκαετίας του '90 και αναμένεται να παρουσιάσει κορεσμό, να φθάσει στο ανώτερο σημείο ωρίμανσής της στα τέλη της δεκαετίας του 2020. Το σημείο καμψής, δηλαδή της κορύφωσης του ρυθμού ανάπτυξης της πορείας αυτής, εντοπίζεται περίπου το 2008. Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία που βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη και όσον αφορά την Ελλάδα, η οποία άργησε να εισέλθει στη διαδικασία αυτή, βρίσκεται σε αρχικά, ακόμη, στάδια εξέλιξης.

Συμπεράσματα

Για την σχολική αυτονομία, από το σύνολο της μελέτης, μπορούμε να διαπιστώσουμε ισχυρή ανάπτυξη στην έρευνα μετά το 2005, γεγονός που καταδεικνύει το ιδιαίτερα αυξημένο ενδιαφέρον των χωρών και των οργανισμών για υιοθέτηση αυτών των πολιτικών, αφού αυτές είναι στο τέλος που χρηματοδοτούν τις σχετικές έρευνες, μέσω της εκτόξευσης μεγάλων χρηματοδοτικών προγραμμάτων – όπως στην περίπτωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής – ή της χρηματοδότησης πανεπιστημίων για να διεξάγουν αντίστοιχες έρευνες. Ο προβλεφθείς κορεσμός γύρω στο 2030, υποδηλώνει την αναγκαιότητα για νέα μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως προαναφέραμε, η οποία βέβαια θα αρχίσει να εμφανίζεται λίγο νωρίτερα και πιθανότατα στις αρχές της επόμενης δεκαετίας. Μεταρρύθμιση που θα οφείλεται αφενός στην αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας και θα προέρχεται από τα νέα τεχνολογικά επιτεύγματα που θα ενσωματωθούν στην εκπαίδευση και θα της αλλάξουν τη δομή και τους στόχους της και αφετέρου από την πρόοδο της βιο-ιατρικής και της πληροφορικής με επακόλουθο την αύξηση της διασύνδεσης ανθρώπου - μηχανής.

Ως προς την χωρική μελέτη που επιδιώξαμε, το συμπέρασμα είναι ότι πέρα από τον σημαντικό ρόλο της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης, μπορούμε να πετύχουμε σημαντικά αποτελέσματα και με άλλους τρόπους, που αφορούν θεσμικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες δεν χρειάζονται χρήματα. Χρειάζονται όμως διάλογο και συναίνεση για ένα θέμα όπως είναι η Παιδεία, μεταξύ των πολιτικών σχηματισμών της κάθε χώρας χωρίς κομματικές παρωπίδες και με διάθεση να οδηγηθούν σε αποτελέσματα, ανεξάρτητα από το ποιος θα είναι ο επικεφαλής υπουργός.

Η μελέτη των εκπαιδευτικών συστημάτων έδειξε ότι η μεγάλη μετακίνηση πληθυσμών έχει χειροτερέψει την εικόνα των δεικτών σε όλες τις χώρες της Ευρώπης και εισήγαγε την ανάγκη για *ισότητα* και *δικαιοσύνη* προς τους μαθητές ομάδων που μειονεκτούν. Ειδικά, για την χώρα μας οι δείκτες, όχι μόνο δεν ευημερούν, αλλά βαίνουν επιδεινούμενοι. Ακριβώς αυτά τα συμπεράσματα καθορίζουν και τους στόχους που χρήζουν περαιτέρω έρευνας. Και πρώτα – πρώτα καλό θα ήταν να μελετηθούν τα εκπαιδευτικά συστήματα χωρών που προσομοιάζουν αυτό της Ελλάδας, αλλά έχουν πετύχει πολύ καλύτερα αποτελέσματα. Σίγουρα το να μελετήσουμε το εκπαιδευτικό σύστημα της Φιλανδίας ή της Ολλανδίας θα έδινε σημαντικά στοιχεία για αξιοποίηση. Στοιχεία όμως, που εδράζονται στην ευχέρεια χρηματοδότησης. Η μελέτη όμως του Σλοβενικού συστήματος αλλά και της Λιθουανίας ή της Εσθονίας, θα μας έδινε ασύγκριτα πολυτιμότερα στοιχεία χωρών που δεν απέχουν πολύ από την οικονομική μας κατάσταση και άρα χρηματοδοτούν με τους ίδιους ρυθμούς της Παιδείας τους. Η μελέτη του Ουγγρικού εκπαιδευτικού συστήματος θα μας έδινε σημαντικές πληροφορίες για την διαχείριση στην εκπαίδευση μειονεκτικών ομάδων – όπως οι Ρομά – ενώ αντικείμενο μελέτης πρέπει να αποτελέσει το Κυπριακό σύστημα που προσομοιάζει το ελληνικό με πολύ καλύτερα, όμως, αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

Begley, P.T. & Johansson, O. (2000). *Using what we Know about Values: Promoting Authentic Leadership and Democracy in Schools*. Annual UCEA Conference Albuquerque, New Mexico, USA.

Debecker, A. & Modis, T. (1994). Determination of the Uncertainties in S-curve Logistic Fits, *Tech. Forecasting and Social Change*, 46, p. 153-173.

European Commission, (2000). *Key topics in education in Europe*, vol 2. Luxembourg: Office for official publications of the European Communities.

Eurydice, (2007). Education, Audiovisual & Culture Executive Agency Thematic Reports: http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor15_en.pdf Ανάκτηση 22 Φεβρουαρίου 2015

Eurydice Brief (2014). Modernisation of Higher Education in Europe. Available:

<http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2015/03/180EN.pdf> Ανάκτηση 23/1/2015

Everard, K. B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μετάφραση Κικίτζας Δ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Georgalis, E.E. & Aifantis, E.C., (2013). Forecasting the evolution of nanotechnology, *Nano Bulletin*, 2, 2. ISSN 2159-0427

Goddard, J.T. (2007). School leadership and equity: results from an international comparative study. *School Leadership & Management*, 27, (1), p. 1-5.

Hethcote, H.W., Stech, H.W., and Van den Driessche, P., (1981). *Nonlinear oscillations in epidemic models*, SIAM J. Appl. Math., 40, p.1–9.

Kevorkian, J., (2000). *Partial Differential Equations: Analytical Solution Techniques* (2nd edition). Springer-Verlag, New York.

Koren, A. & West-Burnham, J. (2013). From Theory to Practice: Understanding Leadership Development as an Iterative Process. *J. Leadership in Education, Special Issue*, p.19-35.

May, R.M.,(1973). *Stability and complexity in model ecosystems*. Princeton University Press, Princeton. <http://press.princeton.edu/titles/7050.html>

Mc Kinsey Report. (2010). *How to Improve Education*. Publ.: Annemieke Jansen

Moos, L. (2013), Comparing educational leadership research, *Leadership and Policy in Schools*, 12 (3), p.282-299

Murray, J.D., (2002). *Mathematical Biology I&II*, Springer-Verlag, Berlin Heidelberg. <http://www.ift.unesp.br/users/mmenezes/mathbio.pdf>

Owens, R. (2001). *Organizational Behaviour in Education: Instructional Leadership and School Reform*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

**Δημοκρατικές Αξίες και Διαπολιτισμικότητα
Ταυτότητα και Διαφορετικότητα στη Σύγχρονη Ποίηση**

Δρ. Εμμανουηλίδου Σοφία

Επιστημονικός Συνεργάτης

ΤΕΙ Ιονίων Νήσων

semma@otenet.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναζητούνται οι φιλοσοφικές και κοινωνιολογικές διαστάσεις του διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού μοντέλου και η εκπαιδευτική κοινότητα εξετάζεται ως ένα σύνολο μελών μίας σύγχρονης πλουραλιστικής κοινωνίας απαρτιζόμενης από αλλοδαπούς, παλιννοστούντες, μειονότητες και φυσικά γηγενείς. Στην εργασία επιχειρείται μία περιεκτική προσέγγιση της δαιδαλώδους διαδικασίας διαμόρφωσης ταυτότητας αξιοποιώντας θεωρίες από τα αλληλένδετα πεδία της Κοινωνιολογίας και της Φιλοσοφίας της Παιδείας. Επίσης, εξετάζεται η ατομική ταυτότητα πρώτον σε σχέση με τη μεταφυσική της παρουσίας (the metaphysics of presence) και δεύτερον σε σχέση με την οριακότητα (liminality) που αναδύεται στη σχολική αίθουσα. Η εργασία είναι μία συνοπτική προσέγγιση της έννοιας της ατομικής ταυτότητας (individual self-identity) διαχωρίζοντας την από την πολυπλοκότητα της συλλογικής ταυτότητας (collective identity). Συνάμα, σημειώνονται ορισμένες από τις παραμέτρους οι οποίες καθιστούν εφικτή την πλήρη αποδοχή της διαπολιτισμικότητας ως μία δυναμική κοινωνική κατάσταση, καθώς και τη συσχέτιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τις θεμελιώδεις αξίες ενός δημοκρατικού πολιτεύματος. Τέλος, το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας υποστηρίζεται με αναλύσεις δύο ποιητικών κειμένων στα οποία αναδεικνύονται οι επίπονες και διαχρονικές προσπάθειες του ανθρώπου για αναζήτηση ταυτότητας και για μεθόδους αντιμετώπισης της έλλειψης ανοχής στη διαφορετικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμικότητα, διαφορετικότητα, διαμόρφωση ταυτότητας, μεταφυσική της παρουσίας, οριακότητα, φιλοσοφία της παιδείας, σύγχρονη ποίηση

Διαμόρφωση Ατομικής Ταυτότητας

Η πορεία προς τη θεωρητική και φιλοσοφική διερεύνηση της έννοιας της ταυτότητας είναι ένας δύσβατος δρόμος χαρακτηριζόμενος από εννοιολογικούς υφάλους και θεωρητικές συζεύξεις. Από το χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, ο Sheldon Stryker (1980) υπογραμμίζει ότι η ταυτότητα του ατόμου προκύπτει ή διαμορφώνεται μέσα στα πλαίσια περίπλοκων, οργανωμένων και διαφοροποιημένων κοινωνικών δομών, θέση η οποία συνοψίζεται στο ρητό ότι «ο εαυτός αντικατοπτρίζει την κοινωνία» (“self reflects society”) (Stryker 1980: 60). Η κοινωνική ψυχολογία επισημαίνει ότι το άτομο αποτελείται από πολυάριθμα αλληλοεξαρτώμενα αλλά και ανεξάρτητα μέρη (segments), τα οποία ορίζουν ή/και συμπεριλαμβάνουν τόσες ταυτότητες όσα και τα διακριτά δίκτυα σχέσεων που το συγκεκριμένο άτομο διατηρεί. Εν συντομία, η συνολικότερη έννοια

του εαυτού οργανώνεται σε πολλαπλά μέρη το καθένα από τα οποία συνδέεται με περίπλοκες κοινωνικές διαρθρώσεις. Η ταυτότητα του ατόμου λοιπόν δύναται να είναι μία «προκαθορισμένη και εσωτερικευμένη θέση» (“internalized positional designation”) για κάθε έναν από τους ρόλους που το άτομο κατέχει στο ευρύτερο περιβάλλον του χωρίς όμως αυτό να αναχαιτίζει τον πειραματισμό με εναλλακτικές μορφές διαχείρισης της ατομικότητας (Stryker 1980: 60).

Το άτομο διαχειρίζεται με ποικίλους τρόπους την παρουσία του και η επιβεβαίωση αυτής τη πολυδιάστατης φύσης του εαυτού αναδύεται όταν συγκρίνουμε τις αποφάσεις, τις επιλογές και τις συμπεριφορές μας σε διαφορετικές χωροχρονικές συνιστώσες (Deaux 1992). Για παράδειγμα, ένα άτομο μπορεί να ορίσει την οντότητα του ως Μουσουλμάνος, διευθυντικό στέλεχος εταιρείας, ομοφυλόφιλος, κτλ ανάλογα με τον κοινωνικό χώρο στον οποίο παρίσταται. Αν και αυτό μπορεί να εκληφθεί ως ένα ακραίο παράδειγμα ταυτοποίησης της προσωπικότητας ή της αυτοαντίληψης είναι πιθανόν σε μία πλουραλιστική και παγκοσμιοποιημένη κοινωνία το άτομο να εισέρχεται σε διαφορετικά περιβάλλοντα, όπου η παρουσία του δηλώνεται με βάση προϋπάρχουσες κοινωνικο-πολιτισμικές διαστάσεις, συνάμα όμως προσαρμόζεται στα δεδομένα του συγκεκριμένου περιβάλλοντος και διαμορφώνεται μέσω της συσσώρευσης νέων εμπειριών (Ryan & Deci 2000).

Η Μεταφυσική της Παρουσίας

Σύμφωνα με τις φιλοσοφικές θέσεις του Martin Heidegger, η έννοια του ταυτότητας μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από τη μελέτη των λεπτών αλλά και διακριτών σχέσεων που το συγκεκριμένο άτομο διατηρεί με το κοινωνικό του περιβάλλον (“[self-representation] comes neither from ‘outside’ nor from ‘inside’, but arises out of Being-in-the-world”) (Heidegger 1962: 176). Το σύνολο των γεγονότων στη κοινωνική παρουσία του ατόμου δεν αντιστοιχεί με το σύνολο των επιμέρους αντικειμένων, πράξεων ή εμπειριών. Υπό αυτό το πρίσμα, η αντίληψη ή/και αποκωδικοποίηση του εαυτού συμπορεύεται με τις διαδικασίες της σύνθεσης, δόμησης και αποδόμησης. Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας και κυρίως για λόγους οικονομίας χρόνου, θα προσεγγίσουμε τη μεταφυσική της παρουσίας μέσω της ντεριντιανής (Derridian) αποδομητικής φιλοσοφίας και πιο συγκεκριμένα κάνοντας σαφή αναφορά στη διαφορετικότητα και στη σημαντικότητα της μη-παρουσίας (*différance*) (Derrida 1982). Ο Γεράσιμος Κακολύρης συνοψίζει την ντεριντιανή φιλοσοφία ως ένα παιχνίδι εννοιών μέσα στο οποίο η νοηματική ταυτότητα είναι εξαιρετικά δύσκολο να οριστεί, πόσο μάλλον να παγιωθεί:

«Αν μια σημαινόμενη έννοια σημαίνει μόνο στο βαθμό που εγγράφεται σε μια αλυσίδα ή συστηματικό παιχνίδι διαφορών, τότε, για τον Derrida, δεν είναι ποτέ παρούσα στον εαυτό της και για τον εαυτό της, δεν συνιστά μια επαρκή παρουσία, η οποία θα παρέπεμπε μόνο στον εαυτό της. Ως εκ τούτου, η δομή του σημείου είναι πάντα σημαδεμένη από διαφορά (difference) και μη-παρουσία (*différance*). Αυτό το παι-

χνίδι των διαφορών που συγκρατεί τη νοηματική ταυτότητα ενός σημείου εγγράφοντας ταυτόχρονα στο εσωτερικό της τη διαφορά και τη μη-παρουσία, έτσι ώστε να καθίσταται δυσχερές να μιλάμε πλέον για ταυτότητα με την παραδοσιακή έννοια του όρου.» (Κακολύρης 2008: 231)

Ενισχύοντας τη σύνθετη θέση της αποδομητικής και μετανεωτερικής φιλοσοφίας του Derrida σε σχέση με την ταυτότητα, ο Paul Ricoeur τοποθετείται με τη ιδιάζουσα προσέγγιση ότι η ταυτότητα του ανθρώπου είναι κατά βάση μία αφηγηματική πράξη (narrative identity). Σύμφωνα με τον Ricoeur, το άτομο δεν αφηγείται απλά την ιστορία της ζωής του ούτε είναι αυτό μόνο για στο οποίο η ιστορία αναφέρεται ή αναπαράγεται αλλά «παρουσιάζεται ταυτόχρονα ως αναγνώστης και συγγραφέας της ζωής του» (Ricoeur 1987: 246). Συνεπώς, το άτομο δεν είναι μία μονολιθική οντότητα αλλά αντιπροσωπεύει ένα πολυδιάστατο κοινωνικό πόλο καθώς είναι ταυτόχρονα ο ερμηνευτής (interpreter), το αντικείμενο ερμηνείας (interpreted) και ο αποδέκτης των πολλαπλών ερμηνειών που το περιβάλλουν (recipient of the interpretations). Αφενός λοιπόν, αντιλαμβανόμαστε την ταυτότητα μας μέσω των ιστοριών που αφηγούμαστε για εμάς τους ίδιους. Επίσης, όμως, αποτελούμε αντικείμενα στις ιστορίες των άλλων και οι άλλοι αποτελούν αντικείμενα των δικών μας ιστοριών. Πρόκειται λοιπόν για μία πληθώρα αφηγήσεων του εαυτού οι οποίες συμπορεύονται, εμπλουτίζονται, συγκρούονται και αλληλοαναιρούνται, κυρίως όμως ενισχύουν τη μεταβλητότητα της παρουσίας του ατόμου.

Η αφηγηματική ταυτότητα προσεγγίζει την οριακότητα (liminal/grey zone) ανάμεσα σε δύο άκρα: την αρμονία (harmony) και την ασυμφωνία (dissonance), το νέο και το παλιό, την καινοτομία και την ιζηματογένεση (sedimentation), το γεγονός και τη μυθολογία, το θελημένο και επιβεβλημένο. Μέσα σε αυτή τη ρευστή και διαρκώς μεταλλασσόμενη διαδικασία το άτομο βιώνει μία οριακή φάση, βρίσκεται δηλαδή σε ένα μεταίχμιο, σε ένα μεταβατικό στάδιο ανάμεσα στο παλιό (prescribed, received, bequeathed) και στο νέο (invented, devised, concocted). Ο Victor Turner προσέγγισε την οριακότητα του εαυτού σε σχέση με τις διαβατήριες τελετές προς την ενηλικίωση. Μέσα από μία σειρά ανθρωπολογικών μελετών, ο Turner διέκρινε διαφορετικές φάσεις της μετάβασης στην ενηλικίωση, η καθεμία από τις οποίες αποτελεί ένα παροδικό στάδιο για τη διαχείριση νέων καταστάσεων αλλά και την αυτοαντίληψη (Turner 1969). Χαρακτηριστικό σημείο του σταδίου του περάσματος ή του κατωφλιού (threshold stage) είναι ότι το άτομο διακατέχεται από μία μεθυστική ελευθερία κινήσεων και δράσεων γεγονός που του επιτρέπει τον πειραματισμό απέναντι σε πεπαλαιωμένες αντιλήψεις, την ανατροπή του κατεστημένου και την εισαγωγή καινούργιων κωδίκων κοινωνικο-πολιτικής παρουσίας (Gennep 1961).

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Διαφορετικότητα και ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού

Στο διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον το στάδιο του κατωφλιού πραγματώνεται όταν η παρουσία του ατόμου (δηλ. εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας) περνά από τη δυναμική

μίας πρότερης πολιτισμικής ταυτότητας συνδεδεμένης με κυρίαρχες ή/και απολιθωμένες αξίες σε ένα παιχνίδι πολιτισμικών επαφών και εμπειριών. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η σχολική αίθουσα απαρτίζεται από πλήθος ατόμων τα οποία είναι φορείς διαφορετικών θρησκευτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών διαθέσεων (διαχρονικών και συγχρονικών). Η πολυπολιτισμική αίθουσα λοιπόν αποτελεί τον ιδανικό χώρο για τη σύνθεση νέων κοινωνικών καταστάσεων αφού χαρακτηρίζεται από αυτές τις συνθήκες οι οποίες συντελούν στο σχηματισμό περίπλοκων σταυροδρομιών επικοινωνίας και αυτοπραγμάτωσης.

Παρότι το έργο του εκπαιδευτικού φαντάζει δυσμενές στο να εναρμονίσει τις ιδεολογικές και άλλες διαφορές ανάμεσα στους μαθητές/τριες, η προσέγγιση της σχολικής αίθουσας ως ένα πολυπολιτισμικό τοπίο συμβαδίζει με την ανάδειξη των αρχών που συνθέτουν το δημοκρατικό ήθος των σύγχρονων κοινωνιών. Ο εκπαιδευτικός μέσω της διαλλακτικότητας δύναται να υιοθετήσει και να καλλιεργήσει ένα θετικό κλίμα απέναντι στις προκλήσεις της διαπολιτισμικότητας. Αναζητά λοιπόν είτε ενσυνείδητα είτε ασυνείδητα τη σύζευξη της εκπαίδευσης πρώτον με διαφορετικά ρεύματα σκέψης της (μετα) νεωτερικότητας, ώστε να επισημανθούν οι πολύπλευρες χωροχρονικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, και δεύτερον με έρευνες για την πολιτική εξουσία, την επικοινωνία και την πολιτισμική ταυτότητα (πλειοψηφική και μειονοτική).

Με τον όρο πολιτισμική ταυτότητα εξετάζουμε τη γλώσσα, τις απόψεις, τις αξίες και τις νόρμες, τα έθιμα, τις διατροφικές συνήθειες, τις γνώσεις και τις δεξιότητες και πολλά άλλα σύνθετα νοήματα τα οποία συνεργούν στο γίνεσθαι μίας δημοκρατικής και ισόνομης κοινωνίας (Hall 1990). Η πολιτισμική ταυτότητα διαχέεται διαγενεακά συνεπώς και διαχρονικά μέσω της διαρκούς κοινωνικοποίησης των ατόμων. Η αντίληψη, η συναίσθηση και ο ενστερνισμός της πολύπλευρης πολιτισμικής σύστασης μίας κοινωνικής ομάδας αποτελεί μία καινοτόμο εκπαιδευτική πράξη η οποία είναι ταυτόχρονα μία πρόκληση απέναντι σε παγιωμένες αντιλήψεις και πολιτικές θέσεις. Ο Cornel West προτείνει την αξιοποίηση των τεχνών για την αποτελεσματική επεξεργασία των πολιτισμικών πολιτικών της διαφορετικότητας. Μέσω της τέχνης, προωθείται η αναγνώριση της διαφορετικότητας, ενώ η αποδοχή ενός άλλου πλαισίου πεποιθήσεων από αυτό που ίσως αποδέχεται ο καθένας προάγει δημοκρατικές αξίες. Εν ολίγοις, η ενασχόληση με την τέχνη συνομολογεί στην «κατάλυση του μονολιθικού και του ομογενοποιημένου στο όνομα της διαφοράς, της πολυπλοκότητας και της ετερογένειας. Η απόρριψη του αφηρημένου, του γενικού και του καθολικού, και η ανάδειξη του συγκεκριμένου και του ειδικού. Και η υπογράμμιση του ενδεχομενικού, του προσωρινού, του μεταβλητού και του αβέβαιου μέσα από την αποδοχή της ιστορικότητας του κοινωνικού, της πληθυντικότητας του και των πάσης φύσεως συμφραζόμενων» (West 1994: 65).

Ολοκληρώνοντας τη θεωρητική προσέγγιση της διαφορετικότητας και της διαμόρφωσης ταυτότητας, αξίζει να σημειωθεί ότι η πολλαπλότητα των κοινωνικών υποστάσεων

του ατόμου και η πολυσύνθετη φύση των συναντήσεων όπου κυριαρχούν οι πολιτισμικές διαφορές σαφώς χαρακτηρίζουν την διαπολιτισμική σχολική αίθουσα και επιφέρουν εναλλασσόμενες δυσκολίες στο εκπαιδευτικό έργο. Η σχολική αίθουσα είναι ένας χώρος πολλαπλών προκλήσεων και ο εκπαιδευτικός επιχειρεί καθημερινώς να γεφυρώσει τις όποιες διαφορές προκύπτουν από την πολυπολιτισμική σύσταση του συνόλου των ατομικών παρουσιών καθώς και να αναδείξει τις ιδιαίτερες δεξιότητες των επιμέρους μελών μίας πολυσύνθετης μαθητικής ομάδας (Furman & Gavin 1989). Η συνεργατική μάθηση είναι αναμφίβολα ένα παιδαγωγικό μέσο για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών αλλά και για την προσωπική ανάπτυξη της ατομικής ταυτότητας (Deci, Ryan & Williams 1996). Το σχολικό περιβάλλον σαφώς οφείλει να δημιουργεί το κλίμα ή τις συνθήκες για την εξερεύνηση των διαπολιτισμικών και διαφυλετικών σχέσεων και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης χωρίς όμως να παραληφθεί η ανάγκη για επιμόρφωση στο δύσκολο και πολυδιάστατο ρόλο τον οποίο ο εκπαιδευτικός καλείται να εκπληρώσει μέσα σε μία πολυπολιτισμική ομάδα μαθητών/τριών.

Διαφορετικότητα, Διαμόρφωση Ταυτότητας και Σύγχρονη Ποίηση

Η ποίηση αποτελεί μία ιδιάζουσα μορφή έκφρασης συναισθημάτων, θεωρήσεων και τοποθετήσεων που συχνά καταπιέζονται και καταδυναστεύονται μέσα στα ανελαστικά λειτουργικά όρια των ορθολογικών κοινωνιών. Η λογοτεχνική ιστορία των Η.Π.Α. επιβεβαιώνει την πανίσχυρη παρουσία της λογοτεχνίας στη πολιτική διαχείριση ανισοτήτων, στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας ίσων ευκαιριών και στη κινητοποίηση των περιθωριοποιημένων πολιτών ως προς την διεκδίκηση βασικών δικαιωμάτων τους. Ο λογοτεχνικός κόσμος από το ευρύ πεδίο των μειονοτήτων των Η.Π.Α. (Afro Americans, Mexican Americans, Chinese Americans etc) προσφέρει πλούσιο υλικό για τη διερεύνηση της ταυτότητας του ατόμου σε σχέση με ρατσιστικές κοινωνικές δομές και τη καταπάτηση ανθρώπινων δικαιωμάτων. Επίσης, σε πολυάριθμα λογοτεχνικά κείμενα, το χρώμα του ατόμου αναδεικνύεται ως ο κυρίαρχος νοηματικός φορέας για την αποδοκιμασία της κοινωνικής κατηγοριοποίησης και την αφύπνιση του ατόμου.

Το ποίημα του Langston Hughes (1902-1967) "As I Grew Older" προσεγγίζει τις ρατσιστικές δομές της κοινωνίας των Η.Π.Α. στο πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα ως μία βιωματική αντίφαση ανάμεσα στην ονειρική κατάσταση ενός παιδικού μυαλού και τον απροσπέλαστη όγκο ενός μεταφορικού τοίχους επικοινωνίας. Η συνειδητοποίηση της ύπαρξης της 'χρωματικής γραμμής' (color line) ακολουθεί μέσα στο ποίημα μία ξεκάθαρη πορεία από την παιδική άγνοια, στην ανελέητη έκθεση στον ρατσισμό, στην απομόνωση και τέλος στη συλλογικότητα και την πολιτικοποιημένη ποιητική κραυγή. Το μαύρο χρώμα του παιδικού χεριού έρχεται σε αντίθεση με το δυνατό φως του ήλιου και το παιδί σύντομα βιώνει την απομόνωση με την υπαρξιακή του τοποθέτηση στη σκιά. Το όραμα του αφηγητή του ποιήματος μετατρέπεται σε έναν αγώνα για τη εγκαθίδρυση της Αφροαμερικανικής παρουσίας στο λευκό κατεστημένο και το αδύναμο χέρι του παιδιού μεταβάλλεται σε δυναμικό μέσο για την καταγραφή εμπειριών και πολιτικών θέσεων μέσω των πολυβραβευμένων ποιητικών συγγραμμάτων του Langston Hughes.

“As I Grew Older” του Langston Hughes

It was a long time ago.
 I have almost forgotten my dream.
 But it was there then,
 In front of me,
 Bright like a sun—
 My dream.
 And then the wall rose,
 Rose slowly,
 Slowly,
 Between me and my dream.
 Rose until it touched the sky—
 The wall.
 Shadow.
 I am black.
 I lie down in the shadow.
 No longer the light of my dream before me,
 Above me.
 Only the thick wall.
 Only the shadow.
 My hands!
 My dark hands!
 Break through the wall!
 Find my dream!
 Help me to shatter this darkness,
 To smash this night,
 To break this shadow
 Into a thousand lights of sun,
 Into a thousand whirling dreams
 Of sun!

Με αρκετά διαφορετικό τρόπο, ο Constantinos Grigoriadis ομολογεί τη λαβυρινθώδη αναζήτηση της ατομικής ταυτότητας του με μεστό ποιητικό λόγο. Σε μία υπαρξιακή συζήτηση με την ενήλικη κοινωνική παρουσία του διερωτάται για το ποιος είναι, ενώ με χαρακτηριστική φειδώ στη χρήση λέξεων συμπεραίνει ότι η ψυχή του είναι σιωπηλή. Ο αφηγητής του ποιήματος μεταγγίζει την ατομική του ανησυχία σε μία κοσμολογική και παγκοσμιοποιημένη κατάσταση εσωτερικής αβεβαιότητας. Ταυτίζεται λοιπόν με τα άστρα και στην αναζήτησή του για απαντήσεις σε ερωτήματα μεταφυσικής της ύπαρξης βρίσκει αρωγό το σύμπαν.

“Identity” του Constantinos Grigoriadis

I asked myself who i am.
 I was looking for identity.
 I felt the silent of my soul.

No answer.
I looked at the stars one by one.
They asked for identity too.

Συμπεράσματα

Η προσέγγιση της ταυτότητας του ατόμου αποτελεί ένα πολύπλοκο εγχείρημα το οποίο δεν τελεσφορεί παγιωμένα συμπεράσματα. Καθώς οι κοινωνίες μεταλλάσσονται με γοργούς ρυθμούς και βρίσκονται σε διαρκή συνάρτηση με τις χωροχρονικές διαστάσεις της κοινωνικοποίησης, η αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του, την προσωπικότητά του και τα πολιτικά του πιστεύω δεν δύναται να εδραιωθεί. Βεβαίως, οι διακρίσεις, οι περιθωριοποιήσεις και γενικότερα οι εκφράσεις κοινωνικού διαχωρισμού αποτελούν ιστορικά καταγεγραμμένα παραδείγματα του αντιδημοκρατικού κοινωνικού γίνεσθαι και της ρατσιστικής διαχείρισης ατόμων. Η (μικρο) κοινωνία της σχολικής αίθουσας ως ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον σίγουρα μπορεί να δια φωτίσει την έρευνα στην κατεύθυνση της πολιτικής αλλαγής με στόχο την ανάδειξη των αξιών της ανεκτικότητας και της διαλλακτικότητας. Η διαπολιτισμική σχολική αίθουσα μπορεί να γίνει ο ιδανικός χώρος όπου οι οξείες πολιτισμικές διαφορές λειαιίνονται και τα θεμέλια για την προσπέλαση των όποιων εμποδίων στη διαπολιτισμική επικοινωνία μπορούν να τεθούν. Τέλος, τα λογοτεχνικά συγγράμματα ποιητών οι οποίοι βροντερά αναγνωρίζουν τη σύνδεσή τους με μειονοτικές, προσφυγικές ή μεταναστευτικές ομαδοποιήσεις μπορούν να αξιοποιηθούν για την εξάλειψη φαινομένων ρατσιστικής βίας και την αναγνώριση των ίσων δικαιωμάτων στην επιβίωση και την ευημερία για όλες τις ατομικές παρουσίες.

Βιβλιογραφικές πηγές

- Deaux, K. (1992). Personalizing identity and socializing self. In G. M. Blackwell (Ed), *Social psychology of identity and the self-concept*. London: Surrey University Press, 9-33.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning.” *Learning and individual differences*, 8, 165–183.
- Derrida, J. (1982). “*Différance*.” In A. Bass (Trans), *Margins of philosophy*. Chicago: University of Chicago Press, 3-27.
- Genep, van A. (1961). *Rites of passage*. M. B. Vizedom & G. L. Caffé (Trans). Chicago: University of Chicago Press.
- Heidegger, M. (1962). *Being and Time*. In J. Macquarrie and E. Robinson (Trans), Oxford: Basil Blackwell.

Κακολύρης, Γ. (2008). Ο Jacques Derrida και η αποδόμηση της Δυτικής φιλοσοφίας. *φιλοσοφία στην Ευρώπη: Κείμενα νεώτερης και σύγχρονης φιλοσοφίας*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα, 227-241.

Furman, W. & Gavin, L. A. (1989). Peers' influence on adjustment and development: a view from the intervention literature." In T.T. J. Berndt & G.W. Ladd (Eds), *Peer relationships in child development*. New York: Wiley, 319-340.

Grigoriadis, C. "Identity." (Διαθέσιμο on line:
<http://www.poemhunter.com/poems/identity/>, προσπελάστηκε στις 10/9/2015)

Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora." *Identity: Community, culture, difference*. In J. Rutherford (Ed), London: Lawrence & Wishart, 222-237.

Hughes, L. "As I Grew Older." (Διαθέσιμο on line:
<http://www.poemhunter.com/poems/identity/>, προσπελάστηκε στις 12/9/2015)

Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism: A social structural version*. Menlo Park: Benjamin Cummings.

Ricoeur, P. (1987). *Time and narrative III*. Chicago: The University of Chicago Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Turner, V. (1969). *The Ritual process: Structure and anti-structure*. New York: Aldine de Gruyter.

West, C. (1994). The new cultural politics of difference. In S. Seidman (Ed) *The post-modern turn*. Cambridge: Cambridge University Press, 65-81.

**Διερευνώντας την παρουσία των φύλων στο σχολικό εγχειρίδιο
της Φυσικής Αγωγής της Ε-ΣΤ τάξης του Δημοτικού**

Παναγόπουλος Νικόλαος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.11

M.Ed. E.A.Π.

panagopoulosnick@yahoo.gr

Γκολώνη Βασιλική

M.Ed. Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΤΡΑΣ

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

vgoloni@gmail.com

Περίληψη

Με αφετηρία τον κοινωνικοποιητικό ρόλο των σχολικών εγχειριδίων και ειδικότερα τη συμβολή τους στην αναπαραγωγή στερεότυπων αντιλήψεων και προκαταλήψεων ως προς το ρόλο των φύλων, στην παρούσα έρευνα επιχειρείται να διερευνηθεί η ύπαρξη ή μη τέτοιων διαφοροποιήσεων στο σχολικό εγχειρίδιο της Φυσικής Αγωγής της Ε-ΣΤ τάξης του δημοτικού. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκαν και αναλύθηκαν τα κείμενα και οι εικόνες 6 κεφαλαίων του βιβλίου του μαθητή. Το πλαίσιο ανάλυσης περιλάμβανε την καταγραφή α) της συχνότητας εμφάνισης ανδρών (αγοριών) και γυναικών (κοριτσιών), β) της κατανομής των δύο φύλων ανά αθλητική δραστηριότητα. Η ανάλυση των κειμένων και των εικόνων αναδεικνύει την ποσοτική κυριαρχία του ανδρικού φύλου σε όλες τις αθλητικές δραστηριότητες, αλλά και την ύπαρξη γλωσσικού σεξισμού σε βάρος του γυναικείου φύλου.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικά εγχειρίδια, έμφυλα στερεότυπα, γλωσσικός σεξισμός, φυσική αγωγή

Εισαγωγή

Τα σχολικά εγχειρίδια είναι απόλυτα συνυφασμένα με την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα με την πρακτική που επικρατεί σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, η χρήση συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων είναι αποκλειστική και υποχρεωτική για όλα τα ελληνικά σχολεία. Αφότου καθιερώθηκε το ένα και μοναδικό εγκεκριμένο και υποχρεωτικό βιβλίο, όλα τα εγχειρίδια που εκδόθηκαν αντικατοπτρίζουν την επίσημη κρατική βούληση για την εκπαίδευση των μαθητών, επιτελώντας ταυτόχρονα σύνθετες λειτουργίες.

Πιο αναλυτικά, τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τη βάση για τη διδασκαλία καθώς καθορίζουν τόσο τα περιεχόμενα της διδασκαλίας όσο και τη σειρά με την οποία θα διδαχθούν. Επίσης, κατασκευάζουν και παρουσιάζουν την πραγματικότητα στο μαθητή. Με σκοπό να παρουσιάσουν στο μαθητή μια επιστημονική περιοχή, μετασχηματίζουν την επιστημονική γνώση σε σχολική (*αναπλασίωση* κατά Bernstein, 1991), λειτουργώντας διαμεσολαβητικά και κατασκευάζοντας ενδεχομένως μια νέα πραγματικότητα διαφορετική από την «πραγματική» (Μπονίδης, 2004). Για το σκοπό αυτό τα σχολικά εγχειρίδια αξιοποιούν μια ποικιλία μέσων, όπως λόγο, εικόνα, σχεδιαγράμματα κτλ.

Επιπρόσθετα, επηρεάζουν έντονα τη μαθησιακή διαδικασία. Έχουν ιδιαίτερη ισχύ και αναγνώριση κυρίως λόγω της αυθεντίας του γραπτού λόγου και αποτελούν γενικά την

κύρια πηγή μάθησης για τους μαθητές. Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι οι μαθητές δαπανούν περισσότερο χρόνο στην ενασχόλησή τους με τα σχολικά εγχειρίδια παρά στην αλληλεπίδραση τους με τον εκπαιδευτικό (Κατσαρού, 2008).

Τέλος, τα σχολικά εγχειρίδια συνεισφέρουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Ως μέσα κοινωνικοποίησης και φορείς του κρυφού αναλυτικού προγράμματος περιέχουν ιδεολογικά μηνύματα με στόχο να κοινωνικοποιηθούν ανάλογα οι μαθητές, καλλιεργούνται σε ένα χώρο που παραδοσιακά θεωρείται ιδεολογικά ουδέτερος, το σχολείο, αποτυπώνουν αρχές και τρόπους συμπεριφοράς ντυμένους με την κυρίαρχη ιδεολογία. Παράλληλα, καλλιεργούν στους μαθητές/τριες στάσεις, στερεότυπα καθώς και προκαταλήψεις τόσο για τον «εαυτό» τους όσο και για τους «άλλους». Τέτοια στερεότυπα αφορούν και στο ρόλο των δύο φύλων, που ελάχιστα απορρέουν από βιολογικές διαφορές, αλλά, αντίθετα, προέρχονται από κοινωνικο-πολιτισμικές κατασκευές, και συντηρούν τη φυλετική ασυμμετρία.

Η μελέτη του τρόπου απεικόνισης του φύλου στα σχολικά εγχειρίδια έχει αποτελέσει ένα μεγάλο κεφάλαιο της επιστημονικής έρευνας, προκειμένου να διακριβωθεί και να αναλυθεί τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική παρουσία των δύο φύλων σε αυτά. Οι έρευνες στην εγχώρια βιβλιογραφία ξεκινούν από τη δεκαετία του 1970 και διαρκούν ως σήμερα, εστιάζοντας στη διερεύνηση έμφυλων στερεοτύπων στα εγχειρίδια της γλώσσας και της λογοτεχνίας, αφού εμπεριέχουν κείμενα με αναφορές στην κοινωνική ζωή και προσφέρονται για την ανίχνευση ρόλων και γνωρισμάτων προσωπικότητας που αποδίδονται στα δύο φύλα (Φραγκουδάκη, 1979· Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1981· Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1987· Λούβρου, 1994· Πολίτης, 1994· Φρειδερίκου, 1995, 1998· Λόππα-Γκουνταρούλη, 1999· Μαράκη, 2011). Μελετήθηκαν, επίσης, εγχειρίδια των άλλων διδακτικών αντικειμένων, όπως μαθηματικά, φυσικές επιστήμες, ιστορία, θρησκευτικά και κοινωνικές επιστήμες (Pandiska & Ravanis, 1995· Κανταρτζή, 2003· Ρεντετζή, 2006). Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει αφενός η αριθμητική υπεροχή του ανδρικού φύλου, αφετέρου ο σαφής διαχωρισμός των καθηκόντων τόσο στον κοινωνικό χώρο όσο και μέσα στην οικογένεια. Έτσι, το ανδρικό φύλο συνδέεται με τη δημόσια σφαίρα, ενώ το γυναικείο με την ιδιωτική. Παρά τις αλλαγές και βελτιώσεις που έχουν συντελεστεί στα σχολικά εγχειρίδια, συχνά παραμένουν στερεοτυπικά χαρακτηριστικά και ασυμμετρίες ανάμεσα στα φύλα.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις μας ώθησαν να διερευνήσουμε την ύπαρξη ή μη έμφυλων στερεοτύπων στο σχολικό εγχειρίδιο της Φυσικής Αγωγής της Ε-ΣΤ τάξης του δημοτικού σχολείου. Συγκεκριμένα, καθώς δε βρέθηκαν εμπειρικά δεδομένα για την παρουσία των δύο φύλων στο εν χρήσει εγχειρίδιο, επιχειρούμε να καταγράψουμε α) αν υπάρχει διαφορά στη συχνότητα αναφοράς των συγγραφέων σε άνδρες και γυναίκες στα κείμενα και στις εικόνες του σχολικού εγχειριδίου και β) αν υπάρχει διαφορά στις αθλητικές δραστηριότητες που προτείνονται, ανάλογα με το φύλο στα κείμενα και στις εικόνες.

Μεθοδολογικό πλαίσιο

Ερευνητική μέθοδος

Η μέθοδος που επιλέχτηκε για τη διερεύνηση έμφυλων στερεοτύπων στο υπό εξέταση υλικό μας είναι η ανάλυση περιεχομένου τόσο στην ποσοτική όσο και στην ποιοτική της μορφή. Κρίνεται ως η πιο κατάλληλη μέθοδος, καθώς έχει συνδεθεί με την ανάλυση του γραπτού και του προφορικού λόγου, αλλά και στην ανάλυση φωτογραφιών ή εικόνων (Μπονίδης, 2004· Κυριαζή, 1999).

Ωστόσο, η ανάλυση περιεχομένου που στηρίζεται μόνο σε ποσοτικά δεδομένα ενδέχεται να αφήνει έξω από το πεδίο έρευνας τα μεμονωμένα και μοναδικά χαρακτηριστικά του κειμένου που ενδεχομένως υποθάλλουν το στερεοτυπισμό και τις προκαταλήψεις. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο να συνοδεύεται από ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, χάρη στην οποία τα δεδομένα της έρευνας παρουσιάζονται με ποιοτικά κριτήρια και εκφράσεις.

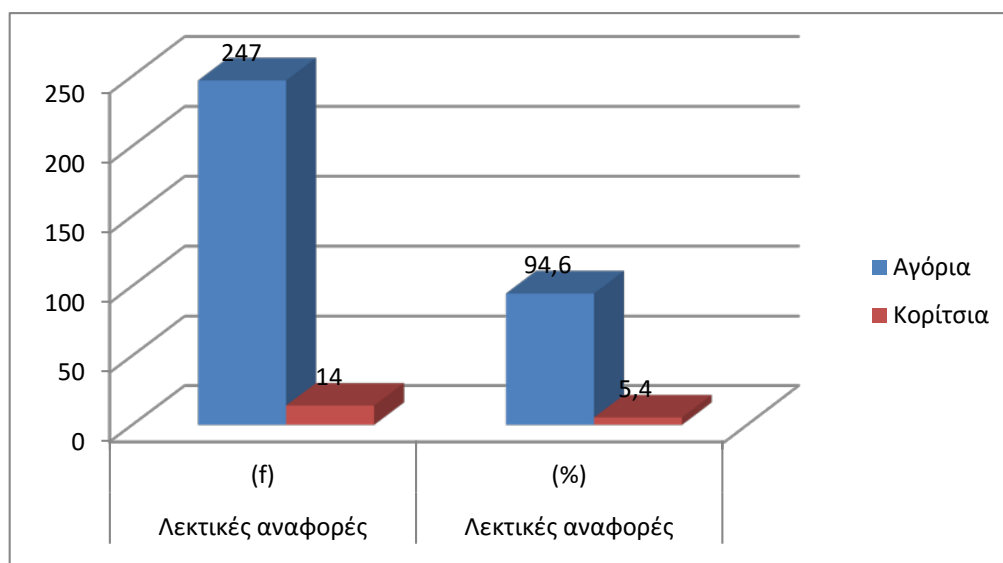
Κειμενικό υλικό-δείγμα

Για τη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στις Ε΄-ΣΤ τάξεις του Δημοτικού έχει εισαχθεί και χρησιμοποιείται από το 2006 το βιβλίο του μαθητή και το βιβλίο του εκπαιδευτικού. Σημειώνεται ότι τα προηγούμενα χρόνια δεν υπήρχε διδακτικό υλικό για τους μαθητές. Το βιβλίο του μαθητή (Διγγελίδης, Θεοδωράκης, Ζέτου & Δήμας, 2006) αποτελείται από 10 κεφάλαια: 1)Καλαθοσφαίριση, 2)Πετοσφαίριση, 3)Ποδόσφαιρο, 4)Χειροσφαίριση, 5)Γυμναστική, 6)Κλασικός αθλητισμός, 7)Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί, 8)Η αξία της δια βίου άσκησης για την υγεία, 9)Η σωστή αθλητική συμπεριφορά και 10)Οργάνωση αθλητικών δραστηριοτήτων.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν τα πρώτα έξι κεφάλαια του εν λόγω σχολικού εγχειριδίου, καθώς θεωρήθηκαν κατάλληλα για την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας, αφού είναι αυτά που ασχολούνται αποκλειστικά με αθλητικές δραστηριότητες. Αποκλείστηκαν τα τρία τελευταία κεφάλαια του βιβλίου, γιατί από την επισκόπησή τους διαπιστώθηκε ότι ασχολούνται με ευρύτερα θεωρητικά θέματα της Φυσικής Αγωγής και έχουν κυρίως συμβουλευτικό χαρακτήρα (κεφάλαια 8, 9 και 10). Επίσης, εξαιρέθηκε το έβδομο κεφάλαιο του βιβλίου το οποίο αναφέρεται στους παραδοσιακούς χορούς, διότι θεωρήθηκε ότι ο διαχωρισμός των χορών σε γυναικείους και ανδρικούς καθορίζεται από την εθνική μας παράδοση. Στο παραπάνω κειμενικό υλικό θα γίνει ανάλυση τόσο στο γραπτό κείμενο, όσο και στις εικόνες που αποτελούν συμπληρωματικό του στοιχείο, για τη διερεύνηση ύπαρξης ή μη έμφυλων στερεοτύπων.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

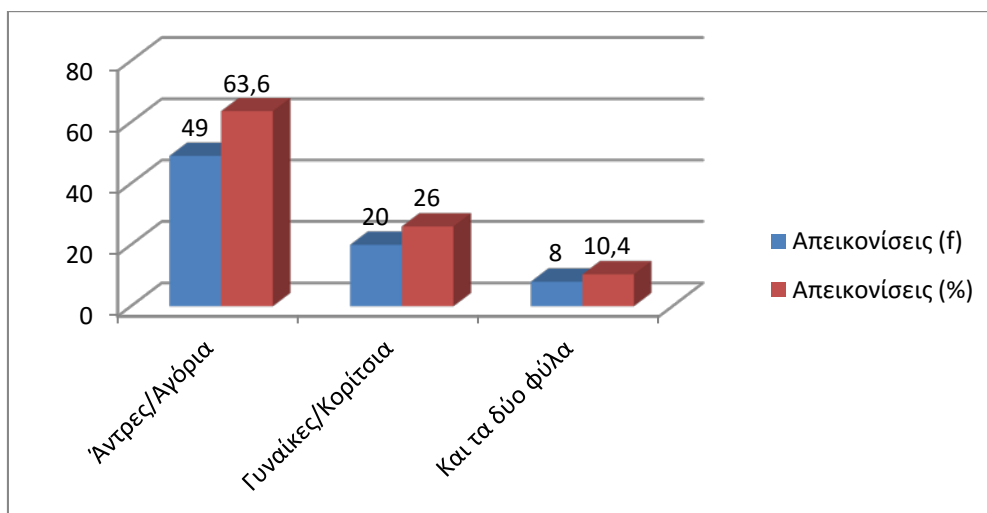
Από την ανάλυση των κειμένων του υπό εξέταση σχολικού εγχειριδίου διαπιστώνεται η αριθμητική υπεροχή του ανδρικού φύλου έναντι του γυναικείου. (Γράφημα 1). Η συχνότητα με την οποία οι συγγραφείς αναφέρονται λεκτικά στα αγόρια, και γενικά στο ανδρικό φύλο, είναι εξαιρετικά υψηλή. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι συγγραφείς του βιβλίου επιλέγουν τη χρήση του αρσενικού ως του επικρατέστερου γένους για να δηλωθούν άτομα και των δύο φύλων. Αν και κάτι τέτοιο μοιάζει να είναι θεμιτό και αθώο για λόγους οικονομίας στη γλώσσα, ωστόσο οδηγεί στον συμβολικό αποκλεισμό των γυναικών από τα πεδία και τις δραστηριότητες της κοινωνίας (Παυλίδου, 2006), ενώ παράλληλα υποδηλώνει την



Γράφημα 1: Συχνότητες και ποσοστά λεκτικών αναφορών ανά φύλο στα κείμενα του σχολικού εγχειριδίου της Φυσικής Αγωγής της Ε και ΣΤ δημοτικού

κοινωνική ιεραρχία των φύλων. Η συνεχής χρήση του αρσενικού γένους για να δηλώσει και τα δύο φύλα έχει ως συνέπεια να αποσιωπάται η παρουσία και η συμβολή των γυναικών σε όλο σχεδόν το κείμενο του υπό έρευνα σχολικού εγχειριδίου της Φυσικής Αγωγής. Για παράδειγμα αξίζει να αναφερθεί η φράση που υπάρχει στο κλείσιμο κάθε κεφαλαίου: «*Συζητήστε αυτές τις ερωτήσεις με τον εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής*». Αυτή η φράση δείχνει φανερά τη χρήση του αρσενικού γένους για να υποδηλωθούν και τα δύο φύλα, χωρίς να είναι φυσικά η μόνη. Άλλη συναφής περίπτωση αποτελεί η χρήση της λέξης «*παίκτης*» ή «*αθλητής*» όπως αυτή χρησιμοποιείται για να εννοήσει άντρες και γυναίκες: «*η μπάλα σκάει στα 2/3 της απόστασης προς τον παίκτη προς τον οποίο γίνεται η πάσα*». «*Δύο ομάδες από 5 παίκτες...*» (σελ. 10), «*...και να ακολουθείτε τις οδηγίες που σας δίνει ο εκπαιδευτικός*» (σελ. 41), «*Βασικό στοιχείο των δρόμων ταχύτητας είναι η εκκίνηση των αθλητών...*» (σελ. 50).

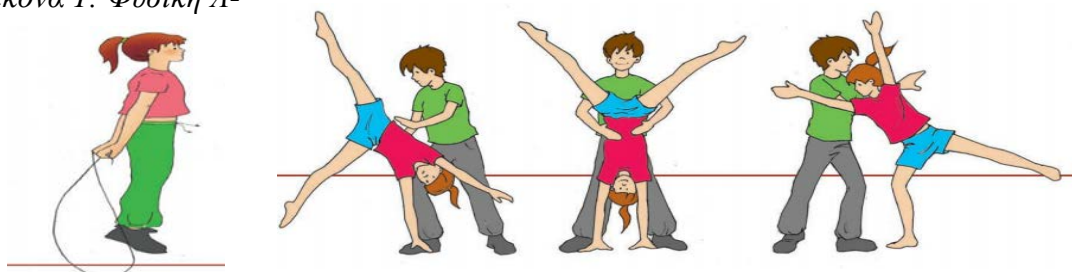
Συνεχίζοντας και ερευνώντας τη συχνότητα απεικόνισης των δύο φύλων στην εικονογράφηση του υπό μελέτη σχολικού εγχειριδίου, οι διαπιστώσεις είναι ανάλογες (Γράφημα 2):



Γράφημα 2: Συχνότητες και ποσοστά απεικονίσεων ανά φύλο στο σχολικό εγχειρίδιο της Φυσικής Αγωγής της Ε και ΣΤ δημοτικού

Σε αυτήν την κατηγορία μέτρησης παρατηρούμε επίσης ένα καθαρό και μεγάλο προβάδισμα στις προτιμήσεις των συγγραφέων προς το αντρικό φύλο. Έτσι, ακόμα κι αν ισχυριστεί κάποιος πως οι αναφορές στο αντρικό φύλο είθισται να εκπροσωπούν γενικά το ανθρώπινο είδος, κατ' επέκταση και το γυναικείο φύλο και πως αυτό δε συνιστά στοιχείο γλωσσικού σεξισμού, τι μπορεί να ισχυριστεί για τις εικόνες του βιβλίου; Ζωηρό παράδειγμα διάκρισης υπέρ του αντρικού φύλου αποτελεί ο κλασικός αθλητισμός, όπου ενώ σε όλα τα αγωνίσματα βάσει κανονισμών συμμετέχουν γυναίκες και άντρες, υπάρχει μόνο μια απεικόνιση με κορίτσι επί συνόλου δώδεκα (σελ. 48-54).

Εικόνα 1: Φυσική Α-



γωγή, Ε-ΣΤ, σελ. 42

Εικόνα 2: Φυσική Αγωγή, Ε-ΣΤ, σελ. 46

Στις παραπάνω εικόνες το κορίτσι παρουσιάζεται να κάνει σχοινάκι (εικόνα 1), το οποίο θεωρείται στερεοτυπικά κοριτσιίστικο παιχνίδι, και να υποβοηθείται από αγόρι στην πλάγια χειροκυβίστηση (Εικόνα 2). Αν και καταβάλλεται η προσπάθεια ισότιμης απεικόνισης των δύο φύλων στις συγκεκριμένες δραστηριότητες, παραμένει η έμφυλη ασυμμετρία σχετικά με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τον ρόλο του κάθε φύλου, π.χ. η δύναμη και η ασφάλεια συνδέεται με το αντρικό φύλο που καλείται να παίξει το ρόλο του «βοηθού». Γεννάται, ωστόσο, το ερώτημα πώς θα φαινόταν στο αναγνωστικό κοινό η αντιστροφή των ρόλων;

Στη συνέχεια εξετάζεται η συχνότητα εμφάνισης των δύο φύλων ανά αθλητική δραστηριότητα (Πίνακας 1):

ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΑΝΔΡΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ		ΓΥΝΑΙΚΕΙΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ		ΚΟΙΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
ΚΑΛΑΘΟΣΦΑΙΡΙΣΗ	34	100	0	0	0	0
ΠΕΤΟΣΦΑΙΡΙΣΗ	22	88	0	0	3	12
ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ	34	83,3	0	0	2	16,7
ΧΕΙΡΟΣΦΑΙΡΙΣΗ	54	100	0	0	0	0
ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ	40	66,6	11	18,3	9	15
ΚΛΑΣΙΚΟΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	65	89	3	4,1	5	6,9

Πίνακας 1: Κατανομή αθλητικών δραστηριοτήτων ανά φύλο στο κείμενο του σχολικού εγχειριδίου της Φυσικής Αγωγής της Ε και ΣΤ δημοτικού.

Όπως προκύπτει από την ανάλυση, και στο επίπεδο των αθλητικών δραστηριοτήτων ξεχωριστά, είναι εύκολο να διαπιστωθεί από τους αριθμούς και τα ποσοστά ότι χαρακτηρίζονται ως αντρική υπόθεση. Ειδικότερα, στην καλαθοσφαίριση και στην χειροσφαίριση το γυναικείο φύλο απουσιάζει παντελώς. Καμία αναφορά σε γυναίκα δεν υπάρχει είτε αυτή είναι αναγνωρισμένη αθλήτρια είτε μαθήτρια είτε καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής. Επίσης, πουθενά δεν αναφέρεται ότι σε αυτές τις δραστηριότητες μπορούν να συμμετέχουν και γυναίκες. Ακόμη και στη γυμναστική όπου έχουμε κάποια αμιγώς γυναικεία αγωνίσματα το ποσοστό των αναφορών σε άντρες είναι υπερτριπλάσιο από αυτό των γυναικών.

Τέλος, καταγράφοντας τη συχνότητα εμφάνισης των δύο φύλων ανά αθλητική δραστηριότητα στην εικονογράφηση του βιβλίου, διαπιστώνεται ακόμα μία φορά ότι τη μερίδα του λέοντος καταλαμβάνουν οι απεικονίσεις των ανδρών (Πίνακας 2).

ΑΘΛΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΕΙΣ ΑΝΔΡΩΝ		ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΕΙΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ		ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΕΙΣ ΑΝΔΡΩΝ ΚΑΙ ΓΥΝΑΙΚΩΝ	
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
ΚΑΛΑΘΟΣΦΑΙΡΙΣΗ	7	64	4	36	0	0
ΠΕΤΟΣΦΑΙΡΙΣΗ	4	67	1	16,5	1	16,5
ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ	15	83	2	11	1	6
ΧΕΙΡΟΣΦΑΙΡΙΣΗ	8	61,5	3	23	2	15,5
ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ	4	23,5	9	53	4	23,5
ΚΛΑΣΙΚΟΣ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΣ	11	92	1	8	0	0

Πίνακας 2: Κατανομή αθλητικών δραστηριοτήτων ανά φύλο στην εικονογράφηση του σχολικού εγχειριδίου της Φυσικής Αγωγής της Ε και ΣΤ δημοτικού

Συζήτηση

Τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο αναδεικνύουν το σημαντικό ρόλο των σχολικών εγχειριδίων όχι μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Κατ' επέκταση, τα σχολικά εγχειρίδια συνεισφέρουν και αυτά αναλόγως στην κοινωνικοποίηση του ρόλου των φύλων αφού καθορίζουν τις ιδέες και τα πρότυπα που διαμορφώνουν τα παιδιά για τους κοινωνικά αποδεκτούς ρόλους τους. Η ερευνά μας στο βιβλίο Φυσικής Αγωγής της Ε και ΣΤ τάξης του δημοτικού καταγράφει κάποιες τάσεις που δείχνουν ότι υπάρχουν προοδευτικές εξελίξεις στις αναπαραστάσεις των δύο φύλων, αποτυπώνοντας εν μέρει το κλίμα της εποχής, χωρίς όμως να εξαλείφονται αρκετά παραδοσιακά πρότυπα.

Αναφέρεται, αν και κατά τη γνώμη μας όχι επαρκώς, η συμμετοχή των δύο φύλων σε αθλητικές δραστηριότητες. Αναγνωρίζεται στους συγγραφείς η προσπάθεια της εμπλοκής και των δύο φύλων ακόμα και σε αθλήματα που θεωρούνται αγορίστικα. «(Ποδόσφαιρο)... όλοι μπορούμε να παίζουμε: μικροί - μεγάλοι, αγόρια - κορίτσια, προχωρημένοι - αρχάριοι» (Διγγελίδης κ. συν. 2006. σελ. 22), «Είναι το ποδόσφαιρο δημοφιλές άθλημα για τα αγόρια και τα κορίτσια; Αν νομίζεις ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, τότε να σκεφθείς ορισμένες εξηγήσεις» (ο.π. σελ. 28), «Οι αθλητές και οι αθλήτριες εκτελούν ασκήσεις είτε στο έδαφος είτε στα όργανα...» (ο.π. σελ. 37).

Επίσης, σε επίπεδο εικονογράφησης γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπιστούν τα δύο φύλα ισότιμα. Έτσι, ακόμα και σε παιχνίδια που κατά γενική ομολογία συνηθίζουν να τα παίζουν αγόρια, υπάρχουν, έστω και περιορισμένες, απεικονίσεις κοριτσιών που ασχολούνται με αυτά, σε μια προσπάθεια να καταρριφθούν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που υπαγορεύουν τα κορίτσια να μην ασχολούνται ή να έχουν κακές επιδόσεις σε αθλήματα που παραδοσιακά θεωρούνται «αγορίστικα» (Μαραγκουδάκη, Τρέσσου & Καραγιαννίδης, 2007).

Ωστόσο, η γενικευτική χρήση του αρσενικού γένους για να καλύψουν την αναφορά και στα δύο φύλα (παίκτης, μαθητής, αντίπαλος, αθλητής κλπ) είναι τόσο εκτεταμένη, που εξοβελίζει σχεδόν το γυναικείο φύλο σε επίπεδο συμβολισμού. Ακόμα και σε δραστηριότητες που παραδοσιακά δραστηριοποιούνται και διακρίνονται αρκετές γυναίκες, όπως ο κλασικός αθλητισμός και η γυμναστική, οι αναφορές στο γυναικείο φύλο είναι εξαιρετικά ισχνές. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από την ανάλυση των εικόνων που σε ορισμένες περιπτώσεις ενισχύουν την ασύμμετρη εκπροσώπηση των δύο φύλων και αποδίδουν στερεοτυπικά γνωρίσματα σε αυτά (π.χ. δύναμη-ασφάλεια στα αγόρια, χάρη-ευλυγισία στα κορίτσια).

Βιβλιογραφία

Pandiska, P. & Ravanis, K. (1995). Gender in natural science textbooks of Greek school. In M. Kondyli, Y. Papamichael (eds), 1996. *Proceeding of the*

UNESCO'S International Workshop: Pedagogical research and school text-books elaboration, UNESCO Chair of Patras University, Patras, 53-56.

- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1987). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου». *Φιλολόγος*, 49, 229-248.
- Διγγελίδης, Ν., Θεοδωράκης, Ι., Ζέτου, Ε., & Δήμας, Ι. (2006). *Φυσική Αγωγή Ε & ΣΤ δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1981). Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου. *Φιλολόγος*, 23, 282-295.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κατσαρού, Ε. (2008). Το σχολικό εγχειρίδιο ως προϊόν κοινωνικών διαδικασιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 105-121.
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (1996). Η γυναικεία παρουσία στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 49 -60.
- Λούβρου, Ε. (1994). Το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών «Η Γλώσσα μου» του δημοτικού σχολείου: Γλωσσική ανάλυση. *Γλώσσα*, 32, 45-61.
- Μαραγκουδάκη, Ε., Τρέσσου Ε. & Καραγιαννίδης, Θ. (2007). *Βοηθητικό εκπαιδευτικό υλικό για τα σχολικά εγχειρίδια μαθημάτων θετικής κατεύθυνσης*, Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Μαράκη, Ε. (2011). *Οι ρόλοι των δύο φύλων μέσα από τα εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού, τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή)
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παυλίδου, Θ.-Σ. (2006). Γλώσσα-Γένος-Φύλο. Στο Θ.-Σ. Παυλίδου (επιμ.), *Γλώσσα-Γένος-Φύλο* (2η έκδοση, σσ. 15-64). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Πολίτης, Φ. (1994). Για μια αποδόμηση της αντιπαιδαγωγικής διάκρισης των δύο φύλων: Η περίπτωση μελέτης του γλωσσικού σεξισμού στα βιβλία του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου». *Νέα Παιδεία*, 71, 135-148.

Ρεντετζή, Μ. (2006). Φύλο και φυσικές επιστήμες: έμφυλα στερεότυπα και εκπαιδευτικές στρατηγικές υπονόμευσής τους. *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 7 (1), 97-120.

Φραγκουδάκη, Α. (1979). *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φρειδερίκου, Α. (1995). *Η Τζένη πίσω από το τζάμι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Εκπαίδευση και Διοίκηση. Αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικού έργου.

Καρπούζης Νικόλαος
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Δρ
 karpouzis@sch.gr

Περίληψη

Βασική θέση της παρουσίασης αυτής είναι πως η αξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια διαδικασία που επιτελείται από τη σχολική μονάδα, η οποία συλλέγει πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της, την ανάλυση και αξιοποίησή τους, αλλά και τη λήψη αποφάσεων με σκοπό την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης την οποία παρέχει. Σκοπός της διερεύνησης είναι, επομένως, η αναζήτηση των κεντρικών σημείων στα οποία πρέπει να δοθεί έμφαση για την ποιοτική και ολική διάσταση της αξιολόγησης. Η διαπραγμάτευση του παραπάνω σύνθετου ζητήματος γίνεται μέσα στο πλαίσιο των σύγχρονων πολιτικών για την αξιολόγηση, συμπεριλαμβάνοντας κριτήρια που σχετίζονται με την παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών όσον αφορά στην ποιότητα και την ισονομία (επίτευξη των μαθησιακών στόχων και επίδοση των μαθητών), την ποιότητα της διδασκαλίας και την ανταπόκριση στη διαφορετικότητα των μαθητών, την οργάνωση και διαχείριση του σχολείου (διαχείριση πόρων), την αυτορρύθμιση και την ικανότητα αυτοβελτίωσης, και την ηγετική ικανότητα του σχολείου για στοχοθέτηση, μελλοντικό σχεδιασμό και εξασφάλιση αποτελεσμάτων συντονισμού, άντλησης των καλύτερων στοιχείων από ενδιαφερόμενους φορείς και της παροχής κινήτρων προς αυτήν την κατεύθυνση.

Λέξεις-Κλειδιά: ποιότητα διδασκαλίας, βελτιστοποίηση σχέσεων μελών σχολικής κοινότητας, οικονομικοί πόροι, οργάνωση διοίκηση σχολείου, αξιοποίηση μέσων και πόρων σχολείου

Εισαγωγή

Εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία δεν καθορίζουν τους στόχους και τα μέσα επίτευξή τους, και δεν καταγράφουν, δηλαδή δεν αξιολογούν την πορεία τους και τα αποτελέσματά της, δεν έχουν ταυτότητα, στίγμα και προσανατολισμό, και εν γένει δεν μπορούν να χαρακτηριστούν καν συστήματα. Τα συστήματα αξιολόγησης, ανεξάρτητα με το πού εμφανίστηκαν ιστορικά και εφαρμόστηκαν, είχαν ως στόχο να επιτελέσουν συγκεκριμένες παιδαγωγικές λειτουργίες με την έννοια της διάγνωσης διδακτικών καταστάσεων και την ανατροφοδότηση των ατόμων που εμπλέκονται σε αυτές (Barber, 1996; Κυριακίδης & Πασιαρδής, 2006). Τα τελευταία χρόνια, από το διεθνή χώρο (Τσακίρη, χ.χρ.), στο πλαίσιο της ανάπτυξης των πολιτικών για την αξιολόγηση και της συγκριτικής προσέγγισής τους αναφορικά με τα συστήματα αξιολόγησης, μπορούμε να καταλήξουμε στα εξής:

α) Η αξιολόγηση αποτελεί βασική παράμετρο των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

β) Το κράτος αναλαμβάνει τις βασικές λειτουργίες των συστημάτων αξιολόγησης των μαθητών καθώς και τη θεσμοθέτηση εθνικών επιτροπών αξιολόγησης.

γ) Δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων κάθε σχολείου.

δ) Θεσμική συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, ιδιαίτερα της αξιολόγησης.

ε) Διαμόρφωση συστημάτων αξιολόγησης που στοχεύουν στη διαπίστωση της επίτευξης των κεντρικά καθορισμένων στόχων εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μπορούμε να διακρίνουμε δύο γενικούς τύπους της αξιολόγησης (Σολομών, 1999), παρά την όποια ποικιλομορφία τους, σε σχέση με τη θέση του φορέα που την επιτελεί:

α) Η εξωτερική αξιολόγηση, η οποία πραγματοποιείται από ανώτερους φορείς της διοίκησης ή και φορείς εκτός της διοικητικής ιεραρχίας.

β) Η εσωτερική αξιολόγηση, η οποία υποδιαιρείται στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, όπου οι ανώτεροι ιεραρχικά στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας κρίνουν τους υφιστάμενους τους και το αντίστροφο, και στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, που παρουσιάζεται σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα και που σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία οδηγεί σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας ξεχωριστά [πρόκειται για μια αξιολόγηση της σχολικής μονάδας «εκ των έσω» που στοχεύει να την βελτιώσει μέσα από μια διαρκή διαδικασία αυτοκριτικής (MacBeath, 1999; Kyriakides & Campbell, 2004: 23-36)], αλλά και σε βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Η αυτοαξιολόγηση ακολουθεί ολιστικά μοντέλα αξιολόγησης. Η οποιαδήποτε παρέμβαση που γίνεται στο επίπεδο του σχολείου, πρέπει να σχετίζεται άμεσα με το συγκεκριμένο στο οποίο λειτουργεί το σχολείο, ποιες είναι οι ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μέσα στα οποία καλείται να δράσει. Οι αξίες και οι σκοποί της αξιολόγησης διακρίνονται στον τομέα που αφορά στην επίτευξη στόχων της ακολουθούμενης πολιτικής του σχολείου και των άμεσα εμπλεκόμενων (για τη διεύρυνση της συμμετοχής των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην αξιολόγηση και τη λήψη των αποφάσεων βλ. Κατσαρού & Δεδούλη, 2008.), και στον τομέα της επαγγελματικής ανάπτυξης των ίδιων των εκπαιδευτικών (Hopkins, 1989). Σήμερα δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς μέσα από τη συμμετοχή τους σε μια μελέτη εκ των ενόντων της σχολικής μονάδας να αναπτύξουν επαγγελματικές δεξιότητες στη λήψη των αποφάσεων, να διευρύνουν τις οπτικές τους, και να καταστούν καλά ενημερωμένοι για τους ρόλους, τις ευθύνες και τα προβλήματα των συναδέλφων τους (Kogan, 1996: 25-45; Μπαγάκης, 1999: 20-27).

Στα συστημικά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου εμπλέκονται πολλοί αλληλοεξαρτώμενοι παράγοντες, όπως επιμορφωτικές και άλλες υποστηρικτικές παρεμβάσεις, μεθοδολογία διδασκαλίας, μορφές και περιεχόμενο της σχολικής γνώσης (Πηγιάκη, 1998), υποδομές, εξοπλισμός κ. ά.

Η έννοια της διοίκησης ολικής ποιότητας είναι μια προσέγγιση για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ευκαμψίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Είναι ένας τρόπος σχεδιασμού οργάνωσης και κατανόησης κάθε δραστηριότητας και εξαρτάται από το κάθε άτομο σε οποιοδήποτε επίπεδο ιεραρχίας και αν αυτό βρίσκεται. Με τον όρο «Επίπεδο» εννοούνται τα χαρακτηριστικά ποιότητας που πρέπει να έχει είτε ένα πρόσωπο (π. χ. ο εκπαιδευτικός), είτε μια διαδικασία (π. χ. η διδασκαλία), είτε ένας οργανισμός (η σχολική μονάδα), για να θεωρείται ότι ανταποκρίνεται στις προσδοκίες μιας συγκεκριμένης κοινωνίας. Στόχος της μετα-αξιολόγησης είναι να επιβεβαιωθεί ότι η αξιολόγηση παρέχει έγκυρα συμπεράσματα και διαπιστώσεις, βάσει των οποίων οι πρακτικές μιας συγκεκριμένης αξιολόγησης συνεχίζουν να βελτιώνονται και πως οι οργανισμοί διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα και αποδοτικότερα τα συστήματα αξιολόγησης (Stufflebean, 2001: 183-209). Η μετα-αξιολόγηση αποτελεί συνέχεια της αξιολόγησης (Davidson, 2005: 213). Το σύστημα της μετα-αξιολόγησης αποσκοπεί στον εντοπισμό των προβλημάτων, των ασαφειών και της ασυνέπειας που μπορεί να παρουσιάζουν τα κριτήρια ή τα εργαλεία αξιολόγησης, ώστε να βελτιώνεται το ίδιο το σύστημα (Smith & Glass, 1987).

Στην παρούσα εργασία τα κεντρικά σημεία με τα οποία θα διατυπώσουμε προτάσεις για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας έχουν ως ακολούθως.

Επίπεδα ποιότητας σε σχέση με τις επιδόσεις των μαθητών.

Ο εκπαιδευτικός είναι υποχρεωμένος να οργανώνει δυναμικά περιβάλλοντα και να διευκολύνει τη μάθηση σε όλους τους μαθητές (Κουτσελίνη, 2006; Valiades & Koutselini, 2008). Επομένως, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διάγνωση του βαθμού ετοιμότητας του μαθητή, των ενδιαφερόντων του, του μαθησιακού του προφίλ (Tomlinson, 2005²), των ατομικών, πολιτιστικών χαρακτηριστικών του και η προσαρμογή της διδασκαλίας σε αυτά. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα φιλικό περιβάλλον το οποίο θα οδηγήσει στη μεγιστοποίηση του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη και της επίδοσης του κάθε μαθητή. Η χρήση διάφορων τεχνικών από τους εκπαιδευτικούς για να δημιουργηθούν όργανα αξιολόγησης και να διενεργηθεί συστηματική αξιολόγηση αποσκοπεί στην αναδιαμόρφωση της διαδικασίας διδασκαλίας – μάθησης για να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Keeves, 1994: 362-370). Μια σύγκριση, η οποία γίνεται ανάμεσα στην προηγούμενη και την επόμενη επίδοση του κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Η μάθηση που αποκομίζει ο μαθητής είναι ένα «ζωντανό προϊόν» που του χρησιμεύει για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του και να λύσει προβλήματα της καθημερινότητάς

του. Για να αποδειχθεί, επομένως, μια διδασκαλία χρήσιμη, ποιοτική και αποτελεσματική, ο εκπαιδευτικός πρέπει να καταστήσει τους μαθητές του ικανούς να εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει, ώστε να αναλύουν, να συλλογίζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά, όταν διατυπώνουν, ερμηνεύουν και επιλύουν προβλήματα στην καθημερινή τους ζωή. Η έννοια του εγγραμματισμού διαμορφώνεται σε συνάρτηση με δύο παράγοντες, την τυπική εκπαίδευση και την αλληλεπίδραση με το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον, τα οποία εκλαμβάνονται ως κάτι το συνεχές.

Κεντρικά σημεία, επομένως, της αυτοαξιολόγησης που αφορούν τους μαθητές στις εκπαιδευτικές διαδικασίες αποτελούν:

α) **Η εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών**, με κριτήριο το περιεχόμενο της ύλης των μαθημάτων που διδάχθηκε και οι στόχοι του Προγράμματος Σπουδών οι οποίοι υλοποιήθηκαν ανά γνωστικό αντικείμενο.

β) **Η ποιότητα της διδασκαλίας**, με κριτήριο την εφαρμογή ποικίλων διδακτικών μέσων, το σχεδιασμό και τη δόμηση της διδασκαλίας, την αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου και των μέσων διδασκαλίας και τη σωστή διαχείριση και αξιοποίηση των σχολικών εργασιών.

γ) **Η οργάνωση της τάξης**, με κριτήριο τη χρήση ποικίλων στρατηγικών οργάνωσης της τάξης, την ανάπτυξη παιδαγωγικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, το να δοθεί έμφαση στη θετική ενίσχυση, τη χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης, τη συστηματική καταγραφή της προόδου των μαθητών, την τακτική ενημέρωση των μαθητών για την ποιότητα της εργασίας τους, την αξιοποίηση των πληροφοριών οι οποίες προκύπτουν από την αξιολόγηση με σκοπό την ανατροφοδότηση της διδασκαλίας.

δ) **Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες**, με κριτήριο την υιοθέτηση καινοτομιών, με καινοτόμες πρωτοβουλίες και την υποστήριξη καινοτόμων αλλαγών, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για την οργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολείου.

Επίπεδα ποιότητας σε σχέση με την επιτυχία των μαθητών και την ομαλή μετάβασή τους προς τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Σε κάθε εποχή, η εκάστοτε κοινωνία καθορίζει τα επίπεδα επίτευξης που πρέπει να φτάσουν οι μαθητές ως αυριανοί πολίτες, τις απαραίτητες δηλαδή στάσεις, ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν με το τέλος του μαθητικού βίου. Είναι απαραίτητο, επομένως, στην αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας τα επίπεδα αυτά να είναι καθορισμένα με σαφείς και συγκεκριμένους δείκτες επίτευξης. Οι δείκτες αυτοί απορρέουν τόσο μέσα από τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα και από τις στάσεις των μαθητών σε σχέση με το κάθε μάθημα όσο και μέσα από τα αποτελέσματα και τις στάσεις που αποκτώνται μέσα από όλο τον μαθητικό βίο. Έτσι, η σχολική μονάδα καλείται να

καλλιεργήσει την αγάπη για τη γλώσσα και τον πολιτισμό, την επίγνωση για την κρατική υπόσταση στην οποία θα δρα ως πολίτης, αλλά με απόλυτο σεβασμό προς το θρησκευτικό, πολιτιστικό και γλωσσικό πλουραλισμό που χαρακτηρίζει την ελληνική και ευρωπαϊκή κοινωνία. Αναγνωρίζοντας τον ρόλο της παιδείας στην οικονομική ανάπτυξη δίνεται έμφαση στη διαμόρφωση ενεργών και κοινωνικά ευαίσθητων πολιτών, οι οποίοι μπορούν να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που παρέχονται μέσα στη μεγάλη «οικογένεια» της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του καλείται να δράσει με διαδικασίες διερεύνησης και λύσης προβλημάτων. Οφείλει να διαμορφώσει έναν άνθρωπο ο οποίος καθίσταται ικανός να αντλεί πληροφορίες και να οικοδομεί τη γνώση μέσα από την τεράστια πληθώρα της. Παράλληλα θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όσο και με τους γονείς και τους άλλους κοινωνικούς εταίρους (Κουτσελίνη, 2001: 214). Ο συντονισμός όλων των μετεχόντων σε αυτήν τη διαδικασία μάθησης γίνεται για να παίρνει κάθε μαθητής στήριξη και βοήθεια ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ανάγκες του. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να δίνει έμφαση στην επιτυχία του μαθητή παρά στην αποτυχία. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει δείξει πως η σχολική επίδοση, η σχολική επιτυχία ή αποτυχία, τα επίπεδα αλφαριθμητισμού και τα τελικά επίπεδα εκπαίδευσης των μαθητών βρίσκονται σε άρρηκτη συνάρτηση με την κοινωνική τους προέλευση (Galton, 1987: 142-146; Muijs & Reynolds, 2000: 273-303). Άμεση επιδίωξη αποτελεί η άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από προγράμματα πρόσθετης στήριξης αυτών των μαθητών, ώστε να διασφαλισθεί η σχολική επιτυχία όλων των μαθητών που αποσοβεί ταυτόχρονα και τον κίνδυνο της μαθητικής διαρροής και της ομαλής μετάβασης προς τις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Κεντρικά σημεία, επομένως, αποτελούν:

α) **Η φοίτηση και διαρροή των μαθητών** με κριτήριο την εφαρμογή συγκεκριμένων διαδικασιών για τη συστηματική παρακολούθηση της φοίτησής τους, την ύπαρξη διαμορφωμένων πρακτικών με μέτρα και παρεμβάσεις στη σχολική μονάδα για την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων φοίτησης και διαρροής.

β) **Η επίδοση και η πρόοδος των μαθητών** με κριτήριο τα εκπαιδευτικά τους επιτεύγματα να ανταποκρίνονται στους στόχους και τα περιεχόμενα του Προγράμματος Σπουδών, την παρουσίαση προόδου σε όλους τους μαθητές, (όλων των διαβαθμίσεων με χαμηλή, μέση και υψηλή επίδοση), σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους, τη διαφορά των επιδόσεων μεταξύ των λιγότερο και των περισσότερο ικανών μαθητών να μειώνεται κατά τη διάρκεια της χρονιάς.

γ) **Οι ενισχυτικές, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις** με κριτήριο την παροχή ευκαιριών για την ατομική και κοινωνική ανάπτυξή τους, ώστε να διαμορφωθούν υπεύθυνοι, ενεργοί και δημοκρατικοί πολίτες, τη λειτουργία ειδικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών, μέσα από το ολοήμερο πρόγραμμα την ενισχυτική διδασκαλία, τις τάξεις υποδοχής και τα τμήματα ένταξης.

Επίπεδα ποιότητας σε σχέση με την παρακολούθηση της εκπαίδευσης.

Για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου είναι σε μεγάλο βαθμό αναγκαία η τήρηση της τάξης και της ασφάλειας στη σχολική μονάδα. Έτσι, είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται οι σχολικοί κανονισμοί και οι διαδικασίες από όλους τους φορείς (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) για τη μέγιστη ασφάλειά της. Στόχος τους είναι η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που θα συμβάλλει στην επιτυχία της διαδικασίας διδασκαλίας – μάθησης. Οι κανονισμοί είναι αναγκαίο να συναποφασίζονται από όλους τους παραπάνω φορείς, διότι με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται το αίσθημα του «ανήκειν» και οι κανόνες θα τηρούνται πιο συνειδητοποιημένα. Η Διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας πρέπει να είναι γενικώς δεκτική στις απόψεις των φορέων για να διασφαλίζεται η εύρυθμη λειτουργία της, διότι με τις δημοκρατικές αποφάσεις σε ζητήματα κανονισμών και τρόπων λειτουργίας γίνεται πιο αποδοτική η συνεργασία τους μαζί της.

Επίσης, η συμμετοχή των μαθητών σε εκδηλώσεις κοινωνικής προσφοράς ή σε σχολικές εκδηλώσεις είναι ένας δείκτης θετικού σχολικού κλίματος. Η επιβράβευση μαθητών για την προσφορά τους στο σχολείο και για τη διαγωγή τους, αποτελεί ισχυρό κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους σχολικές εκδηλώσεις. Το ίδιο ισχύει και με ένα ικανοποιητικό ποσοστό μαθητών που πετυχαίνουν σε διαγωνισμούς, όπως για παράδειγμα αυτούς που διοργανώνει η Μαθηματική Εταιρεία.

Οι γονείς έχουν φυσικό δικαίωμα να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε ζητήματα που αφορούν τα παιδιά τους. Υπάρχουν άλλωστε οι μηχανισμοί στο σχολείο που διασφαλίζουν την εποικοδομητική συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων. Η συμμετοχή των γονέων θα μπορούσε να συμβάλλει έμπρακτα στη διοργάνωση και υλοποίηση των σχολικών εκδηλώσεων. Επίσης, οι σύλλογοι των γονέων, αν φροντίζουν να ενημερώνονται όλοι για τα διάφορα γεγονότα στο σχολείο, με αυτόν τον τρόπο οι γονείς ίσως γίνουν αρωγοί σε προσπάθειες για να βελτιώσουν την ποιότητα της βοήθειας που παρέχουν στα παιδιά τους.

Είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να έχει μια άριστη διαπροσωπική σχέση με τον μαθητή, διότι τα κίνητρα για μάθηση, το ενδιαφέρον και η εργατικότητα ενός μαθητή πηγάζουν κατά βάση με τη σχέση που έχει με τον εκπαιδευτικό. Μόνο έτσι η μάθηση βιώνεται ως εννοιολογική αλλαγή, η οποία εκτός από τη γνωστική πλευρά έχει και τη συναισθηματική - αξιολογική, η οποία αναλύεται σε διάθεση για συνεργασία, κίνητρο και εργατικότητα (Κουτσελίνη, 2001). Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες σε ότι αφορά τις δυνατότητες μάθησης, διότι έτσι οι μαθητές μπορούν να πετύχουν να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα μάθησης, καθώς οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους ωθούν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Κεντρικά σημεία, επομένως, αποτελούν:

α) **Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών** με κριτήριο την ποιότητα επικοινωνίας, τη δημιουργική συνεργασία και τη συλλογική δράση, τις τακτικές συναντήσεις και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών που δίνει έμφαση σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα.

β) **Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών και οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών** με κριτήριο την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για δημιουργική συνεργασία μεταξύ τους σε τομείς όπως, για παράδειγμα, η οργάνωση εκδηλώσεων και η διεύθυνση προβλημάτων της μαθητικής κοινότητας, τη σύμφωνη με τους σχολικούς κανόνες συμπεριφορά των μαθητών, τη δημιουργική συνεργασία και συλλογική δράση των μαθητών όπως, για παράδειγμα, η συγκρότηση ομάδων δραστηριοτήτων για θέματα της σχολικής ζωής.

γ) **Οι σχέσεις μεταξύ σχολικής μονάδας και γονέων** με κριτήριο την ανάπτυξη αποτελεσματικών μηχανισμών τακτικής και αμφίδρομης επικοινωνίας, την ανταλλαγή ποιοτικών πληροφοριών με τους γονείς, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για τη δημιουργική συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων.

δ) **Οι σχέσεις μεταξύ σχολικής μονάδας και φορέων** με κριτήριο την εποικοδομητική επικοινωνία και συνεργασία, (τις οποίες χαρακτηρίζει η συχνότητα, το περιεχόμενο και η ποιότητα), με τις εκπαιδευτικές αρχές και τους φορείς, την τοπική και ευρύτερη κοινωνία.

Επίπεδα ποιότητας σε σχέση με τους πόρους και τις δομές.

Από τη Διεύθυνση θα πρέπει να γίνεται στο έπακρον η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες κλίσεις του κάθε εκπαιδευτικού, να καθοδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, να αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, να λαμβάνει μέριμνα για την εξασφάλιση της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής και να προσπαθεί για τη συνεχή ανέλιξη και προσωπική επιμόρφωση του προσωπικού της σχολικής μονάδας.

Υπάρχει η αδήριτη ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να προωθούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη διά βίου, και με τις συνεχείς επιμορφώσεις τους οφείλουν να οδηγηθούν στην ανάπτυξη ενός αναστοχαστή εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν φοβάται να αναγνωρίσει τα τυχόν λάθη του και να θεωρεί ως δική του ευθύνη την ανάγκη βελτίωσής του μέσα από τις εμπειρίες του.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιοποιούν πλήρως τα διδακτικά μέσα που υπάρχουν στο σχολείο δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση και προσοχή στους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους, και επιδιώκοντας τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης όλων των μαθητών (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 1993). Την τελευταία δεκαετία οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας όχι μόνο έχουν αναπτυχθεί εντυπωσιακά, αλλά διαπερνούν κάθε πτυχή της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής δράσης. Η ενσωμάτωση, επομένως, της τεχνολογίας στη διδακτική διαδικασία έχει προσθετική αξία και για αυτό πρέπει κάθε μαθητής στα πλαίσια της γενικής του εκπαίδευσης να αποκτήσει βασικές γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να διασφαλιστεί η πρόσβασή του στα νέα τεχνολογικά μέσα. Η τεχνολογία δίνει τη δυνατότητα διαφοροποίησης των μέσων διερεύνησης και μάθησης, την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα στην τάξη, ακόμη και

της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Έτσι, μπορούν, εν γένει, να αποφευχθούν νέες ανισότητες και νέες μορφές κοινωνικού αποκλεισμού.

Κεντρικά σημεία, επομένως, αποτελούν:

α) **Η υλικοτεχνική υποδομή** με κριτήριο την επάρκεια και καταλληλότητα των σχολικών χώρων (προαύλιο, αίθουσες διδασκαλίας, διοικητικοί χώροι κ. ά.), την επάρκεια και την καταλληλότητα του εξοπλισμού και των μέσων της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικά υλικά, διδακτικά εποπτικά μέσα, επίπλωση κ. ά.).

β) **Οι οικονομικοί πόροι** με κριτήριο την επάρκειά τους για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου.

γ) **Το ανθρώπινο δυναμικό** με κριτήριο την επάρκεια του διδακτικού προσωπικού σε αριθμό, σύνθεση, επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, εμπειρία, για την αποτελεσματική εκπλήρωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.

δ) **Η οργάνωση του σχολείου** με κριτήριο τη διαμόρφωση και εφαρμογή ενός λειτουργικού ωρολογίου προγράμματος, το οποίο καθιστά δυνατή την ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών, το συντονισμό και την υποστήριξη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση του Προγράμματος Σπουδών, τον προγραμματισμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για εμπλουτισμό του Προγράμματος Σπουδών, την εφαρμογή πρακτικών παρέμβασης, όπου είναι αναγκαίο.

ε) **Η διοίκηση του σχολείου** με κριτήριο τη διαμόρφωση εσωτερικού κανονισμού για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, τη χάραξη σαφούς κατεύθυνσης για τον τρόπο εργασίας της σχολικής μονάδας με βάση τις αρχές και τις αξίες που είναι κοινά αποδεκτές από τα μέλη της σχολικής κοινότητας, τον προγραμματισμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση δράσεων για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, τη διαμόρφωση συμμετοχικού, συλλογικού και συνεργατικού πλαισίου εργασίας όλων των παραγόντων της σχολικής μονάδας.

στ) **Η αξιοποίηση των μέσων και των πόρων του σχολείου** με κριτήριο την ορθολογική διαχείρισή τους για την κάλυψη των αναγκών της σχολικής μονάδας, την αξιοποίηση των διαθέσιμων χώρων και του εξοπλισμού για την αποτελεσματική ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών, τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με τη σχολική επιτροπή.

Συμπεράσματα

Τα πλαίσια αξιολόγησης αποκτούν αξία, όταν οδηγούν στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και της μαθησιακής διαδικασίας. Αποτελεί βασική πρόκληση η πολιτική σχεδιασμού πλαισίων αξιολόγησης μέσα από την εξασφάλιση αποτελεσματικών συνδέσμων με τις διδακτικές πρακτικές.

Η διαμόρφωση, η επιλογή και η διερεύνηση των δεικτών ποιότητας είναι οδηγοί για την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Αυτοί οι δείκτες πρέπει να είναι προσανατολισμένοι στη βελτίωση των εκπαιδευτικών αναγκών μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων. Τόσο οι δείκτες ποιότητας όσο και το σχέδιο δράσης είναι επιβεβλημένο να είναι κατανοητοί από όλους τους φορείς που εμπλέκονται για να μπορούν να προσφέρουν τις προτάσεις τους για μια διαφορετική προσέγγιση της σχολικής μονάδας. Κατά αυτόν τον τρόπο η διενέργεια αυτοαξιολόγησης και μετα-αξιολόγησης μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας, του ίδιου του εκπαιδευτικού και των μαθητών διασφαλίζοντας μια πιο ποιοτική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Barber, M.** (1996), *The learning game: Arguments for an education revolution*, London: Victor Gollancz.
- Davidson, J. E.** (2005), *Evaluation Methodology Basics: The nuts and bolts of sound evaluation*, London: Sage.
- Galton, M.** (1987), “Structured observation”, in M. J. Dunkin (ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*, Pergamon, Elmsford, NY, 142-146.
- Hopkins, D.** (1989), *Evaluation for School Development*, Milton Keynes: Open University Press.
- Keeves, J. P.** (1994), “Methods of assessment in schools”, in J. B. Husen – T. N. Postlethwaite, *International encyclopedia of education*, Oxford / New York: Pergamon Press, 362-370.
- Kogan, M.** (1996), “Monitoring, control and governance of school system”, στον τόμο: *OECD, Evaluating and reforming education systems*, Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, σσ. 25-45.
- Kyriakides, L. & Campbell, R. J.** (2004), “School self-evaluation and school improvement a critique of values and procedures”, *Studies in Educational Evaluation*, 30, 23-36.
- MacBeath, J.** (1999), *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*, London: Routledge.
- Muijs, R. D. & Reynolds, D.** (2000), “School effectiveness and teacher effectiveness: some preliminary findings from the evaluation of the Mathematics Enhancement Programme”, *School Effectiveness and School Improvement*, 11 (3), 273-303.

- Smith, M. & Glass, G.** (1987), *Research and Evaluation in Education and the Social Sciences*, London: Prentice-Hall International
- Stufflebean, D. L.** (2001), "The metaevaluation imperative", *American Journal of Evaluation*, 22 (2), 183-209.
- Tomlinson, Carol Ann** (2005²), *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*, NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Valiades, S. & Koutselini, M.** (2008), "Differentiated instruction in mixed ability classrooms, the whole picture: Presuppositions and issues for discussion", *Paper presented in the 2008 Conference of the International Academy of Linguistics, Behavioral and Social Sciences Association for Global Business*, Newport Beach, California, November 20-22.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ.** (2008), *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτσελίνη, Μ.** (2001), *Ανάπτυξη Προγραμμάτων – Θεωρία, Έρευνα, Πράξη*, Λευκωσία.
- Κουτσελίνη, Μ.** (2006), *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης*, Λευκωσία.
- Κυριακίδης, Α. & Πασιαρδής, Π.** (2006), *Κοινοπραξία «Αθηνά». Σχεδιασμός, Ανάπτυξη και Εφαρμογή νέου συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών*, Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.
- Μπαγάκης, Γ.** (1999), «Αναζητώντας το ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση», *Εκπαιδευτική κοινότητα*, 49, σσ. 20-27.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ.** (1993), *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*, Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Πηγιάκη, Π.** (1998), *Προετοιμασία – σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σολομών, Ι.** (επιμ.) (1999), *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Τμήμα Αξιολόγησης.
- Τσακίρη, Δ.** (χ.χρ.), *Αξιολόγηση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης*, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, διαθέσιμο στο: www.kee.gr/html/research.php.&ID=16.

Η αρχαία ελληνική διάνοηση στην περιβαλλοντική ηθική

Κοκκιάδη Μαρία
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
 mariakokkiadi92@gmail.com

Φουντουλάκης Νικόλαος
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
 fountoukos2008@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια απόπειρα προσέγγισης του αρχαίου ελληνικού φιλοσοφικού έργου στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής ηθικής. Αρχικά, κάνουμε αναφορά στις περιβαλλοντικές προεκτάσεις της ελληνικής μυθολογίας. Στη συνέχεια, περνάμε σε στοχασμό πάνω στις ιδέες μερικών βασικών εκπροσώπων της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας και διάνοησης. Οι ιδέες αυτές προσεγγίζονται υπό το πρίσμα της περιβαλλοντικής ηθικής, ενώ επιχειρείται εμβάθυνση στις οικολογικές εκπαιδευτικές αξίες που πρεσβεύουν. Ιδιαίτερη νύξη γίνεται στον Πλάτωνα και το έργο του, καθώς μέσα από τον *Πολιτικό* και την *Πολιτεία* του αναδεικνύονται οι προϋποθέσεις για τη θεμελίωση μιας ολικής παιδείας με περιβαλλοντικές προεκτάσεις ως αναγκαιότητα για τον καθορισμό του ενάρετου πολιτικού-δασκάλου. Τέλος, παραθέτουμε μερικά συμπεράσματα για γενικότερο προβληματισμό πάνω στη θεματική της εν λόγω εργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβαλλοντική ηθική, μύθος, φιλοσοφία, παιδεία, πλατωνικός στοχασμός

Εισαγωγή

Εφόσον η επιστήμη και η τεχνολογία αποτελούν τρόπους να αλλάξουμε τον κόσμο, οι αλλαγές που θα γίνουν είναι αναγκαίο να υπάγονται στη σφαίρα και το πλαίσιο μιας ηθικής. Η περιβαλλοντική ηθική γεννιέται από μια κοινή ιδέα, που αντιπροτείνει μια ηθική μέριμνα αναφορικά με τις τεχνολογικές μας δράσεις και τις αλλαγές που αυτές επιφέρουν στον περιβάλλοντα κόσμο, τη "φύση" των πραγμάτων. Ωστόσο παρατηρούμε στην καθημερινότητά μας μια ανομοιογένεια ως προς τα ισχύοντα περιβαλλοντικά ρεύματα που κανείς υιοθετεί (Larrere 2011). Ο άνθρωπος σε πολλές περιπτώσεις χρειάζεται μια κοινή κατευθυντήρια, μια κοινή φιλοσοφική ατραπό, ακόμα και στο κοινωνικό *πράττειν*. Μια τέτοια καθοδήγηση έρχεται να μας δώσει η αρχαία ελληνική διάνοηση ως παράδειγμα επαναπροσδιορισμού της σχέσης μας με τη φύση και τη γενικότερη φιλοσοφία μιας περιβαλλοντικής ηθικής που διαμορφώνει κανείς.

Βλέπουμε ότι οι αρχαίοι Έλληνες, πριν την αυγή και παγίωση του φιλοσοφικού τρόπου σκέψης επιχειρήσαν πρώτοι στην καθημερινότητά τους μια βασική προσέγγιση και νοηματοδότηση του περιβάλλοντος κόσμου. Αυτό γίνεται μέσα από τη δημιουργία απλών ιστοριών-μύθων, μιας πρωτογενούς απόπειρας του εγκεφάλου να προσδώσει μια αιτιότητα στον κόσμο και τα φαινόμενα που τον περιστοιχίζουν.

Στη συνέχεια τα πρώτα ψήγματα φιλοσοφικού στοχασμού κάνουν την εμφάνισή τους κι έτσι γίνονται οι πρώτες προσπάθειες πρώιμου στοχασμού πάνω στη *φύση* και το *είναι* του ανθρώπου. Αποκορύφωμα της όλης αυτής προσπάθειας αποτελεί η πλατωνική

σχολή σκέψης. Ο Πλάτωνας, στηριζόμενος στις διδαχές του δασκάλου του Σωκράτη επιχειρεί να οραματιστεί και να καταγράψει τα στοιχεία της βασικής εκείνης παιδείας που θα λαμβάνει ο ιδανικός πολίτης-πολιτικός. Ο πολιτικός του Πλάτωνα, όντας ταυτόχρονα και δάσκαλος του λαού χρειάζεται την κατάλληλη εκπαίδευση που θα τον καταστήσει άνθρωπο ενάρετο για να κατακτήσει το *αγαθόν* στη ζωή του. Βασική πτυχή αυτής της παιδείας που θα λάβει, αποτελεί η γνώση της φύσης του ίδιου και του κόσμου γύρω του. Αυτό ακριβώς το έργο του Πλάτωνα πάνω στην παιδεία και τη θέαση του περιβάλλοντος κόσμου αποτελεί πηγή προβληματισμού της παρούσας εργασίας για γενικότερο προβληματισμό πάνω στην κατεύθυνση των σημερινών περιβαλλοντικών ρευμάτων σκέψης και εκπαίδευσης.

Αρχαίος ελληνικός μύθος και περιβαλλοντική ηθική

Οι αρχαίοι ελληνικοί μύθοι

Ξεκινώντας λοιπόν την ιστορική μας αναδρομή αναφορικά με την οικολογία στην αρχαία ελληνική σκέψη και στοχασμό, θα καταφύγουμε αναπόφευκτα και στους αρχαίους ελληνικούς μύθους, μερικούς από τους οποίους θα εξετάσουμε περιληπτικά. Η μυθολογία ανέκαθεν αποτελούσε αναπόσπαστο κομμάτι (σε εξίσου μεγάλο βαθμό με τη φιλοσοφία θα λέγαμε) της καθημερινής ζωής και τρόπου σκέψης και δράσης των αρχαίων Ελλήνων. Ήταν η πηγή για στοχασμό και δράση σε καθημερινό επίπεδο. Το ορμητήριο υιοθέτησης κι εφαρμογής ηθικών ατραπών, και προτύπων συμπεριφορών. Ο παραδειγματισμός από τα μηνύματα που μετέδιδαν οι μύθοι επιδρούν ακόμα και σήμερα στη σκέψη και την ψυχοσύνθεσή μας.

Ο μύθος του Φαέθοντος

Στο συγκεκριμένο μύθο βλέπουμε ότι ο γιος του Ήλιου και της νύμφης Κλυμένης, από καθαρά παιδική εγωιστική επιθυμία, παίρνει κρυφά απ' τον πατέρα του το πύρινο άρμα, με το οποίο αυτός φώτιζε κάθε πρωί την πλάση. Καθώς όμως δεν κατείχε την ικανότητα του χειρισμού του, κατάφερε είτε να πλησιάσει πολύ κοντά στη Γη, είτε ν' απομακρύνεται απ' αυτήν, με αποτέλεσμα να προκαλεί περιόδους ξηρασίας, πυρκαγιών και παγετώνων αντίστοιχα. Όταν ο Δίας αντιλήφθηκε την καταστροφή, τιμώρησε το Φαέθωντα κατακεραυνώνοντάς τον και ρίχνοντάς τον στον ποταμό Ηριδανό (Grimal, 1980). Ο μύθος μας δείχνει το μέγεθος του παραπτώματος που σχετίζεται με την καταστροφή των οικοσυστημάτων, ειδικά αν λάβουμε υπόψη μας την εσχάτη των ποινών που επιβλήθηκε στο Φαέθωντα από τον Δία.

Ο μύθος του Ερυσίχθονος

Ο εν λόγω μύθος πραγματεύεται την καταστροφή του φυσικού τοπίου από τον άνθρωπο. Στην περιοχή της Κνιδίας υπήρχε ένα ωραιότατο άλσος με πυκνόφυλλα δέντρα προς τιμήν της θεάς Δήμητρας. Η ομορφιά του άλσους όμως τράβηξε την προσοχή του βασιλιά της Θεσσαλίας Ερυσίχθονος, ο οποίος έχτιζε με ασύστολο ρυθμό παλάτια στα

ωραιότερα μέρη του άλσους, αδιαφορώντας για τα δέντρα που κατέστρεφε προκειμένου να εκπληρώσει το σκοπό του. Το πρώτο δέντρο μάλιστα που έκοψε, ήταν μια πανέμορφη πελώρια λεύκα η οποία λέγεται πως όταν κόπηκε έβγαλε έναν πολύ θλιβερό ήχο. Τον ήχο αυτό άκουσε η Δήμητρα και τόσο στεναχωρήθηκε, που του επέβαλε ακόρεστη πείνα ως τιμωρία για την ασέβειά του να κόψει το ιερό της δέντρο. Έτσι, ο ίδιος κατάσφαξε κι έφαγε όλα τα ζώα του βασιλείου του πούλησε όλα τα υπάρχοντα προκειμένου να βρει τροφή (ακόμα και την ίδια του την κόρη!) και, τέλος, πέθανε τρώγοντας τις ίδιες του τις σάρκες (Grimal, 1980). Ο μύθος αυτός αποτελεί ακόμα πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα της ανθρώπινης ματαιοδοξίας και της επιζήμιας επίδρασης που αυτή έχει στη φύση. Και εδώ βλέπουμε ότι ο πρωταγωνιστής λαμβάνει τόσο βαριά τιμωρία, που στο τέλος τού επιφέρει αργό και μαρτυρικό θάνατο.

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν τη σημασία του φυσικού τοπίου και της διατήρησής του στη ζωή των αρχαίων Ελλήνων. Μια εποχή μάλιστα, που η επιβάρυνση της φύσης από την ανθρώπινη δραστηριότητα δεν άγγιζε σε καμία περίπτωση τα επίπεδα της τωρινής. Ήδη από τους μύθους βλέπουμε ότι ήταν κοινώς αποδεκτή από τον απλό λαό η ανάγκη για διατήρηση και ανάπτυξη του φυσικού τοπίου, ενώ κάθε επιζήμια παρέμβαση συνεπαγόταν μια τιμωρία διόλου ευκαταφρόνητη στο μυαλό των αρχαίων.

Αρχαία ελληνική φιλοσοφία

Είναι κοινώς αποδεκτό ανά την υφήλιο, ότι η αρχαία ελληνική φιλοσοφική σκέψη αποτελεί πηγή έμπνευσης διάφορων μεταγενέστερων εκπροσώπων φιλοσοφικών ρευμάτων, τουλάχιστον στο σημερινό ευρωπαϊκό χώρο. Συνεπώς δε θα μπορούσαν να λείπουν από το φιλοσοφικό της κληροδότημα στοχασμοί αναφορικά με την ανθρώπινη θέαση της φύσης καθώς και με την ουσία της.

Οι προσωκρατικοί και σοφιστές

Ολόκληρη η περίοδος της λεγόμενης Προσωκρατικής φιλοσοφίας έχει ως κύριο χαρακτηριστικό (αναφορικά με τη φύση) την αντίληψη για ενότητα ανθρώπου-φύσης. Ήδη από τους προσωκρατικούς φιλοσόφους βλέπουμε την απόπειρα προσδιορισμού της σχέσης ανθρώπου φύσης. Βλέπουμε την αναζήτηση και τον προσδιορισμό μιας συζευκτικής κατάστασης μεταξύ ανθρώπου-φύσης και φύσης-κοινωνίας. Αυτή η απόπειρα αναζήτησης της ενότητας ανθρώπου-φύσης και φύσης-κοινωνίας κατακερματίζεται την περίοδο μεσουράνησης της λεγόμενης σχολής των σοφιστών στην αρχαία Αθήνα.

Εξετάζονται ορισμένες πεποιθήσεις τους, καταλήγει κανείς στη λογική της απομάκρυνσης του ανθρώπου από την αρμονία της φύσης. Πολύ πιθανόν οι τότε κοινωνικές-οικονομικές και πολιτικές αλλαγές που λάμβαναν χώρα στην αρχαία Αθήνα να συνέβαλαν στη διαμόρφωση τέτοιων αντιλήψεων. Σ' αυτές ακριβώς τις πεποιθήσεις έρχεται να προστεθεί μια νέα έννοια, αυτή της «Αρχής» που συναντάμε στους Ελεάτες και Πυθαγόρειους φιλοσόφους. Στους πρώτους η έννοια αυτή είναι συνυφασμένη, τόσο με τον εξωτερικό κόσμο, όσο και μ' ένα εκάστοτε ον, προσδίδοντάς τους την ιδιότητα του

υποκειμένου του *Είναι* και του *Γίνεσθαι*. Για τους Ελεάτες λοιπόν, η «Αρχή» προσδιορίζεται ως το μόνο *Είναι*, ενώ κάθε *μη-Είναι* δεν νοείται και ως υπαρκτικό συνακόλουθο δεν υφίσταται (Παπαδημητρίου, 1999).

Πυθαγόρειοι και Ίωνες

Στον αντίποδα, μπορούμε να εξετάσουμε με ενδιαφέρον τις αντιλήψεις των Πυθαγόρειων και Ιώνων φιλοσόφων. Εδώ παρατηρείται η ίδια «Αρχή» που συναντά κανείς στη σχολή όπως Ελέας να λαμβάνει την ιδιότητα του ειδολογικού αφηρημένου και όχι του υλικού *Είναι* με το συνεπαγόμενο οντικά ανυπόστατο *μη-Είναι*. Εδώ, το μοναδικό μετρήσιμο κριτήριο που προσδιορίζει τη μορφή και κατ' επέκταση την ύλη, είναι οι αριθμοί. Αυτή η πνευματικότητα βέβαια υποδηλώνεται σε φιλοσοφικές σχολές και ρεύματα, (στον Πλάτωνα, όπως σε λόγιους του πρώτου χριστιανισμού κ.ά.) όπως θα δούμε στη συνέχεια (Παπαδημητρίου, 1999).

Πλάτωνας

Ξεκάθαρη διαφαίνεται και η θεώρηση του φυσικού γίνεσθαι από τον Πλάτωνα, μέσα από διάφορα αποσπάσματα έργων του, όπου παρατίθενται αρκετά διαφωτιστικές και κατατοπιστικές θεωρίες περί φύσεως. Τέτοια αντιπροσωπευτικά έργα είναι η *Πολιτεία* και ο *Τίμαιος* στα οποία και θα αναφερθούμε επιχειρώντας ν' αντλήσουμε τα στοιχεία εκείνα που φανερώνουν τη συνύφανση φύσης- κοινωνικού όντος.

Ο μακρόκοσμος- σύμπαν φαίνεται να επαληθεύει πάντα τις θέσεις που θέτουν οι άνθρωποι γι' αυτόν, εν αντιθέσει με τους ίδιους τους ανθρώπους που αδυνατούν να επαληθεύουν τις δικές τους θέσεις. Έτσι λοιπόν, στο έργο *Τίμαιος*, το σύμπαν καθίσταται ένα πρότυπο προς μίμηση, ένας ιδανικός δάσκαλος. Αν μη τι άλλο, προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, παρατηρεί κανείς έναν συλλογιστικό παραλληλισμό μεταξύ της λειτουργίας και εναρμόνιας κίνησης των ουρανίων σωμάτων, με το πλατωνικό ιδεώδες, που δεν είναι άλλο από την αρμονική σύζευξη των μερών της ψυχής του ανθρώπου. Όταν δε αυτά καλλιεργούνται παράλληλα με το σώμα, προσφέρουν στο άτομο –και κατ' επέκταση στην κοινωνία (που αποτελεί καθρέφτη του ενδαιτήματός του)– το αγαθό και δίκαιο της ζωής (Πλάτων, 1995).

Επιπλέον, καθίσταται σαφέστερη η διασύνδεση ανάμεσα στην πλατωνική σκέψη στον *Τίμαιο* και την περιβαλλοντική ηθική στο σημείο που γίνεται αναφορά στο *Νοῦ* και την *Ανάγκη* που χαρακτηρίζει κάθε ανθρώπινη ύπαρξη. Συγκεκριμένα, όπως διαβάζουμε στο έργο του Taylor (1990), οι ανθρώπινες ανάγκες καθυποτάσσονται στη δύναμη της λογικής του νοῦ. Παράλληλα, βλέπουμε ότι γίνεται αναφορά και για εναρμόνιση των μερών της ανθρώπινης ύπαρξης (Νοῦς- σώμα) με μια «παγκόσμια ψυχή», που δεν είναι άλλη απ' το περιβάλλον και το ίδιο το σύμπαν που δημιούργησε και συντηρεί τον άνθρωπο. Θα μπορούσε, επομένως, κανείς να ισχυριστεί πως, παρόλο που δε γίνεται εξέταση των αρχών της παιδείας στον *Τίμαιο*, υπάρχει μια πρώιμη εκκολλαπτόμενη ιδέα για τα θεμέλια της περιβαλλοντικής ηθικής και παιδείας στο λόγο του Πλάτωνα.

Στην *Πολιτεία*, η έννοια φύσις δεν ενέχει απαραίτητα τον υλιστικό ή και οντικό χαρακτήρα που δίνουν άλλες φιλοσοφικές σχολές. Αντίθετα, μπορεί κανείς να πει ότι στον Πλάτωνα η φύσις είναι η ατραπός που διαπνέεται από το ιδεατό της δικαιοσύνης και της αρετής. Χαρακτηριστικά διαβάζουμε ότι η πόλη που είναι «κατά φύσιν οικισθείσα» διέπεται από το Νόμο της αλήθειας. Μπορούμε να πούμε λοιπόν ότι κατά μια έννοια το φυσικό και το αληθινό συμπίπτουν σημασιολογικά και νοηματοδοτούν το ον, το οποίο με τη σειρά του ταυτίζεται μ' αυτές και μετουσιώνεται σε «Φύσις» και «Αλήθεια». Συνεπώς στον Πλάτωνα ξεπερνιέται το μοτίβο της αντίθεσης Φύση- Νόμος που υιοθετούσαν οι σοφιστές. Μπορεί κάλλιστα κανείς να παραλληλίσει το νόμο που ενέχει την πλατωνική πολιτεία, με το φυσικό νόμο που διακρίνει και εναρμονίζει τα φυσικά στοιχεία μεταξύ τους- το αληθινό που υπάρχει στη φύση μέσα και έξω από τον άνθρωπο. Η ίδια αρχή της ιεράρχησης των πραγμάτων που επικρατεί στη φύση, υιοθετείται και στην πλατωνική πολιτεία μέσω της ταξικής διαβάθμισης, όπου η φύση μετενσαρκώνεται σε νόμο της κοινωνίας και οι νόμοι με τη σειρά τους εκφράζονται ως φυσικοί διάμεσοι κοινωνίας-αγαθού. Έτσι η αντίθεση νόμος-Φύση καταργείται μέσω της ανένας ανακύκλησης του «ποιητικού πράττειν» του ανθρώπου προς τη φύση και αντίστροφα.

Στο έργο του *Πολιτεία*, ο Πλάτωνας προτείνει την αξιοποίηση της *διαλεκτικής* μεθόδου, με σκοπό να ξεπεραστούν τα στεγανά που συνοδεύουν τα κατηγορικά αξιώματα των θετικών επιστημών. Αυτό σημαίνει ότι στόχος είναι πλέον η συνεχής βελτιστοποίηση του ανθρώπου, που επέρχεται μέσω της αναγνώρισης των σφαλμάτων που ενέχουν οι διάφορες υποθέσεις και τα αξιώματα των θετικών επιστημών. Μέσω της διαλεκτικής επιτυγχάνεται η σύζευξη αισθητηριακής (εμπειρία των ειδών) και λογικής πρόσληψης του περιβάλλοντος κόσμου. Επιπλέον, το είναι ενός πράγματος ορίζεται ως τέτοιο, ανεξάρτητα απ' την νοηματοδότησή του από τον άνθρωπο. Απομακρύνεται, συνεπώς, από το Καντιανό ιδεώδες καθώς επίσης και από την εργαλειακή προσέγγιση και θέαση της φύσης. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, επομένως, στόχος του ανθρώπου είναι το *Καλό* και *Άριστο* στο οποίο οδηγείται μέσω της αναγνώρισης των σφαλμάτων του και της διαρκούς βελτίωσης του τρόπου που ερμηνεύει τον κόσμο. Πρόκειται για μια κάπως διαφοροποιημένη ερμηνεία του Δαρβινικού μοντέλου εξέλιξης των πλασμάτων, με τη διαφορά ότι ο άνθρωπος στοχεύει στην τελειοποίηση. Επιπλέον, πρόκειται για μια ιδέα, αναπόσπαστη από τον κοινωνικό βίο και άμεσα εφαρμόσιμη στην καθημερινή σύμπραξη με τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο του ατόμου (Taylor 1990). Άλλωστε, η διαλεκτική, δεν εξαντλείται σ' ένα μιμητικό χαρακτήρα των δεδομένων· διανοίγει ορίζοντες και προοπτικές που ξεπερνούν τη λογική των τελευταίων. Ο Πλάτωνας μας παραπέμπει σ' έναν ορίζοντα, σε μια κοινωνία μορφών, ικανών να νοηματοδοτήσουν αυτά τα δεδομένα και ταυτόχρονα να τα ξεπεράσουν. Να ξεπεράσω τη συγκυρία, για να μπορέσω να νοηματοδοτήσω την ίδια τη συγκυρία, αλλά και τα μη συγκυριακά. Το νόημα να ξεπερνά το συγκυριακό, το εφήμερο, που δεν είναι ικανό να νοηματοδοτήσει την αλήθεια του βίου (Αναστασιάδης, 2010).

Παράλληλα, στο έργο του *Πολιτικός*, επισημαίνεται η επιστημονική και ποιητική διάσταση του πολιτικού και κατ' επέκταση του δασκάλου. Ο πολιτικός λοιπόν είναι επιστήμονας και μάλιστα στη μορφή του ποιητή, του τεχνουργού. Έχει δηλαδή και ποιητικό χαρακτήρα. Δεν αρκεί μόνο να βλέπει τα θεσμικά δρώμενα και αντιστοίχως να νομοθετεί, αλλά οφείλει ακόμη περισσότερο να γίνεται ποιητής θεσμικών, κοινωνικών οριζόντων που δεν υπάρχουν, αλλά μας οδηγούν στο επιθυμητό τέλος, στην αυτοπραγμάτωση όλων των πολιτών. Διαφορετικά, καταντά κομφορμιστής, που συμβιβάζεται, συμμορφώνεται στα ήδη υπάρχοντα δρώμενα. Το ζητούμενο δηλαδή είναι να διανοίγονται καινούργιες προοπτικές που να σπρώχνουν μπροστά την κοινωνία και να κατοχυρώνονται οι όροι πραγμάτωσης όλων των πολιτών. Στο ποσοστό μάλιστα που και η διαλεκτική μάς υποβάλλει σε νοηματοδοτήσεις που δεν υπάρχουν, δεν αντικατοπτρίζονται στα ήδη υπάρχοντα κοινωνικά και θεσμικά δρώμενα, στο ποσοστό αυτό αναδεικνύεται και ο ποιητικός της χαρακτήρας (Αναστασιάδης, 2011).

Δίνεται, επομένως, έμφαση στην ποιητική διάσταση του πολιτικού, αλλά και του δασκάλου. Ο δάσκαλος, όταν διδάσκει, δεν αρκεί μόνο να ανασυγκροτεί τις φυσικές δυνατότητες ανάδειξης του ίδιου του μαθητή, αλλά θα πρέπει και να συμβάλει, σε μαθησιακό και επικοινωνιακό επίπεδο, ώστε αυτές οι δυνατότητες να ξεπεραστούν, να υπερνικηθούν. Να απεργαστεί ο δάσκαλος στο μαθητή του αυτά που η φύση αδυνατεί να του προσφέρει, ώστε να ξεπεράσει τις φυσικές του δυνατότητες. Συνεπώς, ο δάσκαλος θα πρέπει να διαπιστώσει και την ποιητική διάσταση της δουλειάς του και με τη διαίθησή του, την επαρκώς επεξεργασμένη, να παρέμβει ποιητικά, ώστε ο μαθητής του να ξεπεράσει τα όποια προσκόμματα μαθησιακά και να αρθεί στο επιθυμητό επίπεδο μάθησης. Τόσο ο πολιτικός, όσο και ο δάσκαλος είναι «ποιμένας ανθρώπων». Καθοδηγεί και νοθετεί τους ανθρώπους κατάλληλα ώστε να εφαρμόσει τις διδαχές των νόμων (Taylor, 1990).

Αριστοτέλης

Στον Αριστοτέλη, η έννοια της φύσης λαμβάνει έναν κατεξοχήν υλιστικό και οντικό χαρακτήρα. Γίνεται η ουσία που εμπεριέχεται στα πράγματα, μια εγκόσμια οπτική έκφανσή τους. Η «φύσις» γίνεται η αιτιακή αφετηρία υπαρκτικότητας των ίδιων των όντων. Μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι έχει μια τελεολογική σημασία. Είναι το στοιχείο που διέπει τα πράγματα και τους προσδίδει τη δυνατότητα πραγμάτωσής τους, καθιστώντας τα έτσι χρήσιμα και όμορφα. Απογυμνωμένα από την άυλη πνευματικότητά τους τα πράγματα υπάρχουν για να εκπληρώνει το καθένα τον ατομικό του σκοπό. Η ίδια δυναμική έκφραση της φύσης, κατά τον Αριστοτέλη, στηρίζεται σ' αυτήν ακριβώς την εκάστοτε ατομική μεταβολή και πραγμάτωση των όντων (Fox, 1999).

Επίλογος

Βλέπουμε ότι το αρχαίο ελληνικό φιλοσοφικό πρότυπο σκέψης του μέτρου κλίνει προς μια κατεύθυνση σεβασμού του φυσικού περιβάλλοντος του ανθρώπου. Μόνη εξαίρεση

ίσως αποτελεί, όπως βλέπουμε στον Fox (1999), η ανθρωποκεντρική αριστοτελική ηθική της αρετολογίας. Παρ' όλα αυτά και εδώ παρατηρείται μια απόπειρα εσωτερικής ανασκόπησης της σχέσης μας με τη φύση. Στη σύγχρονη εποχή, η καλλιέργεια της παιδικής ψυχής προς μια κατεύθυνση που θα διασφαλίζει την επιδίωξη του μέτρου στο καθημερινό κοινωνικό συγκείμενο διαφαίνεται ως μονόδρομος. Μια μεσότητα συνυφασμένη με συλλογικότητα στο κοινωνικό γίνεσθαι και πάντα με γνώμονα τη διαφύλαξη των φυσικών πόρων. Μια σύμπραξη ανθρώπου και φύσης για την από κοινού διασφάλιση της εσαεί ανάπτυξης του κοσμικού όλου.

Ο πλατωνικός στοχασμός, κατεξοχήν επίκαιρος, απαράμιλλος και γόνιμος, είναι δύσκολο να υπερνικηθεί. Εγείρει αξιώσεις διαχρονικότητας, γι' αυτό και είναι κλασικά τα έργα του Πλάτωνα. Να μεταφερθούμε, ειδικά σήμερα, προς την κατεύθυνση της διαλεκτικής σκέψης του Πλάτωνα, μιας διαλεκτικής που εγκαινιάζει τη μεθοδολογία και την τεκμηριωμένη επιστημονική γνώση. Η ίδια η διαλεκτική ανατομία, αναφορικά με τον πολιτικό, ξεπερνά τα όρια, τα πλαίσια της αυθαιρεσίας, αφού η αυθαιρεσία δεν εγείρει καμία αξίωση εγκυρότητας σε μια επιστημονικά τεκμηριωμένη μεθοδολογία. Ο Πλάτωνας προσπαθεί να διαπιστώσει το βέλτιστο ορισμό του πολιτικού και μ' αυτό τον τρόπο κινείται συνειδητά ή ασυνείδητα στον τόπο του είδους που λέγεται «πολιτικός», στον τόπο δηλαδή των ετερολογικών κατηγορημάτων που περισυλλεγόμενα αναδεικνύουν την ουσία του πολιτικού, την ετερότητα των δικών του κατηγορημάτων. Δεν είναι αυθαίρετη η πορεία αυτή, αλλά έχει να κάνει με τη διαισθητική δεινότητα του διαλεκτικού να αποδίδει τα κατάλληλα κατηγορήματα στο κατάλληλο είδος του πολιτικού. Δεν μπορεί κανείς να προσάψει στον Πλάτωνα κάποιο ενέργημα αυθαιρεσίας, καθώς η μέθοδός του προάγει πρωτίστως την ελεγκτική δεινότητα των συνδιαλεγόμενων. Να είσαι ελεγκτικός, κριτικός πολίτης, με βάση τον Πλάτωνα. Η ίδια η πολιτεία, η καθέκαστη μορφή κοινωνίας είναι στην ουσία μια μορφή παιδείας, ελεγκτικής και κριτικής, που εγείρει αξιώσεις ορθότητας και εγκυρότητας. Πάνω σ' αυτή ακριβώς την παιδεία στηρίζεται και εξαρτάται όλη η κοινωνία (παιδεία δὲ ἀνεξέλεγκτος πλανᾶται).

Αναφορικά με τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιούνται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αξίζει να αναφέρουμε ότι ως πρωταρχικός στόχος τίθεται συνήθως η αναγνώριση της σημασίας μετάβασης προς βιώσιμους τρόπους ζωής που θα διασφαλίσουν την αναβάθμιση του βιοτικού επιπέδου όλων των πολιτών μέσω του επαναπροσδιορισμού της σχέσης τους με τη φύση (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 2000). Η σχέση αυτή, όπως είδαμε παραπάνω, αντικατοπτρίζεται στις βασικές φιλοσοφικές διδαχές στον *Τίμαιο* του Πλάτωνα. Το μέσο για την εξασφάλιση μιας παιδείας στραμμένης προς αυτή την κατεύθυνση συνιστά ο εκπαιδευτικός, ο οποίος ως «ποιμένας ανθρώπων» καλείται να δώσει στα παιδιά τα απαραίτητα ερεθίσματα, προκειμένου να οδηγηθούν στην εναρμόνιση της ενδότερης φύσης τους με τον εξωτερικό περιβάλλοντα κόσμο.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδης, Π. (2010). *Το υποκείμενο και η ετερότητα: Μια μετακριτική προσέγγιση κριτικής*. Θεσσαλονίκη: Γρηγόρη.
- Αναστασιάδης, Π. (2011). *Η ετερότητα και η επίκληση του ξένου*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Fox, W. (1999). Η βαθειά οικολογία και η αρετολογία. Στο Κ. Βουδούρης (Επιμ.), *Φιλοσοφία και οικολογία*. Αθήνα: Ιωνία, σ.σ. 144-152
- Grimal, P. (1980). *Λεξικό της ελληνικής και ρωμαϊκής μυθολογίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Ξάνθη: Σπανίδης.
- Larrere, C. (2011). Σεβασμός ή ευθύνη; Ποια ηθική για το περιβάλλον; Στο Ε. Θεοδοροπούλου, Μ. Καΐλα, Μ. Bonnett, & C. Larrère (Επιμ.), *Περιβαλλοντική ηθική: από την έρευνα και τη θεωρία στην εφαρμογή* (σ.σ. 30-52). Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδημητρίου Ε. (1999). *Για μια νέα φιλοσοφία της φύσης, η πρόκληση της οικολογίας και οι απαντήσεις της φιλοσοφίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Taylor, A.E. (1990). *Ο Πλάτων. Ο άνθρωπος και το έργο του*. (Ι. Αρζόγλου, Μτφρ.). Αθήνα: Μορφωτικό ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Η διδασκαλία των μαθηματικών στον Πλάτωνα

Μπουμπούλη Παναγιώτα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, ΜΑ Ηθικής Φιλοσοφίας

boubouli11@yahoo.com

Περίληψη

Στους διαλόγους του Πλάτωνα είναι εμφανές ότι τα μαθηματικά είναι η απαραίτητη προετοιμασία για τη φιλοσοφία και για την απόκτηση γνώσεως για το τί είναι αληθινό. Εξέχουσα θέση στη φιλοσοφία του Πλάτωνα έχουν η νόηση και η ανάμνηση, ενώ το αντικείμενο των μαθηματικών περιλαμβάνει τις αριθμητικές και τις γεωμετρικές ιδέες. Ο Πλάτωνας έδειξε ότι υπάρχουν καθαροί αριθμοί και καθαρά γεωμετρικά σχήματα που δεν είναι τα ίδια με αυτά που βλέπουμε. Η διάκριση του αισθητού και του νοητού κόσμου ενυπήρχε και στα μαθηματικά. Κατά τον Πλάτωνα, και η φιλοσοφία και τα μαθηματικά ερευνούν την περιοχή του νοητού, αν και ο Πλάτων την αντιπαρέθεσε με την περιοχή του αισθητού, θεμελιώνοντας έτσι την θέση του περί οντολογικής υποστάσεως των μαθηματικών αντικειμένων. Η διδασκαλία των μαθηματικών μέσα από τον Σωκράτη και τον μαθητή του, τον Πλάτωνα, υπήρξε ο πρόδρομος της Διδακτικής του Ενεργού Υποκειμένου, στην οποία οι μαθητές ενεργούν και συμμετέχουν ουσιαστικά στη μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Πλάτωνας, μαθηματικά, φιλοσοφία, ιδέες, διδακτική.

Εισαγωγή

Η φιλοσοφία των μαθηματικών έχει τις ρίζες της στην αρχαία Ελλάδα και στη τάση των αρχαίων Ελλήνων για την αλήθεια και την απόδειξη. Αρχικά επικεντρώθηκαν στη δημιουργία μονάδων – μεγεθών μέτρησης, το οποίο μετέπειτα οδήγησαν στην εφαρμογή, ανάπτυξη και εξέλιξη της επιστήμης των Μαθηματικών. Η εξέλιξη των μαθηματικών επηρεάστηκε αρκετά από τη φιλοσοφία του Πλάτωνα. Ο Πλάτων ίδρυσε την Ακαδημία του ανάμεσα στο 380 π.Χ. και στο 360 π.Χ., στην οποία εξέχουσα θέση είχε η μαθηματική επιστήμη. Συνήθως δίδασκε ταυτόχρονα τα μαθηματικά με τη διαλεκτική και τη φιλοσοφική συζήτηση *περί αγαθού*. (Mueller, I 2006, pp. 171).

Στο υπέρθυρο της Ακαδημίας είχε την επιγραφή: «*Μηδείς άγεωμέτρητος είσίτω μου την στέγην*», δηλαδή δεν επιτρεπόταν να φοιτήσει κάποιος εάν δεν γνώριζε γεωμετρία και Μαθηματικά. Ο Πλάτων εκτός από φιλόσοφος, υπήρξε και μαθηματικός αφού μέσα από τα έργα του συνέβαλε στη λύση του Δηλίου Προβλήματος (διπλασιασμού του κύβου) και στην εύρεση τριάδων ακεραίων αριθμών, που επαληθεύουν το Πυθαγόρειο Θεώρημα. Ο σκοπός του μαθηματικού προγράμματος που ακολουθούσε, ήταν κατά κύριο λόγο η γνώση του αγαθού, ενώ αυτό που εστίαζε ο φιλόσοφος, ήταν κυρίως στην ικανότητα των μαθηματικών να παρέχουν ένα υπόδειγμα μη διφορούμενης αλήθειας. Οι μαθηματικές σπουδές στην Ακαδημία κατείχαν την ίδια σπουδαιότητα με τις φιλο-

σοφικές συζητήσεις του δασκάλου με τους μαθητές του. Για τον Πλάτωνα, τα μαθηματικά αντικείμενα μεταφέρουν την ψυχή από το *γίνεσθαι* στο *είναι*, ενώ αποτελούν την πορεία για τη γνώση του αγαθού, το οποίο αποτελεί ένα αναπόσπαστο μέρος της ηθικής κατανόησης (White, M 2006, pp. 228-234).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ανδειχθεί η συμβολή του Πλάτωνα στην επιστήμη των μαθηματικών, καθώς ο φιλόσοφος επεδίωξε μέσα από το έργο του να μας μνήσει στον *κόσμο των μαθηματικών*, καθιστώντας το Υποκείμενο –δηλαδή το μαθητή– στο κέντρο της μάθησης και της διδακτικής πράξης.

Η φιλοσοφία των μαθηματικών στον Πλάτωνα

Η επίδραση των Πυθαγορείων στον Πλάτωνα

Ο Πλάτωνας επηρεάστηκε μεν από τη φιλοσοφία των Πυθαγορείων, αλλά συνέβαλε στην εξέλιξη των Μαθηματικών στην Αρχαία Ελλάδα. Η επιρροή των Πυθαγορείων αρχικά στον Σωκράτη, και κατά προέκταση στον μαθητή του τον Πλάτωνα, επικεντρώνεται στην χαρακτηριστική ιδέα του Πυθαγόρα, ότι δηλαδή η λύτρωση ή η κάθαρση της ψυχής εξασφαλίζεται με την επιστήμη. Αυτό φαίνεται στις επιστολές του Πλάτωνα, όπου ο φιλόσοφος ισχυρίζεται πως προσπαθεί να καταστήσει τον Διονύσιο Β΄ ικανό συνταγματικό μονάρχη, διδάσκοντάς τον μαθηματικά (Taylor, A. E. 2003, pp. 332, 470).

Επιπλέον, η άποψη των Πυθαγορείων ότι μέσα σε όλα τα πράγματα υπάρχουν αριθμοί και αριθμητικές σχέσεις, άσκησε μεγάλη επίδραση στη σκέψη του Πλάτωνα. Ο Πλάτων προσπάθησε να δείξει ότι υπάρχουν καθαροί αριθμοί και καθαρά γεωμετρικά σχήματα, τα οποία δεν έπρεπε να συγχέονται με αυτά που βλέπουμε. Προσπάθησε δηλαδή να αποδείξει ότι υπάρχει κατά αναγκαιότητα ένα *είναι*, το οποίο δεν είναι αισθητό, σε απάντηση στους Πυθαγόρειους που πίστευαν ότι οι αριθμοί υπάρχουν στα πράγματα σαν την ουσία τους (Μούκανος, Δ 1979, σσ. 31-32).

Η ιδέα του αριθμού έφτασε σε ωριμότητα κυρίως μέσα από τις αφαιρέσεις του Πυθαγόρειου μυστικισμού, ενώ ο Πλάτωνας φαίνεται ότι εξέλιξε την ιδέα αυτή των Πυθαγορείων μέσα από τη μετατροπή της αφηρημένης έννοιας του αριθμού σε μια οντότητα στο χώρο των ιδεών (Wilder, R 1986, pp.100).

Η ανάμνηση και η νόηση στον Πλάτωνα

Η έννοια της ανάμνησης είναι σημαντική στο φιλοσοφικό στοχασμό του Πλάτωνα. Σύμφωνα με τον διάλογό του *Μένων*, ο Σωκράτης αποδεικνύει μέσα από τη χρήση της μαιευτικής μεθόδου ότι ο Μένων έχει έμφυτα τα κατάλοιπα μιας γνώσης που είχε αποκτήσει η ψυχή του σε μια προϋπάρχουσα κατάσταση, ενώ η αθάνατη ψυχή του φέρνει την ανάμνηση αυτής της γνώσης. Η ανάμνηση σχετίζεται με την αντικειμενικότητα των μαθηματικών αντικειμένων, διακρίνει το απόλυτο από το σχετικό και έχει οντολογική

σημασία, κάτι που προσδίδει στον Πλάτωνα μια μεταφυσική θεμελίωση της μαθηματικής γνώσης (Μούκανος, Δ 1979, σσ. 32-34). Η ανάμνηση για τον Πλάτωνα σημαίνει το να θυμάσαι κάτι που ήδη γνώριζες γιατί το έμαθες στο παρελθόν σου, είτε στην παρούσα ζωή σου είτε σε κάποια προηγούμενη ζωή (Αναπολιτάνος, Δ 1985, σσ. 83).

Σε αυτό το σημείο, ταυτίζεται με τη σύγχρονη διδακτική του ενεργού Υποκειμένου. Σύμφωνα με την Κοσσυβάκη Φ., στη σύγχρονη διδακτική ευνοείται η δράση, η επικοινωνία, αλλά και η ουσιαστική συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία της μάθησης. Οι μαθητές μαθαίνουν να ενεργούν, ενώ η διδακτική τους πράξη παραπέμπει στην αυτενέργεια, στην αυτονομία και στην υπευθυνότητα.

Εκτός από την ανάμνηση, ιδιαίτερη θέση στη διδασκαλία του έχει η νόηση. Η νόηση αποτελεί το είδος διάνοιας που χρησιμοποιείται στα μαθηματικά και σύμφωνα με τον Πλάτωνα είναι κατώτερη του λογισμού, γιατί βασίζεται σε υποθέσεις, άρα δεν μπορεί να ελεγχθεί. Λέμε για παράδειγμα στη γεωμετρία: *«Ας υποθέσουμε ότι το $ABΓ$ είναι ένα ευθύγραμμο τρίγωνο. Είναι αντίθετο στους κανόνες να ρωτήσουμε αν το $ABΓ$ είναι πράγματι ευθύγραμμο τρίγωνο, παρ' ότι αν είναι ένα σχήμα που εμείς σχεδιάσαμε, μπορούμε να είμαστε βέβαιοι πως δεν είναι διότι δεν μπορούμε να σύρουμε απολύτως ευθείες γραμμές. Δεν υπάρχουν ευθείες γραμμές στον αισθητό κόσμο, συνεπώς αν τα μαθηματικά δεν πρέπει να περιορίζονται στην υποθετική αλήθεια, πρέπει να ανακαλύψουμε κάποιαν ένδειξη για την ύπαρξη υπεραισθητών ευθειών γραμμών σ' έναν υπεραισθητό κόσμο»*. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τη νόηση και τον λογισμό, διότι μόνο έτσι οι γεωμετρικές προτάσεις μπορούν να επιβεβαιωθούν κατηγορηματικά και όχι υποθετικά (Ράσσελ, Μ 1990, σσ. 79).

Σύνδεση των μαθηματικών με τη φιλοσοφία στον Πλάτωνα

Η σχέση των μαθηματικών με τη φιλοσοφία ήταν κατά τον Πλάτωνα πολύ στενή. Η μαθηματική απόδειξη θεωρείται εξ ολοκλήρου ελληνικής καταγωγής, ενώ ακόμη και η αστρονομία ήταν κατά τον Πλάτωνα γεωμετρική και όχι δυναμική, αφού δεν υπήρχε εκείνη την εποχή η έννοια της δυνάμεως. Κατά τον Πλάτωνα το σύμπαν χωριζόταν σε δυο κόσμους, στον αισθητό (ύλη) και στον υπεραισθητό (πνεύμα), ενώ στην κορυφή της ιεραρχίας των επιστημών βρίσκονταν τα μαθηματικά και η διαλεκτική (Ράσσελ, Μ 1990, σσ. 211).

Ο Πλάτων υποστηρίζει πως η σχέση των μαθηματικών με τη φιλοσοφία στηρίζεται στο γεγονός ότι τα μαθηματικά αποτελούν τμήμα της φιλοσοφίας των μαθηματικών. Στον *Φίληβο*, τονίζεται η υπεροχή των μαθηματικών έναντι όλων των άλλων επιστημών πλην της διαλεκτικής που δύναται να ερμηνεύσει τις υπόλοιπες επιστήμες. Τα μαθηματικά αντικείμενα είναι για τον Πλάτωνα μεταξύ των αισθητών και των ιδεών, αφού το γνωσιολογικό και το οντολογικό πεδίο είναι δύο αχώριστες όψεις της μιας ουσίας των πραγμάτων (Μούκανος, Δ 1979, σσ. 47, 56).

Για τον Πλάτωνα τα μαθηματικά εξυψώνουν το πνεύμα, φτάνοντας πέρα από τον υλικό κόσμο στον αιώνιο κόσμο του *είναι*. Έτσι, για παράδειγμα, τα θεωρήματα της γεωμετρίας είναι αντικειμενικά αληθή ή ψευδή ανεξάρτητα από το νου ή τη γλώσσα, ενώ τα γεωμετρικά σχήματα είναι αιώνια και αναλλοίωτα (Shapiro, S 2006, σσ. 59). Περιγράφουν αναλλοίωτες δομικές σχέσεις αναλλοίωτων αντικειμένων, οι οποίες αναμένουν τον εξερευνητή τους. Συνεπώς, μια μαθηματική πρόταση είναι αληθής επειδή αντιστοιχεί σε κάποια δομικά χαρακτηριστικά του σύμπαντος των μαθηματικών *ιδεών* (Αναπολιτάνος, Δ 1985, σσ. 34).

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Πλάτωνα, όταν στρεφόμαστε προς την αλήθεια πρέπει να το κάνουμε με όλη μας τη δύναμη. Ο Diès επεξηγεί: «*Μα η ψυχή νιώθει μέσα στα πράγματα ασύνδετους τόνους σα σπασμένη αρμονία, που κι αυτή ακόμη η χασμωδία την ξυπνά. Αυτές τις κλήσεις του θείου, δουλειά της μαθηματικής επιστήμης είναι να τις περισυλλέξει και να τις οργανώσει σε ένα τραγούδι που η βαθμιαία συμπλήρωσή του θα μας φέρει ίσαμε τα όρια της ανθρώπινης αρμονίας. Είναι για τον Πλάτωνα το απαραίτητο προοίμιο στη μελέτη των νοητών πραγματικοτήτων*» (Diès, A 1955, σσ. 125).

Η κύρια θέση του Πλάτωνα ήταν ότι η γεωμετρία δεν έχει σχέση με τον υλικό κόσμο, δηλαδή με τον κόσμο του *γίνεσθαι*. Η γεωμετρική γνώση είναι ανεξάρτητη από την αισθητηριακή εμπειρία και συνεπώς ο Πλάτων «*ήταν ένας ειλικρινής ρεαλιστής και στην τιμή αλήθειας και στην οντολογία, ισχυριζόμενος ότι οι προτάσεις της αριθμητικής και της άλγεβρας είναι αληθινές ή ψεύτικες ανεξάρτητα από τον μαθηματικό, από τον φυσικό κόσμο, ακόμα και από το νου, και επί πλέον ισχυριζόταν ότι οι αριθμητικές προτάσεις έχουν να κάνουν με έναν κόσμο αφηρημένων αντικειμένων που ονομάζονται 'αριθμοί'*» (Shapiro, S 2006, σσ. 64).

Η μαθηματική επιστήμη στον Πλάτωνα

Η διδασκαλία των μαθηματικών κατά τον Πλάτωνα

Ο Πλάτωνας περιελάμβανε τη μαθηματική επιστήμη σε ένα μεγάλο μέρος της διδασκαλίας του στην Ακαδημία. Μιλώντας με ενθουσιασμό και δίνοντας τις γενικές κατευθύνσεις στους μαθητές του, τους συμβούλευε να έχουν μια οξυδερκής και διαρκής επαγρύπνηση. Εκτός από την αστρονομία και την επιστήμη της αρμονίας που δίδασκε, ο Πλάτων έδινε προτεραιότητα στα μαθηματικά και συγκεκριμένα στην αριθμητική, στη γεωμετρία και στη στερεομετρία. Με την ώθηση του Πλάτωνα, η μαθηματική επιστήμη φτάνει ως την ωραία άνθηση των σοφών της Αλεξανδρείας του τρίτου αιώνα (Diès, A 1955, σσ. 127-128).

Στην ιδανική *Πολιτεία*, ο Πλάτων αφιερώνει μια ολόκληρη δεκαετία από την ανώτερη εκπαίδευση των μελλοντικών κυβερνητών στις μαθηματικές επιστήμες της εποχής του, τονίζοντας την ωφέλεια των φιλοσόφων από τα μαθηματικά. Η γενική ιδέα στην *Πολιτεία* είναι ότι ο μαθηματικός προσπαθεί να κατανοήσει ένα στατικό κόσμο Μορφών μέσα από τις αισθήσεις και τα ορατά αντικείμενα που βλέπει γύρω του. Μιλάει για

αιώνιες αλήθειες που δεν αλλάζουν και το κύριο σημείο της διδασκαλίας του είναι ότι η κατανόηση όλων αυτών εξαρτάται από την κατανόηση ενός άλλου κόσμου των ιδεών (Vlastos, G., 1993, σσ. 173, 392).

Στο χωρίο 510c-511a της *Πολιτείας*, αναφέρει:

«οἶμαι γάρ σε εἰδέναι ὅτι οἱ περι τὰς γεωμετρίας τε καὶ λογισμοὺς καὶ τὰ τοιαῦτα πραγματευόμενοι, ὑποθέμενοι τό τε περιττὸν καὶ τὸ ἄρτιον καὶ τὰ σχήματα καὶ γωνιῶν τριττὰ εἶδη καὶ ἄλλα τούτων ἀδελφά καθ' ἑκάστην μέθοδον, ταῦτα μὲν ὡς εἰδότες, ποιησάμενοι ὑποθέσεις αὐτά, οὐδένα λόγον οὔτε αὐτοῖς οὔτε ἄλλοις ἔτι ἀξιοῦσι περὶ αὐτῶν διδόναι ὡς παντὶ φανερῶν, ἐκ τούτων δ' ἀρχόμενοι τὰ λοιπὰ ἤδη διεξιόντες τελευτῶσιν ἐπὶ τοῦτο οὐδ' ἂν ἐπὶ σκέψιν ὀρμήσωσι».

Οι υποθέσεις των μαθηματικών, σύμφωνα με τον Πλάτωνα, γίνονται δηλαδή χωρίς τεκμηρίωση αφού θεωρούνται γνωστές, («ὡς εἰδότες») και μπορούν να αποδείξουν το πρόβλημα που θέλουν χωρίς να το αμφισβητήσει κανένας («ὁμολογουμένως»). Οι υποθέσεις είναι για τον Πλάτωνα το περιττό, το ἄρτιο, τα σχήματα, και τα τρία είδη των γωνιών' είναι δηλαδή η αναπόδεικτη αρχή. Υπάρχει μια άμεση και συνεχής σχέση μεταξύ του μαθηματικού κόσμου και της μαθηματικής έκφρασης, ενώ ο Πλάτωνας χρησιμοποιεί σε πολλά σημεία επιχειρήματα από τα μαθηματικά για να αποδείξει τη θεωρία των ιδεών (Μούκανος, Δ 1979, σσ. 40).

Σε αντίθεση όμως με τον Σωκράτη που δεν έδινε ιδιαίτερη αξία στα μαθηματικά, ο Πλάτωνας θεωρούσε τα μαθηματικά ως μια πύλη στον κόσμο του *είναι*, γι' αυτό και η σπουδή των μαθηματικών απαιτούσε μια μεγάλη περίοδο εντατικών σπουδών για τη μάθησή τους, κάτι που δεικνύει την ελιτίστικη αυστηρότητα της μαθηματικής απόδειξης (Shapiro, S 2006, σσ. 70).

Η συνεισφορά του Πλάτωνα στη φιλοσοφία των μαθηματικών ήταν ότι έστρεψε την προσοχή του πνεύματός του από τα πράγματα στα νοήματα, προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να εξετάσει την αληθινή γνώση, την οποία χαρίζουν τα μαθηματικά. Η σχέση αυτή του Πλάτωνα με τη γεωμετρία αποτελεί σύμφωνα με τον Βλαστό, έναν πραγματικό έρωτα, ένα δια βίου δεσμό (Θεοδωρακόπουλος, I 2009, σσ. 236-240).

Μαθηματικές έννοιες που εισήγαγε ο Πλάτων

Ο Πλάτων θεωρείται ο πρόδρομος της έννοιας του διαφορικού λογισμού. Θεώρησε πρώτος ότι το σημείο (εννοώντας την αφετηρία της γραμμής) ήταν η φαντασία των γεωμετρών. Το αριθμητικό αντίστοιχο του σημείου δεν ήταν το 1 αλλά το 0, ενώ συχνά υπέθετε αδιαίρετες γραμμές, οι οποίες θεωρούνταν ως το ελάχιστο μήκος. Σύμφωνα με τον Taylor οι αδιαίρετες γραμμές δεν διαιρούνται σε στοιχεία που δεν είναι και εκείνα γραμμές, εμπεριέχουν δηλαδή την έννοια του συνεχούς. Μια άλλη σημαντική θέση του Πλάτωνα είναι ότι υπάρχει ένα πρώτο 2 και ένα πρώτο 3 και οι αριθμοί δεν μπορούν

να προστεθούν ο ένας στον άλλο, εννοώντας δηλαδή ότι η σειρά των αριθμών δεν δημιουργείται με την πρόσθεση μονάδων. Προσέθετε δηλαδή ομάδες και όχι αριθμούς, όπως ισχύει σήμερα. Η θέση αυτή οδήγησε σε ριζική αναθεώρηση της έννοιας του αριθμού, επειδή σύμφωνα με τον ίδιο δεν υπάρχει ένα είδος του αριθμού, αλλά ο αριθμός αποτελεί μια ιδέα και η σειρά των ακέραιων αριθμών αποτελεί όχι ένα είδος, αλλά μια σειρά ειδών (Taylor, A. E. 2003, σσ. 569-574).

Πολλοί μελετητές πιστεύουν ότι είναι πλατωνική η αντίληψη ότι ο κανόνας και ο διαβήτης είναι τα μόνα γνήσια μέτρα για τις γεωμετρικές κατασκευές. Ακόμη, το όνομα του Πλάτωνα στον κόσμο των μαθηματικών είναι ρητά συνδεδεμένο με τα πλατωνικά στερεά, δηλαδή τα «κυρτά στερεά που οριοθετούνται από ίσα κανονικά πολύγωνα». Τα στερεά αυτά είναι πέντε: το κανονικό τετράεδρο, ο κύβος, το κανονικό οκτάεδρο, το δωδεκάεδρο και το εικοσάεδρο. Χαρακτηριστικά στον πλατωνικό διάλογο *Τίμαιο*, αναφέρεται η δημιουργία ενός σύμπαντος με πρώτη ύλη αυτά τα στερεά. Ο Πλάτωνας δηλαδή διατύπωσε μια θεωρία για τη δημιουργία του κόσμου με γεωμετρικό περιεχόμενο. Μάλιστα, το κανονικό δωδεκάεδρο θεωρείται από τον Πλάτωνα ως το σχήμα που οριοθετεί όλο το σύμπαν (Αναπολιτάνος, Δ 1985, σσ. 46-48).

Στον διάλογο *Παρμενίδη*, ο Πλάτων παρουσιάζει τη συλλογιστική του, διατυπώνοντας τα παράδοξα που προβλημάτισαν όσους ασχολήθηκαν με τον απειροστικό λογισμό. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το ένα είναι και δεν είναι, αφού η ύπαρξή του βρίσκεται μέσα στον χρόνο, μεταβαίνει από την ύπαρξη στην ανυπαρξία και αντίστροφα από την ανυπαρξία στην ύπαρξη. Αν και το έργο αυτό γράφτηκε ουσιαστικά για περιορισμένο αριθμό αναγνωστών, οι αντινομίες στις οποίες στηρίζεται ωθούν τον στοχαστικό αναγνώστη να αναζητήσει μόνος του την πηγή των προβλημάτων, χωρίς να περιμένει εξηγήσεις από τον Πλάτωνα. Όπως δηλαδή ο δάσκαλός του ο Σωκράτης εκμιαεύει μαθηματικές γνώσεις από τον δούλο του τον Μένωνα, ο οποίος δεν είχε ασχοληθεί ποτέ με τη μαθηματική επιστήμη, έτσι και ο Πλάτων πιστεύει ακράδαντα πως οι γνώσεις δεν πρέπει να είναι προκατασκευασμένες αλλά να τις αναζητούμε μόνοι μας (Taylor, A. E. 2003, σσ. 424).

Επιλεγόμενα

Εν κατακλείδι, βλέπουμε πως για τον Πλάτωνα η καλή γνώση των Μαθηματικών ήταν κάτι περισσότερο από τις προφανείς εφαρμογές τους στην ίδια την επιστήμη. Έθετε τα Μαθηματικά ως κύριο και απαραίτητο στοιχείο σε όλες τις τέχνες και τις θεωρητικές επιστήμες, ενώ θεωρούσε τη φιλοσοφία τους ως μια πύλη στον κόσμο του είναι, μια πύλη την οποία πρέπει κανείς να περάσει εάν θέλει να έχει κάποια ελπίδα να καταλάβει οτιδήποτε πραγματικό. Οι αριθμοί και τα γεωμετρικά σχήματα και στερεά πίστευε ότι απελευθερώνουν την ανθρώπινη σκέψη από τον αισθητό κόσμο, ενώ τα μαθηματικά αντικείμενα ήταν για τον Πλάτωνα παραδείγματα του κόσμου των ιδεών. Η επίδραση του πλατωνισμού στην παγκόσμια σκέψη φανερώνει τον καθοριστικό του ρόλο στο φιλοσοφικό στερέωμα. Σήμερα, συνεχίζει εξίσου να γοητεύει όσους μελετούν τη μα-

θηματική επιστήμη, διότι τα μαθηματικά δεν έχουν υλικό χαρακτήρα, αλλά η ανακάλυψη των αληθειών με τη μορφή θεωρημάτων σχετίζεται με τη νόηση, όπως και στη διδασκαλία του Πλάτωνα (Αναπολιτάνος, Δ 1985, σσ. 41, 46).

Σε αυτή τη μελέτη επιδιώχθηκε να αναδειχθεί πως ο Πλάτωνας πέρα από μεγάλος φιλόσοφος που όλοι γνωρίζουμε ότι είναι, ήταν και ένας σπουδαίος μαθηματικός. Όχι μόνο βοήθησε στην εύρεση θεμελιωδών μαθηματικών εννοιών, αλλά ήταν καθοριστική η συνεισφορά του στον τρόπο σκέψευς της μαθηματικής επιστήμης. Χάρη στον Πλάτωνα καθορίστηκε ο θεωρητικός χαρακτήρας των μαθηματικών και υπερνικήθηκε η κρίση που εμπόδιζε τους πρακτικούς μαθηματικούς να προχωρήσουν σε νέες λαμπρές ανακαλύψεις. Παράλληλα, επηρέασε τη σύγχρονη Διδακτική, σύμφωνα με την οποία επιδιώκεται η αυτενέργεια, η υπευθυνότητα και η συμμετοχή του μαθητή- Υποκειμένου.

Βιβλιογραφικές Πηγές

- Αναπολιτάνος, Δ. (1985). *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία των Μαθηματικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νεφέλη.
- Θεοδωρακόπουλος, Ι. (2009). *Εισαγωγή στον Πλάτωνα*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας, Εκδόσεις Ι.Δ. Κολλάρου & Σίας Α.Ε.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2004). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μούκανος, Δ. (1979). *Ο τρόπος του είναι των Μαθηματικών Αντικειμένων κατά τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη*. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Ράσσελ, Μ. (1990). *Σωκράτης, Πλάτων και Αριστοτέλης*. μτφ. Χουρμουζίου, Α. Αθήνα: Εκδόσεις Αρσενίδης.
- Diès, A. (1955). *Πλάτων: Ο Άνθρωπος- Η εποχή του- Το έργο του*. μτφ. Μαρκέτης, Χ. Αθήνα: Εκδότης Καραβάκος Π.
- Mueller, I. (2006). Mathematical method and philosophical truth in: *The Cambridge Companion to Plato*. ed. Kraut, R. New York: Cambridge University Press. 162-172.
- Shapiro, S. (2006). *Σκέψεις για τα Μαθηματικά*. μτφ. Δρόσος, Κ. & Σπανός, Δ. Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Taylor, A. E. (2003). *Πλάτων, ο Άνθρωπος και το έργο του*. Μτφ. Ιορδάνης Αρζόγλου. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

- Vlastos, G. (1993). *Σωκράτης, ο ειρωνευτής και ηθικός φιλόσοφος*. μτφ. Πάυλος Καλλιγάς. Αθήνα: Εστία.
- White, M. (2006). Plato and Mathematics in: *A Companion to Plato*. ed. Benson, H. London: Blackwell Publishing. 228-234.
- Wilder, R. (1986). *Εξέλιξη των μαθηματικών εννοιών*. μτφ. Ψυχογιός Δ. Αθήνα: Εκδοτικές επιχειρήσεις Π. Κουτσούμπος.

Η έννοια της ηγεμονίας στον Α. Γκράμσι και οι θεωρίες αναπαραγωγής – αντίστασης

Παπαστεφανάκη Ελευθερία

*Φιλολόγος-Υπ. Διδάκτωρ Παν/μίου Κρήτης
eleftheriapapast@gmail.com*

Περίληψη

Ο θεωρητικός στοχασμός του Α. Γκράμσι επηρέασε τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες και τον τρόπο με τον οποίο αυτές αντιλαμβάνονται το ρόλο και την προοπτική του σχολείου. Η προσέγγιση του σχολείου ως μη ουδέτερου μηχανισμού, αλλά ως κρατικού μηχανισμού που εγχαράσσει την αστική ιδεολογία και αναπαράγει τους όρους της καπιταλιστικής οικονομίας, απετέλεσε μια ουσιαστική και γόνιμη πλευρά των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών. Οι θεωρίες της αναπαραγωγής και οι θεωρίες της αντίστασης, γονιμοποίησαν μια προβληματική για το ρόλο και το χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, τον τρόπο λειτουργίας του και τις δυνατότητες αντίδρασης των υποκειμένων της εκπαίδευσης. Η έννοια της ηγεμονίας του Α. Γκράμσι βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τους προβληματισμούς αυτούς.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηγεμονία, αντιηγεμονία, ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους, θεωρίες αναπαραγωγής, θεωρίες αντίστασης.

Η έννοια της ηγεμονίας στον Α. Γκράμσι

Στην παρούσα εργασία μας θα προσπαθήσουμε να καταδείξουμε τον τρόπο με τον οποίο ο θεωρητικός στοχασμός του Α. Γκράμσι επηρέασε σύγχρονες θεωρίες της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, θα αναφερθούμε πρώτα σε βασικές πλευρές της γκραμισιανής θεωρίας που οικοδομούνται γύρω από την έννοια της ηγεμονίας. Η έννοια της ηγεμονίας στον Α. Γκράμσι έχει τη θέση ενός βασικού ερμηνευτικού πολιτικού κλειδιού για τη μελέτη της πολιτικής θεωρίας και πρακτικής. Δανειζόμενος το περιεχόμενο της έννοιας αυτής από τον Β. Λένιν (Γκρούππι, 1977: 17), ο Ιταλός κομμουνιστής ενδιαφέρεται να αναλύσει την ιστορική συγκυρία της εργατικής και κομμουνιστικής προβληματικής στη Δύση, ξεκινώντας από την ίδια του τη χώρα, την Ιταλία. Ερωτήματα που σχετίζονται με την αποτυχία της ιταλικής επαναστατικής δραστηριότητας του 1919 - 1920, εκκινούν τον αρχικό του προβληματισμό. Η σχέση ανάμεσα στην κουλτούρα και στον λαό, η διαδικασία σχηματισμού του ιταλικού κράτους, η ιστορία των Ιταλών διανοουμένων και η σχέση τους με τις μάζες, το πρόβλημα του Νότου (Γκράμσι, 1987: 158-172, 253, 330-332) θα αποτελέσουν το βασικό αντικείμενο των «Τετραδίων της Φυλακής». Η κόκκινη κλωστή, που θα ενώσει τον προβληματισμό γύρω από τα θέματα αυτά, είναι η Ηγεμονία (Γκρούππι, 1977: 79-80).

Το κόμμα θα ενσαρκώσει το σύγχρονο ηγεμόνα (Γκράμσι, χ.χ.: 11, 39), ο παιδαγωγικός ρόλος του οποίου θα συντελέσει στην επαναστατική στρατηγική. Χωρίς να ξεφύγει από τη λενινιστική αντίληψη για το κόμμα, του δίνει έναν επιπρόσθετο ρόλο, τονίζοντας τη

σημασία της ιδεολογικής και παιδαγωγικής λειτουργίας του, για την εργατική τάξη. Η ικανότητα της διατήρησης του αστικού κράτους, σε μεγάλο βαθμό έγκειται στη δυνατότητα που αυτό έχει να δίνει την εντύπωση ότι εκπροσωπεί τα συμφέροντα όλου του λαού και να κερδίζει έτσι την ενεργό συναίνεση των κυριαρχούμενων (Carnoy, 1990: 94). Σε αυτό έγκειται η ηγεμονία του. Το κόμμα οφείλει να παρέμβει σε αυτή τη διαδικασία συγκροτώντας μια αντι – ηγεμονία. Να επιχειρήσει δηλαδή τη διαμόρφωση μιας αντι – ιδεολογίας, που θα οδηγήσει στην γκραμισιανή έννοια της περικύκλωσης του κρατικού μηχανισμού. Η κατανόηση της έννοιας της ηγεμονίας και η κατάδειξη της συνάφειας του στοχασμού του Α. Γκράμισι με σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες περνά μέσα από επιμέρους έννοιες του γκραμισιανού έργου, στις οποίες θα αναφερθούμε αμέσως παρακάτω.

Ο Α. Γκράμισι παίρνει τη μαρξιστική έννοια της «κοινωνίας των πολιτών» (Μαρξ & Έγκελς, 1989: 71-110) και προχωρά σε μια ιδιαίτερη αξιοποίησή της μέσα στο δικό του θεωρητικό σχήμα. Η κατασταλτική δύναμη του κράτους θα ενταχτεί στην «πολιτική κοινωνία», όπως την όρισε ο Α. Γκράμισι. Έτσι, θα δημιουργηθεί το σχήμα «κράτος = πολιτική κοινωνία + κοινωνία των πολιτών» (Carnoy, 1990: 95-97). Με αυτή την έννοια, η ηγεμονία είναι χαρακτηριστικό της κοινωνίας των πολιτών, ενώ ο εξαναγκασμός, χαρακτηριστικό της πολιτικής κοινωνίας. Το σημείο επαφής ανάμεσα στην «ιδιωτική κοινωνία» και την «πολιτική κοινωνία», ανάμεσα στη συγκατάθεση και τη βία, είναι αυτό που αποκαλείται κοινή γνώμη, πράγμα που συνδέεται στενά με την πολιτική ηγεμονία (Γκράμισι, 1974: 95).

Η προσέγγιση του Α. Γκράμισι, υποδηλώνει μια αντίδραση στην υποτίμηση του εποικοδομητικού στοιχείου της κουλτούρας, που γινόταν από τις διαδεδομένες μηχανιστικές ερμηνείες του μαρξισμού (Γκράμισι, 1972: 43). Θα προσεγγίσει την ηγεμονία ως ιδεολογική επικράτηση των κυρίαρχων τάξεων επί των κυριαρχούμενων και θα τονίσει ότι η βία της άρχουσας τάξης συνίσταται στο γεγονός ότι οι αρχόμενοι αποδέχονται την «κοσμοαντίληψη» των αρχόντων. Η θεωρητική τομή του Α. Γκράμισι, έγκειται στο γεγονός ότι διαχωρίζει την ηγεμονία από την κυριαρχία. Σύμφωνα δηλαδή με τον Α. Γκράμισι, μια τάξη μπορεί και πρέπει να γίνει άρχουσα τάξη πριν γίνει πολιτικά κυρίαρχη τάξη, μπορεί να κατακτήσει την ηγεμονία, πριν κατακτήσει την πολιτική εξουσία.

Σύμφωνα με τον Μ. Carnoy (1990: 99-100), στην προσπάθεια προσέγγισης της γκραμισιανής έννοιας της ηγεμονίας εντοπίζουμε δύο κυρίως σημασίες. Η πρώτη σημασία σχετίζεται με την παιδαγωγική λειτουργία που ασκεί ένα τμήμα της κυρίαρχης τάξης στα άλλα σύμμαχα τμήματα της κυρίαρχης τάξης. Ο έλεγχος αυτός σχετίζεται με την ηθική και πνευματική πρωτοκαθεδρία της και με τη δυνατότητά της να συνενώνει τα κοινά στοιχεία από τις κοσμοθεωρίες και τα συμφέροντα των σύμμαχων ομάδων (Μπυσί – Γκλύκσμαν, 1984: 61-62· Πουλαντζάς, 1982: 35).

Η δεύτερη σημασία της ηγεμονίας βρίσκεται στη σχέση της κυρίαρχης τάξης με τις κυριαρχούμενες. Η κυρίαρχη τάξη χρησιμοποιεί την πολιτική, πνευματική και ηθική της υπεροχή για να καθιερώσει τις αντιλήψεις της ως οικουμενικές. Αυτή η λειτουργία

δίνει στην κυρίαρχη τάξη τη δυνατότητα να διαμορφώνει τη συναίνεση των κυριαρχούμενων (Γκρούππι, 1977: 84). Ο Α. Γκράμσι μελετώντας την ιδεολογική δομή της κυρίαρχης τάξης, αναφέρει ότι σε αυτήν εντάσσεται οτιδήποτε επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα την κοινή γνώμη: ο τύπος, η εκκλησία, οι βιβλιοθήκες, τα σχολεία, οι κύκλοι και τα clubs κάθε είδους, μέχρι η αρχιτεκτονική, η διάθεση των οδών και τα ονόματά τους. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι διαμορφώνει μια στατική συναινετική δύναμη.

Αντίθετα, οφείλουμε να κατανοήσουμε την κατάκτηση της ηγεμονίας σαν μια σύνθετη διαδικασία ανάμεσα σε διάφορες ηγεμονίες. Στο πλαίσιο αυτό, διατυπώνει και το ενδιαφέρον του για την ανάπτυξη μιας αντιηγεμονίας στην κοινωνία των πολιτών που θα είναι ικανή να περικυκλώσει τους ηγεμονικούς σχηματισμούς του κράτους. Ο αγώνας αυτός, δεν πρέπει να ξεχνάμε, λαμβάνει χώρα με δεδομένη τη θετική αξιολόγηση από τον Α. Γκράμσι του ανθρώπου σαν πρωταγωνιστή των εξελίξεων. Η αξιολόγηση πηγάζει από την επιρροή στη σκέψη του Α. Γκράμσι του στοχασμού του Β. Croce. Ο Α. Γκράμσι πήρε από τον Β. Croce την αντίληψη ότι ο άνθρωπος είναι ο μοναδικός πρωταγωνιστής της ιστορίας και ότι καθορίζει την εξέλιξη της πραγματικότητας. Ο Α. Γκράμσι δίνει στην ιδέα του Β. Croce μαρξιστικό πλαίσιο και επισημαίνει τον καθορισμό του ατόμου από το ιστορικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται (Carnoy, 1990: 100-101· Γκράμσι, 1973: 116· Lombardi, 1986: 24· Χόαρ & Σμιθ, 1980: 20-23). Στο βαθμό που ο έλεγχος της συνείδησης, αποτελεί πεδίο πολιτικής διαπάλης, το κράτος μετέχει στον αγώνα για τη συνείδηση, χωρίς να είναι δεδομένη η κυριαρχία του. Αν αποτύχει στον αγώνα αυτό, θα χρησιμοποιήσει την κατασταλτική εξουσία του ως όργανο κυριαρχίας.

Προσπαθώντας λοιπόν να περιγράψει μια διαδικασία ριζικού μετασχηματισμού, ο Α. Γκράμσι ισχυρίζεται ότι υπάρχουν περιόδοι στην ιστορία, που οι μάζες αποκόπτονται από τα πολιτικά κόμματα και σταματούν να θεωρούν ότι αυτά τις εκφράζουν, διαδικασία που ορίζει ως «κρίση ηγεμονίας» (Γκράμσι, χ.χ.: 94-96· Carnoy, 1990: 110-111). Ξεκαθαρίζει ότι η οικονομική κρίση δεν οδηγεί αυτόματα σε κρίση ηγεμονίας, αλλά μπορεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για κάτι τέτοιο (Carnoy, 1990: 91-92).

Η ήττα της επαναστατικής διαδικασίας στην Ιταλία θα τον οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι πρέπει να ακολουθηθεί στη Δύση διαφορετική στρατηγική από αυτή που ακολούθησε το κόμμα στη Ρωσία (πόλεμος ελιγμών αντί για κατά μέτωπο επίθεση στο κράτος). Την εναλλακτική αυτή στρατηγική ονομάζει «πόλεμο θέσεων». Οι υποτελείς τάξεις πρέπει να αναπτύξουν δικούς τους θεσμούς και δική τους κουλτούρα, να οικοδομήσουν τους κανόνες και τις αξίες μιας νέας προλεταριακής κοινωνίας.

Ο Α. Γκράμσι θεωρεί ότι όλοι οι άνθρωποι έξω από το επάγγελμά τους αναπτύσσουν μια διανοητική δραστηριότητα, είναι δηλαδή «φιλόσοφοι». Θα διαχωρίζει τους διανοούμενους σε «παραδοσιακούς» και σε «οργανικούς». Οι παραδοσιακοί διανοούμενοι είναι οι διανοούμενοι αγροτικού τύπου, οι οποίοι είναι προσκολλημένοι στην αγροτική μάζα και στην μικροαστική μάζα των πόλεων. Οι διανοούμενοι αυτοί στην επαρχία (κληρικός, δάσκαλος, δικηγόρος, γιατρός, στρατιωτικός κτλ) βρίσκονται σε καλύτερη

κοινωνική θέση από το μέσο αγρότη και παίζουν σημαντικό πολιτικοκοινωνικό ρόλο, ένα ρόλο πολιτικής μεσολάβησης (Γκρούππι, 1977: 77). Οι οργανικοί διανοούμενοι είναι διανοούμενοι αστικού τύπου και αποτελούν οργανικό μέρος της τάξης που τους παράγει (Γκράμσι, 1972: 54-55, 62, 64-65, 75· Γκρούππι, 1977: 96). Η ταξική τοποθέτηση του Α. Γκράμσι στο ζήτημα των διανοουμένων, τον οδηγεί στην περιγραφή ενός νέου τύπου διανοουμένου, σε διαφορετική σχέση με τις μάζες και επομένως οργανικό στέλεχος μιας νέας ηγεμονίας. Σε αυτή την κατεύθυνση, ο Α. Γκράμσι ίδρυσε το 1919 μια νέα εφημερίδα, με τίτλο «L' Ordine Nuovo, η οποία επιδίωξε να παίξει ρόλο μορφωτικής διαφώτισης (Γκρούππι, 1977: 104-105· Χόαρ & Σμιθ, 1980: 41-59).

Στο βαθμό που η φιλοσοφία της πράξης έχει ως στόχο να εξυψώσει την κριτική αυτογνωσία των λαϊκών τάξεων, ο παιδαγωγικός χαρακτήρας ενυπάρχει σε όλη τη θεωρητική σκέψη του Α. Γκράμσι. Για τον Α. Γκράμσι, ο άνθρωπος είναι ένας ιστορικός σχηματισμός, «ιστορική δημιουργία και όχι φύση», όπως χαρακτηριστικά αναφέρει (Γκράμσι, 1990: 73-74· Lombardi, 1986: 121), είναι το προϊόν των ιστορικών περιστάσεων και του περιβάλλοντος, που καθορίζονται όμως και από μία παρέμβαση απ' έξω, και σε πρώτη φάση από τον εκπαιδευτή. Σε αυτή την κατεύθυνση, ο Α. Γκράμσι, θεωρεί ότι ο εκπαιδευτής, δεν ενεργεί σαν απλό άτομο, αλλά σαν φορέας των στοιχείων που εμφανίζονται στην κοινωνική ομάδα. Η θεωρία του Α. Γκράμσι για το δάσκαλο ανάγεται στη θεωρία του για τους διανοούμενους και έτσι ο δάσκαλος δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένας ηγέτης, ο οποίος δρα σε εκείνο τον ιδιαίτερο τομέα που είναι το σχολείο και η εκπαίδευση. Για αυτό το λόγο και ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει κριτική συνείδηση του ρόλου του και της ηγετικής λειτουργίας του στην κοινωνία (Lombardi, 1986: 63-64).

Οι θεωρίες αναπαραγωγής και αντίστασης

Υπάρχουν λοιπόν κάποια βασικά ερωτήματα που προκύπτουν όσον αφορά στη δυνατότητα διαμόρφωσης ενός ρεύματος αντίστασης στο εσωτερικό του σχολείου. Στο βαθμό που ο σχολικός μηχανισμός αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία, υπάρχουν αντιφάσεις σε αυτό τον μηχανισμό, ώστε να μπορούμε να μιλήσουμε για μια υποκειμενική παρέμβαση, που μπορεί να αλλάξει συσχετισμούς; Υπάρχει αυτονομία του εκπαιδευτικού συστήματος, που μας επιτρέπει να κάνουμε λόγο για ένα ριζικό κοινωνικό σχηματισμό, μέσω της γκραμσιανής έννοιας της περικύκλωσης;

Τις δεκαετίες 1970 – 1980, η έννοιας της αναπαραγωγής του Κ. Μαρξ, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των κοινωνικών θεωριών για τη σχολική εκπαίδευση (Giroux, 2010: 63). Οι θεωρίες της αναπαραγωγής απογύμνωσαν τα σχολεία από την πολιτική τους αθωότητα. Τα σχολεία θεωρήθηκαν αναπαραγωγικά με τρεις τρόπους. Πρώτον, γιατί παρέχουν σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και ομάδες τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να καταλάβουν τις αντίστοιχες θέσεις στην παραγωγική διαδικασία (Giroux, 2010: 64-68). Το μοντέλο της οικονομικής αναπαραγωγής αναπτύχθηκε πρωταρχικά από την εργασία των S. Bowles και H. Gintis (1977). Τα σχολεία παρουσιάστηκαν να καθρεπτίζουν την ταξική δομή της ευρύτερης κοινωνίας. Οι S. Bowles και

H. Gintis υποστήριξαν ότι τα σχολικά μηνύματα στο εσωτερικό της σχολικής αίθουσας νομιμοποιούν συγκεκριμένες όψεις της εργασίας, της αυθεντίας, των κοινωνικών κανόνων και των αξιών της καπιταλιστικής λογικής και ορθολογικότητας.

Δεύτερον, τα σχολεία αναπαράγουν με την πολιτισμική έννοια την κυρίαρχη κουλτούρα (μορφές γνώσης, γλώσσας, αξίες, στιλ). Η εργασία του P. Bourdieu, αντιπροσωπεύει με χαρακτηριστικό τρόπο την οπτική του πολιτισμικού – αναπαραγωγικού μοντέλου. Ο P. Bourdieu θεωρεί τα σχολεία σχετικά αυτόνομους θεσμούς, που αναπαράγουν τις υπαρκτές σχέσεις εξουσίας, μέσω της παραγωγής και της διανομής μιας κυρίαρχης κουλτούρας. Ο ταξικός έλεγχος στα σχολεία συγκροτείται μέσω μιας εκλεπτυσμένης συμβολικής εξουσίας, την οποία αποκαλεί «συμβολική βία» (Bourdieu & Passeron, 1971: 13· Αλτουσέρ, 1977: 85). Με τους «κρυμμένους» αυτούς μηχανισμούς, το σχολείο επικυρώνει την κουλτούρα των αρχουσών κοινωνικών τάξεων και απαξιώνει τις κουλτούρες των άλλων ομάδων.

Τρίτον, τα σχολεία ως κομμάτι του κρατικού μηχανισμού, παράγουν και νομιμοποιούν τις οικονομικές και ιδεολογικές κατευθύνσεις του κράτους. Την άποψη ότι τα σχολεία αποτελούν μέρος του κρατικού μηχανισμού και ότι η άρχουσα τάξη, με αυτό τον τρόπο, ασκεί έλεγχο σε αυτά και εξυπηρετεί τα συμφέροντά της, διατύπωσαν μαρξιστές θεωρητικοί, με χαρακτηριστικές περιπτώσεις τον Α. Γκράμσι και τον Λ. Αλτουσέρ. Η γκραμσιανή έννοια της ηγεμονίας της άρχουσας τάξης, όπως ξεδιπλώνεται μέσω του κράτους, έπαιξε καθοριστικό ρόλο τροφοδοτώντας τη συλλογιστική του μοντέλου αυτού αναπαραγωγής. Σύμφωνα με τον Λ. Αλτουσέρ, το σχολείο αναπαράγει με μαζικό τρόπο την κυρίαρχη ιδεολογία, με την εκμάθηση ορισμένων «savoir faire», με την εκμάθηση των κυρίαρχων σχέσεων παραγωγής (Αλτουσέρ, 1977: 94-95). Το σχολείο κατορθώνει έτσι να παρουσιαστεί σαν ουδέτερο έδαφος. Οι θεωρίες αναπαραγωγής δέχτηκαν κριτική, καθώς «εξαφανίζουν» τα ανθρώπινα υποκείμενα, τα οποία λειτουργούν μονάχα ως «μαριονέτες», ως φορείς ρόλων (Giroux, 2010: 68-70· Apple, 1993: 32-35, 39-40).

Οι θεωρίες της αντίστασης τροφοδοτήθηκαν σε μεγάλο βαθμό από την παραπάνω κριτική. Ταυτίστηκαν με την αποκατάσταση της υποκειμενικής παρέμβασης και έδωσαν κεντρική σημασία στις έννοιες διαμάχη, αγώνας και αντίσταση. Βασίστηκαν στην παραδοχή ότι οι μηχανισμοί αναπαραγωγής δεν είναι ποτέ τέλει, αλλά αποτελούν εν δυνάμει χώρους αντίστασης. Αντιπροσωπεύουν αμφισβητούμενους χώρους, όπου συνυπάρχουν κυρίαρχες και υποτελείς κουλτούρες, αλλά και ανταγωνιζόμενες ταξικές ιδεολογίες. Τα σχολεία θεωρήθηκαν πολιτικοί, πολιτιστικοί και ιδεολογικοί τόποι, με σχετική αυτονομία από την καπιταλιστική οικονομία της αγοράς, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν πηγή αντιφάσεων που μερικές φορές τα καθιστούν δυσλειτουργικά (Apple, 1993: 32-34). Οι καπιταλιστικές αξίες και ιδεολογίες δεν επιτυγχάνουν αυτόματα και αναγκαστικά, ανεξάρτητα από την ικανότητά τους να καθορίζουν τη θεματολογία της συζήτησης.

Επί της ουσίας, αυτό που επιχειρήσαν να εκφράσουν οι θεωρητικοί της αντίστασης, ήταν η δυναμική της αντίστασης από τις υποτελείς σχολικές κουλτούρες. Έδωσαν έμφαση στην αντιφατικότητα του σχολικού μηχανισμού, αλλά και του ίδιου του περιεχομένου της γνώσης που παρέχεται ή των αναλυτικών προγραμμάτων και υποστήριξαν ότι περιέχουν όψεις, που παρέχουν δυνατότητες χειραφέτησης. Έκαναν λόγο για τη σχετική αυτονομία του σχολικού μηχανισμού και επισήμαναν την ύπαρξη μη αναπαραγωγικών στιγμών, οι οποίες συγκροτούν και υποστηρίζουν την έννοια της υποκειμενικής παρέμβασης. Στην πραγματικότητα, οι θεωρίες της αντίστασης μπορούν να παραπέμψουν σε νέους τρόπους κατασκευής μιας ριζοσπαστικής παιδαγωγικής, αλλά και σε μια εκφρασμένη ελπίδα για ριζικό μετασχηματισμό (Giroux, 2010: 101-113).

Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, επιχειρήσαμε να δούμε πώς η έννοια της ηγεμονίας του Α. Γκράμσι επηρέασε και με ποιο τρόπο καθόρισε τη συζήτηση σύγχρονων εκπαιδευτικών θεωριών. Ο Α. Γκράμσι μελετώντας την ιταλική πραγματικότητα υπό το βάρος της ήττας της επαναστατικής διαδικασίας στην Ιταλία, το 1919 – 1920, προσπάθησε να περιγράψει μια νικηφόρα στρατηγική για την εργατική τάξη της Δύσης. Σε αυτή την κατεύθυνση, εστίασε στο ρόλο του εποικοδομήματος και της ιδεολογίας. Επιχείρησε δηλαδή να αναδιατυπώσει βασικές λενινιστικές θέσεις και προσπάθησε να περιγράψει τη δυνατότητα της ανατροπής της αστικής κυριαρχίας, μέσω της περικύκλωσης μηχανισμών του εποικοδομήματος, όπως το σχολείο ή ο τύπος.

Σε αυτή τη θεωρητική υπόθεση, δούλεψαν και οι σύγχρονοι ριζοσπάστες παιδαγωγοί. Επιθυμούν να διερευνήσουν αν, πρώτον, μπορεί σήμερα να γίνει λόγος για τη διαμόρφωση μιας «αντιηγεμονίας» στο σχολείο, δηλαδή ενός ριζοσπαστικού ρεύματος, αντίπαλου στην κυρίαρχη ιδεολογία και δεύτερον, αν αυτό προεκτείνεται προς την αναζήτηση ενός ριζικού κοινωνικού μετασχηματισμού, όπως το συναντάμε στον Α. Γκράμσι. Σίγουρα τα ερωτήματα αυτά είναι σύνθετα, καθώς εμπλέκουν διάφορους επιστημονικούς κλάδους σε μία προσπάθεια απάντησής τους. Η ιστορία, η πολιτική οικονομία, η κοινωνιολογία οφείλουν να διαμεσολαβήσουν τα ερωτήματα, αλλά και τις απαντήσεις. Καθοριστική είναι ακόμα η τοποθέτηση του καθενός απέναντι στις διαφορετικές και αντιθετικές αξιακές/πολιτικές παραδοχές: στη φιλελεύθερη, τη μαρξιστική ή τη μεταμοντέρνα εκδοχή (Θεριανός, 2009).

Οπωσδήποτε ο Α. Γκράμσι αποτέλεσε μια ηγετική φυσιογνωμία του ιταλικού κομμουνιστικού κινήματος και ο ρόλος του αυτός, όπως και η επίδραση της κροτσιανής σκέψης, καθόρισαν αρκετά τα ερωτήματα και τις απαντήσεις που έδωσε. Αξίζει όμως να αναφέρουμε ότι πολλές σκέψεις του έμειναν σε ένα διαισθητικό επίπεδο, χωρίς να συστηματοποιηθούν και έτσι υπάρχουν πολλά σημεία στις αναλύσεις του που παρερμηνεύτηκαν ή αξιοποιήθηκαν με ποικίλους τρόπους (Πουλαντζάς, 1980: 29).

Σε κάθε περίπτωση, η επίδραση της σκέψης του σε αυτό που ονομάζουμε σήμερα «Κριτική Παιδαγωγική» μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη. Οι θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης συνδέονται με τη φιλοσοφία της πράξης, που αποτελεί και θεμελιακό λίθο της γκραμσιανής οπτικής. Βέβαια, οι δύο αυτές θεωρητικές οπτικές δεν εντάσσονται, όπως τα επιμέρους στοιχεία της θεωρίας της ηγεμονίας, σε μια οργανική αντίληψη για τη συνολική κοινωνική αλλαγή, αλλά επιχειρούν να συνδεθούν με ερωτήματα όπως: πώς παίρνουν σάρκα και οστά οι έννοιες αντίσταση, αγώνας, αμφισβήτηση σήμερα μέσα στο σχολείο; Πώς μπορεί ένας εκπαιδευτικός σήμερα να έχει ως στόχο το μετασχηματισμό συνειδήσεων; Σε κάθε περίπτωση, τα λόγια του P. Freire μπορούν να εκφράσουν τον προβληματισμό των παιδαγωγών αυτών: «*Η κριτική συνείδηση δημιουργείται όχι μέσα από μια διανοητική προσπάθεια, αλλά μέσα από την πράξη – μέσα από την αυθεντική ενότητα δράσης και σκέψης. Αυτή τη συνειδητή δράση δεν μπορεί κανείς να την αρνηθεί στους ανθρώπους*» (Φρέιρε, 1977: 92).

Βιβλιογραφία

- Αλτουσέρ, Λ. (1977). «Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους». Στο: Λ. Αλτουσέρ, *Θέσεις (1964 – 1975)*. Αθήνα: Θεμέλιο, 69-121.
- Γκράμσι, Α. (χ.χ). *Για τον Μακιαβέλη, για την πολιτική και για το σύγχρονο κράτος*, μτφ. Φ. Κ. Αθήνα: Ηριδανός.
- _____ (1972). *Οι διανοούμενοι*, μτφ. Θ. Χ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Στοχαστής.
- _____ (1973). *Η οργάνωση της κουλτούρας*, μτφ. Θ. Χ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Στοχαστής.
- _____ (1974). *Παρελθόν και παρόν*, μτφ. Θ. Αθανασίου. Αθήνα: Στοχαστής.
- _____ (1987). *Il Risorgimento*, μτφ. Γ. Μαχαίρας. Αθήνα: Στοχαστής.
- _____ (1990). *Σοσιαλισμός και κουλτούρα*, μτφ. Γ. Μαχαίρας. Αθήνα: Στοχαστής.
- Γκρούππι, Λ. (1977). *Η έννοια της ηγεμονίας στον Γκράμσι*, μτφ. Π. Δ. Καστορινός. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Θεριανός, Κ. (2009). «Σχολείο και ιδεολογία: όροι συγκρότησης των βασικών ιδεολογικών αξόνων». Στο: Δ. Γ. Μαγριπλής (επιμ.), *Η ιδεολογία από εκφάνσεις του πολιτιστικού φαινομένου*. Θεσσαλονίκη: Α. Σταμούλης, 239 – 268.
- Μαρξ, Κ. & Έγκελς Φρ. (1989). *Η γερμανική ιδεολογία*, μτφ. Γ. Κρητικός - Κ. Φιλίνης, τ. Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπυσί – Γκλύκσμαν, Κρ. (1984). *Ο Γκράμσι και το κράτος*, μτφ. Π. Δ. Καστορινός. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Πουλαντζάς, Ν. (1982). *Για τον Γκράμσι. Μεταξύ Σαρτρ και Αλτουσέρ. Παρεμβάσεις*, μτφ. Τ. Καφετζής. Αθήνα: Πολύτυπο.
- _____ (1980). *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, μτφ. Λ. Χατζηπροδρομίδης Λ., τ. Β'. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Πολιτιστική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, μτφ. Σ. Τσάμης. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χόαρ, Κ. & Σμιθ, Ν. Τ. (1980). *Για τον Γκράμσι*, μτφ. Δ. Βεργής, Αθήνα: Στοχαστής.
- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και εξουσία*, μτφ. Φ. Κοκαβέσης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. – Cl. (1971). *La reproduction*. Paris: Les éditions de Minuit.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1977). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- Carnoy, M. (1990). *Κράτος και πολιτική θεωρία*, μτφ. Σ. Παπαϊωάννου. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Giroux, H. (2010). «Θεωρίες αναπαραγωγής και Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», μτφ. Κ. Θεριανός. Στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.), *Κριτική παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg, 63-120.
- Lombardi, F. (1986). *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι*, μτφ. Τ. Δαρβέρης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Η επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου των Αλβανών γονέων μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους

Κουράκη Άννα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
annakoura@hotmail.gr

Σουλιώτη Ιουλία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
iouliasoul@gmail.com

Χατζηγιάννη Ευανθία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
evahatzi62@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική μελέτη διενεργήθηκε με σκοπό να διερευνηθούν οι επιδράσεις του πολιτισμικού κεφαλαίου των Αλβανών γονέων μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους, που φοιτούν στην Στ' τάξη των Δημοτικών Σχολείων της Ν. Λέσβου. Η εκπαίδευση προσεγγίζεται από την πλευρά της γονεϊκής συμμετοχής στο σχολικό γίγνεσθαι και των προσδοκιών των Αλβανών μεταναστών γονέων για τη σχολική πρόοδο και επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος και πραγματοποιήθηκαν 12 μη δομημένες συνεντεύξεις. Το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας αποτέλεσε η θεωρητική προσέγγιση "Του πολιτισμικού κεφαλαίου" του Bourdieu. Το εμπειρικό υλικό ανέδειξε ότι το *πολιτισμικό κεφάλαιο* των Αλβανών γονέων μεταναστών αποτελεί ισχυρό παράγοντα στην σχολική επιτυχία/αποτυχία των παιδιών τους. Οι μετανάστες γονείς διαφαίνεται ότι έχουν παγιωμένη άποψη για τον ρόλο της εκπαίδευσης, αφού θεωρούν ότι διασφαλίζει μια εξειδικευμένη μόρφωση, προκειμένου να εντάξει τα παιδιά τους στην παραγωγή.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολιτισμικό Κεφάλαιο, Μετανάστες, Εκπαίδευση, Γονεϊκή Συμμετοχή, Προσδοκίες Γονέων.

Εισαγωγή

Το πολιτισμικό κεφάλαιο κατά τον Bourdieu διακρίνεται σε τρεις μορφές: «στην ενσωματωμένη κατάσταση, δηλαδή με τη μορφή διαρκών διαθέσεων του οργανισμού, στην αντικειμενοποιημένη κατάσταση, υπό τη μορφή πολιτισμικών αγαθών, πινάκων, βιβλίων, λεξικών, εργαλείων, μηχανών, που είναι το χνάρι ή η πραγματοποίηση θεωριών ή κριτικών αυτών των θεωριών, προβληματικών κτλ., και τέλος στη θεσμοποιημένη κατάσταση, μορφή αντικειμενοποίησης» (Bourdieu, 1994: 77). Ο ρόλος του πολιτισμικού κεφαλαίου αποτελεί "τον εκλεπτυσμένο μηχανισμό αναπαραγωγής μέσω του σχολείου" (Κατσιλλης, 2005:134). Η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου επιβλήθηκε καταρχήν ως απαραίτητη υπόθεση για να γίνει αντιληπτή η ανισότητα των σχολικών επιδόσεων των παιδιών, που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις, ανάγοντας τη "σχολική επιτυχία", δηλαδή τα ειδικά οφέλη, που τα παιδιά των διαφόρων τάξεων και ταξικών τμημάτων μπορούν να αποκτήσουν στη σχολική αγορά, στην κατανομή του πολιτισμικού κεφαλαίου μεταξύ των τάξεων και ταξικών τμημάτων. Συνεπώς, ο «όγκος» του πολιτισμικού κεφαλαίου, που διαφοροποιείται ανάλογα με την τάξη του ατόμου, προσδιορίζει την επιτυχία και την πρόοδο στο σχολικό πεδίο (Bourdieu, 1994: 76).

Οι Αλβανοί μετανάστες έρχονται στην Ελλάδα για οικονομικούς κυρίως λόγους και απασχολούνται στον άτυπο τομέα της οικονομίας, επιβιώνοντας μέσω της εξαρτημένης εργασίας. Καλύπτουν τομείς εργασίας, που προϋποθέτουν γνώση κάποιας παραδοσιακής τέχνης. Ως επί το πλείστον είναι οικογενειάρχες, νοικιάζουν συνήθως παλιά σπίτια με ανεπαρκή θέρμανση, συχνά φιλοξενούνται από ομοεθνείς τους και έχουν λάβει την βασική εκπαίδευση (Castles & Miller, 1993:253). Σύμφωνα με έρευνα, που διενεργήθηκε από τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης οι Αλβανοί μετανάστες αποταμιεύουν χρήματα, ώστε να τα στείλουν στη χώρα καταγωγής τους, προκειμένου να αγοράσουν ακίνητα, ενέργεια, που μαρτυρεί ότι ευελπιστούν ότι μια μέρα θα επιστρέψουν στη χώρα τους (King, 1986:12).

Πληθώρα ερευνών στον ελλαδικό χώρο καταγράφουν τα δυσμενή αποτελέσματα των δυσκολιών των μαθητών από γονείς μετανάστες να προσαρμοστούν στη σχολική ζωή και κουλτούρα του ελληνικού σχολείου: "Σχολική επίδοση και επάγγελμα πατέρα" (Παπακωνσταντίνου, 1981·Κασσωτάκη, 1981), "Σχολική επίδοση και γεωγραφικές ανισότητες" (Μυλωνάς, 1982), "Περιβάλλοντα με υψηλές ανέσεις και σχολική επίδοση" (Πετρόπουλος, 1997), "Σχολική επιτυχία και οικογενειακό περιβάλλον" (Κολιάδη και συνεργάτες, 1999), "Οικονομικό επίπεδο μαθητών και σχολική επίδοση" (Φλουρή, 1989), "Αυτοαντίληψη και σχολική επίδοση" (Γεωργίου, 1993). "Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα" (Μίλεση, 2006), "Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσης τους" (Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη, 2008). Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίζονται επίσης έρευνες, που έγιναν στην Ελλάδα και έθεσαν υπό το πρίσμα της μελέτης, τους δίγλωσσους μετανάστες μαθητές (Δαμανάκη, 1997·Κασίμη, 2005·Χατζηδάκη, 2005). Η μόνη έρευνα που εντοπίστηκε για την επίδραση του πολιτισμικού κεφαλαίου στην σχολική επιτυχία/αποτυχία των ατόμων είναι των Liamba & Tourtoura (2007), το δείγμα της οποίας αποτέλεσαν 1287 ντόπιοι μαθητές και 279 παλιννοστούντες / αλλοδαποί μαθητές Β/θμιας Εκπ/σης. Η απουσία ερευνών κυρίως στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση φανερώνει την πρωτοτυπία και αναγκαιότητα της παρούσας μελέτης.

Σκοπός

Σκοπός της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης είναι να εξετάσουμε την επίδραση που ασκεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των Αλβανών μεταναστών γονέων στην αντίληψή τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους, που φοιτούν στην ΣΤ' τάξη των Δημοτικών Σχολείων, της Νήσου Λέσβου.

Δείγμα

Η έρευνα διενεργήθηκε σε δώδεκα (12) Αλβανούς μετανάστες γονείς, που κατοικούν στη Νήσο Λέσβο και τα παιδιά τους φοιτούν στην ΣΤ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Στην έρευνά μας, καθώς έπρεπε να διατηρηθεί η ανωνυμία των Ερωτώμενων και οι απαντήσεις να μην συνδέονται με τον εναγόμενο, που τις έδωσε, χρησιμοποιήσαμε ψευδώνυμα με τη σειρά, που διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις, όπως Ε1, Ε2, κ.ο.κ..

Η επιλογή της συγκεκριμένης εθνοτικής ομάδας έγινε με βάση την αριθμητική υπεροχή των μαθητών αλβανικής καταγωγής έναντι των άλλων, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Λέσβου. Στο σύνολο των 6180 μαθητών κατά το σχολικό έτος 2010 - 2011 οι μετανάστες μαθητές ήταν συνολικά 652 άτομα από τα οποία 522 ήταν αλβανικής καταγωγής. Η επιλογή της ΣΤ΄ τάξης δημοτικού έγινε επειδή τα παιδιά, που φοιτούν στη συγκεκριμένη τάξη έχουν διατρέξει ένα κομμάτι βασικής εκπαίδευσης, οπότε οι γονείς τους έχουν ήδη αποκρυσταλλώσει μια εικόνα για το εκπαιδευτικό σύστημα κι έχουν προσδοκίες, καθώς τα παιδιά τους τελειώνουν την Πρωτοβάθμια και πρόκειται να μεταβούν στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στην επιλογή του δείγματος ακολουθήθηκε η τυχαία δειγματοληψία (random sampling), ώστε κάθε στοιχείο του πληθυσμού να έχει την ίδια πιθανότητα να συμπεριληφθεί στο δείγμα με οποιοδήποτε άλλο.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη επιλέξαμε το ποιοτικό παράδειγμα και συγκεκριμένα η μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε ήταν η μη δομημένη συνέντευξη, καθώς το υπό διερεύνηση θέμα απαιτεί τη συλλογή «εις βάθος» πληροφοριών (King & Horrocks, 2010:3). Για την ανάλυση του εμπειρικού υλικού χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος η Ανάλυση Περιεχομένου (Mayring, 2000) από την κωδικοποίηση του οποίου προέκυψε το ακόλουθο σύστημα κατηγοριών: 1.0. Εγγενής Μορφή Πολιτισμικού Κεφαλαίου Μεταναστών Γονέων, 2.0. Κατοχή Πολιτισμικών Αγαθών Μεταναστών Γονέων, 3.0. Θεσμοθετημένη Μορφή Πολιτισμικού Κεφαλαίου υπό τη μορφή τίτλων Μεταναστών Γονέων, 4.0. Γονεϊκή Εμπλοκή.

Αποτελέσματα - Ερμηνεία

Μέσα από το λόγο των Αλβανών μεταναστών γονέων διαφαίνεται η τάση τους να αφομοιώνονται στο χώρο της εκπαίδευσης βάσει των ελληνικών δεδομένων, ενώ όσον αφορά την οργάνωση της οικογενειακής τους ζωής ακολουθούν τα πρότυπα της χώρας προέλευσης. E8: *"Η εκπαίδευση στην Ελλάδα πιστεύω ότι είναι σε πολύ καλύτερη μοίρα απ' ότι στη Χώρα μας. Δεν έχω παράπονο από τους δασκάλους του παιδιού μου, ούτε με τους συμμαθητές του είχαμε ποτέ πρόβλημα. Παρόλα αυτά κάνουμε παρέα με άλλους γονείς που κατάγονται κι αυτοί από τα μέρη μας".* E4: *"Όταν ήταν πιο μικρός ο γιός μου είχε πρόβλημα με κάποιους συμμαθητές του, αλλά τίποτα σημαντικό. Τώρα έχει παρέα γιατί έχουν έρθει τα ξαδέρφια του από την Αλβανία και πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο και παίζουν και μετά στη γειτονιά".* Στην ουσία πρόκειται για προσαρμοστικού τύπου μετακίνηση, που συνδέεται με θετικές προσδοκίες ατομικής ανάπτυξης ή με τη βελτίωση της ζωής της οικογένειας ή το μέλλον των παιδιών (Akhtar, 1999).

Οι υψηλές προσδοκίες των μεταναστών γονέων για επαγγελματική ανέλιξη των παιδιών τους με απώτερο στόχο την κοινωνική τους καταξίωση, σχετίζονται άμεσα με την σχολική επιτυχία των παιδιών τους. E2: *"Έχω εμπιστοσύνη στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Το παιδί μου είναι καλός μαθητής θα έχει περισσότερες ευκαιρίες να σπουδάσει*

στην Ελλάδα". E5: "Είναι άριστοι θα μπορέσουν να σπουδάσουν στην Ελλάδα και να βρουν μια καλή δουλειά, ακόμα και τώρα με την κρίση. Αυτό τους λέω καθημερινά". Οι μετανάστες γονείς από τα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, αλλά και οι γονείς με χαμηλότερο οικονομικό επίπεδο και μορφωτικό status προσδοκούν τα παιδιά τους να σπουδάσουν κάτι που επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά από την Σιδηροπούλου (1991), καλλιεργώντας στα παιδιά τους ένα ήθος κοινωνικής ανόδου μέσω της εκπαιδευτικής επιτυχίας (Torres-Guzman, 1995:259).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των Αλβανών μεταναστών γονέων, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνάς μας υποστηρίζουν ότι ενθαρρύνουν τα παιδιά τους στη μάθηση παρέχοντας βοήθεια στη μελέτη τους στο σπίτι σε καθημερινή βάση, καθώς γι' αυτούς η γονική εμπλοκή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα κάτι που επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά από τους Bernhardt & Freire (1999:73) και την Antunez (2000). E9: "Έχω σπουδάσει μαθηματικός στα Τίρανα και μπορώ και βοηθάω τα παιδιά μου στο διάβασμα. E10: "Παρακολουθώ το διάβασμα του παιδιού και το βοηθάω όπου χρειάζεται". Ένα μικρό ποσοστό γονέων δήλωσαν ότι αδυνατούν να βοηθήσουν στο διάβασμα των παιδιών τους στο σπίτι, καθώς δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση της ελληνικής γλώσσας. E10.: "Άσε που δεν ξέρω πολλά γράμματα, δυσκολεύομαι και με την ελληνική γλώσσα". E12: "Πρέπει και στο σχολείο να το βοηθήσουν λίγο παραπάνω σαν ένα παιδί ξένο που δεν ξέρει καλά και δεν μπορούν να το βοηθήσουν οι γονείς. Δεν λέω να βοηθήσουν μόνο το δικό μου παιδί, αλλά κάποια παιδιά που δεν έχουν βοήθεια στη γλώσσα από το σπίτι, μπορούν να σπρώξουν οι δασκάλες λίγο παραπάνω". Η διάκριση στους γλωσσικούς κώδικες, που εισάγει ο Bernstein (1961 στο Φραγκουδάκη, 1985:402) είναι ιδιαίτερης σημασίας για την εκπαίδευση και την επιτυχία / αποτυχία στο σχολείο. Μέσα από τον λόγο των μεταναστών γονέων καταγράφεται η δυσκαμψία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί ισότιμα στις ανάγκες των μαθητών, ώστε να δημιουργήσει κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία) λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες πολιτισμικές αξίες και νόρμες της χώρας προέλευσής τους (Cummins, 1981·Θωμά, 2010). E11: "Το δικό μου παιδί θέλει παραπάνω βοήθεια γιατί δεν μπορώ να το βοηθήσω με το διάβασμα και είναι και λίγο ντροπαλή και δεν σηκώνει το χέρι της, όταν δεν ξέρει, γιατί φοβάται να μην την κοροϊδεύουν". "Το προηγούμενο γλωσσικό κεφάλαιο των Αλβανών μαθητών παραμένει αναξιοποίητο και η ελληνική καθομιλουμένη γίνεται από μαθησιακό εργαλείο μέσον εκπαιδευτικού αποκλεισμού" (Μίλεση, 2006:283). Δύο συνεντευξιαζόμενοι υποστήριξαν ότι η σκληρή εργασία και η προσήλωση σε αυτήν σαν μέσο για κοινωνική ανέλιξη έχει σαν αποτέλεσμα «την ελαχιστοποίηση» του ρόλου τους ως γονέων E5: "Η ζωή στην Ελλάδα είναι πολύ δύσκολη. Δουλεύουμε πολύ και τις περισσότερες ώρες δεν είμαστε στο σπίτι". Το εύρημα συνάδει με τα ερευνητικά πορίσματα των King (1986) και Sobel & Kugler (2007).

Όσον αφορά την κατοχή πολιτισμικών αγαθών στο σπίτι ένα μικρό ποσοστό μεταναστών γονέων αλβανικής καταγωγής αναφέρει μόνο την ύπαρξη βιβλίων. E4: "Δεν διαβάζουμε λογοτεχνικά βιβλία, στο σπίτι υπάρχουν τα βιβλία του σχολείου και κάποια βοη-

θήματα". E6: "Δεν υπάρχει βιβλιοθήκη στο σπίτι, τα βιβλία τα έχουν τα παιδιά στο τραπέζι που διαβάζουν, στο δωμάτιό τους...". Τέσσερις μετανάστες γονείς δήλωσαν ότι διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία γραμμένα στην αλβανική γλώσσα, συνήθεια που υιοθετείται και από τα παιδιά τους. E8: "Μ' αρέσει να διαβάζω βιβλία του Ισμαήλ Κανταρέ, όπως "το παλάτι των ονείρων" κ.α., παλιά διάβαζα και αλβανικά ποιήματα. Και η κόρη μου διαβάζει βιβλία, που δανείζεται από το σχολείο". Μέσα από τον λόγο των συνεντευξιαζόμενων διαφαίνονται επίσης οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης, καθώς επιλέγουν μικρές κατοικίες οι οποίες δεν εξασφαλίζουν στα παιδιά τους προσωπικό χώρο μελέτης. E7: "Για να πω την αλήθεια είμαστε λίγο δύσκολα γιατί είναι μικρό το σπίτι. Ένα δωμάτιο και σαλόνι". Οι Αλβανοί μετανάστες γονείς χειρίζονται την καθημερινή ζωή ρεαλιστικά, προσαρμόζοντας την αισθητική και τις πολιτιστικές τους ανάγκες στις δύσκολες συνθήκες ζωής τους. Το habitus σύμφωνα με το Bourdieu, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Naïdoo (2004: 458-459) σαν αποτέλεσμα κοινωνικοποίησης ενσωματώνει «οσμωτικά» στα υποκείμενα προδιαθέσεις, με αποτέλεσμα να σκέφτονται και να πράττουν με συγκεκριμένους τρόπους. Όσον αφορά τις επισκέψεις των μεταναστών γονέων και των παιδιών τους σε μουσεία και θεατρικές παραστάσεις και γενικότερα σε πολιτιστικά δρώμενα διαφαίνεται από τις απαντήσεις των ερωτώμενων ότι είναι πολύ περιορισμένες έως ανύπαρκτες, ενώ υποστηρίζεται ο αντισταθμιστικός ρόλος τους σχολείου, όσον αφορά αυτόν τον παράγοντα. E7: "Εμείς δεν πάμε σε μουσεία και θέατρα, τα παιδιά όμως έχουν πάει με το σχολείο". E3: "Τα παιδιά έχουν πάει στο αρχαιολογικό μουσείο και στο μουσείο του Θεόφιλου με το σχολείο. Πηγαίνουν και σε θεατρικές παραστάσεις, που γίνονται στο Δημοτικό Θέατρο Μυτιλήνης. Εμάς δεν μας περισσεύουν λεφτά". E5: "Έχω πάει μια φορά σε θέατρο που πήγε ο γιός μου με το σχολείο". Ο Reay (2004:74-75) υποστηρίζει ότι προκειμένου οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν σε πολιτισμικά ερεθίσματα, χρειάζεται παιδαγωγική δράση. E12: "Τώρα είμαστε σε δύσκολη θέση δεν πάμε στο θέατρο. Δεν μας φτάνουν. Ίσα ίσα που τα βγάζουμε, έχουμε και το ενοίκιο". Το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας περνά από τους γονείς στα παιδιά μέσα από τις δαπάνες των οικονομικών πόρων για πολιτιστικά αγαθά και συγκεκριμένα στοιχεία, όπως βιβλία, εισιτήρια για το θέατρο ή μουσεία, πολιτιστικά και άλλα ειδικά αντικείμενα (Bourdieu, 1993:33).

Μέσα από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων αναδεικνύεται το "θεσμοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο" (Πατερέκα, 1986: 20-26) τριών γονέων μεταναστών από την Αλβανία, καθώς είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πέντε γονείς είναι αναλφάβητοι και οι υπόλοιποι είναι απόφοιτοι γυμνασίου. Το εμπειρικό υλικό, όσον αφορά τις προσδοκίες των ατόμων, που αποτέλεσαν το δείγμα μας, για την μαθητική διαδρομή των παιδιών τους και την επαγγελματική τους ανέλιξη, παρουσιάζει διακύμανση, ανάλογα με τις προσωπικές εμπειρίες, τις αντιλήψεις, τις επιλογές τους και την κατοχή του πολιτισμικού τους κεφαλαίου με την θεσμοθετημένη του μορφή, επαληθεύοντας την θεωρία της αναπαραγωγής του Bourdieu (Πατερέκα, 1986). Αυτοί που εγκατέλειψαν το σχολείο πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης φιλοδοξούν τα παιδιά τους να τελειώσουν τουλάχιστον τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και δηλώνουν ότι παρά την οικονομική τους δυσπραγία θα καταβάλουν κάθε προσπάθεια να τα στηρίξουν, ενώ οι κατέχοντες Πανεπιστημιακού Τίτλου Σπουδών, θεωρούν σίγουρο ότι τα

παιδιά τους θα φτάσουν και θα ολοκληρώσουν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα οικογενειακά πρότυπα και ιδιαίτερα όσον αφορά το μορφωτικό επίπεδο των μεταναστών γονέων διαφαίνεται μέσα από το εμπειρικό μας υλικό ότι λειτουργούν ως κίνητρα για τις διαφοροποιημένες μαθητικές διαδρομές των παιδιών τους. Ε9: *"Έχω σπουδάσει μαθηματικός στα Τίρανα και μπορώ και βοηθάω τα παιδιά μου στο διάβασμα. Ο μεγάλος μου γιός είναι καλός μαθητής και για τη μικρή μου κόρη οι δάσκαλοι της μου λεν ότι πάει πολύ καλά".* Ε1: *"Έχω τελειώσει μόνο το γυμνάσιο γιατί δεν μ' άρεσαν τα γράμματα και ο γιός μου δεν τα πολύ θέλει, δείχνει να του αρέσει η δουλειά μου, αλλά μακάρι να καταφέρει να τελειώσει το Λύκειο γιατί η μόρφωση είναι καλό πράγμα και οι καιροί δύσκολοι".* Τα εμπειρικά μας δεδομένα ανέδειξαν ότι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των Αλβανών μεταναστών γονέων, που αποδεικνύεται με την κατοχή τίτλων, επιδρά θετικά στην μαθητική πορεία των παιδιών τους, δίνοντάς τους ένα σαφές προβάδισμα στη ζωή, όπως υποστηρίζεται βιβλιογραφικά από τους Kloosterman, Notten, Tolsma & Kraaykamp (2011). Αντίθετα, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και οι όποιες επιλογές των μεταναστών γονέων, *δια οσμώσεως*, όπως υποστηρίζεται από τον Bourdieu (1993) καθορίζουν την ανεπιτυχή σχολική πορεία των παιδιών τους.

Συμπεράσματα

Οι παράγοντες του πολιτισμικού κεφαλαίου των μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας μας είναι πολύπλευροι και αλληλοεξαρτώμενοι. Οι γονείς αλβανικής καταγωγής που τα παιδιά τους φοιτούν στην ΣΤ' τάξη των Δημοτικών Σχολείων της Νήσου Λέσβου αναφορικά με την εγγενή μορφή του πολιτισμικού τους κεφαλαίου διαφαίνεται ότι έχουν εναρμονιστεί με τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, διατηρούν τις πατροπαράδοτες αξίες τους ως οικογένεια και επιδιώκουν να καλλιεργούν κοινωνικές σχέσεις με ομοεθνείς τους. Έχουν υψηλές προσδοκίες για την επαγγελματική ανέλιξη των παιδιών τους κι αυτό αποτελεί έναν από τους βασικότερους λόγους παραμονής τους στη χώρα μας. Το εμπειρικό υλικό ανέδειξε την εμπλοκή των γονέων ως ισχυρό παράγοντα της σχολικής επιτυχίας/αποτυχίας των παιδιών τους.

Τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης καταγράφουν την ελλιπή κατοχή πολιτισμικών αγαθών, όπως νοσηματοδοτούνται από την θεωρία της αναπαραγωγής του Bourdieu (1974). Η ύπαρξη βιβλίων στο σπίτι και η ανάγνωση τους αναδείχτηκε ως παράγοντας, που *δια οσμώσεως* μεταφέρεται από τους γονείς στα παιδιά επηρεάζοντας την αναγνωστική τους ικανότητα. Ο αντισταθμιστικός ρόλος του σχολείου, όσον αφορά τις επισκέψεις σε μουσεία και γενικότερα σε καλλιτεχνικά δρώμενα καταγράφεται στον λόγο των συνεντευξιζόμενων.

Η επιλογή της θεωρίας του πολιτισμικού κεφαλαίου του Bourdieu ως θεωρητικό υπόβαθρο της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης επιβεβαιώνεται στην θεσμοθετημένη μορφή του πολιτισμικού κεφαλαίου των Αλβανών μεταναστών γονέων που εξετάσαμε. Το μορφωτικό κεφάλαιο υπό την μορφή τίτλων αναδεικνύεται ως ισχυρός παράγοντας

στην προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό γίγνεσθαι και κατ' επέκταση στην σχολική τους επιτυχία.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δε μας επιτρέπουν να προβούμε σε γενικεύσεις των ευρημάτων, καθώς η έρευνα διενεργήθηκε σε μικρό δείγμα, ωστόσο δημιουργεί τις προϋποθέσεις για περαιτέρω διερεύνηση των παραγόντων, που καθορίζουν τη σχολική επιτυχία/αποτυχία των παιδιών των Αλβανών μεταναστών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Bourdieu, P. (1994). *Κείμενα Κοινωνιολογίας*, (Επιμ.) Ν., Παναγιωτόπουλος, Αθήνα: Δελφίνι.
- Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της Οικογένειας στην Σχολική Επίδοση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 347 -360.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από την οπτική γωνία των δασκάλων τους: αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας, Στο: Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg, 177.
- Θωμά, Δ. (2010). Σχολική γνώση και αλλοδαποί μαθητές/τριες : τα προβλήματα και η δυναμική μιας πολυδιάστατης σχέσης. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 1Ε(57), 197-217.
- Κασίμη, Χ. (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων, Στο: Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Επιστήμες Αγωγής, Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα*, 13-24.
- Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η Επίδοση των Μαθητών Μέσης Εκπαιδευσεως σε σχέση με το Επάγγελμα και το Μορφωτικό Επίπεδο του Πατέρα, το Οικογενειακό εισόδημα και την Περιοχή Έδρας του Σχολείου τους*. Αθήνα: Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κατσιλλής, Μ.Ι. (2005). Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, πολιτισμικό κεφάλαιο και άνισες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 131-138.
- Κολιάδης, Ε., Βαλσάμη, Ν., Βάρφη, Β., Κουμπιάς, Ε. & Σπαντιδάκης, Ι. (1999). Σύνάφεια των Αναγνωστικών Δυσκολιών με το Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο και

τη Σχολική Επίδοση των Μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Στο: Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός, (Επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μίλεση, Χ. (2006). *Οι αλλοδαποί μαθητές από την Αλβανία στη σχολική κοινότητα*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Μυλωνάς, Θ. Ν. (1982). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων Μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). Η Ανισότητα στην Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Σχολική και Κοινωνική Προέλευση. *Πολίτης*, 44, 46-51.

Πατερέκα, Χ. (1986). *Βασικές Έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε Θέματα Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Πετρόπουλος, Ν. (1997). Σχολική Αποτυχία: Η Περίπτωση της Ελλάδας. Στο: *Σχολική αποτυχία*. Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συμποσίου, Αθήνα: Π.Ι, 43-67.

Σιδηροπούλου, Δ. (1991). Η στάση των γονέων απέναντι στη δευτεροβάθμια τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 18 - 19, 67-80.

Τζωρτζοπούλου, Μ. και Κοτζαμάνη, Α. (2008). Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσης τους. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Χατζηδάκη, Α. (2005). Μοντέλα διγλωσσικής συμπεριφοράς σε οικογένειες Αλβανών μαθητών: Δεδομένα από εμπειρική έρευνα, Στο: Α., Χατζηδάκη (Επιμ.), *Επιστήμες Αγωγής, Δίγλωσσοι μαθητές στα ελληνικά σχολεία: διδακτικές προσεγγίσεις και θεωρητικά ζητήματα*, 79-102.

Ξενόγλωσση

Akhtar, S. (1999). *Immigration and identity. Turmoil, treatment and transformation*. Northvale, NJ: Jason Aronson.

- Antunez, B. (2000). When Everyone is Involved: Parents and Communities in School Reform, *Framing Effective Practices: Topics and Issues in the Education of English Learners*. NCBE, 53-64.
- Bernhard, J.K., and Freire, M. (1999). What is my child learning at elementary school? Culturally contested issues between teachers and Latin American families, *Canadian Ethnic Studies*, 31 (3),72-95.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in Question*, London: Sage.
- Castles, S., and Miller, M. (1993). *The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World*. London: Macmillan.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students Στο: California State Department of Education (Επιμ.) *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*. Los Angeles: California State Department of Education.
- King, N., & Horrocks, C. (2010). *Interviews in qualitative research*. London: Sage.
- King, R.(Ed.) (1986). *Return Migration and Regional Economic Problems*, London: Croom Helm.
- Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., & Kraaykamp, G. (2011). The Effects of Parental Reading Socialization and Early School Involvement on Children's Academic Performance: A Panel Study of Primary School Pupils in the Netherlands. *European Sociological Review*, 27 (3), 291-306.
- Liambas, A., & Tourtouras, C. (2007). The cultural capital of students at the Greek Secondary Education : the case of Common / Comprehensive Lyceums (E.L.) and the Secondary Technical and Vocational Schools (T.E.E.). The University of Manchester UK, Faculty of Humanities, School of Education.
- Mayring,Ph.(2000).Qualitative Inhaltsanalyse [28 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research ,1(2), Art. 20.
- Naidoo, R. (2004). Fields and institutional strategy: Bourdieu on the relationship between higher education, inequality and society. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 457-471.
- Reay, D. (2004). Education and cultural capital: the implications of changing trends in education policies. *Cultural Trends*, 13(2), 73-86.
- Sobel, A., & Kugler, E. G. (2007). Building partnerships with immigrant parents. *Educational Leadership*, 64(6), 62-66.

Torres-Guzman, M. (1995). Recasting frames: Latino parent involvement. In O. Garcia & C. Baker (Eds) *Policy and Practice in Bilingual Education*, Clevedon: Multilingual Matters, 259-272.

Η θεσμοθέτηση των μαθητικών υποχρεώσεων μέσα από τους διασωθέντες κανονισμούς λειτουργίας των σχολείων της Λέσβου κατά την περίοδο της Τουρκοκρατίας

Λυκιαρδοπούλου-Κοντάρια Σταυρούλα

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Διδάκτορας Ιστορίας της Εκπαίδευσης
slik@rhodes.aegean.gr*

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση ασχολούμαστε με τις μαθητικές υποχρεώσεις όπως αυτές περιγράφονται και αναλύονται στους κανονισμούς λειτουργίας της Λειμωνιάδας σχολής (1835) και του Γυμνασίου Μυτιλήνης (1848 και 1864). Μέσα από τους κανονισμούς αυτούς και κυρίως στον τρίτο από αυτούς, διαφαίνεται η παιδαγωγική φιλοσοφία της εποχής, την οποίας σημαντικό χαρακτηριστικό αποτελεί η τήρηση των χριστιανικών υποχρεώσεων, η διασφάλιση της πειθαρχίας και της υπακοής στους δασκάλους και τους γονείς και κατά δεύτερο λόγο η πρόοδος στα μαθήματα. Μέσον για την επίτευξη των παραπάνω αποτελεί η διαρκής επιτήρηση και ο έλεγχος σε όλα τα επίπεδα της συμπεριφοράς του μαθητή, από τη στάση του σώματος μέσα στην τάξη μέχρι τη δυνατότητα επικοινωνίας με το κοινωνικό περιβάλλον καθώς και η χρήση του δίπολου τιμωρία-επιβράβευση. Θεωρούμε ότι απώτερος στόχος ήταν η δημιουργία του πειθαρχημένου ατόμου, το οποίο θα συμβάλλει καθοριστικά στην αναπαραγωγή της υπάρχουσας τάξης (Πατερέκα, 1986:86-77).

Λέξεις-Κλειδιά: Κανονισμοί λειτουργίας, Τουρκοκρατία, σχολεία Λέσβου, πειθαρχία, έλεγχος

Εισαγωγικά

Ένα σημαντικό τμήμα των κανονισμών λειτουργίας οι οποίοι, συντάσσονταν συνήθως από τους διευθυντές και επικυρώνονταν από την Εφορεία των σχολείων κατά τα πρότυπα των ισχυόντων κανονισμών του Πατριαρχείου ή άλλων γνωστών σχολών των μεγάλων αστικών κέντρων, αποτελούσε το μέρος εκείνο που αναφερόταν στις υποχρεώσεις των μαθητών. Παρά τη μεγάλη ποικιλία των εφαρμοζόμενων κανονισμών ακόμα και στα σχολεία της ίδιας περιφέρειας, οι υποχρεώσεις των μαθητών, μοιάζουν εκπληκτικά ίδιες: χρηστή διαγωγή στα πλαίσια της ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας και καλές επιδόσεις στα μαθήματα. Καλός μαθητής δεν θεωρούνταν μόνο αυτός που σημείωνε πρόοδο στα μαθήματα, αλλά και εκείνος που επιδείκνυε μια άμεμπτη διαγωγή, συμμορφωμένος στις διαταγές των ανωτέρων του (Σολομών, 1994:113). Παρακάτω θα αναφερθούμε αναλυτικότερα στις υποχρεώσεις των μαθητών, έτσι όπως είναι καταγεγραμμένες στους τρεις σωζόμενους κανονισμούς λειτουργίας των σχολείων της Λέσβου. Οι δύο από αυτούς είναι αρκετά συνοπτικοί και επικεντρωμένοι κυρίως στις μαθητικές υποχρεώσεις όσον αφορά στην ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων και στα θρησκευτικά καθήκοντα των μαθητών, ενώ ο τελευταίος περιέχει σημαντικά στοιχεία, τα

οποία μας βοηθούν να κατανοήσουμε το ιδεολογικό υπόβαθρο των μαθητικών υποχρεώσεων σε σχέση με τη διαγωγή τους εντός και εκτός σχολείου και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς τους μέσα από διαδικασίες ελέγχου και επιτήρησης. Για την καλύτερη προσέγγιση του τρίτου κανονισμού λειτουργίας κρίνεται σκόπιμο να ανατρέξουμε στην σκέψη και τις αναλύσεις του Michel Foucault. Θα πρέπει εδώ να σημειώσουμε ότι οι κανονισμοί αυτοί είναι οι μοναδικοί που σώζονται και αναφέρονται όλοι στη λειτουργία των σχολείων των αγοριών. Κανονισμός που να αφορά τη λειτουργία των Παρθεναγωγείων της Λέσβου, γεγονός που θα μας βοηθούσε στο να επιχειρήσουμε μια συγκριτική προσέγγιση, δυστυχώς μέχρι σήμερα δε φαίνεται να έχει διασωθεί.

Οι «Νόμοι ή κανόνες» της Λειμωνιάδας σχολής

Οι «Νόμοι ή κανόνες» που συνέταξε ο ιερομόναχος Πορφύριος για τη Λειμωνιάδα σχολή (1835), εκτός από το πρώτο κεφάλαιο που αναφέρεται στα διδασκόμενα μαθήματα, τα υπόλοιπα τέσσερα κεφάλαια ασχολούνται αποκλειστικά με τις υποχρεώσεις των μαθητών μέσα και έξω από το σχολείο. Συγκεκριμένα διαχωρίζουν εκείνες που έχουν να κάνουν με την εν γένει συμπεριφορά τους και εκείνες που συνιστούν τις μαθητικές τους υποχρεώσεις. Σε κάθε μία κατηγορία αφιερώνεται ένα ειδικό κεφάλαιο, το οποίο περιέχει τις υποχρεώσεις των μαθητών υπό μορφήν άρθρων. Προηγούνται οι «Νόμοι ή κανόνες της διαγωγής των μαθητών γενικοί», ακολουθούν οι «Νόμοι ή κανόνες του περί των ελληνικών μαθημάτων χρέους των μαθητών», οι «Κανόνες ορθής απαγγελίας» και τέλος το κεφάλαιο «Περί δοκιμασιών» (στο Η Παιδεία στη Λέσβο...2000: 60-66).

Οι γενικοί κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών, ορίζουν τις υποχρεώσεις τους απέναντι στην εκκλησία, τους γονείς, το δάσκαλο και τους μεγαλύτερους. Το σχετικό κεφάλαιο αποτελείται από δέκα οχτώ άρθρα. Από αυτά τα πρώτα πέντε αναφέρονται στα θρησκευτικά καθήκοντα του μαθητή, περιγράφοντας με λεπτομέρειες την ενδεδειγμένη συμπεριφορά που αυτός πρέπει να επιδεικνύει απέναντι στην εκκλησία και την ορθόδοξη θρησκεία. Ακολουθούν οι υποχρεώσεις προς τους γονείς, τους συγγενείς και μεγαλύτερους τους και το δάσκαλο. Προς αυτούς οφείλει «άκραν αγάπην και ευπείθειαν, και υπακοήν», ενώ πρέπει να αποφεύγει οτιδήποτε θα μπορούσε να τους στεναχωρήσει ή να τους εξοργίσει. Επιπλέον θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός, ώστε να αποφεύγει «τας ατάκτους και κακάς, ατίμων και φαυλοβίων νέων συναναστροφάς και συνομιλίας» και να «περιπατή εις τους δρόμους, ως λογιώτατος ακούων πάντοτε τα χρηστά, και σεμνά και εύτακτα ήθη». Το κεφάλαιο κλείνει με την επισήμανση ότι το σημαντικότερο όλων για το μαθητή είναι «να μη ελλείπει από τον νουν του, και από την ψυχήν του, και από την καρδίαν του ο φόβος του Θεού, όστις θέλει τον οδηγείν εις το θείον αυτού και σωτήριον θέλημα» (στο Η Παιδεία στη Λέσβο..., 2000:61-63).

Στο δεύτερο κεφάλαιο, το οποίο αποτελείται από είκοσι άρθρα, περιγράφονται λεπτομερώς οι υποχρεώσεις του μαθητή μέσα στην τάξη, ώστε να επικρατεί κλίμα ευταξίας και ηρεμίας. Συγκεκριμένα θα πρέπει με την είσοδό του στο σχολείο «να φυλάττη άκραν σιωπήν, να κλίνη την κεφαλήν [ενώπιον του δασκάλου], να αποκρίνεται εις όλας

τας ερωτήσεις του Διδασκάλου καθαρά και αβίαστα, ν' αφιερώνει όλην του την προσοχήν εις τα λεγόμενα [και] να καταγίνεται εις μόνα τα έργα του, χωρίς να λογοτριβή ματαιώς με τους συμμαθητάς του, ούτε να μεταβαίνει από τόπου εις τόπον» (στο Η Παιδεία στη Λέσβο...,2000:63-64). Ακόμα δίνονται οδηγίες για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος, ώστε να προκύπτει η μεγαλύτερη ωφέλεια για το μαθητή. Στο τέλος του κεφαλαίου ο Πορφύριος τονίζει ότι «τα βραβεία των ευτάκτων και επιμελών, και αι ποινάι των ατάκτων και αμελών, να διορίζονται φρονίμως, από τον Διδάσκαλον», χωρίς να μας δίνει περισσότερες πληροφορίες για το ποια είναι αυτά.

Το τρίτο κεφάλαιο ασχολείται αποκλειστικά με τους «κανόνες ορθής απαγγελίας», αποδίδοντας σ' αυτήν ιδιαίτερη σημασία. Περιέχει τρεις ενότητες σε κάθε μία από τις οποίες περιγράφονται με λεπτομέρεια οι κανόνες της ορθής απαγγελίας. Στο τέλος του κεφαλαίου αυτού υπάρχει μία «Σημείωσις» στην οποία μεταξύ άλλων αναφέρεται ότι «οι παίδες πρέπει να διδάσκονται τον συλλαβισμόν, και την ανάγνωσιν εις βιβλία γραμμένα εις την μητρικήν ημών γλώσσα, όπου θέλει καλλιεργήσιν ο παις και την ειδικήν του γλώσσαν. Τοιαύτη είναι η Αλληλοδιδασκτική μέθοδος» (στο Η Παιδεία στη Λέσβο...,2000:65). Πρόκειται για μια επισήμανση με ιδιαίτερη ιστορική αξία, καθώς προέχεται από ένα ιεροδιδάσκαλο, χωρίς ιδιαίτερη παιδαγωγική μόρφωση και σε μια εποχή (1835) κατά την οποία η αλληλοδιδασκτική μέθοδος δεν ήταν ευρέως διαδεδομένη, τουλάχιστον στα λιγοστά σχολεία που λειτουργούσαν στο νησί της Λέσβου.

Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο, έχει ιδιαίτερη σημασία γιατί σ' αυτό αναλύεται η σπουδαιότητα των εξετάσεων για την εν γένει πρόοδο των μαθητών. Ο συντάκτης του κανονισμού χαρακτηρίζει τις δοκιμασίες «ωφέλιμες και αναγκαίες» και δεν παραλείπει να εξηγήσει τους λόγους που οδηγούν σ' αυτή την πεποίθηση. Πρώτα «επειδή δίδουν εις τους μαθητάς αφορμάς εξασκήσεως εις τα παραδοθέντα μαθήματα, ώστε μένουν ανεξάλειπτα σχεδόν από τη μνήμη των» και κατά δεύτερο λόγο γιατί «πληροφορούν τους Διδασκάλους τίνες είναι οι επιμελείς και προκόπτοντες μαθηταί» (στο Η Παιδεία στη Λέσβο...,2000:65-66). Επιπλέον ο Πορφύριος θεωρεί ότι οι εξετάσεις «διεγείρουν την φιλοτιμίαν και άμιλλαν των μαθητών, οι μεν κατώτεροι ελπίζοντες να τιμηθώσι και να βραβευθώσιν ως οι ανώτεροί των, αυτοί δε πάλιν οι ανώτεροι ελπίζοντες μεγαλητέρας τιμάς, και ανώτερα βραβεία εις άλλας εξετάσεις των, θέλουν εκπληρόνειν όλοι τα χρέη των καλώς» (στο Η Παιδεία στη Λέσβο...,2000:66). Τη σκέψη του ολοκληρώνει με την ερώτηση-επισήμανση: «Αν έλειπεν από τους ανθρώπους η ιδέα και η αίσθησις των βραβείων και στεφάνων και επαίνων διά τα καλά, και η ιδέα των ποινών και του ψόγου, και της αιωνίου κατασχύνης διά τα κακά, τις ήθελε ταύτα μεν μισείν και αποφεύγειν, εκείνα δε αγαπών και πράττειν;» (στο Η Παιδεία στη Λέσβο...,2000:66). Η επιθυμία λοιπόν για επιβράβευση και ο φόβος για την τιμωρία είναι, κατά τον Πορφύριο, η κινητήρια δύναμη της προόδου και αυτόν τον στόχο εξυπηρετούν οι δοκιμασίες.

Οι δοκιμασίες είναι δύο ειδών: ιδιαίτερες και δημόσιες. Οι ιδιαίτερες εκτός από αυτές που γίνονται κάθε μέρα, πρέπει να γίνονται και κάθε Σάββατο σε όλα τα μαθήματα της εβδομάδος που πέρασε. Όσο για τις δημόσιες αυτές γίνονται «δix του ενιαυτού, καθ' ε-

ξάμηνον, κατά το τέλος του Φεβρουαρίου, και Αυγούστου. Εις ταύτας οι μαθηταί θέλουν εξετάζεσθαι όσα και ελληνικά και επιστημονικά μαθήματα ήκουσαν κατά το παρελθόν εξάμηνον» (στο Η Παιδεία στη Λέσβο...,2000:66). Σύμφωνα με τον Πορφύριο η δημόσια έκθεση του μαθητή είναι ένας πρόσθετος παράγοντας που οδηγεί στη μάθηση γιατί: «Οι μαθηταί έχοντες πάντοτε κατά νουν ότι, τα οποία παραδίδονται μαθήματα έχουν αναγκαίως να τα εξετασθώσι δημοσίως, θέλουν τα επιμελείσθαι σπουδαίότερον και επιμελέστερον» (στο Η Παιδεία στη Λέσβο...,2000:66). Η εξέταση του μαθητή, ιδιαίτερη ή δημόσια, πρέπει να συνοδεύεται από «Αποδείξεις ενσφραγίστους». Στις αποδείξεις του Σαββάτου υπάρχει η ένδειξη «Καλώς» για τους επιμελείς και «Κακώς» για τους αμελείς. Οι αποδείξεις των δημόσιων εξετάσεων, διαιρούνται σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη φέρει την ένδειξη «Άριστα», η δεύτερη «Καλώς» και η τρίτη «Κακώς». Η πρώτη «πρέπει να λαμβάνη και ιδιαίτερον βραβείον» (στο Η Παιδεία στη Λέσβο...,2000:66).

Αυτές είναι οι ρυθμίσεις που προβλέπονται για τα καθήκοντα των μαθητών από τον κανονισμό που συνέταξε ο ιερομόναχος Πορφύριος (στο Η Παιδεία στη Λέσβο...,2000: 60-66). Δεδομένου ότι αυτός συντάχθηκε μόλις το 1835, είναι αρκετά αναλυτικός για την εποχή του και εισάγει στοιχεία τα οποία συναντούμε στο αλληλοδιδασκτικό σύστημα που άρχισε να εφαρμόζεται από την επόμενη δεκαετία στα σχολεία της Λέσβου, όπως είναι η θέσπιση αμοιβών και ποινών και η λεπτομερής περιγραφή των υποχρεώσεων του μαθητή κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ως προς τις παιδαγωγικές αρχές στις οποίες στηρίζεται είναι σαφώς προσανατολισμένος στις ιδέες της παιδαγωγικής της πειθαρχίας, του ελέγχου και της υποταγής στους ανωτέρους, όπως άλλωστε όλοι οι διασωθέντες κανονισμοί λειτουργίας των σχολείων της εποχής εκείνης (Κοντονή, 1997:34-38).

Ο πρώτος κανονισμός λειτουργίας του Γυμνασίου Μυτιλήνης

Ο κανονισμός λειτουργίας του Γυμνασίου Μυτιλήνης που συνέταξε το 1848 ο Χρ.Λαίλιος είναι ένας σύντομος κανονισμός αποτελούμενος από δεκαπέντε άρθρα. Από αυτά τα περισσότερα αναφέρονται στα καθήκοντα των δασκάλων και των εφόρων καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις. Σε ότι αφορά στα καθήκοντα των μαθητών το ΙΑ΄ άρθρο του ορίζει τα εξής: «Οι μαθηταί να φοιτώσιν αδιακόπως εις το Γυμνάσιον και να είναι επιμελείς και χρηστοθήεις, διότι τα διδόμενα εις αυτούς αποδεικτικά μετά τας ετησίας εξετάσεις θέλουν διαλαμβάνει ου μόνον περί της διανοητικής αυτών προόδου, αλλά και περί της ηθικής των διαγωγής» (στο Σαμάρας, 1948:26). Σχετικά με τα μαθήματα τονίζεται ότι είναι όλα υποχρεωτικά και κάθε μαθητής οφείλει να φοιτά στο σχολείο ανελλιπώς. Η τελική αξιολόγηση των μαθητών γίνεται με τη συμμετοχή τους στις ετήσιες εξετάσεις ενώ σε αντίθετη περίπτωση θα αδυνατεί να προβιβαστεί στην επόμενη τάξη. Ακόμα στον κανονισμό ορίζονται και τα δίδακτρα που πληρώνει κάθε μαθητής.

Ο δεύτερος κανονισμός λειτουργίας του Γυμνασίου Μυτιλήνης

Το 1864 το Γυμνάσιο Μυτιλήνης αποκτά νέο κανονισμό, συντάκτης του οποίου είναι και πάλι ο Χρ.Λαίλιος. Πρόκειται για ένα εκτενέστατο κανονισμό, αποτελούμενο από δεκαεννέα κεφάλαια, στα οποία αναλύονται όλα τα ζητήματα που αφορούν την καλή λειτουργία του Γυμνασίου (στο Σαμάρας, 1948:36-55). Σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτόν τον κανονισμό και τους δύο προγενέστερους τους οποίους ήδη παραθέσαμε, είναι η σαφής προσπάθεια η οποία καταβάλλεται από το συντάκτη της να περιγραφούν και αναλυθούν όχι μόνο οι μαθητικές υποχρεώσεις, οι οποίες απορρέουν από τη τήρηση των αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων σε ό,τι έχει να κάνει με τις καλές επιδόσεις των μαθητών στα διάφορα διδακτικά αντικείμενα (επιμέλεια, έλεγχοι προόδου, εξετάσεις) και την ηθική τους διαπαιδαγώγηση, αλλά ένα μεγάλο μέρος του επικεντρώνεται στον έλεγχο και την κανονικοποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή μέσα από τις ιδεολογικές παραδοχές της εποχής.

Για την εξυπηρέτηση της παραπάνω επισήμανσης ένα σημαντικό τμήμα του κανονισμού καταλαμβάνουν τα κεφάλαια τα οποία ασχολούνται με τις υποχρεώσεις των μαθητών, όχι μόνο μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό. Ο ιστορικός Michel Foucault έχει ασχοληθεί επισταμένα με την ανάλυση και ερμηνεία των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του συστήματος πειθαρχίας το οποίο επιχειρήθηκε να εφαρμοστεί στα σχολεία της εποχής. Οι απόψεις του μας βοηθούν σημαντικά να κατανοήσουμε τη λογική που ακολουθήθηκε προκειμένου να συνταχθεί το τμήμα του κανονισμού λειτουργίας το οποίο αναφέρεται στον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών. Το στοιχείο αυτό αποτελεί και την ειδοποιό διαφορά ανάμεσα στον τρίτο και τελευταίο χρονικά κανονισμό και τους άλλους δύο προγενέστερους.

Το αυταρχικό – σωφρονιστικό πνεύμα που επικρατούσε στην εκπαίδευση και αποσκοπούσε στην καθυπόταξη και κανονικοποίηση μαθητών αλλά και δασκάλων είναι ορατό σε πολλά σημεία του κανονισμού (Σολομών, 1992:26, Κοντονή, 1997:101-148, Χατζηβασιλείου, 1988:69-73). Τα καθήκοντα των μαθητών ορίζονται και περιγράφονται με κάθε λεπτομέρεια ώστε να επιτευχθεί μια όσο το δυνατό πιο ομοιόμορφη συμπεριφορά και να αποκλεισθούν φαινόμενα μη ελεγχόμενα και άρα επικίνδυνα για την τάξη του σχολικού και κατ' επέκταση του κοινωνικού μηχανισμού. Η τήρηση της «ευταξίας» πρέπει να αποτελεί το πρωταρχικό μέλημα όλων γι' αυτό οι μαθητές πρέπει να επιτηρούνται καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής τους στο σχολείο ακόμα και «προ της ενάρξεως και μετά την λήξιν των μαθημάτων ή εις το μεταξύ δύο μαθημάτων διάστημα» (στο Σαμάρας, 1948:40). Ο Foucault θεωρεί την ιεραρχική επιτήρηση ως ένα μηχανισμό επιβολής της πειθαρχικής εξουσίας που πρωτοεφαρμόστηκε με επιτυχία στα στρατόπεδα και υιοθετήθηκε αργότερα από τα σχολεία έτσι ώστε να «διευκολύνει την προοδευτική αντικειμενοποίηση και την ολοένα και πιο διακριτική αστυνόμευση της ατομικής συμπεριφοράς» (Φουκώ, 1989:229).

Για την καλύτερη διαφύλαξη της τάξης ο κανονισμός προτείνει το χωρισμό κάθε τάξης σε τρεις ομάδες, ανάλογα με τη διαγωγή που επιδεικνύουν. Οι μαθητές της πρώτης

ομάδας (οι πιο απείθαρχοι) είναι υποχρεωμένοι να κάθονται «πλησίον της έδρας του διδασκάλου» και κάθε βδομάδα (αλλά και κάθε μέρα αν είναι ανάγκη) να «λαμβάνουσι τετυπωμένον έλεγχο, τον οποίον χρεωστούσι να επαναφέρωσι την ακόλουθον ημέραν υπογεγραμμένον υπό των γονέων ή κηδεμόνων των» (στο Σαμάρας, 1948:40). Η δεύτερη ομάδα η οποία περιλαμβάνει το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών «λαμβάνει ελέγχους κατά μήναν μόνον». Οι δε μαθητές της τρίτης ομάδας «απολαμβάνοντες πλειότεραν εμπιστοσύνην παρά τους των άλλων δύο τμημάτων, λαμβάνουσι μόνον κατά τριμηνίαν ελέγχους» (στο Σαμάρας, 1948:40). Είναι φανερό λοιπόν ότι το σχολείο εκτός από το μέλημα να παράγει και να μεταδώσει γνώση, επιφορτίζεται με το σημαντικό καθήκον να κοινωνικοποιήσει τη νέα γενιά σύμφωνα με πρότυπα και κανόνες οι οποίοι θα διευκολύνουν τη μελλοντική ένταξή της στο ισχύον κοινωνικο-πολιτικό σύστημα προκειμένου να διασφαλιστεί η απρόσκοπτη αναπαραγωγή του. Ο χωρισμός δε της μικρής κοινωνίας της σχολικής τάξης σε τρεις ομάδες ανάλογα με τη διαγωγή των μαθητών, παραπέμπει στο μετέπειτα κοινωνικό διαχωρισμό τους σε νομιμόφρονες, φύλακες της καθεστηκυίας τάξης, μέτριους, φιλήσυχους πολίτες και κάθε είδους αμφισβητίες, κοινωνικούς ταραξίες και παραβάτες των νόμων (Φουκώ, 1989:196).

Η στάση του σώματος κατά την ώρα του μαθήματος δεν αφήνεται στην τύχη αλλά ρυθμίζεται και αυτή έτσι ώστε να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη άσκηση της πειθαρχίας αλλά και την ορθότερη χρήση του χρόνου. Κάθε κίνηση και χειρονομία πρέπει να δίνει το σήμα της υποταγής και της πρόθυμης ανταπόκρισης στα κελεύσματα της εξουσίας του δασκάλου, όπως ακριβώς σε ένα στρατόπεδο (Φουκώ, 1989:228). Έτσι οι μαθητές πρέπει να «μένωσιν ασκεπείς», να «τηρώσιν ευσχήμονα θέσιν και να στηρίζωσι τας χείρας επί των προκειμένων γραφείων» (στο Σαμάρας, 1948:54).

Ο έλεγχος της συμπεριφοράς δε σταματά στα όρια του σχολικού χώρου αλλά επεκτείνεται και έξω από αυτά γι' αυτό «η καθ' οδόν διαγωγή αυτών πρέπει να ήνε αξιόπαινος». Για το λόγο αυτό οι μαθητές πρέπει να «απέρχονται εκ της σχολής κατά λόγους» και να προσέχουν ώστε να μη «ίστανται καθ' οδόν και σχηματίζοντες αθροίσματα να μεγαλοφωνώσι και ατακτώσι» (στο Σαμάρας, 1948:41).

Ακόμη απαγορεύονται αυστηρά «το κάπνισμα, η χρήσις πνευματωδών ποτών και παν είδος τυχηρών παιγνίων» αλλά και το να «επισκέπτονται άνευ επιτηρήσεως των γονέων ή κηδεμόνων των διασκεδαστικούς συλλόγους, ως καφεπωλεία, σφαιριστήρια κλπ». Αντίθετα οι μαθητές «οφείλουσι να σέβονται τους πρεσβυτέρους αυτών, να τιμώσιν άνδρας αξιώματος και αρετής, και να προσφέρωνται κοσμίως προς πάντα άνθρωπον». Επίσης «έκαστος μαθητής χρεωστεί να συγχάζει εις την Εκκλησίαν τας Κυριακάς και άλλας εορτασίμους ημέρας. Παράβασις του ουσιώδους τούτου καθήκοντος τιμωρείται αυστηρότατα» (στο Σαμάρας, 1948:41).

Παράλληλα με την επιτήρηση, η οποία εντάσσεται στο κέντρο της διδακτικής πρακτικής «ως αχώριστος από αυτήν μηχανισμός που πολλαπλασιάζει την αποτελεσματικότητά της», τίθεται σε λειτουργία ένα ολόκληρο σύστημα ποινών έτσι ώστε «το κάθε υποκείμενο να είναι παγιδευμένο σε μιαν ολότητα κολάσιμη-κολαστική» (Φουκώ,

1989:237). Οι προβλεπόμενες ποινές για εκείνους η συμπεριφορά των οποίων αντιβαίνει τους κανόνες και θέτει σε κίνδυνο την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου είναι επίπληξη, νηστεία και ειρκτή. Ακόμα «ελαφρά σφάλματα τιμωρούνται και με υποβιβασμόν μιας ή δύο θέσεων, με ορθοστασίαν, με γονυκλισίαν, στέρησιν της κατά την 10 ώραν διαχύσεως κλπ» (στο Σαμάρας, 1948:44). Όταν δε καμιά από τις παραπάνω ποινές δεν αποδειχθεί αποτελεσματική «μένει εις την διάκρισιν του διευθυντού να κάμη χρήσιν σωματικών ποινών». Στο ελληνικό κράτος η σωματική βία (κυρίως ραβδισμοί και μαστιγώσεις) καταργήθηκε με εγκύκλιο του Υπουργείου στα 1854 αν και αυτό ποτέ δεν τηρήθηκε στην πράξη ιδιαίτερα στη δημοτική εκπαίδευση (Κοντονή, 1997:36). Όσον αφορά στον κανονισμό του Γυμνασίου, αυτός δίνει το δικαίωμα στον διευθυντή να χρησιμοποιήσει σωματική βία κατά βούληση, αναγορεύοντάς τον έτσι σε απόλυτο κυρίαρχο όχι μόνο του πνεύματος αλλά και του σώματος των μαθητών. Τέλος εκείνοι οι οποίοι παραμένουν αμετανόητοι και καμιά ποινή δεν μπορεί να σφραγίσουν «τιμωρούνται με αποβολήν διότι λαμβάνεται υπ' όψιν το σταθερόν κακόν αυτών παράδειγμα» (στο Σαμάρας, 1948:44).

Ακόμα ο νομοθέτης δεν παραλείπει να προτείνει συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους επιβραβεύεται, ενισχύεται και επιδεικνύεται η επιθυμητή συμπεριφορά προκειμένου αυτή να αποτελέσει πρότυπο και παράδειγμα προς μίμηση. Έτσι οι μαθητές οι οποίοι επιδεικνύουν επιμέλεια αλλά κυρίως χρηστότητα ηθών επαινούνται μπροστά σε όλους τους μαθητές του σχολείου, τους διδασκάλους και την Εφορεία, «σημειούνται τα ονόματα αυτών εις το βιβλίον της τιμής» και «βραβεύονται κατά τας ιδιαιτέρας και δημοσίας εξετάσεις» (στο Σαμάρας, 1948:44). Είναι η εκλεκτή εκείνη κατηγορία η οποία προσωποποιεί τις προσδοκίες των γονέων και των δασκάλων και κατ' επέκταση της κοινωνίας των ενηλίκων, η οποία εναποθέτει σ' αυτήν τις ελπίδες για τη διατήρηση και διαίωνιση αρχών και αξιών. Σύμφωνα με το Μ.Φουκώ (1989:239) «η τιμωρία δεν είναι παρά ένα στοιχείο του διπλού συστήματος ανταμοιβή-κύρωση...Ο μηχανισμός αυτός με τα δυο στοιχεία επιτρέπει έναν ορισμένο αριθμό πράξεων που χαρακτηρίζουν το πειθαρχικό ποινικό σύστημα. Και πρώτα πρώτα, την εκτίμηση των συμπεριφορών και των επιδόσεων, με βάση δυο αντίθετες αξίες του καλού και του κακού».

Για την καλή τήρηση της ευταξίας και τη συστηματική επιτήρηση των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της ημέρας, εκτός από το διευθυντή και τους δασκάλους, ο κανονισμός προβλέπει μια νέα ειδικότητα, τους παιδονόμους. Οι τελευταίοι εκτός από το καθήκον να φροντίζουν για τη διατήρηση του σχολικού κτιρίου σε καλή κατάσταση (αερισμός αιθουσών, περιποίηση μαυροπινάκων, άνοιγμα και κλείσιμο του σχολείου), επιφορτίζονται με το σημαντικό καθήκον να γίνουν τα μάτια και τα αυτιά του διευθυντή και των δασκάλων προκειμένου να εξασφαλιστεί ο συνεχής έλεγχος των μαθητών «προ πάντων...κατά την ώραν της διαχύσεως και του εσπερινού περιπάτου». Για να μπορέσουν δε να ανταποκριθούν όσο το δυνατόν καλύτερα στα καθήκοντά τους δεν αρκεί μόνο «να παρατηρώσιν, ώστε έκαστος των μαθητών μένη εις την ιδίαν θέσιν και μελετά τα μαθήματά του» αλλά και κατά την ώρα του διαλείμματος ή του απογευματινού πε-

ριπάτου «οφείλουσι παραφυλάττοντες εις διάφορα μέρη ν' ανακαλύπτωσι τους ατακτούντας μαθητάς και να καταγγέλωσιν αυτούς εις τον Διευθυντήν, διά να τιμωρώνται κατά λόγον του παραπτώματος αυτών» (στο Σαμάρας, 1948:55).

Ο σχολικός θεσμός λοιπόν ενσωματώνει μια σειρά στρατηγικών (σχολικές αίθουσες, κανονισμοί λειτουργίας, μέθοδοι διδασκαλίας) οι οποίες εκτός από το να μεταδώσουν γνώση ενδιαφέρονται να επιβάλουν εξουσία. Θα λέγαμε δε ότι πρωταρχικό μέλημα της παιδείας είναι η ηθικοποίηση της νέας γενιάς και η διαμόρφωση του πολίτη-πρότυπο ο οποίος υποτάσσεται στη θέληση του νόμου και συμβάλλει στην αναπαραγωγή της υπάρχουσας τάξης (Μπουζάκης, 1986:26-33, Πατερέκα, 1986:58-95). Οι μαθητές προεοδοποιούνται εξ αρχής «να φοιτώσιν αδιακόπως εις το Γυμνάσιον και να είναι επιμελείς και χρηστοίθεις, διότι τα διδόμενα εις αυτούς ενδεικτικά μετά τας ετησίας εξετάσεις θέλουν διαλαμβάνει ου μόνον περί της διανοητικής αυτών προόδου, αλλά και περί της ηθικής των διαγωγής» (στο Σαμάρας, 1948:26). Υπό αυτή την έννοια «η προνομιακή σχέση της κοινωνίας με την παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται κατά τους δύο τελευταίους αιώνες από τη σχολική πειθαρχία» (Σολομών, 1992:16).

Εκτός από τον έλεγχο της διαγωγής σημαντική θέση στον κανονισμό κατέχει και ο έλεγχος της προόδου των μαθητών. Αυτός γίνεται σε καθημερινή βάση «πάντοτε προ της ενάρξεως της παραδόσεως» και σε μηνιαία βάση «εις τας 3 ή 4 τελευταίας ημέρας του μηνός», από όλους τους διδάσκοντες. Ακόμα προβλέπονται γενικές εξετάσεις δύο φορές το χρόνο. Στο τέλος του πρώτου εξαμήνου οι εξετάσεις είναι «ιδιωτικά...παρευρισκομένων εις ταύτας και ενός ή δύο εφόρων και των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών». Οι σημαντικότερες όμως είναι οι εξετάσεις που πραγματοποιούνται με τη λήξη κάθε σχολικού έτους και είναι υποχρεωτικές για όλους τους μαθητές. Οι εξετάσεις αυτές είναι δημόσιες και γίνονται με την παρουσία του Μητροπολίτη, της Δημογεροντίας, της Εφορείας, των γονέων και κάθε πολίτη που επιθυμεί. Οι μαθητές εξετάζονται προφορικά σε όλα τα μαθήματα του έτους και βαθμολογούνται ως εξής: Άριστα: 8, Καλώς: 4, Σχεδόν καλώς: 3,5, Μετριώς: 3, Μετριώτατα: 2, Κακώς: 1, Μηδέν: 0. Από το σύνολο της βαθμολογίας που θα συγκεντρώσει κάθε μαθητής εξαρτάται αν θα προβιβασθεί ή θα μείνει στάσιμος (στο Σαμάρας, 1948:46).

Λόγω της μη διάσωσης άλλων κανονισμών δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε επακριβώς τις αλλαγές που υπέστη το εξεταστικό σύστημα των μαθητών κατά τη διάρκεια της περιόδου αυτής. Ωστόσο κάποια στοιχεία που αντλούμε από τα Βιβλία Πρακτικών μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι, τουλάχιστον από το 1899, οι μαθητές του Γυμνασίου και οι μαθήτριες του ανώτερου Παρθεναγωγείου μαζί με τις προφορικές υποβάλλονταν και σε γραπτές εξετάσεις. Το 1905 με απόφαση της Εφορίας καταργούνται εντελώς οι προφορικές εξετάσεις στο τέλος του χρόνου και διενεργούνται μόνο γραπτές «υπό την αυστηράν επίβλεψιν της Εφορίας και της εξεταστικής επιτροπής» (Βιβλίον Πρακτικών, 1898-1918:216).

Όπως φαίνεται το σύστημα αυτό ίσχυσε μέχρι το τέλος της περιόδου που εξετάζουμε. Η ενημέρωση των γονέων για τις επιδόσεις των μαθητών, γινόταν με τους ελέγχους

προόδου στους οποίους αναγράφονταν η βαθμολογία σε κάθε μάθημα και η διαγωγή τους, αριθμητικά ή με χαρακτηρισμό ή ακόμα και με τα δύο. Στα σχολεία της Μυτιλήνης οι έλεγχοι προόδου δίνονταν κάθε τριμηνία, ενώ από το 1897, σε μια προσπάθεια εντατικοποίησης των σπουδών, η Εφορεία αποφάσισε να δίνονται κάθε διμηνία. Υπάρχουν και περιπτώσεις όπου ο έλεγχος επίδοσης μπορεί να είναι ακόμα και δεκαπενθήμερος (Λεσβιακά, 1989:279).

Συμπεράσματα

Οι κανονισμοί λειτουργίας των σχολείων που είχαν ιδρύσει οι ελληνορθόδοξες κοινότητες επί Τουρκοκρατίας αποτελούν σημαντικά τεκμήρια για τη μελέτη των πτυχών εκείνων του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου που έχουν να κάνουν με τις μαθητικές υποχρεώσεις και καθήκοντα, τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου. Οι τρεις σωζόμενοι κανονισμοί λειτουργίας, ο ένας της Λειμωνιάδας σχολής και οι δύο του Γυμνασίου Μυτιλήνης, αποτελούν αντιπροσωπευτικά δείγματα, του ιδεολογικού στίγματος της εποχής που ήθελε τους μαθητές να συμμορφώνονται απόλυτα στο πρότυπο του πιστού χριστιανού, του υπάκουου και άριστου μαθητή. Οποιαδήποτε απόκλιση από αυτό το μοντέλο δεν γίνονταν αποδεκτή, θεωρούνταν επικίνδυνη και τιμωρούνταν ανάλογα με τη σοβαρότητά της. Αντίθετα η αποδεκτή συμπεριφορά τύγχανε μεγάλης αναγνώρισης όχι μόνο από το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και από τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας, τα οποία στήριζαν οικονομικά το εκπαιδευτικό εγχείρημα.

Βιβλιογραφία

Βιβλίον Πρακτικών Εφορείας Φιλανθρωπικών και Εκπαιδευτικών Καταστημάτων Μυτιλήνης (1872-1898). Αρχείο Φιλανθρωπικών Καταστημάτων Μυτιλήνης.

Βιβλίον Πρακτικών Εφορείας Φιλανθρωπικών και Εκπαιδευτικών Καταστημάτων Μυτιλήνης (1898-1918). Αρχείο Φιλανθρωπικών Καταστημάτων Μυτιλήνης.

Κοντονή, Α.(1997). *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*, Αθήνα: Κριτική.

Λεσβιακά (1989), τόμος ΙΒ΄, Μυτιλήνη.

Μπουζάκης, Ι.(1986). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985). Εξαρτημένη ανάπτυξη*, Αθήνα: Gutenberg.

Πατερέκα, Χ.(1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Πορφύριος,(2000). Έκθεσις φιλολογικών και συντόμων μαθημάτων. *Η παιδεία στη Λέσβο και τη Χίο κατά την Τουρκοκρατία*. Μυτιλήνη: Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Λέσβου.

- Σαμάρας, Π. (1948). *Η εκπαίδευση στη Λέσβο*. Μυτιλήνη.
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. *Τοπικά Α΄: Πειθαρχία και γνώση*, Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- Φουκώ, Μ.(1989). *Επιτήρηση και τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*. Αθήνα: Ράππας.
- Χατζηβασιλείου, Β. (1988), *Το σύστημα ποινών στην ελληνική εκπαίδευση του 19^{ου} αιώνα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Η συγκρότηση της αυτοεικόνας των εφήβων μέσα από φιλοσοφικά ερωτήματα που η μουσική ραπ «απεικονίζει»

Τουρνά Χαρινέλα

Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.02, Διδάκτορας Φιλοσοφίας
htourna@tee.gr

Περίληψη

(Φιλοσοφικά) ερωτήματα ταυτότητας και ετερότητας αναδύονται στις Βιωματικές δράσεις του Γυμνασίου. «Εμπειρίες σκέψης» ανιχνεύουν τον «άλλο» στη δημιουργική του έκφραση, και μάλιστα τη μορφή ετερότητας του αλλοτριωμένου υποκειμένου. Η καντιανή «αισθητική ορθολογικότητα» -μείζον παιδαγωγικό αίτημα – συνεπικουρεί στη διερεύνηση θεμελιωδών ερωτημάτων και στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού. Ο Οσκάρ Μπρενιφιέ ανέπτυξε, τα τελευταία χρόνια, ένα σχέδιο διδασκαλίας της φιλοσοφίας στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και τις πρώτες του Γυμνασίου στη Γαλλία με θεαματικά αποτελέσματα. Με αφορμή τους παιδικούς και εφηβικούς προβληματισμούς και τις ανησυχίες, προτείνει νέους τρόπους διαλεκτικής αναζήτησης «απαντήσεων» σε ζητήματα σχετικά με τον εαυτό τους, τη ζωή και τον κόσμο. Η φιλοσοφική συζήτηση ως ένα νοητικό παιχνίδι ενδοσκόπησης και κοινωνικής διάδρασης με στίχους των *Active Member* αποτελεί εφαρμοσμένη παιδαγωγική φιλοσοφία με ανοικτή δυναμική, καθώς σέβεται τις αναπαραστάσεις των μαθητών και τις αισθητικές τους επιλογές από το πολιτιστικό συγκείμενο του παρόντος τους. Μέσω των στίχων της ραπ, ραψωδιών της εποχής μας, οι νέοι μιλούν για τους φόβους τους, το προσωπικό νόημα της ζωής τους και τον αποδιοργανωμένο εαυτό τους στον καθρέφτη της μετανεωτερικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: ταυτότητα, ετερότητα, εμπειρίες σκέψης, «αισθητική ορθολογικότητα».

Η μουσική αγωγή (προ)απαιτεί, αλλά και συμβάλλει στη δυνατότητα συγκρότησης αυτοεικόνας και αυτοσυνείδησης, που μπορεί ταυτόχρονα να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της συνειδητής «στροφής» του υποκειμένου προς το(ν) *άλλο*. Ο μουσικός πολιτισμός συμβάλλει στη δόμηση του εαυτού και των άλλων, στηρίζει ή ανατρέπει την ανάπτυξη νοοτροπιών και πεποιθήσεων. Πολλοί ερευνητές και θεωρητικοί αναφέρονται στην επιρροή του μουσικού πολιτισμού κυρίως στους εφήβους και τις (πχ. φυλετικές) ταυτότητές τους βλ. Σάλλα Τ., (2011), σελ. 13.

Η (φιλοσοφική) επεξεργασία των ερωτημάτων ή η δημιουργία «εμπειριών σκέψης» παραπέμπει κυρίως στην αναγκαιότητα μύησης των μαθητών/τριών στην ανίχνευση, στην αναγνώριση του «άλλου» (σε κάθε μορφή του), και στη συνέχεια στην ανάπτυξη συμπεριφορών τέτοιων που θα εκμαιεύουν από τον *άλλο* τη διαφορετικότητά του ως πηγή γνώσης και απόλαυσης (αυτό δεν είναι παιδεία;), ώστε να εγκολπώνονται την πολυπλοκότητα του κόσμου, και μάλιστα να τη διαχειρίζονται δημιουργικά, να την αναλύουν, να την αποδομούν, να την προάγουν, να συμφύρονται με αυτήν. Εξάλλου η

μέγιστη μορφή ετερότητας μοιάζει να είναι η διαίρεση του υποκειμένου- η απόσταση που παίρνει έναντι της αιτίας της επιθυμίας του, η άγνοια που τον διακρίνει από τον ίδιο τον εαυτό του – το αλλοτριωμένο υποκείμενο.

Θεωρητικές παραδοχές

Ο Καντ στην *Κριτική της κριτικής δύναμης*, (Kant E., 1790 {1995}) ισχυρίστηκε ότι η *αισθητική κατάσταση*, δηλαδή το σύνολο των σχέσεων ανάμεσα στον καλλιτέχνη, στο έργο του και στον αποδέκτη αποτελεί ένα πεδίο στο οποίο επικρατεί ένας ιδιαίτερος τρόπος σκέψης τον οποίο ονόμασε «*αισθητική ορθολογικότητα*». Στο πλαίσιο της *αισθητικής κατάστασης* ο τρόπος αυτός σκέψης εκφράζει τα βαθιά, αυθεντικά ανθρώπινα συναισθήματα, είναι «*απροκατάληπτος*», «*συνεχόμενος*» (ολιστικός) και «*διευρυμένος*» (συμπεριλαμβάνει τις απόψεις των άλλων) βλ. Κόκκου Αλέξη και συνεργάτες, 2001.

Η ιδέα αυτή ότι δηλ. η αισθητική εμπειρία συνδέεται με την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού τεκμηριώθηκε από θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις που πραγματοποιήθηκαν στα πεδία της παιδαγωγικής, φιλοσοφίας, θεραπευτικής, νευροφυσιολογίας και θεωρίας της λογοτεχνίας. Ο Dewey στο βιβλίο του *Η τέχνη ως εμπειρία* ήταν τόσο πεπεισμένος για τη σημασία της τέχνης, ώστε ισχυρίζεται ότι «*αν η αισθητική εμπειρία εξοστρακίζεται από τη διανοητική εμπειρία, η τελευταία δεν μπορεί να είναι ολοκληρωμένη*» (Dewey, 1934 {1980}).

Θεμελιώδη ερωτήματα

Η σχέση της διδασκαλίας με την αισθητική αγωγή αναδεικνύει θεμελιώδη ερωτήματα που προσεγγίζονται από παλιές αλλά κυρίως από σύγχρονες θεωρίες μάθησης βλ. Watzlawick, 1981, 1986, J. Mezirow στο K. Illeris (επιμ.), 2009, Dirkx 2000, 2001, στο S. Merriam (επιμ) 2001, 2006, J. Dirkx, J. Mezirow & P. Cranton, *Journal of Transformative Education*, 4, 2006, στις οποίες τίθεται το ερώτημα των μορφών σχέσης ανάμεσα στη γνώση και το παιδί και γενικότερα το νεαρό άτομο σε αναφορά με την **αναζήτηση της ταυτότητας και ετερότητας** επιπλέον ωστόσο τίθεται, και το ερώτημα ως προς την υφή της ενδιάμεσης, διαμεσολαβητικής περιοχής: της παιδαγωγικο-εκπαιδευτικής που αφορά κατεξοχήν τη φιλοσοφία της παιδείας. Ειδικότερα στο εγχείρημα αξιοποίησης της τέχνης στη διδασκαλία, ό,τι θα ονομάζαμε φιλοσοφία της τέχνης προορισμένη για νεαρά άτομα λειτουργεί σαν μια δραματοποίηση της σκέψης τους, ή της σκέψης άλλων - δοκιμές *δρώσας* φιλοσοφίας στις οποίες καλούνται να συμμετάσχουν. Οι έφηβοι κατακλύζονται από παράξενα, οριακά, θεμελιώδη, έσχατα ερωτήματα, αισθάνονται μια διανοητική δυσφορία, διερωτώνται: «Γιατί;», ένα είδος βιτγκενσταϊνικού «*Τα 'χω χαμένα*» βλ. Βίτγκενστάιν Λούντβιχ (1993).

Θυμίζει «*τα χω χαμένα*» του Wittgenstein η άποψη του Adorno ότι «(ο προσλαμβάνων το νόημα ενός έργου τέχνης) *όταν χάνει το έδαφος κάτω από τα πόδια του, η δυνατότητα της αλήθειας που ενσαρκώνεται μέσα από την αισθητική εμπειρία, γίνεται ολοζώντανη*

*μπροστά του» Adorno, 1970, 2000. Αυτό το χειραφετητικό δυναμικό των τεχνών επισημάνθηκε εξάλλου από τον Καστοριάδη ο οποίος στο βιβλίο του *Παράθυρο στο Χάος* 2008 έχει διατυπώσει σκέψεις που γειτνιάζουν με εκείνες της Σχολής της Φρανκφούρτης- σχετικά με το πώς η εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες επιτρέπει την κριτική κατανόηση της πραγματικότητας. Ο συλλογισμός του ξεκινάει από τον προσδιορισμό αυτού που ονομάζει άβυσσο, χάος. Πρόκειται για όσα υπάρχουν πέρα από τις καθημερινές φροντίδες και ασχολίες, τις θεσμισμένες βεβαιότητες και στερεότυπες ερμηνείες. Άβυσσος είναι η σχέση μας με το σύμπαν, το χρόνο, την ηδονή και το θάνατο, οι σκοτεινοί μας πόθοι, το σώμα μας και οι σκέψεις μας.*

Η τέχνη, όπως και η φιλοσοφία, σύμφωνα με τον έλληνα στοχαστή μπορεί να λειτουργήσει ως ένα «*παράθυρο στο Χάος*». Αυτό η τέχνη το κατορθώνει μέσα από δύο αλληλεπιδρώσες διεργασίες: από τη μια, αποκαλύπτει το Χάος, καθώς ανιχνεύει τα μεγάλα ζητήματα της ζωής και διαρρηγνύει το «κουκούλι» που έχει υφανθεί με προφανείς «αλήθειες», από την άλλη, ενώ η τέχνη παρουσιάζει το χάος ταυτόχρονα το μορφοποιεί, δημιουργεί έναν «κόσμο» μέσα στο χάος, καθώς επιτρέπει να ανασυρθούν εικόνες, συναισθήματα και νοήματα που -διαφορετικά- δύσκολα συλλαμβάνονται.

Οι έφηβοι, όταν έχουν τον ελεύθερο χρόνο (το σχολείο φροντίζει να μην τον έχουν...) να μην είναι συνεχώς απορροφημένοι από τις καθημερινές τους ασχολίες και βρίσκουν λίγο χρόνο να παρατηρήσουν ήρεμα τα πράγματα γύρω τους και μέσα τους και να στοχαστούν πάνω στη σημασία τους, συνειδητοποιούν το ίδιο το γεγονός, ότι υπάρχουμε και βρισκόμαστε μέσα στον κόσμο {...} Τότε γεννιούνται παράξενα ερωτήματα, που θυμίζουν αυτά που κάποτε διατυπώνουν τα παιδιά: **Ποιος είμαι;** Από πού έρχομαι και πού πηγαίνω; Τι γίνεται όταν πεθαίνουν οι άνθρωποι; Γιατί υπάρχει ο κόσμος; {...} Ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της **αισθητικής εμπειρίας** και ποια η προέλευση της αισθητικής αξίας; Γιατί και πώς μας συγκινούν τα έργα τέχνης; (Αρχές Φιλοσοφίας, Στ. Βιρβιδάκης, Β. Καρασμάνης, Χ. Τουρνά, Β' τάξη ΓΕΛ, Γενικής Παιδείας, Κεφάλαιο 1. Ξεκινώντας από την απορία, προοργανωτής σελ. 7).

Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, πλην των βιωματικών δράσεων, οι μαθητές έχουν μάλλον λίγες ευκαιρίες για να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους και να εκφράσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματά τους και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη ζωή. Μας ενδιαφέρει όμως το σχολείο να προτείνει στους μαθητές «έναν κόσμο ως σύνολο καταστάσεων και σχέσεων μέσα στις οποίες εμπλέκεται ένα υποκείμενο ενσάρκωμένο, ενεργό, σύγχρονο, προικισμένο με συναισθήματα». Η Μ. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου (1952) γράφει χαρακτηριστικά: «*Το βίωμα είναι κάτι σύνθετο, πλατύτερο από το μάθημα, μια οργανικά και ψυχολογικά πολύπλευρη λειτουργία που είναι δυναμική στην υφή της*». Ωστόσο, όπως εγκαίρως μας προειδοποίησε ο Dewey «*η εμπειρία μένει μετέωρη, αν δεν τη συλλάβουμε ως σχέδιο και μέθοδο διδασκαλίας πάνω στην εκάστοτε σκοποθεσία*» στο πλαίσιο της σχολικής και κοινωνικής ζωής. Και εν προκειμένω μας ενδιαφέρουν οι αισθητικές εμπειρίες των σύγχρονων εφήβων μέσα από τα δικά τους ακούσματα ως σύνολο καταστάσεων του κόσμου τους και των σχέσεων τους μέσα στις οποίες εμπλέκονται με τον ένσαρκο νου τους.

Ένα μεγάλο ρεύμα που προέρχεται από το χώρο της κριτικής Παιδαγωγικής συνδέει τη βιωματική μάθηση με την ενδυνάμωση των μαθητών. Υποστηρίζει ότι έτσι αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο στη ζωή τους. Πηγή άντλησης εμπειριών αποτελούν το κοινωνικό, φυσικό, δομημένο, τεχνολογικό και πολιτιστικό περιβάλλον, ο εαυτός μας σ' αυτό ως ψυχο-σωματική οντότητα και η συμπεριφορά του Charlot, B. (1999). Γι' αυτούς τους λόγους το σχολείο εκτός από ακαδημαϊκές γνώσεις, σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες οφείλει να παρέχει δεξιότητες ζωής, οι οποίες όχι μόνο δεν είναι αυτονόητες και αναπτυξιακά προδιαγεγραμμένες αλλά και μπορούν να διδάσκονται με συστηματικό τρόπο, καθόσον ήδη αποτελούν μέρος Προγράμματος Σπουδών με τις βιωματικές δράσεις.

Βασική σκοποθεσία τους είναι η στροφή στη συναισθηματική και κοινωνική διάσταση της προσωπικότητας η οποία αναδεικνύει και θέτει τις βάσεις για τη δημιουργία ενός *ανθρώπινου, διαφορετικού* σχολείου. Το να μπει στο επίκεντρο ο σύγχρονος, ενεργός μαθητής που ακούει ραπ, χορεύει μπρέικντανς και δημιουργεί γκράφιτις, ίσως μας δημιουργεί την παιδαγωγική αισιοδοξία να αναμένουμε ως προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, την αυτοπειθαρχία, μαζί με τη δημιουργικότητα.

Ο Οσκάρ Μπρενιφιέ, τα τελευταία χρόνια, ανέπτυξε ένα σχέδιο διαλεκτικής διδασκαλίας ή μάλλον εισαγωγής της φιλοσοφίας στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και τις πρώτες του Γυμνασίου στη Γαλλία με θεαματικά αποτελέσματα. Σε κείμενά του και σχέδια του Ζερόμ Ρουγιέ που περιέχονται στη σειρά *Σκέψου μαζί μου* -με αφορμή τους παιδικούς και εφηβικούς προβληματισμούς και τις ανησυχίες- προτείνει νέους τρόπους αναζήτησης «απαντήσεων» σε ζητήματα σχετικά με τον εαυτό τους, τη ζωή και τον κόσμο. Αποτελεί μια απαραίτητη συλλογή η σειρά *Σκέψου μαζί μου*, Κείμενο Όσκαρ Μπρενιφιέ, 1. *Το καλό και το κακό! Τι είναι;* 2. *Η συμβίωση! Τι είναι;* 3. *Η ζωή! Τι είναι;* 4. *Εγώ! Τι είμαι;* Σχέδια Κλεμόν Ντεβό, Καστανιώτης, 2005 για τους εκπαιδευτικούς που προτιμούν να προσφέρουν τη γνώση μέσα από το διάλογο, παρά έτοιμες απαντήσεις.

Τα παιδιά φιλοσοφούν; Διδάσκεται το *φιλοσοφείν*; Αν ναι, πώς να τους εξηγήσουμε τι είναι φιλοσοφία; Αρκεί να δώσουμε έναν ορισμό για τη φιλοσοφία, σαν κι αυτόν που προτείνει το παιδικό λεξικό της Άννας Βακαλοπούλου και Άννας Ιορδανίδου (εκδ. Πατάκη, 2008) ότι δηλαδή είναι η επιστήμη που μελετάει το νόημα της ζωής του ανθρώπου και τη σχέση του με τον κόσμο;

Ο Οσκάρ Μπρενιφιέ, συγγραφέας και εμπνευστής πρακτικών φιλοσοφικών μαθημάτων στη Γαλλία υποστηρίζει ότι η φιλοσοφική συζήτηση είναι ένα νοητικό παιχνίδι που προκύπτει απρογραμμάτιστα τις περισσότερες φορές. Το θέμα είναι πως εξελίσσεται η συζήτηση και αν πρέπει να κλείνει με μια απάντηση. Ξεκινώντας από το ότι η φιλοσοφική σκέψη σκέφτεται την ίδια τη σκέψη και ανασύρει άλλοτε συνειδητά και άλλοτε όχι, ιδέες γύρω από τη φύση, τις συνεπαγωγές και τις συνέπειες των ιδεών που εκφράζουν το υποκείμενο και οι συνομιλητές του, προτείνει μια μέθοδο η οποία στηρίζεται στη συνειρμική λειτουργία της σκέψης.

Εφαρμόζει μια παιδαγωγική ανοικτή, που δέχεται τον αυθορμητισμό των παιδιών, το ξάφνιασμά τους μπροστά σε ζητήματα τα οποία θεωρούνται θεμελιώδη. Ένα τέτοιο θεμελιώδες ζήτημα για τους εφήβους είναι η διαφορετικότητά τους και η ανάγκη τους να ανήκουν στην ομάδα των ομηλίκων τους. Το ερώτημα: *Είσαι σαν τους άλλους απηχεί την αναζήτηση της ομοιότητας με τους άλλους* (βλ. Μαρίζας Ντεκάστρο, «Παιχνίδι χωρίς τέλος. Πώς να μνήσουμε τους μικρούς μαθητές στα πολύπλοκα ζητήματα του κόσμου μας με ένα γαϊτανάκι ερωταποκρίσεων» *Βήμα* Κυριακή 15 Ιανουαρίου 2006), και της μοναδικότητάς τους, σε ένα παιχνίδι χωρίς τέλος.

Για την εαυτότητα και τη διαφορετικότητα μιλούν οι στίχοι του Γιάννη Χαρούλη σε ρυθμούς ραπ βλ. Hans Eideneier (2006, σελ. 242-243): Γιάννης Χαρούλης, Δύση-Ανατολή: *Τώρα τελευταία έχεις γευτεί πάρα πολλές/συμπράξεις ανατολίτικες, προσμίξεις ατμοσφαιρικές/είναι χιλιάδες συνδυαστικές επιλογές/ευχάριστα σε ξάφνιασε όμως ραπ και αμανές/ανατολικές καταβολές, αφυπνίσεις γονιδιακές/σου ξυπνάνε μνήμες κυτταρικές/από κρεπάλες βυζαντινές/και όλα αυτά σε χρόνο ρεκόρ τρία λεπτά/ταξιδεύεις νοητικά με εισιτήρια μουσικά/σε κλίματα τροπικά, το κορμί σου βαφτίζεις σε νερά ζεστά/σε παν καϊκια κρητικά,/σου σπάνε τη μύτη μπαχαρικά.../Μακάρι να ταιριάζαν και οι άνθρωποι, {...}/οι fusion καταστάσεις δεν είναι πλέον πρωτότυπο/το θέμα είναι να μην αναπαράγεις το στερεότυπο/{...} /ολόδια ας μη γίνουμε τα διαφορετικά./Στις αντιθέσεις είναι η γοητεία, σε κάθε είδους οντότητα/δες πόσο βαρετή θα ήταν χωρίς διαφορετικότητα/η πραγματικότητα,/ολόκληρη η ανθρωπότητα ένα μυστήριο χαρμάνι,{...} να μη φοβάμαι... κάθε τι διαφορετικό.../*

Η βιωματική μάθηση μέσω της μουσικής αγωγής βοηθά τον μαθητή να αντιληφθεί το ρόλο των κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι και να συνειδητοποιήσει τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές συνιστώσες συναντώνται με την προσωπική του ιστορία, προωθώντας την αυτογνωσία του βλ. Postele, D., 1993, σελ. 36.

Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος είναι καθοριστικός στη διερεύνηση μιας πιο ολοκληρωμένης αναπαράστασης για τον γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό εαυτό των μαθητών/τριών. Η διαδικασία της βιωματικής μάθησης της συνεχώς οικοδομούμενης ταυτότητας αν ακολουθήσουμε το μοντέλο του Kolb (1984, σελ. 42) μπορεί να περιγραφεί ως ένας κύκλος τεσσάρων σταδίων: α) συγκεκριμένης εμπειρίας, β) αναστοχαστικής παρατήρησης, γ) αφηρημένης εννοιοποίησης και δ) ενεργού πειραματισμού.

Για να συνειδητοποιήσουν τη συγκεκριμένη εμπειρία της συγκρότησης της εαυτότητάς τους οι μαθητές/τριες είναι αναγκαίο να στοχαστούν κριτικά και να προβληματιστούν για τους τρόπους πιθανής διαφοροποίησής της. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες καλούνται να σκεφτούν πως η νέα μάθηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το σχηματισμό εννοιών και τελικά τους ενθαρρύνουμε να προχωρήσουν σε ενεργό πειραματισμό.

Στο μοντέλο αυτό, η συγκεκριμένη εμπειρία και η αφηρημένη εννοιοποίηση αποτελούν δύο αντίθετους προσανατολισμούς σύλληψης της εμπειρίας. Από την άλλη, η αναστοχαστική παρατήρηση και ο ενεργός πειραματισμός αντιπροσωπεύουν δυο αντίθετους τρόπους μετασχηματισμού αυτής της σύλληψης μέσω εσωτερικού στοχασμού και μέσω εξωτερικού χειρισμού της πραγματικότητας. Είναι το γνωστό (ψευδο)δίλημμα να αλλάξουμε τους εαυτούς μας ή τον κόσμο. Η ενδεδειγμένη μάλλον παιδαγωγική στάση είναι ότι οι δεξιότητες ζωής είναι διπλής κατεύθυνσης, δηλαδή και προς μια αναστοχαστική, αυτοκριτική αυτοπαρατήρηση και προς δράσεις μετασχηματισμού του περιβάλλοντος.

Οι ψυχοκοινωνιολογικές και ψυχοδυναμικές θεωρήσεις σχετικά με τη φύση της ανθρώπινης ταυτότητας δείχνουν να συμφωνούν πως αυτή δομείται σε σχέση με τον άλλο και ότι είναι αδιαχώριστη από τον κοινωνικό δεσμό. Ο άλλος θεωρείται πανταχού παρών στη συνείδηση του ατόμου και καθρέφτης της οντότητάς του. Χαρακτηριστικοί στίχοι σ' αυτή την κατεύθυνση είναι: *Active Member, Θα 'θελα να ' μουν. Θα 'θελα να ' μουν μελάνι στην πένα του Καστοριάδη/ {...}/αντί μια ψυχή ναάγιο σε απέραντο βυθό./Να 'μουν Εβραίος το '40 στη Θεσσαλονίκη/ή ένα κύμα μεγάλο πάνω στα ξερονήσια./να 'στελνα πίσω τη ντροπή σ' αυτούς που ανήκει/και μια συγγνώμη σ' αυτούς που χαθήκαν{/...}/.Στίχοι τούρκου ποιητή γραμμένοι σε λευκό κελί{/...}/Μια στιγμή από το όνειρο του Ρήγα{/...}/μια ιστορία αφηγημένη απ' τον Κατράκη{/..}*

Κοινή είναι η εκτίμηση ότι η τέχνη συμβάλλει ώστε οι μαθητές να υπερβούν τη στερεότυπη κυρίαρχη άποψη για τον εαυτό (δύσκολο εγχείρημα η αυτογνωσία) και να συλλάβουν μια διαφορετική διάσταση (η ετερογνωσία στο βάθος της αυτογνωσίας) με την αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων (συμπόνια, θαυμασμό, ενοχή, εξέγερση για την αδικία, φόβο και πάλι... φόβο, ματαίωση, θλίψη, αίσθηση εσωτερικής εξορίας) που εντάσσονται στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους.

Όπως οι επόμενοι στίχοι των *Active Member*: *Τι άλλο φοβάσαι, Κάποτε σ' είδα{/...}/στο καιρό του τρόμου και του αλλόκοτου φόβου./να διπλώνεσαι, ν' ανησυχείς και να τρομάζεις{/...} γαβγίζουν οι άνθρωποι -- σκιάζονται οι σκύλοι,/θρηγούν μανάδες, και πού να ξαποστάσεις{/...} /Έτσι σκηνοθετούν το σήμερα άκριτοι κοσμοκράτορες,/{/...} /που πιάνονται απ' τον φόβο σου και φτιάχνουν ιστορίες/κι ενάντια στους άπιστους στήνουν σταυροφορίες{/...} Ψάχνω, λοιπόν, ό,τι φοβάσαι για να γίνω...{/...} πεινασμένος ιθαγενής στο Μεξικό,/{/...} -- κι *aboriginal* στην Αυστραλία,/τζαμί καμένο από φασίστες στην Ιταλία/εθελοντής γιατρός απ' την Αβάνα/και παιδί στην Τεχεράνη απ' ανύπαντρη μάνα/ νεκρός κι άταφος δάσκαλος στη Σομαλία,/κυνηγημένος τούρκος συγγραφέας στη Γαλλία,/εργάτης στα πετρέλαια στη Βενεζουέλα/και στο Μπέλφαστ μια ματωμένη φανέλα{/..} /- τι άλλο φοβάσαι, πες μου, και θα γίνω./Εγώ που κάνω όνειρα κι έχω πολλά ωραία να χάσω/κάνω και την αρχή -- δε γουστάρω να ησυχάσω.../... //τούρκος αναλόβητος που ζει στο Γκάζι{/...}κι ο εφιάλης σου πριν να χαράξει./Πες μου, τι άλλο φοβάσαι και θα γίνω../.*

Θα πρέπει ως σχεδιαστές βιωματικών δραστηριοτήτων να φροντίζουμε να υπάρχει ισορροπία μεταξύ του δημιουργικού μέρους της δραστηριότητας, δηλ. της έκφρασης

του μαθητή και του γνωστικού μέρους δηλ. της κατανόησης του γύρω κόσμου. Το προτεινόμενο σχήμα διδασκαλίας είναι τα σχέδια διδασκαλίας που σύμφωνα με τον Μανταλαγόρα (2002, σελ. 226) θεωρούνται «ιδανικό πλαίσιο κοινωνικο-πολιτικής ανάπτυξης του μαθητή, λειτουργικός τρόπος μετάβασης από την εννοιοκεντρική διδασκαλία στη διαθεματική σύμπραξη, την οποία θεωρούμε αναγκαία για την κατανόηση πολύπλοκων θεμάτων και τη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων με τη βοήθεια της επιστημονικής γνώσης», αλλά κυρίως με τη βοήθεια της τέχνης.

Γενικότερα σκοπός των βιωματικών εμπειριών -και της επεξεργασίας τους μέσω της τέχνης- είναι να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες να κάνουν στοχευμένες βελτιωτικές παρεμβάσεις στο προσωπικό τους πεδίο (στην αυτό-εκτίμηση, στις επιλογές και τη συμπεριφορά τους ως μελών τοπικών κοινοτήτων και ως υπεύθυνων πολιτών) και να συναρτούν τις μαθησιακές τους εμπειρίες με συναισθήματα δημιουργικότητας και αναζήτησης προσωπικού νοήματος στη γνώση.

Βιβλιογραφία

Adorno Th. , (1970, 2000). *Αισθητική θεωρία*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Αρχές Φιλοσοφίας, Στ. Βιρβιδάκης, Β. Καρασμάνης, Χ. Τουρνά, Β' τάξη ΓΕΛ, Γενικής Παιδείας.

Βίτγκενστάιν Λούντβιχ, (1993). *Αφορισμοί και εξομολογήσεις*, πρόλογος, μετάφραση Κωστή Κωβαίου, Καρδαμίτσα, Αθήνα.

Charlot, B., (1999). *Η σχέση με τη γνώση*, μτφρ. Μ. Καραχάλιος και Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Dewey, J. (1938, 1980). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, μτφρ. Α. Πολενάκης, Αθήνα, Γλάρος.

Dewey, (1934, 1980). *Η τέχνη ως εμπειρία*, USA, The Penguin Group.

Dirkx J., 2000 (βλ. Dirkx J., (2000, 2001). Transformative learning and the Journey of individuation. Eric Digest, σημ. 223, Eric Document Reproduction Service, σημ. ED 6,.

Dirkx J., (2001, 2006). The power of feeling Emotion, imagination and the construction of meaning in adult learning, στο S. Merriam (επιμ) *The New Update learning Theory*. New Directions for Adult and Continuing Education, σημ 89, San Francisco, Jossey- Bass.

Dirkx J., Mezirow J. & Cranton P., (2006). Musings and reflections on the meaning, context and process of transformative learning A dialogue between John M. Dirkx and Jack Mezirow, *Journal of Transformative Education*, 4.

- Eideneier Hans, (2006). *Όψεις της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας. Από τον Όμηρο έως σήμερα. Από τη Ραψωδία στο Ραπ*, Αθήνα, Δημ. Παπαδήμα.
- Freedman Kerry, «Αναδομώντας την καλλιτεχνική εκπαίδευση: Η αναζήτηση των πνευματικών και συναισθηματικών μονοπατιών στη μάθηση», στο Σάλλα Τιτίκα (2011). (επιμ.) *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης*, Αθήνα νήσος.
- Ileris, (2009) (επιμ.) *Σύγχρονες θεωρίες μάθησης*, Αθήνα,Μεταίχμιο.
- Kant E., (1790 {1995). *Critique de la faculte de juger*, Flammarion, Paris.
- Κόκκος Αλέξης και συνεργάτες, (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο,.
- Κόκκου Αλέξη, (2011). «Μετασχηματίζουσα μάθηση: Μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου», στο Κόκκου Αλέξη και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Καστοριάδης Κορνήλιος, (2008). *Παράθυρο στο Χάος*, Αθήνα ύψιλον.
- Κλεάνθους Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Η νέα Αγωγή. Θεωρία και Μέθοδοι*. Αθήνα.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. , New Jersey. Pentice Hall.
- Ματσαγγούρας Η. (2002). *Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Αθήνα, Μ.Π. Γρηγόρης.
- Μπρενιφιέ, Όσκαρ (2005). Κείμενο Σειρά *Σκέψου μαζί μου*, 1. *Το καλό και το κακό! Τι είναι;* 2. *Η συμβίωση! Τι είναι;* 3. *Η ζωή! Τι είναι;* 4. *Εγώ! Τι είμαι;* Σχέδια Κλεμόν Ντεβό, Καστανιώτης.
- Ντεκάστρο Μαρίζα, «Παιχνίδι χωρίς τέλος. Πώς να μνήσουμε τους μικρούς μαθητές στα πολύπλοκα ζητήματα του κόσμου μας με ένα γαϊτανάκι ερωταποκρίσεων», *Βήμα* Κυριακή 15 Ιανουαρίου 2006.
- Postele, D. (1993). *Putting the heart back into learning*, στο D. Boud, R. Cohen, & D. Walker, (Eds) *Using Expierence for Learning*.
- Σάλλα Τιτίκα, (2011) (επιμ.) *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης*, Αθήνα, νήσος.
- Watzlawick, (1981, 1986). *Η γλώσσα της αλλαγής*, Αθήνα, Κέδρος.

Ηλεκτρονικές σελίδες

http://www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika_synedrion_files/e24_2_04/theodoropoyloy_elen.htm

http://edu4adults.blogspot.gr/2010/03/blog-post_09.html

<http://www.minedu.gov.gr/gymnasio/didaktea-yli-gymn/16774-16-09-15-2015-2016>

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>

http://filosofikos-kodikas.blogspot.gr/2011/03/blog-post_5359.html

Ιστορικές προσεγγίσεις της έννοιας «ηγέτης»

Αμπουλού Ειρήνη

*Μεταπτυχιακό στις Επιστήμες της Αγωγής
eamproulou@gmail.com*

Μακρυπούλιας Βασίλειος

*Διδάκτορας Φιλοσοφίας
vasilios888@yahoo.gr*

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία προσπαθούμε να επισημάνουμε το γεγονός ότι η ιστορική εμφάνιση του ηγέτη είναι απόρροια νοητικών διαδικασιών και της προσπάθειας του ανθρώπου να μεταφέρει το φυσικό τρόπο οργάνωσης μέσα στα πλαίσια της ανθρώπινης κοινωνίας. Επίσης δίνουμε έμφαση στο γεγονός ότι ο ηγέτης είναι η αιτία της προόδου και της εξέλιξης, είναι αυτός ο οποίος δίνει νέες σκέψεις που συνεχώς οδηγούν σε νέους στόχους. Θεωρούμε το Μακιαβελικό μοντέλο του ηγέτη ως κάτι το ξεπερασμένο στη σημερινή εποχή της τεχνολογίας όπου πλέον η πληροφορία ευρέως διαχέεται καθιστώντας τον ηγέτη περισσότερο κριτική παρά εκτελεστική οντότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: ηγέτης, αξία, παγκόσμια κοινότητα, ανθρώπινα δικαιώματα, διαχειριστής.

Εισαγωγή

Η έννοια ηγέτης είναι η κορυφή ενός τριγώνου, οι άλλες πλευρές του οποίου είναι οι πολίτες και η παιδεία. Η τέλεια κίνηση αυτού του τριγώνου προωθεί τη διάσταση της κοινωνίας και του ενεργού πολίτη σε τέτοιο βαθμό ώστε όροι όπως ευδαιμονία και παγκοσμιοποίηση να αποκτούν -ενίοτε-ουσιαστικό περιεχόμενο. Είναι σχετική η παρέμβαση της Ε. Θεοδοροπούλου (2008-09:1) στο παρακάτω απόσπασμα «Συναφώς περίπλοκο και ευαίσθητο θα αναδειχθεί ότι είναι το ζήτημά του εάν η έννοια του πολίτη-που συμμετέχει ενεργά στα κοινά-πρέπει να υπερβαίνει τα όρια του έθνους-κράτους (προς μία επαναφορά της έννοιας του «πολίτη του κόσμου» ο οποίος ενδιαφέρεται για τα παγκόσμια προβλήματα και συμμετέχει στη λύση τους αν και ο συγκεκριμένος ορισμός τείνει να είναι ασαφής ως σχηματικός) ή να υπολείπεται των ορίων αυτών (σε σχέση με τις ομάδες εντός του έθνους στις οποίες ανήκει το κάθε άτομο».

Η συσχέτιση της έννοιας του ηγέτη με της ιδέα της παιδευτικής και προσωπικής αξίας μέσα σε ένα κόσμο που αφενός θα έπρεπε να στηρίζεται σε αυτές τις αξίες και αφετέρου μέσα από την τεχνολογία έχει όλες τις δυνατότητες να το κάνει, δίδει στην έννοια του «πνευματικά άξιου» ηγέτη μία πρωτόγνωρη οικουμενική διάσταση και σημασία. Ερωτά ο Θ. Βέϊκος «Οι σοφοί πρέπει να κυβερνούν οι αμαθείς οφείλουν να ακολουθούν» (Πλάτων). Με αφετηρία την άποψη αυτή απαντήστε στο ακόλουθο ερώτημα :οφείλονται τα κακά που υποφέρουμε στην ανοησία των κυβερνώντων ή στην αφέλεια και ευπιστία της μεγάλης μάζας των πολιτών;» (Θ. Βέϊκος, 1989:146) Ακριβώς αυτό το σύγχρονο παιδευτικό μοντέλο του ηγέτη-που είναι απόλυτα καθολικό από την άποψη ότι όλοι θα μπορούσαμε να είμαστε ηγέτες έχει όλες τις δυνατότητες να καλύψει τα ανθρώπινα, νοητικά και αξιολογικά χάσματα, οδηγώντας σε μία αρμονική παιδευτικά ώριμη, παγκόσμια κοινότητα.

Η έννοια του ηγέτη μέσα από ένα αμιγώς ιστορικό πρίσμα.

Θα μπορούσαμε κατ' αρχήν να θεωρήσουμε το όλο θέμα του ηγέτη μέσα από ένα καθαρά ιστορικό πρίσμα, ορίζοντας όμως συγκεκριμένα κριτήρια διάκρισης αυτής της έννοιας ανά ιστορική περίοδο. Το πρώτο κριτήριο θα μπορούσε να είναι η μελέτη της έννοιας του ηγέτη σε κοινωνίες που αναπτύχθηκαν σε σχέση με το φυσικό δίκαιο και της όλης φιλοσοφίας που ανέπτυξαν ξεπερνώντας το και κτίζοντας μία κοινωνία ανάλογη με τη φυσική(Αρχαία Ελληνική κοινωνία).Το δεύτερο κριτήριο αφορά τις θεοκρατικές κοινωνίες οι οποίες βασίστηκαν στο Θεϊκό δίκαιο. Η σημερινή εποχή είναι αυτή που αναπτύχθηκε πάνω στο τρίτο κριτήριο που δεν είναι άλλο παρά η προσπάθεια δόμησης μιας παγκόσμιας κοινότητας καθολικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων στηριζόμενων στην παιδευτική και πρακτική ανάπτυξη των λαϊκών μαζών.

Οι κοινωνίες της πρώτης περιόδου καλύπτονται από την όλη θεώρηση του Hobbes. Πλέον υπάρχουν όλοι εκείνοι οι λόγοι ώστε οι άνθρωποι να εγκαταλείψουν την απλή φυσική ζωή, όπου όλοι πολεμούν εναντίον όλων και να αναζητήσουν την πρόοδο μέσα από μία κοινωνία συναίνεσης και συμμετοχής στα υλικά και πνευματικά αγαθά. Δημιουργικά πλέον υπάρχει η βούληση όλοι να πολιτικοποιήσουν τα συμφέροντά τους και να τα εκχωρήσουν σε μία ηγεσία η οποία ουσιαστικά θα τα προφυλάξει, θα τα υπερασπίσει θα τα αναπτύξει. Το όλο σχέδιο είναι πολύ απλό όσο και λογικό διότι φιλοδοξεί να στηριχθεί στην ανώτερη και έλλογη φύση του ανθρώπου. Όλοι πλέον κατάλαβαν μετά από όλη την παραδεδομένη θεολογία και φιλοσοφία ότι τα αγαθά της ελευθερίας και της απόλαυσης όλων των αγαθών που αυτή υπόσχεται είναι καθολικό δικαίωμα. Αναπτύσσεται λοιπόν η πίστη ότι αφ' ής στιγμής καταλάβαμε τη σημασία των παραπάνω αγαθών καταλάβαμε ότι υπάρχει η δυνατότητα μιας λογικής εξουσίας η οποία θα καθοδηγεί και θα προάγει τους ανθρώπους στη βάση της καθολικής συνεννόησης και συνεργασίας,(δημιουργία κοινωνικού συμβολαίου) (Hobbes,1968:220).

Η καινή θεώρηση της έννοιας «ηγέτης»

Το πολύ σημαντικό στοιχείο εδώ είναι να καταλάβουμε ότι πλέον ο ηγέτης αρχίζει να γίνεται διαχειριστής και αναδιανομέας αγαθών, μέσα στα οποία σιγά –σιγά αρχίζει να εμπεριέχεται και η γνώση. Σε ένα κόσμο που γίνεται όλο και περισσότερο λογικός ο ηγέτης είναι αυτός που σωστά προτείνει, αληθινά συμμετέχει, είναι τελικά ένας από όλους. Οδεύουμε προς ένα κόσμο νέων ανακαλύψεων χωρών, ανάπτυξης νέων επιστημών. Προχωρούμε προς ένα κόσμο στον οποίο δεν μας ενδιαφέρει η φύση σαν απόλαυση αλλά ως έρευνα. Σε αυτόν τον υλικό κόσμο που ανοίγεται-και ο Hobbes με τη θεωρία του συμμετέχει σε όλα αυτά-ο ηγέτης είναι αυτός που βοηθά τους ανθρώπους στον τρόπο της σωστής συμμετοχής στον νέο κόσμο και στην νέα πραγματικότητα που ανοίγεται (Ι.Μποχένσκι,1985:37).

Αυτό το στοιχείο που είναι σημαντικό σε αυτές τις κοινωνίες είναι ότι αφενός γεννούν την έννοια του ηγέτη συνυφασμένη με όλα τα άλλα μέλη της κοινότητας, αλλά την ίδια στιγμή η όλη κίνηση έχει συγκεκριμένη αιτία και σκοπό-τα οποία μπορεί να εξελίξουν

περαιτέρω την έννοια του ηγέτη και της κοινωνίας. Η αιτία σαφώς και είναι η έξοδος από μία απλή και συγκεκριμένη φυσική κατάσταση. Γιατί όμως; Διότι το στοιχείο του υποσυνείδητου λόγου πιέζει για το διαφορετικό. Ο άνθρωπος καταλαβαίνει ότι δεν είναι πλασμένος απλά για να επιβιώνει αλλά για να δημιουργεί. Δεν πρόκειται για μια έξοδο από τη φυσική κατάσταση απλά για να επιβιώσει ο άνθρωπος. Πρόκειται για το ότι ο άνθρωπος εξέρχεται από την φυσική κατάσταση προκειμένου να δημιουργήσει ό,τι επιτάσσει η ανώτερη φωνή του εσωτερικού λόγου. Ο σκοπός λοιπόν είναι λογικός και αφορά την μίμηση της φυσικής-αρμονικής κατάστασης για τη θέσπιση μιας ανθρωπίνης κοινωνίας που θα στηρίζεται στις φυσικές αρετές-αρμονία, κίνηση, δικαιοσύνη αλλά κατά τα συντάγματα του ανθρωπίνου λόγου.

Μετά το παραπάνω κοινωνικό πρότυπο υπεισέρχεται το στοιχείο ενός νέου μοντέλου ηγέτη. Όπως ο αόρατος λόγος καθοδηγεί, καθαρά συμβολικά ο ορατός λόγος είναι ο ηγέτης ο οποίος εξουσιοδοτείται από όλα τα μέλη της κοινωνίας -αφ'ής στιγμής ο λόγος υπάρχει σε όλα τα μέλη της κοινωνίας-να μετουσιώσει σε πράξη όλες τις θεωρητικές επιταγές του καθοδηγητή λόγου, προκειμένου να επιτευχθεί μία γενικότερη κοινωνική δημιουργία και ευδαιμονία, με τελικό σκοπό την γένεση ενός ανθρώπου ικανού να σταθεί προσωπικά απέναντι στη φύση και στην ιδέα. Ο Φουκώ περιγράφει με το δικό του τρόπο όλα τα παραπάνω «Η αρχαιολογία καθορίζει τους κανόνες σχηματισμού ενός συνόλου αποφάνσεων. Εκδηλώνει έτσι τον τρόπο που μια διαδοχή συμβάντων μπορεί, και μάλιστα μέσα στην τάξη στην οποία παρουσιάζεται, να καταστεί αντικείμενο λόγου, να καταγραφεί, να περιγραφεί, να εξηγηθεί, να δουλευτεί εννοιολογικά και να προσφέρει την ευκαιρία μιας θεωρητικής επιλογής»(M.Foucault,1987-α:251).

Η ουσιαστική χρηστικότητα του «ηγέτη»

Όλα αυτά τα στοιχεία ενυπάρχουν στην πρώτη αυτή κοινωνία . Η πρακτική επιλογή της δημιουργίας μιας κοινωνίας και του καθορισμού του ηγέτη είναι η εξωτερική έξοδος του ανθρώπου από τη φύση, είναι όμως συγχρόνως και η εσωτερική μίμηση του φυσικού βασιλείου εκ μέρους του ανθρώπου. Ουσιαστικά ο άνθρωπος ουδέποτε εξέρχεται της φύσεως, Απλά προσαρμόζει τις φυσικές αρχές ζωής και λειτουργίας στο δικό του λογικό κόσμο. Ο οποίος αυτός λογικός κόσμος είναι δυνατόν πολύ να αναπτυχθεί και διευρυνθεί τη στιγμή κατά την οποία ο άνθρωπος στηρίζεται σε αιώνια ιδανικά και καθολικές αξίες και αρετές –οι οποίες προφυλάσσουν και αναπτύσσουν τον ανθρώπινο πολιτισμό-. Διαβάζει κανείς σχετικά «Στο πλαίσιο της Διαρκώς εξελισσόμενης Πόλης ο όρος πολίτης μπορεί να περιγραφεί γενικότερα ως «ένα πρόσωπο που συνυπάρχει σε μία κοινωνία». Ωστόσο αυτό δεν σημαίνει ότι η ιδέα του πολίτη σε σχέση με το κράτος-έθνος δεν είναι πλέον συναφής ή ισχύουσα, αλλά, καθώς το κράτος έθνος δεν είναι πλέον η μόνη επίσημη εξουσία δημιουργήθηκε η ανάγκη να αναπτυχθεί μία πιο ολιστική άποψη της έννοιας αυτής... Η πρόκληση συνεπώς είναι να υπερβούμε τους περιορισμούς του «κράτους-έθνους» ώστε να φθάσουμε στην έννοια της «κοινότητας» η οποία περιλαμβάνει το τοπικό, το εθνικό, το περιφερειακό και το διεθνές πλαίσιο στο οποίο ζουν τα άτομα».(Karen O'shea, 2001-2004:8)

Προσπαθεί η ανθρώπινη κοινωνία να εξαπλωθεί δηλαδή παντού και να αγκαλιάσει όλους τους ανθρώπους προκειμένου η λογική πολιτισμική ανάπτυξη κάτω από την παιδευτική καθοδήγηση ελλόγων ηγετών να γίνει δικαίωμα όλων. Το μόνο κριτήριο είναι η συμμετοχή στις έλλογες διαδικασίες.

Κάτω από αυτό το πρίσμα αναπτύχθηκαν οι αυτοκρατορίες οι οποίες στηριγμένες σε αξίες, θέλησαν να δημιουργήσουν πανανθρώπινες οικουμενικές κοινωνίες οι οποίες θα στηρίζονται σε αξιακά ιδανικά τέτοια όπως του υπέρτατου Όντος, μπροστά στα οποία ο ανθρώπινος νους νοιώθει δέος και υπακοή. Αυτή η θεοκρατική κοινωνία μεταφέρει τον άνθρωπο σε ένα καθαρά αφαιρετικό επίπεδο λόγου, όλα έχουν υπερβεί την απλή φυσικότητα και πλέον ευρίσκονται-ή μπορεί να ευρεθούν- σε ιδανικές καταστάσεις. Όλοι θα πρέπει να ταυτίζονται με τον Ένα, η παιδεία είναι καθαρή μίμηση-αφαιρετική διαδικασία-και ο ηγέτης είναι ένα απλό ενδιάμεσο ανάμεσα στο τέλειο και σε αυτό που θα πρέπει να γίνει τέλειο, έχοντας προκαθορισμένο λόγο και σκοπό. Ο ηγεμόνας του Μακιαβέλι μας μεταφέρει σ' ένα περιβάλλον όπου ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από την κατοχή συγκεκριμένης δύναμης εξουσίας επιβολής. Ξεφεύγουμε τώρα από τη συμμετοχική πολιτική καθημερινότητα π.χ της Αθηναϊκής δημοκρατίας, όπου όλοι είχαν δικαίωμα συμμετοχής.(Ντ.Χέλντ,1987:29).

Ο «ηγέτης» στον Μακιαβέλι.

Ο Μακιαβέλι θεωρεί ότι καταστράφηκε από την κατάχρηση της πνευματικής του δύναμης και ικανότητας, τώρα μπορούμε να καταλάβουμε ότι το πρότυπο του Μακιαβελικού ηγέτη ήταν η τελευταία εικόνα ενός προτύπου το οποίο όταν ο άνθρωπος ανακάλυψε τη γνώση του κόσμου και του εαυτού του σταμάτησε να υπάρχει. Ήταν τελικά μία προσπάθεια ο ένας να σφετερισθεί την πίστη των πολλών σε αξίες και πίστεις και με διάφορα όπλα να τους ελέγχει. Ήταν πρότυπο ηγέτη κατάλοιπο από τις μεγάλες αυτοκρατορίες και τα θρησκευτικά συστήματα που αυτές είχαν. (Ν. Μακιαβέλι,1991:41-2).

Υπάρχει όμως κάποιο αξιολογικό πλαίσιο που θα πρέπει να διέπει το ζεύγος ηγέτη και λαός στην πολιτική φιλοσοφία του Μακιαβέλι; Αναμφίβολα ο ηγέτης θα πρέπει να έχει ιδεολογία η οποία θα γεννά αξίες και συγκεκριμένη συμπεριφορά. Π.χ ένας σοφός ηγεμόνας είναι τόσο σώφρων ώστε να μην υπολογίζει τα ξένα στρατεύματα αλλά μόνο τα δικά του. Είναι αυτόρκης δηλαδή(Ν.Μακιαβέλι,1991:78). Αναπτύσσει με αυτόν τον τρόπο το σεβασμό στο λαό του και συγχρόνως δραστηριοποιεί τους υποτελείς του βασιλείου του, οι οποίοι νοιώθουν ότι συμμετέχουν σε ένα όραμα και σε μία συγκεκριμένη κρατική υπόσταση. Κάτω από αυτό το πρίσμα δικαιολογείται η πίστη του Μακιαβέλι ότι η αρχαία Αθηναϊκή Δημοκρατία χάθηκε διότι υπήρξε αλαζονεία της εξουσίας και ακολασία του λαού(Ντ.Χέλντ,1987:55).

Σύμφωνα με τον Μακιαβελικό Ηγεμόνα το επίθετο συνετός και σοφός θα πρέπει να χαρακτηρίζει τον ηγέτη. Όμως όλα αποκτούν άλλη έννοια διότι εννοούνται καθαρά μέσα από το σχήμα ένας-πολλοί. Συνετός ηγεμόνας είναι εκείνος που δεν κρατά το

λόγο του, όταν κάτι τέτοιο θα στρεφόταν εναντίον του, και όταν βέβαια έχουν εκλείψει οι λόγοι για να συμβαίνει αυτό το πράγμα. Ο αμοραλισμός του διαφορούμενου είναι αναγκαίος για τον Ηγεμόνα του Μακιαβέλι διότι θα πρέπει να είναι πότε καλός και πότε κακός ανάλογα με τις περιστάσεις. Όπως παραπάνω αναφέραμε το ζεύγος Ένας-πολλοί - όπου ο ένας κατέχει περισσότερα, υλικά και πνευματικά, από τους πολλούς-καθορίζει τη σχέση των ανθρώπων διότι κάποιος ενσαρκώνει τον ένα και κάποιος τους πολλούς.

Συμπέρασμα

Ο πραγματικός ηγέτης σήμερα είναι μεν ο γνώστης των πληροφοριών που σήμερα η επιστήμη διαχέει αλλά επιβάλλεται να είναι επίσης ο κριτικός αποτιμητής αυτών. Δεν μεταβιβάζει αυτές τις γνώσεις ηγεμονικά διότι το μεγάλο χαρακτηριστικό της σημερινής γνωστικής διαδικασίας είναι ο καθολικός ενεργητικός χαρακτήρας της. Πολλοί μπορεί και συμμετέχουν σε αυτή. Πολλοί γνωρίζουν. Ο κριτικός ρόλος είναι αυτός που αρμόζει περισσότερο στον ηγέτη σήμερα. Αυτός θα πρέπει να επιλέγει την σωστότερη γνωστική οδό από όλες όσες προσφέρονται στους ανθρώπους. Αυτός θα πρέπει να προτείνει την οδό που ως πιο κατάλληλη προχωρεί όλο και πιο μακριά την υπόθεση «ανθρώπινη ανώτερη γνώση».

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αριστοτέλης, Ηθικά Νικομάχεια

Βεΐκος, Θ,1989, *Εισαγωγή στη φιλοσοφία*, Αθήνα, Εκδ. Θεμέλιο

Θεοδωροπούλου, Ε, 2004, *Η Εγκοπή της Φιλοσοφίας της Παιδείας: Εισαγωγή*, Αθήνα, Εκδ. Ατραπός.

Θεοδωροπούλου, Ε, 2008-09, *Περί δημοκρατίας και ηθικής στην εκπαίδευση. Η θέση της φιλοσοφίας, υπό δημοσίευση.*

Θουκυδίδης, Επιτάφιος κεφ.37

Καζεπίδης, Τ.,1992, *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*, Θεσσαλονίκη, Εκδ. Βάνιας.

Παπούλια-Τζελέπη,Π,1984,*Διανοητική-αναπτυξιακή προσπέλαση στην ηθική ανάπτυξη: ένα ελληνικό παράδειγμα*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 1,σσ.162-174

Πετμεζίδου, Μ.,2003, *Θεωρίες Κοινωνικής Μεταβολής* (σημειώσεις) Κομοτηνή.

Πούρκος Μ, *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικό-ηθική μάθηση*, Αθήνα, Εκδ. Gutenberg.

Μεταφράσεις στην Ελληνική γλώσσα

- Foucault, M, 1987, *Η Αρχαιολογία της γνώσης*, (μτφρ: Κωστής Παπαγιώργης, Αθήνα, Εκδ. Εξάντας.
- Foucault, M, 1987, *Εξουσία, γνώση και ηθική*, (μτφρ. Ζ. Ζαρίκας) Αθήνα, Εκδ. ύψιλον βιβλία
- Karen O' Shea, 2001-4, *Δημοκρατική αγωγή του πολίτη 2001-4, Ανάπτυξη κοινής αντίληψης. Γλωσσάριο Όρων για τη δημοκρατική αγωγή του πολίτη*. Στρασβούργο
- Μακιαβέλλι, Ν, 1991, *Ο Ηγεμόνας*, (μτφρ. Στεφ. Πατάκης) Αθήνα, Εκδ. Πατάκης
- Μποχένσκι, Ι, Μ, 1985, *Ιστορία της Σύγχρονης Ευρωπαϊκής Φιλοσοφίας*, (μτφρ: Χρ. Μαλεβίτση) Αθήνα, Εκδ. Δωδώνη.
- Marples, R, (επιμ.), 2003, *Οι σκοποί της εκπαίδευσης* (μτφ: Π. Χατζηπαντελή) Αθήνα, Εκδ. Μεταίχμιο.
- Χέλντ, Ντ, 2003, *Μοντέλα Δημοκρατίας*, (μτφρ. Μ Τζιαντζή) Αθήνα, Εκδ. Πολύτροπον.
- Wittgenstein, L., 2000, *Πολιτισμός και αξίες* (μτφρ. Μ. Δραγώνα-Μονάχου, Κ. Κωβαίου, σχόλια-επιμ. Κ. Κωβαίου), Αθήνα, Εκδ. Καρδαμίτσα.

Ξενόγλωσση

- Hobbes, T., 1968, *Leviathan*, edited by C. B. Macpherson, Harmondsworth: Penguin.

Μεταξύ «παλαιάς» και «νέας» αγωγής: Το προφίλ του εκπαιδευτικού, η αναγκαιότητα παιδαγωγικής κατάρτισης και το περιοδικό *Μέση Εκπαίδευσις* (1905-1906)

Φούκας Βασίλειος
Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.
 vfoukas@edlit.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται και ερμηνεύεται, με βάση το ιστορικό-κοινωνικό-πολιτικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο της εποχής, το προφίλ των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης και, ειδικότερα, ο προβληματισμός αναφορικά με την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της βαθμίδας αυτής στο ελληνικό κράτος στο μεταίχμιο του 20ού αιώνα. Βασική πρωτογενής πηγή αποτελεί το πρώτο παιδαγωγικό περιοδικό, η ύλη του οποίου αφορά αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς της βαθμίδας αυτής, το περιοδικό *Μέση Εκπαίδευσις* (1905-1906). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται -με παραθέματα και αναλύσεις- στις παιδαγωγικές απόψεις που διατυπώνουν δύο σημαντικοί παιδαγωγοί των αρχών του 20ού αιώνα, ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος και ο Παναγιώτης Π. Οικονόμου, οι οποίοι αρθρογραφούν στις σελίδες του συγκεκριμένου περιοδικού.

Λέξεις-Κλειδιά: παιδαγωγική κατάρτιση, μέση εκπαίδευση, προφίλ εκπαιδευτικών

Εισαγωγικά: αφόρμηση και σκοπός

Ένα από τα θέματα που απασχολούν -σε νομοθετικό επίπεδο- την ελληνική εκπαιδευτική επικαιρότητα τα τελευταία χρόνια (1997 και εξής) είναι η οργάνωση και το περιεχόμενο της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών με τη θέσπιση του Πιστοποιητικού Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας. Ωστόσο, στην πράξη τίποτα έως σήμερα (2015) δεν ισχύει, αφού οι όποιες προβλέψεις παραμένουν ακόμη «στα χαρτιά» και δεν εφαρμόζονται. Είναι σκόπιμο, λοιπόν, η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών να τεθεί στο ιστορικό της συγκείμενο και να μελετηθεί διαχρονικά. Ένας από τους σταθμούς στην πορεία της ιστορίας της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι και η πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα, η οποία βρίσκεται στο μεταίχμιο «παλαιάς» και «νέας» αγωγής.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει και να ερμηνεύσει, με βάση το ιστορικό-κοινωνικό-πολιτικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο της εποχής, τον προβληματισμό αναφορικά με την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης, όπως αυτός διατυπώνεται στο πρώτο παιδαγωγικό περιοδικό που αφορά αποκλειστικά τους εκπαιδευτικούς αυτής της βαθμίδας, το περιοδικό *Μέση Εκπαίδευσις* (1905-1906).

Ιστορικό-κοινωνικό-πολιτικό-εκπαιδευτικό συγκείμενο

Αμέσως μετά την ανεξαρτησία του ελληνικού κράτους (1830) καταγράφεται η απουσία της παιδαγωγικής κατάρτισης από τα απαιτούμενα προς διορισμό προσόντα των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης -δεν συναντούμε καμία σχετική αναφορά στον νόμο του 1836 «Περί κανονισμού των Ελληνικών σχολείων και Γυμνασίων»- σε αντίθεση με τα δεδομένα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης -νόμος «περί δημοτικών σχολείων» του 1834, άρθρα 6, 65, 66- γεγονός το οποίο μπορεί να ερμηνευθεί με βάση το ιστορικό και πολιτικό συγκείμενο και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του νεοσύστατου ελληνικού κράτους (ενδεικτικά Παπακωνσταντίνου & Ανδρέου, 1992: 67· Μπουζάκης & Τζήκας, 2002²: 23· Αντωνίου, 2002: 28-29· Φούκας, 2005: 97-130· Φούκας, 2014: 131-141). Στο ελληνικό κράτος η προσπάθεια να αναγνωρισθεί η αναγκαιότητα παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης, να διαδοθεί το αίτημα για ίδρυση Έδρας Παιδαγωγικής και να εισαχθεί, τελικώς, η Παιδαγωγική σε διδασκόμενο αντικείμενο στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών (Φούκας, 2005: 131-182) αποτελεί εγχείρημα, αρχικά, συλλογικών προσπαθειών (Φούκας, 2004: 421-428), που εκκινούν από τις πρωτοβουλίες του *Συλλόγου προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων* (1869). Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης αποκρυσταλλώνεται ως αίτημα προς το τέλος της δεκαετίας του 1890. Στην εξέλιξη της προσπάθειας για παροχή παιδαγωγικής κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης σημαντικό ρόλο, επίσης, διαδραματίζουν τα πρόσωπα, τα οποία διαχέουν, μέσω της διδασκαλίας τους στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, την παιδαγωγική κατάρτιση ως απαραίτητο προσόν κάθε εκπαιδευτικού -ιδιαίτερα, ο φιλόλογος Ιωάννης Πανταζίδης και ο φιλόσοφος Χρήστος Παπαδόπουλος (Φούκας, 2005: 131-176).

Η περίοδος της αναδιοργάνωσης έχει ως αφετηρία της το 1899, έτος ίδρυσης στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών της έδρας Γυμνασιακής Παιδαγωγικής και Μεθοδολογίας, στην οποία διορίζεται ο Δημήτριος Ζαγγογιάννης (Φούκας, 2005: 183-213). Έχει προηγηθεί, το 1896, η δημοσίευση της επί υφηγεσία διατριβής του με τίτλο *Παιδαγωγούσα διδασκαλία, ήτοι έννοια και ουσιοδέστατα ταύτης απαιτήσεις* (Κατερέλου-Ζαπανιώτη, 1990· Φούκας, 2005: 191-213). Στο σύγγραμμα αυτό οριοθετούνται οι έννοιες 'παιδαγωγούσα διδασκαλία' και 'παιδαγωγούντα σχολεία' και αναλύονται διεξοδικά οι όροι και οι προϋποθέσεις που καθιστούν τη διδασκαλία ως τέτοια (Ζαγγογιάννης, 1896). Ο Δ. Ζαγγογιάννης συνδέει τη *Γυμνασιακή Παιδαγωγική* με τη *Γενική Παιδαγωγική* και πιστεύει ότι κάθε επιμέρους ζήτημα επιλύεται αναγόμενο σε γενικές και θεμελιώδεις αρχές της Γενικής Παιδαγωγικής. Επιπλέον, συμφωνώντας με τις αρχές του J. F. Herbart (1776-1841) θεωρεί αδύνατο να διαχωρίζει κανείς την Ηθική και την Ψυχολογία από τη διδασκαλία της Γενικής Παιδαγωγικής (Φούκας, 2005: 203-224). Ο Δ. Ζαγγογιάννης, όμως, δεν αρκείται στη θεωρητική διδασκαλία της Παιδαγωγικής επιστήμης. Τη συνδέει άμεσα με την εκπαιδευτική πράξη, δίνοντας έμφαση στην αξία των υποδειγματικών διδασκαλιών στο πλαίσιο της παροχής παιδαγωγικής κατάρτισης στους φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής και υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Το 1901, όμως,

έρχεται η απόλυσή του να φανερώσει ότι δεν έχει ωριμάσει ακόμα το αίτημα για παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης στην ελληνική κοινωνία.

Η τάση για αναζήτηση λύσεων στα εκπαιδευτικά προβλήματα εκφράζεται έμπρακτα με τη διοργάνωση, το 1904, στην Αθήνα του *Πρώτου Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου*, στο οποίο εκβάλλει όλος ο σχετικός προβληματισμός του φθίνοντος 19ου αιώνα, αφού ένα από τα θέματα του Συνεδρίου είναι «η παιδαγωγική μόρφωση του διδακτικού προσωπικού των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων» (Φούκας, 2005: 236-261). Ένα από τα πολλά πορίσματα του Συνεδρίου είναι να εκδοθεί «δαπάνη και επιστασία του υπουργείου Παιδείας» παιδαγωγικό περιοδικό, από το οποίο θα ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί της μέσης βαθμίδας αναφορικά με ζητήματα που αφορούν στην παιδαγωγική θεωρία και στην εκπαιδευτική πράξη (Φούκας, 2005: 253). Γίνεται, έτσι, σαφές ότι ένας από τους παράγοντες στους οποίους οφείλεται η κακή κατάσταση της μέσης εκπαίδευσης είναι η έλλειψη παιδαγωγικής κατάρτισης. Οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής Σχολής γνωρίζουν μόνο «γράμματα», λίγα ή πολλά, αλλά δεν μαθαίνουν ούτε μεθόδους διδασκαλίας ούτε τρόπους συμπεριφοράς και διοίκησης της σχολικής μονάδας.

Το περιοδικό *Μέση Εκπαίδευσις* (1905-1906)

Το 1905 ο Σπυρίδων Δουκάκης, φιλόλογος, πρώην Γυμνασιάρχης και διευθυντής του Βαρβακείου Λυκείου (1894-1896), αναλαμβάνει την έκδοση περιοδικού με τον τίτλο *Μέση Εκπαίδευσις*. Η έκδοση του περιοδικού πρέπει να ιδωθεί στο πλαίσιο της στροφής του ενδιαφέροντος από όλους τους σχετικούς φορείς για τη μέση εκπαίδευση (Δημαράς & Αθανασιάδης, 2004: 283-284· Μπαλτά, 2000: 148-152). Η παιδαγωγική κατάρτιση των καθηγητών, η εφαρμογή των παιδαγωγικών θεωριών στη διδακτική πράξη και η σημασία των διαφόρων μαθημάτων αναδεικνύονται κεντρικά ζητήματα του περιοδικού. Το σκεπτικό της έκδοσης του περιοδικού αναπτύσσεται από τον Σπ. Δουκάκη στο εισαγωγικό σημείωμα προς τους λειτουργούς της μέσης εκπαίδευσης: «*Καίτοι συναισθάνομαι το υπό πολλάς απόψεις δυσχερές του έργου (...) ελπίζων ότι και πάντες οι δυνάμενοι συν τω χρόνω θα προσέλθωσιν αρωγοί προς επιτυχίαν του έργου, όπερ υπό πάντων ανομολογείται χρήσιμον και αναγκαίον...*» (Δουκάκης, 1905: 1).

Το περιοδικό, το οποίο κυκλοφορεί τρεις φορές το μήνα, αποτελείται από δύο μέρη: θεωρητικό και πρακτικό. Στο πρώτο τίγονται ζητήματα αναφορικά με την αγωγή, την παιδαγωγική, τη διδακτική καθώς, επίσης, δημοσιεύονται νομοθετικά κείμενα και διοικητικά έγγραφα. Στο δεύτερο μέρος δημοσιεύονται υποδειγματικές διδασκαλίες διαφόρων μαθημάτων. Στους συνεργάτες του περιοδικού περιλαμβάνονται γνωστοί παιδαγωγοί, όπως οι Παναγιώτης Π. Οικονόμου, Νικόλαος Εξαρχόπουλος, Γεώργιος Παπασωτηρίου, Δημήτριος Λάμπας καθώς και άλλοι «αναγνωρίσιμοι» εκπαιδευτικοί της περιόδου, όπως: ο Γεώργιος Ρεμούνδος, υφηγητής (1904) και από το 1912 καθηγητής Μαθηματικών στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και οι εκπαιδευτικοί Δημήτριος Γεωργακάκης, Σπυρίδων Στουραϊτής, Θεοφάνης Α. Κακριδής και Αχιλλέας Τζάρτζανος.

Ο τομέας της Παιδαγωγικής αντιπροσωπεύεται με άρθρα που υπογράφουν οι Νικόλαος Εξαρχόπουλος και Παναγιώτης Π. Οικονόμου, ενώ η Διδακτική περιλαμβάνει επώνυμα και ανώνυμα άρθρα που καλύπτουν διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Ιερά Ιστορία, Γραμματική, Ιερά κατήχηση, Μαθηματικά, Γεωγραφία, Νέα Ελληνικά, Ψυχολογία). Στις σελίδες του περιοδικού αναπτύσσεται γόνιμος διάλογος ανάμεσα στους φιλόλογους, κυρίως, για ζητήματα παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας και συγγραφής βιβλίων. Από την αντιπαράθεση των απόψεων του Π. Π. Οικονόμου με τους Δ. Λάμψα και Δ. Γεωργακάκι, διαφαίνεται η απαρχή της σύγκρουσης μεταξύ «παλαιάς» και «νέας» αγωγής αντίστοιχα, η οποία θα κορυφωθεί κατά τη δεύτερη δεκαετία του 20ού αιώνα (Δημαράς & Αθανασιάδης, 2004: 284).

Η απήχηση του περιοδικού στον εκπαιδευτικό κόσμο, ωστόσο, δεν είναι η αναμενόμενη. Πολλοί συνδρομητές επιστρέφουν το περιοδικό. Σε αυτούς ο εκδότης Σπ. Δουκάκης απευθύνεται με τα εξής: «...*Επιτραπήτω ημίν να είπωμεν εις τους επιστρέφοντας νυν τα φυλλάδια και μάλιστα τα τελευταία μόνον ότι αδικούσιν ημάς υλικώς, εαυτούς δε ηθικώς...*» (Δουκάκης, 1906: 368). Το περιοδικό φαίνεται ότι δεν κατάφερε να πείσει τους αναγνώστες του για τις αναγκαιότητες και τις καινοτομίες της εποχής με αποτέλεσμα η κυκλοφορία του να σταματήσει ξαφνικά, τον Φεβρουάριο του 1906. Μετά τη σύντομη κυκλοφορία του συγκεκριμένου περιοδικού, κυκλοφορεί από τον *Ελληνικό Διδασκαλικό Σύνδεσμο* το περιοδικό *Παιδαγωγικόν Δελτίον* (1906-1908) με παιδαγωγικό καθαρά περιεχόμενο.

Το προφίλ των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης: Απόψεις και προτάσεις

Παρά τη βραχύβια κυκλοφορία του περιοδικού, στις σελίδες του αναπτύσσονται γόνιμοι προβληματισμοί αναφορικά με το προφίλ των εκπαιδευτικών της μέσης βαθμίδας, ζήτημα το οποίο απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα κατά το τελευταίο τέταρτο του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα. Το περιοδικό και ο παιδαγωγός Ν. Εξαρχόπουλος (1874-1960) θεωρούν λανθασμένη τη γενικότερη εκτίμηση ότι αρκούν οι νόμοι, τα διατάγματα και οι εγκύκλιοι για τη σωστή οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θέτουν άμεσα το πρόβλημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Εξαρχόπουλος, 1905: 11). Άλλωστε το θέμα αυτό απασχολεί τον Ν. Εξαρχόπουλο ιδιαίτερα μετά την περάτωση των μεταπτυχιακών του σπουδών στην Jena και στη Leipzig και την επιστροφή του στην Ελλάδα (1904), οπότε και αναλαμβάνει τη διεύθυνση του Διδασκαλείου Τριπόλεως (1905-1907). Ο Π. Π. Οικονόμου (1851-1931), από την άλλη, ο οποίος έχει και αυτός παρακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές στα Διδασκαλεία του Duessenthal, της Gotta και της Leipzig, έχει υπηρετήσει ως διευθυντής στα Διδασκαλεία Θεσσαλίας (1882-1885) και Αθηνών (1891-1892, 1898-1900) και εκδίδει το περιοδικό *Εκπαίδευσις* (1892-1895), μέσω του περιοδικού που μελετούμε ασκεί έντονη κριτική στους παιδαγωγικούς εκπαιδευτικούς αλλά και, κυρίως, στην πολιτεία, η οποία τους διορίζει: «...*Ο επιφανής της Γερμανίας παιδαγωγός Στογ είπεν: όστις γίνεται διδάσκαλος άνευ προπαρασκευής εις το έργον είναι άνθρωπος ασυνείδητος, ημείς δε προσθέτομεν ότι ασυνείδητοι ωσαύτως είναι και οι διορίζοντες τοιούτους διδασκάλους...*» (Οικονόμου, 1905: 103).

Τόσο ο Ν. Εξαρχόπουλος όσο και ο Π. Π Οικονόμου στην επιχειρηματολογία τους χρησιμοποιούν ένα συγκριτικό επιχείρημα: το 1905 λειτουργεί Διδασκαλείο για τους εκπαιδευτικούς της δημοτικής εκπαίδευσης (Μπουζάκης & Τζήκας, 2002²), ενώ απουσιάζει οποιαδήποτε ενέργεια για παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της μέσης βαθμίδας. Πρωταρχική μέριμνα της πολιτείας, επομένως, θεωρείται ότι πρέπει να είναι η λήψη μέτρων για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, παράμετρος η οποία αποτελεί ένα από τα δομικά στοιχεία της εσωτερικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης καθεαυτής (Τερζής, 1993: 14). «...Από των διδασκάλων λοιπόν οφείλομεν να αρχίσωμεν, διότι, ίνα μεταχειρισθώμεν τους λόγους του Diesterweg, βελτίωσις της μορφώσεως των διδασκάλων είνε το πρώτον πάσης σχολικής μεταρρυθμίσεως. Εκείνος δε, όστις σχεδιάζει βελτίωσιν των σχολείων χωρίς συγχρόνως να σκέπτηται και περί βελτίονος μορφώσεως των διδασκάλων, ο τοιούτος, καθώς λέγει ο Reim, έχει κάμη τον λογαριασμόν χωρίς τον ξενοδόχον...» (Εξαρχόπουλος, 1905: 12).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας παρουσιάζονται, αναλυτικότερα, τα χαρακτηριστικά του θεωρούμενου «καλού» ή αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, όπως αυτά συνοψίζονται στα κείμενα των παιδαγωγών που δημοσιεύουν στο εν λόγω περιοδικό και επιχειρούν να επηρεάσουν με τον τρόπο αυτό τους εκπαιδευτικούς φορείς ή να διαμορφώσουν -στο μέτρο των δυνατοτήτων τους- την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Η «περίπτωση» του Ν. Εξαρχόπουλου είναι χαρακτηριστική, αφού είναι ο εισηγητής, ιδρυτής και πρώτος διευθυντής του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης (1910) και αυτός που διαμορφώνει εν πολλοίς, ως ο μοναδικός καθηγητής Παιδαγωγικής στην Ελλάδα για μεγάλο χρονικό διάστημα, την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική κατά το α΄ μισό του 20ού αιώνα.

Γνωστικό υπόβαθρο

Ο Ν. Εξαρχόπουλος δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε δύο σημεία: στη γενική επιστημονική μόρφωση και στην ειδική παιδαγωγική κατάρτιση, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται στις νέες κάθε φορά απαιτήσεις που προκύπτουν από τη μεταρρύθμιση τόσο στην εσωτερική δομή του σχολείου όσο και στην επιλογή των μορφωτικών αγαθών και των περιεχομένων μάθησης (Εξαρχόπουλος, 1905: 17). Από τη γενικότερη εκπαιδευτική πορεία του Ν. Εξαρχόπουλου, γίνεται σαφές, άλλωστε, ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τον απασχολεί και σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο στο Διδασκαλείο Τρίπολης, το οποίο διευθύνει, όσο και με την έκδοση του βιβλίου του *Ποίος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος* (1907), στο οποίο χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό ως «ψυχή του σχολείου» και ως «ήλιο», ο οποίος «εμφυσά ζώην εις τας ανύχους σχολικές διατάξεις» (Εξαρχόπουλος, 1907: γ'). Ο Π. Π. Οικονόμου, από την άλλη, συνδέει την αποστολή και τον σκοπό του σχολείου με τα προσόντα του εκπαιδευτικού, σημειώνοντας: «...κάκιστος διδάσκαλος είναι εκείνος, όστις φρονεί ... ότι η πολυμάθεια είναι ο τελικός σκοπός του έργου του και προς τούτο καταγίνεται διά ποικίλων τεχνητών μέσων καταπονών και εαυτόν και τους μαθητάς του να παρουσιάση ενώπιον των συναδέλφων του ή της κοινωνίας μαθητάς αναμασώντας τα διδαχθέντα χωρίς εις τον στόμαχόν των να έχωσι τίποτε...» (Οικονόμου, 1905: 162).

Το γνωστικό υπόβαθρο, επομένως, θεωρείται, στις αρχές του 20ού αιώνα, ένα από τα πρώτα, αναγκαία και απαραίτητα προσόντα των εκπαιδευτικών, χωρίς, ωστόσο, να θεωρείται πανάκεια. Χωρίς τη θεωρητική σκευή ο εκπαιδευτικός μοιάζει με τεχνίτη, όπως ο γιατρός ονομάζεται «κομπογιαννίτης». Επισημαίνεται, εξάλλου, με έμφαση, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να περιορίζονται στις βασικές τους σπουδές, αλλά να επιζητούν τη μάθηση διά βίου, προκειμένου να τελειοποιούν τη διδασκαλία τους. Ο Π. Π. Οικονόμου σημειώνει γλαφυρά: «...Και ακριβώς αυτός είναι ο λόγος, όστις εταπείνωσε το ευγενέστατον και ύψιστον έργον, οίον είναι η ανατροφή του ανθρώπου, όστις το κατ' εξοχήν πνευματικόν επάγγελμα μετέβαλεν εις χειρωναξίαν και εις βαναυσίαν... Εάν αφαιρέσητε από τους ασκούντας αυτό την θεωρητικήν παιδείαν, ευθύς θα καταρρίψητε αυτούς μεν εις την τάξιν των χειρωνακτων το δέ επάγγελμα εις τας τάξεις των βαναυσικών...» (Οικονόμου, 1905: 163). Ακολουθείται, έτσι, τόσο από τον Π. Π. Οικονόμου όσο και από τον Ν. Εξαρχόπουλο η θεωρία του J. F. Herbart, του «πατέρα της επιστημονικής παιδαγωγικής» (Εξαρχόπουλος, 1907: 53), ο οποίος θεωρεί βασικό πυλώνα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, τη γενική τους μόρφωση.

Παιδαγωγική κατάρτιση

Μία δεύτερη προϋπόθεση για έναν «καλό» εκπαιδευτικό είναι η συνεχής και εμπειροστατωμένη παιδαγωγική κατάρτιση. Ο Ν. Εξαρχόπουλος αναγνωρίζει προκαταλήψεις και ιδεολογήματα, που κυριαρχούν για μεγάλο χρονικό διάστημα στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα αναφορικά με την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης, θεωρώντας ως βασική αιτία της πλάνης αυτής την άγνοια. «...Ιδιαίτερος παρ' ημίν υπάρχει μεγάλη προκατάληψις κατά της παιδαγωγικής μορφώσεως ου μόνον εκτός του διδασκαλικού κόσμου αλλά και μεταξύ του κύκλου των διδασκάλων, ιδία δε παρά τοις πλείστοις των διδασκάλων της μέσης εκπαιδεύσεως. Επικρατεί η ιδέα, ότι τοιαύτη τις μόρφωσις είνε εντελώς περιττή, ότι αρκεί να είνε τις καλός φιλόλογος, ή θεολόγος, ή μαθηματικός, ή φυσικός διά να είνε και καλός διδάσκαλος. Η αιτία δε της πλάνης ταύτης είνε η άγνοια....» (Εξαρχόπουλος, 1905: 25-26). Γίνεται σαφές ότι στις αρχές του 20ού αιώνα ασκείται δριμεία κριτική στην επικρατούσα/κυρίαρχη άποψη του 19ου αιώνα, η οποία θεωρούσε αρκετή την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό ο Π. Π. Οικονόμου, το 1891, είχε διατυπώσει το αίτημα για ίδρυση Έδρας Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και την συνόδευε με την πρόταση για ίδρυση σχολείων, όπου θα πραγματοποιείται η πρακτική άσκηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών (Πρακτικά της εν Αθήναις Επιστημονικής Εταιρείας, 1891: 649-650). Ανάλογη επισήμανση κάνει και ο Κωστής Παλαμάς, γενικός γραμματέας του Πανεπιστημίου Αθηνών 1897-1927, ο οποίος σημειώνει τη δυσμενή κατάσταση της Ελλάδας συγκριτικά με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες στο ζήτημα αυτό και, παράλληλα, διατυπώνει τη θέση του ότι η «Παιδαγωγική επιστήμη δεν αυτοσχεδιάζεται» (Αποστολίδου, 1989: 557-563).

Κατά τους παιδαγωγούς Ν. Εξαρχόπουλο (1905: 17-18) και Π. Π. Οικονόμου (1905: 162), η παροχή αποκλειστικά και μόνο γενικής μόρφωσης στους εκπαιδευτικούς δεν

είναι αρκετή προκειμένου να ανταποκριθούν στον ρόλο τους στις συνεχώς μεταβαλλόμενες κοινωνίες της γνώσης. Ο βομβαρδισμός *ex cathedra* με ποσότητα γνώσεων, που είναι αδύνατο να αφομοιώσουν, είναι πρακτική καταδικασμένη να έχει πενιχρά αποτελέσματα, αν δεν συνδυαστεί δημιουργικά με την ειδική παιδαγωγική προετοιμασία, η οποία θα πρέπει να έχει δύο κατευθύνσεις: θεωρητική και πρακτική. Η θεωρητική παιδαγωγική κατάρτιση θεμελιώνεται από δύο επιστήμες: την Ψυχολογία και την Ηθική, άποψη που σαφώς παραπέμπει στην ερβαρτιανή παιδαγωγική θεωρία (Εξαρχόπουλος, 1906: 339-343). Το αντικείμενο της πρακτικής παιδαγωγικής, από την άλλη, οριοθετείται ως εξής: «...*Αύτη εξετάζει πάσας τας μορφάς, υφ' ας είναι δυνατόν να λειτουργήσει η αγωγή, εν τω τμήματι δε περί της εν τω σχολείω αγωγής ποιείται λόγον περί των διαφορών ειδών των σχολείων και της οργανώσεως αυτών. Η πρακτική παιδαγωγική πραγματεύεται περαιτέρω περί των ζητημάτων των συναφών προς την διοίκησιν των σχολείων και δη ερευνά τίνες οι παράγοντες οι ενδιαφερόμενοι υπέρ της αγωγής της νεολαίας, κατά πόσον έκαστος τούτων δικαιούται να μετέχη ταύτης, τις οφείλει να είναι η εξωτερική του σχολείου διαρρύθμισις, ποία τις η κατασκευή αυτού, τίνα τα διάφορα σχολικά έπιπλα, όργανα και σκεύη, υπό τίνων προσόντων πρέπει να περικοσμώνται οι εις ους ανατίθεται η διεύθυνσις των σχολείων και επιθεώρησις αυτών, ποίας μορφώσεως οφείλουσι να τυγχάνωσιν οι διδάσκαλοι κ.λπ...*» (Εξαρχόπουλος, 1906: 356). Σε όλα αυτά τα ζητήματα η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της μέσης βαθμίδας υστερεί, καθώς απουσιάζει οποιαδήποτε, κρατική ή ιδιωτική, σχετική μέριμνα.

Ο Π. Π. Οικονόμου, μάλιστα, επισημαίνει: «...*η παιδαγωγική μόρφωσις παντός διδασκάλου θεωρείται επίσης αναγκαία και απαραίτητος, όσον και η επιστημονική αυτού παιδεύσις. Και πιστεύω ότι σήμερα δεν υπάρχει παρ' ημίν γνώμη άλλη περί του πράγματος...*» (Οικονόμου, 1905: 102). Χαρακτηρίζει, μάλιστα, τους αδικαιολόγητα «βραδυπορούντες» να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών ανόητους (Οικονόμου, 1905: 102), ενώ τονίζει με έμφαση την αξία της παιδαγωγικής επιστήμης: «...*Και το πώς σπείρονται και ριζοβολούν αι γνώσεις και αυξάνουν και καρποφορούν, τούτο διδάσκει η παιδαγωγική, ήν πρέπει πάντες οι διδάσκαλοι και μεγάλοι και μικροί να σπουδάσουν, ίνα και εαυτούς περισσότερο τιμήσουν και το έθνος των ωφελήσουν περισσότερο. Δυστυχώς όμως παρά τοις πλείστοις των διδασκάλων της μέσης και ανωτέρας εκπαιδεύσεως επικρατεί η γνώμη ότι την παιδαγωγικήν γινώσκουν θυμοσόφως, διότι ενθυμούνται, πως εδίδαξαν αυτούς μαθητάς όντας οι διδάσκαλοί των και εφαρμόζουν και αυτοί τώρα εις τους μαθητάς των, όσα εφήρμοσαν εις αυτούς άλλοτε οι διδάσκαλοί των. Το ζήτημα λοιπόν δεν είναι ότι δεν παραδέχονται την παιδαγωγικήν, αλλ' ότι θεωρούν την παιδαγωγικήν την ιδικήν των, την αυτοσχέδιον, ως την μόνην ορθήν παιδαγωγικήν, διότι αυτήν μόνην ηξεύρουν, την δε άλλην παιδαγωγικήν, την επιστημονικήν, περί ής ακούουν υπ' άλλων να γίνεται λόγος, απορρίπτουν, ακριβώς διότι δεν την ηξεύρουν, διότι βαρύνονται να την μάθουν...*» (Οικονόμου, 1905: 162-163).

Χαρακτηριστική είναι η παρομοίωση την οποία παρουσιάζει προκειμένου να γίνει σαφής η θέση του και να αναδείξει την αξία της παιδαγωγικής κατάρτισης: «...*Αλλά μη λησμονή ότι τούτο είναι το έν μόνον μέρος, είναι ο εις πούς, το δε άλλο μέρος, ο δεύτερος*

πούς, προς κανονικόν βάδισμα, προς πρόοδον και επιτυχίαν και ευτυχίαν, είναι η παιδαγωγική μόρφωσις η τε θεωρητική και η πρακτική. Οι διδάσκαλοι των ελληνικών σχολείων και γυμνασίων βαδίζοντες με μόνην την επιστημονικὴν παιδείαν, άνευ της παιδαγωγικῆς άμα μορφώσεως, εμφανίζονται ημίν διδάσκαλοι χωλοί και ανάπηροι...» (Οικονόμου, 1905: 163-164). Ο εκπαιδευτικός, επομένως, ο οποίος δεν προετοιμάζεται σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο για τη διδασκαλία του είναι δάσκαλος ανάπηρος. Είναι, επομένως, σαφής ο υπαινιγμός του Π. Π. Οικονόμου ότι η ελληνική πολιτεία προετοιμάζει «ανάπηρους» εκπαιδευτικούς για τα δευτεροβάθμια σχολεία, εφόσον αδιαφορεί για την παιδαγωγική και τη διδακτική τους επάρκεια.

Διδακτική επάρκεια

Τρίτη συνιστώσα μιας επιτυχημένης και αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι, σύμφωνα με το περιοδικό και την παιδαγωγική θεωρία γενικότερα, η διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού. Παράλληλα με την έμφαση στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης ο Ν. Εξαρχόπουλος αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην εσωτερική δομή του σχολείου και πιο συγκεκριμένα στη μεθόδευση της διδασκαλίας και μάθησης, σε αυτό που η παιδαγωγική και διδακτική θεωρία του J. F. Herbart ονομάζει «τυπικά στάδια» διδασκαλίας και μάθησης. «...Ανάγκη προσέτι να γινώσκη ο διδάσκαλος τον κατάλληλον προς μετάδοσιν των γνώσεων τρόπον, την ορθήν της διδασκαλίας μέθοδον... Την τέχνην δε ταύτην της ορθής των γνώσεων μεταδόσεως οφείλει ειδικώς να σπουδάση ο διδάσκαλος, διότι αι γνώσεις ουδεμίαν παρέχουσιν αυτώ του τοιούτου ιδέαν...» (Εξαρχόπουλος, 1905: 21-22).

Τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να διδάξει ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να τον σπουδάσει. Η άποψη αυτή αποτελεί μία καινοφανή θέση, για τις αρχές του 20ού αιώνα, την οποία όλο και περισσότερο ενστερνίζεται η εκπαιδευτική κοινότητα. Η κυρίαρχη έως τότε άποψη ότι η επαρκής γνώση του αντικειμένου είναι αρκετή προκειμένου κάποιος να γίνει «καλός»/ αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, σταδιακά αμφισβητείται. Τα πρώτα αποσπασματικά βήματα αυτής της αμφισβήτησης γίνονται από τους καθηγητές Ι. Πανταζίδη και Χρ. Παπαδόπουλο, οι οποίοι αναλαμβάνουν να διδάξουν *Γυμνασιακή Παιδαγωγική* στους φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, παράλληλα με τα μαθήματα Φιλολογίας ο πρώτος και Φιλοσοφίας ο δεύτερος (Φούκας, 2005). Η Παιδαγωγική, τώρα πια, αντιμετωπίζεται και ως τέχνη, η οποία συμβάλλει στην όσον το δυνατόν πληρέστερη και αποδοτικότερη εκπαίδευση των μαθητών (Εξαρχόπουλος, 1905: 24). Όποιος δεν έχει γνώσεις Διδακτικής διδάσκει μηχανικά, χωρίς να γνωρίζει το γιατί. Χωρίς παιδαγωγικά εφόδια και ακολουθώντας την πλατωνική ρήση ότι η γνώση είναι ανάμνηση ο απόφοιτος του ελληνικού Πανεπιστημίου των αρχών του 20ού αιώνα προσπαθεί, ανακαλώντας τη μαθητική του ζωή, να ξαναφέρει στη μνήμη του τους καλούς ή κακούς εκπαιδευτικούς προκειμένου να ξεπεράσει το λεγόμενο «σοκ της πράξης» (Ξωχέλλης, 1993⁵). Στο πλαίσιο αυτό ο Ν. Εξαρχόπουλος σημειώνει: «...Ο διδάσκαλος δηλαδή ο παιδαγωγικώς αμόρφωτος ή πλάττει μικρόν ίδιον τρόπον διδασκαλίας, ώ ακολουθεί του λοιπού απαρεικλίτως μη τολμών να απομακρυνθή απ' αυτού ουδ' επ' ελάχι-

στον, ή ευρισκόμενος πρό των μαθητών και μη γινώσκων πώς να προβή εις την διδασκαλίαν, ουδαμού δ' αλλαχού δυνάμενος να προσφύγη, ίνα παράσχη εαυτώ βοήθειαν, ως μόνον σωτηρίας μέσον ευρίσκει να αναδράμη εις την μνήμην του, και προσπαθεί να ενθυμηθή πώς εδιδάσκετο αυτός το περί ού πρόκειται μάθημα, ούτω δε καθίσταται τυφλός μιμητής του συστήματος του εαυτού διδασκάλου, ή τέλος καταφεύγει εις την πείραν ετέρου πρακτικού συναδέλφου του, τας συμβουλάς δ' εκείνου εφαρμόζει κατά γράμμα ως στερούμενος της πνευματικής ευκινησίας και της ευκαμψίας εκείνης, ήν μόνη η θεωρία παρέχει. Ωστε εις δουλικόν τω όντι καταναγκασμόν είνε καταδικασμένος ο παιδαγωγός διδάσκαλος, ουχί ο θεωρητικώς μεμορφωμένος παιδαγωγός...» (Εξαρχόπουλος, 1905: 39). Η βασική στόχευση της παιδαγωγικής επιστήμης, επομένως, πρέπει να συνοψίζεται στα εξής: ψυχολογική ενίσχυση των εκπαιδευτικών, διδακτική επάρκεια, ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις, αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προβλημάτων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης (Εξαρχόπουλος, 1905: 39). Σύμφωνα, επομένως, με την απόψη του Ν. Εξαρχόπουλου η Παιδαγωγική διακρίνεται σε επιστήμη (= παιδαγωγική θεωρία) και τέχνη (= διδακτική/ εκπαιδευτική πράξη), οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται (Εξαρχόπουλος, 1906: 338-339). Η διάκριση αυτή, μεταξύ θεωρίας και πράξης, αντιστοιχεί στη διάκριση του φιλοσόφου και κοινωνιολόγου Emile Durkheim (1858-1917) μεταξύ της διδασκαλίας ως επιστήμης και της διδασκαλίας ως τέχνης.

Ο Π. Π. Οικονόμου αναφορικά με την αναγκαιότητα της διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης προσθέτει: «... Τότε οι διδάσκαλοι θα αγαπήσουν το έργον των περισσότερον, όταν διδαχθούν να ασκούν τούτο μετά λόγου και μετ' επιτυχίας. Και όταν γίνη τούτο, τότε και οι μαθηταί θα σέβονται και θα αγαπούν περισσότερον τον διδάσκαλόν των, τον ζηλωτήν και ευεργέτην των, και θα υπακούουν εις αυτόν και θα ηθικοποιούνται υπ' αυτού και θα μανθάνουν περισσότερα και θα ανάψη η έμφυτος ορμή του ειδένα και εις επιστημονικόν ζήλον και οι αληθινοί εργάται της επιστήμης θα πολλαπλασιασθούν και θα διαδοθή το φως και η θερμότης της επιστήμης εις περισσότερον κόσμον και θα αρχίση και παρ' ημίν η επιστήμη να εγκληματισθή και να καρποφορήση, εν ώ τώρα δηλητηριαζομένη δια της αμεθοδίας εν τε τη διδασκαλία και τη αγωγή διάγει βίον φυτών ξενικών των θερμοκηπίων...» (Οικονόμου, 1905: 164-165). Αναφορικά, επομένως, με τη διδασκαλία των παιδαγωγικών μαθημάτων οφείλουμε να αναφέρουμε ότι η θέση της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική, δεδομένου ότι απεικονίζει την έκταση της επαγγελματικής ειδικεύσεως κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Επιλογικά

Τόσο ο Ν. Εξαρχόπουλος (1905: 41) όσο και ο Π. Π. Οικονόμου (1905: 165) κλείνουν τα άρθρα τους στο περιοδικό *Μέση Εκπαίδευσις* με την πρόταση-προτροπή η πολιτεία να μεριμνήσει για την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της μέσης βαθμίδας. Η ευχή αυτή πραγματοποιείται λίγα χρόνια αργότερα με την ίδρυση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης (1910) και τον Νικόλαο Εξαρχόπουλο να αναλαμβάνει πρώτος διευθυντής του (1912-1915). Έτσι, κλείνει η περίοδος των αναζητήσεων, των θέσεων

και των αντιπαραθέσεων, γεγονός στο οποίο συνέβαλε η -έστω βραχύβια- ίδρυση Έδρας Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών (1899-1901). Με την ίδρυση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης, όμως, ανατρέπονται οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που είχαν αναληφθεί έως τότε (μεταρρύθμιση Αθ. Ευταξία 1899). Η παιδαγωγική κατάρτιση αποτελεί, πλέον, αντικείμενο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και χάνει την ευρύτητα που είχε ως γνωστικό αντικείμενο της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Υπό την έννοια αυτή προκύπτει ποιοτική διαφορά μεταξύ των παιδαγωγικών προτάσεων των παιδαγωγών του φθίνοντος 19ου αιώνα (Ι. Πανταζίδη, Χρ. Παπαδόπουλου, Δ. Ζαγγογιάννη, Π. Π. Οικονόμου) και των παιδαγωγών των αρχών του 20ού αιώνα (Ν. Εξαρχόπουλου), αλλά, και, κυρίως, της εκπαιδευτικής πολιτικής, την οποία εφαρμόζουν οι Υπουργοί Παιδείας Αθανάσιος Ευταξίας (1899) και Σπυρίδων Στάης (1908-09), αντίστοιχα. Γίνεται, πάντως, σαφές ότι την περίοδο που εξετάζουμε η αναγκαιότητα της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης γίνεται ευρέως αποδεκτή από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των παιδαγωγών και, σε συνάρτηση με τη διδακτική τους επάρκεια, αρχίζει να αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της επιμόρφωσής τους προκειμένου η διδασκαλία τους να είναι αποτελεσματικότερη. Ασφαλώς προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλει η ανάπτυξη του κινήματος της «νέας αγωγής», το οποίο διαφοροποιείται από την κυρίαρχη άποψη του δασκάλου-παντογνώστη-αυθεντία της «παλαιάς αγωγής». Οι θέσεις αυτές, σταδιακά, αρχίζουν να διατυπώνονται στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα και να υιοθετούνται από «μικρή» μερίδα ακόμη παιδαγωγών (Αλ. Δελμούζος, Μ. Παπαμαύρου, Μ. Κουντουράς) και εκπαιδευτικών. Η «νέα αγωγή», η οποία δίνει έμφαση στην αυτενέργεια του μαθητή και στις ανάγκες του, προϋποθέτει έναν εκπαιδευτικό ολόπλευρα καταρτισμένο (γνωστικό υπόβαθρο, παιδαγωγική κατάρτιση, διδακτική επάρκεια) προκειμένου να ανταποκριθεί τόσο στις ανάγκες της εποχής όσο και στον πολυσύνθετο ρόλο που του επιφυλάσσεται. Η βελτίωση του προφίλ του Έλληνα εκπαιδευτικού στις αρχές του 20ού αιώνα κρίνεται, επομένως, αναγκαία και προς την κατεύθυνση αυτή οφείλει να κινηθεί η πολιτεία, η οποία, ωστόσο, αδυνατεί να αντιληφθεί το μέγεθος της ευθύνης της, με αποτέλεσμα, οι όποιες προσπάθειες επιχειρούνται, να μην έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Πηγές-Βιβλιογραφία

- (1891). Πρακτικά της εν Αθήναις Επιστημονικής Εταιρείας. Συνεδρία ΛΔ', *Αθηνά*, 3, 649-650.
- (1905). Περί μετοχών. *Μέση Εκπαίδευσις*, 7, 110-112.
- (1905). Υποτύπωσις διδασκαλίας Ιεράς Ιστορίας εν τω ελληνικό σχολείω. *Μέση Εκπαίδευσις*, 1, 13-16
- (1905). Υποτύπωσις διδασκαλίας Ιεράς Ιστορίας εν τω ελληνικό σχολείω. *Μέση Εκπαίδευσις*, 3, 42-44.
- (1905). Υποτύπωσις της διδασκαλίας της Γραμματικής. *Μέση Εκπαίδευσις*, 5, 78-80.

- (1905). Περί διδασκαλίας Μαθηματικών. *Μέση Εκπαίδευσις*, 12, 187-192.
- Αντωνίου, Χρ. (2002). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αποστολίδου, Β. (1989). Ο Κωστής Παλαμάς και το Πανεπιστήμιο. Στο *Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και παιδεία. Ιστορική διάσταση και προοπτικές*, τόμ. Β. Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν.-Γ.Γ.Ν.Γ.
- Δημαράς, Α., & Αθανασιάδης, Χ. (Επιμ.) (2004). *Ελληνικά Παιδαγωγικά Περιοδικά 1831-1991*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- [Δουκάκης, Σ. Δ.] (1905). Προς τους λειτουργούς Μέσης Εκπαιδύσεως. *Μέση Εκπαίδευσις*, 1, 1-2.
- Δουκάκης, Σ. (1906). Αλληλογραφία. *Μέση Εκπαίδευσις*, 23, 368.
- [Εξαρχόπουλος, Ν.] (1905). Είναι δυνατόν να καταστή τις τέλειος διδάσκαλος άνευ παιδαγωγικής μορφώσεως; *Μέση Εκπαίδευσις*, 1, 10-13
- [Εξαρχόπουλος, Ν.] (1905). Είναι δυνατόν να καταστή τις τέλειος διδάσκαλος άνευ παιδαγωγικής μορφώσεως; *Μέση Εκπαίδευσις*, 2, 17-26
- [Εξαρχόπουλος, Ν.] (1905). Είναι δυνατόν να καταστή τις τέλειος διδάσκαλος άνευ παιδαγωγικής μορφώσεως; *Μέση Εκπαίδευσις*, 3, 33-41.
- [Εξαρχόπουλος, Ν.] (1906). Περιεχόμενον της παιδαγωγικής μορφώσεως. *Μέση Εκπαίδευσις*, 22, 337-343
- [Εξαρχόπουλος, Ν.] (1906). Περιεχόμενον της παιδαγωγικής μορφώσεως. *Μέση Εκπαίδευσις*, 23, 353-361.
- Εξαρχόπουλος, Ν. (1907). *Ποίος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος*. Αθήνα: Εκ του τυπογραφείου των καταστημάτων Αποστολοπούλου.
- Ζαγγογιάννης, Δ. Κ. (1896). *Παιδαγωγούσα διδασκαλία, ήτοι έννοια και ουσιωδέσταται ταύτης απαιτήσεις*. Αθήνα: εκ του τυπογραφείου της Εστίας.
- Κατερέλου-Ζαπανιώτη, Α. (1990). *Δ. Κ. Ζαγγογιάννης (1860-1904): η συμβολή του στη Νεοελληνική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή.
- Μπαλτά, Σ. (2000). *Τα ελληνικά παιδαγωγικά περιοδικά (1898-1930). Από την εθνική αγωγή στη νέα αγωγή και το σχολείο εργασίας*. Αθήνα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή.

- Μπουζάκης, Σ., & Τζήκας, Χρ. (2002²). *Η κατάρτιση των δασκάλων-διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. Δ. (1993⁵). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- [Οικονόμου, Π. Π.] (1905). Διδάσκαλος άνευ παιδαγωγικής μορφώσεως είναι ανάπηρος διδάσκαλος. *Μέση Εκπαίδευσις*, 11, 161-165.
- [Οικονόμου, Π. Π.] (1905). Περί παιδαγωγικής μορφώσεως του προσωπικού της Μέσης Εκπαιδύσεως. *Μέση Εκπαίδευσις*, 7, 101-108.
- Παπακωνσταντίνου, Π., & Ανδρέου, Α. (1992). *Τα Διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης 1875-1914*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Στουραϊτής, Σ. (1905). Ιερά κατήχησις. *Μέση Εκπαίδευσις*, 8, 122-127.
- Τερζής, Ν. Π. (1993). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα – πράγματα και πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Φούκας, Β. Α. (2004). Το αίτημα για παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης από το «Συνέδριο των Ελληνικών Συλλόγων» (1879) έως το «πρώτο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο» (1904). Στο Δ. Χατζηδήμου, Ελ. Ταρσάτορη & Π. Στραβάκου (Επιμ.), *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Φούκας, Β. Α. (2005). *Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Μέσης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1837-1910): αναζητήσεις, θέσεις, προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Φούκας, Β. Α. (2014). *Η παιδαγωγική θεωρία και επιστήμη στην Ελλάδα (18ος και 19ος αιώνας): Βασικοί εκπρόσωποι – αντιπροσωπευτικά κείμενα*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Ο Hume και ο Spinoza για τη γνώση και για την ανθρώπινη νόηση

Ηλιόπουλος Παναγιώτης

Δρ. Φιλοσοφίας, Διδάσκων Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

ksatriya@tri.forthnet.gr

Περίληψη

Κατά τον David Hume και τον Baruch Spinoza, η έρευνα για την ανθρώπινη νόηση αποτελεί ένα ιδιαίτερο ζήτημα. Ο Hume, αρνούμενος τη φυσική αιτιοκρατία, προχωρά σε έναν μετριοπαθή σκεπτικισμό όσον αφορά την ανθρώπινη νόηση και τη δυνατότητα του ανθρώπου να γνωρίσει με ακρίβεια τον κόσμο που τον περιβάλλει. Οι αιτιακές σχέσεις που το υποκείμενο αναγνωρίζει με τη νόησή του, δεν διέπονται από κανέναν σταθερό, αναγκαίο και αναλλοίωτο νόμο, δεν υφίστανται καν ως τέτοιες, δηλαδή ως αιτιακές. Αντιθέτως η λογική αναγκαιοκρατία που επιβάλλει στη νόηση μια τέτοια παραδοχή χαρακτηρίζεται από ασυνέπεια, καθώς μόνο η εμπειρία και το έθος παριστάνουν το αναγκαίο ως υπαρκτό. Ο Spinoza θεωρεί πως δίχως τις αληθείς αντιλήψεις η γνώση παραμένει κατακερματισμένη και ατελής. Έτσι προτείνει μια διόρθωση των λειτουργιών του νου, μια αποκατάσταση του φυσικού λόγου. Τα περιθώρια εντός των οποίων η ανθρώπινη νόηση επιτρέπει το σχηματισμό ορθών αντιλήψεων θέτουν εν αμφιβόλω, σύμφωνα με τους δύο φιλοσόφους, κατά πόσο η γνώση, σε έναν επαρκή βαθμό, είναι εφικτή.

Λέξεις-Κλειδιά: Spinoza, Hume, Γνώση, Νόηση, Αγωγή.

Εισαγωγή

Τόσο ο David Hume όσο και ο Baruch Spinoza καταγίνονται στα έργα τους με το ζήτημα των λειτουργιών του νου και αυτό όχι τόσο από ψυχολογική σκοπιά όσο από ηθική, πολιτική και παιδαγωγική. Για τον Hume, κάθε ανθρώπινη πράξη προέρχεται είτε από κάποιο κίνητρο είτε από τον λόγο, δύο όρους τους οποίους χρησιμοποιεί χωρίς κάποια ιδιαίτερη διάκριση (Bricke, 1996: 6-7). Παρόλα αυτά ο Σκώτος φιλόσοφος αμφιβάλλει για τη δυνατότητα της γνώσης και θεωρεί πως οι κάθε είδους αποφάνσεις στηρίζονται ευρύτατα πάνω σε μια αόριστη αίσθηση περί των πρακτικών αιτημάτων, μια αίσθηση μη ορθολογική, που δεν προέρχεται από τη ορθή κρίση και πηγή της δεν είναι η νόηση εννοούμενη ως ορθολογικό εργαλείο (Bricke, 1996: 106). Οι λειτουργίες της νόησης, οι τρόποι με την οποία αυτή αναγιγνώσκει την πραγματικότητα, οι λογικές αναγκαιότητες όπως και οι αδυναμίες του λόγου, επηρεάζουν αναπόφευκτα και τον τρόπο της πρόσληψης της γνώσης. Η ίδια η πραγματικότητα, κατά τον Hume, διαπιστώνεται εντός της καθαρής συμπτωματοκότητάς της, χωρίς κάποιο κριτήριο σταθερό που να πιστοποιεί μια δεδομένη αντικειμενικότητά της (Ντελέζ, 1996: 225-226). Κατά τον φιλόσοφο, ο άνθρωπος επιχειρεί να οικοδομήσει τη γνώση πάνω στη βάση μιας ενδιάθετης τάσης να μεταβαίνουμε από μιαν αντίληψη σε μιαν ιδέα (επί παραδείγματι, από την αντίληψη της φωτιάς στην ιδέα της θερμότητας). Η γνώση, σύμφωνα με αυτή την άποψη, βασίζεται αποκλειστικά σε εντυπώσεις που προέρχονται από τις αισθήσεις

και τον στοχασμό. Όπως διατυπώνει ο Spinoza, που αξιολογεί επίσης τις δυνατότητες της ανθρώπινης νόησης: «δεν είμαστε ποτέ εμείς που καταφάσκουμε ή αποφάσκουμε σε κάτι από ένα πράγμα, είναι το ίδιο το πράγμα που μέσα μας καταφάσκει ή αποφάσκει σε κάτι από αυτό» (Ντελέζ, 1996: 88).

Οι απόψεις του B. Spinoza για τη γνώση και τη νόηση

Για τον Spinoza, όπως αναφέρει στο έργο του, την *Ηθική [Ethica Ordine Geometrico Demonstrata]*, η ανθρώπινη νόηση εξηγείται ως μέρος της θείας νόησης. Βάσει της θείας, της άπειρης νόησης, ο άνθρωπος δεν γνωρίζει τα πάντα παρά μόνο τα κατηγορήματα που εντυλίσσονται σε αυτό που ο ίδιος είναι (Ντελέζ, 1996: 132). Στην *Πραγματεία για τη Διόρθωση του Νου [Tractatus de Intellectus Emendatione]*, διατυπώνεται η πεποίθηση ότι πραγματικό αγαθό θα πρέπει να είναι εκείνο, το οποίο επηρεάζοντας το νου θα απέκλειε όλες τις υπόλοιπες επιρροές και θα προσέφερε μια υπέρτατη χαρά (Spinoza, 2012: 23). Ο Spinoza κατανοεί την ανθρώπινη τάση να θεωρούνται ως υπέρτατα αγαθά τα χρήματα, η ηδονή και η δόξα, αλλά τα ίδια ωστόσο ελέγχονται αρνητικά ως προς τις συνέπειές τους στον ανθρώπινο νου. Το να βρεθεί και να ακολουθηθεί η οδός ενός άλλου αγαθού, παρουσιάζεται ως αβέβαιο (εφόσον ενδέχεται να μην κατορθώσει κάποιος να βαδίσει αυτό τον δρόμο), όπως αβέβαια και παροδικά είναι και εκείνα που θεωρεί το πλήθος ως αγαθά, αφού κρίνονται ως τέτοια από τα αποτελέσματά τους. Είναι ωστόσο τόσο πιεστική η ανάγκη για διόρθωση της ανθρώπινης ζωής προς την κατεύθυνση ενός τέτοιου λειτουργικότερου και αναλλοίωτου αγαθού που τελικά καταφάσκειται ως ανάγκη για μια επείγουσα θεραπεία, μια θεραπεία-αποκατάσταση της φυσικής τελειότητας του νου (Spinoza, 2012: 26). Ο Spinoza διατείνεται τα παραπάνω έχοντας υπόψη μια συνολική αγωγή του νου και των εντυπώσεών του.

Πράγματι για τον Spinoza, το ανθρώπινο ον κατανοεί εντός του την ύπαρξη του τέλειου αγαθού. Το αγαθό αυτό δεν το αντιλαμβάνεται ως κάτι το υπερκόσμιο αλλά ως απολύτως προσβάσιμο. Οτιδήποτε μπορεί να καταστεί μέσο προς αυτή την τελειότητα, ο Spinoza το ονομάζει «αληθινό αγαθό», ενώ «υπέρτατο αγαθό» αποκαλεί την απόλαυση αυτής της τελειότητας μαζί με άλλα άτομα (Spinoza, 2012: 28). Είναι προφανές πως, για τον Spinoza, η συλλογικότητα είναι απαραίτητη συνθήκη για την κατάκτηση του τέλειου αγαθού. Τούτο καθίσταται προσδιοριστικό στοιχείο της παιδείας, υπό την έννοια της διόρθωσης του νου και της βελτίωσης των πνευματικών λειτουργιών. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται ο φιλόσοφος του Άμστερνταμ την παιδαγωγική επιστήμη εστιάζεται στην καλλιέργεια μιας αντίληψης, όπου η ευτυχία του ενός πρέπει να καθίσταται ευτυχία για το σύνολο, έτσι ώστε να καταβάλλεται κάθε δυνατή προσπάθεια για τη διόρθωση όλων των στρεβλώσεων και των παραλείψεων που δεν επιτρέπουν τη συλλογική ευδαιμονία (Kisner, 2011). Η θεωρία του Spinoza αποτελεί μια ριζοσπαστική κριτική των ψευδαισθήσεων γύρω από τη δυνατότητα της γνώσης αλλά και από την ανθρώπινη ζωή. Δεικνύει πως ο άνθρωπος είναι υπεύθυνος για κάθε αποτίμηση, εντέλει για την ίδια τη δυστυχία ή την ευτυχία του. Τούτο σημασιοδοτεί τη χειραφέτηση από τη Φύση και την επαναφορά στην ατομική φύση (Μπενιέ, 2001: 159). Γράφει συγκεκριμένα ο ίδιος: «αυτό είναι λοιπόν το τέλος προς το οποίο τείνω, δηλαδή

να αποκτήσω μια τέτοιου είδους φύση και να προσπαθήσω ώστε μαζί με μένα να την αποκτήσουν πολλοί, πράγμα που σημαίνει ότι μέρος αναπόσπαστο της δικής μου ευτυχίας είναι και το να συμβάλλω ώστε άλλοι πολλοί να κατανοήσουν τα ίδια με όσα κατανοώ κι εγώ, ούτως ώστε ο νους και η επιθυμία τους να συμβαδίσουν απόλυτα με το νου και την επιθυμία μου- προκειμένου δε να γίνει αυτό, είναι απαραίτητο, πρώτα, να κατανοεί κανείς τόσα μόνο σχετικά με τη Φύση, όσα επαρκούν για την απόκτηση μιας τέτοιας φύσης, κι έπειτα να διαμορφωθεί μια κοινωνία που να είναι τέτοιας λογής ακριβώς όπως και πρέπει να επιθυμείται, ώστε όσο το δυνατόν περισσότεροι να επιτύχουν αυτόν τον σκοπό όσο ευκολότερα και ασφαλέστερα γίνεται» (Spinoza, 2012: 28-29). Παρατηρούμε πως ο Spinoza δεν τάσσεται με θέρμη ως θιασώτης μιας υπέρ το δέον πεπαιδευμένης κοινότητας αλλά ως επί το πλείστον υπέρ μιας κοινότητας ανθρώπων, όπου η κατανόηση της ευρύτερης Φύσης να πραγματοποιείται στο βαθμό που αυτό είναι πρακτικό και λειτουργικό για την κατανόηση των ατομικών φύσεων τους και την επιπρόσθετη έμφαση της παρουσίας αυτών των φύσεων σε ένα συμβιωτικό πλαίσιο. Σημασία έχει το να εξευρεθεί κάποιος τρόπος ώστε να θεραπευτεί ο νους και να αποκαθαρθεί, ώστε να υπάρχει μια καλύτερη κατανόηση των πραγμάτων, του κόσμου που μας περιβάλλει (LeBuffe, 2010).

Κατά τον Spinoza υπάρχουν τέσσερις αντιληπτικοί τρόποι που χρειάζεται να διερευνηθούν με σκοπό να επιλεγεί ο βέλτιστος που θα κατευθύνει το νου προς τη διόρθωσή του και προς τη βελτίωση της ικανότητάς του να κατανοεί τα πράγματα, όπως αυτά είναι. Οι αντιληπτικοί αυτοί τρόποι είναι οι εξής: α) η αντίληψη, την οποία αποκτούμε εξ ακοής ή από κάποιο σημείο προσδιορισμένο κατά το δοκούν, β) η αντίληψη, την οποία αποκτούμε από αόριστη εμπειρία, δηλαδή από εμπειρία που δεν προσδιορίζεται από το νου, γ) η αντίληψη, την οποία αποκτούμε, όταν η ουσία του πράγματος συνάγεται από άλλο πράγμα, αλλά όχι αυτοτελώς, όταν επί παραδείγματι συνάγεται η αιτία από κάποιο αποτέλεσμα κτλ, και δ) η αντίληψη, με βάση την οποία το πράγμα γίνεται αντιληπτό μόνο μέσω της ουσίας του ή μέσω της γνώσης της άμεσης αιτίας του (Spinoza, 2012: 31). Για να διαλέξουμε ανάμεσα σε αυτούς τους αντιληπτικούς τρόπους είναι απαραίτητο να απαριθμηθούν τα απαιτούμενα μέσα για την κατάκτηση του τελικού σκοπού που είναι η διόρθωση του νου. Αυτά τα μέσα είναι τα ακόλουθα: 1) Να γνωρίζουμε επακριβώς τη φύση μας, την οποία επιθυμούμε να τελειοποιήσουμε και να γνωρίζουμε για τη φύση των πραγμάτων, όσα είναι αναγκαία. 2) Να συνάγουμε με ορθό τρόπο σε ποια σημεία τα πράγματα διαφέρουν, σε ποια συμφωνούν και σε ποια αντιτίθενται μεταξύ τους. 3) Να συλλαμβάνουμε σωστά τι μπορούν και τι δεν μπορούν να πάθουν. 4) Τα παραπάνω να αντιπαραβληθούν με τη φύση και τη δύναμη του ανθρώπου ώστε από αυτά να φανεί σε ποιο βαθμό τελειότητας δύναται πραγματικά να ανυψωθεί το ανθρώπινο ον (Spinoza, 2012: 34-35). Από τους τέσσερις αυτούς τρόπους ο πλέον αποτελεσματικός για να επιτευχθεί το ζητούμενο είναι ο τέταρτος, διότι περιλαμβάνει την αυτοτελή ουσία του πράγματος χωρίς κίνδυνο πλάνης και γι' αυτό θα πρέπει να χρησιμοποιείται κατά προτεραιότητα. Ο Εβραίο-Ολλανδός φιλόσοφος ισχυρίζεται πως, όπως στην αρχή της ανθρώπινης ιστορίας οι πρώτοι άνθρωποι χρησιμοποίησαν φυσικά εργαλεία για να κατασκευάσουν ολοένα και ισχυρότερα δικά τους,

ομοίως θα συμβεί και με τα εργαλεία του νου, εργαλεία δηλαδή χρήσιμα και ολοένα καλύτερα προς όφελος των διανοητικών έργων (Bennett, 1984: ch. 14).

Σε συνάφεια προς τα παραπάνω, ο Spinoza θεωρεί πως μια αληθής ιδέα, η οποία αποτελεί τον αντικειμενικό στόχο ενός θεραπευμένου νου, είναι κάτι το διακριτό από το αντικείμενό της. Πράγματι άλλο είναι ο κύκλος άλλο είναι η ιδέα του κύκλου. Τοιούτοτρόπως καθίσταται πρόδηλο πως η βεβαιότητα αποτελεί την ίδια την αντικειμενική ουσία και πως για τη βέβαιη εξακρίβωση της αλήθειας δεν χρειάζεται κανένα άλλο εξωτερικό σημείο εκτός από την κατοχή μιας αληθούς ιδέας. Κατά συνέπεια, κανείς δεν δύναται να είναι γνώστης του τι είναι η υπέρτατη βεβαιότητα, αν δεν κατέχει μια αυτοτελή ιδέα ή την αντικειμενική ουσία κάποιου πράγματος, αφού βεβαιότητα και αντικειμενική ουσία είναι ένα και το αυτό (Spinoza, 2012: 39-40). Αξίζει να σημειωθεί πως ο νους στον Spinoza δεν είναι ποτέ μια αφηρημένη ή θεωρητική κατασκευή, καθώς ο νους πάντοτε νοεί κάτι, άρα είναι συγκεκριμένος. Από τα παραπάνω συνάγεται πως η πλέον κατάλληλη μέθοδος είναι η αναστοχαστική γνώση ή αλλιώς η ιδέα της ιδέας. Ο ορισμός της μεθόδου είναι πως είναι εκείνη, η οποία καταδεικνύει με ποιον τρόπο πρέπει να καθοδηγείται ο νους σύμφωνα με το γνώμονα μιας συγκεκριμένης αληθούς ιδέας (Spinoza, 2012: 40-41). Αυτός είναι ο δρόμος στον οποίο πρέπει να προχωρά ο ανθρώπινος νους και έτσι διασφαλίζεται η δυνατότητα της γνώσης, δηλαδή καθώς ο νους διερευνά σύμφωνα με βέβαιους νόμους και λαμβάνοντας ως βάση της διερεύνησής του κάποια αληθή ιδέα. Η μέθοδος πρέπει να διακρίνει την αληθή ιδέα από τις άλλες αντιλήψεις και να προφυλάσσει το νου από τις δεύτερες, να διδάσκει κανόνες ώστε να έχουμε αντίληψη των άγνωστων πραγμάτων σύμφωνα με τον γνώμονα που έχει εξευρεθεί και να θέτει μια τάξη ώστε να μην απασχολούν το νου περιττές έννοιες. Ο Spinoza σπεύδει να διαβεβαιώσει πως η δύναμη του ανθρώπινου πνεύματος δεν εκτείνεται στο άπειρο και πως ο νους ενίοτε έχει νοήσεις αποσπασματικές ή ελλιπείς (Spinoza, 2012: 62), γεγονός που οδηγεί σε εξαπάτηση και σε μη κατανόηση των πρώτων στοιχείων της Φύσης. Για να επιλυθεί τούτη η προβληματική είναι αναγκαία η με τάξη ενασχόληση και επιμονή βάσει του μεθοδικού γνώμονα, καθώς η τάξη και η συνάφεια των ιδεών είναι ίδιες με την τάξη και τη συνάφεια των πραγμάτων (Spinoza, 2009: II. Th. vii). Σημασία έχει να θυμάται κανείς πως κάποιες αποφάνσεις, με τη μορφή αρνητικών ή θετικών δηλώσεων, επιτρέπονται από τη φύση των λέξεων αλλά όχι από τη φύση των πραγμάτων (Spinoza, 2012: 72).

Κατά τον Spinoza, ο νους δεν μπορεί να κατέλθει από τα καθολικά αξιώματα προς τα ενικά πράγματα ώστε να τα γνωρίσει. Γι' αυτό θεωρεί ως ορθή οδό για την εύρεση του ζητούμενου το σχηματισμό των σκέψεων που εκκινούν από κάποιον ορισμό. Απαραίτητη λοιπόν θεωρείται η γνώση των προϋποθέσεων ενός επαρκούς ορισμού, καθώς και ο τρόπος εύρεσης αυτών των προϋποθέσεων. Ασφαλώς και πάλι υπενθυμίζει πως οι δυνατότητες του ανθρώπινου νου είναι πεπερασμένες και επομένως η γνώση όλων των ενικών πραγμάτων είναι πρακτικώς αδύνατη και συνιστά επιδίωξη πολύ ανώτερη της εγγενούς ικανότητας του νου. Ωστόσο αφού αποκτηθεί η μέθοδος της αναστοχαστικής γνώσης που είναι η γνώση του τι συνιστά τη μορφή της αλήθειας καθώς και η γνώση του νου και των δυνατοτήτων του, θα υφίσταται και εκείνο το στέρεο θεμέλιο που είναι

αναγκαίο για να παραχθούν νέα διανοήματα και από όπου θα επιδιωχθεί η γνώση των αιώνιων πραγμάτων, στο βαθμό βεβαίως που αυτή είναι εφικτή (Spinoza, 2012: 79-80).

Ανθρώπινη φύση και νόηση κατά τον D. Hume

Ο Σκώτος φιλόσοφος David Hume κατανοεί αντιστοίχως πως είναι πρακτικά αδύνατον να καταδειχθούν με επάρκεια τα ακριβή όρια μεταξύ βέβαιης γνώσης και πιθανότητας, οι οποίες είναι έννοιες ενάντιες και ασύμφωνες η μία με την άλλη (Garrett, 1996). Ο γνωσιολογικός σκεπτικισμός του Hume δεν είναι από εκείνους που υποστηρίζουν πως τα πάντα είναι αβέβαια και θολά και πως το ανθρώπινο ον αδυνατεί να κατέχει το μέτρο για το τι συνιστά το αληθές και τι το ψευδές (Stanistreet, 2002). Το κύριο κριτήριο για τούτη την παραδοχή είναι η αναγνώριση πως παρότι η φύση λειτουργεί με όρους απόλυτης και αναπόδραστης αναγκαιότητας, έχει ορίσει όχι μόνο να διαβιούμε και να αισθανόμαστε εντός της αλλά και να προβαίνουμε σε κρίσεις. Η ανθρώπινη ικανότητα για την εκφορά κρίσεων είναι μια ικανότητα *a priori*, «αναπόφευκτη», όπως την αποκαλεί ο Hume, μια ικανότητα, η οποία οφείλει να εξασκείται (Hume, 2011: 342-345). Ωστόσο παρατηρεί πως όλοι οι συλλογισμοί οι σχετικοί με αιτίες και αποτελέσματα προέρχονται από την έξη, δηλαδή τη συνήθεια να προβάλλουμε σε επαναλαμβανόμενα φαινόμενα αιτιακές και αναγκαίες σχέσεις. Ακόμη και η προσωπική ταυτότητα του υποκειμένου, αυτό που η δυτική φιλοσοφία αποκαλεί «ψυχή», κινδυνεύει στον Hume να απωλέσει τα κύρια χαρακτηριστικά της. Ο νους, όπως επεξηγεί ο φιλόσοφος από τη Σκωτία, συνίσταται αποκλειστικά και μόνο στις διαδοχικές αντιλήψεις (Hume, 2011: 486), όχι σε κάποια σταθερή ουσία που να μπορεί να διέπεται από τα χαρακτηριστικά της υποκειμενικής ταυτότητας. Μέριμνα του ανθρώπου θα πρέπει να είναι να διαφυλαχθεί η ικανότητά του για την εκφορά κρίσεων και τη δημιουργία γνώσης, χωρίς να είναι δέσμιος της μονοκρατορίας του λόγου (Noonan, 1999), καθώς ο λόγος, είτε σκεπτικιστικός είτε δογματικός, δεν είναι πανίσχυρος αλλά αντιθέτως έρμαιο των παθών, της φαντασίας και των συναισθημάτων.

Σε συνάφεια με τα παραπάνω, παρατηρεί πως οι πεποιθήσεις μας σχηματίζονται εντός του αισθητικού μέρους της φύσης μας, όχι του γνωστικού. Απόδειξη για αυτό θεωρεί το γεγονός πως εφόσον ο νους διαθέτει την ικανότητα να έχει τον έλεγχο πάνω στις ιδέες του και να τις χειρίζεται, τότε αν η πεποίθηση ήταν απλώς μια καινούρια ιδέα βασισμένη στη νοητική σύλληψή της, ο άνθρωπος θα μπορούσε να επιλέγει να πιστεύει εκείνο που του αρέσει. Όμως, επισημαίνει ο Hume, τούτο δεν συμβαίνει. Αντίθετα η πεποίθηση φαίνεται να μην είναι κάτι άλλο παρά ένα ορισμένο αίσθημα ή συναίσθημα, κάτι δηλαδή που δεν εξαρτάται από τη θέληση, αλλά μάλλον προκύπτει από αιτίες και αρχές επί των οποίων δεν έχουμε κανέναν έλεγχο.

Στην *Πραγματεία για την Ανθρώπινη Φύση*, ο Hume αναγνωρίζει πως το σύστημα, το οποίο αναδεικνύει στη Γνωσιολογία του, αυτό του σκεπτικισμού, δημιουργεί άπειρες αμφιβολίες και ανασφάλεια στο στοχαστικό νου που θα επιχειρήσει να υπερβεί τις συνήθεις οιήσεις. Ο ίδιος καταγράφει ως εξής αυτόν τον έντονο προβληματισμό: «Με τι

αυτοπεποίθηση να επιχειρήσω ένα τόσο τολμηρό εγχείρημα, όταν, πέρα από τις αναρίθμητες αδυναμίες και ανασφάλειες που εντοπίζω ειδικά σε εμένα, ανακαλύπτω πλήθος άλλων που είναι κοινές στην ανθρώπινη φύση; Μπορώ να είμαι βέβαιος ότι εγκαταλείποντας κάθε εδραιωμένη πεποίθηση βρίσκομαι στο σωστό δρόμο για την αλήθεια; Και με ποιο κριτήριο θα τη διακρίνω, ακόμη κι αν σταθώ τυχερός και οδηγηθώ τελικά στα ίχνη της; Ακόμη και οι πιο ακριβείς και ορθοί συλλογισμοί μου δεν μου προσφέρουν κανέναν λόγο για τον οποίο θα έπρεπε να συμφωνήσω, και δεν αισθάνομαι τίποτε άλλο πέρα από μια ισχυρή τάση να εξετάζω τα αντικείμενα όπως εμφανίζονται μπροστά μου» (Hume, 2011: 458). Η αγνωσία και αγωνία του Hume είναι η αγνωσία και αγωνία κάθε σκεπτόμενου νου που θα αναζητήσει την κριτηριολογική αφετηρία από την οποία θα αναπτύξει τις θεμελιώδεις αρχές της επιστήμης και της πρόσληψης της γνώσης. Εκείνο που διασαφηνίζει ο Hume είναι πως στην αναζήτηση της γνώσης εμπλέκεται η *εμπειρία*, ως μια αρχή που μας παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις ποικίλες συζεύξεις των αντικειμένων στο παρελθόν, και το *έθος*, η αρχή η οποία μας κατευθύνει ώστε να περιμένουμε τα ίδια αποτελέσματα αυτών των συγκεκριμένων συζεύξεων στο μέλλον. Οι δύο αρχές συμπλέκονται και συλλειτουργούν ώστε η ανθρώπινη φαντασία να σχηματίζει και να εποπτεύσει κάποιες ιδέες πιο ζωντανά από άλλες, οι οποίες δεν διαθέτουν το πλεονέκτημα να ταξινομούνται από την εμπειρία ή το έθος. Χωρίς αυτές τις δύο αρχές, ο ανθρώπινος νους δεν θα κατόρθωνε να θεμελιώνει κανένα λογικό εγχείρημα ούτε να εκτείνει τη δραστηριότητά του σε αντικείμενα άλλα από εκείνα τα οποία άμεσα υποπίπτουν στη σφαίρα των αισθήσεών μας. Ως εκ τούτου, θα μπορούσαμε να δεχθούμε μόνο τις αντιλήψεις, οι οποίες θα ήταν άμεσα παρούσες στη συνείδησή μας (Waxman, 1994), ενώ με αυτό τον τρόπο η μνήμη, οι αισθήσεις και η νόηση διατηρούν τη δυνατότητα να ερείδονται στη φαντασία ή στη ζωντανή παρουσία των ιδεών μας εντός του χώρου της συνείδησης (Hume, 2011: 459).

Προς επίρρωση των παραπάνω, ο Hume περιγράφει στην *Πραγματεία για την Ανθρώπινη Φύση* πως, όταν αναζητούμε τις θεμελιώδεις αρχές της ανθρώπινης νόησης, η αναζήτηση αυτή μας οδηγεί σε καταληκτικές απόψεις που μας αποτρέπουν από περαιτέρω έρευνα. Ο νους αναζητεί επίμονα τις πρώτες αρχές, τις άμεσες αιτίες πίσω από τα φαινόμενα, ωστόσο δεν ικανοποιείται, αν δεν καταφτάσει στην πρωταρχική και έσχατη αρχή, η οποία αποτελεί τον απώτατο στόχο των ερευνών και των αναστοχασμών μας (Noonan, 1999). Τούτη η ατέλεια στις ανθρώπινες ιδέες δεν καθίσταται αντιληπτή στην καθημερινή ζωή, ούτε έχουμε επίγνωση του γεγονότος ότι ακόμη και στις πλέον συνήθεις συζεύξεις αιτίας και αποτελέσματος έχουμε πλήρη άγνοια της έσχατης αρχής που τα συνδέει. Στην πραγματικότητα, ομολογεί ο Hume, φαινόμενα εύπιστοι απέναντι στα φαινόμενα της καθημερινής μας ζωής, γι' αυτό και κυριαρχεί τόση ασάφεια και τόσοσ παραλογισμός όχι μόνο στις μεγάλες και σημαντικές νοήσεις μας αλλά ακόμη και στις πιο απλές ανθρώπινες κρίσεις (Hume, 2011: 461). Το ουσιαστικό λοιπόν δίλημμα είναι εάν θα πρέπει να αποδεχτούμε την εγγενή αδυναμία του ανθρώπινου λόγου να καταφάσκει την ουσία των πραγμάτων, και επομένως να αρνηθούμε τη δυνατότητα κάθε γνώσης και επιστήμης ή να οδηγηθούμε στη διατήρηση κρίσεων που διέπονται ενδεχομένως από τους πλέον έντονους παραλογισμούς. Η επιλογή εντοπίζεται μεταξύ

ενός πεπλανημένου λόγου, μιας σφαλερής δηλονότι λογικής, και της τέλει ανυπαρξίας του λόγου (Owen, 2000). Ο ίδιος ο Hume ομολογεί το αδιέξοδο. Η αλήθεια, όπως κατέφασκε και ο Αβδηρίτης φιλόσοφος, ο Δημόκριτος, βρίσκεται στο πιο βαθύ σκοτάδι, σε μια άβυσσο της πραγματικότητας, μη ορατή από τα ανθρώπινα όντα. Αν αφεθούμε στο ρεύμα της φύσης τότε εγκαταλείπουμε τους εαυτούς μας στις αισθήσεις και στη νόησή μας, οι οποίες δεν είναι καθόλου επαρκείς. Ο Hume επικεντρώνεται, ωστόσο, στη φυσική τάση του ανθρώπου για έρευνα και εξέταση του κόσμου των φαινομένων και δεν διστάζει να αναγνωρίσει πως θα πρέπει να επιτρέπουμε στον λόγο να κυριαρχεί, όταν είναι δυνατός και συνδυάζεται με αυτή τη φυσική μας τάση, όπως και πως δεν πρέπει να υποτασσόμαστε σε αυτόν σε κάθε αντίθετη περίπτωση (Hume, 2011: 463-465). Παρόλα αυτά κατανοεί πως είναι απαραίτητη μια πιο γήινη αντιμετώπιση των πραγμάτων, μια πιο πρακτική θεώρησή τους, ακριβώς για να αντιμετωπιστεί η οίηση και η παραφορά των θεωρητικών ενασχολήσεών μας.

Επιλεγόμενα

Οι εν λόγω απόψεις αποκτούν τεράστια σημασία για το φαινόμενο της αγωγής. Αν η δυνατότητα ή αδυναμία μας για γνώση, επί τη βάση των ιδιαιτεροτήτων της ανθρώπινης νόησης, επηρεάζει τον βαθμό κατανόησης της εξωτερικής πραγματικότητας, έπεται ότι και κάθε διδακτική απόπειρα θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς. Ο Hume φρονεί πως όλες οι διακριτές αντιλήψεις μας αποτελούν διακριτές υπάρξεις και ο νους ποτέ δεν επιτυγχάνει να αντιληφθεί κάποια πραγματική σύνδεση μεταξύ των διακριτών αυτών υπάρξεων (Hume, 2011: 488). Ο συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο κατανοούμε τα πράγματα αναπόφευκτα επηρεάζει και τον τρόπο που υπάρχουμε, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά. Όπως καταδείχθηκε, για τον Spinoza η γνώση είναι αυτοκατάφαση της ιδέας, με τον ίδιο τρόπο που μια ουσία εκπλέκεται στις ιδιότητές της ή μια αιτία εκπλέκεται στα αποτελέσματά της (Spinoza, 2009: I, 4, I 17). Τα είδη γνώσης αποτελούν είδη ύπαρξης. Η γνώση συνδέεται άμεσα με τη βούληση και η μη διάκριση μεταξύ βούλησης και νόησης στη σπινοζική γνωσιοθεωρία επιτρέπει την αποδοχή της παράλληλης ανάπτυξης μεταξύ τους, καθώς και την κατανόηση του γεγονότος πως κάποιο έλλειμμα στη γνώση συνεπάγεται και υπανάπτυξη και εκφυλισμό της βούλησης (Χριστοδούλου, 1998: 137). Κατ' ακολουθίαν, όταν η γνώση είναι επαρκής, τότε η βούληση κατορθώνει να φθάνει στα όρια της. Ελεύθερος και ολοκληρωμένος άνθρωπος, κατά τον Spinoza, είναι εκείνος, ο οποίος καθοδηγείται από τον Λόγο και με την ορθή χρήση της νόησής του εξασφαλίζει το μέτρο της αλήθειας και προστατεύεται από την παγίδα των παθών (Χριστοδούλου, 1998: 85). Ο Hume, περισσότερο διστακτικά απέναντι στις δυνατότητες του λόγου, προσεπικυρώνει την άποψη πως με τη συστηματοποίηση των γνωσιακών μας προσπαθειών θα κατορθώσουμε να κατανικήσουμε την οίηση των θεωρητικών στοχασμών μας, να διαπιστώσουμε την αδυναμία της αρχής της αιτιότητας να δικαιολογήσει την εξουσία της, και να καταλήξουμε σε ένα σύνολο αντιλήψεων, οι οποίες θα είναι αν όχι αληθείς, έστω ικανοποιητικές για τον ανθρώπινο νου και ικανές να αντέξουν στον κριτικό έλεγχο (Hume, 2011: 463-465). Παρά τον έκδηλο σκεπτικισμό του και την έντονη αγωνία του μπροστά στην αντιμετώπιση του γεγονότος πως η ανθρώπινη νόηση είναι παγιδευμένη

σε έναν κόσμο που στερείται τη δυνατότητα της διακρίβωσης των αιτιακών σχέσεων ώστε να μπορούμε να οδηγηθούμε στο ασφαλές πλαίσιο της επιστήμης, ο Hume αντιλαμβάνεται πως ο αληθινός σκεπτικιστής οφείλει να θεωρεί εξίσου αμφίβολες τόσο τις φιλοσοφικές αμφιβολίες του όσο και τις φιλοσοφικές βεβαιότητές του (Hume, 2011: 469). Μολαταύτα η άποψή του για την αγωγή και για το περιθώριο γνώσης και ελευθερίας σε έναν αναγκαιοκρατικό κόσμο παραμένει μινιμαλιστική λόγω ακριβώς των έκδηλων περιορισμών της ανθρώπινης νόησης.

Βιβλιογραφία

- Bennett, J. (1984). *A Study of Spinoza's Ethics*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Bricke, J. (1996). *Mind and Morality. An Examination of Hume's Moral Psychology*. Oxford: Clarendon Press.
- Garrett, D. (1996). *Cognition and Commitment in Hume's Philosophy*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Hume, D. (2011). *Πραγματεία για την Ανθρώπινη Φύση*. Μτφ. Μ. Πουρνάρη. Αθήνα: Πατάκης.
- Kisner, M. J. (2011). *Spinoza on Human Freedom: Reason, Autonomy and the Good Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LeBuffe, M. (2010). *From Bondage to Freedom: Spinoza on Human Excellence*. Oxford: Oxford University Press.
- Μπενιέ, Ζ. Μ. (2001). *Ιστορία της Νεωτερικής και Σύγχρονης Φιλοσοφίας*. Μτφ. Κ. Παπαγιώργης. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ντελέζ, Ζ. (1996). *Σπινόζα. Πρακτική Φιλοσοφία*. Μτφ. Κ. Καψάμπελη. Αθήνα: Νήσος.
- Noonan, H. W. (1999). *Hume on Knowledge*. London and New York: Routledge.
- Owen, D. (2000). *Hume's Reason*. Oxford: Oxford University Press.
- Spinoza, B. (2012). *Πραγματεία για τη Διόρθωση του Νοῦ [Tractatus de Intellectus Emendatione]*. Μτφ. Β. Γρηγοροπούλου. Αθήνα: Πόλις.
- Spinoza, B. (2009). *Ηθική [Ethica Ordine Geometrico Demonstrata]*. Μτφ. Ε. Βανταράκης. Αθήνα: Εκκρεμές.

Stanistreet, P. (2002). *Hume's Scepticism and the Science of Human Nature*. Aldershot: Ashgate.

Waxman, W. (1994). *Hume's Theory of Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Χριστοδούλου, Ι. (1998). *Ο Σπινόζα και η Βούληση*. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Οι παιδαγωγικές απόψεις του Αριστοτέλη

Γεωργοπούλου Γιολάντα-Ιωάννα
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.13, Υποψ. Διδάκτορας
g.georg@windowslive.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσης εργασίας είναι να παρουσιάσει τις περί παιδείας απόψεις του Αριστοτέλη και να επισημάνει τη διαχρονικότητα όπως και τη σημαντικότητά τους για τη διαμόρφωση των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Η παιδεία κατά τον φιλόσοφο δεν είναι ατομικό ζήτημα, αλλά πολιτική και κοινωνική λειτουργία, η οποία συνδέεται άμεσα με το εκάστοτε πολιτικό και κοινωνικό σύστημα, το οποίο συχνά επηρεάζει ή και διαμορφώνει. Ασχολείται επισταμένως με τα παιδαγωγικά θέματα και καταλήγει ότι η παιδεία που πρέπει να διδαχθούν οι νέοι είναι αυτή που αξίζει στους ελεύθερους πολίτες. Προβληματίζεται όμως εάν η παιδεία αυτή είναι μία ή περισσότερες, όπως επίσης ποιες είναι αυτές και ποιες είναι οι ενδεδειγμένες μέθοδοι διδασκαλίας. Επικρίνει την ισχύουσα στην εκπαίδευση κατάσταση και προτείνει σειρά καινοτομιών οι οποίες ακόμη και στις ημέρες μας παραμένουν επίκαιρες (παιδεία νομοθετικά κατοχυρωμένη, καθολική, ενιαία και προσιτή σε όλους).

Λέξεις-Κλειδιά: παιδεία, αρετή, έθος, αγωγή, ευδαιμονία.

Εισαγωγή

Ο Αριστοτέλης, όπως και ο δάσκαλός του ο Πλάτων, υπήρξε μέγας φιλόσοφος και παιδαγωγός. Ίδρυσε κατά το πρότυπο της πλατωνικής Ακαδημίας σχολή, το Λύκειο, όπου εκεί δίδασκε στους μαθητές του όλα τα γνωστικά αντικείμενα, όπως θεολογία, φυσική, λογική, ρητορική, ποιητική (Legras, 2005; Μαραγγιανού – Δερμούση, 2014). Το Λύκειο, εξελίχθηκε σε ανώτερο επιστημονικό ίδρυμα, με μεγάλη βιβλιοθήκη και συλλογές επιστημονικού υλικού και έδωσε στον φιλόσοφο τη δυνατότητα να γράψει τα διδακτικά του συγγράμματα (Γιαννικόπουλος, 1989).

Παιδεία κατ'αυτόν είναι η καλλιέργεια των φυσικών ικανοτήτων του ανθρώπου και η διαδικασία τελειώσής του ως πολίτη (Πολιτικά, Η 1332 a 31 - 40). Προς τούτο είναι αναγκαία η φυσική προδιάθεση, ο εθισμός του στην αρετή και η σωστή διδασκαλία:

«τὰ τρία δὲ ταῦτά ἐστι φύσις ἔθος λόγος» (Η 1332a 38 - 40).

Σκοπός της αγωγής είναι να καταστούν οι πολίτες ενάρετοι και να προετοιμαστεί ο δρόμος προς την ευδαιμονία, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (Ross, 2005). Σύμφωνα με τον Μπαγιόνα (1977), οι άνθρωποι μπορούν να γίνουν ευδαίμονες, όταν έχουν αναπτυγμένη ηθική συνείδηση, ώστε να αναζητούν το αγαθό και να μην παραδέχονται άκριτα τους παραδοσιακούς κανόνες συμπεριφοράς, ιδιαίτερα αυτούς που εκφράζουν την ευήθεια μιας πρωτόγονης κοινωνίας.

Θεμελιώδεις αρχές της παιδείας

Ο Αριστοτέλης στο έβδομο και κυρίως στο όγδοο βιβλίο των Πολιτικών διατυπώνει τις βασικές αρχές της παιδείας. Η παιδεία κατ'αυτόν, αναπληρώνει εκείνα που η ίδια η φύση δε δίνει από την αρχή στον άνθρωπο (Η 1337 a 2 – 4) και έτσι χάρη σε αυτήν ο άνθρωπος οδηγείται στην πραγματική του φύση:

«έν δὲ τῷ μανθάνειν <τὸ> εἰς τὸ κατὰ φύσιν καθίστασθαι»

(Ρητορική Α 1371 a 33 – 34).

Επίσης υποστηρίζει ότι η παιδεία πρέπει να είναι δημόσια, υποχρεωτική, κοινή για όλους τους πολίτες και να αποτελεί πρωταρχική φροντίδα της πόλης:

«Φανερόν ὅτι καὶ τὴν παιδείαν μίαν καὶ τὴν αὐτὴν ἀναγκαῖον εἶναι πάντων, καὶ ταύτης τὴν ἐπιμέλειαν εἶναι κοινήν καὶ μὴ κατ' ἰδίαν» (Θ 1337 a 22 – 31).

Η επιχειρηματολογία του βασίζεται στις εξής παραμέτρους:

α. σκοπός της παιδείας είναι η αρετή

β. σκοπός της πολιτικής κοινωνίας δεν είναι μόνο η συμβίωση, αλλά οι κατ' αρετή πράξεις των πολιτών

γ. όλοι οι πολίτες ανήκουν στην πόλη και ο καθένας είναι μέρος της.

Επομένως, η παιδεία πρέπει να παρέχεται από το κράτος, καθώς η φροντίδα για κάθε μέρος της πόλης στοχεύει στη φροντίδα του συνόλου:

«μόριον γὰρ ἕκαστος τῆς πόλεως: ἢ δ' ἐπιμέλεια πέφυκεν ἑκάστου μορίου βλέπειν πρὸς τὴν τοῦ ὅλου ἐπιμέλειαν» (Θ 1337a 21-30; Shields, 2008).

Ο Αριστοτέλης επικρίνει την υφιστάμενη κατάσταση στο χώρο της παιδείας όπου απουσιάζει κάθε νομοθετική μέριμνα, ενώ εφαρμόζεται η ιδιωτική εκπαίδευση καθώς οι γονεῖς αναλαμβάνουν να διδάξουν στα παιδιά τους αυτά που οι ίδιοι θεωρούν πρέποντα (Θ 1337a 25-27). Παράλληλα επαινεί τους Λακεδαιμόνιους που φροντίζουν επισταμένως για την εκπαίδευση των νέων, η οποία είναι κοινή για όλους.

Ο φιλόσοφος συνδέει την παιδεία με την ηθική και την πολιτική. Υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση των νέων αποτελεί κύριο μέλημα του νομοθέτη και ότι όπου δε συμβαίνει αυτό το πολίτευμα υφίσταται ζημιά. Κάθε πολιτεία εκπαιδεύει τους πολίτες ανάλογα

με το πολίτευμά της. Έτσι οι δημοκρατικές εκπαιδεύουν τους νέους σύμφωνα με τις δημοκρατικές αρχές, ενώ οι ολιγαρχικές σύμφωνα με τις ολιγαρχικές αρχές, με απώτερο σκοπό να διαπλάσουν πολίτες που θα αποδέχονται το συγκεκριμένο πολίτευμα (E 1310a14-20). Αυτό σημαίνει ότι οι αρχές που θα πρόβαλε ο νομοθέτης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα εναρμονισμένο με το σκοπό της ολιγαρχίας θα απέβλεπαν:

- α. στον περιορισμό της τάσης των νέων για χλιδή
- β. στο σεβασμό προς τους νόμους
- γ. στη σωστή συμπεριφορά προς τους φτωχούς (E1310a 26-29)
- δ. στην αποφυγή της πλεονεξίας είτε για το χρήμα είτε για τις τιμές ή και για τα δύο μαζί (B 1266b 39-42).

Αντίστοιχα σε μια δημοκρατία το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρόβαλε τις εξής αρχές:

- α. υπακοή στους νόμους
- β. αποφυγή της αναρχίας και της αταξίας οι οποίες επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα σε πολλές δημοκρατίες (E 1302b 31-37).
- γ. αποφυγή της εμπάθειας και του μίσους για τους πλουσίους (Newman, 1887 -1902).

Επίσης τονίζει ότι για τη διαμόρφωση σπουδαίων πολιτών είναι απαραίτητη η μόρφωση και των γυναικών και των παιδιών. Γιατί αν επιθυμούμε η πόλη να είναι σπουδαία πρέπει και οι γυναίκες να είναι σπουδαίες, αφού αποτελούν το μισό των ελεύθερων ανθρώπων και τα παιδιά να είναι σπουδαία, αφού από αυτά θα προέλθουν στη συνέχεια οι πολίτες της πόλης (*Πολιτικά*, A 1260 b 15 -24). Επισημαίνει δε ότι η ανωτερότητα του χαρακτήρα των πολιτών είναι αυτή που κάνει ένα πολίτευμα ανώτερο:

«δεῖ γὰρ πρὸς ἑκάστην (πολιτείαν) παιδεύεσθαι, τὸ γὰρ ἦθος τῆς πολιτείας ἑκάστης τὸ οἰκεῖον καὶ φυλάττειν εἴωθε τὴν πολιτείαν καὶ καθίστησιν ἐξ ἀρχῆς, οἷον τὸ μὲν δημοκρατικὸν δημοκρατίαν τὸ δ' ὀλιγαρχικὸν ὀλιγαρχίαν: ἀεὶ δὲ τὸ βέλτιον ἦθος βελτίονος αἴτιον πολιτείας» (H 1337 a 15-17).

Επομένως όπως τονίζει ο Κ. Τσάτσος (1970) στην άριστη πολιτεία η αρετή του πολίτη συμπίπτει με την τέλεια αρετή στην οποία αποσκοπεί και η παιδεία της.

Σκοπός και μέσα της αγωγής

Ο Αριστοτέλης θεωρεί ότι η εκπαίδευση πρέπει να αρχίζει νωρίς, από την παιδική ηλικία (H 1336 a κ.έ.), συγκεκριμένα από την ηλικία των επτά ετών. Έως τότε τα παιδιά, επειδή δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν ούτε στις απαιτήσεις των μαθημάτων ούτε στις επίπονες ασκήσεις, ασχολούνται με παιχνίδια τα οποία αποτελούν μιμήσεις των όσων

θα σπουδάσουν αργότερα. Διαφωνεί με την άποψη του Πλάτωνα κατά τον οποίο πρέπει να απαγορεύονται οι φωνές και τα κλάματα των παιδιών, καθώς θεωρεί πως αυτά αποτελούν ένα είδος γυμναστικής για το σώμα. Αρμόδιοι για την επίβλεψη της συμπεριφοράς τους είναι οι παιδονόμοι, οι οποίοι τους διηγούνται ηθοπλαστικούς μύθους, τα σκληραγωγούν, τα προφυλάσσουν από θεάματα και ακροάματα ανάξια ελεύθερων ανδρών. Παράλληλα υποδεικνύουν τα σωστά πρότυπα συμπεριφοράς και φροντίζουν ώστε τα παιδιά να συναναστρέφονται όσο το δυνατόν λιγότερο με τους δούλους. Επιδίωξη τους είναι οι εμπειρίες που αυτά θα αποκομίσουν να διακρίνονται για το ήθος και την ποιότητά τους. Κύριο μέλημά τους αποτελεί η αποχή από κάθε αισχρολογία. Φροντίζουν όχι μόνο να μην ακούν ή να μη λένε αισχροτήτες, αλλά ούτε να βλέπουν ανάλογες εικόνες. Κι αυτό γιατί οι πρώτες εντυπώσεις γίνονται απ' όλους ευχαρίστως αποδεκτές. Απομακρύνουν λοιπόν τα παιδιά από τα φαύλα και τα οδηγούν σε θεάματα και ακροάματα που δύνανται να συνεισφέρουν στην ηθικοποίηση αυτών. Μόνο όταν φτάσουν στην κατάλληλη ηλικία που η εκπαιδευτική διαδικασία θα έχει πλέον ολοκληρωθεί, τότε τους επιτρέπεται να συμμετάσχουν στα συμπόσια και σε όλες τις δημόσιες εκδηλώσεις. Στην περίπτωση αυτή η παιδεία που έχουν λάβει και η ωριμότητα του χαρακτήρα τους αποτελούν τις ασφαλιστικές δικλείδες που θα τα αποτρέψουν από κάθε παρεκτροπή.

Στη συνέχεια και έως την ηλικία των επτά ετών θα έχουν μία πρώτη επαφή ως θεατές με τα μαθήματα, ούτως ώστε σταδιακά και ομαλά να ενσωματωθούν στην παιδευτική διαδικασία. Όταν γίνουν επτά ετών και έως τα δεκατέσσερα εντάσσονται στην πρώτη βαθμίδα εκπαίδευσης όπου διδάσκονται τέσσερα μαθήματα: τα γράμματα τα οποία χρειάζονται στον καθένα για την απόκτηση χρημάτων, τη διαχείριση του σπιτιού του, την ειδική μόρφωση και την πολιτική του δραστηριότητα, η γυμναστική η οποία συντείνει στην ανδρεία και την υγεία, η ιχνογραφία χρήσιμη για να κρίνει κανείς καλύτερα τα έργα των καλλιτεχνών και η μουσική η οποία ψυχαγωγεί και εξευγενίζει την ψυχή. Στην επόμενη βαθμίδα (από τα 14 έως τα 21) οι νέοι συνεχίζουν τη διδασκαλία των ίδιων μαθημάτων, σε ανώτερο όμως επίπεδο.

Η διδασκαλία της γυμναστικής απασχόλησε τον φιλόσοφο, καθώς θεωρούσε ότι η υπερβολή στις σωματικές ασκήσεις μπορούσε να έχει τελικά αρνητικά αποτελέσματα. Παρατήρησε δε ότι οι βάρβαροι λαοί, αν και καταπονούσαν το σώμα τους με πολύ σκληρές ασκήσεις, δεν παρουσιάζονταν το ίδιο ανδρείοι. Αντίθετα η ανδρεία εκδηλωνόταν στους πολίτες που είχαν συνηθίσει να αγωνίζονται για την πραγμάτωση ηθικών σκοπών (Γεωργούλης, 1962). Γι' αυτό υποστήριζε ότι πρέπει και στη γυμναστική να ακολουθείται το μέτρο, ώστε να επιφέρει μόνο θετικά αποτελέσματα. Προς τούτο ορίζει ότι οι βαριές ασκήσεις πρέπει να γίνονται κατά το δέκατο έβδομο έτος της ηλικίας τους και εξής. Έτσι δε θα καταβάλλεται ταυτόχρονα και το σώμα και ο νους, αφού η υπερκόπωση του σώματος αντανακλά στον νου και αντίστροφα.

Ιδιαίτερη αναφορά κάνει ο φιλόσοφος στο μάθημα της μουσικής και στην αναγκαιότητα της διδασκαλίας του, καθώς οι προηγούμενοι από αυτόν δεν την ενέτασαν στα

αναγκαία και χρήσιμα μαθήματα, όπως ήταν όλα τα υπόλοιπα. Η μουσική ήταν γι' αυτούς απαραίτητη, καθώς χρησίμευε ως παιχνίδι για να περνούν ευχάριστα κατά την ώρα της ανάπαυσης οι ελεύθεροι άνδρες. Την άποψη αυτή δε συμμερίζεται ο Αριστοτέλης, ο οποίος ισχυρίζεται ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία πολύ κοπιαστική και δεν αποτελεί παιχνίδι. Ο φιλόσοφος αναρωτιέται για ποιο λόγο πρέπει κάποιος να διδάσκεται τη μουσική. Μήπως γιατί αυτή χρησιμεύει ως παιχνίδι και ανάπαυση ή ως μέσον για την απόκτηση της αρετής ή γιατί καθιστά ευγενέστερα τα ήθη; Και καταλήγει ότι πρέπει να την μαθαίνει και για τους τρεις λόγους, αφού συμβάλλει και στην απόλαυση της ζωής και στη διάπλαση ενάρετων πολιτών και στην καλλιέργεια του ήθους τους (Θ 1340a 11-13).

Σύγχυση και έντονος προβληματισμός υπάρχει μεταξύ των συγχρόνων του ως προς το είδος της εκπαίδευσης που οδηγεί στην αρετή. Έτσι άλλοι υποστηρίζουν ότι πρέπει να καλλιεργείται στους νέους περισσότερο η διάνοια και άλλοι το ήθος, ενώ άλλοι δέχονται ότι η παιδεία οφείλει να επιδιώκει αυτά που είναι χρήσιμα για τη ζωή ή αυτά που οδηγούν στην αρετή ή αυτά που απλώς προάγουν τη γνώση. Διαφωνία υπάρχει και όσον αφορά τον ορισμό της αρετής, αφού δεν τιμούν όλοι την ίδια αρετή, αλλά και τον τρόπο άσκησής της. Όλοι όμως συμφωνούν ότι οι ελεύθεροι πολίτες πρέπει να μαθαίνουν από τα χρήσιμα πράγματα όσα δεν θα τους κάνουν βάνανους, αλλά αυτά που είναι αναγκαία για τη μόρφωση και τη σωστή τους διάπλαση (γραφή, γυμναστική, ιχνογραφία, μουσική). Βάνανυση ασχολία, βάνανυση τέχνη και βάνανυση μάθηση είναι όλα όσα κάνουν το σώμα, την ψυχή ή το μυαλό των ελεύθερων ανθρώπων άικανο να κατακτήσει την αρετή και να ενεργήσει με ανάλογο τρόπο (Θ 1337 b 1 - 15).

Στο εκπαιδευτικό σύστημα που προτείνει ο Αριστοτέλης οι χρήσιμες γνώσεις είναι απαραίτητες, αλλά δεν αποτελούν αυτοσκοπό. Έχει αποδειχθεί ότι μερικά από τα χρήσιμα μαθήματα όπως π.χ. η γραμματική πρέπει να τα διδάσκονται τα παιδιά, όχι μόνον επειδή είναι χρήσιμα καθ' εαυτά, αλλά επειδή μέσω αυτών δύνανται να αποκτήσουν και άλλες γνώσεις. Η εκπαίδευση αποσκοπεί όχι μόνο στην ικανοποίηση πρακτικών αναγκών, αλλά και στην πνευματική, ηθική και αισθητική καλλιέργεια του ανθρώπου. Άλλωστε το να ζητεί κανείς παντού το χρήσιμο ελάχιστα ταιριάζει στους μεγάλους και ελεύθερους ανθρώπους (Edel 1996). Ο χαρακτήρας της παιδείας, κατά τον φιλόσοφο, πρέπει να στοχεύει στην αρετή του σώματος, του πνεύματος και του ήθους του ελεύθερου ανθρώπου. Ας μη ξεχνάμε ότι το άριστο πολίτευμα, που είναι και το επιδιωκόμενο, προϋποθέτει τη διάπλαση αγαθών πολιτών.

Για την επίτευξη του ενλόγου σκοπού είναι αναγκαία η καλλιέργεια του συνόλου της αρετής, που αποβλέπει στο συμφέρον της πόλης:

«διὸ τὴν ἀρετὴν ἀναγκαῖον εἶναι τοῦ πολίτου πρὸς τὴν πολιτείαν» (Γ 1276 b 30).

Γι' αυτό οι πολίτες πρέπει να κάνουν καθετί που το εξασφαλίζει (*δεῖ πράττειν*) και να αποφεύγουν καθετί που το εμποδίζει (*δεῖ μὴ πράττειν*).

Ο Αριστοτέλης δίνει λοιπόν ιδιαίτερη σημασία στο ηθικό ιδεώδες της αρετής. Η αρετή είναι έξη με βάση την οποία ο άνθρωπος γίνεται καλός και εκτελεί επιτυχώς το έργο που έχει αναλάβει (Ηθικά Νικομάχεια, Β 1104b 22 -24). Η έννοια της έξης δεν σημαίνει ότι το άτομο μαθαίνει μηχανικά και αυτόματα την αρετή:

«δίκαιος δ' οὐδεις οὐδὲ σώφρων ἀπὸ τύχης οὐδὲ διὰ τὴν τύχην ἐστίν» (Πολιτικά, Η 1323b 32-33).

Απαιτείται σωστή παιδεία από μικρή ηλικία, η οποία θα το καθοδηγήσει προς το ηθικά ορθό, έτσι ώστε να αισθάνεται χαρά ή λύπη για όσα πρέπει:

«διὸ δεῖ ἤχθαι πως εὐθύς ἐκ νέων, ὡς ὁ Πλάτων φησίν, ὥστε χαίρειν τε καὶ λυπεῖσθαι οἷς δεῖ· ἢ γὰρ ὀρθὴ παιδεία αὕτη ἐστίν» (Ηθικά Νικομάχεια, Β 1104b 11 -13).

Η αγωγή των νέων πρέπει να βασίζεται σε ορθούς νόμους, οι οποίοι ως παιδαγωγοί τους προετοιμάζουν να πράττουν, πρώτον τα καλά και δεύτερον τα αναγκαία και τα χρήσιμα:

«καὶ τἀναγκαῖα καὶ τὰ χρήσιμα δὲ πράττειν, τὰ δὲ καλὰ δεῖ μᾶλλον» (Πολιτικά, Η 1333b 2-3).

Αναγκαία προϋπόθεση προς τούτο είναι οι πολίτες να συμμορφώνονται με τις επιταγές τους και να τους θεωρούν απαραίτατους. Ο σώφρων και εγκρατής βίος δεν είναι ευχάριστος στους πολλούς, πολύ λιγότερο στους νέους. Αντίθετα, είναι δυσάρεστος και επίπονος γι'αυτούς. Όταν όμως γίνεται συνήθεια μέσω του νόμου και καλλιεργείται όπως ακριβώς καλλιεργείται η γη που τρέφει τον σπόρο, τότε αποτυπώνεται στο νου τους και καθίσταται στο μέλλον λιγότερο επαχθής, καθώς γίνεται τελικά συνειδητή προσωπική επιλογή:

«ἐκ νέου δ' ἀγωγῆς ὀρθῆς τυχεῖν πρὸς ἀρετὴν χαλεπὸν μὴ ὑπὸ τοιοῦτοις τραφέντα νόμοις· τὸ γὰρ σωφρόνως καὶ καρτερικῶς ζῆν οὐχ ἡδὺ τοῖς πολλοῖς, ἄλλως τε καὶ νέοις· διὸ νόμοις δεῖ τετάχθαι τὴν τροφήν καὶ τὰ ἐπιτηδεύματα ... οὐχ ἰκανὸν δ' ἴσως νέους ὄντας τροφῆς καὶ ἐπιμελείας τυχεῖν ὀρθῆς, ἀλλ' ἐπειδὴ καὶ ἀνδρωθέντας δεῖ ἐπιτηδεύειν αὐτὰ καὶ ἐθίζεσθαι, καὶ περὶ ταῦτα δεοίμεθ' ἂν νόμων ... οἱ γὰρ πολλοὶ ἀνάγκη μᾶλλον ἢ λόγῳ πειθαρχοῦσι καὶ ζημίαις ἢ τῶν καλῶ» (Ηθικά Νικομάχεια, Κ 1179 b 31 -32).

Επομένως, καθένας ανεξάρτητα από την κοινωνική του θέση ή την οικονομική του κατάσταση μπορεί να αποκτήσει την αρετή, εφ' όσον την ασκεί συστηματικά (Κ 1179b 2 -4). Όπως δηλαδή το να γίνει κάποιος καλός ή κακός σε μία τέχνη εξαρτάται από το αν τη διδάχτηκε καλά, το ίδιο ισχύει και με τις αρετές:

«ἐκ μὲν γὰρ τοῦ εὖ οἰκοδομεῖν ἀγαθοὶ οἰκοδόμοι ἔσονται, ἐκ δὲ τοῦ κακῶς κακοί. εἰ γὰρ μὴ οὕτως εἶχεν, οὐδὲν ἂν ἔδει τοῦ διδάζοντος, ἀλλὰ πάντες ἂν ἐγίνοντο ἀγαθοὶ ἢ κακοί. οὕτω δὴ καὶ ἐπὶ τῶν ἀρετῶν ἔχει» (Β 1103 b 11 -14).

Ο νομοθέτης επιδιώκει την ηθική ολοκλήρωση των πολιτών, διά του εθισμού τους σε κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά. Αν δηλαδή ο άνθρωπος ανατραφεί και εθιστεί στο καλό, τότε θα καταστεί ενάρετος, επειδή θα συμμορφώνεται με τον τρόπο σκέψης και τάξης που επιτάσσει ο νόμος.

Η διαδικασία της μάθησης μέσω του έθους συμπληρώνεται από το παράδειγμα και τη μίμηση. Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας ως παράδειγμα το βίο και τα έργα σπουδαίων και αγαθών ανθρώπων, ωθεί τους μαθητές του να ακολουθήσουν το παράδειγμά τους. Η μίμηση είναι ένας μηχανισμός έμφυτος στον άνθρωπο, ο οποίος συμβάλλει στο να αποκτήσει τις πρώτες γνώσεις του (Περί Ποιητικής, 1448b 5-9). Ο Σταγυρίτης αποδίδει ιδιαίτερη προσοχή και στις μεθόδους διδασκαλίας που πρέπει να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά την άσκηση του έργου του. Οι πιο ενδεδειγμένες είναι η επαγωγή - από τα μερικά στα γενικά και ο συλλογισμός - από το όλον προς τα μέρη (Αναλυτικά Ύστερα, 81a 40 - 62). Επίσης, υποστηρίζει την εποπτική και την εξατομικευμένη διδασκαλία η οποία κατά την άποψή του, επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα, γιατί κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται με τον πλέον πρόσφορο τρόπο (Ηθικά Νικομάχεια, Κ 1180 b 12 -13). Επικουρικό, αλλά όχι υποδεέστερο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης διαδραματίζει η εμπειρία, η οποία απουσιάζει από τους νέους. Γι' αυτό πρέπει να προσέχουν τους μεγαλύτερους σε ηλικία και τους φρόνιμους, οι οποίοι λόγω της εμπειρίας τους μπορούν να κρίνουν ορθά τα πράγματα (Ηθικά Νικομάχεια, Ζ 1143b 11 -15).

Συμπεράσματα

Ο Αριστοτέλης απέδωσε στην παιδεία τεράστια σημασία για την ηθική καλλιέργεια, τη διάπλαση ενάρετων πολιτών και την ευημερία της πόλης. Κατέστησε αυτήν αντικείμενο συστηματικής διερεύνησης και τη συνέδεσε με το τρίπτυχο, οικογένεια -κοινωνία - πολιτεία (Κορδάτος, 1972). Η παιδεία του χαρακτηρίστηκε ως ανθρωπιστική, αφού στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκεται ο άνθρωπος, η ηθική και πνευματική του αρτίωση, ενώ η θέση του για κοινή νομοθετημένη παιδεία κατέστη λαϊκό αίτημα κατά τη διάρκεια του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και βασική θέση των εκπροσώπων του Νεοελληνικού Διαφωτισμού (Δελλή, 2000). Στις μέρες μας όμως ποια σημασία μπορεί να έχουν οι περι παιδείας απόψεις του;

Σήμερα ζούμε στην εποχή του κλωνισμού των αξιών που στήριζαν, έως τώρα, τους τρόπους της ζωής μας. Εκείνο που απειλείται είναι η ουσία του ατόμου που κινδυνεύει να αποξενωθεί, να χάσει τον εαυτό του. Υπάρχει μια βαθιά κρίση, πνευματική και ηθική. Ο σύγχρονος άνθρωπος είναι περισσότερο καταναλωτική ύπαρξη παρά ηθικοπνευματική οντότητα. Το γενικότερο κλίμα της εποχής μας που το διαμορφώνουν φαινόμενα, όπως η μεταβατικότητα, η ρευστότητα, η ταχύτητα, η ασάφεια, η σχετικότητα και η πολλαπλότητα, δεν επιτρέπει στον άνθρωπο να φτιάξει ένα ανώτερο αξιολογικό σύστημα αναφοράς. Έτσι, τα κριτήρια των επιλογών του είναι υποβαθμισμένα, ο ίδιος παρουσιάζεται αποπροσανατολισμένος και οι πραγματικές αξίες χάνουν το νόημά τους. Ο τεχνοκρατικός χαρακτήρας της σύγχρονης εκπαίδευσης δίνει προτεραιότητα στη

συσσώρευση χρησιμοθηρικών και ωφελιμιστικών γνώσεων, υποβαθμίζει τον κύριο ανθρωποπλαστικό της ρόλο και γίνεται χώρος προπαρασκευής επιστημόνων επαγγελματιών. Η έλλειψη προτύπων και ιδανικών κάνει τον άνθρωπο να χάνει την αγωνιστική του διάθεση για την κατάκτηση ανώτερων αξιών και υψηλών στόχων, ενώ φαινόμενα, όπως η βία και η εγκληματικότητα, οι ωφελιμιστικές διαπροσωπικές σχέσεις, η θεοποίηση του χρήματος επέφεραν την αποευαισθητοποίησή του.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παιδαγωγικές απόψεις του Αριστοτέλη και έχοντας επίγνωση των χαρακτηριστικών της κοινωνίας μας, καταλήγουμε στην ανάγκη άμεσης επαναδιατύπωσης και επαναξιολόγησης των παιδαγωγικών στόχων, όπου στο κέντρο θα βρίσκεται ο άνθρωπος. Η ανάγκη αυτή διατυπώνεται με γλαφυρό τρόπο από τον φιλόσοφο, αφού ο άνθρωπος χρειάζεται να καλλιεργήσει τις αρετές προκειμένου να καταστεί ευδαίμων:

«οὔτοι δεήσονται φιλοσοφίας καὶ σωφροσύνης καὶ δικαιοσύνης, ὅσῳ μᾶλλον σχολάζουσιν ἐν ἀφθονίᾳ τῶν τοιούτων ἀγαθῶν» (Πολιτικά Η 1334 a 38-41).

Η σύγχρονη σχετικοκρατία όμως επηρέασε και τους ορισμούς των εννοιών. Η έννοια της αρετής είναι και αυτή ασαφής, όπως και η συσχέτισή της με τους προσανατολισμούς του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Αριστοτέλης εμμένοντας στη δύναμη των φυσικών προδιαθέσεων του ανθρώπου, του έθους και της διδαχής, εκφράζει την άποψη ότι η αρετή είναι αυτή που τον οδηγεί στον ευδαίμονα βίο. Η εκπαίδευση δεν πρέπει να αποβλέπει μόνο στην απόκτηση χρήσιμων και πρακτικών γνώσεων, αλλά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου (ηθική, πνευματική, αισθητική). Στόχος της δηλαδή πρέπει να είναι το ανθρωπιστικό ιδεώδες.

Από όσα προαναφέρθηκαν συμπεραίνουμε ότι ο Αριστοτέλης αντιμετωπίζει το θέμα της παιδείας με ιδιαίτερη προσοχή. Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του διακρίνονται για τη διαχρονική τους αξία και μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σύγχρονης αντίληψης για την αγωγή. Κι αυτό γιατί η παιδεία, όπως την θεώρησε ο Αριστοτέλης, θα βοηθήσει τον ταλαντευόμενο άνθρωπο της εποχής μας να διαμορφώσει ελεύθερη και υπεύθυνη προσωπικότητα, ενώ παράλληλα θα καθορίσει τα σωστά πλαίσια δράσης του με σκοπό τη αρμονική συμβίωση όλων. (Μάρκος, 2004).

Βιβλιογραφία

Aristotelis Opera (1960 - 1961). Ex Recensione Immanuelis Bekkeri, edidit Academia Borussia, Berlini Apud W. de Gruyter et Socios, v. I – V, Berlin.

Aristotle, (1978). *The politics of Aristotle*. (Μτφρ. Barker E.). New York: Oxford University Press.

Γεωργούλης, Κ. (1962). *Αριστοτέλης ο Σταγίριτης*. Θεσσαλονίκη.

- Γιαννικόπουλος, Β. Α. (1989). *Η εκπαίδευση στην προκλασική και κλασική Αρχαιότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δελλής, Ι.(2000). Η νομοθέτηση της κοινής παιδείας κατά τον Αριστοτέλη ως έκφραση ισότητας. Στο Δ. Κούτρας (Ed) *Η κατ'Αριστοτέλη πολιτική ισότητα και δικαιοσύνη και τα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας. Πρακτικά Γ' Διεθνούς Συνέδριου Αριστοτελικής Φιλοσοφίας* (σσ. 114 -118). Αθήνα: Εταιρεία Αριστοτελικών Μελετών "Το Λύκειον".
- During, I.(1994). *Ο Αριστοτέλης, παρουσίαση και ερμηνεία της σκέψης του*. (Μτφρ. Α. Γεωργίου – Κατσιβέλα). Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Edel, A.(1996). *Aristotle and His Philosophy*. London: Transaction Publishers.
- Guthrie, W.K.C.(1983). *A History of Greek Philosophy. Aristotle: An Encounter*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Κατσιμάνης, Κ.(1985). *Αναλύσεις και τομές σε θέματα παιδείας*. Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Κούτρας, Δ.(1973). *Η κοινωνική ηθική του Αριστοτέλους*. Αθήνα.
- Legras, D. (2005). *Πολιτισμός και εκπαίδευση στον αρχαίο ελληνικό κόσμο*. (Μεταφρ. Α. Καραστάθη). Αθήνα: Κριτική.
- Μαραγγιανού – Δερμούση, Ε. (2014). *Αρχαίοι Έλληνες Φιλόσοφοι*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Μάρκος Α. (2004). Η παιδεία ως "ψυχῆς φυλακτικόν" κατά τον Αριστοτέλη και η επικαιρότητά της. Στο Ι. Καλογεράκος (Ed.) *Ο Αριστοτέλης και η σύγχρονη εποχή. Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου* (σσ. 263 - 285). Χαλκιδική: Ιστορική και Λαογραφική Εταιρία Χαλκιδικής.
- Μπαγιόνας, Α.(1977). *Μαθήματα Ηθικής Φιλοσοφίας του Αριστοτέλη*. Θεσσαλονίκη.
- Newman, W.L. (1887 – 1902). *The Politics of Aristotle* (Τόμ. I – IV). Oxford. ανατ.1991.
- Παπανούτσος, Ε. (1958). *Φιλοσοφία και παιδεία*. Αθήνα.
- Ross, W.D. (2005), *Αριστοτέλης*, μεταφρ. Μ. Μήτσου, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Rotry, A. O. (1984). *Essays on Aristotle's Ethics*. U.S.A.: University of California.
- Shields, C. (2008). *Aristotle*. London: Routledge.

Τερέζης, Χ. (1996). Παιδαγωγικές πτυχές της Ηθικής και της Πολιτικής Φιλοσοφίας του Αριστοτέλη. Στον Κ. Βουδούρη (επιμ.) *Η Ηθική Φιλοσοφία των Ελλήνων* (σ.σ. 111 – 128). Αθήνα.

Τσάτσος, Κ. (1970). *Η κοινωνική φιλοσοφία των αρχαίων Ελλήνων*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο της Εστίας.

Οι παιδαγωγικές απόψεις του Πλούταρχου

Περάκης Μανώλης
Διδάκτορας Φιλοσοφίας
emmp@ gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία αυτή γίνεται μια κριτική περιήγηση στις παιδαγωγικές απόψεις του Πλούταρχου (45-120 μ.Χ.), έτσι όπως αυτές αποτυπώνονται κυρίως στο νόθο έργο *Περί παιδων αγωγής*, το οποίο όμως φαίνεται να αντανακλά τις σχετικές απόψεις του, αλλά και στα έργα του *Πως δει τον νέον ποιημάτων ακούειν* και *Περί του ακούειν*. Στα έργα αυτά διατυπώνονται πρακτικές συμβουλές που απευθύνονται προς τον νέο πατέρα σχετικά με την ανατροφή των παιδιών του που προορίζονται να γίνουν ελεύθεροι πολίτες, ξεκινώντας από την επιλογή της μητέρας του παιδιών και φθάνοντας ως τη νεανική τους ηλικία και τα συνιστώμενα αναγνώσματα που θα τους προσφέρονται. Άλλοτε παρωχημένες και άλλοτε διαχρονικές οι πρακτικές αυτές συμβουλές παρουσιάζουν ακόμα και σήμερα ενδιαφέρον για τον γονέα, τον παιδαγωγό και τον ιστορικό του φαινομένου της αγωγής.

Λέξεις-Κλειδιά: Πλούταρχος, αγωγή, παιδί, ποίηση, φιλοσοφία.

Εισαγωγικά-Ο Πλούταρχος ως συγγραφέας

Ο Πλούταρχος (45-120 μ.Χ) από τη Χαιρώνεια της Βοιωτίας υπήρξε σημαντική πνευματική φυσιογνωμία των αυτοκρατορικών χρόνων. Ιστορικός, βιογράφος και δοκιμογράφος, κοσμοπολίτης και Ρωμαίος πολίτης με ισχυρούς φίλους στη Ρώμη, πιστός στην ιδιαίτερη πατρίδα του και ιερέας του Απόλλωνα στο Μαντείο των Δελφών, ήταν δραστήριος σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο και εντυπωσιακά παραγωγικός συγγραφέας. Από τους 227 τίτλους των έργων του που αναφέρονται στον λεγόμενο κατάλογο του Λαμπρία και που διακρίνονται από ποικίλη θεματολογία διασώζεται ως τις ημέρες μας ένα μέρος μόνο.

Ο Πλούταρχος υπήρξε ένας από τους πιο δημοφιλείς αρχαίους Έλληνες συγγραφείς, τόσο για τους σύγχρονούς του, όσο και για τους μεταγενέστερούς του. Αυτό οφείλεται σε παράγοντες όπως το προσεγμένο και ευχάριστο ύφος του, αλλά και η μετριοπάθεια και ο διδακτικός χαρακτήρας των έργων του. Το πλέον γνωστό και δημοφιλές έργο του Πλούταρχου είναι οι *Βίοι παράλληλοι*. Πρόκειται για βιογραφίες ανά ζεύγη 23 Ελλήνων και 23 Ρωμαίων και 4 μεμονωμένων σημαντικών προσωπικοτήτων, που ο συγγραφέας τους συγκρίνει, καθώς, κατά τη γνώμη του, οι βίοι τους παρουσίαζαν ομοιότητες. Αν και δεν μπορούμε να πούμε ότι ο Πλούταρχος εδώ κάνει καθαρή ιστοριογραφία, το έργο αυτό είναι χρήσιμο από ιστορική άποψη, καθώς μας δίνει πλήθος πληροφοριών, ενώ παράλληλα αποτελεί ευχάριστο ανάγνωσμα διανθισμένο από ανεκδοτολογικά περιστατικά.

Οι φιλοσοφικές αντιλήψεις του Πλουτάρχου μας είναι γνωστές μέσα από την ομάδα των έργων του που μας σώζονται υπό τον τίτλο *Ηθικά*. Στα *Ηθικά* άλλοτε υπό μορφή διαλόγου και άλλοτε υπό δοκιμιακή μορφή μας είναι γνωστές πέρα από τις φιλοσοφικές του απόψεις και οι απόψεις του για πολλά άλλα ζητήματα, όπως επιστημονικά, πολιτικά, φιλολογικά, θρησκευτικά, ιστορικά, παιδαγωγικά κ.α. Από φιλοσοφική άποψη ο Πλούταρχος δεν υπήρξε πρωτότυπος φιλόσοφος, αλλά μάλλον ένας εκλαϊκευτής της φιλοσοφίας. Ήταν ένας εκλεκτικός στοχαστής που εντάσσεται στον Μέσο Πλατωνισμό, ένα ενδιάμεσο στάδιο ανάμεσα στην πλατωνική φιλοσοφία και τον μεταγενέστερο Νεοπλατωνισμό. Στον Μέσο Πλατωνισμό έχουμε μια προσπάθεια εκλεκτικού συνδυασμού στοιχείων της πλατωνικής φιλοσοφίας και άλλων σχολών της ελληνικής αρχαιότητας, όπως, για παράδειγμα, της Περιπατητικής Σχολής του Αριστοτέλους (Karamanolis, 2014, Lesky, 1990: 1122-1133).

Περιήγηση στις παιδαγωγικές απόψεις του Πλουτάρχου

Στην παρούσα εισήγηση δεν θα ασχοληθούμε με τις λεπτομέρειες των φιλοσοφικών αντιλήψεων του Πλουτάρχου, ούτε με ζητήματα φιλολογικής και ιστορικής υφής. Θα περιοριστούμε σε μιαν απόπειρα κριτικής εξέτασης της φιλοσοφικής διάστασης των παιδαγωγικών απόψεων του, έτσι όπως αυτές εκφράζονται κυρίως μέσα από το έργο του *Περί παιδών αγωγής* (στο εξής *Π.π.α.*), αλλά και από τα έργα του *Πως δει τον νέον ποιημάτων ακούειν* και *Περί του ακούειν*, που εντάσσονται στα *Ηθικά* του. Η γνησιότητα της βασικής πηγής των παιδαγωγικών αντιλήψεων του Πλουτάρχου, του *Περί παιδών αγωγής*, αμφισβητείται από κάποιους κλασικούς φιλόλογους (Βόρβη, Δανιηλίδου, 2014, Lesky, 1990: 1122-1133, Σιαμαντούρα, 2012: 10-29). Πιθανόν η συγγραφή του θα μπορούσε να αποδοθεί σε κάποιον μαθητή του ή λόγιο της δικής του σχολής σκέψης. Θα μπορούσαμε εύλογα να υποθέσουμε ότι οι απόψεις που εκφράζονται στο έργο αυτό φαίνεται να απηχούν τις θέσεις του Πλουτάρχου, αλλά και πέρα από αυτό παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο για τον μελετητή της ιστορίας του φαινομένου της αγωγής, όσο και για τον σύγχρονο παιδαγωγό και γονιό. Στη συνέχεια λοιπόν θα δούμε τις πρακτικές συμβουλές του συγγραφέα προς τους νέους γονείς των αγοριών ‘καλής καταγωγής’ που προορίζονται να γίνουν ελεύθεροι πολίτες.

Η μητέρα

Η πρώτη συμβουλή που δίνει σίγουρα ηχεί επιεικώς περίεργα με την αρνητική σημασία στα αυτιά μας σήμερα, καθώς δίνει έμφαση στο ζήτημα της καταγωγής των παιδιών. Δεδομένου ότι απευθύνεται σε μελλοντικούς πατέρες ‘καλής’, ευγενικής καταγωγής, τους συμβουλεύει να επιλέγουν ως μητέρες των παιδιών τους γυναίκες εξίσου καλής και ευγενικής καταγωγής, αφήνοντάς μας έντονη την υποψία για μια ευγονική προκατάληψη του συγγραφέα της πραγματείας. Δεν είναι σαφές από το κείμενο αν ο συγγραφέας πιστεύει ότι η καταγωγή της μητέρας θα έχει επιπτώσεις στην βιολογία του τέκνου ή απλώς θα συμβάλει αρνητικά στην διαμόρφωση του χαρακτήρα του με την δική της ελλειμματική αγωγή. Ό,τι και να συμβαίνει στην περίπτωση αυτή, τέτοιου τύπου συμβουλές θεωρούνταν περίπου δεδομένες εκείνη την εποχή ως απόσταγμα λαϊκής σοφίας,

όσο και αν ακούγονται σήμερα ως άκαιρες προκαταλήψεις. Ανάλογοι χαρακτήρα είναι και η αίσθηση που μας προκαλείται και από τη συμβουλή ότι όταν κάποιος θέλει να τεκνοποιήσει δεν θα πρέπει να είναι μεθυσμένος, άποψη που είναι εν πολλοίς διαδεδομένη στον λαό και σήμερα (Π.π.α., 1B-2A). Από την άλλη ο συγγραφέας δεν παραβλέπει και τα μειονεκτήματα που μπορεί να έχει και η πολύ ‘καλή’, ευγενική καταγωγή, όπως, για παράδειγμα, η αλαζονεία. Σε κάθε περίπτωση και για ευνόητους λόγους θα πρέπει να αποφεύγονται γάμοι με γυναίκες που προέρχονται από οικογένειες όχι μόνο κατά πολύ κατώτερες, αλλά και κατά πολύ ανώτερες κοινωνικά ή οικονομικά (Π.π.α., 13F).

Ήδη από την εποχή εκείνη ο συγγραφέας είχε αντιληφθεί τη μεγάλη σημασία και τα πλεονεκτήματα του μητρικού θηλασμού που δέχεται και η σύγχρονη επιστήμη σε επίπεδο τόσο ψυχοσυναισθηματικό όσο και σωματικό. Αυτό οφείλεται στο γεγονός της ιδιαίτερης αγάπης που συνδέει μια μητέρα με το δικό της παιδί, σε αντίθεση με την τροφή που δεν έχει ανάλογο συναισθηματικό δέσιμο με αυτό. Συμβουλεύει λοιπόν τις μητέρες να θηλάζουν οι ίδιες κατά το δυνατόν τα παιδιά τους ή, αν κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό, να επιλέγουν προσεκτικά την τροφή του παιδιού τους, όπως επίσης αργότερα και τις παραμάνες που θα αναθρέψουν το παιδί τους ως προς το ελληνικό τους ήθος – κάτι που είχε ιδιαίτερη σημασία στα μάτια των Ελλήνων ευγενών των αυτοκρατορικών χρόνων. Δεδομένου ότι οι ψυχές των παιδιών είναι εύπλαστες και επηρεάζονται εύκολα, οι παραμάνες θα πρέπει να είναι προσεκτικές στην επιλογή των μύθων που λένε στα παιδιά. Αργότερα όταν το παιδί μεγαλώσει περισσότερο και αρχίζει να συναναστρέφεται με τους συνομηλικούς του θα πρέπει να προσέχουν οι γονείς τις παρέες του. Οι φίλοι του παιδιού θα πρέπει να έχουν καλή συμπεριφορά και να μιλούν ελληνικά (Π.π.α., 3C-4A). Βλέπουμε ότι οι καθαρά πρακτικές συμβουλές του συγγραφέα προς τους γονείς εναρμονίζονται με την λαϊκή σοφία και τις προκαταλήψεις της εποχής του, ενώ ως ένα σημείο συμφωνούν και με τις νεότερες εξελίξεις της επιστήμης.

Το δυνατό της αγωγής

Αναφορικά με το φιλοσοφικό ερώτημα ως προς τη δυνατότητα της αγωγής να διαμορφώσει τον ανθρώπινο χαρακτήρα και να τον κάνει ενάρετο, η θέση που εκφράζεται στην πραγματεία δεν διαφέρει από την νεότερη και σύγχρονη αντίληψη της φιλοσοφίας της αγωγής. Οι τρεις βασικοί παράγοντες που συντελούν στην αγωγή είναι η ίδια η φύση του παιδιού, ο λόγος ή η μάθηση και η άσκηση ή η συνήθεια. Ο πρώτος παράγοντας, η φύση του παιδιού, είναι το αρχικό και το δεδομένο. Η φύση του παιδιού μπορεί να έχει τα δικά της όρια, αλλά με τη συμβολή των άλλων δυο παραγόντων που εξαρτώνται από τον επιδέξιο χειρισμό των γονιών και των παιδαγωγών, μπορεί να μεταβληθεί προς το καλύτερο ή το χειρότερο ως ένα σημείο. Εδώ ακριβώς έγκειται και η αξιολόγηση του παιδαγωγού: πως θα κατορθώσει μέσω της μάθησης και της άσκησης να εξελίξει προς το καλύτερο τη φύση ενός παιδιού. Δεν είναι ούτε μόνο η φύση, ούτε μόνο η μάθηση, ούτε μόνο η άσκηση, αλλά ένας διαλεκτικός συνδυασμός και των τριών αυτών παραγόντων που οδηγούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα, στη διαμόρφωση ενός ενάρετου χαρακτήρα. Η φύση χωρίς τη μάθηση είναι τυφλή, ενώ η μάθηση χωρίς τη

φύση είναι ελλειμματική και η άσκηση χωρίς τη φύση ανολοκλήρωτη. Συχνά ένα παιδί που έχει καλό έμφυτο δυναμικό μπορεί να μην το αναπτύξει λόγω ραθυμίας, τεμπελιάς, φυγοπονίας και αποφυγής της προσπάθειας, ενώ αντίθετα κάποιο άλλο παιδί χωρίς εξίσου καλό έμφυτο δυναμικό μπορεί να έχει καλύτερη εξέλιξη λόγω της επιμελημένης αγωγής, της άσκησης και της προσπάθειας. Η φύση του παιδιού παρομοιάζεται με τη γη, ο εκπαιδευτής με τον γεωργό και οι λόγοι με τα σπέρματα και έτσι το παραμελημένο εύφορο χωράφι μπορεί να γίνει χέρσο, ενώ ένα λιγότερο εύφορο χωράφι μπορεί να γίνει πιο αποδοτικό (*Π.π.α.*, 2Α-3Β, Δανασσή-Αφεντάκη, 1985: 67-77).

Ο παιδαγωγός

Ιδιαίτερης σημασίας συντελεστής στο πλαίσιο της αγωγής είναι ο παιδαγωγός, καθώς αυτός είναι ο παράγοντας που κατευθύνει την όλη διαδικασία. Ο παιδαγωγός δεν θα πρέπει να είναι κάποιος τυχαίος άνθρωπος, καθώς πέρα από τις γνώσεις του θα πρέπει επίσης να διαθέτει και ανεπίληπτο ήθος, ούτως ώστε να είναι παράδειγμα προς μίμηση για τα παιδιά και τους νέους με τη συμπεριφορά του. Συνεπώς ο κάθε πατέρας επιβάλλεται να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός στην επιλογή του παιδαγωγού για το παιδί του. Η σωστή επιλογή παιδαγωγού είναι σωστή επιλογή για την μετέπειτα πορεία ζωής του νέου ανθρώπου και ο πατέρας που εν αγνοία του ή εν γνώσει του αδιαφορεί για την επιλογή αυτή διαπράττει μέγιστο σφάλμα, καθώς ο νέος μπορεί να οδηγηθεί σε ακόλαστη συμπεριφορά. Από την άλλη ο πατέρας δεν θα πρέπει να αφήνει την αγωγή του παιδιού του αποκλειστικά και μόνο στα χέρια του παιδαγωγού, αλλά θα πρέπει να παρακολουθεί και ο ίδιος στενά την πορεία της. Για τον συγγραφέα, η σωστή αγωγή και παιδεία είναι η βασιλική οδός προς την αρετή και την ευδαιμονία και κατά τούτο είναι κατά πολύ σημαντικότερη από άλλα ανθρώπινα αγαθά, όπως η καλή καταγωγή, ο πλούτος, η δόξα, η ομορφιά, η υγεία και η δύναμη, αγαθά που θεωρούνται σημαντικά από τους πολλούς, αλλά κατ' ουσία είναι τυχαία και ταπεινά. Η επένδυση στην παιδεία είναι η πλέον σημαντική, καθώς με αυτήν ένας πατέρας επενδύει στην εξέλιξη του πιο θεϊκού, μόνιμου και αθάνατου μέρους της προσωπικότητας του παιδιού του, δηλαδή στην εξέλιξη της λογικής και του νου του που κατ' εξοχήν χαρακτηρίζουν τον άνθρωπο ως άνθρωπο. Πολύ σημαντικός είναι και ο ρόλος της εξάσκησης της μνήμης, την οποία χαρακτηρίζει ως ταμείο της παιδείας, καθώς αυτή βοηθά και στην πρακτική διάσταση της ζωής μας και στην διαμόρφωση ενός ορθού τρόπου σκέψης (*Π.π.α.*, 4Α-7C, 9D-F).

Ποίηση και φιλοσοφία

Σημαντική είναι και η συμβολή της ποίησης στην αγωγή των νέων. Στο έργο του *Πως δει τον νέον ποιημάτων ακούειν* (14D-18F) ο Πλούταρχος βλέπει την ποίηση όχι από σκοπιά αισθητική, όπως ο Αριστοτέλης, αλλά παιδαγωγική, κατά τρόπο ανάλογο με τον Πλάτωνα. Η ποίηση δεν ενδιαφέρεται για την αλήθεια, είναι τέχνη μιμητική, όμως μπορεί να συντελέσει στη διαμόρφωση των ηθών και να αποτελέσει εισαγωγικό στάδιο στη φιλοσοφία. Αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία στην ποίηση δεν είναι το μέτρο, το ύφος και οι λέξεις που χρησιμοποιούνται όσο το περιεχόμενό της. Γενικά θα πρέπει

να προσέχουμε τα αναγνώσματα που πέφτουν στα χέρια των νέων διότι πολλά από αυτά μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα επιβλαβή.

Ως το πλέον σημαντικό από τα εγκύκλια μαθήματα ο συγγραφέας προκρίνει τη φιλοσοφία, την οποία θεωρεί απαραίτητη για τον νέο. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά, 'είναι ωραίο να περιηγηθείς πολλές πόλεις αλλά ωφέλιμο να κατοικήσεις στην καλύτερη', ενώ αναφέρεται και στον φιλόσοφο Βίωνα που έλεγε ότι 'όπως οι μνηστήρες μη μπορώντας να πλησιάσουν την Πηνελόπη, συνευρίσκονταν με τις υπηρέτριές της, έτσι και εκείνοι που δεν μπορούν να κατακτήσουν τη φιλοσοφία, αποσκελετώνονται στις άλλες εντελώς άναξιες μελέτες'. Η φιλοσοφία κατά κάποιον τρόπο αποτελεί την συγκεκριμένη και την κορωνίδα των επιστημών. Ότι είναι η ιατρική για την υγεία και η γυμναστική για την ευεξία του σώματός μας είναι και η φιλοσοφία για την ψυχή μας, καθώς από αυτήν μαθαίνουμε τι είναι το καλό, το ωραίο και το δίκαιο και πώς να συμπεριφερόμαστε με μέτρο. Στο δίλημμα ανάμεσα σε πρακτικό και θεωρητικό βίο που προβληματίζε την αρχαία ελληνική σκέψη, ο συγγραφέας βλέπει τον γαλήνιο θεωρητικό βίο του Πλάτωνος, τον βίο που κατ' εξοχήν προάγεται μέσω της φιλοσοφίας, ως τον προτιμητέο, τον πλέον άξιο, τον άριστο βίο για έναν ελεύθερο πολίτη (*Π.π.α.*, 7C-8C). Για την επαφή του νέου ανθρώπου με τη φιλοσοφία μας μιλά ο Πλούταρχος και στο έργο του *Περί του ακούειν*.

Σωματική αγωγή

Σημαντικός είναι και ο ρόλος της γυμναστικής στην αγωγή του νέου, καθώς αυτή συντελεί στην διατήρηση της σωματικής υγείας και ευεξίας και κατά συνέπεια στα καλά γηρατειά. Ο συγγραφέας πιστεύει ότι η σωματική άσκηση θα πρέπει να γίνεται λελογισμένα και χωρίς υπερβολές, ούτως ώστε να μην καταπονείται υπέρμετρα το σώμα. Συχνά οι πατέρες από υπερβολική αγάπη για τα παιδιά τους τα βασανίζουν με τις υπερβολικές απαιτήσεις που έχουν από αυτά. Κάτι τέτοιο σε αντίθεση με τις προσδοκίες τους έχει ως αποτέλεσμα να εμποδίζεται η μαθησιακή διαδικασία εν γένει και κατά συνέπεια δεν θα πρέπει να παραμελείται και η ξεκούραση των παιδιών. Δεδομένου ότι ο πολίτης εκείνης της εποχής εμπλεκόταν συχνά και σε στρατιωτικές επιχειρήσεις, ο συγγραφέας θεωρούσε χρήσιμα και τα στρατιωτικά γυμνάσματα, όπως το ρίξιμο του ακοντίου, του τόξου και το κυνήγι (*Π.π.α.*, 8C-D, 9B-C).

Ποινές, έπαινος και ψόγος

Ο συγγραφέας δείχνει να είναι πολύ κοντά στο πνεύμα της σύγχρονης παιδαγωγικής, κατά το οποίο θα πρέπει να αποφεύγεται η βία πάνω στα παιδιά. Το ξύλο το βλέπει ως κάτι άξιο μόνο για δούλους, ενώ αντίθετα η ιδανική μέθοδος διαπαιδαγώγησης βασίζεται στους λόγους και τις συμβουλές. Τα αποτελέσματα της βίας πάνω στα παιδιά στην πραγματικότητα είναι τα αντίθετα από αυτά που αναμένουν οι γονείς ασκώντας την, καθώς έτσι φωλιάζει στην ψυχή του παιδιού ο φόβος και η τάση για φυγοπονία. Η καλύτερη μέθοδος για να ενθαρρυνθεί το παιδί σε όλους τους τομείς της ζωής του είναι μια λελογισμένη εναλλαγή του επαίνου και του ψόγου που σε καμιά περίπτωση δεν θα

πρέπει να ενέχουν υπερβολές. Έτσι το παιδί θα είναι σε θέση να συνειδητοποιήσει τα σφάλματα και τις επιτυχίες του και να αντλήσει χρήσιμα διδάγματα. Ο πατέρας θα πρέπει να συγχωρεί ή συχνά να κάνει πως δεν καταλαβαίνει τα παραπτώματα των παιδιών του ενθουσιάζοντας ότι και ο ίδιος κάποτε υπήρξε παιδί και να τα αντιμετωπίζει άλλοτε με δριμύτητα και άλλοτε με πραότητα. Ένας πατέρας θα πρέπει να είναι πάντοτε παράδειγμα για τα παιδιά του αποφεύγοντας αισχρά λόγια και έργα (Π.π.α., 8F-9A, 13D-F, 14A-C).

Τα παιδιά θα πρέπει από μικρά να αποφεύγουν την αγενή συμπεριφορά και τις αισχρολογίες, να είναι κοινωνικά και καταδεκτικά για να αποφεύγουν το μίσος των άλλων, να μην είναι αδιάλλακτα, αλλά να αναγνωρίζουν τα σφάλματά τους, να είναι σε θέση να ελέγχουν τα λόγια και την οργή τους. Θα πρέπει να διακρίνονται από εντιμότητα εν γένει αποφεύγοντας τα ψεύδη και τα άδικα κέρδη. Ως προς το ζήτημα των ορίων της ελευθερίας που θα πρέπει να αφήνουμε στους νέους ο συγγραφέας ακολουθεί τη μέση οδό πιστεύοντας ότι δεν θα πρέπει να τους αφήνουμε εντελώς ελεύθερους. Θεωρεί ότι θα πρέπει να καταστέλλονται οι ηδονές, καθώς η συνεχής επιδίωξή τους μπορεί να οδηγήσει σε συμφορές, ενώ αντιθέτως θα πρέπει να μαθαίνουν να είναι υπομονετικοί και να επιδιώκουν τον έπαινο και την τιμή. Ο συγγραφέας δίνει απλές, γενικές, πρακτικές συμβουλές για τα παιδιά και τους νέους, όπως να μη συναναστρέφονται φαύλους ανθρώπους, να είναι δίκαια, να μην τεμπελιάζουν, να μην κάνουν εύκολα σχέσεις, να υποχωρούν απέναντι στους οργισμένους, να μην ταλαιπωρούν την ψυχή τους από τις υπερβολικές μέριμνες, να απέχουν από την πολιτική, να μην θλίβονται για τον θάνατο, να μένουν μακριά από τους κόλακες και να προσέχουν τις παρέες τους, καθώς μπορεί να τους διαφθείρουν (Π.π.α., 9F-11C, 12A-13C).

Παιδικός έρωτας

Ο παιδικός έρωτας είναι ένα θέμα ταμπού για τη σημερινή εποχή, αλλά δεδομένου ότι εκείνη την εποχή ήταν υπαρκτό φαινόμενο, ο συγγραφέας εκφράζει τον προβληματισμό του επ' αυτού του ζητήματος κατά τρόπο που είναι ολότελα ξένος ως προς τη δική μας οπτική. Η άποψή του είναι ότι θα πρέπει να απομακρύνουμε από τα παιδιά τους εραστές της νεανικής τους ομορφιάς, αλλά -έχοντας υπ' όψη του τον παιδαγωγικό έρωτα του Σωκράτη- θα πρέπει να δεχόμαστε τους εραστές των ψυχών. Ο συγγραφέας δείχνει να θεωρεί τον εαυτό του μετριοπαθή ως προς το ζήτημα αυτό που δεν θα ετίθετο καν στην δική μας εποχή (Π.π.α., 11D-12A).

Συμπεράσματα

Το εύρος των συμβουλών του Πλουτάρχου καλύπτει την παιδική, εφηβική και νεανική περίοδο της ζωής του άνδρα -γιατί αποσκοπεί αποκλειστικά προς την διαπαιδαγώγηση των αγοριών 'καλής γενιάς'- από τη γέννησή του ως την νεανική του ηλικία. Κάτι τέτοιο μπορεί να φαίνεται περιοριστικό και μονομερές για τα δεδομένα της σημερινής εποχής, αλλά ήταν σχεδόν αυτονόητο για τα δεδομένα των κοινωνικών συνθηκών της εποχής του συγγραφέα. Αυτό δεν σημαίνει ότι από τις συμβουλές του δεν μπορούμε να

αντλήσουμε κάποια διδάγματα που θα μπορούσαν να έχουν και ευρύτερη εφαρμογή στην εποχή μας, όπως, για παράδειγμα, στα κορίτσια και στα παιδιά των φτωχών, αφήνοντας κατά μέρος ότι έχει ξεπεραστεί από τις κοινωνικές εξελίξεις και τον χρόνο. Αν και κατά βάση ο συγγραφέας απευθύνεται στον εύπορο και ελεύθερο πολίτη που θέλει να διαπαιδαγωγήσει τον γιο του, τονίζει ότι το φαινόμενο της αγωγής δεν αφορά μόνο τους πλούσιους, αλλά και τους φτωχούς που θα πρέπει κι αυτοί να καταβάλουν κάθε προσπάθεια για την καλύτερη δυνατή διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους (Π.π.α., 8E-F). Όπως και γενικά στη φιλοσοφία του, έτσι και στον τομέα των παιδαγωγικών του απόψεων ο Πλούταρχος δεν παρουσιάζει κάποια πρωτοτυπία, ούτε κάποια συστηματικότητα. Η αξία των παιδαγωγικών έργων που του αποδίδονται έγκειται στη συγκέντρωση και στην εκλαΐκευση πλήθους πρακτικών συμβουλών, πολλές από τις οποίες θα μπορούσαν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμες στην διαπαιδαγώγηση των νέων ανθρώπων ακόμη και σήμερα. Γι' αυτό και το έργο του έχει μείνει κλασικό στο πέρασμα των αιώνων.

Βιβλιογραφία

- Δαναοσσή-Αφεντάκη, Α.Κ. (1985). *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Γ' Έκδοση, Αθήνα 1985.
- Karamanolis, G. (2014). 'Plutarch'. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. (Διαθέσιμο on line: <http://plato.stanford.edu/entries/plutarch/>, προσπελάστηκε στις 4/11/2014).
- Lesky, A., *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας*, μετάφραση Α. Τσοπανάκη, Εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1990.
- Βορβή, Ι., Δανηλίδου, Ε. (2014). «Περί παιδων αγωγής»-*Η παιδαγωγική σκέψη του Πλουτάρχου*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ), 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο 10, 11, 12 Οκτωβρίου 2014.
- Πλουτάρχου (1995). *Ηθικά*, τ.1. (Περί παιδων αγωγής, Πως δει τον νέον ποιημάτων ακούειν, Περί του ακούειν) Αθήνα: Εκδόσεις Κάκτος.
- Πλουτάρχου (2002). *Περί παιδων αγωγής, Παραμυθητικός προς Απολλώνιον, Παραμυθητικός προς την εαυτού γυναίκα*. Εισαγωγή, περίληψη, μετάφραση, σχόλια, επιμέλεια Γ. Ράπτη. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτρος.
- Σιαμαντούρα, Σ. (2012). *Πλουτάρχου: Περί παιδων αγωγής*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Όψεις της εκπαίδευσης των κοριτσιών μέσα από το θεσμό της συνεκπαίδευσης στην Κρήτη (1870- 1913)

Βασιλάκη Ασπασία

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Εδ. στην Ιστορία της Εκπαίδευσης
aspnavasilaki1@gmail.com*

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των συνθηκών ανάπτυξης της εκπαίδευσης των κοριτσιών κατά την περίοδο 1870-1913 στην Κρήτη. Συγκεκριμένα θα αναπτυχθεί το καθεστώς της «συνεκπαίδευσης». Ειδικότερα, θα παρουσιάσουμε πώς αποτέλεσε μια πρακτική αναγκαιότητα από την πολιτεία και όχι μία πρόδρομη ιδεολογία υπέρ της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και για τα δύο φύλα. Υπό αυτό το πρίσμα θα δούμε ότι ενώ τυπικά το θεσμικό πλαίσιο δεν ήταν απαγορευτικό (αλλά ούτε ουδέτερο) για την εκπαίδευση των κοριτσιών, στην πράξη λειτούργησε με διάκριση υπέρ των αγοριών. Έτσι η υπό μελέτη εκπαιδευτική πολιτική αναπαρήγαγε την ηγεμονική ιδεολογία της εποχής για τη μη χρησιμότητα της εκπαίδευσης για το γυναικείο φύλο. Υλικό ανάλυσης αποτέλεσε πρωτογενές αρχειακό υλικό και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί Κανονισμοί και Νόμοι της υπό μελέτη περιόδου. Η παρούσα έρευνα βασίζεται μεθοδολογικά στο παράδειγμα της ιστορικής-ερμηνευτικής μεθόδου.

Λέξεις-Κλειδιά: συνεκπαίδευση, Κρήτη, γυναικεία εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική

Εισαγωγή

Υιοθετώντας την άποψη της ανθρωπολόγου Μισέλ Ροζάλντο για την αναγκαιότητα της κατανόησης των γυναικών μέσω των σχέσεων και όχι με όρους διαφοράς και διακριτικότητας, βρισκόμαστε σε μια συχνά αγνοημένη διάσταση, η οποία υπερβαίνει το προφανές σήμερα επίμονο αίτημα, να ενσωματωθεί η ιστορία των γυναικών στη γενική ιστορία, μέσω της μελέτης των σχέσεων γυναικών και αντρών.¹ Κάτω από αυτό το πρίσμα θεωρούμε ότι η μελέτη της σχολικής συνύπαρξης αγοριών- κοριτσιών μέσα από την καθιέρωση της συνεκπαίδευσης μπορεί να φωτίσει πτυχές της γυναικείας εκπαίδευσης οι οποίες σε άλλη περίπτωση ίσως ήταν «αόρατες» καθώς, όπως σημειώνει η Τζόουν Κέλι, «οι δραστηριότητες, οι εξουσίες και η πολιτισμική αξιολόγηση των γυναικών είναι εντελώς αδύνατο να αποτιμηθούν χωρίς αναφορά στο άλλο φύλο».²

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της συνεκπαίδευσης αγοριών- κοριτσιών στην Κρήτη από το 1870 έως και την περίοδο της Κρητικής Πολιτείας. Ουσιαστικά πρόκειται για μία ολοκληρωμένη περίοδο οργάνωσης της παιδείας πριν την ένωση της Κρήτης με το Ελληνικό Βασίλειο και τη συνακόλουθη πολιτειακή και θεσμική υπαγωγή της σε αυτό. Στο πλαίσιο αυτό, ο καταστατικός χάρτης της εκπαίδευσης επιδέχεται μεταβολές προκειμένου η Κρήτη της εποχής ως «κοινωνία σε μετάβαση» να είναι

έτοιμη για την ένωσή της με το ελληνικό κράτος. Ειδικότερα θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε τις αιτίες που δεν ενθάρρυναν τη φοίτηση των κοριτσιών για τη στοιχειώδη εκπαίδευση, παρόλη την υποχρεωτικότητά της υπό το καθεστώς της «συμφοίτησης».

Υλικό της έρευνάς μας αποτέλεσαν Φύλλα της Εφημερίδος της Κυβέρνησης και έγγραφα από το Αρχείο της Δημογεροντίας Ηρακλείου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2012-2013 στους χώρους των Γενικών Αρχείων του Κράτους, Τμήμα Ηρακλείου, και στο αρχείο της Βικελαίας Δημοτικής Βιβλιοθήκης. Σημαντική συμβολή στο αρχειακό υλικό αποτέλεσε η ψηφιακή συλλογή Αρχαιομνημών στο Τμήμα του Ιστορικού Αρχείου Κρήτης. Η έρευνα αυτή βασίζεται μεθοδολογικά στο παράδειγμα της ιστορικής-ερμηνευτικής μεθόδου.

Οι όροι και το ιστορικό της συνεκπαίδευσης αγοριών κοριτσιών (1870- 1913)

Ο Κανονισμός του 1870 και ο εκπαιδευτικός Νόμος του 1881³ αποτέλεσαν μια πρώτη προσπάθεια να μπουν οι βάσεις για τη λειτουργία των σχολείων με σκοπό την ομοίωση μορφή δομή ενός ενιαίου τύπου στοιχειώδους εκπαίδευσης στην Κρήτη.⁴ Στον Κανονισμό του 1870 δεν αναγράφεται πουθενά η φοίτηση των κοριτσιών. Ούτε ως χωριστή αλλά ούτε σε συνθήκες συμφοίτησης. Εμφανίζεται ο όρος «συνδιδασκικόν τμήμα» με τον οποίο εννοείται η ταυτόχρονη φοίτηση μαθητών της εβδόμης και της ογδόης τάξης.⁵ Ο συνδιδασκικός τύπος αποτελεί μία από τις δύο μορφές της εκπαίδευσης κατά την περίοδο της Ημιαυτονομίας (1878- 1897), με δεύτερο τον αλληλοδιδασκικό.

Κάθε διατύπωση του εν λόγω Κανονισμού αφορά στους άρρενες μαθητές. Ενδεικτικά να αναφέρουμε το Κεφ. ΙΒ' *Γενικαία Διατάξεις*, άρθρο 56^ο όπου γράφει «Οι κατάλογοι των προσκλήσεων αναγιγνώσκουσιν εν αρχή της Γραφής. Οφείλουσι δε οι μαθηταί ακούοντες το όνομά των να προφέρουσιν ησύχως «παρών»».

Αντιθέτως, στον εκπαιδευτικό Νόμο του 1881 υπάρχει ένα ιδιαίτερο κεφάλαιο για την ίδρυση Παρθεναγωγείων. Η μόρφωση των κοριτσιών έχει συγκεκριμένο προορισμό και αντίκτυπο: «Η μόρφωσις της κοινωνίας εξαρτάται κατά μέγα μέρος εκ της μορφώσεως καλών μητέρων».⁶ Παρότι υπάρχει ειδική μέριμνα για την εκπαίδευση των κοριτσιών στα Παρθεναγωγεία δεν πραγματοποιείται ένας αντίστοιχος σχεδιασμός για τις περιοχές όπου δεν θα είχαν παρθεναγωγείο.

Ωστόσο, στην πράξη -τουλάχιστον στην περίπτωση του Ηρακλείου- η συμφοίτηση αγοριών κοριτσιών πραγματοποιείται στα χωριά χωρίς την ανάγκη να ληφθούν ειδικά μέτρα. Αργότερα όμως εμφανίζονται αντιδράσεις οι οποίες έχουν τις ρίζες τους σε εξωτερικές επιδράσεις. Ο Ανδ. Κοκκινάκης φέρνοντας στις πνευματικές του αποσκευές τα φώτα του Διδασκαλείου Αθηνών εκφράζει στην έκθεσή του το 1886 τις επιφυλάξεις του αναφερόμενος στους κινδύνους που εγκυμονεί η συνεκπαίδευση. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι στο Ελληνικό Βασίλειο μέχρι το 1852 δεν απαγορευόταν η μικτή φοίτηση εκεί όπου δεν υπήρχαν αμιγή σχολεία θηλέων. Ωστόσο από το Σεπτέμβριο του 1852 απαγορεύτηκε αυστηρά ακόμα και στα νηπιαγωγεία διότι «η τοιαύτη

επιμειξία προκαταβάλλει σπέρματα δυσάρεστων συνεπειών».⁷ Σε απάντηση ο Ιω. Χατζόπουλος σημειώνει σε δική του έκθεση ότι δεν υπάρχει κανένας κίνδυνος από τη σχολική συμβίωση αγοριών κοριτσιών μέχρι το 13^ο έτος της ηλικίας τους. Η Εφορία, ωστόσο, δεν ενέργησε ούτε θετικά ούτε αρνητικά στο ζήτημα της συνδιδασκαλίας. Έτσι ενώ νομικά δεν υπήρχε εμπόδιο για την εκπαίδευση των κοριτσιών, στην πράξη η εκπαιδευτική εξουσία δεν την προώθησε,⁸ συμμεριζόμενη τις κοινωνικές αντιλήψεις της εποχής, κατά τις οποίες ο συγχρωτισμός των δύο φύλων στα σχολεία θα οδηγούσε στην «έκλυση των ηθών».⁹ Αντίθετα για την εκπαίδευση των αγοριών – έστω ενός από κάθε οικογένεια- θεσπίζονται πρόστιμα προκειμένου να συμμορφωθούν με την υποχρεωτικότητα της φοίτησης στη στοιχειώδη εκπαίδευση.¹⁰ Τα χρόνια λοιπόν, πριν την Κρητική Πολιτεία λειτουργεί άτυπα η συμφοίτηση, όπου δεν υπήρχαν Παρθεναγωγεία και παρατηρείται μια θεσμική διάκριση σε βάρος των κοριτσιών.

Η ίδια περίπου φιλοσοφία –με αλλαγή στο διοικητικό τομέα της εκπαίδευσης- συνεχίζεται κατά την περίοδο της Κρητικής Πολιτείας (1898-1913). Το Δεκέμβριου του 1898 η αποβίβαση του πρίγκιπα Γεώργιου στα Χανιά ως Ύπατου Αρμοστή της Κρήτης σημαίνει την αφετηρία του ιδιότυπου εκείνου καθεστώτος «αρραβώνα» της Κρήτης με το Ελληνικό Βασίλειο. Παρά τις δυσκολίες συγκρότησής της σε διοικητικό και πολιτικό επίπεδο, μία από τις πρώτες μέριμνες της κυβέρνησης ήταν η οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης. Έτσι η δημοτική εκπαίδευση θεσπίζεται υποχρεωτική και δωρεάν για αγόρια και κορίτσια ήδη από το πρώτο Σύνταγμα.¹¹

Ειδικότερα ο Νόμος 82 του 1899 καθιερώνει υποχρεωτική τη φοίτηση στα Δημοτικά σχολεία για όλα τα παιδιά: «Η εις τα Δημοτικά σχολεία φοίτησις αρρένων και θηλέων είναι υποχρεωτική από του 6^{ου} της ηλικίας έτους αρχομένου μέχρι του 9^{ου} συμπληρωμένου· συμφοιτώσι δε και θήλαα μετά των αρρένων, όταν δεν υπάρχει ιδίον σχολείον θηλέων».¹² Αν και η πολιτική της συνεκπαίδευσης αγοριών - κοριτσιών πραγματοποιείται ήδη από την οργάνωση της εκπαίδευσης της περιόδου για πρακτικούς λόγους, τους οποίους υπαγορεύουν οι οικονομικές και οι διοικητικές δυσκολίες της νεοσύστατης κυβέρνησης, παρόλα αυτά δεν μπορεί να μην αναγνωριστεί η προσπάθεια για τον καθολικό χαρακτήρα της. Από την άλλη όμως πρακτικά πρόκειται για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής παράδοσης που πραγματοποιήθηκε άτυπα από τη Δημογεροντία και λειτούργησε ανεξάρτητα από τον Κανονισμό του 1870 και τον εκπαιδευτικό Νόμο του 1881.

Όπως ήδη σημειώσαμε ο Νόμος 82 του 1899 προβλέπει τη συμφοίτηση αγοριών κοριτσιών ως αναγκαία πρακτική, όπου δεν υπήρχαν χωριστά σχολεία. Ωστόσο, με το Διάταγμα 11 της ίδιας χρονιάς (7 Οκτωβρίου 1899) η ίδρυση πολυάριθμων Παρθεναγωγείων, τόσο αστικών όσο και επαρχιακών, σηματοδοτεί και εντείνει την προσπάθεια διαχωρισμού της μικτής εκπαίδευσης, κυρίως σε επίπεδο αντικειμένου συνδέοντας τη στενά με τον προορισμό κάθε φύλου. Έτσι, η εκπαίδευση των κοριτσιών στους κόλπους των Παρθεναγωγείων στόχευε στην προετοιμασία καλών μητέρων και οικοδεσποινών¹³ ενώ το ενδιαφέρον για τα αγόρια προσανατολιζόταν στην προετοιμασία τους για την κοινωνική και κυρίως την επαγγελματική ζωή.¹⁴ Στο σημείο αυτό μέσα από τα

νομοθετήματα είναι ορατή η αντανάκλαση της ιδεολογίας της εποχής¹⁵ σχετικά με τα φύλα και τη σφαίρα δραστηριότητάς τους: στους άνδρες ανήκει η δημόσια σφαίρα, ενώ οι γυναίκες οφείλουν να δραστηριοποιούνται εντός του οίκου τους στους παραδοσιακούς ρόλους της μητέρας- συζύγου και οικοδέσποινας.¹⁶

Οι συνθήκες όμως δεν επιτρέπουν τον καθολικό διαχωρισμό της εκπαίδευσης ανάμεσα στα δύο φύλα, με αποτέλεσμα να επικρατεί στην πλειοψηφία των σχολείων το καθεστώς της συμφοίτησης. Θα χαρακτηρίζαμε την κατάσταση αυτή μάλλον ανοχή από την πολιτεία διότι οι προβλέψεις της για την ίδρυση και λειτουργία των σχολείων αφορούν στα αγόρια. Συγκεκριμένα με το Νόμο 391 του 1901, με τον οποίο καταργείται ο προηγούμενος του 1899, επαναφέρεται ως βάση για την ίδρυση σχολείων η ύπαρξη 20 αρρένων. Έτσι, ενώ κατά το Σύνταγμα η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική και για τα δύο φύλα -αντανακλώντας το όραμα των Ελλήνων της Κρήτης για την όσο το δυνατό μεγαλύτερη διάχυση της παιδείας και τη συμβολή της στην υπόθεση της Ένωσης με την υπόλοιπη ελεύθερη Ελλάδα- με τη διάταξη αυτή του νόμου γίνεται διάκριση υπέρ των αγοριών.¹⁷ Η ρύθμιση αυτή μπορεί στην πράξη της να αγνοήθηκε για σειρά ετών, όμως, δεν μπορεί να εννοηθεί ως ένα «κενό γράμμα του νόμου» καθώς το 1910 στην έκθεσή του προς το Σύμβουλο, ο Γενικός Επιθεωρητής της Παιδείας Εμμανουήλ Γενεράλις σημειώνοντας τις ανησυχίες του για τα «παθογόνα» σημεία της εκπαίδευσης στην Κρήτη, είναι ιδιαίτερα επικριτικός με τη μικτή εκπαίδευση:

Επί τοιαύτη δ' απάτη και κατά τινά καταστρατήγησιν του Νόμου επλάσθη και ο μη περιλαμβανόμενος εν τω νόμω τεχνικός όρος κοινόν σχολείον αρρένων και θηλέων, εν ω δεν λαμβάνονται υπόψη τα ανωτέρω μνημονευθέντα άρθρα (8 Ν.485 και 1 Ν.601) αλλά το 13 του 485 παρερμηνευόμενον, ούτω δε 50 τουλάχιστον σχολεία υφίστανται, ων αι σχέσις θα ήσαν άλλοιαι εις λόγον τάξεως, εάν εχωρίζοντο τα άρρενα των θηλέων εν τη εξετάσει του αριθμού, ως επιβάλλει, φρονώ, και εννοεί ο νόμος. Αδιάφορον ότι και ο τεχνικός όρος είναι αναγκαίος και η συμφοίτησις επιβάλλεται ως προτεινόμεν και ημείς εν τη συγχωνεύσει των περιφερειών. Αλλ' εφόσον δεν θεσπίσωσιν ταύτα, δεν έπερεπε να υφίστανται τοιαύτα σχολεία, αφ' ού μάλιστα η Σεβ. Κυβέρνησις από του 1908 [...] ώρισεν ότι τα συμφοιτώντα θήλεα δεν υπολογίζονται εις τον αριθμόν του Νόμου προς ίδρυσιν Σχολείου.¹⁸

Η διάκριση της πολιτείας υπέρ της εκπαίδευσης τω αγοριών συνεχίζεται το 1911 όταν για λόγους εξοικονόμησης χρημάτων (εκτιμάται η ετήσια εξοικονόμηση 200 χιλιάδων δραχμών) συγχωνεύονται σχεδόν όλα τα επαρχιακά Παρθεναγωγεία. Η συνεκπαίδευση επανέρχεται ως η αναγκαία και αναπόφευκτη λύση: «Ίνα δε μη μένωσι και τα θήλεα άμοιρα παι[δ]εύσεως, ορίζομεν πανταχού συμφοίτησιν».¹⁹ Στην παρούσα διάταξη χρησιμοποιείται επίσημα ο όρος «μεικτό» σχολείο.²⁰ Έτσι για ακόμη μία φορά η συμφοίτηση αποτελεί πρακτική λύση της Πολιτείας με μειωμένο το ουσιαστικό ενδιαφέρον της για την εκπαίδευση των κοριτσιών. Στο μεταβατικό αυτό στάδιο από πολιτικής και εκπαιδευτικής πλευράς η μετάβαση από μια εκατονταετή και πλέον περίοδο ένοπλων επαναστατικών διεκδικήσεων σε μια περίοδο ειρηνικής διεκδίκησης δικαιωμάτων μπορούσε να επιτευχθεί μόνο μέσω της Παιδείας και λόγω οικονομικών

δυσχερειών μέσω του «μεικτού» σχολείου. Η πολιτειακή σφραγίδα της απόφασης αυτής μπαίνει ξανά με το υπ' αριθμ. 135 Νομοθετικό Διάταγμα τον Αύγουστο της ίδιας χρονιάς (1911) δια χειρός του Επιτρόπου Παιδείας Γ. Κ. Κοκκινάκι, όταν «όπου δεν είναι ιδρυμένα ιδιαίτερα παρθεναγωγεία ή ιδιαίτερα αρρεναγωγεία [επιτρέπεται να] συμφοιτώσιν άρρενα και θήλεα».²¹

Αντίθετα, η φροντίδα για την εκπαίδευση των αγοριών μένει άσβεστη όταν για παράδειγμα στο Διάταγμα 102 της ίδιας χρονιάς στην ίδρυση ενός αδιαίρετου Χριστιανικού Παρθεναγωγείου στην περιοχή Μεσκινιά Ηρακλείου²² προβλέπεται ότι «εις ου την α' και β τάξην θα συμφοιτώσιν άρρενα και θήλεα, περιλάμβανον την Μεσκινιάν και τον Κατσαμπάν».²³ Η απόφαση αυτή έρχεται να συμπληρώσει την ίδρυση Ανώτερου Αρρεναγωγείου στο Μεγάλο Στρατώνι όπου θα φοιτούσαν οι μαθητές της Γ' και Δ' τάξης της περιοχής.²⁴ Η συνεκπαίδευση στην προκειμένη περίπτωση αλλάζει την τυπική συμφοίτηση και από την συνύπαρξη σε ένα κοινό «ουδέτερο» σχολείο τα αγόρια φιλοξενούνται σε ένα «γυναικείο» χώρο. Η μεταβολή αυτή θα μπορούσε να αξιολογηθεί σε ένα πλαίσιο ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση, σε συνδυασμό πάντα με άλλες παραμέτρους, αλλά καθώς η πολιτεία δεν είχε πράξει κάτι αντίστοιχο για τα κορίτσια, τη φοίτησή τους δηλαδή σε αρρεναγωγεία έως ότου μεταβούν στο πλησιέστερο Παρθεναγωγείο, θεωρούμε ότι πρόκειται για μια ιδιαίτερη μέριμνα με έμφυλη διάκριση υπέρ των αγοριών.²⁵

Συζήτηση- συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία παρουσιάσαμε το θεσμικό πλαίσιο μέσα από το οποίο οργανώθηκε η εκπαίδευση των κοριτσιών στην Κρήτη, μέσω του θεσμού της συνεκπαίδευσης, κατά την περίοδο 1870- 1913. Όπως είδαμε η πρακτική της συμφοίτησης των δύο φύλων συνεχίζοντας μια μακρά παράδοση εξοικονόμησης πόρων, ουσιαστικά αδιαφορεί για την εκπαίδευση των κοριτσιών, δεν τη καταργεί αλλά τη «συγχωνεύει» ενώ πρακτικά υπονομεύει κάθε προσπάθεια ανάπτυξής της. Ειδικότερα η ρύθμιση του ελάχιστου αριθμού αρρένων για τη λειτουργία σχολείου (νόμος 391 του 1901) φανερώνει την αδιαφορία της πολιτείας για τη στοιχειώδη εκπαίδευση των κοριτσιών και την αντιμετώπισή της ως δευτερεύουσας, εφόσον το επιτρέπουν οι συνθήκες.

Καθώς οι οικονομικές συνθήκες είναι εκείνες που κάθε φορά δημιουργούσαν συνθήκες υποβάθμισης της εκπαίδευσης των κοριτσιών, γίνεται σαφές ότι η αντίληψη της εποχής για τη γυναικεία εκπαίδευση είναι εκείνη της *πολυτέλειας*. Δεν της αναγνωρίζεται δηλαδή πραγματικά κάποια σκοπιμότητα ενώ κάθε φορά που επανέρχεται η σχετική συζήτηση, ο στόχος που προτάσσεται είναι ο κοινωνικός και όχι η ατομική ανάπτυξη των κοριτσιών. Αντίληψη που γενικά ίσχυσε για τη γυναικεία εκπαίδευση στο 19^ο αιώνα – αρχές 20ού.²⁶

Οι νομικές ρυθμίσεις που εξετάσαμε αποτελούν τις «αντικειμενικές» θα λέγαμε συνθήκες που περιορίζουν και δεν ενθαρρύνουν την εκπαίδευση των κοριτσιών πριν την ένωση της Κρήτης με το Ελληνικό Βασίλειο. Παράλληλα είδαμε μέσα από το πρίσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής την αντανάκλαση της ιδεολογίας της εποχής σχετικά με την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης για κάθε φύλο χωριστά σε σχέση με το μελλοντικό κοινωνικό τους ρόλο. Μέσα από μία ευρύτερη έρευνα θα είχε ενδιαφέρον να εστιάσουμε σε μικρο- ιστορικό επίπεδο, στις ιδιαίτερες συνθήκες που ευνόησαν ή όχι την εφαρμογή των σχετικών διατάξεων, μέσα από την ενδελεχή μελέτη σχολικών μονάδων.

Σημειώσεις- Παραπομπές

¹ Στο Γ. Μπोक, «Ιστορία των γυναικών και ιστορία του φύλου: όψεις μιας διεθνούς συζήτησης», στο, Ε. Αβδελά- Α. Ψαρρά (επιμ), *Σιωπηρές Ιστορίες, γυναίκες και Φύλο στην ιστορική Αφήγηση*, εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997, σ. 428.

² Κ. Τζόουν, «Η κοινωνική σχέση των φύλων. μεθοδολογικές επιπτώσεις της ιστορίας των γυναικών», στο, Ε. Αβδελά- Α. Ψαρρά (επιμ), *ό.π.*, σ. 134.

³ Πρόκειται για τον Κανονισμό των κατά το τμήμα Ηρακλείου Κρήτης ιδρυθέντων δημοτικών σχολείων, 1870. Για τον Κανονισμό του 1870 και το Νόμο του 1881 βλ. ενδ. Μ. Μακράκη, *Κρητών Παιδεία*, Ηράκλειο, 2013, σσ. 93-98 (διοίκηση), 116-144 (λειτουργία σχολείων)· Σ. Γοντικάκης, *Η εκπαίδευση στην Κρήτη (1878- 1889)*, Εκδόσεις Βικελαίας Βιβλιοθήκης, Ηράκλειο, 1992, σσ. 19-24.

⁴ Μ. Μακράκη, *ό.π.*, σ.116.

⁵ Κανονισμός των κατά το τμήμα Ηρακλείου Κρήτης [...], *ό.π.*, κεφ. Γ' / β' Περί αλληλοδιδασκτικού Τμήματος, άρθρο 39.

⁶ Εγκύκλιος 56, Περί εκτελέσεως του περί παιδείας νόμου όσον αφορά εις τα Χριστιανικά Σχολεία, Στο Ειδικούς Νόμοι παρά τοις Χριστιανοίς και Οθωμανοίς Κρήτης, Εκδίδονται οι μεν παρά Χριστιανούς υπό Γ. Πλουμίδου, οι δε παρ' Οθωμανούς υπό Κ. Φουρναράκη, Εν Χανίοις εκ του Τυπογραφείου της Μεσογείου, 1895, σ. 116.

⁷ Α. Λαμπράκη-Παγανού, *Η Εκπαίδευση των Ελληνίδων κατά την Οθωμανική περίοδο*, Διδακτορική Διατριβή ΕΚΠΑ, Φιλοσοφική Σχολή, 1988, σσ.108-109.

⁸ Σ., Γοντικάκης, *ό.π.*, σσ. 174-175.

⁹ Α. Λαμπράκη- Παγανού, *ό.π.*.

¹⁰ Ειδικός Νόμοι [...], *ό.π.*, άρθρο 6, 7.

¹¹ Σύμφωνα με το άρθρο 19 του Συντάγματος: 'Η εκπαίδευσις εἶναι ἐλευθέρα, ἀρκεῖ νὰ ἀσκήται ὑπὸ προσώπων κεκτημένων τὴν ὑπὸ τοῦ Νόμου ὀριζομένην ἰκανότητα καὶ χρηστότητα, ὑπὸ τὴν ἐπίβλεψιν δὲ τῆς ἀρμοδίας ἀρχῆς, ὅσον ἀφορᾷ τὰ χρηστὰ ἤθη, τὴν δημοσίαν τάξιν καὶ τὸ σέβας πρὸς τοὺς Νόμους τῆς Πολιτείας. **Ἡ Δημοτικὴ ἐκπαίδευσις εἶναι ὑποχρεωτικὴ καὶ παρέχεται δωρεάν.** Ἡ ἔμφαση δική μας. Σύμφωνα με το κεφ. ΙΣΤ Περί εκπαιδευτικών τελών, για τη Δημοτική εκπαίδευση οι μαθητές καλούνται να πληρώσουν τα χαρτόσημα για τις εγγραφές, τις μετεγγραφές, τα ενδεικτικά και άλλα. Τα έσοδα αυτά τα διαχειριζόταν το σχολείο για τον εξοπλισμό του.

¹² Νόμος 82, Διάταγμα περί Οργανισμού της Δημοσίας Εκπαιδύσεως, Κεφ. Δ', άρθρο 29, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, αριθ. 86, έτος Β', εν Χανίοις, 2 Οκτωβρίου 1899.

¹³ Μ., Δελάκη, «Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις αναφορικά με την εκπαίδευση της Κρήσας (Χριστιανής και Μουσουλμάνας) κατά την περίοδο της Κρητικής Πολιτείας (1898- 1913), ως πλαίσιο έκφρασης κοινωνικής αδικίας», στα ηλεκτρονικά *Πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης 'Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη'*, Πάτρα 4 και 5 Οκτωβρίου 2008, σσ. 2-3, 5 · Α. Χουρδάκης, *ό.π.*, σ. 81, 99, κ.ά..

¹⁴ Α. Χουρδάκης, *ό.π.*, σ. 98.

¹⁵ Η Κρητική Πολιτεία, αν και τουλάχιστον στην αρχή, επεδίωξε μια «ριζικήν μεταρρύθμισιν και μετατροπήν του όλου εκπαιδευτικού συστήματος επί το πρακτικότερον», ωστόσο στη συνέχεια καθώς πλησιάζουν πρὸν την Ένωση το πρόγραμμα εκσυγχρονισμού εγκαταλείπεται. Βλ. σχ. Α.Γ Χουρδάκης, *Κοινωνίες σε μετάβαση: Επανάσταση, Παιδεία και Ενωτικό Κίνημα στην Κρήτη, χ.χ.* σσ. 6-7.

¹⁶ Για τον ιδιαίτερο προσανατολισμό της εκπαίδευσης των κοριτσιών κατά τον 19ο αιώνα στην Ελλάδα και στον έξω ελληνισμό βλ. σχ. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Αθήνα, 1986· Ε. Φουρναράκη, *Εκπαίδευση και Αγωγή των κοριτσιών, Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910)*, Ένα ανθολόγιο, ΙΑΕΝ-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα, 1987· Α. Μπακαλάκη & Ε. Ελεγκίτου, *Η εκπαίδευσης «εις τα το οίκου» και τα γυναικεία καθήκοντα. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929*, ΙΑΕΝ-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα, 1987· Ε. Βαρίκα, *Η εξέγερση των κυριών, Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*, εκδόσεις Παπαζήση, 2011· Δ. Τζανάκη, *Δούλα και Κυρά, Όψεις εθνικισμού: ρόλοι και συμπεριφορές στην Ελλάδα των ρομαντικών χρόνων (1836-1897)*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα, 2007· Κ. Δαλακούρα, *Η εκπαίδευση των γυναικών στις ελληνικές κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (19ος αιώνας – 1922)*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2008.

¹⁷ Α. Χουρδάκης, *ό.π.*, σ. 113.

¹⁸ Βασιλείον της Ελλάδος, *Παράρτημα της Εφημερίδος της Κυβερνήσεως εν Κρήτη*, Τεύχος Β', αριθ. 39, 22 Ιουλίου 1910, σ. 386.

¹⁹ Βασιλείον της Ελλάδος, *Παράρτημα της Εφημερίδος της Κυβερνήσεως εν Κρήτη*, Τεύχος Α', αριθ. 51, 30 Ιουλίου 1911, σ. 173.

²⁰ «Όπου δε συγχωνευθέντος του Παρθεναγωγείου γίνεται ανώτερον ή διτάξιον σχολείον μεικτόν [...]», *στο ίδιο*.

²¹ Βασιλείον της Ελλάδος, *Παράρτημα της Εφημερίδος της Κυβερνήσεως εν Κρήτη*, Τεύχος Α', αριθ. 59, Εν Χανίοις τη 26 Αυγούστου 1911, σ. 219.

²² Η ονομασία του προαστίου Μεσκινιά προέρχεται από την ιταλική λέξη *meschino* (= φτωχός, άθλιος) και υποδηλώνει τον οικισμό που κατοικούσαν οι λεπροί που διώχονταν από τα χωριά και ζούσαν στις πόλεις ζητιανεύοντας στις πύλες εισόδου. (*Πόλεις και χωριά της Κρήτης*, τόμος Β', Ηράκλειο, εκδόσεις Δετοράκης, 1991 σελ. 839). Από τον Σταυρινίδη πληροφορούμαστε ότι το 1717 καταγράφεται αίτηση προς τον καδή της πόλης του Χάνδακα να βγάλει απόφαση για τη συγκέντρωση των λεπρών που κυκλοφορούν στην πόλη, και τον περιορισμό τους σε κατάλληλο μέρος έξω από τα τείχη. Πιθανά αυτό αποτελεί την αρχή της συνοίκησης της Μεσκινιάς (βλ. Σταυρινίδης, μεταφράσεις, τόμ. Δ', σελ. 15). Οι πληροφορίες αυτές αντλήθηκαν από τον ιστότοπο

http://digitalcrete.ims.forth.gr/tourkology_habitation_display.php?id=1173 [τελευταία επίσκεψη 23/01/2014].

²³ Βασιλείον της Ελλάδος, *Παράρτημα της Εφημερίδος της Κυβερνήσεως εν Κρήτη*, Τεύχος Α', αριθ. 51, Εν Χανίοις τη 30 Ιουλίου 1911, σ. 174. Κατά την έρευνά μας στα ΓΑΚ Ηρακλείου δε βρέθηκε το μαθητολόγιο της ιδρυτικής χρονιάς ώστε να διαπιστώσουμε τα ποσοστά αρρένων μαθητών στο Παρθεναγωγείο.

²⁴ *Στο ίδιο*.

²⁵ Η διάκριση αυτή εμφανίζεται και στο Διάταγμα 102/25 Ιουνίου 1911, για τους μαθητές του Παρθεναγωγείου Ποταμίδας. Βλ. σχ. Ε. Αποστολάκη, *Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ποταμίδα Κισσάμου (1899-1913): μια μικροιστορική προσέγγιση*, Μεταπτυχιακή εργασία στο Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2013, σ. 32.

²⁶ Κ. Δαλακούρα, *ό.π.*, σσ. 282-296.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αποστολάκη, Ε., *Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στην Ποταμίδα Κισσάμου (1899-1913): μια μικροιστορική προσέγγιση*, Μεταπτυχιακή εργασία στο Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2013.

Βαρίκα, Ε., *Η εξέγερση των κυριών, Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*, εκδόσεις Παπαζήση, 2011.

- Βασίλειον της Ελλάδος, *Παράρτημα της Εφημερίδος της Κυβερνήσεως εν Κρήτη*, Τεύχος Β', αριθ. 39, 22 Ιουλίου 1910.
- Βασίλειον της Ελλάδος, *Παράρτημα της Εφημερίδος της Κυβερνήσεως εν Κρήτη*, Τεύχος Α', αριθ. 51, 30 Ιουλίου 1911.
- Βασίλειον της Ελλάδος, *Παράρτημα της Εφημερίδος της Κυβερνήσεως εν Κρήτη*, Τεύχος Α', αριθ. 59, Εν Χανίοις τη 26 Αυγούστου 1911.
- Γοντικάκης, Σ., *Η εκπαίδευση στην Κρήτη (1878- 1889)*, Εκδόσεις Βικελαίας Βιβλιοθήκης, Ηράκλειο, 1992.
- Δαλακούρα, Κ., *Η εκπαίδευση των γυναικών στις ελληνικές κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (19ος αιώνας – 1922)*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2008.
- Δελάκη, Μ., «Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις αναφορικά με την εκπαίδευση της Κρήσας (Χριστιανής και Μουσουλμάνας) κατά την περίοδο της Κρητικής Πολιτείας (1898- 1913), ως πλαίσιο έκφρασης κοινωνικής αδικίας», στα ηλεκτρονικά *Πρακτικά του 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης 'Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη'*, Πάτρα 4 και 5 Οκτωβρίου 2008.
- Εγκύκλιος 56, Περί εκτελέσεως του περί παιδείας νόμου όσον αφορά εις τα Χριστιανικά Σχολεία, Στο Ειδικό Νόμοι παρά τοις Χριστιανούς και Οθωμανούς Κρήτης, Εκδιδόνται οι μεν παρά Χριστιανούς υπό Γ. Πλουμίδου, οι δε παρ' Οθωμανούς υπό Κ. Φουρναράκη, Εν Χανίοις εκ του Τυπογραφείου της Μεσογείου, 1895
- Ζιώγου- Καραστεργίου, Σ., *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830- 1893)*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Αθήνα, 1986.
- Κανονισμός των κατά το τμήμα Ηρακλείου Κρήτης ιδρυθέντων δημοτικών σχολείων, 1870.
- Λαμπράκη-Παγανού, Α., *Η Εκπαίδευση των Ελληνίδων κατά την Οθωμανική περίοδο*, Διδακτορική Διατριβή ΕΚΠΑ, Φιλοσοφική Σχολή, 1988, σσ.108-109.
- Μακράκης, Μ., *Κρητών Παιδεία*, Ηράκλειο, 2013.
- Μπακαλάκη, Α., & Ελεγκίτου, Ε., *Η εκπαίδευσης «εις τα το οίκου» και τα γυναικεία καθήκοντα. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929*, ΙΑΕΝ- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα, 1987.
- Μποκ, Γ., «Ιστορία των γυναικών και ιστορία του φύλου: όψεις μιας διεθνούς συζήτησης», στο, Ε. Αβδελά- Α. Ψαρρά (επιμ), *Σιωπηρές Ιστορίες, γυναίκες και Φύλο στην ιστορική Αφήγηση*, εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997, σσ. 411-438.

Νόμος 82, Διάταγμα περί Οργανισμού της Δημοσίας Εκπαιδύσεως, Κεφ. Δ', άρθρο 29, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, αριθ. 86, έτος Β', εν Χανίοις, 2 Οκτωβρίου 1899.

Σπανάκης, Σ. *Πόλεις και χωριά της Κρήτης*, τόμος Β', Ηράκλειο, εκδόσεις Δετοράκης, 1991.

Τζανάκη, Δ., *Δούλα και Κυρά, Όψεις εθνικισμού: ρόλοι και συμπεριφορές στην Ελλάδα των ρομαντικών χρόνων (1836- 1897)*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα, 2007.

Τζόουν, Κ., «Η κοινωνική σχέση των φύλων. μεθοδολογικές επιπτώσεις της ιστορίας των γυναικών», στο, Ε. Αβδελά- Α. Ψαρρά (επιμ), *Σιωπηρές Ιστορίες, γυναίκες και Φύλο στην ιστορική Αφήγηση*, εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997, σσ. 121-229.

Φουρναράκη, Ε., *Εκπαίδευση και Αγωγή των κοριτσιών, Ελληνικοί προβληματισμού (1830-1910), Ένα ανθολόγιο*, ΙΑΕΝ- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα, 1987.

Χουρδάκης, Α. *Κοινωνίες σε μετάβαση: Επανάσταση, Παιδεία και Ενωτικό Κίνημα στην Κρήτη, χ.χ.*

Ιστολόγιο:

http://digitalcrete.ims.forth.gr/tourkology_habitation_display.php?id=1173
[τελευταία επίσκεψη 23/01/2014].

Τα διασωθέντα επιστημονικά όργανα του 1^{ου} Γυμνασίου Αθηνών.

Λάζος Παναγιώτης (Τάκης)

*MSc Φυσικός, Εκπαιδευτικός στο Μαράσλειο Λύκειο
Υποψήφιος διδάκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα, ΕΚΠΑ
taklazos@gmail.com*

Περίληψη

Το 1^ο Γυμνάσιο Αθηνών αποτελεί αναμφίβολα ένα από τα πιο ιστορικά σχολεία της Αθήνας με αποτέλεσμα να βρεθεί σε ρόλο πρωτοπόρου σε πολλά εκπαιδευτικά θέματα. Ανάμεσα σε άλλα, απέκτησε κατά το δεύτερο ήμισυ του 19^{ου} αιώνα σειρά επιστημονικών οργάνων για τη διδασκαλία της πειραματικής φυσικής και της χημείας. Τα διασωθέντα όργανα εκείνης της περιόδου έχουν δοθεί στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και βρίσκονται σήμερα στο Μουσείο Γεωαστροφυσικής του Εθνικού Αστεροσκοπείου στο Θησείο, αποτελώντας μια εξαιρετική πηγή έρευνας για την ιστορία της εκπαίδευσης των φυσικών επιστημών στην Ελλάδα. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της συλλογής και η παράθεση αναλυτικών στοιχείων για την κατασκευή και τη χρήση των οργάνων στη διδακτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: 1^ο Γυμνάσιο Αθηνών, Πειραματική φυσική, Επιστημονικά όργανα.

Εισαγωγή

Το Ελληνικό κράτος ιδρύθηκε το 1830 διαθέτοντας ελάχιστες από τις αναγκαίες υποδομές, ανάμεσα στις οποίες ήταν και τα σχολεία. Το «Κεντρικό Σχολείο» της Αίγινας, το ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα επί Καποδίστρια, μεταφέρεται στην Αθήνα, νέα πρωτεύουσα του νεοσύστατου κράτους, το 1834 και μετονομάζεται σε «Βασιλικόν εν Αθήναις Γυμνάσιο» και αργότερα 1^ο Γυμνάσιο Αθηνών. Για τις επόμενες δεκαετίες αποτέλεσε ένα από τα ελάχιστα σχολεία που διέθετε η πρωτεύουσα. Ανάμεσα στα μαθήματα που διδάσκονται οι μαθητές είναι η πειραματική φυσική και η χημεία. Ακολουθώντας την τάση που έχει διαμορφώσει η έλευση του διαφωτισμού στον ελληνικό χώρο, το 1^ο Γυμνάσιο εξοπλίζεται με επιστημονικά όργανα για την αρτιότερη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Διασώζεται βιβλίο υλικού με όργανα από το 1886 στα Γενικά Αρχεία του Κράτους (Γελαδάκη 2004) ενώ αναφέρεται παραλαβή οργάνων το 1857.

Στα πλαίσια δημιουργίας του Εθνικού Αρχείου Επιστημονικών Οργάνων (www.hasi.gr) το 1997 από το Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών (ΕΙΕ) τα διασωθέντα ιστορικά όργανα του 1^{ου} Γυμνασίου παραχωρήθηκαν στο ΕΙΕ, το οποίο τα δάνεισε στο Μουσείο Γεωαστροφυσικής του Εθνικού Αστεροσκοπείου όπου και εκτίθενται σε ξεχωριστή προθήκη. Πρόκειται, συνολικά, για 14 όργανα που καλύπτουν ένα αρκετά ευρύ φάσμα τομέων της φυσικής και της χημείας (οπτική, στατικός ηλεκτρισμός, υδροστατική, χημεία κλπ) και έχουν κατασκευαστεί στο διάστημα 1850-1920. Ο αρχικός αριθμός των

οργάνων ήταν πολύ μεγαλύτερος και εκτιμούμε πως ξεπερνούσε τα 100. Η άποψη βασίζεται στο γεγονός πως αφενός δεν υπάρχει κανένα όργανο μηχανικής, ακουστικής και μαγνητισμού, αφετέρου απουσιάζουν από τη σημερινή συλλογή δύο σημαντικότερα όργανα που σίγουρα υπήρχαν αφού μόνο έτσι θα ήταν δυνατή η λειτουργία κάποιων από τα διασωθέντα όργανα. Συγκεκριμένα, είναι σίγουρο πως υπήρχε αλλά δεν διασώζεται κάποια ηλεκτροστατική μηχανή (απαραίτητη για τη χρήση της φιάλης Leyden, της διάταξης για τη διάτρηση γυάλινων πλακιδίων και του πυκνωτή του Αιπίνου) ούτε κάποια αεραντλία (απαραίτητη για τη λειτουργία του πίδακα σε κενό και της σφαιρας για τον υπολογισμό της πυκνότητας των αερίων). Η αναμφίβολη ύπαρξη της ηλεκτροστατικής μηχανής και της αεραντλίας, των οποίων το κόστος ήταν δυσανάλογα μεγάλο σε σχέση με όλα τα άλλα όργανα, καθιστά πιθανότατα την ύπαρξη ενός μεγάλου αριθμού οργάνων σχετικών με το στατικό ηλεκτρισμό και την αεροστατική. Άλλωστε, σε αυτό συνηγορεί ένα ακόμα στοιχείο. Ο Γεώργιος Παυλίδης, καθηγητής και διευθυντής του 1^{ου} Γυμνασίου Αθηνών, έχει μεταφράσει το 1857 στα ελληνικά το κλασικό σχολικό εγχειρίδιο «Στοιχεία Πειραματικής Φυσικής και Μετεωρολογίας» του Adolphe Ganot στο οποίο περιγράφονται και εικονογραφούνται με ξυλογραφίες σχεδόν 200 όργανα.

Σε κάποια από τα όργανα αναγράφονται τα ονόματα των κατασκευαστών. Πρόκειται για τον Γάλλο Eugène Adrien Ducretet (1844 -1915) με έδρα το Παρίσι και τον Γερμανό Leybold με έδρα την Κολονία. Είναι άξιο αναφοράς πως τα όργανα γαλλικής κατασκευής είναι τα παλαιότερα έχοντας κατασκευαστεί στο τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα ενώ τα όργανα γερμανικής προέλευσης κατασκευάστηκαν στις πρώτες δύο δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα (Brenni, 2012). Τα όργανα είναι μία φιάλη Leyden, ένα ηλεκτροσκόπιο, μία διάταξη για τρύπημα γυάλινων πλακιδίων, ένας πυκνωτής του Αιπίνου, δύο συγκλίνοντα κάτοπτρα, ένα ηλιακό μικροσκόπιο, μία διάταξη Kirpp, μία πλυντηρίδα, ένα αποστακτικό κέρας, μία γυάλινη σφαίρα για τη μέτρηση της πυκνότητας αερίων, ένας πίδακας σε κενό, μία διάταξη Haldat, 2 διατάξεις για τη μελέτη του πορώδους των υλικών και μία πυξίδα του Στρούμπου. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα σημαντικότερα από αυτά.

Τα διασωθέντα όργανα

1. Φιάλη Leyden. Αναφέρεται ως λουγδουνική λάγηνος σε παλαιότερα βιβλία φυσικής. Πρόκειται, ουσιαστικά, για τον πρώτο πυκνωτή που κατασκευάστηκε ποτέ. Εφευρέθηκε με ελάχιστη χρονική διαφορά από τον Γερμανό Ewald Georg von Kleist (1745) και τον Ολλανδό Pieter van Musschenbroek (1746), ο οποίος εργαζόταν στο πανεπιστήμιο της πόλης Leiden στην Ολλανδία, απ' όπου πήρε και το όνομα. Αποτελείται από ένα γυάλινο δοχείο το οποίο έχει εσωτερικά και εξωτερικά μεταλλικές επιφάνειες τις οποίες και διαχωρίζει ως μονωτής (Εικόνα 1). Η εσωτερική μεταλλική επιφάνεια βρίσκεται σε επαφή με μια μεταλλική ράβδο η οποία καταλήγει σε άγκιστρο, μέσω του οποίου η φιάλη μπορεί να συνδεθεί με μια ηλεκτροστατική μηχανή και να φορτιστεί (Δαμασκηνός, 1871). Στη συνέχεια, το φορτίο που έχει αποθηκεύσει μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε μια σειρά πειραμάτων. Αποτέλεσε βασικό εξάρτημα σε κάθε πείραμα

στατικού ηλεκτρισμού για δεκαετίες. Η παρουσία της φιάλης στα όργανα του 1^{ου} Γυμνασίου υποδεικνύει ότι υπήρχε κάποια ηλεκτροστατική μηχανή στο σχολείο. Δεν υπάρχουν στοιχεία για τον κατασκευαστή.



Εικόνα 1: Φιάλη Leyden

2. Διάταξη για διάτρηση γυάλινων πλακιδίων με ηλεκτρικό σπινθήρα. Δύο γυάλινες ράβδοι πάνω σε ξύλινη βάση, στηρίζουν οριζόντια ξύλινη ράβδο. Κατακόρυφο ηλεκτρόδιο διέρχεται από το μέσο της ράβδου και το κάτω άκρο του βρίσκεται σε ελάχιστη απόσταση από το χείλος μικρού γυάλινου δοχείου, που βρίσκεται στη ξύλινη βάση. Στο μέσο του δοχείου υπάρχει δεύτερο ηλεκτρόδιο, το άκρο του οποίου σχηματίζει μικρό διάκενο με το άκρο του πρώτου ηλεκτροδίου (Εικόνα 2). Το γυάλινο πλακίδιο τοποθετείται πάνω στο δοχείο και ανάμεσα στα ηλεκτρόδια, τα οποία μπορεί να συνδεθούν με μία ηλεκτροστατική μηχανή ή με μία φιάλη Leyden. Ο σπινθήρας που ξεσπά δημιουργεί μια μικρή οπή στο πλακίδιο. Επίσης, μπορεί να τοποθετηθεί οινόπνευμα, πυρίτιδα ή άλλη εύφλεκτη ουσία στο γυάλινο δοχείο και να αναφλεγεί με την ηλεκτρική εκκένωση. Η εφεύρεση αποδίδεται στον Γάλλο Jean-Antoine Nollet (Nollet, 1750). Δεν υπάρχουν στοιχεία για τον κατασκευαστή.



Εικόνα 2: Διάταξη για διάτρηση γυάλινων πλακιδίων

3. Συγκλίνοντα κάτοπτρα. Διάταξη από δύο κάτοπτρα που μπορούν να κινούνται γύρω από κοινό κατακόρυφο άξονα στο ένα τους άκρο (Εικόνα 3). Χρησιμοποιείται για τη μελέτη πολλαπλών ειδώλων από ανάκλαση.

Τοποθετούμε ένα μικρό αντικείμενο (π.χ. ένα κερί) ανάμεσα στα δύο κάτοπτρα και παρατηρούμε ότι ο αριθμός των ειδώλων που βλέπουμε στα κάτοπτρα ισούται με $(360/\theta)-1$ όπου θ η γωνία που σχηματίζουν τα δύο κάτοπτρα και η οποία μπορεί να μετρηθεί με τη βοήθεια του γωνιομετρικού κύκλου στη βάση της διάταξης. Δεν υπάρχουν στοιχεία για τον κατασκευαστή.



Εικόνα 3: Συγκλίνοντα κάτοπτρα

4. Ηλιακό μικροσκόπιο. Αρκετά σπάνια και ενδιαφέρουσα κατασκευή με την οποία μπορούσε να γίνει προβολή σε πλήθος θεατών της εικόνας που θα έδινε ένα κοινό μικροσκόπιο στον χρήστη του (Εικόνα 4). Το ηλιακό μικροσκόπιο τοποθετείται σε έναν τοίχο, στον οποίο έχει δημιουργηθεί κατάλληλο άνοιγμα. Ο καθρέφτης είναι έξω από τον τοίχο και έχει τέτοια κλίση ώστε να στέλνει το φως του Ήλιου στον άξονα του μικροσκοπίου.



Εικόνα 4: Ηλιακό μικροσκόπιο

Στο μικροσκόπιο τοποθετούμε το δείγμα που θέλουμε να προβάλλουμε, πχ ένα μικροοργανισμό ή τμήμα εντόμου. Η ετοιμασία και τοποθέτηση του δείγματος γίνεται όπως σε ένα κοινό μικροσκόπιο. Στη συνέχεια το δωμάτιο συσκοτίζεται και η εικόνα του δείγματος προβάλλεται στον απέναντι τοίχο και μπορεί να παρατηρηθεί από το κοινό. Προφανώς, κατά τη διάρκεια της παρουσίασης ο καθηγητής έπρεπε να στρέφει ανά τακτά διαστήματα τον καθρέφτη έτσι ώστε το ανακλώμενο ηλιακό φως να κατευθύνεται διαρκώς προς τον άξονα του μικροσκοπίου. Η στροφή του κατόπτρου επιτυγχάνεται με κατάλληλο κοχλιωτό μηχανισμό που βρίσκεται από την εντός της αίθουσας πλευρά του οργάνου. Δεν αναγράφεται ο κατασκευαστής.

5. Κοίλη γυάλινη σφαίρα. Η συγκεκριμένη διάταξη χρησιμοποιούταν για τον υπολογισμό της πυκνότητας ενός αερίου ή ενός μείγματος αερίων (π.χ. αέρας) (Εικόνα 5). Για το σκοπό αυτόν, η σφαίρα πληρώνεται με το αέριο και η στρόφιγγα κλείνει. Η σφαίρα τοποθετείται σε ζυγό τον οποίον φέρνουμε σε ισορροπία με κατάλληλα σταθμά. Στη συνέχεια αφαιρούμε το αέριο με αεραντλία και ξανακλείνουμε τη στρόφιγγα. Ο ζυγός, πλέον, δεν ισορροπεί αλλά γέρνει προς τα σταθμά. Τοποθετούμε σταθμά στο στέλεχος του ζυγού που βρίσκεται η σφαίρα, μέχρι να ισορροπήσει ξανά. Η μάζα των σταθμών αυτών ισούται με τη μάζα του αερίου που υπήρχε στη σφαίρα. Διαιρώντας τη μάζα με τον γνωστό όγκο της σφαίρας υπολογίζεται η πυκνότητα του αερίου στη συγκεκριμένη θερμοκρασία (Αργυρόπουλος, 1899). Βέβαια, στην πράξη οι αεραντλίες της εποχής δεν μπορούσαν να αφαιρέσουν όλη τη μάζα του αερίου και οι μετρήσεις ήταν προσεγγιστικές. Η διάταξη χρησίμευε κυρίως για την επίδειξη του γεγονότος πως τα αέρια έχουν μάζα.

Σε αρκετές περιπτώσεις τέτοιες σφαίρες είχαν ένα δισκάριο στο πάνω μέρος τους για την τοποθέτηση των σταθμών, αλλά δεν υπάρχει κάτι τέτοιο στη συγκεκριμένη σφαίρα. Δεν αναγράφεται ο κατασκευαστής.



Εικόνα 5: Κοίλη γυάλινη σφαίρα για τον υπολογισμό της πυκνότητας αερίων

6. Συσκευή του Haldat. Εφεύρεση του Γάλλου φυσικού και καθηγητή φυσικής στο Λύκειο της Nancy Charles Nicolas Alexandre Haldat, (1770-1852,). Αναφέρεται ως συσκευή του Αλδά ή του Αλδάτου σε καταλόγους οργάνων ή ορισμένα βιβλία φυσικής του 19^{ου} αιώνα (Δαμασκηνός, 1871) Συσκευή για την επίδειξη της εξάρτησης της υδροστατικής πίεσης από το ύψος της επιφάνειας του υγρού (Εικόνα 6) αλλά όχι από το σχήμα ή τον όγκο του δοχείου που το περιέχει (Αργυρόπουλος, 1899). Κατασκευαστής Ducretet, Paris. Μία ακριβώς ίδια συσκευή υπάρχει στη συλλογή της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας και έχει αγοραστεί το 1898 (Ταμπάκης, 2008).



Εικόνα 6: Συσκευή Haldat

7. Πίδακας σε κενό. Πρόκειται για ένα κλειστό μακρόστενο γυάλινο δοχείο με ορειχάλκινη βάση και στρόφιγγα μέσω της οποίας μπορεί να συνδεθεί με αεραντλία ώστε να αφαιρεθεί ο αέρας που βρίσκεται εντός του (Εικόνα 7). Στη συνέχεια, και με τη στρόφιγγα κλειστή, τοποθετείται σε δοχείο με αρκετό νερό ώστε να καλύπτει τη βάση.



Εικόνα 7: Πίδακας σε κενό

Αν ανοίξει η στρόφιγγα το νερό θα εισέλθει βίαια μέσα στο δοχείο λόγω της ατμοσφαιρικής πίεσης και θα σχηματίσει πίδακα μέχρι να εξισωθεί η εσωτερική πίεση με την ατμοσφαιρική (Δαμασκηνός, 1871). Δεν αναγράφεται ο κατασκευαστής.

8. Αποστακτικό κέρας. Πρόκειται για το κύριο εξάρτημα μιας τυπικής συσκευής απόσταξης του 19^{ου} αιώνα (Εικόνα 8). Το προς απόσταξη υγρό χυνόταν στο κέρας από την οπή στο πάνω μέρος και στη συνέχεια θερμαινόταν μέχρι βρασμού. Οι ατμοί οδηγούνταν σε δεύτερο δοχείο το οποίο ψυχόταν με κρύο νερό με αποτέλεσμα την υγροποίηση των ατμών. Αυτό το είδος αποστακτήρα σταμάτησε να χρησιμοποιείται στα εργαστήρια στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, επειδή σταδιακά αντικαταστάθηκε από τους αποστακτήρες Liebig. Δεν υπάρχουν στοιχεία για τον κατασκευαστή.



Εικόνα 8: Αποστακτικό κέρας

9. Ξηραντήριο ή πλυντηρίδα. Χημικό σκεύος Ελληνικής κατασκευής (Εικόνα 9) με δυσδιάκριτη ετικέτα που αναφέρει: ΣΩΤΗΡ ΑΝΔΡΕΟ[,,] ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΑ ΕΙΔΗ ΑΘΗΝ[Α] ΟΔΟΣ ΑΓΙΑΣ ΕΙΡΗ[ΝΗΣ...] Αρ.Τηλεφ. 900.



Εικόνα 9: Πλυντηρίδα

Χρησιμοποιείται για την απομάκρυνση υγρασίας και προσμίξεων από αέρια που έχουν

μόλις παρασκευαστεί. Στο δοχείο τοποθετείται υγροσκοπική ουσία για συγκράτηση των υδρατμών ή κατάλληλο υγρό για την απομάκρυνση των προσμίξεων. Το αέριο οδηγείται στο δοχείο από την είσοδο στο κάτω μέρος και απομακρύνεται από την έξοδο στο πάνω μέρος (Μπισδικιάν Μολοχίδης, 2000).

Συμπεράσματα - Συνέχεια της έρευνας

Η φυσική που διδάχθηκε στα σχολεία του ελλαδικού χώρου κατά τον 19^ο αιώνα ήταν κατά κύριο λόγο πειραματική, όπως φαίνεται και από τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια. Κάτι τέτοιο καθιστούσε απαραίτητη των ανάλογων επιστημονικών οργάνων. Το 1^ο Γυμνάσιο Αθηνών, το παλαιότερο και πιο σημαντικό σχολείο της πρωτεύουσας, φαίνεται πως διέθετε μια αξιόλογη σειρά ποικίλων οργάνων από γνωστούς κατασκευαστές της εποχής. Η περαιτέρω έρευνα στα Γενικά Αρχεία του Κράτους, όπου φυλάσσεται το αρχείο του σχολείου, θεωρείται επιβεβλημένη ώστε να αντληθούν πιθανές πληροφορίες τόσο για το χρόνο και τον τρόπο προμήθειας των οργάνων όσο και για τον τρόπο ενσωμάτωσής τους στη διδασκαλία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αργυρόπουλος Τ.(1899). *Στοιχεία Φυσικής*. Αθήνα: Ανέστης Κωνσταντινίδης.
- Γελαδάκη Σ. (2004). *Τα αρχεία τριών ιστορικών Αθηναϊκών Γυμνασίων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμασκηνός Α. (1871). *Στοιχεία Φυσικής Πειραματικής*. Αθήνα: Σ.Κ.Βλαστός.
- Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Ελληνικό Αρχείο Επιστημονικών Οργάνων. Διαθέσιμο online: www.hasi.gr, προσπελάστηκε στις 5/12/2015.
- Λάκωνας Β. (1863). *Στοιχεία Φυσικής*. Αθήνα: Α.Κτενάς & Π.Σούτσδ.
- Μπισδικιάν Γ. & Μολοχίδης Τ. (2000). *Κατάλογος οργάνων και συσκευών εργαστηρίου φυσικών επιστημών*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Παυλίδης Γ. (1857). *Στοιχεία Πειραματικής Φυσικής και Μετεωρολογίας κατ'επιτομή μεταφρασθέντα εκ της του Α.Γανώτου 5^{ης} εκδόσεως*, Αθήνα: Ν.Αγγελίδης.
- Ταμπάκης Κ.(2008). *Η εκπαίδευση των δασκάλων και διδασκαλισσών στις φυσικές επιστήμες (1831-1950)*. Αθήνα, Διδακτορική Διατριβή.
- Brenni P. (1995). 19th-Century French Scientific Instrument Makers. VIII: Eugène Ducretet (1844-1915), *Bulletin of the Scientific Instrument Society*, 46 (1995), 12-17.
- Brenni P. (2010). The evolution of teaching instruments and their use between 1800

and 1930. *Science & Education*, (2012) 21:191–226.

Nollet J.(1750). *Essai sur l'électricité des corps*. Paris.

Τα Υποδιδασκαλεία 1893-1908

Μητρόπουλος Φ. Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, M.A., Ph.D.
nafoo@otenet.gr

Περίληψη

Εκτός από το θεσμό των Διδασκαλείων, ιδιαίτερα σημαντικός ήταν ο ρόλος που τα Υποδιδασκαλεία και οι απόφοιτοί τους διαδραμάτισαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο τέλος του 19^{ου} αιώνα και κυρίως στις αρχές του επόμενου. Ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των Υποδιδασκαλείων και η διάρκεια λειτουργίας τους (1893-1908) φανερώνουν τη συστηματικότητα με την οποία οι οργανωτές του σχεδίου λειτούργησαν για να επιτύχουν τον αντικειμενικό τους στόχο. Δηλαδή τη διάδοση και εδραίωση της συνδιδασκτικής μεθόδου διδασκαλίας και ταυτόχρονα την ανύψωση του επιπέδου της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Οι υποδιδάσκαλοι αντικατέστησαν στα σχολεία των μικρών αγροτικών οικισμών τους μη έχοντες καθόλου εκπαίδευση, γραμματοδιδασκάλους συμβάλλοντας στην εφαρμογή του ερβαρτιανού παιδαγωγικού συστήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Υποδιδασκαλεία, συνδιδασκτική, γραμματεία, δημοτικά σχολεία.

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ως δημόσιος θεσμός, αλλά και ιδεολογικός μηχανισμός, διαμορφώθηκε ιστορικά σε άμεση σχέση με τη συγκρότηση του νεοελληνικού κράτους (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995:15). Βασικοί σκοποί της δημόσιας εκπαίδευσης αποτελούσαν η πολιτιστική ομογενοποίηση του πληθυσμού, η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και η παγίωση της οικονομικής, κοινωνικής και ιδεολογικής κυριαρχίας των «ηγεμονικών» τάξεων. Η αρχική οργάνωσή της σχεδιάστηκε κατά το πρότυπο του αλληλοδιδασκτικού συστήματος που θεωρούνταν «*το καταλληλότερον μέσον διά την πνευματικήν ανόρθωσιν της Ελλάδος*» (Ανδρέου, 1989:425). Η αλληλοδιδασκτική εναρμονίζονταν με το επίπεδο των παραδοσιακών οικονομικών και κοινωνικών δομών, ενώ ο σχεδιασμός της αποσκοπούσε στην πραγμάτωση των στόχων του διαμέσου μιας άκαμπτης και μηχανιστικής πρακτικής. Η παιδαγωγική θεώρηση της εκπαίδευσης απουσίαζε (Πυργιωτάκης, 2000:87).

Οι κοινωνικές συνθήκες που διαμόρφωσαν την αλληλοδιδασκτική ήταν δημιουργήματα της ευρωπαϊκής κοινωνίας στην πρώιμη ανάπτυξή της. Οι μετέπειτα φιλελεύθερες, αστικές κοινωνίες του 19^{ου} αιώνα θέλησαν να επενδύσουν με «*λογικά*» επιχειρήματα στην ανάγκη υλοποίησης των εκπαιδευτικών τους στόχων (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:79). Οι εκπαιδευόμενοι έπρεπε να πείθονται για την ορθότητα όσων τους μετέδιδαν και όχι να τα αποδέχονται μηχανιστικά. Το καθήκον της διαμόρφωσης του ελεύθερου και ηθικού όντος εναπόκεινταν στην εκπαίδευση (Κοντονή, 1997:126). Στα μέσα

του 19^{ου} αιώνα στο πλείστον των ευρωπαϊκών χωρών έλαβαν χώρα σημαντικές αλλαγές τόσο στην οργάνωση και στον προσανατολισμό της βασικής εκπαίδευσης όσο και στην κατάρτιση των δασκάλων (Garrouste, 2010:15).

Από τα μέσα του ίδιου αιώνα και η ελληνική κοινωνική δομή άρχισε να μεταβάλλεται (Μπουζάκης, 2006:38). Η αύξηση του πληθυσμού, η είσοδος νέων εμπορευματικών καλλιιεργειών, η εμφάνιση των πρώτων σημείων κεφαλαιοκρατικής ανάπτυξης, η αλματώδης άνοδος του εμπορίου και της ναυτιλίας, η μαζική μεταφορά κεφαλαίων από το εξωτερικό και η αύξηση του αστικού πληθυσμού δημιούργησαν συνθήκες για την επικράτηση του βιομηχανικού καπιταλισμού. Οι παραπάνω ανακατατάξεις προκάλεσαν αλματώδεις εξελίξεις σε πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο που κορυφώθηκαν κατά την πενταετία 1875-1880 (Αγριαντώνη, 1986:70-1). Στα πλαίσια αυτά η βασική εκπαίδευση επαναπροσδιορίστηκε θεωρώντας το σχολείο ως παράγοντα οικονομικής ανάπτυξης και θεσμό που όφειλε να συμβάλλει στην «ιδεολογική συστηματοποίηση» των Ελλήνων. Κατά συνέπεια η παιδαγωγική πράξη όφειλε να γίνει ορθολογική και αποτελεσματική με συστηματικό έλεγχο της σχολικής εργασίας. Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος κρίνονταν αναποτελεσματική, δεν ικανοποιούσε πλέον την ελληνική κοινωνία (Λέφας, 1942:116).

Δημοδιδάσκαλοι & Γραμματοδιδάσκαλοι

Η συγκρότηση των εκπαιδευτικών ως κοινωνική κατηγορία με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά μόρφωσης και επαγγελματικών τεχνικών σχετίζεται με τη διαμόρφωση των κρατικών εκπαιδευτικών θεσμών και την επέκταση της εκπαίδευσης στις λαϊκές μάζες. Οι βάσεις για τη δημιουργία του διδασκαλικού επαγγέλματος τέθηκαν με τον εκπαιδευτικό νόμο του 1834 που όριζε τις προϋποθέσεις για την άσκηση του προβλέποντας και την ίδρυση ενός Διδασκαλείου. Οι απόφοιτοι όμως του ιδρύματος ήταν λίγοι και δεν επαρκούσαν για την κάλυψη των αναγκών. Γι' αυτό γίνονταν εξετάσεις στο Διδασκαλείο στις οποίες συμμετείχαν όσοι είχαν τις απαραίτητες γνώσεις και δεν ήταν απαραίτητο να φοιτήσουν. Ούτε και με το μέτρο αυτό όμως καλύφθηκαν οι ανάγκες. Πολλές κοινότητες που λόγω απόστασης δεν μπορούσαν να στέλνουν τα παιδιά στα σχολεία των Δήμων μίσθωναν ανθρώπους με ελάχιστες γραμματικές γνώσεις για να τα μαθαίνουν ανάγνωση, γραφή και αριθμητική. Τα σχολεία αυτά ονομάζονταν γραμματοσχολεία και οι διδάσκοντες γραμματοδιδάσκαλοι (Ευαγγελόπουλος, 1987:61). Το υπουργείο τα αναγνώρισε το 1844 με την εγκύκλιό του «Περί των γραμματοδιδασκάλων» (Σοφιανός, 1988:46).

Με αυτό τον τρόπο παράλληλα με τους αποφοίτους του Διδασκαλείου και αυτούς που είχαν περάσει τις σχετικές εξετάσεις, δημιουργήθηκε και μια τρίτη κατηγορία εκπαιδευτικών, οι γραμματοδιδάσκαλοι. Οι τελευταίοι είχαν ανεπαρκείς ικανότητες, αφού η εξέτασή τους περιοριζόταν μερικές φορές στην απλή σύνταξη μιας ιδιόχειρης αίτησης ενώπιον της δημοτικής επιτροπής. Η παρουσία τους ήταν αρνητική για την εκπαίδευση αφού επήλθε μεγάλη σχετικότητα στα απαραίτητα για το διορισμό τους προσό-

να (Μπουζάκης & Τζήκας, 2002:26). Η πρακτική αυτή άφηνε πολλά περιθώρια δράσης σε όσους είχαν την πρόθεση να χρησιμοποιήσουν τις θέσεις αυτές για ψηφοθηρικούς λόγους (Πυργιωτάκης, 1988:208). Η κατάσταση επιδεινώθηκε με την παύση της λειτουργίας του Διδασκαλείου το 1864. Στο διάστημα από την αναστολή λειτουργίας του μέχρι την επανίδρυσή του, το 1878, για την εξέταση των επιθυμούντων να ασκήσουν το επάγγελμα συγκροτήθηκαν ειδικές εξεταστικές επιτροπές (Κάτσικας & Θεριανός, 2004:79). Με το μέτρο αυτό η Πολιτεία απέκτησε «*διδασκάλους παντοειδούς προελεύσεως*» (Ευταξίας, 1900:21). Το 1878 μέσα στην γενικότερη οικονομική και πνευματική άνοδο της εποχής ανασυστήθηκε το Διδασκαλείο Αθηνών, ενώ θεσπίστηκαν και τρία νέα περιφερειακά Διδασκαλεία: Τριπόλεως, Λαρίσης και Κέρκυρας (Ταμπάκης, 2009:95).

«Περί μεθόδου διδασκαλίας εν τοις Δημοτικοίς Σχολείοις»

Ο εξοβελισμός της αλληλοδιδασκτικής από τα ευρωπαϊκά σχολεία προκάλεσε και στην Ελλάδα έντονη αμφισβήτηση για τη μέθοδο και πολλοί τη θεωρούσαν ως αποκλειστικά υπεύθυνη για μεγάλο μέρος των προβλημάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Φατσέας, 1856:9). Το 1871 με ιδιωτική πρωτοβουλία στάλθηκαν τρεις υπότροφοι εκπαιδευτικοί για να σπουδάσουν το επίκαιρο παιδαγωγικό σύστημα του Herbart στη Γερμανία. Αυτοί μετά την επιστροφή τους έγιναν οι πρώτοι εισηγητές του στην Ελλάδα (Κοντονή, 1997:121). Η απόφαση του Υπουργείου να αντικαταστήσει την αλληλοδιδασκτική με τη συνδιδασκτική μέθοδο διδασκαλίας στα 1880 εντάσσεται στα πλαίσια εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαδάκη, 1992:179), αφού όπως ανέφερε ο υπουργός «*δι ης ευσκοπότερον η τε ηθική μόρφωσις και η των ψυχικών δυνάμεων των παιδων εναρμονίος ανάπτυξις επιτυγχάνεται*» (ΕτΚ.15/09/1880, Β.Δ.:97, Αρ.2). Αρωγοί της στάθηκαν και ορισμένα συμπληρωματικά μέτρα όπως: α) Η έκδοση οδηγού της νέας διδασκαλικής μεθόδου (Μωραΐτου, 1881). β) Η έκδοση του πρώτου αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας, στο οποίο περιέχονταν ο σκοπός του δημοτικού σχολείου, η διδακτέα ύλη και τα καθήκοντα των δασκάλων. γ) Η συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων (Αποστολόπουλου, 1894:81) και δ) η μετεκπαίδευση των δασκάλων στη νέα μέθοδο για έξι εβδομάδες (Πετρίδου, 1881:3).

Η συνδιδασκτική σχετίζονταν με τη μέθοδο του Herbart και των συνεχιστών του στα Πανεπιστήμια της Γερμανίας και είχε διηπειρωτική απήχηση (Knoll, 2014:455–456). Για τον Herbart σκοπός της αγωγής ήταν η διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου, ώστε να ενεργεί ηθικά (Cruikshank, 2002:1022). Σημασία δεν είχαν οι γνώσεις αυτές καθ' αυτές, αλλά κυρίως η ηθική συγκρότηση του «*μαθητού*» (Σακελλαρόπουλου, 1892:31). Ο δάσκαλος όφειλε να προκαλέσει το «*ενδιαφέρον*» του παιδιού, για να καλλιεργήσει την αρετή. Η ερβαρτιανή παιδαγωγική βασιζόταν στον έλεγχο των μαθητών μέσα από αμοιβές και ποινές, στην πειθαρχία και στο μάθημα που διαμορφώνει τη βούληση του παιδιού. Μέσω αυτού επιτυγχάνονταν η διαμόρφωση του χαρακτήρα του μαθητή, ο οποίος διακρίνονταν από πλαστικότητα και δυνατότητα να δεχθεί την αγωγή. Ο Herbart ήταν ένας πρώιμος υπέρμαχος των επιστημονικών μεθόδων στην εκπαίδευση και πίστευε ότι η μέθοδος διδασκαλίας θα πρέπει να σχεδιαστεί έτσι ώστε να ταιριάζει με τον

τρόπο που το μυαλό λειτουργεί. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να προετοιμάσει τους μαθητές να δεχτούν τη νέα ύλη, φέρνοντας στη συνείδησή τους σχετικές εμπειρίες που είχαν αποθηκευτεί. Στη συνέχεια, εκπαιδευτικός και μαθητές μπορούσαν να διαμορφώσουν το νέο υλικό, έτσι ώστε να εναποτίθεται με ακρίβεια και να είναι προσβάσιμο για μελλοντική χρήση (Τριλιανός, 1991:44). Η νέα παιδαγωγική έδινε τεράστια σημασία στη διεύρυνση του παραστατικού κύκλου των μαθητών και στη σύνδεση των γνώσεων, που είχε ήδη ο μαθητής, με αυτές που παρέχονταν με τη διδασκαλία (Noddings, 1998:20).

Στο ερβαρτιανό σύστημα, η διδασκαλία όφειλε να διατρέξει τα εξής πέντε στάδια (Douglas, 2011:214): α) Προπαρασκευή του νέου μαθήματος με την ανάκληση σχετικών εμπειριών και γνώσεων και με τη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος. β) Διαίρεση της ύλης σε ενότητες, ανεύρεση νοήματος/διδάγματος και εμβάθυνση στις αποκτηθείσες γνώσεις. γ) Σύγκριση και ανεύρεση κοινών γνωρισμάτων μεταξύ παλαιών και νέων εμπειριών. δ) Σύλληψη, διατύπωση και ταξινόμηση των πορισμάτων της διδασκαλίας. ε) Εφαρμογή του νέου μέσα από ασκήσεις και προβλήματα για την εμπέδωση της νέας γνώσης (Lawton & Gordon, 2002:106, 206). Η νέα μέθοδος υπερτερούσε σημαντικά σε σύγκριση με την αλληλοδιδασκτική. Τα μαθήματα διδάσκονταν από τον ίδιο το δάσκαλο και γινόταν για πρώτη φορά συστηματική προσπάθεια να τεκμηριωθεί επιστημονικά η μέθοδος που ακολουθούσε. Η λογοκοπία περιοριζόταν με τον καθορισμό της τυπικής πορείας της διδασκαλίας από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο. Μία από τις σημαντικότερες καινοτομίες της ήταν η εισαγωγή της εποπτείας. Επικρατούσε η αντίληψη ότι οι έννοιες στηρίζονται σε εποπτείες, άρα η διδασκαλία έπρεπε να γίνεται εποπτικά, δηλαδή με τα ίδια τα αντικείμενα ή με τις εικόνες τους (Βενθύλος, 1887:143). Γι' αυτό το σκοπό σε κάθε αίθουσα έπρεπε να υπάρχει ο μελανοπίνακας, το αναγνωστήριο, το αριθμητήριο, οι κάρτες και οι εικόνες ανάγνωσης (Μωραΐτου, 1880:16-19).

Τα μειονεκτήματα της νέας μεθόδου ήταν ότι δεν λάμβανε υπόψη της τον ψυχικό κόσμο και την ατομικότητα των παιδιών καθιστώντας την απόλυτα δασκαλοκεντρική (Αντωνίου, 2002:251). Τα κατεύθυνε με τον μηχανικό τρόπο εργασίας στην παθητικότητα και δεν άφηνε περιθώρια για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης και της επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Χαρακτηριζόταν από συνεχή και επίμονη ηθικολογία ακολουθώντας μια τυποποιημένη πορεία διδασκαλίας (Τριλιανός, 1991:46). Η εφαρμογή της νέας μεθόδου δεν έλυσε αυτόματα όλα τα προβλήματα. Αυτό φάνηκε από τις εκθέσεις των ειδικών επιθεωρητών μετά από την έκτακτη γενική επιθεώρηση στα δημοτικά σχολεία το 1883. Οι διαπιστώσεις τους απέδειξαν την ακυρωτική δύναμη που η διάσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης ασκεί στις νομοθετικές ρυθμίσεις. Στις προτάσεις του για την *«βελτίωσις των κατά την εθνική υμών εκπαίδευσιν»*, ο Χ. Παπαμάρκος θέτει για πρώτη φορά επίσημα την ιδέα *«να ιδρυθώσι και τοπικά εκπαιδευτικά αρχαία»* καθώς *«τίμιοι και ευγενείς και έμπειροι διδάσκαλοι εν Ελλάδι παντός υπάρχουσιν, ίνα αναλάβωσι την υψηλοτάτην ταύτην διαχειρισθώσιν»* (Εκθέσεις, 1885:29). Ο παιδαγωγός γνώριζε άλλωστε ότι υπήρχαν παρόμοια ιδρύματα σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Σκούρα, 2014:249). Μια πρώτη προσπάθεια για την ίδρυση Υποδιδασκαλείων είχε αφετηρία το 1884 καθώς ψηφίστηκε ο νόμος ΑΡΠΕ΄ *«περί υποδιδασκάλων»* (ΕτΚ 05/05/1884, Νόμος ΑΡΠΕ΄-17/04/1884). Το νομοθέτημα δεν τέθηκε

σε εφαρμογή (Λέφας, 1942:116), πιθανότατα λόγω αντιδράσεων του κλάδου των δασκάλων και των παιδαγωγών. Το ζήτημα επανήλθε μετά από 8 έτη με την ψήφιση του νόμου ΒΟΘ΄ της 7^{ης} Αυγούστου 1892 «Περί συστάσεως Υποδιδασκαλείων» με συντάκτη τον Παπαμάρκο. Ο νέος, σαφώς βελτιωμένος, νόμος τέθηκε σε εφαρμογή σε σύντομο χρονικό διάστημα.

«Περί συστάσεως Υποδιδασκαλείων»

Η ίδρυση των Υποδιδασκαλείων θεμελιώθηκε στην ανάγκη αντικατάστασης των γραμματοδιδασκάλων, που χαρακτηρίζονταν ως «λύμη» (Ευταξίας, 1899:23), των οποίων ο αριθμός δεν ήταν διόλου ευκαταφρόνητος, αφού το 1888 έφταναν τους 1.141 (Παπακωνσταντίνου & Ανδρέου, 1992:108). Όλοι τους δίδασκαν σε σχολεία μικρών αγροτικών οικισμών, γνωστότερα ως γραμματεία (Ευταξίας, 1899:42). Έτσι δινόταν λύση στην αδυναμία της Πολιτείας να ιδρύσει νέα Διδασκαλεία, στην έλλειψη διδακτικού προσωπικού που εμφανίζονταν καθώς υπήρχε αύξηση του μαθητικού πληθυσμού, στην αντιμετώπιση των οικονομικών προβλημάτων και τέλος με την ίδρυσή τους η Πολιτεία θα αποκτούσε δασκάλους, συντομότερα εξερχόμενους από τους αποφοίτους των Διδασκαλείων (Βελισσάριος, 2007:227).

Σύμφωνα με τη νομοθεσία, στην έδρα κάθε νομού θα ιδρύονταν ένα Υποδιδασκαλείο το οποίο θα ήταν υπεύθυνο για την εκπαίδευση δασκάλων (Σοφιανός, 1988:570). Η φοίτηση οριζόνταν μονοετής και για τη λειτουργία τους ήταν απαραίτητο οι εγγραφέντες να μην υπερβαίνουν τους 50 και να μην είναι λιγότεροι από 15 (ΕτΚ 11/08/1892, Νόμος ΒΟΘ΄, αρθ. 24-5). Το προσωπικό των ιδρυμάτων θα αποτελούνταν από δύο δασκάλους απόφοιτους των τριτάξιων Διδασκαλείων με βαθμό Α΄, οι οποίοι θα διέθεταν τριετή ευδόκιμη υπηρεσία και δεν θα είχαν υποστεί ποτέ πειθαρχική ποινή. Στα Υποδιδασκαλεία ήταν προσαρμοσμένα και πρότυπα μονοτάξια δημοτικά σχολεία, «γραμματεία», στα οποία και θα ασκούσαν οι σπουδαστές τους (Ευαγγελόπουλος, 1987:87). Για φοίτηση θα γίνονταν δεκτοί κατόπιν γραπτών και προφορικών εξετάσεων όσοι είχαν απολυτήριο Ελληνικού Σχολείου (Σχολαρχείου), ηλικίας 16 έως 30 ετών, «υγιάν στερεάν εις σώμα αρτιμελές» και «διαγωγήν άμεμπτον» (ΕτΚ 11/08/1892, νόμος ΒΟΘ, αρθ. 10).

Για τη λήψη του πτυχίου τους οι σπουδαστές υποβάλλονταν σε εξετάσεις στα τριτάξια Διδασκαλεία και ανάλογα με την βαθμολογία τους κατατάσσονταν σε δασκάλους Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης, όπως και οι απόφοιτοι των Διδασκαλείων, λαμβάνοντας αντίστοιχα όταν διορίζονταν 75, 65 και 55 δραχμές μηνιαίως (Σοφιανός, 1988:571). Οι πτυχιούχοι ονομάζονταν *υποδιδάσκαλοι* ή *γραμματιστές* και διορίζονταν σε δημοτικά σχολεία, γραμματεία. Συγκεκριμένα, ο γραμματιστής Α΄ τάξεως διορίζονταν σε γραμματείο κώμης 500-600 κατοίκων, της Β΄ τάξεως σε γραμματείο κώμης 400-500 κατοίκων και ο Γ΄ τάξεως σε γραμματείο κώμης με λιγότερους από 400 κατοίκους (ΕτΚ 11/08/1892, νόμος ΒΟΘ, αρθ. 17). Από πλευράς εξέλιξής τους, στους γραμματιστές που είχαν βαθμό λίαν καλώς, δινόταν η δυνατότητα βελτίωσης του βαθμού τους μετά από πενταετή ευδόκιμη υπηρεσία. Οι έχοντες τον βαθμό άριστα, μετά πενταετή υπηρεσία και

εφόσον δεν είχαν συμπληρώσει το 30^ο έτος της ηλικίας τους μπορούσαν, μετά από εξετάσεις, να εγγραφούν στο 2^ο έτος του Διδασκαλείου. Οι δυνατότητες εξέλιξης στόχευαν στο να καλύπτονται από τους υποδιδασκάλους τα κενά σε διδακτικό προσωπικό με την υπηρεσία μιας πενταετίας, δίνοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα στους άξιους να αποπερατώσουν τις σπουδές τους στο Διδασκαλείο και να αναβαθμιστούν επαγγελματικά και οικονομικά. Στα 15 χρόνια λειτουργίας τους (1893-1908) ιδρύθηκαν συνολικά 23 Υποδιδασκαλεία, από τα οποία τα 4 δεν λειτούργησαν λόγω έλλειψης σπουδαστών, ενώ το πλείστον των υπολοίπων είχε πολύ περιορισμένο χρόνο λειτουργίας, ένα ή δύο έτη. Συνολικά εκπαιδεύτηκαν 2400 υποδιδάσκαλοι, οι οποίοι το 1914 αναγνωρίστηκαν ως δάσκαλοι Γ' βαθμού και εργάστηκαν στην εκπαίδευση ως το τέλος της δεκαετίας του 1920 (Πυργιωτάκης, 1988:209).

Η λειτουργία των Υποδιδασκαλείων

Το πρόγραμμα των Υποδιδασκαλείων αποτελούσε μια μικρογραφία του προγράμματος του τριτάξιου Διδασκαλείου Αθηνών, αλλά προέβλεπε τη διδασκαλία μόνο των βασικών μαθημάτων. Συγκεκριμένα, δίδασκονταν: Θρησκευτικά 4 ώρες, Παιδαγωγικά 4 ώρες, Ελληνικά 5 ώρες, Ελληνική Ιστορία 3 ώρες, Γεωγραφία 2 ώρες, Αριθμητική 2 ώρες, Άσματα 3 ώρες, Καλλιγραφία 2 ώρες, Ιχνογραφία 2 ώρες, Γυμναστική 3 ώρες και Πρακτικές ασκήσεις 12 ώρες. Σύνολο ωρών 42 ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας (ΕτΚ, 20/04/1893, Β.Δ.:71, Δια.4, Αρθ.20). Τα μαθήματα ειδικότητας δίδασκονταν 16 ώρες την εβδομάδα (ποσοστό 38,1%), τα παιδαγωγικά 16 (ποσοστό 38,1%) και οι πρακτικές ασκήσεις 12 ώρες (ποσοστό 23,8%). Από την κατανομή προκύπτει ότι σκοπός της Πολιτείας ήταν να εφοδιάσει τους υποψήφιους υποδιδασκάλους, μέσα σ' ένα σχολικό έτος, με τις απαραίτητες πρακτικές γνώσεις και να τους ασκήσει στην τεχνική της διδασκαλίας (Αντωνίου, 1994:36). Αυτή ήταν και η παραίνεση του νομοθέτη, όταν τους υπενθυμίζει ότι *«η διδασκαλεία ... να μη εκχέεται εις θεωρίας ούτε να καταναλίσκονται εις την εξακρίβωσιν λεπτομερειών, προσηκουσών εις άλλα εκπαιδευτήρια, άλλον προορισμόν έχοντα. Η διδασκαλία να είναι σύμφωνος προς το εκάστοτε διδασκόμενον αντικείμενον και την πνευματικόν ανάπτυξιν των μαθητών και να είναι, όσον το δυνατόν, πρότυπον της εν τοις γραμματείοις διδασκαλίας των μελλόντων υπό των υποδιδασκαλείων να αποφοιτήσωσιν»* (ΕτΚ, 20/04/1893, Β.Δ.:71, Δια.4, Αρθ.25). Από τους διδάσκοντες, ο Διευθυντής δίδασκε θρησκευτικά, τεχνικά και παιδαγωγικά μαθήματα ενώ ασκούσε τους υποψήφιους στην πρακτική διδασκαλία, ο δεύτερος δίδασκε όλα τα υπόλοιπα (Μπουζάκης & Τζήκας, 2002:38).

Η ερβαρτιανή παιδαγωγική και φιλοσοφία αντανακλάται στην οργάνωση και στη λειτουργία των Υποδιδασκαλείων αφού γίνεται σαφής προσπάθεια για έναν περισσότερο επαγγελματικό προσανατολισμό στην κατάρτιση των δασκάλων. Ο προγραμματισμός και η πρόβλεψη όλων των πιθανών εξελίξεων ενυπάρχει και διατρέχει το καταστατικό του κανονισμού τους. Διάχυτες είναι οι έννοιες της ηθικής, της πειθαρχίας και της καθοδήγησης. Η τελευταία αφορά την εξωτερική τάξη, ενώ η πειθαρχία κυρίως τον εσωτερικό κόσμο. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 1/3 περίπου των άρθρων του κανονισμού αφορά προβλέψεις για πειθαρχικές παραβάσεις και ποινές. Πρόκειται δηλαδή για μια

άσκηση απόλυτου ελέγχου για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα (Βελισσάριος, 2007:234).

Η ίδρυση των Υποδιδασκαλείων προκάλεσε βέβαια κριτικές. Ο *Σύνδεσμος των Ελλήνων Δημοδιδασκάλων* κατήγγειλε την ίδρυσή τους ενώ η κριτική που άσκησε ο διευθυντής του Διδασκαλείου Αθηνών Π. Π. Οικονόμου του στοίχισε την απόλυσή του (Ταμπάκης, 2009:94). Ανάλογες ήταν και οι απόψεις του Α. Ευταξία στην εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων του 1899. Από την άλλη μεριά, η διαβάθμιση και των υποδιδασκάλων, πέρα από τις σοβαρές επιπτώσεις στη μισθοδοσία τους, δημιουργούσε διακρίσεις και αντιζηλία μεταξύ τους εμποδίζοντας την απαραίτητη υπηρεσιακή συνεργασία. Ακόμη με το διορισμό των υποδιδασκάλων σε μικρούς οικισμούς της επαρχίας δεν προσφέρονταν οι ίδιες ευκαιρίες για μόρφωση στα παιδιά των επαρχιών με αυτά των πόλεων (Σκούρα, 2014:252). Από τις μελανές στιγμές του θεσμού ήταν ότι ενώ ο νόμος προέβλεπε εξακτίωση των Υποδιδασκαλείων με ορισμό της έδρας τους στην πρωτεύουσα κάθε νομού, ο τόπος ίδρυσης τους δεν είχε καμιά σχέση με τις ανάγκες της εκπαίδευσης. Αντίθετα οι πόλεις ίδρυσής τους σχετιζόνταν, με τον τόπο προέλευσης ισχυρότατων παραγόντων της πολιτικής ζωής. Απόδειξη αποτελεί το γεγονός ότι από τα πρώτα έξι ιδρυθέντα Υποδιδασκαλεία, τα τέσσερα καταργήθηκαν ελλείψει ικανού αριθμού μαθητών, το πέμπτο λειτούργησε για ένα έτος και το έκτο για δύο (Βελισσάριος, 2007:225).

Συμπεράσματα

Η κατάρτιση στα Υποδιδασκαλεία σημαντικά μεγαλύτερου αριθμού δασκάλων από αυτόν των Διδασκαλείων σε συνδυασμό με τις περιορισμένες θέσεις εργασίας οδήγησε από το 1905 στη σταδιακή κατάργηση των επαρχιακών Διδασκαλείων τα οποία έκλεισαν οριστικά το 1910, αφήνοντας ως μοναδικό το Διδασκαλείο Αθηνών (Παπακωνσταντίνου & Ανδρέου, 1992:107). Η αύξηση των αποφοίτων δασκάλων έδωσε τη δυνατότητα στην πολιτική εξουσία, σε συγκεκριμένες περιόδους (1894,1905) να προβεί σε απολύσεις, αλλά και σε μείωση μισθών αφού οι μισθοί των υποδιδασκάλων ήταν οι μισοί από αυτούς των Διδασκαλείων (Σκούρα, 2014:251). Οι χαμηλές αμοιβές όμως δε φαίνεται να επηρέαζαν αρνητικά τη ζήτηση του διδασκαλικού επαγγέλματος αφού εξασφάλιζαν δημόσια εργοδοσία.

Η ίδρυση των Υποδιδασκαλείων μας επιτρέπει να αντιληφθούμε την προσπάθεια της Πολιτείας για ανάπτυξη του σχολικού δικτύου και για εκπαίδευση όσο το δυνατόν μεγαλύτερου αριθμού δασκάλων στο νέο σύστημα διδασκαλίας εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα την μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη των ικανότερων υποδιδασκάλων. Διαμέσου αυτού του θεσμού εκσυγχρονίστηκε και αναβαθμίστηκε ο κλάδος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μελλοντικά αυτό θα επιδιώκονταν διαμέσου του θεσμού της επιμόρφωσης (ΣΕΛΔΕ, Εξομοίωση, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης κ.α.). Συμπερασματικά, η συμβολή των Υποδιδασκαλείων στην εκπαίδευση κρίνεται θετική, όχι τόσο επειδή η κατάρτιση των αποφοίτων τους υπήρξε άρτια, όσο επειδή μείωσαν

τον αριθμό των γραμματοδιδασκάλων που δεν διέθεταν καμία επαγγελματική εκπαίδευση (Αντωνίου, 1994:36).

Βιβλιογραφία

- Αγριαντώνη, Χ. (1986). *Οι απαρχές της εκβιομηχάνισης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εμπορική Τράπεζα.
- Αποστολόπουλου, Θ. (1894). *Υπόμνημα περί Διδακτικών Βιβλίων*. Εν Αθήναις.
- Ανδρέου, Α. (1989). Η μετεκπαίδευση των Δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1922-1964), σελ 423-444, στο *Πανεπιστήμιο, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου*, τόμος Β'. Αθήνα: ΙΑΕΝ, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς 19.
- Αντωνίου, Χ. (2002). Η θεμελίωση της παιδαγωγικής ως επιστήμης στην Ελλάδα, σελ 247-276, στο Μπουζάκης, Σ (Επιμ.). *Επίκαιρα θέματα εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αντωνίου, Χ. (1994). *Η Εκπαίδευση των Δασκάλων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (1934-1986)*. Δ. Δ., Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Βελισσάριος, Α. (2007). *Η επίδραση της ερβαρτιανής παιδαγωγικής και των εκπροσώπων της στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ρευμάτων και της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση κατά την περίοδο 1877-1909*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Βενθύλος, Γ. (1887). *Θεσμολόγιον της δημοτικής εκπαιδύσεως*, τ: Β'. Εν Αθήναις.
- Garrouste, G. (2010). *100 Years of Educational Reforms in Europe*. Luxembourg. EU.
- Cruikshank, K. (2002). Herbart, Joann (1776–1841), pp 1021-1023, in Guthrie, J. (Edit). *Encyclopedia of Education*. New York: Macmillan Press.
- Εκθέσεις (1885) *των κατά το 1883 προς επιθεώρησιν των δημοτικών σχολείων αποσταλλέντων εκτάκτων επιθεωρητών*, Υπουργείον Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως. Εν Αθήναις.
- Ευταξίας, Α. (1899). *Αγόρευσις εισηγητική εις τα νομοσχέδια της Δημοτικής Εκπαιδύσεως*. ανακτήθηκε από <http://anemi.lib.uoc.gr/metadata/0/2/3/metadata-437-0000024.tkl>
- Ευταξίας, Α. (1900). *Τα νομοσχέδια του Υπουργείου της Παιδείας*. Εν Αθήναις.

- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1987). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, τ.Α'. Αθήνα: Δανάια.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως 15/09/1880, Β.Δ.:97, Δια.2.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως 05/05/1884, Νόμος ΑΡΠΕ' (17/04/1884) «Περί Υποδιδασκάλων».
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως 11/08/1892, Νόμος ΒΟΘ' (06/08/1892) «Περί Υποδιδασκαλείων».
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως 20/04/1893, Β.Δ.:71, οι ΕτΚ ανακτήθηκαν από <http://www.et.gr/index.php/2013-01-28-14-06-23/search-laws>
- Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (1995). Εκπαιδευτικό μανιφέστο, σελ 12-39, στο Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (Επιμέλεια). *Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σείριος.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Knoll, M. (2014). Herbartianism Vol.2:455–456, in Phillips, D. (Edit). *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. London: Stanford University.
- Κοντονή, Α. (1997). *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*. Αθήνα: Κριτική.
- Lawton, D. & Gordon, P. (2002). *A history of Western educational ideas*. London: Woburn.
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδεύσεως*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (2002). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τόμος Α. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μωραΐτης, Σ. (1880). *Διδασκαλική ή σύντομοι οδηγίαί περί της χρήσεως της νέας μεθόδου διδασκαλίας*. Εν Αθήναις.
- Noddings, N. (1998). *Philosophy of education*. Colorado: Westview Press.
- Douglas, M. (2011). *Herbartian Movement*, pp 214, in Collins, J. & O'Brien, N. (Edit). *The Greenwood Dictionary of Education*. USA: Greenwood.

- Παπαδάκη, Λ. (1992). *Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παπακωνσταντίνου, Π. & Ανδρέου, Α. (1992). *Τα διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης 1875-1914*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πετρίδου, Δ. (1881). *Στοιχειώδεις πρακτικά οδηγία περί διδασκαλίας μαθημάτων εν της δημοτικοίς σχολείοις*. Εν Αθήναις.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1988). *Δάσκαλοι και κοινοβουλευτισμός στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*. Αθήνα: ΕΚΚΕ, τεύχος 71, σελ 200-235.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σακελλαρόπουλου, Μ. (1892). *Η παιδαγωγική του Δημοτικού Σχολείου*. Εν Αθήναις
- Σκούρα, Λ. (2014). *Η γενική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα (1862-1910)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σοφινός, Σ. (1988). *Το νομικό καθεστώς της παιδικής ηλικίας και της νεότητας 1833-1900*, τόμος 1^{ος}. Αθήνα: ΙΑΕΝ, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς 16.
- Ταμπάκης, Κ. (2009). *Η εκπαίδευση των Δασκάλων και Διδασκαλιστών στις φυσικές επιστήμες (1830-1950)*. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Τριλιανός, Α. (1991). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας Ι*. Αθήνα: Τολίδη
- Φατσέας Α. (1856). *Σκέψεις επί της δημοσίας και Ιδιωτικής Εκπαιδύσεως των Νέων Ελλήνων*, τόμ. Α'. Εν Λαμία.

Παράρτημα: Υποδιδασκαλεία (1893-1908)

Θεσσαλία. Νομός Λαρίσης: Υποδιδασκαλείο Βελεστίνου (1893-1895). Νομός Τρικάλων: Υποδιδασκαλείο Σοφάδων (1899-1900), Καρδίτσας (1900-1903). Νομός Φθιώτιδας & Φωκίδος: Υποδιδασκαλεία, Στυλίδας (1893) δεν λειτούργησε, Δαδίου (1893-1895) & (1899-1900), Άμφισσας (1905). Στερεά Ελλάδα. Νομός Αιτωλίας & Ακαρνανίας: Υποδιδασκαλείο Ναυπάκτου (1893-1895), Υποδιδασκαλείο Καρβασαρά (1905), Καρπενησίου (1900-1903). Νομός Ευβοίας: Υποδιδασκαλείο Λίμνης (1900-1903). Νομός Αττικής & Βοιωτίας: Υποδιδασκαλείο Κρικουκίου (1908). Πελοπόννησος. Νομός Αργολίδος & Κορινθίας: Υποδιδασκαλείο Κυθήρων (1900-1903). Νομός Αχαΐας & Ηλίδος: Υποδιδασκαλεία, Κέρτεζι (1893) - δεν λειτούργησε, Μαζέικων (1899-1900), Δίβρης (1900-1902). Νομός Λακωνίας: Υποδιδασκαλεία, Κοτρώνας (1893) - δεν λειτούργησε, Πανίτσης (1893-1895). Νομός Αρκαδίας: Υποδιδασκαλεία, Κοντο-

βάζαινας (1893-1897), Λαγκαδιών (1900-1905). Ιόνια νησιά. Νομός Κερκύρας: Υπο-
διδασκαλείο Λευκάδας (1893-1894). Νομός Κεφαλληνίας: Υποδιδασκαλεία, Ιθάκης
(1893) - δεν λειτούργησε, Κεφαλληνίας (1903). Νομός Ζακύνθου : Υποδιδασκαλείο
Ζακύνθου (1905).

**Η καλλιέργεια της εθνικής συνείδησης στο νηπιαγωγείο
Ανάλυση εκπαιδευτικού υλικού για την εορτή της 25^{ης} Μαρτίου**

Σκούρτη Χαρίκλεια
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60
skourtihara@gmail.com

Επιβλέπουσες:
Ανδρούσου Αλεξάνδρα, Ασκούνη Νέλλη,
Αναπληρώτριες Καθηγήτριες
Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Η παρακάτω εισήγηση έχει ως στόχο την παρουσίαση μιας ερευνητικής προσπάθειας στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας. Η έρευνα αυτή μελετά και αναλύει το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο προτείνουν οι εκπαιδευτικοί μέσω διαδικτύου για την προετοιμασία και τη διεξαγωγή της εορτής της 25^{ης} Μαρτίου. Η ανάλυση των προτεινόμενων εκπαιδευτικών υλικών έχει ως στόχο τόσο την μελέτη της εθνικής διαπαιδαγώγησης που επιχειρείται στο νηπιαγωγείο αλλά ταυτοχρόνως και την μελέτη των παιδαγωγικών κατευθύνσεων που ακολουθούνται. Η μεθοδολογική προσέγγιση είναι αυτή της ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι το 81% των δραστηριοτήτων που προτείνονται παραπέμπουν σε παραδοσιακές μεθόδους μάθησης και ένα 7% παραπέμπει στις σύγχρονες. Από την ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων, προκύπτει ότι η καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας βασίζεται στο τρίπτυχο της ομοιογένειας, της θρησκείας και της χωρικής και χρονικής συνέχειας του έθνους από την αρχαιότητα, μια πεποίθηση που διαμορφώθηκε κατά τον 19^ο αιώνα μαζί με τη δημιουργία του ελληνικού κράτους.

Λέξεις-Κλειδιά: παιδαγωγικές προσεγγίσεις, εθνική συνείδηση.

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε έναν διττό στόχο, δηλαδή επιχειρεί να μελετήσει το περιεχόμενο της εθνικής διαπαιδαγώγησης και ταυτοχρόνως τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις μέσα από τις οποίες υλοποιείται η εθνική διαπαιδαγώγηση στο νηπιαγωγείο. Ο λόγος για τον οποίο η έρευνα κινήθηκε σε αυτά τα πλαίσια είναι γιατί η εθνική ταυτότητα και ο τρόπος που διαμορφώνεται είναι καθοριστικής σημασίας για ένα έθνος. Αυτό που έχει παρατηρηθεί στα ελληνικά δεδομένα είναι ότι η ελληνική εθνική ταυτότητα έχει κάποια παγιωμένα χαρακτηριστικά τα οποία μένουν αναλλοίωτα στο χρόνο. Από την άλλη πλευρά, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται στην προσπάθεια καλλιέργειας της εθνικής συνείδησης, μπορούν να αποκαλύψουν αν και πόσο έχει εξελιχθεί το ελληνικό σχολείο από παλαιότερες εποχές και ποια είναι τα βασικά σημεία στα οποία εστιάζουν οι εκπαιδευτικοί για την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας.

Περνώντας στο θεωρητικό πλαίσιο που χρησιμοποιήθηκε, ως εθνική συνείδηση ορίζεται «μια συμβολική κατάσταση που οργανώνει την αντίληψη του κοινωνικού κόσμου»

(Φραγκουδάκη και Δραγώνα, 1997, 14). Αποτελείται από ένα σύνολο κυρίως πολιτισμικών χαρακτηριστικών (ως τέτοια ορίζονται η γλώσσα, η θρησκεία, τα ήθη και έθιμα κλπ) τα οποία κάθε έθνος θεωρεί κοινά και αποτελούν τον ενοποιητικό παράγοντα για τους πολίτες του. Η εθνική συνείδηση είναι ένα κοινωνικό μέγεθος. Αυτό σημαίνει ότι είναι μία έννοια ρευστή που προσδιορίζεται κοινωνικά, χρονικά και ιστορικά. Η νοηματοδότησή της είναι διαφορετική ανάλογα με τις κοινωνικο-ιστορικές συγκυρίες και άρχισε να διαμορφώνεται όπως την ξέρουμε σήμερα από τον 19^ο αιώνα, ταυτόχρονα με τις διαδικασίες συγκρότησης των εθνικών κρατών (Φραγκουδάκη και Δραγώνα, 1997, Φραγκουδάκη, 2004). Ο βασικότερος θεσμός για τη διαμόρφωση και τη διάδοση της εθνικής ταυτότητας ήταν αυτός του σχολείου και της γενικευμένης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Αβδελά 1997^α, Μπονίδης, 2004). Μέσα από τα μαθήματα της ιστορίας, της γεωγραφίας, της γλώσσας αλλά και μέσα από τις τελετουργίες των εθνικών εορτών επιχειρήθηκε η καλλιέργεια μια εθνοκεντρικής ταυτότητας (Αβδελά 1997^α, 1997β, Φραγκουδάκη, 2004, 2013, Ασκούνη 1997, Ιγγλέση 1997).

Έρευνες πάνω στα ζητήματα του εθνοκεντρισμού στην εκπαίδευση (Φραγκουδάκη και Δραγώνα, 1997) αναδεικνύουν ότι η ελληνική ταυτότητα συνδέεται έντονα με την αρχαιότητα, την πεποίθηση της ομοιογένειας του πληθυσμού της και την ανωτερότητα των Ελλήνων. Ο εθνικός άλλος (κυρίως οι Τούρκοι), θεωρείται εχθρός, κατώτερος και οποιοσδήποτε επιρροές από εκείνον αποκρύπτονται. Το ελληνικό έθνος φαίνεται να απειλείται μόνιμα από έναν εχθρό αλλά και τα «φυσικά», σαν «κληρονομούμενα» χαρακτηριστικά της γενναιότητας, της φιλοπατρίας, του ηρωισμού και της αγάπης για την ελευθερία φαίνεται να είναι αυτά που τελικά το βοηθούν να υπερβεί τις απειλές ώστε να επικρατεί μέσα στο χρόνο (Ασκούνη, 1997). Επίσης, σημαντικό στοιχείο για τη δομή της ελληνικής ταυτότητας είναι και αυτό της θρησκείας. Από την εποχή της επανάστασης η ορθοδοξία έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας καθιστώντας τη «συστατικό στοιχείο» (Παπαϊωάννου, 2011). Όπως η Ζαμπέτα (2003, 135) επισήμανε: «Η ελληνική ταυτότητα δεν είναι νοητή ανεξάρτητα από την ορθοδοξία». Η ορθοδοξία φαίνεται να συνδέεται με το παρόν ως σχεδόν «φυσικά ενσωματωμένη», να αποτελεί μέρος των κοινωνικών και καθημερινών δραστηριοτήτων των ανθρώπων και πολλά χαρακτηριστικά που αποδίδονται ως ελληνικά (π.χ. η φιλοξενία, η απλότητα κλπ), να οφείλονται σ' αυτή (Ασκούνη 1997).

Η συγκεκριμένη έρευνα όπως αναφέρθηκε δεν είχε ως στόχο απλά να μελετήσει το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών πρακτικών αλλά και την παιδαγωγική τους κατεύθυνση. Νέες παιδαγωγικές μέθοδοι από τις αρχές ήδη του 20^{ου} αιώνα προτείνονται με στόχο να ωφελήσουν στο έπακρο τους μαθητές. Έρευνες έχουν αναδείξει νέους τρόπους προσέγγισης των μαθητών οι οποίοι σχετίζονται με τη συνεργατική και βιωματική μάθηση. Η αντιγραφή, η ατομική εργασία, ο ανταγωνισμός, η στείρα αποστήθιση αντικαθίστανται από την εργασία σε ομάδες και η έμφαση δίνεται πλέον στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης παρά στο αποτέλεσμα (Δαφέρμου κ.α., 2007). Η συνεργασία σε ομάδες βοηθά τα παιδιά σε μακροπρόθεσμο επίπεδο και τα προδιαθέτει θετικά ως προς τα οφέλη της (Σαμαρά, 2008, Ιωαννίδου, 2008). Ως βιωματική ορίζεται η συνεργατική μάθηση που έχει ως στόχο να εισάγει το μαθητή στη γνώση με σημείο αναφοράς τις

εμπειρίες του, τις ανησυχίες του, τις απορίες του και τις ανάγκες του. Ο ρόλος του καθηγητή μετατοπίζεται από αυτόν της αυθεντίας σε αυτόν του καθοδηγητή.

Στο πνεύμα των νέων παιδαγωγικών πρακτικών κινείται και το αναμορφωμένο -το 2003- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Στόχος του είναι η ολιστική προσέγγιση της γνώσης και η μάθηση μέσα από τη διερεύνηση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Σιαφαρίκα, Ορφανοπούλου, Καινούργιου και Χατζημιχαήλ, 2008).

Στην περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης όμως, η κατάσταση είναι διαφορετική σε σύγκριση με τις υπόλοιπες βαθμίδες. Τα μαθήματα δεν γίνονται με τον τυπικό τρόπο της οργανωμένης εκπαίδευσης. Ακολουθούνται πιο απλοί και ελαστικοί τρόποι (Κακανά 2009) κάτι το οποίο καθιστά τις υπό μελέτη έννοιες ακόμη πιο δύσκολο να εντοπισθούν.

Μεθοδολογία

Τα δεδομένα για την ανάλυση της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω διαδικτύου. Πιο συγκεκριμένα εκπαιδευτικός με μεγάλη εμπειρία σε ιδιωτικό και δημόσιο τομέα υπέδειξε ομάδες στο κοινωνικό δίκτυο του Facebook οι οποίες απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς. Ο λόγος που επιλέχθηκε η ενασχόληση με το διαδίκτυο είναι γιατί καταρχάς από την επαφή του Δικτύου συνεργαζομένων νηπιαγωγών με το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ), υπήρχε η πληροφορία ότι οι νηπιαγωγοί συστηματικά χρησιμοποιούν εξειδικευμένες ιστοσελίδες και το facebook ως μέσα πληροφόρησης. Επίσης, σύμφωνα με τελευταίες έρευνες το 65,6% του ελληνικού πληθυσμού έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο με το 64,3% να ασχολείται με τα κοινωνικά δίκτυα (χρήστες διαδικτύου 2014). Με την εξέλιξη των τεχνολογικών μέσων της εποχής να καθιστά την επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων πολύ πιο εύκολη σε συνδυασμό με το μηδενικό χρηματικό κόστος των ιστοσελίδων αυτών, είναι αναμενόμενο να αυξάνεται και η δημοτικότητά τους. Με βάση αυτές τις παραδοχές μπορεί να θεωρηθεί ότι το υλικό που προτείνεται εκεί είναι ενδεικτικό αυτού που χρησιμοποιείται στα σχολεία.

Σε κάθε ομάδα ξεκίνησε η αναζήτηση των αναρτήσεων με λέξεις κλειδιά «25^η Μαρτίου» και «εθνική συνείδηση». Όλες οι αναρτήσεις ήταν πρόσφατα αναρτημένες και συγκεκριμένα τον Μάρτιο 2014 (η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε στο τέλος του 2014). Αποτελέσματα υπήρξαν από 9 ομάδες δύο εκ των οποίων ήταν κλειστές. Αυτό σημαίνει ότι για να έχει κάποιος πρόσβαση στις αναρτήσεις τους πρέπει να αποτελεί μέλος των ομάδων. Οι υπόλοιπες ομάδες είχαν αναρτήσεις προσβάσιμες σε όλους.

<i>ΟΝΟΜΑΣΙΑ ΟΜΑΔΑΣ</i>	<i>ΜΕΛΗ</i>	<i>ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΟΜΑΔΑΣ</i>
GROUP ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	16.200	ΔΗΜΟΣΙΑ
Νηπιαγωγοί-Greece!	5.605	ΔΗΜΟΣΙΑ

kindykids.gr	4.970	ΔΗΜΟΣΙΑ
PAIDIKES DRASTIRIOTITES GIA TO NIPIAGWGEIO.	16.545	ΔΗΜΟΣΙΑ
nipiagogoi	3.501	ΔΗΜΟΣΙΑ
ΣΤΟΝ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΤΑΘΜΟ	841	ΔΗΜΟΣΙΑ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ - PRESCHOOL EDUCATION - NURSERY SCHOOL -EARLY CHILDHOOD	6.289	ΚΛΕΙΣΤΗ
Παιδικός πλανήτης	7.958	ΚΛΕΙΣΤΗ
Έλληνες Δάσκαλοι και Νηπιαγωγοί - Greek teachers	16.473	ΔΗΜΟΣΙΑ

Οι ομάδες αυτές αναφέρονται όπως γράφει και η ονομασία τους ή η περιγραφή τους σε εκπαιδευτικούς και νηπιαγωγούς, σε εκπαιδευτικό υλικό και ιδέες που αφορούν παιδιά. Αυτό σε συνδυασμό με τον αριθμό των μελών, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι συγκεκριμένες ιστοσελίδες αποτελούν εργαλείο τροφοδότησης των σχολικών πρακτικών ακόμα και αν δεν απαρτίζονται στο σύνολό τους από εκπαιδευτικούς και δεν μπορεί να υπολογιστεί το ποσοστό των εκπαιδευτικών που τις χρησιμοποιεί ως πηγές. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ποσοτικοποιήθηκαν και χωρίστηκαν σε δυο βασικές κατηγορίες τις κατασκευές και το εκπαιδευτικό υλικό. Η κατηγορία του εκπαιδευτικού υλικού έχει υποκατηγορίες οι οποίες αποτέλεσαν βάση για την ανάλυση περιεχομένου αφού περιείχαν προτεινόμενα τραγούδια, ποιήματα, θεατρικά και παραμύθια.

Αποτελέσματα

Από σύνολο 136 δραστηριοτήτων που συλλέχθηκαν ένα 81% παραπέμπει σε παραδοσιακές προσεγγίσεις της μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι προτείνονται δραστηριότητες αντιγραφής, χρωματισμού πανομοιότυπων φύλλων εργασίας, κατασκευές πανομοιότυπων υλικών σχετικών με την εορτή (σπαθιά, κρίνοι, τσολιάδες κ.α.) και στείρας αποστήθισης. Ένα ποσοστό 7% προτείνει δραστηριότητες που παραπέμπουν σε σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθόδους. Τέτοιες είναι οι επισκέψεις σε μουσεία, η μάθηση για την 25^η Μαρτίου μέσα από τη φωτογραφία κ.α. Επίσης παρατηρείται και ένα ποσοστό της τάξης του 12% όπου οι εκπαιδευτικοί προτείνουν δραστηριότητες που ενώ φαίνεται να παραπέμπουν στις σύγχρονες παιδαγωγικές μάθησης(χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες και σύγχρονα οπτικοακουστικά υλικά), ο τρόπος που εφαρμόζεται αναιρούν τις αρχικές αυτές προθέσεις.

<i>Παιδαγωγικά μοντέλα:</i>	<i>Παραδοσιακό</i>	<i>Ανάμικτο</i>	<i>Σύγχρονο</i>
<i>Ονομασία Ομάδας</i>			
Έλληνες Δάσκαλοι και Νηπιαγωγοί- Greek teachers	13	1	0
Group Νηπιαγωγών	24	3	5

Νηπιαγωγοί- Greece	11	3	3
Kindykids.gr	13	2	0
Paidikes drasthriothtes gia to nhriagwgeio	10	1	0
nhriagogoi	5	0	1
ΣΤΟΝ ΠΑΙΔΙΚΟ ΣΤΑΘΜΟ	2	1	0
Παιδικός πλανήτης	21	5	0
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	1	1	0
1ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Λυκόβρυ- σης	2	0	0
Πρώτο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Κερα- τσινίου	3	0	0
13ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Αχαρνών	0	0	0
5ο Νηπιαγωγείο Σερρών	3	0	0
10ο Νηπιαγωγείο Ηρακλείου	0	0	0
5ο Νηπιαγωγείο Τρίπολης	2	0	0
Σύνολο: 136	110	17	9

Στην ανάλυση περιεχομένου παρατηρείται ένα υλικό με στοιχεία εθνοκεντρικής ιστορικής αφήγησης. Η εικόνα του εθνικού εαυτού είναι παρόμοια με εκείνη που διαμορφώθηκε στις αρχές του 19^{ου} αιώνα. Παρατηρείται ότι η έννοια του εθνοκεντρισμού φαίνεται να νοηματοδοτείται με τα σημερινά δεδομένα από τα αρχαία χρόνια και να δίνεται μια γραμμική συνέχεια στην ιστορία, είτε μέσα από ποιήματα: (*«Εγώ που πάντα άντεχα, που πρότασσα τα στήθη, Πόσες φορές π' απέκρουσα, τα πέρσικα τα στίφη; Ρωμαίοι κι αν με πάτησαν, σκλάβωσαν το λαό μου, αγροίκοιτους κατέκτησα με τον πολιτισμό μου»*), είτε μέσα από χάρτες οι οποίοι χρησιμοποιούνται με τη σημερινή τους μορφή, είτε από τη χρησιμοποίηση λέξεων όπως Τούρκοι και Έλληνες με τη σημασία που έχουν αποκτήσει μετά τον 19^ο αιώνα.

Επίσης υπάρχουν άμπολλες αναφορές στον εθνικό εαυτό και τον εθνικό άλλο. Τους προσδίδονται χαρακτηριστικά που φαίνονται να είναι φυσικά και κληρονομούμενα. Οι Έλληνες παρουσιάζονται ως γενναίοι, λεβέντες, παλικάρια, φιλομαθείς και παρομοιάζονται με λιοντάρια. Τα χαρακτηριστικά αυτά μάλιστα εξαίρονται, γιατί θεωρούνται απαραίτητα και καταλυτικά για την διατήρηση του ελληνικού έθνους τα χρόνια της

«σκλαβιάς»: (*«Μπράβο όλοι μας λέγανε, είσαστε παλικάρια, τίποτε δεν φοβάστε, μοιάζετε με λιοντάρια» «Για να δείτε λεβεντιά που κρύβει η ελληνική καρδιά»*).

Εν αντιθέσει, ο εθνικός άλλος συχνά παρουσιάζεται ως εχθρός, τύρρανος, βάρβαρος, άπιστος και παρομοιάζεται με σκύλο. Η ίδια η περίοδος της οθωμανικής αυτοκρατορίας σχολιάζεται ως μαύρη, σκληρή και δύσκολη: (*«Τα χρόνια δύσκολα, σκληρά, βαριά η σκλαβιά και μαύρη» «Στο χέρι σου γυμνό σπαθί, Να φύγουνε οι σκύλοι!»*)

Βέβαια παρατηρήθηκαν και αναφορές στις οποίες γίνεται λόγος τόσο στις αλλαγές που προέκυψαν χωρικά και χρονικά με τα σύνορα των χωρών αλλά και στη συνύπαρξη των λαών: (*«Μες τον χάρτη δεν υπήρχα με την ίδια αυτή μορφή» «Και αλλάζει ο αιώνας και αλλάζει και η γη Που από τότε θα καλούμε όλοι εμείς ελληνική»*)

Τέλος υπάρχει και η προσπάθεια εισαγωγής νέων δεδομένων όπως αυτών της αξίας της ειρήνης και των δεινών των πολέμων: (*«Για την ειρήνη όλοι μας πρέπει να αγωνιστούμε Και μια καλύτερη ζωή στον κόσμο να χαρούμε» «... Χωρίς εσένα φεύγει και η ευτυχία παντού υπάρχει μίσος, δυστυχία...»*).

Όσον αφορά τη θρησκεία υπάρχουν αρκετές αναφορές στο ρόλο που φαίνεται να διαδραμάτισε στην έκβαση της επανάστασης. Το δίκαιο της επανάστασης φαίνεται να νομιμοποιείται μέσω αυτής: (*«Όμως το υπόγραψε ο Θεός, δάκρυσε η Παναγία, ιερό κίνησε, η Φιλική Εταιρεία»*).

Λόγω της ίδιας της σύνδεσης μιας εθνικής εορτής με τη θρησκευτική, υπάρχουν αρκετές αναφορές και στον Ευαγγελισμό. Γίνεται λόγος ότι η συγκεκριμένη ημέρα ως ευλογημένη από τα θεία καθιστά και τη νίκη του αγώνα ευλογημένη: (*«Σήμερα γιορτάζει Πάλι η λευτεριά, Σήμερα γιορτάζει πάλι η Παναγιά»*).

Βέβαια, η παρουσίαση και των δύο αυτών γεγονότων ως ιστορικών σε μια ηλικία όπου τα παιδιά δεν έχουν σταθεροποιήσει την έννοια του χρόνου θα μπορούσε να οδηγήσει τόσο σε σύγχυση του ιστορικού χρόνου (τα γεγονότα αυτά συνέβησαν μαζί) όσο και στην πεποίθηση ότι το θρησκευτικό γεγονός του Ευαγγελισμού πρόκειται για μία και μοναδική αλήθεια και όχι ότι πρόκειται για μία πεποίθηση μιας συγκεκριμένης ομάδας ατόμων, αυτή των χριστιανών ορθόδοξων.

Συνοψίζοντας, η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τόσο τον τρόπο όσο και το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων που προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς για την εορτή της 25^{ης} Μαρτίου στο νηπιαγωγείο. Σε επιβεβαίωση παλαιότερων ερευνών (Κοσσυβάκη, 2003), οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συμβαδίζουν με τις λεγόμενες παραδοσιακές και η εθνική ταυτότητα η οποία επιχειρείται να καλλιεργηθεί βασίζεται στα πρότυπα εκείνης του 19^{ου} αιώνα. Αυτό οδηγεί στη δημιουργία μιας κλειστής εθνοκεντρικής ταυτότητας, η οποία αποκλείει αυτόματα τις όποιες διαφοροποιήσεις (γλώσσας, θρησκείας). Χαρα-

κτηριστικό είναι το παράδειγμα των Ελλήνων μουσουλμάνων της Θράκης. Η διαφοροποίηση της θρησκείας, τους εντάσσει αυτομάτως σε μια διαφορετική κατηγορία στην οποία καθίσταται η ανάγκη να τονιστεί ότι είναι ταυτόχρονα και μουσουλμάνοι αλλά και Έλληνες. Η διατήρηση μιας τέτοιας κλειστής ταυτότητας όμως δημιουργεί ισχυρά στερεότυπα για το τι σημαίνει να είναι κάποιος Έλληνας. Κάθε προσπάθεια αλλαγής εκλαμβάνεται ως απειλή με απώτερο σκοπό την αφομοίωση. Κάτι τέτοιο βέβαια σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία μπορεί να οδηγήσει ακόμα και σε ακραία εθνικιστικά φαινόμενα. «Η κληρονομική διάσταση των εθνικών χαρακτηριστικών έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την έννοια του πολιτικού ανήκειν ως πολιτική βούληση» (Φραγκουδάκη, 2013,97).

Ως πολίτες και κυρίως ως εκπαιδευτικοί οφείλουμε να σκεφτούμε τι είδους ιστορία θέλουμε να διδάσκονται οι νέες γενεές. Θέλουμε να συνεχίσουν να καλλιεργούνται εθνικές ταυτότητες κλειστές που δεν ταιριάζουν με τις νέες νοηματοδοτήσεις της εποχής μας, ή θέλουμε να καλλιεργούμε στρατηγικές μάθησης στους μαθητές μας ώστε να αναπτύσσουν ανοικτές εθνικές ταυτότητες και να εξελιχθούν σε ενεργά σκεπτόμενους πολίτες οι οποίοι δεν χειραγωγούνται από τα εκάστοτε πολιτικά συμφέροντα; Τελικά Έλληνας κάποιος γεννιέται ή γίνεται;

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αβδελά Έ., (1997α), *Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: "ε-μείς" και οι "άλλοι"*, Στο Φραγκουδάκη και Δραγώνα (Επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση* (σσ. 27-45), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Αβδελά Έ., (1997β). *Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο*, Στο Φραγκουδάκη και Δραγώνα (Επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, (σσ. 49-71), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ασκούνη Ν., (1997), *"Μια μακρά πορεία στο χρόνο...": Οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας*, Στο Φραγκουδάκη και Δραγώνα (Επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, (σσ. 442-489), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Δαφέρμου κ.α., (2007), *Οδηγός νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ζαμπέτα Ε, (2003), *Σχολείο και Θρησκεία*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Ιγγλέση Χ., (1997), *"Να πάμε ξανά σε κάποιους δρόμους των παππούδων μας, των αρχαίων προγόνων": Ο φόβος εθνικής αλλοίωσης και η εθνική αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών. Συμπέρασμα μέρους των πιλοτικών συνεντεύξεων*, Στο Φραγκουδάκη και Δραγώνα, (Επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, (σσ. 323-343), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Ιωαννίδου Μ. Π., (2008), *Εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης σε μια τάξη νηπιαγωγείου*, Στο Κακανά Δ-Ν. (Επιμ.), *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*, (σσ. 299-306). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κακανά Δ.-Ν., (2003). *Θεωρία και Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων στην Προσχολική Αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κοσσυβάκη Φ., (2003), *Εναλλακτική Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζή Ν., (2011), *Η κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα: Πεδίο.
- Μπονίδης Κ., (2004), *Όψεις εθνικισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: Οι εθνικές επέτειοι της 28ης Οκτωβρίου και της 25ης Μαρτίου*, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 134.
- Παπαϊωάννου Κ., (2011), *Τα δικαιώματα ως πρόκληση για την εθνική μας "ομοιογένεια"*, Στο Ανδρούσου και Ασκούνη (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*, (σσ. 63-68), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαμαρά Γ., (2008), *Συνεργατική μάθηση: Μια προσπάθεια προσέγγισης της μεθόδου στο νηπιαγωγείο*, Στο Κακανά Δ-Μ., (Επιμ.), *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές*, (σσ. 365-373), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Σιαφαρίκα, Ορφανοπούλου, Καινούργιου και Χατζημιχαήλ, (2008), *Τα καινοτόμα προγράμματα ως γέφυρα στην ομαλή μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο Δημοτικό*, Στο Κακανά Δ-Μ., (Επιμ.), *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*, (σσ. 383-389), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Φραγκουδάκη και Δραγώνα, (1997)(Επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνικισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη Ά., (2004), *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*, Ανάκτηση Μάρτιος 23, 2015, από www.kleidiakaiantikleidia.net
- Φραγκουδάκη Ά., (2013), *Ο εθνικισμός και η άνοδος της ακροδεξιάς*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Άλλες Πηγές

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο
(Δ.Ε.Π.Π.Σ, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003)

Οι μαθητές ως κοινωνικά υποκείμενα εν μέσω πολυπολιτισμικών ερεθισμάτων

Σακατζής Δημήτρης

M.Sc. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 18.10

sakatzis@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι αντιλήψεις δέκα μαθητών ελληνικής και αλβανικής καταγωγής της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, με στόχο να διασαφηνιστεί ο τρόπος γέννησης των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων, των ρατσιστικών αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών, ώστε να κατανοήσουμε τους μηχανισμούς που αντιδρούν οι μαθητές ως κοινωνικά υποκείμενα στα πολυπολιτισμικά ερεθίσματα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων δέκα ατομικών και δύο ομαδικών συνεντεύξεων έδειξε ότι: α) τα σχήματα, τα στερεότυπα και οι στάσεις που καλλιεργούνται στην ελληνική κοινωνία απέναντι σε άτομα και συλλογικότητες με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο εισέρχονται στη σχολική κοινότητα και β) οι μηχανισμοί που ερμηνεύουν οι μαθητές αλβανικής καταγωγής τον εαυτό τους, μέσω των πράξεων τους και των μηνυμάτων που προσλαμβάνουν από τους Έλληνες συμμαθητές τους, καλλιεργούν τη δημιουργία μιας ελλειμματικής ταυτότητας που υιοθετεί ένα εύρος συμπεριφορών μεταξύ των οποίων είναι και η επιθετικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχήματα, Στερεότυπα, Αυτο-εικόνα, Ταυτότητα, Κοινωνικός αποκλεισμός

Εισαγωγή

Σχήματα, Στερεότυπα και Στάσεις

Όλοι οι άνθρωποι νιώθουν την ανάγκη να κατανοήσουν την πραγματικότητα που τους περιβάλλει, έτσι ώστε να μπορούν να την προβλέπουν και επομένως να είναι σε θέση να την ελέγξουν (Heider, 1958, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, 1999: 30). Τα άτομα, δηλαδή, λειτουργούν ως άτυποι επιστήμονες, όπου πρώτα συλλέγουν τα δεδομένα, στη συνέχεια προσπαθούν να εντοπίσουν τη συσχέτιση μεταξύ τους για να καταλάβουν τι ταιριάζει με τι και τέλος, προσπαθούν να εκτιμήσουν τι προκαλεί τι (Atkinson & Atkinson, et. al, 2003: 511). Πρόκειται για μια διαδραστική διαδικασία μεταξύ των εσωτερικών διεργασιών του ατόμου και των εξωτερικών ερεθισμάτων, όπου τα δεδομένα επηρεάζουν και επηρεάζονται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες με τέτοιο τρόπο που η έννοια της αντικειμενικότητας να καθίσταται ουσιαστικά θεωρητική.

Πιο αναλυτικά, οι πληροφορίες που διακινούνται από μέσα μαζικής ενημέρωσης, βιβλία και άρθρα, εναντίον συγκεκριμένων τύπων προσώπων ή συλλογικοτήτων, επηρεάζουν τις αντιλήψεις των ατόμων. Από την άλλη, οι εισερχόμενες πληροφορίες

συγκρίνονται με τις αναμνήσεις προηγούμενων εμπειριών. Τα άτομα, δηλαδή, ανάγουν τα νέα δεδομένα σε οργανωμένες πεποιθήσεις και γνώσεις για ανθρώπους, αντικείμενα, γεγονότα και καταστάσεις που ονομάζονται σχήματα. Επομένως, τα άτομα μπορεί να βλέπουν συσχετίσεις για τις οποίες τους έχουν προετοιμάσει τα σχήματα ή να μην βλέπουν συσχετίσεις γιατί δεν τους έχουν προετοιμάσει (Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 513-515).

Στη διαδραστική αυτή διαδικασία η παράμετρος του χρόνου είναι εξαιρετικά σημαντική καθώς οι πρώτες πληροφορίες που δέχονται τα άτομα έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στις γενικές τους εντυπώσεις (Βοσνιάδου, ο.π.: 27). Το *φαινόμενο της πρώτης θέσης*, όπως ονομάζεται, αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα γιατί τα σχήματα σκέψης έχουν την τάση να επιμένουν εν όψει δεδομένων που τα θέτουν υπό αμφισβήτηση. Αν θεωρήσουμε ότι σε μικρή ηλικία τα σχήματα τελούν υπό διαμόρφωση, τότε τα νέα δεδομένα αποκτούν ρυθμιστικό ρόλο. Αν, αντίθετα, αφετηρία της συλλογιστικής μας είναι τα ήδη καθορισμένα σχήματα, τότε αυτά με τη σειρά τους επηρεάζουν τις εισερχόμενες πληροφορίες, τα συμπεράσματα και τελικά τη συμπεριφορά των ατόμων. Όταν τα σχήματα αναφέρονται σε ανθρώπους τότε μιλάμε για γενικά σχήματα ατόμων και συλλογικοτήτων, τα οποία τα αποκαλούμε στερεότυπα (Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 515-522).

Μιλώντας για τη συμπεριφορά και τις πιθανές αιτίες από τις οποίες εξαρτάται, η συζήτηση οδηγείται αναπόφευκτα στις στάσεις. Σύμφωνα με ορισμένους κοινωνικούς ψυχολόγους, οι στάσεις περιλαμβάνουν μία γνωστική διάσταση (γνώσεις, απόψεις, πεποιθήσεις), μια συναισθηματική διάσταση και μια συμπεριφορική διάσταση. Στη μελέτη των αρνητικών στάσεων προς διάφορες ομάδες, οι κοινωνικοί ψυχολόγοι κάνουν διάκριση μεταξύ των αρνητικών στερεοτύπων (αρνητικές πεποιθήσεις/αντιλήψεις για μια ομάδα, *γνωστικό στοιχείο*), των προκαταλήψεων (αρνητικά συναισθήματα προς μια ομάδα, *συναισθηματικό στοιχείο*) και των διακρίσεων (αρνητικές πράξεις εναντίον μιας ομάδας, *συμπεριφορικό στοιχείο*) (Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 538· Βοσνιάδου, ο.π.: 41· Κοκκινάκη, 2005: 94).

Ταυτότητα. Μια «αφήγηση» υπό αέναη επαναδιαπραγμάτευση

Τα άτομα για να κατανοήσουν τον εαυτό τους, λειτουργούν με τη λογική του άτυπου επιστήμονα. Παρατηρούν, δηλαδή, τόσο τις δικές τους σκέψεις, συναισθήματα και πράξεις όσο και των άλλων. Επομένως, μέσω της *θεωρίας της αυτο-αντίληψης* αποκτούν στάσεις και άλλες εσωτερικές καταστάσεις συνάγοντας τες εν μέρει, τόσο από παρατηρήσεις της δικής τους συμπεριφοράς όσο και του πλαισίου μέσα στο οποίο εκδηλώνεται αυτή η συμπεριφορά (Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 511, 532). Υπό το πρίσμα αυτό, τα παιδιά και οι έφηβοι ανάλογα με τη συμπεριφορά τους στο κάθε πλαίσιο, αξιολογούνται και συγκροτούν την αυτο-εικόνα τους από τον έπαινο ή την αποδοκιμασία των γονέων, των συνομηλίκων και των υπόλοιπων σημαντικών ή μη ενηλίκων που συναναστρέφονται. Παράλληλα, σε ένα δεύτερο επίπεδο εσωτερικών

διεργασιών και από τα πρώτα παιδικά χρόνια, η αυτο-εικόνα τους ενισχύεται ή αποδομείται, από τον τρόπο που οι ίδιοι αξιολογούν τη συμπεριφορά τους.

Ο Erikson (1971) ήταν από τους πρώτους που τόνισε τη σημασία της αυτο-εικόνας για την περαιτέρω ανάπτυξη του ατόμου και αναφέρθηκε στην προέλευση της ταυτότητας. Όταν υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στην εικόνα που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους και την εικόνα που νομίζουν ότι έχουν οι άλλοι γι' αυτούς (κοινωνικός εαυτός) τότε μπορεί να επέλθει σύγχυση ταυτότητας. Αυτή η προσέγγιση οδηγεί στη διαπίστωση ότι η ταυτότητα δεν είναι στατική αλλά δυναμική, πολυπρόσωπη και ενεργός (Vandenbroeck, 2004: 30, 43).

Η ταυτότητα, είναι ένα πολύπλοκο μωσαϊκό που διαμορφώνεται εν μέσω δυναμικών και πολυεπίπεδων διαδράσεων που συντελούνται: α) στις κοινωνικές επαφές του ατόμου, στις οποίες περιγράφεται, αναλύεται και ερμηνεύεται η προσωπικότητα του σε σχέση με τις κοινωνικές δομές και τους θεσμούς και β) στις ψυχολογικές και γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα στο ίδιο το άτομο κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του. Στο ίδιο πεδίο, προσμετρούνται και οι βιολογικοί και κληρονομικοί παράγοντες, αλλά και η ατομική οικογενειακή του ιστορία (Κατάκη, 2008). Στη σύνθεση αυτή υπεισέρχονται εξίσου δυναμικά, οι έννοιες της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, της κοινωνικής επιρροής και της καθοδήγησης, της ομάδας και των ρόλων που διεκδικούν σε αυτή τα άτομα, αλλά και της δυναμικής που ασκεί η ομάδα στην ταυτότητα και την αυτοεκτίμηση των μελών της με βάση τις προσδοκίες (Τσιπλητάρης, 2004: 13-18). Κατ' αυτό τον τρόπο αναδεικνύεται μια διαδραστική διαδικασία, κατά την οποία το κάθε άτομο συνθέτει τη διαφορετικότητα του. Διαμορφώνει δηλαδή, το μοναδικό και ξεχωριστό από κάθε σύγκριση *κοινωνικό και ψυχολογικό του DNA*, συγκροτώντας μία ταυτότητα υπό αέναη επαναδιαπραγμάτευση.

Μέσα στην πληθώρα των καθημερινών κοινωνικών συναλλαγών και αξιολογήσεων, τα άτομα αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους όχι μόνο ως άτομα αλλά και ως μέλη κοινωνικών ομάδων. Οι ομάδες στις οποίες εντάσσονται σε ορισμένες περιπτώσεις δεν είναι από δική τους επιλογή. Για παράδειγμα, δεν μπορούν να επιλέξουν το φύλο ή την εθνικότητα τους. Τι θα μπορούσε να συμβεί αν η πολυπλοκότητα της ταυτότητας περιοριστεί στα όρια της εθνικότητας ή του φύλου; Τότε μιλάμε για το φαινόμενο των «φονικών ταυτοτήτων», καθώς η αυτο-εικόνα του ατόμου κρυσταλλώνεται και περιορίζεται σε μία μόνο ομάδα αναφοράς (Maalouf, 1998). Ο εθνικισμός είναι ένα από τα παραδείγματα που περιορίζουν την ταυτότητα αποκλειστικά στην εθνική καταγωγή. Σε αυτό το ενδεχόμενο η προσοχή επικεντρώνεται στο πιο στατικό στοιχείο του ατόμου, σε εκείνο το στοιχείο που δεν αλλάζει. Από την άλλη η ίδια η ομάδα αποκτά δυσανάλογη ισχύ και επιρροή στην πορεία εξατομίκευσης του ατόμου.

Αν επεκτείνουμε τη συλλογιστική μας και υποθέσουμε ότι επικρατεί ένα πλέγμα θεσμοθετημένων μέτρων που οργανώνονται με βάση το κυρίαρχο πολιτισμικό πρότυπο και αγνοείται ή υποτιμάται η παρουσία ομάδων με διαφορετική εθνική καταγωγή στη

δημόσια σφαίρα, τότε τα άτομα που ανήκουν σε αυτές, εξαναγκάζονται έμμεσα ή άμεσα, σε κοινωνικές σχέσεις που χαρακτηρίζονται ως υποτελείς. Ως δικαιολογία για τις διακρίσεις χρησιμοποιείται η διαφορετικότητα της ομάδας, στην οποία προσάπτεται συνήθως μια υποτιθέμενη κατωτερότητα ή επικινδυνότητα, γεγονός που ενισχύει στερεότυπα και προκαταλήψεις. Οι υποθέσεις αυτές πληρούν τις προϋποθέσεις που θέτει ο Τσιάκαλος (2000: 77-83) ώστε να καταλήξουμε στην έννοια του ρατσισμού. Από την άλλη, η κυκλική και ανατροφοδοτούμενη πορεία, που ξεκινά από την ασύμμετρη κατανομή εξουσίας σε επίπεδο κοινωνικής δύναμης και εκλογικεύει την επιλογή των διακρίσεων στηριζόμενη σε ρατσιστικές αντιλήψεις αποτελεί τη γενεσιουργό αιτία να μεταφραστούν, υπό τις κατάλληλες προϋποθέσεις, οι ρατσιστικές στάσεις σε ρατσιστικές συμπεριφορές.

Ερευνητικά ερωτήματα - Μέθοδος

Στην παρούσα έρευνα διερευνώνται οι αντιλήψεις των μαθητών, ελληνικής και αλβανικής καταγωγής, ώστε να εντοπιστεί αν μέσα στη σχολική κοινότητα λαμβάνουν χώρα διαδικασίες που ενεργοποιούν φαινόμενα διαχωρισμού και περιθωριοποίησης. Πιο αναλυτικά, μέσα από δέκα ατομικές και δύο ομαδικές συνεντεύξεις θα διερευνήσουμε: α) εάν τα σχήματα, τα στερεότυπα και οι στάσεις που κυκλοφορούν σε μία κοινωνία απέναντι σε άτομα και συλλογικότητες με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο εισέρχονται στη σχολική κοινότητα και β) εάν οι μηχανισμοί που ερμηνεύουν οι μαθητές αλβανικής καταγωγής τον εαυτό τους, μέσω των πράξεων τους και των μηνυμάτων που προσλαμβάνουν από τους Έλληνες συμμαθητές τους, καλλιεργούν τη δημιουργία μιας ελλειμματικής ταυτότητας.

Η επιλογή της ποιοτικής μεθόδου έρευνας, θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη καθώς μας δίνει μια πιο λεπτομερή εικόνα των «οικολογικών συνθηκών δράσης» (Lin & Erickson, 1986: 101), οι οποίες αντιπροσωπεύουν τοπική γνώση, σκέψη και συμπεριφορά από τη σκοπιά των δρώντων. Με στόχο το μέγιστο αποτέλεσμα στην αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου, επελέγη η μέθοδος των ημι-δομημένων συνεντεύξεων μέσω ανοιχτού τύπου ερωτήσεων (Kvale, 1996), που έχει αποδειχτεί αποτελεσματικό εργαλείο για την αξιολόγηση γνώσεων και την αποκάλυψη στάσεων (Cohen & Manion, 1997). Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων εντάσσεται στην κατανόηση της σημασίας του κειμένου.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν δέκα μαθητές ελληνικής και αλβανικής καταγωγής της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Οι μαθητές χωρίστηκαν με βάση την εθνικότητα και παραχώρησαν ομαδική συνέντευξη. Στη συνέχεια παραχώρησαν ατομικές συνεντεύξεις εκτός από μία μαθήτριά ελληνικής καταγωγής. Ο καθένας από την ασφάλεια της εθνικής του ομάδας, ανέπτυξε τις απόψεις του. Μόνος φόβος για τους Έλληνες ήταν μήπως χαρακτηριστούν ρατσιστές. Αντίθετα, για τους μαθητές αλβανικής καταγωγής ήταν το βήμα να μιλήσουν και να πουν όλα όσα θα ήθελαν να πουν. Οι μαθητές συμβολίζονται με τα αρχικά: AA1, AA2, AA3, AK1, AK2, EA1, EA2, EK1, EK2, EK3 (Εθνος, Φύλλο).

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Οι απόψεις, οι καταγραφές γεγονότων από τη σχολική ζωή και οι ερμηνείες που δίνουν οι μαθητές του δείγματος, βοηθούν στη διασαφήνιση των δυναμικών αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ διαφορετικών εθνοπολιτισμικών πλαισίων μέσα στη σχολική κοινότητα. Οι μαθητές αλβανικής καταγωγής αισθάνονται εγκλωβισμένοι στο συγκεκριμένο. Βιώνουν μια δυσπόστατη πραγματικότητα όπου η καθημερινότητα τους κινείται σε δύο διαφορετικά πλαίσια ζωής. Ανάμεσα στους γονείς και την ελληνική κοινωνία, στην οικογένεια και το σχολείο. Εγκλωβισμένοι ανάμεσα σε δύο αντιθετικά εθνοπολιτισμικά πλαίσια, προσπαθούν να προχωρήσουν στην πορεία εξατομίκευσης τους, να συγκροτήσουν την ταυτότητα τους, να επιλέξουν μορφωτική πορεία, να στήσουν μια νέα ζωή που θα έχει τα θεμέλια της στις διττές εκφάνσεις της πραγματικότητας τους.

Το διαφορετικό από τους γονείς πλαίσιο ζωής, μπορεί να αφορά: α) στην εκπαίδευση: «Μερικές φορές όταν μιλάω δεν με καταλαβαίνουν λόγω εκπαίδευσης» (ΑΑ1), β) στις διαφορετικές προσδοκίες που έχουν για τη ζωή τους: «Μου είχαν πει ότι θα φύγουμε Αλβανία, κατάλαβαν πως μου κατέστρεψαν κάπως το μέλλον» (ΑΑ2), «Εγώ είπα θέλω να συνεχίσω το σχολείο, και οι γονείς μου λένε όχι τελείωσε το σχολείο και θα πάμε Αλβανία» (ΑΑ3) και γ) στο διαφορετικό πολιτισμικό συγκείμενο: «Μεγάλωσαν διαφορετικά από ότι εγώ, νομίζουν ότι το παιδί τους ζει σε μια ξένη χώρα» (ΑΚ1), «Αυτοί μεγάλωσαν αλλού, εγώ μεγάλωσα στην Ελλάδα και όσο να ναι είναι λίγο δύσκολο να με καταλάβουν» (ΑΚ2). Οι απαντήσεις των μαθητών επιβεβαιώνουν το φαινόμενο της πολιτισμικής ανακολουθίας που καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία. Σύμφωνα με αυτό, οι γονείς δυσκολεύονται ή αδυνατούν να ακολουθήσουν το ρυθμό και το βαθμό πολιτισμικής ένταξης των παιδιών τους ή να συμβιβαστούν με την πολιτισμική τους «αλλοτρίωση», με αποτέλεσμα να δημιουργείται σοβαρό πρόβλημα στις μεταξύ τους σχέσεις (Portes & Rumbaut, 2001· Ζάχου & Καλεράντε, 2007).

Οι διττές εκφάνσεις των καθημερινών δραστηριοτήτων των μαθητών αλβανικής καταγωγής επιδρούν και στη συγκρότηση της εθνικής τους ταυτότητας. Μια διαδικασία εξαιρετικά περίπλοκη γιατί τα όσα έχουν ειπωθεί παραπάνω συμπληρώνονται από τις προκαταλήψεις και τις εθνοτικές διακρίσεις που ενυπάρχουν στην ελληνική κοινωνία. Τα παιδιά μεταναστών από τη μέση παιδική ηλικία αποκτούν επίγνωση της εθνικής τους ταυτότητας, με την έννοια ότι γνωρίζουν τις «ταμπέλες» και τα «χαρακτηριστικά» που αποδίδονται στη δική τους εθνική ομάδα. Από το σημείο αυτό και μετά αρχίζει μια συγκλονιστική εμπειρία στην οποία είτε απορρίπτονται είτε ταπεινώνονται εξαιτίας της καταγωγής τους, βιώνοντας έντονο θυμό για την κυρίαρχη εθνική ομάδα (Cole & Cole, 2002).

Οι μαθητές αλβανικής καταγωγής δέχονται την προσφώνηση «Αλβανέ» ως λεκτική επίθεση και όχι ως ένδειξη οικειότητας ή άγνοιας. Τη θεωρούν υποτιμητική και προσβλητική, γιατί όπως λένε, έχουν όνομα. Την ερμηνεύουν, δηλαδή, ως προϊόν εχθρότητας, οπότε αντιδρούν διαφορετικά από ότι θα αντιδρούσαν εάν τη θεωρούσαν

προϊόν άγνοιας (Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 510). Γιατί η προσφώνηση «Αλβανός» έχει αρνητική φόρτιση; «Γιατί οι πρώτοι Αλβανοί που ήρθαν στην Ελλάδα ήταν κλέφτες και κακοποιοί και έβγαλαν το όνομα σε όλους εμάς» (ΑΑ3). Με παρόμοιο τρόπο όλοι οι Έλληνες μαθητές αναπαράγουν τα στερεότυπα που αφορούν στην εγκληματικότητα των Αλβανών. Η γέννηση αυτών των στερεοτύπων θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το φαινόμενο της πρώτης θέσης. Σε μελέτη των Staats & Staats (1958, όπ. αναφ. στο Βοσνιάδου, ο.π.: 43), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εθνικότητες που είχαν συνδεθεί με θετικές λέξεις εκτιμήθηκαν πιο θετικά σε σχέση με τις εθνικότητες που είχαν συνδεθεί με αρνητικές λέξεις.

Σε συνέχεια της παραπάνω συλλογιστικής, η πρώτη εντύπωση των Ελλήνων σχετικά με τους Αλβανούς μετανάστες, ήταν οι αρνητικά φορτισμένοι χαρακτηρισμοί που περιγράφουν οι μαθητές, ελληνικής και αλβανικής καταγωγής, η οποία έχει χαραχτεί στη συλλογική μνήμη. Επομένως καταγράφηκε ένα σχήμα σκέψης για τους Αλβανούς, που λειτουργεί ως αρνητικό στερεότυπο και κάθε νέα πληροφορία των Ελλήνων μαθητών για τους Αλβανούς συμμαθητές τους φιλτράρεται από αυτό το στερεότυπο. Οι πρώτες εντυπώσεις των Ελλήνων μαθητών είναι καταδικαστικές για τους αλλοεθνείς συμμαθητές τους και αυτό φαίνεται ότι το γνωρίζουν καλά και οι μαθητές αλβανικής καταγωγής.

Οι θετικές πληροφορίες που έρχονται σε αντίθεση με τα αρνητικά στερεότυπα επιφέρουν αλλαγές; Στην περίπτωση αυτή το πιθανότερο είναι να υπερισχύσει η πληροφορία που συμβαδίζει με τα στερεότυπα και να υποτιμηθεί η πληροφορία που δεν συμβαδίζει με αυτά. Υπάρχει όμως και το ενδεχόμενο η πληροφορία που είναι εκ διαμέτρου αντίθετη με τις προσδοκίες π.χ. μαθητής αλβανικής καταγωγής που είναι σημαιοφόρος, να αποτυπωθεί στη μνήμη περισσότερο ως μεμονωμένο γεγονός (Stangor & McMillan, 1992) που επηρεάζει τις διαπροσωπικές σχέσεις σε δι-ατομικό επίπεδο παρά ως δεδομένο που αλλάζει τη γενική εικόνα για τους Αλβανούς: «Ήταν καλό παιδί» (ΕΚ2), «Εντάξει υπάρχουν και Αλβανοί που είναι πολύ καλά παιδιά, καλύτεροι και από εμάς» (ΕΑ1).

Με το μηχανισμό της ανατροφοδότησης που διέπει τις διαδράσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, μπορεί αυτά τα στερεότυπα να οδηγήσουν τους Έλληνες μαθητές, να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές αλβανικής καταγωγής, χρωματίζοντας τις συμπεριφορές τους με τέτοιο τρόπο ώστε να επιβεβαιώνονται οι αρνητικές στερεοτυπικές πεποιθήσεις τους (αυτο-εκπληρούμενη προφητεία). «Ετικετοποιούν» την προσωπικότητα τους και συμπεριφέρονται με τρόπο που προκαλεί την αναμενόμενη στερεότυπη συμπεριφορά, γεγονός που ενισχύει την προκατάληψη τους (Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 526): «Όταν κάποιος με φώναζε, εγώ το έπαιρνα ρατσιστικά και αντιδρούσα» (ΑΑ3).

Από την άλλη, υπάρχει αυξημένη πιθανότητα να υποπέσουν στο θεμελιώδες σφάλμα απόδοσης (Ross, 1977, όπ. αναφ. στο Atkinson & Atkinson, et. al, ο.π.: 528), υποτιμώντας τις επιδράσεις που ασκούν οι περιστάσεις και η κατάσταση μέσα στην

οποία λαμβάνει χώρα ένα γεγονός, υποθέτοντας ότι για μια άσχημη συμπεριφορά των αλλοεθνών συμμαθητών τους ευθύνονται αποκλειστικά κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Τα στερεότυπα που ακολουθούν την εθνικότητα, δηλαδή, γίνονται προσωπικές κατηγορίες: *«Αυτοί έτσι φέρονται. Μαχαίρια, μπύρες, τέτοια»* (EA2), *«Το παίζουνε ότι είναι αυτοί και κανένας άλλος»* (EK2), *«Μέσα στην τάξη να σου την πουν για κάτι άσχετο»* (EK1).

Όπως γίνεται αντιληπτό από τις απόψεις των Ελλήνων μαθητών, η αυτο-εικόνα των μαθητών αλβανικής καταγωγής κρυσταλλώνεται και περιορίζεται στην εθνική τους ομάδα. Υφίστανται, επομένως, μια κοινωνική κατηγοριοποίηση όπου η εικόνα του εαυτού που λαμβάνουν από τους άλλους (κοινωνικός εαυτός) επιτείνει τη σύγχυση και λειτουργεί αποτρεπτικά ως προς την ανάπτυξη μιας υγιούς ταυτότητας, η οποία είναι απαραίτητη σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία. Για να βγουν από το κάδρο της κοινωνικής κατηγοριοποίησης, η AK1 αλλά και δύο αδελφές των μαθητών του δείγματος επέλεξαν να αλλάξουν το όνομα τους. Υιοθέτησαν δηλαδή την ατομική κινητικότητα (Tajfel & Turner, 1986), προκειμένου να ενσωματωθούν/αφομοιωθούν από την κυρίαρχη εθνική ομάδα.

Μέσα σε αυτό το σχολικό περιβάλλον ποια είναι τα μηνύματα που προσλαμβάνουν; Ας σταχυολογήσουμε ορισμένες προτάσεις τους: *«Ρατσισμό ένιωσα στο Δημοτικό», «Απλά σχολιάζουν και αποφεύγουμε να απαντήσουμε»* (AK1). *«Φοβόμασταν να μιλήσουμε, να πούμε αυτό που νιώθουμε»* (AK2). *«Γίναμε επιφυλακτικοί και αυτό όσο πάει χειροτερεύει, ως χαρακτήρας πλέον»* (AA1). *«Με έχουν προσβάλει πολλές φορές και δεν έκανα κάτι. Απλά το αποδέχτηκα»* (AA2). *«Ναι είμαι Αλβανός αλλά είμαι και γω παιδί σαν εσάς, δεν έχω καμιά διαφορά»* (AA3). Από τα λεγόμενα τους συνάγεται ότι έχουν πληγωθεί πολύ.

Κατά τη διάρκεια των παραπάνω διεργασιών οι μαθητές αλβανικής καταγωγής βιώνουν τον εκφοβισμό και την απόρριψη, με αποτέλεσμα κυρίως τα αγόρια του δείγματος να στρέφονται στη δική τους εθνική ομάδα συνομηλίκων για να βρουν βοήθεια, προστασία, ασφάλεια, κ.α. Η ομάδα επηρεάζει και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά τους συντελώντας ποικιλοτρόπως στην κοινωνική τους μάθηση (Hogg & Vaughan, 1995). Από τη στιγμή που βασίζουν την αυτο-εικόνα τους και αντλούν αυτοεκτίμηση από την εθνική τους ομάδα, έχουν άμεσο συμφέρον να διατηρήσουν θετικότερη εικόνα της δικής τους ομάδας σε σχέση με τις άλλες, ώστε να αποκτήσουν μια θετική κοινωνική ταυτότητα (Tajfel & Turner, 1986).

Μέσα σε αυτό το σχολικό περιβάλλον βιώνουν τη χειρότερη ματαίωση, τη ματαίωση της δυνατότητας να σχηματίσουν θετική αυτο-εικόνα. Τα δυσάρεστα συναισθήματα και το στρες που συνοδεύουν τις παραπάνω διακρίσεις, οδηγούν τον AA2 και τις AK1 και AK2 να αποσυρθούν ή να αποδεχτούν την κατάσταση, τον AA1 να προσπαθήσει ακόμη περισσότερο να υπερβεί τα εμπόδια και τον AA3 σε επιθετική συμπεριφορά και στην αναζήτηση βοήθειας εξωσχολικών (αναφέρονται σε δύο περιπτώσεις). Η απόκριση που επιλέγει ο καθένας, είναι η απόκριση που τον είχε ανακουφίσει από τη

ματαίωση στο παρελθόν. Σε ορισμένες περιπτώσεις η ματαίωση προκαλεί επιθετικότητα (AA3) κυρίως στα άτομα που έχουν μάθει να αποκρίνονται σε αντίξοες καταστάσεις με επιθετική συμπεριφορά (Bandura, 1986) καθώς η ψυχική ενέργεια συμπιέζεται και πολλές φορές εκτονώνεται με επίθεση κατά αυτών που προκάλεσαν τη ματαίωση.

Συμπεράσματα

Η σύνθετη φύση των παραγόντων που αλληλεπιδρούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όπως αναφέρονται και από την παρούσα μελέτη, αποτυπώνει ένα φασματοσκόπιο δυναμικών δρώντων στοιχείων που μέσα από μια κυκλική αρνητική ανατροφοδότηση οδηγούν στα εξής συμπεράσματα: α) η ταυτότητα των μαθητών αλβανικής καταγωγής κρυσταλλώνεται και περιορίζεται σε μία μόνο ομάδα αναφοράς, η οποία είναι δέκτης των αρνητικών προκαταλήψεων της ελληνικής κοινωνίας, β) διαπιστώνεται η αντικειμενική αδυναμία να βγουν από το κάδρο της κοινωνικής κατηγοριοποίησης που τους οδηγεί στη δημιουργία μιας αρνητικής ταυτότητας, γ) η απόρριψη, η απομόνωση και τα στερεότυπα που ακολουθούν την εθνικότητα τους γίνονται προσωπικές κατηγορίες που τους οδηγούν να βιώσουν τη ματαίωση της δυνατότητας να σχηματίσουν θετική αυτο-εικόνα και δ) τα δυσάρεστα συναισθήματα και το στρες που συνοδεύουν τη ματαίωση, τους οδηγούν να υιοθετήσουν ένα εύρος συμπεριφορών ανάμεσα στις οποίες είναι και η επιθετικότητα. Η αποφυγή συζήτησης, ανάλυσης και ανάληψης μέτρων αντιμετώπισης και εκτόνωσης της έκρυθμης κατάστασης στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου, έχει ως αποτέλεσμα η πραγματικότητα να δρα αμείλικτα και να διογκώνει ένα πρόβλημα το οποίο θα εμφανίζεται ολοένα και μεγαλύτερο στο μέλλον.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση και μεταφράσεις

- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J., Nolen-Hoeksema, S. (2003). *Εισαγωγή στην ψυχολογία του Hilgard* (Τόμος Α'). Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.
- Βοσνιάδου, Στ. (1999). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Τόμος Β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L. – Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Cole, M. & Cole, S.R (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Εφηβεία*. τ. Γ'. Π. Βορριά & Ζ. Παπαληγούρα (Επιμ.). (Μ. Σόλμαν, Μεταφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζάχου, Χρ. & Καλεράντε, Ε. (2007). Εκπαιδευτική επιτυχία και αξιακά οικογενειακά πρότυπα της δεύτερης γενιάς Αλβανών μεταναστών: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο, Ο. Ευαγγέλου & Ν. Παλαιολόγου. *Σχολικές επιδόσεις αλλοφώνων μαθητών*, σσ 335-366. Αθήνα: Ατραπός.

- Κατάκη, Χ. (2008). *Το ήμερο φίδι του θεού*. (εκδ. 3^η). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. (εκδ. 4^η). Αθήνα: Ατραπός.
- Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. (Γ. Βογιατζής & Χ. Γεμελιάρης, Μετάφρ.). Αθήνα: Νήσος.

Ξενογλώσση

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: An social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Erikson, E (1971). *Identiteit, jeugd en crisis*. Ουτρέχτη: Het Spectrum, Aula.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G., M. (1995). *Social psychology*. New York: Prentice Hall.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*, USA, California: Sage Publications.
- Lin, R. L., & Erickson, F. (1986). Quantitative methods. *Qualitative methods. Research in teaching and learning*, Vol. 2. New York: MacMillan/American Educational Research Association.
- Maalouf, A. (1998). *Les identitees, meurtrieres*. Παρίσι: Bernard Grasset.
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The Story of Immigrant Second Generation*, Berkely: University Of California.
- Stangor, C. & McMillan, D. (1992). Memory for Expectancy-Congruent and Expectancy-Incongruent Information: A Review of the Social and Social-Developmental Literatures. *Psychological Bulletin*, pp 111, 42-61.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of inter-group behaviour. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* Chicago, IL: Nelson-Hall, pp 7–24.

Εφαρμογές του παρωθητικού σχεδιασμού στην ηλεκτρονική διδασκαλία

Τσοράγλου Αγγελική

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΤΕΠ.ΑΕΣ, Παν. Αιγαίου

angietso@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη θεωρία του παρωθητικού σχεδιασμού, όπως προτάθηκε από τον J. Keller, με σκοπό την αύξηση των κινήτρων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τρόπους εφαρμογής της συγκεκριμένης θεωρίας στη σχολική πράξη, και ιδιαίτερα σε σχέση με την ηλεκτρονική μάθηση. Αρχικά, παρουσιάζεται το μοντέλο παρώθησης κινήτρων ARCS του Keller, που έλαβε την ονομασία του από τα αρχικά των λέξεων Attention (Προσοχή), Relevance (Συνάφεια), Confidence (Εμπιστοσύνη) και Satisfaction (Ικανοποίηση), που συνιστούν τις τέσσερις διαστάσεις του μοντέλου. Οι διαστάσεις αυτές περιγράφονται αναλυτικά στην εργασία, ενώ προτείνονται σχετικά παραδείγματα εφαρμογής τους και στρατηγικές αξιοποίησής τους στη σχολική πράξη γενικά, και σε σχέση με την ηλεκτρονική μάθηση ειδικά.

Λέξεις-Κλειδιά: Παρωθητικός σχεδιασμός, ηλεκτρονική μάθηση, ARCS

Εισαγωγή

Ένα ζήτημα που απασχολεί πολύ τους εκπαιδευτικούς είναι η εύρεση τρόπων για την ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση των εκπαιδευόμενων. Με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, όπως την εμφάνιση της ηλεκτρονικής διδασκαλίας και μάθησης, η ανάγκη αυτή καθίσταται ιδιαίτερα επιτακτική.

Η θεωρία παρωθητικού σχεδιασμού με το μοντέλο ARCS του Keller, επιχειρεί να βοηθήσει το έργο των εκπαιδευτικών. Το μοντέλο αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις: την Προσοχή, τη Συνάφεια, την Εμπιστοσύνη και την Ικανοποίηση, οι οποίες, αν πληρούνται, θεωρείται ότι ενεργοποιούν και κινητοποιούν τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Keller, 2010).

Στο παρόν κείμενο, λοιπόν, εξετάζεται και αναλύεται αυτό το μοντέλο και οι επιμέρους διαστάσεις του, ενώ επιχειρείται η σύνδεσή του με την ηλεκτρονική μάθηση. Αναλύεται καθεμία από τις τέσσερις συνιστώσες του μοντέλου και παρατίθενται σχετικές καλές πρακτικές στον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης. Ακολουθούν ερευνητικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του μοντέλου ARCS. Έπεται ο επίλογος με το συμπέρασμα της εργασίας και τέλος παρατίθενται οι βιβλιογραφικές αναφορές.

Παρώθηση του μαθητή

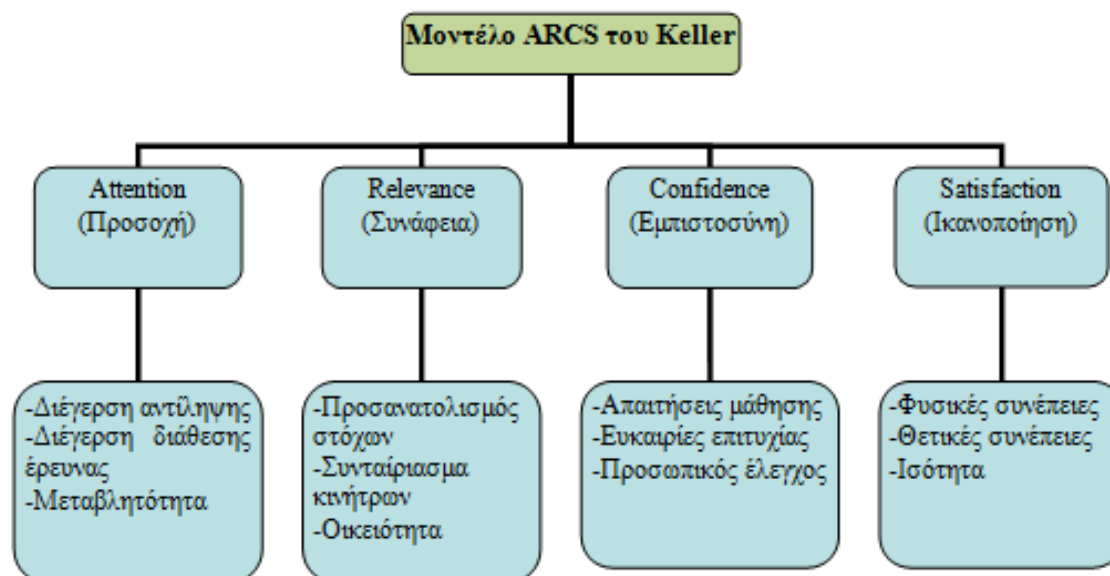
Θεωρείται σκόπιμο να προσδιοριστεί αρχικά η έννοια της παρώθησης, του κινήτρου, ή αλλιώς κινητοποίησης (*motivation*), που διαπερνά ολόκληρο το σώμα της εργασίας. Κίνητρο, γενικά, είναι «*οτιδήποτε κινεί, ωθεί ή παρασύρει σε δράση το άτομο*» (Συγκολλίτου, 2012:116). Η κινητοποίηση μπορεί να συνδέεται με το ένστικτο, τη βούληση, τον χαρακτήρα του ατόμου, ή να προκύπτει ως αντίδραση σε κάποιο ερέθισμα, ιδιαίτερα όταν πρόκειται να ακολουθήσει κάποια ανταμοιβή, ή μπορεί ακόμη να επηρεάζεται από τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα του ατόμου (Schunk, Pintrich & Meece, 2010).

Ένα θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα έναν εκπαιδευτικό είναι το πώς μπορεί να παρακινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών του, να τους παρωθήσει και να τους εμπλέξει στη μαθησιακή διαδικασία. Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις αναφέρουν σχετικά πως στόχοι της διδασκαλίας πρέπει να είναι μεταξύ άλλων η ενεργοποίηση του μαθητή, η δημιουργική δράση, η διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση, η συνεργατική μάθηση και η ανάληψη συλλογικής δράσης, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των άλλων βασικών δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 1995).

Η παρώθηση διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική. Η εσωτερική μπορεί να οφείλεται σε ένστικτα, ορμές, συναισθήματα, προσωπικό ενδιαφέρον, ενώ η εξωτερική σε άλλα, συνήθως ανώτερα, άτομα, ή σε αμοιβές, θέλητρα, φόβητρα (Schunk et al., ό.π.: Συγκολλίτου, 2012· The Open University, 1985).

Το μοντέλο ARCS του Keller

Το μοντέλο παρωθητικού σχεδιασμού ARCS είναι ακρωνύμιο των λέξεων Attention, Relevance, Confidence και Satisfaction, που σημαίνουν αντίστοιχα Προσοχή, Συνάφεια, Εμπιστοσύνη και Ικανοποίηση, και αποτελεί επινόηση του J. Keller. Αυτές οι τέσσερις διαστάσεις του μοντέλου είναι οι παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού, αποδοτικού και ελκυστικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αλλά και μαθησιακού υλικού. Παρακάτω αναλύεται ξεχωριστά καθεμία συνιστώσα του μοντέλου αυτού.



Προσοχή (Attention)

Εικόνα 1: Παρουσίαση του μοντέλου ARCS του Keller

Η πρώτη διάσταση του μοντέλου ARCS του Keller είναι η Προσοχή (*Attention*). Η Προσοχή αναφέρεται στην ικανότητα διέγερσης του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων, πρόκλησης της περιέργειάς τους και διατήρησης αυτών για όσο διάστημα κρίνεται απαραίτητο (Αλεξανδρή & Παρασκευά, 2011). Η προσοχή είναι σημαντική τόσο για την παρακίνηση των εκπαιδευόμενων όσο και για την ίδια τη μάθηση.

Ο Keller (2010) διακρίνει τρεις δείκτες Προσοχής: 1. Τη Διέγερση Αντίληψης (*Perceptual Arousal*), δηλαδή πώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσελκύσει το αρχικό ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, 2. τη Διέγερση Διάθεσης Έρευνας (*Inquiry Arousal*), δηλαδή στο πώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να προωθήσει την αύξηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων μέσα από στρατηγικές και δραστηριότητες, όπως ερευνητικές εργασίες και συζητήσεις, και 3. τη Μεταβλητότητα (*Variability*), δηλαδή τη χρήση και εναλλαγή ποικίλων μέσων και μεθόδων διδασκαλίας για την αύξηση της προσοχής και των κινήτρων μάθησης.

Καθένας από τους παραπάνω δείκτες μπορεί να επιτευχθεί με μια σειρά στρατηγικών. Έτσι, η Διέγερση Αντίληψης μπορεί να γίνει με τη χρήση συγκεκριμένων κατανοητών παραδειγμάτων για να εξηγηθεί ο θεωρητικός, αφηρημένος λόγος. Μία συνήθης τακτική προσέλκυσης της προσοχής είναι η σύνδεση της γνώσης με προσωπικά βιώματα και εμπειρίες των εκπαιδευόμενων (Keller, 1987), καθώς και με καθημερινές καταστάσεις (Αλεξανδρή & Παρασκευά, 2011). Προτείνεται ακόμη η χρήση οπτικών αναπαραστάσεων, όπως γραφικών, βίντεο, προσομοιώσεων, οπτικών και ηχητικών ερεθισμάτων, διαγραμμάτων, πινάκων, σχεδιαγραμμάτων, κινουμένων σχεδίων (Keller & Suzuki, 2004).

Η Διέγερση Διάθεσης Έρευνας αναφέρεται στην καλλιέργεια ερευνητικής συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων. Μια προτεινόμενη δραστηριότητα είναι η διερεύνηση και επίλυση από τους μαθητές ενός προβλήματος που θέτει ο εκπαιδευτικός, όπως μέσα από σχέδια εργασίας ή την ιστοεξερεύνηση. Άλλες στρατηγικές είναι ο καταγισμός ιδεών ή μέθοδοι συνεργατικής μάθησης, όπως το παιχνίδι ρόλων και οι προσομοιώσεις (Keller, 2010), ενώ μπορούν να συμβάλουν και τα συστήματα διαχείρισης μάθησης, όπως το Moodle, με την αυτόνομη, ανακαλυπτική μάθηση (Αλεξανδρή & Παρασκευά, 2011).

Για τη Μεταβλητότητα μπορούν να αξιοποιηθούν οι εναλλαγές στην οθόνη των πολυμέσων, η ποικιλομορφία στη μορφοποίηση του κειμένου, όπως η επισήμανση του τίτλου, η χρήση πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού που θα περιλαμβάνει κείμενο, εικόνες, σχήματα και πίνακες, η ανάθεση στους μαθητές διαφορετικών τύπων δραστηριοτήτων και εργασιών, η εναλλαγή στο ύφος του εκπαιδευτικού αλλά και στις διδακτικές τεχνικές, η αξιοποίηση ποικιλίας και εναλλαγής πολυμεσικών εργαλείων, καθώς και οι διαφορετικοί τρόποι παρουσίασης του υλικού (Keller, 2010).

Συνάφεια (Relevance)

Η δεύτερη βασική συνιστώσα του μοντέλου ARCS του Keller είναι η Συνάφεια (*Relevance*). Σύμφωνα με τον Keller (2010), η Συνάφεια αναφέρεται στη σύνδεση του εκπαιδευτικού περιεχόμενου με πράγματα που έχουν σημαντικό νόημα για τον εκπαιδευόμενο, με τα ενδιαφέροντά του, με το προσωπικό μαθησιακό του στυλ και με τις πρότερες γνώσεις του. Η Συνάφεια σχετίζεται, επίσης, με την αντίληψη ότι η διδασκαλία ανταποκρίνεται στην κάλυψη των προσωπικών του αναγκών, στόχων και προσδοκιών. Ο Keller (2008) αναφέρει, επίσης, ότι η Συνάφεια συνδέει το μαθησιακό περιβάλλον (το περιεχόμενο, τις διδακτικές στρατηγικές και την κοινωνική του οργάνωση), με τους στόχους του μαθητή, τον μαθησιακό του τρόπο και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες του.

Παρουσιάζονται στη συνέχεια οι δείκτες της Συνάφειας. Ένας από αυτούς είναι ο Προσανατολισμός στόχων που σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν επίγνωση της χρησιμότητας και της σκοπιμότητας της νέας γνώσης για το παρόν και το μέλλον, όπως για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Άλλος δείκτης είναι η Οικειότητα, όπου η διδασκαλία συνδέεται με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, ενισχύοντας έτσι τα κίνητρά τους για μάθηση. Ο τρίτος δείκτης είναι αυτός του Συνταίριασματος Κινήτρων, που αναφέρεται στο εύρος επιλογών που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευόμενοι, ως προς τον τρόπο μάθησής τους (Keller, 1998, 2010).

Στην πράξη η Οικειότητα μπορεί να επιτευχθεί με την αξιοποίηση προσωπικών βιωμάτων και οικείων στους εκπαιδευόμενους θεμάτων (Williams & Burden, 2000), με τη διαμόρφωση «αυθεντικών περιβαλλόντων μάθησης» που θα συνδέουν τη μαθησιακή διαδικασία με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων (Keller & Suzuki, 2004), όπως είναι οι εικονικοί κόσμοι ή το ρεαλιστικό περιβάλλον που προσφέρει το Διαδίκτυο.

Σχετικά με τον Προσανατολισμό των στόχων, είναι ανάγκη να αναδειχθεί η ωφελιμότητα της διδασκαλίας και η ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευόμενων μέσω αυτής (Keller, 1987, 1998, 2010). Για τον σκοπό αυτόν προτείνεται στην ηλεκτρονική μάθηση η χρήση προκαταβολικών οργανωτών που πληροφορούν τους εκπαιδευόμενους ποιες γνώσεις και δεξιότητες θα κατακτήσουν. Σε αυτό μπορεί να συμβάλει κάποιο λογισμικό κατασκευής νοητικών χαρτών. Για τη συνειδητοποίηση της πρακτικής αξίας της νέας γνώσης ή δεξιότητας, μπορούν να κατασκευαστούν και να υλοποιηθούν ηλεκτρονικές ή και διαδικτυακές ασκήσεις για την εφαρμογή τους.

Το Συνταίριασμα Κινήτρων αφορά την παροχή στους εκπαιδευόμενους ποικίλων δραστηριοτήτων που να ανταποκρίνονται στις διαφορετικές τους ανάγκες και τα μαθησιακά τους στυλ. Σε αυτό μπορεί να συμβάλει η τεχνολογία με την παροχή διαφορετικών μορφών εκπαιδευτικού υλικού, που θα αποτελείται από αρχεία κειμένου, ήχου, εικόνας ή βίντεο. Εναλλαγή και διαφοροποίηση μπορεί να υπάρξει και στον τρόπο εμπλοκής του καθενός με μια εργασία. Μπορεί να γίνει χρήση του επεξεργαστή κειμένου για συγγραφή εργασίας, προγράμματος ζωγραφικής για επεξεργασία εικόνας, διαδικτυακής μηχανής αναζήτησης για ανεύρεση πληροφοριών σχετικών με την εργασία (Williams & Burden, 2000). Ακόμη, μπορούν να υλοποιηθούν συνεργατικές εργασίες, όπως με τη στρατηγική συνεργατικής μάθησης Jigsaw, όπου ο καθένας αναλαμβάνει ένα μέρος της εργασίας που τον ενδιαφέρει περισσότερο και στη συνέχεια ενοποιούνται τα επιμέρους κομμάτια σε μια συνολική εργασία (Αλεξανδρή & Παρασκευά, 2011).

Εμπιστοσύνη (Confidence)

Η τρίτη κατηγορία είναι η Εμπιστοσύνη και αναφέρεται στην απόδοση των προσπαθειών του ατόμου στις δικές του προσπάθειες, δυνάμεις και ικανότητες παρά σε εξωτερικούς παράγοντες. Σχετίζεται με τη δημιουργία θετικών προσδοκιών των εκπαιδευόμενων για την επίτευξη των στόχων μάθησης.

Οι δείκτες Εμπιστοσύνης, σύμφωνα με τον Keller (2010) είναι: οι Απαιτήσεις μάθησης, οι Ευκαιρίες επιτυχίας και ο Προσωπικός έλεγχος για τη μάθηση. Αναφορικά με το πρώτο, πρέπει να είναι σαφής εξαρχής η στοχοθεσία του μαθήματος, ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος ο μαθητής. Καλό είναι οι γενικοί σκοποί να επιμερίζονται σε μικρότερους στόχους και να παρέχονται οδηγίες και βοήθεια στην οθόνη του υπολογιστή. Μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν εργαλεία αυτοαξιολόγησης του μαθητή, όπως δυνατότητα για δημιουργία προσωπικού ηλεκτρονικού portfolio.

Ευκαιρίες επιτυχίας δίνονται όταν δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ώστε να είναι δυνατή η επιτυχία όλων ανεξαιρέτως των μελών. Έτσι, αποκτούν εμπιστοσύνη τα άτομα στις δυνατότητές τους και βιώνουν εμπειρίες προσωπικού επιτεύγματος (Keller, 1983, 1998, 2010). Το ζητούμενο είναι η επιτυχία σε όλα τα επίπεδα, από την πιο απλή δραστηριότητα μέχρι τη σταδιακά δυσκολότερη άσκηση. Η παροχή βοήθειας, παράλληλα, θα περιορίζεται, με σκοπό την αυτονόμηση του μαθητή και την απόκτηση

εμπιστοσύνης στις δυνατότητές του. Μέσα από διαδικτυακές συνεργατικές δραστηριότητες, αναπτύσσονται συναισθήματα εμπιστοσύνης στον εαυτό αλλά και στους άλλους και καλύπτεται ταυτόχρονα η ανάγκη για συγχρωτισμό (Williams & Burden, 2000). Σε αυτό μπορούν να συμβάλουν συνεργατικά εργαλεία, όπως τα wikis (Αλεξανδρή & Παρασκευά, 2011).

Τέλος, ο Προσωπικός έλεγχος στοχεύει στο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι έχουν τον έλεγχο των επιλογών τους και η επιτυχία τους στηρίζεται στις προσπάθειες και στις ικανότητές τους (Keller, 1998). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την παροχή ανατροφολογίας και ευκαιριών για έλεγχο, που υποστηρίζει τις εσωτερικές προσδοκίες για επιτυχία. Ειδικότερα, στην ηλεκτρονική μάθηση, προτείνεται η παροχή ανατροφολογίας σε κάθε άσκηση, η αναλυτική και πολυεπίπεδη αξιολόγηση, ώστε να αναδειχθούν τα αδύναμα σημεία που χρήζουν βελτίωσης, ο λόγος του εκπαιδευτικού να φανερώνει εμπιστοσύνη στις δυνατότητες του μαθητή και η δυνατότητα ελεύθερης πλοήγησης στο ηλεκτρονικό μάθημα (Hodges, 2004).

Ικανοποίηση (Satisfaction)

Το τέταρτο και τελευταίο συστατικό του μοντέλου παρωθητικού σχεδιασμού που προτείνει ο J. Keller (ARCS) είναι η Ικανοποίηση. Πρόκειται για την ικανοποίηση του μαθητή για τα επιτεύγματά του. Συνδέεται με τα θετικά συναισθήματα που απορρέουν από την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, τη λήψη επαινετικών κι ενθαρρυντικών σχολίων, την παραλαβή κάποιου ενδεικτικού-ελέγχου-πτυχίου, ή από την ίδια τη μάθηση, με τις αποκτηθείσες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες. Με την ικανοποίηση ενισχύονται τα κίνητρα μάθησης.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι η ικανοποίηση που αντλεί το άτομο διαφέρει ανάλογα με το αν τα κίνητρα είναι εσωτερικά ή εξωτερικά. Το ζητούμενο στην περίπτωση της σχολικής εκπαίδευσης, είναι κυρίως η επίτευξη της εσωτερικής ικανοποίησης. Ωστόσο, στο σχολείο επικρατεί η εξωτερική ενίσχυση του μαθητή, όπως με την απόκτηση ανταμοιβής (καλού βαθμού, πτυχίου, διπλώματος), ή την αποφυγή τιμωρίας. Η εξωτερική ενίσχυση εντάσσεται στο πλαίσιο της συντελεστικής εξαρτημένης μάθησης. Επέρχεται μάθηση μιας συμπεριφοράς, όταν η συμπεριφορά αυτή ακολουθείται από μια αμοιβή. Επομένως, οι συνέπειες της συμπεριφοράς αυξάνουν ή μειώνουν τη συχνότητα αυτής και αποτελούν στο εξής το ερέθισμά της.

Υπάρχουν τέσσερις δυνατές συνέπειες ως επακόλουθα μιας συμπεριφοράς, που μπορούν να λειτουργήσουν ενισχυτικά ή αποδυναμωτικά γι' αυτή τη συμπεριφορά. Μια περίπτωση είναι αυτή της *θετικής ενίσχυσης* που συνεπάγεται τη χορήγηση μιας αμοιβής ως αποτέλεσμα μιας καλής συμπεριφοράς, όπως ο έπαινος. Με αυτόν τον τρόπο θεωρείται πιο πιθανόν η συμπεριφορά αυτή να επαναληφθεί στο μέλλον. Από την άλλη, η *αρνητική ενίσχυση* αφορά στην απαλλαγή κάποιου από ένα δυσάρεστο αντικείμενο ή κατάσταση, και αναμένεται πάλι να ενισχύσει μια επιθυμητή συμπεριφορά. Υπάρχουν,

παράλληλα, δύο μορφές τιμωρίας. Η πρώτη σχετίζεται με τη *δημιουργία μιας δυσάρεστης κατάστασης*, όπως την επιβολή προστίμου ή το κατσάδιασμα, και η δεύτερη με την *αφαίρεση μιας ευχάριστης*, την απόσπαση ενός προνομίου, όπως την κατάσχεση κινητού τηλεφώνου (Keller, 2010).

Το σύστημα συμβολικής ενίσχυσης αφορά στη συστηματική χρήση ενισχυτών, με τη μορφή ανταμοιβής για την υποδειγματική συμπεριφορά ή την ακαδημαϊκή επίδοση που επιδεικνύεται. Η συσσώρευση ενός επαρκούς αριθμού συμβολικών ενισχύσεων (όπως χρυσά αυτοκόλλητα αστεράκια) μπορεί να ανταλλαχθεί με ένα απτό δώρο (όπως ένα μικρό παιχνίδι). Ένας βασικός χώρος εφαρμογής αυτού του συστήματος είναι το σχολείο (Keller, 2010· Schunk et al., ό.π.). Απώτερος στόχος αυτής της τακτικής είναι οι εξωτερικές ανταμοιβές να αποφέρουν σταδιακά εσωτερική ικανοποίηση, ώστε οι ίδιες να καταστούν περιττές και να εξαλειφθούν (Keller, 2010).

Οι τρεις δείκτες της Ικανοποίησης, που πρέπει να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός, όπως προκύπτουν από τα παραπάνω, είναι: η εσωτερική ικανοποίηση των μαθητών από τη μάθηση (φυσικές συνέπειες), οι αμοιβές των προσπαθειών τους (θετικές συνέπειες) και η δίκαιη μεταχείρισή τους (ισότητα), που σημαίνει πως δεν πρέπει να κάνει διακρίσεις μεταξύ των μαθητών και να τους μεταχειρίζεται όλους ισότιμα, όπως για παράδειγμα, με την παροχή ίδιας ανταμοιβής για επίτευξη ίδιων επιδόσεων (Keller, 2010· Schunk et al., ό.π.).

Οι φυσικές συνέπειες στην ηλεκτρονική μάθηση μπορούν να επέλθουν, για παράδειγμα, με την εφαρμογή των αποκτηθεισών γνώσεων σε ένα αυθεντικό πλαίσιο μάθησης, όπως σε ένα online game ή animation (Αλεξανδρή & Παρασκευά, 2011). Οι θετικές συνέπειες περιλαμβάνουν επαίνους, θετικά σχόλια, παροχή εξωτερικών αμοιβών, όπως με συμβολικά αντικείμενα, ή με ευχάριστες εκπλήξεις, όπως παροχή περισσότερου χρόνου για παιχνίδι, υψηλούς βαθμούς-πόντους σε ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά παιχνίδια (Keller, 2010). Η θετική ενίσχυση στην ηλεκτρονική μάθηση μπορεί, ακόμη, να πάρει τη μορφή επιβράβευσης με ένα πολυτροπικό κείμενο, με χρώματα, εικόνες, ηχητικά εφέ ή ένα μήνυμα στην οθόνη του υπολογιστή, ή ακόμη και με τη λήψη ενός ηλεκτρονικού επαίνου (Αλεξανδρή, 2010). Όσο για την ισότητα, οι διαδικτυακές εφαρμογές, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και οι online αξιολογήσεις δεν κάνουν διακρίσεις μεταξύ των εκπαιδευόμενων, καθώς λειτουργούν τυποποιημένα και αντικειμενικά (Αλεξανδρή & Παρασκευά, ό.π.).

Ερευνητικά αποτελέσματα

Ερευνητικές μελέτες αποδεικνύουν τη χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα της εφαρμογής του μοντέλου ARCS του Keller στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά αναφέρεται η έρευνα των Αλεξανδρή & Παρασκευά (2011) που αξιοποίησαν τη συνεργατική μαθησιακή στρατηγική Jigsaw για τον σχεδιασμό σεναρίου που ενσωματώνει τις στρατηγικές ανάπτυξης κινήτρων του μοντέλου ARCS. Οι μαθητές εργάζονται συνεργατικά και ατομικά ταυτόχρονα. Αναλαμβάνει καθένας να επεξεργαστεί μια υποενότητα μιας

συνολικής εργασίας και αργότερα συγκεντρώνονται για την ολοκλήρωση της εργασίας. Στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία αξιοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό οι Τ.Π.Ε. με χρήση εργαλείων όπως του συστήματος διαχείρισης μάθησης Moodle, του λογισμικού κατασκευής εννοιολογικών χαρτών Cmap, συνεργατικά εργαλεία όπως wikis, αρχεία video και flash εφαρμογές και άλλα. Η χρήση των νέων τεχνολογιών, τα πολυτροπικά ερεθίσματα και η εναλλαγή στα τεχνολογικά μέσα κατάφερε να προσελκύσει και να διατηρήσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, εγείροντας διάθεση για έρευνα και μάθηση (Attention). Παράλληλα, η δυνατότητα για αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους συνεκπαιδευόμενους, συνέβαλε στην εδραίωση συναισθημάτων εμπιστοσύνης, ενώ με την ατομική αναζήτηση υλικού ενισχύθηκε η προσωπική ευθύνη για μάθηση (Confidence). Οι τεχνολογικά υποστηριζόμενες εφαρμογές ανέδειξαν τη συνάφεια του μαθησιακού υλικού με τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Relevance), ενώ τα θετικά σχόλια, η ανατροφοδότηση των εργασιών και η δίκαιη απονομή βαθμών αύξησε την ικανοποίησή τους (Satisfaction).

Μια άλλη έρευνα, των Βαλασίδου & Πολυμεράκη (2013) εξετάζει τους παράγοντες παρακίνησης των φοιτητών στη χρήση των Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης, ιδίως σε προγράμματα e-learning, και βασίζεται στο μοντέλο σχεδιασμού της παρακίνησης ARCS του Keller. Καταλήγει στο συμπέρασμα πως η χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας από τους φοιτητές επηρεάζεται σημαντικά από τον βαθμό παρακίνησης από την πλευρά του εκπαιδευτικού, από τα προνόμια και τις ανταμοιβές που εκείνος προσφέρει και από τη συνάφεια του μαθησιακού υλικού, γεγονός που έρχεται σε συμφωνία με τις συνιστώσες του μοντέλου ARCS.

Μια ακόμη έρευνα που επιβεβαιώνει τη χρησιμότητα του ARCS μοντέλου είναι αυτή των Σοφού, Αυγουστή & Κώστα (2013). Με το εργαλείο παρώθησης κινήτρων ARCS δημιουργούν δυναμικά κείμενα ως εκπαιδευτικό υλικό σε εξ αποστάσεως πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των επιμορφούμενων, σε αντίθεση με το απλό κείμενο, το δυναμικό συμβάλλει στη μεγαλύτερη κινητοποίησή τους, στην προσέλκυση της προσοχής τους, στη σύνδεση με τα ενδιαφέροντά τους, στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης τους, και στην κατά πολύ μεγαλύτερη ευχαρίστηση και ικανοποίησή τους. Επομένως, ικανοποιούνται και τα τέσσερα στοιχεία του μοντέλου ARCS.

Επίλογος

Συμπερασματικά, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να σχεδιάζει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτή να λειτουργεί παρωθητικά για τον μαθητή του. Η παρώθηση αυτή μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε όλους τους παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας. Για τον σκοπό αυτό, σύμφωνα με το μοντέλο ARCS του Keller, το μάθημα πρέπει να εγείρει την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών, να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, το επίπεδο και τα ενδιαφέροντά τους, να προσφέρει σε όλους τη δυνατότητα επιτυχίας ώστε να ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, και, τέλος, να προσφέρει ικανοποίηση στους μαθητές το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πράξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλεξανδρή, Ε. (2010). *Σχεδιασμός και αξιολόγηση στρατηγικών συνεργατικής μάθησης υποστηριζόμενων από την τεχνολογία*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς. (Διαθέσιμο online: <http://digilib.lib.unipi.gr/dspace/bitstream/unipi/4055/1/Aleksandri.pdf>, προσπελάστηκε στις 11/1/2015).
- Αλεξανδρή, Ε., & Παρασκευά, Φ. (2011). Σχεδιασμός και αξιολόγηση στρατηγικών ανάπτυξης κινήτρων σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης με την υποστήριξη της τεχνολογίας. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 4(1-3), 61-75.
- Βαλασίδου, Α. & Πολυμεράκη, Φ. (2013). Παράγοντες παρακίνησης των φοιτητών στη χρήση Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης. *Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου... για να ξαναφανταστούμε το σχολείο...* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Hodges, C. (2004). Designing to motivate: Motivational techniques to incorporate in e-learning experience. *The Journal of Interactive Online Learning*, 2(3). (Διαθέσιμο online: <http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/2.3.1.pdf>, προσπελάστηκε στις 5/1/2015)
- Keller, J. M. (1983). Motivation design of instruction. In C. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status* (pp.383-434). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
- Keller, J. M. (1998). Motivational design. In U.C. (Ed.), *Encyclopedia of education media communications and technology* (2nd ed.). Westport, CT: Greenwood Press.
- Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance Education*, 29(2), 175-185.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach* (10th ed.). New York: Springer.
- Keller, J. M., & Suzuki, K. (2004). Learner motivation and e-Learning design: A motivationally validated process. *Journal of Educational Media*, 29(3), 229-239.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Στοχαστικοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας*. Αθήνα: Σείριος.

- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (Μ. Κουλεντιανού, Μεταφρ). Αθήνα: Gutenberg.
- Σοφός, Α., Αυγουστής, Ι. & Κώστας, Α. (2013). Χαρακτηριστικά παρωθητικών κινήτρων εκπαιδευτικού υλικού για την διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στα Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοιχτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοιχτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Συγκολλίτου, Ε. (2012). Εαυτός, κίνητρα και επίδοση στο σχολείο. Στο Α. Κωσταρίδου- Ευκλείδη (Επιμ.), *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (σσ.109-123). Αθήνα: Πεδίο.
- The Open University (1985). *Κίνητρα για μάθηση* (Γ. Μπαρουξής, Μεταφρ.). Αθήνα: Κουτσούμπος.
- Williams, M., & Burden, R. L. (2000). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Καντάς Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

kkantas@sch.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει στόχο να μελετήσει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ή αλλιώς bullying στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα να διερευνήσει την πρόληψη και αντιμετώπισή του. Το βασικό συμπέρασμα του παρόντος άρθρου είναι πως η συμπεριφορά εκφοβισμού των παιδιών μπορεί να μειωθεί δραστικά με καλά οργανωμένες παρεμβάσεις. Η πιθανότητα επιτυχίας είναι μεγαλύτερη αν η παρέμβαση ενσωματώνει μία ολιστική σχολική παρέμβαση που αφορά πολλούς τομείς και ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Η δέσμευση του προσωπικού του σχολείου στην εφαρμογή της παρέμβασης μπορεί επίσης να παίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της. Τέλος, μόνο η χρήση διδακτικού υλικού ή ομάδων που στοχεύουν σε κοινωνικές δεξιότητες έχουν λιγότερο συχνά ως αποτέλεσμα τη μείωση του εκφοβισμού σε σχέση με τις ολιστικές παρεμβάσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, πρόληψη, ολιστικές παρεμβάσεις

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός, αφορά στη «διαρκή σωματική, ψυχολογική, λεκτική βία που διεξάγεται από ένα άτομο ή μία ομάδα εναντίον κάποιου ατόμου που δεν μπορεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του στην παρούσα κατάσταση. Ο σχολικός εκφοβισμός, αποσκοπεί στη βλάβη ή την προσβολή ενός άλλου ατόμου» (Olweus, 1993 οπ. αν. Olweus, 2009).

Οι εκφοβιστές θέτουν στο στόχαστρό τους παιδιά ήπιων τόνων, συνεσταλμένα, παιδιά μειονοτήτων, παιδιά με αναπηρία, αλλά και άλλες κατηγορίες που παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Ontario, 2011). Τα παιδιά λοιπόν με σωματικές, αναπτυξιακές, διανοητικές, ψυχικές και αισθητηριακές αναπηρίες είναι πιθανότερο να υποστούν εκφοβισμό (bullying) σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Πολλοί παράγοντες –σωματική ευαισθησία, ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες ή μη ανεκτικά περιβάλλοντα– μπορούν να αυξήσουν τα επίπεδα κινδύνου (Rigby, 2002). Οι Twyman και συν (2010) υποστηρίζουν, επιπλέον, ότι και μερικά παιδιά με αναπηρίες μπορεί να εκφοβίσουν άλλα.

Παιδιά με ειδικά προβλήματα υγείας, όπως επιληψία ή διατροφικές αλλεργίες, μπορεί επίσης να διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να υποστούν εκφοβισμό. Για τη συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών, ο εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί μέσω της κοροϊδίας του προβλήματος τους ή της έκθεσης των εν λόγω παιδιών σε αλλεργιογόνους ουσίες. Σε

αυτές τις περιπτώσεις, ο εκφοβισμός δεν συνιστά απλώς ένα σοβαρό φαινόμενο, αλλά ένα ζήτημα ζωής και θανάτου (Hamiwka et al., 2009).

Μορφές του σχολικού εκφοβισμού

Οι μορφές του σχολικού εκφοβισμού είναι τριών ειδών: ο σωματικός εκφοβισμός, ο λεκτικός και ο κοινωνικός. Πιο αναλυτικά στο σωματικό εκφοβισμό ο θύτης μεταχειρίζεται φυσική βία, όπως γρονθοκοπήματα, κλωτσιές, σπρωξιές, καθώς επίσης άρπαγμα ή / και φθορά της ατομικής ιδιοκτησίας (Olweus, 1994).

Ο λεκτικός σχολικός εκφοβισμός λαμβάνει χώρα μέσα από ενοχλητικά πειράγματα και ψευτοπαλικαρισμούς. Πρόκειται για μια μορφή λεκτικής επιθετικότητας που αποβλέπει στο να «σπάσει τα νεύρα» του παιδιού, προς το οποίο κατευθύνεται, και αναπόφευκτα καταλήγει σε διαπληκτισμούς. Μπορεί να είναι και μια μορφή ψευτοπαλικαρισμού, μια ψυχολογική μάλλον βιαιοπραγία. Τέτοια πειράγματα μπορεί να είναι η κατονομασία και τα σκωπτικά σχόλια για κάποιο πραγματικό ή υποτιθέμενο ελάττωμα. Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να είναι ένα παρατσούκλι που εκνευρίζει υπερβολικό το παιδί. Επίσης, ένα παιδί μπορεί να το χλευάζουν τα άλλα τα παιδιά, κάνοντας επικριτικά σχόλια για την οικογένειά του και το σπίτι του, για την εμφάνισή του ή για την επίδοσή του στα μαθήματα ή στα παιχνίδια (Olweus, 2003). Οι αφορμές-ευκαιρίες για ενοχλητικά πειράγματα είναι σχεδόν απεριόριστες, και ορισμένα αγόρια και κορίτσια αναπτύσσουν και καλλιεργούν αυτή την «τέχνη» του σαδισμού και της σκληρότητας σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό. Οι περισσότεροι άνθρωποι θυμούνται ότι κατά την παιδική τους ηλικία δέχθηκαν τις «κακογλωσσιές» κάποιων άλλων παιδιών, γεγονός που υπήρξε γι' αυτούς μια πικρή και ταπεινωτική εμπειρία, ιδιαίτερα αν κάτι τέτοιο τους συνέβαινε αδιάλειπτα, κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων. Τα αγόρια καταφεύγουν σε πειράγματα και λεονταρισμούς συχνότερα, κατά μέσο όρο, από ό,τι τα κορίτσια, ανεξάρτητα από το φύλο των θυμάτων τους. Ο εκφοβισμός από τα κορίτσια είναι πιο συχνά λεκτικός, συνήθως με ένα άλλο κορίτσι, που αποτελεί το στόχο. Η παρενόχληση έχει ακόμη αναφερθεί σε ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης και σε e-mail (Beran & Li, 2007).

Ο σχολικός εκφοβισμός εμφανίζεται και εκφράζεται λόγω της κακής εικόνας για τον εαυτό των μαθητών που επιδίδονται σε αυτό και της αρνητικής εικόνας που έχουν αυτοί για το σχολείο και τους δασκάλους τους. Όταν απουσιάζει ο σεβασμός, οι μαθητές οδηγούνται στο να κάνουν «το βίο αβίωτο» στους αδύναμους συμμαθητές τους και η χαμηλή αυτοεκτίμηση που αισθάνονται τους οδηγεί στην απόρριψη του σχολείου και την αποτυχία. Για το λόγο αυτό ο δάσκαλος-εκπαιδευτικός οφείλει να δυναμώσει τα θετικά στοιχεία που έχουν οι επιθετικοί μαθητές, προτού οι μαθητές ενισχύσουν και εκφράσουν τις αρνητικές τους πλευρές και το ζήτημα πάρει ανησυχητικές διαστάσεις. Ένας δάσκαλος ο οποίος δεν έχει την ικανότητα να αναπλάσει τα θετικά στοιχεία των παιδιών, είναι πολύ πιθανό όχι μόνο να μην κατορθώσει να αποτρέψει τον μαθητή να εκδηλώσει παραβατική συμπεριφορά, αλλά να τον ωθήσει σε αυτή (Πανούσης, 2006).

Ο κοινωνικός τέλος εκφοβισμός αφορά στα μέσα που μεταχειρίζεται ο θύτης, ή οι θύτες, όπως είναι η κοινωνική απομόνωση του θύματος και ο αποκλεισμός του από την παρέα, μέσω της χειραγώγησης της ομάδας ομηλίκων. Πιο συγκεκριμένα, οι θύτες συσπειρώνονται σε μία κλίκα και πολύ συντονισμένα αγνοούν το συμμαθητή ή τη συμμαθήτριά τους, τους κάνουν να αισθάνονται αόρατοι, δεν τους επιτρέπουν να παίξουν ή τους αναθέτουν τα πιο δυσάρεστα καθήκοντα στις ομαδικές δραστηριότητες, τρέχουν να τους κρυφτούν (δείχνοντας επιδεικτικά ότι θα ήθελαν να τους εγκαταλείψουν) και γενικά τους περιφρονούν (Began, 2006). Ο έμμεσος εκφοβισμός πλήττει κυρίως τις διαπροσωπικές σχέσεις του θύματος καθώς με ύπουλα μέσα, όπως είναι το κουτσομπολιό και η διάδοση κακών φημών, το αποκλείουν σταδιακά από όλες τις παρέες. Αυτή είναι και η μορφή που δυσκολεύονται τα θύματα περισσότερο να αναφέρουν, ακριβώς διότι εκφράζεται έμμεσα, συγκαλυμμένα (Norfolk County Council, 2007).

Ένα νέο είδος «σχολικού εκφοβισμού» είναι και το Fotobullying και το Cyber bullying. Ο όρος αυτός έχει δοθεί για να ορίσει τον εκφοβισμό και την παρενόχληση μέσω του Η/Υ κυρίως (σε μορφή μηνύματος), αλλά και άλλων ηλεκτρονικών συσκευών όπως κινητών τηλεφώνων, blogs, και ιστοχώρων. Περιλαμβάνει την επαναλαμβανόμενη θυματοποίηση, η οποία γίνεται μέσω του ηλεκτρονικού κειμένου. Επίσης μπορεί περιλαμβάνει απειλές, σεξουαλική παρενόχληση ή υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς ή τη δημοσιοποίηση των προσωπικών δεδομένων (π.χ. φωτογραφιών) των θυμάτων στο διαδίκτυο (Willard, 2006).

Επιδημιολογία

Σε έρευνα στην Κεντρική Μακεδονία και τη Θεσσαλία, το 13% των μαθητών δηλώνει ότι θυματοποιούνται με επαναληπτικότητα μέσα στο σχολικό πλαίσιο και το 30% ότι θυματοποιούνται μια φορά μέσα στην εβδομάδα ή περισσότερο (Γαλανάκη & Βογιατζόγλου, 2007). Η Ξανθάκου μιλά για 525.000 επιθέσεις που καταγράφονται μηνιαίως στο χώρο του σχολείου (Ξανθάκου και συν., 2006).

Στις Η.Π.Α., στατιστικά στοιχεία αναφέρουν ότι ένα στα πέντε παιδιά σε διάστημα ενός μηνός θα γίνει θύμα εκφοβισμού στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένου βέβαια και του έμμεσου (Γαλάνης & Τριανταφυλλίδου – Γαλάνη, 2007). Επίσης, η Εθνική Εταιρεία Σχολικών Ψυχολόγων (NASP) των Η.Π.Α. κάνει λόγο για 160.000 μαθητές, που απουσιάζουν από το σχολείο καθημερινά, για να αποφύγουν το φαινόμενο (Χηνάς & Χρυσασαφίδης, 2000).

Στο Βέλγιο έρευνες έδειξαν ότι το 23% των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο θυματοποιούνται «κανονικά ή συχνά», ενώ το 15.9% θυματοποιούν άλλους με την ίδια συχνότητα (Pateraki & Houndoumadi 2001). Στην Ιταλία σχεδόν το 40% των μαθητών της πρωτοβάθμιας και 28% των πρώτων χρόνων της δευτεροβάθμιας (11-14 ετών) κάνουν ανάλογες αναφορές, ενώ το 20% και 15% ανάλογα αναφέρουν ότι θυματοποιούν άλλους.

Στην Πορτογαλία και στην πρωτοβάθμια το 21.9% παθαίνει και το 19.6% δρα, στον Καναδά υπάρχει ελάχιστη διαφοροποίηση των αντίστοιχων ποσοστώσεων (21.3% και 11.6%), ενώ στην Αυστραλία το ένα στα δέκα παιδιά γίνεται θύμα και στην Ιρλανδία το 10% αυτών των παιδιών αναφέρουν ότι έχουν αναμειχθεί σε περιστατικά θυματοποίησης, είτε ως θύτης είτε ως θύμα (Pateraki & Houndoumadi, 2001).

Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας

Η πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού μπορεί να γίνει με μέτρα τα οποία θα πλήξουν τους παράγοντες που το ευνοούν και το δημιουργούν. Ένας από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκε με το σχολικό εκφοβισμό ήταν ο D. Olweus (2004), ο οποίος στην προσπάθειά του να βρει μέτρα, τα οποία θα απέτρεπαν την εμφάνιση αυτών των αρνητικών, βλαπτικών φαινομένων, πρότεινε ένα πρόγραμμα, στο οποίο θα συμμετείχαν οι μαθητές, οι γονείς και το προσωπικό του σχολείου.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα, βασίζεται στο σημαίνον έργο του Δρ Dan Olweus, ενός εκ των πρωτοπόρων στο χώρο της έρευνας του bullying (Olweus et al., 1999 οπ. αν. Milsom et Gallo, 2006) και περιλαμβάνει στοιχεία α) σε επίπεδο σχολείου, όπως η αξιολόγηση και ο συντονισμός, β) σε επίπεδο τάξης, όπως πρακτικές που σχετίζονται με κανόνες στην τάξη (κατά του εκφοβισμού: διευκρίνιση, έπαινος και κυρώσεις, τακτικές συνελεύσεις τάξης, παιχνίδια ρόλων, συνελεύσεις γονέων / κηδεμόνων-εκπαιδευτικών και μαθητικές συνελεύσεις), καθώς γ) και σε ατομικό επίπεδο, όπως πρακτικές που αφορούν συγκεκριμένες παρεμβάσεις για τους εκφοβιστές (σοβαρές συζητήσεις με τους νταήδες) τα θύματα και τους γονείς και των δύο πλευρών (σοβαρές συζητήσεις με τα θύματα, σοβαρές συζητήσεις με τους γονείς των εμπλεκόμενων μαθητών) (Olweus et al., 1999 οπ. αν. Milsom et Gallo, 2006).

Για την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος, το προσωπικό του σχολείου κλήθηκε να διεξάγει έρευνα μοιράζοντας ανώνυμα ερωτηματολόγια στους μαθητές, για να διαπιστωθεί η έκταση του προβλήματος, να αυξηθεί η επιτήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων καθώς και να πραγματοποιούνται σχολικές συναντήσεις (τόσο με τους μαθητές όσο και με τους γονείς), για τη συζήτηση του θέματος. Μέσα στην τάξη έχουν εφαρμόσει κανόνες κατά του σχολικού εκφοβισμού και επιδιώκουν συχνές συναντήσεις με τους μαθητές για να συζητούν το πρόβλημα. Τέλος, το προσωπικό του σχολείου καλείται να παρέμβει μεταξύ των θυτών, των θυμάτων και των γονέων τους με σκοπό να διακοπεί οριστικά ο σχολικός εκφοβισμός (Olweus et al., 1999 οπ. αν. Milsom et Gallo, 2006).

Στην Ελλάδα εφαρμόστηκε για πρώτη φορά πρόγραμμα ευαισθητοποίησης, αναφορικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού την τριετία 2008-2010 μετά από έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος ΔΑΦΝΗ ΙΙΙ 2008-2010 και εφαρμόστηκε παράλληλα σε άλλα τρία κράτη: στην Πολωνία, την Κύπρο και τη Λιθουανία.

«Το διακρατικό συντονισμό του προγράμματος είχε αναλάβει η Ελλάδα, με φορέα υλοποίησης την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.), και με την επιστημονική ευθύνη του Αναπλ. Καθηγητή Παιδοψυχιατρικής, Ιατρικής Σχολής του Παν/μίου Αθηνών, κ. Γ. Τσιάντη» (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2011), <http://www.epsyre.gr>. Το πρόγραμμα είχε στόχο να εκπαιδεύσει πρωτίστως τους εκπαιδευτικούς σε θέματα σχολικού εκφοβισμού (αναγνώριση του φαινομένου), ώστε να μπορούν να τα αντιμετωπίσουν άμεσα. Παράλληλα μέσα από την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι μαθητές θα ευαισθητοποιούνταν πάνω στο θέμα αυτό, μέσω συγκεκριμένων δράσεων που θα υλοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μαθητές της τετάρτης, πέμπτης και έκτης τάξης του δημοτικού (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2011).

Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος ήταν ότι περισσότεροι πλέον μαθητές αναφέρουν στο διευθυντή περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, όταν πέσουν θύματα (το ποσοστό αυξήθηκε από 5,5% πριν από την παρέμβαση σε 15,79% μετά την παρέμβαση), περισσότεροι πλέον μαθητές μιλούν για την εμπειρία τους όταν αυτή συμβεί (από 28% των μαθητών που δε μιλούσαν πριν από την παρέμβαση μετά την παρέμβαση 5,26% των μαθητών δε μιλά). Τα παραπάνω αποτελέσματα δείχνουν ότι το φαινόμενο του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2011).

Παρέμβαση σε επίπεδο σχολείου

Παρεμβάσεις στο διδακτικό υλικό

Αρκετές μελέτες (Stevens et al, 2000; Baldry & Farrington, 2004) έχουν αξιολογήσει την εφαρμογή νέου διδακτικού υλικού για την παρέμβαση του σχολικού εκφοβισμού. Οι παρεμβάσεις αυτές περιλάμβαναν βιντεοκασέτες, ομιλίες και γραπτή διδακτέα ύλη και ποίκιλλαν στην ένταση από μία απλή βιντεοκασέτα που ακολουθούσε ομιλία στην τάξη έως και ενότητες μαθημάτων 15 εβδομάδων.

Οι έρευνες αυτές έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις στο διδακτικό υλικό δε μειώνουν τον εκφοβισμό, ενώ μάλιστα σε κάποιες ο εκφοβισμός αυξήθηκε (Boulton & Flemington, 1996 & Kaiser-Ulrey, 2003 οπ. αν. Vreeman et al., 2007; Baldry and Farrington, 2004). Συγκεκριμένα, παρόλο που ο εκφοβισμός και η θυματοποίηση δεν άλλαξαν σημαντικά, οι Boulton και Flemington (1996 οπ. αν. Vreeman et al., 2007) βρήκαν ότι οι μαθητές στην ομάδα παρέμβασης διεύρυναν ελαφρά τον ορισμό του εκφοβισμού και ο Englert (1999 οπ. αν. Vreeman et al., 2007) διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι ανέφεραν σημαντική μείωση στην παρατηρούμενη σωματική και λεκτική βία.

Επίσης η μελέτη των Baldry και Farrington (2004) έδειξε μείωση στην αυτό-αναφερόμενη θυματοποίηση μεταξύ μεγαλύτερων παιδιών αλλά τα νεότερα παιδιά στην πραγματικότητα ανέφεραν μεγαλύτερη θυματοποίηση και δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές στο γενικό εκφοβισμό ή θυματοποίηση. Οι Teglasí και Rothman (2004 οπ. αν.

Vreeman et al., 2007) βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν μειωμένη αντικοινωνική συμπεριφορά των παιδιών που δεν χαρακτηρίζονταν ως επιθετικά και αυξημένη επιθετική συμπεριφορά σε παιδιά που ήδη ήταν γνωστά ως επιθετικά. Οι ατομικές αναφορές για επιθετικότητα δεν αποκάλυψαν σημαντικά αποτελέσματα από την παρέμβαση.

Η μελέτη των Rican κα. (1996 οπ. αν. Vreeman et al., 2007) εντόπισε σημαντικές μειώσεις σε ανακηρύξεις θυτών και θυμάτων χρησιμοποιώντας απροσδιόριστα «ευρύτερα κριτήρια» αλλά καμία αλλαγή στη θυματοποίηση με τη χρήση «στενότερων – αυστηρότερων κριτηρίων». Μόνο μία διδακτική παρέμβαση έδειξε αναμφίβολες βελτιώσεις, και αυτές ως έμμεσο αποτέλεσμα. Η τυχαίοποιημένη δοκιμή των Elliott και Faurel (1997 οπ. αν. Vreeman et al., 2007) μίας διδακτέας ύλης για επίλυση προβλημάτων σε ομάδα είχε ως αποτέλεσμα την αυξημένη δημιουργία αντιδράσεων στην εξομοίωση μιας κατάστασης εκφοβισμού από την ομάδα παρέμβασης.

Ολιστικές– πολυτομεακές σχολικές παρεμβάσεις

Αρκετές είναι οι μελέτες (Mitchell et al 2000; Menesini et al, 2003 οπ. αν. Vreeman et al., 2007; Rahey & Criag, 2002 οπ. αν. Vreeman et al., 2007), που έχουν αξιολογήσει παρεμβάσεις που χρησιμοποιούν πολυτομεακή ολιστική σχολική προσέγγιση, η οποία περιλάμβανε συνδυασμό σχολικών κανονισμών και τιμωριών, εκπαίδευση δασκάλων, διδασκαλία στην τάξη, εκπαίδευση στην επίλυση συγκρούσεων και προσωπική νοηθεσία.

Οι ολιστικές σχολικές μελέτες εμπλέκουν περισσότερα υποκείμενα από ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις, φθάνοντας μέχρι και τα 42 σχολεία σε μία μόνο μελέτη. Το Πρόγραμμα Πρόληψης Εκφοβισμού του Olweus ήταν πρωτοπόρο στην ολιστική σχολική παρέμβαση για την πρόληψη και μείωση του εκφοβισμού, με ένα πρόγραμμα παρέμβασης στο Bergen της Νορβηγίας που περιλάμβανε εκπαίδευση του προσωπικού του σχολείου, υλικό για γονείς, μαγνητοσκοπημένη διδακτέα ύλη τάξης και αξιολόγηση μέσω ερωτηματολογίου εκφοβισμού που συνέταξε ο ίδιος ο Olweus. Χρησιμοποιώντας απροσδιόριστα σύνθετα μέτρα που συνδύαζαν ερωτηματολόγιο εκφοβισμού και βαθμολογήσεις δασκάλων, η αξιολόγηση προόδου βρήκε μειωμένο εκφοβισμό, μειωμένη θυματοποίηση, μειωμένη αντικοινωνική συμπεριφορά και βελτιωμένο σχολικό κλίμα μετά την παρέμβαση.

Η αξιολόγηση του πανεθνικού Προγράμματος Πρόληψης Εκφοβισμού του Olweus στην Rogaland, Νορβηγίας ωστόσο, παρουσίασε αποτελέσματα που διέφεραν έντονα. Ο Roland (2000 οπ. αν. Vreeman et al., 2007) ανέφερε αυξημένη θυματοποίηση και κοινωνικό αποκλεισμό για τα αγόρια, και αυξημένο εκφοβισμό σε αγόρια και κορίτσια σύμφωνα με τις προσωπικές αναφορές των μαθητών. Αντίθετα προς το πρωτόκολλο Olweus, τα σχολεία σε αυτό το δείγμα δεν ήρθαν σε επαφή με τους ερευνητές σε αυτή την παρέμβαση. Ο βαθμός παρέμβασης του σχολείου στο πρόγραμμα συνδέθηκε άμεσα με θετικά αποτελέσματα κατά του εκφοβισμού, ιδιαίτερα για τα κορίτσια. Αν και οι αξιολογήσεις προφανώς αφορούσαν την ίδια πανεθνική καμπάνια και τα ίδια εργαλεία

αξιολόγησης, ο Olweus δηλώνει ότι «ήταν τελείως διαφορετικές σε ότι αφορά το σχέδιο, την ποιότητα δεδομένων, τους χρόνους μέτρησης και την επαφή με τα σχολεία».

Μετά τη δημοσίευση της μελέτης του Olweus, παρεμβάσεις που στοχεύουν σε ολόκληρο το σχολείο εφαρμόστηκαν σε πολλές άλλες χώρες. Γενικά, αυτές οι ολιστικές σχολικές παρεμβάσεις είχαν θετική επίδραση στον εκφοβισμό. Συγκεκριμένα μεταξύ των παιδιών του νηπιαγωγείου, οι Alsaker και Valkanover (2001 οπ. αν. Vreeman et al., 2007) βρήκαν μειωμένη θυματοποίηση στις αναφορές δασκάλων και μαθητών, αν και δεν υπήρχε σημαντική αλλαγή ούτε στα υποψήφια θύματα ούτε στις εκτιμήσεις των δασκάλων. Μία ιταλική ολιστική σχολική παρέμβαση υποστήριξης συνομήλικων εμπόδισε μερικές από τις αυξημένες αρνητικές συμπεριφορές που αναφέρθηκαν στην ομάδα ελέγχου στις αναφορές των μαθητών. Με εξέταση των υπηρεσιακών αρχείων της διεύθυνσης, ο Metzler κ.α. (2001 οπ. αν. Vreeman et al., 2007) βρήκαν μειωμένες πειθαρχικές παραπομπές και παρενόχληση σε επιλεγμένους πληθυσμούς μετά από 2 έτη εφαρμογής προγράμματος διαχείρισης συμπεριφοράς σε όλο το σχολείο. Ωστόσο, οι αναφορές μαθητών για σωματικές και λεκτικές επιθέσεις δεν άλλαξαν σημαντικά.

Ο Themlow κ.α. (2001 οπ. αν. Vreeman et al., 2007) βρήκαν μειωμένα ποσοστά πειθαρχικής παραπομπής, μειωμένα ποσοστά αποβολών και αυξημένα ποσοστά επιτυχίας σε τεστ μετά από ολιστική σχολική παρέμβαση. Στην αξιολόγησή ενός προγράμματος ολόκληρου του σχολείου διάρκειας 12 εβδομάδων, οι Rahey και Criag (2002 οπ. αν. Vreeman et al., 2007) παρατήρησαν μικτά αποτελέσματα. Σε αναφορές συμμαθητών και προσωπικές αναφορές, οι μαθητές στις τάξεις 5 έως 8 είχαν μειωμένη θυματοποίηση και μειωμένη απομόνωση μαθητών σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Σε αντίθεση, οι νεότεροι μαθητές ανέφεραν αυξημένα επίπεδα θυματοποίησης και αυξημένο αποκλεισμό. Επιπλέον, ούτε οι μαθητές ούτε οι δάσκαλοι ανέφεραν σημαντική μείωση στον εκφοβισμό για οποιαδήποτε ηλικιακή ομάδα.

Η αξιολόγηση του Sanchez κ.α. (2001 οπ. αν. Vreeman et al., 2007) δεν έδειξε σημαντική αύξηση στην απόκτηση γνώσεων για τον εκφοβισμό, αλλά οι μαθητές ήταν πιθανότερο να αναφέρουν περιστατικά εκφοβισμού και να εκφράσουν ετοιμότητα να επέμβουν προσωπικά. Ο Melton κ.α. (1998 οπ. αν. Vreeman et al., 2007) εφάρμοσαν μία παρέμβαση βασισμένη στο Πρόγραμμα Πρόληψης Εκφοβισμού του Olweus σε 6 αγροτικές σχολικές περιφέρειες στη Νότια Καρολίνα. Μετά από 2 έτη, δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές στις προσωπικές αναφορές των μαθητών για τον εκφοβισμό, τη θυματοποίηση, τις γενικές αντικοινωνικές συμπεριφορές προς τον εκφοβισμό μεταξύ των μαθητών της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου.

Παρεμβάσεις εκπαίδευσης ομάδων σε κοινωνικές και συμπεριφορικές ικανότητες

Μελέτες έχουν διεξαχθεί που αξιολογούν στοχευμένες παρεμβάσεις σε ομάδες κοινωνικών και συμπεριφορικών ικανοτήτων για παιδιά που εμπλέκονταν σε εκφοβισμό. Ο DeRosier (2004) δοκίμασε την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης ομάδων σε κοι-

νωνικές ικανότητες σε μαθητές τρίτης τάξης με δυσκολίες στις σχέσεις με τους συμμαθητές τους, σε 11 δημόσια πρωτοβάθμια σχολεία της Ν. Καρολίνα. Η παρέμβαση είχε ως αποτέλεσμα τη μειωμένη επιθετικότητα σε αναφορές συμμαθητών, μείωση εκφοβισμού σε προσωπικές αναφορές και λιγότερους αντικοινωνικούς δεσμούς σε προσωπικές αναφορές για τα προηγούμενα επιθετικά παιδιά. Αυτή ήταν και η μοναδική παρέμβαση με εκπαίδευση κοινωνικών ικανοτήτων που παρουσίασε σαφείς μειώσεις στον εκφοβισμό.

Οι Meyer και Lesch (2000) αξιολόγησαν ένα πρόγραμμα τροποποίησης συμπεριφορικών ικανοτήτων για αγόρια που αναγνωρίζονταν ως θύτες στη Νότια Αφρική. Αυτή η παρέμβαση δεν απέδωσε καμία στατιστικά σημαντική μείωση στις συμπεριφορές εκφοβισμού σε αναφορές συμμαθητών ή προσωπικές αναφορές. Ο Fast και οι συνεργάτες του (2003 οπ. αν. Vreeman et al., 2007) εξέτασαν αν η εκπαίδευση ομάδων για μεσολάβηση συμμαθητών σε επιθετικούς μαθητές έβδομης τάξης θα μείωνε το επίπεδο επιθετικότητάς τους. Οι επιθετικοί μαθητές στην ομάδα παρέμβασης είχαν σημαντική μείωση στην προβληματική συμπεριφορά τους όπως μετρήθηκε από τους δασκάλους τους. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε αξιόλογη μεταβολή στις πειθαρχικές παραπομπές για επιθετική συμπεριφορά ή στα αποτελέσματα αυθορμητισμού.

Οι Tierney και Dowd (2000 οπ. αν. Vreeman et al., 2007) χρησιμοποίησαν την εκπαίδευση ομάδων σε κοινωνικές δεξιότητες για κορίτσια όγδοης τάξης με συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς προβληματισμούς. Αν και τα στοιχεία των δασκάλων υπέδειξαν στατιστικά σημαντική πρόοδο στους τομείς της φιλίας, συμπεριφοράς, αλληλεπίδρασης με τους συνομήλικους και επίπεδο προβληματισμού των δασκάλων, τα δεδομένα και η ανάλυση δεν δόθηκαν μέσα στο άρθρο. Δεδομένα από τα ερωτηματολόγια των μαθητών δεν αναλύθηκαν, αλλά στις προσωπικές αναφορές των μαθητών, 8 ανέφεραν ότι δεν υπήρξε διαφορά στη θυματοποίηση και 7 ανέφεραν βελτίωση.

Συμπεράσματα

Τα προγράμματα πρόληψης γενικά πρέπει να μάθουν στα παιδιά και τους εφήβους να μη δίνουν ποτέ ή να μη μοιράζονται προσωπικές τους πληροφορίες. Οι προσωπικές πληροφορίες περιλαμβάνουν το όνομα, τα ονόματα των φίλων τους ή της οικογένειάς τους, τη διεύθυνση, τον αριθμό τηλεφώνου, το όνομα του σχολείου (ή το όνομα της ομάδας, αν παίζουν κάποιο σπορ). Οι προσωπικές πληροφορίες περιλαμβάνουν επίσης φωτογραφίες από τον εαυτό τους και τη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τους (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2011).

Επίσης οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν να μην πιστεύουν ότι τους λένε στο διαδίκτυο. Μπορεί κάποιος σε απευθείας σύνδεση να λέει ότι είναι 15 ετών, αλλά να μην ισχύει αυτή η πληροφορία. Ακόμα και οι ενήλικες δεν γνωρίζουν εάν ένας άνδρας προσποιείται ότι είναι μια γυναίκα ή ένας 50χρονος προσποιείται ότι είναι ένας 15χρονος.

Αν κατά την αναζήτησή τους στο Διαδίκτυο, βρουν κάτι που δεν τους αρέσει, τους κάνει να αισθανθούν άβολα ή τους φοβίζει, καλό είναι να απενεργοποιήσουν τον υπολογιστή και να μιλήσουν σε κάποιον ενήλικο. Επίσης οι μαθητές πρέπει να είναι ευγενικοί με όσους μιλούν. Αν κάποιος τους αντιμετωπίζει με αγένεια ή μικροπρεπώς δεν πρέπει να ανταποκρίνονται (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2011). Επίσης οι νέοι πρέπει να παροτρυνθούν να χρησιμοποιούν λιγότερο την εικονική πραγματικότητα και πολύ περισσότερο την πραγματικότητα. Τέλος, οι νέοι πρέπει να ενημερωθούν για τον εκφοβισμό (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2011).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γαλανάκη, Ε., & Βογιατζόγλου, Π. (2007). Εκφοβισμός/θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο και μοναξιά. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Το περιοδικό της Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας, 44, 7-24.
- Γαλάνης Γ., Τριανταφυλλίδου – Γαλάνη Σ., (2007), Ψυχολογική τρομοκρατία στο σχολείο σήμερα. Επιστημονική Επετηρίδα «Ελευθερίνα», Τμήματος Ψυχολογίας Κρήτης, 1, 33-59
- Εταιρία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, (2011), Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Αθήνα
- Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Δάφνη II (2008α). Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς. Λευκωσία: Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, Υπηρεσίες Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων Υπουργείου Υγείας
- Ξανθάκου, Γ., Κατσιγιάννη, Β. & Παπαστυλιανού, Α. (2006). Ο εκφοβισμός στο χώρο του σχολείου: Στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης. Στο Α. Βλάχου, Μ. Καΐλα & Β. Στρογγυλός (Επιμ.) Παιδιά με Ειδικές ανάγκες. Αθήνα : Ατραπός
- Πανούσης, Ι. (2006). Εγκληματολογικές Έρευνες. Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή
- Χηνάς Π., Χρυσαιφίδης Κ. (2000), Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα

Ξενόγλωσση

- Alsaker FD, Valkanover S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In: Juvonen J, Graham S eds. Peer Harassment in School. New York, NY: Guilford Press, 175-195.

- Baldry AC, Farrington DP. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in school. *Aggress Behav*;30:1-15.
- Beran T., Li, Q. (2007). The relationship between cyber bullying and school bullying, *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33
- Beran. T. (2006). A construct validity study of bullying. *Alberta Journal of Educational Research*, 52(4), 238-47
- DeRosier ME. (2004). Building relationships and combating bullying: effectiveness of a school-based social skills group intervention. *J Clin Child Adolesc Psychol.*; 33:196-201
- Hamiwka, L. D., Yu, C. G., Hamiwka, L. A., Sherman, E. M. S., Anderson, B., & Wirrell, E. (2009). Are children with epilepsy at greater risk for bullying than their peers? *Epilepsy & Behavior*, 15, 500-505.
- Meyer N, Lesch E. (2000). An analysis of the limitations of a behavioral programme for bullying boys from a subeconomic environment. *S Afr J Child Adolesc Ment Health.*;12:59-69.
- Milsom, A., & Gallo, L.L. (2006). Bullying in Middle Schools: Prevention and Intervention. *Middle School Journal*, 37, 12-19.
- Mitchell J, Palmer S, Booth M, Powell Davies G. (2000). A randomised trial of an intervention to develop health promoting schools in Australia: the south western Sydney study. *Aust N Z J Public Health.*24:242-246.
- Norfolk County Council (2007). What are the different types of bullying? Ανακτημένο από: <http://www.schools.norfolk.gov.uk>. [πρόσβαση 28-9-2015]
- Olweus, D, (2009), Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε. Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Olweus, D. (1994) Bullying at schools: Basic facts and effects of a school-based intervention program *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). Cambridge University Press, Cambridge, UK
- Olweus. D, (2003). 'A profile of bullying at school'. *Educational leadership*, 60(6), 12-9.

- Ontario (2011) Οδηγός για Γονείς Μαθητών, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ανακτημένο από: http://www.edu.gov.on.ca/eng/parents/bullyingGuide_GR.pdf [πρόσβαση στις 29-9-2015]
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167-175
- Rigby, K. (2002). Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις. Αθήνα: Τόπος
- Stevens V, De Bourdeaudhuij I, Van Oost P. (2000). Bullying in Flemish schools: an evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *Br J Educ Psychol.*;70:195-210
- Twyman, K. A., Saylor, C. F., Saia, D., Macias, M. M., Taylor, L. A., & Spratt, E. (2010). Bullying and ostracism experiences in children with special health care needs. *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics*, 31, 1-8.
- Willard, N. (2006). A Parents Guide to Cyber Bullying, Center for Safe and Responsible Internet Use

**Μη λεκτική επικοινωνία.
Μία σημαντική παράμετρος στη μάθηση και τη διδασκαλία**

Εξάρχου Βασιλική

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Σc. Ψυχολογία της Άσκησης
exarchou@uth.gr*

Κανέλλα Στυλιανή

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εd. Παιδαγωγική της Ειρήνης
stella1914@hotmail.gr*

Περίληψη

Η εργασία πραγματεύεται την οριοθέτηση και τις διαστάσεις που λαμβάνει η μη λεκτική επικοινωνία στην καθημερινότητα και κυρίως στη διδασκαλία ως σημαντική παράμετρος αυτής. Η μη λεκτική επικοινωνία επιτυγχάνεται μέσω της μη λεκτικής συμπεριφοράς των προσώπων που επικοινωνούν και με επιμέρους διαστάσεις της το ανθρώπινο σώμα και το χώρο που συντελούνται. Γίνεται αναφορά στο ρόλο της μη λεκτικής συμπεριφοράς ως παράμετρος μίας επιτυχούς επικοινωνιακής διαδικασίας, στις διδακτικές της συνιστώσες, στη συμπεριφορά δασκάλου και μαθητών και στα αποτελέσματά της. Εστιάζει σε συγκεκριμένες μη λεκτικές συμπεριφορές που ακολουθούνται κατά κόρον στο σύγχρονο εκπαιδευτικό χώρο και αναγνωρίζονται από την πλειοψηφία των συμβαλλόμενων. Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η συνέντευξη, ενώ τα αποτελέσματα που προέκυψαν αναλύθηκαν με ποιοτική ανάλυση λόγου, προκειμένου να εστιάσουμε στις υποκειμενικές απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οριοθέτηση και τη χρησιμότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας στη σχολική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Μη λεκτική επικοινωνία, εκπαιδευτική διαδικασία

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Μη λεκτική επικοινωνία: η σχέση της με την εκπαίδευση και η συμβολή της στο σχολείο

Το συγκεκριμένο θέμα έχει μεγάλη σημασία για την ανθρώπινη επικοινωνία. Ειδικά στο σχολείο, η ανάγκη ανάπτυξης της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι επιτακτικότερη από ποτέ, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα πορίσματα των σχετικών ερευνών. Στην ελληνική βιβλιογραφία, η μη λεκτική επικοινωνία, πέρα από μεμονωμένες περιπτώσεις, δεν έχει μελετηθεί αρκετά. Αυτή η εμφανής έλλειψη οδήγησε στο να επιχειρηθεί να προσδιοριστεί το φαινόμενο της μη λεκτικής επικοινωνίας στην αίθουσα διδασκαλίας, διερευνώντας αμφότερα, τη μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και του μαθητή κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Έτσι, ενώ η μη λεκτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού «συντονίζει» τρόπον τινά τη μη λεκτική επικοινωνία και διεγείρει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών, κατά τη μαθησιακή διαδικασία ο μαθητής θα πρέπει, καταρχήν, να επικοινωνεί μη λεκτικά και, κατά δεύτερον, να νιώθει ικανοποιημένος από τη συμμετοχή του στη διδασκαλία μέσα στο σχολείο. Η σχέση του εκπαιδευτικού με το μαθητή, στα πλαίσια της επικοινωνιακής διαδικασίας και του ισχύοντος παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας, ορίζεται ανάλογα ως σχέση πομπού και δέκτη. (Πολεμικός, Κοντάκος, 2002: 45-53).

Ο εκπαιδευτικός εκπέμπει μη λεκτικά σήματα και ο μαθητής αντιδρά με μη λεκτικό τρόπο στα ερεθίσματα που λαμβάνει. Ο εκπαιδευτικός συμπεριφέρεται μη λεκτικά μέσω του προσώπου του, μέσω των κινήσεών του, προσανατολίζεται χωρικά, επικοινωνεί οπτικά. Με τον ίδιο τρόπο ο μαθητής διατηρεί ή όχι την οπτική επαφή με τον εκπαιδευτικό και κινείται όσο του επιτρέπει η περιορισμένη του θέση. Η κωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και της μη λεκτικής συμπεριφοράς του μαθητή σχηματικά διαφοροποιείται. Η μη λεκτική συμπεριφορά του μαθητή αποτελεί ως επί το πλείστον αντίδραση στο ερέθισμα της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού. Επιπλέον, η θέση του μαθητή στο σχολικό θρανίο, διαφοροποιεί εξ' ορισμού τη μη λεκτική του επικοινωνία. (Βασιλείου, 2004: 79, 126, Ρήγα, 2001: 37).

Όπως αναφέρεται στο σύνολο της σχετικής με τη θεματολογία βιβλιογραφίας που μελετήθηκε, οι μαθητές έχουν, σε σχέση με τον εκπαιδευτικό, ένα σοβαρό μειονέκτημα, λόγω της καθιστικής τους θέσης που διαφοροποιεί τη μη λεκτική συμπεριφορά τους και την περιορίζει σε σημαντικό βαθμό σε σχέση με τον εκπαιδευτικό. Για τον παρατηρητή, μόνο το πάνω μέρος του σώματος είναι εμφανές. Αν λάβουμε υπόψη και τη μετωπική διδασκαλία, που σηματοδοτείτε ως οργάνωση του χώρου με τους μαθητές τον ένα πίσω από τον άλλο, υπάρχουν περιπτώσεις, στις οποίες διακρίνεται μόνο η κεφαλή των μαθητών των πίσω θρανίων.

Ερευνητικό μέρος

Ο βασικός σκοπός της έρευνας μας είναι να αναδείξει τις γνώσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μη λεκτική επικοινωνία, τις μορφές και τις διαστάσεις που αυτή λαμβάνει και επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας προσπάθειας είναι να διαπιστωθεί με ποια συχνότητα οι δάσκαλοι δημοτικών σχολείων χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους συγκεκριμένες μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς, κατά πόσο συνειδητοποιούν και ελέγχουν τη μη λεκτική συμπεριφορά τους, πόση σημασία δίνουν τελικά σ' αυτή και σε ποιες περιπτώσεις γίνεται χρήση αυτής. Ακόμη, ποια είναι η ενημέρωσή τους για το θέμα, αν υπάρχει σχετική πληροφόρηση και από προέρχεται, ποια είναι η άποψή τους πάνω σ' αυτό, πώς λειτουργεί μέσα στην τάξη, τις επιδράσεις και τα συναισθήματα που προκαλεί στους μαθητές και πώς τελικά το αντιμετωπίζουν γενικότερα, δεδομένου ότι αποτελεί ένα ισχυρό παιδαγωγικό και επικοινωνιακό γεγονός, με καθολική ισχύ.

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η διαδικασία της συνέντευξης. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις σε δείγμα δεκατεσσάρων ατόμων (14), δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δημοτικά σχολεία της πόλης (μεγάλη επαρχιακή πόλη). Οι συνεντεύξεις ολοκληρώθηκαν σε χρονικό διάστημα δέκα ημερών. Οι ερωτηθέντες ανήκαν και στα δύο φύλα, με τυχαία κατανομή και οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 30 έως 50 ετών. Οι συνεντεύξεις συγκεντρώθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν. Υπήρξε ένας σαφής διαχωρισμός των κατηγοριών που προέκυψαν που οδήγησαν στην οριοθέτηση και καταγραφή των αποτελεσμάτων.

Στην ανάλυση των γραπτών και προφορικών κειμένων στην κοινωνική και πολιτισμική έρευνα δύο είναι οι βασικές αντιθετικές μέθοδοι ανάλυσης κειμένων, η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) και η ανάλυση λόγου (discourse analysis). Η τεχνική που επιλέχθηκε προκειμένου να αναλυθούν τα αποτελέσματα είναι η Ποιοτική Ανάλυση Λόγου (Qualitative Discursive Analysis). Η επιλογή δεν έγινε τυχαία, καθώς, θεωρήθηκε πως είναι η πιο κατάλληλη μέθοδος αξιοποίησης για το συγκεκριμένο υλικό εφόσον πρόκειται για μία τεχνική που εστιάζει σε αυτές καθαυτές τις συνομιλίες και τα κείμενα. Επιπλέον, είναι μία ποιοτική μέθοδος αυστηρά συγκροτημένη που δεν επιτρέπει στον ερευνητή να ξεφύγει από συγκεκριμένα πλαίσια. (Morrow, 2005, Thomas, 2006).

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Στην οριοθέτηση της έννοιας «μη λεκτική επικοινωνία» από τους εκπαιδευτικούς καταγράφηκε ότι είναι η επικοινωνία του ατόμου χωρίς την χρήση λέξεων, ή οτιδήποτε εκτός του λόγου, η οποία γίνεται εκούσια ή ακούσια με σκοπό να κοινωνήσει με άλλα άτομα της ομάδας. Αποτελεί έκφραση συμπεριφοράς, μπορεί να έχει παράλληλη, υπάλληλη και επάλληλη μορφή, είναι ικανή να μεταδίδει μηνύματα (αποστολή και λήψη) και ερεθίσματα από άτομο σε άτομο, τα οποία γίνονται αντιληπτά μέσω των αισθήσεων και επηρεάζουν τα επίπεδα αλληλεπίδρασης. Εκδηλώνεται με χειρονομίες, μορφασμούς, τρόπους συμπεριφοράς, βλέμματα, κινήσεις χεριών, στάσεις και κινήσεις σώματος, χροιά της φωνής, εκφράσεις προσώπου, «σιωπές», χασμουρητό, σύμβολα-αντικείμενα, ντύσιμο, εξωτερική εμφάνιση. Γενικότερα, εκλαμβάνεται ως οτιδήποτε δεν περιλαμβάνει λόγο, αλλά μεταφέρει κάποιο «σημαινόμενο». Εκδηλώνεται όταν ο λόγος είναι περιττός ή μη αποτελεσματικός και επαρκής, ενώ η εξωτερική εμφάνιση εκλαμβάνεται ως μια αυτόνομη μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας, ικανή για πλήρες μήνυμα. Η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί ένα παράλληλο και αναγκαίο συμπλήρωμα της λεκτικής για πολλούς εκπαιδευτικούς.

Στις περιπτώσεις – καταστάσεις όπου γίνεται χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας, προέκυψε πως οι δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους κάνουν χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας σε όλα τα μαθήματα και καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος, ενώ κάποιιοι κυρίως στο μάθημα της γλώσσας, σε μαθήματα ανάλυσης προβληματισμού και διαλόγου και σε όσα απαιτείται κάποιος βαθμός αφαιρετικής σκέψης. Σκοπός τους είναι η δημιουργία είτε ευχάριστου, είτε αρνητικού, είτε ουδέτερου κλίματος, η ενεργοποίηση του μαθητή,

η επαναφορά των μαθητών σε ηρεμία και τάξη, η επίσταση της προσοχής, η επιβράβευση, η προειδοποίηση, η ενθάρρυνση ή ακόμα και η διδασκαλία ενός αντικείμενου με έναν πιο θεατρικό τρόπο. Ακόμη, αναφέρουν πως αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διεργασίας της μάθησης και άλλοτε μία αφορμηση για το ίδιο το μάθημα. Πολλοί χρησιμοποιούν τη μη λεκτική επικοινωνία για να περάσουν ένα συγκεκριμένο μήνυμα χωρίς να το ονοματίσουν. Η χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας είναι πιο βοηθητική στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδίως όταν έχει χρησιμοποιηθεί η λεκτική επικοινωνία σε μεγάλο βαθμό, αλλά εξίσου αποτελεσματικός είναι και ο συνδυασμός λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας.

Σχετικά με τη γενική εμφάνιση εκπαιδευτικού στη τάξη και πως αυτή επηρεάζει το κλίμα της τάξης και την εκπαιδευτική διαδικασία (ενδυμασία εκπαιδευτικού, κίνηση στο χώρο της τάξης, στάση σώματος, εκφράσεις προσώπου, τρόποι συμπεριφοράς κ.ά.), φάνηκε πως μπορούν να επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά το κλίμα αλλά και την ψυχολογία των μαθητών, διότι είναι η πρώτη εικόνα που βλέπουν τα παιδιά. Η εμφάνιση είναι ικανός παράγοντας για να ενισχύσει τη μάθηση, να προκαλέσει κίνητρα και να βοηθήσει στην αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, αλλά και στην ενίσχυση τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Η ευπρεπής ενδυμασία του εκπαιδευτικού μπορεί να τον κάνει πιο ελκυστικό και να συμβάλλει στη μεγαλύτερη προσοχή του μαθητή στο μάθημα. Ο θλιμμένος εκπαιδευτικός δεν διεγείρει τη φαντασία των μαθητών και τη δημιουργική ανταλλαγή. Οι τρόποι με τους οποίους συμπεριφέρεται, οι εκφράσεις του προσώπου, οι χειρονομίες, η κίνηση του μέσα στην τάξη, ο τρόπος με τον οποίο φέρεται και επικοινωνεί, και γενικά η συνολική στάση του σώματος του, δημιουργούν μία συγκεκριμένη εικόνα προς τους μαθητές του και επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ψυχολογική τους κατάσταση και την αποδοχή προς το πρόσωπό του. Ως καταλληλότερη εμφάνιση για τον εκπαιδευτικό προτείνεται μία απλή, μετρημένη και διακριτική εμφάνιση που να μην διασπά την προσοχή των μαθητών. Σημαντικότατο θεωρείται ο εκπαιδευτικός να είναι καθαρός και ευπρεπής. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους, ερμηνεύουν την εμφάνιση βασισμένοι σε δικές τους νόρμες και αξιακά πρότυπα. Μπορεί να ενοχληθούν, για παράδειγμα, από κάποιον μαθητή με καπέλο μέσα στην τάξη, καθώς αυτό κρύβει τα μάτια του και εμποδίζει τη βλεμματική επαφή, αλλά ακόμη και από κάποιον που κάθεται χαλαρά ή ξαπλωμένος στο θρανίο του, καθώς θεωρούν πως αυτή η στάση δηλώνει αδιαφορία για το μάθημα και προσβολή στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού.

Στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μαθητών που αναπτύσσουν επικοινωνία με τον δάσκαλο, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύουν ότι οι καλοί/μελετηροί και πιο κοινωνικοί μαθητές με καλούς και ευγενικούς τρόπους συμπεριφοράς, γίνονται πιο εύκολα συμπαθείς και αρεστοί από τον εκπαιδευτικό, καθώς αποτελούν για εκείνον μια εύκολη υπόθεση, αντίληψη που σχηματίζεται κυρίως λόγω παγιωμένων στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Αυτοί, άλλωστε, αποτελούν και ένα καλό πρότυπο για τους υπόλοιπους, όπως αναφέρεται. Η κοινωνικότητα – δημοφιλία των μαθητών δε φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αποστρέφονται ζωνηρούς –κακότροπους μαθητές που τους δυσκολεύουν στο μάθημα και δημιουργούν έντονα προβλήματα μέσα

στην τάξη. Αν και ο δάσκαλος θα πρέπει να προσανατολίζεται κυρίως στον στόχο του, δηλαδή να αντιμετωπίζει και να βελτιώνει τις αρνητικές συμπεριφορές ανεπηρέαστος από συμπάθειες και αντιπάθειες, σε κάποιες περιπτώσεις η ιδιαίτερη εμφάνιση του μαθητή μπορεί να αποτελέσει πρόκληση και να καταγραφεί αρνητικά στο υποσυνείδητο του εκπαιδευτικού. Το κυρίαρχο χαρακτηριστικό είναι οι καλοί και ευγενικοί τρόποι του μαθητή που επηρεάζουν και την στάση του δασκάλου, ενώ η οικονομική κατάσταση και η κοινωνική προέλευση των μαθητών δε διαπιστώθηκε να παίζει κάποιο ρόλο.

Σχετικά με τη χρησιμότητα – αποδοτικότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας μέσα στην τάξη, διαπιστώθηκε πως η μη λεκτική επικοινωνία γίνεται πιο εύκολα αποδεκτή και είναι περισσότερο αποδοτική από τους μαθητές στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός θέλει να δημιουργήσει μια θετική και ευχάριστη ατμόσφαιρα μέσα στην τάξη, αλλά και σε περιπτώσεις που θέλει να επιπλήξει για κάτι τους μαθητές του ή να τους επιβληθεί. Σε αυτά τα πλαίσια φαίνεται πως η μη λεκτική συμπεριφορά είναι περισσότερο αναγνωρίσιμη από τους μαθητές, καθώς τους είναι και πιο οικεία. Μια άλλη μερίδα εκπαιδευτικών υποστηρίζει ότι, όταν ο εκπαιδευτικός θέλει να επιπλήξει κάποιον μαθητή του, χωρίς όμως να τον φέρει σε δύσκολη θέση μπροστά στους υπόλοιπους και να επιβληθεί στην τάξη του, χωρίς να προκαλέσει μεγάλη αναστάτωση και διακοπή της ροής του μαθήματος, τότε η μη λεκτική επικοινωνία είναι περισσότερο χρήσιμη και αποδοτική, ενώ αντίθετα, όταν συμβαίνει κάτι που αφορά μία μεγάλη μερίδα μαθητών ή οι μαθητές κάνουν μία καλή ή θετική κίνηση μέσα στην τάξη, τότε γίνεται χρήση λεκτικής επικοινωνίας, καθώς ο λόγος είναι πιο άμεσος και σύντομος. Η απτική επαφή είναι η μορφή της μη λεκτικής επικοινωνίας που φαίνεται να είναι περισσότερο αποδοτική και άμεση από όλες τις υπόλοιπες, προκειμένου να περάσουν κάποιο επιθυμητό μήνυμα.

Στη σχέση μεταξύ ψυχολογίας του εκπαιδευτικού και χρήσης της μη λεκτικής επικοινωνίας, διαφαίνεται ότι η ψυχολογική κατάσταση του εκπαιδευτικού επηρεάζει την επιλογή για αυξημένη ή μειωμένη αντίστοιχα χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας σε μία τυπική διδακτική μέρα. Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις προκύπτει πως όταν έχει θετική διάθεση, επιλέγει τη λεκτική επικοινωνία, ενώ όταν διακατέχεται από αρνητική διάθεση, επιλέγει συνήθως τη μη λεκτική επικοινωνία, καθώς δυσκολεύεται να επικοινωνήσει με το λόγο. Όταν η ψυχολογική κατάσταση του εκπαιδευτικού είναι αρνητική, η επικοινωνία του με τους μαθητές στηρίζεται σε μεγάλο ποσοστό σε μη λεκτικά μέσα. Όταν είναι πολύ καλά ψυχολογικά, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συνήθως τη λεκτική επικοινωνία για να εκφράσουν πράγματα και καταστάσεις, ενώ παράλληλα χαμογελούν περισσότερο και πιο εύκολα και δίνουν ένα μη λεκτικό μήνυμα αποδοχής που τα παιδιά εισπράττουν με ευκολία και ευχαρίστηση.

Στη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας από τους μαθητές απέναντι στον δάσκαλο και στους συμμαθητές, χρησιμοποιούν μη λεκτική επικοινωνία ως επί το πλείστον στη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό, ενώ με τους συμμαθητές τους αισθητά λιγότερο. Απέναντι στον εκπαιδευτικό, όταν ντρέπονται να εκφραστούν λεκτικά, όταν είναι θυμωμένοι, θλιμμένοι, όταν είναι αδιάβαστοι και όταν προσπαθούν να δικαιολογηθούν για

κάτι που έχουν κάνει, όταν δεν ξέρουν πώς να εκφράσουν τις σκέψεις τους, όταν είναι δυσαρεστημένοι ή αγχωμένοι. Από την άλλη πλευρά, απέναντι στους συμμαθητές τους κάνουν χρήση μη λεκτικής συμπεριφοράς συνήθως, για να δείξουν τα συναισθήματά τους όταν είναι θυμωμένοι ή μαλωμένοι μαζί τους, όταν θέλουν να εκφράσουν συμπάθεια, θαυμασμό ή επίκριση, αλλά και όταν ντρέπονται να εκδηλωθούν και να εκφραστούν λεκτικά. Το χαμηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης φαίνεται να αποτελεί βασικό παράγοντα που επηρεάζει αυξητικά την εκδήλωση μη λεκτικών σημάτων. Τα μέσα με τα οποία επιτυγχάνεται είναι κυρίως το σήκωμα του χεριού για να ζητήσουν το λόγο από τον εκπαιδευτικό. Η χρήση μη λεκτικών ερεθισμάτων στη μεταξύ τους επικοινωνία κατέχει σημαντικό ρόλο και ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του μαθήματος όπου δεν επιτρέπεται η χρήση λεκτικής συμπεριφοράς. Στην περίπτωση των συμμαθητών αυτό συμβαίνει συνηθέστερα με το γύρισμα της πλάτης, το σπρώξιμο των πραγμάτων στο θρανίο και το σκούνημα του κεφαλιού.

Στους παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση – προσληπτικότητα της μη λεκτικής επικοινωνίας από το δάσκαλο προς το μαθητή, η ηλικία του μαθητή, το νοητικό και μαθησιακό του επίπεδο, καθώς και το πολιτισμικό του υπόβαθρο φαίνεται να παίζουν ρόλο στην καλύτερη κατανόηση μη λεκτικής επικοινωνίας που εκπέμπει ο εκπαιδευτικός. Σε μικρές ηλικίες τα παιδιά φαίνεται να μην κατανοούν τη μη λεκτική επικοινωνία σε τόσο μεγάλο βαθμό, αφού το νοητικό και μαθησιακό επίπεδο του μαθητή είναι σχετικά χαμηλό, παρόλο που υπάρχει αυξημένη χρήση και συχνότητα μη λεκτικών σημάτων από όλες τις πλευρές. Το κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο εκπαιδευτικού – μαθητή φαίνεται πως λειτουργεί θετικά ως προς την αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών μηνυμάτων, εφόσον υπάρχει ο ίδιος κώδικας επικοινωνίας. Οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται πως είναι ικανοί να αναγνωρίζουν αυτόματα συγκεκριμένα μη λεκτικά σήματα από τον εκπαιδευτικό μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, αφού τα έχουν κάνει κτήμα τους, μέσα από την καθημερινή επαφή μαζί του. Το φύλο, η οικονομική κατάσταση του μαθητή και η θέση στην οποία κάθεται μέσα στην τάξη δε φαίνεται να επηρεάζουν την κατανόηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς από τους μαθητές.

Στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχετικά με λεκτική, μη λεκτική επικοινωνία, σχολική ψυχολογία κ.λπ., οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως δεν είχαν λάβει κάποιας μορφής εκπαίδευση (σεμινάριο, επιμόρφωση, μεταπτυχιακό, εκπαίδευση, ημερίδα κ.ά.) σχετικά με εκπαιδευτική ψυχολογία, λεκτική και μη λεκτική συμπεριφορά κ.λπ. Παρόλα αυτά όλοι απάντησαν πως θα ήταν πολύ θετικοί απέναντι στο ενδεχόμενο επιμόρφωσης σχετικά με θέματα συμπεριφοράς εκπαιδευτικού και μαθητών, σχολικής ψυχολογίας και μάθησης, χρήση και μορφές της μη λεκτικής επικοινωνίας. Μία τέτοιου είδους εκπαίδευση θα τους βοηθούσε σε σημαντικό βαθμό στη βελτίωση της διδασκαλίας και στην ανάπτυξη καλύτερων σχέσεων με τους μαθητές, κυρίως για ενδοσχολική χρήση. Ένα πολύ μικρό μέρος των δασκάλων ανέφερε πως είχε λάβει στο παρελθόν κάποιας μορφής επιμόρφωση σχετικά με το θέμα της μη λεκτικής συμπεριφοράς που τους βοήθησε στο διδασκαλικό τους έργο.

Στην αποκωδικοποίηση των μη λεκτικών επικοινωνιακών στοιχείων από δασκάλους και μαθητές, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφέρουν πως κάποιες βασικές μη λεκτικές διαστάσεις επικοινωνίας, όπως είναι τα αγγίγματα, η απόσταση διαπροσωπικού χώρου, η χρήση αντικειμένων και «οι σιωπές», γίνονται εύκολα αντιληπτές και αποδεκτές από μαθητές και εκπαιδευτικούς και είναι σε θέση να τις αποκωδικοποιούν επαρκώς, κυρίως λόγω του γεγονότος ότι συμβαίνουν ασυνείδητα και συχνά μέσα στην καθημερινότητά μας. Μία μικρή μερίδα δασκάλων αναφέρει πως τόσο οι μαθητές όσο και οι ίδιοι, επειδή δεν έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα, δεν έχουν την οξύτητα που απαιτείται ενδεχομένως, για να κωδικοποιήσουν/αποκωδικοποιήσουν όλες τις επικοινωνιακές λειτουργίες, αλλά μόνο τις πιο γνωστές και εμφανείς. Σημαντικό είναι οι εκπαιδευτικοί να προτιμούν και να ενθαρρύνουν την αυθόρμητη εκδήλωση μη λεκτικών σχημάτων, από το να προτιμούν τη μεθοδευμένη χρήση τους.

Στην προτίμηση της χρήσης λεκτικής / μη λεκτικής επικοινωνίας από μαθητές και εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προτιμούν τη λεκτική επικοινωνία κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων και ιδιαίτερα των θεωρητικών, γιατί είναι πιο άμεση και κατανοητή από όλους. Η μη λεκτική είναι προτιμότερη και χρησιμοποιείται σε πιο μικρές ηλικίες κυρίως (προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία), που τα παιδιά δεν χειρίζονται ακόμη επαρκώς το λόγο, ενώ προτιμάται κυρίως κατά τις διαπροσωπικές σχέσεις και την έκφραση των συναισθημάτων. Βέβαια, σχεδόν όλοι θα προτιμούσαν ένα συνδυασμό λεκτικής και μη λεκτικής που προσφέρει πολλαπλά οφέλη. Τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να εκφράζουν με λέξεις τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Η ισορροπία στην επικοινωνία δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να νοιώθει άνετα. Σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να επιλέγει κάθε φορά την κατάλληλη μορφή επικοινωνίας για την επίτευξη των στόχων του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Λ. (1993) *Γλώσσα – γλωσσική επικοινωνία και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Ιωάννινα.

Βασιλείου, Κ. (2004). *Μη Λεκτική Επικοινωνία: Η Σημασία της στη Διδακτική και Μαθησιακή Διαδικασία*. Ιωάννινα.

Κατή, Δ. (2000). *Γλώσσα και επικοινωνία στο παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μπασέτας, Κ. (2002). *Ψυχολογία της Μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολεμικός, Ν. & Κοντάκος, Α. (επιμ.), (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρήγα, Β. (2001). *Η σωματική έκφραση στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.

Σταμάτης, Π. (2004). «Πρωταρχικές μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας. Σώμα, εκπαίδευση και βιωματική γνώση: κοινωνικο-πολιτισμικές πρακτικές και διαστάσεις της μη λεκτικής επικοινωνίας και αφήγησης». Εισήγηση στο Διεθνές διεπιστημονικό συμπόσιο. Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Ξενόγλωσση

Argyle, M. (1981). *Ψυχολογία της συμπεριφοράς*. Αθήνα : Θυμάρι.

Birdwhistell, L. (1974). *The language of the body*. In: *Human Communication: Theoretical explanations*. New York: Wiley.

Chomsky, N. (1972). "Rezeption von Skinnerss Verbal Behavior", In: Duncan, S. Jr. (1969). *Nonverbal communication*. *Psychological Bulletin*. 72, 118-137.

Erickson, G., Hawkhead, K., Moody, P. (1980). "Dealing with classroom distractions". *The Elementary School Journal*, 81, 1, 40- 45.

Miller, P.W. (2000). *Nonverbal communication in the classroom*. USA: P.W. Miller & Ass.

Morrow, S. L. (2005). "Quality and Trustworthiness in Qualitative Research in Counseling Psychology". *Journal of Counseling Psychology*, 52, 250-260.

Patterson, C.J., Cosgrove, J.M. & O'brien, R.G. (1980). "Nonverbal indicants of comprehension and noncomprehension in children". *Development Psychology*, 16, 38-48.

Pease, A. (1991). *Η γλώσσα του σώματος*. Αθήνα: Έσοπτρον.

Potter, J. & Wetherell, M. (1995). "Discourse Analysis", In: J. A. Smith, R. Harre & L. van Langenhoven (Eds.). *Rethinking Methods in Psychology*. London: Sage, (pp. 80-92).

Skinner, E.A. & Belmont, M.J. (1993). "Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year". *Journal of Educational Psychology*, 85, 4, 571-581.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Thomas, D. (2006). A General Inductive Approach for Analyzing. Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, Vol. 27 No. 2, 237-246.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ασφαλής χρήση του διαδικτύου: Σενάριο διδασκαλίας

Γιακουμάκης Γεώργιος
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.20
 MSc, MEd
 giakoumakisgi@gmail.com

Γεωργούλας Γεώργιος
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
 ms13161@aegean.gr

Κακούλη Καθολική
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
 MSc Kiki_kak89@hotmail.com

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή τα παιδιά εισέρχονται στον κόσμο του διαδικτύου από πολύ μικρή ηλικία. Το σχολείο οφείλει να ακολουθεί την εξέλιξη αυτή και να εξοπλίζει τους μαθητές με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για τη σωστή και ασφαλή χρήση του διαδικτύου. Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές / τριες της Δ΄ τάξης Δημοτικού και υλοποιείται στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης σε δύο διδακτικές ώρες. Σκοπός του είναι οι μαθητές να αναγνωρίζουν τους κινδύνους του διαδικτύου και να εκπαιδευτούν στους τρόπους προστασίας από αυτούς. Η παρούσα διδακτική προσέγγιση προσφέρει τη δυνατότητα αναστοχαστικής διαχείρισης της γνώσης και την ανάπτυξη εκείνων των κοινωνικών στάσεων και δεξιοτήτων που διαμορφώνουν τη σύγχρονη ψηφιακή κουλτούρα. Η πορεία της διδασκαλίας στηρίχθηκε στο εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας, με βάση την ομαδοσυνεργατική μέθοδο εκπαίδευσης και με παράλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών. Η αξιολογική διαδικασία που προτείνεται να εφαρμοστεί είναι Διαγνωστική, Διαμορφωτική και τελική.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαδίκτυο, διαδικτυακοί κίνδυνοι, διδακτικό σενάριο

Εισαγωγή - Περιεχόμενο διδασκαλίας

Η συνεχής ανάπτυξη του διαδικτύου και η κατακόρυφη αύξηση της χρήσης του την τελευταία δεκαετία το έχει καταστήσει πλέον μέρος της καθημερινότητας των μαθητών. Παρά τα αναρίθμητα οφέλη, τις πολλαπλές χρήσεις του και τις απαραίτητες πληροφορίες που διαθέτει (Κουντζέρης & Κωνσταντάτος, 2010), συχνά ελλοχεύουν κίνδυνοι για τα παιδιά που ενδέχεται να απειλήσουν την προσωπική και κοινωνική τους ζωή. Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να θέσει ως προτεραιότητα την καλλιέργεια ευαισθητοποίησης για την ασφαλή πλοήγηση και την ανάπτυξη των απαραίτητων κοινωνικών στάσεων και δεξιοτήτων για την ορθή χρήση, διαχείριση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Στο πλαίσιο αυτό, η εφαρμογή ενός σεναρίου διδασκαλίας με θέμα τους κινδύνους του διαδικτύου και τους τρόπους προφύλαξης θα βοηθήσει τα παιδιά να προβληματιστούν για τις ενδεχόμενες απειλές και τις συνέπειες τους, ενώ παράλληλα να αναγνωρίζουν τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούν να προφυλαχθούν. Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές της Δ΄ Τάξης Δημοτικού και υλοποιείται στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης. Η ευελιξία και ο μεγάλος βαθμός ελευθερίας που χαρακτηρίζει την ευέλικτη ζώνη, δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις εφαρμογής της παρούσας διδακτικής προσέγγισης.

Το περιεχόμενο της διδασκαλίας διαμορφώθηκε, σύμφωνα με την ανάπτυξη του επιστημονικού περιεχομένου σχετικά με την προστασία των νέων στο διαδίκτυο (Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου, 2015. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2015), καθώς και από την εξέταση σχετικών ερευνών για τους διαδικτυακούς κινδύνους (Grover, 2015. Δημητρακάκης και συν., 2011. Livingstone et al., 2011. Livingstone & Haddon, 2009) και τις πρακτικές των παιδιών και εφήβων σε σχέση με αυτούς (Ofcom, 2014. Ortem, 2007). Στόχος αποτελεί τόσο η συνειδητοποίηση των κινδύνων και των επιπτώσεων που μπορούν να προκύψουν από αυτούς, όσο και η ανάπτυξη μεθόδων προφύλαξης. Επιπλέον, η σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη προσεγγίζει το θέμα της προστασίας των νέων ως διαδικασία μιντιακής αγωγής και εκπαίδευσης (Σοφός, 2009). Υπό το πρίσμα αυτό, παράλληλος στόχος της διδακτικής προσέγγισης θα αποτελέσει η εκπαίδευση στα νέα μέσα, όπου τα παιδιά μέσα από συγκεκριμένες δράσεις θα έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν τις ικανότητες τους και να αναστοχαστούν πάνω στις Νέες Τεχνολογίες.

Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές

Το γνωστικό αντικείμενο στο διδακτικό σενάριο της παρούσας εισήγησης είναι η Εκπαίδευση στα Νέα Μέσα στο πλαίσιο διεπιστημονικής σύνθεσης, ενώ ιδιαίτερη περιοχή του γνωστικού αντικειμένου αποτελούν οι κίνδυνοι του διαδικτύου και οι τρόποι προστασίας. Η θεματική ενότητα *«Ασφάλεια στο Διαδίκτυο»* γίνεται αναφορά στο ΔΕΠΠΣ της Πληροφορικής του Δημοτικού Σχολείου και συγκεκριμένα στον γενικό στόχο του θεματικού άξονα *«Επιστήμη και Τεχνολογία στην Καθημερινή ζωή»*: *«Οι μαθητές και οι μαθήτριες, στο πλαίσιο της γενικής τους παιδείας, ευαισθητοποιούνται και κρίνουν τις επιπτώσεις των νέων τεχνολογιών στους διάφορους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ευαισθητοποιούνται σε θέματα προστασίας των πνευματικών δικαιωμάτων, ασφάλειας των πληροφοριών, συμπεριφοράς στο Διαδίκτυο κτλ.»* (ΔΕΠΠΣ, 2003: 413). Επιπλέον, αναφέρεται στον ειδικό σκοπό του ΔΕΠΠΣ: *«Να αναπτύξουν έναν κώδικα δεοντολογίας που να αφορά την εργασία τους στο χώρο του εργαστηρίου και το σεβασμό της εργασίας των άλλων, να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προστασίας των πνευματικών δικαιωμάτων, ασφάλειας των πληροφοριών, συμπεριφοράς στο Διαδίκτυο, ασφάλειας και αποφυγής κινδύνων στο «εργασιακό» τους περιβάλλον κτλ.»* (ΔΕΠΠΣ, 2003: 416). Στα Σχολικά Εγχειρίδια αναφορές σε αυτή τη θεματική ενότητα γίνονται στο γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος Δ΄ τάξης και συγκεκριμένα στο Κεφάλαιο 4 *«Νέοι δρόμοι επικοινωνίας και ενημέρωσης»* της Ενότητας 7, όπου στους διδακτικούς στόχους από το βιβλίο του δασκάλου (Κόκκοτας και συν., 2003: 97) αναφέρεται ότι στόχος αποτελεί οι μαθητές *«να γνωρίσουν δυνατότητες του διαδικτύου αλλά και κινδύνους που κρύβει, να συζητήσουν κανόνες για ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο»*.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η πορεία διδασκαλίας στηρίχθηκε στο εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας των Driver και Oldham (1986). Ακολουθήθηκε η πορεία βημάτων του μοντέλου: α) *προσανατολισμός*, ώστε να τεθεί το θέμα, να κινηθεί το ενδιαφέρον και να αναπτυχθούν κίνητρα μάθησης, β) *ανάδειξη των ιδεών* των μαθητών, ώστε να αναδειχθούν και να γίνουν συνειδητές οι πρότερες γνώσεις τους σχετικά με τις στρατηγικές καλής γνωριμίας και εξαπάτησης σε χώρους συνομιλίας στο διαδίκτυο, τους κινδύνους που προκύπτουν και τους τρόπους προφύλαξης, και να οδηγηθούν στο αδιέξοδο που μπορεί να προκύπτει από αυτές, γ) *αναδόμηση των ιδεών* των μαθητών, ώστε να μετασχηματισθούν οι ιδέες τους προς την επιθυμητή επιστημονικά αποδεκτή διάσταση σχετικά με τις στρατηγικές εξαπάτησης και τους κινδύνους σε χώρους συνομιλίας στο διαδίκτυο και την ανάπτυξη στρατηγικών προφύλαξης σε αυτούς, δ) *εφαρμογή των ιδεών*, ώστε οι μαθητές να εφαρμόσουν τις νέες ιδέες σε διαφορετικά πλαίσια για να εμπεδωθεί η νέα γνώση και ε) *ανασκόπηση των ιδεών*, ώστε να συνειδητοποιήσουν τη μετάβαση στη νέα γνώση.

Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Αλαχιώτης, 2001) τα βασικά στοιχεία και επιμέρους στόχοι της ευέλικτης ζώνης είναι α.) η διαθεματική προσέγγιση, β.) η σύνδεση σχολικής γνώσης με πραγματικές καταστάσεις, γ.) η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών, δ.) η ανάπτυξη συλλογικών μορφών συστηματοποιημένης δράσης και διαλεκτικής αντιπαράθεσης και ε.) η ανάπτυξη της χειροκατασκευαστικής ικανότητας των μαθητών και η εξοικείωση τους με τη σύγχρονη τεχνολογία. Η προσέγγιση των παραπάνω στόχων και οι ανάγκες ενός τόσο ευαίσθητου θέματος, απαιτούν μια διδακτική προσέγγιση με ποικίλες μορφές και τεχνικές διδασκαλίας. Για το σκοπό αυτό στο προτεινόμενο σενάριο χρησιμοποιούνται ως μορφές διδασκαλίας η εισήγηση, ο διάλογος, η παραγωγή υλικού και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ως εκπαιδευτικές τεχνικές εφαρμόζονται η πρόκληση, η επίδειξη, οι ερωτήσεις και η παρουσίαση. Ο διάλογος, κρίθηκε ως κατάλληλη διδακτική μέθοδος πάνω σε ένα κοινωνικό ζήτημα, το οποίο συνδέεται άμεσα με την πραγματική ζωή των μαθητών.

Οι σύγχρονοι θεωρητικοί υποστηρικτές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας θεωρούν την ομαδική εργασία μια δυναμική διεργασία η οποία βοηθά τους μαθητές να ξεπεράσουν τα ατομικά τους όρια, να γίνουν περισσότερο υπεύθυνοι, δημιουργικοί και συνεργατικοί (Ματσαγκούρας, 2000), παρέχοντας τους παράλληλα περισσότερες δυνατότητες αυτενέργειας (Δερβίσης, 1998). Υποστηρίζεται η δημιουργία ανομοιογενών ομάδων (Cohen, 1994) καθώς οι μαθητές ανάλογα το επίπεδο τους μπορούν να επωφεληθούν και ταυτόχρονα αναπτύσσεται αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων. Η διαπροσωπική συνεργασία, η αντιπαράθεση, καθώς και ο διάλογος αποβλέπουν στο να καταστήσουν ικανούς τους μαθητές να εισέλθουν στην κοινωνική και οικονομική ζωή ως ενήλικοι (Κατερέλος, 1999). Στο προτεινόμενο σενάριο διδασκαλίας, οι εναλλαγές της κοινωνικής οργάνωσης της εργασίας ακολουθούν τη λογική της μεθοδολογικής προσέγγισης από την εργασία στην ολομέλεια όταν παρουσιάζεται το υπό διαπραγμάτευση θέμα, στην εργασία σε ομάδες όταν

γίνεται η επεξεργασία του θέματος, στην ολομέλεια όταν εξάγονται τα συμπεράσματα και τέλος στην ατομική εργασία όταν γίνεται η ανασκόπηση των ιδεών των μαθητών για να συνειδητοποιήσουν τον μετασχηματισμό τους.

Διδακτικά Μέσα

Τα διδακτικά μέσα και υλικά που αξιοποιούνται στο παρόν διδακτικό σενάριο είναι ο προσωπικός Η/Υ, ο βιντεοπροβολέας, τα φύλλα εργασίας, ο πίνακας και το χαρτόνι. Ο Η/Υ και ο βιντεοπροβολέας επιλέχθηκαν ως βοηθητικά εποπτικά μέσα της εισήγησης, αρχικά στην παρουσίαση των στόχων και στη συνέχεια στην εξαγωγή και την ανασκόπηση των συμπερασμάτων, προκειμένου να μπορέσουν αυτά να αποδοθούν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σαφήνεια. Επιπλέον, χρησιμοποιούνται ως μέσο προβολής βίντεο με στόχο την προσέλκυση της προσοχής των μαθητών, καθώς και την πρόκληση και διέγερση του ενδιαφέροντος τους, μέσω της ενεργοποίησης περισσότερων αισθήσεων. Ο πίνακας αξιοποιείται στην καταγραφή των απόψεων των ομάδων, εξυπηρετώντας το στόχο της αναθεώρησης των ιδεών των μαθητών. Τα φύλλα εργασίας επιλέχθηκαν προκειμένου να μπορέσουν οι μαθητές να ανιχνεύσουν και να προσεγγίσουν το θέμα, καθώς και ως εργαλεία ανατροφοδότησης, αφού μέσω αυτών οι μαθητές συγκρίνουν τις αρχικές τους καταγραφές με αυτές στις οποίες κατέληξαν στο τέλος. Το χαρτόνι χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο παραγωγής του υλικού το οποίο πρόκειται να κατασκευάσουν οι μαθητές μετά τον μετασχηματισμό των ιδεών τους.

Στοχοθεσία

Ο κύριος σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές να μάθουν και να αναγνωρίζουν τους κινδύνους του διαδικτύου και να εκπαιδευτούν στους τρόπους προστασίας από αυτούς.

Στόχοι ως προς το μιντιακό γραμματισμό των μαθητών: Στοχάζομαι πάνω στα Μέσα

1. *Να προβληματιστούν για τους κινδύνους του διαδικτύου και τις συνέπειες αυτών.*
2. *Να αναγνωρίζουν, να εντοπίζουν και να περιγράφουν τους σημαντικότερους κινδύνους του Διαδικτύου.*
3. *Να εισηγούνται τρόπους αντιμετώπισης και προστασίας από τους κινδύνους.*

Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Γνωστικοί στόχοι:

1. *Να περιγράφουν διαδικτυακούς κινδύνους και τους τρόπους προφύλαξης.*
2. *Να συνειδητοποιούν τον τρόπο μετασχηματισμού των ιδεών τους μέσα από την ανασκόπηση του έργου τους.*

Δεξιότητες:

1. *Να αναγνωρίζουν του διαδικτυακούς κινδύνους και τους τρόπους προστασίας.*
2. *Να αποτυπώνουν σε αφίσα συμβουλές ως προς την σωστή χρήση του διαδικτύου.*
3. *Να εργάζονται ομαδικά και να συνεργάζονται ως ενεργά μέλη μιας ομάδας.*

Στάσεις:

1. *Να τηρούν τους κανόνες συμπεριφοράς και να εργάζονται αρμονικά στις ομάδες.*
2. *Να εκτιμούν τη σημασία της προφύλαξης από τους κινδύνους του διαδικτύου.*
3. *Να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στο διαδίκτυο.*

Υλοποίηση

Εκτιμώμενη διάρκεια

Το σενάριο διαρκεί δύο διδακτικές ώρες, οι οποίες αντιστοιχούν σε ένα εβδομαδιαίο δίωρο στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης και μπορούν να υλοποιηθούν ανεξάρτητα από άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ακολουθεί η γενική περιγραφή του σεναρίου.

1η διδακτική ώρα

Προσανατολισμός (7 λεπτά): Για την εισαγωγή στο θέμα παρουσιάζουμε εν συντομία στους μαθητές, με την βοήθεια του βιντεοπροβολέα, τις δυνατότητες τους διαδικτύου. Για την προσέλευση του ενδιαφέροντος τους προβάλλονται δύο βίντεο με θέμα τους διαδικτυακούς κινδύνους από την ιστοσελίδα «<http://www.saferinternet.gr>» και συγκεκριμένα:

1. <http://www.saferinternet.gr/index.php?parentobjId=Page15&objId=Category17&childobjId=Text279>
2. <http://www.saferinternet.gr/index.php?parentobjId=Page15&objId=Category17&childobjId=Text271>

Ανάδειξη των ιδεών των μαθητών (7 λεπτά): Γίνεται συζήτηση για τους κινδύνους που εντοπίσαμε στα δύο βίντεο. Αφού τους εντοπίσουμε, οι μαθητές διατυπώνουν τις ιδέες τους για ποιους άλλους κινδύνους γνωρίζουν και τους καταγράφουμε στον πίνακα.

Αναδόμηση των ιδεών (15 λεπτά): Ο διδάσκων παρουσιάζει διαφάνειες που αποδίδουν με σαφήνεια τα παραπάνω ζητήματα και κατηγοριοποιεί τους διαδικτυακούς κινδύνους. Η παρουσίαση γίνεται με τη βοήθεια του προγράμματος «PowerPoint» και το περιεχόμενο είναι διαμορφωμένο με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. εισαγωγή). Γίνεται συζήτηση – διάλογος όπου συμμετέχει η ολομέλεια.

Εφαρμογή των ιδεών (10 λεπτά): Οι μαθητές χωρίζονται σε 4 ομάδες των 5 ατόμων. Δίδεται φύλλο εργασίας (παράρτημα) και η κάθε ομάδα συμπληρώνει την πρώτη δραστηριότητα (Δραστηριότητα 1), όπου είναι μια άσκηση “Σωστό – Λάθος”, σε ερωτήματα σχετικά με τους κινδύνους του διαδικτύου. Οι ομάδες παρουσιάζουν στους υπόλοιπους τα αποτελέσματα της επεξεργασίας τους και γίνεται συζήτηση.

Ανασκόπηση των ιδεών (5 λεπτά): Οι μαθητές καταγράφουν στο Φύλλο Εργασίας (Δραστηριότητα 2) τα συμπεράσματα και τη νέα γνώση που απέκτησαν. Έπειτα, καλούνται να ανατρέξουν και να συγκρίνουν τις απαντήσεις τους με αυτά που κατέγραψαν από

την παρουσίαση του διδάσκοντα. Στόχος είναι να γίνει συνειδητή η νέα γνώση. Στη συνέχεια, γίνεται διάλογος επάνω σε αυτή τη μετάβαση.

2η διδακτική ώρα

Ανάδειξη των ιδεών (7 λεπτά): Οι μαθητές καλούνται με την συμμετοχική διαδικασία του καταιγισμού ιδεών (brainstorming), να ανακαλέσουν συνειρμικά προϋπάρχουσες αντιλήψεις και να προβούν σε ελεύθερη και αυθόρμητη έκφραση ιδεών για τους τρόπους αντιμετώπισης των κινδύνων. Ο διδάσκων καταγράφει τις ιδέες των μαθητών στον πίνακα και γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια.

Αναδόμηση των ιδεών (10 λεπτά): Ακολουθεί μία σύντομη παρουσίαση των τρόπων αντιμετώπισης των διαδικτυακών κινδύνων με τη βοήθεια του λογισμικού «power point» από τον διδάσκοντα. Το περιεχόμενο της παρουσίασης είναι διαμορφωμένο με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. εισαγωγή).

Εφαρμογή των ιδεών (10 λεπτά): Οι μαθητές συμπληρώνουν στα Φύλλα Εργασίας τη Δραστηριότητα 3 (βλ. παράρτημα) με ερωτήσεις τύπου “Σωστό – Λάθος” και “Συμπλήρωσης κενού” σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των διαδικτυακών κινδύνων. Οι ομάδες παρουσιάζουν στους υπόλοιπους τα αποτελέσματα της επεξεργασία τους και γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια.

Ανασκόπηση των ιδεών (7 λεπτά): Με αφορμή τα φύλλα εργασίας, ακολουθεί σύντομη συζήτηση/διάλογος και τα παιδιά οδηγούνται στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Στη συνέχεια, οι μαθητές καταγράφουν-συμπληρώνουν στα φύλλα εργασίας (Δραστηριότητα 4) τα συμπεράσματα και τη νέα γνώση που απέκτησαν.

Παραγωγή υλικού (10λεπτά): Οι μαθητές καλούνται να αναμορφώσουν το υλικό που έχουν συλλέξει ώστε να κατασκευάσουν μία αφίσα. Κάθε ομάδα γράφει σε ένα χαρτόνι δύο συμβουλές σωστής χρήσης του διαδικτύου και προφύλαξης από τους διαδικτυακούς κινδύνους (δραστηριότητα 5). Η αφίσα παρουσιάζεται ολοκληρωμένη στην ολομέλεια και αναρτάται στην τάξη.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία και απαιτεί τη συνεχή παρατήρηση και ενασχόληση του εκπαιδευτικού με τις αντιδράσεις των μαθητών. Η αξιολογική διαδικασία που θα εφαρμοστεί στην προτεινόμενη διδακτική πρόταση είναι τριών ειδών: διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική (Bloom et al., 1971). Με τη *διαγνωστική αξιολόγηση* η οποία γίνεται στα πλαίσια της φάσης του προσανατολισμού των μαθητών σχετικά με το θέμα, παρατηρείται το γνωστικό υπόβαθρο των μαθητών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Με τη *διαμορφωτική αξιολόγηση* η οποία πραγματοποιείται μέσω του φύλλου εργασίας που συμπληρώνεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αποφασίζονται και σχεδιάζονται οι παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν για τη βελτίωση της διαδικασίας και την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω

των κουίζ-τεστ από την ιστοσελίδα του «Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου»: <http://www.saferinternet.gr/index.php?parentobjId=Page15&objId=Category171&p=5>», με επιλεγμένες ερωτήσεις από τα δύο πρώτα κουίζ-τεστ, σε επόμενα μαθήματα. Μέσω της τελικής αξιολόγησης αποτιμάται με συστηματικό τρόπο το αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε αλλά και της προσωπικής προσπάθειας του μαθητή. Επιπλέον, ρόλος της τελικής-ολικής αξιολόγησης, είναι να βελτιώσουν οι εκπαιδευτικοί τις αδυναμίες που εντοπίζουν αλλά και να αξιολογήσουν τη ποιότητα της διδασκαλίας (Sergiovanni & Starratt, 2002). Όσον αφορά στον τρόπο αξιολόγησης, όπως φαίνεται και παραπάνω, εντάσσονται οι διερευνητικές ερωτήσεις, το φύλλο εργασίας, η συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες και η επιτυχής ολοκλήρωση τους, καθώς και η επίδοση σε προγραμματισμένη εξέταση.

Κριτική αποτίμηση της διαδικασίας και της διδακτικής προσέγγισης

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση θέτει εξ αρχής την αναγκαιότητα για πολύ καλό σχεδιασμό, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της μιντιακής αγωγής, των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που θέτουμε. Για την εφαρμογή του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιοποιήσουν στοιχεία από α.) την υποδομή στην τάξη, β.) το ιδιαίτερο μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών, γ.) τις μιντιακές ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών της τάξης, δ.) τη μελέτη του ΔΕΠΠΣ και ε.) τη μελέτη σχολικών εγχειριδίων και της σχετικής διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας (βλ. Εισαγωγή).

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση δίνει το πλεονέκτημα της δημιουργίας κινήτρου στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν με δημιουργικό τρόπο τον Η/Υ και το διαδίκτυο. Σε πολλά σημεία της διδασκαλίας χρησιμοποιείται ο διάλογος ο οποίος δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να σκεφθούν κριτικά, ανιχνεύοντας την αλήθεια, και με την πνευματική δραστηριότητά τους, να κατανοήσουν ή να αναδομήσουν έννοιες, αξίες και τελικώς την νέα γνώση. Παράλληλα, η εργασία σε ομάδες δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αλληλεπιδράσουν και να αναπτύξουν συνεργασία, αλληλοβοήθεια και σεβασμό με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Ματσαγκούρας, 2000). Με τη συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση αναδεικνύονται και αναδομούνται οι ιδέες των μαθητών σχετικά με τους κινδύνους του διαδικτύου και του τρόπους αντιμετώπισης τους, αποκτούν και εφαρμόζουν τη νέα γνώση, μέσω συλλογικής εργασίας, διαπροσωπικής επικοινωνίας και της παιδαγωγικής αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών. Εν κατακλείδι, το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο προσφέρει τη δυνατότητα αναστοχαστικής διαχείρισης της γνώσης και την ανάπτυξη εκείνων των κοινωνικών στάσεων και δεξιοτήτων που διαμορφώνουν τη σύγχρονη ψηφιακή κουλτούρα.

Βιβλιογραφία

Bloom, B. S., Hastings, J.T., & Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: Mc Graw-Hill.

- Cohen, E. (1994). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Driver, R., & Oldham, V. (1986), A Constructivist Approach to Curriculum Development in Science. *Studies in Science Education* 13 (1), 105-122.
- Livingstone, S. & Haddon, L. (eds) (2009). *Kids online: Opportunities and risks for children*. Bristol: The Policy Press.
- Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A., & Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the internet: The perspective of European children. Full Findings. LSE*. London: EU Kids Online.
- Ofcom (2014). *Children and parents: media use and attitudes report*: Ανακτήθηκε στις 10/6/2015, από http://stakeholders.ofcom.org.uk/binaries/research/media-literacy/media-use-attitudes-14/Childrens_2014_Report.pdf.
- Optem (2007). *Safer Internet for Children: Qualitative Study in 29 European Countries*. Luxembourg: EC.
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Αλαχιώτης, Σ. (2001). *Οδηγός για την Ευέλικτη Ζώνη. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΔΕΠΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- Δερβίσης Σ., (1998). *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοκεντρική διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητρακάκης Κ., Σοφός Α., & Βαλμάς Θ. (2011). Η προστασία των μαθητών στο Διαδίκτυο από την οπτική των εκπαιδευτικών. Στα Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου *Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία* (σσ. 215-228): Πάτρα.
- Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου (2015). *Συχνές Ερωτήσεις και Απαντήσεις για την ασφαλή χρήση του Διαδικτύου*. Προσπελάστηκε στις 20/5/2015, από www.saferinternet.gr.
- Κατερέλος Ι. (1999). *Θεωρία και Πράξη στην εκπαιδευτική σχέση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη, Π., & Πήλιουρας, Π. (2010). *Μελέτη Περιβάλλοντος Δ΄ Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ., Παναγιωτάκη, Π., & Πήλιουρας, Π. (2010). *Μελέτη Περιβάλλοντος Δ΄ Δημοτικού: Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Κουντζέρης, Α., & Κωνσταντάτος, Μ. (2010). *Νέες τάσεις στη χρήση του διαδικτύου για επικοινωνία, πληροφόρηση και ψυχαγωγία*. Αθήνα: Παρατηρητήριο για την Κοινωνία της Πληροφορίας.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2015). *Κίνδυνοι στο Διαδίκτυο και Προτάσεις Αντιμετώπισής τους*. Προσπελάστηκε στις 20/5/2015, από www.pi.ac.cy.
- Σοφός Α. (2009). Προστασία των νέων ως παιδαγωγική ικανότητα δράσης των εκπαιδευτικών. Στο Α. Σοφός (επιμ.), *Παιδαγωγικές διστάσεις των νέων μέσων. Ενίσχυση μιντιακού γραμματισμού και ικανότητας για ένα ασφαλές διαδίκτυο* (σελ. 21-40). Αθήνα: Γρηγόρης.

Παράρτημα

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Δραστηριότητα 1

Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και βάλε Σ (σωστό) ή Λ (λάθος) στο κουτάκι που βρίσκεται δίπλα τους:

1. Η πολύωρη ενασχόληση με το διαδίκτυο οδηγεί στην απομάκρυνση των ανθρώπων.
2. Δεν εγκαθίστανται ιοί στον υπολογιστή μέσω του διαδικτύου.
3. Όλες οι πληροφορίες που υπάρχουν στο διαδίκτυο είναι αληθείς.
4. Μπορεί να γίνει χρήση των προσωπικών στοιχείων από άλλους μέσω του διαδικτύου.
5. Όλα τα μηνύματα που έρχονται στο ηλεκτρονικό μας ταχυδρομείο είναι ασφαλή.

Δραστηριότητα 2

Τι καινούριο έμαθα; Καταγράφω τι καινούργιο έμαθα, λαμβάνοντας υπόψη την παρουσίαση και την συζήτηση στην τάξη.

Δραστηριότητα 3

Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις. Βάλε Σ (σωστό) ή Λ (λάθος) στο κουτάκι που βρίσκεται δίπλα στις προτάσεις 1,2 και 3. Συμπλήρωσε τα κενά στις προτάσεις 4 και 5.

1. Ανοίγουμε ηλεκτρονικά μηνύματα που έχουν σταλεί από άγνωστους αποστολείς.
2. Πρέπει να ενημερωνόμαστε για τα κατάλληλα παιχνίδια της ηλικία μας.
3. Αποφεύγουμε να δίνουμε προσωπικές πληροφορίες μέσω του Διαδικτύου.
4. Αν εμφανιστούν παράθυρα που μας ενθαρρύνουν να κάνουμε κλικ (π.χ μας λένε ότι έχουμε κερδίσει χρήματα) τα αμέσως. (σβήνουμε ή ανοίγουμε)
5. Έχουμε στον υπολογιστή μας εγκατεστημένο και ενημερωμένο πρόγραμμα εναντίον των

Δραστηριότητα 4

Τι καινούριο έμαθα; Καταγράφω τι καινούργιο έμαθα, λαμβάνοντας υπόψη την παρουσίαση και την συζήτηση στην τάξη.

Δραστηριότητα 5

Ανατρέξτε στο υλικό που συλλέξατε κατά τη διάρκεια των προηγούμενων ωρών και φτιάξτε με την ομάδα σας και σε συνεργασία με τις υπόλοιπες ομάδες, μια αφίσα που να παρουσιάζει συμβουλές για την ασφαλή χρήση του διαδικτύου. Η κάθε ομάδα θα γράψει στο χαρτόνι με μαρκαδόρο τουλάχιστον δύο συμβουλές σύμφωνα με το παρακάτω πίνακα.

ΟΜΑΔΑ Α	Πόσο χρησιμοποιούμε το διαδίκτυο καθημερινά; Τι κοιτάμε στα διαδικτυακά παιχνίδια;
ΟΜΑΔΑ Β	Δίνουμε σε όλους την ηλεκτρονική μας διεύθυνση; Τι προσέχουμε στις πληροφορίες του διαδικτύου;
ΟΜΑΔΑ Γ	Τι πρέπει να προσέχουμε για τις προσωπικές μας πληροφορίες; Τι κάνουμε τα ανεπιθύμητα μηνύματα και τα μηνύματα από αγνώστους;
ΟΜΑΔΑ Δ	Τι κάνουμε για την προστασία από τους ιούς; Τι προσέχουμε σε χώρους συνομιλίας στο διαδίκτυο;

Επικοινωνιακή προσέγγιση και παιδαγωγική της δράσης Συγκλίσεις και αποκλίσεις

Ιασονίδου Φωστήρα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.05
roula.iasonidou@gmail.com

Περίληψη

Η επικοινωνιακή προσέγγιση υπήρξε μια επανάσταση στη διδακτική των ξένων γλωσσών τέσσερις περίπου δεκαετίες πριν με ένα βασικό χαρακτηριστικό: τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας με στόχο την προώθηση και ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Αρκετά χρόνια αργότερα, η προσέγγιση με προσανατολισμό τη δράση παρουσιάζεται σύμφωνα με τη Willis (1996) σαν φυσική εξέλιξη της, αφού πολλές από τις θεωρητικές της αρχές προέρχονται από την επικοινωνιακή προσέγγιση. Από το 2000 και μετά, ο όρος *καθήκον* αντικαθιστά τον όρο *δραστηριότητα* στην εκπαιδευτική πρακτική και κατέχει πλέον σημαντική θέση στην έρευνα για την κατάκτηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας επηρεάζοντας το σχεδιασμό γλωσσικού υλικού, τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας και την αξιολόγηση των μαθητών. Βασικές αρχές, σημεία σύγκλισης αλλά και απόκλισης των δύο σύγχρονων μεθοδολογικών προσεγγίσεων θα μας απασχολήσουν στην εισήγηση αυτή με στόχο την αποσαφήνιση εννοιών που θα μας είναι χρήσιμες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: επικοινωνιακή προσέγγιση, προσέγγιση με προσανατολισμό τη δράση

Εισαγωγή

Αν στην επικοινωνιακή προσέγγιση (ΕΠ) η γλωσσική επικοινωνία παίζει το ρόλο του μέσου και του διδακτικού στόχου ταυτόχρονα, στην προσέγγιση με προσανατολισμό τη δράση (ΠΠΔ), αυτή δεν είναι παρά μόνο ένα από τα διδακτικά μέσα στην υπηρεσία της συλλογικής δράσης. Έτσι, θεωρούμε ότι μια δραστηριότητα βασισμένη στις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης τελειώνει από τη στιγμή που οι εμπλεκόμενοι έχουν ανταλλάξει τις απαραίτητες πληροφορίες. Λίγο μας ενδιαφέρει ο τρόπος με τον οποίο ο καθένας τους ξεχωριστά θα διαχειριστεί αυτή την πληροφορία και ακόμα λιγότερο πώς οι συνομιλητές θα μπορούσαν να εκμεταλλευτούν προς όφελος όλων την πληροφορία που μοιράστηκαν, θέματα τα οποία εμπίπτουν όμως στο ενδιαφέρον της προσέγγισης με προσανατολισμό στη δράση. Κι αν η εκπαίδευση είναι σύμφωνα με τον Tardif (1992) η επιστήμη της δόμησης της γνώσης, ο διδάσκων είναι αυτός που καλείται να επιλέξει την κατάλληλη προσέγγιση που θα οδηγήσει τον μαθητή στη γνώση.

Επικοινωνιακή προσέγγιση – Βασικές αρχές

Είναι προφανές, η λέξη κλειδί της ΕΠ είναι η λέξη επικοινωνία, η οποία προϋποθέτει όχι μόνο τη γνώση των κανόνων της γλώσσας ή την παραγωγή κάποιων προτάσεων

που είναι γραμματικά σωστές, αλλά και τη χρήση των προτάσεων αυτών στις κατάλληλες περιστάσεις με τους κατάλληλους επικοινωνιακούς σκοπούς. Βέβαια ο άπειρος αριθμός επικοινωνιακών σκοπών και περιστάσεων στην καθημερινή μας ζωή καθιστά απαγορευτικό τον προσδιορισμό τους. Από την άλλη πλευρά η ευκαμψία του γλωσσικού μας συστήματος, μας επιτρέπει τη χρήση του ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός που οπωσδήποτε διαφέρουν. Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι η επικοινωνία μεταξύ των ομιλητών μιας γλώσσας απαιτεί το συνδυασμό διαφόρων δεξιοτήτων (ακουστικών, προφορικών, αναγνωστικών και γραπτών) μαζί με την ικανότητα να προσαρμόσουν τις δεξιότητες αυτές και τις γνώσεις τους στο περιβάλλον και τις συνθήκες επικοινωνίας, δηλαδή απαιτεί την επικοινωνιακή ικανότητα.

Χαρακτηριστικά της Επικοινωνιακής Προσέγγισης

Τα βασικά χαρακτηριστικά της Επικοινωνιακής Προσέγγισης (ΕΠ) σύμφωνα με τους Johnson και Johnson (1999, 68-73.) είναι τα εξής:

- **Καταλληλότητα:** Ο τρόπος χρήσης της γλώσσας πρέπει να είναι κατάλληλος με την επικοινωνιακή περίσταση και τους στόχους της επικοινωνίας των ομιλητών (χαρακτηριστικές ασκήσεις της ΕΠ, όπως προσομοιώσεις καταστάσεων και παιχνίδια ρόλων, στηρίζονται σ' αυτές τις θεωρητικές θέσεις)
- **Εστίαση στο μήνυμα:** Η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως κώδικας επικοινωνίας και φορέας μηνυμάτων με συγκεκριμένη σημασία και όχι ως μεμονωμένες γραμματικές δομές, (χαρακτηριστικές ασκήσεις: μεταφορά πληροφοριών και ασκήσεις πληροφοριακού κενού)
- **Ψυχογλωσσική επεξεργασία του μηνύματος:** Σύμφωνα με τις ψυχογλωσσολογικές θεωρίες κατάκτησης της γλώσσας, ο μαθητής, καθώς προσπαθεί να κατανοήσει τον γραπτό ή προφορικό λόγο εστιάζει κυρίως στα γλωσσικά στοιχεία που τον βοηθούν να επιτύχει τον επικοινωνιακό του στόχο, μεταφέροντας το μήνυμα που επιθυμεί, όπως οι λεκτικές πράξεις που αποτελούν θεμελιώδη λίθο της ΕΠ.
- **Απενοχοποίηση του λάθους:** Στο πλαίσιο της επικοινωνιακής γλωσσικής διδασκαλίας, (ΕΓΔ) τα λάθη είναι απόλυτα αποδεκτά, αφού η εκμάθηση της γλώσσας είναι αποτέλεσμα δοκιμασιών και λαθών. Οι μαθητές μαθαίνουν από τα λάθη τους και ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν στρατηγικές προκειμένου να μεταφέρουν το μήνυμά τους, ακόμα κι όταν δεν είναι απόλυτα εξοικειωμένοι με τις κατάλληλες γλωσσικές δομές, αφού προωθείται έτσι η γλωσσική κατάκτηση.
- **Ελεύθερη εξάσκηση με λήψη πρωτοβουλιών:** Οι ασκήσεις της ΕΠ προωθούν την ταυτόχρονη εξάσκηση διαφόρων δεξιοτήτων και το συνδυασμό τους, έτσι ώστε ο μαθητής να αποκτήσει γλωσσική ευχέρεια. Η ευελιξία της ΕΠ συνίσταται στην προώθηση κάθε μαθησιακής δραστηριότητας που συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών και τη λήψη πρωτοβουλιών (Bérard, 1991, 59).

● Ο ρόλος της αυθεντικότητας της γλωσσικής ύλης και των θεματικών περιεχομένων που χρησιμοποιεί ο διδάσκοντας με σκοπό την επίτευξη της ανάπτυξης της επικοινωνιακής δεξιότητας είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Κατά συνέπεια, τα εποπτικά μέσα έχουν σημαντική θέση στο πλαίσιο της ΕΓΔ, διότι θεωρείται ότι επηρεάζουν την ποιότητα της γλωσσικής διάδρασης και χρήσης μέσα στην τάξη. Εποπτικό μέσο μπορεί να θεωρηθεί κάθε αντικείμενο ή κείμενο που έχει κάποιο λόγο χρήσης στην τάξη προκειμένου να επιτευχθεί ο επικοινωνιακός στόχος του μαθήματος όπως ένας υπολογιστής, κινητό τηλέφωνο, τουριστικός οδηγός, κατάλογος εστιατορίου, περιοδικά, διαφημίσεις, εφημερίδες, χάρτες, φωτογραφίες, διαγράμματα. Πρόκειται λοιπόν για υλικά τα οποία είναι «αυθεντικά», δηλαδή έχουν αυθεντική χρήση στην καθημερινή ζωή των μαθητών και η χρήση τους στην τάξη έχει σαν στόχο να συνδέσει την ξένη γλώσσα με την καθημερινή πραγματικότητα των μαθητών και επιπλέον να ενισχύει τη χρήση της ξένης γλώσσας μέσα στην τάξη για καθημερινούς επικοινωνιακούς σκοπούς.

Στόχος της ΕΓΔ και ρόλος του δασκάλου και του μαθητή στα πλαίσιά της

Στόχος της ΕΓΔ είναι η βαθμιαία κατάκτηση της γλώσσας μέσα από διαδικασίες που προωθούν τη χρήση της για επικοινωνιακούς σκοπούς και όχι για απομνημόνευση κανόνων ή τη χρήση συγκεκριμένων δομών μόνο και μόνο για την εξάσκηση των μαθητών. Σε αυτό το σημείο άλλωστε έχουμε τη βασική διαφοροποίηση της ΕΠ με την προγενέστερη γλωσσολογική θεωρία του δομισμού. Οι Willis και Willis (2001) τονίζουν ότι μια σημαντική διαφορά μεταξύ δραστηριοτήτων (ΕΠ) και γραμματικών ασκήσεων (δομισμός), αποτελεί το γεγονός ότι, για την επίτευξη των στόχων της δραστηριότητας, οι μαθητές δεν είναι αναγκασμένοι να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες γλωσσικές δομές.

Ο δάσκαλος στην ΕΠ καλείται να ανταποκριθεί σε ένα πολύπλευρο ρόλο. Πρωταρχικά οφείλει να διευκολύνει την επικοινωνιακή διαδικασία μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην τάξη και μεταξύ συμμετεχόντων και δραστηριοτήτων ή κειμένων. Στη συνέχεια απαραίτητη είναι η συμμετοχή του στη μαθησιακή διαδικασία: ο δάσκαλος γίνεται μέλος της ομάδας των μαθητών και διατυπώνει την άποψή του ως σύμβουλος. Επιπλέον, παρατηρεί και διερευνά τη διαδικασία μάθησης προκειμένου να ελέγξει και να αξιολογήσει τη συμμετοχή των μαθητών και τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και να βελτιώσει, αν χρειαστεί, διδακτικές τεχνικές, δραστηριότητες, διδακτικούς πόρους. Ο δάσκαλος δεν λειτουργεί πια ως κάτοχος της γνώσης την οποία πρέπει να μεταδώσει στους μαθητές του, αλλά ως εμπνευστής και καθοδηγητής που ενθαρρύνει και δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες και κίνητρα. Τέλος, οφείλει να λειτουργήσει και ως αναλυτής αναγκών. Καθώς οι ανάγκες των μαθητών αποτελούν μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους στην ΕΠ, ο δάσκαλος πρέπει να τις διερευνήσει, να τις αναλύσει και να τις λάβει υπόψη ως προς το σχεδιασμό της ύλης αλλά και ως προς τις διδακτικές τεχνικές που θα επιλέξει να υιοθετήσει (Richards and Rodgers, 2001).

Καθώς η ΕΠ δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία της επικοινωνίας, παρά στην καλή γνώση των γλωσσικών δομών, ο ρόλος του μαθητή είναι διαφορετικός στο πλαίσιο της ΕΠ από αυτόν στις παραδοσιακές τάξεις διδασκαλίας της γλώσσας. Συγκεκριμένα, ο μαθητής καλείται να επικοινωνεί και να διαπραγματεύεται διαρκώς αυτό που επιθυμεί να επικοινωνήσει με το συνομιλητή του. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής έχει ενεργό ρόλο μέσα στην τάξη καθώς επίσης και τη συνυπευθυνότητα για την επιτυχή επικοινωνία των μηνυμάτων, όχι μόνο αυτών που ο ίδιος θέλει να μεταφέρει αλλά και αυτών του συνομιλητή του. Μέσα από τη συνεχή προσπάθεια για επιτυχή επικοινωνία, επιτυγχάνεται η κατάκτηση της γλώσσας (Richards and Rodgers, 2001).

Συμπερασματικά μπορεί να αναφερθεί ότι ο καθηγητής οφείλει να αναγνωρίσει το μαθητή ως τον κύριο πρωταγωνιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να επιδιώξει την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητάς του και σταδιακά την απόκτηση αυτονομίας του, τόσο στη χρήση της γλώσσας όσο και στη διαδικασία της εκμάθησης. Ο μαθητής από την πλευρά του πρέπει να αναλάβει σταδιακά την ευθύνη της μαθησιακής του πορείας μέσα αλλά και έξω από το σχολικό περιβάλλον, αφού ο δάσκαλος δεν θεωρείται πλέον ο κάτοχος της γνώσης.

Προσέγγιση με προσανατολισμό τη Δράση – Βασικές αρχές

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα (2001) του Συμβουλίου της Ευρώπης, υιοθετεί για τη γλωσσική εκμάθηση διδασκαλία και αξιολόγηση την προσέγγιση με προσανατολισμό στη δράση (2001, 10). Πρέπει όμως να προσδιορίσουμε τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο δράση. Σύμφωνα με τον Σοφό (2008), ως «ικανότητα στη δράση νοείται η ικανότητα του ατόμου να κάνει χρήση της νόησης για να ρυθμίσει την υλοποίηση της δράσης, πριν την πραγματική εφαρμογή της συγκεκριμένης δράσης.»

Σύμφωνα με τον Peterben (2008), θεωρείται ικανός στη δράση όποιος με την ανάλογη εκπαίδευση είναι σε θέση να αντιμετωπίσει και να φέρει σε πέρας αυτόνομα όσο το δυνατόν περισσότερες καταστάσεις στις οποίες η ζωή τον οδηγεί και αυτό, γιατί ακριβώς είναι ικανός να λύνει με αυτονομία προβλήματα και ζητήματα στα οποία εμπλέκεται κάθε φορά.

Το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα (ΚΕΠ) από την πλευρά του θεωρεί τους χρήστες και τους μαθητές μιας γλώσσας πρωτίστως ως «κοινωνικούς παράγοντες», δηλαδή ως μέλη μιας κοινωνίας που πρέπει να φέρουν εις πέρας καθήκοντα (τα οποία δε σχετίζονται απαραίτητα με τη γλώσσα) σε ένα δεδομένο σύνολο περιστάσεων, σε συγκεκριμένο περιβάλλον και σε κάποιο ιδιαίτερο πεδίο δράσης. (ΚΕΠ, 10) Και ενώ οι γλωσσικές πράξεις εμφανίζονται μέσα σε γλωσσικές δραστηριότητες, αυτές οι δραστηριότητες αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, που μόνο αυτό μπορεί να τους αποδώσει το πλήρες νόημά τους. Μιλάμε για «καθήκοντα» στο βαθμό που οι πράξεις επιτελούνται από ένα ή περισσότερα άτομα που χρησιμοποιούν

στρατηγικά τις δικές τους εξειδικευμένες ικανότητες για να πετύχουν ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Για το λόγο αυτό η προσέγγιση με προσανατολισμό στη δράση λαμβάνει επίσης υπόψη τα γνωσιακά, συναισθηματικά και βουλητικά δεδομένα καθώς και το πλήρες φάσμα ικανοτήτων που διαθέτει και αξιοποιεί κάθε συγκεκριμένο άτομο ως κοινωνικός παράγοντας.

Χαρακτηριστικά της Προσέγγισης με προσανατολισμό τη Δράση

Το ΚΕΠ (2001, 10) περιγράφει οποιαδήποτε μορφή γλωσσικής χρήσης και εκμάθησης ως εξής: «Η χρήση της γλώσσας, που συμπεριλαμβάνει τη γλωσσική εκμάθηση, αποτελείται από τις δραστηριότητες που επιτελούνται από πρόσωπα τα οποία ως άτομα και ως κοινωνικοί παράγοντες αναπτύσσουν ένα φάσμα ικανοτήτων, αφενός γενικών και αφετέρου συγκεκριμένα επικοινωνιακών γλωσσικών ικανοτήτων. Αξιοποιούν τις ικανότητες που διαθέτουν σε διάφορα περικείμενα κάτω από ποικίλες συνθήκες και με διάφορους περιορισμούς, για να πάρουν μέρος σε γλωσσικές δραστηριότητες, που περιλαμβάνουν γλωσσικές διαδικασίες παραγωγής ή/και κατανόησης κειμένων σχετικών με θέματα σε συγκεκριμένα πεδία, ενεργοποιώντας εκείνες τις στρατηγικές που φαίνονται καταλληλότερες για τη διεκπεραίωση των καθηκόντων που πρέπει να εκπληρωθούν. Η εποπτεία αυτών των ενεργειών από τους συμμετέχοντες οδηγεί στην ενίσχυση ή στην τροποποίηση των ικανοτήτων τους.»

Βλέποντας από λίγο πιο κοντά κάποιες από τις έννοιες που χρησιμοποιεί ο παραπάνω ορισμός:

Ικανότητες είναι το σύνολο των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των χαρακτηριστικών που επιτρέπουν σε κάποιον να επιτελεί κάποιες πράξεις και χωρίζονται σε γενικές (αυτές που απαιτούνται για κάθε είδους δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων και των γλωσσικών δραστηριοτήτων) και επικοινωνιακές γλωσσικές ικανότητες (εκείνες που επιτρέπουν σε κάποιον να δράσει χρησιμοποιώντας ειδικότερα γλωσσικά μέσα).

Το πεδίο αναφέρεται στους ευρείς τομείς της κοινωνικής ζωής μέσα στους οποίους λειτουργούν οι κοινωνικοί παράγοντες (γίνεται διάκριση μεταξύ του εκπαιδευτικού, του επαγγελματικού, του δημόσιου και του προσωπικού πεδίου).

Στρατηγική είναι κάθε οργανωμένη, σκόπιμη και ελεγχόμενη γραμμή δράσης που επιλέγει κάποιος για την εκπλήρωση ενός καθήκοντος το οποίο έχει αναθέσει ο ίδιος στον εαυτό του ή με το οποίο έρχεται αντιμέτωπος.

Ως καθήκον τέλος, ορίζεται κάθε σκόπιμη πράξη την οποία κάποιος θεωρεί αναγκαία για να επιτύχει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα στο περικείμενο ενός προβλήματος που πρέπει να λυθεί, μιας υποχρέωσης που πρέπει να εκπληρωθεί ή ενός στόχου που πρέπει να επιτευχθεί. Ο ορισμός αυτός θα μπορούσε να καλύψει ένα ευρύ φάσμα πράξεων και δραστηριοτήτων γλωσσικών και μη. Με τον τρόπο αυτό «η επικοινωνία μπαίνει στην υπηρεσία της δράσης και μόνο έτσι αποκτά νόημα» (Bourguignon, 2007).

Μια τυπική δόμηση μιας εκπαιδευτικής δράσης (με τη μορφή καθήκοντος ή project) περιλαμβάνει τις εξής φάσεις σύμφωνα με το Σοφό (2008):



Στην προσέγγιση με προσανατολισμό τη δράση ιδιαίτερη σημασία δίνουμε στην παραγωγή ενός τελικού προϊόντος μέσα από το οποίο μπορούμε να ελέγξουμε και να επιβεβαιώσουμε την επίτευξη της αρχικής στοχοθεσίας ή να προχωρήσουμε σε ανατροφοδότηση για τη βελτίωσή του.

Συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταξύ των δύο προσεγγίσεων

Επιχειρώντας μια συγκριτική προσέγγιση των βασικών αρχών της ΕΓΔ και της ΠΠΔ πρέπει καταρχήν να επισημανθεί ότι η πρώτη ευνοεί τις επικοινωνιακές γλωσσικές δραστηριότητες ενώ στη δεύτερη τα καθήκοντα που ανατίθενται στους μαθητές δεν είναι μόνο γλωσσικά. Άλλωστε οι χαρακτηριστικές ασκήσεις των δύο προσεγγίσεων δηλαδή τα παιχνίδια ρόλων και η μέθοδος project το αποδεικνύουν.

Στη συνέχεια πρέπει να σημειωθεί μια σημαντική διαφορά αντίληψης σύμφωνα με τον Puren (2014) ανάμεσα στα δύο σύγχρονα παιδαγωγικά ρεύματα της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών: η ΕΓΔ ζητάει από τους μαθητές να προσποιηθούν τους χρήστες της γλώσσας δηλαδή να επικοινωνήσουν στην τάξη όπως θα το έκαναν στην κοινωνία, ενώ η ΠΠΔ κάνοντας τη διάκριση ανάμεσα σε εκμάθηση και χρήση, θεωρεί τους μαθητές κοινωνικούς παράγοντες στο χώρο και το χρόνο της τάξης και στα πλαίσια του συλλογικού project που τους έχει ανατεθεί με στόχο την εκμάθηση της ξένης γλώσσας.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί ότι κομβική έννοια για την ΕΓΔ είναι η λεκτική πράξη (Austin J. L., 1962) την οποία μπορούμε να θεωρήσουμε σαν μια δράση που ασκείται

στον συνομιλητή μας διά μέσου της γλώσσας. Στην ΠΠΔ αντίστοιχο ρόλο παίζει η κοινωνική δράση, η οποία ασκείται σε συνεργασία με τον συνομιλητή μας (λεκτικά και όχι μόνο) σύμφωνα πάντα με τον Puren (2014) και τους Bagnoli P. et all., (2010). *La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*. Έτσι οι πράξεις λόγου δεν έχουν ιδιαίτερο νόημα παρά μόνο μέσα σε δράσεις που λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον.

Παρόλα αυτά δεν μπορούμε να παραγνωρίσουμε το γεγονός ότι και οι δύο μεθοδολογικές προσεγγίσεις αν και παρουσιάζουν ουσιαστικές διαφορές, συγκλίνουν σε ορισμένα σημεία:

- Και οι δύο εστιάζουν στο μαθητή και τις ανάγκες του, όχι στον διδάσκοντα, ο οποίος καλείται να συλλάβει, να οργανώσει, να εμπυχώσει, να διευκολύνει τη διδακτική διαδικασία έτσι ώστε να αναπτύξει ο διδασκόμενος δεξιότητες και στρατηγικές που θα τον κάνουν να κατακτήσει την επικοινωνιακή ικανότητα.
- Εξ άλλου και οι δύο προσεγγίσεις είναι ανοιχτές στη χρήση οποιουδήποτε εποπτικού μέσου αυθεντικού ή παιδαγωγικού που έχει σαν στόχο την δημιουργία και ανάπτυξη δεξιοτήτων στο μαθητή.
- Εν τέλει, απώτερος στόχος και των δύο είναι όχι μόνο η εκμάθηση της ξένης γλώσσας, αλλά η αυτονόμηση του μαθητή όσο αφορά τη μαθησιακή διαδικασία. Ο διδασκόμενος δεν είναι πια παθητικός δέκτης της μάθησης που του προσφέρεται αλλά καλείται να λάβει αποφάσεις που αφορούν τόσο τη χρήση της γλώσσας όσο και τη διαδικασία της εκμάθησης ενώ πρέπει να αναλαμβάνει και την ευθύνη της μαθησιακής του πορείας μέσα αλλά και έξω από το σχολικό περιβάλλον, αφού ο δάσκαλος δεν θεωρείται πλέον ο κάτοχος της γνώσης.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν ξένων γλωσσών ποια από τις δύο προσεγγίσεις πρέπει να ακολουθήσουν; Άραγε γιατί όχι και τις δύο; Ή ακόμα καλύτερα γιατί πρέπει μια συγκεκριμένη μεθοδολογία όσο πλήρης κι αν εμφανίζεται να περιορίσει τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας; Δεν είναι προτιμότερο να προτιμηθεί έναν «εκλεκτικός» τρόπος διδασκαλίας επιλέγοντας και εφαρμόζοντας κάθε φορά τα στοιχεία εκείνα κάθε μεθοδολογικής προσέγγισης που ταιριάζουν καλύτερα με τα χαρακτηριστικά των μαθητών ; Στον καθένα μας ανήκει να δώσει τη δική του απάντηση μέσα στην τάξη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Austin J. L. (1962). *How to Do Things With Words*. Oxford: Oxford University Press.

Bagnoli P., Dotti E., Praderi R., Ruel V. 2010. *La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*. [Ανακτήθηκε στις 29 Οκτωβρίου 2015 από από <http://portail-du-fle.info/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf>]

- Bérand, E. 1991, *L'approche communicative. Théories et pratiques*, Paris, Clé International.
- Bourguignon, C. (2007). Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action. Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'Assemblée Générale de la Régionale de l'APLV de Grenoble. [Ανακτήθηκε στις 27 Μαρτίου 2015 από <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>]
- Johnson, K. and Johnson, H. (1999). *Communicative methodology*. In K. Johnson and H. Johnson (eds), *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell
- Peterßen, W. H. (1999). *Methodenlexikon*. München: Oldenbourg
- Puren, C. (2014). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires. Conférence orale donné au XIVe colloque de l'Association des Enseignants de Japonais en France (AEJF, Rennes, 18-19 avril 2013). [Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου 2015 από : [file:///C:/Users/user/Desktop/PUREN_2014a_AC_vs_PA_analyse_g%C3%A9n%C3%A9tique_contrastive%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/user/Desktop/PUREN_2014a_AC_vs_PA_analyse_g%C3%A9n%C3%A9tique_contrastive%20(3).pdf)]
- Richards, J. and T., S. Rodgers (2001). *Approaches and Methods to Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal: Editions Logiques.
- Willis, D. and Willis, J. (2001). *Task-based language learning*. In R. Carter and D. Nunan (eds), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. England: Longman.
- Σοφός, Α. (2008). Διδασκαλία με προσανατολισμό τη Δράση. Ρόδος, 07.11. 2008. : [Ανακτήθηκε από http://www.pre.aegean.gr/Courses.aspx?CO_CODE=YA0007 στις 10 Νοεμβρίου 2015]
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα*. [Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf στις 19 Μαρτίου 2015]

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Βίντου Αουρέλα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
Μ. Ed. Παιδαγωγική Ψυχολογία

Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.01 & Π.Ε.02 Μ. Ed.
Παιδαγωγική Ψυχολογία

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσα στη σχολική αίθουσα. Αρχικά, παρουσιάζεται η εικόνα της σημερινής κοινωνίας, η οποία χαρακτηρίζεται πλέον ως πολυπολιτισμική, αλλά και οι ατομικές διαφορές που εντοπίζονται βάσει νευροβιολογικών παραγόντων. Στη συνέχεια, τονίζεται η ανάγκη για τον επαναπροσδιορισμό της διδακτικής πράξης και την αναθεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων βάσει οργανωτικών και παιδαγωγικών στρατηγικών, όπως είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Ακόμα, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα, το μαθησιακό περιβάλλον και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Απώτερος σκοπός των ανωτέρω είναι η κάλυψη των μαθητικών αναγκών, ως προς τις ιδιαιτερότητές τους στη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό στυλ, το πολιτισμικό υπόβαθρο καθώς και την αυτοαντίληψή τους. Ειδική μνεία γίνεται, τέλος, στις προϋποθέσεις εφαρμογής της εν λόγω μεθόδου αλλά και στην αποτελεσματικότητά της, η οποία αποδεικνύεται από τα πορίσματα εμπειρικών ερευνών σε αυτόν τον τομέα.

Λέξεις-Κλειδιά: *διαφοροποιημένη διδασκαλία, μάθηση, εκπαίδευση, διαφορετικότητα*

Εισαγωγή

Η ζωή σε όλα τα επίπεδα διέπεται από τη διαφορετικότητα, μια σημαντική παράμετρος, η οποία καθορίζει τη διαφορετική αντίληψη και συμπεριφορά των ανθρώπων. Στον εκπαιδευτικό τομέα, και συγκεκριμένα στην σχολική τάξη, ο κάθε μαθητής διαφέρει όχι μόνο ως προς τα φανερά χαρακτηριστικά του (εθνικότητα, φυλή, γλώσσα κλπ.), αλλά και σε άλλα σημεία τα οποία ήρθαν στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια μέσα από τη διεξαγωγή και τα συμπεράσματα των ερευνών σχετικά με θέματα νευροβιολογίας του εγκεφάλου.

Η ανομοιογένεια των σημερινών σχολικών τάξεων αρχικά αποδόθηκε στις μετακινήσεις των πληθυσμών και στις μεταναστεύσεις, οι οποίες διαμόρφωσαν τη δομή της κοινωνίας, αποδίδοντάς της ένα επιπλέον χαρακτηριστικό, αυτό της πολυπολιτισμικότητας. Για τον ελλαδικό χώρο το φαινόμενο αυτό, παρότι θεωρείται σχετικά πρόσφατο, δημιούργησε μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία με τη σειρά της επέβαλε την ανάγκη για αναθεώρηση στο αντιληπτικό και μεθοδικό επίπεδο διδασκαλίας. Όμως, η διαφορετικότητα των μαθητών σε μία σχολική τάξη δεν είναι μόνο αποτέλεσμα του παραπάνω φαινομένου, παρότι έτσι πιστεύεται, διότι το επίπεδο της διαφοράς ανάμεσα στους μαθητές της κάθε τάξης υπήρχε και θα υπάρχει πάντα και

δεν εξαρτάται μόνο από τη μητρική γλώσσα των μαθητών και την εθνική τους καταγωγή. Τα παιδιά οποιασδήποτε τάξης διαφέρουν ως προς: το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό «φορτίο» των γονιών τους. Επίσης, διαφέρουν ως προς τη δική τους στάση απέναντι στο σχολείο, η οποία επηρεάζεται από τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρά τους καθώς και από το νόημα που δίδουν στα σχολικά δρώμενα.

Ένα άλλο σημείο διαφοροποίησης των μαθητών μεταξύ τους, το οποίο έχουν αναδείξει οι εμπειρικές έρευνες στο πλαίσιο της ψυχολογίας των ατομικών διαφορών, είναι οι γνωστικές τους δομές και λειτουργίες. Πιο συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση ως προς τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες και οικοδομούν τις αναπαραστάσεις τους για τον κόσμο, ως προς τις μνημονικές τους ικανότητες, τη συνθετική αναλυτική στρατηγική μέσω της οποίας μαθαίνουν, την ικανότητά τους να παρατηρούν και να εξαγάγουν συμπεράσματα, την ικανότητά τους να εφαρμόζουν τα αποκτηθέντα, την δημιουργικότητά τους, τους ρυθμούς μάθησης, τους τρόπους επικοινωνίας που προτιμούν (Σφυρόερα, 2004). Η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, όπως και οι ατομικές διαφορές των μαθητών σε πολλά επίπεδα, δημιουργούν την ανάγκη για την εις βάθος διερεύνηση και αναθεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων έτσι ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών.

Περί διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, παρουσιάζονται από τους μαθητές διαφορετικές μαθησιακές συμπεριφορές. Όμως, δεν αρκεί απλώς να επισημανθεί το χαρακτηριστικό της διαφορετικότητας στα παιδιά. Είναι απαραίτητο αυτή η ανάλυση της διαφορετικότητας να πραγματοποιηθεί λαμβάνοντας υπόψη επιπλέον κριτήρια. Συγκεκριμένα, ο Philippe Meirieu (όπως αναφέρεται στο Vecchi, συγκρότησης των γνώσεων είναι για όλους περίπου οι ίδιοι. Την ειδοποιό διαφορά αποτελούν οι στρατηγικές που ο καθένας εφαρμόζει για την κατάκτηση της γνώσης. Να σημειωθεί ότι οι εν λόγω στρατηγικές περικλείουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διέπουν τους μαθητές ως αυτόνομες προσωπικότητες.

Η διαφορετικότητα δεν θα πρέπει πλέον να θεωρείται ως εμπόδιο, καθώς μπορεί να αποτελέσει τη βάση, η οποία θα επιφέρει πολύ καλύτερα αποτελέσματα και που μερικές φορές θα αναδείξει τις δυνατότητες του κάθε μαθητή χωριστά. Επομένως, η διαφοροποίηση είναι μια παιδαγωγική στρατηγική όσο και οργανωτική που επιτρέπει σε μια τάξη ο κάθε μαθητής να εργάζεται θέτοντας και επιτυγχάνοντας στόχους που έχουν σχέση με τις ιδιαίτερες του ανάγκες. Όταν λέμε «ιδιαιτερότητα» των μαθητών, εννοούμε όχι μόνο την ιδιαιτερότητα ως προς την αδυναμία του μαθητή αλλά και την ιδιαιτερότητα των χαρισματικών παιδιών. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει ένα κοινό στοιχείο αυτών των δυο κατηγοριών: και τα χαρισματικά παιδιά, όπως και τα αδύναμα

παιδιά, μπορεί να μην βρίσκουν κανένα ενδιαφέρον στο παραδοσιακό πρόγραμμα διδασκαλίας.

Η διαφοροποίηση είναι η διαδικασία εντοπισμού, σε συνεργασία με τον μαθητή, των πιο αποτελεσματικών στρατηγικών για την επίτευξη των συμφωνημένων στόχων με την οποία οι δάσκαλοι ανταποκρίνονται στην ανάγκη για πρόοδο μέσω προγραμμάτων και επιλέγοντας κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους για να ταιριάζουν με τις στρατηγικές μάθησης του κάθε μαθητή μέσα σε μια ομαδική κατάσταση. Ως διαφοροποίηση ορίζεται, επίσης, και η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προχωρούν στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του τελικού αποτελέσματος, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι μαθησιακές ευκαιρίες για κάθε μαθητή μέσα στην τάξη (Bearne, 1996). Σύμφωνα με την Tomlinson (1999) με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας νοείται η αλλαγή της μαθησιακής διδασκαλίας με στρατηγικές διδασκαλίας, που ανταποκρίνονται σε ένα μεγάλο εύρος διαφορών ως προς την μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός προτείνει στον κάθε μαθητή διαφορετικές περιστάσεις εργασίας πάνω σε διαφορετικά θέματα. Το σημαντικό είναι να αναζητήσει ο εκπαιδευτικός σε μια δεδομένη στιγμή, παραλλαγές που να επιτρέπουν στον κάθε μαθητή να μπορέσει να ακολουθήσει, τουλάχιστον μέχρι ενός σημείου, τον δικό του δρόμο χρησιμοποιώντας εκείνα τα εργαλεία που του ταιριάζουν καλύτερα, προκειμένου όλοι να φτάσουν σε κάποιο βαθμό παρόμοιων ή παρεμφερών στόχων (Vecchi, 2003).

Είδη διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρέχουν ποικίλες, αλληλένδετες, καλά προγραμματισμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες βασισμένες στις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών τους, προσαρμόζοντας και ρυθμίζοντας έτσι το πρόγραμμα σπουδών, σύμφωνα με τη διαφορετικότητα και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών (Mitchell & Hobson, 2005). Επίσης, η διαφοροποίηση μπορεί να επιτευχθεί σε οποιαδήποτε φάση της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαφοροποιήσουν το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα, το μαθησιακό περιβάλλον και την αξιολόγηση της διδασκαλίας. Απώτερος στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι η κάλυψη των μαθητικών αναγκών, ως προς τις ιδιαιτερότητες αυτών, τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, το μαθησιακό στυλ, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, την αυτοαντίληψη

τ

ο

Το περιεχόμενο αναφέρεται στις γνώσεις, τις έννοιες και τις δεξιότητες που ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να μάθουν οι μαθητές, καθώς και στα υλικά ή στους μηχανισμούς μέσω των οποίων θα επιτευχθεί η μάθηση (Tomlinson, 2004). Η

κ

λ

π

διαφοροποίηση με βάση το περιεχόμενο επικεντρώνεται στα μαθησιακά αποτελέσματα λαμβάνοντας υπόψη τις πυρηνικές γνώσεις και δεξιότητες. Επίσης, εξασφαλίζει πλήρως την πρόσβαση όλων των μαθητών στις καθοριστικές πηγές πληροφοριών να χωρίσει τους μαθητές σε ομάδες με σκοπό την εργασία σε διαφορετικά αντικείμενα μάθησης. Οι στόχοι, που πρέπει να πετύχουν αυτές οι ομάδες, διαφοροποιούνται μεταξύ τους, εντάσσονται όμως σε ένα ευρύτερο πλαίσιο δράσης και αποτελούν ενδιάμεσους στόχους έτσι ώστε κάποια στιγμή όλοι να φτάσουν σε ένα κοινό επίπεδο (Σφυρόερα, 2004).

Σύμφωνα με την Tomlinson (2000) κάποια παραδείγματα διαφοροποίησης περιεχομένου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: α) την ανάγνωση υλικού σε διάφορα επίπεδα αναγνωσιμότητας, β) τη χρήση κάποιου κειμένου σε ταινία, γ) τη χρήση της ορθογραφίας ή του λεξικού προσαρμοσμένης/νου στα επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών, δ) την παρουσίαση των ιδεών τους με τη βοήθεια οπτικοακουστικών μέσων, ε) την ανάγνωση με φίλους και ζ) τη συνάντηση σε μικρές ομάδες για να διδάξει εκ νέου μια ιδέα ή δεξιότητα για τους αδύναμους μαθητές ή να επεκτείνει τη σκέψη ή τις δεξιότητες των προχωρημένων μαθητών.

Γνωρίζοντας ότι κάθε μαθητής έχει το δικό του διαφορετικό τρόπο μάθησης (ετοιμότητα, ενδιαφέρον, μαθησιακό προφίλ), μπορεί να γίνει διαφοροποίηση ως προς τη μαθησιακή διαδικασία επιδιώκοντας έτσι οι μαθητές να καλύψουν το ίδιο περιεχόμενο με επιτυχία, όμως με διαφορετικό τρόπο ο καθένας. Το μαθησιακό προφίλ αφορά τον ατομικό τρόπο μάθησης και διαμορφώνεται από τον τύπο νοημοσύνης που χαρακτηρίζει το άτομο, το φύλο, την εκπαίδευση ή το μαθησιακό του στυλ (Tomlinson, 2004). Η διαδικασία περιλαμβάνει τις δραστηριότητες, οι οποίες έχουν οργανωθεί με σκοπό να διασφαλιστεί εκ μέρους των μαθητών η χρήση των βασικών αποκτημένων δεξιοτήτων και να προχωρήσουν στην κατανόηση των σημαντικών νέων ιδεών και πληροφοριών (Tomlinson, 2004). Η διαφοροποίηση ως προς τη διαδικασία αναφέρεται ουσιαστικά στις διαφοροποιημένες δραστηριότητες στις οποίες θα εμπλακεί ο μαθητής, προκειμένου να κατανοήσει το περιεχόμενο και να κατακτήσει τη γνώση. Σε αυτήν την περίπτωση μπορεί ο στόχος να είναι κοινός για όλα τα παιδιά, ωστόσο παράλληλα δίνεται σε αυτά ένα περιθώριο αυτονομίας, δηλαδή, η δυνατότητα να επιλέξουν μόνα τους και ανάλογα με τις δεξιότητες που διαθέτουν τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν για να κατακτήσουν τον στόχο (Σφυρόερα, 2004).

Παραδείγματα διαφοροποίησης της διαδικασίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: (1) κλιμακωτές δραστηριότητες μέσω των οποίων όλοι οι μαθητές εργάζονται με τις ίδιες αντιλήψεις και ικανότητες, αλλά προχωρούν με διαφορετικά επίπεδα στήριξης, πρόκλησης ή πολυπλοκότητας (2) παροχή βασικών θεματικών αξόνων – κέντρων ενδιαφέροντος, στόχος των οποίων θα είναι η ενθάρρυνση των μαθητών για τον εντοπισμό και στη συνέχεια την εξερεύνηση στην τάξη των υποκατηγοριών ενός θέματος, οι οποίες ενδεχομένως να παρουσιάζουν περισσότερο ενδιαφέρον για αυτούς. (3) ανάπτυξη προσωπικού σημειωματάριου-

ημερολογίου, το οποίο θα ολοκληρωθεί κατά τη διάρκεια του χρόνου που θα καθορίζεται - την κάθε φορά - από την ημερήσια διάταξη (4) προσφορά χειρισμών ή άλλων βοηθητικών στηριγμάτων για τους σπουδαστές που τα έχουν ανάγκη, και (5) διαμόρφωση του χρονικού διαστήματος που χρειάζεται ένας μαθητής για να ο

λ

Το αποτέλεσμα είναι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές δείχνουν τι έμαθαν και πως μπορούν αυτήν τη γνώση να την διευρύνουν περαιτέρω (Tomlinson, 2004). Η διαφοροποίηση ως προς το αποτέλεσμα στοχεύει στην εφαρμογή και παρουσίαση με διαφορετικούς τρόπους και μέσα της νεοαποκτηθείσας γνώσης ή δεξιοτήτας. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η εκπόνηση τελικής εργασίας. Διαφοροποίηση, ωστόσο, μπορεί να γίνει και ως προς την αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος διαφοροποιώντας τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

ι

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προς το αποτέλεσμα μπορεί να πραγματοποιηθεί με τους ακόλουθους τρόπους: 1) δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να επιλέξουν τον τρόπο έκφρασης της απαιτούμενης μαθησιακής ύλης π.χ. παρουσιάζοντας ένα κουκλοθέατρο, γράφοντας μια επιστολή ή αναπτύσσοντας μια τοιχογραφία με ετικέτες 2) χρησιμοποιώντας ενότητες που ταιριάζουν και επεκτείνουν τις ποικίλες δεξιότητες των μαθητών 3) επιτρέποντας τους μαθητές να δουλέψουν μόνοι τους ή σε μικρές ομάδες όσον αφορά τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα 4) ενθαρρύνοντας τους μαθητές να δημιουργήσουν τις δικές τους εργασίες: σε τούτη τη περίπτωση ο εκπαιδευτικός φροντίζει να «τροφοδοτεί» τους μαθητές με τα απαιτούμενα στοιχεία-πληροφορίες

σ

ί

Η διαφοροποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος αφορά την αναζήτηση και επιλογή τρόπων διαφοροποίησης της σχολικής τάξης (οργάνωση χώρου, θερμοκρασίας, έπιπλα, μέσα, πρόσβαση στα μέσα, αισθητική, χρώματα), ώστε να αποτελεί ένα άνετο περιβάλλον, το οποίο θα ενισχύει τη μαθησιακή προσπάθεια του κάθε μαθητή. Είναι σημαντικό η αίθουσα διδασκαλίας στην οποία θα λάβει χώρα η διαφοροποίηση να διαμορφωθεί καταλλήλως για αυτόν τον σκοπό.

ο

Να σημειωθεί ότι η απόφαση για το είδος της στρατηγικής διαφοροποίησης που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει στην τάξη του, θα εξαρτηθεί σε σημαντικό βαθμό από τους μαθητές στους οποίους θα απευθύνεται η διδασκαλία και ειδικότερα από τις σκέψεις, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και το ιδιαίτερο μαθησιακό τους στυλ.

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1986) οι μαθητές έχουν καλύτερες επιδόσεις, εάν διδάσκονται σε επίπεδο ανάλογο με το επίπεδο ετοιμότητάς τους. Στην περίπτωση που το επίπεδο των δραστηριοτήτων στην τάξη είναι πολύ χαμηλότερο από το πραγματικό επίπεδο του μαθητή, τότε η μαθησιακή διαδικασία θα είναι βαρετή, κουραστική και αναποτελεσματική. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι τα χαρισματικά παιδιά. Σε αντίθετη περίπτωση, αν το επίπεδο των δραστηριοτήτων στην τάξη είναι πολύ πιο ψηλό από το πραγματικό επίπεδο ετοιμότητας του μαθητή, τότε οι μαθητές θα δείξουν έντονα

σημάδια απογοήτευσης και αδυναμία συγκέντρωσης, με αποτέλεσμα η μαθησιακή διαδικασία να είναι και πάλι αναποτελεσματική. Μια τέτοια περίπτωση είναι οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, η διαφοροποίηση της εργασίας στη σχολική αίθουσα θα πρέπει να είναι ένας οργανωμένος αλλά και ταυτόχρονα ευέλικτος τρόπος προληπτικής προσαρμογής της διδασκαλίας και της μάθησης, ώστε η διδασκαλία να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών, αλλά και να επιτρέπει σε αυτούς να αναπτυχθούν μαθησιακά στον μέγιστο δυνατό βαθμό (Tomlinson, 2004). Θα πρέπει να τονιστεί ότι ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τις δυνατότητες, μπορεί να κάνει διαφοροποίηση μερική ή ολική. Με τη «μερική διαφοροποίηση» εννοούνται εκείνες οι περιπτώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός θα ήθελε να διαφοροποιήσει ένα μέρος της γενικής διδασκαλίας του στη σχολική τάξη. Αντίστοιχα το ίδιο συμβαίνει με την «ολική διαφοροποίηση της διδασκαλίας».

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός μελετών και ερευνών που υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην βελτίωση της ίδιας της διδακτικής πράξης και της μάθησης (Tomlinson, 1999 · Godd & Brophy, 2003). Συγκεκριμένα, σε μια μελέτη του Johnsen (2003) για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, προπτυχιακοί φοιτητές παιδαγωγικού τμήματος, διαφοροποίησαν τη διδασκαλία τους ως προς τη διαδικασία και το περιεχόμενο και χρησιμοποιώντας στα κέντρα εκμάθησης, διαφορετικά υλικά ανάγνωσης, όπως και άλλες στρατηγικές διαφοροποίησης με βάση την ετοιμότητα των μαθητών. Η προαναφερθείσα μελέτη έδειξε ότι η χρήση των διαφοροποιημένων τεχνικών κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών και παρείχε μια ικανοποιητική εμπειρία για τους προπτυχιακούς εκπαιδευτικούς. Ο Johnsen διευκρινίζει ότι οι μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες συνέχιζαν να λαμβάνουν στήριξη μέσω άλλων υπηρεσιών εκτός τάξης αφήνοντας έτσι αναπάντητο το ερώτημα αν η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να έχει ικανοποιητικά αποτελέσματα στην περίπτωση των μικτών τάξεων, όταν οι άλλες υπηρεσίες υποστήριξης αποσυρθούν.

Ομοίως, ο Gayfer (1991), ο οποίος ασχολήθηκε με την ανάλυση των αποτελεσμάτων 57 μελετών (από τις συνολικά 65) τυποποιημένων τεστ σε τάξεις που εφαρμόσαν την διαφοροποιημένη διδασκαλία με κριτήριο την ετοιμότητα των μαθητών, αναφέρει το προβάδισμα στην επίδοση των μαθητών αυτών συγκριτικά με μαθητές που διδάχθηκαν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας που διενήργησε ο McAdamis (2001), σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά από την εκπαιδευτική περιφέρεια του Rockwood στο Μισσούρι, τα οποία είχαν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, παρουσίασαν σημαντική βελτίωση όταν διδάχθηκαν με διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Ακόμα, ο Hodge (1997, όπως αναφέρεται στο Subban 2006), διερεύνησε τη χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς (1) τις βαθμολογίες φοιτητών στα τυποποιημένα τεστ, (2) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες που οι ίδιοι διαθέτουν για άμεση ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, και (3) τις προσδοκίες των γονιών για τις επιδόσεις τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές, οι οποίοι είχαν προετοιμαστεί για τα τεστ με την μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας παρουσίασαν αύξηση στη βαθμολογία τους στα μαθηματικά, όμως δεν υπήρχαν συγκρίσιμα οφέλη με βαθμολογίες στην ανάγνωση. Επίσης, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εποικοδομητική και αποφασιστική τους ανταπόκριση στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών στην τάξη δεν φαίνεται να επηρεάζονται από τη χρήση των παραδοσιακών ή διαφοροποιημένων τεχνικών διδασκαλίας.

Προϋποθέσεις για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σύμφωνα με την Tomlinson (2004) η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν είναι απλώς μια έτοιμη συνταγή προς εφαρμογή από τον εκπαιδευτικό. Λόγω της πολυσύνθετης και απαιτητικής διδακτικής πρακτικής ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι καλός γνώστης του θεωρητικού υπόβαθρου και των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αυτό θα ήταν εφικτό μόνο μέσα από την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την επιμόρφωσή τους σε θέματα που αφορούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Όπως είδαμε, η διαφοροποιημένη διδασκαλία σχετίζεται με την επικέντρωση του ενδιαφέροντος στις διαδικασίες μάθησης, δηλαδή στον τρόπο με τον οποίο ο κάθε μαθητής μαθαίνει, με αποτέλεσμα η μετάδοση γνώσεων - που είναι στόχος της παραδοσιακής διδασκαλίας - να περιορίζεται σε μεγάλο βαθμό αφήνοντας χώρο στην κατάκτηση δεξιοτήτων. Ως εκ τούτου, ο δρόμος προς την γνώση περνάει μέσα από την κατάκτηση δεξιοτήτων που προϋποθέτουν την αυτονομία και την αυτενέργεια του μαθητή, προϋποθέσεις οι οποίες απαιτούν με την σειρά τους την αναθεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού που από μεταδότης της γνώσης γίνεται διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και στον μαθητή. Αυτός ο καινούριος ρόλος απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει καινούριες συνθήκες που θα επιτρέψουν στα παιδιά να δουλεύουν στην τάξη και στον ίδιο να συντονίζει μαθητές ή ομάδες μαθητών που δουλεύουν με δικούς τους ρυθμούς (Σφυροέρα, 2004).

Ένας σημαντικός παράγοντας για μια επιτυχημένη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι τα υψηλής ποιότητας αναλυτικά προγράμματα σπουδών, τα οποία επικεντρώνονται στις πληροφορίες και τις αντιλήψεις που είναι πιο σημαντικές. Επίσης, τα μαθήματα, οι δραστηριότητες και τα αποτελέσματα είναι σχεδιασμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζουν ότι οι μαθητές θα είναι σε θέση να καταλάβουν τα βασικά τους στοιχεία. Όπως τα υλικά, έτσι και οι εργασίες των μαθητών πρέπει να προκαλούν την προσοχή των μαθητών και, επιπλέον, να σχετίζονται με τα ειδικά ενδιαφέροντα εκάστου εξ αυτών. Τέλος, θα πρέπει να διασφαλιστεί ότι θα υπάρχει χαρά

και ικανοποίηση ως προς τη μαθησιακή διαδικασία για κάθε μαθητή ξεχωριστά

Αντί επιλόγου

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μέσα σε μια σχολική αίθουσα έχει πάρα πολλές όψεις. Ο Οδυσσέας Ελύτης στο Μονόγραμμα αναφέρει χαρακτηριστικά: «Επειδή τό αδοκίμαστο καί τό απ'αλλού φερμένο δέν τ'αντέχουν οί άνθρωποι...». Αυτό το «από αλλού φερμένο», οι ιδέες για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας που, όπως χαρακτηριστικά λέει η Tomlinson στο βιβλίο της «*ίσως ακόμα ανάγονται στη σφαίρα του οράματος*», θα πρέπει να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι εγκλωβισμένοι στην γκριζα καθημερινότητα της σχολικής τάξης. Η πρόοδος και η εξέλιξη θα πρέπει να χαρακτηρίζει όχι μόνο τα διδακτικά προγράμματα αλλά και την εσωτερική ανάγκη του εκπαιδευτικού για αυτοπραγμάτωση. Άλλωστε, αυτός είναι ο τελικός σκοπός της ανθρώπινης ύπαρξης και γιατί όχι και της επαγγελματικής ιδιότητας που φέρει ο κάθε άνθρωπος.

Να ειπωθεί, εν κατακλείδι, πως ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αρκείται σε μια διδακτική μέθοδο, ειδικά αφού γνωρίζει την αναποτελεσματικότητά της, αλλά σημαντικό είναι να επιδιώκει την εξέλιξή του ως προς τον τρόπο διδασκαλίας και γιατί όχι να πειραματιστεί πάνω σε αυτό. Συνεπώς, η διαφοροποίηση της διδακτικής πράξης μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και σε συνεργασία με τους μαθητές θα έχει ως αποτέλεσμα την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος και δράση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών του προς καινοτόμες διδακτικές και μαθησιακές προσεγγίσεις.

Βιβλιογραφία

Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2009) Εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας-μάθησης με την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων. *ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Ιωάννινα.

B

Gayfer, M. (1991). *The multi-grade classroom: Myth and reality. A Canadian study*. Toronto, Canada: Canadian Education Association.

r

Good, T. L., & Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9th ed.). Boston: Allyn & Bacon.

E

Johnson, S. (2003). Adapting instruction with heterogenous groups. *Gifted Child Today*, 26(3), 5- 6.

f

McAdams, S., (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22 (2), 1-5.

r

e

n

t

i

- Mitchell, L., & Hobson, B. (2005). *One Size Does Not Fit All: Differentiation in the Elementary Grades*. Paper presented at the Beaverton School District Summer Institute, Beaverton, OR.
- Σφυρόερα, Μ., (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*. ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Subban, P. (2006). Differentiated Instruction: A Research Basis. *International education journal*, 7(7), 935-947.
- Tomlinson, C.A, (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*, μτφ: Θεοφιλίδης, Χ. & Φορσιέ, Δ., εκδ. Γρηγόρης.
- Tomlinson, C.A, (2000). Differentiation of Instruction in the Elementary Grades. *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*.EDO-PS-00-7
- Tomlinson, C. (1999). Mapping a Route Toward Differentiated Instruction. *Personalized Learning*, Volume 57, Number 1.
- Vecchi, G.,(2003). *Διδάσκοντας μαζί, μαθαίνοντας μαζί*, μτφ: Τζαλαγνώμης, Ι., εκδ. Σαββάλας.
- Visser, J. (1993). *Differentiation: Making it Work*. Stafford, NASEN.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*, Boston: MIT Press.
- Weston, P. (1992). A decade for differentiation. *British Journal of Special Education*, 19(1), 6-9.

Η συνεργατική δημιουργία εννοιολογικών χαρτών ως εκπαιδευτικό εργαλείο για το μάθημα Εισαγωγή στις αρχές Ηλεκτρονικών Υπολογιστών.

Σιώζος Αθανάσιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.19

Μ.Δ.Ε. Σπουδές στην Εκπαίδευση

atsiozos@sch.gr

Περίληψη

Ο κοινωνικός εποικοδομισμός των Piaget και Vygotsky δίνει έμφαση σε συνεργατικές δραστηριότητες διαφορετικών τύπων που οδηγούν στην παραγωγή ενός κοινού αποτελέσματος. Ο μαθητής αποκτά τη γνώση κυρίως μέσα από τη διαδικασία και λιγότερο από το τελικό αποτέλεσμα. Από τις δημοσιευμένες επιδόσεις των μαθητών στις πανελλαδικές εξετάσεις προκύπτει πως υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση βασικών αλγοριθμικών εννοιών. Βασιζόμενοι σ' αυτές τις θεωρίες και στα πλαίσια του μαθήματος «Εισαγωγή στις αρχές Ηλεκτρονικών Υπολογιστών» της Β' Λυκείου, σχεδιάζουμε συνεργατική δραστηριότητα μέσα στην τάξη που εμπλέκει τους μαθητές στην παραγωγή εννοιολογικού χάρτη για την κατανόηση των εννοιών αυτών. Το τελικό αποτέλεσμα είναι εννοιολογικός χάρτης που ενσωματώνει τμήματα της διδακτέας ύλης και αναπαριστά με οπτικοποιημένο τρόπο *τη σχέση* μεταξύ διαφορετικών αλγοριθμικών δομών και εννοιών.

Λέξεις-Κλειδιά: εννοιολογικός χάρτης, συνεργατική μάθηση, αλγοριθμικές έννοιες

Εισαγωγή

Η διερευνητική προσέγγιση της μάθησης είναι γνωστό πως αλλάζει τον διδακτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, τον μαθησιακό ρόλο του μαθητή και την εκπαιδευτική κουλτούρα στη σχολική τάξη (Ματσαγγούρας, 2000). Στις οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος «Εισαγωγή στις αρχές της επιστήμης των Η/Υ για τη Β' τάξη του Ενιαίου Λυκείου» και σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, θεωρείται σημαντική διδακτική μέθοδος η συνεργασία των μαθητών σε ομάδες για την μάθηση εννοιών με διερευνητικό τρόπο όπως η συγκέντρωση στοιχείων μέσω Διαδικτύου και η πραγματοποίηση εργασιών.

Οι έρευνες γύρω απ' την ομαδοσυνεργατική μάθηση έχουν δείξει πως ο τύπος αυτός μάθησης έχει θετική επίδραση σε όλες τις ηλικίες και όλα τα γνωστικά επίπεδα (Johnson κ.α., 1981). Επίσης στη βιβλιογραφία αναφέρεται πως η ομαδοσυνεργατική μάθηση επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα από ατομικές μεθόδους διδασκαλίας όπως αυτές προτείνονται στις οδηγίες του μαθήματος (Barkley κ.α., 2005).

Πλεονεκτήματα ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων έναντι παραδοσιακής εισήγησης

Γενικά η παιδαγωγική έρευνα συμπεραίνει πως η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη μάθηση συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών, και αναπτύσσει δεξιότητες συνεργασίας και συνεισφέρει στην βαθύτερη κατανόηση της εννοιολογικής και δηλωτικής σχολικής γνώσης (Ματσαγγούρας, 2000β; Gillies, 2007). Επίσης συμπεραίνεται πως οι στόχοι της ομαδοσυνεργατικής μάθησης δεν περιορίζονται μόνο στο *περιεχόμενο* της μάθησης αλλά επεκτείνεται και στη *διαδικασία* και τους *τρόπους αναπαράστασης* σε διαφορετικά γνωστικά πλαίσια ώστε οι δεξιότητες που αποκτούν οι μαθητές να είναι μεταφέρσιμες στον ευρύτερο κοινωνικό τους βίο ως ενήλικες (Ματσαγγούρας, 2000, σ. 28). Οι δεξιότητες που αποκτούν μέσα απ' αυτό τον τρόπο μάθησης συμβάλλουν στην διαμόρφωση υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών.

Ένα άλλο πλεονέκτημα είναι ότι οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην δημιουργία **κοινών νοητικών αναπαραστάσεων** και **νοητικής σύμπραξης** μεταξύ των μελών της ομάδας (Καψάλης, 2006; Ματσαγγούρας 2000, σ. 28). Αυτό σημαίνει πως το μοντέλο γνώσης που παρουσιάζεται στους μαθητές προς κατανόηση στόχος είναι να γίνει «κοινή γνωστική περιοχή» σε όλα τα μέλη. Με άλλα λόγια τα μέλη της ομάδας μέσω της διαδικασίας μάθησης θα κτίσουν και θα συντηρήσουν μια κοινή γνωστική αναπαράσταση του προβλήματος που τους τίθεται. (Rosschelle, 1992). Αυτή η αναπαράσταση είναι ουσιώδης στην συνολική επίτευξη των στόχων από την ομάδα και αποτελεί τον κοινό τόπο πάνω στον οποίο θα οικοδομηθούν και θα συντονιστούν οι διαφορετικές απόψεις και προτάσεις επίλυσης των παρουσιαζόμενων προβλημάτων (Schwartz, 1995).

Εννοιολογικός χάρτης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η χρήση του εννοιολογικού χάρτη στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ερευνηθεί διεξοδικά και υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία γύρω από το συγκεκριμένο εργαλείο. Η ύπαρξη δωρεάν λογισμικού για την κατασκευή του κάνει την τεχνική αυτή εύκολα προσβάσιμη στην τάξη.

Ο εννοιολογικός χάρτης είναι μια γραφική αναπαράσταση εννοιών συνδεδεμένων μεταξύ τους και απεικονίζει τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών αυτών σε ένα γνωστικό πεδίο. Μέσα στην τάξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενισχύσει την κατανόηση των μαθητών γύρω από τις απεικονιζόμενες έννοιες. Θεωρητικά ο εννοιολογικός χάρτης απεικονίζει τον τρόπο που είναι συνδεδεμένες οι έννοιες μέσα στο μυαλό του εκπαιδευόμενου (Novac, 2006). Αρχικά χρησιμοποιήθηκε για την διδασκαλία εννοιών σχετικών με τα μαθηματικά αλλά η χρήση του επεκτάθηκε σχεδόν σε όλους τους γνωστικούς τομείς ως μέσο αναπαράστασης της γνώσης. Αυτή η επέκταση αποδεικνύει την ευελιξία του εργαλείου.

Ένα χαρακτηριστικό του εννοιολογικού χάρτη είναι ότι σταδιακά δημιουργεί μια ιεραρχική δομή γύρω από μια κεντρική ερώτηση. Η ερώτηση αυτή αποτελεί το έναυσμα

της διαδικασίας σχηματισμού. Η ερώτηση είναι το κρισιμότερο στοιχείο του χάρτη καθώς καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις έννοιες που θα απεικονισθούν.

Μια άλλη χρήση του εννοιολογικού χάρτη είναι για την αξιολόγηση των μαθητών. Μια δραστηριότητα που χρησιμοποιείται συχνά είναι να δίνεται στους μαθητές ένας εννοιολογικός χάρτης σχετικά με το μάθημα απ' τον οποίο να λείπουν κάποιες συνδέσεις ή κάποιες έννοιες. Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τις συνδέσεις αυτές και τα ονόματα των εννοιών.

Προϋποθέσεις για τη χρήση εννοιολογικών χαρτών στην τάξη

Για να είναι αποδοτική και ουσιαστική η χρήση εννοιολογικών χαρτών στην τάξη θα πρέπει να ισχύουν τρεις προϋποθέσεις (Ausubel, 1963):

- Το προς μάθηση υλικό πρέπει να είναι γνωστικά ευκρινές και να παρουσιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να έχει συνάφεια με τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών.
- Ο μαθητής πρέπει να έχει προηγούμενη γνώση έστω και στοιχειώδη γύρω από τις έννοιες που θα παρουσιαστούν.
- Ο μαθητής πρέπει να έχει εσωτερικό κίνητρο για να εντρυφήσει στο παρουσιάζόμενο υλικό. Ο κίνδυνος για κάθε γνωστικό πεδίο είναι ο μαθητής να καταφύγει στην στείρα απομνημόνευση αντί να προσπαθήσει να κατανοήσει σε βάθος. Ο εκπαιδευτής έχει δυστυχώς περιορισμένο έλεγχο στο θέμα αυτό.

Προτεινόμενο Διδακτικό Σενάριο

Τίτλος: «Συνεργατική δημιουργία εννοιολογικού χάρτη για κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των αλγοριθμικών εννοιών»

Σκοπός: Να κατανοήσουν οι μαθητές τις σχέσεις μεταξύ των αλγοριθμικών δομών ακολουθίας, επιλογής και επανάληψης.

Επιμέρους στόχοι:

1. Διδακτικοί στόχοι: α) Να μπορούν να απαριθμήσουν τις αλγοριθμικές δομές, β) να μπορούν να απαριθμήσουν τις σχέσεις μεταξύ δομής ακολουθίας, επιλογής και επανάληψης γ) να μπορούν να συσχετίζουν ιεραρχικά τις δομές αυτές.
2. Μαθησιακοί στόχοι: α) Δεξιότητες επικοινωνίας: να μπορούν να μεταδώσουν μια ιδέα τους με τη βοήθεια εννοιολογικού χάρτη. β) να μπορούν να επιλύσουν συνεργατικά μια προβληματική κατάσταση γ) να μπορούν να αξιολογήσουν την ορθότητα των πληροφοριών που παρουσιάζονται σε ένα εννοιολογικό χάρτη.

Συμμετέχοντες: Το διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές της Β' τάξης Γενικού Λυκείου και της Β' και Γ' τάξης Επαγγελματικού Λυκείου

Προτεινόμενη διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Θεωρητικό υπόβαθρο: Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο ακολουθεί τις αρχές της ανακάλυψης της γνώσης μέσω αναζήτησης όπως αυτές διατυπώνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των μαθημάτων του Λυκείου και συγκεκριμένα από τους Ν. 1566/1985 και 4186/2013 όπου ορίζεται ως γενική φιλοσοφία των προγραμμάτων σπουδών μεταξύ άλλων η προαγωγή της κριτικής σκέψης και πρωτοβουλίας, δημιουργικότητας και ικανότητας των μαθητών, η δυνατότητα να συμμετέχουν σε κοινά έργα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας στην οποία μετέχουν και η καλλιέργεια ικανοτήτων κριτικής προσέγγισης και αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας.

Εκπαιδευτικό υλικό που απαιτείται: Παρ' όλο που πρόκειται για έννοιες που αφορούν προγραμματισμό υπολογιστών το διδακτικό σενάριο δεν απαιτεί τη χρήση υπολογιστή. Επομένως απαιτείται μόνο ο βασικός εξοπλισμός μιας τάξης όπως πίνακες και γραφική ύλη.

Περιγραφή σεναρίου και δραστηριότητες: Πρέπει εδώ να τονιστεί πως οι μαθητές έχουν ήδη μια γενική γνώση των αλγοριθμικών εννοιών από προηγούμενα μαθήματα. Οι δραστηριότητες που προτείνονται ανήκουν στην κατηγορία εμπέδωσης και αξιολόγησης του γνωστικού αντικείμενου.

Αφού οι μαθητές χωριστούν σε ομάδες δύο ή τριών ατόμων τους δίνεται για λόγους υπενθύμισης μια σύντομη περιγραφή της δομής ακολουθίας, της δομής επιλογής και της δομής επανάληψης. Σε προηγούμενα μαθήματα έχει παρουσιαστεί η τεχνική του εννοιολογικού χάρτη και κατά προτίμηση έχει ήδη χρησιμοποιηθεί σε κάποια εργασία μικρότερης κλίμακας.

Υπάρχουν δύο τρόποι προσέγγισης των δραστηριοτήτων. Η από-πάνω-προς-τα-κάτω (top down) και η από-κάτω-προς-τα-πάνω (bottom up) που περιγράφονται ακολούθως. Ποια θα επιλεγεί εξαρτάται από την προτίμηση του εκπαιδευτικού, το κλίμα της τάξης και την ικανότητα εμπάθυνσης των μαθητών. Γενικά η προσέγγιση top down είναι ευκολότερη και γι' αυτό θα περιγραφεί πρώτη.

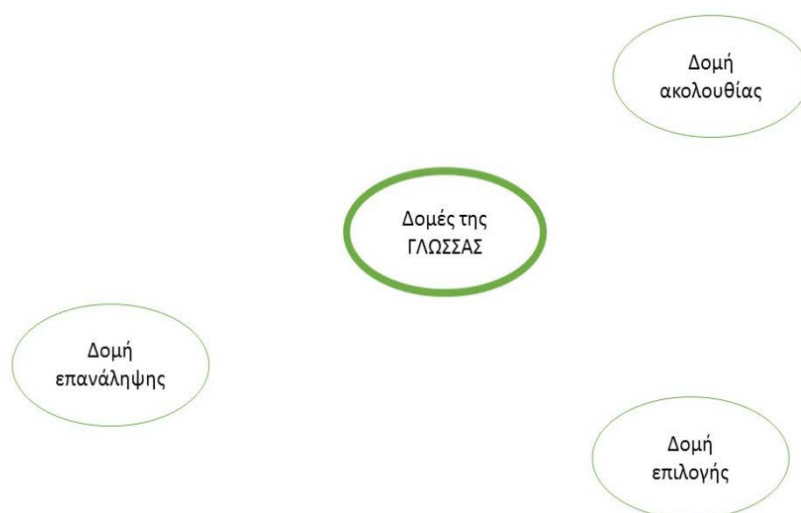
α) Προσέγγιση από-πάνω-προς-τα-κάτω (top down)

Ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα αυτού του τύπου είναι:

«Ποια η σχέση μεταξύ των δομών που σας παρουσιάστηκαν; Να κατασκευάσετε σε συνεργασία με τα άλλα μέλη της ομάδας σας διάγραμμα όπου να εμφανίζεται η θέση της κάθε δομής. Στη συνέχεια να τοποθετήσετε στο διάγραμμα τις υποπεριπτώσεις της κάθε δομής και να σχηματίσετε κατάλληλα τη σχέση τους με την αρχική δομή. Επιχειρηματολογήστε γιατί η δομή που σχηματίσατε είναι σωστή και αν υπάρχουν εναλλακτικές δομές».

Η ερώτηση αυτή θα βοηθήσει τους μαθητές να ξεκινήσουν απλά από το κέντρο του εννοιολογικού χάρτη (βλ. Εικόνα 1) και να τοποθετήσουν τις τρεις δομές γύρω από τον κεντρικό κόμβο. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξηγήσει την έννοια των συνδέσμων ώστε να μην υπάρξουν παρανοήσεις στους μαθητές. Στη συγκεκριμένη περίπτωση θα πρέπει οι μαθητές να χαράξουν συνδέσμους από τον κεντρικό κόμβο «Δομές της ΓΛΩΣΣΑΣ» προς τους κόμβους των τριών δομών.

Το ζητούμενο με αυτή την προσέγγιση από-πάνω-προς-τα-κάτω (top down) είναι να κατανοήσουν πως ο συνδυασμός των δομών αποτελεί ένα όλο στη ΓΛΩΣΣΑ. Ουσιαστικά είναι οι αλγοριθμικές συνιστώσες της ΓΛΩΣΣΑΣ όπως αυτές παρουσιάζονται και στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος.

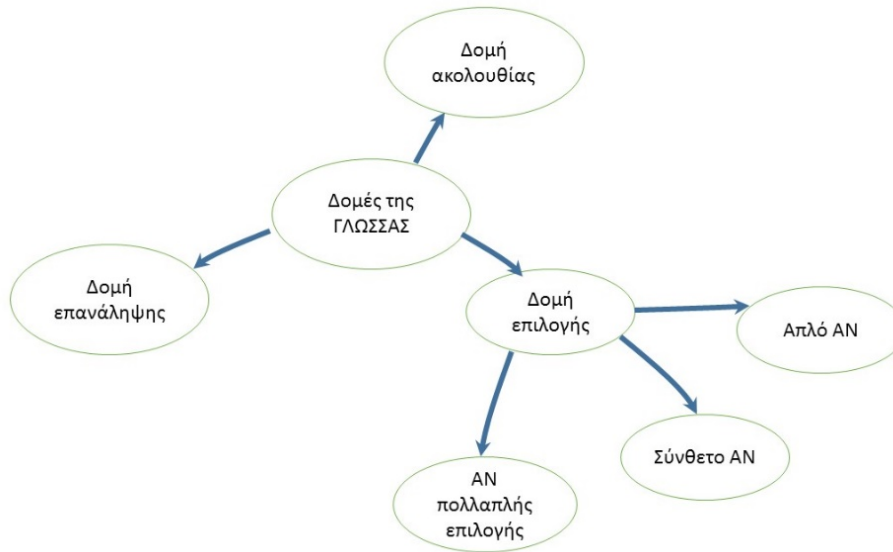


Εικόνα 1 - Αναμενόμενη αρχική κατάσταση προσέγγισης top down

Οι μαθητές θα πρέπει να συμπληρώσουν βέλη εξερχόμενα απ' τον κεντρικό κόμβο προς τους περιφερειακούς.

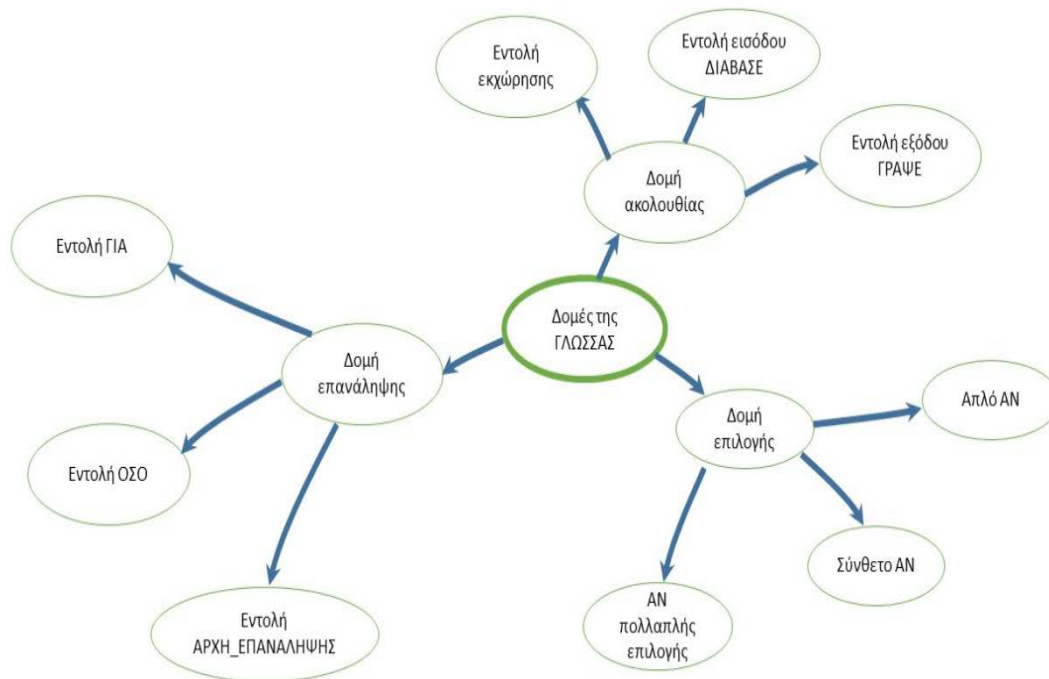
Στη συνέχεια οι μαθητές πρέπει να συμπληρώσουν κόμβους με τις αλγοριθμικές εντολές που ανήκουν σε καθεμία απ' τις δομές και να τις συνδέσουν με τους αντίστοιχους κόμβους. Έτσι για παράδειγμα στη Δομή επανάληψης αντιστοιχούν τρεις εντολές το «Απλό ΑΝ», το «Σύνθετο ΑΝ», και το «ΑΝ πολλαπλής επιλογής». Επομένως οι μαθητές πρέπει να προσθέσουν αυτούς τους τρεις νέους κόμβους και να τους συνδέσουν με τον κόμβο της Δομής επιλογής (Εικόνα 2)

Στο σημείο αυτό πρέπει να εξηγηθεί στους μαθητές πως τα βέλη σύνδεσης υπονοούν την έννοια «αποτελείται-από». Αυτό σημαίνει πως στο συγκεκριμένο παράδειγμα η Δομή Επιλογής αποτελείται από τις τρεις εντολές «ΑΝ» που προαναφέρθηκαν.



Εικόνα 2 - Ο εννοιολογικός χάρτης μετά την επέκταση της Δομής Επιλογής

Παρόμοια διαδικασία ακολουθείται για τη συμπλήρωση των κόμβων και των υπόλοιπων αλγοριθμικών δομών. Στην πρώτη διδακτική ώρα ο χάρτης μπορεί να φτάσει στο επίπεδο που εμφανίζεται στην Εικόνα 3.



Εικόνα 3 - Αναμενόμενη κατάσταση εννοιολογικού χάρτη την 1η διδακτική ώρα

Στην δεύτερη διδακτική ώρα, αφού γίνει μια επισκόπηση όσων ειπώθηκαν μέχρι εκείνη τη στιγμή, οι μαθητές καλούνται να επεκτείνουν τον εννοιολογικό χάρτη με τις υποπεριπτώσεις των αλγοριθμικών εντολών. Για παράδειγμα ο κόμβος της «Εντολής ΓΙΑ»

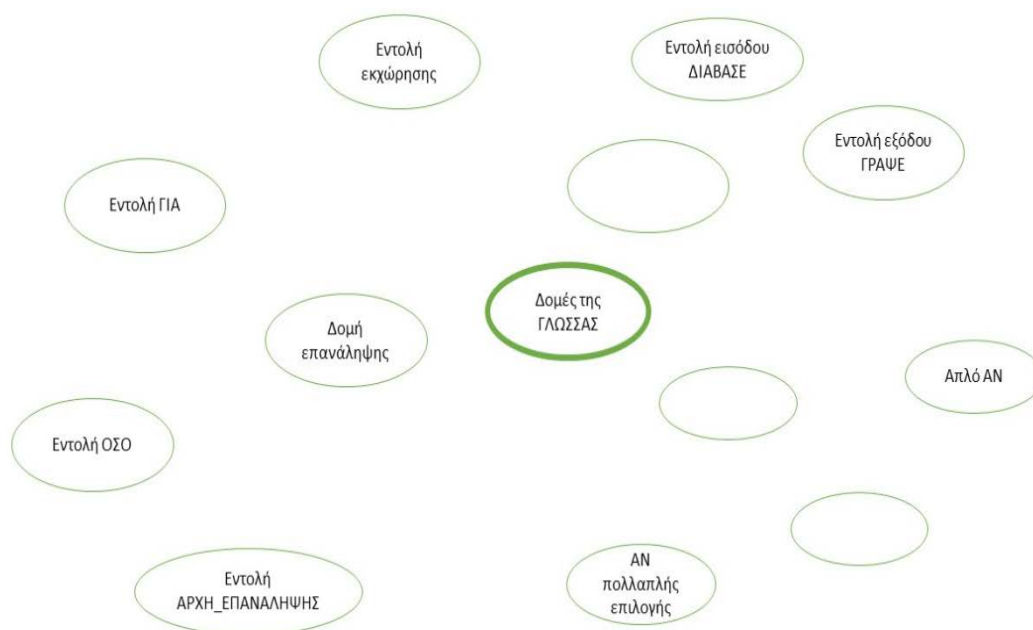
μπορεί να επεκταθεί με τις δύο υποπεριπτώσεις της «Αυξανόμενης βοηθητικής μεταβλητής» και της «Μειούμενης βοηθητικής μεταβλητής». Στο συγκεκριμένο παράδειγμα στόχος είναι οι μαθητές να κατανοήσουν τους δύο τρόπους σύνταξης της εντολής «ΓΙΑ» με θετικό και αρνητικό ΒΗΜΑ.

Η επέκταση του εννοιολογικού χάρτη μπορεί να συνεχιστεί μέχρι να αναλυθούν όλες οι υποκατηγορίες των εντολών ή μέχρι ο εκπαιδευτικός να εντοπίσει πως η κατανόηση των εντολών από τους μαθητές είναι σε αρκετά υψηλό επίπεδο ώστε περιττεύει η περαιτέρω χρήση του. Παρ' όλα αυτά ο εννοιολογικός χάρτης μπορεί να χρησιμεύσει και ως εργαλείο υπενθύμισης ή επανάληψης όταν η μελέτη των μαθητών θα είναι κοντά στην ολοκλήρωση.

β) Προσέγγιση από-κάτω-προς-τα-πάνω (bottom up)

Ο τρόπος προσέγγισης bottom up είναι περισσότερο απαιτητικός και προτείνεται να χρησιμοποιηθεί σε μαθητές που ήδη έχουν αρκετή γνώση των αλγοριθμικών δομών. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την αξιολόγηση των μαθητών σε μεταγενέστερο στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας.

Με τον τρόπο αυτό δίνεται στους μαθητές ένα μερικά συμπληρωμένος εννοιολογικός χάρτης τον οποίο καλούνται να ολοκληρώσουν. Όσο περισσότερα στοιχεία απουσιάζουν απ' το χάρτη τόσο μεγαλύτερη η δυσκολία του. Έτσι αρχικά μπορεί να τους δοθεί ένας χάρτης περίπου στην μορφή που θα είναι στο τέλος της πρώτης διδακτικής ώρας αν ακολουθηθεί η προσέγγιση top down. Προτείνεται να απουσιάζουν όλες οι συνδέσεις μεταξύ των κόμβων και μερικές από τις ετικέτες τους (ενδεικτικά Εικόνα 4).



Εικόνα 4 - Παράδειγμα ελλιπούς χάρτη για την προσέγγιση Bottom Up

Η συγκεκριμένη προσέγγιση ονομάζεται Bottom Up επειδή δίνονται στους μαθητές οι περισσότερες στοιχειώδεις έννοιες (πχ τα ονόματα των κόμβων) και τους ζητείται να τις συνδυάσουν και να κατασκευάσουν μια υψηλότερη γνωστική δομή. Λόγω της μεγαλύτερης δυσκολίας στον τρόπο αυτό προσέγγισης προτείνεται η εμπλοκή του εκπαιδευτικού να είναι εντονότερη σε σύγκριση με την προηγούμενη προσέγγιση Up Down. Στο τέλος της πρώτης διδακτικής ώρας οι μαθητές θα πρέπει να έχουν φέρει τον εννοιολογικό χάρτη σε μορφή παραπλήσια με αυτή της προσέγγισης Up Down.

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα υπάρχουν δύο επιλογές: είτε να συνεχιστεί η προσέγγιση Bottom Up δίνοντας στους μαθητές πρόσθετους ασύνδετους κόμβους για να επεξεργαστούν την θέση τους στο χάρτη, που έχει κατασκευαστεί ως εκείνη τη στιγμή, είτε εναλλακτικά η προσέγγιση να αλλάξει σε Top Down επεκτείνοντας σταδιακά το χάρτη με τους νέους κόμβους ξεκινώντας απ' τους υπάρχοντες όπως έγινε και στη δεύτερη διδακτική ώρα της προηγούμενης προσέγγισης.

Εναλλακτικά μπορεί η ίδια προσέγγιση να χρησιμοποιηθεί και ως δραστηριότητα αξιολόγησης του γνωστικού αντικειμένου. Μπορεί για παράδειγμα να παρουσιαστεί στους μαθητές ένας χάρτης μερικά συμπληρωμένος και να τους ζητηθεί να τον ολοκληρώσουν.

Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο σενάριο δεν έχει προς το παρόν υλοποιηθεί σε περιβάλλον τάξης. Η υλοποίησή του με φύλλα εργασίας είναι αντικείμενο επόμενης εργασίας.

Ο εννοιολογικός χάρτης μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους για την οργάνωση και επεξήγηση αλγοριθμικών εννοιών μέσα στην τάξη. Η συνεργατική κατασκευή ενός τέτοιου χάρτη μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών και να αποβεί ευεργετική για την συνολικότερη κατανόηση της ύλης. Η ευελιξία του συγκεκριμένου εργαλείου μπορεί να οδηγήσει σε δύο διαφορετικές προσεγγίσεις δημιουργίας την Top Down και την Bottom Up ανάλογα με την δυσκολία που επιθυμεί να προσδώσει ο εκπαιδευτικός.

Εκτός από τα οφέλη της συνεργατικής προσέγγισης η δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη μπορεί να χρησιμεύσει και για την καλύτερη οργάνωση και παρουσίαση του υλικού αλλά και στην αξιολόγηση του μαθητή στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παρ' όλα αυτά ο εννοιολογικός χάρτης δεν μπορεί να είναι το μοναδικό μέσο μετάδοσης της γνώσης καθώς για να έχει επιτυχία η εφαρμογή του στην τάξη θα πρέπει να υπάρχουν οι προϋποθέσεις της συνάφειας του υλικού με τις πρότερες γνώσεις και του εσωτερικού κινήτρου των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Καψάλης, Α. (2006), Παιδαγωγική Ψυχολογία. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.

- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2000). Η καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο, Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2000β), Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου. Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων (2015). Διδακτέα ύλη και οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων της Α΄ τάξης του Ημερησίου ΓΕΛ και των Α΄ και Β΄ τάξεων του Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχ. Έτος 2015-2016, εγκύκλιος με αρ. πρωτ. 159253/Δ2/09-10-2015. Αθήνα.
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων (2015β). Διδακτέα ύλη και οδηγίες διδασκαλίας του μαθήματος Εισαγωγή στις Αρχές της Επιστήμης των Η/Υ Β΄ τάξη Εσπερινού Γενικού Λυκείου. Αθήνα.
- Ausubel, D. P. (1963). The psychology of meaningful verbal learning. New York: Grune and Stratton.
- Barkley, E. F., Cross, K.P., & Major, C.H. (2005). Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gillies, R. M. (2007). Cooperative Learning. London: Sage.
- Johnson, D.W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89 (1), 47-62.
- Novak, J.D. (2006). The Development of the Concept Mapping Tool and the Evolution of a New Model for Education: Implications for Mathematics Education. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 28:(3&4), 1-32.
- Schwartz, D. L. (1995). the emergence of abstract representations in dyad problem solving. *Journal of the Learning Science*, 4(3), 321-354.

Η ταινία *Gallipoli* (Peter Weir, 1981) ως πολύπτυχο θέμα ερευνητικής εργασίας

Θεοδωρίδου Ξένια

Πιανίστρια - Δρ. Μουσικολογίας

xeniatheodor@yahoo.com

Σύνοψη

Στην παρούσα ανακοίνωση παρατίθεται τμήμα μιας ερευνητικής εργασίας ως σχέδιο μαθήματος, που περιλαμβάνει παρακολούθηση της ταινίας *Gallipoli*, απάντηση ερωτήσεων που τέθηκαν από τη διδάσκουσα και συζήτηση-εξαγωγή συμπερασμάτων. Η ταινία, ως μυθοπλασία με βάση ιστορικά γεγονότα, προσφέρει πλούσιες δυνατότητες διερεύνησης στα πεδία της ιστορίας, κοινωνιολογίας, ηθικής, σκιαγράφησης χαρακτήρων και της κινηματογραφικής μουσικής. Μέσω των ερωτήσεων επιδιώχθηκαν εξάσκηση της αντικειμενικής θεώρησης, ενεργοποίηση κριτικής σκέψης, χαρακτηρισμός και ηθική αποτίμηση των ηρώων με βάση τις ενέργειες και απόψεις τους, εντοπισμός και σχολιασμός των στοιχείων μουσικής επένδυσης και προβληματισμός για την απεικονιστική ικανότητα της μουσικής και την στοχευμένη παρέμβασή της. Η ανταπόκριση των μαθητών δεν μπορεί να αξιολογηθεί θετικά σε ικανοποιητικό βαθμό, κάτι που μπορεί να αποτελέσει αφορμή για παιδαγωγικό προβληματισμό και ανασχεδιασμό.

Λέξεις-Κλειδιά: Ερευνητική εργασία, κινηματογραφική μουσική, ηθική σκιαγράφηση χαρακτήρων, κυκλικό θέμα, διακειμενικότητα.

Στο πλαίσιο του μαθήματος της ερευνητικής εργασίας της Α' Λυκείου που ανέλαβα, μεταξύ άλλων συναδέλφων, κατά το σχολικό έτος 2014-15, εργαστήκαμε με το θέμα «Μουσική και πόλεμος». Το θέμα αυτό πρόσφερε πλούσιες δυνατότητες για διαχρονική ιστορική προσέγγιση και εξέταση μεγάλης ποικιλίας ειδών μουσικής, εκκινώντας από τους αρχαίους πολιτισμούς, μέχρι την προγραμματική μουσική του 19^{ου} αιώνα, τη μουσική των Εβραίων στα γκέτο του Β' Παγκόσμιου πολέμου και την κινηματογραφική μουσική, με αφορμή την αυστραλιανή ταινία *Gallipoli*. Η ταινία αυτή επιλέχθηκε από τη διδάσκουσα (μετά από έγκριση της συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης), λόγω της ευνοϊκής για πραγμάτευση συγκέντρωσης χαρακτηριστικών που εμφανίζει, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών σκοπών και στόχων.

Διδακτικοί σκοποί και στόχοι

Η περιγραφή και σχολιασμός της ταινίας *Gallipoli*, ως αντικείμενο ερευνητικής εργασίας, συνιστούν θέμα του τύπου «Μελέτη τεκμηριωμένων θέσεων και προτάσεων», όπου το ζητούμενο είναι η μελέτη καταστάσεων και απόψεων που προκαλούν διχογνωμίες και η διατύπωση συγκεκριμένων θέσεων (Ματσαγγούρας, 2008). Τέτοιες καταστάσεις μπορεί να είναι θέματα που σχετίζονται με ηθικά διλήμματα και επιλύονται με προβληματισμό και αποφάσεις σε επίπεδο ηθικών αρχών. Στην *Gallipoli*, οι κεντρικοί

ήρωες της ταινίας είναι ένα δίδυμο νέων Αυστραλών στρατιωτών, με διαφορετικά ψυχολογικά-κοινωνικά προφίλ, που για εντελώς διαφορετικούς ο καθένας λόγους στρατεύονται στην εκστρατεία της Καλλίπολης, και οι ενέργειές τους υπαγορεύονται από διαφορετικές εγγενείς και επίκτητες ιδιότητες, όπως και ηθικές αρχές. Ένας διδακτικός στόχος είναι η προσπάθεια περιγραφής και χαρακτηρισμού τους, εστιάζοντας κυρίως στις ηθικές αξίες τους, σε μία έκθεση ιδεών, μέσω της οποίας οι μαθητές θα ασκήσουν ικανότητες κατανόησης, ψυχολογικής εμβάθυνσης, ηθικής αποτίμησης και γλωσσικής έκφρασης. Το νεαρό της ηλικίας των ηρώων και τα θέματα της ανδρικής φιλίας και ενηλικίωσης που υπάρχουν στην ταινία προδιαθέτουν για πιθανή ταύτιση από πλευράς των μαθητών ή, έστω, αυξημένο ενδιαφέρον.

Η περιγραφική ή απεικονιστική διάσταση της μουσικής, δηλαδή η σύνδεση της μουσικής μορφής με ένα συγκεκριμένο αναπαραστατικό περιεχόμενο, που σε έργα οργανικής μουσικής υποδεικνύεται στον ακροατή και στον εκτελεστή συχνά μέσω αντιστοιχιών μουσικής υφής με έναν τίτλο, μπορεί πολύ καλά να γίνει κατανοητή μέσω παραδειγμάτων από την κινηματογραφική μουσική, καθώς η τελευταία παρουσιάζει αντιστοιχίες με ένα πλαίσιο δράσης και απτούς χαρακτήρες που το διαμορφώνουν και διαμορφώνονται από αυτό, σύμφωνα με τις ιδιότητες που απορρέουν από το ψυχολογικό, κοινωνικό και ηθικό τους υπόβαθρο. Στην κινηματογραφική μουσική υπάρχουν σύνομα και χαρακτηριστικά μουσικά θέματα που συσχετίζονται με τους κεντρικούς ήρωες ή με μεταβαλλόμενες καταστάσεις κινηματογραφικής πλοκής (π.χ. άφιξη προσώπου, εύθυμη κατάσταση, συνάντηση, πορεία, ενέδρα, πολεμική σκηνή) τα οποία επανεμφανίζονται αυτούσια ή παραλλαγμένα. Η τεχνική αυτή προσομοιάζει πάρα πολύ με την τεχνική του καθοδηγητικού μοτίβου (leitmotif) στην όπερα, ή του κυκλικού θέματος στην οργανική μουσική (London, 2000). Η εύληπτη για τον θεατή σύνδεση μοτίβου και κινηματογραφικού υποκειμένου ή αντικειμένου (που συνήθως γίνεται νωρίς στην ταινία, έτσι ώστε να εντυπώνεται εύκολα) και το οπτικό ερέθισμα που συνήθως συνοδεύει συνεχώς την εμφάνιση του μοτίβου (αν και υπάρχουν περιπτώσεις όπου ένα μοτίβο ανακαλεί χαρακτήρα που είναι απών σε μια σκηνή, London, 2000) βοηθά ώστε να εντοπιστούν μάλλον ευκολότερα αυτές οι μουσικές θεματικές ιδέες κατά την παρακολούθηση μιας ταινίας, παρά κατά την ακρόαση ενός μουσικού έργου. Το εκφραστικό περιεχόμενο του μουσικού μοτίβου, που μπορεί να μεταβάλλεται σταδιακά ενώ παραμένει αναγνωρίσιμο, συνήθως σχετίζεται νοηματικά με εύληπτο τρόπο με ιδιότητες του ήρωα ή της κατάστασης με τα οποία συνδέεται. Στην ταινία *Gallipoli*, το μουσικό θέμα *Oxygène* του Jean - Michel Jarre αποτελεί leitmotif (McDonald, 2007-2013), που χρησιμοποιείται για να σηματοδοτήσει το τρέξιμο των δύο ηρώων και ενεργοποιείται αρκετές φορές, με ελαφρές παραλλαγές. Οι βασικοί διδακτικοί στόχοι είναι ο εντοπισμός του, η αναγνώριση του κινηματογραφικού θέματος που συνοδεύει και η προσπάθεια συσχετισμού της υφής του με αυτό.

Εκτός από αυτό το μουσικό θέμα, η υπόκρουση της ταινίας παρουσιάζει αρκετή ποικιλία για παρατήρηση, αφού χρησιμοποιούνται επίσης πατριωτικά τραγούδια της εποχής (κατά πάσα πιθανότητα αυθεντικά), καθώς η ταινία αφορά αναπαράσταση γεγονότων

που διαδραματίζονται σε προγενέστερη ιστορική περίοδο. Σε αυτά μπορεί να γίνει ανάλυση περιεχομένου, έστω αποσπασματική, καθώς δεν ακούγονται ολόκληρα, και σύγκριση με τραγούδια της ίδιας κατηγορίας άλλων λαών. Χρησιμοποιούνται επίσης η άρια “Au fond du temple saint” από την όπερα *Αλιείς Μαργαριταριών* του Bizet και το *Adagio* του Albinoni. Για τα δύο τελευταία έργα ο διδακτικός στόχος είναι η προσπάθεια ανίχνευσης του τρόπου λειτουργίας τους στην πλαισίωση της κινηματογραφικής δράσης, ενώ επίσης μέσω της άριας του Bizet δίνεται ευκαιρία για εισαγωγή της έννοιας της «διακειμενικότητας». Η διακειμενικότητα, ως ταυτόχρονα ιδιότητα του κειμένου αλλά και φαινόμενο που σχετίζεται με την αναγνωστική διαδικασία, εμπλουτίζει τον ορίζοντα σύλληψης και πρόσληψης ενός λογοτεχνικού έργου (ή άλλου αφηγήματος, στα οποία μπορεί να συγκαταλεχθεί και η μουσική) και διανοίγει πολλαπλές δυνατότητες ανάγνωσης ενός έργου, μαζί με «παράλληλα κείμενα», που το καθιστούν συνεχώς διαχρονικό και επίκαιρο (Καλογήρου, 2011, Αργυροπούλου, 2003).

Ένας κύριος σκοπός της μαθησιακής διαδικασίας είναι η επίτευξη της μεταφοράς γνώσης, που συνεπάγεται ουσιαστική αφομοίωση της γνώσης και ικανότητα ευέλικτης χρήσης της σε νέα περιβάλλοντα και γνωστικές περιοχές, μέσω γενίκευσης και συνδυαστικής σκέψης (Κοκκίδου, 2015). Τα περιεχόμενα της ταινίας *Gallipoli* προσφέρονται για τέτοιες προσεγγίσεις, σε επιπλέον διδακτικές ώρες: στο πεδίο της ιστορίας, δίνεται η δυνατότητα για σχολιασμό των ιστορικών γεγονότων (η συμμετοχή της Αυστραλίας στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, οι λόγοι της αποτυχίας της εκστρατείας), επίσης των γεωπολιτικών συσχετισμών δυνάμεων, και στη συνέχεια για επαγωγικές συγκρίσεις στο πεδίο της παγκόσμιας πολιτικής και στρατιωτικής ιστορίας. Οι απαραίτητες ιστορικές πληροφορίες μπορούν να συμπληρωθούν εύκολα, μέσω βιβλιογραφίας που είναι διαθέσιμη και στο διαδίκτυο (https://en.wikipedia.org/wiki/Bibliography_of_Australian_history) και με την παρακολούθηση έγκυρων σχετικών ταινιών ντοκυμαντέρ, που βρίσκονται αναρτημένες στο youtube. Στο τέλος της προβολής απλώς επισημάνθηκαν ορισμένα ανακριβή ιστορικά σημεία, όπως και η τραγικότητα της θυσίας των στρατιωτών στο Nek, που δεν απέφερε στρατιωτικά οφέλη, και καταδεικνύει πειστικά το αντιπολεμικό μήνυμα της ταινίας. Οι ιδιότητες του leitmotif που αναφέρθηκαν το καθιστούν διδακτικό περιεχόμενο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη συνέχεια και για την εισαγωγή σε μορφολογική ανάλυση μουσικών έργων («κυκλικές» μορφές «απόλυτης» μουσικής, όπερα). Η σκιαγράφηση χαρακτήρων διαμέσου της πλοκής, που επιδιώκεται στο πλαίσιο του στόχου της ηθικής αποτίμησης μπορεί να προεκταθεί ως διδακτικός στόχος στη μελέτη των χαρακτήρων του θεάτρου, όπως και της όπερας, όπου υφίσταται μια συγκεκριμένη τυπολογία αντιστοιχίας χαρακτήρων και φωνητικής έκτασης των τραγουδιστών.

Μέθοδος διδασκαλίας – χρονοδιαγράμματα

Η προβολή της ταινίας πραγματοποιήθηκε σε δύο διδακτικές ώρες, με περιορισμό στα αποσπάσματα που εξυπηρετούσαν τους παραπάνω στόχους. Μοιράστηκε ένα φυλλάδιο με την παρακάτω εισαγωγή και τέσσερα καίρια ερωτήματα, τα οποία έπρεπε να απα-

νηθούν μετά την προβολή. Υπήρξε ατομική ενεργοποίηση των μαθητών, που παρακινήθηκαν και σε ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Οι απαντήσεις συζητήθηκαν σε δύο επιπλέον διδακτικές ώρες, με επανάληψη σύντομων αποσπασμάτων της ταινίας για υποβολή, όπως και ακρόαση της άριας “Au fond du temple saint”, και συνοπτική αναφορά στο λιμπρέτο της όπερας. Οι επιμέρους θεματικές καλύφθηκαν καταρχάς αναγκαστικά με θεμέλιο την παιδαγωγική αρχή της ελεγχόμενης από το διδάσκοντα διερευνητικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2011), καθώς η συγκεκριμένη ταινία ήταν άγνωστη στους συγκεκριμένους μαθητές, όπως και οι επιμέρους καλλιτεχνικές έννοιες που εμφανίζονται. Υπήρξαν και στάδια φθίνουσας καθοδήγησης στη διαδικασία ανάλυσης του περιεχομένου της ταινίας, κατά τη συζήτηση των απαντήσεων των μαθητών και πριν τα τελικά συμπεράσματα, ενώ εφαρμόστηκαν στρατηγικές κριτικής διδασκαλίας (Περακάκη, 2010). Η αρχική εισαγωγή στο ιστορικό πλαίσιο της ταινίας περιελάμβανε τις εξής πληροφορίες:

Εισαγωγικό κείμενο – Ερωτήματα προς απάντηση μετά την προβολή

*Η βραβευμένη ταινία αυστραλιανής παραγωγής **Gallipoli** (1981, σκηνοθεσία Peter Weir), με τους Mel Gibson και Marc Lee στους 2 κύριους ρόλους, αναπαριστά τη συμμετοχή της Αυστραλίας στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Οι 2 ήρωες στέλνονται στη χερσόνησο της Καλλίπολης (Δαρδανέλλια), στην τότε Οθωμανική αυτοκρατορία, όπου παίρνουν μέρος σε σκληρές μάχες χαρακωμάτων (μεταξύ άλλων στην τραγική μάχη του Nek, 7 Αυγούστου 1915) της ομώνυμης εκστρατείας (αντίπαλες η Βρετανία και στο πλευρό της οι σύμμαχοι δυνάμεις και ακόμη ως ένα βαθμό αποικίες της, Αυστραλία και Νέα Ζηλανδία, καθώς και η Γαλλία, έναντι της Γερμανίας και της συμμάχου της Τουρκίας). Η εκστρατεία, που είχε σκοπό να εξασφαλίσει το ναυτικό πέρασμα των Δαρδανελίων για τη Ρωσία (σύμμαχος των δυτικών δυνάμεων) τελικά αποβαίνει άκαρπη, με πάρα πολλά θύματα για τις δυνάμεις των συμμάχων. Θεωρείται πολύ σημαντική για την εδραίωση του αισθήματος ανεξαρτησίας της Αυστραλίας, που σταδιακά από τα τέλη του 19^{ου} αι. είχε κερδίσει σημαντικό ποσοστό αυτοδιοίκησης, αλλά επίσημα ήταν ακόμη επικράτεια της Βρετανικής αυτοκρατορίας, όπου και παρέμεινε και μετά τον Α΄ παγκόσμιο πόλεμο. Η συμμετοχή της Αυστραλίας στον πόλεμο είχε εγκριθεί και από το κόμμα των Φιλελευθέρων και από το Εργατικό κόμμα στη Βουλή της, αλλά, και αυτό είναι σημαντικό να σημειωθεί, δεν ήταν υποχρεωτική η στρατολόγηση αλλά προαιρετική.*

Η ταινία, εκτός από το να δούμε τη μουσική επένδυσή της, έχει ενδιαφέρον επίσης: 1) για την σκιαγράφηση των 2 νέων ηρώων (ένα δίδυμο αρκετά αντίθετων χαρακτήρων), την απεικόνιση των ηθικών αξιών τους και των λόγων συμμετοχής τους στον πόλεμο, το σταδιακό πέρασμά τους στην ενηλικίωση, μέσω της συνειδητοποίησης του βάρους του πολέμου και του θανάτου ενός από τους δύο και 2) για την σχέση μυθοπλασίας και ιστορικής ακρίβειας, γιατί δεν είναι ιστορικά εντελώς αληθινή.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν και έπρεπε να απαντηθούν καταρχάς από τον καθένα ξεχωριστά και στη συνέχεια ομαδοσυνεργατικά ήταν οι εξής:

1. Προσέξτε και διατυπώστε με απλούς χαρακτηρισμούς πως σκιαγραφούνται οι 2 κεντρικοί ήρωες, ως προς τις παρόμοιες ή διαφορετικές ιδιότητες χαρακτήρα και τα ταλέντα τους, τις αξίες τους (και με βάση τυχόν πρότυπα), τη στάση τους απέναντι στο άμεσο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους, με το οποίο έρχονται σε τακτική ή περιστασιακή επαφή (γονείς και ο θείος Τζακ, οι άλλοι εργάτες, φίλοι, όσοι συναντούν στην πορεία τους για το κέντρο στρατολογίας στο Περθ, οι συστρατιώτες τους, οι ανώτεροί τους). Λειτουργούν κάποιοι ως πρότυπα που τους επηρεάζουν; Ποια είναι τελικά τα κίνητρα καθενός για συμμετοχή ή όχι στον πόλεμο; Προσέξτε ιδιαίτερα τη σταδιακή διαφοροποίηση του Frank, ενώ ο Archie είναι ξεκάθαρος εξαρχής.

2. Και οι 2 ήρωες συμμετέχουν σε διαφορετικού είδους στοιχήματα. Παρατηρήστε τα και με βάση και αυτά διατυπώστε τις διαφορές χαρακτήρα μεταξύ τους.

3. Τι έχετε να παρατηρήσετε για το ρόλο των γυναικών στα αποσπάσματα της ταινίας που θα δούμε;

4. Σημειώστε που και πως ενεργοποιείται η μουσική επένδυση, τι μέρος δράσης της ταινίας υπογραμμίζει και επίσης τι μπορεί να σημαίνει για τους ίδιους τους ήρωες αν την ακούνε σε πραγματικό χρόνο της ταινίας, δηλαδή εν μέσω της δράσης.

Για κάθε επιμέρους ερώτημα αξιοπρόσεκτα ήταν τα εξής σημεία, που εν μέρει εντοπίστηκαν από τους μαθητές σε εύστοχες απαντήσεις, αποσπάσματα των οποίων παρατίθενται στο τέλος:

1. Όπως προκύπτει από την ταινία, ο Archie στρατεύεται επειδή αναζητά την περιπέτεια, αλλά και επειδή είναι προσηλωμένος σε ιδανικά, ενώ ο Frank, ως πιο πραγματιστής αλλά και πιο κυνικός, δεν επιθυμεί να αναμιχθεί σε πόλεμο ρισκάροντας τη ζωή του και μεταστρέφεται μόνο όταν βλέπει ότι μπορεί να ανελιχθεί κοινωνικά ως αξιωματικός. Το κύριο σημείο που πρέπει να επισημανθεί είναι η αυτοθυσία του Archie, που παραχωρεί τη λιγότερο επικίνδυνη θέση του δρομέα μηνυμάτων στο φίλο του. Για τον χαρακτηρισμό των δύο ηρώων, πολύ χρήσιμη θα ήταν μια ερμηνεία με βάση κοινωνιολογικές παρατηρήσεις. Επισήμανα στους μαθητές τη σχέση κοινωνικών και ηθικών αξιών με το περιβάλλον ανατροφής και διαβίωσης. Δεν είναι καθόλου τυχαίο ότι ο Archie, που προέρχεται από οικογένεια κτηνοτρόφων-αγροτών και ζει σε περιοχή μάλλον απομονωμένη, μακριά από τα αστικά κέντρα, όπου η επιβίωση εξαρτάται από την προσωπική συμμετοχή καθενός στην ομάδα, εμφανίζεται να ενσαρκώνει αξίες περισσότερο «παραδοσιακές», όπως η φιλοπατρία και η αυτοθυσία. Ο Frank, αντιθέτως, κατοικεί στο Περθ, μια σημαντική πόλη της Δυτικής Αυστραλίας, ο πατέρας του, προέρχεται από χαμηλό κοινωνικό στρώμα και δεν σπούδασε κάτι. Πληροφορούμαστε ότι είναι ιρλανδικής καταγωγής, επομένως είναι φορέας μιας πατροπαράδοτης έχθρας και δυσπιστίας προς οτιδήποτε βρετανικό (άρα και του πολέμου των Βρετανών). Ο Frank

δε ζει πια στην παραδοσιακή κοινωνία, όπου οι δεσμοί αλληλεγγύης είναι πολύ πιο αυτονόητοι, είναι περισσότερο ατομιστής, ως παιδί της πόλης. Επομένως, οι ιδιότητες που αποτελούν απόρροια του περιβάλλοντος πιθανόν συνδυάζονται με εγγενείς ιδιότητες χαρακτήρα. Επίσης, ο πατριωτισμός του Archie παρουσιάζεται άδολος και δεν τον οδηγεί σε φανφαρονισμούς ή επιδείξεις, ενώ ο Frank στην Αίγυπτο εμφανώς χρησιμοποιεί την ωραία νέα στολή του σώματος των Ιππέων για να πιάσει κουβεντούλα με παρέες τουριστριών.

Υπάρχουν ορισμένα χτυπητά γνωρίσματα του Frank, που τον παρουσιάζουν με αρνητικό φως (εκτός από το ότι δεν προσφέρει και εκείνος με τη σειρά του τη θέση του αγγελιοφόρου στον Archie):

A) Προσπαθεί να καταταγεί στο ιππικό λέγοντας ψέματα, προφασιζόμενος ότι υπηρέτησε σε ένα ανύπαρκτο σώμα ιππέων, τους “Melbourne Horse Cadettes”, άρα επιχειρεί μια απάτη.

B) Στην Αίγυπτο, προσποιείται ότι μεταφέρει και αυτός μήνυμα προς κάποιον ανώτερο, για να μπει λαθραία στη δεξίωση των αξιωματικών. Είναι μια μικροαπάτη που σε άλλες συνθήκες ίσως να μην ήταν τόσο αθώα (αν σκεφτούμε πόσες πλαστογραφίες πτυχιών, πιστοποιητικών κ.ά. γίνονται στην Ελλάδα και αλλού).

Γ) Στο στρατόπεδο της Καλλίπολης, επιδίδεται σε λαθραία ανταλλαγή όπλων με σπάνια είδη τροφής. Δεν φαίνεται πολύ πιθανό το όπλο που ανταλλάσσει να είναι δικό του, άρα πολύ πιθανόν να το έκλεψε (υπεξαίρεση δημόσιας περιουσίας).

Υπάρχουν όμως και κάποιες ενέργειές του, με τις οποίες φαίνεται ενεργό και άξιο μέλος του στρατεύματος, που δρα για το κοινό καλό:

A) Είναι αυτός που συμβουλεύει τον ταγματάρχη Barton να ζητήσει τη γνώμη του στρατηγού για τη συνέχιση ή όχι της επίθεσης.

B) Σε κάποια στιγμή, τρέχοντας για τα μηνύματα, φτάνει σε ένα πολύ επικίνδυνο ακάλυπτο σημείο, που τελικά περνά τρέχοντας όσο πιο γρήγορα μπορεί, αντί να κάνει πίσω και να πάει στο πιο σίγουρο μονοπάτι, χάνοντας χρόνο. Αν και δε μαθαίνουμε αν η επιλογή του επικίνδυνου μονοπατιού ήταν αποτέλεσμα σκέψης ή απλώς αβλεψίας, το σημαντικό είναι ότι ρισκοκινδυνεύει τη ζωή του για την αποστολή του.

Ένα ακόμη άξιο σχολιασμού αντιθετικό δίδυμο χαρακτήρων αποτελούν οι δύο επικεφαλής στρατιωτικοί, ο ταγματάρχης Barton και ο συνταγματάρχης Robinson. Ο Barton φανερά συμμετέχει συναισθηματικά στη διοίκηση που ασκεί. Για λίγο, εμφανίζεται σε ρόλο «πατέρα», όταν αποκαλύπτει την πραγματική ταυτότητα του Archie και συζητούν για το πόσο φοβάται ο Frank, όπου κλείνει την κουβέντα με τα λόγια «Ποιος δε φοβάται, παιδί μου;». Η απόφασή του να ακολουθήσει το «κύμα» στην αναμενόμενη σφαγή ίσως φαίνεται ακατανόητη, αν λάβουμε υπόψη μάλιστα ότι είναι παντρεμένος και πα-

τέρας ενός μικρού αγοριού, είναι όμως αποτέλεσμα βαθιάς πίστης στις αξίες που κλήθηκε να υπηρετήσει. Αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα που εμπνέει μίμηση και δεν εγκαταλείπει το πλοίο όταν βουλιάζει. Αντίθετα, ο Robinson, που διατάζει και επιμένει στη συνέχιση της επίθεσης, ενώ φαίνεται μάταιη, σκιαγραφείται ως ανελαστικός, άκαρδος και ανάλγητος.

Περαιτέρω διδακτικά περιεχόμενα, που προωθούν τη μεταφορά γνώσης σε άλλα πεδία (μελέτη λογοτεχνίας, θεάτρου, όπερας) θα μπορούσαν να είχαν αναπτυχθεί σε μία επιπλέον διδακτική ώρα (δεν επιτεύχθηκε για λόγους χρόνου): Οι δύο νέοι ήρωες παρουσιάζουν μια κλασική και γνωστή και από την αρχαία τραγωδία, αλλά και την όπερα, αντίθεση χαρακτήρων (βλ. π.χ. το δίδυμο Αντιγόνη-Ισμήνη στην τραγωδία του Σοφοκλή και το δίδυμο Conte Almaviva-Figaro στον *Κουρέα της Σεβίλλης* του Ροσσίνι), όπου ο ένας από τους δύο ήρωες εμφανίζεται περισσότερο προσηλωμένος σε ιδανικά ή σε έναν ευγενή στόχο και ο άλλος είτε του εναντιώνεται, είτε τον βοηθά. Μια σύνοψη των έργων αυτών και προβολή αποσπασμάτων της όπερας του Ροσσίνι θα καθιστούσε απτή τη σύγκριση και την ανίχνευση των ομοιοτήτων. Η σύγκριση των προφίλ των ηρώων με την τυπολογία των χαρακτήρων της όπερας (λυρικός τενόρος, με καθαρά ηρωϊκό και αγνό προφίλ, βαρύτονος, κυνικός, με ψυχολογικές μεταστροφές) απαιτεί εκτενείς ακροάσεις από πολλά έργα, αντικείμενο που δεν αναπτύχθηκε εξαντλητικά, παρά μόνο υπαινίχθηκε.

2. Ως προς τα στοιχήματα, καταρχάς και οι δύο ήρωες επιδεικνύουν μια χαρακτηριστικά απόλυτη και νεανικά απερίσκεπτη συμπεριφορά, που δεν παίρνει προφυλάξεις και αδιαφορεί για τις συνέπειες (ο Archie με τον πιθανό τραυματισμό του διακινδυνεύει τη συμμετοχή του σε αθλητικούς αγώνες τις επόμενες ημέρες και ο Frank ποντάρει όλες του τις οικονομίες). Η κυριότερη διαφορά όμως είναι ότι ο Archie τρέχει για την "τιμή των όπλων", ενώ ο Frank καθαρά για το κέρδος. Επίσης, δεν είναι τυχαίο ότι ο Archie επιλέγει να τρέξει, στις τελευταίες του στιγμές, σαν να έχει βάλει ένα στοίχημα με το θάνατο.

3. Η παρουσία γυναικών στην ταινία δεν είναι μεγάλη, αλλά υπάρχουν αποχαιρετισμοί (από μητέρα και σύζυγο) και αναφορά στο σώμα των στρατιωτικών νοσοκόμων.

4. Το leitmotif *Oxygène* του «αγώνα δρόμου» χρησιμοποιείται τελικά όχι μόνο για απλούς αθλητικούς συναγωνισμούς, αλλά και για αγώνες ζωής και θανάτου. Προκύπτει έτσι μια βαθύτερη νοηματική σχέση μεταξύ του τίτλου (η μουσική γράφτηκε ήδη το 1976) και της ζωτικής σημασίας του: το οξυγόνο χρειάζεται για τη ζωή και όχι πια στο θάνατο. Ως μουσικό θέμα περιείχε μιμήσεις ριπών (ανέμου; σφαιρών;), ενώ η συνάφειά του με την αναπαράσταση του «δρόμου» προκύπτει από το ότι έχει γρήγορο tempo και επαναλαμβανόμενες, ομοιόμορφες μικρές ρυθμικές αξίες, άρα αποδίδει γρήγορη ροή κινήσεων. Τα πατριωτικά τραγούδια της εποχής που ακούγονται στην ταινία (όταν φεύγει το καράβι και ένα που τραγουδούν οι 4 φίλοι στην Αίγυπτο) εκφράζουν διάθεση αντίστασης, αυτοπεποίθηση για νίκη και αναφέρονται στη βοήθεια της Αυστραλίας

προς την Αγγλία με τρόπο που υποδηλώνει έντονο αίσθημα υπερηφάνειας και ανεξαρτησίας. Τη βραδιά πριν τη μοιραία μάχη του Nek, ο ταγματάρχης Barton ακούει στη σκηνή του την άρια “Au fond du temple saint” από τους *Αλιείς Μαργαριταριών* του Bizet, που αναφέρεται στην αδερφική φιλία δύο αντρών και στην απάρνηση της ερωτικής αγάπης τους για την ίδια γυναίκα, προκειμένου να μη θιχτεί ο φιλικός τους δεσμός. Η διακειμενική αυτή παρεμβολή μεταφράζεται για τους στρατιώτες ως χωρισμός από τις αγαπημένες τους, άρα και από την απλή, φυσιολογική ζωή και σύσφιξη των μεταξύ τους σχέσεων (Leonard, 2009). Τέλος, ενώ οι στρατιώτες περιμένουν αμίλητοι στο χαράκωμα τη συνέχιση ή ακύρωση της επίθεσης στο Nek, ακούγεται το υποβλητικό *Adagio* του Albinoni. Ο χαρακτήρας αργής και πένθιμης πομπής που έχει, συνάδει νοηματικά και χρωματίζει τη σκηνή με συγκρατημένη, αλλά βαθιά θλίψη.

Συμπεράσματα

Οι μαθητές στο μεγαλύτερο ποσοστό τους δεν ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στα ερωτήματα, ενώ οι απαντήσεις είχαν και γλωσσικές ελλείψεις. Μερικές εύστοχες απαντήσεις παρατίθενται στη συνέχεια. Ο μαθητής Φ.Ξ. έγραψε: «(Ενν. ο Archie) είναι ένας ρομαντικός νέος, γεμάτος αθωότητα, ο οποίος επιθυμεί πάντα να κάνει το σωστό. Είναι πατριώτης, ιδεαλιστής, θέλει να καταταγεί στο στρατό θεωρώντας ότι είναι χρέος του απέναντι στην πατρίδα», και επίσης ότι «σε αντίθεση με τον Archie, ο Frank είναι επηρμένος, κονικός, εγωϊστής, ατομιστής. Δεν τον ενδιαφέρει να καταταγεί, δεν το θεωρεί χρέος του, γιατί θεωρεί ότι ο πόλεμος είναι υπόθεση της Μεγάλης Βρετανίας. [...] Στη συνέχεια αλλάζει γνώμη, όχι λόγω πατριωτισμού και ηρωϊσμού, αλλά λόγω της δόξας, επειδή αντιλαμβάνεται ότι στα κορίτσια αρέσουν οι γενναίοι στρατιώτες και ήρωες πολέμου. Επιπλέον θεωρεί ότι είναι μια καλή ευκαιρία για εξασφάλιση μιας λαμπρότερης σταδιοδρομίας. [...]». Ο μαθητής Β.Β.: «[...] Ο Frank, αντιθέτως, [...] δεν διαπνέεται από ορισμένα ιδανικά και στοχεύει περισσότερο στην εύρεση κέρδους, στάση που παραπέμπει σε κάποιον τυχοδιώκτη. [...] Ο Archie με την απόφασή του να απορρίψει το ρόλο του αγγελιοφόρου που ανατίθεται στον Frank αποδεικνύει ένα πιο ανιδιοτελές πρόσωπο [...]». «Ο Archie και ο Frank συμμετέχουν σε διαφορετικού είδους στοιχήματα [...]. Το στοίχημα του Frank συνιστά πράξη επιπολαιότητας, καθώς δεν εξασκείται στο τρέξιμο τόσο συστηματικά όσο ένας αθλητής. Ο Archie, από την άλλη μεριά, στοιχηματίζοντας επιθυμεί όχι μόνο να αναδείξει το επίπεδο των ικανοτήτων του, αλλά και να ταπεινώσει τον ενοχλητικό κτηνοτρόφο που τον προκαλεί.» Η μαθήτρια Σ.Χ. επισήμανε ότι: «Η προσφορά των γυναικών εν καιρώ πολέμου είναι συχνά παραγνωρισμένη [...], αν και (ήταν) συχνά περισσότερο από πολύτιμη. Τα δεινά του πολέμου ήταν μεγάλα και για εκείνες. Στην ουσία, μένοντας πίσω φυλούσαν Θερμοπύλες, κρατούσαν τη λεπτή ισορροπία της συνέχειας και της νέας αρχής για ζωή».

Συμπερασματικά, θεωρώ ότι η ταινία προσφέρεται για πληθώρα παρατηρήσεων σε επίπεδα πέραν του καθαρά γνωστικού. Ειδικά ως προς την παρακολούθηση, αποκρυστάλλωση επιμέρους γνωρισμάτων και αιτιολόγηση των συμπεριφορών των ηρώων της ταινίας, όπως, κυρίως, και ως προς στην ηθική τους αξιολόγηση, οι μαθητές φάνηκαν να υστερούν, ενώ η θωράκιση σε αυτό το επίπεδο είναι αναγκαία, με τις δεδομένες

κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες για τη διάπλαση των σημερινών Ελλήνων μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αργυροπούλου, Χ (2003). Διδακτική αξιοποίηση των διακειμενικών και παρακειμενικών στοιχείων σε Γυμνάσιο και Λύκειο: Διδακτικά Παραδείγματα. *Επιθεώρηση Διδακτικών Θεμάτων*, Τεύχος 8, 31-46. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου 2016.
<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/3.pdf>

Καλογήρου, Τ. (2011). Στον ιστό των κειμένων: Η αξιοποίηση της διακειμενικότητας στη διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας. Επιστημονικό συνέδριο *Διδακτική της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση. Αντικρίζοντας το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 6-7 Μαΐου 2011. Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου 2016.
http://www.pi.ac.cy/synedriodidaktikislogotexnias2011/files/omilies/omilia_kalogirou.pdf

Κοκκίδου, Μ. (2015). Ο άξονας της διαθεματικότητας στο ψηφιακό μουσικό ανθολόγιο *Ευτέρπη. Μουσικοπαιδαγωγικά*, Τεύχος 13, 27-46.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (επιμ., 2011). *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Περακάκη, Ε. (2010). Εφαρμόζοντας την Κριτική Διδασκαλία στη μουσική εκπαίδευση. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, Τεύχος 8, 42-61.

Χρυσοστόμου, Σ. (2008). Η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία της μουσικής. Στο: Ζ. Διονυσίου – Σ. Αγγελίδου (επιμ.), *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (31-41), Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.

Australian War Memorial, (2015, 3 Φεβρουαρίου), *Gallipoli*, ανακτήθηκε από <https://www.awm.gov.au/encyclopedia/>

Battle of Gallipoli, ανακτήθηκε 5 Φεβρουαρίου 2015, <https://www.youtube.com/watch?v=DxTKqldkyik>

Bibliography of Australian History (χ.χ.) Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου 2015 από τη Wikipedia, https://en.wikipedia.org/wiki/Bibliography_of_Australian_history

Gallipoli, (2015, 3 Φεβρουαρίου), ανακτήθηκε από [https://en.wikipedia.org/wiki/Gallipoli_\(1981_film\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Gallipoli_(1981_film))

- Leonard, R. (2009). *The mystical Gaze of the Cinema*. Melbourne University Press.
- London, J. (2000). Leitmotifs and Musical Reference in the Classical Film Score. In: Buhler, J. – Flinn, C. - Neumeyer, D. (eds.), *Music and Cinema* (85-96), New England: Wesleyan University Press.
- Lovell, P. – Stigwood, R. & Weir, P. (1981). *Gallipoli*. Australia: Associated R&R Films.
- McDonald, H., Cyclic form. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Oxford University Press 2007-2013. (<http://www.oxfordmusiconline.com/public/> ανακτήθηκε στις 3/03/2014).

Μεταγνωστική αξιολόγηση

Βίντου Αουρέλα

M.Ed. Παιδαγωγική Ψυχολογία

Εκπαιδευτικός ΠΕ02

a.vintou@outlook.com.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στη μεταγνωστική αξιολόγηση. Αρχικά, δίδεται ο ορισμός της και στη συνέχεια απαριθμούνται ορισμένοι τρόποι αξιολόγησης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, τα ερωτηματολόγια και οι κλίμακες αυτό-αναφοράς, η συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς, τα πρωτόκολλα φωναχτής σκέψης και η μεταγνωστική συνέντευξη είναι μερικές από τις μεθόδους εκτίμησης της μεταγνώσης. Ειδική μνεία γίνεται, τέλος, στην αξιολόγηση της μεταγνωστικής κρίσης, μέθοδος η οποία αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση στον χώρο της μεταγνωστικής αξιολόγησης.

Λέξεις-Κλειδιά: μεταγνώση, μεταγνωστικές δεξιότητες, αξιολόγηση, πρωτόκολλα φωναχτής σκέψης, μεταγνωστική κρίση

Εισαγωγή

Ο όρος *μεταγνώση* αναφέρθηκε πρώτη φορά στη βιβλιογραφία από τον Flavell τη δεκαετία του 1970 με σκοπό την ερμηνεία των γνωστικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη μαθησιακή διαδικασία καθώς και τον τρόπο οργάνωσης της γνώσης στη μνήμη. Συνεπώς, ορίστηκε ως γνώση και ρύθμιση των γνωστικών διεργασιών κατά τη διάρκεια μαθησιακής διαδικασίας (Flavell, 1979· Brown, 1978). Ακόμα, η μεταγνώση ορίζεται και ως η ικανότητα που έχει το άτομο να διακρίνει τις άμεσες και μακράς διάρκειας επιδράσεις στη μάθηση (Pressley & Afflerbach, 1995) καθώς και ως «ενεργός» έλεγχος (active control) πάνω στις γνωστικές διαδικασίες (Gama, 2004).

Η μεταγνωστική αξιολόγηση σχετίζεται με την εκτίμηση-αξιολόγηση του τρόπου σκέψης του μαθητή και αναφέρεται στον προγραμματισμό, στην καθοδήγηση και στην αυτό-αξιολόγηση των διαδικασιών και συναισθημάτων που εμπλέκονται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής δραστηριότητας (Ματσαγγούρας, 2007). Η εξελικτική πορεία για την κατανόηση της μεταγνώσης θα πρέπει απαραίτητως να συνοδεύεται από την εξελικτική πορεία της κατανόησης των διάφορων μορφών εκτίμησης και αξιολόγησης της μεταγνωστικής διαδικασίας (Pellegrino, Chudowsky & Glaser, 2002).

Παρά τη σπουδαιότητα της μεταγνώσης για την ανθρώπινη μάθηση η αξιολόγησή της έχει αποδειχθεί δύσκολη και χρονοβόρα συγχρόνως διαδικασία, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα σημαντικό εμπόδιο για την προώθηση της έρευνας σε αυτό το πεδίο (O'Neil, 1991). Στο επίκεντρο των προβλημάτων που σχετίζονται με τη μεταγνώση

είναι η εξεύρεση τρόπων για την καταγραφή και τη διάθεση στους άλλους μιας μεταγνωστικής σκέψης του ατόμου. Όπως ο προσδιορισμός της μεταγνώσης έτσι και η μέτρηση-αξιολόγηση των μεταγνωστικών ικανοτήτων σήμερα βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην υποκειμενική ερμηνεία των ερευνητών σχετικά με το τι είναι «γνωστικό» και τι είναι «μεταγνωστικό» (Schraw, 2000).

Τρόποι αξιολόγησης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Τα ερωτηματολόγια και η κλίμακες αυτό-αναφοράς

Τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς συχνά χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της μεταγνωστικής γνώσης (Efklides, 2008) που είναι ένα από τα συστατικά της μεταγνώσης (Flavell, 1979). Έχουν το πλεονέκτημα ότι μπορούν να συμπληρωθούν σχετικά γρήγορα και αντικειμενικά. Επίσης, τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς ως εργαλεία μέτρησης των μεταγνωστικών ικανοτήτων, είναι ίσως κατά κάποιο τρόπο, η λιγότερη προβληματική τεχνική, ειδικά για πολύ μικρά παιδιά, τα οποία δεν είναι σε θέση να εκφράσουν με λεπτομέρειες τις σκέψεις τους (Sperling, Howard, Miller & Murphy, 2002). Δυστυχώς όμως, η αξιολόγηση με τις μεθόδους αυτό-αναφοράς εγείρει ποικιλία ερωτημάτων συμπεριλαμβανομένων τα παρακάτω: Έχουν οι μαθητές επίγνωση των γνωστικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας; Είναι άραγε σε θέση να αναφέρουν και να περιγράψουν τη συγκεκριμένη διαδικασία; Οι αναφορές τους γίνονται με ειλικρίνεια; (Tobias & Everson, 1995).

Παρόλα αυτά, οι θετικές πτυχές των ερωτηματολογίων αντισταθμίζουν τις αρνητικές τους πτυχές όσον αφορά ορισμένες ερευνητικές ερωτήσεις. Πρώτον, τα ερωτηματολόγια επιτρέπουν στους ερευνητές να αξιολογήσουν μια μεγάλη ομάδα μαθητών σχετικά γρήγορα και δίχως να χρειαστεί να παρέμβουν στις προσωπικές τους σχολικές εμπειρίες (Tobias & Everson, 1996). Δεύτερον, τα ερωτηματολόγια σε αντίθεση από τις συνεντεύξεις επιτυγχάνουν την ισότητα για όλους τους μαθητές στη συλλογή πληροφοριών, οι οποίες ποικίλουν από μαθητή σε μαθητή ανάλογα με τις αρχικές αντιδράσεις αυτών. Τέλος, τα ερωτηματολόγια μπορούν να χρησιμοποιηθούν αξιόπιστα και αποτελεσματικά σε μερικές περιπτώσεις όπου είναι αδύνατον να παρατηρηθούν τα κίνητρα και η γνωστική συμμετοχή (Pintrich & DeGroot, 1990).

Στην μεταγνωστική έρευνα συχνά χρησιμοποιούνται δυο είδη μεταγνωστικών ερωτηματολογίων: τα γενικά και τα ειδικά ερωτηματολόγια. Τα γενικά μεταγνωστικά ερωτηματολόγια έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να αξιολογούν τη μεταγνώση ανεξάρτητα από συγκεκριμένους τομείς (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1991 · Schraw & Dennison, 1994 · Sperling, Howard, Miller & Murphy, 2002). Τα ειδικά μεταγνωστικά ερωτηματολόγια είναι σχεδιασμένα για να αξιολογούν τη μεταγνώση σε έναν ειδικό τομέα, όπως είναι το διάβασμα, η λύση προβλημάτων κλπ. (Mokhtari & Reichard, 2002 · Schmitt, 1990 · Fortunato, Hecht, Tittle, & Alvarez, 1991).

Οι Kramarski και Mevarech (2003) χρησιμοποίησαν ένα ερωτηματολόγιο μεταγνωστικών δεξιοτήτων αξιολογώντας τόσο την γενική μεταγνώση, όσο και αυτό που ονομάζεται μεταγνώση συγκεκριμένου τομέα (domain-specific metacognition) όπως είναι οι μαθηματικές στρατηγικές (math strategies). Στους μαθητές παρουσιάστηκαν μια σειρά από στρατηγικές και τους ζητήθηκε να αναφέρουν αν και πόσο συχνά τις χρησιμοποιούσαν. Στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert με πρώτη βαθμίδα το «ποτέ» και τελευταία το «πάντα».

Οι κλίμακες αυτό-αναφοράς αναφέρονται συνήθως στην αξιολόγηση των μεταγνωστικών εμπειριών (Efklides, 2008) και ζητούν από τους ερωτώμενους να επιλέξουν από μία ομάδα τυπωμένων επιλογών, την γνωστική διαδικασία και τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Tobias & Everson, 1996). Ο Whitebread και οι συνεργάτες του (2009) υποστηρίζουν ότι οι μέθοδοι αυτό-αναφοράς όπως και η χρήση των ερωτηματολογίων και κλιμάκων αξιολόγησης που ζητούν από τους ερωτηθέντες να περιγράψουν τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών που χρησιμοποίησαν, βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην λεκτική τους ικανότητα με συνέπεια να επηρεάζεται έτσι το αποτέλεσμα.

Συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς και πρωτόκολλα φωναχτής σκέψης

Εκτός των ερωτηματολογίων και κλιμάκων αυτό-αναφοράς οι Veenman & Elshout (1999) για τη μέτρηση και την αξιολόγηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (metacognitive skills) προτείνουν τη συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς (Systematic observation of behaviour) και τα πρωτόκολλα φωναχτής σκέψης (Think-aloud protocols), τα οποία προτείνονται συνήθως για την αξιολόγηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Veenman & Elshout, 1999). Να σημειωθεί εδώ ότι σύμφωνα με τον Brown (1980) και Efklides (2008) οι μεταγνωστικές δεξιότητες αναφέρονται στον εκούσιο έλεγχο που ασκούν οι άνθρωποι πάνω στις δικές τους γνωστικές διαδικασίες.

Όσον αφορά την πρώτη περίπτωση, αν και η μεταγνώση δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμη στους μαθητές (Sperling et al., 2002), θα πρέπει όταν εφαρμόζεται η αξιολόγησή της διά της παρατήρησης ή των προφορικών αναφορών να πληρούνται τα ακόλουθα κριτήρια: (1) οι μαθητές θα πρέπει να εργάζονται σχετικά με κάποια εργασία σε ατομικό επίπεδο, (2) οι μαθησιακές επιδόσεις τους θα πρέπει να είναι προσεκτικά παρατηρούμενες και, (3) οι παρατηρήσεις, με κάποιο τρόπο, να καταγράφονται (Tobias & Everson, 1996).

Ο Hennessy (1999) χρησιμοποίησε πρωτόκολλα ανάλυσης για να κωδικοποιήσει την μεταγνωστική συμπεριφορά των μαθητών ακολουθώντας το παρακάτω σχήμα:

1. Αντιλήψεις: *Μεταγνωστικές δηλώσεις-προτάσεις όπου ο μαθητής εκφράζει τις δικές του αντιλήψεις.*

2. Λογική: *Κάθε πρόταση του μαθητή, η οποία αναφέρεται στην αιτιολόγηση των επιχειρημάτων που εκφράζουν τις αντιλήψεις του.*

3. Συνέπειες: Οι δηλώσεις με τις οποίες ο μαθητής εξετάζει τις επιπτώσεις ή και τους περιορισμούς της αντίληψής του.

4. Σκεπτική διαδικασία: Κάθε δήλωση όπου ο μαθητής εξετάζει τις σκέψεις του κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.

5. Το καθεστώς (Status): Οποιαδήποτε δήλωση με την οποία ο μαθητής σχολιάζει το status του, δηλαδή τις επικρατούσες αντιλήψεις.

6. Εννοιολογική οικολογία (conceptual ecology): Δηλώσεις με τις οποίες ο μαθητής αναφέρεται ειδικά ή χρησιμοποιεί οποιαδήποτε στοιχεία της εννοιολογικής οικολογίας του.

Στην άλλη περίπτωση, δηλαδή στα πρωτόκολλα φωναχτής σκέψης, οι μαθητές «καλούνται, κατά την πορεία της επεξεργασίας, να περιγράψουν φωναχτά και βήμα προς βήμα τη διαδικασία επεξεργασίας, ακολουθώντας το παράδειγμα του εκπαιδευτικού, που έχει προηγηθεί» (Ματσαγγούρας, 2007, σ.332). Σύμφωνα με τον Bandura (1986) η τεχνική της φωναχτής σκέψης έχει θετικά αποτελέσματα στην γνωστική ανάπτυξη του μαθητή. Από την άλλη, ο Whitebread και οι συνεργάτες του (2009) υποστηρίζουν ότι οι τεχνικές αυτές που ζητούν από τους ερωτηθέντες να σκέφτονται δυνατά ενώ ταυτόχρονα συμμετέχουν σε κάποια εργασία αδυνατούν να συλλάβουν σωπηρά τη μεταγνωστική διαδικασία. Με άλλα λόγια, τα εξεταζόμενα άτομα δεν γνωρίζουν τη μεταγνωστική γνώση και την παρακολούθησή τους, γεγονός που υποδηλώνει ότι τα πρωτόκολλα φωναχτής σκέψης συμβάλλουν στην υποτίμηση της μεταγνωστικής ικανότητας του ατόμου.

Μεταγνωστική συνέντευξη

Οι συνεντεύξεις είναι χρήσιμες στην περίπτωση που ζητείται να καταστεί δυνατή η σε βάθος διερεύνηση των ιδεών των μαθητών. Η αξία της συνέντευξης έγκειται και στο γεγονός ότι έχει την δυνατότητα να απαιτεί από τον μαθητή να επεκταθεί στις απαντήσεις που έχει δώσει εφόσον έχει ήδη ανταποκριθεί στις ερωτήσεις του συνεντευκτή με την μορφή του «ναι» και «όχι». Το βασικό πρόβλημα που εντοπίζεται στη χρήση της συνέντευξης για τη μέτρηση της μεταγνώσης είναι ότι προκαλεί απώλεια χρόνου λόγω του γεγονότος ότι η συγκεκριμένη μέθοδος απαιτεί μια αμοιβαία και διαδραστική διαδικασία επικοινωνίας, η οποία βασίζεται στις ερωτήσεις-απαντήσεις, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι πιθανότητες να εφαρμοστεί μέσα στο περιβάλλον της τάξης (Scoot, 2008). Επίσης, ένα άλλο μειονέκτημα της συνέντευξης είναι η αυξημένη πιθανότητα να δοθούν πολλές άχρηστες πληροφορίες με αποτέλεσμα την εξαγωγή λανθασμένων συμπερασμάτων (Pressley & Afflerbach, 1995).

Άλλες μέθοδοι αξιολόγησης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Τα τελευταία χρόνια συχνά χρησιμοποιούνται ορισμένες μέθοδοι πολλαπλών τεχνικών, οι οποίες συνδυάζουν τα αποτελέσματα μετρήσεων των μεταγνωστικών εμπειριών και γνώσεων (Dermitzaki & Efklides, 2003). Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι στην περίπτωση όπου οι μαθητές καλούνται πριν και μετά την επεξεργασία ενός έργου ή εργασίας να

εκτιμήσουν τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, την ορθότητα της συλληφθείσας ή παραγόμενης λύσης, την προσπάθεια που χρειάστηκε να καταβάλλουν και, τέλος, να προβούν σε υποκειμενική εκτίμηση σχετικά με τη χρήση των στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων (Desoete & Ozsoy, 2009).

Αξιολόγηση της μεταγνωστικής κρίσης: Μια διαφορετική προσέγγιση

Τις τελευταίες δυο δεκαετίες έχει ξεσπάσει έντονη συζήτηση σχετικά με την αξιολόγηση-μέτρηση της μεταγνωστικής κρίσης (metacognitive judgment) (Allwood, Jonsson & Granhag, 2005 · Dunn, 2004 · Juslin, Olsson, & Winman, 1996 · Keren, 1991 · Nelson, 1996 · Schraw, 1995 · Stewart, Brown, & Chater, 2005 · Wright, 1996 όπως αναφέρεται στο Schraw, 2009). Οι μεταγνωστικές κρίσεις σύμφωνα με τον Schraw (2009) αναφέρονται σε μία από τις τρεις διαφορετικές κατηγορίες των αποφάσεων κάποιου σχετικά με τη μάθηση και την επίδοσή του. Συγκεκριμένα, ως τέτοιες αναφέρονται (1) οι υποψήφιες κρίσεις-αποφάσεις (prospective) που αφορούν τις κρίσεις του ατόμου πριν την εξέταση-δοκιμή, (2) οι ταυτόχρονες (concurrent), οι οποίες σχετίζονται με τις κρίσεις του ατόμου κατά τη διάρκεια της εξέτασης-δοκιμής και, τέλος, η τελευταία κατηγορία είναι (3) οι αναδρομικές (retrospective) κρίσεις-αποφάσεις, οι οποίες αναφέρονται στις κρίσεις του ατόμου που έλαβαν χώρα μετά τις εξεταστικές δοκιμές.

Υπάρχουν τουλάχιστον έξι πιθανές μετρήσεις που κρίνονται κατάλληλες για την μέτρηση της μεταγνωστικής κρίσης συμπεριλαμβανομένου του δείκτη της απόλυτης ακρίβειας, του συντελεστή Hamann κλπ. Οι συγκεκριμένες μετρήσεις έχουν διαφορετικές ερμηνείες και παρέχουν πληροφορίες σχετικά με διαφορές πτυχές της μεταγνωστικής παρακολούθησης. Οι μετρήσεις της απόλυτης ακρίβειας (Measures of absolute accuracy) δίνουν πληροφορίες για τον δείκτη της απόκλιση μεταξύ της κρίσης εμπιστοσύνης και της επίδοσης σε μια εργασία. Από την άλλη οι μετρήσεις της σχετικής ακρίβειας (Measures of relative accuracy) παρέχουν δείκτες της σχέσης μεταξύ ενός συνόλου των κρίσεων εμπιστοσύνης και ενός αντιστοίχου συνόλου των βαθμών επίδοσης. Με λίγα λόγια, παρέχουν πληροφορίες για τη σχέση ενός συνόλου αποφάσεων και ενός συνόλου αποτελεσμάτων επίδοσης (Schraw, 2009).

Κατηγοριοποίηση των μεθόδων μεταγνωστικής αξιολόγησης

Ο Veenman (2005, όπως αναφέρεται στο Bannert & Mengelkamp, 2007) στην πρόσφατη ανασκόπηση του, κατηγοριοποίησε την αξιολόγηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων σε off-line και on-line μέθοδοι ανάλογα με τη χρονική στιγμή που λαμβάνουν χώρα. Οι on-line μέθοδοι αναφέρονται στην αξιολόγηση που λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της μάθησιακής διαδικασίας ενώ οι off-line μέθοδοι αφορούν στην αξιολόγηση των μεταγνωστικών διεργασιών μελλοντικά ή εκ των υστέρων της μάθησης. Για την αξιολόγηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων ο Vennman (2006) προτείνει τις on-line μεθόδους διότι διακρίνονται για την ακρίβεια και εγκυρότητά τους.

Συμπεράσματα

Τα καινούργια δεδομένα στον χώρο της Γνωστικής Ψυχολογίας έφεραν στο επίκεντρο τον όρο της μεταγνώσης, με ό,τι αυτός συνεπάγεται και συμπεριλαμβάνει. Σκοπός των μεταγνωστικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας είναι να βοηθήσουν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις γνωστικές τους λειτουργίες και ταυτόχρονα να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή τους στα πλαίσια όχι μόνο της μάθησης αλλά και του ευρύτερου περιβάλλοντος δράσης.

Η μεταγνωστική αξιολόγηση αναφέρεται στην εκτίμηση, μέτρηση και αξιολόγηση της μεταγνώσης του ατόμου και περιλαμβάνει την αξιολόγηση των επιμέρους στοιχείων της μεταγνώσης, όπως είναι η μεταγνωστική γνώση, οι μεταγνωστικές δεξιότητες και οι μεταγνωστικές εμπειρίες. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται διαφορές μέθοδοι, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί ανάλογα με το μεταγνωστικό συστατικό, το οποίο αξιολογούν σε κάθε περίπτωση. Ακόμα, τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιούνται οι μέθοδοι πολλαπλών τεχνικών που επικεντρώνονται στον συνδυασμό των αποτελεσμάτων από διάφορες μετρήσεις των συστατικών στοιχείων της μεταγνώσης με σκοπό την εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων συμπερασμάτων. Επιπλέον, δεδομένης της πολυπλοκότητας της δομής ορισμένοι ερευνητές έχουν επιλέξει να επικεντρωθούν σε μια μόνο ή και σε μερικές πτυχές της μεταγνώσης. Έτσι, τα εργαλεία μέτρησης και αξιολόγησης που έχουν σχεδιαστεί για να συλλάβουν τη μεταγνώση, επικεντρώνονται συνήθως - κάπως στενά - μόνο σε μια πτυχή της.

Τέλος, επειδή η μεταγνώση δεν είναι μια δεξιότητα που παραδοσιακά αξιολογείται τακτικά στο σχολείο ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, πολλές από αυτές τις εκτιμήσεις προέρχονται από πειραματικές μελέτες όπου οι δεξιότητες που ασκούνται σε εργαστηριακό περιβάλλον, το οποίο είναι κάπως τεχνητό ή και σκηνοθετημένο, να μην σχετίζονται άμεσα με το πραγματικό σχολικό περιβάλλον όπου λαμβάνει χώρα η μάθηση (Lai, 2011).

Βιβλιογραφία

- Akturk, O. A. , & Sahin, I. (2011). Literature Review on Metacognition and its Measurement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 3731-3736.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Bannert, M. & Mengelkamp, C., (2007). Assessment of metacognitive skills by means of instruction to think aloud and reflect when prompted. Does the verbalisation method affect learning?, *Metacognition Learning* 3:39–58.
- Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition.

- Brown, A. L. (1980). Metacognitive development and reading. Στο R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer, *Theoretical issues in reading comprehension* (p. 453 - 481). Hillsdale, NJ: LEA.
- Dermitzaki, I., & Efklides, A. (2003). Goal orientations and their effect on self-concept and metacognition in adolescence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 10*, 214-227.
- Desoete, A. & Ozsoy, G., (2009). Introduction: Metacognition, more than the lognes monster?, *International Electronic Journal of Elementary Education*. Vol. 2, Issue 1.
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist, 13*, 277-287.
- Fortunata, I., Hecht, D., Carol, K. T. & Alvarez, L. (1991). Metacognition and problem solving. *The Arithmetic Teacher, 39*(4), 38–40.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive – development inquiry. *American Psychologist, 34*, 906 – 911.
- Gama, C. (2004). Metacognition in interactive learning environments: the reflection assistant model. In *Intelligent Tutoring Systems* (pp. 668-677). Springer Berlin Heidelberg.
- Hennessey, M. G. (1999). Probing the dimensions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston, MA.
- Kramarski, B. & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal, 40*(1), 281-310.
- Lai, R. E., (2011). Metacognition: A Literature Review. *Pearson Research*.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας*, εκδ. Gutenberg.
- Mokhtari, K.& Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*, 249–259.
- O'Neil, H. F. (1991). Metacognition: Teaching and measurement. In *annual convention of the American Psychological Association, San Francisco, CA*.

- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal Protocols of Reading: The Nature of Constructively Responsive*, Hillsdale, NJ: LEA.
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N., & Glaser, S. (Eds.) (2002). Knowing what students know: The science and design of educational assessment. Washington DC: *National Research Center*.
- Scout, B. M. (2008). Exploring the Effects of Student Perceptions of Metacognition Across Academic Domains. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Indianapolis, IN: Graduate Faculty of the Indiana University.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Schraw, G. (2000). *Issues in the measurement of metacognition*. Lincoln NE: Buros Institute of Mental Measurements and Erlbaum Associates.
- Schraw, G. (2009). Measuring Metacognitive Judgments. Στο Hacker, J. D., Dynlosky, J., Graesser, C. A. , (eds.) *Handbook of Metacognition*. Routledge.
- Schraw, G., & Sperling – Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness, *Contemporary Educational Psychology*, 19, 460-470.
- Tobias, S. & Everson T. H., (1995). Development & Validation of an Objective Measure of Metacognition, *Reports – Research / Technical (143) Speeches / Conference Papers (150)*. ED 383 725
- Tobias, S. & Everson T. H., (1996). Assessing Metacognitive Knowledge Monitoring. College Board Report No. 96-01. New York.
- Veenman, M., & Elshout, J. J. (1999). Changes in the relation between cognitive and metacognitive skills during the acquisition of expertise. *European journal of psychology of education*, 14(4), 509-523.
- Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and learning*, 1(1), 3-14.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational

tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children.
Metacognition and Learning, 4(1), 63-85.

Διαδικτυακές πηγές

<http://www.pearsonassessments.com/research>

Μορφές Βιωματικής Διδασκαλίας

**Γεωργοβρεττάκου
Σταματίνα**

*M.Ed. Παιδαγ. Ψυχολογία
Εκπαιδευτικός ΠΕ.02 &
ΠΕ.01
gbtmatina@yahoo.gr*

**Παναγιώτου
Βινιέρης**

*M.Ed. Παιδαγ. Ψυχολογία
Εκπαιδευτικός ΠΕ.02
vi.ni.1983@hotmail.com*

**Βίντου
Αουρέλα**

*M.Ed. Παιδαγ. Ψυχολογία
Εκπαιδευτικός ΠΕ.02
a.vintou@outlook.com.gr*

Περίληψη

Η διδασκαλία ενός αντικειμένου πρέπει να γίνεται με έναν τρόπο που να περνά μέσα από τα βιώματα του διδασκόμενου. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους όπως το παίξιμο ρόλων, το project, τα παιχνίδια, την προσομοίωση κ.α. Η βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία ουσιαστικά μετατρέπει τον μαθητή σε ενεργό μέλος της δυναμικής του σχολείου μέσω της συμμετοχής του στην απόκτηση της γνώσης. Η γνώση, εν συνεχεία, γίνεται κτήμα του μαθητή έχοντας ως αφετηρία της διδακτικής πράξης, τα προσωπικά του βιώματα. Η βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της αυτονομίας του μαθητή σε ατομικό επίπεδο αλλά και μέσα στα πλαίσια της ομάδας, δηλαδή την ανάπτυξη της ικανότητας αυτοκαθορισμού και τη χειραφέτησή του. Ως μορφή διδασκαλίας, κινείται στα πλαίσια της ελεύθερης διακίνησης των ιδεών, την ενίσχυση της συνεργασίας, την ισότητα όλων των μαθητών μεταξύ τους και καθενός ξεχωριστά απέναντι στον εκπαιδευτικό.

Λέξεις-Κλειδιά: Βιωματική διδασκαλία, παιχνίδι, project

Εισαγωγή

Η πράξη μπορεί να επηρεαστεί από τη μάθηση που εκτείνεται πέρα από τα στενά πλαίσια του μαθήματος, από την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των κατάλληλων στάσεων. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση μελλοντικών καταστάσεων αποδεικνύει τη γεφύρωση της πράξης με τη θεωρία. Πολλοί μαθητές έχουν μια αποστροφή στη θεωρία, και άλλοι έχουν τη δυσκολία να δουν πώς τα μαθήματά τους είναι σχετικά με την εφαρμογή τους στην πράξη. Το πανάρχαιο πρόβλημα της σύνδεσης ανάμεσα στην τάξη και στην πράξη δεν μπορεί να εξαλειφθεί τόσο εύκολα και φυσικά οι μαθητές δεν μπορούν να πειστούν για αυτό μόνο με διαλέξεις, αλλά με αποδείξεις (Wehbi, 2011). Από την μία πλευρά υπάρχει η παραδοσιακή διδασκαλία που ακολουθεί πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα και επισκιάζει το πώς μαθαίνει ο μαθητής, δίνοντας έμφαση στην εκμάθηση του περιεχομένου και από την άλλη η βιωματική διδασκαλία που εστιάζει στη διαδικασία της μαθησιακής διαδικασίας. Οι τεχνικές με τις οποίες έχει προωθηθεί η βιωματική μάθηση είναι η δραματοποίηση (παίξιμο ρόλων), τα παιχνίδια, οι ασκήσεις προσομοίωσης και άλλες δραστηριότητες, όλες μέσα στην τάξη (Wehbi, Ali, & Enros, 2005).

Παιχνίδι ρόλων και προσομοίωση

Το παίξιμο ρόλων, ως μέθοδος, χρησιμοποιείται για να βιώσει ο εκπαιδευόμενος κάτι για το οποίο ήταν ενήμερος γνωστικά. Χρησιμοποιείται πολύ συχνά στη διδασκαλία της λογοτεχνίας αλλά και για τη διαμόρφωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (κοινωνικοί ρόλοι, πολιτική διαπαιδαγώγηση, η μάθηση, λήψη αποφάσεων κ.α.) Έχει τη μορφή θεατρικής παράστασης και παρουσιάζει ποικίλα θέματα όπου πρωταγωνιστούν οι μαθητές (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006). Επειδή αποτελεί μια δύσκολη διδακτική προσέγγιση, συνήθως για να αισθανθούν ανάλογα οι εκπαιδευόμενοι και να κυλήσει η διαδικασία με φυσικό τρόπο, ο εκπαιδευτικός παίζει τον πρώτο ρόλο. Η μέθοδος αυτή κινητοποιεί τους συμμετέχοντες, και εμπλουτίζει τη γνωστική κατανόηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Jarvis, 2004). Στόχος της μεθόδου είναι να καταστούν ικανοί οι μαθητές να διερευνούν τα συναισθήματα, τις αξίες, τις στάσεις τους και να αναζητούν το προσωπικό νόημα στη ζωή τους. Συνήθως μια τέτοια δραστηριότητα αποτελείται από τις εξής φάσεις: (1) την ευαισθητοποίηση της ομάδας, (2) την ανάθεση ρόλων, (3) τη διαμόρφωση σκηνικού, (4) την προετοιμασία παρατηρητών, (5) την υλοποίηση θεατρικών δρώμενων, (6) τη συζήτηση και την αξιολόγηση των δρώμενων, (7) την επανάληψη του έργου με αναμορφωμένους ρόλους καθώς και τη συζήτησή τους και τέλος (8) τη σύνοψη εμπειριών και τη γενίκευση. Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής είναι ότι δε χρειάζονται οι μαθητές ιδιαίτερες ικανότητες για τη συμμετοχή τους και έτσι δίνονται κίνητρα για να μάθουν περισσότερα ενώ μέσα από τη διαδικασία αυτή μπορούν να επιτευχθούν και ψυχοσυναισθηματικοί στόχοι. Οι συμμετέχοντες μαθαίνουν μέσα από τις εμπειρίες τους, αναστοχάζονται, διερευνούν τα συναισθήματά τους, εξετάζουν από άλλη οπτική γωνία τις πεποιθήσεις των ατόμων και τις ερμηνεύουν, αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και βιώνουν αποτελεσματικά το περιεχόμενο του μηνύματος ορισμένων μαθημάτων (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Ένας εκπαιδευτικός όμως, θα πρέπει να λάβει υπόψη του και τους εκπαιδευόμενους που δεν νιώθουν οικεία με αυτή τη διαδικασία. Σε αυτή την περίπτωση χρειάζεται να τους δώσει χρόνο ώστε να μη συνδέσουν με αρνητικά αισθήματα τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας και όταν αισθανθούν απαλλαγμένοι από την πίεση και την αμηχανία, να συμμετάσχουν. Η δυσκολία αυτής της μεθόδου έγκειται στη σύνδεση της πραγματικότητας με τους ρόλους που είναι αρκετά δύσκολο να επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό. Οι ομάδες των συμμετεχόντων είναι ανομοιογενείς ως προς την προσωπικότητά τους γεγονός που καθιστά μη προβλέψιμη την πορεία της διδασκαλίας. Οι αντιδράσεις των εκπαιδευομένων δεν μπορούν να προβλεφθούν και για αυτό χρειάζεται ο εκπαιδευτικός να είναι προετοιμασμένος ώστε να ανταποκριθεί κατάλληλα σε κάθε περίπτωση (Jarvis, 2004). Συν τοις άλλοις η μέθοδος αυτή υστερεί στον έλεγχο της αποτελεσματικότητάς της. Όπως αναφέραμε, η διαδικασία είναι δυναμική και όλα μπορούν να αλλάξουν κατά την εξέλιξή της. Οι στόχοι μπορεί να διαφοροποιηθούν ή να μη γίνει η σωστή διανομή των ρόλων και το αποτέλεσμα να είναι διαφορετικό από το αναμενόμενο. Συνεπώς, η αξιολόγησή του είναι ιδιαίτερα δύσκολη και περίπλοκη. Τέλος, είναι απαραίτητη μία περίοδος συζήτησης πριν την έναρξη της διαδικασίας

ώστε οι εκπαιδευόμενοι να προετοιμαστούν. Ομοίως, πριν την λήξη χρειάζεται συζήτηση για να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευόμενοι την αλλαγή που επήλθε (Jarvis, 2004).

Στην προσομοίωση βασικό στοιχείο αποτελεί το παίξιμο ρόλων. Ο εκπαιδευτής επιλέγει ένα πρόβλημα και αναθέτει ρόλους στους εκπαιδευόμενους τους οποίους είναι πιθανό να κληθούν να τους υποδυθούν στην πραγματικότητα. Ουσιαστικά προσπαθούν να μιμηθούν μια κατάσταση της πραγματικής ζωής. Βέβαια, χρειάζεται αρκετή προετοιμασία για μια τέτοια διαδικασία και αν η σύνδεση με την πραγματικότητα δεν είναι επιτυχημένη η προσομοίωση δεν θα φέρει το ποθητό αποτέλεσμα. Η προσομοίωση χρειάζεται συγκεκριμένο αριθμό συμμετεχόντων με διαφορετικούς ρόλους, με αποτέλεσμα να μην αποκομίζουν όλοι τις ίδιες εμπειρίες (Jarvis, 2004). Οι περισσότεροι μαθητές μετά την εφαρμογή της μεθόδου εκφράζουν την αίσθηση της ενδυνάμωσης και της αισιοδοξίας που επεκτείνεται πέρα από τα όρια του μαθήματος. Αναφέρουν μάλιστα ότι αισθάνθηκαν έτοιμοι να αντιμετωπίσουν την πίεση που θα έπρεπε να αντιμετωπίζουν στην πράξη, ίσως επειδή ήταν σε θέση να το πράξουν κατά τη διάρκεια της προσομοίωσης στην τάξη με τις ασκήσεις (Wehbia, 2011).

Όπως και στο παίξιμο ρόλων έτσι και στην προσομοίωση χρειάζεται χρόνος για συζήτηση για να αποκρυσταλλώσουν τις απόψεις τους οι συμμετέχοντες. Και στις δύο δραστηριότητες οι μαθητές πρέπει να έχουν μελετήσει πολύ καλά το θέμα και το υλικό που θα τους έχει δοθεί από πριν. Η ανάθεση των ρόλων θα πρέπει να συμφωνεί με τις επιθυμίες των μαθητών ώστε να μην νιώθουν καταπίεση και αποστροφή για τέτοιου είδους δραστηριότητες (Δεδούλη, 2001· Jarvis, 2004).

Διδασκαλία με χρήση παιχνιδιών

Από τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και τη θεωρία του Vygotsky, προκύπτουν συμπεράσματα για τη χρήση του παιχνιδιού στην ανάπτυξη του συμβολισμού, στην οικειοποίηση κοινωνικών ρόλων και στην κατανόηση των διαφορετικών και περίπλοκων χαρακτηριστικών κοινωνικών ρόλων και πολιτισμικών πρακτικών. Το παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κίνητρο συνεργασίας και επικοινωνίας με στόχο τη συνεργατική μάθηση αλλά και ως πλαίσιο για την εισαγωγή σημειωτικής δραστηριότητας (Vygotsky, 1933). Ένα παιχνίδι μπορεί να σχεδιαστεί ώστε να υπάρχει σε αυτό περισσότερο το γνωστικό στοιχείο αλλά παράλληλα να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να μάθουν διάφορες πλευρές τους μέσα από τις τεχνικές του παιχνιδιού. Επίσης, κάποια παιχνίδια μπορεί να περιλαμβάνουν και παίξιμο ρόλων. Υπάρχουν δύο είδη παιχνιδιών: τα παιχνίδια συνεργασίας και τα παιχνίδια πρωτοβουλίας. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται τα παιχνίδια που δίνουν έμφαση στη συμμετοχή, τη διασκέδαση και την αλληλεπίδραση. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται τα παιχνίδια που στοχεύουν στην ανάδειξη και στη διδασκαλία διάφορων ικανοτήτων όπως η ομαδικότητα, η ηγεσία, η επικοινωνία κ.α. Ουσιαστικά, το παιχνίδι παρουσιάζει ένα πρόβλημα που απαιτεί συγκεκριμένες λύσεις έτσι ώστε να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη και η ικανότητα της ομάδας στην επίλυση προβλημάτων (Σταματόπουλος, 2006). Για να

επιτευχθούν οι στόχοι πρέπει η ομάδα να έχει αναπτύξει εμπιστοσύνη και επικοινωνία, στοιχεία που υποβοηθούνται και από το παιχνίδι. Έτσι με ζωνρό και ενεργητικό τρόπο συνδυάζεται η επίτευξη απαιτητικών στόχων με την ανάπτυξη του ομαδικού πνεύματος. Στην εκπαίδευση τα παιχνίδια στρέφουν την προσοχή της ομάδας στο «τι» και στο «πώς» και αν υπάρχει το κατάλληλο περιβάλλον μπορεί να μετατραπούν σε εργαλεία που θα κάνουν την εκπαιδευτική διαδικασία ευχάριστη και αποτελεσματική.

Για να εφαρμοστεί αυτή η δραστηριότητα αποτελεσματικά πρέπει να ακολουθηθεί μια συγκεκριμένη διαδικασία. Αρχικά παρουσιάζεται το παιχνίδι και καθορίζονται μαζί με την ομάδα οι στόχοι. Η ομάδα παίζει το παιχνίδι και όπου χρειαστεί επεμβαίνει ο εκπαιδευτικός. Η διαδικασία τελειώνει με ομαδικό αναστοχασμό βοηθώντας τους συμμετέχοντες να κατανοήσουν γιατί πέτυχαν το στόχο και σε ποιο βαθμό ώστε να οραματιστούν τις ευρύτερες εφαρμογές της αλλαγής τους. Το παιχνίδι μέσα από την ενεργητική μορφή μάθησης που παρέχει ενώνει το σώμα και το πνεύμα περιορίζοντας παράλληλα την ένταση που νιώθει ο μαθητής όταν πρέπει να μάθει κάτι. Η διαδικασία αυτή βοηθάει τους συμμετέχοντες στην επεξεργασία και την έκφραση συναισθημάτων και απόψεων, μπαίνοντας στη θέση του άλλου, βοηθώντας στην επίλυση προβλημάτων μέσα σε ένα πνεύμα συνεργασίας. Το παιχνίδι χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις για την πρόσληψη πληροφοριών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να το χρησιμοποιήσει για να ξεκινήσει ή να κλείσει την ημέρα, να το χρησιμοποιήσει σε τακτά χρονικά διαστήματα ή να αποτελέσει σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Σταματόπουλος, 2006).

Project

Στον χώρο των επιστημών οι θεματικές που ενδείκνυνται για διδασκαλία έχουν διασπαστεί σε αρκετούς κλάδους, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το διαχωρισμό κοινωνικών και φυσικών επιστημών. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές ασχολούνται με αρκετά μαθήματα, τα οποία ανήκουν σε διαφορετικούς κλάδους. Οι μαθητές βλέπουν ότι είναι υποχρεωμένοι να κινούνται σε διαφορετικά πεδία, τα οποία αρκετές φορές έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό έχουν ήδη αρχίσει να γίνονται προσπάθειες γεφύρωσης και συσχέτισης των επιστημών για να βρεθούν κοινός άξονες που θα τις συνδέουν. Αυτή η διάσπαση των κλάδων μειώνει την ποιοτική κριτική σκέψη του μαθητή διότι δεν του δίνει τη δυνατότητα να συσχετίσει τη γνώση, εφόσον δεν προωθούνται τα κοινά στοιχεία των επιστημών, και στο μυαλό του υπάρχουν γνώσεις αποκομμένες η μία από την άλλη. Επίσης, είναι γεγονός ότι τα ενδιαφέροντα των παιδιών πολλές φορές υπερβαίνουν το ένα μάθημα, διότι και τα βιώματα και οι εμπειρίες τους έχουν στοιχεία από πολλούς κλάδους. Το διακλαδικό μάθημα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, μέσω κυρίως της μεθόδου Project, να θεωρήσουν την αλήθεια ως μία πιο σφαιρική πραγματικότητα (Χρυσοφίδης, 2005). Ο Kilpatrick βασισμένος στη θεωρία του Dewey, θεωρεί ότι η μέθοδος αυτή εκπροσωπεί το σχολείο εργασίας. Με αυτό τον ομαδικό τρόπο διδασκαλίας υπάρχει έντονο το στοιχείο της αλληλεπίδρασης. Όλοι οι συμμετέχοντες διαμορφώνουν τη διδασκαλία αλλά ταυτόχρονα παίρνουν μέρος σε αυτή. Οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε ομάδες και

κάθε μία αναλαμβάνει ένα θέμα το οποίο θα ερευνήσει. Το αποτέλεσμα συνήθως είναι ένα άρθρο, μια παρουσίαση, ένα βιβλίο, μια έκθεση ή μια εκδήλωση. Η μέθοδος project συνάδει με τις ανάγκες της εκπαίδευσης στην εποχή μας. Η πληθώρα των πληροφοριών που προσφέρεται λειτουργεί επικουρικά για τους μαθητές αφού έχουν πρόσβαση σε βάσεις δεδομένων, οργανώνουν τις πληροφορίες, διεκπεραιώνουν ενέργειες και φέρουν εις πέρας τις ομαδικές εργασίες που τους έχουν ανατεθεί. Η μέθοδος αυτή προσφέρει εμπειρία και τη δυνατότητα κατάκτησης της γνώσης από τους μαθητές. Το σχολείο με αυτό τον τρόπο διδασκαλίας βρίσκεται σε συνεχή επαφή με την κοινωνία ενώ δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ο διδάσκων αναλαμβάνει τον ρόλο του εμπυχωτή και μέσα από τον διάλογο με τους μαθητές καταλήγουν στο θέμα το οποίο θα ερευνήσουν έχοντας βέβαια τις κατευθυντήριες γραμμές από τον εκπαιδευτή ή τους συντονιστές (Φρυδάκη, 2008).

Σχηματικά ένα Project παρουσιάζεται ως εξής: Η πρωτοβουλία –πρόταση προέρχεται από ένα ερέθισμα και καθορίζεται η αντίληψη του θέματος και η μορφωτική αξία ενός τέτοιου Project. Ακολουθεί η ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία, καθορίζονται τα χρονικά όρια της συζήτησης και οι κανόνες. Εξετάζεται η πρόταση, διευρύνεται το θέμα και καταλήγει στη δημιουργία ενός σχεδιαγράμματος. Στη συνέχεια διαμορφώνονται τα πλαίσια δράσης από κοινού σχεδιάζοντας τις φάσεις εξέλιξης καταλήγοντας στους συμμετέχοντες, στις δραστηριότητες, στον ρυθμό της εργασίας, το χρονικό διάστημα και το αποτέλεσμα που επιθυμούν. Η πραγματοποίηση του προγράμματος αφορά στην εντατική ενασχόληση με τις εργασίες ενώ παράλληλα υπάρχουν διαλείμματα ενημέρωσης, ανατροφοδότησης, επίλυσης προβλημάτων ή επαναπροσδιορισμού του σκοπού. Τέλος, η περάτωση του προγράμματος οδηγεί στην παρουσίαση του αποτελέσματος και την αξιολόγησή του (Φρυδάκη, 2008).

Οι βασικές αρχές για να πετύχει ένα Project ώστε να αποφευχθεί μια πιθανή έκπτωση του μαθήματος σε παιγνιώδη δραστηριότητα είναι: ο καθορισμός του αντικειμένου, η αποδοχή από όλους, να έχει προηγηθεί εξάσκηση στις τεχνικές συλλογής πληροφοριών, ο προσδιορισμός τρόπων προσέγγισης, ο σχεδιασμός σταδίων υλοποίησης και οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές να αναπτύξουν κοινά κριτήρια για την αξιολόγηση των πληροφοριών. Σε ένα Project η μελέτη των διαφόρων θεμάτων γίνεται διεπιστημονικά και οι μαθητές παράγουν τον δικό τους λόγο. Αυξάνεται η σημασία που δίνεται στις συνθετικές ικανότητες και τη δημιουργικότητα ενώ όταν το μάθημα μεταφέρεται έξω από τον χώρο του σχολείου επιτυγχάνεται η δημιουργία «ανοιχτών μαθησιακών καταστάσεων». Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά παίρνοντας μέρος στη συζήτηση για την επιλογή της ύλης, αναλαμβάνουν με δική τους πρωτοβουλία διάφορες δραστηριότητες, μαθαίνουν στρατηγικές για την επίλυση προβλημάτων, εργάζονται συλλογικά σε ομάδες και ανακαλύπτουν κίνητρα για τη μάθηση μέσα από τις ίδιες δραστηριότητές τους. Η αξιολόγηση πρέπει να γίνεται σε σχέση με τη διαδικασία παραγωγής του και να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο με τον οποίο γίνεται κάτι (Φρυδάκη, 2008).

Προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας βιωματικών μεθόδων

Ένα βιωματικό πρόγραμμα για να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να έχει εξασφαλίσει την ισότητα μεταξύ των συμμετεχόντων ώστε ο καθένας να έχει την ευκαιρία να συνεισφέρει ανάλογα με τις προσωπικές του γνώσεις, δεξιότητες και να παρουσιάσει τα κρυφά του ταλέντα. Η ύπαρξη δυναμικού περιβάλλοντος θα βοηθήσει στη γρήγορη ανάπτυξη σχέσεων και την έντονη αλληλεπίδραση ενώ αν δοθούν οι κατάλληλες προκλήσεις, οι νέες συνθήκες που θα δημιουργηθούν θα οδηγήσουν στον πειραματισμό. Η ατμόσφαιρα πρέπει να εμπνέει στους συμμετέχοντες εμπιστοσύνη και υποστήριξη ώστε να αποβάλλουν τις προκαταλήψεις και να φανερώσουν ελεύθερα πτυχές του χαρακτήρα τους (Σταματόπουλος, 2006). Σημαντική παράμετρος για την αποτελεσματικότητα της βιωματικής διδασκαλίας είναι και ο χρόνος που θα πρέπει να είναι ελάχιστος ανάμεσα στη δράση και την εκδήλωση των συνεπειών ώστε να υπάρχει άμεση παρατήρηση και στοχασμός. Μια τέτοια διδασκαλία θα πρέπει να βασίζεται στην αυτομάθηση που θα οφείλεται στα προσωπικά συμπεράσματα μέσα από τον ασφαλή πειραματισμό που επιτρέπει τη δοκιμή και το λάθος. Η ολιστική προσέγγιση στη διαδικασία της μάθησης θα αξιοποιήσει τις νοητικές γνώσεις, την εμπειρία και τις ικανότητες ενώ η συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες θα δημιουργήσει μια κοινή βάση εκπαίδευσης. Το ευχάριστο περιβάλλον που θα δημιουργηθεί μέσα από τις ευχάριστες δραστηριότητες θα διευκολύνει και θα ενισχύσει τη μάθηση (Σταματόπουλος, 2006). Η αξιοποίηση των βιωμάτων του μαθητή θα οδηγήσει σε νέα βιώματα και θα ωθήσει τον μαθητή να συμμετάσχει ενεργά προσεγγίζοντας με ενδιαφέρον το θέμα. Η προτροπή για έρευνα, ανακάλυψη και δημιουργικότητα θα πρέπει να είναι συνεχής οδηγώντας στην κινητοποίηση και την αλληλεπίδραση. Τα θέματα που θα επιλεγούν για τις δραστηριότητες θα ήταν σκόπιμο να βασίζονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να είναι σχετικά με το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού προγράμματος, να είναι σύγχρονα θέματα που προβληματίζουν την κοινωνία και οδηγούν σε επιστημονικές αναζητήσεις (Δεδούλη, 2001).

Σαφώς δεν σημαίνει πως κάθε ενδιαφέρον ή αναφορά του κάθε μαθητή πρέπει αναγκαστικά να αποτελέσει αντικείμενο για πιθανή διδασκαλία. Όποιες απορίες έχουν οι μαθητές πρέπει να επιλύονται ανεξάρτητα από την αξία που δίνουν οι άλλοι μαθητές, διότι η αξία μιας πληροφορίας κρίνεται από το άτομο που ρωτά. Πολλά από τα ενδιαφέροντα που εμφανίζει ένας μαθητής ίσως να αποτελούν προσωπική υπόθεση του καθενός και κάποια άλλα μπορούν να ικανοποιηθούν σύντομα. Τα δύο βασικότερα κριτήρια για την σωστή επιλογή των βιωμάτων που θα εμπλακούν στη διδασκαλία είναι η ένταση με την οποία θα εκδηλωθεί ο προβληματισμός και κατά πόσο αυτός ο προβληματισμός θα προκαλέσει το ενδιαφέρον και άλλων μαθητών (Χρυσυφίδης, 2005). Προτού γίνει αυτό όμως, πρέπει να ελεγχθούν και να αξιολογηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τον μαθητή, δηλαδή ποιος προτείνει, τι ρόλο έχει μέσα στην ομάδα κτλ. Η τελική επιλογή των βιωμάτων για εξέταση γίνεται από την ομάδα. Η επιτυχία μιας τόσο ιδιαίτερης και σοβαρής διαδικασίας έγκειται στη σωστή προετοιμασία και ενημέρωση των εκπαιδευτικών τόσο ως προς την τεχνική όσο και τη

θετική τους αντίδραση σε μία τέτοια διδακτική διαδικασία. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί έχουν όλα τα εφόδια ώστε να εξασκήσουν τις ομάδες των μαθητών στην κατεύθυνση της σωστής εκλογής, αξιολόγησης και πρότασης βιωμάτων για διδασκαλία.

Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού

Η Βιωματική Διδασκαλία προσιδιάζει σε ένα μαθητοκεντρικό σύστημα, δίχως όμως να υποβαθμίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός, από την παθητική διάλεξη και τη μετάδοση των γνώσεων στα πλαίσια του παραδοσιακού σχολείου, μετατρέπεται σε συντονιστή της πορείας των μαθητών στις αναζητήσεις τους, ουσιαστικά σε έναν συνεργάτη τους. Οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας οδηγούν τους διδάσκοντες να αναλαμβάνουν σύνθετους ρόλους, που διευρύνουν τα όρια της αυτονομίας αλλά και της ευθύνης τους. Παύουν να αποτελούν τα κεντρικά πρόσωπα της διδακτικής διαδικασίας που καθορίζουν τι πρόκειται να γίνει και να δρουν μόνο ως μεταδότες γνώσης. Καθοδηγούν διακριτικά, προτείνουν δραστηριότητες αρκετά διεγερτικές για να προκαλέσουν το ενδιαφέρον και οργανώνουν το περιβάλλον ώστε να είναι εφικτή η συνεργασία και η δραστηριοποίηση των μαθητών (Χρυσάφιδης, 2005). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι πάντα παρών και να σπεύδει σε βοήθεια όταν αυτό είναι απαραίτητο, να συγκρατεί τους μαθητές στη δραστηριότητα και να τους ενισχύει. Ένας αναστοχαστικός δάσκαλος, πρέπει να μπορεί να εξετάζει, να δοκιμάσει και να επιχειρεί σε καινούριες, αντιλήψεις και πρακτικές. Είναι σημαντικό να αφουγκράζεται την ομάδα, να ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να ψάχνουν, να εντοπίζουν νέο υλικό, να επιλύουν τα προβλήματα που προκύπτουν, να αποφασίζουν, να κρίνουν, να συμπράττουν και να προχωρούν σε δημιουργικές συνθέσεις (Δεδούλη, 2001 ΄Φρυδάκη, 2008). Ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον παροχέας γνώσεων αλλά διευκολυντής της αυτοκατευθυνόμενης γνώσης. Μέσα από το περιβάλλον πρέπει να αντλήσει τις πιο χρήσιμες και ενδιαφέρουσες εμπειρίες για τους μαθητές του. Βασική προϋπόθεση είναι να ενημερώνεται ο εκπαιδευτικός και να μπορεί να συνδέει το κοινωνικό γίγνεσθαι με τις αγωνίες και τους προβληματισμούς των νέων. Κατά τη διαδικασία δράσης της ομάδας είναι ωφέλιμο να επιλύει απορίες, να συμβουλεύει, να μαθαίνει ο ίδιος αλλά και οι μαθητές και να τους επαναφέρει στη σωστή πορεία εάν εκείνοι παρεκκλίνουν. Να δίδει ερεθίσματα ώστε να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για την εξάσκηση της δημιουργικής και της κριτικής σκέψης καθώς και για τη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων των παιδιών αλλά και του ίδιου.

Στις μέρες μας, γίνεται αποδεκτή η προσωπική ευθύνη του μαθητή και ενδιαφέρει περισσότερο η κατανόηση και η βελτίωση της διαδικασίας μάθησης. Ευθύνη του εκπαιδευτικού είναι να ξεκαθαρίσει του δικούς του στόχους, τις ικανότητες και τα όρια και μετά να βοηθήσει κάθε μαθητή να ξεκαθαρίσει τους προσωπικούς του στόχους ώστε να αναλάβει και την ευθύνη για τις συνέπειες των επιλογών του. Είναι σαφές ότι για να είναι επιτυχημένη μια βιωματική διδασκαλία χρειάζεται αρχικά κατάλληλο και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, κάτι που είναι δύσκολο όμως να οριστεί με συγκεκριμένα προσόντα (Σταματόπουλος, 2006). Παρόλα αυτά είναι καλό να έχει

θεωρητική κατάρτιση και να έχει αποκτήσει πρακτική εμπειρία συμμετέχοντας ο ίδιος σε ομάδες αποτελώντας και το ζωντανό παράδειγμα όσων προτείνει και παρουσιάζει ώστε να μπορεί να κατανοεί πώς νιώθουν οι συμμετέχοντες σε κάθε στιγμή και να τους παρακινεί. Οι γνώσεις ψυχολογίας, η αυξημένη ενσυναίσθηση και η οργανωτική επίγνωση θα τον βοηθήσουν στην ερμηνεία των αντιδράσεων των ατόμων και στην κατανόηση των τρεχόντων προβλημάτων. Η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία θα τον διευκολύνουν στη διαχείριση των μεταβαλλόμενων συνθηκών. Η ικανότητα να αναπτύσσει τη συνεργατικότητα και την ομαδικότητα είναι βασική σε μια μέθοδο διδασκαλίας που βασίζεται ουσιαστικά στην αλληλεπίδραση. Τέλος, ο εκπαιδευτικός καλείται να κρατήσει τις κατάλληλες ισορροπίες ανάμεσα στα άτομα που συμμετέχουν μια και είναι πολύ σύνηθες να έχουν ασαφείς και αλληλοσυγκρουόμενους στόχους (Σταματόπουλος, 2006).

Συμπεράσματα

Ένα βασικό χαρακτηριστικό της σημερινής κοινωνίας είναι η αδυναμία πολλών ανθρώπων να εκφράσουν προσωπικές απόψεις, σωστά θεμελιωμένες και τεκμηριωμένες με επιχειρήματα σχετικά με θέματα της καθημερινής τους ζωής. Οι μαθητές δυστυχώς δεν έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν στο γενικότερο σχεδιασμό της διδασκαλίας, παρά μόνο να ακολουθούν πιστά αυτά τα οποία θα τους παραθέσει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος και αυτός δεσμεύεται σε απόλυτο βαθμό από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η απλή μεταφορά και παροχή γνώσεων που ουσιαστικά αποτελούσαν το κύριο χαρακτηριστικό της παραδοσιακής διδασκαλίας, πλέον με τη βιομαθητική διδασκαλία χρησιμοποιούνται για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών και τον περαιτέρω προβληματισμό τους. Έτσι, ο μαθητής πραγματεύεται την αλήθεια μέσα από την αλληλεπίδρασή του με άλλους μαθητές και σε στενή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, μέσα στα πλαίσια μιας ομάδας. Αυτή η πρόταση διδασκαλίας ταυτίζεται με ανοικτές διαδικασίες, μέσα στις οποίες τα όποια αποτελέσματα είναι απρόβλεπτα. Ουσιαστικά η Βιομαθητική Διδασκαλία δεν προσπαθεί να ξεριζώσει όλες τις διδακτικές μεθόδους, αλλά να συμβάλλει στην αναμόρφωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Δίδεται μεγάλη σημασία στο άτομο και τα εκάστοτε ενδιαφέροντά του αποτελούν το κεντρικό σημείο της διδακτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Δεδούλη, Μ. (2001). Βιομαθητική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 6, σελ. 145-159.

Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία - πράξη – προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φρυδάκη, Ε. (2008). *Γενική διδακτική Β-Φάκελος*. Αθήνα: ΕΚΠΑ

- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σταματόπουλος, Κ. (2006). *Βιωματική εκπαίδευση και ανάπτυξη με περιπετειώδεις ομαδικές δραστηριότητες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Vygotsky, L. (1933/1998). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη. Στο L. Vygotsky (Σ. Βοσνιάδου επιμ.), *Νους στην Κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Wehbi, S. (2011). Reflections on Experiential Teaching Methods: Linking the Classroom to Practice. *Journal of Teaching in Social Work*, 31, (5), 493-504.
- Wehbi, S., Ali, S., & Enros, B. (2005). Teaching community organizing: A dialogue about creativity. *Journal of Community Practice*, 13(2), 93-106.
- Χαρίσης, Α. (2006). *Αξιολόγηση της σχολικής μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2005). *Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Οι πηγές ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας της ιστορίας στο νηπιαγωγείο

Ανδριώτη Ευθυμία

*Εκπαιδευτικός Π.Ε 60-Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο ΠΜΣ: Ιστ. Έρευνα, Διδακτική και
Νέες Τεχνολογίες, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
andriotief@hotmail.com*

Περίληψη

Στο κείμενο αυτό υποστηρίζεται η άποψη πως η εισαγωγή των παιδιών του νηπιαγωγείου στην ιστορική εκπαίδευση προϋποθέτει την αξιοποίηση των σύγχρονων μεθοδολογικών αρχών της διδακτικής της ιστορίας που χρησιμοποιεί ως εργαλεία διερεύνησης και ανακάλυψης του παρελθόντος τα υλικά κατάλοιπα, τις πηγές. Οπτικό υλικό, φωτογραφίες, έργα τέχνης, μουσειακά εκθέματα, αντικείμενα της καθημερινής ζωής, πηγές του τοπίου, οπτικοακουστικά ντοκουμέντα, παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, προφορικές μαρτυρίες μπορούν να ενταχθούν σε ένα σύγχρονο πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης που ενδιαφέρεται για την ενεργητική επαφή των παιδιών με το ιστορικό παρελθόν. Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της ιστορίας στο νηπιαγωγείο εστιάζουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικού γραμματισμού, στην εισαγωγή των μικρών παιδιών στον πολυγραμματισμό και την πολυτροπικότητα, στην εξοικείωση τους με ποικίλους κώδικες γνώσης και επικοινωνίας, στη δυναμική ανάγνωση και κριτική ερμηνεία του παρελθόντος και στην οικοδόμηση κριτικής σκέψης, προκειμένου να εισαχθούν δημιουργικά στην ιστορική γνώση και στην πρώιμη ιστορική κατανόηση.

Λέξεις-Κλειδιά: προσχολική εκπαίδευση, υλικά κατάλοιπα, ιστορικός γραμματισμός, πολυγραμματισμός, ιστορική εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η ιστορία ως γνωστικό αντικείμενο στο νηπιαγωγείο αντιμετωπίστηκε και ως ένα βαθμό εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη, αποσπασματικότητα και αμφιβολία. Στην Ελλάδα η ιστορική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο για δεκαετίες περιορίστηκε σε μια μονολιθική αφήγηση σημαντικών εθνικών γεγονότων ή στην πραγματοποίηση εθνικών γιορτών με χειροτεχνίες, θεατρικές παραστάσεις και απαγγελίες ποιημάτων που διαπνέονταν από έντονα εθνικιστικό χαρακτήρα. Σήμερα θεωρητικές παραδοχές από τους κλάδους της Γνωστικής και της Κοινωνικής Ψυχολογίας, των Παιδαγωγικών Επιστημών και της Διδακτικής της Ιστορίας φέρνουν νέα δεδομένα για την εισαγωγή των παιδιών του νηπιαγωγείου στον ιστορικό γραμματισμό και την πρώιμη επαφή τους με την ιστορική εκπαίδευση.

Οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος της ιστορίας στοχεύουν στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών καθώς και δεξιοτήτων ιστορικού γραμματισμού. Νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές επιδιώκουν να συμβάλλουν στο χτίσιμο της μάθησης της ιστορίας στο σχολείο όχι με βάση αντικειμενικές και προκαθορισμένες

αντιλήψεις για την ιστορική γνώση αλλά προμηθεύοντας τους μαθητές με εργαλεία για μια πιο δυναμική κατανόηση της. Οι μαθητές, από τις πολύ μικρές ηλικίες, καλούνται να αντιμετωπίσουν την ιστορική γνώση ως μια διαμεσολαβημένη κατασκευή, ως μια διαπραγμάτευση με τα απομεινάρια του παρελθόντος, τις πηγές. Το παιδί ως ένας μικρός ιστορικός ερευνητής καλείται να χτίσει την επιστημονική του έρευνα για το παρελθόν, να θέσει τα ερωτήματα, να κάνει υποθέσεις για τα αντικείμενα, τις έννοιες, τα ιστορικά θέματα που έχει αποφασίσει να μελετήσει, να κάνει μεθοδολογικές επιλογές, να καταλήξει σε συμπεράσματα.

Ιστορικός γραμματισμός, είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την μελέτη διαφορετικού είδους πηγών, γραπτών, οπτικοακουστικών, εικονικών, πολυμεσικών, ώστε να δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία «να εξετάζουν ένα θέμα, μια έννοια, ένα ζήτημα μέσα από διαφορετικές οπτικές, να εντοπίζουν τις διαφορετικές οπτικές, να προβληματίζονται για τα κίνητρα και τις διαδικασίες της παραγωγής και της ερμηνείας των πηγών και να ανασυνθέτουν οι ίδιοι πληροφορίες, γνώμες, απόψεις» (Δολαπτσή, 2012, σ. 25). Τα παιδιά του νηπιαγωγείου στο πλαίσιο ενός οργανωμένου διδακτικού σχεδίου, μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες ιστορικού γραμματισμού, να προσεγγίζουν τις πολλαπλές όψεις της ιστορικής γνώσης μέσα από διαφορετικούς δρόμους, να συγκροτούν τις δικές τους ερμηνείες, να βγάζουν τα δικά τους συμπεράσματα για ένα θέμα που ερευνούν. Η μελέτη πολλών και διαφορετικών πηγών για το παρελθόν, η προσέγγιση ιστορικών εννοιών, όπως ο χρόνος και ο πολιτισμός μέσα από ποικίλες γλωσσικές, μαθηματικές, καλλιτεχνικές δραστηριότητες και διαφορετικά μέσα έκφρασης, μπορούν να ενισχύσουν το διανοητικό και συναισθηματικό υπόβαθρο των παιδιών, να συνδράμουν στην οικοδόμηση της πρώιμης ιστορικής γνώσης. Ειδικά στο νηπιαγωγείο η απουσία ενός κεντρικού διδακτικού εγχειριδίου και η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων όπως κουκλοθέατρο, παιχνίδι, κίνηση, ζωγραφική που χρησιμοποιούν λεκτικούς και εξωλεκτικούς κώδικες επικοινωνίας, δημιουργούν έναν διαφοροποιημένο και ευέλικτο περιβάλλον διδασκαλίας που ταιριάζει τόσο με το επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών αλλά και με τους όρους για την εισαγωγή στον πολυγραμματισμό και την πολυτροπικότητα. (Φαρδή, 2015)

Οι πηγές ως βάση του ιστορικού γραμματισμού στο νηπιαγωγείο

Η βάση σε ένα σύγχρονο πλαίσιο ιστορικής διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο είναι η διαθεματική και η πολυπρισματική προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από τις πηγές. Οι πηγές δεν έχουν υποστηρικτικό, ενισχυτικό, επιβεβαιωτικό ρόλο στην κύρια αφήγηση του εκπαιδευτικού όπως στα παραδοσιακά διδακτικά προγράμματα, αλλά αποτελούν την αφορμή, την αφετηρία πάνω στην οποία θα χτιστεί, θα οικοδομηθεί η γνώση για ένα ιστορικό θέμα, έννοια, που κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Οι ιστορικές πηγές συμβάλλουν: «στην αντιμετώπιση της ανίας, στην κινητοποίηση της περιέργειας και του ενδιαφέροντος του μαθητή, στην αμεσότητα και αυθεντικότητα ως προς την εξέταση του παρελθόντος, στην ενεργητική ανακάλυψη της γνώσης, στην αντιμετώπιση της μονολιθικότητας και του δογματισμού, στην καλλιέργεια ερμηνευτικών και αναλυτικών δεξιοτήτων, στην ευαισθητοποίηση απέναντι στα υλικά κατάλοιπα, στην

ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης, στην ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού». (Μαυροσκούφης, 2010, σ. 10) Οι πηγές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο νηπιαγωγείο είναι: «Κείμενα, χάρτες, τοπωνύμια, εικόνες, προφορική παράδοση, μνημεία, υλικά-αντικείμενα», (Κόκκινος, 2004, σ. 68) φωτογραφίες, εικαστικά έργα, κινηματογράφος, διαδίκτυο, πολυμεσικές εφαρμογές. Οι πηγές θα πρέπει να είναι κατάλληλες για την ηλικία και τις ικανότητες των παιδιών, να ανταποκρίνονται στη σύνθεση της τάξης, να λαμβάνουν υπόψη πολιτισμικές, κοινωνικές, τοπικές ιδιαιτερότητες. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να πληρούν τα κριτήρια της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας, της γνησιότητας, να έχουν ουσιαστική τεκμηριωτική αξία (Κόκκινος, 2004) και η μελέτη τους να γίνεται με βάση την ένταξη τους στο ιστορικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν.

Τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος, οι γραπτές, υλικές και άυλες πηγές, χρησιμοποιούνται στο χώρο της ιστορικής εκπαίδευσης ως ιστορικές μαρτυρίες, ως πολιτισμικά εργαλεία που πληροφορούν, νοσηματοδοτούν, ερμηνεύουν το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν. Οι αναπλαισιώσεις των υλικών καταλοίπων σε διαφορετικό χρόνο, τόπο και μορφή, δημιουργούν πολλαπλές ιστορικές ερμηνείες τις οποίες καλείται να αναγνωρίσει ο μαθητής. Επίσης, ο ίδιος ενισχύεται να συνειδητοποιήσει πως το δικό του κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο ως παρατηρητή διαμορφώνει την προσωπική του ιστορική κατανόηση και ερμηνεία. (Κουσερή, 2015) Σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος θα οργανώσει το σχολικό περιβάλλον και θα βοηθήσει το μαθητή να διερευνήσει και να κατανοήσει τα υλικά κατάλοιπα ως ιστορικές ερμηνείες, ώστε να αναπτύξει ιστορική γνώση, σκέψη και έννοιες. (Δολαπτή, 2012).

Γραπτές πηγές στο νηπιαγωγείο

Γραπτές πηγές στο νηπιαγωγείο μπορούν να είναι περιοδικά, εφημερίδες, αφίσες, αλληλογραφία, ημερολόγια, επιγραφές, κατάλογοι μουσείων και εκθέσεων, συνταγές, εισιτήρια κ.α. Η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού ή άλλων ενηλίκων είναι απαραίτητη αφού τα παιδιά σ' αυτήν την ηλικία δεν γνωρίζουν ανάγνωση και δεν μπορούν να διαβάσουν το περιεχόμενο των γραπτών πηγών. Οι γραπτές πηγές μπορούν να λειτουργήσουν ως αφετηρίες για να προσεγγίσουν τα παιδιά ένα γεγονός, μια έννοια, ένα θέμα ή να χρησιμοποιηθούν για να διασταυρώσουν, να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν απόψεις και πληροφορίες που ήδη έχουν. Έρευνα για το ποιος δημιούργησε μια γραπτή πηγή, για ποιο λόγο, ποιά ήταν το ιστορικό και το κοινωνικό πλαίσιο της δημιουργίας της, σε ποιο είδος ανήκει, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου είδους, σε ποιόν απευθύνεται, ποιες είναι οι λέξεις –κλειδιά, ποια ζητήματα θίγει, ποιες ιδέες ή ποια συναισθήματα αντανακλά, (Μαυροσκούφης, 2008) εμπλέκουν τα παιδιά σε καταστάσεις προβληματισμού και ανακάλυψης. Η ανάπτυξη του πρώιμου γραμματισμού ευνοείται μέσα από ένα περιβάλλον που δίνει πολλαπλά ερεθίσματα προφορικού και γραπτού λόγου και δυνατότητες να καλλιεργήσουν δεξιότητες που συνδέονται με την ανάπτυξη της γλώσσας και της σκέψης.

Η λογοτεχνία και η ποίηση δεν λείπουν από το νηπιαγωγείο. Σύγχρονες θεωρήσεις για τη διαπλοκή Ιστορίας και Λογοτεχνίας υποδεικνύουν ένα νέο τρόπο προσέγγισης της

Λογοτεχνίας που «η Αλήθεια της Τέχνης τέμνει την Αλήθεια της Ζωής» (Αθανασοπούλου, 2004, σ. 107). Στο νηπιαγωγείο η λογοτεχνία θα μπορούσε να λειτουργήσει ως πηγή αλλά και η ιστορία να λειτουργήσει «τεκμηριωτικά ως πηγή πραγματολογικών στοιχείων για να κατανοήσουν τα παιδιά το αντικειμενικό υπόβαθρο της γένεσης και της σύνθεσης ενός λογοτεχνικού έργου» (Αθανασοπούλου, 2004, σ. 115). Ενδεικτικά το λογοτεχνικό κείμενο θα μπορούσε να ερευνηθεί σε σχέση με το ιστορικό πλαίσιο γέννησης του, το συγγραφέα του, να ειδωθεί ως προς το είδος του, το ύφος, τις ιδέες που εκφράζει, τα συναισθήματα που γεννά, να συγκριθεί με ανάλογα κείμενα της εποχής και σημερινά, να βοηθήσει ώστε οι μαθητές να διακρίνουν το φανταστικό από τον ιστορικό χρόνο. Λογοτεχνικά έργα με ήρωες παιδιά εξάπτουν το ενδιαφέρον και κεντρίζουν την περιέργεια των μικρών μαθητών προκαλώντας συγκρίσεις, ταυτίσεις, προβληματισμούς γύρω από τα δικά τους βιώματα και τη ζωή των παιδιών στο παρελθόν. Παράλληλα, η επαφή των παιδιών με τον γραπτό λόγο και τα είδη του, ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, η φωνολογική επίγνωση, η αντίληψη της λειτουργίας του να μεταφέρει μηνύματα, σύμβολα, σκέψεις, ιδέες από το παρελθόν στο παρόν, η αισθητική καλλιέργεια, η ανάπτυξη της ιστορική ενσυναίσθησης μπορούν να γίνουν κομμάτι της δημιουργικής ένταξης της λογοτεχνίας στην ιστορική εκπαίδευση.

Πολυτροπικές πηγές στο νηπιαγωγείο

Οι οπτικές πηγές όπως οι εικόνες, οι πίνακες ζωγραφικής, οι φωτογραφίες, αποτελούν εργαλεία για την διδασκαλία της ιστορίας στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. Ο σημερινός πολιτισμός είναι ο πολιτισμός της εικόνας και διαμορφώνει ένα νέο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο η εικόνα είναι το κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας, απόδοσης νοημάτων, πληροφοριών, συναισθημάτων. Η εξοικείωση των παιδιών από τις πολύ μικρές ηλικίες με οπτικές, συμβολικές, αισθητικές εμπειρίες τα βοηθά να αποκτήσουν δεξιότητες και ικανότητες που τους επιτρέπουν να διαχειρίζονται και να αξιοποιούν τις δυνατότητες της οπτικής γλώσσας. (Γραφάκου & Λαμπίτση, 2011) Μια προσέγγιση των οπτικών πηγών για την ιστορική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο θα μπορούσε να μελετά : την κατηγορία στην οποία ανήκει η εικόνα, τις συνθήκες στις οποίες δημιουργήθηκε, να διακρίνει τα στοιχεία της και να τα κατηγοριοποιεί, να ερευνά τα μηνύματα της εικόνας, να ερμηνεύει το μήνυμα της εικόνας, να εντάσσει την εικόνα στην εποχή της, να εντοπίζει διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στην εποχή τότε και τώρα. (Αζελής, 2004)

Η αξιοποίηση πινάκων ζωγραφικής και άλλων εικαστικών έργων μπορούν να αποτελέσουν ένα σπουδαίο μέσο για την διδασκαλία της ιστορίας. Συγκεκριμένα μπορούν να ερευνηθούν: το είδος του έργου, γλυπτό, πίνακας ζωγραφικής, χαρακτηριστικό, υφαντό, κεραμικό, το θέμα του έργου, οι τεχνικές και τα υλικά, τα χρώματα, οι γραμμές, η σχέση του θέματος με την ιστορία ή τη φαντασία, το μήνυμα του έργου, τα συναισθήματα που δημιουργεί, το πλαίσιο δημιουργίας του.

Η φωτογραφία ως πηγή ιστορική προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να ανακαλύψουν: ποιος είναι ο φωτογράφος, αν η φωτογράφιση ήταν τυχαία ή εμπρόθετη, επαγγελματική ή ερασιτεχνική, ασπρόμαυρη ή έγχρωμη, αν προέκυψε από επιλογή ή ανάγκη, που έγινε η λήψη, τι περιλαμβάνει το κάδρο, ποια στοιχεία δίνει για την εποχή, τα πρόσωπα, τα αντικείμενα (Μαυροσκούφης, 2008), την ενδυμασία, αν είναι μοναδική η φωτογραφία ή μέρος σειράς, πως διασώθηκε η φωτογραφία, αν έχει δημοσιευθεί. Έννοιες όπως η εξέλιξη, η μεταβολή, η αλλαγή μπορούν να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης και προβληματισμού με τη βοήθεια φωτογραφικού υλικού.

Η εξέλιξη της τεχνολογίας δημιούργησε μια νέα κατηγορία εικόνων που συνδυάζουν λόγο και κινούμενη εικόνα. Η τηλεόραση, ο κινηματογράφος, το διαδίκτυο είναι οι νέοι παραγωγοί προϊόντων επικοινωνίας και γνώσης και τα μικρά παιδιά από πολύ νωρίς γίνονται μέτοχοι ενός «οπτικά προσδιορισμένου πολιτισμού», (Γραφάκου & Λαμπίτση, 2011, σ. 68) μιας οπτικά επικεντρωμένης κουλτούρας. Η σύγχρονη ιστορική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο χρησιμοποιεί ως πηγές οπτικοακουστικά ντοκουμέντα, τηλεοπτικές εκπομπές, κινηματογραφικές ταινίες με την προϋπόθεση ότι ανταποκρίνονται στην ηλικία και τις διανοητικές και συναισθηματικές ικανότητες των παιδιών μικρής ηλικίας. Οι πρωταγωνιστές, ο τόπος, η εποχή αποδίδονται άμεσα και ρεαλιστικά ενώ τα παιδιά γοητεύονται καθώς βλέπουν μπροστά τους ζωντανό έναν κόσμο που δεν υπάρχει πια. Μαθαίνουν να συγκρίνουν ομοιότητες και διαφορές τόσο στο περιεχόμενο όσο και στην εικόνα, να εντοπίζουν τις αλλαγές, να συσχετίζουν με το ιστορικό πλαίσιο και άλλες πηγές, να αναγνωρίζουν σύμβολα, ιδέες, συναισθήματα. Η εφαρμογή αυτών των μεθόδων οδηγεί στη διαφοροποίηση από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας που ενδιαφερόταν για τον γραμματισμό των παιδιών, την ανάπτυξη δηλαδή σ' αυτά κριτικής ικανότητας μόνο σχετικά με τη γλώσσα (Φαρδή, 2014) και ενδιαφέρεται για τον πολυγραμματισμό δηλαδή την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων που εμπλέκουν πολλούς και διαφορετικούς γλωσσικούς και επικοινωνιακούς κώδικες. «Η κινούμενη εικόνα, ο ήχος, το χρώμα, η γραμματοσειρά, αποκτούν λειτουργική σχέση με ένα κείμενο και έχουν τη δική τους αξία ως συστατικά μέρη του κειμένου.» (Φαρδή, 2014, σ. 3)

Ο ηλεκτρονικός ιστορικός γραμματισμός στο νηπιαγωγείο εντάσσεται στο πλαίσιο των νέων διδακτικών πρακτικών που επιδιώκουν να αξιοποιήσουν τους υπολογιστές και την τεχνολογία ως ένα μέσο προσέγγισης και κατανόησης του παρελθόντος. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικά με «τη χρήση του διαδικτύου, τη χρήση πολυμεσικών εφαρμογών, την αξιοποίηση εργαλείων για συλλογή και χρήση πληροφοριών ιστορικού ενδιαφέροντος, τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων της ιστορικής σύνθεσης» (Φαρδή, 2015, σ. 6) δημιουργούν μια προοπτική καινοτόμων εκπαιδευτικών στρατηγικών στην ιστορική εκπαίδευση των παιδιών μικρής ηλικίας.

Ηχητικά ντοκουμέντα όπως τραγούδια, μουσική, ραδιοφωνικές εκπομπές μπορούν να χρησιμοποιηθούν επίσης ως πηγές της ιστορίας στο νηπιαγωγείο. Τοποθετημένα στο πλαίσιο προέλευσης τους καλούνται να αναδιηγηθούν και να αποκαλύψουν πτυχές της εποχής τους, να προβληματίσουν τα παιδιά σε σχέση με τους όρους δημιουργίας και

σύνθεσής τους, σε σχέση με το περιεχόμενο, τον πομπό, τον παραλήπτη, το σκοπό, το μήνυμα, τα συναισθήματα που γεννούσαν τότε και σήμερα.

Πηγές του τοπίου στο νηπιαγωγείο

Η επαφή των παιδιών με το παρελθόν αλλά και με έννοιες που συμβάλλουν στην ανακάλυψη του ξεκινούν, έχουν ως αφετηρία τη βιωμένη εμπειρία και το άμεσο περιβάλλον, οικογενειακό και σχολικό. Η σύνδεση με την τοπική κοινότητα, μέσα στην οποία ζει και αναπτύσσεται το παιδί, η διερεύνηση και ανακάλυψη της, είναι το επόμενο βήμα, προκειμένου το ίδιο να προσδιορίσει τους όρους της ατομικότητας του αλλά και τη θέση του στο κοινωνικό σύνολο. Η μελέτη της τοπικής ιστορίας έχει βιωματικό χαρακτήρα αφού οι μαθητές δια μέσου των αισθήσεων παρατηρούν, αγγίζουν, στοχάζονται γύρω από το τοπίο, τα δημόσια κτίσματα και ερείπια κτισμάτων, τα μνημεία, τα μουσεία, (Ρεπούση, 2004). Η διερεύνηση των πηγών του τοπίου ξεκινά από την άμεση εμπειρία και τον πραγματικό κόσμο τον οποίο βιώνει, αντιλαμβάνεται και μετασχηματίζει το παιδί. Επιπλέον, κινητοποιεί συναισθηματικές δεξιότητες αφού η επαφή με τον οικείο τόπο ήδη εμπεριέχει μνήμες, εμπειρίες, αναπαραστάσεις.

Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο μέσα από την ενασχόληση τους με τις πηγές του τοπίου εξασκούνται στην παρατήρηση του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος, μαθαίνουν τους όρους διαμόρφωσης και εξέλιξης του, κατανοούν την πολυπλοκότητα των παραγόντων που το συνέθεσαν, μελετούν τα δομικά και λειτουργικά του χαρακτηριστικά, συναντούν τα σύγχρονα προβλήματα και καλούνται να τα αντιμετωπίσουν. Στο νηπιαγωγείο η μελέτη των πηγών του τοπίου μπορεί να βοηθήσει να παιδιά να αναπαραστήσουν όψεις του παρελθόντος γύρω από θέματα οικεία και ενδιαφέροντα, να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στο χθες και το σήμερα, να προβληματιστούν για τους ανθρώπους, τις επιδιώξεις, τα κίνητρα, να δουν τη σχέση αιτίας και αποτελέσματος, να συνειδητοποιήσουν την εξέλιξη και την αλλαγή στη γειτονιά, την πόλη, τον τόπο, να έρθουν σε επαφή με στοιχεία του υλικού κόσμου, την πολιτιστική παράδοση, τα ήθη και τα έθιμα του τόπου. Να αναβιώσουν το πιο κοντινό παρελθόν μέσα από τις αφηγήσεις του παππού και της γιαγιάς, να αντιληφθούν το ρόλο που όλοι έχουν στη διαμόρφωση της τοπικής κοινωνίας και της τοπικής ιστορίας.

Πηγές του μουσείου στο νηπιαγωγείο

Η μουσειακή αγωγή στο νηπιαγωγείο είναι μια γνώριμη διδακτική πρακτική. Ωστόσο τα νέα δεδομένα στη Διδακτική της Ιστορίας αλλά και τα σύγχρονα δεδομένα του κλάδου της Μουσειοπαιδαγωγικής δημιουργούν την ανάγκη αναθεώρησης του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά προσεγγίζουν και εκπαιδεύονται στο μουσείο. Τα αντικείμενα «μας προσφέρουν χειροπιαστές όψεις της ιστορικής πραγματικότητας», « είναι πιο ανοιχτά σε ατομικές ερμηνείες και μπορούν να εισαγάγουν τα παιδιά στην επιστημολογική ιδιαιτερότητα της ιστορίας και την καλλιέργεια ουσιαστικής ιστορικής γνώσης» (Νάκου, 2000, σσ. 232,234). Η χρήση υλικών καταλοίπων στο μουσείο μπορεί να κινητοποιήσει το άμεσο ενδιαφέρον και την περιέργεια των παιδιών ώστε να εμπλακούν

σε δραστηριότητες παρατήρησης και προβληματισμού, να επιχειρήσουν συνδέσεις και συγκρίσεις της δικής τους καθημερινής ζωής με τη ζωή στο παρελθόν, να αντιληφθούν έννοιες όπως η χρονική ακολουθία και η ιστορική εξέλιξη, να προκαλέσουν ερωτήματα σε σχέση με το αντικείμενο, τις συνθήκες δημιουργίας του, τα κίνητρα, τα υλικά, το χώρο, τη χρήση, τη σημασία και την αξία του. Επίσης, να εμπλουτίσουν με συναισθήματα και φαντασία την ιστορική προσέγγιση του παρελθόντος, να βοηθηθούν στην ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης καθώς τα παιδιά έχουν την αίσθηση ότι μπορούν να πιάσουν ότι άγγιζαν και χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι του παρελθόντος. (Νάκου, 2000) Παράλληλα, οι μαθητές του νηπιαγωγείου εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους με ιστορικούς όρους, καλλιεργούνται αισθητικά, έρχονται σε επαφή με το δικό τους αλλά και άλλους πολιτισμούς, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν την αξία της πολιτισμικής ετερότητας και να τη σέβονται.

Η αξιοποίηση των μουσειακών εκθεμάτων ως ιστορικών μαρτυριών, η διατύπωση ερωτημάτων και εναλλακτικών ερμηνειών, η βιωματική και ερευνητική, διαθεματική μάθηση των παιδιών μέσα από projects που σχετίζονται με μουσεία, η συμμετοχή σε μουσειακά προγράμματα δίνουν ευκαιρίες για εκπαίδευση σε ένα πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον που μπορεί με παιγνιώδη και ψυχαγωγικό τρόπο να παρέχει ουσιαστική γνώση. (Οικονομίδης, 2011) Η ευαισθητοποίηση, η εκπαίδευση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε θέματα Μουσειοπαιδαγωγικής είναι ουσιαστικής σημασίας προκειμένου οι επισκέψεις σε μουσεία και σημεία αρχαιολογικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος να αξιοποιούνται πολλαπλά για την εισαγωγή των παιδιών στον ιστορικό γραμματισμό και την κριτική ιστορική σκέψη.

Συμπεράσματα

Οι σύγχρονες προσεγγίσεις του μαθήματος της διδακτικής της ιστορίας στο νηπιαγωγείο θέτουν ως βασική προϋπόθεση για την εισαγωγή των παιδιών στην ιστορική εκπαίδευση την προσέγγιση του παρελθόντος μέσα από τις πηγές. Η αξιοποίηση και επεξεργασία πολλαπλών και πολυφωνικών πηγών, η ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικού γραμματισμού έρχεται να αντικαταστήσει την ιστορική αφήγηση και να καταστήσει την ιστορία ένα ελκυστικό, ενδιαφέρον, βιωματικό γνωστικό αντικείμενο ακόμα και για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Οι πηγές, κατάλληλες για το διανοητικό και συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών, λίγες και σύντομες, μπορούν να γίνουν εργαλεία μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας που ενδιαφέρεται για την επίτευξη γνωστικών και συναισθηματικών στόχων σε σχέση με την ιστορία και που ταυτόχρονα συνεισφέρει στην καλλιέργεια του κριτικού πνεύματος και της κριτικής σκέψης των παιδιών. Η αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων της προσχολικής αγωγής με βάση τα νέα ερευνητικά δεδομένα, η πανεπιστημιακή εκπαίδευση, η επαγγελματική επιμόρφωση και η επιστημονική ενημέρωση των νηπιαγωγών για ζητήματα που αφορούν την ιστορική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο, τις νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τις σύγχρονες εκπαιδευτικές στρατηγικές αποτελεί ζητούμενο για ότι σήμερα αποτελεί καινοτομία στην προσχολική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

- Αζελής, Α.(2004). Οι εικόνες ως ιστορικές πηγές για τη διδασκαλία και εξέταση του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας. Στο Αγγελάκος Κ., & Κόκκινος Γ. (επιμ.). *Η Διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Αθανασοπούλου, Α.(2004). Ιστορία και λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό. Στο Αγγελάκος Κ. & Κόκκινος Γ. (επιμ.). *Η Διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δολαπτή, Χ. (2012). *Ιστορικός γραμματισμός: ένα παράδειγμα διδακτικής εφαρμογής στο μάθημα της Ιστορίας με την αξιοποίηση της Τοπικής Ιστορίας, της Μουσειακής Αγωγής και της Λογοτεχνίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Φιλοσοφική Σχολή, Θεσσαλονίκη
- Κόκκινος, Γ. (2004). Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών. Στο Κ. Αγγελάκος & Γ. Κόκκινος (επιμ.). *Η Διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κουσερή, Γ. (2015). *Ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο και το μουσείο: Έκφραση ιστορικής σκέψης μαθητών 13 και 16 ετών σε μουσειακό και σχολικό περιβάλλον*, (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος
- Νάκου, Ε. (2000). Ιστορική γνώση και μουσείο, *Μνήμων*, 22, 221-237.
- Γραφάκου, Ε. & Λαμπίτση, Β. (2011). Η Αξιοποίηση των Εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση. Στο *Η Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Βασικό επιμορφωτικό υλικό, τόμος Γ*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
- Μαυροσκούφης, Δ.(2010). Ο «κόσμος» των πηγών στο μάθημα της Ιστορίας: από την τεκμηριωτική λογική στις πολυπρισματικές προσεγγίσεις, *ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ* (Διαθέσιμο στο http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/themata/istoria/prostheto_yliko.html προσελάστηκε στις 13/12/2015)
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Η Ιστορία μέσα και έξω από το σχολείο - Αναφορά στις πηγές *ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΜΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ* (Διαθέσιμο στο

http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/themata/istoria/ekpaideftiko_yliko/prostheto_yliko/his54.pdf προσπελάστηκε στις 13/12/2015)

- Οικονομίδης, Β. (2011). Μουσείο και Νηπιαγωγείο, διαδρομές τεμνόμενες ή ασύμπτωτες; Στο Ε. Γαβριλάκη (Επιμ.) *Η Άνοιξη των μουσείων , Συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή, 8-10 Μαΐου 2009 Ρεθύμνο*(σσ.125-131). Ρεθύμνο : ΚΕ Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων, Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου
- Ρεπούση, Μ. (2004). Πηγές του τοπίου, Μνημεία και ιστορικοί τόποι. Στο Αγγελάκος Κ. & Κόκκινος Γ. (επιμ.). *Η Διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Φαρδή, Κ. (2014). Προσεγγίσεις της παιδικής ηλικίας τώρα και στο παρελθόν διαμέσου της εκπαιδευτικής αξιοποίησης πηγών στα νηπιαγωγεία, Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή, *Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία*, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο
- Φαρδή, Κ. (2015). Είδη γραμματισμών, εισαγωγή στην ιστορική εκπαίδευση και τεχνολογίες της πληροφορίας, «*Νέος Παιδαγωγός: Πανελλήνιο Συνέδριο για τον Παιδαγωγό του σήμερα*», Αθήνα

Ρομά και εκπαίδευση. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας

Τσοράγλου Αγγελική

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΤΕΠ.ΑΕΣ, Παν. Αιγαίου

angietso@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη μελέτη του φαινομένου του γραμματισμού σε σχέση με τους Ρομά μαθητές. Στόχος της εργασίας είναι να αναδείξει τις παιδαγωγικές πρακτικές και τις διδακτικές εκείνες παρεμβάσεις που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες αυτών των μαθητών και διευκολύνουν την ανάπτυξη του γραμματισμού τους. Ο γραμματισμός αναφέρεται όχι μόνο στην ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, αλλά και στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τα κείμενα, καθώς και να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα επικοινωνίας με τη χρήση ποικίλων σημειωτικών τρόπων. Πραγματοποιήθηκε, λοιπόν, μια έρευνα δράσης με δείγμα έναν μαθητή και μια μαθήτρια Ρομά, ηλικίας οκτώ χρόνων, που επαναφοιτούσαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού, σε σχολείο του Ρεθύμνου, κατά τη χρονική περίοδο Δεκεμβρίου 2013-Μαρτίου 2014. Στην αρχή παραχωρήθηκε στους μαθητές ένα pretest, με το οποίο σκιαγραφήθηκε το μαθησιακό τους προφίλ, διαγνώστηκαν σημαντικές δυσκολίες στη μάθησή τους και αναδείχθηκαν οι ελλείψεις κατακτηθείσες γνώσεις τους. Στο τέλος των παρεμβάσεων το post-test ανέδειξε σημαντική εξέλιξη των μαθητών στον γραπτό λόγο και την αναγνωστική ευχέρεια. Οι παρεμβάσεις στηρίχθηκαν σε μεγάλο βαθμό στην αφηγηματική μάθηση και τον οπτικό γραμματισμό, ενώ βασικό ερευνητικό εργαλείο ήταν το ημερολόγιο όπου καταγράφονταν λεπτομερώς οι παρεμβάσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Γραμματισμός, Ρομά, διδακτικές παρεμβάσεις

Εισαγωγή

Η ελληνική κοινωνία ήταν ανέκαθεν πολυπολιτισμική, καθώς σε αυτήν συνυπάρχουν διαφορετικές φυλετικές και πολιτισμικές ομάδες (Φώτου, 2002). Μια πολιτισμική κοινότητα που διαβιεί στους κόλπους της ελληνικής κοινωνίας είναι κι αυτή των Ρομά. Η παρουσία τους, όμως, στη χώρα μας ανέκαθεν προκαλούσε και προκαλεί συχνά αρνητικά, ακόμη και εχθρικά συναισθήματα, στους κατοίκους (Δαμανάκης, 2005).

Αυτή η κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαίδευση. Καθότι η σχολική τάξη αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας, κατ' αναλογία με αυτήν, πολυπολιτισμικές είναι και οι σχολικές τάξεις. Οι ευπαθείς κοινωνικά ομάδες και οι μειονοτικοί μαθητές χρειάζονται ένα υποστηρικτικό και ενισχυτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου θα μπορούν να ενταχθούν κοινωνικά αλλά και να προοδεύσουν μαθησιακά.

Η παρούσα εργασία θέτει ένα μικρό λιθαράκι προς αυτή την κατεύθυνση και παρουσιάζει μια σειρά διδακτικών παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν σε Ρομά μαθητές και θα μπορούσαν να εκληφθούν ως καλές πρακτικές. Οι παρεμβάσεις στόχευαν κατά κύριο λόγο στον γραμματισμό των Ρομά και στη γνωστική και μαθησιακή τους ενίσχυση, και δευτερευόντως στην ψυχοσυναισθηματική τους υποστήριξη. Στο πρώτο μέρος της εργασίας τίθεται το θεωρητικό υπόβαθρο που αφορά την πολυπολιτισμικότητα και την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών. Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και ακολουθούν στο τέλος οι βιβλιογραφικές αναφορές

Πολυπολιτισμικότητα

Πολυπολιτισμική κοινωνία και ρατσισμός

Πολυπολιτισμική είναι η κοινωνία όπου συμβιώνουν διαφορετικοί πολιτισμοί (Φώτου, 2002). Στην περίπτωση της ελληνικής κοινωνίας, μερικές μειονοτικές ομάδες που διαβιούν στους κόλπους της είναι οι μουσουλμάνοι και οι Τσιγγάνοι (Δαμανάκης, 2005).

Οι μειονότητες, ωστόσο, δεν αντιμετωπίζονται πάντοτε θετικά από τον γηγενή πληθυσμό. Αντιθέτως, μπορούν να συναντήσουν την περιφρόνηση ή ακόμη την εχθρότητα του. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την ομάδα των Ρομά, οι συχνές μετακινήσεις τους, οι μύθοι και οι πλασματικές ιστορίες για την καταγωγή τους, προκαλούσαν φόβο και καχυποψία στους γηγενείς πληθυσμούς (Fraser, 1998· Κόμης, 1998), με αποτέλεσμα να ωθούνται στο περιθώριο και την απαξίωση (Πυργιωτάκης, 2010· Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996).

Πολυπολιτισμικότητα και εκπαίδευση

Ρατσιστικές αντιλήψεις και ξενοφοβικές στάσεις συναντώνται και στον χώρο της εκπαίδευσης από τα παιδιά απέναντι σε πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, πιθανόν κατά μίμηση των προτύπων των ενήλικων γονιών τους. Το οικογενειακό και το σχολικό πλαίσιο συχνά επιδεινώνουν, αντί να αμβλύνουν τα προβλήματα, με την αρνητική ή αδιάφορη στάση τους (Cristol & Gimbert, n.d.· Τσιάκαλος, 2000).

Η πολυπολιτισμική τάξη με την ύπαρξη πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών συνιστά μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το σχολείο μπορεί να αξιοποιήσει δημιουργικά το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών προς όφελος όλων, ενώ απαραίτητη κρίνεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται διαπολιτισμικά ζητήματα (Σκούρτου, 2011).

Η παιδαγωγική προσέγγιση της πολιτισμικής διαφορετικότητας οφείλει να διέπεται από κάποια χαρακτηριστικά (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2008). Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ενημερωμένος για τους άλλους πολιτισμούς και τις κοινωνικές ομάδες, να επιδεικνύει ανεκτικότητα απέναντί τους και φυσικά να είναι απαλλαγμένος από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Οφείλει να αναγνωρίσει την αξία και

προσφορά όλων των πολιτισμών και να τους αξιολογεί αντικειμενικά. Η φωνή των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών πρέπει να ακούγεται στην τάξη. Τέλος, το κοινωνικό συγκείμενο πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη διδασκαλία, καθώς η σχολική γνώση δεν πρέπει να διδάσκεται αποπλαισιωμένη.

Η εκπαίδευση των Ρομά

Παράγοντες ελλιπούς εκπαίδευσης των Ρομά

Υπάρχει μια ποικιλία μυθοπλαστικών ιστοριών που επιχειρούν να εξηγήσουν την έλλειψη γραπτού λόγου στους Ρομά (Εξαρχος, 1996· Πυργιωτάκης, 2010). Συνήθη χαρακτηριστικά των Ρομά είναι η απουσία σχολικής φοίτησης, η ελλιπής παρακολούθηση του σχολείου και οι σχολικές διαρροές. Ωστόσο, η εκπαιδευτική πολιτική δείχνει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη μόρφωση αυτής της πολιτισμικής ομάδας, μέσα από προγράμματα και τη λήψη μέτρων προς όφελός τους.

Αντίδραση προκαλεί η φοίτηση των Ρομά μαθητών στο κοινωνικό περιβάλλον και ιδιαίτερα στους γονείς των γηγενών μαθητών. Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα θέτουν στο περιθώριο τους Ρομά.

Επιπλέον, το σχολείο είναι διαμορφωμένο με βάση τα δεδομένα της πλειονότητας. Το εξετασιοκεντρικό σύστημα δεν ταιριάζει στην κουλτούρα των Ρομά και δυσχεραίνει την προσαρμογή τους στη σχολική τάξη. Παράλληλα, δε λαμβάνονται υπόψη οι δικές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντα, με αποτέλεσμα να μην αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα των γνωστικών αντικειμένων (Κάτσικας & Πολίτου, 1999).

Ευθύνη για την ελλιπή τους εκπαίδευση φέρουν και οι ίδιοι οι Ρομά. Βασική τους μέριμνα είναι η επαγγελματική αποκατάσταση, ενώ τα επαγγέλματα είναι συχνά προδιαγεγραμμένα και δεν απαιτούν ιδιαίτερα προσόντα, παρά μόνο βασικές γραμματικές γνώσεις που παρέχονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Πυργιωτάκης, 2010). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η έλλειψη γραμματισμού των γονέων, καθώς αποτελούν αρνητικά πρότυπα για τα παιδιά τους (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012).

Ο πολιτισμός και ο τρόπος ζωής των Ρομά συνιστά έναν ακόμη παράγοντα ελλιπούς εκπαίδευσής τους. Χαρακτηριστικά αναφέρεται η πρόωρη διακοπή φοίτησης των κοριτσιών για να συνδράμουν στις εργασίες του σπιτιού, καθώς και των αγοριών για να βγουν στην αγορά εργασίας. Συντρέχουν παράλληλα και οικονομικοί λόγοι, όπως δυσκολία στην αγορά του απαραίτητου μαθητικού εξοπλισμού (Σκούρτου, 2011). Ο πλανόδιος τρόπος ζωής τους και οι συχνές μετακινήσεις τους παρακωλύουν επίσης την φοίτηση των Ρομά και την επίτευξη θετικών ακαδημαϊκών επιδόσεων από μέρους τους (Κόμης, 1998· Μουχελή, 1996· Παπαχρήστος κ.ά., ό.π.).

Τρόποι καταπολέμησης της έλλειψης γραμματισμού των Ρομά

Το σχολείο οφείλει να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις προκειμένου να ενταχθούν ομαλά οι Ρομά μαθητές στους κόλπους του. Τις βάσεις για την αρμονική συνύπαρξη των μαθητών θα θέσει ο εκπαιδευτικός μέσα από ευκαιρίες γνωριμίας με το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές, που θα αποτελέσει και πηγή εμπλουτισμού της τάξης και της κοινωνίας συνολικά.

Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να προνοεί για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Πέρα από την αποδοχή του πολιτισμικού φορτίου των μαθητών, προτείνεται η ένταξη των πολιτισμικών τους στοιχείων στο σχολικό πρόγραμμα. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι οφείλουν να είναι ενημερωμένοι για το δυναμικό και το υπόβαθρο των μαθητών τους. Προαπαιτούμενα γι' αυτό είναι η ευελιξία του Αναλυτικού Προγράμματος στο περιεχόμενο και τους στόχους, καθώς και του εκπαιδευτικού στις στρατηγικές που εφαρμόζει, στη στάση που τηρεί και στον τρόπο που διδάσκει (Παπαχρήστος κ.ά., ό.π.).

Ερευνητικό μέρος

Μεθοδολογία έρευνας

Η παρούσα εργασία συνιστά μια έρευνα δράσης, ένα παρεμβατικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε σε Ρομά μαθητές. Στο επίκεντρο βρίσκονται οι μαθητές με το γνωστικό τους υπόβαθρο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, ενώ άμεση ήταν η ενεργός συμμετοχή της ερευνήτριας. Κύριος στόχος των παρεμβάσεων ήταν ο γραμματισμός των μαθητών και η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και, δευτερευόντως, η ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη αυτής της περιθωριοποιημένης μαθητικής ομάδας, καθώς και η κοινωνική τους ένταξη στο πλαίσιο της τάξης και του σχολείου ευρύτερα.

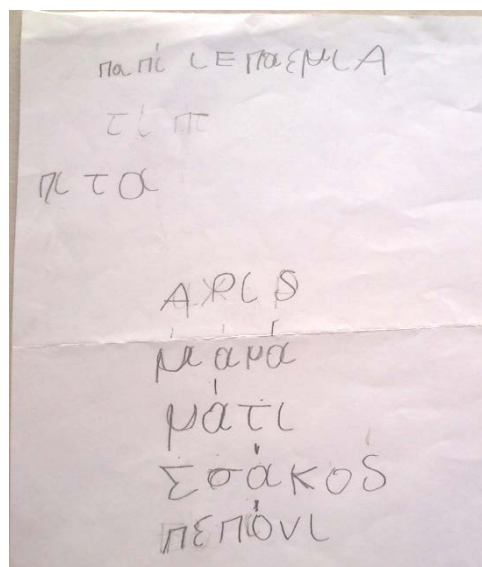
Το δείγμα μου αποτελούνταν από έναν μαθητή και μία μαθήτρια Ρομά, ηλικίας οκτώ ετών, που επαναφοιτούσαν στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Οι μαθητές αντιμετώπιζαν σημαντικές δυσκολίες στη μάθησή τους και είχαν αρκετά μαθησιακά κενά. Πιο συγκεκριμένα, εμφάνιζαν έλλειψη φωνολογικής επίγνωσης, αδυναμία γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, σύγχυση μεταξύ γραμμάτων, αντιστροφή, παράλειψη αλλά και επανάληψη γραμμάτων ή συλλαβών, ενώ προέβαιναν στη μηχανιστική γραφή ορισμένων λέξεων (όπως *μαμά, τόπι, παπί*). Οι παρεμβάσεις έλαβαν χώρα σε δημοτικό σχολείο του Νομού Ρεθύμνου και διήρκεσαν από τον Δεκέμβριο του 2013 έως τον Μάρτιο του 2014.

Χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ημερολόγιο στο οποίο καταγράφονταν οι παρεμβάσεις, οι παρατηρήσεις της ερευνήτριας και τα σχόλια των μαθητών. Αρχικά, διεξήχθη ένα pretest όπου κλήθηκαν οι μαθητές να γράψουν ορισμένες λέξεις και φράσεις και από το οποίο αναδύθηκαν όλες οι προαναφερθείσες δυσκολίες τους. Με αφορμή το γνωστικό υπόβαθρο και τις μαθησιακές ελλείψεις των μαθητών σχεδιάστηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις. Οι παρεμβάσεις στηρίχθηκαν σε μεγάλο βαθμό στην κειμενοκεντρική προσέγγιση, την αφηγηματική μάθηση και τον οπτικό γραμματισμό, ενώ σε γενικές γραμμές τηρούσαν την ακόλουθη δομή. Αρχικά, δινόταν μια εικόνα ως

ερέθισμα, την οποία καλούνταν οι μαθητές να παρατηρήσουν και στη συνέχεια να παράγουν μια προφορική αφηγηματική ιστορία με βάση αυτήν. Η εικόνα είτε αντλούνταν έτοιμη από το Διαδίκτυο είτε, τις περισσότερες φορές, αποτελούσε συνένωση επιμέρους εικόνων, σκόπιμα επιλεγμένων από την ερευνήτρια. Στόχος ήταν να προκύπτουν λέξεις που να περιλαμβάνουν το νέο γράμμα που τίθετο προς διδασκαλία ή προς επανάληψη κι εμπέδωση. Ακολουθούσαν γραπτές δραστηριότητες για εξάσκηση του νέου γράμματος μέσα από φύλλα εργασίας, όπως γραφή συλλαβών και λέξεων με το γράμμα, αντιστοίχιση λέξης-εικόνας, συμπλήρωση κενών, διάκριση λέξης-ψευδολέξης, αναγραμματισμός. Μέχρι το πέρας των παρεμβάσεων υλοποιήθηκε η διδασκαλία όλων των γραμμάτων του ελληνικού αλφάβητου, καθώς και των δίψηφων φωνηέντων *αι* και *ου*. Την τελευταία μέρα υλοποιήθηκε το post-test, που ήταν ανάλογο με το pretest. Έτσι, κλήθηκαν οι μαθητές να γράψουν λέξεις καθ' υπαγόρευση οι οποίες εσκεμμένα περιελάμβαναν όλα τα διδαχθέντα γράμματα. Παρατίθενται παρακάτω τα αποτελέσματα της έρευνας.

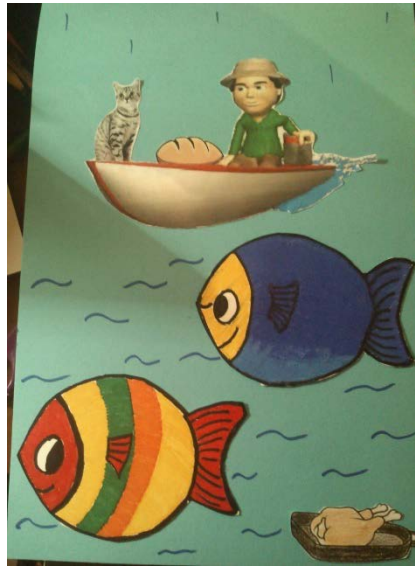
Αποτελέσματα έρευνας

Σχετικά με τους περιορισμούς της έρευνας, αναφέρεται πως το δείγμα δεν μπορεί να εκληφθεί ως αντιπροσωπευτικό του συνολικού μαθητικού πληθυσμού των Ρομά λόγω του μικρού μεγέθους του και του τοπικού περιορισμού. Πρόκειται για δείγμα ευκολίας, που μας παρέχει όμως σημαντικές ενδείξεις και αναδεικνύει καλές πρακτικές διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε Ρομά μαθητές. Άλλωστε στόχος της έρευνας δράσης δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων της, καθώς αυτά έχουν ενδιαφέρον για τη συγκεκριμένη ομάδα που συμμετείχε στην έρευνα. Περαιτέρω μελέτες θα μπορούσαν να δια φωτίσουν περισσότερο το ζήτημα και να αναδείξουν κι άλλες αντίστοιχες αποτελεσματικές διδακτικές παρεμβάσεις. Εν συνεχεία παρατίθεται το pretest του ενός μαθητή, όπου παρατηρούνται, όπως προαναφέρθηκαν, οι παραλείψεις και οι επαναλήψεις γραμμάτων, η έλλειψη φωνολογικής επίγνωσης και η ελλιπής κατάκτηση γραμμάτων.



Εικόνα 1: Pretest

Ακολουθεί ενδεικτικά μια εικόνα που αξιοποιήθηκε σε διδακτική παρέμβαση για τη διδασκαλία του γράμματος ψ (βλ. ψάρι, ψωμί, ψαράς, ταψί, ψητό, ψιχάλες).



Εικόνα 2: Εικόνα ως μέσο διδασκαλίας

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναλυθεί η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση ως αντιπροσωπευτικό παράδειγμα των παρεμβάσεων. Στην αρχή δίνεται η εικόνα στα παιδιά, τα οποία παρατηρούν το περιεχόμενό της. Έπειτα, ενθαρρύνονται να αφηγηθούν προφορικά, ο καθένας ξεχωριστά, μια μικρή ιστορία με τη φαντασία τους, σύμφωνα με όσα βλέπουν. Ακολουθεί η αφήγηση ιστορίας από την ερευνήτρια, η οποία στοχευμένα περιείχε λέξεις με το γράμμα ψ και η οποία είχε ως εξής: «Κάποτε ήταν ένας ψαράς, που τον έλεγαν Βασίλης. Μια μέρα με ψιχάλες ψάρευε στη θάλασσα. Έφαγε πάντα τη θάλασσα με τα περισσότερα ψάρια. Ψώνισε το πρωί ψωμί, το έκοψε και το πέταξε στο νερό. Έτσι, μάζεψε τα ψάρια κοντά στην ψαρόβαρκά του και κατάφερε να τα ψαρέψει. Στον βυθό είδε ένα ταψί ψητό και το λιγουρεύτηκε. Το ψάρευε κι αυτό. Η γάτα του, η Ψιψίνα, το λιγουρεύτηκε κι αυτή. Έφαγαν λοιπόν και οι δυο το ψητό και για να χωνέψει ο Βασίλης από το πολύ φαγητό, ήπια ένα αναψυκτικό. Η Ψιψίνα εκτίμησε πολύ την κίνησή του και από τότε έγιναν αχώριστοι». Έπειτα, γίνεται η μετάβαση από το φώνημα στο γράφημα, και διδάσκεται η γραπτή απόδοση του γράμματος Ψ, ψ, με την ενδεικνυόμενη φορά, η οποία μάλιστα ενισχύεται και με τη χρήση πλαστελίνης ή άλλου υλικού με βάση την εκάστοτε περίπτωση. Εν συνεχεία πραγματοποιούνται γραπτές ασκήσεις σε φύλλα εργασίας, που στοχεύουν κυρίως στην καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών και στη γραφοφωνημική αντιστοιχία, και είναι στοχευμένες στο εκάστοτε νέο γράμμα. Τέλος, οι μαθητές γράφουν ολόκληρες λέξεις, οι οποίες έχουν προκύψει μέσα από την αρχική ιστορία (ψάρι, ψαράς, ταψί, ψητό) και με τη χρήση της συλλαβικής και της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου αναλύονται στις συλλαβές κι έπειτα στα γράμματα και ύστερα συντίθενται εκ νέου σε λέξεις.

Τέλος, υλοποιείται το post-test των μαθητών, όπου είναι φανερό η πρόοδός τους, καθώς

ήταν πλέον σε θέση να παράγουν ολόκληρες λέξεις χρησιμοποιώντας όλα τα γράμματα του ελληνικού αλφάβητου και τα δίψηφα φωνήεντα *αι* και *ου*.



Εικόνα 3: Post-test

Συζήτηση

Συμπερασματικά, αναφέρεται πως η αφηγηματική μάθηση και ο οπτικός γραμματισμός λειτουργούν αποτελεσματικά ως μέσα διδασκαλίας στους Ρομά μαθητές. Η αφήγηση, όπως αναφέρει κι ο Bruner (2009), είναι αρκετά οικεία στα παιδιά, ενώ τα οπτικά βοηθήματα, σύμφωνα και με τον Γρόσδο (2010, 2011), δρουν ενισχυτικά στη μάθηση και ιδίως στην κατανόηση της νέας γνώσης. Η εναλλαγή μαθησιακών δραστηριοτήτων και οι συχνές επαναλήψεις κρίνονται απαραίτητες για να διατηρήσουν σε εγρήγορση τους μαθητές λόγω της ελλιπούς παρακολούθησής τους στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να δείχνει σεβασμό και ανεκτικότητα απέναντι στο πολιτισμικό κεφάλαιο των Ρομά μαθητών και να μη φέρει προκαταλήψεις ή στερεοτυπικές αντιλήψεις (Κάτσικας & Πολίτου, 1999· Πυργιωτάκης, 2010), ώστε να είναι σε θέση να δομήσει μια σχέση εμπιστοσύνης με τα παιδιά. Χρειάζεται, επίσης, να είναι ευέλικτος, ώστε να διαφοροποιεί και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες των μαθητών του. Τέλος, μια συνεργατική σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων των Ρομά μαθητών θα ενίσχυε το έργο του γραμματισμού τους (Δαμανάκης, 2005).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bruner, J. (2009). *Δημιουργώντας ιστορίες. Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή* (Β. Τσούρτου, Κ. Πολυδάκη & Γ. Κουγιουμουτζάκης, Μεταφρ.) (3^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Cristol, D. S. & Gimbert, B. G. (n.d.). *Racial prejudice development: Implications for*

educating young children. Columbus, Ohio USA: The Ohio Sate University.
(Διαθέσιμο online: <http://portal.oas.org/>, προσπελάστηκε στις 30/11/2015)

- Γρόσδος, Σ. (2010). Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 54-68.
- Γρόσδος, Σ. (2011). Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση των πολυτροπικών κειμένων. *Νέα Παιδεία*, 138, 63-83.
- Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα* (8^η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Έξαρχος, Γ. (1996). *Αυτοί είναι οι Τσιγγάνοι. Ιστορία, γλώσσα, λαογραφία, πολιτισμός*. Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Fraser, A. (1998). *Οι Τσιγγάνοι* (Γ. Σκαρβέλη, Μεταφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστώντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*; Αθήνα: Gutenberg.
- Κόμης, Κ. (1998). *Τσιγγάνοι: Ιστορία, δημογραφία, πολιτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2008). *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον* (2^η έκδ.). Αθήνα: εκ ιδίων.
- Μουχελή, Α. (1996). Τσιγγάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο Δ. Καραντινός, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη & Ε. Φρονίμου (Επιμ.) *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα* (Τόμ. Α.) (σσ.491-525). Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε. & Σπαντιδάκης, Ι. (2012). Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά: παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά των κοινωνιοπολιτισμικών και κοινωνιογνωστικών θεωριών. *Επιστήμες αγωγής, Θεματικό τεύχος*, 93-134.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2010). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη* (15^η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τερζοπούλου, Μ. & Γεωργίου, Ι. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία- Πολιτισμός*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνική γράμματα.

Φώτου, Γ. (2002). *Πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Αθήνα: Έλλην.

Το Πρόγραμμα Σπουδών της γερμανικής βασικής εκπαίδευσης (Grundschule) της ομοσπονδίας της Έσσης (Hessen) σε σύγκριση με το ελληνικό Δ.Ε.Π. Σ. και το Α.Π.Σ. της αντίστοιχης βαθμίδα εκπαίδευσης: Α΄-Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου (2).

Χαρισσοπούλου Μαρίνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

M.Sc. Πολιτισμικές Σπουδές και Νέες Τεχνολογίες

charimarina@yahoo.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή γίνεται αναλυτική σύγκριση για τη γραφή και την ανάγνωση στα πρώτα μαθήματα. Αναλυτική σύγκριση με το γραπτό λόγο και την ανάγνωση καθώς και την πρώτη παραγωγή γραπτού λόγου στα προγράμματα σπουδών των δύο χωρών, της Γερμανίας και της Ελλάδας, στη βαθμίδα της βασικής εκπαίδευσης του γερμανικού Grundschule της ομοσπονδίας της Έσσης (Hessen) με το πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο γνωστικό άξονα «Γραπτό Λόγο και Ανάγνωση, Γραφή και Παραγωγή Γραπτού Λόγου». Η γλώσσα χρησιμοποιείται σε όλους τους τομείς της ζωής. Η εκμάθηση της γλώσσας λαμβάνει χώρα σε όλα τα μαθήματα και κύκλους μάθησης. Κάθε μάθημα είναι έτσι και μάθημα γλώσσας στη Γερμανία. Επιπλέον σκοπός του μαθήματος της γλώσσας είναι να συλλαμβάνονται οι διαφορετικές γλωσσικές προϋποθέσεις των παιδιών τόσο στον τομέα του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου και όσο το δυνατό δραστικά να αναπτύσσονται και να εκτείνονται.

Λέξεις-Κλειδιά: ανάγνωση, γραπτός λόγος, παραγωγή λόγου.

Αναλυτική σύγκριση για τη γραφή και την ανάγνωση στα πρώτα μαθήματα με το γραπτό λόγο και την ανάγνωση, τη γραφή και την παραγωγή γραπτού λόγου

Ένα βασικό πρόβλημα στη θεωρία των αναλυτικών προγραμμάτων ήταν η λαϊκή Γλώσσα, ανεξάρτητα από το νόημα που έδινε κανείς στον όρο αυτό. Κάνοντας μία ιστορική ανασκόπηση παρατηρούμε πως η λαϊκή Γλώσσα ήταν ικανή για χρήση στον προφορικό λόγο, όχι όμως και στο γραπτό. Σκοπός λοιπόν κάθε αναλυτικού προγράμματος ήταν να φέρει τη λαϊκή γλώσσα στη θέση της γραπτής για να μπορεί να εκφράζει και αφηρημένες σκέψεις, να είναι δηλαδή σε θέση να διατυπώνει και αισθητικές αναλογίες ή μαθηματικές λογικές σκέψεις (Κωνσταντινίδης, 1987). Το πρόβλημα έγινε πιο έντονο με τη διατύπωση του Bernstein για τον καλλιεργημένο γλωσσικό κώδικα και τον περιορισμένο (Bernstein, 1970). Μέχρι την εισαγωγή στο σχολείο τα παιδιά έχουν ήδη πραγματοποιήσει σημαντικά βήματα στη διαδικασία της μάθησης της γλώσσας. Έχουν κατακτήσει στη ζωή τους διαφορετικές αναπτυσσόμενες ικανότητες στη γλώσσα, ως επί το πλείστον επαρκείς, όμως διακρίνονται στην ανάπτυξη ανάλογα με τις καταστάσεις που ζουν. Βάσει τις διαφορετικής δομής της οικογένειας και της ενισχυμένης χρήσης των μέσων μαζικής επικοινωνίας έχουν περιοριστεί σε πολλά παιδιά οι εμπειρίες στη γλώσσα. Αυτό αφορά τόσο την έκταση

του λεξιλογίου όσο και την διαφορετικότητα στη χρήση της δομής της γλώσσας και στην κοινωνικό – επικοινωνιακή χρήση της. Η στενά στη γλώσσα συνδεδεμένη εξέλιξη της γνώσης είναι ανάλογα διαφορετική.

Στο σχολείο είναι η κοινή γερμανική γλώσσα (Standardsprache), στόχος και θεμέλιο της γραπτής γλώσσας. Η χρήση της γλώσσας από τα παιδιά ενδεικνύει πολύπλευρες διαφορές σε σχέση με τη κοινή γλώσσα (Standardsprache), εξαιτίας των διαλεκτικών και κοινωνικών πολιτιστικών επιρροών και του παρασκηνίου μιας άλλης μητρικής γλώσσας. Στο γερμανικό λοιπόν σχολείο δίνεται έμφαση στη μορφή γραφής με πρότυπα τυπογραφικά στοιχεία, και, όταν η γραφή γίνεται κτήμα των μαθητών, γίνεται μετάβαση στη στενά συνδεδεμένη καλλιγραφία. Την κατάλληλη χρονική στιγμή της μετάβασης από τη μια μορφή γραφής στην άλλη, πρέπει να την αποφασίσουν τα παιδιά. Επισημαίνεται ακόμη η προσωπική εξέλιξη της γραφής, που αναπτύσσει ο κάθε μαθητής ως εκ της ιδιοσυγκρασίας του. Βάσει αυτής έγινε δυνατή η δημιουργία της γραφολογίας, η οποία αποτελεί βασικό πειστήριο γραφής κειμένου από ένα συγκεκριμένο άτομο. Τονίζεται όμως ότι πρέπει να δίνεται προτεραιότητα για τον δρόμο προς την ατομική γραφή. Για την ωραία προσωπική γραφή αλλά και για τη διαμόρφωσή της πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η αισθητική διάσταση αυτής. Τονίζεται επίσης στο γερμανικό κείμενο ότι μόνο μέσω της αισθητικής διάστασης της γραφής αφυπνίζεται η διάθεση των μαθητών για τη γραφή. Επιπλέον για τη γραφή και την ανάγνωση στο γερμανικό σύστημα διδασκαλίας της γλώσσας δε γίνεται διακριτός ο διαχωρισμός σε: α) στόχους, β) θεματικές ενότητες, γ) ενδεικτικές δραστηριότητες, όπως γίνεται στο ελληνικό σύστημα, αλλά τα παιδιά οδηγούνται πρωτίστως στην κουλτούρα της γραφής. Η μέθοδος που ακολουθείται εδώ έχει ιδιαίτερη σημασία για το πώς τα παιδιά εισάγονται αλλά και υφίστανται τη διαδικασία της μάθησης

Μικρότερη έκταση δίνεται στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα για την καλλιγραφία. Συγκεκριμένα αναφέρεται στους γενικούς στόχους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. ότι: ο μαθητής μαθαίνει να γράφει καθαρά, καλαίσθητα και ορθογραφημένα με την απαιτούμενη ταχύτητα σχολικά και εξωσχολικά κείμενα. Αποτελεί ακόμη και στόχο στο Α.Π.Σ. στην ενότητα του «γραπτού λόγου» για την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου, για παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, δηλαδή, από αυτά που φοιτούν στο γερμανικό «δημοτικό» σχολείο (Grundschule).

Παρατηρούμε ότι στο γερμανικό αναλυτικό πρόγραμμα δίνεται προτεραιότητα στη γραφή με τυπογραφικά στοιχεία. Υπάρχει ακόμη έντονο το ενδιαφέρον για την καλλιγραφία και για το πώς οι μικροί μαθητές θα έρθουν σε επαφή μαζί της. Στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα η καλλιγραφία δεν έχει πρωταρχικό ρόλο ως μορφή γραφής.

Στο γερμανικό αναλυτικό πρόγραμμα τα λάθη, κατά την ανακαλυπτική μάθηση, θεωρούνται αναπόφευκτα και αντιμετωπίζονται ως προσωρινή πράξη του παιδιού. Ωστόσο μπορούν να δώσουν στοιχεία για την κατάσταση της εξέλιξής του στη μάθηση. Τα λάθη εκφράζουν, δηλαδή, όχι το τι δεν μπορεί να κάνει ακόμη το παιδί, αλλά αυτά

που ήδη μπορεί. Το μάθημα δεν πρέπει να προγραμματίζεται ώστε να αποφεύγονται τα λάθη, αλλά να δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να μαθαίνουν πώς να αποφεύγουν τα λάθη.

Αναφορά για τα λάθη των μαθητών στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται μόνο στο κεφάλαιο της «Αξιολόγησης», όπου τα λάθη αντιμετωπίζονται διδακτικά ως ενδείξεις ενός προσωρινού επιπέδου επικοινωνιακής δεξιότητας του μαθητή. Η άστοχη χρήση λέξεων, το ελλιπές λεξιλόγιο, τα ορθογραφικά και γραμματικά λάθη, οι δυσχέρειες στη χρήση υποτακτικού λόγου, οι δυσκολίες στην προσαρμογή του λόγου στην περίπτωση, στην κατανόηση και χρήση απαιτητικού λόγου κ.α., χρησιμοποιούνται, κατά περίπτωση, ως μέσα διάγνωσης, τα οποία επιτρέπουν στο δάσκαλο να καταστρώσει πρόγραμμα διορθωτικών παρεμβάσεων.

Σε κανένα από τα δύο προγράμματα δε φαίνεται να αποθαρρύνεται ο μαθητής λόγω των λαθών του στην εκμάθηση της γλώσσας. Το γερμανικό σύστημα εξετάζει το ενδιαφέρον του μαθητή όσον αφορά τη γραφή και την ανάγνωση και κατά πόσο τα παιδιά θεωρούν ότι η γνώση των παραπάνω, πέρα από τη χρήση του προφορικού λόγου είναι πραγματική, αναγκαία και χρήσιμη για αυτά. Τα ηλεκτρονικά μέσα, θεωρείται εδώ, ότι δυσκολεύουν στο σημείο αυτό το σχολείο, διότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον μαθητή πιο εύκολα και με λιγότερο κόπο σε σχέση με τη γραφή και την ανάγνωση. Προτείνονται λοιπόν, οι αυθεντικές καταστάσεις γραφής και ανάγνωσης, για παράδειγμα η επαφή με τη λογοτεχνία, η σύνταξη και η συγγραφή αναγγελιών και η απόκτηση ικανοτήτων όπως η αναγνώριση γραμμάτων και η ικανότητα γραφής. Αυτές προάγουν το γραπτό λόγο και μέσα από αυτές συνειδητοποιεί το παιδί τα ελλείμματα, τα οποία πρέπει να εξουδετερώσει με σκοπό τη λύση προβλημάτων.

Στο ελληνικό πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί εργαλείο και σημαντικό βοήθημα για το δάσκαλο αλλά και για το μαθητή για την κατάκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης πληροφοριών και αποκωδικοποίησης οπτικών και ακουστικών σημάτων-για τους μαθητές της Α΄ και Β΄ τάξης του δημοτικού-και για την κατάκτηση δεξιοτήτων αναζήτησης αξιολόγησης, επεξεργασίας, αποκωδικοποίησης πληροφοριών στις διάφορες πηγές πληροφόρησης, γλωσσικές και μη-για τους μαθητές της Γ΄ και Δ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου.

Στο γερμανικό πρόγραμμα ξεδιπλώνονται οι απόψεις για τους στόχους, σε ένα γράφημα το οποίο αφορά την απόκτηση της γραπτής γλώσσας. Οι απόψεις αυτές είναι βασικές για την απόκτηση της γραπτής γλώσσας. Στο κέντρο του γραφήματος τοποθετούνται «οι αυθεντικές καταστάσεις γραφής και ανάγνωσης» και γύρω από αυτό τοποθετούνται «η δομή της γραφής», «το οπτικό λεξιλόγιο», «η τέχνη της γραφής», «η προπαρασκευή του δρόμου για την ορθογραφία», «η κατανόηση για τα σημεία», «η γνώση και λειτουργία των γραμμάτων».

Οι ενότητες της ανάγνωσης και της γραφής στο ελληνικό πρόγραμμα έχουν πιο αναλυτικούς στόχους από το αντίστοιχο γερμανικό. Πιο συγκεκριμένα η ενότητα της

ανάγνωσης για την Α΄ και Β΄ τάξη του δημοτικού έχει σκοπό την κατάκτηση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και κατανόησης γραπτών κειμένων, καθώς και την αναζήτηση, ανεύρεση, κατανόηση και χρήση της πληροφορίας. Οι αναγνωστικές δεξιότητες πρέπει να οικοδομούνται με βάση τον προφορικό λόγο και τις εμπειρίες που φέρουν τα παιδιά. Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία ώστε να είναι σε θέση να κατανοεί και να κατακτά το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης και να αντιλαμβάνεται ότι ο μηχανισμός αυτός στηρίζεται στη σχέση φωνημάτων και γραμμάτων. Ο ίδιος στόχος περιέχεται και στο γερμανικό πρόγραμμα.

Ο σκοπός της ενότητας της ανάγνωσης για την Γ΄ και Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να διαβάζει με ευχέρεια και ακρίβεια και να κατανοεί το περιεχόμενο κειμένων με αυξανόμενη αναγνωστική δυσκολία, να χρησιμοποιεί την αναγνωστική του ικανότητα στα άλλα μαθήματα και στον κοινωνικό του χώρο, να αναζητά, να αξιολογεί, να επιλέγει και να αξιοποιεί την πληροφορία, να χαίρεται και να εκτιμά τη γλωσσική ποικιλία. Όσο για τους σκοπούς της ενότητας για τη γραφή και την παραγωγή γραπτού λόγου για την Α΄ και Β΄ τάξη και τη Γ΄ και Δ΄ τάξη του δημοτικού είναι: α) η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να γράφει και να διατυπώνει γραπτά νοήματα, και β) η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, καθώς ακόμη να χαίρεται την ίδια τη γραπτή επικοινωνία, αντίστοιχα.

Ας σημειωθεί τέλος στην ενότητα αυτή ότι οι μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα χρειάζεται να κάνουν μεγαλύτερη προσπάθεια για να αποδώσουν και να κατανοήσουν τα περιεχόμενα, να αποκτήσουν νέες γλωσσικές δομές και νέα γραφικά σημεία και κατευθύνσεις γραψίματος. Η ατομική επίδοση μετριέται και κρίνεται κατά την προσωπική πρόοδο. Στο ελληνικό πρόγραμμα όσον αφορά τη διδακτική αντιμετώπιση μεμονωμένων περιπτώσεων μαθητών, όπως αναφέρεται, προτείνεται να συνοδεύονται από διδακτικές οδηγίες. Το ευρύτερο θέμα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας στο σύνολο των αλλοδαπών μαθητών αντιμετωπίζεται με τη σύνταξη αντίστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.

Επίπεδα δράσης

Τα επίπεδα δράσης λαμβάνουν υπόψη τη σχέση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Η σχέση του «συνδεδεμένου μαθήματος της γλώσσας» διαπερνά τα επίπεδα δράσης. Η περιγραφή κάθε επιπέδου δράσης διαρθρώνεται: α) σε διδακτικές βάσεις, β) σε δεσμευτικές περιγραφές στόχων και γ) σε σύνοψη σε πίνακα για τα περιεχόμενα και τις γλωσσικές εκβάσεις για την πραγματοποίηση των στόχων. Τα επίπεδα δράσης ισχύουν για όλες τις τάξεις. Τα ερεθίσματα και τα παραδείγματα, όπως και οι γλωσσικές εκβάσεις αφορούν όλα τα έτη φοίτησης του γερμανικού σχολείου βασικής εκπαίδευσης. Σε αυτήν την ενότητα στο γερμανικό αναλυτικό πρόγραμμα, τα επίπεδα δράσης που είναι κατάλληλα για το τρίτο και το τέταρτο έτος φοίτησης Στο γερμανικό σύστημα συσχετίζεται ο προφορικός με την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς

θεωρείται σημαντική η ικανότητα προφορικής έκφρασης, η οποία αποτελεί βάση για την ανάπτυξη και την τελειοποίηση της παραγωγής γραπτού λόγου. Αναπτύσσονται παράλληλα και δεν διαχωρίζονται σε δύο ξεχωριστές ενότητες. Είναι πολύ στενά συνδεδεμένες. Στο ελληνικό πρόγραμμα γίνεται αναφορά για τον προφορικό και την παραγωγή γραπτού λόγου σε ξεχωριστές ενότητες και παρουσιάζονται αναλυτικότερα και πιο ξεκάθαρα οι στόχοι.

Να αφηγούνται και να γράφουν ιστορίες

Από την ανάγνωση του γερμανικού κειμένου στο κεφάλαιο «να αφηγούνται και να γράφουν ιστορίες» η προφορική αφήγηση θεωρείται ως η στοιχειώδη μορφή προσέγγισης του κόσμου, η οποία μπορεί να προάγει και τη φαντασία ανεξάρτητα από το περιεχόμενο της αφήγησης, αν είναι δηλαδή ρεαλιστικό, πλασματικό ή και τα δύο μαζί. Συγκεκριμένα επισημαίνεται ότι: 1) Ο μαθητής μαθαίνει να αφηγείται και ασκείται επίσης στο να ακούει προσεκτικά τους άλλους. Ακόμα το ένα προϋποθέτει το άλλο. 2) Το γερμανικό πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη ότι τα περισσότερα παιδιά έχουν αποκτήσει από το σπίτι τους λίγη πείρα στην αφήγηση. Η συζήτηση βοηθά την στην εξάσκηση της υπάρχουσας ικανότητας λόγου. Για τα παιδιά αυτά οργανώνονται μικροί κύκλοι συζητήσεων με στόχο την προσάυξηση της συχνότητας της διαδικασίας του προφορικού λόγου. Αυτό ισχύει και αναφέρεται ιδιαίτερα στα παιδιά που έχουν άλλη μητρική γλώσσα. 3) Στις γλωσσικές εκβάσεις γίνεται λόγος για μια λίστα με κανόνες συζήτησης, η οποία περιέχει: α) οι μαθητές να είναι ήσυχοι, β) να ακούν προσεκτικά, γ) να μιλούν πιο δυνατά για να ακούγονται κ.ά. (Αυτοί οι κανόνες ομιλίας προτείνεται να γραφτούν και σε πλακάτ). Όλη αυτή η διαδικασία γίνεται από κοινού με το δάσκαλο και τα παιδιά, με κύριο σκοπό να προάγεται η κουλτούρα της αφήγησης. Στη συνέχεια η ανάπτυξη του προφορικού λόγου συνδέεται άμεσα με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων μέσω των οποίων τα παιδιά ωθούνται στις λογοτεχνικές αφηγήσεις (π.χ. παραμύθια, παιδικά μυθιστορήματα). Κατά τον τρόπο αυτό πραγματοποιείται μια ιδιαίτερη συναισθηματική σχέση των παιδιών με τη λογοτεχνία. Το γερμανικό σύστημα στοχεύει στην απόκτηση της ικανότητας για διασκεδαστική, συναρπαστική, ακριβή και χρονολογική αφήγηση των παιδιών, η οποία δύναται να εξελιχτεί: α) μέσω της αμοιβαίας συμμετοχής, δηλαδή στη σύμπραξη του να θέλουν να καταλαβαίνουν και να κατανοούνται, και β) στην εμπειρία, αντανάκλαση και ενστερνισμό της αντίδρασης των ακροατών.

Η περιγραφή κάθε επιπέδου δράσης, όπως ήδη έχει αναφερθεί είναι διαρθρωμένη σε: α) διδακτές βάσεις, β) δεσμευτικές περιγραφές στόχων, γ) σε μια σύνοψη σε πίνακα για τα περιεχόμενα και τις γλωσσικές εκβάσεις ως προτάσεις για την πραγματοποίηση των στόχων. Σε αυτές τις προτάσεις για τα περιεχόμενα των μαθημάτων ξεχωρίζει η εξής πρόταση: «όταν ένας αλλοδαπός μαθητής για παράδειγμα ένας Τούρκος μπορεί να αφηγηθεί μια εμπειρία στη μητρική του γλώσσα, οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης καλούνται να διατυπώσουν γραπτά, παρόλο που δεν μιλούν τουρκικά, ό,τι κατάλαβαν ή αντιλήφθηκαν από τη συγκεκριμένη αφήγηση. Παρατηρείται, εδώ μια προσπάθεια προσέγγισης του αλλόγλωσσου μαθητή, στον οποίο δίνεται η δυνατότητα να διατηρεί

την ιδιαιτερότητα της εθνικής του ταυτότητας, και να ενταχθεί παράλληλα στην μικρή κοινωνία της τάξης του. Γίνεται σεβαστή η παρουσία του στη χώρα υποδοχής του, διότι οι ρόλοι αντιστρέφονται και καλείται να γνωρίσει και να καταλάβει ο εγχώριος μαθητής τις δυσκολίες κατανόησης μιας ξένης γλώσσας προς αυτόν. Ο αλλοδαπός μαθητής, με δραστηριότητες όπως η σύνταξη γράμματος από κοινού στην τάξη, το οποίο θα σταλεί μεταφρασμένο σε συγγενείς ή φίλους των αλλοδαπών μαθητών, και ακόμη η κατασκευή ενός αλλόγλωσσου λεξικού στα πλαίσια των γλωσσικών εκβάσεων, δεν αποκόπτεται από το οικείο πολιτιστικό περιβάλλον του αλλά ενσωματώνεται ομαλά στο σχολικό περιβάλλον. Στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών ενθαρρύνονται τέτοιες δραστηριότητες του δημοτικού σχολείου αλλά δεν έχουν τη θέση που χρειάζεται να έχουν καθώς ζούμε πια και στον ελλαδικό χώρο σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Η παραγωγή γραπτού λόγου θέτει υψηλότερες απαιτήσεις για τη διατύπωσή του. Για παράδειγμα η απουσία του άμεσου συνομιλητή κάνει αναγκαίο να φανταστεί ο αποστολέας τον παραλήπτη και να προεξοφλείται κατά τον τρόπο αυτό η γλωσσική πράξη. Ακόμη τα μη γλωσσικά μέσα έκφρασης όπως οι χειρονομίες, η μιμική, η ένταση ήχου καλό είναι να συμπεριλαμβάνονται στη γλώσσα.

Η υποβολή του μαθητή στον κόπο του γραψίματος εξαρτάται από τον ενθουσιασμό και από τη διάθεση που βρίσκει το ίδιο το παιδί στο γράψιμο. Δεδομένου ότι υπάρχει ανταγωνισμός μέσω των ηλεκτρονικών μέσων ψυχαγωγίας, οι προοπτικές για κάτι τέτοιο είναι θετικές: α) εάν τα παιδιά μπορούν να ανακαλύπτουν τις προσωπικές δημιουργικές και αισθητικές ικανότητές τους στη γλώσσα και να μπορούν να τις δοκιμάζουν, β) εάν τα παιδιά μπορούν να ανακαλύπτουν κάτι δημιουργικό μέσα τους και μπορούν να το διατυπώσουν, γ) αν νιώθουν την απελευθερωτική επίδραση του γραψίματος και τέλος δ) αν λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τους άλλους ως συγγραφείς. Μόνο τότε βρίσκουν κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση.

Αρκετά μεγάλη δυνατότητα να αναλάβουν τα παιδιά προσωπική ευθύνη και πρωτοβουλία για το γράψιμό τους, δίνει η εκλογή του θέματος από τα ίδια τα παιδιά, καθώς και η συντακτική διασκευή, η χρονική στιγμή, η καθαρή γραφή και η μορφή του δημοσιεύματος. Οι διασκέψεις γραψίματος βοηθάνε γιατί ο συγγραφέας διαβάζει το κείμενο μαζί με τα παιδιά ή και το δάσκαλο για την ορθογραφία και αργότερα για το ύφος και το περιεχόμενο. Ισχύουν τα ακόλουθα κριτήρια: 1. Η προσοχή στις αντιφάσεις. 2. Το ξεκαθάρισμα των παρεξηγήσεων. 3. Οι ορθότερες διατυπώσεις. 4. Η αντικατάσταση λέξεων που επαναλαμβάνονται με συνώνυμες ή αντωνυμίες. 5. Η δοκιμή στην αντιμετάθεση των όρων της πρότασης. 6. Μετά την κορύφωση της ιστορίας να γίνεται ομαλή η μετάβαση στο τέλος. 7. Η διαγραφή μακροσκελών παραγράφων.

Η πιθανότητα δημοσίευσης της προσωπικής ιστορίας βάζει το συγγραφέα να ασχοληθεί με τη μορφή και το περιεχόμενο, ώστε να μπορεί να αναγνωσθεί και από άλλους, όπως σε συγκεντρώσεις ανάγνωσης, σε δημοσίευση σε βιβλίο ιστοριών ή στην

εφημερίδα της τάξης, τοιχοκολλημένη «μονογραφία». Έχει ιδιαίτερη σημασία η γραφή ιστοριών από τον μαθητή για το κοινό, για τον ίδιο (ημερολόγιο), για συγκεκριμένο αποστολέα (αλληλογραφία).

Στο ελληνικό πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας υπάρχει συνολικός χρόνος διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας. Πιο αναλυτικά για την Α΄ και Β΄ τάξη είναι 250 ώρες περίπου για την κάθε τάξη, ενώ για την Γ΄ και Δ΄ τάξη είναι 240 ώρες περίπου για την καθεμιά. Για το γερμανικό πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας αναφέρεται ότι στις 19 Ιουνίου του 2003 για το σχολικό έτος 2003-2004 οι ώρες διδασκαλίας για την γερμανική γλώσσα έχουν ως εξής: για την πρώτη και τη δεύτερη τάξη είναι έξι ώρες τη βδομάδα, ενώ για την τρίτη και την τέταρτη είναι 5 ώρες την εβδομάδα. Η μία ώρα εδώ μεταφράζεται σε 45 λεπτά της ώρας. Φαίνεται, λοιπόν ότι και στα δύο αναλυτικά προγράμματα όσο ανεβαίνουμε σε τάξη τόσο μειώνεται ο χρόνος διδασκαλίας της γλώσσας.

Το μάθημα της γερμανικής γλώσσας στο γερμανικό αναλυτικό πρόγραμμα θεωρείται ως ένα κομμάτι του συνολικού σχεδίου όλων των μαθημάτων. Στο ελληνικό πρόγραμμα παρουσιάζονται στόχοι και δραστηριότητες διαμέσου των υπόλοιπων μαθημάτων. Κάθε στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι εκ των πραγμάτων οριζόντιος στόχος όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος και της σχολικής ζωής. Προτείνεται να περιλαμβάνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως ασκήσεις, ερωτήσεις, κείμενα κ.α., οι οποίες να προωθούν καθορισμένους κάθε φορά γλωσσικούς στόχους στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος.

Στο ελληνικό πρόγραμμα υπάρχουν οδηγίες για την κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία που μπορεί ο δάσκαλος να ακολουθήσει και του προτείνονται μια σειρά από κατευθύνσεις πολύ συγκεκριμένες, σχεδόν βήμα βήμα για τα είδη του λόγου που μπορεί να χρησιμοποιεί και αν επεξεργάζεται ο μαθητής, για τα κείμενα των εγχειριδίων, για την παραγωγή λόγου, για τη γραμματική, τις λέξεις και τις προτάσεις, την ορολογία, την πρόταση, τη γραμματική του κειμένου, την ορθογραφία, το λεξιλόγιο. Σε αυτό το σημείο τονίζεται ότι πρέπει να υποβοηθείται η συνδιδασκαλία αλλοδαπών μαθητών με ανεπαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας και προτείνεται προφορική άσκηση και έμφαση στη διδασκαλία των ιδιαίτερων δομικών χαρακτηριστικών της, που παρουσιάζουν δυσκολίες για τους αλλοδαπούς, όπως είναι για παράδειγμα το φωνολογικό και κλιτικό σύστημα καθώς και ο τονισμός.

Στο ελληνικό πρόγραμμα σε μία ενότητα αναλύεται η προσέγγιση της λογοτεχνίας μέσα από το μάθημα της γλώσσας και ιδιαίτερα στο βαθμό που η λογοτεχνία προσφέρεται ως υλικό της γλωσσικής διδασκαλίας. Έπεται στη συνέχεια ένα κεφάλαιο για την αξιολόγηση, η οποία συμπληρώνει τη μαθησιακή διαδικασία στον τομέα της γλώσσας, εφόσον δείχνει σε ποιο βαθμό πέτυχαν οι στόχοι του προγράμματος και ποιες διορθωτικές παρεμβάσεις επιβάλλονται. Η αξιολόγηση του μαθητή είναι έργο της καθημερινής εργασίας του δασκάλου. Και αποτελεί βασικό στοιχείο για την αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Η αξιολογική εργασία που

εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη μπορεί να είναι: Διαγνωστική, Διαμορφωτική και Τελική. Προτείνονται ακόμη μορφές και μέσα αξιολόγησης, οι οποίες αποτελούν συγχρόνως διδακτικές πρακτικές που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο όλων των μαθημάτων, κατά περίπτωση.

Στο γερμανικό αναλυτικό πρόγραμμα δεν υπάρχει κεφάλαιο για την αξιολόγηση. Ακόμη υπάρχει το διδακτικό υλικό στο ελληνικό πρόγραμμα σπουδών. Διδακτικό εγχειρίδιο και επιμέρους βοηθήματα για το μαθητή, φύλλο οδηγιών για το δάσκαλο, εγχειρίδιο σχολικής γραμματικής για τις μεγαλύτερες τάξεις, ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων για τους κύκλους που μας ενδιαφέρουν εδώ, Α'-Β' και Γ' - Δ' και τέλος λεξικό για τις τάξεις από την Δ' τάξη και πάνω. Στο γερμανικό πρόγραμμα σπουδών δεν υπάρχει διδακτικό υλικό.

Συμπεράσματα

Το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα έχει τους παρακάτω ειδικούς σκοπούς: για την Α' και Β' τάξη του δημοτικού σχολείου στην ενότητα του προφορικού λόγου έχει ως σκοπό τη λογική οργάνωση του προφορικού λόγου του μαθητή, την ορθή χρήση απλών δομών και απλού λεξιλογίου. Για την Γ' και Δ' τάξη στην ενότητα αυτή σκοπός είναι η άσκηση στην ακρόαση, η βελτίωση της ποιότητας της προφορικής έκφρασης του μαθητή, καθώς και της ταχύτητας, με την οποία διατυπώνει ένα σωστά δομημένο λόγο. Και τα δύο προγράμματα ασκούν τον μαθητή στο να μπορεί βαθμιαία να διηγείται πραγματικά ή φανταστικά γεγονότα, να περιγράφει πρόσωπα και πράγματα και να θεωρούν στοιχεία του λόγου τη στάση του σώματος, τις χειρονομίες, τον τόνο της φωνής κ.ά. Το γερμανικό πρόγραμμα είναι πιο απλό και γενικόλογο, το ελληνικό πιο πλούσιο σε στόχους και δραστηριότητες. Η πρακτική εφαρμογή του ελληνικού δυσκολεύει όταν ο δάσκαλος και ο μαθητής προσπαθούν να παρακολουθήσουν, να αφομοιώσουν και να κάνουν πράξη το πρόγραμμα λόγω του πλήθους των στόχων και των δραστηριοτήτων. Το γερμανικό από την άλλη μπερδεύει με καλλιτεχνικό τρόπο τη γραφή, την ανάγνωση και τον προφορικό λόγο και καθιστά σχεδόν αδύνατη την ιεράρχηση των στόχων και των δραστηριοτήτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

Βρεττάκος, Β. (1997). *Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης στη Γερμανία – Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα. Ιων.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για την ελληνική γλώσσα στο δημοτικό. ΦΕΚ 303 Β/13-03-2003.

Κωνσταντινίδης, Θ. (1989). *Κουλτούρα – Καθημερινή Πραγματικότητα και Εκπαίδευση*. Κομοτηνή: Αντ. Σακκουλά.

- Νημά, Ε. – Καψάλης, Α.(2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Παν/μιο Μακεδονίας.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαϊτίης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Στεργιόπουλος, Χ. (2008). *Συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Βάδη Βυρτεμβέργη) και Φινλανδίας στο παράδειγμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Πάτρα. Παν/μιο Πατρών.

Ξένη βιβλιογραφία

- Becker, H.u.a. (1974). *Curriculum, Praxis, Wissenschaft und Politik*. München. BBsel
- Bernstein, B. (1970). *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten, Aufsätze 1958-1070*. Amsterdamm

Ηλεκτρονικές πηγές

- Αλαχιώτης, Σ. (2003α). *Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. (Διαθέσιμο on line:
<http://www.pischools.gr/programs/depps/> , προσπελάστηκε στις 27/11/2015).
- Hessisches Kultusministerium. (Διαθέσιμο on line: <http://www.hkm.hessen.de>,
 προσπελάστηκε στις 26/2/2007).

Το Πρόγραμμα Σπουδών της γερμανικής βασικής εκπαίδευσης (Grundschule) της ομοσπονδίας της Έσσης (Hessen) σε σύγκριση με το ελληνικό Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. της αντίστοιχης βαθμίδα εκπαίδευσης: Α΄ - Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου (1).

Χαρισσοπούλου Μαρίνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

M.Sc. Πολιτισμικές Σπουδές και Νέες Τεχνολογίες

charimarina@yahoo.gr

Περίληψη

Στην εργασία αυτή γίνεται σύγκριση στα προγράμματα σπουδών δύο χωρών, της Γερμανίας και της Ελλάδας, στη βαθμίδα της βασικής εκπαίδευσης ως προς τη δομή, το περιεχόμενο και το σκοπό τους στη «Γραφή και Ανάγνωση στα πρώτα μαθήματα» του γερμανικού Grundschule της ομοσπονδίας της Έσσης (Hessen) με το πρόγραμμα διδασκαλίας στην Ελλάδα στο γνωστικό άξονα του «Γραπτού Λόγου και Ανάγνωσης, Γραφής και Παραγωγή Γραπτού Λόγου». Οι τρόποι, πως θα διδαχτεί η γραφή και η ανάγνωση, έχουν μακροπρόθεσμη επίπτωση τόσο στη στάση απέναντι στη γραφή όσο και στη συμπεριφορά μάθησης. Η απόκτηση της γραπτής γλώσσας λαμβάνει χώρα σε όλους τους κύκλους μάθησης και κερδίζει από αυτούς πνοή υποκίνησης - κίνητρα. Πέρα από αυτά πρέπει να ληφθεί υπόψη και το εξωσχολικό περιβάλλον γραφής. Το πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας της ομοσπονδιακής Γερμανίας αλλάζει από κρατίδιο σε κρατίδιο, ενώ για την Ελλάδα είναι το ίδιο για ολόκληρη τη χώρα. Το γερμανικό πρόγραμμα της βασικής εκπαίδευσης (Grundschule) αντιστοιχεί με τη βαθμίδα εκπαίδευσης του ελληνικού δημοτικού σχολείου από την Α΄ έως την Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: προγράμματα σπουδών, γλωσσική διδασκαλία, Grundschule

Εισαγωγή

Αναλυτικά προγράμματα

Με τον όρο αναλυτικά προγράμματα εννοούμε την επιλογή και διάταξη των μορφωτικών αγαθών με βάση την οποία επιδιώκουμε την επίτευξη των σκοπών της αγωγής. Είναι προϊόντα διαδικασιών για την συγκρότηση ενός γενικού πλαισίου μακροπρόθεσμης οργάνωσης και σχεδιασμού διαδικασίας η οποία γίνεται από επιτελείς του Υπουργείου Παιδείας και φτάνουν στα σχολεία. Είναι κατάλογοι των περιεχομένων διδασκαλίας που πρέπει να διδαχθούν σε συγκεκριμένες τάξεις σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους. Σκοποί: α) γενικόλογες αρχές εθνικού θρησκευτικού κοινωνικού περιεχομένου οι οποίες έχουν πολύ μικρή σχέση με την σύγχρονη πραγματικότητα π.χ. καλός πατριώτης, β) ευχολόγια που δεν προσφέρουν βοήθεια στον εκπαιδευτικό για την πραγμάτωση του, γ) ισχύουν πολλά χρόνια και δεν αναθεωρούνται τακτικά ώστε να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της εποχής, δ) δεν

προσφέρουν επαρκείς μεθοδολογικές υποδείξεις στον εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία και την επίτευξη των στόχων, ε) ο εκπαιδευτικός αφήνεται αβοήθητος παρόλο που έτσι του δίνονται περιθώρια ελευθερίας. Τα κύρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν: α) το πρόβλημα συναγωγής στόχων και περιεχομένων και σχετικών αποφάσεων σε ανώτερο και κατώτερο επίπεδο, β) το πρόβλημα της εγκυρότητας και της νομιμότητας σε σχέση με την επιστημονική θεμελίωση και την πολιτική ευθύνη για αποφάσεις σε μέσα και ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα, γ) το πρόβλημα της συμμετοχής στην λήψη σχετικών αποφάσεων διαφόρων ομάδων π.χ. υπευθύνων της εκπαιδευτικής πολιτικής (Κωνσταντινίδης, 1989).

Η μεταρρύθμιση των αναλυτικών προγραμμάτων αποτέλεσε πρόοδο για τη Παιδαγωγική Επιστήμη και συνέβαλε ουσιαστικά στην ανανέωση του σχολείου.

Curriculum

Τα curriculum περιγράφουν λεπτομερειακά διαδικασίες μάθησης διαφόρων ενοτήτων γνώσεων από συγκεκριμένους μαθητές. Έχουν συγκεκριμένους και καθορισμένους στόχους, τους οποίους επιδιώκουν να πετύχουν. Τα περιεχόμενα τους επιλέγονται ως μορφωτικά αγαθά με μοναδικό κριτήριο την καταλληλότητα τους για την επίτευξη των στόχων. Δίνουν μεθοδολογικές υποδείξεις για την επίτευξη των στόχων και τα μέσα διδασκαλίας που μπορεί να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός. Οι υποδείξεις δεν έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα και μπορούν να συμπληρώνονται ή να προσαρμόζονται στις συγκεκριμένες συνθήκες διδασκαλίας της τάξης. Γίνεται έλεγχος για την επίτευξη των στόχων με εναλλακτικές προτάσεις και δυνατότητες. Κύριο συστατικό η ανατροφοδότηση και η συνεχή βελτίωσή τους. Δεν είναι τυποποιημένα και αμετάβλητα αλλά αναμορφώνονται και βελτιώνονται συνεχώς. Οι σκοποί τους αναλύονται με συγκεκριμένους και σαφώς διατυπωμένους στόχους και αναφέρονται στην πραγματικότητα του παρόντος και προσανατολίζονται στις απαιτήσεις του μέλλοντος. Διατυπώνουν σαφώς αυτό που πρέπει να πετύχει ο μαθητής. Διαρκώς αναμορφώνονται τα περιεχόμενα διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός και η οργάνωση της διδασκαλίας λειτουργούν ανεξάρτητα από τα περιεχόμενα και τους στόχους που επιδιώκουν να πετύχουν. Στην αξιολόγηση εμπεριέχονται ή υποδεικνύονται μέθοδοι και εργαλεία ελέγχου επίτευξης των στόχων κάθε διδακτικής ενότητας. Έτσι οι εξετάσεις δε λειτουργούν ανεξάρτητα από τα άλλα στοιχεία διδασκαλίας δηλαδή τους στόχους, τα περιεχόμενα, τις μεθοδολογικές υποδείξεις. Στη διαδικασία σύνταξης παίρνουν μέρος παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι. Οι συντάκτες αναφέρονται ονομαστικά.

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Ομοσπονδίας του Hessen

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του γερμανικού κρατιδίου Hessen αποτέλεσε επανειλημμένα αντικείμενο συζήτησης μεταξύ των ακαδημαϊκών παιδαγωγών, όχι μόνο αυτού του κρατιδίου, αλλά και των άλλων κρατιδίων της ομόσπονδης Γερμανικής Δημοκρατίας, κυρίως της Βαυαρίας και της Βάδης Βυρτεμβέργης (Στεργιόπουλος,

2009). Μεγάλη μερίδα των ακαδημαϊκών το θεωρεί πυξίδα μεταρρύθμισης των σχολικών συστημάτων όλων των κρατιδίων της ομοσπονδίας. Ήδη το σχολικό σύστημα της Έσσης (Hessen) τελεί υπό αναμόρφωση και σταδιακά το τριμελές μετά το Grundschule κάθετο εκπαιδευτικό σύστημα του Haupt-Real-Schule/Gymnasium γίνεται διμελές: Realschule και Gymnasium με ταυτόχρονη επέκταση του Grundschule (βασικής εκπαίδευσης) σε εξαετή. Μία εξέλιξη που επικεντρώνει το ενδιαφέρον και την αποδοχή του συνόλου σχεδόν των ακαδημαϊκών-παιδαγωγών. Εξακολουθούν να υπάρχουν οι φωνές εκείνων που προβάλλουν το αίτημα του ενιαίου σχολείου (Gesamtschule).

Γλωσσικές Εκβάσεις

Οι γλωσσικές εκβάσεις είναι: α) δραστηριότητες εκτός προγράμματος στα πλαίσια της δημιουργίας ενός ανοιχτού curriculum μέσω του οποίου διασφαλίζονται ελεύθερες κατά βούληση και επιλογή του εκπαιδευτικού διδακτικές δράσεις και διαδράσεις μαθητών, β) προβλέπονται στο curriculum και όχι στο αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι ο δρόμος είναι ανοιχτός. Έχουν την ελευθερία των Projekt, δεν είναι όμως Projekt, γ) ενισχύουν την εμβάθυνση στη φιλοσοφία της γλώσσας και της σκέψης. Για παράδειγμα το παιδί δεν μαθαίνει μία λέξη μόνο για να τη χρησιμοποιεί. δ) προάγουν την πληρέστερη γλωσσική κατάσταση και κάνουν μη δομιστική τη διδασκαλία της γλώσσας, ε) υπό την έννοια αυτή οι γλωσσικές εκβάσεις, όπως και οι εκβάσεις κάθε άλλου μαθήματος, ξεφεύγουν από το στενό πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος και ευνοούν την ομαδική αλληλοδιδασκτική γνώση αυτό είναι το κοινό γνώρισμα με τα Project και προάγουν την αυτενεργό διαδικασία μάθησης, στ) η αφορμή τους και το κίνητρό τους έχουν σχέση με τις δραστηριότητες, από το περιεχόμενο των οποίων όμως πρέπει να βγαίνουν τα βασικά, για να πετύχει η μετάδοση, διαβίβαση γνώσεων.

Επιπλέον παίζουν καθοριστικό ρόλο στο γερμανικό σχολείο. Αναφέρεται ότι για να είναι τα γράμματα πάντα στη διάθεση του μαθητή, πρέπει ο μαθητής να εξασκείται σε γλωσσικές εκβάσεις. Διαφορετικές ασκήσεις, ολοκληρώνονται στις γλωσσικές εκβάσεις, οι οποίες γίνονται στο πλαίσιο συνεργασίας, όπου κάθε παιδί μπορεί να προοδεύει και να μαθαίνει,. Είναι ένα μέσο διδασκαλίας το οποίο έχει προετοιμάσει ο δάσκαλος και έχει διδακτική σημασία και θέση μέσα στις γλωσσικές εκβάσεις. Τονίζεται ότι μόνο οι γλωσσικές εκβάσεις λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τα σημαντικά οργανικά προσόντα των αρχάριων μαθητών στη γραφή και ανάγνωση.

Σύγκριση των δύο προγραμμάτων της γλώσσας (ελληνικό – γερμανικό) ως προς τη δομή και το περιεχόμενο

Στην ελληνική βαθμίδα βασικής εκπαίδευσης, το δημοτικό σχολείο, τα έτη φοίτησης είναι έξι, δηλαδή περιλαμβάνει τη φοίτηση σε δύο ακόμη τάξεις, σε σύγκριση με τη γερμανική βαθμίδα βασικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για τις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Θα εξετάσουμε επομένως το πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας ως την Δ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου γιατί η γερμανική βαθμίδα

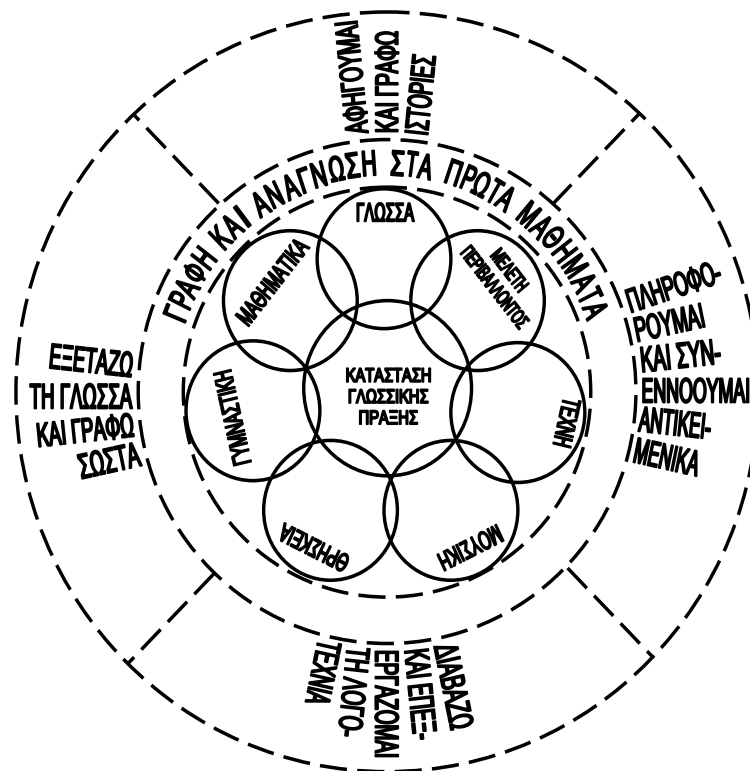
βασικής εκπαίδευσης φθάνει μέχρι την ηλικία των παιδιών των δέκα ή έντεκα ετών.

Το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι πολύ περισσότερο επεξηγηματικό από το γερμανικό και η δομή του έχει ως εξής: πρώτα αναφέρεται ο γενικός σκοπός διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος και μετά οι άξονες, οι γενικοί στόχοι και οι θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης (Βρεττάκος, 1997). Ακολουθούν οι ειδικοί σκοποί του αναλυτικού προγράμματος της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο και οι παρακάτω θεματικοί άξονες που αναλύονται με τη μορφή τρίστηλων πινάκων-μια παρόμοια μορφή πίνακα υπάρχει και στο γερμανικό αναλυτικό πρόγραμμα: α) προφορικός λόγος, β) γραπτός λόγος και ανάγνωση, γ) γραπτός λόγος, γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου, δ) γραπτός λόγος και λογοτεχνία, ε) λεξιλόγιο, στ) γραμματική, ζ) διαχείριση πληροφορίας. Στη συνέχεια δίνεται ο συνολικός χρόνος διδασκαλίας της γλώσσας και της λογοτεχνίας και προτείνονται διαθεματικά σχέδια εργασίας και αμέσως μετά στόχοι και δραστηριότητες δια μέσου των υπολοίπων μαθημάτων (το μάθημα της γερμανικής γλώσσας θεωρείται ως ένα κομμάτι ενός συνολικού σχεδίου όλων των μαθημάτων), η διδακτική μεθοδολογία α) για τη γλώσσα και β) τη λογοτεχνία, η αξιολόγηση και τέλος το διδακτικό υλικό.

Σε κάθε άξονα στην αρχή υπάρχουν οι γενικοί στόχοι. Αρχικά παρουσιάζονται εκείνοι που απευθύνονται στις πρώτες τάξεις και σιγά-σιγά παρουσιάζονται στόχοι που η δυσκολία επίτευξής τους αυξάνει προοδευτικά. Αυτοί αποτελούν στόχους για το μάθημα της ελληνικής γλώσσας για πιο μεγάλες τάξεις. Από το απλό προχωρά στο πιο σύνθετο το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα. Οι στόχοι που διατυπώνονται στο πρόγραμμα - οι γενικοί και οι ειδικοί στόχοι των αναλυτικών - θεωρείται ότι αποτελούν στόχους οροφής προς τους οποίους τείνει η όλη διαδικασία και που δεν είναι εφικτό όπως είναι φυσικό να επιτυγχάνονται στο σύνολό τους και στο μέγιστο βαθμό.

Το γερμανικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι και αυτό πολύ αναλυτικό και επεξηγηματικό (Βρεττάκος, 1997). Στην αρχή υπάρχει μία περιγραφή των σκοπών, των στόχων και των διδακτικών αρχών του μαθήματος της γερμανικής γλώσσας και στο δεύτερο μέρος τα περιεχόμενα και οι πίνακες για καθένα από αυτά: α) γραφή και ανάγνωση στα πρώτα μαθήματα και β) τα επίπεδα δράσης τα οποία στοχεύουν στη σωστή αφήγηση, στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου, στο να πληροφορείται και να συνεννοείται ουσιαστικά ο μαθητής, στην ανάγνωση και στο χειρισμό της λογοτεχνίας, στην εξέταση της γλώσσας και στην ορθή γραφή της και τέλος ο επίλογος.

Το μάθημα της γλώσσας στο πλαίσιο του συνολικού σχεδίου μαθημάτων στο γερμανικό κείμενο δίνεται με όμορφες γραφικές παραστάσεις (γραφήματα). Στο σύνολο παριστάνονται τα επιμέρους μαθήματα σε μικρούς κύκλους με αναφορά αλλά και με σύνδεση με τον κεντρικό άξονα, ο οποίος είναι η κατάσταση γλωσσικής πράξης. Αποτελεί τη βάση/πυρήνα του γλωσσικού συστήματος ή της κατάστασης γλωσσικής πράξης όπως και στο βιολογικό κύτταρο. Η εντύπωση που αποκομίζουμε είναι γραφική, αναλυτική και παραστατική.



Βλέποντας τις γραφικές παραστάσεις παρατηρούμε ότι οι κύκλοι των μαθημάτων δεν απέχουν ούτε εφάπτονται αλλά επικαλύπτονται/διασταυρώνονται τόσο μεταξύ τους όσο και με και με τον κεντρικό κύκλο που είναι ο πυρήνας και μας δίνει την κατάσταση γλωσσικής πράξης. Κατά τον τρόπο αυτό δημιουργούνται μικρές επικαλύψεις των κύκλων των μαθημάτων, οι οποίες επικαλύψεις συμβάλλουν στη διαθεματικότητα. Τα περιεχόμενά τους πηγάζουν από όλες τις σφαίρες της ζωής και συνεπώς από όλους τους κύκλους μάθησης/όλα τα μαθήματα. Έτσι μπορούν περιεχόμενα, για παράδειγμα, από έναν κύκλο μάθησης να αποτελούν βάση και επεξεργασία και για τα γειτονικά μαθήματα με τα οποία ούτως ή άλλως διασταυρώνονται. Επιπλέον το ευρύ φάσμα της γλωσσικής πράξης κατανέμεται σε επίπεδα δράσης. Για παράδειγμα: Αφηγούμαι και γράφω ιστορίες, πληροφορούμαι και συνεννοούμαι αντικειμενικά, διαβάζω και επεξεργάζομαι τη λογοτεχνία, εξετάζω τη γλώσσα και γράφω σωστά, τα οποία χαρακτηρίζουν τα κεντρικά σημεία του μαθήματος της γερμανικής γλώσσας και όπως ήδη αναφέραμε είναι και μεταξύ τους διαπλεγμένα.

Από τη μελέτη προκύπτει ότι το ελληνικό Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων σπουδών περιλαμβάνει ανάλυση σε μορφή πίνακα που διαιρείται-όπως προαναφέρθηκε-σε: α) άξονες γνωστικού περιεχομένου, β) γενικούς στόχους (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες) και γ) ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης. Οι «άξονες γνωστικού περιεχομένου» χωρίζονται ανά τάξη ανάλογα με την κατάσταση γλωσσικής πράξης. Στο γερμανικό κείμενο όλο αυτό δίνεται με ένα γράφημα. Δεν γίνεται διαχωρισμός των τάξεων, όμως γίνεται αντιληπτή η προώθηση

της διαθεματικότητας και από το γερμανικό αναλυτικό πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας ακόμη και αν αυτό δεν αναφέρεται ρητώς. Επίσης δίδεται παραστατικά στο γράφημα αυτό του γερμανικού κειμένου η συμβολή των γλωσσικών εκβάσεων. Κάτι αντίστοιχο δεν υπάρχει στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα. Από τη σύγκριση προκύπτει ότι στο γερμανικό πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας δεν υπάρχει ενότητα για το διδακτικό υλικό ούτε και για την αξιολόγηση.

Σύγκριση σκοπών των δύο προγραμμάτων

Όπως προκύπτει από τη μελέτη του γερμανικού και του ελληνικού προγράμματος αναφορικά με την περιγραφή των σκοπών και των στόχων διαπιστώνεται ότι και στα δύο προγράμματα αναπτύσσεται στην αρχή ο γενικός σκοπός του μαθήματος της γλώσσας και για τις δύο χώρες.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι σκοποί και οι στόχοι, όσον αφορά το μάθημα της γλώσσας συγκλίνουν και συμπίπτουν. Υπάρχει διαφορά όσον αφορά τη συντομία με την οποία διατυπώνονται οι σκοποί και οι στόχοι του γερμανικού προγράμματος. Στο ελληνικό αντιθέτως επιτρέπεται αναλυτικότερη διατύπωση των ως άνω σκοπών και στόχων. Οι Γερμανοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην εκμάθηση της κοινής γερμανικής γλώσσας (Standartsprache) καθώς είναι σίγουρο ότι πάνω στη γλώσσα ασκούνται επιδράσεις από τοπικές διαλέκτους καθώς και κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές. Συγκεκριμένα οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι βασικό να συμμετέχουν σε κύκλους συζήτησης και να εκφράζουν τις απόψεις τους στη βασική κοινή γλώσσα. Στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας αναφέρεται ότι ο μαθητής πρέπει να συνειδητοποιήσει την κοινωνική και τη γεωγραφική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας, να κατανοήσει τη θέση που κατέχει η γλώσσα, γενικότερα στον πολιτισμό ενός λαού, τη σημασία της για τα έθνη και να έρθει σε επαφή με τα πολιτισμικά στοιχεία γλωσσικής υφής άλλων λαών. Στο γερμανικό κείμενο τονίζεται ιδιαίτερα ότι η μη προσαρμοσμένη συμπεριφορά ομιλίας (επιθετική, πολύ δυνατή, πολύ σιγανή, μακροσκελής κ.τ.λ.) μπορεί να διορθωθεί με σύνεση από την εμπειρία ότι κάτι τέτοιο ενοχλεί και πληγώνει και ως εκ τούτου δεν οδηγεί πουθενά, είναι ακατανόητη και καθίσταται βαρετή. Στο ελληνικό πρόγραμμα δε γίνεται λόγος για επιθετική και μη προσαρμοσμένη συμπεριφορά ομιλίας αλλά σύμφωνα με το γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας, ο μαθητής επιδιώκει να μάθει να χειρίζεται όσο το δυνατό καλύτερα την ελληνική γλώσσα: να την καταλαβαίνει, να την ομιλεί κ.τ.λ.. Ακόμη να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας. Για την απόκτηση της γερμανικής ως δεύτερης γλώσσας από παιδιά με άλλη μητρική γλώσσα δίνεται έμφαση στο ατομικό γλωσσικό προφίλ των παιδιών καθώς και το διαφορετικό πολιτιστικό παρασκήνιο/ υπόβαθρο από τα οποία μπορεί να εξελιχθεί η γλωσσική ικανότητα και η ταυτότητα των αλλοδαπών μαθητών. Ιδιαίτερη μέριμνα και προσοχή πρέπει να δοθεί από τους δασκάλους για λάθη τα οποία εμφανίζονται στη χρήση της δεύτερης γλώσσας τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο και στην ορθογραφία. Τα λάθη αυτά σύμφωνα με το γερμανικό κείμενο μπορούν εύκολα να

ξεπεραστούν από τα παιδιά όταν γίνουν κατανοητά από τη σύγκριση των γλωσσών μεταξύ τους. Όσον αφορά τον αλλοδαπό μαθητή – στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα - τον ενταγμένο σε μια ελληνική τάξη πρέπει μέσα σε πλαίσιο φυσικής επικοινωνίας να εσωτερικεύσει αβίαστα ορισμένες δύσκολες ενδεχομένως για αυτόν γλωσσικές δομές της ελληνικής γλώσσας και να βιώσει μέσα από τη γλώσσα τον ελληνικό πολιτισμό και να υιοθετήσει θετική στάση απέναντι της.

Είναι προφανές ότι τόσο το γερμανικό αναλυτικό πρόγραμμα της βαθμίδας της βασικής εκπαίδευσης όσο και το ελληνικό του αντίστοιχου δημοτικού σχολείου δίνουν ιδιαίτερη προσοχή και ευαισθησία στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές, οι οποίοι εντάσσονται σε τάξεις με μαθητές που μιλούν μια άλλη γλώσσα από αυτή που γνωρίζουν εκείνοι. Ωστόσο στο γερμανικό πρόγραμμα δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στο πολιτισμικό στοιχείο της κοινωνίας από ότι στο ελληνικό, ίσως επειδή το γερμανικό σχολείο ενσωματώνει εδώ και πολλά χρόνια αλλόγλωσσους μαθητές, ενώ στο ελληνικό σχολείο η παρουσία τους είναι ένα φαινόμενο σχετικά πρόσφατο.

Σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους για την γραφή και την ανάγνωση, από τη μελέτη του γερμανικού αναλυτικού προγράμματος προκύπτει ότι η προοδευτική απόκτηση της ικανότητας της γραφής και ανάγνωσης πρέπει από την αρχή να αντιμετωπισθεί ως ιδιαίτερη μορφή γλωσσικής πράξης, η οποία πηγάζει από τις αυθεντικές καταστάσεις γλωσσικής πράξης και τελείται σε όλα τα πεδία δράσης, στα οποία ο γραπτός λόγος χρησιμοποιείται και αναπτύσσεται. Το ευρύ φάσμα της γλωσσικής πράξης κατανέμεται σε επίπεδα δράσης και είναι από το ξεκίνημα του σχολείου πολύ σημαντικά. Κατά την περίοδο του δημοτικού σχολείου υφίστανται διαφοροποίηση και επέκταση. Τα επίπεδα δράσης είναι σε μικρές ομάδες χωρισμένα. Φαίνονται με παραστατικό τρόπο στο γράφημα του κύκλου όπου το εσωτερικό του περιλαμβάνει τέσσερις θεματικές ενότητες: α) πληροφορούμαι και συνεννοούμαι αντικειμενικά, β) διαβάζω και επεξεργάζομαι τη λογοτεχνία, γ) εξετάζω και γράφω σωστά, δ) αφηγούμαι και γράφω ιστορίες. Στο κέντρο του κύκλου υπάρχει η κατάσταση γλωσσικής πράξης και γύρω από αυτόν τον κύκλο διαπλέκονται άλλοι κύκλοι με αφετηρία το μάθημα της γλώσσας. Ο έλληνας μαθητής σύμφωνα με το γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας πρέπει να χειρίζεται όσο το δυνατόν καλύτερα την ελληνική γλώσσα, να τη διαβάζει και να τη γράφει με άνεση, να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ως κώδικα επικοινωνίας, να χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα με τρόπο, ώστε να παράγει λόγο αποτελεσματικό και κατάλληλο για κάθε ειδική περίπτωση επικοινωνίας. Το αίσθημα και η ικανότητα για μια συμπεριφορά της γλώσσας ανάλογη προς την κατάσταση τονίζεται ως στόχος και στο γερμανικό κείμενο, για παράδειγμα η ικανότητα για ουσιαστική επικοινωνία. Άλλοι στόχοι του γλωσσικού προγράμματος της Γερμανίας είναι: να γνωρίσει και να αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά ο ίδιος τη συντροφιά του καλού βιβλίου, να γνωρίσει την πολύμορφη λογοτεχνία και να αποκτήσει ικανότητα για αυτοδύναμη επιλογή και πλούσια φαντασία σε σχέση με αυτή. Στο ελληνικό πρόγραμμα οι θεματικοί άξονες είναι ίδιοι για όλες τις τάξεις. Στην αρχή κάθε θεματικού άξονα σημειώνεται ο σκοπός του. Οι δραστηριότητες ως

διαθεματικές προτείνονται με πλάγια γράμματα στους πίνακες του Αναλυτικού Προγράμματος σπουδών και ανταποκρίνονται στις προτεινόμενες διαθεματικές έννοιες της 3ης στήλης του πίνακα του αντίστοιχου Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Ακόμη καθένας από τους στόχους της αριστερής στήλης των πινάκων μπορεί να αντιστοιχεί σε μία ή περισσότερες από τις ενδεικτικές δραστηριότητες της δεξιάς στήλης και αντιστρόφως. Τέλος τα διαθεματικά σχέδια εργασίας π.χ. εφημερίδα, θέατρο, μπορούν να συμπληρώσουν εναλλακτικά τις αναφερόμενες στο Α.Π.Σ. «ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες», για τις οποίες διατίθεται το 10% περίπου του διδακτικού χρόνου και ανταποκρίνονται σε όσα προτείνονται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ.. Τα δύο προγράμματα παρουσιάζουν διαφορές αλλά και ομοιότητες. Οι διαφορές βρίσκονται κυρίως στον τρόπο παρουσίασης των σκοπών. Οι βασικές αρχές και των δύο προγραμμάτων είναι: ο μαθητής να αγαπήσει τη γλώσσα, να έχει τη χαρά στη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής, να αποκτήσει τις απαιτούμενες δεξιότητες και τεχνικές για να μπορεί να χειρίζεται τόσο τον προφορικό όσο και τον γραπτό λόγο.

Στο ελληνικό πρόγραμμα τονίζεται η ελευθερία στις πρωτοβουλίες και την επινοητικότητα του δασκάλου, αναλαμβάνει ευθύνες και προσαρμόζει συχνά τους τρόπους και τα μέσα διδασκαλίας στις περιστάσεις και τους στόχους του κάθε μαθήματος. Ενώ στο γερμανικό ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι ρυθμιστικός ή παρεμβατικός, αλλά αρκείται στο να παρακολουθεί την ατομική πορεία του μαθητή, να καταγράφει την πρόοδό του και να του δίνει ερεθίσματα για να κατακτήσει τη γραφή.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

- Βρεττάκος, Β. (1997). *Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης στη Γερμανία – Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα. Ιων.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για την ελληνική γλώσσα στο δημοτικό. ΦΕΚ 303 Β/13-03-2003.
- Κωνσταντινίδης, Θ. (1989). *Κουλτούρα – Καθημερινή Πραγματικότητα και Εκπαίδευση*. Κομοτηνή: Αντ. Σακκουλά.
- Νημά, Ε. – Καψάλης, Α.(2002). *Σύγχρονη Διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Παν/μιο Μακεδονίας.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαϊτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Στεργιόπουλος, Χ. (2008). *Συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών συστημάτων (Βάδη Βυρτεμβέργη) και Φινλανδίας στο παράδειγμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Πάτρα. Παν/μιο Πατρών.

Ξένη βιβλιογραφία

Becker, H.u.a. (1974). *Curriculum, Praxis, Wissenschaft und Politik*. München. BBsel

Bernstein, B. (1970). *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten, Aufsätze 1958-1070*. Amsterdamm

Ηλεκτρονικές πηγές

Αλαχιώτης, Σ. (2003α). *Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ και των Α.Π.Σ. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. (Διαθέσιμο on line:

<http://www.pischools.gr/programs/depps/> , προσπελάστηκε στις 27/11/2015).

Hessisches Kultusministerium. (Διαθέσιμο on line: <http://www.hkm.hessen.de>, προσπελάστηκε στις 26/2/2007).

Εκπαιδευτικό λογισμικό για... «Δασοξενάγηση»

Ζαβέρδης Βασίλης,
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
efitsiara@yahoo.com

Ζαλοκώστα Μαρία,
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
mihstratos@yahoo.gr

Στράτος Μιχάλης,
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
mihstratos@yahoo.gr

Τσιάρα Ευθυμία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60 Μ.Εδ.
Υποψ. Διδάκτορας Π.Τ.Ν. Ιωαννίνων
efitsiara@yahoo.com

Περίληψη

Με την παρούσα εισήγηση παρουσιάζουμε εκπαιδευτικό λογισμικό στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Περιλαμβάνονται δύο τίτλοι: «Μάντεψε ποιο φυτό είμαι» και «Σποροταξίδια». Πρόκειται για πολυμεσικές εφαρμογές που απευθύνονται σε μαθητές Δημοτικού και μπορούν να χρησιμοποιηθούν, για να προσεγγισθούν με ελκυστικό και ευχάριστο τρόπο θέματα, αναφορικά με το δάσος ως οικοσύστημα, τη λειτουργία του, τη βιοποικιλότητα κ.ά. Η κατασκευή των συγκεκριμένων εφαρμογών στηρίζεται στις θεωρήσεις του εποικοδομισμού. Κοινά στοιχεία του λογισμικού είναι η συνδυαστική χρήση πραγματικών εικόνων και γραφικών, τα ηχητικά μηνύματα και οι επιβραβεύσεις που λειτουργούν για την ανατροφοδότηση των επιλογών των χρηστών. Επίσης κοινό στοιχείο είναι η παροχή πληροφοριών που οι μαθητές καλούνται να αξιοποιήσουν και με βάση αυτές να οδηγηθούν στις κατάλληλες κατά περίπτωση επιλογές. Επίκεντρο ενδιαφέροντος στο ένα λογισμικό είναι η διερεύνηση ποικιλίας φυτικών οργανισμών που «μπαίνουν στο μικροσκόπιο» και γίνονται αντικείμενο παρατήρησης ως προς το είδος, το φύλλωμά τους, τον καρπό ή το φλοιό, αλλά και τον τόπο που φύονται, ενώ στο δεύτερο γίνεται διερεύνηση του τρόπου που οι σπόροι διαφόρων φυτών του δάσους ταξιδεύουν και αναπαράγονται.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολυμεσικές εφαρμογές εκπαιδευτικού περιεχομένου, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Διασπορά, Ζώνες Βλάστησης.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις εποικοδομιστικές προσεγγίσεις, το άτομο, στην προσπάθειά του να κατανοήσει τον κόσμο, οργανώνει και δομεί τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος σε γνωστικά σχήματα, τα οποία ομαδοποιεί σε κατηγορίες (Woolfolk, 2004). Ο Piaget θεωρούσε ότι το άτομο αφομοιώνει και ενσωματώνει τα στοιχεία του περιβάλλοντος στα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα (λειτουργία της αφομοίωσης) (Atherton, 2005). Κατά την αφομοίωση (assimilation) ένα προϋπάρχον σχήμα μπορεί να μεγεθυνθεί, εξαιτίας της ενσωμάτωσης του καινούργιου, αλλά δεν αλλάζει ποιοτικά. Αντίθετα, όταν δεν επαρκούν τα υπάρχοντα σχήματα, για να ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις μιας νέας εμπειρίας, έχουμε τη λειτουργία της συμμόρφωσης (accommodation). Κατά τη συμμόρφωση προκύπτει είτε ποιοτική αλλαγή των υπαρχόντων σχημάτων είτε

δημιουργία νέων σχημάτων (Atherton, 2005). Πρόκειται για δύο συμπληρωματικές μεταξύ τους και αλληλεπιδρώσες λειτουργίες που διατηρούν ή αποκαθιστούν την ισορροπία με το περιβάλλον και μέσω των οποίων αυτό εσωτερικοποιείται (Piaget, 1964).

Κατά τη δυναμική αυτή διαδικασία κατανόησης της πραγματικότητας, η νέα γνώση δε μεταβιβάζεται (Abdal-Happ, 1998). Η νέα γνώση δομείται με την ενεργό γνωστική συμμετοχή του ατόμου στη βάση της υπάρχουσας γνώσης (background knowledge) και προκύπτει από τη σύγκριση των νέων πληροφοριών με τα υπάρχοντα σχήματα (Woolfolk, 2004 · Eggen, & Kauchak, 2004).

Η κατανόηση και η απόκτηση της νέας γνώσης δεν εξυπηρετεί μόνο την ικανοποίηση των αναγκών εκείνης της στιγμής. Το άτομο κατασκευάζει κατηγορίες, προκειμένου να κατανοήσει άλλα αισθητηριακά δεδομένα και να δομήσει πάνω τους τις μετέπειτα πληροφορίες. Οι νέες πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν σε μελλοντικές καταστάσεις και έτσι, το άτομο θα μπορέσει να προχωρήσει πέρα από τις δεδομένες πληροφορίες («beyond the information given») (Bruner, 1973).

Ένα μέσο για τη δόμηση των πληροφοριών μπορεί να είναι η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών με τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού που διευκολύνει την ταυτόχρονη και πολλαπλή αναπαράσταση της πληροφορίας π.χ. κείμενα, εικόνες, βίντεο, ήχο, πολυμέσα. Το λογισμικό αποκτά εκπαιδευτικό χαρακτήρα, όταν χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία ενός ή περισσότερων γνωστικών αντικειμένων και εμπεριέχει διδακτικούς στόχους (Slavin, 2006 · Ormrod, 2006 · Μικρόπουλος, 2000).

Το εκπαιδευτικό λογισμικό, σύμφωνα με την Ντολιοπούλου (1999), πρέπει να είναι κατάλληλο για την ηλικία, το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, τα ενδιαφέροντα και το γνωστικό επίπεδό τους. Επίσης, να είναι αισθητικά ευχάριστο (π.χ. πολύχρωμα γραφικά), εύκολο στη χρήση (με απλές κινήσεις του ποντικιού ή του πληκτρολογίου), με κλιμάκωση του βαθμού δυσκολίας. Ακόμα, μέσα από το λογισμικό, να δίνονται ευκαιρίες αποτελεσματικής επανατροφοδότησης και δυνατότητες αίσθησης ελέγχου (Τσιάρα, 2007).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την εφαρμογή και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού στη διδακτική πράξη είναι πολύ σημαντικός (Τσιάρα, 2013). Πρόκειται, σίγουρα, για ένα ρόλο πολυδιάστατο, καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να οργανώσει κατάλληλα το χώρο και το πλαίσιο μάθησης, να επιλέξει εκπαιδευτικό λογισμικό παίρνοντας υπόψη την ηλικία, το επίπεδο ικανότητας των μαθητών και το γνωστικό θέμα που προσεγγίζει κάθε φορά. Επίσης, πρέπει να συνδέσει τις δραστηριότητες του υπολογιστή με τις υπόλοιπες διδακτικές καταστάσεις που πραγματοποιούνται με το παραδοσιακό εποπτικό υλικό (Ντολιοπούλου, 1999).

Ακόμη, ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να εργάζεται δίπλα στα παιδιά συμβουλευόντάς τα, προτρέποντάς τα και προτείνοντάς τους εναλλακτικές λύσεις και να προσπαθεί να τα βοηθήσει, ώστε να κάνουν «σωστές» επιλογές, να μαθαίνουν να

επιλύουν προβλήματα, να πειραματίζονται και να ανακαλύπτουν (Καραβελάκη & Κέφη, 2006).

Παράλληλα, θα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες ομαδικής αλληλεπίδρασης και να βεβαιώνεται ότι όλα τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, και όχι μόνο όσα είναι εξοικειωμένα (Ντολιοπούλου, 1999).

Συνεπώς, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως καθοδηγητικός, ο ρόλος του μαθητή «αυτοκατευθυνόμενος», ενώ η διδασκαλία επιτρέπει τον πειραματισμό και τη λήψη πρωτοβουλιών (Καραβελάκη & Κέφη, 2006).

Παρουσίαση του εκπαιδευτικού λογισμικού για... «Δασοξενάγηση»

Με την παρούσα εισήγηση παρουσιάζουμε εκπαιδευτικό λογισμικό στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Περιλαμβάνονται δύο τίτλοι: «Μάντεψε ποιο φυτό είμαι» και «Σποροταξίδια». Πρόκειται για δυο πολυμεσικές εφαρμογές ειδικού σκοπού που έχουν συγκεκριμένη θεματολογία. Ο χρήστης μπορεί να αλληλεπιδράσει μαζί τους, αλλά δεν μπορεί να τις τροποποιήσει και περιορίζεται στις επιλογές και δυνατότητες που προεπέλεξε ο κατασκευαστής τους (Μικρόπουλος, 2000· Slavin, 2006· Τσιάρα, 2007).

Οι εφαρμογές που παρουσιάζουμε συγκεντρώνουν στοιχεία τόσο από τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, όσο και από τα προγράμματα διδασχής. Με τον όρο εκπαιδευτικό παιχνίδι (instructional games ή «edutainment») εννοούμε την εφαρμογή εκείνη, η οποία συνδυάζει τη μάθηση με το παιχνίδι. Είναι ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο ο χρήστης θα παίζει και θα αλληλεπιδράσει με τον Η/Υ, με στόχο την επιβράβευση, ενώ, ταυτόχρονα, θα τον βοηθήσει να αναπτύξει και να εμπεδώσει έννοιες που διδάσκεται στους διάφορους τομείς μάθησης. Τέτοια παιχνίδια περιέχουν δραστηριότητες παρατηρητικότητας, αντιστοιχίσεις, συγκρίσεις, ομαδοποιήσεις, κ.α. (Μικρόπουλος, 2000). Όσον αφορά στα προγράμματα διδασχής (tutorial programs) θα μπορούσαμε να τα παρομοιάσουμε με μια διάλεξη ή ένα ηλεκτρονικό εγχειρίδιο μέσα από το οποίο γίνεται παροχή πληροφοριών και διδασκαλία καινούριας ύλης (Μικρόπουλος, 2000). Με τα γραφικά και το λόγο, το θέμα μπορεί να προσεγγισθεί με σαφήνεια και να γίνει πιο διασκεδαστικό, προσελκύοντας την προσοχή των μαθητών, οι οποίοι στη συνέχεια καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με την παρουσίαση. Σε περίπτωση σωστής απάντησης, το πρόγραμμα συνεχίζει παρακάτω, ενώ, ύστερα από λαθεμένες απαντήσεις, παρέχονται επιπρόσθετες πληροφορίες (Slavin, 2006).

Λογισμικό 1^ο : «Μάντεψε ποιο φυτό είμαι»

Μέσα από την πολυμεσική αυτή εφαρμογή, οι χρήστες/μαθητές καλούνται να αντλήσουν πληροφορίες που παρέχονται από ηχητικά και γραπτά μηνύματα σε συνδυασμό με πραγματικές εικόνες και ανάλογα να προβούν σε αντιστοιχίσεις. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν την παρατηρητικότητά τους, για να μαντέ-

ψουν το φυτό βάσει των χαρακτηριστικών του και να το τοποθετήσουν στο σωστό υψόμετρο ανάλογα με τον τρόπο που φύτευται. Ηχητικά μηνύματα επιβραβεύουν τις σωστές επιλογές των μαθητών, με απώτερο σκοπό να μετατρέψουν ένα βουνό χωρίς βλάστηση, σε ένα βουνό κατάφυτο με ποικιλία φυτών ανάλογα με την περιοχή εξάπλωσής τους.

Μέσα από την συγκεκριμένη εφαρμογή οι μαθητές-χρήστες έχουν τη δυνατότητα :

- να αντλήσουν πληροφορίες για τη δομή και τη λειτουργία του δασικού οικοσυστήματος, καθώς και την κατανομή και εξάπλωση των φυτών.
- να διακρίνουν την ποικιλομορφία των φυτών, να τα κατατάξουν με βάση ορισμένα μορφολογικά χαρακτηριστικά κάνοντας απλές ταξινομήσεις.
- να κατανοήσουν ότι τα φυτά διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά τους ανάλογα με τις συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο φύονται.
- να εμπλακούν σε διερευνητικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες για σύγκριση, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων.

Τα βήματα υλοποίησης του λογισμικού είναι:

Βήμα 1^ο: Μέσα από ηχητικό και γραπτό μήνυμα παρέχονται οι πρώτες βασικές πληροφορίες για το φυτό, αναφορικά με τα μορφολογικά χαρακτηριστικά του π.χ. σχήμα ή ακόμα και λαογραφικά στοιχεία (αξία που του αποδίδουν οι άνθρωποι, στοιχεία από τη μυθολογία κ.ά.). Ταυτόχρονα με τα ηχητικά και γραπτά μηνύματα, στο κάτω μέρος της οθόνης εμφανίζονται σε μικρογραφία εννέα εικόνες των φυτών που αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης. Οι χρήστες αξιοποιώντας τις πληροφορίες καλούνται να επιλέξουν με το ποντίκι την εικόνα του φυτού που θεωρούν ότι αντιστοιχεί στις περιγραφές. Η επιλογή τους πραγματοποιείται, όταν οι χρήστες κάνουν «κλικ» πάνω στην εικόνα. Ηχητικό μήνυμα επιβεβαιώνει τη σωστή επιλογή των μαθητών-χρηστών ή σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης, τους παρωθεί να προσπαθήσουν περισσότερο.



Εικόνα 1: Κεντρική οθόνη-σκηνή του λογισμικού «Μάντεψε ποιο φυτό είμαι».

Βήμα 2^ο: Παρέχονται στοιχεία για το φύλλο του φυτού αυτού μέσω ηχητικού και γραπτού μηνύματος, αλλά και πραγματικών εικόνων.

Μάντεψε ποιο φυτό είμαι !

Προσπάθησε περισσότερο. Ο καρπός μου βρίσκεται μέσα σε κύπελλο κι είναι λιχουδιά για πολλά ζώα.














Μάντεψε ποιο φυτό είμαι !

Δυστυχώς δεν είμαι αυτό. Αν πλησιάσεις από κοντά θα δεις ότι ο κορμός μου είναι σχισμένος σαν κάποιος να τον έχει χαραξει βαθιά με κάθετες γραμμές.















Εικόνες 2,3: Η εφαρμογή σταδιακά παρέχει επιπρόσθετες πληροφορίες αναφορικά με το φύλλο, τον καρπό και το φλοιό.

Βήμα 3^ο: Παρέχονται συμπληρωματικά πληροφορίες πρώτα για τον καρπό και έπειτα για το φλοιό του φυτού. Στην περίπτωση ορθής απάντησης κατά την οποία οι μαθητές-χρήστες εντοπίζουν το φυτό, αυτό εμφανίζεται στην οθόνη σε μεγέθυνση μαζί με όλα τα στοιχεία που προηγουμένως εμφανίζονταν μεμονωμένα. Έτσι οι μαθητές- χρήστες σε αυτή τη φάση μπορούν να αποκομίσουν μια σφαιρική εικόνα για το φυτό και τα χαρακτηριστικά του.



Εικόνα 4: Η εφαρμογή παρουσιάζει το φυτό μαζί με όλα τα στοιχεία που το συνθέτουν.

Βήμα 4^ο: Η σκηνή αλλάζει. Τώρα εμφανίζεται το βουνό με τις διάφορες ζώνες βλάστησης να έχουν διαφορετικές αποχρώσεις, ώστε ο χρήστης να τις διαχωρίζει εύκολα και να διευκολύνεται στην τοποθέτηση του φυτού. Παρουσιάζονται μέσω ηχητικού και γραπτού μηνύματος πληροφορίες σχετικά με τις προτιμήσεις του φυτού για τον τόπο που φύτευται και αναπτύσσεται (κλιματικές συνθήκες, γονιμότητα εδάφους, ύπαρξη υγρασίας κ.ά.).



Εικόνα 5: Το βουνό με τις ζώνες βλάστησης καθώς και οι γραπτές πληροφορίες για τον τόπο που φύονται.

Βήμα 5^ο: Οι χρήστες αξιοποιώντας τις πληροφορίες που παρέχονται κατά το προηγούμενο βήμα καλούνται να εντάξουν το φυτό στη ζώνη βλάστησης που ανήκει. Πιο συγκεκριμένα, καλούνται να επιλέξουν τη ζώνη βλάστησης ανάλογα με το υψόμετρο. Μετά από αυτή τους την επιλογή, το φυτό τοποθετείται στο βουνό και παραμένει στη

ζώνη βλάστησης που είναι κυρίαρχο. Όταν η διαδικασία ολοκληρωθεί, με την παρουσία όλων των φυτών, τότε το γυμνό βουνό γίνεται κατάφυτο με τις διάφορες ζώνες βλάστησης να διαχωρίζονται.



Εικόνες 6,7: Ο χρήστης καλείται να επιλέξει τη ζώνη βλάστησης ανάλογα με το υψόμετρο. Με κάθε σωστή επιλογή ένα είδος φυτού τοποθετείται στη ζώνη που είναι κυρίαρχο φυτό.

Μέσα από την εφαρμογή, οι χρήστες μπορούν να διαπιστώσουν ποια φυτά συμβιώνουν ή γειτνιάζουν και να εξαγάγουν τα συμπεράσματά τους. Επίσης, η τελική εικόνα μπορεί να αποτελέσει αφορμή για συζήτηση.

Λογισμικό 2^ο : «Σποροταξίδια»



Πρόκειται για μια εφαρμογή πολυμέσων ειδικού σκοπού που κατά την εκτέλεσή της ο χρήστης καλείται να προβεί σε αντιστοιχίσεις με ηχητικά μηνύματα και συνδυασμό animation - πραγματικών εικόνων. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές-χρήστες να χρησιμοποιήσουν την παρατηρητικότητα τους, για να γνωρίσουν τους σπόρους διαφόρων φυτών του δάσους και να ανακαλύψουν τον τρόπο που ταξιδεύουν και αναπαράγονται. Μέσα από τη συγκεκριμένη εφαρμογή επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να διακρίνουν τα διαφορετικά σπέρματα που έχουν διάφορα φυτά και να αναγνωρίζουν το ρόλο τους στην αναπαραγωγή των φυτών.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες για παρατήρηση, σύγκριση, ταξινόμηση στοιχείων για τη ζωή στα δασικά οικοσυστήματα.
- Να αναγνωρίσουν την επίδραση διάφορων παραγόντων, καθώς και των μεταβολών τους στην ανάπτυξη των φυτών.
- Να χρησιμοποιήσουν εφαρμογές πολυμέσων εκπαιδευτικού περιεχομένου και να κατανοήσουν την έννοια της αλληλεπίδρασης.

Τα βήματα υλοποίησής του συγκεκριμένου λογισμικού είναι τα ακόλουθα:

Βήμα 1^ο: Στην κεντρική οθόνη εμφανίζονται εικονίδια με οκτώ διαφορετικούς μεταξύ τους καρπούς-σπόρους. Κάθε φορά που ο κέρσορας τοποθετείται πάνω σε κάποιο εικονίδιο, δίπλα του προβάλλεται η μεγέθυνσή του, ώστε να φαίνεται με λεπτομέρειες ο κάθε καρπός-σπόρος. Επίσης κάτω από κάθε μεγεθυμένη εικόνα καταγράφεται η ονομασία του κάθε καρπού-σπόρου. Ηχητικό και γραπτό μήνυμα παρέχουν στο μαθητή-χρήστη πληροφορίες για κάποιον από τους σπόρους που αποτελούν αντικείμενο διερεύνησης. Ανάλογα με τις παρεχόμενες πληροφορίες ο χρήστης καλείται να επιλέξει τον αντίστοιχο σπόρο κάνοντας κλικ πάνω στην μεγεθυμένη εικόνα.

Η εφαρμογή επίσης παρέχει οδηγίες χειρισμού, όταν ο χρήστης αγγίξει με το ποντίκι το εικονίδιο του λαμπτήρα.

Σποροταξίδια

Ερώτηση: Έχει δύο ενωμένα πτερύγια που θυμίζουν φτερά εντόμου. Ποιός καρπός είναι;



Επέλεξε από την αριστερή στήλη κάποιο καρπό - σπόρο για να σου συστηθεί και να παρατηρήσεις τις λεπτομέρειές του. Έπειτα κάνε κλικ πάνω στη μεγάλη φωτογραφία, αν πιστεύεις πως αυτή είναι η σωστή απάντηση.



Εικόνα 8: Κεντρική οθόνη του λογισμικού: "Σποροταξίδια"

Βήμα 2^ο: Στην περίπτωση που ο χρήστης έχει αναγνωρίσει το σπόρο-καρπό, και προβεί σε σωστή επιλογή, ανατροφοδοτείται με λεκτικό μήνυμα επιβεβαίωσης. Κατόπιν στην οθόνη, εμφανίζεται κινούμενη εικόνα που αναπαριστά τον τρόπο που ταξιδεύει ο συγκεκριμένος σπόρος, για να βρεθεί στον τόπο που τελικά θα φυτρώσει π.χ. ένας σκίουρος που κρύβει βελανίδι, μια κατσίκια που στο τρίχωμά της γαντζώνεται ο σπόρος της κολλιτσίδας και ταξιδεύει μαζί της κ.ά.

Σποροταξίδια

Ερώτηση: Με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι ταξιδεύει αυτός ο καρπός;



Εικόνα 9: animation του τρόπου μεταφοράς ενός σπόρου

Αξιολόγηση του λογισμικού

Κοινά στοιχεία των συγκεκριμένων λογισμικών είναι η συνδυαστική χρήση πραγματικών εικόνων και γραφικών, τα ηχητικά μηνύματα και οι επιβραβεύσεις που λειτουργούν για την ανατροφοδότηση των επιλογών των μαθητών, αλλά και γενικότερα της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης κοινό στοιχείο είναι η παροχή πληροφοριών που αποτελούν προϊόν λογικών συναρτήσεων. Οι χρήστες καλούνται να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες που παρέχονται σε κάθε βήμα και με βάση αυτές να οδηγηθούν στις κατάλληλες κατά περίπτωση επιλογές σε κάθε επόμενο. Με άλλα

λόγια, τα βήματα εκτέλεσής των εφαρμογών αυτών βρίσκονται σε λογική ακολουθία, ώστε να επιτυγχάνεται δόμηση των πληροφοριών, σύμφωνα με τις εποικοδομιστικές προσεγγίσεις (Bruner, 1973). Έτσι οι μαθητές-χρήστες έχουν ευκαιρία να προβαίνουν σε συλλογισμούς και να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη (Becker, 2000, Calvert et al. 2005).

Μέσα από τις δυο παραπάνω πολυμεσικές εφαρμογές εκπαιδευτικού περιεχομένου αξιοποιείται η πολυτροπικότητα (πολλαπλοί τρόποι αναπαράστασης της πληροφορίας, σύμφωνα με το Bruner, 1973), ώστε οι μαθητές να γνωρίσουν διάφορους θησαυρούς του δάσους, όπως κάποια είδη φυτών, την εξάπλωσή τους. Επίσης αναπαρίστανται θέματα που δεν είναι δυνατή η προσέγγισή τους με βιωματικό τρόπο, όπως για παράδειγμα η αναπαραγωγή των φυτών μέσα από το ταξίδι των σπόρων. Με άλλα λόγια η αξιοποίηση του συγκεκριμένου λογισμικού κάνει προσιτή τη «δασοξενάγηση», σε περίπτωση που η πρόσβαση στο πεδίο είναι ανέφικτη. Ωστόσο, πρόκειται για αναπαράσταση της πραγματικότητας που δεν μπορεί να αποδώσει με ακρίβεια το δάσος ως οικοσύστημα. Είναι αντίγραφο και δεν αντικαθιστά το βίωμα από μια επίσκεψη στο δάσος (Ζαλοκώστα & Τσιάρα, 2015).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι έχει τεθεί σε πιλοτική εφαρμογή τόσο με μαθητές Δημοτικού σχολείου που επισκέφθηκαν το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Κόνιτσας κατά το σχολικό έτος 2011-12 στο πλαίσιο των προγραμμάτων «Εθνικός Δρυμός» και «Δάσος» (και οι δύο τίτλοι), όσο και σε μαθητές του 3^{ου} Νηπιαγωγείου Γρεβενών (ο ένας τίτλος «Σποροταξίδια») κατά το σχολικό έτος 2013-14 που διαπραγματεύονταν αντίστοιχο θέμα. Στην πρώτη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε βιντεοπροβολέας, ενώ στη δεύτερη οι μαθητές-χρήστες εργάστηκαν σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα στη «γωνιά του υπολογιστή (Νικολοπούλου & Μάνεσης, 2006). Από τις άτυπες παρατηρήσεις διαπιστώθηκε ότι και στις δυο πιλοτικές εφαρμογές, οι μαθητές επέδειξαν ενθουσιασμό και συμμετείχαν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία που αξιοποιήθηκαν οι συγκεκριμένοι τίτλοι εκπαιδευτικού λογισμικού.

Πλαίσιο εφαρμογής του λογισμικού στην εκπαιδευτική πράξη.

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό λογισμικό ενδείκνυται να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης με την παράλληλη χρήση του υπολογιστή. Πιο συγκεκριμένα, το λογισμικό μπορεί να ενταχθεί σε ένα σχέδιο εργασίας ή θεματική προσέγγιση σχετικά με το δάσος, τη βιοποικιλότητα, το βιότοπο κ.ά. ή να αποτελέσει αφορμή για τη μελέτη πεδίου σε δασική περιοχή.

Πριν την ενασχόληση των μαθητών με τη συγκεκριμένη εφαρμογή, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να προβεί τόσο στη δημιουργία προβλημάτων, όσο και σε διαγνωστική αξιολόγηση, παρωθώντας τους μαθητές να καταθέσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους μέσα από τις οποίες μπορεί να αναδυθούν πιθανές παρανοήσεις (Ζαλοκώστα & Τσιάρα, 2015).

Επίσης είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να σχεδιάσει συστηματικά τις δράσεις του και τις μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών, να οργανώσει εκπαιδευτικό σενάριο με διαθεματικά συνδεδεμένες δραστηριότητες. Μέσα από το σενάριο μάθησης οι μαθητές καλούνται να αλληλεπιδράσουν, να συνεργαστούν μεταξύ τους, να προβούν σε αναλύσεις, να λάβουν αποφάσεις (Τσιάρα, 2013).

Σε αυτό το πλαίσιο, η οργάνωση της διδασκαλίας για την αξιοποίηση του λογισμικού μπορεί να πάρει τρεις βασικές μορφές:

- Εργασία σε ολομέλεια με χρήση βιντεοπροβολέα: Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες. Η κάθε ομάδα ορίζει εκπρόσωπο που χειρίζεται το ποντίκι και εκτελεί την από κοινού απόφαση της ομάδας μετά από συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων. Κρίνεται σημαντικό ο εκπρόσωπος-χρήστης να αλλάζει κατά διαστήματα, ώστε όσο το δυνατόν περισσότερα μέλη της ομάδας να πάρουν τον έλεγχο του ποντικιού. Εναλλακτικά, προτείνεται η προμείωση των ομάδων για κάθε σωστή επιλογή με πόντους που έχουν συμφωνηθεί από πριν, ώστε το στοιχείο του ανταγωνισμού να παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργητικά.
- Εργασία των μαθητών σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα: Στο εργαστήριο πληροφορικής οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες, ώστε να δουλέψουν ομαδικά, συνεργατικά και διαδοχικά στο κάθε λογισμικό.
- Ατομική εργασία μαθητών για περαιτέρω εμπέδωση.

Έτσι, η διδασκαλία γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και ο υπολογιστής λειτουργεί ως γνωστικό - διερευνητικό εργαλείο που διευκολύνει την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και όχι ως μέσο για να εκτελεστούν δραστηριότητες, οι οποίες θα ήταν δυνατόν να υλοποιηθούν ικανοποιητικά και χωρίς τις νέες τεχνολογίες (E.A.I.T.Y, 2008).

Βιβλιογραφία για την εισήγηση

- Abdal-Happ, I. (1998). *Constructivism in Teacher Education: Considerations for Those Who Would Link Practice to Theory*. Washington: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, ERIC Identifier: ED426986.
- Atherton, J. S. (2005). *Learning and Teaching: Piaget's developmental theory*. (Διαθέσιμο στο <http://www.learningandteaching.info/learning/piaget.htm> πρόσβαση 2/7/2014).
- Becker, H. J. (2000, Sept.-Oct.). Pedagogical Motivations for Student Computer Use That Lead to Student Engagement. *Educational Technology*. 40 (5), 5-17.
- Bruner, J. (1973). *Beyond the information given-Studies in the psychology of knowing*. New York, London: Norton Company.
- Calvert, S. , Strong, L., Bonnie, L. & Lizann G. (2005). Control as an Engagement Feature for Young Children's Attention to and Learning of Computer Content

- Georgetown University. *American Behavioural Scientist*, Vol. 48, No. 5, 578-89, SAGE Publications.
- Chapman, E. (2003). *Assessing Student Engagement Rates*. ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation. ED482269.
- Ε.Α.Ι.Τ.Υ.-Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (2008). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης – Πάτρα*, Τεύχος 2: Κλάδοι ΠΕ60-70, Δεύτερη έκδοση.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2004). *Educational Psychology- Windows on Classroom*, (6th ed.). Upper Saddle River, New Jersey e.t.c : Pearson.
- Jonassen D. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, Volume 48, Issue 4, pp 63-85
- Ζαλοκώστα, Μ. & Τσιάρα, Ε. (2015 Μάιος-Ιούνιος), «Μικροί επιστήμονες σε δράση» *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 105, σελ. 60-65.
- Καραβελακη, Μ & Κέφη, Ε. (2006). Η Αξιοποίηση Εκπαιδευτικού Λογισμικού στην Ευέλικτη Ζώνη του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού. Πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση» Επιμέλεια: Δ. Ψύλος & Β. Δαγδιλέλης. Θεσσαλονίκη, 5-8/10/2006: Ελληνική Επιστημονική Ένωση ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.
- Μικρόπουλος Τ. (2000), *Εκπαιδευτικό λογισμικό: Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Νικολοπούλου, Κ. & Μάνεσης Δ. (2006, Μάιος-Ιούνιος). Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές και Εικαστικά στο Νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 51, 100-05.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1989). Ενασχόληση με Η/Υ και επίδοση των νηπίων στα μαθηματικά-Διδακτορική Διατριβή, Columbia University, New York. Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1996.
- Piaget, J. (1964). *Six Psychological Studies*. New York: Vintage.
- Salvin (2006) *Educational psychology: Theory into practice* (11th Ed.). Boston: Pearson.
- Τσιάρα, Ε. (2007). *Η ενεργητική συμμετοχή παιδιών προσχολικής ηλικίας σε δυο περιβάλλοντα διδασκαλίας - θεματική προσέγγιση*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Ιωάννινα: Φ.Π.Ψ. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο στο <http://glossa.pep.uoi.gr/images/ergasies/tsiara.pdf> προσπελάστηκε 14/11/2014.

Τσιαρα, Ε. (2013). Οργανώνοντας εμπειρίες μάθησης που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των νηπίων στη γωνιά του υπολογιστή. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο* τεύχος 93, σελ. 84-91.

Ormrod, M. (2006). *Educational Psychology: Developing Learners*. (5th ed.) Upper Saddle River, N.J.: Pearson

Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*. (9th Ed.) Boston, New York e.t.c : Pearson.

Βιβλιογραφία για την κατασκευή του λογισμικού

Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης* Φεκ 303β/13-03-2003 & Φεκ 304β/13-03-2003

Ζαλοκώστα, Μ. & Τσιάρα, Ε. (2011). *Από το σπόρο στο ψωμί*. Ιωάννινα: Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Κόνιτσας.

Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Λαυρίου (2008). *Το σποράκι, πηγή ζωής*. Αθήνα: Τέταρτη Έκδοση.

Σφήκας, Γ. (1999). *Εθνικοί δρυμοί και άλλες προστατευόμενες περιοχές*. Αθήνα: Πατάκης.

Σφήκας, Γ. (1995). *Δένδρα και θάμνοι της Ελλάδας*. Efstathiadis Group a.e.

Τσίτσας, Σ. (2009). *Τ' αγριόδεντρα του βουνού και του λόγγου*. Καρδίτσα: Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Μουζακίου, Έκτη έκδοση.

Επίδραση της ένταξης των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική Φυσική Αγωγή

Λεονταρίδου Ασημίνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.11
Μεταπτυχ. Φοιτήτρια
dio21dan@yahoo.gr

Αντωνίου Παναγιώτης
Αναπληρ. Καθηγητής
Εκπαιδευτικός Π.Ε.11
panton@phyed.duth.gr

Βερναδάκης Νικόλαος
Επικ. Καθηγητής
Εκπαιδευτικός Π.Ε.11
nvernada@phyed.duth.gr

Διγγελίδης Νικόλαος
Αναπληρ. Καθηγητής
Εκπαιδευτικός Π.Ε.11
nikdig@pe.uth.gr

Περίληψη

Οι Νέες Τεχνολογίες, εισβάλλοντας στη σύγχρονη ζωή και στην καθημερινότητα του ανθρώπου, έχουν ανοίξει νέους ορίζοντες και τον διευκολύνουν σε κάθε τομέα της ζωής του, είτε αφορά το βιομηχανικό κλάδο, είτε τον ιατρικό, είτε τον εκπαιδευτικό. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να δώσει μια απάντηση στο εάν η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική Φυσική Αγωγή επηρεάζει τους μαθητές-τριες της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας (Δημοτικό - Λύκειο) ως προς τις κινητικές, τις γνωστικές και τις συναισθηματικές δεξιότητες που μπορούν να αναπτύξουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Για το σκοπό αυτό, μετά από έντυπη και ηλεκτρονική αναζήτηση βιβλιογραφίας, επιλέχθηκαν και μελετήθηκαν είκοσι επιστημονικές έρευνες. Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε ότι η εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για την ανάπτυξη κινητικών-γνωστικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων μαθητών-τριών στη Φυσική Αγωγή και της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέες Τεχνολογίες, Φυσική Αγωγή, κινητικές-γνωστικές-συναισθηματικές δεξιότητες

Εισαγωγή

Οι Νέες Τεχνολογίες, εισβάλλοντας στη σύγχρονη ζωή και στην καθημερινότητα του ανθρώπου, έχουν ανοίξει νέους ορίζοντες και τον διευκολύνουν σε κάθε τομέα της ζωής του, είτε αφορά το βιομηχανικό κλάδο, είτε τον ιατρικό, είτε τον εκπαιδευτικό (Παπαευθυμίου & Αντωνίου, 2007). Ένα από τα σχολικά μαθήματα που πιθανά έχει επηρεαστεί από την τεχνολογία είναι η Φυσική Αγωγή (ΦΑ). Το αναλυτικό πρόγραμμα της ΦΑ δίνει έμφαση σε τρεις κύριους τομείς, τον γνωστικό, τον ψυχοκινητικό και τον συναισθηματικό τομέα (Shariffudin, Mislán, Wong & Julia, 2011). Σύμφωνα με την Rohira-Vieth (2010), στην πραγματικότητα, η τεχνολογία έχει ενταχθεί στις τάξεις της ΦΑ από τη δεκαετία του 1970 με την παρακολούθηση των βίντεο. Νέες Τεχνολογίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διδασκαλία στο μάθημα της ΦΑ είναι οι τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) και το ενεργό βιντεοπαιχνίδι (ΕΒ). Ο όρος Τ.Π.Ε. καλύπτει ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών, εφαρμογών, τεχνολογιών, εξοπλισμού και λογισμικών. Με λίγα λόγια, καλύπτει εργαλεία όπως η τηλεφωνία και

το διαδίκτυο, η εξ αποστάσεως μάθηση, η τηλεόραση, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, τα δίκτυα και τα λογισμικά που είναι αναγκαία για τη χρήση των εν λόγω τεχνολογιών (Γαβαλά, 2014). Το ΕΒ συνδυάζει τη χρήση της τεχνολογίας στη μορφή ενός παιχνιδιού με τη σωματική δραστηριότητα (Quinn, 2013).

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να δώσει μια απάντηση στο κατά πόσο η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών στη σχολική ΦΑ επηρεάζει τους μαθητές-τριες της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας (Δημοτικό - Λύκειο) ως προς τις κινητικές, τις γνωστικές και τις συναισθηματικές δεξιότητες που μπορούν να αναπτύξουν στο μάθημα της ΦΑ. Για τον εντοπισμό των ερευνών χρησιμοποιήθηκε έντυπη και ηλεκτρονική αναζήτηση βιβλιογραφίας. Οι έρευνες που συνυπολογίστηκαν για ανασκόπηση εκπλήρωναν τις παρακάτω προϋποθέσεις: 1) διεξήχθησαν από το 1985 και μετά, 2) βρέθηκαν στην αλλοδαπή ή ημεδαπή, είτε σε επιστημονικά περιοδικά, είτε σε πρακτικά συνεδρίων, είτε ως δημοσίευτες μεταπτυχιακές/διδακτορικές διατριβές.

Ανασκόπηση σχετικών ερευνών

Έρευνες με θεματολογία τις Τ.Π.Ε. στη Φυσική Αγωγή

Η Fillingim (1989) εξέτασε την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με τη χρήση λογισμικού στο μάθημα της αντιπέρσισης. Το δείγμα αποτελούνταν από 108 μαθητές-τριες της Α΄ Γυμνασίου που χωρίστηκαν τυχαία σε ομάδα υπολογιστή (n=36), ομάδα γνώσης (n=36) και ομάδα παιχνιδιού (n=36). Το παρεμβατικό πρόγραμμα διήρκησε 20 περιόδους διδασκαλίας των 55 λεπτών. Η πρώτη ομάδα διδάχθηκε από το πρόγραμμα στον υπολογιστή, η δεύτερη μέσω της αξιοποίησης βίντεο, puzzles και παιχνιδιών επανεξέτασης και η τρίτη μέσω της ενεργούς συμμετοχής σε παιχνίδι αντιπέρσισης. Μετά από δύο πρακτικά τεστ και ένα τεστ γνώσης φάνηκε ότι η διδασκαλία με υπολογιστή ήταν τόσο αποτελεσματική όσο και η τυπική για τη μάθηση κινητικών δεξιοτήτων αντιπέρσισης. Η διδασκαλία όμως με υπολογιστή για τη μάθηση των γνωστικών δεξιοτήτων ήταν πιο αποτελεσματική.

Οι Grabowski, Bibi, Reeds & Sylvis (1992) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με υπολογιστή, σε συνδυασμό με την τυπική διδασκαλία, στη βελτίωση μιας σύνθετης κινητικής δεξιότητας χειρισμού. Το δείγμα αποτελούνταν από 31 μαθητές-τριες της Ε΄ Δημοτικού που χωρίστηκαν τυχαία σε 2 ομάδες: Traditional (TR, n=16) και Computer Assisted Instruction (CAI, n=15). Το παρεμβατικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε 4 περιόδους διδασκαλίας των 20 λεπτών. Η ομάδα TR έλαβε μόνο τυπική διδασκαλία (επίδειξη μοντέλου, προφορικές οδηγίες), ενώ η ομάδα CAI έναν συνδυασμό τυπικής διδασκαλίας και αλληλεπίδρασης με ένα πρόγραμμα λογισμικού. Μετά από δύο πρακτικά τεστ φάνηκε ότι στη βελτίωση σύνθετων κινητικών δεξιοτήτων η συνδυαστική μέθοδος ήταν τόσο αποτελεσματική όσο και η τυπική διδασκαλία.

Ο Alvarez-Pons (1992) προσπάθησε να ερευνήσει σε δείγμα 28 μαθητών-τριών της Ε΄ Δημοτικού και σε 10 περιόδους διδασκαλίας την αποτελεσματικότητα προγράμματος

υπολογιστή στη διδασκαλία κανόνων, καταμέτρησης των πόντων και ορολογίας της αντισφαίρισης. Από την έρευνά του προέκυψε ότι οι τεχνολογίες των πληροφοριών και των επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) είναι εξίσου αποτελεσματικές στην εκμάθηση θεωρητικών αντικειμένων αντισφαίρισης, όσο και η τυπική διδασκαλία.

Η ανωτερότητα του υπολογιστή συγκριτικά με την τυπική διδασκαλία φάνηκε στην έρευνα του Leung (2004), ο οποίος εξέτασε τα αποτελέσματα ενός λογισμικού σε CD-ROM στην απόκτηση της δεξιότητας του καρφιού στην πετοσφαίριση. Το δείγμα αποτελούνταν από 78 μαθητές-τριες της Γ΄ Γυμνασίου που χωρίστηκαν σε 2 ομάδες: Τ.Π.Ε. (n=39) και διάλεξης (n=39). Για τη μάθηση της δεξιότητας είχαν προγραμματιστεί 3 συνεχόμενοι κύκλοι διδασκαλίας μίας εβδομάδας. Η πρώτη ομάδα διδάχθηκε τη δεξιότητα από τον υπολογιστή ενώ η δεύτερη πήρε τις οδηγίες από τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), ως συνήθως. Από τις μετρήσεις, με τη χρήση ενός πρακτικού τεστ και ενός ερωτηματολογίου, φάνηκε, πέρα από την απόκτηση της κινητικής δεξιότητας, η αυξημένη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών-τριών για τη μάθηση της δεξιότητας μέσω της αξιοποίησης του λογισμικού.

Σε ένα θετικό συμπέρασμα κατέληξαν και οι Siskos, Antoniou, Papaioannou & Lapidis (2005), οι οποίοι, σε δείγμα 248 μαθητών-τριών της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού και σε 12 περιόδους διδασκαλίας, εξέτασαν την αποτελεσματικότητα μιας εφαρμογής αλληλεπιδραστικών πολυμέσων στη διδασκαλία θεμάτων «άσκησης για υγεία», διαπιστώνοντας, με τη χρήση ενός τεστ γνώσης, ότι η διδασκαλία με αλληλεπιδραστικά πολυμέσα ήταν πιο αποτελεσματική στη μάθηση συγκριτικά με την τυπική διδασκαλία.

Οι Lazerte & Lathrop (2006) εξέτασαν την επιρροή του διαδικτύου στην παρακίνηση και στη στάση μιας τάξης μαθητών-τριών του Δημοτικού έναντι της ΦΑ. Το δείγμα αποτελούνταν από 23 μαθητές-τριες της ΣΤ΄ τάξης. Ένας ιστότοπος με τίτλο «Health and Physical Education» σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε για μια περίοδο ελέγχου 6 ημερών, μέσω του οποίου οι συμμετέχοντες μπορούσαν να περιηγηθούν σε 13 ιστοσελίδες. Μετά από γραπτά τεστ των μαθητών-τριών και συνέντευξη του δασκάλου, διαπιστώθηκε ότι, παρά την περιορισμένη περίοδο ελέγχου και τον μικρό αριθμό δείγματος, η χρήση ενός ιστοτόπου ήταν ικανή να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών-τριών.

Στην καλαθοσφαίριση οι Mirzeoglu, Aktag, Gocek & Bosnak (2006) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος υπολογιστή στην καλλιέργεια των γνωστικών και κινητικών δεξιοτήτων του αθλήματος. Το δείγμα ήταν 40 μαθητές-τριες της Α΄ Γυμνασίου που χωρίστηκαν τυχαία σε πειραματική (n=21) και ομάδα ελέγχου (n=19). Η παρέμβαση έγινε σε 12 περιόδους διδασκαλίας των 40 λεπτών. Η πρώτη ομάδα εκπαιδεύτηκε μέσω της αξιοποίησης του λογισμικού ενώ η δεύτερη μέσω της παραδοσιακής μορφής διδασκαλίας, η οποία περιελάμβανε τη διάλεξη-επίδειξη της αθλητικής δεξιότητας. Από τη διεξαγωγή ενός τεστ γνώσης και της μεθόδου της παρατήρησης από εμπειρογνώμονες διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία με υπολογιστή ήταν τόσο αποτελε-

σματική όσο και η τυπική για τη μάθηση κινητικών δεξιοτήτων καλαθοσφαίρισης. Ωστόσο, αναφορικά με τη μάθηση των γνωστικών δεξιοτήτων η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή φάνηκε περισσότερο αποτελεσματική.

Ο Carr (2007) εξέτασε την αποτελεσματικότητα του διαδικτύου στη διδασκαλία των κανόνων και κάποιων βασικών κινητικών δεξιοτήτων αντισφαίρισης. Το δείγμα αποτελούνταν από 70 μαθητές-τριες της Ε΄ τάξης του Δημοτικού που χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες: την ομάδα ελέγχου (n=35) και την πειραματική ομάδα (n=35). Το παρεμβατικό πρόγραμμα διήρκησε 3,5 εβδομάδες με συχνότητα εφαρμογής 2 φορές/εβδομάδα και 55 λεπτά/περίοδο διδασκαλίας. Η ομάδα ελέγχου διδάχθηκε μέσω διάλεξης ενώ η πειραματική από τα περιεχόμενα μιας ιστοσελίδας. Από τις μετρήσεις, με τη χρήση ενός γνωστικού και ενός πρακτικού τεστ, φάνηκε ότι η χρήση του διαδικτύου ήταν τόσο αποτελεσματική όσο και η τυπική διδασκαλία για τη βελτίωση γνωστικών και κινητικών δεξιοτήτων αντισφαίρισης.

Ο Taylor (2007) εξέτασε την αποτελεσματικότητα μιας μεικτής διαδικτυακής εκπαιδευτικής προσέγγισης στη βελτίωση της γνωστικής και της σωματικής ικανότητας μαθητών-τριών Γυμνασίου στην αντιπέριση. Το δείγμα ήταν 100 μαθητές-τριες της Α΄ & και Β΄ τάξης. Οι μισοί συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου και οι άλλοι μισοί στην πειραματική. Η παρέμβαση περιελάμβανε 8 περιόδους διδασκαλίας των 50 λεπτών. Η ομάδα ελέγχου συμμετείχε στην παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας στην τάξη ενώ η πειραματική αξιοποιούσε επιπρόσθετα και πληροφορίες που αντλούνταν από συγκεκριμένη ιστοσελίδα με αντικείμενο το άθλημα της αντιπέρισης. Από τη διεξαγωγή ενός πρακτικού και ενός γνωστικού τεστ διαπιστώθηκε ότι η μεικτή διαδικτυακή εκπαιδευτική προσέγγιση ήταν πιο αποτελεσματική από την τυπική διδασκαλία στη βελτίωση γνωστικών και σωματικών επιδόσεων αντιπέρισης μαθητών-τριών Γυμνασίου.

Οι Μουταφτσή, Αντωνίου, Δέρρη & Κιουμουρτζόγλου (2008) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα της χρήσης των Τ.Π.Ε. στη μάθηση ιστορικών στοιχείων και κανονισμών καλαθοσφαίρισης. Συμμετέχοντες ήταν 90 μαθητές-τριες των δυο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού που χωρίστηκαν τυχαία σε 3 ομάδες: παραδοσιακή (n=30), με εκπαιδευτικό λογισμικό (n=30) και με την αξιοποίηση του διαδικτύου (n=30). Η παρέμβαση περιελάμβανε 10 περιόδους διδασκαλίας. Η πρώτη ομάδα έλαβε διδασκαλία από την ερευνήτρια, η δεύτερη από λογισμικό και η τρίτη από διαδίκτυο. Από τις μετρήσεις, με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου γνώσης, φάνηκε ότι οι Τ.Π.Ε. είναι εξίσου αποτελεσματικές όσο και η τυπική διδασκαλία για την εκμάθηση θεωρητικών αντικειμένων καλαθοσφαίρισης.

Ο Futrell (2009) εξέτασε την αποτελεσματικότητα της σύγχρονης διαδικτυακής εκπαίδευσης (Online διδασκαλία) ενός μαθήματος Personal Fitness στην επίδοση και την ικανοποίηση μαθητών-τριών, συγκρίνοντάς την με την παραδοσιακή πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία. Το δείγμα ήταν 60 μαθητές-τριες Γ΄ Γυμνασίου – Γ΄ Λυκείου, 24 από τους οποίους συμμετείχαν για 12 εβδομάδες στη διαδικτυακή τηλεεκπαίδευση και 36 στη διαζώσης τάξη ΦΑ. Από την έρευνά του διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές-τριες της

διαδικτυακής διδασκαλίας βελτίωσαν γενικά τη σωματική τους επίδοση. Η ικανοποίηση τους δεν ήταν μεγαλύτερη από εκείνη των μαθητών-τριών της διαζώσης διδασκαλίας αλλά και η μεταξύ τους διαφορά δεν ήταν σημαντική.

Η Adeen (2010) εξέτασε την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος ψηφιακών πολυμέσων στη μάθηση 4 βασικών κινητικών δεξιοτήτων σε μαθητές-τριες της Α΄ Δημοτικού. Το δείγμα αποτελούνταν από 40 μαθητές-τριες της Α΄ τάξης που χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: πειραματική (n=20) και ελέγχου (n=20). Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, η οποία έγινε σε 24 περιόδους διδασκαλίας, η πειραματική ομάδα διδάχθηκε από το πρόγραμμα πολυμέσων (με τη χρήση CD-ROM), ενώ η ομάδα ελέγχου από επίδειξη φυσικού προσώπου. Από τις μετρήσεις, με τη χρήση έξι πρακτικών τεστ, διαπιστώθηκε ότι η διδασκαλία με το πρόγραμμα πολυμέσων ήταν πιο αποτελεσματική από την τυπική διδασκαλία στην εκμάθηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων της Α΄ Δημοτικού.

Οι Hastie, Casey & Tarter (2010) εξέτασαν την επίδραση ενός λογισμικού συνεργατικής μάθησης (wiki) στην τάξη της ΦΑ. Το δείγμα ήταν 28 μαθητές από δύο τάξεις της Α΄ & Β΄ Λυκείου. Οι μαθητές σε κάθε τάξη χωρίστηκαν σε 3 ομάδες των 4 ή 5 από τον καθηγητή-τρια ΦΑ. Η παρέμβαση περιελάμβανε 16 περιόδους διδασκαλίας των 40 λεπτών. Στόχος της κάθε ομάδας ήταν η δημιουργία ενός νέου «παιχνιδιού επιδρομής», όπως είναι το ποδόσφαιρο ή το rugby. Κάθε ομάδα είχε ένα wiki στο οποίο ήταν καταγεγραμμένα όλα τα σχέδια και η ανάπτυξη αυτού του παιχνιδιού από την επινόηση μέχρι την τελειοποίηση. Από την έρευνά τους φάνηκε η ύπαρξη μιας πιο υψηλής ποιότητας μαθησιακής εμπειρίας στη ΦΑ λόγω της χρήσης των Τ.Π.Ε.. Οι μαθητές της κάθε ομάδας ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας μοιράζοντας τις ιδέες τους με τους μαθητές των άλλων ομάδων και παίζοντας τα παιχνίδια τους.

Από τις προαναφερθείσες έρευνες φαίνεται ότι οι Τ.Π.Ε., είτε χρησιμοποιούνται μεμονωμένα, είτε σε συνδυασμό με την παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αρωγοί στο μάθημα της ΦΑ για την ανάπτυξη των κινητικών, των γνωστικών και των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και των εφήβων.

Έρευνες με θεματολογία το ΕΒ στη Φυσική Αγωγή

Ο Sheehan (2011) και οι Sheehan & Katz (2012) εξέτασαν την επίδραση της εμπειρίας με ένα σχολικό πρόγραμμα ενεργού βιντεοπαιχνιδιού (ΕΒ) πάνω στη βασική κινητική δεξιότητα της ισορροπίας παιδιών του Δημοτικού. Το δείγμα ήταν 64 μαθητές-τριες από 3 τάξεις της Δ΄ Δημοτικού, οι οποίοι κατατάχθηκαν τυχαία στην ομάδα ΕΒ, στην ομάδα ABC (Agility, Balance & Coordination) και στην ομάδα ελέγχου. Το παρεμβατικό πρόγραμμα έγινε σε 26 περιόδους διδασκαλίας. Η ομάδα ελέγχου συμμετείχε στο παραδοσιακό μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), η ομάδα ΕΒ χρησιμοποίησε κονσόλες παιχνιδιών και η ABC παρακολούθησε μαθήματα επικεντρωμένα στη βελτίωση της ευκινησίας, της ισορροπίας και του νευρομυϊκού συντονισμού. Από τις μετρήσεις, με τη χρήση ενός πρακτικού τεστ, διαπιστώθηκε ότι το ΕΒ αποτελεί ένα πρακτικό μέσο

στην τάξη της ΦΑ για τη βελτίωση της στατικής ισορροπίας συγκριτικά με το παραδοσιακό μοντέλο εκπαίδευσης της ΦΑ.

Οι Sheehan & Katz (2013) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα του EB στη στατική ισορροπία μαθητών-τριών και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το EB ήταν ένα πρακτικό μέσο στην τάξη της ΦΑ για τη βελτίωση της στατικής ισορροπίας συγκριτικά με την παραδοσιακή ΦΑ.

Οι Wadsworth, Brock, Daly & Robinson (2014) εξέτασαν τη συμπεριφορά φυσικής δραστηριότητας και την απόλαυση μαθητών-τριών κατά τη διάρκεια της χρήσης κονσόλας παιχνιδιών Wii Tennis σε σύγκριση με το παραδοσιακό τένις. Το δείγμα ήταν 132 μαθητές-τριες της Β' και Γ' Δημοτικού που χωρίστηκαν τυχαία σε ζευγάρια και συμμετείχαν και στο Wii Tennis και στην τυπική προπόνηση αντισφαίρισης, εναλλάξ. Η παρέμβαση έγινε σε 30 περιόδους διδασκαλίας. Από τις μετρήσεις, με τη χρήση βηματομέτρων και ενός ερωτηματολογίου, φάνηκε ότι η συμμετοχή των μαθητών-τριών στη φυσική δραστηριότητα ήταν μεν υψηλότερη στο παραδοσιακό τένις αλλά η μεγαλύτερη απόλαυση προήλθε από τη συμμετοχή στο EB του αθλήματος.

Οι Keskinen et al. (2014) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα ενός EB στην αύξηση της παρακίνησης των παιδιών για συμμετοχή σε σωματική άσκηση στο σχολείο. Το δείγμα της έρευνας ήταν 173 μαθητές-τριες Β' – Ε' Δημοτικού που χωρίστηκαν σε ομάδες των 17 περίπου ατόμων. Η παρέμβαση ήταν 3 περιόδων διδασκαλίας. Η κάθε ομάδα έπαιξε 3 φορές ένα αλληλεπιδραστικό παιχνίδι σωματικής άσκησης βασισμένο στην αφήγηση ιστοριών. Από τις μετρήσεις, με τη χρήση ενός ερωτηματολογίου, διαπιστώθηκε η συμβολή αυτού του αλληλεπιδραστικού παιχνιδιού στη δημιουργία πλούσιων εμπειριών προκειμένου να υποστηριχθεί η σωματική άσκηση στη ΦΑ. Σε αύξηση της παρακίνησης από τη χρήση του EB κατέληξαν και οι Macvean & Robertson (2012) στην έρευνά τους με δείγμα μαθητών-τριών Β/θμιας Εκπαίδευσης και οι Finco, Reategui, Variani & Zaro (2013) με δείγμα έρευνας μαθητών-τριών και Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης.

Από τις προαναφερθείσες έρευνες φαίνεται ότι το EB θα ήταν ένα πολύ ευχάριστο μέσο ανάπτυξης, τόσο των κινητικών, όσο και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και των εφήβων στο μάθημα της ΦΑ.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Για την παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση επιλέχθηκαν 20 έρευνες που διεξήχθησαν στη σχολική ΦΑ της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης και εξέτασαν την αποτελεσματικότητα των Νέων Τεχνολογιών (Τ.Π.Ε. και EB) στην ανάπτυξη κινητικών-γνωστικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων παιδιών και εφήβων. Από τα συμπεράσματα των ερευνών θα μπορούσε κανείς να καταλήξει σε ένα γενικό συμπέρασμα ότι η εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών είναι μια αποτελεσματική μέθοδος για την ανάπτυξη κινητικών-γνωστικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων μαθητών-τριών στη ΦΑ και της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης. Είναι μοντέρνες τεχνικές που δεν καταργούν

αλλά βοηθούν τον καθηγητή ΦΑ, όχι μόνο να δημιουργήσει ένα πιο ευχάριστο κλίμα για τους μαθητές, αλλά και να αναβαθμίσει τον τρόπο διδασκαλίας του εισάγοντας στο μάθημα κάτι πρωτότυπο. Ειδικότερα, κεντρικό σημείο αναφοράς για τις Τ.Π.Ε. είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Από τη δεκαετία του '80 η ευρεία κυκλοφορία και η εύκολη απόκτηση προσωπικού υπολογιστή ουσιαστικά έδωσε μια διαφορετική ώθηση σε πολλούς κλάδους της εκπαίδευσης, επηρεάζοντας και το εκπαιδευτικό έργο των καθηγητών ΦΑ. Από τις προαναφερθείσες έρευνες που εξέτασαν την επίδραση των Τ.Π.Ε. στη ΦΑ φάνηκε ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν από εφαρμογές πολυμέσων, από το διαδίκτυο και εξ' αποστάσεως. Τα πολυμέσα μεταβάλλουν τον ρόλο του μαθητή προσφέροντας: α) ελευθερία στον ρυθμό απόκτησης της πληροφορίας, β) ενεργή και υπεύθυνη συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης, γ) διατήρηση της δραστηριότητας και της προσοχής σε υψηλά επίπεδα, δ) έλεγχο στον ρυθμό και τη διαδικασία της μάθησης και ε) ατομικότητα στην εκπαίδευση. Η χρήση του διαδικτύου κάνει τους μαθητές μέρος μιας παγκόσμιας κοινότητας, προσφέρει μεγαλύτερη πρόσβαση σε πηγές πληροφοριών, διεγείρει την κριτική σκέψη, αυξάνει τη γενική γνώση του υπολογιστή και ενισχύει τον ενθουσιασμό του εκπαιδευτικού. Όσον αφορά τη μάθηση από απόσταση, είναι, μία ακόμη επίδραση της τεχνολογίας με θετικές συνέπειες για τη ΦΑ. Τα παιδιά στη σημερινή εποχή μεγαλώνουν σε έναν πολιτισμό που λειτουργεί γύρω από τη χρήση ελκυστικών εφευρέσεων προωθούμενων από την τεχνολογία. Πολλές από τις οποίες είναι δραστηριότητες βασισμένες σε οθόνη. Μία δημοφιλής δραστηριότητα βασισμένη σε οθόνη που τα παιδιά δείχνουν να απολαμβάνουν είναι το βιντεοπαιχνίδι. Αν και η υπέρμετρη χρήση του βιντεοπαιχνιδιού έχει παρατηρηθεί στη βιβλιογραφία ότι συμβάλλει στην παιδική παχυσαρκία, η πιο νέα τεχνολογία παιχνιδιού, δηλαδή το ΕΒ, έχει σχεδιαστεί με σκοπό την αύξηση της σωματικής δραστηριότητας (Fogel, Miltenberger, Graves & Koehler, 2010). Μελλοντική διεξαγωγή μελετών ανασκόπησης με εντοπισμό μεγαλύτερου αριθμού ερευνών και με εξέταση περισσότερων μορφών Νέων Τεχνολογιών προτείνεται ως πιθανή επιβεβαίωση του γενικού συμπεράσματος αυτής της μελέτης.

Βιβλιογραφία

- Adeen, S.S.Y. (2010). Educational program using multimedia and its impact on learning some basic motor skills for the children of the first episode of primary education. *World Journal of Sport Sciences*, 3, 1077-1086.
- Alvarez-Pons, F.A.Jr. (1992). *The effectiveness of computer-assisted instruction in teaching sport rules, scoring procedures, and terminology*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Florida. Florida, USA.
- Γαβαλά, Μ. (2014). *Ηλεκτρονικό Εμπόριο: Η επίδραση των Τ.Π.Ε. στην ανάπτυξη του e-Marketing στην Ελλάδα. Μελέτη περίπτωσης ένδυση-υπόδηση*. Αδημοσίευτη Πτυχιακή Διατριβή, ΤΕΙ Πειραιά. Αθήνα, Ελλάδα.

- Carr, K. (2007). Technology for instruction in Physical Education classes. *The Georgia Journal of Action Research*, 3-33.
- Fillingim, B.H. (1989). *The effects of computer-assisted instruction on the development of cognitive and psychomotor learning in a beginning badminton unit*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Auburn. Alabama, USA.
- Finco, M.D., Reategui, E.B., Variani, P. & Zaro, M.A. (2013). Exergames as a new support tool for Physical Education classes. *Proceedings of international conference on collaboration technologies and systems (CTS)*. San Diego: University of San Diego.
- Fogel, V.A., Miltenberger, R.G., Graves, R. & Koehler, S. (2010). The effects of exergaming on physical activity among inactive children in a Physical Education classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 43(4), 591–600.
- Futrell, J. (2009). *A comparative study of virtual high school instruction versus traditional instruction of high school student outcomes and attitudes in Physical Education*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Capella. Minneapolis, USA.
- Grabowski, D.A., Bibi, K.W., Reeds, G. & Sylvis, J. (1992). The effect of CAI on motor development and skill attempts in elementary school children. *ESCCC*, 54-65.
- Hastie, P.A., Casey, A. & Tarter, A.M. (2010). A case study of wikis and student-designed games in physical education. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(1), 79-91.
- Keskinen, T., Hakulinen, J., Turunen, M., Heimonen, T., Sand, A., Paavilainen, J., Parviainen, J., Yrjanainen, S., Mayra, F., Okkonen, J. & Raisamo, R. (2014). Schoolchildren's user experiences on a physical exercise game utilizing lighting and audio. *Entertainment Computing*, 5(4), 475-484.
- Lazerte, D.K.S. & Lathrop, A.H. (2006). Hot links to cool stuff: website technology in the elementary school Physical Education classroom. *Physical and Health Education Journal*, 72(2), 14-20.
- Leung, K. (2004). *ICT and change in physical education*. Unpublished Master Dissertation, University of Hong Kong. Pokfulam, Hong Kong.
- Macvean, A. & Robertson, J. (2012). iFitQuest: a school based study of a mobile location-aware exergame for adolescents. *Proceedings of the 14th international conference on human-computer interaction with mobile devices and services*. San Francisco: University of San Francisco.

- Mirzeoglu, D., Aktag, I., Gocek, E. & Bosnak, M. (2006). The effects of computer assisted instruction on teaching skills in basketball. *Spor Yonetimi Ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 25-34.
- Μουταφτσή, Μ., Αντωνίου, Π., Δέρρη, Β. & Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2008). Διδασκαλία ιστορικών στοιχείων και κανονισμών καλαθοσφαίρισης με τη βοήθεια τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας (Τ.Π.Ε.) σε μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου. *Άθληση & Κοινωνία*, 47, 97-104.
- Παπαευθυμίου, Β. & Αντωνίου, Π. (2007). Η εικονική πραγματικότητα ως σύγχρονο μέσο διδασκαλίας. *Πρακτικά του 15^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού*. Κομοτηνή: ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Pohira-Vieth, A. (2010). *Impact of golf video games on teaching golf in Physical Education*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Southern Mississippi. Mississippi, USA.
- Quinn, M. (2013). Introduction of active video gaming into the middle school curriculum as a school-based childhood obesity intervention. *Journal of Pediatric Health Care*, 27(1), 3-12.
- Shariffudin, R. S., Mislan, N., Wong, C. K. & Julia, G. C. H. (2011). Teaching psychomotor skills with e-sports courseware. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 1(4), 292-298.
- Sheehan, D.P. (2011). *The impact of a six week exergaming curriculum on balance with pre adolescent school children*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Calgary. Alberta, Canada.
- Sheehan, D.P. & Katz, L. (2013). The effects of a daily, 6-week exergaming curriculum on balance in fourth grade children. *Journal of Sport and Health Science*, 2(3), 131-137.
- Sheehan, D.P. & Katz, L. (2012). The impact of a six week exergaming curriculum on balance with grade three school children using the Wii Fit+™. *International Journal of Computer Science in Sport*, 11(3), 5-22.
- Siskos, A., Antoniou, P., Papaioannou, A. & Laparidis, K. (2005). Effects of multimedia computer-assisted instruction (MCAI) on academic achievement in physical education of Greek primary students. *Interactive Educational Multimedia*, 10, 61-77.
- Taylor, R. (2007). *A blended online instructional approach to physical education instruction: a combination to enhance student cognitive and physical ability*. Unpublished Master Dissertation, University of Montreal. Quebec, Canada.

Wadsworth, D., Brock, S., Daly, C. & Robinson, L. (2014). Elementary students' physical activity and enjoyment during active video gaming and a modified tennis activity. *Journal of Physical Education and Sport*, 14(3), 311 – 316.

Η συνδρομή της Νεοελληνικής Γλώσσας στην επιλογή του κατάλληλου επαγγέλματος! Ένας διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας της γραπτής παραγωγής λόγου

Μαυρομματίδης Ανέστης
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
 anestistheg@hotmail.com

Μαυρομματίδου Σταυρούλα
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
 Υποψ. Διδάκτορας Ελληνικής Φιλολογίας Δ.Π.Θ.
 stavrmav@hotmail.com

Περίληψη

Η διδασκαλία της γραπτής παραγωγής λόγου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας αποτελεί ένα δύσκολο έργο για τους εκπαιδευτικούς. Πολλές φορές οι ίδιοι αδυνατούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να βρουν και να παρουσιάσουν νέες, πρωτότυπες ιδέες σχετικές με ένα θέμα και περιορίζονται στην απλή παράθεση πληροφοριών. Οι μαθητές από την πλευρά τους, φοβούμενοι το λάθος και την αποτυχία, προχωρούν σε αποστήθιση έτοιμου υλικού, χωρίς να επεξεργάζονται κριτικά τα δεδομένα και να καταγράφουν τις προσωπικές τους απόψεις και πεποιθήσεις. Η παρούσα διδακτική πρόταση, λοιπόν, στοχεύει σε μια περισσότερο δημιουργική και καινοτόμα διδασκαλία της συγγραφής κειμένων, με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Πιο συγκεκριμένα προβλέπει δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές/τριες, στα πλαίσια της ομάδας, διαπραγματεύονται ζητήματα, κάνουν υποθέσεις, εκφράζουν τις ιδέες τους, και επιχειρηματολογούν, καταλήγοντας σε ουσιαστικά συμπεράσματα. Έτσι, είναι σε θέση να παραγάγουν ευρηματικά και δημιουργικά κείμενα, ενταγμένα σε ποικίλα επικοινωνιακά πλαίσια, αποκτώντας παράλληλα γνώσεις λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Ν.Ε. Γλώσσα, εργασία, επάγγελμα, δημιουργική παραγωγή λόγου

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, εκλείπουν συχνά οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και μάθησης. Όπως επισημαίνει ο σχολικός σύμβουλος κ. Σ. Γρόσδος «η γραπτή έκφραση εξαντλείται σε γραπτές ασκήσεις», ενώ το παιδί «μαθαίνει πολύ νωρίς να γράφει «σωστά» και όχι να γράφει αυτό που νιώθει». Επιπλέον, απουσιάζει η διάσταση της γραφής που προϋποθέτει τη διαλογική συζήτηση μεταξύ των συμμαθητών, την περιέργεια και τον πειραματισμό (Γρόσδος, 2014). Δεν αξιοποιούνται τεχνικές και μέθοδοι που αρέσουν στους μαθητές, αλλά το μάθημα της έκθεσης αποτελεί συχνά για τα παιδιά μια ανούσια και βαρετή διαδικασία, χωρίς νόημα και αξία.

Επιδίωξη, λοιπόν, των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι η διαμόρφωση συνθηκών, ώστε όλα τα παιδιά να εκδηλώσουν το συγγραφικό ταλέντο τους, να γεννούν πρωτότυπες ιδέες ή να δημιουργούν ενδιαφέροντα κείμενα.

Για τον λόγο αυτό, μπορούν να εφαρμοστούν οι σύγχρονες αρχές της γλωσσικής διδασκαλίας, για παράδειγμα η ερμηνευτική-κειμενοκεντρική και επικοινωνιακή.

A. Κατά την ερμηνευτική-κειμενοκεντρική προσέγγιση, το κείμενο αποτελεί κέντρο του ενδιαφέροντός μας και αντιμετωπίζεται ως οργανικό σύνολο του οποίου τα μέρη φωτίζονται και ερμηνεύονται αμοιβαία. Επίσης, η ενδοκειμενική ερμηνεία «ενισχύεται με διακειμενικές αναφορές, με διεπιστημονική σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα και με την υποστήριξη από κατάλληλο εποπτικό υλικό [...]» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007).

B. Σύμφωνα με την αρχή της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας, η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να προσλάβει, κατά το δυνατόν, τη μορφή πραγματικής επικοινωνίας, αποκτώντας αυθεντικό χαρακτήρα (Μήτσης, 2004). Άλλωστε, «η γλώσσα δεν διδάσκεται (με την παραδοσιακή, τουλάχιστον, σημασία του όρου) αλλά κατακτάται με την ενεργητική συμμετοχή και την άμεση εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντική και σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα» (Μήτσης, 2004:31).

Τα παραπάνω σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών συντελούν στην ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών, την ενεργητική αξιοποίηση της γνώσης, την υιοθέτηση κριτικής στάσης και τη διαμόρφωση υπεύθυνων απόψεων και πεποιθήσεων (Μαυρομματίδου, 2015). Τέλος, η χρήση των υπολογιστών βοηθά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, στην ανάπτυξη συνεργατικών ικανοτήτων και στη συλλογική οικοδόμηση της γνώσης (Ράπτης & Ράπτη, 2002).

Η παρούσα διδακτική πρόταση

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο στοχεύει στη διδασκαλία της Γραπτής Παραγωγής Λόγου, της 5^{ης} Ενότητας Νεοελληνικής Γλώσσας, Β' Γυμνασίου, με τίτλο «Συζητώντας για την εργασία και το Επάγγελμα». Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκουμε οι μαθητές σε πέντε διδακτικές ώρες:

Σε επίπεδο γνώσεων:

- *Να διαφοροποιήσουν την εργασία από το επάγγελμα και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, γνωρίζοντας νέους όρους (σταδιοδρομία, επαγγελματικός προσανατολισμός).*
- *Να συνειδητοποιήσουν την αξία και τα πολλαπλά οφέλη της εργασίας τόσο σε ατομικό επίπεδο (ικανότητα αυτοπραγμάτωσης, ανάπτυξη δημιουργικότητας, οικονομική ανεξαρτησία κλπ), όσο και κοινωνικό (προσφορά στο σύνολο, κοινωνικοποίηση ατόμων κλπ).*
- *Να αντιληφθούν τις δυσκολίες που συνδέονται με την εύρεση επαγγέλματος στη σύγχρονη αγορά εργασίας και να γνωρίσουν την έκταση του προβλήματος της ανεργίας.*
- *Να προβληματιστούν για τα κριτήρια-παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος.*

Σε επίπεδο δεξιοτήτων:

- Να ασκηθούν στην ομαδική εργασία, βιώνοντας τις αξίες της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της αλληλοβοήθειας.
- Να αναπτύξουν κριτική σκέψη και δημιουργικότητα.
- Να καταθέτουν την ερμηνευτική τους οπτική των κειμένων τεκμηριώνοντας τις απόψεις τους και υποστηρίζοντάς τες με κατάλληλη επιχειρηματολογία.
- Να ασκηθούν στη διερευνητική ανακάλυψη της γνώσης (κονστрукτιβισμός) και να μάθουν να αξιολογούν τόσο τη δική τους προσπάθεια (αυτοαξιολόγηση), όσο και των συμμαθητών τους (ετεροαξιολόγηση), αξιοποιώντας δημιουργικά τα λάθη τους.

Σε επίπεδο στάσεων:

- Να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της ορθής επιλογής επαγγέλματος για τη μετέπειτα πορεία της ζωής τους.
- Να μην αποτελούν εύκολα θύματα προπαγάνδας δεχόμενοι άκριτα τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που σχετίζονται με τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση.

Προϋποθέσεις Υλοποίησης

Για την υλοποίηση του σεναρίου αξιοποιείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός χωρίζει την τάξη των μαθητών σε 6 ομάδες των 3-4 ατόμων, ανομοιογενείς ως προς τις μαθησιακές ικανότητες. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συντονιστής, καθοδηγητής και βοηθός.

Προτεινόμενη Πορεία Διδασκαλίας

Α' Φάση Διδασκαλίας (Δύο διδακτικές ώρες)

Η έναρξη του νέου μαθήματος γίνεται μέσα από την επίδειξη από τον/την εκπαιδευτικό δύο εικόνων με θέμα σχετικό με την ανεργία και το συνακόλουθο σχολιασμό τους (6 λεπτά).





Άνεργος Πτυχιούχος Ρεκόρ Ανεργίας

Με τον τρόπο αυτό υποκινείται το ενδιαφέρον των μαθητών και διαμορφώνεται το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα στην τάξη. Έτσι, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει στην ανάγνωση του Κειμένου 5 του σχολικού βιβλίου, σχετικά με την ανεργία, ενθαρρύνοντας παράλληλα τους μαθητές να διατυπώσουν τις απόψεις τους για τα αίτια και τις συνέπειες του προβλήματος, με βάση τις εμπειρίες που έχουν απ' τον κοινωνικό τους περίγυρο (25-30 λεπτά).

Η πρώτη διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με την προβολή ενός χιουμοριστικού βίντεο που καταδεικνύει με ενάργεια την έκταση του προβλήματος της ανεργίας (<https://www.youtube.com/watch?v=6KplsPby3eo>) και το τραγούδι «Επαγγελματικός Προσανατολισμός» του Λουκιανού Κηλαηδόνη απ' το δίσκο του 1979 «Ψυχραιμία Παιδιά» (https://www.youtube.com/watch?v=ip_j4fCqF7s) που κινητοποιεί την προσοχή των μαθητών σχετικά με τη μελλοντική επαγγελματική τους επιλογή (συνολικά 4 λεπτά). Έτσι, γίνεται η μετάβαση στο θέμα του επαγγελματικού προσανατολισμού και την ανάγκη προσεκτικής επιλογής επαγγέλματος, ώστε να μη βρεθούν οι νέοι αντιμετώπι με την ανεργία.

Για να γίνει, όμως, απολύτως κατανοητή η ορολογία, με την έναρξη της δεύτερης διδακτικής ώρας, προβάλλεται από τον/την εκπαιδευτικό στο διαδραστικό πίνακα η ιστοσελίδα της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα (http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html) προκειμένου να διαφοροποιηθούν οι όροι εργασία-επάγγελμα και να διευκρινιστούν οι έννοιες σταδιοδρομία και επαγγελματικός προσανατολισμός (4 λεπτά). Ακολούθως πραγματοποιείται η μετάβαση στο θέμα της εργασίας, με την παρουσίαση του άρθρου 23 της οικουμενικής διακήρυξης των δικαιωμάτων του ανθρώπου για την εργασία, <http://www.amnesty.org.gr/universal-declaration-of-human-rights>, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν ότι αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα του ανθρώπου, απολύτως σεβαστό (2 λεπτά).

Μετά από όλη αυτή την προεργασία, δίνεται στους μαθητές το παρακάτω θέμα για ανάπτυξη: **Αναλαμβάνεις να γράψεις ένα άρθρο στην εφημερίδα του σχολείου σου με θέμα: «Πόσο σημαντική είναι η εργασία για τον άνθρωπο και με βάση ποια κριτήρια θα επέλεγες το μελλοντικό σου επάγγελμα και γιατί;»**

Αφού αποσαφηνιστεί μέσα από το διάλογο εκπαιδευτικού-μαθητών το κειμενικό είδος που πρόκειται να παραχθεί και το επικοινωνιακό πλαίσιο (5 λεπτά), οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, προκειμένου να συλλέξουν στοιχεία, να καταγράψουν απόψεις και να παραγάγουν ιδέες (25 λεπτά). Αναλυτικότερα:

Οι δύο πρώτες ομάδες καλούνται να καταγράψουν τις απόψεις τους σχετικά με την αξία της εργασίας. Για το λόγο αυτό, τους δίνονται Α) ένα τμήμα από το δοκίμιο του Παπανούτσου http://laventer.blogspot.gr/2010/11/blog-post_3401.html και το ιστολόγιο της Γεωργίας Δημητροπούλου <http://taenoikwkaiendimw.blogspot.gr/2013/02/5.html>, Β) δύο αποσπάσματα από τα «Έργα και Ημέραι» του Ησιόδου και το «Εργασία και αργία» του Ιωάννη του Χρυσοστόμου <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSB105/600/3946,17577/>.

Η τρίτη ομάδα παρουσιάζει, μέσα από ένα άρθρο της εφημερίδας «Το Βήμα» <http://www.tovima.gr/relatedarticles/article/?aid=115220> και τις απόψεις α) της υπεύθυνης στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αγνής Βίκη, και β) του Επίκουρου Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ευστράτιου Παπάνη <http://1epal-dafnis.att.sch.gr/bima/paidag/simadika/eprosan2.htm>, τις δυσκολίες εύρεσης του κατάλληλου επαγγέλματος στη σύγχρονη εποχή και τα αυξημένα προσόντα που πρέπει να διαθέτει κάποιος/α για την κατάληψη μιας θέσης εργασίας.

Η τέταρτη ομάδα διερευνά τα στοιχεία της προσωπικότητάς μας (εσωτερικούς παράγοντες) που επηρεάζουν τις επαγγελματικές μας επιλογές, μελετώντας τα αποσπάσματα της συμβούλου σταδιοδρομίας και ψυχοθεραπεύτριας, Κατερίνας Τριανταφύλλου <http://www.childit.gr/v2/index.php/childitnews/40-newscat/371-efivoi-kai-goneispoio-epaggelma-na-dialexo>, την «Πρακτική Φιλοσοφία» του Ε. Παπανούτσου <https://1lykaisar-a3-apol.wikispaces.com/file/view/epagelma.pdf> (σελ 4) και τον «Προφήτη» του Χαλίλ Γκιμπράν <http://gibran-khalil-gibran.blogspot.gr/2009/01/work-prophet.html>.

Η πέμπτη ομάδα αναφέρεται στους εξωτερικούς παράγοντες (οικονομικές απολαβές, συνθήκες εργασίας, αναγνώριση, πιθανότητα επαγγελματικής αποκατάστασης) και το ρόλο που διαδραματίζουν στην επιλογή του μελλοντικού επαγγέλματος. Για το λόγο αυτό, τμήματα από τα έργα του Δρ. Μιχάλη Κατσιμίτση <http://reviews.in.gr/greece/education/article/?aid=1231055670> και του Θ. Κατσάνεβα <http://archive.in.gr/news/exams2002/article1.htm> κρίνονται άκρως βοηθητικά.

Τέλος, η έκτη ομάδα ολοκληρώνει τη μελέτη του θέματος με την προβολή της επίδρασης των στερεοτυπικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων του ευρύτερου κοινωνικού και στενότερα οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση προτύπων συμπεριφοράς και τον καθορισμό της τελικής επιλογής. Τα κείμενα που επιλέγονται (ένα απόσπασμα από τον Πειστικό Λόγο του Σ. Κούτρα <https://1lykaisar-a3-apol.wikispaces.com/file/view/epagelma.pdf> σελ 2, ένα απόσπασμα έρευνας της Αγνής Βίκη και του Ευστράτιου Παπάνη <http://epapanis.blogspot.gr/2007/09/14-18.html>, και

τους «Παράγοντες στην επιλογή Επαγγέλματος» του Κατσιμίτση, που αναφέρθηκαν παραπάνω) είναι αντίστοιχα για το σκοπό αυτό.

Ακολουθεί η φάση της οργάνωσης των ιδεών και κατόπιν η ανακοίνωση των εργασιών των ομάδων και η καταγραφή στον πίνακα των θεματικών αξόνων με τους οποίους ασχολήθηκαν. Αυτές στην πράξη αποτελούν και τη βασική δομή του σχεδιαγράμματος παραγωγής γραπτού λόγου:

- *Αξία εργασίας*
- *Δυσκολίες στην εύρεση επαγγέλματος- ανάγκη προσεκτικής επιλογής του μελλοντικού μου επαγγέλματος*
- *Το επάγγελμα με το οποίο θα ήθελα να ασχοληθώ (προσόντα, απαιτήσεις, δυσκολίες κλπ)*
- *Ατομικά- Εσωτερικά κριτήρια επιλογής*
- *Εξωτερικοί παράγοντες (άλλοι λόγοι που με οδηγούν σ' αυτό)*
- *Κοινωνικοί παράγοντες που ενδεχομένως επηρέασαν την επιλογή μου*

Η δεύτερη διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με την παρακολούθηση ενός πολύ σύντομου βίντεο για τη μεγάλη αξία και προσφορά όλων των επαγγελμάτων, ώστε η διδασκαλία να επανέλθει στο όλο, μετά την επεξεργασία των μερών.

Β' φάση διδασκαλίας (3η διδακτική ώρα):

Οι μαθητές αξιοποιώντας τη βασική δομή του σχεδιαγράμματος που αναγράφηκε στον πίνακα, δημιουργούν το δικό τους κείμενο, εστιάζοντας την προσοχή τους σε θέματα περιεχομένου και γλωσσικής έκφρασης και λαμβάνοντας υπόψη το επικοινωνιακό πλαίσιο και το σκοπό σύνταξης του κειμένου.

Γ' φάση διδασκαλίας (4η διδακτική ώρα):

Οι μαθητές επανεξετάζουν το αρχικό κείμενο για 15 λεπτά κάνοντας τροποποιήσεις-βελτιώσεις και προβαίνοντας στην ατομική αξιολόγηση της έκθεσής τους με βάση κριτήρια που έχουν δοθεί από τον/την εκπαιδευτικό όπως η πληρότητα περιεχομένου, συνάφεια με το θέμα, πρωτοτυπία, αλληλουχία νοημάτων, ένταξη του κειμένου στο ζητούμενο επικοινωνιακό πλαίσιο, εκφραστική ακρίβεια και σαφήνεια κλπ.

Στη συνέχεια τα παιδιά ενθαρρύνονται να ανταλλάξουν τα γραπτά τους ανά δύο (ή να τα παρουσιάσουν στο google drive, αξιοποιώντας την εφαρμογή google docs), με αποτέλεσμα κάθε μαθητής να γίνει αναγνώστης και διορθωτής του κειμένου ενός συμμαθητή του, εκθέτοντας την προσωπική του άποψη (ετεροαξιολόγηση).

Δ' διδακτική φάση (5η διδακτική ώρα):

Κατά την τελευταία φάση της διδασκαλίας συγκρίνονται στην τάξη το αρχικό με το τελικό κείμενο που παρήγαγαν οι μαθητές. Μπορεί να γίνει και σύγκριση ενός μαθητικού κειμένου βάσει κάποιου άλλου αρτιότερου, με στόχο τη βελτίωση του πρώτου.

Τέλος, το γραπτό αξιολογείται και από τον διδάσκοντα στο σπίτι του ακολουθώντας τους ίδιους τομείς που αναφέρθηκαν παραπάνω (περιεχόμενο, δομή, σύνταξη, λεξιλόγιο, ορθογραφία, γενικότερη εμφάνιση κειμένου). Λαμβάνονται υπόψη και οι παρατηρήσεις των μαθητών στην αξιολόγησή τους, ενώ δεν παραγνωρίζεται και η ηλικία και το γνωστικό επίπεδό τους.

Επέκταση σεναρίου

Άλλες ασκήσεις που θα μπορούσαν να ζητηθούν από τους μαθητές είτε στα πλαίσια του μαθήματος είτε ως κατ'οίκον εργασίες είναι:

- *Φανταστείτε ότι είστε δημοσιογράφοι και θέλετε να πάρετε συνέντευξη από κάποιον επιτυχημένο επαγγελματία. Ποιες ερωτήσεις θα κάνατε; Γιατί;*
- *Παιχνίδι: Να συνθέσετε ένα σκίτσο που αναπαριστά ένα επάγγελμα και να το παρουσιάσετε στην τάξη. Αφήστε τους συμμαθητές σας να μαντέψουν το επάγγελμα αυτό. Για να τους βοηθήσετε, περιγράψτε τα «θετικά και αρνητικά στοιχεία» του εν λόγω επαγγέλματος. Τι είδους προσόντα απαιτούνται;*
- *Παρουσιάστε σε ένα φίλο/φίλη σας ποιο επάγγελμα δε θα διαλέγατε ποτέ, εξηγώντας τους λόγους της δυσαρέσκειάς σας.*
- *Είναι βράδυ. Μόλις τελείωσε μια ιδιαίτερα εξαντλητική ημέρα, εξαιτίας υπερβολικών απαιτήσεων στο χώρο εργασίας σας. Γράψτε στο ημερολόγιό σας τα συναισθήματα και τις σκέψεις που σας γεννιούνται.*

Συμπεράσματα

Οι μαθητές με το παρόν σενάριο επεξεργάζονται διαφορετικά είδη κειμένων, κατανοούν τις έννοιες της εργασίας και του επαγγέλματος, συνειδητοποιούν τα οφέλη της εργασίας και αντιλαμβάνονται τα ρατσιστικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που συνδέονται με το χώρο του επαγγέλματος. Παράλληλα, αποκτούν γνώσεις χρήσιμες για το μέλλον και την εκλογή του επαγγέλματός τους και μάλιστα χωρίς ιδιαίτερο κόπο, μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες και αξιοποιώντας τις νέες ηλεκτρονικές μεθόδους, που τους γοητεύουν και τους συναρπάζουν. Έτσι, ένα συχνά κουραστικό μάθημα γίνεται ενδιαφέρον, αποκτά νόημα και αξία, συνδέοντάς τους με την αληθινή ζωή και την ουσιαστική μάθηση.

Βιβλιογραφία

- Γρόσδος, Σ. (2014).» 9 + 1 μαθήματα δημιουργικής γραφής. Μάθημα πρώτο: Τι είναι και τι δεν είναι η δημιουργική γραφή. Δώδεκα ερωτήσεις - δώδεκα απαντήσεις», *Παράθυρο στον κόσμο του παιδιού*, 89 (Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2014).
- Μαυρομματίδου, Στ. (2015). «Τα προβλήματα του... Ποσειδώνα!»: Ένα Διδακτικό σενάριο για τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου. *Η Εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ*, 7-8 Νοέμβρη 2015.

Μήτσης, Ν. Σπ. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2007). *Οδηγίες Διδασκαλίας φιλολογικών μαθημάτων*. Αθήνα.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Α. Ράπτης.

Ιστοσελίδες

Βίκη, Α. & Παπάνης, Ε. (2007). *Επαγγελματικές προτιμήσεις και επιλογές μαθητών ηλικίας 14-18 ετών*. Διαθέσιμο on line: <http://erapanis.blogspot.gr/2007/09/14-18.html> Προσπελάστηκε στις 27/10/2015.

Βίκη, Α. & Παπάνης, Ε. *Κριτήρια επιλογής επαγγέλματος*. Διαθέσιμο on line: <http://1epal-dafnis.att.sch.gr/bima/paidag/simadika/eprosan2.htm> Προσπελάστηκε στις 27/10/2015.

Γκέκα, Β. (2010). *Εκπαιδευτικό Υλικό για...θεωρητικούς!* Διαθέσιμο on line: http://laventer.blogspot.gr/2010/11/blog-post_3401.html Προσπελάστηκε στις 27/10/2015.

Δημητροπούλου, Γ. (2013). *Τα εν οίκω και εν δήμω*. Διαθέσιμο on line: <http://taenoikwkaiendimw.blogspot.gr/2013/02/5.html> Προσπελάστηκε στις 27/10/2015.

Κατσανέβας, Θ. *Επαγγέλματα του Μέλλοντος και του Παρελθόντος*. Διαθέσιμο on line: <http://archive.in.gr/news/exams2002/article1.htm> Προσπελάστηκε στις 27/10/2015.

Κατσιμίτσης, Μ. (2010). *Παράγοντες στην επιλογή επαγγέλματος*. Διαθέσιμο on line: <http://reviews.in.gr/greece/education/article/?aid=1231055670>. Προσπελάστηκε στις 27/10/2015.

Κούτρας, Σ. *Πειστικός Λόγος*. Διαθέσιμο on line: <https://1lykaisar-a3-apol.wikispaces.com/file/view/epagelma.pdf>. Προσπελάστηκε στις 27/10/2015.

Μανωλίδης, Γ., Μπεχλιβάνης, Θ. & Φλώρου, Φ. *Έκφραση- Έκθεση για το Ενιαίο Λύκειο, Θεματικοί Κύκλοι, Ενότητα 9, Εργασία και Επάγγελμα*. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο on line: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSB105/600/3946,17577/>. Προσπελάστηκε στις 27/10/2015.

Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Διαθέσιμο on line: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/index.html. Προσπελάστηκε στις 27/10/2015.

- Σωπασή Γ & Μέμου Ν, (2015). *Κάθε επάγγελμα, μια προσφορά*. Διαθέσιμο on line: <https://www.youtube.com/watch?v=D76atCg1v4A>. Προσπελάστηκε στις 27/10/2015.
- Τριανταφύλλου, Κ. (2011). *Έφηβοι και γονείς: Ποιο επάγγελμα να διαλέξω;* Διαθέσιμο on line: <http://www.childit.gr/v2/index.php/childitnews/40-newscat/371-efivoi-kai-goneisporio-epaggelma-na-dialexo>. Προσπελάστηκε στις 27/10/2015.
- Τρίγκα, Ν. (1999). *Το Διαβατήριο για επιτυχημένη σταδιοδρομία. Το Βήμα*. Διαθέσιμο on line: <http://www.tovima.gr/relatedarticles/article/?aid=115220>. Προσπελάστηκε στις 27/10/2015.
- Amnesty International, *Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*. Διαθέσιμο on line: <http://www.amnesty.org.gr/universal-declaration-of-human-rights>. Προσπελάστηκε στις 27/10/2015.
- Gibran, Khalil. *Για την Εργασία*. Διαθέσιμο on line: <http://gibran-khalil-gibran.blogspot.gr/2009/01/work-prophet.html>. Προσπελάστηκε στις 27/10/2015.
- Newsbeast.gr. (2013). *Βίντεο των Ισπανών για την ανεργία*. Διαθέσιμο on line: <https://www.youtube.com/watch?v=6KplsPby3eo>. Προσπελάστηκε στις 27/10/2015.
- Staek. S. (2009). *Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Διαθέσιμο on line: https://www.youtube.com/watch?v=ip_j4fCqF7s. Προσπελάστηκε στις 27/10/2015.

Η χρήση των κινητών συσκευών σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα Μία συνοπτική παρουσίαση επιλεγμένων εγχειρημάτων

Γράμψας Λάμπρος

*Υποψ. Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Αιγαίου
pred14009@aegean.gr*

Περίληψη

Οι ραγδαίες εξελίξεις στο πεδίο της τεχνολογίας και η διευρυνόμενη διείσδυση των ΤΠΕ στους χώρους πολιτισμού, έχουν καταστήσει τα μουσεία δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης. Ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία υποστήριξης των εκπαιδευτικών εκδρομών και γεφύρωσης του χάσματος ανάμεσα στο μουσείο και τη σχολική αίθουσα, αποτελούν οι κινητές συσκευές. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η συνοπτική παρουσίαση επιλεγμένων εγχειρημάτων στον τομέα της μουσειοπαιδαγωγικής και, παράλληλα, η ανάδειξη των περιορισμών και των πλεονεκτημάτων τους. Κοινό στοιχείο των παρατιθέμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων αποτελεί η επικέντρωση σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από την ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, με κριτήριο τη χρήση των κινητών συσκευών στους χώρους πολιτισμού, προκύπτουν τρεις κύριες κατηγορίες ερευνητικών προσπαθειών. Διαπιστώνεται, επίσης, τόσο η έλλειψη συγκριτικών ερευνών, όσο και η ύπαρξη σημαντικών αλλαγών ως προς το ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν οι συμμετέχοντες στο πλαίσιο της σύγχρονης μουσειακής εμπειρίας.

Λέξεις-Κλειδιά: μουσείο, εκπαιδευτικά προγράμματα, κινητή μάθηση, εγχειρήματα

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, υπό την επίδραση νέων επιστημονικών ευρημάτων στον τομέα της μουσειοπαιδαγωγικής, οι εκπαιδευτικές εκδρομές έχουν πάψει να θεωρούνται μία απλή "προέκταση" της συμβατικής διδασκαλίας καταλαμβάνοντας ολοένα και κεντρικότερη θέση στα σχολικά προγράμματα (DeWitt & Storksdieck, 2008). Πρόσφατες έρευνες (Sturm & Bogner, 2010. DeWitt & Hohenstein, 2010) υποστηρίζουν ότι οι επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού φαίνεται να επιτυγχάνουν ευρύτερα εκπαιδευτικά οφέλη συγκριτικά με τη μάθηση που συντελείται εντός της σχολικής αίθουσας. Μολονότι τα οφέλη αυτά μετριάζονται, συχνά, από τους μειωμένους πόρους, την απουσία χρόνου και τον ελλιπή σχεδιασμό (Anderson, Kisiel & Storksdieck, 2006), οι εκπαιδευτικές εκδρομές μπορούν να συνεισφέρουν ουσιαστικά στην προώθηση της συνεργατικότητας, στην αύξηση του βαθμού υποκίνησης των μαθητών και στη δέσμευσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Paris, 1997).

Κατά τα τελευταία χρόνια, η διείσδυση των ΤΠΕ στους χώρους πολιτισμού, έχουν καταστήσει τα μουσεία "δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης" (Barab & Kirshner, 2001). Ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία υποστήριξης των εκπαιδευτικών εκδρομών και γεφύ-

ρωσης του χάσματος ανάμεσα στο μουσείο και τη σχολική αίθουσα, αποτελούν οι κινητές συσκευές. Σε αντίθεση προς ό,τι συμβαίνει με τους σταθερούς υπολογιστές, οι κινητές συσκευές μπορούν να συνεισφέρουν ενεργητικά στη μάθηση καθώς το χαρακτηριστικό της "φορητότητάς" τους παρέχει πολλαπλές δυνατότητες αξιοποίησης κατά την επίσκεψη και όχι αποκλειστικά πριν ή μετά από αυτήν (Economidou & Meintani, 2011. Γιαννουτσου, Παπαδimitriou, Komis & Avouris, 2009).

Υπό το πρίσμα των παραπάνω διαπιστώσεων, σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η συνοπτική παρουσίαση επιλεγμένων εγχειρημάτων στον τομέα της μουσειο-παιδαγωγικής. Κοινό στοιχείο των εν λόγω ερευνητικών προσπαθειών, πέρα από την αξιοποίηση των κινητών συσκευών στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, αποτελεί η επικέντρωση σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μολονότι η βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε κατέδειξε την εκπαιδευτική χρήση του συνόλου των κινητών συσκευών, επιλέχθηκε η εστίαση σε εγχειρήματα τα οποία βασίστηκαν στα "δημοφιλέστερα" τεχνολογικά μέσα όπως οι προσωπικοί ψηφιακοί οδηγοί, τα έξυπνα κινητά τηλέφωνα και οι ταμπλέτες (*tablets*).

Μέθοδος

Για τον εντοπισμό και τη συλλογή των άρθρων επιλέχθηκε η χρήση των παρακάτω λέξεων-κλειδιών: "*mobile phone, cell phone, museum, school*". Το εύρος της αναζήτησης που πραγματοποιήθηκε αφορά στα έτη 2003-2015. Οι μηχανές αναζήτησης οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν είναι η Scopus, η ERIC, το Google Scholar και οι ιστοσελίδες των μεγάλων εκδοτών (Taylor & Francis, ACM, Elsevier, SpringerLink, Sage, Wiley) μέσω του Heal-Link. Από τη διαδικασία σχηματίστηκε ένας κορμός τριάντα έξι (36) επιστημονικών άρθρων. Η επιλογή των τελικών εγχειρημάτων αφορά σε δημοσιεύσεις σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά και πρακτικά συνεδρίων.

Σύνοψη Επιλεγμένων Εγχειρημάτων

Οι κινητές συσκευές ως αγωγοί πληροφοριών

Σε μία από τις πρώτες ερευνητικές προσπάθειες που εντοπίζονται στη σχετική βιβλιογραφία, οι Mitchell και Race (2005) εστίασαν στην αξιοποίηση της κάμερας των έξυπνων τηλεφώνων μέσω της εκπαιδευτικής χρήσης των κωδικών ταχείας απόκρισης (*QR codes*). Η μελέτη τους πραγματοποιήθηκε στο μουσείο και το πάρκο του Λάνκαστερ ενώ η μέθοδος που ακολούθησαν περιελάμβανε την τοποθέτηση ευδιάκριτων εικονιδίων σε τοποθεσίες και αντικείμενα των εν λόγω χώρων. Μέσα από τη σάρωση των κωδικών QR και τη χρήση της εφαρμογής "uLearn" που ανέπτυξαν, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να συλλέξουν στις οθόνες των κινητών τους επιπλέον πληροφορίες για τα εκθέματα. Όπως προέκυψε από την παρατήρηση και τις συνεντεύξεις, το δείγμα της έρευνας, αποτελούμενο από 8 μαθητές 9 ετών, βρήκε τη διαδικασία εξαιρετικά ευχά-

ριστη. Παρά τα όποια ενθαρρυντικά αποτελέσματα, ως κύριο μειονέκτημα του εγχειρήματος επισημάνθηκε η συχνή αδυναμία των παιδιών να σαρώσουν ορθά τους κωδικούς με την πρώτη προσπάθεια.

Στην ίδια κατεύθυνση, ελληνική έρευνα των Fevgas, Tsompanopoulou και Bozaniis (2011) με συμμετέχοντες 95 μαθητές και καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επικεντρώθηκε στη δημιουργία μίας φορητής συσκευής ξενάγησης στο Αρχαιολογικό Μουσείο του Βόλου. Η υπηρεσία τους με την ονομασία "iMuse" επιχειρεί να αξιοποιήσει την τεχνολογία "ταυτοποίησης μέσω ραδιοσυχνότητων" (*RFID*) αποσκοπώντας στον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Πιο συγκεκριμένα, με τη χρήση ενός ειδικού τηλεχειριστηρίου, η υπηρεσία διαβιβάζει στις οθόνες των κινητών τηλεφώνων επιπλέον στοιχεία για τα εκθέματα όπως βιβλιογραφικές παραπομπές, φωτογραφίες και βιντεοσκοπήσεις από τις ανασκαφές. Ανάλογα με το προφίλ του χρήστη, τα στοιχεία αυτά διαφοροποιούνται παρέχοντας είτε απλές περιγραφές, στην περίπτωση των παιδιών, είτε αναλυτικότερες πληροφορίες στην περίπτωση των εμπειρότερων επισκεπτών. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έδειξε ότι η υπηρεσία συνέβαλε, τόσο στην αύξηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων, όσο και στη διεύρυνση της κατανόησης για τα εκθέματα του μουσείου. Τέλος, σχετικά με τα πλεονεκτήματα της υπηρεσίας iMuse, οι ερευνητές υπογραμμίζουν την ευχρηστία της καθώς δεν απαιτείται η εγκατάσταση κάποιου εξειδικευμένου προγράμματος. Με τον τρόπο αυτό παρακάμπτονται τυχόν ασυμβατότητες που προκύπτουν μεταξύ των εκπαιδευτικών λογισμικών και των διαφορετικών μοντέλων συσκευών των χρηστών.

Οι κινητές συσκευές ως εργαλεία συλλογής πληροφοριών και συνεργατικής μάθησης

Το εγχείρημα με την ονομασία "MuseumScouts" (Wishart & Triggs, 2010) υλοποιήθηκε σε πέντε ευρωπαϊκές χώρες με εμπλεκόμενους εκπαιδευτές, καθηγητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπαλλήλους μουσείων και μαθητές ηλικίας 10-19 ετών. Κεντρικός σκοπός του εγχειρήματος ήταν η αξιοποίηση της στρατηγικής "μάθηση μέσω διδασκαλίας", η παραγωγή, δηλαδή, διδακτικού υλικού από τους ίδιους τους συμμετέχοντες και συνακόλουθα, η χρήση του για την εκπαίδευση των συμμαθητών τους. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στα μουσεία, τα παιδιά συνέλλεξαν εικόνες και πληροφορίες για τα εκθέματα χρησιμοποιώντας ποικίλα εργαλεία: από συμβατικά μέσα (χαρτί, μολύβια) έως φορητές συσκευές (smartphones, PDAs). Στη συνέχεια, μέσω μίας διαδικτυακής εφαρμογής, οι μαθητές εργάζονταν σε ομάδες προκειμένου να δημιουργήσουν ηλεκτρονικές παρουσιάσεις και κουίζ σχετικά με τα εκθέματα. Από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώθηκε τόσο η αύξηση του βαθμού υποκίνησης και δέσμευσης των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και η βελτίωση των δεξιοτήτων τους στη χρήση των ΤΠΕ.

Παρόμοια σύζευξη κινητού τηλεφώνου και διαδικτύου απαντάται στην περίπτωση της υπηρεσίας "MyArtSpace" (Vavoula, Sharples, Rudman, Meek & Lonsdale, 2009) η οποία δοκιμάστηκε από τουλάχιστον 3000 μαθητές στο πλαίσιο εκπαιδευτικών επισκέψεων σε τρία βρετανικά μουσεία. Το εγχείρημα χωρίζεται σε τρία στάδια επιτρέποντας

αλληλεπιδράσεις σε τρεις διαφορετικούς χώρους: το φυσικό περιβάλλον του μουσείου και της αίθουσας διδασκαλίας, τον προσωπικό χώρο των μαθητών που δημιουργούν στα κινητά τους τηλέφωνα και την ομώνυμη ιστοσελίδα η οποία περιλαμβάνει "αποθηκευτικούς χώρους" (*stores*) και "πινακοθήκες" (*galleries*). Στο πρώτο στάδιο (*pre-visit*) οι μαθητές εξοικειώνονται με το διαδικτυακό περιβάλλον και τα ψηφιακά εκθέματα τα οποία εισάγονται στους αποθηκευτικούς χώρους που δημιουργεί ο καθηγητής. Στο δεύτερο στάδιο (*visit*) οι μαθητές, κάνοντας χρήση του κινητού τηλεφώνου, αναλαμβάνουν να συγκεντρώσουν δεδομένα για τα φυσικά εκθέματα (φωτογραφίες, ηχητικά αποσπάσματα, γραπτές πληροφορίες). Η εφαρμογή παρέχει, επίσης, τη δυνατότητα να συλλέξουν υφιστάμενα στοιχεία από τον αποθηκευτικό χώρο του μουσείου πληκτρολογώντας έναν κωδικό που βρίσκεται δίπλα σε κάθε έκθεμα ενώ τους επιτρέπει, ακόμη, να δουν τα ονόματα των χρηστών (*usernames*) που επέλεξαν τα ίδια αντικείμενα. Τέλος, στο τρίτο στάδιο (*post-visit*), οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν τα δεδομένα που έχουν συλλέξει ατομικά ή συλλογικά δημιουργώντας τις δικές τους πινακοθήκες και επιχειρώντας να απαντήσουν στο κεντρικό ερώτημα που θέτει ο καθηγητής πριν την επίσκεψη στο μουσείο. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η υπηρεσία μπορεί να γεφυρώσει επιτυχώς το χάσμα ανάμεσα στη σχολική αίθουσα και τα μουσεία καθώς διαπιστώθηκε σημαντική αύξηση του βαθμού υποκίνησης των συμμετεχόντων. Ως μειονεκτήματα, ωστόσο, επισημάνθηκαν τα προβλήματα ευχρηστίας των εφαρμογών και οι σχετικά υψηλές απαιτήσεις αναφορικά με τις δεξιότητες ΤΠΕ (*ICT skills*) των καθηγητών.

Ένα παρεμφερές εγχείρημα αποτελεί η υπηρεσία "My Museum Tour" που ανέπτυξαν οι Collins, Clayphan, Kay και Horder (2012). Μολονότι, και σε αυτή την περίπτωση, η εκπαιδευτική εμπειρία περιλαμβάνει δύο φάσεις, η καινοτομία της πρότασης έγκειται στη συνδυαστική χρήση των κινητών συσκευών των συμμετεχόντων και μίας επιτραπέζιας οθόνης αφής (*tabletop*) που επιτρέπει τη συνεργατική μάθηση. Κατά τη διάρκεια της πρώτης φάσης, τα παιδιά, χωρισμένα σε μικρές ομάδες, περιηγούνται στο μουσείο του Σύνδνεϋ συλλέγοντας πληροφορίες για τα εκθέματα (εικόνες, ηχητικά αποσπάσματα, σημειώσεις, QR κωδικούς) με τη χρήση προσωπικών ταμπλετών και έξυπνων τηλεφώνων. Στη συνέχεια, τα δεδομένα αυτά μεταβιβάζονται στην επιτραπέζια οθόνη αφής του μουσείου όπου με τη βοήθεια της υπηρεσίας οι μαθητές συνεργάζονται προκειμένου να δημιουργήσουν ένα πόστερ στη βάση των μαθησιακών στόχων που έχουν τεθεί. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού, η εφαρμογή διαθέτει διάφορα εργαλεία επεξεργασίας (φόντα, γραμματο-σειρές, πλαίσια κειμένου κ.ά.). Όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, η υπηρεσία δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία είτε κατευθύνοντας τις ομάδες κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, είτε παρέχοντας την αναγκαία ανατροφοδότηση κατά την επιστροφή στη σχολική αίθουσα.

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται το σύστημα "Zydeco" (Kuhn, Cahill, Quintana & Schmoll, 2011) το οποίο δοκιμάστηκε από 42 μαθητές ηλικίας 11-14 ετών στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας του Πανεπιστημίου του Μίσιγκαν. Η υπηρεσία αξιοποιεί τη συ-

νεργασία κινητών συσκευών και διαδικτύου δίδοντας έμφαση στην οργάνωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας ενώ εμπλέκεται και στα τρία στάδια υλοποίησης του εγχειρήματος. Πριν την επίσκεψη, ο καθηγητής θέτει ένα κεντρικό ερώτημα στους μαθητές και συνεργάζεται μαζί τους προκειμένου να διατυπωθούν τα υποερωτήματα της μελέτης. Στη συνέχεια, με άξονα την παραπάνω διεργασία, δημιουργούνται ετικέτες (*tags*) οι οποίες καταχωρούνται στην ομώνυμη ιστοσελίδα. Κατά την περιήγησή τους στο μουσείο, οι μαθητές χρησιμοποιούν την κάμερα των κινητών συσκευών για να συλλέξουν πληροφορίες για τα εκθέματα ενώ κάθε φωτογραφία που λαμβάνουν αντιστοιχίζεται, μέσω της εφαρμογής Zydeco, με μία από τις ετικέτες του πρώτου σταδίου. Σε αυτή τη φάση η υπηρεσία παρέχει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αιτιολογήσουν την επιλογή ετικέτας ηχογραφώντας ένα ηχητικό απόσπασμα ή να δημιουργήσουν τις δικές τους κατηγορίες. Τέλος, κατά την επιστροφή στο σχολείο, οι μαθητές συνδέονται εκ νέου στο σύστημα Zydeco προκειμένου να δουν το υλικό που συνέλλεξαν, να επεξεργαστούν τα δεδομένα και να επιχειρήσουν να απαντήσουν στα αρχικά ερωτήματα. Σύμφωνα με τους ερευνητές, η υπηρεσία πέτυχε να εκπληρώσει τους στόχους της καθώς, όπως διαπίστωσαν, ελάχιστοι μαθητές δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τη λειτουργία των ετικετών.

Μία απόπειρα σύνδεσης κινητών συσκευών και μέσω κοινωνικής δικτύωσης απαντάται στην περίπτωση της πλατφόρμας "Gidder" που ανέπτυξαν οι Pierroux, Krangle και Sem (2011). Το εγχείρημα υλοποιήθηκε στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης "Astrup Fearnley" του Όσλο με δείγμα περίπου 100 μαθητές ηλικίας 17-18 ετών. Πριν την εκπαιδευτική εκδρομή κάθε συμμετέχοντας εισάγεται μέσω του κινητού του τηλεφώνου στην ιστοσελίδα Gidder προκειμένου να εξοικειωθεί με το περιεχόμενό της και να ενεργοποιήσει τις επιμέρους λειτουργίες. Τα παραπάνω συνίστανται σε μία εφαρμογή blogging για κινητές συσκευές και σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που περιλαμβάνει διάφορες πηγές και πληροφορίες για τα αντικείμενα της έκθεσης. Κατά την επίσκεψη στο μουσείο, οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες και με τη βοήθεια των κινητών τηλεφώνων φωτογραφίζουν ή βιντεοσκοπούν τα καλλιτεχνικά έργα και συζητούν αναφορικά με το πιθανό περιεχόμενό τους. Ένας μαθητής από κάθε ομάδα συγκεντρώνει τα δεδομένα του διαλόγου και αναλαμβάνει να τα καταχωρήσει στο blog μέσω αποστολής SMS και MMS. Τέλος, κατά την επιστροφή στη σχολική αίθουσα, οι μαθητές καλούνται να συνοψίσουν σε ένα νέο μήνυμα (*blog entry*) την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι παραπάνω καταχωρήσεις στο blog, στις οποίες έχουν πρόσβαση όλοι οι συμμετέχοντες, μπορούν να αποτελέσουν ένα γόνιμο πεδίο διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων και ερμηνειών.

Οι κινητές συσκευές ως πάροχοι εκπαιδευτικών παιχνιδιών και φορείς συναγωνιστικών δραστηριοτήτων

Το σύστημα "Musex" (Yatani, Onuma, Sugimoto & Kusunoki, 2004) αποτελεί μία από τις πρώτες προσπάθειες αξιοποίησης των κινητών συσκευών ως παρόχους εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Πρόκειται για μία δραστηριότητα η οποία υλοποιήθηκε στο Εθνικό Μουσείο Νέων Επιστημών και Καινοτομίας του Τόκιο με 50 συμμετέχοντες, μεταξύ

των οποίων, 31 μαθητές 6-12 ετών. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε ζεύγη λαμβάνοντας ο καθένας έναν προσωπικό ψηφιακό οδηγό και έναν ασύρματο πομπό. Η φορητή συσκευή περιέχει ένα κλασσικό παιχνίδι "κρυμμένης εικόνας" το οποίο οι παίκτες ολοκληρώνουν, συνεργαζόμενοι, απαντώντας σε 13 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Μπροστά από κάθε έκθεμα, μέσω της τεχνολογίας RFID, στην οθόνη των παικτών εμφανίζεται μία ερώτηση σχετική με το αντικείμενο που παρατηρούν. Κάθε σωστή απάντηση αποκαλύπτει ένα μέρος του φόντου αποσύροντας κάποιο από τα 12 λευκά τετράγωνα ενώ η κρυμμένη εικόνα αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την απάντηση της τελικής ερώτησης. Σύμφωνα με τους ερευνητές, οι εντυπώσεις των μαθητών από το σύστημα Musex ήταν ιδιαίτερα θετικές καθώς διαπιστώθηκε σημαντική αύξηση στο βαθμό υποκίνησής τους.

Μία ακόμη δραστηριότητα που βασίζεται, εξίσου, στη συνεργασία ανάμεσα στους επισκέπτες περιγράφεται σε άρθρο των Cabrera και συνεργατών (2005). Το εγχείρημα με τίτλο "Mystery in the Museum" υλοποιήθηκε στο Μουσείο Σολωμού της Ζακύνθου με συμμετέχοντες 12 παιδιά ηλικίας 15-16 ετών. Η εφαρμογή, η οποία φορτώνεται στους προσωπικούς ψηφιακούς οδηγούς των χρηστών, αποτελείται ουσιαστικά από δύο παιχνίδια: ένα παιχνίδι λέξεων και ένα παιχνίδι εικόνων. Σκοπός του πρώτου πάζλ (*Text Game*) είναι η ορθή ανασύνθεση ενός χειρογράφου από τη συλλογή του μουσείου. Κάθε ομάδα μαθητών διαθέτει αποσπάσματα του κειμένου και καλείται να συνεργαστεί με τις υπόλοιπες, τόσο για να μπουν σε σωστή σειρά οι προτάσεις, όσο και για να εντοπιστεί το φυσικό χειρόγραφο. Στο δεύτερο πάζλ (*Image Game*) οι συμμετέχοντες εργάζονται με τον ίδιο τρόπο προκειμένου να ανα-συνθέσουν κομμάτια εικόνων τα οποία εμφανίζονται στην οθόνη τους ανακατεμένα. Παρά τα όποια πλεονεκτήματα, η πειραματική χρήση της πλατφόρμας κατέδειξε ορισμένες αδυναμίες. Ως κύρια μειονεκτήματα επισημαίνονται ο υψηλός βαθμός δυσκολίας των παιχνιδιών και η μειωμένη αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκθεμάτων ως αποτέλεσμα της υπερβολικής επικέντρωσης στις κινητές συσκευές.

Το παιχνίδι "Museum Scrabble" που ανέπτυξαν οι Yiannoutsou, Papadimitriou, Komis και Anouris (2009) βασίζεται στην ιδέα της σύνδεσης των χαρακτηριστικών των εκθεμάτων. Στο εγχείρημα, το οποίο υλοποιήθηκε εξίσου στο Μουσείο Σολωμού της Ζακύνθου, συμμετείχαν 17 μαθητές 11 χρονών και 20 μαθητές ηλικίας 14 ετών. Κατά την έναρξη της δραστηριότητας τα παιδιά χωρίζονται σε ζεύγη και λαμβάνουν από έναν προσωπικό ψηφιακό οδηγό (PDA) ο οποίος περιέχει στοιχεία, δείκτες και ψηφιακές εικόνες των εκθεμάτων. Μέσα από την περιήγησή τους στο φυσικό χώρο του μουσείου, οι συμμετέχοντες καλούνται να δημιουργήσουν συνδέσεις ανάμεσα στις ψηφιακές εικόνες και τα φυσικά εκθέματα κερδίζοντας βαθμούς. Μολονότι κάθε αντικείμενο μπορεί να συσχετισθεί με κάποιο άλλο, οι συνδέσεις έχουν διαφορετική βαρύτητα. Όσο μεγαλύτερη σχέση υφίσταται ανάμεσα σε δύο εκθέματα τόσο περισσότερους πόντους κερδίζουν οι παίκτες από τη σύνδεσή τους. Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια και τις συνεντεύξεις, η δραστηριότητα υπήρξε ιδιαίτερα ευχάριστη για τους μαθητές συμβάλλοντας σημαντικά στο βαθμό δέσμευσής τους στην εκπαιδευτική εμπειρία.

Μία ενδιαφέρουσα αξιοποίηση των QR κωδικών, προς την κατεύθυνση της συνεργατικής μάθησης, απαντάται στο εγχείρημα "Blåtannkoden" (Ceipidor, Medaglia, Perrone, De Marsico & Di Romano, 2009), το οποίο υλοποιήθηκε στο Νορβηγικό Μουσείο Τηλεπικοινωνιών του Όσλο με συμμετέχοντες μαθητές ηλικίας 11-14 ετών. Σκοπός του παιχνιδιού είναι η αποκάλυψη μίας μυστικής λέξης μέσα από την επίλυση ορισμένων γρίφων που συνδέονται με τα φυσικά εκθέματα. Κατά την είσοδο στο μουσείο σχηματίζονται ομάδες και η εφαρμογή φορτώνεται στις κινητές συσκευές των χρηστών μέσω της ασύρματης τεχνολογίας bluetooth. Στη συνέχεια, αφού σαρώσουν τον αρχικό QR κωδικό, οι συμμετέχοντες συνεργάζονται για να επιλύσουν τον πρώτο γρίφο και να εντοπίσουν το φυσικό αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται. Προκειμένου να καταχωρήσουν την απάντηση στην εφαρμογή, οι μαθητές καλούνται να φωτογραφίσουν με την κάμερα του κινητού τηλεφώνου τον νέο QR κωδικό που βρίσκεται κοντά στο έκθεμα που εντόπισαν. Σε κάθε σωστή επιλογή, εμφανίζεται στην οθόνη ένας νέος γρίφος και ένα γράμμα το οποίο αποτελεί τμήμα της μυστικής λέξης. Όπως υποστηρίζουν οι ερευνητές, η πλατφόρμα που ανέπτυξαν συνιστά έναν αποτελεσματικό και ευχάριστο τρόπο μάθησης ενώ στα πλεονεκτήματά της συγκαταλέγεται και η αξιοποίηση των συσκευών των ίδιων των μαθητών με τις οποίες είναι ήδη εξοικειωμένοι. Ως μειονεκτήματα, τέλος, επισημαίνονται προβλήματα συμβατότητας ανάμεσα στην πλατφόρμα και ορισμένα μοντέλα κινητών συσκευών.

Το περιβάλλον "CALM" των Gicquel, Lenne και Moulin (2013) αποτελεί μία ερευνητική προσπάθεια που ενσωματώνει πολλά από τα χαρακτηριστικά των προαναφερθέντων εγχειρημάτων. Η υπηρεσία, η οποία χρησιμοποιήθηκε πειραματικά από 37 συμμετέχοντες στο Αυτοκρατορικό Παλάτι της πόλης Κομπέν, βασίζεται στο στοιχείο της σημασιολογικής εγγύτητας (*semantic proximity*) μεταξύ των εκθεμάτων και διαρθρώνεται σε τρεις δραστηριότητες. Η πρώτη δραστηριότητα αξιοποιεί τις κινητές συσκευές ως αγωγούς πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, κατά την είσοδό τους στους εκθεσιακούς χώρους, οι μαθητές μπορούν να διαλέξουν εκθέματα μέσα από μία λίστα που περιέχει αποκλειστικά έργα με τα οποία έχουν οπτική επαφή. Επιλέγοντας ένα αντικείμενο, η υπηρεσία παρέχει στους επισκέπτες επιπλέον πληροφορίες για το συγκεκριμένο έκθεμα ενώ, παράλληλα, τους συστήνει έργα τα οποία παρουσιάζουν παρόμοια χαρακτηριστικά (θέμα, δημιουργό, τεχνοτροπία κ.α.). Η δεύτερη δραστηριότητα περιλαμβάνει τρία παιχνίδια αυτοαξιολόγησης: ένα παιχνίδι ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, ένα παιχνίδι ερωτήσεων σωστού - λάθους και ένα παιχνίδι ταξινόμησης (*classification*). Τέλος, η τρίτη δραστηριότητα συνίσταται στην απάντηση ερωτήσεων "ανοικτού τύπου", οι οποίες τίθενται από τον καθηγητή μέσω της κινητής συσκευής του και στοχεύουν στην αποτίμηση της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Σύμφωνα με τους ερευνητές, το περιβάλλον που ανέπτυξαν παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα καθώς επιτρέπει την ελεύθερη περιήγηση των μαθητών στο χώρο παρέχοντας, ταυτόχρονα, τον αναγκαίο βαθμό ελέγχου στον διδάσκοντα.

Συζήτηση

Από την ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε, με κριτήριο τη χρήση των κινητών συσκευών σε χώρους πολιτισμού, προέκυψαν τρεις κύριες κατηγορίες ερευνητικών προσπαθειών. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει εγχειρήματα τα οποία επιχειρούν να αξιοποιήσουν τους προσωπικούς ψηφιακούς οδηγούς και τα κινητά τηλέφωνα ως αγωγούς της εκπαιδευτικής πληροφορίας. Το περιεχόμενο παρέχεται στις οθόνες των χρηστών μέσω της τεχνολογίας RFID ή των κωδικών QR ενώ προτεραιότητα δίδεται στην παροχή επιπλέον στοιχείων για τα εκθέματα και εν γένει, στον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται εγχειρήματα, στο πλαίσιο των οποίων, οι κινητές συσκευές αντιμετωπίζονται ως εργαλεία συλλογής πληροφοριών και φορείς συνεργατικής μάθησης. Σε αυτή την περίπτωση, έμφαση δίδεται στην ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και στην εξασφάλιση ενός μεγαλύτερου βαθμού εμπλοκής των διδασκόντων σε κάθε στάδιο υλοποίησης. Για την επίτευξη των παραπάνω, επιχειρείται η αξιοποίηση των δυνατοτήτων συνδεσιμότητας των κινητών συσκευών (WiFi, bluetooth) και ο συνδυασμός των προηγμένων τεχνολογικών τους χαρακτηριστικών με διάφορα διαδικτυακά εργαλεία. Τέλος, η τρίτη κατηγορία περιλαμβάνει εγχειρήματα τα οποία χρησιμοποιούν τις κινητές συσκευές ως παρόχους εκπαιδευτικών παιχνιδιών και φορείς συναγωνιστικών δραστηριοτήτων. Σε αυτή την ομάδα επιστημονικών ερευνών – που βασίζονται εκτενέστερα στη "φυσική κίνηση" στο χώρο – τα εκθέματα δεν γίνονται αντιληπτά, αποκλειστικά, ως πηγές μάθησης, αλλά αποτελούν συστατικό μέρος των εκπαιδευτικών παιχνιδιών.

Η εστίαση στα ευρήματα που προέκυψαν από την υλοποίηση των εγχειρημάτων ή την πειραματική δοκιμή των κινητών συσκευών σε χώρους πολιτισμού, υποδεικνύει την ύπαρξη ορισμένων μειονεκτημάτων και πλεονεκτημάτων. Αναφορικά με τα πρώτα, σε αυτά συγκαταλέγονται: α.) η συχνή αδυναμία των συμμετεχόντων να χρησιμοποιήσουν ορθά το εκπαιδευτικό λογισμικό, β.) η μειωμένη αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκθεμάτων ως αποτέλεσμα της υπερβολικής επικέντρωσης στις κινητές συσκευές, γ.) τα προβλήματα που συνδέονται με την ευχρηστία των εφαρμογών δ.) η ύπαρξη υψηλών απαιτήσεων αναφορικά με τις προαπαιτούμενες δεξιότητες ΤΠΕ, τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών, ε.) ο μεγάλος βαθμός δυσκολίας μερικών δραστηριοτήτων και ζ.) τα προβλήματα συμβατότητας ανάμεσα στις πλατφόρμες και ορισμένα μοντέλα κινητών συσκευών. Σχετικά με τα πλεονεκτήματα, παρά την όποια ανομοιογένειά τους ως προς πλαίσιο και τους στόχους, η συντριπτική πλειοψηφία των εγχειρημάτων αναφέρουν σημαντικά οφέλη στο πεδίο της συνεργατικότητας, της υποκίνησης των μαθητών και της δέσμευσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ενδιαφέρον εύρημα της παρούσας ανασκόπησης αποτελεί, επίσης, η διαπίστωση μίας αξιοσημείωτης έλλειψης συγκριτικών μελετών. Η έλλειψη αυτή φαίνεται να αφορά τόσο στη σύγκριση διαφορετικών εγχειρημάτων μεταξύ τους, όσο και στη σύγκριση ανάμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτυγχάνονται στη σχολική αίθουσα και τα αποτελέσματα που σημειώνονται από τη χρήση των κινητών συσκευών στους χώρους πολιτισμού. Με εξαίρεση τις αναφορές μεμονωμένων ερευνών (π.χ. Mikalef,

Giannakos, Chorianopoulos & Jaccheri, 2013), καθίσταται σαφές ότι τα γνωστικά πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη χρήση των κινητών συσκευών στα μουσειακά περιβάλλοντα, δεν είναι επαρκώς τεκμηριωμένα. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να αντανακλά, αφενός, το πρώιμο στάδιο ανάπτυξης του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου και αφετέρου, την υψηλή δυσκολία σχεδιασμού των εφαρμογών η οποία έχει ως αποτέλεσμα την επικέντρωση των ερευνητικών προσπαθειών, πρωτίστως, στο κομμάτι της υλοποίησης.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη προγενέστερα εγχειρήματα (βλέπε π.χ. Hsi, 2003), τα οποία δεν συμπεριλαμβάνονται στην παρούσα ανασκόπηση λόγω έλλειψης χώρου, επισημαίνεται μία μετάβαση από εφαρμογές που επιτρέπουν - μεταξύ άλλων - τη συνεργασία, σε εφαρμογές που σχεδιάζονται με κριτήριο τη συνεργατική μάθηση. Πράγματι, ανατρέχοντας, για παράδειγμα, στα εγχειρήματα της δεύτερης κατηγορίας διαπιστώνονται σημαντικότερες αλλαγές ως προς το ρόλο των συμμετεχόντων. Είναι σαφές ότι στο πλαίσιο της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής εμπειρίας, ο επισκέπτης δεν προσέρχεται στους χώρους πολιτισμού, απλώς, για να "καταναλώσει" τη γνώση. Απεναντίας, καλείται να μετατραπεί σε έναν από τους βασικούς παραγωγούς της.

Βιβλιογραφία

- Anderson, D., Kisiel, J., & Storksdieck, M. (2006). Understanding teachers' perspectives on field trips: Discovering common ground in three countries. *Curator: The Museum Journal*, 49, 365-386.
- Barab, S. A., & Kirshner, D. (2001). Guest editors' introduction: Rethinking methodology in the learning sciences. *The Journal of the Learning Sciences*, 10, 5-15.
- Cabrera, J. S., Frutos, H. M., Stoica, A. G., Avouris, N., Dimitriadis, Y., Fiotakis, G., & Liveri, K. D. (2005, September). Mystery in the museum: collaborative learning activities using handheld devices. In *Proceedings of the 7th international conference on Human computer interaction with mobile devices & services* (pp. 315-318). ACM.
- Ceipidor, U., Medaglia, C. M., Perrone, A., De Marsico, M., & Di Romano, G. (2009, June). A museum mobile game for children using QR-codes. In *Proceedings of the 8th International Conference on Interaction Design & Children* (pp. 282-283). ACM.
- Collins, A., Clayphan, A., Kay, J., & Horder, J. (2012). My museum tour: Collaborative poster creation during school museum visits. In *Educational Interfaces, Software, and Technology 2012: 3rd Workshop on UI Technologies and Educational Pedagogy*.

- DeWitt, J., & Hohenstein, J. (2010). School trips and classroom lessons: An investigation into teacher–student talk in two settings. *Journal of Research in Science Teaching*, *47*, 454-473.
- DeWitt, J., & Storksdieck, M. (2008). A short review of school field trips: Key findings from the past and implications for the future. *Visitor Studies*, *11*, 181-197.
- Economou, M., & Meintani, E. (2011, May). Promising Beginnings? Evaluating Museum Mobile Phone Apps. In *Proceedings of the Re-Thinking Technology in Museums: Emerging Experience Conference* (pp. 87–101). University of Limerick.
- Fevgas, A., Tsompanopoulou, P., & Bozanis, P. (2011, June). iMuse Mobile Tour: A personalized multimedia museum guide opens to groups. In *Computers and Communications (ISCC), 2011 IEEE Symposium on* (pp. 971-975). IEEE.
- Gicquel, P. Y., Lenne, D., & Moulin, C. (2013, October). Design and use of CALM: An ubiquitous environment for mobile learning during museum visit. In *Digital Heritage International Congress (DigitalHeritage), 2013* (Vol. 2, pp. 645-652). IEEE.
- Hsi, S. (2003). A study of user experiences mediated by nomadic web content in a museum. *Journal of Computer Assisted Learning*, *19*, 308-319.
- Kuhn, A., Cahill, C., Quintana, C., & Schmoll, S. (2011, May). Using tags to encourage reflection and annotation on data during nomadic inquiry. In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 667-670). ACM.
- Mikalef, K., Giannakos, M. N., Chorianopoulos, K., & Jaccheri, L. (2013). Does informal learning benefit from interactivity? The effect of trial and error on knowledge acquisition during a museum visit. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, *11*, 158-175.
- Mitchell, K., & Race, N. J. (2005, November). uLearn: Facilitating Ubiquitous Learning through Camera Equipped Mobile Phones. In *Proceedings of the International Workshop on Wireless & Mobile Technologies in Education* (pp. 274-281). IEEE.
- Paris, S. G. (1997). Situated motivation and informal learning. *The Journal of Museum Education*, *22*, 22-27.
- Pierroux, P., Krange, I., & Sem, I. (2010). Bridging contexts and interpretations: Mobile blogging on art museum field trips. *MedieKultur. Journal of media and communication research*, *27*, 30-47.

- Sturm, H., & Bogner, F. X. (2010). Learning at workstations in two different environments: A museum and a classroom. *Studies in Educational Evaluation, 36*, 14-19.
- Vavoula, G., Sharples, M., Rudman, P., Meek, J., & Lonsdale, P. (2009). Myartspace: Design and evaluation of support for learning with multimedia phones between classrooms and museums. *Computers & Education, 53*, 286-299.
- Wishart, J., & Triggs, P. (2010). MuseumScouts: Exploring how schools, museums and interactive technologies can work together to support learning. *Computers & Education, 54*, 669-678.
- Yatani, K., Onuma, M., Sugimoto, M., & Kusunoki, F. (2004). Musex: A system for supporting children's collaborative learning in a museum with PDAs. *Systems and Computers in Japan, 35*, 54-63.
- Yiannoutsou, N., Papadimitriou, I., Komis, V., & Avouris, N. (2009, June). Playing with museum exhibits: designing educational games mediated by mobile technology. In *Proceedings of the 8th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 230-233). ACM.

Οι απόψεις των νηπιαγωγών ως προς την συμβολή των Τ.Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία και διοίκηση. Η περίπτωση του νομού Καβάλας

Γκούμας Στέφανος

Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης
goumas@teiemt.gr

Συμεωνίδης Συμεών

Εκπαιδευτικός Π.Ε.20, M.Sc., M.Ed
simsymeon@yahoo.gr

Φιλιππίδου Αργυρή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Sc.
irofilipprou@yahoo.gr

Σαλωνίδης Μιχάλης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.
mdsa86@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων, των στάσεων και του βαθμού αυτεπάρκειας στις Τ.Π.Ε των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής στη χρήση και αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) στη μαθησιακή διαδικασία και διοίκηση των νηπιαγωγείων. Συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 131 νηπιαγωγοί του νομού Καβάλας. Τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας ήταν ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών σε σχέση με την είσοδο των Τ.Π.Ε στην διοίκηση των νηπιαγωγείων δεν ήταν πολύ θετικές. Επίσης, η υπόθεση ότι οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε στην διοίκηση και στην προετοιμασία της διδασκαλίας καθώς και ότι η στάση των νηπιαγωγών στην χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην διοίκηση των νηπιαγωγείων είναι θετική επαληθεύτηκαν μερικώς. Τέλος, διαπιστώθηκε επίσης, ότι η αρχική υπόθεση ότι ο βαθμός αυτεπάρκειας των νηπιαγωγών στην χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην μαθησιακή διαδικασία και ότι οι νηπιαγωγοί κάνουν χρήση και αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε στην μαθησιακή διαδικασία επαληθεύτηκαν πλήρως.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε, Εκπαιδευτική διαδικασία, Χρήση & αξιοποίηση Τ.Π.Ε, Αυτεπάρκεια στις Τ.Π.Ε στο νηπιαγωγείο.

Εισαγωγή

Την τελευταία δεκαετία, έχει ξεκινήσει ένας ευρύτατος διάλογος σχετικά με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές, αλλά και οι εκπαιδευτικοί τόσο σε γνωστικό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο (Jimoianis, 2008). Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί, αν και αναγνωρίζουν τη σημασία της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε στη διδακτική πράξη φαίνονται απρόθυμοι να τις εφαρμόσουν στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική και όταν τις χρησιμοποιούν, τις εφαρμόζουν σαν μέσο που βοηθά στη διδασκαλία (συλλογή πληροφοριών από το διαδίκτυο, δημιουργία φύλλων εργασίας στο word, προβολές στο power point) και όχι σαν εργαλείο μάθησης (Jimoianis, 2008).

Ένας από τους παράγοντες που εμποδίζουν την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η αδυναμία των εκπαιδευτικών να τις αξιοποιήσουν παιδαγωγικά. Φαίνεται πως η επιμόρφωση που ενισχύει τις γνώσεις σχετικά με το χειρισμό των μέσων αυτών και καλλιεργεί τις τεχνικές δεξιότητες των εκπαιδευομένων, δεν αρκεί για την αξιοποίησή τους ως εργαλείο μάθησης (Sim & Theng, 2007; Τζιμογιάννης & Κόμης, 2006).

Θα περίμενε κανείς επομένως, ότι μετά την επιμόρφωση πάνω στη διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε ανάλογα με την ειδικότητα, τα πράγματα θα άλλαζαν ριζικά. Κάτι τέτοιο όμως δε συνέβη. Έρευνες σε διάφορες ειδικότητες εκπαιδευτικών έδειξαν ότι ακόμη και μετά το πέρας της επιμόρφωσή τους στο Β' επίπεδο, συνεχίζουν να χρησιμοποιούν τις νέες τεχνολογίες ως εργαλείο ή με τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο (Πασσά, 2010; Τρασιώτη, 2010). Επίσης, έρευνες έδειξαν ότι τα προγράμματα που διενεργήθηκαν είχαν θετικά αποτελέσματα, όσον αφορά στο κομμάτι της χρήσης και της αξιοποίησης των Τ.Π.Ε στην εκπαιδευτική - διδακτική διαδικασία αυτά παρέμειναν στην παρουσίαση και όχι τόσο στην πρακτική πλευρά, κάτι στο οποίο συμφωνούν τόσο οι επιμορφωτές όσο και οι επιμορφούμενοι (Νικολοπούλου, 2010; Παπαδημητρίου, 2013; Νικολοπούλου, 2013; Ζέττα, Παπακωνσταντίνου, Αποστολίδη, 2009; Μάινα, 2009).

Στην Ελληνική επικράτεια έγιναν αρκετές έρευνες στην προσχολική αγωγή για την χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Έτσι, στην έρευνά των Γιαλαμά, Ζαράνη και Τσάρα (2009) έδειξαν ότι σε γενικές γραμμές οι ελληνίδες νηπιαγωγοί διατυπώνουν θετική άποψη σχετικά με την χρήση της τεχνολογίας ως μέσου διδασκαλίας και μάθησης των μαθηματικών εννοιών από παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Η έρευνα των Γώτη και Ντίνα (2010) επιχείρησε να καταγράψει διαχρονικά την αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση Η/Υ στο νηπιαγωγείο. Από τη μελέτη των ευρημάτων της έρευνας διαπιστώνεται ότι σε ένα διάστημα δώδεκα χρόνων (1998-2010) η παρουσία του Η/Υ στο άμεσο περιβάλλον του εκπαιδευτικού της προσχολικής εκπαίδευσης δεν είναι πια περιορισμένη και η χρήση του είναι ευρεία. Η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών συμφωνεί με την ενσωμάτωση του Η/Υ στην προσχολική τάξη, έχει την άποψη ότι επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη του νοητικού τομέα και του τομέα δημιουργικότητα- φαντασία, την ανάπτυξη και καλλιέργεια των δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και τη μαθηματική σκέψη, ενώ με τη χρήση του Η/Υ στην τάξη υπάρχει σεβασμός στον ατομικό ρυθμό του παιδιού. Η διαπίστωση ότι οι νηπιαγωγοί της έρευνας σε γενικές γραμμές αντιμετωπίζουν θετικά τους Η/Υ και επιθυμούν να τους χρησιμοποιήσουν πιθανώς σχετίζεται και με την επιμόρφωση, στην οποία συμμετείχαν τα τελευταία χρόνια.

Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας των Χριστοδούλου- Γκλιάου και Γουργιώτου (2009) ανέδειξαν τις θετικές στάσεις όλων των νηπιαγωγών στην αξιοποίηση του Η/Υ στη μαθησιακή διαδικασία στο νηπιαγωγείο με προϋποθέσεις, όπως: να επιμορφώνο-

νται συνεχώς, να υπάρχει στο σχολείο υλικοτεχνική υποδομή και κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά. Ακόμη, στην έρευνα του Petrogianni (2010) βρέθηκε ότι μετά το νέο πρόγραμμα σπουδών, εξακολουθεί να υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό των νηπιαγωγών που δεν έχουν καμία εμπειρία χρήσης υπολογιστή είτε γενικά είτε για εκπαιδευτικούς σκοπούς, ειδικότερα. Επιπλέον βρέθηκε ότι ο βαθμός γνώσης των υπολογιστών που έχουν οι νηπιαγωγοί έχει θετική επίδραση στη στάση τους απέναντι στην τεχνολογία και στην προοπτική ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στις προσχολικές τάξεις. Από την άλλη μεριά, η έρευνά των Οικονομίδης και Ζαράνης (2010) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής αντιμετωπίζουν τον υπολογιστή περισσότερο ως μέσο για την εκτέλεση γραφειοκρατικών εργασιών και την προετοιμασία της διδασκαλίας και λιγότερο ως εκπαιδευτικό εργαλείο που χρησιμοποιείται κατά την διεξαγωγή της. Ουσιαστικά, αντιλαμβάνονται τον Η/Υ ως αυτόνομη συσκευή χωρίς να γνωρίζουν τις ευρύτερες δυνατότητές τους ως μέρος των Τ.Π.Ε. Το αποτέλεσμα αυτό ερμηνεύεται κυρίως ως από τις περιορισμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για τις Τ.Π.Ε και τη χρήση τους στο σχολείο.

Τέλος, η έρευνα των Κολέρδα, Σαραφίδου και Σπυριδάκη (2013) έδειξε ότι η συντριπτική πλειονότητα των ερευνών της σχέσης Διευθυντή – ΤΠΕ προσανατολίζεται στην επίδραση του Διευθυντή στη διδασκαλία και εφαρμογή των ΤΠΕ στη Σχολική Μονάδα, και όχι στο βαθμό βελτίωσης των διοικητικών δεξιοτήτων του ίδιου στις ΤΠΕ, προς την κατεύθυνση πολλαπλασιαστικής προσφοράς σε ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα (μαθητές, γονείς, καθηγητές, προϊστάμενοι). Ωστόσο, διαπιστώθηκε πως η ανάγκη πολύ καλής γνώσης και εξοικείωσης με τις ΤΠΕ για το Διευθυντή Σχολικής Μονάδας είναι άμεση και αδήριτη.

Από την άλλη, με αυτό που ίσως θα ήταν αναμενόμενο, αυτή η θετική προδιάθεση των εκπαιδευτικών δε συνοδεύεται από σχετική εκπαιδευτική δράση, πράγμα που είναι πιο πολύ φανερό στους εκπαιδευτικούς λειτουργούς του Νηπιαγωγείου. Η ύπαρξη του υπολογιστή δε συνεπάγεται και χρήση (Παπαδημητρίου, 2013) ή όπως πολύ σωστά διατυπώθηκε από τον O'Donnell: οι ΤΠΕ εισήχθησαν μεν στο σχολείο, αλλά αδυνατούν να ενταχτούν στην τάξη (Παπαδημητρίου, 2013).

Από τον απολογισμό των πρόσφατων ερευνών προκύπτει πως οι νηπιαγωγοί τροποποιούν τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους σχετικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών στο νηπιαγωγείο, περνώντας από την άρνηση και την επιφυλακτικότητα σε ένα θετικό τρόπο προσέγγισης. Φαίνεται ότι «οι νηπιαγωγοί κατανοούν τη δυναμική της τεχνολογίας, κατανοούν ότι η θέση τους και ο ρόλος τους δεν κινδυνεύει και ότι σε καμιά περίπτωση δε μειώνεται η δυναμική της γνώσης αντιθέτως, με την υιοθέτηση νέων μηχανισμών και μεθόδων παραγωγής ενισχύεται και σταθεροποιείται» (Ντίνας, 2010: 15).

Σκοπός – Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων, των στάσεων και του βαθμού αυτεπάρκειας στις Τ.Π.Ε των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής της Ελλάδας στη

χρήση και αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) στη μαθησιακή διαδικασία και διοίκηση των νηπιαγωγείων.

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού αναζητήθηκαν απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- *Πώς χαρακτηρίζονται (θετικές / αρνητικές) οι απόψεις των νηπιαγωγών ως προς την είσοδο των Τ.Π.Ε στη διοίκηση των νηπιαγωγείων;*
- *Εάν οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε στη διοίκηση και στην προετοιμασία της διδασκαλίας;*
- *Πώς χαρακτηρίζεται (θετική / αρνητική) η στάση των νηπιαγωγών στην χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην διοίκηση των νηπιαγωγείων;*
- *Ποιος ο βαθμός αυτεπάρκειας των νηπιαγωγών στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην μαθησιακή διαδικασία;*
- *Εάν οι νηπιαγωγοί κάνουν χρήση και αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε στην μαθησιακή διαδικασία;*

Μεθοδολογία Έρευνας

Συμμετέχοντες

Συμμετέχοντες ήταν 131 νηπιαγωγοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καβάλας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν νηπιαγωγοί και προϊσταμένες νηπιαγωγείου μονοθέσιων, ολιγοθέσιων και πολυθέσιων. Χρησιμοποιήθηκε απλή τυχαία δειγματοληψία με αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλο τον νομό Καβάλας (ισομερής κατανομή αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών). Τέλος, ζητήθηκε και παραχωρήθηκε άδεια από την διεύθυνση εκπαίδευσης και από τους νηπιαγωγούς για την διενέργεια της έρευνας καθώς και τη συμμετοχή τους σε αυτήν.

Ερευνητικό Σχέδιο

Η προσέγγιση που κρίθηκε ως η καταλληλότερη για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων, ήταν η ποσοτική μέθοδος (ανάλυση δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων).

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Ως μέσο συλλογής δεδομένων για την ποσοτική έρευνα, επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Στη δημιουργία του ερωτηματολογίου αντικείμενο προβληματισμού αποτέλεσαν ο τύπος των ερωτήσεων, η διαδοχική σειρά των ερωτήσεων και η δημιουργία κλιμάκων μέτρησης. Επιλέχθηκε η κλίμακα μέτρησης τύπου Likert με 5 πιθανές απαντήσεις. Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο της Καρτσιώτου και του Ρούσσου (2010), που αφορούσε στην κατασκευή ψυχομετρικού εργαλείου μέτρησης της χρήσης του υπολογιστή από τους εκπαιδευτικούς για διδασκαλία καθώς και

στο ερωτηματολόγιο της Κασωτάκη και του Ρούσσου (2006), που αφορούσε την κατασκευή Ελληνικής κλίμακας αυτεπάρκειας στη χρήση υπολογιστή. Επίσης κάποιες ιδέες δανείστηκε ο ερευνητής από το ερωτηματολόγιο των Βασιλείου και Μικρόπουλο, (2005), οι οποίοι στην ερευνά που πραγματοποίησαν διερευνούσαν παρόμοιες πτυχές.

Τέλος, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη διατύπωση των ερωτήσεων, με τη βοήθεια πιλοτικής έρευνας και χρειάστηκε να γίνουν οι απαραίτητες βελτιώσεις στην διατύπωση τους, προκειμένου να είναι απόλυτα σαφές ότι οι ερωτήσεις γίνονται εύκολα κατανοητές.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Έγινε χρήση της φαινομενικής εγκυρότητας, δηλαδή έγινε προσπάθεια να ερευνηθεί ο βαθμός που το ερωτηματολόγιο «φαίνεται» να μετρά αυτό που ισχυρίζεται ότι μετρά. Για τον παραπάνω λόγο, το προς διερεύνηση ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε μη ειδικούς και ζητήθηκε η γνώμη τους. Ορισμένα μικρά προβλήματα, κυρίως στη σύνταξη και στην κατανόηση των ερωτήσεων αντιμετωπίστηκαν πριν το ερωτηματολόγιο καταλήξει στην τελική του μορφή, έτοιμο για διανομή.

Επίσης, έγινε προσπάθεια ελέγχου της εγκυρότητας περιεχομένου ώστε οι ερωτήσεις να ανταποκρίνονται και να περιγράφουν επαρκώς το περιεχόμενο του φαινομένου που τα ερωτηματολόγια καλούνταν να ερευνήσουν. Τέλος, έγινε συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας που φτιάξαμε (συγκλίνουσα εγκυρότητα) με την κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για παρόμοια έρευνα από τη Κασωτάκη και του Ρούσσου (2006) και Καρτσιώτου και του Ρούσσου (2010).

Με την βοήθεια της πιλοτικής έρευνας έγινε χρήση της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας με σκοπό να αξιολογήσουμε την ομοιογένεια των ερωτήσεων της κλίμακας. Εφαρμόστηκε η κλίμακα μία φορά και στις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής α του Cronbach όπου ήταν 0,78, με αποδεκτό όριο το $\alpha = 0,70$. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε και η αξιοπιστία των επαναληπτικών μετρήσεων με στόχο να αξιολογηθεί η σταθερότητα των απαντήσεων. Για το σκοπό αυτό εφαρμόστηκε η κλίμακα δύο φορές στα ίδια άτομα κάτω από τις ίδιες συνθήκες σε μεσοδιάστημα μιας εβδομάδας και έγινε συσχέτιση των δύο βαθμολογιών, όπου ο συντελεστής ήταν $r = 0,77$, με αποδεκτό όριο τον συντελεστή r (Pearson coefficient) = 0,70. Τέλος, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος δεν αλλοιώθηκε, αφού υπήρξε πολύ μεγάλο ποσοστό ανταπόκρισης με συνέπεια να σημειωθεί απώλεια μόνο 3 ατόμων από τα 131 συνολικά του δείγματος.

Επεξεργασία δεδομένων

Η επεξεργασία των στοιχείων που προέκυψαν έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS v20. Αποτυπώθηκαν με κατάλληλους πίνακες και διαγράμματα τα δημογραφικά στοιχεία και έτσι σκιαγραφήθηκε το προφίλ των συμμετεχόντων. Στην συνέχεια, αφού πρώτα

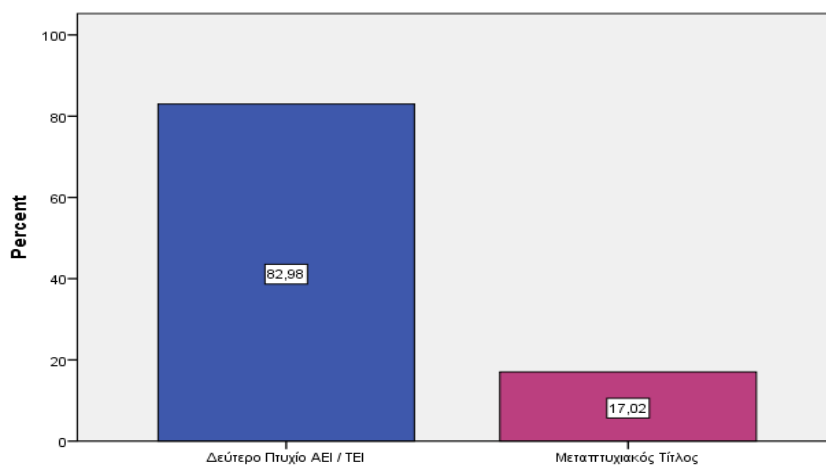
υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι για κάθε ερώτημα, υπολογίστηκε ο γενικός μέσος όρος για κάθε συνιστώσα τις έρευνας.

Τα ερωτηματολόγια πήραν έναν αύξοντα αριθμό και κωδικοποιήθηκαν. Οι ερωτήσεις αριθμήθηκαν για κάθε μέρος του ερωτηματολογίου χωριστά και έτσι ήταν εύκολη η αποτύπωση των αποτελεσμάτων σε πίνακες. Οι κλίμακες (διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα, επίσης, ποτέ, σπάνια, πάνω από 1 φορά τον μήνα, πάνω από 1 φορά την εβδομάδα κάθε μέρα καθώς και Πάρα πολύ, πολύ, Αρκετά, Λίγο, Καθόλου) έλαβαν τις εξής τιμές: διαφωνώ απόλυτα=1, διαφωνώ=2, ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ=3, συμφωνώ=4, συμφωνώ απόλυτα=5, η κλίμακα ποτέ=0, σπάνια=1, πάνω από 1 φορά τον μήνα=2, πάνω από 1 φορά την εβδομάδα=3, κάθε μέρα=4 και αντίστοιχα Πάρα πολύ=4, πολύ=3, Αρκετά=2, Λίγο=1, Καθόλου=0. Έτσι προέκυψαν οι συχνότητες των απαντήσεων αλλά και ο μέσος όρος των απαντήσεων (Javeau, 2000). Οι ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνάς μας είναι: η είσοδος των Τ.Π.Ε στη διοίκηση των νηπιαγωγείων, η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη διοίκηση των νηπιαγωγείων, η στάση των νηπιαγωγών στην χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη διοίκηση των νηπιαγωγείων, η αυτεπάρκεια των νηπιαγωγών στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία και η χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη μαθησιακή διαδικασία των νηπιαγωγείων.

Αποτελέσματα επεξεργασίας ερωτηματολογίων

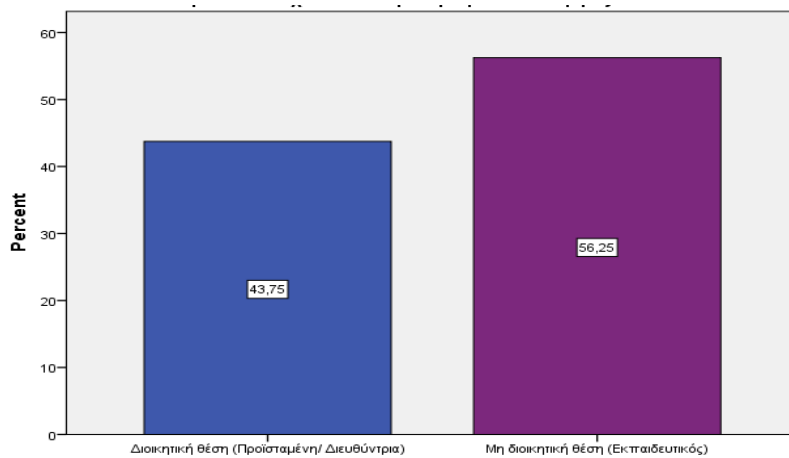
Αποτελέσματα δημογραφικών στοιχείων του ερωτηματολογίου

Το δείγμα της έρευνας απαρτίστηκε από 128 εκπαιδευτικούς. Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 43,68 έτη. Ήταν γυναίκες σε ποσοστό 100%. Σχετικά με το επίπεδο σπουδών τους, όπως φαίνεται στο διάγραμμα του σχήματος 1 στην πλειοψηφία τους 82,98 % οι συμμετέχοντες έχουν δεύτερο πτυχίο και το 17,02% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου.



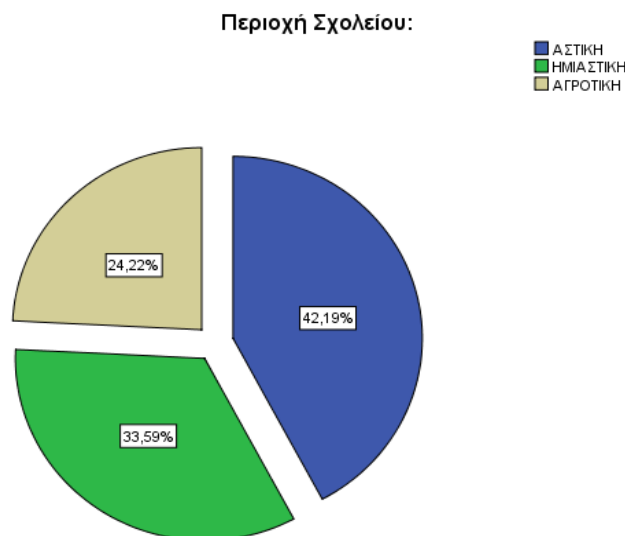
Σχήμα 1. Διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς το επίπεδο σπουδών.

Σχετικά με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών, ο μέσος όρος προϋπηρεσίας ήταν 16,07 έτη. Επίσης το 43,8% κατέχουν διοικητική θέση (Προϊσταμένη / Διευθύντρια) και 56,2% όχι, όπως φαίνεται στο διάγραμμα του σχήματος 2.



Σχήμα 2. Διάγραμμα της κατανομής των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την θέση που κατέχουν στην υπηρεσία.

Σχετικά με την περιοχή του σχολείου το 42,19% είναι από αστική περιοχή, το 33,59% από ημιαστική και το 24,22% από αγροτική, όπως φαίνεται στο διάγραμμα του σχήματος 3.



Σχήμα 3. Διάγραμμα πίτας των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την περιοχή του σχολείου

Αποτελέσματα συνιστώσων της έρευνας

Η ανάλυση έγινε στην 5βαθμια κλίμακα και ο πίνακας που ακολουθεί αποτυπώνει τους μέσους όρους ανά συνιστώσα. Η αντιστοιχία χαρακτηρισμών με βαθμό είναι ως εξής:

Για την 5βαθμια κλίμακα της αυτεπάρκειας

Πίνακας 1. Χαρακτηρισμός 5βαθμιας κλίμακα

Από	Έως	Χαρακτηρισμός
1,0	1,8	διαφωνώ απόλυτα
1,81	2,6	Διαφωνώ
2,61	3,4	ούτε διαφωνώ/ ούτε συμφωνώ
3,41	4,2	Συμφωνώ
4,21	5,0	συμφωνώ απόλυτα

Για την 5βαθμια κλίμακα

Πίνακας 2. Χαρακτηρισμός 5βαθμιας κλίμακα

Από	Έως	Χαρακτηρισμός
0,0	0,8	Καθόλου / Ποτέ
0,81	1,6	Λίγο / Σπάνια
1,61	2,4	Αρκετά / Πάνω από 1 φορά – Μήνα
2,41	3,2	Πολύ / Πάνω από 1 φορά – Εβδομάδα
3,21	4,0	Πάρα Πολύ / Κάθε μέρα

Πίνακας 3 Αποτύπωση μέσων όρων συνιστωσών

	Πλήθος Α- παντήσεων	Μέσος Όρος	Στατι- στική από- κλιση	Χαρακτηρι- σμός
Είσοδος των Τ.Π.Ε στην διοί- κηση των νηπιαγωγείων	128	1,7176	,21660	Αρκετά
Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην διοίκηση και στην προετοιμα- σία της διδασκαλίας	128	2,1949	,79836	Αρκετά
Διερεύνηση της στάσης των συμμετεχόντων στην χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην διοίκηση των νηπιαγω- γείων	128	2,3270	,67153	Αρκετά
Διερεύνηση αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην μαθησιακή διαδικασία	128	4,3329	,47977	συμφωνώ α- πόλυτα
Διερεύνηση του βαθμού χρή- σης και αξιοποίησης των Τ.Π.Ε στην μαθησιακή διαδι- κασία ενός νηπ/γείου.	128	2,4542	,82624	Πολύ

Οι μέσοι όροι των συνιστωσών που αφορούν την έρευνα «Οι απόψεις των νηπιαγωγών στη συμβολή των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών (Τ.Π.Ε) στη μαθησιακή διαδικασία και διοίκηση», παρατηρούμε ότι είναι πολύ υψηλοί για την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην μαθησιακή διαδικασία καθώς και στον βαθμό χρήσης και αξιοποίησης των Τ.Π.Ε στην μαθησιακή

διαδικασία. Από την άλλη παρατηρούμε ότι η είσοδος των Τ.Π.Ε στην διοίκηση των νηπιαγωγείων, η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην διοίκηση και στην προετοιμασία της διδασκαλίας και η στάση των συμμετεχόντων στην χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην διοίκηση των νηπιαγωγείων κρίνονται ως «αρκετά», όπως φαίνεται από τον πίνακα 3 και το διάγραμμα μπάρας 4 που ακολουθούν.



Σχήμα 4. Διάγραμμα μπάρας με τους μέσους όρους αξιολόγησης των συνιστωσών

Έτσι με βάση τα παραπάνω (πίνακας 3 & διάγραμμα μπάρας 4), παρατηρούμε ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών ως προς την είσοδο των Τ.Π.Ε στην διοίκηση των νηπιαγωγείων κρίνονται σε μέτριο βαθμό θετικές. Οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν σε μέτριο βαθμό τις Τ.Π.Ε στην διοίκηση και στην προετοιμασία της διδασκαλίας και οι στάσεις των νηπιαγωγών στην χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην διοίκηση των νηπιαγωγείων κρίνονται σε μέτριο βαθμό θετικές. Από την άλλη παρατηρούμε ότι ο βαθμός αυτεπάρκειας των νηπιαγωγών στην χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην μαθησιακή διαδικασία και ότι οι νηπιαγωγοί κάνουν χρήση και αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε στην μαθησιακή διαδικασία κρίνονται σε πολύ υψηλό βαθμό.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της συμβολής των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη μαθησιακή διαδικασία και διοίκηση των νηπιαγωγείων και συγκεκριμένα έγινε προσπάθεια να αναδειχθούν οι απόψεις και η στάση των νηπιαγωγών στην είσοδο, την χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην διοικητική και μαθησιακή διαδικασία, καθώς και να διερευνηθεί η αυτεπάρκεια τους στην χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην διοικητική και μαθησιακή διαδικασία μέσα από τις απόψεις των νηπιαγωγών του νομού Καβάλας.

Διαπιστώθηκε ότι η αρχική υπόθεση, ότι οι απόψεις των νηπιαγωγών ως προς την είσοδο των Τ.Π.Ε στην διοίκηση των νηπιαγωγείων είναι θετικές δεν επαληθεύτηκε πλήρως. Επίσης, η υπόθεση ότι οι νηπιαγωγοί αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε στην διοίκηση και

στην προετοιμασία της διδασκαλίας καθώς και ότι η στάση των νηπιαγωγών στην χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην διοίκηση των νηπιαγωγείων είναι θετική επαληθεύτηκαν μερικός.

Διαπιστώθηκε επίσης, ότι η αρχική υπόθεση ότι ο βαθμός αυτεπάρκειας των νηπιαγωγών στην χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην μαθησιακή διαδικασία και ότι οι νηπιαγωγοί κάνουν χρήση και αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε στην μαθησιακή διαδικασία επαληθεύτηκαν πλήρως.

Με οδηγό τα συμπεράσματα της έρευνας, ένα θέμα που θα πρέπει να δοθεί ενδιαφέρον είναι το θέμα της παιδαγωγικής υποστήριξης της προσπάθειας των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ στη διδασκαλία, με τη δημιουργία, ίσως, ενός πλαισίου παιδαγωγικής υποστήριξης σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης με τη θεσμοθέτηση θέσεων εκπαιδευτικών κατάλληλα καταρτισμένων που θα φέρουν την ευθύνη της παιδαγωγικής καθοδήγησης των συναδέλφων τους στην ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία.

Η παρούσα έρευνα εστίασε το ερευνητικό ενδιαφέρον στη διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών ως προς την συμβολή των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη μαθησιακή διαδικασία και διοίκηση. Το δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό, καθώς κρίνεται μικρό και επικεντρώνεται σε έναν νομό. Συνεπώς, είναι αδύνατο να γίνουν γενικεύσεις των αποτελεσμάτων που να αφορούν όλο τον πληθυσμό των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών. Όμως έχει δοθεί μια σαφή εικόνα για τους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου νομού. Για την μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων σχεδιάστηκε μια ποσοτική έρευνα προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των νηπιαγωγών ως προς την συμβολή των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη μαθησιακή διαδικασία και διοίκηση. Όμως μια ποιοτική μεθοδολογία θα μπορούσε να δώσει μια διαφορετική οπτική στα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα, η ποιοτική προσέγγιση θα μπορούσε να εμβαθύνει στα υπό μελέτη θέματα και να δώσει άλλες διαστάσεις του θέματος.

Βιβλιογραφία

- Jimoyiannis, A. (2008).** Factors determining teachers' beliefs and perceptions of ICT in education. In A. Cartelli & M. Palma (eds.), *Encyclopedia of Information Communication Technology*, 321-334, Hershey, PA: IGI Global
- Sim, J. CH., & Theng, L.B. (2007).** Teachers' perceptions of the use of ICT as an instructional tool in Mathematics and Science. (Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://ictl.intimal.edu.my/ictl2007/proceeding/Full_Paper/1A-03-Paper%2069%20\(Malaysia\).pdf](http://ictl.intimal.edu.my/ictl2007/proceeding/Full_Paper/1A-03-Paper%2069%20(Malaysia).pdf) προσπελάστηκε στις 3/9/2015)

- Βασιλείου, Ε., & Μικρόπουλος, Τ. (2005).** Μαθησιακές δραστηριότητες με υπολογιστή στο νηπιαγωγείο. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη» (σ. 596-604, τόμος Β'). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Ζέττα, Β., Παπακωνσταντίνου, Σ., & Αποστολίδης, Γ. (2009).** Αξιολογώντας την επιμόρφωση Β' επιπέδου για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία στους φιλολόγους Σερρών, Δράμας και Καβάλας. Στο Π. Πολίτης (επιμ.), Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου "Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία" (σ. 307-313), Βόλος, Οκτώβριος 2009. (Ανακτήθηκε στις 16 Οκτωβρίου, 2014 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1451.pdf>)
- Καρτσιώτου, Θ., & Ρούσσο, Π. (2010).** Κατασκευή ψυχομετρικού εργαλείου μέτρησης της χρήσης του υπολογιστή από τους εκπαιδευτικούς για διδασκαλία. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ, (σελ. 641-648). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
- Κασωτάκη, Σ. & Ρούσσο, Π. (2006).** Η Ελληνική Κλίμακα Αυτεπάρκειας στη Χρήση Υπολογιστή. 5^ο Συνέδριο ΕΤΠΕ «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση». (Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1160.pdf> προσπελάστηκε στις 21/10/2014)
- Μάινας, Δ. (2009).** Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία: μια απόπειρα αξιολόγησης. 5ο ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΣΤΗ ΣΥΡΟ- ΤΠΕ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Σύρος
- Νικολοπούλου, Κ. (2013).** Λόγοι χρήσης και τρόποι ένταξης του υπολογιστή σε τάξεις νηπιαγωγείων: Δεδομένα από την Αττική. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(1-2), 85-94
- Νικολοπούλου, Κ. (2010).** Αξιοποίηση του υπολογιστή σε τάξεις νηπιαγωγείων: λόγοι χρήσης και τρόποι ένταξης. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.), Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση» (τόμος ΙΙ, σ. 505-512). Κόρινθος: ΕΤΠΕ & Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Παπαδημητρίου, Σ. (2013).** Απόψεις των νηπιαγωγών για την εφαρμογή ενός ερευνητικού εργαλείου αξιολόγησης των νηπίων σε δεξιότητες πληροφορικής, διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ
- Πασσά, Σ. (2010).** Η μελέτη αποτελεσματικότητας του προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χρήση και αξιοποίηση των

ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία (Β' Επίπεδο), μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών τους. Η περίπτωση των νομών Πρέβεζας και Άρτας, διπλωματική εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ.

- Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2006).** Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: διερευνώντας τις απόψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Β. Δαγδιλέλης & Δ. Ψύλλος (επιμ.), Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», 829-836, Θεσσαλονίκη.
- Τρασιώτη, Α. (2010).** Ένας χρόνος μετά την επιμόρφωση: Οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής αξιοποιούν νέες γνώσεις και δεξιότητες μέσα στην τάξη, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ημαθίας "Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση" (σ. 979-991), Ημαθία, 23-25 Απριλίου 2010. Ανακτήθηκε στις 25/9/2014, από <http://www.ekped.gr/praktika10/plir/088.pdf>.
- Γιαλαμάς, Β., Ζαράνης, Ν., & Τσάρα, Ε. (2009).** Απόψεις των Νηπιαγωγών για τη χρήση του Υπολογιστή στα Μαθηματικά στο Νηπιαγωγείο. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*, Σύρος.
- Γώτη, Ε., & Ντίνας, Κ. (2010).** Οι νηπιαγωγοί και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές: μια διαδρομή δέκα χρόνων. Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ετ.Ε.Α.Δ. *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του. Παρελθόν, παρόν, μέλλον*, τομ. Β', 875-892.
- Χριστοδούλου- Γκλιάου, Ν., & Γουργιώτου, Ε. (2009).** Στάσεις των νηπιαγωγών δημοσίων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων για τη χρήση του υπολογιστή στην προσχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 125, 148-165.
- Petrogiannis, K. (2010).** The Relationship between Perceived Preparedness for Computer Use and Other Psychological Constructs Among Kindergarten Teachers With and Without Computer Experience in Greece. *Journal of Information Technology Impact*, 10, 99-110.
- Ντίνας, Κ. (2010).** Νέες τεχνολογίες και γλωσσική διδασκαλία: ένας απολογισμός-διαφανόμενες προοπτικές. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο 'Αχιλλέας Τζάρτζανος' για την Ελληνική Γλώσσα, Τίρναβος. Ανακτήθηκε από: <http://www.larissa.gr/main.aspx?catid=81&year=2010>.
- Παπαδημητρίου, Σ. (2013).** Απόψεις των νηπιαγωγών για την εφαρμογή ενός ερευνητικού εργαλείου αξιολόγησης των νηπίων σε δεξιότητες πληροφορικής, διπλωματική εργασία, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Κολέρδα, Σ., Σαραφίδου, Κ., Σπυριδάκης, Α. (2013). Η ανάγκη επιμόρφωσης του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στις ΤΠΕ. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «*εκπ@ιδευτικός κύκλος*» Τόμος 1, Τεύχος 1, 83 – 185.

Οικονομίδης, Β., Ζαράνης, Ν. (2010). Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην προσχολική εκπαίδευση: συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς. Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή συμμετοχή «*Οι Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση*», τόμος ΙΙ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 545 – 552.

Ψηφιακή τεχνολογία και μέριμνα του συναισθήματος

Παπαδοπούλου Αγνή

Δρ, Εκπαιδευτικός – Θεατρολόγος

karitanny@gmail.com

Περίληψη

Η ιστορία ενός χώρου δεν απαιτεί μόνο διανοητική εμπλοκή, αλλά και συναισθηματική επένδυση, ιδιαίτερα όταν αφορά τη μελέτη της ιστορίας ενός χώρου στον οποίο ζει και ανήκει κανείς ως μέλος. Το συναίσθημα είναι ένα από τα στοιχεία της μνήμης και όταν το αντικείμενο μελέτης είναι η ιστορία ενός σχολείου, η υπόθεση για υφιστάμενη γοητεία ευσταθεί μόνο όταν εμπλέκονται ενεργά οι μαθητές. Η μνήμη δεν θα υπήρχε χωρίς ένα συναισθηματικό υπόστρωμα και αυτό αποτέλεσε τρόπο υπέρβασης της χρονικής απόστασης μεταξύ των σημερινών μαθητών του σχολείου και των παλαιότερων γενεών. Η χρήση της ίδιας λέξης -σχολείο- από παιδιά που ζούσαν εμπόλεμες καταστάσεις ή ακόμα ζώντας στην εποχή της τουρκοκρατίας, καθώς και η κατανόηση εννοιών στην πάροδο του χρόνου όπως δημιουργικότητα, παράδοση, πολιτισμός, μαθητές και πολίτες, αποτέλεσαν πεδίο ιδεών και προβολής σκέψεων για τη μεταφορά διαφορετικών, αλλά επίσης και ίδιων συναισθηματικών συνδηλώσεων. Η σχέση αυτή κινητοποίησε τους μαθητές στο να επιμείνουν να μην παρακαμφθεί η διάσταση της σημασίας της “ιστορίας” των προσώπων, δηλαδή των μαθητών, των δασκάλων, των γονέων και καθόρισε την επιλογή και την οργάνωση του περιεχομένου των μηνυμάτων που μεταβιβάστηκαν μέσω της ψηφιακής αφήγησης.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακή τεχνολογία, αφήγηση, συναισθηματική εμπλοκή

Εισαγωγή

Η σκέψη είναι κοινωνική δραστηριότητα, η οποία στη συνέχεια επανενώνοντας στοιχεία και εμπειρίες εσωτερικοποιείται από τα άτομα. Η διαμόρφωση εννοιών είναι αποτέλεσμα μίας σύνθετης ενεργητικής δραστηριότητας, καθώς απαιτεί δραστηριότητες προγραμματισμένες με συγκεκριμένους στόχους (Vygotsky, 1978). Η εικόνα της εξέλιξης των εννοιών και ευρύτερα της ανθρώπινης σκέψης συσχετίζεται με τις κοινωνικο-ιστορικές περιστάσεις, οι οποίες δημιουργούν προβληματισμούς στην προσπάθεια να προσεγγιστούν, αναδεικνύοντας συγκρούσεις, αντιφάσεις, αλλά και λύσεις εντός ενός πλαισίου επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης (Fosnot, 1996). Ο Bruner αναφέρει ότι δεν υπάρχει τρόπος οι άνθρωποι να μπορούν να μάθουν τον κόσμο χωρίς τη βοήθεια των άλλων (Bruner, 1985) καταδεικνύοντας τη δυναμική της ομάδας, της συνεργασίας. Στη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία και πράξη ενθαρρύνεται η συνεργασία και το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα εντός της τάξης, καθώς προτάσσεται και η αναγκαιότητα μεταβολής της τάξης σε μαθησιακό εργαστήριο. Ο χώρος του σχολείου οφείλει με κατάλληλα διδακτικά σενάρια να προσδίδει ευκαιρίες για πραγματοποίηση δράσεων, όπου κινητοποιούνται πνευματικές και ψυχικές δράσεις. Με στόχο την κινητο-

ποίηση των μαθητών, την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους -και με έναν ιδιότυπο τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές προηγούμενων ετών- κατανοώντας τη συνέχεια και έναν αδιόρατο δεσμό λόγω της χρήσης του ίδιου χώρου, υλοποιήθηκε ένα σχέδιο δράσης στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης των μαθητών της Στ' τάξης του 1ου Δημοτικού Σχολείου Κοζάνης κατά το σχολικό έτος 2014-2015. Στόχος ήταν να εκτιμήσουν συνολικά το παρελθόν, να διδαχτεί η ιστορία με έναν τρόπο, που θα κατανοήσουν πώς μετασχηματίστηκε το παρελθόν στο σημερινό παρόν, με συγκεκριμένες μεταβλητές (αγώνες για δικαιώματα, συντηρητισμός, μεγαλοπρέπεια, ασφάλεια, επαφή με τη φύση, θρησκευτικότητα, ελευθερία, εφευρετικότητα, πλούτος, γνώσεις για τη φύση, γνώσεις για την τεχνολογία, ασχολία με περιβαλλοντικά θέματα, οικολογικές καταστροφές) και με τη συμβολή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας, να αποκτηθεί όσο είναι δυνατόν μία σφαιρική συνολική κρίση των μαθητών για τη λειτουργία του σχολείου σε παλαιότερες εποχές και να αναρωτηθούν για τις συνθήκες που οδηγούν στη λήψη και υλοποίηση αποφάσεων για ένα σχολείο σύγχρονο, για ένα σχολείο που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα.

Ανάλυση

Οι ανθρώπινες και διαπροσωπικές σχέσεις συνιστούν το ζωτικό ψυχικό χώρο του σχολείου, όπου οι μαθητές αναπτύσσονται, αλληλεπιδρούν και δραστηριοποιούνται (Μπακιρτζής, 2006). Οι μαθητές καθημερινά αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν (τηρώντας κανόνες συμπεριφοράς, τρόπους έκφρασης, κανόνες λειτουργίας ομάδας), αλλά επίσης βιώνουν και βαθύτερες σχέσεις αγάπης, σεβασμού, εκτίμησης, θαυμασμού, ευγένειας, αλληλεγγύης, συνεργασίας και επίτευξης προκαθορισμένων σκοπών. Στις ομάδες παράγεται ένα σύνολο ψυχο-κοινωνικών φαινομένων. Η συμβίωση στον ίδιο χώρο δεν δημιουργεί μόνο οικειότητα, αγάπη, αλλά δυστυχώς προκαλούνται και συγκρούσεις, ψυχικές εντάσεις (Balson, 1996). Η συμβίωση εντός του σχολείου καθορίζει συμπεριφορές, αναπτύσσεται μεταξύ τους μία κοινωνική σχέση επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, η οποία διαμορφώνει την εικόνα του κάθε μαθητή (συναισθήματα, στάσεις, δομή σκέψης και αξιών). Η συναισθηματική μάθηση διαρκεί για όλη μας τη ζωή (Goleman, 2011). Η απώτερη όμως λειτουργία της αλληλεπίδρασης είναι να στοχεύει στη λύση των προβλημάτων και στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών, στην αίσθηση της συνευθύνης και της αλληλοσυμπλήρωσης.

Για να διαμορφωθούν οι συνθήκες για δημιουργία ανθρώπων κοινωνικά ώριμων και άξιων για διάλογο θα πρέπει το θέμα της προσέγγισης και συνακόλουθα της κατανόησης διαφόρων γεγονότων να μη συρρικνώνεται μέσω μιας απλής επιφανειακής αναφοράς στο περιεχόμενο των επικοινωνιών (το συναισθηματικό κλίμα), αλλά με δράσεις, οι οποίες επί της ουσίας θα αποτελούν την ουσία του νοήματος της δυναμικής της ομάδας, να επιχειρείται η κατανόηση των γεγονότων. Η προσπάθεια επικεντρώθηκε στο να μην περιοριστεί η ενασχόληση των μαθητών στο να απαντηθεί μία χωρίς έμπνευση ερώτηση για τη σημασία της ιστορίας του σχολείου όσον αφορά τους ίδιους -η οποία απαιτεί έναν τυπικό τρόπο ενασχόλησης ανατρέχοντας στις πηγές και συντάσσοντας μία έκθεση ιδεών- αλλά ως μία διασκεδαστική και ευφάνταστη δραστηριότητα

(Prensky, 2009), η οποία τους ενέμπλεξε ενεργά, μία εναλλακτική πρόταση δουλειάς εμφυσώντας τους με πάθος για δουλειά και γνώση. Οι μαθητές κατανόησαν τη ροή του χρόνου, μετέτρεψαν φωτογραφίες, χειρόγραφα, περιοδικά σε ψηφιακή μορφή και απέκτησαν ενδιαφέρον για τις ιστορίες του παρελθόντος. Χρησιμοποίησαν την ψηφιακή τεχνολογία με πρακτικό και κυρίως δημιουργικό τρόπο.

Οι συνθήκες ζωής των παιδιών σε διαφορετικές περιόδους εντός και εκτός του σχολείου και η καθημερινή σχολική ζωή αποτέλεσαν το υλικό μελέτης, με στόχο οι σημερινοί μαθητές να κατανοήσουν την ιστορία του σχολείου λαμβάνοντας υπόψη πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Οι μαθητές της τάξης χωρίστηκαν σε ομάδες τεσσάρων ατόμων και επέλεξαν την περίοδο που ήθελαν να μελετήσουν. Τέθηκαν ζητήματα μελέτης των πηγών, εξαγωγής συμπερασμάτων, κατανόησης διαφορετικών συνθηκών και αναγκών τους. Έγιναν συγκρίσεις που οδήγησαν σε νοηματοδοτήσεις παρελθόντος και παρόντος. Η συγκεκριμένη ερευνητική κατεύθυνση απαιτούσε μηχανισμούς επεξεργασίας, οι οποίοι παρέχουν δυνατότητες για περιπέτεια, διασκέδαση, φαντασία, προβολή, αισθητικότητα και “μάθηση μέσω έρευνας”. Η αναπόφευκτη αναφορά στα σχολικά μέσα διδασκαλίας οδήγησε τους μαθητές στο να κάνουν συγκρίσεις των συνθηκών της διδασκαλίας και παρατήρησαν ότι οποιαδήποτε έλλειψη εμπιστοσύνης στα μέσα της διδασκαλίας προγενέστερων εκπαιδευτικών καλύπτεται με την αναπόφευκτη υπεροχή και δυνατότητα χρήσης της ψηφιακής τεχνολογίας από τη σύγχρονη μαθησιακή κοινότητα (Σολομωνίδου, 2012).

Μεθοδολογία

Το σχολείο θεάται ως “ιστορικό” αντικείμενο μελετώντας παράλληλα διάφορες πλευρές της ζωής του σχολείου, των διαφόρων συμφραζομένων του χώρου και του χρόνου, ενισχύοντας τη σχέση της αναγνωστικής εμπειρίας με την εμπειρία της σχολικής ζωής (Jauss, 1995). Η μελέτη συναισθημάτων διευκόλυνε την προσπάθεια της διεπιστημονικής προσέγγισης του θέματος της ιστορίας του σχολείου γιατί δεν ήταν επιθυμητή μία αποστασιοποιημένη, ουδέτερη, χωρίς συναισθήματα ιστορία του Σχολείου. Το συναίσθημα είναι ένα περίπλοκο σύνολο αλληλεπιδράσεων μεταξύ υποκειμενικών και αντικειμενικών παραγόντων, οι οποίοι μπορούν να παράξουν γνωστικές διαδικασίες, όπως εκτιμήσεις, επιδράσεις μιμητικές, λογικά συμπεράσματα μέσω της ενσυναίσθησης (Παππά, 2013). Αρχικά, υπήρξε τιτλοφόρηση στις φωτογραφίες ανάλογα με την ανάδυση συγκινησιακών εμπειριών, όπως συναισθήματα ευχαρίστησης, δυσαρέσκειας, αφύπνισης. Μας ενδιέφερε να μελετήσουμε το τρίπτυχο τάξη - αυλή - κοινότητα. Η γνωστική εκτίμηση του ερεθίσματος (χρήση πηγών) μαζί με την εκδήλωση του υποκειμενικού αισθήματος βοηθούσε τις διευκρινιστικές ερωτήσεις, τις συγκρίσεις και εντέλει την εξαγωγή συμπερασμάτων. Η εκδήλωση του υποκειμενικού αισθήματος συνοδευόταν από επεξηγηματικές ερωτήσεις από τα άλλα μέλη ακόμη και ως “αντιμαχία” σε περίπτωση αντίθεσης στον τρόπο αντίδρασης σε σχέση με τις συγκινησιακές εκδηλώσεις, στάσεις. Επίσης προτάθηκαν εναλλακτικές λύσεις και εξηγήσεις για το πώς θα ήθελαν να εξελιχθεί η κατάσταση. Στις φωτογραφίες με κοινωνικές εκδηλώσεις υπήρχαν οι προσωπικές καταστάσεις ή αισθήματα (Gottman, 2000) και τα

κοινωνικά-βασισμένα αισθήματα (Bradberry & Greaves, 2006) προκαλώντας τους μαθητές να συσχετίσουν την ένταση του συναισθήματος ανάλογα με το ερέθισμα, το γεγονός, συζητώντας εντέλει για τις δικές τους υποκειμενικές κρίσεις όσον αφορά το συναίσθημα.

Μελετήθηκαν τα σχολικά βιβλία (προσωπική συλλογή από αναγνωστικά παλαιότερων εποχών) και λευκώματα προηγούμενων εποχών. Η επίσκεψη στην τοπική βιβλιοθήκη βοήθησε στην αναζήτηση περισσότερων πηγών, όπως περιοδικά και βιβλία σχετικά με την ιστορία του τόπου. Ασχοληθήκαμε με την αρχιτεκτονική της πόλης τότε και τώρα και με παράθεση φωτογραφιών της γύρω περιοχής και των γειτονικών κτηρίων του σχολείου έγινε σχολιασμός για την αλλαγή του τοπίου. Με εικόνες, όπως εικόνες της μετεμφυλιακής Ελλάδας, μέσα στους χώρους των σχολείων και κείμενα από το διαδίκτυο, μπορέσαμε να αντιληφθούμε το γενικότερο κλίμα σε διάφορες χρονικές περιόδους. Το σχολείο είναι δημόσιος χώρος, όπου μέσω φωτογραφιών και λευκωμάτων αποτυπώνονται σκηνές, αποτυπώνεται αυτό που υπήρξε. Ο στόχος είναι η διαμόρφωση μιας αντίληψης για τη ροή του χρόνου (ως μία συνέχεια), ο εντοπισμός και η μελέτη των στοιχείων που συνετέλεσαν στη διαμόρφωση της ταυτότητας του σχολείου. Το σχέδιο δράσης *Παρελθόν και Εικόνα: Αναπαραστάσεις παρελθόντος στο παρόν* εστίασε στις διαδικασίες νοηματοδότησης προσδίδοντας μορφή στις συσχετίσεις μεταξύ των πληροφοριών για γεγονότα, στιγμιότυπα (συμμετοχή σε ομαδικές διαδικασίες, σε δράσεις κοινωνικές, όπως επισκέψεις σε γηροκομεία, συμμετοχή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις του Δήμου, κλπ), στάσεις σωμάτων (εξωτερική εμφάνιση, βλέμμα, τοποθέτηση στο χώρο), με ανάλογες συνδηλώσεις με το σήμερα, με την πραγματικότητα των παιδιών. Μελετήθηκε η λειτουργία συμβόλων χτες και σήμερα και δόθηκε έμφαση στο να οργανώσουν οι μαθητές τα συμπεράσματά τους έχοντας συνείδηση του χρόνου (πριν - σήμερα/αύριο), συνείδηση της στατικότητας και των μεταβαλλόμενων ποικίλων παραγόντων. Παρεμβλήθηκαν θέματα ηθικής συνείδησης (σωστό - λανθασμένο) όσον αφορά απόψεις παιδαγωγικές, τρόπους μελέτης και διαπαιδαγώγησης. Με τη βοήθεια της τεχνολογίας στην επεξεργασία εικόνας, κειμένου, διαχείρισης πληροφοριών έγινε απόπειρα αναπαραγωγής και μετάπλασης -προτάσεις και εκδοχές των μαθητών- της καθημερινότητας του σχολείου προγενέστερων εποχών.

Θεώρηση του χώρου: ρυθμοί εργασίας και ζωής - προσανατολισμός

Η επαφή των μαθητών με την οργάνωση και τη ζωή του σχολείου -η εγκυρότητα της έρευνάς τους, η προσπάθεια να κατανοηθούν οι ρυθμοί εργασίας και ζωής, οι κανόνες που διέπουν το συγκεκριμένο σχολικό χώρο- βοηθήθηκε από τις αφηγήσεις και συνεντεύξεις μαθητών του σχολείου προγενέστερων ετών. Την τάξη επισκέφτηκαν γηραιοί πλέον “μαθητές”, οι οποίοι περιέγραψαν το κλίμα, τις συνθήκες συμβίωσης και ένα γεγονός που θυμούνται από τη δική τους σχολική ζωή. Απάντησαν στις ερωτήσεις των παιδιών, οι οποίες κατά πλειοψηφία αφορούσαν ερωτήματα για το ποια ήταν τα θέματα με τα οποία το σχολείο μπόλιαζε με απόλυτο θαυμασμό τους μαθητές του (ως μία προσπάθεια των νυν μαθητών να διαγνώσουν εάν και εκείνοι οι μαθητές ένιωθαν συχνά

ανία, πλήξη, αδιαφορία), πώς αξιολογούσαν εάν οι μαθητές μάθαιναν ή όχι, πώς διορθώνονταν τα λάθη των παιδιών από το δάσκαλο, ερωτήματα για την εξωτερική εμφάνιση των μαθητών, των δασκάλων, για την παιδαγωγική της αυλής, για θέματα πειθαρχίας, σκασιαρχείου, τιμωρίας, αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού. Τονίστηκε ιδιαίτερα από τους συνεντευξιζόμενους η αυθεντία των δασκάλων και των γονιών και δόθηκε η αφορμή για να αναλογιστούν οι μαθητές τι τελικά αντικατέστησε την απώλεια της αυθεντίας εκπαιδευτικών και γονέων στην εποχή μας.

Χάριν ιστορικότητας δημιουργήθηκαν κριτήρια για να κατανοηθεί η εσωτερική δυναμική της επιστημονικής δραστηριότητας, δηλαδή πώς αφύπνιζε και προσανατόλιζε το σχολείο τις επιστημονικές κλίσεις των μαθητών. Κριτήρια ήταν οι επισκέψεις εκτός σχολείου, εάν υπήρχαν μόνο παραδόσεις και όχι εργαστήρια, εάν μνημονεύονται προσκλήσεις ειδικών, εκπαιδευτικά ταξίδια και συμμετοχή σε ερευνητικά κέντρα ή διαγωνισμούς. Η έλλειψη κατάλληλων υποδομών και ερευνητικών κέντρων σήμαινε ότι η εμπάθυνση γινόταν περισσότερο μέσω θεωρητικών γνώσεων και όχι πειραματικών εφαρμογών και μπορεί να επιβράδυνε τη θετική πορεία, ωστόσο οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι παλαιότερα οι μαθητές διέθεταν περισσότερο πάθος και πίστη στη δύναμη της γνώσης. Αναπόφευκτη η σύγκριση με τους τωρινούς μαθητές που τους δίδεται η ευκαιρία να έχουν εύκολη πρόσβαση σε γνώσεις, σε πληροφορίες και κινούνται με μεγαλύτερη ελευθερία και άνεση (παρατήρηση μαθητή για τις τότε μετακινήσεις στις διάφορες εκδηλώσεις αποκλειστικά με τα πόδια), αλλά ίσως δεν βοηθούνται με το σωστό τρόπο για να δημιουργήσουν στέρεες δομές για την ουσιαστική μάθηση.

Εμβάθυνση επεξεργασίας: Ψηφιακή αφήγηση

Το σχολείο είναι μία γόνιμη περίοδος πνευματικής ανάπτυξης και εξέλιξης. Το ζητούμενο είναι πώς ο λειτουργικός χαρακτήρας της σχολικής γνώσης διευρύνει δυνατότητες επικοινωνίας και κατανόησης της ιστορίας του σχολείου και πώς οι εξωσχολικές δραστηριότητες που επιλέγονται συμβάλλουν σε αυτόν το στόχο. Έχει ενδιαφέρον να επιχειρεί ο εκπαιδευτικός να εξετάζει εντός μιας θεσμικής πραγματικότητας (σχολείο) πώς η σκέψη των παιδιών διεμβολίζεται από τις αλλαγές και την πληθώρα μέσων, εικόνων, παιχνιδιών. Ο σχεδιασμός του project βοήθησε ώστε να εντοπιστούν λάθη, παρανοήσεις και τονίστηκε η σημασία της οργάνωσης του υλικού, αλλά και στο πώς αποφασίζεται η σπουδαιότητα των σημείων.

Τα παιδιά κατέγραψαν ιστορίες, οι οποίες είχαν ως ήρωες/πρωταγωνιστές μαθητές μιας προγενέστερης εποχής στο χώρο του σχολείου και μετά τις σχεδίασαν δημιουργώντας μία πηγή ιδεών για να δημιουργήσουν ένα video, έχοντας ως στόχο να αφηγηθούν μία ιστορία χρησιμοποιώντας ψηφιακά εργαλεία (πρόγραμμα επεξεργασίας video: i-Movie for Mac). Η επινόηση ιστοριών με πρωταγωνιστές τους μαθητές προηγούμενων ετών του σχολείου και η μετατροπή των ιστοριών σε μία multimedia εμπειρία είχε τους εξής στόχους: α) τον καλλιτεχνικό πειραματισμό, β) να εξοικειωθούν με τα εργαλεία της ψηφιακής αφήγησης και γ) να αποκτήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, ανάλυσης και σύνθεσης πληροφοριών.

Η συγκέντρωση φωτογραφικού υλικού ήταν μεγάλη (προϋπήρξε έγγραφη έκκληση σε γονείς, γείτονες, κατοίκους της πόλης για γνωστοποίηση οποιουδήποτε φωτογραφικού υλικού το οποίο σχετίζεται με την ιστορία του σχολείου). Η επιλογή έγινε θέτοντας ζητήματα κλίμακας, μεγεθών, σχέσεων αιτίας και αποτελέσματος (όπως για παράδειγμα η χρήση ειδικών στολών (ποδιές) ή τα ξυρισμένα κεφάλια μαθητών), δίνοντας έμφαση στη διαχρονικότητα (προηγούμενο - επόμενο) και εστίαση στις μορφές και σε σχέσεις συνάφειας (Aschenbrenner, 1974). Επίσης, εκτός από αισθητικές κριτικές προτάσεις που συνάγονται και αναφέρονται σε πραγματικά γεγονότα, υπήρχε μεγάλη δυνατότητα για αισθητικές κριτικές προτάσεις (Atkinson, 2002), οι οποίες θα μπορούσαν να παραχθούν πάνω σε υποθέσεις. Οι φωτογραφίες εποχής αναδείχτηκαν σε μαθησιακό εργαλείο, καθώς και σε πλατφόρμα κριτικής σκέψης (ανάπτυξη οπτικού γραμματισμού). Εκτυπώθηκαν οι εικόνες και κολλήθηκαν σε χαρτί του μέτρου (300 X100 εκ.) και άρχισαν οι μαθητές να επεμβαίνουν με μπογιές, μολύβια, δημιουργώντας συνθέσεις. Σε αυτό το στάδιο υπήρχε απουσία μίας ιστορίας, αλλά συνέθεσαν αισθητικές προτάσεις με περίσσεια φαντασία. Ζωγράφιζαν εντέλει δικές τους σκηνές, όπως την ώρα του διαλείμματος, παρακολουθώντας το μάθημα, επίσκεψη στο δήμαρχο της εποχής κλπ. Επιδιώχθηκε και επιτεύχθηκε να καλλιεργήσουν οι μαθητές τη δημιουργικότητά τους, να αξιοποιήσουν το ανάλογο υλικό και να γνωρίσουν τα μορφικά στοιχεία, να έχουν ως εργαλείο μία φορμαλιστική προσέγγιση (κριτήρια σχέσης, αντίθεσης, σύγκρουσης, μεγεθών, κλίμακας, χρωμάτων κλπ)..

Στο επόμενο στάδιο ήταν η δημιουργία σεναρίου. Παροτρύνθηκαν να διαρθρώνουν λεκτικά με μεγάλη ακρίβεια και αυτά που ζωγράφιζαν εν είδει σχεδιασμού ενός εικονογραφημένου σεναρίου, αλλά και τα απόντα που σκεφτόταν οι μαθητές. Η ακινητοποίηση και η τοποθέτηση της πραγματικότητας “σε παρένθεση” λόγω της παρότρυνσης για μία φανταστική ιστορία μιας καθημερινής σκηνής εντός της σχολικής τάξης, βοήθησε στο να κατανοήσουν ότι έπρεπε να υπάρχει στη δική τους ιστορία εννοιολογική και οπτική ακολουθία (Bremond, 1966). Αναπτύχθηκαν συγκεκριμένοι θεματικοί άξονες (οι κινήσεις, οι στάσεις των σωμάτων των εμπλεκομένων, οι εικόνες των “πρωταγωνιστών” ως σύστημα αντιληπτικών, γνωστικών, συναισθηματικών στάσεων αποδεικνύει ότι είναι μία διαδικασία, όπου αυτές οι εικόνες αποτελούν την “πρώτη ύλη” και οι γνώσεις, οι σκέψεις, τα συναισθήματα εμπλέκονται δημιουργώντας αισθητικές προτάσεις). Οι θεματικοί άξονες αξιολογήθηκαν με βάση τα 7 στοιχεία της αφήγησης: οπτική γωνία, δραματική ερώτηση, συναισθηματικό περιεχόμενο, δώρο της φωνής (προσωποποίηση της ιστορίας), συνοδεία μουσικής, οικονομία, ρυθμός (Robin & Pierson, 2005). Οι ιστορίες τους έθεταν ζητήματα όπως η αυταρχικότητα, προτάσεις για εκδηλώσεις στη γενικότερη θεματολογία σύνδεσης σχολείου με την κοινωνία της πόλης, θέματα που είχαν σχέση με την πνευματική και ηθική ζωή της πόλης (επισκέψεις στο ναό, στο γηροκομείο) και εργασίες μαθητών, όπως φυτολογία (Μανέτας, 2014), πληροφορίες για άγρια ζώα, αλλά και των δασών της περιοχής (Μανέτας, 2010).

Η ιστορία -ο μαθητής “φτιάχνει” μία δική του ιστορία- προσέδωσε στο μαθητή έναν ρόλο κυρίαρχο, επομένως ανοίχτηκε σ’ ένα νέο πεδίο ανάληψης ρόλων και η γλώσσα,

οι κινήσεις των σωμάτων άντλησαν τη σημασία τους από τον τρόπο που χρησιμοποιούνται εντός του συγκεκριμένου πλαισίου και τις πληροφορίες που επεξεργάστηκε και αφομοίωσε ο μαθητής.

Συμπεράσματα

Στην περίοδο ανάπτυξης του project συνυπήρχαν η νοσταλγία, η ερευνητική διάθεση, η λαχτάρα και ο ενθουσιασμός για τη δημιουργία ιστοριών που να αφορούν την ιστορία του σχολείου. Επομένως, αποφεύχθηκε οποιοσδήποτε διδακτισμός και συγκεντρωτισμός από τη μεριά του εκπαιδευτικού καθοδηγώντας ασφυκτικά τους μαθητές στις δράσεις. Αυτό που παρουσιάστηκε μπροστά στο κοινό ήταν η επιλογή φωτογραφιών από το πλούσιο υλικό που συλλέχτηκε. Διορθώθηκαν τυχόν ατέλειες, αλλοιώσεις χρωμάτων, χρωματικές αποκλίσεις, έγινε διόρθωση καθραρίσματος με τη βοήθεια λογισμικού και δημιουργήθηκε παρουσίαση σε powerpoint με μουσική επένδυση. Οι φωτογραφίες σχολιάστηκαν από τους μαθητές χρησιμοποιώντας το σώμα τους, με χειρονομίες, με εκφράσεις προσώπου, χωρίς την πρωτοκαθεδρία του λόγου, επιλέγοντας να επικοινωνήσουν με τους θεατές με ένα άλλο είδος επικοινωνίας, ένα είδος παντομίας. Η έμπνευσή τους τροφοδοτήθηκε και από τις ιστορίες που οι ίδιοι δημιούργησαν.

Η επικέντρωση στην ουσία των θεμάτων και των μοτίβων συνετέλεσε στην αποσαφήνιση παρανοήσεων σε ζητήματα, όπως στο ρυθμό της μάθησης, στην εμμονή της επίδοσης, στις μαθησιακές απαιτήσεις, την αυταρχικότητα, για τους λόγους της ενδεχόμενης σχολικής αποτυχίας και αδυναμίας του σχολείου, για την ενδυνάμωση και κατανόηση του εαυτού τους και της κοινωνίας. Το σχολείο ερευνάται ως μία θεώρηση ενός χώρου -υπό την ευρεία έννοιά της- ως θεάτρου της ιστορίας, των πολιτιστικών ζωνών, των πολιτιστικών κύκλων.

Η έρευνα απέδειξε ότι οι μαθητές δεν αγνοούσαν τη φύση της συλλογικής εργασίας και την επίδραση της συνένωσης δυνάμεων. Είναι ένας πολιτισμικός πυλώνας, όπου διδάσκεται η αγάπη προς τον άνθρωπο, ο σεβασμός στα δικαιώματα του άλλου. Η ίδρυση ενός σχολείου λαμβάνει υπ' όψιν κοινωνικές, πολιτιστικές, εθνογραφικές και οικονομικές διεργασίες. Ο αγνός πατριωτισμός, μέσω κειμένων και εκδηλώσεων, αλλά και κοσμοπολιτισμός, η περί της εθνικής ολοκλήρωσης προσπάθεια (ιστορία, γλώσσα, θρησκεία), η συνεννόηση και η αλληλεγγύη που εξασφαλίζει η κοινή γλώσσα βοηθούν στο να οικοδομηθεί μία κοινωνία που θα έχει σταθερότητα και διάρκεια. Δομικές αλλαγές, όπως η μετάβαση στη βιομηχανική οικονομία και τις κοινωνικές αλλαγές που συνεπάγεται, καθώς και η αντίδραση στο να προτάσσεται η ανταλλακτική αξία των πραγμάτων σε υπέρτατο βαθμό, αντιμετωπίζονται εντός ενός σχολείου με κουλτούρα αναζήτησης και πνευματικής ελευθερίας.

Οι μαθητές επέμειναν στην επίδραση της εξωτερικής εμφάνισης μαθητών και εκπαιδευτικών. Παρουσιάστηκαν με λουλούδια, έτσι ώστε η στρυφνή ύλη να μορφοποιείται σε ένα καρπερό έδαφος ανθισμένων συλλογισμών. Ως άμεσοι συμμετέχοντες, δημιούρ-

γώντας τις ιστορίες και σχεδιάζοντας την παρουσίαση, ξεδιπλώνοντας σκέψεις, συναισθήματα, βοηθήθηκαν να κατανοήσουν βασικές έννοιες που πλαισιώνουν τη λειτουργία του σχολείου, στο γιατί και προς τι μαθαίνουν, το ομαδικό πνεύμα, την ιερότητα του χώρου. Η θέαση των φωτογραφιών, η ανάγνωση βιβλίων, η επεξεργασία όλου του υλικού και εντέλει η παρουσίαση στιγμών εντός του σχολικού χώρου στόχευε στην αναδρομή στο παρελθόν, να μη χαθεί η γραμμή μεταξύ του τώρα και του χτες, αναλογιζόμενοι οι μαθητές το χώρο και τη δυναμική του, αναπτύσσοντας στάσεις και δεξιότητες σύνθεσης και εννοιακής αναπαράστασης.

Βιβλιογραφία

- Aschenbrenner, K. (1974). *The Concepts of Criticism*. Dordrecht-Holland: D. Reidel Publishing Company.
- Atkinson, D. (2002). *Art in education identity and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Balson, M. (1996). *Understanding classroom behaviour*. USA: Ashgate Publishing.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη - Το απλό βιβλίο*. Αθήνα: Κριτική
- Bremond, C. (1966). The Logic of Narrative Possibilities. *Communications*, 8, 60-76.
- Bruner, J. (1985). Vygotsky: a historical and conceptual perspective. In J. Wertsch (ed). *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21-34.
- Fosnot, C.T (1996). *Constructivism: Theory, perspective and practices*. New York: Teachers College Press.
- Goleman, D. (2011). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gottman, J. (2000). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Jauss, H. R. (1995). *Reception Theory*, trans. Pexlivanos Miltos. Athens: Estia Publications.
- Μανέτας, Γ. (2014). *Περί φυτών αφηγήματα, Μικρές ιστορίες για φυτά που άλλαξαν τον κόσμο*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Μανέτας, Γ. (2010). *Τι θα έβλεπε η Αλίκη στη χώρα των φυτών*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

- Μπακιρτζής, Κ. (2006). *Επικοινωνία και Αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παππά, Β. (2013). *Η λογική των συναισθημάτων*. Αθήνα: ΟΚΤΩ.
- Prensky, M. (2009). *Μάθηση Βασισμένη στο Ψηφιακό Παιχνίδι*, μτφρ. Νίκη Παπασταύρου, Κέλλυ Παπασταύρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robin, B. R., & Pierson, M. E. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Information Technology Teacher Education. Phoenix, AZ.
- Σολομωνίδου, Χ. (2012). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία (e-book): Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, M.A.: Harvard Univ. Press.

Μαθητές με asperger: Διάγνωση και εκπαίδευση

Παναγιώτου	Βίντου	Γεωργοβρεττάκου
Βινιέρης	Αουρέλα	Σταματίνα
<i>M.Ed.</i>	<i>M.Ed.</i>	<i>M.Ed.</i>
<i>Παιδαγωγική Ψυχολογία</i>	<i>Παιδαγωγική Ψυχολογία</i>	<i>Παιδαγωγική Ψυχολογία</i>
<i>Εκπαιδευτικός ΠΕ.02</i>	<i>Εκπαιδευτικός ΠΕ.02</i>	<i>Εκπ/κός ΠΕ.02 & ΠΕ.01</i>
<i>vi.ni.1983@hotmail.com</i>	<i>a.vintou@outlook.com.gr</i>	<i>gbtmatina@yahoo.gr</i>

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο την παρουσίαση του συνδρόμου Asperger εμβαθύνοντας στα χαρακτηριστικά του ενώ μέσα από τη συνδρομή των ερευνών που έχουν γίνει, καθώς και των αποτελεσμάτων τους να προσεγγίσει τις κατάλληλες μεθόδους εκπαίδευσης των μαθητών με αυτό το σύνδρομο. Αρχικά, θα αναφερθούν τα γενικά χαρακτηριστικά και οι γενικές πληροφορίες για τη φύση του συνδρόμου καθώς και τα ιδιότυπα χαρακτηριστικά και τα συμπτώματα που το περιβάλλουν. Στη συνέχεια θα περιγραφούν τα στάδια και οι τρόποι διάγνωσης του συνδρόμου, με ειδική αναφορά στα διαγνωστικά κριτήρια. Τέλος, γίνεται σημαντική μνεία στην εκπαίδευση των μαθητών με σύνδρομο Asperger τονίζοντας τις ιδιαιτερότητές τους, οι οποίες χρήζουν εφευρετικών στρατηγικών διδασκαλίας όχι μόνο για την αντιμετώπιση πιθανής σχολικής αποτυχίας, αλλά και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων αυτών.

Λέξεις-Κλειδιά: Σύνδρομο Asperger, αυτισμός, διάγνωση, εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Το σύνδρομο Asperger ανήκει στο ευρύτερο φάσμα του αυτισμού και μέχρι πρόσφατα αποτελούσε μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-IV (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, 2000) και το ICD 10 (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1992) (Barry, Walsh & Mullen, 2004). Παρόλα αυτά υπάρχει ασυμφωνία ως προς τον διαχωρισμό του από τον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας και κατά πόσο εκτείνεται στον βαθμό της κοινωνικής αδεξιότητας και απομόνωσης (Barry, Walsh & Mullen, 2004· Whitby & Mancil, 2009). Όμως, στο DSM-V, το οποίο είναι η πέμπτη έκδοση του DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) και το οποίο κυκλοφόρησε τον Μάιο του 2013, η διάγνωση του συνδρόμου Asperger διαγράφηκε από την ευρεία κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών και ενσωματώθηκε στην ευρεία κατηγορία των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος (Singh, 2011). Υπάρχει μια ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στο προηγούμενο και πρόσφατο εγχειρίδιο διαγνωστικών κριτηρίων: Οι ειδικοί πλέον δεν θα μιλάνε για *Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*, αλλά για *Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος*. Σύμφωνα με τον Attwood (2000) η διαφορά μεταξύ του συνδρόμου Asperger και της Υψηλής Λειτουργικότητας, έγκειται στο γεγονός ότι ο Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμός ξεκινά αρχικά ως κλαστικός Αυτισμός στην παιδική ηλικία, όμως αυτά τα άτομα στη

συνέχεια επιδεικνύουν αξιοπρόσεκτη εξέλιξη σχετικά με την ικανότητά τους στην επικοινωνία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι όποιες δυσοίονες προβλέψεις είχαν γίνει για τη νοητική τους ανάπτυξη, να αλλάξουν άρδην και να εμφανίσουν εκπληκτική εξέλιξη των ικανοτήτων τους, το οποίο δεν ισχύει στα άτομα με σύνδρομο Asperger. Το λεγόμενο φάσμα του αυτισμού χρησιμοποιείται ως όρος ώστε να καλύψει το φάσμα διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, δηλαδή τον κλασικό αυτισμό, το σύνδρομο Asperger, τον άτυπο αυτισμό, το σύνδρομο Rett και τέλος το σύνδρομο Heller.

Διαγνωστικά Κριτήρια

Η Lorna Wing (1981) διέκρινε τα ακόλουθα έξι διαγνωστικά κριτήρια για το σύνδρομο Asperger: α) ως προς το λόγο, δεν υπάρχει καμία καθυστέρηση, αλλά το περιεχόμενό του είναι σχολαστικό, β) ως προς τη μη λεκτική επικοινωνία, παρουσιάζουν ελάχιστη έκφραση στο πρόσωπό τους, γ) ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση, εμφανίζουν έλλειψη αμοιβαιότητας, δεν χρησιμοποιούν τη χειραψία, δεν μπορούν να δημιουργήσουν βαθύτερες κοινωνικές σχέσεις και δεν εκδηλώνουν τα συναισθήματά τους, δ) ως προς τις κινητικές τους λειτουργίες, εμφανίζουν αδεξιότητα, ε) ως προς τη γενική τους συμπεριφορά εμφανίζουν πολλές αρνητικές αντιδράσεις σε περιβαλλοντικές αλλαγές και ζ) ως προς τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντα, έχουν ως χαρακτηριστικό την καλή μνήμη, υψηλά επίπεδα απομνημόνευσης και παπαγαλίας, καθώς και υψηλή αριθμητική ικανότητα.

Ομοίως, βασική προϋπόθεση είναι η ύπαρξη διάγνωσης αυτισμού κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Ένα κοινωνικά απομονωμένο παιδί, το οποίο παρουσιάζει γλωσσικές δυσλειτουργίες είναι πολύ πιθανό να παρουσιάσει ραγδαία βελτίωση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση το παιδί έχει περάσει από το στάδιο του αυτισμού στο Asperger. Γίνεται λοιπόν κατανοητό πως η συνεχής αναθεώρηση και επανεξέταση της διάγνωσης έχει ιδιαίτερη σημασία και επιβάλλεται (Attwood, 2005). Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς μπορούν να ανιχνευθούν ανησυχητικά χαρακτηριστικά που τυχόν παρουσιάζουν κάποιοι μαθητές. Ο δάσκαλος είναι σε θέση να γνωρίζει ποιες συμπεριφορές παρουσιάζουν προβλήματα. Σε περίπτωση που το παιδί αποφεύγει τα ομαδικά παιχνίδια και τη συναναστροφή με άλλα παιδιά της ηλικίας του ή ακόμα εκφράζει επιθετική στάση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενημερώσει τους γονείς ώστε να εξεταστεί το ενδεχόμενο να έχει το παιδί σύνδρομο Asperger. Ένα παιδί είναι πιθανόν να παρουσιάζει ικανότητες οι οποίες παραπέμπουν σε κάποια συγκεκριμένη διαταραχή. Στη συνέχεια όμως εμφανίζονται και άλλα συμπτώματα, τα οποία οδηγούν σε διάγνωση του συνδρόμου Asperger. Όταν διαγνωσθεί το σύνδρομο Asperger σε ένα παιδί, τότε οι γονείς αρχίζουν τις συζητήσεις με τους ειδικούς και σε αυτό το σημείο όμως τίθεται θέμα κληρονομικότητας και αναζητούνται πιθανά τέτοια αίτια, καθώς δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου το σύνδρομο εμφανίζεται σε περισσότερες από μία περιπτώσεις μέσα στην ίδια οικογένεια ή έχει παρουσιαστεί σε προηγούμενες γενιές. Ένα άτομο που έχει σύνδρομο Asperger στα πρώτα σχολικά του χρόνια μπορεί να θεωρείται εκκεντρικό ή ιδιαίτερο, όμως τα συμπτώματα που εμφανίζει δεν αποτελούν λόγο για παραπομπή σε διαγνω-

στική αξιολόγηση. Περίπου όμως στην εφηβεία του το παιδί ίσως αισθανθεί την κοινωνική του απομόνωση και θελήσει να έρθει πιο κοντά σε άτομα της ηλικίας του. Δυστυχώς όμως κάθε προσπάθεια κοινωνικότητάς του αντιμετωπίζεται από τους συνομηλικούς του συνήθως με χλευασμό και κοροϊδία. Αυτή η αντιμετώπιση έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να κλειστεί ακόμα περισσότερο στον εαυτό του και να το οδηγήσει στην κατάθλιψη. Η κατάθλιψη ουσιαστικά αποτελεί μία δευτερογενή συνέπεια του συνδρόμου Asperger. Είναι συνηθισμένο φαινόμενο οι ενήλικες με σύνδρομο Asperger να παρουσιάζουν έντονο άγχος και κρίσεις πανικού. Επίσης, όταν το άτομο αντιμετωπίσει την άρνηση των συνομηλικών του, κλείνεται στον εαυτό του και χάνει κάθε είδους ενδιαφέρον για κοινωνικοποίηση. Τέλος, δεν είναι υποχρεωτικό να παραπέμπονται για διαγνωστική αξιολόγηση μόνο παιδιά και έφηβοι, αλλά και γονείς ή συγγενείς των παιδιών. Είναι πιθανόν να είχαν εμφανίσει και οι ίδιοι πολλά από τα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν τα παιδιά με το σύνδρομο Asperger, όταν εκείνοι βρίσκονταν στην αντίστοιχη ηλικία. Για αυτό το λόγο με δική τους πρωτοβουλία προχωρούν σε διαγνωστική αξιολόγηση (Attwood, 2005). Αναφορικά με τη συχνότητα στα δύο φύλα, φαίνεται ότι παραπέμπονται για διάγνωση περισσότερα αγόρια παρά κορίτσια. Αυτό δεν γίνεται γιατί το σύνδρομο Asperger εμφανίζεται πιο συχνά στα αγόρια, απλώς τα αγόρια εμφανίζουν πιο έντονα τα συμπτώματα. Τα αγόρια θα επιδείξουν επιθετική συμπεριφορά όταν δεχτούν πίεση ή νιώσουν ότι απέτυχαν, ενώ τα κορίτσια είναι πιο ήρεμα και θεωρούνται ανώριμα και όχι περίεργα. Στην περίπτωση των αγοριών γίνεται πιο εύκολα αντιληπτή η περίεργη συμπεριφορά και έτσι οι γονείς, οι δάσκαλοι ή και οι δύο μαζί απευθύνονται στους ειδικούς για βοήθεια.

Η διάγνωση του συνδρόμου Asperger γίνεται από ειδικούς με τη χρήση της 5ης έκδοσης του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-V, 2013) και της Διεθνούς Ταξινόμησης των νόσων της Παγκόσμιας Οργάνωσης Υγείας (ICD-10, 1992). Επιπλέον, υπάρχουν και 2 κλίμακες αξιολόγησης, εκ των οποίων η πρώτη προέρχεται από τη Σουηδία (Ehlers et al., 1999) και η δεύτερη προέρχεται από την Αυστραλία την οποία σχεδίασε ο T. Attwood και ο Garmin το 1995. Το ASAS (Australian Scale for Asperger's Syndrome) είναι η Αυστραλιανή κλίμακα, η οποία είναι εξαβάθμια (0-6, όπου 0=σπανιότητα εμφάνιση και 6=συχνότητα εμφάνισης) (Attwood, 2005 · Grandin & Scariano, 1995).

Η διάγνωση γίνεται σε δύο διαδοχικά στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο, οι γονείς ή οι δάσκαλοι συμπληρώνουν μία κλίμακα αξιολόγησης ή ένα ερωτηματολόγιο, έτσι ώστε να διαφανεί η πιθανότητα για κάποιο παιδί να έχει το σύνδρομο. Στη δεύτερη φάση αναλαμβάνουν ειδικοί (παιδοψυχίατρος, ψυχολόγος κτλ), κατά τη διάρκεια της οποίας είναι απαραίτητο να υπάρχει ιατρικό και αναπτυξιακό ιστορικό του παιδιού, ψυχομετρικά τεστ, αξιολόγηση των ικανοτήτων του παιδιού (λεκτικές, μη-λεκτικές), αλλά και εξέταση για πιθανά άλλα προβλήματα (εμμονές, κατάθλιψη κτλ). Η διαδικασία αυτή διαρκεί περίπου 1 ώρα, κατά την οποία γίνονται ερωτήσεις και εξετάζονται γνωστικές, κοινωνικές, γλωσσικές και κινητικές πτυχές, ενώ δίδεται και η δυνατότητα χρήσης ψυχολογικών τεστ. Οι ειδικοί δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες οι οποίες θα προκαλέσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές και σημειώνουν τις όποιες παρατηρήσεις έχουν

να κάνουν (diagnostic list). Γενικά, τα περισσότερα παιδιά που έχουν αυτό το σύνδρομο ξεκινούν το σχολείο, δίχως να υπάρχει επίσημη διάγνωση, καθώς ο μέσος όρος για τη διάγνωση του συνδρόμου είναι τα 7-8 έτη (Attwood, 2005 ` Grandin & Scariano, 1995). Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον για κοινωνική επαφή αλλά η προσέγγιση προς τους άλλους γίνεται με αδέξιο τρόπο. Συχνά ενδιαφέρονται να προσεγγίσουν άλλα άτομα, όμως ο τρόπος τους είναι ιδιαίτερος, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται με κοροϊδία και χλευασμό. Συνήθης συμπεριφορά των ατόμων με σύνδρομο Asperger είναι η ομιλία με άλλους ανθρώπους και όταν ξεκινήσουν, προβαίνουν ουσιαστικά σε ένα μονόλογο για ένα αγαπημένο τους θέμα, ή συμπεριφέρονται με «ιδιαιτέρο» κοινωνικά τρόπο. Επίσης, ενώ έχουν ευχέρεια στο λόγο, παρουσιάζουν προβλήματα στο σημασιολογικό επίπεδο της γλώσσας, δεν μπορούν να κατανοήσουν εκφράσεις που χρησιμοποιούνται μεταφορικά ή χιουμοριστικά (Grandin & Scariano, 1995). Ακόμα, γίνεται λόγος για την πιθανότητα ένα παιδί που έχει σύνδρομο Asperger ταυτόχρονα να έχει και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής, που είναι δύο διαφορετικές καταστάσεις. Τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη συνεργασία με τα άλλα παιδιά (π.χ. στο παιχνίδι), έχουν δυσκολίες στην επιλογή, στην ενασχόληση με μία δραστηριότητα και την ολοκλήρωση αυτής. Αντίθετα το σύνδρομο Asperger έχει ως χαρακτηριστικό του την ασυνήθιστη κοινωνική συμπεριφορά, οι λύσεις σε προβλήματα και ασκήσεις δεν είναι συνηθισμένες αλλά πιο περίπλοκες, ενώ όσες δραστηριότητες αναλαμβάνουν τις φέρουν εις πέρας με δεινότητα. Έρευνες (Gillberg, 1989) έδειξαν ότι είναι δυνατό να εμφανίζονται ταυτόχρονα και το σύνδρομο Asperger και Διαταραχή, σε μία κλίμακα 1:6. Σε μία τέτοια περίπτωση είναι απαραίτητο να υπάρξει αντιμετώπιση και για τα δύο.

Εκπαίδευση μαθητών με Asperger

Η εκπαίδευση των μαθητών με σύνδρομο Asperger αποτελεί μία σύνθετη και δύσκολη διαδικασία. Αυτή η διαδικασία απαιτεί μεγάλη προσπάθεια εκ μέρους των δασκάλων για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα και πρέπει να είναι ιδιαίτερα οργανωμένη με βασικό συστατικό της, την ενεργή συμμετοχή των γονέων σε όλα τα προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για να βελτιωθούν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα στα παιδιά με διαταραχές (Wilkinson, 2005). Οι έρευνες των Christenson (1995), Christenson, Rounds & Franklin (1992) και Christenson & Sheridan (2001), έδειξαν πως η ουσιαστική ενασχόληση των γονέων και η ομαλή συνεργασία τους με το προσωπικό του σχολείου, πραγματικά ωφελεί τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές εμφανίζουν αυξημένα επιτεύγματα τόσο στη σχολική τάξη όσο και στο σπίτι, καθώς και λιγότερα πειθαρχικά παραπτώματα στο σπίτι και στην τάξη.

Από την άλλη, η έρευνα των Dennis (2004), Kratochwill & Stoiber (2000) και Wagner (2000), έδειξε ότι τα μοντέλα συμβουλευτικής είναι πολύ σημαντικά για τη γενικότερη προσπάθεια αναμόρφωσης της εκπαιδευτικής και σχολικής ψυχολογίας. Μια διάγνωση του συνδρόμου Asperger σίγουρα θα πλήξει ψυχολογικά σε μεγάλο βαθμό μία οικογένεια. Όταν γίνεται μία τέτοια διάγνωση, τότε αυτές οι οικογένειες εμφανίζουν μεγάλα

ποσοστά πίεσης και άγχους, λόγω της αδιάλειπτης ανάγκης του παιδιού που έχει διαγνωσθεί με το σύνδρομο μέσα στην οικογένεια, για προσοχή και φροντίδα (Ashwell, 2009). Ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα συμβουλευτικής είναι το CBC (Conjoint behavioural consultation). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και το κατάλληλα εξειδικευμένο προσωπικό, δηλαδή οι ψυχολόγοι, δραστηριοποιούνται και οργανώνουν κοινή πολιτική για τη λήψη κοινών αποφάσεων και κοινής προσέγγισης των παιδιών με σύνδρομο Asperger (Wilkinson, 2005). Η συνεργασία τους έγκειται στην ανάλυση των σχολικών, κοινωνικών και συμπεριφοριστικών αναγκών των παιδιών. Τα βασικά βήματα που ακολουθούνται είναι τα εξής τέσσερα: α) αρχικά είναι ο εντοπισμός και η αναγνώριση του προβλήματος, β) στη συνέχεια προχωρούν στην ανάλυση του προβλήματος, γ) μετά στην εφαρμογή της αντιμετώπισης και δ) τέλος στην αξιολόγηση του προγράμματος που ακολουθήθηκε (Wilkinson, 2005). Με τη βοήθεια του σχολικού ψυχολόγου, ο δάσκαλος έρχεται σε συνεννόηση με τους γονείς και αφού εντοπίσουν τη διαταραχή, συγκεντρώνουν πληροφορίες. Στη συνέχεια αναπτύσσουν το προτεινόμενο σχέδιο αντιμετώπισης και όλοι μαζί στο τέλος της διαδικασίας αξιολογούν την επιτυχία του σχεδίου. Όλοι μαζί εκφράζουν κοινές ανησυχίες, στοχοποιούν συμπεριφορές και επιλέγουν τρόπο συλλογής πληροφοριών. Υπάρχει περίπτωση η διαταραχή της συμπεριφοράς είτε να μειωθεί είτε να εξαφανιστεί. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο ρόλος της συμβουλευτικής ομάδας έχει ολοκληρωθεί (Wilkinson, 2005). Εκτός όμως από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, είναι εξίσου σημαντική η εκπαίδευση των μαθητών με σύνδρομο Asperger και η ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Ο δάσκαλος πρέπει να είναι έτοιμος να κάνει σωστή διαχείριση της τάξης και βασικό του μέλημα να είναι η προώθηση της συνεργασίας μέσα στην τάξη και η αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι μαθητές με σύνδρομο Asperger όταν δεν γνωρίζουν τί να περιμένουν, ανησυχούν και έχουν άγχος. Αυτό που οφείλει να κάνει ο δάσκαλος είναι να δημιουργήσει ένα πλάνο, στο οποίο θα αναφέρει ποια θα είναι η διδακτέα ύλη ενημερώνοντας όλους τους μαθητές για τα θέματα που θα καλύπτονται κάθε εβδομάδα και συγκεκριμένα τις ημερομηνίες κατά τις οποίες θα γίνει η γραπτή εξέταση. Εάν γίνει κάποια αλλαγή στις ημερομηνίες ή γενικότερα στο πλάνο, πρέπει να γίνει τουλάχιστον μία εβδομάδα πριν. Ο μαθητής με το σύνδρομο Asperger στην αρχή θα αγχωθεί, αλλά θα δεχτεί στο τέλος αυτή την αλλαγή ομαλά (Egan, 2005).

Όταν ο μαθητής με Asperger κάθεται στην ίδια θέση κάθε φορά, ο δάσκαλος πρέπει να φροντίζει ώστε τα καθίσματα και η διάταξη της τάξης να μη διαφέρουν από τάξη σε τάξη. Επίσης, όταν ο μαθητής γράφει με κάποιο συγκεκριμένο μολύβι ή στυλό και κάποια μέρα δεν το έχει μαζί του, ο δάσκαλος πρέπει να του δώσει ένα άλλο εναλλακτικό που να μοιάζει και να εμπνεύσει το μαθητή να γράψει με αυτό (Egan, 2005). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σαφής στις οδηγίες για τις εργασίες, ώστε να μην υπάρχουν παρανοήσεις. Στα Project οφείλει να δώσει τη γενική δομή, λεπτομερές σχέδιο και καταληκτική ημερομηνία. Η όποια συζήτηση γίνει ως προς το project πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο συνοπτική, διότι οι μαθητές με Asperger παρουσιάζουν δυσκολία στη διάκριση των ουσιωδών από τα επουσιώδη. Όταν η συμπεριφορά του μαθητή με Asperger εμφανίζει μία επιθετικότητα, τότε ο δάσκαλος οφείλει να εξηγήσει στο μαθητή γιατί η αντίδρασή του δεν ενδείκνυται και να τον καθοδηγήσει αντίστοιχα στην

προβλεπόμενη (Egan, 2005). Οι σχέσεις του δασκάλου με τους μαθητές με σύνδρομο Asperger πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο αρμονικές, διότι από αυτή την αρμονική σχέση επηρεάζονται και οι υπόλοιποι μαθητές, με αποτέλεσμα και η στάση των άλλων παιδιών απέναντι στους συμμαθητές τους με το σύνδρομο, να είναι εξίσου αρμονικές. Εάν ο δάσκαλος είναι υποστηρικτικός και καθοδηγεί με αγάπη τα παιδιά με Asperger, το ίδιο θα κάνουν και οι συμμαθητές τους. Η ευθύνη του δασκάλου έγκειται και στον έλεγχο των αλληλεπιδράσεων του παιδιού, έτσι ώστε να διασφαλίζει την ασφάλεια και την ηρεμία του (Attwood, 2005). Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger συνήθως δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ένα θέμα, το οποίο μετατρέπεται σε χόμπι γι' αυτά και ασχολούνται μόνο με αυτό, κάτι που τους προσφέρει μεγάλη ευχαρίστηση. Ο δάσκαλος από τη μία, πρέπει να αποτρέπει τα παιδιά να κάνουν συνέχεια ερωτήσεις για το συγκεκριμένο θέμα που τα ενδιαφέρει, αλλά από την άλλη να τους ορίσει συγκεκριμένες ώρες για να κάνουν τις ερωτήσεις τους, π.χ. στο διάλειμμα. Με αυτόν τον τρόπο ικανοποιείται και το ενδιαφέρον του μαθητή αλλά και «καθοδηγείται» ώστε να υπακούει σε συγκεκριμένους κανόνες της τάξης. Στην περίπτωση κατά την οποία τα παιδιά με σύνδρομο Asperger είναι απείθαρχα, τότε είναι απαραίτητο ο δάσκαλος να τα καθοδηγήσει προς την κατεύθυνση των ενδιαφερόντων τους, δηλαδή ασκήσεις που να αφορούν το αντικείμενο του ενδιαφέροντός τους. Επίσης, μπορούν να δοθούν εργασίες με θέματα του ενδιαφέροντός τους που ενδείκνυνται για τη σύνδεσή τους με το θέμα που μελετάται. Η θετική ενίσχυση των παιδιών με σύνδρομο Asperger αποτελεί θεμελιώδη στρατηγική για τη βοήθεια αυτών των παιδιών. Είναι πολύ σημαντικό να επαινούνται για την κοινωνική τους συμπεριφορά (Attwood, 2005 · Williams, 1995).

Το 1997 έγινε τροποποίηση στον Αμερικάνικο νόμο για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ικανότητες και το 1994 στο νόμο για την υποστήριξη των ατόμων με ειδικές ικανότητες σε σχέση με την τεχνολογία. Σύμφωνα με αυτές τις τροποποιήσεις τα σχολεία πρέπει να παρέχουν την τεχνολογία και τις ανάλογες σχετικές υπηρεσίες στους μαθητές με ειδικές ικανότητες. Τέτοιες υπηρεσίες αποτελούν διάφορα τεχνολογικά επιτεύγματα, όπως οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και τα laptop. Ένα άλλο τεχνολογικό επίτευγμα είναι τα λεγόμενα PDA (Προσωπικός Ψηφιακός Βοηθός), των οποίων η χρήση για την υποστήριξη στην εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ικανότητες, ενδείκνυται και είναι απολύτως λειτουργική. Το PDA ουσιαστικά είναι ένας μικρός υπολογιστής τσέπης, ο οποίος έχει ενσωματωμένο ένα πρόγραμμα στο οποίο ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να καταχωρεί εύκολα τα ονόματα, τις διευθύνσεις, τα e-mails, προσωπικά στοιχεία κτλ. Επίσης, με τη βοήθεια ειδικής γραφίδας και με σύνδεση στο ίντερνετ, ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να στέλνει e-mails ή να αναζητά πληροφορίες (Ferguson, Myles & Hagiwara, 2005). Ο μαθητής χρησιμοποιεί το PDA με σκοπό να εξυπηρετηθεί και να οργανώσει τον χρόνο του ή για να κάνει εργασίες από μόνος του δίχως την πίεση της οικογένειάς του. Τέτοιες εργασίες που θα απλουστεύσουν την καθημερινότητα του μαθητή είναι η ώρα που θα ξυπνήσει για το σχολείο ή η ώρα που θα διαβάσει. Σύμφωνα με την έρευνα του Davies το 2002 και των Norris & Soloway το 2003 (όπως αναφέρεται στο Ferguson, Myles & Hagiwara, 2005), τέτοιοι τρόποι υποστήριξης και βοήθειας ατόμων με ειδικές ικανότητες, είχαν πολύ θετικά αποτελέσματα στο παρελθόν και η επιδιωκόμενη συμπεριφορά επετεύχθη σε μεγάλο ποσοστό. Η διάγνωση του συνδρόμου

Asperger καθώς και οι έρευνες που έχουν γίνει πάνω στο θέμα, διαρκώς ανανεώνονται και νέα στοιχεία έρχονται στην επιφάνεια (Attwood, 2005). Το σύνδρομο αυτό αντιμετωπίζεται από τους μαθητές, τις οικογένειές τους, τα σχολεία στα οποία φοιτούν οι μαθητές κτλ. Η αξιολόγηση και η αντιμετώπιση του συνδρόμου είναι μία διαδικασία, η οποία απαιτεί οργάνωση και στενή συνεργασία των οικογενειών με κοινωνικούς λειτουργούς και επαγγελματίες, όπως οι εκπαιδευτικοί και οι ψυχολόγοι, που μπορούν να βοηθήσουν πραγματικά τα άτομα με αυτό το σύνδρομο (VanBergeijk & Shtayermman, 2005). Ένα άλλο θέμα που σχετίζεται άρρηκτα με τα άτομα που έχουν σύνδρομο Asperger είναι ο κοινωνικός στιγματισμός αυτών των ατόμων, δηλαδή κατά πόσο φταίει η «ταμπέλα» του ατόμου με Asperger ή η συμπεριφορά τους που διαμορφώνει τη γνώμη των άλλων. Έχει υποστηριχθεί (Campbell 2006, 2007 · Campbell et. al., 2004, 2005 · Gray 1993 · Shtayermman 2009 · Swain & Morgan 2001, όπως αναφέρεται στο Butler & Gillis, 2011), πως τα άτομα με Asperger στιγματίζονται κοινωνικά όχι τόσο λόγω κάποιας τεμπελιάς ή κάποιας προκατάληψης και αναπαραγωγής στερεοτύπων, όσο λόγω της συμπεριφοράς τους. Δηλαδή, η συμπεριφορά των ατόμων με Asperger είναι ιδιαίτερη, περίεργη, ίσως και εκκεντρική για τους άλλους ανθρώπους, κάτι που τα αποξενώνει από τους συνομηλίκους τους.

Συμπεράσματα

Παρόλη την έρευνα και την πρόοδο που έχει επιτευχθεί αναφορικά με την πρόγνωση, την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση του συνδρόμου, υπάρχουν ακόμα αναπάντητα ερωτήματα και προβληματισμοί σε σχέση με τα αίτια που προκαλούν την εμφάνιση του συνδρόμου, τον τρόπο πρόληψης καθώς και τον τρόπο με τον οποίο είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν καταστάσεις όπως είναι η κατάθλιψη και το άγχος (Attwood, 2005). Τα άτομα με Σύνδρομο Asperger εμφανίζουν δυσκολίες στην κοινωνική τους συμπεριφορά, στη δημιουργία σχέσεων και συνεργασίας με τους γύρω τους αφού δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν τις πληροφορίες ως δέκτες και να κατανοήσουν τη μη λεκτική επικοινωνία. Το Σύνδρομο Asperger αποτελεί μία πρόκληση για τον εκπαιδευτικό αφού πρέπει να εντοπίσει στρατηγικές με τις οποίες όχι μόνο θα αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του μαθητή αλλά θα μπορέσει να τον εξελίξει. Σε αυτή τη διαδικασία χρειάζεται η στενή συνεργασία με την οικογένεια ή τα άτομα που ανήκουν στο στενό περιβάλλον του μαθητή. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι κάθε άνθρωπος έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές με Σύνδρομο Asperger δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους με μία μόνο εκπαιδευτική μέθοδο, γι' αυτό είναι αναγκαίο ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα κάθε φορά. Η συνεχής ενημέρωση και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και των γονέων κρίνεται απαραίτητη. Ενδιαφέρουσα είναι η οπτική της ψυχολόγου Gaus (2007) η οποία θεωρεί ότι τα άτομα αυτά έχουν έναν μοναδικό τρόπο να επεξεργάζονται τις πληροφορίες που μπορεί και να τους οδηγήσουν στην επιτυχία.

Αναφορές

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). Washington, DC: Author.
- Ashwell, G. (2009). Autism and Asperger's Syndrome. *InnovAiT: The RCGP Journal for Associates in Training*, 2(11), 651-656.
- Attwood, T (2005). *Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση: Σύνδρομο Asperger: Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης: Για νηπιαγωγούς, δασκάλους και γονείς*. επιμέλεια Παπαϊωάννου Α., μετάφραση Κορογιαννάκη, Α. & Μιχαλέτου, Ε. Αθήνα: Σαββάλας.
- Attwood, T. (2000) *Asperger's Syndrome: A Guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley.
- Barry-Walsh, J. B., & Mullen, P. E. (2004). Forensic aspects of Asperger's Syndrome. *Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 15(1), 96-107.
- Butler, R. C., & Gillis, J. M. (2011). The impact of labels and behaviors on the stigmatization of adults with Asperger's disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(6), 741-749.
- Christenson, S. L. 1995. Best practices in supporting home-school collaboration. In *Best practices in school psychology III*, Edited by: Thomas, A. and Grimes, J. 253-267. Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Christenson, S. L., Rounds, T., & Franklin, M. J. (1992). Home-school collaboration: Effects, issues, and opportunities. *Home-school collaboration: Enhancing children's academic and social competence*, 19-51.
- Christenson, S., & Sheridan, S. M. (Eds.). (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- Dennis, R. (2004). So far so good? A qualitative case study exploring the implementation of consultation in schools. *Educational Psychology in Practice*, 20, 17-29.
- Egan, M. A. L. (2005). Students with Asperger's syndrome in the CS classroom. *ACM SIGCSE Bulletin*, 37(1), 27-30.

- Ehlers, S., Gillberg, C., & Wing, L. (1999). A screening questionnaire for Asperger syndrome and other high-functioning autism spectrum disorders in school age children. *Journal of autism and developmental disorders*, 29(2), 129-141.
- Ferguson, H., Myles, B. S., & Hagiwara, T. (2005). Using a personal digital assistant to enhance the independence of an adolescent with Asperger syndrome. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 60-67.
- Gaus, V. L. (2007). *Cognitive-behavioral therapy for adult Asperger syndrome*. New York: Guilford Press.
- Gilberg, C. (1989). Asperger syndrome in 23 Swedish children. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 31, 520-531.
- Grandin, T. & Scariano, M. (1995). *Διάγνωση: Αυτισμός*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Kratochwill, T. R., & Callan Stoiber, K. (2000). Empirically supported interventions and school psychology: Conceptual and practice issues—Part II. *School Psychology Quarterly*, 15(2), 233.
- Singh, J. S. (2011). The vanishing diagnosis of Asperger's disorder. *Sociology of Diagnosis*, 12, 235-257.
- Vanbergeijk, E. O., & Shtayermman, O. (2005). Asperger's syndrome: An enigma for social work. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 12(1), 23-37.
- Wagner, P. (2000). Consultation: Developing a comprehensive approach to service delivery. *Educational Psychology in Practice*, 16, 9-18.
- Wilkinson, L. A. (2005). Supporting the inclusion of a student with Asperger Syndrome: A case study using conjoint behavioral consultation and self-management. *Educational Psychology in Practice*, 21(4), 307-326.
- Williams, K. (1995). Understanding the Student with Asperger Syndrome Guidelines for Teachers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 10(2), 9-16.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11, pp 115-129.
- Whitby, P. J. S., & Mancil, G. R. (2009). Academic achievement profiles of children with high functioning autism and Asperger syndrome: A review of the literature. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(4), 551-560

«Είναι αυτό χορωδία;» Προβληματισμοί για το ομαδικό τραγούδι και τη μουσική εκπαίδευση, με αφορμή μία εθνογραφική έρευνα.

Βούρδουλας Νίκος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.16

Μ.Δ.Ε. «Μουσική Κουλτούρα και Επικοινωνία» (ΕΚΠΑ)

vourdoulas@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται προβληματισμοί για το ομαδικό τραγούδι και τη μουσική εκπαίδευση από μία πολιτισμική-ανθρωπολογική σκοπιά, με αναφορές σε σχετική εθνογραφική έρευνα. Η έρευνα διεξήχθη από τον Ιανουάριο έως τον Μάιο του 2015 σε μία σχολική χορωδία της Αθήνας που λειτουργούσε παράλληλα και ως κοινοτική. Το ομαδικό τραγούδι προσεγγίζεται ως κοινωνική και πολιτισμική πρακτική, πέρα από τη διδασκαλία της φωνητικής τεχνικής και της χορωδιακής άσκησης. Με βάση την εμπειρία του πεδίου και την σχετική βιβλιογραφία εισάγεται ο όρος «χορωδιακό *habitus*», ως σύστημα διαθέσεων, σχημάτων σκέψεων και συνηθειών, το οποίο είναι το αποτέλεσμα αλλά και η συνθήκη αναπαραγωγής ενός δυναμικού πλέγματος αντιλήψεων και πρακτικών για το τι είναι «χορωδία» και τι όχι. Τίθενται προβληματισμοί για τον τρόπο με τον οποίο ζητήματα όπως η αξιολογική διάκριση «ομαδικού» και «χορωδιακού» τραγουδιού, η ακρόαση για την επιλογή φωνών και η επιλογή ρεπερτορίου συνδέονται με την πολιτική της συμμετοχής στη μουσική εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: μουσική εκπαίδευση, κοινοτική μουσική, ομαδικό τραγούδι, χορωδία, εθνογραφία

Εισαγωγή

Οι προβληματισμοί που αποτυπώνω παρακάτω προέκυψαν κατά τη διάρκεια της εθνογραφικής έρευνας που διεξήγαγα από τον Ιανουάριο έως τον Μάιο του 2015 για τις ανάγκες της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας (Βούρδουλας, 2015). Εισάγοντας τα θεωρητικά και μεθοδολογικά εργαλεία της πολιτισμικής ανθρωπολογίας στην εκπαίδευση (Παπαπαύλου, 2005), προσέγγισα το ομαδικό τραγούδι ως πολιτισμική και κοινωνική πρακτική, ανάμεσα στα όρια της θεσμικής και της μη θεσμικής μουσικής εκπαίδευσης.

Με τον προσδιορισμό «ομαδικό» αναφέρομαι γενικά στο τραγούδι ως συλλογική δραστηριότητα στην οποία οι διατομικές σχέσεις δημιουργούν κάτι «πέρα» και «πάνω» από τα άτομα (Χρηστάκης, 2010, σ. 195). Θέτοντας ως βασικά κριτήρια για την αναζήτηση ερευνητικού πεδίου ζητήματα σχετικά με την «πολιτική της συμμετοχής» (Turino, 2008), κατευθύνθηκα στην αναζήτηση μιας χορωδίας «συμμετοχικού ήθους», χωρίς οικονομικούς, κοινωνικούς και μουσικούς περιορισμούς πρόσβασης, με σκοπό να διερευνήσω την εμπειρία και τις απόψεις των συμμετεχόντων. Κατέληξα σε μία χορωδία εθελοντικής βάσης, τα «Χελιδόνια», η οποία δραστηριοποιείται σε έναν δήμο όμορο του δήμου Αθηναίων που θεωρείται «φτωχός» και «λαϊκός», σύμφωνα με τα

λόγια των συνομιλητών μου. Ο υπεύθυνος καθηγητής, ο «Πέτρος», 55 ετών, είναι ένας εκπαιδευτικός μουσικής της δημόσιας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ίδρυσε τη συγκεκριμένη χορωδία στα τέλη της δεκαετίας του 1980 ως μαθητική, διασχολική χορωδία. Σήμερα, η χορωδία ξεφεύγει από το σχολικό πλαίσιο του προβλεπόμενου «δίωρου χορωδίας», καθώς η συμμετοχή σε αυτήν είναι ανοιχτή σε όποιον θέλει να τραγουδήσει, ανεξαρτήτως ηλικίας, τόπου κατοικίας, ιδιότητας ή ικανότητας. Πρόκειται για μία χορωδία που λειτουργεί ταυτόχρονα και ως σχολική και ως κοινοτική, συμμετέχοντας στις γιορτές του σχολείου αλλά και σε εξωσχολικές εκδηλώσεις.

Με βάση τους προβληματισμούς που ανέκυψαν από την εμπειρία του πεδίου και τη σχετική βιβλιογραφία, θα αναφερθώ παρακάτω σε ζητήματα που αφορούν την πολιτική της συμμετοχής στη σχολική και κοινοτική χορωδία, διερευνώντας κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις της εννοιολογικής διαφοροποίησης του «ομαδικού» από το «χορωδιακό» τραγούδι. Χρησιμοποιώντας την έννοια του *habitus* (Bourdieu, 1977), εξηγώ πώς αμφισβητείται ή επιβεβαιώνεται στην πράξη η έννοια της «χορωδίας».

Είσοδος στο εθνογραφικό πεδίο και μεθοδολογία

Το πεδίο της επιτόπιας έρευνάς μου αφορά αυτούς που η Ruth Finnegan (2007) χαρακτήρισε «κρυμμένους μουσικούς», διερευνώντας ερασιτεχνικές μουσικές πρακτικές εντός ενός δυτικού, αστικού περιβάλλοντος από ανθρωπολογική σκοπιά. Η Finnegan συμπεριλαμβάνει στην εθνογραφική της έρευνα σχολικές χορωδίες και σύνολα που οργανώνονται με την εθελοντική προσφορά εκπαιδευτικών μουσικής, αλλά δεν εξετάζει το αν και ποιοι αποκλείονται από τις δραστηριότητες αυτές.

Η αναζήτηση εθνογραφικού πεδίου εκτός του «επίσημου» σχολικού περιβάλλοντος με βασικό κριτήριο την ανυπαρξία περιορισμών πρόσβασης, όπως η ακρόαση και η οικονομική συνδρομή, με οδήγησε στην ανακάλυψη ενός αστικού τοπίου «κρυμμένης» μουσικής πρακτικής, που σχετίζεται έμμεσα με τη μουσική εκπαίδευση, αλλά και ενός νέου θεωρητικού πεδίου που έχει κατηγοριοποιηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία ως έρευνα της «κοινοτικής μουσικής» (Veblen, Elliott, Messenger, & Silverman, 2013). Μετά από μία πρώτη χαρτογράφηση στην περιοχή της Αθήνας και των νοτιοδυτικών της προαστίων, είδα ότι υπάρχει μία ποικιλία κοινοτικών χορωδιών, οι οποίες μπορούν να ενταχθούν σε δύο γενικές κατηγορίες: (α) μουσικά σύνολα που βασίζονται στην αυτοοργάνωση και τον εθελοντισμό και λειτουργούν σε αυτοδιαχειριζόμενους χώρους, και (β) χορωδίες που διοικούνται από μη κερδοσκοπικές οργανώσεις, φιλανθρωπικά ιδρύματα ή εταιρείες που υπάγονται σε Δήμους, στην Εκκλησία ή σε ιδιωτικούς φορείς.

Η χορωδία που επέλεξα αρχικά ανήκε στην (β) κατηγορία. Η εθνογραφική μεθοδολογία που πρότεινα (συμμετοχική παρατήρηση, ελεύθερες συζητήσεις και μη δομημένες συνεντεύξεις) αντιμετώπιστηκε όμως με καχυποψία από το διοικητικό συμβούλιο της χορωδίας. Εγκαταλείποντας τα αρχικά μου σχέδια, κατέληξα με σχεδόν τυχαίο τρόπο στα «Χελιδόνια». Η πρώτη, διερευνητική επαφή με τον Πέτρο, τον υπεύθυνο καθηγητή, ήταν μία ευχάριστη έκπληξη: «Εμείς θέλουμε κόσμο», μου τόνισε στην πρώτη

μας τηλεφωνική συνομιλία, χωρίς να με έχει γνωρίσει από κοντά. Μου εξέφρασε επίσης την επιφύλαξη «Μήπως δε σου κάνουμε;» γιατί η χορωδία αφενός δεν ήταν «καθαρά πολυφωνική», και αφετέρου είχαν σκοπό να κάνουν παραδοσιακά ή δημοφιλή τραγούδια και δεν ήξερε αν ήθελα «κάτι τέτοιο».

Τα «Χελιδόνια» δεν ταιριάζουν σε καμία από τις δύο κατηγορίες κοινοτικής μουσικής πρακτικής που περιέγραψα παραπάνω. Πρόκειται για μία ξεχωριστή περίπτωση που έχει ως βασικό χαρακτηριστικό την εθελοντική δράση του εκπαιδευτικού μουσικής της δημόσιας εκπαίδευσης και την αντίστοιχη χρήση των σχολικών δομών, κτιριακών και θεσμικών. Η δραστηριότητα της συγκεκριμένης χορωδίας στηρίζεται στη σχολική κοινότητα ενός δημόσιου Γυμνασίου, με οργανωτή τον Πέτρο, τον εκπαιδευτικό μουσικής του σχολείου, αλλά ξεφεύγει από τα σχολικά όρια του προβλεπόμενου «δίωρου χορωδίας». Οι πρόβες γίνονται το Σάββατο και σε αυτές μπορεί να συμμετέχει οποιοσδήποτε το επιθυμεί, ανεξαρτήτως ηλικίας, ικανότητας ή τόπου κατοικίας. Η ιδέα μάλιστα για το ψευδώνυμο «Χελιδόνια» μου ήρθε κατά τη διάρκεια μίας συνέντευξης, όταν ο Πέτρος μου είπε ότι πολλοί μαθητές και μαθήτριες του επιστρέφουν μετά από χρόνια στη χορωδία «σαν τα χελιδόνια».

Ξεκίνησα να παρακολουθώ τις πρόβες της χορωδίας τον Ιανουάριο του 2015, κρατώντας σημειώσεις πεδίου και εθνογραφικό ημερολόγιο. Συνολικά συμμετείχα σε 18 πρόβες σε διάρκεια 4 μηνών. Παράλληλα, προχώρησα σε ηχογράφηση συνεντεύξεων με τον Πέτρο, τον υπεύθυνο καθηγητή, και τα μισά περίπου μέλη της χορωδίας (εννέα κορίτσια/γυναίκες 12-27 ετών και ένα αγόρι 15 ετών). Οι συνεντεύξεις ήταν μη δομημένες, ατομικές και ομαδικές (Seidman, 2006· Χρηστάκης, 2010), ακολουθώντας εν μέρει τη βιογραφική προσέγγιση (Τσιώλης, 2006). Προχωρώντας χρονολογικά, από τις πρώτες επαφές με το τραγούδι μέχρι τη συμμετοχή στη συγκεκριμένη χορωδία, επέμεινα στους λόγους για τους οποίους έρχονταν τα μέλη στη χορωδία και στα συναισθήματά τους. Τις ελεύθερες συζητήσεις που προέκυπταν στις πρόβες τις κατέγραφα στις σημειώσεις πεδίου ή αμέσως μετά την απομάκρυνση από το πεδίο, προχωρώντας αργότερα σε αναστοχαστικά σχόλια στο εθνογραφικό ημερολόγιο. Παρακάτω δεν αναφέρομαι στα κύρια συμπεράσματα της έρευνας, που αφορούν περισσότερο τις πολλαπλές διαστάσεις του συναισθήματος της «ζεστασιάς» (βλ. Βούρδουλας, 2015), αλλά σε παράπλευρους προβληματισμούς που μου δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Το χορωδιακό *habitus*: ορισμοί και αποκλεισμοί

Ο όρος «ομαδικό τραγούδι» χρησιμοποιείται περισσότερο σε έρευνες από την πλευρά της ψυχολογίας και της ανθρωπολογίας της μουσικής (Bailey, 2005· Specker, 2014) και σπανιότερα από την έρευνα της μουσικής παιδαγωγικής, που προτιμά τον όρο «χορωδιακό τραγούδι» (βλ. Sweet, 2014). Η Μελιγκοπούλου (2009b) σκιαγραφεί προφίλ ελληνικών σχολικών χορωδιών με βάση σχετική ποσοτική έρευνα και διακρίνει το ομαδικό από το χορωδιακό τραγούδι με κριτήριο την επίτευξη πολυφωνίας. Στο πλαίσιο αυτό προτείνει για την σχολική χορωδία την ακρόαση, ώστε να αποκλειστούν οι «μα-

θητές με αδύνατο αφτί (φάλτσοι)» (Μελιγκοπούλου, 2009b, σ. 225). Οι «φάλτσοι» αποκλείονται αφενός για τη δική τους προστασία από τις κοροϊδίες των υπολοίπων (Μελιγκοπούλου, 2009a, σ. 177), αλλά κυρίως γιατί θέτουν σε κίνδυνο την αρτιότητα του τελικού αποτελέσματος, που συνίσταται στη σωστή απόδοση πολυφωνικών έργων υψηλής αισθητικής αξίας. Φορέας αυτής της αξίας είναι το “master piece” [sic], δηλαδή το «αυθεντικά χορωδιακό έργο καταξιωμένου συνθέτη» (Μελιγκοπούλου, 2009a, σ. 188). Το νέο *Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων του Γυμνασίου* (Μόσχος, Κανδυλάκη & Τόμπλερ, 2007) δεν καλλιεργεί, σύμφωνα με την Μελιγκοπούλου, την λόγια χορωδιακή μουσική όπως θα έπρεπε.

Άλλοι εκπαιδευτικοί μουσικής που έχουν διεξάγει σχετική έρευνα έχουν αντίθετη άποψη, θεωρώντας θετικό βήμα την εισαγωγή περισσότερων δημοφιλών, λαϊκών, ρεμπέτικων, έντεχνων και παραδοσιακών τραγουδιών στα νέα μουσικά ανθολόγια του Δημοτικού και του Γυμνασίου, καθώς και στις σχολικές γιορτές (βλ. Τασούλα, 2011, σ. 66–8· Καρούμπαλη, 2015, σ. 28–31). Η εθνογραφική έρευνα της Τασούλα αναφέρεται μάλιστα σε μία περίπτωση σχολικής χορωδίας αντίστοιχης με αυτής των «Χελιδονιών», που λειτουργεί παράλληλα και ως κοινοτική. Και σε αυτήν την χορωδία γίνεται δεκτό οποιοδήποτε παιδί επιθυμεί να συμμετέχει, χωρίς ακρόαση.

Ο Πέτρος δεν εφαρμόζει επιλογή φωνών για τα «Χελιδόνια», αν και παλιότερα έκανε μία «δοκιμή», χωρίς όμως να απορρίπτει παιδιά: «*Πριν τρία-τέσσερα χρόνια έκανα αυτή τη δοκιμή που σου λέω, η οποία έδινε στα παιδιά μια αυτοπεποίθηση, ότι ‘πέρασα τις εξετάσεις!’*». Η Μελιγκοπούλου (2009a), βασιζόμενη κυρίως στην Καναδή διευθύντρια παιδικών χορωδιών Bartle (2003), δίνει λεπτομερείς οδηγίες για την ακρόαση, με κριτήρια, ανάμεσα στα άλλα, τον «χαιρετισμό», το «ντύσιμο» και τον «τρόπο που κινείται» ο χορωδός (Μελιγκοπούλου, 2009a, σ. 239-240). Απέναντι στην Bartle στέκεται εξαιρετικά κριτικά η συνάδελφος και ομοεθνής της Bradley (2006), θεωρώντας ότι η προτεινόμενη διαδικασία ακρόασης οδηγεί σε διακρίσεις λόγω κοινωνικής τάξης, εθνικότητας, αναπηρίας και μαθησιακών δυσκολιών, ενώ την ίδια στιγμή ο «ελιτιστικός χαρακτήρας της χορωδίας της [Bartle] αποκρύπτεται από το κοινό» αφού η χορωδία παρουσιάζεται ως «κοινοτική» (Bradley, 2006, σ. 127). Ο Freer θεωρεί ότι ο συνδυασμός μεταξύ παιδαγωγικής διαδικασίας και ηχητικού αποτελέσματος δεν θα πρέπει να τίθεται ως δίλημμα και προβληματίζεται για το αμερικανικό μοντέλο χορωδιακής διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μιλώντας για ένα «σύστημα καστών» (Freer 2011). Ανάλογοι προβληματισμοί είχαν τεθεί για πρώτη φορά από την Ο’Toole (1994), η οποία επισημαίνει ως πατριαρχική και καπιταλιστική την ανταγωνιστική πρακτική για το «καλύτερο προϊόν» στον χορωδιακό ήχο.

Η άκριτη υιοθέτηση πρακτικών όπως αυτές που προτείνει η Bartle από διευθυντές σχολικών και κοινοτικών χορωδιών φαίνεται ότι έχει ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή αποκλεισμών που οι συνομιλητές μου εκλαμβάνουν ως «άδικους». Η Ελεονώρα, μαθήτρια του Πέτρου στην Α’ Γυμνασίου και νέο μέλος στα «Χελιδόνια», έχει ακούσει ότι στο διπλανό Γυμνάσιο κάνουν επιλογή φωνών: «*Είναι πολύ άδικο, γιατί ξέρω γω*

[sic] υπάρχουν πολλά παιδιά που έχουν απορριφθεί και... τέλος πάντων τα 'χουν παρατήσει λόγω ότι [sic] τους έχουν πει ότι 'δεν κάνεις', ενώ μπορεί να κάνει, με λίγη προσπάθεια». Μία σχετική εμπειρία θυμάται επίσης η Σελήνη, μαθήτρια της Β' Λυκείου: η καθηγήτρια μουσικής στο Γυμνάσιο την είχε απορρίψει από τη χορωδία, ενώ τα «δημοφιλή» παιδιά που είχαν επιλεγεί έβγαιναν έξω την ώρα της πρόβας. Για την Σελήνη ήταν σαφές ότι η επιλογή φωνών δεν είχε σχέση με το επιδιωκόμενο ηχητικό αποτέλεσμα.

Τα τραγουδιστικά είδη ανά τον κόσμο είναι συνδεδεμένα με μία τεράστια ποικιλία επιτελεστικών υφών, τρόπων παραγωγής της φωνής και ποιητικού περιεχομένου (Potter & Sorrell, 2012). Ο Olwage (2004, 2005) υποστηρίζει ότι η λευκή, αστική, κεφαλική χορωδιακή φωνή διαμορφώθηκε στη βικτωριανή Αγγλία με σκοπό τον «εκπολιτισμό» των θορυβωδών παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων και τον αποικιοκρατικό έλεγχο των μαύρων στη Νότια Αφρική. Ο Turino περιγράφει επίσης μία αντίστοιχη διαδικασία στα ιεραποστολικά σχολεία της Ζιμπάμπουε στη δεκαετία του 1930 (Turino, 2008, σ. 138–9). Η Garnett, κάνοντας ανάλυση του λόγου των σημαντικότερων εγχειριδίων διεύθυνσης χορωδίας του 20ού αιώνα (Garnett, 2005) και με βάση εκτεταμένη εθνογραφική έρευνα που διεξήγαγε σε 40 χορωδίες ανά τον κόσμο (Garnett, 2009), αναδεικνύει τις πολλαπλές ιδεολογικές και πολιτισμικές διαστάσεις της «χορωδιακής κουλτούρας». Υποστηρίζει ότι τα «καθαρά» μουσικά κριτήρια που προβάλλονται ως απαιτήσεις της ακρόασης και του ρεπερτορίου είναι αδιάρρηκτα συνδεδεμένα με ζητήματα ταυτοτήτων. Επισημαίνει επίσης ότι ο επίσημος λόγος περί χορωδιακού τραγουδιού απορρίπτει μία σειρά ειδών της δημοφιλούς μουσικής με τη δικαιολογία της «κακής χρήσης της φωνής».

Η εξιδανίκευση του δυτικοευρωπαϊκού χορωδιακού ήχου ως «φυσικού» και «οικουμενικού» προκαλεί μία ιδιόμορφη, αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στις ποικιλόμορφες πρακτικές του ομαδικού τραγουδιού και στον επίσημο λόγο της μουσικής εκπαίδευσης. Κρίσιμη έννοια στην κατανόηση αυτού του φαινομένου είναι αυτό που μπορούμε να ονομάσουμε «ωδειακό χορωδιακό *habitus*», αντλώντας από τον Bourdieu (1977): πρόκειται για ένα σύστημα διαθέσεων, σχημάτων σκέψεων και συνηθειών, το οποίο, ενώ δεν επιβάλλεται από κάποια κεντρική εξουσία, είναι το αποτέλεσμα αλλά και η συνθήκη αναπαραγωγής ενός δυναμικού πλέγματος αντιλήψεων και πρακτικών για το τι είναι «χορωδία» και τι όχι. Το *habitus* λειτουργεί ως «δεύτερη φύση» για το άτομο και γίνεται αντιληπτό ως «σωματική έξη» (*hexis*). Η ακρόαση, η «κεφαλική» φωνή, η ηχοχρωματική ομοιομορφία, ο συγκεκριμένος τρόπος εκφοράς των φωνηέντων, ο έλεγχος των κινήσεων και της ενδυμασίας των χορωδών, η κινησιολογία του διευθυντή της χορωδίας, το τυπικό της πρόβας και της συναυλίας, καθώς και ένα πλήθος σχετικών λεπτομερειών, συγκροτούν ένα σύστημα αντιλήψεων και πρακτικών που συνδέεται με την επιτέλεση ενός συγκεκριμένου ρεπερτορίου. Τα έργα του ρεπερτορίου αυτού απαρτίζουν τον χορωδιακό «κανόνα» της έντεχνης δυτικής μουσικής, ο οποίος διαμορφώθηκε σε εκκλησίες, σχολεία, ορφανοτροφεία και ωδεία της δυτικής Ευρώπης. Με ανάλογο τρόπο χρησιμοποιεί τον όρο *habitus* και η Maria Guarino (2011), αποτυπώνο-

ντας εθνογραφικά τη μετατροπή μιας ομάδας ζωνρών αγοριών σε μία «αγγελική» εκκλησιαστική χορωδία.

Αυτά που παρατήρησα στις πρόβες των «Χελιδονιών» αμφισβητούσαν το χορωδιακό αυτό *habitus*, χωρίς όμως να το ανατρέπουν. Ο Πέτρος δεν έκανε ποτέ φωνητικές ασκήσεις: «*Το ζέσταμα το απεχθάνομαι, δε με εκφράζει, το βρίσκω λίγο εκτός πολιτιστικού κλίματος*». Επίσης, πολύ σπάνια διεύθυνε στις πρόβες: συνήθως τραγουδούσε μαζί με τα παιδιά και συνόδευε στο πιάνο. Γρήγορα συνειδητοποίησα ότι δεν επιδίωκε σκοπίμως τον συνηθισμένο ήχο που ακούμε στις επαγγελματικές παιδικές χορωδίες, ο οποίος θα ήταν αταίριαστος με το ύφος των παραδοσιακών τραγουδιών ή της δημοφιλούς μουσικής. Σε μία πρόβα, την ώρα που τραγουδούσαν το «Θάλασσά μου σκοτεινή» του Πορτοκάλογλου, ο Πέτρος διέκοψε το τραγούδι: «Κάνετε ένα λάθος, το λέτε λίγο άψυχα. Έτσι γίνεται λίγο χορωδιακό-‘κοροϊδιακό’! Πάμε πιο ψυχωμένα!». Σε μία από τις συζητήσεις μας υποστήριξε μάλιστα ότι η ίδια η έννοια της «χορωδίας» είναι συνδεδεμένη με την έντεχνη δυτική, γερμανόφωνη κυρίως μουσική παράδοση: «*Γιατί, χορωδία-‘χορωδία’, με την έννοια της Γερμανίας, στην Ελλάδα δε γίνεται, δηλαδή μ’ αυτό το λεπτό κούρδισμα, τις φωνές με τον κεφαλικό ήχο κτλ. Εμείς εδώ, γι’ αυτούς έχουμε ‘αγριοφωνάρες’*».

Συμπεράσματα - προβληματισμοί

Σύμφωνα με όσα παρουσίασα παραπάνω, προβληματοποιείται από πολιτισμική-ανθρωπολογική άποψη ο αξιολογικός διαχωρισμός «ομαδικού» και «χορωδιακού» τραγουδιού στη θεωρία και πρακτική της μουσικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο μίας συμπεριληπτικής μουσικής παιδαγωγικής και ως ενεργός εκπαιδευτικός μουσικής της δημόσιας εκπαίδευσης, προτιμώ να αντιλαμβάνομαι το «χορωδιακό» ως μία από τις πολλές υποκατηγορίες του «ομαδικού» τραγουδιού και όχι ως ανώτερο εξελικτικά εκπαιδευτικό στάδιο. Η σχετική εθνογραφική έρευνα δείχνει τους τρόπους με τους οποίους φυσικοποιούνται διακρίσεις και αποκλεισμοί με πρόσχημα την διασφάλιση ενός άρτιου ηχητικού αποτελέσματος και μιας «αυθεντικής» χορωδιακής αξίας. Σύμφωνα με την προσέγγιση που παρουσίασα παραπάνω, δεν υπάρχει «λάθος» τρόπος τραγουδιού γενικά, αλλά «λάθος» τρόπος σε αναφορά με ένα συγκεκριμένο επιτελεστικό ύφος, που είναι ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένο.

Το χορωδιακό *habitus* είναι ένα δυναμικό σύστημα συνηθειών, διαθέσεων και πρακτικών που απορροφά τους κραδασμούς όταν τίθεται σε αμφισβήτηση και αναδιαμορφώνεται, αφήνοντας όμως κάποιες φορές εμφανή σημάδια. «*Δηλαδή αν με ρωτήσει και κανένας εδώ εμένα, έχεις χορωδία ή τραγουδάτε όλοι μαζί κάτι;*» αναρωτιέται κάποια στιγμή ο Πέτρος στις συζητήσεις μας. Η χορωδία του εθνογραφικού μου πεδίου, που λειτουργεί ταυτόχρονα και ως σχολική και ως κοινοτική, δεν είναι άραγε *πραγματική* χορωδία επειδή δεν έχει συσταθεί με επιλογή φωνών, επειδή δεν κάνει «ζέσταμα», επειδή ο εκπαιδευτικός δεν την «διευθύνει» στις πρόβες και επειδή ο ήχος της δεν αντιστοιχεί στην «κεφαλική» φωνή;

Βιβλιογραφία

- Βούρδουλας, Ν. (2015). *Ομαδικό τραγούδι και συμμετοχικότητα στη μουσική εκπαίδευση: μία ανθρωπολογική-αυτοεθνογραφική προσέγγιση* (Διπλωματική Εργασία). ΕΚΠΑ (ΕΜΜΕ/ΤΜΣ), Αθήνα.
- Καρούμπαλη, Ε. (2015). *Τραγούδια σχολικών γιορτών 28ης Οκτωβρίου: Ποια είναι, κριτήρια και διαδικασία επιλογής τους στην εν λόγω γιορτή* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Μελιγκοπούλου, Μ. Ε. (2009α). Στρατηγικές για την αποτελεσματική οργάνωση και πρόβα της σχολικής χορωδίας. Στο Ζ. Διονυσίου & Σ. Αγγελίδου (επιμ.), *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση: Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών* (2η έκδ., σ. 173–192). Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.
- Μελιγκοπούλου, Μ. Ε. (2009β). *Η παιδική χορωδία στο σύστημα μουσικής εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας. Σύγχρονες τάσεις και αποτελεσματικές εφαρμογές* (Διδακτορική Διατριβή). Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Κέρκυρα.
- Μόσχος, Κ., Κανδυλάκη, Μ. & Τόμπλερ, Μ. (2007). *Ανθολόγιο Μουσικών Κειμένων Γυμνασίου. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Παπαπαύλου, Μ. (2005). Διεπιστημονικές συναντήσεις: Η εμπλοκή της πολιτισμικής ανθρωπολογίας στις επιστήμες της αγωγής. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 19–38.
- Τασούλα, Α. (2011). *Το ελληνικό τραγούδι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μία εθνογραφική μελέτη* (Διπλωματική Εργασία). ΕΚΠΑ (ΕΜΜΕ/ΤΜΣ), Αθήνα.
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες ζωής και βιογραφικές αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Χρηστάκης, Ν. (2010). *Το πρόσωπο και οι άλλοι. Θέματα επικοινωνίας και κοινωνικής ψυχολογίας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Bailey, B. A. (2005). Effects of Group Singing and Performance for Marginalized and Middle-Class Singers. *Psychology of Music*, 33(3), 269–303.
- Bartle, J. A. (2003). *Sound Advice: Becoming a Better Children's Choir Conductor*. Oxford: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. (R. Nice, μτφ.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bradley, D. (2006). *Global Song, Global Citizens? Multicultural Choral Music Education and the Community Youth Choir: Constituting the Multicultural Human Subject* (Διδακτορική Διατριβή). University of Toronto, Department of Sociology and Equity Studies in Education, Toronto.
- Finnegan, R. (2007). *The Hidden Musicians: Music-making in an English Town*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.
- Freer, P. K. (2011). The Performance-Pedagogy Paradox in Choral Music Teaching. *Philosophy of Music Education Review*, 19(2), 164–178
- Garnett, L. (2005). Choral Singing as Bodily Regime. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 36(2), 249–269.
- Garnett, L. (2009). *Choral Conducting and the Construction of Meaning: Gesture, Voice, Identity*. Farnham, Surrey: Ashgate.
- Guarino, M. (2011). “‘So, They Aren’t Always This Angelic?’ An Ethnographic Study on Being and Becoming an All Saints Choirboy.” *Ethnomusicology Review* 16. Ανακτήθηκε 5 Ιουλίου 2015, από <http://ethnomusicologyreview.ucla.edu/printpdf/journal/volume/16/piece/462>
- Olwage, G. (2004). The Class and Colour of Tone: An Essay on The Social History of Vocal Timbre. *Ethnomusicology Forum*, 13(2), 203–226.
- Olwage, G. (2005). Discipline and Choralism: The Birth of Musical Colonialism. Στο A. J. Randall (επιμ.), *Music, Power, and Politics* (σ. 25–46). New York: Routledge.
- O’Toole, P. (1994). I Sing In A Choir But I Have No ‘Voice’! *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 4(4), 65–76.
- Potter, J., & Sorrell, N. (2012). *A History of Singing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Specker, S. K. (2014). Communities of Song: Collective Musical Participation and Group Singing Experiences in Victoria, BC. *The Arbutus Review*, 5(1), 62–90.
- Sweet, B. (2014). Qualitative Choral Music Research. Στο C. M. Conway (επιμ.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research in American Music Education* (σ. 429–447). New York: Oxford University Press.

Turino, T. (2008). *Music as Social Life: The Politics of Participation*. Chicago: University of Chicago Press.

Veblen, K., Elliott, D., Messenger, S., & Silverman, M. (Επιμ.). (2013). *Community Music Today*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Education.

Εκπαίδευση των μαθητών στα Μ.Μ.Ε.. Πολυτέλεια ή αναγκαιότητα;

Γιαμακίδου Χ. Ελισσάβητ
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια
gelsa2007@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να εισαγάγει τον αναγνώστη στην προσέγγιση της εκπαίδευσης στα Μ.Μ.Ε. (media education), επιδίωξη της οποίας είναι η δημιουργία μαθητών και εν δυνάμει πολιτών, που θα είναι σε θέση να ανταποκρίνονται κριτικά στο πλήθος των μηντιακών προϊόντων. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ανακαλύψει χρήσιμες πληροφορίες, αλλά και λόγους για τους οποίους η εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε. φαίνεται να είναι πολύτιμη για τον σύγχρονο μαθητή. Αφού λοιπόν παρουσιαστεί ο σκοπός μιας τέτοιας εκπαίδευσης, θα αναφερθούν τα παιδαγωγικά οφέλη, που σύμφωνα με έρευνες οι μαθητές αναμένεται να αποκομίσουν, αλλά και τα εμπόδια που καθιστούν δύσκολη την πραγματοποίηση της εκπαίδευσης στα Μ.Μ.Ε..

Λέξεις-Κλειδιά: Μ.Μ.Ε., media education, εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε., οφέλη

Εισαγωγή

Σήμερα, σε μια εποχή, όπου τα Μ.Μ.Ε. αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής και η επιρροή τους επεκτείνεται στον τρόπο ορισμού της ταυτότητάς μας και αντίληψης της πραγματικότητας, είναι μάλλον πασίδηλο ότι το σχολείο έχει χάσει το εκπαιδευτικό μονοπώλιο, που κατείχε στο παρελθόν (Buckingham, 2010 · Πλειός, 2005). Εάν συνυπολογιστεί ο χρόνος που τα παιδιά σήμερα αφιερώνουν στα διάφορα Μ.Μ.Ε. (τηλεόραση, διαδίκτυο, κινηματογράφος, ηλεκτρονικά παιχνίδια, ποπ μουσική), τότε ο τελευταίος αποτελεί με βεβαιότητα το μεγαλύτερο κομμάτι της εξωσχολικής τους ζωής. Τα Μ.Μ.Ε. αποτελούν τρόπο έκφρασης, επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης των παιδιών παρέχοντας τους μια ευρεία γκάμα συμβολισμών (Rivoltella, 2007). Ωστόσο, τα κατασκευασμένα αυτά σύμβολα και οι εικόνες των μέσων τείνουν να αποικούν τελικά τόσο έντονα στο φαντασιακό των ατόμων και στην αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να παρατηρείται ένα είδος πολιτισμικής ομογενοποίησης (Sjoberg, 2007). Κάποιοι πάλι, υποστηρίζουν ότι η μαζική παρουσία αυτών των μέσων έχει αλλάξει τον τρόπο αντίληψης της πραγματικότητας φιλτράροντάς τον μέσα από μια νέα διαμεσολαβημένη πραγματικότητα (Aguaded-Gomez, 2007 · Adorno, 2000).

Σύμφωνα με τον Mercado & Torres, η επίδραση των μέσων είναι ακόμα πιο καταλυτική στα παιδιά και στους εφήβους (2010). Σκεπτόμενοι όμως, την αδιαμφισβήτητη επιρροή που τα Μ.Μ.Ε. ασκούν στη ζωή των παιδιών, αλλά και τους ενδεχόμενους κινδύνους που μπορεί να ενέχουν, τίθεται έντονα το ερώτημα του κατά πόσο προετοιμασμένοι είναι σήμερα οι νέοι απέναντι στον τρόπο κατανάλωσή τους. Μην υποτιμώντας την

κουλτούρα των μέσων, προκύπτει η ανάγκη για μια υιοθέτηση κριτικής και όχι παθητικής στάσης από το άτομο, που θα είναι σε θέση να αποστασιοποιείται, να διερωτάται, να αμφισβητεί την αυθεντία τους. Κάπως έτσι φαίνεται να ορίζεται και ο σκοπός της διδακτικής προσέγγισης που έχει εμφανιστεί τα τελευταία χρόνια και ονομάζεται *Εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε.*. Σύμφωνα με τη Νίκα (2007), χώρες όπως η Αγγλία, η Αυστραλία και ο Καναδάς έχουν ήδη ενσωματώσει την εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε. στα αναλυτικά τους προγράμματα, ενώ σε χώρες της Λατινικής Αμερικής η προσέγγιση αυτή θεωρείται ένας τρόπος άρσης των ανισοτήτων που σχετίζονται με την άνιση πρόσβαση στην πληροφορία. Μάλιστα, κάποιοι θεωρούν πως οι γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τα Μ.Μ.Ε. είναι απαραίτητες για τον εκπαιδευτικό του εικοστού πρώτου αιώνα και πρέπει να αποτελέσουν υποχρεωτική συνιστώσα στην προετοιμασία του (Domine, 2011· Lauri, Borg, Gunnel, & Gillum, 2010). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η σημαντικότητα της εκπαίδευσης στα Μ.Μ.Ε. αλλά και το πλούσιο παιδαγωγικό υλικό που παρέχει προς εκπαιδευτική αξιοποίηση αποτελούν για πολλούς κοινό τόπο, στην Ελλάδα υπάρχει ακόμα έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού και συγκεκριμένων προτάσεων για συστηματική διδασκαλία των Μ.Μ.Ε. στο σχολείο.

Ορισμός

Η εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε. (media education), αποτελεί «τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης των Μ.Μ.Ε.» και αποσκοπεί να φτάσει στον αλφαριθμητισμό στα Μ.Μ.Ε. (media literacy), που είναι «οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτά κανείς μέσω της παραπάνω διαδικασίας» (Buckingham, 2010, σ. 39). Πρόκειται δηλαδή για μια προσέγγιση διδασκαλίας που στοχεύει στην καλλιέργεια δεξιοτήτων σχετικά με την «ικανότητα πρόσβασης, κατανόησης και παραγωγής μηνυμάτων σε διάφορα μηντιακά περιβάλλοντα» (Buckingham, 2010, σ. 15). Ο Rubin συμπυκνώνοντας προηγούμενους σχετικούς ορισμούς για την έννοια του αλφαριθμητισμού στα Μ.Μ.Ε. αναφέρει ότι πρόκειται για την «κατανόηση των πηγών και των τεχνολογιών της επικοινωνίας, των κωδίκων που χρησιμοποιούνται, των μηνυμάτων που παράγονται και της επιλογής, ερμηνείας και επίδρασης αυτών των μηνυμάτων» (Rubin, 1998, σ. 3). Πρόκειται δηλαδή για μια προσέγγιση, η οποία βασίζεται στην αλληλεπίδραση πολλών μορφών μάθησης, όπως στοχασμός-δράση, θεωρία-πράξη, αποστασιοποιημένη ανάλυση-συμμετοχική παραγωγή.

Σύμφωνα με διάφορους ερευνητές (Buckingham, 2010 · Hart, 2006 · Raymond & Horn, 2010), η εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε. μπορεί να οριστεί με βάση την κατανόηση θεμελιωδών εννοιών (παραγωγή, γλώσσα, αναπαράσταση, κατηγορίες κοινού), οι οποίες παρέχουν ένα θεωρητικό πλαίσιο, που παρουσιάζει δυνατότητα εφαρμογής σε όλα τα είδη των Μ.Μ.Ε.. Ιδιαίτερος σημαντικό κρίνεται το γεγονός ότι η προσέγγιση αυτή δεν προκαθορίζει συγκεκριμένα αντικείμενα μελέτης, αλλά επιτρέπει την προσαρμογή στις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Με άλλα λόγια, οι βασικές έννοιες που περιγράφονται παρακάτω αποτελούν έναν τρόπο οργάνωσης των δραστηριοτήτων των μαθητών, οι οποίες μπορούν να περιλαμβάνουν παιχνίδια ρό-

λων, προσομοιώσεις, μελέτη περίπτωσης, διάλογο σε ομάδες, διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό, δημιουργική γραφή και παραγωγή Μ.Μ.Ε. από τους ίδιους τους μαθητές.

Με τον όρο **παραγωγή**, εννοείται ότι τα μηντιακά προϊόντα κατασκευάζονται συνειδητά και διανέμονται με στόχο το οικονομικό κέρδος. Μελετώντας την έννοια αυτή οι μαθητές μπορούν να εξετάσουν θέματα όπως:

- *Τι είδους τεχνολογίες χρησιμοποιούνται από τις εταιρείες;*
- *Ποιος δημιουργεί τα μηντιακά προϊόντα;*
- *Ποιοι είναι οι ιδιοκτήτες των Μ.Μ.Ε. και με ποιους τρόπους σημειώνουν κέρδη;*
- *Ποιος ελέγχει την παραγωγή και διανομή των μηντιακών προϊόντων; Υπάρχει σχετική νομοθεσία; (Hart, 2006)*

Με την έννοια της **αναπαράστασης** καθίσταται σαφές ότι τα Μ.Μ.Ε. μας παρέχουν πάντα μια διαμεσολαβημένη εκδοχή της πραγματικότητας και όχι την ίδια την πραγματικότητα καθ' εαυτή. Υπό το πρίσμα αυτό, οι αναπαραστάσεις τους θεωρούνται μεροληπτικές. Η μελέτη της έννοιας αυτής απαιτεί από τους μαθητές να στοχαστούν γύρω από δύσκολα ερωτήματα όπως:

- *Με ποιον τρόπο ισχυρίζονται τα Μ.Μ.Ε. ότι λένε την αλήθεια για τον κόσμο;*
- *Επιδιώκουν να φαίνονται ρεαλιστικά;*
- *Τι περιλαμβάνεται και τι αποκλείεται από τον κόσμο των Μ.Μ.Ε.;*
- *Τα Μ.Μ.Ε. μεταδίδουν ηθικές αξίες;*
- *Πώς αναπαριστάνουν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες;*
- *Επηρεάζουν τις αντιλήψεις μας σχετικά με κάποιες κοινωνικές ομάδες; (Raymond & Horn, 2010)*

Με τον όρο **γλώσσα** εννοείται η μηντιακή γλώσσα και μελετώντας την έννοια αυτή οι μαθητές θα πρέπει να παρατηρήσουν προσεκτικά και να αποδομήσουν διάφορες μηντιακές εικόνες αναλύοντάς τες στα συνθετικά τους μέρη. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να ασχοληθούν με την ανάλυση μιας διαφήμισης θίγοντας θέματα σύνθεσης και σύνταξης του κειμένου, γραμματοσειράς, χρήσης διαφόρων εφέ και χρωμάτων, κ.α. Επίσης, σχετικές ερωτήσεις που θα μπορούσαν να τεθούν είναι:

- *Πώς χρησιμοποιούνται διάφορες μορφές γλώσσας με στόχο να μεταδοθούν νοήματα και ιδέες;*
- *Πώς αυτές οι μορφές γλώσσας οικειοποιούνται από το κοινό;*
- *Πώς λειτουργούν οι συμβάσεις στα διάφορα είδη των μηντιακών κειμένων; (Buckingham, 2010)*

Στην έννοια των **κατηγοριών κοινού** οι μαθητές εξετάζουν θέματα όπως:

- *Με ποιους τρόπους τα Μ.Μ.Ε. στοχεύουν στις διάφορες κατηγορίες κοινού;*
- *Τι κάνουν για να τις προσελκύσουν;*
- *Τι παραδοχές εκφράζουν τα Μ.Μ.Ε. μέσα από τους τρόπους που απευθύνονται στις κατηγορίες κοινού;*

- *Αλλάζει ο τρόπος στόχευσης των Μ.Μ.Ε. στα συγκεκριμένα είδη κοινού; (Buckingham, 2010 · Hart, 2005)*

Σκοπός της εκπαίδευσης στα Μ.Μ.Ε.

Βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης στα Μ.Μ.Ε. είναι η δημιουργία μαθητών και εν δυνάμει πολιτών, που θα είναι σε θέση να ανταποκρίνονται κριτικά στο πλήθος των μηντιακών προϊόντων που καθημερινά καταναλώνουν αλλά και στις πολιτικοοικονομικές δυνάμεις που τα παράγουν (Buckingham, 2010 · Duran, Yousman, Walsh, & Melanie, 2008 · Ντάβου, 2001). Ανάμεσα στα άλλα, μέσω αυτής της προσέγγισης μπορεί να εξεταστεί και το «κρυφό περιεχόμενο» που συνοδεύει κάθε μέσο επικοινωνίας, δεδομένης της ιδεολογικής επιβάρυνσης που υφίσταται λόγω της πρόσδεσής του σε επιχειρηματικά ολιγοπώλια (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, Τσιτσανούδη-Μαλλίδη & Χατζημανώλη, 2014 · Πλειός, 2007, σ. 125). Έτσι, στην εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε. θα μπορούσε να δοθεί και μια πολιτική διάσταση, καθώς σύμφωνα και με τον Βραζιλιάνο παιδαγωγό Paulo Freire, τα Μ.Μ.Ε. είναι πολύ σημαντικά για να μην αξιοποιούνται στην εκπαίδευση, καθώς μπορούν να συμβάλλουν στην κριτική συνειδητοποίηση των μαθητών και στη βαθύτερη κατανόηση της βιωμένης και ευρύτερης πραγματικότητας (Buckingham, 2010). Και ο Aguaded-Gomez από την πλευρά του, υποστηρίζει ότι αν το σχολείο επιθυμεί να προετοιμάσει ελεύθερους και αυτόνομους πολίτες, οφείλει να δει τα Μ.Μ.Ε. σαν έναν αποφασιστικό σύμμαχο (2007).

Πιο συγκεκριμένα, εξασκούμενος ο μαθητής σε μια σειρά από δραστηριότητες όπως το να αναλύει ειδήσεις και διαφημίσεις, να κάνει διάκριση μεταξύ προπαγάνδας, γνώμης και πληροφορίας, να εξετάζει τις αναπαραστάσεις του φύλου, της φυλής ή της κοινωνικής τάξης στα μίντια, να κατανοεί θέματα ιδιοκτησίας και οικονομικού κέρδους των Μ.Μ.Ε., να διερευνά τους τρόπους με τους οποίους απεικονίζεται η βία ή η σεξουαλικότητα στα μηνύματα των μέσων, μαθαίνει να στοχάζεται και να αντιλαμβάνεται καλύτερα τον κόσμο. Με άλλα λόγια, το υλικό των Μ.Μ.Ε. μπορεί να προσφέρει στο μαθητή ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, μέσα από τις οποίες θα καλλιεργήσει σημαντικές δεξιότητες ζωής (life skills) (Hobbs & Jensen, 2009). Για την ανάπτυξη όμως, όλων αυτών των δεξιοτήτων η εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε. στρέφεται εκτός από την κατανόηση και ανάλυση των μέσων, και στη δυνατότητα παραγωγής οπτικοακουστικών κειμένων από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους.

Με άλλα λόγια, η προσέγγιση αυτή δε στοχεύει απλώς στην κριτική και συνειδητή κατανάλωση των Μ.Μ.Ε. από το άτομο αλλά και στη δυνατότητά του να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τα μέσα για να επικοινωνεί δικά του μηνύματα. Το γεγονός αυτό δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τη γνώση που αποκόμισαν από την καθημερινή τους εμπειρία με τα Μ.Μ.Ε.. Έτσι, οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν δημιουργικά μετατρέποντας τη γνώση αυτή από παθητική σε ενεργητική. (Κούρτη & Λεωνίδα, 2007). Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο, το οποίο κατανοούν οι μαθητές συμμετέχοντας στην παραγωγή Μ.Μ.Ε. είναι «η πολυπλοκότητα της δημιουργίας μηνύματος» (Κούρτη & Λεωνίδα, 2007, σ. 91). Αυτό γίνεται αντιληπτό από τους μαθητές,

κυρίως όταν έρχεται η ώρα να προβάλουν τη δουλειά τους στο κοινό. Στο σημείο αυτό λοιπόν, παρατηρούν τον τρόπο με τον οποίο οι τρίτοι κατανοούν το έργο τους. Έτσι, η ανατροφοδότηση που θα λάβουν και η αυτό-αξιολόγηση τους –στοιχείο που πρέπει να υπάρχει σε όλη τη διαδικασία- αποτελεί μια έξοχη ευκαιρία για να συνειδητοποιήσουν τη σχέση πρόθεσης-αποτελέσματος. Σ' αυτό το σημείο, υπογραμμίζεται ότι η σημασία της παραγωγής δεν έγκειται απαραίτητα στην παραγωγή κάποιου τελικού προϊόντος από τους μαθητές. Ο στόχος είναι να καταφέρουν μέσω της διαδικασίας αυτής να κατανοήσουν την πορεία που ακολουθείται αλλά και να μάθουν να αναστοχάζονται αναλύοντας τις εμπειρίες τους (Buckingham, 2010).

Παιδαγωγικά οφέλη της προσέγγισης

Σύμφωνα με την Ντάβου (2011), η εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε. μπορεί να καλλιεργήσει στους μαθητές μια σειρά από δεξιότητες, ειδικότερα μάλιστα αν ξεκινήσει από νωρίς (πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης). Όπως αναφέρει, ο μαθητής αποκτά μια κριτική στάση απέναντι σε όλων των ειδών τις παραγωγές και μαθαίνει να διωρίζει τις πληροφορίες ξεχωρίζοντας αυτές που χρειάζεται. Επίσης, μαθαίνει να εμβαθύνει στο νόημα των πληροφοριών αλλά και να τις συσχετίζει με την προϋπάρχουσα γνώση του. Τέλος, εμπιστευόμενος την κρίση του αξιολογεί τις πληροφορίες και διερευνά την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Με άλλα λόγια, όπως επισημαίνουν οι Mercado και Torres η εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε. μπορεί να λειτουργήσει ως ένα είδος “πνευματικής αυτοάμυνας” (2010).

Με βάση τα πορίσματα της ποιοτικής έρευνας που διεξήγαγε η Hobbs (2007) σε σχολείο του Κονκόρντ, αναφέρει τα παιδαγωγικά οφέλη που αποκόμισαν οι μαθητές ασχολούμενοι με την εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε.. Πιο συγκεκριμένα, σημειώνει ότι οι μαθητές στοχαζόμενοι τις προσωπικές τους εμπειρίες και ανταλλάσσοντας ιδέες δημιούργησαν ένα μαθησιακό περιβάλλον που ευνοούσε «τις σχέσεις μεταξύ της δημιουργίας μηνύματος, της ευχαρίστησης και της ταυτότητας» (Hobbs, 2007, σ. 63). Στη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόστηκε, οι μαθητές εξετάζοντας παραδείγματα ψυχαγωγικών ή διαφημιστικών προγραμμάτων, όξυναν την περιέργεια τους, έθεσαν κριτικά ερωτήματα και αναζήτησαν απαντήσεις.

Ανάμεσα στα άλλα, η Hobbs αναφέρει ότι μέσω αυτής της προσέγγισης οι εκπαιδευτικοί γνώρισαν καλύτερα τους μαθητές τους και εκτίμησαν τα ταλέντα και τις ικανότητές τους, ενώ οι τελευταίοι ενίσχυσαν την αυτοεκτίμησή τους. Επίσης, η συμμετοχή τους σε ομαδικές συζητήσεις, σχεδιασμό, συγγραφή σεναρίων και παραγωγή δικών τους βίντεο, βελτίωσε τις επικοινωνιακές και συνεργατικές τους δεξιότητες. Οι μαθητές αντιμετώπισαν τη μαθησιακή διαδικασία όχι ανταγωνιστικά αλλά σεβόμενοι αυτό που ο καθένας είχε να συνεισφέρει. Τέλος, δίδοντάς τους οι εκπαιδευτικοί το κίνητρο να γράψουν και να μιλήσουν για θέματα που τους ενδιέφεραν, είδαν σαν πρόκληση τη στήριξη των ιδεών τους με επιχειρήματα. Έτσι μέσα από μια ευχάριστη και γεμάτη νόημα για τους ίδιους διαδικασία κατάφεραν να βελτιώσουν τον προφορικό και γραπτό τους λόγο (Hobbs, 2007).

Έρευνα που διεξήχθη σε σχολεία της Κίνας υπογραμμίζει τα οφέλη που οι μαθητές αποκόμισαν μέσω της εκπαίδευσης στα Μ.Μ.Ε.. Έτσι, αναφέρουν ότι μέσω της προσέγγισης αυτής, οι μαθητές απέκτησαν σημαντικά κίνητρα και αύξησαν το βαθμό συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Εξηγούν ότι η ενεργοποίηση των μαθητών αποδίδεται στο γεγονός ότι η προσέγγιση αυτή λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές διαμοιράζονταν πιο άνετα τα σχετικά τους βιώματα και τις σκέψεις τους, καθώς στην προσέγγιση αυτή δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Τέλος, κατάφεραν να καλλιεργήσουν δεξιότητες προσεκτικής ακρόασης αλλά και μια στάση σεβασμού απέναντι στις φωνές όλων των μετεχόντων, καθώς συνειδητοποίησαν πως η καθεμιά προσέδιδε το δικό της σημαντικό κομμάτι στη διαδικασία της έρευνας (Cheung & Xu, 2013).

Άλλη σχετική με την εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε. έρευνα (Hobbs et al, 2011) πραγματοποιεί ειδική μνεία στην παιδαγωγική διάσταση που μπορούν να έχουν οι ταινίες, καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία ηθικής εκπαίδευσης των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, θεωρεί ότι ταινίες με εστίαση στις οικογενειακές αξίες, την αγάπη για τη μάθηση και τα βιβλία ή τα αναπάντεχα «δώρα» και χαρές της γενναιοδωρίας, έχουν τη δύναμη να εμπλέξουν συναισθηματικά τα παιδιά παρέχοντάς τους μια μάθηση που μιλάει απευθείας στην καρδιά και το μυαλό τους. Επίσης, στην ίδια έρευνα, μέσα από τη χρήση προϊόντων λαϊκής κουλτούρας και Μ.Μ.Ε., οι μαθητές κατάφεραν να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν λαούς και πολιτισμούς ανά τον κόσμο, αλλά και να στοχαστούν και να συζητήσουν πάνω σε θέματα στερεοτυπικών αναπαραστάσεων. Έτσι, οι Hobbs et al (2011) δίνουν ένα διαπολιτισμικό ή κοσμοπολίτικο χαρακτήρα στην εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε., θεωρώντας πως η τελευταία δύναται να υποστηρίξει τη μάθηση των παιδιών σχετικά με διαφορετικές κουλτούρες και λαούς και να προωθήσει την παγκόσμια κατανόηση.

Όσον αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε., οι τελευταίοι βρίσκουν την εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε. ιδιαίτερα σημαντική για τους μαθητές, που μεγαλώνουν σε μια κοινωνία που τα μέσα διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Επίσης, δείχνουν να ανησυχούν για τις αρνητικές επιπτώσεις των μέσων όπως και για το πώς η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπισή τους. Σε ό,τι αφορά τους παράγοντες που ενθαρρύνουν την αποδοχή μιας τέτοιας προσέγγισης, καθοριστικοί φαίνονται να είναι το ευνοϊκό και υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον που ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως και το αυξημένο επίπεδο ανησυχίας των εκπαιδευτικών απέναντι σε θέματα καινοτομίας (Zhang & Zhu & Sang, 2014).

Αντί επιλόγου

Συμπερασματικά, τα οφέλη που προκύπτουν από την εκπαίδευση των μαθητών στα Μ.Μ.Ε. είναι πολλαπλά. Ωστόσο, υπάρχουν διάφορα δομικά εμπόδια στην προώθηση αυτής της προσέγγισης. Ένα από αυτά θεωρείται η έλλειψη σχετικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Μάλιστα το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνει σχετική έρευνα (Lauri, Borg,

Gunnel, & Gillum, 2010), σύμφωνα με την οποία, λόγω της έλλειψης αυτής, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να αισθάνονται απροετοίμαστοι να διδάξουν ένα τέτοιο αντικείμενο στη σχολική τους τάξη. Και ο Buckingham (2010) όμως, επισημαίνει την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αναφέροντας ότι πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν με τους μαθητές τους πάνω σε θέματα σχετικά με τα Μ.Μ.Ε., καθώς οι τελευταίοι δείχνουν συχνά πιο έμπειροι στη χρήση τους (Ντάβου, 2005).

Επιπρόσθετο εμπόδιο στην προώθηση της εκπαίδευσης στα Μ.Μ.Ε. στο σχολείο θα μπορούσε να θεωρηθεί και το διδακτικό μοντέλο που κυριαρχεί σήμερα με τη σειρά των χαρακτηριστικών που το απαρτίζουν. Συναφώς, τα προπαρασκευασμένα αναλυτικά προγράμματα, η αποσπασματικότητα των διδασκόμενων μαθημάτων, η στείρα μετάδοση εννοιών από τους εκπαιδευτικούς, η αγωνία τους για την κάλυψη της ύλης, η παθητική στάση των μαθητών και η αδυναμία κρίσης τους, η οργάνωση του σχολείου με τα αυστηρά ωράρια και τη λιγιστή κινητικότητα στους χώρους αποτελούν παράδοξες αγκυλώσεις του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, που δυσκολεύουν την εφαρμογή μιας τέτοιας καινοτόμου προσέγγισης (Aguaded-Gomez, 2007 · Buckingham, 2010).

Βιβλιογραφία

- Adorno, T. (2000). *Σύνοψη της Πολιτιστικής Βιομηχανίας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Aguaded-Gomez, J. I. (2007). Οι Προκλήσεις της Εκπ-Επικοινωνίας στην Οπτικοακουστική Κοινωνία. *Ζητήματα Επικοινωνίας* .
- Buckingham, D. (2010). *Εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε..* (Ι. Σκαρβέλη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Buckingham, D. (2007). *Μορφές Αλφαριθμητισμού στα ψηφιακά μέσα: Επανεξετάζοντας την εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας στην εποχή του διαδικτύου*. *Ζητήματα Επικοινωνίας*, 6, 13-30.
- Cheung, C., & Xu, W. (2013, June 27). Promoting media literacy education in China: a case study of a primary school. *International Journal of Adolescence and Youth* .
- Domine, V. (2011, May 12). Building 21st-Century Teachers: An Intentional Pedagogy of Media Literacy Education. *Action in Teacher Education* , σσ. 194-205.
- Duran, R., Yousman, B., Walsh, K., & Melanie, A. (2008, May 31). Holistic Media Education: An Assessment of the Effectiveness of a College Course in Media Literacy. *Communication Quarterly* , σσ. 49-68.
- Hart, A. (2005). *Understanding the Media: A Practical Guide*. Taylor & Francis e-Library.

- Hobbs, R. (2007). *Η ενσωμάτωση του Αλφαριθμητισμού στα Μέσα Επικοινωνίας στη Μέση Εκπαίδευση*. *Ζητήματα Επικοινωνίας*, 6, 59-72.
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education* , σσ. 1-11.
- Hobbs, R., Cabral, N., Ebrahimi, A., Yoon, J., & Al-Humaidan, R. (2011, May 12). Field-Based Teacher Education in Elementary Media Literacy as a Means to Promote Global Understanding. *Action in Teacher Education* , σσ. 144-156.
- Lauri, M., Borg, J., Gunnel, T., & Gillum, R. (2010, Jan 21). Attitudes of a sample of English, Maltese and German teachers towards media education. *European Journal of Teacher Education* , σσ. 79-98.
- Mercado, M., & Torres, M. (2010, Sep 17). The Need for Critical Media Literacy In Teacher Education Core Curricula. *Educational Studies: A Journal of the American Educational Studies Association* , σσ. 260-282.
- Raymond, A., & Horn, J. (2010, Apr 03). Developing a Critical Awareness of the Hidden Curriculum through Media Literacy. *The Clearing House: A Journal Of Educational Strategies, Issues and Ideas* , σσ. 298-300.
- Rivoltella, P. (2007). *Προφίλ, ικανότητες και επιμόρφωση του εκπαιδευτικού των μέσων. Πρότυπο πρόγραμμα επιμόρφωσης για τους ειδικούς της εκπαίδευσης*. *Ζητήματα Επικοινωνίας*, 6, 73-87.
- Rubin, A. (1998, March 4). Media Literacy. *Journal of Communication* , σσ. 3-4.
- Sjoberg, U. (2007). *Το Να Έχεις Ελληνική και Σουηδική Ταυτότητα σε Έναν Παγκοσμίως Διαμεσολαβημένο Κόσμο: Η Χρήση των Μέσων Επικοινωνίας από τους Νέους στην Ελλάδα*. *Ζητήματα Επικοινωνίας*, 6, 103-123.
- Zhang, H., Zhu, C., & Sang, G. (2014, May 3). Teachers' stages of concern for media literacy education and the integration of MLE in Chinese primary schools. *Asia Pacific Educ. Rev.* , σσ. 459-471.
- Κούρτη, Ε., & Λεωνίδα, Μ. (2007). *Από Θεατές Παραγωγοί: Εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε. και Παραγωγή Οπτικοακουστικών Προϊόντων*. *Ζητήματα Επικοινωνίας*, 6, 88-102.
- Νίκα, Β. (2007). *Οπτικοακουστικός Αλφαριθμητισμός στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό*. *Ζητήματα Επικοινωνίας*, 6, 43-58.

Ντάβου, Μ. (2011). *Εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας: Προς μια κριτική αξιοποίηση των πληροφοριών*. Λευκωσία: Έκδοση Υπουργείου Πολιτισμού και Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σσ. 8-13.

Ντάβου, Μ. (2005). *Η Παιδική Ηλικία και τα Μαζικά Μέσα Επικοινωνίας: Μετατροπές της παιδικής κατάστασης*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Ντάβου, Μ. (2001). Ο αλφαριθμητισμός στα Μ.Μ.Ε. και η σχέση δασκάλου-μαθητή. Στο *Αξιοποίηση των Μ.Μ.Ε. στο Σχολείο: Δυνατότητες - Όρια- Προοπτικές* (σσ. 35-45). Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, Σ., Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν., & Χατζημανώλη, Α. (2014). *Ευρηματικές ιστορίες με παραμυθιακή γλώσσα στην υπηρεσία του γραμματισμού των Μ.Μ.Ε. - Μελέτη Περίπτωσης*. Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», στο <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>.

Πλειός, Γ. (2007). *Η εκπαίδευση στα Μ.Μ.Ε. και η κατασκευή της "εικόνας" της εκπαίδευσης στις τηλεοπτικές ειδήσεις*. Ζητήματα Επικοινωνίας, 6, 124-146.

Πλειός, Γ. (2005). *Πολιτισμός της Εικόνας και Εκπαίδευση: Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: ΠΟΛΥΤΡΟΠΟΝ.

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (2011). *Η Γλώσσα των Μ.Μ.Ε. στο Σχολείο: Μια γλωσσολογική προσέγγιση για τη σχολική εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.

Χέρια, χρώματα, δημιουργία. Μία εφαρμογή ολιστικής προσέγγισης μέσω μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στη σχολική πραγματικότητα

Τάκα Αναστασία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06

M.Ed Παιδικό βιβλίο και

Παιδαγωγικό υλικό,

T.E.P.A.E.S. Πανεπιστημίου Αιγαίου

anastasiata@yahoo.gr

Βασιλάκη Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 05

maria.vasilaki@gmail.com

Περίληψη

Το σχολείο είναι αποτύπωμα της κοινωνίας που το δημιουργεί και υπηρετεί τις τρέχουσες αντιλήψεις για την παιδεία και την εκπαίδευση των νέων στα πλαίσια αυτής της κοινωνίας. Η ανάγκη για αλλαγές στην εκπαιδευτική πρακτική είναι επιτακτική, καθώς το σχολείο σαν θεσμός οφείλει να είναι κάτι παραπάνω από ένα μέσο μετάδοσης γνώσεων, αλλά ένα περιβάλλον που υποδέχεται τους μαθητές και τους ωθεί σε ένα δρόμο πνευματικής ανάπτυξης, παράλληλα, όμως, και ο χώρος όπου αναπτύσσονται στάσεις και αντιλήψεις μέσα σε ένα κλίμα συνεργατικότητας και αρμονίας αξιοποιώντας τις δικές τους κλίσεις, εμπειρίες και δεξιότητες με τους εκπαιδευτικούς, αρωγούς σε αυτήν την προσπάθεια. Η ανθρωπιστική και ολιστική προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία αναγνωρίζει τη δυνατότητα, που το ίδιο το άτομο έχει, για την εκπλήρωση και την ικανοποίηση των αναγκών του, υποστηρίζοντάς το στην ανάπτυξη και εξέλιξή του.

Λέξεις-Κλειδιά: ολιστική προσέγγιση, βιωματική δράση, δημιουργικότητα

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ζούμε μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, που κλυδωνίζεται, αναζητώντας νέες αξίες και σκοπό, επηρεάζοντας έτσι την ιδέα του σχολείου, που αναζητάει και αυτό ένα νέο προσανατολισμό, γεγονός που αποτυπώνεται τα τελευταία χρόνια στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία διέρχεται μία περίοδο αλλαγών και αναθεωρήσεων, πολλές από τις οποίες εισάγονται τόσο στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) όσο και στα Διαθεματικά Πλαίσια Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Κατ' αυτόν τον τρόπο καταδεικνύεται, σύμφωνα με τον Αλαχιώτη, μια «σοβαρή αλλαγή της φιλοσοφίας της εκπαιδευτικής πράξης με αδιαπραγμάτευτο στόχο την ποιότητα της εκπαίδευσης (Αλαχιώτης, 2002α)» και παρατηρείται τα τελευταία χρόνια μία συστηματική προσπάθεια αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, και υιοθέτησης στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό νέων καινοτόμων πρακτικών μάθησης, όπως η διαθεματικότητα, η εισαγωγή project και βιωματικών δράσεων.

Μέσα σε αυτό το κλίμα αναθεώρησης, λοιπόν, πολλοί θεωρητικοί της παιδείας προτείνουν τη στροφή από το γνωσιοκεντρικό σχολείο και τη μετωπική διδασκαλία, που συντηρούν τον κατακερματισμό της γνώσης, στην ενοποίηση των γνωστικών αντικειμέ-

νων, στην ενίσχυση του βιώματος και την αλλαγή φιλοσοφίας καθώς, όπως επισημαίνουν ο Χρυσάφιδης, και αντίστοιχα ο Θεοφιλίδης, το σχολείο οφείλει να είναι χώρος ελκυστικός, χώρος καλλιέργειας της δημιουργικότητας του μαθητή και όχι μόνο χώρος στερεοτυπικής μετωπικής διδασκαλίας (Θεοφιλίδης, 1997, Χρυσάφιδης, 1994). Στο ίδιο πνεύμα, ο Αλαχιώτης (2002) τονίζει ότι πρέπει να είναι «μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιοματικό με όλους τους συντελεστές του συμμετοχούς».

Σε μια περίοδο ραγδαίων αλλαγών το σχολείο οφείλει να ξεφύγει από τα στενά όρια της απλής μετάδοσης γνώσεων και να μετουσιωθεί σε ένα περιβάλλον που αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα και δίνει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να ενσωματωθούν και να αναπτυχθούν χρησιμοποιώντας τις προσωπικές τους εμπειρίες, κλίσεις και δεξιότητες. Υιοθετούνται, λοιπόν, στη σχολική πραγματικότητα ενεργητικές μέθοδοι μάθησης, επιδιώκοντας την εμπλοκή των ίδιων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ακολουθώντας, δηλαδή, τη φιλοσοφία της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης που προκαλεί το ενδιαφέρον και, ταυτόχρονα, ανταποκρίνεται στην πολύπλευρη κοινωνική πραγματικότητα, στις συμπεριφορές και στις εμπειρίες του μαθητή (CIDREE, 1999, Frey, 1998). Μέσα από δράσεις που προωθούν τη συμμετοχικότητα και τη συνεργατικότητα, η ολιστική προσέγγιση αντιπροσωπεύει μια εκπαιδευτική πρόταση, που υπόσχεται να μειώσει τη διάσταση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη και να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην αναμόρφωση του σχολείου μετατρέποντάς το σε φορέα κοινωνικών αλλαγών, δίνοντας προτεραιότητα στα άτομα και όχι στο γνωστικό στόχο, ενθαρρύνοντας τα να αγγίξουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους, να βιώσουν εμπειρίες και να επιτύχουν τους στόχους τους (Forbes, 2003:17).

Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για να πλουτίσει με ερεθίσματα το εκπαιδευτικό περιβάλλον των μαθητών του. Επιθυμεί να τους καθοδηγήσει, με ρόλο εμπνευστή, δημιουργώντας πνεύμα συνεργατικότητας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, προωθώντας τον αλληλοσεβασμό και τη φαντασία ρυθμίζοντας έτσι το μαθησιακό περιβάλλον, ώστε ο μαθητής να μπορεί να ασκεί ανεμπόδιστα τον αυθόρμητο τρόπο σκέψης του (Διαμαντάκη, Νταβού, Πανούσης, 2001: 15-16). Για να επιτευχθεί αυτό, προκρίνεται ο σχεδιασμός, από τους εκπαιδευτικούς, βιοματικών δραστηριοτήτων έρευνας, προσομοιώσεων, που προτρέπουν την ενεργό συμμετοχή και την κινητοποίηση της ομάδας και οργανώνουν τη μαθησιακή διαδικασία ως «learning by doing». Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται το βίωμα, που θεωρείται ένας τρόπος ψυχικής τοποθέτησης (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952) και ως τέτοιο δεν περιορίζεται μόνο στην προσπάθεια μετάδοσης γνώσης, αλλά ορίζεται ως μια «πολύπλευρη λειτουργία που είναι δυναμική στην υφή της και προοδευτική στη μορφή» (Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, 1952). Επιδιώκεται, δηλαδή, η ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητας τους με απώτερο στόχο τη δημιουργία υπεύθυνων ανθρώπων με ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία, που αντιλαμβάνονται τη θέση τους ως μέρος του όλου και που χρησιμοποιούν το σύνολο των δυνατοτήτων τους, δηλαδή η διαμόρφωση μιας πολυδιάστατης, δημιουργικής προσωπικότητας του μαθητή (Lawton et al, 2000).

Στόχοι

Η ολιστική προσέγγιση βασίζεται στην αρχή ότι κάθε άτομο βρίσκει την ταυτότητα του, το νόημα και το σκοπό της ζωής μέσω της σύνδεσης με την κοινότητα, με το φυσικό κόσμο και τις πνευματικές αξίες. Ο ολιστικός τρόπος σκέψης αναζητά να εντάξει και να αφομοιώσει πολλαπλά στρώματα νοημάτων και εμπειριών παρά να ορίσει στενά τις ανθρώπινες δυνατότητες. Θεωρώντας ότι κάθε μαθητής είναι κάτι περισσότερο από την απόδοση και τη βαθμολογία του στα γνωστικά αντικείμενα, σχεδιάσαμε αυτήν τη δράση ελπίζοντας να έρθουμε πιο κοντά στο πνεύμα της νέας φιλοσοφίας της παιδείας.

Κατανοώντας ότι δράσεις τέτοιου είδους έχουν μεγαλύτερη αυθεντικότητα, όταν συνδέονται με πραγματικές καταστάσεις (Jensen, 2002), εστίασαμε στο άμεσο περιβάλλον των μαθητών κατά το σχεδιασμό της δραστηριότητας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία θελήσαμε να τους κινητοποιήσουμε συναισθηματικά, ώστε να μεταβληθεί η εικόνα που έχουν για το χώρο του σχολείου και κατά συνέπεια, για την ίδια την ιδέα της σχολικής πραγματικότητας. Θεωρώντας ως δεδομένο ότι «το παιδί κοινωνικοποιείται μέσα από την διεξαγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων» (Αθανασοπούλου, 2005), θελήσαμε να εμπλουτίσουμε το βίωμά τους, εισάγοντάς τους στη διαδικασία ανάληψης ευθυνών μέσω της συμμετοχικότητας, της συνεργασίας και «μέσω της δημοκρατικής συμμετοχής όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας στη λήψη αποφάσεων για την ανάπτυξη του σχολείου» (Ταμουτσέλη, 2006). Πιο αναλυτικά επιδιώξαμε την:

- *Συναισθηματική κινητοποίηση των μαθητών.*
- *Ανάδειξη των διαφορετικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους.*
- *Ανάπτυξη κλίματος εποικοδομητικής συνεργασίας στην ομάδα.*
- *Ενθάρρυνση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας.*
- *Ανάπτυξη θετικής στάσης για το χώρο του σχολείου.*
- *Συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης απόφασης και ανάληψης δράσης.*
- *Αίσθηση συνέχειας και σύνδεσης τους με το χώρο μέσα στο χρόνο.*

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός

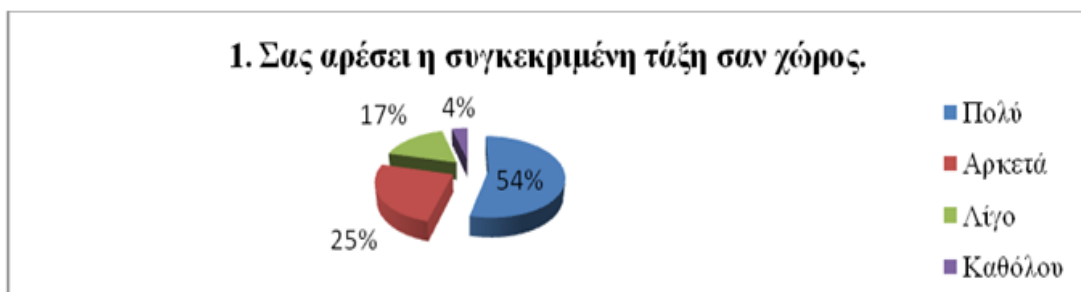
Οι δράσεις που εφαρμόζονται, όμως, οφείλουν να έχουν ένα σταθερό πλαίσιο γιατί, όταν κατακερματίζονται, χάνουν ουσιαστικά το στόχο τους και διασκορπίζεται το αποτέλεσμα τους. Η συγκεκριμένη δράση καλύπτει ήδη ένα χρονικό διάστημα τριών χρόνων και πραγματοποιήθηκε εκτός ωρολογίου προγράμματος με τακτικές συναντήσεις των ομάδων, που κάθε φορά αναλάμβαναν την υλοποίηση της, υπό την επίβλεψη των υπεύθυνων καθηγητριών. Η πρόταση ήταν να διαμορφωθεί μια αχρησιμοποίητη αίθουσα στον πρώτο όροφο του σχολείου, την οποία αποφασίσαμε να μετατρέψουμε σε αίθουσα για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών.

- Την πρώτη χρονιά ξεκινήσαμε με μια ομάδα, που αποτελούνταν από 30 μαθητές της Α', Β' και Γ' Γυμνασίου, η οποία έλεγξε την κατάσταση της αίθουσας, που είχε παραμείνει κλειστή για πολύ καιρό, και τα παιδιά χωρίστηκαν σε μικρότερες ομάδες αναλαμβάνοντας ένα διαφορετικό κομμάτι δράσης. Κάποιοι ανέλαβαν να την

καθαρίσουν, άλλοι να βάψουν τον πίνακα και άλλοι να συγκεντρώσουν χρήματα, ώστε να αγοραστούν τα απαραίτητα υλικά. Τα χρήματα προήλθαν από τα ταμεία των τάξεων και χρησιμοποιήθηκαν κυρίως για την αγορά χρωμάτων. Η αίθουσα καθαρίστηκε, βάφτηκε και συμπληρώθηκε ο αριθμός των θρανίων που έλειπαν. Όλες οι εργασίες πραγματοποιήθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές, ανάλογα με τις δυνάμεις και τις δυνατότητές τους και, καθώς τα οικονομικά μέσα που διαθέταμε ήταν περιορισμένα, χρησιμοποιήσαμε την εφευρετικότητα και τη δημιουργικότητα μας φέρνοντας ό,τι μας έλειπε, από τα σπίτια τους, όπως βούρτσες, παλιά σεντόνια για να μη λερωθεί ο χώρος, σπάτουλες κλπ.

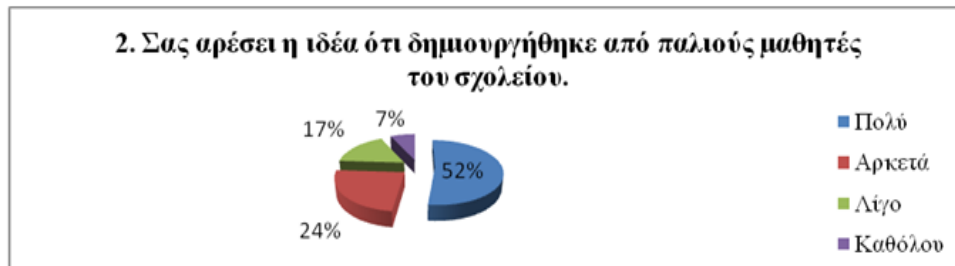
- Τη δεύτερη χρονιά, με την αρωγή της διεύθυνσης του σχολείου αντικαταστάθηκε ο παλιός πίνακας και οι μαθητές πρόσθεσαν στους τοίχους φύλλα από φελλό για να μπορούν να εκθέτουν τις εργασίες τους και τις ζωγραφιές τους.
- Την τρίτη χρονιά προστέθηκε μια μικρή βιβλιοθήκη για την οποία συγκεντρώσαμε ξενόγλωσσα βιβλία και περιοδικά, τα οποία μπορεί ο κάθε μαθητής να δανείζεται, να τα διαβάζει και να τα επιστρέφει, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να έρχεται σε επαφή με αυθεντικό υλικό στη γλώσσα στόχο.
- Στο ξεκίνημα της φετινής χρονιάς αποφασίσαμε να μοιραστεί ανώνυμο ερωτηματολόγιο μικρής έκτασης στους μαθητές της Β' Γυμνασίου για να διερευνηθούν οι προθέσεις και επιθυμίες τους και για να καταλάβουμε αν η συγκεκριμένη δραστηριότητα επιτελούσε ακόμη το σκοπό του σχεδιασμού της. Το δείγμα αποτελούνταν από 114 μαθητές με τα κορίτσια να είναι το 52% του συνόλου και τα αγόρια το 48%. Στο σύνολό τους οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και ειδικότερα πολλαπλής επιλογής με πιθανές απαντήσεις «Πολύ», «Αρκετά», «Λίγο» και «Καθόλου». Επιλέχτηκαν οι κλειστού τύπου ερωτήσεις για να μην απαιτηθεί πολύς χρόνος για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και γιατί θεωρήθηκε ότι θα διευκολύναμε τους μαθητές να σκεφτούν καλύτερα και να δώσουν αληθείς πληροφορίες. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κωδικοποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν στο στατιστικό πακέτο SPSS για επεξεργασία.

Τα αποτελέσματα ήταν θετικά, αφού στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αν τους αρέσει δηλαδή, η συγκεκριμένη τάξη σαν χώρος, το 54% απαντάει πολύ και το 25% αρκετά.



Πίνακας 1.Σας αρέσει η συγκεκριμένη τάξη σαν χώρος.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αν τους αρέσει το ότι η αίθουσα δημιουργήθηκε από παλιούς μαθητές του σχολείου, το ποσοστό παραμένει εξίσου υψηλό με το 52% να απαντάει πολύ και το 24% αρκετά.



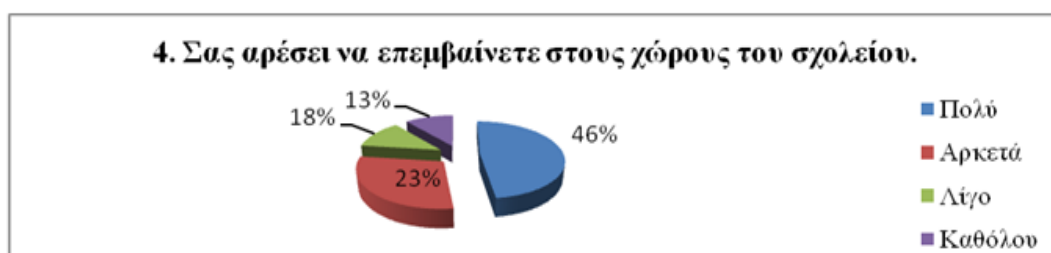
Πίνακας 2. Σας αρέσει η ιδέα ότι δημιουργήθηκε από παλιούς μαθητές του σχολείου.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, αν πιστεύουν ότι πρέπει να γίνουν και άλλες παρεμβάσεις, το 48% απαντάει πολύ και το 29% αρκετά.



Πίνακας 3. Πιστεύετε ότι πρέπει να γίνουν και άλλες παρεμβάσεις.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, αν τους φαίνεται καλή πρακτική να επεμβαίνουν στους χώρους του σχολείου, το ποσοστό που απαντάει πολύ είναι 46% και αρκετά 23%.



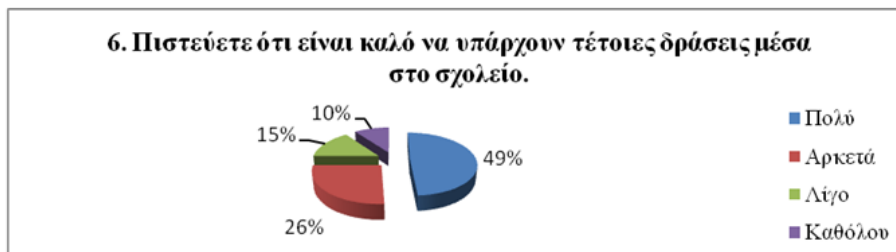
Πίνακας 4. Σας αρέσει να επεμβαίνετε στους χώρους του σχολείου.

Στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, αν τους αρέσει να συμμετέχουν σε παρόμοιες δραστηριότητες, το 47% απαντάει πολύ και το 24% αρκετά.



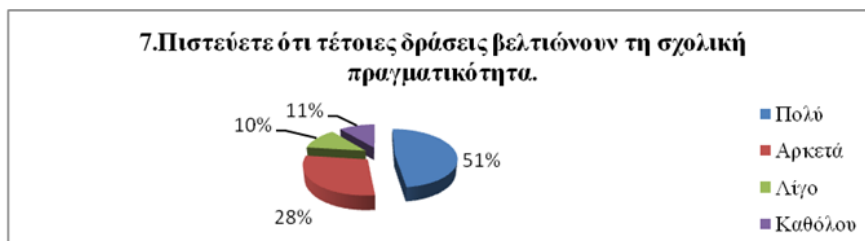
Πίνακας 5. Σας αρέσει να συμμετέχετε σε παρόμοιες δραστηριότητες.

Στο έκτο ερευνητικό ερώτημα, αν πιστεύουν ότι είναι καλό να υπάρχουν τέτοιες δράσεις μέσα στο σχολείο, το 49% απαντάει πολύ και το 26% αρκετά.



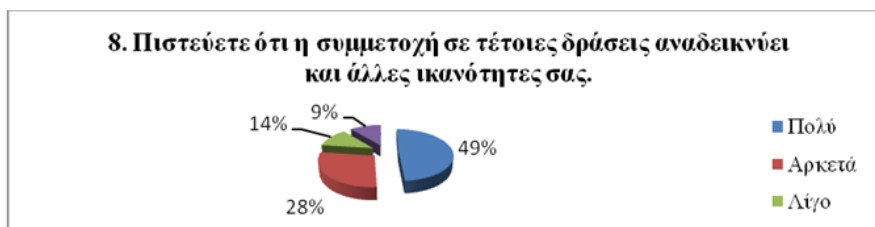
Πίνακας 6. πιστεύουν ότι είναι καλό να υπάρχουν τέτοιες δράσεις μέσα στο σχολείο.

Στο έβδομο ερευνητικό ερώτημα για το αν πιστεύουν ότι τέτοιες δράσεις βελτιώνουν τη σχολική πραγματικότητα, το 51% απαντάει πολύ και το 28% αρκετά.



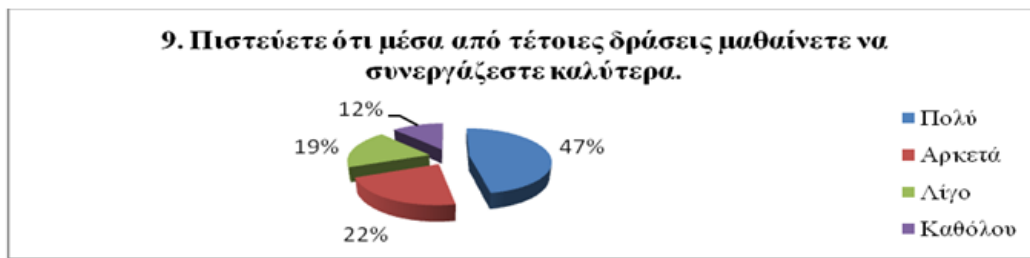
Πίνακας 7. Πιστεύετε ότι τέτοιες δράσεις βελτιώνουν τη σχολική πραγματικότητα.

Στο όγδοο ερευνητικό ερώτημα για το αν πιστεύουν ότι η συμμετοχή σε τέτοιες δράσεις αναδεικνύει και άλλες ικανότητές τους, το 49% απαντάει πολύ και το 28% αρκετά.



Πίνακας 8. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή σε τέτοιες δράσεις αναδεικνύει και άλλες ικανότητές σας.

Τέλος, στο ένατο ερευνητικό ερώτημα για το αν πιστεύουν ότι μέσα από τέτοιες δράσεις μαθαίνουν να συνεργάζονται καλύτερα, το 47% απαντάει πολύ και το 22% αρκετά.



Πίνακας 9. Πιστεύετε ότι μέσα από τέτοιες δράσεις μαθαίνετε να συνεργάζεστε καλύτερα.

Μετά τη συμπλήρωση και την ανάλυση του ερωτηματολογίου ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές, όπου αποφασίσαμε να συνεχίσουμε τη δράση και τη φετινή χρονιά. Κατόπιν, μέσα από μια διαδικασία καταγιγισμού ιδεών, κάθε ένα από τα τμήματα της Β' Γυμνασίου δημιούργησε μία ομάδα και η κάθε μια ανέλαβε από ένα μικρό project, που ήταν μέσα στα όρια των δυνατοτήτων μας και μπορούσαμε να καλύψουμε εύκολα το οικονομικό τους κόστος. Η πρώτη ομάδα έφτιαξε μια ζωγραφιά για να καλυφθεί ο ηλεκτρολογικός πίνακας, που βρίσκεται στο χώρο της αίθουσας, η δεύτερη ανέλαβε να βάψει την πόρτα της αίθουσας, και οι υπόλοιπες δύο να παρέμβουν στο χώρο έξω από την αίθουσα με μια μεγάλη ζωγραφιά. Παραμένει, δυστυχώς, και ένα ποσοστό 10% των παιδιών που δε φαίνονται να αλλάζουν γνώμη για τη σχολική πραγματικότητα αλλά ελπίζουμε ότι μελλοντικά, και μέσα από τη διάχυση της εμπειρίας των υπόλοιπων μαθητών που συμμετέχουν, θα μπορέσουμε να τους κερδίσουμε και αυτούς.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των ερωτηματολογίων προκύπτει ότι η πλειοψηφία των μαθητών είναι θετικά διακείμενη στη συμμετοχή σε δραστηριότητες, που δεν έχουν αυστηρά γνωσιακό χαρακτήρα. Εντυπωσιάζονται ιδιαίτερω από το γεγονός ότι παλιότεροι μαθητές του σχολείου έχουν διαμορφώσει τη συγκεκριμένη αίθουσα και αισθάνονται χαρά, όταν συνεχίζουν το έργο τους προσθέτοντας κάθε φορά τις δικές τους πινελιές. Οι ίδιες οι απαντήσεις των παιδιών αποδεικνύουν ότι διψούν να συμμετέχουν σε ανάλογες δράσεις, αναλαμβάνοντας συγκεκριμένες αρμοδιότητες και ρόλους για να εκφράσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους παρεμβαίνοντας στο άμεσο περιβάλλον τους.

Η εφαρμογή εκπαιδευτικών βιωματικών δράσεων έχει άμεσο αντίκτυπο στην πρόσληψη του περιβάλλοντος από τους μαθητές, καθώς βλέπουν τον εαυτό τους μέσα από ένα νέο πρίσμα, που ενισχύει θετικά την ψυχική και συναισθηματική τους ισορροπία χρησιμοποιώντας και αναδεικνύοντας το σύνολο των ικανοτήτων τους μέσα από μια δημιουργική διαδικασία. Η συγκεκριμένη δράση εντάσσεται σε μια γενική στρατηγική που ακολουθεί ένα όραμα για ένα σχολείο, που να ανταποκρίνεται στην ανάγκη του

ανθρώπου για αλληλεπίδραση και συμμετοχικότητα και να προωθεί τη συναισθηματική καλλιέργεια, την αυτενέργεια και συναισθηματική και άμεση εμπλοκή. Οι εκπαιδευτικοί είμαστε εκεί ως άτομα που, από τη σημαντική θέση του δασκάλου, θέλουν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να βοηθήσουν στην υλοποίηση της, πάντα διακριτικά δίπλα στους μαθητές, διδάσκοντας το σεβασμό και δίνοντας προτεραιότητα στο άτομο, και όχι στο γνωστικό στόχο.

Βιβλιογραφία

Αθανασοπούλου, Κ., (2005). Η αυλή του σχολείου-Παιχνίδια στην αυλή του σχολείου, Πρακτικά 1ου Συνεδρίου *Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, Κόρινθος.

Αλαχιώτης, Σ., (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.

Αλαχιώτης, Σ. (2002α, 3 Μαρτίου). «Η συζήτηση για την Παιδεία και η πρόταση για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα», εφημ. *Το Βήμα της Κυριακής*.

CIDREE (Σύνδεσμος Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης) (1999). *Across the Great Divides*, μτφ. Ηλιάδης, Ν., Γαλανοπούλου, Α.: Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Διαμαντάκη, Κ., Νταβού, Μπ., Πανούσης, Γ., (2001) *Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό Σύστημα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Dewey, J. (1938, 1980), *Εμπειρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γλάρος.

Forbes, Scott H. (2003). *Holistic Education: An Analysis of its Ideas and Nature*. Brandon, VT. Foundation for Educational Renewal.

Frey, K. (1998). *Η μέθοδος project*, μτφρ Κλ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Α/φοι Κυριακίδη

Θεοφιλίδης, Χ., (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα:Γρηγόρης.

Jensen, B.B., (2002). Knowledge Action and Pro-Environmental Behaviour, *Environmental Education Research*, 8(3).

Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, Μ. (1952). *Η Νέα Αγωγή. Θεωρία και Μέθοδοι*. Αθήνα.

Lawton, D., Cairns, J. and R. Gardner eds (2000). *Education for citizenship*. Great Britain: Cromwell Press.

Ταμουτσέλη, Κ., Κατσούλη, Β., Νάκου, Α., Παπαδόπουλος, Χ. (2006). Ελληνική Ενδυμασία: Ξεδιπλώνοντας τον μαγικό κόσμο της Παράδοσης. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση», Βόλος.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1999). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρυσafiίδης, Κ. (1994). *Βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Θεματική ανάλυση και προσδιορισμός της ερευνητικής τάσης των διατριβών της κατεύθυνσης «Παιδαγωγική & Δημιουργική Μάθηση»

<i>Κωνσταντινίδης</i>	<i>Αντωνίου</i>	<i>Κουρτέσης</i>	<i>Αγγελούσης</i>
<i>Άγγελος</i>	<i>Παναγιώτης</i>	<i>Θωμάς</i>	<i>Νικόλαος</i>
<i>Associate teacher</i>	<i>Αναπληρωτής</i>	<i>Αναπληρωτής</i>	<i>Αναπληρωτής</i>
<i>UoN</i>	<i>Καθηγητής ΔΠΘ</i>	<i>Καθηγητής ΔΠΘ</i>	<i>Καθηγητής ΔΠΘ</i>
<i>angeloskonstan-</i>	<i>ranton@phyed.duth.</i>	<i>tkourtes@phyed.du</i>	<i>nagelous@phyed.</i>
<i>tinidis@notting-</i>	<i>gr</i>	<i>th.gr</i>	<i>duth.gr</i>
<i>ham.ac.uk</i>			

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να πραγματοποιήσει ανάλυση της θεματολογίας, της εστίασης και των λέξεων κλειδιών των διατριβών της κατεύθυνσης «Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση» του μεταπτυχιακού προγράμματος «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» και μέσω της ανάλυσης να προσδιορίσει την κατεύθυνση στην οποία στράφηκε η έρευνα στις διατριβές. Χρησιμοποιήθηκαν οι διατριβές που κατατέθηκαν από την αρχή του προγράμματος, το 2002, μέχρι το 2013. Ακολουθήθηκε η Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία για την κωδικοποίηση και ανάλυση του θέματος και της εστίασης των διατριβών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότερες διατριβές ασχολούνται είτε με τους μαθητές είτε με τη διδασκαλία και μάθηση, ενώ πολύ λιγότερες διατριβές ασχολούνται με τους εκπαιδευτικούς και την εκπαίδευση τους ή το αναλυτικό πρόγραμμα. Με βάση τις σύγχρονες τάσεις στη βιβλιογραφία προτείνεται να μειωθεί το πλήθος των διατριβών που ασχολούνται με τους μαθητές αποκλειστικά, ενώ χρειάζεται να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες στη διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων, αθλημάτων, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και στο ρόλο της δημιουργικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: μεταπτυχιακές διατριβές, Φυσική Αγωγή, δημιουργική μάθηση, θεματολογία, εστίαση

Εισαγωγή

Η δημιουργική μάθηση έχει προσελκύσει το παγκόσμιο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια (Lin, 2011; Rawat, Qazi & Hamid, 2012; Romero, Hyvönen & Barberà 2012; Rojanapanich & Pimpa, 2011), ωστόσο στην Ελλάδα δεν φαίνεται να έχει καλλιεργηθεί σημαντικά η ανάγκη για έρευνα σε αυτό τον τομέα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι κανένα Τμήμα Εκπαίδευσης δεν παρέχει μεταπτυχιακές σπουδές στον τομέα της «δημιουργικής μάθησης» ή της «δημιουργικότητας». Εξάιρεση, ίσως, αποτελεί το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» του Πανεπιστημίου Δ. Μακεδονίας, επικεντρώνεται, όμως, μόνο στον τομέα της λογοτεχνίας. Παράλληλα, στην επιστήμη της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), οι ερευνητές έχουν ασχοληθεί έντονα τις τελευταίες δεκαετίες στην κατεύθυνση της αθλητικής παιδαγωγικής (Kirk, 2010; Popescu, 2011; Schmidt-millard, 2003). Στην Ελλάδα, το Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών (ΔΜΠΣ) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης & Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» (ΑΠΖ) δίνει τη δυνατότητα στους

φοιτητές να σπουδάσουν στους τομείς της παιδαγωγικής και της δημιουργικής μάθησης σε σύνδεση με την φυσική άσκηση και δραστηριότητα μέσω της κατεύθυνσης «Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση» (Π.Δ.Μ.). Η Π.Δ.Μ. αποτελεί μια κατεύθυνση που σχετίζεται με τη διδασκαλία, το σχεδιασμό και την αξιολόγηση προγραμμάτων φυσικής δραστηριότητας και άσκησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Πρόσφατα συμπληρώθηκε η πρώτη δεκαετία λειτουργίας της Π.Δ.Μ. και η χρονική αυτή στιγμή είναι μια καλή ευκαιρία για να γίνει ανασκόπηση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους φοιτητές στις διατριβές τους ώστε να εξακριβωθεί σε ποια κατεύθυνση στράφηκε. Η ανάλυση των μεταπτυχιακών διατριβών βοηθά στο να γίνει κατανοητή η κατάσταση της έρευνας και αποτελεί εργαλείο για την εύρεση της τάσης στην ανάπτυξη της θεωρίας, των θεμάτων και των κενών στον τομέα (Drysedale et al., 2013). Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να πραγματοποιήσει ανάλυση της θεματολογίας, της εστίασης και των λέξεων κλειδιών των διατριβών της Π.Δ.Μ. και μέσω της ανάλυσης να προσδιορίσει την κατεύθυνση στην οποία στράφηκε η έρευνα στις διατριβές.

Τι είναι δημιουργική μάθηση και για ποιο λόγο είναι σημαντική;

Παρόλο που η δημιουργική μάθηση δεν θα πρέπει να συγχέεται με τη δημιουργικότητα, οποιαδήποτε συζήτηση σχετικά με το τι είναι δημιουργική μάθηση αναπόφευκτα συμπεριλαμβάνει και τη δημιουργικότητα καθώς η κατανόησή της τόσο ως έννοια όσο και των επιπτώσεών της είναι το πρώτο βήμα για τη δημιουργική μάθηση. Η δημιουργικότητα είναι μια ευρεία, σύνθετη και πολύπλευρη έννοια που βρίσκει εφαρμογή σε πολλά πεδία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προσεγγίζεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και αντίστοιχα να οδηγεί σε σημαντικές διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα και συμπεράσματα. Έτσι, έχουν αναγνωριστεί πέντε βασικοί τρόποι με τους οποίους προσεγγίζεται η δημιουργικότητα: η ψυχομετρική προσέγγιση, η ψυχοαναλυτική προσέγγιση, η προσέγγιση της αυτοέκφρασης και του μυστικισμού, η προσέγγιση με βάση το τελικό προϊόν και η γνωστική προσέγγιση (Ferrari et al., 2009). Κάθε μια από τις προσεγγίσεις αυτές αξιώνει μια συγκεκριμένη θεωρία της δημιουργικότητας και μια επίσης συγκεκριμένη κατανόηση της έννοιας της δημιουργικότητας. Αυτό συνεπάγεται την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών ορισμών της δημιουργικότητας που ωστόσο παρουσιάζουν ομοφωνία στο ότι η δημιουργικότητα απαιτεί πρωτοτυπία και αποδοτικότητα (Runco & Jaeger, 2012). Η NACCCE (1999) έχει δώσει έναν από τους πιο συνοπτικούς ορισμούς για τη δημιουργικότητα, ορίζοντάς την ως μια ευφάνταστη δραστηριότητα διαμορφωμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να παράγει αποτελέσματα τα οποία είναι τόσο καινοτόμα όσο και κάποιας αξίας. Στην εκπαίδευση η δημιουργικότητα ως όρος εμφανίζεται συχνά αλλά χωρίς να υπάρχει συνέπεια ως προς τη σημασία του ενώ υπάρχει ελλιπής καθοδήγηση σχετικά με το πώς μπορεί να καλλιεργηθεί στην πράξη (Cachia et al., 2010).

Σε μελέτη ανασκόπησης για τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στην εκπαίδευση στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η δημιουργική μάθηση έχει οριστεί ως οποιαδήποτε μάθηση η οποία περιλαμβάνει κατανόηση και νέα πληροφορία, που επιτρέπει στον μαθητή να

προχωρήσει πέρα από την απόκτηση θεωρητικών εννοιών και που εστιάζει στις ικανότητες σκέψης (Ferrari et al., 2009). Επιπλέον επισημαίνεται ότι η δημιουργική μάθηση βασίζεται στην ενδυνάμωση του μαθητή και στην τοποθέτησή του στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ η δημιουργική εμπειρία μπορεί να εκληφθεί ως το αντίθετο της εμπειρίας που περιλαμβάνει απλή απομνημόνευση ή αναπαραγωγή αποκτηθέντων γνώσεων. Αντίθετα, η μη δημιουργική μάθηση συμπεριλαμβάνει οποιαδήποτε μάθηση που ευνοεί την απομνημόνευση αντί της κατανόησης, την αποστήθιση και την εκμάθηση γεγονότων. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι η μη δημιουργική μάθηση είναι αχρήαστη και πρέπει να αποφεύγεται. Η μη δημιουργική μάθηση συνήθως είναι το απαραίτητο στάδιο που πρέπει να περάσει ο μαθητής μέχρι να μπορέσει να φτάσει σε ανώτερα επίπεδα και να είναι ικανός να δημιουργεί νέες συνδέσεις βασιζόμενος στην υπάρχουσα γνώση. Επομένως, τόσο η δημιουργική όσο και η μη δημιουργική μάθηση είναι σημαντικές στην εκπαίδευση και πρέπει να συνυπάρχουν (Ferrari et al., 2009).

Μεθοδολογία

Ερευνητική μέθοδος

Η Εμπειρικά Θεμελιωμένη Θεωρία (Ε.Θ.Θ.) (Grounded Theory) υιοθετήθηκε για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Η Ε.Θ.Θ. είναι ταυτόχρονα μια στρατηγική για την διεξαγωγή μιας έρευνας και ένα στυλ ανάλυσης των δεδομένων που προκύπτουν από την έρευνα αυτή (Robson, 2002). Δεν αποτελεί μια συγκεκριμένη θεωρία, αλλά αντίθετα στοχεύει στη δημιουργία μιας θεωρίας που σχετίζεται με τη συγκεκριμένη κατάσταση που αποτελεί αντικείμενο της έρευνας. Σε αντίθεση με τη θετικιστική μέθοδο όπου τα δεδομένα προσαρμόζονται στη θεωρία, οι θεωρίες που αναδύονται από την ΕΘΘ είναι άμεσα συνδεδεμένες με τα εμπειρικά δεδομένα και δεν δημιουργούνται ανεξάρτητα από αυτά. Η επιλογή της Ε.Θ.Θ. ως μεθόδου διεξαγωγής της έρευνας αυτής έγινε στη βάση ότι είναι εξαιρετικά χρήσιμη για καινούργιους και εφαρμοσμένους τομείς έρευνας όπου δεν είναι ξεκάθαρο ποια θεωρητική προσέγγιση μπορεί να επιλεγεί (Robson, 2002).

Δείγμα

Το σύνολο των διατριβών της κατεύθυνσης Π.Δ.Μ. που κατατέθηκαν από την έναρξη του ΔΜΠΣ ΑΠΖ, το 2002, μέχρι το 2013 αποτέλεσε το δείγμα της έρευνας. Από τις 106 διατριβές αφαιρέθηκαν 9 καθώς η θεματική τους δεν σχετιζόταν με την Π.Δ.Μ..

Περιγραφή των οργάνων

Το λογισμικό Pajek (<http://mrvar.fdv.uni-lj.si/pajek/>) χρησιμοποιήθηκε για την χαρτογράφηση των σχέσεων των λέξεων-κλειδιών των διατριβών σε κάθε μία από τις θεματολογίες και την παρουσίασή τους σε μορφή δικτύου σχέσεων. Το Pajek κατασκευάστηκε από ερευνητές του πανεπιστημίου της Ljubljana για την ανάλυση και την οπτικοποίηση μεγάλων δικτύων.

Κωδικοποίηση των δεδομένων

Κάθε μια από τις διατριβές κατηγοριοποιήθηκε με βάση την εστίαση και τη θεματολογία. Είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι παρόλο που η κατάρτιση των κατηγοριών και των υποκατηγοριών τους πραγματοποιήθηκε με βάση τη βιβλιογραφία και επομένως αποφασίστηκε πριν τη μελέτη των διατριβών, ωστόσο η τελική μορφή τους καθορίστηκε με βάση το υπάρχον υλικό ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες της παρούσας έρευνας και επομένως ολοκληρώθηκε όταν περατώθηκε το πρώτο στάδιο μελέτης των διατριβών (στη συνέχεια της ενότητας παρουσιάζονται τα στάδια που ακολουθήθηκαν για την κωδικοποίηση). Η διαδικασία αυτή, δηλαδή η προσαρμογή της θεωρίας στα δεδομένα είναι συνηθισμένη κατά τη διεξαγωγή έρευνας που βασίζεται στην ΕΘΘ (Cohen et al., 2005; Robson, 2002). Οι κατηγορίες στις οποίες ταξινομήθηκαν οι διατριβές είναι οι εξής (σε παρένθεση οι υποκατηγορίες τους): (α) Εστίαση (κινητικές δεξιότητες, συμπεριφορά/άποψη, γνωστικές ικανότητες, ψυχικές ικανότητες, υγεία, άλλος τομέας), (β) Θεματολογία (μαθητές, εκπαιδευτικοί και εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδασκαλία και μάθηση, αναλυτικό πρόγραμμα, άλλοι τομείς της παιδαγωγικής).

Όσον αφορά την κατάρτιση των υποκατηγοριών στη «θεματολογία», αρχικά ακολουθήθηκε η τυπολογία του Kirk (2010) (μαθητές και μάθηση, διδασκαλία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, αναλυτικό πρόγραμμα, άλλοι τομείς της παιδαγωγικής), ωστόσο διαπιστώθηκε ότι δεν είναι ταιριαστή για την ομαδοποίηση των διατριβών της Π.Δ.Μ.. Η διδασκαλία και η μάθηση σπανίως εξετάζονται ξεχωριστά στις διατριβές αλλά, αντίθετα, αντιμετωπίζονται ως αλληλοσυνδεόμενες διαδικασίες. Υπάρχουν αρκετές διατριβές που εστιάζουν μόνο στους μαθητές (π.χ. συμπεριφορά, ικανότητες, κτλ.) και διατριβές που εστιάζουν μόνο στους εκπαιδευτικούς ή/και στην εκπαίδευσή τους. Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του δείγματος κρίθηκε αναγκαίο να προσαρμοστεί η κατηγοριοποίηση στη μορφή που παρουσιάστηκε. Ακόμα και μετά από αυτή τη νέα κατηγοριοποίηση των θεμάτων, κάποιες διατριβές διαπραγματεύονται ταυτόχρονα περισσότερα από ένα θέματα, ωστόσο θεωρήθηκε προτιμότερο να αποφευχθεί η ταξινόμησή τους σε πολλαπλές υποκατηγορίες. Ο βασικότερος λόγος ήταν ότι σχεδόν σε όλες τις έρευνες όπου παρατηρούνταν το φαινόμενο να εξετάζονται περισσότερα του ενός θέματα, ήταν φανερό ποιο θέμα κυριαρχούσε, επομένως, θα ήταν, ίσως, παραπλανητικό αν δηλωνόταν παράλληλα με το κυρίως θέμα της έρευνας και κάποιο που είχε δευτερεύουσα βαρύτητα χωρίς να γίνεται φανερό πιο κατέχει τον κυρίαρχο ρόλο.

Οι υποκατηγορίες της «εστίασης» καταρτίστηκαν αρχικά με βάση την μελέτη των Silverman και Skonie (1997), αλλά όπως και στη «θεματολογία» κρίθηκε αναγκαίο να τροποποιηθούν. Οι υποκατηγορίες που καθορίστηκαν από τους Silverman και Skonie (1997) είναι οι εξής: κινητική δεξιότητα, στάση, γνώση, υγεία, κινητική δεξιότητα και στάση, κινητική δεξιότητα και γνώση, άλλοι πολλαπλοί τομείς, διεργασία, άλλο. Από αυτές διατηρήθηκαν οι πέντε υποκατηγορίες (κινητική δεξιότητα, στάση, γνώση, υγεία, άλλο) και προστέθηκε ακόμα μία (ψυχική ικανότητα). Οι πολλαπλές κατηγορίες αφαιρέθηκαν καθώς κρίθηκε προτιμότερο να κατατάσσονται οι διατριβές σε περισσότερες από μία υποκατηγορίες ταυτόχρονα όπου είναι απαραίτητο. Σε αντίθεση με τη «θεματολογία», στην «εστίαση» φάνηκε ότι αρκετές έρευνες ασχολήθηκαν εξίσου με δύο

τομείς και γι' αυτό προτιμήθηκε να γίνεται η κατηγοριοποίησή τους σε πολλαπλούς τομείς.

Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων ολοκληρώθηκε σε πέντε στάδια.

1^ο Στάδιο: Είναι κοινή πρακτική στην ποιοτική ανάλυση να γίνεται εξοικείωση με τα δεδομένα πριν ξεκινήσει οποιαδήποτε διεργασία ανάλυσης. Έτσι, το πρώτο στάδιο της έρευνας περιελάμβανε την ανάγνωση των περιλήψεων όλων των διατριβών για να αποκτηθεί γνώση σχετικά με το περιεχόμενο τους. Στο τέλος του σταδίου πραγματοποιήθηκε η διαμόρφωση των υποκατηγοριών.

2^ο Στάδιο: Στο δεύτερο στάδιο κατηγοριοποιήθηκαν οι διατριβές, καταγράφηκαν οι λέξεις-κλειδιά και προστέθηκαν νέες, όπου θεωρήθηκε ότι το σύνολο των υπαρχουσών δεν καλύπτουν επαρκώς το θέμα που διαπραγματευόταν η διατριβή.

3^ο Στάδιο: Στο στάδιο αυτό η προσοχή επικεντρώθηκε στην ανάλυση και επεξεργασία των λέξεων-κλειδιών που χρησιμοποιήθηκαν. Αφαιρέθηκαν λέξεις-κλειδιά οι οποίες θεωρήθηκαν πλεονάζουσες ή περιλαμβανόταν σε κάποια από τις ήδη υπάρχουσες κατηγορίες, όπως διδασκαλία, μάθηση, κτλ. Ομαδοποιήθηκαν συνώνυμες λέξεις-κλειδιά και επιλέχθηκε για κάθε ομάδα συνώνυμων μια λέξη-κλειδί. Παρομοίως, ομαδοποιήθηκαν λέξεις-κλειδιά και επιλέχθηκε μια γενικότερου σκοπού λέξη-κλειδί που αντικατόπτριζε όλη την ομάδα, για παράδειγμα οι λέξεις «αρχαιότητα» και «αρχαία Ελλάδα» εκφράστηκαν από τη λέξη «αρχαίος ελληνικός κόσμος», κτλ. Οι διεργασίες αυτές είχαν ως στόχο τη μείωση των διαφορετικών λέξεων-κλειδιών που εμφανίζονταν στις διατριβές ώστε να πραγματοποιηθεί η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο σχετίζονται μεταξύ τους στο επόμενο στάδιο. Στο τέλος του σταδίου πραγματοποιήθηκε έλεγχος των λέξεων-κλειδιών για να επιβεβαιωθεί ότι εκφράζουν ικανοποιητικά τις διατριβές και έγινε αναθεώρηση όπου χρειάστηκε.

4^ο Στάδιο: Στο στάδιο αυτό έγινε καταμέτρηση του πλήθους των διατριβών σε κάθε μία από τις υποκατηγορίες της θεματολογίας και με το Rajeck πραγματοποιήθηκε διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο σχετίζονται οι λέξεις-κλειδιά των διατριβών με την εστίαση της έρευνας σε κάθε μια από τις υποκατηγορίες της θεματολογίας. Στην απεικόνιση των δικτύων χρησιμοποιήθηκαν εκτός από τις λέξεις-κλειδιά και οι αντίστοιχες λέξεις των υποκατηγοριών της εστίασης.

5^ο Στάδιο: Το τελευταίο στάδιο περιελάμβανε την ανασκόπηση των αποτελεσμάτων και την ποιοτική ανάλυση τους.

Αποτελέσματα

Στατιστικά στοιχεία σχετικά με τη θεματολογία και την εστίαση

Οι «μαθητές» (N=36, 37%) και η «διδασκαλία και μάθηση» (N=36, 37%) ήταν τα θέματα που κυριάρχησαν, ενώ αρκετές διατριβές ασχολήθηκαν με το θέμα «εκπαιδευτικοί και εκπαίδευση εκπαιδευτικών» (N=10, 10%) και μερικές με το «αναλυτικό πρόγραμμα» (N=4, 4%). Τέλος, αρκετές διατριβές (N=11, 11%) ασχολήθηκαν με άλλους τομείς της παιδαγωγικής. Δύο στις δέκα διατριβές (N=17, 18%) εστίασαν ταυτόχρονα σε δύο τομείς, ενώ το μεγαλύτερο ενδιαφέρον συγκέντρωσαν οι τομείς «συμπεριφορά/άποψη» (N=40, 41%) και «υγεία» (N=26, 27%). Στους υπόλοιπους τομείς το ενδιαφέρον φάνηκε να είναι μοιρασμένο και περίπου μία ως δύο στις δέκα διατριβές εστίασε σε κάποιον από τους υπόλοιπους τομείς, ως εξής: άλλος τομέας (N=15, 16%), κινητικές δεξιότητες (N=13, 14%), γνωστικές ικανότητες (N=11, 11%), ψυχικές ικανότητες (N=9, 9%).

Σχέση της θεματολογίας με την εστίαση

Στο θέμα «μαθητές» περίπου οι μισές διατριβές εστίασαν στην «υγεία», το ένα τρίτο των διατριβών στη «συμπεριφορά/άποψη» και το ένα τέταρτο στις «κινητικές δεξιότητες». Στο θέμα «διδασκαλία και μάθηση» περισσότερες από τις μισές διατριβές εστίασαν στη «συμπεριφορά/άποψη», ενώ σημαντικός αριθμός ασχολήθηκε με τα θέματα «κινητικές δεξιότητες», «γνωστικές ικανότητες» και «υγεία». Στο θέμα «εκπαιδευτικοί και εκπαίδευση εκπαιδευτικών» περισσότερες από τις μισές διατριβές εστίασαν στη «συμπεριφορά/άποψη». Επειδή το πλήθος των διατριβών που ασχολήθηκαν με το αναλυτικό πρόγραμμα είναι εξαιρετικά μικρό, έγινε συγχώνευση της κατηγορίας «αναλυτικό πρόγραμμα» και «άλλοι τομείς της παιδαγωγικής». Στην ομαδοποιημένη αυτή κατηγορία σχεδόν το σύνολο των διατριβών εστίασε σε κάποιο διαφορετικό τομέα από αυτούς που έχουν οριστεί. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται αναλυτικότερα για κάθε μία από τις υποκατηγορίες της θεματολογίας, το πλήθος και το ποσοστό των διατριβών για κάθε τομέα εστίασης.

Θεματολογία	Μαθητές	Διδασκαλία & μάθηση	Εκπαιδευτικοί & εκπαίδευση εκπ/κών	Άλλοι τομείς
Εστίαση				
Συμπεριφορά/αντίληψη	12 (33%)	20 (56%)	7 (58%)	1 (8%)
Υγεία	16 (44%)	6 (17%)	2 (17%)	4 (33%)
Κινητικές δεξιότητες	8 (22%)	7 (19%)	0	0
Γνωστικές ικανότητες	2 (6%)	6 (17%)	0	1 (8%)
Ψυχικές ικανότητες	4 (11%)	3 (8%)	1 (8%)	1 (8%)
Άλλος τομέας	2 (6%)	2 (6%)	2 (17%)	10 (83%)

Πίνακας 1: Το πλήθος και το ποσοστό των διατριβών για κάθε τομέα εστίασης σε κάθε υποκατηγορία της θεματολογίας.

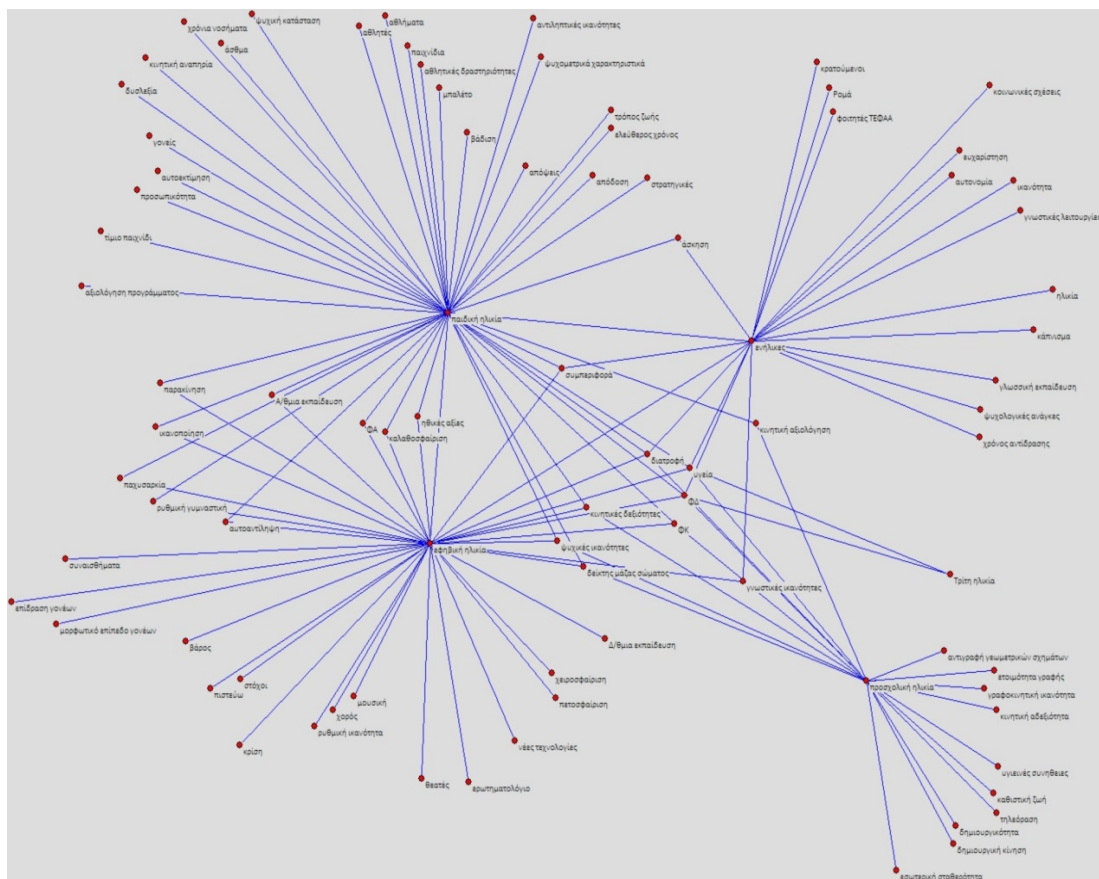
Στατιστικά στοιχεία σχετικά με τις λέξεις-κλειδιά

Σχεδόν μία στις τρεις διατριβές ασχολήθηκαν με το μάθημα της ΦΑ, με την Α/θμια και τη Δ/θμια εκπαίδευση. Οι φυσικές δραστηριότητες (ΦΔ) απασχόλησαν περίπου μία

στις πέντε διατριβές, ενώ η διατροφή, οι νέες τεχνολογίες (NT), η παρακίνηση, οι στόχοι, η φυσική κατάσταση και οι ΚΦΑ αποτέλεσαν το πεδίο έρευνας για περίπου μία στις δέκα διατριβές. Στην ακόλουθη λίστα παρουσιάζονται κατά φθίνουσα σειρά οι πιο συχνά εμφανιζόμενες λέξεις-κλειδιά μαζί με τη συχνότητα εμφάνισης της κάθε μιας: Α/θμια εκπαίδευση (N=32), ΦΑ (N=32), Δ/θμια εκπαίδευση (N=26), ΦΔ (N=19), Διατροφή (N=12), NT (N=12), Παρακίνηση (N=12), Στόχοι (N=10), Καθηγητές ΦΑ (ΚΦΑ) (N=9), Φυσική Κατάσταση (ΦΚ) (N=9), Άσκηση (N=7), Αυτοαντίληψη (N=7), Ικανοποίηση (N=7), Μουσική (N=7), Παιχνίδια (N=6), Παχυσαρκία (N=6), Ρυθμική ικανότητα (N=6).

Σχέση της θεματολογίας με την εστίαση και τις λέξεις-κλειδιά

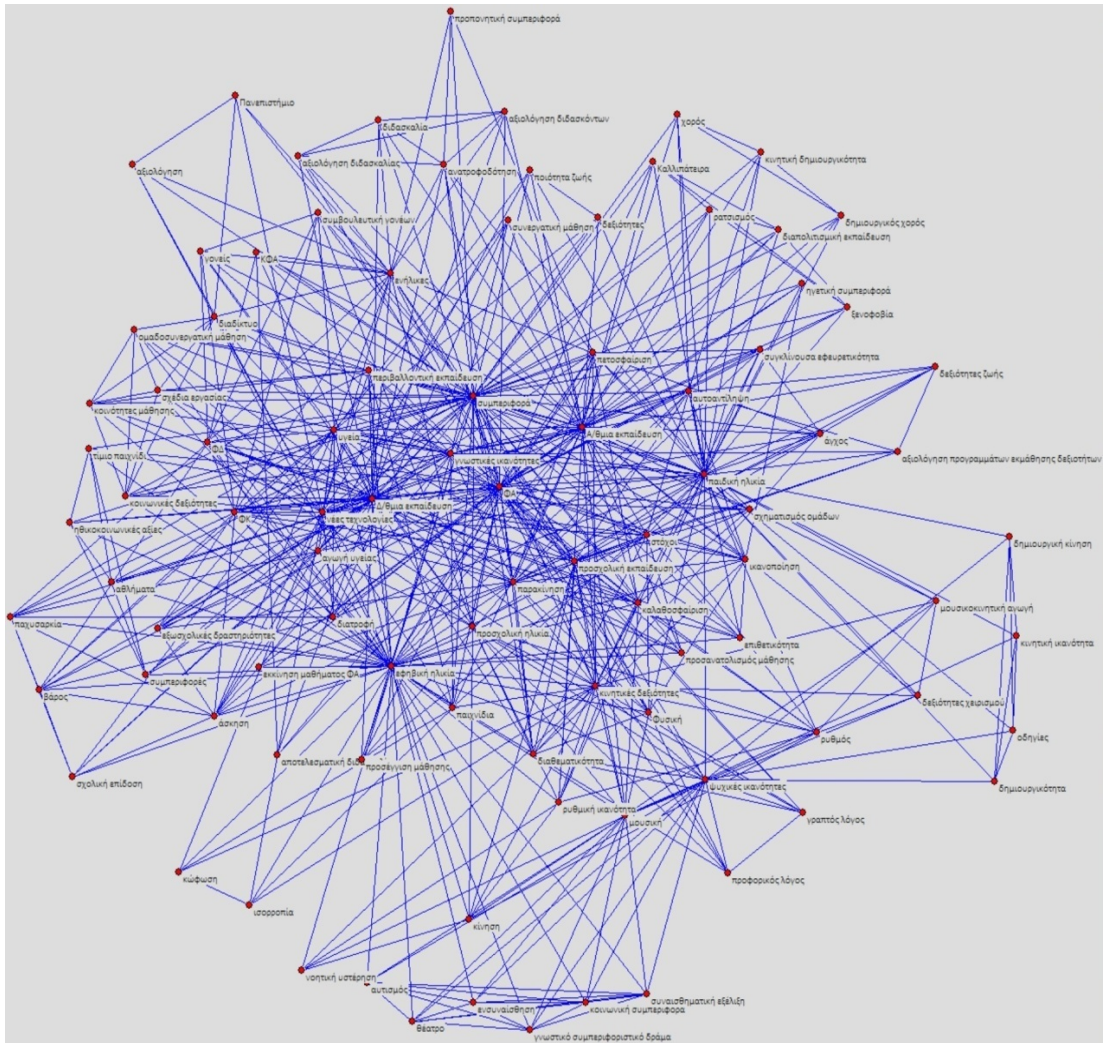
Στο Γράφημα 1 απεικονίζονται σε μορφή δικτύου οι συνδέσεις των λέξεων-κλειδιών στο θέμα «μαθητές». Το κέντρο του δικτύου καταλαμβάνεται από τους μαθητές στην προσχολική, παιδική, εφηβική ηλικία και στην ενηλικίωση, ενώ η τρίτη ηλικία κατέχει περιφερειακό ρόλο στο δίκτυο. Πέραν από τους κεντρικούς κόμβους, υπάρχουν λέξεις-κλειδιά που κατέχουν αρκετά κεντρική θέση στο δίκτυο καθώς συνδέονται με περισσότερους από έναν κεντρικούς κόμβους. Σε αυτές περιλαμβάνονται οι λέξεις εστίασης, δηλαδή η συμπεριφορά/αντίληψη, οι γνωστικές ικανότητες, οι κινητικές δεξιότητες, οι ψυχικές ικανότητες και η υγεία, αλλά και λέξεις-κλειδιά που σχετίζονται με τη ΦΚ, τη διατροφή, το ΔΜΣ, τα αθλήματα, τις ηθικές αξίες, την αυτοαντίληψη, την παρακίνηση και το μάθημα της ΦΑ. Κάποιες από αυτές συνδέονται με τρεις ή και τέσσερις κεντρικούς κόμβους, όπως η ΦΔ, η διατροφή και η ΦΚ, ενώ άλλες συνδέονται μόνο με δύο. Σε αυτή την ομάδα των λέξεων-κλειδιών βρίσκεται η κινητική αξιολόγηση που συνδέεται με τους κόμβους προσχολική και παιδική ηλικία. Ομοίως, οι κόμβοι παιδική και εφηβική ηλικία έχουν κοινές λέξεις-κλειδιά το μάθημα της ΦΑ, τις ηθικές αξίες, την καλαθοσφαίριση, την Α/θμια εκπαίδευση, την παρακίνηση, την ικανοποίηση, την παχυσαρκία, τη ρυθμική γυμναστική και την αυτοαντίληψη. Τέλος, στην περιφέρεια του δικτύου βρίσκονται λέξεις-κλειδιά που συνδέονται μόνο με έναν από τους κεντρικούς κόμβους και επομένως χρησιμοποιήθηκαν μόνο σε συνδυασμό με την αντίστοιχη ηλικία. Σε αυτή την κατηγορία συναντώνται λέξεις-κλειδιά που θα μπορούσαν να συνδέονται με περισσότερους από έναν κεντρικούς κόμβους, όπως για παράδειγμα η δημιουργική κίνηση που συνδέεται μόνο με την προσχολική ηλικία, τα παιχνίδια που συνδέονται μόνο με την παιδική ηλικία, ο χορός μόνο με την εφηβική ηλικία και οι κοινωνικές σχέσεις που συνδέονται μόνο με τους ενήλικες. Από την άλλη μεριά, υπάρχουν λέξεις που είναι σχεδόν αναμενόμενο να συνδέονται μόνο με ένα συγκεκριμένο κεντρικό κόμβο, όπως η ετοιμότητα γραφής με την προσχολική ηλικία ή το κάπνισμα με τους ενήλικες.



Γράφημα 1:

Το δίκτυο των λέξεων-κλειδιών που χρησιμοποιήθηκαν στο θέμα «μαθητές».

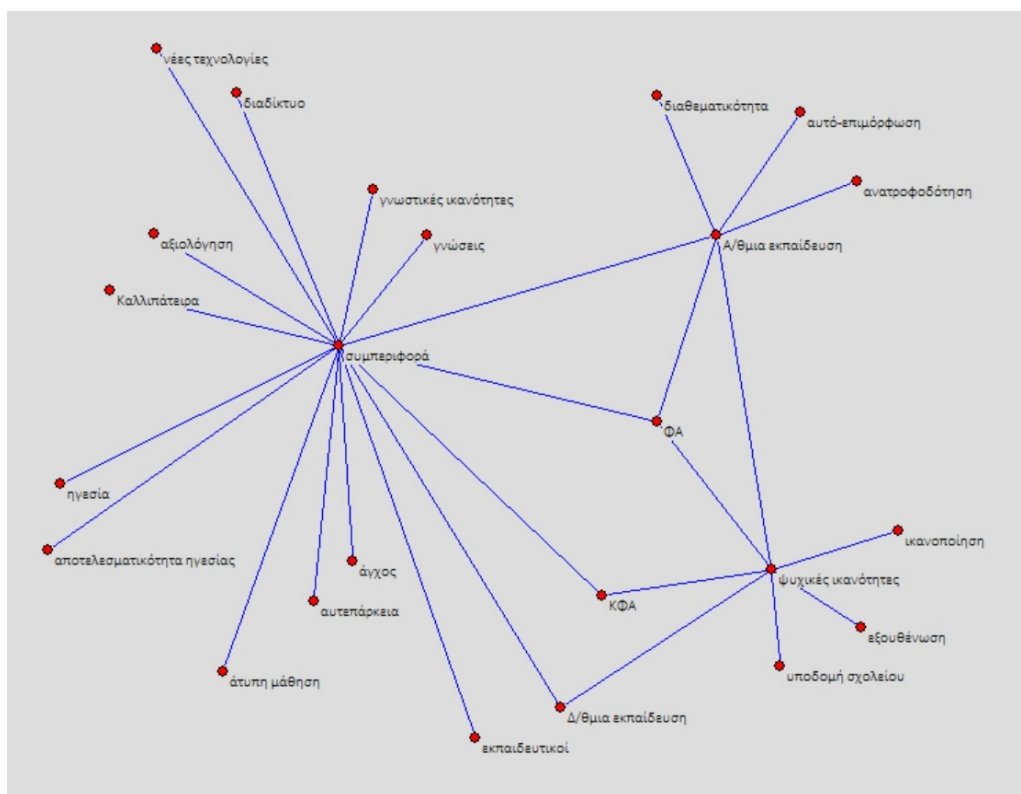
Στο Γράφημα 2 απεικονίζονται σε μορφή δικτύου οι συνδέσεις των λέξεων-κλειδιών που χρησιμοποιήθηκαν στο θέμα «διδασκαλία και μάθηση». Είναι φανερή η αυξημένη πολυπλοκότητα των συνδέσεων των κόμβων του δικτύου συγκρινόμενη με την αντίστοιχη του δικτύου του θέματος «μαθητές». Πλέον οι κόμβοι που αντιπροσωπεύουν τους μαθητές σε διάφορες ηλικίες (προσχολική, παιδική, εφηβική, ενήλικες) δεν κατέχουν απόλυτα κεντρική θέση στο δίκτυο, αλλά αντίθετα τη μοιράζονται με λέξεις εστίασης (συμπεριφορά/αντίληψη, γνωστικές ικανότητες υγεία, κινητικές δεξιότητες) καθώς και διάφορες άλλες λέξεις-κλειδιά όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η καλαθοσφαίριση και η πετοσφαίριση, η παρακίνηση, η ικανοποίηση, οι στόχοι, οι ΝΤ, η εκκίνηση μαθήματος ΦΑ, η ΦΑ, ο προσανατολισμός μάθησης, η αγωγή υγείας και τα παιχνίδια. Αυτό δείχνει μια σαφή τάση μετακίνησης του κέντρου ενδιαφέροντος σε μια ποικιλία θεμάτων που περιστρέφονται από τη μια γύρω από συγκεκριμένα αντικείμενα (όπως η καλαθοσφαίριση, η πετοσφαίριση και τα παιχνίδια) και την υλοποίησή τους στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης (Α/θμια και Δ/θμια εκπαίδευση) και με τη βοήθεια των ΝΤ, αλλά κυρίως που ασχολούνται με έννοιες σημαντικές για τη μαθησιακή διαδικασία (όπως οι στόχοι, ο προσανατολισμός μάθησης, η παρακίνηση, κτλ). Η δεύτερη προφανής διαφορά του δικτύου «διδασκαλία και μάθηση» σε σχέση με το δίκτυο του θέματος «μαθητές» είναι ότι οι κόμβοι που βρίσκονται στην περιφέρεια δεν είναι απομονωμένοι αλλά συνδέονται με άλλους κόμβους. Αυτό δείχνει κατά κύριο λόγο το βαθμό αλληλεξάρτησης των λέξεων-κλειδιών, δηλαδή των θεμάτων που εξερευνήθηκαν στις διατριβές.



Γράφημα 2:

Το δίκτυο των λέξεων-κλειδιών που χρησιμοποιήθηκαν στο θέμα «διδασκαλία και μάθηση».

Στο Γράφημα 3 απεικονίζονται σε μορφή δικτύου οι συνδέσεις των λέξεων-κλειδιών στο θέμα «εκπαιδευτικοί και εκπαίδευση εκπαιδευτικών». Η χαμηλή πολυπλοκότητα του δικτύου οφείλεται στον περιορισμένο αριθμό των διατριβών που ασχολήθηκαν με το θέμα αυτό (μόλις 12), ωστόσο είναι δυνατόν να εξαχθούν κάποια συμπεράσματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η θεματική αυτή. Στο δίκτυο κεντρική θέση κατέχουν δύο τομείς εστίασης, οι ψυχικές ικανότητες και η συμπεριφορά/αντίληψη και σημαντική θέση κατέχουν οι ΚΦΑ, η ΦΑ, η Α/θμια και Δ/θμια εκπαίδευση. Επομένως, οι διατριβές ασχολήθηκαν κυρίως με τις ψυχικές ικανότητες, συμπεριφορές και αντιλήψεις των ΚΦΑ στην τυπική εκπαίδευση και με το μάθημα της ΦΑ.



Γράφημα 3:

Το δίκτυο των λέξεων-κλειδιών που χρησιμοποιήθηκαν στο θέμα «εκπαιδευτικοί και εκπαίδευση εκπαιδευτικών».

Δεν δημιουργήθηκαν γραφήματα για τα θέματα «αναλυτικό πρόγραμμα» και «άλλοι τομείς της παιδαγωγικής» λόγω του περιορισμένου αριθμού των διατριβών που ασχολήθηκαν με αυτές τις θεματολογίες.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να πραγματοποιήσει ανάλυση της θεματολογίας, της εστίασης και των λέξεων κλειδιών των διατριβών της κατεύθυνσης Π.Δ.Μ. του μεταπτυχιακού προγράμματος ΑΠΖ και μέσω της ανάλυσης να προσδιορίσει την κατεύθυνση στην οποία στράφηκε η έρευνα στις διατριβές. Αναφορικά με την εστίαση των διατριβών της Π.Δ.Μ. φάνηκε ότι οι περισσότερες διατριβές εστίασαν σε δύο τομείς από τους συνολικά έξι που καθορίστηκαν. Συγκεκριμένα, περισσότερες από τέσσερις στις δέκα διατριβές είχαν ως τομέα εστίασης τη συμπεριφορά/άποψη των συμμετεχόντων, ενώ περισσότερες από μία στις τέσσερις διατριβές εστίασαν στον τομέα υγεία. Σε καθέναν από τους υπόλοιπους τέσσερις τομείς (κινητικές δεξιότητες, γνωστικές ικανότητες, ψυχικές ικανότητες, άλλος τομέας) εστίασαν περίπου μία στις δέκα διατριβές. Το υψηλό ποσοστό που συγκέντρωσε ο τομέας εστίασης «συμπεριφορά/άποψη» έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα των μελετών των Silverman και Manson (2003) και Silverman και Skonie (1997) όπου βρέθηκε ότι οι σχεδόν το 50% των ερευνών εστιάζουν στις κινητικές δεξιότητες, το 30% στη διαδικασία διδασκαλίας και

μόλις το 10-20% στη συμπεριφορά/άποψη. Φαίνεται, λοιπόν, ότι στον τομέα της εστίασης οι διατριβές της Π.Δ.Μ. αποκλίνουν σημαντικά από τη διεθνή έρευνα και καθίσταται απαραίτητη μια στροφή στην υπάρχουσα τάση.

Στο ζήτημα της θεματολογίας των διατριβών της Π.Δ.Μ. βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο μέρος τους επικεντρώθηκε σε δύο θέματα: στους «μαθητές» και στη «διδασκαλία και μάθηση». Σχεδόν τέσσερις στις δέκα διατριβές ασχολήθηκαν με το θέμα «μαθητές» και άλλες τόσες με το θέμα «διδασκαλία και μάθηση». Με τα υπόλοιπα θέματα της κατηγορίας, δηλαδή «εκπαιδευτικοί και εκπαίδευση εκπαιδευτικών», «αναλυτικό πρόγραμμα», και «άλλοι τομείς της παιδαγωγικής», ασχολήθηκαν σχεδόν εξίσου περίπου το 25% των διατριβών. Παρότι δεν είναι δυνατό να συγκρίνουμε άμεσα τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας με τα αποτελέσματα της μελέτης του Kirk (2010) διότι εφαρμόστηκε διαφορετική κατηγοριοποίηση στη θεματολογία, μπορούν να παρατηρηθούν κάποιες ομοιότητες και διαφορές. Πρώτο, πολλές διατριβές της Π.Δ.Μ. ασχολήθηκαν με το θέμα «μαθητές», το οποίο αποτελεί απλώς μέρος της θεματικής «μάθηση και μαθητές» στην κατηγοριοποίηση του Kirk. Δεύτερο, τόσο με την κατηγοριοποίηση του Kirk όσο και με την κατηγοριοποίηση που εφαρμόστηκε σε αυτή την έρευνα φάνηκε ότι οι περισσότερες έρευνες ασχολούνται με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Τρίτο, στη μελέτη του Kirk βρέθηκε ότι ένας αρκετά σημαντικός αριθμός ερευνών ασχολείται με τους εκπαιδευτικούς και την εκπαίδευσή τους, κάτι που συμβαίνει σε πολύ μικρότερο βαθμό στις διατριβές της Π.Δ.Μ.. Τέταρτο, στη μελέτη του Kirk βρέθηκε ότι αρκετές έρευνες ασχολήθηκαν με το αναλυτικό πρόγραμμα, κάτι που ελάχιστα συμβαίνει στις διατριβές της Π.Δ.Μ..

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει επίδραση του θέματος της διατριβής στον τομέα εστίασης. Συγκεκριμένα, σχεδόν όλες οι διατριβές που ασχολήθηκαν με το θέμα «μαθητές» εστίασαν είτε στον τομέα «υγεία» είτε στον τομέα «συμπεριφορά/άποψη» ενώ περισσότερες από τις μισές διατριβές που ασχολήθηκαν με τα θέματα «διδασκαλία και μάθηση» ή «εκπαιδευτικοί και εκπαίδευση εκπαιδευτικών», εστίασαν στον τομέα «συμπεριφορά/άποψη» και οι υπόλοιπες διατριβές ασχολήθηκαν με τους άλλους τομείς σχεδόν εξίσου.

Προχωρώντας ένα ακόμη βήμα στην ανάλυση των θεμάτων μέσω του συσχετισμού τους με τους τομείς εστίασης και τις λέξεις-κλειδιά παρατηρήθηκε ότι η θεματολογία έχει άμεση επίδραση όχι μόνο στην εστίαση και στις λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιούνται σε κάθε περίπτωση, αλλά και στο πως αλληλοσυνδέονται οι λέξεις-κλειδιά και οι τομείς εστίασης. Στο θέμα «μαθητές», κεντρικό ρόλο κατέχουν οι μαθητές στις διάφορες ηλικιακές κατηγορίες, ενώ οι λέξεις της εστίασης κατέχουν επίσης σημαντική θέση στο δίκτυο. Άλλες λέξεις-κλειδιά που κατέχουν σημαντικό ρόλο είναι η ΦΚ, η διατροφή, ο ΔΜΣ, τα αθλήματα, οι ηθικές αξίες, η αυτοαντίληψη, η παρακίνηση και το μάθημα της ΦΑ. Στο θέμα «διδασκαλία και μάθηση» τον κεντρικό ρόλο τον μοιράζονται οι μαθητές στις διάφορες ηλικιακές κατηγορίες, οι τομείς εστίασης και διάφορες άλλες λέξεις-κλειδιά όπως η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η παρακίνηση, η ικανοποίηση, οι στόχοι, οι ΝΤ, η ΦΑ, ο προσανατολισμός μάθησης, η αγωγή υγείας και τα παι-

χνίδια. Η αύξηση των λέξεων-κλειδιών που κατέχουν κεντρικό ρόλο δείχνει ότι οι διατριβές που ασχολήθηκαν με το θέμα «διδασκαλία και μάθηση» ανέδειξαν περισσότερα ζητήματα, ενώ παράλληλα τα ζητήματα αυτά αποτέλεσαν συχνότερα αντικείμενο έρευνας σε διαφορετικές ηλικιακές κατηγορίες στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης. Επίσης, φάνηκε ο υψηλός βαθμός αλληλοσυσχέτισης των εννοιών στα θέματα της κατηγορίας αυτής. Τέλος, στο θέμα «εκπαιδευτικοί και εκπαίδευση εκπαιδευτικών» κεντρικό ρόλο κατέχουν δύο τομείς εστίασης, οι ψυχικές ικανότητες και η συμπεριφορά/αντίληψη και φάνηκε ότι οι διατριβές ασχολήθηκαν κυρίως με τις ψυχικές ικανότητες, συμπεριφορές και αντιλήψεις των ΚΦΑ στην τυπική εκπαίδευση.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω θεωρείται αναγκαίο να γίνουν ορισμένες αλλαγές στην υπάρχουσα κατάσταση επιλογής της θεματολογίας στις διατριβές της Π.Δ.Μ.. Χρειάζεται να μειωθεί το πλήθος των διατριβών που ασχολούνται αποκλειστικά με τους μαθητές και το ενδιαφέρον να στραφεί στις υπόλοιπες θεματικές, δηλαδή στη διδασκαλία και μάθηση, στους εκπαιδευτικούς και στην εκπαίδευσή τους και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, παρά τον πλουραλισμό που παρατηρήθηκε στην επιλογή των θεμάτων χρειάζεται να πραγματοποιηθούν περισσότερες έρευνες στη διδασκαλία κινητικών δεξιοτήτων, αθλημάτων και ειδικότερα στο μάθημα της ΦΑ. Τέλος, η δημιουργικότητα ως έννοια εμφανίζεται ελάχιστα στη θεματολογία των διατριβών και είναι αναγκαίο να αποκτήσει περισσότερο ενεργό ρόλο.

Βιβλιογραφία

- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. & Punie, Y. (2010). Creative Learning and Innovative Teaching. Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in the EU Member States. Luxembourg: European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th ed.). London: Taylor & Francis e-Library.
- Drysdale, J. S., Graham, C.R., Spring, K. J., & Halverson, L. R. (2013). An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning. *Internet and Higher Education*, 17, 90-100.
- Ferrari, A., Cachia, R. & Punie, Y. (2009). Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching. Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States (ICEAC). Luxembourg: European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies.
- Kirk, D. (2010). Why research matters: Current status and future trends in physical education pedagogy. *Movimento*, 16(2), 11-43.

- Lin, Y-S. (2011). Fostering Creativity through Education-A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, 2(3), 149-155.
- NACCCE (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. London: Department for Education.
- Popescu, V. (2011). Contemporary tendencies in pedagogical epistemology and their implications in the sports world. *Sport si Societate : Revista de Educatie Fizica, Sport si Stiinte Conexa*, 11(1), 73-78.
- Schmidt-millard, T. (2003). Perspectives of modern sports pedagogy. *European Journal of Sport Science*, 3(3), 1-8.
- Rawat, K. J., Qazi, W., & Hamid, S. (2012). Creativity and Education. *Academic Research International*, 2(2), 264-275.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers* (2nd ed.). Oxford, UK: Blackwell.
- Rojanapanich, P. & Pimpa, N. (2011). Creative Education, Globalization and Social Imaginary. *Creative Education*, 2(4), 327-332.
- Romero, M., Hyvönen, P., & Barberà, E. (2012). Creativity in Collaborative Learning across the Life Span. *Creative Education*, 3(4), 422-429.
- Runco, M. A. & Jaeger, G. J. (2012). The Standard Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
- Silverman, S. (1987). Trends and Analysis of Research on Teaching in Doctoral Programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7, 61-70.
- Silverman, S. & Manson, M. (2003). Research on Teaching in Physical Education Doctoral Dissertations: A Detailed Investigation of Focus, Method, and Analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 280-297.
- Silverman, S. & Skonie, R. (1997). Research on Teaching in Physical Education: An Analysis of Published Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 300-311.

Η εκπόνηση ενός διαθεματικού Project στο Γυμνάσιο Η δημιουργία ενός ψηφιακού τουριστικού οδηγού

Γερακίνη Αλεξάνδρα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
alexgger@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εστιάζεται στην εκπόνηση μίας διαθεματικής δραστηριότητας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Β΄ Γυμνασίου με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.. Ζητούμενο της διαθεματικής εργασίας αποτελεί η δημιουργία ενός ψηφιακού τουριστικού οδηγού για τον τόπο στον οποίο διαμένουν οι μαθητές. Για την πραγματοποίηση της εργασίας προκρίνεται η μέθοδος project καθώς και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Οι μαθητές ασκούνται στην ατομική και ομαδική παραγωγή λόγου, στην αναζήτηση πληροφοριών και στην κριτική αντιμετώπιση τους και σε συνεργατικές τεχνικές για την ολοκλήρωση του σχεδίου τους. Καινοτόμο στοιχείο της δραστηριότητας αποτελεί η σύνδεση της διαθεματικής δραστηριότητας με το ευρωπαϊκό πρόγραμμα e-twinning στο οποίο οι μαθητές «βγαίνουν» από τα σύνορα της χώρας τους και συνεργάζονται με μαθητές από ευρωπαϊκά σχολεία για τη δημιουργία τουριστικών οδηγών που αναρτώνται στην ψηφιακή πλατφόρμα twinspace.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., διαθεματικότητα, πρόγραμμα e-twinning

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι ραγδαίες πολιτιστικές και κοινωνικοοικονομικές αλλαγές καθώς επίσης και ο καταλυτικός ρόλος της τεχνολογίας έχουν διαμορφώσει ένα νέο επικοινωνιακό περιβάλλον που ασφαλώς επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό και τη διδακτική πράξη, αφού οι μαθητές ζουν και επικοινωνούν σε ένα νέο πολυπολιτισμικό και πολυτροπικό περιβάλλον, αναπτύσσοντας δεξιότητες πολυγραμματισμού (Γρόσδος, 2009).

Σε αυτό το νέο πλαίσιο που διαμορφώνεται το σχολείο αναζητά τρόπους με τους οποίους θα κατευθύνει τους μαθητές στην ουσιαστική και δημιουργική γνώση, στην αυτενέργεια, στη σύνδεση της γνώσης με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών και στην καλλιέργεια κριτικής ικανότητας ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός συνεχώς και ταχέως μεταβαλλόμενου κόσμου. Η κριτική ικανότητα όμως απαιτεί πολλούς τρόπους ανάπτυξης και ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων (Κυριακίδης, 2006).

Το Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών για τα μαθήματα του Γυμνασίου (2003) προσπαθεί να υλοποιήσει τους προαναφερθέντες στόχους, αποβλέποντας στη βιωματική και συμμετοχική μάθηση, στην άνοδο της ποιότητας στην εκπαίδευση, στην επικαιροποίηση της γνώσης, στην υπεύθυνη πληροφόρηση και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Αργυροπούλου, 2004). Παράλληλα μέσα από τα ΔΕΠΠΣ προωθούνται και

οι πολυγραμματισμοί, με την έννοια ότι δεν έχει σημασία μόνο τι γνωρίζει ο μαθητής αλλά τι μπορεί να κάνει καλά με όσα γνωρίζει, ώστε να αποκτήσει ουσιαστικά εφόδια για μια ποιοτική ζωή στο μέλλον (Κουλουμπαρίτση, 2006).

Η συγκεκριμένη εισήγηση λοιπόν επικεντρώνεται στην παρουσίαση μίας διαθεματικής εργασίας που πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014-2015 στο 3^ο Γυμνάσιο Καβάλας από μαθητές της Β Γυμνασίου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στην αρχή της εισήγησης γίνεται μία αναφορά στη διαθεματικότητα, στη χρήση των Τ.Π.Ε. και στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα e-twinning και στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά το διαθεματικό σχέδιο εργασίας από τη στιγμή της προετοιμασίας ως τη στιγμή της υλοποίησής του.

Η δημιουργία ενός ψηφιακού τουριστικού οδηγού

Η διαθεματικότητα

Η διαθεματικότητα θα μπορούσε να οριστεί ως ο τρόπος οργάνωσης ενός Αναλυτικού Προγράμματος που αντιμετωπίζει τη γνώση ως ολότητα, την οποία προσπαθεί να προσεγγίσει μέσα από τη διερεύνηση θεμάτων, προβλημάτων και καταστάσεων που προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Αργυροπούλου, 2004). Με τα ΔΕΠΠΣ οι μαθητές εξετάζουν ποικίλες πτυχές κοινωνικοπολιτισμικού χαρακτήρα που σχετίζονται με την καθημερινότητά τους και την πραγματική ζωή τους ώστε μέσα από διερευνητικές και ομαδοσυνεργατικές πρακτικές να οδηγηθούν στη διαμόρφωση σφαιρικής αντίληψης της πραγματικότητας (Κουτσογιάννης & Παυλίδου, 2012). Αξίζει να αναφερθεί ότι στην εκπόνηση διαθεματικών δραστηριοτήτων αφιερώνεται το 10% του συνολικού χρόνου του γνωστικού αντικειμένου.

Ζητούμενο της διαθεματικής προσέγγισης είναι η ανεύρεση των κοινών στοιχείων και σημείων διαφορετικών μαθημάτων ώστε οι μαθητές να μπορούν να εξετάζουν ένα θέμα από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες και μέσα από την σφαιρικότητα να υιοθετηθούν νέες μορφές σκέψης και δράσης (Ματσαγγούρας, 2002). Ειδικά το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας είναι κατεξοχήν διαθεματικό, αφού προσφέρεται για την άσκηση των μαθητών στη συνολική εξέταση θεμάτων και εννοιών μέσα από τη μελέτη κειμένων ποικίλης θεματολογίας (Αλαχιώτης, 2003).

Ένα στοιχείο που διαφοροποιεί τα διαθεματικά σχέδια εργασίας είναι ο πρωταγωνιστικός ρόλος που διαδραματίζει ο μαθητής τόσο στη λήψη αποφάσεων όσο και στην πραγματοποίηση της εργασίας, αφού παύει να είναι ο παθητικός δέκτης των πληροφοριών που του παρέχει ο εκπαιδευτικός (Βιτσιλάκη, 2002). Ταυτόχρονα η μέθοδος Project προκρίνεται ως η πιο κατάλληλη μέθοδος για την εφαρμογή της διαθεματικότητας στην καθημερινή σχολική πρακτική, αφού λειτουργεί θετικά σε πολλά επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας (Φωτίου & Σουλιώτη, 2006).

Η μέθοδος Project είναι μία σύνθετη διδακτική διαδικασία, η οποία στοχεύει στην επίτευξη κάποιου έργου και στην επίλυση ενός προβλήματος μέσα από την επικοινωνιακή και βιωματική διδασκαλία, αξιοποιώντας τις ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών (Χρυσαφίδης,1994). Παράλληλα έχει ως αφετηρία τους μαθητές, αξιοποιεί τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (Frey,1998) και προωθεί την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία(Ματσαγγούρας,2000).

Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.

Σε ένα σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον οι Τ.Π.Ε. μπορούν να διαδραματίσουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να δώσουν μία διαφορετική διάσταση στη μάθηση, στο πλαίσιο του κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού(Τζιφόπουλος,2010). Από τη μια, οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν καίρια στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης του εκπαιδευτικού, αφού πολλαπλασιάζονται οι πόροι που έχει στη διάθεση του και μπορεί να επικοινωνεί με τους μαθητές του σε μία σύγχρονη γλώσσα (Αποστολίδου,2012). Από την άλλη, ενισχύεται η προσωπική έκφραση των μαθητών, όσον αφορά την καλλιέργεια αναγνωστικών δεξιοτήτων και την κατάκτηση της πολυτροπικότητας (Χοντολίδου,1999).

Επιπλέον, οι Τ.Π.Ε. χωρίς να αποτελούν πανάκεια, μπορούν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αναζήτηση πληροφοριών, την κριτική επεξεργασία και τη συνθετική παρουσίαση των δεδομένων που συλλέγονται, τη χρήση πολυτροπικών κειμένων και ποικίλων σημειωτικών τρόπων, τη συνεργατική μάθηση και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών στο πλαίσιο της ομάδας (Γιάννου,2011). Γενικά οι Τ.Π.Ε. μπορούν να μετασχηματίσουν δημιουργικά τη διδακτική πράξη στο νέο πλαίσιο που έχουν διαμορφώσει οι πολυγραμματισμοί.

Το πρόγραμμα e-twinning

Το πρόγραμμα e-twinning προωθεί την ηλεκτρονική αδελφοποίηση σχολείων και προσδίδει στην παιδεία ευρωπαϊκή διάσταση, καλλιεργώντας την πολυγλωσσία και την πολυπολιτισμικότητα(Δικτυακή πύλη e-twinning).Ένα τέτοιο ευρωπαϊκό πρόγραμμα βελτιώνει την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη μέσα από τη συνεργασία με σχολεία άλλων ευρωπαϊκών χωρών και ενισχύει το ενδιαφέρον και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών (Φρέντζου-Κομνηνού, 2006). Το πρόγραμμα e-twinning προσφέρει δυνατότητες ουσιαστικής και δημιουργικής αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. αφού οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες στο διαδίκτυο, τις προσεγγίζουν με κριτική ματιά και στη συνέχεια με τη βοήθεια του υπεύθυνου καθηγητή, προχωρούν στην πολυτροπική παρουσίαση των εργασιών τους και στην ανάρτησή τους στο twinspace, όπου μοιράζονται ιδέες, απόψεις και εμπειρίες.

Αναλυτική παρουσίαση του διαθεματικού Project

Η διαθεματική εργασία με θέμα «Η δημιουργία ενός ψηφιακού τουριστικού οδηγού»

προτείνεται στην πρώτη ενότητα του βιβλίου της νεοελληνικής γλώσσας της Β Γυμνασίου και σχεδιάστηκε από τη συντάκτρια της εισήγησης και φιλόλογο του σχολείου. Την εργασία υλοποίησαν 21 μαθητές του τμήματος Β5 του 3^{ου} Γυμνασίου Καβάλας.

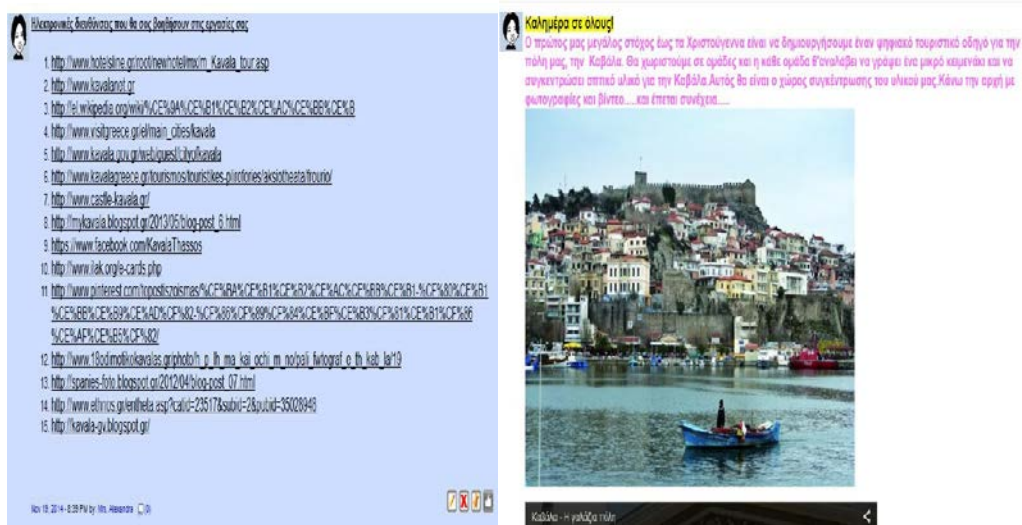
Το κίνητρο για τη συγκεκριμένη εργασία ήταν οι δρόμοι που ανοίγει το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για διαθεματική προσέγγιση καθώς και λογοτεχνικά κείμενα που συμπεριλαμβάνονται στο εγχειρίδιο της νεοελληνικής λογοτεχνίας της Β Γυμνασίου με θέμα την πόλη της Καβάλας. Η εργασία υλοποιήθηκε με τη συμβολή της μεθόδου Project και ξεκίνησε από τη συζήτηση στην τάξη με τους μαθητές για το θέμα, τους στόχους, τον τρόπο εργασίας, τον χρόνο ολοκλήρωσης της εργασίας και το τελικό προϊόν. Η διάρκεια ολοκλήρωσης της εργασίας ορίστηκε στους 3 μήνες και αποφασίστηκε από κοινού ότι το τελικό παραδοτέο θα ήταν ένας εύχρηστος ψηφιακός τουριστικός οδηγός της Καβάλας, τον οποίο θα μπορούσε να βρει κάποιος τόσο στην ιστοσελίδα του σχολείου όσο και στο ιστολόγιο (blog) της διδάσκουσας. Στη συνέχεια υπό την καθοδήγηση της διδάσκουσας πραγματοποιήθηκε ο χωρισμός της τάξης σε μικρές ομάδες και η κάθε ομάδα ανέλαβε να διεκπεραιώσει συγκεκριμένες δραστηριότητες σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η διδάσκουσα δένειμε στους μαθητές έντυπη και ηλεκτρονική βιβλιογραφία, την οποία θα έπρεπε να αξιοποιήσουν για να φέρουν εις πέρας την αποστολή τους. Η βιβλιογραφία που επιλέχτηκε κάλυπτε μία ποικιλία γνωστικών αντικειμένων όπως Λογοτεχνία, Ιστορία, Γεωγραφία ώστε ο τουριστικός οδηγός να περιλαμβάνει τις πληροφορίες εκείνες που θα προβάλλουν όλες τις πτυχές της πόλης της Καβάλας.

Οι στόχοι της διαθεματικής εργασίας ήταν οι εξής:

- *Να εξοικειωθούν οι μαθητές με την έρευνα και την αναζήτηση πληροφοριών μέσα από έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές.*
- *Να ασκηθούν στην κριτική αντιμετώπιση των πληροφοριών που συλλέγουν από το διαδίκτυο.*
- *Να γνωρίσουν καλύτερα την πόλη τους και να έρθουν σε δημιουργική επαφή με την ιστορία, την ανθρωπογεωγραφία και τον πολιτισμό της.*
- *Να αποκτήσουν δεξιότητες κριτικού γραμματισμού, όπως είναι η ενεργός συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Κουτσογιάννης και Παυλίδου, 2012).*
- *Να ασκηθούν στη συγγραφή περίληψης, ανασυνθέτοντας τις πληροφορίες που συνέλεξαν.*
- *Να ασκηθούν στη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων.*
- *Να αναγνωρίσουν τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας στο πλαίσιο της ομάδας.*
- *Να αντιληφθούν τα οφέλη της ολιστικής αντιμετώπισης ενός θέματος και να συνδέσουν τις γνώσεις και τις πληροφορίες που αποκόμισαν με τα προσωπικά τους βιώματα.*

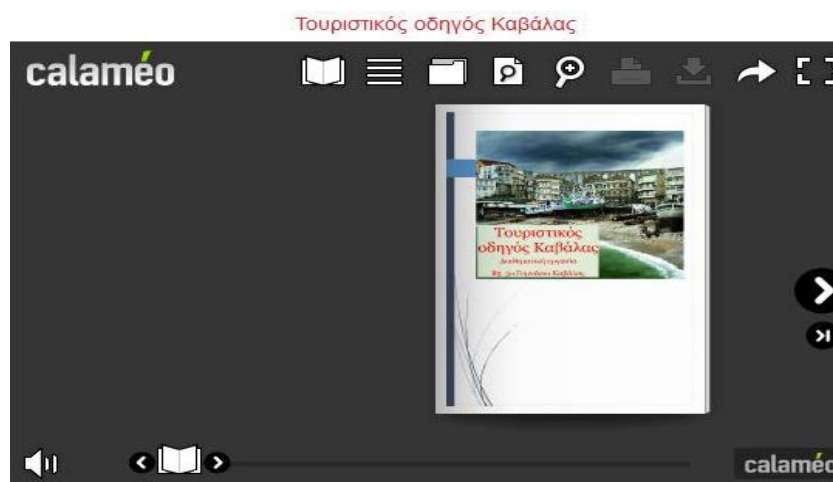
Ο χώρος διεξαγωγής της εργασίας ήταν η σχολική τάξη αλλά και η εκπαιδευτική πλατφόρμα twiducate στην οποία η διδάσκουσα είχε φροντίσει να εγγράψει τους μαθητές από την αρχή της σχολικής χρονιάς, ώστε η επικοινωνία μαθητών και εκπαιδευτικού να

μην περιορίζεται στα όρια της τάξης αλλά να υπάρχει και ένας εικονικός χώρος στον οποίο οι μαθητές θα έχουν εύκολη πρόσβαση, θα μπορούν να συγκεντρώσουν το υλικό τους και θα δέχονται την ανατροφοδότηση και τη βοήθεια της εκπαιδευτικού. Το παραπάνω υποστηρίζεται και από τη βιβλιογραφία, καθώς διατυπώνεται η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να συνειδητοποιήσουν τα πλεονεκτήματα των κοινωνικών δικτύων στην εκπαίδευση (Greenhow,2008). Έτσι το *twiducate* ως εκπαιδευτικό κοινωνικό δίκτυο λειτούργησε πολύ αποτελεσματικά, καθώς αποτέλεσε τον χώρο συγκέντρωσης υλικού αλλά και γόνιμου διαλόγου. (Εικόνες 1 και 2).



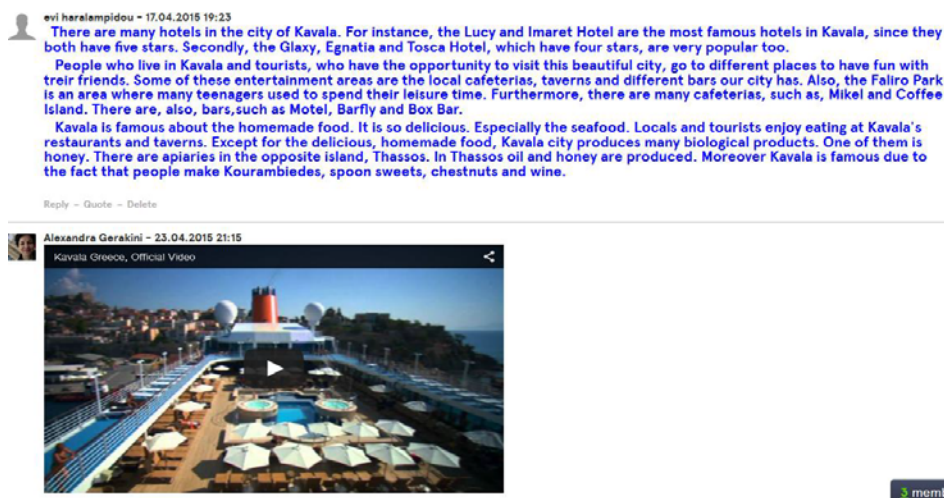
Εικόνα 1: Ηλεκτρονικές διευθύνσεις Εικόνα 2: Ανάθεση εργασίας

Το τελικό παραδοτέο ήταν ένας τουριστικός οδηγός σε μορφή ψηφιακού βιβλίου στο οποίο συγκεντρώθηκε όλο το υλικό που συνέλεξαν οι μαθητές μέσα από το σχέδιο εργασίας τους. Στην υλοποίηση του ψηφιακού βιβλίου συνέβαλαν οι μαθητές με μεγαλύτερη εξοικείωση στις Τ.Π.Ε. και το συνολικό αποτέλεσμα προβλήθηκε στην τάξη όπου συζητήθηκαν προτάσεις και αλλαγές για την βελτίωσή του. (Εικόνα 3)



Εικόνα 3: Ψηφιακός Τουριστικός οδηγός

Στη συνέχεια οι μαθητές του ίδιου τμήματος, μετά από πρόταση της διδάσκουσας, συμμετείχαν στο πρόγραμμα e-twinning City tours στο οποίο εργάστηκαν στο ίδιο θέμα συνεργαζόμενοι με μαθητές από έξι διαφορετικές χώρες. Στο Citytourstwinspace είχαν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με μαθητές από διαφορετικές χώρες, να δημιουργήσουν τις δικές τους πολυτροπικές παρουσιάσεις και να δουν τους ψηφιακούς τουριστικούς οδηγούς που δημιούργησαν οι μαθητές των άλλων χωρών, στο πλαίσιο γόνιμης ανταλλαγής πολιτιστικών στοιχείων. (Εικόνα 4)



Εικόνα 4: Παρουσίαση στο twinspace

Συμπέρασμα

Η σχεδίαση και υλοποίηση της συγκεκριμένης διαθεματικής δραστηριότητας είχε γόνιμα αποτελέσματα τόσο για την εκπαιδευτικό που ξέφυγε από τον παραδοσιακό της ρόλο όσο και για τους μαθητές που συνεργάστηκαν στο πλαίσιο της ομάδας και έφτασαν στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από την προσωπική τους έρευνα, την ενεργό συμμετοχή τους και την οριζόντια διασύνδεση πολλών γνωστικών αντικειμένων. Από τη μια, καταργήθηκε το μονοπώλιο του δασκάλου και του βιβλίου ως μοναδική πηγή γνώσης. Η υπεύθυνη εκπαιδευτικός λειτούργησε περισσότερο ως σύμβουλος-συντονίστρια και λιγότερο ως μεταδότης της γνώσης. Κατάφερε επίσης να προσεγγίσει περισσότερο τους μαθητές της χωρίς να δίνει έτοιμες λύσεις. Ο ρόλος αυτός ταιριάζει απόλυτα με την ενεργητική μάθηση μέσω της ανακάλυψης η οποία προκρίθηκε ως η προσηρότερη για την υλοποίηση του Project. Από την άλλη, οι μαθητές συνειδητοποίησαν ότι η εκπόνηση μιας τέτοιας διαθεματικής εργασίας τους προσέφερε γνώσεις μέσα από ένα διαφορετικό και καινοτόμο τρόπο, τους άνοιξε ορίζοντες και τους έδωσε τη δυνατότητα να αναπτύξουν διαπροσωπικές σχέσεις και να επικοινωνήσουν με συνομήλικους τους που ζουν σε άλλες χώρες.

Το σχολείο μέσα από δραστηριότητες βιωματικής και ενεργητικής μάθησης με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. μπορεί να προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια στους μαθητές ώστε να καταστούν ενεργοί πολίτες στο κοινωνικό τους περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ (2003). Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 26/04/2015 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Αποστολίδου, Β.(2012). Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των Τ.Π.Ε.: Κυβερνο-λογοτεχνία και e- books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας Ανακτήθηκε στις 26/04/2015 από τη διεύθυνση http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/3.1.2_apostolidou.pdf
- Αργυροπούλου, Χ. (2004). Διαθεματικότητα και διεπιστημονικότητα. Ευέλικτη Ζώνη και σχέδια εργασίας. Μια καινοτομία στο ωρολόγιο πρόγραμμα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Διδακτικά παραδείγματα. Ανακτήθηκε στις 24/04/2015 από τη διεύθυνση http://users.sch.gr/ianyfantis/d/keimena/k_dia/dia2.htm
- Βιτσιλάκη, Χ. (2002). Η διαθεματικότητα στην εκπαιδευτική πράξη: Στοιχεία εφαρμογής με το παράδειγμα της μυθολογίας. Στο: Καϊλα, Μ., Καλαβάσης, Φ., Πολεμικός, Ν. (επιμ.). *Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί: Αποσιωπημένες Σχέσεις στην Εκπαίδευση*, Ατραπός, Αθήνα
- Γιάννου,Τ. (2011). Οι Τ.Π.Ε. στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών. Στο *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και την εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ΠΑΚΕ*, τεύχος 3, 104-128. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ
- Γρόσδος, Σ. (2009). Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση-Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών μηνυμάτων. Ανακτήθηκε 24/04/2015, από τη διεύθυνση <http://stavros.files.wordpress.com/2011/07/31.pdf>
- Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το γυμνάσιο(2003), Ανακτήθηκε στις 26/04/2015 από τη διεύθυνση http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf
- Greenhow C., (2008). Educational benefits of Social Networking Sites. Ανακτήθηκε στις 26/04/2015 από τη διεύθυνση <http://www.sciencedaily.com/releases/2008/06/080620133907.htm>
- Frey, K. (1998). *Η μέθοδος "Project". Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- Κουτσογιάννης, Δ.-Παυλίδου, Μ.(2012). Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και τη εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση: για διαθεματικές

δραστηριότητες στο πλαίσιο της ζώνης των φιλολογικών μαθημάτων και με άλλα γνωστικά αντικείμενα, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές. Ανακτήθηκε στις 24/04/2015 από τη διεύθυνση http://www.greeklanguage.gr/sites/default/files/digital_school/melete_gia_ta_diathematika_senaria_koutsogiannes-paulidou.pdf

Κουλουμπαρίτση, Α.(2006). Εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης στα Προγράμματα Σπουδών, στη Διδασκαλία και στα Σχολικά Βιβλία. Ανακτήθηκε στις 24/04/2015 από τη διεύθυνση http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=13&ep=182

Κυριακίδης, Π. (2006). Κριτική Σκέψη. Στο *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικοί Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα. Ανακτήθηκε 24/04/2015, από τη διεύθυνση http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/kyriakides.pdf

Ματσαγγούρας Η.(2000), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Γρηγόρης, Αθήνα

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

Φρέντζου, Μ- Κομνηνού, Ι. (2006). E-twinning: μια νέα προοπτική για τα ευρωπαϊκά σχολεία. Ανακτήθηκε στις 26/04/2015 από τη διεύθυνση http://etwinning.sch.gr/files/eeep_ioan_komninou.pdf

Τζιφόπουλος, Μ.(2010). *Ψηφιακός γραμματισμός υποψηφίων εκπαιδευτικών: συνθήκες και προοπτικές*. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

Φωτίου, Π. και Σουλιώτη, Ε.(2006). Η μέθοδος project στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 26/04/2015 από <http://diapolis.auth.gr/>

Χοντολίδου, Ε.(1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, Περιοδικό Γλωσσικός υπολογιστής, Τ.1. Ανακτήθηκε στις 26/04/2015 από τη διεύθυνση <http://users.sch.gr/tgiakoum/polytropy.html>

Χρυσafίδης, Κ.(1994). *Βιοματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα

Δικτυακοί τόποι:

[Δικτυακή πύλη e-twinning](#)

[City tours](#)

[Citytourstwinspace](#)

«Crimson Idol». An eTwinning movie project on domestic violence, addictions, showbusiness and self-confidence

Ματεντσίδου Χριστιάνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03
christiana_ma@hotmail.com

Περίληψη

Στα πλαίσια της πλατφόρμας eTwinning, το 1ο Γυμνάσιο Εχεδώρου, Σίνδου Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το σχολείο Escola Rosa Oriol, Llíça d'Amunt της Ισπανίας, δημιούργησε μια ταινία, η οποία βασίζεται στο ομώνυμο μουσικό άλμπουμ «Crimson Idol», του συγκροτήματος W.A.S.P. Ακολουθεί παράθεση του περιεχομένου του έργου, των αξόνων γύρω από τους οποίους κινείται η θεματολογία του, των μεθόδων υλοποίησής του, συνεργασίας και επικοινωνίας των δυο συνεργαζόμενων σχολείων, των διδακτικών στόχων και των αποτελεσμάτων της δράσης αυτής στους μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενδοοικογενειακή βία, εξαρτήσεις, showbusiness, αυτοπεποίθηση

Εισαγωγή

Η ιδέα της ταινίας αυτής προέκυψε από την ανάγκη να μιλήσουμε στα παιδιά για κρίσιμα θέματα της σημερινής εποχής, με χρήση οπτικοακουστικών μέσων. Είναι μια δράση που δε βασίζεται σε κάποιο προϋπάρχον πλάνο. Η ταινία έχει καταχωρηθεί παρακάτω, στο τμήμα των Ηλεκτρονικών Παραπομπών.

Υπόθεση

Πρόκειται για τη ζωή ενός παιδιού που από την παιδική του ηλικία μέχρι και την εφηβεία βιώνει καταστάσεις ενδοοικογενειακής βίας, απόρριψης και υποτίμησης. Ένα σημαντικό γεγονός στη ζωή του, τον ωθεί να φύγει από το σπίτι του. Ακολουθεί ένα δρόμο αυτοκαταστροφής μέσα από εξαρτήσεις κάθε μορφής (αλκοόλ-ναρκωτικά). Καταφεύγει στη μουσική με στόχο να γίνει διάσημος για να κερδίσει την αποδοχή των γονιών του, αλλά όταν διαπιστώνει ότι η προσπάθειά του δεν αλλάζει την προβληματική αυτή σχέση, αποφασίζει να αλλάξει τη ζωή του έχοντας αποδεχτεί και συγχωρέσει τη στάση των γονιών του.

Η θεματολογία κινείται σε 4 βασικούς άξονες:

1ος - Ενδοοικογενειακή βία και απόρριψη του παιδιού από την οικογένειά του.

Το φαινόμενο του bullying έχει πάρει μεγάλες διαστάσεις σήμερα, αλλά ίσως θα πρέπει να σταθούμε στο τί θα μπορούσε να ωθήσει ένα παιδί σε τέτοιες συμπεριφορές. Η οικογένεια παίζει ίσως το σημαντικότερο ρόλο στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της συναισθηματικής νοημοσύνης του. Μέσα στο σχολείο βλέπουμε πολλά περιστατικά

διαλυμένων οικογενειών ή οικογενειών με διάφορων τύπων προβλήματα, τα οποία έχουν άμεσο αντίκτυπο στα παιδιά. Πολλές φορές τα φαινόμενα αυτά σε συνδυασμό με τη συναισθηματική αστάθεια, και τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, μπορούν να οδηγήσουν σε σκοτεινά μονοπάτια.

2ος - Εξαρτήσεις (αλκοόλ- ναρκωτικά)

Χρίζει, λοιπόν, αναφοράς το πρόβλημα των εξαρτήσεων, καθώς αυτές οι ηλικίες είναι πιο επιρρεπείς. Δεν είναι τυχαίο που ελαττώνεται συνεχώς η ηλικία έναρξης της χρήσης με αποτέλεσμα να μειώνεται η ηλικία θανάτου. Στο έργο διαφαίνεται η αυτοκαταστροφική συμπεριφορά του ήρωα, ο οποίος τελικά διαπιστώνει ότι δεν κερδίζει, αλλά αντίθετα χάνει τη ζωή του μέσα απο το δρόμο που επέλεξε.

3ος – Showbusiness

Η απατηλή αίσθηση ειδώλων που τόσο περίτεχνα προβάλλονται απο τα ΜΜΕ, καθώς και η πλύση εγκεφάλου από τα μίντια γενικότερα. Ο ήρωας επιδιώκει να γίνει ένας μεγάλος ροκστάρ, αποζητώντας να αποδείξει την αξία του. Προσπαθεί ίσως για μια καλύτερη ζωή. Αλλά ο χώρος του θεάματος δεν είναι τόσο λαμπερός όσο φαίνεται. Δίνεται έμφαση στην εκμετάλλευση των καλλιτεχνών απο μεγάλες μουσικές βιομηχανίες, οι οποίες στο βωμό του χρήματος εκμεταλλεύονται ταλαντούχους ανθρώπους. Αφ'ετέρου δε, στο βωμό της δόξας, του χρήματος και της δημοσιότητας, πολλοί επίδοξοι καλλιτέχνες θυσιάζουν την αξιοπρέπειά τους. Θίγουμε έτσι το ρόλο των ΜΜΕ (τηλεόραση, τύπος, διαδίκτυο), της χειραγώγησης των μαζών και την ανάγκη για καθαρό πνεύμα, υγιή αμφιβολία και οξυμένη κριτική ικανότητα.

4ος - Πίστη στις δυνάμεις που κρύβει ο κάθε άνθρωπος μέσα του

Αυτή αποτελεί την κινητήρια δύναμη για εξέλιξη και πρόοδο, ανεξάρτητα από τα εμπόδια που προκύπτουν. Μετά απο μια δύσκολη πορεία ζωής ο ήρωάς μας βρίσκεται αντιμέτωπος με το μεγαλύτερό του φόβο: την απόρριψη. Όταν όμως ο φόβος του επιβεβαιώνεται, ο ίδιος φόβος γίνεται και η αιτία για ένα νέο ξεκίνημα ζωής.

Διδακτικοί Στόχοι

Ο βασικός μας στόχος είναι να περάσουμε τα παραπάνω μηνύματα σε γονείς και παιδιά, καθώς αυτά είναι οι αυριανοί γονείς. Το έργο αυτό θα μπορούσε να ενταχθεί στο ευρύτερο διδακτικό πλαίσιο του σχολείου. Δεν υλοποιήθηκε στα πλαίσια κάποιου μαθήματος, αλλά αποτελεί έναν πολύ καλό τρόπο προβολής προβλημάτων της σημερινής εποχής που απασχολούν τους νέους και ταυτόχρονα προβληματισμού αναφορικά με τις αιτίες που τα προκαλούν, με τη βοήθεια της εικόνας και του ήχου.

Ενισχύθηκε η κοινωνικοποίηση των μαθητών, η ένταξη τους σε ομάδες, η ανάληψη ευθυνών και η υλοποίηση στόχων σε προκαθορισμένα χρονικά διαστήματα. Μέσα από

αρκετά ανακλύπτοντα προβλήματα, οι μαθητές ανακάλυπταν τρόπους λύσης για να προχωρούν στην ολοκλήρωση του έργου. Τους δόθηκε η ευκαιρία να ανακαλύψουν δεξιότητες τις οποίες διέθεταν και πιθανόν δε γνώριζαν. Βελτιώθηκαν οι γλωσσικές τους ικανότητες στην αγγλική, καθώς ήταν η βασική γλώσσα επικοινωνίας με το συνεργαζόμενο σχολείο και ανέπτυξαν τις δεξιότητές τους αναφορικά με τη χρήση των Η/Υ και του διαδικτύου.

Υλοποίηση Έργου

Αριθμός μαθητών και Ανάθεση εργασιών

Ηλικιακές ομάδες μαθητών: *Escola Rosa Oriol*: 25 μαθητές ηλικίας 10-12 ετών και 1^ο *Γυμνάσιο Εχιδώρου*: 40 μαθητές ηλικίας 15 ετών (Γ' γυμνασίου)

Η ταινία χωρίστηκε σε 2 μέρη. Το 1^ο μέρος αφορούσε στην παιδική ως προεφηβική ηλικία του ήρωα (ομάδα της Ισπανίας). Το 2^ο μέρος αφορούσε στην εφηβεία και την ενήλικη ζωή του (ομάδα της Ελλάδας). Η Ισπανική ομάδα απέδωσε το κομμάτι που ανέλαβε μέσω *θεάτρου σκιών*. Η Ελληνική ομάδα χωρίστηκε σε *επιμέρους υποομάδες*:

Ομάδα Υποτίτλων (7 μαθητές, υπό την επίβλεψη της κας. Παναγιώτας Κουκουλιάτα - καθηγήτρια αγγλικών): Χρησιμοποιήθηκε μια υπάρχουσα αφήγηση η οποία ήταν δοσμένη στα αγγλικά. Η ομάδα υποτίτλων τη μετέφρασε και την παρέδωσε σε μορφή ψηφιακού αρχείου MS Word / *Ομάδα Σεναρίου (1 μαθητής):* Παρά το γεγονός ότι πρόκειται για βωβό κινηματογράφο, κρίθηκε απαραίτητο να υπάρξει ένα σενάριο επάνω στο οποίο θα δούλευαν οι ηθοποιοί / *Ομάδα Ηθοποιών (12 μαθητές):* Εφόσον μελέτησαν τους ρόλους τους, ακολούθησε μια μεγάλη περίοδος προβών / *Ομάδα - Μουσικό συγκρότημα. Οι μαθητές ερμήνευσαν το τραγούδι «The Idol» του συγκροτήματος W.A.S.P. (5 μαθητές):* Οργανώθηκαν πρόβες επί καθημερινής βάσης κατά τη διάρκεια των 10λεπτων διαλειμμάτων / *Ομάδα Φωτογραφίας (3 μαθητές):* Ανέλαβε να βρει ή να δημιουργήσει φωτογραφικό υλικό συναφές των 4 θεματικών αξόνων της ταινίας καθώς και να φωτογραφίζει καθ'όλη τη διάρκεια της χρονιάς τις συναντήσεις μας κατά τις πρόβες και τα γυρίσματα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ένα φάκελο φωτογραφιών μεγέθους 2,3gb που χρησιμοποιήθηκε για τη δημιουργία ενός αναμνηστικού βίντεο / *Ομάδα Ενδυματολογίας – Μακιγιάζ (3 μαθητές):* Ανέλαβε να βρει όλα τα ρούχα και αξεσουάρ που χρειάστηκαν και ήταν πάντα παρούσα στα γυρίσματα για την προετοιμασία των ηθοποιών / *Ομάδα συλλογής υλικού και κατασκευής σκηνικών για τα γυρίσματα της ταινίας (4 μαθητές):* Εργάστηκε ανεξάρτητα και σε ώρες εκτός σχολείου. Κατασκεύασε επίσης το νεκροταφείο που εμφανίζεται στην ταινία με τη βοήθεια του κ. Ρουμेलιώτη (καθηγητής καλλιτεχνικών) / *Ομάδα Σκηνοθεσίας (7 μαθητές):* Ανέλαβε να βρει πώς θα στηθούν οι σκηνές, πιθανές γωνίες λήψης, τον αριθμό των καμερών που θα χρησιμοποιηθούν. Για να έχουν τα παιδιά μια καλύτερη εικόνα της τέχνης της σκηνοθεσίας και του μοντάζ, προσκλήθηκε στο σχολείο επαγγελματίας σκηνοθέτης, ο κ. Εμμανουήλ Ζανδές, ο οποίος μίλησε στα παιδιά για το επάγγελμά του (εντάσσοντας έτσι την επίσκεψή του και στα πλαίσια του μαθηματος ΣΕΠ της Γ' γυμνασίου). Στο δεύτερο μέρος

της ομιλίας του, έδειξε στα παιδιά τεχνικές λήψεις πλάνων, ορισμού σκηνών, μοντάζ, με τη συμμετοχή των παιδιών στην όλη διαδικασία / *Ομάδα Χειριστών Βιντεοκάμερας (4 μαθητές)*: Ανέλαβε τη λήψη σκηνών υπό την καθοδήγηση της ομάδας σκηνοθεσίας / *Ομάδα Μοντάζ (1 μαθητής & 2 καθηγήτριες)*: Το μοντάζ έγινε σε συνεργασία με τις καθηγήτριες με τη συμμετοχή ενός μαθητή, λόγω δυσκολίας εκμάθησης του προγράμματος Sony Vegas Pro / Υπήρχαν επίσης 8 βοηθοί και 2 υπεύθυνοι συντονισμού. Πολλά από τα παιδιά ανήκαν σε περισσότερες από μία ομάδες.

Χρονική διάρκεια προβών και γυρισμάτων

Το έργο πραγματοποιήθηκε εντός και εκτός σχολικού ωραρίου. Ένα μεγάλο μέρος των προβών γινόταν κατά τη διάρκεια των μεγάλων (10λεπτων) διαλειμμάτων καθώς και μετά το πέρας του διδακτικού ωραρίου. Τις περισσότερες μέρες ήταν απαραίτητη η παραμονή στο σχολείο μέχρι τις 15:00 ή 16:00. Η πλειοψηφία των γυρισμάτων της ταινίας έγινε σε εξωτερικούς χώρους και σε μη εργάσιμες ημέρες, όπως Σαββατοκύριακα και γιορτές με συνολική διάρκεια ανά γύρισμα από 4 ως και 6 ώρες (προετοιμασία, στήσιμο, λήψεις), κατόπιν συνεννόησης με γονείς.

Επικοινωνία μεταξύ των δύο σχολείων

Σχεδιαζόταν απο την προηγούμενη μέρα ο χώρος και η ώρα συνάντησης, κατόπιν συνεννόησης συναδέλφων, λόγω διαφοράς ώρας των δυο χωρών και διαφορετικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Μία φορά την εβδομάδα οργανωνόταν μια διαδικτυακή συνάντηση μέσω Skype, κατά την οποία τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να γνωριστούν και να συζητούν σχετικά με το έργο. Μετά τις πρώτες συναντήσεις αντάλλαξαν λογαριασμούς στο Facebook και στο Viber. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργήσουν ομαδικά γκρουπ συζητήσεων για να δουλέψουν. Υπήρχαν 3 ομάδες Viber. Μια μεταξύ μαθητών, μία μεταξύ καθηγητή και των μαθητών και μια μεταξύ συναδέλφων. Η ιδέα αυτή λειτούργησε άψογα για τη συνεργασία των δυο σχολείων.

Συνεργασία μεταξύ των δύο σχολείων

Υπήρχε διαρκής επικοινωνία με τη συνάδελφο ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις που απαιτούνταν ώστε να μπορέσουν να συνεργαστούν οι μαθητές. Τους δίνονταν γενικές οδηγίες και καλούνταν να αποφασίσουν τους τρόπους που θα οδηγούσαν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Γινόταν ανταλλαγή μονταρισμένων τμημάτων ταινίας για να έχουν όλοι μια γενική εικόνα της πορείας του έργου, πιθανών αλλαγών που χρειάζονταν καθώς και προσθηκών. Οι μαθητές συνεργάστηκαν ανταλλάσσοντας φωτογραφίες, προτείνοντας ιδέες για την εμφάνιση των χαρακτήρων (ύφος, ενδυματολογικές επιλογές) και ανταλλάσσοντας ψηφιακό υλικό μετά από κάθε μικρή δράση ώστε να δείξουν την εξέλιξη των εργασιών. Περίμεναν με ανυπομονησία να δουν τις αντιδράσεις των μαθητών του συνεργαζόμενου σχολείου. Κάθε σχολείο επέλεξε διαφορετικό τρόπο δράσης. Η *Ισπανική ομάδα* επέλεξε να αποδώσει το μέρος της ταινίας που ανέλαβε,

μέσω του θεάτρου σκιών. Ο στόχος ήταν να δωθεί μια παρελθοντική αίσθηση και ταυτόχρονα μια πιο διακριτική απόδοση των σκηνών βίας. Η *Ελληνική ομάδα* επέλεξε να γυρίσει τις σκηνές σε διαφορετικά μέρη, ώστε να υπάρχει ρεαλισμός. Ήταν μια εμπειρία που τα παιδιά ευχαριστήθηκαν, καθώς τους δόθηκε η δυνατότητα να βρεθούν και σε χώρους εκτός σχολείου. Για το τελικό προϊόν: Κάθε σχολείο ολοκλήρωσε το τμήμα που ανέλαβε. Στο τέλος έγινε ένα μοντάζ των 2 μερών και έτσι προέκυψε η τελική ταινία. Στη συνέχεια προστέθηκαν οι υπότιτλοι. Υπάρχουν 3 εκδοχές: η 1^η χωρίς, η 2^η με ελληνικούς και η 3^η με καταλανικούς υπότιτλους.

Τεχνολογία – Η/Υ - Προγράμματα

Η τεχνολογία στάθηκε σημαντικός αρωγός για την υλοποίηση της ταινίας. Χρησιμοποιήθηκαν: *Φωτογραφικές μηχανές, ψηφιακές βιντεοκάμερες, κινητά τελευταίας τεχνολογίας με υψηλές αναλύσεις εικόνας για τις βιντεοσκοπήσεις και τις λήψεις φωτογραφικού υλικού / Πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου Microsoft Word για τις ανάγκες συγγραφής σεναρίου και υποτίτλων / Λογισμικά επεξεργασίας εικόνας και ήχου: Audacity, Adobe Photoshop CS6, Sony Vegas Pro για τις ηχογραφήσεις του τραγουδιού που ακούγεται στην ταινία, την επεξεργασία εικόνων και το μοντάρισμα των πλάνων / Μουσικά όργανα και εξοπλισμός με ηλεκτρικό ήχο, εξωτερικές κάρτες ήχου, κονσόλες και μικρόφωνα για τις ηχογραφήσεις και τις μουσικές πρόβες / Δίαυλοι επικοινωνίας μέσω διαδικτύου, όπως Viber, Whatsapp, Skype, Facebook, για την επικοινωνία των παιδιών τόσο μεταξύ τους όσο και με τις καθηγήτριες. Τα παιδιά δημιούργησαν ομάδες συνομιλίας και ανταλλαγής μονταρισμένου υλικού (βίντεο) για να έχουν όλοι μια εικόνα της πορείας και εξέλιξης του έργου / Dropbox ή Wetransfer.com για αποστολή μεγάλου μεγέθους αρχείων / Twinspace και πλατφόρμα eTwinning για ενημέρωση της Εθνικής Υπηρεσίας Υποστήριξης σχετικά με την πορεία του έργου.*

Αποτελέσματα – Αντίκτυπος

Η θεματολογία της ταινίας άρεσε πολύ στα παιδιά. Είναι βασισμένη σε ένα μουσικό θεματικό άλμπουμ, ωστόσο το τέλος είναι τροποποιημένο. Στη γνήσια εκδοχή του έργου, ο ήρωας δίνει τέλος στη ζωή του. Μετά από συζητήσεις και προβληματισμούς αποφασίστηκε από κοινού με το σχολείο της Ισπανίας ένα διαφορετικό και πιο ενθαρρυντικό φινάλε.

Ο τρόπος προσέγγισης του έργου ήταν μια καθημερινή πρόκληση για τους μαθητές. Προσπάθησαν να προσεγγίσουν ένα αρκετά σκληρό θέμα με τον πιο διακριτικό τρόπο. Παρά την αντικειμενική δυσκολία του έργου, των πολύωρων προβών και γυρισμάτων, συμμετείχαν με χαρά και έδειξαν υπερβάλλοντα ζήλο και συνέπεια στη δουλειά τους. Αντιμετώπισαν αρκετά προβλήματα και ελλείψεις, κυρίως οικονομικής φύσης καθώς δεν υπήρχε χρηματοδότηση. Τα παιδιά βρήκαν τρόπους να δουλέψουν με μηδενικό κόστος. Καθημερινά γίνονταν συζητήσεις καθώς είχαν αρκετές και μάλιστα πολύ έξυπνες ιδέες για την επίλυση του εκάστοτε προβλήματος. Μέσα από την όλη διαδικασία αποκόμισαν πολλές εμπειρίες. Το ομαδικό πνεύμα λειτούργησε, δημιουργήθηκαν νέες

φιλίες, συνεργάστηκαν άψογα μεταξύ τους καθώς και με την ισπανική ομάδα. Προέκυψαν νέες κλίσεις και ταλέντα που ούτε οι ίδιοι γνώριζαν. Είναι πολύ ευχάριστο που κάποιοι μαθητές θέλησαν να ασχοληθούν με τη μουσική ή να αναπτύξουν καλύτερα το λόγο για να αποτελέσει αυτό βοήθημα σε πιθανή ενασχόληση με τη συγγραφή σεναρίου. Μαθητές που ήδη γνώριζαν λίγα πράγματα για λογισμικά πακέτα, βρήκαν μια καλή ευκαιρία να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους. Επιπρόσθετα, η χρήση της αγγλικής γλώσσας για τη συνεννόηση με τους συμμαθητές απο το συνεργαζόμενο σχολείο, καθώς και για τη δημιουργία υποτίτλων, βοήθησε στη βελτίωση των γλωσσικών τους ικανοτήτων. Σημαντικό σημείο στην προσπάθεια που πραγματοποιήθηκε είναι η ανάληψη ευθυνών. Τα παιδιά έμαθαν να λειτουργούν ατομικά και ομαδικά για τις ανάγκες του έργου, καθώς και κάτω απο συνθήκες αρκετά πιεστικές. Έγινε, επομένως, αντιληπτό ότι για να πετύχουμε ένα καλό αποτέλεσμα χρειάζεται δουλειά, επιμονή και υπομονή.

Προβολή – Διακρίσεις – Απολογισμός

Με την ολοκλήρωση του έργου, μοιράστηκαν προσκλήσεις σε μαθητές, γονείς, φίλους και έγινε η παρουσίασή του στο ευρύτερο κοινό της Σίνδου Θεσσαλονίκης, στο Συνεδριακό Κέντρο του δήμου Δέλτα, στις 14/5/2015 με παράλληλη προβολή στο σχολείο της Ισπανίας.

Τα σχόλια που αποκομίσαμε ήταν θετικά και ενθαρρυντικά για προώθησή του σε φεστιβάλ και μαθητικούς διαγωνισμούς κινηματογραφικών προβολών. Το έργο μας έχει ήδη λάβει *εθνική ετικέτα ποιότητας* και ευχαριστούμε θερμά την κοινότητα του eTwinning για την τιμητική αυτή διάκριση. Έχει επίσης προβληθεί στα πλαίσια *ημερίδας μαθητικού κινηματογράφου του 8ου Διεθνούς Κινηματογραφικού Φεστιβάλ Artfools, Λάρισα 7-11-2015, στα πλαίσια του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου eTwinning, Πάτρα 15-11-2015, σε webzines της Ελλάδας (Rocktime, Rocking.gr, FeelA RockA) και της Ισπανίας (Metal Korner) και στον online ραδιοφωνικό σταθμό διεθνούς εμβέλειας La Frontera Del Silencio που εδρεύει στη Μαδρίτη.*

Σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο το κέρδος είναι ανεκτίμητο. Προκειται για ένα ταξίδι γεμάτο από νέες εμπειρίες, εκμάθηση νέων τομέων εργασίας, χαρά και δημιουργικότητα.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά τους: Núria Baldich, Izas Salazar και Iker Ortega για την ανεκτίμητη βοήθειά τους, κ. Εμμανουήλ Ζανδέ, για τις σκηνοθετικές τεχνικές και οδηγίες μοντάζ, Ροκ Μπαρ Dizzy Dolls, Λαδάδικα Θεσσαλονίκης που παραχώρησε το χώρο του για τις ανάγκες των γυρισμάτων, Studio Φωτογραφίας Καλτσιόδη στη Σίνδο που φιλοξένησε για τις ανάγκες των γυρισμάτων, κα. Παναγιώτα Κουκουλιάτα (καθ. αγγλικών), που επέβλεπε την ομάδα υποτίτλων, κα. Όλγα Ζέρβα (καθ. μουσικής), που βοήθησε με τεχνικές στις φωνές, κ. Ιορδάνη Ρουμελιώτη (καθ. καλλιτεχνικών) για τη βοήθειά του

στην κατασκευή σκηνικών, κ. Νέστορα Καστράνη για την ηλεκτρική κιθάρα που εμφανίζεται στην ταινία, κ. Πέτρο Σοφινίδη για τη βοήθειά του στις ηχογραφήσεις, κ. Στέλιο Κριθαρίδη και Λάζαρο Λίνο Παυλίδη για τη βοήθειά τους κατά τα γυρίσματα, ΕΥΥ του *etwinning* και συγκεκριμένα τον κ. Πέτρο Μιχαηλίδη για τη βοήθειά του κατά τη διάρκεια της χρονιάς

Βιβλιογραφία

Οπτικοακουστικό υλικό

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (7/11/2002). *Ναρκοτικά – Η γνώση είναι δύναμη*. CD ROM της Αλήθειας Α.Ε Εκδόσεις Παραγωγές.

Πηγές Ψηφιακού Περιεχομένου-Προγραμμάτων που αξιοποιήθηκαν

eTwinning website, <http://www.etwinning.net/el/pub/index.htm>, *Twinspace webpage*, <http://twinspace.etwinning.net/3437>, *Adobe Photoshop software*, <http://www.adobe.com/products/photoshop.html>, *Sony Vegas Pro software*, <http://www.sonycreativesoftware.com/vegaspro>, *Audacity software*, <http://sourceforge.net/projects/audacity>, *Dropbox*: <https://www.dropbox.com/>

Ηλεκτρονικές Παραπομπές

Corby White – Χριστιάνα Ματεντσίδου(26/10/2015). *Crimson Idol eTwinning School project Greek Subtitles*. (Διαθέσιμο online: https://www.youtube.com/watch?v=Le4lM_a5h88)

LadyGuardian69 – Karol Barriuso Rayo(3/6/2015). *eTwinning School project "Crimson Idol" Spain-Greece*. (Διαθέσιμο online: <https://www.youtube.com/watch?v=5BHTev1MBKY>)

Corby White – Χριστιάνα Ματεντσίδου(27/10/2015). *Crimson Idol eTwinning project - 1st Gymnasium of Echedoros - Photo Slideshow*. (Διαθέσιμο online: <https://www.youtube.com/watch?v=kZDywJz9FnE>)

Το Χαμόγελο του Παιδιού(17/11/2013). *Κάποια παιδιά είναι Ηρωες*. (Διαθέσιμο online: <https://www.youtube.com/watch?v=kuT-zWAJ95M>), προσπελάστηκε το Δεκέμβρη 2014

Το Χαμόγελο του Παιδιού(07/11/2014). *Σε αυτό το έργο μη μένεις θεατής...* (Διαθέσιμο online: <https://www.youtube.com/watch?v=c0YeRUrlVeg>), προσπελάστηκε το Νοέμβρη 2014

Canal de alvarocivic(29/8/2008). *Los niños hacen lo que ven (Mejor anuncio del año)*.

(Διαθέσιμο online: <https://www.youtube.com/watch?v=D1wuvD4IWKs>), προσπελάστηκε το Νοέμβρη 2014

Dadoulovers(10/9/2011). *REAL LIFE DRUG STORY VIDEOS -- Drug Addiction Experiences/Teenage Drugs Stories*. (Διαθέσιμο online: <https://www.youtube.com/watch?v=IOLb21bii-A>), προσπελάστηκε το Δεκέμβρη 2014

DiagramConsultores(1/11/2010). *Los niños son un espejo. Campaña de prevención del maltrato infantil*. (Διαθέσιμο online: <https://www.youtube.com/watch?v=Ric6z6rEjMY>), προσπελάστηκε το Δεκέμβρη 2014

DNews(23/11/2014). *Pot Does This To Your Brain*. (Διαθέσιμο online: <https://www.youtube.com/watch?v=-hOCqQVPIzo>), προσπελάστηκε το Δεκέμβρη 2014

GuiaTutè(9/3/2012). *Niños maltratados VIDEO REFLEXION*. (Διαθέσιμο online: <https://www.youtube.com/watch?v=PKCPIRRxFuQ>), προσπελάστηκε το Δεκέμβρη 2014

Narcos Channel(15/9/2015). *Drug Addicted Children (Documentary HD)*. (Διαθέσιμο online: <https://www.youtube.com/watch?v=y1UF3L0FlrM> (ο σύνδεσμος προερχόταν από άλλη ιστοσελίδα η οποία έχει πλέον καταργηθεί)), προσπελάστηκε το Φεβρουάριο 2015

Vogue India(21/10/2014). *#StartWithTheBoys - A film by Vinil Mathew starring Madhuri Dixit for #VogueEmpower*. (Διαθέσιμο online: <https://www.youtube.com/watch?v=0Nj99epLFqg>), προσπελάστηκε τον Ιανουάριο 2015

W.A.S.P.(1992). *Crimson Idol Interview Part1*. (Διαθέσιμο online: <https://www.youtube.com/watch?v=yXb4NiFyPIg>), προσπελάστηκε το Νοέμβρη 2014

W.A.S.P.(1992). *Crimson Idol Interview Part2*. (Διαθέσιμο online: https://www.youtube.com/watch?v=M790iLnoU_8), προσπελάστηκε το Νοέμβρη 2014

W.A.S.P.(1992). *The Crimson Idol (full album)*. (Διαθέσιμο online: <https://www.youtube.com/watch?v=Oh9TajFhD9Y>), προσπελάστηκε το Νοέμβρη 2014

W.A.S.P.(1992). *The Idol*. (Διαθέσιμο online: <https://www.youtube.com/watch?v=Zh-OJdAKKVI>), προσπελάστηκε το Νοέμβρη 2014

W.A.S.P.(1992). *The story of Jonathan*. (Διαθέσιμο online:
<https://www.youtube.com/watch?v=ljHwRNrp-AY>), προσπελάστηκε το Νοέμ-
βρη 2014

Οι Τέχνες ως αρωγός αναστοχασμού των μαθημάτων Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Τέχνες

*Ακριτίδου Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, PhD Κοινωνιολογίας
Γιαννακουδάκη Μάχη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.16*

Περίληψη

Στην εισήγηση παρουσιάζεται μια βοηθητική μέθοδος εμπέδωσης των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου μέσω των καλλιτεχνικών μαθημάτων (Αισθητική αγωγή) με την μορφή Project. Η μέθοδος project (Frey K.1999) που στηρίχθηκε η όλη δράση, έχει στοιχεία διαπολιτισμική εκπαίδευσης, διαθεματικής μάθησης με εμπλοκή της αισθητικής αγωγής (μουσική, θέατρο, ζωγραφική, χορός) και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών μέσω της τριμερούς μαιευτικής μάθησης (παρουσίαση, επεξεργασία, έκφραση). Εφαρμόζει την ομαδοσυνεργατική, ενεργητική και μαιευτική μάθηση όπου ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν καθοδηγητικός, συντονιστικός και συμβουλευτικός και δεν περιορίζεται σε έναν εναλλακτικό τρόπο προσφοράς ή οικοδόμησης της νέας γνώσης, αλλά προάγει το κλίμα συνεργασίας και την ανακαλυπτική μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Αισθητική αγωγή, μέθοδος project, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Μέσα στο σύνολο των παραγόντων που επηρεάζει καθοριστικά και συντελεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί τις συνθήκες μέσα στις οποίες κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών του, τους ενθαρρύνει τους βοηθά να αναπτύσσουν τη δημιουργική τους σκέψη και να ανακαλύπτουν τη γνώση με τρόπους καινοτόμους και παιγνιώδεις. Αφετηρία για την πρόταση μιας τέτοιας μορφής μουσικής εκπαίδευσης ήταν η διαπίστωση ότι οι μαθητές μπορεί να φτάνουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο μουσικών και καλλιτεχνικών γνώσεων, δυσκολεύονται όμως μετέπειτα να συνδέσουν αυτές τις γνώσεις με τις υπάρχουσες εμπειρίες τους και κυρίως να τις χρησιμοποιήσουν ως εργαλεία κατανόησης άλλων μαθημάτων (Γλώσσα, Ιστορία κ.ά.). Επίσης, αποτελεί πλέον δεδομένο ότι οι τέχνες συμβάλλουν πολλαπλά στην κοινωνική ενσωμάτωση όλων των μαθητών ανεξάρτητα της πολυπολιτισμικής καταγωγής τους, καθώς επίσης στη διάδραση και αλληλεπίδρασή τους, στοιχεία που αποτελούν στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη σημαντικότητα των Τεχνών και ιδιαίτερα της Μουσικής στη μαθησιακή διαδικασία και την πολλαπλή συμβολή της στην ολόπλευρη ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας. Μέσα από την εισήγηση προβάλλονται πολλές διδακτικές δυνατότητες με ταυτόχρονη αξιοποίηση των διδακτικών χώρων, καθώς επίσης αναδεικνύονται τα μέσα της μουσικής αναπαραγωγής μέσα πάντα από την συμμετοχή των μαθητών. Στην εργασία καταγράφονται εναλλακτικοί διδακτικοί σχεδιασμοί επίτευξης της ανωτέρω στόχευσης, όπως και τα αποτελέσματα που είχαν αυτοί στην πιλοτική εφαρμογή τους στους μαθητές. Συνολικά παρατηρήθηκε

ενισχυμένο το ενδιαφέρον των μαθητών, βελτιώθηκε η δυνατότητα εμπέδωσης των διδασκτικών γνωστικών αντικειμένων και ξεπεράστηκαν τα προβλήματα και οι τυχόν αναστολές κάποιων μαθητών, επιτυγχάνοντας τη γενικότερη αποδοχή από όλους και την ελεύθερη έκφραση.

Θεωρητικό Πλαίσιο-Μεθοδολογία

Είναι γνωστός από την ψυχολογία ο συσχετισμός της σχολικής επίδοσης των μαθητών (παιδιών κα εφήβων) με την εικόνα και την αντίληψη που αυτοί έχουν για τον εαυτό τους. Οι μαθητές συσχετίζουν τις απόψεις και τα πιστεύω τους με τις εκφρασμένες σχολικές δυνατότητες και ικανότητές τους (αν πετυχαίνουν ή αν αποτυγχάνουν στα διάφορα σχολικά αντικείμενα συμπεριλαμβανομένης της μουσικής) και με τις επιλογές και τις προσδοκίες τους για την μελλοντική τους επιτυχία.

Οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν στο κοινωνικό σύνολο, και κατ' επέκταση και στο εκπαιδευτικό σύστημα, εξαιτίας της έκτασης του φαινομένου της παλιννόστησης και της μετανάστευσης, δημιουργούν την ανάγκη να ληφθούν συγκεκριμένα μέτρα και να ασκηθεί στοχευμένη πολιτική, ώστε τόσο οι γηγενείς μαθητές, όσο και τα παιδιά των μεταναστών, των προσφύγων και των παλιννοστούντων, να ενταχθούν όσο το δυνατόν ομαλότερα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Να επιτύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, που έχει διαμορφωθεί, χαρακτηρίζεται από σχολικές τάξεις με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά, εθνικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. (Day, C.,2003). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) είναι αποδεκτό πλέον ότι αποτελούν ένα μέσο διδασκαλίας και ένα διδακτικό εργαλείο που δίνει προστιθέμενη αξία στο γνωστικό αντικείμενο ή στην οποιαδήποτε παιδαγωγική δράση (Ιωάννου Σ.-Φερεντίνος Σ.,2007)

Ο Jung έχει μιλήσει για τις μουσικές ιδιότητες που αποτελούν την βάση της GIM υποστηρίζοντας ότι η μουσική μπορεί να αγγίξει το βαθύτερο αρχέτυπο υλικό που λίγες φορές αγγίζουμε με λεκτική (Jung, στο Jensen 1982). Ερευνητική ομάδα του Πανεπιστημίου της California, παρουσίασε το 1994 σε συνέδριο της Αμερικάνικης Ψυχολογικής Εταιρείας (American Psychological Association), συμπεράσματα από πειράματα που έγιναν σε ενήλικους και παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα συμπεράσματα αυτά, ανοίγουν ένα νέο παράθυρο στο πώς ο ανθρώπινος εγκέφαλος μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα και καταδεικνύουν το γεγονός ότι η ενασχόληση κάποιου με τη μουσική είτε από την πλευρά του εκτελεστή, είτε από την πλευρά του ακροατή, μπορεί να ενισχύσει κέντρα λειτουργίας του εγκεφάλου. Εξάλλου η επαφή του παιδιού με την προσωπική αναζήτηση και την ενεργητική μάθηση δημιουργεί μέσα του παραστάσεις που μένουν ανεξίτηλες σε όλη του τη ζωή. Στο έργο του Πολιτικά, ο Αριστοτέλης υποστηρίζει ότι (Shaboutin, 2005): «Η ικανότητα της μουσικής να επιδρά στις ψυχικές καταστάσεις των ακροατών είναι συνδεδεμένη με την προσομοίωση με τον ένα ή τον άλλο χαρακτήρα».

Η αναπαράσταση διαφορετικών ρόλων βοηθά τα παιδιά να βιώσουν γεγονότα που σχετίζονται με τη ζωή τους, ώστε μελλοντικά να έχουν την δυνατότητα να εξετάσουν την δική τους ταυτότητα, καθώς και την ταυτότητα των άλλων και να στοχάζονται τα συναισθήματα τους, την συμπεριφορά τους, την σχέση τους με τους υπόλοιπους ανθρώπους, στοιχεία που σταδιακά καλλιεργούν την ενσυναίσθησή τους. (Faure, G., Lascar, S. 1994. Κοντογιάννη, Α. 2000). Ακόμα, ο χορός αποτελεί μέσο κατανόησης των αξιών και της συμπεριφοράς μιας κουλτούρας αλλά και μέσο επικοινωνίας μεταξύ των πολιτισμών χωρίς την ανάγκη των μεταφραστών (Πάλλη, Ν. 2012). Μεταξύ των άλλων ο χορός βοηθά στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων (σχέση του παιδιού με τον/την δάσκαλο/ δασκάλα ή κάποιο άλλο παιδί, σχέση μεταξύ των ομάδων που απαρτίζονται από παιδιά), της αλληλεπίδρασης με τους άλλους, του συναισθηματικού κόσμου, της αυτοαντίληψης, της αίσθησης του «ανήκειν». (Humphrey, J. H., 1987). Σύμφωνα με τον P. Mucchielli, αν προσέχουμε, συγκρατούμε κατά προσέγγιση: 10% από αυτά που διαβάζουμε, 20% από αυτά που ακούμε, 30% από αυτά που βλέπουμε, 50% από αυτά που βλέπουμε και ακούμε ταυτόχρονα, 80% από αυτά που λέμε, 90% από αυτά που λέμε, ενώ ταυτόχρονα εκτελούμε πράξεις που απαιτούν σκέψη και στις οποίες εμπλεκόμαστε ενεργητικά (Courau, 2000).

Οι Τέχνες (Μουσική, Χορός, Εικαστικά, θέατρο) μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό μέσο προώθησης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ένταξης των διαφορετικών μαθητών στη σχολική τάξη. Η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Πληροφορική, η Μελέτη περιβάλλοντος, η Μυθολογία, η Φυσική, τα Θρησκευτικά προάγουν επίσης τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αρκεί να υπάρξει η κατάλληλη διδακτική προσέγγιση. Οι Τέχνες και τα επιμέρους γνωστικά τους αντικείμενα (εικαστικά, θεατρική αγωγή, μουσική κ.α.) μπορούν εξίσου να συμβάλουν σημαντικά στην προώθηση της διαπολιτισμικότητας. (Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ., Χατζηνικολάου, Σ. (2008). Στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης «Το σχέδιο εργασίας (project), δίνει αξία στη συγκεκριμένη και οργανωμένη δραστηριότητα ενός υποκειμένου που νοιάζεται να ορίσει έναν στόχο, καθώς και στα μέσα που θα του επιτρέψουν να τον κατακτήσει» (Champy κ.ά. 1994: 802). Στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. (2003), που αποτέλεσαν τομή για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, προτείνονται διαθεματικές δραστηριότητες, διαθεματικά σχέδια εργασίας, πολυτροπικά κείμενα και δίνεται έμφαση στην ενεργητική μεθοδολογία (διερεύνηση και ανακάλυψη, ενεργητική προσέγγιση της γνώσης)

Έρευνα

Στην παρούσα εργασία το υπό εξέταση αντικείμενο προσεγγίζεται διαθεματικά, μέσα από τις διάφορες και διαφορετικές οπτικές των γνωστικών προσεγγίσεων των διαφόρων ειδικοτήτων. Στόχος ήταν η ολιστική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο ζήτημα ως ενιαίο υπό εξέταση αντικείμενο Η στόχευσή μας ήταν με αφορμή το εκπονηθέν σχέδιο, η αναζήτηση και συνεργασία συνιστωσών διαφορετικής οπτικής προς όφελος των μαθητών. Βεβαίως για να υλοποιηθεί κάτι τέτοιο απαιτείται καλή συνεργασία και επικοινωνία των εκπαιδευτικών, μεγάλη προετοιμασία και ομαδική

προσέγγιση, προγραμματισμός και ευελιξία σε όλα τα στάδια, από την προετοιμασία έως την ολοκλήρωση της διδασκαλίας με την αξιολόγησή της. Η διεπιστημονική συν-διδασκαλία έχει δυνατότητες ανάπτυξης μέσα από πολλές μεθόδους (μετωπική, ομαδοσυνεργατική, σχεδίων εργασίας/project, κ.ά.) με απώτερο αποτέλεσμα την παραγωγή σύνθετης εργασίας, ενός δηλαδή πνευματικού προϊόντος συνδυασμένης με πρακτικές εφαρμογές. Το παρουσιαζόμενο εκπαιδευτικό διδακτικό σενάριο σχεδιάστηκε να εφαρμοστεί σε μαθητές της Ε τάξης του Δημοτικού σχολείου για το μάθημα της Γλώσσας. Στο σχέδιο πήραν μέρος 37 μαθητές Δημοτικού σχολείου του κέντρου της Θεσσαλονίκης. Η διάρκεια διδασκαλίας του ήταν τρία δίωρα μαθήματα σε διάστημα 3 εβδομάδων. Στο συγκεκριμένο project συνεργάστηκαν δύο εκπαιδευτικοί και μια δασκάλα μουσικής.

Στόχοι

Μακροπρόθεσμος στόχος είναι η μουσική καλλιέργεια των μαθητών στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας. Οι βραχυπρόθεσμοι στόχοι: Διδακτικοί διαθεματικοί στόχοι:

Ως προς την Γλώσσα: Μελέτη της ενότητας 7 του μαθήματος της Γλώσσας. Ανάλυση της δομής του κειμένου και των εκφραστικών του μέσων.

Ως προς την Αισθητική Αγωγή (μουσική, θέατρο, χορός): 1. Να ανακαλύψουν την τέχνη της μουσικής σε όλα τα είδη και όλες τις εκφάνσεις της. 2. Να ασχοληθούν με τις τέχνες (ζωγραφική, θέατρο, χορός) μέσα από την αναζήτηση, την δραματοποίηση, τον χορό και το τραγούδι. 3. Το προτεινόμενο project συνδέεται άμεσα με τους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος που είναι η αισθητική καλλιέργεια των μαθητών, η ικανότητα να ανταποκρίνονται σε αισθητικά μουσικά στοιχεία, η ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, πειθαρχίας, επικοινωνίας και αυτοέκφρασης μέσω της μουσικής διαδικασίας.

Ως προς τις Τ.Π.Ε.: Περιήγηση, Αναζήτηση πληροφοριών και σχετικών βίντεο.

Στάδια εφαρμογής του Σχεδίου Δράσης

Σενάριο διδασκαλίας: Μάθημα γλώσσας Ε δημοτικού: Ενότητα 7^η, Μουσική «Εγώ σε συναυλία;»

1^ο Στάδιο: Δημιουργία ομάδων εργασίας στα πλαίσια project. Επιλογή θέματος επεξεργασίας. Το θέμα επιλέχθηκε με βάση τα μαθήματα της γλώσσας έπειτα από συζήτηση και ψηφοφορία. Επιλογή τίτλου: «Οι Τέχνες στη ζωή μας». Ορίστηκαν οι αρμοδιότητες κάθε μέλους της ομάδας.



- Αφηγούμαστε πώς περάσαμε σε μια συναυλία
- Περιγράφουμε μουσικά όργανα και πώς κατασκευάζονται
- Απαγγέλλουμε και τραγουδάμε στίχους
- Περιγράφουμε έργα τέχνης
- Αναγνωρίζουμε τα μεταβατικά και τα αμετάβστα ρήματα
- Ξεχωρίζουμε το αντικείμενο από το κατηγορούμενο 7

2^ο Στάδιο: Ομαδική εργασία για την επιλογή υποθέματος της κάθε ομάδας. Τα θέματα που επεξεργάστηκαν οι ομάδες ήταν τα εξής: Εθνικοί ύμνοι, Εναλλακτική ροκ, Ηλεκτρονική μουσική, Ιστορίας της μουσικής Κλασική μουσική, Λαϊκή και Παραδοσιακή Μουσική, Μινιμαλιστική μουσική Οπερέτες, Παιδικά τραγούδια, Ραπ μουσική, Ροκ μουσική, Στρατιωτική μουσική Τζαζ μουσική, Τραγούδια.

Αφού έγινε η γενική διερεύνηση των ειδών της μουσικής οι ομάδες επέλεξαν το υπόθεμα που θα επεξεργαστούν.

3^ο στάδιο: Έψαξαν (διαδικτυακά) και κατέγραψαν πληροφορίες και τραγούδια, περιέγραψαν και ταξινόμησαν σύμφωνα με το ύφος, την τεχνοτροπία, την σύνθεση των συνόλων που εκτελούσαν κα. με βάση το είδος της μουσικής που επέλεξε η κάθε ομάδα είτε αυθεντικά είτε διασκευασμένα. Συνδύασαν την μουσική και με άλλες τέχνες όπως πίνακες ζωγραφικής, θέατρο, κινηματογράφος κα όπως αναφέρεται και στο βιβλίο της γλώσσας. Όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές σε όλη τη διάρκεια του Σχεδίου κρατούσαν σημειώσεις τις σημαντικότερες των οποίων διάβαζαν και στην ολομέλεια, όταν η κάθε ομάδα διάβαζε τα πεπραγμένα της. Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλά σημεία των συνεντεύξεων ή των κειμένων των μαθητών έτυχαν γλωσσολογικής επεξεργασίας, στην ώρα της Γλώσσας.

7 | 

Μουσική και άλλες τέχνες



FABLO PICASSO
«Τρεις μουσικοί»



HENI MAGRITTE, «Μουσικό όργανο»



E. STAVROPOULOS, «Μουσικό με όργανο»

1. Μπορείτε να παραφράσετε τις εικόνες που διακρίνετε οι παραπάνω διαγράμμις; Πώς πιστεύετε ότι θα έλεγον από το θέμα; Τι πόδιον να δείξουν; Συζητήστε κι αυτές για εικόνα με θέμα σχετικά με τη μουσική.
2. Διαλέξτε έναν από τους παραπάνω πίνακες ή κάποιον δικής σας επιλογής. Με τις

4^ο Στάδιο: Παρουσίασαν σε power point τις εργασίες τους και αντάλλαξαν πολιτισμικές απόψεις . Μέσα από την συζήτηση προέκυψαν προσωπικές εμπειρίες και ακούσματα από μαθητές διαφόρων εθνικοτήτων που υπήρχαν στις ομάδες.

Η μέθοδος που ακολούθησαν οι ομάδες περιλάμβανε τρία στάδια: τη συλλογή των πληροφοριών-δεδομένων, τη συζήτηση και την αξιολόγησή τους στην ολομέλεια της τάξης.

Η μουσική των τσιγγάνων

Παλιότερα




Δίντε (γινώσκτε) ονόματα τσιγγάνων καλλιτεχνών!

Ουτίτσα Ουτίτσα, (1899 - 1977), Βέλγος σφισσός που καταμετράται (γεννήθηκε κι ο πατέρας του Λουίσιος, πατέρας γαλλοβελγικής καταγωγή, έμαθε κι εγγλέζικα κι αραβικά)

Ραχά Βουκου, (1900-1989), Βέλγος, μαζί κιότι το πατριωτικό σφισσάκι, το τραγουδάει και τώρα στον Στάβροπουλόπουλο

Μαρίνελ Ουτίτσα, (1901), Βελγός, Βελγός σφισσός, ο πατέρας του για τσιγγάνικη κουλτούρα

Μαρί Ουτίτσα, (1940), Βέλγος, Βελγός σφισσός, ο πατέρας του σφισσάκι

Σαμ Τσιγγάνος, Βέλγος, Βελγός κρουαζιέρας και Βελγός του σφισσάκιου Βελγισσάκιου, κρουαζιέρας στην Αρχαία Ελλάδα, Βελγός Τσιγγάνος

Λουίσιος Ουτίτσα, Γαλλικός, γαλλοβελγικός Βελγισσός

Ραχά δε Λουίσιος, Γαλλικός, γαλλοβελγικός Βελγισσός

Στέφανος Βελγισσάκιου, ποδοσφαιριστής του, Έλληνας, κεντρικός στη Σελήνη ο Βέλγος σφισσός του, είναι τσιγγάνικος σφισσάκιος, ο πατέρας του είναι Βελγισσός

Μαρίνελ Ουτίτσα, Γαλλοβελγικός σφισσάκιος της Τσιγγάνης

Στέφανος Ουτίτσα, Γαλλικός, γαλλοβελγικός του, Μουσικός

Μαρί Ουτίτσα, Γαλλικός, γαλλοβελγικός της Τσιγγάνης













5^ο Στάδιο: Τραγούδησαν και χόρεψαν τα αυθεντικά και διασκευασμένα τραγούδια με συνοδεία απλών κρουστών αυτοσχέδιων οργάνων (μολύβια, τενεκεδάκια, κουτιά, χτύπημα χεριών και επίπλων κα). Τα βήματα τα επεξεργαζόταν είτε με την βοήθεια των συμμαθητών τους όταν επρόκειτο για χορούς άλλων εθνικοτήτων, είτε με την βοήθεια του διαδικτύου.



6^ο Στάδιο: Δημιουργία θεατρικού δρώμενου βασισμένο στο υποθέμα που επέλεξαν με μικρούς διαλόγους οι οποίοι περιείχαν τις πληροφορίες για το είδος της μουσικής και του τραγουδιού. Ακολουθούσε το τραγούδι και ο χορός.



7^ο Στάδιο: Αναστοχασμός και Ανατροφοδότηση. Συζήτηση για όλα τα στάδια καθώς και προβολή του βίντεο που κατέγραψαν από το θεατρικό τους δρώμενο. Από τη συζήτηση διαπιστώθηκαν και καταγράφηκαν τα δυνατά σημεία της κάθε ομάδας, τα λάθη ή οι παραλήψεις και αναρτήθηκαν σε χαρτόνι. Συμπεράσματα που προέκυψαν είναι ότι η μουσική εξέλιξη είναι έτσι δομημένη ώστε κατά κανόνα να μην εξελίσσονται τα διάφορα είδη κι έτσι να διατηρούνται για αιώνες καταγράφοντας το κάθε είδος την δική του τροχιά μέσα σε κάποιες δεκαετίες και στη συνέχεια να παραμένει, να διασκευάζεται, να χάνεται ή να μεταλλάσσεται σε ένα άλλο είδος με διαφορετικά χαρακτηριστικά.

8^ο Στάδιο: Γενική αποτίμηση του project. Στο τελευταίο αυτό στάδιο του Σχεδίου γίνεται η συλλογική του αποτίμηση, τόσο από την άποψη της συνολικής επιρροής του στους μαθητές μαθησιακά και συναισθηματικά, όσο και σε επίπεδο διαμόρφωσης από

αυτούς στάσεων ζωής. Πρωτεύων σκοπός της αξιολόγησης επίσης ήταν να δηλώσουν οι συμμετέχοντες μαθητές τις δικές τους απόψεις, κατά πόσο δηλαδή αυτό το Σχέδιο αποτέλεσε γι' αυτούς κίνητρο για μάθηση, για αλλαγή απόψεων και στάσεων, αλλά και για τη δημιουργία και ανάπτυξη διόδων επικοινωνίας μεταξύ τους.

Ευρήματα– Αποτελέσματα

Πρόκειται για έναν ανοικτό σχεδιασμό στον οποίο μπορούν να επέλθουν διάφορες αλλαγές, άλλωστε το σχολείο αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι του κοινωνικού συστήματος που εντάσσει μέσα του τα νέα δεδομένα, τις τεχνολογίες και φυσικά την επικοινωνία με διάφορους και διαφορετικούς τρόπους. Προτείνεται μια διαδικασία μάθησης, κυρίως όσον αφορά την τέχνη, όπου το ίδιο το παιδί (ενήλικας μαθητής) είναι ο ερμηνευτής με τη βοήθεια και τη διαμεσολάβηση του υπευθύνου (Hooper -Greenhill, 1999, pp. 45-51 στο Κακούρου-Χρόνη, 2002, σ. 141). Οι μαθητές απέκτησαν μουσική καλλιέργεια και κριτική άποψη, διότι η μουσική, εκτός από τέχνη των ήχων, αποτελεί πολύπλοκη εκδήλωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Ζατόρε 2000). Ειδικότερα οι συγκεκριμένοι διδακτικοί σχεδιασμοί και η εφαρμογή τους ενίσχυσαν τη συνεργατικότητα, την αυτοέκφραση συνδυασμένες από αυθόρμητες εκδηλώσεις δημιουργικότητας των μαθητών. Με τις μεθόδους αυτές αλλάζουν τα διδακτικά στερεότυπα των μαθημάτων, εμπλέκοντας τη μουσική στην όλη διδακτική διαδικασία και αποκομίζοντας από την εμπλοκή αυτή μόνο θετικά στοιχεία. Παράλληλα δίνεται μία καινοτόμα οπτική και προοπτική εναλλακτικής προσέγγισης στη διδακτική διαδικασία εισάγοντας την τέχνη, ως λειτουργικό μέρος και δυναμική συνιστώσα, στη διαδικασία της μάθησης.

Το συγκεκριμένο project θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για την ένταξη καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων τόσο μέσω της βιωματικής και ενεργούς μάθησης όσο και μέσα από τη λειτουργική ενσωμάτωση και ένταξη της αισθητικής αγωγής (μουσική, χορός, θέατρο, ζωγραφική) και τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα αποτελέσματα από την πραγματοποίηση του εν λόγω Project ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για μελλοντικές και ανάλογες δράσεις έπειτα από αίτημα των μαθητών που συμμετείχαν. Επίσης:

1. Το προτεινόμενο project συνδέεται άμεσα με τους σκοπούς του Αναλυτικού Προγράμματος που είναι η αισθητική καλλιέργεια των μαθητών, η ικανότητα ανταποκρίνονται σε αισθητικά μουσικά στοιχεία, η ανάπτυξη μουσικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας, πειθαρχίας, επικοινωνίας και αυτοέκφρασης μέσω της μουσικής διαδικασίας.
2. Οι μαθητές με την καθοδήγηση των δασκάλων τους κατάφεραν να κάνουν σωστή χρήση του διαδικτύου αναζητώντας επιπλέον πληροφορίες, να συνεργάζονται κατά ομάδες, και να εκφράζονται μέσα από παιχνίδια ρόλων και εργασία σε ομάδες. Να λειτουργούν μέσω της συνεργατικής και βιωματικής μάθησης
3. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών κράτησε σταθερά αυξανόμενο το ενδιαφέρον τους, κινητοποίησε την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα.

4. Οι έντεχνες δραστηριότητες, σε συνδυασμό με τη βιωματική -επικοινωνιακή προσέγγιση, αποτελούν ωφέλιμο και αποτελεσματικό μέσο για την έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων και την εκτόνωση της ενέργειας, αλλά και μια ακόμη αφορμή για συνεργασία και αλληλογνωριμία μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου, το γεγονός ότι διάφορες μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης δεν προϋποθέτουν και χρήση του λόγου βοηθά ιδιαίτερα τα αλλόγλωσσα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, να ανοιχτούν και να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους χωρίς το «φόβο του λάθους».
5. Η διαθεματική προσέγγιση του Σχεδίου εργασίας βοηθά επίσης τους μαθητές να κατανοήσουν την αλληλεξάρτηση των γνωστικών αντικειμένων και τη συμπληρωματικότητα των σχολικών μαθημάτων.

Συμπεράσματα

Μέσα από την υλοποίηση του σχεδίου εργασίας, οι μαθητές με διαδοχικά και σίγουρα βήματα μαθαίνουν να αναλύουν, να ερευνούν και να επανασυνθέτουν ένα γνωστικό αντικείμενο, μαθαίνουν να θέτουν στόχους, να οργανώνουν δραστηριότητες και να αξιολογούν. Κερδίζουν όχι μόνο τη συγκεκριμένη γνώση για το θέμα που μελετούν, αλλά κυρίως το γεγονός ότι γνωρίζουν διαφορετικούς, ενεργούς τρόπους για να προσεγγίζουν τη γνώση, εντελώς αντίθετους με τη συνήθη μέθοδο της αποστήθισης. Μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Η διαθεματική προσέγγιση που ακολουθούν τα σχέδια εργασίας βοηθά επίσης τους μαθητές να κατανοήσουν την αλληλεξάρτηση των γνωστικών αντικειμένων και τη συμπληρωματικότητα των σχολικών μαθημάτων. Το συγκεκριμένο Σχέδιο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να επικοινωνήσουν ουσιαστικά μέσα από την άμεση βιωματική επικοινωνία. Δίνει συνεπώς και μία σαφή διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση. Μια διάσταση που υπηρετεί την ουσιαστική και ισότιμη επικοινωνία.

Βιβλιογραφία

- American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text rev.). Washington, DC.
- Bloom B.S, - Krathwohl D.R., «Ταξινόμια διδακτικών στόχων», τ. Α' και Β', μετ. Αλ. Λαμπράκη, Πανάγου, (164-168) Θεσσαλονίκη 1986, 1991 Εκπαίδευση και Ετερότητα
- Champy, P., Eteve, C., Forquin, J.-C. & Robert, A.-D (1994) Dictionnaire encyclopedique de l' education et de la formation, Paris: Nathan
- Courau S. (2000) *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C. (2003), *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ.Δαρδανός.

- Ηλιάδη.Κ.Α. «Οι Τέχνες ως παράγοντας διατήρησης και ανάκτησης της ψυχικής υγείας του ανθρώπου» http://www.matia.gr/library/ebook_01/002_art_therapy-1.html (ανακτήθηκε 10/06/2015).
- Humphrey, J. H. (1987). *Child development and learning through dance*. New York: AMS Press._North,
- Jensen, G. (1982), C.G.Jung and Tony Wolf, San Franscisco, CA: The Analytical Club.
- Frey K. (1999), *H «ΜέθοδοςProject»*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Faure, G., Lascar, S. (1994) [1990]. *Το Θεατρικό Παιχνίδι*. Α. Στρουμπουλή (Μετάφ). Αθήνα: Gutenberg._
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Shaboutin, S. (2005). *Ιατρικές δυνάμεις της μουσικής*. Αθήνα: Εκδ. PLS.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2002), «Αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα και τέχνες» στο Ε. Γλύτση. *et a, Πολιτισμός και εκπαίδευση*, ΕΑΠ, Πάτρα.
- Ιωάννου Σ.- Φερεντίνος Σ. (2007). *Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση: Αλλάζοντας το μαθησιακό περιβάλλον – Διαπιστώσεις και προοπτικές*, Περιοδικό Αστρολάβος, Τεύχος 6, ΕΜΕ, Αθήνα.
- Πάλλη, Ν. (2012). *Χορεύοντας με τον «άλλο»*. Ένα πρόγραμμα διδασκαλίας του χορού σε παιδιά με ιδιαιτερότητες. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Η διαπολιτισμικότητα στην τάξη. Βιωματικές δράσεις

Ζήκων Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.17.07, Msc

marizal38@gmail.com

Περίληψη

Ο ρόλος της καινοτομίας στη σύγχρονη κοινωνία είναι πολύ σημαντικός και τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να προσαρμοστούν προκειμένου να καταφέρουν να παρακολουθήσουν τις σύγχρονες εξελίξεις. Η έννοια της καινοτομίας έχει μελετηθεί ενδελεχώς από την παγκόσμια βιβλιογραφία και τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πολλές προσπάθειες στα σχολεία της Δύσης να εφαρμόσουν καινοτόμα προγράμματα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών βοηθά τους μαθητές να συνδεθούν με την κοινωνία, ενώ, παράλληλα, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές με ετερότητα να ενσωματωθούν μέσα στο σχολείο. Στόχος του εν λόγω άρθρου είναι η μελέτη της καινοτομίας και ιδιαίτερα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: καινοτομία, διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαιδευτικό σύστημα.

Εισαγωγή

Κατά τα τελευταία χρόνια προκλήσεις, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα από τις κοινωνικές αλλά και οικονομικές εξελίξεις της εποχής, έχουν δημιουργήσει την ανάγκη για την δημιουργία ενός νέου ευέλικτου σχολείου, το οποίο θα μπορεί να προσαρμόζεται στις σύγχρονες συνθήκες ανταγωνιστικότητας αλλά και θα μπορεί να αντιμετωπίζει με κριτική σκέψη τις νέες τεχνολογίες, που ολοένα και περισσότερο κατακλύζουν τη ζωή μας. Προκειμένου να καταστεί αυτό εφικτό, είναι απαραίτητο να υπάρξει ένα νέο σχολείο, το οποίο θα είναι καινοτόμο, θα φέρει ένα κλίμα ανανέωσης και θα προσαρμόζει το όραμα και τους στόχους του σύμφωνα με την σύγχρονη πραγματικότητα. Μέσα στο πλαίσιο αυτό σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση κερδίζει έδαφος ολοένα και περισσότερο στις σημερινές εκπαιδευτικές κοινότητες καθώς παρατηρούμε ότι τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένων και της Ελλάδας καθώς και της Αμερικής εντάσσουν και εφαρμόζουν στα αναλυτικά τους προγράμματα τις αξίες και τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης υιοθετήθηκαν και εφαρμόστηκαν καινοτόμα προγράμματα, τα οποία είχαν ως βασικό τους στόχο την αλλαγή των διδακτικών προγραμμάτων και τεχνικών, καθώς και την ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Όπως και στις υπόλοιπες χώρες έτσι και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας

υιοθετήθηκαν και εφαρμόστηκαν καινοτόμες δράσεις που αφορούσαν συγκεκριμένους τομείς: 1. Η Ευέλικτη Ζώνη, 2. Τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα και 3. Τα Διεπιστημονικά Προγράμματα, όπως είναι η Αγωγή Υγείας, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και τα Πολιτιστικά Προγράμματα (Ζωγράφου, 2003:43-67).

Παρατηρούμε ότι τις τελευταίες δεκαετίες με τις μετακινήσεις των πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο έχει διαμορφωθεί ένας νέος πολιτικός χάρτης στις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς επικρατεί η πολυπολιτισμικότητα. Τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της αναπτυγμένης Δύσης οφείλουν να προσαρμοστούν στις αλλαγές που συντελούνται και εκεί εισέρχεται η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ακόμη δεν θα μπορούσαμε να δώσουμε έναν ακριβή και σαφή ορισμό για την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί από την διεθνή βιβλιογραφία ποικίλουν. Μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο θα μπορούσαμε να ορίσουμε την διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια παιδαγωγική τακτική, η οποία αφορά ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα και όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της. Ουσιαστικά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια τακτική, η οποία στρέφεται ενάντια σε κάθε φυλετική, εθνική, θρησκευτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική διαφορά που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των μαθητών ενός σχολικού οργανισμού (Γκότοβος, 2002:129).

Ο βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους ενθαρρύνει να αποδέχονται τη διαφορετικότητα του συμμαθητή τους. Παράλληλα, τους ωθεί στην ανάπτυξη ισότιμων σχέσεων με τους υπόλοιπους μαθητές ανεξάρτητα από τις διαφορές που μπορεί αυτοί να έχουν. Για το λόγο αυτό καθίστανται αναγκαίες οι αλλαγές στην εκπαιδευτική διοίκηση και στα αναλυτικά προγράμματα των χωρών, τα οποία θα πρέπει να στοχεύουν στην αξιοποίηση των εμπειριών των παιδιών, στην εφαρμογή μιας ολιστικής διαδικασίας μάθησης και στην προώθηση συνεργασιών μεταξύ των μαθητών. Ακόμη, θα πρέπει να δίνεται έμφαση στις διαφορετικές ικανότητες και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και θα πρέπει να αποφεύγονται διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών, οι οποίες τους διαχωρίζουν σε επιτυχημένα και αποτυχημένα παιδιά. Επιπλέον, θα πρέπει να δημιουργηθούν οι κατάλληλοι δίαυλοι επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών, της οικογένειας και της κοινωνίας, προκειμένου τα παιδιά να αισθάνονται χρήσιμα μέλη της κοινωνίας και να νιώθουν ότι είναι επιθυμητοί (Νικολάου, 2005:297).

Με τη μελέτη της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας βλέπουμε ότι υπάρχουν ποικίλα προβλήματα στα άτομα που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, καθώς αποκλείονται από την απρόσκοπτη και πλήρη συμμετοχή τους στους πολιτικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς θεσμούς μιας κοινωνίας. Στο σημείο αυτό είναι που εμπλέκεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη από μέρους των παιδιών διαπολιτισμικών αξιών και δεξιοτήτων, προκειμένου να μπορέσουν να καταστούν χρήσιμα μέλη στην κοινωνία και να βοηθήσουν στην επιβίωση μια πολυπολιτισμικής παγκόσμιας πραγματικότητας. Άμεσος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η συνεκπαίδευση των γηγενών μαθητών με τους

αλλοδαπούς μαθητές (Δαμανάκης, 2004:3-7). Με αυτόν τον τρόπο οι ετερότητες μπορούν και αλληλεπιδρούν και παράλληλα οι μαθητές αναπτύσσουν μια πολύπλευρη σκέψη, η οποία είναι απαλλαγμένη από κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις. Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να επιδρά αποτελεσματικά στην πολιτισμική ετερότητα μέσα στα πλαίσια ενός ομοιογενούς κράτους. Ο Γκότοβος τονίζει ότι η πολιτισμική ετερότητα μπορεί να διαχωριστεί σε εθνική ετερότητα, πολιτισμική ετερότητα, θρησκευτική ετερότητα, εθνοτική ετερότητα και γλωσσική ετερότητα (Γκότοβος, 2002:23-27).

Ο Γκόβαρης, από την άλλη, μας δίνει μια διαφορετική πτυχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρεις διαφορετικές κατευθύνσεις. Η πρώτη κατεύθυνση αφορά την ανάδειξη και επιτυχή αφομοίωση των πολιτισμικών στοιχείων, τα οποία είναι κοινά για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την χώρα προέλευσής τους. Η δεύτερη πτυχή αφορά την ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα στους μαθητές και η τρίτη αφορά τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ισότιμη και ισάξια συμμετοχή όλων των μαθητών στην πολυπολιτισμική κοινωνία (Γκόβαρης, 2011:77-78). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αντιληφθούμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει την κοινοτική και οικογενειακή εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να μιλάμε για τρεις αλληλοεξαρτώμενες διαστάσεις, όπως είναι η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, η διαπολιτισμική επικοινωνία και η διαπολιτισμική κατανόηση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί έτσι να μας βοηθήσει στην κατανόηση των κοινωνικών μεταβολών και στην εισαγωγή νεωτεριστικών μεθόδων (Ζωγράφου, 2003:53). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προτείνει, λοιπόν, ένα σχολείο που θα υπάρχει κλίμα συνεργασίας, ίσες ευκαιρίες και ουσιαστική επικοινωνία.

Τα πιο βασικά μοντέλα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι πέντε, το μοντέλο της ενσωμάτωσης, το μοντέλο της αφομοίωσης, το αντιρατσιστικό μοντέλο, το διαπολιτισμικό μοντέλο και το πολυπολιτισμικό μοντέλο. Το μοντέλο της αφομοίωσης υποδεικνύει ότι οι μετανάστες θα πρέπει να απορροφώνται από τον γηγενή πληθυσμό, να εγκαταλείπεται η μητρική γλώσσα των μεταναστών και να γίνεται υποχρεωτική η εκμάθηση της ντόπιας γλώσσας. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης μιλάει για την αρχή της ισότητας των ευκαιριών και έχει ως όραμα μια κοινωνία που να είναι ισόνομη και πολιτισμικά αρμονική. Στόχος του μοντέλου αυτού είναι η διατήρηση των ιδιαιτεροτήτων όλων των μαθητών, ο σεβασμός απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα, στη γλώσσα και στις θρησκευτικές πεποιθήσεις του εκάστοτε μαθητή (Γκόβαρης, 2011:51-52). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο θεωρεί ότι απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αλλαγή και η γενικότερη μεταρρύθμιση του σχολείου με στόχο την ανάπτυξη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να μπορούν να εξετάζουν και να κρίνουν τα κοινωνικά και τα εκπαιδευτικά φαινόμενα μέσα από το ευρύ φάσμα όλων των πολιτισμών, τη δημιουργία σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα και την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των αλλοδαπών μαθητών. Το αντιρατσιστικό μοντέλο από τη μεριά του θεωρεί ότι πρέπει να υπάρχει ισότητα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες για όλους τους μαθητές, ισότητα απέναντι στη δικαιοσύνη και, παράλληλα, αναγνώριση της αναγκαιότητας για συνεισφορά όλων των μαθητών στο βίο της κοινωνίας. Τέλος,

το διαπολιτισμικό μοντέλο στηρίζεται στην ενσυναίσθηση, στο σεβασμό της προσωπικότητας του καθενός, στην αλληλεγγύη, στην απαλλαγή από προκαταλήψεις, εθνοκεντρικές στάσεις και στερεότυπα. (Γκόβαρης, 2011:178).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, έτσι, μπορεί να ενταχθεί μέσα στο πλαίσιο της καινοτομίας, καθώς καταφέρνει να συνδέσει το σχολείο με την κοινωνία και κάνει τους μαθητές να αντιληφθούν πώς μπορούν να εναρμονιστούν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο εφαρμόζεται μέσω δραστηριοτήτων που συνήθως έχουν να κάνουν με την ετερότητα και την αλληλογνωριμία. Οι δράσεις που χρησιμοποιούνται σήμερα στην ελληνική σχολική πραγματικότητα εντάσσονται μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια, ανεξάρτητα από την επιτυχία τους ή μη. Έτσι έχουμε: 1) τις δράσεις με αφορμή τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, 2) τις δράσεις που υλοποιούνται με αφορμή ορισμένα επίκαιρα γεγονότα και 3) τις δράσεις με τη μορφή σχεδίων εργασίας. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι προκειμένου να καταστεί αποτελεσματική μια δραστηριότητα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να αξιολογηθούν τα βιώματα και οι εμπειρίες των μαθητών. Παράλληλα, είναι αναγκαία και η συνεργασία των μαθητών, προκειμένου να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και να μάθουν να εργάζονται ομαδικά (Μάγος, 2013:5-10).

Πρόταση για δραστηριότητα στο πλαίσιο των Βιωματικών Δράσεων της Α΄ Τάξης Γυμνασίου : Σχολική και Κοινωνική Ζωή

Μια πρακτική εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί η παρακάτω δραστηριότητα. Η δραστηριότητα που θα περιγράψουμε(Διασκευασμένη βιωματική άσκηση από το Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/νέες, Branderetal., 2010:235-239) θα εισαχθεί στο μάθημα της Σχολικής και Κοινωνικής Ζωής και ανήκει στην Ενότητα Β. Ζούμε μαζί και συγκεκριμένα στην υποενότητα: «Οι σχέσεις μεταξύ μας», με αφορμή τη σύνταξη του «Συμβολαίου Συνεργασίας της ομάδας».

Θεματική ενότητα: Οι σχέσεις μεταξύ μας

Μέγεθος ομάδας: 18-20 άτομα

Διάρκεια: 45 λεπτά

Τίτλος δραστηριότητας : Ως μέλος μιας ομάδας κάνω τις προτάσεις μου για την δημιουργία θετικού κλίματος συνεργασίας, ισότητας και σεβασμού στην ομάδα.

Μεθοδολογικό πλαίσιο : ανακαλυπτική μάθηση μέσα από ένα ομαδοσυνεργατικό - εποικοδομητικό – μαθητοκεντρικό πλαίσιο.

Στόχος: Να προωθηθεί η ανάγκη για αναγνώριση και η ανάγκη για σεβασμό της διαφορετικότητας σε σχέση με την προσωπικότητα και το πολιτισμικό επίπεδο των μελών μιας ομάδας μέσα και έξω από την τάξη.

Σκοποί: 1) προώθηση της ενσυναίσθησης απέναντι τους συμμαθητές μας που είναι διαφορετικοί. 2) δημιουργία κατανόησης και ευαισθητοποίησης απέναντι στις ατομικές διαφορές ανάμεσα στα δυνατά και αδύναμα στοιχεία της προσωπικότητας που διαθέτουν τα μέλη της ομάδας. 3) κατανόηση των επιπτώσεων που μπορεί να υπάρξουν στην καθημερινότητα των μαθητών λόγω της διαφορετικής καταγωγής, θρησκείας, γλώσσας, κτλ. 4) κατανόηση των ομοιοτήτων που έχει κάθε ομάδα ανθρώπων.

Η ενεργοποίηση των μαθητών της ομάδας επιτυγχάνεται με βιωματική προσέγγιση. Μέσα από τη δραστηριότητα καθένας από τους μαθητές θα πρέπει να μπει σε ένα ρόλο, τον οποίο και θα πρέπει να κρατήσει μυστικό από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, μέσα από τον οποίο θα αντιμετωπίσει ορισμένα γεγονότα και καταστάσεις. Ο κάθε ρόλος αναγράφεται σε μία κάρτα. Ο κάθε μαθητής τραβά μόνος του τυχαία από το σωρό μία κάρτα στην οποία αναγράφεται ο ρόλος του. Στη συνέχεια: α) Ζητάμε από τους μαθητές να προσπαθήσουν να μπουν στο ρόλο που αναγράφεται στην κάρτα τους. β) Προκειμένου να τους βοηθήσουμε τους θέτουμε αργά τα παρακάτω ερωτήματα: Με όσα άτομα ζείτε στο σπίτι; Σε τι σπίτι ζείτε; Τι παιχνίδια σας αρέσει να παίζετε; Τι δουλειά κάνουν οι γονείς σας; Πως είναι η καθημερινή σας ζωή; Έχεις αδέρφια; Πως περνάτε τον ελεύθερο χρόνο σας; Τι κάνετε στις διακοπές σας; γ) Ζητάμε από τους μαθητές να καθίσουν ο ένας δίπλα στον άλλον στην ειδικά διαμορφωμένη από εμάς αίθουσα όπου τα θρανία σχηματίζουν ένα κύκλο και να παραμείνουν σιωπηλοί. δ) Μοιράζουμε σε όλους έναν όμοιο κατάλογο ο οποίος περιέχει γεγονότα και καταστάσεις και τους ζητάμε να τον διαβάσουν προσεκτικά. ε) Ζητάμε, αφού λάβουν υπόψη τα γεγονότα- καταστάσεις του καταλόγου, μέσα σε χρόνο 10-15 λεπτών, να σκεφτούν και να γράψουν μέχρι τρεις προτάσεις οι οποίες, αν εφαρμοστούν, θα βοηθήσουν, ώστε να επικρατήσει ανάμεσα στα μέλη της ομάδας ένα κλίμα ισότητας, δικαιοσύνης και σεβασμού απέναντι στη διαφορετικότητα των μελών. στ) Όταν τελειώσει ο χρόνος ζητάμε από τους μαθητές να χωριστούν σε ομάδες ως εξής: την πρώτη ομάδα θα την αποτελούν οι μαθητές που έγραψαν από δύο έως τρεις προτάσεις, τα μέλη της οποίας θα πρέπει να σηκωθούν και να σχηματίσουν μια νοητή ευθεία μπροστά στον πίνακα με τα πρόσωπα στραμμένα στους συμμαθητές τους. Τη δεύτερη ομάδα θα την αποτελούν οι μαθητές που έγραψαν από μία έως δύο προτάσεις το ίδιο και εκείνοι με τη σειρά τους θα σηκωθούν και θα σχηματίσουν μια νοητή ευθεία σε μια μικρή απόσταση από την πρώτη ομάδα και τέλος θα σηκωθούν τα μέλη της τρίτης ομάδας που θα απαρτίζεται από μαθητές που έγραψαν από μηδέν έως μία πρόταση και θα σταθούν σχηματίζοντας επίσης μια νοητή γραμμή σε μια μικρή απόσταση από την δεύτερη ομάδα. η) Όταν όλες οι ομάδες πάρουν τη θέση τους, ζητάμε για δύο λεπτά να παρατηρήσουν την δική τους αλλά και τη θέση των άλλων. θ) Τους αφήνουμε άλλα δυο λεπτά προκειμένου να βγουν από το ρόλο τους. ι) Τους ζητάμε να χαλάσουν τις γραμμές, να μη λάβουν υπόψη σε ποια ομάδα ήταν και να δημιουργήσουν τυχαία ομάδες τεσσάρων ή πέντε ατόμων. Να μοιραστούν τις προτάσεις που έγραψαν και να διαλέξουν μόνο τρεις που όλοι ομόφωνα θα συμφωνήσουν ότι είναι οι πιο σημαντικές. Στη συνέχεια κάθε ομάδα θα σηκώνεται,

θα διαβάζει και θα στέκεται διαδοχικά η μια δίπλα στη άλλη σχηματίζοντας έναν κύκλο. Τέλος, τους ζητάμε να θυμηθούν και να συγκρίνουν την προηγούμενη θέση που βρίσκονταν η δική τους ομάδα αλλά και η ομάδα των συμμαθητών τους με αυτή που τώρα βρίσκονται. Τους ζητάμε να σκεφτούν σε ποια από τις δύο θέσεις είχαν περισσότερες ευκαιρίες και γιατί. Ακολουθεί συζήτηση και αναστοχασμός.

Τα εκπαιδευτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία για την εσωτερίκευση και την ανακάλυψη της γνώσης μέσα από τις εμπειρίες των μαθητών, της ανάδειξης των ιδεών μέσα από τις προτάσεις τους, της αναδόμησης των ιδεών τους μέσω της καθοδηγούμενης αποκαλυπτικής προσέγγισης, της εφαρμογής τους, όσον αφορά το κλίμα ισότητας και συνεργασίας και της ανασκόπησης όπου οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα των όσων ανακάλυψαν και όλα αυτά αποτελούν οι κάρτες ρόλων, ο κατάλογος γεγονότων και καταστάσεων οι ερωτήσεις του αναστοχασμού καθώς και η σύνταξη του συμβολαίου.

Ερωτήσεις για συζήτηση και αναστοχασμό στην ολομέλεια της τάξης

Ποια ήταν τα συναισθήματά τους όταν πήραν τη συγκεκριμένη θέση ;Έγινε κάτι που άλλαξε η κατάσταση; Σε τι βοήθησαν οι ίδιοι ώστε να επικρατήσει ανάμεσα στα μέλη της ομάδας κλίμα ισότητας, δικαιοσύνης και σεβασμού; Παρατήρησαν ότι αν και αυτοί προχώρησαν μπροστά κάποιιοι άλλοι έμειναν πίσω και το αντίθετο; Αναρωτήθηκαν γιατί αυτό συμβαίνει; Ένωσε κανείς ότι δεν ήταν ισότιμο μέλος στην ομάδα; Μπορούν να αντιληφθούν ποιος είναι ο ρόλος του άλλου; Ήταν εύκολο ή δύσκολο να παίξουν τον ρόλο που τους ανατέθηκε; Η άσκηση αυτή θα βοηθούσε το γενικότερο κλίμα του σχολείου ή όχι;

Κάρτες ρόλων

Είσαι ένα όμορφο κορίτσι που σε αποδέχονται οι συμμαθητές αλλά δεν είσαι καλή στα μαθήματα.	Είσαι κόρη μιας ανύπαντρης και άνεργης μητέρας
Είσαι μουσουλμάννα και μένεις με τους γονείς σου που είναι πολύ θρησκευόμενοι	Είσαι αγόρι από άλλη χώρα που δε μιλάει και πολύ καλά τα ελληνικά αλλά είσαι καλός στα μαθηματικά
Είσαι άριστος μαθητής αλλά οι συμμαθητές σου σε θεωρούν "σπασίκλα και φυτό"	Είσαι παιδί φτωχής οικογένειας και οι γονείς σου δεν είναι μορφωμένοι
Είσαι έξυπνο αγόρι και ζωηρό και μερικές φορές γίνεσαι επιθετικός	Είσαι γιός Σύριων προσφύγων που πρόσφατα ήρθαν στην Ελλάδα
Είσαι κορίτσι με σωματική αναπηρία και μπορείς να μετακινηθείς μόνο με καροτσάκι	Είσαι κόρη καθηγητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Είσαι αγόριπου αντιμετώπιζεις κάποιες μαθησιακές δυσκολίες και ντρέπεσαι να λες τη γνώμη σου μέσα στην τάξη.	Είσαι παχύσαρκο παιδί και όχι ιδιαίτερα δημοφιλές στο σχολείο και τις περισσότερες φορές δεν έχεις παρέα
Οι γονείς σου χώρισαν πριν λίγο καιρό και μένεις με την άνεργη μητέρα σου και τα άλλα τρία αδέρφια σου	Είσαι νεαρή τσιγγάνα που διαμένεις σε καταυλισμό
Είσαι ένα από τα πιο δημοφιλή αγόρια του σχολείου	Είσαι κόρη του διευθυντή του σχολείου
Είσαι ορφανό παιδί και ζεις σε ξενώνα φιλοξενίας	Είσαι κόρη πετυχημένου γιατρού

Γεγονότα και καταστάσεις

Μπορείς να κατανοήσεις εύκολα τη γλώσσα στην οποία πραγματοποιούνται τα μαθήματα του γυμνασίου. Η θρησκεία σου, αλλά και η κουλτούρα σου είναι αποδεκτές από τη σχολική κοινότητα. Στο σχολείο έχεις φίλους. Μπορείς να πεις ελεύθερα, χωρίς να ντρέπεσαι τη γνώμη σου όταν συζητάς με τους συμμαθητές ή τους φίλους σου. Μπορείς να απευθυνθείς σε κάποιον από τους καθηγητές σου αν χρειαστείς βοήθεια σε κάτι. Δεν αισθάνθηκες κάποια διάκριση στο σχολείο λόγω της καταγωγής σου ή της οικογενειακής σου κατάστασης από τους συμμαθητές σου. Μπορείς εύκολα να μετακινηθείς μέσα στο σχολείο σου. Μπορείς να βρεις βοήθεια για τα μαθήματα αν δυσκολευτείς. Οι καθηγητές σου είναι φιλικόι μαζί σου και δεν σε ξεχωρίζουν από τα άλλα παιδιά. Η σχολική κοινότητα αναγνωρίζει και εκτιμάει τις ικανότητές σου. Η εμφάνιση και η καταγωγή σου δεν θα σου δημιουργήσει ποτέ προβλήματα που να σχετίζονται με φαινόμενα βίας στο σχολείο σου. Μπορείς να συμμετέχεις σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου. Η συνεργασία των γονιών σου με το σχολείο σε βοηθάει. Έχεις πρόσβαση στο διαδίκτυο και από το σπίτι σου. Μπορείς να συμμετάσχεις σε μια εξωσχολική δραστηριότητα, όπως είναι κάποιο χόμπι.

Συμπεράσματα

Όπως μελετήσαμε παραπάνω η καινοτομία έχει ενταχθεί πλέον σε όλα τα αναπτυγμένα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Μέσω της καινοτομίας έχει καταφέρει το σχολείο να συνδεθεί με την παραγωγή και την κοινωνία γενικότερα, ενώ οι μαθητές μαθαίνουν πώς θα πρέπει να λειτουργούν μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας. Στις μέρες μας έχει γίνει επιτακτική η ανάγκη για ανακάλυψη τρόπων συνύπαρξης των αλλοδαπών με τον γηγενή πληθυσμό. Έτσι, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια αυξανόμενη τάση για ισότιμη και απαλλαγμένη από προκαταλήψεις αντιμετώπιση των ανθρώπων με διαφορετική γλωσσική και συνεπώς πολιτισμική ταυτότητα. Σκοπός της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι η δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων ώστε να διασφαλιστεί η καλύτερη επικοινωνία και η αμοιβαία αλληλεπίδραση των ανθρώπων μέσα σε ένα ενιαίο κοινωνικό σύνολο ώστε να δημιουργηθεί μια κοινωνία που θα είναι επωφελής για όλους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο έχει ακολουθήσει

μια μακρά πορεία προκειμένου σήμερα να έχει αποκρυσταλλώσει ορισμένες θεμελιώδεις αξίες και στόχους. Μέσα σε ένα πλαίσιο αποδοχής της ετερότητας καθώς και της αναγνώρισης ενός άλλου πολιτισμού με διαφορετικές πτυχές προωθήθηκαν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι στην ουσία μια διαδικασία μεταρρύθμισης που έχει ως τελικό στόχο τον μετασχηματισμό της κοινωνίας και του σχολείου ειδικότερα. Μέσα από την διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιουργούνται ολοκληρωμένες προσωπικότητες που προβάλλουν τις δικές τους απαιτήσεις και έχουν την υποστήριξη του κράτους στον αγώνα αναζήτησης της ελευθερίας, της πολιτισμικής ταυτότητας και της αυτοεκπλήρωσης. Η δραστηριότητα που προτείνουμε βοηθά τα παιδιά προς το δρόμο αυτό της ενσυναίσθησης και της αντίληψης της αξίας της διαφορετικότητας του άλλου και πως μπορούμε όλοι να βοηθήσουμε προκειμένου να γίνουν σεβαστές οι ιδιαιτερότητες του καθενός εντός της σχολικής τάξης αλλά και εκτός αυτής σε επίπεδο της σχολικής αλλά και της ευρύτερης κοινότητας.

Βιβλιογραφία

- Brander P., Gomes R., Keen E., Lemineur M., Oliviera B., Ondrackova J., Surian A., Suslova O., (2010). *Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών στα Ανθρώπινα Δικαιώματα για νέους/νέες*. ΑΡΣΙΣ, Θεσσαλονίκη. (Διαθέσιμ online: http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/120517_compass_edition_gr.pdf Προσπελάστηκε στις 18/10/2015)
- Γκόβαρης Χρ., (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Διάδραση, Αθήνα.
- Γκότοβος Α., (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Δαμανάκης Μ., (2004). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Ζωγράφου Α., (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Τυπωθήτω Γ. Δάρδανος, Αθήνα.
- Μάγος, Κ., (2013). «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία»: Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Χ. Γκόβαρης (επιμ.) *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Gutenberg, Αθήνα.
- Νικολάου Γ., (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον*. Βασικές αρχές. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Σχέδιο δράσης για αύξηση των καινοτόμων προγραμμάτων και παρεμβάσεων

Μακρή Αγορίτσα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
ΜΑ Εκπαιδευτική Ηγεσία
ritsa45@yahoo.gr

Τσιόνκη Μαγδαληνή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06
ΜΑ Εκπαιδευτική Ηγεσία
tsionkhn@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο της ανταγωνιστικότητας και της συνεχούς τάσης για λογοδοσία, προβάλλεται η ανάγκη για εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και προώθηση εκπαιδευτικών αλλαγών. Η εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα έχουν αναπτύξει μία ρητορική περί βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αποσκοπώντας σε μια κουλτούρα συλλογικής σχολικής αποτελεσματικότητας, η οποία θα επιτρέψει στα σχολεία το μετασχηματισμό τους σε ανταγωνιστικά «νέα» σχολεία. Προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να συμμετέχουν όλοι, ώστε το έργο της βελτίωσης να διαμοιράζεται ισότιμα. Στο παρόν εγχείρημα επιχειρείται ο σχεδιασμός και η οργάνωση Σχεδίου Δράσης ενός Γυμνασίου της Δυτικής Θεσσαλονίκης έπειτα από τη διενέργεια της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε). Απώτερος στόχος καθίσταται η βελτίωση του εκπαιδευτικού γίνεσθαι μέσα από μία ενδεδειγμένη παρουσίαση της διαδικασίας και αναλυτική απόδοση του Σχεδίου Βελτίωσης που αφορά στην αύξηση των καινοτομικών παρεμβάσεων του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Αλλαγή, βελτίωση, καινοτομία, Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα

Εισαγωγή

Σχολική Βελτίωση

Ο Hopkins (2001), ορίζει τη Σχολική Βελτίωση ως μία συνιστώσα της εκπαιδευτικής αλλαγής που στοχεύει στην ενίσχυση των μαθητών, των αποτελεσμάτων και της ικανότητας των σχολείων για διαχείριση της αλλαγής. Γενικότερα, η βελτίωση του σχολείου νοείται ως ένας τρόπος οργανωτικής ανάπτυξης, ενώ έχει και ηθικό σκοπό όντας άρρηκτα συνδεδεμένη με τις ευκαιρίες ζωής και την επίτευξη όλων των μαθητών (Harris, 2002: 18). Η Σχολική Βελτίωση αναφέρεται σε διαδικασίες και συνθήκες στήριξης της ποιότητας στην εκπαίδευση (Sun, Creemers, & de Jong, 2007) και όχι σε κρίσεις ή μετρήσεις εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Coleman, 2004).

Ένα πρόγραμμα Σχολικής Βελτίωσης θα πρέπει να περιλαμβάνει διαδικασίες για αλλαγή κουλτούρας και τρόπου διοίκησης, βελτίωσης όλων των επιπέδων και των εξωτερικών κέντρων που σχετίζονται με το σχολείο και εστίασης στην εκπαίδευση και μάθηση των μαθητών (Stoll, Reynolds, Creemers, & Hopkins, 1997). Ο Fullan (1992, όπ. αναφ. στο Βεργίδης & Υφαντή, 2011) διατείνεται ότι κρίνεται απαραίτητο όλοι οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία της Σχολικής Βελτίωσης να αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα για αλλαγή, ώστε η τελευταία να αποκτά κάποιο νόημα. Σύμφωνα με τους

Scheerens & Demeuse (2005) οι βασικές αρχές της αποτελεσματικής Σχολικής Βελτίωσης είναι ο καθορισμός στόχων, η κυκλική διαδικασία και άσκηση πίεσης για βελτίωση και τα περιθώρια αυτονομίας του σχολείου. Ο Hopkins, Harris, Stoll, & Mackay (2010) αναγνωρίζουν πέντε φάσεις της Σχολικής Βελτίωσης: α) Κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας του σχολείου, β) Έρευνα δράσης και μεμονωμένων πρωτοβουλιών, γ) Διεύθυνση αλλαγής και έμφαση στην ηγεσία, δ) Ανάπτυξη ικανότητας για τη μάθηση, ε) Πορεία προς τη συστημική βελτίωση. Ωστόσο, η βελτίωση δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στο επίπεδο των εκπαιδευτικών λειτουργών, αλλά πρέπει να αγκαλιάσει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, εφόσον όλα τα επίπεδα βρίσκονται σε μία αλληλεπίδραση και είναι αλληλοεξαρτώμενα (Χατζηπαναγιώτου, 2011).

Αναγκαιότητα Υλοποίησης του Σχεδίου Δράσης

Οι λόγοι που επιβάλλουν την υλοποίηση της Δράσης είναι η αρνητική εικόνα που παρουσιάζει το Γυμνάσιο αναφορικά με τις καινοτομίες και τις υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις. Από τη συστηματική διερεύνηση κατά τη διάρκεια της Α.Ε.Ε., διαπιστώθηκε ότι η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση καινοτομικών προγραμμάτων ήταν περιορισμένη. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των ερωτηματολογίων προς τους εκπαιδευτικούς έδειξε ότι ποσοστό 30% των εκπαιδευτικών έχει υλοποιήσει καινοτόμο πρόγραμμα, 88% επιθυμεί να συμμετέχει σε καινοτόμο πρόγραμμα, 66% φοβάται να αναλάβει την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων και 68% δεν γνωρίζει ακριβώς τη διαδικασία υλοποίησής τους. Από την ποιοτική έρευνα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανασφάλεια και φόβο για την ανάληψη προγραμμάτων, διότι δεν έχουν ενημερωθεί σωστά, δεν ασχολήθηκαν οι ίδιοι ενδελεχώς με τη διαδικασία και γιατί θεωρούν ότι απαιτούνται υψηλές δεξιότητες χρήσης Νέων Τεχνολογιών (Ν.Τ.). Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω καθώς και τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (μαθητές από Αλβανία και Γεωργία), την ποικιλομορφία ως προς την κουλτούρα, γλώσσα, θρησκεία και μαθησιακή ικανότητα, την έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο από ορισμένους μαθητές και τον κίνδυνο μαθητικής διαρροής, αποφασίζεται η υλοποίηση του καινοτόμου Ευρωπαϊκού Προγράμματος ERASMUS+.

Σκοπός και Στόχοι του Σχεδίου Δράσης ERASMUS+

Κύριος σκοπός του Σχεδίου είναι η ανάπτυξη του Ευρωπαϊκού Προγράμματος ERASMUS+ που ενθαρρύνει τη μαθητική πρωτοβουλία, καλλιεργεί το δημοκρατικό διάλογο, συμβάλλει στη δημιουργία θετικού κλίματος, βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου και συντελεί στο άνοιγμά του στην κοινωνία. Σκοπός επίσης είναι η ανάπτυξη ευρωπαϊκής συνεργασίας με τα εταιρικά σχολεία αναφορικά με τις συνήθειες των εφήβων που προωθούν την ενσυναίσθηση του διαφορετικού και του ίδιου μέσα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οδηγούν τους μαθητές στην καλύτερη κατανόηση της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας αλλά και στην ενθάρρυνση για την ανοχή διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών.

Οι γενικοί στόχοι είναι η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις, η συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η διαμόρφωση θετικής στάσης και η διάχυση των αποτελεσμάτων στη σχολική κοινότητα. Ως ειδικοί στόχοι τίθενται: α) να κινητοποιηθούν ενεργά εκπαιδευτικοί και μαθητές να συμμετέχουν σε Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα, διαμορφώνοντας θετική στάση β) να γίνει διάχυση των αποτελεσμάτων στη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία, γ) να ενισχυθεί η ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης με την παροχή ευκαιριών πολιτιστικών ανταλλαγών, δ) να ανακαλύψει η σχολική κοινότητα κοινές πτυχές της πολιτιστικής, κοινωνικής, εκπαιδευτικής και οικονομικής πολυμορφίας της Ευρώπης, ε) να εμπλακούν οι μαθητές στην κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και την ομαδική εργασία, στ) να βελτιωθούν οι γνώσεις και δεξιότητες σε Ν.Τ., ζ) να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική συνείδηση, η) να αναπτυχθούν γλωσσικές και πολιτιστικές δεξιότητες, θ) να αυξηθούν τα κίνητρα συμμετοχής σε μελλοντικές δραστηριότητες εκπαίδευσης, ι) να εμπλακούν εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων και ηλικιών σε διαθεματικό project, κ) να βελτιωθεί η συνεργασία με τις τοπικές αρχές-τοπικούς φορείς και λ) να αυξηθεί η συνοχή της μαθητικής κοινότητας, η αλληλεγγύη και η κουλτούρα συνεργασίας.

Μεθοδολογία Υλοποίησης του Σχεδίου Δράσης-Στρατηγικές εφαρμογής

Σκοπός της στρατηγικής είναι να γίνει κτήμα όλων των μετόχων το όραμα του μετασχηματισμού της σχολικής μονάδας σε μια ευρωπαϊκή, σύγχρονη και ανταγωνιστική μονάδα ίσων ευκαιριών με καθολική συμμετοχή και ξεκάθαρη στοχοθεσία. Η Διεύθυνση του σχολείου προβάλλει το όραμά της, παρακινεί το προσωπικό να δεσμευτεί για τη διαδικασία υλοποίησης του Σχεδίου, εμπλέκοντας και τους υπόλοιπους μετόχους (μαθητές, γονείς, Σχολική Επιτροπή, Δήμο, τοπική κοινωνία κ.ά.). Η δέσμευση εδραιώνεται και με τη δημιουργία ειδικών συμβόλων και ταμπελών στους διαδρόμους και εισόδους του σχολικού κτιρίου. Τέλος, προβλέπεται το συνολικό κόστος του Σχεδίου, σύμφωνα με την εθνική πρόσκληση, ώστε να συμπεριληφθεί στην πρόταση προς το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.), το οποίο επιχορηγεί το καινοτόμο πρόγραμμα.

Τα βήματα που ακολουθούνται είναι η ενημέρωση του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα από τους υπεύθυνους του Ι.Κ.Υ. (σε ημερίδα) για τη μεθοδολογία εφαρμογής τους. Πραγματοποιείται ενημερωτική συνάντηση με εκπαιδευτικούς του γειτνιάζοντος Λυκείου που υλοποίησαν ανάλογο πρόγραμμα στο παρελθόν και άρχεται η μεταξύ τους συνεργασία. Ακολουθεί η πραγματοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε θέματα σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης από το Κέντρο Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών (ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ) για την ενίσχυση των δεξιοτήτων στις Ν.Τ. Παράλληλα, πραγματοποιείται επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας για την καλλιέργεια κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας με τη συνδρομή του Πανεπιστημίου. Έπεται η ενημέρωση για τη σκοποθεσία του προγράμματος και η δημιουργία forum για ανταλλαγή ιδεών. Οι προτάσεις των μαθητών/τριών τίθενται σε ηλεκτρονική ψηφοφορία και λαμβάνονται υπόψη στον τελικό σχεδιασμό. Τέλος, οργανώνονται συναντήσεις με γονείς και τοπικούς φορείς για το περιεχόμενο του προγράμματος και τις

δυνατότητες συμμετοχής τους. Επιπλέον, προετοιμάζεται ενημερωτικό φυλλάδιο με το σκοπό-στόχους και τα πολλαπλά οφέλη για τους εμπλεκόμενους, το οποίο αναρτάται στο σχολικό ιστότοπο, στον οποίο επίσης κατατίθενται απόψεις, σχόλια, παρατηρήσεις, διορθώσεις και παρακολούθηση της πορείας της Δράσης.

Σχεδιασμός-Οργάνωση του Ευρωπαϊκού Προγράμματος

Οργανωτικές Δομές: Δημιουργούνται τυπικά και άτυπα δίκτυα επικοινωνίας και Ομάδες Εργασίας εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, εκπροσώπων του Δήμου και Σχολικών Συμβούλων, με σαφείς και δίκαιες αρμοδιότητες που επιλέγουν τη Δράση και το θέμα υλοποίησης βάσει του ενδιαφέροντος των μαθητών και των αποτελεσμάτων μιας S.W.O.T. ανάλυσης. Ο σχεδιασμός, η διαδικασία έγκρισης του Σχεδίου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ακολουθούν τα οριζόμενα από το θεσμικό πλαίσιο, ενώ τα χρονοδιαγράμματα υλοποίησης είναι σαφέστατα. Ο καταμερισμός εργασιών είναι καταγεγραμμένος στο Πρακτικό του σχολείου και υπεύθυνος συντονισμού ορίζεται ο Διευθυντής.

Άλλες οργανωτικές δομές είναι οι εξής: 1) Η *Ομάδα Οικονομικών* που διαχειρίζεται τα οικονομικά του προγράμματος, καθώς αυτό είναι επιδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.). Επικεφαλής ορίζεται ο Διευθυντής με δύο καθηγητές (προτιμάται ένας να είναι Μαθηματικός), τον Πρόεδρο του Συλλόγου Γονέων-Κηδεμόνων και μέλος της Σχολικής Επιτροπής. 2) Η *Ομάδα Σύνταξης της Πρότασης* αποτελούμενη από τέσσερις καθηγητές και αντιπροσώπους μαθητών. Σκόπιμο θα ήταν να συμμετέχει και ένας εκπαιδευτικός Ξένων Γλωσσών, αφού η πρόταση θα υποβάλλεται στην αγγλική γλώσσα καθώς και ένας Φιλολόγος, ο οποίος ασχολείται με την σύνταξη και την υποβολή της πρότασης στον εθνικό φορέα (Ι.Κ.Υ.). 3) Η *Ομάδα Επικοινωνίας* απαρτίζεται από τον καθηγητή Πληροφορικής και τρεις εκπαιδευτικούς με αρμοδιότητα την εξεύρεση εταιρών από άλλα κράτη-μέλη και μη της Ε.Ε. και το άνοιγμα διαύλου επικοινωνίας. 4) Η *Ομάδα Παρακολούθησης, Συντονισμού και Αξιολόγησης* του Σχεδίου, της οποίας προΐσταται ο Διευθυντής και απαρτίζεται από δύο εκπαιδευτικούς, ένα μέλος του Δεκαπενταμελούς Συμβουλίου, ένα μέλος του Συλλόγου Γονέων-Κηδεμόνων καθώς και έναν υπεύθυνο σχολικών προγραμμάτων. 5) Η *Ομάδα για τη λήψη φωτογραφίας και βίντεο*, αποτελούμενη από μαθητές με έναν επόπτη-εκπαιδευτικό, που απαθανατίζει τα σημαντικά στιγμιότυπα στο σχολείο, αλλά και στις επισκέψεις στα εταιρικά σχολεία. 6) Η *Δημοσιογραφική Ομάδα* για την κάλυψη των γεγονότων. 7) Η *Συγγραφική Ομάδα* για τη συγγραφή του παραγόμενου υλικού των Δράσεων, ερευνών, εργασιών κ.λπ. 8) Η *Ερευνητική Ομάδα* για τη δημιουργία ερευνητικών εργαλείων (ερωτηματολογίων, οδηγιών συνέντευξης, σχεδίων παρατήρησης, κ.ά.) και τη διεξαγωγή έρευνας για την ανίχνευση των συνηθειών (διατροφικών, ελεύθερου χρόνου, μάθησης, διασκέδασης, άθλησης κ.λπ) των εφήβων στο συγκεκριμένο Γυμνάσιο και στα εταιρικά σχολεία. 9) Η *Ομάδα Διαχείρισης* των wiki με αυξημένες δεξιότητες στις Ν.Τ. που θα είναι υπεύθυνη για την ανάρτηση ψηφιακού υλικού (φωτογραφίες, βίντεο, ταινίες, εργασίες, έρευνες, τεστ ενδιαφερόντων, εκδηλώσεις, κ.λπ.).

Παρεμβάσεις σε Επίπεδο Σχολείου ή Σχολικής Τάξης: Οι συνεδριάσεις των Ομάδων διεξάγονται στο σχολείο εκτός διδακτικών ωρών, ενώ οι ενημερωτικές συναντήσεις γονέων-φορέων πραγματοποιούνται απογευματινές ώρες. Οι περισσότερες Δράσεις διεξάγονται εκτός διδακτικού ωραρίου, όπως και η επικοινωνία μέσω skype, wiki, forums, facebook και άλλων μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Ειδικές εκδηλώσεις με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μελών λαμβάνουν χώρα μετά από κάθε μετακίνηση του Γυμνασίου σε εταιρικό σχολείο αλλά και κατά την άφιξη αποστολών των εταιρικών σχολείων στο εν λόγω Γυμνάσιο.

Πόροι–Μέσα του Σχεδίου Δράσης: Το ανθρώπινο δυναμικό αποτελείται από το Διευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων, τους μαθητές, τους υπεύθυνους σχολικών δραστηριοτήτων, το Σύλλογο Γονέων-Κηδεμόνων, τη Σχολική Επιτροπή, το Τμήμα Αντιδημαρχίας Παιδείας του Δήμου, τους Σχολικούς Συμβούλους και τους εκπροσώπους φορέων π.χ. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.), Κοινοτικό Ιατρείο, Αστυνομία κ.λπ. Ο χρόνος υλοποίησης του Σχεδίου αναμένεται να είναι τρία έτη. Αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή, χρησιμοποιείται ο διαθέσιμος εξοπλισμός του σχολείου για να αξιοποιηθεί με δημιουργική διάθεση για τους σκοπούς της Δράσης, η σχολική βιβλιοθήκη που χρησιμεύει για τις παρουσιάσεις-ενημερώσεις, ενώ για ευρύτερης έκτασης εκδηλώσεις χρησιμοποιείται το θεατράκι του Δήμου με τον εξοπλισμό του. Ακόμη, αξιοποιούνται η ιστοσελίδα του σχολείου, το εργαστήριο Πληροφορικής, ο βιντεοπροβολέας, το φωτοτυπικό μηχάνημα, ο εκτυπωτής, η βιντεοκάμερα, η φωτογραφική μηχανή και όλα τα διαθέσιμα αναλώσιμα υλικά.

Χρονοδιάγραμμα δράσης

1^ο Έτος: Γίνεται ενημέρωση και παρακίνηση του Συλλόγου Διδασκόντων για υλοποίηση ERASMUS+ μέσω ενημερωτικής ημερίδας από το Ι.Κ.Υ. και ακολουθεί Σχεδιασμός του προγράμματος με ανάθεση αρμοδιοτήτων. Δημιουργούνται αφίσες, σύμβολα, πινακίδες, έντυπα προβολής κ.λπ, γίνεται ανάρτηση των στόχων και ωφελειών του προγράμματος στη σχολική ιστοσελίδα, ενημερωτικοί πίνακες βρίσκονται στις εισόδους του σχολείου καθώς και στο wiki και facebook για επικοινωνία και ανάρτηση του υλικού και των εργασιών. Ακολουθεί η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Ν.Τ. και η επιμόρφωση της Διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμικότητα μέσω συνεργασίας με το Α.Π.Θ. Έπεται η ενημερωτική συνάντηση με τους γονείς και την τοπική κοινωνία και η ανάθεση αρμοδιοτήτων με τα εταιρικά σχολεία. Συντάσσεται η πρόταση και υποβάλλεται στην Εθνική Μονάδα Ι.Κ.Υ. προς έγκριση του προγράμματος από την Εθνική Μονάδα.

2^ο Έτος: Επίσημα άρχεται η υλοποίηση του προγράμματος, γίνεται διαγωνισμός logo του προγράμματος μέσω διαδικτύου, τα αποτελέσματα του οποίου αναρτώνται στους πίνακες ανακοινώσεων. Δημιουργούνται βίντεο με στιγμιότυπα της σχολικής ζωής και ταινίες για την κάθε χώρα, περιοχή και τοπική ιστορία του κάθε σχολείου. Ακολουθώς δημοσιεύεται άρθρο σχετικά με το πρόγραμμα στην τοπική και σχολική εφημερίδα. Στην πρώτη συνάντηση σε ένα εταιρικό σχολείο προτείνεται η οργάνωση και ο καθορισμός χρονοδιαγραμμάτων. Αρχικά διεξάγεται έρευνα με θέμα "Εγώ και η οικογένειά

μου" με συνεντεύξεις μαθητών σχετικά με τις συνήθειές τους στον ελεύθερο χρόνο τους και την κατασκευή ταινίας. Παράλληλα, ξεκινά η κατασκευή ηλεκτρονικού λεξικού με τίτλο "Ας μάθουμε μαζί" στο wiki με απλές εκφράσεις σε όλες τις γλώσσες των εταιρικών σχολείων. Άλλη έρευνα για τις "κακές" συνήθειες των εφήβων (κάπνισμα, αλκοόλ, ουσίες, Η/Υ, κ.λπ.) διενεργείται και ακολουθεί ουσιαστική καινοτόμα παρέμβαση με την υποστήριξη του Γραφείου Αγωγής Υγείας. Στη *δεύτερη συνάντηση* των εταιρικών σχολείων κατασκευάζονται μπλουζάκια με το logo του προγράμματος, γίνεται μετάφραση της ιστοσελίδας των σχολείων στην αγγλική γλώσσα, εκπονείται έρευνα για τις διατροφικές συνήθειες των εφήβων με παρέμβαση από το Τοπικό Κοινωνικό Ιατρείο και το Γραφείο Αγωγής Υγείας. Ακολουθεί project για τη διαφορετικότητα με την υποστήριξη και συνεργασία του Α.Π.Θ. και δημοσίευση άρθρων στο περιοδικό που δημιουργήθηκε σε κάθε σχολείο με τίτλο "Ευρωπαίοι έφηβοι". Συγγράφονται εκθέσεις και εργασίες με θέματα περί ίσης μεταχείρισης όλων των μαθητών, όπως "Η ιστορία του "Ξένου" που θα εκπονηθεί από όλα σχολεία μέσω της πλατφόρμας wiki. Στην *τρίτη συνάντηση* γίνεται αξιολόγηση, ανατροφοδότηση και επανακαθορισμός των στόχων. Ακολουθεί διαγωνισμός φωτογραφίας με τίτλο "Χαρακτηριστικά του τόπου μου" και ζωγραφικής με θέμα "Διαφορετικό και ίδιο" και ακολούθως βράβευση των επιτυχόντων. Αξιολογούνται και παρουσιάζονται σε όλους τα αποτελέσματα του Ιου έτους σε ημερίδες και μετέπειτα ανάρτηση στην ιστοσελίδα, ενώ γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων των ερευνών μεταξύ των συμμετεχόντων χωρών.

3^ο Έτος: Οργανώνεται project για τα τραγούδια, τους χορούς και τα αγαπημένα βιβλία του κάθε τόπου και προβάλλεται το πρώτο επεισόδιο της ιστορίας "Συνήθειες των ευρωπαίων εφήβων". Στην *τέταρτη συνάντηση* διεξάγονται συνεντεύξεις μαθητών για τις εντυπώσεις τους από το πρόγραμμα. Ακολουθεί το δεύτερο επεισόδιο της ιστορίας "Συνήθειες των ευρωπαίων εφήβων" και κατόπιν επίσκεψη σε αστυνομικό τμήμα, όπου συζητιούνται οι κίνδυνοι του διαδικτύου. Κατόπιν, συγγράφεται βιβλίο μαγειρικής "Ο τσελεμεντές του νέου" με συνταγές από τις χώρες των συμμετεχόντων σχολείων και προβάλλεται το τρίτο επεισόδιο της ιστορίας "Συνήθειες των ευρωπαίων εφήβων". Μία ημέρα είναι αφιερωμένη για επισκέψεις σε ορφανοτροφείο, σε Εκπαιδευτικό Ίδρυμα και σε Πανεπιστήμιο στα πλαίσια του "Μαθαίνω για το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μου". Συγκρίνονται τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και αναρτάται σχετικό υλικό στην πλατφόρμα στην αγγλική γλώσσα. Η *τελική συνάντηση* όλων των εταιρών γίνεται στην Ελλάδα, έπεται το κλείσιμο του προγράμματος, παράγεται το τελικό προϊόν και αναρτάται στο wiki. Το πρόγραμμα κλείνει με τη σύνθεση της "Ιστορίας του Ξένου" και των επεισοδίων "Συνήθειες των ευρωπαίων εφήβων". Καταληκτικά, πραγματοποιείται αξιολόγηση-απολογισμός και παράδοση της τελικής έκθεσης απολογισμού και λογοδοσίας στην Εθνική Μονάδα μαζί με τα κατάλληλα παραστατικά. Παράλληλα, διαχέονται τα αποτελέσματα στη σχολική κοινότητα και την τοπική κοινωνία μέσω ημερίδας, αφισών, έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού.

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων του Προγράμματος

Τα αποτελέσματα των επιμέρους δράσεων παρουσιάζονται σε εκδηλώσεις στο χώρο του σχολείου αλλά και στο θέατρο του Δήμου, είναι ανοικτές για όλη την τοπική κοινωνία και αναρτώνται στην ιστοσελίδα του σχολείου. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της Δράσης στο τέλος της τριετίας περιλαμβάνει: α) ανάρτηση δραστηριοτήτων-αποτελεσμάτων στην ιστοσελίδα του σχολείου, β) δημιουργία wiki και moodle ανοιχτής πρόσβασης με το παραγόμενο υλικό του προγράμματος, γ) οργάνωση εκδηλώσεων παρουσίασης με τη μορφή ανοιχτής εκδήλωσης στους γονείς και την τοπική κοινωνία, με έκδοση σχετικών εντύπων, καταχωρήσεις σε τοπικές εφημερίδες, πρόσκληση φορέων κ.λπ.

Αξιολόγηση του Σχεδίου Δράσης: Ο πρώτος στόχος είναι η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις. Εξετάζεται η αύξηση ή μη των προγραμμάτων που υλοποιούνται στο σχολείο και αν συμμετέχουν περισσότεροι εκπαιδευτικοί συγκριτικά με την προηγούμενη χρονιά. Ο δεύτερος στόχος είναι να καταστεί ενεργός η συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και η διαμόρφωση εκ μέρους τους θετικής στάσης απέναντι στις καινοτόμες δράσεις. Ο στόχος ελέγχεται με τη σύγκριση του αριθμού των συμμετεχόντων μαθητών σε σχέση με την προηγούμενη χρονιά, σύμφωνα με τις καταγραφές στο ημερολόγιο του σχολείου. Η θετική στάση διαπιστώνεται με ερωτηματολόγια προς εκπαιδευτικούς και μαθητές σχετικά με τη χρησιμότητα των δραστηριοτήτων και τα αποτελέσματά τους. Ο τρίτος στόχος είναι να καταστεί δυνατή η διάχυση των αποτελεσμάτων των δράσεων στη σχολική κοινότητα. Η επιτυχία του στόχου διαπιστώνεται από τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων και την επισκεψιμότητα στην σχολική ιστοσελίδα και στα wiki, τη συμμετοχή στις εκδηλώσεις και με ερωτηματολόγια που διανέμονται στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές και στους γονείς.

Έκθεση Αποτελεσμάτων του Σχεδίου Δράσης: Παρατίθεται η Ετήσια Έκθεση με τα αποτελέσματα του Σχεδίου Δράσης στην οποία περιλαμβάνονται θέματα, όπως οι διαδικασίες σχεδιασμού και οργάνωσης των Ομάδων Εργασίας, η διευθέτηση προβλημάτων χρόνου, επικοινωνίας και συνεργασίας, οι παρεκκλίσεις από τον αρχικό σχεδιασμό και οι αναθεωρήσεις του Σχεδίου. Επιπρόσθετα, αναφέρονται η ορθολογική διαχείριση των ανθρώπινων και οικονομικών πόρων, οι επιδράσεις σε διάφορους δείκτες αξιολόγησης, ο βαθμός ικανοποίησης της σχολικής κοινότητας από την εφαρμογή του Σχεδίου Δράσης και η γενική εκτίμηση της επιτυχίας του.

Συμπεράσματα

Το Σχέδιο Δράσης αποτελεί πρακτική βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ενδυναμώνοντας τις σχέσεις στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Η υλοποίησή του συμβάλλει στη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος, στην καλλιέργεια θετικού παιδαγωγικού κλίματος και στην ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος. Η αίσθηση υπευθυνότητας, η διεπιστημονική συνεργασία και δέσμευση μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και

ο αναστοχασμός μέσω της ανατροφοδότησης σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο, αποτελούν συνθετικά στοιχεία μιας δυναμικής κουλτούρας ευαισθητοποίησης σε θέματα ποιότητας της εκπαίδευσης. Το Σχέδιο Βελτίωσης είναι μία ολόκληρη φιλοσοφία και σχετίζεται με τον τρόπο που οραματίζεται η εκπαιδευτική κοινότητα τη σχολική βελτίωση. Βασικές προϋποθέσεις αποτελούν η ξεκάθαρη στοχοθεσία, ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός, η συλλογική προσπάθεια και η πίστη σ' ένα όραμα για τη σχολική βελτίωση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βεργίδης, Δ., & Υφαντή, Α. (Επιμ.) (2011). *Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Θεωρητικές αφηγήσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Coleman, M. (2004). *Educational improvement and change, Leading and managing educational change and improvement*. London: University of London Press.
- Harris, A. (2002). *School improvement. What's in it for schools?* New York: Routledge/Falmer.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Routledge/Falmer.
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2010). School and System Improvement: State of the Art Review. Presentation prepared for the 24th International Congress «*School Effectiveness and School Improvement*». Cyprus, Limassol, 6th January 2011.
- Scheerens, J., & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 373-385.
- Stoll, L., Reynolds, D., Creemers, B., & Hopkins, D. (1997). Merging school effectiveness and school improvement: practical examples. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, & N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools: linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge.
- Sun, H., Creemers, B., & de Jong, R. (2007). Contextual Factors and Effective School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(1), 93-122.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2011). Σχολική βελτίωση και διαχείριση της αλλαγής σε επίπεδο σχολείου. Περίληψη από επιμορφωτικό σεμινάριο «*Ηγεσία και σχολική πραγματικότητα: μύθοι και πραγματικότητες*», 9 & 16 Μαΐου 2011. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους

Κόρρα Μαργαρίτα

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60, Μ.Εδ.

margarita_kor@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τα νέα τεχνολογικά εργαλεία. Σε αυτά εντάσσονται οι εφαρμογές του Web 2.0, ο Διαδραστικός Πίνακας (ΔΠ), το Ελεύθερο Λογισμικό/ Λογισμικό Ανοιχτού Κώδικα (ΕΛ/ΛΑΚ) και τα Ψηφιακά Παιχνίδια (ΨΠ). Για τη διεξαγωγή της έρευνας υιοθετήθηκε το Μοντέλο Αποδοχής της Τεχνολογίας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν διαμέσου ερωτηματολογίου στο οποίο απάντησαν 92 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (όχι ειδικότητες). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το επίπεδο των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών στα νέα τεχνολογικά εργαλεία είναι χαμηλό, ωστόσο η στάση τους απέναντι σε αυτά αλλά και στην επιμορφωτική διαδικασία είναι θετική. Προκύπτει, επίσης, ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με την προϋπόθεση να υπάρξει ενίσχυση κινήτρων.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Μοντέλο Αποδοχής της Τεχνολογίας

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη των Τ.Π.Ε. επηρεάζει σημαντικά τον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς προσφέρονται νέες πρακτικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης (Kim & Jang, 2015). Μερικά από τα εργαλεία των Τ.Π.Ε. στα οποία παρατηρείται αυξανόμενη χρήση τα τελευταία χρόνια είναι οι εφαρμογές του Web 2.0, ο Διαδραστικός Πίνακας, το Ελεύθερο Λογισμικό/Λογισμικό Ανοιχτού Κώδικα και τα Ψηφιακά Παιχνίδια.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους και ειδικότερα, όπως αναφέρουν οι Donaldson (2014) και Kim & Jang (2015), να αποχωριστούν τον παραδοσιακό τους ρόλο και να αναζητήσουν καινούριες μεθόδους. Οι αλλαγές στην εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα μεταβολών των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες επιτυγχάνονται μέσω της επιμόρφωσης (Giannimis et al., 2011, όπ. αναφ. στο Κουτσιλέου, 2015). Στην Ελλάδα το πιο πρόσφατο πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε είναι η «Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη» (Επιμόρφωση Α' και Β' Επιπέδου). Τα αντικείμενα πάνω στα οποία εστιάζει είναι η χρήση δικτυακών υπολογιστικών υπηρεσιών και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, η ουσιαστική αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού, η καλλιέργεια νέων στάσεων και η εφαρμογή στην τάξη των γνώσεων και δεξιοτήτων που αποκτώνται στη διάρκεια της επιμόρφωσης (ιστοσελίδα-Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Β' Επιπέδου).

Στο Α' Επίπεδο διδάσκονται οι βασικές γνώσεις και δεξιότητες στις Τ.Π.Ε. (42 διδακτικές ώρες), ενώ στο Β' Επίπεδο εφαρμόζονται σε πρακτικό επίπεδο (96 διδακτικές ώρες).

Έχουν διεξαχθεί έρευνες με σκοπό την καταγραφή των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις Τ.Π.Ε. (Οικονομίδης & Ζαράνης, 2014) καθώς και της επίδρασης των επιμορφωτικών προγραμμάτων στους εκπαιδευτικούς (Σέργης & Κουτρομάνος, 2013). Εντούτοις, δεν έχει δημοσιευθεί κάποια έρευνα με σκοπό την καταγραφή των νέων επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα δυναμικά εργαλεία που προαναφέρθηκαν. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό θέτοντας ως επιμέρους στόχους να διαπιστωθεί (1) εάν οι εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί πάνω στα νέα εργαλεία, (2) εάν τα αξιοποιούν στη μαθησιακή διαδικασία, (3) ποιά είναι η στάση τους απέναντι σε αυτά και (4) ποιές είναι οι (περαιτέρω) επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Σύμφωνα με τους Kim & Jang (2015), οι εφαρμογές Web 2.0 χρησιμοποιούνται ευρέως στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ο Singh (2014) αναφέρει ότι ο κατάλογος των εφαρμογών είναι πολυάριθμος. Στα πλαίσια της παρούσας έρευνας επιλέχθηκαν τα Blogs, το YouTube και το κοινωνικό δίκτυο του Facebook, τα οποία ο Dede (2008, όπ. αναφ. στο Donaldson, 2014) αναφέρει σαν κορυφαίες τεχνολογίες, ενώ ο Liu et al. (2010, όπ. αναφ. στο Venkatesh, Croteau & Rabah, 2014) παρατηρεί ότι στη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αξιοποιούνται όλο και περισσότερο. Στην Ελλάδα καταγράφεται μικρή συχνότητα χρήσης του Blog στη διδακτική διαδικασία (Σέργης & Κουτρομάνος, 2013), για τη χρήση του YouTube δεν υπάρχουν έρευνες με τα μαθησιακά αποτελέσματα του παρά μόνο με την εμπλοκή του σε σεναρία διδασκαλίας (Λιονουδάκη, 2014), ενώ το Facebook αξιοποιείται περισσότερο σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (Σωτηριάδου & Παπαδάκης, 2014).

Οι Van Laer, Beauchamp και Colpraert (2014) αναφέρουν ότι ο Διαδραστικός Πίνακας δεν αποτελεί μία καινούρια τεχνολογία, αλλά για μία τεχνολογία που είναι καινούρια στον χώρο της εκπαίδευσης και μπορεί να αξιοποιηθεί ως μαθησιακό εργαλείο. Ο αριθμός των διεθνών ερευνών που καταγράφουν τα αποτελέσματα της χρήσης του στη μαθησιακή διαδικασία είναι αυξημένος (CutrimSchmid, 2010; Lavicza et al., 2014; Turel, 2011, όπ. αναφ. στο Van Laer et al., 2014). Στην Ελλάδα γίνονται προσπάθειες ένταξης των ΔΠ στα σχολεία, ωστόσο παρατηρείται έλλειψη προτάσεων ως προς την πρακτική εφαρμογή τους (Βροχαρίδου & Σωτηράκη, 2014).

Τη λύση στο πρόβλημα της έλλειψης πόρων στις σχολικές μονάδες για τη χρήση λογισμικών έδωσε η κυκλοφορία των ελεύθερων λογισμικών/λογισμικών ανοιχτού κώδικα (Coleman, 2015). Σύμφωνα με τον Coleman (2015), το ΕΛ/ΛΑΚ είναι πολύ χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς καθώς μπορούν να το προσαρμόσουν στις ανάγκες του μαθη-

ματός και να το μοιράσουν σε όλους τους μαθητές για χρήση στο σπίτι. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εστίασε στο ανοιχτό λογισμικό Scratch λόγω της ευρείας και συχνής εκπαιδευτικής του χρήσης σε όλες τις βαθμίδες. Το βασικό χαρακτηριστικό του Scratch είναι ότι αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών από το Νηπιαγωγείο έως το Πανεπιστήμιο και ειδικότερα στο μάθημα του προγραμματισμού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κοντοπίδη, 2013; Μεδίτσκου & Μπράτιτσης, 2012; Χασανίδης, Ντίνας, Μπράτιτσης, Στάμου & Γκόγκου, 2013; Nikiforos, Kontomaris & Chorianopoulos, 2013).

Την τελευταία δεκαετία τα Ψηφιακά Παιχνίδια παράλληλα με τη συνεχή εξέλιξη τους, έχουν κάνει πιο έντονη τη παρουσία τους στη σχολική τάξη και οι ερευνητές δείχνουν έντονο ενδιαφέρον για την παιδαγωγική τους αξία (Ritzhaupt, Poling, Frey & Johnson, 2014). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την εγκαθίδρυση της θεωρίας για τη μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι (Game Based Learning) σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς πιστεύεται ότι τα ΨΠ μπορούν να λειτουργήσουν ως συμπληρωματικό εργαλείο για την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας (Hainey, Connolly, Boyle, Azadegan, Wilson, Razak & Gray, 2014). Οι Μαρκούζης και Φεσάκης (2014) αναφέρουν ότι οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι τα ΨΠ είναι αποτελεσματικότερα σε σχέση με άλλες μαθησιακές προσεγγίσεις, ωστόσο «η έρευνα και πιθανόν η χρήση μειώνεται στις μικρότερες ηλικίες» (σ. 362).

Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την διεξαγωγή της παρούσας μελέτης είναι η ποσοτική έρευνα μέσω της επισκόπησης και με τη χρήση ερωτηματολογίου.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 92 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (όχι ειδικότητες) από σχολεία του νομού Αττικής. Από αυτούς 28 (30,43%) ήταν άνδρες και 64 (69,57%) ήταν γυναίκες. Το 85% των εκπαιδευτικών (N=68) είχε παρακολουθήσει την Επιμόρφωση Α' και Β' Επιπέδου για τις Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση.

Ο αρχικός σχεδιασμός του ερωτηματολογίου στηρίχτηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση προηγούμενων σχετικών ερευνών. Η τελική μορφή του διαμορφώθηκε διαμέσου της πιλοτικής έρευνας σε 10 εκπαιδευτικούς και σε έναν ειδικό σε θέματα Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από επτά ενότητες.

Η Ενότητα 1 αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (φύλο, ηλικία, έτη εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, επίπεδο κατάρτισης στις Τ.Π.Ε.). Στην Ενότητα 2 και 3 υπήρχαν 14 προτάσεις που ζητούσαν από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τις γνώσεις τους για τα νέα εργαλεία και 11 προτάσεις που ζητούσαν από αυτούς να αξιολογήσουν τις δεξιότητες τους. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Καθόλου=1, Λίγο=2, Μέτρια=3, Αρκετά=4, Πολύ=5). Οι προτάσεις αυτές στηρίχτηκαν σε ερωτηματολόγια προηγούμενων ερευνών (Vitanova, Atanasova-Pachemska, Piev & Pachemska, 2014; Seena & Pillai, 2014; Talug, 2012; Papastergiou, Gerodimos & Antoniou, 2011; Σέργης & Κουτρομάνος, 2013).

Η Ενότητα 4 και 5 αποτελούνταν από επτά ερωτήσεις η καθεμία και αφορούσαν τη συχνότητα χρήσης των νέων εργαλείων για προσωπικούς και διδακτικούς σκοπούς αντίστοιχα. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Ποτέ=1, Σπάνια=2, Συχνά=3, Πολύ συχνά=4, Καθημερινά=5). Παρόμοιες ερωτήσεις έχουν χρησιμοποιηθεί σε πρόσφατες έρευνες (Κουτσιλέου, 2015).

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου που αφορούσε την αποδοχή των νέων εργαλείων στηρίχτηκε στο Μοντέλο Αποδοχής της Τεχνολογίας (MAT) (Davis, 1989) και σε πρόσφατες έρευνες που το χρησιμοποίησαν (Koutromanos, Styliaras & Christodoulou, 2014; Teo, Fan & Du, 2015). Ωστόσο, δεν αξιοποιήθηκε η μεταβλητή της ευκολίας χρήσης, καθώς δεν ήταν γνωστό εάν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα εργαλεία και συνεπώς, κατά πόσο τα θεωρούν εύκολα. Πιο συγκεκριμένα, στην Ενότητα 6 μετρήθηκε η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του κάθε νέου εργαλείου ξεχωριστά μέσω πεντάβαθμης διπολικής σημασιολογικά διαφοροποιημένης κλίμακας με πέντε ζεύγη επιθέτων: Επιβλαβής/Ευεργετική, Δυσάρεστη/Ευχάριστη, Κακή/Καλή, Μάταιη/Αξιόλογη, Βαρετή/Διασκεδαστική. Η αντιληπτή χρησιμότητα αποτελούταν από τρεις προτάσεις οι οποίες μετρήθηκαν μέσω πεντάβαθμης κλίμακας Likert (Διαφωνώ απολύτως=1 έως Συμφωνώ απολύτως=5). Η πρόθεση των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν τα νέα εργαλεία κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2014-2015 αποτελούταν από την ερώτηση «Προτίθεται να χρησιμοποιήσω στη διδασκαλία μου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους» και μετρήθηκε με πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Εντελώς απίθανο=1 έως Πολύ πιθανό=5).

Η τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου αποτελούταν από 25 προτάσεις-ερωτήσεις που αποσκοπούσαν στην αποτύπωση των περαιτέρω επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σχετικά με τα νέα τεχνολογικά εργαλεία. Οι απαντήσεις μετρήθηκαν με πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Καθόλου=1 και Πολύ=5).

Τα δεδομένα κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν στο «Στατιστικό πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες» (SPSS v21 για Windows). Πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση (ποσοστά, μέσος όρος και τυπική απόκλιση) και η εξέταση της αξιοπιστίας των ενοτήτων του ερωτηματολογίου με το δείκτη "Cronbach alpha" (Cronbach alpha reliability).

Αποτελέσματα

Γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών πάνω στα νέα τεχνολογικά εργαλεία

Σε σχέση με τον πρώτο στόχο της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν χαμηλό επίπεδο γνώσεων και ακόμα χαμηλότερο επίπεδο δεξιοτήτων. Στο επίπεδο γνώσεων ξεχωρίζει ο φυλλομετρητής ιστού Mozilla Firefox (Μ.Ο.=4,10, Τ.Α.= 1,276), ενώ στο επίπεδο δεξιοτήτων ξεχωρίζουν το YouTube και επίσης ο Mozilla Firefox (Μ.Ο.=3,45, Τ.Α.=1,485 και Μ.Ο.=3,65, Τ.Α.=1,500 αντίστοιχα).

Συχνότητα χρήσης των νέων τεχνολογικών εργαλείων στη τάξη

Σε σχέση με τον δεύτερο στόχο της έρευνας φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν όλα τα εργαλεία του Web 2.0, τον ΔΠ, το ΕΛ/ΛΑΚ και τα ΨΠ στη τάξη τους «Σπάνια» και τείνουν προς το «Συχνά». Η πρόταση «Δεν χρησιμοποιώ ποτέ» συγκέντρωσε μεγάλα ποσοστά για το Facebook (77,78%), το TeacherTube (58,24%), τον ΔΠ (63,04%), το Scratch (72,83%) και τα ΨΠ (53,85%).

Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα νέα τεχνολογικά εργαλεία

Σε σχέση με τον τρίτο στόχο της έρευνας και σύμφωνα με τον Πίνακα 1, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εμφανίζουν θετική στάση απέναντι στο Web 2.0 και το ΕΛ/ΛΑΚ σε σχέση με την αντιληπτή χρησιμότητα και την πρόθεση χρήσης των εργαλείων όπου η στάση τους ήταν ουδέτερη έως θετική. Για τον ΔΠ οι εκπαιδευτικοί έχουν ενισχυμένη θετική στάση η οποία συνάδει με την ενισχυμένη αντιληπτή χρησιμότητα, ενώ η πρόθεση είναι ουδέτερη ως θετική. Τέλος, για τα ΨΠ οι εκπαιδευτικοί έχουν ενισχυμένη θετική στάση, έναντι των λιγότερο θετικών στάσεων σε σχέση με την αντιληπτή χρησιμότητα και την πρόθεση χρήσης του εργαλείου.

Προτάσεις	Web 2.0		ΔΠ		ΕΛ/ΛΑΚ		ΨΠ	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Ευεργετική	3,78	0,856	4,16	0,838	3,76	0,880	3,68	1,000
Ευχάριστη	3,93	0,932	4,19	0,960	3,86	0,883	4,09	1,002
Καλή	3,78	0,938	4,14	0,916	3,83	,0964	3,74	0,990
Αξιόλογη	3,80	0,895	4,06	0,979	3,80	0,906	3,69	0,857
Διασκεδαστική	3,94	0,911	4,13	1,011	3,87	0,877	4,17	0,959

Πίνακας 1: M.O. και T.A. για την στάση των εκπαιδευτικών

Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Το 97,83% του δείγματος θεωρεί απαραίτητη την επιμόρφωση πάνω στα νέα τεχνολογικά εργαλεία, ενώ μόλις το 53,26% (N=49) θεωρεί πολύ πιθανή τη συμμετοχή του σε μελλοντική επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. και το 35,87% (N=33) απλώς πιθανή. Σε σχέση με τον τέταρτο στόχο της έρευνας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν σε όλα τα εργαλεία. Τα εργαλεία που ξεχωρίζουν είναι ο ΔΠ και τα ΨΠ καθώς φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να επιθυμούν να επιμορφωθούν αρκετά στον ΔΠ και τα χαρακτηριστικά του (M.O.=4,15, T.A.=0,971), στην εκπαιδευτική του χρήση και τα σενάρια διδασκαλίας (M.O.=4,13, T.A.=1,019), στον τρόπο οργάνωσης της τάξης κατά την διάρκεια της χρήσης του (M.O.=4,16, T.A.=1,051), στα σενάρια διδασκαλίας με την χρήση ΨΠ (M.O.=4,02, T.A.=1,069) και στον τρόπο οργάνωσης της τάξης κατά την διάρκεια της χρήσης τους (M.O.=4,04, T.A.=1,047). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασικό κίνητρο για τη συμμετοχή τους σε μελλοντική επιμόρφωση την ύπαρξη μίας ιστοσελίδας με το επιμορφωτικό υλικό (85,9%). Ακολουθούν η εκπαιδευτική ά-

δεια κατά την διάρκεια της επιμόρφωσης (73,9%), η χορήγηση επιδόματος επιμόρφωσης (58,7%), η χορήγηση βεβαίωσης παρακολούθησης (55,4%) και η υποστήριξη από τον Διευθυντή του σχολείου (47,8%).

Συζήτηση

Οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα κατέχουν λίγες γνώσεις και περιορισμένες δεξιότητες σχετικά με τα νέα τεχνολογικά εργαλεία εκτός από τα «εργαλεία καθημερινής χρήσης», δηλαδή το YouTube, το Facebook και τον περιηγητή ιστού Mozilla Firefox, στα οποία φαίνεται να είναι περισσότερο καταρτισμένοι. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν σπάνια τις Τ.Π.Ε. για διδακτικούς σκοπούς και ίσως τα ευρήματα αυτά να σχετίζονται με το γεγονός ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητες είναι ανεπαρκείς (καθώς στα εργαλεία καθημερινής χρήσης όπου είναι αυξημένες φαίνεται να είναι και η συχνότητα χρήσης τους αυξημένη) ή ότι η πρόσβαση σε διαθέσιμο Η/Υ είναι δύσκολη σε κάποιες περιπτώσεις (είτε γιατί δεν υπάρχει στη σχολική αίθουσα είτε γιατί το εργαστήριο δεν διατίθεται όλες τις διδακτικές ώρες). Παρόμοια ευρήματα είχαν προκύψει στην έρευνα των Σέργη & Κουτρομάνου (2013) και Διαμαντόπουλου & Ρούπακα (2014).

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα νέα τεχνολογικά εργαλεία σε γενικές γραμμές καταγράφεται ως θετική, ενώ εμφανίζονται πολύ θετικοί συγκεκριμένα στον ΔΠ και τα ΨΠ και παράλληλα αναδεικνύουν και την αντιληπτή τους χρησιμότητα (για τα ΨΠ όσον αφορά την ενίσχυση κινήτρου προς τους μαθητές). Εντούτοις, η πρόθεση δεν είναι ενισχυμένη καθώς οι εκπαιδευτικοί διστάζουν στο να τα αξιοποιήσουν. Τα ίδια ευρήματα προέκυψαν σε έρευνα των Διαμαντόπουλου και Ρούπακα (2014). Άρα η πρόθεση είναι ένας παράγοντας ο οποίος πρέπει να ενισχυθεί μέσω της επιμορφωτικής διαδικασίας καθώς οι εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν ή θα εμπλουτίσουν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες και θα είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν στην μαθησιακή διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί σχεδόν με ποσοστό 98% θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε., αλλά μόνο το 53% περίπου είναι πολύ πιθανό ότι θα συμμετείχε σε μελλοντικό πρόγραμμα κατάρτισης. Η ύπαρξη ιστοσελίδας με το επιμορφωτικό υλικό αναδείχθηκε ως το βασικό κίνητρο για συμμετοχή σε μελλοντική επιμόρφωση. Ίδια αποτελέσματα είχε η έρευνα των Αναγνώστου, Αβδελλή και Κουτρομάνο (2005). Τέλος, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν σε όλα τα νέα τεχνολογικά εργαλεία, αλλά περισσότερο στις λειτουργίες του Διαδραστικού Πίνακα και των Ψηφιακών Παιχνιδιών. Σε έρευνα των Μαλέτσκου και Μαστρογιάννη (2013) είχε αναδειχθεί η ανάγκη επιμόρφωσης στις λειτουργίες του ΔΠ, ενώ οι Eastwood και Sadler (2013) τονίζουν πως πολλές έρευνες έχουν δείξει την επιθυμία των εκπαιδευτικών στο να εξερευνήσουν την εκπαιδευτική χρήση των ΨΠ.

Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας εντοπίζεται στο ότι αποτελεί μία πρώτη απόπειρα διερεύνησης των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε δείγμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τα συγκεκριμένα εργαλεία, καθώς και αναζήτησης των νέων επιμορφωτικών αναγκών που υπάρχουν σε σχέση με αυτά. Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μέσω ποιοτικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (π.χ. συνεντεύξεις) ή να συλλέξουν στοιχεία από μεγαλύτερο δείγμα και με μεγαλύτερη γεωγραφική διασπορά σε σχέση με αυτό της παρούσας έρευνας. Τέλος, στην εν λόγω έρευνα δεν υλοποιήθηκε η παλινδρομική ανάλυση που είναι και το τελευταίο στάδιο ανάλυσης του Μοντέλου Αποδοχής της Τεχνολογίας. Μελλοντικές έρευνες χρειάζεται να το λάβουν υπόψη ώστε να διερευνηθεί τι είδους επιδράσεις έχουν οι μεταβλητές του μοντέλου στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε μελλοντική επιμόρφωση.

Αναφορές

- Coleman, S. (2015). *Acceptance of technology innovations in public education: Factors contributing to a teacher's decision to use free and open source software* (Doctoral dissertation, Alliant International University).
- Davis, F.D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13 (3), 319–340.
- Donaldson, L. (2014). Integrating Web 2.0 learning technologies in higher education: the necessity, the barriers and the factors for success. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 6(3), 2021-20222.
- Eastwood, J., & Sadler, T. (2013). Teachers' implementation of a game-based biotechnology curriculum. *Computers & Education*, 66, 11-24.
- Hainey, T., Connolly, T., Boyle, E., Azadegan, A., Wilson, A., Razak, A., & Gray, G. (2014). A Systematic Literature Review to Identify Empirical Evidence on the use of Games-Based Learning in Primary Education for Knowledge Acquisition and Content Understanding. In *8th European Conference on Games Based Learning: ECGBL2014*.
- Kim, H. J., & Jang, H. Y. (2015). Motivating Pre-service Teachers in Technology Integration of Web 2.0 for Teaching Internships. *International Education Studies*, 8(8), 21-32.
- Koutromanos, G., Styliaras, G., & Christodoulou, S. (2014). Student and in-service teachers' acceptance of spatial hypermedia in their teaching: The case of HyperSea. *Education and Information Technologies*, 20(3), 559-578.
- Nikiforos, S., Kontomaris, C., & Chorianopoulos K. (2013). MIT Scratch: A Powerful Tool for Improving Teaching of Programming. *5th Conference on Informatics*

in Education – Η Πληροφορική στην εκπαίδευση. Αθήνα: Τμήμα Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Πειραιώς και το Τμήμα Πληροφορικής του Ιονίου Πανεπιστημίου.

- Papastergiou, M., Gerodimos, V., & Antoniou, P. (2011). Multimedia blogging in physical education: Effects on student knowledge and ICT self-efficacy. *Computers & Education*, 57, 1998-2010.
- Ritzhaupt, A., Poling, N., Frey, C., & Johnson, M. (2014). A synthesis on digital games in education: What the research literature says from 2000 to 2010. *Journal of Interactive Learning Research*, 25(2), 261-280.
- Seenaa, S. T., & KG Pillai, S. (2014). A study of ICT skills among library professionals in the Kerala University Library System. *Annals of Library and Information Studies (ALIS)*, 61(2), 132-141.
- Singh, I. (2014). Web 2.0 In Higher Education: Implementing A Web 2.0 Based Conceptual Framework in Adaptive Learning and Knowledge Sharing. In *International Journal of Engineering Research and Technology*, 3(1), 1142-1146.
- Talug, D.Y. (2012). Lifelong learning throughout today's occasions namely social media and online games. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 4431 – 4435.
- Teo, T., Fan, X., & Du, J. (2015). Technology acceptance among pre-service teachers: Does gender matter? *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(3), 235-251.
- Van Laer, S., Beauchamp, G., & Colpaert, J. (2014). Teacher use of the interactive whiteboards in Flemish secondary education—mapping against a transition framework. *Education and Information Technologies*, 19(2), 409-423.
- Venkatesh, V., Croteau, A. M., & Rabah, J. (2014). Perceptions of effectiveness of instructional uses of technology in higher education in an era of Web 2.0. In *System Sciences (HICSS), 2014 47th Hawaii International Conference on* (pp. 110-119).
- Vitanova, V., Atanasova-Pachemska, T., Iliev, D., & Pachemska, S. (2015). Factors affecting the development of ICT competencies of teachers in primary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1087-1094.
- Αναγνώστου, Β., Αβδελλή, Θ., & Κουτρομάνος, Γ. (2005). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα παρoικιακά σχολεία της Μεγάλης Βρετανίας. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 39, 19-37.

- Βροχαρίδου, Α., & Σωτηράκη, Σ. (2014). Προσέγγιση της Τέχνης με τη βοήθεια Διαδραστικού Πίνακα στο Νηπιαγωγείο. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(1-2), 95-109.
- Διαμαντόπουλος, Η., & Ρούπακα, Μ. (2014). Αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στάσεις για την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία. *Συνέδριο: "Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε."* (σ. 1436-1444). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση.
- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Β' Επιπέδου (2012). Έναρξη προγραμμάτων πιστοποίησης εκπαιδευτικών στις βασικές δεξιότητες Τ.Π.Ε. (α' επίπεδο) για τη συμμετοχή στην επιμόρφωση β' επιπέδου. (Διαθέσιμο online: <http://b-epipedo2.cti.gr/el-GR/news-announcements/2011-05-05-14-11-14/352-07-06-2013>, προσπελάστηκε στις 26/01/2015).
- Κοντοπίδη, Ε. (2013). Η διδακτική αξιοποίηση του Scratch για την ενότητα «Προγραμματίζω τον Υπολογιστή»: σχέδια μαθήματος, εφαρμογή, αξιολόγηση. 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία». Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Κουτσιλέου, Σ. Κ. (2015). Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης δασκάλων του Νομού Αττικής στη διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. *HealJournal*, 1(1), 68-81.
- Μαρκούζης, Δ., & Φεσάκης, Γ. (2014). Ανασκόπηση εκπαιδευτικών ερευνών για σοβαρά παιχνίδια στην τυπική εκπαίδευση. 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή "Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση" (358-365).
- Μεδίτσκου, Ε., & Μπράτισης, Θ. (2012). Η αξιοποίηση των μέσων μεταφοράς πληροφορίας με τη χρήση του λογισμικού Scratch για την εκμάθηση λεξιλογίου της γερμανικής ως Β' ξένης γλώσσας στην Στ' τάξη Δημοτικού. 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή "Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση" (σ. 148-155). Βόλος: Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση.
- Λιονουδάκη, Ζ. (2014). Διδάσκοντας Ελύτη με τη χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή "Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση".
- Μαλέτσκος, Α., & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις, απόψεις και προτιμήσεις τους. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 1 (2), 111-121.

- Οικονομίδης, Β. & Ζαράνης, Ν. (2014). Στάσεις δασκάλων για την εφαρμογή της Πληροφορικής στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Κρήτη: 7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Διδακτική της Πληροφορικής».
- Σέργης, Σ., & Κουτρομάνος, Γ. (2013). Η επίδραση της επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(1-2), σ-67-84.
- Σωτηριάδου, Α., & Παπαδάκης, Σ. (2014). Τα κοινωνικά δίκτυα ως εκπαιδευτικά εργαλεία: εμπειρία από την εκμάθηση του Matlab μέσω Facebook. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6(3), σ-161-179.
- Χασανίδης, Δ., Ντίνας, Κ., Μπράτιτσης, Θ., Στάμου, Α., & Γκόγκου, Χ. (2013). Επικοινωνιακή γλωσσική διδασκαλία και διδακτική της Πληροφορικής στο δημοτικό σχολείο: Μια διαθεματική προσέγγιση σε παιδιά ΣΤ' Δημοτικού με χρήση του εργαλείου Scratch. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 6 (3), 137-160.

Εκπαιδευτική Αλλαγή και Καινοτομία Η περίπτωση των Πειραματικών Σχολείων

Φριλίγκος Στυλιανός

*M.Sc. Ηλ. Φυσικής, Med Σπουδές Εκπαίδευσης, Phd Φυσικής Στερεάς Κατάστασης
sfriligkos@sch.gr*

Περίληψη

Στο πλαίσιο της εργασίας αυτής θα παρουσιασθεί η πορεία υλοποίησης του θεσμού των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Π.Π.Σ.), όπως αυτός περιγράφηκε και οριοθετήθηκε από τις διατάξεις του Νόμου 3966/2011. Αρχικά θα αναδειχθούν τα ιδιαίτερα σημεία της φυσιολογίας και της αποστολής των Π.Π.Σ. όπως προβλέπονται από το νόμο και θα παρουσιασθεί ο τρόπος με τον οποίο συγκροτήθηκαν και έδρασαν τα σχολεία αυτά κατά τα τρία πρώτα χρόνια της λειτουργίας τους. Στη συνέχεια θα εξετασθεί αν ο χαρακτήρας και η αποστολή των Π.Π.Σ. ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά στοιχεία της καινοτομίας στην εκπαίδευση. Συνακόλουθα θα ερευνηθεί κατά πόσον ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόστηκε στην πράξη ο νόμος 3966/2011, συμφωνεί με τις βασικές αρχές πολιτικής για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών καινοτομιών που διατυπώνονται στη βιβλιογραφία. Η αποτίμηση της μέχρι τώρα πορείας των Π.Π.Σ., ως καινοτομίας στην εκπαίδευση, που επιχειρείται στο πλαίσιο της εργασίας αυτής, ανοίγει το δρόμο και για τη διατύπωση ορισμένων πρώτων προτάσεων για μια βιώσιμη και κοινωνικά ωφέλιμη προοπτική του θεσμού αυτού.

Λέξεις-Κλειδιά: Πειραματικά Σχολεία, καινοτομία, αριστεία, κοινωνικός διάλογος

Η φύση και η αναγκαιότητα της εκπαιδευτικής καινοτομίας

Η σημασία του όρου «καινοτομία» είναι «*ενέργεια που χαρακτηρίζεται από νέα, πρωτοποριακή αντίληψη των πραγμάτων, νεωτερισμός*» (Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας, 1998). Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή καινοτομιών αποτελεί μια σημαντική απαίτηση για όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, καθώς θεωρείται ότι συντελεί στην καλύτερη προσαρμογή των εκπαιδευτικών οργανισμών στο ταχύτατα μεταβαλλόμενο οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον. Όπως υποστηρίζει ο Hargreaves (2003, σελ. 21) «*τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν και δεν πρέπει να αρνηθούν την ευθύνη τους να βοηθήσουν τους νέους ανθρώπους να ενταχθούν στον υψηλών προσότων χώρο της πληροφορίας, της γνώσης, της επικοινωνίας και της καινοτομίας. Όλα τα παιδιά θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένα για την κοινωνία της γνώσης και την οικονομία της*». Ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνία της γνώσης βέβαια, δεν εξαντλείται αποκλειστικά στη στήριξη και την ενίσχυση της οικονομικής δραστηριότητας. Μια πολύ βασική διάσταση του ρόλου αυτού στις νέες κοινωνικές συνθήκες, είναι η προώθηση αξιών και η διαμόρφωση του χαρακτήρα των νέων ανθρώπων, λειτουργία που διασφαλίζει την προστασία και ενδυνάμωση του κοινωνικού κεφαλαίου. Οι νέες διαστάσεις στην αποστολή του σύγχρονου σχολείου και οι αλλαγές στο χαρακτήρα της μάθησης, καθιστούν απαραίτητη την υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων στη διδακτική

πράξη. Αυτές περιλαμβάνουν μια ποικιλία στρατηγικών μεταγνωστικής ανάπτυξης, συνεργατικής μάθησης, ενίσχυσης της πολλαπλής και της συναισθηματικής νοημοσύνης κ.α. Με τον τρόπο αυτό όμως, αυξάνεται η πολυπλοκότητα αλλά και η αβεβαιότητα που χαρακτηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο καθώς δεν υπάρχουν πλέον περιθώρια για την υιοθέτηση και εφαρμογή γενικών και τυποποιημένων συνταγών μάθησης. Στις συνθήκες αυτές είναι απαραίτητο το σχολείο να αναγνωρίσει την ανάγκη της αναζήτησης και προώθησης νέων, καινοτόμων λύσεων προκειμένου να επιτύχει την προσαρμογή στις απαιτήσεις και τις μεταβολές του περιβάλλοντος της κοινωνίας της γνώσης (Παπαδημητρίου, 2006).

Παρουσίαση του θεσμικού πλαισίου, μια πρώτη ανάχνευση της καινοτομίας

Την άνοιξη του 2011 ψηφίστηκε από τη Βουλή των Ελλήνων ο Νόμος 3966 με τον οποίο έγιναν σημαντικές αλλαγές στη φυσιογνωμία, το χαρακτήρα και την αποστολή των Πειραματικών Σχολείων. Το νέο θεσμικό πλαίσιο ήλθε να αντικαταστήσει τις προβλέψεις για τα πειραματικά σχολεία που διατυπώνονται στο άρθρο 31 του Νόμου 1566/1985 (νόμος-πλαίσιο για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) και στο σύνολο των κανονιστικών διατάξεων που εκδόθηκαν εφεξής σε εφαρμογή των διατάξεων του. Σύμφωνα με το Ν. 3966/2011 ο σκοπός των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Π.Π.Σ.) αρθρώνεται σε πέντε κύριους άξονες:

Στον πρώτο άξονα επαναβεβαιώνεται η επιδίωξη της «ολόπλευρης, αρμονικής και ισόρροπης ανάπτυξης των μαθητών» που αναφέρεται και στο εισαγωγικό άρθρο του Ν. 1566/1985 ως βασικός σκοπός του συνόλου της δημόσιας εκπαίδευσης (Ν. 1566, 1985). Στην περίπτωση του Ν. 3966 όμως, η εκπλήρωση του στόχου αυτού συνδέεται με την επιδίωξη της «εξασφάλισης δημόσιας και δωρεάν παιδείας υψηλής ποιότητας για όλους», για την οποία είναι προφανές ότι θεωρείται σημαντικός ο ρόλος που καλούνται να παίξουν τα Π.Π.Σ. Ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με την προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της στην εκπαιδευτική πράξη. Οι θεματικές που θεωρείται ότι πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο της εκπαιδευτικής έρευνας είναι τόσο η διδακτική των γνωστικών αντικειμένων και η παιδαγωγική, όσο και η οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας. Ως φορείς συνεργασίας και υποστήριξης στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας ορίζονται οι σχολές, τα τμήματα και το επιστημονικό προσωπικό των Α.Ε.Ι.

Ο τρίτος άξονας αναφέρεται σε δύο σημαντικούς τομείς: 1. την εκπαίδευση και πρακτική άσκηση των φοιτητών των τμημάτων των Α.Ε.Ι. που υπηρετούν τις επιστήμες της αγωγής και, 2. την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του συνόλου των σχολικών μονάδων. σε συνεργασία με τα Α.Ε.Ι. και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Για την πρακτική εκπαίδευση των φοιτητών, προπτυχιακών και μεταπτυχιακών, ορίζεται ότι πρέπει να σχεδιάζεται και να υλοποιείται μέσα από τη συνεργασία του σχολείου με τις αντίστοιχες πανεπιστημιακές Σχολές και Τμήματα. Σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ο ιδιαίτερος ρόλος που

επιφυλάσσεται στα Π.Π.Σ., καθώς αυτά συνδέονται με την προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών όλων των σχολείων. Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι σχετικά με το δεύτερο και τρίτο άξονα, τη συνεργασία των σχολικών μονάδων με τις πανεπιστημιακές σχολές με στόχο την προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται και στο κείμενο του Ν. 1566/1985. Ο τέταρτος άξονας αναφέρεται στην υποστήριξη του στόχου της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας. Ο στόχος αυτός υπηρετείται με τη δημιουργία ομίλων, στους οποίους μπορούν να συμμετέχουν μαθητές από όλα τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης, καθώς και με την ανάδειξη των ιδιαίτερων μαθησιακών χαρακτηριστικών των μαθητών των Π.Π.Σ. Το σημείο αυτό των προβλέψεων του Ν. 3966 αποτελεί σημείο ενδιαφέροντος για το δημόσιο διάλογο για το θεσμό των Π.Π.Σ., καθώς είναι κοινά αποδεκτό το γεγονός ότι οι έννοιες της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας απαιτούν ιδιαίτερη εννοιολογική διασαφήνιση.

Ο πέμπτος άξονας αναφέρεται στην πειραματική εφαρμογή και μελέτη προγραμμάτων σπουδών, αναλυτικών προγραμμάτων, μεθόδων διδασκαλίας, καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, καινοτόμων και δημιουργικών δράσεων, εκπαιδευτικού υλικού, προγραμμάτων αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων και, νέων μοντέλων διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο νόμος 3966 δίνει τη δυνατότητα στα Επιστημονικά Εποπτικά Συμβούλια (ΕΠ.Ε.Σ.) των Π.Π.Σ. να τροποποιούν τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, και είναι η πρώτη φορά που μια τέτοια αρμοδιότητα παρέχεται σε μια κατηγορία σχολικών μονάδων. Κρίνεται ακόμη σκόπιμο να τονισθεί ότι ο συνδυασμός των στόχων που προβλέπονται στους δύο τελευταίους άξονες έχει αποτελέσει μέχρι σήμερα το κύριο σημείο στο οποίο εστιάζεται ο δημόσιος διάλογος για τα Π.Π.Σ., αλλά και το αντικείμενο των πρώτων μετά την κυβερνητική αλλαγή του Γενάρη 2015 νομοθετικών παρεμβάσεων (Αριθμ. 61397/Δ6, 2015 με θέμα τον αποχαρακτηρισμό των Π.Π.Σ.). Στη φιλοσοφία του νόμου συνυπάρχουν οι στόχοι της προώθησης του πειραματισμού, της δημιουργικότητας και της αριστείας καθώς

«η επιδίωξη της αριστείας σε καμιά περίπτωση δεν περιορίζεται απλώς στις προσδοκίες των υψηλών ατομικών επιδόσεων των μαθητών μας. Ο κύριος στόχος εν προκειμένω είναι η ανάπτυξη των καλών εκπαιδευτικών πρακτικών, των αποτελεσματικών μεθόδων και διαδικασιών, η διαρκής μέτρηση της προστιθέμενης εκπαιδευτικής αξίας που μπορεί το σύστημα να προσφέρει στους χρήστες των υπηρεσιών του, κατά τη διάρκεια της θητείας τους σ' αυτό και ταυτόχρονα η οργανωμένη διάχυσή τους σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα» (Αντωνίου Γ., 2014, σελ.4).

Στον αντίποδα όμως διατυπώθηκε η άποψη για την ασυμβατότητα ανάμεσα στον πειραματισμό και την αριστεία η οποία και συνδέθηκε ιδιαίτερα με την επιλογή των μαθητών των Π.Π.Σ. μέσω της δοκιμασίας των εξετάσεων:

«Ο όρος Πρότυπο Πειραματικό ο οποίος επιβλήθηκε με τον ν. 3966/11 είναι κατ' αρχάς

αντιφατικός. Στα Πειραματικά Σχολεία εφαρμόζονται και αξιολογούνται πιλοτικά εκπαιδευτικά προγράμματα, σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας, εισάγονται και αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες και διευκολύνεται η πρόσβαση στις τέχνες και τον πολιτισμό. Οι καινοτομίες αυτές πρέπει να αξιολογούνται και να ελέγχονται σε ένα αντιπροσωπευτικό του μαθητικού πληθυσμού, και συνεπώς τυχαίο, δείγμα, το οποίο μπορεί να προκύψει μόνον από την εισαγωγή των μαθητών με κλήρωση. Μόνον έτσι οι επιτυχίες και έγκυρες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις μπορούν στη συνέχεια να διαδοθούν και να αξιοποιηθούν στα υπόλοιπα σχολεία» (Επιστολή τεσσάρων Προέδρων ΕΠ.Ε.Σ., 2015).

Η επαναφορά του τρόπου επιλογής των μαθητών των Π.Π.Σ. με κλήρωση, όπως προέβλεπε και ο νόμος 1566/1985, αποτέλεσε επίσης αντικείμενο των πρώτων μετά την κυβερνητική αλλαγή του Γενάρη 2015 νομοθετικών παρεμβάσεων (Αριθμ. 77446/Δ6, 2015). Στη συνέχεια της εργασίας αυτής θα μελετηθούν οι έννοιες της δημιουργικότητας και της καινοτομίας και θα διερευνηθεί η πιθανή σχέση τους με την έννοια της αριστείας. Κατόπιν θα παρουσιασθεί ο τρόπος με τον οποίο τέθηκαν στην πράξη οι βάσεις για την εφαρμογή των σχετικών με την καινοτομία, τη δημιουργικότητα και την αριστεία προβλέψεων του νόμου 3966/2011. Τέλος θα επιχειρηθεί η διατύπωση ορισμένων βασικών συμπερασμάτων από την παραπάνω ανάλυση που θα είναι δυνατό να αποτελέσουν χρήσιμο υλικό εργασίας για τον εξαγγελθέντα από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ.) εθνικό και κοινωνικό διάλογο για τη μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου της εκπαίδευσης.

Η εισαγωγή και η υλοποίηση της καινοτομίας

Στη συνέχεια της εργασίας αυτής θα επιχειρηθεί να δοθεί μια πρώτη απάντηση στο ερώτημα κατά πόσον ο νόμος 3966/2011 που εξακολουθεί να καθορίζει το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των Πειραματικών Σχολείων, εισήγαγε στη φυσιογνωμία και την αποστολή των σχολείων αυτών στοιχεία καινοτομίας και πεδία νεωτερισμού. Σύμφωνα με τον Hargreaves (2001), διακρίνουμε καινοτόμες αλλαγές στη δομή ή την κουλτούρα των εκπαιδευτικών οργανισμών, πιο αναλυτικά αλλαγές που μπορεί να έχουν διοικητικό, εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό χαρακτήρα και καινοτομίες που αφορούν το κλίμα και τις σχέσεις ανάμεσα στις ομάδες που ενεργοποιούνται στο εσωτερικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Η δημιουργία των ΕΠ.Ε.Σ. των Π.Π.Σ. είναι μια αλλαγή που εισήχθη με το νόμο 3966/2011 με την πρόθεση να αποτελέσει καινοτομία της πρώτης από τις παραπάνω κατηγορίες. Η συμμετοχή στα Εποπτικά Συμβούλια των Π.Π.Σ. πανεπιστημιακών καθηγητών στη θέση του προέδρου, παρέχει τον απαιτούμενο θεσμικό χαρακτήρα στη σύμπραξη των Α.Ε.Ι. με τις σχολικές μονάδες και τη συνακόλουθη στήριξη στις προβλεπόμενες από το νόμο κοινές δράσεις (ανάπτυξη εκπαιδευτικής έρευνας, οργάνωση συστήματος πρακτικής άσκησης φοιτητών, σχεδιασμός και ανάπτυξη δράσεων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών). Επιπλέον δημιουργεί τις προϋποθέσεις της ουσιαστικής, οργανικής και μόνιμης σύνδεσης μεταξύ των εκπαιδευτικών οργανισμών των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό η θεωρητική γνώση και η εμπειρία των πανεπιστημιακών τμημάτων αποκτά τη δυνατότητα να διατρέξει και να «μπολιάσει» το σύνολο των πλευρών της σχολικής ζωής και δράσης (σχεδιασμός και

δημιουργία ομίλων ενδιαφερόντων, υλοποίηση διδακτικών καινοτομιών, οργάνωση υποστηρικτικών δομών της σχολικής ζωής). Τέλος η οργανική σχέση με τα Α.Ε.Ι. δίνει στις σχολικές μονάδες τη δυνατότητα να αποκτήσουν ευκολότερη πρόσβαση στους χώρους, τις υποδομές, το ερευνητικό και διδακτικό προσωπικό των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, υλοποιώντας στην πράξη με τον τρόπο αυτό, το άνοιγμα του σχολείου προς το ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επίσης η συμμετοχή στα Ε.Π.Ε.Σ. των Σχολικών Συμβούλων Παιδαγωγικής Ευθύνης, αποτελεί σημαντική πηγή στήριξης στην ανάπτυξη του συνόλου των δράσεων των Πειραματικών Σχολείων. Η συμμετοχή αυτή παρέχει τη δυνατότητα σύνδεσης των Πειραματικών Σχολείων και των εκπαιδευτικών δράσεων που αναπτύσσουν με τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν. Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου-μέλους του ΕΠ.Ε.Σ. είναι επίσης πολύτιμος για το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Για τα συγκεκριμένα στελέχη της εκπαίδευσης, τα Πειραματικά Σχολεία αποτέλεσαν στο χρονικό διάστημα ισχύος του νόμου 3966/2011, πολύτιμα «εργαστήρια» ανάπτυξης καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και σχεδιασμού επιμορφωτικών δραστηριοτήτων για το σύνολο των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης τους (Εκθεση Αυτοαξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου, 2014). Τέλος η συμμετοχή στα ΕΠ.Ε.Σ. δύο εκπαιδευτικών αυξημένων προσόντων παρέχει τον απαιτούμενο διάυλο επικοινωνίας μεταξύ του οργάνου αυτού και του Συλλόγου Διδασκόντων, στοιχείο απαραίτητο για τη δημοκρατική-συμμετοχική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται οι βασικοί όροι για την ενεργό συμμετοχή των μελών του Συλλόγου Διδασκόντων στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την εποπτεία του συνόλου των δράσεων της σχολικής κοινότητας.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω στο πλαίσιο της εργασίας αυτής, μέσα στις αρμοδιότητες των ΕΠ.Ε.Σ. των Πειραματικών Σχολείων ανήκει και η δυνατότητα μεταβολής των αναλυτικών προγραμμάτων και τροποποίησης του ωρολογίου προγράμματος. Πρόκειται για μια σημαντική δυνατότητα δημιουργικής παρέμβασης στον προγραμματισμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου που θεωρείται ότι μπορεί να επηρεάσει στο μέγιστο βαθμό την ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης (Hopkins D., 2002). Στο βαθμό που τα ΕΠ.Ε.Σ. και οι εκπαιδευτικοί των Πειραματικών Σχολείων κάνουν χρήση της διακριτικής ευχέρειας που έχουν να τροποποιούν και να εμπλουτίζουν τα αναλυτικά προγράμματα, θα είναι σε θέση να προχωρούν σε αλλαγές που θα συντελούν στη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Όπως επίσης αναφέρθηκε παραπάνω, μέσα στις αρμοδιότητες των ΕΠ.Ε.Σ είναι και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Πειραματικά Σχολεία, τόσο κατά την έναρξη όσο και κατά την ανανέωση της θητείας τους σε αυτά. Στο πλαίσιο αυτό τα ΕΠ.Ε.Σ. προχώρησαν στην αξιολόγηση: 1. των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα Πειραματικά Σχολεία και επιθυμούσαν να συνεχίσουν τη θητεία τους σε αυτά και, 2. των εκπαιδευτικών που επιθυμούσαν να πραγματοποιήσουν πενταετή θητεία στα Πειραματικά Σχολεία σύμφωνα με τις προβλέψεις του νόμου 3966/2011. Την ευθύνη για την αξιολόγηση των υποψηφίων εκπαιδευτικών για τα Πειραματικά Σχολεία στο προηγούμενο πλαίσιο λειτουργίας, σύμφωνα με τις εφαρμοστι-

κές εγκυκλίους του νόμου 1566/1985, είχαν τα Κεντρικά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κ.Υ.Σ.Π.Ε. και Κ.Υ.Σ.Δ.Ε. αντίστοιχα) με κριτήρια που σχετίζονταν αποκλειστικά με τα βεβαιούμενα τυπικά προσόντα. Η αξιολόγηση που έγινε κατά την πρώτη εφαρμογή των διατάξεων του νόμου 3966/2011 ήταν αξιολόγηση αθροιστικού/τελικού τύπου με σκοπό τη διακρίβωση της καταλληλότητας των εκπαιδευτικών για την παραμονή ή την ένταξη τους στα Πειραματικά Σχολεία. Κρίνεται σκόπιμο στο σημείο αυτό να τονισθεί ότι στα ΕΠ.Ε.Σ. των Πειραματικών Σχολείων δε δόθηκε χρονικά η δυνατότητα να προχωρήσουν στη διαμορφωτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου που προέβλεπε ο νόμος 3966 καθώς, μετά την κυβερνητική αλλαγή του Γενάρη 2015, το Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ. προχώρησε στην αναστολή του συνόλου των διαδικασιών αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο συντονισμός της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου έγινε από τα ΕΠ.Ε.Σ. μόνο για το σχολικό έτος 2013-14.

Η προβλεπόμενη από το νόμο 3966 δυνατότητα των ΕΠ.Ε.Σ. να προτείνουν ή να εγκρίνουν καινοτόμες διδακτικές και παιδαγωγικές δράσεις σε κάθε σχολική μονάδα, στάθηκε η αφορμή για την παρουσίαση σημαντικού σχετικού έργου από το σύνολο των πειραματικών σχολείων (Αντωνίου Γ., 2014, σελ.6). Ο προγραμματισμός της Διοικούσας Επιτροπής Προτύπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το 2015 ήταν να προχωρήσει η εξωτερική αξιολόγηση για το σύνολο των παραπάνω δράσεων των Πειραματικών Σχολείων.

Κενά και ελλείψεις στο δρόμο υλοποίησης της καινοτομίας

Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει το συμπέρασμα ότι το εγχείρημα της δημιουργίας των Πειραματικών Σχολείων με τις προδιαγραφές που τέθηκαν στο νόμο 3966/2011 είχε τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας τόσο στο διοικητικό-οργανωτικό όσο και τον εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό τομέα. Στη θέση αυτή θα επιχειρηθεί μια σύντομη ανάλυση για το κατά πόσον εξασφαλίστηκαν, με όρους εκπαιδευτικής πολιτικής, οι προϋποθέσεις για τη στήριξη της καινοτομίας αυτής. Αρχικά στη φάση I εισαγωγής της καινοτομίας, σύμφωνα με τη διαδοχή που προτείνουν οι Fullan και Stiegelbauer (1991), τίθενται με σαφήνεια οι προδιαγραφές με ιδιαίτερη έμφαση στις παραμέτρους που ορίζουν τους όρους εμπλοκής του ανθρώπινου δυναμικού. Ο νόμος 3966 προέβλεπε ειδικό επίδομα για τους εκπαιδευτικούς των Πειραματικών Σχολείων και το διορισμό βοηθητικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες (ψυχολόγος, γραμματέας, επιστάτης). Η κρίση χρέους της Ελλάδας και η περιοριστική δημοσιονομική πολιτική που την ακολούθησε κατέστησε αδύνατη την εκπλήρωση και των δύο αυτών ανειλημμένων υποχρεώσεων της πολιτείας. Αντί της πρώτης από αυτές, δόθηκε στους εκπαιδευτικούς μείωση διδακτικού ωραρίου κατά δύο ώρες εβδομαδιαίως, διευθέτηση όμως που κατά γενική ομολογία είναι ανεπαρκής σε σύγκριση με την πληθώρα καθηκόντων και το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών στα Πειραματικά Σχολεία. Επιπλέον δε δόθηκε κάποιας μορφής ηθική ανταμοιβή, όπως θα ήταν για παράδειγμα η επιπλέον μοριοδότηση των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες επιλογής στελεχών της εκπαίδευσης. Επίσης δεν

σχεδιάσθηκαν δράσεις επιμόρφωσης και στήριξης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των σχολείων, παράγοντας που θεωρείται κρίσιμης σημασίας κατά τη φάση Ι και τη φάση ΙΙ της υλοποίησης του εγχειρήματος (βλ. παραπάνω). Σταθερή πηγή στήριξης παρείχε μόνον η επικοινωνία μεταξύ των διευθυντών των σχολείων και των μελών και της γραμματείας της Δ.Ε.Π.Π.Σ. Η επικοινωνία αυτή ήταν πολύ πυκνή και γινόταν κατά γενική ομολογία σε κλίμα κατανόησης και συναδελφικής αλληλεγγύης, ήταν όμως πολύ δύσκολο να είναι και αποτελεσματική καθώς τα μέλη της Δ.Ε.Π.Π.Σ. ήταν επιφορτισμένα τόσο με τη χάραξη στρατηγικής για την πορεία του θεσμού όσο και με την αντιμετώπιση σειράς πιεστικών, λειτουργικών ζητημάτων των σχολικών μονάδων. Τα αυξημένα περιθώρια αυτονομίας των ΕΠ.Ε.Σ. έγιναν σε γενικές γραμμές σεβαστά, σύμφωνα με το πνεύμα του νόμου 3966, με μοναδική εξαίρεση την υποχρέωση όλων των σχολείων για την υλοποίηση δύο συγκεκριμένων σχεδίων δράσης στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου το σχολικό έτος 2013-14. Τα δύο σχέδια δράσης είχαν ως θέμα: 1. την εισαγωγή της μεθόδου της ετεροπαρατήρησης του διδακτικού έργου και, 2. την αξιολόγηση της πορείας και των αποτελεσμάτων των ομίλων ενδιαφερόντων των σχολείων. Οι περισσότερες σχολικές μονάδες προχώρησαν στην υλοποίηση των σχεδίων δράσης, τα οποία μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις έδωσαν και σημαντικά αποτελέσματα, υπήρξαν όμως πολλές αντιδράσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών καθώς η παραπάνω μεθόδευση θεωρήθηκε ότι αναιρεί στην πράξη την αυτονομία του ΕΠ.Ε.Σ. και του Συλλόγου Διδασκόντων και τον εσωτερικό χαρακτήρα της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Τέλος στη θέση αυτή κρίνεται σκόπιμο να τονισθεί ότι, η μεταβολή του πλαισίου λειτουργίας και του προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των Πειραματικών Σχολείων το Γενάρη 2015 ουσιαστικά διακόπτει την πορεία υλοποίησης του όλου εγχειρήματος και δημιουργεί την ανάγκη διατύπωσης νέων αρχών για τα Πειραματικά Σχολεία στο πλαίσιο της εθνικής και κοινωνικής διαβούλευσης για την εκπαίδευση που έχει εξαγγελθεί για το άμεσο μέλλον από το ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία αρχικά παρουσιάσθηκαν η φυσιογνωμία και τα χαρακτηριστικά των Π.Π.Σ. όπως περιγράφονται στο κείμενο του νόμου 3966/2011. Ακόμη περιγράφηκε ο τρόπος με τον οποίον εφαρμόστηκαν στην πράξη οι προβλέψεις του νόμου για τα Π.Π.Σ. στο χρονικό διάστημα 2011-2014. Διαπιστώθηκε ότι η φυσιογνωμία, η αποστολή και οι δράσεις των Π.Π.Σ. συνάδουν με τις αρχές τόσο της εκπαιδευτικής-παιδαγωγικής όσο και της διοικητικής-οργανωτικής καινοτομίας. Με βάση τις αρχές που καθορίζουν την εισαγωγή και τη διάδοση των καινοτομιών στην εκπαίδευση κινήθηκαν και οι σχολικές μονάδες κατά την πρώτη περίοδο εφαρμογής του νόμου. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι και η έννοια της αριστείας βρίσκεται σε συνάφεια με την εισαγωγή και διάδοση καλών πρακτικών στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ακόμη βρέθηκε ότι στην πορεία υλοποίησης του θεσμού των Π.Π.Σ., δεν τηρήθηκε από την πλευρά της πολιτείας το σύνολο των απαιτούμενων προϋποθέσεων για τη στήριξη και την επιτυχή υλοποίηση των νεοεισαγόμενων καινοτομιών. Έτσι δεν προβλέφθηκαν δράσεις επιμόρφωσης και μηχανισμοί στήριξης για τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, ενώ τα μέλη

της Δ.Ε.Π.Π.Σ. δεν μπόρεσαν να ασκήσουν αποτελεσματικά το έργο της εποπτείας των παραγόμενων καινοτόμων δράσεων από τις σχολικές μονάδες, καθώς ήταν επιφορτισμένα και με την ευθύνη της επίλυσης σειράς σημαντικών προβλημάτων διοικητικής και οργανωτικής φύσης.

Αναφορές

- Αντωνίου Γ. (2014). *Εισήγηση Αντιπροέδρου Διοικούσας Επιτροπής Προτύπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ)*. Στο: «Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα, ανιχνεύοντας τις προοπτικές του αύριο», πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αθήνα.
- Αριθμ. 61397/Δ6 Υ.Α. Αναπληρωτή Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., ΦΕΚ 909/19-05-2015. *Αναστολή της αριθμ. 212031/Δ6/29-12-2014 «Χαρακτηρισμός σχολικών μονάδων ως Προτύπων Πειραματικών Σχολείων» (ΦΕΚ 3646 τ.Β'/31-12-2014 Υπουργικής Απόφασης)*.
- Αριθμ. 77446/Δ6 Υ.Α. Αναπληρωτή Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ., ΦΕΚ 910/19-05-2015. «*Εισαγωγή μαθητών και σχετικές ρυθμίσεις στα Πρότυπα και στα Πειραματικά Σχολεία για το σχολικό έτος 2015-16*».
- Εκθεση Αυτοαξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (2014). Θεσ/νίκη: 1^ο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Θεσ/νίκης «Μανόλης Ανδρόνικος».
- Επιστολή τεσσάρων Προέδρων ΕΠ.Ε.Σ. (2015). «*Για τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία*». Θεσ/νίκη: Δαγδιλέλης Β., Λεμονίδης Χ., Σιγάλας Μ., Ψύλλος Δ. Διαθέσιμο online: <https://www.alfavita.gr/apropsin/για-τα-πρότυπα-πειραματικά-σχολεία> , προσπελάστηκε στις 7/11/2015.
- Fullan, M.G. with Stiegelbauer, S. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Hargreaves, D. (2001). *A Capital Theory of School Effectiveness & Improvement*. British Educational Research Journal Vol. 27, No 4, pp 487-503.
- Hargreaves A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society, Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hopkins, D. (2002). *Improving the Quality of Education for All (Second Edition)*. London: David Fulton.
- Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Γλώσσας, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη 1998. Διαθέσιμο online:

http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/ ,

προσπελάστηκε στις 7/11/2015.

Ν. 1566, ΦΕΚ 167/30-09-1985 (1985). *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*

Ν. 3966, ΦΕΚ 118 Α/24-5-2011 (2011). *Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις.*

Παπαδημητρίου Η. (2006). *Το σχολείο που μαθαίνει και αλλάζει. Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), Εκπαιδευτικές Αλλαγές, η Παρέμβαση του Εκπαιδευτικού και του Σχολείου. Αθήνα: Μεταίχμιο.*

Εκπαιδευτική ηγεσία και πολυπολιτισμικότητα: Μελέτη περίπτωσης στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας

Αδάμος Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, M.Ed., M.Sc.IS

dimitrisadamos@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η προσέγγιση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας μέσα από την οπτική της εκπαιδευτικής ηγεσίας, πραγματοποιώντας έρευνα πεδίου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Χρησιμοποιώντας δείγμα 130 διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας, η έρευνα καταγράφει τις απόψεις των μεσαίων στελεχών της εκπαίδευσης αναφορικά με ένα ευρύ φάσμα της θεματικής που τα πεδία της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνουν, δίνοντας έμφαση στον ρόλο που τα ίδια τα ηγετικά στελέχη διαδραματίζουν στην εκπλήρωση των βασικών στόχων της Πολιτείας για την παροχή ισότιμων ευκαιριών μόρφωσης σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα της καταγωγής και του πολιτισμικού τους υπόβαθρου.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολυπολιτισμικότητα, Ηγεσία, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Σχολική Διοίκηση, Διευθυντής, Υποδιευθυντής.

Εισαγωγή

Οι πολυπολιτισμικές σχολικές τάξεις αποτελούν πλέον μία πραγματικότητα για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η Παιδεία καλείται να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, καθώς το σχολείο ως πρωταρχικό κύτταρο της κοινωνίας αποτελεί το σημαντικότερο μέσο για την επίτευξη συμφιλίωσης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και την ανεμπόδιστη ένταξη των μεταναστών στην κοινωνία (Παπαχρήστος & Μαυροκεφαλίδου, 2012). Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας επομένως, οφείλει να μετασχηματιστεί και να προσαρμοστεί στις κοινωνικές αλλαγές, λαμβάνοντας υπόψη τις καινούριες παιδαγωγικές απαιτήσεις που η πολιτισμική ανομοιομορφία δημιουργεί και τα διαφορετικά γνωστικά, πολιτισμικά ή ακόμα και γλωσσικά κεφάλαια που ταυτόχρονα συνυπάρχουν εντός του σχολικού χώρου (Μπαμπάλης & Κουτούβελα, 2012).

Η ευρεία και πολυεπίπεδη ανάλυση της σχολικής προσαρμογής στις πολυπολιτισμικές συνθήκες έχει επεκταθεί τα τελευταία χρόνια και σε μία όψη της σχολικής σύστασης κρίσιμης για την ποιότητα και τη αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, αυτή της διοίκησης και της οργανωσιακής ηγεσίας. Εγχώριες και ξένες μελέτες επιβεβαιώνουν αυτό που έχει ήδη γίνει αντιληπτό σε όλους όσους ασχολούνται με θέματα διαπολιτισμικότητας και παιδείας, το γεγονός δηλαδή ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων μπορούν να κάνουν την θετική αλλαγή στις σχέσεις μεταξύ των φορέων διαφορετικών πολιτισμών που συμβιώνουν στο σχολείο, ενώ επιβάλλεται ο μετασχηματισμός της διοικητικής τους δράσης προκειμένου να εναρμονιστούν με τις νέες συνθήκες που

η πολυπολιτισμική πραγματικότητα επιβάλει.

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας αναφορικά με την κρισιμότητα που έχει ο ρόλος των ηγετικών στελεχών των σχολικών μονάδων (διευθυντών και υποδιευθυντών) στη διαμόρφωση ενός ήρεμου και παιδαγωγικά γόνιμου περιβάλλοντος που θα βασίζεται στην αποδοχή του διαφορετικού και θα διασφαλίσει την ισότιμη και πολύπλευρη καλλιέργεια όλων των μαθητών καθώς και την επάρκεια με την οποία ανταποκρίνονται στο έργο τους αυτό.

Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο

Η παρουσία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο επιβάλλει την συνολική αναθεώρηση του εκπαιδευτικού πλάνου της σχολικής μονάδας και την υιοθέτηση κατάλληλης “κουλτούρας” που θα επιτρέψει την αποδοχή και την επιτυχή ενσωμάτωση των διαφορετικών πολιτισμών στην παιδαγωγική διαδικασία. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να πρωταγωνιστεί σε αυτή την αλλαγή, καθώς από τη θέση του εμπλέκεται τόσο στη δομική όσο και στη πολιτισμική διάσταση του σχολείου. Η κρισιμότητα του ρόλου της διοίκησης έγκειται στο ότι ως ηγέτης, ο διευθυντής αποτελεί τον κύριο συντελεστή των αλλαγών και θεμελιώνει την νοοτροπία του σχολείου (Γκάβιος, 2007, Βακάλης & Σιβρή, 2008).

Είναι επομένως εύλογο ότι η θέση του διευθυντή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές σχολικές μονάδες προϋποθέτει την κατοχή ενός συνόλου ηγετικών ικανοτήτων και χαρακτηριστικών που θα του επιτρέψουν να αντιμετωπίσει την αντίσταση στην αλλαγή που το εκπαιδευτικό σύστημα προβάλλει, όπως αυτή εκφράζεται στην απροθυμία αποδοχής των “ξένων” στοιχείων εντός του σχολικού πλαισίου και εκδηλώνεται από όλους όσους επηρεάζουν το κλίμα της σχολικής μονάδας. Το έργο των διευθυντών κατά την προσπάθεια εγκαθίδρυσης μίας παιδαγωγικής βάσης που θα στηρίζεται στο σεβασμό, την αναγνώριση και την αξιοποίηση των διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων που συνυπάρχουν στις σχολικές μονάδες, πολλές φορές προσκρούει σε ένα σύνολο των στρεβλώσεων που το εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζει απέναντι στη πολυπολιτισμική πραγματικότητα, οι οποίες εκτείνονται από τη θεσμική ανεπάρκεια της εκπαίδευσης με το ασαφές αλλά ταυτόχρονα συγκεντρωτικό νομικό πλαίσιο περί της εκπαίδευσης μεταναστών και τα εθνοκεντρικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών (Ασκούνη, 2001, Φλουρής, 2001), μέχρι την ανετοιμότητα της ελληνικής κοινωνίας να δεχτεί εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους, όπως αυτή καταγράφεται από τις μαθητικές ακόμα ηλικίες (Μπεσίρης, 2012) και την έλλειψη διαπολιτισμικών ικανοτήτων στους εκπαιδευτικούς (Γκόβαρης, 2005, Γεωργογιάννης, 2009).

Την αδυναμία των διευθυντών να ανταποκριθούν στη νέα πολυσυλλεκτική σύνθεση των σχολικών μονάδων διαπιστώνει η Μάρκου (2010), η οποία μετά από έρευνά της σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με υψηλή συγκέντρωση αλλοεθνών μαθητών, διαπιστώνει πως οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν είναι ικανοί να

ξεπεράσουν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και τις ξενοφοβικές συμπεριφορές που χαρακτηρίζουν την ευρύτερη ελληνική κοινωνία. Χαρακτηριστικό είναι, όπως η Μάρκου επισημαίνει, ότι οι ίδιοι οι διευθυντές χαρακτηρίζουν ως “μη κανονικές” τις σχολικές μονάδες που έχουν έντονη παρουσία αλλοεθνών μαθητών. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα του Παπαδόπουλου (2010) η οποία καταγράφει σοβαρό έλλειμμα στις διοικητικές υπηρεσίες που παρέχονται και αφορούν τα αλλοδαπά παιδιά, το οποίο όμως εν μέρει αιτιολογείται, καθώς πλήθος εξωτερικών κυρίως παραγόντων παρεμποδίζει την άσκηση αποτελεσματικής και δίκαιης διοίκησης. Ως κύρια αίτια επιβάρυνσης ο Παπαδόπουλος θεωρεί την ύπαρξη κενών και ασαφειών στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, το κακό επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ των διευθυντών και των οικογενειών των αλλοδαπών μαθητών και την έλλειψη θεσμικά οργανωμένης παιδαγωγικής και διοικητικής κατάρτισης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Η διεθνής βιβλιογραφία έχει επίσης να επιδείξει ορισμένες σημαντικές μελέτες για την σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική ηγεσία και την πολυπολιτισμικότητα, με διαφορετικά όμως πορίσματα αναφορικά με την επάρκεια με την οποία η σχολική διοίκηση υποστηρίζει την διαφορετικότητα των μαθητών μειονοτικών ομάδων (ενδεικτικά Henze, 2000, Walker & Dimmock, 2005, Billot et al., 2006, Gardiner & Enomoto, 2006, Goddard & Hart, 2007, Ιάσωνος & Ζεμπύλας, 2008, Andersen & Ottesen, 2011). Κοινή διαπίστωση ωστόσο όλων των ερευνών αποτελεί ο κεντρικός ρόλος της σχολικής διοίκησης στη διαμόρφωση ενός γόνιμου διαπολιτισμικού κλίματος.

Πλαίσιο έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας ως δείγμα 130 ηγετικά στελέχη (70 διευθυντές και 60 υποδιευθυντές) σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια, ΕΠΑΛ, ΕΠΑΣ και ΣΕΚ). Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν μέσω συλλογής στοιχείων με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου το οποίο περιείχε 40 κλειστά ερωτήματα κλιμακωτών απαντήσεων. Τα ερωτήματα διερευνούν την σχέση ανάμεσα στη σχολική ηγεσία και την πολυπολιτισμικότητα και ομαδοποιήθηκαν σε 4 κατηγορίες:

α) Πολυπολιτισμικότητα και διοικητική κατάρτιση: Καταγράφεται η επάρκεια με την οποία κάθε ηγετικό στέλεχος θεωρεί ότι έχει καταρτιστεί στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τις σπουδές που έχει πραγματοποιήσει, το πόσο συχνά συμμετέχει σε ανάλογα σεμινάρια και επιμορφώσεις, η εξοικείωσή του με τα διαπολιτισμικά μοντέλα εκπαίδευσης, ο βαθμός με τον οποίο γνωρίζει το νομοθετικό πλαίσιο που αφορά την είσοδο και την παραμονή αλλοδαπών στην Ελλάδα γενικά και την εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών ειδικότερα και η γνώση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών προέλευσης αλλοδαπών μαθητών. Συνολικά περιλαμβάνει 6 ερωτήματα.

β) Αποτύπωση σχολικής πραγματικότητας: Καταγράφονται οι πολυπολιτισμικές συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί στη σχολική μονάδα, όπως τις αντιλαμβάνεται κάθε ηγετικό στέλεχος. Οι ερωτήσεις διερευνούν τις απόψεις του για το βαθμό στον οποίο οι αλλοδαποί μαθητές εντάσσονται αρμονικά στο περιβάλλον του σχολείου, το πόσο

συχνά συμμετέχουν οι αλλοδαποί μαθητές στις σχολικές εκδηλώσεις και εορτές, τον βαθμό στον οποίο οι αλλοδαποί μαθητές σχηματίζουν “κλειστές” ομάδες μεταξύ τους και την συχνότητα με την οποία θεωρεί ότι ξεσπούν διαμάχες μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών και μεταξύ αλλοδαπών μαθητών διαφορετικής καταγωγής. Συνολικά περιλαμβάνει 7 ερωτήματα.

γ) Εφαρμογή σχολικής διοίκησης και πολυπολιτισμικότητα: Αποτυπώνει τις απόψεις κάθε ηγετικού στελέχους για την αποτελεσματικότητα με την οποία θεωρεί ότι ανταποκρίνεται στα διοικητικά καθήκοντα των σύγχρονων πολυπολιτισμικών σχολείων, καθώς και τις εκτιμήσεις του για την επάρκεια των δράσεων τις οποίες υλοποιεί από τη διευθυντική του θέση, προκειμένου να προωθήσει στη σχολική μονάδα ένα υγιές πολυπολιτισμικό πνεύμα. Περιλαμβάνει συνολικά 14 ερωτήματα.

δ) Εκτιμήσεις για την πολυπολιτισμικότητα: Εξετάζει τις προσωπικές θέσεις κάθε ηγετικού στελέχους αναφορικά με την σχολική πολυπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις που διερευνούν τον βαθμό στον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί το πολυπολιτισμικό ιδεώδες, την καταλληλότητα των αναλυτικών προγραμμάτων, την διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών και τις επιπτώσεις της πολιτισμικής ανομοιογένειας στην ποιότητα της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Η σχολική πολυπολιτισμικότητα από την οπτική της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Η έρευνα που διεξήγαμε κατέδειξε ως βασικό πόρισμα την θετική στάση των διευθυντών και των υποδιευθυντών απέναντι στην σχολική πολυπολιτισμικότητα. Τα ηγετικά στελέχη των σχολικών μονάδων θεωρούν ότι το σχολείο οφείλει να προάγει την πολιτισμική πολυμορφία, να διαφυλάττει τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και να παρέχει γνώσεις μέσω των οποίων θα προβάλλονται και θα αναγνωρίζονται όλοι οι πολιτισμοί ως ισότιμοι. Επιπλέον, εκτιμούν ότι οι λόγοι για τους οποίους θα έπρεπε η εκπαίδευση να προασπίζεται τον πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα δεν σχετίζονται μόνο με την ανάγκη προστασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την υποχρέωση διατήρησης των διαφορετικών πολιτισμικών αποτυπωμάτων, αλλά αφορούν και την ποιότητα της ίδιας της Παιδείας, καθώς πιστεύουν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία θα επωφελούνταν από την διαπολιτισμική επικοινωνία.

Από την άλλη μεριά, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές έχουν επίγνωση ότι στην πράξη το ελληνικό σχολείο αδυνατεί να εκπληρώσει τα πιο πάνω ποιοτικά χαρακτηριστικά, καθώς η προάσπιση της πολιτισμικής ταυτότητας και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των αλλοδαπών μαθητών όχι μόνο δεν αποτελεί στην πραγματικότητα προτεραιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά απεναντίας για λόγους που σχετίζονται τόσο με τον ουσιαστικό σχεδιασμό της Παιδείας, όσο και με τις ανθρώπινες αδυναμίες όσων υπηρετούν σε αυτή, η ελληνική εκπαίδευση παρουσιάζει ένα έντονα μονοπολιτισμικό χαρακτήρα και μία λογική αφομοίωσης οποιουδήποτε ξένου πολιτισμικού στοιχείου.

Τα ηγετικά στελέχη εντοπίζουν ως βασικό μειονέκτημα στην εκπλήρωση των διαπολιτισμικών στόχων από το ελληνικό σχολείο τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα, καθώς εκτιμούν ότι η σχεδίαση και η υλοποίησή τους αφενός δεν ευνοεί τη διάδοση του πολυπολιτισμικού πνεύματος και αφετέρου δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Εντούτοις δεν θεωρούν τη δική τους θέση άμοιρη ευθυνών, αναγνωρίζοντας τον σπουδαίο ρόλο του διοικητικού προϊστάμενου της σχολικής μονάδας στην καθιέρωση ενός ευρύτερου παιδαγωγικού κλίματος πολιτισμικής αποδοχής. Δεν πιστεύουν όμως ότι οι διαπολιτισμικές διοικητικές τους ικανότητες είναι επαρκείς, χρεώνοντας κυρίως για αυτό τους το ελάττωμα τις σπουδές τους και την ανυπαρξία κατάλληλων προγραμμάτων επιμόρφωσης. Με εξαίρεση αυτούς που εξειδικεύτηκαν κατόπιν των βασικών τους σπουδών πάνω στην παιδαγωγική ή την εκπαιδευτική ηγεσία, οι υπόλοιποι εκτιμούν ότι η εκπαίδευση που έχουν λάβει δεν τους έχει εφοδιάσει με τις απαραίτητες διαπολιτισμικές γνώσεις και δεξιότητες ώστε να χειρίζονται την πολυπολιτισμική πραγματικότητα των σχολικών τους μονάδων. Επιπλέον, η έρευνά μας κατέγραψε την αντίφαση μεταξύ της έντονης διάθεσης που δείχνουν οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές για επένδυση χρόνου στην περαιτέρω καλλιέργεια του διαπολιτισμικού τους αισθητηρίου και της πλήρους απουσίας οργανωμένων προγραμμάτων επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών πάνω σε θέματα διαχείρισης του πολυπολιτισμικού πλαισίου

Οι ανεπαρκείς ως προς τη διαπολιτισμικότητα σπουδές και η απουσία οργανωμένων δομών επιμόρφωσης προκαλεί έλλειμα γνώσεων στα ηγετικά στελέχη, πάνω σε πεδία που αναμφίβολα θα συνέβαλλαν στην ενίσχυση των διαπολιτισμικών τους δεξιοτήτων και αφορούν τόσο το παιδαγωγικό κομμάτι του ρόλου τους όσο και τη διοικητική τους θέση. Έτσι, στην έρευνά μας καταγράφηκαν σοβαρές ελλείψεις τόσο στο γνωστικό επίπεδο των διαπολιτισμικών παιδαγωγικών μεθόδων και τη δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών, όσο και στο νομοθετικό πλαίσιο που καθορίζει την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών και το μεταναστευτικό ζήτημα γενικότερα. Επιβαρυντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα με την οποία οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές χειρίζονται τον πολιτισμικό πλουραλισμό των σχολικών τους μονάδων είναι η άγνοια που δηλώνουν για το πολιτισμικό κεφάλαιο και τα εθνοτικά χαρακτηριστικά των αλλοδαπών μαθητών τους.

Εντούτοις και παρά τη χαμηλή τους διαπολιτισμική κατάρτιση, τα ηγετικά στελέχη στο σύνολό τους θεωρούν ότι στην πράξη προωθούν από την θέση τις αρχές της διαπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό προσωπικό και το μαθητικό δυναμικό, μέσω της υιοθέτησης ενδεδειγμένων πρακτικών και της ανάληψης κατάλληλων δράσεων. Μάλιστα, αν και τα ηγετικά στελέχη δηλώνουν ότι είναι πιο δύσκολη η επικοινωνία με τους αλλοδαπούς μαθητές και ότι απαιτούν ειδική μεταχείριση από την πλευρά της διοίκησης, η σχολική πολυπολιτισμικότητα δεν συνιστά πρόβλημα για αυτούς.

Έτσι, τα ηγετικά στελέχη φροντίζουν για τη συχνή πραγματοποίηση σχολικών εκδηλώσεων με θέμα την ξενοφοβία και τον ρατσισμό, ενώ προτρέπουν την ανάληψη προγραμμάτων και διαθεματικών εργασιών (project) με αντικείμενο την αναγκαιότητα της

πολυπολιτισμικής συνύπαρξης. Ταυτόχρονα, προκειμένου να προάγουν την πολιτισμική ενσυναίσθηση και να εγκαθιδρύσουν γέφυρες επικοινωνίας και πολιτισμικής αλληλεπίδρασης στους μαθητές τους, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων προτρέπουν σθεναρά τους αλλοδαπούς μαθητές να συμμετάσχουν στις σχολικές εορτές και εκδηλώσεις, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτές και τις εθνικές μας επετείους. Οι προσπάθειες των ηγετικών στελεχών βρίσκουν ανταπόκριση, καθώς η έρευνα μας καταγράφει έντονη ενεργοποίηση των αλλοδαπών μαθητών απέναντι στις συλλογικές δραστηριότητες και υψηλό βαθμό συμμετοχής στη σχολική ζωή.

Σε γενικότερο πλαίσιο, κατά την έρευνά μας οι διευθυντές και υποδιευθυντές έδειξαν να συνειδητοποιούν ότι ο ρόλος τους έχει μετασηματιστεί από απλούς θεσμικούς διεκπεραιωτές σε ουσιαστικούς εγγυητές της σχολικής ομόνοιας και της συνεργασίας και ως αποτέλεσμα ασκούν δίκαιη και μελετημένη σχολική διοίκηση που έχει άμεση συμβολή στην οικοδόμηση υγιών σχέσεων μεταξύ των μαθητών διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας. Θεωρούν δε, ότι στις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν, έχει επιτευχθεί η ιδιαίτερα αρμονική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο ευρύτερο μαθησιακό και κοινωνικό περιβάλλον. Δεν έχει αποφευχθεί εντούτοις πλήρως το φαινόμενο της «γκετοποίησης» των αλλοδαπών μαθητών και η ως ένα σημείο απομόνωσή τους από τους συμμαθητές τους, καθώς καταγράφηκε σε αρκετά μεγάλο βαθμό ο σχηματισμός κλειστών ομάδων από μαθητές κοινής καταγωγής. Πάντως, η στάση των αλλοδαπών μαθητών ως προς την συμμόρφωση τους με τους κανόνες του σχολείου δεν διαφοροποιείται σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές, καθώς η έρευνά μας δεν διαπίστωσε μεγαλύτερη απείθεια ή πιο έντονη παραβατική συμπεριφορά.

Ταυτόχρονα, η διαφορετική καταγωγή των μαθητών δεν είναι ικανή να προκαλέσει την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών και ρήξεων ανάμεσά τους. Πράγματι, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές δεν παρατηρούν σε έντονο βαθμό την ύπαρξη συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ της κύριας πολιτισμικής ομάδας και των υπολοίπων μαθητών. Πάντως, επιβαρυντικό παράγοντα αποτελεί η απουσία ενεργοποίησης από τις σχολικές μονάδες των κατάλληλων μηχανισμών, μέσω των οποίων θα ήταν εφικτή η οργανωμένη και συστηματική εποπτεία της ποιότητας των σχέσεων μεταξύ των μαθητών διαφορετικής καταγωγής, γεγονός που θα επέτρεπε στη σχολική διοίκηση τον ευκολότερο έλεγχο και τον αποτελεσματικότερο προγραμματισμό προληπτικών παρεμβάσεων. Η αποτελεσματικότητα με την οποία τα ηγετικά στελέχη αντιδρούν στις συμπεριφορές ανοιχτής αντιπαλότητας, όταν αυτές εκδηλώνονται μεταξύ μαθητών διαφορετικής καταγωγής είναι ικανοποιητική, όπως η έρευνά μας κατέδειξε. Με άλλα λόγια, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν την ικανότητα να αποκλιμακώνουν τις αντιπαράθεσεις και τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, αποκαθιστώντας το ήρεμο κλίμα διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Παρόμοιες διαπιστώσεις ισχύουν και για τις σοβαρότερες περιπτώσεις συγκρούσεων με καθαρά ρατσιστικά κίνητρα, με τους διευθυντές και υποδιευθυντές να θεωρούν ότι τις αντιμετωπίζουν επιτυχώς.

Οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων έχουν επίγνωση των δυσκολιών που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν και της μειωμένης αποτελεσματικότητας με την οποία ανταποκρίνονται στις επιταγές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς στο κομμάτι της έρευνας που εξετάζει τις απόψεις τους για την καταλληλότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στις πολυπολιτισμικές συνθήκες, τα ηγετικά στελέχη εμφανίστηκαν σαφώς προβληματισμένα, έχοντας απόψεις οριακά θετικές τόσο στο ζήτημα της επάρκειας με την οποία οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν διαπολιτισμικές παιδαγωγικές μεθόδους στην τάξη όσο και στην άνεση με την οποία ανταπεξέρχονται στο ευρύτερο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Παρά τις μειωμένες διαπολιτισμικές ικανότητες των εκπαιδευτικών πάντως, τα ηγετικά στελέχη δεν διακρίνουν τάσεις για άνιση και μειωτική μεταχείριση από αυτούς εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαχωρίζουν το μαθητικό πληθυσμό ανάλογα με την εθνική του προέλευση και φροντίζουν να συμπεριφέρονται δίκαια και αμερόληπτα σε κάθε κατηγορία μαθητών.

Συμπεράσματα

Σχολεία τα οποία αδυνατούν να προσαρμοστούν αποτελεσματικά στην μεταβαλλόμενη φυλετική σύνθεση των μαθητών είναι πολύ πιθανό να αποτύχουν την εκπλήρωση ενός από του βασικότερους σκοπούς τους, που δεν είναι άλλος από την παροχή ενός ασφαλούς και ισότιμου παιδαγωγικού περιβάλλοντος για όλους τους μαθητές. Αν και η εκπλήρωση του παραπάνω στόχου εξαρτάται από τη στάση του συνόλου των εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή ενός εκπαιδευτικού συγκροτήματος (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, φορέων κ.α.) κανείς δεν είναι πιο αρμόδιος για να καθορίσει το σχολικό κλίμα απέναντι στην πολιτισμική πολυμορφία από τον ίδιο τον διευθυντή. Η έρευνα πεδίου που διεξήγαμε ανέδειξε τους διευθυντές και τους υποδιευθυντές ως “βαρίδια” στην διαμόρφωση κλίματος σεβασμού και αμοιβαίας εμπιστοσύνης στο σύγχρονο εθνοτικά ετερογενές σχολείο και κατέδειξε ότι παρά τις αντιξοότητες, με κύρια την θεσμική αδιαφορία για την αντιμετώπιση των πολυπολιτισμικών προκλήσεων, τα μεσαία αυτά ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης μπορούν και ανταπεξέρχονται στους νέους ρόλους που η πλουραλιστική σχολική πραγματικότητα επιβάλλει.

Βιβλιογραφία

- Andersen, F. C., Ottesen, E. (2011). School leadership and ethnic diversity: approaching the challenge, *Intercultural Education*, 22 (4), σσ. 285-299.
- Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και Πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, Τόμος Β', Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Βακάλης, Γ., Σιβρή Ε. (2008). *Ο ρόλος του Διευθυντή στο Διαπολιτισμικό σχολείο, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 11ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα.

- Billot, J., Goddard, T., Cranston, N. (2006). How principals manage ethnocultural diversity: Learning from three countries, *Journal of the Commonwealth Council for Educational Administration & Principal Leadership Magazine*, Vol. 4, Number 7.
- Gardiner, M., Enomoto, E. (2006). Urban school principals and their role as multicultural leaders, *Urban Education* 41 (6), σσ. 560–584.
- Goddard, T. J., Hart, A. C. (2007). *School leadership and equity: Canadian elements*, *School Leadership & Management*, 27 (1), pp 7-20.
- Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Εκπαιδευτική και Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης*, Πάτρα, Tyrocenter.
- Γκάνιος, Γ. (2007). *Διαστάσεις του διαμεσολαβητικού ρόλου του Διευθυντή Σχολικής μονάδας στη διαχείριση εκπαιδευτικών ανισοτήτων*, Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα», Αθήνα, σσ. 86-91.
- Γκόβαρης, Χρ. (2005). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπ/σης για τα περιεχόμενα και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπ/σης – πορίσματα για τις ανάγκες επιμόρφωσής τους, *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Πάτρα, (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Henze, R. C. (2000). *Leading for diversity: How school leaders achieve racial and ethnic harmony*, Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity, and Excellence, University of California.
- Ιάσωνος, Σ., Ζεμπύλας, Μ. (2008). Μοντέλα ηγεσίας διευθυντών και προσέγγιση διαπολιτισμικής αγωγής σε δημοτικά σχολεία της Κύπρου, *10ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Μάρκου, Ε. (2010). Διαδικασίες θεσμικής διάκρισης και σχολικές δομές: η θέση του διευθυντή σε πολυπολιτισμικά και διαπολιτισμικά σχολεία, στο *Γεωργογιάννης, Π. – Μπάρος, Β. (επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Τομ. ΙΙ, Πρακτικά 13ου Διεθνούς Συνεδρίου, Αλεξανδρούπολη.
- Μπαμπάλης, Θ., Κουτούβελα, Χ. (2012). Διαπολιτισμικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. *Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της εκπαίδευσης, Οικονομική κρίση και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα*. Πρακτικά σε ηλεκτρονική μορφή 15ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα.

- Μπεσίρης, Δ. (2012). Η Σχολική Βία – Ερευνητικά Δεδομένα και Προοπτικές, *ημερίδα με θέμα Πρόληψη σχολικής βίας*, Διεύθυνση Α΄/μιας Εκπ/σης Κέρκυρας, Κέρκυρα.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2010). Η διοίκηση στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο της ετερότητας, στο Γεωργογιάννης, Π. – Μπάρος, Β. (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, Τομ. ΙΙ, Πρακτικά 13ου Διεθνούς Συνεδρίου, Αλεξανδρούπολη.
- Παπαχρήστος, Κ., Μαυροκεφαλίδου, Ειρ. (2012). Σχολική βία και πολυπολιτισμικότητα: Η ανάγκη διαπολιτισμικών παρεμβάσεων, *Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο “Ψυχική υγεία των παιδιών και ο ρόλος των εκπαιδευτικών”*, Πολιτιστική Κίνηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Φλουρής, Γ. (2001). Αναλυτικά Προγράμματα και Διδακτικά Υλικά, στο *Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), Παιδεία Ομογενών, Θεωρητικές και Εμπειρικές Προσεγγίσεις*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Walker, A., Dimmock, C. (2005). Leading the multi-ethnic school: research evidence on successful practice, *The Educational Forum, Journal of Kappa Delta Pi*, 69 (3), σσ. 291-304.

Ο ρόλος του Διευθυντή- Ηγέτη στη Διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων

Παπαγεωργάκης Παναγιώτης
PhD στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης
ppageorg@sch.gr

Σισμανίδου Ειρήνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
didaskontas@yahoo.gr

Περίληψη

Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας-ηγέτη, όπως καταδεικνύει πλήθος ερευνών, έχει βαρύνουσα σημασία στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, την ποιότητα και τη λειτουργία της οργάνωσης καθώς και στη μάθηση των μαθητών. Ένας από τους στόχους του/της είναι η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ όλου του διδακτικού προσωπικού όπως είναι η ενίσχυση της αμφίδρομης επικοινωνίας. Ωστόσο στο σχολικό περιβάλλον πραγματοποιούνται συγκρούσεις ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων και πολλές φορές ο/η διευθυντής/ντρια καλείται να μεσολαβήσει και να διαχειριστεί αυτό το σύνθετο φαινόμενο. Οι πηγές και οι αιτίες των συγκρούσεων είναι πολλές και οι τεχνικές αντιμετώπισής τους ποικίλουν. Ως ηγέτης καλείται να τις αμβλύνει και να τις «εκμεταλλευτεί» προς όφελος της σχολικής μονάδας, ώστε να επιτευχθεί πρόοδος και εξέλιξη. Στο άρθρο προσδιορίζεται η σύγκρουση ως έννοια, αναφέρονται οι τεχνικές διαχείρισής των συγκρούσεων, ορίζεται η έννοια της ηγεσίας στη σχολική μονάδα, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του/της διευθυντή-ντριας-ηγέτη, και τέλος επισημαίνεται ο ρόλος που διαδραματίζει ο/η διευθυντής/ντρια στη διαχείριση των συγκρούσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: συγκρούσεις, ρόλος διευθυντή/ντριας- ηγέτη, τεχνικές διαχείρισης, σύλλογος διδασκόντων

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται καθημερινά στις σχολικές μονάδες είναι πολυσύνθετο και πολύμορφο ενώ συμμετέχουν πρόσωπα με διάφορες προσλαμβάνουσες έτσι ώστε να δημιουργούνται προστριβές και δυσχέρειες. Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999), η σύγκρουση στη σχολική κοινότητα, είτε ως έννοια ειλικρινούς διάστασης απόψεων η οποία πηγάζει από την παρουσία εναλλακτικών τρόπων δράσης, είτε ως γνήσια αντιπαράθεση συμφερόντων ή προσωπικοτήτων, αποτελεί σημαντικό κομμάτι της σχολικής ζωής. Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας- ηγέτη είναι καθοριστικός στο να διευθετήσει και αξιοποιήσει θετικά τις συγκρουσιακές περιπτώσεις που αναδεικνύονται. Επομένως για να επιτύχει τα προαναφερόμενα σκοπούμενα ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου πρέπει να είναι ο/η ίδιος/α αποτελεσματικός/ή, δηλαδή να διαθέτει κάποια χαρακτηριστικά και ικανότητες, όπως επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητα σύνθεσης, που να τον καθιστούν αποτελεσματικό στο έργο του/της (Παπαγεωργάκης, 2013).

Αίτια, παράγοντες και κατηγορίες συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

Η σύγκρουση ορίζεται κατά τον Μπουραντά (1992:264) ως «η κατάσταση όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου ή μιας ομάδας, σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή μιας άλλης ομάδας». Επίσης σύμφωνα με τους Σαΐτη και Σαΐτης (2011:251), η σύγκρουση ορίζεται ως η ενέργεια ενός ατόμου ή μιας ομάδας που ενσυνείδητα στοχεύει να εμποδίσει ή να περιορίσει την επιθυμητή ενέργεια κάποιου άλλου ατόμου ή ομάδας για την επίτευξη των στόχων του. Συνεπώς, θα λέγαμε ότι είναι διαφορά στοχοθεσίας και ενεργειών των ατόμων που υποστασιοποιούνται μέσα από αντιθετικές ενέργειες και εδράζεται σε μια σειρά μεταβλητών όπως η κινητικότητα του προσωπικού, η έλλειψη υλικών πόρων, οι οργανωτικές αδυναμίες, οι διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και οι ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών. Η διαδικασία σύγκρουσης έχει διάφορες εκφάνσεις. Σύμφωνα με τον Thomas (1992), η σύγκρουση έχει τρία χαρακτηριστικά: α) Είναι θέμα μη συναντίληψης. Ίσως υπάρχουν αίτια για σύγκρουση αλλά αυτή να μην εκδηλωθεί ποτέ και αντίστροφα, να μην υπάρχουν προφανή αίτια και αυτή να υφίσταται, β) Υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη, γ) Τίθεται θέμα παρεμπόδισης, αντιπαράθεσης ή έλλειψης πόρων.

Με βάση τα αίτια ή το πεδίο εμφάνισης, οι συγκρούσεις χωρίζονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) *Ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές* (Rahim, 1992). Όταν ένα άτομο βρίσκεται σε κατάσταση συγκρουόμενων στόχων ή σε αδιέξοδο, βιώνει σύγχυση, αβεβαιότητα, αμηχανία και “εργασιακό στρες” (Παππά, 2006). Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις πηγάζουν από διαφορές κι ασυμφωνίες μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. β) *Λειτουργικές ή δυσλειτουργικές* (ανάλογα με τις επιπτώσεις τους). Σύμφωνα με τους ερευνητές (De dreu, 1997; Rahim, 2002) αντικείμενο των λειτουργικών συγκρούσεων είναι η διαφωνία μεταξύ των ατόμων για το περιεχόμενο του έργου που εκτελείται. Η σωστή διαχείριση τους μπορεί να βελτιώσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι δυσλειτουργικές συγκρούσεις εμπεριέχουν έντονα συναισθήματα όπως θυμό, απογοήτευση, κυνισμό κ.ά. και προκύπτουν από τις διαπροσωπικές ασυμβατότητες ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αυτού του τύπου οι συγκρούσεις μειώνουν την ικανοποίηση και την εργασιακή απόδοση των μελών της ομάδας. γ) *Οργανωσιακές*, οι οποίες κατά τους Stoner & Wankel (1988), ορίζονται ως διαφωνίες μεταξύ δύο ή περισσότερων μελών της ομάδας λόγω διαφορετικής ιεραρχικής θέσης, στόχων, αξιών ή αντιλήψεων.

Συγκρούσεις ανάμεσα στο σύλλογο διδασκόντων

Ο σύλλογος διδασκόντων είναι μια ομάδα που αποτελείται από διαφορετικά άτομα, τα οποία δεσμεύονται σε ένα κοινό σκοπό και προσπαθούν να εκτελέσουν μια σειρά από καθήκοντα, που τους έχουν ανατεθεί. Σύμφωνα με το νόμο 1566/1985, άρθρο 11, που αφορά τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, «Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων, την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει

την ευθύνη για την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, την προστασία των μαθητών και την οργάνωση της σχολικής ζωής. Ιεραρχεί τις σχολικές ανάγκες και φροντίζει για την αντιμετώπισή τους. Αξιοποιεί τις δυνατότητες συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς του τόπου». Ωστόσο συχνά ανανεώνεται από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς λόγω των υπηρεσιακών μεταβολών όπως μεταθέσεις, αποσπάσεις, προσωρινές τοποθετήσεις. Έτσι οι εκπαιδευτικοί καλούνται σε σύντομο διάστημα να εγκλιματιστούν, να γίνουν μέλος μιας λειτουργικής ομάδας και να ασκήσουν το εκπαιδευτικό και κοινωνικό τους έργο. Συχνά όμως τα άτομα που απαρτίζουν το σύλλογο διδασκόντων διαφοροποιούνται ή συγκρούονται με αποτέλεσμα να επηρεάζεται το εκπαιδευτικό έργο. Ως συνηθέστερες πηγές σύγκρουσης αναφέρονται οι εξής (Σαΐτης, 2002; Σταμάτης, 2012).

- *Η κακή επικοινωνία.* Η κακή κωδικοποίηση των μηνυμάτων, οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις και η κακή επιλογή χρόνου και χώρου
- *Το σχολικό κλίμα.* Σε ορισμένα σχολεία έχει αναπτυχθεί κουλτούρα συνεργασίας και αμοιβαίου σεβασμού ενώ σε άλλα οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστα κοινά και συγκρούονται με κάθε ευκαιρία.
- *Η αντιπαράθεση τυπικών και άτυπων ομάδων.* Σε ένα σύλλογο διδασκόντων δημιουργούνται άτυπες ομάδες οι οποίες στηρίζονται σε κάποια κοινά χαρακτηριστικά όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις.
- *Η αλληλεξάρτηση.* Σε μια σχολική μονάδα υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς καθώς για να εκτελεστεί μια εργασία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργαστούν, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συχνά συγκρούσεις.
- *Οι οργανωτικές αδυναμίες.* Όταν τα καθήκοντα και οι ρόλοι των εκπαιδευτικών δε διασαφηνίζονται.
- *Το εργασιακό καθεστώς.* Σύμφωνα με έρευνα του Μλεκάνη (2005) σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωναν ωράριο σε μια σχολική μονάδα ή ήταν προσωρινά τοποθετημένοι, χαρακτήριζαν τη συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων ελάχιστα επαρκή. Επίσης υπήρχαν δυσκολίες να ενσωματωθούν στην ομάδα του συλλόγου.
- *Τα αντικρουόμενα συμφέροντα.* Η οικονομική ενίσχυση προς τις σχολικές μονάδες για την κάλυψη των λειτουργικών δαπανών είναι περιορισμένη, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συγκρούσεις για την κατανομή των διαθέσιμων πόρων.

Τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων

Επειδή λοιπόν οι συγκρούσεις διαταράσσουν σημαντικές παραμέτρους του εκπαιδευτικού έργου όπως την επικοινωνία, τη συλλογικότητα και την ομόρροπη στοχοθεσία και μειώνουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, είναι επιβεβλημένο καθήκον πρώτιστα του/της διευθυντή/τριας ηγέτη να τις αμβλύνει ή να τις διαχειριστεί. Σύμφωνα με το Milton (1981), οι μέθοδοι αντιμετώπισης των συγκρούσεων μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες:

- Μέθοδοι όπου η μια πλευρά χάνει και η άλλη κερδίζει όπως η χρήση της εξουσίας

- θέσης, η προσωπική εξουσία, η απόφαση της πλειοψηφίας (win-lose).
- Μέθοδοι όπου και οι δύο πλευρές χάνουν σε κάποια θέματα, αλλά κερδίζουν σε κάποια άλλα όπως η αποφυγή, η καταστολή, η εξομάλυνση, ο συμβιβασμός (lose-lose), και
 - Μέθοδοι όπου και οι δύο πλευρές κερδίζουν όπως η συναίνεση, η ολοκληρωμένη λήψη απόφασης, η δημιουργία υψηλότερων στόχων, η μεταβολή του ανθρώπινου παράγοντα (επιμόρφωση), οι αλλαγές στη δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού (win-win).

Η τρίτη περίπτωση θεωρείται ως η καλύτερη δυνατή λύση και αναφέρεται ως επίλυση προβλημάτων. Επέρχεται όταν και οι δύο πλευρές προσπαθούν να πετύχουν τους στόχους με εντατικές προσπάθειες σε ένα πλαίσιο συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού.

Ηγεσία στη σχολική μονάδα

Ως κοινωνική έννοια η «Ηγεσία» έχει πολλές προσεγγίσεις στον ορισμό της. Σύμφωνα τον Σαΐτη (2005:240) «η ηγεσία είναι η διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών της οργάνωσης (άτυπης ή τυπικής) από κάποιον, ώστε να εξασφαλίσει τη θεληματική συνεργασία τους, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος». Ο Μπουραντάς (2002: 197) εκτιμώντας πιο συνθετικά την έννοια την ορίζει ως μια διαδικασία επηρεασμού σκέψης, συναισθημάτων, στάσεων και συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη) έτσι ώστε πρόθυμα και εθελοντικά και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερο τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον. Τέλος οι Bush & Glover (2003), προσθέτουν στη διαδικασία αξιακούς παράγοντες που ενυπάρχουν αναπόδραστα στις κοινωνικές οργανώσεις, όπως οι σαφείς αξίες και το όραμα του ηγέτη για το σχολείο. Το όραμα, γι' αυτούς, διαρθρώνεται από τους ηγέτες που επιθυμούν να εξασφαλίσουν τη δέσμευση του προσωπικού και των ενδιαφερόμενων μερών στο όνειρο για ένα καλύτερο σχολείο, τους μαθητές και τα ενδιαφερόμενα μέλη. Συνεπώς τα βασικά χαρακτηριστικά της ηγεσίας αποτελούν το όραμα, η επιρροή, οι αξίες και η ενδυνάμωση των ατόμων στοιχεία που ενισχύουν την αποδοτικότητά τους (Stone et al., 2004). Καταληκτικά βλέπουμε πως ο ηγέτης στη σχολική μονάδα καλείται να εμπνεύσει το σύλλογο διδασκόντων σε ένα ομόρροπο σκοπό βασισμένο ωστόσο σε κοινά στοιχεία και αξίες οι οποίες είναι ικανές να ξεπεράσουν κάθε σύγκρουση για χάρη του κοινής στοχοθεσίας.

Τα χαρακτηριστικά του/της Διευθυντή/ντριας- Ηγέτη

Στο πλαίσιο των παραπάνω παραδοχών, ο σύγχρονος ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας-Ηγέτη δεν περιορίζεται στη διεκπεραίωση διοικητικών υποθέσεων και στην επανάληψη δραστηριοτήτων γραφειοκρατικού χαρακτήρα, αλλά εμπεριέχει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό προσωπικών ποιοτικών χαρακτηριστικών που ενθαρρύνουν τους άλλους να ακολουθήσουν και να οικοδομήσουν το όραμα για το σχολείο. Σύμφωνα με το

Morgan (1996), ο διευθυντής – ηγέτης πρέπει να διαθέτει ικανότητες και δεξιότητες ώστε να:

- Βοηθά τους ανθρώπους σε καθημερινή βάση, χωρίς να τους επιβλέπει.
- Καλλιεργεί τέτοιες σχέσεις, ώστε να μπορούν να καταφύγουν σ' αυτόν οι συνάδελφοι όταν αυτό απαιτείται.
- Δημιουργεί το όραμα του σχολείου.
- Δημιουργεί τις συνθήκες που επιτρέπουν την επίτευξη των στόχων.
- «Επηρεάζει» τους συναδέλφους ώστε να επιλύει τις διαφορές τους.
- Αναπτύσσει συμμετοχικές και συναδελφικές δραστηριότητες και συνεργασίες.
- Αντιμετωπίζει άμεσα τις καταστάσεις αβεβαιότητας και πολλαπλών επιλογών.
- Ενεργεί αποφασιστικά όταν απαιτείται, ενώ είναι διαλλακτικός και φορέας καινοτόμων ιδεών.
- Εμπνυχώνει και παρακινεί τους συναδέλφους
- Αναπτύσσει προσωπικές σχέσεις με τους συνεργάτες του.
- Υλοποιεί αποτελεσματικά τους στόχους μέσα στα χρονικά όρια που έχει θέσει.
- Ηγείται και να διαμορφώνει τις κατευθύνσεις μένοντας θετικός σε αλλαγές.

Ο ρόλος του/της Διευθυντή/ντριας- Ηγέτη στη διαχείριση των συγκρούσεων

Σύμφωνα με τους Koontz & Donnell (1982), το αρχικό καθήκον των διοικητικών στελεχών είναι ο σχεδιασμός και η διατήρηση ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για την αποτελεσματική απόδοση. Επομένως ο/η διευθυντής/ντρια και οι δεξιότητες που κατέχει αποτελούν το κύριο συστατικό για τη δημιουργία θετικής ατμόσφαιρας ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Η συνεργασία, η ομαδικότητα, η εμπιστοσύνη, η ανοιχτή επικοινωνία, η συμμετοχικότητα στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και η υπευθυνότητα είναι οι κύριοι άξονες προς αυτή την κατεύθυνση (Πασιαρδής, 2004; Σαΐτης, 2002). Επιπλέον, σύμφωνα με το Ζάχαρη (1985), ο εκπαιδευτικός ηγέτης οφείλει να σέβεται την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, να αντιμετωπίζει τα ατομικά προβλήματα του ως δικά του, να συμπεριφέρεται σε όλους δίκαια και αντικειμενικά και να εξασφαλίζει γι' αυτούς καλές συνθήκες εργασίας. Γι αυτό είναι καθοριστικός ο τρόπος που αντιλαμβάνεται τις συγκρούσεις και αυτό τον βοηθά να τις αντιμετωπίσει εποικοδομητικά. Σε κάθε περίπτωση ωστόσο ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας μπορεί να πάρει τις εξής τρεις μορφές στη διαχείριση των συγκρούσεων (Σαΐτης, 2002):

- *Ως υποκινητής της σύγκρουσης.* Ο/η διευθυντής/ντρια μπορεί να υποκινήσει συγκρούσεις ώστε να ξεκινήσει η διαδικασία αλλαγής στο σχολείο και με τη συνεργασία να επιλυθούν προβλήματα.
- *Ως εναγόμενος.* Σε αυτή την περίπτωση ασκείται κριτική εναντίον του/της διευθυντή/ντριας για τη διοίκηση που έχει επιλέξει να εφαρμόσει. Τότε αυτός μπορεί να ζητήσει τη βοήθεια της προϊστάμενης αρχής, να πιέσει την ομάδα που εναντιώνεται ή να υποστηριχθεί από άλλες ομάδες που τον/την εκτιμούν.

- *Ως μεσολαβητής/διαιτητής.* Εδώ καλείται να μεσολαβήσει στις διαφωνίες των εκπαιδευτικών, διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ τους ή ως διαιτητής να πάρει την τελική απόφαση αφού οι δυο πλευρές έχουν παρουσιάσει τις απόψεις τους.

Ο ρόλος της μεσολάβησης είναι ο πιο συνήθης γι' αυτό και ο Mintzberg (1973) επισημαίνει πως οι διευθυντές καλούνται συχνά να μεσολαβήσουν σε συγκρούσεις ανάμεσα σε συνεργάτες, όταν δε μπορούν να βρουν λύση μεταξύ τους. Πριν αναλάβει να διαμεσολαβήσει σε μια σύγκρουση, ο/η διευθυντής/ντρια θα πρέπει να διερευνήσει αρχικά τους ενδεχόμενους κινδύνους που ελλοχεύουν από τη μεσολάβησή του και αν διαθέτει τις προσωπικές δεξιότητες για να διαχειριστεί τη σύγκρουση με επιτυχία. Σύμφωνα με τον DeDreu (1997), οι διευθυντές είτε θεωρούν τη σύγκρουση ανεπιθύμητη και προσπαθούν να την εξαφανίσουν, εξαφανίζοντας ταυτόχρονα την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, είτε θεωρούν τη σύγκρουση απαραίτητο κομμάτι της σχολικής κουλτούρας και προσπαθούν να αποκομίσουν οφέλη από αυτήν. Ο Burns (1978) υποστηρίζει ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες αντιμετωπίζοντας τη σύγκρουση, προσπαθούν να επηρεάσουν την έντασή της, να τη διαμορφώσουν, να μεσολαβήσουν σε αυτή, να την εκμεταλλευτούν και τελικά να τη συστηματοποιήσουν. Έτσι, μπορούν να παρέχουν ειδικές συμβουλές ώστε να προωθήσουν τη συλλογική δράση και να ενδυναμώσουν τη συλλογική λειτουργία της ομάδας. Έτσι ο διευθυντής για ν' αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις (Σαΐτης, 2002), πρέπει να:

- να γνωρίζει τις πιθανές αιτίες σύγκρουσης και να αντιδρά,
- να ενθαρρύνει τη συζήτηση για τα τυπικά θέματα και να επιλύει τα συναισθηματικής φύσης θέματα,
- να γνωρίζει τις διαφορές των εμπλεκόμενων μερών που οδήγησαν στη σύγκρουση,
- να γνωρίζει τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων καθώς και τις συνέπειές
- να μπορεί να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του,
- να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να επιλυθεί η σύγκρουση,
- να παρακολουθεί τη διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης,
- να ενισχύει το ομαδικά πνεύμα και να είναι ανοιχτός στις καινοτομίες.

Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Norton (1978) ο οποίος κατέγραψε δύο τύπους ηγετικής συμπεριφοράς δηλαδή της καθοδηγητικής και της υποστηρικτικής.

- *Καθοδηγητικός τύπος ηγετικής συμπεριφοράς:* Εδώ συναντούμε τον αρχάριο διευθυντή ηγέτη. Δείχνει ψηλό ενδιαφέρον για τον εαυτό του και χαμηλό για τους άλλους. Χρησιμοποιεί έντονες εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες και οπτική επαφή, μιλάει συχνά και είναι κυριαρχικός (ελέγχει), χρησιμοποιεί στο λόγο του υπερβολές και μεταφορές, ενδιαφέρεται για την ακρίβεια στην επικοινωνία και εκφράζει τα συναισθήματά του.
- *Υποστηρικτικός τύπος ηγετικής συμπεριφοράς:* Εδώ συγκαταλέγονται οι έμπειροι ηγέτες. Ο/Η υποστηρικτικός/η διευθυντής/ντρια δείχνει ψηλό ενδιαφέρον για τους άλλους και χαμηλό για τον εαυτό του/της. Δείχνει ενδιαφέρον και ακούει

προσεκτικά το συνομιλητή του/της, είναι επικοινωνιακός/ή και ομιλητικός/ή με όλους, φιλικός/ή, ήρεμος/η και συγκεντρωμένος/η.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά λοιπόν, ο/η διευθυντής/ντρια- ηγέτης είναι ο κατεξοχήν αρμόδιος για τη δημιουργία του κατάλληλου θετικού κλίματος στο σχολείο. Μέσα σε πλαίσιο ασφάλειας, συνεργασίας, αναγνώρισης και συλλογικότητας μπορούν να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου αλλά και το σύνολο των αναγκών των εκπαιδευτικών μπορεί να ικανοποιηθεί. Ο εκπαιδευτικός ηγέτης πρέπει να καταρτιστεί και να επιμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις διαμεσολαβητικά, δίκαια, αμερόληπτα αλλά και ουσιαστικά, μετατρέποντας τη σύγκρουση σε εποικοδομητικό παράγοντα για τη σχολική ζωή. Κάθε σύγκρουση που δεν επιλύεται και σοβεί αποτελεί εν δυνάμει κίνδυνο για τους στόχους του σχολείου. Αντίθετα είναι πιθανόν να προκύψει αλλαγή και όφελος. Οι έρευνες στη χώρα μας (Παντοπούλου, 2010; Φασούλης, 2006) δείχνουν ότι οι σημερινοί/ές διευθυντές/ντριες δεν έχουν επιμορφωθεί επαρκώς σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Επομένως προκύπτει η ανάγκη για ριζική αναδιάρθρωση της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης με προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Στόχος, λοιπόν, της διαχείρισης συγκρούσεων είναι να λύνονται τα προβλήματα που δημιουργούνται επιφέροντας θετικές αλλαγές τόσο στα εμπλεκόμενα μέρη, όσο και στο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ζάχαρης, Ε. (1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως*. Αθήνα : ΟΕΔΒ
- Everard, K. Morris, G. (1999), *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ
- Koontz, H. & O' Donnell, C. (1982). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Μπουραντάς, Δ. (1992). *Μάνατζμεντ: οργανωτική θεωρία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις TEAM Ε.Π.Ε
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Γ. Μπένου.
- Νόμος 1566/1985, ΦΕΚ 167, τ. Α' / 30-09-1985, «*Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*»

- Παντοπούλου Δ.,(2010), *Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ τους στο σχολικό περιβάλλον. Η περίπτωση του Ν. Αττικής*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος
- Παπαγεωργάκης, Ε.Π. (2013). *Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: Η συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδα*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, Τεύχος 11, σελ.135-142
- Πασιαρδής. Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και Θέσεις των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Πασιαρδής, Π. (2004) *Εκπαιδευτική Ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχιμο
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. τόμος Α΄ Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. 2^η Έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταμάτης, Π. (2012). *Επικοινωνία στην Εκπαιδευτική και Διοικητική Διαδικασία. Βασικές έννοιες και στρατηγικές*. Αθήνα: Διάδραση
- Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1(ΦΕΚ1340/16-10-2002) «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων.
- Φασούλης Κ., (2006), *Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον*. Πρακτικά 3^{ου} Παν. Συνεδρίου (13-14 Μαΐου ,2006), Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.

Ξενόγλωσση

Burns. J. (1978). *Leadership*. Harper & Row. New York

- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: concepts and evidence*. Nottingham, UK: NCSL
- DeDreu, C. (1997). Productive conflict: The importance of conflict management and conflict issue. In C. De Dreu and E. Van De Vliert (eds.) *Using conflicts in organizations*. London: Sage
- Milton, C. (1981). *Human Behaviour in organization. Three levels of behaviour*. N.J: Prentice-Hall
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row
- Morgan, G. (1996). Empowering human resources. *Human Resource Management in Education* . (pp 32-37). London: The Open University.
- Norton, R. (1978). Foundation of a communication style construct. *Human Communication Research*, 4, 99-112
- Rahim, A. (1992). *Managing conflicts in organizations*. New York: Praeger.
- Rahim, A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The international Journal of Conflict management*. 13(3), 206-235.
- Stone, A., Russell, R. & Patterson K. (2004). Transformational versus servant leadership: A difference in leader focus. *Leadership & Organization Development Journal*, 25(4), 349-361.
- Stoner, J. & Wankel, C. (1988). *Management*. New Jersey: Prentice-Hall International
- Thomas, K. (1992). Overview of Conflict and Conflict management by Kenneth Thomas: Conflict and conflict management : Reflections and update. *Journal of Organizational Behavior*. 13 (3), 263-274

Το φύλο και η στάση απέναντι στους Η/Υ

Καραπατσούδη Δήμητρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.20.60

Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Παρόλο που η ψηφιακή τεχνολογία αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας, παρατηρείται σε πολλές περιπτώσεις διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς τη στάση τους απέναντι στη τεχνολογία και ειδικότερα στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (Cooper & Weaver, 2003). Στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται η περιγραφική σε συνδυασμό με τη συσχιστική προσέγγιση για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Το δείγμα που επιλέγεται προέρχεται από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπάρχει διαφορά στη στάση ως προς τους Η/Υ μεταξύ των δύο φύλων, δεν υπάρχει διαφορά ως προς τις γνώσεις που φαίνεται να έχουν τα δυο φύλα, στο σεβασμό που δείχνουν απέναντι στους Η/Υ και στη δυσκολία ως προς τη χρήση τους. Ωστόσο, προέκυψε από την έρευνα ότι τα αγόρια έχουν θετικότερα συναισθήματα ως προς τους Η/Υ.

Λέξεις-Κλειδιά: φύλο, στάσεις, Η/Υ, στερεότυπα

Εισαγωγή - Προσδιορισμός του Θέματος

Η τεχνολογία είναι παρούσα σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας, στην επικοινωνία, στη ψυχαγωγία, στις κοινωνικές σχέσεις, στις συναλλαγές, στην εκπαίδευση, στις μεταφορές, στην παραγωγή προϊόντων, ακόμα και στην έκφραση συναισθημάτων. Ως κοινωνία αλλάζουμε και εξαρτόμαστε όλο και περισσότερο από τα τεχνολογικά και ηλεκτρονικά μέσα. Ωστόσο, αν δεν αξιοποιεί το άτομο όλες τις δυνατότητες του υπολογιστή, που σχετίζονται με την επίλυση προβλημάτων, την ανάπτυξη ιδεών και τη δημιουργικότητα, κινδυνεύει να χαρακτηριστεί ψηφιακά αναλφάβητος. Για τους λόγους που προαναφέρθηκαν η τεχνολογία των υπολογιστών και οι εφαρμογές τους έχουν ενταχθεί στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κασσώτη, 2011).

Παρόλο που όλα τα παιδιά από μικρή ηλικία έχουν πρόσβαση μέσω του σχολείου σε ηλεκτρονικά μέσα και που έννοιες όπως «δημοκρατία» και «ίση συμμετοχή» θεωρούνται αυτονόητες, παρατηρείται το λεγόμενο «ψηφιακό χάσμα», το οποίο αφορά στο κενό που δημιουργείται μεταξύ ατόμων που ωφελούνται από τις νέες τεχνολογίες και σε εκείνους που δεν ωφελούνται εξαιτίας κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων (Basu, 2010). Όταν μιλάμε για «έμφυλο ψηφιακό χάσμα» εννοούμε τη διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των δυο φύλων ως προς τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων (Cooper & Weaver, 2003). Η διαφορά αυτή με την πάροδο του χρόνου διαφοροποιείται και έτσι ενώ παλιότερα μιλούσαμε για διαφορά στην πρόσβαση στα ηλεκτρονικά μέσα

μεταξύ των δύο φύλων, σήμερα μιλάμε για διαφορά στο τρόπο που τα δυο φύλα τα χρησιμοποιούν (Κασσώτη, 2011).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του χάσματος σχετίζονται με τις στάσεις των ατόμων απέναντι στην τεχνολογία και τους υπολογιστές, οι οποίες έχουν αναλυθεί από τους ερευνητές σε μια ποικιλία πλαισίων, από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (συνολικά την κοινωνία με ότι αυτή περιλαμβάνει, δηλαδή φορείς, μέσα ενημέρωσης κλπ.), ως τα στενότερα περιβάλλοντα της ζωής των παιδιών (οικογένεια, τάξη, παρέα κλπ.) (Κανταρτζή, 2003).

Η έννοια του φύλου

Για το σκοπό της παρούσας εργασίας, όταν αναφερόμαστε στην έννοια του «φύλου» εννοούμε το κοινωνικό φύλο που αναφέρεται σύμφωνα με τον Johnson (2000) στις προσδοκίες για συγκεκριμένες συμπεριφορές, στάσεις, χαρακτηριστικά, σεξουαλικούς προσανατολισμούς που συσχετίζονται με τα ανατομικά και βιολογικά χαρακτηριστικά. Πώς δομείται όμως το κοινωνικό φύλο; Υπάρχει η βιολογική θεωρία που λέει ότι οι διαφορές ανάμεσα στα φύλα βασίζονται στη φύση και είναι αμετάβλητα τμήματα της φυσικής σειράς. Δηλαδή, τα χρωμοσώματα και οι ορμόνες είναι οι αιτιατοί παράγοντες για τις διαφορές σε στάσεις, αξίες και τρόπους συμπεριφοράς ανάμεσα στα δύο φύλα. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης από την άλλη δέχεται ότι η κοινωνικοποίηση συμβαίνει μέσω της ταύτισης με τα κοινωνικά μοντέλα. Η θεωρία αυτή είναι σε στενή σχέση με τις συμπεριφορικές θεωρίες μόνο που η πορεία της ταύτισης και η διαμόρφωση της συμπεριφοράς εδώ, θεωρούνται πιο πολύπλοκες. Έτσι λοιπόν η θεωρία της κοινωνικής μάθησης δίνει στο παιδί έναν περισσότερο ενεργητικό ρόλο καθώς αυτό μιμείται τα μοντέλα ρόλων. Με άλλα λόγια το παιδί μαθαίνει ποια συμπεριφορά είναι αποδεκτή για το φύλο του, μέσω της ενίσχυσης και της τιμωρίας αλλά και μέσω της παρατήρησης των ζωντανών (γονείς) και συμβολικών μοντέλων (ΜΜΕ, βιβλία). Η θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης υποστηρίζει πως το άτομο συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση των εμπειριών του και στον καθορισμό των απόψεων του για τα δυο φύλα δίνοντας έμφαση στο τρόπο που σκέφτεται το παιδί, θεωρείται δηλαδή ότι τα παιδιά αυτό-κοινωνικοποιούνται. Τέλος η ψυχαναλυτική θεωρία με θεμελιωτή το Freud δέχεται ότι η ανθρώπινη προσωπικότητα διαμορφώνεται καθώς περνά μέσα από διάφορα ψυχοσεξουαλικά στάδια (στοματικό, πρωκτικό και φαλλικό). Ο γενετήσιος ερωτισμός του φαλλικού σταδίου και η σημασία την οποία αποδίδουν τα παιδιά στη διαφορά των σεξουαλικών οργάνων επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και την προσωπικότητα τους στη μετέπειτα ζωή τους (Κανταρτζή, 2003 · Μαραγκουδάκη, 2005).

Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής του φύλου σύμφωνα με την οποία, το κοινωνικό φύλο προσεγγίζεται όχι ως κάτι που υπάρχει στην κοινωνία ως φυσική κατηγορία, αλλά ως κάτι που κατασκευάζεται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης.

Τα έμφυλα στερεότυπα

Όλες οι θεωρίες δόμησης του ρόλου των φύλων έχουν ως κοινή αφετηρία τη παραδοχή ότι η κοινωνία είναι οργανωμένη με έμφυλο διαχωρισμό και ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία βλέπουν τους ανθρώπους κατά αυτό τον τρόπο. Όταν οι δραστηριότητες και τα χαρακτηριστικά των ανθρώπων ταυτίζονται με κάποια από αυτές τις έμφυλες κατηγορίες τότε αποκτώνται έμφυλα στερεότυπα (Biemat, Manis & Nelson, 1991). Συγκεκριμένα τα άτομα μαθαίνουν ποια συμπεριφορά θεωρείται κατάλληλη για το φύλο τους μέσα από την πορεία της κοινωνικοποίησης. Οι φορείς της κοινωνικοποίησης (οικογένεια, ομάδες συνομηλίκων, σχολείο) έχουν στερεότυπες αντιλήψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο κάθε φύλο και η κοινωνικοποίηση του ρόλου των φύλων αντανακλά τις προσδοκίες που βασίζονται στις απόψεις αυτές. Επίσης οι απόψεις των φορέων κοινωνικοποίησης για το πώς πρέπει να είναι και να συμπεριφέρονται τα δυο φύλα βασίζονται στα στερεότυπα, και άρα επηρεάζουν και το τρόπο κοινωνικοποίησης του φύλου. Επομένως αν το στερεότυπο του ρόλου του φύλου «επιβάλλει» στο φύλο μια στάση-συμπεριφορά απέναντι στους υπολογιστές και την τεχνολογία το άτομο στη συνέχεια της ζωής του δρα με βάση αυτή τη συμπεριφορά που είναι κατάλληλη για το φύλο του (Κανταρτζή, 2003).

Στάση απέναντι στους υπολογιστές

Η στάση απέναντι στους υπολογιστές ή όπως εμφανίζεται στην αγγλική βιβλιογραφία “computer attitude” ορίζεται ως η γενική αξιολόγηση ή το αίσθημα ευμενούς ή δυσμενούς διάθεσης ενός ατόμου απέναντι στη τεχνολογία των υπολογιστών ή σε συγκεκριμένες δραστηριότητες με τη χρήση αυτών (Σιώζος & Παλαιγεωργίου & Κωνσταντάκης, 2004). Ο ψυχολογικός όρος «στάση» δηλώνει μια νοητική κατάσταση της προσωπικότητας σύμφωνα με την οποία το άτομο συμπεριφέρεται σε μια κατηγορία ανθρώπων, μια κατάσταση, ένα αντικείμενο, ένα θεσμό, ή μια έννοια με ένα συγκεκριμένο τρόπο (Παντούλη & Παπαδόπουλος, 2006).

Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Σε έρευνα (Durndell & Haag, 2002) που πραγματοποιήθηκε με δείγμα 150 φοιτητές του πανεπιστημίου της Ρουμανίας διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια τείνουν να έχουν περισσότερα συναισθήματα αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τον υπολογιστή και λιγότερο άγχος ως προς τη χρήση του. Επιπλέον τα αγόρια χρησιμοποιούν το διαδίκτυο περισσότερο από τα κορίτσια (και επομένως και τον υπολογιστή ή κάποιο άλλο ψηφιακό μέσο) και έχουν θετικότερη στάση απέναντι του. Αντίθετα η έρευνα της Vekiri (2010) που έλαβε χώρα στην Ελλάδα και συμμετείχαν 301 μαθητές δημοτικού έδειξε ότι τα αγόρια δεν έχουν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα και θετικές απόψεις ως προς τις τεχνολογίες της πληροφορικής, ωστόσο έδειξε ότι οι αντιλήψεις των αγοριών και των κοριτσιών επηρεάζονται διαφορετικά από τους γονείς και τους δασκάλους τους.

Σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς την εμπιστοσύνη που δείχνουν απέναντι στα ψηφιακά μέσα και ως προς τις στερεοτυπικές απόψεις για τους χρήστες των ηλεκτρονικών υπολογιστών έδειξε η έρευνα των Shashaani & Khalili (2001). Συγκεκριμένα οι γυναίκες πιστεύουν ότι και τα δύο φύλα έχουν τις ίδιες ικανότητες ως προς τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών αλλά έδειξαν χαμηλή εμπιστοσύνη στον εαυτό τους ως προς την ικανότητα τους να δουλέψουν με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Επιπλέον η έρευνα έδειξε ότι και τα δύο φύλα δείχνουν συμπάθεια ως προς τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και έχουν τις ίδιες αντιλήψεις ως προς τη χρησιμότητα τους.

Επιπρόσθετα οι ερευνητές Bebetos & Antoniou (2009) στην έρευνα τους με δείγμα 165 φοιτητές, διαπίστωσαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων με τους άνδρες μαθητές να είναι πιο θετικοί στην ιδέα να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή και να έχουν πιο θετικά συναισθήματα απέναντι του.

Οι Colley & Comber (2003) σε έρευνα τους που πραγματοποιήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο με δείγμα 939 συνολικά μαθητές με ηλικίες 11-12 χρονών και 15-16 χρονών. Συγκεκριμένα, τα αγόρια δείχνουν περισσότερη συμπάθεια προς τους υπολογιστές, έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως προς τη χρήση τους και χρησιμοποιούν τους υπολογιστές περισσότερο εκτός σχολείου κυρίως για να παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια. Επίσης διαπιστώθηκε ότι τα μεγαλύτερα κορίτσια έχουν λιγότερο θετική στάση ως προς τον υπολογιστή και αυτό εξηγείται από τους ερευνητές ότι οφείλεται στις «πιέσεις» που δέχονται από το περιβάλλον να διατηρήσουν το στερεότυπο του φύλου.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, η έρευνα των Oosterwegel, Littleton & Light (2004) στην Ολλανδία οδηγήθηκε στο συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ των δυο φύλων ως προς τη στάση τους απέναντι στους υπολογιστές. Πιο ειδικά και τα 73 παιδιά (ηλικίας 12-13 ετών) είχαν θετική στάση απέναντι στα ψηφιακά μέσα, ωστόσο παρατηρήθηκαν κάποιες διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς το πώς χρησιμοποιούν τον υπολογιστή.

Στόχος και Σκοποί της Εργασίας

Δεδομένου ότι η χρήση των τεχνολογικών μέσων και ειδικά του Η/Υ είναι αρκετά διαδεδομένη, σύμφωνα με τον Davis (1993), η αποτελεσματική εφαρμογή τους εξαρτάται από το κατά πόσο οι χρήστες έχουν θετική στάση απέναντί τους. Επομένως, ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της στάσης των μαθητών απέναντι στους Η/Υ και κατά πόσο αυτή σχετίζεται με το φύλο τους. Επιμέρους σκοποί της εργασίας είναι: α) η δημιουργία ενδιαφέροντος για τη μελέτη του φύλου ως παράγοντα που επηρεάζει τη στάση του ατόμου απέναντι στα ηλεκτρονικά μέσα, β) η χρήση της εργασίας αυτής από μελλοντικούς ερευνητές για περαιτέρω έρευνα στο θέμα.

Ερευνητικά Ερωτήματα και Ερευνητικές Υποθέσεις

Η ερευνητική υπόθεση της παρούσας εργασίας είναι ότι το κοινωνικό φύλο είναι παράγοντας που επηρεάζει τη στάση που έχουν τα άτομα απέναντι στους υπολογιστές και στην τεχνολογία γενικότερα. Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι το κοινωνικό περιβάλλον (οικογένεια, φίλοι, παρέες, σχολείο) διαμορφώνει στερεότυπες εικόνες, για τη στάση του κάθε φύλου απέναντι στους υπολογιστές, δηλαδή προσχηματισμένες και υπεραπλουστευμένες αντιλήψεις αναφορικά με τη στάση των ατόμων απέναντι στην τεχνολογία και τους υπολογιστές απλώς και μόνο βάση του φύλου τους. Διαμορφώνονται επομένως τα ερευνητικά ερωτήματα: α) Τα αγόρια ή τα κορίτσια έχουν θετικότερη στάση ως προς τους Η/Υ; β) Ποια είναι η στάση των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στους Η/Υ; γ) Τα αγόρια ή τα κορίτσια έχουν θετικότερα συναισθήματα ως προς τους Η/Υ; δ) Τα αγόρια ή τα κορίτσια φαίνεται να έχουν περισσότερες γνώσεις γύρω από θέματα των Η/Υ; ε) Τα αγόρια ή τα κορίτσια φαίνεται να έχουν καλύτερη συμπεριφορά και σεβασμό ως προς τη χρήση των Η/Υ; στ) Τα αγόρια ή τα κορίτσια φαίνεται να δυσκολεύονται ως προς τη χρήση των Η/Υ;

Μεθοδολογία/Στρατηγική

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται η περιγραφική προσέγγιση έρευνας σε συνδυασμό με τη συσχετιστική ώστε να καταγραφούν οι στάσεις των ατόμων απέναντι στους Η/Υ αλλά και να γίνει συσχέτιση της σύνθετης μεταβλητής «στάση» με τη μεταβλητή «φύλο». Η συγκέντρωση των δεδομένων γίνεται μέσω ερωτηματολογίου που δίνεται στους μαθητές. Η παρέμβαση του ερευνητή με τη μέθοδο αυτή είναι σχεδόν ανύπαρκτη, εξάλλου, ο στόχος της έρευνας αυτής είναι η καταγραφή του φαινομένου και όχι η ερμηνεία του. Τόσο η περιγραφική όσο και η συσχετιστική προσέγγιση δεν επιτρέπει την ανάδειξη αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών «φύλο» και «στάση».

Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτελείται από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ηλικίας 16-19 ετών. Πρόκειται για δείγμα «ευκολίας» που αποτελείται από 32 άτομα (19 αγόρια και 13 κορίτσια) και τα αποτελέσματα της έρευνας που προκύπτουν αφορούν στο συγκεκριμένο δείγμα και σε καμιά περίπτωση δε μπορούν να γίνουν γενικεύσεις καθώς δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού-στόχου.

Εργαλεία και διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το «16-19 Computer Attitude Scale» του Selwyn(1997) το οποίο μεταφράστηκε και ελέγχθηκε από τους Αντωνίου, Πάτση, Μπεμπέτσος και Υφαντίδου (2006). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε άτομα ηλικίας 16-19 ετών και αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες: α) Επίδραση (συναισθήματα για τους υπολογιστές) που

αποτελείται από 6 ερωτήσεις, β) Γνώση (απόψεις και πληροφορίες όσον αφορά τους υπολογιστές) που αποτελείται από 5 ερωτήσεις, γ) Παρόρμηση ή Συμπεριφορά (προθέσεις και πράξεις, στις οποίες υπάρχει σεβασμός προς τον υπολογιστή) που αποτελείται από 6 ερωτήσεις και δ) Αντιλαμβανόμενη Συμπεριφορά Ελέγχου (αντιλαμβανόμενη ηρεμία ή δυσκολία στη χρήση των υπολογιστών) που αποτελείται από 4 ερωτήσεις. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Το σκορ υπολογίζεται με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις: «Συμφωνώ απόλυτα» (βαθμολογείται με 5), «Συμφωνώ» (βαθμολογείται με 4), «Δεν ξέρω» (βαθμολογείται με 3), «Διαφωνώ» (βαθμολογείται με 2) και «Διαφωνώ απόλυτα» (βαθμολογείται με 1). Δέκα από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (1,5,6,8,10,11,13,14,16,20) είναι αρνητικά φορτισμένες και προκειμένου να υπολογιστεί το σκορ, οι απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις αντιστρέφονται.

Πρόκειται για ένα εργαλείο το οποίο έχει ήδη χρησιμοποιηθεί σε έρευνες μεγάλης κλίμακας όπως αυτή του Selwyn(1997) και έχει ελεγχθεί για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του. Συγκεκριμένα, η αξιοπιστία του ελέγχθηκε υπολογίζοντας το Cronbach's alpha για όλους τους παράγοντες και η εξέταση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, έγινε μέσω της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης (Αντωνίου και συν., 2006). Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο του Selwyn(1997) ελέγχθηκε και βρέθηκε ότι έχει υψηλή εσωτερική αξιοπιστία με συντελεστή 0,90, αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων με συντελεστή 0,93 και σημαντική δομική εγκυρότητα($P < 0,001$).

Λειτουργικοποίηση των όρων

Το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου προκύπτει από το μέσο όρο των επιμέρους σκορ σε κάθε υποκλίμακα και δηλώνει τη μεταβλητή «στάση». Οι μεταβλητές «συναισθήματα», «γνώση», «σεβασμός», «δυσκολία» προκύπτουν από τους μέσους όρους των απαντήσεων στις αντίστοιχες υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα η μεταβλητή «συναισθήματα» προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις 1, 16, 8, 20, 12, η μεταβλητή «γνώση» προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις 2,21,17,13,6, η μεταβλητή «σεβασμός» προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις 3,9,15,7,11,19 και η μεταβλητή «δυσκολία» προκύπτει από το μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις 4,14,10,18 (Αντωνίου και συν., 2006).

Αποτελέσματα-Συζήτηση

Για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα 1, 3, 4, 5 και 6 πραγματοποιείται σύγκριση μέσων όρων δύο πληθυσμών (αγοριών και κοριτσιών). Βασική προϋπόθεση είναι ότι τα δεδομένα από κάθε πληθυσμό πρέπει να ακολουθούν την κανονική κατανομή. Για να τις ερευνητικές μας υποθέσεις πρέπει πρώτα να πραγματοποιηθεί έλεγχος κανονικότητας, με χρήση Kolmogorov-Smirnov Test, ξεχωριστά για κάθε πληθυσμό.

Από την στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι η τιμή p για κάθε μεταβλητή και στα αγόρια και στα κορίτσια είναι $>0,05$ άρα ισχύει η μηδενική υπόθεση που λέει ότι η κατανομή των δεδομένων είναι κανονική και για τους δύο πληθυσμούς. Στη συνέχεια πραγματοποιείται έλεγχος διασπορών ώστε να γίνει επιλογή της τιμής p του δίπλευρου ελέγχου και μετά, υπολογίζεται η τιμή p του μονόπλευρου ελέγχου, με αξιοποίηση της τιμής t του κριτηρίου ελέγχου, και ελέγχεται αν ο μέσος όρος του ενός πληθυσμού είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο του άλλου πληθυσμού.

Από την ανάλυση φάνηκε ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στις στάσεις προς τους υπολογιστές. Ωστόσο φάνηκε ότι τα αγόρια έχουν θετικότερα συναισθήματα απέναντι στους υπολογιστές, πράγμα που έρχεται σε συμφωνία με αντίστοιχη ερευνητική μας υπόθεση. Όπως στην έρευνα των Shashaani & Khalili (2001), έτσι και στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι τα κορίτσια αισθάνονται περισσότερο ανασφαλείς όταν τους ζητείται να κάνουν χρήση των Η/Υ πράγμα που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία που λέει ότι το στερεότυπο του φύλου καθορίζει τη συμπεριφορά τους (Κανταρτζή, 2003). Πιθανόν το σχολείο, ως φορέας κοινωνικοποίησης αναπαράγει το στερεότυπο ότι τα αγόρια είναι περισσότερο ικανά στη χρήση Η/Υ και επομένως ακόμα και αν τα ίδια τα κορίτσια έχουν τις δεξιότητες χρήσης των Η/Υ, διστάζουν να τους χρησιμοποιήσουν παρά μόνο αν τους επιβάλλεται. Σε ό,τι αφορά τις απόψεις και τις πληροφορίες που κατέχουν, τις προθέσεις και τις πράξεις τους στις οποίες υπάρχει σεβασμός στον Η/Υ και τέλος την ηρεμία ή δυσκολία που βιώνουν τα παιδιά ως προς τη χρήση των Η/Υ, δεν παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των δύο φύλων. Οι μαθητές έρχονται πλέον σε καθημερινή επαφή με τα νέα τεχνολογικά μέσα και έχουν αποκτήσει δεξιότητες και γνώσεις που οι παλιότερες γενιές δεν έχουν. Είναι εύλογο πως η στάση των νέων απέναντι στους Η/Υ είναι θετική μιας και ο Η/Υ ως εργαλείο είναι πλέον οικείος.

Θα είχε ενδιαφέρον να εξετάσουμε σε μια μελλοντική εργασία πώς διαφοροποιούνται οι στάσεις των δύο φύλων απέναντι στους Η/Υ ανάλογα με πώς το κάθε φύλο χρησιμοποιεί τον υπολογιστή. Με άλλα λόγια, οποιαδήποτε μελλοντική εργασία διερευνά το ζήτημα του φύλου και της στάσης απέναντι στους υπολογιστές πρέπει να αναγνωρίσει τα διαφορετικά πλαίσια και τις μορφές χρήσης των υπολογιστών, που αποτελούν καθημερινή εμπειρία των παιδιών με την τεχνολογία. Μόνο τότε θα καταλάβουμε πώς συγκεκριμένες εφαρμογές και λειτουργίες των Η/Υ έχουν έμφυλη ταυτότητα, πράγμα βέβαια που προϋποθέτει μια πιο αναλυτική μεθοδολογία και ένα πιο εξελιγμένο εργαλείο διερεύνησης στάσεων.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Π., Πάτση, Χ., Μπεμπέτσος, Ε. & Υφαντίδου, Γ. (2006). Εγκυρότητα Κλίμακας και Αξιολόγηση Στάσεων Μαθητών Έναντι των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών. Σύγκριση με Στάσεις ως προς τη Φυσική Αγωγή και τη Φυσική Δραστηριότητα των Μαθητών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*. 4(1), 114-124.

- Basu, S. (2010). *Special Issue on Digital Divide (Two Issues)*. Ανακτήθηκε από: <http://works.bepress.com/subhajitbasu/55>
- Bebetsos, E. & Antoniou, A. (2009). Gender differences on attitudes, computer use and physical activity among Greek university students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 8(2), 63-67.
- Biernat, M., Manis, M. & Nelson, T. E. (1991). Stereotypes and standards of judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*. 60(4), 485-499.
- Colley, A. & Comber, C. (2003). Age and gender differences in computer use and attitudes among secondary school students: What has changed? *Educational Research*. 2(45), 155-165.
- Cooper, J. & Weaver, K. D. (2003). *Gender and computers. Understanding the digital divide*. New York: Erlbaum.
- Davis, F. (1993). User acceptance of information technology: system characteristics, user perceptions and behavioral impacts. *International Journal of Man-Machine Studies*. 38(3), 475-487.
- Durndell, A. & Haag, Z. (2002). Computer self efficacy, computer anxiety, attitudes towards the Internet and reported experience with the Internet, by gender, in an East European sample. *Computers in Human Behavior*. 18(5), 521-535.
- Johnson, A. (2000). *Dictionary of Sociology*. Comwall: Blackwell.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα Στερεότυπα του Ρόλου των Φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη.
- Κασσώτη, Ο. (2011). Φύλο και αξιοποίηση του νέου τεχνολογικά εμπλουτισμένου περιβάλλοντος το οποίο διαμορφώνεται με την εισαγωγή των υπολογιστών στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Oosterwegel, A., Littleton, K. & Light, P. (2004). Understanding computer-related attitudes through an idiographic analysis of gender- and self-representations. *Learning and Instruction*. 14(2), 215-233.
- Παντούλη, Ο. & Παπαδόπουλος, Γ. (2006). Παρουσίαση της ελληνικής προσαρμογής της κλίμακας μέτρησης στάσεων απέναντι στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές (ComputerAttitudeScale). *Επιστήμες της Αγωγής*. 2, 75-84.

Σιώζος, Π., Παλαιγεωργίου, Γ. & Κωνσταντάκης, Ν. (2004). Η Στάση απέναντι στους υπολογιστές: θεωρητική προσέγγιση και μια καταγραφή της σε πρωτοετείς φοιτητές ενός τμήματος Πληροφορικής. Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ε.Τ.Π.Ε., Αθήνα, 191-200.

Selwyn, N. (1997). Students' attitude toward computers: Validation of a computer attitude scale for 16-19 education. *Computers & Education*. 28, 35-41.

Shashaani, L. & Khalili, A. (2001). Gender and computers: similarities and differences in Iranian college students' attitudes toward computers. *Computers & Education*. 37, 363-375.

Vekiri, I. (2010). Boys' and girls' ICT beliefs: Do teachers matter?. *Computers & Education*. 55(1), 16-23

Ευρωπαϊκές πολιτικές για τη δια βίου μάθηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Σιπητάνου Αθηνά

*Αναπλ. Καθηγήτρια Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
asipi@uom.gr*

Κωνσταντινίδου Θ. Δήμητρα

*Μ.Α. Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης
dimkon@arch.auth.gr*

Περίληψη

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, στα πλαίσια των πολιτικών της για ανάπτυξη, προώθησε τις αρχές της δια βίου μάθησης, ενισχύοντας την μέσα από έξι προτεινόμενα εργαλεία και αρχές στο χρονικό διάστημα 2004-2008. Η εφαρμογή τριών από αυτά (Ευρωπαϊκό και Εθνικό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, Ευρωδιαβατήριο και δια βίου Συμβουλευτική) γίνεται το αντικείμενο έρευνας στο παρόν πόνημα με σημείο αναφοράς την Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η έρευνα έγινε στα Γραφεία Διασύνδεσης των ΑΕΙ και ΤΕΙ και αναζητήθηκε το εύρος και ο τρόπος εφαρμογής των προτεινόμενων από την Ε.Ε. εργαλείων. Μέσα από την έρευνα αναδείχθηκαν δύο προβλήματα στην λειτουργία και αποτελεσματικότητα των Γραφείων Διασύνδεσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, Ευρωδιαβατήριο, Συμβουλευτική, δια βίου μάθηση, Γραφεία Διασύνδεσης

Εισαγωγή

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, από τα πρώτα χρόνια της πορείας της, συνειδητοποίησε ότι η εκπαίδευση και η επαγγελματική κατάρτιση θα αποτελέσουν τους κυριότερους παράγοντες για να διακριθεί η Ευρώπη στο παγκόσμιο γίγνεσθαι. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση αναγνωρίζεται ως μέσο για την αντιμετώπιση της οικονομικής κρίσης, που εμφανίστηκε στα τέλη της δεκαετίας του '00. Η καινοτομία, η προαγωγή της γνώσης και η έρευνα, χαρακτηριστικά ιδιαίτερα συνδεδεμένα με τα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, αποτελούν την ελπίδα για την υπέρβαση της οικονομικής κρίσης και την μετάβαση σε μια νέα εποχή. Σκοπός της εργασίας είναι να παρουσιάσει τις πολιτικές που προτείνονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση για τη δια βίου μάθηση και την ανώτατη εκπαίδευση, καθώς και την έρευνα που έγινε για την εφαρμογή κάποιων από τα εργαλεία και αρχές που αφορούν στη δια βίου μάθηση στα ελληνικά Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Οι ευρωπαϊκές πολιτικές για τη δια βίου μάθηση

Οι πολιτικές ενίσχυσης της δια βίου μάθησης, ακόμη και αν δεν είχαν εκφραστεί ξεκάθαρα, ξεκίνησαν ήδη από το 1957, όταν και υπογράφηκε στη Ρώμη η Συνθήκη για την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας. Η Συνθήκη της Ρώμης προέβλεπε

την επαγγελματική επανεκπαίδευση των ανθρώπων που άλλαζαν θέσεις εργασίας λόγω της οικονομικής αναδιάρθρωσης και της βιομηχανικής παραγωγής (Σιπητάνου, 2014).

Αργότερα, το 1992, η Συνθήκη του Μάαστριχτ για την Ευρωπαϊκή Ένωση και άλλα επίσημα έγγραφα που ακολούθησαν, τόνισαν το ρόλο που μπορεί να παίξει η εκπαίδευση στην επίτευξη του στόχου, στο να εξελιχθεί η Ευρώπη στην «οικονομία της γνώσης» και δηλώνουν σαφώς τη σημασία της κοινής ευρωπαϊκής πορείας στην οικονομία, τη διοίκηση, τον πολιτισμό. Η Ευρωπαϊκή ταυτότητα, διατηρώντας τις ιδιαιτερότητες κάθε κράτους μέλους, πρέπει να είναι ένας ισχυρός παράγοντας για την ανάπτυξη και τη διαφοροποίηση του παγκόσμιου χωριού μας.

Στο χρονικό διάστημα μεταξύ του 2004 και του 2008 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στην προσπάθεια για θέσπιση ενός συστηματικού τρόπου για την διαφάνεια στην πιστοποίηση και κατοχή γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, πρότεινε κάποια βασικά εργαλεία και αρχές για την προώθηση της ποιότητας της εκπαίδευσης, της συνεργασίας, της κινητικότητας και της διαφάνειας των προσόντων.

Εργαλεία και αρχές για τη διά βίου μάθηση

Η ΕΕ πρότεινε τη χρήση έξι εργαλείων και αρχών, τα οποία αναπτύχθηκαν με διαφορετικό ρυθμό κατά την περίοδο 2004 – 2008. Τα εργαλεία και οι αρχές είναι, με τη σειρά που θεσπίστηκαν, το Europass (Ευρωδιαβατήριο), το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ) , το Ευρωπαϊκό Σύστημα Ακαδημαϊκών Μονάδων για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ECVET), το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Διασφάλισης της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EQAVET), οι Αρχές και κατευθύνσεις για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης και οι Αρχές για το δια βίου επαγγελματικό προσανατολισμό και τη συμβουλευτική (CEDEFOP, 2011) .

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ) είναι ένα κοινό σημείο αναφοράς, ένας μηχανισμός για την ευκολότερη αναγνώριση και σύγκριση των επαγγελματικών προσόντων σε ολόκληρη την Ευρώπη. Σύμφωνα με την Ε. Πρόκου (2014) το ΕΠΕΠ σχεδιάστηκε για να γίνει ο κρίκος που συνδέει την ανώτατη εκπαίδευση με την μέχρι σήμερα γνωστή ως τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Είναι άλλωστε το σημείο σύγκλισης των διαδικασιών της Μπολόνια (για την ανώτατη εκπαίδευση) και της Κοπεγχάγης (για την τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση). Αποτελείται από οκτώ επίπεδα τα οποία καλύπτουν όλο το φάσμα της γνώσης, από την υποχρεωτική έως την ανώτατη εκπαίδευση. Κάθε επίπεδο ορίζεται από τις περιγραφές των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που προσδίδουν τα μαθησιακά αποτελέσματα για το συγκεκριμένο επίπεδο. Τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι μία από τις λέξεις-κλειδιά στο ΕΠΕΠ και ένας από τους κύριους όρους στη αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε όλη την Ευρώπη.

Ως μαθησιακά αποτελέσματα ορίζονται όλα όσα ένα πρόσωπο γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να εφαρμόσει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας, ανεξάρτητα από το χρόνο που επενδύεται σε αυτή ή το πλαίσιο στο οποίο προσφέρεται. Έχουν ιδιαίτερο ρόλο καθώς από τα μαθησιακά αποτελέσματα θα αναγνωριστούν, επικυρωθούν και πιστοποιηθούν όλα όσα έχει κατακτήσει το άτομο με κάθε τρόπο, με τυπική, μη τυπική και άτυπη μάθηση. Αυτά περιλαμβάνουν όσα κατακτά το άτομο μέσα από προσωπική ενασχόληση, στο χώρο εργασίας ή στον ελεύθερο του χρόνο. Η ύπαρξη και πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι το στοίχημα των επόμενων ετών για τις χώρες της Ευρώπης και όλες τις χώρες που συμμετέχουν στην διαδικασία του ΕΠΕΠ. Με άξονα τα μαθησιακά αποτελέσματα συντελείται και η αναμόρφωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με εντονότερο ενδιαφέρον το τελευταίο διάστημα στο χώρο τη Ανώτατης Εκπαίδευσης.

Η χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων θα ωφελήσει και εκείνους που δεν μπόρεσαν να ακολουθήσουν την τυπική εκπαίδευση σε όλη της τη διαδρομή και να κατακτήσουν όλα τα προσόντα που χρειάζονται, αλλά τα απέκτησαν μέσα από την εργασιακή εμπειρία ή άλλες οδούς μάθησης, όπως η δια βίου εκπαίδευση και τα επιμορφωτικά σεμινάρια. Γίνεται φανερό ότι με την αναγνώριση και πιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων η δια βίου μάθηση αποκτά νέο ενδιαφέρον, καθώς θα αποτελέσει την διέξοδο για πιστοποίηση προσόντων και τη βελτίωση της επαγγελματικής διαδρομής κάθε ατόμου.

Τα στάδια εφαρμογής των Εθνικών Πλαισίων Επαγγελματικών Προσόντων έχουν να κάνουν με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη, την επίσημη έγκριση από το ίδιο το κράτος, το αρχικό στάδιο λειτουργίας, όπου διαπιστώνονται τυχόν αστοχίες του σχεδιασμού και το προχωρημένο στάδιο λειτουργίας, όπου το ΕθΠΕΠ έχει δοκιμαστεί και βελτιωθεί μετά την αρχική εφαρμογή του. Σύμφωνα με την έκθεση των UNESCO, ETF και CEDEFOP του 2015, το ΕΠΕΠ έχει εισαχθεί σε 38 χώρες ενώ σε 24 από αυτές έχει αντιστοιχηθεί με το ΕθΠΕΠ. Στην ίδια έκθεση αναφέρεται ότι τα πλαίσια που εφαρμόζονται είναι «ελαστικά», με λίγους κανόνες εφαρμογής, για αυτό και ευέλικτα και σε θέση να συμπεριλάβουν μεγάλο εύρος δεξιοτήτων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Υπάρχουν οφέλη από τη χρήση του ΕΠΕΠ και των άλλων προτεινόμενων εργαλείων και αρχών για όλους τους πολίτες, δεδομένου ότι μπορεί να παρουσιάσουν συστηματικά το περιεχόμενο των προσόντων τους. Οι εκπαιδευόμενοι και οι εργαζόμενοι θα έχουν ένα εργαλείο συγκρισιμότητας των προσόντων τους όταν επιθυμούν να αλλάξουν εκπαιδευτική διαδρομή, εργασία ή χώρα. Οι εργοδότες έχουν μια «γρήγορη ανάγνωση» στις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες των εργαζομένων που αποτιμώνται σε προσόντα. Έτσι, η δια βίου μάθηση μπορεί να γίνει ελκυστική για τους ανθρώπους, καθώς γνωρίζουν ότι μέσω του ΕΠΕΠ μπορούν να αξιολογήσουν, να επικυρώσουν, να αναγνωρίσουν και να πιστοποιήσουν τα προσόντα που αποκτήθηκαν μέσω συμμετοχής σε προγράμματα δια βίου μάθησης.

Το Ευρωδιαβατήριο (Europass) είναι ένα χαρτοφυλάκιο πέντε εγγράφων και, όπως και το ΕΠΕΠ, έχει ως στόχο του να κάνει πιο εύκολα αναγνωρίσιμες τις δεξιότητες και τα προσόντα των ανθρώπων, διευκολύνοντας την κινητικότητα για εργασία ή σπουδές. Σήμερα τα έντυπα του Ευρωδιαβατηρίου είναι διαθέσιμα σε 26 γλώσσες. Τα πέντε έγγραφα που το απαρτίζουν είναι τα εξής(<https://europass.cedefop.europa.eu/el/home>):

1. *Europass Curriculum Vitae* (βιογραφικό σημείωμα)
2. *Europass Language Passport* (διαβατήριο γλωσσών)
3. *Europass Mobility* (κινητικότητα)
4. *Europass Certificate Supplement* (συμπλήρωμα πιστοποιητικού)
5. *Europass Diploma Supplement* (συμπλήρωμα πτυχίου)

Το βιογραφικό σημείωμα έχει ενότητες για την εκπαίδευση και κατάρτιση, την επαγγελματική εμπειρία, τις προσωπικές δεξιότητες όπως η επικοινωνία, οι οργανωτικές και διαχειριστικές ικανότητες, οι δεξιότητες ηλεκτρονικών υπολογιστών και γενικά για όλα εκείνα που αναγνωρίζονται ως soft skills από την ΕΕ και είναι πλέον απαραίτητα στον εργασιακό χώρο.

Το διαβατήριο γλωσσών παρουσιάζει το επίπεδο γνώσης της γλώσσας ενός ατόμου στην μητρική και άλλες γλώσσες. Ο χρήστης μπορεί να αξιολογήσει τις γνώσεις του στην ομιλία, τον προφορικό και το γραπτό λόγο και σε επίπεδα βασικού, καλού και άριστου χρήστη. Τόσο το βιογραφικό σημείωμα όσο και το διαβατήριο γλωσσών μπορούν να συμπληρώνονται από το ενδιαφερόμενο άτομο μέσω της πλατφόρμας <https://europass.cedefop.europa.eu> και είναι διαθέσιμα σε όλες τις ευρωπαϊκές γλώσσες.

Το έγγραφο κινητικότητας καταγράφει λεπτομέρειες του περιεχομένου και των αποτελεσμάτων σε δεξιότητες και ικανότητες ή ακαδημαϊκά επιτεύγματα της περιόδου που ένα άτομο ανεξαρτήτως ηλικίας, επιπέδου εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάστασης έχει περάσει σε μια άλλη ευρωπαϊκή χώρα για εκπαίδευση, κατάρτιση ή εργασία. Συμπληρώνεται από το αρμόδιο ανά χώρα οργανισμό, στην Ελλάδα τον ΕΟΠΠΕΠ, και αφορά κυρίως προγράμματα μαθητείας.

Το έγγραφο συμπλήρωμα πιστοποιητικού συνοδεύει τον τίτλο σπουδών που χορηγείται από εκπαιδευτικά ιδρύματα επαγγελματικής κατάρτισης (εκείνα του ΕΠΕΠ 5), δίνοντας περισσότερες πληροφορίες για το περιεχόμενο των επαγγελματικών προσόντων, όπως είναι η διάρκεια των σπουδών, τα μαθήματα που διδάχθηκαν, οι ώρες θεωρίας και πρακτικής άσκησης και τα επαγγελματικά δικαιώματα που εξασφαλίζει ο σχετικός τίτλος σπουδών. Ήδη στην ιστοσελίδα του ΕΟΠΠΕΠ υπάρχουν αναρτημένα μερικές δεκάδες πιστοποιητικά και συνεχώς προστίθενται νέα.

Το έγγραφο συμπλήρωμα πτυχίου συνοδεύει τον τίτλο σπουδών που απονέμεται από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης και περιέχει αναλυτικές πληροφορίες για τις σπουδές που προηγήθηκαν του πτυχίου, τη βαθμολογία του πτυχιούχου, τις πρόσθετες δράσεις κατά τη διάρκεια των σπουδών όπως είναι η μαθητεία/πρακτική άσκηση και η

συμμετοχή σε προγράμματα ανταλλαγής (Erasmus), τα επαγγελματικά δικαιώματα και οι δυνατότητες περαιτέρω εξέλιξης.

Η δια βίου Συμβουλευτική είναι το τρίτο θέμα που ερευνήθηκε. Έχει στόχο να προωθήσει την ισότιμη πρόσβαση στη δια βίου μάθηση, τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη συμμετοχή στην αγορά εργασίας για όλους και ιδίως τις ομάδες που απειλούνται με αποκλεισμό, όπως μονογονεϊκές οικογένειες, άτομα Ρομά ή μαθητές που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο. Η συμβολή της έγκειται στην ενημέρωση σχετικά με τις δυνατότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης και τις πιθανές διαδρομές που μπορεί κάθε ενδιαφερόμενος να ακολουθήσει για να εισέλθει ή να επιστρέψει στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας. Μέσα από στενή συνεργασία του συμβούλου με τον ενδιαφερόμενο στήνεται ένα πλάνο που δείχνει τις διεξόδους που έχει το άτομο και τα βήματα που μπορεί να ακολουθήσει προκειμένου να φτάσει στον επαγγελματικό του στόχο. Στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα η υποστήριξη και ενημέρωση αυτού του τύπου παρέχεται από τα Γραφεία Διασύνδεσης, δομές που λειτουργούν, ή λειτουργούσαν για κάποιο χρονικό διάστημα, σε όλα τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Γραφεία Διασύνδεσης στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, μετά το νομοσχέδιο Αθηνά που ψηφίστηκε το 2013, λειτουργούν 22 Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) και 14 Ανώτατα Τεχνολογικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) τα οποία εξυπηρετούν περίπου 250.000 φοιτητές σε 124 Τμήματα και Σχολές (www.statistics.gr, *Η Ελλάδα σε αριθμούς 2014*). Από αυτά τα 36 Ιδρύματα, σε μόλις 25 υπήρχαν Γραφεία Διασύνδεσης σε πλήρη λειτουργία το Νοέμβριο του 2014, όταν έλαβε χώρα η έρευνα.

Τα Γραφεία Διασύνδεσης προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στους φοιτητές με δύο βασικούς τρόπους: α) παρέχοντας πληροφορίες σχετικά με υποτροφίες, με ευκαιρίες μάθησης και εργασίας και β) με την παροχή συμβουλών σχετικά με τις εκπαιδευτικές διαδρομές και τις δυνατότητες απασχόλησης που μπορεί να ακολουθήσει ο/η ενδιαφερόμενος/η φοιτητής/τρια. Εξυπηρετούν συνήθως προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές ή υποψήφιους διδάκτορες για δυνατότητες εργασίας ή περαιτέρω εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, αλλά και μαθητές λυκείου, παρέχοντάς τους πληροφορίες σχετικά με την πιθανή πορεία στις σπουδές τους, τις δυνατότητες που προσφέρει κάθε τμήμα για εκπαίδευση και εργασία. Τα Γραφεία Διασύνδεσης διοικητικά εντάσσονται στην Δομή Απασχόλησης και Σταδιοδρομίας (ΔΑΣΤΑ) κάθε ιδρύματος μαζί με τα Γραφεία Πρακτικής άσκησης και τις Μονάδες Καινοτομίας.

Το ΕΠΕΠ, η Συμβουλευτική και το Ευρωδιαβατήριο στην Ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση – η διεξαγωγή της έρευνας

Το κύριο ζητούμενο της έρευνας ήταν η καταγραφή του βαθμού και τρόπου εφαρμογής των τριών εργαλείων και αρχών που επιλέχθηκαν στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Για τη συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων έγινε επικοινωνία με τον ΕΟΠΠΕΠ (για το ΕΠΕΠ) και με τα Γραφεία Διασύνδεσης των ιδρυμάτων (για το

Ευρωδιαβατήριο και τη Συμβουλευτική). Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτιμούν την εικόνα που υπήρχε το Νοέμβριο του 2014.

Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων, το οποίο θα "μεταφράσει" το ΕΠΕΠ στα εθνικά δεδομένα, πριν την εφαρμογή του πρέπει να εγκριθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Μέχρι τη στιγμή που η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε το ελληνικό ΕθΠΕΠ δεν είχε ακόμη εγκριθεί πλήρως από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή και δεν είχε εφαρμοστεί. Εφαρμογή σημαίνει ότι υπάρχει υποχρέωση για τα πανεπιστήμια και τα άλλα θεσμικά όργανα που απονέμουν τίτλους σπουδών, να αναγράφουν στο πτυχίο ή στο δίπλωμα, το επίπεδο του ΕΠΕΠ στο οποίο αντιστοιχεί (από 1 έως 8). Το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων στην Ελλάδα εγκρίθηκε για πρώτη φορά τον Απρίλιο του 2014, αλλά εξακολουθούν να υπάρχουν ορισμένες σημαντικές αλλαγές που πρέπει να εφαρμοστούν. Το μόνο αρμόδιο όργανο για να δίνει πληροφορίες σχετικά με την εφαρμογή του είναι ο Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ). Μέχρι τη στιγμή που γράφεται το παρόν άρθρο (Δεκέμβριος 2015), δεν έχει οριστικοποιηθεί η εφαρμογή του ΕθΠΕΠ με την επίσημη έγκριση. Το επόμενο βήμα θα είναι το αρχικό στάδιο λειτουργίας του και η δοκιμαστική εφαρμογή για να φανούν πιθανά σημεία που χρειάζονται βελτίωση και στη συνέχεια θα υπάρξει η πλήρης εφαρμογή και η αναγραφή του στους τίτλους σπουδών.

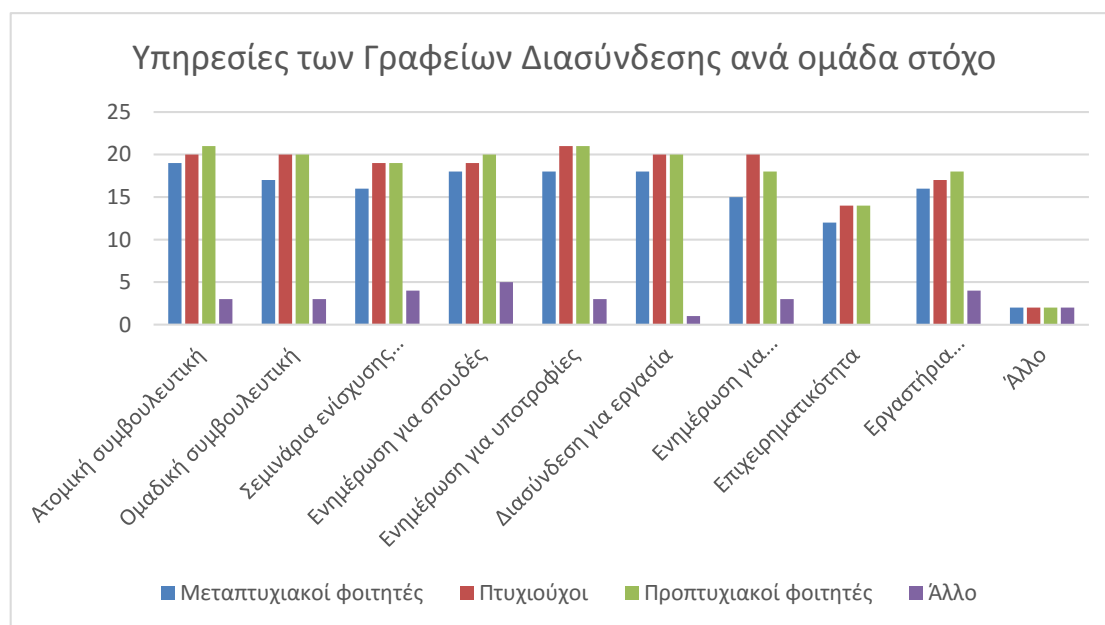
Όσον αφορά στη Συμβουλευτική και το Ευρωδιαβατήριο, ένα ερωτηματολόγιο 20 ερωτήσεων διαιρεμένο σε τρία τμήματα (δημογραφικά στοιχεία, ερωτήσεις για τη συμβουλευτική και ερωτήσεις για το Ευρωδιαβατήριο) απεστάλη μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας www.surveymonkey.com σε όλα τα Γραφεία Διασύνδεσης. Κατά το χρόνο της έρευνας 25 Γραφεία Διασύνδεσης ήταν ενεργά (όπως προέκυψε από επανειλημμένες προσπάθειες επικοινωνίας μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τηλεφώνου). Μέχρι τις 7 Δεκεμβρίου 2014 22 πλήρως συμπληρωμένα ερωτηματολόγια επεστράφησαν. Αυτά αποτέλεσαν και το υλικό της έρευνας.

Αποτελέσματα της έρευνας

Εξετάζοντας τα απαντημένα ερωτηματολόγια προέκυψαν τα ακόλουθα στοιχεία: Τα ΓΔ που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν συσταθεί και λειτουργήσει για πρώτη φορά από το 1977 μέχρι το 2009, ανάλογα με το ίδρυμα και το χρόνο ίδρυσής του, καθώς υπήρξαν ιδρύματα που λειτούργησαν μετά το 2000. Το προσωπικό τους κυμαίνεται από 1 έως 16 εργαζομένους, με διάφορες σχέσεις εργασίας (μόνιμοι δημόσιοι υπάλληλοι, ιδιωτικού δικαίου αορίστου χρόνου, εργαζόμενοι με σύμβαση έργου, εθελοντές και φοιτητές σε πρακτική άσκηση). Τα ΓΔ εξυπηρετούν, ανάλογα και με τον πληθυσμό του ιδρύματος, από 1.000 φοιτητές έως περισσότερους από 20.000 (ο φοιτητικός πληθυσμός στα μεγαλύτερα ιδρύματα όπως το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης ξεπερνούν κατά πολύ αυτό τον αριθμό). Οι αριθμοί αυτοί, σε αντιστοιχία με τους εργαζόμενους των ΓΔ δίνουν μια μάλλον περίεργη εικόνα. Έχουμε ιδρύματα όπου ο μοναδικός εργαζόμενος καλείται να

εξυπηρετήσει περισσότερους από 20.000 φοιτητές και ίδρυμα όπου για λιγότερους από 1.000 φοιτητές απασχολούνται πέντε άτομα με σύμβαση έργου.

Οι υπηρεσίες που προσφέρονται σε συνδυασμό με τον ωφελούμενο πληθυσμό έδειξαν ότι το σύνολο των ΓΔ προσφέρει υπηρεσίες ατομικής συμβουλευτικής σε προπτυχιακούς φοιτητές και ενημέρωση για υποτροφίες τόσο σε προπτυχιακούς όσο και σε μεταπτυχιακούς φοιτητές. Σχεδόν όλα τα ΓΔ (ποσοστό πάνω από 95%) προσφέρουν υπηρεσίες ατομικής και ομαδικής συμβουλευτικής και διασύνδεση για εργασία σε πτυχιούχους και προπτυχιακούς φοιτητές. Σε ποσοστό 90% προσφέρεται ατομική συμβουλευτική σε μεταπτυχιακούς φοιτητές και σεμινάρια ενίσχυσης δεξιοτήτων σε πτυχιούχους και προπτυχιακούς φοιτητές. Επίσης, στο ίδιο ποσοστό αναφέρεται και η ενημέρωση για επαγγελματικά δικαιώματα σε πτυχιούχους. Σε χαμηλό ποσοστό (59%) προσφέρεται η επιχειρηματικότητα με τη μορφή σεμιναρίων σε μεταπτυχιακούς φοιτητές. Κάποια από τα ΓΔ πρωτοπορούν προσφέροντας τηλεσυμβουλευτική, δίκτυο μεντόρων, σύστημα αναζήτησης εργασίας, ηλεκτρονική τράπεζα βιογραφικού σημειώματος, υπηρεσία αποφοίτων, διοργάνωση εκδηλώσεων όπως οι ημέρες γνωριμίας με το πανεπιστήμιο (απευθυνόμενοι σε μαθητές λυκείου) και οι ημέρες σταδιοδρομίας. Άλλες δραστηριότητες των ΓΔ είναι η παροχή πληροφοριών σχετικά με τα επαγγελματικά δικαιώματα ενώ ένα μάλλον απογοητευτικό ποσοστό (14%) υπηρεσιών αφορά σε πληροφορίες για ερευνητικό έργο, μειώνοντας με τον τρόπο αυτό το ρόλο της έρευνας, η οποία όμως είναι ψηλά στις προτεραιότητες των ευρωπαϊκών πολιτικών. Τα στοιχεία αυτά αποτυπώνονται συνολικά στον κάτωθι πίνακα. (για περισσότερους πίνακες δεξ στο Κωνσταντινίδου Δ. 2015)



Η ωφελούμενη ομάδα με το μεγαλύτερο ποσοστό είναι για δεκαεφτά ΓΔ οι προπτυχιακοί φοιτητές και ακολουθούν οι πτυχιούχοι. Τα σεμινάρια που οργανώθηκαν από τα ΓΔ εστιάστηκαν σε συμβουλευτική σταδιοδρομίας και μεταπτυχιακά προγράμματα στο εξωτερικό, ενώ ακολουθούν τα αντίστοιχα μεταπτυχιακά προγράμματα εντός Ελλάδας.

Επόμενη ερώτηση αναζητούσε τους τρόπους επικοινωνίας των δράσεων που αναπτύσσουν τα ΓΔ μέσα από τις επιλογές που δίνει σήμερα η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών. Το σύνολο των ΓΔ που απάντησαν στην έρευνα χρησιμοποιεί για την ενημέρωση των δράσεων του προς το κοινό ιστοσελίδα, όπως είναι, άλλωστε, υποχρέωση των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, να συντηρούν δηλαδή ιστοσελίδες με τις δράσεις τους σε μαθήματα και λοιπές προσφερόμενες υπηρεσίες στα πλαίσια της διαφάνειας και της προσέλευσης φοιτητών. Αρκετά ΓΔ χρησιμοποιούν την αποστολή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (ποσοστό 90,9%). Αν και ζούμε στην εποχή των ηλεκτρονικών μέσων, οι παραδοσιακές αφίσες χρησιμοποιούνται για ενημερωτικούς σκοπούς σε ένα σεβαστό ποσοστό των ΓΔ (77,3%), ενώ οι αναρτήσεις σε πίνακα ανακοινώσεων (68,2%) και η εκτύπωση και διανομή έντυπου υλικού (63,6%) έχουν σειρά στην κατάταξη. Οι ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, αν και είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες ανάμεσα στους φοιτητές, οι οποίοι αποτελούν τον κύριο αποδέκτη των υπηρεσιών των ΓΔ, χρησιμοποιούνται μόνο από 13 ΓΔ (ποσοστό 59,1%). Στην κατηγορία «Άλλο» δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν δελτία τύπου που αποστέλλουν σε διαδικτυακούς τόπους και ημερήσιο τύπο, ενώ ένα Ίδρυμα διατηρεί ραδιοσταθμό τον οποίο και χρησιμοποιεί το ΓΔ για να γνωστοποιήσει τις δράσεις του.

Η έρευνα εντόπισε μια δυσκολία όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο τα ΓΔ καταγράφουν τις υπηρεσίες που προσφέρουν καθώς και την αποτύπωση της αποτελεσματικότητάς τους στην προσφορά των υπηρεσιών τους για την ομαλή μετάβαση των αποφοίτων στην αγορά εργασίας. Τα μισά ΓΔ διεξάγουν μελέτες απορρόφησης, αλλά όχι σε τακτά χρονικά διαστήματα και όχι για τους αποφοίτους όλων των Τμημάτων του ιδρύματος. Σχεδόν το ένα τέταρτο από τα ΓΔ επικοινωνεί με τους εργοδότες και τους αποφοίτους σε μια διαδικασία ανατροφοδότησης, προκειμένου να καταγράψουν εάν υπήρχε πρόσληψη. Μόνο ένα ΓΔ εφαρμόζει ολοκληρωμένο πληροφοριακό σύστημα, ενώ άλλο ΓΔ διατηρεί μηνιαίες καταστάσεις με το σύνολο του πληθυσμού που εξυπηρετεί και ένα τρίτο προσφέρει, σε εθελοντική βάση, στους ωφελούμενους των υπηρεσιών τους να συμπληρώσουν ένα έντυπο στη λογική ικανοποίησης του πελάτη, για την εκπλήρωση των προσδοκιών τους από τις παρεχόμενες υπηρεσίες. Όλοι αυτοί οι τρόποι είναι ασύμβατοι μεταξύ τους και μάλλον αναποτελεσματικοί όσον αφορά την παρακολούθηση του έργου που προσφέρεται από τα ΓΔ και τους στερεί τη δυνατότητα να αποδείξουν τη χρησιμότητά τους. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση και η ποιότητα είναι σήμερα στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους, θα πρέπει να υπάρχει ένας καλύτερος τρόπος για την παρακολούθηση των υπηρεσιών που προσφέρονται από τα ΓΔ και με αυτόν τον τρόπο να αναδειχθεί το έργο που επιτελούν.

Το τελευταίο ερώτημα στην ενότητα της Συμβουλευτικής αναζητούσε πιθανά προβλήματα που εντοπίζουν οι εργαζόμενοι των ΓΔ. Δύο ήταν τα κύρια προβλήματα, όπως αυτά αποτυπώθηκαν στις απαντήσεις των ΓΔ: α) Η έλλειψη πόρων και ιδιαίτερα η έλλειψη ανθρώπινου δυναμικού και β) η διακοπή στην παροχή υπηρεσιών κατά τις περιόδους μεταξύ των συμβάσεων λειτουργίας.

Όσον αφορά το σχετικό με το Ευρωδιαβατήριο ερωτηματολόγιο, τα ΓΔ αναγνωρίζουν στο σύνολό τους τα περισσότερα από τα πέντε έγγραφα που το απαρτίζουν. Τα μισά ΓΔ προτείνουν το συγκεκριμένο Βιογραφικό κυρίως για σπουδές ή απασχόληση στο εξωτερικό, καθώς στην Ελλάδα οι εργοδότες δεν φαίνεται να το επιλέγουν και να το προτιμούν. Εντός χώρας το προτείνουν μόλις το 22% και μόνο όταν το ζητά ο εργοδότης για λόγους πληρότητας και συγκρισιμότητας. Οι χαρακτηρισμοί που έδωσαν οι σύμβουλοι των ΓΔ χαρακτηρίζουν το βιογραφικό σημείωμα Europass ως απρόσωπο και παρατηρούν ότι προβάλλει κυρίως την εμπειρία, την οποία οι απόφοιτοι και οι φοιτητές συνήθως στερούνται. Επίσης, στα αρνητικά του εγγράφου αναφέρουν ότι δεν υπάρχει ενότητα σχετική με τα ερευνητικά ενδιαφέροντα του φοιτητή/πτυχιούχου, η οποία θα μπορούσε να είναι πολύ χρήσιμη στην περίπτωση που το βιογραφικό υποβάλλεται για ακαδημαϊκή ή ερευνητική σταδιοδρομία. Κάποια από τα ΓΔ εξέφρασαν την επιθυμία συνεργασίας με το CEDEFOP προκειμένου να εντοπιστούν τα αδύνατα σημεία των εγγράφων Europass όπως φάνηκαν από την χρήση τους και να βελτιωθούν στη συνέχεια. Όσον αφορά στην χρησιμότητα των εγγράφων, οι απόψεις δίστανται, από «εξαιρετικά θετική συμβολή» σε «πολύ κακό για το τίποτα». Μια πρωτότυπη ομολογουμένως παρατήρηση ήρθε από κάποιο ΓΔ: η σύνταξη του Europass CV δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να συγκεντρώσει τα στοιχεία για το σύνολο των δράσεων του με συγκεκριμένη δομή, να αναλογιστεί όσα έχει κάνει μέχρι τη στιγμή εκείνη (σπουδές, εργασία, ενδιαφέροντα, κλήσεις, ιδιαίτερες ικανότητες) και να προετοιμάσει τον εαυτό του για την συνέντευξη που θα ακολουθήσει.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Η διαδικασία της Μπολόνια οδηγεί στη συνεργασία μεταξύ των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης με στόχο την προώθηση των ακόλουθων: 1. Ποιότητα των σπουδών και όλων των υπηρεσιών που προσφέρονται στους φοιτητές, 2. Διαφάνεια των τίτλων σπουδών και της λειτουργία των θεσμικών οργάνων, 3. Κινητικότητα των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων. Όλα αυτά ενισχύουν την προσπάθεια της Ευρωπαϊκής Επιτροπής να καταστούν τα ευρωπαϊκά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης ελκυστικά για τους ξένους φοιτητές και η Ευρώπη να ξεχωρίσει ως η οικονομία της γνώσης. Η διαβίου μάθηση έχει σημαντικό ρόλο σε αυτή την προσπάθεια.

Το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη στην Ελλάδα. Όταν οι διαπραγματεύσεις με τα ενδιαφερόμενα μέρη ολοκληρωθούν και το ΕθΠΕΠ εφαρμοστεί πλήρως, θα υπάρχει διαφάνεια των προσόντων που αποκτώνται μέσω της τυπικής εκπαίδευσης και σε επόμενο χρόνο αναγνώριση και πιστοποίηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αποκτώνται μέσω μη τυπικής και άτυπης μάθησης, ή μέσω της εργασίας και της επαγγελματικής κατάρτισης.

Όσον αφορά στην εφαρμογή των προτεινόμενων εργαλείων και αρχών στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, βλέπουμε ότι το Ευρωδιαβατήριο και τα έγγραφα του είναι γνωστά, αλλά όχι στον επιθυμητό βαθμό και δεν έχουν χρησιμοποιηθεί ευ-

ρέως. Η κινητικότητα αυξάνει σταθερά τις τελευταίες δεκαετίες στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, κυρίως μέσω του προγράμματος κινητικότητας Erasmus, αλλά και μεταξύ των κύκλων σπουδών, καθώς αρκετοί φοιτητές επιλέγουν να περάσουν στο επόμενο στάδιο σπουδών (από το Bachelor στο Master και από εκεί στο Διδακτορικό) σε ίδρυμα διαφορετικό από εκείνο του προηγούμενου σταδίου κατάρτισης, ακόμα και σε διαφορετική χώρα. Αυτός είναι άλλωστε και ο στόχος της κινητικότητας. Η συμβουλευτική ακολουθεί τις πανευρωπαϊκές αρχές και οι ενδιαφερόμενοι φορείς για την παροχή συμβουλών, όπως είναι τα Γραφεία Διασύνδεσης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, αναπτύσσουν μια ποικιλία δραστηριοτήτων προς ενημέρωση και καθοδήγηση των φοιτητών και πτυχιούχων των ιδρυμάτων. Ωστόσο, η επιχειρηματικότητα δεν προβάλλεται στο βαθμό που ζητείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Μόνο 59% των Γραφείων Διασύνδεσης προσφέρει σεμινάρια σχετικά με την επιχειρηματικότητα, ενώ τα αποτελέσματα τους δεν μπορούν να μετρηθούν και να αξιολογηθούν (Κωνσταντινίδου 2015). Ομοίως παρατηρείται υστέρηση ως προς την προβολή δυνατοτήτων για έρευνα.

Τα προβλήματα που διαπιστώθηκαν από τους υπαλλήλους των Γραφείων Διασύνδεσης ήταν δύο: Πρώτα, το πρόβλημα των πόρων, δηλαδή η έλλειψη χρηματοδότησης και προσωπικού και δεύτερο η αναγκαστική αναστολή λειτουργίας στις χρονικές περιόδους μεταξύ των συμβάσεων. Αυτά μπορεί να λυθούν όταν τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης εντάξουν τα Γραφεία Διασύνδεσης στο οργανόγραμμά τους και εξασφαλιστεί η αδιάλειπτη λειτουργία τους. Αυτό θα δώσει την ευκαιρία σε προσωπικό με σταθερή και μακροχρόνια σχέση εργασίας, το οποίο θα γνωρίζει τις ανάγκες και τον τρόπο λειτουργίας του ΓΔ και θα εκπαιδευτεί κατάλληλα, να διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία των ΓΔ και να βελτιώσει τις παρεχόμενες προς τους φοιτητές υπηρεσίες

Το πρόβλημα που η έρευνα ανέδειξε είναι ότι τα ΓΔ δεν καταγράφουν επαρκώς την αποτελεσματικότητά τους. Η παρακολούθηση και καταγραφή των προσφερόμενων υπηρεσιών είναι απαραίτητη για την αποτίμηση του έργου των ΓΔ και για τη διασφάλιση της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών, οπότε θα πρέπει να υπάρχει ένα πιο αποτελεσματικό σύστημα παρακολούθησης. Η συνεργασία μεταξύ των ΓΔ των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης της Ελλάδας αλλά και του εξωτερικού για την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών, θα οδηγήσει στη δημιουργία και κοινή αποδοχή ενός πρωτοκόλλου παρακολούθησης, έργο το οποίο θα βοηθήσει τα ΓΔ να καταγράψουν, να αποτιμήσουν το έργο τους και να βελτιώσουν τις αδυναμίες που πιθανόν να αναδειχθούν (Κωνσταντινίδου 2015).

Βιβλιογραφία

- CEDEFOP (2011) Διαμορφώνοντας τη δια βίου μάθηση: η αξιοποίηση των κοινών ευρωπαϊκών εργαλείων και αρχών, *Ενημερωτικό σημείωμα*, Δεκέμβριος 2011.
Ανακτήθηκε στις 25/7/2013 από το διαδίκτυο:
http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/9064_el.pdf

ΕΛΣΤΑΤ (2014), Ανακτήθηκε από: <http://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED33/-03>. Φοιτητές κατά Φύλο, Εξάμηνο Σπουδών, Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Σχολή, Τμήμα - Έναρξη στις 22 Δεκεμβρίου 2015

Κωνσταντινίδου Δ. (2015) *Η ευρωπαϊκή πολιτική για τη δια βίου μάθηση και η εφαρμογή των εργαλείων Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων, Ευρωδιαβατήριο και Δια βίου Συμβουλευτική στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

ΕΟΠΠΕΠ (2014) *Greece EQF referencing report*. [Online] Available from www.eopppep.gr Προσπελάστηκε 15 Οκτωβρίου 2015

Πρόκου, Ε.. (2014) Accreditation Policies and Changing Patterns of Higher Education in Europe, *The International Journal of Learning in Higher Education*, Vol.20, p.p.87 – 96

Σιπητάνου, Α. (2014). *Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δια βίου μάθηση*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

UNESCO (2015) *Global inventory of regional and national qualifications frameworks* Ανακτήθηκε από <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002351/235123E.pdf>

Η αξιοποίηση της Τέχνης για τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Γενικό Λύκειο

Μπεγέτη-Κυριακοπούλου Αναστασία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, Μ.Εδ Σπουδές στην Εκπαίδευση

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ε.Α.Π Μ.Σc

abegeti@sch.gr

Περίληψη

Ο προβληματισμός, που διαρκώς καταθέτουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Πληροφορική στη Δ/θμια Εκπαίδευση, είναι πώς θα μπορέσουν να προσελκύσουν τον έφηβο μαθητή, ώστε να μελετήσει σε βάθος τα θέματα της Επιστήμης της Πληροφορικής. Συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία ο προβληματισμός αφορά τη διδασκαλία του μαθήματος Αρχές της Επιστήμης των Υπολογιστών στην Β' τάξη Γενικού Λυκείου στην ενότητα Προγραμματισμός του υπολογιστή στις σελίδες 19-41 και στην ενότητα που αφορά την Τεχνητή Νοημοσύνη και τις εφαρμογές της στις σελίδες 93-96, του σχολικού βιβλίου «Εισαγωγή στις Αρχές της Επιστήμης των Η/Υ», που έχει εκδοθεί από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και τις εκδόσεις Διόφαντος στην Αθήνα το 2014.

Λέξεις-Κλειδιά: Προγραμματισμός, τεχνητή νοημοσύνη, κριτικός αναστοχασμός.

Εισαγωγή

Επειδή ο χώρος της τέχνης μπορεί να αποτελέσει χώρο έμπνευσης αλλά και πηγή δημιουργικών σκέψεων και συναισθημάτων, και προκειμένου να προκληθεί το ενδιαφέρον του μαθητή, κατατίθεται με την παρούσα εργασία η πρόταση ότι, με την ανάγνωση καταξιωμένων λογοτεχνικών έργων αλλά και την παρακολούθηση αξιόλογων κινηματογραφικών ταινιών είναι εφικτό να βελτιώσουμε τη διδασκαλία στο μάθημα της Πληροφορικής. Όμως προκειμένου η τέχνη να υποστηρίξει την εκπαίδευση και συγκεκριμένα τη διδασκαλία της Πληροφορικής χρειάζεται μια μέθοδος που να ενισχύει τη δημιουργική σκέψη και την κριτική ικανότητα του εκπαιδευόμενου. Η μέθοδος στην οποία στηρίζεται η παρούσα πρόταση είναι η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία»

Περιγραφή της μεθόδου

Προκειμένου να ωθήσουμε το μαθητή να αναπτύξει την κριτική του σκέψη αλλά και τη δημιουργικότητά του (Κλεομένης, 2005), σε θέματα Πληροφορικής που περιλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και χωρίς ο υπολογιστής να αποτελέσει ένα απλό εργαλείο Τ.Π.Ε (Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας) (Αραμπατζής, 2015), προτείνεται η μέθοδος (Κόκκος & Συνεργάτες, 2011) της οποίας η αναλυτική περιγραφή ακολουθεί.

Η προτεινόμενη μέθοδος ολοκληρώνεται σε έξη (06) στάδια (Κουλαουζίδης, 2015). Προκειμένου να εφαρμοστεί θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει τη διάθεση αλλά και την ικανότητα να καθοδηγεί το μαθητή σε στοχαστικές σκέψεις στο έργο τέχνης που έχει επιλεγεί. Η ικανότητα του εκπαιδευτικού δε διδάσκεται, στηρίζεται στη διδακτική του εμπειρία αλλά και στην πολύωρη, συστηματική και ποιοτική μελέτη των έργων της τέχνης που θέλει να αξιοποιήσει. Από τα υποψήφια έργα, τα οποία θα προτείνει ο εκπαιδευτικός για να χρησιμοποιηθούν, επιλέγονται από τους μαθητές μέσα από διάλογο, αυτά που θα κρίνουν ότι είναι τα πλέον ενδιαφέροντα. Επειδή η διαρκής παρατήρηση των έργων προκαλεί νέα ερεθίσματα και ποικίλες διαφορετικές σκέψεις, θα πρέπει τα έργα που θα προταθούν να επιλεγούν εφαρμόζοντας αυστηρά κριτήρια για την καταλληλότητά τους.

Το πρώτο στάδιο εφαρμογής της μεθόδου είναι η διερεύνηση της ανάγκης για κριτική αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάστασης. Ο εκπαιδευτικός, εφόσον έχει εντοπίσει ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα των μαθητών, συζητά μαζί τους και προσπαθεί να διαπιστώσει αν και οι μαθητές έχουν εντοπίσει το ίδιο δίλημμα. Στην περίπτωση που αποδεχτούν οι μαθητές την ύπαρξη του προβλήματος, συζητά μαζί τους αν έχουν τη διάθεση να εμπλακούν σε μια διεργασία κριτικού στοχασμού λαμβάνοντας τα ερεθίσματα μέσα από την παρατήρηση συγκεκριμένων έργων τέχνης (Κόκκος & Συνεργάτες, 2011). Εάν η απάντηση των μαθητών είναι θετική, ακολουθούν τα επόμενα δύο (02) στάδια στα οποία οι μαθητές εκφράζουν τις δικές τους απόψεις (2^ο στάδιο) και προσδιορίζονται τα υποθέματα και τα κριτικά ερωτήματα τα οποία θα εξεταστούν (3^ο στάδιο). Στη συνέχεια, μετά από διάλογο, επιλέγονται τα έργα τέχνης που θα αποτελέσουν την πηγή νέων ερεθισμάτων-σκέψεων-προβληματισμών (4^ο στάδιο). Στο πέμπτο στάδιο αναπτύσσεται διάλογος μέσα από τον οποίο αναπτύσσεται ο κριτικός στοχασμός. Μέσα από το διάλογο γίνεται επεξεργασία των έργων τέχνης και συσχετίζονται τα έργα με τα κριτικά ερωτήματα που έχουν τεθεί στο 3ο στάδιο. Στο έκτο και τελευταίο στάδιο γίνεται επαναξιολόγηση των παραδοχών που αρχικά είχαν οι μαθητές και αναμένεται κριτικός αναστοχασμός των μαθητών.

Εφαρμογή

Το σχολικό έτος 2014-15, στα πλαίσια του μαθήματος Γενικής παιδείας «Εισαγωγή στις Αρχές της Επιστήμης των Η/Υ», με αφορμή τον προβληματισμό των μαθητών σε σχέση με τη δυσκολία που παρουσιάζει το μάθημα στην κατανόηση των εννοιών αλλά κυρίως στο πρακτικό του μέρος, έγιναν τα πρώτα βήματα για την εφαρμογή της μεθόδου. Το σχολικό έτος 2015-16 έχει προγραμματιστεί, σε πέντε (05) διδακτικές ώρες, να γίνει εφαρμογή της μεθόδου σε 5 τμήματα Γενικής Παιδείας της Β τάξης και να ερευνηθεί κατά πόσο η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί στους εφήβους. Ακολουθεί αναλυτικά η περιγραφή της εφαρμογής της μεθόδου καθώς και ο χρόνος που υπολογίζεται ότι θα διατεθεί.

Το πρώτο στάδιο θα υλοποιηθεί την 1^η διδακτική ώρα και θα χρειαστεί 10 λεπτά. Στο στάδιο αυτό προσδιορίζεται η ανάγκη για κριτική διερεύνηση του θέματος. Η ανάγκη

εντοπίστηκε όταν κλήθηκαν οι μαθητές να ξεχωρίσουν προβλήματα τα οποία μπορούν να επιλυθούν με τη βοήθεια του Η/Υ και να τα επιλύσουν χρησιμοποιώντας εργαστηριακή Γλώσσα Προγραμματισμού. Οι μαθητές/τριες διατύπωσαν απόψεις της μορφής «Δεν μας νοιάζει ο προγραμματισμός και πώς λειτουργεί ο υπολογιστής», «Θα γίνω φιλόλογος και επομένως τι χρειάζομαι τον προγραμματισμό;», «Θα πληρώσω τεχνικό και θα μου λύσει το πρόβλημα!». Όμως όταν ρωτήθηκαν με ποιο τρόπο «μεταφέρουν» φωτογραφίες από το κινητό τους στον υπολογιστή όλοι γνώριζαν ότι χρειάζονται κατάλληλο πρόγραμμα και καλώδιο για να το πετύχουν. Επίσης, όταν συζητήθηκε το πρόβλημα της ανεργίας, όλοι γνώριζαν για τη σταδιακή αντικατάσταση των ανθρώπων στα εργοστάσια με ρομπότ προκειμένου να γίνει απόλυτα ελεγχόμενα καλύτερη η απόδοση της παραγωγής. Το συμπέρασμα ήταν ότι η εμπειρία των μαθητών/τριων δε συμπορευόταν με τον τρόπο με τον οποίο σκεφτόντουσαν. Επομένως, υπήρχε πρόσφορο έδαφος για να αμφισβητήσουν τις υπάρχουσες παραδοχές τους που αφορούσαν τον προγραμματισμό και την τεχνητή νοημοσύνη.

Το δεύτερο στάδιο εξελίσσεται την 1^η διδακτική ώρα και διαρκεί 20 λεπτά. Γίνεται προσπάθεια μέσα από το διάλογο οι μαθητές να διατυπώσουν την άποψή τους. Σε αυτό το στάδιο καλούνται οι μαθητές, από την υπάρχουσα εμπειρία τους ((Ντιούι, 1980), να σκεφτούν και να δώσουν σε ομάδες των τεσσάρων (04) ατόμων απαντήσεις στα ερωτήματα αν και πόσο συχνά κάνουν χρήση συγκεκριμένων προγραμμάτων και πόσο εύκολο είναι να προγραμματίσουν το κινητό ή τον υπολογιστή τους. Αναμένεται, παρότι οι περισσότεροι έχουν ασχοληθεί με ηλεκτρονικά παιχνίδια και εικονικούς κόσμους και έχουν αποκτήσει προγραμματιστικές δεξιότητες να δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοί με μια τεχνητή γλώσσα να δημιουργήσουν πρόγραμμα στον υπολογιστή. Προκειμένου να κινηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ζητείται από κάθε ομάδα να σχεδιάσει το έμβλημα της (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003) και, με σύμφωνη απόφαση όλων των μελών, να δοθεί όνομα στην ομάδα.

Αφού ολοκληρωθεί η προηγούμενη διαδικασία, στο τέλος της 1^{ης} διδακτικής ώρας και σε 15 λεπτά, πραγματοποιείται, μέσα από διάλογο, το τρίτο στάδιο στο οποίο γίνεται ο προσδιορισμός των υποθεμάτων που θα εξεταστούν καθώς και των κριτικών ερωτημάτων πάνω στα υποθέματα. Προτείνονται τα υποθέματα προγραμματισμός του υπολογιστή και τεχνητή νοημοσύνη και τα κριτικά ερωτήματα:

- 1) Ο Προγραμματισμός του υπολογιστή έχει προϋπόθεση ιδιαίτερες ικανότητες ή ιδιαίτερες γνώσεις ή συνδυασμό και των δύο;
- 2) Η τεχνητή νοημοσύνη και τα επιτεύγματά της είναι απαραίτητα για την βελτίωση της ανθρώπινης ζωής;

Με διάλογο λαμβάνονται αποφάσεις από την ολομέλεια, για το ποια είναι τα υποθέματα και τα κριτικά ερωτήματα.

Τη δεύτερη διδακτική ώρα και για 30 λεπτά εξελίσσεται το 4^ο στάδιο όπου γίνεται επιλογή των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα.

Στο στάδιο αυτό προτείνονται δύο (02) έργα από το διδάσκοντα και βέβαια αναμένονται και οι προτάσεις των μαθητών (Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης, 2011). Τα προτεινόμενα έργα από το διδάσκοντα είναι το θεατρικό έργο «Τα ρομπότ» του Κάρολ Τσάπεκ (σελ. 45, 61, 84, 104, 118, 127, 141-142) και το κινηματογραφικό έργο “Modern Times” του Charlie Chaplin (Αποσπάσματα: 00:01:21 – 00:17:42, 00:41:33-00:43:15, 00:44:55-00:50:26, 00:53:07-00:57:00, 00:57:41-01:05:36, 01:14:16-01:19:17, 01:22:03-01:22:51). Τα στοιχεία και των δύο έργων περιλαμβάνονται στο παράρτημα της παρούσης εργασίας.

Στο υπόλοιπο της 2^{ης} διδακτικής ώρας και μέχρι το τέλος της 4^{ης} διδακτικής ώρας πραγματοποιείται το 5^ο στάδιο όπου υλοποιείται η επεξεργασία των έργων τέχνης και η συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα.

Έργα τέχνης	Κριτικά ερωτήματα	
	1	2
Τα ρομπότ (του Κάρολ Τσάπεκ)	χ	χ
Modern Times (του Charlie Chaplin)		χ

Πίνακας συσχέτισης των υποψήφιων έργων με τα κριτικά ερωτήματα

Παρουσιάζονται αποσπασματικά τα έργα σε συνδυασμό με τη θεωρία του μαθήματος αλλά και της πρακτικής εργασίας των μαθητών στον προγραμματισμό με χρήση Η/Υ και κατάλληλης γλώσσας προγραμματισμού. Με παιχνίδι ρόλων ή και απλή αφήγηση από τους μαθητές, μπορεί να γίνει η παρουσίαση των αποσπασμάτων του θεατρικού έργου ή και να υλοποιηθούν άλλοι τρόποι που θα προταθούν από τους μαθητές (Silberman, 2006). Ερωτήσεις που μπορούν να προκύψουν είναι:

1. Σε ποια σημεία των έργων φαίνεται να χρειάζονται ιδιαίτερες και εξειδικευμένες γνώσεις σε θέματα προγραμματισμού;
2. Πότε και γιατί ο προγραμματισμός μπορεί να στραφεί εναντίον μας ;
3. Τελικά ποια άτομα ασχολούνται με τον προγραμματισμό;
4. Κατά πόσο ο άνθρωπος μοιάζει με το ρομπότ των έργων μας;
5. Σε ποιο σημείο προβάλλονται τα ανθρώπινα συναισθήματα και η ανθρώπινη ατέλεια;
6. Τελικά μπορεί ο άνθρωπος να χρησιμοποιήσει τα ρομπότ σε τέτοιο βαθμό ώστε να μην τον κατακτήσουν;

Με την ολοκλήρωση της διδαχθείσης ύλης σε συνδυασμό με την παρουσίαση των έργων, οι μαθητές καταθέτουν σκέψεις και ιδέες για το αν δίνονται απαντήσεις στα κριτικά ερωτήματα.

Την 5^η διδακτική ώρα ολοκληρώνεται η μέθοδος με το 6^ο στάδιο όπου πραγματοποιείται κριτικός αναστοχασμός. Καλούνται οι μαθητές στις ομάδες τους να απαντήσουν στο ερώτημα που τέθηκε στο 2^ο στάδιο. Προτείνεται να γίνει εφαρμογή της ενεργητικής ακρόασης (Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003) για ομάδα των 4 ατόμων. Στη συνέχεια

αναμένεται η πλειοψηφία των μαθητών να αντιμετωπίζουν τον προγραμματισμό φιλικά, να είναι οικείοι με τις θεωρητικές έννοιες αλλά και με το πρακτικό μέρος. Επίσης, να αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της τεχνητής νοημοσύνης αλλά και τον τρόπο με τον οποίο τα επιτεύγματά της μπορούν να είναι ωφέλιμα για την άνθρωπο.

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, προτείνεται αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας χρησιμοποιώντας νέα συγκεκριμένη μέθοδο. Με την εμπειρία του μαθητή να αποτελεί την κινητήρια δύναμη στο νέο περιβάλλον μάθησης να ενισχύεται και να προωθείται:

- Η υποστήριξη του μαθητή, ώστε να κατανοεί και να εφαρμόζει τις έννοιες που αφορούν την επιστήμη της Πληροφορικής.
- Η αξιοποίηση της τέχνης προκειμένου να εμφανιστεί η ανθρώπινη πλευρά του θέματος, διότι η τεχνολογία είναι ανθρώπινο δημιούργημα που στοχεύει στη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής και όχι στην εξαφάνιση του ανθρωπίνου είδους, και
- Η δραστηριοποίηση των μαθητών, οι οποίοι στηρίζονται στην υπάρχουσα εμπειρία τους και εργάζονται με καλή διάθεση, σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζεται διαρκώς από τον εκπαιδευτικό.

Αν τελικά από μια τέτοια πρόταση θα προκύψουν ευεργετικά αποτελέσματα για το μαθητή, θα το δείξει η έρευνα που θα ακολουθήσει.

Βιβλιογραφικές πηγές

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων*. Αθήνα: Εκδ. Καστανιώτη.

Δουκάκης, Σ., & Δουληγέρης, Χ., & Καρβουνίδης, Θ., & Κοΐλιας, Χ., & Πέρδος, Α. (2014). *Εισαγωγή στις Αρχές της Επιστήμης των Η/Υ*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας και Υπολογιστών και εκδόσεων Διόφαντος.

Κόκκος, Α., & Συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κλεομένης, Χ. (2005). *Το νέο σχολείο και η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα Οι φιλοσοφικές - παιδαγωγικές απόψεις του John Dewey*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Ντιούι, Τ. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση. Μεταφρ. Πολενάκης Α.* Αθήνα: Εκδ. Γλάρος.

Τσάπεκ, Κ. (2013). *Τα ρομπότ*. Μεταφρ. Σκούφης Π. Αθήνα: Εκδ. Δωδώνη.

Silberman, M. (2006). *Active Training A Handbook of Techniques, Designs, Case Examples, and Tips*. Third Edition. San Francisco: Pfeiffer.

Αραμπατζής, Γ.(2015). Γνωριμία με το λογισμικό της Διαδραστικής Python. Μια βιοματική εξερεύνηση. *Νέος Παιδαγωγός*, 5, 164-172.

Κουλαουζίδης, Γ.(2015). Αισθητική εμπειρία και μετασχηματισμός ή προσπαθώντας να συνδέσουμε μια εκπαιδευτική μεθοδολογία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης. *Εξαμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ*, 35, 4-15.

Αναφορές στο διαδίκτυο

Chaplin, C.(1936). *Modern Times*. Διαθέσιμο On line:
<https://www.youtube.com/watch?v=jJTVtXK92Fc>, προσπελάστηκε στις 15/12/2015.

Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης (2011). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Α Γενικό μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο on line:
<http://www.epimorfosi.edu.gr/>, προσπελάστηκε στις 15/12/2015.

Παράρτημα

Α. Θεατρικό έργο

ΤΙΤΛΟΣ	Τα ρομπότ
ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	Κάρολ Τσάπεκ
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	Παγκόσμιο θέατρο
ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ	Παναγιώτης Σκούφης
ΕΚΔΟΣΕΙΣ	Δωδώνη, Αθήνα

Β. Κινηματογραφικό έργο

ΤΙΤΛΟΣ	Modern times
ΣΚΗΝΟΘΕΤΗΣ - ΠΡΩΤΑΓΩ-ΝΙΣΤΗΣ	Charlie Chaplin
Διεύθυνση στο διαδίκτυο(προ-σπελάστηκε 15/12/2015)	https://www.youtube.com/watch?v=jJTVtXK92Fc

**Από τα σχολικά εγχειρίδια στους οδηγούς μελέτης
στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας**

Μπαξεβάνη Εύη

Ph.D Ιστορικός-Φιλολόγος

ebaxevani1@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της ανακοίνωσης είναι η σύντομη παρουσίαση κάποιων βασικών πυλώνων πάνω στους οποίους πρέπει να δομηθεί η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στους πυλώνες αυτούς εντάσσονται (α) η εισαγωγή της Θεωρίας της Γνώσης στο μάθημα της Λογοτεχνίας, (β) το σχολικό εγχειρίδιο ως αναστοχαστική εμπειρία, και (γ) η μετατροπή των σχολικών εγχειριδίων αποστήθισης σε «οδηγούς μελέτης» με στόχο την ολιστική προσέγγιση του λογοτεχνικού γραμματισμού και την ουσιαστική επικαιροποίηση της αξιολόγησης του μαθήματος. Η συνειδητοποίηση εκ μέρους μας των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους αποκτάται η γνώση αποτελεί πλέον ένα αίτημα των καιρών - κυρίως δε, των μαθητών που συνεχίζουν να διεκδικούν με δυναμικό τρόπο την απάντηση στο ερώτημα «σε τι μου χρησιμεύει αυτό το μάθημα;». Η απάντηση μπορεί να βρεθεί στα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα, που έχουν εδώ και χρόνια δομήσει τη διδασκαλία και την αξιολόγηση της Λογοτεχνίας πάνω στους βασικούς πυλώνες που σχολιάζονται στο πλαίσιο αυτής της ανακοίνωσης.

Λέξεις-Κλειδιά: *Θεωρία της Γνώσης, αισθητική εμπειρία, οδηγοί μελέτης, ανακαλυπτική μάθηση, στοχαστική προσέγγιση*

Εισαγωγή

Το θεωρητικό πλαίσιο της συγκεκριμένης εισήγησης εδράζεται, αφενός μεν στο Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (ΕΠΣ) για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και στα ήδη διαμορφωμένα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ), όπως τα όρισε η Πολιτεία από το 2011. Αφετέρου δε, αναφέρεται στην εμπειρία από τα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα που προσφέρουν το μάθημα της Λογοτεχνίας στη μητρική, ή σε άλλη γλώσσα και, συγκεκριμένα, στην εμπειρία του G.C.S.E και του Διεθνούς και Ευρωπαϊκού Απολυτηρίου. Κοινός τόπος ανάμεσα στα εθνικά και διεθνή συστήματα είναι η καλλιέργεια του λογοτεχνικού γραμματισμού και της λογοτεχνικής ανάλυσης, καθώς και η εστίαση σε μορφωτικούς στόχους, οι οποίοι αποτελούν και τους κατευθυντήριους σκοπούς των ΠΣ. Στοιχείο που εκλείπει από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η εφαρμογή της Θεωρίας της Γνώσης στα σχολικά εγχειρίδια, δηλαδή των τρόπων μέσω των οποίων αποκτάμε γνώση.

Θεωρία της Γνώσης: Πώς μαθαίνουμε;

Αφετηρία της εισήγησης αυτής είναι η παραδοχή ότι η σχολική διδασκαλία είναι ένα «οργανωμένο σύνολο σκόπιμων και μεθοδικών ενεργειών για την προώθηση της μάθησης» (Χατζηδήμου Χρ. 2011). Πράγματι, τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μία στροφή στις μορφές διδασκαλίας που επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς, με έμφαση σε πιο «ανοικτές» μεθόδους – όπως τη μέθοδο *project* – έναντι της παραδοσιακής μετωπικής διδασκαλίας. Εν τούτοις, οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι και τα *projects* – αν και «άνοιξαν» το περιεχόμενο της διδασκαλίας – δεν έδωσαν απ’ εαυτών απάντηση στους αρχικούς κατευθυντήριους σκοπούς των ΠΣ της Λογοτεχνίας. Δεδομένου ότι ο όρος «μέθοδος» περιλαμβάνει μία «εξωτερική» (ανάλυση, σύνθεση, κ.λπ.) και μία «εσωτερική» γνωστική διαδικασία με διανοητικά και ψυχικά προσδιοριζόμενα στοιχεία (Χατζηδήμου Χρ., 2011), αυτό που λείπει από τη διδασκαλία των μαθημάτων είναι η – *καταρχήν* - αναγνώριση των τρόπων μέσω των οποίων αποκτάμε γνώση: δηλαδή, μέσω της *αίσθησης*, της *λογικής*, του *συναίσθηματος*, της *πίστης*, της *φαντασίας*, της *διαίσθησης*, της *μνήμης* και της *γλώσσας*.

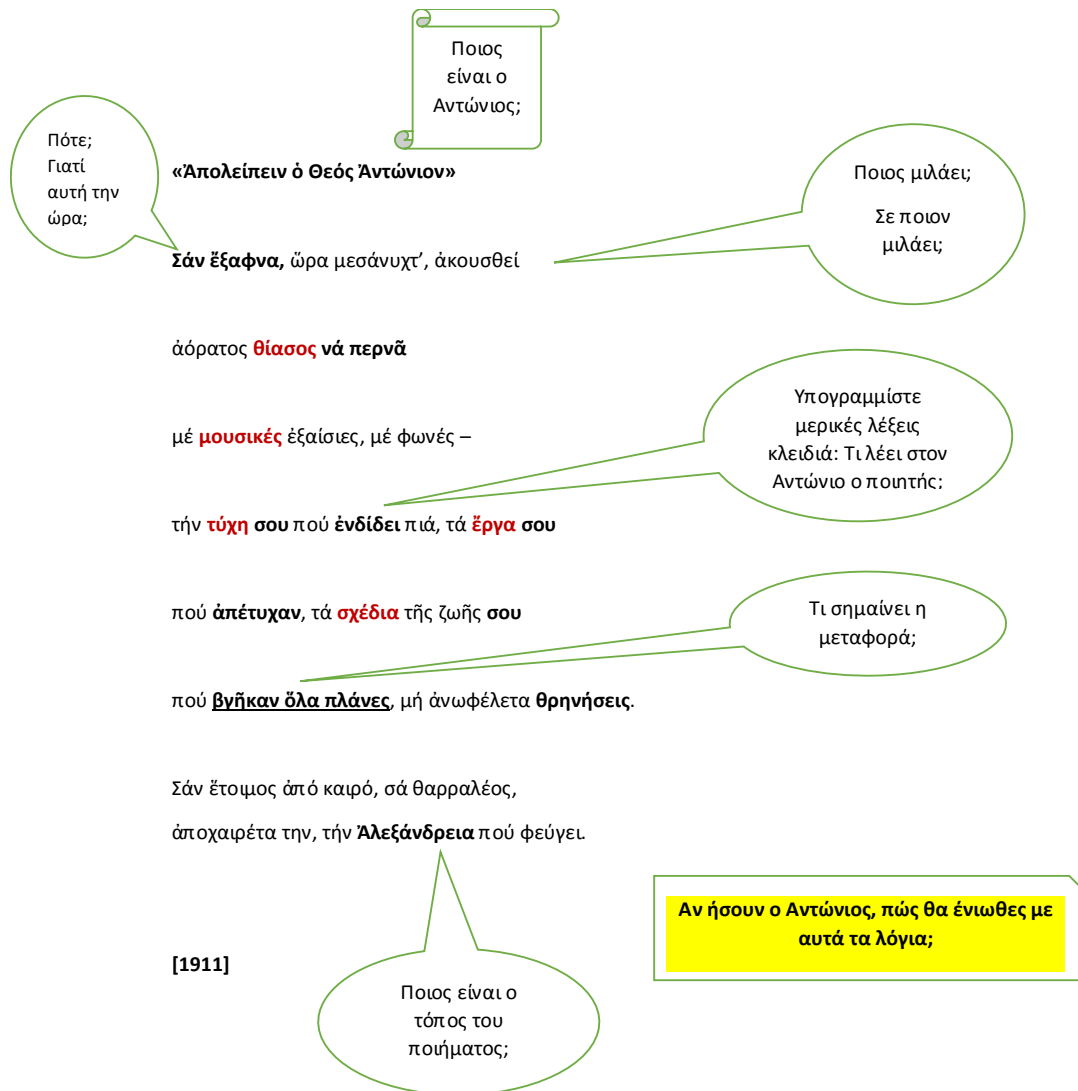
Η έλλειψη της αναγνώρισης αυτών των οκτώ πυλώνων απόκτησης της γνώσης απεικάζεται γλαφυρά στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά και στα εποπτικά εργαλεία και τις νέες τεχνολογίες που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να κάνουν το μάθημα κατανοητό και ελκυστικότερο. Όσον αφορά στα σχολικά εγχειρίδια της Λογοτεχνίας, αντιστρατεύονται κατ’ ουσίαν τουλάχιστον τους μισούς από τους πυλώνες αυτούς, καθώς δεν ενσωματώνουν δραστηριότητες που να εκκινούν, αλλά και να κινητοποιούν τις βασικές αυτές λειτουργίες. Ακόμη και στην καλύτερη περίπτωση, όπου η αισθητική εμπειρία και η φαντασία προκαλούνται από το σχολικό εγχειρίδιο, ή και τον εκπαιδευτικό της τάξης, αυτό γίνεται ως «αφόρμηση» για τη διδασκαλία και όχι με στόχο την εμβάθυνση στο αντικείμενο. Ειδικά δε για τη Λογοτεχνία, ως «εμβάθυνση» νοείται η πολλαπλή ερμηνευτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου και η ενσυνείδητη δράση και ανάδραση στο κείμενο, καθώς – όπως αναφέρει ο Roland Barthes «ένα κείμενο δεν είναι φτιαγμένο από μια γραμμή λέξεων, από όπου αναδύεται μία έννοια μοναδική, κατά κάποιο τρόπο θεολογική – η οποία θα ήταν «μήνυμα» του «συγγραφέα – Θεού» - αλλά ένας χώρος με πολλαπλές διαστάσεις, όπου παντρεύονται και αλληλοαμφισβητούνται ποικίλες γραφές, από τις οποίες καμιά δεν είναι αρχική» (σε Βλαβιανού Αντ., 2011).

Αυτή η ερμηνευτική προσέγγιση που υποστηρίζει την αυτόνομη μελέτη μέσω μιας σαφώς πλαισιωμένης ανατροφοδότησης που βασίζεται σε “Οδηγούς Μελέτης” και όχι σχολικά εγχειρίδια αποστήθισης, καθώς και σε προσδιορισμένα κριτήρια αξιολόγησης του μαθήματος ενσωματώνει τη Θεωρία της Γνώσης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και διασφαλίζει την κινητοποίηση όλων των τρόπων με τους οποίους μαθαίνουμε, στο γενικότερο πλαίσιο μιας «μετασχηματίζουσας μάθησης» και της ουσιαστικής επικαιροποίησης του μαθήματος.

Το σχολικό εγχειρίδιο ως αναστοχαστική εμπειρία

Θα πρέπει εδώ να θυμηθούμε ότι η Λογοτεχνία δομείται ως μάθημα στη βάση της παραδοχής ότι ως μορφή Τέχνης αφορά στις αντιλήψεις, τις ερμηνείες και τις εμπειρίες μας για τον κόσμο που μας περιβάλλει. Επομένως, η μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων είναι στην πραγματικότητα ένα είδος «εξερεύνησης» των τρόπων με τους οποίους ο άνθρωπος αντιδρά στις ανησυχίες, τις επιδιώξεις, τις χαρές και τις λύπες της καθημερινής του ζωής (IBO 2013, Introduction, σελ. 4). Ως τέτοια, θα πρέπει να την προσεγγίσουμε δανειζόμενοι στοιχεία από την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας και ειδικά το μοντέλο Perkins (Perkins D., 1994) περί της στοχαστικής προσέγγισης των έργων τέχνης. Οι εικόνες ή οι πίνακες που έχουν κατά καιρούς χρησιμοποιηθεί στα σχολικά βιβλία, λειτουργούν μάλλον συμπληρωματικά προς το λογοτεχνικό κείμενο, ενώ οι ερωτήσεις ή οι δραστηριότητες που συνδέονται με αυτό βρίσκονται συνήθως στο τέλος των κειμένων. Εν τούτοις, ο κύριος στόχος της «στοχαστικής προσέγγισης» στη Λογοτεχνία θα έπρεπε να είναι η δημιουργία ενσυναίσθησης στον μαθητή και ο αναστοχασμός. Στο πλαίσιο αυτής της σύντομης ανακοίνωσης προτείνεται η ενσωμάτωση των ερωτημάτων και των μικρο – δραστηριοτήτων σε οργανική σχέση προς το λογοτεχνικό κείμενο, ως αναπόσπαστο τμήμα της αναστοχαστικής εμπειρίας του μαθητή. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής «βλέπει» ταυτόχρονα το ίδιο το κείμενο και τις πιθανές πολλαπλές αναγνώσεις του. Η πρακτική εφαρμογή μπορεί να ακολουθήσει τα εξής βήματα:

(α) Να υπάρξει μία ενιαία μέθοδος ανάλυσης του λογοτεχνικού κειμένου, που θα είναι οργανικά ενταγμένη στο βιβλίο και σε άμεση επικοινωνία με το λογοτεχνικό κείμενο. Η μέθοδος αυτή θα πρέπει να καθοδηγεί προς τη στοχαστική προσέγγιση μέσω καθοδηγητικών ερωτήσεων ή μικρο – δραστηριοτήτων και να απεικάζεται στο σχολικό βιβλίο, το οποίο έτσι θα μετασχηματίζεται σε αυτό που αποκαλώ «οδηγό μελέτης», σε αντίθεση με τα τωρινά εγχειρίδια αποστήθισης. Οι ερωτήσεις ή οι δραστηριότητες θα πρέπει να βρίσκονται σε άμεση και οργανική σχέση με το ίδιο το κείμενο, ώστε ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός να επεξεργάζονται το κείμενο και τις λογοτεχνικές συμβάσεις του σε «ζωντανό» χρόνο και όχι απλώς ως τμήμα μίας ελεύθερης συζήτησης στην τάξη, ή εργασίας για το σπίτι. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον σχολικού βιβλίου, ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να εκπονεί ξεχωριστά φύλλα εργασίας – όπως συχνά γίνεται – ή να αναζητεί οπτικοακουστικό υλικό στο διαδίκτυο. Εν τέλει, μία αναδιαμόρφωση των σχολικών βιβλίων μπορεί να τα καταστήσει «εγχειρίδια», ώστε να πληρούν και την πραγματική σημασία της λέξης. Συχνά ξεχνάμε ότι το «εγχειρίδιο» οφείλει να είναι φύσει «οδηγός μελέτης» και όχι βιβλίο περιεχομένων με σκοπό την πιστή αναπαραγωγή τους.



Πιν. 1 : Ενδεικτικό σχήμα οργανικής σχέσης κειμένου - ανάλυσης

(β) Στην ενιαία μέθοδο τα κριτήρια αξιολόγησης του μαθήματος θα πρέπει να είναι σαφώς προσδιορισμένα και διαβαθμισμένα από την αρχή και να περιέχονται στις Οδηγίες Αξιολόγησης του μαθήματος και στο Βιβλίο Μαθητή και Εκπαιδευτικού. Το τελικό προϊόν μιας αναστοχαστικής εμπειρίας οφείλει να είναι μία γραπτή ανάλυση που θα αξιολογείται με βάση τα συγκεκριμένα κριτήρια. Για παράδειγμα, Κριτήριο 1 = Κατανόηση και Ερμηνεία, Κριτήριο 2 = Αποτίμηση των τεχνικών του συγγραφέα/ποιητή, Κριτήριο 3 = Οργάνωση και σαφήνεια των ιδεών του μαθητή, Κριτήριο 4 = Γλώσσα και Έκφραση, Κριτήριο 5 = Ανταπόκριση του μαθητή, κ.α. Κάθε κριτήριο θα πρέπει, με τη σειρά του, να αντιστοιχίζεται σε μία διαβαθμισμένη βαθμολογική κλίμακα, σε μια *ρούμπρικα* θα λέγαμε, περιγραφικής αξιολόγησης. Στο Κριτήριο 1, λόγου χάρη, η κλίμακα μπορεί να είναι από το 1 – 5, όπου ως 1 ορίζεται η εμφανής έλλειψη κατανόησης του κειμένου, ενώ ως 5 ορίζεται η πολύ καλή κατανόηση του κειμένου, όπως αυτή φαίνεται στις επιλογές των αυτούσιων παραπομπών που κάνει ο μαθητής στο κείμενο.

(γ) Τα λογοτεχνικά κείμενα δεν θα πρέπει να είναι ανθολογημένα σε ένα βιβλίο, καθώς αυτό ενισχύει την αποσπασματικότητα και αφυδατώνει παντελώς το αισθητικό προφίλ των κειμένων. Αντιθέτως, θα πρέπει να γίνεται επιλογή ολόκληρων βιβλίων ή συλλογών ποιημάτων, αναλόγως της τάξης, ούτως ώστε να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εμβαθύνουν στα κειμενικά είδη. Για παράδειγμα, στη Β΄ Λυκείου αποφασίζουμε ότι οι μαθητές θα πρέπει να διδαχθούν διηγηματογραφία. Σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να γίνει μία επιλογή τεσσάρων έργων Ελλήνων διηγηματογράφων και ενός έργου ξένου διηγηματογράφου, ή επιλογή τριών – τεσσάρων συλλογών διηγημάτων δύο ή τριών συγγραφέων.

(δ) Για την επίτευξη της στοχαστικής προσέγγισης, είναι απαραίτητη η οργανική ενσωμάτωση των κατάλληλων δραστηριοτήτων στον «οδηγό μελέτης». Στο πλαίσιο αυτό οι ερωτήσεις θα πρέπει να μετασχηματιστούν από την παραδοσιακή μορφή «πώς απεικονίζεται η γυναίκα στο κείμενο αυτό;» που κρατάει τον μαθητή «σε απόσταση» από το κείμενο, στο «αν ήσουν η ηρωίδα του έργου, πώς θα αντιδρούσες στα λόγια του Χ χαρακτήρα του έργου;». Παρομοίως, σε επίπεδο εμβάθυνσης και ανάλυσης των τεχνικών στοιχείων ενός λογοτεχνικού έργου, οι ερωτήσεις πρέπει να μετασχηματιστούν από το «ποιες αφηγηματικές τεχνικές χρησιμοποιεί ο συγγραφέας;» σε «ποιος μιλάει και ποιος βλέπει στο κείμενο;», ή «πώς αλλάζει το περιεχόμενο κάθε φορά που διαβάζουμε το ποίημα;», ή «αναδιηγηθείτε την ιστορία υιοθετώντας την οπτική ενός δευτερεύοντος χαρακτήρα του έργου», κ.α.

(ε) Ομοίως, απαραίτητη είναι η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στη Λογοτεχνία. Ο «Οδηγός Μελέτης» – έτσι όπως ορίστηκε παραπάνω – πρέπει να περιέχει το κατάλληλο εποπτικό υλικό προς χρήση. Έως τώρα, οι εικόνες που συνοδεύουν τα λογοτεχνικά κείμενα στα σχολικά εγχειρίδια περιορίζονται σε έναν πολύ «φθινό» ρόλο – απλώς καλλωπίζουν τα άχαρα σχολικά βιβλία. Συνήθως συνοδεύονται από μία λεζάντα, η οποία προσπερνάται με χαρακτηριστική ευκολία από μαθητές και εκπαιδευτικούς. Στη συγκεκριμένη πρόταση η εικόνα αξιοποιείται προκειμένου να εισαγάγει τον μαθητή στο ιστορικό πλαίσιο του έργου και, ως τέτοια, πρέπει να αποτελέσει στοιχείο καθοδηγημένης παρατήρησης (Ζευκιλής Αρ., 1998). Είναι ευρέως γνωστό ότι οι μαθητές που παρατηρούν έργα τέχνης αναπτύσσονται ολιστικά και αποκτούν μια βαθύτερη αντίληψη του εαυτού τους και του κόσμου που τους περιβάλλει, με στόχο την ενεργοποίηση του στοχασμού (Olson I., 2000).

στ) Τέλος, κάθε εθνική λογοτεχνία εγγράφεται μέσα σε μια παγκόσμια λογοτεχνία. Επομένως, κάθε έργο της νεοελληνικής λογοτεχνίας δεν μπορεί να παραμείνει «κλειστό νησί» στα αντίστοιχα έργα της περιόδου της ευρύτερης ευρωπαϊκής και παγκόσμιας λογοτεχνίας, ούτε «ξένο» προς το σύνολο των ανθρωπιστικών σπουδών. Ακόμη κι αν κάποιος αναρωτιέται κατά πόσον ο μαθητής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι σε θέση να αντιληφθεί την ένταξη ενός λογοτεχνικού κειμένου σε ένα ευρύτερο λογοτεχνικό σώμα, η απάντηση έχει ήδη δοθεί από τις πολλές και αξιόλογες διδακτικές προτάσεις που καθημερινά κατατίθενται από τους εκπαιδευτικούς στο ελληνικό σχολείο,

καθώς και από παραδείγματα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στη Λογοτεχνία – όπως αυτά του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Βλαβιανού, σελ. 67).

Συμπεράσματα

Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι η ανάγκη για τον ανασχεδιασμό των σχολικών εγχειριδίων στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στη βάση της επικοινωνίας «κειμένου – δράσης μαθητή» καθώς και η επιτακτική ανάγκη να αντικατασταθεί η διδασκαλία ανθολογημένων αποσπασμάτων από τη γνωριμία με ολοκληρωμένα έργα συγγραφέων και ποιητών, στο πλαίσιο μιας ουσιαστικής ολιστικής προσέγγισης που υποστηρίζει την ανακαλυπτική μάθηση. Εφόσον ο πρωταρχικός σκοπός της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας είναι ο επαναπροσδιορισμός της σχέσης του μαθητή με τη γλώσσα και τον λόγο, η οποιαδήποτε επικαιροποίηση της διδασκαλίας θα πρέπει να εκκινεί από την αρχή της μαθησιακής χειραφέτησης και του γόνιμου στοχασμού, σε μια ηλικία κατά την οποία ο μαθητής μπορεί να ωφεληθεί από τη βιωματική εμπειρία και να εμπλουτίσει το πνευματικό και πολιτιστικό του κεφάλαιο.

Βιβλιογραφία

- Βλαβιανού Αντ. (2011). Λογοτεχνία – Εκπαιδευτική σημασία – Τρόποι προσέγγισης. *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Τόμος Α'.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ζευκιλής Αρ. (1998). Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας. Σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.
- International Baccalaureate (2013). Language and Literature A1 and A2 Study Guides. Cardiff: IBO.
- Μέγα Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην Εκπαίδευση. *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Τόμος Α'.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Olson I. (2000). *The Arts and Critical Thinking in American Education.* London: Bergin and Garveu Westport.
- Perkins D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art.* The Getty Education Institute for the Arts, Los Angeles California.
- Χατζηδήμου Δημ. (2011). Εναλλακτικές μορφές, τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Τόμος Α'.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

**Διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την διδασκαλία του μαθήματος
«Αρχές Μηχανολογίας» της Α΄ τάξης των Επα.Λ.**

Αμπελιώτης Μιχαήλ

Εκπαιδευτικός Τ.Ε.01-02 Μηχανολόγος
abeliot@hotmail.com

Γκολώνης Χρυσάνθος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.17-02 Μηχανολόγος
crisgoloni@yahoo.gr

Κουρεντζής Κυριάκος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.17-06 Μηχανολόγος
kiriakos.k@gmail.com

Λαφαζάνογλου Αλέξανδρος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.17-02 Μηχανολόγος
lafazano@yahoo.gr

Μοσχονησιώτης Στυλιανός

Εκπαιδευτικός Π.Ε.17-02 & 12.04
Μηχανολόγος
sotospecial@yahoo.com

Μουρατίδης Μάριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.17-02
Μηχανολόγος
mariosm@sch.gr

Νικολάου Βασίλειος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.17-02 Μηχανολόγος
billias1gr@gmail.com

Περίληψη

Παρατίθενται μια σειρά από προτάσεις κατά την διδασκαλία του μαθήματος «Αρχές Μηχανολογίας» της Α΄ τάξης των Επα.Λ. βασισμένες στην θεωρία του Νοητικού Φόρτου. Με δεδομένο ότι οι μαθητές των Επα.Λ., κατά κανόνα, παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση στο Γυμνάσιο από τους αντίστοιχους των Γε.Λ. προτείνονται συγκεκριμένες διδακτικές παρεμβάσεις που μπορούν να βοηθήσουν στη διαχείριση του Νοητικού Φόρτου κατά την διάρκεια των μαθημάτων και να διατηρήσουν υψηλό το κίνητρο της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός είναι η αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία με την παρουσίαση εικόνων ώστε να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και εν συνεχεία η ανακάλυψη από την πλευρά των μαθητών του διευρυμένου πεδίου εφαρμογών του μηχανολογικού τομέα. Το αποτέλεσμα της παρούσας εργασίας είναι καρπός συνεργασίας των εκπαιδευτικών του τομέα και προήλθε μετά από αρκετή ζύμωση μεταξύ μας.

Λέξεις-Κλειδιά: Αρχές μηχανολογίας, Θεωρία νοητικού φόρτου, Αναλογίες, ΕΠΑΛ

Εισαγωγή

Η εισαγωγή του μαθήματος Αρχές Μηχανολογίας στο πρόγραμμα σπουδών του Νέου Επαγγελματικού Λυκείου έγινε το σχ. έτος 2013-14. Ο σκοπός του μαθήματος σύμφωνα με τις οδηγίες της Δ/σης Σπουδών Δ/θμιας Εκπ/σης (Αθήνα, 22-11-2013, Αρ. Πρωτ. 179071/Γ2) και μετά από σχετική εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Πράξεις 32/2013 και 36/2013 του Δ.Σ.), είναι να φέρει το μαθητή σε επαφή με τα θέματα του Μηχανολόγου μέσα από πρακτικές εφαρμογές που βρίσκονται στο άμεσο περιβάλλον του, ώστε αφενός να μπορεί να αποκτήσει κίνητρα για περαιτέρω

εμβάθυνση στα επιμέρους αντικείμενα επιλέγοντας ειδικότητες μηχανολόγου, αφετέρου στην περίπτωση που επιλέξει άλλη ειδικότητα, να μπορεί να αντιληφθεί σε γενικές γραμμές τα θέματα του Μηχανολόγου και να επικοινωνεί με τους αντίστοιχους τεχνικούς. Ως σχολικά βοηθήματα χρησιμοποιούνται τα σχολικά εγχειρίδια “Εισαγωγή στη Μηχανολογία ως βασικό και το “Μηχανολογία Αυτοκινήτου” ως βοηθητικό – παραδειγμάτων σύμφωνα με την προαναφερθείσα οδηγία.

Σύμφωνα με τον νόμο για το νέο εκπαιδευτικό σύστημα (νόμος 4186/2013, Κεφ. Β, άρθρα 5-15) ο στόχος του νέου Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.) είναι η ολοκληρωμένη τεχνική εκπαίδευση των μαθητών που θα τους επιτρέψει την πρόσβαση στην αγορά εργασίας. Να σημειωθεί ότι στους μαθητές της τεχνικής εκπαίδευσης δεν δίνεται η δυνατότητα πρόσβασης μέσω πανελλαδικών στις ανώτατες πανεπιστημιακές και πολυτεχνικές σχολές της χώρας (Άρθρο 13 Ν. 4186/2013 (ΦΕΚ 193/Α/17-9-2013)).

Το μαθητικό δυναμικό των Επα.Λ., εκτός του περιορισμένου αριθμού του, παρουσιάζει κατά μέσο όρο δυσκολίες στην κατανόηση όρων, στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων, στην ανάπτυξη ιδεών και γενικότερα έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Λαμβάνοντας όλα τα ανωτέρω υπόψη μας και θέλοντας να διευκολύνουμε την είσοδο των μαθητών στο Επα.Λ. ταυτόχρονα όμως να τους δώσουμε τις απαραίτητες γνώσεις επιλέξαμε την θεωρία του Νοητικού Φόρτου η οποία μας δίνει τα κατάλληλα εννοιολογικά εργαλεία για την παρούσα εργασία.

Θεωρία του νοητικού φόρτου

Η θεωρία του Νοητικού φόρτου (Cognitive Load Theory- Sweller 1991) έχει επικεντρωθεί παραδοσιακά σε διδακτικές μεθόδους που έχουν ως σκοπό τη μείωση του λεγόμενου Εξωγενούς διδακτικού φόρτου. Η μείωση του τελευταίου βοηθά στο να μην προκαλείται υπερφόρτωση στην εργαζόμενη μνήμη του μαθητή, έτσι ώστε να υπάρχουν περισσότεροι διαθέσιμοι πόροι μνήμης για την διαδικασία της μάθησης. Η θεωρία του νοητικού φόρτου προϋποθέτει μία περιορισμένη εργαζόμενη (working) μνήμη. Σύμφωνα με μελέτες αυτή η μνήμη μπορεί να αποθηκεύσει περίπου 7 στοιχεία αλλά μπορεί να επεξεργαστεί μόνο 2 έως 4 από αυτά. Επιπλέον δεν μπορεί να χειριστεί πληροφορίες για περισσότερο από λίγα δευτερόλεπτα, με αυτές τις πληροφορίες να χάνονται μετά από 20 περίπου δευτερόλεπτα, εκτός εάν ανανεωθούν μέσω επανάληψης. Δίδεται έμφαση επίσης στο γεγονός του ότι αυτοί οι περιορισμοί χωρητικότητας και διάρκειας αναφέρονται μόνο σε καινοτόμες πληροφορίες που αποκτούνται μέσω της αισθητήριας μνήμης (sensory). Αντιθέτως διάφορες μελέτες για την εργαζόμενη μνήμη (Ericsson and Kintsch, 1995; Sweller, 2003, 2004) δείχνουν ότι δεν διέπεται από γνωστούς περιορισμούς όταν η τελευταία χειρίζεται πληροφορίες ανακαλούμενες από την μακροπρόθεσμη μνήμη. Η εργαζόμενη μνήμη, σύμφωνα με τη θεωρία νοητικού φόρτου είναι σε θέση να διατηρεί γνωστικά σχήματα (schemata) διαφόρων βαθμών πολυπλοκότητας και αυτοματοποίησης, τα οποία διατηρούνται στην μακροπρόθεσμη μνήμη πλήρη πληροφοριών και σε αυτά οφείλεται η όποια ανθρώπινη εξειδίκευση. Οι μελέτες

καταλήγουν ότι η εξειδίκευση σε κάποιο τομέα επιτυγχάνεται με τη σύνθεση απλών ιδεών σε πιο σύνθετες, όπως ένας εξπέρ στο σκάκι συνδυάζει απλές κινήσεις ενός μεμονωμένου πιονιού σε πιο σύνθετα σχήματα με περισσότερα πιόνια ή και ενορχηστρωμένες στρατηγικές αντιμετώπισης των κινήσεων του αντιπάλου. Τα γνωστικά σχήματα οργανώνουν και διατηρούν την γνώση μειώνοντας δραματικά το φορτίο στην εργαζόμενη μνήμη επειδή ένα εξαιρετικά περίπλοκο σχήμα (schema) μπορεί να αντιμετωπιστεί σαν ένα στοιχείο από την εργαζόμενη μνήμη.

Ο νοητικός φόρτος αποτελείται από τον Εξωγενή ή μη Σχετικό Γνωστικό φόρτο (Extraneous CL), τον Ενδογενή (Intrinsic CL) και τον Θετικό (Germane CL). Ο εξωγενής φόρτος χαρακτηρίζεται από νοητικό έργο που δεν σχετίζεται με το επιθυμητό αντικείμενο εκμάθησης. Κατ επέκταση παράγεται νοητικός φόρτος που δεν είναι επιθυμητός καθώς δεν προάγει τη μάθηση. Για την ελαχιστοποίηση του υπάρχουν διάφορες τεχνικές με τον καταμερισμό του προς εκπαίδευση υλικού σε οπτικό, ακουστικό ή γραπτό υλικό ώστε να μπορεί να επεξεργάζεται καλύτερα από τη μνήμη. Ο ενδογενής φόρτος χαρακτηρίζεται από νοητικό έργο που απαιτείται από την εν γένει πολυπλοκότητα του αντικειμένου διδασκαλίας π.χ η εκμάθηση οδήγησης αυτοκινήτου. Εκεί η προσπάθεια του εκπαιδευτή για καταμερισμό και απλοποίηση των εννοιών καθώς και τη σύνδεση τους με προηγούμενη γνώση είναι κεφαλαιώδους σημασίας έτσι ώστε να γίνουν πιο κατανοητές πολύπλοκες έννοιες η αντικείμενα εκμάθησης. Στην συγκεκριμένη περίπτωση απαιτείται επίσης συχνός επαναπροσδιορισμός του θέματος που προκαλεί ενδογενή φόρτο με στόχο να μειωθεί τεχνητά ο τελευταίος (Bannert, 2002). Ο Θετικός φόρτος σχετίζεται με το νοητικό έργο που απαιτείται από τις διάφορες δραστηριότητες μέσω οδηγιών οι οποίες προάγουν την κατανόηση του προς εκμάθηση αντικειμένου για αυτό και θα πρέπει να μεγιστοποιείται όπου αυτό είναι δυνατόν. Για τη μέγιστη αποτελεσματικότητα όσον αφορά μία οποιαδήποτε διαδικασία εκπαίδευσης (Frank Nguyen, Ruth Colvin Clark 2005) θα πρέπει να μειωθεί ο Εξωγενής φόρτος, να μεγιστοποιηθεί ο Θετικός και να διαχειριστεί καταλλήλως ο Ενδογενής.

Στην προκειμένη περίπτωση το μάθημα των Αρχών Μηχανολογίας στην Α' τάξη Ε-ΠΑΛ έως τώρα διδάσκεται θεωρητικά, είναι από τη φύση του πολύπλοκο λόγω της φύσης της Επιστήμης που περιγράφει και δεν υπάρχει αντίστοιχο εργαστηριακό μέρος με εποπτικά μέσα που θα βελτίωναν καίρια την διδασκαλία των αντίστοιχων ενοτήτων.

Με την παρούσα πρόταση για την διδασκαλία του ανωτέρω μαθήματος μειώνεται ο Εξωγενής φόρτος λόγω του ποικίλου γραπτού, οπτικού και ακουστικού υλικού, διαχειρίζεται ο Ενδογενής μέσω της κατάτμησης του μαθήματος σε καλύτερα δομημένες και με λογική αλληλουχία ενότητες και αυξάνει ο Θετικός φόρτος με τη βοήθεια δραστηριοτήτων η εργαστηριακών ασκήσεων με άμεσα θετικά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η δράση μας

Με βάση τα προαναφερθέντα και προσπαθώντας να γίνει το μάθημα πιο «ελκυστικό» για τους μαθητές των ΕΠΑ.Λ θεωρούμε ότι προαπαιτούμενα είναι τα εξής :

α) Το μάθημα στην Α΄ Λυκείου από Θεωρητικό (Θ) θα τροποποιηθεί σε Θεωρητικό και εργαστηριακό (Θ + Ε).

β) Οι διδακτικές ώρες του μαθήματος θα είναι τέσσερις (4) κατά το δυνατόν συνεχόμενες.

γ) Το μάθημα θα γίνεται σε εργαστηριακό χώρο στα εργαστήρια ειδικότητας του Μηχανολογικού τομέα.

δ) Προτείνεται να δημιουργηθεί εργαστηριακός χώρος «Γενικής Μηχανολογίας» ο οποίος θα έχει τον απαιτούμενο υλικοτεχνικό εξοπλισμό για τις ανάγκες του μαθήματος.

Περιεχόμενα του μαθήματος

Για να καλύψουμε το ευρύ φάσμα του Μηχανολογικού τομέα τον χωρίσαμε σε δύο μεγάλους κλάδους: τον κατασκευαστικό με 17 ενότητες και τον ενεργειακό με 15 ενότητες (πίνακας 1).

Ενότητες μαθήματος Αρχές Μηχανολογίας	
1. Εισαγωγή	
Κατασκευαστικός κλάδος	Ενεργειακός κλάδος
2. Μετρήσεις	19. Ενέργεια
3. Ανοχές – συναρμογές – ποιότητα επιφανείας	20. Έργο – ισχύς
4. Δυνάμεις και φορείς	21. Πίεση
5. Ροπή – ζεύγος δυνάμεων	22. Θερμοκρασία
6. Στοιχεία αντοχής υλικών	23. Θερμότητα
7. Μηχανουργικά υλικά	24. Μετάδοση θερμότητας
8. Θερμικές κατεργασίες	25. Στοιχεία θερμοδυναμικής
9. Κατεργασίες διαμόρφωσης	26. Στοιχεία ρευστομηχανικής
10. Χύτευση	27. Καύση
11. Κατεργασίες κοπής	28. Θερμάνσεις
12. Μηχανικές συνδέσεις	29. Ψύξη
13. Συγκολλήσεις	30. Κλιματισμός
14. Περιστροφική κίνηση	31. Αντλίες και συμπιεστές
15. Μετάδοση περιστροφικής κίνησης	32. ΜΕΚ
16. Ανυψωτικές και μεταφορικές μηχανές	33. Τεχνολογία οχημάτων
17. Σωληνώσεις	
18. Επιμεταλώσεις	

Πίνακας 1

Οι ενότητες είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε α) να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα του Μηχανολογικού τομέα και β) ο εκπαιδευτικός να μπορεί να επιλέξει όποια ενότητα θέλει ο ίδιος χωρίς να ακολουθήσει τη σειρά που προτείνεται

Εφαρμογή της πρότασης μας

Η δομή και η διδασκαλία της κάθε ενότητας ακολουθεί την παρακάτω σειρά :

A) Εισαγωγή στο αντικείμενο της ενότητας

Η εισαγωγή στην ενότητα θα γίνεται με την χρήση μιας-δύο φωτογραφιών από την καθημερινή ζωή η οποία όμως θα εμφανίζει ή θα παραπέμπει σε μια μηχανολογική εφαρμογή ή διαδικασία.

Παράδειγμα: Για την ενότητα «Μετρήσεις».



Εικόνα 1. Ρολόι χειρός.



Εικόνα 2. Διάφορα μετρητικά ρολόγια.



Εικόνα 3. Μετροταινία

Τέτοιες συγκρίσεις έχουν περιορισμένη προγνωστική χρησιμότητα. Παρ' όλα αυτά, είναι σημαντικές και μπορούν να επηρεάσουν τη μάθηση των μαθητών του αναπτυξιακού σταδίου Α Επα.Λ. Στην εργασία μας βρισκόμαστε στη διαδικασία δημιουργίας πιο σύνθετων αναλογιών.

Σε γενικές γραμμές αναλογία είναι η σχέση μεταξύ δύο γνωστικών πεδίων ένα από τα οποία μας είναι οικείο. Αυτή παρουσιάζει τη νέα πληροφορία μέσα από το οικείο σε εμάς γνωστικό πεδίο καθιστώντας τη έτσι πιο κατανοητή. Η Gentner (1983) μέσα από τη θεωρία της απεικόνισης δομής (ή αναλογικής απεικόνισης Gentner, D., Markmann, A. (1997)) προσφέρει ένα θεωρητικό πλαίσιο για να ερμηνεύσει την αναλογία. Σύμφωνα με αυτό η αναλογία απεικονίζει αντικείμενα της βάσης σε αντικείμενα του στόχου και αυτή η απεικόνιση είναι ένα προς ένα, δηλαδή ένα στοιχείο της βάσης συνδέεται με ένα μόνο στοιχείο του στόχου και αντίστροφα.

Οι κανόνες της απεικόνισης είναι ότι: α) παραλείπει τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων, β) προσπαθεί να διατηρήσει σχέσεις μεταξύ των αντικειμένων (αν δύο αντικείμενα συνδέονται με κάποια σχέση στη βάση, θα γίνεται το ίδιο και για τα αντίστοιχά τους στοιχεία στο στόχο), και γ) ο κυριότερος κανόνας ίσως, είναι η αρχή της συστηματικότητας σύμφωνα με την οποία μια σχέση είναι πολύ πιο πιθανό να μεταφερθεί (απεικονισθεί) από τη βάση στο στόχο όταν ανήκει σε ένα σύστημα αλληλοσυνδεόμενων σχέσεων, παρά όταν είναι μεμονωμένη.

Β) Θεωρητικό μέρος της κάθε ενότητας

Η θεωρία δίνεται με τρόπο απλουστευμένο. Η έκταση της θεωρίας δεν θα υπερβαίνει τις 3 σελίδες και δεν θα εμβαθύνει χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν λιγότερες μαθηματικές σχέσεις.

Παράδειγμα: Για την ενότητα «Μετρήσεις».

Τα διδακτικά αντικείμενα θα είναι: α) μονάδες, β) σφάλματα και γ) βασικά όργανα μέτρησης.

Με αντίστοιχους διδακτικούς στόχους: i. Την έννοια και χρησιμότητα της μέτρησης ii. Το διεθνές σύστημα μονάδων (βασικά μεγέθη του συστήματος, προθέματα μονάδων) iii. Τα σφάλματα κατά τις μετρήσεις (συστηματικά, τυχαία) iv. Βασικά όργανα μέτρησης (μήκους, όγκου, γωνίας)

Γ) Εργαστηριακό μέρος της κάθε ενότητας

Η εργαστηριακή θεμελίωση περιλαμβάνει κατά προτίμηση ατομικό ή ομαδικό έργο, όπου είναι εφικτό και λιγότερο μια απλή επίδειξη.

Παράδειγμα: Για την ενότητα «Μετρήσεις».

Ο κάθε μαθητής θα μετρήσει ένα δοκίμιο με μετροταινία, ρίγα και παχύμετρο ως ατομική εργασία (θα χρησιμοποιηθεί φύλλο έργου). Ως ομαδική εργασία οι μαθητές θα υπολογίσουν, χρησιμοποιώντας τις διαδικασίες μέτρησης της προηγούμενης εργασίας, τον όγκο μιας μικρής δεξαμενής.

Συμπεράσματα

Για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων θα πρέπει να γίνει πιλοτική εφαρμογή της πρότασής μας και ενδελεχής μελέτη και έρευνα στην όλη διαδικασία λειτουργίας και αφομοίωσης του νοητικού φόρτου των μαθητών. Όμως, τα πορίσματα της βιβλιογραφίας δείχνουν πως οι εργαστηριακές δραστηριότητες αναδεικνύουν τον Θετικό φόρτο και φέρουν θετικά αποτελέσματα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Βέβαια, θα πρέπει να αρθούν οι δυσκολίες στο πρόγραμμα σπουδών και να γίνει επιτρεπτό ένα μάθημα που διδάσκεται σε ομάδα προσανατολισμού της Α΄ ΕΠΑ.Λ να μπορεί να γίνει και εργαστηριακό.

Σε κάθε περίπτωση, χρήσιμο είναι να διερευνηθούν οι επιπτώσεις του νοητικού φόρτου και σε άλλα μαθήματα με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η παρούσα εργασία είναι εκπόνημα μίας κοινότητας μάθησης και αποτελεί ομαδικό έργο με όλες τις δυσκολίες, στον χρόνο και τον τρόπο συνεργασίας, που αυτό συνεπάγεται.

Βιβλιογραφία

- Jeroen, J. G. van Merriënboer and Sweller, J. (2005). Cognitive Load Theory and Complex Learning: Recent Developments and Future Directions. *Educational Psychology Review*, Vol. 17, No. 2, June 2005, 147-177.
- Nguyen, F., & Clark, C.C.(2005), Efficiency in e-Learning: Proven Instructional Methods for Faster, Better, Online Learning. *Learning Solution (E-Magazine)* (Διαθέσιμο on line: http://www.clarktraining.com/content/articles/Guild_E-Learning.pdf, προσπελάστηκε 15/11/2015)
- Bannert, M. (2002). Managing Cognitive Load-recent trends in cognitive load theory. *Learning and Instruction*, 12, 139-146.
- Παλιόκας, Ι., (2010). Προτάσεις Διδακτικών Πρακτικών για τη Διαχείριση του Γνωστικού Φόρτου στη Μάθηση της Σχεδίασης με Βάση τον Υπολογιστή. 5^ο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής (Διαθέσιμο on line: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1522.pdf>, προσπελάστηκε 15/11/2015)
- Παπαθανασίου, Γ. (2010). *Προβλήματα κατανόησης επιστημονικών κειμένων από μαθητές γυμνασίου. (Διπλωματική εργασία)*. Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Genter, D. & Markman, B. A. (1997). Structure Mapping in Analogy and Similarity. *Review of American Psychologist*, 52, No.1, 45-56

Καραγιάννης, Σ. (2014). Αξίες τεχνολογικής κουλτούρας στην εποχή της κρίσης και Δημόσια Τεχνική- Επαγγελματική Εκπαίδευση. Άρθρο στο *ΕΡΚΥΝΑ, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 1^ο – έτος 2014*, 100-109

Πραγματική περίπτωση παιδιού με αυτισμό Κλινικό προφίλ και εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Σταυρακούδης Ευστράτιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
st_staurakoudis@yahoo.gr

Τσιτσιπά Κυριακή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
M.Ed Ειδική Εκπαίδευση
kyrtsitsipa@yahoo.gr

Περίληψη

Ο αυτισμός συνιστά μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή, στα πλαίσια της οποίας είναι εμφανής η αδυναμία για κοινωνική αλληλεπίδραση, η μη τυπική ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας και η εκδήλωση περιορισμένων ενδιαφερόντων ή/και επαναλαμβανόμενων (στερεότυπων) μοτίβων συμπεριφοράς εκ μέρους του ατόμου. Συναφή κλινικά ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι μία πρόωμη διάγνωση του αυτισμού συνδέεται με σταθερά αποτελέσματα σε ό,τι αφορά στην παρακολούθηση της μετέπειτα αναπτυξιακής πορείας του παιδιού. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη σκιαγράφηση του κλινικού προφίλ ενός παιδιού με αυτισμό, ηλικίας 2 ετών. Η καταγραφή των κλινικών του συμπτωμάτων προέκυψε μέσα από παρακολούθηση συναφούς βίντεο, που αποτυπώνει τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά του παιδιού σε διάφορα στιγμιότυπα της καθημερινής του ζωής. Αξίζει να επισημανθεί ότι η επιλογή της ηλικίας δεν είναι τυχαία, αλλά πραγματοποιήθηκε με γνώμονα τη βαρύνουσα σημασία που αποδίδεται στην ανίχνευση πρόωμων ενδείξεων του αυτισμού, πριν δηλαδή καταστεί εφικτή μία αξιόπιστη διάγνωση του προβλήματος (περίπου στην ηλικία των 3 ετών). Η χαρτογράφηση του συνολικού προφίλ του παιδιού (ελλείμματα, εγγενείς δυνατότητες) θα αποτελέσει τη βάση για τον σχεδιασμό ενός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτισμός, κλινικό προφίλ, Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Εισαγωγή

Ο αυτισμός εμπίπτει στην κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, υπό την έννοια ότι τα συνοδά ελλείμματα εντοπίζονται σε περισσότερες από μία περιοχές ανάπτυξης του ατόμου. Πρώτος, ο Αμερικανός ψυχίατρος Leo Kanner προχώρησε στην αποτύπωση των κλινικών συμπτωμάτων που συνθέτουν τον πυρήνα της οικείας διαταραχής, εμμένοντας σε δύο κυρίαρχα γνωρίσματα του αυτιστικού ατόμου (τυπικός αυτισμός Kanner), το σοβαρό του έλλειμμα για κοινωνική ανταπόκριση (τάση απομονωτισμού) και την έντονη επιθυμία του για διατήρηση της ομοιότητας, η οποία αγγίζει τα όρια της καταθλιπτικής εμμονής. (Happé, 2003· Στασινός, 2013). Η διάγνωση της οικείας διαταραχής πραγματοποιείται στη βάση τριών θεμελιωδών γνωρισμάτων, όπως αυτά έχουν προσδιοριστεί από τη Wing και τους συνεργάτες της και έχουν επικρατήσει στη διεθνή επιστημονική κοινότητα με τον όρο «τριάδα ελλειμμάτων» (Happé, 2003, σ.57). Τα οικεία ελλείμματα εντοπίζονται στους τομείς της κοινωνικοποίησης, της επικοινωνίας και της δημιουργικής φαντασίας (Γκονέλα, 2008). Η Wing υπήρξε η πρώτη

που έκανε λόγο και για «φάσμα» της διαταραχής του αυτισμού, σε μία προσπάθεια να ερμηνεύσει τις διαφορετικές μορφές εκδήλωσης της ίδιας μειονεξίας τόσο σε διατομικό (από άτομο σε άτομο) όσο και σε ενδοατομικό (στο ίδιο το άτομο) επίπεδο. Ο προσδιορισμός του αυτισμού ως φάσματος διαταραχών υποδηλώνει την ετερογένεια του οικείου πληθυσμού ως προς τον βαθμό εκδήλωσης των τυπικών κλινικών συμπτωμάτων (Happé, 2003· Kuhl, Coffey-Corina, Padden, Munson, Estes & Dawson, 2013).

Κλινικό προφίλ ενός παιδιού με αυτισμό σε ηλικία 2 ετών

Το παρόν βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=CV2Zm2EZKuW>, Michael at almost 2 years old-Autism) καταγράφει την ιδιόζουσα συμπεριφορά του Michael, ενός παιδιού σε ηλικία δύο περίπου ετών (πριν τα δεύτερα γενέθλιά του) και αποτυπώνει ανάγλυφα την καθημερινή του ζωή από την οπτική γωνία της μητέρας. Η συστηματική παρατήρηση-και συνακόλουθα η αποκωδικοποίηση των υπόρρητων μηνυμάτων-βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων από τη ζωή ενός αυτιστικού ατόμου συνιστά μία ευρέως διαδεδομένη μέθοδο κλινικής καταγραφής, η οποία εντάσσεται στα πλαίσια των αναδρομικών μελετών (retrospective studies), για τον εντοπισμό πρώιμων ενδείξεων της οικείας διαταραχής (Landa, Gross, Stuart & Faherty, 2013).

Η αποτύπωση του κλινικού προφίλ του Michael βασίζεται στην προαναφερθείσα «τριάδα ελλειμμάτων» (Happé, 2003, σ.57), που συνθέτει και τον πυρήνα του αυτιστικού φάσματος. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο Michael βρίσκεται σε μία ηλικία κατά την οποία οι γονείς αρχίζουν να εκφράζουν πρώιμες ανησυχίες σε περίπτωση που παρατηρήσουν δείγματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο παιδί τους. Πρόκειται για μία προκλινική φάση της οικείας διαταραχής, όπου αρχίζει να πραγματοποιείται η σταδιακή έκπτωση των φυσιολογικών λειτουργιών και το παιδί παλινδρομεί σε προγενέστερο στάδιο της ανάπτυξής του (Landa et al., 2013· Malhi & Singhi, 2014).

Καταρχάς, σε ό,τι αφορά στον τομέα της κοινωνικοποίησης, μπορεί κάλλιστα να διαπιστώσει κανείς το σοβαρό έλλειμμα του Michael στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και την τάση απομονωτισμού που τον χαρακτηρίζει, συμπεριφορά που καθίσταται έκδηλη κατά τη συναναστροφή του με την ομάδα συνομηλίκων στο παιχνίδι.. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ο Michael αδυνατεί να συγχρωτιστεί με τα άλλα παιδιά και δεν εκφράζει καμία επιθυμία για κοινωνική επαφή. Απεναντίας, περιφέρεται ανήσυχος ανάμεσά τους, επιδεικνύοντας πλήρη αδιαφορία για την παρουσία τους στο χώρο. Εν προκειμένω, ο Michael φαίνεται να ταυτίζεται με το προφίλ του κοινωνικά αποτραβηγμένου παιδιού, το οποίο, σύμφωνα με τη Γκονέλα (2008), «παρουσιάζει πλήρη αποστασιοποίηση» (σ. 36). Αξίζει να τονιστεί ότι η αδυναμία του Michael για κοινωνική αλληλεπίδραση συνιστά τυπικό και καθολικό γνώρισμα της αυτιστικής συμπεριφοράς, αλλά και αναγκαίο διαγνωστικό κριτήριο (Happé, 2003· Lai, Lombardo & Baron-Cohen, 2014).

Επίσης, εντύπωση προκαλεί η παντελής έλλειψη συναισθηματικής ανταπόκρισής του, εμφανής στην περίπτωση που ένα κορίτσι πέφτει επάνω του και αυτός δεν εκδηλώνει

κανενός είδους αντίδραση. Η ερμηνεία της οικείας συμπεριφοράς του Michael μπορεί να πραγματοποιηθεί με βάση τη Θεωρία του Νου, η οποία ανάγει το έλλειμμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην αδυναμία του ατόμου να κατανοήσει τις νοητικές καταστάσεις τις δικές του και των άλλων. Είναι, λοιπόν, εμφανείς οι δυσκολίες του να αποκρυπτογραφήσει ενδείξεις που θεωρούνται σημαντικές στα πλαίσια της κοινωνικής διάδρασης, όπως επιθυμίες, προθέσεις, συναισθήματα, προσδοκίες των άλλων (Volkmar & Pauls, 2003· Στασινός, 2013· Lai et al., 2014). Χαρακτηριστική είναι και η αποφυγή βλεμματικής επαφής με τους οικείους του, ενδεικτική της διαταραχής προσοχής, που συγκαταλέγεται μεταξύ των πρώιμων ενδείξεων του αυτισμού (Brentani, de Paula, Bordini, Rolim, Sato, Portolese, Pacifico & McCracken, 2013). Εντούτοις, την προσοχή εγκαλεί η απρόσμενη -ορισμένες φορές- συναισθηματική ανταπόκριση του Michael στην εκδήλωση τρυφερότητας των οικείων του. Για παράδειγμα, ο σφιχτός εναγκαλισμός της γιαγιάς ή το γαργαλητό της μητέρας του τον κάνουν να ξεσπά σε γέλια, γεγονός που δίνει την εσφαλμένη εικόνα ενός παιδιού με φυσιολογική αναπτυξιακή πορεία. Σύμφωνα με τους Landa et al. (2013) η αναπτυξιακή επιβράδυνση του παιδιού με αυτισμό πραγματοποιείται σταδιακά, με αποτέλεσμα η κλινική του εικόνα να εμπίπτει αρχικά μέσα στα όρια της τυπικής εξέλιξης ενός φυσιολογικού ατόμου.

Στον τομέα της επικοινωνίας, είναι πρόδηλη η σοβαρή γλωσσική ανεπάρκεια του Michael. Η λεκτική του συμπεριφορά περιορίζεται στην παραγωγή μονότονων και επαναλαμβανόμενων ήχων (αδυναμία να αρθρώσει λόγο, όπως αναμένεται με βάση την ηλικία του), ενώ εμφανίζει μειωμένη ανταπόκριση σε ακουστικά και λεκτικά ερεθίσματα, όπως και ηχολαλία (μίμηση ήχων) (Happé, 2003· Malhi & Singhi, 2014). Φερ' ειπείν ο ήχος της τηλεόρασης τον αφήνει παγερά αδιάφορο, ενώ δεν ανταποκρίνεται πάντοτε στο άκουσμα της μητέρας του ή δεν ανταποδίδει τον χαιρετισμό των οικείων του, σαφής ένδειξη της δυσκολίας του να ερμηνεύσει τις εκφράσεις του προσώπου, τη γλώσσα του σώματος και τις συναισθηματικές εκδηλώσεις που έχουν ως επίκεντρο τον ίδιο (Sari, 2014).

Σε κάποιες περιπτώσεις, η παρουσία θορύβου τού προκαλεί έντονο εκνευρισμό με αποτέλεσμα να αντιδρά, υψώνοντας τον τόνο της φωνής του, γεγονός που υποδηλώνει την υπερευαισθησία του σε ορισμένα ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος (Στασινός, 2013). Η υστέρησή του στον τομέα της επικοινωνίας αντανακλάται και στην ανικανότητά του για αυθόρμητο, συμβολικό παιχνίδι, στα πλαίσια του οποίου το παιδί υποδύεται ποικίλους κοινωνικούς ρόλους και προβαίνει στη μίμηση της συμπεριφοράς των συνομηλίκων του (Volkmar & Pauls, 2003).

Τέλος, είναι έκδηλα τα τυπικά συμπτώματα μιας στερεότυπης συμπεριφοράς, που διέπεται από έμμονη επιθυμία για διατήρηση της ομοιότητας και προδίδει έλλειμμα δημιουργικής φαντασίας (το τρίτο κυρίαρχο γνώρισμα της οικείας διαταραχής) (Happé, 2003). Ενδεικτικά, μπορούμε να επισημάνουμε την εκτέλεση μονότονων, επαναλαμβανόμενων κινήσεων: ταλαντώνεται ανήσυχος στην καρέκλα του, κουνά στερεότυπα το χέρι μπροστά από το πρόσωπό του, δίνοντας την εσφαλμένη αντίληψη ότι ανταποκρίνεται με ένα είδος χαιρετισμού απέναντι στους οικείους του, περιστρέφεται γύρω

από την τσουλήθρα στο παιδικό δωμάτιο, μοντζουρώνει με διαδοχικές κυκλικές κινήσεις ένα λευκό χαρτί αντί να ζωγραφίσει, όπως τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας του. Χαρακτηριστική είναι και η έμμονη προσήλωση του σε ορισμένα αντικείμενα (π.χ. μία κόκκινη καρέκλα στο πάρτι γενεθλίων ενός φίλου). Ωστόσο, η εκδήλωση συμπεριφορών με ιδίομορφο χαρακτήρα, όπως αυτές του Michael, ανταποκρίνεται στην τυπική κλινική εικόνα ενός παιδιού που εμπίπτει στο φάσμα αυτιστικής διαταραχής (Στασινός, 2013).

Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Ο σχεδιασμός ενός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για την αντιμετώπιση των αναγκών του αυτιστικού παιδιού πραγματοποιείται στη βάση της έγκαιρης διάγνωσης των (εξατομικευμένων) αναγκών του (Στασινός, 2013· Lai et al., 2014). Το προτεινόμενο πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να εδράζεται στις αρχές του συμπεριφορισμού, να είναι απόλυτα δομημένο, δηλαδή να υιοθετεί μία ολοκληρωμένη και συστηματική θεραπευτική προσέγγιση-και μάλιστα σε πρώιμο στάδιο-και να έχει εντατικό χαρακτήρα (διάρκειας 20-40 ωρών την εβδομάδα). Επιπρόσθετα, οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος πρέπει να καθορίζονται με βάση τα συναφή ελλείμματά του παιδιού σε συγκεκριμένους τομείς λειτουργικότητας, όπως οι δεξιότητες επικοινωνίας, κοινωνικοποίησης και αυτοεξυπηρέτησης. Κομβικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος θεωρείται και η εμπλοκή των γονέων, με την προϋπόθεση ότι διαθέτουν το αναγκαίο ψυχολογικό υπόστρωμα (η ψυχική τους υγεία δεν επιβαρύνεται από στρεσογόνους παράγοντες) (Volkmar & Pauls, 2003· Brentani et al., 2013· Landa et al., 2013· Matson & Konst, 2013).

Μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους προσέγγισης θεωρείται η Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (Applied Behavior Analysis), γνωστή και ως ABA τεχνική. Από συναφείς κλινικές μελέτες προκύπτει ότι η εν λόγω προσέγγιση επιφέρει θεαματική βελτίωση του αυτιστικού ατόμου σε όλους τους τομείς λειτουργικότητάς του, με έμφαση στην αύξηση του δείκτη νοημοσύνης, στη γλωσσική ανάπτυξη (κατανόηση και εκφορά λόγου) και στη βελτίωση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς του (Γενά & Γαλάνης, 2007· Ryan, Hughes, Katsiyannis, McDaniel & Sprinkle, 2011).

Η Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς μπορεί να βρει ιδανική εφαρμογή στην περίπτωση του Michael, δεδομένου ότι η ηλικία των δύο ετών σηματοδοτεί την περίοδο έναρξης της συγκεκριμένης θεραπευτικής παρέμβασης. Στα πλαίσια της εν λόγω προσέγγισης πραγματοποιείται συστηματική παρατήρηση και καταγραφή της οικείας κλινικής περίπτωσης, εντοπίζονται οι αιτίες της δυσλειτουργικής συμπεριφοράς και συνακόλουθα καταβάλλεται προσπάθεια να τροποποιηθεί αυτή μέσω χειρισμού του περιβάλλοντος του ατόμου. Η διαδικασία της μάθησης που εδράζεται στη θεωρία της ABA προσέγγισης περιλαμβάνει την τμηματική (βήμα-βήμα) διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων, για την εμπέδωση των οποίων το παιδί καταβάλλει επαναλαμβανόμενες προσπάθειες (δοκιμές). Ειδικότερα, η μάθηση διέρχεται μέσα από τα ακόλουθα στάδια: α) ο θεραπευτής δίνει στο παιδί ένα συγκεκριμένο ερέθισμα (π.χ. τι χρώμα έχει η μπάλα),

β) το παιδί ανταποκρίνεται στο παραπάνω ερέθισμα ή προσπαθεί να προσεγγίσει τον επιθυμητό στόχο, γ) ο θεραπευτής προσφέρει θετική ενίσχυση στην επιτυχημένη προσπάθεια του παιδιού (λ.χ. χαμογελά,), επαναλαμβάνοντας την απάντησή του, δ) ακολουθεί ένα διαλειμματικό στάδιο (παύση) ώσπου ο θεραπευτής να επαναλάβει το αίτημά του προς το παιδί. Απώτερος στόχος είναι να καταστεί το παιδί σταδιακά αυτόνομο για την επιτέλεση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, χωρίς να χρειάζεται τη διαρκή ανατροφοδότηση του θεραπευτή ή του γονέα κατά περίπτωση (Ryan et al., 2011).

Μία συμπεριφοριστικού τύπου προσέγγιση, η οποία μπορεί να επιφέρει θεαματικά αποτελέσματα στην περίπτωση του Michael είναι η νατουραλιστική. Η αξία της εν λόγω θεραπευτικής παρέμβασης συνίσταται στο γεγονός ότι η διδασκαλία των οικείων δεξιοτήτων λαμβάνει χώρα εκτός δομημένου εκπαιδευτικού πλαισίου, στο φυσικό περιβάλλον του παιδιού, με απώτερο στόχο την κοινωνική και επικοινωνιακή ανάπτυξη του. Στα πλαίσια της νατουραλιστικής προσέγγισης, καταβάλλεται συστηματική προσπάθεια να ενισχυθεί η αλληλεπίδραση του παιδιού με τον ενήλικα με τρόπο φυσικό, χωρίς την άμεση καθοδήγησή του. Οι δραστηριότητες έχουν ως επίκεντρο τα ειδικά διαφέροντα του παιδιού και επιλέγονται με δική του, αυθόρμητη πρωτοβουλία, ενώ μετά από κάθε επιτυχημένη προσπάθεια προσέγγισης του επιθυμητού στόχου ακολουθεί η φυσική ενίσχυσή του από τον θεραπευτή. Πλήθος ερευνών επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της οικείας παρέμβασης σε ό, τι αφορά στην αύξηση των επιπέδων κοινωνικής ανταπόκρισης του παιδιού με αυτισμό και στην ανάπτυξη της εκφραστικής του γλώσσας (Ingersoll, Meyer, Bonter & Jelinek, 2012· Sari, 2014).

Στην περίπτωση του Michael, ο οποίος παρουσιάζει σοβαρά γλωσσικά ελλείμματα, ιδιαίτερα αποτελεσματική μπορεί να αποδειχθεί και η εφαρμογή μιας αλληλεπιδραστικής προσέγγισης, δεδομένου ότι η εκμάθηση της γλώσσας λαμβάνει χώρα μέσα στο κοινωνικό συγκείμενο. Εν προκειμένω, η παρέμβαση μπορεί να υλοποιηθεί από τους γονείς και εκκινεί από τις υπολειμματικές ικανότητες του παιδιού, δηλαδή αξιοποιεί την έμμονη προσήλωσή του σε συγκεκριμένα αντικείμενα, τα οποία και αποτελούν τη βάση για τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Θεμελιώδες συστατικό της οικείας παρέμβασης συνιστά η αυξανόμενη λεκτική ανταπόκριση των γονέων στα αντικείμενα που βρίσκονται στο επίκεντρο της προσοχής του παιδιού (λ.χ. ένα συγκεκριμένο παιχνίδι για το οποίο εκδηλώνει έμμονο ενδιαφέρον, όπως η κόκκινη καρέκλα στην περίπτωση του Michael). Δεδομένου ότι το παιδί με αυτισμό δυσκολεύεται να προβεί σε ακριβείς αντιστοιχίσεις μεταξύ των αντικειμένων και των ονομάτων τους, οι γονείς επιβάλλεται να βοηθήσουν το παιδί να εκφραστεί ευχερώς, προσφέροντας του διαρκώς λεκτικά ερεθίσματα. Η λεκτική ανταπόκριση των γονέων μπορεί να προσλάβει είτε τη μορφή άμεσων οδηγιών /κατευθύνσεων (follow-in directives) προς το παιδί (λ.χ. Τι χρώμα είναι αυτό; Τοποθέτησε κάτω το αυτοκινητάκι σου) είτε τη μορφή σχολίων (follow-in comments), περιγράφοντας το αντικείμενο ενδιαφέροντος του παιδιού, χωρίς να αναμένεται απαραίτητα η ανταπόκρισή του. Με ανάλογο τρόπο, οι γονείς οφείλουν να προβούν σε λεκτική κωδικοποίηση της εμπρόθετης, μη λεκτικής συμπεριφοράς του παιδιού. Φερ' ειπείν το δείξιμο-με το χέρι-ενός αντικειμένου θα πρέπει να

συνοδεύεται από την άμεση λεκτική ανατροφοδότηση του γονέα, ώστε το παιδί να εμπλουτίσει σταδιακά το λεξιλόγιό του (Haebig & McDuffie, 2013).

Τελικές Διαπιστώσεις

Ο αυτισμός εντάσσεται στην κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών, δεδομένου ότι οι συναφείς δυσκολίες εντοπίζονται σε περισσότερους τομείς λειτουργικότητας του ατόμου, ενώ περιγράφουν έναν ετερογενή-ως προς την κλινική εικόνα-πληθυσμό (Happé, 2003· Kuhl et al., 2013· Στασινός, 2013). Η διάγνωσή του προϋποθέτει την εκδήλωση έξι τουλάχιστον κλινικών συμπτωμάτων σε τρεις βασικές περιοχές, οι οποίες συνθέτουν τη γνωστή «τριάδα ελλειμμάτων» (Happé, 2003, σ. 57) της οικείας διαταραχής, δηλαδή την κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία και τη δημιουργική φαντασία (Γκονέλα, 2008). Η μελέτη πρώιμων δεικτών του αυτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί αναδρομικά (retrospective study) μέσω κλινικής καταγραφής των συμπτωμάτων της οικείας περίπτωσης, κατά τη διάρκεια παρακολούθησης βιντεοσκοπημένων στιγμιότυπων από την καθημερινή ζωή και δραστηριότητα του παιδιού. (Landa et al., 2013).

Η συστηματική καταγραφή των κλινικών συμπτωμάτων του παιδιού θα αποτελέσει τη βάση για τον σχεδιασμό του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του. Στην περίπτωση, λοιπόν, του παιδιού με αυτισμό, ενδείκνυται η πρώιμη εφαρμογή ενός δομημένου και εντατικού προγράμματος παρέμβασης, που εδράζεται στις αρχές του συμπεριφορισμού και περιλαμβάνει την ενεργό εμπλοκή των γονέων (Volkmar & Pauls, 2003· Brentani et al., 2013· Landa et al., 2013· Matson & Konst, 2013· Στασινός, 2013· Lai et al., 2014). Αξίζει, τέλος, να σημειωθεί ότι το εκάστοτε μοντέλο παρέμβασης, για να είναι αποτελεσματικό, πρέπει να εκκινεί από τις αυθόρμητες πρωτοβουλίες του παιδιού, να λαμβάνει υπόψη τα ειδικά ενδιαφέροντά του και να προωθεί τη μάθηση μέσω αλληλεπίδρασης με τον ενήλικα (γονέα ή θεραπευτή) στο φυσικό του περιβάλλον (Ingersoll et al., 2012).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Στα ελληνικά

Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (2007). Εφαρμογές της ανάλυσης της συμπεριφοράς στην αξιολόγηση και αντιμετώπιση του αυτισμού. *Εγκέφαλος: Αρχεία Νευρολογίας και Ψυχιατρικής*, 44(2). Ανάκληση 7 Δεκεμβρίου 2014 από <http://www.encephalos.gr/full/44-2-04g.htm>

Γκονέλα, Ε Χ. (2008). *Αυτισμός: Αίνιγμα και Πραγματικότητα. Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. (2^η Έκδοση). Αθήνα: Οδυσσέας.

Happé, F. (2003). *Αυτισμός. Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση*. (Δ. Π. Στασινός, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. .Π. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Στα αγγλικά

Brentani, H., de Paula, C. S., Bordini, D., Rolim, D., Sato, F., Portolese, J., Pacifico, M. C., & McCracken, J. T. (2013). Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 35, 62-72.

Haebig, F., & McDuffie, A. (2013). Brief Report: Parent Verbal Responsiveness and Language Development in Toddlers on the Autism Spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 2218-2227.

Ingersoll, B., Meyer, K., Bonter, N., & Jelinek, S. (2012). A Comparison of Developmental Social-Pragmatic and Naturalistic Behavioral Interventions on Language Use and Social Engagement in Children With Autism. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 55, 1301-1313.

Kuhl, P. K., Coffey-Corina, S., Padden, D., Munson, J., & Estes, A., & Dawson, G. (2013). Brain Responses to Words in 2-Year-Olds with Autism Predict Developmental Outcomes at Age 6. *PLoS ONE*, 8(5), 1-13.

Lai, M. – C., Lombardo, M. V., & Baron-Cohen, S. (2014). Autism. *The Lancet*, 383, 896-910.

Landa, R. J., Gross, A. L., Stuart, E. A., & Faherty, A. (2013). Developmental Trajectories in Children With and Without Autism Spectrum Disorders: The First 3 Years. *Child Development*, 84(2), 429-442.

Malhi, P., & Singhi, P. (2014). A retrospective study of toddlers with autism spectrum disorder: Clinical and developmental profile. *Annals of Indian Academy of Neurology*, 17(1), 25-29.

Matson, J. L., & Konst, M. J. (2013). What is the evidence for long term effects of early autism interventions? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7, 475-479.

Ryan, J. B., Hughes, E., Katsiyannis, A., McDaniel, M., & Sprinkle, C. (2011). Research-Based Educational Practices for Students With Autism Spectrum Disorders. *Teaching Exceptional Children*, 43(3), 56-64.

Sari, O. T. (2014). Outcomes of Play-Based Home Support for Children with Autism Spectrum Disorders. *Social Behavior and Personality*, 42, 65-80.

Volkmar, F. R., & Pauls, D. (2003). Autism. *The Lancet*, 362, 1133-1141.

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επιτυχία. Μελέτη Περίπτωσης

Παπαστεργίου, Χριστιάνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, MPhil στην Ειδική Αγωγή

xristiana.papastergiou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα στόχευε στην διερεύνηση της επίδρασης της συναισθηματικής νοημοσύνης στη σχολική επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης και το δείγμα της έρευνας ήταν 13 μαθητές ενός ιδιωτικού σχολείου του Πειραιά. Τρία ερευνητικά εργαλεία επιστρατεύτηκαν για να αξιολογήσουν την επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης στη σχολική επίδοση των μαθητών στη Νεοελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά. Τα ποιοτικά δεδομένα επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος για την ποιοτική ανάλυση δεδομένων NVivo. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα οι μαθητές με υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης είχαν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Η έρευνα έχει προεκτάσεις και εφαρμογή στη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και παγκοσμίως μέσω δραστηριοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης σε προγράμματα παρέμβασης και συμβουλευτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Συναισθηματική νοημοσύνη, σχολική επίδοση, μαθησιακές δυσκολίες

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Συναισθηματική Νοημοσύνη

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη περιλαμβάνει την ικανότητα αντίληψης συναισθημάτων, σύνδεσης κατάστασης-συναισθήματος και τη συναισθηματική διαχείριση. Επιπρόσθετα, ο όρος αναφέρεται στην ακριβή πρόσληψη και αξιολόγηση των συναισθημάτων, όπως και την κατανόηση της συναισθηματικής γνώσης ώστε να προωθηθεί η ομαλή συναισθηματική και διανοητική ανάπτυξη του ατόμου (Salovey & Mayer, 1997). Στην ίδια δημοσίευση οι Mayer και Salovey διαμόρφωσαν ένα αναλυτικό σχέδιο των υποκατηγοριών της συναισθηματικής νοημοσύνης, αποτελούμενο από τέσσερις βασικές κατηγορίες: την Αντιληπτικότητα και Έκφραση συναισθημάτων, τη Συναισθηματική Διαχείριση της Σκέψης, την Κατανόηση και Ανάλυση των συναισθημάτων, την Ανακλαστική Διαχείριση της συναισθηματικής γνώσης με στόχο την προώθηση της πνευματικής και συναισθηματικής ανάπτυξης.

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligence) απευθύνεται σε όλες τις ηλικίες και οι ερευνητές την ορίζουν ως την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει, να ελέγχει και να αξιολογεί τα συναισθήματα σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο

(Mayer, Salovey et al., 2004). Ο ερευνητής Bar-On (1997) ανέπτυξε τον Συναισθηματικό Συντελεστή Κατάστασης (Emotional Quotient Inventory), ορίζοντας τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) ως ένα πλαίσιο μη γνωστικών λειτουργιών, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που επηρεάζει την ικανότητα κάποιου να διαχειριστεί επιτυχημένα τις απαιτήσεις και πιθανές πιέσεις του εξωγενούς περιβάλλοντος. Πολλές από τις έρευνες σχετικά με την ακαδημαϊκή επιτυχία και τη σχολική επίδοση έχουν επικεντρωθεί στην επίδραση των γνωστικών λειτουργιών και πολλοί ερευνητές έχουν συμφωνήσει στο ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά παίζουν ιδιαίζόντως σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη της σχολικής επιτυχίας (Colom et al., 2007; Van Der Zee et al., 2002). Ένα ολοένα αυξανόμενο ρεύμα ερευνητών καταδεικνύει ότι τα κοινωνικο- συναισθηματικά προγράμματα βελτιώνουν τη σύνδεση του μαθητή με τη σχολική τάξη, τη συμπεριφορά και τη σχολική επίδοση (Zins et al., 2004). Εν γένει, υπάρχει μια συνεχώς αυξανόμενη τάση της σύγχρονης βιβλιογραφίας που υποστηρίζει την ισχυρή επίδραση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης στην επιτυχία στο σχολείο και τελικά στην ίδια τη ζωή.

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Σχολική Επιτυχία

Η σχολική επιτυχία χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική ορολογία προκειμένου να γίνει αντιληπτό το εύρος των γνωστικών αποτελεσμάτων σε μαθητές και φοιτητές. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθησιακές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες έχουν θετική επιρροή στην σχολική πρόοδο και επιτυχία των μαθητών. Η ακαδημαϊκή και σχολική επιτυχία βρίσκεται αναμφίβολα στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Η υπάρχουσα πρόσφατη βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η ακαδημαϊκή πρόοδος επηρεάζεται από μεταβλητές, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η κοινωνία και τα κίνητρα (Aremu, 2004). Στο ίδιο πλαίσιο ο Parker και άλλοι (Parker et al., 2004) υποστηρίζουν ότι η επιτυχία στο σχολείο μπορεί να αντικατοπτριστεί με πολλούς τρόπους. Τα επιτυχημένα κοινωνικο- συναισθηματικά προγράμματα παρέμβασης (Social Emotional intervention programs interventions) είναι επίσης προσανατολισμένα στη βελτίωση των κοινωνικά επιδρώντων παραγόντων, που επηρεάζουν τη μάθηση με τελικό σκοπό τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος (Hawkins, 1997, Learn First Alliance, 2001).

Όσον αφορά τη σύνδεση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επιτυχία, τέσσερις μεγάλες και σημαντικές έρευνες πραγματοποιήθηκαν στη Νότια Αφρική, τον Καναδά και τις Η.Π.Α., οι οποίες κατέστησαν σαφές ότι οι δύο έννοιες αλληλεπιδρούν (Bar-On, 1997, 2003, Parker et al., 2004). Παρ' όλη τη γενική αποδοχή μεταξύ των εκπαιδευτικών για την καθοριστική σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης για την επιτυχία των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, υπάρχει μικρός αριθμός ερευνών που εξετάζουν την παραπάνω σχέση. Μία από αυτές, η έρευνα των Eastabrook, Duncan και Eldridge (2005), οδήγησε στη δημιουργία ενός νέου ερωτηματολογίου συναισθηματικής νοημοσύνης για παιδιά και νέους από 7 ετών και άνω, μέσω του οποίου μπορούσε να γίνει διαχωρισμός των μέτριων και χαμηλής επίδοσης μαθητών. Τα αποτελέσματα της ανωτέρω έρευνας ενίσχυσαν την ιδέα ότι η συναισθηματική νοημοσύνη είναι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της σχολικής επιτυχίας σε μαθητές ηλικίας 7

έως 12 ετών.

Συναισθηματική Νοημοσύνη και Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι μαθησιακές δυσκολίες περιλαμβάνουν ένα μεγάλο εύρος διαταραχών που δύναται να επιδρούν στην απόκτηση, οργάνωση, αντίληψη ή χρήση των λεκτικών και μη πληροφοριών (Lyon, 1995). Αυτές οι διαταραχές επιδρούν σημαντικά στη μαθησιακή διαδικασία. Οι συνεχείς αποτυχίες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δημιουργούν την αίσθηση της χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας. Βρίσκονται δηλαδή σε ένα φαύλο κύκλο αποτυχίας, καθώς οι προσπάθειες τους δεν έχουν θετικό αποτέλεσμα και επομένως αποθαρρύνονται να ξαναπροσπαθήσουν. Όταν συναντούν μαθησιακές προκλήσεις τις περισσότερες φορές νιώθουν ανήμποροι και έχουν χαμηλές προσδοκίες από τον εαυτό τους (Baird et al., 2009). Λαμβάνοντας υπόψη μία από τις υποθέσεις της έρευνας των Narimani, Sadeghieh Ahari και άλλων (2009), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στενή σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των συμπεριφοριστικών και μαθησιακών δυσκολιών. Σημαντικό ήταν δε ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες επέδειξαν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Οι σκοποί και οι στόχοι της έρευνας

Η παρούσα έρευνα στόχευε στη διερεύνηση της σχέσης της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επιτυχία σε μαθητές δημοτικού σχολείου με μαθησιακές δυσκολίες. Δευτερεύων στόχος ήταν η πρόταση ενός πλαισίου εντός του σχολικού προγράμματος για την προώθηση της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών.

Ερευνητική Υπόθεση

Λαμβάνοντας υπόψιν την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία και τους στόχους της έρευνας υποτέθηκε ότι υπάρχει μια θετική σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης με τη σχολική επιτυχία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Μεθοδολογία

Σχεδιασμός της έρευνας

Η παρούσα ποιοτική έρευνα υιοθέτησε τη μελέτη περίπτωσης, καθώς ο σκοπός ήταν να μελετηθούν σε βάθος συγκεκριμένες περιπτώσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αναφορικά με τη συναισθηματική τους νοημοσύνη (Yin, 1984).

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας ήταν μια ομάδα 13 μαθητών και των δύο φύλων (9 αγόρια, 4 κορίτσια) ηλικίας 9 και 10 ετών με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι παρακολουθούσαν την Δ' και Ε' τάξη του δημοτικού σχολείου.

Ερευνητικά Εργαλεία

Κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν πρωτόκολλα παρακολούθησης με βασικό σκοπό να συλλεχθούν ποιοτικές πληροφορίες για τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών. Η κλειδα παρατήρησης επελέγη από τον Πίνακα Καταγραφής της συμπεριφοράς ABC (Antecedent- Behavior - Consequences) για τη διαχείριση μαθητών με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές δυσκολίες. Κατά το δεύτερο στάδιο της έρευνας, 5-σέλιδα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους μαθητές, τα οποία επικεντρώνονταν στην αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων. Το ερωτηματολόγιο περιείχε μικρές τυπωμένες ιστορίες, οι οποίες απεικόνιζαν καθημερινούς διαλόγους. Ζητήθηκε από τα παιδιά να μπουν στη θέση των πρωταγωνιστών με σκοπό να αναγνωρίσουν συναισθήματα και να ανακαλύψουν την επίδραση τρίτων προσώπων στη συναισθηματική διαχείριση. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (4 εβδομάδες), συνεντεύξεις διεξήχθησαν επίσης, με τους δασκάλους της τάξης, με σκοπό να δοθούν στοιχεία για το σχολικό προφίλ των μαθητών. Η τελευταία φάση της έρευνας περιελάμβανε ομαδικές συνεντεύξεις ανοιχτού περιεχομένου με τους μαθητές, ώστε να αποκτηθεί μια γενική άποψη της συναισθηματικής διαχείρισης του μαθητή μέσω στοχευμένων ερωτήσεων. Οι τρεις φάσεις της έρευνας επιλέχθηκαν και σχεδιάστηκαν με σκοπό να επιτευχθεί μια αμφίδρομη τριγωνική σχέση και να διαφυλαχθεί η αξιοπιστία της έρευνας.

Ανάλυση Δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν μέσω του προγράμματος NVivo, προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της ανεξάρτητης μεταβλητής (συναισθηματική νοημοσύνη) και της εξαρτημένης μεταβλητής (σχολική επιτυχία) λαμβάνοντας υπόψη τον παράγοντα μαθησιακών δυσκολιών.

Αποτελέσματα

Σχετικά με την Αντίληψη των συναισθημάτων, όλοι οι μαθητές κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων έδειξαν ικανοί να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα στον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους. Οι μαθητές εκείνοι με τα υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής αναγνώρισης και πρόσληψης ήταν πιο ευέλικτοι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και ενδιαφέρονταν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού. Αναλογικά με την επίδοσή τους διαμόρφωναν τη συμπεριφορά τους με σκοπό να επιτύχουν περισσότερο σε δραστηριότητες ή και διαγωνίσματα. Σε στιγμές μάλιστα που ο εκπαιδευτικός επιβράβευε κάποιον από τους μαθητές του δείγματος, εξετάστηκε η ικανότητα των μαθητών να μείνουν δεκτικοί στην επιτυχία ή την αποτυχία αντίστοιχα. Από την έρευνα προέκυψε ότι οι μαθητές με καλή σχολική επίδοση επέδειξαν υψηλότερα επίπεδα δεκτικότητας στην επιτυχία ή την αποτυχία σε σύγκριση με πιο μέτριας απόδοσης μαθητές. Τα ευρήματα αυτά συνδέονται άρρηκτα με την αυτοπεποίθηση - αυτοεικόνα. Οι περισσότεροι από τους μαθητές του δείγματος επέδειξαν ικανοποιητικά επίπεδα αυτοπεποίθησης κατά τη διάρκεια των παρακολουθήσεων, εφόσον συμμετείχαν ενεργά

στη μαθησιακή διαδικασία, υποστήριζαν τη γνώμη τους ενώπιον των συμμαθητών και του εκπαιδευτικού και σε περίπτωση που απαντούσαν λανθασμένα, προσπαθούσαν συστηματικά να διορθώσουν τα λάθη τους. Όπως προέκυψε από τις παρακολουθήσεις για όλους τους μαθητές στις περιπτώσεις που ένιωθαν ότι ήταν καλοί σε μια δραστηριότητα, συμμετείχαν περισσότερο, ενώ αντίθετα όταν ένιωθαν ανεπαρκείς απέφευγαν να συμμετέχουν. Το κομβικό σημείο ήταν ότι σε περιπτώσεις που ο δάσκαλος ενίσχυε το μαθητή που αντιμετώπιζε δυσκολία, ο μαθητής συνήθως κατάφερνε τελικά να ολοκληρώσει επιτυχώς την εργασία ή δραστηριότητα.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει άμεση επίδραση στη σχολική επίδοση και επιτυχία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που συνάδει με τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών που διεξήχθησαν στο παρελθόν (Marquez et al, 2006). Ο παράγοντας των μαθησιακών δυσκολιών επηρέασε σημαντικά τη σχολική επίδοση των μαθητών, ενώ κάποιες φορές επιδείκνυαν μειωμένη πρόθεση για ενεργητική μάθηση. Τέλος, αρκετοί μαθητές επιζητούσαν κοινωνική ενίσχυση και δήλωναν προτίμηση της εξωτερικής ενίσχυσης, έναντι της εσωτερικής που προκύπτει από την ικανοποιητική και επιτυχημένη επίδοση.

Προτάσεις της έρευνας για εκπαιδευτική και συμβουλευτική χρήση

Η έρευνα έχει εφαρμογή στο πεδίο εργασίας των δασκάλων, των σχολικών ψυχολόγων, των ερευνητών και των σχεδιαστών του σχολικού προγράμματος. Χρειάζεται να διαμορφωθεί ένα ευρύτερο πλαίσιο ενημέρωσης και κατανόησης των πιθανών αλληλεπιδράσεων της συναισθηματική νοημοσύνη μεταβλητών όσον αφορά στη σχολική επιτυχία των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Καθίσταται απαραίτητη ακόμα η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ειδικά σε παιδιά που εμφανίζουν συμπτώματα μαθησιακών δυσκολιών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aremu, A. O. (2004). Psychological and Sociological determinant of academic achievement of Nigeria Adolescents. *Ife Psychologia: An International Journal of Psychology in Africa*, 12 (2), 149-161.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive self regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28 (7), 881-908.

- Colom, R. Escorial, S., Shih, P. C., & Privado, J. (2007). Fluid intelligence, memory span, and temperament difficulties predict academic performance of young adolescents. *Personality and Individual Differences*, *42*, 1503-1514.
- Eastabrook, J.M., Duncan, A., & Eldridge, B. (2005). Academic success in elementary school: *Does EI matter?* Paper presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Montreal, QC.
- Hawkins, J. D. (1997). Academic performance and school success: Sources and consequences. In R.P. Weissberg (Eds.) *Enhancing children's wellness*, (pp. 278–305). California: Sage.
- Learning First Alliance. (2001). *Every child learning: Safe and supportive schools*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development. (Διαθέσιμο online: <http://www.learningfirst.org/pdfs/safe-schools-report.pdf>, προσπελάστηκε στις 10/7/2001)
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, *45*, 3-27.
- Marquez Martin, & Bracket, Adeyemo et.al. (2006). Emotional Intelligence and Academic Achievement. *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp.304-323). San Francisco: Jossey- Bass.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications* (pp. 3-31). New York: Perseus Book Group.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (2004). Social Intelligence, Emotional Intelligence, Personal Intelligence. In C. Peterson & M. Seligman (Eds.), *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (pp. 337-353). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Narimani, M., Sadeghieh Ahari, S., Homeily N., & Siahpoosh, H. (2009). A Comparison of Emotional Intelligence and Behavior Problems in Dyslexic and Non-Dyslexic Boys. *Journal of Applied Sciences*, *9*, 1388-1392.
- Parker. J. D. A., Creque. Sr. R. E., Barnhart. D. L., Harris. J. I., Majeski. S. A., Wood. L. M., et al., (2004). Academic Achievement in High School: Does Emotional Intelligence Matter? *Personality and Individual Differences*, *37* (7), 1321-1330.
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality*, *16*, 103-125.

Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York, NY: Teachers College Press.

Μέθοδος διδασκαλίας Αγγλικών για παιδιά προσχολικής ηλικίας με χρήση σκίτσων της κούκλας Barbie

Κανελλοπούλου Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, BSc
catherine.kanellopoulou@gmail.com

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία παρουσιάζεται η εμπειρία από τη συγγραφή μιας σειράς διδασκαλίας Αγγλικών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με χρήση σκίτσων που απεικονίζουν τη γνωστή κούκλα Barbie και τους φίλους της. Η σειρά αποτελείται από οκτώ βιβλία, τα οποία εκδόθηκαν από Αθηναϊκό εκδοτικό οίκο. Τα βιβλία πωλήθηκαν σε περίπτερα και βιβλιοπωλεία σε όλη τη Ελλάδα και είχαν στόχο την κατ' οίκον διδασκαλία της γλώσσας με τη βοήθεια των γονέων. Για το λόγο αυτό δεν ήταν δυνατή η συλλογή αποτελεσμάτων της μεθόδου. Ένδειξη επιτυχίας της σειράς, όμως, αποτελεί το γεγονός ότι τα βιβλία αυτά έχουν πλέον εξαντληθεί.

Λέξεις-Κλειδιά: κινούμενα σχέδια, προσχολική ηλικία, εκμάθηση ξένης γλώσσας.

Εισαγωγή

Η συγγραφέας έλαβε υπόψη τις τρέχουσες εκπαιδευτικές θεωρίες για τους μαθησιακούς τύπους, τις αρχές μάθησης, και τη «δύναμη» της χρήσης των κινουμένων σχεδίων και των καρτούν, εδώ της κούκλας Barbie και των φίλων της, στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η συζήτηση για τα στερεότυπα ή γενικότερα, για το στυλ ζωής, σε σχέση με την κούκλα, αλλά και το «χαρακτήρα» της Barbie καθώς και το ερώτημα σχετικά με τις πιθανές επιδράσεις στα παιδιά από το παιχνίδι με την κούκλα, και περαιτέρω, από τη διδασκαλία με τη χρήση της.

Μαθησιακοί τύποι

Μία επιτυχημένη μέθοδος διδασκαλίας θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη, στο μέτρο βέβαια του δυνατού, τη μοναδικότητα που διακρίνει καθέναν από τους εκπαιδευόμενους (Parker, 1994). Θα πρέπει, κατ' αρχάς, να εστιάσουμε στους μαθησιακούς τύπους, που προκύπτουν από την παραδοχή ότι κάθε άτομο έχει ένα μοναδικό, διακριτό τρόπο να μαθαίνει, δηλαδή να συλλέγει, να επεξεργάζεται και να οργανώνει τις πληροφορίες (Jones, Reichard & Mohhtari, 2003). Οι συνηθέστεροι τύποι είναι ο ακουστικός, ο οπτικός, ο απτικός και ο κιναισθητικός. Έτσι, μερικά παιδιά μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την οπτική παρουσίαση του μαθησιακού υλικού, άλλα μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την προφορική του παρουσίαση, ενώ σε ένα μεγάλο αριθμό παιδιών, ακριβώς λόγω της ηλικίας τους, ταιριάζει ένας τύπος πιο «κινητικός», όπως ο κιναισθητικός.

Μια μέθοδος διδασκαλίας πρέπει, επίσης, να υιοθετήσει κάποιες αρχές μάθησης προκειμένου να είναι πιο αποτελεσματική. Οι αρχές που περιγράφονται παρακάτω ανακεφαλαιώνουν ορισμένα από τα σημαντικά πορίσματα της τρέχουσας έρευνας για τη μάθηση και αφορούν στην εκπαίδευση. Βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στα αποτελέσματα έρευνας του Διεθνούς Γραφείου Εκπαίδευσης της UNESCO (Vosniadou, 2001) ενσωματώνοντας πορίσματα από διαφορετικά πεδία της ψυχολογίας, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η εκπαιδευτική, η εξελικτική, η γνωστική, και η κοινωνική ψυχολογία.

Αρχές μάθησης

Ενεργός συμμετοχή

Η μάθηση απαιτεί την προσοχή των μαθητών, την παρατήρηση, την απομνημόνευση, την κατανόηση, τη θέση στόχων και την ανάληψη ευθύνης για την ίδια τη μάθησή τους. Αυτές οι γνωστικές δραστηριότητες δεν είναι δυνατές χωρίς την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή του μαθητή (Hunter M., 1994).

Κοινωνική αλληλεπίδραση

Η μάθηση είναι, κυρίως, μια κοινωνική δραστηριότητα, διότι μας προμηθεύει με εργαλεία για να μπορούμε να επικοινωνούμε πιο αποτελεσματικά με τους άλλους και να συμμετέχουμε σε κοινές δραστηριότητες (Vygotsky, 1978). Η ενεργός συμμετοχή στο κοινωνικό σύνολο είναι η κύρια δραστηριότητα μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η γνώση (Vygotsky, 1962).

Ενθάρρυνση αυτονομίας

Οι αυτόνομοι μαθητές κατανοούν το σκοπό της εκπαίδευσής τους, αναλαμβάνουν ευθύνη για το αντικείμενο της μάθησής τους, συμμετέχουν στον καθορισμό στόχων, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες/ασκήσεις και συστηματικά αξιολογούν αυτά που έχουν μάθει και την αποτελεσματικότητά τους (Holec, 1981 & Little, 1991). Οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν την ικανότητα να χρησιμοποιήσουν την ξένη γλώσσα ως εργαλείο για στοχασμό (Little, 1999), δηλαδή, να τους δοθούν ευκαιρίες για κριτική σκέψη και αυτοαξιολόγηση.

Στόχευση στην κατανόηση και όχι στην απομνημόνευση

Η μάθηση είναι καλύτερη όταν το υλικό είναι οργανωμένο γύρω από γενικές αρχές και εξηγήσεις αντί να βασίζεται στην απομνημόνευση απομονωμένων στοιχείων και διαδικασιών. Όλοι οι εκπαιδευτικοί θέλουν οι μαθητές τους να κατανοούν αυτό που μαθαίνουν και να μην το απομνημονεύουν με επιφανειακό τρόπο (Perkins, 1992). Όταν οι πληροφορίες απομνημονεύονται επιφανειακά, ξεχνιούνται εύκολα, ενώ, όταν κάτι γίνεται κατανοητό, δεν ξεχνιέται εύκολα και μπορεί να εφαρμοστεί και σε άλλες περιπτώσεις (Resnick & Klopfer, 1989).

Δραστηριότητες με νόημα

Οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θεωρούν χρήσιμες για την πραγματική ζωή και έχουν σχέση με την κουλτούρα τους (Heath, 1983). Πολλές εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτυγχάνουν επειδή δεν έχουν καμία σκοπιμότητα για τους μαθητές και επειδή οι μαθητές δεν καταλαβαίνουν για ποιο λόγο τις κάνουν (Brown, Collins & Duguid, 1989).

Υποστήριξη στην εφαρμογή της γνώσης στην καθημερινή ζωή

Οι μαθητές συνήθως δεν μπορούν να εφαρμόσουν ό,τι μαθαίνουν για να λύσουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου. Η εφαρμογή των γνώσεων είναι πολύ σημαντική (Heath, 1983). Για ποιο λόγο θα πρέπει κάποιος να μάθει κάτι, αν ό,τι μαθαίνει δε μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην καθημερινότητά του;

Συσχετισμός νέων πληροφοριών με προηγούμενες γνώσεις

Οι νέες γνώσεις δομούνται πάνω στη βάση των όσων ήδη καταλαβαίνουμε και πιστεύουμε. Δεν είναι δυνατό να κατανοήσει, να θυμηθεί ή να μάθει κανείς κάτι που του είναι τελείως ξένο. Χρειάζονται κάποιες προϋπάρχουσες γνώσεις για να κατανοήσουμε το νόημα της εισερχόμενης πληροφορίας (Κανελλοπούλου-Μπότη, 2013). Ωστόσο, η ύπαρξη της προαπαιτούμενης προϋπάρχουσας γνώσης δεν αρκεί για να εξασφαλιστούν ικανά αποτελέσματα. Πρέπει να ενεργοποιήσουμε την προϋπάρχουσα γνώση μας προκειμένου να μπορέσουμε να την αξιοποιήσουμε για κατανόηση και μάθηση (Vosniadou & Brewer, 1987).

Αποφυγή της βεβιασμένης χρονικά γνώσης

Η μάθηση είναι μία πολύπλοκη γνωσιακή δραστηριότητα που δε χωράει βιασύνη. Απαιτείται σημαντικός χρόνος και εξάσκηση για να αρχίσει να συγκροτείται η επιδεξιότητα σε ένα τομέα. Ακόμη και οι μικρές διαφορές στο χρόνο που είμαστε εκτεθειμένοι στις πληροφορίες, μπορεί να έχουν μεγάλες διαφορές στις πληροφορίες που αποκτούμε (Bransford, 1979).

Κίνητρο για μάθηση

Η μάθηση επηρεάζεται καθοριστικά από την ύπαρξη κινήτρων για το μαθητή. Οι μαθητές που έχουν κίνητρα να μάθουν αναγνωρίζονται εύκολα επειδή έχουν ένα πάθος για την επίτευξη των στόχων τους και είναι έτοιμοι να καταβάλουν μεγάλες προσπάθειες. Αυτό επηρεάζει την ποσότητα και την ποιότητα των πληροφοριών που μαθαίνουν. Οι ψυχολόγοι διακρίνουν την εξωτερική και την εσωτερική παρώθηση. Η εξωτερική παρώθηση προκαλείται όταν χρησιμοποιούνται θετικές ενισχύσεις για να αυξηθεί η συχνότητα εμφάνισης της ζητούμενης συμπεριφοράς, όπως ο έπαινος, η υψηλή βαθμολογία, τα βραβεία, κλπ. Η εσωτερική παρώθηση υπάρχει όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργητικά σε δραστηριότητες χωρίς να χρειάζεται να επιβραβευθούν γι'

αυτό. Ένα χαρακτηριστικό των εσωτερικά παρωθημένων μαθητών είναι η πεποίθησή τους ότι η προσπάθεια είναι σημαντική για την επιτυχία (Deci, E. L. & Ryan, R. M., 1985, Spaulding, 1992).

Το κινούμενο σχέδιο και τα σκίτσα ως εργαλείο διδασκαλίας

Τα κινούμενα σχέδια και τα σκίτσα είναι μια μορφή τέχνης, η οποία έχει εξελιχθεί σε σημαντικότερη οπτική γλώσσα. Μπορούν να μεταδώσουν συναισθήματα και μηνύματα μέσα από εικόνες και σύμβολα πολύ πιο αποτελεσματικά από ένα απλό κείμενο και να δημιουργήσουν κίνητρο για μάθηση. Συνήθως, γίνεται χρήση καθημερινών εικόνων και αντικειμένων, πράγμα που βοηθά τους εκπαιδευόμενους, ιδιαίτερα τα παιδιά. Τα κινούμενα σχέδια είναι ένα είδος πολύ αποτελεσματικής διεθνούς γλώσσας, η οποία δεν περιέχει τις ασάφειες που, αναπόφευκτα, ενέχει ο γραπτός λόγος. Τα κινούμενα σχέδια χρησιμοποιούνται ευρύτατα σε ένα κόσμο, ο οποίος χρησιμοποιεί όλο και περισσότερα οπτικοακουστικά μέσα, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη μάθηση.

Η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, στην περίπτωση της εκμάθησης ξένης γλώσσας, εξαρτάται από την ατμόσφαιρα που επικρατεί στην τάξη και από το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιείται. Για τον σκοπό αυτό, και με στόχο τη χρήση αυθεντικής γλώσσας, ο Nunan (1999) υπογραμμίζει ότι αυθεντικό γλωσσικό υλικό, είτε προφορικό είτε γραπτό, είναι εκείνο το οποίο δεν έχει δημιουργηθεί με σκοπό τη διδασκαλία και περαιτέρω τονίζει ότι πηγή αυθεντικού γλωσσικού υλικού μπορεί να αποτελέσουν τα προγράμματα της τηλεόρασης, όπως οι ειδήσεις, οι ταινίες, τα τραγούδια και τα κινούμενα σχέδια. Έτσι, τα κινούμενα σχέδια στοιχειοθετούν πολύτιμα εργαλεία διδασκαλίας, αρκεί να έχουν σχεδιαστεί με αυτό το σκοπό: να είναι σχετικά με το αντικείμενο μελέτης. Η παιδαγωγική αξία των κινουμένων σχεδίων και σκίτσων έχει μελετηθεί αρκετά. Ο Clark (2000) τονίζει ότι τα κινούμενα σχέδια κρατούν την προσοχή των μαθητών και παρουσιάζουν πληροφορίες σε ένα περιβάλλον χωρίς ένταση και έχουν τη δυναμική να ενθαρρύνουν τη σκέψη και να προάγουν δεξιότητες συνομιλίας. Επισημαίνει, επίσης, ότι στην εκμάθηση γλώσσας, οι εκπαιδευόμενοι που μελέτησαν με χρήση κινουμένων σχεδίων μπορούσαν να παράγουν ενδιαφέρουσες προφορικές απαντήσεις στις συνομιλίες που γίνονταν στην τάξη. Φαίνεται ότι τα κινούμενα σχέδια μειώνουν τη διστακτική συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων και αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους.

Barbie και στερεότυπα

Η Barbie είναι μια κούκλα μόδας που κατασκευάζεται από τη Mattel Inc. Δημιουργήθηκε το Μάρτιο 1959. Εμπνεύστριά της είναι η Αμερικανίδα επιχειρηματίας Ruth Handler, η οποία εξέλιξε τη δημιουργία της Barbie από μια γερμανική κούκλα, τη Bild Lilli. Η πρώτη κούκλα Barbie φορούσε ένα μαύρο και άσπρο ριγέ μαγιό, είχε τα μαλλιά της αλογοουρά και ήταν διαθέσιμη είτε ξανθιά είτε μελαχρινή. Αξίζει να σημειωθεί

ότι, οι πρώτες κούκλες κατασκευάστηκαν στην Ιαπωνία, με τα ρούχα τους ραμμένα στο χέρι.

Η Barbie είναι αναμφισβήτητα η πιο πετυχημένη διεθνώς κούκλα τα τελευταία πενήντα χρόνια. Έχει υπάρξει συχνά το αντικείμενο σκληρής κριτικής, η οποία αφορούσε το στυλ ζωής που παρουσιάζει. Πολλοί πιστεύουν ότι με την ατελείωτη συλλογή από ρούχα σχεδιαστών, αυτοκινήτων και σπιτιών, η Barbie προτρέπει τα παιδιά σε ένα υλιστικό τρόπο ζωής. Η σκληρότερη κριτική, όμως, έχει να κάνει με την εμφάνιση της κούκλας, η οποία κατά πολλούς παρουσιάζει μια εξωπραγματική φιγούρα και μία αρνητική εικόνα σώματος ως παράδειγμα. Σημειωτέον ότι η πώληση της Barbie σε χώρες, όπως το Ιράν και η Σαουδική Αραβία έχει απαγορευθεί, με τον ισχυρισμό ότι η Barbie προωθεί έναν ανήθικο δυτικό τρόπο ζωής, ενώ μιμήσεις κούκλας Barbie σε πιο σεμνότυφη έκδοση δεν συνάντησαν καμία εμπορική επιτυχία στα παιδιά στο Ιράν και αλλού (Crethiplethi, 2012).

Οι υποστηρικτές της (κυρίως γυναίκες) θεωρούν ότι πρόσφερε μια εναλλακτική θέση στα στερεότυπα των δύο φύλων του 1950. Έτσι, η Barbie παρουσιάζεται να ασκεί πολλά διαφορετικά επαγγέλματα, από αεροσυνοδός και γιατρός έως υποψήφια Πρόεδρος των ΗΠΑ. Προωθεί, επομένως, στα κορίτσια μια φεμινιστική στάση ζωής, στην οποία δεν υπάρχουν ανδρικά στερεότυπα επαγγέλματος. Στο θέμα της εμφάνισης, οι υποστηρικτές της τονίζουν ότι πρόκειται για μια κούκλα, και σε αυτό που θα έπρεπε να εστιάσει κανείς δεν είναι η εμφάνισή της, αλλά στο τι θα μπορούσε να εμπνεύσει τα παιδιά να καταφέρουν στη ζωή τους. Επίσης, έχει κατασκευαστεί και ως μαύρη, Ινδή, κ.λπ. οπότε οπωσδήποτε δεν εκφράζει αποκλειστικά τη λευκή φυλή.

Η Barbie συμβολίζει κατά πολλούς μια επιτυχημένη κοπέλα: εκτός από τα υλικά αγαθά που απολαμβάνει, η Barbie έχει φίλους, αγαπημένα αδέρφια και σύντροφο, αυτονομία, ελευθερία επιλογών και δράσης στον κοινωνικό και επαγγελματικό της χώρο και παρουσιάζεται πάντα ικανοποιημένη και χαρούμενη. Στατιστικά, εννέα στα δέκα κορίτσια θα αποκτήσουν και θα παίξουν με μια κούκλα Barbie στη ζωή τους. Αυτό εξασφαλίζει πως ένα βιβλίο διδασκαλίας με την Barbie παρουσιάζει ένα σημαντικό συγκριτικό με άλλα βιβλία πλεονέκτημα. Αν, λοιπόν, ξεκινώντας τη συγγραφή μιας μεθόδου διδασκαλίας αγγλικής γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας μας ενδιαφέρει να διαθέτουμε τις, κατά το δυνατό, μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας να διδαχθούν τα παιδιά τη γλώσσα αυτή, η χρήση σκίτσων με την εικόνα της κούκλας Barbie αποτελεί μια εξαιρετική ιδέα.

Η μέθοδος διδασκαλίας

Με βάση τα παραπάνω, η μέθοδος που αναπτύξαμε είχε σαν στόχο το παιδί να μάθει να ακούει και να καταλαβαίνει, να διαβάζει και να μιλά σε επίπεδο A1 του Common European Framework of Reference for Languages, με βοηθό το γονιό και τις οδηγίες της Barbie στο CD το οποίο αποτελεί μέρος της μεθόδου. Η ανάγνωση είναι κλειδί για τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και τα ίδια τα παιδιά δείχνουν φυσική περιέργεια

για τα βιβλία πολύ πριν αποκτήσουν τη δυνατότητα να διαβάζουν τα ίδια. Έρευνες έχουν δείξει ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που κάνει τα παιδιά να αγαπήσουν το διάβασμα είναι να απολαμβάνουν την όψη ενός βιβλίου και τις ιστορίες τις οποίες περιέχει. Τα παιδιά θα αποκομίσουν πολύ περισσότερα από ένα βιβλίο, όταν μοιράζονται τη δραστηριότητα αυτή με το γονιό, ιδιαίτερα δε, όταν αντιληφθούν ότι και ο γονιός χαίρεται και απολαμβάνει ο ίδιος το διάβασμα. (Whitehurst, G. J., Falco, F.L. & Lonigan, C.J et al, 1988). Οι ιστορίες είναι πανίσχυρα εκπαιδευτικά εργαλεία, ιδιαίτερα όταν συνοδεύονται από εικονογραφημένο υλικό το οποίο είναι ελκυστικό για το παιδί. Στο επίκεντρο της παρούσας μεθόδου βρίσκεται μια θεματική προσέγγιση που βασίζεται σε καθημερινές ιστορίες ενδιαφέρουσες για τα παιδιά γιατί προσεγγίζουν τη δική τους καθημερινότητα (Heath, 1983). Οι λέξεις και οι φράσεις παρουσιάζονται με φυσικό τρόπο μέσα από διασκεδαστικές ιστορίες και επαναλαμβάνονται με πολλές δραστηριότητες για εμπέδωση.

Το περιεχόμενο της μεθόδου είναι αρκετά ευέλικτο ώστε να ταιριάζει στις διαφορετικές ανάγκες του παιδιού. Στα παιδιά αρέσει η ποικιλία δραστηριοτήτων, γιατί είναι δύσκολο σε ένα παιδί να παραμείνει συγκεντρωμένο στην ίδια δραστηριότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα. Έτσι, στη μέθοδο περιλαμβάνονται από απλές δραστηριότητες αναγνώρισης λέξεων και παιχνίδια εύρεσης κρυμμένων αντικειμένων, έως επιτραπέζια παιχνίδια, με χρήση της γλώσσας που κάθε φορά έχει παρουσιαστεί στην ενότητα που μελετά το παιδί. Ο γονιός μπορεί να διασκεδάσει εποικοδομητικά μαζί με το παιδί ακόμα κι αν δε γνωρίζει καλά Αγγλικά ο ίδιος. Στην ηχογράφιση μια φιλική αφηγήτρια ενεργεί ως δασκάλα και καθοδηγεί το παιδί (και τον γονιό) σε όλα τα στάδια της μεθόδου. Η γλώσσα παρουσιάζεται μέσα από τις ηχογραφήσεις και το παιδί έχει στη διάθεσή του άριστα μοντέλα προφοράς.

Η μέθοδος χρησιμοποιεί πρωτότυπη εικονογράφηση με την Barbie και τους φίλους της, η οποία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της Mattel Inc. Όπως προβλέπεται στον νόμο για την προστασία δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας, η δικαιούχος Mattel Inc. παραχώρησε άδεια χρήσης του εικονογραφημένου υλικού στο οποίο έχει δικαιώματα, καθώς και άδεια χρήσης του γλωσσικού υλικού που περιέχεται σε αυτό. Κάθε σελίδα των βιβλίων, κάθε διάλογος, κάθε δραστηριότητα, πήρε έγκριση χωριστά, από το εξωτερικό, όπως επίσης και τα κείμενα των ηχογραφήσεων, αλλά και οι φωνές που χρησιμοποιούνται. Κάποια από τα θέματα της μεθόδου ήταν η οικογένεια και οι φίλοι, το σπίτι, το ταξίδι, οι τέχνες και το σχολείο. Για αυτά, η Mattel Inc. παρέδωσε συγκεκριμένες βάσεις δεδομένων προς χρήση και άδεια χρήσης τους, καθώς διαφορετικά ασφαλώς απαγορεύεται από τον νόμο η χρήση τους από οποιοδήποτε τρίτο.

Αποτίμηση

Η μέθοδος διδασκαλίας «Fun to Learn English with Barbie» επιχειρεί να εφαρμόσει στην πράξη τις αποδεκτές στην παιδαγωγική επιστήμη αρχές διδασκαλίας, αυτών βέβαια που έχουν εφαρμογή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, δηλαδή την ενεργό συμμετοχή, την ενθάρρυνση της αυτονομίας, την κατανόηση και όχι την απομνημόνευση, το

συσχετισμό νέων πληροφοριών με ήδη υπάρχουσα γνώση και την αποφυγή της χρονικά βεβιασμένης γνώσης. Η επιλογή της χρήσης της κούκλας Barbie και των φίλων της για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας θεωρούμε ότι υπήρξε επιτυχής, κρίνοντας από τις πωλήσεις των βιβλίων, καθώς τα παιδιά και οι γονείς τους είδαν τη Barbie και το έργο ως ένα παιχνίδι. Τα παιδιά «χτίζουν» γνώση πάνω στην ήδη αποκτηθείσα γνώση της κούκλας Barbie, σύμφωνα με τις αρχές μάθησης, κάτι που συνέβαλλε στην επιτυχία του εγχειρήματος. Στο ίδιο εκτιμούμε ότι συνέβαλλε και η προτίμηση που έχει αποδειχθεί ότι έχουν τα κορίτσια στην κούκλα, γιατί έχουν ήδη δημιουργήσει θετική στάση και συναισθήματα έναντι αυτής.

Η δημιουργία του έργου απαίτησε βέβαια τον συντονισμό και τη συνεργασία της συγγραφέως με τη δικαιούχο των πνευματικών και άλλων συναφών δικαιωμάτων στη Barbie εταιρεία Mattel Inc. Η συνεργασία αυτή απέβη ιδιαίτερα εποικοδομητική και γόνιμη, καθώς και τα κάθε φύσης δικαιώματα της Mattel Inc. ασφαλώς προστατεύθηκαν, η κούκλα Barbie χρησιμοποιήθηκε προς όφελος των διδασκόμενων παιδιών, αλλά και η ελευθερία έρευνας και συγγραφής της συγγραφέως διασφαλίστηκε σε σχέση με τα σοβαρά ζητήματα της χρήσης της κούκλας Barbie στη διδασκαλία και τη χρήση της γλώσσας προς ενίσχυση συνταγματικών μάλιστα αρχών (Δημητρόπουλος, 2014) όπως η ισότητα των φύλων, η προστασία της παιδικής ηλικίας, αλλά και η ελευθερία δράσης των γυναικών.

Βιβλιογραφία

- Δαλακώστας, Κ. (2009) Παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των κινουμένων σχεδίων στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών. Διδακτορική διατριβή. (Διαθέσιμο online: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/17963>, προσπελάστηκε στις 2/11/1015)
- Δημητρόπουλος, Α. (2014) Εφαρμογές Συνταγματικού Δικαίου II-Συνταγματικά Δικαιώματα. Εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη
- Κανελλοπούλου-Μπότη Μ., (επιμ.), (2013) Ιστορία της Πληροφορίας: Από τον πάπυρο στο ηλεκτρονικό έγγραφο. Νομική Βιβλιοθήκη
- Bransford, J. D. (1979). Human cognition: learning, understanding and remembering. Belmont, CA, Wadsworth Publishing Co. Bransford, T.D.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational Researcher, 18(1), 32-42
- Clark, C. (2000). Innovative strategy: Concept cartoons. Instructional and learning strategies, 12: 34- 45
- Crethiplethi (2012) American culture icon banned from sale: the end of Barbie in Iran? (Διαθέσιμο online <http://www.crethiplethi.com/american-culture-icon>)

banned-from-sale-in-iran-the-end-of-barbie/miscellaneous/2012/ προσπελάστηκε στις 3/11/2015)

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words: Language, Life, And Work In Communities And Classrooms*. Cambridge University Press
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Hunter, M. (1994). *Enhancing teaching*. New York: Macmillan College Publishing
- Jones, C., Reichard, C., & Mohhtari, K. (2003). Are students' learning styles discipline specific? *Community College Journal and Practice*.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (1999) *Autonomy in second language learning: Some theoretical perspectives and their practical implications*. In C. Edelhoff & R. Weskamp (eds.)
- Mattel Inc. (2012). Διαθέσιμο online: <http://www.barbiemedia.com/about-barbie/history.html> προσπελάστηκε στις 28/10/2015)
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle and Heinle Publishers
- Parker, D. (1994). *Every student succeeds: A conceptual framework for students at risks of school failure*. Sacramento California, State Board of Education
- Perkins, D. N. (1992). *Smart Schools*. New York: The Free Press
- Resnick, L. B., & Klopfer, L. E. (Eds.). (1989). *Toward the Thinking Curriculum: Current cognitive research*. (ASCD Yearbook). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Spaulding, C. L. (1992). *Motivation in the classroom*. McGraw-Hill
- Vosniadou, S. (2001). *How children learn*. Educational practices series, 7, The International Academy of Education (IAE) and the International Bureau of Education (UNESCO).
- Vosniadou, S., & Brewer, W. F. (1987). *Theories of knowledge restructuring in development*. *Review of Educational Research*

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published in 1934)

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

Whitehurst, G. J., Falco, F. L., Lonigan, C. J. et al. (1988) Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, vol. 24, no. 4, pp. 552–559

Ο δράκος των σχολικών μας χρόνων ή απλά Μαθηματικοφοβία;

Θεοδωροπούλου Ρεβέκα
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc.
 rtheodor@hotmail.gr

Στρατή Αγγελική
 Εκπαιδευτικός Π.Ε03, M.Sc.
 stratiaggeliki@gmail.com

Περίληψη

Η Μαθηματικοφοβία είναι μια λέξη δύσκολη ακόμη και στον τρόπο που προφέρεται κι όμως τόσο διαδεδομένη. Δεν πρόκειται για μία έννοια που έγινε γνωστή τελευταία αλλά για μία κατάσταση που κρατάει εδώ και χρόνια. Έρευνες έχουν δείξει [1][5] πως οι αιτίες που προκαλούν τη Μαθηματικοφοβία έχουν τις ρίζες τους στο οικογενειακό περιβάλλον, στη διαφορετική νοητική ανάπτυξη κάθε παιδιού και στην δυσκολία του μαθήματος. Άλλοι παράγοντες που εμπλέκονται είναι οι απαρχαιωμένες μέθοδοι διδασκαλίας, η απομνημόνευση, ο αυταρχισμός και ο διδακτισμός των δασκάλων των Μαθηματικών. Τρόποι αντιμετώπισης υπάρχουν, αρχής γενομένης από τη Γεωμετρία, η οποία πρέπει να διδάσκεται σε συνδυασμό με τη φύση και την καθημερινότητα. Η Αλγεβρα, της οποίας η διδασκαλία επιβάλλεται να γίνει πιο συμβατική με τη γλώσσα των παιδιών και φυσικά η κατάρτιση των καθηγητών να είναι ολοκληρωμένη. Τελειώνοντας αυτή την έκθεση απόψεων θα εστιάσουμε στις γνώμες και των υπολοίπων σχετικά και μέσω ενός ερωτηματολογίου θα τις παρουσιάσουμε.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθηματικά, φόβος, άγχος, Μαθηματικοφοβία

Εισαγωγή

Η λέξη μαθηματικοφοβία είναι σύνθετη και προκύπτει από τα μαθηματικά και το φόβο. Πιο συγκεκριμένα, μαθηματικοφοβία είναι ο φόβος, η ανασφάλεια, το δέος και η άγνοια μερικές φορές που κυριαρχεί στους μαθητές για το μάθημα των μαθηματικών. Σίγουρα δεν είναι μια παθολογική κατάσταση αλλά, προξενείται από πολλούς εξωτερικούς παράγοντες και αρνητικές εμπειρίες που αποκτούν τα παιδιά ακόμη και πριν έρθουν σε επαφή με τα ίδια τα μαθηματικά.[6] Τέτοιοι παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα και τόσο αρνητικά τους μικρούς μαθητές είναι η οικογένεια αρχικά. Οι γονείς και το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον ασκούν μεγάλη επιρροή στον εύπλαστο χαρακτήρα ενός παιδιού και άθελά τους του επιβάλλουν τις δικές τους απόψεις για τα μαθηματικά.

Αποτελέσματα ερευνών [2] έχουν δείξει πως η μαθηματικοφοβία επηρεάζει άμεσα την επίδοση των μαθητών στο μάθημα και μάλιστα τη μειώνει στο ελάχιστο. Συνεπώς διαπιστώνουμε ότι ο οικογενειακός περίγυρος και μόνο δεν είναι αρκετός να προκαλέσει όλη αυτή την κατάσταση. Το σχολείο και η κοινωνία κατέχουν το δικό τους σημαντικό ρόλο εφόσον το παιδί από πολύ νωρίς εντάσσεται και στα δύο.

Αιτίες που την προκαλούν

Δεν είναι λίγα τα αίτια που προκαλούν αυτό το δυσάρεστο συναίσθημα στα παιδιά και αξίζει εδώ να αναφέρουμε τα σημαντικότερα από αυτά. Η σπουδαιότητα των μαθηματικών σε όλες τις επιστήμες και η χρησιμότητά τους σε κάθε πεδίο αυτών των επιστημών προκαλεί άγχος και πίεση στους μαθητές.

Αν και η γνωστική ανάπτυξη είναι συνεχής, κάποιες από τις νοητικές ικανότητες δεν αναπτύσσονται και δεν εξελίσσονται με τον ίδιο ρυθμό σε όλα τα παιδιά, σύμφωνα με την αναπτυξιακή θεωρία του Piaget.[6] Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται μεγάλα χάσματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των μαθηματικών με συνέπεια και πάλι τη μαθηματικοφοβία.

Τα μαθηματικά δεν διδάσκονται σε σχέση με το περιβάλλον του παιδιού και τη φύση, τα οποία του είναι οικεία.[7] Και είναι τόσο άρρηκτα συνδεδεμένα, ο συγγραφέας και Μαθηματικός Ian Stewart αναφέρει στο βιβλίο του, *Επιστολές σε μια νεαρή μαθηματικό*, τα εξής : «*όπως πολλοί Μαθηματικοί, έτσι κι εγώ, αντλώ την έμπνευσή μου από τη φύση. Η φύση δεν 'διαφημίζει' τη σχέση της με τα μαθηματικά. Μην περιμένεις να δεις αθροίσματα γραμμένα στα δέντρα. Επίσης, μη νομίζεις ότι τα μαθηματικά έχουν να κάνουν με τα αθροίσματα. Στην πραγματικότητα τα μαθηματικά έχουν να κάνουν με τις δομές της φύσης (τα μοτίβα) και με τον τρόπο που εμφανίζονται. Και να ξέρεις : οι δομές της φύσης είναι πανέμορφες και ανεξάντλητες*».[3]

Οι λανθασμένες προκαταλήψεις και οι παγιωμένες απόψεις χρόνων σχετικά με τα μαθηματικά έχουν κάνει τον κόσμο να πιστεύει ότι κάποιος είτε γεννιέται με μαθηματικές ικανότητες είτε όχι. Η μαθηματική γνώση καταχτιέται, ούτε προσφέρεται έτοιμη αλλά, ούτε και μεταδίδεται.

Τελευταίο αλλά σε καμία περίπτωση λιγότερο σημαντικό είναι το γεγονός της κακής διδασκαλίας. Τα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα χωλαίνουν εδώ και χρόνια αλλά, κάθε προσπάθεια για διόρθωση ή ριζική αλλαγή αυτών πέφτει στο κενό. Η ιδιαίτερη φύση του μαθήματος και η αδιαμφισβήτητη δυσκολία του σε συνδυασμό με την ασκησιομανία και το κακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο κατά κόρων ακολουθείται οδηγούν με ακρίβεια στη μαθηματικοφοβία.

Υπάρχουν πολύ συγκεκριμένα πράγματα που καλλιεργούν στους μαθητές την απέχθεια για το μάθημα των μαθηματικών, αυτά είναι τα παρακάτω.

Μηχανικοί υπολογισμοί και εκτέλεση κανόνων : οι μαθητές εξασκούνται στους υπολογισμούς με την ελπίδα ότι θα μάθουν και θα εμπεδώσουν αυτό που κάνουν. Επιδίδονται στη χρήση πολύπλοκων, για αυτά, αλγορίθμων ενώ θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές τσέπης, αν και το φαινόμενο αρχίζει με την πάροδο των χρό-

νων να εξασθενεί.[7] Τα παιδιά ταλαιπωρούνται με όλα αυτά και το μόνο που επιτυγχάνεται είναι η ανάπτυξη της φοβίας για τα μαθηματικά και η απέχθειά τους για οτιδήποτε σχετίζεται με αυτά.

Εξάρτηση από τη μνήμη : οι μαθητές μαθαίνουν από τα πρώτα σχολικά τους χρόνια τη μέθοδο της αποστήθισης. Θεωρούν πως αυτό είναι το δυνατό τους σημείο στο να μάθουν καλά μαθηματικά και να τα καταλάβουν με αποτέλεσμα από πολύ νωρίς να υπερφορτώνουν τη μνήμη τους. Ο τρόπος αυτός διδασκαλίας παραγκωνίζει στο μέγιστο βαθμό κάθε έννοια δημιουργίας στα μαθηματικά. Ο Μαθηματικός και συγγραφέας του βιβλίου, «μαθηματικά και ποίηση, από τον Αρχιμήδη στον Ελύτη», Στέφανος Μπαλής αναφέρει μεταξύ άλλων ότι τόσο τα μαθηματικά όσο και η ποίηση είναι δύο πανάρχαιες πνευματικές και δημιουργικές δραστηριότητες του ανθρώπου, αυτόνομες και αυτοδύναμες, που βοηθούν στην κατανόηση του κόσμου και ομορφαίνουν τη ζωή.[4] Πώς είναι λοιπόν δυνατό να κατανοήσουν τα μικρά παιδιά όλα αυτά και να αγαπήσουν τα μαθηματικά αντί να τα φοβούνται όταν το μόνο που τους μεταδίδουν είναι η επιτακτική ανάγκη της απομνημόνευσης;

Αυταρχισμός και διδακτισμός : συνήθως ο δάσκαλος επιβάλλει την άποψή του, δίνει διαταγές [8] για το πως τα παιδιά πρέπει να χειριστούν ένα μαθηματικό θέμα και μη αφήνοντας τους το παραμικρό περιθώριο ελευθερίας οι μαθητές πιέζονται, νιώθουν το φόβο και το δέος προς τα μαθηματικά και αναπόφευκτα οδηγούνται στη μαθηματικοφοβία.

Διαγωνίσματα : τα τεστ και τα διαγωνίσματα είναι αυτά που έχουν την πιο αρνητική επίδραση στην ψυχολογία των μαθητών και φτάνουν στο ζενίθ το φόβο και την ανασφάλειά τους για τα μαθηματικά. Ο λανθασμένος τρόπος χρήσης των διαγωνισμάτων στην σχολική καθημερινότητα οδηγούν τους μαθητές στη μαθηματικοφοβία και δεν τους αφήνουν να δουν τα μαθηματικά όπως είναι στην πραγματικότητα.[6]

Τρόποι αντιμετώπισης

Περιγράφοντας λοιπόν τις αιτίες που προκαλούν τη μαθηματικοφοβία και βλέποντας αναλυτικά τους βασικούς παράγοντες που οδηγούν τα παιδιά να αντιμετωπίζουν τα μαθηματικά ως ένα δράκο έτοιμο να τα κατασπαράξει, στη σκέψη μας έρχονται κάποιοι τρόποι προσέγγισης αυτής της νοσηρής κατάστασης με σκοπό την εξαφάνισή της στο βαθμό που είναι δυνατό ή έστω την ελαχιστοποίησή της.

Τα μαθηματικά και η διδασκαλία τους πρέπει να βρίσκονται κοντά στον κόσμο του παιδιού και στα ενδιαφέροντά του και όχι να περιορίζονται μόνο στο μάθημα και το σχολικό βιβλίο. Όταν οι μαθητές δουν κοινά πράγματα στα μαθηματικά και την καθημερινότητά τους φυσικά και δεν θα νιώσουν φόβο ή δέος. Αυτή η οικειότητα είναι που θα φέρει τα παιδιά κοντά στα μαθηματικά καθώς επίσης και η ελευθερία κινήσεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ο δάσκαλος πρέπει να δίνει στους μαθητές του την ευκαιρία για συμμετοχή στο μάθημα, τη δυνατότητα εξερεύνησης όλων των αγνώστων

που για πρώτη φορά κάνουν την εμφάνισή τους εμπρός στα μάτια των παιδιών. Είναι ακόμη πολύ σημαντικό να δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να διατυπώσουν τις απορίες και τις ερωτήσεις τους σχετικά με όλα εκείνα που τους δυσκολεύουν και τους ξενίζουν. Το άγνωστο και το ακατανόητο πάντα φοβίζει και προκαλεί δέος, είτε είναι μαθηματικά είτε οτιδήποτε άλλο.

Πρέπει επίσης να ελαττωθούν οι άσκοποι υπολογισμοί ενώ μπορούν να χρησιμοποιούνται υπολογιστές τσέπης για να διευκολυνθεί η ζωή των μαθητών. Υπάρχουν πολλοί αλγόριθμοι για την εύρεση κάποιων τιμών όμως το καλύτερο είναι να δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να δοκιμάσουν, να αποτύχουν, να καταλάβουν μόνα τους τα λάθη που έκαναν και να καταλήξουν στη σωστή λύση του προβλήματος. Η πορεία για την κατάκτηση της μαθηματικής γνώσης είναι μια περιπέτεια, η οποία περιέχει δοκιμές, πειραματισμούς, εικασίες, τροποποιήσεις και συνεχή διαπραγμάτευση.

Γεωμετρία

Η γεωμετρία είναι αυτή που θα μπορούσε να παίζει καταλυτικό ρόλο στην εξάλειψη της μαθηματικοφοβίας. Είναι πολύ σημαντικό να δουν τα παιδιά μέσα από τη γεωμετρία τον κόσμο γύρω μας, να κατανοήσουν τη φύση και ότι περιλαμβάνει με τη βοήθεια των γεωμετρικών σχημάτων και σχέσεων. Να μάθουν να ξεχωρίζουν τα σχήματα, να μετράνε τις γωνίες και τις πλευρές τους συγκρίνοντάς τα με σχήματα της καθημερινής τους ζωής. Φυσικά αυτό δεν είναι δυνατόν να τους διδαχτεί στο γυμνάσιο ή στο λύκειο, γιατί εκεί δεν υπάρχει ούτε ο χρόνος αλλά ούτε και η προθυμία από την πλευρά των μαθητών. Αν όμως τα παιδιά διδάσκονταν με τον τρόπο που περιγράψαμε προηγουμένως από την πρώτη στιγμή που έρχονταν σε επαφή με τα σχήματα, τότε θα ήταν αρκετό για να ξεκινήσει η αλλαγή που όλοι επιθυμούμε.

Ένας απλός τρόπος και πολύ αποτελεσματικός θα ήταν να δημιουργήσουν τα παιδιά τα σχήματα που έμαθαν, να πάρουν δηλαδή χαρτί και μολύβι και να σχεδιάσουν ή να πάρουν χαρτόνι και να φτιάξουν κύβους, ορθογώνια, πυραμίδες καθώς και άλλα πιο εντυπωσιακά και πολύπλοκα και έτσι σίγουρα θα μάθουν τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα. Κάτι άλλο εξίσου ενδιαφέρον θα ήταν η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας της Γεωμετρίας. Είναι ένα μάθημα που σχετίζεται απόλυτα με την φύση, οπότε τι καλύτερο από το να διδάσκεται παρατηρώντας έξω από το παράθυρο της τάξης και όχι στον πίνακα ή στο βιβλίο. Τα παιδιά θα ταυτίσουν, με αυτό τον τρόπο, τα σχήματα με γνωστά και καθημερινά αντικείμενα και η εκμάθηση θα είναι πιο εύκολη, οικεία και διασκεδαστική.

Άλγεβρα

Το τελευταίο και εξίσου σημαντικό είναι να μπορεί ο δάσκαλος των μαθηματικών να καταλαβαίνει απόλυτα τη μαθηματική γλώσσα και όμως να βρίσκει τον τρόπο να διδάσκει στη γλώσσα του παιδιού, την απλή και φυσική, αυτή που τα μαθηματικά θα είναι

τόσο κατανοητά όσο ώστε να μπορεί ο μαθητής του να τον παρακολουθήσει ακόμα και αν βρίσκεται σε μικρή ηλικία.

Ακόμα κι αυτό στα πρώτα σχολικά χρόνια, που η μορφή της Άλγεβρας είναι σε πολύ πρώιμο στάδιο, θα παίζει καθοριστικό ρόλο. Ο δάσκαλος μπορεί να ενσωματώσει τους αριθμούς, τις πράξεις και τα μαθηματικά σύμβολα σε σύντομες ιστοριούλες, ευχαρίστες και απλές, ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν κάποιες έννοιες χωρίς να τους επιβληθούν. Όσο γι' αυτά που τα παιδιά πρέπει να μάθουν αλλά δυσκολεύονται (για παράδειγμα η προπαίδεια) ένας απλός στίχος μπορεί να γραφτεί από το δάσκαλο και τους μαθητές του και στη συνέχεια να τον τραγουδήσουν και να τον παρουσιάσουν σε μια μικρή σχολική εκδήλωση. Οι πρόβες και η προσπάθεια για την τελειοποίηση του τραγουδιού θα οδηγήσουν και στην κατανόηση, από μαθηματικής πλευράς.

Ιστορία των Μαθηματικών

Οι Μαθηματικοί πρέπει να δίνουν σημασία και στην άλλη πλευρά των μαθηματικών και να μην εστιάζουν μόνο σε πράξεις, αποδείξεις, θεωρήματα και υπολογισμούς. Ποιά είναι η άλλη πλευρά; Η Ιστορία των Μαθηματικών και των δημιουργών τους. Για παράδειγμα, όταν τα παιδιά ακούν πρώτη φορά για το Πυθαγόρειο θεώρημα, πρέπει να μαθαίνουν κάποια πράγματα για τη ζωή και το έργο του Πυθαγόρα και όχι επιφανειακά. Καλό είναι να φροντίζει ο δάσκαλός τους να τους δίνει πληροφορίες από την καθημερινότητα, τους φίλους και τους μαθητές του Μαθηματικού. Να τους διηγείται αστείες ιστορίες, για τον Πυθαγόρα στην προκειμένη περίπτωση, ώστε τα παιδιά να δουν τους Μαθηματικούς με τις αδυναμίες, τις προτιμήσεις και τις συνήθειές τους και τα Μαθηματικά ως τη δουλειά ή το χόμπι τους. Αυτό θα τους δώσει την αίσθηση ότι και τα ίδια μπορούν να ασχοληθούν και έτσι θα καταλάβουν πως όλοι οι μεγάλοι Μαθηματικοί ήταν κατά βάσει απλοί άνθρωποι που έτυχε να μείνουν στην ιστορία για αυτό που έκανε ο καθένας τους.

Αν η μαθηματική παιδεία μετέδιδε αυτή την παιχνιδιάρικη όψη του θέματος, επίσημα, στο πρωτοβάθμιο, δευτεροβάθμιο και πανεπιστημιακό επίπεδο, ή ανεπίσημα μέσω βιβλίων ευρείας κυκλοφορίας, πιστεύω ότι η Μαθηματικοφοβία δεν θα ήταν τόσο διαδεδομένη όσο είναι σήμερα.

Παιδαγωγική Κατάρτιση

Η καλή εκπαίδευση και η άρτια προετοιμασία των δασκάλων των μαθηματικών. Τα αντίστοιχα τμήματα στην Ελλάδα θα πρέπει να ετοιμάζουν και να δημιουργούν δασκάλους με πάθος και αγάπη για τα μαθηματικά, ανθρώπους που θα κρέμεται το κοινό από την κάθε τους λέξη, ανθρώπους που θα αγαπάνε τόσο αυτό που κάνουν και που θα προσπαθούν να το μεταδώσουν στους ακροατές τους με κάθε δυνατό τρόπο. Η προσωπική μου άποψη ίσως δεν έχει μεγάλη σημασία εδώ αλλά, όταν κάτι σε εντυπωσιάζει σε κάνει να θέλεις να το μοιραστείς, μετρώντας λοιπόν 6 χρόνια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και 8 χρόνια πανεπιστημιακή πορεία, συνάντησα τρεις μόνο ανθρώπους

που να μιλάνε για την επιστήμη τους με τέτοιο πάθος και μεταδοτικότητα που να σε συνεπαίρνουν, να σε κάνουν να χάνεις το χρόνο και να μην μπορείς να σταματήσεις να τους ακούς.

Τέτοιους μαθηματικούς και γενικότερα εκπαιδευτικούς χρειάζεται το εκπαιδευτικό μας σύστημα για να αντιμετωπίσει κάθε είδους προβληματική κατάσταση. Θα πρέπει να δημιουργούν μαθηματικούς που θα έχουν την πεποίθηση ότι θα κάνουν λειτούργημα και όχι ένα απλό επάγγελμα γιατί όσοι το είδαν έτσι χάθηκαν στο πλήθος αυτών που πέρασαν απαρατήρητοι από τις αίθουσες διδασκαλίας των σχολείων, από τα φροντιστήρια και από τις αίθουσες διαλέξεων των πανεπιστημίων.

Επίλογος

Φτάνοντας στο τέλος λοιπόν αυτής της μικρής παρουσίασης θα πρέπει να τονίσω ότι η μαθηματικοφοβία δεν είναι τίποτα άλλο από ένα δημιούργημα δικό μας, μια νοσηρή κατάσταση που μπορεί με λίγο παραπάνω κόπο και προσπάθεια από όλους μας να εξαλειφθεί. Είναι πολύ σημαντικό να βλέπουν τα παιδιά τα μαθηματικά όπως είναι στην πραγματικότητα και όχι με φόβο και απέχθεια.

Μελετώντας λοιπόν την έννοια της Μαθηματικοφοβίας και παρουσιάζοντας τις απόψεις μας, δημιουργήθηκαν αρκετά ερωτήματα. Ερωτήματα σχετικά με τις αιτίες που την προκαλούν αλλά και με τους τρόπους αντιμετώπισης της. Επόμενο βήμα λοιπόν η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου αναφορικά με τη μαθηματικοφοβία, το οποίο θα απευθύνεται σε όσους πέρασαν ή βρίσκονται ακόμα στα θρανία. Αυτό θα μας δώσει τη δυνατότητα να εξετάσουμε τις απόψεις σε όλες τις ηλικίες. Θα μπορέσουμε με τον τρόπο αυτό να καταγράψουμε τις προτεινόμενες λύσεις ανά ηλικιακή ομάδα και μορφωτικό επίπεδο. Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήσαμε έγινε με τη βοήθεια των φορμών της Google και παρατίθεται στη συνέχεια.

Τα μαθηματικά είναι δημιουργία, είναι περιπλάνηση σε έναν κόσμο συμβόλων και πράξεων, σχημάτων και συμπερασμάτων, είναι τέχνη και αρμονία, είναι αγάπη για μια επιστήμη εντυπωσιακή και συνάμα απρόβλεπτη (ιδωμένη μέσα από τη δική μου ματιά), που εφαρμόζεται παντού, που μπορείς να τη δεις στη φύση και στους ανθρώπους.

Πώς μπορεί αυτή η ομορφιά και η τελειότητα να προκαλεί άγχος και φόβο; Πώς μπορεί μια εξαιρετικά εκλεπτυσμένη τέχνη να καταπιέζει τους ανθρώπους και να τους φοβίζει; Η απάντηση είναι ότι αυτό δεν γίνεται, δεν είναι δυνατόν, επομένως, μην αφήνεστε να παρασυρθείτε από έναν φόβο που στην πραγματικότητα δεν έχει λόγο ύπαρξης.

Ερωτηματολόγιο Μαθηματικοφοβίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

1. Θεοδωρακοπούλου, Ε. (2004) Στάσεις και πεποιθήσεις των μαθητών για τα μαθηματικά τον καθηγητή των μαθηματικών το μοντέλο διδασκαλίας που εφαρμόζεται. *Διπλωματική Εργασία*, 13/10/2004. (Διαθέσιμο online: http://www.math.uoa.gr/me/dipl/dipl_theodorakoroulou.pdf, προσπελάστηκε στις 4/2/2016)
2. Τρίγκας Ν. (2012) Γιατί τα παιδιά τρέμουν τα μαθηματικά. *ΕΘΝΟΣ*, 20/10/2012. (Διαθέσιμο online: <http://www.ethnos.gr/article=63727106>, προσπελάστηκε στις 4/2/2016)
3. Stewart, I., (2008). *Επιστολές σε μια νεαρή μαθηματικό*. Αθήνα: εκδοτικός οίκος ΤΡΑΥΛΟΣ.
4. Μπαλής, Σ., (2001). *Μαθηματικά και ποίηση, από τον Αρχιμήδη στον Ελύτη*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Νησίδες.
5. Παπασταυρίδης, Σ. (2010). Η σύγκρουση μεταξύ του θεσμού του Λυκείου και της διαδικασίας πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Υπότιτλος: Τα κοινωνικά αίτια μιας σύγχρονης ελληνικής τραγωδίας. *Ενκλείδης Γ'*, 72, 55-71.
6. Τουμάσης, Μ., (2004). *Σύγχρονη Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg.
7. Λεμονίδης, Χ., Κολλινιάτη, Β. (2007). Τα Μαθηματικά της φύσης και της ζωής. Αλλαγές στο έργο του εκπαιδευτικού των μαθηματικών. *Πρακτικά 9ου Παγκόσμιου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας και Επιστήμης, Πάφος 2-4 Φεβρουαρίου*, 39-49.
8. Πολίτης, Α. Σημειώσεις του μαθήματος Παιδαγωγικά. (Διαθέσιμο online: <http://teachers.teicm.gr/politis/Shmeioseis.pdf>, προσπελάστηκε στις 4/2/2016)
9. Θεοδοροπούλου Ρ., Στρατή Α. (2013). Ο δράκος των σχολικών μας χρόνων ή απλά Μαθηματοφοβία; «*Στρατιωτική Επιθεώρηση*», Τεύχος Ιανουαρίου-Απριλίου 2014, 78-87.
10. Paulos, J.A., (1991). *Αριθμοφοβία, ο μαθηματικός αναλφαβητισμός και οι συνέπειές του*. Αθήνα: εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Αγωγή Υγείας και Λογοτεχνία. Διδάσκοντας το «Παραμύθι χωρίς όνομα»

Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Διδάκτορας Ιστορίας

alexroula66@gmail.com

Χυτήρη Έλενα-Φοίβη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.07

Διδάκτορας Παιδαγωγικής

hfchitiri@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στην περιγραφή του σχεδιασμού ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας για μαθητές Γυμνασίου, ανήκει στην ενότητα «Υγεία και Λογοτεχνία» και χρησιμοποιεί το έργο της Π. Δέλτα «Παραμύθι χωρίς όνομα», ως όχημα για την ανάδειξη και ανάπτυξη των γνωστικών, συναισθηματικών, ψυχοκοινωνικών και καλλιτεχνικών δεξιοτήτων των μαθητών, την ολόπλευρη καλλιέργειά τους και την προαγωγή του κριτικού και κοινωνικού γραμματισμού. Το έργο αυτό θεωρείται πρόσφορο, γιατί ικανοποιεί τα κριτήρια της διακειμενικότητας, έχει διαχρονικά και επίκαιρα νοήματα, είναι γραμμένο σε κατανοητή αλλά υψηλού επιπέδου γλώσσα και οι χαρακτήρες του είναι δομημένοι με σαφήνεια και μπορούν να γίνουν εύκολα αντιληπτοί από εφήβους. Επίσης, τους φέρνει σε επαφή με μια καταξιωμένη Ελληνίδα συγγραφέα, την οποία σύμφωνα με τα αποτελέσματα συναφούς ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε, φαίνεται να γνωρίζουν ελάχιστοι μαθητές. Για την υλοποίηση του προγράμματος δημιουργήθηκαν δραστηριότητες που βασίστηκαν στην ταξινόμηση του Bloom (για το νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο) και στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner.

Λέξεις-Κλειδιά: παιδική λογοτεχνία, Αγωγή Υγείας, σχολική καινοτομία, φιλιαναγνωσία

Το πλαίσιο των καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση

Μία μορφή σχολικής καινοτομίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι τα προγράμματα Αγωγής Υγείας που στηρίζονται σε καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους (Fullan, 1991) και στοχεύουν στη γνωσιοκεντρική, συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη των μαθητών (Δαρβίρη, 2007). Με αυτό τον τρόπο, προάγεται η ποιότητα στην εκπαίδευση που αποσκοπεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Η υπό σχεδίαση δραστηριότητα εντάσσεται στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας, «που αποσκοπεί στη δημιουργία υγιών ατόμων, τα οποία αναπτύσσονται σε υγιή φυσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, ενδιαφέρονται να κατανοήσουν καλύτερα, αλλά και αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τη βελτίωσή τους (ενεργοί πολίτες)» (Εγκύκλιος ΥΠΑΙΘ, 2014). Ένας από τους τομείς που περιλαμβάνονται στη θεματολογία των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας είναι η «Υγεία και Λογοτεχνία» (Δ' Περ. Δ/νση Αθηνών, 2014). Στον τομέα αυτό εντάχτηκε και η περιγραφόμενη δράση, που στηρίζεται στην προσέγγιση του έργου της Π. Δέλτα «Παραμύθι χωρίς όνομα» (Δέλτα, 1992). Εκτός των άλ-

λων, το επιλεγμένο κε είναι ένα παραμύθι που αντιμετωπίζει χαρακτήρες και καταστάσεις ζωής και αποσκοπεί στην εξάλειψη κοινωνικών στερεοτυπικών αντιλήψεων και στην καλλιέργεια της ιδέας της ισότητας των δύο φύλων. Επιπλέον η υλοποίηση της δράσης στοχεύει τόσο στην καλλιτεχνική ευαισθητοποίηση των μαθητών και στην επικοδομητική διαχείριση του ελεύθερου χρόνου τους, όσο και στη δημιουργία υγιών χαρακτήρων που θα αναγνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής και ευνομούμενης πολιτείας και οι οποίοι μαθαίνουν να διεκδικούν και να αγωνίζονται.

Η επιλογή του λογοτεχνικού έργου

Η επιλογή του θέματος στηρίχτηκε στην ανίχνευση, μέσω συζητήσεων με τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς, των αναγνωστικών προτιμήσεων των μαθητών και στην αναδειχθείσα, μέσω κατάλληλα σχεδιασμένου ερωτηματολογίου, λογοτεχνική τους «άγνοια». Αν και οι προηγούμενες γενιές γαλουχήθηκαν με τα βιβλία της Π. Δέλτα και τα έργα της ήταν γνωστά στους γονείς και παππούδες των μαθητών, οι ίδιοι στην πλειοψηφία τους γνώριζαν μόνο το όνομα της συγγραφέως και αγνοούσαν παντελώς το έργο της «Παραμύθι χωρίς όνομα». Συγκεκριμένα, από ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους 50 μαθητές που προτίθενται να πάρουν μέρος στο υπό σχεδιασμό πρόγραμμα, διαπιστώθηκε ότι το 30% αγνοεί ακόμα και το όνομα της Π. Δέλτα, ενώ κανείς από τους συμμετέχοντες δεν τη θεωρεί αγαπημένη του συγγραφέα και δεν εντάσσει το βιβλίο της στα αναγνώσματα που προτιμά. Αντίθετα το 90% γνωρίζει την βρετανίδα συγγραφέα Τζ Ρόουλινγκ και τον ήρωά της Χάρι Πότερ και μάλιστα το 50% τη θεωρεί αγαπημένη του συγγραφέα. Το 30% των ερωτηθέντων γνώριζε το «Μικρό Νικόλα», αλλά μόνο το 15% θυμόταν το συγγραφέα του Ρενέ Γκοσίνι και 5 από τους ερωτηθέντες τον θεωρούσαν αγαπημένο τους ανάγνωσμα. Το 10% προτιμά τον Ιούλιο Βερν και το έργο του «Ταξίδι στο κέντρο της γης», ενώ από τους Έλληνες/ Ελληνίδες συγγραφείς οι ερωτηθέντες μαθητές φαίνεται να προτιμούν τη Ζωρζ Σαρρή και τον Ευγένιο Τριβιζά.

Λόγοι επιλογής του έργου της Π. Δέλτα «Παραμύθι χωρίς Όνομα»

Η εφαρμογή του προγράμματος αποσκοπεί σε πρώτο στάδιο στη γνωριμία των μαθητών με μία από τις μεγαλύτερες Ελληνίδες πεζογράφους και με ένα από τα έργα της, «Το παραμύθι χωρίς όνομα», που χαρακτηρίζεται για τα διαχρονικά και παράλληλα εξαιρετικά επίκαιρα μηνύματά του.

Το προαναφερθέν έργο δημοσιεύτηκε το 1910, όταν το ελληνικό κράτος ταλανιζόταν από εσωτερικά και εξωτερικά προβλήματα (Κίνημα στο Γουδί, Κρητικό Ζήτημα, οικονομική κρίση, ανίκανοι και φαύλοι πολιτικοί ηγέτες κ.λπ.). Το έργο της είναι μια προσπάθεια ανάπλασης της συγκεκριμένης ελληνικής πραγματικότητας, που έχει όμως διαχρονική διάσταση. Με αλληγορικό τρόπο παρουσιάζει μέσα από τη χώρα των «Μοιρολατρών» και τα ευφάνταστα αλλά εξαιρετικά καιρία ως προς την επιλογή τους ονό-

ματα των ηρώων της και τους άριστα δομημένους χαρακτήρες, την επικρατούσα κοινωνικοπολιτικοοικονομική κατάσταση στην Ελλάδα και την εξαθλίωση του κοινωνικού ιστού της. Όπως αναφέρει ο Κ. Παλαμάς το παιδικό αυτό βιβλίο «είναι γραμμένο με πόνο, με κοροϊδία και με αγανάκτηση» (Γεωργόπουλος, 2015) και η εποχή που διαδραματίζεται το παραμύθι μοιάζει με τη δική μας εποχή, γιατί σπρώχνει τους ανθρώπους στον ατομικισμό και στην παραμέληση του συλλογικού πνεύματος, αφού ο καθένας μας προσπαθεί να «κουτσοζήσει» (Δέλτα, 1992).

Επιπρόσθετα, μέσα από τις γυναικείες φιγούρες του έργου, η συγγραφέας εκφράζει την αντίδρασή της στην καταπίεση του φύλου της (Ζερβού, 1999) και καταφέρνει να δώσει μια διαφορετική διάσταση στο ρόλο της γυναίκας, αμφισβητώντας το πατριαρχικό πλαίσιο της εποχής της (Γεωργόπουλος, 2015). Από την παραπάνω θεώρηση, οι μαθητές θα εξετάσουν και ενδεχομένως θα απορρίψουν στερεοτυπικές έμφυλες αντιλήψεις, που αρκετά συχνά φέρουν από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον.

Επίσης το συγκεκριμένο έργο προσφέρεται για ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας (Γιοβάνη, 2013) και προαγωγή της διακειμενικότητας, που «θέτει σε σχέση ανοιχτή ή κλειστή το κείμενο με άλλα κείμενα» (Genette, 1982). Η τελευταία, θα εξασφαλιστεί με την παράλληλη μελέτη του ομότιτλου θεατρικού έργου του Ι. Καμπανέλλη, και τη μελέτη αποσπασμάτων από το ποιητικό έργο του Κ. Παλαμά «Γύριζε» και «Φλογέρα του Βασιλιά» που εμπεριέχουν την αγανάκτηση των πνευματικών ανθρώπων για τα κακώς πολιτικά κείμενα και δημιουργήθηκαν στην ίδια (Παλαμάς) ή σε διαφορετική από τη συγγραφέα εποχή (Καμπανέλλης). Επιπλέον οι μαθητές θα προσλάβουν νοηματικά και μουσικά ερεθίσματα μέσω ακουσμάτων από τον ομώνυμο μουσικό δίσκο του Μ. Χατζηδάκι που κυκλοφόρησε το 1965 και δημιουργήθηκε για να επενδύσει μουσικά το θεατρικό έργο του Ι. Καμπανέλλη.

Τέλος, η επιλογή του συγκεκριμένου έργου ενισχύθηκε από το εύληπτο της γλώσσας και από το τεχνικό του πλαίσιο. Αναλυτικότερα, η γλώσσα είναι κατανοητή και σχεδόν σύγχρονη, ενώ η σφιχτή, γρήγορη και με άριστη δομή πλοκή και η ρεαλιστική απόδοση των χαρακτήρων κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον μαθητών αλλά και των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Συμπερασματικά, το συγκεκριμένο έργο δικαιώνει τον τίτλο του, δηλαδή επιτελεί παραμυθία, αφού παρασύρει την ψυχή του αναγνώστη σε έναν κόσμο φανταστικό με σκοπό την ψυχαγωγία, τη διδαχή ακόμα και την επούλωση ψυχικών τραυμάτων (Τζαβιδοπούλου, Μίχου, 2006).

Το θεωρητικό πλαίσιο

Η δράση αυτή ακολουθεί την ολιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης και αποσκοπεί στην ενεργοποίηση του νοητικού και συναισθηματικού δυναμικού των μαθητών και στην ανάδειξη των ενδιαφερόντων και των ταλέντων τους. Για το σκοπό αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο των δραστηριοτήτων που δημιουργήθηκαν, στηρίχτηκε: α) στους δύο

από τους τρεις μαθησιακούς τομείς της ταξινόμησης των Bloom & all ,1956 και β) στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (1993). Από τη θεωρία της ταξινόμησης του Bloom επιλέχθηκαν οι στόχοι που εστιάζονται στο νοητικό και στο συναισθηματικό επίπεδο, ενώ από τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner προσεγγίστηκαν η χωρική, μουσική, σωματικό-κιναισθητική, ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη, μιας και οι δύο πρώτες (λεκτική και λογικομαθηματική) επικαλύπτονται από το νοητικό επίπεδο του Bloom.

Σχεδιασμός δράσεων που ικανοποιούν το θεωρητικό πλαίσιο

Εφαρμογή της θεωρίας του Bloom

Πίνακας 1: Νοητικό Επίπεδο

Επίπεδα	Σχεδιασθείσες Δραστηριότητες
1. Γνώση	Κατονομάζονται, κατηγοριοποιούνται και ανακαλούνται τα ονόματα των βασικών χαρακτήρων του έργου και συνδέονται με το ρόλο τους στο έργο. Αναγνωρίζεται η χρονολογική σειρά των διαφόρων συμβάντων.
2. Κατανόηση	Συσχετίζονται τα χαρακτηριστικά των βασικών χαρακτήρων με το όνομά τους και δικαιώνεται ή απορρίπτεται η επιλογή του.
3. Εφαρμογή:	Εντοπίζονται οι ομοιότητες της «Χώρας των Μοιρολατρών» και των κατοίκων της και της σημερινής Ελλάδας και των νεοελλήνων.
4. Ανάλυση	Αναλύονται και συγκρίνονται οι τρόποι διακυβέρνησης της χώρας από το βασιλιά Αστόχαστο και από το Βασιλόπουλο Συνετό, καθώς και τα κίνητρα και οι τρόποι δράσης των υπολοίπων ηρώων.
5. Σύνθεση:	Χρησιμοποιώντας ιδέες από το βιβλίο, προτείνονται τρόποι για την αντιμετώπιση των σύγχρονων προβλημάτων της χώρας μας και την ουσιαστική αφύπνιση των κατοίκων της.

Πίνακας 2: Συναισθηματικό Επίπεδο

Επίπεδα	Σχεδιασθείσες Δραστηριότητες
1. Πρόσληψη	Επιλέγεται ένα από τα προβλήματα που είναι κοινά στη Χώρα των Μοιρολατρών και στη σημερινή Ελλάδα, συγκεντρώνονται φωτογραφίες και άρθρα από εφημερίδες και περιοδικά και περιγράφονται στιγμιότυπα από τις ειδήσεις ή από το περιβάλλον μας που δείχνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι γύρω μας.
2. Ανταπόκριση	Επικεντρωμένοι στο παραπάνω πρόβλημα, διαβάζουμε, συζητάμε και δημιουργούμε ένα κατάλογο με διάφορους τρόπους δημιουργικής αντιμετώπισής του .

3. Αποτίμηση	Εντοπίζεται ένα παρόμοιο πρόβλημα στην περιοχή κατοικίας μας και προτείνονται λύσεις (π.χ. διοργάνωση συλλογής τροφίμων για ένα ίδρυμα, εθελοντική εργασία κ.λπ.).
4. Οργάνωση	Εστιάζοντας στο πρόβλημα, καταγράφονται οι μικρές αλλαγές που είναι εφικτό να γίνουν στην καθημερινή ζωή μας και τηρείται ένα καθημερινό ημερολόγιο δράσης.

Εφαρμογή της θεωρίας του Gardner

Νοημοσύνη	Σχεδιασθείσες Δραστηριότητες
1. Χωρική	Οι μαθητές θα παρατηρήσουν αφίσες για θεατρικές παραστάσεις του βιβλίου, θα παρακολουθήσουν μία θεατρική παράσταση του έργου είτε δια ζώσης, αν αυτό είναι εφικτό (π.χ. Πηνελόπη Δέλτα του Γ. Χριστοδούλου), ή από το διαδίκτυο (ενδεικτικά https://www.youtube.com/watch?v=dZsyYD-e9KM) και θα τη συγκρίνουν με το έργο, θα δημιουργήσουν δραματοποιήσεις δικές τους, θα συλλέξουν γελοιογραφίες πάνω σε θέματα που σχετίζονται με τα προβλήματα που θίγει το βιβλίο η/και την αντιμετώπιση τους.
2. Μουσική/ρυθμική νοημοσύνη	Οι μαθητές θα ακούσουν και θα τραγουδήσουν τα τραγούδια του Μ. Χατζηδάκι από τον ομώνυμο δίσκο, θα εντοπίσουν σύγχρονα ελληνικά τραγούδια που ασχολούνται με θέματα που θίγονται στο κείμενο και θα ασκηθούν στη δημιουργική γραφή με θεματολογία από το λογοτεχνικό έργο (πχ κατασκευή ακροστιχίδων με τα ονόματα των κύριων ηρώων του παραμυθιού).
δεικτικά 3. Σωματική/κιναισθητική νοημοσύνη	Οι μαθητές θα ζωντανέψουν με παντομίμα διάφορους χαρακτήρες του έργου
4. Διαπροσωπική ή κοινωνική νοημοσύνη	Οι μαθητές θα πάρουν συνέντευξη σχετικά με το έργο της Π. Δέλτα από γονείς – παππούδες, από συμμαθητές τους που ζωντανεύουν χαρακτήρες του έργου και ταυτίζονται με τα χαρακτηριστικά των ηρώων, θα συμβουλέψουν προφορικά και γραπτά τους ήρωες που βρίσκονται σε αδιέξοδο και θα ανιχνεύσουν από το κείμενο αυτοβιογραφικά στοιχεία της συγγραφέως.
5. Ενδοπροσωπική νοημοσύνη	Επιλέγεται ένας ήρωας του έργου που εκφράζει το χαρακτήρα και την κοσμοθεωρία του μαθητή και καταγράφονται τα συναισθήματά του σε μία συγκεκριμένη στιγμή.

Ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα

Το πρόγραμμα θα διαρκέσει 5 διδακτικούς μήνες. Οι δράσεις που έχουν προσχεδιαστεί, θα προσαρμοστούν στις απαιτήσεις και στα ενδιαφέροντα της ομάδας. Θα προηγηθούν παιχνίδια γνωριμίας και ενδυνάμωσης της ομάδας και θα δοθούν καλλιτεχνικά ερεθίσματα. Στη συνέχεια θα εφαρμοστούν οι προαναφερθείσες δραστηριότητες που σε συνδυασμό με δημιουργικά παιχνίδια και εκπαιδευτικές επισκέψεις θα προσεγγίσουν τη ζητούμενη στοχοθεσία. Στο τέλος, θα γίνει αξιολόγηση και διάχυση καλών πρακτικών στη σχολική και τοπική κοινότητα.

Συμπεράσματα

Από την παραπάνω διαδικασία, γίνεται κατανοητό ότι είναι σημαντικό η επιλογή του θέματος μιας καινοτόμου εκπαιδευτικής δράσης να πραγματοποιείται μετά από διερεύνηση των γνώσεων, των αναγκών και των ενδιαφερόντων των μαθητών. Επίσης είναι αναγκαίο, το προτεινόμενο θέμα να είναι διαχρονικό, εύληπτο και να επιτρέπει την ανάδειξη των δεξιοτήτων τους, ενισχύοντας παράλληλα την κοινωνικοποίηση και την ενσυναίσθηση. Ο σχεδιασμός και η προσαρμογή των δραστηριοτήτων και της στοχοθεσίας είναι απαραίτητο να διέπονται από έγκριτα θεωρητικά πλαίσια, που να αποβλέπουν στην ολόπλευρη εξωτερίκευση του δυναμικού και των ιδιοτήτων των μαθητών και στον εφοδιασμό τους με γνώσεις που θα χρησιμοποιηθούν μακροπρόθεσμα.

Βιβλιογραφία

- Bloom B. S., Englehart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Gardner, H. (1993). *Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil.
- Γεωργόπουλος, Δ. (2015). *Το γυναικείο φύλο στα λογοτεχνικά και αυτοβιογραφικά κείμενα της Πηνελόπης Δέλτα: Γυναικείοι λογοτεχνικοί χαρακτήρες και έμφυλες αποτυπώσεις τους*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
<http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35749> προσπελάστηκε στις 23/10/2015
- Γιοβάνη, Α. (2013). *Παιδική Λογοτεχνία και Φιλαναγνωσία: θεωρητικές προσεγγίσεις* (Ανέκδοτη διπλωματική εργασία). Τμήμα βρεφονηπιοκομίας: ΑΤΕΙ Ιωαννίνων.

- Δαρβίρη, Χ. (2007). *Προαγωγή υγείας*. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδη.
- Δέλτα, Π. (1992). *Παραμύθι χωρίς όνομα*. (1^η μονοτονική έκδοση). Αθήνα: Εστία
- Δ' Περιφερειακή Δ/νση Π.Ε. Αθηνών (2013-2014) *Ενδεικτική θεματολογία προγραμμάτων Αγωγής Υγείας*. (Διαθέσιμο online: http://dipe-d-athin.att.sch.gr/11/agogi_igeias/sxediasmos/thematologia.pdf, προσπελάστηκε στις 13/11/2015).
- Ζερβού, Α. (1999). *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων* (4η εκδ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση* (Διαθέσιμο online: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=83&bitstream=83_01#page/3/mode/1up, προσπελάστηκε στις 3/11/2015).
- Τζαβιδοπούλου, Α., Μίχου, Κ., (2006). Το παραμύθι και η παιδαγωγική του αξιοποίηση (Διαθέσιμο online: <http://benl.primedu.uoa.gr/ptde/database-ptde/paramydi.pdf> προσπελάστηκε στις 3/11/2015).
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2014). *Εγκύκλιος 167127/Γ7 της 15-10-2014. Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής, Πολιτιστικών Θεμάτων, e-Twinning και ERASMUS+ για το σχολικό έτος 2014-2015)* Αθήνα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ

Είσαι : ΑΓΟΡΙ

ΚΟΡΙΤΣΙ:

ΗΛΙΚΙΑ:

Ποιους από τους παρακάτω συγγραφείς ξέρεις και έχεις διαβάσει έργα τους; Γράψε δίπλα τα μικρά τους ονόματα:

ΠΑΠΑΔΙΑΜΑΝΤΗΣ

ΔΕΛΤΑ

ΣΑΡΡΗ

ΜΠΟΥΚΟΥΒΑΛΑ

Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου

ΣΩΤΗΡΙΟΥ

Να αντιστοιχίσεις συγγραφείς με λογοτεχνικά έργα:

1. ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ ΛΥΜΠΕΡΑΚΗ	Α. Ο ΜΑΓΚΑΣ
2. ΙΟΥΛΙΟΣ ΒΕΡΝ	Ο ΧΑΡΥ ΠΟΤΕΡ ΚΑΙ ΤΟ ΚΥΠΕΛΛΟ ΤΗΣ ΦΩΤΙΑΣ
3. ΒΑΡΕΛΛΑ ΑΓΓΕΛΙΚΗ	Γ. ΤΑ ΨΑΘΙΝΑ ΚΑΠΕΛΑ
4. ΔΕΛΤΑ	Δ. Ο ΓΥΡΟΣ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ ΣΕ 80 ΗΜΕΡΕΣ
5. ΡΟΥΛΙΝΓΚ ΤΖ.Κ	Ε. ΜΑΤΩΜΕΝΑ ΧΩΜΑΤΑ
6. ΚΥΡΙΑΚΟΣ ΝΤΕΛΟΠΟΥΛΟΣ	ΣΤ ΜΑΡΙΑΜ
7. ΨΑΡΑΥΤΗ ΛΙΤΣΑ	Ζ Ο ΘΩΜΑΣ
8. ΓΚΟΣΙΝΙ ΡΕΝΕ	Η ΑΡΧΙΖΕΙ ΤΟ ΜΑΤΣ
9. ΔΑΦΝΗ ΑΙΜΙΛΙΑ	Θ. Ο ΑΚΗΣ ΣΤΑ ΟΠΛΑ
10. ΣΩΤΗΡΙΟΥ	Ι. Ο ΜΙΚΡΟΣ ΝΙΚΟΛΑΣ

ΓΡΑΨΕ ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΚΑΛΥΤΕΡΟ ΕΞΩΣΧΟΛΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΟΥ ΕΧΕΙΣ ΔΙΑΒΑΣΕΙ:

.....

«Μια πόλη τότε και τώρα» - Πρωτότυπη διδακτική πρόταση

Μανδάλου Ιωάννα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, MSc.

imandalou@gmail.com

Περίληψη

Η διδακτική αυτή πρόταση εντάσσεται στην ενότητα «Μουσεία – Πολιτιστική Κληρονομιά» και «Προστασία Φυσικού Περιβάλλοντος», στα πλαίσια του μαθήματος Έκθεση-Έκφραση Γ΄ Λυκείου. Για την υλοποίησή της οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με τον αρχαιολογικό χώρο της Ελευσίνας και στη συνέχεια με το αρχαιολογικό μουσείο της πόλης, που βρίσκεται στον ίδιο χώρο. Βασικός σκοπός του σεναρίου είναι να αποκτήσουν οι μαθητές βιωματική σχέση με το παρελθόν, να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους κληρονομιά και να ενδιαφερθούν για την προστασία και ανάδειξή της. Παράλληλα, να αντιληφθούν ότι η φύση λειτουργεί καθοριστικά για κάθε τομέα της ανθρώπινης ζωής, αποτελεί πηγή έμπνευσης και αφετηρία στοχασμού για τον άνθρωπο. Πρέπει να σημειωθεί ότι η διδασκαλία αυτή στηρίζεται στην επιστημολογία του εποικοδομητισμού και οργανώνεται γύρω από μαθησιακές διαδικασίες, όπως διερεύνηση, σχεδιασμός, οπτικοποίηση (μέσω ψηφιακών φωτογραφικών μηχανών και κινητών τηλεφώνων) και αποτίμηση. Αποσκοπεί, λοιπόν, στην ουσιαστική μάθηση, όπου απαιτεί ενεργητική εμπλοκή σε εργασίες αυθεντικής μάθησης, άρθρωση και στοχασμό σε προσωπικά και κοινωνικά δομημένες έννοιες και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Λέξεις-Κλειδιά: εποικοδομητισμός, μεταγνωστικές δεξιότητες, απελευθερωτική μάθηση.

Εισαγωγή

Η αδυναμία του σχολείου να διδάξει την Έκθεση-Έκφραση με τρόπο που να οδηγεί τους μαθητές στην ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης και της εγγραμματοσύνης, αποτέλεσε τον κυριότερο λόγο σχεδιασμού της διδακτικής αυτής πρότασης, έχοντας μάλιστα ως βασική επιδίωξη την αλλαγή των αναπαραστάσεων των μαθητών για τα Γλωσσικά μαθήματα και τη διδασκαλία τους. Αφορμή για την έκβαση της συγκεκριμένης πρότασης αποτέλεσαν οι προβληματισμοί που διατυπώνονται για τη διδασκαλία του μαθήματος στο σχολείο:

- *Ποσοτικά περιορισμένη και υποβαθμισμένη επαφή των μαθητών με τα Γλωσσικά κείμενα.*
- *Έμφαση στην απόκτηση της γνώσης και υποβάθμιση αντίστοιχα της αισθητικής απόλαυσης.*
- *Η μέθοδος της «ελεγχόμενης ανάγνωσης» κατά τη διδακτική πράξη, όπου καθιστά το μαθητή παθητικό δέκτη μίας και μοναδικής ερμηνείας του κειμένου.*
- *Ο κυριαρχικός ρόλος του δασκάλου ως κατόχου ενός γενικής ισχύος νοήματος μέσα στο κείμενο.*

Στα παραπάνω πρέπει να προστεθούν οι ελλειπείς υλικοτεχνικές υποδομές στα σχολεία, τα ανεπαρκή εργαστήρια υπολογιστών αλλά και ένα πολύ βαρύ πρόγραμμα σπουδών για τους μαθητές του Γενικού Λυκείου. Μέσα στα πλαίσια, λοιπόν, αυτής της προβληματικής οδηγούμαστε στη διατύπωση των ακόλουθων ερωτημάτων:

- *Αν η συγκεκριμένη μέθοδος βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν και άλλες δεξιότητες, όπως ψυχοσυναισθηματικές, κινητικές και γενικότερα μεταγνωστικές δεξιότητες.*
- *Αν οι μαθητές μέσω των πολλαπλών νοηματοδοτήσεων κατανοούν τον κόσμο και τον εαυτό τους, αναπτύσσοντας κριτική συνείδηση.*
- *Αν οι μαθητές απόλαυσαν αισθητικά τα κείμενα, ήρθαν σε επαφή με την Τέχνη, καλλιέργησαν τον ψυχικό και πνευματικό τους κόσμο μέσα από αυτήν και συνεπώς την ενσυναίσθησή τους.*

Θεωρητικό υπόβαθρο του σεναρίου: Θεωρίες μάθησης – διδακτική μεθοδολογία

Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος – σεναρίου στηρίζεται και διατρέχεται από την επιστημολογία του εποικοδομητισμού και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αμερικάνου παιδαγωγού John Dewey. Σύμφωνα με τον εποικοδομητισμό, οι άνθρωποι δομούν μέσα από τις εμπειρίες τους τη δική τους ερμηνεία, ενώ η γνώση κατασκευάζεται μέσα από την εμπειρία. Το κοινωνικό περιβάλλον παρέχει γνωστικά ερεθίσματα τα οποία το άτομο αξιοποιεί για να αποκτήσει νέες γνώσεις (Ματσαγγούρας, 2004: 124). Δυστυχώς, όμως, κάτι τέτοιο αποτελεί πρόβλημα για το βιομηχανικό μοντέλο της εκπαίδευσης μέσω των τυποποιημένων τεστ, όπως για παράδειγμα τα σχολεία στην Αμερική έχουν γίνει εργοστάσια γραπτών δοκιμασιών (Jonassen, Howland, 2011: 9, 17). Από την άλλη, σύμφωνα με τον Dewey, η μάθηση αποτελεί αναπαραγωγή της πολιτιστικής και κοινωνικής ζωής και συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι: *«όταν βάζουμε στο σχολείο διάφορες μορφές ενεργητικής ασχολίας, τότε ολάκερο το πνεύμα του σχολείου ανανεώνεται. Το σχολείο πλησιάζει τότε προς τη ζωή, γίνεται η κατοικία του παιδιού, όπου αυτό μαθαίνει με το άμεσο ζήσιμο, αντί να είναι όπως σήμερα μόνο ένα μέρος όπου μαθαίνουν γράμματα με μίαν αφηρημένη κι απόμακρη σχέση προς κάποια πιθανή ζωή στο μέλλον»* (Dewey, 1945: 12). Έτσι, εμπλέκει τους μαθητές σε μία νέα αντίληψη για τη γνώση και διαμορφώνει ένα γενικό περιεχόμενο για το στόχο της εκπαίδευσης και τους αυριανούς πολίτες ως ανθρώπους που αναπτύσσουν πρωτοβουλίες, ενδιαφέρονται για τη συνεχή μάθηση και λύνουν τα προβλήματα που ανακύπτουν.

Η διδακτική μας πρόταση αποτελεί μία παρέμβαση (σε μικρή κλίμακα), που συνδέεται με τη χειραφετητική και απελευθερωτική διάσταση της μάθησης και της διδασκαλίας και έχει ως σκοπό κάποια αλλαγή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Χοντολίδου, στο Αποστολίδου, Καπλάνη, Χοντολίδου, 2004: 60). Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω, αποτελεί μία διαλεκτική διαδικασία που προχωρεί από τη δράση στον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση, και ξανά στον αναστοχασμό για καινούρια δράση. Ιδιαίτερα σημαντική σε αυτή την κυκλική πορεία είναι η λειτουργία του αναστοχασμού για τον οποίο ο Habermas (1972: 208) αναφέρει: *«Αυτο-αναστοχασμός (Self-reflection) σημαίνει ενόραση και χειραφέτηση, κατανόηση και απελευθέρωση από δογματικές εξαρτήσεις»*. Επίσης, ο Gadamer (1977: 38) τονίζει, με τρόπο μεταφορικό, τη σημασία του αναστοχασμού: *«Ο αναστοχασμός σε δεδομένη αντίληψη φέρνει μπροστά*

μου αυτό που διαφορετικά θα συνέβαινε πίσω μου». Φαίνεται επομένως, ότι ο αναστοχασμός είναι το καταλληλότερο μέσο για αυτοαξιολόγηση δράσης και αλλαγή. Βέβαια, οι διαδικασίες αναστοχασμού και ενδοσκόπησης δεν μπορούν να αποδώσουν, αν εφαρμοστούν ως υποχρεωτικές διαδικασίες που επιβάλλονται στην ομάδα, χωρίς να προηγηθεί αλλαγή στις προσδοκίες των μαθητών από το περιβάλλον μάθησης και χωρίς αλλαγή στα πιστεύω των εκπαιδευτικών και μαθητών από το σχολείο και τη μάθηση. Αυτό σημαίνει ότι καμιά αλλαγή δεν μπορεί να επιτευχθεί είτε στο σχολείο είτε στην κοινωνία χωρίς την αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους και τον τρόπο που επιτυγχάνεται η μάθηση. Στο σημείο αυτό οφείλει να προστεθεί ότι και η χρήση των Τ.Π.Ε., προκειμένου να οδηγήσει στην ουσιαστική μάθηση, προϋποθέτει αλλαγή αντιλήψεων. Να καταστεί, δηλαδή, αντιληπτό ότι οι Τ.Π.Ε. δεν αποτελούν την αιτία της κοινωνικής αλλαγής που απαιτείται για μία αναγέννηση στη μάθηση, αλλά μπορούν να υποστηρίξουν αυτή την αλλαγή, όταν πραγματοποιηθεί (Jonassen, Howland, 2011: 10). Όπως αναφέρουν οι Carr & Kemmis (2010), η εκπαιδευτική πράξη συνιστά μία κοινωνική λειτουργία, η οποία πρέπει να γίνει κατανοητή σε ένα κοινωνικό, πολιτιστικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον. Αυτή την παιδαγωγική αντίληψη εκφράζει και το Νέο Σχολείο, αφού ο μαθητής ως *μικρός ερευνητής* μπορεί να επιλέγει μέσα από την πληθώρα πληροφοριών και γνώσεων που έχει στη διάθεσή του (ΥΠΔΜΘ 2010, στο Ματσαγγούρας 2012).

Θεμελιώδης υπόθεση της διδακτικής μας πρότασης είναι ότι οι πιο παραγωγικές και ουσιαστικές χρήσεις της τεχνολογίας δεν θα επέλθουν, εάν οι τεχνολογίες χρησιμοποιούνται με παραδοσιακούς τρόπους, ως οχήματα, δηλαδή, διανομής μαθημάτων στην εκπαίδευση. Η τεχνολογία δεν μπορεί να διδάξει τους μαθητές. Μάλλον, οι μαθητές διδάσκουν τις τεχνολογίες. Η ουσιαστική μάθηση λαμβάνει χώρα, όταν οι τεχνολογίες εμπλέκουν τους μαθητές στα παρακάτω: Εποικοδομητική γνώση, όχι αναπαραγωγή - Άρθρωση, όχι επανάληψη - Συνεργασία, όχι συναγωνισμό - Στοχασμό, όχι συνταγές μαθημάτων (Jonassen, Howland, 2011: 29).

Σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της βιωματικής διδασκαλίας ως προς την απόκτηση γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, κυρίως όμως να συμβάλλει προς την κατεύθυνση της αναμόρφωσης της διδασκαλίας των Γλωσσικών μαθημάτων με την εφαρμογή μίας διδακτικής παρέμβασης μικρής κλίμακας, που στηρίχτηκε στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Επιμέρους Στόχοι

- *Εναισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα σύγχρονου πολιτισμού.*
- *Καλλιέργεια της φαντασίας και της συνθετικής σκέψης των μαθητών.*
- *Βιωματική σχέση των μαθητών με το παρελθόν και την ιστορία τους.*
- *Απόλαυση και δημιουργικότητα.*
- *Αυτενέργεια των μαθητών που θα τους οδηγήσει στη γνώση.*

- *Το Μουσείο να αναδειχτεί ως ένας χώρος που έχει σκοπό την καλλιέργεια της ψυχής και την αναζήτηση για ό,τι μορφαίνει τη ζωή και της δίνει νόημα.*

Σύντομη περιγραφή της ταυτότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος - σεναρίου

Ιδέα και αφόρμηση για το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτέλεσε η παρακάτω εικόνα, η οποία αποκτά δραματικότερες διαστάσεις όταν ο επισκέπτης φτάσει στο σημείο αυτό, όπου στοιχεία εχθρικά διαπλέκονται με την Ιστορία και τον Πολιτισμό. Εκεί που τελειώνει ο αρχαίος πολιτισμός ξεκινά ο σύγχρονος, χωρίς κανένα σεβασμό. Υψικάμιννοι, δεξαμενές και φουγάρα προβάλλουν ανάμεσα στα μνημεία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.



Εικόνα 1: Ο εξωτερικός χώρος του αρχαιολογικού μουσείου της Ελευσίνας.

Το πρόγραμμα ονομάστηκε «Μια πόλη τότε και τώρα» και όχι «Η πόλη της Ελευσίνας τότε και τώρα», για να δοθεί μέσα από τη χρήση του αόριστου άρθρου καθολικότητα και να μην εστιαστεί το πρόβλημα μόνο στην πόλη της Ελευσίνας. Ο αντιθετικός άξονας που διατρέχει την εικόνα φανερώνει δύο εντελώς διαφορετικούς κόσμους και την αλόγιστη καταστροφή τόσο του φυσικού χώρου όσο και των μνημείων που ο πολιτισμός των αιώνων έχει κληροδοτήσει στον τόπο μας.

Το πρόγραμμα μπορεί να επεκταθεί σε όλους τους μαθητές όλων των βαθμίδων, αλλά και σε ομάδες ενηλίκων, αφού μπορεί σε όλες τις περιπτώσεις να ευαισθητοποιήσει, να προβληματίσει και τέλος να συγκινήσει όσους συμμετέχουν σε αυτό. Εξάλλου, σημαντικό στάδιο της γνωστικής και συναισθηματικής πορείας προς την ωριμότητα είναι η γνωριμία, η εξοικείωση και η συμφιλίωση με τον τόπο στον οποίο ζούμε.

Βέβαια η αρχική ιδέα απευθύνεται σε μαθητές Λυκείου, στα πλαίσια του μαθήματος Έκθεση-Έκφραση Γ΄ Λυκείου και συγκεκριμένα στις ενότητες: «Μουσεία – Πολιτιστική Κληρονομιά» και «Προστασία Φυσικού Περιβάλλοντος».

Στάδια του εκπαιδευτικού προγράμματος

A. Προετοιμασία και ανατροφοδότηση των μαθητών στην τάξη με πηγές ανάλογου περιεχομένου, μπορούν (ενδεικτικά) να αξιοποιηθούν τα παρακάτω κείμενα:

- *Ζώνη πολιτισμού στα σχολεία, Γ. Μπαμπινιώτης*
- *Αρχαία κληρονομιά, κείμενο της Μελίνας Μερκούρη*
- *Βρετανικό Μουσείο, Κ. Δημουλά*
- *Η προστασία του περιβάλλοντος, Μ. Ανδρόνικος*

B. Επίσκεψη στον αρχαιολογικό χώρο στο Μουσείο και κυρίως εκεί που η μάντρα του Μουσείου συναντά τα διυλιστήρια με ταυτόχρονη ξενάγηση των μαθητών, προκειμένου να γνωρίσουν την ιστορία και τους μύθους που περιβάλλουν το συγκεκριμένο αρχαιολογικό χώρο και την πόλη της Ελευσίνας.

Γ. Φωτογράφιση των σημείων, όπου οι χρόνοι συναντώνται, αναδεικνύοντας το παρόν και το παρελθόν. Οι μαθητές θα τραβήξουν φωτογραφίες, όπου θα τις διαχειριστούν με πολλούς τρόπους. Οι σημερινοί μαθητές παράγουν ήδη οπτικοακουστικά μηνύματα με τη χρήση των κινητών, των υπολογιστών και των άλλων συσκευών τους, αυτό που χρειάζεται να μάθουν είναι η «εγγράμματη» χρήση τους. Εξάλλου, οι ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές και τα κινητά τηλέφωνα μπορεί να αποτελέσουν βασικό εργαλείο παρατήρησης χώρων πολιτισμού, συνεντεύξεων και άλλων ποιοτικών μεθόδων, αφού δημιουργούν έγγραφα που συνοδεύονται από εποπτικό υλικό.

Δ. Ο «απόηχος» της παρατήρησης και του προβληματισμού μέσα από την παραγωγή κειμένων (επιστολή, άρθρο, ποίημα, κ.λπ.) και παραγωγή βίντεο, δημιουργώντας ψηφιακή ιστορία. Μία ψηφιακή ιστορία περιλαμβάνει ίδια δομικά συνθετικά με όλα τα είδη διήγησης, αφού περιλαμβάνει συγκεκριμένο πλαίσιο και μία ακολουθία γεγονότων που πλαισιώνουν χαρακτήρες. Επίσης, η παραγωγή βίντεο απαιτεί την εφαρμογή ποικιλίας ικανοτήτων για έρευνα, οργάνωση, οπτικοποίηση. Έτσι απασχολεί την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών και προάγει κοινωνικές αξίες (Valmont, 1994). Οι μαθητές, επίσης, με την καθοδήγηση του διδάσκοντος μπορούν να εμπλουτίσουν τις φωτογραφίες τους με σχολιασμό παιδαγωγικού και πολιτισμικού περιεχομένου και να τις εντάξουν στην εφημερίδα του σχολείου τους.

Συμπεράσματα

Σε αντίθεση, λοιπόν, με τη λογική που στηρίζεται σε μία στατική και μονοδιάστατη θεώρηση της ανάγνωσης των Γλωσσικών κειμένων, η συγκεκριμένη πρόταση θα προσπαθήσει να αναδείξει την ανάγκη στρατηγικών και δεξιοτήτων που δε σχετίζονται μόνο με το γραπτό κείμενο αλλά και με όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής και συνεπώς υπαγορεύει αλλαγές στην αναγνωστική και ερμηνευτική πρακτική που επικρατεί στη σχολική πραγματικότητα, εισάγοντας τον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό και την αισθητική καλλιέργεια. Παράλληλα, εκτός από την πολιτισμική της διάσταση, η προτεινόμενη διδακτική πρόταση υπάγεται στη λογική του κριτικού γραμματισμού στη σχολική πράξη, αφού παρέχει τη γνώση και τις δεξιότητες μέσω των οποίων τα

άτομα, εν προκειμένω, καθίστανται δρώντα κοινωνικά υποκείμενα, δίνεται έμφαση, λοιπόν, στην επίτευξη κοινωνικών στόχων, οι οποίοι όμως δεν αντιμετωπίζονται ως δεδομένοι, αλλά υπόκεινται σε κριτική ανάλυση ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ξενόγλωσση και Ελληνική Βιβλιογραφία

Carr, W., Kemmis, St. (2010). "Action Research as Critical Educational Science". In, Campbell, A. & S. Groundwater-Smith (eds). *Action Research in Education-Fundamentals of Applied Research*, London: Sage, Vol. II, 53-82.

Dewey, J. (1945). *Το σχολείο και η κοινωνική πρόοδος*, μτφ. Ζήσης Τ. Αθήνα: Παπαζήσης.

Gadamer, H. G. (1977). *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley: University of California Press.

Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests*. London: Heinemann.

Jonassen, D., Howland, J., Marra, R., Crismond, D. (2011). *Ουσιαστική Μάθηση με την Τεχνολογία*. Θεσσαλονίκη: Μέθεξις.

Valmont, W.J. (1994). Making Videos with Reluctant Learners. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 10(4), 369-78.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος Β΄: Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg, , 2004.

Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*, ΥΠΔΜΘ.

Χοντολίδου, Ε. (2004). «Παιδαγωγικές αρχές του προγράμματος», στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Σχολικός εκφοβισμός. Η ενσυναίσθηση με στίχους

Πλακούδα Αικατερίνη
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
 Μ.Εδ, Υπ. Διδάκτορας
 Νευρογλωσσολογίας ΕΚΠΑ
 katplalin2@gmail.com

Διπλάρη Χριστίνα
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.05
 Δρ. Επιστημών της Αγωγής
 cdiplari@yahoo.gr

Περίληψη

Το πρόβλημα της σχολικής βίας και του εκφοβισμού παρατηρείται όλο και περισσότερο στις σύγχρονες κοινωνίες με σοβαρές επιπτώσεις για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου αλλά και για τη διαδικασία της μάθησης. Στην Ελλάδα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις καθώς τουλάχιστον 10%-15% των μαθητών είναι θύματα συστηματικής βίας από συμμαθητές τους, ενώ το 5% παραδέχονται ότι ασκούν βία. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί του σύγχρονου σχολείου καλούνται να αναπτύξουν ένα σύνολο κοινωνικοπαιδαγωγικών δράσεων για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας. Η παρούσα εισήγηση βασίζεται σε πρωτοβουλία της Ομάδας Δράσεων Πρόληψης του Πειραματικού Γυμνασίου Πανεπιστημίου Πατρών κατά το σχολικό έτος 2015-2016 για την ευαισθητοποίηση των μαθητών κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Η δράση φέρει τον τίτλο «Σχολικός εκφοβισμός: η ενσυναίσθηση με στίχους» και αποσκοπεί στην αξιοποίηση της έννοιας της ενσυναίσθησης μέσα από τη συγγραφή στίχων από τους μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, ενσυναίσθηση, καινοτομία, διδακτική πρακτική, ποίηση

Εισαγωγή

Το πρόβλημα της σχολικής βίας και του εκφοβισμού παρατηρείται όλο και περισσότερο στις σύγχρονες κοινωνίες με σοβαρές επιπτώσεις για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου, αλλά και για τη διαδικασία της μάθησης (Smith et al., 2004· Georgiou & Stavrinides, 2008). Στην Ελλάδα το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις και, σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, τουλάχιστον 10%-15% των μαθητών είναι θύματα συστηματικής βίας από συμμαθητές τους, ενώ το 5% παραδέχονται ότι ασκούν βία. Παράλληλα, ένας μεγάλος αριθμός του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να αποτελεί τους μάρτυρες στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε., 2008· Pateraki & Houndoumadi, 2001· Sarpouna, 2008). Σήμερα, διαφορετικοί επιστημονικοί χώροι και πεδία έχουν αναγνωρίσει, αναδείξει και μελετήσει το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού και της βίας στις πολλές μορφές και διαστάσεις του και προτείνουν, μέσα από την πρόληψη και την παρέμβαση, διάφορες προσεγγίσεις και μεθόδους για την αποτελεσματική αντιμετώπισή του. Η πλειονότητα αυτών των μεθόδων εστιάζει στον προληπτικό ρόλο που θα πρέπει να αναλάβουν και να αναπτύξουν τα σχολεία. Η ενεργή συμμετοχή και η συνεργασία

όλων των άμεσα και έμμεσα εμπλεκομένων στο φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού αποτελεί πλέον αναγκαιότητα (Αρτινοπούλου, 2001).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί του σύγχρονου σχολείου θα πρέπει να έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και να είναι ικανοί να οργανώσουν, να αναπτύξουν και να συντονίσουν ένα σύνολο κοινωνικοπαιδαγωγικών δράσεων για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας και του εκφοβισμού και ενός αριθμού παράγωγων ζητημάτων, σε επίπεδο ατομικό, τάξης, σχολικής μονάδας, οικογένειας και τοπικής κοινότητας. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων υλοποιεί τις Πράξεις «Ανάπτυξη και λειτουργία δικτύου ενημέρωσης, επιμόρφωσης, πρόληψης και αντιμετώπισης των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού» οι οποίες είναι ενταγμένες στους Άξονες Προτεραιότητας 1, 2 και 3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», ΕΣΠΑ 2007-2013 και στο γενικότερο πλαίσιο των πρωτοβουλιών του Υ.ΠΑΙ.Θ. για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού (ΣΒΕ). Εκτός όμως από τη δημιουργία, την ανάπτυξη και την αποτελεσματική λειτουργία ενός πανελληνίου Δικτύου πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και της βίας, η Εταιρεία Ψυχοκινητικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου συστήνει, ως μία από τις ενέργειες πρόληψης στο πλαίσιο του σχολείου, και την ανάπτυξη διαθεματικών προγραμμάτων, συνδεδεμένων με το πρόγραμμα σπουδών, για την προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών, προκειμένου να ενισχυθεί και το αίσθημα της συνεργασίας και της αλληλοκατανόησης μεταξύ των μαθητών (ΕΨΥΠΕ, 2014).

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης και λειτουργίας Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης φαινομένων της Σχολικής Βίας και εκφοβισμού, στο Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Πατρών λειτουργεί από το σχολικό έτος 2014-2015 Ομάδα Δράσεων Πρόληψης (ΟΔΠ). Μέσα από την Ομάδα Δράσεων Πρόληψης οργανώθηκαν πιο συστηματικά πρωτοβουλίες για την ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, αξιοποίηση και ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων, για την πρόληψη της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, του συνόλου των εμπλεκομένων, δηλαδή του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας. Μία από αυτές τις δράσεις είναι και αυτή που φέρει τον τίτλο «Σχολικός εκφοβισμός: η ενσυναίσθηση με στίχους», κατά την οποία έγινε προσπάθεια να αξιοποιηθεί η έννοια της ενσυναίσθησης μέσα από τη συγγραφή στίχων εκ μέρους των μαθητών του Σχολείου μας. Τα αποτελέσματα αυτής της δράσης θα παρουσιαστούν στην εν λόγω ανακοίνωση.

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι έννοιες *σχολική βία* και *εκφοβισμός* έχουν αποδοθεί με διάφορους ορισμούς. Ο Roberts (2006:14) ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως ένα συνδυασμό λεκτικών και σωματικών επιθέσεων και κακοποιήσεων, που απευθύνονται από έναν δράστη-θύτη σε ένα στόχο (το θύμα). Ο όρος *εκφοβισμός* ή *θυματοποίηση* δηλώνει ότι «ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται, όταν υποβάλλεται, κατ' επανάληψη

και κατ' εξακολούθηση, σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές» (Olweus, 2009:29). Ο Κουράκης (2012) επισημαίνει ότι κύρια χαρακτηριστικά του εκφοβισμού είναι η συστηματικότητα, η απρόκλητη βία και η ανισορροπία δύναμης. Στην αγγλική γλώσσα το εν λόγω φαινόμενο της *ασύμμετρης σχολικής βίας*¹ αποδίδεται με τον όρο *bullying* (bully είναι ο «νταής», ο ψευτοπαλληκαράς, ο «τραμπούκος»), ενώ στα ελληνικά χρησιμοποιείται ο όρος *εκφοβισμός*. Η σχολική βία και ο εκφοβισμός μπορεί να ασκούνται με άμεσο ή έμμεσο, με σωματικό, λεκτικό ή μη-λεκτικό τρόπο. Σύμφωνα με τους Owens, Slee και Shute (2001), τα κορίτσια εμπλέκονται περισσότερο σε έμμεσες μορφές παρενόχλησης. Οι μορφές που παίρνει η σχολική βία και ο εκφοβισμός κατηγοριοποιούνται – σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010) - ως εξής: α) σωματική βία (χειρονομίες, φτυσίματα, σπρωξίματα, συμπλοκές, ξυλοδαρμοί), β) λεκτική βία (βρισιές, απειλές, κοροϊδίες, ρατσιστικά σχόλια, διασπορά φημών), γ) ψυχολογική/συναισθηματική βία και κοινωνικός αποκλεισμός (αποκλεισμός από παρέες, περιθωριοποίηση, εκβιασμοί, κλοπή/εξαφάνιση/καταστροφή προσωπικών αντικειμένων), δ) σεξουαλική παρενόχληση ή βία (σεξουαλική παρενόχληση ή κακοποίηση/βιασμός, ανεπιθύμητα αγγίγματα, άσεμνες πράξεις, προσβλητικά μηνύματα, γράμματα ή εικόνες), ηλεκτρονικός εκφοβισμός ή κυβερνοεκφοβισμός (γελοιοποίηση ή διασπορά φημών ή απειλές μέσω ηλεκτρονικών μηνυμάτων, στο διαδίκτυο ή στα κινητά ορισμένων μαθητών, που απειλούν με μηνύματα ή εξευτελίζουν με βίντεο ή εικόνες τους συμμαθητές τους, τους οποίους έχουν καταγράψει εντός ή εκτός σχολείου). Αναφορικά με την έννοια της *ενσυναίσθησης*, έχουν διατυπωθεί πολυάριθμοι ορισμοί. Σύμφωνα με τον Adler (1931) είναι σημαντικό «να μπορούμε να βλέπουμε με τα μάτια του άλλου και να ακούμε με τα αυτιά του». Ο Mead (1934) ορίζει την ενσυναίσθηση ως «την ικανότητα να παίρνει κανείς το ρόλο ενός άλλου και να υιοθετεί εναλλακτικές προοπτικές σχετικά με τον εαυτό του». Συνεπώς, καθίσταται δυνατή η διείσδυση στην πιθανή συμπεριφορά του άλλου σε μια δεδομένη κατάσταση. Η παρούσα εργασία αποτελεί ένα δείγμα εφαρμοσμένης διδακτικής πρότασης. Βασικός της στόχος είναι να αναδείξει τη δυναμική που μπορεί να αποκτήσει η ποίηση στην καταπολέμηση του σχολικού εκφοβισμού, αξιοποιώντας την ενσυναίσθηση, μέσω της μαιευτικής μεθόδου, και αποσκοπώντας στην προαγωγή των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων.

Μεθοδολογία – σχεδιασμός δράσης

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης και λειτουργίας Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης φαινόμενων της Σχολικής Βίας και εκφοβισμού, η Ομάδα Δράσεων Πρόληψης του Πειραματικού Γυμνασίου Πανεπιστημίου Πατρών οργάνωσε πιο συστηματικά πρωτοβουλίες που είχε αναλάβει το Γυμνάσιο εδώ και αρκετά χρόνια και συνοψίζονται στα εξής: α) άμεση διασύνδεση με το Σταθμό Συμβουλευτικής Νέων Νομού Αχαΐας και β) συνεργασία με το Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας του ΤΕΙ Πατρών με τη μορφή της πρακτικής άσκησης φοιτητών και φοιτητριών στο Σχολείο κατά τη διάρκεια κάθε σχολικού έτους (με τη μορφή λειτουργίας ομάδων εμπψύχωσης μαθητών και μαθητριών). Μέσα

¹ «Ασύμμετρη» σχολική βία είναι η βία που ασκεί ένα παιδί (ή μια ομάδα παιδιών) μεγαλύτερης ηλικίας/ισχυρότερης σωματικής διάπλασης επάνω σε ένα παιδί (ή μία ομάδα παιδιών) μικρότερης ηλικίας/ασθενέστερης σωματικής διάπλασης (Κουράκης, 2012· Olweus, 2009).

από τη λειτουργία Ομάδων Δράσεων Πρόληψης και μετά την κατάρτισή των Υπευθύνων στο εξ αποστάσεως Σεμινάριο πενήντα ωρών για τον Σχολικό Εκφοβισμό, η προσοχή μας εστιάστηκε στο θέμα της ενσυναίσθησης. Η ενσυναίσθηση, που τόσο μεστά συνοψίζεται στη λαϊκή παρότρυνση: «Μπερ λίγο στη θέση μου» ή «Κατάλαβέ τον, μπερ λίγο στη θέση του», διαπιστώθηκε ότι στην περίπτωση του δικού μας μαθητικού δυναμικού ήταν μια συναισθηματική δεξιότητα που έπρεπε να καλλιεργηθεί. Κι αυτό γιατί είχε παρατηρηθεί ότι τα περιστατικά διαταραχής σχέσεων που κληθήκαμε τα τελευταία χρόνια να αντιμετωπίσουμε στη σχολική μας κοινότητα είχαν κοινό παρονομαστή την αδυναμία των εμπλεκομένων να κατανοήσουν τη θέση του άλλου. Τα περιστατικά αυτά δεν είχαν τόσο χαρακτηριστικά σχολικού εκφοβισμού, αλλά άπτονταν ζητημάτων διαχείρισης σχέσεων που ξεκινούσαν και από τη χαμηλή αυτοεκτίμηση κάποιων μαθητών (που με τη σειρά της προερχόταν από πίεση που δέχονταν οι μαθητές αυτοί από το σπίτι σχετικά με την επίτευξη υψηλών επιδόσεων), αλλά και από την αδυναμία της συνεργασίας και της συνύπαρξης. Έτσι λοιπόν αποφασίσαμε να μιλήσουμε για την ενσυναίσθηση μέσω της μαιευτικής μεθόδου. Δόθηκαν στους μαθητές δυο στίχοι δικής μας έμπνευσης που κατά τη γνώμη μας δίνουν ποιητικά το στίγμα της ενσυναίσθησης, ως στίχοι εκκίνησης: «Γιατί εγώ είμαι εσύ. Γιατί εσύ είσαι εγώ». Στη συνέχεια τους ζητήσαμε είτε μόνοι, είτε ανά ομάδες να γράψουν τουλάχιστον άλλους δυο στίχους που να «κουμπώνουν», να ταιριάζουν νοηματικά με τους παραπάνω στίχους. Δεν δόθηκε καμιά σχετική νοηματική διευκρίνιση, προκειμένου να διαπιστώσουμε πώς αντιλαμβάνονται τη σχέση του εγώ με το εσύ.

Αποτελέσματα δράσης

Η εν λόγω δραστηριότητα έγινε σε διάφορες φάσεις κατά τους μήνες Σεπτέμβριο-Νοέμβριο 2015. Κατά την απόπειρα σύνθεσης στίχων η Ομάδα Δράσεων Πρόληψης του Σχολείου προέβη στις εξής παρατηρήσεις: α) υπήρξαν μαθητές που αντιλήφθηκαν τους στίχους εκκίνησης ως στίχους που μιλούν για την αξία της διαφορετικότητας, β) άλλοι ταύτισαν τους στίχους εκκίνησης με το bullying, γ) υπήρξαν επίσης και μαθητές που ζήτησαν να γράψουν τους στίχους τους μόνοι στο σπίτι. Από τη συζήτηση που τροφοδοτήθηκε από τις διευκρινήσεις που ζήτησαν οι μαθητές σταδιακά έγινε λόγος για τις έννοιες θύτης – θύμα – παρατηρητής. Έτσι καταλήξαμε ότι οι στίχοι τους μπορούν να περιγράφουν όποια οπτική αυτοί επιθυμούν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ταυτίζεται με τις απόψεις τους ή τη δική τους στάση ζωής. Δηλαδή, δε σημαίνει ότι αν κάποιος επέλεγε να περιγράψει την οπτική του θύτη πως έχει ο ίδιος υπάρξει θύτης ή πως επικροτεί αυτή τη συμπεριφορά. Αυτή ήταν και η στιγμή που επιλέξαμε να μιλήσουμε με απλά λόγια για τον όρο ενσυναίσθηση. Το αποτέλεσμα αυτής της δράσης είναι οι ακόλουθοι στίχοι:

Σε γνωρίζω τόσο καλά

Όπως ο γαλανός ουρανός

τα γαλανά αστέρια...

Γιατί εγώ είμαι εσύ

Γιατί εσύ είσαι εγώ

Και μόνος μες στον κόσμο

Δεν μπορώ να περπατώ

Το βλέμμα σου άγρια με κοιτάει

Τρέμω όταν με πλησιάζεις

Μου μιλάς και με τρομάζεις!

Κάθε λέξη σου πονάει

Κάθε μέρα πιο πολύ

Τρέμω πίσω απ' τη σκιά σου

Δεν υπάρχει διαφυγή

Γιατί εγώ είμαι εσύ

γιατί εσύ είσαι εγώ

Μια μέρα θα το καταλάβεις

πως λάθος κάνουμε κι δυο

Σε κλώτσησαν σε μια γωνιά

Σε βρήκα ρημαγμένο

Και είπα «άλλο δεν μπορώ!

Θα 'θελα να γυρίσω πίσω

Στα χρόνια μου τα παιδικά

Όλοι ήμασταν κοντά.

Εγώ ήμουν εσύ

εσύ ήσουν εγώ.

Χαιρόσουν εσύ

χαιρόμουν κι εγώ

Γιατί εγώ είμαι εσύ

Γιατί εσύ είσαι εγώ

Και μόνος μες στον κόσμο

Αν είσαι θύτης εκεί

Θα είσαι θύμα εδώ

Όλα γυρίζουν και χτυπούν

Τον ίδιο μας τον εαυτό

Γιατί εγώ είμαι εσύ

Γιατί εσύ είσαι εγώ

Μια μέρα θα το καταλάβεις

Πως λάθος κάνουμε κι οι δυο

Έχω βρεθεί στη θέση σου

Και ξέρω πως πονάει πολύ.

Γιατί εγώ είμαι εσύ

Γιατί εσύ είσαι εγώ

Θέλω πολύ να σε στηρίξω

Είμαι εδώ να σε βοηθώ.

Άλλο δεν περιμένω!»

Γιατί εσύ είσαι εγώ

Γιατί εγώ είμαι εσύ

Γιατί εγώ είμαι εσύ, γιατί εσύ είσαι εγώ

Μπορώ τα χέρια σου να σφίξω

Είμαι εδώ και σ' αγαπώ

Γιατί εγώ είμαι εσύ γιατί εσύ είσαι εγώ
Μαζί είμαστε ένα σύνολο που πάντα θα
μισώ!
Γιατί εγώ είμαι εσύ γιατί εσύ είσαι εγώ
Γιατί εγώ δε σε πατώ
Και πάνω απ' όλα σ' αγαπώ!

Αδύναμε, το κάνεις για να φανείς δυνατός

Για να μην σε κοροϊδεύουν

Θες να είσαι αρχηγός

Γιατί εγώ είμαι εσύ

γιατί εσύ είσαι εγώ

Γιατί εγώ είμαι εσύ, γιατί εσύ είσαι εγώ
Μην μου κάνεις κακό,
Φύγε σε παρακαλώ

Γιατί το ξέρω

Όταν πέφτω

με βοηθάς να σηκωθώ

Στα εύκολα στα δύσκολα είμαστε μαζί
Βοηθάμε ο ένας τον άλλον
Ωραία είναι η ζωή!
Γιατί εσύ είσαι εγώ
Γιατί εγώ είμαι εσύ

Γιατί εγώ είμαι εσύ, γιατί εσύ είσαι εγώ

Γιατί είσαι κακό παιδί

Αλλά εγώ σε αγαπώ

Γιατί εγώ είμαι εσύ

γιατί εσύ είσαι εγώ

Ανεξάρτητα από το χρώμα

Εγώ θα σε συμπαθώ

Κορίτσι, αγόρι, μαύρος, άσπρος
Κοντός, ψηλός, παχύς, λεπτός
Όλοι οι άνθρωποι είμαστε ίσοι
Πώς μπορεί να γίνει αλλιώς!

Γιατί εγώ είμαι εσύ

Γιατί εσύ είσαι εγώ

Και μόνος μες στον κόσμο

Δεν μπορώ να περπατώ

Ήταν εντυπωσιακό πως πολλοί μαθητές ανακάλεσαν στη μνήμη τους τραγικά γεγονότα σχολικού εκφοβισμού που είχαν συγκλονίσει τη χώρα μας, αλλά και άλλες χώρες. Από τη συζήτηση πολλοί μαθητές με γενναιότητα αντιλήφθηκαν πως ίσως στο παρελθόν οι πράξεις τους να έχουν πληγώσει άλλους και παραδέχθηκαν κι οι ίδιοι πως έχουν πληγωθεί. Σε καμιά περίπτωση όμως δεν παρατηρήθηκε υιοθέτηση κάποιας ακραίας συμπεριφοράς ή αντίληψης. Συνεπώς, μέσω αυτής της δράσης, έγινε προσπάθεια ενίσχυσης του αισθήματος της συνεργασίας και της αλληλοκατανόησης μεταξύ των μαθητών. Η δράση δεν έχει ακόμα ολοκληρωθεί καθώς οι στίχοι ταξιδεύουν ήδη στο πεντάγραμμο του καλλιτέχνη Γιάννη Ζουγανέλη. Ο Ζουγανέλης ανέλαβε να μελοποιήσει και να ηχογραφήσει τους στίχους των παιδιών μας. Το τραγούδι που θα προκύψει θα τραγουδήσει η χορωδία του Σχολείου μας.

Συμπεράσματα

Λένε πως το Σχολείο είναι ο καθρέφτης της κοινωνίας. Και δικαίως το λένε. Στο σύγχρονο σχολείο ως εκπαιδευτικοί δεν έχουμε πλέον να αντιμετωπίσουμε προβλήματα πρόσβασης στη γνώση: αυτά στον Κυβερνοχώρο μοιάζουν να έχουν λυθεί. Το πιο σημαντικό είναι πια ο εκπαιδευτικός να μπορέσει μέσα από ασφαλή μονοπάτια να βοηθήσει το μαθητή να δει ότι η πληροφορία και η συσσώρευσή της δεν αποτελεί γνώση. Μέσα από τη δράση που εφαρμόσαμε διαπιστώσαμε πως πράγματι, ενώ οι μαθητές γνωρίζουν μέχρι κι εξειδικευμένες πληροφορίες για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, εντούτοις λόγω έλλειψης ενσυναίσθησης δεν μπορούν να ξεχωρίσουν πότε οι ίδιοι εμπíπτουν στην κατηγορία του θύτη. Είναι γεγονός πως από τη δράση αυτή προβληματίστηκαν πολλοί μαθητές. Αλλά με λύπη διαπιστώσαμε πως δεν αρκούν δράσεις μεμονωμένες για να εξαλειφθεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ως εχέγγυο για την εξάλειψη του μετέπειτα κοινωνικού εκφοβισμού. Αρκεί να αναφέρουμε ότι μαθητής που συμμετείχε στην παρουσίαση της δράσης μας σε ημερίδα που οργανώθηκε

από το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του Σχολείου μας, καταγγέλθηκε από γονέα ότι ασκεί εκφοβισμό σε συμμαθητή του! Όμως το βήμα παρακάτω είχε γίνει: όταν προσεγγίσαμε το μαθητή – θύτη μέσα από το παρατηρητήριο δεν χρειάστηκαν θεωρίες και μακροσκελείς πρόλογοι. Κατευθείαν του θυμίσαμε το ρόλο του στην ημερίδα. Αλλά και νιώσαμε πως η δράση είχε αποτέλεσμα αφού το παιδί – θύμα μίλησε και στο γονιό, αλλά και μετά στους εκπαιδευτικούς. Γι αυτό το λόγο θεωρούμε πως στο σύγχρονο σχολείο τέτοιες δράσεις συνιστούν ένα πολύτιμο εργαλείο για την πρόληψη και αντιμετώπιση περιστατικών βίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adler, A. (1931). *What life should mean to you*. New York: Little-Brown.
- Georgiou, S., & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles. *School Psychology International*, 29 (5), 574–589.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Oiweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο Σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (μτφ. Ε. Μαρκοζάνε). Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Owens, L., Slee, P., & Shute, R. (2001). Victimization among Teenage Girls: What Can Be Done about Indirect Harassment? In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York – London: The Guilford Press.
- Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary schoolteachers in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21(2), 167–175.
- Roberts, J.W.B. (2006). *Bullying from both sides. Strategic Intervention for working with bullies and victims*. California: Corwin Press.
- Sapouna, M. (2008). Bullying in Greek primary and secondary schools. *School Psychology International*, 29(2), 199–213.
- Smith, P.K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004). *Profiles of Non-Victims, Escaped Victims, Continuing Victims and New Victims of School Bullying*. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 565–581.
- Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η Σχολική Διαμεσολάβηση: εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (2008). *Μίλα μη φοβάσαι*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (2008). *Πρόγραμμα πρόληψης για την Β'θμια Εκπαίδευση: ΚΑΤΑ-νοώντας τον Σχολικό εκφοβισμό*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Κουράκης, Ν. (2012). *Δίκαιο Παραβατικών Ανηλίκων*. Αθήνα - Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.

**Ο θεσμός των Γραφείων Νομικής Υποστήριξης των Περιφερειακών
Διευθύνσεων Εκπαίδευσης**

Δαλαμπύρα Έλσα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.13,
LLM, LLM
elsadala@otenet.gr

Καρανάσιου Ελισσάβητ
Εκπαιδευτικός Π.Ε.13
LLM
karanasiou.e@gmail.com

Γιαρένης Χρήστος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.13,
LLM
yiarenis@gmail.com

Αλιόζη Σουλτάνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.13
LLM
aliozita@yahoo.gr

Δανιήλ Γιώργος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.13
giorgosdaniil@yahoo.gr

Περίληψη

Το κείμενο αυτό περιγράφει τη λειτουργία των Γραφείων Νομικής Υποστήριξης των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Γίνεται μία σύντομη αναφορά στο νομοθετικό πλαίσιο της ίδρυσής τους και κατόπιν μία παρουσίαση των κύριων λειτουργιών τους, όπως αρχικά θεσμοθετήθηκαν και όπως εκ των υστέρων διαμορφώθηκαν από τις ανάγκες της Υπηρεσίας. Ειδική μνεία γίνεται για τις γνωμοδοτήσεις των Γραφείων. Τέλος, αναφέρονται επιγραμματικά τα κύρια θέματα που απασχόλησαν τα Γραφεία αυτά στα 3 χρόνια της λειτουργίας τους, καθώς και κάποιες προτάσεις για την πιο εύρυθμη λειτουργία τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Γνωμοδοτήσεις, Νομική Καθοδήγηση, Θέματα Διοίκησης στην Εκπαίδευση, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης

Εισαγωγή

Το αντικείμενο της εκπαίδευσης εγείρει πολλά θέματα, που άπτονται της νομικής επιστήμης. Οι εκάστοτε διευθυντές (είτε σε επίπεδο νομού, είτε σε επίπεδο περιφέρειας) εκδήλωναν το ενδιαφέρον και την ανάγκη τους για τη στελέχωση των γραφείων τους με νομικούς, εξειδικευμένους στα θέματα που συνήθως ανέκυπταν.

Το χρόνο και επιτακτικό αυτό αίτημά τους εντέλει έγινε δεκτό από την ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, και έτσι για πρώτη φορά και από το έτος 2012 λειτουργούν στις 13 Περιφερειακές Διευθύνσεις της χώρας αυτοτελή γραφεία νομικής υποστήριξης.

I. Το νομοθετικό πλαίσιο

Με το άρθρο 329 παρ. 5 του ν. 4072/2012 προβλέφθηκε κατά νόμο η σύσταση των Γραφείων Νομικής Υποστήριξης των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης. Για τη στελέχωσή τους εκδόθηκε σχετικά η υπ' αριθ. 96323/Η/24-08-2012 εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η σύσταση των νέων αυτών υπηρεσιών αφενός ακολουθεί τα πρότυπα των ξένων κρατών, αφετέρου ανταποκρίνεται στην

ιδιαιτερότητα του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο απασχολεί πενταπλάσιο περίπου αριθμό δημοσίων υπαλλήλων σε σχέση με τα υπόλοιπα (σύμφωνα με την τελευταία απογραφή του Νοεμβρίου του 2013 στο ΥΠΑΙΘ υπηρετούν 194.292 υπάλληλοι, ενώ στο αμέσως επόμενο μεγαλύτερο Υπουργείο, αυτό της Εθνικής Άμυνας, υπηρετούσαν 90.361 υπάλληλοι).

Να σημειωθεί ότι σχεδόν ταυτόχρονα με τη σύσταση των γραφείων αυτών και με τις τροποποιήσεις που επέφερε στον Υπαλληλικό Κώδικα ο ν. 4057/2012 προβλέφθηκε και η σύσταση αυτόνομων πειθαρχικών συμβουλίων, αφαιρώντας έτσι την αρμοδιότητα εκδίκασης των πειθαρχικών υποθέσεων από τα συμβούλια διοίκησης, και πάλι με σκοπό τη διασφάλιση της αμεροληψίας.

Α. Πλαίσιο λειτουργίας

Βάσει του παραπάνω νομοθετήματος και των σχετικών οδηγιών του Υπουργείου:

(α) Δε δημιουργήθηκαν νέες οργανικές θέσεις για τη στελέχωση των Γραφείων, ώστε οι τυχόν ανάγκες να καλύπτονται με αποσπάσεις και να μη δημιουργηθούν επιπλέον έξοδα για το Δημόσιο.

(β) Το Γραφεία αυτά είναι αυτοτελή. Αυτό σημαίνει ότι διοικητικός προϊστάμενός τους και αρμόδιος για την επιλογή τους είναι ο αρμόδιος Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης και όχι ο συνήθης διοικητικός προϊστάμενος της Υπηρεσίας. Έτσι, εξασφαλίζεται η αυτονομία στη δράση και η μη παρέμβαση από άλλους φορείς και στελέχη της εκπαίδευσης, κάτι που άλλωστε δηλώνεται και από την επιλογή από το νομοθέτη του επιθετικού χαρακτηρισμού «Αυτοτελής».

(γ) Το Γραφείο, αυτονόητα, στελεχώνεται από επιστήμονες με νομική κατάρτιση, είτε εκπαιδευτικούς, είτε διοικητικούς υπαλλήλους της αρμόδιας Περιφερειακής Διεύθυνσης. Ως ελάχιστη προϋπόθεση ορίζεται η κατοχή του πτυχίου νομικής, ωστόσο είναι χρήσιμο οι επιλεγέντες να έχουν δικηγορική εμπειρία, προκειμένου να μπορούν να ανταπεξέλθουν στην αντιμετώπιση των πλείστων προβλημάτων, κάθε φύσης, που δημιουργούνται στην εκπαίδευση. Η εμπειρία αυτή προσδίδει ευελιξία, κοινωνικότητα και επικαιροποιημένη γνώση. Για το λόγο αυτό στην ερμηνευτική εγκύκλιο ρητά ορίζεται ότι τα στελέχη του Γραφείου ασκούν καθαρά νομικές υπηρεσίες (ώστε να μην υπάρχει ασυμβίβαστο με το δικηγορικό λειτούργημα), αλλά και ότι δύνανται να ασκούν δικηγορία (ώστε να μην υπάρχει ασυμβίβαστο με τη δημοσιοϋπαλληλική ιδιότητα).

(δ) Το πιο καινοτόμο αντικείμενο του Γραφείου Νομικής Υποστήριξης είναι η έκδοση γνωμοδοτικών σημειωμάτων. Προκειμένου να ασκήσουν το καθήκον τους αυτό τα στελέχη του γραφείου, θωρακίζονται με την ανεξαρτησία της γνώμης τους, της επιστημονικής τους δηλαδή άποψης. Τούτο σημαίνει ότι και εδώ εφαρμόζεται η αρχή της μη επεμβάσεως, η οποία απορρέει από τη συνταγματική αρχή της διάκρισης των

λειτουργιών. Ο γράφων το νομικό σημείωμα διατηρεί απόλυτη αυτοτέλεια κρίσης και πλήρη ελευθερία ενέργειας, ώστε να μπορεί να ασκεί το έργο του απερίσπαστος και ανεπηρέαστος.

B. Η καθημερινή λειτουργία

Τα Γραφεία Νομικής Υποστήριξης έχουν διαμορφώσει μέχρι στιγμής τις λειτουργίες τους ως εξής:

(α) δέχονται καθημερινά τηλεφωνήματα, επισκέψεις και έγγραφα από εκπαιδευτικούς, γονείς, συνδικαλιστές, σχολικούς συμβούλους, εκπροσώπους ΚΕΔΔΥ και λοιπών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμβουλίων, και στελέχη της εκπαίδευσης, οι οποίοι καταθέτουν τα παράπονά τους, είτε ζητούν συμβουλές σε κάποια θέματα.

(β) συντάσσουν εκθέσεις απόψεων των κατά τόπο Περιφερειακών Διευθύνσεων επί των προσφυγών και εν γένει ενδίκων βοηθημάτων που κατατίθενται κατά της Διοίκησης,

(γ) συμβουλεύουν επί θεμάτων πειθαρχικού δικαίου, καθώς και λειτουργίας των δημοσίων υπηρεσιών,

(δ) συνεργάζονται με το Γενικό Επιθεωρητή Δημόσιας Διοίκησης και το Σώμα Επιθεωρητών Ελεγκτών Δημόσιας Διοίκησης,

(ε) εκδίδουν γνωμοδοτικά σημειώματα, ήτοι απαντούν επί ερωτημάτων που εγείρουν νομικούς προβληματισμούς.

II. Περιπτώσιολογία

Οπωσδήποτε, τα νομικά ζητήματα που μπορούν να απασχολήσουν τους φορείς της εκπαίδευσης είναι αμέτρητα, ωστόσο εδώ θα επιχειρήσουμε μία κατηγοριοποίηση, βάσει των περιπτώσεων που συνήθως απασχολούν τα γραφεία νομικής υποστήριξης:

(α) θέματα λειτουργίας σχολείων και άλλων φορέων της εκπαίδευσης: μεταγραφές μαθητών, εγγραφές στα κατά τόπο αρμόδια σχολεία, ακαταλληλότητα εκπαιδευτικών, σχολικές εκδρομές, προσωπικά δεδομένα μαθητών. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και τα ειδικότερα θέματα της παράλληλης στήριξης, των μαθητών με αναπηρία και της λειτουργίας των ΚΕΔΔΥ και των συμβουλευτικών σταθμών νέων.

(β) δικαιώματα και υποχρεώσεις εκπαιδευτικών: οι άδειες υπηρεσιακής εκπαίδευσης

και οι άδειες άνευ αποδοχών. Η παρακράτηση των μισθών των εκπαιδευτικών λόγω δανειακών υποχρεώσεών τους ή λόγω κατάσχεσης σε χέρια τρίτου. Επιπλέον, η παράλληλη άσκηση ιδιωτικού έργου (ποια ιδιωτικά έργα είναι ασυμβίβαστα με το λειτούργημα του εκπαιδευτικού), οι μετατάξεις των εκπαιδευτικών (π.χ. από δευτεροβάθμια σε πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή σε διοικητική θέση του υπουργείου). Μετά το ν. 4057/2012 έντονα προβλήματα δημιουργήθηκαν με το θεσμό της διαθεσιμότητας, καθώς πολλές ειδικότητες εκπαιδευτικών (αυτές των τεχνικών – επαγγελματικών σχολείων) καταργήθηκαν, ήδη όμως έχουν επανέλθει με νέα νομοθετική παρέμβαση. Οι μετατάξεις των εκπαιδευτικών (π.χ. από δευτεροβάθμια σε πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή σε διοικητική θέση του υπουργείου). Τέλος, ιδιαίτερο θέμα αποτελεί η απασχόληση των εκπαιδευτικών με αναπηρία και η ένταξή τους στο περιβάλλον του σχολείου, αν αυτό είναι δυνατό.

(γ) πειθαρχικό δίκαιο: ειδικά τα τελευταία χρόνια και μετά την εισαγωγή του νέου δημοσιοϋπαλληλικού κώδικα (νόμος 4057/2012) αυξήθηκε κατακόρυφα ο αριθμός των εκπαιδευτικών που τέθηκαν σε αργία, με μειωμένες αποδοχές και αναστολή της εργασίας τους μέχρι τα χρονικά σημεία που όριζε η διάταξη. Έτσι, κάθε εκπαιδευτικός που είχε εμπλοκή με ποινικά δικαστήρια (σήμερα αυτό ισχύει για συγκεκριμένα αδικήματα) βρισκόταν αντιμέτωπος με το διοικητικό μέτρο της αυτοδίκαιης ή δυνητικής αργίας και με την πιθανότητα απώλειας της εργασίας του. Η σημασία του μέτρου αυτού, καθώς και οι πειθαρχικές ποινές που ακολουθούσαν είναι από τα ζητήματα που απασχόλησαν επί το πλείστον τα γραφεία αυτά. Να ληφθεί δε υπόψη ότι ο εκπαιδευτικός δε μπορεί καν να λύσει τη σχέση εργασίας του με το δημόσιο, σε περίπτωση που εκκρεμεί πειθαρχική του υπόθεση. Σήμερα, ο θεσμός αυτός έχει σοβαρά αναμορφωθεί και έχουν περιορισθεί οι περιπτώσεις επιβολής του. Ωστόσο, εξακολουθεί να αποτελεί ένα σημείο επαφής και επιρροής της εξωεργασιακής ζωής του εκπαιδευτικού με το επάγγελμά του.

(δ) υπηρεσιακά συμβούλια: Κατά νομό και κατά περιφέρεια λειτουργούν υπηρεσιακά συμβούλια εκπαιδευτικών αλλά και διοικητικών υπαλλήλων του Υπουργείου, των οποίων η λειτουργία διέπεται τόσο από τον Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας, όσο και από ειδικότερα νομοθετήματα. Η σύνθεση, η συγκρότηση και οι συνεδριάσεις των συμβουλίων αυτών καθώς και οι δυνατότητες προσβολής των αποφάσεών τους απασχόλησαν πολλάκις τα Γραφεία.

(ε) οικογενειακό δίκαιο: Πάρα πολλές φορές τα Γραφεία δέχονται ερωτήματα που αφορούν τα δικαιώματα των γονέων σε περίπτωση διάστασης αυτών και ανάθεσης της επιμέλειας στον ένα γονέα. Τα κυριότερα προβλήματα αφορούν τη μεταγραφή των παιδιών με αίτηση του ενός γονέα, το δικαίωμα παρακολούθησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών από τον γονέα που δεν έχει την επιμέλεια ή το δικαίωμα παραλαβής μαθητών από το σχολείο από γονείς που διατηρούν μόνο το δικαίωμα επικοινωνίας.

(στ) ενδοσχολική βία (bullying): οι πρόσφατες νομοθετικές μεταβολές και η προώθηση του θέματος από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης δημιούργησε ένα καινούριο τομέα

απασχόλησης για τα Νομικά Τμήματα. Πρόκειται για πολλαπλώς εκδηλούμενη συμπεριφορά συνήθως από μαθητές σε μαθητές, αλλά κατ' επέκταση μεταξύ των οικογενειών τους.

(ζ) συμπεριφορές εκπαιδευτικών εντός της τάξης: Αρκετές φορές γίνονται καταγγελίες από γονείς μαθητών για αντιπαιδαγωγικές ή αντισυμβατικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, προβλήματα που λύνονται συνήθως με παρέμβαση των σχολικών συμβούλων.

(η) επιλογές προσωπικού: Κάθε χρόνο το Υπουργείο προσλαμβάνει προσωπικό ορισμένου χρόνου (ενδεικτικά βοηθητικό προσωπικό για ειδικά σχολεία), υποχρεούμενο να ακολουθήσει συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Επίσης, προκηρύσσονται θέσεις στελεχών (σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές εκπαίδευσης, διευθυντές σχολικών μονάδων, υπεύθυνοι συμβουλευτικών σταθμών νέων κ.ο.κ.) και όπως σε κάθε διαδικασία επιλογής, έτσι και εδώ εγείρονται πολλές διαφορές και προβληματισμοί (για παράδειγμα μπορεί ένας συνδικαλιστής να επιλεγεί σε τέτοια θέση ή τι γίνεται με το νέο θεσμό της ψηφοφορίας του υποψήφιου διευθυντή από τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων;). Μάλιστα, η διαδικασία αυτή δρομολογείται από τα αρμόδια υπηρεσιακά συμβούλια, των οποίων τα μέλη επίσης πρέπει να πληρούν συγκεκριμένες προϋποθέσεις.

(θ) διαφορές μεταξύ συναδέλφων: Δυστυχώς, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που σε συλλόγους διδασκόντων δημιουργούνται διαφωνίες, οι οποίες φθάνουν σε σημείο πειθαρχικής ή δικαστικής εμπλοκής τους.

Επίλογος

Η μέχρι τώρα λειτουργία των Γραφείων Νομικής Υποστήριξης έχει αποδείξει ότι ήταν πραγματική ανάγκη η σύστασή τους, καθώς μεγάλος όγκος δουλειάς ανατέθηκε σε πλήρως εξειδικευμένο προσωπικό, ώστε να βοηθήσει στην επίλυση των προβλημάτων με τον πλέον ουσιαστικό τρόπο. Ο θεσμός αυτός αποτελεί ένα φίλτρο, ώστε να μην οδηγούνται οι Διευθύνσεις σε ακραίες λύσεις, ταυτόχρονα όμως και ένα συνδετικό κρίκο της Εκπαίδευσης με τις δικαστικές υπηρεσίες, τους γονείς, τους λοιπούς εξαρτημένους ή ανεξάρτητους κρατικούς θεσμούς.

VirtualClass: Πρωτότυπο Λογισμικό.

Χουρδάκης Μιχαήλ

Μουσικολόγος / Διδάκτωρ Μηχανικός DSP & Η/Υ / Συνεργάτης ΙΤΥΕ/ΙΕΠ / Εκπαιδευτικός ΠΕ16

m.chourdakis@music.uoa.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή παρουσιάζει το πρωτότυπο λογισμικό που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες του μαθήματος της Ερευνητικής Εργασίας, για να δημιουργηθεί, εκτός της πραγματικής τάξης και μία εικονική τάξη στην οποία θα συμμετέχουν οι μαθητές. Η τάξη αυτή δημιουργήθηκε για το μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας με τίτλο «Προγραμματισμός συστημάτων και εφαρμογή στο DSP». Στόχος του μαθήματος είναι η διδασκαλία των τεχνικών προγραμματισμού συστημάτων, κυρίως σε γλώσσα C++, και η εφαρμογή τους στη μουσική. Η εργασία αναλύει α) τα προβλήματα, τις ανάγκες και τις τεχνικές προδιαγραφές ενός τέτοιου λογισμικού, β) την παρουσίαση πρωτότυπου λογισμικού για την διαχείριση της εικονικής τάξης, και γ) την εφαρμογή του λογισμικού στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου την σχολική χρονιά 2015 – 2016 και τα αποτελέσματά της.

Λέξεις - Κλειδιά: Εκπαιδευτικό λογισμικό, C++, Virtual Class, Distance learning.

Εισαγωγή

Η εργασία αυτή χωρίζεται σε 3 τμήματα:

1. Στην ανάλυση των αιτιών που δημιούργησαν την ανάγκη κατασκευής ειδικού λογισμικού. Συνολικά γίνεται αναφορά σε επτά (Hoffer, Joey, & Valacich, 2013) έννοιες: Functionality, Communication, Simplicity, Collaboration, Accessibility, Problem solving, και Cloud Storage. Οι έννοιες αυτές αναλύονται περιληπτικά για να τονιστούν τα πλεονεκτήματα (Davidson-Shivers & Rasmussen, 2006) της απομακρυσμένης τάξης.
2. Στην παρουσίαση του λογισμικού “VirtualClass” για την εικονική τάξη. Το λογισμικό παρουσιάζεται σε όλες του τις μορφές και αναλύονται όλες οι δυνατότητές του.
3. Στην εφαρμογή του λογισμικού στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου, στο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας.

Η εργασία λαμβάνει υπόψη τρέχουσες εξελίξεις και δυνατότητες στην τεχνολογία λογισμικού. Στο μέλλον, οι τεχνολογίες που φαίνονται σήμερα καινοτόμες μπορεί να χαρακτηρίζονται απαρχαιωμένες, όπως οι τεχνολογίες που πριν λίγα χρόνια θεωρούντο ορόσημο. Επομένως, η εργασία αυτή, όπως και κάθε εργασία που παρουσιάζει λογισμικό, έχει κυρίως νόημα στο παρόν και στο άμεσο μέλλον, δεν είναι όμως διαχρονική.

Η εφαρμογή υλοποιήθηκε για Windows 7 ή νεότερα και εκτελείται στην υπηρεσία του Ωκεανού του Εθνικού Μετσόβειου Πολυτεχνείου. Η υπηρεσία αυτή επιτρέπει σε όλους τους πανεπιστημιακούς συνεργάτες να έχουν ένα εικονικό μηχάνημα με γύρω στα 30 Mbps upload, 2 πυρήνες, 6 GB μνήμη και 60 GB σκληρό δίσκο. Στον Ωκεανό έχει στηθεί ένας licensed Windows Server 2012 που μπορεί να διαχειριστεί τους χρήστες οι οποίοι εισέρχονται σε αυτόν.

Οι αιτίες

Γιατί υπήρχε η ανάγκη για την κατασκευή συγκεκριμένου λογισμικού; Θα παρουσιαστούν εδώ οι βασικότερες αιτίες που οδήγησαν στην απόρριψη υπάρχοντος λογισμικού.

Αρχικά, στην γενικότερη μορφή και δεύτερον σε ειδικότερες μορφές (Windows, Android, iOS, DSP κλπ.), το θέμα του project είναι ο προγραμματισμός συστημάτων. Το συγκεκριμένο αντικείμενο απαιτεί μία εικονική τάξη η οποία:

- Μπορεί να υποστηρίξει κείμενο και φωνή ταυτόχρονα μεταξύ 20 ατόμων
- Μπορεί να υποστηρίξει μοίρασμα οθόνης και αρχείων μεταξύ των συμμετεχόντων.
- Επιτρέπει σε οποιονδήποτε χρήστη να πάρει οθόνη και πληκτρολόγιο για να χειριστεί το σύστημα.
- Μπορεί να δουλέψει με τις σημερινές ταχύτητες στο Internet.
- Λόγω του εξαιρετικού όγκου των δεδομένων που θα διαχειριστούν (η ύλη του μαθήματος), όλα τα άλλα χαρακτηριστικά που δεν έχουν να κάνουν με το μάθημα πρέπει να είναι άμεσα και εξαιρετικά απλά για τους μαθητές.

Σε γενικές γραμμές το λογισμικό που υπάρχει για εικονικές τάξεις (Moodle, BigBlueButton, Bubbl, Edmodo, Stixy, Twiddla κλπ) δουλεύει γενικά, προσφέροντας σημειώσεις, e-υλικό, γενικής χρήσης video, audio, κλπ. Δηλαδή τα προγράμματα προσφέρουν γενικές υπηρεσίες, κατάλληλες για κάθε είδους μάθημα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση όμως απαιτούνται ειδικές συνθήκες, δηλαδή προγραμματιστικό περιβάλλον, syntax highlighting, GIT-style collaboration κλπ. Επομένως υπάρχει η ανάγκη να φτιαχτεί εξειδικευμένο λογισμικό για να καλύψει τις ανάγκες του μαθήματος.

Το κύριο δεδομένο που απαιτείται στη σημερινή εποχή είναι η λειτουργικότητα (Sommerville, 2010). Αυτό δημιούργησε την ανάγκη δημιουργίας ειδικού λογισμικού για την εικονική τάξη. Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να βρεθούν σε υπάρχουσες εφαρμογές, για παράδειγμα στο Moodle. Χωρίς όμως το βασικό στοιχείο, τη λειτουργικότητα, το μάθημα δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί επιτυχώς.

Functionality (Λειτουργικότητα)

Το βασικό στοιχείο που πρέπει να υφίσταται είναι η λειτουργικότητα. (Sommerville, 2010) Στο σημείο αυτό τα Windows ξεπερνάνε κατά πολύ οποιαδήποτε άλλη πλατφόρμα λόγω της ύπαρξης του Visual Studio, με το οποίο πραγματοποιούνται τα μαθήματα, καθώς και των ειδικών βιβλιοθηκών σε επίπεδο kernel driver που επιτρέπουν στην οθόνη να μοιράζεται σε άλλους χρήστες όχι με ψηφιακά δεδομένα αλλά με διανύσματα (Glitschka, 2015) , καθώς και με διαφορική (Vasudev, 1997) συμπίεση (differential compression). Αυτό σημαίνει ότι περιορίζεται εξαιρετικά ο όγκος του απαραίτητου bandwidth για να μεταφερθούν δεδομένα ενώ η ποιότητα των γραφικών και η ταχύτητά τους παραμένει υψηλή. Κανένα άλλο λειτουργικό σύστημα δεν προσφέρει τέτοιες βιβλιοθήκες σε επίπεδο user mode.

Αυτό σημαίνει ότι η εφαρμογή μπορεί να «μιλάει» απευθείας με το Visual Studio για να εκμεταλλευτεί πλήρως τα πλεονεκτήματα των Windows, το οποίο σημαίνει ότι θα αποκλειόταν η χρήση κάποιου “Web Class” όπως του Moodle. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί και η διαθεσιμότητα επικοινωνίας με το ίδιο το Visual Studio απευθείας μέσω του ActiveX. Τέλος, λογικό είναι να επιλεγεί πλατφόρμα με την οποία το σύνολο των μαθητών θα είναι εξοικειωμένοι, οπότε τα Windows είναι ασφαλώς η επικρατέστερη επιλογή και σε αυτόν τον τομέα.

Communication (Επικοινωνία)

Το πρόγραμμα χρειάζεται συνθήκες πραγματικού χρόνου ομιλίας μεταξύ 20 ατόμων, το οποίο σημαίνει ότι, εκτός από την απαραίτητη ταχύτητα διαδικτύου που μας δίνει ο Ωκεανός, απαιτείται ειδική συμπίεση, κατάλληλη για φωνή, όπως και αλγόριθμοι ανίχνευσης σιγής (Chourdakis, Time domain pitch recognition, 2007). Οι αλγόριθμοι αυτοί έχουν υλοποιηθεί μόνο στα Windows, εκμεταλλευόμενοι τις βιβλιοθήκες των Windows και, έτσι, το πρόγραμμα δεν θα μπορούσε να λειτουργήσει έξω από αυτά.

Simplicity (Απλότητα)

Η εφαρμογή σχεδιάστηκε με κύριο γνώμονα την απλότητα (Hoffer, Joey, & Valacich, 2013), δηλαδή τη δυνατότητα με ένα κλικ ο μαθητής να συνδεθεί στην εικονική τάξη. Απαιτείται απλά ένα login μέσω Facebook ή Google και ο μαθητής βρίσκεται αμέσως στο εικονικό περιβάλλον.

Collaboration (Συνεργασία)

Η λογική του προγραμματισμού συστημάτων είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με εργαλεία τα οποία υπάρχουν για αυτήν την δουλειά σε επίπεδο ομάδας (Kezar & Lester, 2009). Το VirtualClass προσφέρει δυνατότητες άμεσης ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ μαθητών και καθηγητή, και σε επίπεδο κειμένου, και σε επίπεδο κώδικα, και σε επίπεδο φωνής.

Accessibility (Προσβασιμότητα)

Επειδή το VirtualClass έχει σχεδιαστεί με βάση την απομακρυσμένη πρόσβαση στον Ωκεανό, είναι πάντα διαθέσιμο σε όλους τους μαθητές 24/7. Οπότε ένας μαθητής μπορεί να ανατρέξει στον κώδικά του χωρίς να πραγματοποιείται εκείνη τη στιγμή εικονικό μάθημα.

Problem solving (Λύση ασκήσεων)

Η εφαρμογή προσφέρει επίσης έλεγχο ποιότητας κώδικα των μαθητών με την βοήθεια του απομακρυσμένου compilation, έτσι ώστε ο μαθητής να μπορεί να λύνει προβλήματα που του αναθέτει ο καθηγητής μέσα στην εφαρμογή.

Cloud Storage (Αποθήκευση στο Σύννεφο)

Ολόκληρος ο κώδικας είναι αποθηκευμένος και με αντίγραφα ασφαλείας στους servers (Erl, Puttini, & Mahmood, 2013) του Ωκεανού, ελαχιστοποιώντας την πιθανότητα καταστροφής. Στο παρελθόν το 99% των αποθηκευτικών μέσων ήταν οι σκληροί δίσκοι και τα CD/DVD, γεγονός που οδηγούσε σε απώλεια δεδομένων όταν αυτές οι συσκευές καταστρέφονταν.

Το λογισμικό

Η εφαρμογή είναι γραμμένη σε C++ για Windows 7 ή νεότερα, δεν χρειάζεται εγκατάσταση και δεν απαιτεί δικαιώματα διαχειριστή (Microsoft, 2015). Η εφαρμογή είναι γραμμένη σε δύο σκέλη, το server τμήμα (το οποίο τρέχει στον ωκεανό) και το Client τμήμα που έχουν οι μαθητές. Η εφαρμογή είναι μόνο μία οθόνη, χωρισμένη σε τμήματα που μπορούν να αλλάζουν μέγεθος.

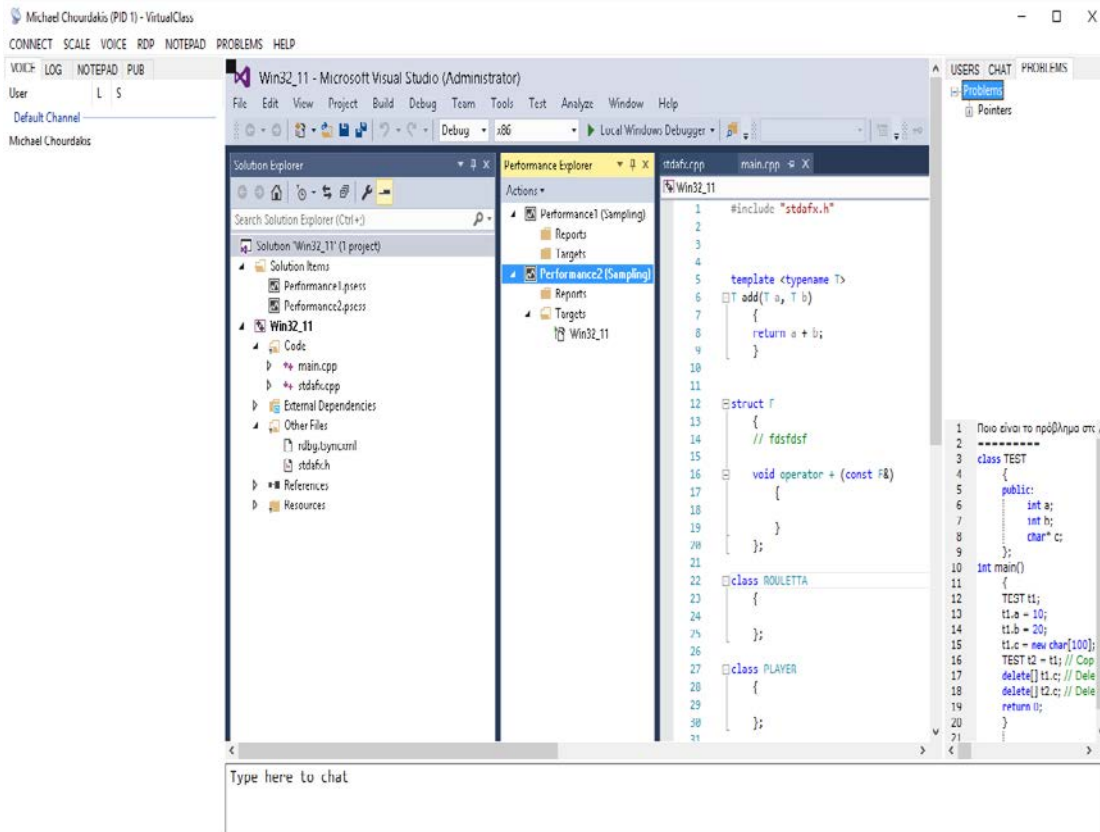
Η ιδέα της μίας οθόνης – όλες οι πληροφορίες (Hoffer, Joey, & Valacich, 2013) επιτρέπει στον μαθητή να ελαχιστοποιήσει τα κλικ του ποντικιού. Ταυτόχρονα η κεντρική οθόνη (η οθόνη του μαθήματος) παραμένει στο κέντρο. Μπορεί να αλλάξει μέγεθος, μπορεί να γίνει scale ανάλογα την οθόνη του μαθητή, καθώς και scroll σε όλες τις κατευθύνσεις.

Το αποτέλεσμα αυτού του σχεδιασμού επιτρέπει την μέγιστη απλότητα και λειτουργικότητα του συστήματος, στο οποίο, όπως είπαμε, πρέπει όλα να είναι προφανή για να μην ασχολείται ο μαθητής με θέματα εκτός προγραμματισμού.

Η εφαρμογή χρησιμοποιεί τις ακόλουθες τεχνολογίες:

1. Windows Remote Desktop API με δυνατότητες προβολής, παρακολούθησης, ανταλλαγής δεδομένων και γενικότερα απομακρυσμένης εκπαίδευσης (Simonson, Smaldino, & Zvacek, 2014).
2. Pitch Detection & Cepstrum Voice Analysis + Silence detection (Chourdakis, 2012) + Signal over UDP για να συνομιλούν 20 άτομα ταυτόχρονα.

- XML βάσεις δεδομένων (Key, 2015) για την αποθήκευση δεδομένων, για την μέγιστη δυνατή επεκτασιμότητα.



Εικόνα 1. Η μορφή της εφαρμογής

Οι δυνατότητες της εφαρμογής περιλαμβάνουν:

- Τη δυνατότητα ενός ή περισσότερων μαθητών να μπορούν να ελέγχουν την απομακρυσμένη τάξη με ποντίκι ή πληκτρολόγιο. Η δυνατότητα αυτή αποδίδεται από τον καθηγητή σε πραγματικό χρόνο.
- Τη δυνατότητα συνομιλίας μέσω κειμένου (UTF-8) που υποστηρίζει και προγραμματιστικό Syntax Highlighting.
- Τη δυνατότητα δημοσίευσης κώδικα για να είναι ορατός από τα άλλα μέλη οποιαδήποτε στιγμή.
- Τη δυνατότητα ελέγχου του μικροφώνου και της έντασης σε επίπεδο οποιουδήποτε συνομιλητή από οποιονδήποτε ακροατή. Ο καθηγητής έχει επίσης δυνατότητα να δώσει αποκλειστικό μικρόφωνο σε μαθητές.
- Τη δυνατότητα δημιουργίας ιδιωτικών καναλιών συνομιλίας για μοίρασμα της ενιαίας τάξης σε μικρότερες.
- Τη δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακών επεξεργασιών ήχου για να δημιουργηθούν ειδικά εφέ από το τμήμα ηχοληψίας.
- Τη δυνατότητα απομακρυσμένης βοήθειας για οποιονδήποτε μαθητή που έχει κάποιο πρόβλημα με τον υπολογιστή του, χωρίς να χρειάζεται να εγκατασταθεί κάποιο τρίτο πρόγραμμα.

8. Τη δυνατότητα θέσεως ασκήσεων από τον καθηγητή και την πρόταση λύσεων από τους μαθητές, λύσεων οι οποίες γίνονται ορατές στους άλλους μαθητές κατόπιν έγκρισης του καθηγητή.
9. Τη δυνατότητα ενσωμάτωσης του κώδικα των μαθητών και της απομακρυσμένης μεταγλώττισης του μέσω της τεχνολογίας ActiveX (Brockschmidt, 1995).
10. Τη δυνατότητα Version Control μέσω GIT.
11. Τη δυνατότητα αυτόματης ανανέωσης όταν υπάρχουν updates.

```

1 #include <iostream>
2 #include <stdlib.h>
3 using namespace std;
4
5
6 // Triliza game has 9 positions, so we store them in an a
7 int positions[9];
8
9 // We define three possible states for each position, EMP
10 const int EMPTY = 0;
11 const int WHITE = 1;
12 const int BLACK = 2;
13
14 /*
15
16     0  1  2
17     3  4  5
18     6  7  8
19
20 */
21
22
23 // Reset the game, by making all positions empty
24 void ResetGame()
25 {
26     for (int i = 0; i < 9; i++)
27         positions[i] = EMPTY;
28 }
29
30 // This function decides if the game is completed without
31 // If all positions are not empty, it returns 1 (game finish
32 // else it returns 0
33 int IsStalled()
34 {

```

Εικόνα 2. Δείγματα δημοσιευμένου κώδικα

Η εφαρμογή στο σχολείο

Η εφαρμογή του λογισμικού γίνεται την τρέχουσα σχολική χρονιά (2015 – 2016) στο Μουσικό Σχολείο Αλίμου, στο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας στο οποίο συμμετέχουν 18 από τους μαθητές της Β τάξης Λυκείου.

Πρέπει να σημειωθεί εδώ ότι αυτοί οι μαθητές ήταν στην τάξη μου της Ηχοληψίας της Α' Λυκείου και οι ίδιοι μου πρότειναν το συγκεκριμένο Project. Η ιδέα τους, ομολογώ, με απογοήτευσε, δεδομένου του ότι ο προγραμματισμός συστημάτων απαιτεί διαχείριση τεράστιου όγκου δεδομένων, υψηλή αντίληψη και, κυρίως, εξαιρετικά επίπονη εξάσκηση.

Δεδομένου όμως ότι ένα τέτοιο αντικείμενο έχει χιλιάδες εφαρμογές σε όλες τις επιστήμες και τεράστια ζήτηση παγκοσμίως, τελικά αποφάσισα να το δοκιμάσω. Για να στηθεί ένα τέτοιο μάθημα θα έπρεπε, όπως περιγράψαμε, να δημιουργηθεί ένα σύστημα που να παρέχει αυτόματα πρόσβαση σε όλα τα (εξαιρετικά πολύπλοκα) εργαλεία προγραμματισμού με ένα απλοποιημένο τρόπο.

Στο σύνολο των 18 μαθητών:

- 18 έχουν κατανοήσει τα βασικά θέματα προγραμματισμού (100%).
- 16 παρακολουθούν ανελλιπώς μέχρι τώρα όλα τα εικονικά μαθήματα (89%)/
- 16 μπορούν να κατανοήσουν κώδικα γραμμένο σε άλλες γλώσσες (Pascal, PHP, JavaScript) με σχετική ευκολία (89%).
- 15 έχουν εκδηλώσει ενδιαφέρον να επεκταθεί το μάθημα στην Τρίτη Λυκείου (στα σχετικά μαθήματα ηχοληψίας του Μουσικού Σχολείου) με εξειδικευμένο προγραμματισμό (83%).
- 14 έχουν κατανοήσει πλήρως προχωρημένα θέματα της γλώσσας C++ (Pointers, Classes, Templates) (78%).
- 14 έχουν προτείνει να επεκταθεί το μάθημα σε προγραμματισμό Windows (78%).
- 13 έχουν προτείνει να επεκταθεί το μάθημα σε προγραμματισμό Android (72%).
- 11 έχουν υλοποιήσει μόνοι τους διάφορα προγράμματα (61%)

Φυσικά, υπάρχει μεγάλη διαφορά από το κατανοώ αυτό που μου λένε μέχρι να μπορώ να το εφαρμόσω μόνος μου. Όμως, η προσπάθεια των μαθητών μέχρι τώρα αλλά και ο έλεγχος που έχει ο καθηγητής της όλης διαδικασίας μέσω του VirtualClass είναι καθοριστική, και για την σωστή εκμάθηση των δύσκολων εννοιών, αλλά και την εφαρμογή τους στην πράξη σε πραγματικά προβλήματα.

Επίλογος

Η εργασία αυτή είναι μια πρωτότυπη προσπάθεια να διδαχτούν οι μαθητές υψηλό επίπεδο χρήσης ηλεκτρονικών συστημάτων, καθώς και προγραμματισμού αυτών, μέσω ενός νέου συστήματος εικονικής τάξης.

Το μάθημα συνεχίζεται με σκοπό την υλοποίηση των τεχνολογιών σε προγραμματισμό Windows, iOS και Android, με την ελπίδα ότι, στο τέλος της σχολικής περιόδου, οι μαθητές θα έχουν υψηλή κατάρτιση, και εξειδικευμένη σε αυτά τα λειτουργικά συστήματα αλλά και, γενικότερα, στον τρόπο φιλοσοφίας του προγραμματισμού συστημάτων.

Βιβλιογραφία

- Boyd, R. (2012). *Getting Started with OAuth 2.0*. New York: O'Reilly Media.
- Brockschmidt, K. (1995). *Inside Ole*. Microsoft Press.
- Chan, R. (2014). *Adobe Flash Professional CC Classroom in a Book*. California: Adobe Press.
- Chourdakis, M. (2007). Time domain pitch recognition. *Music & Informatics 4o SMC*. Lefkada.
- Chourdakis, M. (2012). *Αυτόματη καταγραφή μελωδίας σε μουσική σημειογραφία - Παιδαγωγικές Εφαρμογές (Δ.Δ.)*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Davidson-Shivers, G. V., & Rasmussen, L. K. (2006). *Web-Based Learning: Design, Implementation, and Evaluation*. London: Pearson.
- Duckett, J. (2014). *JavaScript and JQuery: Interactive Front-End Web Development*. Indianapolis: John Wiley & Sons.
- Erl, T., Puttini, R., & Mahmood, Z. (2013). *Cloud Computing: Concepts, Technology & Architecture*. Indianapolis: Prentice Hall.
- Glitschka, V. (2015). *Vector Basic Training: A Systematic Creative Process for Building Precision Vector Artwork*. New Riders.
- Hoffer, A. J., Joey, G., & Valacich, J. (2013). *Modern Systems Analysis and Design*. Indianapolis: Prentice Hall.
- Key, S. (2015). *XML Programming Success in a Day: Beginner's Guide to Fast, Easy, and Efficient Learning of XML Programming*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Kezar, & Lester, J. (2009). *Organizing Higher Education for Collaboration: A Guide for Campus Leaders*. Jossey-Bass.
- Kreibich, J. A. (2010). *Using SQLite*. Sebastopol: O'Reilly Media.
- Microsoft. (2015, 1 24). *User Account Control*. Ανάκτηση από <http://windows.microsoft.com/en-us/windows7/products/features/user-account-control>
- NetApplications. (2015, 1 25). *Market Share for mobile, browsers, operating systems and search engines*. Ανάκτηση από <http://www.netmarketshare.com/>
- Robbins, J. N. (2012). *Learning Web Design: A Beginner's Guide to HTML, CSS, JavaScript, and Web Graphics*. Sebastopol: O'Reilly Media.

- Sawyer McFarland, D. (2013). *CSS3: The Missing Manual*. Sebastopol: O'Reilly Media.
- Simonson, M., Smaldino, S., & Zvacek, S. M. (2014). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education* (6 εκδ.). Information Age Publishing.
- Sommerville, I. (2010). *Software Engineering* (9 εκδ.). Harlow: Pearson.
- Vasudev, B. (1997). *Image and Video Compression Standards: Algorithms and Architectures (The Springer International Series in Engineering and Computer Science)* (2 εκδ.). Springer.

Πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης Mytheum **Ένα διαδικτυακό μουσειοπαιδαγωγικό εργαλείο**

Ντατσιούδης Βασίλης, Πολιτιστικός Διαχειριστής, Φοιτητής Μ.Α. Μουσειακές Σπουδές, vdatsioudis@yahoo.com

Δημοπούλου Αναστασία-Σοφία, Αποφ. Τμ. Ευρωπαϊκού Πολιτισμού, Φοιτήτρια Μ.Σc. Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων, anastasia.dimoroulou@yahoo.com

Μαργαρίτη Ελεάνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Α. Μουσειακές Σπουδές, eleanamargar@gmail.com

Παρτσινέβελου Αγγελική, Επιστημολόγος, Μ.Α. Μουσειακές Σπουδές, an_parts@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση προτείνεται μία πρωτότυπη, διαδικτυακή πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης, η Mytheum. Η πλατφόρμα περιλαμβάνει προσχεδιασμένες εκπαιδευτικές δράσεις με περιεχόμενο που δημιουργούν οι ίδιοι οι χρήστες, χρησιμοποιώντας σύγχρονα διαδικτυακά εργαλεία (Web 2.0). Η λειτουργία της συνδυάζεται με προγραμματισμένες εκπαιδευτικές επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους και αναπτύσσεται σε τρεις επί μέρους πλατφόρμες εργασίας (επίπεδα), που αντιστοιχούν στα στάδια συμμετοχής των εκπαιδευόμενων: το εκπαιδευτικό στάδιο (πριν την επίσκεψη), το βιωματικό (κατά τη διάρκεια της επίσκεψης) και το στάδιο του διαμοιρασμού του ψηφιακού υλικού των χρηστών (μετά από την επίσκεψη). Στοχεύει, κυρίως, στην εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τους πολιτιστικούς χώρους μέσα από τη βιωματική τους εμπειρία, την ψυχαγωγία και την κοινωνική τους εμπλοκή, στην προώθηση της ερευνητικής μεθοδολογίας στους τομείς της ιστορίας, των τεχνών και των κοινωνικών επιστημών, καθώς και στην ανάδειξη της παρουσίας των πολιτιστικών φορέων σε διεθνές επίπεδο. Η πλατφόρμα Mytheum αποτελεί ένα καινοτόμο μέσο τηλεκπαίδευσης που επιδιώκει με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων και εκπαιδευτικών μεθόδων, να συνδέσει τη μάθηση με τη γνώση και τις εκφάνσεις του πολιτισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Πλατφόρμα τηλεκπαίδευσης, Εκπαιδευτική τεχνολογία, Μουσειοπαιδαγωγική, Πολιτισμός

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο την παρουσίαση της διαδικτυακής πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης Mytheum. Η αρνητική επίδραση της οικονομικής κρίσης στους νευραλγικούς τομείς της εκπαίδευσης και του πολιτισμού στην Ελλάδα λειτούργησε ως αφορμή για τον σχεδιασμό αυτής της πλατφόρμας. Ιδιαίτερα δε, η διαπίστωση ότι οι επιδράσεις της κρίσης προεκτείνονται και στη σύνδεση των τομέων αυτών, όταν, δηλαδή, ζητείται από την εκπαιδευτική διαδικασία να συμβάλει ώστε οι εκπαιδευόμενοι να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν ζητήματα που αφορούν στην τέχνη και τα δημιουργήματά της.

Με τη χρήση της πλατφόρμας τηλεεκπαίδευσης Mytheum στο διαδίκτυο επιτυγχάνεται ο στόχος διασύνδεσης εκπαίδευσης και πολιτισμού. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα, συμμετέχοντας σε διαδραστικούς σχεδιασμούς και καθοδηγούμενοι από τους εκπαιδευτές τους, να εισαχθούν σε ένα πλαίσιο που απαιτεί, από τους ίδιους, να σταθούν κριτικά απέναντι σε θέματα που αφορούν στον πολιτισμό και την τέχνη και εν τέλει να εντρυφήσουν σε αυτά. Να προσεγγίσουν, δηλαδή, με περισσότερο ενδιαφέρον τους χώρους του πολιτισμού και να αποκτήσουν τεκμηριωμένη και αναλυτική άποψη για τα μνημεία, τα εκθέματα και την κοινωνία που τα δημιούργησε.

Ωστόσο, η πλατφόρμα δεν αποτελεί μόνο ένα ενισχυτικό εκπαιδευτικό εργαλείο, αλλά και ένα κίνητρο συναισθηματικής εμπλοκής και κοινωνικής εμπειρίας μέσα από τις προσχεδιασμένες βιωματικές δράσεις και δραστηριότητες που προσφέρει. Προσφέρεται, επίσης, ως ένα πεδίο δημιουργικής σκέψης και έκφρασης, ανοιχτού διαλόγου και επαναπροσέγγισης του παρελθόντος μέσα από τις ποικίλες ερμηνείες που αναδεικνύονται από τα τεκμήρια της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Στις ενότητες που ακολουθούν περιγράφονται τα στάδια λειτουργίας της εκπαιδευτικής πλατφόρμας Mytheum. Αναλύονται, επίσης, βασικές εκπαιδευτικές θεωρίες που χρησιμοποιήθηκαν για το σχεδιασμό της, όπως και συγκεκριμένες αναγκαιότητες που επιχειρεί να καλύψει με τη λειτουργία της. Επιπλέον, περιγράφεται το κοινό στο οποίο απευθύνεται και αναφέρονται τα αποτελέσματα που προσδοκά να επιτύχει.

Στοιχεία ερευνών για την Εκπαίδευση και τον Πολιτισμό στην Ελλάδα

Ο βαθμός επίδρασης της οικονομικής κρίσης στους θεσμούς της εκπαίδευσης και του πολιτισμού διαπιστώνεται αρχικώς από τα στοιχεία έρευνας του προηγούμενου έτους για την Ελλάδα (Eurostat, 2015). Σύμφωνα με αυτά, παρατηρείται μείωση των δαπανών στον τομέα της εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζεται αυξημένο το επίπεδο του αναλφαριθμητισμού. Επιπροσθέτως, στην τελευταία μέτρηση της πολιτιστικής συμμετοχής των χωρών της Ευρώπης (European Commission [E.C.], 2013), η Ελλάδα βρέθηκε στις τελευταίες θέσεις με ποσοστά: 63% στη «χαμηλή εμπλοκή», 32% στην «μέτρια», 4% στην «υψηλή» και 1% στην «πολύ υψηλή». Επιπλέον, οι ερωτηθέντες από την Ελλάδα εμφανίζονται ως οι λιγότερο διατεθειμένοι να επισκεφθούν αρχαιολογικούς χώρους, μνημεία (3%) και μουσεία (5%) άλλων χωρών, σε σχέση με τους Ευρωπαίους. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός ότι στην Ελλάδα το 36% των ερωτηθέντων δεν αναζητά ποτέ στο διαδίκτυο πληροφορίες σχετικά με τον πολιτισμό.

Ο ρόλος των Πολιτιστικών Οργανισμών σε παγκόσμιο και τοπικό επίπεδο

Εστιάζοντας στους Πολιτιστικούς Οργανισμούς ως πεδίο αναφοράς της πλατφόρμας, και αντιμετωπίζοντάς τους από την πλευρά του εκπαιδευτικού τους έργου, είναι χρήσιμο να αναφερθούμε στο ρόλο που διαδραματίζουν σε παγκόσμιο, αλλά και σε τοπικό επίπεδο. Είναι γεγονός, ότι ο ορισμός και η ταυτότητα των Πολιτιστικών Οργανισμών

(μουσεία, πινακοθήκες αρχαιολογικοί χώροι, βιβλιοθήκες κ.λπ.) σε διεθνές επίπεδο μεταβάλλονται συνεχώς, ακολουθώντας τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις της εκάστοτε περιόδου. Σήμερα, ο επαναπροσδιορισμός των ρόλων τους αποτελεί αίτημα που εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο των αναζητήσεων της μετανεωτερικής εποχής. Σε αυτό το πλαίσιο, δύο είναι τα βασικά θέματα που απασχολούν: ο προσδιορισμός του εκπαιδευτικού ρόλου ενός Πολιτιστικού Οργανισμού και η αναζήτηση των τρόπων εκείνων που θα επιτρέψουν την ενίσχυση αυτού του ρόλου σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα (Μπακογιάννη, 2003).

Αδιαμφισβήτητα, η πολιτιστική εμπειρία είναι μια κατεξοχήν εκπαιδευτική εμπειρία (Hooper-Greenhill, 1999). Οι Πολιτιστικοί Οργανισμοί αναλαμβάνουν να αναδείξουν τον παραπάνω ισχυρισμό, εκφράζοντας το ιδεώδες της ανοικτής και ισότιμης εκπαίδευσης. Στους χώρους τους η μόρφωση γίνεται δικαίωμα όλων των ανθρώπων, οι οποίοι μπορούν να την απολαμβάνουν δίχως κανένα περιορισμό, σύμφωνα με τις προσωπικές τους επιλογές (Μπακογιάννη, 2003).

Αναλύοντας, όμως, την ελληνική πραγματικότητα, οι έρευνες δείχνουν πως υπάρχουν κοινωνικές ομάδες που κατά παράδοση δεν επισκέπτονται πολιτιστικούς χώρους. (Μουσούρη, 1999). Στις ομάδες αυτές ανήκουν κυρίως άτομα που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον, έφηβοι, ηλικιωμένοι κ.ά. Σε αυτή την περίπτωση οι Πολιτιστικοί Οργανισμοί οφείλουν να αναζητούν διόδους επικοινωνίας και ανάπτυξης σχέσεων με τις συγκεκριμένες ομάδες, έτσι ώστε να μεταβούν από το μοντέλο του αποκλεισμού στο μοντέλο της ένταξης στο πολιτιστικό γίνεσθαι (Μουσούρη, 1999).

Σε αυτό το ζήτημα απαντά η νέα διεθνής πρακτική που την χαρακτηρίζει η διάθεση συνεργασίας και η προθυμία για «συν-δραστηριοποίηση» (Μουσούρη, 1999) των Πολιτιστικών Οργανισμών με την κοινωνία. Συνεπώς, δημιουργείται η ανάγκη ανάπτυξης ποικίλων τρόπων προσέγγισης της κοινωνίας, που να καθίστανται προσίτοι στο κοινό και να συμβάλουν στη διαμόρφωση της πολιτιστικής εμπειρίας, ενθαρρύνοντας συγχρόνως τη χρήση όλο και μεγαλύτερου αριθμού προσφερόμενων υπηρεσιών (Καρδάσης, 2007).

Αναγκαιότητες που απαντά η πλατφόρμα Mytheum σε σχέση με τον πολιτισμό

Στα τέλη του εικοστού αιώνα ο όρος «πολιτισμός» χρησιμοποιήθηκε κυρίως με δύο τρόπους: για να αναφερθεί στις υψηλές τέχνες και για να συμπεριλάβει όλες τις πρακτικές και τα αντικείμενα μέσω των οποίων αυτοπροσδιορίζεται μια κοινωνία (Holden, 2008). Μέχρι σήμερα, οι περισσότεροι πολιτιστικοί Οργανισμοί συνηθίζουν να εκθέτουν τις συλλογές τους υπό το πρίσμα του «σπάνιου», της «υψηλής τέχνης», του «παλαιότερου», του «πρωτότυπου» κ.λπ., δίνοντας δευτερεύοντα ρόλο στις ίδιες τις κοινωνίες που τα δημιούργησαν.

Τα μουσειακά αντικείμενα δεν συνιστούν παθητικά παράγωγα της ανθρώπινης δραστηριότητας αλλά αποτελούν ενεργά δημιουργήματα, τα οποία εμπεριέχουν ποικίλα πολιτιστικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν την εποχή που τα δημιούργησε αλλά και την εποχή που τα φιλοξενεί.

Η θέαση ενός αντικειμένου, όχι μόνο από την καλλιτεχνική ή ιστορική πλευρά του, αλλά μέσα από την ικανότητά του να προκαλέσει συζήτηση, μπορεί να προσφέρει κοινωνική εμπειρία. Τα «κοινωνικά αντικείμενα» είναι οι κινητήρες των κοινωνικά δικτυωμένων εμπειριών και το περιεχόμενο γύρω από το οποίο γίνεται συζήτηση, ενώ, ταυτόχρονα, επιτρέπουν στους ανθρώπους να εστιάζουν την προσοχή τους σε αυτά, καθιστώντας πιο άνετες τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Στον πραγματικό αλλά και τον εικονικό κόσμο τα κοινωνικά αντικείμενα έχουν ορισμένες κοινές ιδιότητες. Δύο από αυτές είναι η «προσωπική» ιδιότητα, με αντικείμενα στα οποία οι επισκέπτες βλέπουν μια προσωπική σχέση ή μια άμεση ιστορία και η «προκλητική» ιδιότητα, με αντικείμενα τα οποία, λόγω θέματος, μπορούν να εγείρουν μία κοινωνική συζήτηση (Simon, 2010).

Η εκπαιδευτική πλατφόρμα Mytheum προτείνει μέσα από θεματικές ενότητες τον «ανθρωπολογικό» τρόπο παρουσίασης των συλλογών και των μνημείων. Μέσω μιας διαδραστικής ερμηνευτικής προσέγγισης, «τα μουσειακά αντικείμενα επανερμηνεύονται, ανοίγοντας διάλογο με την αδιάκοπη ανθρώπινη δραστηριότητα, που συνεχώς επαναπροσδιορίζεται μέσω των αντικειμένων που παράγει, και τα οποία διαχρονικά περικλείουν τις προθέσεις των δημιουργών αλλά και των χρηστών τους» (Σαλλή, 2006).

Περιγραφή των σταδίων λειτουργίας της πλατφόρμας Mytheum

Η ιδέα του σχεδιασμού της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης Mytheum εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της διευρυμένης χρήσης του διαδικτύου σε παγκόσμιο επίπεδο και εξυπηρετεί με δημιουργικό τρόπο την αναγκαιότητα σύνδεσης της εκπαίδευσης με τους πολιτιστικούς χώρους. Δημιουργήθηκε από μία ομάδα επιστημόνων προερχόμενων από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, ικανοποιώντας με αυτό τον τρόπο την ανάγκη της διεπιστημονικότητας. Περιλαμβάνει στη βάση της προσχεδιασμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που απευθύνονται σε σπουδαστές και εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι σχεδιάζουν να πραγματοποιήσουν επισκέψεις σε πολιτιστικούς χώρους στα πλαίσια του ακαδημαϊκού έτους.

Το περιεχόμενο της πλατφόρμας Mytheum διαμορφώνεται από τους ίδιους τους χρήστες (user-generated content) με τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων (Web 2.0.) Αναπτύσσεται σε τρία επί μέρους επίπεδα που αντιστοιχούν στα στάδια συμμετοχής των σπουδαστών: α) το εκπαιδευτικό στάδιο, πριν την επίσκεψη στον πολιτιστικό χώρο, β) το βιωματικό στάδιο, κατά τη διάρκεια της επίσκεψης και γ) το στάδιο του διαμοιρασμού του υλικού της επανατροφοδότησης, όπως δημιουργείται από τους ίδιους τους σπουδαστές, μετά από την επίσκεψη στους χώρους πολιτισμού.

Ο τρόπος λειτουργίας του Mytheum ακολουθεί τη λογική των εξατομικευμένων περιβαλλόντων μάθησης (Personal Learning Environments - PLE) και των δύο τύπων πλατφορμών μαθημάτων ανοιχτής πρόσβασης, που προσφέρονται μέσω του διαδικτύου σε απεριόριστο αριθμό φοιτητών (Massive Open Online Course – MOOC), xMOOC και cMOOC (Bates, 2015; Hill, 2012).

Στο περιβάλλον της πλατφόρμας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώνουν τις τάξεις τους, να δημιουργούν ατομικές και ομαδικές εργασίες και να διαμορφώνουν τα τεστ αξιολόγησης των μαθητών τους. Μπορούν ακόμα να εισάγουν προσωπικό, ψηφιοποιημένο υλικό ή να χρησιμοποιούν περιεχόμενο από οποιαδήποτε πηγή του διαδικτύου. Ο ποιοτικός χαρακτήρας της εποπτείας και της υποστήριξης των εκπαιδευόμενων προκύπτει από την πρόσβαση στο παραχθέν υλικό, τις ομαδικές συζητήσεις (foga) και την ανατροφοδότηση. Τα ποσοτικά γνωρίσματα αντλούνται από την πρόσβαση σε στοιχεία συμμετοχής των μαθητών, όπως το ποσοστό χρήσης του προσφερόμενου υλικού, το ποσοστό δημιουργίας και συνεισφοράς νέου υλικού, το ποσοστό συμμετοχής σε συζητήσεις κ.λπ. Οι πολιτιστικοί οργανισμοί έχουν τις ίδιες δυνατότητες με τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, μπορούν να εισάγουν υλικό σε ψηφιακό αποθετήριο και, εφόσον το επιθυμούν, μπορούν να προσφέρουν οργανωμένες ομαδικές συναντήσεις μέσω τηλεδιάσκεψης, να παρέχουν πληροφορίες και να απαντούν σε ερωτήσεις που θα τους έχουν τεθεί εκ των πρότερων. Οι μαθητές μπορούν να συνεργάζονται συγχρόνως ή σε διαφορετικό χρόνο με τους εκπαιδευτικούς και μεταξύ τους.

Η χρήση της πλατφόρμας ακολουθεί τη φιλοσοφία ενός τυπικού xMOOC, με τον εκπαιδευτικό να έχει το ρόλο του δημιουργού, του διαχειριστή και του επόπτη του υλικού και των δράσεων. Τα xMOOC λειτουργούν ως προέκταση μιας παραδοσιακής δομής τάξης και υποστηρίζουν έναν δασκαλοκεντρικό τύπο μαθήματος – όπου το «x» δηλώνει το «eXtended» ή «eXtension». Ο καθηγητής είναι στο επίκεντρο και κατευθύνει τους μαθητές ως προς τη γνώση που πρέπει να αποκτηθεί. Σε αυτόν τον τύπο ορίζονται από τον εκπαιδευτή τα προσδοκώμενα αποτελέσματα των μαθημάτων από την αρχή, ενώ το μάθημα περιλαμβάνει διαλέξεις βίντεο, προκαθορισμένες αναθέσεις εργασιών και τεστ (computer marked assessment), αξιολογήσεις και αυτοματοποιημένο σύστημα ανατροφοδότησης (feedback). Ο μαθητής είναι υπεύθυνος για τη συμπλήρωση των προκαθορισμένων τεστ αξιολόγησης σύμφωνα με τις οδηγίες του εκπαιδευτή και την ολοκλήρωσή τους μέσα στον απαιτούμενο χρόνο (Siemens, 2012).

Εάν, αντιθέτως, η δομή του μαθήματος ακολουθεί τον τύπο ενός cMOOC, οι οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους που εμπεριέχονται στις προσχεδιασμένες δράσεις θα μπορούν να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες των συμμετεχόντων.

Σύμφωνα με τον Stephen Downes (2011) και τον George Siemens (2012) το cMOOC υποστηρίζει τη θεωρία του Κονεκτιβισμού - όπου «c» σημαίνει «connectivist», κατά την οποία η γνώση διανέμεται και η μάθηση είναι μία διαδικασία πλοήγησης και καλλιέργειας σχέσεων. Το μοντέλο αυτό εστιάζει στη δημιουργικότητα, την αυτονομία και την κοινωνικά δικτυωμένη μάθηση και δίνει βαρύτητα στην παραγωγή της γνώσης από

τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Επικεντρώνεται σε εκείνο που ο μαθητής επιλέγει να μάθει, δεν διαθέτει επίσημη διδακτέα ύλη, ενώ αντικαθιστά το παραδοσιακό σύστημα διαχείρισης της γνώσης με τα εργαλεία Web 2.0 και τις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης. Η μάθηση είναι συνεργατική και η γνώση δημιουργείται μέσω της διάδρασης των συμμετεχόντων. Ωστόσο, μέχρι σήμερα στα περισσότερα cMOOC εξακολουθούν να υπάρχουν καθηγητές, οι οποίοι παρέχουν κόμβους περιεχομένου, ώστε να διαμορφώνονται συζητήσεις γύρω από τα υπό έρευνα θέματα. Ο ρόλος του μαθητή εμπεριέχει και το ρόλο του δασκάλου που μαθαίνει και παράγει νέο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, το οποίο διαθέτει σε τρίτους. Μέρимνά του είναι η, όσο το δυνατόν, πιο ουσιαστική λειτουργία αυτού του ανθρώπινου δικτύου, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να εξακολουθούν να ενδιαφέρονται για τις θεματικές στις οποίες συμμετέχουν και μετά το πέρας των σπουδών τους. Συνεπώς, σε αυτόν τον τύπο δίνεται περισσότερη βαρύτητα στη συμβολή και την αυτοαξιολόγηση των μαθησιακών διαδρομών.

1ο Στάδιο – Ερευνητική διαδικασία πριν την επίσκεψη

Στο αρχικό στάδιο οι εμπλεκόμενοι πολιτιστικοί φορείς, μέσω της πλατφόρμας, παρέχουν στους εκπαιδευόμενους επιστημονικό υλικό προς ερευνητική χρήση. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτές ορίζουν τις θεματικές των εργασιών που θα εκπονήσουν οι εκπαιδευόμενοι, ενώ παράλληλα εποπτεύουν και υποστηρίζουν τη διαδικασία ολοκλήρωσής τους.

Στην παραπάνω συμμετοχική διαδικασία εφαρμόζεται η μέθοδος μάθησης Project, η οποία αποτελεί μια μορφή ομαδικής διδασκαλίας, χωρίς καθορισμένα όρια, αυστηρή οργάνωση και δομή (Frey, 1998). Περικλείει το σχεδιασμό, την οργάνωση και την εκτέλεση ενός έργου σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο. Ο κύριος σκοπός της μεθόδου είναι η εξασφάλιση εκείνων των προϋποθέσεων που θα δώσουν τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να καθορίζουν αυτόνομα τα στάδια της εργασίας, να αυτοοργανώνονται, να αναλαμβάνουν υποχρεώσεις και ευθύνες και να ενεργούν σύμφωνα με αυτές (Frey, 1998). Έτσι, η μάθηση πηγάζει από την εμπειρία που αποκτούν τα μέλη μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στις διαδικασίες (Frey, 1998). Επομένως, μέσα από τη συγκεκριμένη εφαρμογή επιδιώκεται η ενεργητική εμπλοκή εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών σε ζητήματα πολιτισμού και τέχνης μέσα από σχέδια εργασίας στο χώρο του σχολείου που επεκτείνονται και στους μουσειακούς χώρους αλλά και στο διαδίκτυο.

Ως παράδειγμα μίας σειράς προσχεδιασμένων δράσεων ενδεικτικά αναφέρουμε τη δημιουργία μίας ομαδικής εικονικής έκθεσης τέχνης, επάνω στις θεματικές ενότητες που ενδιαφέρονται να μελετήσουν οι εκπαιδευόμενοι. Με συμβουλευτικό οδηγό, ο οποίος τους παρέχεται, καλούνται να υλοποιήσουν τα στάδια της διαδικασίας, από τη σύλληψη της ιδέας, την έρευνα ενδιαφέροντος κοινού στα Μέσα Δικτύωσης, τη μελέτη, τεκμηρίωση και ερμηνεία των συλλογών τους, τη σύνταξη του μουσειολογικού σεναρίου κ.λπ. έως και το σχεδιασμό της διαφημιστικής εκστρατείας, μέσα από γραπτά άρθρα και αφίσες, ώστε όχι μόνο να δημιουργήσουν αλλά και να προβάλουν το αποτέλεσμα

τους στο διαδίκτυο.

2ο Στάδιο - Βιωματική πρόσληψη του πολιτισμού κατά την επίσκεψη

Στο δεύτερο στάδιο, πραγματοποιείται η βιωματική πρόσληψη του πολιτισμού μέσα από την εμπειρία που προσφέρει στους εκπαιδευόμενους η συμμετοχή τους σε ποικίλες δράσεις, οι οποίες υλοποιούνται *in situ* και εναρμονίζονται με τη σύγχρονη διεθνή μουσειολογική πρακτική και βιβλιογραφία. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν από τα φύλλα εργασίας που παρέχονται αυτά που θέλουν να χρησιμοποιήσουν και να τα εκτυπώσουν. Εν συνεχεία, κατά την υλοποίηση των δράσεων, οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά μέσα καταγραφής για να καταγράψουν τη βιωματική τους εμπειρία και να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό οπτικοακουστικό υλικό προς δημοσίευση στην πλατφόρμα.

Με τον όρο «βιωματική μάθηση» αναφερόμαστε στη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σε αυτή. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο κύριος εκφραστής της θεωρίας, Dewey «...η εκπαίδευση είναι απ' την εμπειρία, για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας» (Dewey στο Δεδούλη, 2001). Η μάθηση κατά τον Dewey είναι μια ενεργητική και κοινωνική διαδικασία, που ξεκινά από τα αυθόρμητα παιδικά ενδιαφέροντα και αναδύεται μέσα από την επεξεργασία των άμεσων εμπειριών των μαθητών και της μεταφοράς τους στην κοινωνική ζωή (Dewey, 2004). Ο ίδιος, εισήγαγε τον όρο του σχολείου εργασίας σύμφωνα με τον οποίο η γνώση προέρχεται από αυθόρμητες συμμετοχικές και βιωματικές διαδικασίες και όχι μέσω μεθόδων στεγνής μάθησης (Dewey, 2004).

Επιπλέον, οι δράσεις της πλατφόρμας εξελίσσονται στα πλαίσια της κοινωνικής μάθησης, όπου μέσω της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης με την κινητοποίηση μικρο-ομάδων παιδιών ή και ενηλίκων, πραγματοποιείται η διεξαγωγή μέρους ή του συνόλου των εκπαιδευτικών (διδασκτικών και μαθησιακών) δραστηριοτήτων, μέσα σε πλαίσια συνεργατικών σχέσεων (Ματσαγγούρας 2000). Σύμφωνα με τον Lewin, η δυναμική της ομάδας περικλείει σχέσεις, συναισθήματα, βιώματα που συνδιαμορφώνονται από τα μέλη της (Lewin στο Αρχοντάκη & Φιλίππου, 2003). Μέσω του προγράμματος ισχυροποιείται η έννοια της συνεργασίας και της ανταλλαγής απόψεων σε ένα ομαδικό κλίμα.

3ο Στάδιο – Σχολιασμός και συζήτηση στο διαδίκτυο μετά από την επίσκεψη

Στο τρίτο στάδιο το παραχθέν υλικό, που αποτελεί μία σύνθεση του συνόλου των αποτελεσμάτων των εργασιών των προηγούμενων σταδίων, διαμοιράζεται στο διαδίκτυο και συζητείται στα δημοφιλή μέσα κοινωνικής δικτύωσης, επιτυγχάνοντας εκτός των άλλων, την προβολή και την προώθηση των πολιτιστικών χώρων.

Για την ολοκλήρωση αυτού του σταδίου χρησιμοποιείται η πρόσβαση σε μια συλλογή πολλαπλών αλληλεπιδραστικών μέσων του διαδικτύου (*interactive multimedia*). Κατά

τη διαδικασία της δημιουργίας της ομαδικής εικονικής έκθεσης, που προαναφέρθηκε, οι μαθητές, που εργάζονται εξ αποστάσεως ταυτόχρονα, έχουν πρόσβαση σε μία κοινή επιφάνεια εργασίας. Η επιφάνεια εργασίας προσφέρει τη δυνατότητα κοινής εμφάνισης και χρήσης υλικού από προσωπικά αρχεία και, επιπλέον, υποστηρίζεται από την τηλεφωνία μέσω διαδικτύου (Voice over IP) και τη σύγχρονη ή ασύγχρονη ανταλλαγή γραπτών μηνυμάτων. Το συγκεκριμένο εργαλείο, όπως και άλλα, συνδυάζει τη χρήση εικόνας (βιντεο-κλήση), ήχου (κλήση) και κείμενου (μήνυμα), ώστε να απευθύνεται σε πολλούς και διαφορετικούς ανθρώπους, με ξεχωριστές προσωπικότητες και ανάγκες. Συγχρόνως, αποτελεί μια ευκαιρία μετάβασης από το παραδοσιακό μοντέλο παθητικής μάθησης σε ένα σύγχρονο μοντέλο όπου η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να είναι δυναμική (Μπακογιάννη, 2003) και ενεργητική.

Ταυτόχρονα, η χρήση των interactive multimedia φέρει στο προσκήνιο νέες προκλήσεις και συναρπαστικές δυνατότητες και για τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της σχετικής έρευνας του Center for Children & Technology (Light & Polin, 2010), φαίνεται πως αν και τα εργαλεία του διαδικτύου είναι μέρος της ζωής σχεδόν κάθε μαθητή και σπουδαστή, οι τεχνολογίες αυτές ελάχιστα χρησιμοποιούνται στις σχολικές δραστηριότητες. Και είναι γεγονός, ότι κάποια από τα νέα τεχνολογικά εργαλεία μπορούν να δημιουργήσουν ή να υποστηρίξουν ένα εικονικό περιβάλλον μάθησης (ActivExpression, Blackboard, DropBox κ.ά), να υποστηρίξουν την ίδια τη διδασκαλία και τη μάθηση (Google Earth, Study Island, YouTube κ.ά), να επιτρέψουν στους μαθητές να δημιουργήσουν αντικείμενα που αντιπροσωπεύουν όσα μαθαίνουν (Picasa, Prezi, Sketchy, Slideshare κ.ά) και, τέλος, να υποστηρίξουν την επικοινωνία και την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων στο εικονικό περιβάλλον μάθησης (blogs, Communicator, Diigo, Delicious, Twitter κ.ά).

Είναι, επίσης, σημαντικό να αναφερθεί, ότι μέσα από τα στάδια συμμετοχής και συνεργασίας των εκπαιδευόμενων αναδεικνύεται με τον καλύτερο τρόπο η θεωρία των πολλαπλών ευφυϊών που προτάθηκε από τον Howard Gardner. Σύμφωνα με αυτή, η νοημοσύνη του κάθε ατόμου χωρίζεται σε οκτώ τουλάχιστον τομείς, οι οποίοι εδράζονται σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου (Οικονόμου, 2003, Ματσαγγούρας, 2006). Ο βαθμός ανάπτυξης της νοημοσύνης εξαρτάται από τις προσωπικές εμπειρίες και κάθε άτομο μπορεί να αναπτύξει την εκάστοτε νοημοσύνη σε επαρκές επίπεδο με την κατάλληλη ενθάρρυνση και διακριτική καθοδήγηση. Με αυτό τον τρόπο κάθε άτομο συμβάλλει με βάση τη δική του ευφυΐα σε όλο το έργο και με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα μοιράζεται με την υπόλοιπη ομάδα τις απόψεις με σκοπό να δημιουργηθεί ένας ενιαίος καμβάς διατυπώσεων πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα.

Επομένως, μέσα από τις δράσεις που σχεδιάζονται στην πλατφόρμα Mytheum, τα άτομα έρχονται σε επαφή με μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους με τρόπο όχι αποστασιοποιημένο αλλά μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους και παρέχουν νέες ευκαιρίες μάθησης.

Κοινό- στόχος

Η εκπαιδευτική πλατφόρμα «Mytheum» απευθύνεται σε μαθητές Λυκείου, προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές, νέους ερευνητές και ομάδες εκπαιδευόμενων στα πλαίσια της διά βίου μάθησης, οι οποίοι διαμένουν Ελλάδα ή στο εξωτερικό.

Σε επίπεδο μαθητικών ομάδων, μπορεί να συνδεθεί με τα μαθήματα Ιστορίας, Εικαστικών, Θρησκευτικών, Κοινωνιολογίας κ.λπ. Ταυτόχρονα, λόγω της λειτουργίας της ως συνοδευτικού εκπαιδευτικού εργαλείου, αφορά σε όλους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουν τα παραπάνω αντικείμενα.

Στην προέκτασή της η πλατφόρμα μπορεί, επίσης, να συνδεθεί με προγράμματα του «Erasmus+», καθώς εναρμονίζεται με τις αξίες και τους στόχους τους, όπως αυτοί αναφέρονται στον οδηγό προγράμματος, που εξέδωσε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (E.C., 2015). Επιπλέον, ως παρεχόμενη υπηρεσία, μπορεί να συνδεθεί με όσους Πολιτιστικούς Οργανισμούς διατηρούν συλλογές αντικειμένων ή σύνολα μνημείων.

Επιδιωκόμενοι στόχοι από τη χρήση της πλατφόρμας

Οι στόχοι που επιχειρεί να επιτύχει η πλατφόρμα, εστιάζονται κυρίως στην εξοικείωση των συμμετεχόντων με τους πολιτιστικούς χώρους, στην προώθηση της επιστημονικής και ερευνητικής γνώσης στους τομείς της αρχαιολογίας, την εθνογραφίας και της τέχνης, στη βιοματική εμπειρία στην εκπαίδευση, στην ψυχαγωγία και την κοινωνική εμπλοκή των συμμετεχόντων, καθώς και στη δημιουργία της απαραίτητης αναγνωρισιμότητας των πολιτιστικών φορέων, εντός και εκτός Ελλάδας.

Με όχημα τις προαναφερθείσες παιδαγωγικές θεωρίες και την αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων η πλατφόρμα Mytheum εμπλέκει μαθητές, σπουδαστές και εκπαιδευτικούς σε ζητήματα πολιτισμού και τέχνης μέσα από ομαδοσυνεργατικές και βιοματικές διεργασίες.

Οι στόχοι στους οποίους αποσκοπεί χωρίζονται σε εκείνους που αφορούν στους εκπαιδευτές και σε εκείνους που αφορούν στους εκπαιδευόμενους.

Σε σχέση με τους εκπαιδευτές, επιδιώκεται:

- να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους σε ζητήματα τέχνης, πολιτισμού και χρήσης του διαδικτύου μέσα από τη συνεχώς ενημερωμένη βιβλιογραφία και αρθρογραφία που προτείνεται και διατίθεται από τους πολιτιστικούς οργανισμούς
- να αναπτύξουν νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης
- να ενθαρρύνουν την ομαδικότητα και τη συνεργασία μέσα από το νέο τρόπο διδασκαλίας
- να εντάξουν σχέδια εργασίας σχετικά με τους μουσειακούς χώρους μέσα στην σχολική πραγματικότητα

Σε σχέση με τους εκπαιδευόμενους, επιζητείται:

- να αποποιηθούν την παθητική στάση θέασης ενός αντικειμένου τέχνης ή ενός χώρου και να ενεργοποιήσουν την κριτική τους σκέψη σχετικά με αυτά και την κοινωνία που τα δημιουργήσε
- να έρθουν σε επαφή με θέματα οικεία με τα ενδιαφέροντα τους μέσα από την επιλογή του θέματος των project, που αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν σε περιβάλλον cMOOC
- να αποκτήσουν δεξιότητες χρήσης του διαδικτύου ως χώρου μάθησης
- να αναπτύξουν ομαδοσυνεργατικούς τρόπους μάθησης.

Επίλογος

Η εκπαιδευτική πλατφόρμα Mytheum, στοχεύει να λειτουργήσει ως ένα εικονικό περιβάλλον μάθησης. Παρέχει στους χρήστες τον ιδιωτικό εικονικό χώρο, στον οποίο έχουν τη δυνατότητα να εκτελούν μια σειρά από στατικές και διαδραστικές εργασίες, λειτουργώντας με αυτό τον τρόπο ως εργαλείο διδασκαλίας, μάθησης και διαχείρισης. Ως διαδικτυακή πύλη, αποτελεί τον τόπο δημοσίευσης ανάθεσης εργασιών, σύνδεσης μαθητών με τους εκπαιδευτικούς πόρους, αποθήκευσης εργασιών, παρακολούθησης προόδου εργασιών. Συγχρόνως, αποτελεί χώρο συζήτησης μεταξύ των σπουδαστών, συνεργασίας σε ομαδικές εργασίες αλλά και ανατροφοδότησης μαθητών που δεν έχουν άμεση συνεργασία, επιχειρώντας να τονώσει το ενδιαφέρον τους για ποικίλα θέματα. Ταυτόχρονα, προωθεί τη χρήση άλλων πλατφορμών και εφαρμογών (Google+, Twitter κ.λπ), σε κάθε επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με τη χρήση της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης Mytheum στο διαδίκτυο επιτυγχάνεται η δημιουργική διασύνδεση της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Η πλατφόρμα στοχεύει να εμπλέξει δημιουργικά τους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές, έτσι ώστε η γνώση που θα παραχθεί μέσα από την ερευνητική διαδικασία να είναι εποικοδομητική και για τις δύο πλευρές. Συγχρόνως, τα οφέλη που θα αποκομίσουν οι πολιτιστικοί οργανισμοί είναι σημαντικά, καθώς θα έχουν τη δυνατότητα να απευθυνθούν άμεσα στο μαθητικό και φοιτητικό κοινό, να εστιάσουν σε αυτό, να ανακοινώσουν τις έρευνές τους, και, εν τέλει, να συλλέξουν και να ενσωματώσουν το παραχθέν υλικό, μετουσιώνοντάς το σε δημιουργικούς σχεδιασμούς για τους ίδιους.

Έχοντας ως οδηγό την αναγκαιότητα της βιωματικής εμπειρίας σε κάθε τομέα της ζωής για την κατάκτηση της γνώσης, έχουμε την πεποίθηση ότι το Mytheum θα συμβάλει καθοριστικά προς αυτή την κατεύθυνση. Θα αποτελέσει ένα ενεργητικό μέσο εκπαίδευσης και μία ευκαιρία για τους χώρους του πολιτισμού να αναδείξουν τον εξωστρεφή τους χαρακτήρα.

Πηγές

Αρχοντάκη, Ζ., & Φιλίππου Δ. (2003). *205 βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτης

- Bates, A.W. (2015). *Teaching in a Digital Age* [Open Textbook]. (Διαθέσιμο online: <http://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/part/chapter-7-moocs/>, προσπελάστηκε στις 11/1/2016)
- Δεδούλη, Μ. (2001). Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη. (Διαθέσιμο online: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>, προσπελάστηκε στις 03/10/2015)
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Dover Publications.
- Downes, S. (2011, 1 Μαΐου). Connectivism' and Connective Knowledge. (Διαθέσιμο online: http://www.huffingtonpost.com/stephen-downes/connectivism-and-connecti_b_804653.html, προσπελάστηκε στις 11/1/2016)
- European Commission (2013). *Cultural Access and Participation*, Report 399. (Διαθέσιμο online: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_399_en.pdf, προσπελάστηκε στις 07/10/2015)
- European Commission (2015). *Erasmus+: Οδηγός Προγράμματος*, Έκδοση 1, 2016. (Διαθέσιμο online: http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_el.pdf, προσπελάστηκε στις 07/10/2015)
- Eurostat (2015). *Employment statistics*. (Διαθέσιμο online: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_statistics, προσπελάστηκε στις 10/10/2015)
- Frey, K. (1998). *Η μέθοδος project*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη Αφοί.
- Hill, P. (2012, 24 Ιουλίου). Four Barriers That MOOCs Must Overcome To Build a Sustainable Model. (Διαθέσιμο online: <http://mfeldstein.com/four-barriers-that-moocs-must-overcome-to-become-sustainable-model/>, προσπελάστηκε στις 13/1/2016)
- Holden, J. (2008). Democratic Culture: opening up the arts to everyone. UK. (Διαθέσιμο online: http://www.demos.co.uk/files/Democratic_Culture.pdf?1240939425, προσπελάστηκε στις 10/8/2015)
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum*. New York: Routledge
- Καρδάσης, Π. (2007). Web 2.0 για τα Μουσεία του Κόσμου στο Οι Νέες Τεχνολογίες στα Μουσεία, Σύγχρονες τάσεις και αντιλήψεις. *Πρακτικά Ημερίδας ΕΟΣΦΙΜ*.

(Διαθέσιμο online: <http://www.heritage-museums.com>, προσπελάστηκε στις 10/8/2015)

Light, D., & Polin, D. K. (2010). Integrating Web 2.0 tools into the classroom: Changing the culture of learning. EDC Center for Children and Technology. (Διαθέσιμο online: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543171.pdf>, προσπελάστηκε στις 03/10/2015)

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Ανάπλαισίωση και σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μουσούρη Θ. (1999). Έρευνα κοινού και αξιολόγηση στα μουσεία. *Αρχαιολογία*, 72, 56-61.

Μπακογιάννη Σ., & Καβακλή Ε. (2003). Μουσεία και Ανοικτή Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικά Προγράμματα Μουσείων. (Διαθέσιμο online: http://www.ct.aegean.gr/people/vkavakli/publications/pdf_files/open03_kavakli.pdf, προσπελάστηκε στις 03/10/2015)

Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; Μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.

Σαλλή, Τ. (2006). *Βασικές αρχές έκθεσης μουσειακών συλλογών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Siemens, G. (2012, 3 Ιουνίου). What is the theory that underpins our moocs? (Διαθέσιμο online: <http://www.elearnspace.org/blog/2012/06/03/what-is-the-theory-that-underpins-our-moocs/>, προσπελάστηκε στις 10/1/2016)

Simon, N. (2010). *The Participatory Museum* [Open Textbook]. (Διαθέσιμο online: <http://www.participatorymuseum.org/chapter4/>, προσπελάστηκε στις 03/09/2015)

**Μοντερνισμός στη Νεοελληνική Ποίηση - Γ. Σεφέρης
Επί Ασπαλάθων. Διδακτικό σενάριο Α΄ Λυκείου με χρήση Τ.Π.Ε.**

Δεληγιάννη Αρτεμισία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
artemisdelligianni@yahoo.gr

Περίληψη

Με το παρόν σενάριο οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν το λογοτεχνικό ρεύμα του Μοντερνισμού και να εντοπίσουν βασικά χαρακτηριστικά του διακρίνοντας τις διαφορές Παραδοσιακής και Μοντέρνας ποίησης. Καλούνται να μελετήσουν αντιπροσωπευτικά ποιήματα διαφορετικών δημιουργών με βασικότερο τον Γ. Σεφέρη και με εστίαση στο έργο του "Επί Ασπαλάθων". Το τελικό παραγόμενο υλικό θα το αναρτήσουν στο wiki της τάξης τους, στο "Εν Λευκώ" αλλά και στο διαδικτυακό τόπο issuu.com ως διαδικτυακό βιβλίο, ως συνέχεια της μελέτης τους στα προηγούμενα λογοτεχνικά ρεύματα επιβεβαιώνοντας έτσι την ιστορική συνέχεια, την αλληλοσυμπλήρωση και την εξέλιξη της Νεοελληνικής ποίησης. Απώτερος σκοπός είναι οι μαθητές, μέσω σφαιρικής προσέγγισης και συγκριτικής μελέτης, να ανιχνεύσουν την πολυσημία της ποίησης και την πολλαπλή ανάγνωσή της στοιχείο, που θα τους οδηγήσει σταδιακά στην αισθητική απόλαυση που αποτελεί και τελικό κέρδος των μαθητών από τη Λογοτεχνία.

Λέξεις-Κλειδιά: Σεφέρης, Επί Ασπαλάθων, Μοντερνισμός, Συμμετοχικές πρακτικές

Ταυτότητα σεναρίου

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Νεοελληνική Λογοτεχνία, Νεοελληνική Ιστορία (ιστορικό πλαίσιο: 1967-1974) και Νεοελληνική γλώσσα. **Χρονολογία εφαρμογής:** Μάιος 2014 και Μάιος 2015 (Διάρκεια:8 ώρες), προγραμματισμός για εφαρμογή και τον Απρίλιο-Μάιο 2016. **Χώρος:**α) Φυσικός χώρος: αίθουσα διδασκαλίας, εργαστήριο πληροφορικής, αίθουσα προβολών και β) Εικονικός χώρος: Wiki της τάξης (Εν λευκώ), ιστοσελίδα του σχολείου, διαδικτυακή ψηφιακή πλατφόρμα: issuu.com

Προϋποθέσεις υλοποίησης για τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές:

- εξοικείωσή τους με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, με τα δικτυακά εργαλεία και τους διαδικτυακούς ιστοτόπους που θα να ανατρέξουν κατά την εργασία τους
- πρωτοβουλία και ευελιξία δημιουργικής αξιοποίησης των ΤΠΕ με γνώση λογισμικών, προγραμμάτων Η/Υ και γνώση χρήσης της ασύγχρονης ψηφιακής πλατφόρμας wiki
- εξασφάλιση συνεχόμενου δώρου μαθήματος

Προϋποθέσεις υλοποίησης ως προς την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου:

- εργαστήριο πληροφορικής με 7-8 τουλάχιστον Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο και ηχεία, αίθουσα προβολών με Η/Υ και βιντεοπροβολέα.
- Προεγκατεστημένα προγράμματα Η/Υ και εκπαιδευτικά λογισμικά

Εισαγωγή - Σύλληψη και θεωρητικό πλαίσιο

Το σενάριο έχει ως βασικό στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές τον Μοντερνισμό, τον Γ.

Σεφέρη, τα έργα και την εποχή του. Τονίζεται, ότι ο Σεφέρης υπήρξε κεντρική μορφή της Νεωτερικής ποίησης και από τους βασικότερους εκφραστές του Μοντερνισμού. Επιδιώκεται οι μαθητές να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά της μοντέρνας ποίησης, να εμβαθύνουν στα νοήματά της αναπτύσσοντας ανώτερες δεξιότητες (ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης), έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν τη διαχρονικότητα των προβληματισμών που εκφράζονται, εντάσσοντας το εκάστοτε ποίημα στο ιστορικο-κοινωνικό του πλαίσιο και διαμορφώνοντας μια ολοκληρωμένη εικόνα για την ποίηση.

Η επιλογή του προς εξέταση κειμένου συμπληρώνεται και με άλλα έργα του ίδιου ποιητή αλλά και άλλων δημιουργών (Καββαδία, Βαλαωρίτη) με σκοπό οι μαθητές να μάθουν να διερευνούν έχοντας πρώτα θέσει κριτήρια αξιοπιστίας και εγκυρότητας των στοιχείων που εντοπίζουν, να αντλούν πληροφορίες από έγκριτες ιστοσελίδες, να συγκρίνουν και να διασταυρώνουν τις πληροφορίες τους και να καταλήγουν σε συμπεράσματα μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης, σύνθεσης και αναδόμησης. Στην κατάκτηση αυτή θα συμβάλει αποφασιστικά όχι μόνο η μετωπική διδασκαλία, που θα εφαρμοστεί με εισήγηση μόνο στην αρχική παρουσίαση του περιεχομένου και της στοχοθεσίας της ενότητας, αλλά και άλλες συμμετοχικές διδακτικές πρακτικές, όπως οι ερωταποκρίσεις, ο καταιγισμός ιδεών και η χαρτογράφηση εννοιών-ενοιολογικός χάρτης. Με τις διδακτικές αυτές πρακτικές επιδιώκεται η ενεργοποίηση των μαθητών, η προαγωγή της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους και η δημιουργία κλίματος διαλόγου. Ασφαλώς, θα ακολουθηθεί και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που προφέρει απεριόριστες δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας, είτε σύγχρονης είτε ασύγχρονης μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας wiki.

Μέσα σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό κλίμα ενισχύεται η μάθηση, αφού ενοποιείται και συγκροτείται σε ένα ενιαίο σύνολο παλαιών και νέων γνώσεων (αρχή εποικοδομισμού-Piaget¹). Μέσα από αυτήν την αναδιάταξη και την αναδόμηση των νοητικών δομών του μαθητή επιτυγχάνεται και η ανακαλυπτική μάθηση (Bruner²), εφόσον το παιδί ανακαλύπτει σταδιακά νέες πλευρές του προς εξέταση αντικειμένου. Καίριος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού που βοηθά το μαθητή να διαχειριστεί κατάλληλα τη νέα γνώση. Εμψυχώνει τα παιδιά, τα υποστηρίζει, τα καθοδηγεί και τα ενθαρρύνει να αναπτύξουν την αυτονομία τους. Ο εκπαιδευτικός γνωρίζοντας ότι η μάθηση συντελείται

¹ Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κ.Σ.Ε., τεύχος 1, Γεν. Μέρος, σελ.38

² ο.π. Επιμορφωτικό υλικό, σελ.38

μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια (γλώσσα, στερεότυπα, αντιλήψεις..) και ουσιαστικά δημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα, σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές καταστάσεις και μέσω της υλοποίησης κοινών δραστηριοτήτων, προωθεί την εμπλουσιωμένη μάθηση και ενεργοποιεί και τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης του κάθε μαθητή Vygotsky³ (εφόσον βοηθά το μαθητή να εξερευνήσει το εσωτερικό δυναμικό του που βρίσκεται σε εν δυνάμει λανθάνουσα κατάσταση εξέλιξης). Οι κοινωνιογνωστικές και κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση και συνδέονται με μια νέα γενιά εκπαιδευτικών περιβαλλόντων που χρησιμοποιούνται και στο παρόν σενάριο και που αξιοποιούν τις δυνατότητες των εργαλείων Web 2.0 και των πολυμέσων. Η αξιοποίηση των ΤΠΕ εξασφαλίζει τη δημιουργία κειμένων απλών και πολυτροπικών, ατομικά και ομαδικά, γεγονός που οξύνει τις πνευματικές δεξιότητες των μαθητών (αναζήτηση, αξιολόγηση, επιλογή, ανάλυση, σύνθεση, παρουσίαση των πληροφοριών). Όλα αυτά προετοιμάζουν το σημερινό μαθητή για αυριανό πολίτη συμβάλλοντας στην απόκτηση της μεταγνώσης και καθιστώντας το παιδί ικανό να καταλαβαίνει τι βήματα πρέπει να ακολουθήσει κάθε φορά για να πετύχει το στόχο του.

Σκοπός του σεναρίου είναι ο μαθητής να αποδυθεί το ρόλο του παθητικού δέκτη και αναμεταδότη της ήδη υπάρχουσας γνώσης και να μετασχηματιστεί σταδιακά σε δημιουργό νέας γνώσης με περαιτέρω δυνατότητες εξέλιξης για να μπορεί να ελέγχει σφαιρικά, να συγκρίνει όλα τα δεδομένα, να κρίνει αντικειμενικά, να διερευνά βαθύτερα και να διατυπώνει λογικά επιχειρήματα αιτιολογώντας κάθε φορά τη θέση του. Ο μαθητής του σήμερα και πολίτης του αύριο οφείλει να είναι ενεργά σκεπτόμενος και βαθιά προβληματισμένος.

Στόχοι και Συνδυασμός τους⁴

1. Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις, πρότυπα, στάσεις ζωής:

- Να σφυρηλατήσουν θεμελιώδεις αξίες, όπως η ελευθερία, η αξιοπρέπεια, η αγωνιστικότητα, η κοινωνική υπευθυνότητα, η δικαιοσύνη, η πίστη στη Δημοκρατία.
- Να αντιληφθούν τη διαχρονικότητα της ποίησης των κοινωνικών, πολιτικών και ιδεολογικών προβληματισμών του ανθρώπου
- Να προβληματιστούν για θέματα ζωής και στάσεις συμπεριφοράς που τίγονται στο έργο αμφισβητώντας και αναθεωρώντας απόψεις που καταπατούν την ελευθερία και τα δικαιώματα του ανθρώπου.

2. Γνώσεις για τη Λογοτεχνία:

³ ο.π. Επιμορφωτικό υλικό , σελ. 40

⁴ Σύμφωνα με το μοντέλο του Ρόμβου, Κουτσογιάννης, Δ. 2012, οπ.ανάφ. Επιμ.υλικό , τεύχος 2, σελ.71-74

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τα βασικά χαρακτηριστικά του Μοντερνισμού (ελεύθερος στίχος, συνειρμοί, ακανόνιστη στίξη, πολυσημία, υποδήλωση θεματικού κέντρου, δραματικότητα⁵) και να τα εντοπίσουν σε διάφορα έργα.
- Να προσεγγίσουν το συγκεκριμένο έργο μέσα από τη ζωή του ποιητή λαμβάνοντας υπόψη τους και το ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο γράφτηκε
- Να κατανοήσουν τη στάση του ποιητή έναντι διαφόρων κοινωνικών και πολιτικών θεμάτων, αφού το λογοτεχνικό κείμενο αναπαριστά την πραγματικότητα
- Να ασκηθούν στην συνεργατική παραγωγή λόγου διαφορετικών κειμενικών ειδών (άρθρο, συγκριτικό πίνακα, επιχειρηματολογικό κείμενο, βιογραφικό σημείωμα⁶) υιοθετώντας την κατάλληλη γλώσσα και ύφος
- Να εξομαλύνουν τη γλωσσική ορολογία κατανοώντας τη σχέση μορφής και περιεχομένου αξιοποιώντας εξωκειμενικά βιογραφικά και ιστορικά στοιχεία
- Να αντιληφθούν την αλληλεπίδραση ποίησης και εποχής κατανοώντας ότι η ποίηση ως μορφή Τέχνης (όπως και η ζωγραφική ή η μουσική) εμπνέει τον άνθρωπο και αποτελεί μέσο έκφρασης των προβληματισμών του.

3. Γραμματισμοί:

- Να πειραματίζονται με τις δυνατότητες ορθής χρήσης της γλώσσας παράγοντας το προσωπικό τους γραπτό έργο (γλωσσικός γραμματισμός⁷)
- Να εξοικειωθούν με τα νέα ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης, με την ομαδοσυνεργατική διαδικασία και να παράγουν και οι ίδιοι νέα γνώση
- Να αναπτύξουν την ικανότητα αναζήτησης, κριτικής επιλογής, αξιοποίησης πληροφοριών από το διαδίκτυο (ψηφιακός, κριτικός γραμματισμός⁸) και ανάρτησης εργασιών στο wiki (περιβάλλον ανατροφοδότησης των μαθητών (νέοι γραμματισμοί)
- Να συνειδητοποιήσουν τους περιορισμούς των ψηφιακών μέσων και να ασκηθούν σε νέους τρόπους οργάνωσης και παρουσίασης της γνώσης
- Να εξοικειωθούν με τη μορφή του ψηφιακού κειμένου και την πολυτροπικότητα των ιστοσελίδων (συμπληρωματική σχέση όλων των σημειωτικών πόρων - οριζόντια ανάγνωση της οθόνης - read the world not the word⁹, Freire)
- Να αναπτύξουν τη δεξιότητα της μεταγνώσης (έλεγχος όλων των παραμέτρων πριν την τελική επιλογή της πληροφορίας και την εξαγωγή συμπεράσματος)
- Να ενεργοποιούν τις ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές τους για να φωτίζουν και τις άδηλες πλευρές του κειμένου, αξιολογώντας το με σαφή κριτήρια

⁵όπ. αναφ. στην Πύλη της Ελληνικής Γλώσσας,στη Νεοελληνική Λογοτεχνία, Λογοτεχνικά ρεύματα.

⁶ Σύνδεση με το σχ. εγχειρίδιο της Γλώσσας Γ΄ Λυκείου, άρθρο σελ. 166, Γλώσσας Β΄ Λυκείου, βιογραφικό σημείωμα σελ. 77. Γλώσσας Α΄ λυκείου, επιχειρηματολογικό κείμενο με αιτιολόγηση

⁷ Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κ.Σ.Ε., τεύχος 2, Ειδ. Μέρος, σελ.77-78

⁸ ο.π., Επιμορφωτικό υλικό,σελ. 77-78

⁹ Nutshell Biographies Center for Learning Through Community Service, *Who is Paulo Freire -- and how are his ideas relevant to community service learning?*

- Να αποκτήσουν κριτική στάση έναντι των πραγμάτων ως αποτέλεσμα μιας σύνθετης κατανόησης κοινωνικών και πολιτισμικών φαινομένων καλλιεργώντας την ευαισθησία και το αισθητικό τους κριτήριο

4. Διδακτικές πρακτικές και μέσα:

Το παρόν σενάριο αξιοποιεί μια ποικιλία διδακτικών μεθόδων για ενεργοποιήσει και να εμπλέξει άμεσα τους μαθητές. Αρχικά, αξιοποιείται η μετωπική διδασκαλία με τη μορφή εισήγησης, που εφαρμόζεται μόνο κατά την αρχική παρουσίαση του περιεχομένου και της στοχοθεσίας της ενότητας, για να μεταδοθούν σύντομα συγκροτημένες γνώσεις και πληροφορίες και να εισαχθούν ομαλά οι μαθητές στο θέμα. Στη συνέχεια, αξιοποιούνται οι ερωταποκρίσεις¹⁰ που προωθούν την αυτενέργεια των παιδιών παρακινώντας σε σκέψη και δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και συμμετοχής αναπτύσσοντας ταυτόχρονα με την ανατροφοδότηση και την κριτική ικανότητα και την προφορική έκφραση, ο καταιγισμός ιδεών¹¹ (brainstorming), απαραίτητος για συνειρμική ανάκληση πρότερων γνώσεων των μαθητών για τον Σεφέρη αλλά και γιατί προσδίδει ενεργητικό ρυθμό στην εκπαιδευτική διεργασία, ενισχύει την ελεύθερη και απρόσκοπτη έκφραση των μαθητών, αναπτύσσει τη δημιουργική φαντασία των παιδιών και αξιοποιεί προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα και τον σεβασμό στις απόψεις των άλλων και η χαρτογράφηση εννοιών¹² - εννοιολογικός χάρτης που αναπτύσσει τη δημιουργική σκέψη και καλλιεργεί την κριτική ικανότητα των μαθητών, ενισχύει το πνεύμα συνεργασίας, ενδυναμώνει τη μνήμη και συγκροτεί σε ενιαίο σύνολο τις νέες και τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Επιπρόσθετα, οι μαθητές μπορούν να διενεργήσουν και βιβλιογραφική έρευνα, αφού είναι εξοικειωμένοι με το διαδίκτυο και τις νέες τεχνολογίες. Με τον τρόπο αυτό μαθαίνουν να ερευνούν, να εντοπίζουν τις απαραίτητες πληροφορίες για το θέμα τους (Σεφέρης, ζωή και έργο, περίοδος Δικτατορίας), να τις επεξεργάζονται, να τις ερμηνεύουν συνδυαστικά και να επιλέγουν κριτικά (ψηφιακός, κριτικός γραμματισμός). Ασφαλώς, ακολουθείται και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία¹³ που εξασφαλίζει ουσιαστική ανταλλαγή απόψεων, αφού οι μαθητές διερευνούν, ανταλλάσσουν γνώμες, αξιολογούν και αναδιαμορφώνουν αντιλήψεις και στάσεις. Η μέθοδος αυτή αναπτύσσει το συναίσθημα της ευθύνης για την παραγωγή του συλλογικού αποτελέσματος και ταυτόχρονα καλλιεργεί και την αξιολογική ικανότητα των μαθητών μέσα από τις διαδικασίες της ετεροαξιολόγησης και της αυτοαξιολόγησης.

¹⁰ Παρασκευή Βασάλα, Συμμετοχικές Διδακτικές πρακτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση, e-book, θέματα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, ISBN 978-618-80751-1-5, 2013, σελ. 42-53

¹¹ ο.π. σελ. 115-136

¹² ο.π. (αρίθμηση βιβλίου : 2), σελ. 142-169

¹³ ο.π.Επιμορφωτικό υλικό, τεύχος 1, σελ. 48

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως καθοδηγητικός και συμβουλευτικός. Παρεμβαίνει ως διαμεσολαβητής κατευθύνοντας τα παιδιά (αρχή κατευθυνόμενης αυτενέργειας¹⁴) ή θέτοντας ερωτήματα για επίλυση αποριών. Παρακινεί τους μαθητές να αυτενεργήσουν αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες, τους ενθαρρύνει να πειραματιστούν κατανοώντας πως η έρευνα είναι βασικό εργαλείο για το τελικό τους αποτέλεσμα, τους καθοδηγεί διακριτικά και όχι παρεμβατικά και δημιουργεί τις κατάλληλες μαθησιακές συνθήκες, ώστε να αναπτύξουν την αυτονομία τους και να παράγουν οι ίδιοι νέα γνώση. Διευκολύνει την προσπάθεια των παιδιών να ανακαλύψουν και να επεξεργαστούν αυτήν τη νέα γνώση (ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση) και στη συνέχεια τα βοηθά να την ανασυνθέσουν συνεργατικά οικοδομώντας την στις προϋπάρχουσες γνώσεις τους (εποικοδομητική μάθηση).

Ε. Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο, ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ:

Το διδακτικό αυτό σενάριο ακολουθεί το Ε.Π.Π.Σ. για τη Λογοτεχνία και στα μέσα και τη μέθοδο διδασκαλίας που προτείνεται να υιοθετηθούν κατά την υλοποίησή του και στους στόχους που επιδιώκει να επιτύχει. Κεντρικός άξονας είναι να γνωρίσουν οι μαθητές την Μοντέρνα ποίηση και να αποτυπώσουν όσα έμαθαν με τις νέες τεχνολογικές μεθόδους αξιοποιώντας ποικιλοτρόπως τις ΤΠΕ και τα εργαλεία του Web.2. Οι στόχοι αυτοί συνδέονται και με το ΑΠΣ αλλά και με τη διαφορετική προσέγγιση της γνώσης στα πλαίσια του Νέου Σχολείου που είναι ανοικτό στην κοινωνία, και ευνοεί την ενεργητική εμπλοκή του σύγχρονου μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία χειραφετώντας τον και καθιστώντας τον άτομο αυτόνομο, υπεύθυνο και συνδημιουργό του εκπαιδευτικού υλικού.

ΣΤ. Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.:

Το σενάριο αξιοποιεί δημιουργικά τις Τ.Π.Ε ωθώντας τους μαθητές στη διερεύνηση, στην κριτική και επιλεκτική αναζήτηση πληροφοριών, στην αξιοποίηση υλικού από διαδικτυακές πηγές και στην εξοικειώσή τους με ανοικτά περιβάλλοντα μάθησης. Η επαφή τους με το ανοικτό συνεργατικό περιβάλλον του wiki¹⁵, λειτουργώντας ως εικονικός χώρος συνάντησης, συνεργασίας, ανατροφοδότησης και ανταλλαγής απόψεων θα τους εισάγει στην έννοια της διεύρυνσης του σχολικού χώρου και χρόνου, καθώς θα τους εξασφαλίσει την ευκαιρία της εξ αποστάσεως επικοινωνίας και θα τους εξοικειώσει με την ανάρτηση των εργασιών τους στο χώρο αυτό αναπτύσσοντας νέους γραμματισμούς μέσα σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές θα εξοικειωθούν με την παραγωγή γραπτού λόγου μέσω του word, με τη διαδικασία δημιουργίας παρουσιάσεων με το λογισμικό ppt και με άλλα πολυμεσικά εργαλεία (παρακολούθηση βίντεο, ακρόαση απαγγελίας ή μελοποίησης ποιημάτων από το youtube, δημιουργία εννοιολογικού χάρτη με το πρόγραμμα Cmap tools...). Όλα αυτά θα προωθήσουν τον ψηφιακό και κριτικό γραμματισμό των μαθητών, εφόσον θα αναλάβουν

¹⁴ Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κ.Σ.Ε., τεύχος 1, Γεν. Μέρος, σελ.38

¹⁵ ο.π., σελ. 86

πρωτοβουλίες, θα συνεργαστούν, θα παράγουν πολυτροπικά κείμενα, θα αναζητήσουν, αν χρειαστεί, ερμηνείες δυσνόητων λέξεων σε συμφραστικά λεξικά και τελικά θα παραδώσουν ένα ομαδικό έργο αναδεικνύοντας την κριτική τους σκέψη ως πολίτες του κόσμου. Κύριος παράγοντας επιτυχίας θα είναι και η μετατόπιση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, αφού καλείται πλέον με τις Νέες Τεχνολογίες να συμπορευτεί με τη νέα κειμενική πραγματικότητα των μαθητών του και να εντάξει στη διδασκαλία του τα νέα ψηφιακά και συνεργατικά περιβάλλοντα εκμεταλλευόμενος την προστιθέμενη αξία τους και τις δυνατότητες τους. Με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. οι μαθητές κατανοούν ότι το παραγόμενο υλικό είναι αποτέλεσμα της ομάδας και ότι συνδιαμορφώνεται από όλους.

Z. Περιγραφή του σεναρίου

Ο εκπαιδευτικός αρχίζει με μια σύντομη **εισήγηση** για να παρουσιάσει τα βασικά στοιχεία του ρεύματος του Μοντερνισμού και στη συνέχεια ως αφορμή βάζει στα παιδιά να **ακούσουν την απαγγελία** του συγκεκριμένου ποιήματος (Επί Ασπαλάθων). Σκοπός είναι η κινητοποίηση της σκέψης τους, η σύνδεση με την προϋπάρχουσα γνώση και η ένταξη των νέων στοιχείων σε ένα δομημένο όλο. Στη συνέχεια, αφού προηγηθεί μια σύντομη γλωσσική εξομάλυνση άγνωστων λέξεων, με τη μέθοδο του **καταιγισμού ιδεών** ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές *"Τί γνωρίζουν για τη Δικτατορία 1967-1974 και ποια είναι η θέση τους σχετικά με τη στάση του ανθρώπου μπροστά σε κοινωνικά πολιτικά ζητήματα;"* Οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφραστούν ελεύθερα και αυθόρμητα και οι ιδέες τους καταγράφονται στον πίνακα από τον εκπαιδευτικό χωρίς ο ίδιος να παρεμβαίνει ή να σχολιάζει. Στο σημείο αυτό μπορεί να αρχίσει μια **συζήτηση** μεταξύ των μαθητών με συντονιστή τον καθηγητή ο οποίος με **ερωτήσεις** καθοδηγούμενης αυτενέργειας προσπαθεί να εμπλέξει τα παιδιά στις έννοιες του ποιήματος και να εμβαθύνουν στους προβληματισμούς που θέτει. Οι μαθητές μαθαίνουν να συζητούν, να απαντούν τεκμηριωμένα και να συγκροτούν τη σκέψη τους αναλύοντας, συνθέτοντας και αξιολογώντας και τις απόψεις των συμμαθητών τους. Ακολουθώντας, χωρίζονται σε πέντε ομάδες των 5 παιδιών (ανάλογα και με τις δεξιότητες που έχουν στο χειρισμό του η/υ) και διανέμονται φύλλα εργασίας (έντυπα αλλά και ηλεκτρονικά), που θα τα επεξεργαστούν στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου και θα τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια. Οι μαθητές θα χρειαστεί να κάνουν μια **βιβλιογραφική έρευνα** στο διαδίκτυο για να συγκεντρώσουν στοιχεία για τον ποιητή, τη ζωή και το έργο του, την εποχή στην οποία αναφέρεται, για να συμπληρώσουν τεκμηριωμένα τα φύλλα εργασίας. Επιλέγουν τις σωστές πληροφορίες μετά από έλεγχο, σύγκριση, διασταύρωση και αξιολόγησή τους. Στόχος είναι να εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες, να μάθουν να δημιουργούν εννοιολογικούς χάρτες και να παρουσιάζουν με λογισμικό ppt ή prezi τις εργασίες τους. Το τελευταίο διδακτικό δίωρο οι ομάδες παρουσιάζουν στην ολομέλεια το έργο τους, αναπτύσσουν προφορικά όσα έμαθαν εστιάζοντας στα σημαντικότερα στοιχεία. Παράλληλα, το υλικό κάθε ομάδας διανέμεται φωτοτυπημένο στις υπόλοιπες, ενώ έχει ήδη αναρτηθεί στο wiki της τάξης για εξοικονόμηση χρόνου.

Φύλλο εργασίας για την 1η ομάδα

Αποστολή της ομάδας σας είναι να σκιαγραφήσετε τα χαρακτηριστικά της Μοντέρνας ποίησης, το ιστορικό-χρονολογικό πλαίσιο εμφάνισής της και να αναζητήσετε στα έργα που σας δίνονται τα βασικά χαρακτηριστικά του Μοντερνισμού. Καλείστε να εστιάσετε στη θεματολογία, στη νοηματική αλληλουχία που υπάρχει ή όχι, στη χρήση στίξης, στη γλώσσα και στο στιχουργικό σύστημα που χρησιμοποιείται. Για να διευκολυνθείτε στην έρευνά σας μπορείτε να βασιστείτε στα παρακάτω κείμενα αλλά να μελετήσετε και περισσότερα έργα των ίδιων ποιητών που θα τα αναζητήσετε στην ιστοσελίδα του Σπουδαστηρίου του Νέου Ελληνισμού, στη διεύθυνση: <http://www.snhell.gr/>. Στη συνέχεια, να δημιουργήσετε μια παρουσίαση με μορφή ppt ή prezi για το wiki της τάξης με τα στοιχεία που συγκεντρώσατε. Ποιές αλλαγές παρατηρείτε στη Μοντέρνα ποίηση σε σχέση με την Παραδοσιακή; Εναλλακτικά, μπορείτε να παρουσιάσετε τα συμπεράσματά σας και σε έναν εννοιολογικό χάρτη με το λογισμικό C-map tools με τη μορφή συγκριτικού πίνακα Παραδοσιακής και Μοντέρνας ποίησης. Μην ξεχνάτε: Το τελικό παραγόμενο υλικό της ομάδας θα αποτελέσει συνέχεια στη μελέτη των προηγούμενων λογοτεχνικών ρευμάτων και θα αναρτηθεί ως διαδικτυακό βιβλίο λογοτεχνίας που θα συνδημιουργήσει η τάξη σας στην ιστοσελίδα του σχολείου σας και στον διαδικτυακό τόπο issuu.com. Προς διευκόλυνσή σας μπορείτε να μελετήσετε από το βιβλίο της Λογοτεχνίας Β΄ και Γ΄ Λυκείου τα εξής έργα: 1. Σεφέρης: Επί Ασπαλάθων, σελ. 214 - Ελένη, σελ. 209 Λίγο ακόμα - Άρνηση, σελ. 2. Καββαδίας: Το Πούσι, σελ. 244 3. Ν. Βαλαωρίτης: Ο μικρός θρήνος, σελ. 30. Τα έργα αυτά έχουν αναρτηθεί και στο wiki της τάξης αλλά μπορείτε να τα αναζητήσετε και στο ψηφιακό σχολείο στη διεύθυνση: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C131/595/3928,17232/>

Χρήσιμες ιστοσελίδες είναι και οι εξής:

1. <http://dolihi.gr/> Η πορεία που ακολουθείτε είναι: πηγαίνετε αρχική σελίδα και στο σημείο της Αναζήτησης πληκτρολογείτε "Συμβολισμός και Μοντερνισμός". Όταν η σελίδα κατεβάσει το συγκεκριμένο άρθρο, πατάτε πάνω του και ανοίγει ολόκληρο το αρχείο με τα στοιχεία του Συμβολισμού και του Μοντερνισμού.
2. <http://literatureattack.blogspot.gr/> (στο λήμμα: Μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση - Από την παράδοση στο Μοντερνισμό).
3. Μπορείτε επίσης να ανατρέξετε στην Πύλη της Ελληνικής Γλώσσας ακολουθώντας την πορεία: Πύλη - Ανεμόσκαλα- Πρόσωπα και Θέματα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας - Ρεύματα- Μοντερνισμός - Σεφέρης: <http://www.greek-language.gr/Resources/index.html>

Φύλλο εργασίας για την 2η ομάδα

Βασικός εκπρόσωπος του Μοντερνισμού είναι ο Σεφέρης. Να αποδώσετε σε μορφή παρουσίασης ppt ένα σύντομο βιογραφικό σημείωμα του ποιητή για τη ζωή και το έργο του με εικόνες και φωτογραφίες του ίδιου και ό, τι άλλο νομίζετε πως θα κάνει πιο παραστατική την παρουσίασή σας. Ποιά επίδραση άσκησε ο νομπελίστας ποιητής στη λογοτεχνική ζωή του τόπου και ποιά η σχέση του με τον Ελληνισμό; Πληροφορίες για τη σχέση του με τον ελληνισμό καθώς και κριτικές για το έργο του υπάρχουν στις ακόλουθες ιστοσελίδες:

<http://www.bbc.co.uk/greek/seferis.shtml> (Ο Σεφέρης και το BBC)
<http://literatureattack.blogspot.com> (Μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση - Σεφέρης)

<http://www.greek-language.gr/greekLang/literature/tools/concordance/seferis/index.html>. όπου παρατίθεται ολόκληρο το έργο του Γιώργου Σεφέρη στον συμφραστικό πίνακα της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα.

http://users.uoa.gr/~nektar/arts/tributes/george_seferis (βιογραφικά στοιχεία, εργογραφία, σχέση με Ελληνισμό...)

<http://douridasliterature.com/seferis.html>,
<http://www.netschoolbook.gr/digiseferis.html>

<http://www.potheg.gr/WriterDetails.aspx?id=7711255&lan=1>

Πριν ολοκληρώσετε την εργασία σας να παρακολουθήσετε την παρουσίαση που συμπεριλαμβάνεται στην ιστοσελίδα <http://www.netschoolbook.gr/digiseferis.html> με τίτλο: Συλλογή φωτογραφιών Σεφέρη και δεσμοί σε λογοτεχνικό αφιέρωμα του Βήματος αρχείο powerpoint σε μορφή zip 738kb. Πολλά στοιχεία θα λειτουργήσουν υποστηρικτικά για την εργασία σας.

Φύλλο εργασίας για την 3η ομάδα

Ερευνώντας την επίδραση που άσκησε ο Σεφέρης στην εποχή του να εστιάσετε στο ποίημα "**Επί Ασπαλάθων**" που είναι το τελευταίο ποίημα που έγραψε και δημοσιεύτηκε μόλις τρεις ημέρες μετά την κηδεία του κατά την περίοδο της στρατιωτικής δικτατορίας 1967-1974. Να παρακολουθήσετε τα αποσπάσματα από τη δήλωση του Σεφέρη κατά της Δικτατορίας στο Βρετανικό κανάλι BBC στον υπερσύνδεσμο που σας δίνεται :

http://www.youtube.com/watch?v=yabh_GAAk58&feature=player_embedded
 και να τη διαβάσετε και σε γραπτό κείμενο στην ιστοσελίδα :

http://users.uoa.gr/~nektar/arts/tributes/george_seferis/manifest.htm

Ποιά σημασία έχει το γεγονός ότι ο Σεφέρης επέλεξε την ελληνική υπηρεσία του BBC για να ανακοινώσει τη δήλωσή του; Να κρατήσετε σημειώσεις είτε σε έγγραφο word, είτε στο τετράδιό σας για να ολοκληρώσετε την αποστολή σας. Στη συνέχεια, να διαβάσετε ένα άρθρο του Βασίλη Καλαμαρά με παράθεση αποσπασμάτων από τον τύπο της εποχής, στα οποία αναφέρεται η επίδραση που άσκησε στο λαό η κηδεία του Σεφέρη στις 20 Σεπτεμβρίου 1971. Τονίζεται, ότι η κηδεία του ποιητή αποτέλεσε αφορμή για την εκδήλωση δυσaréσκειας του λαού κατά του δικτατορικού καθεστώτος 1967-1974, όπως παρόμοια είχε συμβεί και με την κηδεία του Κωστή Παλαμά κατά την περίοδο της Γερμανικής Κατοχής. Το κείμενο μπορείτε να το βρείτε στην διεύθυνση: <http://www.hri.org/E/1996/96-09-20.dir/keimena/greece/greece1.htm>. Πώς κατέγραψε ο τύπος της εποχής το γεγονός του θανάτου του Γ. Σεφέρη κάτω από το καθεστώς της λογοκρισίας; Να ερμηνεύσετε την αντίδραση του λαού σύμφωνα με τις τότε πολιτικές συνθήκες και να την αντιπαραβάλλετε με την αντίδραση του λαού στην κηδεία του Παλαμά κατά την περίοδο της Γερμανικής κατοχής. Τα αποτελέσματα από την έρευνά σας να τα συνοψίσετε σε μια παρουσίαση ppt διανθίζοντάς την με εικόνες, ηχητικά ντοκουμέντα και ό, τι άλλο νομίζετε πως χρειάζεται για να γίνει πιο ζωντανή και κατατοπιστική. Το τελικό παραγόμενο υλικό να το αναρτήσετε στο wiki της τάξης και να το τοποθετήσετε στη σωστή χρονολογική σειρά εξέλιξης των λογοτεχνικών ρευμάτων, μετά δηλαδή από τον Συμβολισμό. Σε περίπτωση ανεπάρκειας χρόνου, να συνεχίσετε την αποστολή σας και στο σπίτι και μόλις ολοκληρωθεί να την αναρτήσετε στο wiki. Χρήσιμες ιστοσελίδες που δίνουν το ιστορικό πλαίσιο της εποχής της Δικτατορίας 1967 -1974 και μπορούν να αξιοποιηθούν είναι οι εξής: <http://el.wikipedia.org>
<http://podilato98.blogspot.gr/2012/11/stratiotiki-diktatoria-1967-1974.html>

Φύλλο εργασίας για την 4η ομάδα

Να αναζητήσετε ελεύθερα στο διαδίκτυο εικόνες και πίνακες που να συμφωνούν με τα ποιήματα του Μοντερνισμού, να επιλέξετε όποιες θέλετε και να δημιουργήσετε ένα κολάζ σε ppt ή ένα συννεφόμετρο με το πρόγραμμα wordle στο οποίο να απεικονίζετε τα βασικότερα στοιχεία του ρεύματος ή τους στίχους ενός ποιήματος με λέξεις με μεγαλύτερα γράμματα και εντονότερα χρώματα και να το αναρτήσετε στο wiki. Μπορείτε αν θέλετε να το διανθίσετε και με μουσική. Η επιλογή είναι δική σας! Μπορείτε ακόμα να προσπαθήσετε να οπτικοποιήσετε το " Πούσι " του Καββαδία και να το ανεβάσετε και αυτό στο wiki της τάξης. Να φροντίσετε έτσι ώστε η εργασία σας να αποδίδει τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ποίησής του. Χρήσιμες ιστοσελίδες είναι οι εξής: <http://wwk.kathimerini.gr/kath/7days/1999/02/28021999.pdf>

http://sendec.blogspot.gr/2012/08/blog-post_7691.html

http://literatureattack.blogspot.gr/2012/02/blog-post_1020.html (ανάρτηση: Καββαδίας)

Φύλλο εργασίας για την 5η ομάδα

Φανταστείτε ότι διοργανώνετε στο σχολείο σας μια εκδήλωση για τον Σεφέρη και την προσφορά του στη Λογοτεχνία στην οποία θα συμμετέχουν πολλοί γνωστοί λογοτέχνες του καιρού μας και πνευματικοί άνθρωποι του τόπου μας. Θα παρουσιαστούν στο κοινό ερευνητικές εργασίες μαθητών του σχολείου σε μορφή project σχετικές με τον ποιητή, τη ζωή και το έργο του. Καλείστε να σχεδιάσετε την πρόσκληση για τους καλεσμένους με κείμενο πολυτροπικό και διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους και να δημιουργήσετε με το λογισμικό glogster μια ψηφιακή αφίσα που θα αναρτηθεί όχι μόνο στην ιστοσελίδα του δικού σας σχολείου αλλά και σε εκπαιδευτικούς δικτυακούς τόπους και σε ιστοσελίδες των γύρω σχολείων. Σκοπός είναι η ευρύτερη ενημέρωση για τη διοργάνωση αυτή και η γνωστοποίηση της εκδήλωσης σε όσο το δυνατόν περισσότερο ενδιαφερόμενο κόσμο. Ποιές εικόνες θα επιλέξετε για την επιτυχία του σκοπού σας; Να φροντίσετε η αφίσα σας να είναι κατατοπιστική, ελκυστική και πρωτότυπη. Υλικό μπορείτε να αντλήσετε ελεύθερα από το διαδίκτυο στις αντίστοιχες ιστοσελίδες για τον Σεφέρη που δόθηκαν σε προηγούμενη δραστηριότητα. Καλή επιτυχία !

Δραστηριότητα κοινή για όλες τις ομάδες

Όλες οι ομάδες ανταποκριθήκατε στις αποστολές σας επάξια! Ήρθε λοιπόν η ώρα να ενώσετε σε κοινό φάκελο τις εργασίες σας. Μπορείτε να αξιολογήσετε την πορεία της ομάδας σας αλλά και των υπόλοιπων ομάδων με το φύλλο αξιολόγησης που ακολουθεί που παρακαλείσθε να το συμπληρώσετε με ειλικρίνεια απαντώντας στα ερωτήματα με: *Καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ*. Αν θέλετε, μπορείτε ελεύθερα να συμπληρώσετε ό, τι άλλο νομίζετε πως θα χρειαζόταν για περαιτέρω βελτίωση του μαθήματος.

1. Εξασκηθήκατε στην έρευνα και αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο, στον έλεγχο, στη διασταύρωση και στην τελική επιλογή τους;
2. Η ομάδα σας συνεργάστηκε ικανοποιητικά και ανταποκρίθηκε στους στόχους της;
3. Θεωρείτε ότι η ομαδοσυνεργατική διαδικασία και η χρήση ΤΠΕ κατέστησε το μάθημα πιο ενδιαφέρον και ενθάρρυνε την εμπλοκή σας σε αυτό;
4. Αντιμετωπίσατε δυσκολίες στο χειρισμό των ψηφιακών μέσων;
5. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με τον τρόπο αυτό προσεγγίζει καλύτερα την ύλη;

Προτάσεις για περαιτέρω δραστηριότητες

Το συγκεκριμένο σενάριο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί και από μια Λέσχη ανάγνωσης του σχολείου με ανάλογη επέκταση της χρονικής διάρκειάς του και με εμπλουτισμό του και με έργα άλλων ποιητών. Εναλλακτικά, θα μπορούσαν οι μαθητές να δρα-

ματοποιήσουν κάποια από τα έργα που εξετάστηκαν και να τα παρουσιάσουν σε εκδήλωση του σχολείου ή ακόμα και να παρουσιάσουν κάποια από τα αφηγηματικά ποιήματα που επεξεργάστηκαν από άλλη οπτική γωνία.

Βιβλιογραφία

Σχολικά εγχειρίδια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Γλώσσας Α΄, Β΄, Γ΄ Λυκείου

Πρόγραμμα σπουδών για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία Λυκείου. Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄, Β΄, Γ΄ Λυκείου, βιβλίο καθηγητή

Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κ.Σ.Ε

Βασάλα Παρασκευή, *Συμμετοχικές Διδακτικές τεχνικές στη Σύγχρονη Εκπαίδευση*.

**Μουσειοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις
Το Μουσείο Τυπογραφίας των Χανίων και η δημιουργική χρήση της γλώσσας**

Παταρίδου Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

M.Ed. Δημιουργικής Γραφής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

lenapakar@yahoo.gr

Χατζηδημητρίου Ευαγγελία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

M.Ed. Δημιουργικής Γραφής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

echatzidim@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία προτείνεται ένα πλαίσιο προετοιμασίας στην τάξη μιας επίσκεψης μαθητών της ΣΤ τάξης του 6/θ Δ.Σ. σε μορφή σεναρίου, με αφορμή τη θεματική ενότητα της Γλώσσας για το Μουσείο και ειδικά για το Μουσείο Τυπογραφίας στα Χανιά, μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. με στόχο οι μαθητές να προετοιμαστούν γνωσιολογικά και ψυχολογικά για να έρθουν σε επαφή με τα αυθεντικά μουσειακά τυπογραφικά εκθέματα. Η παρούσα εργασία εστιάζει στις δυνατότητες που προσφέρονται, όταν τα μουσειακά εκθέματα τυπογραφίας χρησιμοποιούνται ως ειδικό εποπτικό υλικό και οι εκθεσιακοί χώροι ως περιβάλλοντα μη τυπικής εκπαίδευσης για την κατανόηση και εκμάθηση της «τυπογραφικής» γλώσσας αλλά και της δημιουργικής χρήσης της. Προτείνονται εκπαιδευτικές δράσεις που μπορούν να αναπτυχθούν σε συνεργασία των μουσείων με εκπαιδευτικούς και αξιοποιούν τα έργα τέχνης για τη διδασκαλία γλωσσών με στόχο τη δημιουργική χρήση της γλώσσας, την προσέγγιση της πολιτισμικής ιστορίας με διαπολιτισμικές διαστάσεις και την εξάσκηση της επικοινωνιακής ικανότητας, όπως αυτή συγκεκριμενοποιείται μέσα σε διαφορετικά περιβάλλοντα και με διαφορετικές αφορμές.

Λέξεις-Κλειδιά: Τυπογραφική γλώσσα-δημιουργική χρήση-εκπαιδευτικές δράσεις.

Εισαγωγή

Ζητούμενο του σύγχρονου σχολείου είναι η δημιουργία «μοναδικών κι ανεπανάληπτων» εμπειριών μέσα κι έξω από αυτό, οι οποίες θα οδηγήσουν τους μαθητές στην «πραγματική» κατανόηση του κόσμου (Μούλιου 2005). Τα μουσεία παρέχουν πολλαπλές σχετικές ευκαιρίες, αρκεί οι επισκέψεις σε αυτά να γίνονται σύμφωνα με τις αρχές που ορίζει η σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική (Νικονάνου 2005). Ο 21ος αιώνας έθεσε τα μουσεία και, κατ' επέκταση, τη θεσμοθετημένη πλέον και στην Ελλάδα, μουσειοπαιδαγωγική, μπροστά σε νέες προκλήσεις και αυξημένες αρμοδιότητες. Η χάραξη νέων δρόμων επικοινωνίας και ο εμπλουτισμός των προσφερόμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με στόχο την ανταπόκριση σε διαφορετικές ομάδες πραγ-

ματικού ή εν δυνάμει κοινού αποτελούν βασικό μέλημα της σημερινής μουσειοπαιδαγωγικής. Σε αυτό το πλαίσιο ορισμένοι μουσειακοί και εκπαιδευτικοί φορείς προχώρησαν στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσειακών χώρων με στόχο και την δημιουργική εκμάθηση της γλώσσας.

Με αφετηρία αυτήν την εμπειρία, η παρούσα εργασία παρουσιάζει τις δυνατότητες που προσφέρονται από τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του μουσείου ως φορέα μη τυπικής εκπαίδευσης για τη διδασκαλία. Ένα επιτυχημένο πρόγραμμα επίσκεψης σε μουσείο ή άλλο χώρο πολιτισμικής αναφοράς προϋποθέτει κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών στην τάξη η προετοιμασία αυτή μπορεί να αφορά σε θέματα σχετικά με την έννοια του μουσείου, το θεσμό, τα είδη των συλλογών, τη χρησιμότητά τους στην κοινωνία, τα σχετικά επαγγέλματα.

Παράλληλα οι μαθητές πρέπει να ενημερώνονται για το μουσείο που θα επισκεφτούν, την ιστορία του, τις συλλογές του, τον τόπο όπου βρίσκεται, αλλά και για λεπτομέρειες σχετικά με τη μεταφορά, την ώρα συνάντησης, το μεταφορικό μέσο που θα χρησιμοποιηθεί, το χρόνο που απαιτείται. Αναγκαία, επίσης, προϋπόθεση είναι η γνωριμία με μερικά από τα εκθέματα που θα αξιοποιηθούν στο μουσείο, ώστε να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών, να εξοικειωθούν με την απαιτούμενη ορολογία και τις νέες έννοιες και να κατανοήσουν τη σύνδεση της επίσκεψης με το αναλυτικό πρόγραμμα (Αλκηστις 1996, Δάλκος 2000, Χαλκιά 2002).

Εδώ προτείνεται ως παράδειγμα ένα πλαίσιο προετοιμασίας στην τάξη μιας επίσκεψης ομάδας μαθητών της ΣΤ τάξης του 6/θ Δ.Σ., με αφορμή τη θεματική ενότητα του μαθήματος της Γλώσσας για το Μουσείο και ειδικά για το Μουσείο Τυπογραφίας, στα Χανιά. Η προετοιμασία θα γίνει με χρήση φύλλων εργασίας στα οποία ως τεχνολογικά εργαλεία θα αξιοποιηθούν το λογισμικό επεξεργασίας κειμένου (Word) και το διαδίκτυο καθώς και το λογισμικό Hot Potatoes, αλλά και το Google Earth και η Wikipedia.

Οι μουσειακοί χώροι και η λειτουργία τους ως φορείς μη τυπικής εκπαίδευσης

Η μάθηση στο μουσείο διαφοροποιείται από τη μάθηση στο σχολείο καθώς, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε στις αρχές του 20ού αιώνα ο G. Kerschensteiner, η μάθηση συντελείται όχι στη σκιά των αντικειμένων, όπως συμβαίνει στο σχολείο με τα βιβλία, αλλά με τα ίδια τα αντικείμενα (Konig, 2002: 34). Αν και σήμερα όλο και περισσότερο μιλάμε για μουσεία χωρίς αντικείμενα, για την εισαγωγή ψηφιακών τεχνολογιών στην μουσειακή εκπαίδευση και στη ζωή μας γενικότερα, η μάθηση μέσα από τα αντικείμενα δεν παύει να είναι επίκαιρη. Το αντίθετο μάλιστα, η πρόσληψη της πραγματικότητας μέσω των αισθήσεων αποκτά νέες διαστάσεις εξαιτίας των συνθηκών της σημερινής εποχής που τα όρια μεταξύ του πραγματικού, του εικονικού και της ψευδαίσθησης, του συμβολικού και του αφηρημένου, της απτής πραγματικότητας και της προσομοίωσής της γίνονται ολοένα και πιο ρευστά (Liebich 1989; Zacharias 1995: 73-79).

Η ιδιαιτερότητα του μουσείου ως εξωσχολικού χώρου μάθησης βασίστηκε στην εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσειακών αντικειμένων, των υλικών μαρτύρων πολιτισμού και τέχνης σε σχέση με τις δυνατότητες που προσφέρουν στις διαδικασίες πρόσληψης της πραγματικότητας. Οι μουσειοπαιδαγωγικές εφαρμογές, επομένως, αντιμετωπίζουν τα μουσειακά αντικείμενα ως διδακτικά μέσα με ιδιαίτερες παιδαγωγικές αξίες (Μπούνια & Νικονάνου, 2008). Πιο συγκεκριμένα, η μάθηση μέσω των αισθήσεων δεν βασίζεται σε αφηρημένες έννοιες, ενώ, παράλληλα, μπορεί να στηρίζει την αφηρημένη σκέψη μέσα από συγκεκριμένες εμπειρίες (Durbin, Morris & Wilkinson, 1990: 4; Νάκου, 2006: 301-303).

Η εμπειρία της υλικότητας προσφέρει δημιουργικά και συναισθηματικά ερεθίσματα που μπορούν να βοηθήσουν τη μνήμη, και «συνολικά» μηνύματα που μπορούν να γίνονται αντιληπτά από άτομα διαφορετικών ηλικιών, ανεξάρτητα από το γλωσσικό τους επίπεδο, καθώς και από ομάδες που είναι κοινωνικά και πολιτιστικά ετερογενείς (Lipe, 1984: 5; Hennigar Shuh, 1999: 82).

Πέρα, όμως, από την υλικότητα, που είναι ένα γενικό χαρακτηριστικό όλων των αντικειμένων, τα μουσειακά αντικείμενα κατέχουν και μία επιπλέον αξία, αυτήν της αυθεντικότητας. Τα αντικείμενα που εκτίθενται στα μουσεία ξεχωρίζουν επειδή είναι τα αυθεντικά, συνδέουν άμεσα το παρελθόν με το παρόν σε μια νέα διάσταση και μπορούν να αποτελέσουν το όχημα για ταξίδια με τη φαντασία στον χώρο και στον χρόνο, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και τη διατύπωση κριτικών ερωτημάτων, που είναι απαραίτητα για κάθε ουσιαστική ερμηνευτική προσέγγιση και κατανόηση της πραγματικότητας αλλά και ένα μέσο αυτογνωσίας (Νάκου, 2001: 36).

Πέρα από τα αντικείμενα, αισθητική εμπειρία προσφέρουν και οι ίδιοι οι μουσειακοί χώροι, ιδιαιτέρως οι εκθεσιακοί. Δεν αποτελούν μόνον λειτουργικά περιβάλλοντα μάθησης, αλλά επιπλέον είναι κατασκευασμένα περιβάλλοντα με αισθητικές αξίες, που καθορίζουν τη συνολική εμπειρία του επισκέπτη (βλ. Falk & Dierking, 1992, 2000). Στην περίπτωση των σχολικών ομάδων, για παράδειγμα, οι μαθητές έχουν μία χωρική εμπειρία πολύ διαφορετική από αυτήν τη σχολικής αίθουσας. Οι μουσειακές εκθέσεις παρουσιάζουν πτυχές της ιστορίας, του πολιτισμού και της τέχνης προσφέροντας παράλληλα ένα ιδιαίτερο, πλήρες σκηνικό με πολλά και διαφορετικά ερεθίσματα για τη διαμόρφωση επικοινωνιακών συνθηκών και εκπαιδευτικών διαδικασιών που προωθούν τη δημιουργική χρήση της γλώσσας.

Τέλος, τα μουσειακά αντικείμενα χαρακτηρίζονται από «ευρύτητα» σε ό,τι αφορά τα περιεχόμενα. Επιτρέπουν, με άλλα λόγια, την ανάπτυξη διαφορετικών αφηγήσεων γύρω από αυτά, αλλά και τη διαμόρφωση ή έκφραση προσωπικών ερμηνειών από τους μαθητευομένους. Ωστόσο, τα αντικείμενα ούτε μιλούν από μόνα τους, ούτε «λένε» σε όλους τα ίδια. Σημαντικοί είναι επομένως, οι τρόποι με τους οποίους «ρωτάμε» τα αντικείμενα, οι «δρόμοι» που επιλέγουμε για την προσέγγισή τους και οι ιστορίες που ανακαλύπτουμε σε αυτήν την αναζήτηση.

Περνώντας, λοιπόν, σε πιο μεθοδολογικά ζητήματα, τα αντικείμενα μπορούν να στηρίξουν μαθησιακές διαδικασίες που αξιοποιούν τη μαιευτική μέθοδο, την ανοιχτή συζήτηση, την εξερεύνηση και τη δημιουργική προσωπική έκφραση. Και είναι ακριβώς αυτή η «ευρύτητα» που μπορεί να υποστηρίξει ευέλικτες προσεγγίσεις, προσωπικές ερμηνείες και γενικότερα μαθησιακές καταστάσεις με ανοιχτές εκβάσεις για τη μάθηση. Σε αυτήν την κατεύθυνση η προσέγγιση της τέχνης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, την εικαστική έκφραση και τη δημιουργική γραφή προσφέρει εξαιρετικές δυνατότητες για την προώθηση της φαντασίας, της προσωπικής δημιουργικής έκφρασης και εξάσκησης του προφορικού και του γραπτού λόγου.

Δημιουργική χρήση της γλώσσας σε μουσειακούς χώρους

Αν και θεωρείται δεδομένο, όπως αναλύθηκε παραπάνω, ότι τα μουσειακά αντικείμενα μπορούν να προσφέρουν ερεθίσματα και να αποτελέσουν οχήματα για την προώθηση της δημιουργικής χρήσης της γλώσσας, τα μουσεία δεν έχουν ακόμη αξιοποιηθεί επαρκώς ως εναλλακτικοί χώροι για την εκμάθηση της γλώσσας. Προσπάθειες σε αυτήν την κατεύθυνση γίνονται από μουσεία με στόχο τον εμπλουτισμό των εκπαιδευτικών-επικοινωνιακών τους εφαρμογών, και από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν με στόχο την αναζήτηση εξωσχολικών χώρων μάθησης.

Αντίστοιχα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα σε μουσεία στη Γερμανία και την Ελβετία απευθύνονται κυρίως σε τρεις βασικές ομάδες επισκεπτών: τους ενήλικες, τους αλλοδαπούς μετανάστες και τους μαθητές. Τα προγράμματα αυτά αξιοποιούν κατ' αρχήν το μουσείο ως εναλλακτικό, εξωσχολικό χώρο μάθησης δίπλα στη σχολική αίθουσα, με στόχο τη συμπλήρωση και τον εμπλουτισμό της σχολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας για ένα μάθημα του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό το σκεπτικό έχει εφαρμοστεί με επιτυχία για διάφορα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, όπως για παράδειγμα την ιστορία, και στην Ελλάδα.

Βεβαίως, ό,τι αφορά τη διδασκαλία της γλώσσας, στη χώρα μας οι προσπάθειες παραμένουν εξαιρετικά περιορισμένες, αν όχι ανύπαρκτες. Απεναντίας, στην Ευρώπη έχουν εφαρμοστεί τέτοια προγράμματα σε μουσεία ιστορίας, εφαρμοσμένων τεχνών, σε πινακοθήκες και σε εθνογραφικά μουσεία. Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν δραστηριότητες εξερεύνησης, παιχνίδια συναναστροφής, κατευθυνόμενη συζήτηση για την προσέγγιση αντικειμένων, κ.λπ. Σε κάποιες περιπτώσεις έχουν επίσης αναπτυχθεί και projects/σχέδια εργασίας,-σενάρια με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια και επαναλαμβανόμενες επισκέψεις σε μουσεία.

Τι διαφορετικό και ιδιαίτερο, όμως, προσφέρει τελικά το συγκεκριμένο μουσείο ως εξωσχολικός χώρος μάθησης της γλώσσας. Αυτό που αναμφισβήτητα προσφέρεται μέσα από τις εκπαιδευτικές αξίες των μουσειακών τυπογραφικών του αντικειμένων και το μουσειακό περιβάλλον εν γένει είναι ένα αυθεντικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης, μία αυθεντική αφορμή για συζήτηση καθώς και ένα διαφοροποιημένο, σε σχέση με το σχολικό μάθημα, μεθοδολογικό φάσμα για την εξοικείωση με την ιστορία της

γραφής και της τυπογραφίας, γλώσσα. Μέσα από τις επικοινωνιακές συνθήκες που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού ή εμπυχωτή από την πλευρά των συγκεκριμένων μουσείων, μπορεί να εξασκηθεί ο προφορικός λόγος και συγκεκριμένα η γραμματική, όπως η χρήση διαφορετικών χρόνων, το λεξιλόγιο με την αλφάβητα της τυπογραφίας, το λεξιλόγιο του Τύπου, κ.ο.κ. Πιο σημαντική, ωστόσο, είναι η εξάσκηση της επικοινωνιακής ικανότητας, δηλαδή, ζητήματα όπως η τυπογραφική πρόθεση, οι ρόλοι του τυπογράφου, η εξουσία του τύπου και της γραφής, οι καταστάσεις και τα περιεχόμενα του. (Biener, 2004).

Το τυπογραφικό μουσειακό αντικείμενο δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως ένα μέσο για την μετάδοση μιας γλώσσας, αλλά επιπλέον αξιοποιείται για μια δημιουργική ιστορία από τα ίδια τα παιδιά. Για παράδειγμα ένα τέτοιο project θα είχε ως τελικό στόχο την προσφορά ξεναγήσεων από τους ίδιους τους μαθητές (Schmidt & Lauterbach, 2004) ως συνοδευτικό ηχογραφικό στην ιστοσελίδα τόσο του σχολείου μας αλλά και στην ιστοσελίδα του Μουσείου Τυπογραφίας αλλά και την αισθητική του υπόσταση και τις δυνατότητες που προσφέρει για διαφορετικές ερμηνείες (Rottmann, 2005). Κάτι τέτοιο είναι εφικτό μόνον εφόσον υπάρξει στενή συνεργασία μεταξύ μουσείου και σχολείου, και αν αναγνωριστούν οι δυνατότητες σύγκλισης της στοχοθεσίας από την πλευρά της διδακτικής των γλωσσών με αυτήν της μουσειοπαιδαγωγικής. Για παράδειγμα, η συμμετοχή των αισθήσεων και η εξάσκηση της επικοινωνιακής ικανότητας αποτελούν στόχο τόσο της μουσειοπαιδαγωγικής όσο και της διδακτικής των γλωσσών, που επιδιώκει να ενδυναμώσει τον μαθητευόμενο προκειμένου να εντάξει τη δημιουργική χρήση της γλώσσας σε διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης, με στόχο να γίνεται κατανοητός και να εκφράζει αυτό το περιεχόμενο που πραγματικά επιθυμεί.

Τα τυπογραφικά εκθέματα - αντικείμενα τέχνης του μουσείου Χανίων και η δημιουργική χρήση της γλώσσας: Μια πρόταση

Σύμφωνα με τον Meyermann (2004), τα μουσεία τέχνης προσφέρουν εξαιρετικές δυνατότητες για να μάθει κάποιος τη γλώσσα και να την εξασκήσει με αναφορές σε συγκεκριμένο περιεχόμενο. Μπορούν να «ανοίξουν ένα παράθυρο» σε έναν πολιτισμό αλλά μια που έχουν εκλείψει και οι παραδοσιακοί τυπογράφοι είναι μια ευκαιρία για περισσότερη γνώση. Τα εκθέματα προκαλούν συναισθήματα και μπορούν με την κατάλληλη εμπύχωση να οδηγήσουν σε αυθόρμητη γλωσσική έκφραση και συζήτηση με ανταλλαγή απόψεων και ερμηνειών. Η προσέγγιση τους είναι μια πολιτισμική δραστηριότητα που μπορεί να παρέχει διαπολιτισμικές εμπειρίες και προκλήσεις για τη βίωση του «άλλου» και του οικείου, του ξένου και του γνώριμου. Παράλληλα, οι γλωσσικές γνώσεις διατηρούνται περισσότερο στη μνήμη όταν είναι συνδεδεμένες με αξίες εμπειρίας και είναι προσωπικές (Biener, 2004). Πώς, όμως, μπορούν να ενταχθούν τα τυπογραφικά αντικείμενα στο πλαίσιο μιας πιο δημιουργικής χρήσης της γλώσσας;

Επιλογή τυπογραφικών εκθεμάτων τέχνης

Πρώτα από όλα θα πρέπει να ασχοληθούμε με την επιλογή τους και πώς θα προσεγγιστούν. Για τον εκπαιδευτικό που θα επιχειρήσει να υλοποιήσει το προτεινόμενο σενάριο μπροστά σε αυθεντικά αντικείμενα-εργαλεία της τυπογραφικής τέχνης πρώτη προϋπόθεση και περιορισμός που θα αντιμετωπίσει είναι οι διαθέσιμες συλλογές στις οποίες έχει πρόσβαση. Έτσι και στην περίπτωση των μαθητών μας θα πρέπει να επιλεγούν αντικείμενα-εργαλεία που προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για γλωσσική δραστηριοποίηση, ανεξάρτητα δηλαδή από τη σημασία τους ως μάρτυρες ενός τυπογραφικού πολιτισμού. Αυτά μπορεί να προέρχονται τόσο από την ελληνική όσο και τη διεθνή παραγωγή. Σημαντικά δεν θεωρούνται τόσο τα ιστορικο-τεχνικά κριτήρια όσο η δυναμική των θεμάτων που παρουσιάζουν τα αντικείμενα-εργαλεία και των περιεχομένων που μπορούν να συνδεθούν με αυτά. Ας μη ξεχνάμε η όλη εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να εστιάζει πολύ περισσότερο στη συναισθηματική και βιωματική προσέγγιση του παρά στη μετάδοση γνώσεων που είναι απαραίτητες βέβαια για τις όποιες πολιτισμικές συγκρίσεις. Σε τούτο το σημείο θα ήθελα να σας επισημάνω πως συμπερίλαβα στο τέλος της εργασίας τον ηλεκτρονικό φάκελο τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή, αλλά και τα υποστηρικτικά κείμενα στα φύλλα εργασίας ακριβώς για να υπάρχει μια ολιστική προσέγγιση σχετικά με τη γνώση της Τυπογραφίας. Τα τυπογραφικά εκθέματα που προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών, προκαλούν την ανάκληση προσωπικών εμπειριών και αποτελούν όχημα για ένα ταξίδι στη φαντασία, για προσωπικές ερμηνείες και αφηγήσεις με ανοιχτές εκβάσεις, λειτουργούν ως έναυσμα για τη δημιουργική χρήση της γλώσσας. Βλ. σχετικά και Marx 2008: 220-226.

Η εμπειρία μας ως εκπαιδευτικοί που συμμετείχαμε στην επί σειρά ετών διεξαγωγή του εκπαιδευτικού προγράμματος «Παίζουμε τέχνη;» στο Μακεδονικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης έχει δείξει ότι η επεξεργασία έργων σύγχρονης τέχνης με παιδιά Δημοτικού, όπως για παράδειγμα το έργο του Dennis Oppenheim «Εκρήξεις» (1984) ή του Παύλου «Δάσος» (1983) είχε πολύ θετικά αποτελέσματα στη δημιουργική χρήση της μητρικής γλώσσας (Νικονάνου, 1995). Σε όλη αυτή τη συζήτηση για την επιλογή έργων και, κατ' επέκταση, περιεχομένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν θα πρέπει να αποκλείουμε τη επιλογή έργων από τους ίδιους τους συμμετέχοντες μαθητές. Έτσι ή αλλιώς, στο επίκεντρο της κάθε προσέγγισης βρίσκεται ο μαθητής, και όχι το έργο ή το έκθεμα τέχνης. Με αυτό το σκεπτικό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμμετέχει ως ισότιμο μέλος, χωρίς να χρειάζεται να επιδείξει ειδικές γνώσεις (Marx, 2008: 211-238), παρά μόνον εξοικείωση με τις μεθόδους προσέγγισης.

Μεθοδολογία προσέγγισης

Στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να προωθήσει τους μαθητές πέρα από την κατανόηση σε μια συναισθηματική και σωματική βίωσή του εκθέματος. Η μαιευτική και αποκαλυπτική μέθοδος καθώς και βιωματικές δραστηριότητες, όπως η δημιουργική γραφή και το παιχνίδι ρόλων, φαίνεται να κυριαρχούν στα παραδείγματα από την πράξη (Rottmann, 2005). Όπως κάθε μουσειοπαιδαγωγική διαδικασία που επιδιώκει να ενταχθεί λειτουργικά στη σχολική πραγματικότητα, έτσι και στην περίπτωση που

εξετάζουμε, απαιτείται προετοιμασία στη σχολική τάξη. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί από πριν να ενεργοποιήσει λεξιλόγιο των μαθητών που σχετίζεται με την επίσκεψη στο μουσείο και την επεξεργασία των συγκεκριμένων έργων. Στη συνέχεια, στο μουσείο οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι εξερεύνησης και εντοπισμού των έργων που πρόκειται να επεξεργαστούν. Με αυτόν τον τρόπο, αφενός θα εξοικειωθούν με τον μουσειακό χώρο και αφετέρου θα κινητοποιηθούν για την ενασχόληση με τα έργα. Μπορεί να τους δοθεί μια λεπτομέρεια του τυπογραφικού πιεστηρίου για παράδειγμα για να την εντοπίσουν ή, ανάλογα με το επίπεδο γνώσης μια λεκτική περιγραφή. Ενός μηχανήματος και να προσπαθήσουν να το εντοπίσουν στο μουσείο. Εφόσον εντοπιστεί το μπορεί να ξεκινήσει η προσέγγιση, διαρθρωμένη σε τρία στάδια που αναλύονται στη συνέχεια.

Περιγραφή

Μπροστά πλέον στο έκθεμα, οι μαθητές εμψυχώνονται με την εφαρμογή της μαιευτικής μεθόδου, ώστε να το παρατηρήσουν και να το περιγράψουν, να εντοπίσουν επιμέρους στοιχεία και τη σχέση τους με τη συνολική εικόνα για την Τυπογραφία. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να κατονομάσουν χρώματα, σχήματα, μορφές, να περιγράψουν από κοινού (μία πρόταση ο καθένας) το έργο, να ονοματίσουν λεπτομέρειες κ.λπ. Για την πληρέστερη περιγραφή μπορούν να τους δοθούν λίστες με λέξεις για να διαλέξουν ποια ταιριάζει καλύτερα. Το στάδιο αυτό μπορεί να ολοκληρωθεί με την από μνήμης περιγραφή του εκθέματος.

Τα στάδια αυτά προτείνονται από την C. Marx (2008) για την επεξεργασία ενός εκθέματος είτε να κλείσουν τα μάτια, είτε να γυρίσουν την πλάτη στο έργο και να τους γίνονται ερωτήσεις για το τι θυμούνται. Στην περίπτωση που η ηλικία των μαθητών και το γλωσσικό επίπεδο το επιτρέπει, μπορεί να τους ζητηθεί να καταγράψουν σε ένα χαρτί τις λέξεις που θεωρούν σημαντικές σε σχέση με το έργο και στη συνέχεια να τα ανταλλάξουν και να τις σχολιάσουν.

Ερμηνεία

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές θα κληθούν να εκφράσουν συναισθήματα, απόψεις και προσωπικές θέσεις για το έκθεμα. Μπορούν να φανταστούν τι είχε προηγηθεί ή τι ακολούθησε σε κάποια φάση της χρήσης του από τον τυπογράφο, να περιγράψουν συναισθήματα, αλλάζοντας με τη φαντασία τους χρώματα, αντικαθιστώντας αντικείμενα, κ.λπ., να περιγράψουν χαρακτήρες, κ.ά. Επίσης, ανάλογα με το επίπεδο, μπορούν να χρησιμοποιηθούν φύλλα εργασίας και βοηθητικό υλικό, όπου θα συμπληρώνουν προτάσεις. Εναλλακτικά θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν κάρτες με λέξεις (πιεστήριο, μηχανή, στοιχεία...) για να επιλέξουν ή όποιο άλλο υλικό θεωρηθεί κατά περίπτωση απαραίτητο. Σε αυτό το στάδιο μπορεί να ενταχθούν δράσεις δραματοποίησης σκηνών που απεικονίζονται στο έκθεμα, όπως η «παγωμένη εικόνα», όπου ομάδες μαθητών αναπαριστούν με το σώμα τους το έκθεμα και όταν αυτό ζωντανεύει πρέπει

να μιλήσουν σε έναν από τους ρόλους, ή «το παιχνίδι της γλυπτικής», όπου ένας μαθητής ως γλύπτης «φορμάρει» το συμμαθητή του ως μοντέλο του και κάνει τον τυπογράφο ή το παραγόμενο προϊόν.

Επίσης, μπορούν να ενταχθούν δραστηριότητες δημιουργικής γραφής π.χ. ενός σύντομου ποιήματος ή ενός κειμένου, ή ακόμη ελεύθερων συνειρμών. Οι μαθητές μπορούν να διαλέξουν μία θέση μέσα στο έκθεμα και να περιγράψουν πώς βρέθηκαν εκεί, να δημιουργήσουν φανταστικούς διάλογους μεταξύ μορφών του έργου, να γράψουν διάλογους που ταιριάζουν στα πρόσωπα, να πάρουν φανταστικές συνεντεύξεις, να γράψουν γράμματα/ κάρτες σε μορφές που απεικονίζονται στο έργο, να βρουν έναν νέο τίτλο κ.λπ. Τέλος, μπορούν να αναζητήσουν ανά ομάδες επιχειρήματα υπέρ ή κατά του εκθέματος με τη μορφή ενός επιχειρηματικού λόγου ή απλώς να συζητήσουν τις προσωπικές εκτιμήσεις και την εμπειρία τους.

Εμβάθυνση

Στο τελευταίο στάδιο που μπορεί να πραγματοποιείται στο μουσείο ή/και στη σχολική αίθουσα προτείνεται, να επιλέξουμε δραστηριότητες προσωπικής καλλιτεχνικής έκφρασης. Δηλαδή, οι μαθητές θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν διάφορα υλικά για τη δημιουργία ενός δικού τους έργου και στη συνέχεια να το παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους και να συζητήσουν για τη δημιουργία τους. Επιπλέον, μία έκθεση των παιδικών δημιουργιών στη σχολική τάξη μπορεί να διατηρήσει ερεθίσματα για μετέπειτα αναφορές στη συγκεκριμένη εμπειρία.

Οργανωτικές παράμετροι

Ολοκληρώνοντας αυτήν την περιγραφή αξιοποίησης τυπογραφικών εκθεμάτων για το μάθημα της Γλώσσας κρίνεται σημαντική μια αναφορά στις οργανωτικές παραμέτρους. Πώς, δηλαδή, μπορούν να οργανωθούν τέτοια προγράμματα στην ελληνική πραγματικότητα. Βασική προϋπόθεση για κάθε τέτοια προσπάθεια αποτελεί η εκ των προτέρων στενή συνεργασία ανάμεσα στο μουσείο, και συγκεκριμένα τον μουσειοπαιδαγωγό, και τον εκπαιδευτικό. Το μουσείο πρέπει να προσφέρει τις γνώσεις και τα εργαλεία για την προσέγγιση των έργων τέχνης, και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξοικειωθεί με τις μουσειοπαιδαγωγικές μεθοδολογίες και γενικότερα τη φιλοσοφία της μάθησης στο μουσείο, ώστε να εντάξει τη μουσειακή εμπειρία εποικοδομητικά στη συνολική σχολική εκπαιδευτική διαδικασία. Η ευαισθητοποίηση και η διάθεση για συνεργασία θα πρέπει να είναι δεδομένη και στις δύο πλευρές καθώς και η συνειδητοποίηση των οφελών που θα έχουν τέτοιες πρωτοβουλίες για τους μαθητές.

Επιμορφωτικά σεμινάρια θα μπορούσαν να βοηθήσουν σε αυτήν την κατεύθυνση, αλλά και να ενδυναμώσουν τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη πρωτοβουλιών. Στην περίπτωση τέτοιων προγραμμάτων η σύνδεση με όσα διδάσκονται τα παιδιά στη σχολική αίθουσα είναι κεντρικής σημασίας, έτσι ώστε οι δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν να ανταποκρίνονται στα δεδομένα της κάθε σχολικής τάξης. Ο ρόλος του

εκπαιδευτικού είναι επομένως κεντρικός. Αυτό δεν σημαίνει ότι απλώς θα γίνει το σχολικό μάθημα στο μουσείο. Ο προγραμματισμός ενός μαθήματος σε μουσείο τέχνης εξαρτάται από τα εκθέματα και όχι από τα περιεχόμενα των διδακτικών εγχειριδίων (Biener, 2004). Ο σχεδιασμός θα πρέπει να γίνει με βάση το γλωσσικό επίπεδο της κάθε ομάδας, τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητές της. Επίσης, όπως είδαμε και στην προηγούμενη ανάλυση του παραδείγματος, η προετοιμασία στη σχολική αίθουσα και επεξεργασία μετά την επίσκεψη στο μουσείο είναι απαραίτητες φάσεις σε ένα πρόγραμμα και πρέπει να γίνονται με πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού. Τέλος, αξιωματικά ότι η εμπειρία αυτή στο μουσείο μπορεί να αποτελέσει αφορμή για την ενασχόληση με κάποια θέματα σε βάθος χρόνου ή να προκαλέσει επαναλαμβανόμενες επισκέψεις μια που το Μουσείο Τυπογραφίας των Χανίων, με το οποίο αναλυτικά θα ασχοληθούμε παρακάτω με ενδεικτικά φύλλα εργασίας είναι το πρώτο που ιδρύεται στην Ελλάδα.

Παιδαγωγικός Σχεδιασμός φύλλων εργασίας για μια επίσκεψη στο Μουσείο Τυπογραφίας-Σενάριο μουσειακής πλοήγησης

Στοχοθεσία

Σκοπός της διαμόρφωσης των συγκεκριμένων φύλλων εργασίας είναι με βάση αυτά να προετοιμαστούν οι μαθητές για την επίσκεψή τους στο μουσείο. Ειδικότεροι γνωστικοί-μαθησιακοί στόχοι είναι οι μαθητές:

- *Να κατανοήσουν την έννοια «μουσείο», το θεσμό και τη χρησιμότητα, τα αντικείμενα-εκθέματα και τα είδη τους, τα σχετικά επαγγέλματα.*
- *Να διαμορφώσουν κώδικα συμπεριφοράς στο μουσείο.*
- *Να εξοικειωθούν με το συγκεκριμένο μουσείο, το χώρο, την ιστορία της Τυπογραφίας, το περιεχόμενο των συλλογών του.*
- *Να έρθουν σε επαφή με μερικά από τα εκθέματα που θα αξιοποιηθούν στο μουσείο.*
- *Να προσεγγίσουν το θέμα διαθεματικά, με ταυτόχρονη αξιοποίηση των μαθημάτων της Ιστορίας, της Δημιουργικής χρήσης της γλώσσας (περίληψη, κώδικες επικοινωνίας), της λογικομαθηματικής σκέψης.*
- *Να ασκηθούν σε μεθόδους ενεργητικής μάθησης, με έμφαση στη διαδικασία παραγωγής κειμένου.*
- *Να αναπτύξουν έρευνα σύμφωνα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.*
- *Να εργαστούν σύμφωνα με τις προσωπικές τους κλίσεις.*
- *Να έρθουν σε επαφή με τη διερευνητική μέθοδο. Να αναγνωρίσουν την αξία της ομαδικής συνεργασίας ως βασικού στοιχείου όχι μόνο της σχολικής, αλλά και της καθημερινής ζωής και της ζωής των ενηλίκων. Να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση από τη συμμετοχή τους σε μια σύνθετη διαδικασία.*

Τεχνολογικοί στόχοι, τέλος, είναι οι μαθητές να εξοικειωθούν με τα εργαλεία του Word, να εξοικειωθούν με την αξιοποίηση πηγών από το Διαδίκτυο, να αναπτύξουν

«ηλεκτρονική κουλτούρα αλλά και να ξεχωρίσουν την παραδοσιακή Τυπογραφία και τους τυπογράφους της από την νέα τεχνολογική της διάσταση.

Προσδοκώμενη μαθησιακή διαδικασία

Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση στοχεύει στη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος πέρα από το βιβλιοκεντρικό – δασκαλοκεντρικό παραδοσιακό μοντέλο μάθησης. Όπως γίνεται φανερό και από την στοχοθεσία, τα προτεινόμενα εδώ φύλλα εργασίας επιδιώκουν οι μαθητές να γνωρίσουν τις προς εξέταση έννοιες με πειραματισμό, πρακτική εφαρμογή και κατανόηση των δομών τους, σύμφωνα με τις αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης του Bruner, να εμπλακούν σύμφωνα με τα δικά τους ενδιαφέροντα και εμπειρίες και να δομήσουν προβληματισμό, ιδέες και γνώση, σύμφωνα με τις αρχές του εποικοδομισμού του Piaget και να συναγάγουν τα συμπεράσματά τους στο πλαίσιο συνεργατικών δραστηριοτήτων, σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky και τη θεωρία δραστηριότητας των επιγόνων του (Δαγδιλέλης & Παπαδόπουλος 2008, Καμμάς).

Διδακτική διαδικασία και αξιοποίηση

Κατά την επεξεργασία των φύλλων εργασίας στο εργαστήριο των υπολογιστών, ο διδάσκων, σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες τεσσάρων ατόμων (Ματσαγούρας 2004) που θα εμπλακούν σε δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων με βιωματικό και διαθεματικό χαρακτήρα (Δαγδιλέλης & Παπαδόπουλος 2008). Για την ευχερέστερη επεξεργασία των δραστηριοτήτων, αυτές σηματοδοτούνε ανάλογα προς το περιεχόμενό τους με διαφορετικά σύμβολα. Προβλεπόμενος χρόνος για επεξεργασία του υλικού είναι 4 διδακτικά δίωρα, ένα για την εισαγωγή στην έννοια του μουσείου και 3 για την προσέγγιση του συγκεκριμένου μουσείου. Στο τέλος οι μαθητές καλούνται να συντάξουν σε πίνακα έναν κώδικα συμπεριφοράς στο μουσείο Τυπογραφίας και να επιλέξουν τα εκθέματα που θα ήθελαν να επεξεργαστούν σ' αυτό, διαμορφώνοντας το δικό τους οδηγό του μουσείου, σύμφωνα με την πορεία που οι ίδιοι κρίνουν κατάλληλη ανάλογα προς τα ενδιαφέροντα τους. Οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους και από κοινού αποφασίζουν ποιον «πίνακα συμπεριφοράς» και ποιον «οδηγό του μουσείου» θα αξιοποιήσουν κατά την επίσκεψή τους. Τέλος, καλούνται να συλλέξουν μόνοι τους πληροφορίες από επιλεγμένους διαδικτυακούς τόπους, ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για την επίσκεψη. Το φύλλο εργασίας κλείνει με τις τελευταίες οδηγίες για τη μεταφορά (Άλκηστις 1996, Δάλκος 2000, Χαλκιά 2002, Μουρατιάν 2003). Υπόθεση εργασίας για την αξιοποίηση των φύλλων εργασίας είναι ότι η επίσκεψη που θα πραγματοποιηθεί είναι η πρώτη για το σχολικό έτος επίσκεψη της τάξης στο μουσείο αν αυτό καταστεί δυνατό. Αναγκαία προϋπόθεση είναι η εξοικείωση με το λογισμικό επεξεργασίας κειμένου (Word) και το διαδίκτυο (Internet). Κρίνεται σκόπιμο και χρήσιμο και η παρουσίαση του e-Portfolio από τα παιδιά και τον εκπαιδευτικό για τα παιδιά. Ο ηλεκτρονικός φάκελος των (e-Portfolio) ουσιαστικά αποτελεί μια συλλογή από ψηφιακά αντικείμενα που μπορεί να περιλαμβάνει: κείμενα,

φωτογραφίες, βίντεο, μουσική, ζωγραφιές, κατασκευές, φύλλα εργασιών που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίζουν μια σειρά από παιδαγωγικές διαδικασίες και σκοπούς αξιολόγησης, διευθύνσεις με εκπαιδευτικό υλικό στις οποίες τα παιδιά μπορούν να έχουν πρόσβαση, λογισμικά, κτλ. Το e-Portfolio των παιδιών αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο τόσο για την παιδαγωγό, όσο και για τους ίδιους τους μαθητές. Αντιπροσωπεύουν την εμπειρία και τα επιτεύγματα των παιδιών, αλλά φανερώνουν και τις ικανότητές τους και γενικότερα όλη την πορεία προς τη μάθηση. Παρουσιάζονται οι ιδέες, οι σκέψεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Τα παιδιά μπορούν να συγκεντρώνουν και εμπλουτίζουν το υλικό τους στο e-Portfolio δείχνοντας έτσι μια εικόνα του εαυτού τους. Μέσω του ηλεκτρονικού τους φακέλου, έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν την εξέλιξή τους και να ανατροφοδοτούνται, όποτε χρειάζεται. Πρόκειται για ένα σπουδαίο εργαλείο που μπορεί να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με το e-Portfolio παρέχεται η δυνατότητα για αξιολόγηση του παιδιού από την εκπαιδευτικό. Παράλληλα, όμως δύναται για να χρησιμοποιηθεί στην αυτο-αξιολόγηση του ίδιου του μαθητή. Γενικότερα ως προς την εκπαιδευτική αξία του e-Portfolio, το παιδί έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει τον προσωπικό του φάκελο και με αυτό τον τρόπο μπορεί να παρακολουθεί την εξέλιξή του και να αυτο-αξιολογείται και συνεπώς να αποκτά πλήρη γνώση της μαθησιακής του πορείας, ορίζοντας τους προσωπικούς του στόχους στο πλαίσιο της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης. Σύμφωνα με τα παραπάνω, αναδύονται νέοι ρόλοι τόσο για τους μαθητές όσο και για το διδάσκοντα. Οι πρώτοι εμπλέκονται ενεργητικά στη διαδικασία μάθησης, συμμετέχοντας προσωπικά και συνεργατικά στη δόμηση της γνώσης. Είναι, επίσης, αυτοί που καθορίζουν το περιεχόμενο, τα όρια και τις δυνατότητες της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς καθορίζουν με τις αποφάσεις τους την υλοποίηση του προγράμματος στο μουσείο, αναπτύσσουν κριτική σκέψη, λαμβάνουν αποφάσεις. Ο διδάσκων, από την άλλη πλευρά, παύει να είναι ο από καθέδρας φορέας έτοιμης γνώσης γίνεται ο συντονιστής του διαλόγου στην τάξη κι ο εμπυχωτή των δράσεων που οι ίδιοι οι μαθητές αποφασίζουν να αναλάβουν.

Παρουσίαση ενδεικτικού φύλλου εργασίας

Ασκήσεις δημιουργικής ανάγνωσης και γραφής

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν είναι ενδεικτικές για μια κριτική προσέγγιση των εκθεμάτων στο Μουσείο Τυπογραφίας (από την προβολή των βίντεο)

1. Ποια είναι η προέλευση του;
2. Τι είδος είναι;
3. Πότε δημιουργήθηκε;
4. Ποιες είναι οι συνθήκες μέσα στις οποίες δημιουργήθηκε;
5. Προέρχεται από φορέα αναγνωρισμένης αξίας;
6. Ποιος ήταν ο σκοπός της δημιουργίας του;
7. Δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια των παραστάσεων που απεικονίζει; των φαινομένων που περιγράφει ή αναλύει; την εικόνα που εμπεριέχει;
8. Υπάρχουν άλλες τυπογραφικές πηγές αυτού του είδους;

9. Οι πληροφορίες που ενυπάρχουν διαφέρουν από άλλες που βρήκαμε σε άλλες πηγές;

10. Πού βρέθηκε; πού βρίσκεται; σε ποια κατάσταση;

Απαντώντας στις παραπάνω ερωτήσεις έχουμε ήδη περάσει στο στάδιο της ανάλυσης. Αξιολογούνται όχι μόνο οι πληροφορίες αλλά και η ποιότητα και η σημασία τους. Η ανάλυσή τους όμως σημαίνει πολύ περισσότερα: την επαναδιαπραγμάτευση τους, την τοποθέτησή τους στον ιστορικό χρόνο, τον προσδιορισμό των στοιχείων που το συναποτελούν, τον εντοπισμό των σημασιών που ενυπάρχουν, την αποκατάστασή τους στο παιδικό μυαλό μια που έχοντας πάντα το παραγόμενο υλικό της τυπογραφίας-βιβλίου δεν αναρωτιούνται πώς έγινε τούτο;.

Σχέδιο ερωτήσεων πάνω στο τυπογραφικό Πιεστήριο(από την προβολή των βίντεο)

Πώς ονομάζεται;

Σε ποιο μέρος το έχεις συναντήσει;

Τι συμβολίζει άραγε;

Γενικός χαρακτηρισμός (μεγαλόπρεπο, επιβλητικό...).

Περιγραφή της εικόνας του.

Περιγραφή των μερών του, ιδιαίτερες χαρακτηριστικές λεπτομέρειες.

Κρίσεις, σχόλια για την τέχνη της κατασκευής του. Συναισθήματα.

Γενική εκτίμηση.

Μελετώ και διατυπώνω τις παρατηρήσεις μου.

Σκέπτομαι - δημιουργώ – ασκώμαι.

Ενδεικτικό διάγραμμα δημιουργικής γραφής της ιστορίας του.

Ονομασία του εκθέματος που περιγράφουμε. Πού βρίσκεται; Συμβολισμός του-γενικός χαρακτηρισμός Η ιστορία του. Ο δημιουργός του Η περιγραφή του γενικά Περιγραφή των μερών του, χαρακτηριστικές λεπτομέρειες. Κρίσεις, σχόλια για την αξία του από άλλους. Δικές μας σκέψεις, τα συναισθήματά μας, οι υποχρεώσεις μας. Γενική εντύπωση.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας τα οφέλη ενός τέτοιου σεναρίου-μιας άλλης προσέγγισης από το τυπικό μάθημα για το Μουσείο- και από την αξιοποίηση της επίσκεψης των μουσειακών χώρων ειδικότερα των μουσείων τυπογραφικής τέχνης και των πινακοθηκών θα πρέπει να αναφέρουμε ότι: Οι δυνατότητες που προσφέρει το μουσείο ως χώρος μη τυπικής εκπαίδευσης εμπλουτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία της σχολικής αίθουσας. Εντάσσονται στο μάθημα νέες θεματικές με πολιτιστικές και διαπολιτισμικές διαστάσεις.(σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ). Επεκτείνεται το μεθοδολογικό φάσμα της διδακτικής των γλωσσών, καθώς δίνεται επιπλέον έμφαση στις δημιουργικές δραστηριότητες και στην παροχή δυνατοτήτων προσωπικής έκφρασης. Παρέχονται δυνατότητες για την εξάσκηση της επικοινωνιακής ικανότητας στη γλώσσα σε διαφορετικά περιβάλλοντα και με διαφορετικές αφορμές και τέλος, δημιουργούνται δυνατότητες βίωσης της γλώσσας και δημιουργικής χρήσης της σε συμφραζόμενα που μπορεί να αφορούν και

προσωπικά τους μαθητές. Ποιος ξέρει μπορεί στο μέλλον κάποιος μαθητής μας να εξασκήσει το επάγγελμα του παραδοσιακού τυπογράφου.

Όλα τα παραπάνω συνηγορούν στην ανάληψη πρωτοβουλιών από τους αρμόδιους φορείς, μουσεία και σχολεία, για την οργάνωση τέτοιων δράσεων. Σημαντικό επίσης κρίνεται να υπάρξει συστηματική αξιολόγηση των εφαρμογών, ώστε οι μορφές συνεργασιών που θα δοκιμαστούν να οδηγήσουν σε μοντέλα ειδικά για την ελληνική πραγματικότητα που θα βελτιώνουν τις συνθήκες διδασκαλίας στο σχολείο και θα επεκτείνουν το εκπαιδευτικό έργο του μουσείου.

Βιβλιογραφικές πηγές

- Άλκηστις (1996). *Μουσεία και Σχολεία Δεινόσαυροι κι Αγγεία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.*
- Δαγδιλέλης, Β., Παπαδόπουλος, Ι. (2008). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος, ΙΤΥ, Πάτρα.*
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και Μουσείο, Καστανιώτης, Αθήνα.*
- Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. (2008). *Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία. Στο Ν. Νικονάνου & Νάκου, Ειρ. (2001). Μουσεία: Εμείς τα Πράγματα και ο Πολιτισμός. Αθήνα: Νήσος. Νάκου, Ειρ. (2006). Διδακτική της ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία. Στο Γ. Κόκκινος και Ειρ. Νάκου (επιμ.), Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου αι.. Αθήνα: Μεταίχμιο, 279-311.*
- Καμμάς, Σ. (χ.χ.). *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Θεωρίες Μάθησης και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, Διαλέξεις 4&5 (διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.aegean.gr/culturaltec/skammas/>*
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Εννοιολογική Αναπλασιώση και Σχέδια εργασίας, Γρηγόρης, Αθήνα.*
- Μούλιου, Μ. (2005). «Μουσεία: Πεδία για την κατανόηση του κόσμου», *Τετράδια Μουσειολογίας Ι, 9-17.*
- Νικονάνου, Ν. (1995). *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα μόνιμης συλλογής του Μακεδονικού Μουσείου Σύγχρονης Τέχνης 'Παίζουμε Τέχνη;'. Στα Πρακτικά Ημερίδας: Σχεδιασμός και αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά 10-15 ετών, Θεσσαλονίκη: Τεχνικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, 44- 50.*
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Προσεγγίζοντας το «Άλλο» μέσα στο μουσείο. Μουσεία τέχνης, διαπολιτισμικότητα και εκμάθηση ξένων γλωσσών». Τετράδια Μουσειολογίας 7, 62-66. Biener, Β. (2004). Konstruktivistische Lerntheorie und ihre Anwendung im Museum. Standbein-Spielbein, 70, 6-9.*

- Νικονάνου, Ν. (2005). «Ο ρόλος της Μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα Μουσεία» *Τετράδια Μουσειολογίας I*, 18-25
- Durbin, G., Morris, S. & S. Wilkinson (1990). *Learning from Objects. A Teacher's Guide. English Heritage. Falk, J. & L. Dierking (1992). The Museum Experience. Washington D.C: Whalesback Books Falk, J. & L.*
- Konig, G. (2002). *Kinder - und Jugendmuseen. Genese und Entwicklung einer Museumsgattung. Impulse für besucherorientierte Museumskonzepte. Opladen: Leske&Budrich Verlag.*
- Liebich, H. (1989). *Funktionen der Museumspädagogik–heute? In W. Zacharias (ed.) Gelebter Raum. Beiträge zur einer Ökologie der Erfahrung. München: Pädagogische Aktion.*
- Marx, C. (2004). *Kunst als Schlüssel zur Fremdkultur? Aspekte interkulturellen Lernens mit Kunstwerken. Standbein-Spielbein, 70, 10-13.*
- Marx, C. (2008). *Fremdsprachendidaktik und Museumspädagogik. Empirische Untersuchungen am Beispiel von Kunstmuseen. Berlin: dissertation.de.*
- Meyermann, P. (2004). *Sprachenlernen mit Kunst? Zur Begegnung von Fremdsprachendidaktik und Museumspädagogik. Standbein-Spielbein, 70, 4- 5.*
- Rihs, A. (2004). *Sprechen ohne Hemmungen. Konversationskurse für Erwachsene im Museum für Kommunikation, Bern. Standbein-Spielbein, 70, 30-*
- Zacharias, W. (1995). *Orte, Erlebnisse, Effekte der Museumspädagogik. Horizonte des musealen Bildungsauftrags und Spekulationen zur Topografie kultureller Erfahrung. In K. Fast (ed.) Handbuch museumspädagogischer Ansätze, Opladen:.*

<http://www.typography-museum.gr/news.php>

Ανακαλύπτοντας πτυχές της προσωπικότητάς μου

Καρακιάζης Κωνσταντίνος
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.10, M.Sc.
 kkarakio@yahoo.com

Φουλίδη Ξανθίππη
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc., Phd
 foulidi@aegean.gr

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος διδακτικού σεναρίου είναι να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν τις πολλαπλές πτυχές στην προσωπικότητα του κάθε ατόμου και να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα, στη διαμόρφωση κάθε προσωπικότητας. Απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίου/Λυκείου και μπορεί να υλοποιηθεί στο πλαίσιο προγράμματος Αγωγής Υγείας ή Σχολικής Κοινωνικής Ζωής με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Αρχικά, οι μαθητές/τριες θα πραγματοποιήσουν άσκηση αυτοπροσδιορισμού και θα επιχειρήσουν σε ομάδες να κατηγοριοποιήσουν τις απαντήσεις των συμμαθητών τους με σκοπό να αναδειχθεί το μοναδικό κοινό χαρακτηριστικό που έχουν όλοι οι άνθρωποι. Έπειτα, ανακαλύπτοντας στοιχεία από την βιογραφία της Maya Angelou, μιας καταξιωμένης ποιήτριας και κοινωνικής ακτιβίστριας των ΗΠΑ δημιουργούν προϋποθέσεις αποδοχής και αναγνώρισης της ετερότητας, ιδιαίτερα λόγω πιθανής ταύτισής τους με την ποιήτρια εξαιτίας του ελληνικού επωνύμου. Τέλος, διαμορφώνοντας το γενεαλογικό τους δέντρο θα αναγνωρίσουν τη δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοαντίληψη, αυτοπροσδιορισμός, αναγνώριση ετερότητας.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, Σχολική Κοινωνική Ζωή (ΣΚΖ).

Τάξεις στις οποίες απευθύνεται

Μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου.

Συμβατότητα με το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Όπως αναφέρεται στις Γενικές Αρχές του ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών) ΦΕΚ 303Β/13-03-2003: "το σχολείο καλείται να συμβάλλει πρωτίστως στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή αυτοαντίληψη και να δώσει βαρύτητα στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή [...] Προς την κατεύθυνση αυτή θεωρείται αναγκαίο να προωθηθούν:

α. η εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στο μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητα του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλε-

κτική ικανότητα, καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια' μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις".

Στο πλαίσιο αυτό υλοποιούνται δράσεις μέσω προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, συμβάλλοντας στην βελτίωση και προαγωγή της ψυχικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας των μαθητών/τριών, μέσα από την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων και της κριτικής τους σκέψης (Στάππα Μουρτζίνη, 2010). Ειδικότερα, στον άξονα Διαπροσωπικές Σχέσεις-Ψυχική Υγεία περιλαμβάνονται ενότητες όπως: ο εαυτός μου, η σχέση μου με τους άλλους, αυτοεκτίμηση, ατομική ταυτότητα, συναισθήματα, ισότητα των δύο φύλων και ρατσισμός. Οι συγκεκριμένες θεματικές ενότητες καλύπτονται από το παρόν διδακτικό σενάριο όπως περιγράφεται παρακάτω.

Παράλληλα, σκοπός της Σχολικής Κοινωνικής Ζωής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011) είναι μεταξύ άλλων η ολόπλευρη θετική ανάπτυξη των μαθητών και η προαγωγή της ψυχικής τους υγείας, η καλλιέργεια κατάλληλων ικανοτήτων και αξιών, η επικοινωνία, συνεργατικότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας, και τέλος η «ανάπτυξη μιας διαφορετικής, ολιστικής προσέγγισης της μάθησης με χαρακτηριστικά την κριτική σκέψη, την έρευνα, την ενεργό συμμετοχή και την ανάληψη προσωπικής ευθύνης και δράσης των μαθητών/τριών για την κατάκτηση της γνώσης και των μαθησιακών στόχων». Στο πλαίσιο αυτό περιλαμβάνονται σχετικές με το παρόν διδακτικό σενάριο ενότητες όπως: γνωριμία με τον εαυτό μας, τα συναισθήματά μας, οι σχέσεις μεταξύ μας και η σχέση σχολείου και διαφορετικότητας.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Αίθουσα πληροφορικής, υπολογιστές, βιντεοπροβολέας, πίνακας, κιμωλία

Τα λογισμικά που θα χρησιμοποιηθούν είναι τα παρακάτω:

- Διαδίκτυο με τη χρήση προγράμματος περιήγησης web
- Λογισμικό παρουσίασης (power point)
- Διαδικτυακή εφαρμογή δημιουργίας γενεαλογικού δέντρου (www.familyecho.com). Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη εφαρμογή, για να προστατευτούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα προσωπικά δεδομένα των μαθητών/τριών, εφόσον σε αντίθεση με άλλες παρόμοιες εφαρμογές δεν απαιτείται να δημιουργηθεί προσωπικός λογαριασμός (free account) από τους/τις μαθητές/τριες με χρήση προσωπικού email ή/και να δημοσιοποιηθούν τα στοιχεία της καταχώρησης τους. Στην παρούσα φάση προσπαθώντας να δημιουργήσουν το γενεαλογικό τους δέντρο, ακόμα και εάν δεν το αποθηκεύσουν, θα αρχίσουν να προβληματίζονται για την αλληλεπίδραση βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους.

Γνωστικά Προαπαιτούμενα

Γνώσεις πλοήγησης στο διαδίκτυο και χρήσης λογισμικού παρουσίασης (power point).
Επαρκής γνώση αγγλικών για τους/τις μαθητές/τριες που θα αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο.

Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές/τριες με το παρόν διδακτικό σενάριο επιχειρείται:

A. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας:

- Να ενισχύσουν την αυτογνωσία τους
- Να συμβάλει στην βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους
- Να αναγνωρίσουν τα πολλαπλά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους

Σχολική Κοινωνική Ζωή:

- Να ενισχύσουν την αυτοαντίληψή τους
- Να επικοινωνήσουν μεταξύ τους
- Να συμβάλει στην αποδοχή της διαφορετικότητας

B. Ως προς τις ΤΠΕ

- Να αναζητήσουν υλικό από το διαδίκτυο
- Να οργανώσουν το υλικό που έχουν συλλέξει και να το παρουσιάσουν στην τάξη μέσω των ΤΠΕ (ιστοσελίδες, βίντεο, φωτογραφίες)
- Να χρησιμοποιήσουν λογισμικά ΤΠΕ που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και να εκφραστούν δημιουργικά

Γ. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- Να μάθουν να συνεργάζονται και να ανταλλάσσουν απόψεις με σεβασμό στην ετερότητα
- Να τονώσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους μέσα από την υλοποίηση σχολικών ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων
- Να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση γονιδίων και περιβάλλοντος, έμφυτου και επίκτητου στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους

Εκτιμώμενη διάρκεια

Το σενάριο αναμένεται να υλοποιηθεί σε τέσσερις (4) διδακτικές ώρες.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο βασίζεται στην εποικοδομιστική προσέγγιση όπου οι μαθητές/τριες κατασκευάζουν ολοκληρωμένα νοήματα όταν εμπλέκονται σε ενδιαφέρουσες για αυτούς/ες καταστάσεις (Καπραβέλου, 2011) και η γνώση έχει ενεργό, αυτορυθμιζόμενο και αναστοχαστικό χαρακτήρα (Βρασιδάς, Ζεμπύλας, & Πέτρου, 2005). Στο πλαίσιο αυτό ο/η εκπαιδευτικός θα λειτουργήσει ως διευκολυντής/τρια συμβάλλοντας στην δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος ώστε οι μαθητές/τριες να ανακαλύψουν πλευρές της προσωπικότητάς τους και με βάση αυτά που ήδη γνωρίζουν να μπορούν να αναλύσουν, ερευνήσουν, συνεργαστούν και να δημιουργήσουν (Hanley, 1994). Με άλλα λόγια η μάθηση είναι διερευνητική και ανακαλυπτική, εξελισσόμενη μέσω της κοινωνικής διάδρασης (Βρασιδάς, κ.α., 2005). Παράλληλα ακολουθούνται οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις για τη μάθηση οι οποίες ευνοούν τη δημιουργία πλούσιου περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης με κύρια χαρακτηριστικά την ομαδοσυνεργατικότητα, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από την πλευρά μαθητών/τριών, την σύνδεση της γνώσης με την πράξη, την ολιστική μάθηση και τα αλληλεπιδραστικά και αυθεντικά περιβάλλοντα (Καπραβέλου, 2011).

Προτεινόμενες Δραστηριότητες

Α' φάση. «Είμαι- είναι». Μία έως δύο διδακτικές ώρες.

Οι μαθητές/τριες αρχικά επιχειρούν να αναγνωρίσουν τα πολλαπλά στοιχεία της προσωπικότητάς τους μέσω της άσκησης αυτοπροσδιορισμού "Είμαι..." και να απαντήσουν στις αντίστοιχες ερωτήσεις, όπως αναφέρονται στο Φύλλο εργασίας 1. Διαμορφώνονται ζευγάρια μαθητών/τριών, στα οποία το ένα μέλος καταγράφει τα χαρακτηριστικά του άλλου. Συζητούν μεταξύ τους για τις ομοιότητες και τις διαφορές που παρατηρούν στην εικόνα που έχει ο καθένας για το εαυτό του και στην εικόνα που έχει ο/η συμμαθητής/τρια του για αυτόν. Στη συνέχεια ανακοινώνουν σε ολομέλεια στην τάξη τις απαντήσεις τους προαιρετικά, οι οποίες καταγράφονται στον πίνακα.

Έπειτα οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων και κατηγοριοποιούν τις διαφορετικές απαντήσεις των συμμαθητών/τριών τους. Δηλαδή εντάσσουν όλες τις απαντήσεις στο Φύλλο Εργασίας 1 σε μια από τις τρεις κατηγορίες: βιολογικός, κοινωνικός και ψυχολογικός εαυτός. Οι μαθητές/τριες αρχικά παρουσιάζουν ανά ομάδα τις απαντήσεις τους στη δεύτερη δραστηριότητα του Φύλλου εργασίας 1.

Διαπιστώνεται η ύπαρξη ποικίλων χαρακτηριστικών και γίνεται κατανοητή η έννοια της διαφορετικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως υπάρχει μόνο ένα χαρακτηριστικό που είναι κοινό σε όλους, το ότι είμαστε όλοι ΑΝΘΡΩΠΟΙ και οποιαδήποτε διαδικασία ενδοσκόπησης και αυτοπροσδιορισμού αρχίζει από την αποδοχή της φράσης "ΕΙΜΑΙ ΑΝΘΡΩΠΟΣ".

Η συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση των απαντήσεων βασίζεται στην αντίστοιχη ταξινόμηση του Zurcher, σύμφωνα με τον οποίο η αντίληψη που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους συνδέεται άρρηκτα με τις κοινωνικές δυνάμεις και δομές (Δραγώνα, 2001).

Β' φάση. «Εγώ και οι άλλοι». 3η διδακτική ώρα.

Ο/η εκπαιδευτικός ζητάει από τους/τις μαθητές/τριες να σχολιάσουν φράσεις (Φύλλο εργασίας 2) που αποδίδονται ή συνδέονται με τη ζωή ή το έργο της Maya Angelou, βραβευμένης ποιήτριας, κοινωνικής ακτιβίστριας και καθηγήτριας πανεπιστημίου. Έζησε από το 1928 έως 2014 στις ΗΠΑ. Στην παρούσα φάση ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι φειδωλός/η στις πληροφορίες που θα μεταφέρει στους/στις μαθητές/τριες αναφορικά με την Maya Angelou χωρίς να προβάλλει κάποια φωτογραφία ή να κάνει αναφορά στη φυλή, το χρώμα ή την καταγωγή της. Οι φράσεις αυτές σχετίζονται με την προκατάληψη, τη διαφορετικότητα και την ανάγκη έκφρασης των συναισθημάτων.

Στην συνέχεια οι μαθητές/τριες εκθέτουν στην τάξη τις απαντήσεις τους και υποθέτουν στοιχεία για τη ζωή της συγγραφέως.

Στο τέλος της διδακτικής ώρας ανατίθεται στους/στις μαθητές/τριες εργασία σε ομάδες, για να συγκεντρώσουν στοιχεία σχετικά με τη Maya Angelou ολοκληρώνοντας τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας 2.

Γ' φάση. «Εγώ και οι άλλοι». 4η διδακτική ώρα.

Οι μαθητές/τριες προβάλλουν στην τάξη το οπτικοακουστικό υλικό που έχουν συλλέξει σχετικά με τη βιογραφία της Maya Angelou και καταγράφουν τις τελικές εντυπώσεις τους για τη συγγραφέα, συγκρίνοντάς τες με αυτές που υπήρχαν στην 1^η δραστηριότητα του Φύλλου εργασίας 2.

Σε περίπτωση που οι μαθητές/τριες δεν ανταποκριθούν θετικά, ο/η εκπαιδευτικός προβάλλει υλικό που επιλέγει από τις παρακάτω ιστοσελίδες :

- https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%AC%CE%B3%CE%B9%CE%B1_%CE%91%CE%B3%CE%B3%CE%AD%CE%BB%CE%BF%CF%85
- https://en.wikipedia.org/wiki/Maya_Angelou
- <https://www.youtube.com/watch?v=U0Y7dtzy6o0>
- <http://www.mayaangelou.com/>
- <http://www.theguardian.com/books/2014/may/28/maya-angelou-in-fifteen-quotes>
- <http://www.usatoday.com/story/news/nation-now/2014/05/28/maya-angelou-quotes/9663257/>

Επισημαίνεται με έμφαση στους/ις μαθητές/ήτριες πως θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα

επιφυλακτικοί/ες με το υλικό που αναρτάται στο διαδίκτυο. Προτείνεται να γίνεται διασταύρωση πληροφοριών και αναζήτηση σχετικής επιστημονικής βιβλιογραφίας



Εικόνα 1. Maya Angelou

Δ΄ φάση. 4η διδακτική ώρα. Γενεαλογικό δέντρο

Οι μαθητές/ήτριες αρχικά θα δημιουργήσουν το δικό τους γενεαλογικό δέντρο μέσω της διαδικτυακής εφαρμογής familyecho.com (ή οργανογράμματος στο PowerPoint) και θα συσχετίσουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους με τους προγόνους τους, απαντώντας στις ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται στο Φύλλο εργασίας 3.

Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν την συνθετότητα και αλληλεπίδραση των παραγόντων κληρονομικότητας και περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας.

Αρχικά οι μαθητές/ήτριες θα καταγράψουν στην τάξη μόνο όσα στοιχεία γνωρίζουν. Έπειτα, δημιουργούν το δικό τους γενεαλογικό δέντρο και συσχετίζουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους με τους προγόνους τους, απαντώντας στις ερωτήσεις του Φύλλου εργασίας 3.

Η δραστηριότητα συνεχίζεται σε επόμενη/ες διδακτική/ες ώρα/ες. Ανατίθεται από τον/την εκπαιδευτικό να συνεργαστούν με τους γονείς και τα μέλη του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος, ώστε να εμπλουτιστούν οι απαντήσεις τους. Θα συμπεριληφθούν μεταξύ άλλων στοιχεία σχετικά με: χρονολογίες γέννησης/θανάτου, τόπο ή τόπους διαμονής, επίπεδο εκπαίδευσης, επαγγέλματα, οικονομική κατάσταση, θρησκεία, έθιμα, πολιτικές πεποιθήσεις, ιδεολογία. Τα στοιχεία αυτά του οικογενειακού περιβάλλοντος μπορούν να συσχετιστούν με ευρύτερα κοινωνικά δεδομένα της εκάστοτε εποχής.

Απολογισμός του διδακτικού σεναρίου

Ο απολογισμός του διδακτικού σεναρίου υλοποιείται με εφαρμογή «ρουμπρικών» (ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ 1998;1999) ή με άλλα λόγια “κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων” (Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας 2004). Σ’ αυτά θετικά αποτιμώνται κυρίως η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών/τριών και η υιοθέτηση ομαδοσυνεργατικών πρακτικών. Τα κριτήρια αξιολόγησης θα οριστικοποιηθούν από τον/την εκπαιδευτικό, θα χαρακτηρίζονται για την ευελιξία και τη διαλειτουργικότητα τους και θα αποδέχονται τις διαφορετικές μαθησιακές καταστάσεις και τη διαφορετικότητα του/της μαθητή/τριας.

Ονόματα Μαθητών/τριών (ξεχωριστά ή ανά ομάδα)	1.Ενεργητική συμμετοχή μαθητών/τριών	2.Αλληλεπίδραση, συνεργατικότητα	3. Κατανόηση πληροφοριών, οργάνωση/ παρουσίαση τους
Ενδεικτικοί χαρακτηρισμοί	μέτρια	Καλή	Πολύ καλή

Πίνακας 1 .Συγκεντρωτικός πίνακας απολογισμού του διδακτικού σεναρίου

Επίλογος

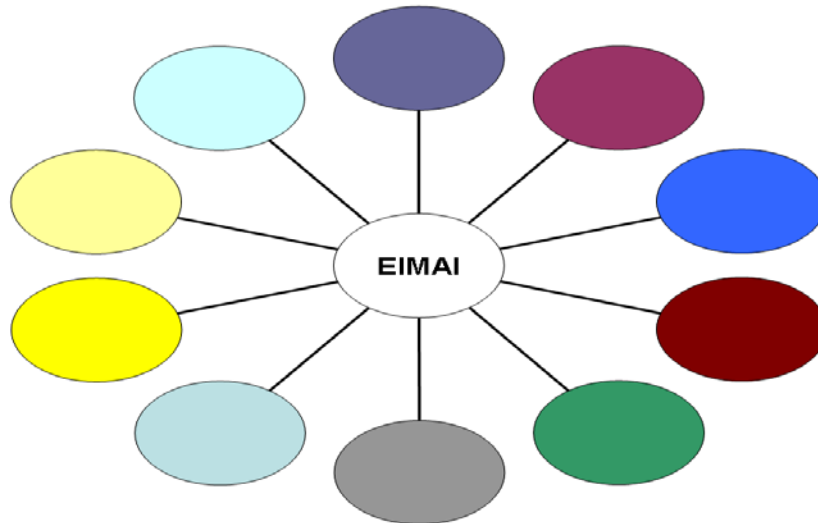
Το παρόν διδακτικό σενάριο υλοποιείται διαθεματικά και βιωματικά με στόχο την αναγνώριση των πολλαπλών πτυχών του εαυτού και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Βασίζεται στις αρχές του κοινωνικοπολιτιστικού εποικοδομισμού (Vygotsky) και στην ανακαλυπτική διαδικασία της μάθησης (Bruner) και μπορεί να υλοποιηθεί σε τέσσερις φάσεις (τέσσερις διδακτικές ώρες) οι οποίες περιλαμβάνουν: την προσπάθεια των μαθητών/τριών να αυτοπροσδιοριστούν, την αναγνώριση της ετερότητας ανακαλύπτοντας την βιογραφία της Maya Angelou και τέλος μέσα από την δημιουργία γενεαλογικού δέντρου δίνεται στους/ις μαθητές/τριες η δυνατότητα να ανακαλύψουν την αλληλεπίδραση βιολογικών και κοινωνικών παραγόντων στην διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

1η Δραστηριότητα. Διαγράμματα "Είμαι" και "Είναι"

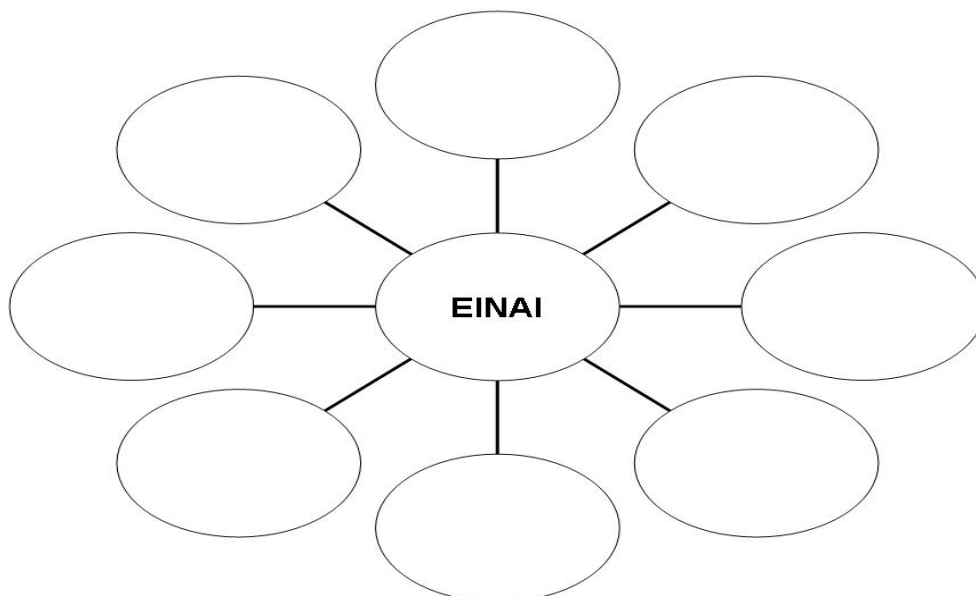
Χρησιμοποιώντας το Microsoft PowerPoint μπορείτε να δημιουργήσετε ένα Ακτινωτό Διάγραμμα (Radial Diagram), επιλέγοντας Insert > Diagram > Radial Diagram, όπου στο κέντρο θα υπάρχει η λέξη "ΕΙΜΑΙ" και δορυφορικά οκτώ έως 10 πεδία.

Σε κάθε ένα από τα πεδία αυτά αναγράψτε πώς θα περιγράφατε και πώς θα χαρακτηρίζατε τον εαυτό σας. Είστε ελεύθεροι/ες να χρωματίσετε τα πεδία σας, όπως επιθυμείτε. Ενδεικτικά μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ουσιαστικά και επίθετα, τα οποία θα αναφέρονται σε ρόλους, ιδιότητες, ή/και στοιχεία της προσωπικότητας (π.χ. στο φύλο, καταγωγή, θρησκεία, κλπ). Στο τέλος της εργασίας, μπορείτε να αποστείλετε το αρχείο στο email σας και στον/ην καθηγητή/τρια σας, εάν το επιθυμείτε και να το διαγράψετε από τον Η/Υ του σχολείου.



Εικόνα 2.Είμαι

Αντίστοιχα, προσπαθήστε να δημιουργήσετε ένα ακτινωτό διάγραμμα όπου θα περιγράψετε τον/την συμμαθητή/τρια σας.



Εικόνα 3.Είναι

Ερωτήσεις 1ης Δραστηριότητας

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις.

1. Αντιμετώπισατε μεγαλύτερη δυσκολία, όταν περιγράφατε τον εαυτό σας ή τον/την συμμαθητή/τρια σας; Εξηγήστε.
2. Σας ήταν εύκολο να χαρακτηρίσετε θετικά τον εαυτό σας; Εξηγήστε.
3. Πως αισθανθήκατε, όταν χαρακτηρίζατε αρνητικά τον εαυτό σας; Εξηγήστε
4. Η περιγραφή που δώσατε για τον εαυτό σας ταυτίζεται με την περιγραφή του/της συμμαθητή/τριας σας για εσάς; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.

2η Δραστηριότητα. Κατηγοριοποίηση

Κατηγοριοποιήστε τις απαντήσεις των συμμαθητών/τριών σας που έχουν ήδη καταγραφεί στον πίνακα. Οι τρεις βασικές κατηγορίες που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε είναι: ΒΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΑΥΤΟΣ, ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΑΥΤΟΣ και ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΕΑΥΤΟΣ.

ΒΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΑΥΤΟΣ	ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΣ ΕΑΥΤΟΣ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΕΑΥΤΟΣ

Πίνακας 2.Κατηγοριοποίηση απαντήσεων

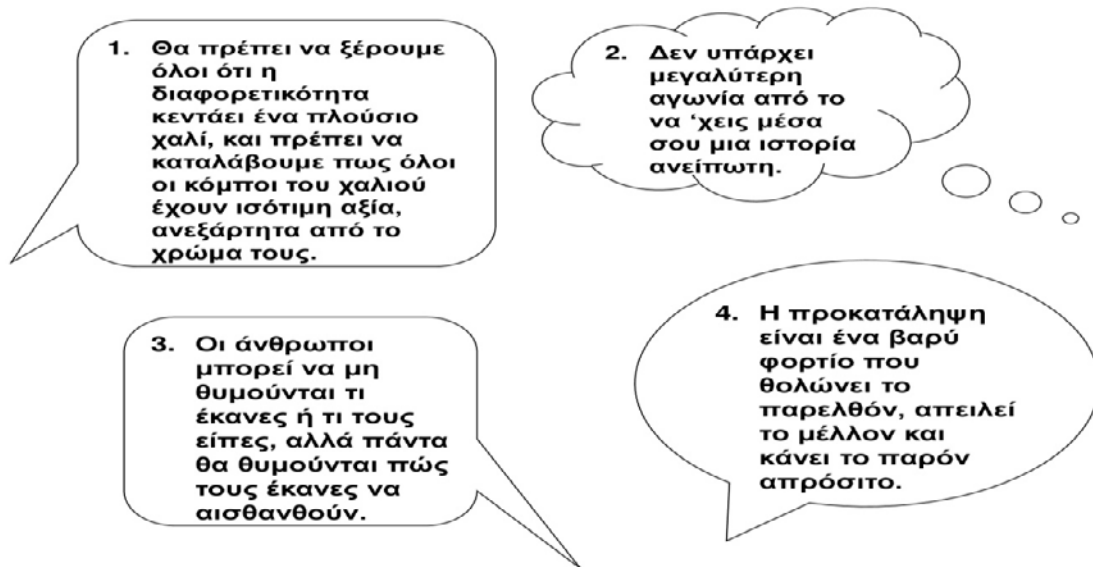
Ερωτήσεις 2ης Δραστηριότητας

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις.

1. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους/τις συμμαθητές/ήτριες σας ήταν παρόμοιες ή διαφορετικές; Εξηγήστε.
2. Υπάρχει κάποιο χαρακτηριστικό που θεωρείται καθολικό, κοινό σ' όλους/ες ; Ποιο είναι αυτό;
3. Εάν μια από τις απαντήσεις σας ήταν «ΕΙΜΑΙ ΑΝΘΡΩΠΟΣ», πως το δικαιολογείτε; Εάν δεν δώσατε αυτή την απάντηση, πως το δικαιολογείτε; Θα αναθεωρούσατε τις απαντήσεις σας, για να συμπεριλάβετε και τη συγκεκριμένη απάντηση;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

1η Δραστηριότητα. Σχολιασμός φράσεων



Εικόνα 4. Φράσεις

Οι παραπάνω φράσεις αποδίδονται στη Maya Angelou, βραβευμένη ποιήτρια, συγγραφέα, ιστορικό και κοινωνική ακτιβίστρια που γεννήθηκε το 1928 στις ΗΠΑ και πέθανε το 2014.

Ερωτήσεις 1^{ης} Δραστηριότητας

Απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις.

1. Τι αισθάνεστε διαβάζοντας καθεμιά από τις παραπάνω φράσεις;
2. Με ποιες φράσεις συμφωνείτε και με ποιες διαφωνείτε; Εξηγήστε τις απαντήσεις σας.
3. Μπορείτε να δώσετε παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, στα οποία φαίνεται να ισχύει καθεμιά από τις παραπάνω φράσεις;
4. Μπορείτε να υποθέσετε ποια/ες βιώματα/ εμπειρίες είναι πιθανό να οδηγήσουν κάποιον άνθρωπο να διαμορφώσει αυτές τις απόψεις;
5. Πως θα χαρακτηρίζατε τη M. Angelou για αυτές τις απόψεις της;

2η Δραστηριότητα. Αναζήτηση πληροφοριών για την Maya Angelou

Προσπαθήστε να αναζητήσετε πληροφορίες για τη ζωή και το έργο της M. Angelou στο διαδίκτυο.

Επισημαίνεται πως θα πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα επιφυλακτικοί/ες με το υλικό που αναρτάται στο διαδίκτυο.

Ερωτήσεις 2^{ης} Δραστηριότητας

Προσπαθήστε να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις.

1. Ποια στοιχεία από τη βιογραφία της Angelou σας έκαναν μεγαλύτερη εντύπωση;
2. Ο τρόπος σκέψης επηρεάζεται από τα βιώματα και τις εμπειρίες μας;
3. Υπάρχουν κάποιες απαντήσεις από αυτές που δώσατε στην 1^η δραστηριότητα που θα θέλατε να αλλάξετε τώρα; Ποιες; Γιατί ;

ΦΥΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

Για να δημιουργήσουμε ένα οικογενειακό δέντρο, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ένα από τους παρακάτω τρόπους:

1) Ας επισκεφθούμε την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.familyecho.com>, στη οποία μπορούμε να δημιουργήσουμε, χωρίς να αποθηκεύσουμε, ένα γενεαλογικό δέντρο. Δεν κρίνεται σκόπιμο να το αποθηκεύσουμε. αν και υπάρχει η δυνατότητα, δημιουργώντας προσωπικό λογαριασμό στην ιστοσελίδα.

2) Να χρησιμοποιήσουμε το Microsoft PowerPoint και να δημιουργήσουμε ένα οργανόγραμμα, επιλέγοντας Insert > Diagram > Organizational Chart. [Σε αυτή την περίπτωση οι μαθητές/ήτριες έχουν τις δυνατότητες προσθήκης χρώματος και αποθήκευσης του αρχείου τους στον Η/Υ τους.]

Ερωτήσεις Δραστηριότητας

Διαβάστε το παρακάτω κείμενο και προσπαθήστε να απαντήσετε στις ερωτήσεις που ακολουθούν:

Κατά το Γάλλο γενετιστή Albert Jacquard : «Στην πράξη, το γονίδιο δεν είναι ένας αρχηγός που δίνει διαταγές. Το γονίδιο δεν είναι τίποτε άλλο από μια χημική δομή, είναι «βουβό», ικανό μονάχα να αντιδρά σε άλλες ουσίες που παρέχονται από το περιβάλλον. Όλες οι αντιδράσεις που δημιούργησαν σιγά σιγά τον οργανισμό μας, και οι οποίες επιτρέπουν να συντηρείται, είναι αποτέλεσμα της συνάντησης των γονιδίων μας και των παροχών του περιβάλλοντος, του έμφυτου και του επίκτητου».

Albert, Jacquard, (2010). *Εγώ και οι άλλοι. Μια γενετική προσέγγιση*, μετάφραση: Χ.Ε. Καζλαρή, σελ. 37, Αθήνα: Κάτοπτρο.

1. Ποιες ομοιότητες ή διαφορές παρατηρείτε στον εαυτό σας σε σχέση με τους προγόνους σου;

2. Για την απάντησή σας να λάβετε υπόψη χαρακτηριστικά, όπως: φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης, επάγγελμα, οικονομική κατάσταση, οικογενειακή κατάσταση, τύπος οικογένειας (πυρηνική, διευρυμένη, μονογονεϊκή) τύπος διαμονής, τόπος καταγωγής, γλώσσα, εθνικότητα, θρήσκευμα, προσδόκιμο ζωής, ηλικία γάμου, διατροφικές συνήθειες, διαρρύθμιση του σπιτιού, κοινωνική ζωή, σχέσεις με την κοινότητα, διασκέδαση και τέλος πως ήταν κατά την παιδική τους ηλικία.
3. Προσπαθήστε να συσχετίσετε τα στοιχεία που συλλέξατε με τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτικά δεδομένα της εκάστοτε εποχής (ιστορικό πλαίσιο).

Βιβλιογραφία

- Βρασίδης, Χ., Ζεμπύλας, Μ., & Πέτρου, Α. (2005). *Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας*. Ρετάλης, Σ (επιμ). Οι Προηγμένες Τεχνολογίες Διαδικτύου στην Υπηρεσία της Μάθησης.
- Δραγώνα, Θ. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες. Στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τόμος Α*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Hanley, S. (1994). *On constructivism*. Available online: <http://www.inform.umd.edu/UMS+State/UMD-Projects/MCTP/Essays/Constructivism.txt>
- Jacquard, A. (2010). *Εγώ και οι άλλοι. Μια γενετική προσέγγιση* (μτφ. Χ.Ε. Καζλαρής). Αθήνα: Κάτοπτρο
- Καπραβέλου, Α. (2011). Η σημασία των θεωριών μάθησης στο πλαίσιο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, (7) 1, 98-117.
- Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες Για το Σχολείο του Μέλλοντος*, τόμος Α', (55-83). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέο Σχολείο. Σχολική και Κοινωνική Ζωή. Οδηγός Εκπαιδευτικού. Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης.
- Στάππα Μουρτζίνη, Μ. (2010). *Αγωγή υγείας βασικές αρχές – Σχεδιασμός προγράμματος Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ ΟΕΔΒ
- ΥΠΕΠΘ, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (1998). *Η Αξιολόγηση μαθητών στο Λύκειο. Γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας*, Αθήνα 1998. ISBN: 960-541-011-7

Αναμνήσεις απ' τα χεράκια μας

Κακκέ Χριστίνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
xristinakixrist88@gmail.com

Σταυριανουδάκη Αλεξάνδρα
Εκπαιδευτικός ΠΕ.70, M.Sc.
alexia_stavr89@yahoo.co.uk

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο αφορά στην κατασκευή πήλινων αναμνηστικών από τους μαθητές της Ε' τάξης και τον μαθητή της Α' που υποστηρίζονταν από το πρόγραμμα παράλληλης στήριξης. Η φάση κατασκευής των αναμνηστικών ουσιαστικά αποτέλεσε το επιστέγασμα των προσπαθειών ένταξης του εν λόγω μαθητή όχι μόνο στην τάξη του αλλά και στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα. Στο παρόν σενάριο αναπτύσσονται οι πρακτικές που αξιοποιήθηκαν από τη σχολική μονάδα και τις υποφαινόμενες εκπαιδευτικούς ώστε να ομαλοποιηθεί η συμπεριφορά του μαθητή, να καταστεί λειτουργικός εντός σχολικού πλαισίου και να αναπτύξει ενδιαφέρον για μαθησιακές δραστηριότητες. Παράλληλα το όλο εγχείρημα αποσκοπούσε και στη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών που δεν εντάσσονταν το πρόγραμμα. Στους μαθητές αυτούς δόθηκε η ευκαιρία μέσα από τις εικαστικές και όχι μόνο δραστηριότητες να γνωρίσουν και να αγαπήσουν το «διαφορετικό», να νιώσουν περισσότερο υπεύθυνοι για το συμμαθητή τους και παράλληλα να δημιουργήσουν τα δικά τους μοναδικά αναμνηστικά.

Λέξεις-Κλειδιά: παράλληλη στήριξη, ένταξη, κουλτούρα, συμπερίληψη

Θεωρητικό Πλαίσιο

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που θα παρουσιαστούν, στηρίχτηκαν στις αρχές της συμπεριληπτικής κουλτούρας και της συνεργατικής μάθησης. Κεντρικός άξονας ήταν η έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία προχωρά ένα βήμα παρακάτω, «αγκαλιάζει» την ειδική εκπαίδευση και στοχεύει στην πλήρη συμπερίληψη όλων των παιδιών. Σύμφωνα με τον Αγγελίδη (2011) στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως ηλικίας, σεξουαλικότητας, καταγωγής, νοημοσύνης και ικανοτήτων, να φοιτούν στο «τυπικό» σχολείο της γειτονιάς τους.

Στην προσπάθεια διάδοσης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (inclusive education) καταλυτικός ήταν ο ρόλος της Διακήρυξης της Σαλαμάνκα (Unesco, 1994). Ξεκινώντας από το θεμελιώδες δικαίωμα του κάθε παιδιού στην εκπαίδευση και αναγνωρίζοντας την ύπαρξη μοναδικών ικανοτήτων, αναγκών μάθησης, χαρακτηριστικών και ενδιαφερόντων υποστηρίζει την αναγκαιότητα επανασχεδιασμού και αναπροσαρμογής του Αναλυτικού Προγράμματος ειδικά και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικά, ώστε το γενικό σχολείο να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των παιδιών και να μην αποκλείει τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σήμερα λοιπόν, μετά από την διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), η παιδαγωγική συζήτηση έχει μετατοπιστεί από την πρόταση της ενσωμάτωσης (mainstreaming) και της ένταξης (integration) σε αυτήν της συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με και

χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε «ένα σχολείο για όλους» όπως αναφέρεται στη Χάρτα του Λουξεμβούργου (1996) (Watkins, 2003).

Το όλο εγχείρημα θα έλεγε κανείς ότι είναι μία αέναη διαδικασία, χωρίς τέλος, που αποσκοπεί στην αύξηση της συμμετοχής και τη μείωση του αποκλεισμού όλων των παιδιών από τις κουλτούρες και τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ προωθεί την ενεργό συμμετοχή σε κοινωνικά και σχολικά δρώμενα και εν τέλει την πλήρη και ουσιαστική προσαρμογή τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Σε αντίθεση με την πρακτική της ένταξης, που προωθεί την ιδέα της προσαρμογής του μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και του σχολείου, η συνεκπαίδευση αναφέρεται στην αναδιοργάνωση του σχολείου ώστε να συμπεριλάβει (include) και τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Χατζημανώλη, 2005).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις όποιες προσπάθειες έχουν γίνει προς αυτήν την κατεύθυνση, αναντίρρητα απαιτείται ακόμα πολύς δρόμος ωσότου τα ελληνικά σχολεία καταστούν συμπεριληπτικά. Ένα καθοριστικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή είναι και η καθιέρωση του θεσμού της παράλληλης στήριξης. Μέσω της διαδικασίας αυτής, δίνεται η δυνατότητα σε ένα παιδί που παρουσιάζει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες, να φοιτήσει στο γενικό σχολείο, μέσα από τη συν-διδασκαλία και συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης και του ειδικού εκπαιδευτικού που προσλήφθηκε αποκλειστικά για το συγκεκριμένο μαθητή.

Μέσα από μία κοινού οργάνωση και συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών με γνώμονα τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του μαθητή, διαμορφώνεται ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο, ικανό να ανταποκριθεί στα «θέλω» του μαθητή. Μέσω της συνεργατικής κουλτούρας δημιουργείται μια συλλογική επαγγελματική εμπιστοσύνη, η οποία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν πιο συλλογικά και να συνεργάζονται με τρόπο που η μεταξύ τους συνεργασία να δημιουργεί πηγές ανατροφοδότησης και συλλογισμού της πρακτικής τους (Harris, 2002).

Η συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού της τάξης και του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης, λειτουργεί εποικοδομητικά, καθώς συμβάλει στη δημιουργία ενός πρότυπου συνεργασίας που αποτελεί παράδειγμα και για τους ίδιους τους μαθητές. Προωθεί τη συλλογικότητα, τη συνεργατική κουλτούρα και την αναγκαιότητα λήψης αποφάσεων μέσω του διαλόγου. Επιπλέον, μέσω της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταπεξέλθουν πιο εύκολα στις όποιες δυσκολίες συναντήσουν, να οργανώσουν από κοινού προγράμματα, στόχους και δράσεις και να αναλάβουν πρωτοβουλίες που σε αντίθετη περίπτωση, θα τις απέρριπταν.

Στοχοθεσία

Η παιδαγωγική πρακτική που αναπτύσσεται έχει ως κεντρικό στόχο την ανάπτυξη της συμπεριληπτικής κουλτούρας και της συνεργατικής μάθησης στη σχολική μονάδα που

υλοποιήθηκε.

Επιμέρους στόχοι της πρακτικής είναι:

1. Η εξομάλυνση της επιθετικής συμπεριφοράς του μαθητή (με παράλληλη στήριξη) μέσα από τη συμμετοχή του σε εικαστικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες.
2. Η ανάπτυξη του αισθήματος της συν-ευθύνης από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας.
3. Η αναγνώριση των ιδιομορφιών και της διαφορετικότητας ενός μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές/τριες του.
4. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων πλαστικής τέχνης και η δημιουργία πρωτότυπων και καλαίσθητων μινιατούρων (αναμνηστικών).

Σενάριο

Το σχολείο και ο Σέρτζιο

Η διδακτική πρακτική που αναπτύσσεται στην συγκεκριμένη εισήγηση ουσιαστικά αποτελεί σκέλος των ενεργειών και των αναπροσαρμογών που έλαβαν χώρα εντός της σχολικής μονάδας ώστε να καταστεί καταλληλότερη για τον εν λόγω μαθητή. Το σενάριο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της θητείας μας ως αναπληρώτριες εκπαιδευτικοί στο 1ο Δημ. Σχολείο κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ήταν η πρώτη χρονιά που φοίτησε μαθητής με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στο εν λόγω σχολείο και «δούλεψε» το πρόγραμμα της Παράλληλης Στήριξης. Σε συνδυασμό με το ότι η εκπαιδευτικός ανέλαβα υπηρεσία τον Μάρτιο, αντιλαμβάνεται κανείς ότι σε γενικές γραμμές η σχολική μονάδα δεν είχε την ευκαιρία να αναδιοργανωθεί άμεσα ώστε να ανταποκριθεί στις μαθησιακές ανάγκες του παιδιού.

Αναφορικά με τον μαθητή πρόκειται για ένα συμπαθέστατο αγόρι επτά ετών που φοιτούσε στην πρώτη δημοτικού και έπασχε από το 'Σύνδρομο του εύθραυστου Χ'. Ο Σέρτζιο ήταν δίγλωσσος, γεγονός που καταστύσε εξαιρετικά δύσκολη την επικοινωνία μαζί του. Συχνά εκδήλωνε επιθετική αλλά και παραβατική συμπεριφορά, επιχειρούσε να «δραπετεύσει» από τη σχολική μονάδα και δημιουργούσε αναστάτωση στο παιχνίδι και στην τάξη.

Τα προβλήματα της συμπεριφοράς του επιδεινώνονταν και από την αντιμετώπιση που έχαιρε. Η επιθετική του συμπεριφορά σταδιακά τον απομόνωνε από τους συνομηλίκους του, ενώ δεν ήταν επιθυμητός ούτε και από τους εκπαιδευτικούς του, καθώς αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην προσπάθεια συνεντισμού και προσαρμογής του στους τυπι-

κούς κανόνες που διέπουν την ομαλή λειτουργία ενός σχολείου. Στην πορεία της συνεργασίας μας ωστόσο κατέστη σαφές ότι για την ένταξη του μαθητή απαιτείται συλλογική προσπάθεια και στοχευμένες ενέργειες από το σύνολο των εκπαιδευτικών.

Οι προσπάθειες ενσωμάτωσης

Στο πλαίσιο της ένταξης ο μαθητής στοχευμένα ερχόταν σε επαφή με παιδιά όλων των τάξεων τόσο στα διαλείμματα όσο και κατά τη διάρκεια κοινωνικών εκδηλώσεων του σχολείου, όπως γιορτές και εκδρομές. Δεδομένου ότι το μαθησιακό του επίπεδο δεν του επέτρεπε να συμβαδίζει με την τάξη του, ακολουθούσε το δικό του εξατομικευμένο πρόγραμμα στο οποίο δόθηκε προτεραιότητα στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Για την επίτευξη του στόχου μετείχε στις εκδηλώσεις και άλλων τάξεων (βλ. Δραστηριότητες στον κήπο, βάνιμο τοίχων σχολείου, κατασκευή σκηνικών).

Η συνεργασία με το Ε'2

Σε αυτό το πλαίσιο εντάχθηκε και μια σειρά δραστηριοτήτων, σε συνεργασία με το Ε'2 τμήμα του εν λόγω σχολείου, προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή κοινωνικοποίησή του. Οι μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος, μέσα από παρότρυνση της εκπαιδευτικού τους, είχαν αναλάβει στα διαλείμματα, την ευθύνη του συγκεκριμένου μαθητή σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Συγκεκριμένα, ο μαθητής υποβοηθούνταν στο να αγοράζει το φαγητό του από το κυλικείο, να μπαίνει στην αίθουσα υπολογιστών κτλ. Παροτρύνονταν ακόμη να παίζει μαζί τους κρυφό ή κνηγητό ή και άλλα παιχνίδια που θεωρούσαν ότι μπορεί να ανταπεξέλθει. Οι μαθητές του Ε'2 τον «καλούσαν» πάντα να συμμετέχει μαζί τους και σε άλλες δραστηριότητες όπως εικαστικά και δραματικά παιχνίδια. Παρατηρήθηκε λοιπόν το φαινόμενο, στην ώρα των διαλειμμάτων ο Σέρτζιο να πηγαίνει να συναντήσει κατευθείαν τους συγκεκριμένους μαθητές, παρά την διαφορά της ηλικία τους.

Η δραστηριότητα αυτή σύντομα επεκτάθηκε και στην ώρα της Γυμναστικής. Καθώς μία φορά την εβδομάδα οι ώρες Γυμναστικής των δύο τμημάτων συνέπιπταν, παρατηρήθηκε το φαινόμενο οι μαθητές της Ε' τάξης, να ρωτούν το γυμναστή τους αν τους επιτρέπει να παίζει στα ομαδικά παιχνίδια ο Σέρτζιο. Έτσι όταν έπαιζαν, ποδόσφαιρο ή βόλεϊ, είχαν πάντα και το Σέρτζιο στις ομάδες τους. Του εξηγούσαν τους κανόνες του παιχνιδιού, προσπαθούσαν να του «διδάξουν» διάφορες τεχνικές, ενώ ήταν ιδιαίτερα θερμοί και εκδηλωτικοί στις αντιδράσεις τους, όταν ο συγκεκριμένος μαθητής κέρδιζε πόντο για την ομάδα που συμμετείχε. Στην ουσία οι μαθητές ανέλαβαν το ρόλο του δασκάλου, χωρίς να αισθάνονται ότι «υποχρεώνονται» να κάνουν παρέα σε ένα μαθητή μικρότερό τους και με διαφορετικές ανάγκες από τις δικές τους.

Καθώς διαπιστώθηκε η επιτυχημένη συνεργασία μεταξύ του Σέρτζιο και των μαθητών της τάξης, αποφασίσαμε και με τη σύμφωνη γνώμη της διευθύντριας της μονάδας, να εντάξουμε το μαθητή και σε άλλες ενδοσχολικές δραστηριότητες του Ε'2. Αρχικά, ήρθαν στην ώρα της φιλιαναγνωσίας όπου οι μαθητές ασχολούνταν με τη δημιουργία ενός

ταξιδιωτικού παραμυθιού. Το παρουσίασαν στον μαθητή, ενώ φρόντιζαν κιόλας να κάνουν και διάφορες αναπαραστάσεις και δραματοποιήσεις των τεκταινόμενων που κατέγραφαν στο παραμύθι.

Ο Σέρτζιο σταδιακά κατέστη ο μόνιμος βοηθός της τάξης στην δημιουργία χειροτεχνιών και διάφορων κατασκευών που είχαν σχέση με το παραμύθι. Αξίζει να σημειωθεί, ότι μέσω αυτής της διαδικασίας, παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στη λεπτή κινητικότητα του Σέρτζιο, ενώ έγινε και πιο δεκτικός στη συνεργασία με άλλα παιδιά, γεγονός που τον βοήθησε και στην ένταξη σε ομαδικές δραστηριότητες στην τάξη του. Στην ουσία πρόκειται για μία πρακτική εφαρμογή της αλληλοδιδακτικής μεθόδου, καθώς παρατηρείται το φαινόμενο οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές να διδάσκουν τους μικρότερους.

Τα παιδιά Του Ε'2 συνετέλεσαν ακόμη καταλυτικά στη βελτίωση της συμπεριφοράς του Σέρτζιο μέσα στο παιχνίδι καθώς λόγω της διαφοράς ηλικίας είχαν την υπομονή να του διδάξουν την υπακοή στους κανόνες. Φροντίσαμε με την εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης να αφιερώσουμε δύο διδακτικές ώρες σε ένα επιτραπέζιο παιχνίδι που περιλαμβάνεται στο βιβλίο της Γλώσσας της Ε' Δημοτικού, σχετικό με τους Ολυμπιακούς Αγώνες. Για άλλη μια φορά διαπιστώσαμε πόσο υποστηρικτικά μπορούν να λειτουργήσουν τα μεγαλύτερα παιδιά στην ένταξη του μαθητή. Οι μαθητές/τριες βοηθούσαν το Σέρτζιο στην καταμέτρηση των βημάτων και στην ενεργό εμπλοκή του στο παιχνίδι. Η δραστηριότητα με το επιτραπέζιο αποτέλεσε την καλύτερη εφαρμογή της συμπεριληπτικής κουλτούρας, όπου ένας μαθητής με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, «αγκαλιάζεται» από τους μαθητές και ωθείται στο να προχωρήσει και να εναρμονιστεί με το υπόλοιπο μαθητικό σύνολο.

Το αμέσως επόμενο βήμα στην κατεύθυνση αυτή, ήταν η από κοινού κατασκευή λαμπάδων για το Πάσχα. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Σέρτζιο, στην εν λόγω δραστηριότητα προτιμούσε να εργαστεί με τα παιδιά του Ε'2 καθώς ένιωθε ασφάλεια και αίσθημα του ανήκειν μαζί τους. Τα παιδιά συχνά του υποδείκνυαν πώς να χρησιμοποιήσει με τον καλύτερο τρόπο τα υλικά του και μοιράζονταν τις ιδέες τους μαζί του. Τα παιδιά της τάξης μοιράστηκαν μαζί μας τα συναισθήματα υπερηφάνειας και ανακούφισης που ένιωσαν όταν ο Σέρτζιο ολοκλήρωσε το έργο του.

Σαν επιστέγασμα της όλης προσπάθειας και συνεργασίας, αποφασίσαμε με την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης την κατασκευή πήλινων κοσμημάτων και αντικειμένων, τα οποία θα αποτελούσαν και το αναμνηστικό της συνεργασίας μας. Το όλο εγχείρημα κράτησε τρεις περίπου μέρες. Σε πρώτη φάση οι μαθητές παρακολούθησαν μία παρουσίαση του υλικού του πολυμερικού πηλού και των δυνατοτήτων. Εξοικειώθηκαν με τη δημιουργία γραμμμάτων αλλά και φιγούρων από τα βιβλία της τάξης τους.

Σε δεύτερη φάση χωρίστηκαν σε ομάδες ανάλογα με το τι ήθελαν να ασχοληθούν. Άλλα παιδιά επέλεξαν να σχηματίσουν τα αρχικά τους γράμματα, άλλα αφηρημένες συνθέσεις με «μπερδέματα» χρωμάτων και άλλα ήρωες από τα βιβλία της Πέμπτης ή άλλα λογοτεχνικά κείμενα που ήρθαν σε επαφή.



Οι μαθητές/τριες υπό την επίβλεψη μας ασχολήθηκαν για δύο διδακτικές ώρες με την κατασκευή των αναμνηστικών τους. Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας τους φρόντιζαν να ασχοληθούν με το Σέρτζιο και να τον βοηθήσουν να δημιουργήσει το έργο της επιλογής τους. Μόλις ολοκληρώθηκαν τα έργα ακολούθησε το «ψήσιμο» τους ώστε να οριστικοποιηθεί το σχήμα τους και περάστηκαν σε κορδόνια. Οι μαθητές βγήκαν φωτογραφίες που τους μοιράστηκαν καθώς όλοι τους ήθελαν να θυμούνται τις στιγμές που πέρασαν με το Σέρτζιο.

Συμπεράσματα

Μέσα από τη στενή συνεργασία που αναπτύχθηκε μεταξύ του Σέρτζιο και των μαθητών του Ε΄2 καταστήθηκαν σαφή τα οφέλη που προκύπτουν μέσω της συμπεριληπτικής κουλτούρας και της συνεργατικής μάθησης.

Αρχικά, άρχισε να αναπτύσσεται στον Σέρτζιο το αίσθημα του ανήκειν και κατ' επέκταση το αίσθημα της ασφάλειας. Πλέον αισθανόταν ότι ήταν μέλος μιας ομάδας και όχι ο «απόκληρος» της σχολικής κοινότητας. Αυτό οδήγησε και στην σταδιακή μείωση των εκδηλώσεων επιθετικής συμπεριφοράς, καθώς πλέον δεν είχε την ανάγκη προβολής του, ώστε να ασχοληθούν μαζί του τα υπόλοιπα παιδιά. Επιπλέον σταμάτησε να έχει τάσεις φυγής από το σχολείο, καθώς δε βίωνε το αίσθημα της μοναχικότητας και της απόρριψης. Άρχισε να αντιμετωπίζει το σχολείο σαν έναν χώρο φιλόξενο, όπου θα συναντηθεί με άλλα παιδιά, θα παίξει, θα γελάσει και θα περάσει ωραία! Επιπρόσθετα, από μόνος του άρχισε να προσπαθεί να βελτιώσει την λεκτική του επικοινωνία, καθώς έπρεπε να συνεννοηθεί με τα παιδιά του Ε΄2. Αυτόν τον έκανε και πιο δεκτικό στις ενδείξεις της δασκάλας του της παράλληλης στήριξης και στις σχολικές δραστηριότητες που του ανέθετε (π.χ. ασκήσεις πρώτης γραφής, ανάγνωσης απλών συλλαβών και λέξεων).

Από την άλλη πλευρά, διαπιστώθηκαν και θετικές αλλαγές στην συμπεριφορά των παιδιών του Ε΄2. Ισχυροποιήθηκε το αίσθημα ανάληψης ευθυνών, καθώς πλέον ήταν υπεύθυνοι για τη διαγωγή του Σέρτζιο. Άρχισαν να αναλαμβάνουν πιο εύκολα πρωτο-

βουλίες, καθώς έπρεπε να βρουν δραστηριότητες στο διάλειμμα στις οποίες θα μπορούσε να συμμετέχει και αυτός. Έμαθαν να «αγκαλιάζουν» το διαφορετικό και να μην το απορρίπτουν. Συνειδητοποίησαν ότι ο κάθε μαθητής έχει να προσφέρει, παρόλο που δε μοιάζει με τα υπόλοιπα παιδιά. Κατάλαβαν ότι δεν πρέπει να απορρίπτουν κάποιον και να βιάζονται να καταλήξουν σε συμπεράσματα, απλά και μόνο επειδή είναι διαφορετικός. Βίωσαν τον ρόλο του δασκάλου, καθώς έπρεπε να διδάζουν στον Σέρτζιο κανόνες και τεχνικές. Εξάσκησαν την υπομονή τους και το σημαντικότερο όλων, ανέπτυξαν το αίσθημα της συλλογικότητας, αφού έδρασαν σαν ομάδα που δέχεται όλα τα μέλη της, ανεξαρτήτως διακρίσεων!

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση
- Χατζημανώλη, Δ., (2005). Από την ένταξη-ενσωμάτωση στη συμπερίληψη. Ένας επαναπροσδιορισμός της αντιμετώπισης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Εκπαιδευτική κοινότητα*. 72, 30-35
- Harris, A. (2002). *School improvement. What's in it for schools?* New York: Routhledge Falmer.
- UNESCO, (1994).The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Ανακτήθηκε στις 3 Δεκεμβρίου 2015 από: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Watkins, A. (Editor) (2003). *Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής*. Ανακτήθηκε στις 3 Δεκεμβρίου από: www.european-agency.org

Δείγματα οικολογικού σχεδιασμού στην ελληνική κατοικία από τη μινωική εποχή έως σήμερα. Αφόρμηση για συγκριτική έρευνα το «άρρωστο κτίριο» του 21^{ου} αιώνα

Γαϊτάνη Μαριάνθη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

m

g

Περίληψη

t

Η διδακτική πρακτική που περιγράφεται, στην παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των μαθητών πάνω στην πρόληψη και αντιμετώπιση του προβλήματος της ρύπανσης του εσωτερικού σύγχρονων κτιρίων. Το «άρρωστο κτίριο» του 21^{ου} αιώνα έγινε το σημείο αναφοράς για μια συγκριτική έρευνα και μελέτη πάνω στην ελληνική κατοικία από τη μινωική εποχή έως σήμερα με σημείο εστίασης τη συμβολή του βιοκλιματικού σχεδιασμού στη βελτίωση της ποιότητας της ζωής των ενοικούντων. Αξιοποιήθηκε η μέθοδος project, η επίλυση προβλήματος, η λήψη αποφάσεων, η συζήτηση, η ιδεοθύελλα, η εννοιολογική χαρτογράφηση, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλείο γνώσης, έρευνας, συνεργατικής μάθησης, δημιουργικής γραφής και δημοσίευσης άρθρων και μελετών. Οι μαθητές διερεύνησαν τη σχέση βιοκλιματισμού και ποιότητας ζωής. Η διαμοίραση της προσωπικής εμπειρίας στην ομάδα ευαισθητοποίησε και εξώθησε σε έρευνα για την πρόσκτηση της έγκυρης γνώσης πάνω σε συνήθειες, πρακτικές που επιβαρύνουν εσωτερικούς χώρους συμβάλλοντας στην αναθεώρηση στάσεων και συμπεριφορών των μετεχόντων μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού.

Λέξεις-Κλειδιά: άρρωστο κτίριο, βιοκλιματισμός, παραδοσιακή και σύγχρονη κατοικία

Εισαγωγή

Η διδακτική πρακτική διάρκειας είκοσι έξι (26) διδακτικών ωρών, που περιγράφεται στην παρούσα εισήγηση, υλοποιήθηκε σε μαθητές της Α΄ Τάξης του 3^{ου} Γενικού Λυκείου Ν. Φιλαδέλφειας. Στην υλοποίηση της συγκεκριμένης πρότασης, με διαθεματικές προεκτάσεις σε Αρχαία Ελληνική Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα, Ιστορία, Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Ερευνητική Εργασία, Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Γεωλογία και Διαχείριση Φυσικών Πόρων, Γεωγραφία, Οικιακή Οικονομία, Τεχνολογία, Πληροφορική, συμμετείχαν: Α) Τριάντα μέσο όρο απολυτηρίων Γυμνασίου 16,2, έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό δεξιότητες χειρισμού των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και έχουν σχετική εμπειρία από την υλοποίηση α) προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων στο Γυμνάσιο και β) Project στην Α΄ Λυκείου. Σχετικά με το γνωστικό τους προφίλ, πρόκειται για άτομα όλων των μαθησιακών στυλ. Β) Η εκπαιδευτικός που είναι, παράλληλα, δημιουργός της διδακτικής πρότασης η οποία περιγράφεται στην

παρούσα εισήγηση, συντονίστρια, παρατηρήτρια, ερευνήτρια κατά την υλοποίησή της και συγγραφέας της παρούσας εισήγησης παρατηρούσε στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών. Αξιολόγησε το βαθμό ανταπόκρισης των αγοριών και των κοριτσιών σε όλα τα στάδια επίλυσης προβλήματος. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποίησε μια «σχάρα» παρατήρησης που είχε ετοιμάσει από πριν η ίδια. Επίσης, εκπόνησε ερωτηματολόγιο αξιολόγησης το οποίο και μοίρασε στους εκπαιδευόμενους μετά την παρουσίαση των εργασιών τους στην ολομέλεια. Το ερωτηματολόγιο εστίαζε στην επιλογή του θέματος, στην πορεία υλοποίησης του σχεδίου εργασίας, στην αξιοποίηση των ΤΠΕ, στην επιλογή δεδομένων, ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων, στην ατομική συμμετοχή κ.ά. Η παρούσα εισήγηση περιγράφει δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά τη φάση σχηματισμού και ωρίμανσης της ομάδας.

Θεωρητικό, παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

Η ρύπανση εσωτερικών χώρων είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μιας σειράς παραγόντων που σχετίζονται με το ίδιο το φυσικό περιβάλλον, τη φυσιολογία του ανθρώπινου σώματος που παράγει ρύπους, τις συνήθειες-δραστηριότητες των ενοικούντων, τη θέση και την κατασκευή του ίδιου του κτιρίου. Η έντονη επιχειρηματική δραστηριοποίηση στο πλαίσιο του οικονομικού ανταγωνισμού, η αστικοποίηση του βίου με τη συνακόλουθη αύξηση της παραγωγής για την κάλυψη των συνεχώς αυξανόμενων καταναλωτικών αναγκών οδήγησε και οδηγεί, μεταξύ άλλων, στην αφαίμαξη των φυσικών πόρων και στην επιβάρυνση του εδάφους, του υδάτινου στοιχείου, της ατμόσφαιρας με ρύπους. Επιπλέον, τα προϊόντα της χημικής βιομηχανίας είναι ανθεκτικά, πιο οικονομικά από φυσικά προϊόντα, τα οποία υποκαθιστούν και χρησιμοποιούνται ευρέως ως υλικά κατασκευής κτιρίων, οικοσκευών, αλλά και για την κάλυψη καθημερινών αναγκών των ενοίκων σε ό,τι αφορά τον καλλωπισμό και την ατομική υγιεινή, την υγιεινή των χώρων, την ψύξη, τη θέρμανσή τους. Η υποβάθμιση της ποιότητας του αέρα στα σύγχρονα κτίρια είναι αποτέλεσμα «[...] μιας πολύπλοκης σχέσης μεταξύ των διάφορων ρυπογόνων πηγών μέσα σε ένα κτίριο, του ρυθμού αερισμού του, των επιπέδων της συγκέντρωσης ρύπων στον εξωτερικό χώρο, των μετεωρολογικών συνθηκών που επικρατούν και των χημικών αντιδράσεων στις οποίες μετέχουν οι διάφοροι ρύποι» (Κατσουβάς, 2002, σ. παραμέτρους, όπως η χωροθέτηση, ο προσανατολισμός και το μέγεθος του κτιρίου, η θέση των ανοιγμάτων, η προστασία του κελύφους, τα υλικά κατασκευής του κ.ά. μπορεί να αποφέρει οφέλη «ενεργειακά», «οικονομικά», «περιβαλλοντικά», «κοινωνικά» (ΚΑΠΕ).

Βασικοί γνωστικοί στόχοι της διδακτικής πρακτικής που περιγράφεται στην παρούσα εισήγηση είναι οι μαθητές να προβούν σε μια συγκριτική έρευνα και μελέτη πάνω στους παράγοντες που επηρέασαν τον σχεδιασμό της ελληνικής οικίας από τη μινωική εποχή ως τις μέρες μας εστιάζοντας στον τρόπο με τον οποίο κάθε φορά ενσωματώνονταν περιβαλλοντικά στοιχεία στη δόμηση (Γαϊτάνη, 2011), να ενημερωθούν πάνω στους λόγους για τους οποίους τεχνικά χαρακτηριστικά ενός

κτιρίου, η οικοσκευή, αλλά και καθημερινές, φαινομενικά αθώες συνήθειες και δραστηριότητες, ενοχοποιούνται για την επιβάρυνση εσωτερικών χώρων με ρύπους και να εξετάσουν τον ρόλο της βιοκλιματικής αρχιτεκτονικής οικημάτων στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ενοίκων. Οι μαθητές προσεγγίζουν βιωματικά και διεπιστημονικά το πρόβλημα της ρύπανσης του εσωτερικού των σύγχρονων κτιρίων. Στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης αξιοποιείται η διαμοίραση της εμπειρίας στην ομάδα που ευαισθητοποιεί και εξωθεί σε έρευνα αναφορικά με στάσεις, συνήθειες, δραστηριότητες του ανθρώπου που υποβαθμίζουν την ποιότητα της ζωής του σε χώρους οίκησης, εργασίας, διασκέδασης κ.ά. Άλλωστε, «λέγοντας βιωματική διδασκαλία εννοούμε ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις» (Χρυσαιφίδης, 1994, σ. 17). Η αξιοποίηση της μεθόδου αυθεντικής έρευνας κατά την οποία ασκούνται στην επίλυση προβλήματος μέσα από τη διεπιστημονική προσέγγιση ενός ζητήματος που αφορά στην καταλληλότητα εσωτερικών χώρων για την ποιοτική διαβίωση των ενοικούντων. Κατά τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος ακολουθούνται συγκεκριμένα βήματα που κατά τους και όλων των σημαντικών συνιστωσών του, β) στη διατύπωση υποθέσεων, γ) στη συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων, δ) στη διατύπωση συμπερασμάτων ή και λύσεων, ε) στην επαλήθευση των συμπερασμάτων ή και των λύσεων. Η μάθηση μέσω της εμπειρίας καθιστά τη μέθοδο Project βιωματική, αφού οι εκπαιδευόμενοι όντες το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποφασίζουν για τον προσδιορισμό του προς επίλυση προβλήματος, για τις μεθόδους συλλογής του προς μελέτη υλικού, για τη δράση των ομάδων, για τον ρόλο του κάθε μέλους της ομάδας κ.ά., διευρύνοντας μεταξύ άλλων τις παραστάσεις τους μέσα από την αναζήτηση υλικού, ανακαλύπτοντας ατομικές κλίσεις και χαρίσματα, καλλιεργώντας συνεργατικές δεξιότητες, αναπτύσσοντας την κριτική και δημιουργική σκέψη. Η πρόσκτηση της έγκυρης γνώσης, η γόνιμη αναπαραγωγή και αξιοποίησή της, παράλληλα, με τη διαμοίραση σκέψεων και προσωπικών εμπειριών από τη μικρή ομάδα στην ολομέλεια και η συζήτηση πάνω σε αυτές πριν και μετά από την έρευνα δίνουν στους μετέχοντες εναύσματα για ενδοσκοπήση και άσκηση αυτοκριτικής, αλλά και κριτικής σε πρόσωπα του περιβάλλοντος στο οποίο ζουν και δραστηριοποιούνται στο πλαίσιο της οποίας μπορεί να αναθεωρηθούν απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές. Άλλωστε, βασικός στόχος της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση του αξιακού συστήματος των εκπαιδευόμενων κατά τρόπο που να αντιμετωπίζουν το περιβάλλον, φυσικό και πολιτισμικό, με υπευθυνότητα συμβάλλοντας, μάλιστα, στη βελτίωσή του. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση «Είναι ταυτόχρονα μια πρόκληση για δράση, στο επίπεδο του επανακαθορισμού των αξιών και των αντιλήψεων για τη φύση και τον άνθρωπο» (Φύκαρης 1998, σ. 44). «Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο, συντονίζει τη διαδικασία της μάθησης και βοηθάει κάθε παιδί ξεχωριστά να αναπτύξει τις μοναδικές του ικανότητες και να κατανοήσει καλύτερα τον εαυτό του και τον κόσμο που ζει» (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008, σ. 13).

Η έρευνα των μαθητών διεξήχθη σε πραγματικές και on line συνθήκες. Πηγές άντλησης

πληροφοριών αποτέλεσαν η δοθείσα βιβλιογραφία, αρμόδιοι δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς, επίσημα έγγραφα (νόμοι κ.ά.), ο τύπος, φωτογραφίες, πραγματικές καταστάσεις. «Το διαδίκτυο αξιοποιείται ως πεδίο έρευνας. Για τον εντοπισμό της κατάλληλης πληροφορίας απαιτείται η κατανόηση των τιθέμενων από τα φύλλα εργασίας ερευνητικών ερωτημάτων, για τον προσδιορισμό του πλαισίου διερεύνησης, που καθιστά αποτελεσματικότερη και τη χρήση των εργαλείων αναζήτησης» (Γαϊτάνη χρησιμοποιήθηκαν για τη συμπαραγωγή άρθρων, παρουσιάσεων, μελετών σε ηλεκτρονική μορφή. Τα συγκεκριμένα λογισμικά καθιστούν το γράψιμο «[...] μια ενδιαφέρουσα δυναμική διαδικασία με την έννοια ότι επιτρέπουν παρεμβάσεις για τροποποιήσεις στη μορφή, τη δομή και το περιεχόμενο των κειμένων σε οποιαδήποτε φάση της συγγραφής, αλλά και τον πειραματισμό στη χρήση ποικίλων, εκτός του γραπτού λόγου, σημειωτικών τρόπων» (Γαϊτάνη 2015c, σ. 2247).

Στη φάση σχηματισμού της ομάδας - 1^η συνάντηση - δύο (02) διδακτικές ώρες

Κατά τη συγκεκριμένη συνάντηση, που αφορά στο στάδιο σχηματισμού της ομάδας, επιδιώχθηκε μια πρώτη προσέγγιση και ευαισθητοποίηση των μαθητών αναφορικά με το ζήτημα της υποβάθμισης της ποιότητας ζωής σε εσωτερικούς χώρους από ρύπους. Οι μαθητές κλήθηκαν, αρχικά, στο πλαίσιο της δυάδας, και ακολούθως, της τετράδας να μοιραστούν μια συνήθεια-δραστηριότητά τους η οποία υποψιάζονταν ή γνώριζαν πως ενοχοποιείται για την επιβάρυνση ενός χώρου/-ων του σπιτιού τους με ρύπους καταλήγοντας σε συμπεράσματα τα οποία και ανακοινώθηκαν δια εκπροσώπων στην ολομέλεια. Η εκπαιδευτικός προχώρησε σε σύνθεση των απόψεων, των ιδεών κ.ά. που ακούστηκαν.

Δραστηριότητες στη φάση της ωρίμανσης της ομάδας - είκοσι (20) διδακτικές ώρες συνολικά

Η ομάδα των μετεχόντων βρίσκεται στη φάση μετάβασης από το στάδιο της ανάπτυξης σε εκείνο της ωρίμανσης. Βασικός στόχος των μελών της είναι η επίτευξη του καλύτερου δυνατού έργου μέσα από την αξιοποίηση, στο μέγιστο βαθμό, εργαλείων, αλλά και δεξιοτήτων, ικανοτήτων των μελών της ομάδας μέσα σε κλίμα αποδοχής, αλληλοσεβασμού και διάθεσης για ουσιαστική συνεργασία.

Η απόρριψη – δύο (02) διδακτικές ώρες: Στο Εργαστήριο Πληροφορικής οι μαθητές χωρίστηκαν σε έξι (06) τετράδες και δύο (02) τριάδες ανομοιογενείς ως προς τη σχολική επίδοση των μελών. Τα μέλη κάθε ομάδας κάθισαν μπροστά από έναν Η/Υ. Με βιντεοπροβολέα προβλήθηκε στην ολομέλεια το βίντεο με τίτλο «Ατμοσφαιρική Ρύπανση» (NOESIS-Κέντρο Διάδοσης Επιστημών και Μουσείο Τεχνολογίας). Απευθύνθηκαν σχετικές ερωτήσεις στην ολομέλεια και ακολούθησε συζήτηση.

Καθορισμός προβλήματος – ανάλυση σε επιμέρους ερωτήματα/προβλήματα – δύο (02) διδακτικές ώρες: Η εκπαιδευτικός έθεσε στις ομάδες το ερευνητικό πρόβλημα: «*Ρύπανση σύγχρονων εσωτερικών χώρων*». Κάθε ομάδα προέβη στον προσδιορισμό του τεθέντος ερευνητικού προβλήματος κάνοντας υποθέσεις αναφορικά με παράγοντες, φυσικούς και ανθρωπογενείς, που ενοχοποιούνται για την επιβάρυνση εσωτερικών χώρων με ρύπους. Σε γενικές γραμμές διατυπώθηκαν τα εξής ερωτήματα από όλες τις ομάδες: i) Ποιοι παράγοντες μπορεί να ενοχοποιηθούν για την επιβάρυνση εσωτερικών χώρων με ρύπους και γιατί; ii) Πότε άρχισε η έρευνα για τη ρύπανση εσωτερικών χώρων; iii) Ποιοι λόγοι εξώθησαν σε τέτοιου είδους έρευνες; iv) Ποιοι παράμετροι καθορίζουν τον κίνδυνο για την υγεία από τη ρύπανση εσωτερικών χώρων; v) Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τα επίπεδα ρύπανσης εσωτερικού χώρου από το ρύπο Χ, Ψ, Ω κ.ά.; σκευής των σύγχρονων κτισμάτων, αλλά και ο εξοπλισμός-επίπλωση μπορεί να επηρεάσουν τις συγκεντρώσεις ρύπων; vii) Σε ποιο βαθμό ο εξαερισμός (φυσικός και μηχανικός) των εσωτερικών χώρων μπορεί να περιορίσει τους κινδύνους από τους ρύπους; σεων και ποιων; ix) Το σύνδρομο του «άρρωστου κτιρίου» (παράγοντες πρόκλησης-συμπτώματα). x) Ποιες είναι οι συνέπειες, βιολογικές και ψυχολογικές, στα άτομα που ζουν και δραστηριοποιούνται μέσα σε άρρωστα κτίρια; xi) Υπήρχαν «άρρωστα κτίρια» στην αρχαιότητα, το μεσαίωνα και τα νεότερα χρόνια στον ελλαδικό χώρο; xii) Συγκρίνοντας τα «άρρωστα κτίρια» του παρελθόντος με τα «άρρωστα κτίρια» του τα καθιστούν ακατάλληλα στο να εγγηθούν ποιοτική διαβίωση στους ενοίκους τους; Οι ομάδες, αφού ανέτρεξαν στη δοθείσα βιβλιογραφία και προέβησαν σε σύντομη αναζήτηση στο διαδίκτυο, κατέληξαν στους βασικούς ρύπους του εσωτερικού κτιρίων: άνθρακα), TVOC's (πτητικές οργανικές ενώσεις), CH₂O (φορμαλδεΰδη), αμίαντος, στερεά σωματίδια, καπνός τσιγάρου, ακτινοβολία από ραδιενεργά υλικά, ραδόνιο, θόρυβος, βακτήρια, ιοί, μύκητες κ.ά. Οι ρύποι κατηγοριοποιήθηκαν σε χαρτόνι ανάλογα με την προέλευσή τους.

Έρευνα των μαθητών σε πραγματικές συνθήκες για τη συλλογή υλικού: Ενδείκνυται οι μαθητές στη διάρκεια εκπαιδευτικών επισκέψεων να βγάλουν φωτογραφίες από «άρρωστα κτίρια», να πάρουν συνεντεύξεις από πολιτικό μηχανικό ή αρχιτέκτονα για τα συστήματα αερισμού, κλιματισμού, μόνωσης στο πλαίσιο του βιοκλιματικού σχεδιασμού π.χ. μιας οικίας, να ενημερωθούν για το ενεργειακό πιστοποιητικό κ.ά.

Χωρισμός εκ νέου σε ομάδες – διεπιστημονική προσέγγιση του τεθέντος προβλήματος – έξι (06) διδακτικές ώρες: Οι μαθητές σχημάτισαν έξι (06) τετράδες και δύο (02) τριάδες με κριτήριο τα ενδιαφέροντά τους. Με αυτόν τον τρόπο προέκυψαν οι εξής ομάδες με συγκεκριμένα αντικείμενα έρευνας και μελέτης: Οι Περιβαλλοντολόγοι εστίασαν στην επιβάρυνση των εσωτερικών χώρων από εξωτερικούς ρύπους, οι Πολιτικοί Μηχανικοί στη δόμηση και τα υλικά κατασκευής των κτιρίων, «τσιμέντο, πέτρα, προϊόντα ξύλου (μοριοσανίδες, καπλαμάς), μονωτικά, υλικά πυροπροστασίας,

χρώματα» (Βερούκοκου, 2005, σ. 8), οι Χημικοί στα προϊόντα της χημικής βιομηχανίας που καλύπτουν καθημερινές ατομικές και οικιακές ανάγκες, οι Μηχανολόγοι Μηχανικοί στα συστήματα φωτισμού, θέρμανσης και επικοινωνίας (τηλεπικοινωνία, ενδοεπικοινωνία κ.ά.), οι Φυσικοί (01) στην ακτινοβολία που εκπέμπουν ηλεκτρικές συσκευές (τηλεοράσεις, ηλεκτρονικοί υπολογιστές κ.ά.), οι Φυσικοί (02) στην ακτινοβολία από ηλεκτρονικές συσκευές, υλικά κατασκευής του κτίσματος κ.ά. και στην ακτινοβολία από ραδιενέργεια προερχόμενη από εξωτερικές πηγές (έδαφος, εργοστάσια κ.ά.), οι Κτηνίατροι στη ρύπανση από κατοικίδια και οι Υγειονόμοι στη ρύπανση που προκαλείται από τις λειτουργίες του ίδιου του ανθρώπινου οργανισμού. Στη συνέχεια, έκαστη ομάδα κάθισε μπροστά από έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή και μοιράστηκαν τα φύλλα εργασίας. Όλες οι ομάδες προέβησαν εκ νέου σε προσδιορισμό του τιθέμενου ερευνητικού προβλήματος με βάση την ειδικότητά τους (Περιβαλλοντολόγοι, Χημικοί, Φυσικοί, Κτηνίατροι κ.ά.). Μετά την αποκωδικοποίηση του τεθέντος προβλήματος σε επιμέρους ερωτήματα-προβλήματα τα μέλη όλων των ομάδων ήλεγξαν και επανεκτίμησαν τα δεδομένα των προβλημάτων αναλύοντάς τα και προβαίνοντας, μάλιστα, σε νέους συνδυασμούς αυτών, με τη βοήθεια πληροφοριών, τις οποίες αναζήτησαν στο διαδίκτυο και σε σχετική βιβλιογραφία που δόθηκε, ενώ, παράλληλα, ανακάλεσαν και αξιοποίησαν προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρία. Κάθε ομάδα κατέληξε σε συμπεράσματα και εκπόνησε σχετική παρουσίαση.

Παρουσίαση των προϊόντων έρευνας των ομάδων στην ολομέλεια – συζήτηση
στρογγυλής τραπέζης – ιδεοθύελλα – τρεις (03) διδακτικές ώρες.

Προσέγγιση της έννοιας «βιοκλιματισμός» - κατασκευή εννοιολογικού χάρτη – δύο (02) διδακτικές ώρες: Οι μαθητές σχημάτισαν έξι (06) τετράδες και δύο (02) τριάδες με ανομοιογενή σύνθεση ως προς τη σχολική επίδοση. Έκαστη ομάδα συγκέντρωσε πληροφορίες από το διαδίκτυο πάνω σε αυτό που καλείται «βιοκλιματισμός» κάνοντας χρήση της μηχανής αναζήτησης της Google και κατέθεσε δια του εκπροσώπου της τις παρατηρήσεις της στην ολομέλεια. Ακολούθησε συνεργασία όλων των ομάδων για την εννοιολογική χαρτογράφηση του όρου «βιοκλιματισμός».

Συγκριτική έρευνα αναφορικά με τα δείγματα οικολογικής δόμησης που έχει να επιδείξει η ελληνική κατοικία ανά τους αιώνες – πέντε (05) διδακτικές ώρες: Οι μαθητές μεταφέρθηκαν στο Εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου. Η εκπαιδευτικός ζήτησε από τους μαθητές να σχηματίσουν πέντε (05) τετράδες και δύο (02) πεντάδες με τυχαίο τρόπο, και, αφού έκαστη ομάδα πήρε θέση μπροστά σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, έθεσε το ακόλουθο ερευνητικό πρόβλημα: «*Έχουν οι Έλληνες στο παρελθόν να επιδείξουν δείγματα οικολογικής δόμησης;*». Οι ομάδες έκαναν λόγο για σπίτια στην αρχαία Ελλάδα που λειτουργούσαν σαν οικοσυστήματα με φυσικό κλιματισμό, θέρμανση, μόνωση κ.ά. Στη συνέχεια, ανάλογα με το ενδιαφέρον τους να μελετήσουν μια συγκεκριμένη περίοδο, χωρίστηκαν στις εξής ομάδες: Οι ερευνητές της ελληνικής οικίας κατά τη μινωική, αιγιακή, μυκηναϊκή, γεωμετρική, αρχαϊκή, κλασική, ελληνιστική, ρωμαϊκή, βυζαντινή εποχή και τα χρόνια της οθωμανικής κατάκτησης, σύνολο δέκα ομάδες των τριών (03) ατόμων. Η έρευνα και μελέτη όλων των ομάδων

εστίασε σε παραμέτρους όπως η θέση που επιλεγόταν για το χτίσιμο της οικίας, τα υλικά κατασκευής, τα συστήματα θέρμανσης, μόνωσης, αερισμού, ύδρευσης, αποχέτευσης, αλλά και στη συμβολή των παραπάνω επιλογών για το χαρακτηρισμό του σπιτιού ως οικολογικό σε συνάρτηση με τη συμπεριφορά των ενοικούντων που αφορούσε σε καθημερινές συνήθειες και στη χρήση συγκεκριμένης οικοσυσκευής. Για τη συγκέντρωση πληροφοριών αξιοποιήθηκε η στοχοθετημένη αναζήτηση στο διαδίκτυο, το λογισμικό «Ιδιωτικός Βίος στην Αρχαία Ελλάδα» και η δοθείσα βιβλιογραφία. Ειδικότερα, σε ό, τι αφορά το λογισμικό «Ιδιωτικός Βίος στην Αρχαία Ελλάδα» οι μαθητές πλοηγήθηκαν στις ενότητες *Οικογενειακή ζωή* (ανδρώνας, γυναικωνίτης), *Κατοικία* εξετάζοντας το πληροφοριακού τύπου εικονικό υλικό για την αθηναϊκή οικία των κλασικών χρόνων.

Η συνάντηση της ομάδας (πριν το κλείσιμό της) – δύο (02) διδακτικές ώρες

Με την ολοκλήρωση της έρευνάς τους οι μαθητές συγκεντρώθηκαν στη σχολική τάξη όπου τα καθίσματα είχαν διαταχθεί σε σχήμα Π. Ζητήθηκε να σχηματίσουν δυάδες και να αναστοχαστούν πάνω στη συνήθεια-δραστηριότητά τους την οποία διαμοιράστηκαν στη φάση σχηματισμού της ομάδας και για την οποία έχουν υποψία πως ενοχοποιείται για την επιβάρυνση ενός χώρου/-ων του σπιτιού τους με ρύπους λαμβάνοντας υπόψη τους και τα αποτελέσματα της σχετικής έρευνάς τους. Ακολούθως, η συζήτησή τους έλαβε χώρα στο πλαίσιο της τετράδας καταλήγοντας σε παρατηρήσεις, επισημάνσεις κ.ά. που ανακοινώθηκαν δια εκπροσώπου στην ολομέλεια. Η ολομέλεια προχώρησε σε συζήτηση και κατέληξε σε συμπεράσματα. Σχηματίστηκαν εκ νέου τετράδες για να αποφασίσουν τα μέλη σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα ενημέρωναν τους συμμαθητές τους αλλά και οικεία πρόσωπα του περιβάλλοντός τους αναφορικά α) με παράγοντες που επιβαρύνουν με ρύπους εσωτερικούς χώρους και β) με πρακτικές που τους περιορίζουν. Η ολομέλεια κατέληξε στην εκπόνηση παρουσίασης προς προβολή στον χώρο του σχολείου.

Συνθετικές εργασίες

- *Περιβαλλοντική βαθμολόγηση κτιρίου που οι ίδιοι οι μαθητές επέλεξαν και σύνταξη σχετικής έκθεσης. Σε αυτή την περίπτωση τα μέλη μελετούν το σύστημα Leadership τομείς: «χωροθέτηση», «εξοικονόμηση νερού», «Ενέργεια και ατμόσφαιρα», «Υλικά και φυσικοί πόροι», «Ποιότητα εσωτερικού αέρα», «Καινοτομία» (Ευθυμιόπουλος, 2005, σ.σ. 131 – 133).*
- *Παρουσίαση σπιτιών του μινωικού, κυκλαδικού, μυκηναϊκού πολιτισμού με σχετικό υπόμνημα που καταδεικνύει το χαρακτηρισμό τους ως βιοκλιματικά.*
- *Σύγκριση μιας εκ των παραπάνω οικιών με ένα σύγχρονο βιοκλιματικό σπίτι για τη σύνταξη σχετικού άρθρου.*
- *Ενημέρωση με σχετική παρουσίαση στην ολομέλεια για προϊόντα καθαρισμού επιφανειών που μπορεί να παρασκευαστούν από φυσικά προϊόντα για την αποφυγή συσσώρευσης χημικών κατάλοιπων στο εσωτερικό των σπιτιών.*

Αποτελέσματα

Οι μαθητές:

- κατανόησαν έννοιες όπως ο «βιοκλιματισμός», το «ενεργειακό» σπίτι.
- συνειδητοποίησαν τη σημασία του βιοκλιματικού σχεδιασμού ενός χώρου για την ποιότητα ζωής των ενοικούντων.
- ενημερώθηκαν πάνω σε πρακτικές που αφορούν στην ατομική υγιεινή, την καθαριότητα ενός εσωτερικού χώρου, τον αερισμό, τη συντήρησή του κ.ά. οι οποίες δεν επιβαρύνουν με ρύπους.
- κατενόησαν ότι συνήθειες που αφορούν, για παράδειγμα, στην ατομική υγιεινή, αλλά και στην υγιεινή εσωτερικών χώρων μπορεί να αποτελέσουν επιβαρυντικούς παράγοντες, συχνά, επικίνδυνους για τους ενοίκους τους. Δήλωσαν ότι είχαν ήδη αναθεωρήσει απόψεις τους για κάποιες καθημερινές συνήθειες ή δραστηριότητές τους που δεν είχαν συνειδητοποιήσει ότι είναι επιβαρυντικές για τον χώρο στον οποίο ζουν και ότι ήταν έτοιμοι να αλλάξουν οι ίδιοι στάσεις και συμπεριφορές προβαίνοντας, μάλιστα, και σε σχετική ενημέρωση των ατόμων του οικείου αλλά και ευρύτερου περιγύρου τους.
- συνειδητοποίησαν ότι η αξιοποίηση φυσικών μεθόδων θέρμανσης, φωτισμού, μόνωσης κ.ά., φιλικών προς το περιβάλλον, αποβαίνουν φιλικοί και προς τον άνθρωπο.
- ασκήθηκαν στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος και στην αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών τρόπων κατά τη συμπαραγωγή κειμένων στο πλαίσιο της ομάδας.
- στη φάση παρουσίασης των προϊόντων της έρευνάς της, κάθε ομάδα αναφέρθηκε διεξοδικά στη στρατηγική που ακολούθησε για την προσέγγιση του τιθέμενου προς επίλυση προβλήματος, περιέγραψε μεθόδους και τακτικές υπέρβασης αδιεξόδων φθάνοντας, μέσω του αναστοχασμού, στη μεταγνώση.

Συμπεράσματα

- Η ομάδα, ως εργαλείο βιωματικής στο πλαίσιο Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, συμβάλλει στην επίτευξη των τεθέντων στόχων «καθώς η συμμετοχή σε αυτήν δίνει ευκαιρίες στα μέλη της να εμπλακούν ενεργά, να ανταλλάξουν απόψεις και να διαμορφώσουν στάσεις» (Γαϊτάνη κ.ά. 2015, σ. 303).
- Στο πλαίσιο της ομάδας, η διαμοίραση προσωπικών εμπειριών αναφορικά με αντιλήψεις των μελών για την ποιότητα ζωής σε εσωτερικούς χώρους, αλλά και συνήθειες-δραστηριότητές τους που ενδεχομένως τους επιβαρύνουν μπορεί να προβληματίσει. Όταν, μάλιστα, αποτελέσει και έρεισμα για εμπλοκή σε διαδικασίες αυθεντικής έρευνας, ο εκπαιδευόμενος αξιοποιώντας πληροφορίες από άρθρα, μελέτες, έρευνες κ.ά. είναι δυνατό να παράγει έγκυρη γνώση η οποία μπορεί να τον κάνει να αναθεωρήσει τις μέχρι τώρα στάσεις και συμπεριφορές του που πιθανό να υποβαθμίζουν την ποιότητα ζωής του ίδιου και των συνοικούντων του μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού.
- Η διάχυση της γνώσης σε όλες τις φάσεις υλοποίησης της διδακτικής πρακτικής

παρείχε στους μετέχοντες «λύσεις» που αφορούσαν σε στρατηγικές προσέγγισης προβλημάτων, πρακτικές υπέρβασης αδιεξόδων στις οποίες θα μπορούσαν να ανατρέξουν οι ίδιοι για την αντιμετώπιση ανάλογων καταστάσεων. Προσέφερε προσωπικές αναζητήσεις με αποτέλεσμα την αναθεώρηση ιδίων αντιλήψεων, πρακτικών και την υιοθέτηση νέων αποκτώντας όλη εκείνη την πολύτιμη εμπειρία για αντιμετώπιση ανάλογων καταστάσεων στο μέλλον» (Γαϊτάνη 2015a, σ. 65).

- Τα αγόρια διακρίθηκαν στην ταξινόμηση δεδομένων και στην ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο. Τα κορίτσια έδειξαν ότι κατανόησαν το τεθέν ερώτημα/πρόβλημα σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αγόρια, προέβησαν σε επιτυχή ανάλυση/συσχέτιση δεδομένων του τεθέντος προβλήματος και παρουσίασαν στα συμπεράσματά τους επαρκή αιτιολόγηση και επιχειρηματολογία. Αν λάβει κανείς υπόψη ότι ο μέσος όρος σχολικής επίδοσης των κοριτσιών είναι μεγαλύτερος από εκείνον των αγοριών, μπορεί να υποθέσει ότι η υψηλή επίδοση στην επίλυση προβλήματος μπορεί να συνδέεται και με την υψηλή σχολική επίδοση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βερούκοκου, Χ. (2005), *Μελέτη της επίδρασης των παραμέτρων που επηρεάζουν την ποιότητα του αέρα εσωτερικών χώρων με τη βοήθεια αριθμητικού μοντέλου*, Διατριβή (Διπλωματική), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Φυσικής – Τομέας Φυσικών Εφαρμογών. Αθήνα: [χ.ό.] 2005.
- Γαϊτάνη, Μ. (2011). «Από τον αρχαϊκό οίκο στη μονογονεϊκή οικογένεια». Μια διδακτική πρόταση για διαθεματικές προεκτάσεις στην Αρχαία Ελληνική Γραμματεία με τη χρήση του διαδικτύου και του λογισμικού «Ιδιωτικός Βίος». Στο: Α. Πόρποδα & Ν. Σαλαμπάσης (Επιμ.) *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη» / Πρακτικά Εισηγήσεων* (σ.σ. 114 – 123), Σύρος 7, 8, 9 Μαΐου 2011.
- Γαϊτάνη, Μ. (2015a). Ανάδειξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων αποκλίνουσας νοημοσύνης στο σχολείο της μετανεωτερικής εποχής. Το δημιουργικής επίλυσης πρόβλημα στο μάθημα της Ιστορίας. Στο *Νέος Παιδαγωγός: το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα*, 5^ο Τεύχος, Ιανουάριος 2015 (σ.σ. 61 – 68). Αθήνα [GR]: e - Πρωτοβάθμια - Φ. Γούσιας.
- Γαϊτάνη, Μ. (2015b), Ευρώπη. Από το μύθο στη σύγχρονη οικονομική – πολιτική πραγματικότητα. Όταν οι μαθητές της Α΄ Λυκείου εμπλέκονται σε διαδικασία επίλυσης προβλήματος στο μάθημα Ελληνικός και Ευρωπαϊκός Πολιτισμός. Στο: Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.) *8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη*

Διδακτική Πράξη / Πρακτικά Εισηγήσεων (σ.σ. 340 – 350), Σύρος 26, 27, 28 Ιουνίου 2015.

Γαϊτάνη, Μ. (2015c). Το φαινόμενο της εγκατάλειψης ανηλίκου. Από το μύθο και την ιστορική συγκυρία στην κοινωνιολογική ανάλυση και τη νομική αντιμετώπιση. Στο: Φ. Γούσιας (Επιμ.) «*Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.*». *Τα Πρακτικά του Συνεδρίου, Αθήνα, 7 και 8 Νοεμβρίου 2015 (e-Book/pdf)* (σ.σ. 2445 – 2454). Αθήνα: Νέος Παιδαγωγός.

Γαϊτάνη, Μ., Καλλιωντζή, Μ., Κοντζίνου Ι. & Λειψάκη, Μ. (2015). Μαθαίνω να διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου. Στο: Δ. Κολοκοτρώνης, Δ. Λιόβας, Β. Στεφανίδης, Κ. Σταθόπουλος, Η. Λιάκος, Α. Κοντογεωργίου & Σ. Δέγγλερη (Επιμ.) *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα 23/24/25 Οκτωβρίου 2015: Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Α – Εισηγήσεις Βιντεοεισηγήσεις (Μέρος Ι)* (σ.σ. 311 – 321). Λάρισα: Ε.Ε.Π.Ε.Κ.

Ευθυμίουπουλος, Η. (2005). *Κτίριο & Περιβάλλον: αρχιτεκτονική, ενεργειακά συστήματα, νέες τεχνολογίες, εφαρμογές, οικονομικά εργαλεία και αγορά, νομοθεσία και θεσμοί*, συνεργάστηκαν Κ. Μπαλαράς, Στ. Ψωμάς, Π. Γαβριήλ. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

ΚΑΠΕ. *Ποια είναι τα οφέλη και το κόστος της βιοκλιματικής αρχιτεκτονικής και των παθητικών συστημάτων*; Διαθέσιμο στο:

http://www.cres.gr/kape/energeia_politis/energeia_politis_bioclimatic_faq.htm

π

ρ

Κατσουβάς, Γ. (2002). *Διερεύνηση των παραμέτρων που επηρεάζουν τη ρύπανση εσωτερικών χώρων κατοικίας*, Διπλωματική Μεταπτυχιακή Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών - Σχολή Θετικών Επιστημών – Τμήμα Φυσικής – Τομέας Φυσικών Εφαρμογών. Αθήνα: [χ.ό.] 2002.

λ

Newby, T., Stepich D., Lehman J. & Russel J. (2009). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση* (Τρίτη έκδοση), Ε. Ντρενογιάννη (Επιμ. - θεώρηση), Εκδόσεις Επίκεντρο.

Ν

η

κ

ε

ΟΕΣΙΣ / Κέντρο Διάδοσης Επιστημών και Μουσείο Τεχνολογίας. Διαθέσιμο στο: <http://www.oesis.gov.gr/> (2008) *Προσέγγιση μάθησης 02: ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Τόπος.

τ

Φύκαρης, Ι. (1998). *Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Παιδαγωγικές Μελέτες και Έρευνες 21, Διεύθυνση σειράς: Π.Δ. Ξωχέλλης – Ν.Π. Τερζής – Α.Γ. Καψάλης. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη α. ε.

2

–

2-2015.

Χρυσafίδης, Κ. (1994). *Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η εισαγωγή της Μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg / Παιδαγωγική Σειρά.

Διδακτική πρόταση αξιοποίησης της Θεωρίας της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης και των Τ.Π.Ε. με παράδειγμα το «Σημείο Αναγνωρίσεως» της Κικής Δημουλά

Κόκκινου Θ. Στυλιανή
 Φιλολόγος, Π.Ε.02, MSc, Med
 StyKok2008@yahoo.gr

Σφακιανάκη Άννα
 Φιλολόγος, Π.Ε.02, MSc, Med
 Anna19962005@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρεί να προσεγγίσει το ποίημα της Κικής Δημουλά «Σημείο Αναγνωρίσεως» με τη συνδρομή της Θεωρίας της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης των Jauss και Iser στο εργαστήριο Η/Υ με τη βοήθεια του Διαδικτύου. Ειδικότερα, μέσω της Θεωρίας της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης, της αξιοποίησης της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας και των Τ.Π.Ε. και του καθορισμού συγκεκριμένων διδακτικών σκοπών-στόχων, επιδιώκεται η καλλιέργεια της αισθητικής τέρψης των μαθητών, η επαφή τους με τους συμβολισμούς της ποίησης, η ανάπτυξη πνεύματος συνεργατικότητας και εν τέλει η ενεργητική εμπλοκή τους στη διαδικασία ανάγνωσης του ποιήματος που θα εκθρέψει την αυτενέργειά τους, ώστε να φτάσουν σε μια βαθύτερη κατανόηση όχι μόνο του κειμένου αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού χώρου στον οποίο δραστηριοποιούνται.

Λέξεις-Κλειδιά: «Σημείο Αναγνωρίσεως», Κική Δημουλά, Θεωρία της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης, Τ.Π.Ε..

Εισαγωγή

Αναμφίβολα, η κατανόηση και προσέγγιση γενικά της λογοτεχνίας και ειδικά της ποίησης ήταν ανέκαθεν απαιτητική. Κάθε ποιητικό κείμενο -ως επικοινωνιακή πράξη μεταξύ του ποιητή και του αναγνώστη- μεταφέρει κατεξοχήν ένα μήνυμα που όσο πιο βαθύ και σύνθετο είναι, δηλαδή όσο περισσότερο βυθίζεται και αντλεί από τη συγκινησιακή λειτουργία της γλώσσας, τόσο πιο υποκειμενικό και δυσπρόσιτο γίνεται στον αμύητο αποδέκτη (Μπαμπινιώτης, 1991). Η συνθετότητα της δομής αλλά και η ποικιλία των μέσων έκφρασης με ρητά ή υποσυνείδητα μηνύματα σε ένα ποίημα αποτελούν τους κυριότερους παράγοντες από τους οποίους απορρέει το ζήτημα της «δυσαναγνωσίας» του ποιητικού λόγου. Κατά συνέπεια, η δυσκολία αυτή συμβάλλει στο να μην επιδεικνύουν τα παιδιά ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ενασχόλησή τους με την τέχνη της ποίησης (Μαλαφάντης, 2005).

Για να υπερκεραστεί η παραπάνω δυσκολία ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας. Σύμφωνα με το Σακελλαριάδη (1999), θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να ξέρει γιατί διδάσκει λογοτεχνία και κατ' επέκταση τι επιθυμεί να διδάξει και αυτή του η επίγνωση εξαρτάται άμεσα από τη στοχοθεσία και τις επιδιώξεις που έχει κατά νου.

Εξάλλου, η προσέγγιση ενός ποιητικού κειμένου είναι μια μορφή άσκησης, αναγνωστικής και ερμηνευτικής, στα μυστικά, στους κώδικες και στον πολιτισμό του ποιητικού γεγονότος (Παρίσης, 2002). Έτσι, είναι επιτακτική η σωστή διδακτική επεξεργασία και η ξεκάθαρη οργάνωση της μεθόδου που θα υιοθετήσει ανάλογα με το προς ανάλυση κείμενο (Κάλφας, 2002).

Στην παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρείται η προσέγγιση του ποιήματος «*Σημείο Αναγνωρίσεως*» της Κικής Δημουλά που διδάσκεται στα πλαίσια του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Θεωρητικής Κατεύθυνσης Γ' Λυκείου. Η επιλογή του συγκεκριμένου ποιήματος έγινε λαμβάνοντας υπόψη δύο λόγους : ο πρώτος αφορά στην αναμφισβήτητη αξία του έργου της Κ. Δημουλά, η οποία έχει τοποθετήσει στον πυρήνα της ποίησής της το σύγχρονο άνθρωπο με τα υπαρξιακά του αδιέξοδα, τις αβεβαιότητες και τη στοχαστική του προσήλωση στις στιγμές εκείνες που φωτίζουν ή σκιάζουν το θάυμα της ζωής (Παπαλέξης, 2002). Εξάλλου, είναι εξαιρετικά χρήσιμο οι μαθητές αυτής της ηλικίας να επικοινωνούν-εξοικειώνονται με έργα που ανήκουν στο χώρο της συμβολικής ποίησης. Ο δεύτερος σχετίζεται με τη συναισθηματική ωριμότητα που διαθέτουν οι μαθητές της Γ' Λυκείου. Κρίνεται ότι το θέμα του ποιήματος – η θέση της γυναίκας διαχρονικά- είναι ένα από τα πλέον ενδιαφέροντα για τους μαθητές, οι οποίοι είναι σε θέση να το προσεγγίσουν κριτικά και έτσι μπορεί να προκληθεί εποικοδομητικός διάλογος μέσα στην τάξη.

Πιο συγκεκριμένα, η προσέγγιση του ποιήματος θα πραγματοποιηθεί μέσω της Αναγνωστικής Θεωρίας της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης, που είναι ένας καινοτόμος τρόπος προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου για τα ελληνικά δεδομένα, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θεωρούμε πως μπορεί να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να επιτύχουν ποικίλες πραγματώσεις του εν λόγω κειμένου.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η Θεωρία της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης

Η πρότασή μας για προσέγγιση του ποιήματος «*Σημείο Αναγνωρίσεως*» βασίζεται στη Θεωρία της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης, που δίνει βαρύτητα στον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη για τη δόμηση του νοήματος. Μέσω αυτής μετατοπίζεται πλέον το ενδιαφέρον στον ίδιο το μαθητή-αναγνώστη, ο οποίος με τη σειρά του αναλαμβάνει το ρόλο του ερμηνευτή και νοηματοδότη του λογοτεχνικού κειμένου.

Πρόδρομος της Θεωρίας της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης είναι η Louise Rosenblatt (1910-1999), η οποία υποστήριξε πως δεν μπορεί να υπάρξει ένας απόλυτα αποδεκτός και μοναδικός τρόπος ανταπόκρισης προς ένα λογοτεχνικό κείμενο. Αντιθέτως, θα πρέπει ο αναγνώστης να παρωθείται να βιώνει εμπειρίες και να «χτίζει» τα ατομικά του νοήματα μέσω της επαφής του με το κείμενο.

Στη συνέχεια, η Θεωρία της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης εγκαθιδρύεται από τη Σχολή της Κωνσταντίας με δύο κύριους εκπροσώπους. Ο πρώτος είναι ο H. R. Jauss, οποίος, σύμφωνα με τον Κάλφα (1993), υποστήριξε ότι η πραγμάτωση ενός λογοτεχνικού έργου από τον αναγνώστη ή αλλιώς η «πρόσληψη του κειμένου» συσχετίζεται άμεσα με τις προσδοκίες αλλά και τις αισθητικές του εμπειρίες. Ο δεύτερος είναι ο W. Iser, που επικεντρώθηκε στο πώς ο αναγνώστης οικειοποιείται ένα κείμενο, συμπληρώνοντας τα κενά του. Ο Iser θεωρούσε ότι η σημασία ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να εννοηθεί περισσότερο ως προϊόν επίδρασης που μπορεί να το έργο να αποδεσμεύσει παρά ως μια ιδέα από την αρχή ενσωματωμένη σε αυτό. Έτσι, η ανάγνωση μπορεί να οδηγήσει στην αυτογνωσία και να ενεργοποιήσει την κριτική σκέψη του αναγνώστη για την ταυτότητά του (Ήγκλετον, 1989).

Συσχετίζοντας τις παραπάνω απόψεις, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο μαθητής βάσει του συνόλου της αισθητικής του εμπειρίας, που αναφέρεται στην ηλικία, στο φύλο αλλά και στην προηγούμενη επαφή του με τη λογοτεχνία, μπορεί να ενθαρρυνθεί να αλληλεπιδράσει με το κείμενο, να συμπληρώσει τα κενά ή την αοριστία του και κατ' αυτόν τον τρόπο να εμπλουτίσει τις προσδοκίες του. Έτσι, θα μάθει πώς να αξιοποιεί τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τις ανησυχίες του, ώστε να φτάσει στο σημείο να εκφράσει το δικό του νόημα για το κείμενο που διαβάζει. Σύμφωνα με τη Χοντολίδου (2006), θα μπορεί στη συνέχεια να διατυπώνει τις απόψεις του μέσα στην τάξη, ως ισότιμο μέλος της κοινότητας αναγνωστών, πυροδοτώντας τη συζήτηση για την ορθότητα τους και αυτή η διαδικασία θα ενισχύσει τον αναστοχασμό, την κριτική σκέψη και την εκτίμηση των μαθητών για τις πολλαπλές ερμηνείες.

Η προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου με τη συνδρομή της προαναφερθείσας θεωρίας, δύναται να ωθήσει το μαθητή στη δημιουργική ανάγνωση, να καλλιεργήσει τη διάθεση για συνεργασία, να ενεργοποιήσει τα βιώματά του και να προβάλει τις προσδοκίες του. Κατά συνέπεια, μπορεί να στραφεί η προσοχή στην επικοινωνία μέσα στην τάξη, η οποία θα καθορίζεται από τις αξίες της ισοτιμίας και του διαλόγου, ώστε να απορρέουν με δημοκρατικό τρόπο τα νοήματα όπως αυτά θα εξάγονται από τις πιθανές ερμηνείες που διατυπώνονται. Κατ' επέκταση, είναι εφικτό να δοθεί η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εκμεταλλευτεί τη φαντασία του νεανικού μυαλού κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η προσέγγιση του κειμένου να αποκτήσει μια παιγνιώδη διάσταση που θα βασίζεται στην ελευθερία πρόσληψής του. Επομένως, επιτυγχάνοντας τα παραπάνω θα μπορούμε να μιλάμε για ανασύσταση της σχολικής τάξης σε μια «κοινότητα αναγνωστών».

Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.)

Το τελευταίο διάστημα ολοένα και περισσότεροι ερευνητές στρέφουν το ενδιαφέρον τους στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και ειδικότερα στη λογοτεχνία. Σύμφωνα με τη Νέζη (2000), οι Τ.Π.Ε. λειτουργούν ως εργαλεία που ανοίγουν το δρόμο για την ανακαλυπτική μάθηση, ενώ η Νικολαΐδου (2009) υποστηρίζει πως η προσέγγιση της λογοτεχνίας μέσω των τεχνολογικών εργαλείων συνδυάστηκε έμμεσα με τις

αναγνωστικές θεωρίες, αφού εστιάζει στη διάδραση κειμένου και αναγνώστη. Επομένως, ο συνδυασμός των Τ.Π.Ε. με τη Θεωρία της Πρόσληψης και Ανταπόκρισης με σκοπό την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να καταστήσει την επαφή με τη λογοτεχνία μια απολαυστική αναγνωστική εμπειρία.

Οι λόγοι που μας οδηγούν στο να τονίσουμε τη συμβολή των Τ.Π.Ε. στην προσέγγιση ενός λογοτεχνικού έργου είναι ότι πρωτίστως ανοίγουν νέους ορίζοντες για τους μαθητές στη διαπραγμάτευση των νοημάτων, εφόσον συμβάλλουν στη διαμόρφωση και επικοινωνία των προσωπικών τους ερμηνειών για το κείμενο. Επίσης, δίνουν την ευκαιρία να κατανοήσουν οι μαθητές το πώς μπορούν να συνυπάρχουν αρμονικά η εικόνα, ο ήχος και οι λέξεις, ώστε να οικοδομηθούν από κοινού τα νοήματα του κειμένου με πνεύμα συνεργασίας, να εξοικειωθούν με τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων και τελικά να συνδέσουν τη λογοτεχνία με τις ποικίλες εκφάνσεις της ζωής.

Βέβαια, σε αυτό το σημείο χρήσιμο είναι να αναφερθεί μια σημαντική διευκρίνιση: για την αποτελεσματική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. απαιτείται η παρουσία κάποιων προϋποθέσεων-προαπαιτούμενων. Αναλυτικότερα, οφείλει ο εκπαιδευτικός να έχει κατά νου την ύπαρξη προηγούμενης εμπειρίας τόσο των μαθητών του όσο και του ίδιου στη χρήση του Διαδικτύου αλλά και διαφόρων λογισμικών (π.χ. word), την προγενέστερη εμπειρία των μαθητών σε συνεργατική δραστηριότητα και τέλος στην δυνατότητα ευελιξίας του σχολικού ωρολογίου προγράμματος που μπορεί να του παρέχει η σχολική μονάδα.

Σκοποί και στόχοι της διδακτικής πρακτικής

Γενικοί Σκοποί:

1. Κύριος σκοπός είναι η ουσιαστική επαφή των μαθητών με αντιπροσωπευτικά έργα της σύγχρονης νεοελληνικής λογοτεχνικής παραγωγής, που τροφοδοτούν τη συζήτηση γύρω από σύγχρονα προβλήματα και νέες αισθητικές τάσεις.
2. Επιδιώκεται να προσλάβουν οι μαθητές το ποίημα της Κ. Δημουλά ως έργο τέχνης και αισθητικό φαινόμενο που θα τους οδηγήσει στην αισθητική τέρψη και συγκίνηση, ώστε να διευρύνουν την προσωπική τους εμπειρία με δημιουργική και ελεύθερη ανάγνωση, ερμηνεία και κριτική του κειμένου.
3. Επιδιώκεται οι μαθητές να αντλήσουν πληροφορίες για ένα φλέγον κοινωνικό ζήτημα που θίγεται στο έργο, αυτό της θέσης της γυναίκας.
4. Επιδιώκεται οι μαθητές να σχολιάσουν τις απόψεις που διατυπώνονται στο ποίημα και να εκφράσουν τεκμηριωμένα τις δικές τους.
5. Επιδιώκεται οι μαθητές να συνθέσουν το δικό τους σχόλιο (γραπτό ή προφορικό) στα πλαίσια της παραγωγής λόγου.

Ειδικό Διδακτικό Στόχο

Γνωστικοί-Μαθησιακοί:

Οι μαθητές επιδιώκεται: α) να γνωρίσουν την ποίηση της Κικής Δημουλά, τη ζωή και το έργο της, β) να έρθουν σε επαφή με τη συμβολική γλώσσα που χρησιμοποιεί και τα χαρακτηριστικά της ποίησής της, γ) να αναγνωρίσουν τους συμβολισμούς που εντοπίζονται στο συγκεκριμένο ποίημα, δ) να συνδέσουν το ποίημα με άλλες μορφές τέχνης (π.χ. γλυπτική, ζωγραφική), ε) να ερμηνεύσουν με δημιουργικό τρόπο το ποίημα, στ) να αναγνωρίσουν τη συμβολική σημασία που έχει το ποίημα για την κατανόηση της δυσμενούς θέσης στην οποία βρίσκεται διαχρονικά το γυναικείο φύλο.

Παιδαγωγικοί:

Οι μαθητές επιδιώκεται: α) να μάθουν πώς να συνεργάζονται, β) να αποδέχονται την ετερότητα των συμμαθητών τους, γ) να ενισχυθεί η αυτενέργειά τους, δ) να καλλιεργήσουν αξίες και ιδανικά.

Τεχνολογικοί:

Οι μαθητές επιδιώκεται: α) να εξασκηθούν στη χρήση του Η/Υ, β) να αναπτύξουν δεξιότητες αναζήτησης και επιλογής της κατάλληλης πληροφορίας στο Διαδίκτυο, γ) να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά του ηλεκτρονικού κειμένου και να αναπτύξουν τη δεξιότητα δημιουργίας του (Word).

Μέθοδος διδασκαλίας- Διδακτική Προσέγγιση

Προκρίνεται η *ομαδοσυνεργατική* μέθοδος διδασκαλίας, μέσω της οποίας η ομάδα επιδρά «διευκολυντικά» στα μέλη της, τα οποία «ενεργώντας ομαδικά, προοδεύουν ατομικά», αναπτύσσοντας παράλληλα την κριτική τους σκέψη (Baudrit, 2007:35-38,81). Επιπλέον, μέσω αυτής ενθαρρύνεται η συλλογική δράση των μαθητών και επιδιώκεται η αξιοποίησή της τόσο για την επίτευξη των διδακτικών σκοπών-στόχων όσο και για την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Αναμφίβολα, όταν επικρατεί πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των παιδιών καλλιεργούνται πρακτικές συλλογικότητας, οι οποίες θα ήταν αδύνατον να αναπτυχθούν εκτός ομαδικού πλαισίου. Για την ευόδωση, βέβαια, αυτής της διαδικασίας απαραίτητη κρίνεται η δημιουργία φιλικής ατμόσφαιρας που θα επικρατεί στην τάξη, με χαρακτήρα ελευθερίας και αυθόρμητης έκφρασης. Βέβαια, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει συντονιστικό και διαμεσολαβητικό ρόλο με διακριτική καθοδήγηση, να προτρέπει τους μαθητές προκειμένου να αναπτύξουν μια επικοινωνιακή σχέση με το κείμενο και να εστιάζει το ενδιαφέρον του όχι μόνο στο μαθητή που βιώνει αυτή τη σχέση, αλλά και στην ίδια τη διαδικασία διάδρασης αναγνώστη-κειμένου.

Εκτιμώμενη διάρκεια

Για να ευοδωθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο η παρούσα διδακτική προσέγγιση απαιτείται τουλάχιστον ένα δίωρο. Επομένως, εφόσον το σχέδιο αποτελείται από τέσσερις φάσεις, προτείνεται να δαπανηθεί μία διδακτική ώρα ανά δύο φάσε

Πορεία διδασκαλίας ανά φάσεις – Περιγραφή

Α΄ φάση: Προετοιμασία περιβάλλοντος

Καθοριστικός παράγοντας για τη βίωση της λογοτεχνίας είναι να διαμορφωθούν εξ αρχής οι κατάλληλες συνθήκες για να καλλιεργηθεί η φιλιαναγνωστική περιέργεια αλλά και η αναγνωστική επιθυμία των μαθητών, προκειμένου να εκλάβουν την προσέγγιση του κειμένου ως μια εμπειρία εξερεύνησης και ανακάλυψης και όχι ως καταναγκαστικό έργο. Έτσι, οι μαθητές μπορούν αρχικά να μεταφερθούν στο εργαστήριο Πληροφορικής, όπου υπάρχουν Η/Υ, διαδραστικός πίνακας και βιντεοπροβολέας. Ο διδάσκων αξιοποιώντας την παιδαγωγική αρχή της αφορμής και στην προσπάθειά του να παροτρύνει το ενδιαφέρον της τάξης ξεκινά προβάλλοντας στον βιντεοπροβολέα την φωτογραφία ενός αγάλματος μιας γυναίκας δεμένης πισθάγκωνα (που υπάρχει και στο σχολικό εγχειρίδιο) και τους ζητεί να περιγράψουν τι βλέπουν στην εικόνα και ποια συναισθήματα τους προξενούνται. Ακολούθως, ενημερώνει για την παρουσία της εικόνας στο σχολικό βιβλίο, επισημαίνοντας ότι αυτή αναφέρεται σε ένα ποίημα της Κ. Δημουλά με τίτλο «*Σημείο Αναγνωρίσεως*», υποβάλλοντας στη συνέχεια ερωτήσεις σχετικές με τις γνώσεις των μαθητών για τη ζωή και το έργο της Κικής Δημουλά., όπως για παράδειγμα: «*Γνωρίζετε την ποιήτρια Κική Δημουλά; Αν ναι, τι ακριβώς ξέρετε για αυτήν;*», «*Έχετε διαβάσει μέχρι σήμερα κάποιο από τα έργα της;*».

Κατόπιν, ο διδάσκων προβάλλει επιλεγμένα αποσπάσματα από μια συνέντευξη της ποιήτριας αναρτημένη στο Διαδίκτυο (www.youtube.com/watch?v=S1kKYbwiKw0), ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μια πρώτη επαφή με την ίδια και το έργο της και ακολουθεί η διαδικτυακή ακρόαση της απαγγελίας του ποιήματος από την ίδια την ποιήτρια (<https://youtube.com/watch?v=eFdjxSjJ28>). Σε αυτό το σημείο ζητά ένα σύντομο σχολιασμό από μέρος των μαθητών (εντυπώσεις, σύνδεση με τα προηγούμενα) και προσδιορίζει το αντικείμενο μελέτης (ποιήτρια- ποίημα).

Β΄ φάση: Ανάγνωση του κειμένου

Στη συνέχεια, περνά ο εκπαιδευτικός στην ανάγνωση του κειμένου. Έπειτα, θα πρέπει να δώσει χρόνο στους μαθητές να διαβάσουν και μόνοι τους το ποίημα για να εκφράσουν τις πρώτες εντυπώσεις, να εξηγηθούν τυχόν γλωσσικές απορίες, περνώντας ομαλά στην πρώτη προσπάθεια προσέγγισης του ποιήματος. Επιπλέον, καλό θα ήταν να προτρέψει τους μαθητές να σημειώσουν τις σκέψεις, τις ιδέες, τους συνειρμούς, ό, τι τους δημιουργείται ως αίσθηση με την πρώτη ανάγνωση του κειμένου. Η τακτική αυτή

επιτρέπει στο μαθητή να ακολουθεί τον προσωπικό του ρυθμό, να απομονώνεται, να συγκεντρώνεται και να απολαμβάνει (Βησσαράκη, 2002).

Η πρώτη προσπάθεια προσέγγισης θα επιτευχθεί με τη διατύπωση στοχευμένων ερωτήσεων με στόχο να αναδειχθούν: α) η ιδιοτυπία της ποίησης της Δημουλά, β) ο συμβολικός χαρακτήρας του ποιήματος, γ) η ιδιαιτερότητα της γλώσσας του ποιήματος. Ενδεικτικά κάποιες ερωτήσεις μπορεί να είναι: *«Τι σας εντυπωσίασε στο κείμενο;», «Έχετε εντοπίσει δυσνόητα σημεία;», «Τι είδους θέματα αναδεικνύονται;», «Πώς νιώσατε κατά την ανάγνωση; Τι σας έκανε να νιώσετε έτσι;».* Ακολουθεί ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες με κριτήριο τις δυνατότητές και τις επιθυμίες τους, στους οποίους θα γίνει και ανάθεση ρόλων από τον εκπαιδευτικό μέσα στην ομάδα.

Γ' φάση: Κατά τη διάρκεια και αμέσως μετά την ανάγνωση

Αμέσως μετά ο διδάσκων θέτει τα παιδιά σε «τροχιά» ανταπόκρισης. Με αφορμή τους την α' στροφή μπορεί να επανέλθει στην εικόνα του αγάλματος που παρουσίασε στην αρχή του μαθήματος και να ζητήσει πλέον εκ νέου από τους μαθητές να σχολιάσουν το ρόλο του και να τεθούν ερωτήματα για το πώς τελικά διαφοροποιείται η πρόσληψη ενός έργου τέχνης τόσο από το κοινό όσο και από το ποιητικό «εγώ», με διατυπώσεις όπως: *«Υπάρχει, πιστεύετε, μία και μοναδική πάντοτε ερμηνεία για ένα έργο τέχνης;», «Έχετε ποτέ αντιληφθεί κάποιο άγαλμα ή πίνακα ζωγραφικής με εντελώς διαφορετικό τρόπο από αυτόν που κάποιοι σας υπέδειξαν ως το μόνο σωστό;», «Ποιοι παράγοντες μπορεί να συντελέσουν στη διαφορετική ερμηνεία;», «Ποιο εξωτερικό ερέθισμα αποτέλεσε την αφετηρία του ποιήματος και πώς αυτό συνδέεται με το Σημείο Αναγνωρίσεως του τίτλου;».*

Να επισημανθεί σε αυτό το σημείο ότι ο στόχος του γλύπτη ήταν αλληγορικός σε καθαρά εθνικό επίπεδο, θέλοντας να συμβολίσει την υποδούλωση της Β. Ηπείρου μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, όμως η ποιήτρια προσλαμβάνει την εικόνα του αγάλματος με τελείως διαφορετικό τρόπο, βλέποντας στην αλυσοδεμένη γυναικεία μορφή την καταπίεση που υφίσταται το γυναικείο φύλο ανά τους αιώνες. Άρα, το άγαλμα αποκτά πια κοινωνικές αλληγορικές διαστάσεις. Έτσι, μέσω της ερώτησης: *«Τι συμβολίζει για εσάς το άγαλμα;»* οι μαθητές θα εργαστούν σε ομάδες για να διατυπώσουν τις απόψεις τους, θα τις συγκρίνουν, θα τις σχολιάσουν και θα οδηγηθούν σε κοινά συμπεράσματα τα οποία θα ανακοινώσουν σε όλη την τάξη. Κατ' αυτό τον τρόπο, θα ενισχυθεί η ανταλλαγή απόψεων και επιχειρημάτων και τελικά θα γίνει περισσότερο κατανοητή η σημασία της δικής τους σχέσης με το κείμενο, καθώς συναλλάσσονται όχι μόνο με το ποίημα αλλά και μεταξύ τους. Η ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών βοηθά το μαθητή να εμπιστευτεί σε σημεία στα οποία δεν είχε ανταποκριθεί πριν ή ακόμα να επανεξετάσει ή να τροποποιήσει την ανταπόκρισή του σε σχέση με των συμμαθητών του (Καλογήρου, 2002). Και ο εκπαιδευτικός μπορεί με τη σειρά του να «αποκαλύψει», χωρίς όμως να προκαταλάβει, ποιος είναι ο αποσυμβολισμός του αγάλματος για την Κική Δημουλά και έτσι να ανοίξει ένα νέο κύκλο διαλόγου και ομαδικών εργασιών μέσα στην τάξη για το θέμα της καταπίεσης της γυναίκας διαχρονικά. Μπορεί να θέσει ερωτήματα του

τύπου: «Ποια ήταν η θέση της γυναίκας στο παρελθόν και ποια είναι σήμερα;», «Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει στις μέρες μας; Δώστε παραδείγματα», «Ποιες οι αντιλήψεις των ίδιων των γυναικών για τη θέση τους σήμερα;».

Έπειτα, ο διδάσκων αξιοποιώντας τις δυνατότητες των Τ.Π.Ε. μπορεί να ζητήσει από τις ομάδες να αντλήσουν από το Διαδίκτυο πληροφορίες για τα δικαιώματα και προβλήματα των γυναικών σε διεθνές επίπεδο, καθώς και άλλα ποιήματα της Κικής Δημουλά ή άλλων συγγραφέων που πραγματεύονται το ίδιο θέμα, προκειμένου να τα προσεγγίσουν συγκριτικά (π.χ. «Λούμπεν» της Έλλης Αλεξίου, «Έβελιν» του James Joyce, «Η άνθρωπος» της Ζ. Καρέλλη) ή ακόμη και άλλα έργα, των οποίων οι δημιουργοί εμπνεύστηκαν τη σύνθεσή τους από κάποιο άγαλμα ή μνημείο (π.χ. «Ο βασιλιάς της Ασίνης» του Γ. Σεφέρη). Εξίσου ενδιαφέρουσα δραστηριότητα είναι και η αναζήτηση άλλων έργων τέχνης (αγαλμάτων ή ζωγραφικών πινάκων) που απεικονίζουν γυναικείες μορφές και να ανατεθεί στους μαθητές να περιγράψουν τα συναισθήματά και τις εντυπώσεις τους σε ένα σύντομο κείμενο ανά ομάδα και να συζητήσουν το περιεχόμενό του στο τέλος του μαθήματος. Έτσι, θα δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να δρουν ως «αναγνώστες» και ως «συγγραφείς» των δικών τους κειμένων για το λογοτεχνικό κείμενο που προσέγγισαν (Kress, 1994).

Δ' φάση: Αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής

Αν και η λογοτεχνία εκ φύσεως αντιστέκεται σε μορφές αξιολόγησης, όπως η βαθμολογία, εντούτοις ο εκπαιδευτικός είναι ωφέλιμο να αποτιμήσει κατά πόσο επετεύχθησαν οι τιθέμενοι στόχοι. Αναμένεται, λοιπόν, οι μαθητές να έχουν προβληματιστεί σχετικά με το φλέγον κοινωνικό φαινόμενο της καταπίεσης της γυναίκας και να έχουν αποκτήσει μια επαφή με το πώς λειτουργούν τα σύμβολα σε ένα ποιητικό έργο, δουλεύοντας ομαδικά και αυτενεργώντας. Οι ομαδικές εργασίες μπορούν να αξιολογηθούν από τον διδάσκοντα βάσει κάποιων κριτηρίων όπως και το ίδιο το μάθημα (ενδιαφέρον, επεξήγηση αποριών, ατμόσφαιρα) ή ακόμη να ανατεθούν οι εργασίες του σχολικού βιβλίου για επεξεργασία εκτός της σχολικής τάξης με τη συνακόλουθη αξιολόγησή τους στο επόμενο μάθημα. Τα καλά αποτελέσματα της αξιολόγησης θα παρωθήσουν τόσο το δάσκαλο όσο και τους μαθητές να συνεχίσουν με αμέριστο ενδιαφέρον την «εξερεύνηση» στον κόσμο της λογοτεχνίας. Τελικά, το μεγαλύτερο κέρδος μιας τέτοιας διδασκαλίας είναι η σύνδεση της ποίησης με την κοινωνικό γίνεσθαι στο οποίο δραστηριοποιούνται οι μαθητές.

Ελληνόγλωσσες αναφορές

Baudrit, A. (2007). *Η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση* (Πρόλ.- Επιστ. Επιμ. Κ. Αγγελάκος, Μτφρ. Ε. Κρομμύδα), Αθήνα: Κέδρος.

Βησσαράκη, Ε. (2002). Ο Μεγάλος Ποιητής και οι Μικροί Μαθητές. Στο: Θ. Πυλαρινός (Επιμ.-Εισαγ.). *Ο Ελύτης στην Εκπαίδευση: Ζητήματα Ποιητικής-Διδακτικής*

- Προσεγγίσεις*, Πρακτικά 3^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, σ. 173-188.
- Jauss, H.R. (1995). *Η Θεωρία της Πρόσληψης. Τρία Μελετήματα* (Μτφρ. Μ. Πεχλιβάνας), Αθήνα: Εστία.
- Ήγκλετον, Τ. (1989). *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Iser, W. (2000). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη. Στο : Μ. Λεοντσίνη (Εισαγ. – Επιμ.). *Όψεις της Ανάγνωσης* (Μτφρ. Κ. Αθανασίου & Φ. Σιατίτσας), Αθήνα: Νήσος, σ. 195-211.
- Καλογήρου, Τζ. (2002). «Ανάγκη να μετατρέπομαστε κάθε στιγμή σε εικόνα»: Εικόνες, συνεικόνες και εικαστικά διακειμένα στη διδασκαλία της ποίησης του Ελύτη. Στο: Θ. Πυλαρινός (Επιμ.-Εισαγ.). *Ο Ελύτης στην Εκπαίδευση: Ζητήματα Ποιητικής-Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Πρακτικά 3^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, σ. 97-108.
- Κάλφας, Α. (1993). *Ο μαθητής ως αναγνώστης: θεωρία και διδακτική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Τα Τραμάκια.
- Κάλφας, Α. (2002). Παρά προσδοκίαν αναγιγνώσκειν: Η διδασκαλία του Οδυσσέα Ελύτη στη Μέση Εκπαίδευση και μια πρόταση διδακτικής αξιοποίησης. Στο: Θ. Πυλαρινός (Επιμ.-Εισαγ.). *Ο Ελύτης στην Εκπαίδευση: Ζητήματα Ποιητικής-Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Πρακτικά 3^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, σ.233-247.
- Μαλαφάντης, Κ. (2005), *Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας*, τόμ. Β΄, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 95.
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαλέξης, Η. (2002). Η ποιήτρια Κική Δημουλά: Αφιέρωμα. *Διαβάζω*. τεύχ. 435.
- Παρίσης, Ν. (2002). Ο γεωμετρημένος ποιητικός λόγος του Οδυσσέα Ελύτη. Στο: Θ. Πυλαρινός (Επιμ.-Εισαγ.). *Ο Ελύτης στην Εκπαίδευση: Ζητήματα Ποιητικής-Διδακτικές Προσεγγίσεις*, Πρακτικά 3^{ης} Επιστημονικής Συνάντησης της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, Αθήνα: Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου, σ. 249-258.

Σακελλαριάδη, Ε. (1999). Ο Μυστικός Κήπος: λογοτεχνική κριτική και θεωρία, η άλλη διάσταση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Στο: Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, σ. 43-51.

Χοντολίδου, Ε. (2006). Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας. Στο: Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.

Ξενόγλωσσες αναφορές

Kress, G. (1994). *An English Curriculum for the future. Changing English*. Institute of Education, University of London.

Αναφορές από το Διαδίκτυο

Νέζη, Μ. (2000). e-διδασκική: νέες τεχνολογίες και διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο: 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση». Πάτρα, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe756.pdf> (ανακτήθηκε 4-1-2016)

www.youtube.com/watch?v=S1kKYbwiKw0 (ανακτήθηκε 17-12-2015)

<https://youtube.com/watch?v=eFdjxSjJ28> (ανακτήθηκε 17-12-2015)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Ακούστε την απαγγελία του ποιήματος από την ποιήτρια Κική Δημουλά στο: www.youtube.com/watch?v=S1kKYbwiKw0
2. Προσπαθήστε να προσεγγίσετε ερμηνευτικά το ποίημα. Πώς αντιλαμβάνεστε τις έννοιες της «ισότητας» και της «ελευθερίας» για τις οποίες αγωνίζονται οι «δούλοι» και οι «νεκροί»; Καταγράψτε τις απόψεις σας σε κείμενο word (έως 300 λέξεις) ανά ομάδες και παρουσιάστε τες στην τάξη.
3. Με τη βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου (word) να παρουσιάσετε ανά ομάδες τι πιστεύετε ότι «νιώθει» το άγαλμα-γυναίκα λόγω της δυσμενούς κατάστασης στην οποία βρίσκεται και να περιγράψετε και τα δικά σας συναισθήματα που γεννιούνται μπροστά στη θέαση του αγάλματος. Στη συνέχεια, να γράψετε μια σύντομη ιστορία (έως 300 λέξεις) με πρωταγωνίστρια τη γυναίκα-άγαλμα.
4. Χωρισμένοι ανά ομάδες και με τη συνδρομή του Διαδικτύου να αναζητήσετε και άλλους λογοτέχνες ή εικαστικούς που εμπνεύστηκαν από αρχαιολογικούς χώρους και συνέβαλαν στη μετατροπή τους σε πανανθρώπινα σύμβολα. Στη συνέχεια, και πάλι με τη βοήθεια του Διαδικτύου, να αναζητήσετε λογοτεχνικά, φωτογραφικά ή ζωγραφικά έργα (παλαιότερα και σύγχρονα) που απεικονίζουν γυναικείες μορφές

- και να τα συγκρίνετε με το «*Σημείο Αναγνώρισεως*» της Κικής Δημουλά. Να καταγράψετε τις απαντήσεις σας σε κείμενο word και να τις παρουσιάσετε στην τάξη.
5. Να αντλήσετε από το Διαδίκτυο πληροφορίες για τα δικαιώματα και προβλήματα των γυναικών σε διεθνές επίπεδο και στη συνέχεια να τις παρουσιάσετε στην τάξη σε ένα κείμενο word έως 300 λέξεις.
 6. Να αναζητήσετε στο Διαδίκτυο το ποίημα της Κικής Δημουλά «*Τα μισανθή χέρια*» από την ποιητική της συλλογή «*Το τελευταίο σώμα μου*» (1981) και στη συνέχεια να εντοπίσετε αναλογίες ως προς το περιεχόμενο μεταξύ των δύο ποιημάτων.
 7. Αναζητήστε στο Διαδίκτυο το ζωγραφικό πίνακα του Πάμπλο Πικάσο «*Blue Nude*» (1902) και προσπαθήστε να βρείτε αναλογίες και διαφορές στον τρόπο απεικόνισης της γυναικείας μορφής (στάση σώματος, έκφραση) με αυτήν που φιλοτεχνήθηκε από τον εικαστικό Κωνσταντίνο Σεφερλή στο άγαλμα «*Βόρεια Ήπειρος*» (1951) και βρίσκεται στο σχολικό σας βιβλίο.

Τι και αν είμαστε διαφορετικοί; Είμαστε όλοι άνθρωποι. Ένα ξεχωριστό "είναι".

*Γεωργοπούλου Μαρία-Σοφία
marizaki24@hotmail.com*

Διδακτικό σενάριο

Περιγραφή του προς διδασκαλία μαθήματος

Τάξη: Γ' Γυμνασίου

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική Γλώσσα

Ιδιαίτερη περιοχή του γνωστικού αντικειμένου: Ενότητα 3: «Είμαστε όλοι ίδιοι, είμαστε όλοι διαφορετικοί».

Εκτιμώμενη διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες (40 – 45'/κάθε διδακτική ώρα)

Σκοποί και στόχοι διδακτικού σεναρίου:

Σκοπός και στόχος είναι η εκ των προτέρων περιγραφή μιας συμπεριφοράς που θέλω να αποκτήσουν οι μαθητές μου αφού μεσολαβήσει η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Ο στόχος είναι το εργαλείο που έχω για να φτάσω στο σκοπό. Γι' αυτό, όταν μιλάμε για σκοπούς, αναφερόμαστε σε κάτι γενικό και μακροπρόθεσμο, ενώ όταν μιλάμε για στόχους κάνουμε λόγο για κάτι συγκεκριμένο που πρόκειται να υλοποιηθεί άμεσα.

Γενικοί σκοποί:

- Να διασαφηνίσουν ορισμένες έννοιες.
- Να ευαισθητοποιηθούν και να προβληματιστούν τα παιδιά για τη διαφορετικότητα και να την αποδεχθούν ως κάτι φυσιολογικό.
- Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση για τους μετανάστες που έρχονται στη χώρα μας, σκεπτόμενοι ότι και οι ίδιοι μπορεί να βρεθούν κάποια στιγμή στη θέση τους.
- Να καλλιεργήσουν συλλογικό πνεύμα και να εξοικειωθούν με το παίξιμο ρόλων.
- Να εκφράζονται ελεύθερα, να σκέφτονται δημιουργικά και να θέτουν σε εφαρμογή τις ιδέες τους με τρόπο ευχάριστο και εποικοδομητικό.

Ειδικότεροι στόχοι:

Οι μαθητές, μετά το πέρας της διδασκαλίας, θα είναι σε θέση...

Γνωστικοί Στόχοι

- Να ορίσουν την έννοια του ρατσισμού.
- Να διακρίνουν τις έννοιες της διαπολιτισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας.
- Να γνωρίσουν τα ήθη, τα έθιμα και τις συνήθειες άλλων χωρών, αλλά και άλλων πόλεων της δικής τους χώρας.

Συναισθηματικοί Στόχοι

- Να δώσουν παραδείγματα ρατσισμού από τη καθημερινότητά τους.

- Να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση των μεταναστών.
- Να συνεργάζονται αποτελεσματικά και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία.
- Να γνωριστούν καλύτερα οι μαθητές μεταξύ τους.
- Να προσδιορίσουν τι σημαίνει για τους ίδιους η έννοια της διαφορετικότητας.
- Να παρουσιάσουν τις εργασίες τους μπροστά σε ένα μεγάλο κοινό, ώστε να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και άνεση στο χώρο.

Ψυχοκινητικοί Στόχοι

- Να δραματοποιήσουν ένα παραμύθι και να κάνουν εύστοχα σχόλια στο τέλος της θεατρικής πράξης.
- Να αποκτήσουν διερευνητική διάθεση με το να εμπλακούν οι ίδιοι σε συνέντευξη μεταξύ τους για τα ήθη και τα έθιμα του τόπου καταγωγής τους.
- Να επικοινωνούν μέσω wiki για να συνεργάζονται και εκτός σχολικής τάξης για την εργασία η οποία τους έχει ανατεθεί.
- Να κοινοποιήσουν τις εργασίες τους στην αίθουσα εκδηλώσεων χρησιμοποιώντας power point.

Δεδομένα & Προϋποθέσεις για το συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας

Όταν τα παιδιά δουλεύουν συνεργατικά, ο εκπαιδευτικός δεν έχει απαίτηση για απόλυτη ησυχία, αλλά, με κατάλληλες κατευθύνσεις, διευκολύνει τη διαδικασία. Ο δάσκαλος κινείται μέσα στην τάξη και ανάμεσα στα θρανία. ΔΕΝ μένει στάσιμος στην έδρα του. Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τις Νέες Τεχνολογίες, οπότε ξέρουν να χρησιμοποιούν wiki docs για να συνεργάζονται από το σπίτι.

Εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν στη διδασκαλία:

Φωτογραφία, Video, Φύλλα Εργασίας, Προβολέας, Πίνακας, Laptop, Παραμύθι, Wiki, Power point, Σχολικό εγχειρίδιο.

Περιγραφή της διδακτικής διαδικασίας:

1η διδακτική ώρα: Εννοιολογική διασάφηση: Η έναρξη της πρώτης διδακτικής ώρας γίνεται με μια εξωκειμενική αφορμή, καθώς το υλικό το οποίο θα αξιοποιήσω δεν αντλείται από το σχολικό εγχειρίδιο, αλλά από ένα φανταστικό γεγονός που θα τους παρουσιάσω. Επιπλέον, περιεχόμενό της είναι βιωματική, καθώς βασίζεται σε αναφορά προσωπικού βιώματος. Το μάθημα ξεκινά με την προβολή της παρακάτω φωτογραφίας. Προτρέπω τους μαθητές να πουν λέξεις και εκφράσεις που δηλώνουν τον προβληματισμό τους για το θέμα αυτό. Ακολουθεί ιδεοθύελλα με τις φωνές έκφρασης των παιδιών, τις οποίες ταυτόχρονα σημειώνω στον πίνακα. Συνεχίζω λέγοντας: «Ωραία. Για πάμε να δούμε τώρα ένα κορίτσι στην ηλικία σας τι απορίες έχει για τον ρατσισμό και αν κάποιοι από τους προβληματισμούς σας συμπίπτουν με τους δικούς της.»

Ακολουθεί το στάδιο της προσφοράς. Δεν είναι δυνατόν όλοι μας να έχουμε τις ίδιες απόψεις ούτε να παρατηρούμε τα ίδια πράγματα σε ένα κείμενο, σε μια εικόνα, ή σε ένα βίντεο, καθώς τα σημεία εστίασης διαφέρουν. Για το λόγο αυτό, πριν ξεκινήσω την ανάγνωση ενός κειμένου, δίνω αναγνωστικές οδηγίες, ώστε να καθοδηγήσω τα παιδιά να εστιάσουν σε βασικά σημεία. Στη συνέχεια, γίνεται η επεξεργασία των εννοιών που εντοπίστηκαν στο κείμενο καθώς και άλλων εννοιών που συνθέτουν το μωσαϊκό της διαφορετικότητας.



Πριν ξεκινήσω, λοιπόν, την ανάγνωση του κειμένου 1 του σχολικού εγχειριδίου, δίνω αναγνωστική οδηγία: όσο διαβάζω η πρώτη πτέρυγα να προσπαθήσει να αποδώσει την έννοια του ρατσιστή, η δεύτερη να μου πει κάποια από τα αίτια του ρατσισμού και η τρίτη να απαντήσει στο ερώτημα που τίθεται για το αν υπάρχουν φυλές ανώτερες και κατώτερες και να το αιτιολογήσει. Όλες οι απαντήσεις των μαθητών θα βασίζονται σε ενδοκειμενικά στοιχεία και θα είναι τεκμηριωμένες. Μόλις ολοκληρώσω την ανάγνωση του κειμένου, τα παιδιά από κάθε πτέρυγα, ανάλογα με την «αποστολή» που τους ανατέθηκε, εκθέτουν με δικά τους λόγια όσα βρήκαν και σημειώνω λέξεις – κλειδιά με τις απαντήσεις τους στον πίνακα. Με τον τρόπο αυτό, γίνεται, αρχικά, μια εννοιολογική διασάφηση για τις έννοιες που συναντήσαμε στο κείμενο. Οι αναγνωστικές οδηγίες είναι στοχευμένες, προκειμένου να κατανοηθούν οι όροι και να μπορούν να συμπληρωθούν από τους ίδιους τους μαθητές οι δύο πρώτοι νοητικοί χάρτες του φύλλου εργασίας (Φύλλο Εργασίας 1 του παραρτήματος). Μένω περισσότερο στο κομμάτι που αφορά την ορολογία, διότι θεωρώ σημαντικό, πριν ασχοληθούμε με ένα θέμα, να το κατανοήσουμε εννοιολογικά. Συνεχίζω, λοιπόν, με δύο όρους που συχνά συγχέονται: πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα. Με εύστοχες ερωτήσεις, (όπως: Η πρόθεση «δια» τι σημαίνει; = το μεταξύ, την αλληλεπίδραση), προσπαθώ να εξάγω από τα παιδιά λέξεις – κλειδιά που θα μας βοηθήσουν στην κατανόηση της διαφοράς των εννοιών αυτών και στη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας, όπου υπάρχουν οι αντίστοιχοι νοητικοί χάρτες. Με καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, θα προκύψουν περίπου τα εξής:

Πολυπολιτισμικότητα :	Διαπολιτισμικότητα :
○ Απλή <i>συνύπαρξη</i> διαφορετικών πολιτισμών.	○ <i>Αλληλεπίδραση</i> διαφορετικών πολιτισμών.
○ <i>Αναγνώριση</i> <i>ισοτιμίας</i> στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και <i>σεβασμός των δικαιωμάτων τους</i> .	○ <i>Επαφή</i> με άτομα από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και <i>αποδοχή τους</i> .

Τέλος, η αξιολόγηση των μαθητών σχετικά με το τι κατέκτησαν θα γίνει με την προβολή του βίντεο «Πείτε όχι στο ρατσισμό! Say NO to racism!», το μήνυμα του οποίου είναι ότι ακόμα και τα άγρια ζώα δέχονται τον ξένο στο σπίτι τους, προκειμένου να φανεί η αντίθεση με τη στάση των ανθρώπων στο διαφορετικό. Με τον τρόπο αυτό, θα αρχίσω ομαλά τη διαδικασία προς την ευαισθητοποίησή τους και την ενσυναίσθηση. Μέσα από τις απαντήσεις τους, θα είμαι σε θέση να καταλάβω κατά πόσο τους «άγγιξε» το φαινόμενο των διακρίσεων, ύστερα από όσα συζητήσαμε στο μάθημα. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση απευθύνεται στο συναίσθημα του μαθητή, κάτι που θα πρέπει να μας ενδιαφέρει εξίσου, πέρα από την κατάκτηση γνώσεων.

2η διδακτική ώρα: Πορεία προς την ενσυναίσθηση: Η αφόρμιση που θα χρησιμοποιήσω θα είναι πάλι εξωκειμενική και ως προς το περιεχόμενό της πληροφοριακή – γνωστική. Θα διαβάσω στους μαθητές το παρακάτω απόσπασμα, το οποίο αποτελεί εισαγωγή στο άρθρο “Δε θέλουμε Έλληνες μετανάστες” και αναρτήθηκε στο protagon.gr το Δεκέμβριο του 2013: «Θα πάρουν τις δουλειές από τους νέους μας ηλικίας 18-30, οι οποίοι ήδη πλήττονται από την ανεργία. Έρχονται στην χώρα μας χωρίς να γνωρίζουν τα βασικά για τον τρόπο ζωής μας και τις αρχές μας. Δεν μιλούν σωστά την γλώσσα μας και δεν καταλαβαίνουν τους νόμους και τις υποχρεώσεις τους». Θα συνεχίσω λέγοντας «Σε ποιους νομίζετε ότι αναφέρεται αυτό το απόσπασμα από το άρθρο που σας διάβασα;» Αφού ακουστούν οι απαντήσεις των παιδιών, που, υποθέτω, δύσκολα θα πουν ότι γίνεται αναφορά σε Έλληνες, θα τους ανακοινώσω ότι αναφέρεται στους Έλληνες μετανάστες της Αυστραλίας. Θα τους μοιράσω, λοιπόν, το άρθρο και, αφού διαβάσω και το υπόλοιπο, θα ζητήσω να μου πουν αν θεωρούν ότι οι Έλληνες μετανάστες στην Αυστραλία αποτελούν απειλή για την οικονομία της χώρας και τους κατοίκους της. Ύστερα από τις απόψεις που θα ακουστούν, θα τους θέσω την ερώτηση αν θεωρούν τους αλλοδαπούς μετανάστες απειλή για την οικονομία της Ελλάδος. Αφού απαντήσουν και σε αυτή την ερώτηση, θα τους προκαλέσω να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση του μετανάστη. Για το λόγο αυτό, θα τους μοιράσω το άρθρο “Είμαστε οι νέοι Έλληνες μετανάστες, αυτή είναι η ιστορία μας” το οποίο δημοσιεύτηκε το Μάρτιο του 2013 στο kathimerini.gr. Μετά την ανάγνωση του κειμένου συνεχίζω λέγοντας «Όπως παρατηρήσαμε και όπως ήδη γνωρίζουμε από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, πολλοί νέοι σήμερα αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την Ελλάδα για να αναζητήσουν καλύτερες συνθήκες ζωής και εργασία ή ακόμα και για να μπορέσουν να επιβιώσουν. Αυτό, λοιπόν, δεν αποκλείει και εμάς, που βρισκόμαστε σήμερα μέσα σ’ αυτή την τάξη, από το να πάμε σε μιαν άλλη χώρα, όχι για διακοπές, αλλά για εργασία, όχι για να διασκεδάσουμε, αλλά για να επιβιώσουμε. Υποθέστε ότι είστε παιδιά οικονομικών μεταναστών. Πώς θα αντιδρούσατε αν σας φέρονταν με τον τρόπο που συμπεριφέρονται σήμερα πολλά παιδιά προς τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους; Αν δεν ήθελε κανένας να σας γνωρίσει και να γίνει φίλος σας; Αν είχατε δυσκολίες με τα μαθήματα και φοβόσασταν να τις εκφράσετε, γιατί οι υπόλοιποι συμμαθητές σας θα σας κορόιδευαν; Αν σας συμπεριφέρονταν βίαια και κανείς δε σας βοηθούσε;» Η ερώτηση αυτή αναγράφεται και στο φύλλο εργασίας (Φύλλο Εργασίας 2 του παραρτήματος). Αφιερώνω περίπου δέκα λεπτά στις απαντήσεις των παιδιών, προκειμένου να δημιουργηθεί ένας γόνιμος διάλο-

γος, καθώς με ενδιαφέρει πολύ να ακούσω τις σκέψεις τους για το θέμα αυτό. Με ενδιαφέρει πολύ να μουν στη θέση των αλλοδαπών μαθητών και να χτίσουμε κατ' αυτόν τον τρόπο σιγά – σιγά την ενσυναίσθηση. Ίσως, και τα ίδια τα παιδιά να μην είχαν σκεφτεί, μέχρι αυτή τη στιγμή, πώς θα ένιωθαν ή πώς θα αντιδρούσαν σε ανάλογη περίπτωση.

Αφού ολοκληρωθεί αυτή η συζήτηση, στο χρόνο που θα μας απομείνει, θα χωρίσω τους μαθητές σε πέντε ομάδες των 4-5 ατόμων. Στη συνέχεια, θα τους ζητήσω να πάρουν συνέντευξη από έναν τουλάχιστον αλλοδαπό φίλο ή συμμαθητή τους για τα ήθη και τα έθιμα του τόπου του και στη συνέχεια να γράψουν παρόμοια ήθη και έθιμα που υπάρχουν στην Ελλάδα. Επιπλέον, θα κληθούν να πάρουν συνέντευξη από τους γονείς τους για τα ήθη και έθιμα του τόπου καταγωγής τους και να εντοπίσουν τις διαφορές στις συνήθειες που υπάρχουν στα διάφορα μέρη της Ελλάδος. Επομένως, ο ρόλος τους είναι διττός: εντοπισμός ομοιοτήτων με άλλες χώρες και αναζήτηση διαφορών μέσα στην ίδια τη χώρα. Τέλος, όλα τα παιδιά της κάθε ομάδας θα πρέπει να βρουν ένα εντυπωσιακό όνομα για την ομάδα τους το οποίο θα έχει σχέση με τα ήθη και έθιμα της χώρας με την οποία επέλεξαν να ασχοληθούν στο πρώτο μέρος της εργασίας τους. Θα πρέπει να ετοιμάσουν την εργασία τους μέχρι το μεθεπόμενο μάθημα, δηλαδή σε δύο εβδομάδες, στο οποίο θα γίνει η παρουσίαση των εργασιών τους στην κεντρική αίθουσα του σχολείου. Το θέμα της παρουσίασης θα είναι «Πολιτισμικές ομοιότητες με άλλους λαούς – Διαφορετικές συνήθειες μεταξύ Ελλήνων από διάφορα μέρη». Συνειδητά, θα χωρίσω ρόλους στην κάθε ομάδα (π.χ. συντονιστής, γραμματέας, συνεντευκτής κτλ.), γιατί θέλω όλοι να συμμετέχουν σε κάθε βήμα της διαδικασίας, ώστε να συναναστραφούν όσο το δυνατόν περισσότερο όλα τα μέλη της κάθε ομάδας. Θα επισημάνω ότι η δουλειά αυτή, λόγω χρόνου, θα συνεχιστεί στο σπίτι και θα επικοινωνούν μέσω wiki, προκειμένου να φέρουν εις πέρας την εργασία. Ωστόσο, θα μπορώ και εγώ να επεμβαίνω, σε περίπτωση που έχουν κάποια απορία, ως διευκολυντής της διαδικασίας και παρωθητικά, προκειμένου να παροτρυνθούν όλοι να συνεργαστούν αποτελεσματικά.

3η διδακτική ώρα: Δραματοποίηση: Αυτή τη διδακτική είναι αφιερωμένη στην παρουσίαση ενός θεατρικού. Οι μαθητές θα είναι οι πρωταγωνιστές και εγώ η αφηγήτρια. Δεν είναι κάτι για το οποίο θα έχουν προετοιμαστεί από το σπίτι. Θα δώσω το παραμύθι σε όλους τους μαθητές, αλλά οι μισοί περίπου θα αναλάβουν ρόλους. Θα είναι υπογραμμισμένο μόνο το κομμάτι εκείνο που θα αφορά το ρόλο του καθενός, για να μη μπερδευτούν σχετικά με το πότε είναι η σειρά τους. Η διάταξη των θρανίων θα αλλάξει. Θα έχω, ήδη από το διάλειμμα, μαζέψει όλα τα θρανία στο πίσω μέρος της αίθουσας, ώστε να υπάρχει πολύ ελεύθερος χώρος μπροστά για τη δραματοποίηση. Επιπλέον, ανάλογα με το ρόλο τους, θα φορούν άσπρα ή μαύρα καπέλα που θα έχω φτιάξει. Οι υπόλοιποι μαθητές θα παρακολουθούν το θεατρικό, ώστε να κάνουν ένα μικρό σχόλιο στο τέλος της διαδικασίας.

Η ιστορία την οποία θα χρησιμοποιήσω για το θεατρικό είναι από το παραμύθι ΣιΣου-Ντο ή σ' ένα ξεχασμένο πιάνο. Η υπόθεση έχει ως εξής:

Μια φορά ήταν ένα ξεχασμένο πιάνο στην αποθήκη ενός παλαιοπωλείου. Τον τελευταίο καιρό η ανία και η κλεισούρα έκαναν τις συζητήσεις μεταξύ των πλήκτρων να οξύνονται. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, τα άσπρα πλήκτρα άρχισαν να αμφισβητούν τα μαύρα ως προς την προσφορά τους στην παραγωγή της μουσικής. Χωρίστηκαν, λοιπόν, σε δύο «στρατόπεδα», από τη μια τα άσπρα πλήκτρα και από την άλλη τα μαύρα. Όμως, και μέσα στην κάθε ομάδα υπήρχαν εντάσεις, οπότε τα πλήκτρα διασπάστηκαν ανάλογα με τις νότες (π.χ. όλα τα Ντο από όλες τις οκτάβες έκαναν μια ομάδα, διαφορετική από τα Ρε, τα Σι, τα Μι, τα Φα κ.ο.κ.). Στο τέλος, κατέληξαν όλα τα πλήκτρα να λογομαχούν μεταξύ τους. Δεν υπήρχαν πια ομάδες, παρέες ή ομοιότητες. Ξαφνικά, ένα πλήκτρο, που δε γνωρίζουμε τι χρώμα ήταν, φώναξε «Ησυχία!» και όλοι σώπασαν. Τότε, αγανακτισμένος είπε ότι όλη αυτή η φασαρία δημιουργήθηκε, επειδή ο καθένας ήταν μια διαφορετική νότα και εξέφρασε την ιδέα του να βρουν όλοι μια άλλη νότα, τη νότα Σου, και να κουρδιστούν όλοι το ίδιο, ώστε να μην υπάρχει καμιά διαφορά μεταξύ τους. Έτσι και έγινε. Μια μέρα μπαίνει ένα παιδί στο μαγαζί, και άρχισε να παίζει πιάνο. Ο ήχος, όμως, που έβγαине ήταν απαίσιος και νόμιζε ότι το πιάνο είχε χαλάσει. Τότε τα πλήκτρα κουρδίστηκαν όλα στις νότες τους και, όταν ο μικρός ξαναδοκίμασε, έβγαине μια υπέροχη μελωδία.

Το μήνυμα αυτού του παραμυθιού, το οποίο υπάρχει και στο επιμύθιο «Είναι μαγεία να είσαι ο μοναδικός, διαφορετικός εαυτός σου, σκεπτόταν η κάθε νότα και ένιωθε πιο δεμένη με τις άλλες από κάθε άλλη φορά...», είναι ότι η διαφορετικότητα είναι καλύτερη από την μαζικότητα και την ομοιομορφία, καθώς ο καθένας έχει κάτι διαφορετικό να προσφέρει.

Στο τέλος, θα θέσω στα παιδιά την ερώτηση, η οποία υπάρχει και στο φύλλο εργασίας (Φύλλο Εργασίας 3 του παραρτήματος), «Τι σημαίνει, λοιπόν, για εσάς η διαφορετικότητα» περιμένοντας να ακούσω διάφορες απόψεις καθώς θα είναι επηρεασμένοι πλέον από τη μαγεία του παραμυθιού.

4η διδακτική ώρα: Κοινοποίηση εργασιών σε όλο το σχολείο

Ύστερα από δύο εβδομάδες δουλειάς, οι μαθητές θα παρουσιάσουν στη αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου τις εργασίες τους με θέμα «Πολιτισμικές ομοιότητες με άλλους λαούς – Διαφορετικές συνήθειες μεταξύ Ελλήνων από διάφορα μέρη». Στόχος μου, από την αρχή, ήταν η προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και η μεταξύ τους γνωριμία, προκειμένου να ανακαλύψουν τα θετικά στοιχεία του άλλου, είτε αυτός είναι η νότα Ντο είτε η Ρε είτε το μαύρο Μiβ από την τελευταία οκτάβα κ.ο.κ. και να εξαλειφθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Επίσης, η παρουσίαση των συγκεκριμένων εργασιών γενικευμένα σε όλο το σχολείο, ίσως αποτελέσει έναυσμα και για τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, προκειμένου να συλλογιστούν ξανά το θέμα των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, καθώς όλοι μαζί αποτελούν μια κοινότητα που έχει ανάγκη, όχι την απλή συνύπαρξη, αλλά την επικοινωνία και τη συνεργασία.

Διδακτική μεθοδολογία του γνωστικού αντικειμένου:

Κατά την πρώτη και δεύτερη διδακτική ώρα ακολουθείται η πενταμερής πορεία διδασκαλίας. Θεωρώ ότι η αφόρμηση είναι καίριο στοιχείο σε μια διδασκαλία, καθώς είναι αυτή που θα κεντρίσει την προσοχή των μαθητών και θα κρατήσει ζωντανό το ενδιαφέρον τους στη συνέχεια της διδασκαλίας. Η αφόρμηση, ανάλογα με την αξιοποίηση ή όχι στοιχείων που υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο, διακρίνεται σε ενδοκειμενική και εξωκειμενική. Ακόμη, η αφόρμηση, ανάλογα με το περιεχόμενό της, διακρίνεται σε πληροφοριακή-γνωστική, βιωματική και εναλλακτική. Σημαντικό είναι να κάνουμε σύνδεση της αφόρμησης με το μάθημα, ώστε να καταλάβουν οι μαθητές το σημείο τομής τους. Το δεύτερο στάδιο της σύνδεσης με τα προηγούμενα παραλείπεται εδώ, καθώς γίνεται εισαγωγή σε νέα ενότητα. Ακολουθεί το στάδιο της προσφοράς, η οποία, γίνεται από τον εκπαιδευτικό (τουλάχιστον η πρώτη ανάγνωση), ώστε να γίνεται παραστατική ανάγνωση του κειμένου και να εντυπωθούν καλύτερα τα νοήματα στους μαθητές. Στη συνέχεια, γίνεται η επεξεργασία των μερών με συμμετοχή όλης της τάξης. Τέλος, η αξιολόγηση αφορά στο κομμάτι που διδάχθηκε, από την άποψη τι έχει να μας προσφέρει στη συνολική γνώση και, στο εν λόγω σενάριο, κατά πόσο τους «άγγιξε» το ευαίσθητο θέμα της διαφορετικότητας.

Την τρίτη διδακτική ώρα πραγματοποιείται ένα παιχνίδι ρόλων, κατά το οποίο οι μαθητές δραματοποιούν ένα παραμύθι. Αυτή η μορφή διδασκαλίας, μέσα από το παιχνίδι ρόλων, προσπαθεί να περάσει μηνύματα για την όμορφη όψη της διαφορετικότητας, και προβληματίζει τους μαθητές να επανεξετάσουν τις παρωχημένες αντιλήψεις και προκαταλήψεις που ίσως είχαν υιοθετήσει πιο πριν.

Η τέταρτη διδακτική ώρα λαμβάνει χώρα εκτός σχολικής τάξης. Με τον τρόπο αυτό, θα γίνει ένα «άνοιγμα» στην κοινότητα του σχολείου, ώστε να μοιραστούν με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, όσα κατέκτησαν για το καίριο ζήτημα της διαφορετικότητας που διαπερνά τη σύγχρονη κοινωνία. Στο μικρο – επίπεδο της τάξης, αυτό που επιδιώκω είναι η αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, κάτι το οποίο γίνεται προσπάθεια να επιτευχθεί μέσω της ομαδοσυνεργατικής που τους ανατίθεται, τα αποτελέσματα της οποίας θα διαφανούν στην κοινοποίηση των εργασιών των μαθητών. Μια καλή συνεργασία αποφέρει και καλούς καρπούς.

Να προσθέσω ότι τα μοντέλα διδασκαλίας που διαπερνούν το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο είναι, κυρίως, το μοντέλο ανάπτυξης προσωπικών χαρακτηριστικών (και συγκεκριμένα το μοντέλο προώθησης της δημιουργικότητας του Gordon) και το μοντέλο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων (και συγκεκριμένα το μοντέλο υπόδυσης ρόλων και το μοντέλο κοινωνικής διερεύνησης των Massialas και Cox). Μέσα από τη συγκεκριμένη πρόταση που καταθέτω, γίνεται μια προσπάθεια ευαισθητοποίησης των μαθητών, ώστε να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και διαφορετική οπτική των πραγμάτων. Παράλληλα, με την προώθηση της συνεργασίας, και της δημιουργικότητας, τα παιδιά να αναπτύσσουν το στοχασμό τους πάνω σε κοινωνικής φύσεως ζητήματα και οι μαθητές αποκτούν κριτική και αναλυτική σκέψη και σφαιρική θεώρηση των πραγμάτων.

Θεωρίες μάθησης και παιδαγωγικές μέθοδοι του εν λόγω διδακτικού σεναρίου

Η εκπαίδευση επηρεάζεται από 3 ρεύματα στη φιλοσοφική της θεώρηση, τα οποία έχουν γίνει κοινωνιολογικά. Τα ρεύματα αυτά είναι: Υπαρξισμός, Πραγματισμός, Μεταμοντερνισμός – Μετανεωτερικότητα. Σύμφωνα με τον Υπαρξισμό, κεντρική έννοια είναι το ον. Στη διδακτική πράξη, αυτό το μεταφράζουμε ως εξής: κεντρικό στοιχείο στην εκπαίδευση είναι ο μαθητής (μαθητοκεντρική διδασκαλία). Κατά τον πραγματισμό (πράττω > πράξη) κεντρική έννοια είναι η εμπειρία, την οποία αποκτάμε με την αλληλόδρασή μας με τα πράγματα. Το τρίτο ρεύμα εστιάζει στη βιωματικότητα. Αν φέρουμε τον όρο αυτόν στη σχολική τάξη, τότε θα έχουμε έναν μαθητή ενεργητικό, συμμετοχικό και συνεργατικό. Το σύγχρονο σχολείο λειτουργεί στα πλαίσια ενός μεταμοντέρνου κόσμου, κύριο χαρακτηριστικό του οποίου, μεταξύ άλλων, είναι και η πολιτισμική διαφορετικότητα. Ο συγκερασμός των τριών φιλοσοφικών θεωρήσεων γέννησε μια θεωρία μάθησης, τον κονστρουκτιβισμό (<construct = οικοδομώ). Κονστρουκτιβισμός, λοιπόν, σημαίνει οικοδόμηση της γνώσης. Για να «χτίσεις», όμως, κάτι πρέπει να υπάρχει κάποια βάση. Επομένως, οι μαθητές καλούνται, σύμφωνα με τον κονστρουκτιβισμό, να οικοδομήσουν τις νέες γνώσεις πάνω σε αυτές που ήδη κατέχουν. Όπως αναφέρει ο Jean Piaget, «τίποτα δεν είναι δοσμένο από την αρχή». Οι γνώσεις αλλάζουν, μετασχηματίζονται, εμπλουτίζονται. Αποστολή του σχολείου είναι να μαθαίνει το μαθητή πώς να μαθαίνει, να επικαιροποιεί, να ανανεώνει συνεχώς τις γνώσεις του. Ένα παράδειγμα κονστρουκτιβισμού, είναι και τα ημιτελή σχεδιαγράμματα στο Φύλλο Εργασίας, τα οποία καλούνται να συμπληρώσουν τα παιδιά.

Το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας. Δεν υπάρχει μαθησιακή δραστηριότητα έξω από το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαδραματίζεται. Σύμφωνα με την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, «Τα παιδιά αντιλαμβάνονται και κατανοούν τον κόσμο καθώς συναναστρέφονται με τους ενήλικες και τα άλλα παιδιά στην επίλυση προβλημάτων.» Συνεπώς, ενθαρρύνουμε τη συνεργατική μάθηση. Οι μαθητές πειραματίζονται και ανακαλύπτουν τη γνώση με την κατάλληλη καθοδήγηση και το συντονισμό από τον εκπαιδευτικό. Με τη συνεργασία πετυχαίνουμε ένα καλύτερο αποτέλεσμα και αυτό πρέπει να το μάθουμε από μικρή ηλικία. Ψηφιακά περιβάλλοντα τα οποία αξιοποιήθηκαν, στο εν λόγω σενάριο διδασκαλίας, και έχουν χαρακτηριστικά συνεργασίας είναι τα wiki (εργαλεία κοινωνικής δικτύωσης ή web 2 εργαλεία) και το power point, που, κυρίως για την κοινοποίηση των αποτελεσμάτων της εργασίας των μαθητών, αποτέλεσε καρπό συλλογικής δουλειάς. Επιπλέον, η συνέντευξη, που κάνουν τα παιδιά μόνα τους, αποτελεί αφορμή για ουσιαστική συνεργασία των μαθητών.

Αξιοποιείται, ακόμα, και η ανακαλυπτική – διερευνητική θεωρία. Όλοι οι μαθητές είναι ικανοί να μάθουν οτιδήποτε αρκεί να τους δοθούν οι κατάλληλες κατευθύνσεις. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων γίνονται μικρο-συζητήσεις και αξιοποιούνται κατάλληλες και στοχευμένες ερωτήσεις, με στόχο την εκμείευση όχι μιας απόλυτης, αντικειμενικής αλήθειας, αλλά μιας γνώσης που έχει ήδη εσωτερικευθεί στους μαθητές και καλούμαστε να φέρουμε από την περιφέρεια στο κέντρο της προσοχής και της συνείδησής τους.

Η διερευνητική θεωρία φωτίζεται, κυρίως, στο σημείο όπου οι ίδιοι οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία να αναζητήσουν ήθη και έθιμα άλλων τόπων, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο τη συνέντευξη.

Μέσα από το εν λόγω διδακτικό σενάριο, προσπάθησα να προωθήσω την ενεργό μάθηση και την κριτική σκέψη. Η ίδια η ενεργοποίηση των μαθητών με την εμπλοκή τους σε μια έρευνα (καθώς η συνέντευξη μας παραπέμπει στη διερεύνηση ενός θέματος ενδιαφέροντος) και στην οργάνωση της διαδικασίας κοινοποίησης των αποτελεσμάτων, θέτει τους μαθητές στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης τους, καθώς αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους. Ο εκπαιδευτικός, σαφώς, προμηθεύει ένα περιβάλλον μάθησης και δίνει κατευθυντήριες γραμμές. Όμως, ο ρόλος του είναι καθοδηγητικός. Οφείλει να αφήσει τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, να αναζητήσουν, να πειραματιστούν, να δημιουργήσουν. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Rousseau στο έργο του Αμιίλιος ή Περί Αγωγής, «Αφήστε τα παιδιά να αναπτυχθούν μόνα τους σαν τα φυτά, να αυτοεξελιχθούν και να αυτομορφωθούν [...]».

Βιβλιογραφία

- Κασσωτάκης Μιχάλης & Φλουρής Γεώργιος, *Μάθηση και Διδασκαλία : Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, τόμος Β', Αυτοέκδοση, Αθήνα 2006.
- Κουτσούκος Αναστάσιος Π. & Σμυρναίου Ζαχαρούλα Γ., *Γνωστική Ψυχολογία και Διδακτική*, εκδόσεις Ηρόδοτος, Αθήνα 2008.
- Παπαθεοδούλου Αντώνης, *ΣιΣουΝτο ή σ' ένα ξεχασμένο πιάνο*, Εθνικό Συμβούλιο Νεολαίας, Αθήνα 2006.
- Παρθένης Χρήστος, *Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*, Αυτοέκδοση, Αθήνα 2013.
- Φουντοπούλου Μαρία-Ζωή, *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση*, εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα 2010.
- Φρυδάκη Ευαγγελία, *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα 2009.
- Feldman Robert S., *Εξελικτική Ψυχολογία Δια βίου ανάπτυξη. Τόμος Α'*, (μτφρ. Ζωή Αντωνοπούλου) εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 2009.
- Goethals M. Serra, Howard Rose A., Sanders Marie M., *Ο Αρχάριος Εκπαιδευτικός ενώπιον της Διδασκαλίας*, (μτφρ. Αργυροπούλου Α. & Ευριπίδου Ρ.) Εκδόσεις daVinci, Αθήνα 2013.

Δικτυογραφία

<https://www.youtube.com/watch?v=8De6Td8QgsI>

<http://www.protagon.gr/?i=protagon.el.article&id=29939>

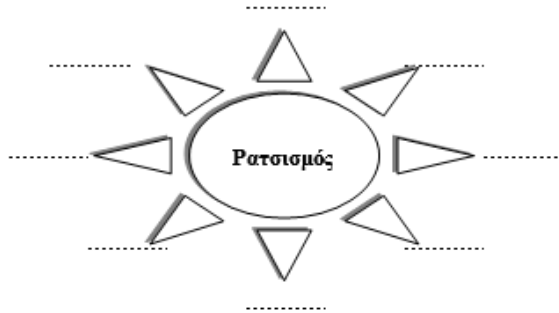
http://www.kathimerini.gr/32307/article/epikairothta/ellada/eimaste-oi-neoi-ellhnes-metanastes-ayth-einai-h-istoria-mas

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1 :

Μάθημα : Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου

Ενότητα : 3 «Είμαστε όλοι ίδιοι, είμαστε όλοι διαφορετικοί.»

Όνοματεπώνυμο:



Αίτια ρατσισμού : ☹️



Ερώτηση :

Τι συναισθήματα σας προκάλεσε το video "Πείτε όχι στο ρατσισμό! Say NO to racism!" σχετικά με τη διαφορετικότητα;

.....

.....

.....

.....



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2 :

Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου

Ενότητα: 3 «Είμαστε όλοι ίδιοι, είμαστε όλοι διαφορετικοί.»

Όνοματεπώνυμο :

➤ Πώς θα αντιδρούσατε αν σας φέρονταν με τον τρόπο που συμπεριφέρονται σήμερα πολλά παιδιά προς τους αλλοδαπούς μαθητές; Αν δεν ήθελε κανένας να σας γνωρίσει και να γίνει φίλος σας; Αν είχατε δυσκολίες με τα μαθήματα και φοβόσασταν να τις εκφράσετε γιατί οι υπόλοιποι συμμαθητές σας θα σας κοροΐδευαν; Αν σας συμπεριφέρονταν βίαια και κανείς δε σας βοηθούσε;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

➤ «Πολιτισμικές ομοιότητες με άλλους λαούς – Διαφορετικές συνήθειες μεταξύ Ελλήνων από διάφορα μέρη»

Η κάθε ομάδα πρέπει να ακολουθήσει τα παρακάτω βήματα :

A.) Να πάρετε συνέντευξη από έναν τουλάχιστον αλλοδαπό φίλο ή συμμαθητή τους για τα ήθη και τα έθιμα του τόπου του και στη συνέχεια να γράψετε παρόμοια ήθη και έθιμα που υπάρχουν στην Ελλάδα.

B.) Να πάρετε συνέντευξη από τους γονείς σας για τα ήθη και έθιμα του τόπου καταγωγής τους, και να εντοπίσετε τις διαφορές στις συνήθειες που υπάρχουν στα διάφορα μέρη της Ελλάδος.

Γ.) Να βρείτε ένα εντυπωσιακό όνομα για την ομάδα σας, το οποίο θα έχει σχέση με τα ήθη και έθιμα της χώρας με την οποία επιλέξατε να ασχοληθείτε στο πρώτο μέρος της εργασίας σας.

Δ.) Να **συνεργαστείτε όλοι με όλους** μέσω wiki !



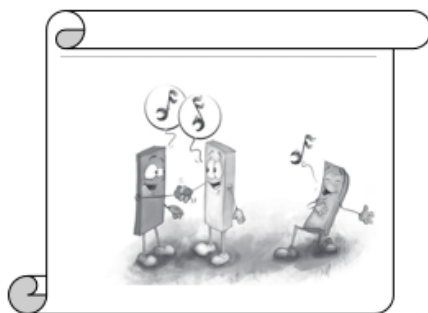
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3 :

Μάθημα : Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου

Ενότητα : 3 «Είμαστε όλοι ίδιοι, είμαστε όλοι διαφορετικοί.»

Όνοματεπώνυμο :

«Είναι μαγεία να είσαι ο μοναδικός, διαφορετικός εαυτός σου, σκεπτόταν η κάθε νότα και ένιωθε πιο δεμένη με τις άλλες από κάθε άλλη φορά...»

Τι σημαίνει για σένα η διαφορετικότητα :

Διδακτικό Σενάριο: «Δομή επιλογής»

Ματζάκος Α. Πέτρος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, Δρ., M.Sc., M.Ed.

pematzakos@sch.gr

Περίληψη

Σε αυτό το εκπαιδευτικό σενάριο εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική και η διερευνητική μάθηση σύμφωνα με το εποικοδομητικό μοντέλο και την κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση με στόχο οι μαθητές στο τέλος της διδακτικής ενότητας να χρησιμοποιούν τη «Δομή Επιλογής» στη λύση προβλημάτων. Το σενάριο υλοποιήθηκε σε δύο διδακτικές ώρες στο εργαστήριο πληροφορικής. Για λόγους προσαρμογής του σεναρίου στις προδιαγραφές του τόμου πρακτικών, στην παρούσα παρουσίαση περιγράφεται αναλυτικά η πρώτη διδακτική ώρα. Οι μαθητές ήταν χωρισμένοι σε ομάδες των δύο ατόμων και χρησιμοποίησαν το εκπαιδευτικό λογισμό «Γλώσσα» και το «Δημιουργό Διαγραμμάτων Ροής» εργαζόμενοι με χρήση υπολογιστή και συμπληρώνοντας φύλλα εργασίας με στόχο την αποφυγή των «συχνών λαθών» που αναφέρονται στην σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία.

Λέξεις-Κλειδιά: Δομή επιλογής, συχνά λάθη, κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση.

Εισαγωγή

Ένταξη του διδακτικού σεναρίου στο πρόγραμμα σπουδών/προ απαιτούμενες γνώσεις

Το παρόν σενάριο εντάσσεται στο πανελληνίως εξεταζόμενο μάθημα «Ανάπτυξη Εφαρμογών σε Προγραμματιστικό Περιβάλλον» της Γ' Λυκείου, στο δεύτερο κεφάλαιο στην 4η ενότητα, στην παράγραφο 2.4 και 8.1 (Δομή επιλογής).

Οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με το περιβάλλον της «Γλώσσας» από προηγούμενα φετινά μαθήματα καθώς και με την επίλυση προβλημάτων με τη χρήση της ακολουθιακής δομής. Επίσης είναι εξοικειωμένοι με τη λύση ακολουθιακών προβλημάτων με τον Δημιουργό Διαγραμμάτων Ροής. Τέλος γνωρίζουν το πότε λογικές προτάσεις (απλές και σύνθετες) είναι αληθείς/ψευδείς. Η «Γλώσσα» βοηθά στην ενεργοποίηση των μαθητών, στην οικοδόμηση της νέας γνώσης και στην εφαρμογή της νέας γνώσης στην επίλυση προβλημάτων.

Το σενάριο αυτό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί τόσο στην Γ Γυμνασίου (Πληροφορική Γ Γυμνασίου) όσο και στη Β Λυκείου (Εφαρμογές Υπολογιστών).

Η «Γλώσσα» είναι μια γλώσσα προγραμματισμού με την οποία οι μαθητές μπορούν να λύνουν από απλά έως και σύνθετα προβλήματα εύκολα και γρήγορα, ενώ παράλληλα εξοικειώνονται με τις βασικές αρχές του προγραμματισμού. Η «Γλώσσα» διαθέτει ελληνικό ρεπερτόριο εντολών, αποτρέπει τα συντακτικά λάθη γιατί διαθέτει

αριστερά στην επιφάνεια εργασίας την γκάμα εντολών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ο δε μεταφραστής της δίνει τη γραμμή που εμφανίζονται τα πιθανά λάθη. Τέλος μπορούν οι μαθητές να βλέπουν την έξοδο του προγράμματος ταυτόχρονα με τον κώδικα, γεγονός που βοηθά στην εύκολη επίλυση συντακτικών / λογικών λαθών.

Σκοποί και στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Το σενάριο αυτό εντάσσεται σε ένα ευρύτερο σενάριο που σκοπό έχει να κάνει ικανούς τους μαθητές να επιλύουν προβλήματα λήψης αποφάσεων τόσο με διαγραμματικές τεχνικές όσο και με γλώσσα προγραμματισμού.

Οι γνωστικοί στόχοι της πρώτης ώρας του δίωρου σεναρίου είναι: Να αναγνωρίζουν οι μαθητές ότι η δομή επιλογής χρησιμοποιείται όταν απαιτείται να εκτελεστούν εντολές υπό συνθήκη, (Φύλλο εργασίας 1), να περιγράφουν τη διαφορά μεταξύ της ακολουθιακής δομής και της δομής επιλογής, (Φύλλο εργασίας 1), να αναγνωρίζουν/προσδιορίζουν τις εντολές που εκτελούνται όταν μια συνθήκη είναι αληθής, όταν μια συνθήκη είναι ψευδής και τις εντολές που εκτελούνται ανεξάρτητα από το αν ισχύει ή όχι η συνθήκη, (Φύλλο εργασίας 1). Οι στόχοι δεξιοτήτων της πρώτης ώρας είναι: να προβλέπουν οι μαθητές σωστά την έξοδο προβλημάτων δοσμένων με κώδικα «Γλώσσας», όταν η είσοδος είναι δεδομένη, (Φύλλο εργασίας 1 και 2), να χρησιμοποιούν τη απλή δομή επιλογής για τη λύση προβλημάτων, (Φύλλο εργασίας 2), να σχεδιάζουν τα διαγράμματα ροής που αντιστοιχούν στη λύση προβλημάτων με δομή επιλογής, (Φύλλο εργασίας 1,2,3).

Περιγραφή του διδακτικού σεναρίου

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες δύο ατόμων και το μάθημα υλοποιείται στο εργαστήριο πληροφορικής. Επίσης είναι γνωστό στους μαθητές ότι με τη χρήση του βιντεοπροβολέα με τυχαίο τρόπο ή κατευθυνόμενο η οθόνη κάποιας ομάδας μαθητών προβάλλεται στον πίνακα. Αυτό συμβάλλει στην ενεργοποίηση της τάξης, στην εξάλειψη του φαινομένου να μην παρακολουθούν κάποιοι μαθητές ή να ασχολούνται με άλλα θέματα αλλά και στην αύξηση του ανταγωνισμού των μαθητών.

Αρχικά θα παρουσιαστεί και θα εξηγηθεί στους μαθητές η μορφή της δομής επιλογής δίνοντας και το σχετικό λογικό διάγραμμα, με την επίδειξη του παρακάτω αλγορίθμου. Θα εξηγηθεί τότε εκτελούνται οι εντολές-2 και τότε οι εντολές-3.

Θα τους τεθεί η ερώτηση αν εκτελούνται πάντα η «Εντολή-1», η «Εντολή-2» και η «Εντολή-3». (3 λεπτά)

Ο αλγόριθμος αυτός καθώς και ο επόμενος είναι γραμμένος ήδη στον πίνακα ή σε διαφάνειες μιας παρουσίασης.

<p>Εντολή-1</p> <p>Αν <συνθήκη> τότε</p> <p> Εντολή-2</p> <p>τέλος_αν</p> <p>Εντολή-3</p>	<p>Γράψε «Δώσε βάση»</p> <p>Διάβασε Β</p> <p>Γράψε «Δώσε ύψος»</p> <p>Διάβασε Υ</p> <p>$E \leftarrow B * Y / 2$</p> <p>Γράψε «Εμβαδόν =>»,E</p>	<p>Εντολή-1</p> <p>Αν <συνθήκη> τότε</p> <p> Εντολή-2</p> <p>Αλλιώς</p> <p> Εντολή-3</p> <p>τέλος_αν</p> <p>Εντολή-4</p>
<p>Ακολουθως ζητιεται από τους μαθητές να απαντήσουν αν εκτελούνται όλες οι εντολές του παρακάτω αλγορίθμου ο οποίος υπολογίζει το εμβαδόν τριγώνου και ο οποίος είναι γραμμένος στον πίνακα ή σε διαφάνεια μιας παρουσίασης.</p>	<p>Ακολουθως θα τους ζητηθεί να κάνουν το Φύλλο Εργασίας-1. (22 λεπτά)</p> <p>Ακολουθως θα παρουσιαστεί και θα εξηγηθεί στους μαθητές η μορφή της δομής επιλογής που φαίνεται παρακάτω και η οποία είναι γραμμένη σε μια επόμενη –από την προηγούμενη- διαφάνεια, δίνοντας και το σχετικό λογικό διάγραμμα εξηγώντας πότε εκτελούνται η εντολή-2 και πότε η εντολή-3. Γίνεται ερώτηση αν εκτελούνται πάντα η «Εντολή-1» και η «Εντολή-2», η «Εντολή-3» και η «Εντολή-4». (5 λεπτά).</p>	<p>Ακολουθως θα τους ζητηθεί να κάνουν το Φύλλο Εργασίας-2. (10 λεπτά)</p> <p>Ακολουθως θα τους ζητηθεί να κάνουν το Φύλλο Εργασίας-3. (5 λεπτά)</p>

Επιστημολογική προσέγγιση και εννοιολογική ανάλυση Θέματα θεωρίας του διδακτικού σεναρίου

Κεντρικό ρόλο στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων με τη βοήθεια των υπολογιστών κατέχει η κατασκευή των κατάλληλων αλγορίθμων επίλυσης. Η αλγοριθμική επίλυση ενός προβλήματος στηρίζεται στην κατάλληλη χρήση βασικών αλγοριθμικών δομών που αφορούν κυρίως στην ανάθεση, στον έλεγχο, στην επανάληψη και στην αναδρομή. Ως εκ τούτου η κατανόηση τους αποτελεί ζήτημα ουσιαστικής σημασίας για τους μαθητές. Οι αλγόριθμοι αποτελούν γενικές και αφαιρετικές διαδικασίες που προκύπτουν από σειρά άλλων αφαιρετικών διαδικασιών και ως εκ τούτου απαιτούν την

ανάπτυξη γνωστικών δομών υψηλού επιπέδου (Papert, 1980; Clements, 1987; Kurland, Pea, Clement & Mawby, 1989).

Οι μαθητές συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση της μεταβλητής στον προγραμματισμό όπως και των βασικών αλγοριθμικών δομών (Samurcay, 1989; Spohrer & Soloway &, 1989; Putnam, Sleeman, Baxter & Kuspa; 1989; Τζιμογιάννης & Γεωργίου 1999; Τζιμογιάννης & Κόμης, 1999). Η κατανόηση ενός αλγορίθμου προϋποθέτει την ικανότητα του μαθητή να ερμηνεύσει τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος σε πολλαπλά αναπαραστασιακά συστήματα. Τέτοια συστήματα είναι η φυσική γλώσσα, μια γραφική αναπαράσταση της διαδικασίας επίλυσης, ο ψευδοκώδικας και τέλος το πρόγραμμα υλοποίησης. Οι σύγχρονες εποικοδομιστικές προσεγγίσεις στη μάθηση δίνουν έμφαση στον ενεργητικό, υποκειμενικό και κατασκευαστικό χαρακτήρα της γνώσης των ατόμων προκειμένου να προσαρμοστούν στο περιβάλλον στο οποίο ζουν (von Glasersfeld, 1987). Η έμφαση δίνεται στην ενεργητική και πρακτική συμμετοχή των μαθητών (Piaget, 1970) σε δραστηριότητες που αφορούν σε εμπειρικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής που έχουν νόημα για αυτούς ώστε να τους δημιουργείται κίνητρο για μάθηση (Leontiev 1981, ο.π. οι Noss, & Hoyles, 1996).

Επιπλέον, αναγνωρίζεται ο ρόλος των εργαλείων και ειδικότερα των περιβαλλόντων μάθησης σε υπολογιστή στη μάθηση των μαθητών και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης (Papert, 1980; Jonassen, 1996; Noss & Hoyles, 1996). Ειδικότερα, αναγνωρίζεται η σημασία των περιβαλλόντων πολλαπλών αναπαραστάσεων στην έκφραση των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών στη μάθησή τους προσφέροντάς τους δυνατότητες διαφορετικής αφετηρίας (Borba & Confrey 1996; Dyfour-Janvier, Bednarz, & Belanger, 1987). Τα περιβάλλοντα αυτά παίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση εννοιών με μεγάλο βαθμό αδιαφάνειας. Σημαντικός αριθμός τέτοιων εννοιών αφορούν στο αντικείμενο της Πληροφορικής. Οι μαθητές εκφράζοντας τη γνώση τους σε διαφορετικά αναπαραστασιακά συστήματα μπορούν να πραγματοποιήσουν συνδέσεις ανάμεσα στη συγκεκριμένη, τη διαισθητική και στη συμβολική γνώση (Kordaki & Potari, 2002; Noss, Healy, & Hoyles, 1997). Γι αυτό το λόγο η διδασκαλία της δομής επιλογής δεν θα γίνει μόνο στη «Γλώσσα» δηλαδή σε ένα μόνο αναπαραστατικό περιβάλλον. Οι προς διδασκαλία αλγόριθμοι θα δημιουργούνται αρχικά σε φυσική γλώσσα ακολούθως σε διάγραμμα ροής με τον Δημιουργό Διαγραμμάτων Ροής και στη «Γλώσσα».

Επίσης, επειδή όπως αναφέρεται από τη Χαρχαρίδου Αναστασία κ.α. 2003,

«ο καθηγητής, εκτός από την κλασική πρακτική της ανακοίνωσης ενός προβλήματος στους μαθητές και της επεξήγησής του, ώστε αυτοί να προχωρήσουν στην επίλυσή του, μπορεί να χρησιμοποιήσει και εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις (Γρηγοριάδου, Γόγουλου & Γουλή, 2002), για παράδειγμα:

(Α) Αρχικά, οι μαθητές καλούνται να εκτελέσουν έναν έτοιμο αλγόριθμο (ή πρόγραμμα) επίλυσης του προβλήματος, για τον οποίο δεν έχουν λάβει εξηγήσεις. Εκτε-

λούν αυτόν τον αλγόριθμο (ή πρόγραμμα) στον υπολογιστή τους και καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν κυρίως «στο διάλογο με τον υπολογιστή». Στη συνέχεια, οι μαθητές μελετούν τον αλγόριθμο (ή πρόγραμμα) και απαντούν σε ερωτήσεις σχετικά με τις εντολές που χρησιμοποιούνται. Τέλος, οι μαθητές συζητούν τις απαντήσεις/προβληματισμούς τους και αποσαφηνίζουν τυχόν απορίες τους με το διδάσκοντα.

(B) Οι μαθητές, αρχικά, καλούνται να διαβάσουν έναν έτοιμο αλγόριθμο (ή πρόγραμμα) επίλυσης του προβλήματος και να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με τη λειτουργία και τα αποτελέσματα της εκτέλεσης των προγραμματιστικών δομών που χρησιμοποιούνται. Επίσης, καλούνται να προβλέψουν τη «συμπεριφορά» του αλγορίθμου ή του προγράμματος και, τέλος, να συγκρίνουν και να ελέγξουν τις απαντήσεις τους εκτελώντας το πρόγραμμα (στρατηγική «προβλέπω και στη συνέχεια επιβεβαιώνω»). Όταν οι προβλέψεις των μαθητών δε συμφωνούν με τα πραγματικά αποτελέσματα καλούνται να τις εξηγήσουν, ώστε να εντοπίσουν το λάθος τους και να διευκρινίσουν τυχόν παρανοήσεις τους. Στο σημείο αυτό ο καθηγητής μπορεί να τους διευκολύνει με υποδείξεις, επεξηγήσεις ή να τους προτείνει συγκεκριμένες ενέργειες»,

αποφασίστηκε να ξεκινήσει η διδασκαλία της δομής επιλογής με τα πρώτα Φύλλα εργασίας κάθε διδακτικής παρέμβασης, στα οποία θα δοθούν αρχικά έτοιμα παραδείγματα σε Γλώσσα με συγκεκριμένες τιμές εισόδων για να οικοδομήσουν οι μαθητές μόνοι τους κανόνες που πρέπει να ακολουθούνται όταν χρησιμοποιείτε η απλή δομή επιλογής και η εμφωλευμένη.

Χρήση Η/Υ και γενικά ψηφιακών μέσων για το διδακτικό σενάριο («προστιθέμενη αξία» και αντίλογος, επιφυλάξεις, προβλήματα)

Το σενάριο θα υλοποιηθεί στο εργαστήριο Πληροφορικής κάνοντας χρήση του λογισμικού Γλώσσα, του Δημιουργού διαγραμμάτων ροής και του προγράμματος προβολής της οθόνης ενός υπολογιστή δικτύου στον πίνακα μέσω ενός βιντεοπροβολέα. Η χρήση του βιντεοπροβολέα για την προβολή με τυχαίο τρόπο ή κατευθυνόμενο της οθόνης κάποιας ομάδας μαθητών στον πίνακα, συμβάλλει στην ενεργοποίηση της τάξης, στην εξάλειψη του φαινομένου να μην παρακολουθούν κάποιοι μαθητές ή να ασχολούνται με άλλα θέματα αλλά και στην αύξηση του ανταγωνισμού των μαθητών.

Επιλέχτηκε οι ασκήσεις που καλούνται οι μαθητές να λύσουν στα φύλλα εργασίας αφενός μεν να έχουν πολλές εισόδους –άρα οι μαθητές να δοκιμάσουν πολλαπλώς το πώς λειτουργεί η δομή επιλογής τόσο η απλή όσο και η εμφωλευμένη- αφετέρου να υλοποιηθούν με το λογισμικό Γλώσσα και Δημιουργό μοντέλων γιατί το τμήμα αυτό της διδασκαλία βασίζεται στη συμπεριφοριστική σχολή, ενισχύοντας την ανακαλυπτική μάθηση και την διερευνητική μάθηση. Το δυναμικό των λογισμικών εξασφαλίζεται στη διασφάλιση της μάθησης που διασφαλίζουν οι πολλαπλές επαναλήψεις, η ταχύτητα στην απάντηση, η δυνατότητα απλότητας στον τρόπο

απόδοσης της απάντησης και στην ανάδραση (feedback) από την άμεση αποκάλυψη του σωστού ή λάθους.

Επίσης, η εργασία σε ομάδες ενισχύει την ενεργή συμμετοχή, την ομαδική-συνεργατική μάθηση που στηρίζεται στις κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες μάθησης σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από την συμμετοχή τους σε ομάδες, διαφωνώντας, συμφωνώντας υποστηρίζοντας ρόλους και συνεργαζόμενοι.

Αναπαραστάσεις των μαθητών/πρόβλεψη δυσκολιών στο διδακτικό σενάριο

Στη χώρα μας έχουν αναφερθεί τα τελευταία χρόνια ενδιαφέροντα αποτελέσματα, τα οποία αφορούν σε παρανοήσεις μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για βασικές έννοιες του προγραμματισμού (Τζιμογιάννης & Γεωργίου 1998, Τζιμογιάννης & Κόμης 2000), σε δυσκολίες εφαρμογής των δομών επιλογής για την επίλυση απλών προβλημάτων (Τζιμογιάννης & Κόμης 1999), σε διδακτικές προσεγγίσεις και μεθοδολογίες (Πολίτης, Καραμάνης & Κόμης 2001, Γρηγοριάδου, Γόγουλου & Γουλή 2002, Ξυνόγαλος Στέλιος 2005).

Στο Ξυνόγαλος Στέλιος 2005 Σύρος αναφέρονται:

Η πιο συνηθισμένη κατηγορία λανθασμένων αντιλήψεων στους αρχάριους προγραμματιστές έχει την πηγή της στην καθημερινή ζωή (Δαγδιλέλης, 1996). Πολλές φορές οι σπουδαστές μεταφέρουν τη διατύπωση της λύσης ενός προβλήματος, η οποία είναι εκφρασμένη σε φυσική γλώσσα, ή ακόμα και καθημερινές συνομιλίες μεταξύ ανθρώπων σε μια γλώσσα προγραμματισμού. Στη συνέχεια παρατίθεται ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα (Δαγδιλέλης, 1996):

Διατύπωση σε φυσική γλώσσα Μεταφορά στη «Γλώσσα»

Διάβασε x

Κάτω από 30 είναι ΝΕΟΣ, Αν $x < 30$ τότε Γράψε 'ΝΕΟΣ'

Κάτω από 50 είναι ΜΕΣΟΚΟΠΟΣ, Αν $x < 50$ τότε Γράψε 'ΜΕΣΟΚΟΠΟΣ'

αλλιώς είναι ΓΕΡΟΣ Γράψε 'ΓΕΡΟΣ'

Όπως επισημαίνει και ο (du Boulay, 1989) οι αρχάριοι προγραμματιστές δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι ένα πρόγραμμα γίνεται κατανοητό από το σύστημα βάσει πολύ αυστηρών κανόνων και εκπλήσσονται από το βαθμό της λεπτομέρειας που απαιτεί ο προγραμματισμός, ιδιαίτερα λόγω των ανθρωπομορφικών χαρακτηριστικών που προσδίδουν στο σύστημα.

Άλλες δυσκολίες που έχουν καταγραφεί είναι οι παρακάτω:

- Οι θετικές εναλλακτικές επιλογές σε μια δομή επιλογής παρουσιάζουν λιγότερες δυσκολίες από τις αρνητικές (Rogalski & Samurçay, 1990).
- Επιπλέον, η ύπαρξη σύνθετων εκφράσεων - boolean συναρτήσεων, συνδυασμοί προτάσεων με λογικά ΚΑΙ, ΟΧΙ, Ή - καθιστά ακόμα πιο δύσκολη την κατανόηση μιας εντολής επιλογής (Δαγδιλέλης, 1996).
- Η σωστή οργάνωση στο χώρο του πηγαίου κώδικα, δηλαδή η στοίχιση και η χρήση εσοχών, διευκολύνει την εκμάθηση και χρήση των δομών επιλογής.

Στις μελέτες των (Putman et al., 1989; Sleeman et al., 1988) καταγράφηκαν οι παρακάτω παρανοήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά ενός προγράμματος ή τη ροή ελέγχου μετά από την εκτέλεση μιας εντολής επιλογής:

- Όταν η συνθήκη είναι ψευδής, ο έλεγχος πηγαίνει στην αρχή του προγράμματος.
- Όταν μια εντολή Αν έχει ως αποτέλεσμα τη διακλάδωση σε μια εντολή Γράψε, τότε τόσο η τιμή της μεταβλητής της εντολής Γράψε όσο και της έκφρασης της συνθήκης εκτυπώνεται.
- Τόσο το τμήμα τότε όσο και το τμήμα αλλιώς μιας εντολής Αν εκτελείται.
- Το τμήμα τότε της εντολής εκτελείται ανεξάρτητα από το αν αληθεύει η συνθήκη.
- Η εντολή: Αν <συνθήκη> τότε <εντολή1> <εντολή2> ερμηνεύεται ως Αν <συνθήκη> τότε <εντολή1> αλλιώς <εντολή2>. Τέλος,
- διαπιστώθηκε ότι οι σπουδαστές πιστεύουν ότι όταν η συνθήκη μιας εντολής Αν είναι ψευδής η εκτέλεση του προγράμματος τερματίζεται (Putman et al., 1989), αν δεν υπάρχει τμήμα αλλιώς (Sleeman et al., 1988).

Υποκείμενη θεωρία μάθησης (συμπεριφορισμός, κονστρουκτιβισμός, Vygotsky, κοινωνιογνωστικές συγκρούσεις)

Αρχικά ακολουθώντας τη θεωρία του συμπεριφορισμού «η μάθηση είναι διαδικασία πρόσκτησης γνώσης» γίνεται ένας συνδυασμός παράδοσης του μαθήματος (μετωπικής/δασκαλοκεντρικής προσέγγισης) βασιζόμενοι στο ότι με τις επαναλήψεις κατακτάται η γνώση αναλύοντας κάθε γνώση σε στοιχειώδεις. Αρχικά λοιπόν παρουσιάζεται από το διδάσκοντα η λειτουργία της δομής επιλογής και ακολούθως με έτοιμα προγράμματα (για να μη χαθεί χρόνος στην πληκτρολόγηση και στη διόρθωση συντακτικών λαθών) που υπάρχουν στο πρώτο φύλλο εργασίας με πολλές εισόδους δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να δοκιμάσουν πολλαπλώς το πώς λειτουργεί η δομή επιλογής τόσο η απλή όσο και η εμφωλευμένη. Κατά τη διάρκεια επίλυσης του φύλλων εργασίας ενισχύεται η ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση οι δε μαθητές μέσα από τη λειτουργία τους σε ομάδες (κοινωνικοπολιτιστική προσέγγιση της γνώσης) και βοηθούμενοι από το λογισμικό που δίνει τη δυνατότητα μέσα από πολλαπλές επαναλήψεις, με ταχύτητα στην απάντηση, και με δυνατότητα άμεσης αποκάλυψης του σωστού ή λάθους (εποικοδομητική προσέγγιση) να δημιουργούν τη γνώση τους.

Αξιολόγηση

Τεστ αυτοαξιολόγησης (κλειστού τύπου)

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1 (1η διδακτική ώρα)

Δραστηριότητα 1 (22 λεπτά)

1. Σημειώστε σε ποια από τα παρακάτω προβλήματα θα χρησιμοποιήσουμε εντολές ελέγχου. (3 λεπτά)

Πρόβλημα	Χρήση δομής ελέγχου / επιλογής	
	Ναι	Όχι
Να γίνει πρόγραμμα που θα δέχεται έναν αριθμό και θα εμφανίζει το διπλάσιο του.		
Να γίνει πρόγραμμα που θα δέχεται έναν αριθμό και θα εμφανίζει το διπλάσιο του όταν αυτός είναι αρνητικός.		
Να γίνει πρόγραμμα που θα δέχεται την πλευρά ενός τετραγώνου και θα εμφανίζει το εμβαδόν του.		
Να γίνει πρόγραμμα που θα δέχεται την πλευρά ενός τετραγώνου και θα εμφανίζει το εμβαδόν του αν η πλευρά είναι θετικός αριθμός.		
Σε ένα πρόγραμμα που απαιτείται να γίνει έλεγχος συνθήκης είναι σωστό να πούμε ότι θα εκτελούνται πάντα όλες οι εντολές του προγράμματος.		

2. Γράψτε σε Γλώσσα τον κώδικα για τη λύση των προβλημάτων 1 και 2 από τα ανωτέρω. (5 λεπτά)

Ακολουθώς δώστε το διάγραμμα ροής για τα προηγούμενα προβλήματα χρησιμοποιώντας το λογισμικό «Δημιουργός Διαγραμμάτων ροής» που θα βρείτε στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή σας. (3 λεπτά).

3. Διαγράψτε τις κατάλληλες λέξεις ώστε να περιγράφεται η διαφορά μεταξύ της ακολουθιακής δομής και της δομής επιλογής. (1 λεπτό)

Ακολουθιακή Δομή	Δομή επιλογής
Δεν εκτελούνται πάντα όλες οι εντολές με τη σειρά που είναι γραμμένες	Δεν εκτελούνται όλες οι εντολές με τη σειρά που είναι γραμμένες. Πάντως σε κάθε τρέξιμο εκτελούνται όλες.

4. Ανοίξτε το πρόγραμμα ΑΣΚ-1 στο οποίο φαίνεται ο παρακάτω κώδικας. Εκτελέστε τρεις φορές το πρόγραμμα δίνοντας στο χ κάθε φορά τιμή από τα	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΣΚ_1 ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ
---	-----------------------------------

<p>παρακάτω δεδομένα. $\chi \rightarrow 25$;, $\chi \rightarrow 40$;, $\chi \rightarrow 60$. Εξηγήστε τα αποτελέσματα που εμφανίζονται.</p> <p>Ανοίξτε το Δημιουργό Διαγραμμάτων Ροής και φτιάξτε το διάγραμμα ροής του παρόντος αλγορίθμου. (5 λεπτά)</p>	<p>ΑΚΕΡΑΙΕΣ: $\chi, \alpha, \beta, \iota, \gamma, \psi, \text{πληθος}, \nu, \alpha\theta\rho$</p> <p>ΑΡΧΗ</p> <p>Γράψε 'Χαρακτηρισμός ανθρώπων'</p> <p>Διάβασε x</p> <p>Αν $x < 30$ τότε</p> <p>Γράψε 'ΝΕΟΣ'</p> <p>ΤΕΛΟΣ_ΑΝ</p> <p>Αν $x < 50$ τότε</p> <p>Γράψε 'ΜΕΣΟΚΟΠΙΟΣ'</p> <p>ΤΕΛΟΣ_ΑΝ</p> <p>Αν $\chi < 100$ τότε</p> <p>Γράψε 'ΓΕΡΟΣ'</p> <p>ΤΕΛΟΣ_ΑΝ</p> <p>Γράψε 'ΠΩΣ ΤΑ ΠΑΣ;'</p> <p>ΤΕΛΟΣ_ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΣΚ_1</p>
<p>5.Ανοίξτε το πρόγραμμα ΑΣΚ-2 στο οποίο φαίνεται ο παρακάτω κώδικας. Εκτελέστε τρεις φορές το πρόγραμμα δίνοντας στο χ κάθε φορά τιμή από τα παρακάτω δεδομένα. $\chi \rightarrow 150$;, $\chi \rightarrow 160$;, $\chi \rightarrow 170$. Εξηγήστε τα αποτελέσματα που εμφανίζονται.</p> <p>(5 λεπτά)</p>	<p>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΣΚ_2</p> <p>ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ</p> <p>ΑΚΕΡΑΙΕΣ: $\chi, \alpha, \beta, \iota, \gamma, \psi, \text{πληθος}, \nu, \alpha\theta\rho$</p> <p>ΑΡΧΗ</p> <p>Γράψε 'Δώσε το ύψος χ ενός ανθρώπου'</p> <p>Διάβασε x</p> <p>Αν $x < 160$ τότε</p> <p>Γράψε 'ΚΟΝΤΟΣ'</p>

	Αλλιώς Γράψε 'ΚΑΝΟΝΙΚΟΣ' ΤΕΛΟΣ_ΑΝ ΓΡΑΨΕ 'ΤΕΛΟΣ' ΤΕΛΟΣ_ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΣΚ_2
--	--

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2 (10 λεπτά)

<p>Δραστηριότητα 2:</p> <p>1. Άνοιξε το πρόγραμμα ΑΣΚ-3 στο οποίο φαίνεται ο παρακάτω κώδικάς. Εκτελέστε πέντε φορές το πρόγραμμα δίνοντας στο x κάθε φορά τιμή από τα παρακάτω δεδομένα. $x \rightarrow 5$; $x \rightarrow 16$; $x \rightarrow 170$, $x \rightarrow 10$, $x \rightarrow 50$. Εξηγήστε τα αποτελέσματα που εμφανίζονται. (5 λεπτά)</p>	<p>ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΑΣΚ_3</p> <p>ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ</p> <p>ΑΚΕΡΑΙΕΣ: $x, a, b, i, g, \psi, \text{πληθος}, u, \text{αθρ}$</p> <p>ΑΡΧΗ</p> <p>Γράψε 'Δώσε αριθμό'</p> <p>Διάβασε x</p> <p>Αν $x < 10$ τότε</p> <p> Γράψε 'μικρότερος του δέκα'</p> <p>Αλλιώς</p> <p> γράψε 'μεγαλύτερος του 10'</p> <p>ΤΕΛΟΣ_ΑΝ</p> <p>Αν $x < 50$ τότε</p> <p> Γράψε 'αριθμός μικρότερος του 50'</p> <p>Αλλιώς</p> <p> γράψε 'αριθμός μεγαλύτερος του 50'</p> <p>ΤΕΛΟΣ_ΑΝ</p> <p>ΤΕΛΟΣ_ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΣΚ_3</p>
<p>2. Φτιάξτε πρόγραμμα σε Γλώσσα που θα του δίνουμε ένα αριθμό και θα μας τυπώνει αν είναι θετικός ή μη αρνητικός. Όταν ο αριθμός είναι μηδέν να τυπώνει «μη αρνητικός». Δώστε και το διάγραμμα ροής του αλγορίθμου με τη χρήση του Δημιουργού Διαγραμμάτων Ροής. (5 λεπτά)</p>	

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3 (Αξιολόγηση) (5 λεπτά)

Να γίνει πρόγραμμα που θα δέχεται την πλευρά ενός τετραγώνου και θα εμφανίζει το εμβαδόν του αν η πλευρά είναι θετικός αριθμός αλλιώς να εμφανίζει την περίμετρό του.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ – ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (1ης διδακτικής ώρας).

Να γίνει πρόγραμμα που θα δέχεται ένα αριθμό και θα εμφανίζει αν είναι άρτιος ή περιττός. Αν είναι ο μηδενικός αριθμός να τον εμφανίζει ως άρτιο. Να δοθεί και το σχετικό διάγραμμα ροής.

Να γίνει πρόγραμμα που θα δέχεται ένα αριθμό και θα εμφανίζει αν είναι πολλαπλάσιος του 3. Αν είναι ο μηδενικός αριθμός να τον εμφανίζει ως πολλαπλάσιο

τ
ο
υ

Βιβλιογραφικές πηγές

Borba, M., & Confrey, G. (1996). A student's construction of transformations of functions in a multirepresentational environment. *Educational Studies in Mathematics*, 31, 319-337.

Clements, D. H., (1987). Longitudinal Study of the Effects of Logo programming on cognitive abilities and achievement. *Journal of Educational Computing Research*, 3, 73-93.

du Boulay, B. (1989). Some difficulties of learning to program. In E. Soloway and J.C.Spohrer (eds.), *Studying the Novice Programmer*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates. (pp. 283-289).

Dyfour-Janvier, B., Bednarz, N., & Belanger, M. (1987). Pedagogical considerations concerning the problem of representation. In C. Janvier (Eds), *Problems of representation in teaching and learning of mathematics* (pp. 109-122). London: Lawrence Erlbaum associates.

Jonassen, H. D., (1996). *Computers in the Classroom*. Columbus, OH: Prentice Hall.

Kordaki, M. & Potari, D. (2002). The Effect of Area Measurement Tools on Pupils' Strategies: The Role of a Computer Microworld. *International Journal of Computers in Mathematical Learning*.

Kurland, M., Pea, R., Clement, C. & Mawby, R., (1989). The Study of the development of Programming Ability and Thinking Skills in High School Students. In E. Soloway & J. Spohrer eds), *Studying the Novice Programmer* (pp.83-112). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.

ό
δ

ι

- Leontiev, A.A. (1981) *Psychology and the Language Learning Process*. London: Pergamon
- Noss, R., & Hoyles, C. (1996). *Windows on mathematical meanings: Learning Cultures and Computers*. Dordrecht : Kluwer Academic Publishers. 265
- Noss, R., Healy, L., & Hoyles, C. (1997). The construction of Mathematical meanings: Connecting the visual with the symbolic. *Educational Studies in Mathematics*, 33, 203-233.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology* (3rd ed.). New York: Columbia University Press.
- Putnam, R., Sleeman, D., Baxter, J., & Kuspa, L., (1989). A Summary of Misconceptions of High School BASIC Programmers. In E. Soloway & J. Spohrer eds), *Studying the Novice Programmer* (pp.301-314). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Rogalski J. & Samurcay R. (1990) Acquisition of Programming Knowledge and Skills, in J.M. Hoc, T.R.G. Green, R. Samurcay & D.J.. Gilmore (Eds.), Psychology of Programming (pp. 157-170). I Rogalski & Samurcay, 1990).
Mic Press.
- Samurcay, R., (1989). The Concept of Variable in Programming: Its Meaning and Use in Problem Solving by Novice Programmers. In E. Soloway & J. Spohrer eds), *Studying the Novice Programmer* (pp.161-178).Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Spohrer, J., & Soloway, E., (1989). Novice Mistakes: Are the Folk Wisdoms Correct?. In E. Soloway & J. Spohrer eds), *Studying the Novice Programmer* (pp.401-416).Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates.
- Γρηγοριάδου, Μ., Γόγουλου, Α., & Γουλή, Ε. (2002). Εναλλακτικές Διδακτικές Προσεγγίσεις σε Εισαγωγικά Μαθήματα Προγραμματισμού. Στο Α. Δημητρακούλου (Επιμ.) Πρακτικά Εισηγήσεων 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», (Ρόδος, 26-29 Σεπτεμβρίου 2002), 239-248.

- Δαγδιλέλη, Β.(1996), Διδακτική της πληροφορικής. Η διδασκαλία του προγραμματισμού: αντιλήψεις των σπουδαστών για την κατασκευή κι επικύρωση προγραμμάτων και διδακτικές καταστάσεις για τη διαμόρφωσή τους. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Εφ. Πληροφορικής Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ευνόγαλος, Σ., (2005) Η Διδασκαλία των αλγοριθμικών δομών στα πλαίσια του μαθήματος «Ανάπτυξη εφαρμογών σε προγραμματιστικό περιβάλλον». 3^ο Συνέδριο στη Σύρο – ΤΠΕ στην Εκπαίδευση
- Πολίτης Π., Καραμάνης Μ. & Κόμης Β. (2001), Συνθετικές εργασίες : Μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης στην περίπτωση μαθημάτων Πληροφορικής, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη* , 405-413 , Σύρος
- Τζιμογιάννης, Α., & Γεωργίου, Β., (1999). Οι δυσκολίες μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην εφαρμογή της δομής ελέγχου για την ανάπτυξη αλγορίθμων : Μια μελέτη περίπτωσης . Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου '*Πληροφορική και Εκπαίδευση* ' . (σελ. 183-192). Ιωάννινα 1999.
- Τζιμογιάννης Α. & Γεωργίου Β. (1998), Η αναγκαιότητα της διδασκαλίας του προγραμματισμού Η/Υ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως μεθοδολογία επίλυσης προβλημάτων . Το παράδειγμα των πινάκων, Πρακτικά Δημερίδας Πληροφορικής «*Η Πληροφορική στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*» , 28-34, Αθήνα
- Τζιμογιάννης, Α, & Κόμης, Β., (1999). Επίλυση προβλημάτων σε προγραμματιστικό περιβάλλον : η οικοδόμηση της δομής ελέγχου από τους μαθητές του Ενιαίου Λυκείου. Πρακτικά του 4^{ου} Συνεδρίου '*Διδακτική των Μαθηματικών και Πληροφορική στην Εκπαίδευση*' (σελ. 243-249). Ρέθυμνο 1999.
- Τζιμογιάννης Α. & Κόμης Β. (2000), Επίλυση προβλημάτων σε προγραμματιστικό περιβάλλον: η οικοδόμηση της δομής ελέγχου από τους μαθητές του Ενιαίου Λυκείου, στο Π. Μιχαηλίδης (επι μ.), Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με
- Διεθνή Συμμετοχή «*Διδακτική των Μαθηματικών & Πληροφορική στην Εκπαίδευση*», 243-249, Ρέθυμνο
- von Glasersfeld, E. (1987). Learning as a constructive activity. In C. Janvier (Eds), Problems of representation in teaching and learning of mathematics (pp.3-18). London: Lawrence Erlbaum

**Διδακτικό σενάριο με Τ.Π.Ε. για την Β΄ Δημοτικού
«Γνωρίζω τους αριθμούς έως το 1.000»**

Τσόλκα Αθανασία
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70
nasiatsolka@gmail.com

Μαστορογιάννη Μαρία-Ειρήνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70
mastorogianni@yahoo.gr

Περίληψη

Οι σημερινές καινοτόμες μεταρρυθμιστικές προτάσεις διδασκαλίας των Μαθηματικών, θέτουν τις Τ.Π.Ε. σε εξέχουσα θέση. Η χρήση αναπαραστάσεων συμβάλει στην ανάπτυξη των μαθηματικών νοημάτων με ιδιότυπο τρόπο (Balacheff & Κυνηγός & Δημητρακοπούλου & Φεσάκης, 2009). Ουσιαστικά, με ένα εκπαιδευτικό λογισμικό ο δάσκαλος μπορεί να διδάξει Μαθηματικά κάνοντας το αφηρημένο συγκεκριμένο (Ράπτης & Ράπτη, 2006). Η σύγχρονη βιβλιογραφία υποστηρίζει πως οι Τ.Π.Ε. μπορούν να προσφέρουν εναλλακτικές ή συμπληρωματικές αναπαραστάσεις με στόχο την βαθύτερη και πλουσιότερη κατανόηση των μαθηματικών εννοιών από τους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, δημιουργήθηκε το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο. Αφού μελετήθηκαν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών για τα Μαθηματικά καθώς και ο αντίστοιχος Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό, καθορίστηκε ποιος θα είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών του. Ύστερα, σχεδιάστηκε μια σειρά δραστηριοτήτων για τους μαθητές, οι οποίοι καλούνται να χρησιμοποιήσουν υλικό και εργαλεία κυρίως σε ψηφιακή μορφή. Ο σχεδιασμός του παρακάτω διδακτικού σεναρίου, βασίστηκε στις θεωρίες μάθησης και τις αντίστοιχες διδακτικές τεχνικές.

Λέξεις-Κλειδιά: Σενάριο διδασκαλίας, Μαθηματικά, εκπαιδευτικά λογισμικά

Θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογία Διδακτικού Σεναρίου

Θεωρητική προσέγγιση

Η διδακτική των Μαθηματικών σήμερα, βασίζεται στις εποικοδομηστικές θεωρίες μάθησης, σύμφωνα με την οποία το άτομο κατασκευάζει τη γνώση δρώντας μέσα στο περιβάλλον το οποίο ζει. Το συγκεκριμένο σενάριο έχει δημιουργηθεί με βάση τις αρχές του εποικοδομισμού. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι αρχικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού με το υλικό και έμπυχο περιβάλλον του καθορίζουν την απόκτηση εμπειριών, την οικοδόμηση της γνώσης και την ανάπτυξη συμβολικών οντοτήτων (Κυνηγός, 2006). Στη συνέχεια, η γνώση μπορεί να αναπτύσσεται και μέσα από αφηρημένες νοητικές διεργασίες. Επιπλέον, οι δραστηριότητες έχουν κατασκευαστεί σύμφωνα τη ανακαλυπτική μάθηση του Bruner, η οποία υποστηρίζει πως η μάθηση είναι μια ανακαλυπτική διαδικασία του ατόμου, όταν αυτό αλληλεπιδρά με τα πράγματα. Σημαντικές πτυχές του σεναρίου βασίζονται και στον κοινωνικό εποικοδομητισμό του Vygotsky, ο οποίος υποστήριζε πως πέρα από την παραδοχή ότι είναι ενεργός, αναδεικνύει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του ατόμου κατά την κατασκευή της γνώσης.

Τέλος, αναφορικά με το ρόλο του δασκάλου, μέσα σε αυτό το πλαίσιο αποκτά καθοδηγητικό, διαμεσολαβητικό, συμβουλευτικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Προτείνεται η εφαρμογή ενός μεικτού κατευθυνόμενου ερευνητικού/ανακαλυπτικού μοντέλου διδασκαλίας. Η παραδοσιακή - δασκαλοκεντρική θα εφαρμοστεί μόνο κατά την προετοιμασία και ενημέρωση της τάξης. Οι ερωταποκρίσεις χρησιμοποιούνται για να εντοπιστούν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών. Επίσης, εφαρμόζεται ο κατευθυνόμενος διάλογος ώστε να υπάρξει συζήτηση όσον αφορά την ανάλυση των εννοιών της ενότητας. Ως κύρια μέθοδος διδασκαλίας προτείνεται η ανακαλυπτική μέθοδος, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές θα πρέπει να ανακαλύψουν μόνοι τους στοιχεία της νέας γνώσης. Για τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων οι μαθητές καλό θα ήταν να δουλέψουν ομαδικά, αφού χωριστούν σε μικρές ομάδες των 2-3 ατόμων (ομαδοσυνεργατική διδασκαλία). Η μέθοδος αυτή είναι καθαρά μαθητοκεντρική και πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια της συλλογικής δράσης των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003). Έχει επιλεγεί η εργασία σε ομάδες γιατί το βασικό συστατικό στοιχείο της είναι η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης.

Διδακτική προσέγγιση με Τ.Π.Ε.

Οι Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση δημιουργούν ένα μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο εμπλέκονται όλες οι αισθήσεις και αναπτύσσεται η επικοινωνία, δημιουργούνται καλύτερες συνθήκες οικοδόμησης της γνώσης, ενεργοποιούν ταυτόχρονα περισσότερες αισθήσεις, αποδίδουν με σαφήνεια έννοιες, σχέσεις και φαινόμενα, προσελκύουν την προσοχή, διεγείρουν το ενδιαφέρον και τέλος, αναπαριστούν την πραγματικότητα. Όσον αφορά τους αριθμούς, η τεχνολογία έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο διδάσκουμε. Σήμερα, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε λογισμικά και εκπαιδευτικά παιχνίδια. Σχετικά με τα εκπαιδευτικά λογισμικά, πρόκειται για βατά λογισμικά που μπορούν, με σύντομη εκπαίδευση, να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές, σε περίπτωση που δεν είναι εξοικειωμένοι. Αυτό επιτυγχάνεται εύκολα με την επεξήγηση και ανάλυση των δυνατοτήτων τους. Όλα τα λογισμικά και τα παιχνίδια που χρησιμοποιούνται είναι κλειστού τύπου. Το Π.Σ. υποστηρίζει την αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων για την εμπλοκή των μαθητών σε μαθηματικές δραστηριότητες, διερεύνηση μαθηματικών ιδεών και επίλυση προβλημάτων, μέσα από τη χρήση εξειδικευμένων λογισμικών για μαθηματική διερεύνηση και εργαλείων κοινωνικού λογισμικού για συλλογική διαπραγμάτευση και συνεργασία. Τα ψηφιακά εργαλεία που προτείνονται στο ΠΣ χρησιμοποιούνται ως εργαλεία έκφρασης και πειραματισμού. Επιπλέον, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια που χρησιμοποιούνται καθιστούν την μαθησιακή διαδικασία περισσότερο ευχάριστη και προσιτή στους μικρούς μαθητές.

Σκοπός και Στόχοι Διδακτικού Σεναρίου

Κύριος διδακτικός στόχος

Οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί να διαβάζουν, να γράφουν (ψηφία και λέξεις) και να διαχειρίζονται φωνολογικά και γραπτά αριθμούς μέχρι το 1000.

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Οι μαθητές θα πρέπει να:

- *Συστηματοποιήσουν τη γνώση τους στους αριθμούς με τους κανόνες του Δεκαδικού Συστήματος Αρίθμησης και να εξοικειωθούν με τη λειτουργία του.*
- *Συγκρίνουν και να διατάσσουν τριψήφιους φυσικούς αριθμούς.*
- *Διερευνήσουν τις σχέσεις των αριθμών, να αναλύσουν σε μονάδες, δεκάδες, εκατοντάδες και συνθέσουν τριψήφιους αριθμούς.*
- *Συμπληρώνουν αριθμητικές αλυσίδες μέχρι το 1000.*
- *Αναγνωρίζουν και να διακρίνουν τις μονάδες και τις δεκάδες και τις εκατοντάδες.*
- *Βρίσκουν τον προηγούμενο και τον επόμενο ενός δεδομένου αριθμού και γενικά*
- *Συγκρίνουν αριθμούς με βάση την αξία θέσης καταγράφοντας τα αποτελέσματα, χρησιμοποιώντας τα σύμβολα $>$, $=$ και $<$.*
- *Συνεργάζονται σε ομάδες για την επίτευξη δραστηριοτήτων.*
- *Εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες και τη χρήση των εποπτικών υλικών (π.χ. ψηφιακός άβακας).*

Ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών

Οι μαθητές θα πρέπει να:

- *Προσεγγίσουν τις Τ.Π.Ε. ως εργαλεία και πηγές μάθησης.*
- *Εξασκηθούν σε δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στην επιστημονική έρευνα (παρατήρηση, σύγκριση, ερμηνεία, εμβάθυνση και διερεύνηση).*
- *Χρησιμοποιούν πολλαπλές αναπαραστάσεις (εικονικές και αριθμητικές).*
- *Εισαχθούν στη μέθοδο της συμβολικής έκφρασης των ιδεών τους.*
- *Αποκτήσουν δεξιότητες συνεργατικής μάθησης και ερευνητικής διάθεσης.*
- *Εξοικειωθούν με τη χρήση των λογισμικών και των εκπαιδευτικών παιχνιδιών.*

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Οι μαθητές θα πρέπει να:

- *Καλλιεργήσουν το ομαδικό πνεύμα και τις δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας.*
- *Αποκτήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και επικοινωνίας.*
- *Αναπτύξουν αυτενέργεια και να μάθουν να οικοδομούν τη γνώση.*
- *Να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη και τα κριτήρια αυτό-αξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης.*

Τέλος, θα πρέπει να καλλιεργηθεί η διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση.

Διάρκεια υλοποίησης διδακτικού σεναρίου

Για την εφαρμογή του σεναρίου απαιτούνται 4 διδακτικές ώρες.

Ανάπτυξη Διδακτικού Σεναρίου

Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Η διδασκαλία θα υλοποιηθεί στο εργαστήριο πληροφορικής όπου οι μαθητές θα δού-
λέψουν σε μικρές ομάδες των 2-3 ατόμων. Με αυτόν τον τρόπο θα εφαρμοστεί η ομα-
δοσυνεργατική μέθοδος αλλά και θα επιτευχτεί η επαφή με τις νέες τεχνολογίες. Στους
υπολογιστές που θα χρησιμοποιηθούν είναι ήδη εγκατεστημένα τα εκπαιδευτικά λογι-
σμικά για τα Μαθηματικά (Α' - Β') και (Γ' - Δ') του Π.Ι. Επίσης, θα πρέπει να υπάρχει
η δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο για τη λειτουργία των άλλων λογισμικών και
ψηφιακών παιχνιδιών που θα χρησιμοποιηθούν. Αξίζει να σημειωθεί πως για να λει-
τουργήσουν τα λογισμικά του Π.Ι. θα πρέπει να είναι εγκατεστημένο στους υπολογι-
στές το software (λογισμικό) της Java. Ακόμη, θα χρησιμοποιηθεί ο διαδραστικός πί-
νακας και ο προτζέκτορας του εργαστηρίου, γεγονός που προσθέτει μεγαλύτερη επο-
πτεία και διευκόλυνση στην κατανόηση του λογισμικού, αλλά και στην πορεία ανάλυ-
σης της διδασκαλίας. Τέλος, ως υποστηρικτικό υλικό θα χρησιμοποιηθούν: Βιβλίο Δα-
σκάλου (ΒΔ), Βιβλίο Μαθητή (ΒΜ), και το Φύλλο Εργασίας (ΦΕ). Τα παραπάνω θα
βοηθήσουν στη μεθοδολογική οργάνωση και στην παρακολούθηση των βημάτων της
εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Προκειμένου η διδασκαλία να στεφθεί με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη επιτυχία, απαι-
τείται να προϋπάρχουν κάποιες γνώσεις, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να ακο-
λουθούν με μια συνέπεια τη ροή του μαθήματος. Οι γνώσεις αυτές δεν είναι άλλες από
τη χρήση των αριθμών μέχρι το 100, την ανάλυσή τους σε μονάδες και δεκάδες, τη
γραφή, την ανάγνωση και τη σύγκριση αριθμών και τη διαφορετική αξία των δεκάδων
και των μονάδων των διψήφιων αριθμών. Επίσης, για την σωστή διεξαγωγή της διδα-
σκαλίας προαπαιτούμενες γνώσεις είναι η έννοια της απαρίθμησης, της τοποθέτησης
αριθμών στον άβακα, η συνέχιση αριθμητικών αλυσίδων και η συνεργασία σε ομάδες.

Ως προς τις Τ.Π.Ε., οι μαθητές είναι απαραίτητο να χειρίζονται, ως ένα βαθμό, τον
ηλεκτρονικό υπολογιστή, να χρησιμοποιούν με ευχέρεια το ποντίκι του Η\Υ, να ανοί-
γουν και κλείνουν μία εφαρμογή. Ακόμη, θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με το περι-
βάλλον και τα βασικά εργαλεία του λογισμικού του Π.Ι. Σε διαφορετική περίπτωση,
προτείνεται να αφιερωθεί χρόνος κατά τη διδασκαλία για την εξοικείωση με το πρό-
γραμμα.

Αναφορικά με τις άτυπες γνώσεις των μαθητών, αναμένεται να γνωρίζουν τους αριθ-
μούς μέχρι το 1000. Αυτό οφείλεται στις κοινωνικές τους γνώσεις. Πιο συγκεκριμένα,
οι μαθητές ερχόμενοι σε επαφή με ποικίλες πηγές πληροφόρησης (οικογενειακό και
φιλικό περιβάλλον, ΜΜΕ, Διαδίκτυο), έχουν έρθει σε επαφή με αναφορές σε αριθμούς
έως το 1000. Κάποια παραδείγματα αυτών των αναφορών είναι οι μετρήσεις των απο-
στάσεων σε χιλιόμετρα, οι χρονολογίες, η αρίθμηση πληθυσμών και η μέτρηση του
βάρους. Όλα αυτά αυξάνουν το βαθμό εξοικείωσης των παιδιών με τους αριθμούς έως
το 1000 από πολύ νωρίς, καθιστώντας τους ικανούς να τους απαριθμούν πριν ακόμη
την επίσημη διδασκαλία τους στο σχολείο.

Προκειμένου να ανακαλέσουν τις γνώσεις από προηγούμενα μαθήματα δίνονται κάποιες αρχικές δραστηριότητες, που λειτουργούν και ως ασκήσεις επανάληψης αλλά και ως προοργανωτής για τη διδασκαλία της νέας γνώσης.

Περιγραφή του διδακτικού σεναρίου

1^η Διδακτική ώρα

1^η Δραστηριότητα Αρχικά, προβάλλεται με το PowerPoint στους μαθητές το λογισμικό του Π.Ι. για τη Γ' - Δ' Τάξη «Αριθμογραμμή» το οποίο δίνει τη δυνατότητα να πληκτρολογήσουμε στην αρχή και στο τέλος της δύο αριθμούς και, αφού τη χωρίσουμε σε ίσα μέρη, να προσδιορίζουμε τους ενδιάμεσους αριθμούς της. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός ελέγχει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, σχετικά με τη διάταξη των αριθμών στην αριθμογραμμή. Εφαρμόζεται μετωπική διδασκαλία, με τη μέθοδο των ερωτοαποκρίσεων. Τίθεται το εξής ερώτημα στους μαθητές: «Αν στην αρχή και στο τέλος της αριθμογραμμής έχουμε, αντίστοιχα, τους αριθμούς 0 και 10, ποιοι είναι οι ενδιάμεσοι αριθμοί που πρέπει να εμφανιστούν;» Ο δάσκαλος, αφού ακουστούν οι απαντήσεις των μαθητών, καταγράφει στα κενά τους αριθμούς και έπειτα, πατά το κουμπί «Εμφάνισε» για να ελέγξουν αν η απάντηση που έδωσαν είναι σωστή.

Η διαδικασία επαναλαμβάνεται, όμως αυτή τη φορά οι αριθμοί ορίζονται από το 0-100. Ο δάσκαλος ζητά από τους μαθητές να πουν όλοι μαζί δυνατά τις δεκάδες ως το εκατό: δέκα - είκοσι - τριάντα - σαράντα κλπ.

2^η Δραστηριότητα Στη συνέχεια, περνά στη 2^η δραστηριότητα. Χρησιμοποιείται το λογισμικό του Π.Ι. για την Α' - Β' Τάξη «Δεκάδες», η άσκηση Διάταξης. Επιλέγεται το δύσκολο επίπεδο. Αυτή τη φορά οι μαθητές καλούνται να βάλουν σε σειρά τις δεκάδες από τη μικρότερη στη μεγαλύτερη. Με τη συγκεκριμένη άσκηση οι μαθητές αισθητοποιούν καλύτερα τη διάταξη των αριθμών αλλά προχωρούν και στην άμεση αναγνώριση τους.

3^η Δραστηριότητα Χρησιμοποιείται από το λογισμικό του Π.Ι. για την Α' - Β' «Δεκάδες», η άσκηση Σύγκρισης. Στη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές συγκρίνουν αριθμούς με βάση την δεκάδα τους, χρησιμοποιώντας τα σύμβολα $>$, $=$ και $<$. Αν δεν είναι γνωστά τα σύμβολα, ο δάσκαλος εξηγεί τι συμβολίζει το καθένα. Οι δραστηριότητες που προηγήθηκαν είναι διευρυμένης μαθηματικής διερεύνησης και εκτελούνται ενώπιον όλης της τάξης

4^η Δραστηριότητα Αυτή τη φορά οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, η κάθε ομάδα στον υπολογιστή της. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι και πάλι κατευθυντικός. Στο ψηφιακό παιχνίδι «Μονάδες και Δεκάδες» καλούνται να συμπληρώσουν τον ενδιάμεσο αριθμό ανάμεσα στους δύο αριθμούς που τους δίνονται. Στόχος της άσκησης είναι να υπενθυμίσει στους μαθητές την αξία θέσης ψηφίου. Το συγκεκριμένο λογισμικό ανακτήθηκε από τη σελίδα:

<http://www.slideboom.com/presentations/935055/5.34%CE%9C%CE%BF%CE%BD%CE%AC%CE%B4%CE%B5%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%BA%CE%AC%CE%B4%CE%B5%CF%82%28%CE%99%29>

2^η διδακτική ώρα

Στην αρχή της 2^{ης} ώρας συνεχίζουν με μια άσκηση επανάληψης και ανάκλησης της σημασίας της αξίας θέσης ψηφίου. Αν οι μαθητές έχουν κατανοήσει την θεσιακή αξία των μονάδων και των δεκάδων, τότε πολύ εύκολα θα οικοδομήσουν στη συνέχεια την έννοια και για τις εκατοντάδες.

5^η Δραστηριότητα Με την 4^η δραστηριότητα οι μαθητές θα αισθητοποιήσουν καλύτερα την έννοια της αξίας θέσης ψηφίου, πάνω στην οποία εργάστηκαν και προηγουμένως. Ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια του διαδραστικού πίνακα που βρίσκεται στο εργαστήριο και με τη μέθοδο της επίδειξης, εξηγεί πώς λειτουργεί ο ψηφιακός άβακας. Το λογισμικό ανακτήθηκε από τη βρετανική σελίδα: http://www.bgfl.org/bgfl/custom/resources_ftp/client_ftp/ks2/maths/bead/free/free.htm Βάζοντας τις χάντρες στη θέση των δεκάδων και των μονάδων, σχηματίζονται αριθμοί. Οι μαθητές παρατηρούν και κάθε φορά λένε πόσες δεκάδες και πόσες μονάδες έχει ο αριθμός, ανάλογα με τις χάντρες στο κάθε ξυλάκι. Για παράδειγμα, ο αριθμός 31, έχει τρεις δεκάδες και μία μονάδα. Στο τέλος αυτής της φάσης και αφού ολοκληρωθούν οι παραπάνω δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να ξέρει το επίπεδο της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών, ώστε να προχωρήσει στη διδασκαλία του νέου. Στη συνέχεια, ο δάσκαλος, προβάλλει στο PowerPoint τη σελίδα του βιβλίου του μαθητή, με τη δραστηριότητα – ανακάλυψη. Διαβάζουν την ερώτηση αφόρμησης «Πώς μετράμε πάνω από το 100;» και γίνεται συζήτηση στην τάξη. Αν τα παιδιά ξέρουν, τα αφήνει να αριθμήσουν ώστε να δει αν έχουν κατακτήσει φωνολογικά τα περάσματα των εκατοντάδων (100, 200, 300 κτλ.) ή ακόμα και των χιλιάδων (1000, 2000, 3000 κτλ.). Δε διδάσκει, αλλά αφήνει να καταθέσουν τα παιδιά τις προσωπικές τους αντιλήψεις. Έπειτα, διαβάζουν το γράμμα του Μένιου και υπογραμμίζουν τους αριθμούς που βλέπουν και πιθανά δεν ξέρουν να διαβάζουν. Ο δάσκαλος τα βοηθά με τις ονομασίες αυτών των αριθμών. Ζητά από τα παιδιά να δείξουν όλα μαζί με τα δάχτυλά τους ανά 100 τους αριθμούς από το 100 έως το 1.000, όπως στην εικόνα, επιμένοντας στη φωνολογική ταύτιση του 2 - 200, 3 - 300, 4 - 400 κτλ. Στο επόμενο βήμα, ο δάσκαλος γράφει τους αριθμούς 2, 20, 200, προκειμένου να γίνει συζήτηση για τις ομοιότητες και τις διαφορές των αριθμών αυτών. Τονίζει στις ομοιότητες το αρχικό κομμάτι, ενώ στις διαφορές το τελευταίο αλλά και το πλήθος των στοιχείων. Παράδειγμα: 3, 30, 300 έχουν όμοιο το «τρία», διαφορετικό το «-ντα» και το «-κόσια», αλλά και όπου ακούνε «-κόσια» βρίσκεται σε αριθμό με πάνω από 2 ψηφία. Στο τέλος, φτιάχνουν στον πίνακα μία αριθμογραμμή, την οποία χωρίζουν ανά 100 (100 - 200 - 300 - 400 κτλ.).

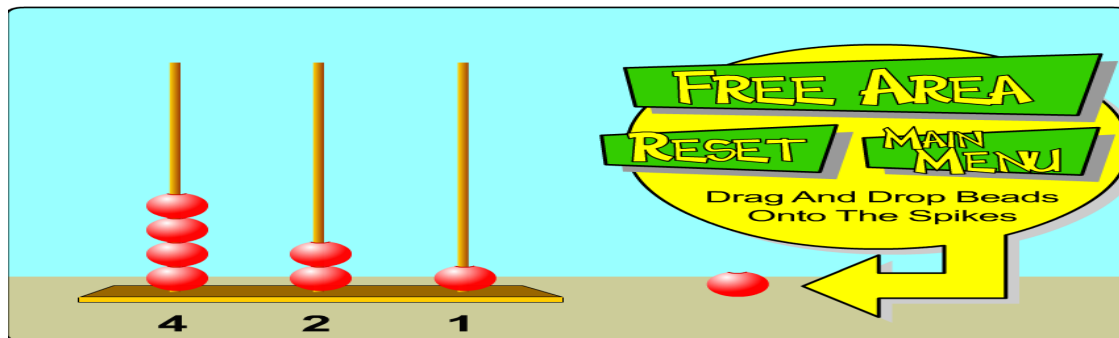
3^η διδακτική ώρα

6^η Δραστηριότητα Έστερα, ο δάσκαλος προχωρά σε μια αναλυτικότερη δραστηριότητα διερεύνησης-ανακάλυψης. Κατά την άσκηση αυτή, είναι σημαντικό οι μαθητές να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές που έχουν αναπτύξει κατά την κατασκευή των αριθμών. Μοιράζει στους μαθητές ένα φύλλο εργασίας με τη δραστηριότητα. Δίνονται κάποιοι τριψήφιοι αριθμοί, τους οποίους πρέπει να «δείξουν» στον ψηφιακό άβακα. Επιπλέον, πρέπει να γράψουν στο φύλλο από πόσες Ε - Δ - Μ αποτελείται ο κάθε αριθμός.

Να σχηματίσετε στον άβακα τους παρακάτω αριθμούς και να γράψετε πόσες εκατοντάδες - δεκάδες - μονάδες έχουν.

	Ε	Δ	Μ
421			
378			
129			
700			
1000			

Εικόνα 1: Φύλλο εργασίας της 6ης δραστηριότητας



Εικόνα 2: Ενδεικτική εικόνα εφαρμογής του λογισμικού «Ψηφιακός Άβακας»

7^η Δραστηριότητα Έπειτα, προχωρά σε μια αναλυτικότερη δραστηριότητα διερεύνησης-ανακάλυψης στην οποία χρησιμοποιείται το λογισμικό «Base Blocks». Το λογισμικό που χρησιμοποιείται ανακτήθηκε από τη σελίδα: http://nlvm.usu.edu/en/nav/frames_asid_152_g_4_t_2.html?from=category_g_4_t_2.html Ο δάσκαλος φτιάχνει τις ρυθμίσεις έτσι, ώστε να υπάρχουν 3 στήλες, μια για τις εκατοντάδες, μια για τις δεκάδες και μια για τις μονάδες. Υπενθυμίζει στους μαθητές πως το κυβάκι συμβολίζει μια μονάδα, η ράβδος μια δεκάδα (αφού αποτελείται από 10 μονάδες) και το επίπεδο μια εκατοντάδα (αφού αποτελείται από 10 δεκάδες). Κάθε φορά εμφανίζεται στα δεξιά ένας αριθμός τον οποίο πρέπει να σχηματίσουν οι μαθητές βάζοντας τα ανάλογα κυβάκια - ράβδους - επίπεδα. Οι μαθητές εργάζονται ομαδικά. Αν και το λογισμικό είναι στα αγγλικά, οι μαθητές προβλέπεται να μην αντιμετωπίσουν

δυσκολία, καθώς το μόνο που χρειάζεται να κάνουν, μόλις ολοκληρώνουν την άσκηση, είναι να πατούν το κουμπί «Next problem».

Πρόκειται για μια ανακαλυπτική δραστηριότητα αφού μέσω αυτής, οι μαθητές, με τη βοήθεια του δασκάλου, οδηγούνται στο να ανακαλύψουν μόνοι τους τη θεσιακή αξία των εκατοντάδων. Επίσης, με την υπέρβαση της εκατοντάδας, θα ασχοληθούν με τη δόμηση των σχέσεων των αριθμών ως το 1000 και θα τη συνδέσουν με τη θεσιακή αξία των ψηφίων στο δεκαδικό σύστημα. Ο εκπαιδευτικός αφήνει όσο χρόνο χρειαστούν οι μαθητές για να εξασκηθούν ενώ παράλληλα τους δίνει την απαραίτητη βοήθεια για την αντιμετώπιση τυχόν εμποδίων.



Εικόνα 3: Ενδεικτική εικόνα εφαρμογής του λογισμικού «Base Blocks»

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα το λογισμικό αυτό θα λειτουργήσει και σε επίπεδο οπτικοποίησης-μοντελοποίησης (αναπαράσταση των αριθμών σε τουβλάκια, ράβδους και επίπεδα) και σε επίπεδο προσομοίωσης (χειρισμός και συμπλήρωση αριθμών).

4^η διδακτική ώρα

8^η Δραστηριότητα Δίνεται και η τελευταία δραστηριότητα. Το λογισμικό που χρησιμοποιείται σε αυτή τη δραστηριότητα ανακτήθηκε από τη σελίδα: http://www.bgfl.org/bgfl/custom/resources_ftp/client_ftp/ks2/maths/bead/free/free.htm. Αυτή τη φορά, οι μαθητές καλούνται να σχηματίσουν με ψηφία τον αριθμό που απεικονίζουν τα κυβάκια - ράβδοι - επίπεδα.

Αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου

Αξιολόγηση διατρέχει όλη η διδασκαλία. Αρχικά, έχουμε την αξιολόγηση στην έναρξη της διδασκαλίας που φέρνει στην επιφάνεια προϋπάρχουσες γνώσεις ή ιδέες των μαθητών για το θέμα. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ο δάσκαλος παρακολουθεί το κατά πόσο οι μαθητές έχουν κατανοήσει τις έννοιες που διαπραγματεύονται. Πρόκειται για τη διαμορφωτική αξιολόγηση που διεξάγεται από μέρος του εκπαιδευτικού μέσω παρατήρησης της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών, μέσω των ερωτήσεών τους. Τέλος, προαιρετικά αν μείνει χρόνος, μπορεί να έχουμε τελική αξιολόγηση, όπου θα γίνει μια αποτίμηση του βαθμού επίτευξης των στόχων που τέθηκαν αρχικά αλλά και της εμπέδωσης της νέας γνώσης.

Παρακάτω δίνεται η δραστηριότητα της τελικής αξιολόγησης.

9^η Δραστηριότητα Από το «Πρόσθετο υλικό» του λογισμικού του Π.Ι. για την Α΄- Β΄ Τάξη, δίνεται μία άσκηση αυτοαξιολόγησης («Σκοποβολή»). Στην δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές καλούνται, κάθε φορά, να ταιριάξουν έναν αριθμό που τους δίνεται με τη μορφή: $7E + 8\Delta + 9M$ με το σωστό αριθμό που εμφανίζεται στα μπαλόνια.



Εικόνα 4: Παράδειγμα άσκησης από το Λογισμικό του Π.Ι. «Σκοποβολή»

Επέκταση

Το συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας θα μπορούσε να επεκταθεί και να χρησιμοποιηθεί διαθεματικά στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος αλλά και των Εικαστικών. Στη Μελέτη θα μπορούσαν να διαπραγματευτούν το θέμα του χρόνου ή των αποστάσεων μεταξύ των πόλεων. Επιπλέον, στα Εικαστικά ενδείκνυται η κατασκευή ενός κολάζ με θέμα: «Πού βρίσκουμε τριψήφιους αριθμούς στην καθημερινή ζωή;» Τα παιδιά θα μπορούσαν να ζωγραφίσουν ή να κόψουν εικόνες με αριθμούς (π.χ. αριθμός διεύθυνσης σπιτιού, συσκευασίες προϊόντων, εφημερίδες κτλ.) Η απαίτηση επιπλέον χρόνου για την ανάπτυξη του θέματος μπορεί να αντιμετωπιστεί και με τη διαθεματική προσέγγιση στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Balacheff, N., Κυνηγός, Χ., Δημητρακοπούλου, Α., & Φεσάκης, Γ. (2009). Τεχνολογικά υποστηριζόμενα συστήματα αναπαράστασης και μαθηματική εκπαίδευση. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Μαθηματική Εκπαίδευση και Οικογενειακές Πρακτικές* (σ.σ. 607-610). Ρόδος: ΕΝΕΔΙΜ και Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κυνηγός, Χ. (2006). *Το Μάθημα της Διερεύνησης, Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Ψηφιακών Τεχνολογιών για τη Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Δημοτικό). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό: Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Σχολική Τάξη*. Α΄ Τόμος. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Νέο πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Συνολική Προσέγγιση. Α' Τόμος*. Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέων.

Ιστογραφία Λογισμικών

Λογισμικό «Base Blocks», Ανακτήθηκε από τη σελίδα:

http://nlvm.usu.edu/en/nav/frames_asid_152_g_4_t_2.html?from=category_g_4_t_2.html

Λογισμικό «Numbers to 1000», ανακτήθηκε από τη σελίδα:

http://www.hbschool.com/activity/numbers_to_1000/

Λογισμικό «Ψηφιακός Άβακας», ανακτήθηκε από τη σελίδα:

http://www.bgfl.org/bgfl/custom/resources_ftp/client_ftp/ks2/maths/bead/free/free.htm, προσπελάστηκε στις

Ψηφιακό Παιχνίδι «Μονάδες και Δεκάδες», Ανακτήθηκε από τη σελίδα:
<http://www.slideboom.com/presentations/935055/5.34%CE%9C%CE%BF%CE%BD%CE%AC%CE%B4%CE%B5%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%BA%CE%AC%CE%B4%CE%B5%CF%82%28%CE%99%29>

**Διδάσκοντας το «συλλογικό αγαθό»
μέσω μιας αμφιλεγόμενης ιστορικής προσωπικότητας**

Κοσμάς Βασίλειος

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψ. Διδάκτορας
vaskos81@gmail.com*

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση κινείται στο πλαίσιο της διδασκαλίας του αντικειμένου της Ιστορίας ως μέσου για την επίτευξη της πολιτότητας και αποτελεί δείγμα διδακτικής αξιοποίησης ενός «συγκρουσιακού» θέματος. Στόχος της πρότασης είναι η εξοικείωση των μαθητών με τις πολλαπλές αναγνώσεις της ιστορικής πραγματικότητας. Η ιδέα αφορμάται από ένα σύγχρονο περιστατικό, του οποίου οι καταβολές ανιχνεύονται στο ιστορικό πλαίσιο της επίμαχης δεκαετίας του 1940, ενδεικτικό της ύπαρξης ανταγωνιστικών ατομικών μνημών. Με κέντρο αναφοράς τη δράση ενός αμφιλεγόμενου ιστορικού προσώπου, του Άρη Βελουχιώτη, οι μαθητές καλούνται να συνεργαστούν σε ομάδες, να μελετήσουν πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, να αντλήσουν επιχειρήματα και, τέλος, να εμπλακούν σε έναν γόνιμο διάλογο με τη μορφή παιχνιδιού ρόλων, αντιπαραθέτοντας τα επιχειρήματά τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιστορία, δεκαετία του 1940, συγκρουσιακά θέματα

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος: «Διδάσκοντας το συλλογικό αγαθό μέσω μιας αμφιλεγόμενης ιστορικής προσωπικότητας»

Είδος: Διδακτική πρόταση

Γνωστικό αντικείμενο: Ιστορία

Τάξη: Γ΄ Γυμνασίου

Αριθμός μαθητών: 16-24 άτομα

Χώρος εφαρμογής: αίθουσα διδασκαλίας

Χρονική διάρκεια: δύο έως τρεις (2-3) διδακτικές ώρες

Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρούσα διδακτική πρόταση εδράζεται στην αγγλοσαξονική θεώρηση της διδακτικής της Ιστορίας ως αναπόσπαστου μέρους των Κοινωνικών Σπουδών και όχι ως αυτόνομου, περιχαρακωμένου αντικειμένου. Σύμφωνα με αυτή η Ιστορία αποτελεί χρήσιμο εργαλείο αγωγής του πολίτη και βασικό έρεισμα της διαρκούς προσπάθειας των εκπαιδευτικών να προωθήσουν την ιδέα του «συλλογικού αγαθού», που ισοδυναμεί με τη δημιουργία πολιτών ενημερωμένων, κριτικά σκεπτόμενων, δημοκρατών (Barton & Levstik, 2008). Στο τέλοςφορο αυτής της προσπάθειας συμβάλλει κατεξοχήν το μεταμοντέρνο επιστημολογικό παράδειγμα της Ιστορίας, το οποίο σχετίζεται με την έννοια της πολυπρισματικότητας, δηλαδή της θέασης της ιστορικής πραγματικότητας από ποικίλες πιθανές οπτικές (Stradling, 2003). Η εξοικείωση των μαθητών με την πολυπρόδητη

πολυπρισματική θεώρηση θεωρείται πως επιτυγχάνεται μέσω της αξιοποίησης των επωνομαζόμενων «επίμαχων» ή «συγκρουσιακών» θεμάτων της Ιστορίας, δηλαδή ζητημάτων στα οποία εμπλέκονται διαφορετικές απόψεις, στάσεις ή αξίες και μια τελεσίδικη επίλυση ή ερμηνεία δεν είναι εφικτή (Κόκκινος κ.ά., 2010· Stradling κ.ά., 1984· Wellington, 1986).

Μία από τις πολυσυζητημένες περιόδους της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας αποτελεί η δεκαετία του 1940 ώστε τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έκρηξη διοργάνωσης συνεδρίων και παραγωγής μελετών σχετικών με αυτή (Αντωνίου & Μαραντζίδης, 2008). Επομένως, αυτή η περίοδος είναι μια από τις καταλληλότερες για την επιλογή συγκρουσιακών θεμάτων όχι μόνο λόγω των διακυβευμάτων, που δίχασαν τα ιστορικά υποκείμενα τα οποία την βίωσαν, αλλά και για έναν επιπλέον λόγο, τη διαιρεμένη μνήμη που παράχθηκε κατά καιρούς στη δημόσια σφαίρα και τις πολλαπλές, διαμεσολαβημένες και διαγκωνιζόμενες, ανεπίσημες μνήμες σε τοπικό και ατομικό επίπεδο (Μπούσχοτεν κ.ά., 2008). Οι τελευταίες είναι ορατές ακόμα και σήμερα στον δημόσιο λόγο και εμπίπτουν στον εμπειρικό ορίζοντα των μαθητών, απαραίτητη προϋπόθεση για την προσέλευση του ενδιαφέροντός τους.

Σκοπός - Στόχοι

Με την παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρείται η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών, ως απαραίτητης προϋπόθεσης για τη δημιουργία υπεύθυνων και δημοκρατικά σκεπτόμενων πολιτών (γενικός σκοπός). Ειδικότερα, η πρόταση αποσκοπεί στην εξοικείωση των μαθητών με τον πολυδιάστατο τρόπο θέασης της πραγματικότητας από διαφορετικές ιστορικές πηγές (ειδικός σκοπός). Συγκεκριμένα, οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι είναι οι εξής: α) να εντοπίσουν οι μαθητές καίριες πληροφορίες από τις πηγές αξιοποιώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους, β) να αντλήσουν επιχειρήματα και να τα αξιοποιήσουν δημιουργικά, γ) να καλλιεργήσουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης, δ) να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο της μνήμης μιας ιστορικής περιόδου στη διαμόρφωση σύγχρονων στάσεων, ε) να συνεργαστούν, να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συνδιαλεχθούν με σεβασμό στους κανόνες ενός ελεύθερου διαλόγου.

Μορφή – μέθοδος – τεχνικές - μέσα

Μορφή: ερωτηματική – εταιρική ή ομαδική – ατομική εργασία

Μέθοδος: επαγωγική – επίλυση προβλήματος

Τεχνικές: μελέτη περίπτωσης - παιχνίδι ρόλων – διαδικασία λήψης απόφασης

Μέσα: μέσο αναπαραγωγής ήχου (H/Y με ηχεία ή CD-player) - φύλλα εργασίας

Περιγραφή της πορείας διδασκαλίας

Πριν από την εφαρμογή της πρότασης, προηγείται η διδασκαλία της ενότητας που αφορά στην Κατοχή, αφού η ύπαρξη του κατάλληλου γνωστικού υπόβαθρου θεωρείται θεμελιακή για την επιτυχία περαιτέρω δημιουργικών δραστηριοτήτων. Στόχος είναι οι

μαθητές να γνωρίζουν στοιχειωδώς το βασικό πλαίσιο των γεγονότων και των πρωταγωνιστών. Ο διδάσκων οφείλει να εστιάσει στις αντιστασιακές οργανώσεις, στον τρόπο δράσης τους, στις σχέσεις μεταξύ τους και με τον εξωτερικό παράγοντα και στα διαφορετικά πολιτικά προτάγματά τους. Απαραίτητη θεωρείται και η πρότερη εξοικείωση των μαθητών με τις προτεινόμενες μεθόδους.

Το 1^ο στάδιο (1-2 διδακτικές ώρες) εδράζεται στη μέθοδο επίλυσης προβλήματος με παλινδρόμηση της διδασκαλίας στο παρόν-παρελθόν-παρόν (McCully κ.ά., 2002). Ως αφορμή χρησιμοποιείται ένα σύγχρονο αληθινό περιστατικό (critical incident), που μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών (Oulton κ.ά., 2004). Στην ολομέλεια διαβάζεται μια σχετικά πρόσφατη είδηση, που αφορά στην απαγόρευση της ερμηνείας ενός τραγουδιού της Κατοχής στη γιορτή της 28^{ης} Οκτωβρίου από τη χορωδία Γυμνασίου στον Πύργο Ηλείας, κατόπιν της διαμαρτυρίας ενός γονέα. Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να αναγνώσουν και να ακούσουν προσεκτικά το τραγούδι. Έπειτα, ο διδάσκων τους ζητά να εικάσουν ποιο στοιχείο του τραγουδιού εξώθησε τον γονέα στη διαμαρτυρία. Αφού διαπιστωθεί πως το επίμαχο στοιχείο είναι η αναφορά στο όνομα του Άρη Βελουχιώτη, που παραπέμπει στην εαμική προέλευση του τραγουδιού, ακολουθεί ο χωρισμός της ολομέλειας σε οκτώ ομάδες (διμελείς ή τριμελείς). Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα φύλλο εργασίας με πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές σχετικές με την προσωπικότητα του Βελουχιώτη και τον ΕΛΑΣ. Οι μισές ομάδες αξιοποιούν πηγές στις οποίες η επίμαχη προσωπικότητα παρουσιάζεται με αξιολογικά αρνητικό πρόσημο (ομάδες Α1-Α4), ενώ οι υπόλοιπες διαβάζουν πηγές που αποτιμούν θετικά τον ρόλο της (ομάδες Β1-Β4). Στόχος της μελέτης των πηγών, που έχουν διασκευαστεί κατάλληλα για το επίπεδο των μαθητών, είναι η άντληση επιχειρημάτων ώστε αυτοί να ανταποκριθούν με ευχέρεια στις απαιτήσεις του 2^{ου} σταδίου. Ο εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στην εμπύχωση των ομάδων προς την κατεύθυνση της κατανόησης των πηγών, με την παροχή κρίσιμων πληροφοριών σχετικά με τους συντάκτες τους, και της άρθρωσης της επιχειρηματολογίας, όπως ακριβώς προκύπτει από αυτές.

Το 2^ο στάδιο της πρότασης (1 διδακτική ώρα) περιλαμβάνει ένα παιχνίδι ρόλων που καταλήγει σε μια διαδικασία λήψης απόφασης. Οι ομάδες, τοποθετημένες η μία απέναντι στην άλλη, αναλαμβάνουν την προάσπιση των θέσεων των δύο πρωταγωνιστών του περιστατικού, του διαμαρτυρούμενου γονέα και της καθηγήτριας μουσικής. Στόχος είναι η έκφραση της γνώμης τους με επιχειρήματα και η απόκρουση των αντίστοιχων της άλλης πλευράς, με σεβασμό στις αρχές ενός υπεύθυνου διαλόγου. Κάθε μαθητής μπορεί να καταγράφει τα επιχειρήματα και των δύο πλευρών στο φύλλο εργασίας του. Ο διάλογος θα φέρει στο προσκήνιο τις πιθανές αντιτιθέμενες οπτικές, αναδεικνύοντας εύγλωττα την πολυπρισματικότητα του περιστατικού. Επειδή τα επίμαχα ζητήματα δεν αφορούν μόνο στο γνωσιολογικό πεδίο αλλά άπτονται προσωπικών στάσεων και αξιών, τα επιχειρήματα ενδέχεται να μην είναι μόνο ιστορικής υφής. Επομένως, οι πηγές, απαραίτητες για να κατανοηθεί το ιστορικό περιεχόμενο της σύγκρουσης, μπορούν να αξιοποιηθούν και ως εφελτήριο για μια ευρύτερη αντιπαράθεση αξιακών θέσεων. Επιπλέον, δύο μαθητές, προερχόμενοι από τις αντίπαλες ομάδες, κάθονται στην κεφαλή της διάταξης και προεδρεύουν στον ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου, συντονίζοντας

τη συζήτηση. Μετά τη λήξη της αντιμαχίας, οι δύο αντίπαλες πλευρές αποχωρούν προσωρινά από την τάξη και οι προεδρεύοντες συσκέπτονται προκειμένου να αποφασίσουν ως προς την τελική τύχη του τραγουδιού, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα δεδομένα. Η απόφαση και το σκεπτικό της ανακοινώνεται στην ολομέλεια. Τέλος, για το σπίτι μπορεί να ανατεθεί μια ατομική γραπτή εργασία ενσυναισθητικού χαρακτήρα, στην οποία ο κάθε μαθητής καλείται να επιχειρηματολογήσει πώς θα ενεργούσε στη θέση του διευθυντή. Ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού, αυτός δεν μπορεί να προκαθοριστεί αλλά προσαρμόζεται ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, το κλίμα της τάξης, την πορεία του διαλόγου, με γνώμονα την απρόσκοπτη εξέλιξη της δραστηριότητας. Μπορεί να είναι ελάχιστα παρεμβατικός, υιοθετώντας μια ουδέτερη προσέγγιση, να είναι εμπυχωτικός, να βοηθά τους διευθύνοντες τη συζήτηση μαθητές, να καταγράφει τα επιχειρήματα κάθε πλευράς στον πίνακα και να αναλάβει τον ρόλο του «δικηγόρου του διαβόλου», όταν κυριαρχεί η μία πλευρά (*Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*, 1998: 60).

Φύλλα εργασίας

Ολομέλεια (1^ο στάδιο)

1. Διαβάστε προσεκτικά την περιγραφή του παρακάτω περιστατικού.

«Ο διευθυντής γυμνασίου στον Πύργο Ηλείας, μετά από προτροπή γονέα, απαγόρευσε στην καθηγήτρια μουσικής και τη σχολική χορωδία να τραγουδήσουν στη γιορτή για την 28η Οκτωβρίου ένα από τα ρεμπέτικα της Κατοχής του Μπαγιαντέρα. Σύμφωνα με όσα έχουν γίνει γνωστά, ο γονιός, διαμαρτυρήθηκε στον διευθυντή γιατί δεν ήθελε να ακουστεί στη σχολική γιορτή το ρεμπέτικο τραγούδι «Να 'ναι γλυκό το βόλι». Μετά τη διαμαρτυρία του γονέα, ο διευθυντής ενημέρωσε τον Σύλλογο Διδασκόντων, αλλά η καθηγήτρια μουσικής δεν δέχθηκε να «κόψει» το συγκεκριμένο ρεμπέτικο από την γιορτή, ξεκαθαρίζοντας μαζί με τα παιδιά ότι «ή θα τα πούμε όλα τα τραγούδια ή κανένα». Τελικά στη σχολική γιορτή δεν ερμηνεύτηκε κανένα τραγούδι και ακούστηκε μόνο ο εθνικός ύμνος.»

(διασκευή είδησης, διαθέσιμη on line: <http://news.in.gr/greece/article/?aid=1231270977>, προσπελάστηκε στις 13/12/2015)

2. Διαβάστε προσεκτικά το επίμαχο ρεμπέτικο τραγούδι και ακούστε το. Τι μπορεί να ενόχλησε τον γονιό, κατά τη γνώμη σας;

«Φόρεσ' αντάρτη τ' άρματα, ζώσε και το σπαθί σου
και σύρε για τον πόλεμο κι η λευτεριά μαζί σου.
Τράβα και θέλω νικητής, παιδί μου, να γυρίσεις,
για τη γλυκιά τη λευτεριά το αίμα σου να χύσεις.
Πολέμησε, αντάρτη μου, πως πολεμάνε όλοι
και με τον Άρη αρχηγό να 'ναι γλυκό το βόλι».

(Διαθέσιμο on line: <https://www.youtube.com/watch?v=et9Q0N1ni8E>, προσπελάστηκε στις 13/12/2015)

3α. Φανταστείτε ότι είστε ο γονιός που ενοχλήθηκε από το τραγούδι. Αντλήστε επιχειρήματα από τις παρακάτω πηγές για να εξηγήσετε τους λόγους της ενόχλησης στον διευθυντή.

Ομάδα Α1

Ο Άρης Βελουχιώτης [...], αν και πήρε μέρος στην ανατίναξη της οδογέφυρας του Γοργοποτάμου στις 25-26 Νοεμβρίου 1942, οι περισσότερες από τις άλλες πολεμικές επιχειρήσεις του στρέφονταν κατά αντιπάλων Ελλήνων...

(Woodhouse, 1976 : 107-108)

Δεν συνέφερε αναβολή ούτε στιγμή στην ενέργεια που αποφασίστηκε [...] Έτσι ο αιφνιδιασμός μας θα εξασφαλιζόταν πλήρως, όπως και το αποτέλεσμα. Αναμονή, μέχρι να έρθουν οι γερμανικές ενισχύσεις ή διαφυγή για μία ακόμη φορά των καθαρμάτων του 5/42 και του εθνοπροδότη Συνταγματάρχη Ψαρρού θα ήταν πράξη εγκληματικά ασύμφορη. Την νύχτα έγινε η επίθεση και σε διάστημα δύο ωρών ήμασταν απολύτως κύριοι του πεδίου της μάχης. [...] Φονεύτηκε μόνο ο Ψαρρός και οι άλλοι αξιωματικοί. Παραδέχομαι ότι έδρασα εξαιρετικά και έσυρα την Ταξιαρχία προς την κατεύθυνση της ταχείας και ανηλεούς εξόντωσης. Πιστεύω ότι ενέργησα απολύτως προς το συμφέρον του αγώνα και αναλαμβάνω αμέριστα την ευθύνη.

(διασκευασμένη έκθεση του Α. Βελουχιώτη από Φαράκος, 1997 : 291-292)

Τον Ψαρρό τον σκότωσα εγώ, όταν τον έπιασα αιχμάλωτο στη μάχη της διάλυσης του 5/42 στο Κλήμα τον Απρίλη του 1944. [...] Μαζί με τον Ψαρρό σκοτώσαμε κάμποσους αξιωματικούς ΕΔΕΣΙΤΕΣ που ήταν σύγχρονα και αξιωματικοί της ΕΚΚΑ. [...] Για την εκτέλεση Ψαρρού είμαστε σύμφωνοι με τον Άρη.

(διασκευασμένη έκθεση του Θ. Ζούλα από Φαράκος, 1997 : 296)

Ομάδα Α2

Ήταν (ενν. ο Άρης) ο πρώτος «καπετάνιος» του ΕΛΑΣ, ήταν διάσημος για τη γενναϊότητα αλλά και τη σκληρότητά του. Αιμοβόρος και σαδιστής, διεκπεραίωσε τη «βρόμικη δουλειά» του κομμουνιστικού αγώνα. Είχε δολοφονήσει πολλούς συμπατριώτες του. [...] Αντιπροσώπευε το βασικά τουρκικό τύπο του τραμπούκου στην ελληνική του εκδοχή. Τον αντιπάθησα απ' την πρώτη στιγμή που τον είδα.

(διασκευή από Hammond, 1982 : 136-137)

Έτσι η πρώτη εντύπωση από τον Άρη [...] ήταν δυσάρεστη. Μέσα σ' εκείνες τις στιγμές κατάλαβα κάπως το ποιόν του – ήταν κάποιος που δε σεβόταν ανθρώπους, ένας σκληρός, ψυχρός άντρας. Νομίζω πως ήταν ο πιο αδίστακτος άντρας που γνώρισα ποτέ, ο πιο σκληρός, ο πιο ψύχραιμος. [...] Αργότερα, όταν τον γνώρισα καλύτερα, δεν είχα καμιά αμφιβολία πως μετά από οινοποσία μαζί μου μιας ολόκληρης μέρας μέσα στην

πιο φιλική ατμόσφαιρα, θα με είχε κυριολεκτικά γδάρει ζωντανό αν νόμιζε πως αυτό τον συνέφερε.

(διασκευή από Hamson, χ.χ. : 77-78)

Εν ονόματι της «δικής του δικαιοσύνης», σκότωνε με τη μεγαλύτερη ευκολία. Αναφέρουν, και φαίνεται ακριβές, ότι έστειλε στο εκτελεστικό απόσπασμα έναν αντάρτη του επειδή είχε κλέψει ένα κοτόπουλο! ...

(Αβέρωφ-Τοσίτσας, 1974 : 111)

Ομάδα Α3

Στην Πελοπόννησο, τα Τάγματα Ασφαλείας, διοικούμενα καλά και βοηθούμενα από τον πληθυσμό, είχαν κατορθώσει να επιβληθούν σε όλες τις πόλεις, σ' έναν ορισμένο αριθμό χωριών και στους κυριότερους συγκοινωνιακούς κόμβους. Επρόκειτο - εκτός της Ηπείρου - για τη μόνη περιοχή, που δεν τελούσε υπό τον έλεγχο του ΕΛΑΣ. Ο Άρης εξόρμησε κατά της Πελοποννήσου για να εξολοθρεύσει τα Τάγματα Ασφαλείας και να αποκαταστήσει το κύρος και την ισχύ των συντρόφων του. [...] Η Καλαμάτα, η Πύλος, ο Μελιγαλάς, οι Γαργαλιάνοι και άλλες πόλεις υπήρξαν τα θέατρα σκληρών μαχών και ακόμη σκληρότερων «κυρώσεων». Οι ανθρωποσφαγές υπήρξαν άνευ προηγουμένου. Η μεγαλύτερη από όλες ήταν η σφαγή του Μελιγαλά, που έγινε μεταξύ 12 και 16 Σεπτεμβρίου: 1.450 άνδρες, γυναίκες και παιδιά, και περί τους 50 αξιωματικούς και άνδρες των Ταγμάτων Ασφαλείας, εκτελέστηκαν, και ρίχτηκαν σ' ένα μεγάλο πηγάδι, που σκεπάστηκε με χώμα. Τίποτε δεν φαινόταν να μπορεί να σταματήσει αυτό το κύμα της τρομοκρατίας.

(διασκευή από Αβέρωφ-Τοσίτσας, 1974 : 142-143)

Η κατάσταση που διαμορφώθηκε μετά τη διάλυση του Ταγματος ασφαλείας υπήρξε η εξής: Επί 6 μήνες που επικράτησε ο ΕΛΑΣ στη Μεσσηνία ερήμωσε τα πάντα. α) Καμία ασφάλεια ζωής των πολιτών. β) Έξωση εύπορων οικογενειών από τα σπίτια τους και εγκατάσταση κομμουνιστών αρχηγών. γ) Διαρπαγή της περιουσίας των εθνικοφρόνων [...] στ) Εγκαταστάθηκαν σε όλα τα τμήματα Χωροφυλακής [...] πολιτοφυλακές (δηλωμένοι προπολεμικοί κομμουνιστές), οι οποίοι αποτέλεσαν τον φόβο και τον τρόπο της υπαίθρου.

(διασκευή έκθεσης του υποδιοικητή τάγματος ασφαλείας Π. Καζάκου, διαθέσιμη από ιστοσελίδα <http://greg61.gr/>, προσπελάστηκε στις 13/12/2015)

Ομάδα Α4

[...] θυμάμαι ότι είχα ακούσει πως κάποιος Άρης Βελουχιώτης επιτέθηκε με τους άνδρες του στο κονάκι του απάνθρωπου τσιφλικά Μαραθέα [...]. Ο Μαραθέας είχε καλέσει τους ιταλούς να σκοτώσουν έντεκα κολλίγους του και να κάψουν τα σπίτια τους,

γιατί λόγω της πείνας είχαν κλέψει λίγα τρόφιμα από τις αποθήκες του. Ο Άρης εκτέλεσε τον Μαραθέα: έκαψε το κονάκι του και πήρε ομήρους το δεκαεξάχρονο γιο του Μαραθέα με το συνομήλικό του επιστάτη, ζητώντας από τη γυναίκα του Μαραθέα να αποζημιώσει τις οικογένειες των θυμάτων τους. [...] «Κάποια ημέρα που ο Άρης έλειπε, ένας αντάρτης από το στενό περιβάλλον του ασέλησε στο παιδί... Ύστερα σκέφτηκαν ότι αν το άφηναν ελεύθερο, θα ανέφερε τον βιασμό του και αυτό θα γινόταν αφορμή να συκοφαντείται ακόμη περισσότερο το Αντάρτικο. Γι' αυτό, πριν ακόμα επιστρέψει ο Άρης, προτίμησαν να το εκτελέσουν» [...] Αν ήμουν στη θέση του Άρη και επιστρέφοντας μάθαινα τα όσα συνέβησαν, θα διέταζα [...] να πάρουν τον βιαστή [...] και να τον τιμωρήσουν παραδειγματικά με τη μεγαλύτερη αυστηρότητα και σκληρότητα. [...] Ο φόνος αυτού του αθώου πλάσματος βαραίνει εξ ολοκλήρου τον Άρη Βελουχιώτη. Αφού δεν τιμώρησε τον φονιά σημαίνει ότι, έστω και εκ των υστέρων, ενέκρινε και αποδέχτηκε αυτή την ειδική πράξη. Σημαίνει ότι ανέλαβε την ηθική ευθύνη. Υπό αυτή την έννοια εκτελεστής του παιδιού του Μαραθέα υπήρξε ο ίδιος ο Άρης. Καμία δικαιολογία δεν χωρεί.

(διασκευή από Δημάκος, 2004 : 143-144, 368-369)

3β. Φανταστείτε ότι είστε η καθηγήτρια μουσικής. Αντλήστε επιχειρήματα από τις παρακάτω πηγές για να εξηγήσετε τους λόγους για τους οποίους επιλέξατε το τραγούδι.

Ομάδα Β1

Ο Άρης Βελουχιώτης [...] ήταν η πολεμική μεγαλοφυΐα του ΕΛΑΣ.

(Woodhouse, 1976 : 107)

Στο στρατόπεδο του ΕΑΜ/ΕΛΑΣ ο Γοργοπόταμος είχε επίσης προκαλέσει μια θεαματική εξέλιξη, και ο Άρης ήταν ο κύριος παράγοντάς της. Γενναίος, καλός οργανωτής, φανατικός στο έπακρο, δεν του έλειπε ούτε η ευφυΐα ούτε κάποια παιδεία [...] Ένας Ιταλός στρατηγός, που δεν είχε κανέναν λόγο να τον συμπαθεί, ο Ινφάντε, είπε το 1945 στον γράφοντα τις σελίδες αυτές: «Από όλους τους αρχηγούς του ΕΑΜ/ΕΛΑΣ που γνώρισα, και γνώρισα πολλούς, μόνον ο Άρης μου έκανε εντύπωση. Ήταν δυνατός, στοχαστικός, είχε λεπτότητα».

(διασκευή από Αβέρωφ-Τοσίτσας, 1974 : 110-111)

Ωστόσο η πιο ισχυρή και η πιο δυναμική προσωπικότητα του ΕΛΑΣ ήταν ο Άρης Βελουχιώτης. Ο Βελουχιώτης ήταν ο κατεξοχήν αναγνωρισμένος και δυναμικός αρχηγός του ΕΛΑΣ. Αυτός επέβαλε τη σιδηρά πειθαρχία στα τμήματα του ΕΛΑΣ. Ήταν πανταχού παρών, εμπνέοντας το θαυμασμό και το φόβο, μεταδίδοντας εμπιστοσύνη και αισιοδοξία στους αντάρτες του και απογοήτευση στους άλλους. Χωρίς κανένα ενδοιασμό έπαιρνε τις πιο τολμηρές και τις πιο επικίνδυνες αποφάσεις.

(διασκευή από Πυρομάγλου, 1978 : 82)

Ομάδα Β2

Με τους κατακτητές, τους προδότες και τους ληστές είναι κυριολεκτικά ανελέητος.[...] Οι πρώτοι που αρχίζουν να αναπνέουν από την εμφάνιση του Άρη είναι οι πλούσιοι νοικοκύρηδες της υπαίθρου [...] «Τα ημίμετρα που δοκίμασε δεν είχαν αποτέλεσμα. Γι' αυτό και δε δίστασε να βάλει το μαχαίρι στο κόκαλο. Καμιά επιείκεια στους ληστές και στους ζωοκλέφτες». [...] Όπως είπε ο δάσκαλος του Μικρού Χωριού, Αριστείδης Γιουρνάς, αν καρφίτσωνες όλο χιλιάρκα σε κάποιον που θα πέραγε βουνά με τα πόδια, δεν θα βρισκόταν άνθρωπος να του τραβήξει ένα από πάνω του. Το όνομά του Άρη γίνεται σύμβολο προστάτη και τιμωρού' ο κόσμος, οι χωρικοί λέγανε: - Θα το πω στον Άρη. - Θα πάω στον Άρη. - Αν το μάθει ο Άρης.

(διασκευή από Χαριτόπουλος, 1997 : 147, 149)

Μια μέρα κάποιος αντάρτης πήγε να κάμει έρευνα σ' ένα μικρομαχαλά του Βουλγαρελιού, σ' ένα δυο σπίτια. Είχε καταγγεληθεί πως έκρυβαν όπλα. [...] Πραγματικά, ο νοικοκύρης του σπιτιού με τον αδερφό του παραφύλαξαν οπλισμένοι και του έριξαν. Έπεσε κάτω νεκρός κι αυτοί κρύφτηκαν στο λόγγο. Μόλις το έμαθε ο Άρης, πήγε να σκάσει. [...] Έβαλε διορία στους δράστες να παρουσιαστούν. Μα επειδή εκείνοι εξακολουθούσαν να κρύβονται, έδωσε εντολή να πιάσουν τις οικογένειές τους. Θα τους περνούσε δια στόματος μαχαίρας. Κι όχι μόνο τους δικούς τους, μα όλο το συγγενολόι, κάθε αρσενικό από δώδεκα χρονών κι απάνω. [...] Μα αυτό ήταν απάνθρωπο! θα ξεφωνίσουν μερικοί. Όχι, κύριοι ανθρωπιστές! Οι αντάρτες μας, τα παιδεμένα παιδιά, δεν ήταν κοτόπουλα να τα σκοτώνει απλήρωτα ο ένας και ο άλλος. Αν δε φύλαγε ο Άρης το στρατό του με δρακόντεια μέτρα, κάθε πρωί θα βρίσκαμε δίπλα μας σφαγμένους. Όσο κι αν μας αγαπούσε ο λαός στην πλειονότητά του, δεν έλειπαν οι σπιούννοι κι οι διώκτες μας, οι άνθρωποι του Ζέρβα.

(διασκευή από Κοτζιούλας, 1983 : 110-113)

Ομάδα Β3

Η μεγάλη συνεισφορά του Άρη στην Εθνική Αντίσταση συνίσταται στο ότι απ' τις πρώτες μέρες της κατοχής, όταν βασιλιάδες, κυβέρνηση, μερίδα του πολιτικού κόσμου και της ηγεσίας των ενόπλων δυνάμεων έφυγαν στο Κάιρο κι όσοι έμειναν, άλλοι κλείστηκαν στα σπίτια τους κι άλλοι πέρασαν στην υπηρεσία του κατακτητή, αυτός συνέλαβε τη σημασία, την αναγκαιότητα του ένοπλου αγώνα. Συνειδητοποίησε την ανάγκη για το συνδυασμό του εθνικοαπελευθερωτικού κινήματος με το συνεπή αγώνα για την κοινωνική απελευθέρωση του εργαζόμενου λαού.

(διασκευή από Χουλιάρας, 1997 : 231)

Είναι αλήθεια ότι ο Άρης σε κάποια στιγμή της μάχης των Γαργαλιάνων φώναξε στους άνδρες του: «Συναγωνιστές, οικονομία στις σφαίρες! Μαχαίρι!» Αλλά ειπώθηκε στη

διάρκεια της μάχης, όταν οι μαυροσκούφηδες κινδύνευαν να ξεμείνουν από πυρομαχικά. [...] Αυτό, βεβαίως, θορύβησε τους αμυνομένους και έκαμψε το σθένος τους, φοβούμενοι ποιος ξέρει τι σημεία και τέρατα από τον Άρη, που οι πάντες τον είχαν δαιμονοποιήσει σε σημείο υπερφυσικό!... Ειπώθηκε, λοιπόν, αυτό το πρόσταγμα στη μάχη και όχι για την εκτέλεση αιχμαλώτων, όπως σκόπιμα και δόλια διαδόθηκε [...]. Κι εκτός αυτού κανένας αιχμάλωτος δεν εκτελέστηκε από τον Άρη και τους μαυροσκούφηδες. Ό,τι έγινε – αν έγινε – έγινε μεταξύ των Πελοποννησίων.

(διασκευή από Δημάκος, 2004 : 278)

Ομάδα Β4

«Στην ιστοριογραφία έχει διατυπωθεί η άποψη πως οι πράξεις του Άρη ξεπερνούσαν τα όρια. Συχνά παρατίθεται το παράδειγμα του κτηματία Μαραθέα, ο οποίος για να τιμωρήσει τους πεινασμένους χωρικούς που έκαναν έφοδο στις γεμάτες με τρόφιμα αποθήκες του, κάλεσε τους Ιταλούς να «επιβάλουν την τάξη», με αποτέλεσμα μεταξύ άλλων και το θάνατο 11 ανθρώπων. Ο Βελουχιώτης διέταξε την εκτέλεση του κτηματία και την ομηροποίηση του γιου του προς αποφυγή αντιποίνων κατά των χωρικών, ενώ παράλληλα απαίτησε την αποζημίωση των οικογενειών των χωρικών που εκτελέστηκαν από τους Ιταλούς. Μπορεί να διαφωνήσει με τη στάση αυτή ο κάθε καλόπιστος άνθρωπος; Στη βία των αδικητών αντιτάχθηκε η βία του λαϊκού δίκιου»

(διασκευή από Γκίκας, 2005)

Υπερασπίστηκε μέτρα εμπέδωσης της πειθαρχίας στον ΕΛΑΣ και παραδειγματικής τιμωρίας στους πράκτορες και συνεργάτες της φασιστικής κατοχής. Τον διέκρινε επίσης μια ευαισθησία προς τους συμπολεμιστές του και τους συμπολίτες του, ώστε στα πέντε ολόκληρα χρόνια που διετέλεσε Αρχηγός του ΕΛΑΣ, έκανε το παν για να συμπαρασταθεί στους τραυματίες, τους άρρωστους. Ο Άρης στις ατέλειωτες πορείες σπάνια επέβαινε καβάλα στο άλογό του, αφού κάθε φορά θα βρίσκονταν κάποιος που θα είχε ανάγκη το άλογο. Ο Άρης γνώριζε άριστα την τέχνη του πολέμου. [...] Έτσι εξηγείται το γεγονός ότι δεν υπάρχει αποτυχία σε μάχες που διεύθυνε ο ίδιος.

(διασκευή από Πριόβολος, 1997 : 249-250)

Ολομέλεια (2^ο στάδιο)

4. Εξηγήστε με επιχειρήματα τους λόγους επιλογής ή απόρριψης του τραγουδιού στον διευθυντή. Ακούστε την αντίπαλη πλευρά και προσπαθήστε να απαντήσετε στα επιχειρήματά της, με σεβασμό στους κανόνες του διαλόγου. Κατά τη διάρκεια της αντιπαράθεσης καταγράψτε στο φύλλο εργασίας τα επιχειρήματα και των δύο πλευρών.

6. Πώς θα ενεργούσατε αν βρισκόσασταν στη θέση του διευθυντή του Γυμνασίου; Δικαιολογήστε την απάντησή σας. (γραφτή ατομική εργασία)

Βιβλιογραφία

- Αβέρωφ-Τοσίτσας, Ε. (1974). “Φωτιά και Τσεκούρι!”. *Ελλάς 1946-1949 και τα προηγμένα: συνοπτική ιστορική μελέτη*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας»
- Αντωνίου, Γ. & Μαραντζίδης, Ν. (Επιμ.). (2008). *Η εποχή της σύγχυσης: η δεκαετία του '40 και η ιστοριογραφία*. Αθήνα: Εστία
- Barton, K.C. & Levstik L.S. (2008). *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δημάκος, Γ.Κ. (2004). *Στο βουνό με τον Σταυρό κοντά στον Άρη. Στρατιωτικός ιερέυς στο Γενικό Στρατηγείο του ΕΛΑΣ*. Τρίκαλα-Αθήνα: Πρότυπες Θεσσαλικές Εκδόσεις
- Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. (1998). (Διαθέσιμο on line: <http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf>, προσπελάστηκε στις 13/12/2015)
- Γκίκας, Α. (2005). Άρης Βελουχιώτης – 60 χρόνια από το θάνατό του. *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, 4. (Διαθέσιμο on line: <http://www.komep.gr/2005-teyχος-4/arhs-belouchioths-60-xronia-aro-to-thanato-toy>, προσπελάστηκε στις 13/12/2015)
- Hammond, N.G.L. (1982). *Περιπέτεια με τους αντάρτες 1943-44*. Αθήνα: Ελληνική Ευρωεκδοτική
- Hamson, D. (χ.χ). *Με τους Έλληνες στο Γοργοπόταμο*. Αθήνα: Ελληνική Ευρωεκδοτική
- Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ.Κ., Γατσωτής, Π. & Λεμονίδου, Ε. (2010). *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα
- Κοτζιούλας, Γ. (1983). *Όταν ήμουν με τον Άρη: αναμνήσεις*. Αθήνα: Θεμέλιο
- McCully, A., Pilgrim, N., Sutherland, A. & McMinn, T. (2002). ‘Don’t worry, Mr. Trimble. We can handle it.’ Balancing the rational and the emotional in the teaching of contentious topics. *Teaching History*, 106, 6-12
- Μπούσχοτεν, Ρ. Β., Βερβενιώτη, Τ., Βουτυρά, Ε., Δαλκαβούκης, Β. & Μπάδα, Κ. (Επιμ.). (2008). *Μνήμες και λήθη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Oulton, C., Dillon, J. & Grace, M.M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26 (4), 411-423

- Πριόβολος, Β. (1997). Πολλούς θα έχουμε πάντα, ο ένας θα μας λείπει. Στο Κ.Κουτσούκης (Επιμ.), *Η προσωπικότητα του Άρη Βελουχιώτη και η Εθνική Αντίσταση: ένα επιστημονικό συμπόσιο* (σσ.247-251). Αθήνα: Φιλίστωρ
- Πυρομάγλου, Κ. (1978). *Ο Δούρειος ίππος: η εθνική και πολιτική κρίσις κατά την Κατοχή*. Αθήνα: Δωδώνη
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers*. (Διαθέσιμο on line: <http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityEnglish.pdf>, προσπελάστηκε στις 13/12/2015)
- Stradling, R., Noctor, M. & Baines, B. (Επιμ.). (1984). *Teaching Controversial Issues*. London: E.Arnold
- Φαράκος, Γ. (1997). *Άρης Βελουχιώτης. Το χαμένο αρχείο – Άγνωστα Κείμενα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Wellington, J.J. (Επιμ.). (1986). *Controversial Issues in the Curriculum*. Oxford: Basil Blackwell Ltd
- Woodhouse, C.M. (1976). *Το μήλο της έριδος. Η ελληνική αντίσταση και η πολιτική των μεγάλων δυνάμεων*. Αθήνα: Εξάντας
- Χαριτόπουλος, Δ. (1997). *Άρης, ο αρχηγός των ατάκτων: ιστορική βιογραφία*. Αθήνα: Εξάντας
- Χουλιάρης, Γ. (1997). Ποιος ήταν ο Άρης Βελουχιώτης. Στο Κ. Κουτσούκης (Επιμ.), *Η προσωπικότητα του Άρη Βελουχιώτη και η Εθνική Αντίσταση: ένα επιστημονικό συμπόσιο* (σσ.229-236). Αθήνα: Φιλίστωρ

Σενάριο Διδασκαλίας: «Είμαστε όλοι ίδιοι, είμαστε όλοι διαφορετικοί»

Χρόνη Παρασκευή
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια. Ε.Κ.Π.Α.
parask3vi.ch@gmail.com

Τσιώρα Μαριάννα
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ε.Κ.Π.Α.
mtsiora@yahoo.gr

Περίληψη

Το εν λόγω σενάριο πραγματεύεται το ζήτημα της διαφορετικότητας, το οποίο εντάσσεται στη Γ' τάξη του Γυμνασίου στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν σε μία τετράωρη διδασκαλία, βασισμένη στο κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό πρότυπο παραγωγής λόγου, που συντελείται σε τρεις φάσεις: προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο. Οι προτεινόμενες τεχνικές είναι: α) Στο προσυγγραφικό στάδιο, ο καταγιγισμός ιδεών (brainstorming), η ανταπόκριση σε ερεθίσματα, το παιχνίδι ρόλων και η συζήτηση. β) Στο συγγραφικό και στο μετασυγγραφικό στάδιο, ομαδοσυνεργατικές τεχνικές οι οποίες στοχεύουν τόσο στην παραγωγή πολυτροπικού κειμένου όσο και στην αξιολόγησή του.

Λέξεις-Κλειδιά: Νεοελληνική γλώσσα, Γ' Γυμνασίου, Κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό πρότυπο, Παραγωγή λόγου.

Ταυτότητα Σεναρίου Διδασκαλίας

Θεματική ενότητα: Ενότητα 3^η: «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί». Σχολικό Εγχειρίδιο Νεοελληνική Γλώσσα Γ' γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2006, σσ. 45-62.
Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου *Ιδιαίτερη περιοχή του γνωστικού αντικειμένου:* Παραγωγή λόγου (σύνθεση πολυτροπικού κειμένου)

Συμβατότητα με το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Η δραστηριότητα αυτή εντάσσεται στην ενότητα *Γράφω*. Η εν λόγω ενότητα εμπεριέχεται στην κατηγορία *Παραγωγή Γραπτού Λόγου* (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Γυμνασίου). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν κείμενα, ανάλογα (ως προς το γραμματικοσυντακτικό και εκφραστικό τρόπο) με τον κειμενικό τύπο, ο οποίος τους ζητείται, και το επικοινωνιακό πλαίσιο (αποδέκτης, σκοπός και περίσταση επικοινωνίας), που τα συνοδεύει, βάσει του κειμενοκεντρικού-διαδικαστικού προτύπου. Το συγκεκριμένο πρότυπο χωρίζεται σε τρία στάδια: το προσυγγραφικό, το κυρίως συγγραφικό και το μετασυγγραφικό (Σπανός & Μιχάλης, 2012).

Στοχοθεσία Σεναρίου Διδασκαλίας

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- Να συνθέτουν πολυτροπικό κείμενο σχετικό με το θέμα που πραγματεύονται.
- Να προβαίνουν σε γλωσσικές επιλογές και κατάλληλα υφολογικά-εκφραστικά χαρακτηριστικά για το συγκεκριμένο είδος λόγου και κειμενικού τύπου.

- Να προβληματιστούν για την έννοια της διαφορετικότητας, ώστε να την αντιμετωπίσουν με μεγαλύτερη κατανόηση στην πραγματική ζωή.
Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία
- Να μπορούν να οικοδομούν τη γνώση αφορμώμενοι από παρεχόμενα ερεθίσματα σχετικά με το υπό μελέτη θέμα.
- Να συμμετέχουν ενεργά και να συνεργάζονται αποτελεσματικά για τον σκοπό της εργασίας.
- Να αρχίσουν να αναπτύσσουν την ικανότητα της ενσυναίσθησης.
- Να σκέπτονται δημιουργικά, αξιοποιώντας την αποκλίνουσα σκέψη με σκοπό την επίτευξη του στόχου του πολυτροπικού κειμένου. Συνεπώς, να τονιστεί ότι η δημιουργικότητα δεν αποτελεί αυτοσκοπό της συγκεκριμένης ενότητας, αλλά αξιοποιείται ως μέσο.
Ως προς τον ψηφιακό γραμματισμό (προαιρετικά)
- Να αναζητούν εικόνες στο διαδίκτυο, τις οποίες θα αξιοποιήσουν προκειμένου να αναδειχθεί η έννοια της διαφορετικότητας.
- Να συνθέτουν ένα πολυτροπικό κείμενο στο word.

Παιδαγωγική μεθοδολογία-διδασκτική προσέγγιση

Κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό πρότυπο παραγωγής λόγου (Σπανός & Μιχάλης, 2012) σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο.

Υλικοτεχνική υποδομή

Πίνακας, κιμωλία, εκπαιδευτικό υλικό, σχολικό εγχειρίδιο, εικόνες, προαιρετικά ηλεκτρονικοί υπολογιστές και πρόσβαση στο διαδίκτυο. Η διάταξη των θρανίων πρέπει να εξυπηρετεί τις ανάγκες ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, αφήνοντας χώρο στην αίθουσα για το παιχνίδι των ρόλων.

Μεθοδολογία Σεναρίου Διδασκαλίας

Οι τεχνικές που αξιοποιούνται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σεναρίου διδασκαλίας είναι: α) Στο προσυγγραφικό στάδιο, ο καταιγισμός ιδεών (brainstorming), η ανταπόκριση σε ερεθίσματα, το παιχνίδι ρόλων και η συζήτηση. β) Στο συγγραφικό και στο μετασυγγραφικό στάδιο, ομαδοσυνεργατικές τεχνικές οι οποίες στοχεύουν στην παραγωγή πολυτροπικού κειμένου και στην αξιολόγησή του.

Εκτιμώμενη διάρκεια

4 διδακτικές ώρες. Αναλυτικότερα, το προσυγγραφικό στάδιο αναμένεται να διαρκέσει 1 διδακτική ώρα, το συγγραφικό 2 διδακτικές ώρες και το μετασυγγραφικό 1 διδακτική ώρα.

Ανάπτυξη Σεναρίου Διδασκαλίας

Γενική Περιγραφή

Το εν λόγω διδακτικό σενάριο υλοποιείται σε τρία στάδια. Στο προσυγγραφικό στάδιο ο εκπαιδευτικός ξεκινάει τη διδασκαλία του αξιοποιώντας την τεχνική του καταιγισμού ιδεών (brainstorming) (Φρυδάκη, 2009). Παρουσιάζει στους μαθητές ορισμένες εικόνες

προσπαθώντας να εκμαιεύσει τις ιδέες τους, ενώ με κατάλληλες ερωτήσεις και συζήτηση να επιφέρει τη σύνδεση των σκέψεων αυτών, όσο είναι δυνατόν. Παράλληλα, διαμοιράζει στους μαθητές επιλεγμένες πηγές από τις οποίες καλούνται να εντοπίσουν τις ουσιώδεις πληροφορίες και να απαντήσουν στις τιθέμενες ερωτήσεις, όντας χωρισμένοι σε ανομοιογενείς ομάδες (Ματσαγγούρας, 2011). Τέλος, αξιοποιείται το παιχνίδι ρόλων (Δεδούλη, 2002), ώστε να βιώσουν εν μέρει πλευρές του θέματος και να προβληματιστούν ουσιαστικά για την έννοια της ετερότητας. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται το έναυσμα, ώστε να αναπτύξουν γενικότερα την ενσυναίσθησή τους, δηλαδή τη δυνατότητα να μπαίνουν για λίγο στη θέση ενός άλλου ανθρώπου (Goleman, 1998).

Στο συγγραφικό στάδιο καλούνται στις ανομοιογενείς ομάδες, οι οποίες αποτελούνται από μαθητές διαφορετικών τύπων νοημοσύνης (Χατζηγεωργίου, 2012), να συνθέσουν ένα πολυτροπικό κείμενο. Σύμφωνα με τον Gardner, η νοημοσύνη διακρίνεται σε 8 τύπους: τη γλωσσική, τη λογικομαθηματική, τη μουσική, τη σωματικό - κιναισθητική, τη χωροαντιληπτική, τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική και τη νατουραλιστική (Χατζηγεωργίου, 2012). Στο μετασυγγραφικό, στάδιο ο εκπαιδευτικός παρέχει στην εκάστοτε ομάδα έναν πίνακα με κριτήρια (checklist) (Σπανός & Μιχάλης, 2012), ώστε να διορθώσει ενδεχόμενα λάθη στο παραγόμενο αποτέλεσμα. Τέλος, τα πολυτροπικά κείμενα παρουσιάζονται στην ολομέλεια της τάξης, ενώ έπεται κριτική και διάλογος ως προς το αν επιτυγχάνονται οι επικοινωνιακοί στόχοι.

Τρόπος Έναρξης

Οι μαθητές βρίσκονται στην 3^η ενότητα του βιβλίου της Γ' Γυμνασίου με τίτλο: «Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί». Σχολικό Εγχειρίδιο Νεοελληνική Γλώσσα Γ' γυμνασίου, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 2006, σσ. 45-62. Επιπρόσθετα, αξιοποιούνται εικόνες, κείμενα και αφίσες που έχει επιλέξει ο εκπαιδευτικός.

Βασικοί άξονες

Οι βασικοί άξονες για τους οποίους θα συλλέξουν πληροφορίες οι μαθητές μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό και τις δραστηριότητες του προσυγγραφικού σταδίου είναι:

- **Ομοιότητες και διαφορές των ανθρώπων / Είδη ρατσισμού που προκύπτουν από τις διαφορές.**
- **Τρόποι διαχείρισης της διαφορετικότητας/Θετική αντιμετώπιση – Αρνητική αντιμετώπιση**
- **Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους διαβίωση τα άτομα λόγω της διαφορετικότητάς τους.**

Δραστηριότητα Αφόρμησης

Παρουσιάζονται στον πίνακα φωτογραφίες, οι οποίες απεικονίζουν ανθρώπους από διάφορα μέρη της γης σε καθημερινές τους δραστηριότητες. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν μεταξύ των εικόνων ομοιότητες και διαφορές με την τεχνική του brainstorming, ενώ ο εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα τα είδη ρατσισμού που προκύπτουν από τις διαφορές. Στη συνέχεια, ακολουθούν ερωτήσεις, όπως: «Πιστεύετε ότι οι διαφορές που εντοπίζουμε προσδίδουν σε κάποιους ανθρώπους ανωτερότητα έναντι

άλλων; Γιατί;». Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου. Καλούνται οι μαθητές να δημιουργήσουν μία αφίσα (αφορμώμενοι από την παγκόσμια ημέρα κατά του ρατσισμού) με σκοπό την ευαισθητοποίηση των συμπολιτών τους ως προς τη διαφορετικότητα και την αποδοχή της. (Η εν λόγω αφορμωμένη αναμένεται να ολοκληρωθεί σε 5-7 λεπτά.)



Εικόνα 1



Εικόνα 2

Αναλυτική Περιγραφή

Α' Φάση (1^η διδακτική ώρα): Προσυγγραφικό στάδιο

Στην πρώτη διδακτική ώρα, ο εκπαιδευτικός μετά την αφορμωμένη χωρίζει τους μαθητές σε τέσσερις ανομοιογενείς ομάδες των πέντε ατόμων (καθώς λαμβάνεται υπόψη ότι η τάξη αποτελείται από 20 μαθητές), ώστε να αντλήσουν πληροφορίες από παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό με κατάλληλες ερωτήσεις. Αυτό αποτελείται από κείμενα τα οποία αναφέρονται στη διαφορετικότητα των ανθρώπων και στον τρόπο που την διαχειρίζονται στην καθημερινότητά τους. Αναλυτικότερα, αξιοποιούνται τέσσερα κείμενα: 1) Αποσπασμα από την ομιλία του Μάρτιν Λούθερ Κίνγκ «I have a dream», 2) «Το ρατσισμένο δοχείο»-λαϊκό κινέζικο παραμύθι, 3) Ένα διασκευασμένο παραμύθι για τον ρατσισμό προερχόμενο από το διαδίκτυο, 4) Αφίσα με θέμα τη διαφορετικότητα. **(15 λεπτά)** Έπεται η ανακοίνωση των απαντήσεων στην ολομέλεια της τάξης και η καταγραφή των ουσιαστικών πληροφοριών στον πίνακα σε στήλες, ώστε οι μαθητές να διαμορφώσουν μία συνολική αντίληψη του θέματος. **(10 λεπτά)**

Είδη ρατσισμού	Θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα	Αρνητική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα	Αίτια αρνητικής αντιμετώπισης	Δυσκολίες λόγω της διαφορετικότητας

Πίνακας 1

Τέλος, ακολουθεί μία βιωματική δραστηριότητα (παιχνίδι ρόλων), ώστε να γίνει εν μέρει η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Εν προκειμένω, το παιχνίδι ρόλων στοχεύει στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών και στη συνειδητοποίηση της ετερότητας. Παράλληλα, επιχειρείται η ανάδειξη της σημασίας που διαδραματίζει στη διαχείρισή της, αφενός, ο κοινωνικός περίγυρος και αφετέρου, η προσωπικότητα του κάθε ανθρώπου.

Τέλος, διαπιστώνονται οι δυσκολίες της καθημερινότητας των ατόμων, που διαφέρουν από τον μέσο όρο. Ο εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει είκοσι κάρτες στις οποίες αναγράφονται τα χαρακτηριστικά του ρόλου που καλείται να υιοθετήσει ο κάθε εμπλεκόμενος. Ενδεικτικοί ρόλοι νοούνται οι εξής: «Είσαι μετανάστης από την Αφρική, που δε μιλάει την ελληνική γλώσσα», «Είσαι παιδί εφοπλιστή», «Είσαι παιδί με κινητική αναπηρία». Μερικές από τις κάρτες καλό θα ήταν να συμπεριλαμβάνουν ίδιους ρόλους, ώστε να αναδειχθούν οι διαφορετικές στάσεις των μαθητών. Στη συνέχεια, ο ένας δίπλα στον άλλον μοιράζονται τις κάρτες χωρίς όμως να γνωρίζει ο κάθε συμμετέχων ποιον ρόλο έχουν οι υπόλοιποι. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει ότι θα ακολουθήσουν κάποιες προτάσεις-δηλώσεις εκ μέρους του. Όποιος από τους μαθητές νιώσει ότι ο ρόλος του ανταποκρίνεται στην πρόταση που ακούει, προχωράει ένα βήμα μπροστά. Ενδεικτικές προτάσεις-δηλώσεις στις οποίες μπορεί να προβεί ο εκπαιδευτικός είναι οι εξής: «Μπορώ να πηγαίνω με τους φίλους μου στο σινεμά», «Μπορώ να έχω φίλους». Όταν τελειώσουν οι προτάσεις-δηλώσεις, ορισμένοι συμμετέχοντες ενδέχεται να έχουν προχωρήσει αρκετά βήματα, άλλοι λιγότερα και άλλοι να έχουν παραμείνει στην αφετηρία. Ακολουθεί σύντομο σχόλιο από τον εκάστοτε μαθητή για τα συναισθήματα και τις σκέψεις, που ανέκλυψαν με εφελθτήριο την εν λόγω δραστηριότητα. Ενδεχομένως, άτομα που έχουν τον ίδιο ρόλο να βρίσκονται σε διαφορετική απόσταση από την αφετηρία, γεγονός που μπορεί να επισημανθεί, για να αναδειχθεί η σημασία της προσωπικότητας του εκάστοτε ατόμου στη διαχείριση της ετερότητας (Δεδούλη, 2015). Ακολουθεί η καταγραφή των επιπλέον σκέψεων και συναισθημάτων στις στήλες στον πίνακα. (Η άνωθεν διαδικασία αναμένεται να διαρκέσει 15 λεπτά, ενδεχομένως αν δεν είναι εφικτό να ολοκληρωθεί μέσα στην πρώτη διδακτική ώρα, να συνεχιστεί στην αρχή (10 λεπτά) της επόμενης διδακτικής ώρας του μαθήματος.)

Β' Φάση (2^η - 3^η διδακτική ώρα): συγγραφικό στάδιο

Ο εκπαιδευτικός ανακοινώνει εκ νέου το θέμα που θα πραγματευτούν οι μαθητές, ενώ μπορεί να το θέσει σε μορφή διαγωνισμού ή εικαστικής έκθεσης, ώστε να επιτύχει τη μέγιστη κινητοποίηση τους. Καλούνται, λοιπόν, να δημιουργήσουν μία αφίσα με αφορμή την παγκόσμια ημέρα κατά του ρατσισμού, στοχεύοντας στην ευαισθητοποίηση των συμπολιτών τους ως προς τη διαφορετικότητα και την αποδοχή της. Προτού οι μαθητές ξεκινήσουν την παραγωγή του πολυτροπικού κειμένου, δίνονται ορισμένες συνοπτικές συμβουλές-υπενθυμίσεις για τον συγκεκριμένου κειμενικό τύπο και τον επικοινωνιακό του στόχο, όπως αναμένεται να ανακύψουν από την τέταρτη ομάδα, η οποία πραγματεύεται στο προσυγγραφικό στάδιο ερωτήσεις σχετικές με το πολυτροπικό κείμενο (αφίσα). Πιο αναλυτικά, τονίζεται η προθετικότητα του συγγραφέα, οι υφολογικές επιλογές, η χρήση της μεταφορικής γλώσσας, η συνοπτικότητα και η ευστοχία του γλωσσικού μηνύματος, η χρήση κεφαλαίων, έντονων (bold) γραμμάτων, χρωμάτων και η δημιουργικότητα-πρωτοτυπία του πολυτροπικού κειμένου. Τέλος, ο εκπαιδευτικός δείχνει ενδεικτικά ορισμένες αφίσες. (10 λεπτά)

Οι μαθητές στις ανομοιογενείς ομάδες καλούνται να αποφασίσουν από κοινού για το σύνολο του πολυτροπικού τους κειμένου, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού καθ' όλη τη

δραστηριότητα θα είναι βοηθητικός και υποστηρικτικός. Μπορούν είτε να αξιοποιήσουν χαρτί, υλικά σχεδίασης και εικόνες, είτε ηλεκτρονικούς υπολογιστές, αξιοποιώντας το εργαλείο Word και το Διαδίκτυο. Σε κάθε περίπτωση επιτυγχάνονται διαφορετικά οφέλη, καθώς σχεδιάζοντας οι ίδιοι την αφίσα θα αναπτύξουν ψυχοκινητικές δεξιότητες, ενώ η χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί να συμβάλει στον ψηφιακό τους γραμματισμό.

Γ' Φάση (4^η διδακτική ώρα): Μετασυγγραφικό στάδιο

Στο τελευταίο στάδιο δίνεται σε κάθε ομάδα μία λίστα κριτηρίων (checklist) βάσει των οποίων μπορεί να ελέγξει το παραγόμενο υλικό της και να το τροποποιήσει. Στον συγκεκριμένο κειμενικό τύπο τα κριτήρια θα επικεντρωθούν στην επιτυχία ή μη του έργου να μεταβιβάσει το ζητούμενο μήνυμα, την πρωτοτυπία και τη δημιουργικότητα. Εφόσον, η κάθε ομάδα προβεί στις κατάλληλες αλλαγές, παρουσιάζει το έργο της στην ολομέλεια της τάξης. Ακολουθεί κριτική και συζήτηση ως προς τα έργα τους και κυρίως ελέγχεται, εάν πληρούν τους επικοινωνιακούς στόχους.

Ενδεικτικό **check list**:

Αξιοποίηση μεταφορικής χρήσης της γλώσσας.	
Συνοπτικό κι εύστοχο μήνυμα κατάλληλο για το θέμα.	
Πρωτότυπη και δημιουργική ιδέα.	
Έμφαση σε κομβικές λέξεις με bold, χρώμα, χρήση κεφαλαίων γραμμάτων.	
Το πολυτροπικό κείμενο επιτυγχάνει τον σκοπό για τον οποίο δημιουργήθηκε. Καταφέρνει, δηλαδή, να κινητοποιήσει τη σκέψη και τα συναισθήματα του παρατηρητή ως προς την ύπαρξη της διαφορετικότητας, την αποδοχή και την θετική αντιμετώπισή της.	

Αξιολόγηση

Ακολουθείται διαμορφωτική αξιολόγηση για τους μαθητές ως προς: α) τον τρόπο συλλογής και επεξεργασίας των πληροφοριών, β) τη συνεργασία και την επικοινωνία, γ) την επίτευξη των επικοινωνιακών στόχων, δ) την παρουσίαση του έργου. Παράλληλα, δίνεται στους μαθητές φύλλο αξιολόγησης για το σύνολο της διαδικασίας, ενώ κι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αυτοαξιολογείται με άλλο φύλλο, το οποίο περιέχει ερωτήσεις, τόσο ως προς τη δική του στάση απέναντι στους μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας, όσο και ως προς το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο επέλεξε.

Ενδεικτικό φύλλο αξιολόγησης για τους μαθητές

Ερωτήσεις	Σε πολύ	Σε μέγало	Σε μέτριο	Σε μικρό	Σε πολύ μικρό
-----------	---------	-----------	-----------	----------	---------------

	με- γάλο βαθμό				
Η εργασία σε ομάδες σε βοήθησε στη σύνθεση του πολυτροπικού κειμένου;					
Το παιχνίδι ρόλων σε βοήθησε να κατανοήσεις καλύτερα το θέμα;					
Τα κείμενα που αξιοποιήθηκαν σου φάνηκαν ενδιαφέροντα;					
Πιστεύεις ότι είσαι σε θέση να παράξεις ένα πολυτροπικό κείμενο από δω και στο εξής, όταν σου ζητηθεί;					

Σας γεννήθηκε κάποια καινούρια σκέψη για τη διαφορετικότητα που δεν είχατε προηγουμένως;

Ενδεικτικό φύλλο (αυτό)αξιολόγησης για τον εκπαιδευτικό

Ερωτήσεις	Σε πολύ μεγάλο βαθμό	Σε με- γάλο	Σε μέ- τριο	Σε μι- κρό	Σε πολύ μι- κρό
Είστε ικανοποιημένος από τη συμμετοχή των μαθητών στις ομάδες;					
Θεωρείτε ότι οι μαθητές μπορούν από δω και στο εξής να συνθέσουν ένα πολυτροπικό κείμενο;					
Αν χρησιμοποίησαν οι μαθητές υπολογιστές, κατάφεραν να τους χειριστούν;					

Ποιες από τις δραστηριότητες που αξιοποιήθηκαν, θεωρείτε ότι ανταποκρίθηκαν στους τιθέμενους στόχους; Ποια θα αλλάζατε;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα. **Ενότητα 3^η:** «Είμαστε όλοι ίδιοι, είμαστε όλοι διαφορετικοί».

Κείμενα:

1. «I have a dream»(ομιλία) του Μάρτιν Λούθερ Κινγκ.
2. Λαϊκό παραμύθι: Ραγισμένο δοχείο.
3. Ένα παραμύθι για τον ρατσισμό (2013).

4. Αφίσα

Ημερομηνία:**Αριθμός Ομάδας:****Όνομα ομάδας:****Μέλη:** 1).....2).....3).....4).....5).....**ΟΔΗΓΙΕΣ:**

- Να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις
- Οι απαντήσεις σας πρέπει να προέρχονται μετά από συζήτηση, στην οποία συμμετείχαν όλα τα μέλη της.
- Να επιλέξετε από την ομάδα σας έναν «γραμματέα», ο οποίος θα σημειώνει τις απαντήσεις σας και έναν «αναγνώστη», ο οποίος θα τις διαβάσει αργότερα στην τάξη.

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:**1^η Ομάδα- Κείμενο: «Ihaveadream» του Μάρτιν Λούθερ Κινγκ**

Ποιες δυσκολίες αντιμετώπιζαν οι νέγροι στην Αμερική και κατά επέκταση ποιες δυσκολίες πιστεύετε ότι αντιμετωπίζουν στην κοινωνία μας οι άνθρωποι που διαφέρουν από τον μέσο όρο; Δώστε δύο τουλάχιστον παραδείγματα από την καθημερινότητά σας.

2^η Ομάδα – Λαϊκό Παραμύθι: Ραγισμένο Δοχείο

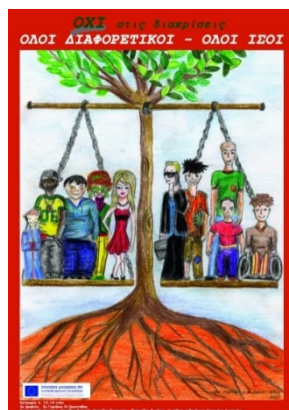
Πώς αντιμετωπίζει ο ήρωας τη διαφορετικότητα; Θεωρείτε ότι μπορεί να αποβεί θετικό το γεγονός ότι διαφέρει κάποιος από το σύνολο; Δικαιολογήστε την απάντησή σας.

3^η Ομάδα – Κείμενο : Ένα Παραμύθι για τον ρατσισμό.

Ποια είναι η κυρίαρχη αιτία της αρνητικής αντιμετώπισης του διαφορετικού σύμφωνα με το παραμύθι; Ποιες άλλες αιτίες μπορείτε να σκεφτείτε; Εντοπίστε στο κείμενο τα στοιχεία εκείνα που βοήθησαν στο γκρέμισμα του ρατσισμού, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων. Πιστεύετε ότι είναι εφικτό το γεγονός αυτό στις μέρες μας;

4^η Ομάδα – Αφίσα

Τι απεικονίζει η αφίσα; Ποια είναι η προθετικότητα του δημιουργού; Ποιο μήνυμα μεταβιβάζει στον αναγνώστη; Ποιες λέξεις έχει τονίσει και με ποιον τρόπο; Αν αναλογιστείτε ότι δημιουργήθηκε για την παγκόσμια ημέρα κατά του ρατσισμού, πιστεύετε ότι είναι κατάλληλη για αυτήν την ημέρα; Αιτιολογήστε την απάντησή σας.



Εικόνα 3

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Goleman, D. (1998). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική Μάθηση-Δυνατότητες Αξιοποίησής της στο Πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (6), 145–169. (Διαθέσιμο on line: [//www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/](http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/), Προσπελάστηκε στις 5/9/2015).
- Δεδούλη, Μ. (2015). Ανέκδοτες Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.
- Ένα παραμύθι για τον ρατσισμό*. (2013). (Διαθέσιμο on line: <https://www.youtube.com/watch?v=cPBhIzCog8s> , Προσπελάστηκε στις 5/9/2015).
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Ι. Θεωρία της Διδασκαλίας ΙΙ. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διδακτική Μεθοδολογία και Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum: Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.

Εκθετική συνάρτηση με συνεργατικά εργαλεία

Βλάχου Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03
maria.s.vlachou@gmail.com

Βλάχος Ζώης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03
zitavita21@gmail.com

Περίληψη

Η έννοια της συνάρτησης είναι γνωστή ήδη από το Γυμνάσιο. Στο σενάριο αυτό θα πραγματευθούμε την έννοια της εκθετικής συνάρτησης, η οποία διδάσκεται στη Β΄ Λυκείου, στο μάθημα της Άλγεβρας. Το σενάριο είναι προγραμματισμένο να διδαχθεί μέσα σε ένα τρίωρο στην αίθουσα πληροφορικής του σχολείου και οι μαθητές να χωριστούν σε ομάδες και θα εργαστούν συνεργατικά. Το λογισμικό, που θα χρησιμοποιηθεί είναι το Geogebra, ένα ελεύθερο λογισμικό με πάρα πολλές δυνατότητες για τη διδασκαλία των Μαθηματικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και θα πρέπει να είναι προεγκατεστημένο στους υπολογιστές. Το σενάριο που ακολουθεί, περιλαμβάνει υποδείξεις-βοήθεια προς τον καθηγητή προκειμένου να έχει μια ολοκληρωμένη εικόνα των προαπαιτούμενων γνώσεων και να προβεί σε τυχόν αναγκαίες υπενθυμίσεις και επαναλήψεις και αφετέρου περιλαμβάνει οδηγίες προς τους μαθητές, οι οποίοι με τη βοήθεια του συγκεκριμένου διδακτικού υλικού και με τις καθοδηγούμενες δραστηριότητες, θα μπορέσουν να κατακτήσουν τους διδακτικούς στόχους που τίθενται. Οι άλυτες ασκήσεις που προτείνονται, στοχεύουν στην εμπέδωση της έννοιας της εκθετικής συνάρτησης και των ιδιοτήτων της από τους μαθητές. Μέσα απ' αυτές θα λάβει ο δάσκαλος την αναγκαία ανατροφοδότηση, που θα του επιτρέψει να κρίνει αν επιτεύχθηκαν και σε ποιο βαθμό οι στόχοι της διδασκαλίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκθετική συνάρτηση, Geogebra, Νέα Τεχνολογία Μάθησης.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Έχει προηγηθεί επανάληψη στις ιδιότητες των δυνάμεων με ρητό εκθέτη και στη μονοτονία συναρτήσεων και έχουν οριστεί ο αριθμός e και οι δυνάμεις με άρρητο εκθέτη a^x . Οι μαθητές έχουν μάθει να υπολογίζουν τις δυνάμεις με άρρητο εκθέτη με τη βοήθεια υπολογιστή τσέπης, ή με το λογισμικό Geogebra.

Προστιθέμενη αξία

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο διαφοροποιείται από το παραδοσιακό πλαίσιο της διδασκαλίας των Μαθηματικών καθώς στοιχεία από τον πραγματικό κόσμο προσεγγίζονται μεθοδικά και ενεργητικά από τον μαθητή και έρχονται να συμπληρώσουν προϋπάρχουσες γνώσεις του. Έτσι γεφυρώνεται το χάσμα μεταξύ σχολείου και κοινωνίας και το σχολείο καλείται να προσφέρει γνώσεις, εμπειρίες και πρακτικές που έχουν άμεση χρησιμότητα στη ζωή του μαθητή (Dewey, 1982). Η μαθηματοποίηση ενός προβλήματος από τον πραγματικό κόσμο, είναι αρκετά δύσκολη υπόθεση για τους μαθητές που δεν έρχονται συχνά αντιμέτωποι με τέτοια προβλήματα (Συγκελάκης, 2011),

αλλά αυτή ακριβώς είναι η πρόκληση και το ζητούμενο στην παρούσα διδακτική πρόταση.

Στο σενάριο αυτό γίνεται χρήση της εννοιολογικής χαρτογράφησης (concept mapping) η οποία αποτελεί έναν από τους πιο απλούς τρόπους αναπαράστασης της γνώσης (Γουλή, κ.α., 2006) και είναι μια διδακτική τεχνική, που έχει ως σκοπό να ενισχύσει την ουσιαστική μάθηση (meaningful learning) (Ausubel et al., 1978). Δίνει την ευκαιρία στο μαθητή μέσω των εννοιών, των συνδέσμων και των στιγμιοτύπων (McAleese, 1998) να συνδυάσει την έκφραση ιδεών με εικόνες, σχήματα και λέξεις και να επιτύχει τη σύνδεση ανάμεσα στις χρησιμοποιούμενες έννοιες. Βοηθά τόσο τον εκπαιδευόμενο όσο και τον εκπαιδευτή να κατανοήσει καλύτερα το περιεχόμενο και τη διαδικασία πραγματοποίησης της ουσιαστικής μάθησης (Mintzes et al., 2000).

Επίσης, στο παρόν σενάριο ενσωματώνονται και τα 3 είδη ερωτήσεων που σύμφωνα με τη Friel (2001) μπορούν να απαντηθούν μέσα από τις γραφικές αναπαραστάσεις, δηλαδή η εξαγωγή δεδομένων, η ερμηνεία και η γενίκευση-πρόβλεψη. Το τελευταίο μάλιστα είδος καθώς βάζει το μαθητή να σκεφτεί πάνω στην αναγκαιότητα ύπαρξης μιας συνεχούς, ομαλής γραμμής που θα επιτρέπει προβλέψεις του πληθυσμού για οποιαδήποτε χρονική στιγμή, θέτει τις απαρχές της έννοιας της συνέχειας συναρτήσεων (Συγκελάκης, 2011). Τέλος, η χρήση του λογισμικού Geogebra το οποίο επιτρέπει την ταυτόχρονη αποτύπωση όσων γραφικών συναρτήσεων κρίνει ο μαθητής ότι χρειάζεται, τις πολλαπλές αναπαραστάσεις εννοιών, αλλά και τη δυναμική μεταβολή τους, συμβάλλει στο να επηρεαστεί καθοριστικά η μάθηση (Ainsworth, 2006).

Όλα τα παραπάνω λαμβάνουν χώρα σε συνθήκες συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, γιατί με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο που προτείνεται, προάγεται η προσωπική μάθηση και μέσα από αυτήν προωθείται και η μάθηση των υπολοίπων μελών της ομάδας (Cohen, 1994). Επιπλέον, ως μέθοδος διδασκαλίας λειτουργεί και αντίστροφα, αναδεικνύοντας το ρόλο της ομάδας στην διαμόρφωση της ατομικής άποψης (Ματσαγγούρας, 2011) και ανταποκρίνεται στις αρχές του κοινωνικού επικοδομητισμού του Vygotsky, που υποστηρίζει ότι η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή και η μάθηση κοινωνική διαδικασία. Έτσι, οι μαθητές εξασκούνται στην αλληλεπίδραση και στην απόκτηση δεξιοτήτων που θα χρησιμοποιήσουν και αργότερα στις σχέσεις τους με τους άλλους, στην εργασία και στη ζωή τους γενικότερα (Αναγνωστοπούλου & Χατζηδήμου, 2011), δίνοντας νόημα στην κοινωνική διάσταση του σχολείου και τονίζοντας τη συμβολή του στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών.

Το σενάριο ολοκληρώνεται με «μεταγνωστικές δραστηριότητες» ώστε να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να κάνουν μια περίληψη όσων διδάχθηκαν. Πραγματοποιούνται με χρήση του αντίστοιχου λογισμικού που λειτουργεί ως κειμενογράφος επιτρέποντας αλλαγές, όταν ο μαθητής κρίνει ότι χρειάζεται να γίνουν. Μέσα από την ανακεφαλαίωση της ενότητας, αλλά και μέσα από ερωτήσεις που θέτουμε, αναμένουμε οι μαθητές

να συνειδητοποιήσουν και να αποτυπώσουν τις σκέψεις τους. Περιμένουμε να αναστοχαστούν και να κάνουν τα τρία είδη σκέψης που όρισε ο Flavell (1979) ως αποτέλεσμα της μεταγνώσης:

- *τι ήξεραν πριν διδαχτούν τη νέα ενότητα (μεταγνωσιακή γνώση),*
- *τι έμαθαν, τι δεν έμαθαν, τι άλλο θα μπορούσαν να μάθουν- και πως- (μεταγνωστική δεξιότητα) και*
- *ποιες σκέψεις κάνουν για τον εαυτό τους και τους άλλους, σε σχέση με τη νέα γνώση, τι συναισθήματα βιώνουν από αυτή τη διανοητική εμπειρία (μεταγνωστική εμπειρία- αυτορρύθμιση).*

Αυτή είναι μια κρίσιμη φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας γιατί ο μαθητής καλείται να συνειδητοποιήσει την αποδόμηση των παλιών γνώσεων, στα σημεία που αυτές δεν είναι καλά δομημένες ή είναι ανεπαρκείς και να προσθέσει νέες. Καλείται επίσης να σκεφτεί σφαιρικά τη νέα γνώση και να τοποθετηθεί απέναντι στα συναισθήματα που αυτή του δημιούργησε. Τα συναισθήματα αυτά πηγάζουν από την αντίληψη που έχει για τις ικανότητές του, κι αυτή η αντίληψη είναι που καθορίζει τελικά τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς του, οδηγώντας τον να προσπαθήσει περισσότερο όταν πιστεύει ότι κάτι μπορεί να το επιτύχει. Έτσι, οι μαθητές με μεγαλύτερη αυτεπάρκεια πετυχαίνουν πάντα περισσότερα (Χρήστου, 2015).

Ο ρόλος του καθηγητή στο εκπαιδευτικό αυτό σενάριο είναι καθοδηγητικός και η παρουσία του έχει συμβουλευτικό και βοηθητικό χαρακτήρα. Λειτουργεί ως συνεργάτης και σύμβουλος του μαθητή παρωθώντας και εμπυχώνοντάς τον. Επειδή η εξουσία του δασκάλου δεν είναι απόλυτη, αλλά αποκεντρώνεται και ένα μέρος της παραχωρείται στις ομάδες, θα πρέπει έγκαιρα να υπάρξει φροντίδα για την διευθέτηση ζητημάτων που αφορούν στο χώρο και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν. Μετά από κάθε τέτοια διδακτική ώρα, όπως λέει ο Χρυσάφιδης (1996) και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός βγαίνει «πιο ωφελημένος, περισσότερο μορφωμένος».

Στόχοι

Μετά το τέλος του μαθήματος, αναμένουμε οι μαθητές να:

- *συνειδητοποιήσουν που χρησιμοποιούνται οι δυνάμεις με άρρητο εκθέτη, που ήδη έχουν διδαχθεί να υπολογίζουν αλγεβρικά*
- *μπορούν έχοντας ως δεδομένο τον τύπο μιας εκθετικής συνάρτησης, να αποφανθούν για τη μονοτονία της, να προσδιορίσουν τους ασύμπτωτους ημιάξονες της γραφικής της παράστασης και να δημιουργήσουν ένα πρόχειρο σκαρίφημά της*
- *αναγνωρίζουν την εκθετική συνάρτηση απ' τη γραφική της παράσταση και να μπορούν να αποφασίσουν για τη βάση της, αν $a > 1$ ή $0 < a < 1$*
- *μπορούν να σχεδιάσουν στο ίδιο σύστημα αξόνων 2 εκθετικές συναρτήσεις με διαφορετικές (θετικές) βάσεις*
- *μπορούν έχοντας τις γραφικές παραστάσεις 2 διαφορετικών εκθετικών συναρτήσεων να αποφανθούν για τη σχέση μεταξύ των βάσεών τους*
- *υπολογίζουν το πεδίο ορισμού και το σύνολο τιμών της συνάρτησης*

Διδακτικό υλικό

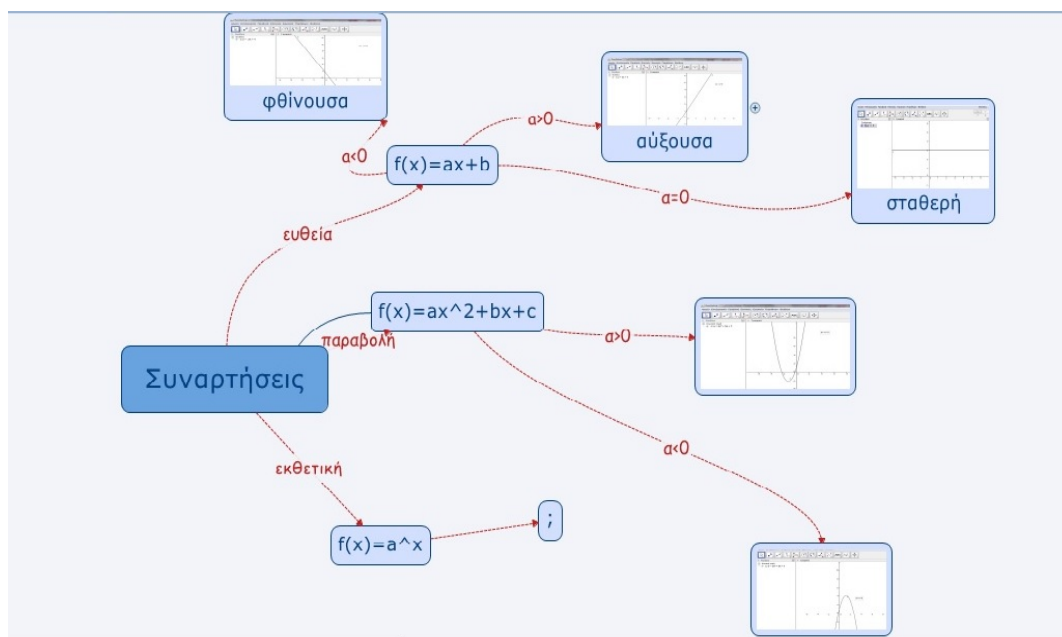
Το μαθησιακό-υλικοτεχνικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουμε είναι:

- *Video που έχει ως στόχο να προετοιμάσει τους μαθητές για τη νέα έννοια και να συνδέσει τη νέα γνώση με ένα πραγματικό φαινόμενο*
- *Εννοιολογικοί χάρτες οι οποίοι έχουν ως στόχο να μπορούν οι μαθητές να ταξινομούν την εκθετική συνάρτηση ανάλογα με τις τιμές που λαμβάνει το a και τη μονοτονία της.*
- *Προβολικό για την επίδειξη του video και των εννοιολογικών χαρτών.*
- *Λογισμικό Geogebra το οποίο θα βοηθήσει ώστε να αναλυθεί και να εξηγηθεί επαρκώς η νέα έννοια που θα διδαχθούν οι μαθητές, να εντοπίσει δύσκολα σημεία και να τα διαλευκάνει, να αξιολογήσει το βαθμό απόκτησης της νέας γνώσης*
- *Διαδραστικός πίνακας, ο οποίος θα χρησιμοποιηθεί στη μεταγνωστική δραστηριότητα.*
- *Φύλλα εργασίας που θα δοθούν προς συμπλήρωση στους μαθητές.*

Πλαίσιο Εφαρμογής Σεναρίου

Το σενάριο θα υλοποιηθεί στην αίθουσα πληροφορικής του σχολείου σε 3 διαφορετικές, αλλά συνεχόμενες διδακτικές ώρες. Πρέπει να υπάρξει μέριμνα ώστε να εξασφαλιστεί τόσο η διαθεσιμότητα της αίθουσας, όσο και η παρουσία του υπεύθυνου καθηγητή για το εργαστήριο-εάν αυτό απαιτείται από τον κανονισμό του σχολείου. Οι μαθητές θα εργαστούν σε ομάδες των 3 ατόμων και σε κάθε ομάδα θα δοθεί ένα φύλλο εργασίας. Ένας από τους μαθητές θα συμπληρώνει το φύλλο εργασίας, ένας θα χειρίζεται το ποντίκι του υπολογιστή και ένας θα επιτηρεί την εργασία των δύο άλλων. Οι μαθητές θα εναλλάσσονται περιοδικά στους παραπάνω ρόλους, ώστε σε κάθε ομάδα, ο καθένας να ασχοληθεί με όλες τις παραπάνω εργασίες. Η πορεία διδασκαλίας είναι η ακόλουθη:

Η 1^η διδακτική ώρα θα ξεκινήσει με την προβολή του παρακάτω εννοιολογικού χάρτη (Εικόνα 1) και στόχος είναι να ανακαλέσουν οι μαθητές στη μνήμη τους γνώσεις που έχουν για τις συναρτήσεις και να τους παρουσιαστεί το πεδίο που η νέα γνώση έρχεται να καλύψει.



Εικόνα 1: Εννοιολογικός χάρτης

Ο υπόλοιπος χρόνος της 1ης διδακτικής ώρας θα αφιερωθεί στην «Δραστηριότητα_1», η οποία επιχειρεί την σύνδεση της εκθετικής συνάρτησης με ένα πρόβλημα του πραγματικού κόσμου, μέσα από ένα video και στη συνέχεια οι μαθητές θα κληθούν να συμπληρώσουν το 1ο Φύλλο Εργασίας, χρησιμοποιώντας το λογισμικό Geogebra.

Η 2η διδακτική ώρα θα αφιερωθεί στις Δραστηριότητες 2_3 και 4, οι οποίες θα γίνουν με χρήση του Geogebra και στοχεύουν στην διερεύνηση και μελέτη της εκθετικής συνάρτησης $y=ax$ για $a>1$, για $0<a<1$, για $a=1$, και $a<0$ αντίστοιχα και θα συμπληρώσουν το 2ο Φύλλο Εργασίας.

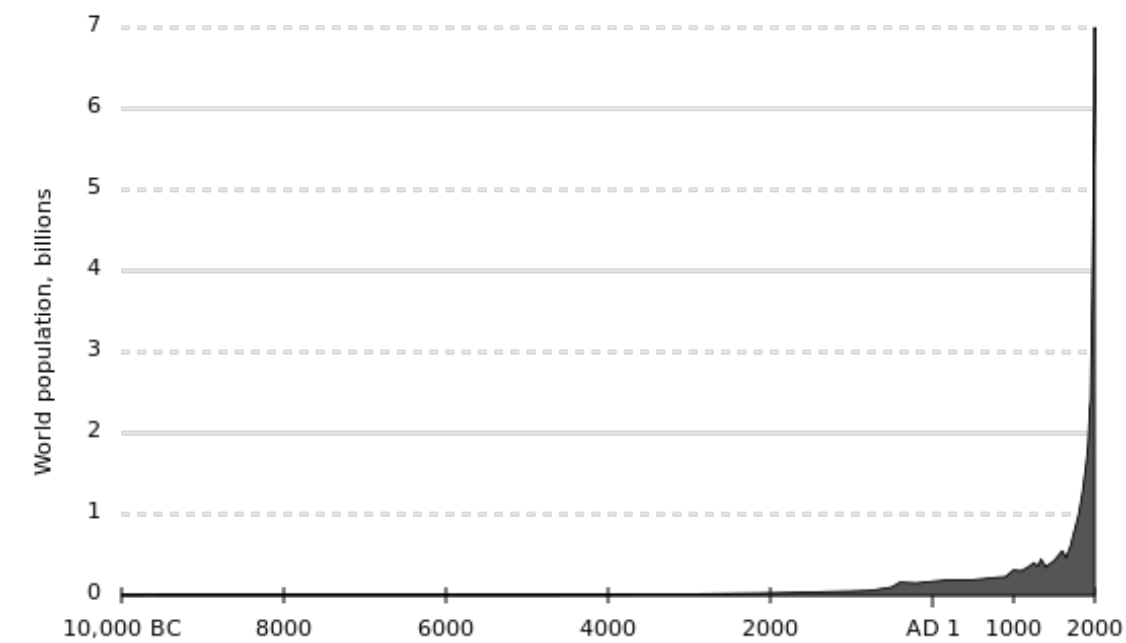
Την 3η διδακτική ώρα θα γίνουν οι «Μεταγνωστικές Δραστηριότητες», που περιλαμβάνει το 3ο Φύλλο Εργασίας. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν το Geogebra –αν το επιθυμούν- για να ξαναδούν όποια από τις δραστηριότητες των προηγούμενων διδακτικών ωρών νομίζουν ότι χρειάζεται, προκειμένου να διαλευκάνουν τυχόν απορίες και να θυμηθούν πράγματα που ενδεχομένως τους διαφεύγουν. Οι ερωτήσεις που καλούνται να απαντήσουν πάνω στο διαδραστικό πίνακα και οι άλυτες ασκήσεις του σχολικού βιβλίου που προτείνονται, λειτουργούν ως ασκήσεις αυτοαξιολόγησης για τους μαθητές και ανατροφοδότησης για τον καθηγητή.

Στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας ο διδάσκων θα μαζεύει τα φύλλα εργασίας και θα βγάζει τις απαραίτητες φωτοτυπίες φροντίζοντας ώστε κάθε μέλος, κάθε ομάδας, να έχει από μία φωτοτυπία της δουλειάς στην οποία συμμετείχε. Μετά το τέλος και της 3ης ώρας, εκτυπώνεται και το κείμενο που δημιούργησαν οι μαθητές στον διαδραστικό πίνακα.

Δραστηριότητα 1 (1^η Διδακτική ώρα)

Μαθησιακά αποτελέσματα : Ο στόχος είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι ο τρόπος με τον οποίο αυξάνεται ο πληθυσμός της Γης, ακολουθεί κάποιο μοντέλο που δεν έχουν συναντήσει ως τώρα και να το προσεγγίσουν διαισθητικά στην αρχή και στη συνέχεια με μεγαλύτερο φορμαλισμό. Το λογισμικό θα βοηθήσει ώστε να εντοπίσουν με ακρίβεια το μαθηματικό μοντέλο και μέσα από αυτό, θα γίνει ο ορισμός της εκθετικής συνάρτησης και θα εντοπιστούν οι ιδιότητές της.

Διδακτική στρατηγική : Αρχικά γίνεται επίδειξη ενός βίντεο διάρκειας 2:33 λεπτών, που είναι διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <https://www.youtube.com/watch?v=VcSX4ytEfcE>. Αυτό εισάγει την έννοια της εκθετικής συνάρτησης και τη συνδέει με την αύξηση του πληθυσμού της Γης, το οποίο αποτελεί ένα γνωστό πραγματικό πρόβλημα. Κατόπιν δίνεται στους μαθητές το πρώτο φύλλο εργασίας που περιλαμβάνει την παρακάτω εικόνα και περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με αυτήν. Οι ερωτήσεις στοχεύουν στην εξάσκηση και στην εξακρίβωση ότι οι μαθητές μπορούν να διαβάσουν τη γραφική παράσταση σωστά, εξάγοντας πληροφορίες για το παρελθόν και το μέλλον.



Εικόνα 2: Ο πληθυσμός της Γης κατ' εκτίμηση από το 10.000 π.Χ. ως το 2000 μ.Χ (Βικιπαίδεια, 2015)

Στη συνέχεια, το φύλλο εργασίας περιέχει τον ακόλουθο πίνακα με την εξέλιξη του πληθυσμού της Γης.

Ο ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ ΤΗΣ ΓΗΣ ΣΕ ΕΚΑΤΟΜΜΥΡΙΑ						
ΕΤΟΣ	ΑΜΕΡΙΚΗ	ΑΣΙΑ	ΑΦΡΙΚΗ	ΕΥΡΩΠΗ	ΩΚΕΑΝΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
1750	13	479	95	140	2	728
1800	12	602	90	187	2	905
1850	24	749	95	266	2	1.171
1900	59	937	120	401	6	1.608
1960	422	1.701	277	604	16	3.020
1975	568	2.398	408	676	21	4.071
1990	721	3.168	622	722	26	5.259
2000	830	3.680	796	728	29	6.063
2050	1.200	6.350	1.020	1.080	48	10.678
2100**	2.057	6.752	2.350	1.143	57	12.359

** Προβλέπεται

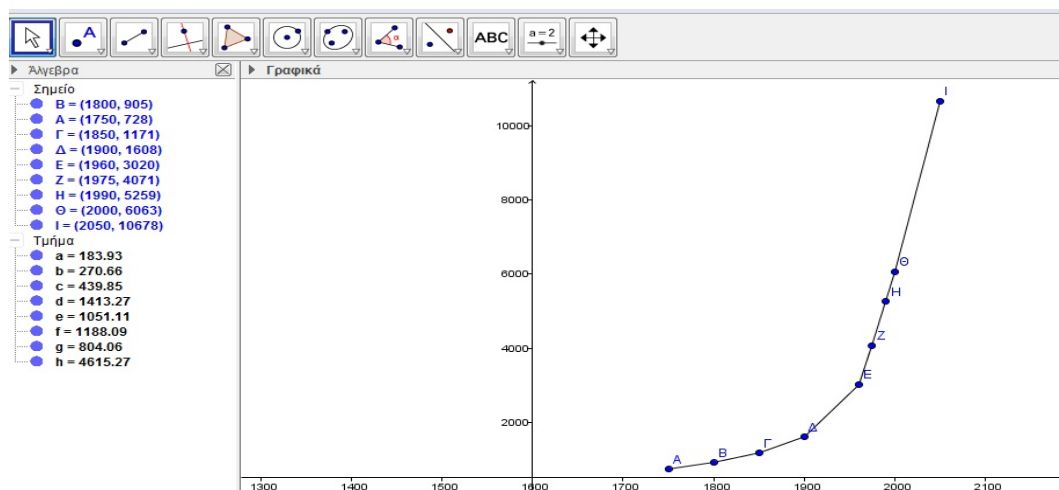
Η εξέλιξη του πληθυσμού της Γης

Πηγή: Esa.un.org

Εικόνα 3: Η Εξέλιξη του Πληθυσμού της Γης

Οι μαθητές μέσα από κατευθυνόμενες ερωτήσεις θα διαπιστώσουν ότι δεν ακολουθείται γραμμική αύξηση του πληθυσμού και θα προσεγγίσουν τον ορισμό της εκθετικής συνάρτησης. Με τη βοήθεια του λογισμικού Geogebra θα παραστήσουν γραφικά τα σημεία που έχουν τετμημένη το ΕΤΟΣ και τεταγμένη το ΣΥΝΟΛΟ, θα τα ενώσουν και θα απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν στη γραφική παράσταση που θα προκύψει.

Αναμένεται να δημιουργήσουν την Εικόνα 4



Εικόνα 4

Έτσι, θα οδηγηθούν στον προσδιορισμό του μαθηματικού μοντέλου το οποίο περιγράφει το παραπάνω πρόβλημα $f(x) = k(1.2)^x$, όπου k μια σταθερά. Συνειδητοποιούν ότι οι αρνητικές τιμές έχουν νόημα για τη μεταβλητή x (προ Χριστού εποχή) αλλά όχι για

την μεταβλητή y . Μπορούν να κάνουν προβλέψεις και εκτιμήσεις για παρελθόν και μέλλον τόσο μέσα από το γράφημα, όσο και με χρήση του τύπου της συνάρτησης και τέλος, αντιλαμβάνονται την έννοια του ασύμπτωτου ημιάξονα.

Μεθοδολογική προσέγγιση : Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται είναι αυτή του ανακαλυπτικού – εποικοδομιστικού μοντέλου. Οι ιδιότητες της συνάρτησης θα ανακαλυφθούν από τους μαθητές, ο ορισμός θα διατυπωθεί από τους ίδιους και αν χρειαστεί θα υπάρξει παρέμβαση και από τον καθηγητή.

Δραστηριότητες 2_3_4 (2^η Διδακτική ώρα)

Μαθησιακά αποτελέσματα : Οι μαθητές αναμένεται να μπορούν να σχεδιάζουν τη γραφική παράσταση της $f(x)=a^x$, για οποιαδήποτε τιμή του a , να υπολογίζουν το πεδίο ορισμού και το σύνολο τιμών, να προβλέπουν και να φαντάζονται τη μονοτονία, να σχεδιάζουν τις ασύμπτωτες και να κατανοούν το νόημα τους.

Διδακτική στρατηγική : Η στρατηγική που ακολουθείται είναι να απαντηθούν ερωτήσεις (Questioning method) που έχουν ιδιαίτερη σημασία για τη διδασκαλία. Οι ερωτήσεις έχουν ως κύριο στόχο την διαπίστωση της κατανόησης από τους μαθητές και τη λεκτική απόδοση, αλλά διατυπώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να οδηγούν στην αναζήτηση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των εννοιών και των γεγονότων.

Μεθοδολογική προσέγγιση : Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται είναι αυτή του ανακαλυπτικού – εποικοδομιστικού μοντέλου, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής βρίσκει μόνος του τις ιδιότητες της συνάρτησης, ύστερα από τις κατάλληλες ερωτήσεις που του θέτει ο καθηγητής, βασιζόμενος σε πρότερες γνώσεις. Η χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού επιτυγχάνει τα μάλα την εμπέδωση των εννοιών που θα διδαχθεί ο μαθητής.

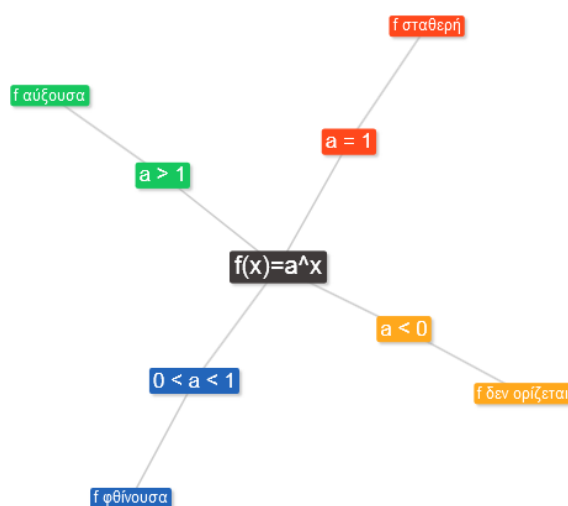
Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές καθοδηγούνται να κατασκευάσουν την $f(x)=a^x$, με $a>1$. Το Geogebra προσφέρει τη δυνατότητα της δυναμικής μεταβολής της γραφικής παράστασης με την απλή κίνηση ενός δρομέα. Έτσι, οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους όσες συναρτήσεις χρειάζονται προκειμένου να τις μελετήσουν και να εξάγουν τα συμπεράσματά τους.

Ερωτώνται επίσης οι μαθητές, αν η γραφική παράσταση μπορεί να τμήσει τον $x'x$. Εδώ μπορεί να έχουμε αντικρουόμενες απαντήσεις. Τους προτείνεται να σχεδιάσουν τη γραφική παράσταση σε διάφορα διαστήματα που οι ίδιοι επιλέγουν, και να δουν ότι για πολύ μικρές τιμές του x η τιμή της συνάρτησης είναι περίπου μηδέν. Παροτρύνονται επίσης να κάνουν με τη βοήθεια του λογισμικού, διαδοχικά ζουμ πάνω στη γραφική παράσταση. Παρατηρούμε ότι η τιμή της συνάρτησης, μπορεί σε πρακτικές εφαρμογές να θεωρείται μηδέν για τις πολύ μικρές τιμές του x , όμως, η απάντηση στην ερώτησή μας είναι «όχι». Ο αρνητικός ημιάξονας Ox' είναι ασύμπτωτη της γραφικής παράστασης της f .

Τους ζητείται στη συνέχεια, να κατασκευάσουν 3 εκθετικές συναρτήσεις με βάσεις $3/2$, e και 10 αντίστοιχα, οι οποίες να συνυπάρχουν στο σχήμα, ώστε αφενός να διαπιστώσουν ότι όλες διέρχονται από το σημείο $(0,1)$ και αφετέρου να συνειδητοποιήσουν ότι η τιμή που έχει η βάση της εκθετικής συνάρτησης, επηρεάζει τη μορφή της καμπύλης.

Κατόπιν, οι μαθητές καλούνται να κάνουν αντίστοιχα βήματα και σκέψεις για την $f(x)=a^x$, με $0 < a < 1$. Ωθούνται να καταγράψουν τη συμμετρία ως προς τον $y' y$ των εκθετικών συναρτήσεων που οι βάσεις τους είναι αντίστροφοι αριθμοί. και τους ζητείται να ασχοληθούν με την $f(x)=1^x$ και με την $f(x)=a^x$, για $a < 0$.

Τέλος, το φύλλο εργασίας περιέχει και τον παρακάτω εννοιολογικό χάρτη (Εικόνα 5), ο οποίος περιλαμβάνει όλες τις περιπτώσεις με τις οποίες ασχοληθήκαμε.




Εικόνα 5: Περιπτώσεις εκθετικής για το a

Μεταγνωστικές Δραστηριότητες (3^η Διδακτική ώρα)

Οι μαθητές καλούνται να αποτυπώσουν τις σκέψεις τους πάνω σε έναν διαδραστικό πίνακα, που έχουμε δημιουργήσει για το σκοπό αυτό <http://el.padlet.com/zitavita/rusb4yyskm2n>. Μπορούν να ανατρέξουν στο σχολικό βιβλίο, στα 2 προηγούμενα φύλλα εργασίας που έχουν συμπληρωμένα μαζί τους, στο λογισμικό Geogebra, καθώς και σε όποια άλλη πηγή κρίνουν χρήσιμο να χρησιμοποιήσουν από το διαδίκτυο.

Φύλλο εργασίας_1

1. Με βάση το διάγραμμα (Εικόνα 2) του πληθυσμού της Γης σε δισεκατομμύρια κατοίκους, από το 10.000π.Χ. έως το 2.000μ.Χ, μπορείτε να εκτιμήσετε ποιος περίπου ήταν ο πληθυσμός από το 10.000π.Χ έως το 1.000πΧ;

2. Για την περίοδο αυτή, τι είδους γραμμή θα μπορούσατε να πείτε ότι ακολουθεί η συνάρτηση που αποτυπώνεται στο διάγραμμα;.....
3. Στην περίοδο 1.000πΧ έως 1000μΧ, θεωρείτε ότι η γραμμή εξακολουθεί να είναι η ι -δια;.....
4. Ποιος είναι περίπου ο πληθυσμός το 1.500μΧ..... και ποιος περίπου το 1.900μΧ;.....
5. Ποιος αναμένεται να είναι ο πληθυσμός το 2.100;.....
6. Στην τελευταία στήλη ΣΥΝΟΛΟ του Πίνακα Εξέλιξης του Πληθυσμού της Γης (Εικόνα 3) να διαιρέσετε κάθε στοιχείο της γραμμής με το αμέσως προηγούμενο και να παρατηρήσετε ότι οι λόγοι πλησιάζουν με μεγάλη προσέγγιση τον αριθμό 1.2 Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το Geogebra για τους υπολογισμούς σας .
7. Αντιστοιχίζοντας τα στοιχεία που δίνονται από την πρώτη στήλη ΕΤΟΣ στον άξονα x'x και τα στοιχεία που δίνονται από την τελευταία στήλη ΣΥΝΟΛΟ στον άξονα y'y, να δημιουργήστε σημεία και να τα αποτυπώσετε στο Geogebra.
8. Να ενώσετε τα σημεία που βρήκατε χρησιμοποιώντας το πλήκτρο  ώστε να προκύψει μια τεθλασμένη γραμμή
9. Μήπως η γραμμή αυτή είναι καμπύλη; Εξηγήστε.....
10. Να χρησιμοποιήσετε τον λόγο τιμών που βρήκατε στο ερώτημα 6 και να γράψετε τον τύπο που ακολουθεί η συνάρτηση.....
11. Θα μπορούσατε να δεχτεί αρνητικές τιμές η μεταβλητή x;.....
12. Θα μπορούσατε να δεχτεί αρνητικές τιμές η μεταβλητή y;.....
13. Ο πληθυσμός (η συνάρτηση δηλαδή) έχει αύξουσα τάση ή φθίνουσα;.....
14. Θα μπορούσατε να υπολογίσετε με κάποια προσέγγιση τον παγκόσμιο πληθυσμό τα προσεχή χρόνια; πχ το 2100; (μπορείτε να προεκτείνετε την καμπύλη που δημιουργήσατε και να επαληθεύσετε το αποτέλεσμά σας χρησιμοποιώντας τον λόγο που βρήκατε στο ερώτημα 6).....
15. Πιστεύετε ότι ο παγκόσμιος πληθυσμός ήταν ποτέ μηδενικός και αν ναι πριν πόσα (εκατομμύρια) χρόνια;.....

Συμπεράσματα

Η συνάρτηση $f(x) = k(1.2)^x$

-Έχει πεδίο ορισμού το \mathbb{R}

-Έχει σύνολο τιμών $(0, +\infty)$

-Ως προς τη μονοτονία είναι γνησίως αύξουσα

-Η γραφική παράσταση έχει ασύμπτωτο τον ημιάξονα Ox' .

Φύλλο εργασίας_2

Δραστηριότητα 2 (μελέτη της συνάρτησης $f(x)=a^x, a>1$)

Χρησιμοποιώντας το Geogebra θα σχεδιάσουμε τη συνάρτηση $f(x)=a^x$ με $a>1$ ως εξής:

- Να δημιουργήσετε έναν δρομέα a και να ορίσετε Ελάχιστο 1 και Μέγιστο 5
- Στο παράθυρο Εισαγωγή, να πληκτρολογήσετε τον τύπο $y = a^x$
- Πατήστε το Enter

Μετακινήστε τον δρομέα για τις διάφορες τιμές του a από το 1 έως το 5, που έχει ορισθεί. Τι μορφή έχει η καμπύλη για $a=1$;.....

Να παρατηρήσετε τη γραφική παράσταση και να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις.

1. Ποιες τιμές μπορεί να πάρει το x ;
2. Ποιες τιμές μπορεί να πάρει το y ;.....
3. Σε ποιο σημείο τέμνει η γραφική παράσταση τον άξονα $y'y$;.....
4. Πώς μεταβάλλονται οι τιμές της συνάρτησης $a)$ όταν αυξάνει το x ;..... $\beta)$ όταν μικραίνει το x ;.....
5. Μπορεί η γραφική παράσταση να τμήσει τον άξονα $x'x$;.....
6. Να εισάγετε τους τύπους $y=(3/2)^x$, $y=e^x$ και $y=10^x$.

Με δεξί κλικ πάνω στο δρομέα, ανοίξτε τις Ιδιότητες και ορίστε το διάστημα από Ελάχιστο 1 έως Μέγιστο 10 και Αύξηση 0,11.

Να παρατηρήσετε τις 3 σταθερές γραφικές παραστάσεις που έχετε δημιουργήσει, αλλά και την προϋπάρχουσα $y=ax$ και να συμπληρώσετε:

Συμπεράσματα

Η συνάρτηση $f(x)=ax$ με $a>1$

-Έχει πεδίο ορισμού.....

-Έχει σύνολο τιμών.....

-Ως προς τη μονοτονία είναι.....

-Η γραφική παράσταση τέμνει τον άξονα έχει ασύμπτωτη ευθεία τον άξονα..... και διέρχεται από το σημείο (,).

Δραστηριότητα 3 (μελέτη της συνάρτησης $f(x)=a^x$, $0<a<1$)

Σε ένα νέο αρχείο του Geogebra :

- Να δημιουργήσετε έναν δρομέα a και να ορίσετε 0 και 1
- Στο παράθυρο , πληκτρολογήστε τον τύπο $y = a^x$
- Πατήστε το

Μετακινήστε τον δρομέα για τις διάφορες τιμές του a από το 0 έως το 1, που έχει ορισθεί. Τι μορφή έχει η καμπύλη για $a=1$;.....

Να παρατηρήσετε τη γραφική παράσταση και να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις.

1. Ποιες τιμές μπορεί να πάρει το x;

2. Ποιες τιμές μπορεί να πάρει το y;.....

3. Σε ποιο σημείο τέμνει η γραφική παράσταση τον άξονα $y'y$;.....

4. Πώς μεταβάλλονται οι τιμές της συνάρτησης a) όταν αυξάνει το x;..... β) όταν μικραίνει το x;.....

5. Μπορεί η γραφική παράσταση να τμήσει τον άξονα $x'x$;.....

6. Να εισάγετε τους τύπους $y=0.4^x$, $y=0.3^x$ και $y=0.1^x$

Να παρατηρήσετε τις 3 σταθερές γραφικές παραστάσεις που έχετε δημιουργήσει, αλλά και την προϋπάρχουσα $y=ax$ και να συμπληρώσετε:

Συμπεράσματα

Η συνάρτηση $f(x)=a^x$ με $0<a<1$

-Έχει πεδίο ορισμού.....

-Έχει σύνολο τιμών.....

-Ως προς τη μονοτονία είναι.....

-Η γραφική παράσταση τέμνει τον άξονα και έχει ασύμπτωτη ευθεία τον άξονα..... και διέρχεται από το σημείο (,).

Σχεδιάστε τη γραφική παράσταση της $f(x)=2^x$ και της $g(x)=(1/2)^x$ στο ίδιο σύστημα αξόνων. Παρατηρείτε κάποια συμμετρία;.....

Δραστηριότητα 4 (μελέτη της συνάρτησης $f(x)=a^x$, $a<0$)

Σε ένα νέο αρχείο του Geogebra :

- Να δημιουργήσετε έναν δρομέα a και να ορίσετε -5 και 0
- Στο παράθυρο , πληκτρολογήστε τον τύπο $y = a^x$
- Πατήστε το
- Μετακινήστε τον δρομέα για τις διάφορες τιμές του a από το -5 έως το 0, που έχει ορισθεί

Να παρατηρήσετε το σχήμα και να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις.

1. Ποιες τιμές μπορεί να πάρει το x ;.....
2. Τι παρατηρείτε στις γραφικές παραστάσεις όταν στη συνάρτηση $y=ax$ μεταβάλλεται το a και παίρνει τιμές μη θετικές;.....

Συμπεράσματα

Η συνάρτηση λοιπόν $f(x)=a^x$ όπου $a<0$ ή $a=0$

.....

Φύλλο εργασίας_3

Να γράψτε μια μικρή περίληψη γι' αυτά που διδαχθήκατε και να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Πριν διδαχτείτε τη νέα έννοια της εκθετικής συνάρτησης είχατε κάνει κάποιες σκέψεις για τη γραφική της παράσταση; Θεωρείτε ότι άλλαξε κάτι σε σχέση με τις αρχικές σας σκέψεις;
2. Γνωρίζατε να υπολογίζετε δυνάμεις με άρρητο εκθέτη. Ποια η σύνδεση των υπολογισμών αυτών με τη χάραξη της γραφικής παράστασης μιας εκθετικής συνάρτησης;
3. Ποιο απ' τα καινούρια πράγματα που μάθατε θεωρείτε το πιο σημαντικό;
4. Που συναντήσατε μεγαλύτερη δυσκολία σε αυτά που διαπραγματευτήκαμε;
5. Τι πιστεύετε ότι χρειάζεται να ξαναδείτε;

6. Πιστεύετε ότι θα χρησιμοποιήσετε τις νέες γνώσεις στο μέλλον;
7. Πού φαντάζεστε ότι μπορεί να χρησιμοποιήσουμε αυτά που μάθαμε;

Να ασχοληθείτε με τις παρακάτω ασκήσεις αυτοαξιολόγησης που περιέχονται στο σχολικό σας βιβλίο:

- Από την Α' Ομάδα την άσκηση 1i
- Από την Β' Ομάδα τις ασκήσεις 1, 4, 8

Προτείνετε κάποια δική σας άσκηση που πιστεύετε ότι έχει ενδιαφέρον να συζητηθεί στην τάξη.

Βιβλιογραφία

- Ainsworth, S.E (2006), *DeFT: A conceptual framework for learning with multiple representations Learning and Instruction*, 16(3), 183-198., journal home page.
- Ausubel D., Novak J., & Hanesian H., (1978), *Educational Psychology: A cognitive view. (2nd ed.)* New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Cohen, E.G., (1994), *Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups*, Review of Educational Research, vol 64 (1), 1-35.
- Flavell, J. H.(1979) *Metacognition and cognitive monitoring:a new area of cognitive developmental inquiry*. American Psychologist, 34:906-911.
- Friel, S. N., Curcio, F. R. & Bright, G. W. (2001), *Making sense of graphs: Critical factors influencing comprehension and instructional implications*. Journal for Research in Mathematics Education,32, Iss 2, 124-159.
- Dewey, J. (1982), *Το σχολείο που μ' αρέσει*, μτφ. Μ. Μιχαλοπούλου, Αθήνα: Γλάρος.
- McAleese R., (1998), *The Knowledge Arena as an Extension to the Concept Map: Reflection in Action*. Interactive Learning Environments, Vol. 6, No. x, pp.1-22.
- Mintzes J., Wandersee J., & Novak J., (2000), *Assessing Science Understanding: A Human Constructivist View*. Educational Psychology Series, Academic Press.
- Αναγνωστοπούλου, Μ., Χατζηδήμου, Δ. (2011), *Οι ομάδες εργασίας των μαθητών στην εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Ανδρεαδάκης Σ., Κατσαργύρης Β., Παπασταυρίδης Σ., Πολύζος Γ., Σβέρκος Α., (1998), *Άλγεβρα, Β' Γενικού Λυκείου*. Αθήνα : Διόφαντος.

- Βικιπαίδεια (2015), *Παγκόσμιος πληθυσμός*, (Διαθέσιμο on line : https://el.wikipedia.org/wiki/Παγκόσμιος_πληθυσμός, προσπελάστηκε στις 10/08/2015).
- Γουλή, Ε., Γόγουλου, Α., & Γρηγοριάδου, Μ. (2006), *Ο Εννοιολογικός Χάρτης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία του μαθήματος της Πληροφορικής: Μια Πιλοτική Διερεύνηση. Θέματα στην Εκπαίδευση, Ειδικό Αφιέρωμα: Σύγχρονη έρευνα στη Διδακτική της Πληροφορικής*, 7:3, 351-377. Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαρίφη, Σ. (2011), *Η εξέλιξη του πληθυσμού της Γης*, (Διαθέσιμο on line : <https://sites.google.com/site/geografiagenotita/e-exelixe-tou-plethysmou-tes-ges>, προσπελάστηκε στις 10/08/2015).
- Ματσαγγούρας, Η. (2011), *Από τη βιωματική μάθηση, στο συνεργατικό μοντέλο βιωματικών δράσεων*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Συγκελάκης, Α., (2011), *Σενάριο Εκθετική Συνάρτηση*, Επιμόρφωση Β' Επιπέδου, (Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.math.uoc.gr/~ags/ekthetiki_sinartisi.pdf, προσπελάστηκε στις 10/08/2015).
- Χρήστου, Κ. (2015), *Μεταγνώση και μεταγνωστικές στρατηγικές στο μάθημα των Μαθηματικών, Στάσεις απέναντι στα Μαθηματικά*, Διαλέξεις στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, (Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/NURED222/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CE%BB%CE%AD%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82/metacognition.pdf>, προσπελάστηκε στις 10/01/2016).
- Χρυσafiδης, Κ. (1996), *Βιωματική-Επικοινωνιακή διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg.

Επί ασπαλάθων... Γιώργου Σεφέρη. Διδακτικό σενάριο, με βάση την αναθεωρημένη ταξινόμια διδακτικών στόχων κατά Bloom

Χατζηνεοφύτου Σαλώμη

Εκπαιδευτικός, Dr

shadjineophytou@cytanet.com.cy

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο αφορά στο ποίημα «Επί ασπαλάθων...» του Γιώργου Σεφέρη και ακολουθεί την αναθεωρημένη ταξινόμια διδακτικών στόχων κατά Bloom. Συγκεκριμένα, το σενάριο διατηρεί τη σειρά από τις χαμηλότερες δεξιότητες σκέψης στις ανώτερες και προτείνει δραστηριότητες για το κάθε ένα από τα έξι επίπεδα (επίπεδο 1: θυμάμαι, επίπεδο 2: κατανοώ, επίπεδο 3: εφαρμόζω, επίπεδο 4: αναλύω, επίπεδο 5: αξιολογώ, επίπεδο 6: δημιουργώ). Στο τέλος, προτείνονται ασκήσεις για εμπέδωση και κατ' οίκον εργασία.

Λέξεις-Κλειδιά: αναθεωρημένη ταξινόμια κατά Bloom, διδακτικοί στόχοι

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Benjamin Bloom (1956), οι εκπαιδευτικοί στόχοι διακρίνονται σε τρεις τομείς:

- α) τον γνωστικό τομέα (γνώσεις)*
- β) τον συναισθηματικό τομέα (στάσεις)*
- γ) τον ψυχοκινητικό τομέα (δεξιότητες)*

Όσον αφορά στον γνωστικό τομέα, ο Bloom (1956) ταξινόμησε τους διδακτικούς στόχους ξεκινώντας από τις χαμηλότερες δεξιότητες σκέψης και καταλήγοντας στις ανώτερες, δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο έξι επίπεδα (επίπεδο 1: γνώση, επίπεδο 2: κατανόηση, επίπεδο 3: εφαρμογή, επίπεδο 4: ανάλυση, επίπεδο 5: σύνθεση, επίπεδο 6: αξιολόγηση).

Το 2001 οι Anderson και Krathwohl δημοσίευσαν την αναθεωρημένη ταξινόμια διδακτικών στόχων του Bloom, διατηρώντας τη σειρά από τις χαμηλότερες δεξιότητες σκέψης στις ανώτερες, αλλά χρησιμοποιώντας ρήματα αντί ουσιαστικών (επίπεδο 1: θυμάμαι, επίπεδο 2: κατανοώ, επίπεδο 3: εφαρμόζω, επίπεδο 4: αναλύω, επίπεδο 5: αξιολογώ, επίπεδο 6: δημιουργώ).

Σκοπός της παρούσης δραστηριότητας είναι η παρουσίαση ενός διδακτικού σεναρίου βασισμένο στο ποίημα «Επί ασπαλάθων...» του Γιώργου Σεφέρη, το οποίο περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Λογοτεχνίας για τη Β' Λυκείου στην Κύπρο. Σε αυτό το σενάριο ακολουθείται η αναθεωρημένη ταξινόμια διδακτικών στόχων κατά Bloom και προτείνονται δραστηριότητες για το κάθε ένα από τα έξι επί-

πεδα (επίπεδο 1: θυμάμαι, επίπεδο 2: κατανοώ, επίπεδο 3: εφαρμόζω, επίπεδο 4: αναλύω, επίπεδο 5: αξιολογώ, επίπεδο 6: δημιουργώ), καθώς επίσης και ασκήσεις για εμπέδωση και κατ' οίκον εργασία. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα για την οργάνωση και άλλων μαθημάτων.

Το Ποίημα

«Επί ασπαλάθων...» Γιώργου Σεφέρη

Ήταν ωραίο το Σούνιο τη μέρα εκείνη του Ευαγγελισμού
πάλι με την άνοιξη.

Λιγιστά πράσινα φύλλα γύρω στις σκουριασμένες πέτρες
το κόκκινο χρώμα κι ασπάλαθοι

δείχνοντας έτοιμα τα μεγάλα τους βελόνια
και τους κίτρινους ανθούς.

Απόμακρα οι αρχαίες κολόνες, χορδές μιας άρπας αντηχούν ακόμη ...
Γαλήνη.

- Τι μπορεί να μου θύμιζε τον Αρδιαίο εκείνον;

Μια λέξη στον Πλάτωνα θαρρώ, χαμένη στου μυαλού τ' αυλάκια·
τ' όνομα του κίτρινου θάμνου

δεν άλλαξε από εκείνους τους καιρούς.

Το βράδυ βρήκα την περικοπή:

«Τον έδεσαν χειροπόδαρα» μας λέει

«τον έριξαν χάμω και τον έγδαραν

τον έσυραν παράμερα τον καταξέσκισαν

απάνω στους αγκαθερούς ασπάλαθους

και πήγαν και τον πέταξαν στον Τάρταρο, κουρέλι».

Έτσι στον κάτω κόσμο πλέρωνε τα κρίματά του
ο Παμφύλιος Αρδιαίος ο πανάθλιος Τύραννος.

31 του Μάρτη 1971

Το ποίημα, ο ποιητής και η ιστορική περίοδος

Πρόκειται για το τελευταίο ποίημα που έγραψε ο Γιώργος Σεφέρης, ένας από τους πιο σημαντικούς ποιητές της γενιάς του '30 (Vitti, 2006), ο οποίος βραβεύτηκε με το Νόμπελ Λογοτεχνίας το 1963 (Beaton, 2003). Το ποίημα «Επί Ασπαλάθων...» δημοσιεύτηκε στο *Βήμα* τρεις μέρες μετά το θάνατο του ποιητή, κατά τη διάρκεια που η Χούντα κυβερνούσε στην Ελλάδα (1967-1974: περίοδος δικτατορίας) και βασίζεται στον Πλάτωνα (*Πολιτεία* 614 κ.ε.), ο οποίος αναφέρεται στον τρόπο που τιμωρήθηκε ο Αρδιαίος, τύραννος σε κάποια πόλη της Παμφυλίας (ITYE, 2012).

Ο γενικός σκοπός του μαθήματος είναι να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η περιγραφή από τον Σεφέρη της τιμωρίας του Αρδιαίου είναι καθαρά συμβολική. Κάνοντας λεπτομερή αναφορά στον τρόπο που τιμωρήθηκε ο Αρδιαίος, ο Σεφέρης αναφέρεται έμμεσα στην τιμωρία των δικτατόρων της Ελλάδας, εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο την αντίθεσή του στο καθεστώς της Χούντας. Ταυτόχρονα, σκοπός του μαθήματος είναι οι μαθητές να γνωρίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά του συμβολισμού ως λογοτεχνικού ρεύματος, αναλύοντας συγκεκριμένα σύμβολα που εμφανίζονται στο ποίημα.

Το μάθημα

Το μάθημα θα πρέπει να διεξαχθεί σε ειδική αίθουσα εξοπλισμένη με ηλεκτρονικούς υπολογιστές συνδεδεμένους στο διαδίκτυο και διαρρυθμισμένη για συνεργατική μάθηση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές θα χωριστούν σε τέσσερις ή πέντε ομάδες (αναλόγως του συνολικού αριθμού) και η κάθε ομάδα θα έχει στη διάθεσή της τουλάχιστον ένα ηλεκτρονικό υπολογιστή. Η συνολική διάρκεια του μαθήματος θα είναι 4 διδακτικές περίοδοι (η κάθε περίοδος έχει διάρκεια 45').

Επίπεδο 1: Θυμάμαι

Ο στόχος της πρώτης δραστηριότητας (θυμάμαι) είναι οι μαθητές να ανακτήσουν πληροφορίες σχετικές με την τοποθεσία στην οποία λαμβάνει χώρα το ποίημα (Σούνιο: Ακρωτήρι κοντά στην Αθήνα – αρχαιολογικός χώρος), τον βασικό χαρακτήρα του ποιήματος (Αρδιαίος: τύραννος σε κάποια πόλη της Παμφυλίας), τους ασπάλαθους (αγκαθωτοί θάμνοι), τη Χούντα των Συνταγματαρχών (πότε ξεκίνησε και πότε τέλειωσε, γιατί ονομάστηκε έτσι, ποιο πολίτευμα επικράτησε εκείνη την περίοδο στην Ελλάδα) και να θυμηθούν τι γιορτάζουν οι Έλληνες κάθε χρόνο στις 25 Μαρτίου (Ευαγγελισμός της Θεοτόκου, έναρξη της επανάστασης του 1821). Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι ιδιαίτερα σημαντική, γιατί οι μαθητές θα πρέπει πρωτίστως να κατέχουν αυτές τις πληροφορίες για να προχωρήσουν στα επόμενα πέντε επίπεδα και σε ανώτερες δεξιότητες σκέψης.

Οι μαθητές χρησιμοποιώντας μηχανές αναζήτησης (π.χ. Google, Yahoo) θα χρησιμοποιήσουν ως λέξεις-κλειδιά τα ονόματα *Σούνιο*, *Αρδιαίος*, *Ασπάλαθοι*, *Χούντα των Συνταγματαρχών*, *Ευαγγελισμός Θεοτόκου*, *Έναρξη Επανάστασης 1821* για να ανακτήσουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες. Στη συνέχεια στο Φύλλο Εργασίας (Άσκηση 1) θα περιγράψουν το Σούνιο, δίδοντας έμφαση στον αρχαίο ναό του Ποσειδώνα, το φυσικό περιβάλλον της περιοχής (ασπάλαθοι), θα αναφερθούν στον τύραννο Αρδιαίο (ποιος ήταν, τι έκανε), στη Χούντα των Συνταγματαρχών (πότε ξεκίνησε και πότε τέλειωσε, γιατί ονομάστηκε έτσι, ποιο πολίτευμα επικράτησε εκείνη την περίοδο στην Ελλάδα), στον Ευαγγελισμό της Θεοτόκου (θρησκευτικό γεγονός) και στην έναρξη της επανάστασης του 1821 (ιστορικό γεγονός). Η συγκεκριμένη δραστηριότητα θα έχει διάρκεια 35 λεπτά.

Επίπεδο 2: Κατανοώ

Ο στόχος της δεύτερης δραστηριότητας (κατανοώ) είναι οι μαθητές να εξηγήσουν τις πολιτικές πεποιθήσεις του Γιώργου Σεφέρη σε σχέση με την περίοδο που γράφτηκε το ποίημα (περίοδος Χούντας). Πρώτα θα παρακολουθήσουν ένα σύντομο βίντεο (<https://www.youtube.com/watch?v=kvhbF6c2D1M>) με τίτλο *Δικτατορία 1967 - φόβος & τρόμος* που παρουσιάζει το κλίμα φόβου και τρόμου που επικρατούσε εκείνη την περίοδο στην Ελλάδα. Στη συνέχεια θα ακούσουν τη δήλωση του Γιώργου Σεφέρη κατά της Χούντας που μεταδόθηκε το 1969 από τον ραδιοσταθμό του BBC στο Λονδίνο, ενώ ταυτόχρονα θα παρακολουθούν ένα βίντεο το οποίο παρουσιάζει το στρατιωτικό καθεστώς που επικρατούσε την περίοδο εκείνη, καθώς επίσης και τους εορτασμούς που διοργάνωνε η Χούντα στις εθνικές επετείους για να εντυπωσιάσει τους πολίτες (https://www.youtube.com/watch?v=yabh_GAAk58).

Οι μαθητές, που ήδη γνωρίζουν πότε ξεκίνησε και πότε τέλειωσε η περίοδος της Χούντας στην Ελλάδα, γιατί ονομάστηκε έτσι και ποιο πολίτευμα επικράτησε εκείνη την περίοδο στη χώρα (Επίπεδο 1: Θυμάμαι), θα κληθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις (Φύλλο Εργασίας: Άσκηση 2) σχετικές με τις πολιτικές πεποιθήσεις του ποιητή όσον αφορά στο πολιτικό καθεστώς που επικρατούσε την περίοδο που έκανε τη δήλωση και την επιλογή του η συγκεκριμένη δήλωση να μεταδοθεί από το Λονδίνο και όχι από κάποιο ραδιοσταθμό στην Ελλάδα. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα θα έχει διάρκεια 25 λεπτά.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι ιδανική για αυτό το επίπεδο (κατανοώ), λόγω του ότι η δήλωση του Γιώργου Σεφέρη παρουσιάζει ξεκάθαρα όχι μόνο τις δικές του πολιτικές του πεποιθήσεις, αλλά και της πλειοψηφίας των Ελλήνων πολιτών σε σχέση με το πολιτικό καθεστώς που επικρατούσε τότε στην Ελλάδα. Οι μαθητές ζουν σε καθεστώς δημοκρατίας και είναι ιδιαίτερα σημαντικό να κατανοήσουν τον όρο δικτατορία και τις συνθήκες διαβίωσης των κατοίκων υπό τέτοιο καθεστώς.

Επίπεδο 3: Εφαρμόζω

Ο στόχος της τρίτης δραστηριότητας (εφαρμόζω) είναι οι μαθητές να επιδείξουν τον τρόπο με τον οποίο ο Αρδιαίος τιμωρήθηκε στον κάτω κόσμο, όπως περιγράφεται από τον Πλάτωνα (*Πολιτεία* 614 κ.ε.) και παρουσιάζεται στο «Επί ασπαλάθων...» και να αξιολογήσουν κατά πόσο η τιμωρία ήταν δίκαιη. Για τον σκοπό αυτό, οι μαθητές θα μελετήσουν τους στίχους του ποιήματος που αναφέρονται στον Αρδιαίο και σε συνδυασμό με τις πληροφορίες που θα έχουν ανακτήσει κατά την πρώτη δραστηριότητα (Επίπεδο 1: Θυμάμαι) θα απαντήσουν σε σειρά ερωτήσεων στο Φύλλο Εργασίας (Άσκηση 3) σε σχέση με την τιμωρία του Αρδιαίου, τον λόγο που τιμωρήθηκε με τον συγκεκριμένο τρόπο και κατά πόσο η τιμωρία αυτή ήταν δίκαιη. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα θα έχει διάρκεια 15 λεπτά.

Επίπεδο 4: Αναλύω

Ο στόχος της τέταρτης δραστηριότητας (αναλύω) είναι οι μαθητές να αναλύσουν τα διάφορα συναισθήματα του Γιώργου Σεφέρη όταν επισκέφθηκε τον συγκεκριμένο αρχαιολογικό χώρο (Σούνιο – Ναός Ποσειδώνα) τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (25 Μαρτίου 1971 - περίοδος Χούντας). Οι μαθητές ήδη γνωρίζουν ότι κάθε χρόνο, στις 25 Μαρτίου, οι Έλληνες γιορτάζουν δύο σημαντικότερα γεγονότα για τον Ελληνισμό (Επίπεδο 1: Θυμάμαι), καθώς επίσης και ότι η Χούντα διοργάνωνε ποικίλους εορτασμούς στις εθνικές επετείους για να εντυπωσιάσει τους πολίτες (Επίπεδο 2: Κατανοώ). Η ανάλυση των συναισθημάτων θα γίνει με τη μορφή ημερολογίου, στο οποίο οι μαθητές θα βρεθούν στη θέση του ποιητή (Φύλλο Εργασίας: Άσκηση 4). Η συγκεκριμένη δραστηριότητα θα έχει διάρκεια 20 λεπτά.

Επίπεδο 5: Αξιολογώ

Ο στόχος της πέμπτης δραστηριότητας (αξιολογώ) είναι οι μαθητές να αξιολογήσουν με επιχειρήματα ως σωστή ή λανθασμένη την επιλογή του Γιώργου Σεφέρη να αξιοποιήσει στο ποίημα την περικοπή του Πλάτωνα που αναφέρεται στον Αρδιαίο, σε σχέση και με τη χρονική περίοδο που γράφτηκε το ποίημα (31 του Μάρτη 1971). Οι μαθητές ήδη γνωρίζουν την πολιτική κατάσταση στην οποία βρίσκεται η χώρα τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και ποιος είναι ο Αρδιαίος (Επίπεδο 1: Θυμάμαι), έχουν εξηγήσει τις πολιτικές πεποιθήσεις του ποιητή (Επίπεδο 2: Κατανοώ), έχουν επιδείξει την τιμωρία του Αρδιαίου, τον λόγο που τιμωρήθηκε με τον συγκεκριμένο τρόπο και κατά πόσο η τιμωρία αυτή ήταν δίκαιη (Επίπεδο 3: Εφαρμόζω) και τέλος έχουν αναλύσει τα συναισθήματα του Γιώργου Σεφέρη σε σχέση με τη μέρα που επισκέφθηκε το Σούνιο (Επίπεδο 4: Αναλύω). Η συγκεκριμένη δραστηριότητα θα έχει διάρκεια 15 λεπτά.

Επίπεδο 6: Δημιουργώ

Ο στόχος της έκτης και τελευταίας δραστηριότητας (δημιουργώ) είναι οι μαθητές να αναπτύξουν κριτική σκέψη σε σχέση με τα θετικά ενός δημοκρατικού καθεστώτος. Συγκεκριμένα οι μαθητές θα υποδύονται 16χρονους μαθητές, των οποίων η χώρα πέρασε από δικτατορικό σε δημοκρατικό καθεστώς και θα απαντούν σε ερωτήσεις σε σχέση με το πώς είναι τώρα η καθημερινότητά τους και πώς αισθάνονται που το πολιτικό καθεστώς της χώρας τους άλλαξε. Οι μαθητές της κάθε ομάδας θα οργανωθούν ώστε ένας να έχει τον ρόλο του συνεντευξιαστή, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές της ομάδας θα είναι οι συνεντευξιαζόμενοι. Η υπόδυση ρόλων είναι πάντα μια δημοφιλής δραστηριότητα για τους μαθητές, έτσι η τελευταία αυτή δραστηριότητα θα τους ενισχύσει στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν κριτική σκέψη. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα (Φύλλο Εργασίας: Άσκηση 6) θα έχει διάρκεια 30 λεπτά.

Εμπέδωση – Συμπέρασμα – Κατ' οίκον εργασία

Με την ολοκλήρωση κα των έξι δραστηριοτήτων, οι μαθητές θα πρέπει να μπορούν να αντιληφθούν ότι η περιγραφή από τον Γιώργο Σεφέρη της τιμωρίας του Αρδιαίου είναι καθαρά συμβολική. Κάνοντας λεπτομερή αναφορά στον τρόπο που τιμωρήθηκε ο Αρδιαίος, ο Σεφέρης αναφέρεται έμμεσα στην τιμωρία των δικτατόρων της Ελλάδας, εκφράζοντας με αυτό τον τρόπο την αντίθεσή του στο καθεστώς της Χούντας. Για τον σκοπό αυτό, οι μαθητές θα κληθούν να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, όπου θα αναλύσουν τα σύμβολα που υπάρχουν στο ποίημα και θα συζητήσουν κατά πόσο ο συμβολισμός εξυπηρέτησε τον σκοπό του ποιήματος (Φύλλο Εργασίας: Μέρος Β': Δραστηριότητες για εμπέδωση διάρκειας 30').

Τέλος, οι μαθητές θα κληθούν να μελετήσουν στο σπίτι το άρθρο του Δημήτρη Τζιόβα, καθηγητή Νεοελληνικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο του Μπέρμιγχαμ της Αγγλίας και διευθυντή του Κέντρου Βυζαντινών, Οθωμανικών και Νεοελληνικών Σπουδών του ίδιου πανεπιστημίου με τίτλο *Ο Υπαρξιακός Ιστορισμός του ποιητή* (<http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=128745>) και να απαντήσουν σε ερώτηση που θα βασίζεται τόσο στο άρθρο όσο και στις γνώσεις που θα έχουν αποκτήσει με την ολοκλήρωση της ανάλυσης του «Επί ασπαλάθων...» (Φύλλο Εργασίας: Μέρος Γ': Κατ' οίκον εργασία). Το συγκεκριμένο άρθρο θα αποτελέσει σημείο αναφοράς και για το ποίημα «Ελένη» του Γιώργου Σεφέρη, το οποίο θα διδαχθούν οι μαθητές στη συνέχεια.

Βιβλιογραφία

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Beaton, R. (2003). *George Seferis: Waiting for the angel: a biography*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co. Inc.
- ITYE (2012). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β' Γενικού Λυκείου, Β' Τεύχος*, Διόφαντος.
- Vitti, M. (2006). *Η Γενιά του Τριάντα'. Ιδεολογία και μορφή*. Με μια νέα εισαγωγή, Ερμής, Αθήνα.

Φύλλο Εργασίας

Μέρος Α': Δραστηριότητες για τα έξι επίπεδα

Άσκηση 1: Να χρησιμοποιήσετε μηχανές αναζήτησης (π.χ. Google, Yahoo) για να ανακτήσετε πληροφορίες σχετικές με το Σούνιο, τον τύραννο Αρδιαίο, τους ασπάλαθους, τη Χούντα των Συνταγματαρχών, τον Ευαγγελισμό της Θεοτόκου και την έναρξη της επανάστασης του 1821 (λέξεις-κλειδιά: *Σούνιο, Τύραννος Αρδιαίος, Ασπάλαθοι, Χούντα των Συνταγματαρχών, Ευαγγελισμός Θεοτόκου, Έναρξη Επανάστασης 1821*). Στη συνέχεια να συμπληρώσετε τα πιο κάτω ζητούμενα:

- **Σούνιο** (με έμφαση στον αρχαίο ναό του Ποσειδώνα)
.....
- **Τύραννος Αρδιαίος** (ποιος ήταν, τι έκανε)
.....
- **Ασπάλαθοι** (περιγραφή)
.....
- **Χούντα των Συνταγματαρχών** (πότε ξεκίνησε και πότε τέλειωσε, γιατί ονομάστηκε έτσι, ποιο πολίτευμα επικράτησε εκείνη την περίοδο στην Ελλάδα)
.....
- **Ευαγγελισμός της Θεοτόκου** (θρησκευτικό γεγονός)
.....
- **Έναρξη της επανάστασης του 1821** (ιστορικό γεγονός)
.....

Άσκηση 2: Να παρακολουθήσετε το βίντεο με τίτλο *Δικτατορία 1967 - φόβος & τρόμος* που παρουσιάζει το κλίμα που επικρατούσε εκείνη την περίοδο στην Ελλάδα (<https://www.youtube.com/watch?v=kvhbF6c2D1M>) και να ακούσετε τη δήλωση του Γιώργου Σεφέρη κατά της Χούντας που μεταδόθηκε το 1969 από τον ραδιοσταθμό του BBC στο Λονδίνο, ενώ ταυτόχρονα θα παρακολουθείτε ένα βίντεο (https://www.youtube.com/watch?v=yabh_GAAk58) που επίσης παρουσιάζει το κλίμα της περιόδου εκείνης.

Στη συνέχεια να απαντήσετε στις πιο κάτω ερωτήσεις:

α) Ποιες είναι οι πολιτικές πεποιθήσεις του ποιητή όσον αφορά στο πολιτικό καθεστώς που επικρατούσε την περίοδο που έκανε τη δήλωση;

.....

β) Γιατί πιστεύετε επέλεξε ο ποιητής η συγκεκριμένη δήλωση να μεταδοθεί από το Λονδίνο και όχι από κάποιο ραδιοσταθμό στην Ελλάδα;

.....

Άσκηση 3: Αφού μελετήσετε τους στίχους του ποιήματος που αναφέρονται στον Αρδιαίο και σε συνδυασμό με τις πληροφορίες που έχετε ανακτήσει κατά την πρώτη δραστηριότητα (Άσκηση 1), να απαντήσετε στις πιο κάτω ερωτήσεις:

α. Ποια ήταν η τιμωρία του Αρδιαίου;

.....

β. Πόσο φρικτή ήταν;

.....

γ. Γιατί τιμωρήθηκε με αυτό τον τρόπο;

.....

δ. Ήταν δίκαιη η τιμωρία; Αν ναι, για ποιο λόγο;

.....

Άσκηση 4: Σύμφωνα με το ποίημα, ο Γιώργος Σεφέρης επισκέφθηκε το Σούνιο στις 25 Μαρτίου 1971. Σε μορφή ημερολογίου να βρεθείτε στη θέση του ποιητή και να εκφράσετε τα συναισθήματά του, βασιζόμενοι στη χρονική στιγμή της επίσκεψης (25 Μαρτίου – 1971). Θα μπορείτε να αξιοποιήσετε τις γνώσεις που αποκτήσατε από τις Ασκήσεις 1 και 2.

Αγαπητό μου ημερολόγιο,

.....

.....

.....

.....

.....

Άσκηση 5: Να αξιολογήσετε ως σωστή ή λανθασμένη την επιλογή του Γιώργου Σεφέρη να αξιοποιήσει στο ποίημα την περικοπή του Πλάτωνα που αναφέρεται στον Αρδιαίο, σε σχέση και με τη χρονική περίοδο που γράφτηκε το ποίημα (31 του Μάρτη 1971) και να αιτιολογήσετε με επιχειρήματα την απάντησή σας.

.....

Άσκηση 6: Είστε 16χρονοι μαθητές, των οποίων η χώρα πέρασε από δικτατορικό σε δημοκρατικό καθεστώς. Μπροστά στην ολομέλεια της τάξης θα απαντήσετε σε ερωτήσεις σε σχέση με το πώς είναι τώρα η καθημερινότητά σας και πώς αισθάνεστε που το πολιτικό καθεστώς της χώρας σας άλλαξε. Ένας μαθητής από την ομάδα σας θα έχει τον ρόλο του συνεντευξιαστή και οι υπόλοιποι του συνεντευξιαζόμενου. Έχετε 15 λεπτά να οργανώσετε αυτή την συνέντευξη. Στον χώρο που ακολουθεί μπορείτε να σημειώσετε πιθανές ερωτήσεις - απαντήσεις:

.....

Μέρος Β΄: Δραστηριότητες για εμπέδωση – ανακεφαλαίωση

Άσκηση 1: Στο ποίημα ο Γιώργος Σεφέρης χρησιμοποιεί τα πιο κάτω σύμβολα. Να εξηγήσετε τι συμβολίζει το κάθε ένα:

<i>Ευαγγελισμός</i>	<i>Άνοιξη</i>	<i>Ασπάλαθοι</i>	<i>Αρχαίες Κολόνες</i>	<i>Αρδιαίος</i>

Άσκηση 2: Ποιος ήταν ο σκοπός του Γιώργου Σεφέρη και με ποιο τρόπο ο συμβολισμός εξυπηρέτησε αυτό τον σκοπό; Να απαντήσετε, λαμβάνοντας υπόψη την περίοδο κατά την οποία γράφτηκε το συγκεκριμένο ποίημα.

.....

Μέρος Γ΄: Κατ' οίκον εργασία

Να μελετήσετε το άρθρο (<http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=128745>) του Δημήτρη Τζιόβα, καθηγητή Νεοελληνικών Σπουδών στο Πανεπιστήμιο του Μπέρμιγχαμ της Αγγλίας και διευθυντή του Κέντρου Βυζαντινών, Οθωμανικών και Νεοελληνικών Σπουδών του ίδιου πανεπιστημίου με τίτλο *Ο Υπαρξιακός Ιστορισμός του ποιητή*. Το συγκεκριμένο άρθρο θα αποτελέσει σημείο αναφοράς και για το ποίημα «Ελένη» του Γιώργου Σεφέρη, το οποίο θα διδαχθείτε σε επόμενα μαθήματα. Στη συνέχεια να απαντήσετε στην ακόλουθη ερώτηση που βασίζεται στο συγκεκριμένο άρθρο και στις γνώσεις που έχετε αποκτήσει με την ολοκλήρωση της ανάλυσης του «Επί ασπαλάθων...».

Σύμφωνα με τον καθηγητή Τζιόβα:

Το παρελθόν για τον Σεφέρη δεν αναβιώνεται αλλά καλλιεργείται διαρκώς αισθητικά και διδακτικά [...] Μπορεί η επικοινωνία με το παρελθόν να έχει ως έναυσμα, πρόσχημα ή διαμεσολαβητή κάποια φιλολογική μνεία, η αναφορά όμως στον χώρο δηλώνει ότι η προσέγγιση του παρελθόντος γίνεται πάντοτε από την προοπτική του παρόντος. Και στα τέσσερα ποιήματα το παρελθόν δεν ανασυγκροτείται ούτε επανερμηνεύεται όσο επανενεργοποιείται μέσω του παρόντος. Η τακτική αυτή του Σεφέρη δεν είναι μόνο ζήτημα τεχνικής ή μεθόδου αλλά και ιστορικής αντίληψης. Η αναδρομή στο παρελθόν με βάση το παρόν συνιστά μια διδακτική εμπειρία: το παρόν θα πρέπει να συγχωνεύσει διδακτικά το παρελθόν.

Με ποιο τρόπο εφαρμόζεται η θέση αυτή στο «Επί ασπαλάθων...»;

**«Η μυστική παπαρούνα». Προσεγγίζοντας το μεσοπολεμικό διήγημα
μέσα από τον λογοτεχνικό κόσμο του Στρατή Μυριβήλη.**

Αναγνωστάκη Δαμιανή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

tallos65@otenet.gr.

Περίληψη

Το παρόν σενάριο αποτελεί πρόταση διδασκαλίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Λυκείου, διδακτική ενότητα 'Η πεζογραφία του Μεσοπολέμου': «Η μυστική παπαρούνα», απόσπασμα του μυθιστορήματος «Η Ζωή εν τάφω», Στρατής Μυριβήλης. Αποσκοπεί στο να προσεγγίσουν οι μαθητές ένα αντιπροσωπευτικό πεζογράφημα της μεσοπολεμικής λογοτεχνίας από την ιστορική και την ποιητολογική - αισθητική πλευρά του. Καινοτομεί με την επιλογή/αξιοποίηση των ΤΠΕ και με την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, όπως διδασκαλία σε ομάδες. Με την υποστήριξη των αλληλεπιδραστικών περιβαλλόντων γραμματισμού των ΤΠΕ θέτει στο επίκεντρο το δημιουργικό ρόλο του μαθητή ως αναγνώστη. Παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αντιληφθούν με νέο τρόπο το γενικότερο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε το συγκεκριμένο πεζογράφημα (ιστορική προσέγγιση). Επίσης, υποστηρίζει την απόκτηση δεξιοτήτων διευρυμένης ανάγνωσης μέσω της ερασιτεχνικής ανάπλασης των αφηγηματικών συμβάσεων και της αντικατάστασής τους με άλλους σημειωτικούς πόρους (ποιητολογική – αισθητική προσέγγιση). Επομένως, οι μαθητές εξασκούνται στη δημιουργική γραφή και αναπτύσσουν ισχυρά ερείσματα μελλοντικής φιλιαναγνωσίας.

Λέξεις-Κλειδιά: νεοελληνική λογοτεχνία λυκείου, μεταπολεμικό διήγημα, Στρατής Μυριβήλης, ιστορική – ποιητολογική/αισθητική προσέγγιση.

Εκπαιδευτικό πρόβλημα

Το παρόν σενάριο αποτελεί πρόταση διδασκαλίας για το διδακτικό αντικείμενο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Λυκείου και συγκεκριμένα για τη διδακτική ενότητα Η πεζογραφία του Μεσοπολέμου: «Η μυστική παπαρούνα», απόσπασμα του μυθιστορήματος «Η Ζωή εν τάφω» του Στρατή Μυριβήλη (σ.σ. 274 -276. ΟΕΔΒ). Αν και βρίσκεται σε πλήρη συμβατότητα με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ του Υπουργείου Παιδείας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο λύκειο, καινοτομεί με την επιλογή/αξιοποίηση των ΤΠΕ και με την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας, όπως διδασκαλία με ομάδες εργασίας. Ως προς τη θεωρητική προσέγγιση, έχει ως θεωρητικό υπόβαθρο θεωρίες μάθησης που προτάσσουν την αυτενέργεια και την πρωτοβουλία των μαθητών στην ανακάλυψη (Bruner), οικοδόμηση (Piaget) και κοινωνική οικοδόμηση (Vygotsky) της γνώσης. Ως προς τη μεθοδολογική προσέγγιση, ακολουθεί τη μαθητοκεντρική μέθοδο εμφανίζοντας στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των μαθητών μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Γενική περιγραφή περιεχομένου

Το παρόν σενάριο αποσκοπεί στο να προσεγγίσουν οι μαθητές ένα αντιπροσωπευτικό πεζογράφημα της μεσοπολεμικής λογοτεχνίας από ιστορική και ποιητολογική - αισθητική πλευρά του (Φρυδάκη, 2003). Με την υποστήριξη των αλληλεπιδραστικών περιβαλλόντων γραμματισμού των ΤΠΕ (λογισμικό επεξεργασίας κειμένου, παρουσίασης, δημιουργίας πολυμέσων, διαδίκτυο) θέτουμε στο επίκεντρο το δημιουργικό ρόλο του μαθητή ως αναγνώστη. Οι μαθητές, μέσω των δραστηριοτήτων στα φύλλα εργασίας, αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο ως νοηματοδότες του λογοτεχνικού έργου και μεταβάλλονται σε δυναμικούς συν – αφηγητές και συν – συγγραφείς (Καπλάνη & Κουντουρά, 2004. Νικολαΐδου, 2009). Παρέχουμε τη δυνατότητα στους μαθητές να αντιληφθούν με νέο τρόπο το γενικότερο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε το συγκεκριμένο πεζογράφημα (ιστορική προσέγγιση). Επίσης, υποστηρίζουμε την απόκτηση δεξιοτήτων (από τους μαθητές) διευρυμένης ανάγνωσης μέσω της ερασιτεχνικής ανάπλασης των αφηγηματικών συμβάσεων και της αντικατάστασής τους με άλλους σημειωτικούς πόρους π.χ. δημιουργία πολυτροπικών - πολυμεσικών κειμένων (ποιητολογική – αισθητική προσέγγιση). Με τους ανωτέρω τρόπους οι μαθητές εξασκούνται στη δημιουργική γραφή και αναπτύσσουν ισχυρά ερείσματα για μελλοντική φιλιανγνωσία μέσα σε αυθεντικές συνθήκες προφορικής και γραπτής επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους.

Διαθεματική προσέγγιση Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Λυκείου: Ενότητα «Βιογραφικά Είδη», Ιστορία Νεότερου & Σύγχρονου Κόσμου Γ΄ Λυκείου: Ενότητα «Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος».

Χρονική διάρκεια 3 διδακτικές ώρες.

Προϋποθέσεις υλοποίησης Εξοικείωση δασκάλου και μαθητών: α) σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες χρήσης Η/Υ και β) σε συνεργατική διδασκαλία - μάθηση.

Υλικοτεχνική υποδομή Σχολικό εργαστήριο πληροφορικής, η/υ, βιντεοπροβολέας, διαδίκτυο, λογισμικό επεξεργασίας κειμένου, παρουσίασης, λογισμικό Hot Potatoes, Web 2.0., σχολικό εγχειρίδιο, φύλλα εργασίας.

Διδακτικοί Στόχοι

Α. Γνωστικοί

Οι μαθητές/τριες:

- να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν την επίδραση του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου του συγγραφέα.
- να διερευνήσουν πολύπλευρα το λογοτεχνικό λόγο (θέμα, ύφος) παράγοντας δημιουργικό λόγο.

- να οδηγηθούν στην αναγνωστική ανταπόκριση και αισθητική πρόσληψη του κειμένου.

B. Παιδαγωγικοί

Οι μαθητές/τριες:

- να καλλιεργήσουν ομαδοσυνεργατικό πνεύμα με ενεργό ρόλο στην πρόσληψη και συμπαραγωγή λόγου.

Γ. Τεχνολογικοί

Οι μαθητές/τριες:

- να αξιοποιήσουν δημιουργικά τις ΤΠΕ ως περιβάλλοντα πρακτικής γραμματισμού - επικοινωνίας.

Συνοπτική περιγραφή φάσεων σεναρίου

1η Φάση: Χωρισμός τάξης σε ομάδες - Δημιουργία κινήτρων.

Χρονική Διάρκεια: 30 λεπτά της ώρας/ Χώρος Διεξαγωγής: Σχολικό εργαστήριο πληροφορικής. Αριθμός φύλλων εργασίας: 1.

2η Φάση: Δραστηριότητες με βάση τα φύλλα εργασίας.

Χρονική Διάρκεια: 60 λεπτά της ώρας/ Χώρος Διεξαγωγής: Σχολικό εργαστήριο πληροφορικής. Αριθμός φύλλων εργασίας: 7.

3η Φάση: Παρουσίαση πονημάτων - Αξιολόγηση.

Χρονική Διάρκεια: 45 λεπτά της ώρας/Χώρος Διεξαγωγής: Σχολικό εργαστήριο πληροφορικής. Αριθμός φύλλων εργασίας: 2.

Αναλυτική περιγραφή φάσεων σεναρίου

1η Φάση: Χωρισμός τάξης σε ομάδες - Δημιουργία κινήτρων.

(1η Διδακτική ώρα - Αφόρμηση): Οι μαθητές εισέρχονται στο σχολικό εργαστήριο πληροφορικής και χωρίζονται σε έξι ομάδες των τεσσάρων μελών. Η κάθε ομάδα περιλαμβάνει: α) έναν μαθητή με το ρόλο του χειριστή του η/υ και του πλοηγού στο διαδίκτυο, β) έναν μαθητή με το ρόλο του συντονιστή της όλης διαδικασίας, γ) έναν μαθητή με το ρόλο του γραμματέα και δ) έναν μαθητή με το ρόλο του παρουσιαστή του πονήματος. Εδώ οι μαθητές επιλέγουν μόνοι τους τον κάθε ρόλο σε συνεργασία με την ομάδα και λαμβάνουν τις θέσεις τους μπροστά από κάθε σταθμό εργασίας (η/υ). Επίσης, επιλέγουν την αποστολή της ομάδας τους από σχετική λίστα που δίδει ο διδάσκων: οι Βιογράφοι, οι Πεζογράφοι, οι Καλλιτέχνες. Ακολούθως, παρουσιάζονται από το διδάσκοντα στις ομάδες οι στόχοι του σεναρίου, δημιουργώντας ένα είδος «μαθησιακού συμβολαίου», ώστε να αντιληφθούν τους ρόλους τους στην ομάδα και το ρόλο του ίδιου του διδάσκοντα στη διάρκεια των δράσεων. Κάθε ομάδα διαθέτει το σχολικό εγχειρίδιο και τα σχετικά φύλλα εργασίας σε ηλεκτρονική μορφή στην επιφάνεια εργασίας του η/υ και σε έντυπη μορφή. Στη συνέχεια, δημιουργούνται

κίνητρα συμμετοχής και κινητοποίησης των ομάδων μέσω αφόρμησης με την προβολή πληροφοριακού πολυμεσικού υλικού για τη ζωή των στρατιωτών στα χαρακώματα του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου (λογισμικό παρουσίασης). Τέλος, οι ομάδες αναγιγνώσκουν προσεκτικά μια πρώτη φορά το λογοτεχνικό κείμενο - απόσπασμα και συγγράφουν κείμενο απαντώντας σε σχετικό ερώτημα.

2η Φάση: Δραστηριότητες με βάση τα φύλλα εργασίας.

(2η διδακτική ώρα – Κυρίως Φάση):

Οι ομάδες των μαθητών με την καθοδήγηση του διδάσκοντος και δικής τους αυτενέργειας αναλαμβάνουν συγκεκριμένες εργασίες – δραστηριότητες με βάση τα φύλλα εργασίας. Ανά ομάδες δημιουργούν συλλογικό έργο μέσα σε συνθήκες ανάδρασης, δηλαδή η σκέψη κάθε μαθητή ανατροφοδοτεί τη σκέψη των υπολοίπων μελών της ομάδας και τα παραγόμενα έργα αποτελούν αντικείμενα συζήτησης και διαπραγμάτευσης. Αρχικά, δραστηριοποιούνται σε κοινό φύλλο εργασίας για όλες τις ομάδες για μια πρώτη ολιστική προσέγγιση του λογοτεχνικού αποσπάσματος για 25 λεπτά περίπου και στη συνέχεια δραστηριοποιούνται σε εργασίες ανά ομάδα για 35 λεπτά περίπου με συγκεκριμένα θέματα - "αποστολές".

3η Φάση: Παρουσίαση πονημάτων - Αξιολόγηση.

(3η διδακτική ώρα – Επέκταση/Αξιολόγηση):

Οι ομάδες των μαθητών παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα αποτελέσματα των εργασιών τους μέσω του βιντεοπροβολέα και προχωρούν σε σύντομη αποτίμηση του συνολικού τρόπου εργασίας (αυτοαξιολόγηση), εκθέτοντας τα επιχειρήματά τους (35 λεπτά). Θα δεχθούν περαιτέρω αξιολόγηση από τους συμμαθητές τους και θα ανταλλάξουν απόψεις σε επόμενη διδακτική ώρα. Τέλος, ο διδάσκων δίνει στους μαθητές να συμπληρώσουν ανώνυμο κοινό φύλλο εργασίας ανά ομάδα και ανά μαθητή, με τη μορφή ερωτηματολογίου. Σκοπός εδώ είναι η αξιολόγηση της όλης γνωστικής, παιδαγωγικής και τεχνολογικής διαδικασίας και η αυτοαξιολόγηση των μαθητών με ερωτήματα σε απόλυτη συνέπεια με την αρχική στοχοθεσία του σεναρίου (10 λεπτά).

Φύλλα εργασίας

1η Φάση: Χωρισμός τάξης σε ομάδες - Δημιουργία κινήτρων.

ΚΟΙΝΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ

ΡΟΛΟΙ	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΑ
ΧΕΙΡΙΣΤΗΣ Η/Υ	
ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗΣ	
ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ	
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΤΗΣ	

1^η Δραστηριότητα: Αφού χωριστήκατε σε ομάδα, να διανείμετε μεταξύ σας τους 4 ρόλους που αναφέρονται στον ανωτέρω πίνακα. Για να γίνει αυτό, είναι αναγκαίο να συνεργαστείτε με τα μέλη της ομάδας, στην οποία ανήκετε. Αφού διανείμετε τους ρόλους, να επιλέξετε το όνομα – αποστολή της ομάδας σας, ανάλογα με τα

ενδιαφέροντά σας, από τη σχετική λίστα ονομάτων – αποστολών, που ο διδάσκων έχει σημειώσει στο λευκό πίνακα.

2^η Δραστηριότητα: α) Να παρακολουθήσετε την προβολή παρουσίασης σχετικά με τη ζωή των στρατιωτών στα χαρακώματα του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, β) Να αναγνώσετε ανά ομάδα το λογοτεχνικό κείμενο, μαζί με το εισαγωγικό σημείωμα του σχολικού εγχειριδίου που βρίσκεται στην επιφάνεια εργασίας του η/υ σας, γ) Σύμφωνα με εισαγωγικό σημείωμα (σελ. 273), ο συγγραφέας έζησε τον πόλεμο των χαρακωμάτων στο Μακεδονικό Μέτωπο ως εθελοντής. Στην αφήγησή του, όμως, χρησιμοποιεί την τεχνική της «πλαστοπροσωπίας». Τι επιδιώκει με αυτό; Να παρουσιάσετε την άποψή σας σε κείμενο Word 10 σειρών και να το κοινοποιήσετε στο κοινό ιστολόγιο των ομάδων του μαθήματος της λογοτεχνίας.

2η Φάση: Δραστηριότητες με βάση τα φύλλα εργασίας.

(Διευκρινίζουμε ότι περιγράφουμε ενδεικτικά τα 4 φύλλα εργασίας από το σύνολο των 7 φύλλων εργασίας για λόγους οικονομίας χώρου.

ΚΟΙΝΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ: Να αναγνώσετε δεύτερη φορά το λογοτεχνικό απόσπασμα (το οποίο θα βρείτε στο φάκελο της ομάδας σας στην επιφάνεια εργασίας του η/υ Η Ζωή εν Τάφω, Η μυστική παπαρούνα).

ΠΑΡΑΓΩΓΗ: α) Να χωρίσετε με εισαγωγικά το κείμενο σε ενότητες και να δώσετε με Wordart (Εισαγωγή, Εικόνα, Wordart) έναν επιγραμματικό τίτλο πάνω από κάθε ενότητα, β) Να χρωματίσετε με το κατάλληλο χρώμα γραμματοσειράς εκείνες τις λέξεις ή φράσεις που αποδίδουν ανάγλυφα τα συναισθήματα του ήρωα, όταν ανακαλύπτει την παπαρούνα. Πληροφορίες για τη σημασία και τον συμβολισμό των χρωμάτων μπορείτε να αντλήσετε από τις παρακάτω ιστοσελίδες: <http://www.vita.gr/html/ent/290/ent.2290.asp>. Στη συνέχεια να αιτιολογήσετε την επιλογή των χρωμάτων που κάνατε εισάγοντας ένα σχόλιο σε κάθε χρωματισμένη φράση ή λέξη. Το νέο εμπλουτισμένο κείμενο, που θα δημιουργήσετε, να το κοινοποιήσετε στο κοινό ιστολόγιο των ομάδων του μαθήματος της λογοτεχνίας.

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ Α΄

ΟΝΟΜΑ – ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΟΜΑΔΑΣ: «Οι βιογράφοι»

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ: Να επισκεφθείτε την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.ekebi.gr>. (Ιστοσελίδα Εθνικού Κέντρου Βιβλίου). Από την αριστερή πλευρά της ιστοσελίδας επιλέγετε: 08.Τράπεζα Δεδομένων - Αρχεία, Αρχείο Συγγραφέων, Από το 18ο μέχρι το 1935. Στη συνέχεια στη δεξιά στήλη από το αλφάβητο επιλέγετε το γράμμα Μ και αναζητείτε το όνομα του συγγραφέα Στρατή Μυριβήλη. Θα «πατήσετε» επάνω στο

όνομά του και θα βρείτε βιογραφικά στοιχεία, ενδεικτική βιβλιογραφία και τα έργα του.

ΠΑΡΑΓΩΓΗ: Αφού διαβάσετε τα σχετικά στοιχεία: α) να παρουσιάσετε τα ευρήματά σας σε ένα κείμενο Word 10 σειρών με τη μορφή βιογραφικού σημειώματος, με βάση τη θεωρία του κεφαλαίου της Έκφρασης Έκθεσης Β΄ Λυκείου «Βιογραφικά είδη» για τη δομή του βιογραφικού σημειώματος ως κειμενικό είδος (Δομή Βιογραφικού Σημειώματος, σ. 78-79). Τη σχετική θεωρία θα τη βρείτε μέσα στο φάκελο (Α΄ΟΜΑΔΑ) με το υλικό σας στην επιφάνεια εργασίας του η/υ, β) να πλαισιώσετε το κείμενό σας με φωτογραφίες που θα αναζητήσετε στο διαδίκτυο (Στρατής Μυριβήλης – Αναζήτηση). Το κείμενο που θα δημιουργήσετε, θα το αποθηκεύσετε στον ίδιο φάκελο της (Α΄ΟΜΑΔΑΣ).

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ Β΄

ΟΝΟΜΑ – ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΟΜΑΔΑΣ: «Οι πεζογράφοι»

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ: Να ανοίξετε τον φάκελο της ομάδας σας στην επιφάνεια εργασίας του η/υ. Εκεί θα βρείτε σε επεξεργάσιμη μορφή τα κείμενα της θεωρίας του σχολικού εγχειριδίου για την Πεζογραφία του Μεσοπολέμου (σ. 271-272) και του εισαγωγικού σημειώματος του συγκεκριμένου αποσπάσματος Η Ζωή εν Τάφω, Η μυστική παπαρούνα (σ.273). Στη συνέχεια επιλέγετε με **bold** γραμματοσειρά 4 λέξεις (συγκεκριμένες ή αφηρημένες) από τα 2 κείμενα. Επισκέπτεστε την ηλεκτρονική διεύθυνση <http://greek-language.gr> (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα). Στην μπάρα τίτλων επάνω αριστερά επιλέγετε Νέα Ελληνική, Εργαλεία, Ηλεκτρονικά Λεξικά, Λεξικό Κοινής Νεοελληνικής Τριανταφυλλίδη. Εκεί πληκτρολογείτε στη μηχανή αναζήτησης του Λεξικού τις 5 λέξεις (κάθε μία χωριστά) και «πατάτε» την εντολή «βρες». Σε κάθε ορισμό που θα μας δίνει, επιλέγουμε αριστερά το εικονικό καλαθάκι και αφού ολοκληρώσετε, πατάτε την εντολή προβολή των ορισμών σας. Τους ορισμούς αυτούς τους αντιγράφετε και τους επικολλάτε σε ένα έγγραφο Word.

ΠΑΡΑΓΩΓΗ: Ανοίγετε το λογισμικό Hot Potatoes και επιλέγετε την κόκκινη πατάτα JCross. Από την μπάρα με τα εικονίδια επάνω επιλέγετε την Αυτόματη δημιουργία πλέγματος από λίστα λέξεων, εισάγετε τις 4 λέξεις σύμφωνα με τις εντολές του παραθύρου, επιλέγετε δημιουργία πλέγματος. Στη συνέχεια επιλέγετε αριστερά την εντολή Ορισμοί και στο ανοιγμένο παράθυρο εισάγετε τους ορισμούς που έχετε βρει. Ακολουθώντας τις εντολές των παραθύρων δημιουργείτε σταυρόλεξο, το οποίο θα κληθούν να λύσουν οι συμμαθητές σας την ώρα της παρουσίασης του. Το σταυρόλεξο που θα δημιουργήσετε, θα το αποθηκεύσετε στον φάκελο της ΟΜΑΔΑΣ Β΄ στην επιφάνεια εργασίας του η/υ.

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ Γ΄

ΟΝΟΜΑ – ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΟΜΑΔΑΣ: «Οι καλλιτέχνες»

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ:

Να επισκεφθείτε την ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.youtube.com/watch?v=s77y2zU2a8g&feature=rec-LGOUT-exp_r2-2r-2-HM και παρακολουθείτε το σχετικό βίντεο.

ΠΑΡΑΓΩΓΗ:

Να κατασκευάσετε ένα ppt (με το λογισμικό Power Point) με τα θεματικά κέντρα του λογοτεχνικού αποσπάσματος (4 διαφάνειες), έχοντας ως αφορμή την παρακολούθηση του video για τη ζωή των στρατιωτών στα χαρακώματα.

Επιλεκτικά να χρησιμοποιήσετε τους πίνακες ζωγραφικής της ιστοσελίδας <http://www.memorial-caen.fr/10EVENT/EXPO1418/gb/guide/7guide.html> από καλλιτέχνες που επηρεάστηκαν στα θέματά τους από τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο.

Το ppt που θα δημιουργήσετε, θα το αποθηκεύσετε στον φάκελο της ΟΜΑΔΑΣ Ε΄ στην επιφάνεια εργασίας του η/υ.

3η Φάση: Παρουσίαση πονημάτων - Αξιολόγηση.

ΚΟΙΝΟ ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ1^η Δραστηριότητα, διάρκειας 35 λεπτών:

Να παρουσιάσετε τα πονήματά σας στην ολομέλεια της τάξης σας μέσω του βιντεοπροβολέα και να τα αναρτήσετε στο κοινό ιστολόγιο του μαθήματος λογοτεχνίας.

2^η Δραστηριότητα, διάρκειας 10 λεπτών:

Να συμπληρώσετε ανώνυμα το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της διδασκαλίας.

Συμπεράσματα/Ανατροφοδότηση

1) Ως προς την οργάνωση, κάθε φάση και δραστηριότητα του σεναρίου έχει υπολογιστεί χρονικά και ανταποκρίνεται σε πραγματικές συνθήκες υλοποίησης. Επίσης, η προτεινόμενη υλικοτεχνική υποδομή και η οργάνωση της τάξης συνάδουν με τις προτεινόμενες δραστηριότητες και τους διδακτικούς στόχους.

2) Ως προς τα μαθησιακά επιτεύγματα: Το σενάριο κρίνεται απολύτως κατάλληλο για μαθητές ηλικίας 17 ετών που φοιτούν στη Β΄ τάξη Λυκείου. Η πρώτη φάση του σεναρίου είναι σαφέστατη και ενεργοποιεί άριστα τους μαθητές: «δεν πρόκειται για άλλο ένα βαρετό» - σύμφωνα με τη γνώμη της πλειοψηφίας τους- λογοτεχνικό έργο. Ο πόλεμος των χαρακωμάτων αποτελεί ενδιαφέρον κίνητρο, ιδίως για τα αγόρια που,

συνήθως, έχουν αρνητική διάθεση απέναντι στη λογοτεχνία. Με κέντρο την συνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, αξιοποιούνται ενεργητικές διδακτικές τεχνικές αλλά και η παραδοσιακή εισήγηση σε μικρότερη έκταση. Υπάρχει συμφωνία μεταξύ των διδακτικών στόχων που επιδιώκονται σε κάθε φάση του σεναρίου, της διδακτικής τους τεκμηρίωσης και της πραγματοποίησης του σεναρίου σε κάθε φάση με σαφείς και κατανοητές οδηγίες προς τους μαθητές. Οι μαθητές ακολουθώντας τις λεπτομερείς και σαφείς οδηγίες των φύλλων εργασίας ενεργοποιούνται με στόχο να παραγάγουν δικό τους έργο από την αρχή ως το τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποκομίζοντας πολλαπλά γνωστικά οφέλη.

3) Ως προς τα παιδαγωγικά επιτεύγματα: Οι ρόλοι που ανατίθενται στις ομάδες με ελεύθερη επιλογή τους, ενεργοποιούν μαθητές διαφόρων επιδόσεων και ενδιαφερόντων. Η μέτρια δυσκολία του σεναρίου βοηθά στην απόλαυση του λογοτεχνικού έργου και προσιδιάζει στην ηλικία των 17 ετών και στην τάξη της Β΄ Λυκείου, που είναι μεταβατική διδακτική χρονιά μεταξύ της διαγνωστικής Α΄ και της επιβαρυνμένης Γ΄ τάξης. Το σενάριο έχει εμφανή αρχή, μέση και τέλος στα μάτια των μαθητών. Εκκινείται σε πλαίσιο πολέμου, συνεχίζεται με διερεύνηση βιογραφικών και γραμματολογικών στοιχείων, μεταβαίνει σε συναισθηματική εμπλοκή τους και τελικά, αποτιμά την εμπειρία τους από τη διάδρασή τους με αυτό. Κάθε φάση του σεναρίου αναπτύσσεται επαρκώς με δραστηριότητες έναρξης, κυρίως διδακτικής πράξης, παρουσίασης αποτελεσμάτων και αξιολόγησης.

4) Ως προς τα ψηφιακά επιτεύγματα: Το σενάριο καινοτομεί στην αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων ως δυναμικού παράγοντα βελτίωσης της διδακτικής πράξης σε βαθμό να γίνει μια θαυμάσια εμπειρία για τους μαθητές. Οι ίδιοι οι μαθητές ξεχωρίζουν το "χρωματισμό των συναισθημάτων" και τη δημιουργία σταυρολέξου με το λογισμικό hot potatoes.

Βιβλιογραφία

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλίωνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγανός, Γ., & Παπακώστας, Γ. (2007). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Β΄ Τεύχος. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα στήριξης επιμόρφωσης. (2010). Τεύχος 3^ο, Κλάδος ΠΕ 02, Β΄ Έκδοση. Πάτρα: ΙΤΥ.

Καπλάνη, Β., & Κουντουρά, Λ. (2004). Η λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: από το μαθητή στον αναγνώστη. Στο: Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας: διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...* (σελ. 161 – 168). Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν.

Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και νέες τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

Μα, μια πλάκα κάναμε μόνο!
Διδακτικό σενάριο για την αντιμετώπιση του bullying

Γεωργοπούλου Μαρία-Σοφία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
marizaki24@hotmail.com

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικό αντικείμενο: Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου

Ιδιαίτερη περιοχή του γνωστικού αντικειμένου Ενότητα 8 «Συζητώντας για σύγχρονα κοινωνικά θέματα..»

Εκτιμώμενη διάρκεια 4 διδακτικές ώρες (40 – 45'/κάθε διδακτική ώρα).

Δεδομένα & Προϋποθέσεις για το συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας

Κατά τη διάρκεια της ομαδοσυνεργατικής, ο εκπαιδευτικός δεν αναλαμβάνει ρόλο επιτηρητή, που απαιτεί απόλυτη ησυχία, αλλά ρόλο διευκολυντή της διαδικασίας. Ο δάσκαλος δεν κάνει μάθημα από καρέκλας, αλλά κινείται μέσα στην τάξη. Έχει προηγηθεί η ενότητα 7, στην οποία αναφέρονται προβλήματα της καθημερινής ζωής, όπως η οικονομική κρίση, η μόλυνση του περιβάλλοντος, τα τροχαία ατυχήματα κτλ., οπότε δε χρειάζεται να τα επαναλάβουμε στην ενότητα 8. Έξι Μαρτίου είναι η Πανελλήνια Ημέρα κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Οπότε, το συγκεκριμένο σενάριο θα πραγματοποιηθεί το Φεβρουάριο, ώστε η εκστρατεία που θα λάβει χώρα στο τέλος της διαδικασίας από τους ίδιους τους μαθητές να πραγματοποιηθεί την ημέρα αυτή. Η διάταξη των θρανίων είναι σε μορφή 2 Π. Η διάταξη αυτή πρόκειται να αλλάξει κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης για τους σκοπούς του παιχνιδιού.

Σκοποί και στόχοι διδακτικού σεναρίου

Η στοχοθεσία αφορά στην εκ των προτέρων περιγραφή μιας συμπεριφοράς που θέλω να αποκτήσουν οι μαθητές μου αφού μεσολαβήσει η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Οι σκοποί είναι γενικευμένοι και διακρίνονται σε ένα σύνολο στόχων, που αφορούν σε συγκεκριμένες ενέργειες, που πρόκειται να υλοποιηθούν άμεσα.

Γενικοί σκοποί

- Να αναγνωρίσουν οι μαθητές το φαινόμενο του εκφοβισμού ως ένα από τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, το οποίο είναι σε έξαρση τα τελευταία χρόνια.
- Να διασαφηνίσουν ορισμένες έννοιες οι οποίες αφορούν τον εκφοβισμό και να εξοικειωθούν με την ιδέα της διαφορετικότητας.
- Να προβληματιστούν και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση για τα παιδιά τα οποία υφίστανται εκφοβισμό.
- Να καλλιεργήσουν συλλογικό πνεύμα και να συμμετέχουν ενεργά στο παιχνίδι.
- Να εκφράζονται ελεύθερα, να σκέφτονται δημιουργικά και να θέτουν σε εφαρμογή τις ιδέες τους με τρόπο ευχάριστο και εποικοδομητικό.

Ειδικότεροι στόχοι

Οι μαθητές, κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας, αλλά και μετά το πέρας της διδασκαλίας, θα είναι σε θέση...

Γνωστικοί Στόχοι

- Να ορίσουν την έννοια του εκφοβισμού.
- Να προσδιορίσουν τις μορφές που μπορεί να πάρει ο εκφοβισμός.
- Να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά του κάθε ρόλου σε μια πράξη εκφοβισμού.
- Να επιχειρηματολογούν για τις αποφάσεις τους κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης.
- Να προτείνουν λύσεις, οι οποίες θα συμβάλλουν στην άμβλυνση της βίαιης συμπεριφοράς στο σχολείο.

Συναισθηματικοί Στόχοι

- Να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση των ατόμων που βιώνουν εκφοβισμό.
- Να συμμετέχουν στη διαδικασία της δραματοποίησης, ακολουθώντας τις οδηγίες, ανάλογα με το ρόλο τους, αναδεικνύοντας, ωστόσο, το δικό τους προσωπικό ύφος.
- Να συνεργάζονται αποτελεσματικά για την οργάνωση της εκστρατείας κατά του σχολικού εκφοβισμού.
- Να επαναπροσδιορίσουν και να αξιολογήσουν τη σημασία της διαφορετικότητας στην καθημερινή μας ζωή μέσα από δραστηριότητες.
- Να παρουσιάσουν τις εργασίες τους σε όλο το σχολείο, ώστε να ευαισθητοποιήσουν και να κινητοποιήσουν τους υπόλοιπους μαθητές.

Ψυχοκινητικοί Στόχοι

- Να ανταλλάξουν απόψεις και να κρίνουν το φαινόμενο του εκφοβισμού, μέσα από τη διαδικασία της δραματοποίησης, με το να αναπαραστήσουν μια δίκη για ένα φαινόμενο εκφοβισμού, το οποίο θα παρακολουθήσουν στην ταινία "Disconnect".
- Να φτιάξουν κανόνες για την τάξη, τους οποίους οφείλουν να τηρούν.
- Να αναλάβουν να πραγματοποιήσουν μια εκστρατεία με θέμα το bullying.
- Να δημιουργήσουν 3 αφίσες, με οδηγίες και ένα σύνθημα κατατεθέν για καθέναν από τους ρόλους που αναλαμβάνει κανείς κατά τη διάρκεια ενός εκφοβισμού,
- Να κατασκευάσουν από χαρτόνι τα «γυαλιά της διαφορετικότητας», τα οποία θα φορέσουν οι ίδιοι και θα μοιράσουν και στους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου προκειμένου να τα φορούν όλοι την ημέρα της εκδήλωσης.

Εργαλεία για τη διδασκαλία

Φωτογραφίες, Ταινίες, Φύλλα Εργασίας, Προβολέας, Πίνακας, Laptop, Χαρτιά Α3, Χαρτόνι.

Περιγραφή της διδακτικής διαδικασίας

1η Διδακτική Ωρα. Εννοιολογική διασάφηση: Κατά την έναρξη του μαθήματος, τα παιδιά θα παρακολουθήσουν την ταινία μικρού μήκους «Red – A Feeln Original Short Film». Στην ταινία αυτή, προβάλλεται ένα κλασικό παράδειγμα εκφοβισμού και τονίζεται ο καταλυτικός ρόλος του παρατηρητή στην καταστολή του φαινομένου. Το συγκεκριμένο βίντεο μπορεί εύκολα να φέρει στην επιφάνεια συναισθήματα των παιδιών για όλους τους συμμετέχοντες σε μια πράξη εκφοβισμού (θύτης, θύμα, παρατηρητής). Η ερώτηση, λοιπόν, που θα θέσω μετά την προβολή του video είναι «Πώς νιώσατε;»

Αλλάζοντας τελείως κλίμα, θα ζητήσω από τους μαθητές να πουν μερικά σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα. Ίσως τους φανεί άσχετη η ερώτηση αυτή σε σχέση με την αφορμή. Ίσως, όμως, σκεφτούν τον εκφοβισμό ως ένα σύγχρονο κοινωνικό πρόβλημα. Ίσως, βέβαια, να δουν τον όρο από το Φύλλο Εργασίας 1 που θα τους έχω μοιράσει. Όση ώρα αναφέρουν κάποια κοινωνικά προβλήματα, τα σημειώνω στον πίνακα και οι μαθητές στο Φύλλο Εργασίας 1 αντίστοιχα. Σε περίπτωση που δεν αναφέρουν τον εκφοβισμό, θα τους ρωτήσω τι παρακολούθησαν προηγουμένως στο βίντεο. Με τον τρόπο αυτό, θα φέρουμε στο προσκήνιο τον όρο «εκφοβισμός» και θα προσπαθήσουμε να τον εξηγήσουμε. Βασιζόμενοι στο βίντεο που παρακολουθήσαμε, το οποίο καθιστά σαφές πότε κάποιος υφίσταται εκφοβισμό, με στοχευμένες ερωτήσεις που θα θέσω, θα εξάγουμε μαζί έναν ορισμό για το bullying «Η συνεχής εκούσια επιθετική συμπεριφορά από ένα ή περισσότερα άτομα προς κάποιο πιο αδύναμο άτομο με σκοπό την πρόκληση φόβου και άγχους ή ακόμα με σκοπό να το βλάψουν.» , τον οποίο θα σημειώσουν οι μαθητές στο Φύλλο Εργασίας 1.

Προχωρώντας στην επεξεργασία του θέματος, θα προσπαθήσουμε να βρούμε τις διαφορετικές μορφές που μπορεί να πάρει ο εκφοβισμός, τις οποίες θα κληθούν να συμπληρώσουν οι μαθητές στο νοητικό χάρτη που υπάρχει στο Φύλλο Εργασίας 1. Οι μορφές εκφοβισμού είναι οι εξής σωματική βία, προσβολές, σαρκασμός, απειλές, διαδικτυακός εκφοβισμός, φυλετική και άλλη διάκριση, ομοφοβία και σεξουαλική παρενόχληση. Ήδη οι δύο πρώτες μορφές εκφοβισμού διακρίνονται και στο βίντεο που προβλήθηκε στην αρχή του μαθήματος. Όσο για τις υπόλοιπες μορφές, ίσως να έχουν ακούσει κάτι ή να τους είναι γνωστές από προσωπική εμπειρία (κάτι το οποίο απεύχομαι), ακόμα και αν αυτό σημαίνει ότι βρίσκονταν στη θέση του παρατηρητή.

Συνεχίζοντας, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι σε μια πράξη εκφοβισμού δεν υπάρχουν μόνο δύο πλευρές. Έτσι, λοιπόν, έχουμε το άτομο που εκφοβίζει, το άτομο που εκφοβίζεται και τον παρατηρητή. Και στην περίπτωση αυτή, προσπαθώ να εξάγω τους τρεις αυτούς ρόλους από τους ίδιους τους μαθητές, παραπέμποντας στο βίντεο «Πόσα άτομα είδατε στην ταινία; Ποιος ρόλος συνέβαλε στο να ανατραπεί η κατάσταση;» Οι μαθητές συμπληρώνουν στο Φύλλο Εργασίας 1 τους τρεις αυτούς ρόλους, διατυπωμένους με τον τρόπο που τους ανέφερα παραπάνω. Καλό είναι να αποφεύγουμε τους όρους θύτης – θύμα, διότι στιγματίζουν τα παιδιά, κάτι το οποίο πρέπει να εξηγήσουμε και στους ίδιους τους μαθητές.

Αφού ολοκληρώσουμε τη συζήτηση περί εκφοβισμού, θα προβούμε σε κάποιες ενέργειες που στόχο έχουν να δείξουν την «ομορφιά» της διαφορετικότητας. Άλλωστε, η

ρίζα του «κακού» που απαντά στο όνομα «εκφοβισμός» είναι η μη αποδοχή της διαφορετικότητας. Αυτό πρέπει, αρχικά, να δουλέψουμε με τους μαθητές μας. Αρχικά τοποθετώ στον προβολέα την παρακάτω εικόνα

Θέτω την ερώτηση «Τι παρατηρείτε;» Μα είναι ολοφάνερο. Όλοι θα σκεφτούν να απαντήσουν ότι πρόκειται για λουλούδια. «Ποια λουλούδια βλέπετε; Τι χρώματα έχουν; Ποια άλλα είδη λουλουδιών γνωρίζετε;»

Στη συνέχεια δείχνω την εξής εικόνα «Εδώ τι έχουμε; Είναι όλα ίδια;» Σε αυτή την εικόνα βλέπουμε λουλούδια ενός είδους. Ωστόσο, δεν είναι ούτε ίδια μεταξύ τους, παρόλο που όλα είναι τριαντάφυλλα.

Ακόμα, δείχνω την επόμενη εικόνα και ρωτώ: «Τι δείχνει η εικόνα αυτή; Πόσα φρούτα διακρίνετε; Σε τι διαφέρουν μεταξύ τους;» Ακολουθεί η παρακάτω εικόνα

«Πείτε μου τι διαφορές παρατηρείτε; (τόσο ηλικιακά, όσο και στο φύλλο και στο χρώμα του δέρματος και των μαλλιών, στο ντύσιμο κτλ.) Είναι κανείς από αυτούς τους ανθρώπους ίδιος με κάποιον άλλο στη φωτογραφία αυτή;» Συνεχίζω λέγοντας «Κοιτάξτε το διπλανό σας και πείτε μου μία ομοιότητα και μία διαφορά.» Αφού τα παιδιά απαντήσουν και σ' ατή την ερώτησή μου, τους λέω «Βλέπουμε ότι οι διαφορές στην εξωτερική εμφάνιση είναι πάρα πολλές. Σίγουρα είναι πολλές οι διαφορές και στον εσωτερικό κόσμο του καθενός, αλλά ποιος μπορεί να ξέρει βλέποντας απλά μια εικόνα; Δεν μπορεί κανείς να κρίνει κάποιον αν δεν τον γνωρίσει πρώτα. Πρέπει, λοιπόν, να θυμόμαστε ότι είμαστε όλοι άνθρωποι και οφείλουμε να σεβόμαστε το συνάνθρωπό μας, ο οποίος έχει στη ζωή τα ίδια δικαιώματα με εμάς. Θα σας άρεσε ένας κόσμος όπου όλοι οι άνθρωποι θα ήταν ίδιοι;» (δείχνω την τελευταία εικόνα) «Θα είχε κάποιο ενδιαφέρον; Μαθαίνουμε, λοιπόν, να εκτιμάμε τη διαφορετικότητα και όχι να την πολεμάμε.»

Τέλος, αναθέτω την εξής εργασία για το σπίτι, η οποία υπάρχει στο Φύλλο Εργασίας 1 «Γράψε κάποια στοιχεία του χαρακτήρα ή της εμφάνισής σου που μοιάζουν και κάποια άλλα στοιχεία που διαφέρουν από αυτά που έχει ένας φίλος-η σου.» Ο λόγος που ανέθεσα την παραπάνω εργασία είναι για να προβληματιστούν οι μαθητές πάνω στα ζητήματα που θίξαμε κατά τη διάρκεια αυτής της διδακτικής ώρας με το να αναγνωρίσουν τη σημασία της διαφορετικότητας στη ζωή μας. Επιπλέον, τους αναθέτω να παρακολουθήσουν την ταινία «Disconnect» και να επικεντρωθούν στην ιστορία του Ben και του Jason, επειδή θα μας χρειαστεί για το επόμενο μάθημα.

2η Διδακτική Ώρα. Παιχνίδι Ρόλων: Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα θα πραγματοποιηθεί ένα παιχνίδι ρόλων, στο οποίο θα συμμετέχουν όλοι οι μαθητές της τάξης. Οι ρόλοι θα μοιραστούν από εμένα και θα είναι αυτοί που παρατίθενται στο Φύλλο εργασίας 2. Το ρόλο του εισαγγελέα θα τον αναλάβω εγώ, για να μπορέσω να συντονίσω τη διαδικασία, ώστε να μην φύγει εκτός πλαισίου και χρόνου. Τα θρανία, τα οποία θα έχω ήδη ετοιμάσει από το διάλειμμα για να εξοικονομήσω χρόνο, θα είναι στημένα περίπου όπως φαίνεται στο σχεδιάγραμμα. Οι οδηγίες για την κάθε ομάδα διατίθενται γραπτώς

στο Φύλλο Εργασίας 2. Αφήνω 5 λεπτά στην κάθε ομάδα για να οργανωθεί και να συντονίσει τις σκέψεις της. Στο διάστημα αυτό, περνάω από την κάθε ομάδα, σε περίπτωση που χρειάζεται βοήθεια ή διευκρινήσεις. Καλό είναι, στην παρούσα φάση, να σημειώνει η κάθε ομάδα κάποιες λέξεις – κλειδιά, τις οποίες μπορούν να εμπλουτίσουν κατά τη διάρκεια της «δίκης».

Αφού ακουστούν όλες οι καταθέσεις, σε ένα διάστημα 20 λεπτών, οι ένορκοι θα πουν, εν συντομία, τη γνώμη τους για τη συμπεριφορά του Jason απέναντι στον Ben, η οποία θα περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τα συναισθήματα που τους προκάλεσε αυτό το περιστατικό (θυμό, οίκτο, λύπη κ.ο.κ.). Θέλουμε να μπορούν να εκφράζουν οι μαθητές τα συναισθήματά τους, ώστε και εμείς να μπορέσουμε να αντιληφθούμε καλύτερα τι τους προβληματίζει και να τους βοηθήσουμε. Για το λόγο αυτό, πρέπει, μέσα από τη διδασκαλία μας, να φέρουμε στην επιφάνεια τα συναισθήματά τους για να μπορούν και οι ίδιοι να τα αναγνωρίζουν.

Η διαδικασία έχει άλλο ένα στάδιο και αυτό είναι οι αποφάσεις των δικαστών, οι οποίοι θα συσκεφθούν και θα ανακοινώσουν τις αποφάσεις τους μετά το διάλειμμα. Θα έχω φροντίσει η 2η και η 3η διδακτική ώρα να είναι την ίδια ημέρα και μάλιστα, αν είναι δυνατόν, συνεχόμενες, ώστε να ολοκληρώσουμε τη διαδικασία και οι μαθητές, έχοντας προετοιμαστεί συναισθηματικά, να μπορέσουν να αποφανθούν για το φαινόμενο του εκφοβισμού, κάνοντας τις κατάλληλες συνδέσεις.

3η Διδακτική Ωρα Αποφάσεις δικαστηρίου, οδηγίες για την καταπολέμηση του bullying, χαρτογράφηση των χαρακτηριστικών των πρωταγωνιστών

Η τρίτη διδακτική ώρα ξεκινάει με τη σύσκεψη των δικαστών, οι οποίοι θα προτείνουν τι πρέπει να γίνει ώστε

1. Ο Jason να μην επαναλάβει τον εκφοβισμό εναντίον κάποιου συμμαθητή του. (π.χ. - οι παρατηρητές πρέπει να αναφέρουν το γεγονός και να μην το υποστηρίζουν, - πρέπει να παρέχεται ψυχολογική υποστήριξη στο παιδί που παρουσιάζει μια αποκλίνουσα συμπεριφορά, ώστε να βρεθεί η αιτία που την προκάλεσε κτλ.),

2. Ο Ben να μην επηρεάζεται από τέτοιου είδους συμπεριφορές, αλλά να μπορεί να τις αντιμετωπίζει. (π.χ. - να μιλήσει σε κάποιον ενήλικα που εμπιστεύεται – γονείς, δάσκαλος –, - να βρει τρόπους να ηρεμεί, ώστε να μην καταφεύγει σε ακραίες ενέργειες κτλ.).

Οι δικαστές έχουν 5 λεπτά στη διάθεσή τους. Όση ώρα συζητούν οι πέντε μαθητές, παροτρύνω τα υπόλοιπα παιδιά να σκεφτούν συμβουλές / λύσεις που θα πρότειναν σε κάποιον που βρίσκεται σε έναν από τους τρεις αυτούς ρόλους σε μια πράξη εκφοβισμού. Καλό είναι να ακούμε τι έχουν να μας πουν τα παιδιά. Αυτός είναι και ο λόγος που ανέθεσα στους ίδιους τους μαθητές να σκεφτούν προτάσεις αντιμετώπισης του εκφοβισμού. Κατά τη διάρκεια του διαλείμματος έχω τοποθετήσει τα θρανία στην αρχική τους θέση, δηλαδή σε μορφή 2 Π. Έτσι, λοιπόν, τα πέντε παιδιά μπορούν να συζητούν ανενόχλητα στο εσωτερικό Π.

Ακολουθεί η ανακοίνωση των αποφάσεων των δικαστών, οι οποίες πρόκειται να είναι σαφείς και τεκμηριωμένες. Σημειώνω στον πίνακα λέξεις – κλειδιά από όσα θα ειπωθούν. Στη συνέχεια, ζητώ από όλα τα παιδιά να προτείνουν κάποιες λύσεις – συμβουλές για την αντιμετώπιση του bullying. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στοιχεία από αυτά που ανακοίνωσαν προηγουμένως τα πέντε παιδιά, αλλά πιο γενικευμένα, καθώς επιθυμούμε οι οδηγίες αυτές να βρίσκουν εφαρμογή και σε άλλες περιπτώσεις εκφοβισμού, πέρα από το περιστατικό της ταινίας. Όση ώρα λαμβάνει χώρα η ιδεοθύελλα, σημειώνω στον πίνακα λέξεις – κλειδιά από όσα ακούγονται από τους μαθητές, οι οποίοι μπορούν να σημειώσουν όσα από αυτά θέλουν στο Φύλλο Εργασίας 3. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής Ξανασκέψου το πριν ενεργήσεις επιθετικά! Υποστήριξε αυτόν που έχει ανάγκη! Μη νιώθεις ότι καρφώνεις κάποιον και θα ντροπιαστείς! Μην απαντάς σε απειλητικά email ή μηνύματα στο κινητό. Εκτύπωσέ τα ή κάνε αναφορά στο μέσο κοινωνικής δικτύωσης που χρησιμοποιείς!

Τέλος, θα ασχοληθούμε με τα χαρακτηριστικά στοιχεία του κάθε ρόλου σε μια πράξη εκφοβισμού. Αυτά ενδεικτικά είναι:

- i. Το παιδί που υφίσταται bullying έχει, συνήθως, χαμηλή αυτοεκτίμηση, είναι ευάλωτο και απομονωμένο και διαφέρει από τα υπόλοιπα παιδιά ως προς κάποιο χαρακτηριστικό (φυλή, θρησκεία, εξωτερική εμφάνιση κτλ.). «Με την έννοια αυτή ο καθένας μπορεί να γίνει στόχος εκφοβιστικών και βίαιων συμπεριφορών σε κάποια φάση της ζωής του και, συνεπώς, το συγκεκριμένο φαινόμενο αφορά όλους μας. Εξάλλου, τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που έχει το κάθε παιδί, και γενικότερα ο κάθε άνθρωπος, είναι και αυτά που τον κάνουν ξεχωριστό και μοναδικό μεταξύ δισεκατομμυρίων ανθρώπων.» Ακόμα, ντρέπεται για αυτό που του συμβαίνει, νιώθει θυμό και ενοχές, φοβάται ότι θα το κοροϊδέψουν.
- ii. Το παιδί που εκφοβίζει αδυνατεί να ελέγξει τον εαυτό του και θέλει να τραβάει την προσοχή και να επιδεικνύει τη δύναμή του. Πολλές φορές έχει διπλό ρόλο από τη μια είναι αποδέκτης εκφοβιστικών και βίαιων συμπεριφορών στο οικογενειακό του περιβάλλον, άρα είναι και ο ίδιος θύμα, και από την άλλη, μεταφέρει το θυμό του σε ένα άλλο περιβάλλον, συνήθως σε συνομηλίκους του, άρα γίνεται θύτης. Στο μέλλον, είναι πιθανό να έχει σοβαρότερα προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς (χρήση ουσιών, εμπλοκή με το νόμο κ.ά.).
- iii. Οι παρατηρητές – αυτόπτες μάρτυρες, συνήθως, δεν αναγνωρίζουν τη σοβαρότητα της κατάστασης, φοβούνται μην “μπλέξουν”, αλλά μπορεί ακόμα και να υποστηρίζουν τέτοιου είδους συμπεριφορές και έτσι επιτρέπουν τη διατήρηση του φαινομένου. Ωστόσο, όταν δεν αντιδρούν, είναι συνυπεύθυνοι στον εκφοβισμό.

Οι μαθητές αναφέρουν κάποια από τα χαρακτηριστικά και εγώ τα σημειώνω στον πίνακα, ώστε να μπορούν να τα σημειώσουν και στο Φύλλο Εργασίας 3. Αν δεν ακουστούν κάποια στοιχεία, τα οποία θεωρώ σημαντικά, παροτρύνω με ερωτήσεις εκμαίευ-

σης. Σημαντικό είναι να ακουστεί το ότι, όταν δεν αντιδρά ο παρατηρητής, είναι συνυπεύθυνος στην πράξη εκφοβισμού. Ο παρατηρητής μπορεί να παίξει καταλυτικό ρόλο στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού, αρκεί να το συνειδητοποιήσει.

Κλείνοντας, θα αναθέσω στα παιδιά μια εργασία για το σπίτι με θέμα «Φτιάχνω κανόνες για την τάξη μου». Η εργασία αυτή, η οποία υπάρχει στο Φύλλο Εργασίας 3, έχει στόχο να θεσπιστούν κάποια όρια συμπεριφοράς και να ακουστούν οι απόψεις και οι ανάγκες των μαθητών, που δεν τολμούσαν, μέχρι σήμερα, να εκφράσουν.

4η Διδακτική Ώρα. Οργάνωση εκστρατείας: Η έναρξη της τέταρτης διδακτικής ώρας γίνεται με τις προτάσεις των παιδιών για τους κανόνες που θα ήθελαν να θέσουν στην τάξη, τις οποίες, συγχρόνως, σημειώνω στον πίνακα. Επιπλέον, αφού ακουστούν οι προτάσεις των μαθητών, συμπληρώνω κάποιες ακόμα, τις οποίες θεωρώ ουσιώδεις, σε περίπτωση που δεν έχουν ήδη αναφερθεί. Αυτές ενδεικτικά είναι Δεν επιτρέπονται βίαιες συμπεριφορές (π.χ. χτυπήματα)! Δεν προσβάλλουμε τους συμμαθητές μας! Δεν απειλούμε τους συμμαθητές μας με κανέναν τρόπο (διαδίκτυο, μηνύματα στο κινητό τηλέφωνο ή κατά πρόσωπο)! Αναφέρουμε σε κάποιον μεγαλύτερο ένα περιστατικό εκφοβισμού! Στη συνέχεια, ρωτάω αν συμφωνούν όλοι με αυτούς τους κανόνες. Στο συμβόλαιο αυτό, το οποίο θα αναρτηθεί σε περίοπτη θέση στην τάξη, θα αναγράφονται αυτοί οι κανόνες και στο τέλος οι επιπτώσεις που θα υπάρχουν σε περίπτωση που δεν τηρηθούν. Θεωρώ την τιμωρία με αποβολή ή αποστολή του μαθητή στο διευθυντή αναποτελεσματική. Γι' αυτό, ανάλογα με τη βαρύτητα της πράξης, οι συνέπειες μπορεί να είναι να μαζεύει τα σκουπίδια από το προαύλιο για μια εβδομάδα, να αντιμετωπίσει το άτομο στο οποίο φέρθηκε άσχημα ζιτώντας του συγγνώμη και λέγοντας μπροστά σε όλη την τάξη το λόγο που προέβη σ' αυτή την πράξη κ.ο.κ.

Τέλος, θα ενημερώσω τους μαθητές ότι στις 6 Μαρτίου είναι η Πανελλήνια Ημέρα κατά της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού. Για το λόγο αυτό, το τμήμα μας, πιθανόν σε συνεργασία με κάποια άλλα τμήματα, θα οργανώσει μια εκστρατεία κατά του Bullying. Αυτό που θα κληθούν, αρχικά, να κάνουν οι μαθητές μου είναι να δημιουργήσουν τρεις αφίσες, όπως αναφέρεται και στο Φύλλο Εργασίας 4. Τα παιδιά θα χωριστούν σε 3 ομάδες. Η κάθε αφίσα θα έχει ένα σύνθημα που θα απευθύνεται σε καθέναν από τους τρεις ρόλους που αναλαμβάνει κανείς σε μια πράξη εκφοβισμού, π.χ. «Μίλα σε κάποιον μεγαλύτερο που εμπιστεύεσαι», «Ξανασκέψου το πριν ενεργήσεις βίαια», «Υποστήριξε αυτόν που έχει ανάγκη». Τα παιδιά καλούνται, λοιπόν, να βρουν ένα σύνθημα και να αναλάβουν το σχεδιασμό της αφίσας, όπως εκείνοι επιθυμούν, με τον όρο ότι συμμετέχουν όλοι στη διαδικασία. Όπως είναι φυσικό, η δραστηριότητα αυτή δεν μπορεί να ολοκληρωθεί αυτή τη διδακτική ώρα. Επομένως, θα έχω συνεννοηθεί, προηγουμένως, με τον καθηγητή των εικαστικών, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές στο σχεδιασμό της αφίσας και να τους δώσει κάποιες ακόμα ιδέες και συμβουλές που θα βελτιώσουν την εργασία τους.

Κλείνοντας, θα εισάγω την τελευταία δραστηριότητα του Φύλλου Εργασίας 4, η οποία είναι εμπνευσμένη από το βίντεο «Τα γυαλιά της διαφορετικότητας», το οποίο καλού-

νται οι μαθητές να δουν στο YouTube. Θα κατασκευάσουμε, λοιπόν, γυαλιά από χαρτόνι, σύμφωνα με τις προδιαγραφές που δίνονται στο Φύλλο Εργασίας 4 και θα τα φορέσουμε τη μέρα που θα γίνει η εκστρατεία για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Μάλιστα, οι μαθητές θα φτιάξουν γυαλιά και για τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου, τα οποία θα μοιράσουν την ημέρα της εκδήλωσης. Το πρώτο ζευγάρι γυαλιών θα το φτιάξουμε στην τάξη και τα υπόλοιπα θα τα φτιάξουν στο σπίτι, ως εργασία. Πρέπει να μεταφέρουμε το μήνυμα ότι το να είσαι διαφορετικός είναι πλεονέκτημα και όχι αρνητικό στοιχείο σε έναν άνθρωπο. Εξάλλου, αν κοιτάζουμε γύρω μας, όλοι διαφέρουμε μεταξύ μας, άλλοι σε μεγαλύτερο και άλλοι σε μικρότερο βαθμό. Με την εκστρατεία, λοιπόν, αυτή, θα προσπαθήσουμε να περάσουμε το μήνυμα αυτό σε όλους τους μαθητές του σχολείου, ώστε να δουν τα πράγματα από άλλη οπτική και να γίνουν πιο φιλικοί προς τους συμμαθητές τους.

Διδακτική μεθοδολογία του γνωστικού αντικειμένου

Την 1η διδακτική ώρα ακολουθείται η τριμερής πορεία διδασκαλίας (όλο – μέρη – όλο). Η διδασκαλία ξεκινά με ένα γενικό πλαίσιο, προκειμένου να προετοιμάσουμε συναισθηματικά τα παιδιά, συνεχίζει με τη διάκριση των διαφόρων όψεων του όλου και, τέλος, γίνεται επιστροφή στην ολότητα. Η μέθοδος που ακολουθείται είναι η αναλυτικό – συνθετική, καθώς από τα γενικά «σχήματα», προχωρούμε σε επιμέρους εξειδικεύσεις και στο τέλος γίνεται ανασύνθεση σε ένα πιο αφηρημένο επίπεδο.

Κατά τη 2η διδακτική ώρα, πραγματοποιείται ένα παιχνίδι ρόλων. Αυτή η μορφή διδασκαλίας, φέρνει αντιμέτωπα τα παιδιά με ένα πρόβλημα κοινωνικής φύσεως, το οποίο καλούνται να επιλύσουν, καθώς έχει χαρακτήρα problem solving.

Η 3η διδακτική ώρα έρχεται ως συνέχεια της προηγούμενης και ακολουθεί την επαγωγική μέθοδο. Από τις επισημάνσεις των στοιχείων για το συγκεκριμένο περιστατικό, οδηγούμαστε στη γενίκευση και στην ολιστική σύλληψη των πραγμάτων. Στη διάρκεια της επίλυσης προβλήματος, μας ενδιέφερε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Στην παρούσα φάση, όμως, μας ενδιαφέρει η δυνατότητα εφαρμογής των προτάσεων και σε άλλες, παρόμοιες καταστάσεις.

Τέλος, η 4η διδακτική ώρα του σεναρίου διδασκαλίας, έχει, κυρίως, οργανωτικό χαρακτήρα, καθώς συγκροτούμε ομάδες και συντονίζουμε τις δραστηριότητες για την εκστρατεία κατά του σχολικού εκφοβισμού, οι οποίες θα πραγματοποιηθούν εκτός των προβλεπόμενων διδακτικών ωρών του συγκεκριμένου μαθήματος.

Η διαλογική μορφή διδασκαλίας διαπερνά το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού μου σεναρίου. Μέσα από τις ερωταποκρίσεις και την ημι-δομημένη συζήτηση (debate), στόχος μου είναι ελεύθερη έκφραση των μαθητών και η απόκτηση συνείδησης για τις πολλαπλές εκφάνσεις ενός φαινομένου. Επιπλέον, στο εν λόγω σενάριο βρίσκουν εφαρμογή, κυρίως, το μοντέλο ανάπτυξης προσωπικών χαρακτηριστικών (συγκεκρι-

μένα το μοντέλο προώθησης της δημιουργικότητας του Gordon) και το μοντέλο ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων (συγκεκριμένα το μοντέλο υπόδυσης ρόλων και το μοντέλο κοινωνικής διερεύνησης των Massialas και Cox)

Θεωρίες μάθησης και παιδαγωγικές μέθοδοι του εν λόγω διδακτικού σεναρίου

Το σχολείο, σύμφωνα με τον Μασσιάλα, αποτελεί «μικρόκοσμο της κοινωνίας». Οι μαθητές, μέσα από προβληματικές καταστάσεις, μαθαίνουν να παίρνουν ρεαλιστικές αποφάσεις. Μια κατάσταση problem solving ήταν και η «δίκη» που έλαβε χώρα στο πλαίσιο της δραματοποίησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η τάξη απέκτησε τα χαρακτηριστικά μιας «στοχαστικής τάξης», καθώς υπήρχε ένα «ανοικτό πλαίσιο συζήτησης», του οποίου τον έλεγχο είχε ο εκπαιδευτικός, και η γνώση αντιμετωπίστηκε ως κάτι το ζητούμενο, το οποίο μέσα από την ανταλλαγή και την τεκμηρίωση απόψεων και προτάσεων, άρχισε να λαμβάνει συγκεκριμένη μορφή.

Η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, που αξιοποιείται στο παρών σενάριο, τόσο στο παιχνίδι ρόλων, όσο και στη δημιουργία αφισών και, γενικότερα, στην οργάνωση της εκστρατείας κατά του bullying, είναι μια θεωρία μάθησης που, συχνά, διασταυρώνεται με άλλες μέσα στην ίδια δραστηριότητα. Η δυναμική της ομάδας, που αναπτύσσεται μέσα από την αλληλεπίδραση, συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτονομίας των μαθητών και στην απόκτηση δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων και διαχείρισης καινοφανών καταστάσεων.

Η γνωστική σύγκρουση οδηγεί σε εννοιολογική αλλαγή, η οποία νοηματοδοτεί τη μάθηση. Μέσα από τη διερευνητική μάθηση και το «ανοικτό πλαίσιο συζήτησης», δημιουργείται ένα καθεστώς σύγκρουσης των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών με τα νέα δεδομένα, με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι. Οι μαθητές τροποποιούν τις ήδη υπάρχουσες δομές μέσα από το «χτίσιμο» της γνώσης τους. Ο κονστρουκτιβισμός είναι εκείνη η θεωρία μάθησης, που θεωρεί το μαθητή υπεύθυνο για τη δόμηση του γνωστικού του corpus. Πλέον, ο μαθητής αναλαμβάνει την ευθύνη της μάθησής του και μπαίνει ο ίδιος στη διαδικασία παραγωγής της γνώσης του. Ωστόσο, για να «χτίσεις» ένα οικοδόμημα (γνωστικό ή όχι), πρέπει να υπάρχει κάποια βάση, η οποία, στη συγκεκριμένη περίπτωση, είναι οι προϋπαρχουσες γνώσεις, οι οποίες μας βοηθούν να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία και να ενεργοποιήσουμε το μαθητή μέσα από ποικίλες δραστηριότητες.

Μια ακόμα θεωρία μάθησης που αξιοποιείται είναι και ο κονστρακτιβισμός του Papert. Στη συγκεκριμένη θεωρία μάθησης, τονίζεται η έννοια του σχεδιασμού. Ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία και κατασκευάζει τη γνώση του, αλλά όχι μόνο διανοητικά. Έχουμε μια πραγματική κατασκευή. Η κατασκευή πάει ένα βήμα παραπάνω από τον κονστρουκτιβισμό. Χαρακτηριστικά παραδείγματα κονστρακτιβισμού, στο εν λόγω σενάριο, αποτελούν η δημιουργία αφισών και η κατασκευή των «γυαλιών της διαφορετικότητας» από χαρτόνι.

Βιβλιογραφία

Κασσωτάκης Μιχάλης & Φλουρής Γεώργιος: *Μάθηση και Διδασκαλία : Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*, ΤΟΜΟΣ Β΄, Αυτοέκδοση, Αθήνα 2006.

Κουτσούκος Αναστάσιος Π., Συμυρναίου Ζαχαρούλα Γ., *Σύγχρονη Παιδαγωγική και Ψυχολογία*, Ηρόδοτος, Αθήνα 2013.

Φρυδάκη Ευαγγελία, *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*, Κριτική, Αθήνα 2009.

Δικτυογραφία (με τη σειρά που χρησιμοποιήθηκε)

www.sansimera.gr

<https://www.youtube.com/watch?v=jL9CSuKfeoM>

<http://www.education.vic.gov.au/about/programs/bullystoppers/Pages/what.aspx>

http://www.antibullyingnetwork.gr/faq.aspx?footer_menu=319&parent_id=268

<http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/to-paidi-pou-vionei-ekfovismo/>

<http://www.e-abc.eu/gr/sholikos-ekfovismos/to-paidi-pou-ekfovizei/>

http://stopcyberbullying.org/take_action/take_a_stand_against_cyberbullying.html

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1 :

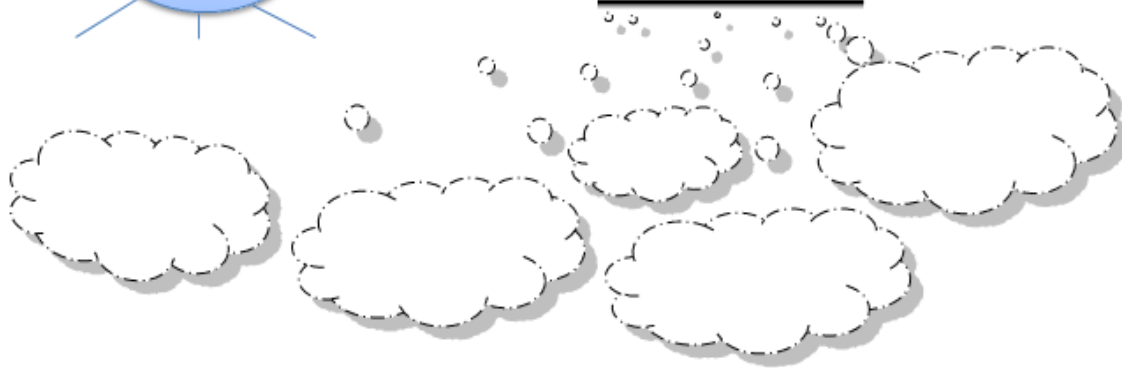
Μάθημα : Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου

Ενότητα : 8 «Συζητώντας για σύγχρονα κοινωνικά θέματα.»

Όνοματεπώνυμο :



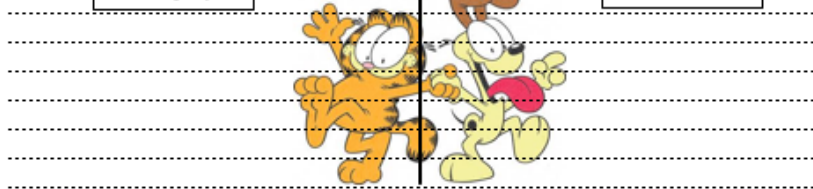
Εκφοβισμός :

Μορφές εκφοβισμού**Ρόλοι που λαμβάνει κανείς σε μια πράξη εκφοβισμού:****➤ Φίλοι : Μοιάζουμε, αλλά είμαστε και διαφορετικοί !**

Γράψε κάποια στοιχεία του χαρακτήρα ή της εμφάνισής σου που μοιάζουν και κάποια άλλα στοιχεία που διαφέρουν από αυτά που έχει ένας φίλος/μια φίλη σου.

Μοιάζουμε

Διαφέρουμε



➤ Παρακολουθήστε την ταινία «Disconnect», που θα σας στείλω, και επικεντρωθείτε στην ιστορία του Ben και του Jason. Στο επόμενο μάθημα, θα λάβετε όλοι μέρος σε ένα παιχνίδι ρόλων που σχετίζεται με την ιστορία από αυτή την ταινία ! 😊

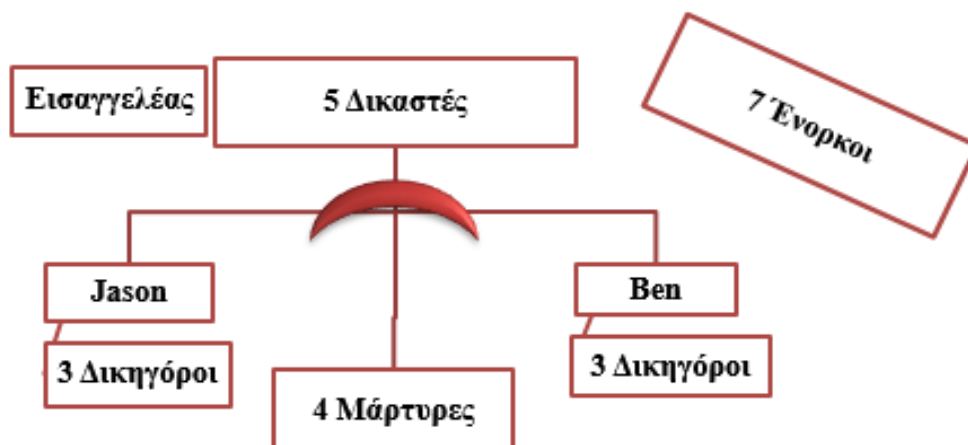


ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2 :

Μάθημα : Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου

Ενότητα : 8 «Συζητώντας για σύγχρονα κοινωνικά θέματα.»

Ονοματεπώνυμο :

➤ **Ας παίξουμε...**

Ας αξιολογήσουμε μέσα από μια δίκη το περιστατικό εκφοβισμού που παρακολουθήσαμε στην ιστορία του Ben και του Jason στην ταινία Disconnect. Οδηγίες ρόλων :

- ❖ *Jason*: Μπορείς να πεις τι σε οδήγησε σε αυτή τη συμπεριφορά, αν το μετάνιωσες και γιατί.
- ❖ *Δικηγόροι Jason* : Αν δεν βρείτε επαρκή επιχειρήματα προκειμένου να αθωώσετε τον πελάτη σας, χρησιμοποιήστε δόλια μέσα, αν νομίζετε ότι μπορείτε να ξεγελάσετε την κρίση των δικαστών και των ενόρκων.
- ❖ *Ben* : Μπορείς να πεις πώς ένιωθες για όλη αυτή την κατάσταση.
- ❖ *Δικηγόροι Ben* : Μπορείτε να κάνετε ερωτήσεις στους μάρτυρες ή και στον κατηγορούμενο, προκειμένου να δείξετε πόσο λανθασμένη ήταν η συμπεριφορά του Jason απέναντι στον πελάτη σας.
- ❖ *Δικαστές* : Ακούστε προσεκτικά όλες τις μαρτυρίες και κρατήστε σημειώσεις (λέξεις / φράσεις – κλειδιά) που θα σας βοηθήσουν στο να αποφασίσετε στο τέλος της διαδικασίας, καθώς η απόφασή σας πρέπει να είναι τεκμηριωμένη. Στο τέλος κάθε κατάθεσης, μπορείτε να κάνετε ερωτήσεις στο μάρτυρα, αν έχετε απορίες.
- ❖ *Ένορκοι* : Ακούστε προσεκτικά όλες τις μαρτυρίες και κρατήστε σημειώσεις (λέξεις / φράσεις – κλειδιά) που θα σας βοηθήσουν στο να αποφασίσετε στο τέλος της διαδικασίας, καθώς η απόφασή σας πρέπει να είναι τεκμηριωμένη. Αντιπροσωπεύετε το λαϊκό αίσθημα, οπότε μπορείτε να λειτουργήσετε και λίγο συναισθηματικά.
- ❖ *Μάρτυρες – μαθητές του σχολείου των παιδιών* : Καταθέστε συνοπτικά όσα είδατε να συμβαίνουν στη συγκεκριμένη ιστορία της ταινίας.
- ❖ *Μάρτυρες – Abby (αδερφή του Ben) και Frye (φίλος του Jason)* : Καταθέστε όσα ζήσατε οι ίδιοι ως Abby και Frye δίπλα στον Ben και τον Jason αντίστοιχα.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3 :

Μάθημα : Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου

Ενότητα : 8 «Συζητώντας για σύγχρονα κοινωνικά θέματα.»

Ονοματεπώνυμο :

**➤ Φτιάχνω κανόνες για την τάξη μου :**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

➤ Οδηγίες για το πώς θα αντιμετωπίσουμε το bullying :
➤ Χαρακτηριστικά στοιχεία του κάθε ρόλου :

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4 :

Μάθημα : Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου

Ενότητα : 8 «Συζητώντας για σύγχρονα κοινωνικά θέματα.»

Όνοματεπώνυμο:

> Αφίσες για την εκστρατεία :

Δημιουργήστε 3 αφίσες (1 αφίσα / κάθε ομάδα) οι οποίες θα απευθύνονται :

- I. Στο άτομο που εκφοβίζεται.
- II. Στο άτομο που εκφοβίζει.
- III. Στον παρατηρητή.

**> Τα γυαλιά της διαφορετικότητας :**

- Να δείτε στο YouTube το βίντεο «Τα γυαλιά της διαφορετικότητας Μέρος 1^ο».
- Σχεδιάστε σε μπλε χαρτόνι τα γυαλιά της διαφορετικότητας, ακολουθώντας τις παρακάτω οδηγίες :

ΒΗΜΑ 1 : Το μπροστινό μέρος του σκελετού είναι σε πραγματικό μέγεθος.



ΒΗΜΑ 2 : Δίνονται οι διαστάσεις για το πλαϊνό μέρος του σκελετού.



Μια αγάπη για το καλοκαίρι

Αντωνοπούλου-Τρεχλή Ζωή

Διδάκτορας Φιλοσοφίας, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων

zoevlassis@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση έχει ως σημείο εκκίνησης δύο βασικές θέσεις. Η πρώτη ότι το μάθημα της λογοτεχνίας μπορεί να νοηθεί ως ένα εναλλακτικό πεδίο ενεργούς δράσης και, διά του κριτικού στοχασμού στον οποίο αποβλέπει, ως μια ενσυνείδητη αντίδραση στη δυσλειτουργικότητα της σύγχρονης κοινωνίας. Η δεύτερη ότι κάθε κείμενο (*texte*) είναι «ένα πλέγμα αναφορών, προερχόμενων από τις χίλιες τόσες εστίες πολιτισμού». Προτείνεται, λοιπόν, μια βιωματική προσέγγιση του ποιήματος της Ζωής Καρέλλη «Του καλοκαιριού» με τη βοήθεια οπτικοποίησης. Το ποίημα, ως προς τη θεματική του, συνομιλεί με άλλα ποιήματα αλλά και με άλλα είδη τέχνης (ζωγραφική, μουσική), ενώ, επιπλέον, έχει περιληφθεί δραστηριότητα που στοχεύει στη δημιουργική έκφραση των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: ολιστική προσέγγιση, βιωματική προσέγγιση, οπτικοποίηση, δημιουργική γραφή

Ταυτότητα σεναρίου

Γνωστικό Αντικείμενο: Νεοελληνική Λογοτεχνία.

Ενότητα: Νεότερη ποίηση (από το σχολικό βιβλίο των: Γρηγοριάδη Ν. – Καρβέλη Δ. – Μηλιώνη Χ. – Μπαλάσκα Κ. – Παγανού Γ. – Παπακώστα Γ., *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*).

Τάξη: Β΄ Λυκείου.

Προτεινόμενη χρονική διάρκεια υλοποίησης: 5 διδακτικές ώρες.

Λεπτομερής παρουσίαση του σεναρίου

Θεωρητικό πλαίσιο

Η λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ιδιαίτερα στο Λύκειο, έχει συμπεριστεί ανάμεσα στις συμπληγάδες ενός εξετασιοκεντρικού συστήματος, πράγμα που, από την πλευρά του μαθητή, οδηγεί σε μια μετατόπιση από το πρωτογενές λογοτεχνικό σώμα στις μετρήσιμες επιδόσεις που προκύπτουν από τη μελέτη και την ερμηνεία της λογοτεχνίας. Ο προσανατολισμός προς τις επιδόσεις έχει, εξάλλου, καθορίσει και τις νοητικές συνήθειες κάθε μαθητή αναφορικά με το μάθημα.

Πώς μπορεί ο μαθητής να ενθουσιαστεί με ένα ποίημα και συγχρόνως να νιώσει ότι μέσω αυτού μεταδίδεται μια νέα εμπειρία που αλλάζει τη ζωή του; Πώς η λογοτεχνία μπορεί να νοηθεί ως ένα εναλλακτικό πεδίο ενεργούς δράσης και, διά του κριτικού στοχασμού στον οποίο αποβλέπει, ως μια ενσυνείδητη αντίδραση στη δυσλειτουργικότητα της σύγχρονης κοινωνίας (Citton, 2007);

Προφανώς απαιτείται αλλαγή της διδακτικής μεθοδολογίας και υιοθέτηση μιας νέας, η οποία να κατευθύνει σε μια διαθεματική μέθοδο διδασκαλίας και σε έναν πλουραλιστικό τρόπο προσέγγισης της ποιητικής δημιουργίας, που συνδέεται με τη λεγόμενη «εκσυγχρονιστική ανάγνωση» (*lecture actualisante*). Ο συγγραφέας δεν είναι η μοναδική πηγή του νοήματος: είναι μόνον το εγώ της συγγραφικής πράξης. Και ο αναγνώστης δεν είναι παρά ο χώρος στον οποίο εγγράφονται οι παραπομπές που συγκροτούν τη γραφή. Επομένως, στη διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν ενδιαφέρει *τι ήθελε να πει ο συγγραφέας, αλλά τι μπορεί ένα λογοτεχνικό έργο να πει σήμερα σε εμάς*.

Κάθε κείμενο συνιστά κατά τον G. Genette (1982) ένα «παλίμψηστο» όπου είναι εγγεγραμμένα όλα τα λογοτεχνικά κείμενα –πρότερα ή ύστερα– με τα οποία συνδιαλέγεται *διακειμενικά*. Όχι όμως μόνον αυτά, αλλά, όπως υποστηρίζει η Kristeva (1978/1969), και ένα σύνολο ετερογενών κειμενικών σωμάτων με τα οποία συνομιλεί. Το λογοτεχνικό κείμενο (*texte*), προσθέτει ο Barthes, αναπαριστώντας το εικαστικά βάσει της λατινογενούς προέλευσης της λέξης (Barthes, 1980: 104-105), είναι ένα «πλέγμα αναφορών, προερχομένων από τις χίλιες τόσες εστίες πολιτισμού» (Του ίδιου, 1988: 141). Η έννοια της διακειμενικότητας, με τις αποχρώσεις που της απέδωσαν διάφοροι σημαντικοί μελετητές (μεταξύ άλλων: Kristeva, 1978/1969· Riffaterre, 1978· Genette, 1982· Bloom, 1989) αποτελεί βασική προϋποθετική αρχή για την παρούσα διδακτική παρέμβαση.

Επιπλέον, υπόκειται και μια στρουκτουραλιστική ματιά. Με αφετηρία το ποίημα της Ζωής Καρέλλη, σκόπιμο είναι οι μαθητές να αντιληφθούν ότι το θέμα (το περιεχόμενο) μπορεί να αποδοθεί με τα εργαλεία που κάθε τέχνη διαθέτει, αλλά και με τους περιορισμούς στους οποίους κάθε τέχνη υποτάσσεται.

Μπορούν, τέλος οι μαθητές, κατά τη διαδικασία της μάθησης, να αποκτήσουν ρόλο δημιουργικό, να γίνουν με τον δικό τους τρόπο καλλιτέχνες, και να εκφραστούν στη γλώσσα διαφόρων τεχνών των οποίων έχουν νωρίτερα διερευνήσει το ιδιαίτερο σύμπαν.

Τα παιδιά μπορούν να παίξουν τον δύσκολο ρόλο που, σύμφωνα με τον G. Genette (2007: 339), καλείται να παίξει ο αποδέκτης μιας αφήγησης (και όχι μόνο ποιητικής): «*όχι να πετάξει ένα βιβλίο, αλλά να το ξαναγράψει, ολότελα άπιστο και κατά θαυμαστό τρόπο ακριβές [...] ο αληθινός συγγραφέας της αφήγησης δεν είναι μόνο αυτός που την αφηγείται αλλά επίσης, και καμιά φορά περισσότερο, αυτός που την ακούει. Που δεν είναι αναγκαία εκείνος στον οποίο την απευθύνουν: πάντα υπάρχει κόσμος τριγύρω*».

Σκοπός

Η διδακτική παρέμβαση στοχεύει στη βιωματική προσέγγιση της θεματικής του ποιήματος από τους μαθητές, αλλά και στη κατανόηση των βασικών στοιχείων σύνταξης του ποιητικού λόγου. Επιπλέον, ζητούμενο είναι, με αφετηρία το ποίημα, να προσεγγίσουν και άλλες μορφές τέχνης με τις οποίες το ποίημα διαλέγεται διακειμενικά και να διερευνήσουν τη γλώσσα τους κάνοντας συγκρίσεις και καταλήγοντας σε συμπεράσματα.

Επιμέρους στόχοι

Γνωστικοί /μαθησιακοί στόχοι:

Οι μαθητές επιδιώκεται να είναι σε θέση:

- *Να αναγνωρίζουν τον συμβολισμό στην ποίηση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του.*
- *Να ερμηνεύουν και να αποτιμούν την αξία του επιθέτου στην περιγραφή και στην ποιητική γλώσσα.*
- *Να διακρίνουν τα μορφικά χαρακτηριστικά της ποίησης της Ζωής Καρέλλη.*
- *Να συγκρίνουν τον τρόπο απόδοσης ενός θέματος σε διαφορετικά ποιήματα, αλλά και στη ζωγραφική, στη μουσική κ.λπ.*
- *Να είναι σε θέση να αναλύουν και να αναστοχάζονται σχετικά με ποικίλα δεδομένα (διάφορους σημειωτικούς τρόπους), λειτουργώντας εν τέλει δημιουργικά και παράγοντας τον δικό τους λόγο (μετατρέποντας το ποίημα σε αφίσα, ζωγραφιά, αφήγηση).*

Παιδαγωγικοί στόχοι:

Αναμένεται οι μαθητές:

- *Να οικοδομήσουν τη γνώση για την ποιητική γραφή μέσα από διερευνητικές μαθησιακές διαδικασίες.*
- *Να προσεγγίσουν τη μαθησιακή εμπειρία μέσα από συμμετοχικές/συνεργατικές διαδικασίες (π.χ., ομάδες εργασίας).*

ΤΠΕ και Γραμματισμοί:

Προσδοκάται οι μαθητές:

- *Να προσεγγίσουν την ποιητική δημιουργία με τη βοήθεια της οπτικοποίησης, μέσα από εικόνες και με τη βοήθεια της μουσικής (καλλιτεχνικός και ψηφιακός γραμματισμός).*
- *Να αναπτύξουν ικανότητες ανάγνωσης, μελέτης και αξιοποίησης λογοτεχνικών πηγών (κριτικός γραμματισμός).*

- Να καλλιεργήσουν κριτικές δεξιότητες αναζητώντας, επιλέγοντας και αξιοποιώντας την κατάλληλη πληροφορία σε δικτυακούς τόπους και ψηφιακά εργαλεία (κριτικός γραμματισμός).

Μεθοδολογία διδασκαλίας

Η διδακτική παρέμβαση στο σύνολό της υλοποιείται στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Οι μαθητές κατανέμονται σε 5 ομάδες, κάθε ομάδα με τον δικό της υπολογιστή και το δικό της φύλλο εργασίας (4 κοινά φύλλα εργασίας, 2 φύλλα εργασίας διαφορετικά για κάθε ομάδα και 1 κοινό φύλλο αξιολόγησης). Κάθε ομάδα έχει την υποχρέωση να επιμερίσει τις εργασίες στα μέλη της (με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, εφόσον απαιτείται), ενώ προβλέπεται εναλλαγή ρόλων κατά την πορεία υλοποίησης του σεναρίου.

Σημειώνεται ότι οι μαθητές χρειάζεται να είναι εξοικειωμένοι με τα διάφορα εργαλεία και τα ανοιχτά περιβάλλοντα που θα κληθούν να χρησιμοποιήσουν από το διαδίκτυο.

Κατά την α' φάση (προαναγνωστική), η εισαγωγή στο θέμα γίνεται βιωματικά: όλες οι ομάδες, με καταιγισμό ιδεών, δημιουργούν ένα συννεφόλεξο με θέμα το καλοκαίρι. Στη συνέχεια, βλέπουν τον πίνακα του Νικολάου Λύτρα, *Το ψάθινο καπέλο* και προβαίνουν σε στοχαστική ανάλυση με βάση την τεχνική *Visible Thinking* του Perkins (1994, 2008), η οποία έχει χρησιμοποιηθεί και σε άλλες διδακτικές παρεμβάσεις, οπότε οι μαθητές είναι ασκημένοι σε αυτήν. Η τεχνική *Visible Thinking* αποτελεί έναν πιο «οικονομικό» σε σχέση με τις 4 φάσεις του Perkins (i. χρόνος για παρατήρηση, ii. ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση, iii. αναλυτική και βαθιά παρατήρηση, iv. ανασκόπηση της διεργασίας) τρόπο κριτικής προσέγγισης των έργων τέχνης, με επίκεντρο εκμαιευτικές ερωτήσεις του εμψυχωτή που διατυπώνονται με ευέλικτη σειρά.

Κατά τη 2^η και 3^η ώρα της διδασκαλίας (αναγνωστική φάση), γίνεται ανάγνωση του ποιήματος της Ζωής Καρέλλη –που συνδέεται με τον πίνακα του Λύτρα-, διατυπώνουν οι ίδιοι τις παρατηρήσεις τους σχετικά τη «γραμματική» του ποιήματος (χρήση επιθέτου, συμβολιστικά στοιχεία κ.λπ.) και στη συνέχεια ζητείται από τους μαθητές να εκτελέσουν τις εργασίες οι οποίες προτείνονται στο φύλλο εργασίας τους. Οι μαθητές, καταφεύγοντας και σε διάφορες διαδικτυακές πηγές, εντοπίζουν στο ποίημα τα χαρακτηριστικά της νεότερης ποίησης, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ποιητικής γλώσσας της Ζωής Καρέλλη.

Κατά την 4^η και 5^η ώρα της διδασκαλίας (μετααναγνωστική φάση), οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν διάφορα έργα εμπνευσμένοι από το ποίημα της Καρέλλη και να μελετήσουν ένα ακόμη εικαστικό έργο (Γιάννη Τσαρούχη, *Οι 4 εποχές*).

Το μάθημα ολοκληρώνεται με ακρόαση του τραγουδιού «Καλοκαίρι» του Διονύση Σαββόπουλου.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης μπορεί να επικεντρωθεί σε δύο σημεία: α) στην υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί και β) στην αποτίμηση της συνεισφοράς των μελών των ομάδων. Για την υλοποίηση των διδακτικών στόχων ο διδάσκων μπορεί να συλλέξει πληροφορίες από το παραγόμενο προϊόν των ομάδων, έχοντας θέσει κριτήρια σχετικά με τον βαθμό αξιοποίησης των προσφερόμενων πηγών (ιστορικός και κριτικός γραμματισμός), τη σωστή επιλογή των κατάλληλων πληροφοριών (κριτικός γραμματισμός), την επάρκεια και την εγκυρότητά τους (ιστορικός γραμματισμός), την παραγωγή γραπτού ή πολυτροπικού λόγου σε κατάλληλο πλαίσιο (κλαστικός γραμματισμός). Σχετικά με την καλλιέργεια συνεργατικού ήθους και τη συνεισφορά του κάθε μέλους της ομάδας λαμβάνει υπ' όψη του τη συμμετοχή του κάθε μέλους στην προφορική παρουσίαση μέρους της ομαδικής εργασίας και στην αξιολόγηση των άλλων ομάδων.

Όσον αφορά στην αξιολόγηση του μαθήματος από τους μαθητές, προβλέπεται φύλλο αξιολόγησης που περιλαμβάνει δύο σύντομες απάντησης ερωτήσεις.

Φύλλα εργασίας

Α' φάση: προαναγνωστική

1^ο φύλλο εργασίας (κοινό για όλες τις ομάδες):

1. Να μεταβείτε στη διεύθυνση <http://www.wordle.net/>.
2. Στο πλαίσιο της ομάδας σας, με καταγισμό ιδεών, ο γραμματέας της ομάδας να καταγράψει τις λέξεις που σας έρχονται στο μυαλό όταν ακούτε τη λέξη «καλοκαίρι».
3. Να αντιγράψετε αυτές τις λέξεις στο σχετικό πλαίσιο του εργαλείου που σας προτείνω και να δημιουργήσετε ένα συννεφόλεξο.
4. Να αποθηκεύσετε τη δημιουργία σας με το πλήκτρο *print screen* του υπολογιστή σας.
5. Να συζητήσετε στην ομάδα σας ποιο είναι το αίσθημα που προκύπτει από το συννεφόλεξό σας.
6. Να παρουσιάσετε τη δημιουργία σας και το αίσθημά σας για το καλοκαίρι στις άλλες ομάδες.

2^ο φύλλο εργασίας (κοινό για όλες τις ομάδες):

1. Να παρατηρήσετε με προσοχή τον πίνακα που θα σας παρουσιάσω.
2. Να τον περιγράψετε λεπτομερώς, προσέχοντας ιδιαίτερα το εικαστικό του λεξιλόγιο (χρώμα, γραμμή, τόνο, μοτίβο, ύφος, σχήμα, φόρμα, χώρο).
3. Να κάνετε υποθέσεις για τον τίτλο του.
4. Να συζητήσετε στην ομάδα σας ποιο είναι το αίσθημα που προκύπτει από την παρατήρηση του πίνακα.



Εικόνα 1: Νικόλαου Λύτρα, Το ψάθινο καπέλο (1923-1926/Εθνική Πινακοθήκη της Ελλάδος)

Β' φάση: αναγνωστική

3^ο φύλλο εργασίας

1^η ομάδα

1. Να αναζητήσετε στη διεύθυνση <http://ebooks.edu.gr/> το ποίημα της Ζωής Καρέλλη.
2. Να το αντιγράψετε σε ένα αρχείο word το οποίο θα αποθηκεύσετε στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή σας με τον τίτλο «Καρέλλη».
3. Να ανοίξετε τη διεύθυνση: http://www.greek-language.gr/Resources/modern_greek/tools/lexica/glossology_edu/lemma.html?id=8 και να μελετήσετε τις ενότητες 1, 2 και 3.2
4. Με βάση όσα θα διαβάσετε στην προηγούμενη ιστοσελίδα, να χρωματίσετε με την κίτρινη πένα υπογράμμισης όλα τα επίθετα του ποιήματος.
5. Να συζητήσετε τον ρόλο και την αξία τους στη σύνθεση του ποιήματος.
6. Να διαγράψετε τα επίθετα του ποιήματος και να συζητήσετε τις αλλαγές που προκύπτουν στο ποίημα.
7. Να είστε έτοιμοι να παρουσιάσετε τα συμπεράσματά σας στις άλλες ομάδες και να ακούσετε τα δικά τους.

2^η ομάδα

1. Να ανοίξετε τη διεύθυνση: http://www.greek-language.gr/Resources/literature/education/literature_history/search.html?details=43.
2. Να μελετήσετε όσα αναφέρονται για τον ελεύθερο στίχο.
3. Ο γραμματέας της ομάδας σας να κρατήσει σημειώσεις με τα βασικά στοιχεία.

4. Να μελετήσετε το ποίημα της Ζωής Καρέλλη και να εντοπίσετε στοιχεία που επιβεβαιώνουν την άποψη ότι στο ποίημα χρησιμοποιείται ο ελεύθερος στίχος.
5. Να καταγράψετε τα ευρήματά σας.
6. Να είστε έτοιμοι να παρουσιάσετε τα συμπεράσματά σας στις άλλες ομάδες και να ακούσετε τα δικά τους.

3^η ομάδα

1. Να ανοίξετε τη διεύθυνση: http://www.greek-language.gr/Resources/literature/education/literature_history/search.html?details=113.
2. Να μελετήσετε όσα αναφέρονται για τον συμβολισμό.
3. Ο γραμματέας της ομάδας σας να κρατήσει σημειώσεις με τα βασικά στοιχεία.
4. Να μελετήσετε το ποίημα της Ζωής Καρέλλη και να εντοπίσετε στοιχεία που επιβεβαιώνουν την άποψη ότι το ποίημά της ταξινομείται στο ρεύμα του συμβολισμού.
5. Να καταγράψετε τα ευρήματά σας.
6. Να είστε έτοιμοι να παρουσιάσετε τα συμπεράσματά σας στις άλλες ομάδες και να ακούσετε τα δικά τους.

4^η ομάδα

1. Να ανοίξετε τη διεύθυνση: http://www.greek-language.gr/greekLang/files/document/modern_greek/grammatiki.triantafyllidi.pdf.
2. Στη σελ. 15 να διαβάσετε τη διάκριση των συμφώνων «κατά το μέρος όπου σχηματίζονται στο στόμα».
3. Να ξαναδιαβάσετε το ποίημα της Ζωής Καρέλλη φωναχτά και να διαπιστώσετε ποια κατηγορία συμφώνων χρησιμοποιεί κυρίως.
4. Να συζητήσετε στην ομάδα σας ποιο ποιητικό αποτέλεσμα προκύπτει από τη χρήση της συγκεκριμένης κατηγορίας συμφώνων.
5. Να καταγράψετε τις απόψεις σας.
6. Να είστε έτοιμοι να παρουσιάσετε τα συμπεράσματά σας στις άλλες ομάδες και να ακούσετε τα δικά τους.

5^η ομάδα

1. Να ανοίξετε τη διεύθυνση: http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=1&ext_id=1613.
2. Να διαβάσετε προσεκτικά το ποίημα του Γιώργου Σεφέρη «[Άνθη της πέτρας ...]».
3. Να συζητήσετε στην ομάδα σας ποιο αίσθημα είναι κυρίαρχο.
4. Να συγκρίνετε τα ποιήματα της Ζωής Καρέλλη και του Γιώργου Σεφέρη ως προς το αίσθημα που σας γεννάνε.
5. Να καταγράψετε τις απόψεις σας.
6. Να είστε έτοιμοι να παρουσιάσετε τα συμπεράσματά σας στις άλλες ομάδες και να ακούσετε τα δικά τους.

4^ο φύλλο εργασίας (κοινό για όλες τις ομάδες):

1. Να καταγράψετε με συντομία όποια σημεία θεωρείτε βασικά για την ερμηνευτική προσέγγιση του ποιήματος από τις εργασίες όλων των ομάδων που παρακολουθήσατε.
2. Να είστε έτοιμοι να παρουσιάσετε τα συμπεράσματά σας στις άλλες ομάδες και να ακούσετε τα δικά τους.
3. Γ' φάση: μεταναγνωστική

5^ο φύλλο εργασίας:

1^η ομάδα

1. Να ανοίξετε τη διεύθυνση: <http://tinyurl.com/psrr6kw>.
2. Να διαβάσετε εκεί την εισαγωγή και τα χαρακτηριστικά των χαϊκού.
3. Να συνθέσετε το δικό σας χαϊκού για το καλοκαίρι.
4. Να είστε έτοιμοι να παρουσιάσετε τη δημιουργία σας στις άλλες ομάδες.

2^η ομάδα

1. Να ανοίξετε τη διεύθυνση: <http://edu.glogster.com/>.
2. Να βρείτε στο διαδίκτυο εικόνες του καλοκαιριού που να σας εμπνέουν.
3. Να ετοιμάσετε τη δική σας αφίσα για το καλοκαίρι, προσθέτοντας αν θέλετε σχόλια.
4. Να είστε έτοιμοι να παρουσιάσετε τη δημιουργία σας στις άλλες ομάδες.

3^η ομάδα

1. Να ανοίξετε στον υπολογιστή σας το πρόγραμμα Movie Maker.
2. Να βρείτε στο διαδίκτυο εικόνες του καλοκαιριού που να σας εμπνέουν.
3. Να ετοιμάσετε τη δική σας ψηφιακή αφήγηση για το καλοκαίρι.
4. Να είστε έτοιμοι να παρουσιάσετε τη δημιουργία σας στις άλλες ομάδες.

4^η ομάδα

1. Να γράψετε στην ομάδα σας μια σύντομη καλοκαιρινή ιστορία.
2. Να ανοίξετε το λογισμικό Audacity.
3. Να καταγράψετε τις φωνές σας να αφηγούνται την ιστορία.
4. Να είστε έτοιμοι να παρουσιάσετε τη δημιουργία σας στις άλλες ομάδες.

5^η ομάδα

1. Να δημιουργήσετε στην ομάδα σας ένα ποίημα ... αυτήν τη φορά ... για τον χειμώνα.
2. Στη σύνταξή του να θυμηθείτε όσα ειπώθηκαν για την ποιητική γραφή της Καρέλλη (συμβολισμός, ελεύθερος στίχος, χρήση των συμφώνων κ.λπ.).
3. Να απαγγείλετε το ποίημά σας χρησιμοποιώντας το λογισμικό Audacity.
4. Να είστε έτοιμοι να παρουσιάσετε τη δημιουργία σας στις άλλες ομάδες.

6^ο φύλλο εργασίας (κοινό για όλες τις ομάδες):

1. Να βρείτε στο google τον πίνακα του Γιάννη Τσαρούχη, Οι 4 εποχές.
2. Να εντοπίσετε το καλοκαίρι και να είστε έτοιμοι να το περιγράψετε προφορικά.

3. Να επιχειρηματολογήσετε για τη σχέση του με το ζανθό παληκάρι της Καρέλλη.



Εικόνα 2: Γιάννη Τσαρούχη, *Οι 4 εποχές* (1969/Συλλογή Κ. Δοξιάδη)

Φύλλο αξιολόγησης του μαθήματος

1. Γράψτε μου σύντομα τη γνώμη σας για το μάθημα.
2. Γράψτε μου μια σκέψη, ένα συναίσθημα, μια επιθυμία που σας γεννήθηκε από το μάθημα.

Παρατηρήσεις/Συμπεράσματα

Το σενάριο εφαρμόστηκε στην τάξη ακριβώς όπως σχεδιάστηκε. Η μόνη ομάδα που αντιμετώπισε δυσκολίες στην εκτέλεση της εργασίας της ήταν εκείνη που ανέλαβε, έχοντας ως έμπνευση το ποίημα της Ζ. Καρέλλη, να γράψει ένα χαϊκού, επειδή αυτή η δραστηριότητα προϋπέθετε γνώσεις της συγκεκριμένης ποιητικής τεχνικής.

Ενδιαφέρον είχε το γεγονός πως η ομάδα που ανέλαβε να βρει εικόνες για να δημιουργήσει αφίσα βρήκε, μεταξύ άλλων, το έργο του Vincent Van Gogh, *Αυτοπροσωπογραφία με ψάθινο καπέλο* (1887), έργο που το συνέκρινε με το έργο του Λύτρα που τους είχα παρουσιάσει.

Σημειώνω επίσης την παρατήρηση μιας μαθήτριας (μάλλον χαμηλής τυπικής επίδοσης) ότι τα πρόσωπα στο έργο του Γιάννη Τσαρούχη *4 εποχές* θυμίζουν πρόσωπα αγίων όπως αυτά που βλέπουμε στην εκκλησία.

Οποσδήποτε, προκλήθηκε και μεγάλο ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών και μεγάλη διάθεση για συμμετοχή. Ωστόσο, ο αυξημένος χρόνος που απαιτείται για την εφαρμογή παρόμοιων σεναρίων είναι πάντοτε ένα στοιχείο που αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς και τους οδηγεί στο να επιλέγουν παραδοσιακότερες προσεγγίσεις.

Από την άλλη, αν υπήρχε περισσότερος διαθέσιμος χρόνος, θα ήταν χρήσιμο οι μαθητές να διαβάσουν ένα ακόμη ποίημα της Ζωής Καρέλλη με τίτλο «Του καλοκαιριού III» και να τους ζητηθεί να συγκρίνουν τα δύο ποιήματα, να βρουν τις βασικές ιδέες στις οποίες εστιάζει το καθένα ή ακόμη και να δημιουργήσουν ένα δικό τους νέο ποίημα επιλέγοντας στοιχεία και από τα δύο. Επίσης, διαθεματικά, σε συσχετισμό με το μάθημα των αγγλικών, θα μπορούσε να ακουστεί (και να μεταφραστούν από τους μαθητές οι στίχοι) το τραγούδι «Summertime» από την όπερα *Porgy and Bess* του

Georges Gershwin σε στίχους Ira Gershwin and Dorothy Heyward, τραγουδισμένο από την Ella Fitzgerald.

Βιβλιογραφία

- Barthes, R. (1980). *Η απόλαυση του κειμένου*. Μτφρ. Φ. Χατζιδάκη-Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππας.
- Barthes, R. (1988). Ο θάνατος του συγγραφέα. Στο *Εικόνα-Μουσική-Κείμενο*. Μτφρ. Γ. Σπανός. Αθήνα: Πλέθρον.
- Bloom, H. (1989). *Η αγωνία της επίδρασης*. Μτφρ. Δ. Δημηρούλης. Αθήνα: Άγρα.
- Citton, Y. (2007). *Lire, interpréter, actualiser. Pourquoi les études littéraires ?*. Paris: Éditions Amsterdam.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Le Seuil.
- Genette, G. (2007). *Σχήματα III. Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*. Μτφρ. Μπ. Λυκούδης. Επιμ. Ερ. Καψωμένος. Αθήνα: Πατάκης.
- Kristeva, J. (1978/1969). *Recherches pour une sémanalyse*. Paris: Le Seuil.
- Perkins, D. N. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Santa Monica, CA: The Getty Center for Education in the Arts.
- Perkins, D. N., & Ritchhart, R. (Φεβρουάριος 2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership* 65, no. 5: 57-61.
- Riffaterre, M. (1978). *Semiotics of Poetry*. Bloomington: Indiana University Press.

Δικτυογραφία

<http://www.visiblethinkingpz.org/>.

http://www.snhell.gr/anthology/content.asp?id=318&author_id=62.

<http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=461&t=212>.

http://www.europeana.eu/portal/record/08546/site_content_php_artwork_id_71942.html.

Μιχάλης Γκανάς: Ένας σύγχρονός μας ποιητής

Σιδερά Παρασκευή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου
psidera@yahoo.gr

Καψούρης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου
gkapsouris@yahoo.gr

Περίληψη

Το σενάριο εκκινεί από το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών της Γ΄ Λυκείου για το μάθημα των Κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ειδικότερα αφορά στην προσέγγιση του ανθολογούμενου στο σχολικό εγχειρίδιο ποιήματος του Μ. Γκανά «*Το σκυλί*». Αποτελεί ωστόσο ερευνητική εργασία, καθώς επεκτείνεται σε μία ευρύτερη γνωριμία με τον ποιητή Μιχάλη Γκανά και το έργο του (ποιητικό, πεζογραφικό, στιχουργικό). Στόχος είναι η δημιουργία ιστολογίου αφιερωμένου στον ποιητή όπου θα εμπεριέχονται ποιήματα, στίχοι και αποσπάσματα πεζών έργων του Μ. Γκανά που θα έχουν επιλέξει οι μαθητές, μελοποιημένα έργα του ποιητή, συνεντεύξεις του ποιητή, αναγνώσεις των ποιημάτων του, αφιερώματα και εκπομπές που αφορούν τον ποιητή, όπως και σχετικό εικονικό υλικό. Επίσης οι σχετικές με τον ποιητή και το έργο του εργασίες των μαθητών, όπως καταγράφονται στα Φύλλα Εργασίας. Τέλος, απώτερο στόχο αποτελεί η οργάνωση εκδήλωσης στον χώρο του σχολείου, όπου οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν από κοντά τον ποιητή.

Λέξεις-Κλειδιά: χρήση των Τ.Π.Ε, επικοινωνιακός, ομαδοσυνεργατική διαδικασία, διδασκαλία μέσα από την τέχνη, ψηφιακός γραμματισμός.

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη πρόταση επιχειρεί να γνωρίσει στους μαθητές έναν σύγχρονο δημιουργό θέτοντάς τους στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς αυτοί αναλαμβάνουν ενεργητικό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης τους καθοδηγούμενοι από τον εκπαιδευτικό. Από την άλλη πλευρά, εξοικειώνει τους μαθητές με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την χρήση των Τ.Π.Ε. Κυρίως όμως επιδιώκει την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας σε μαθητές και μαθήτριες που φοιτούν στην τελευταία τάξη του Λυκείου.

Συμβατότητα με το Α.Π.Σ. & το Δ.Ε.Π.Π.Σ: Το σενάριο ανταποκρίνεται στα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ του μαθήματος της Λογοτεχνίας ορίζεται ότι η λογοτεχνία αποτελεί πολύτιμο μορφωτικό αγαθό «που αποσκοπεί όχι τόσο στην παροχή γνώσεων όσο στη διαμόρφωση στάσεων και συστήματος αξιών με την καλλιέργεια της ευαισθησίας, τον εμπλουτισμό της εμπειρίας και την ανάπτυξη της φαντασίας» (Π.Ι, Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002: 2). Η αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών μέσων και πηγών και η εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας που ενεργοποιούν τους μαθητές και ενισχύουν την αυτενέργειά τους ανταποκρίνονται στην πολύπλευρη στοχοθεσία της διδασκαλίας του μαθήματος.

Γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής Πρακτικής: Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ΄ Λυκείου. Συγκεκριμένα η επιλογή προέρχεται από την ενότητα *Μεταπολεμική και σύγχρονη Λογοτεχνία, Α΄ Ποίηση*, από το εγχειρίδιο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας (Γ΄ τεύχος) της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου*. Μελετάται το κείμενο: «Το σκυλί» του Μιχάλη Γκανά (από το σχολικό εγχειρίδιο)

Σκοπός & Στόχοι της Διδακτικής Πρακτικής.

Γενικός Σκοπός: Ως γενικός σκοπός τίθεται η ποιοτική επικοινωνία των μαθητών με το έργο του Μιχάλη Γκανά οι οποίοι μέσω της παρατήρησης, της διερεύνησης και της ενσυναίσθησης γνωρίζουν τη βιοθεωρία του ποιητή, την αντίληψή του για τον κόσμο και τη ζωή γενικότερα.

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

- να ασκηθούν οι μαθητές στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως ο σεβασμός και η αποδοχή του άλλου, η επίλυση ενστάσεων με το διάλογο κ.ά.
- να έχουν ενεργό ρόλο στην οικοδόμηση της γνώσης τους μέσα από μια διερευνητική-ανακαλυπτική μαθησιακή διαδικασία αλλά και μέσω της αλληλεπίδρασης με άλλους για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού
- να αντιληφθούν τον όγκο των πληροφοριών – συμβατικών και ψηφιακών- αλλά και την αναγκαιότητα της κριτικής αντιμετώπισης και αξιοποίησής τους
- να εξοικειωθούν με την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων (φιλιαναγνωσία)

Γνώσεις για τη λογοτεχνία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές:

- να γνωρίσουν έναν σύγχρονο έλληνα ποιητή και το ποιητικό του σύμπαν
- να γνωρίσουν τον Μ. Γκανά ως πεζογράφο αλλά και ως στιχουργό
- να διατυπώνουν τα γνωρίσματα του έργου (ποιητικού και πεζογραφικού) του Μ. Γκανά
- να γνωρίζουν τα θέματα που απασχολούν τον δημιουργό
- να περιγράφουν τους δεσμούς της ποίησης με την τέχνη της μουσικής
- να διευκρινίζουν τα χαρακτηριστικά της λογοτεχνικής γενιάς του '70 και να απαριθμούν εκπροσώπους της
- να κατανοούν το ποιητικό κείμενο μέσα από την παρατήρηση, την επεξεργασία, τη διερεύνηση
- να ασκηθούν στην ανάγνωση και επεξεργασία ποικίλων κειμένων ώστε να καταστούν κριτικοί αναγνώστες
- να δημιουργούν κείμενα- συμβατικά και πολυτροπικά- ενταγμένα σε επικοινωνιακό πλαίσιο

Κριτικός και Ψηφιακός Γραμματισμός

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώκουμε οι μαθητές:

- να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες του Η/Υ στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας, όπως τη μηχανή αναζήτησης, το λογισμικό παρουσίασης, το πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου (ψηφιακός, κριτικός γραμματισμός)
- να γνωρίσουν και να αξιοποιήσουν δημιουργικά ψηφιακά εργαλεία, όπως η χρονογραμμή, ο εννοιολογικός χάρτης, το συννεφόλεξο (ψηφιακός, κριτικός γραμματισμός)
- να γνωρίσουν επιλεγμένους δικτυακούς τόπους, όπως το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, το ψηφιακό σχολείο (ψηφιακός γραμματισμός)
- να ασκηθούν στην ανάρτηση αρχείων σε ιστολόγιο (ψηφιακός γραμματισμός)
- να αποκτήσουν δεξιότητες ώστε να αναζητούν, να επιλέγουν και να αξιοποιούν κριτικά τις πληροφορίες του διαδικτύου (ψηφιακός, κριτικός γραμματισμός)
- να καλλιεργήσουν δεξιότητες συνεργατικής σύνθεσης ψηφιακού κειμένου (ψηφιακός, κριτικός γραμματισμός)
- να έρθουν σε επαφή με κείμενα π.χ. δημοσιογραφικά, ώστε να εξοικειωθούν και με άλλες μορφές λόγου πέραν του σχολικού (κριτικός γραμματισμός)
- να δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα διευκρινίζοντας τις όποιες επιλογές τους (ψηφιακός, κριτικός γραμματισμός)
- να δημιουργήσουν μία ψηφιακή ανθολογία με ποιήματα του Μ. Γκανά αιτιολογώντας τις επιλογές τους (ψηφιακός, κριτικός γραμματισμός)
- να δημιουργήσουν μία ψηφιακή ανθολογία με τραγούδια του Μ. Γκανά αιτιολογώντας τις επιλογές τους (ψηφιακός, κριτικός γραμματισμός)

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Αφετηρία: Το θεωρητικό πλαίσιο

Το σενάριο βασίζεται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης που αναγνωρίζουν την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/-τριών στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης:

Α. τον εποικοδομιστικό του Piaget σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες γνώσεων, αλλά κατασκευάζουν τη γνώση με το δικό τους τρόπο μέσα σε ένα πλούσιο σε εξωτερικά ερεθίσματα περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρούν.

Β. την ανακαλυπτική μάθηση του Bruner σύμφωνα με την οποία οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα τα οποία καλούνται να επιλύσουν με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού προχωρώντας σε μία διαδικασία σταδιακής ανακάλυψης της γνώσης με βάση τις δικές τους αποφάσεις, επιλογές και το δικό τους ρυθμό.

Γ. την κοινωνιοπολιτισμική θεωρία του Vygotsky, η οποία ότι η μάθηση συντελείται σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια και είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης του ατόμου με άλλα άτομα (γονείς, δασκάλους, συνομηλίκους) σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και μέσω της υλοποίησης κοινών δραστηριοτήτων. Βασικό σύστημα

διαμεσολάβησης ανάμεσα στη κοινωνία και το νου είναι η γλώσσα, ενώ καθοριστική είναι η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης, που ο Vygotsky (1999) ορίζει ως την «*απόσταση μεταξύ του πραγματικού επιπέδου εξέλιξης, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση του προβλήματος και το επίπεδο της πιθανής εξέλιξης, όπως αυτή καθορίζεται από την επίλυση του προβλήματος κάτω από την καθοδήγηση ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομήλικους*» (σελ. 25).

Αναφορικά με τη θεωρία της λογοτεχνίας η προσέγγιση ακολουθεί τις σύγχρονες θεωρίες για τη λογοτεχνία και ειδικότερα τη θεωρία της πρόσληψης και τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης που εστιάζουν στον αναγνώστη και το προσωπικό νόημα που αυτός συγκροτεί μέσα από τις εμπειρίες του (Ηλία, 2006, Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, 2006).

Τεχνολογίες που θα χρησιμοποιηθούν: Στο σενάριο θα αξιοποιηθούν ο Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο, ο φυλλομετρητής, μηχανή αναζήτησης, πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου, λογισμικό παρουσιάσεων, ηλεκτρονικά λεξικά, You Tube, πρόγραμμα αναπαραγωγής ήχου/εικόνας, πρόγραμμα δημιουργίας βίντεο και εφαρμογές Web2.0, όπως wordless, εννοιολογικός χάρτης, ιστολόγιο.

Μεθοδολογία

Σύμφωνα με τις θεωρητικές παραδοχές που διέπουν το σενάριο, επιλέγεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η χρήση των ΤΠΕ. Ειδικότερα:

- η επιλογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας δημιουργεί ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης και μία κουλτούρα αλληλεγγύης. Ειδικότερα δραστηριοποιεί τους μαθητές, εδραιώνει τη δια-μαθητική συνεργασία, συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών. Με άλλα λόγια, κοινωνικοποιεί τους μαθητές προπάντων μέσω της καλλιέργειας κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών ικανών να συμβιώνουν αρμονικά στη σύγχρονη κοινωνία της πολυπολιτισμικότητας και των ραγδαίων κοινωνικών μεταβολών (Ματσαγούρας, 2000, Χατζηδήμου, 2011).
- η χρήση των ΤΠΕ συνδέει τη σχολική τάξη με τη σύγχρονη πραγματικότητα, αλλά και την εμπειρία των μαθητών. Επιπλέον, καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία ενδιαφέρουσα και ελκυστική, βελτιώνει την πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου, ενισχύει την αισθητική συγκίνηση και τη βιωματική διάσταση της λογοτεχνίας και ανοίγει νέους δρόμους έκφρασης για τους μαθητές με την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων. Τέλος, με τη δυνατότητα δημοσίευσης σε ψηφιακά περιβάλλοντα Web2.0 προωθεί νέους τρόπους συνεργασίας σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας.

Ρόλος εκπαιδευτικού – Ρόλος μαθητών

Οι παραπάνω επιλογές καθορίζουν τον ρόλο των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία. Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός επιλέγοντας τη μέθοδο της «σκαλωσιάς» (Bruner) έχει το ρόλο του ενορχηστρωτή της όλης διαδικασίας. Αξιολογεί τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, επιλέγει τα κατάλληλα εργαλεία και δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης όπου τα παιδιά έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο. Κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης των μαθησιακών δραστηριοτήτων συντονίζει και εμπυχώνει τις ομάδες λειτουργώντας καθοδηγητικά και ενισχυτικά, όταν χρειάζεται. Από την άλλη πλευρά, έχει τον διακριτικό έλεγχο της διαδικασίας και επιλύει πρακτικά ή άλλα προβλήματα που ενδέχεται να ανακύψουν.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες οργανωμένοι σε ομάδες έχουν ενεργητικό ρόλο κατά τη μαθησιακή διαδικασία, συγκεντρώνουν πληροφορίες, τις επεξεργάζονται, συνδιαλέγονται και καταλήγουν στο τελικό αποτέλεσμα. Γίνονται συν-δημιουργοί γνώσης κάνοντας επιλογές που αφορούν τόσο στο μέσο παρουσίασης των εργασιών τους όσο και στο κοινό. Γίνονται παρουσιαστές αναλαμβάνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια. Τέλος, εξοικειώνονται με σύγχρονα εργαλεία του ψηφιακού κόσμου αξιοποιώντας τα δημιουργικά.

Διδακτική πορεία/στάδια/φάσεις

1^η ώρα (σχολική τάξη)

Κατά την 1^η ώρα η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές ότι θα εργαστούν σε ομάδες και προσπαθεί να τους εξοικειώσει με τη διαδικασία ακολουθώντας συγκεκριμένα βήματα για το σχηματισμό των ομάδων (Πολέμη-Τοδούλου, 2011). Δημιουργούνται 6 ανομοιογενείς, ως προς το επίπεδο μαθησιακών ικανοτήτων και το φύλο, τετραμελείς ομάδες. «*Η ανομοιογένεια έχει αποδειχθεί ότι δεν βοηθά μόνο τους χαμηλής επίδοσης μαθητές, αλλά και τους μαθητές με υψηλή επίδοση, διότι οι τελευταίοι, αναλαμβάνοντας διδακτικούς ρόλους εντός της ομάδας, αναγκάζονται να ανασυγκροτήσουν την γνώση τους σε ανώτερο επίπεδο οργάνωσης και γενίκευσης, προκειμένου να την εξηγήσουν στους υπόλοιπους*» (Ματσαγγούρας, 2011, σελ.49). Κάθε μέλος αναλαμβάνει συγκεκριμένο ρόλο, όπως ο χειριστής Η/Υ, ο συντονιστής, ο γραμματέας και ο παρουσιαστής. Οι ρόλοι όμως δεν είναι παγιωμένοι. Ακόμη, λαμβάνεται μέριμνα έτσι ώστε η παρουσίαση της ομαδικής εργασίας στην ολομέλεια να γίνεται εκ περιτροπής από διαφορετικό κάθε φορά μέλος της κάθε ομάδας, προκειμένου να ενισχύεται η αλληλεξάρτηση των μελών (Ματσαγγούρας, 2011). Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές τους στόχους του σεναρίου και τον τρόπο που θα εργαστούν κατά τη διάρκεια του σεναρίου. Ιδιαίτερα εστιάζεται στον ενεργητικό ρόλο των μαθητών, στον τρόπο που θα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των εργασιών τους και στο τελικό προϊόν (δημιουργία ιστολογίου, πρόσκληση του ποιητή σε εκδήλωση).

2^η ώρα (εργαστήριο πληροφορικής ή εξοπλισμένη κατάλληλα σχολική τάξη)

Κατά την 2^η ώρα οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες στους σταθμούς εργασίας. Ο εκπαιδευτικός έχει αποθηκεύσει τα φύλλα εργασίας στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ. Ως αφορμή λειτουργεί το τραγούδι «Καράβια βγήκαν στη στεριά». Τα παιδιά εκφράζουν ελεύθερα τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους σχετικά με το τραγούδι και στη συνέχεια τίθεται ερώτηση σχετικά με τους δημιουργούς του τραγουδιού. Η αναφορά του ονόματος του Μ. Γκανά δίνει την ευκαιρία να ενταχθούμε στο θέμα του σεναρίου. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να ανοίξουν το φύλλο εργασίας της ομάδας τους και να το μελετήσουν για λίγο, ώστε να κατανοήσουν τι αναμένεται από την ομάδα. Όλες οι ομάδες επεξεργάζονται την 1^η ερώτηση και παρουσιάζουν στην ολομέλεια τα αποτελέσματα.

3 ώρα (εργαστήριο πληροφορικής ή εξοπλισμένη κατάλληλα σχολική τάξη)

Κατά την 3^η ώρα οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες στους σταθμούς εργασίας και επεξεργάζονται την 2^η ερώτηση των φύλλων εργασίας. Παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους στην ολομέλεια.

4^η ώρα (εργαστήριο πληροφορικής ή εξοπλισμένη κατάλληλα σχολική τάξη)

Κατά τη 4^η ώρα οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες στους σταθμούς εργασίας. Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να επισκεφθούν το Ψηφιακό σχολείο και να εντοπίσουν το ποίημα του Γκανά «Το σκυλί» στο βιβλίο μαθητή (εμπλουτισμένο) της Γ' Λυκείου. Μεταφέρουν το κείμενο σε σελίδα προγράμματος επεξεργασίας κειμένου, ώστε να μπορούν να το επεξεργαστούν. Έχοντας πια το κείμενο μπροστά τους ακούνε την απαγγελία από τον ποιητή. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η ευκαιρία να ακουστεί το ποίημα όπως ο ποιητής θα επιθυμούσε. Ζητάμε μία πρώτη εντύπωση των μαθητών για το ποίημα και τους αφήνουμε να εκφράσουν ελεύθερα τη γνώμη τους. Στη συνέχεια επεξεργάζονται τις ερωτήσεις 3-5 των φύλλων εργασίας. Παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους στην ολομέλεια.

5^η ώρα (εργαστήριο πληροφορικής ή εξοπλισμένη κατάλληλα σχολική τάξη)

Κατά τη 5^η ώρα οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες στους σταθμούς εργασίας και επεξεργάζονται την 6^η ερώτηση. Παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους στην ολομέλεια.

6^η και 7^η ώρα (εργαστήριο πληροφορικής ή εξοπλισμένη κατάλληλα σχολική τάξη)

Κατά τη 6^η και 7^η ώρα (συνεχόμενες ώρες) οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες στους σταθμούς εργασίας και επεξεργάζονται την 7^η ερώτηση. Παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους στην ολομέλεια.

8^η ώρα (εργαστήριο πληροφορικής ή εξοπλισμένη κατάλληλα σχολική τάξη)

Κατά τη 8^η ώρα οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες στους σταθμούς εργασίας και δημιουργούν το σχετικό με τον Μ. Γκανά ιστολόγιο. Αναρτούν τις εργασίες τους στο ιστολόγιο και συζητούν σχετικά με το τελικό αποτέλεσμα των εργασιών τους. Ο εκπαιδευτικός τους ζητά να αξιολογήσουν την όλη διαδικασία.

Κριτική

Η συγκεκριμένη πρόταση απαιτεί χρόνο 8 διδακτικών ωρών, γεγονός που δεν προβλέπεται από το Α.Π. (διατίθενται 2 διδακτικές ώρες για τη διδασκαλία του ποιήματος «Το σκυλί»). Ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να αναδιαμορφώσει τον ετήσιο προγραμματισμό για τη διδασκαλία των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, ώστε να εξασφαλίσει τον απαιτούμενο για το σενάριο χρόνο λαμβάνοντας υπόψη την παράμετρο των 16 λογοτεχνικών έργων που πρέπει να διδαχθούν κατά το διδακτικό έτος.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ομάδες 1 και 3

1. Μελετήστε το βιογραφικό σημείωμα του σχολικού βιβλίου σε σύγκριση με τα βιογραφικά σημειώματα που αναρτώνται στα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Γιάννενα Πόλη Ευεργετών. Σε ΠΕΚ κρατήστε σημειώσεις. Τώρα δείτε (1'-12', 36'-39', 41'-43') τον ίδιο τον ποιητή να μιλά για τη ζωή του. Σε ΠΕΚ κρατήστε σημειώσεις για τη ζωή του, ώστε να συμπληρώσετε τη βιογραφία του ποιητή με στοιχεία που θεωρείτε ότι χρειάζονται. Δημιουργήστε χρονογραμμή με τα βιογραφικά του ποιητή. Εμπλουτίστε με φωτογραφίες, ήχους, αποσπάσματα.
2. Αναζητήστε και μελετήστε το ποίημα του Μ. Γκανά «*Το ποίημα έρχεται από μακριά*». Προσπαθήστε να εντοπίσετε τον ορισμό που δίνει ο ποιητής για την ποίηση. Αναζητήστε ορισμούς για την ποίηση που έχουν δώσει άλλοι/-ες ποιητές/ ποιήτριες. Δημιουργήστε ένα συννεφολέξο με τους ορισμούς που σταχυολογήσατε. Τώρα δώστε ένα δικό σας ορισμό για την ποίηση και αναρτήστε τον στο ιστολόγιό μας επιλέγοντας τη μορφοποίηση που σας εκφράζει περισσότερο.
3. Επισκεφτείτε το Ψηφιακό Σχολείο. Από τα διαδραστικά σχολικά βιβλία επιλέξτε το εγχειρίδιο Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και εντοπίστε το ποίημα του Μιχάλη Γκανά «Το σκυλί». Αντιγράψτε το ποίημα και μεταφέρετέ το σε σελίδα ΠΕΚ.
4. Διαβάστε το ποίημα και εντοπίστε άγνωστες λέξεις. Επισκεφτείτε την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, επιλέξτε τη Σύνθετη αναζήτηση και αναζητήστε τη σημασία των λέξεων. Δημιουργήστε υπερσυνδέσεις με τη σημασία των λέξεων.
5. Ποια είναι τα πρόσωπα του ποιήματος; Να τονίσετε τις ενέργειές τους χρωματίζοντας τα σχετικά σημεία του ποιήματος στο ΠΕΚ.
6. Δημιουργήστε μια ψηφιακή αφήγηση για το ποίημα (μπορείτε να χρησιμοποιήσετε λογισμικό παρουσίασης – Power Point ή δημιουργίας βίντεο Movie Maker).

7. Αναζητήστε ποιήματα του Μ. Γκανά στο διαδίκτυο. Διαβάστε τα και επιλέξτε αυτό που σας αρέσει/αγγίζει περισσότερο (κάθε μέλος της ομάδας σας επιλέξει ένα ποίημα). Με τις επιλογές της ομάδας σας δημιουργήστε ένα e-book (με μορφή pdf) το οποίο θα αναρτηθεί στο ιστολόγιό μας.

Ομάδες 2 και 5

1. Ποιες απόψεις εκφράζει ο Μιχάλης Γκανάς για τη σχέση ποίησης και μουσικής; Πώς αισθάνεται ως στιχουργός; Μελετήστε συνεντεύξεις του ποιητή στα: [Lifo](#), [Δρόμος της Αριστεράς](#), [You Tube](#) (24'-28'), [You Tube](#) (16'-24'). Σε κείμενο που θα αναρτηθεί στο ιστολόγιό μας να παρουσιάσετε τις απόψεις του Μ. Γκανά σχετικά με τα παραπάνω θέματα.
2. Επισκεφτείτε τα: [MusicHeaven](#), [Στίχοι](#) και δείτε το έργο του Μ. Γκανά. Δημιουργήστε [χρονογραμμή](#) όπου θα παρουσιάζετε την πορεία του στο ελληνικό τραγούδι. Εμπλουτίστε με φωτογραφίες, ήχους, αποσπάσματα (αναζητήστε υλικό στο [You Tube](#))
3. Επισκεφτείτε το [Ψηφιακό Σχολείο](#). Από τα διαδραστικά σχολικά βιβλία επιλέξτε το εγχειρίδιο Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και εντοπίστε το ποίημα του Μιχάλη Γκανά «Το σκυλί». Αντιγράψτε το ποίημα και μεταφέρετέ το σε σελίδα ΠΕΚ.
4. Διαβάστε το ποίημα και εντοπίστε άγνωστες λέξεις. Επισκεφτείτε την [Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα](#), επιλέξτε τη [Σύνθετη Αναζήτηση](#) και αναζητήστε τη σημασία των λέξεων. Δημιουργήστε υπερσυνδέσεις με τη σημασία των λέξεων.
5. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του έργου του Μιχάλη Γκανά; Ποια θέματα διατρέχουν το έργο του; Απαντήστε στα παραπάνω ερωτήματα, αφού μελετήσετε τα: [You Tube](#) (16'-18'), [Πολιτεία](#), [FlowMagazine](#). Μπορείτε να παρουσιάσετε τα αποτελέσματα της έρευνάς σας σε [συννεφολέξο](#).
6. Δημιουργήστε μια ψηφιακή αφήγηση για το ποίημα (μπορείτε να χρησιμοποιήσετε λογισμικό παρουσίασης – Power Point ή δημιουργίας βίντεο Movie Maker).
7. Αναζητήστε ποιήματα του Μ. Γκανά στο διαδίκτυο. Διαβάστε τα και επιλέξτε αυτό που σας αρέσει/αγγίζει περισσότερο (κάθε μέλος της ομάδας σας επιλέξει ένα ποίημα). Με τις επιλογές της ομάδας σας δημιουργήστε ένα e-book (με μορφή pdf) το οποίο θα αναρτηθεί στο ιστολόγιό μας.

Ομάδες 4 και 6

1. Ο Μ. Γκανάς ανήκει στους ποιητές της γενιάς του '70. Επισκεφτείτε: [Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα](#), [Ψηφιακό Σχολείο](#). Σε ΠΕΚ κρατήστε σημειώσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά της γενιάς του '70 και τους κύριους εκπροσώπους της στην ποίηση και την πεζογραφία. Με τα στοιχεία που συγκεντρώσατε δημιουργήστε [εννοιολογικούς χάρτες](#), όπου θα παρουσιάσετε τα αποτελέσματα της έρευνάς σας.
2. Ο Μ. Γκανάς έχει ασχοληθεί και με την πεζογραφία. Ασχοληθείτε με το πεζογράφημά του «Γυναικών μικρές και πολύ μικρές ιστορίες» και αναζητήστε κριτικές για αυτό. Επιλέξτε δύο. Σε ΠΕΚ κρατήστε σημειώσεις με βάση τα ακόλουθα ερωτήματα:

- α. Πότε εκδόθηκε το έργο;
- β. Ποιο είναι το θέμα του έργου;
- γ. Ποια τα χαρακτηριστικά του έργου (γλώσσα, ύφος);
- δ. Πώς το αντιμετωπίζει η κριτική;
- ε. Τι επισημαίνει ο ίδιος ο ποιητής για το έργο του αυτό; (*You Tube*, 6'-12')

Με τα στοιχεία που συγκεντρώσατε δημιουργήστε κείμενο που θα αναρτηθεί στο ιστολόγιό μας.

3. Επισκεφτείτε το Ψηφιακό Σχολείο. Από τα διαδραστικά σχολικά βιβλία επιλέξτε το εγχειρίδιο Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και εντοπίστε το ποίημα του Μιχάλη Γκανά «Το σκυλί». Αντιγράψτε το ποίημα και μεταφέρετέ το σε σελίδα ΠΕΚ.
4. Διαβάστε το ποίημα και εντοπίστε άγνωστες λέξεις. Επισκεφτείτε την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, επιλέξτε τη Σύνηθε Αναζήτηση και αναζητήστε τη σημασία των λέξεων. Δημιουργήστε υπερσυνδέσεις με τη σημασία των λέξεων.
5. Το ποίημα εμπεριέχει το στοιχείο του αιφνιδιασμού. Σε ποιο στίχο πιστεύετε ότι ανατρέπεται η αρχική εντύπωση του αναγνώστη; Τονίστε το στίχο αυτό χρωματίζοντάς τον.
6. Δημιουργήστε μια ψηφιακή αφήγηση για το ποίημα (μπορείτε να χρησιμοποιήσετε λογισμικό παρουσίασης – Power Point ή δημιουργίας βίντεο Movie Maker).
7. Αναζητήστε τραγούδια του Μ. Γκανά στο διαδίκτυο. Επιλέξτε αυτό που σας αρέσει/αγγίζει περισσότερο (κάθε μέλος της ομάδας ας επιλέξει ένα τραγούδι). Δημιουργήστε μια οπτικοποιημένη μορφή του τραγουδιού και αναρτήστε την στο ιστολόγιό μας.

Βιβλιογραφία

- Γιάννενα Πόλη των Ευεργετών, 2015. (Διαθέσιμο on line: <http://www.giannena-e.gr>, προσπελάστηκε στις 10/01/2015)
- Γκανάς, Μ. Το σκυλί (Διαθέσιμο on line: <http://dschool.edu.gr/>, προσπελάστηκε στις 10/01/2015)
- Διοσκουρίδης, Σ. (2014, Μάρτιος 3), Μιχάλης Γκανάς "Οι απλές στιγμές είναι αυτές που παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στο έργο μου". Lifo. (Διαθέσιμο on line: <http://www.lifo.gr/mag/features/2825> προσπελάστηκε στις 15/01/2015)
- Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, 2015. (Διαθέσιμο on line: <http://www.biblionet.gr/>, προσπελάστηκε στις 12/01/2015)
- Ζαρκαδούλας, Γ., (2003, Αύγουστος 31). *Μιχάλης Γκανάς*. MusicHeaven. (Διαθέσιμο on line: <http://www.musicheaven.gr/html/modules.php?name=News&file=article&id=673>, προσπελάστηκε στις 10/01/2015)

- Ηλία, Ε. (2006). Η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων σύμφωνα με τις θεωρίες της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, 157-165
- Καλογερόπουλος, Α., (2014, Ιούλιος 14). *Μιχάλης Γκανάς: Μουσική και ποίηση ενίοτε συνενερίζονται, γεννώντας αγγέλους ή τέρατα... Δρόμος της Αριστεράς*. Διαθέσιμο on line: <http://www.e-dromos.gr/>, προσπελάστηκε στις 21/01/2015)
- Κορδά, Δ. & Παναγιωτόπουλος, (2010), *Η Ζωή είναι Αλλού - Μιχάλης Γκανάς* [Τηλεοπτική Εκπομπή]. Αθήνα: ΕΡΤ. (Διαθέσιμο on line: <https://www.youtube.com/watch?v=U-Tus8QJKcc>, προσπελάστηκε στις 20/12/2015)
- Λιάκου, Δ. (2003, Μάρτιος 20). *Μιχάλης Γκανάς, ο θαυματοποιός των λέξεων*. Flow Magazine. (Διαθέσιμο on line: http://www.flowmagazine.gr/article/view/mixalhs_gkanas_o_thaumatoποιος_twn_leksewn/category/culture, προσπελάστηκε στις 22/01/2015)
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. «Γιατί», «Πώς», «Πότε», «για Ποιούς». (Διαθέσιμο on line: <http://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf> προσπελάστηκε στις 20/07/2014)
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Λύκειο. (Διαθέσιμο on line: <http://ebooks.edu.gr/courses/DSGL-A107/document/4e54c578cfwc/4e54c5884qdu/4e54c5afm52x.pdf>, προσπελάστηκε στις 20/07/2014)
- Μπόκλουντ-Λαγοπούλου, Κ. (2006). Διδασκαλία και θεωρία λογοτεχνίας: οι θεωρητικές προσεγγίσεις στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, 177-187. Αθήνα. Τυπωθύτω- Γ. Δάρδανος.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για τα κείμενα Λογοτεχνίας. Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002.
- Πολέμη- Τοδούλου, Μ. (2011). Διαμόρφωση ομάδας: βήματα και αρχές. Μ.Π.Ε
- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. (Διαθέσιμο on line: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/advsearch.html, προσπελάστηκε στις 12/10/2015)
- Vygotsky, L. S., (1999). Η Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης. Μια νέα προσέγγιση. Στο: Σ. Καλαϊτζή (Επιμ.), *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον. Συλλογή κειμένων (Ανάπτυξη)* (σελ. 23-29. Πάτρα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Χαραλαμπίδης, Στ., (2006), *Μιχάλης Γκανάς, Με λίγο φως στους ώμους* [Ντοκιμαντέρ]. Αθήνα: ΕΡΤ. Διαθέσιμο on line:
<https://www.youtube.com/watch?v=D7iiBiAwKKs>, προσπελάστηκε στις 15/03/2015)

Χατζηδήμου, Δ. (2011), Εναλλακτικές μορφές, τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. Στο Π. Αναστασιάδης. & συν. (Επιμ.), *Βασικό επιμορφωτικό υλικό, τόμος Α: Γενικό μέρος*, (26-39). Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

<http://www.dipity.com/>

<http://www.imagechef.com/ic/el/poem/>

<http://www.stixoi.info>

<https://www.text2mindmap.com/>

<http://www.wordle.net/>

Ο ελληνικός κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό εργαλείο στις οικονομικές επιστήμες : Η αντιμετώπιση των επιχειρηματικών οικονομικών αδιεξόδων

Γιώργος Καμαρινός
Οικονομολόγος - Εκπαιδευτικός Π.Ε. 09
geeconomy@yahoo.com

Περίληψη

Το συγκεκριμένο σενάριο περιγράφει το σχεδιασμό μιας διδασκαλίας με θέμα την αντιμετώπιση των οικονομικών προβλημάτων των επιχειρήσεων. Ως βασικό μέσο διδασκαλίας χρησιμοποιείται η κινηματογραφική τέχνη. Οι μαθητές καλούνται με την παρακολούθηση αποσπασμάτων συγκεκριμένων ταινιών του παλιού ελληνικού κινηματογράφου να παρατηρήσουν και να καταγράψουν τις τεχνικές που ακολουθούν οι επιχειρήσεις προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα οικονομικά αδιέξοδα στα οποία έχουν περιέλθει. Έτσι, επιχειρείται η σύνδεση των προκύπτουσών παρατηρήσεων με γνώσεις που απέκτησαν από συγκεκριμένες ενότητες του σχολικού εγχειριδίου αλλά και με καταστάσεις της τρέχουσας ελληνικής πραγματικότητας.

Δεδομένου ότι χρησιμοποιούνται ο ήχος και η εικόνα, οι αντιδράσεις και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών, οι μαθητές αντιλαμβάνονται με ένα βιωματικό τρόπο τις μεθόδους αντιμετώπισης των επιχειρηματικών αδιεξόδων, έστω κι αν ενίοτε τα κινηματογραφικά σενάρια διακωμωδούν ή δραματοποιούν τις καταστάσεις σε υπέρμετρο βαθμό.

Λέξεις – Κλειδιά : Κινηματογράφος, Εκπαίδευση, Επιχείρηση, Οικονομικά αδιέξοδα

Εισαγωγή

Οι διάφορες μορφές τέχνης και η χρήση τους αποτελούν μια πηγή ευχαρίστησης που προβλέπει με τον καλύτερο τρόπο αυτό που οι μαθητές είναι ικανοί να πετύχουν όταν τους δίνεται η δυνατότητα να κάνουν οτιδήποτε επιθυμούν. (Eisner, 2002). Οι μαθητές παρατηρώντας ένα έργο τέχνης αντλούν και αποκαλύπτουν κοινωνικές αξίες, ιστορικά δεδομένα καθώς και πολιτικές και φιλοσοφικές αντιλήψεις της κοινωνίας (Perkins, 1994).

Ειδικότερα στη διδασκαλία των οικονομικών επιστημών στο σχολείο, η τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό με φαντασία και να βοηθήσει στη δυναμική εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία αφού η τέχνη μπορεί να εκφράσει αλήθειες με συμβολικό τρόπο βοηθώντας στη δημιουργική μάθηση (Brinia and Vikas, 2012).

Στο περιγραφόμενο σενάριο, η μέθοδος που προτείνεται είναι η χρήση της κινηματογραφικής τέχνης και ειδικότερα του ελληνικού εμπορικού κινηματογράφου προκειμένου οι μαθητές μέσω της παρακολούθησης των ταινιών, μιας ευχάριστης και

ταυτόχρονα ευρηματικής παιγνιώδους διαδικασίας μάθησης, να αντιληφθούν και να εμπεδώσουν διδασκόμενες πρακτικές και συμπεριφορές για την επιχειρηματικότητα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές στα πλαίσια του μαθήματος «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων» της Γ΄ Λυκείου, καλούνται μέσω των κινηματογραφικών αποσπασμάτων να αναγνωρίσουν και να καταγράψουν πρακτικές που οδηγούν στην άρση των οικονομικών αδιεξόδων και την επιχειρηματική ανάπτυξη.

Σχεδιασμός Διδασκαλίας

Περιγραφή θέματος

Μετά το τέλος του πρώτου κεφαλαίου του σχολικού εγχειριδίου, οι μαθητές έχοντας αποκτήσει τις προαπαιτούμενες γνώσεις και χρησιμοποιώντας πιθανά προσωπικά βιώματα, μπορούν να διατυπώσουν ορισμένες τεχνικές που οι επιχειρηματίες εφαρμόζουν με στόχο την επιβίωση, ανάπτυξη και μεγέθυνση των επιχειρήσεών τους σε ένα δυσμενώς μεταβαλλόμενο οικονομικό περιβάλλον, όπως αυτό που υφίσταται στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια. Στη συγκεκριμένη διδασκαλία θα δοθεί έμφαση στην ορθή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και των διαθέσιμων οικονομικών πόρων, σε αποτελεσματικές πρακτικές πωλήσεων, σε επενδύσεις και μεθόδους εξεύρεσης κεφαλαίων. Με τη χρήση αποσπασμάτων από ταινίες του εμπορικού ελληνικού κινηματογράφου, οι μαθητές θα διακρίνουν και θα καταγράψουν επιχειρηματικές πρακτικές αναφέροντας τα κύρια χαρακτηριστικά τους όπως λεκτική επικοινωνία, γλώσσα του σώματος και χρησιμοποιούμενα μέσα. Στο τέλος, θα εξαχθούν συμπεράσματα και θα προταθεί προσαρμογή και εφαρμογή των συγκεκριμένων αλλά και άλλων πρακτικών στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Διδακτικοί στόχοι

Μετά το πέρας της διδασκαλίας οι μαθητές θα είναι ικανοί:

- *Να ορίζουν έννοιες όπως επιχειρηματικότητα, παραγωγικότητα εργασίας, κοινωνική ευθύνη και να αναφέρουν λειτουργικούς στόχους μιας επιχείρησης*
- *Να περιγράφουν τρόπους εξεύρεσης και αξιοποίησης κεφαλαίων και αποτελεσματικές πρακτικές πωλήσεων*
- *Να κατανοήσουν τη σύνδεση των προαναφερόμενων εννοιών και πρακτικών με την επιβίωση μιας επιχείρησης σε ένα δύσκολο οικονομικό περιβάλλον*
- *Να προτείνουν τρόπους αποτελεσματικής αντιμετώπισης επιχειρηματικών οικονομικών αδιεξόδων*

Προαπαιτούμενα και εκτιμώμενη διάρκεια

- *Εξοικείωση με τη χρήση των εργαλείων ΤΠΕ*
- *Γνώση συγκεκριμένων εννοιών που εμπεριέχονται στα περιεχόμενα του πρώτου κεφαλαίου του σχολικού εγχειριδίου*

- *Πρόσβαση σε Η/Υ ή άλλο οπτικοακουστικό υλικό*
- *Δυνατότητα διάθεσης ενός τουλάχιστον συνεχούς δώρου για τη διδασκαλία*
- *Απαιτούμενος χρόνος: 4 (τουλάχιστον) ώρες*

Διδακτική προσέγγιση

- *Παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου*
- *Προβολή οπτικοακουστικού υλικού*
- *Συζήτηση – διάλογος – επιχειρηματολογία*

Εποπτικά μέσα διδασκαλίας

- *Σχολικό εγχειρίδιο*
- *Η/Υ και δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο*
- *Λογισμικό προβολής ταινιών*
- *Προαιρετικό έντυπο υλικό – ερωτηματολόγια*

Στάδια διδασκαλίας

1^η διδακτική ώρα

Κατά τη διάρκεια της πρώτης ώρας, πραγματοποιείται επανάληψη βασικών εννοιών που ορίστηκαν και περιγράφηκαν στο πρώτο κεφάλαιο του μαθήματος της Γ' Γενικού Λυκείου (και ΕΠΑ.Λ.) «Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών». Γίνεται εκτενής αναφορά σε έννοιες όπως επιχειρηματικότητα, παραγωγικότητα της εργασίας, εταιρική κοινωνική ευθύνη και περιγράφονται οι λειτουργικοί στόχοι της επιχείρησης (Βάθης και Μπουραντάς, 2014, Βαξεβανίδου και Ρεκλείτης, 2014).

Παράλληλα οι μαθητές, αξιοποιώντας τις γνώσεις τους και προσωπικές εικόνες και παραστάσεις από την καθημερινότητά τους, διατυπώνουν απόψεις για τρόπους εύρεσης και ορθής αξιοποίησης κεφαλαίων και για αποτελεσματικές πρακτικές πωλήσεων. Έπειτα, δεδομένου ότι το εξεταζόμενο θέμα αφορά τα επιχειρηματικά οικονομικά αδιέξοδα, διατυπώνουν τις πρώτες σκέψεις τους για τους τρόπους αντιμετώπισης των οικονομικών προβλημάτων των επιχειρήσεων.

2^η & 3^η διδακτικές ώρες

Γίνεται διαχωρισμός των μαθητών σε ομάδες των 4 – 5 ατόμων. Η ενότητα που αναλαμβάνει η κάθε ομάδα έχει διαφορετική θεματολογία, ενώ οι συμμετέχοντες καλούνται να παρακολουθήσουν αποσπάσματα μίας ή περισσότερων ελληνικών ταινιών ανάλογα με το διαθέσιμο χρόνο, τη διάρκεια των αποσπασμάτων και την ποικιλία των (σχετικών με το θέμα) παρατηρήσεων που πρέπει να προκύψουν.

Το συγκεκριμένο σενάριο περιλαμβάνει 3 θεματικές ενότητες. Ωστόσο, το πλήθος των ενοτήτων ή των ταινιών που χρησιμοποιούνται μπορεί να αυξηθεί είτε επειδή το διαθέσιμο μαθητικό δυναμικό είναι μεγαλύτερο, είτε γιατί ο χρόνος και η επιθυμία των συμμετεχόντων καθιστούν εφικτό κάτι τέτοιο. Γι' αυτό το ενδεχόμενο, θα δοθούν συμπληρωματικά στοιχεία και πληροφορίες.

Α' θεματική ενότητα: Αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας

Το θέμα της πρώτης ενότητας αναφέρεται σε έναν τρόπο διοίκησης όπου ο άνθρωπος θεωρείται ως ο σπουδαιότερος συντελεστής παραγωγής. Ο εργοδότης, αναπτύσσοντας σχέσεις φιλίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης με τους εργαζόμενους και ικανοποιώντας τις κοινωνικές και ψυχολογικές τους ανάγκες, επιτυγχάνει την αύξηση της παραγωγικότητάς τους με συνεπακόλουθα οφέλη για την επιχείρηση.

Τα στοιχεία της κινηματογραφικής ταινίας που χρησιμοποιείται είναι (Βαλούκος, 2007):

Τίτλος	Πράκτορες 005 εναντίον Χρυσοπόδαρου		
Σκηνοθέτης	Ορέστης Λάσκος		
Έτος παραγωγής	1965	Διάρκεια	82 λεπτά
Πρωταγωνιστές	Κώστας Χατζηχρήστος, Γιάννης Γκιωνάκης		
Πηγή	https://www.youtube.com/watch?v=K7olwFaj_3w		
Αποσπάσματα	λεπτά από 55.00 έως 1.08.00		
Στο χαρακτηριστικό απόσπασμα παρακολουθούμε τον τρόπο με τον οποίον οι εργάτες εκφράζουν την επιθυμία τους να εργαστούν με όλες τις δυνάμεις τους κατόπιν ικανοποίησης βασικών τους αιτημάτων αλλά και την αγάπη και φροντίδα που δείχνουν τα αφεντικά προς αυτούς.			
			

Εφόσον είναι δυνατή και η προβολή αποσπασμάτων από μία ακόμη ταινία, προτείνεται η ταινία «Η κόρη μου η σοσιαλίστρια» με την Αλίκη Βουγιουκλάκη στον πρωταγωνιστικό ρόλο ως η σοσιαλίστρια κόρη ενός εργοστασιάρχη που

υπερασπίζεται τα δικαιώματα και ενδιαφέρεται για την ικανοποίηση των αναγκών των εργατών.

Β' θεματική ενότητα: Ορθή διαχείριση των οικονομικών πόρων

Το θέμα της δεύτερης ενότητας αναφέρεται στην ορθολογική διαχείριση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων. Οι έχοντες τα ηνία των επιχειρήσεων, καθοδηγούμενοι από την τιμιότητα και την εργατικότητα τους, θέτουν τέλος στις σπατάλες και τις παράνομες δραστηριότητες, καταφέροντας να επαναφέρουν τις επιχειρήσεις τους στη βιωσιμότητα και την κερδοφορία.

Τα στοιχεία της κινηματογραφικής ταινίας που χρησιμοποιείται είναι (Βαλούκος, 2007):

Τίτλος	Ο κακός, ο ψυχρός κι ο ανάποδος		
Σκηνοθέτης	Ερρίκος Θαλασσινός		
Έτος παραγωγής	1969	Διάρκεια	85 λεπτά
Πρωταγωνιστές	Κώστας Χατζηχρήστος, Μίμης Φωτόπουλος, Μάνος Κατράκης		
Πηγή	https://www.youtube.com/watch?v=XEHdjIwGyaE		
Αποσπάσματα	λεπτά από 57.00 έως 1.09.00		

Στο συγκεκριμένο απόσπασμα παρουσιάζονται οι προσπάθειες του πρωταγωνιστή να περιορίσει τις σπατάλες αλλά και οι ευφάνταστοι τρόποι αύξησης του αριθμού των πελατών – θεατών. Έτσι, καταφέρνει να γλιτώσει την κατάσχεση και τη χρεοκοπία.




Εφόσον είναι εφικτή και η προβολή αποσπασμάτων από μία ακόμη ταινία, προτείνεται η ταινία «Εξω οι κλέφτες», όπου ο φτωχός δάσκαλος Ορέστης Μακρής αναλαμβάνει να διευθύνει το εργοστάσιο του αδερφού του, απομακρύνοντας τους κλέφτες που λυμαίνονταν την επιχείρηση και παρέχοντας ευκολίες πληρωμής με σεβασμό στις ανάγκες των πελατών. Με αυτόν τον τρόπο καταφέρνει την αύξηση της κερδοφορίας της επιχείρησης.

Γ' θεματική ενότητα: Πρακτικές πωλήσεων

Το θέμα της τρίτης ενότητας αναφέρεται σε πρακτικές πωλήσεων όπως η αποστολή εξωτερικών πωλητών με σκοπό είτε να διαφημίσουν την υπηρεσία είτε να δειγματίσουν και πουλήσουν το εμπόρευμα.. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η αύξηση των πωλήσεων και εσόδων της επιχείρησης και η αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων.

Θα χρησιμοποιηθούν αποσπάσματα από δύο κινηματογραφικές ταινίες, των οποίων τα στοιχεία είναι τα ακόλουθα (Βαλούκος, 2007):

Τίτλος 1 ^{ης} ταινίας	Μην είδατε τον Παναή		
Σκηνοθέτης	Ορέστης Λάσκος		
Έτος παραγωγής	1962	Διάρκεια	88 λεπτά
Πρωταγωνιστές	Θανάσης Βέγγος, Ανδρέας Μπάρκουλης		
Πηγή	https://www.youtube.com/watch?v=4DG6v4nl-No		
Αποσπάσματα	λεπτά από 02.00 έως 06.00 και από 30.00 έως 33.00		
Στα χαρακτηριστικά αποσπάσματα παρακολουθούμε τον Θανάση Βέγγο, στους ρόλους του υπαλλήλου ενός εξοχικού κέντρου και ενός ξενοδοχείου, να προσπαθεί να διαφημίσει τις προσφερόμενες υπηρεσίες και να εξυπηρετεί με φροντίδα και ... κατανόηση τους υποψήφιους πελάτες.			
			

Τίτλος 2 ^{ης} ταινίας	Τρεις κούκλες κι εγώ		
Σκηνοθέτης	Νίκος Τσιφόρος		
Έτος παραγωγής	1960	Διάρκεια	95 λεπτά
Πρωταγωνιστές	Ντίνος Ηλιόπουλος, Μάρω Κοντού, Μάρθα Καραγιάννη		
Πηγή	https://www.youtube.com/watch?v=8IiVbTsyU9o		
Αποσπάσματα	λεπτά 02.00 – 07.00, 27.00 – 31.00 και 48.00 – 50.00		
Στα συγκεκριμένα αποσπάσματα θαυμάζουμε τον Ντίνο Ηλιόπουλο στο ρόλο του λογιστή που στέλνεται σε κοσμικό νησί για να πουλήσει τα φορέματα του σχεδόν χρεοκοπημένου οίκου μόδας στον οποίον εργάζεται, με επιτυχή αποτελέσματα.			



Εφόσον είναι εφικτή και η προβολή αποσπασμάτων από μία ακόμη ταινία, προτείνεται η ταινία «Καλώς ήλθε το δολάριο» με τον Γιώργο Κωνσταντίνου, ως καθηγητή αγγλικών και κατ' ανάγκη εργαζόμενο σε κέντρο διασκέδασης, να προσπαθεί να πείσει αμερικάνους ναύτες να επισκεφτούν το συγκεκριμένο καμπαρέ. Έτσι, επιτυγχάνει να αποτρέψει μία, σχεδόν βέβαιη, οικονομική ζημιά.

Αν το πλήθος των συμμετεχόντων μαθητών και ο διαθέσιμος χρόνος επιτρέπουν περισσότερες θεματικές ενότητες, μπορεί να γίνει επιλογή από τα ακόλουθα θέματα:

- Θέμα: «Εξασφάλιση επικερδούς αντιπροσωπείας / επένδυση»
Προτεινόμενες ταινίες: «Ο αισιόδοξος» (1973), «Ποιος Θανάσης» (1969)
- Θέμα: «Προσωπική πώληση / επικοινωνία»
Προτεινόμενες ταινίες: «Ο τζίτζικας κι ο μέρμηγκας» (1958), «Ο απίθανος» (1970)
- Θέμα: «Πωλήσεις με ευκολίες πληρωμής»
Προτεινόμενες ταινίες: «Φως, νερό, τηλέφωνο, οικόπεδα με δόσεις» (1966),
«Η δοσατζού» (1966)

4^η διδακτική ώρα

Στα πλαίσια της τέταρτης ώρας :

- *Οι μαθητές καταγράφουν σε φύλλο εργασίας τις μεθόδους που οι κινηματογραφικοί ήρωες χρησιμοποιούν και τα αποτελέσματα που καταφέρνουν, λαμβάνοντας υπόψη και τις σεναριακές υπερβολές, όπου αυτές υπάρχουν. Στις μεθόδους συμπεριλαμβάνονται τόσο η γλώσσα του λόγου όσο και αυτή του σώματος καθώς και τα χρησιμοποιούμενα μέσα.*
- *Οι μαθητές αναφέρουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε μεθόδου, ο βαθμός και ο τρόπος εφαρμογής της στη σύγχρονη πραγματικότητα.*

- Οι παρατηρήσεις, τα σχόλια και τα συμπεράσματα παρουσιάζονται σε όλη την τάξη.
- Γίνεται επανεξέταση και εμπλουτισμός των αρχικών απόψεων των συμμετεχόντων.
- Πραγματοποιείται εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων.
- Γίνεται αξιολόγηση του σεναρίου

Αποτελέσματα - Συμπεράσματα

Οι μαθητές υποδέχονται με θετικά συναισθήματα τη χρήση των κινηματογραφικών ταινιών ως μέσο διδασκαλίας. Με ιδιαίτερη προθυμία παρακολουθούν τις ταινίες, ακόμα κι αν ο κινηματογράφος δεν συγκαταλέγεται στα κύρια ενδιαφέροντά τους, γιατί ανακαλύπτουν αρκετές ομοιότητες με τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Καταγράφουν τα ζητούμενα ευρήματα, τα οποία στη συνέχεια γίνονται η αφορμή για σκέψεις, συζήτηση και προτάσεις.

Ουσιαστικά μέσω της εφαρμογής αυτής της μεθόδου αλλά και της τέχνης γενικότερα, αυξάνεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και του δασκάλου ενδυναμώνοντας αμφότερα τη στοχαστική τους διάθεση (Brinia and Vikas, 2012). Η συγκεκριμένη μέθοδος συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση διαφόρων εννοιών, την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων των συμμετεχόντων και στη δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού κλίματος (Brinia and Vikas, 2012). Οι ταινίες δημιουργούν ένα εικονικό επιχειρηματικό περιβάλλον από το οποίο αναδύονται εικόνες και πρόσωπα του επιχειρείν, συμπεριφορές και πρακτικές υπό το πλέγμα, όμως, των δυσμενών συνθηκών που επιβάλλουν τα οικονομικά δεδομένα της εποχής (Μυλωνάκη, 2008).

Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να είναι καλύτερα αν δινόταν η δυνατότητα της παρακολούθησης ολόκληρων ταινιών κι όχι κάποιων αποσπασμάτων, έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν μια πληρέστερη εικόνα των οικονομικών αδιεξόδων και των τρόπων αντιμετώπισής τους από τις επιχειρήσεις, όπως αυτές αποτυπώνονται στα κινηματογραφικά σενάρια.

Αν και τα προβαλλόμενα σενάρια εστιάζουν στην οικονομική και κοινωνική ζωή των Ελλήνων πριν μισό αιώνα, εντούτοις, οι προτεινόμενες λύσεις που αναδεικνύονται μέσα από αυτές τις ταινίες, όπως η αύξηση της παραγωγικότητας, η ορθή οικονομική διαχείριση και συγκεκριμένες πρακτικές πωλήσεων, θα μπορούσαν να δώσουν λύση και στα σημερινά προβλήματα των επιχειρηματιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βάθης, Α., Μπουραντάς, Δ., Παπακωνσταντίνου, Χ., Ρεκλείτης, Π. (2014). *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών*. Διόφαντος

- Βαλούκος, Σ. (2007). *Φιλμογραφία του Ελληνικού Κινηματογράφου (1914 – 2007)*. Αθήνα, Αιγόκερως.
- Βαξεβανίδου, Μ., Ρεκλείτης, Π. (2014). *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων*. Διόφαντος
- Μυλωνάκη, Α. (2008). «Δουλειές με φούντες» : *Η ιστορία της επιχειρηματικότητας μέσα από τον ελληνικό κινηματογράφο (1950 – 1970)*. Θεσσαλονίκη, Πολιτιστική Εταιρεία Επιχειρηματιών Βορείου Ελλάδος.
- Brinia, V., Vikas, E., (2012). *Economics in Secondary education: A case study in Greece*. Vol. XXIV, N. 1. Archives of Economic History, ISSN 1108-7005.
- Eisner, Elliot W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art The Getty Center for Education in the Arts*.
- Ηλεκτρονικές πηγές :
 - https://www.youtube.com/watch?v=K7olwFaj_3w (ανάκτηση 30/10/15)
 - <https://www.youtube.com/watch?v=XEHdjIwGyaE> (ανάκτηση 30/10/15)
 - <https://www.youtube.com/watch?v=4DG6v4nl-No> (ανάκτηση 30/10/15)
 - <https://www.youtube.com/watch?v=8IiVbTsyU9o> (ανάκτηση 30/10/15)

Οργάνωση διδακτικών δραστηριοτήτων με στόχο την παραγωγή επιχειρηματολογικού κειμένου στην Έκθεση-Έκφραση Α΄ Λυκείου

Καραγιώργου Χαρίκλεια

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια,

"Θε.Π.Α.Ε.Ε"

chariklakikar@windowslive.com

Κρικώνα Μαρία

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια,

"Θε.Π.Α.Ε.Ε"

mariakrikoni.phil@hotmail.com

Περίληψη

Στο παρόν διδακτικό σενάριο επιχειρείται η προσέγγιση της ενότητας: «*Οργάνωση λόγου*» του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ Λυκείου, με εστίαση στην επιχειρηματολογία. Ειδικότερα, μέσω της οργάνωσης διδακτικών δραστηριοτήτων επιδιώκεται η διδασκαλία της γραμματικής (αιτιολογικές προτάσεις), της κειμενικής γραμματικής (δομή επιχειρήματος) και της παραγωγής λόγου (άρθρο). Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόζεται το *κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό πρότυπο παραγωγής λόγου* και η τριφασική προσέγγιση της διδασκαλίας της γραμματικής με τη μέθοδο ΠΠΠ, *Παρουσίαση του φαινομένου-Πρακτική Εξάσκηση-Παραγωγή Λόγου*. Απώτερο στόχο αποτελεί η παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου (γραπτού και προφορικού) από τους μαθητές και η καλλιέργεια των κριτηρίων αξιολόγησης της ποιότητάς του.

Λέξεις-Κλειδιά: επιχειρηματολογία, δομή επιχειρήματος, κριτήρια ποιότητας.

Συμβατότητα με το Α.Π.Σ. & Λ.Ε.Π.Π.Σ.

Το σχέδιο/σενάριο διδασκαλίας είναι συμβατό με το Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς επιδιώκεται η ενδυνάμωση του ήδη αποκτημένου γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών σε μία κατεύθυνση περισσότερο κοινωνιοκεντρική και λιγότερο γλωσσοκεντρική (Φ.Ε.Κ., 2011, σ. 21052). Τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως προϊόντα επικοινωνίας, ως γλωσσικές και νοηματικές δομές, και για τον λόγο αυτό τα διάφορα γλωσσικά και γραμματικά φαινόμενα (αιτιολογικές προτάσεις, επιχείρημα) παρουσιάζονται με τις κειμενικές κατηγορίες στις οποίες ανήκουν μέσω του διδακτικού προτύπου ΠΠΠ (Παρουσίαση-Πρακτική εξάσκηση-Παραγωγή λόγου) (Harmer, 2007, σσ. 53-54· Σπανός & Μιχάλης, 2011, σσ. 188-196). Οι μαθητές εξοικειώνονται με συγκεκριμένο κειμενικό είδος (άρθρο) και κειμενικό τύπο (επιχειρηματολογία) (Φ.Ε.Κ., 2011, σ. 21053) μέσω της δραστηριότητας παραγωγής γραπτού λόγου (βάσει του κειμενοκεντρικού-διαδικαστικού προτύπου παραγωγής λόγου), η οποία λαμβάνει χώρα ως διαδικασία σε τρία στάδια: σε *προσυγγραφικό* (συλλογή και ταξινόμηση του υλικού), *συγγραφικό* (σύνθεση κειμένου) και *μετασυγγραφικό* (αξιολόγηση κειμένου) (Μιχάλης, 2011, σσ. 162-163, 217-219).

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) αντιμετωπίζονται ως παιδαγωγικά μέσα προκειμένου να διευκολύνουν τη γλωσσική διδασκαλία (Φ.Ε.Κ., 2011, σ. 21053) μέσω της αξιοποίησης των περιβαλλόντων του διαδικτύου.

Τέλος, στο Φ.Ε.Κ. (2011) επισημαίνεται ότι ο σχεδιασμός του μαθήματος δεν θα πρέπει να γίνεται με βάση τις σελίδες των διαθέσιμων εγχειριδίων, αλλά με βάση τις πρακτικές στις οποίες θα εμπλακούν οι μαθητές, στο πλαίσιο των οποίων θα κατακτηθούν οι γνώσεις για τη γλώσσα, οι γραμματισμοί και οι γνώσεις για τον κόσμο (σ. 21056). Για τον λόγο αυτό, στο παρόν σχέδιο /σενάριο διδασκαλίας και μεν έχει τηρηθεί το διδακτικό πλαίσιο του σχολικού εγχειριδίου (η επιχειρηματολογία ως διδακτική ενότητα ανήκει στην ενότητα *Οργάνωσης Λόγου*, ενώ και το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου εμπεριέχεται στα *Θέματα για συζήτηση και έκφραση - έκθεση*), ωστόσο έχει επιτευχθεί και η πλήρης σύνδεσή του με προτεινόμενες διδακτικές πρακτικές και δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στην ενεργητική μάθηση και στην αυτενέργεια των μαθητών.

Σκοπός και Στόχοι του σεναρίου

Μετά το πέρας της διδασκαλίας επιδιώκεται να βρίσκονται σε θέση οι μαθητές να παράγουν γραπτό και προφορικό επιχειρηματολογικό λόγο, όπως επίσης και να εφαρμόζουν κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητάς του.

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και τη μαθησιακή διαδικασία

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Οι μαθητές να είναι σε θέση:

A) να αναγνωρίζουν τις αιτιολογικές προτάσεις και να διακρίνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (τρόπος εισαγωγής, εκφορά),

B) να διακρίνουν τα δομικά μέρη της παραγράφου,

Γ) να εντοπίζουν τις παραγράφους που έχουν αναπτυχθεί με τη μέθοδο της αιτιολόγησης και να είναι σε θέση να αναπτύσσουν οι ίδιοι παραγράφους αξιοποιώντας τη μέθοδο αυτή,

Δ) να διακρίνουν τη δομή του επιχειρήματος (ισχυρισμός-πληροφοριακό δεδομένο) και να το χαρακτηρίζουν (απόλυτο ή μετριαστικό, μονοφωνικό ή πολυφωνικό) (Αρχάκης, 2011, σ. 113-114),

Ε) να επιχειρηματολογούν (να είναι δηλαδή σε θέση να υποστηρίζουν μια άποψη ή θέση χρησιμοποιώντας λογικά και πειστικά επιχειρήματα τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο) και εν συνεχεία να συνθέτουν κείμενο επιχειρηματολογίας,

Στ) να διακρίνουν τα κριτήρια ποιότητας του επιχειρηματολογικού λόγου και να τα εφαρμόζουν στον δικό τους λόγο (προφορικό και γραπτό).

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Οι μαθητές να είναι σε θέση:

A) να εφαρμόζουν τεχνικές αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης χρησιμοποιώντας διαγράμματα για να οργανώνουν τις σκέψεις τους έτσι ώστε να διευκολύνονται στην παραγωγή γραπτού λόγου (μεταγνωστικές δεξιότητες: αυτοαξιολόγηση).

B) να συνεργάζονται αποτελεσματικά και (ομαδοσυνεργατική μέθοδος) να εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις με σεβασμό προς τις θέσεις και τις πεποιθήσεις των συμμαθητών τους (επικοινωνιακές δεξιότητες).

Ως προς τον ψηφιακό γραμματισμό

Οι μαθητές να είναι σε θέση να αναζητούν πληροφορίες για θέματα που τους ενδιαφέρουν μέσω του διαδικτύου εντοπίζοντας τις αξιόπιστες πηγές πληροφόρησης.

Προτεινόμενη εκπαιδευτική μέθοδος

Αξιοποιείται το κειμενοκεντρικό–διαδικαστικό πρότυπο παραγωγής λόγου σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο και η τριφασική προσέγγιση της διδασκαλίας της Γραμματικής με τη μέθοδο ΠΠΠ (PPP): *Παρουσίαση* του φαινομένου, *Πρακτική* εξάσκηση, *Παραγωγή* λόγου (Presentation, Practice, Production). Στο πλαίσιο των περιγραφόμενων δραστηριοτήτων εφαρμόζονται οι ακόλουθες τεχνικές: α) η τριφασική προσέγγιση της διδασκαλίας της Γραμματικής με τη μέθοδο ΠΠΠ (PPP) πραγματοποιείται μέσω της *επαγωγικής μεθόδου* και συγκεκριμένα μέσω της *καθοδηγούμενης ανακάλυψης* των κανόνων δομής, λειτουργίας ή χρήσης του διδασκόμενου φαινομένου, β) στο προσυγγραφικό στάδιο συλλογής υλικού και παραγωγής ιδεών αξιοποιούνται τεχνικές, όπως η *ιδεοθύελλα*, η *ελεύθερη* ή *δομημένη συζήτηση*, η *ανάλυση κειμενικού τύπου και είδους λόγου (genre analysis)*, η *ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*, ενώ γ) στο συγγραφικό και μετασυγγραφικό ακολουθούνται και *ομαδοσυνεργατικές τεχνικές παραγωγής και βελτίωσης κειμένου (peer responding)*, διόρθωση/αναμόρφωση δηλαδή κειμένου ενός μαθητή από συμμαθητή ή συμμαθητές του, βάσει πίνακα ελέγχου κατασκευασμένου από τον/την εκπαιδευτικό. Το κειμενοκεντρικό–διαδικαστικό πρότυπο παραγωγής λόγου αφορά στη σύνθεση κειμένου συγκεκριμένου κειμενικού είδους (*επιχειρηματολογία* στη συγκεκριμένη περίπτωση) και τύπου (*άρθρο*), το οποίο υπηρετεί καθορισμένους επικοινωνιακούς σκοπούς (*πειθώ*) και απευθύνεται σε συγκεκριμένο αποδέκτη. Στο παρόν διδακτικό σενάριο επιχειρείται να γίνει κατανοητή από τους μαθητές η λειτουργία του επιχειρήματος ως βασικού μέσου πειθούς, καθώς και η αξιοποίησή του στον καθημερινό λόγο. Η καινοτομία συνίσταται στο γεγονός ότι αποφεύγεται ο μηχανιστικός χαρακτήρας και η θεωρητική διδασκαλία της επιχειρηματολογίας ως υποκεφαλαίου της φιλολογικής λογικής. Στόχος είναι όχι απλά η παρουσίαση, αλλά και η συνειδητοποίηση του φαινομένου. Επιπλέον, η οργάνωση του λόγου είναι εμπράγματα (επιχειρείται δηλαδή, η σύνδεση της κατανόησης του φαινομένου με την επικοινωνιακή χρήση του και η σύνδεση της διδασκαλίας της Γραμματικής με την ανακαλυπτική μάθηση), και δεν πραγματώνεται μόνο μέσα από την απλή παράθεση παραδειγμάτων.

Εκτιμώμενη διάρκεια: Για την υλοποίηση του σεναρίου προβλέπονται επτά διδακτικές ώρες.

Γενική περιγραφή–Υλοποίηση

Η δραστηριότητα υλοποιείται σε τρεις φάσεις: **Πρώτη φάση:** εφαρμογή του μοντέλου Π.Π.Π. (Παρουσίαση–Πρακτική εξάσκηση–Παραγωγή λόγου) για τη διδασκαλία των δύο γραμματικών φαινομένων, των *αιτιολογικών προτάσεων* (1^η διδακτική ώρα) και του *επιχειρήματος* (2^η διδακτική ώρα). **Δεύτερη φάση:** διεξαγωγή του *debate* (3^η διδακτική ώρα), το οποίο ενδέχεται να λειτουργεί και ως μια μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης (*formative assessment*), κατά κάποιο τρόπο, καθώς ελέγχεται (μέσω των διδακτικών δραστηριοτήτων που υλοποιούνται) αν και σε τι βαθμό έχουν γίνει κατανοητά τα διδαχθέντα γραμματικά φαινόμενα των δύο προηγούμενων διδακτικών ωρών (*αιτιολογικές προτάσεις* και *επιχείρημα*). **Τρίτη φάση:** συλλογή και αξιοποίηση υλικού για την παραγωγή λόγου μέσω συζήτησης, ιδεοθύελλας, αξιοποίησης συγκεκριμένων διαδικτυακών πηγών και ιστοσελίδων, και μέσω προσυγγραφικών δραστηριοτήτων, όπως η δημιουργία σχεδιαγράμματος (*προσυγγραφικό στάδιο*: 4^η και 5^η διδακτική ώρα), συγγραφή δύο κειμένων (κειμενικό είδος: επιχειρηματολογία, κειμενικός τύπος: άρθρο· *συγγραφικό στάδιο*: 6^η διδακτική ώρα), και διόρθωση/βελτίωση του κειμένου σε δυαδικό και ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο: ετεροδιόρθωση μέσω πίνακα ελέγχου και ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των μαθητών και του δασκάλου (*μετασυγγραφικό στάδιο*: 7^η διδακτική ώρα).

Τρόπος έναρξης

Οι μαθητές βρίσκονται στο κεφάλαιο *Γλώσσα και γλωσσικές ποικιλίες* του βιβλίου της Α΄ Λυκείου, στην ενότητα *Οργάνωση του λόγου* (σελ. 66-83) και συγκεκριμένα στις υποενότητες: η οργάνωση του λόγου και το *επιχείρημα* (σελ. 70-71), η οργάνωση του λόγου και η *αιτιολόγηση* (σελ. 73-75) και η οργάνωση ευρύτερου κειμένου (έκθεσης) με αιτιολόγηση (σελ. 75-76).

Α΄ φάση: 1^η διδακτική ώρα (αιτιολογικές προτάσεις)

Προβολή σε προτζέκτορα (power point) εικόνων της σύγχρονης κοινωνίας που αφορούν σε σοβαρά προβλήματα του 21^{ου} αιώνα (επαιτεία, νευρική ανορεξία, σχολικός εκφοβισμός, οικολογική καταστροφή), με στόχο την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών και τον προβληματισμό τους (Αφόρμηση: 5΄).

Ακολουθεί η προσέγγιση του φαινομένου των αιτιολογικών προτάσεων. Ειδικότερα, το διδασκόμενο φαινόμενο παρουσιάζεται σε συγκεκριμένο κειμενικό συγκείμενο, ώστε να μπορούν να το επεξεργαστούν οι μαθητές και να συνάγουν τόσο τα δομικά στοιχεία του όσο και τις σημασιοσυντακτικές και επικοινωνιακές λειτουργίες και τους κανόνες χρήσης του. Διανέμεται ένα κείμενο της Αιμίλιας Καραλή (*Λόγος, Τεχνική και Τέχνη στην έκθεση*), το οποίο αναφέρεται στη φρικαλεότητα του πολέμου. Ακολουθεί

σύντομη συζήτηση για το θέμα, ώστε να γίνει αντιληπτός ο προβληματισμός που θέτει το κείμενο και οι προεκτάσεις του. Το κείμενο αποτελεί αφορμή για την παρουσίαση των αιτιολογικών προτάσεων (τρόπος εισαγωγής, εκφορά, άλλοι τρόποι εκφοράς της αιτίας), χωρίς διεξοδική παρουσίαση, καθώς το φαινόμενο αυτό έχει διδαχθεί και στη Γ' Γυμνασίου (Παρουσίαση φαινομένου, Presentation: 15').

Ζητείται από τους μαθητές ο εντοπισμός, η υπογράμμιση των αιτιολογικών λέξεων και φράσεων μέσα από το κείμενο, καθώς και ο εντοπισμός της δομής της τελευταίας παραγράφου (θεματική πρόταση, σχόλια, κατακλείδα) με στόχο τη συμπλήρωση ενός πίνακα στον οποίο θα δηλώνεται η εισαγωγή και η εκφορά των αιτιολογικών προτάσεων (Πρακτική εξάσκηση, Practice: 10').

Ακολουθεί ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα κατά την οποία οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων. Ο/Η διδάσκων/διδάσκουσα έχει τέσσερις σελίδες εκ των οποίων η κάθε ομάδα επιλέγει μία τυχαία. Πάνω στην κάθε σελίδα αναγράφεται μία θεματική πρόταση την οποία η κάθε ομάδα καλείται να αναπτύξει σε μία παράγραφο 80–100 λέξεων, με τον τρόπο της αιτιολόγησης σχηματίζοντας παράλληλα και τα δομικά της μέρη (Παραγωγή Λόγου, Production: 15').

Α' φάση: 2^η διδακτική ώρα (επιχείρημα)

Παρακολούθηση αποσπάσματος από την ταινία 'Legally Blonde' (σκηνή δικαστηρίου) με στόχο οι μαθητές μέσω του κατευθυνόμενου διαλόγου, να καταλήξουν στο συμπέρασμα πως η δικηγόρος επιδιώκει να υπερασπιστεί τον πελάτη αξιοποιώντας επιχειρήματα (Αφόρμηση: 7').

Γίνεται αναφορά της λέξης «επιχείρημα» με στόχο οι μαθητές μέσω της καθοδηγούμενης ανακάλυψης να παρατηρήσουν τη συγκεκριμένη δομή του επιχειρήματος, η οποία πρέπει να τηρείται. Έπειτα μέσω των κατάλληλων κειμένων (τα κείμενα έχουν αντληθεί από το σχολικό εγχειρίδιο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' γυμνασίου και έχουν τους ακόλουθους τίτλους: *Η αφομοιωτική δύναμη της ελληνικής και Χωρίς γλωσσική αντίσταση*) και υπό την καθοδήγηση της διδάσκουσας προβλέπεται ο εντοπισμός των συστατικών μερών του επιχειρήματος, δηλαδή του ισχυρισμού και του πληροφοριακού δεδομένου, και εν συνεχεία ο χαρακτηρισμός του επιχειρήματος ως απόλυτο ή μετριαστικό, μονοφωνικό ή πολυφωνικό (Παρουσίαση φαινομένου: Presentation: 15').

Στην επόμενη φάση στόχος είναι η εμπέδωση των διδασκόμενων κανόνων και η συνειδητοποίηση του φαινομένου από τους μαθητές μέσω εξάσκησης σε συγκεκριμένες ασκήσεις γραμματικής (δίνονται στους μαθητές κάποιες παράγραφοι, στις οποίες καλούνται να εντοπίσουν α) τη δομή του επιχειρήματος, β) αν υπάρχουν πληροφοριακά δεδομένα που δεν υποστηρίζουν τον ισχυρισμό του επιχειρήματος και γ) αφού εντοπίσουν τα τελευταία να υποθέσουν ποιον πιθανό ισχυρισμό θα μπορούσαν να υποστηρίξουν) (Πρακτική εξάσκηση : Practice: 5').

Ακολουθεί ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, όπου επιδιώκεται η ανάκληση των γλωσσικών γνώσεων των μαθητών σε σχέση ιδιαίτερα με το διδασκόμενο φαινόμενο, και η εφαρμογή των γλωσσικών κανόνων και των αρχών που διδάχθηκαν σε κειμενικό πλέον (και επικοινωνιακό κατά περίπτωση) πλαίσιο.

Η διδάσκουσα έχει προετοιμάσει 4 διαφορετικές 'κάρτες θεμάτων' από τις οποίες η κάθε ομάδα επιλέγει μία τυχαία. Πάνω στην κάθε κάρτα υπάρχει μια λέξη που ορίζει το θέμα (πενθήμερες εκδρομές, τηλεόραση, πρωταθλητισμός, διαδίκτυο) με το οποίο ασχολείται η κάθε ομάδα και από κάτω 5 λέξεις τις οποίες πρέπει να χρησιμοποιήσει. Ζητείται από τις ομάδες να αναπτύξουν μια παράγραφο (8-10 γραμμές), όπου θα υποστηρίξουν την άποψή τους με επιχειρήματα (Παραγωγή Λόγου, Production: 15').

Διατηρώντας την ίδια σύνθεση ομάδων δίνονται λίγα λεπτά (2'-3') στους μαθητές για να καταγράψουν δυο κανόνες που πιστεύουν πως είναι απαραίτητοι για τη διατύπωση ενός σωστού επιχειρήματος. Στόχος είναι η κατάληξη στον 'Δεκάλογο του σωστού επιχειρήματος & της επιτυχημένης επιχειρηματολογίας' (Κλείσιμο: 10').

Ο 10λογος του σωστού επιχειρήματος & της επιτυχημένης επιχειρηματολογίας!

1. Το πρώτο πράγμα που σκεφτόμαστε είναι: «Τι θέλω να αποδείξω;» (είτε πρόκειται για τη διατύπωση ενός επιχειρήματος είτε για κείμενο επιχειρηματολογίας).
2. Εύστοχη διατύπωση και σαφήνεια (σωστή χρήση της γλώσσας, της γραμματικής και της σύνταξης).
3. Λογική οργάνωση και νοηματική αλληλουχία (παρουσίαση σκέψεων με φυσικό τρόπο και με λογική σειρά).
4. Επιλογή του κατάλληλου πληροφοριακού δεδομένου που θα υποστηρίξει τον ισχυρισμό μας.
5. Σωστή δομή επιχειρήματος (ισχυρισμός και πληροφοριακό δεδομένο).
6. Έλεγχος αξιοπιστίας πηγών.
7. Ορισμός τεχνικών όρων ή άλλων λέξεων (όταν κρίνεται αναγκαίο).
8. Επαρκής και πειστική τεκμηρίωση.
9. Επιλογή κατάλληλου επικοινωνιακού ύφους (όταν πρόκειται για επιχειρηματολογικό κείμενο).
10. Επίγνωση των πιθανών δυσκολιών του εγχειρήματος και Αυτοπεποίθηση!

Β' Φάση: 3^η διδακτική ώρα: debate

Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων και παράλληλα σε δύο ζεύγη ομάδων. Το κάθε ζεύγος ομάδων αποτελείται από την ομάδα του λόγου και του αντιλόγου και αναλαμβάνει ένα θέμα. Τα δύο προτεινόμενα θέματα είναι η κλωνοποίηση και η θανατική ποινή. Τα θέματα αυτά κατατάσσονται στα *discussion topics*, διότι

κρίνονται ως αμφιλεγόμενα και μάλιστα ευαίσθητα κοινωνικά θέματα και επομένως δεν υπάρχει η δυνατότητα κατάληξης σε ένα κοινό συμπέρασμα, καθώς οι απόψεις δίστανται. Αντίθετα, με τα κατάλληλα επιχειρήματα είναι δυνατόν να υποστηριχθούν και οι δύο πλευρές των ζητημάτων. Ο/Η εκπαιδευτικός παρέχει στις ομάδες και υποστηρικτικό υλικό για τα δύο θέματα (ηλεκτρονικές πηγές στις οποίες μπορούν να ανατρέξουν).

Η παρουσίαση για κάθε ζεύγος ομάδων διαρκεί 6'-8' περίπου. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης του θέματος του πρώτου ζεύγους ομάδων, οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης παρακολουθούν τη διαδικασία και στο τέλος γίνεται συζήτηση σχετικά με το ποια ομάδα (λόγου ή αντιλόγου) είχε τα πειστικότερα επιχειρήματα και επιχειρηματολόγησε αποτελεσματικότερα. Μέσω της διαδικασίας επιδιώκεται να προσπαθήσουν οι μαθητές αφενός να επιχειρηματολογήσουν επαρκώς, ακόμα και αν δεν ενστερνίζονται κάποια άποψη, και αφετέρου να αξιολογούν την επιχειρηματολογία των άλλων. Παρ' όλα αυτά, και στις δύο περιπτώσεις διαφαίνεται αν και κατά πόσο οι μαθητές έχουν αρχίσει να αποκτούν κριτήρια ποιότητας του επιχειρηματολογικού λόγου. Τέλος, προβλέπεται μια 'μυστική ψηφοφορία' (με κλειστά μάτια), έτσι ώστε να επιλεγεί η ομάδα που επιχειρηματολόγησε αποτελεσματικότερα. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγονται οι επιλογές βάσει συμπαθειών ή αντιπαθειών, και παράλληλα το πιθανότερο είναι πως θα επιλεγεί από την πλειοψηφία της τάξης η ομάδα που πράγματι επιχειρηματολόγησε επαρκέστερα.

Γ' Φάση: 4^η και 5^η διδακτική ώρα → Προσυγγραφικό στάδιο

Θεματική ενότητα: «Διαφήμιση» (Γνώσεις για τον κόσμο, σύνδεση με την πραγματικότητα)

Αρχικά γίνεται η παρακολούθηση μιας τηλεοπτικής εμπορικής διαφήμισης (Evian baby & me <https://youtu.be/pfxB5ut-KTs>) χωρίς όμως να έχει δοθεί κάποια οδηγία στους μαθητές από την/τον διδάσκουσα/διδάσκοντα. Λίγα δευτερόλεπτα πριν ολοκληρωθεί η διαφήμιση, διακόπτεται με στόχο οι μαθητές να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το πιθανό διαφημιζόμενο προϊόν (Νερά evian). Αφού διατυπωθούν οι ιδέες τους, προβάλλονται και τα τελευταία δευτερόλεπτα της διαφήμισης που αποκαλύπτουν το διαφημιζόμενο προϊόν. Ενδέχεται να προκληθεί έκπληξη στους μαθητές, διότι θα διαπιστώσουν πως οι υποθέσεις τους (πιθανότατα σε μεγάλο ποσοστό) δεν ήταν εύστοχες (follow up activity) (Αφόρμηση: 5').

Μετά την αφόρμηση ακολουθεί συζήτηση στην τάξη (κατευθυνόμενος διάλογος) με ερωτήσεις σχετικές με την διαφήμιση που προβλήθηκε. Έπειτα με την αξιοποίηση της λέξης «ΔΙΑΦΗΜΙΣΗ» γίνεται καταιγισμός ιδεών και οι απαντήσεις των μαθητών σημειώνονται στον πίνακα. Στη συνέχεια μοιράζονται στους μαθητές αποσπάσματα από άρθρα σχετικά με τη διαφήμιση, βάσει των οποίων τίθενται ερωτήματα στους μαθητές σχετικά με τις απόψεις των συγγραφέων για τον ρόλο και τη λειτουργία της διαφήμι-

σης. Στην πορεία, στόχο της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί η δημιουργία ενός αναλυτικού σχεδιαγράμματος μέσω του οποίου επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη του θέματος.

Ωστόσο επιθυμείται όχι η κατάληξη σε ένα «ιδανικό» σχεδιάγραμμα, αλλά το να είναι σε θέση οι μαθητές να συμπληρώνουν τους κύριους θεματικούς άξονες (είδος επικοινωνιακής πράξης, είδη διαφήμισης, τρόποι πειθούς, χαρακτηριστικά διαφημιστικού λόγου, θετικές και αρνητικές συνέπειες, τρόποι αντιμετώπισης). Για τον λόγο αυτό, ενδείκνυται καθόλη τη διάρκεια της διαδικασίας ο/η εκπαιδευτικός να παρεμβαίνει, όταν κρίνει πως είναι απαραίτητο, για να βοηθήσει τους μαθητές στη συμπλήρωση του σχεδιαγράμματος (είτε λεκτικά μέσω της ιδεοθύελλας και της ελεύθερης συζήτησης είτε με τη χρήση έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού).

Κατά τη δημιουργία του σχεδιαγράμματος προβλέπεται η αξιοποίηση διαφόρων διαφημίσεων (τηλεοπτικών ή έντυπων) και σχετικών με το θέμα κειμένων, τόσο για να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών (η δημιουργία ενός εκτενούς σχεδιαγράμματος ενδέχεται να γίνεται πληκτική κάποιες φορές) όσο και για να ερεθιστεί η σκέψη τους σε περιπτώσεις που δυσκολεύονται. Αν υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος, ο/η διδάσκων/διδάσκουσα διανέμει στους μαθητές φύλλο εργασίας, το οποίο συμπληρώνουν μετά την παρακολούθηση ορισμένων διαφημίσεων και το οποίο αφορά στα χαρακτηριστικά της διαφήμισης γενικότερα (αξιολόγηση διαφήμισης βάσει κριτηρίων, τρόποι ανάπτυξης διαφημιστικού μηνύματος, τρόποι πειθούς και τεχνικές διαφήμισης).

5η ώρα προσυγγραφικού σταδίου

Στη 2η ώρα του προσυγγραφικού σταδίου εφαρμόζεται ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και συγκεκριμένα «το παιχνίδι της πειθούς»! Προσδοκώμενο αποτέλεσμα της διαδικασίας είναι να μπου οι μαθητές στη θέση τόσο του διαφημιστή όσο και του καταναλωτή και να διαφημίσουν ή να αξιολογήσουν αντίστοιχα κάποια προϊόντα. Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των 5 ατόμων. Οι δύο ομάδες υποδύονται τον ρόλο των διαφημιστών, ενώ οι άλλες δύο εκείνο των καταναλωτών. Σχηματίζονται έτσι δύο αντιθετικά ζεύγη ομάδων (διαφημιστές-καταναλωτές). Ο/Η διδάσκων/διδάσκουσα τοποθετεί στην έδρα τέσσερα κουτιά του ίδιου μεγέθους, αλλά διαφορετικών χρωμάτων. Οι ομάδες που υποδύονται τους διαφημιστές καλούνται να επιλέξουν τυχαία ένα κουτί, στο οποίο θα περιέχεται το προϊόν που θα πρέπει να διαφημιστεί. Παράλληλα, ενημερώνονται και οι δύο ομάδες καταναλωτών για το προϊόν που θα κληθούν να αξιολογήσουν. Οι διαφημιστές βάσει του προϊόντος τους και των στοιχείων και πληροφοριών που έχουν για αυτό, πρέπει να παρουσιάσουν στο κοινό (οι υπόλοιποι μαθητές που παρακολουθούν) τα επιχειρήματά τους έτσι ώστε να τους πείσουν να το αγοράσουν. Αντίθετα, οι καταναλωτές παρουσιάζουν τα επιχειρήματα κατά της αγοράς του προϊόντος.

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας ακολουθεί ολιγόλεπτη συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού–μαθητών. Επιδίωξη του/της εκπαιδευτικού αποτελεί η εμπλοκή των μαθητών σε σύντομη διαδικασία αξιολόγησης τόσο του «παιχνιδιού πειθούς» όσο και αυτοαξιολόγησης (feedback). Μέσω της αξιολόγησης αυτής δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν, να αξιολογήσουν και να αυτοαξιολογηθούν, αλλά και ο ίδιος/η ίδια ο διδάσκων/η διδάσκουσα είναι σε θέση να αντιληφθεί αν οι μαθητές είναι έτοιμοι να προχωρήσουν στο επόμενο βήμα, δηλαδή, στο συγγραφικό στάδιο, κατά το οποίο καλούνται να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους σχετικά με τη θεωρία του επιχειρήματος και το θέμα της διαφήμισης.

Γ΄ Φάση: 6η ώρα: Συγγραφικό Στάδιο

Οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν ατομικά δύο κείμενα επιχειρηματολογίας βάσει του υλικού που έχουν συλλέξει, ταξινομήσει και αξιολογήσει (μέσω των δραστηριοτήτων) στο προσυγγραφικό στάδιο. Ο/Η διδάσκων/ιδάσκουσα δίνει οδηγίες/συμβουλές στους μαθητές σχετικά με τους κανόνες δομής και γλώσσας των επιχειρηματολογικών κειμένων και τους κανόνες δομής του άρθρου.

Θέμα παραγωγής γραπτού λόγου: «Η εφημερίδα του Δήμου σας περιλαμβάνει μία στήλη που ονομάζεται «*Η φωνή των δημοτών*». Σε αυτή τη στήλη κάθε μήνα τίθεται ένα θέμα προς συζήτηση και οι δημότες ενθαρρύνονται να στέλνουν τα δικά τους κείμενα, εκφράζοντας τη γνώμη τους για το εκάστοτε ζήτημα. Αυτό το μήνα θέμα της στήλης αποτελεί η διαφήμιση με σχετικό τίτλο: «*Διαφήμιση: εσύ αποφασίζεις...*». Καλείστε να γράψετε δύο σύντομα άρθρα στα οποία θα εκφράζετε τη γνώμη σας σχετικά με το θέμα, από δύο όμως διαφορετικές οπτικές γωνίες. Υποθέστε λοιπόν, ότι στη μία περίπτωση είστε μέλος του Σύνδεσμου Διαφημιζομένων Ελλάδος (ΣΔΕ), ενώ στην άλλη περίπτωση είστε μέλος της Ένωσης Καταναλωτών. Κάθε άρθρο να μην ξεπερνά τις 250 λέξεις».

7η ώρα: Μετασυγγραφικό στάδιο,

Αξιολόγηση παραγωγής γραπτού λόγου

Ακολουθεί αξιολόγηση των γραπτών κειμένων των μαθητών βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων (που ο/η διδάσκων/ιδάσκουσα έχει θέσει), ταξινομημένων σε πίνακες αξιολόγησης. Αξιοποιείται η τεχνική της ετεροαξιολόγησης, κατά την οποία οι μαθητές ανά θρανίο ανταλλάσσουν τα γραπτά τους και καλούνται να διορθώσουν το γραπτό του συμμαθητή τους. Αυτή η διαδικασία στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές να εντοπίσουν και να επισημάνουν τα αδύναμα σημεία των γραπτών τους, με άμεση ανατροφοδότηση, χωρίς να μεσολαβήσει αρκετός χρόνος από το διάστημα του συγγραφικού σταδίου, έχοντας ωστόσο ένα συγκεκριμένο πλάνο αξιολόγησης.

Τα κείμενα αξιολογούνται βάσει τριών κριτηρίων: α) τη δομή (8 βαθμοί), β) την έκφραση και το λεξιλόγιο (10 βαθμοί) και γ) το περιεχόμενο (12 βαθμοί). Σε όλους τους

μαθητές μοιράζονται δύο φύλλα αξιολόγησης, ένα για το κάθε άρθρο που έγραψαν. Και στα δύο φύλλα παρατίθενται πίνακας αξιολόγησης βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Ωστόσο, οι δύο πίνακες διαφοροποιούνται ως προς το κριτήριο του περιεχομένου, καθώς στο ένα άρθρο οι μαθητές έγραφαν εκ μέρους του Συνδέσμου Διαφημιζομένων Ελλάδος (ΣΔΕ), ενώ στο άλλο εκ μέρους της Ένωσης Καταναλωτών. Παρακάτω παρατίθεται ενδεικτικά ο ένας από τους δύο πίνακες:

ΔΟΜΗ	/8	ΕΚΦΡΑΣΗ – ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ	/10	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ (ΣΔΕ)	/12
1.Εισαγωγή		1.Γλώσσα επιχειρηματολογίας		1.Πηγή πληροφόρησης	
2.Δεδομένα		2.Σύνταξη		2.Δημιουργία θέσεων εργασίας	
3.Ανασκευή		3.Ύφος		3.Ελευθερία λόγου	
4.Κατάληξη		4.Συνοχή		4.Κοινωνική ευαισθητοποίηση	
5.Άλλο...		5. Συνεκτικότητα		5.Ανταγωνισμός μεταξύ παραγωγών→βελτίωση προϊόντων	
		6.Λεξιλογική ποικιλία		6.Άλλο...	
		7. Άλλο...			

Υλικοτεχνική Υποδομή

Για την υλοποίηση των ανωτέρω δραστηριοτήτων απαιτούνται: μαυροπίνακας, ηλεκτρονικοί υπολογιστές και πρόσβαση στο διαδίκτυο για να γίνει η σύνδεση στους ιστοτόπους (αίθουσα πληροφορικής), προτζέκτορας και φορητός υπολογιστής (για την επίδειξη των εικόνων και των διαφημίσεων), το σχολικό εγχειρίδιο, τα φύλλα εργασίας των μαθητών, οι φωτοτυπίες με τα κείμενα (και ό, τι άλλο κρίνεται απαραίτητο) και τα τέσσερα προϊόντα που θα αξιοποιηθούν στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (κινητό, αντηλιακό, πολυβιταμίνες, αθλητικά παπούτσια) τοποθετημένα μέσα σε τέσσερα, διαφορετικού χρώματος, κουτιά. Όσον αφορά στην αναδιάταξη των θρανίων (για τις ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες), τα θρανία είναι τοποθετημένα ανά τρία, σε σχηματισμό «Π» και σε ημικυκλική διάταξη, έτσι ώστε όλα τα θρανία να βρίσκονται απέναντι από την έδρα και να υπάρχει χώρος στο κέντρο της αίθουσας για τις παρουσιάσεις.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση όλων των προηγούμενων περιγραφόμενων δραστηριοτήτων πραγματοποιείται υπό μορφή διαμορφωτικής αξιολόγησης (*formative assessment*) κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής τους. Η τελική αξιολόγηση της διαδικασίας (και των επτά δηλαδή διδακτικών ωρών) θα γίνει μέσω δύο φύλλων αξιολόγησης, ένα για τους μαθητές και

ένα για τον ίδιο/την ίδια τον/τη διδάσκοντα/διδάσκουσα. Οι ερωτήσεις των φύλλων αξιολόγησης αφορούν τόσο στην ποιότητα της διεξαγωγής των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (χρόνος, τήρηση κανόνων, συνεργασία μαθητών) και στην αποτελεσματικότητα του/της διδάσκοντος/διδάσκουσας, όσο και στα ενδεχόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (οι μαθητές καλούνται να αυτοαξιολογηθούν και να απαντήσουν στο αν υπήρξαν εποικοδομητικές μαθησιακά και γνωστικά οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν, ενώ και ο/η εκπαιδευτικός με τη σειρά του/της αφενός αυτοαξιολογείται και αφετέρου αξιολογεί το αν εν τέλει παρήχθη ουσιαστικό μαθησιακό αποτέλεσμα).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρχάκης, Α. (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Carter, R. & McCarthy, M. (1988), *Vocabulary and Language Teaching*, London: Longman.
- Harmer, J. (2007). *The practice of english language teaching*. Endinburg: Pearson Longman.
- Ιορδανίδου, Α., & Χατζημαυρή-Λουκά, Ε. (2010). Η κειμενοκεντρική διδασκαλία της Γραμματικής του κειμένου στο Δημοτικό: Προβληματισμοί και προτάσεις, στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη ΑΠΘ, σσ .665-677.
- Κασσωτάκη – Μαριδάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρή, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία*. Τόμος Β. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2009). Κειμενικά είδη, σώματα κειμένων και γλωσσική εκπαίδευση: από το μερικό στο ολικό. *Επιστημονική επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης*, Τεύχος Τμήματος Φιλολογίας, 11, σσ. 149-183.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Γλωσσολογικό πλαίσιο ανάγνωσης του μαθησιακού υλικού: το παράδειγμα των διδακτικών εγχειριδίων της γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδου, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.). *Πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης /ξένης)*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
- <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/>
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: Στρατηγικές διδασκαλίας*. (5^η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρόπουλος, Α. Σ. (2013). *Σχέδιο μαθήματος: Σχεδιασμός, διεξαγωγή & αξιολόγηση μιας διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Minder, M. (2007). *Λειτουργική διδακτική: Στόχοι, στρατηγικές αξιολόγηση*. (μτφ. Φ. Αρβανίτης). Αθήνα: Πατάκης.
- Ντρίνια, Θ. (2012), *Γίνομαι Άριστος στη Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*, Αθήνα: Σαββάλας, σσ. 147-148.
- Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2012). *Η νεοελληνική γλώσσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση του αναλυτικού προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.
- Spratt, M., Pulverness, A. & Williams, M. (2011). *The teaching knowledge test course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ΥΠΕΠΘ, *Έκθεση – Έκθεση Α' Τάξη Γενικού Λυκείου*, α' τεύχος. Αθήνα: Διόφαντος.
- ΥΠΕΠΘ, *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*, Αθήνα: Διόφαντος.
- Φ.Ε.Κ., (2011). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών*, τεύχος β', αρ. φύλλου 1562. Διαθέσιμο στο <http://dschool.edu.gr>.

Προσεγγίζοντας τη θεματική ενότητα του Ρατσισμού με τη βοήθεια της συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας. Ένα διδακτικό σενάριο για το μάθημα της Ν. Γλώσσας

Γιαννοπούλου Χριστίνα

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΕΚΠΑ
christina13gnp@gmail.com*

Κατσιαρδή Αθανασία

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΕΚΠΑ
nansu_26@hotmail.com*

Περίληψη

Η εν λόγω διδακτική πρόταση – σχέδιο διδασκαλίας βασίζεται εξ ολοκλήρου στις αρχές της συνεργατικής μάθησης αλλά και της συνεργατικής διδασκαλίας (συνδιδασκαλίας), αφορά το διδακτικό αντικείμενο της Έκθεσης – Έκφρασης της Β' Λυκείου και συγκεκριμένα αξιοποιεί τη θεματική ενότητα του ρατσισμού. Επιλέχθηκε η εφαρμογή της συνδιδασκαλίας στο μάθημα της Έκθεσης - Έκφρασης, καθώς αυτό προσφέρεται εν γένει για καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις. Η συνδιδασκαλία, ως διδακτική προσέγγιση, προάγει την καλλιέργεια της κουλτούρας συνεργασίας τόσο μεταξύ των διδασκόντων όσο και μεταξύ των μαθητών, καθώς καταργείται η αυθεντία του παραδοσιακού διδάσκοντα αλλά και ο διδακτισμός. Αξίζει να σημειωθεί ότι, εν προκειμένω, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο μετα-συγγραφικό στάδιο της διδασκαλίας, όπου προβλέπεται να πραγματοποιηθεί εκτενής συζήτηση για το θέμα του ρατσισμού. Τέλος, το εκπαιδευτικό υλικό που πλαισιώνει και ολοκληρώνει το διδακτικό σενάριο βασίζεται στις αρχές της κονστρουκτιβιστικής θεωρίας για τη μάθηση και τη διδασκαλία, είναι βιωματικό και περιέχει διαφορετικές δραστηριότητες για την κάθε ομάδα μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνδιδασκαλία, Νεοελληνική Γλώσσα, Ρατσισμός, Έκθεση – Έκφραση.

Διδακτικό Σενάριο

Ταυτότητα του μαθήματος: Γνωστικό Αντικείμενο: Έκθεση – Έκφραση. Ιδιαίτερη περιοχή αντικείμενου: Έκθεση- Έκφραση, Β' Γενικού Λυκείου. Θεματική ενότητα: Ρατσισμός. **Εκτιμώμενη Διάρκεια:** 2 διδακτικές ώρες (90').

Σχεδιασμός Διδασκαλίας

Η προτεινόμενη μέθοδος διδασκαλίας είναι η ομαδοσυνεργατική, συνυφασμένη με στοιχεία της επικοινωνιακής και της διερευνητικής μεθόδου. Ακολουθείται το Διαλεκτικό μοντέλο διδασκαλίας ενώ η μορφή αυτής είναι ο κατευθυνόμενος Διάλογος με ερωταποκρίσεις. Η εν λόγω διδασκαλία βασίζεται στις αρχές της αυτενέργειας, της εποπτείας και της βιωματικότητας, ενώ η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή είναι: Φύλλα εργασίας, Πίνακας, Ηλεκτρονικός Υπολογιστής, Βιντεοπροβολέας.

Σκοποθεσία

Γενικότεροι Διδακτικοί Σκοποί: 1. Να ασκηθούν οι μαθητές στη χρήση προφορικού και γραπτού λόγου.

2. Να προβληματιστούν οι μαθητές σχετικά με το θέμα του ρατσισμού μέσω της συζήτησης και του διαλόγου που θα λάβει χώρα στη σχολική αίθουσα.

Ειδικότεροι Διδακτικοί Στόχοι: Να είναι σε θέση οι μαθητές: 1. Να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα του ρατσισμού μέσω της επεξεργασίας των φύλλων εργασίας (μορφές, αίτια, συνέπειες, τρόποι αντιμετώπισης).

2. Να παράγουν γραπτό λόγο συνθέτοντας τις απόψεις τους στο εκάστοτε επικοινωνιακό πλαίσιο.

3. Να εξοικειωθούν στη συμμετοχή σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

4. Να αξιολογούν τις απαντήσεις των συμμαθητών τους κατά το μετα - συγγραφικό στάδιο.

Συμβατότητα με Πρόγραμμα Σπουδών - Προτεινόμενη διδακτική μέθοδος

Λαμβάνοντας υπόψη το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Β' Λυκείου, η εν λόγω διδασκαλία σχεδιάστηκε και οργανώθηκε ώστε να συμφωνεί τόσο με τη σκοποθεσία του μαθήματος της Έκθεσης - Έκφρασης όσο και με την προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία. Η προτεινόμενη διδακτική μέθοδος ανταποκρίνεται στις αρχές της διερευνητικής- ανακαλυπτικής μάθησης και διδασκαλίας. Επιλέχθηκε η συνεργατική μέθοδος τόσο σε επίπεδο μαθητών όσο και σε επίπεδο διδασκόντων, καθώς η συνεργασία υποστηρίζεται και από τη λειτουργική παιδαγωγική (Φουντοπούλου, 2013:127), η οποία ούσα ενταγμένη στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, προωθεί το δάσκαλο υποστηρικτή – συνδιαμορφωτή. Η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να αποκομίσει σημαντικά οφέλη από τη συν-διδασκαλία καθώς η δεύτερη συνεπικουρεί στην καλλιέργεια της κουλτούρας συνεργασίας τόσο μεταξύ των διδασκόντων όσο και μεταξύ των μαθητών, καταργεί την αυθεντία του παραδοσιακού διδάσκοντα, αλλά και τον διδακτισμό. Δεδομένου ότι συχνά ζητείται από τους μαθητές να συνεργάζονται, είναι καλό να συνεργάζονται και οι διδάσκοντες. Καταλήγοντας, το βασικό ζητούμενο, εν προκειμένω, είναι οι μαθητές να μπορέσουν να συνδιαλεχθούν με τα κείμενα και το οπτικοακουστικό υλικό, να αντιμετωπίσουν την προσέγγιση της ενότητας ως ένα «πρόβλημα προς επίλυση» (Φουντοπούλου, 2013:129), ώστε σταδιακά να αναπτύξουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, κάτι που απαιτεί και η ολιστική-οικολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης (Χατζηγεωργίου, 2003: 49).

Ενδεικτική Πορεία Διδασκαλίας για το διδακτικό δίωρο

1^η Διδακτική ώρα (45'). Α' Φάση – Αφόρμηση: Οι διδάσκοντες ενημερώνουν τους

μαθητές ότι το μάθημα θα πραγματοποιηθεί με διαφορετικό τρόπο, καθώς θα βασιστεί στη συνεργασία τόσο σε επίπεδο μαθητών όσο και σε επίπεδο διδασκόντων. Στη συνέχεια, οι μαθητές καλούνται να παρακολουθήσουν το βίντεο « *Το πείραμα του Ρατσισμού*» και έπειτα τους τίθενται ερωτήσεις του τύπου: «*Πώς σας φάνηκε;*» «*Τι σας έκανε εντύπωση;*», «*Ποιο είναι το θέμα που θα μας απασχολήσει σήμερα;*».

Β' Φάση - Προ - συγγραφικό στάδιο: Εν συνεχεία, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση: «*Ποια μορφή ρατσισμού είδαμε στο βίντεο; Ποιες άλλες γνωρίζετε;*». Με το βίντεο επιδιώκεται η ενεργοποίηση των μαθητών αλλά και «*χτίζονται γέφυρες*» μεταξύ αυτών και του θέματος. Δημιουργούνται τα κίνητρα για την επεξεργασία των φύλλων εργασίας που θα ακολουθήσει. Παράλληλα, οι διδάσκοντες θα ρωτήσουν τους μαθητές αν γνωρίζουν ιστορικά παραδείγματα ρατσισμού από το παρελθόν με σκοπό να γίνει μια σύντομη ιστορική αναφορά στο θέμα του ρατσισμού και στη συνέχεια να αναφερθούν και σύγχρονα παραδείγματα - περιστατικά του φαινομένου. Με τη συζήτηση, λοιπόν δημιουργούνται τόσο τα κίνητρα όσο και τα ερεθίσματα για την ενεργοποίηση των γνώσεων των μαθητών (Σπανός & Μιχάλης, 2012: 162). Αναφορικά με την επιλογή της παρακολούθησης του βίντεο αντί αυτής της επεξεργασίας κάποιου κειμένου, αξίζει να τονιστεί ότι αυτή σχετίζεται άμεσα με το ότι η ομαδοσυνεργατική επεξεργασία των θεμάτων από τους μαθητές θα πραγματοποιηθεί κατά την πρώτη διδακτική ώρα και όχι τη δεύτερη, όπως είθισται. Κρίνεται απαραίτητο να διεξαχθεί η διδασκαλία κατά αυτόν τον τρόπο, που αποκλίνει από τον τετριμμένο, καθώς τις περισσότερες φορές η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων που εξήχθησαν από τις ομάδες δεν ολοκληρώνεται λόγω περιορισμένου χρόνου. Επίσης, οι χρονικοί περιορισμοί δεν επιτρέπουν πάντα την ανατροφοδότηση, την ετεροαξιολόγηση και την εμπάθυνση, πράγματα που για τους γράφοντες θεωρούνται μείζονος σημασίας. Προκειμένου, λοιπόν, να αποφευχθεί η επιδερμική προσέγγιση του θέματος και η τυπική και επί τροχάδην ανακοίνωση των αποτελεσμάτων, λήφθηκε η απόφαση το παρόν διδακτικό σενάριο να δομηθεί τοιουτοτρόπως.

Γ' Φάση - Κυρίως Συγγραφικό στάδιο: Στο σημείο αυτό οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες. Κρίνεται σκόπιμο ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες να είναι τυχαίος, καθώς η ανομοιογένεια των μελών ως προς την επίδοση αλλά και τη γενικότερη μαθησιακή ικανότητα είναι βασικό χαρακτηριστικό κάθε σχολικής τάξης. Επιθυμία και σκοπός των γραφόντων είναι η εμπλοκή όλων των μαθητών με σκοπό την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Οι μαθητές τώρα αναλαμβάνουν κάποιο ρόλο μέσα στην ομάδα τους, ώστε όλοι να συνεισφέρουν στο τελικό αποτέλεσμα που θα παρουσιάσουν. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές των οποίων οι δραστηριότητα περιλαμβάνει κείμενα, θα εξασκηθούν τόσο στην ανοδική όσο και στην καθοδική ανάγνωση κειμένων. Η ανοδική ανάγνωση στηρίζεται σε όλα τα γλωσσικά δεδομένα του κειμένου (λέξεις, φράσεις), ενώ η καθοδική ανάγνωση αξιοποιεί πρωτίστως τις γνώσεις του μαθητή και του αναγνώστη γενικότερα. Οι μαθητές για να απαντήσουν στις δραστηριότητες θα στηριχτούν στις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και στο γνωστικό τους υπόβαθρο γενικότερα (Σπανός & Μιχάλης, 2012: 208-209).

Αναφορικά με τις δραστηριότητες που καλείται έκαστη ομάδα να φέρει εις πέρας, αυτές παρουσιάζονται επακριβώς στο εκπαιδευτικό υλικό (βλ. Παράρτημα) και για το λόγο αυτό δεν θα αναφερθούν εν προκειμένω. Κατά τη διάρκεια της συγγραφής των δραστηριοτήτων οι μαθητές καλούνται να ακολουθήσουν όλα όσα γνωρίζουν σχετικά με τη συνοχή και τη συνεκτικότητα της παραγράφου αλλά και με το επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο τους ζητείται. Κατά την ομαδοσυνεργατική επεξεργασία των δραστηριοτήτων, ο ρόλος των διδασκόντων είναι συντονιστικός, καθώς ενημερώνουν τους μαθητές σχετικά με την έναρξη και τη λήξη των εργασιών, αλλά και βοηθητικός καθώς παρέχουν βοήθεια στους μαθητές, διευκρινίζουν, επιλύουν απορίες όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο. Να σημειωθεί, ωστόσο, ότι σε κάθε φύλλο εργασίας δίνονται συγκεκριμένες οδηγίες για την ομαλή διεξαγωγή της συνεργασίας των ομάδων (βλ. Εκπαιδευτικό Υλικό).

2^η διδακτική ώρα: Α' Φάση - Μετα - συγγραφικό στάδιο: Στο σημείο αυτό, ανακοινώνονται οι εργασίες κάθε ομάδας. Οι άλλες ομάδες οφείλουν να ανακεφαλαιώνουν αλλά και να συμπληρώνουν την ομάδα που έχει μόλις απαντήσει, εκθέτοντας τις απόψεις τους και εμβαθύνοντας στο θέμα. Ως προς την ανακεφαλαίωση των απαντήσεων των ομάδων, οι μαθητές θα προειδοποιηθούν να προσέχουν όλοι τις απαντήσεις των συμμαθητών τους γιατί μετά την ολοκλήρωσή τους κάποια άλλη ομάδα θα κληθεί να συνοψίσει, χωρίς όμως να τους ανακοινωθεί εκ των προτέρων ποια ομάδα, ώστε όλοι να προσέχουν και να είναι σε εγρήγορση. Δεδομένου, ότι την πρώτη ώρα δεν έγινε ενδελεχής αναφορά στο θέμα του ρατσισμού, στη δεύτερη διδακτική ώρα, αφορμώμενοι οι μαθητές από τις απαντήσεις των συμμαθητών τους, καλούνται να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους σχετικά με τα αίτια, τις συνέπειες, τους τρόπους αντιμετώπισης και τις μορφές του φαινομένου. Μέσω του διαλόγου και της συζήτησης στόχος είναι η εμπλοκή όλων των μαθητών στο στάδιο αυτό. Ακόμη, στο σημείο αυτό, οι μαθητές θα αξιολογούν την απάντηση της κάθε ομάδας, έχοντας ως «κλειδα παρατήρησης» τον πίνακα ελέγχου που θα τους μοιραστεί, ο οποίος λόγω περιορισμένου χώρου δεν είναι εφικτό να παρουσιαστεί εν προκειμένω. Με τον τρόπο αυτό, η κάθε ομάδα θα είναι σε θέση να αντιληφθεί μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων τόσο τα ορθά σημεία της εργασίας της όσο και τα τρωτά της, τα οποία χρήζουν βελτίωσης.

Β' Φάση - Κλείσιμο Διδασκαλίας: Έπειτα από τη συζήτηση σχετικά με τις εργασίες και το θέμα του ρατσισμού, οι διδάσκοντες μοιράζουν στους μαθητές το κείμενο «*Ο πολιτισμός είναι παγκόσμια δημιουργία*», για περαιτέρω προβληματισμό. Ωστόσο, αν ο διδακτικός χρόνος επαρκεί, πραγματοποιείται στην τάξη μια πρώτη κριτική προσέγγιση του κειμένου. Καταλήγοντας, θα αξιοποιηθεί το σχεδιάγραμμα – νοητικός χάρτης του μαθήματος (βλ Εκπαιδευτικό Υλικό), ώστε να συνοψιστούν τα βασικά σημεία αυτού, αλλά και γίνεται αναφορά σε ταινίες και τραγούδια με αντιρατσιστικό περιεχόμενο, ενώ δίνεται στους μαθητές και η «εργασία» για το σπίτι.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών είναι διαμορφωτική και γίνεται κατά τη διάρκεια όλου του

μαθήματος, ενώ σκοπός της είναι ο σταδιακός έλεγχος του μαθησιακού αποτελέσματος της διδασκαλίας. Ακόμη, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να εξακριβώσει παραμέτρους, οι οποίες εμποδίζουν τη μάθηση, ώστε να προβεί σε παρεμβάσεις (Μαυρόπουλος, 2013). Πρέπει να προστεθεί ότι οι μαθητές αξιολογούνται τόσο από το ποσοστό συμμετοχής στην τάξη όσο και από την ορθότητα των απαντήσεων στα φύλλα εργασίας, αλλά και την ομαλή συνεργασία τους κατά την επεξεργασία των δραστηριοτήτων. Αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση των διδασκόντων, είναι εξίσου διαμορφωτική και συνεχής. Οι διδάσκοντες οφείλουν να αναστοχάζονται διαρκώς για τις διδακτικές τους ενέργειες, προκειμένου να τις αναδιαμορφώσουν, αν αυτές δεν τελεσφορούν.

Αποτελέσματα/ Συμπεράσματα από την Εφαρμογή του εν λόγω Σεναρίου

Το εν λόγω διδακτικό σενάριο έχει υλοποιηθεί στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, της κατεύθυνσης Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία, και είχε αξιοσημείωτα αποτελέσματα. Κατέστη δυνατόν να καλυφθεί επαρκώς και με ρεαλιστική προσέγγιση το θέμα το ρατσισμού σε δύο διδακτικές ώρες, μέσα από ένα εναλλακτικό εκπαιδευτικό υλικό που έθετε στο επίκεντρο το μαθητή και προωθούσε αδιαμφισβήτητη την αυτενέργεια και την μαθησιακή εμπλοκή. Παράλληλα, η εν λόγω διδασκαλία υπηρέτησε απόλυτα τους γνωστικούς στόχους που είχαν τεθεί εξ αρχής, ενώ και το παιδαγωγικό κλίμα ήταν το επιδιωκόμενο. Τόσο ο σχεδιασμός της διδασκαλίας όσο και η αξιοσημείωτη εμπλοκή και υποστήριξη των μαθητών συνεπικούρησαν στο να ολοκληρωθεί με επιτυχία η συγκεκριμένη διδασκαλία.

Επιπρόσθετα, στα θετικά στοιχεία της συγκεκριμένης διδασκαλίας ανήκει και η «επ' αφορμή» αξιοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών. Όπως ήδη αναφέρθηκε, κάθε ομάδα ανέλαβε να συντάξει κείμενα διαφορετικών κειμενικών ειδών, ώστε να καλλιεργήσουν και να εξασκήσουν περαιτέρω τις ήδη κατακτημένες γνώσεις τους, όπως προάγει και το κονστрукτιβιστικό παράδειγμα για την εκπαίδευση.

Η συγκεκριμένη διδασκαλία αποτέλεσε το εφαλτήριο για να συνειδητοποιήσουμε τη σημασία της διαχείρισης της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας από το διδάσκοντα, καθώς όταν ο ίδιος υποστηρίζει τους μαθητές ανά πάσα ώρα και στιγμή και επιδιώκει να εμπιθούν, να επεκτείνουν όχι μόνο τις προϋπάρχουσες αλλά και τις νέες γνώσεις και να τις αξιοποιήσουν, η διδασκαλία θεωρείται επιτυχής. Παράλληλα, μέσα από τη συγκεκριμένη διδασκαλία αναδείχθηκε και η σημασία του σχολικού πίνακα, ο οποίος πέρα από τα τεχνικά σημεία που κάλυπτε, τόνιζε τη σημασία της συμβολής του κάθε ατόμου στην τελική επιτυχία ή αποτυχία του έργου. Είναι σημαντικό οι μαθητές να συνειδητοποιούν την ευθύνη που τους αναλογεί ώστε να εργαστούν αποδοτικά, ειδάλως καταλήγουμε στο να εργάζονται δύο από τα πέντε άτομα που αποτελούν κάθε ομάδα, γεγονός που συχνά κανείς παρατηρεί στις ομαδοσυνεργατικές προσεγγίσεις.

Καταλήγοντας, είναι γεγονός ότι η Νεοελληνική Γλώσσα είναι ένα αξιακό μάθημα και οφείλει να υποστηρίζεται από ποικίλες δραστηριότητες, γεγονός που η συν-διδασκαλία

αυτή υπηρέτησε σε μεγάλο βαθμό.

Βιβλιογραφία

- Κούτρας, Σ. (2005). *Πειστικός Λόγος στην Έκθεση – Έκφραση. Τεύχος Α'.* Αθήνα: Σαββάλας.
- Μαυρόπουλος, Α. (2013). *Σχέδιο Μαθήματος Σχεδιασμός - Διεξαγωγή & Αξιολόγηση μιας διδασκαλίας.* Αθήνα.
- Σπανός, Γ., & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος.* Αθήνα: Κριτική.
- Φρυδάκη Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης.* Αθήνα: Κριτική.
- Φουντοπούλου, Μ. Ζ. (2013). Διδάσκοντας αρχαία ελληνικά: δεδομένα, όρια, προοπτικές στο Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση. *Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας* (επιμ. Φρυδάκη Ε., Κάβουρα Θ., Μηλίγκου Ε. Ε., Φουντοπούλου Μ. Ζ.) (σσ. 113-131), Αθήνα: Π. Μ. Σ. Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική- οικολογική προοπτική.* Αθήνα: Ατραπός.
- Minder, M. (2007). *Λειτουργική Παιδαγωγική. Στόχοι, Στρατηγικές, Αξιολόγηση* (Μτφρ:Αρβανίτης Φ.). Αθήνα: Πατάκης.

Δικτυογραφία

- Ομιλία της Μύριαμ Αρναουτάκη. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα του 3^{ου} Γυμνασίου Αγίου Νικολάου στις 16/04/2015.
- Άρθρο του Γ. Μπέλτσιου για το Ρατσισμό. Ανακτήθηκε από: <http://www.eleftheria.gr/index.asp?cat=30&aid=53349> στις 16/04/2015.
- Κείμενο του Ραλφ Λίντον «Ο Πολιτισμός είναι παγκόσμια δημιουργία». Ανακτήθηκε από http://5gymirakl.ira.sch.gr/news/index.php?option=com_content&view=article&id=121:2010-03-17-19-46-50&catid=80:2010-03-08-05-17-58&Itemid=76 στις 16/04/2015.
- Το ποίημα που προτάθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη ως το καλύτερο ποίημα του 2006, γραμμένο από ένα παιδί από την Αφρική. Ανακτήθηκε από: http://5gymirakl.ira.sch.gr/news/index.php?option=com_content&view=article&id=121:20

10-03-17-19-46-50&catid=80:2010-03-08-05-17-58&Itemid=76 στις 16/04/2015.

Ποίημα Ν. Εγγονόπουλου «Στην κοιλάδα με τους ροδώνες». Ανακτήθηκε από: <http://samakos9.blogspot.gr/2013/11/blog-post.html> στις 16/04/2015.

Είδηση για το παιχνίδι « Το ταξίδι της φυγής». Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://www.iefimerida.gr>

Βίντεο:

Strange Fruit: <https://www.youtube.com/watch?v=Ffw214wO4YE>

Το πείραμα του Ρατσισμού: <https://www.youtube.com/watch?v=6A1LFYUJMTs>

Help me: https://www.youtube.com/watch?v=PzGh_GboLe4

Εκπαιδευτικό Υλικό

ΟΜΑΔΑ Α': Οι Αφηγητές

Αγαπητοί μας Αφηγητές

Σήμερα αναλαμβάνετε να φέρετε εις πέρας ένα διπλό έργο. Αφού παρακολουθήσετε το βίντεο «*Strange Fruit*», **πρώτον** καλείστε να αφηγηθείτε - γραπτά εννοείται - την ιστορία που παρουσιάζει στους συμμαθητές σας.

Στο κείμενο που θα συνθέσετε οφείλετε να συμπεριλάβετε: α. είδος του βίντεο (ταινία, διαφήμιση, κόμικς κ.τ.λ.), β. θέμα και περιεχόμενο, γ. χωροχρονικό προσανατολισμό, δ. πλοκή των γεγονότων, ε. πρόσωπα που συμμετέχουν, στ. κορύφωση της ιστορίας, ζ. τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος από τον ήρωα, η. συναισθήματα που σας προκάλεσε.

Δεύτερον, καλείστε να συνθέσετε μία λίστα, όπου θα αναφέρετε επιγραμματικά και άλλους τρόπους αντιμετώπισης του ζητήματος που πραγματευόμαστε στο σημερινό μάθημα, δηλαδή του ρατσισμού.

ΟΜΑΔΑ Β': Οι Λογοτέχνες

Αγαπητοί μας Λογοτέχνες

Αφού διαβάσετε τα δύο παρακάτω αποσπάσματα από ομιλίες για το ρατσισμό, καλείστε να συνθέσετε ένα **λογοτεχνικό κείμενο, ποιητικό ή πεζό**, όπου θα αναδεικνύετε τις **αιτίες του ρατσισμού**. Να δώσετε ιδιαίτερη έμφαση τόσο στο λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιήσετε, όσο και στο ύφος και την έκφρασή σας.

A. Mario Soares, Πρώην Πρόεδρος της Πορτογαλίας

«Ο ρατσισμός αρχίζει όταν η διαφορά – πραγματική ή φανταστική- προτάσσεται για να δικαιολογήσει μία επίθεση. Επίθεση που στηρίζεται στην αποτυχία κατανόησης του άλλου, στην ανικανότητα αποδοχής της διαφοράς και έναρξης διαλόγου» Β. (Ομιλία της Μύριαμ Αρναουτάκη, μαθήτριας της Γ' Γυμνασίου, του 3^{ου} Γυμνασίου Αγίου Νικολάου Λασιθίου Κρήτης, στο πλαίσιο της εκδήλωσης του σχολείου για την Παγκόσμια Ημέρα Προστασίας των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων)

Αγαπητοί ακροατές,

Συγκεντρωθήκαμε σήμερα εδώ με αφορμή την εκδήλωση που οργάνωσε το σχολείο μας για την Παγκόσμια Ημέρα Προστασίας των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, για να μιλήσουμε για το φαινόμενο του ρατσισμού. Ρατσισμός είναι η δογματική αντίληψη ότι υπάρχουν φυλές ανώτερες από κάποιες άλλες, οι οποίες έχουν καταδικασθεί σε κληρονομική κατωτερότητα και οι διακρίσεις των ανθρώπων ανάλογα με το χρώμα ή την καταγωγή.

Πρώτα απ' όλα, η έλλειψη ανθρωπιστικής παιδείας και πνευματικής καλλιέργειας αποτελούν πρωτογενείς αιτίες του ρατσισμού. Από την στιγμή που το άτομο δε διδάσκεται την αξία της ειρήνης, της ισότητας, της δικαιοσύνης και του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, μπορεί να παρασυρθεί εύκολα σε ρατσιστικές αντιλήψεις. Παράλληλα, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο περιορίζει τους ορίζοντες του ανθρώπου και αδρανοποιεί τη σκέψη του, με αποτέλεσμα να χειραγωγείται εύκολα και να υιοθετεί άκριτα κάθε είδους στερεότυπα.

Επιπροσθέτως, η δημιουργία στερεοτύπων και προκαταλήψεων από τους ποικίλους φορείς αγωγής και κοινωνικοποίησης, παραδείγματος χάρη, την οικογένεια ή το σχολείο, έχει ως αποτέλεσμα το φόβο και την αντίδραση στη διαφορετικότητα των άλλων. Από την οικογένεια το κάθε άτομο λαμβάνει τις βασικές αρχές από την αρχή ως το τέλος της ζωής του, οπότε είναι λογικό αν η οικογένεια μεταδίδει στο άτομο αντιλήψεις ρατσισμού, το άτομο να τις υιοθετεί με κάθε τρόπο. Επιπλέον, από το σχολείο, ο άνθρωπος αφομοιώνει τις κύριες γνώσεις, αλλά διαμορφώνει και την προσωπικότητά του. Έτσι, αν το σχολείο κάνει διακρίσεις μεταξύ των παιδιών ή δεν έχει ως σκοπό του την εξίσωση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών, οι μαθητές του αρχίζουν να μετατρέπονται και οι ίδιοι σε ρατσιστές.

Παρ' όλο υπάρχουν σημαντικές αιτίες και δύσκολες στη αντιμετώπισή τους, υπάρχουν και εύκολοι και απλοί τρόποι για την εξαφάνισή αυτού του φαινομένου. Αρχικά, πρέπει το κάθε άτομο να συνειδητοποιήσει τις διαστάσεις αυτού του φαινομένου και να ελαττώσει τον εγωισμό του, έτσι ώστε να αποκτήσουν πλέον όλοι οι άνθρωποι, είτε μετανάστες, είτε πρόσφυγες, είτε Τσιγγάνοι, τα ίδια δικαιώματα.

Επιπλέον, το σχολείο μπορεί να δημιουργήσει διάφορα προγράμματα και εκδηλώσεις που το κάθε παιδί να έρχεται σε επαφή με ένα ξένο παιδί, να το γνωρίζει, να περάσει χρόνο

μαζί του και να καταλάβει ότι διαφέρουν μόνο στην εξωτερική εμφάνιση και πουθενά αλλού. Δηλαδή, ότι οι αντιλήψεις και τα στερεότυπα που δημιουργούνται είναι λανθασμένα. Επίσης, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, θα ήταν εξαιρετικά ωφέλιμο να παρουσιάζουν διάφορα ντοκιμαντέρ και εκπομπές που στόχος τους να είναι η ευαισθητοποίηση και η ενημέρωση όλου του κόσμου για αυτό το φαινόμενο.

Συνοψίζοντας, πρέπει όλοι μας να κινητοποιηθούμε άμεσα με κάθε τρόπο και να “βγάλουμε” από το μυαλό μας την καχυποψία, τη μεροληψία και τον εγωκεντρισμό. Κατά τη γνώμη μου, ζούμε σε μία εποχή με τεράστια δημιουργία επιτευγμάτων, που δε θα είναι τόσο αδύνατο να βρούμε μια λύση για την καταπολέμηση του ρατσισμού.

ΟΜΑΔΑ Γ’: «Δίκαιος και Άδικος Λόγος»

Αγαπητοί μας

Σήμερα καλείστε να «σκηνοθετήσετε» ένα περιστατικό λογομαχίας. Υποθέστε ότι ήρθε στην τάξη μας ένας καινούριος μαθητής, ο οποίος είναι αλλόθρησκος. Σε μια συζήτηση που κάνετε ως φίλοι μεταξύ σας, προκύπτει μια έντονη λογομαχία επειδή οι μισοί από εσάς θέλουν να εντάξουν στην παρέα το νέο συμμαθητή ενώ οι άλλοι μισοί όχι. Αφού χωριστείτε, λοιπόν, στις δύο αυτές ομάδες, η κάθε ομάδα οφείλει να συνθέσει και να καταγράψει τα **επιχειρήματα** που θα στηρίζουν τη θέση της (γιατί δηλαδή θέλετε ή δε θέλετε να εντάξετε στην παρέα το νέο συμμαθητή). Έπειτα, θα **δραματοποιήσετε τη λογομαχία** σας στην τάξη. Προσέξτε ιδιαίτερα τη λογική δομή και την αποδεικτική ισχύ των επιχειρημάτων σας, γιατί κάθε διένεξη καταλήγει σε συμφωνία. Για να δούμε ποια ομάδα θα συντάξει το δίκαιο και ποια τον άδικο λόγο...!

ΟΜΑΔΑ Δ’: Οι Αρθρογράφοι

Αγαπητοί μας Αρθρογράφοι

Αφού παρακολουθήσετε το βίντεο «*help me*» και παρατηρήσετε τις παρακάτω εικόνες, καλείστε να συνθέσετε ένα μικρό άρθρο (15 γραμμών) που θα δημοσιευτεί στη σχολική εφημερίδα, όπου θα περιγράφετε **τις μορφές του ρατσισμού**.

ΟΜΑΔΑ Ε’: Οι Εισηγητές

Αγαπητοί μας Εισηγητές

Υποθέστε ότι το σχολείο μας διοργανώνει μια Ημερίδα για την Παγκόσμια Ημέρα Προστασίας των Ανθρώπινων Δικαιώσεων. Η ομάδα σας καλείται να συντάξει μια μικρή ομιλία (15 – 20 γραμμών) όπου να αναδεικνύονται οι συνέπειες του ρατσισμού σε πανανθρώπινο επίπεδο. Προκειμένου να προβληματιστείτε και να αντλήσετε ιδέες διαβάστε και τα παρακάτω κείμενα:

Α. Απόσπασμα από έκθεση μαθητή Γ' Λυκείου: «*Τα άτομα που γίνονται δέκτες ρατσιστικών συμπεριφορών βιώνουν ό,τι μπορεί να εκληφθεί ως ψυχολογική κακοποίηση -αν δεν πέφτουν θύματα ακόμη και σωματικής βίας-, γεγονός που υπονομεύει τη συναισθηματική τους ακεραιότητα. Πόνος, απογοήτευση, απαισιοδοξία, αλλά και οργή είναι μερικά μόνο από τα συναισθήματα που συνοδεύουν τα θύματα του ρατσισμού. Το γεγονός, άλλωστε, ότι ο ρατσισμός οδηγεί συχνά στην περιθωριοποίηση ορισμένων ατόμων, προκαλεί ως αντίδραση τη διάθεση μιας απάντησης. Η βία γεννά εύλογα τη βία, και η απόρριψη της μιας πλευράς μεταφράζεται σε διάθεση απόρριψης κι από την άλλη. Αν, μάλιστα, λάβουμε υπόψη μας πως λόγω του ρατσιστικού αποκλεισμού ορισμένα μέλη της κοινωνίας δεν έχουν πρόσβαση σε στοιχειώδη δικαιώματα, όπως αυτό της αξιοπρεπούς εργασίας, τότε συνειδητοποιούμε την ευθύνη της ίδιας της πολιτείας για ορισμένες, παραβατικές ή κάποτε και εγκληματικές συμπεριφορές.*

Ο ρατσισμός, βέβαια, ακόμη κι όταν παρέχεται εργασία σε άτομα που δεν γίνονται αποδεκτά ως ισότιμα, γίνεται το μέσο μιας ανηλεούς οικονομικής εκμετάλλευσης και μιας συνεχούς παραβίασης βασικών εργατικών δικαιωμάτων. Οι συνθήκες εργασίες για τους μετανάστες είναι συχνά απάνθρωπες, ενώ προφανής είναι και η δυσκολία που συναντούν, αν θελήσουν να διεκδικήσουν ό,τι δικαιούνται και τους αναλογεί.

Μια κοινωνία στην οποία κυριαρχεί ο ρατσισμός -σε όποια του έκφανση- τρέπεται γοργά σε μια κοινωνία όπου επικρατεί η έλλειψη αξιοκρατίας και η διάκριση των πολιτών σε κατηγορίες. Πλάι στους προνομιούχους πολίτες, που γίνονται αποδεκτοί και αντιμετωπίζονται με πλήρη σεβασμό, υπάρχουν και οι πολίτες εκείνοι που βλέπουν τα δικαιώματά τους να καταπατούνται, χωρίς κανείς να μεριμνά γι' αυτούς. Είναι σαφές, βέβαια, πως όποιου είδους διάκριση ανάμεσα στα μέλη μιας κοινωνίας προκαλεί εντάσεις και εγκυμονεί τον κίνδυνο μιας απρόσμενα δυναμικής αντίδρασης.

Η επικράτηση, και άρα η αποδοχή, ρατσιστικών συμπεριφορών σε μια κοινωνία σηματοδοτεί τον εκφυλισμό των ηθικών αξιών και της ποιότητας των μελών της. Πολίτες που δέχονται την παραβίαση δικαιωμάτων των συνανθρώπων τους· πολίτες που δεν αναγνωρίζουν την αδιαμφισβήτητη αξία του άλλου ανθρώπου, προδίδουν κάθε έννοια ανθρωπισμού.

Συνάμα, τα άτομα που πέφτουν θύματα ρατσισμού είναι εύλογο να μην έχουν πλέον τη διάθεση να προσφέρουν στο υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο, ούτε ίσως την επιθυμία να ακολουθούν τις όποιες υποδείξεις και αξιώσεις της πολιτείας. Προκύπτει έτσι μια ανεπιθύμητη ρήξη στη συνοχή της κοινωνίας. Τόσο οι θύτες του ρατσισμού -εφόσον δεν έχουν την αναγκαία ηθική ακεραιότητα κι εφόσον είναι προφανές πως δεν σέβονται απόλυτα την αξία του ανθρώπου- όσο και τα θύματα -εφόσον έχουν υποστεί τέτοιου είδους συμπεριφορές που τους έχουν δημιουργήσει συναισθήματα εχθρότητας ή έστω έντασης- τρέπονται σε άτομα που μπορούν να χειραγωγηθούν εύκολα. Η πρόσφατη ιστορία μας έχει δείξει, άλλωστε, σε ποιες ακρότητες μπορούν να φτάσουν οι άνθρωποι ρατσιστικών αντιλήψεων, αν καλλιεργηθεί επαρκώς ο φανατισμός τους. Τα άτομα ρατσιστικών αντιλήψεων διακρίνονται για το δογματικό τρόπο σκέψης, αλλά το κυριότερο για την αδυναμία

τους να αποδεχτούν τις ανθρωπιστικές εκείνες αξίες που θα μπορούσαν να προσφέρουν μια καλύτερη και πιο αρμονική ποιότητα ζωής σε όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου.»

B. Απόσπασμα από δημοσιευμένο άρθρο του κοινωνικού λειτουργού Γ. Μπέλτσιου, στην ιστοσελίδα: eleftheria.gr:

«Ο ρατσισμός, ως κοινωνικό φαινόμενο συνεπάγεται πολλές συνέπειες δηλαδή: την οικονομική εκμετάλλευση ατόμων και λαών, το άτομο αποδέχεται σκοταδιστικές αντιλήψεις με αποτέλεσμα την παρακώλυση της κριτικής σκέψης. Πνευματική ανελευθερία, όπου υπονομεύεται η δημοκρατική λειτουργία των θεσμών, από την κυριαρχία της αδικίας, αναξιοκρατίας, την περιφρόνηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επίσης, περιθωριοποιούνται άτομα και ομάδες. Παρεμποδίζεται η δημιουργική τους συμμετοχή στην κοινωνία και η εξέλιξη τόσο των ίδιων όσο και της κοινωνίας. Στερεί από τους λαούς θύματα του ρατσισμού, την ευκαιρία να αναπτύξουν πολιτισμό στη χώρα διαμονής τους. Κυριαρχεί ο φόβος ανάμεσα στους ανθρώπους και δημιουργείται κοινωνική δυσλειτουργία.»

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ

- 1. Καταμερισμός Ρόλων: Να διορίσετε ένα γραμματέα, ένα συντονιστή και ένα χρονομέτρη.**
- 2. Να θυμάστε ότι το κάθε μέλος της ομάδας συμβάλλει στην επιτυχία ή την αποτυχία του έργου. Οι ρόλοι κατανέμονται γιατί κανείς δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος του!**
- 3. Η τελική εργασία θα είναι αποτέλεσμα συλλογικής δουλειάς και απότοκο της σκέψης κάθε μέλους της ομάδας.**

ΒΑΣΙΚΟΣ ΚΑΝΟΝΑΣ:

Να σέβεστε τις απόψεις των άλλων, να είστε δεκτικοί στο διαφορετικό και να συνεργαστείτε αρμονικά και αποδοτικά.

Τροφή για προβληματισμό....

A. *«Ο Πολιτισμός είναι παγκόσμια δημιουργία»*, από κείμενο του Ραλφ Λίντον.

Ο τυπικός σημερινός Αμερικανός πολίτης σηκώνεται από το κρεβάτι του, που είναι φτιαγμένο πάνω σε ένα μοντέλο που προέρχεται από την εγγύς Ανατολή και τροποποιήθηκε στη Β. Ευρώπη, πριν μεταφερθεί στην Αμερική. Πετάει τις κουβέρτες, που είναι από βαμβάκι εγκλιματισμένο στην Ινδία ή από λινό εγκλιματισμένο στην Εγγύς Ανατολή ή από μετάξι που η χρήση του ανακαλύφθηκε στην Κίνα. Όλα αυτά τα υλικά

χρησιμοποιήθηκαν με τεχνική επεξεργασία που επινοήθηκε στην Εγγύς Ανατολή. Φοράει τα μοκασίνια του, που εφευρέθηκαν από τους Ινδιάνους των Ανατολικών Δασών και πηγαίνει στο μπάνιο, που οι εγκαταστάσεις του είναι ένα κράμα ευρωπαϊκών και αμερικανικών εφευρέσεων. Βγάζει την πυτζάμα του, ένα ένδυμα που εφευρέθηκε από τους αρχαίους Γαλάτες. Κατόπιν ξυρίζεται, εκτελεί δηλαδή μια μαζοχιστική ιεροτελεστία που φαίνεται να προέρχεται από τη Σουμερία ή από την Αρχαία Αίγυπτο. [...]

Πηγαίνοντας για πρόγευμα, σταματάει να αγοράσει μια εφημερίδα πληρώνοντας με νομίσματα, που είναι μια αρχαία εφεύρεση της Λυδίας. Στο εστιατόριο βρίσκεται απέναντι σε μια ολόκληρη σειρά δανεισμένων στοιχείων. Το πιάτο του είναι ένα είδος αγγειοπλαστικής που εφευρέθηκε στην Κίνα. Το μαχαίρι του είναι από ατσάλι, ένα μεταλλικό κράμα που πρωτοφτιάχτηκε στη Ν. Ινδία, το πιρούνι του μια μεσαιωνική ιταλική εφεύρεση και το κουτάλι του ένα παράγωγο ενός ρωμαϊκού προτύπου. Αρχίζει το πρόγευμά του με πορτοκάλι από την Ανατολική Μεσόγειο, μηλοπέπονο από την Περσία ή με ένα κομμάτι αφρικανικού καρπουζιού. Έπειτα παίρνει τον καφέ του, προϊόν από ένα φυτό της Αβησσυνίας, με κρέμα και ζάχαρη. Η εξημέρωση της αγελάδας και το άρμεγμά της ξεκίνησαν από την Εγγύς Ανατολή, ενώ η ζάχαρη ανακαλύφθηκε στην Ινδία.[...]

Όταν ο φίλος μας έχει τελειώσει το φαγητό του, κάθεται αναπαυτικά στην καρέκλα του για να καπνίσει, που είναι μια ινδιανο-αμερικανική συνήθεια, για να απολαύσει καπνίζοντας το προϊόν ενός φυτού που εγκλιματίστηκε στη Βραζιλία ή να απολαύσει την πίπα του, που προέρχεται από τους Ινδιάνους της Βιργινίας ή το τσιγάρο του, που προέρχεται από το Μεξικό. Αν απορροφάται με τις περιγραφές των ξένων προβλημάτων – κι αν είναι ένας καλός συντηρητικός πολίτης– ευχαριστεί μια εβραϊκή θεότητα στην ινδοευρωπαϊκή γλώσσα για το ότι γεννήθηκε 100% γνήσιος Αμερικανός!

Β. Ποίημα που προτάθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη ως το καλύτερο ποίημα του 2006, γραμμένο από ένα παιδί από την Αφρική:

Όταν γεννιέμαι, είμαι μαύρος
Όταν μεγαλώσω, είμαι μαύρος
Όταν κάθομαι στον ήλιο, είμαι μαύρος
Όταν φοβάμαι, είμαι μαύρος
Όταν αρρωσταίνω, είμαι μαύρος
Κι όταν πεθαίνω, ακόμα είμαι μαύρος
Κι εσύ λευκέ άνθρωπε
Όταν γεννιέσαι, είσαι ροζ
Όταν μεγαλώνεις, γίνεσαι λευκός
Όταν κάθεσαι στον ήλιο, γίνεσαι κόκκινος
Όταν κρυνώνεις, γίνεσαι μπλε
Όταν φοβάσαι, γίνεσαι κίτρινος
Όταν αρρωσταίνεις, γίνεσαι πράσινος
Κι όταν πεθαίνεις, γίνεσαι γκρι
Και αποκαλείς εμένα έγχρωμο;».

Γ. «Στην κοιλάδα με τους ροδώνες, Νίκος Εγγονόπουλος

«Αλήθεια -των αδυνάτων αδύνατο
ποτές δεν εγκατάφερα να καταλάβω /
αυτά τα όντα που δεν βλέπουνε
το τερατώδες κοινό γνώρισμα τ' αν-
θρώπου /
το εφήμερο της παράλογης ζωής του
κι ανακαλύπτουνε διαφορές
γιομάτοι μίσος διαφορές
σε χρώμα δέρματος /φυλή / θρησκεία»

Δ. «Οι άνθρωποι και οι κάλτσες»

«Και να θυμάσαι : Διάλεξε τους φίλους σου ανάλογα με τον χαρακτήρα τους και τις κάλτσες σου ανάλογα με το χρώμα τους. Είναι παράλογο να διαλέγεις τις κάλτσες σου ανάλογα με το χαρακτήρα τους, όπως επίσης είναι αδια-

Ας Συνοψίσουμε ό,τι κάναμε σήμερα σε ένα Σχεδιάγραμμα:

Ταινίες για το Ρατσισμό που αξίζει να δεις:

1. *American History X*
2. *Οι δρόμοι της φωτιάς*
3. *Καν' το όπως ο Beckham*
4. *Billy Eliot*
5. *Ανάδουση (ή Άλεξ)*

Αξίζει επίσης και η ταινία μικρού μήκους: *Strange Fruit*, καθώς και το Ρεπορτάζ: «*Αγώνες Θανάτου*», του Ρεπορτάζ Χωρίς Σύνορα.



HOMEWORK «ΕΡΓΑΣΙΑ» ΓΙΑ ΤΟ ΣΗΠΤΙ:
Αυτή τη φορά δε θα έχεις ούτε να γράψεις ούτε να διαβάσεις αλλά να ΠΑΙΞΕΙΣ!!!

Πληκτρολόγησε στο Google τη διεύθυνση:
http://www.taxidifygis.org.cy/game_cy.html
και παίξε το Ταξίδι της Φύγης, το παιχνίδι που σου δίνει την ευκαιρία να βιώσεις τι σημαίνει να είσαι πρόσφυγας.



Τραγούδια για το Ρατσισμό:

- α. «Διαφορετικοί»: Αλκίνοος Ιωαννίδης, Βασίλης Λέκκας.
- β. «Imagine»: John Lennon
- γ. «Χέρια σαν κι αυτά»: Locomondo

Ένα Βιβλίο για το Ρατσισμό:

Ζελούν Ταχάρ Μπεν, *Ο ρατσισμός όπως τον εξήγησα στην κόρη μου*, εκδ. Νέα Σύνορα Α. Α. Λιβάνη, 1998

**Προφορικός, γραπτός και πολυτροπικός λόγος.
Ένα σενάριο γλωσσικής διδασκαλίας για την Α΄ Λυκείου με δύο εκδοχές**

Λεουτσάκος Στάθης

*Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Υποψ. Διδάκτορας του ΕΚΠΑ (τμήμα ΦΠΨ)
stleoutsakos@gmail.com*

Περίληψη

Η εργασία αυτή αξιοποιεί, στο πλαίσιο του ισχύοντος Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία της Ν. Γλώσσας στην Α΄ Λυκείου, δύο μεταφορές που αποδίδουν σχηματικά στόχους και πρακτικές της γλωσσικής εκπαίδευσης: τη μεταφορά του ρόμβου, η οποία αναπαριστά τους στόχους της γλωσσικής εκπαίδευσης και τις διαφορετικές «ταυτότητες» δασκάλων και μαθητών, καθώς και τη μεταφορά των τριών κύκλων, η οποία καταγράφει τους τρόπους της διδακτικής αξιοποίησης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη γλωσσική διδασκαλία. Κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας, ο κάθε εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί τις ορίζουσες της δικής του προσωπικής θεωρίας της διδασκαλίας, καταγράφει τις ανάγκες των μαθητών του και τους καλλιεργεί ποικίλους γραμματισμούς που σχετίζονται με τη σύγχρονη κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα (ψηφιακός, κριτικός, μιντιακός γραμματισμός κ.ά.). Πρόθεσή μου είναι να καταδείξω μέσα από δυο διαφορετικές προτάσεις ενός διδακτικού σεναρίου δύο διαφορετικές εκδοχές της γλωσσικής διδασκαλίας, μέσα από τις οποίες δηλώνονται διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές που ανταποκρίνονται σε διαφορετικές «ταυτότητες», τόσο των δασκάλων όσο και των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: γλωσσική εκπαίδευση, μεταφορές ρόμβου και τριών κύκλων, ταυτότητες, γραμματισμοί.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της γλώσσας, όπως και η διδασκαλία όλων των μαθημάτων, καλύπτει διαχρονικά ένα συνεχές: από την κυρίαρχη «ταυτότητα» του δασκάλου διερχόμεστε σταδιακά στην επικέντρωση του ενδιαφέροντος της Διδακτικής στην «ταυτότητα» του μαθητή. Με άλλα λόγια, από τα δασκαλοκεντρικά μοντέλα γλωσσικής διδασκαλίας του παρελθόντος περνούμε σταδιακά στα μαθητοκεντρικά μοντέλα. Στη συζήτηση που γίνεται τις τελευταίες δεκαετίες στην γλωσσοδιδακτική, αναπτύσσονται ποικίλες προσεγγίσεις που αξιοποιούν τις θεωρίες των γραμματισμών και των πολυγραμματισμών που τοποθετούν τη γλώσσα στο κοινωνικό της περιβάλλον και της αποδίδουν έναν πιο δυναμικό ρόλο κοινωνικού μετασχηματισμού.

Τη δυναμική αυτή εξέλιξη της γλωσσικής διδασκαλίας και των στόχων που κάθε φορά έχει αναπαριστά «η μεταφορά του ρόμβου». Στο κέντρο του ρόμβου βρίσκεται η έννοια της ταυτότητας (εκπαιδευτικού και μαθητών) και στις τέσσερις (4), συνδεδεμένες μεταξύ τους, άκρες του: οι γνώσεις για τον κόσμο, οι γνώσεις για τη γλώσσα, οι γραμμα-

τισμοί και οι διδακτικές πρακτικές - αξιολόγηση (Κουτσογιάννης, 2012 & Koutsogiannis, 2011). Με βάση τους άξονες αυτούς οργανώνεται το ισχύον (από το 2011) Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ν. Γλώσσας στην Α΄ Λυκείου, το οποίο έχει κατά βάση κοινωνιοκεντρικό προσανατολισμό (Χατζησαββίδης, 2010).

Με την παραδοχή ότι δεν υπάρχει ουδέτερη διδασκαλία και ότι ο κάθε εκπαιδευτικός κατασκευάζει τη δική του διδακτική πραγματικότητα, η έμφαση που δίνεται κάθε φορά σε κάποιες πλευρές του ρόμβου αντικατοπτρίζει διαφορετικούς «λόγους», οι οποίοι δηλώνουν διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης της κοινωνικής πραγματικότητας και δημιουργεί διαφορετικές μαθητικές «ταυτότητες», οδηγώντας σε διαφορετικές κάθε φορά διδακτικές πρακτικές. Για παράδειγμα σε ένα παραδοσιακό διδακτικό μοντέλο, ο κυρίαρχος «λόγος» αφορά την πετυχημένη ανταπόκριση του μαθητή σε ισχύουσες κοινωνικές πρακτικές που διδάσκονται συστηματικά από τον δάσκαλο μέσα από ένα «κλειστό» Πρόγραμμα Σπουδών. Αντίθετα, σε ένα σύγχρονο διδακτικό μοντέλο, δίνεται έμφαση στη συνεργασία δασκάλου και μαθητή, οι οποίοι ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους συνδιαμορφώνουν ένα «ανοιχτό» Πρόγραμμα Σπουδών, η γνώση ανακαλύπτεται και συνδέεται με την καθημερινότητα, η μάθηση είναι διαφοροποιημένη, καθώς βασίζεται στις δυνατότητες του κάθε μαθητή (Kallantzis & Core, 2013). Ειδικότερα, στη γλωσσική διδασκαλία το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την καλλιέργεια «αναγνωριστικών γραμματισμών» (Hasan, 2006), όπως είναι η τήρηση ορθογραφικών και γραμματικοσυντακτικών κανόνων και η εκμάθηση σχολικού τύπου κειμενικών ειδών (π.χ. έκθεση ιδεών), στη συνεχή παραγωγή μαθητικού λόγου (προφορικού, γραπτού και πολυτροπικού) που καθορίζεται από τις εκάστοτε επικοινωνιακές και κοινωνικές ορίζουσες.

Παράλληλα, η διδασκαλία με την αρωγή των ΤΠΕ οργανώνεται σε τρεις ομόκεντρους κύκλους: στον εσωτερικό, τον ενδιάμεσο και τον εξωτερικό. Στον εσωτερικό κυριαρχεί ο παραδοσιακός «εργαλειακός λόγος» που θεωρεί τον Η/Υ ως δάσκαλο και μέσο διδασκαλίας (CALL, Computer Assisted Language Learning), θεωρώντας ότι η ύπαρξη υποδομών και ΤΠΕ σηματοδοτεί από μόνη της αλλαγή αντιλήψεων και πρακτικών. Ωστόσο, οι υπολογιστές υπό το πρίσμα της εργαλειακής λογικής, από το 1980 και μετά στην Ελλάδα, σταμάτησαν να θεωρούνται μόνο διδακτικές μηχανές μέσα από τις οποίες υλοποιούνταν μονόπλευρα η λεγόμενη Προγραμματισμένη Διδασκαλία με τη χρήση προγραμμάτων εξάσκησης και διδασκαλίας (drill and practice) αλλά εμπλουτίστηκαν με την αξιοποίηση αρχικά των τοπικών δικτύων επικοινωνίας (Local Area Networks), των λογισμικών επεξεργασίας κειμένου (ΠΕΚ) και παρουσιάσεων, δίνοντας τη δυνατότητα της συνεργασίας και της επεξεργασίας του γραπτού λόγου σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα. Σήμερα, μιλούμε για «κάθετη διάχυση του CALL», καθώς το διαδίκτυο και η πολύπλευρη χρήση των ψηφιακών μέσων και των πολυτροπικών κειμένων παρέχουν αυθεντικό γλωσσικό υλικό και εμπλουτίζουν τη γλωσσική διδασκαλία με δυνατότητες σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, δημιουργώντας πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας (Hubbard, 2009). Ο ενδιάμεσος κύκλος αφορά την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων ως μέσων πρακτικής γραμματισμού (για ανάγνωση, γράψιμο,

επικοινωνία και ψυχαγωγία) μέσα από την Τεχνολογικά Διαμεσολαβημένη Επικοινωνία (Technological Mediated Communication), η οποία περιλαμβάνει τόσο την έντυπη όσο και την ψηφιακή επικοινωνία. Με τον κύκλο αυτό συμπληρώνεται ο γραμματισμός της τεχνολογίας του έντυπου λόγου με τον ψηφιακό γραμματισμό, ο οποίος εμπλουτίζει τη γλωσσική διδασκαλία με πολυτροπικά και υβριδικά κείμενα και νέες διδακτικές πρακτικές. Οι μαθητές, εξοικειωμένοι με τη χρήση των τεχνολογιών επικοινωνίας, αξιοποιούν διδακτικά και μαθησιακά εργαλεία του Δεύτερου Ιστού (Web 2.0), όπως είναι τα ιστολόγια, τα wikis και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (facebook, twitter) προκειμένου να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν και να δημοσιεύσουν τα κείμενά τους. Μιλούμε πλέον για κείμενα με συλλογική πατρότητα που δημιουργούνται με συνεργατικούς τρόπους και αναθεωρούνται συνεχώς, για κείμενα που είναι ρευστά και σχολιάζονται, για «υπερκείμενα» (hypertexts) που καταργούν τη γραμμική ροή της ανάγνωσης και δημιουργούν νέες κειμενικές πραγματικότητες και αναγνωστικές συνήθειες (browsing: ξεφύλλισμα). Δέκτης των κειμένων αυτών δεν είναι μόνο ο δάσκαλος που θα τα διορθώσει αλλά ένα ευρύτερο ακροατήριο. Δεν μιλούμε πλέον για «παραγωγή λόγου» αλλά για «σχεδιασμό» (design) του κειμένου μέσα από προσυγγραφική, συγγραφική και μετασυγγραφική φάση επεξεργασίας (διαδικασιακό μοντέλο). Τέλος ο εξωτερικός, τρίτος κύκλος, ο οποίος εσωκλείει τους άλλους δύο, συνιστά το πλαίσιο κριτικής θεώρησης και ανάγνωσης των υπολοίπων, καθορίζοντας το είδος των «εγγράμματων ταυτοτήτων» που επιδιώκει το σύγχρονο σχολείο. Στο πλαίσιο του εξωτερικού κύκλου, η γλώσσα διδάσκεται διαθεματικά μέσα από όλα τα σχολικά μαθήματα και όλες τις σχολικές δραστηριότητες που χρησιμοποιείται ο λόγος. Ακόμα πιο διευρυμένα, η καλλιέργεια της γλώσσας διαχέεται μέσω των σχολικών πρακτικών σε όλο το φάσμα των κοινωνικών δραστηριοτήτων (Koutsogiannis, 2011).

Ταυτότητα του σεναρίου

Το διδακτικό μας σενάριο συνιστά μια διδακτική πρόταση γλωσσικής διδασκαλίας στην Α΄ τάξη του Λυκείου με δύο εκδοχές, η κάθε μια από τις οποίες διαρκεί δύο διδακτικά δίωρα. Αξιοποιεί την ενότητα «Προφορικός, γραπτός και πολυτροπικός λόγος» που προτείνεται στο Πρόγραμμα Σπουδών. Στον σχεδιασμό του σεναρίου συνδυάσαμε, με κάθετες και οριζόντιες επιλογές, στοιχεία και από άλλες διδακτικές ενότητες, διαμορφώνοντας το δικό μας πρόγραμμα διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης και τα ενδιαφέροντά μας. Οι εκδοχές του σεναρίου περιέχουν στοιχεία τόσο της παραδοσιακής διδασκαλίας, όσο και στοιχεία σύγχρονων μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων, καθώς και τη χρήση των ΤΠΕ. Θεωρούμε ότι ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας τόσο οι δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις όσο και οι μαθητοκεντρικές ή ομαδοσυνεργατικές έχουν τον ρόλο τους. Για τον λόγο αυτό η κριτική μας δεν εστιάζεται στο αν η μια εκδοχή είναι καλύτερη της άλλης. Αυτό θα το δείξει η διδακτική πράξη και τα μαθησιακά αποτελέσματα που ενδεχομένως θα προκύψουν από αυτή. Η επιδίωξή μας είναι να καταδείξουμε μέσα από τις διαφορετικές θεωρήσεις του σεναρίου διαφορετικές διδακτικές επιλογές και να αναδείξουμε εκείνες που εφαρμόζουν αποτελεσματικότερα τους στόχους και τις αρχές του Προγράμματος Σπουδών που καλούμαστε να υλοποιήσουμε. Βεβαίως, αν οι υποδομές του σχολείου μας το επιτρέπουν, μπορούμε να

αξιοποιήσουμε και τις τεχνολογίες των ψηφιακών μέσων που μας παρέχονται ως έναν πρόσθετο τρόπο για να συνδέσουμε το σχολείο με τις καθημερινές ανάγκες και πρακτικές του σύγχρονου πολίτη.

Οι διαφορετικές εκδοχές του σεναρίου

1^η εκδοχή του σεναρίου

Διδακτικοί στόχοι – Σύνδεση με το Πρόγραμμα Σπουδών.

Γνώσεις για τον κόσμο και στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις

- «Αξιοποίηση θεματικών ενοτήτων και κειμένων από τα σχολικά βιβλία» (Η γνώση των διαφορών μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου / Η χρησιμότητα του προφορικού και του γραπτού λόγου).
- «Ο γραπτός λόγος δεν είναι πιστή απεικόνιση του γραπτού».

Γνώσεις για τη γλώσσα

- «Έμφαση στον ρόλο των λεξικογραμματικών επιλογών στη διαμόρφωση της διαφοράς που έχει ένα γραπτό κείμενο ακαδημαϊκού τύπου (ονοματοποίηση, παθητική σύνταξη, λεξιλόγιο, υποταγμένος λόγος) από ένα προφορικό κείμενο».
- «Τα βασικά χαρακτηριστικά των προφορικά παραγόμενων κειμένων σε επίπεδο λεξικογραμματικής και κειμενικής οργάνωσης (π.χ. παύσεις, παρατακτική σύνδεση, παράλειψη συντακτικών όρων, χρήση του ρήματος, εξωγλωσσικά στοιχεία)».
- «Τα βασικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου σε επίπεδο λεξικογραμματικής και κειμενικής οργάνωσης (π.χ. ονοματοποίηση, παθητική σύνταξη, στίξη, υποταγμένος λόγος, είδος παραγράφων και ανάπτυξή τους, οργάνωση της σκέψης). Η συνοχή των κειμένων του προφορικού και του γραπτού λόγου».

Γραμματισμοί και δεξιότητες

- «Κατανόηση της ιδιαιτερότητας κάθε μορφής λόγου (προφορικός και γραπτός)».

Διδακτικές πρακτικές και ταυτότητες – αξιολόγηση μαθητή

- «Σύγκριση προφορικών και γραπτών κειμένων. Εντοπισμός των γραμματικών στοιχείων που διαφοροποιούν τον προφορικό από τον γραπτό λόγο».
- Οι μαθητές αναμένεται «να ανακαλύπτουν τη διαφορά ανάμεσα σε ένα προφορικό και ένα γραπτό κείμενο με το ίδιο θέμα και να αιτιολογούν την κατάταξή τους».

- Οι μαθητές επιδιώκεται «να εντοπίζουν συγκεκριμένα γραμματικά στοιχεία που προκαλούν τη διαφορά μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου».

Λεπτομερής παρουσίαση της εκδοχής του σεναρίου

Φάση 1^η : εξοικείωση με το θέμα

Ο εκπαιδευτικός αξιοποιεί κυρίως υλικό του σχολικού βιβλίου με τον εξής τρόπο. Αναθέτει σε μαθητές την ανάγνωση στην τάξη των εισαγωγικών δύο κειμένων (για τον προφορικό λόγο), τα οποία προβάλλονται σε διαδραστικό πίνακα μέσα από το Ψηφιακό Σχολείο. Στη συνέχεια, ζητά από αυτούς να βρουν τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου μέσα από την άσκηση που προτείνεται. Την επόμενη διδακτική ώρα οι μαθητές διαβάζουν από το βιβλίο τους τα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, τα οποία επεξηγούνται από τον εκπαιδευτικό και καταγράφονται σχηματικά στον πίνακα σε δύο στήλες.

Φάση 2^η: Διερεύνηση του θέματος

Την επόμενη εβδομάδα ο εκπαιδευτικός ελέγχει (προφορικά ή γραπτά) αν οι μαθητές του γνωρίζουν τις διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. Παρουσιάζει με τον προτζέκτορα κάποια παραδείγματα γραπτού λόγου, τα οποία σχολιάζονται στην τάξη καθώς και κάποια ηχητικά αποσπάσματα από μια ηχογραφημένη ή μαγνητοσκοπημένη προφορική κουβέντα μεταξύ δύο φίλων για κάποιο θέμα, μέσα από τα οποία διαφαίνονται τα χαρακτηριστικά της προφορικής επικοινωνίας. Συζητά με τους μαθητές του τη χρησιμότητα του γραπτού και του προφορικού λόγου διαχρονικά. Στο τέλος του μαθήματος, αναθέτει ως εργασία στους μαθητές του να μελετήσουν από το βιβλίο τους τα δύο κείμενα (το απομαγνητοφωνημένο κείμενο προφορικού λόγου και το αντίστοιχο περιεχομένου κείμενο του γραπτού λόγου) και να καταγράψουν τις διαφορές τους, τις οποίες θα παρουσιάσουν στην τάξη τους με προτζέκτορα μέσα από ένα Πρόγραμμα Παρουσιάσεων. Επίσης, καλούνται οι μαθητές να γράψουν ένα μικρό κείμενο για τη σημασία του γραπτού και του προφορικού λόγου, αξιοποιώντας τη συζήτηση που έγινε στην τάξη.

Κριτική της εκδοχής του σεναρίου

Η εκδοχή αυτή κινείται στην λογική του παραδοσιακού «λόγου» η οποία παιδαγωγικά υλοποιείται με δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας (η λογική: Πάρε και Μάθε). Ο μαθητής καθοδηγείται απόλυτα στην εργασία του. Η συνεργασία με τους συμμαθητές του είναι ανύπαρκτη. Αυτό που προέχει είναι να μάθει τα χαρακτηριστικά του προφορικού και του γραπτού λόγου, ώστε να τα επισημαίνει σε αντίστοιχα κείμενα. Ο δάσκαλος είναι μεταδότης γνώσεων και αξιοποιεί μόνο το σχολικό βιβλίο. Με τέτοιου είδους μεθοδολογία δημιουργείται η ταυτότητα του παθητικού μαθητή, η απόλυτη και χωρίς παρεκκλίσεις ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον και η απόλυτη πειθαρχία του

στις οδηγίες του δασκάλου. Αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, κυριαρχεί ο εργαλειακός λόγος (ο εσωτερικός κύκλος), καθώς αυτές λειτουργούν ως τέχνασμα για τη δημιουργία του ενδιαφέροντος. Παρατηρείται ο λεγόμενος «αναγνωριστικός γραμματισμός» μέσα από τον έλεγχο των γνώσεων των μαθητών και δεν αναπτύσσονται άλλου τύπου γραμματισμοί. Ο ρόμβος (η σβούρα) εστιάζει (σταματάει) στις γνώσεις του σχολικού βιβλίου και πιο συγκεκριμένα στη γλωσσική διαφοροποίηση του γραπτού από τον προφορικό λόγο.

2^η εκδοχή του σεναρίου

Διδακτικοί στόχοι – Σύνδεση με Πρόγραμμα Σπουδών.

Η εκδοχή αυτή καλύπτει όλους τους στόχους της προηγούμενης καθώς και ενδεικτικά τους παρακάτω:

Γνώσεις για τη γλώσσα

- «Χαρακτηριστικά του πολυτροπικού λόγου: ευρεία χρήση και άλλων τρόπων πέρα από τη γλώσσα (εικόνα, μουσική, διαγράμματα κ.ά.), οργάνωση των πληροφοριών στον χώρο (και όχι στον χρόνο, όπως συμβαίνει στα αμιγώς γλωσσικά κείμενα)».
- «Η διερεύνηση του ρόλου της πολυτροπικότητας στο νόημα ενός κειμένου (σύμβολα, τυπογραφικά στοιχεία, εικόνες, ήχο κ.λπ.)».

Γραμματισμοί και δεξιότητες

- «Νέοι γραμματισμοί: αναζήτηση υλικού από το διαδίκτυο, έλεγχος αξιοπιστίας των πηγών, ανάλυση, κατανόηση και σύνθεση πολυτροπικών κειμένων».
- «Κατανόηση της ιδιαιτερότητας κάθε μορφής λόγου (προφορικός, γραπτός, υβριδικός, πολυτροπικός) ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας και το κανάλι επικοινωνίας».
- «Εξοικείωση με γραπτά κείμενα που χαρακτηρίζονται από προφορικότητα (λογοτεχνικά, ηλεκτρονικά κ.λπ.) και διερεύνηση των λόγων που υπαγορεύουν τη γλωσσική αυτή μορφή».

Διδακτικές πρακτικές και ταυτότητες – αξιολόγηση του μαθητή

- «Μαγνητοφώνηση μιας συνεδρίασης μαθητικής κοινότητας, απομαγνητοφώνηση και καταγραφή πρακτικών. Εντοπισμός των διαφορών».
- «Συλλογή δεδομένων από γραπτή ηλεκτρονική επικοινωνία (SMS, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, σύγχρονη συνομιλία/chat), καταγραφή και ερμηνεία του λόγου που παράγεται (π.χ. υβριδικός λόγος, χρήση ειδικών συμβόλων)».
- «Μετατροπή προφορικού λόγου (π.χ. συζήτηση για ανάληψη δράσης σε ένα ζήτημα μαθητικού ενδιαφέροντος) σε γραπτό και το αντίθετο, με ένταξή τους

σε επικοινωνιακό πλαίσιο.

- «Σύνταξη περιλήψεων με συγκεκριμένο σκοπό (προκειμένου, π.χ. να αξιοποιηθεί στη συγγραφή ενός ευρύτερου κειμένου)».
- «Έντοπισμός της επίδρασης των τρόπων (γλώσσα, εικόνα, σύμβολα κ.λπ.) σε συνδυασμό με την περίσταση και το μέσο επικοινωνίας (π.χ. έντυπο, οθόνη, προφορικός λόγος) στη συγκρότηση της κειμενικής ιδιαιτερότητας».
- «Διερεύνηση και καταγραφή της δομής ψηφιακών κειμένων σε σχέση με τα συμβατικά».
- Οι μαθητές αναμένεται «να ερμηνεύουν και να κατασκευάζουν πολυτροπικά κείμενα για ποικίλες περιστάσεις (π.χ. πρόσκληση σε εκδήλωση)».
- Οι μαθητές επιδιώκεται «να κρίνουν αν ένα κείμενο είναι αποτελεσματικό ως προς τη μορφή λόγου που χρησιμοποιείται (προφορικός, γραπτός, πολυτροπικός, κ.λπ.) και να εξηγούν τον ρόλο που έχει η τεχνολογία στη διαμόρφωση πολυτροπικών κειμένων».

Λεπτομερής παρουσίαση της εκδοχής του σεναρίου

Φάση 1^η : Εξοικείωση με το θέμα

Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει τη διδασκαλία του με αφορμή το μάθημα της Ιστορίας στην Α΄ Λυκείου και συζητά με τους μαθητές την εμφάνιση της γραφής στους αρχαίους πολιτισμούς. Η τάξη προβληματίζεται για τους λόγους που η γραφή δημιουργήθηκε. Στη συνέχεια προβάλλει με βιντεοπροβολέα πολυτροπικό υλικό που να σχετίζεται με τον προφορικό και γραπτό λόγο (π.χ. ένα βίντεο από μια συζήτηση νέων, εικόνες με σύμβολα κ.ά.) δημιουργώντας νέα ερεθίσματα για συζήτηση. Πέρα, όμως, από τη συζήτηση για το θέμα, η οποία συνιστά στοιχείο και της προηγούμενης εκδοχής του σεναρίου, εστιάζει τη διδασκαλία και στην ανάλυση του πολυτροπικού υλικού (π.χ. ανάλυση του πλάνου, της γωνίας, της εστίασης του φακού, της βλεμματικής επαφής και της γλώσσας του σώματος, τη σύνδεση κειμένου και εικόνας κ.ά.). Στη συνέχεια, προβάλλει μια σύντομη Παρουσίαση στην οποία έχει ενσωματώσει εννοιολογικούς χάρτες και εικονιστικό υλικό, επισημαίνοντας παραστατικά τις διαφορές προφορικού και γραπτού λόγου που συζητήθηκαν πριν, καθώς και τη χρησιμότητά τους. Οι μαθητές παρατηρούν τον τρόπο που δομείται το κείμενο της Παρουσίασης και συζητούν τις διαφορές του με τα έντυπα κείμενα του σχολικού τους βιβλίου, στο οποίο επίσης παρουσιάζονται οι διαφορές προφορικών και γραπτών κειμένων. Τέλος, στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής διδακτικής πρακτικής που συνήθως ακολουθεί, αναθέτει ως εργασία στις ήδη χωρισμένες ομάδες να μαγνητοφωνήσουν μεταξύ τους μια προφορική πεντάλεπτη συζήτηση για ένα θέμα της αρεσκείας τους, να το απομαγνητοφωνήσουν και να το παρουσιάσουν με ένα λογισμικό Παρουσίασης στην τάξη, επισημαίνοντας τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου που παρατήρησαν. Επιπλέον, ένα μικρό μέρος από αυτό το απομαγνητοφωνημένο κείμενο (γύρω στις 10 γραμμές) θα το μετατρέψουν σε γραπτό λόγο, ακολουθώντας τις προδιαγραφές σύνταξής του.

Φάση 2^η: Διερεύνηση του θέματος

Την επόμενη εβδομάδα, οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους στην τάξη, έχοντας διερευνήσει μέσα από τα προσωπικά τους κείμενα τις διαφορές γραπτού και προφορικού λόγου. Ο εκπαιδευτικός προβάλλει με προτζέκτορα υβριδικά κείμενα που συνδυάζουν προφορικό και γραπτό λόγο (π.χ. από μέσα κοινωνικής δικτύωσης, μηνύματα ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, μηνύματα στα κινητά τηλέφωνα κ.ά.). Συζητά με τους μαθητές του τη μείξη των γραμματικοσυντακτικών επιλογών των συγγραφέων τους, επισημαίνοντας τα στοιχεία του προφορικού και του γραπτού λόγου που αυτά περιλαμβάνουν. Ως εργασία για την επόμενη συνάντηση αναθέτει στους μαθητές να συμμετάσχουν, μέσα σε προκαθορισμένο χρόνο που συναποφασίζουν, σε μια συζήτηση στο wiki που έχουν δημιουργήσει για ένα θέμα της επικαιρότητας που αφορά τη σχολική ζωή. Ο δάσκαλος παρακολουθεί τη συζήτηση, συμμετέχει και αυτός επισημαίνοντας για μια ακόμη φορά τη φύση και τη δομή των υβριδικών κειμένων του διαδικτύου. Επιπλέον, οι μαθητές, ανά ομάδες, επιλέγουν ένα κείμενο της αρεσκείας τους από το διαδίκτυο με θέμα τη χρησιμότητα γραπτού και προφορικού λόγου για να παρουσιάσουν την περίληψή του στην τάξη τους, ενημερώνοντας τους συμμαθητές τους για το περιεχόμενό του. Το υλικό που θα συλλεγεί θα αξιοποιηθεί για παραγωγή λόγου στην τάξη στο τέλος της θεματικής ενότητας.

Κριτική της εκδοχής του σεναρίου

Με την εκδοχή αυτή του σεναρίου, η οποία ανταποκρίνεται πιστότερα στο πνεύμα του Προγράμματος Σπουδών, η τάξη αποκτά δυναμισμό μέσα από τη δημιουργική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και ο δάσκαλος έχει συντονιστικό ρόλο. Το διδακτικό υλικό διαμορφώνεται μέσα από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του και κινείται κατά βάση εκτός του διδακτικού εγχειριδίου. Η διδασκαλία επικεντρώνεται στη λογική: «ψάξε, μάθε, σύνθεσε και παρουσίασε». Τα όρια της τάξης «γκρεμίζονται», καθώς μαθητές και εκπαιδευτικός συνεργάζονται εκτός τάξης με τη χρήση περιβαλλόντων Δεύτερου Ιστού (wiki) και γίνονται συμπαραγωγοί κειμένων. Αναπτύσσουν νέους γραμματισμούς (δεύτερος κύκλος των ΤΠΕ), καθώς αξιοποιούν τα ψηφιακά μέσα όχι ως εργαλεία διδασκαλίας αλλά ως μέσα έρευνας και ποικίλων πρακτικών γραμματισμού. Ο ρόμβος «στροβιλίζεται» με διαφορετικό τρόπο, αλλάζοντας την εστίαση της διδασκαλίας. Ο σχολικός λόγος μεταφέρεται από το επίσημο σχολικό βιβλίο στην καθημερινότητα των μαθητών μέσα από μαθητοκεντρικές διδακτικές πρακτικές και δραστηριότητες. Έμφαση δίνεται στους νέους γραμματισμούς και στη ολιστική μέθοδο διδασκαλίας μέσα από τη μείξη παραδοσιακών και σύγχρονων «λόγων». Συνεπώς, δημιουργούνται νέες ταυτότητες των κοινωνικών υποκειμένων. Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, σκέφτονται κριτικά, λειτουργούν δημιουργικά και ανακαλύπτουν τη γνώση. Έτσι, προετοιμάζονται να γίνουν πολίτες μιας κοινωνίας που δεν τους αντιμετωπίζει ως πειθήνια όργανα αλλά ως δημοκρατικά και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες, οι οποίοι θα συνεισφέρουν στον κοινωνικό μετασχηματισμό.

Επέκταση του σεναρίου - προτάσεις

Θα μπορούσε το σενάριο αυτό να καλύψει σε μια διευρυμένη εκδοχή του ένα project, το οποίο θα οργανωθεί συστηματικά είτε στο πλαίσιο του μαθήματος των Ερευνητικών Εργασιών είτε στο πλαίσιο του μαθήματος της Ν. Γλώσσας, σε χρόνο εξωδιδασκτικό. Στην περίπτωση αυτή, οι μαθητές ερευνούν συστηματικότερα, παίρνουν συνεντεύξεις, αντλούν προφορικό και γραπτό υλικό από διάφορες πηγές και ποικίλα κειμενικά είδη με σκοπό να το παρουσιάσουν σε εκδήλωση του σχολείου τους. Ο δάσκαλος παρακολουθεί τις εργασίες, συζητά με τους μαθητές του για τυχόν προβλήματα που συναντούν, τους καθοδηγεί και τους ενθαρρύνει.

Οι μαθητές επιμένουν περισσότερο στην ανάλυση της κοινωνικής ταυτότητας των κειμένων που δημιουργούνται και στη ανάλυση της άποψης ότι η γλώσσα δεν μεταφέρει ουδέτερα μηνύματα αλλά αναπαριστά σχέσεις εξουσίας και επιρροής μεταξύ πομπού και δέκτη. Μπορούν για τον σκοπό αυτό να μελετήσουν διάφορα κείμενα εξουσίας (π.χ. διαφημιστικά, νομικά, πολιτικά κ.ά.), ώστε να προβληματιστούν για τον τρόπο που λειτουργεί η γλώσσα, διαμορφώνοντας έτσι δεξιότητες κριτικού γραμματισμού. Επομένως, η εστίαση του ρόμβου μεταφέρεται στους γραμματισμούς και ιδιαίτερα τον κριτικό γραμματισμό μέσα από τον οποίο αξιολογούνται οι γλωσσικές και πραγματολογικές γνώσεις σε σχέση με την κοινωνική τους διάσταση.

Στην εκδοχή αυτή αξιοποιείται πιο συστηματικά ο εξωτερικός, τρίτος κύκλος των ΤΠΕ, καθώς το σχολείο συνδέεται στενότερα με καθημερινές πρακτικές των μαθητών σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον επικοινωνίας. Αξιοποιούνται ολοένα και περισσότερο πολυτροπικά κείμενα που συνδυάζουν τον γραπτό λόγο με την εικόνα, προωθώντας την αντίληψη ότι η κατανόηση του κόσμου μας είναι πολυδιάστατη, καθώς περιλαμβάνει ένα σύμπαν κειμένων, γραπτών, οπτικών, ηχητικών. Κατανοώ, συνεπώς, σημαίνει συσχετίζω και ερμηνεύω διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας.

Κλείνοντας, την εισήγησή μου θεωρώ ότι είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι ως εκπαιδευτικοί με τις επιλογές μας υλοποιούμε διαφορετικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική που προσδιορίζουν τα Προγράμματα Σπουδών για να υλοποιηθεί χρειάζεται τη στήριξη των εκπαιδευτικών της τάξης. Αυτό μπορεί να γίνει κατά κύριο λόγο μέσω της συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από την Πολιτεία, γιατί αυτοί θα υλοποιήσουν τις αρχές του εκάστοτε Προγράμματος Σπουδών. Χωρίς την επιμόρφωση αυτή και την αλλαγή της παραδοσιακής νοοτροπίας που «στοιχειώνει» το εκπαιδευτικό μας σύστημα και διαιωνίζει κατασκευασμένες πραγματικότητες του παρελθόντος, τα οποιαδήποτε Προγράμματα Σπουδών, όσο νεωτερικά και καινοτόμα και αν είναι, θα αποτύχουν.

Βιβλιογραφία

Hasan, R. (2006). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Χαραλαμπίδης, Α. (επιμ.). Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη:

ΙΝΣ.

Hubbard, P. (ed) (2009). *Computer Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics*. London & New York: Routledge.

Kalantzis M. & Cope B. (2013). *Νέα Μάθηση: βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Εισαγωγή – επιμέλεια: Ευγενία Αρβανίτη. Αθήνα: Κριτική.

Koutsogiannis, D. (2011). ICTs and language teaching: the missing third circle. Publishes at Gerhard Stickel & Tamas Varadi (eds.): *Language, Languages and New Technologies*. ICT in the Service of Languages. Frankfurt and Main (and others): Peter Lang Verlag (p. 43-59).

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32^{ης} συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας, ΑΠΘ*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

ΥΠΕΠΘ. *Πρόγραμμα σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου*, ΦΕΚ 1562/ 27-06-2011.

Χατζησαββίδης, Σ. (2010). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στα πρακτικά του πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα: «*Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης*». Στην ιστοσελίδα: <http://linguistics.nured.uoum.gr/Nimfeo2009/praktika/>

Σχεδιασμός Διδακτικού Σεναρίου για την Δημιουργία Κανονικών Πολυγώνων στη Β΄ Γυμνασίου, με την βοήθεια της Τέχνης και των Τ.Π.Ε

Παπαδημητρίου Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, MSc Ηλεκτρονική Μάθηση και Ασφάλεια Ψηφιακών Συστημάτων, georgioschrapadimitriou@gmail.com

Παπαδημητρίου Τριανταφυλλιά, Εκπαιδευτικός Θεολογίας, roseparadimitriou@gmail.com

Καρλή Δέσποινα, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, karli.despoina@gmail.com

Τρουλάκη Ανδρονίκη, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, MSc Ψηφιακές Επικοινωνίες και Δίκτυα, androniki.troulaki@gmail.com

Πολίτη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, MSc Επιστήμες της Αγωγής – Εκπαίδευση με χρήση Νέων Τεχνολογιών, g.politi@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται το σχεδιασμό ενός πλήρους διδακτικού σεναρίου για την δημιουργία κανονικών πολυγώνων, δεξιότητα που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές της δευτέρας (Β΄) Γυμνασίου στο μάθημα των Μαθηματικών. Επιπλέον, στο άρθρο αυτό, περιγράφονται εκτενώς κατάλληλα σχεδιασμένες, δομημένες και συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες, βασισμένες στην αναπτυξιακή-γνωστική θεωρία του Piaget. Επίσης, παρουσιάζεται ένα δομημένο φύλλο εργασίας που αξιοποιεί την Τέχνη και τις Τ.Π.Ε, προκειμένου, μέσω της βιωματικής μάθησης, να επιτευχθεί η ορθή οικοδόμηση της νέας γνώσης.

Λέξεις-Κλειδιά: κανονικά πολύγωνα, διδακτικό σενάριο, Escher, τέχνη, Piaget.

Εισαγωγή

Μέσα στην κοινωνία η τέχνη και η επιστήμη βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση, παρόλο που από την μία η Επιστήμη παραπέμπει στη λογική, τη συστηματική παρατήρηση, το πείραμα, την αντικειμενική γνώση, τους αυστηρούς ορισμούς, τους νόμους, τα μαθηματικά, τη φυσική, ενώ από την άλλη η Τέχνη παραπέμπει στην φαντασία, την ελευθερία της έκφρασης, τα συναισθήματα, την αυθαιρεσία της υποκειμενικότητας, την ομορφιά, την προκλητικότητα (Κωνσταντούδης & Σταθοπούλου, 2012).

Φωτεινό παράδειγμα είναι ο Ολλανδός εικαστικός καλλιτέχνης Maurits Cornelis **Escher**. Ο Escher σε πολλά έργα του χρησιμοποιεί διαιρέσεις της παραστατικής επιφάνειας. Οι διαιρέσεις της παραστατικής επιφάνειας, καλούνται «tessellations» (μωσαϊκό-ψηφιδωτό) και αναφέρονται στην τοποθέτηση κλειστών σχημάτων με τέτοιο τρόπο ώστε η επιφάνεια εργασίας να καλύπτεται πλήρως, χωρίς επικαλύψεις και χωρίς κενά ανάμεσα στα σχήματα.

Ο Escher προκειμένου να πετύχει τις διαιρέσεις της παραστατικής επιφάνειας χρησιμοποιούσε πάντα έναν πλέγμα-οδηγό στη σχεδίαση, που βασίζεται σε διαδοχικές συνενώσεις των κανονικών πολυγώνων και συγκεκριμένα του τριγώνου, του τετραγώνου

και του εξάγωνου (Σταμπολίδου, 2012).

Στα μαθηματικά έχει αποδειχθεί ότι από όλα τα κανονικά πολύγωνα, μόνο το τρίγωνο, τετράγωνο και το εξάγωνο μπορούν να δώσουν την εικόνα ενός μωσαϊκού-ψηφιδωτού (tessellation) όταν συνενωθούν μεταξύ τους (Σταμπολίδου, 2012).

Η τέχνη κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας λειτουργεί ως εργαλείο μάθησης, εξαιτίας του ότι αξιοποιεί την αισθητική εμπειρία - νοούμενης ως συστηματικής παρατήρησης έργων ζωγραφικής, γλυπτικής, λογοτεχνίας, ποίησης, καθώς θεατρικών και κινηματογραφικών έργων - και ενεργοποιεί την κριτική σκέψη, τα συναισθήματα και την φαντασία των εκπαιδευόμενων, προκειμένου να καμφθούν και να αξιολογηθούν ξανά οι παγιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων.

Επιπλέον, κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας αξιοποιούνται οι ΤΠΕ ως μέσο για την προβολή και την ανάδειξη έργων Τέχνης.

Διδακτικό Σενάριο

Το διδακτικό σενάριο είναι η δομημένη, πλήρης και λεπτομερειακή περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθείται σε μια διδασκαλία, που εστιάζει το ενδιαφέρον της σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, έχει καθορισμένους εκπαιδευτικούς στόχους, εφαρμόζει παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές, χρησιμοποιεί πρακτικές ανάμεσα στις οποίες περιλαμβάνεται και η χρήση των ΤΠΕ και η διάρκειά του αφορά περισσότερες από μία διδακτικές ώρες (Μπουκουβάλα, 2010).

Η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου πραγματοποιείται μέσα από σειρά μαθησιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες συνήθως περιέχουν και φύλλα εργασίας.

Η αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου προβλέπεται από το ίδιο το σενάριο τόσο ως προς τους διδακτικούς στόχους όσο και ως προς τη γενική πορεία της διδακτικής πράξης (Τζίμας, 2009).

Προσδιορισμός του διδακτικού αντικειμένου

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ) Μαθηματικών του Γυμνασίου (Υπουργική Απόφαση 21072β/Γ2, 2003), οι μαθητές της δευτέρας (Β΄) Γυμνασίου, εκτός των άλλων, θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζουν τον ορισμό του κανονικού πολυγώνου, να υπολογίζουν την γωνία και την κεντρική γωνία κανονικών πολυγώνων και να κατασκευάζουν απλά κανονικά πολύγωνα.

Κατά το σχολικό έτος 2014-2015 οι μαθητές της δευτέρας (Β΄) τάξης του 1^{ου} Γυμνασίου Ελευσίνας και του Γυμνασίου Μακρυκάπας στο μάθημα των Μαθηματικών, συν τοις άλλοις, διδάχθηκαν την ενότητα «Κανονικά Πολύγωνα», χρησιμοποιώντας κατάλληλα σχεδιασμένες, δομημένες και συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες, προκειμένου, μέσω της βιωματικής μάθησης, να γίνουν κτήμα τους οι τεχνικές αυτές.

Η ομάδα στόχος και τα χαρακτηριστικά της

Οι μαθητές στους οποίους αναφέρεται το παρόν άρθρο κατατάσσονται στο στάδιο της *αφαιρετικής σκέψης* σύμφωνα με τον Ελβετό βιολόγο και ψυχολόγο Jean Piaget (Μάνος, 2000).

Σε αυτό το στάδιο, το παιδί δεν στηρίζεται στην εμπειρία, αλλά ακολουθεί μία τυπικά λογική σειρά στις σκέψεις ή στις ενέργειές του. Μπορεί να διατυπώνει υποθέσεις, να διακρίνεται για την κριτική του ικανότητα και να επιλύει πλέον πιο συστηματικά διάφορες προβληματικές καταστάσεις. Επίσης, μπορεί να παράγει ιδέες και προτάσεις, ενώ δεν ασχολείται με τα αντικείμενα αυτά καθαυτά, αλλά με αφαιρέσεις αυτών των αντικειμένων. Ακόμα μπορεί να διατυπώνει γενικούς νόμους, να εξάγει συμπεράσματα και να πραγματοποιεί αντίστροφους συλλογισμούς (Ψυχάρης, 2010).

Για παράδειγμα, αν τα παιδιά του συγκεκριμένου σταδίου βρεθούν απέναντι από πέντε ποτήρια με άχρωμο υγρό και τους ζητηθεί να παράξουν ένα διάλυμα με καστανό χρώμα, με δοκιμές και σφάλματα, με διάφορους συνδυασμούς και με την ανακάλυψη της δραστηριότητας ή ουδετερότητας των υγρών, θα κατορθώσουν να επιλύσουν το πρόβλημα.

Οι διδακτικοί στόχοι

Οι σαφώς καθορισμένοι διδακτικοί στόχοι αποτελούν την κύρια προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και της μάθησης μιας διδακτικής ενότητας, εξαιτίας του ότι αναφέρονται στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένεται να επιτευχθούν μετά το πέρας της διδασκαλίας αυτής (Fuller et al., 2007). Κατά τη διατύπωση τους θα πρέπει να προσδιοριστεί οι μαθητές τι χρειάζεται να γνωρίζουν, τι αναμένεται να μπορούν να κάνουν, και ποιές αξίες ή πεποιθήσεις έχουν αναπτύξει ή αλλάξει μέσω της διδασκαλίας.

Οι διδακτικοί στόχοι, σύμφωνα με τις κυρίαρχες τάσεις της διεθνούς βιβλιογραφίας και πρακτικής (Κόκκος, 2005), ταξινομούνται στα επίπεδα των γνώσεων, των στάσεων και των ικανοτήτων. Επομένως, οι μαθητές της δευτέρας (Β΄) Γυμνασίου, στο μάθημα των Μαθηματικών μόλις ολοκληρωθεί η διδασκαλία της ενότητας «Δημιουργία Κανονικών Πολυγώνων», θα πρέπει να είναι σε θέση:

Επίπεδο των γνώσεων

- 1.1 *Να αναγνωρίζουν τα κανονικά πολύγωνα στη φύση, στα ψηφιδωτά, στην καθημερινότητα.*
- 1.2 *Να γνωρίζουν τον ορισμό του κανονικού πολυγώνου.*

Επίπεδο των ικανοτήτων

- 2.1 *Να υπολογίζουν την γωνία κανονικών πολυγώνων.*
- 2.2 *Να υπολογίζουν την κεντρική γωνία κανονικών πολυγώνων.*

2.3 *Να κατασκευάζουν απλά κανονικά πολύγωνα.*

Επίπεδο των στάσεων

3.1 *Να εκτιμήσουν την χρησιμότητα των κανονικών πολυγώνων στην φύση.*

Μέθοδοι – Τεχνικές διδασκαλίας

Η επιλογή των κατάλληλα σχεδιασμένων, δομημένων και συνεργατικών μαθησιακών δραστηριοτήτων, πραγματοποιείται με σκοπό να διευκολυνθεί, να στηριχθεί και να καθοδηγηθεί ο μαθητής στην προσπάθειά του να κατακτήσει το διδακτικό αντικείμενο (Τριλιανός, 2004, Φλουρής, 2003). Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικές τεχνικές, που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να επιτύχει τους επιμέρους εκπαιδευτικούς στόχους μιας διδακτικής ενότητας, ενεργοποιώντας τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και καλύπτοντας τις ατομικές και ομαδικές τους ανάγκες (Τσιμπουκλή κ.α, 2010). Σύμφωνα με τον Κόκκο (Κόκκος, 1998), αυτές οι εκπαιδευτικές τεχνικές είναι *η εισήγηση, η πρακτική άσκηση, η μελέτη περίπτωσης, το παίξιμο ρόλων, οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις, η συζήτηση, η χιονοστιβάδα, ο καταγισμός ιδεών, η επίδειξη, οι ομάδες εργασίας.*

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών

Οι μαθητές θα πρέπει α) να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, β) να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για αναζήτηση πληροφοριών, γ) να γνωρίζουν τις βασικές λειτουργίες του προγράμματος «Scratch 2» και δ) να είναι εξοικειωμένοι με την αλγοριθμική δομή επανάληψης.

Οργάνωση της τάξης

Η διδασκαλία της ενότητας «Δημιουργία Κανονικών Πολυγώνων», πραγματοποιείται στην τάξη διδασκαλίας και στο εργαστήριο πληροφορικής του εκάστοτε σχολείου. Οι μαθητές κυρίως στο εργαστήριο πληροφορικής χωρίζονται σε ανομοιογενείς δυάδες - ως προς το φύλο, τις διαπολιτισμικές διαφορές και το επίπεδο γνώσης - και κάθονται μπροστά σε έναν υπολογιστή. Επιπλέον, τα μέλη κάθε ομάδας, κατά την εργασία τους στον υπολογιστή, συνεργάζονται και εναλλάσσουν ρόλους.

Δραστηριότητες

Οι διδακτικο-μαθησιακές δραστηριότητες του διδακτικού σεναρίου για την επεξεργασία εικόνας οργανώνονται ως εξής:

Δραστηριότητα 1η (Διάρκεια 45 λεπτά)

Ο εκπαιδευτικός με την «τεχνική της επίδειξης» και την χρήση ενός υπολογιστή και ενός βιντρεοπροβολέα, παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης δύο βίντεο με τίτλο «*Anatomy of an Escher Flying Horse*» και «*Anatomy of an Escher Lizard*» αντίστοιχα. Στην συνέχεια ζητάει από τους εκπαιδευόμενους να γράψουν στο φύλλο εργασίας μια παράγραφο για το τι παρατηρούν.

Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός με την «τεχνική καταγιγισμός ιδεών» προσπαθεί να εκμαιεύσει τον ορισμό του κανονικού πολυγώνου.

Στη συνέχεια παρουσιάζει στη ολομέλεια της τάξης έργα τέχνης που κάνουν χρήση κανονικών πολυγώνων.

Με την παραπάνω δραστηριότητα καλύπτονται οι διδακτικοί στόχοι 1.1, 1.2, 3.1.

Δραστηριότητα 2η (Διάρκεια 45 λεπτά)

Ο εκπαιδευτικός με την «τεχνική εισήγηση» δίνει τον μαθηματικό τύπο για τον υπολογισμό της κεντρικής γωνίας ενός κανονικού πολυγώνου και με την «τεχνική των ερωτοαπαντήσεων» αναφέρει τα βήματα που πρέπει να ακολουθηθούν προκειμένου να κατασκευαστεί το κανονικό πολύγωνο.

Κατόπιν, με την «τεχνική εισήγηση» δίνει τον ορισμό της κεντρικής γωνίας ενός κανονικού πολυγώνου.

Στη συνέχεια, ζητάει από τους μαθητές να σχεδιάσουν στο χαρτί ένα κανονικό πεντάγωνο, ένα κανονικό εξάγωνο, ένα κανονικό οκτάγωνο και ένα κανονικό δεκάγωνο.

Με την παραπάνω δραστηριότητα καλύπτονται οι διδακτικοί στόχοι 2.1, 2.3, 2.4.

Δραστηριότητα 3η (Διάρκεια 45 λεπτά)

Οι μαθητές καλούνται μέσω της εφαρμογής «Scratch 2», να δημιουργήσουν ένα κανονικό εξάγωνο με μήκος πλευράς 20 βήματα.

Επιπλέον, οι μαθητές καλούνται μέσω της εφαρμογής «Scratch 2», να δημιουργήσουν ένα φυτό τύπου μαργαρίτα που θα αποτελείται από 6 πέταλα. Τα 6 πέταλα και το κεντρικό σχήμα της μαργαρίτας θα είναι κανονικά εξάγωνα, με μήκος πλευράς 20 βήματα. Επίσης, το χρώμα της πέννας σε κάθε πλευρά θα πρέπει να αλλάζει κατά 10.

Με την παραπάνω δραστηριότητα καλύπτονται ο διδακτικός στόχος 2.3.

Εκτίμηση του χρόνου διδασκαλίας

Η διδασκαλία της ενότητας «Δημιουργία Κανονικών Πολυγώνων», διαρκεί τρεις (3) διδακτικές ώρες και είναι σε συμφωνία με τις προτεινόμενες διδακτικές ώρες της αντίστοιχης θεματικής ενότητας του Προγράμματος Σπουδών.

Υλικοτεχνική υποδομή – Φύλλα εργασίας

Η διδασκαλία της ενότητας «Δημιουργία Κανονικών Πολυγώνων», πραγματοποιείται στην τάξη διδασκαλίας και στο εργαστήριο πληροφορικής του εκάστοτε σχολείου. Στο σχολικό εργαστήριο στη διάθεση των μαθητών συνήθως είναι δέκα (10) ηλεκτρονικοί

υπολογιστές. Σε κάθε ηλεκτρονικό υπολογιστή, πρέπει να είναι εγκατεστημένα το λογισμικό «Scratch 2», το λογισμικό «NETOP School v.6» ή οποιοδήποτε άλλο πρόγραμμα διαχείρισης δικτύου, ένας τουλάχιστον «Web Browser» και να υπάρχει σύνδεση στο διαδίκτυο. Κατά τη διάρκεια της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας αξιοποιείται το παρακάτω δομημένο φύλλο εργασίας.

Φύλλο Εργασίας

Δραστηριότητα 1η

1η Εργασία

Δείτε ξανά τα βίντεο «Anatomy of an Escher Flying Horse» (https://www.youtube.com/watch?v=NYGIhZ_HWfg) και «Anatomy of an Escher Lizard» (https://www.youtube.com/watch?v=T6L6bE_bTMo) και γράψτε μια παράγραφο για το τι παρατηρούν.

2η Εργασία

Γράψτε το ορισμό του κανονικού πολυγώνου.

Δραστηριότητα 2η

1η Εργασία

Γράψτε τους μαθηματικούς τύπους υπολογισμού της κεντρικής γωνίας και της γωνίας ενός κανονικού πολύγωνου. Στην συνέχεια, με την χρήση χάρακα και μοιρογνωμονίου, σχεδιάστε ένα κανονικό πεντάγωνο, ένα κανονικό εξάγωνο, ένα κανονικό οκτάγωνο και ένα κανονικό δεκάγωνο.

Δραστηριότητα 3η

1η Εργασία

Ενεργοποιήστε την εφαρμογή «Scratch 2». Στην συνέχεια, μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος δημιουργήστε ένα **κανονικό εξάγωνο** με μήκος πλευράς 20 βήματα.

Σημείωση: Για την επίλυση της συγκεκριμένης άσκησης στην αρχή θα χρησιμοποιήσουμε την **Πένα**. Πιο συγκεκριμένα α) θα ορίσουμε τη θέση (δηλαδή το x και το y) που θα εμφανίζεται η μορφή στο ξεκίνημα, β) θα ορίσουμε την κατεύθυνση που θα δείχνει η μορφή στο ξεκίνημα, γ) θα καθαρίσουμε το σκηνικό το οποίο μπορεί να έχει ίχνη από προηγούμενη εκτέλεση του προγράμματος και δ) θα κατεβάσουμε την πένα, ώστε να αφήνει ίχνος η μορφή καθώς κινείται.

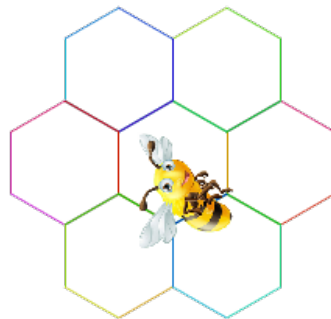
Στην συνέχεια, θα δώσουμε τις εντολές που χρειάζεται προκειμένου να κινηθεί κατάλληλα η μορφή ώστε να σχεδιαστεί το εξάγωνο. Πιο συγκεκριμένα θα χρησιμοποιήσουμε τις κινήσεις «κινήσου χ βήματα» και «στρίψε δεξιά χ μοίρες». ΠΡΟΣΟΧΗ Για να υπολογίσουμε πόσες μοίρες πρέπει να στρίψουμε την μορφή, πρέπει να λαμβάνουμε υπόψιν μας ότι η μορφή μετά την δημιουργία του εξαγώνου θα έχει κάνει μία πλήρη περιστροφή γύρω από τον εαυτό της, δηλαδή θα έχει σχηματίσει ένα κύκλο (360° μοίρες) σε 6 στροφές. Επομένως, διαιρούμε το 360 με το 6 και βρίσκουμε πόσες μοίρες θα πρέπει να στρίψουμε δεξιά. Ποια γωνία του πολυγώνου μας δίνει η παραπάνω διαδικασία..... Τελικά, η μορφή ποια γωνία του κανονικού πολυγώνου σχεδιάζει;.....

Τι παρατηρείτε σχετικά με τις εντολές «κινήσου», «στίψε»..... Αντί λοιπόν για αυτό που παρατηρούμε τις γράφουμε μόνο μια φορά και χρησιμοποιούμε την επανάληψη «επανάλαβε χ».

Τέλος, αποθηκεύστε την εργασία σας.

2η Εργασία

Ενεργοποιήστε την εφαρμογή «Scratch 2». Στην συνέχεια, μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος δημιουργήστε ένα φυτό τύπου μαργαρίτα - εικόνα 1 - που θα αποτελείται από 6 πέταλα. Τα 6 πέταλα και το κεντρικό σχήμα της μαργαρίτας θα είναι κανονικά εξάγωνα, με μήκος πλευράς 20 βήματα Επίσης, το χρώμα της πέννας σε κάθε πλευρά να αλλάζει κατά 10.



Εικόνα 1

ΠΡΟΣΟΧΗ Το γινόμενο των μοιρών, με τις οποίες η μορφή στρίβει δεξιά ή αριστερά, με τον αριθμό της επανάληψης - «επανάλαβε χ» - πρέπει να δίνουν ως αποτέλεσμα 360° μοίρες.

Αξιολόγηση μαθητών

Κατά τη διάρκεια εκπόνησης των δραστηριοτήτων του φύλλου εργασίας, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τον τρόπο και τα αποτελέσματα εργασίας των μαθητών, αξιολογεί τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτήματα του φύλλου εργασίας και δημιουργεί μια φόρμα αξιολόγησης με διαβαθμισμένα κριτήρια. Η φόρμα αξιολόγησης βασίζεται στους στόχους του σεναρίου και μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό για

τελική αξιολόγηση ή/και από τους μαθητές για αυτό-αξιολόγηση μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου. (Παπαδημητρίου κ.α., 2015).

Τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός στο παρών διδακτικό σενάριο είναι οι μαθητές: α) να γνωρίζουν τον ορισμό του κανονικού πολυγώνου, β) να υπολογίζουν την γωνία και την κεντρική γωνία κανονικών πολυγώνων, γ) να κατασκευάζουν απλά κανονικά πολύγωνα. Επιπλέον, η κλίμακα αξιολόγησης του κάθε κριτηρίου γίνεται σε τρία επίπεδα (Καθόλου Ικανοποιητική, Μέτρια, Ικανοποιητική). Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζεται αναλυτικά η φόρμα αξιολόγησης ενός εκ των παραπάνω κριτηρίων.

Κριτήριο	Κλίμακα Αξιολόγησης 3 επιπέδων		
	Καθόλου Ικανοποιητική	Μέτρια	Ικανοποιητική
Να υπολογίζουν την γωνία και την κεντρική γωνία κανονικών πολυγώνων.	Ο μαθητής δεν γνωρίζει ποια είναι η κεντρική γωνία και ποια η γωνία ενός κανονικού πολυγώνου.	Ο μαθητής δεν καταφέρνει να υπολογίσει μία εκ των δύο γωνιών ενός κανονικού πολυγώνου.	Ο μαθητής υπολογίζει την γωνία και την κεντρική γωνία ενός κανονικού πολυγώνου.

Πίνακας 1: Φόρμα Αξιολόγησης

Αξιολόγηση σεναρίου

Η αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου μπορεί να γίνει τόσο με εσωτερική αξιολόγηση, με στοιχεία ποιοτικά - μέσα από συζήτηση με τους μαθητές για το ποια σημεία τους δυσκόλεψαν, τι τους άρεσε περισσότερο, με τι θα ήθελαν να ασχοληθούν περισσότερο την επόμενη φορά και τι να αποφύγουν -, όσο και με συνολική - τελική αξιολόγηση στο βαθμό που ικανοποιήθηκαν οι στόχοι που είχαν εξ αρχής τεθεί.

Το διδακτικό σενάριο για την «Δημιουργία Κανονικών Πολυγώνων» δεν αξιολογήθηκε με δομημένα ερευνητικά εργαλεία, αλλά εφαρμόστηκε σε σαράντα (40) μαθητές της δευτέρας (Β΄) τάξης των τάξης του 1^{ου} Γυμνασίου Ελευσίνας και του Γυμνασίου Μακρυκάπας. Το διδακτικό σενάριο ώθησε τους μαθητές, να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες με ενθουσιασμό και προθυμία εξαιτίας του βιωματικού χαρακτήρα αυτών.

Επεκτασιμότητα σεναρίου

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να αξιοποιηθεί για την κατανόηση της υποενότητας «Η Logo και ο σχεδιασμός γεωμετρικών σχημάτων», την οποία διδάσκονται οι μαθητές της τρίτης (Γ΄) Γυμνασίου στο μάθημα της Πληροφορικής, στην ενότητα «Προγραμματισμός».

Συμπεράσματα

Η συνεισφορά του άρθρου έγκειται στο να αναδείξει την βιωματική μάθηση, μέσω της οποίας το μάθημα, από ανιαρό, μετατρέπεται σε διασκεδαστικό και ενδιαφέρον, διότι δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους την γνώση, με αποτέλεσμα να αναδεικνύεται η μεταγνώση και να ενισχύεται η αυτοπεποίθηση τους και η κριτική τους σκέψη.

Ένα από τα πολύτιμα εργαλεία που συμβάλει στην βιωματική μαθησιακή διαδικασία είναι το διδακτικό σενάριο. Με το διδακτικό σενάριο, ο εκπαιδευτικός οργανώνει πιο αποτελεσματικά την εκπαιδευτική διαδικασία εξαιτίας των ποικίλων μαθησιακών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται σε αυτό, οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία, οικοδομείται η γνώση και καλλιεργούνται δεξιότητες με τέτοιο τρόπο ώστε οι νεοαποκτηθείσες γνώσεις να μπορούν να εφαρμοστούν σε συναφείς καταστάσεις και προβλήματα.

Μελλοντική επέκταση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου μπορεί να αποτελέσει η αξιολόγηση του, με δομημένα ερευνητικά εργαλεία.

Αναφορές

- Fuller, U., Johnson, C., Ahoniemi, T., Cukierman, D., Herman-Losada, I., Jackova, J., Lahtinen, E., Lewis, T., Thompson, D., Riedesel, C. & Thompson, E. (2007). *Developing a computer science-specific learning taxonomy*. ACM SIGCSE Bulletin, 39(4), 152-170.
- Κόκκος Α. (1998). *Ανοικτή και Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος Β'. Πάτρα: Ε.Α.Π..
- Κόκκος Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κωνσταντούδης Β. & Σταθοπούλου, Π. (2012). *Η συνάντηση επιστήμης και τέχνης στην Ελλάδα: προβλήματα και προοπτικές*. (Διαθέσιμο on line: <http://goo.gl/Ib3obJ>, προσπελάστηκε στις 04/01/2012).
- Μάνος, Κ. (2000). *Ψυχολογία του Εφήβου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπουκουβάλα, Α. (2010). *Διδακτικά σενάρια – σχεδιάζοντας τη διδακτική πράξη*. (Διαθέσιμο on line: <http://goo.gl/COLJ8d>, προσπελάστηκε στις 15/02/2010).
- Παπαδημητρίου, Γ., Τρουλάκη, Α., Καρλή, Δ., Ελ Χόμσι, Ε. και Παπαδημητρίου, Τ. (2015). *Σχεδιάσμος Διδακτικού Σεναρίου για την Επεξεργασίας Εικόνας*. Στο Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2015*.

- Σταμπολίδου, Θ. (2012). «*Tessellation*» του *Maurits Cornelis Escher*. (Διαθέσιμο online: <http://goo.gl/ITtLFs>, προσπελάστηκε στις 14/11/2012).
- Τζίμας, Β. (2009). Διδακτικά σενάρια με τη συνδρομή των ΤΠΕ. *Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, Βόλος.
- Τριλιανός, Θ. (2004). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Έκδοση του ιδίου.
- Τσιμπουκλή Α. & Φίλλιπς Ν. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Αθήνα.: Ι-ΔΕΚΕ
- Υπουργική Απόφαση 21072α/Γ2 (ΦΕΚ Β 303/13.03.2003). «*Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ) μαθηματικών στο Γυμνάσιο*».
- Φλουρής, Γ. (2003). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ψυχάρης, Σ. (2010). *Θεωρίες ανάπτυξης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Φυλές του Κόσμου. (Tribes of the world)
Διδακτικό σενάριο για το μάθημα των Αγγλικών της Β΄ Γυμνασίου

Κωνσταντινέα Σοφία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06
Υποψήφια Διδάκτορας
sofiakon33@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο αφορά την παρουσίαση μιας εκπαιδευτικής δράσης που ξεκίνησε ως επιπρόσθετη δραστηριότητα στο μάθημα των Αγγλικών της Β΄ Γυμνασίου. Την αφορμή έδωσε ένα κείμενο στο σχολικό βιβλίο με αρχικό στόχο να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές δυο γραμματικούς χρόνους των Αγγλικών (Present Simple και Present Continuous) βιωματικά. Μετά, όμως, από την πρωτοτυπία των ιδεών και τον ενθουσιασμό των μαθητών, αναπτύχθηκε ένα ολοκληρωμένο project που διήρκεσε σχεδόν 2 μήνες. Κεντρικός άξονας του προγράμματος ήταν οι ίδιοι οι μαθητές, που – με δική τους πρωτοβουλία - οδηγήθηκαν στην παρουσίαση διαφόρων φυλών από όλο τον κόσμο με πολύ ιδιαίτερους τρόπους. Η παρουσίαση έγινε με τη χρήση νέων τεχνολογιών, μεταμφιέσεων, μουσικής και πολιτισμικών στοιχείων των φυλών αυτών, τα οποία οι μαθητές δημιούργησαν ή αναζήτησαν σε ομάδες. Μέσα από τη διαδικασία αυτή διασκέδασαν, συνεργάστηκαν, ανακάλυψαν δεξιότητες, έμαθαν πολύ παραπάνω πράγματα από το αρχικό γνωστικό αντικείμενο και έκαναν ένα νοητικό ταξίδι σε όλες τις γωνιές της γης, αναπτύσσοντας παράλληλα μια αίσθηση ανησυχίας για περιβαλλοντικά ζητήματα, ανακαλύπτοντας την ομορφιά του διαφορετικού και αποκτώντας μια κουλτούρα που αρμόζει σε «πολίτες του κόσμου».

Λέξεις-Κλειδιά: Αγγλικά, βιωματική μάθηση, ομαδοσυνεργασία, διαφοροποιημένη διδασκαλία

Στοχοθεσία

Η παιδαγωγική πρακτική που αναπτύχθηκε είχε ως γενικό στόχο την εξάσκηση των παιδιών σε πρόσφατα διδαχθέντα γραμματικά στοιχεία και λεξιλόγιο των Αγγλικών. Κατά τη διάρκειά της επιδιώχθηκε η οικειοποίηση της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σε αυτήν. Όχημα για την επίτευξη του στόχου αυτού στάθηκε η εξερεύνηση της ιστορίας, της κουλτούρας, του τρόπου ζωής και των σύγχρονων συνθηκών διαβίωσης διαφόρων φυλών από όλο τον κόσμο.

Οι επιμέρους στόχοι της πρακτικής χωρίζονται σε οντολογικούς, συναισθηματικούς και επιμέρους γλωσσικούς (Ελευθεριάδης, 2002) (Bloom, 1956). Πιο αναλυτικά:

1. Οντολογικοί στόχοι (Ελευθεριάδης, 2002):
 - α) Να μάθουν για την ιστορία, την κουλτούρα, τον τρόπο ζωής και τις σύγχρονες συνθήκες διαβίωσης διαφόρων φυλών από όλο τον κόσμο

- β) Να μάθουν να εκτιμούν και να σέβονται την πολυπολιτισμικότητα
 - γ) Να κατανοήσουν πως η παγκοσμιοποίηση μπορεί να αποτελέσει απειλή για την επιβίωση της πολυπολιτισμικότητας
 - δ) Να νιώσουν πολίτες του κόσμου
 - ε) Να αντιληφθούν τις συνέπειες της περιβαλλοντικής καταστροφής στον τρόπο διαβίωσης αυτών των φυλών
2. Συναισθηματικοί στόχοι (Bloom, 1956):
- α) Να μάθουν να δουλεύουν σε ομάδες 3-4 ατόμων
 - β) Να αναγνωρίσουν τις επιμέρους δεξιότητες και αδυναμίες των μελών της ομάδας τους και - με βάση αυτές - να λειτουργήσουν με τρόπο που να επιτρέπει σε όλους να συμμετέχουν, αναλαμβάνοντας ρόλους που τους ταιριάζουν
 - γ) Να αποφασίσουν συλλογικά πάνω σε σημαντικά θέματα, όπως τι θα παρουσιάσουν, ποιος θα κάνει τι και πως θα δομήσουν την εργασία τους
3. Γλωσσικοί στόχοι (Ελευθεριάδης, 2002):
- α) Να χρησιμοποιήσουν πρόσφατα διδαχθείσα γραμματική των Αγγλικών (Present Simple / Present Continuous)
 - β) Να χρησιμοποιήσουν πρόσφατα διδαχθέν σχετικό λεξιλόγιο των Αγγλικών (το οποίο περιλαμβάνεται στο Κεφάλαιο 1 του σχολικού βιβλίου)
 - γ) Να πλοηγηθούν σε αγγλόφωνες ιστοσελίδες προκειμένου να συλλέξουν σχετικές πληροφορίες που θα διαμορφώσουν έτσι, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εργασία τους
 - δ) Να δημιουργήσουν μια παρουσίαση σε Power Point στα αγγλικά σε επίπεδο B1 («Μέτρια γνώση»), που αντιστοιχεί στην τάξη τους
 - ε) Να παρουσιάσουν την δουλειά τους στα Αγγλικά μέσα στην τάξη
 - στ) Να συνδράμουν γλωσσικά τα πιο αδύναμα μέλη της ομάδας τους προκειμένου να τα βοηθήσουν να παρουσιάσουν μέρος της εργασίας και, αν χρειαστεί, να εξηγήσουν στους συμμαθητές τους νέες λέξεις που χρησιμοποίησαν (αλληλοδιδασκαλία)

Θεωρητικό Πλαίσιο

Το εκπαιδευτικό σενάριο που θα παρουσιαστεί, στηρίχτηκε στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και της βιωματικής μάθησης, ενώ κατά την εξέλιξή του παρουσίασε επίσης στοιχεία διαθεματικότητας (Ματσαγγούρας, 2002, 2006).

Ένας από τους τρεις κεντρικούς άξονες της εργασίας είναι η αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που αποτελεί σήμερα ένα από τα κρισιμότερα θέματα στη θεωρία της διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θέτει ως στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας, δεδομένου ότι «οι εκπαιδευτικοί για να έχουν μια αποτελεσματική διδασκαλία πρέπει να λάβουν υπόψη όχι μόνο τι διδάσκουν αλλά και ποιους διδάσκουν» (Κουτσελίνη, 2008, σ. 40). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας

επιτρέπει σε μαθητές με ποικίλο μαθησιακό προφίλ, επίπεδα συναισθηματικής και κοινωνικής ωριμότητας, ενδιαφέροντα και ακαδημαϊκές ικανότητες να αποκτήσουν γνώσεις, να αναπτύξουν δεξιότητες, να καλλιεργήσουν την αυτοεκτίμηση και να νιώσουν αποδεκτοί σε ένα φιλόξενο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Έτσι είναι χρήσιμο να λαμβάνεται μια σειρά μέτρων που επιδιώκουν να δημιουργήσουν για κάθε μαθητή τις καλύτερες δυνατές συνθήκες προσωπικής ανάπτυξης, αλλά και ταυτόχρονα να διασφαλίσουν ένα κοινά αποδεκτό επίπεδο βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Κανάκης, 2007).

Δεύτερος σημαντικός παράγοντας που έπαιξε ρόλο στην διαμόρφωση της δομής του εκπαιδευτικού σεναρίου ήταν η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου μάθησης, δηλαδή της διαδικασίας ομαδικής μάθησης, κατά την οποία λαμβάνουν χώρα σημαντικές μαθησιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών. Έτσι η μάθηση που επιτυγχάνεται είναι το αποτέλεσμα διάδρασης μεταξύ των γνώσεων και των απόψεων όλων όσων συμμετέχουν στον σχηματισμό της. Πλήθος θεωρητικών έχουν τονίσει την σημασία της μεθόδου αυτής, από τον Vygotsky (1978) που υποστηρίζει ότι η γνώση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και οι μαθητές πρέπει να μνηθούν σε αυτήν μέσα από μια «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», προκειμένου να μάθουν μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπικοινωνίας, μέχρι τους Edwards & Mercer (1987), σύμφωνα με τους οποίους η μάθηση είναι κυρίως συνεργασία που λειτουργεί στη διαδικασία δραστηριοτήτων και ανταλλαγής απόψεων. Από τα ανωτέρω φαίνεται η αναγκαιότητα της ομαδοσυνεργατικής μάθησης ως μιας διδακτικής προσέγγισης με πλήθος θετικών στοιχείων, όχι μόνο για τον εκάστοτε μαθητή, αλλά για το σύνολο των μαθητών που απαρτίζουν την ομάδα.

Τρίτος και κυριότερος παράγοντας διαμόρφωσης αυτού του διδακτικού σεναρίου στάθηκε η βιωματική μέθοδος μάθησης. Η βιωματική μάθηση δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών, και της κοινωνικής πραγματικότητας. Αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών προτείνει την αναζήτηση νοήματος και την χρήση των πληροφοριών σε μια δημιουργική διαδικασία με ένα συχνά από αποτέλεσμα. Με αυτό τον τρόπο στοχεύει στην διανοητική και συναισθηματική κινητοποίηση του μαθητή μέσα από «μια σχέση με τον κόσμο ως σύνολο καταστάσεων και σχέσεων μέσα στις οποίες εμπλέκεται ένα υποκείμενο ενσάρκωμένο, ενεργό, σύγχρονο, προικισμένο με συναισθήματα», όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Charlot (1999, 122). Έτσι καθίσταται σημαντική η προώθηση βιωματικών μαθησιακών διαδικασιών που να προάγουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή, την κινητοποίηση της δημιουργικότητάς του, την ανάληψη ευθύνης για την πορεία της μάθησής του, την ενίσχυση της κριτικής του σκέψης και τη συνειδητοποίηση της προσωπικής του ταυτότητας. Στόχος της βιωματικής μάθησης είναι να φέρει τον μαθητή σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης, μέσα από την έρευνα, την εργασία πεδίου, την παρατήρηση, κ.α. (Δεδούλη, 2002). Κατά συνέπεια επιδιώκει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στη μάθηση, θεωρώντας σημαντικές τις συναισθηματικές αντιδράσεις και τις ερωτήσεις-απορίες των μαθητών.

Οι τρεις μεγάλες παραδόσεις της βιωματικής μάθησης προέρχονται από τους Dewey, Lewin και Piaget. Ο Dewey επεσήμανε από το 1938 τη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εμπειρία και διακήρυξε την πεποίθησή του ότι κάθε γνήσια μορφή εκπαίδευσης γεννιέται μέσα από την εμπειρία. Η άλλη παράδοση της βιωματικής μάθησης προέρχεται από τον Lewin, ο οποίος μέσα από την εργασία του πάνω στη δυναμική των ομάδων ανέδειξε την σημασία της υποκειμενικής προσωπικής εμπειρίας στη μάθηση. Η συνεισφορά, τέλος, του Piaget στη βιωματική μάθηση έγκειται στην περιγραφή της μάθησης ως μιας διαδικασίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσώπου και του περιβάλλοντος.

Θα πρέπει, τέλος, να σημειωθεί ότι η εργασία προώθησε τις αρχές της διαθεματικότητας. Με τον όρο «διαθεματικότητα» ή «διαθεματική διδασκαλία» περιγράφεται μία σειρά από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που επιχειρούν την «ενιαιοποίηση» της σχολικής γνώσης. Μπορούν να πραγματοποιηθούν είτε στο πλαίσιο των διακριτών μαθημάτων του σχολικού προγράμματος ή να ενσωματωθούν σε ένα διαθεματικό, αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Τα μοντέλα οργάνωσης των διαθεματικών δράσεων είναι ποικίλα και εκτείνονται από το απλό ή συνδεδετικό μοντέλο ως το συνεργατικό μοντέλο (σύμπραξη πολλών εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες) και τη μέθοδο «project» (Ματσαγγούρας, 2002), η οποία και χρησιμοποιήθηκε στο παρόν σενάριο.

Σενάριο

Εισαγωγικά

Η διδακτική πρακτική που αναπτύσσεται στην συγκεκριμένη εισήγηση ουσιαστικά αποτελεί σκέλος του μαθήματος των Αγγλικών της Β΄ Γυμνασίου. Το σενάριο υλοποιήθηκε στο Γυμνάσιο Μελιγαλά κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014 σε μια τάξη μικτών ικανοτήτων που ακολουθούσε το πρόγραμμα αρχαρίων. Το σχολείο δεν είχε ικανό αριθμό μαθητών για να χωρίσει τα παιδιά σε δύο τμήματα (αρχαρίων και προχωρημένων), όπως προβλέπει ο νόμος, με αποτέλεσμα το γλωσσικό επίπεδο των αγγλικών στην τάξη να κυμαίνεται από εντελώς αρχάριους επίπεδου Α1 ως αρκετά προχωρημένους μαθητές σε επίπεδο Β2. Έτσι έπρεπε να ακολουθηθεί το πρόγραμμα και το βιβλίο των Αρχαρίων, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν όλοι οι μαθητές.

Όλα τα παραπάνω δημιουργούσαν πρόσθετες δυσκολίες κατά τη διδασκαλία με αποτέλεσμα να προχωράμε αργά, με τους ασθενέστερους μαθητές να «αγκομαχούν» και τους πιο προχωρημένους να καταλαμβάνονται από ανία και να διαμαρτύρονται.

Μέσα σε αυτό το κλίμα και αφού είχε ήδη ολοκληρωθεί η διδασκαλία των δύο πρώτων βασικών χρόνων των Αγγλικών (Present Simple/Present Continuous), καθώς και του πρώτου κειμένου του σχολικού βιβλίου (Αγγλικά Αρχαρίων, Β΄ Γυμνασίου) που αφορούσε μια φυλή του Αμαζονίου, παρουσιάστηκε στους μαθητές ένα βίντεο 15 λεπτών από το Διαδίκτυο με τίτλο “The most primitive tribe of the planet: The Toulambi”. Το

βίντεο παρουσιάζει την «ανακάλυψη» από έναν ανθρωπολόγο της τελευταίας πρωτόγονης φυλής του πλανήτη που κατοικούσε απομονωμένη μακριά από τον πολιτισμό στη Νέα Γουινέα. Το βίντεο δεν παρουσίαζε γλωσσικές δυσκολίες, αφού δεν περιείχε γλωσσικά στοιχεία αλλά μόνο εικόνες και μουσική.

Οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν βαθύτατα από την εικόνα των ανθρώπων, τα ρούχα και την κόμμωσή τους, την ακαταλαβίστικη γλώσσα τους και την έκπληξή τους όταν αντίκρισαν λευκούς για πρώτη φορά. Το βίντεο οδήγησε σε μια ενδιαφέρουσα συζήτηση με απορίες και απόψεις που εκφράστηκαν με τη συμμετοχή όλης της τάξης πάνω στην εμφάνιση των «πρωτόγονων», τα ρούχα που φορούσαν (ή δεν φορούσαν), την εντύπωση που προκαλεί η γύμνια τους και γιατί δεν υπάρχει στο δικό μας πολιτισμό, την έκπληξή τους όταν αντίκρισαν για πρώτη φορά την εικόνα τους σε έναν καθρέφτη που τους έδωσαν οι λευκοί, τη χαρά που εκφράζουν τα πρόσωπά τους όταν δοκιμάζουν για πρώτη φορά αλάτι και τέλος πως θα επηρεάσει τη ζωή τους (θετικά και αρνητικά) από δω και στο εξής η ανακάλυψή τους από τους λευκούς. Με αφορμή τη συζήτηση που ακολούθησε και το ενδιαφέρον που εκφράστηκε, διαμορφώθηκε και εκτελέστηκε το παρακάτω εκπαιδευτικό σενάριο, με εκτιμώμενη διάρκεια ένα μήνα για την προετοιμασία των μαθητών, με παράλληλη ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό αφιερώνοντας 10 λεπτά στην αρχή κάθε διδακτικής ώρας. Στην αρχική προετοιμασία αφιερώθηκε μία διδακτική ώρα, ενώ για την παρουσίαση και την αποτίμηση αφιερώθηκαν 5 διδακτικές ώρες.

Να σημειωθεί ότι η υλοποίηση του παρακάτω σεναρίου προϋποθέτει φυσικά την προηγούμενη διδασκαλία στην τάξη της ύλης του σχολικού βιβλίου (λεξιλόγιο και γραμματική) που περιλαμβάνεται στις σελίδες 1-12 του σχολικού βιβλίου. Οι φάσεις που περιγράφονται παρακάτω αποτελούν ένα συνδυασμό του μοντέλων ανάπτυξης ενός project που προτείνεται από θεωρητικούς, όπως ο Ματσαγγούρας (2000) και ο Χρυσσαφίδης (1994).

Α΄ Φάση: Προκαταρκτικό Στάδιο

Η πρώτη φάση προτείνεται να καλυφθεί σε μία διδακτική ώρα. Στη φάση αυτή δείχνουμε στους μαθητές το βίντεο “The most primitive tribe of the planet, the Toulambi” και έπειτα επιτρέπουμε την ανάπτυξη συζήτησης ανάμεσα στους μαθητές. Η συζήτηση, λόγω του περιεχομένου, μπορεί να γίνει στα ελληνικά, αναλόγως του επίπεδου της τάξης, αλλά ενθαρρύνεται η χρήση των αγγλικών και λεξιλογίου που έχουν διδαχθεί πρόσφατα στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου τους (consolidation).

Στη συνέχεια, η ιδέα του project παρουσιάζεται από τον καθηγητή και οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες 3-4 ατόμων. Στην παρούσα φάση, και λόγω της ιδιαίτερης μορφής της τάξης (μαθητές μικτών γνωστικών ικανοτήτων), επιλέχθηκε να γίνει ο διαχωρισμός των ομάδων από τον ίδιο τον καθηγητή, με στόχο η κάθε ομάδα να περιέχει τουλάχιστον έναν μαθητή με πολύ καλή γνώση αγγλικών και έναν με μέτρια ή πολύ χαμηλή.

Έτσι δημιουργήθηκαν 6 ομάδες μαθητών μικτών ικανοτήτων. Τέλος, μετά από συζήτηση και με τη βοήθεια του καθηγητή, η κάθε ομάδα επέλεξε μια φυλή (Αβορίγινες, Μαορί, Σιού, Βεδουίνοι, Πυγμαίοι, Εσκιμώοι) την οποία θα αναλάμβανε να ερευνήσει και να παρουσιάσει με ένα πρωτότυπο και δημιουργικό τρόπο.

Β΄ Φάση: Προετοιμασία της εκπαιδευτικής δραστηριότητας

Η δεύτερη φάση διαρκεί περίπου τέσσερις εβδομάδες, κατά τις οποίες οι μαθητές καλούνται να κανονίσουν συναντήσεις εκτός σχολείου ώστε να καλύψουν τους προκαθορισμένους στόχους. Κατά τη διάρκεια αυτών των εβδομάδων αφιερώνεται ένα δεκάλεπτο σε κάθε διδακτική ώρα προκειμένου να γίνει ανατροφοδότηση, να προσφερθεί καθοδήγηση και ενθάρρυνση και να δοθεί βοήθεια στην επίλυση ενδεχόμενων προβλημάτων.

Συνοπτικά, οι οδηγίες που έχουν δοθεί είναι να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές το Διαδίκτυο για να ερευνήσουν και να βρουν πληροφορίες για τη φυλή που έχουν αναλάβει να παρουσιάσουν, να κρίνουν ποιες από αυτές μπορούν και είναι χρήσιμο να βάλουν στην εργασία τους (έχει προκαθοριστεί με σαφήνεια κατά την πρώτη φάση το τι μας ενδιαφέρει, όπως από πού προέρχονται οι φυλές, σε τι τύπου κατοικίες διαμένουν, με τι τρέφονται, τι φορούν, ποια η θέση της γυναίκας στην κοινωνία τους, τι συνήθειες, έθιμα ή ιδιαιτερότητες έχουν, κ.α.) και να διαμορφώσουν μια παρουσίαση Power Point ώστε να παρουσιάσουν τις πληροφορίες αυτές.

Θα πρέπει να τονιστεί ιδιαίτερα ότι λόγω της φύσης της εργασίας όλοι οι μαθητές μπορούν να συμμετέχουν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Για αυτό το λόγο ζητήθηκε από τους μαθητές να φροντίσουν να αναλάβουν αυτό που μπορούν να κάνουν καλύτερα με βάση τις ιδιαίτερες ικανότητές τους, αλλά να συμμετέχουν απαραίτητα όλοι. Για παράδειγμα αυτός που είναι καλός στους υπολογιστές αναλαμβάνει να κάνει την έρευνα στο Διαδίκτυο ή βοηθάει στη δημιουργία της παρουσίασης Power Point, αυτός που είναι καλός στα Αγγλικά γράφει το κείμενο, αυτός που ξέρει να ζωγραφίζει φτιάχνει ένα πόστερ και ακόμα και κάποιος που «δεν ξέρει καθόλου Αγγλικά» βοηθάει την ομάδα του κατασκευάζοντας μια φορεσιά και φορώντας την κατά την παρουσίαση της εργασίας από τα άλλα μέλη της ομάδας του. Έτσι οι μαθητές έπρεπε να αναλάβουν διακριτούς ρόλους, να βοηθούν ο ένας τον άλλον, να κατανέμουν τις εργασίες όπου χρειάζεται και να καταγράφουν ποιος κάνει τι.

Με αυτό τον τρόπο τονίζεται η σημασία της ομαδικής εργασίας και της αλληλοϋποστήριξης, με αποτέλεσμα να μένει στην άκρη ο ανταγωνισμός και το άγχος της προσωπικής επίτευξης, αφού οι συμμετέχοντες επικεντρώνονται στην απόδοση της ομάδας. Επιπλέον, ενισχύεται ο ρόλος, το κύρος μέσα στην τάξη και η αυτοπεποίθηση του κάθε μαθητή με διαφορετικές δεξιότητες και ενδιαφέροντα, αφού αυτά αναδεικνύονται και συνεισφέρουν στο ομαδικό τελικό αποτέλεσμα.



Μαορί –Νέα Ζηλανδία

Εδώ θα πρέπει να τονιστεί η συμβολή του καθηγητή στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας κατά την παρουσίαση της εργασίας, καθώς θέλουμε να αποφύγουμε τη στείρα ακαδημαϊκή παρουσίαση που συνηθίζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι τα παιδιά ενθαρρύνονται να κάνουν μια «πρωτότυπη» παρουσίαση, χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει, προκειμένου κατά την παρουσίαση αυτή να χρησιμοποιήσουν μουσική, ήχους, εικόνες, χορό, παιχνίδια και μεταμφιέσεις για την κάνουν «ζωντανή».

Στη φάση αυτή είναι χρήσιμο να ζητηθεί η αρωγή και συνεργασία του καθηγητή Πληροφορικής του σχολείου, καθώς είναι πρακτικό και ωφέλιμο τα δυο μαθήματα να συνδυαστούν διαθεματικά, με τα παιδιά να μάθουν, για παράδειγμα, τη χρήση του Διαδικτύου εκτελώντας την έρευνα που απαιτείται για την εργασία ή να ανακαλύψουν τις λειτουργίες του Power Point κάνοντας τις απαραίτητες ερωτήσεις στον καθηγητή τους.

Γ' Φάση: Παρουσίαση των εργασιών

Κάθε φορά που μια ομάδα ήταν έτοιμη (και αφού είχαν γίνει από τον καθηγητή οι απαραίτητες γλωσσικές και άλλες διορθώσεις και επισημάνσεις) τα παιδιά της ομάδας παρουσίαζαν την εργασία τους στην τάξη, κατόπιν συνεννόησης με τον καθηγητή. Συνολικά, με αυτή τη φάση καλύφθηκαν 3-4 διδακτικές ώρες.

Οι μαθητές εξάντλησαν τη δημιουργικότητά τους στη φάση αυτή, αφού πέρα από τις πολύ όμορφες παρουσιάσεις με Power Point που είχαν ετοιμάσει, κατασκεύασαν επίσης αυτοσχέδια παραδοσιακά κουστούμια, έβαψαν τα πρόσωπά τους με βάση εικόνες από το Διαδίκτυο και χρησιμοποίησαν παραδοσιακή μουσική των φυλών.



Βεδουίνι, Μέση Ανατολή

Μετά από κάθε παρουσίαση, τα παιδιά έκαναν αυτό-αξιολόγηση (Ελευθεριάδης, 2002). Οι συμμετέχοντες της ομάδας μας εξηγούσαν πρώτα πως οργάνωσαν την εργασία τους και ποιος είχε ποιον ρόλο. Έπειτα, μας έλεγαν τις εντυπώσεις τους, τι τους άρεσε και τι τους δυσκόλεψε. Τέλος, μας ανέφεραν τι τους άρεσε περισσότερο στην εργασία τους και τι θα ήθελαν να βελτιώσουν ή πίστευαν ότι δεν πήγε τόσο καλά.

Έπειτα, η υπόλοιπη τάξη αξιολογούσε, με ανοιχτή συζήτηση και σχόλια, η ίδια το αποτέλεσμα με βάση κάποια κριτήρια που είχαν δοθεί (ετερο-αξιολόγηση). (Ελευθεριάδης, 2002). Αυτά ήταν τι τους άρεσε και τι θα μπορούσε να είναι καλύτερο, αν η παρουσίαση είχε ενδιαφέρον, αν έμαθαν από αυτή, αν το μέγεθός της ήταν τέτοιο που να πληροφορεί αλλά να μην κουράζει με περιττές λεπτομέρειες, αν τα αγγλικά ήταν κατανοητά, αν είχε αρκετή μουσική και εικόνες, κ.α. Στόχος ήταν να γίνουν προτάσεις βελτίωσης και όχι να κατακρίνουμε ή να βαθμολογήσουμε. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στη διαδικασία της ετερο-αξιολόγησης, ήταν υποστηρικτικοί στους συμμαθητές τους και έκαναν εύστοχες παρατηρήσεις.



Δ' Φάση: Μεταγνωστικό επίπεδο

Αφού είχαν παρουσιαστεί όλες οι εργασίες, αφιερώθηκε μια διδακτική ώρα στην συνολική εκτίμηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, αφού καμία δραστηριότητα δεν πρέπει να κλείνει χωρίς μια αποτίμηση του τι μάθαμε και πως το μάθαμε.

Στο μεταγνωστικό επίπεδο, το παιδί παγιώνει τις τεχνικές οργάνωσης και επεξεργασίας των γνώσεων που έχει ήδη κατακτήσει. Κατανοεί και εκτιμά τις στρατηγικές που ακολούθησε για την επίτευξη του εκάστοτε μαθησιακού στόχου, αλλά και κάνει μια αποτίμηση και συνολική εκτίμηση του τι έμαθε και πως ένιωσε (Ματσαγούρας, 2006). Με άλλα λόγια επικεντρώνεται στα οφέλη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μαθαίνει πώς να μαθαίνει.

Μετά τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, οι μαθητές εντόπισαν τις ομοιότητες και τις διαφορές των φυλών μεταξύ τους αλλά και με τη δική μας κοινωνία. Διαπιστώθηκε η ύπαρξη πανανθρώπινων μύθων (όπως της πλημμύρας και της καταστροφής και αναδημιουργίας του κόσμου που αποτελεί κοινό τόπο σε πολλές θρησκείες), συναισθημάτων και αξιών, το κοινό παρελθόν αλλά και μέλλον, η εξάρτηση συνηθειών και εθίμων από περιβαλλοντικούς και καιρικούς παράγοντες, η επίδραση του ανθρώπου στο περιβάλλον και η απειλή της επιβίωσης κάποιων φυλών λόγω αυτής της επίδρασης και η σημασία επιβίωσης των ποικίλων φυλών και πολιτισμικών στοιχείων που αυτές αντιπροσωπεύουν.

Τα ίδια τα παιδιά έβγαλαν συμπεράσματα που σχετίζονταν με την αξία της πολυπολιτισμικότητας, του σεβασμού στο διαφορετικό, της αγάπης στη φύση και της αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων, όσο μακριά και αν ζουν ο ένας από τον άλλο. Χαρακτηριστικά ένας μαθητής ανέφερε ότι κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, μελετώντας άλλες συνήθειες και ανθρώπους, σκέφτηκε «πως άραγε θα μας έβλεπε και θα μας αντιμετώπιζε εμάς ένας εξωγήινος αν επισκεπτόταν τον πλανήτη μας».



Αβορίγινες - Αυστραλία

Ως επιστέγασμα του κλίματος που είχε δημιουργηθεί, τα παιδιά παρακολούθησαν ένα απόσπασμα από το βραβευμένο ντοκυμαντέρ “Playing For Change: Peace Through Music” (2008), στο οποίο μουσικοί από όλο τον κόσμο τραγουδούν ταυτόχρονα με τη

βοήθεια της τεχνολογίας, χρησιμοποιώντας παραδοσιακά όργανα από τη χώρα τους το τραγούδι “Stand by me” για να εκφράσουν την παγκόσμια αλληλεγγύη (“Stand By Me/Playing For Change/Song Around the World”).

Αξίζει να σημειωθεί ότι μετά το τέλος της εκπαιδευτικής αυτής δραστηριότητας, τα παιδιά ζήτησαν να επαναληφθεί παρόμοιο πρότζεκτ στο δεύτερο τρίμηνο, κάτι που έγινε με θέμα “People who made history” και είχε μεγάλη επιτυχία, αφού τα παιδιά είχαν ήδη «αγκαλιάσει» αυτόν τον τρόπο μάθησης κι εργασίας.

Βιβλιογραφία

- Bloom B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co. Inc.
- Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*, μτφ. Μ. Καραχάλιος και Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση – Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τομ. 6, 145 – 159.
- Dewey, J. (1938). *Εμπειρία και Εκπαίδευση*, μτφ. Α. Πολενάκης. Αθήνα: Γλάρος
- Ελευθεριάδης, Α. (2002), *Διδακτική – Κλάδος Αγγλικής*. Αθήνα: Σύγχρονη Πένα
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common Knowledge: The Development of Understanding in the Classroom*. London: Methuen
- Κανάκης Ι. (2007). *Η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Στο: Πρακτικά 8^{ου} Συνεδρίου του Ε.Ο.Κ. «Διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας». Λευκωσία.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία*, τ. Α΄, Αθήνα.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Επικοινωνιακή και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία.
- Lewin, K. (1976). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενταξιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 19-36.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης

Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Orion Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Χρυσafiδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Το βίντεο “*The most primitive tribe of the planet: The Toulambi*” ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο στις 12/12/2015 στη ηλεκτρονική διεύθυνση:

http://www.youtube.com/watch?v=_cYC7BJ0Zc8

Το βίντεο “*Stand By Me/Playing For Change/Song Around the World*” ανακτήθηκε από το Διαδίκτυο στις 12/12/2015 στη ηλεκτρονική διεύθυνση:
<https://www.youtube.com/watch?v=Us-TVg40ExM>

e-Βιβλιοθήκη. Δημιουργία και αξιοποίηση διαδικτυακής πλατφόρμας για τη σχολική βιβλιοθήκη με στόχο την καλλιέργεια συνείδησης ενεργού αναγνώστη για τους μαθητές του Γυμνασίου

Μάλλιου Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
Υποψ. Διδάκτορας
malliou@ea.gr

Πετρεά Κυριακή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Φιλιππάκης Ιωάννης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Ιωαννίδης Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Κλωνάρη Ιωάννα
Βιβλιοθηκονόμος

Περίληψη

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης δραστηριότητας σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε μία διαδικτυακή πλατφόρμα για τη βιβλιοθήκη του Γυμνασίου Λυκείου. Μέσω της πλατφόρμας οι μαθητές επικοινωνούν διαδικτυακά μεταξύ τους και ανταλλάσσουν απόψεις και σχόλια για τα βιβλία που έχουν δανειστεί από τη βιβλιοθήκη του σχολείου. Στόχος ήταν η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας μέσα από τη δημιουργία μίας διαδικτυακής συνεργασίας μαθητών με κοινά αναγνωστικά ενδιαφέροντα.

Λέξεις-Κλειδιά: *Φιλιαναγνωσία, Διαδικτυακή Πλατφόρμα Σχολικής Βιβλιοθήκης, Λογοτεχνία, Μαθητές ενεργοί αναγνώστες*

Εισαγωγή

Σκοπός της φιλιαναγνωσίας είναι η εξοικείωση του μικρού μαθητή με το βιβλίο και την ανάγνωση και η σταδιακή εδραίωση μιας φιλικής σχέσης του με το λογοτεχνικό βιβλίο. Αυτή η σχέση θα το βοηθήσει να αναπτύξει την κριτική και δημιουργική του σκέψη, να δραστηριοποιήσει τη φαντασία του και την εφευρετικότητά του, να εμπλουτίσει την αισθητική του καλλιέργεια, να δοκιμάσει τα συναισθήματά του αναπτύσσοντας έτσι τη συναισθηματική του νοημοσύνη, να καλλιεργήσει τη γλωσσική του έκφραση με έμμεσο και βιωματικό τρόπο, και εν κατακλείδι να συγκροτήσει ολόπλευρα την προσωπικότητά του.

Θεωρητικό Πλαίσιο

«Η ανάπτυξη της αγάπης για το διάβασμα είναι υπερβολικά σημαντική για να αφηθεί στην τύχη της» Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι η προώθηση της φιλιαναγνωσίας στους μαθητές όλων των τάξεων του Γυμνασίου. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα εντάσσεται στο πλαίσιο διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων και ειδικά του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Σύμφωνα άλλωστε με το Πρόγραμμα Σπουδών, ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, έτσι όπως ορίζεται από τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΠΣ είναι μεταξύ άλλων και:

- η δημιουργία συστηματικών αναγνωστών, οι οποίοι αισθάνονται την ανάγνωση ως βασική τους ανάγκη και είναι ικανοί να αξιοποιούν τα αναγνώσματά τους
- η ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μίας κοινότητας αναγνωστών, στα πλαίσια της οποίας δίνεται έμφαση στην αίσθηση του «ανήκειν». Άλλωστε πριν από την απόλαυση ενός κειμένου υπάρχει η απόλαυση της συμμετοχής σε μία ομάδα, στην οποία κανένα παιδί δεν μπορεί να αντισταθεί (Αποστολίδου, 2006).

Η ανασύσταση λοιπόν της σχολικής τάξης ως μίας κοινότητας αναγνωστών, η συνεργασία μαθητών με κοινά λογοτεχνικά ενδιαφέροντα με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών πληροφορίας και Επικοινωνίας μπορεί να μετατρέψει την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων σε μία απολαυστική αναγνωστική διαδρομή, σε ένα ευχάριστο παιχνίδι αλλά και σε μία ευκαιρία ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μία εκπαιδευτική δραστηριότητα που είχε ως στόχο να δημιουργήσει στους μαθητές του Γυμνασίου κίνητρα για την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό το ενδιαφέρον τους για τη λογοτεχνία αλλά και το γραπτό λόγο γενικότερα.

Είναι άλλωστε αποδεκτό ότι η πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων – αλλά και κειμένων γενικότερα- στο σχολείο επιτυγχάνεται, όταν κατορθώσει ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει κίνητρα στους μαθητές, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι τα θέματα ενός λογοτεχνικού βιβλίου δεν είναι ξένα, αλλά ότι αφορούν την ίδια τη ζωή τους και ότι παρουσιάζονται με έναν τρόπο ιδιαίτερα ελκυστικό. Σε αυτό σημαίνοντα ρόλο παίζει η επιλογή του κατάλληλου κειμένου ή βιβλίου. Οι εμπειρίες των παιδιών καθώς και οι ενσωματωμένες κοινωνικές και πολιτισμικές τους δομές αποτελούν τη βάση, ώστε με τη συζήτηση να δημιουργηθούν κίνητρα για την ενεργοποίησή τους στην αναγνωστική-ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων. «Εάν ένας αναγνώστης ανταποκρίθηκε θετικά σε ένα λογοτεχνικό έργο, αυτό σημαίνει ότι κατάφερε να συναρμόσει τα στοιχεία του έργου έτσι ώστε να αποδώσουν το δικό του τρόπο ζωής», γράφει ο Holland (1975) δίνοντας έμφαση στην αναδημιουργία των προσωπικών ζητημάτων ταυτότητας μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για αναγνώστες νεαρής ηλικίας.

Παράλληλα, η ένταξη των μαθητών σε μία ευρύτερη κοινότητα, η καλλιέργεια με τον τρόπο αυτό της αίσθησης του «ανήκειν» σε μία ομάδα, ενισχύει ακόμα περισσότερο τη διάθεση των μαθητών να διαβάσουν λογοτεχνικά κείμενα, προκειμένου να μοιραστούν στη συνέχεια τις λογοτεχνικές τους εμπειρίες με τους συνομηλίκους τους.

Παιδαγωγικό Πλαίσιο

Όπως έχει προκύψει και αποδειχτεί από έρευνες η φιλιαναγνωσία θα πρέπει να είναι ο κεντρικός στόχος της γλωσσικής εκπαίδευσης: «Και αυτός είναι ο στόχος: κάθε παιδί να καταστεί ικανός, παθιασμένος, εθισμένος, κριτικός αναγνώστης» (Atwell, 2007: 12).

Οι ίδιες έρευνες έχουν καταδείξει πως η ικανοποίηση που αντλεί κάποιος από την εμπειρία της ανάγνωσης αποτελεί καθοριστικό κίνητρο για ενασχόληση με αυτήν: «Όσοι δε βρίσκουν ευχαρίστηση στην ανάγνωση τείνουν να αντιμετωπίζουν το διάβασμα βιβλίων ως κάτι δύσκολο και υποχρεωτικό, το οποίο απαιτεί πολύ και συνεχή χρόνο.» (Ross et al, 2005). Οι άνθρωποι και ειδικά τα μικρά παιδιά και οι έφηβοι γίνονται αναγνώστες διαβάζοντας συχνά και εκτενώς, ενώ το σημαντικότερο κίνητρο είναι η απόλαυση που αυτός αντλεί από την ίδια την αναγνωστική εμπειρία (Ross, McKechnie και Rothbauer, 2006). Προσπαθώντας να εξηγήσουν το γιατί κάποιοι άνθρωποι διαβάζουν περισσότερο στον ελεύθερο τους χρόνο απ' ότι κάποιοι άλλοι, ερευνητές και εκπαιδευτικοί καταδεικνύουν τη σημασία του αναγνωστικού κινήτρου.

Οι Guthrie και Wigfield, για παράδειγμα, αναγνωρίζουν την αξία του αναγνωστικού κινήτρου και το ορίζουν ως «τους προσωπικούς στόχους, αξίες και πιστεύω του ατόμου για τα θέματα, τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της ανάγνωσης» (2000: 405). Ο όρος «reading engagement» είναι ευρύτερη έννοια, η οποία εμπεριέχει το αναγνωστικό κίνητρο καθώς και άλλα επιπρόσθετα στοιχεία, όπως την ανάγνωση για προσωπική ευχαρίστηση, την ανάγνωση ποικίλου έντυπου υλικού, και τις θετικές αναγνωστικές στάσεις. Αυτά είναι τα κύρια συστατικά του όρου φιλιαναγνωσία. Οι Baker et al (2000) υποστηρίζουν ότι οι μαθητές είναι «engaged readers», όταν διαβάζουν τακτικά, με βάση τα δικά τους ενδιαφέροντα, για προσωπική ευχαρίστηση αλλά και για μάθηση.

Οι παιδαγωγικοί λοιπόν στόχοι της συγκεκριμένης δραστηριότητας φιλιαναγνωσίας ήταν η γνωριμία των μαθητών με λογοτεχνικά κείμενα ενώ ταυτόχρονα η προβολή δικών τους επιλογών σ' ένα ευρύ κοινό. Επιμέρους παιδαγωγικοί στόχοι ήταν οι εξής:

- Άμεση εξοικείωση των μαθητών με το βιβλίο και την ανάγνωση.
- Σταδιακή edραίωση μιας φιλικής σχέσης με το λογοτεχνικό βιβλίο.
- Όξυνση της κριτικής και δημιουργικής σκέψης.
- Εμπλουτισμός της φαντασίας και της εφευρετικότητας.
- Καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης.
- Ανάπτυξη δυνατότητας κατανόησης κειμένου.
- Ανάπτυξη επικοινωνιακής ικανότητας (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή).
- Δημιουργία κλίματος συντροφικότητας και δημιουργικότητας.

Κατά το σχεδιασμό αλλά και την υλοποίηση της δραστηριότητας αναγνωρίστηκαν και αξιοποιήθηκαν παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά τρεις βασικοί άξονες, με βάση τους οποίους ενισχύθηκε η φιλιαναγνωσία των μαθητών:

- Αυτοαντίληψη των μαθητών: Οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την αυτοαντίληψη των μαθητών, παρέχοντάς τους πρόσβαση σε αναγνωστικό υλικό που παρουσιάζει προκλήσεις γι' αυτούς αλλά είναι βατό και εύκολα κατανοητό.
- Αυτονομία των μαθητών: Οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνουν την αίσθηση αυτονομίας των μαθητών - αναγνωστών, ενθαρρύνοντάς τους να επιλέγουν βιβλία που να ανταποκρίνονται στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα.

- Αίσθηση του «ανήκειν» σε μία κοινότητα: Η εκπαιδευτική αξιοποίηση της διαδικτυακής πλατφόρμας της βιβλιοθήκης, μέσω της οποίας οι μαθητές επικοινωνούσαν και αντάλλασσαν σχόλια, ιδέες και απόψεις για τα βιβλία που είχαν διαβάσει τους έδωσε την αίσθηση ότι ανήκουν σε μία αναγνωστική κοινότητα.

Στόχοι δραστηριότητας

Στόχος της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η εφαρμογή ενός προγράμματος προώθησης της φιλαναγνωσίας σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα. Γενικός στόχος ήταν η βελτίωση των αναγνωστικών συνηθειών και συμπεριφορών των μαθητών και η καλλιέργεια μίας κουλτούρας φιλαναγνωσίας που θα τους συνοδεύσει και μετά το τέλος των σχολικών τους χρόνων. Ο σχηματισμός αναγνωστικών κοινοτήτων στάθηκε το βασικό κίνητρο των μαθητών να υιοθετήσουν μία διαφορετική στάση απέναντι στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων.

Βασικός στόχος της δραστηριότητας των «Διαδικτυακών Λογοτεχνικών Συναντήσεων» είναι κυρίως η διαμόρφωση μίας αναγνωστικής κουλτούρας στο σχολείο. Παράλληλα, επιμέρους στόχοι είναι οι εξής:

- Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με πληθώρα βιβλίων
- Να εξοικειωθούν με το χώρο και τη χρήση της σχολικής βιβλιοθήκης
- Να αναπτύξουν στρατηγικές επιλογής βιβλίων: Να είναι δηλαδή σε θέση να κάνουν μία επιλογή και να τη δικαιολογήσουν
- Να ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με τα βιβλία που διάβασαν και να επικοινωνούν μεταξύ τους στο πλαίσιο αναγνωστικών κοινοτήτων
- Να αξιοποιούν δημιουργικά τις ΤΠΕ, για να εκφράζουν σχόλια, απόψεις και ιδέες για τα βιβλία που έχουν επιλέξει αλλά και τη λογοτεχνία γενικότερα.

Μεθοδολογία - Εφαρμογή Δραστηριότητας

Οι εκπαιδευτικοί που σχεδίασαν και υλοποίησαν τη δραστηριότητα είχαν ως στόχο να εμπνεύσουν τα παιδιά να διαβάσουν περισσότερο και να διερευνήσουν ένα ευρύ φάσμα λογοτεχνικών κειμενικών ειδών, έτσι ώστε να ενθαρρυνθούν να διαβάζουν για την προσωπική τους ευχαρίστηση.

Στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της δραστηριότητας κεντρικό ρόλο παίζει η ουσιαστική αξιοποίηση της βιβλιοθήκης του σχολείου. Ο χώρος της βιβλιοθήκης είναι προσβάσιμος καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ημέρας από τους μαθητές. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα δανεισμού λογοτεχνικών βιβλίων, τα οποία μπορούν να τα διαβάσουν είτε κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων είτε στο σπίτι τους μετά το τέλος του πρωινού προγράμματος.

Βασική επιθυμία των εκπαιδευτικών ήταν να δημιουργηθεί η δυνατότητα αξιοποίησης της βιβλιοθήκης και σε ώρες και μέρες, κατά τις οποίες το σχολείο δε λειτουργεί. Σχεδιάστηκε έτσι και δημιουργήθηκε μία ηλεκτρονική πλατφόρμα (ιστολόγιο), μέσω της οποίας οι μαθητές μπορούσαν να επισκεφτούν διαδικτυακά τη βιβλιοθήκη του σχολείου. Η πλατφόρμα της βιβλιοθήκης δίνει πρόσβαση σε μαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς να περιηγηθούν εικονικά στη λογοτεχνική συλλογή, να δουν τα βιβλία τα οποία είναι διαθέσιμα για δανεισμό, να διαβάσουν τις περιλήψεις των βιβλίων και να είναι έτσι έτοιμοι να τα δανειστούν την επόμενη ημέρα. Παράλληλα, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να γράφουν το δικό τους σχόλιο σχετικά με το βιβλίο που διάβασαν καθώς και να διαβάσουν τα σχόλια των συμμαθητών τους που είχαν κατά το παρελθόν διαβάσει το συγκεκριμένο βιβλίο.

Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές γίνονται μέλη μίας διαδικτυακής αναγνωστικής κοινότητας, μίας διαδικτυακής λογοτεχνικής συντροφιάς. Κάθε μαθητής συνομιλεί και απολαμβάνει χωριστά το κείμενο αλλά και όλοι μαζί ανταλλάσσουν απόψεις, αναγνωστικές ή βιωματικές εμπειρίες σχετικές με αυτό, δημιουργώντας μ' αυτό τον τρόπο ένα άλλο κείμενο πάνω στο κείμενο που διάβασαν, αποκτώντας ένα ρόλο καινούργιο, διαφορετικό από αυτόν του απλού αναγνώστη. Γίνονται σχολιαστές, ενεργοί αναγνώστες, μέλη μιας αναγνωστικής κοινότητας.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στη δραστηριότητα έθεσαν από κοινού τους άξονες πάνω στους οποίους έγινε ο σχεδιασμός της δραστηριότητας:

- Ουσιαστική χρήση της βιβλιοθήκης του σχολείου. Εμπλουτισμός της βιβλιοθήκης με καινούργια βιβλία. Συχνή ανανέωση των βιβλίων που προσφέρονται στους μαθητές.
- Συμμετοχή του συνόλου των φιλολόγων που διδάσκουν το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο
- Εμπλοκή του συνόλου των μαθητών του Γυμνασίου
- Αξιοποίηση των δυνατοτήτων που οι ΤΠΕ προσφέρουν
- Συμμετοχή των μαθητών στην οργάνωση της δραστηριότητας
- Αναγνωστικές προτάσεις από μαθητή σε μαθητή
- Σχολιασμός βιβλίων από τους μαθητές

Οι βασικοί ωστόσο άξονες στους οποίους δομήθηκε η δραστηριότητα και οι οποίοι αποτέλεσαν και τα βασικά κίνητρα για τους μαθητές ήταν:

- Η ελεύθερη επιλογή των αναγνωσμάτων: Ο όρος «ελεύθερη επιλογή» αναφέρεται στο λογοτεχνικό βιβλίο αλλά και είδος που θα επιλέξουν οι μαθητές, στο είδος των ιδεών που θα αντλήσει το κάθε παιδί από το διάβασμα και στο επίπεδο (π.χ. δυσκολία) του αναγνώσματος. Έχει άλλωστε αποδειχτεί ερευνητικά ότι η ελεύθερη επιλογή αναγνωσμάτων λειτουργεί ως σημαντικό κίνητρο ανάγνωσης για τους μαθητές σε σχέση με το προγραμματισμένο αναγνωστικό υλικό (Reiff, 1985). Όταν οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν οι ίδιοι τα βιβλία και τα κείμενα

που θα διαβάσουν, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην ανάγνωση και την κατανόηση του υλικού (Schiefele, 1991).

- Συζήτηση και σχολιασμός των αναγνωσμάτων: Οι κοινωνικές διαστάσεις της ανταπόκρισης στην ανάγνωση έχουν εξεταστεί από διάφορους μελετητές και ερευνητές (Gambrell, 1997. Hepler & Hickman, 1982). Όλοι αυτοί διαπίστωσαν ότι τα παιδιά αυθόρμητα μοιράζονται τις αναγνωστικές τους εμπειρίες με τους συνομηλίκους τους, όταν το πλαίσιο της σχολικής τάξης το επιτρέπει αυτό. Το μοίρασμα των εμπειριών βοηθά τα παιδιά να εξερευνούν και να επεκτείνουν την αρχική τους ανταπόκριση. Τα παιδιά εκθέτουν τους λόγους για τους οποίους επέλεξαν ένα συγκεκριμένο ανάγνωσμα, διαβάζουν τις απόψεις των άλλων παιδιών και γίνονται πιο συνειδητοί αναγνώστες, ανακαλύπτοντας την ταυτότητά τους ως αναγνώστες. Αναφέρουν επίσης ότι νιώθουν μια ανεξαρτησία στο διάβασμά τους και εκτιμούν ότι έγιναν καλύτεροι αναγνώστες (Kragler, 2000).
- Χρήση Διαδικτύου: Η χρήση ενός διαδικτυακού συστήματος επικοινωνίας έδωσε στους μαθητές ένα ακόμη κίνητρο, καθώς το Διαδίκτυο είναι ένας προσφιλής τρόπος επικοινωνίας για τα παιδιά. Παράλληλα, τα παιδιά απέκτησαν την εμπειρία ενός διαφορετικού τρόπου επικοινωνίας μέσω του Διαδικτύου, ο οποίος εξυπηρετούσε τις ανάγκες μίας εργασίας τους και όχι διασκέδασης.

Ολοκλήρωση Εργασίας – Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα των «διαδικτυακών λογοτεχνικών συναντήσεων» υλοποιείται στο σχολείο τα τελευταία τρία χρόνια. Κατά τη διάρκεια των ετών αυτών:

- Έχουν συμμετάσχει περισσότεροι από 500 μαθητές
- Έχουν υποβληθεί 880 σχόλια
- Έχουν αναγνωστεί 423 διαφορετικοί τίτλοι βιβλίων.

Η δραστηριότητα συνεχίζεται και τη φετινή σχολική χρονιά.

Συμπεραίνεται λοιπόν ότι η ανάγνωση βιβλίων, η ομαδική αναγνωστική εμπειρία μέσα από την ανταλλαγή σχολίων και απόψεων, η δυνατότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών με αφορμή λογοτεχνικά ανάγνωσματα ενισχύει τη θετική αναγνωστική τάση, γραμματισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alexander, J. E., & Filler, R. C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.

Allington, R. L. (1977). If they don't read much, how they ever gonna get good? *Journal of Reading*, 21, 57-61.

- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (1994). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες: Από την ψυχολογία της ανάγνωσης στην εκπαιδευτική πρακτική* (Επιμέλεια – Πρόλογος: Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1985)
- Bergin, D. A. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist*, 34, 87-98.
- Blair, T. R., & Turner, E. C. (1982, November). *Basic skill emphasis: Its effect on independent reading development*.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά.- Καλογήρου, Τζ.- Χαλκιαδάκη, Ά. (Επιμέλεια). *Φιλαναγνωσία και Σχολείο. Αθήνα, Πατάκης, 2008*.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2001). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας* (Πρόλογος: Α. Ε. Παπάς). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες* (Πρόλογος: Μ. Ι. Κασσωτάκης). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (υπό δημοσίευση). Προτιμήσεις των παιδιών και των εφήβων για την ποίηση: Ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας και παιδαγωγικές προεκτάσεις. *Νέα Παιδεία*.
- Μπρασέρ, Φ. *1001 δραστηριότητες για να αγαπήσω το βιβλίο. Μετ. Ε. Γεροκόστα, Αθήνα, Μεταίχμιο*
- ΥΠΕΠΘ-ΕΚΕΒΙ. *Σκυταλοδρομία Ανάγνωσης. Ενημερωτικό Έντυπο. Αθήνα, 2003*.
- Παπαδάτος, Σ. Γ. *Παιδικό Βιβλίο και Φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις-Δραστηριότητες. Αθήνα, Πατάκης, 2009*.
- Ποσλανιέκ, Κρ. *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα. Μετ. Στ. Αθήνη. Αθήνα, Καστανιώτης, 1992*.
- Ροντάρι, Τζ. *Γραμματική της φαντασίας. Μετ. Γ. Κασαπίδης. Αθήνα, Μεταίχμιο, 2003*.

**Project στα πλαίσια των ευρωπαϊκών δράσεων *Teachers 4 Europe* και *MLearn*
«Είμαι στην πρώτη και μαθαίνω για την Ευρώπη»**

Γεωργαντά Βίκο
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
vikigeo@gmail.com

Περίληψη

Στο συγκεκριμένο Project παρουσιάζεται αναλυτικά η θεωρητική τεκμηρίωση, ο σχεδιασμός, η πραγματοποίηση και η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης που υλοποιήθηκε στα πλαίσια της εκπαιδευτικής δράσης ***Teachers 4 Europe*** της Αντιπροσωπείας της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα, του διακρατικού προγράμματος ***MLearn***, που αφορά στην ενσωμάτωση των φορητών συσκευών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το Project περιλαμβάνει μία σειρά από εκπαιδευτικές βιωματικές δραστηριότητες και θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για την ένταξη στο δημοτικό σχολείο καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων εντάσσοντας δημιουργικά την ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης τόσο μέσω της βιωματικής και ενεργούς μάθησης όσο και μέσα από τη λειτουργική ενσωμάτωση και ένταξη των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, χρήση Τ.Π.Ε., mobile learning, Teachers 4 Europe, MLearn

Εισαγωγή

Στις μέρες μας ολοένα και περισσότερο προβάλλει επιτακτικά η ανάγκη το σχολείο να μετατραπεί σε ζωντανό οργανισμό μάθησης και οικοδόμησης της γνώσης, όπου ο μαθητής θα τοποθετείται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα αλληλεπιδρά με το περιεχόμενο, με τον εκπαιδευτικό-διευκολυντή, με τους συμμαθητές του και με την τεχνολογία. Ιδιαίτερα οι Τ.Π.Ε. αποτελούν βασικό εργαλείο μετάδοσης της πληροφορίας κι η έλευση της κοινωνίας της γνώσης έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές και έχει συμβάλει στη δημιουργία ενός νέου κοινωνικού γίνεσθαι, αναδεικνύοντας νέα πρότυπα και νέους τρόπους επικοινωνίας (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011). Στο σημείο αυτό θα ήταν παράλειψη να μη σημειωθεί ότι ένας από τους ρόλους της εκπαίδευσης είναι να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της σύγχρονης και πολυσύνθετης συγκυρίας. Η καλώς νοούμενη παιδεία στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης επιτυγχάνεται με προσεγγίσεις που σέβονται την κοινωνική και πολιτισμική ετερότητα των 28 σήμερα κρατών-μελών, ενώ ταυτόχρονα εξυπηρετούν το γεγονός της οικονομικής ολοκλήρωσης και της ελεύθερης κυκλοφορίας προσώπων, κεφαλαίου, αγαθών και υπηρεσιών.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται μέσα στις σύγχρονες και απαιτητικές συνθήκες που διαμορφώνονται, να αντιμετωπίσει το μαθητή από μικρή ηλικία ως

Ευρωπαϊό πολίτη, προκειμένου αυτός να εξοικειωθεί άμεσα και αποτελεσματικά με την ευρωπαϊκή πραγματικότητα. Η εξοικείωση αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο μέσω της λειτουργικής ενσωμάτωσης της ευρωπαϊκής διάστασης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη διάχυση των ευρωπαϊκών αξιών στους μαθητές. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διδασκαλία μαθημάτων που θα φέρουν σε επαφή τους μαθητές με την ιστορία, τη λογοτεχνία και γενικότερα τον πολιτισμό και την τέχνη της Ευρώπης αλλά και με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Είναι σημαντικό οι Έλληνες μαθητές να αντιληφθούν τόσο τη σημαντική προσφορά του ελληνικού πολιτισμού στην Ευρώπη όσο και τις επιρροές του ευρωπαϊκού πολιτισμού στον ελληνικό. Παράλληλα, χρειάζεται να υπάρξει ενημέρωση και πληροφόρηση για την ευρωπαϊκή πραγματικότητα αναφορικά με τους θεσμούς, τους φορείς, τα όργανα, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις ενός Ευρωπαίου πολίτη. Ασφαλώς για να ισχύσουν όλα τα παραπάνω πρέπει ο ίδιος ο δάσκαλος να μεταλαμπαδεύσει με βιωματικό τρόπο τις ευρωπαϊκές αξίες στους μαθητές του.

Η αναγκαιότητα της διαθεματικής προσέγγιση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Είναι πανθομολογούμενο το γεγονός ότι οι νέες τεχνολογίες και ιδιαίτερα οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) αποτελούν βασικό εργαλείο μετάδοσης της πληροφορίας κι η έλευση της κοινωνίας της γνώσης έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές και έχει συμβάλλει στη δημιουργία ενός νέου κοινωνικού γίνεσθαι, αναδεικνύοντας νέα πρότυπα και νέους τρόπους επικοινωνίας. Η γνώση είναι μια πολύπλευρη κατάκτηση που δεν μπορεί να επιτευχθεί, όταν δίνεται είτε αποσπασματικά είτε κατακερματισμένη. Είναι απαραίτητη, λοιπόν, η σφαιρική και διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων, που θα δώσει το έναυσμα στους μαθητές να προβληματιστούν, να δραστηριοποιηθούν, να συνεργαστούν, να δημιουργήσουν και να κερδίσουν εμπειρίες και γνώσεις (Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011).

Σήμερα είναι κοινά παραδεκτό ότι η παραδοσιακή παιδαγωγική προάγει τη μαθησιακή ικανότητα με βάση κάποια υποδειγματικά γνωστικά μοντέλα. Ο κυριότερος στόχος της είναι ο εφοδιασμός των μαθητών με πληθώρα θεωρητικών γνώσεων, που θα είναι σε θέση να ανασύρουν την κατάλληλη στιγμή. Αντίθετα, η προοδευτική παιδαγωγική, που στηρίζεται στη δράση και στην άμεση συμμετοχή και συμβολή του ατόμου, υποστηρίζει ότι ο μαθητής πρέπει να μάθει τον τρόπο που αποκτιέται η γνώση, να ασκεί δηλ. τις ικανότητες που θα τον οδηγούν στην κατάκτηση της επιστημονικής αλήθειας (Χρυσαιδίδη, 2003).

Στην περίπτωση αυτή η μάθηση δε στηρίζεται αποκλειστικά και μόνο στη μετάδοση των γνώσεων, αλλά κυρίως στην αλληλεπίδραση των γεγονότων μέσα στο περιβάλλον του ανθρώπου. Το σχολείο χρειάζεται να είναι μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό με όλους τους συντελεστές του συμμετόχους. Καλείται να είναι χώρος ελκυστικός και καλλιέργειας της δημιουργικότητας του μαθητή όχι μόνο χώρος στερεότυπης διδασκαλίας (Αλαχιώτης, 2002).

Η αναθεώρηση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) κινήθηκε στον οριζόντιο και κάθετο άξονα της διασύνδεσης της γνώσης, προσεγγίζοντάς την διαθεματικά και ολιστικά δημιουργώντας ένα στέρεο υπόβαθρο για την εποικοδομητική και την αναλυτική - διερευνητική μάθηση. Αυτή η προσέγγιση της γνώσης ανάγει την αποσπασματική γνώση, που συνεπάγεται ο πλήρης διαχωρισμός των γνωστικών αντικειμένων, σε ολιστική και πραγματική γνώση, που συνδεόμενη με την πραγματικότητα, αξιοποιείται στην καθημερινή ζωή (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002). Οι διαθεματικές οριζόντιες και κάθετες διασυνδέσεις της γνώσης συμβάλλουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και την ενίσχυση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος. Οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ενεργοί συντελεστές, υπεύθυνοι για τη μάθησή τους και ο ρόλος των εκπαιδευτικών γίνεται περισσότερο καθοδηγητικός-συμβουλευτικός.

Η διαθεματική προσέγγιση έχει τις ρίζες της τόσο στην Προοδευτική Αγωγή που άνθισε στις Η.Π.Α. κατά το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα όσο και στο Σχολείο Εργασίας που κυριάρχησε στην Ευρώπη κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου και στηρίχτηκε σε παιδαγωγικές θέσεις που ανέλυσαν οι παιδαγωγοί Rousseau, Pestalozzi και Froebel (Τζάνη, 2004).

Με τον όρο «*διαθεματικότητα*» ή «*διαθεματική διδασκαλία*» περιγράφεται μία σειρά από εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που επιχειρούν την «ενιαιοποίηση» της σχολικής γνώσης. Μπορούν να πραγματοποιηθούν είτε στο πλαίσιο των διακριτών μαθημάτων του σχολικού προγράμματος ή να ενσωματωθούν σε ένα διαθεματικό και αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Ματσαγγούρας, 2002).

Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης υποστηρίζει την αρχή της συμπληρωματικότητας στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την οποία οι οπτικές γωνίες από τις οποίες κάθε διδακτικό αντικείμενο βλέπει το ίδιο σύστημα δεν είναι εξολοκλήρου ούτε ανεξάρτητες ούτε συμβατές. Η εφαρμογή και η αποτελεσματικότητα της διαθεματικής προσέγγισης στη διδακτική πρακτική έγκειται στην ενότητα, στη συνοχή, στη συνέχεια και στη συσχέτιση μεταξύ τους. Επιπλέον, όλες μαζί αποκαλύπτουν περισσότερες αλήθειες για το σύστημα απ' ό,τι η κάθε μία χωριστά (Ψυχάρης & Γιαβρής, 2003).

Η διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία χαρακτηρίζεται από τη «συνένωση» θεμάτων και μαθημάτων διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, τα οποία στην παραδοσιακή πρακτική διδάσκονται ξεχωριστά και κατά συνέπεια ξεκομμένα το ένα από το άλλο. Οι υποστηρικτές της διαθεματικής μεθόδου θεωρούν ότι η διδασκαλία διαφορετικών κλάδων ξεχωριστά και απομονωμένα δημιουργεί δυσκολίες στους μαθητές στο να κατανοήσουν και να ανακαλύψουν τις σχέσεις που συνδέουν τα «διαφορετικά» πεδία γνώσης (Μαυρόπουλος, 2002). Μέσω της συγκεκριμένης προσέγγισης:

- Αναδεικνύεται η διασύνδεση μεταξύ των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και της κοινωνίας καθώς και της επιστημονικής γνώσης με την καθημερινή ζωή. Προωθούνται και αναπτύσσονται δεξιότητες χρήσης και αξιοποίησης ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας με στόχο κυρίως την εύρεση, ανάλυση, αξιολόγηση και παρουσίαση πληροφοριών.
- Καλλιεργούνται οι ικανότητες συνεργασίες με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες.
- Αναπτύσσεται η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.
- Αξιοποιούνται γνώσεις και δεξιότητες κατάλληλες για τη διαμόρφωση προσωπικής άποψης στη λήψη αποφάσεων.
- Καλλιεργούνται δεξιότητες και στάσεις που θεωρούνται σημαντικές για τους μαθητές -πολίτες, όπως συμμετοχή, συνεργασία, επικοινωνία, εμπλοκή, δράση, αλληλοϋποστήριξη, αλληλεγγύη, αποδοχή της διαφορετικότητας, προσαρμοστικότητα (Μαυρόπουλος, 2002).
- Ενισχύεται η πρωτοβουλία, η διερευνητική στάση, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη.
- Αυξάνεται το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση, γιατί συνδέεται το σχολείο με τη ζωή, τα ενδιαφέροντα και τις σύγχρονες και πιθανές μελλοντικές ανάγκες του μαθητή (επιλέγονται και διαπραγματεύονται ποικίλα περιεχόμενα, από την τρέχουσα πραγματικότητα – καθημερινή ζωή, τα οποία έχουν νόημα για τους μαθητές (Huber, 2002).
- Χρησιμοποιούνται πολλές και διαφορετικού είδους πηγές μάθησης.

Τα μοντέλα οργάνωσης των διαθεματικών δράσεων είναι ποικίλα και εκτείνονται από το απλό ή συνδετικό μοντέλο ως το συνεργατικό μοντέλο (σύμπραξη πολλών εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες) και τη μέθοδο «Project» (Ματσαγγούρας, 2002).

Η διαθεματική διδασκαλία είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ενοποιούνται δύο ή περισσότερες γνωστικές περιοχές με σκοπό την αύξηση της μάθησης σε κάθε περιοχή (Cone et al., 1998). Ο Jacobs (1989) αναφέρει ότι διαθεματική διδασκαλία είναι η προσέγγιση γνώσης και προγράμματος που συνειδητά εφαρμόζει τη μεθοδολογία και τη γλώσσα από περισσότερες από μια περιοχές για να εξεταστεί ένα κεντρικό θέμα, πρόβλημα ή εμπειρία. Είναι μια εκπαιδευτική προσέγγιση που προετοιμάζει τα παιδιά για τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση.

Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση στη μάθηση και εκπαίδευση των νέων ανθρώπων

Η ιδέα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με διάφορες μορφές και περιεχόμενο, ξεκίνησε πολύ νωρίς, ήδη στην ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα, προχώρησε δειλά και αποσπασματικά, πέρασε από διάφορα στάδια και υπό διαφορετικές ιστορικές συνθήκες, αμφισβητήθηκε, αναθεωρήθηκε, αλλά μπόρεσε και ωρίμασε βαθμιαία στις συνειδήσεις των λαών και των ηγετών των χωρών της Ευρώπης. Έτσι, έφτασε τελικά να αποτελεί σήμερα τη δυναμική πραγματικότητα που είναι γνωστή ως «Ευρωπαϊκή

Ένωση». Αυτή η ιστορική διάσταση και η διαδικασία συνειδησιακής ωρίμανσης, πρέπει να αποτελεί σταθερό σημείο επιστημονικής και ιδεολογικής αναφοράς για την ιδέα της Ενωμένης Ευρώπης και την πορεία της ολοκλήρωσης αυτής της ιδέας. Είναι κοινός τόπος η ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση έχει επιφέρει πολλαπλές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα. Η Ενωμένη Ευρώπη διαμορφώνει μια νέα πραγματικότητα που επιβιοθεί τον επαναπροσδιορισμό των στόχων της εκπαίδευσης. Αυτή οφείλει να λάβει ευρωπαϊκή διάσταση, να καλλιεργήσει το σεβασμό τους στη διαφορετικότητα και να αμβλύνει τις αντιθέσεις τους χωρίς να κινδυνεύσει η εθνική ταυτότητα κάθε λαού.

Η «ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση» ορίζει ένα πεδίο ιδεών και εφαρμογών που αφορά την ταυτότητα του ευρωπαίου πολίτη, όπως εξελίσσεται κάτω από τις σύγχρονες απαιτήσεις της παγκοσμιοποίησης. Για τον προσδιορισμό αυτής της δυναμικής στον ευρωπαϊκό χώρο αναλύονται οι παράμετροι που συνιστούν αυτή την πολιτική και ειδικότερα οι σκοποί της εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνονται στις νέες ανάγκες των πολιτών της Ε.Ε. Όλα τα νέα προγράμματα και ο προβληματισμός που απορρέει από αυτά αφορούν την κοινωνία της γνώσης. Η γνώση όμως δεν περατώνεται στα σχολικά θρανία, αλλά αποκτά τώρα πλέον ένα χαρακτήρα δια βίου παιδείας των πολιτών.

Η έννοια της «ευρωπαϊκής διάστασης» δημιουργήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '70 στα πλαίσια της διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής της Κοινότητας για να υποστηρίξει τις επίκαιρες αλλά και διαχρονικές απαιτήσεις του εγχειρήματος της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Η δεκαετία του '80 αντιπροσωπεύει μια αποφασιστική περίοδο στην ιστορική πορεία της Κοινότητας καθώς συνδέεται με τις σημαντικές αποφάσεις των κρατών- μελών για την αναθεώρηση της Συνθήκης της Ρώμης και τη δημιουργία της Ε.Ε. που επέφεραν καίριες αλλαγές στο θεσμικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο στο περιεχόμενο του πολιτικού λόγου της κοινότητας και στην οικονομική διάσταση του εγχειρήματος (Ιωακειμίδης, 2002). Σταδιακά ο όρος «ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση» συνδέθηκε άμεσα, τόσο με τη συζήτηση για τον ιδεολογικό προσανατολισμό του περιεχομένου της ευρωπαϊκής ενοποίησης, όσο και με τον πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό χαρακτήρα του μετασχηματισμού των ευρωπαϊκών κοινωνιών. Η ευρωπαϊκή διάσταση συνδέεται με τη διαδικασία ευρωπαϊκής των εθνικών κρατών και κοινωνιών η οποία όμως δεν είναι παρά η ίδια η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης με τον τρόπο που την κατανοούμε και τη βιώνουμε τις τελευταίες δεκαετίες. Συνήθως, οι βασικοί ερμηνευτικοί άξονες της ΕΔΕ κινούνται σε τρεις διαστάσεις, περί-εντός- και διαμέσου- της Ευρώπης και σχετίζονται με τρεις αντίστοιχες μαθησιακές, παιδαγωγικές διαστάσεις: γνώσεις δεξιότητες, στάσεις. όμως μια θεωρία για την ΕΔΕ παραμένει ελλιπής χωρίς τον άξονα: προς- και για ποια Ευρώπη που να αναφέρεται στη διάσταση της προοπτικής της πορείας του οράματος και της ενεργού συμμετοχής του πολίτη στην οικοδόμηση της Ε.Ε. και συνδέεται άμεσα τόσο με τις αξίες, ελευθερία, ισότητα, δημοκρατία, δικαιοσύνη αλληλεγγύη της ευρωπαϊκής νεωτερικότητας, όσο και με το πρόταγμα της πολυπολιτισμικής Ευρώπης και της Ευρώπης των πολιτών που η ίδια η Ευρώπη δημιούργησε (Πασιάς, Γ. & Ρουσάκης, Ι. (2002).

Αφόρμηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η αφόρμηση για την υλοποίηση του συγκεκριμένου Project ήταν η συμμετοχή μου στο πρόγραμμα Teachers 4 Europe, που διοργανώνεται από την Αντιπροσωπεία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στην Ελλάδα καθώς και στο διακρατικό πρόγραμμα **MLearn**, που αφορά στην ενσωμάτωση των φορητών συσκευών στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συμμετείχαν οι 24 μαθητές της πρώτης τάξης του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Κορωπίου κατά τη σχολική χρονιά 2014-15 και η υλοποίηση του Project διήρκεσε 4 μήνες.

Γενικός σκοπός της εκπαιδευτικής παρέμβασης και επιμέρους στόχοι

Είναι γεγονός, όμως, ότι η πραγματοποίηση μιας καινοτόμου εκπαιδευτικής παρέμβασης με βασικό άξονα τη μετάδοση και εμφύσηση της ευρωπαϊκής ιδέας και των ευρωπαϊκών αξιών μέσα από βιωματικές και νοηματοδοτούμενες δραστηριότητες, που ταυτόχρονα θα λαμβάνουν υπόψη τη διαθεματική προσέγγιση και θα ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών της πρώτης τάξης είναι ένα εγχείρημα πρωτότυπο αλλά και πολυσύνθετο. Για αυτό κρίθηκε αναγκαίος αρχικά ο καθορισμός του γενικού σκοπού αλλά και των επιμέρους ειδικών στόχων για την καλύτερη ανταπόκριση στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ο γενικός σκοπός είναι να γνωρίσουν οι μαθητές μέσα από βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες το μύθο της αρπαγής της Ευρώπης, τις σημαίες των χωρών της Ε.Ε., το βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της καθεμιάς καθώς και από ένα σημαντικό μνημείο. Επίσης, οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν την έννοια της διαφορετικότητας μέσα από τη φιλιαναγνωσία.

Υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης

A) Δραστηριότητα αφόρμησης

Ως δραστηριότητα αφόρμησης στάθηκε μια εικόνα από το βιβλίο του Τετραδίου Εργασιών της Γλώσσας της πρώτης Δημοτικού (σελίδα 26), όπου απεικονίζεται το νόμισμα των δύο ευρώ. Στη συνέχεια δόθηκαν στους μαθητές αληθινά και τυπωμένα κέρματα των δύο ευρώ και τους ζητήθηκε να τα παρατηρήσουν προσεκτικά και να διαπιστώσουν τι βλέπουν. Αυτό που παρατήρησαν οι μικροί μαθητές ήταν πως επάνω στο συγκεκριμένο κέρμα φαίνεται ένας ταύρος που πάνω του κάθεται ένα κορίτσι.

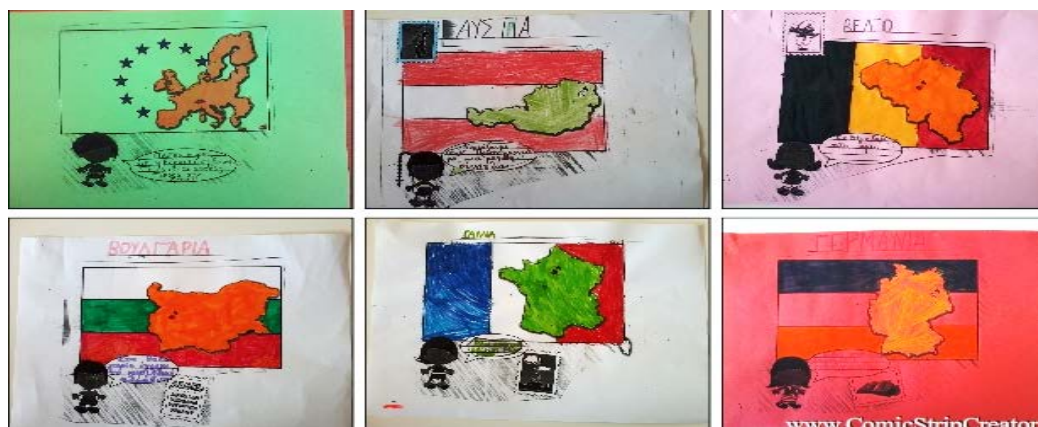
1^η δραστηριότητα : Η προαναφερθείσα διαπίστωση των μαθητών έδωσε και το έναυσμα να τους διαβάσω το παραμύθι «*Η αρπαγή της Ευρώπης*» της Φρίντας Κριτσωτάκη, το οποίο είναι διαθέσιμο και διαδικτυακά. (http://www.saitapublications.gr/2015/03/ebook_150.html - προσπέλαση 20/3/2015). Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να βλέπουν ταυτόχρονα με τη αι την ενδιαφέρουσα εικονογράφηση του βιβλίου.

2^η δραστηριότητα: Στη συνέχεια οι μαθητές χωρίστηκαν σε έξι ομάδες των τεσσάρων μαθητών: τους εικονογράφους, τους συγγραφείς, τους αφηγητές, τους φωτογράφους και σε δύο ομάδες των ψηφιακών δημιουργών. Στην πρώτη ομάδα ζητήθηκε να

ζωγραφίσουν βασικά στιγμιότυπα από το μύθο της αρπαγής της Ευρώπης. Η δεύτερη ομάδα είχε ως αποστολή να γράψει κάτω από κάθε ζωγραφιά κάποιες προτασούλες σχετικές με την αντίστοιχη ζωγραφιά και η τρίτη ομάδα να αφηγηθεί τη ιστορία. Η τέταρτη ομάδα ήταν οι φωτογράφοι, όπου φωτογράφισαν τις δημιουργίες των προηγούμενων ομάδων με το tablet. Τέλος, η πέμπτη και η έκτη ομάδα ήταν υπεύθυνη να ψηφιοποιήσει τις δημιουργίες των προηγούμενων ομάδων έχοντας τη δική μου καθοδήγηση, όπου ήταν απαραίτητο. Η μια από τις ομάδες των ψηφιακών δημιουργών δημιούργησε ένα βιντεάκι βασισμένο στις παραπάνω εικόνες και στην ψηφιακή ηχογράφηση που είχε πραγματοποιηθεί ήδη από τους αφηγητές. Η δεύτερη ομάδα των ψηφιακών δημιουργών δημιούργησε με βάση τις προηγούμενες φωτογραφίες ένα ψηφιακό βιβλίο με την εφαρμογή FlipHTML5. Αφού ολοκληρώθηκαν οι ψηφιακές δημιουργίες οι μαθητές της τάξης είχαν τη δυνατότητα να παίξουν ένα ψηφιακό παιχνίδι που δημιουργήθηκε με την εφαρμογή Quizlet σε tablet. Το παιχνίδι ήταν σύντομο και εύκολο και βασιζόταν στις γνώσεις που είχαν αποκτήσει οι μαθητές σχετικά με το μύθο της αρπαγής της Ευρώπης.

3η δραστηριότητα: Η ανάγνωση του παραμυθιού και η ψηφιοποίησή του μας έδωσαν την αφορμή να εντοπίσουμε στην υδρόγειο σφαίρα και στον παγκόσμιο χάρτη την Ευρώπη. Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας την εφαρμογή Google Earth δόθηκε η δυνατότητα στους μικρούς μαθητές να εντοπίσουν την Ευρώπη και μέσα από το Διαδίκτυο.

4η δραστηριότητα: Στην τέταρτη δραστηριότητα οι μαθητές διάλεξαν με τυχαίο τρόπο να γίνουν εκπρόσωποι μιας ευρωπαϊκής χώρας. Ζωγράφισαν τη σημαία της αντίστοιχης χώρας και έγραψαν και ένα χαρακτηριστικό της γνώρισμα. Στην επόμενη φάση ο καθένας φωτογράφησε τη δημιουργία του. Στη συνέχεια κάθε μαθητής παρουσίαζε στην ολομέλεια της τάξης τη σημαία της χώρας που είχε επιλέξει και το αντίστοιχο γνώρισμά της. Έπειτα, αποφασίσαμε αυτές με αυτές τις σημαίες να δημιουργήσουμε ένα ψηφιακό κόμικ χρησιμοποιώντας την εφαρμογή Comic Strip Creator. Η τελική δημιουργία των μαθητών όπως διαμορφώθηκε παρατίθεται στη συνέχεια.



Εικόνα 1

5η δραστηριότητα: Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της πέμπτης παρουσιάστηκαν στους μαθητές σημαντικά μνημεία από ορισμένες χώρες της Ευρώπης. Έπειτα οι μαθητές

ζωγράρισαν τα αντίστοιχα τα μνημεία, τα φωτογράρισαν και δημιουργήσαμε μια ψηφιακή διαδραστική αφίσα με την εφαρμογή Glogster Edu.

6η δραστηριότητα: Η έκτη κατά σειρά δραστηριότητα ήταν αφιερωμένη στα ψηφιακά παιχνίδια. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες και έπαιζαν κυκλικά:

- α. ένα ψηφιακό παιχνίδι που είχε ήδη δημιουργηθεί με την εφαρμογή Game Maker και αφορούσε τα κέρματα για το συγκεκριμένο Project. Ο σκοπός του παιχνιδιού είναι ο μαθητής μέσα στο χρονικό διάστημα των 2 λεπτών να κλικάρει όσα περισσότερα κέρματα του ευρώ μπορεί. Στην περίπτωση αυτή κερδίζει 10 βαθμούς, ενώ όταν κλικάρει κάποιο άλλο νόμισμα που δεν είναι το ευρώ, τότε θα χάνει 10 βαθμούς από το συνολικό σκορ.
- β. Από την ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και συγκεκριμένα από το Kids Corner οι μαθητές έπαιζαν το Παζλ για εικόνες (<http://europa.eu/europago/games/taquin/taquin.jsp?language=el>) όπου καλούνταν μέσω παζλ να συναρμολογήσουν το μνημείο που έβλεπαν στην αντίστοιχη εικόνα. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν το μνημείο το οποίο ήθελαν να συναρμολογήσουν.
- γ. Το παιχνίδι της μνήμης, όπου οι μαθητές είχαν να επιλέξουν τις σημαίες από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- δ. Το επόμενο και τελευταίο παιχνίδι που έπαιζαν οι μαθητές της πρώτης τάξης ήταν το Παζλ για χαρτονομίσματα, όπου οι μαθητές καλούνταν να συναρμολογήσουν το αντίστοιχο χαρτονομίσμα.

7η δραστηριότητα: Η τελευταία δραστηριότητα με την οποία και έκλεισε το παραπάνω Project στάθηκε η ανάγνωση του βιβλίου *Μια παρέα με... καρδιά* της Λήδας Βαρβαρούση, όπου εστιάζεται στη διαφορετικότητα.

Αποτελέσματα

Σε γενικές γραμμές η καινοτόμος εκπαιδευτική παρέμβαση πέτυχε τόσο τον κεντρικό στόχο υπερβαίνοντας τις αρχικές προσδοκίες. Τα αποτελέσματα που πρόεκυψαν από την αξιολόγηση του προγράμματος τόσο από τους μαθητές όσο και από εμένα την ίδια είναι ιδιαίτερα αισιόδοξα και ενθαρρυντικά. Στο οικείο περιβάλλον της τάξης και με τα διαφορετικά χωροταξικά πλαίσια που δημιουργούνταν ανάλογα με τη φύση της δραστηριότητας, οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους.

Οι μικροί μαθητές της πρώτης τάξης συμμετείχαν ενεργά σε όλες τις φάσεις υλοποίησης του Project είτε χρειαζόταν να δουλέψουν ατομικά είτε ομαδικά. Αρχικά, οι μαθητές άκουσαν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό το μύθο για την αρπαγή της Ευρώπης, ένα παραμύθι που άκουγαν για πρώτη φορά. Στη συνέχεια η κατανομή των μαθητών σε ομάδες, όπου τους δόθηκε ένας συγκεκριμένος ρόλος τους άρεσε ιδιαίτερα και

κατάφεραν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε όλους τους ρόλους. Το παιχνίδι που ακολούθησε με το tablet ήταν ακόμη ένα ευχάριστο μέρος αυτής της δραστηριότητας.

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της δραστηριότητας που σχετιζόταν με τον εντοπισμό της θέσης της Ευρώπης μέσα από το λογισμικό Google Earth οι μαθητές ομολογουμένως εντυπωσιάστηκαν από τη χρήση συγκεκριμένου λογισμικού και από την εικονική περιήγηση που έκαναν στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η ψηφιοποίηση των δημιουργιών τους που σχετιζόταν με τις σημαίες των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης τους έδωσε τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν και ένα ακόμη ψηφιακό εργαλείο και να διαπιστώσουν πως οι δημιουργίες τους μπορούν να πάρουν και άλλες μορφές με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών. Επιπρόσθετα, ενθουσιάστηκαν όταν είδαν ολοκληρωμένη τη ψηφιακή διαδραστική αφίσα που δημιουργήθηκε με τα ίδια τους τα έργα.

Αναμφισβήτητα, ο ενθουσιασμός τους ήταν μεγάλος όταν τους δόθηκε η δυνατότητα να παίξουν παιχνίδια είτε στο tablet είτε στους υπολογιστές. Όλοι οι μαθητές κατάφεραν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των παιχνιδιών, το μόνο παιχνίδι που τους δυσκόλεψε ήταν αυτό όπου καλούνταν να επιλέξουν τις ίδιες σημαίες των χωρών, το οποίο είχε ένα αυξημένο επίπεδο δυσκολίας.

Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων της φιλιαναγνωσίας οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν με την εικονογράφηση του βιβλίου και επέλεξαν να το δανείζονται και μόνοι τους από τη δανειστική βιβλιοθήκη που λειτουργεί μέσα στην τάξη μας.

Τα αποτελέσματα από την πραγματοποίηση του εν λόγω Project ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για μελλοντικές και ανάλογες δράσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ιωακείμης, Κ. (2002). (επιμ.), «Το Μέλλον της Ευρώπης και η Ελλάδα», ΕΚΕΜ, Αθήνα- Κομοτηνή: εκδ. Σάκκουλα

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). Η διαθεματικότητα στα Αναλυτικά Προγράμματα

Σπουδών: Παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 52-65.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7, 19-36.

Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011), Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Α΄, Γενικό μέρος, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

- Τζάνη, Μ.** (2004). Η διαθεματικότητα στο ολοήμερο πιλοτικό σχολείο. Αθήνα
- Χρυσοφίδης, Κ.** (2003). Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Ψυχάρης, Σ., & Γιαβρής, Α.** (2003). Η εκπαίδευση ως σύστημα. Στο Κ. Αγγελάκος (Επιμ.), Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο Ελληνικό Σχολείο. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cone, T. P., Werner, P., Cone, S. L., & Woods, A. M.** (1998). Interdisciplinary teaching through physical education. Champaign IL: Human Kinetics
- Jacobs, H.** (1989). Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Ιστογραφία ενδιαφέροντος

- <http://www.saitapublications.gr/2015/03/ebook.150.html> - προσπέλαση 20/3/2015
- <https://www.google.com/earth/>
- <http://fliphtml5.com/>
- http://vikigeo.edu.glogster.com/edit/glog/?type=ge&based_on=JiAzW25vmgtYVpGAjDnS:6jfc1l1gv9a9jo96n34q9rg&new=true&=glogpedia-source-my-board-template-
- <http://www.yoyogames.com/gamemaker/windows>
- <http://europa.eu/europago/games/taquin/taquin.jsp?language=el>
- <http://europa.eu/europago/games/memory/memory.jsp?language=el>
- http://ec.europa.eu/economy_finance/netstartsearch/euro/kids/index_el.htm

Ψηφιακό διδακτικό σενάριο στο μάθημα των Θρησκευτικών Η ιστορία του Αβραάμ. Η μεγάλη κλήση, το μεγάλο Ναι.

Μαλή Ευδοκία-Ευθαλία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.01

Μεταπτυχιακό Θεολογίας

evdoma@sch.gr

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση, ένα σενάριο μαθήματος με χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας στο μάθημα των θρησκευτικών. Αφορά μια ενότητα της Α΄ τάξης Γυμνασίου, που αναφέρεται στην ιστορία του Αβραάμ. Για την πραγμάτωση του διδακτικού αυτού σεναρίου γίνεται χρήση του εργαστηρίου Πληροφορικής του σχολείου και οι μαθητές χωρίζονται σε πέντε ομάδες, χωρίς να ξεχνάμε τις γνώσεις πληροφορικής που κατέχουν ώστε να μοιραστούν στις ομάδες. Το σενάριο απαιτεί τρεις διδακτικές ώρες, εμπλέκει και άλλα μαθήματα του σχολείου (Καλλιτεχνικά, Γεωγραφία, Πληροφορική, Μουσική), αξιοποιεί το Διαδίκτυο, το Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο (e-mail), το Λογισμικό Παρουσιάσεων Power Point, τον Επεξεργαστή Κειμένου Word κ.ά. Τα παιδιά, παίρνοντας τα φύλλα εργασιών, αποκτούν δεξιότητες ανάλυσης, συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών, μπορούν να αναπτύξουν συνεργατικό πνεύμα, να καλλιεργήσουν διαλογική ικανότητα με συζητήσεις στην τάξη, να υιοθετήσουν θετική στάση ως προς την χρήση και χρησιμότητα του Η/Υ στην μαθησιακή διαδικασία, να εργάζονται ομαδικά.

Λέξεις-Κλειδιά: εποικοδομιστική, βιωματική - ανακαλυπτική διδακτική μέθοδος.

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο σενάριο μπορεί να υλοποιηθεί στο πλαίσιο της Δ.Ε.5: (Η ιστορία του Αβραάμ: Η μεγάλη κλήση, το μεγάλο «ναι») του μαθήματος των Θρησκευτικών της Α΄ Γυμνασίου. Το σενάριο μπορεί να αποτελέσει ενίσχυση της διδασκαλίας της Δ.Ε.5 (Η ιστορία του Αβραάμ: Η μεγάλη κλήση, το μεγάλο «ναι») του σχολικού εγχειριδίου των Θρησκευτικών της Α΄ Γυμνασίου και ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των Δ.Ε.Π.Π.Σ αφού στηρίζεται στην διαθεματικότητα, στην παροχή γνώσεων, στη χρήση νέων τεχνολογιών, στην ομαδική εργασία κ.λ.π. Αριθμός μαθητών:25.

Ο καθηγητής διατηρεί το **διδακτικό** του ρόλο και δεν περιορίζεται σ' αυτόν. Ο ρόλος του είναι και **συμβουλευτικός** και **καθοδηγητικός**. Γίνεται **διαμεσολαβητής** ανάμεσα στη γνώση και στον μαθητή. Συγκεκριμένα:

- *Υποστηρίζει τη διαδικασία αναζήτησης, επεξεργασίας και μελέτης του υλικού των μαθητών και διευκολύνει την ομαδική εργασία.*
- *Προτείνει την ερευνητική στάση έναντι της γνώσης.*
- *Αναλαμβάνει τον ρόλο του **συντονιστή**, του **εμπυχωτή** και του **καθοδηγητή** των ομάδων.*

Οι μαθητές εργάζονται συνεργατικά και μοιράζουν τους ρόλους τους στην ομάδα. Συζητούν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους και τα παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης τους με το λογισμικό παρουσιάσεων Power Point. Επίσης αποστέλλουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση του καθηγητή τους. Το συγκεκριμένο σενάριο σχεδιάστηκε για τρεις διδακτικές ώρες. Η πρώτη διδακτική ώρα είναι **εισαγωγική**, η δεύτερη αφορά τη **διενέργεια εργασιών των ομάδων** και η τρίτη την **παρουσίαση των εργασιών** από τις ομάδες. Το σενάριο είναι κατευθυνόμενο εξαιτίας των εκπαιδευτικών λογισμικών που χρησιμοποιεί. Η **αυτενέργεια** των μαθητών καλλιεργείται αφού καλούνται, βάσει συγκεκριμένων στοιχείων, **να ερευνήσουν και να αξιολογήσουν την ιστορική πορεία του Αβραάμ.**

Ταυτότητα Σεναρίου

- *Γνωστικό αντικείμενο: Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου.*
- *Θέμα: Η ιστορία του Αβραάμ: Η μεγάλη κλήση, το μεγάλο ναι.*
- *Προβλεπόμενος χρόνος: 3 διδακτικές ώρες.*
- *Εμπλεκόμενα μαθήματα: Θρησκευτικά, Καλλιτεχνικά, Γεωγραφία, Μουσική, Πληροφορική.*
- *Τόπος διεξαγωγής του μαθήματος: Εργαστήριο Πληροφορικής.*

Στόχοι-σκεπτικό

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο, οι μαθητές:

- *Να γνωρίσουν οι μαθητές την ιστορία του Αβραάμ, την πορεία του, τη διαθήκη του με τον Θεό, τη συνάντηση του Αβραάμ με τον Τριαδικό Θεό, τη θυσία του γιου του Ισαάκ.*
- *Να κατανοήσουν οι μαθητές τη σχέση της πίστης του Αβραάμ με την πίστη των χριστιανών.*
- *Να κατανοήσουν οι μαθητές την δοκιμασία της πίστης του Αβραάμ και τι φαίνεται από αυτήν.*
- *Να κατανοήσουν οι μαθητές την αναγνώριση της σημασίας της ιστορίας του Αβραάμ από τις τρεις μεγάλες μονοθεϊστικές θρησκείες: Χριστιανισμός, Ιουδαϊσμός, Ισλαμισμός.*
- *Ως προς την χρήση των νέων τεχνολογιών, οι μαθητές:*
- *Να εξοικειωθούν στη χρήση του υπολογιστή και των περιφερειακών συσκευών.*
- *Να εξοικειωθούν με τα χαρακτηριστικά του ψηφιακού κειμένου και με την ανάγνωση ηλεκτρονικών κειμένων.*
- *Να γνωρίσουν και να χρησιμοποιήσουν ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία π.χ. το ψηφιακό σχολείο, το Φωτόδεντρο, το Διαδίκτυο, τον Επεξεργαστή Κειμένου, το Λογισμικό Παρουσιάσεων κ. λ. π.*
- *Να εξοικειωθούν με την χρήση του Ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου (e- mail) .*
- *Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές :*
- *Να αποκτήσουν δεξιότητες ανάλυσης, συλλογής και επεξεργασίας πληροφοριών.*

- Να αναπτύξουν συνεργατικό πνεύμα.
- Να καλλιεργήσουν διαλογική ικανότητα με συζητήσεις στην τάξη.
- Να υιοθετήσουν θετική στάση ως προς τη χρήση και τη χρησιμότητα του Η/Υ στην μαθησιακή διαδικασία.

Η μεθοδολογία της διδασκαλίας

Οι μαθητές εργάζονται ομαδικά ώστε να χρησιμοποιήσουν τον επεξεργαστή κειμένου Word και κείμενο στο Power Point. Οι διδακτικές μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν είναι:

- *Η Βιωματική – ανακαλυπτική.*
- *Η διερευνητική: Οι μαθητές αναζητούν στοιχεία από τα λογισμικά των Θρησκευτικών και από προεπιλεγμένες ιστοσελίδες του Διαδικτύου.*
- *Η εποικοδομιστική : Οι δραστηριότητες συνδυάζουν την προϋπάρχουσα γνώση με την νέα.*

Οι τεχνολογίες που θα χρησιμοποιηθούν :

- Διαδραστικό εμπλουτισμένο σχολικό βιβλίο.
- Λογισμικό: Ψηφιακό σχολείο, θρησκευτικά Α' Γυμνασίου.
- Λογισμικό: Φωτόδεντρο, η ιστορία του Αβραάμ.
- Επεξεργαστής κειμένου Word.
- Λογισμικό παρουσιάσεων Power Point.
- Εργαστήριο πληροφορικής / Αριθμός Υπολογιστών:10.
- Έντυπα φύλλα εργασίας.
- Βίντεο
- Ηλεκτρονικό ταχυδρομείο
- Διαδίκτυο
- Προβολέας

Πορεία διδασκαλίας

Εισαγωγή (1^η ώρα)

Οι μαθητές στο εργαστήριο πληροφορικής χωρίζονται σε πέντε ομάδες των πέντε ατόμων (ανάλογα με τις μαθησιακές και τεχνολογικές ικανότητες, ώστε σε κάθε ομάδα να υπάρχουν μαθητές με περισσότερες και μαθητές με λιγότερες ικανότητες). Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές του να επισκεφθούν την διεύθυνση <http://www.youtube.com/watch?v=b7XfrVi1rUI> που αναφέρεται στην ιστορία του Αβραάμ και ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν στον πίνακα λέξεις και ιδέες των μαθητών με βάση αυτό που παρακολούθησαν, με τη μέθοδο του **καταιγισμού των ιδεών**. Οι λέξεις και οι ιδέες ομαδοποιούνται από τους μαθητές και ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το **στόχο του σεναρίου** που είναι να γνωρίσουν οι μαθητές την ιστορία του Αβραάμ, την πορεία του, τη διαθήκη του με τον Θεό, τη συνάντηση του Αβραάμ

με τον Τριαδικό Θεό, τη θυσία του γιου του Ισαάκ. Να κατανοήσουν οι μαθητές τη σχέση της πίστης του Αβραάμ με την πίστη των χριστιανών, την δοκιμασία της πίστης του Αβραάμ και τι φαίνεται από αυτήν. Να κατανοήσουν οι μαθητές την αναγνώριση της σημασίας της ιστορίας του Αβραάμ από τις τρεις μεγάλες θρησκείες: Χριστιανισμός, Ισραηλιτική, Ισλαμισμός.

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί τις εργασίες των ομάδων, αναφέρει τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθούν οι μαθητές. Τους καλεί να συνθέσουν και να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους στην ολομέλεια της τάξης και να αποστείλουν αυτά με το Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο στην Ηλεκτρονική Ταχυδρομική Διεύθυνσή του.

Εργασία σε ομάδες (2^η ώρα)

Οι μαθητές εισέρχονται στα εκπαιδευτικά λογισμικά: Ψηφιακό σχολείο Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου, Φωτόδενδρο η ιστορία του Αβραάμ και ασχολούνται με την έρευνα και καταγραφή στοιχείων.

Η Α΄ Ομάδα επισκέπτεται τη διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/640> που παρουσιάζει το χρονολογικό πλαίσιο της εποχής των πατριαρχών. Οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν σημαντικά γεγονότα που συνέβησαν στον Ελλαδικό χώρο, στην Αίγυπτο και στη Μέση Ανατολή την εποχή των Πατριαρχών της Παλαιάς Διαθήκης, κάνοντας χρήση του διαδραστικού πίνακα, στο λογισμικό του ψηφιακού σχολείου.

Οι μαθητές επισκέπτονται τη διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/1403> πραγματοποιούν τη δραστηριότητα που αφορά την πορεία του Αβραάμ και την καταγράφουν σε κείμενο.

Φύλλα εργασίας Α΄ Ομάδας

Επισκεφτείτε τη διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/640> που παρουσιάζει το χρονολογικό πλαίσιο της εποχής των πατριαρχών. Καταγράψτε σημαντικά γεγονότα που συνέβησαν στον Ελλαδικό χώρο, στην Αίγυπτο και στη Μέση Ανατολή την εποχή των Πατριαρχών της Παλαιάς Διαθήκης, κάνοντας χρήση του διαδραστικού πίνακα, στο λογισμικό του ψηφιακού σχολείου.

Επισκεφτείτε τη διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/1403> και πραγματοποιήστε τη δραστηριότητα που αφορά την πορεία του Αβραάμ και καταγράψτε την σε κείμενο.

Τα αποτελέσματα της εργασίας σας να τα παρουσιάσετε στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point και να αποσταλούν με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο(email) στη διεύθυνση (mail)του εκπαιδευτικού.

Η **Β΄ Ομάδα** επισκέπτεται τη διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/645> στο λογισμικό ψηφιακό σχολείο, θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου και πραγματοποιεί τη δραστηριότητα που αφορά την εικόνα του Τριαδικού Θεού.

Οι μαθητές ακούνε απόσπασμα από την εκφώνηση του ιερέα στη Θεία Λειτουργία, στην διεύθυνση http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A109/355/2385,9138/extras/html/kef1_en5_Xristo_to_theo_parathometha_popup.htm

Αναφέρουν στοιχεία που φανερώνουν τη σχέση της πίστης του Αβραάμ με την πίστη των Χριστιανών.

Φύλλα εργασίας Β΄ Ομάδας

Επισκεφτείτε τη διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/645> στο λογισμικό ψηφιακό σχολείο, θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου και πραγματοποιείτε τη δραστηριότητα που αφορά την εικόνα του Τριαδικού Θεού.

Ακούστε απόσπασμα από την εκφώνηση του ιερέα στη Θεία Λειτουργία, στην διεύθυνση http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A109/355/2385,9138/extras/html/kef1_en5_Xristo_to_theo_parathometha_popup.htm και (σύμφωνα με τα δύο παραπάνω ερωτήματα) αναφέρετε στοιχεία που φανερώνουν τη σχέση της πίστης του Αβραάμ με την πίστη των Χριστιανών.

Τα αποτελέσματα της εργασίας σας να τα παρουσιάσετε στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point και να αποσταλούν με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail) στη διεύθυνση (mail) του εκπαιδευτικού.

Η **Γ΄ Ομάδα** πραγματοποιεί τη δραστηριότητα στο λογισμικό του ψηφιακού σχολείου Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου, στη διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/1262> που αναφέρεται στη θυσία του Ισαάκ. Οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν τι αποτελεί η θυσία του Ισαάκ σχετικά με την πίστη του Αβραάμ και μελετώντας κείμενο που υπάρχει στο ίδιο λογισμικό (δίνεται στα φύλλα εργασίας) να αναφέρουν τι γίνεται φανερό από τη θυσία σχετικά με τη συνήθεια της θυσίας του πρωτότοκου.

Φύλλα εργασίας Γ΄ Ομάδας

Πραγματοποιείτε τη δραστηριότητα στο λογισμικό του ψηφιακού σχολείου Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου, στη διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/1262> που αναφέρεται στη θυσία του Ισαάκ. Αναφέρετε τι αποτελεί η θυσία του Ισαάκ σχετικά με την πίστη του Αβραάμ.

Μελετώντας κείμενο που υπάρχει στο ίδιο λογισμικό, να αναφέρετε τι γίνεται φανερό από τη θυσία σχετικά με τη συνήθεια της θυσίας του πρωτότοκου.

Η Θυσία του Ισαάκ

Πρόκειται για μια γνωστή ιστορία της ζωής του Αβραάμ που όμως σήμερα μας ξαφνιάζει. Για να την κατανοήσουμε, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι οι θυσίες μικρών παιδιών (και μάλιστα του πρωτότοκου αγοριού) ήταν πολύ συνηθισμένες τότε. Ο Αβραάμ με το να φτάσει να θυσιάσει το μοναδικό του παιδί έδειξε ότι εμπιστευόταν απόλυτα το Θεό που τον κάλεσε. Αλλά ο Θεός, από την αρχή κιόλας της σχέσης του με τον άνθρωπο, θέλει να καταργήσει μια για πάντα το φρικτό αυτό έθιμο. Γι' αυτό υποδεικνύει στους ανθρώπους, που ένιωθαν την ανάγκη να θυσιάζουν στο Θεό τους να χρησιμοποιούν ζώα. Η σκηνή της θυσίας του Ισαάκ με τη δραματικότητά της έχει εμπνεύσει πολλούς λογοτέχνες και ζωγράφους.

Τα αποτελέσματα της εργασίας σας να τα παρουσιάσετε στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point και να αποσταλούν με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο(email) στη διεύθυνση (mail)του εκπαιδευτικού

Η Δ' Ομάδα ακούει την σύγχρονη ιουδαϊκή προσευχή του Σαββάτου στην ιστοσελίδα από το λογισμικό στο ψηφιακό σχολείο <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/1277>
Η ομάδα διαβάζει την εισαγωγή του 14^{ου} κεφαλαίου του Κορανίου, με αναφορά στο πρόσωπο του Αβραάμ στη διεύθυνση που βρίσκεται στο λογισμικό του ψηφιακού σχολείου <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/922>

Τέλος η ομάδα μελετά το 4^ο κεφάλαιο της Ρωμαίους επιστολής του αποστόλου Παύλου, που περιγράφει την εμπιστοσύνη του Αβραάμ στον Θεό, στην διεύθυνση

<http://kainidiathiki.agiooros.org/index.php?id=6&bt=%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%82+%CE%A1%CF%89%CE%BC%CE%B1%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%82&ch=4&ancnew=AM> και καταγράφει σε ποιες θρησκείες γίνεται αναφορά στη θυσία του Ισαάκ και τι φανερώνει το γεγονός αυτό.

Φύλλα εργασίας Δ' Ομάδας

Ακούστε την σύγχρονη ιουδαϊκή προσευχή του Σαββάτου στην ιστοσελίδα από το λογισμικό στο ψηφιακό σχολείο <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/1277>

Διαβάστε την εισαγωγή του 14^{ου} κεφαλαίου του Κορανίου, με αναφορά στο πρόσωπο του Αβραάμ στη διεύθυνση που βρίσκεται στο λογισμικό του ψηφιακού σχολείου

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/922>

Τέλος μελετήστε το 4^ο κεφάλαιο της «προς Ρωμαίους επιστολής» του αποστόλου Παύλου, που περιγράφει την εμπιστοσύνη του Αβραάμ στον Θεό, στην διεύθυνση

<http://kainidiathiki.agiooros.org/index.php?id=6&bt=%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%82+%CE%A1%CF%89%CE%BC%CE%B1%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%82&ch=4&ancnew=AM>

Καταγράψτε σε ποιες θρησκείες γίνεται αναφορά στη θυσία του Ισαάκ και τι φανερώνει το γεγονός αυτό.

Τα αποτελέσματα της εργασίας σας να τα παρουσιάσετε στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point και να αποσταλούν με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο(email) στη διεύθυνση (mail)του εκπαιδευτικού.

Η **Ε΄ Ομάδα** επισκέπτεται την ιστοσελίδα <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/871> στο λογισμικό του ψηφιακού σχολείου, που αναφέρεται στην φιλοξενία του Αβραάμ στην Δυτική τέχνη. Επισκέπτεται τη διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/872> στο λογισμικό του ψηφιακού σχολείου, που αναφέρεται στην φιλοξενία του Αβραάμ στην Ορθόδοξη τέχνη. Οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν την επίδραση του γεγονότος της θυσίας του Ισαάκ στην Ανατολική και Δυτική τέχνη και να αναφέρουν ονόματα ζωγράφων Δυτικής και Ανατολικής τέχνης που ασχολήθηκαν με το γεγονός.

Φύλλα εργασίας Ε΄ Ομάδας

Επισκεφτείτε την ιστοσελίδα <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/871> στο λογισμικό του ψηφιακού σχολείου, που αναφέρεται στην φιλοξενία του Αβραάμ στην Δυτική τέχνη.

Επισκεφτείτε τη διεύθυνση <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/872> στο λογισμικό του ψηφιακού σχολείου, που αναφέρεται στην φιλοξενία του Αβραάμ στην Ορθόδοξη τέχνη.

A) Καταγράψτε γεγονότα της ζωής του Αβραάμ που άσκησαν επίδραση στην Ανατολική και Δυτική τέχνη.

B) Αναφέρετε ονόματα ζωγράφων Δυτικής και Ανατολικής τέχνης που ασχολήθηκαν με το γεγονός.

Τα αποτελέσματα της εργασίας σας να τα παρουσιάσετε στην ολομέλεια του τμήματος με το λογισμικό Power Point και να αποσταλούν με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο(email) στη διεύθυνση (mail)του εκπαιδευτικού σας.

Παρουσίαση (3^η ώρα)

Παρουσίαση των εργασιών των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης και **συζήτηση** μεταξύ των ομάδων.

5. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών θα γίνεται κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των εργασιών, ανάλογα με τη συμμετοχή τους, την ικανότητά τους να επιλέγουν, να απομονώνουν πληροφορίες, να συνεργάζονται. Η αξιολόγηση εξαρτάται και από το αποτέλεσμα της εργασίας των μαθητών.

Επέκταση

Στα πλαίσια της επέκτασης της διδακτικής ενότητας οι μαθητές (Χριστιανοί, Μουσουλμάνοι, Εβραίοι) καλούνται να παρουσιάσουν στην τάξη τους τη θέση που έχει ο Αβραάμ στην θρησκεία τους ή να ζωγραφίσουν σκηνές της ιστορίας του. Η δραστηριότητα αυτή ενδείκνυται, αφού η παρουσία μαθητών διαφορετικών θρησκειών, σήμερα, είναι μια πραγματικότητα στην σχολική τάξη, όταν το μάθημα του Θεολόγου Καθηγητή «αγκαλιάζει» όλους τους μαθητές και είναι «ανοιχτό» στις σκέψεις και στις ιδέες τους.

Βιβλιογραφία

Μητροπούλου, Β. (2012). Το εκπαιδευτικό σενάριο με χρήση των ΤΠΕ στην διδασκαλία των Θρησκευτικών. Στον τιμητικό τόμο για τον ομότιμο Καθηγητή Χρήστο Βασιλόπουλο με τίτλο «Αγωγή Αγάπης και Ελευθερίας». Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σελ. 243-270.

Βακαλούδη, Α. (2003). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις Νέες τεχνολογίες: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πατάκη

Εκπαιδευτικά Λογισμικά

Λογισμικό: Διαδραστικό βιβλίο μαθητή , θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου.

Λογισμικό: Φωτόδενδρο, Η ιστορία του Αβραάμ.

Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου: Παλαιά Διαθήκη, Η προϊστορία του Χριστιανισμού

Διαδικτυακές πηγές

<http://www.youtube.com/watch?v=b7XfrVi1rUI>

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/640>

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/1403>

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/645>

http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A109/355/2385,9138/extras/html/kef1_en5_Xristo_to_theo_parathometha_popup.htm

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/1262>

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/1277>

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/922>

<http://kainidiathiki.agiooros.org/index.php?id=6&bt=%CE%A0%CF%81%CE%BF%CF%82+%CE%A1%CF%89%CE%BC%CE%B1%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%82&ch=4&ancnew=AM>

<http://www.slideshare.net/PolybiosStrantzalis/ss-12749567>

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/871>

<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/872>

Διδακτικό σενάριο γλώσσας «Μπάνιο στο βουνό...»

Μανωλοπούλου Ιωάννα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
M.Sc. Επιστήμες Αγωγής
ioanmanol@gmail.com

Μαρκέλλου Μαρίνα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Υποψ. Διδάκτορας
mmarkellou13@gmail.com

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο «Μπάνιο στο βουνό» αποτελεί μια πρόταση διδασκαλίας για το γλωσσικό μάθημα της ΣΤ τάξης του δημοτικού και συγκεκριμένα με την ενότητα «Ταξίδια, τόποι, μεταφορικά μέσα». Βασίζεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα που ολοκληρώθηκε και τέθηκε σε πιλοτική εφαρμογή από το 2011 σε συγκεκριμένα δημοτικά σχολεία της ελληνικής περιφέρειας το οποίο επιφέρει σημαντικές τομές στη διδασκαλία της γλώσσας με βάση τις αρχές των πολυγραμματισμών, της πολυτροπικότητας και του κριτικού γραμματισμού. Σκοπό έχει να φέρει τους μαθητές σε επαφή με μορφές κειμένων που έχουν σχέση με τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων και με βάση τις παραπάνω αρχές του γραμματισμού επιδιώκει την ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων στους μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτικό σενάριο γλώσσας, πολυγραμματισμοί, πολυτροπικότητα, κριτικός γραμματισμός

Εισαγωγή

Οι παγκόσμιες αλλαγές σε πολιτισμικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, η ραγδαία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και των πολυμέσων, η αυξανόμενη πολιτισμική και γλωσσική ποικιλότητα και η αλματώδης ανάπτυξη των επικοινωνιακών μέσων επέδρασαν και επιδρούν στην καθημερινότητα, δημιουργούν αυξανόμενες απαιτήσεις και φέρνουν τα άτομα μπροστά σε καινούργιες προκλήσεις. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των απαιτήσεων και των προκλήσεων των αλλαγών και εξελίξεων κατέστησε αναγκαία την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, ώστε ο δέκτης των πληροφοριών αυτών να είναι σε θέση να τις επεξεργαστεί κριτικά και να τις χειριστεί αποτελεσματικά (Χατζησσαββίδης, 2007).

Οι αλλαγές αυτές επηρέασαν σημαντικά και τον τρόπο διδασκαλίας της γλώσσας και του γραμματισμού, προβάλλοντας ως σημαντική ανάγκη την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, ώστε οι μαθητές να αντεπεξέλθουν στις νέες προκλήσεις. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον η παιδαγωγική του γραμματισμού συμπληρώνεται με ένα νέο πλαίσιο που ονομάστηκε παιδαγωγική των πολυγραμματισμών (Cope&Kalantzis, 2000). Οι πολυγραμματισμοί είναι μια προσέγγιση στην οποία δίνεται έμφαση στην τριβή των διδασκόμενων με κείμενα και είδη λόγου από ένα ευρύ φάσμα πολιτισμικών πηγών (Mary Kalantzis & Bill Cope, 2001).

Επιπλέον, οι θεωρίες της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών και της πολυτροπικότητας επικεντρώνονται σε ποικίλους σημειωτικούς τρόπους επικοινωνίας πέρα από τη γλώσσα, όπως η εικόνα, ο ήχος, η κίνηση (Kress&VanLeeuwen, 1996· Χοντολίδου, 1999). Παράλληλα, οι διδακτικές αυτές πρακτικές στοχεύουν στον κριτικό γραμματισμό καλλιεργώντας δεξιότητες διαπραγμάτευσης των διαφορετικών γλωσσών, τρόπων έκφρασης των πολυτροπικών κειμένων και ανάπτυξης κριτικής σκέψης. Επομένως, τα διδακτικά σενάρια υπηρετούν σε μεγάλο βαθμό τις παραπάνω θεωρίες γλωσσικής διδασκαλίας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το διδακτικό σενάριο γλώσσας «Μπάνιο στο βουνό» βασίζεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γλώσσα του ψηφιακού σχολείου, το οποίο συγχρηματοδοτήθηκε από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή ένωση μέσω οικονομικών πακέτων ΕΣΠΑ και υλοποιήθηκε από επιστημονική ομάδα με την ευθύνη του παιδαγωγικού ινστιτούτου στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα-Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους άξονες Προτεραιότητας 1,2,3,-Οριζόντια Πράξη)». Εφαρμόζεται πιλοτικά σε επιλεγμένα σχολεία κατά τις δύο τελευταίες σχολικές χρονιές 2011-2012 και 2012-2013.

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στηρίζεται στον κριτικό γραμματισμό. Βασική αρχή του κριτικού γραμματισμού είναι ότι μέσα από τη γλώσσα υποστηρίζουμε θέσεις και απόψεις, διατυπώνουμε ιδεολογικά νοήματα που έρχονται σε σύγκρουση ή όχι με την κοινωνική πραγματικότητα. Γενικότερα, σχετίζεται με εκπαιδευτικές πρακτικές που στοχεύουν στη δημιουργία κριτικών ομιλητών, αναγνωστών και συγγραφέων που μέσα από την αναδόμηση των κειμένων θα αποκαλύπτουν τις συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές που αυτά υποθάλλουν (Gee, 1990).

Εφόσον το διδακτικό υλικό του σεναρίου περιλαμβάνει μεγάλη ποικιλία κειμένων προφορικών, γραπτών, υβριδικών, πολυτροπικών τα οποία είναι αυθεντικά και έχουν λειτουργικό νόημα για τη ζωή των μαθητών με θέματα σύγχρονα και επίκαιρα, εξασφαλίζει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα και καλλιεργεί την κριτική ικανότητα (Wray, 2006).

Παράλληλα, τα διδακτικά σενάρια βασίζονται σε εποικοδομιστικές προσεγγίσεις της μάθησης σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής κατασκευάζει τη γνώση αυτενεργώντας και δεν μεταβιβάζεται απλώς από τον δάσκαλο. Πιο συγκεκριμένα, η έννοια «σενάριο», η οποία παραπέμπει σε ανάληψη ρόλων από τους μαθητές, χρησιμοποιήθηκε αρχικά στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα (Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, 2011). Σύμφωνα με την Ιορδανίδου και Παπαϊωάννου (2013) «Το διδακτικό σενάριο είναι σχεδιασμός διδασκαλίας ο οποίος προσδιορίζει τις ενέργειες των μαθητών και των εκπαιδευτικών σε διαδοχικές ενότητες σχολικού χρόνου, με δεδομένο σύνολο πηγών, υλικών και εργαλείων».

Το παρακάτω σενάριο έχει ως θεματικό άξονα τα ταξίδια, θέμα το οποίο προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Ενώ για τους περισσότερους οι διακοπές συνδυάζονται με νησιά ή παραθαλάσσιες περιοχές, στο σενάριο αυτό τα παιδιά θα ανακαλύψουν εναλλακτικές δραστηριότητες στο βουνό εξίσου διασκεδαστικές. Για τον λόγο αυτό προτείνεται το σενάριο να διδαχθεί λίγο πριν τη λήξη της σχολικής χρονιάς για τις καλοκαιρινές διακοπές.

Για την πραγματοποίηση του σεναρίου απαιτείται διαδραστικός πίνακας ή ηλεκτρονικοί υπολογιστές με σύνδεση στο διαδίκτυο, επεξεργαστής κειμένου, το λογισμικό google earth και inspiration. Η προτεινόμενη διάρκεια είναι 5 ώρες, ωστόσο υπάρχει ευελιξία από τη μεριά του δασκάλου να κρίνει αν απαιτείται περισσότερος χρόνος για την ολοκλήρωση του σεναρίου ανάλογα με τις συνθήκες διδασκαλίας και τα περιβάλλοντα μάθησης.

Το σενάριο βασίζεται στους παρακάτω γενικούς στόχους των Πιλοτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο (2011). Ειδικότερα υπάρχει σύνδεση με την ενότητα του βιβλίου της Στ' τάξης «Ταξίδια, τόποι, μεταφορικά μέσα».

Συγκεκριμένα, επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να αποκτήσουν το απαραίτητο λεξιλόγιο για τις επικοινωνιακές τους ανάγκες, ώστε να είναι σε θέση να εκφράζουν τα νοήματα που επιθυμούν (σελ. 8), να κατανοήσουν ότι οι ΤΠΕ μέσω των αλληλεπιδραστικών περιβαλλόντων που προσφέρουν, τους δίνουν τη δυνατότητα να γίνουν κοινωνοί και μέτοχοι στο σύγχρονο κόσμο (σελ. 9) και να κατανοήσουν ότι η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία συνεργατική και δημιουργική, ώστε να είναι σε θέση να επανασχεδιάζουν, να σχολιάζουν και να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους (σελ. 9).

Στοχοθεσία του σεναρίου

Ανάπτυξη γνωστικών στόχων

Οι μαθητές συνειδητοποιούν τα στοιχεία μακροδομής των κειμενικών ειδών αναφορικού και κατευθυντικού λόγου, κατανοούν περιγραφικά, αφηγηματικά, ενημερωτικά-πληροφοριακά κείμενα, παράγουν αφηγηματικό, πληροφοριακό (οδηγίες), επιχειρηματολογικό (άρθρο εφημερίδας) και πολυτροπικό κείμενο (αφίσα), εξασκούνται στη μετατροπή ευθέως σε πλάγιο λόγο, βρίσκουν παράγωγες λέξεις, εξασκούνται στη λειτουργία των χρονικών και αιτιολογικών προτάσεων στο λόγο, κάνουν επανάληψη στον τονισμό των *που* και *πως*.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων

Οι μαθητές χειρίζονται αποτελεσματικά τα στοιχεία μακροδομής των κειμενικών ειδών, επεξεργάζονται με κριτικό τρόπο κείμενα του διαδικτύου επισημαίνοντας κάθε φορά τα λάθη, παίρνουν αποφάσεις σχετικά με θέματα ταξιδιών και των δραστηριοτήτων που ταιριάζουν με τις προτιμήσεις τους.

Ανάπτυξη στάσεων

Οι μαθητές αναπτύσσουν ικανότητες επικοινωνίας και συνεργασίας για την επεξεργασία, παραγωγή (προφορική και γραπτή) και την παρουσίαση διαφόρων ειδών κειμένων.

Πορεία ανάπτυξης του σεναρίου

1^ο δίωρο

Στο πρώτο δίωρο οι μαθητές διαβάζουν το άρθρο με τίτλο *Μπάνιο στη θάλασσα και στο βουνό*, το οποίο είναι διαθέσιμο στον ιστότοπο

<http://www.tovima.gr/travel/article/?aid=111725> και το σχολιάζουν. Στη συνέχεια εντοπίζουν τις εννοιολογικές διαφορές στις λέξεις ταξιδευτής- περιηγητής- τουρίστας και βρίσκουν παράγωγες της λέξης *ταξίδι* (1^ο Φύλλο Εργασίας).

2^ο δίωρο

Στο δεύτερο δίωρο οι μαθητές με τη βοήθεια του λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης *inspiration* (2^ο Φύλλο Εργασίας) καταγράφουν τις σκέψεις τους όταν ακούν τη φράση *διακοπές στο βουνό*. Στη συνέχεια διαβάζουν τα κείμενα με τίτλο *Καλοκαίρι στο βουνό... Διακοπές αφ' υψηλού* και *ΚΡΙΚΕΛΟβουτιές στον Κρικελοπόταμο*

(διαθέσιμα στους ιστότοπους <http://food.in2life.gr/restaurant.aspx?mid=203668> <http://www.tovima.gr/travel/article/?aid=111725> αντίστοιχα) και τα σχολιάζουν. Έπειτα καταγράφουν στον επεξεργαστή κειμένου τα πλεονεκτήματα του μπάνιου στο βουνό.

3^ο δίωρο

Στο τρίτο δίωρο οι μαθητές επεξεργάζονται το 3^ο Φύλλο Εργασίας. Βρίσκουν σύνθετες λέξεις από τη λέξη όρος με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού λεξικού, στη συνέχεια διαβάζουν το κείμενο με τίτλο *Λίμνη Τσιβλού: βουτιές στο όνειρο* (διαθέσιμο στον ιστότοπο <http://www.travelchat.gr/forum/index.php?topic=4034.0>) και το κατατάσσουν στο αντίστοιχο είδος κειμένων. Αναζητούν τα χαρακτηριστικά του κειμένου τα οποία δικαιολογούν την ένταξή του στα κατάλληλα κειμενικά είδη. Συζητούν στην ομάδα τους και σημειώνουν ξεχωριστά τις περιόδους που περιγράφουν το τοπίο και αυτές που δίνουν οδηγίες. Τέλος, οι μαθητές προχωρούν στην παραγωγή γραπτού κειμένου για να προσκαλέσουν έναν φίλο τους στη λίμνη Τσιβλού δίνοντας και τις κατάλληλες οδηγίες για να έρθει.

4^ο δίωρο

Στο τέταρτο δίωρο οι μαθητές αφού διαβάσουν το κείμενο με τίτλο *Ράφτινγκ στον Λάδωνα*, (διαθέσιμο στον ιστότοπο http://www.fysiolatris.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=95:rafting-ladonas2011&catid=5:ekdromespoueginan&Itemid=16), το σχολιάζουν και εντοπίζουν στον χάρτη τις περιοχές που αναφέρονται. Έπειτα βάζουν τόνους στα ερωτηματικά πού και πώς και στη συνέχεια κάνουν την άσκηση για τον ευθύ και πλάγιο λόγο.

Τέλος, προχωρούν στην κατασκευή αφίσας για τη διαφήμιση μιας εκδρομής ράφτινγκ του σχολείου (4^ο Φύλλο Εργασίας).

5ο δώρο

Το σενάριο ολοκληρώνεται στο πέμπτο δώρο το οποίο αφιερώνεται για την παραγωγή επιχειρηματολογικού κειμένου. Επισημαίνονται και πάλι τα χαρακτηριστικά και καταρτίζεται στον διαδραστικό πίνακα ένα σχεδιάγραμμα άρθρου προκειμένου να βοηθηθούν οι μικροί δημοσιογράφοι. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα της τάξης συντάσσει ένα άρθρο με τον παρακάτω τίτλο προτείνοντας έναν από τους παραπάνω προορισμούς και αιτιολογώντας την άποψή της. Τέλος, το ανεβάζει στο ιστολόγιο του σχολείου .



ΜΠΑΝΙΟ ΣΤΑ ΚΡΥΑ ΝΕΡΑ

.....

.....

.....

.....

.....

1^ο Φύλλο Εργασίας

Αφού διαβάσετε το κείμενο στον ιστότοπο:

<http://www.tovima.gr/travel/article/?aid=111725> συζητήστε με την ομάδα σας τις παρακάτω ερωτήσεις:

Πώς αντιλαμβάνεται ο περισσότερος κόσμος τις καλοκαιρινές διακοπές;

Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς τις καλοκαιρινές διακοπές;

Η φράση «με φχαριστάει περισσότερο το ταξίδι του πήγαινε και το ταξίδι του έλα» τι σημαίνει για σας;

Θα θέλατε και εσείς να γίνετε ταξιδευτές και περιηγητές; Δικαιολογήστε την άποψή σας.

Με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού *Λεξικού της Κοινής Νεοελληνικής του Ιδρύματος Τριανταφυλλίδη* αναζητούμε τη σημασία των παρακάτω λέξεων: ταξιδευτής – περιηγητής – τουρίστας. Συζητάμε με τους συμμαθητές μας σε τι διαφέρουν ως προς τη σημασία οι λέξεις αυτές.

Γράφουμε παράγωγες λέξεις του ουσιαστικού *ταξίδι*. Σε αυτή τη δραστηριότητα θα μας βοηθήσει και πάλι το ψηφιακό λεξικό και η σχολική γραμματική (σελίδες 203-205).

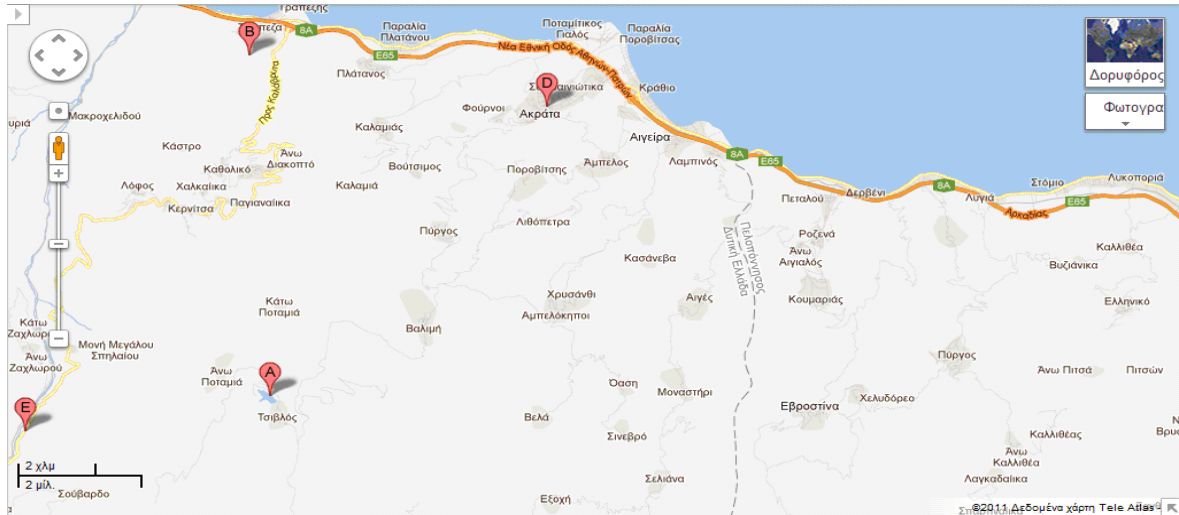
2^ο Φύλλο Εργασίας



Αφού διαβάσετε και σχολιάσετε με την ομάδα σας τα παραπάνω κείμενα στους παρακάτω ιστότοπους <http://food.in2life.gr/restaurant.aspx?mid=203668> <http://www.tovima.gr/travel/article/?aid=111725>, ανοίξτε τον επεξεργαστή κειμένου και γράψτε σε πίνακα τα πλεονεκτήματα του μπάνιου στο βουνό.

3^ο Φύλλο Εργασίας

Επισκεφτείτε τον ιστότοπο <http://www.travelchat.gr/forum/index.php?topic=4034.0> Έχοντας κατασκηνώσει στη λίμνη Τσιβλού με την οικογένειά σου, προσκαλείς έναν φίλο σου να έρθει και να ζήσει μαζί σας αξέχαστες και πρωτόγνωρες στιγμές. Του δίνεις ακριβείς οδηγίες για τη διαδρομή που θα ακολουθήσει στέλνοντάς του μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Για ασφάλεια του επισυνάπτεις και τον χάρτη της περιοχής που έχεις βρει και επεξεργαστεί στο διαδίκτυο. Στις οδηγίες μπορείς να χρησιμοποιήσεις οποιαδήποτε έγκλιση θεωρείς κατάλληλη γι' αυτό το είδος κειμένου.



4° Φύλλο Εργασίας

http://www.fysiolatris.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=95:raftin-g-ladonas2011&catid=5:ekdromespoueginan&Itemid=16

Στο παραπάνω κείμενο δεν έχουν μπει τόνοι στα ερωτηματικά *πώς* και *πού*. Βάλε τους τόνους όπου πρέπει.

Θυμάμαι: Δεν τονίζονται οι ειδικοί σύνδεσμοι *πως* και *που*, ο αποτελεσματικός σύνδεσμος *που* και το αναφορικό *που*.

Παραδείγματα

Με ρώτησε **πού** μένω. (ερωτηματικό επίρρημα)

Ο παππούς είπε στη μαμά μου **πως** αύριο θα έρθει να μας δει. (ειδικός σύνδεσμος)

Εντοπίζουμε στο κείμενο τον ευθύ λόγο. Μπορούμε να τον μετατρέψουμε σε πλάγιο;

Στον ευθύ λόγο ακούμε τα λόγια κάποιου όπως ακριβώς τα είπε και βρίσκονται μέσα σε εισαγωγικά «...».

Στον πλάγιο λόγο μαθαίνουμε τα λόγια αυτά από ένα τρίτο πρόσωπο που μας τα μεταφέρει.

Θα ξεκινήσουμε έτσι: *Μία από τις εκδρομείς που έκανε ράφτινγκ είπε*

.....

Αποφασίζετε να οργανώσετε και εσείς μια εκδρομή για ράφτινγκ σε έναν ποταμό γειτονικού νομού. Κατασκευάστε μια αφίσα για να διαφημίσετε την εκδρομή στα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου προκειμένου να υπάρχει συμμετοχή και να πραγματοποιηθεί.

Συμπέρασμα

Το διδακτικό σενάριο «Μπάνιο στο βουνό...» αποτελεί μια ολοκληρωμένη πρόταση για εφαρμογή στο γλωσσικό μάθημα της Ε΄ και Στ΄ τάξης σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών (2011). Κατά την εφαρμογή του αναμένουμε αυξημένο ενδιαφέρον από τη μεριά των μαθητών, καθώς πρόκειται για ένα αγαπημένο θέμα των παιδιών, τις διακοπές, παρουσιασμένο με εναλλακτικά κείμενα και δραστηριότητες. Επίσης από τη μεριά του δασκάλου αποτελεί επιπλέον εναλλακτικό υλικό που μπορεί είτε να συμπληρώσει την ενότητα του σχολικού βιβλίου είτε να αξιοποιηθεί αυτοτελώς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ιορδανίδου, Α., και Παπαϊωάννου, Π. (2013). Το «διδακτικό σενάριο» στο μάθημα της γλώσσας. Στα Πρακτικά 34^{ης} Συνάντησης, Τομέας Γλωσσολογίας, 16-18 Μαΐου 2013. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (υπό δημοσίευση).
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί: Επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.) «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Ώρες του γλωσσικού ηγεμονισμού, Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, 26-28 Μαρτίου 1997*, τ. 2. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. 680-695.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ. σε συνεργασία με την Μ. Θεοδωροπούλου), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας 214-216.
- Kress & Van Leeuwen (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress & Van Leeuwen, (1996). *Reading images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο)- Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. (2011) ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε & ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450. Αθήνα: Με ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Διαθέσιμο on line από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>, προσπελάστηκε στις 20/9/2014.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007β). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η Παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. *Στα Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ*, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007.

Διαθέσιμο on line http://users.auth.gr/users/7/4/051447/public_html/dimos/docs/

Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός υ-πολογιστής*. Διαθέσιμο on line <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/προσπελάστηκε στις 9/7/2014>.

Wray, D. (2006). Developing critical literacy: a priority for the 2nd century. *Journal of Reading, Writing and Literacy*, 1, 19-34.

Τα κείμενα του διδακτικού σεναρίου είναι διαθέσιμα on line στους παρακάτω ιστότοπους:

<http://www.tovima.gr/travel/article/?aid=111725>

<http://food.in2life.gr/restaurant.aspx?mid=203668>), <http://www.tovima.gr/travel/article/?aid=111725>) <http://www.tovima.gr/travel/article/?aid=99016>)

<http://www.travelchat.gr/forum/index.php?topic=4034.0>

<http://kataskinosi.wordpress.com/2010/07/10>

**Διδακτικό Σενάριο: Ο μικρασιατικός πόλεμος (1919 -1922)
Γνωστικό αντικείμενο: Νεότερη Ιστορία – Γ΄ Γυμνασίου**

Σταυρόπουλος Βασίλειος

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 02 – Φιλολόγος

M.Ed. Θεωρία – Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου

vstauropoulos@gmail.com

Σύνοψη

Το παρόν σενάριο διδασκαλίας αποτελεί μια διερευνητική προσέγγιση του μικρασιατικού πολέμου (1919 -1922) και πιο συγκεκριμένα της Ενότητας 38, του βιβλίου Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου. Οι μαθητές θα γνωρίσουν τα κύρια γεγονότα του μικρασιατικού πολέμου, εμπλεκόμενοι σε διερευνητικές διαδικασίες μάθησης, θα αναζητήσουν ιστορικό υλικό σε ηλεκτρονικές πηγές, θα διαχειριστούν και θα επεξεργαστούν κριτικά τα ιστορικά δεδομένα και θα τα αξιοποιήσουν για τη βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρέασαν την έκβαση του μικρασιατικού πολέμου. Θα αποκτήσουν την ιστορική γνώση μέσω της προσωπικής επαφής με το ιστορικό υλικό και θα αντιληφθούν τις έννοιες του χώρου και του χρόνου της περιόδου αυτής. Παράλληλα θα έχουν την ευκαιρία να οικειοποιηθούν τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής εργασίας στην οποία θα συμμετάσχουν. Συμπερασματικά, το παρόν σενάριο αποτελεί μια προσπάθεια διαθεματικής προσέγγισης της Ιστορίας με το μάθημα της Πληροφορικής, της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, της Γεωγραφίας και της Αισθητικής αγωγής.

Λεξεις-Κλειδιά: Μικρασιάτικη εκστρατεία, ομαδοσυνεργατικές - διερευνητικές διαδικασίες μάθησης, ΤΠΕ, διαθεματικότητα.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Οι προσδοκώμενες μέθοδοι διδακτικής εστιάζονται στη ομαδοσυνεργατική - διερευνητική διαδικασία μάθησης των μαθητών, η οποία διευκολύνεται μέσω των κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών και του διαδικτύου.

Το σενάριο αυτό ακολουθεί το «Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη Διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο» και επιδιώκει να υπηρετήσει τους παρακάτω διδακτικούς σκοπούς:

- Να διευκολύνει τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των κατάλληλων ιστορικών πηγών, οι οποίες θα μας επιτρέψουν την άντληση των επιθυμητών πληροφοριών.
- Να οδηγήσει στην οικείωση του περιεχομένου ιστορικών όρων και εννοιών, αναγκαίων για τη βαθύτερη και πληρέστερη ιστορική γνώση ή σχετικών με διαστάσεις της ιστορικής πραγματικότητας.

Διδακτικοί στόχοι

A. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Προσδοκείται οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν τα γεγονότα του μικρασιατικού πολέμου.
- Να κατανοήσουν τους παράγοντες που επηρέασαν την έκβαση του πολέμου.
- Να αποκτήσουν την ιστορική γνώση μέσω της προσωπικής επαφής με τις πηγές.
- Να ασκηθούν στην παραγωγή τεκμηριωμένου ιστορικού λόγου.

B. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Αναμένεται οι μαθητές:

- Να οικοδομήσουν τη γνώση με τρόπο διερευνητικό.
- Να καλλιεργήσουν κριτική ιστορική σκέψη και συνείδηση.
- Να μάθουν ενεργώντας και διερευνώντας μέσω κριτικής αναζήτησης στο δίκτυο και σε κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργατικής μάθησης.

Γ. Ως προς τη χρήση Τ.Π.Ε.

Προσδοκείται οι μαθητές:

- Να ασκηθούν στην κριτική αναζήτηση και αξιολόγηση των πληροφοριών που προέρχονται από ηλεκτρονική βιβλιογραφία και στην επιλογή των κατάλληλων για τη σύνθεση τεκμηριωμένου ψηφιακού κειμένου.
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού.
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες χρήσης του επεξεργαστή κειμένου και των λογιστικών φύλλων.
- Να ασκηθούν στη συνεργατική παραγωγή λόγου, με την αξιοποίηση του επεξεργαστή κειμένου.

Εφαρμογή στη σχολική μονάδα

Θεματική ενότητα: «Ο Μικρασιατικός Πόλεμος»

Απαιτούμενες διδακτικές ώρες: 5

Διδακτική διαδικασία

Με το σενάριο αυτό επιδιώκεται μία διερευνητική προσέγγιση της γνώσης, καθώς ο μαθητής παρατηρεί το ιστορικό υλικό, διαβάσει, πλοηγείται και καταγράφει τις παρατηρήσεις του, οι οποίες στη συνέχεια θα τον οδηγήσουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων.

Η διδακτική διαδικασία εξελίσσεται συνεργατικά. Επιπλέον, επιχειρείται μια ενεργητική - βιωματική προσέγγιση καθώς ο μαθητής αναλαμβάνει μια αναζήτηση που αποκτά προσωπικό νόημα, αφού του ανατίθεται να ερευνήσει και να παρατηρήσει το ιστορικό υλικό, να το καταγράψει και στη συνέχεια να το ανασυνθέσει, εξάγοντας τα δικά του συμπεράσματα.

Τεχνολογικά εργαλεία

- Φυλλομετρητής
- Λογισμικό CENTENNIA
- Λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου: «Περιπλάνηση στο χώρο και στο χρόνο – Ιστορία Α΄- Γ΄ Γυμνασίου»
- Λογισμικό επεξεργασίας κειμένου (Microsoft Word)
- Λογιστικό φύλλο (Microsoft Excel)
- Λογισμικό παρουσίασης (Microsoft Power Point)
- Δικτυακοί τόποι:
 - <http://www.fhw.gr/chronos/13/>
 - <http://users.sch.gr/mikrasia/index.htm>
 - <http://el.wikipedia.org/>
 - <http://www.livepedia.gr/>
 - <http://www.komvos.edu.gr>
 - <http://tinyurl.com/64tn563> (<http://www.ertarchives.gr/>)

Προαπαιτούμενα:

- Να υπάρχει εξοικείωση δασκάλου – μαθητών στη χρήση γενικών εργαλείων των Τ.Π.Ε. και ειδικότερα του Φυλλομετρητή.
- Ευελιξία στο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Οργάνωση της τάξης

Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες των 4 μαθητών. Σε κάθε ομάδα υπάρχει ένας τουλάχιστον μαθητής, που είναι εξοικειωμένος στη χρήση λογισμικού και στην αναζήτηση στο διαδίκτυο. Δεύτερο κριτήριο αποτελεί η ανομοιογένεια της ομάδας ως προς τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών και τα ενδιαφέροντα – κλίσεις του κάθε μαθητή. Αν θα θέλαμε να κάνουμε μια στοιχειώδη κατηγοριοποίηση των ρόλων, τότε θα λέγαμε ότι σε κάθε ομάδα θα υπάρχει:

1. ο συντονιστής της ομάδας,

2. ο χειριστής του υπολογιστή,
3. ο αναγνώστης των πληροφοριών-στοιχείων,
4. ο γραμματέας-καταγραφέας των πληροφοριών.

Στις ομάδες θα ανατεθεί ένα θέμα προς επεξεργασία και κάθε ομάδα θα έχει το δικό της φύλλο εργασίας. Οι μαθητές καλούνται ανά ομάδες να αναζητήσουν στοιχεία, κάνοντας έρευνα στο ηλεκτρονικό ιστορικό υλικό και να αποθηκεύσουν το υλικό που εντόπισαν. Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν το υλικό που έχουν εντοπίσει, αξιοποιώντας τα εργαλεία του Η/Υ. Οι δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι μαθητές είναι: σύνθεση τεκμηριωμένου ιστορικού κειμένου σε επεξεργαστή κειμένου, επεξεργασία ενός αρχείου χαρτών σε λογισμικό παρουσίασης, κατασκευή χρονολογικού πίνακα κ.α..

Στη συνέχεια οι μαθητές κάθε ομάδας θα παρουσιάσουν προφορικά και ηλεκτρονικά την εργασία τους ανά ομάδα, στο σύνολο της τάξης. Όλοι οι μαθητές θα κληθούν να παρουσιάσουν ένα μέρος της εργασίας τους.

Προτεινομένη πορεία διδασκαλίας

Η διδασκαλία χωρίζεται στις ακόλουθες φάσεις:

Α΄ φάση (1 ώρα στην αίθουσα πληροφορικής)

Αρχικά θα δοθούν εξηγήσεις στους μαθητές, ώστε να κατανοήσουν τους στόχους της βιωματικής-διερευνητικής μάθησης. Στο σημείο αυτό εξηγείται η **διαδικασία**, οι **ρόλοι** που θα κληθούν να αναλάβουν οι μαθητές και το πόσο σημαντική είναι η δική τους συμμετοχή στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας του μαθήματος. Στη συνέχεια χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων, σύμφωνα με όσα αναφέραμε παραπάνω.

Επίσης, στην πρώτη αυτή φάση αυτή της διδασκαλίας, θα προσεγγίσουμε γνωστικά τα γεγονότα της Μικρασιατικής καταστροφής μέσα από την παρουσίαση, στην αίθουσα πληροφορικής, κατάλληλα σχεδιασμένου Power Point. Θα παρουσιάσουμε και θα συζητήσουμε τα αίτια της εκστρατείας, τα γεγονότα και τα αποτελέσματά της, χωρίς αναλυτικές λεπτομέρειες, ώστε οι μαθητές να γνωρίζουν το ιστορικό πλαίσιο, πριν αρχίσουν την αναζήτηση ειδικότερων πληροφοριών στη συνέχεια. Θα δούμε τα πρόσωπα που ενεπλάκησαν στην εκστρατεία αυτή και τις πολιτικές και στρατιωτικές αποφάσεις που ελήφθησαν κατά τη διάρκειά της.

Β΄ φάση (1 ώρα στην αίθουσα πληροφορικής)

Οι μαθητές χωρισμένοι πια σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων, υπό την διακριτική καθοδήγησή του καθηγητή στην αίθουσα πληροφορικής, θα περιηγηθούν στις παραπάνω ιστοσελίδες και θα γίνει επίδειξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (“Centennia” και «Περιπλάνηση στο χώρο και στο χρόνο – Ιστορία Α΄- Γ΄ Γυμνασίου, του παιδαγωγικού ινστιτούτου»), ώστε να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας τους και τη διαδικασία

αναζήτησης και συλλογής πληροφοριών. Για παράδειγμα, ζητείται από τους μαθητές να μεταβούν στην Ιστοσελίδα του ΙΜΕ και να μελετήσουν εισαγωγικά α) το εισαγωγικό σημείωμα του κόμβου εξωτερική πολιτική-γεγονότα της περιόδου 1897-1922 β) τα σημαντικά πρόσωπα που πρωταγωνίστησαν στην Μικρασιατική εκστρατεία.

Γ' φάση (2 ώρες στην αίθουσα πληροφορικής)

Στο στάδιο αυτό ξεκινά η κυρίως διερευνητική διαδικασία μάθησης. Η κάθε ομάδα μαθητών κάθεται μπροστά στον υπολογιστή τους, στον οποίο βρίσκονται σε ηλεκτρονική μορφή τα φύλλα εργασίας και όλα τα εκπαιδευτικά λογισμικά και προγράμματα που τους είναι απαραίτητα για τη συλλογή, επεξεργασία και σύνθεση των εργασιών τους. Αναλυτικότερα:

- Η πρώτη ομάδα θα περιηγηθεί στις ιστοσελίδες <http://www.livepedia.gr/> (αναζήτηση του λήμματος Μικρασιατική καταστροφή) και <http://www.fhw.gr/chronos/13/>. Θα συλλέξουν πληροφορίες και μέσα από το εκπαιδευτικό λογισμικό «Περιπλάνηση στο χώρο και στο χρόνο – Ιστορία Α' - Γ' Γυμνασίου». Για οποιαδήποτε γλωσσική εξομάλυνση των πληροφοριών που μελετούν θα αναζητήσουν βοήθεια στα λεξικά της ιστοσελίδας. <http://www.komvos.edu.gr>. Στη συνέχεια σ' ένα λογιστικό φύλλο (Microsoft Excel) θα συντάξουν χρονολογικό πίνακα με τα σημαντικότερα γεγονότα της περιόδου 1919-1922, στην ηπειρωτική Ελλάδα και στο Μικρασιατικό μέτωπο.
- Η δεύτερη ομάδα θα περιηγηθεί στην ιστοσελίδα <http://el.wikipedia.org/> (αναζήτηση του λήμματος Μικρασιατική καταστροφή) και μέσα από τα κατάλληλα links (ονόματα προσώπων), θα αναζητήσουν στοιχεία για τη ζωή των πρωταγωνιστών της εκστρατείας. Επίσης, στοιχεία για το ίδιο θέμα μπορούν να αντλήσουν και μέσα από την Ιστοσελίδα του Ι.Μ.Ε. http://www.fhw.gr/chronos/13/gr/foreign_policy/people/05.html και θα συντάξουν σύντομα βιογραφικά των βασικών πρωταγωνιστών της Μικρασιατικής εκστρατείας, με τη βοήθεια του λογισμικού επεξεργασίας κειμένου Word. Ιδιαίτερη έμφαση θα δώσουν στις ενέργειες των προσώπων αυτών κατά τη διάρκεια της Μικρασιατικής εκστρατείας. Για οποιαδήποτε γλωσσική εξομάλυνση των πληροφοριών που μελετούν θα αναζητήσουν βοήθεια στα λεξικά της ιστοσελίδας <http://www.komvos.edu.gr>.
- Η τρίτη ομάδα θα παρακολουθήσει μέσα από το λογισμικό centennia τις εδαφικές αλλαγές την περίοδο 1919-1922 στη Μικρά Ασία και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού λογισμικού «Περιπλάνηση στο χώρο και στο χρόνο – Ιστορία Α' - Γ' Γυμνασίου» θα βρει πληροφορίες για την πορεία του ελληνικού και του τουρκικού στρατού στη Μικρά Ασία και τις σημαντικότερες μάχες που έλαβαν χώρα. Στη συνέχεια θα απεικονίσει την πορεία αυτή των δύο εθνικών στρατών και τις σημαντικότερες μάχες, πάνω σε έγχρωμο φωτοτυπημένο χάρτη που θα τους δοθεί στο φύλλο εργασίας τους. Για οποιαδήποτε γλωσσική εξομάλυνση των πληροφοριών που μελετούν θα αναζητήσουν βοήθεια στα λεξικά της ιστοσελίδας <http://www.komvos.edu.gr>.

- Η τέταρτη ομάδα θα προσεγγίσει την επιχείρηση στη Μικρά Ασία από λογοτεχνικής πλευράς. Οι μαθητές θα μεταβούν στην ιστοσελίδα <http://users.sch.gr/mikrasia/index.htm> και απαντώντας στα ερωτήματα του φύλλου εργασίας που τους έχει δοθεί, θα συλλέξουν σύντομες πληροφορίες για τη ζωή και το έργο επιφανών λογοτεχνών μικρασιατικής καταγωγής, π.χ. για τον Γ. Σεφέρη, τη Δ. Σωτηρίου, τη Μ. Ιορδανίδου, τον Φ. Κόντογλου κ.α.. Στη συνέχεια και μέσα από τον υπερσύνδεσμο ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ θα διαβάσουν ενδεικτικά αποσπάσματα των έργων τους και θα απαντήσουν σε ερωτήσεις, με τη βοήθεια του λογισμικού επεξεργασίας κειμένου Word, για το πώς οι λογοτέχνες κατέγραψαν με την πένα τους τα γεγονότα της Μικρασιατικής καταστροφής και τον ξεριζωμό των Ελλήνων της Μικράς Ασίας. Για οποιαδήποτε γλωσσική εξομάλυνση των πληροφοριών που μελετούν θα αναζητήσουν βοήθεια στα λεξικά της ιστοσελίδας <http://www.komvos.edu.gr>.

Δ΄ φάση (1 ώρα στην αίθουσα πληροφορικής)

Οι ομάδες θα παρουσιάσουν τις εργασίες τους στο σύνολο της τάξης, με τη βοήθεια βιντεοπροβολέα. Θα ακολουθήσει συζήτηση ανατροφοδότησης και μεταγνωστικής αξιολόγησης της όλης διαδικασίας. Επίσης, θα συζητήσουμε για το αν θα αξιοποιήσουμε περαιτέρω και με ποιους τρόπους τα αποτελέσματα της έρευνάς μας (π.χ. ανάρτηση στο διαδίκτυο, διοργάνωση ημερίδας στο σχολείο μας με θέμα τη Μικρασιατική καταστροφή κ.τ.λ.). Τέλος, θα παρακολουθήσουμε το επεισόδιο της σειράς το «Πανόραμα του Αιώνα», το οποίο αναφέρεται στη Μικρασιατική καταστροφή, από το <http://tinyurl.com/64tn563> (= <http://www.ertarchives.gr/>), ως μια μορφή οπτικοποιημένης ανακεφαλαίωσης της διδακτικής ενότητας που μόλις προσεγγίσαμε.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1^Η ΟΜΑΔΑ

Αφού μεταβείτε στην ιστοσελίδα της liverpedia.gr που αφορά στη Μικρασιατική εκστρατεία: <http://tinyurl.com/5upbuat>,

στις παρακάτω σελίδες του Ιδρύματος Μείζονος Ελληνισμού: http://www.fhw.gr/chronos/13/gr/domestic_policy/index.html

http://www.fhw.gr/chronos/13/gr/foreign_policy/index.html

και στο εκπαιδευτικό λογισμικό «Περιπλάνηση στο χώρο και στο χρόνο – Ιστορία Α΄-Γ΄ Γυμνασίου» - «Μικρασιατική εκστρατεία», να συντάξετε σε ένα Λογιστικό φύλλο

(Microsoft Excel) χρονολογικό πίνακα με τα σημαντικότερα γεγονότα της περιόδου 1919-1922, στην ηπειρωτική Ελλάδα και στο Μικρασιατικό μέτωπο.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

2^Η ΟΜΑΔΑ

Θα μεταβείτε στην ιστοσελίδα <http://tinyurl.com/5tscuw4> (el.wikipedia.com/μικρασιατική καταστροφή), και μέσα από τα κατάλληλα links (ονόματα προσώπων), θα συντάξετε σύντομα βιογραφικά των βασικών πρωταγωνιστών της Μικρασιατικής εκστρατείας, με τη βοήθεια του λογισμικού επεξεργασίας κειμένου Word. Ιδιαίτερη έμφαση θα δώσετε στις ενέργειες των προσώπων αυτών κατά τη διάρκεια της Μικρασιατικής εκστρατείας.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

3^Η ΟΜΑΔΑ

Ανοίξτε το λογισμικό centennia και τοποθετώντας διαδοχικά στο κατάλληλο πλαίσιο τις ημερομηνίες: 1919, 1919.5, 1920.11, 1921.8, 1922.8, να παρακολουθήσετε τις εδαφικές αλλαγές την περίοδο 1919-1922 στη Μικρά Ασία. Επίσης, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού λογισμικού «Περιπλάνηση στο χώρο και στο χρόνο – Ιστορία Α΄- Γ΄ Γυμνασίου» - «Μικρασιατική καταστροφή», θα βρείτε πληροφορίες για την πορεία του ελληνικού και του τουρκικού στρατού στη Μικρά Ασία και τις σημαντικότερες μάχες που έλαβαν χώρα. Στη συνέχεια θα απεικονίσετε την πορεία αυτή των δύο εθνικών στρατών και τις σημαντικότερες μάχες, πάνω στο χάρτη που ακολουθεί.



ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

4^Η ΟΜΑΔΑ

Μεταβείτε στην ιστοσελίδα <http://users.sch.gr//mikrasia/galini.htm>, όπου θα βρείτε τα ονόματα επιφανών μικρασιατών λογοτεχνών. «Πατώντας» πάνω στα ονόματά τους θα οδηγηθείτε σε σύντομα βιογραφικά σημειώματα για τον καθένα από αυτούς. Επιλέξτε και καταγράψτε σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου (Word), τις σημαντικότερες πληροφορίες για τη ζωή και το έργο τους.

Στη συνέχεια και μέσα από τον υπερσύνδεσμο **ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ**, να μεταβείτε στην κατηγορία- Λογοτεχνικά κείμενα και αφού διαβάσετε το απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Οι νεκροί περιμένουν», να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις, σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου (Word).

1. Ποιες προβλέψεις- φόβοι των ηρώων επιβεβαιώθηκαν;

2. Πόσοι πρόσφυγες ήρθαν στην Ελλάδα, και πώς τους αντιμετώπισαν αρχικά οι ντόπιοι;

Τέλος, στην ίδια ιστοσελίδα, να διαβάσετε το απόσπασμα από τα «ματωμένα χόματα» και να δικαιολογήσετε μέσα από συγκεκριμένες παραπομπές στο απόσπασμα, τον τίτλο ολόκληρου του έργου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Η Ομαδική διδασκαλία στην Εκπαίδευση. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη ΑΕ.

Bloom, B.S. and Krathwohl, D.R. (1986), *Ταξινόμια διδακτικών στόχων*, Τόμος Α', Γνωστικός Τομέας, Εκδόσεις Κώδικας, Θεσσαλονίκη.

Bloom, B.S. and Krathwohl, D.R. (1991), *Ταξινόμια διδακτικών στόχων*, Τόμος Β', Συναισθηματικός Τομέας, Εκδόσεις Κώδικας, Θεσσαλονίκη.

Κακανά, Δ.Μ. & Μπότσογλου, Κ. (2010) 'Η μετάβαση του εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας δράσης', στο Δ. Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (επιμ.) ΤΕ-ΠΑΕ 09 Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση (σσ. 77-100).. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κανάκης, Ι. (1987) Η οργάνωση της διδασκαλίας- μάθησης με ομάδες εργασίας, Αθήνα.

Mager, R.F. (1985), *Διδακτικοί στόχοι και διδασκαλία*, Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Ματσαγγούρας, Η. (1987). Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γλάρος.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τριλιανός, Θ. (1998) Προσέγγιση στη Μέθοδο Διδασκαλίας με Ομάδες Μαθητών, Αθήνα.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). Γνώθι το curriculum. Αθήνα: Ατραπός.

Vygotsky, L. S. (1997). Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών (Επιμ., Σ. Βοσνιάδου. Μτφρ Α. Μπίμπου-Νάκου & Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

Meyer, E. (1987). Ομαδική διδασκαλία (μτφρ. Λ. Κουτσούλη) Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη

Ευθύς και πλάγιος λόγος. Μια εναλλακτική πρόταση για τη διδασκαλία τους στο δημοτικό σχολείο μέσω των κόμικς

Αμαραντίδου Κυριακή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτορας στην Ιστορία της Εκπαίδευσης, kikiamarantidou@yahoo.gr

Πουγαρίδου Παρασκευή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτορας στην Ιστορία της Εκπαίδευσης, prougari@yahoo.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διδακτική αξιοποίηση των κόμικς στη μετατροπή του ευθέος λόγου σε πλάγιο και τανάπαλιν. Αποτελεί δράση η οποία εφαρμόστηκε κατά τα σχολικά έτη 2013-2015 στον Όμιλο Γλώσσας του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας, που απευθυνόταν σε μαθητές/τριες Δ΄-Στ΄ τάξης από όλα τα δημοτικά σχολεία της Φλώρινας. Τα κόμικς αποτελούν αγαπημένο ανάγνωσμα των παιδιών και μπορούν κάλλιστα να αξιοποιηθούν στη διδακτική διαδικασία για την καλλιέργεια ποικίλων μορφών επικοινωνιακού λόγου και, γενικότερα, να προσφέρουν ερεθίσματα για ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες γλωσσικού χαρακτήρα. Επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τα κόμικς στη διδασκαλία της μετατροπής του ευθέος σε πλάγιο λόγο και τανάπαλιν, θεωρώντας τη δεξιότητα αυτή απαραίτητη σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις. Στο άρθρο παρουσιάζονται συνοπτικά όλες οι φάσεις της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι που τέθηκαν και τα προσδοκώμενα οφέλη, οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν, τα έργα που προέκυψαν (ατομικά και ομαδικά) και η τελική αξιολόγησή του.

Λέξεις-Κλειδιά: κόμικς, πολυτροπικός γραμματισμός, ευθύς και πλάγιος λόγος

Εισαγωγή-Θεωρητικό υπόβαθρο

Στο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας λειτουργεί από το 2012 ο θεσμός των Ομίλων Καινοτομίας και Αριστείας, σύμφωνα με τα άρθρα 41 και 45 του Ν. 3966/2011 για τα Π.Σ. Με τη συνεργασία της Σχολικής Συμβούλου του Π.Π.Σ. Φλώρινας, κ. Όλγας Μούσιου-Μυλωνά, και την επιστημονική εποπτεία του κ. Κωνσταντίνου Ντίνα, Καθηγητή Γλωσσολογίας και Διδακτικής της Ελληνικής Γλώσσας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας και επικεφαλής του Εργαστηρίου Γλώσσας του Τμήματος, ιδρύσαμε στο Π.Σ. Φλώρινας το «Εργαστήρι Γλώσσας» του Σχολείου μας. Σε αυτό λειτούργησαν τρία τμήματα και δυο θεματικοί κύκλοι: α) «Κριτικός Γραμματισμός» με το αντίστοιχο τμήμα να περιλαμβάνει 18 μαθητές της Στ΄ τάξης και β) «Παιχνίδια Γλώσσας και Δημιουργική Γραφή» με 16 μαθητές Δ΄ και Ε΄ τάξης. Οι μαθητές προέρχονταν από τέσσερα δημοτικά σχολεία της Φλώρινας και οι συναντήσεις κάθε τμήματος πραγματοποιούνταν σε δύο διδακτικά δίωρα (2 x 90.00΄) εβδομαδιαίως σε εξωδιδακτικό χρόνο.

Είναι γνωστό ότι η παραγωγή του νοήματος των σύγχρονων κειμένων δε στηρίζεται πλέον αποκλειστικά στον γλωσσικό σημειωτικό τρόπο. Στις μορφές λόγου περιλαμβάνονται πολιτισμικά προϊόντα με πολυτροπική υπόσταση, όπου συνδυάζονται πλέον του ενός σημειωτικοί τρόποι: λόγος (γραπτός και προφορικός), εικόνα, σχέδιο, χρώμα, ήχος, ρυθμός, χειρονομίες κ.ά. Μέσα σε αυτόν τον αναδυόμενο κόσμο του νοήματος, απαιτείται ένας νέος, πολυτροπικός γραμματισμός (Kress, 2005; Kalantzis & Cope, 1999: 681-682).

Το σχολείο, επομένως, οφείλει να εξοικειώνει τους μαθητές με ένα ευρύ φάσμα μέσω και επικοινωνιακών πόρων, ώστε να κατανοούν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη των κειμένων, των εικόνων και των συναφών κοινωνικών πρακτικών (Cope & Kalantzis, 2000). Ανάμεσα στα ποικίλα μέσα που επιστρατεύονται για τον παραπάνω σκοπό, προτείνονται και τα κόμικς. Κατά τις Μουλά & Κοσεγιάν (2010) *«η αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση ανανεώνει το παρωχημένο οπλοστάσιο των διδακτικών μεθόδων, εξασφαλίζει τη θετική ανταπόκριση των μαθητών και εντέλει γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στη ζωή εντός και εκτός σχολείου»*.

Από το σχολικό έτος 2007-08 τα κόμικς έχουν συμπεριληφθεί στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου. Πρόκειται για μια ιδιαίτερη κατηγορία πολυτροπικών κειμένων, μια μορφή εικονικής αφήγησης που χαρακτηρίζεται από τη σύνδεση σταθερών σχεδιασμένων εικόνων, οι οποίες συνήθως συνοδεύονται από σύντομα κείμενα με τη μορφή «μπαλονιών» (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2001). Στα κόμικς η μεταβίβαση των μηνυμάτων γίνεται κυρίως μέσα από την εικόνα, ενώ ο γραπτός λόγος παίρνει δευτερεύουσα θέση και χρησιμοποιείται μόνο κατ' ανάγκη (Γρόσδος, 2011a).

Τα κόμικς αποτελούν ένα χρήσιμο διδακτικό μέσο, το οποίο βασίζεται στη θεωρία διπλής κωδικοποίησης του Ραίνιο (2006), στο πλαίσιο της οποίας τονίζεται η αξία της διασύνδεσης κειμένου (λεκτικών πληροφοριών) και εικόνας (μη λεκτικών πληροφοριών) για τη διευκόλυνση γνωστικών διεργασιών. Ο συνδυασμός εικόνας και κειμένου στη διήγηση μιας ιστορίας κάνει πιο οικείο στον αναγνώστη το γνωστικό αντικείμενο, καθιστώντας έτσι τα κόμικς ως ένα προσίτο και δημοφιλές κειμενικό είδος (Morrison et al., 2002).

Στο παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιλέξαμε τα κόμικς ως ένα εξαιρετικό παράδειγμα πολυτροπικού κειμένου για γλωσσική χρήση. Η μετατροπή της διαδοχικής εικονικής εξέλιξης της ιστορίας σε γραπτή αφήγηση, η αναζήτηση αιτιοκρατικών σχέσεων στην εικονιζόμενη δράση, η αναζήτηση κινήτρων και διαθέσεων στα εικονιζόμενα πρόσωπα, καλλιεργεί τον αφηγηματικό τρόπο σκέψης και βοηθά στην κατανόηση των εννοιών της χρονικής εξέλιξης και διαδοχής (Γρόσδος, 2011b: 71). Ωστόσο, στο παρόν άρθρο θα περιοριστούμε στην παρουσίαση μέρους του εκπαιδευτικού προγράμματος και συγκεκριμένα στην αξιοποίηση των κόμικς στη διδασκαλία της μετατροπής του ευθέος λόγου σε πλάγιο και το αντίστροφο.

Περιγραφή του εκπαιδευτικού προγράμματος

Στόχοι του προγράμματος

Συνοπτικά, οι στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα από την εφαρμογή του προγράμματος είναι τα εξής:

- η άσκηση των μαθητών στη μετατροπή του ευθέως λόγου σε πλάγιο και το αντίστροφο
- η εξοικείωση των παιδιών με τους σημασιοδοτικούς τρόπους άλλων σημειωτικών συστημάτων πέραν του γλωσσικού κώδικα
- η καλλιέργεια του οπτικού-εικονιστικού γραμματισμού (μέσω της άσκησης των παιδιών στην ανάγνωση αφηγήσεων με εικόνες και στην αποκωδικοποίηση των συμβάσεων) και η ερμηνεία των πληροφοριών που συμπυκνώνει η εικόνα
- η καλλιέργεια του συμβολικού τρόπου αναπαράστασης των ιδεών των παιδιών με τη μετάπλαση νοητικών παραστάσεων σε εικόνες
- η διεύρυνση των στρατηγικών τους στην κατανόηση πολυτροπικών κειμένων
- η ανάπτυξη δεξιοτήτων σχεδιασμού και παραγωγής αφηγηματικού λόγου με την αξιοποίηση ποικίλων σημειωτικών κωδίκων και μαθησιακών πόρων (ανάπτυξη πολυγραμματισμών)
- η αποκωδικοποίηση των γλωσσικών μηνυμάτων και ακολούθως η μετατροπή τους σε ένα συνδυασμό λόγου και εικόνας για τη δημιουργία μιας «γραφικής νουβέλας» (Laycock, 2007), συνδυάζοντας τις δεξιότητές τους τόσο στον γλωσσικό όσο και στον οπτικό-εικονιστικό γραμματισμό
- η αναγνώριση των εξελικτικών σταδίων μιας ιστορίας («πλοκή»: αρχή, μέση, τέλος), η δημιουργία διακριτών εικόνων σε χρονική διαδοχή, η οπτική απεικόνιση ηχητικών μηνυμάτων, η δημιουργία γραφικών οργανωτών και ηχοποίητων λέξεων, η ανάπτυξη αποκλίνουσας σκέψης (Lubart, 1994) και η καλλιέργεια χιούμορ
- η οικοδόμηση της γνώσης τους για τη λειτουργική χρήση γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, όπως οι μορφές των ονοματικών συνόλων, τα είδη των προτάσεων ως προς τη δομή και σημασία τους, τα σημεία στίξης, μέσα από την εφαρμογή στην επικοινωνιακή πράξη
- η άσκηση στην ανάπτυξη νοητικών (κριτική σκέψη, δημιουργική φαντασία, ανάλυση, σύνθεση, οργάνωση κ.λ.π.), επικοινωνιακών-κοινωνικών (συνεργατικότητα, αλληλεπίδραση, αυτενέργεια, υπευθυνότητα) και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (αναστοχασμός, αξιολόγηση)
- η ίδια η πράξη της δημιουργίας των κόμικς είναι μια διεπιστημονική-διαθεματική δραστηριότητα, καθώς εκτός από την ανάγνωση και το γράψιμο, καλλιεργούνται η επαφή με τις εικαστικές τέχνες, η εξοικείωση με τους υπολογιστές, αλλά και ερευνητικές δεξιότητες.

Εφαρμογή στην τάξη

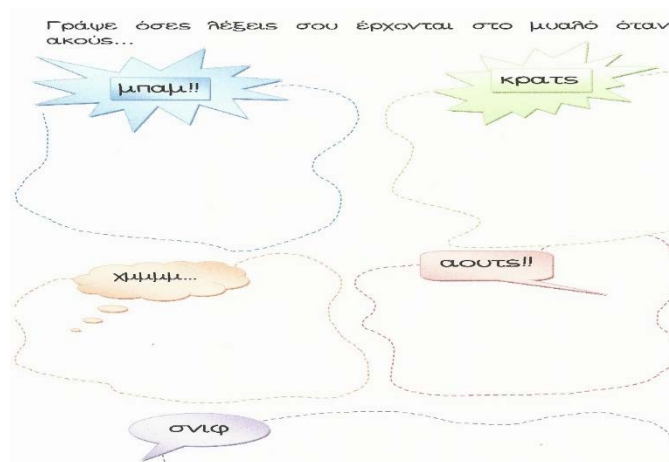
Δραστηριότητα 1: Εξοικείωση με τα κόμικς

Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε ομάδες. Η κάθε ομάδα έχει στη διάθεσή της τέσσερα τεύχη κόμικς: *Αστερίξ*, *Μίκυ Μάους*, *Φρουτοπία*, *Κωμωδίες του Αριστοφάνη*. Καλούμε τα παιδιά να ξεφυλλίσουν τα κόμικς, να τα παρατηρήσουν, να τα σχολιάσουν και να εντοπίσουν χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη μορφή τους. Απευθύνουμε ερωτήσεις όπως οι ακόλουθες:

- Πώς νομίζετε ότι φτιάχτηκαν οι ήρωες;
- Αλλάζουν ρούχα οι ήρωες; Γιατί;
- Πού γράφει ο δημιουργός τα λόγια των προσώπων;
- Τα συννεφάκια τοποθετούνται τυχαία σε κάθε πλαίσιο;
- Πώς εκφράζονται τα συναισθήματα;
- Τι ρόλο παίζουν τα χρώματα;

Αφού εντοπίσουμε μαζί τα δομικά στοιχεία των κόμικς, καλούμε τα παιδιά να εξετάσουν τη γλώσσα τους, να εντοπίσουν τα σημεία στίξης που χρησιμοποιούνται σε αφθονία, καθώς και τα επιφωνήματα. Τα προτρέπουμε να παρατηρήσουν την κεφαλαιογράμματη γραφή. Καταγράφουμε σε φύλλο εργασίας τα γνωρίσματα-κλειδιά για την εξοικείωση των παιδιών με αυτό το κειμενικό είδος: τα καρέ και τη διευθέτησή τους, τα πρόσωπα-ήρωες, τα μπαλονάκια, τις βινιέτες, τα επιφωνήματα, τις ηχοποίητες λέξεις, τη χρονική σειρά της αφήγησης. Η εμπλοκή των παιδιών στην επεξεργασία των στοιχείων αυτών έχει ποικίλες μορφές: ανίχνευση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ κόμικς και γλωσσικών κειμένων, εύρεση αντιστοιχιών λόγου και εικόνας, χρήση ορολογίας (καρέ, μπαλονάκια, βινιέτες), *οπτικοποίηση* ήχων, τοποθέτηση αφηγηματικών εικόνων σε χρονική σειρά, χρήση σημείων στίξης.

Δραστηριότητα 2: Ηχοποίητες λέξεις



Μοιράζουμε φύλλο εργασίας με ηχοποιητές λέξεις (μπουμ, χρατς, σνιφ, πλατς, κρακ κλπ) και καλούμε τα παιδιά να γράψουν ό,τι τους έρχεται αυτόματα στο μυαλό στο άκουσμα αυτών των λέξεων. Οι ηχοποιητές λέξεις μοιάζουν με τα επιφωνήματα που υπάρχουν σε κάθε γλώσσα και μεταδίδουν μηνύματα, «που λανθάνουν στις συχνά ακατανόητες λεκτικές κατασκευές» και τα οποία «πρέπει να τα αξιολογήσουμε και για τα ιδιαίτερα ερεθίσματα που απευθύνουν στον παιδικό νοου, ώστε να αναζητήσει και άλλες επικοινωνιακές δυνατότητες» (Κανατσούλη, 1999: 99).

Δραστηριότητα 3: Μετατρέπω τον ευθύ λόγο σε πλάγιο

Μοιράζουμε το πρώτο τεύχος της *Φρουτοπίας* του Ευγένιου Τριβιζά. Τα παιδιά, οργανωμένα σε ομάδες, καλούνται να διαβάσουν προσεκτικά το κόμικς και να αποδώσουν περιληπτικά το περιεχόμενό του. Τονίζουμε ότι καλό είναι στη σύνθεση της περίληψής τους να λάβουν υπόψη και να αποδώσουν εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία, όπως είναι οι εικόνες του χώρου όπου βρίσκονται τα πρόσωπα που διαλέγονται, οι εκφράσεις του προσώπου τους, οι κινήσεις του σώματός τους, οι αντιδράσεις των υπόλοιπων πρωταγωνιστών της ιστορίας. Τα καλούμε να μεταφέρουν τα λόγια των προσώπων της ιστορίας στο παρελθόν, να φανταστούν ότι αφηγούνται αυτή την ιστορία σε έναν φίλο τους.

Σε αυτό το χρονικό σημείο εισάγουμε την έννοια του ευθέος και του πλάγιου λόγου. Οι ήρωες των κόμικς εκφράζουν τις σκέψεις τους σε ευθύ λόγο, τον οποίο τα παιδιά πρέπει να μετατρέψουν σε πλάγιο. Δεν προχωρούμε σε παρουσίαση των κανόνων της μετατροπής του ευθέος λόγου σε πλάγιο, μια και επιδιώκουμε τα παιδιά να φτάσουν στους κανόνες μόνα τους μέσα από τη χρήση παραδειγμάτων. Τα παιδιά συντάσσουν τις περιλήψεις τους και τις ανακοινώνουν στην ολομέλεια της τάξης. Τα λάθη της κάθε ομάδας αξιοποιούνται στην κατεύθυνση της ανακάλυψης των κανόνων. Δε γράφουμε τους κανόνες σε καμία περίπτωση, παρά επιμένουμε στην εφαρμογή τους μέσα από τη χρήση παραδειγμάτων-εκφράσεων των προσώπων του κόμικς. Επιμένουμε σε παραδείγματα όπου γίνονται αλλαγές στα πρόσωπα του ρήματος, στα πρόσωπα των αντωνυμιών, στις εγκλίσεις των ρημάτων, στα τοπικά ή στα χρονικά επιρρήματα. Ολοκληρώνουμε τη δραστηριότητα καλώντας την κάθε ομάδα να διορθώσει το κείμενο που συνέταξε αρχικά, λαμβάνοντας υπόψη όσα σημειώθηκαν, και να το ανακοινώσει εκ νέου στην ολομέλεια.

Δραστηριότητα 4: Συμπληρώνω τα κενά στο κόμικς

Στόχος της δραστηριότητας είναι η σύνθεση διαλόγων σε ευθύ λόγο μέσα από μια δραστηριότητα δημιουργικής γραφής. Δίνουμε στα παιδιά σελίδες από τα κόμικς *Σφήκες* και *Πλούτος* του Αριστοφάνη, όπου καλούνται να παρατηρήσουν τα σκίτσα, τα ρούχα των ηρώων, τις κινήσεις τους στον χώρο, το περιβάλλον. Προηγουμένως έχουμε φροντίσει να αφαιρέσουμε το κείμενο από τα μπαλονάκια. Προτρέπουμε τα παιδιά να φανταστούν ότι βρίσκονται στο ίδιο περιβάλλον και συμμετέχουν σε έναν διάλογο με τους πρωταγωνιστές του κόμικς. Πού πηγαίνουν; Τι συζητούν; Ποιο είναι το πρόβλημα; Τα

παιδιά εμπλέκονται σε έναν διάλογο υποδεικνύοντας ποικίλες οπτικές ανάγνωσης του ίδιου κόμικς. Με οδηγό τη φαντασία τους δημιουργούν πρωτότυπες, ιδιαίτερες ιστορίες, τις οποίες και αφηγούνται.



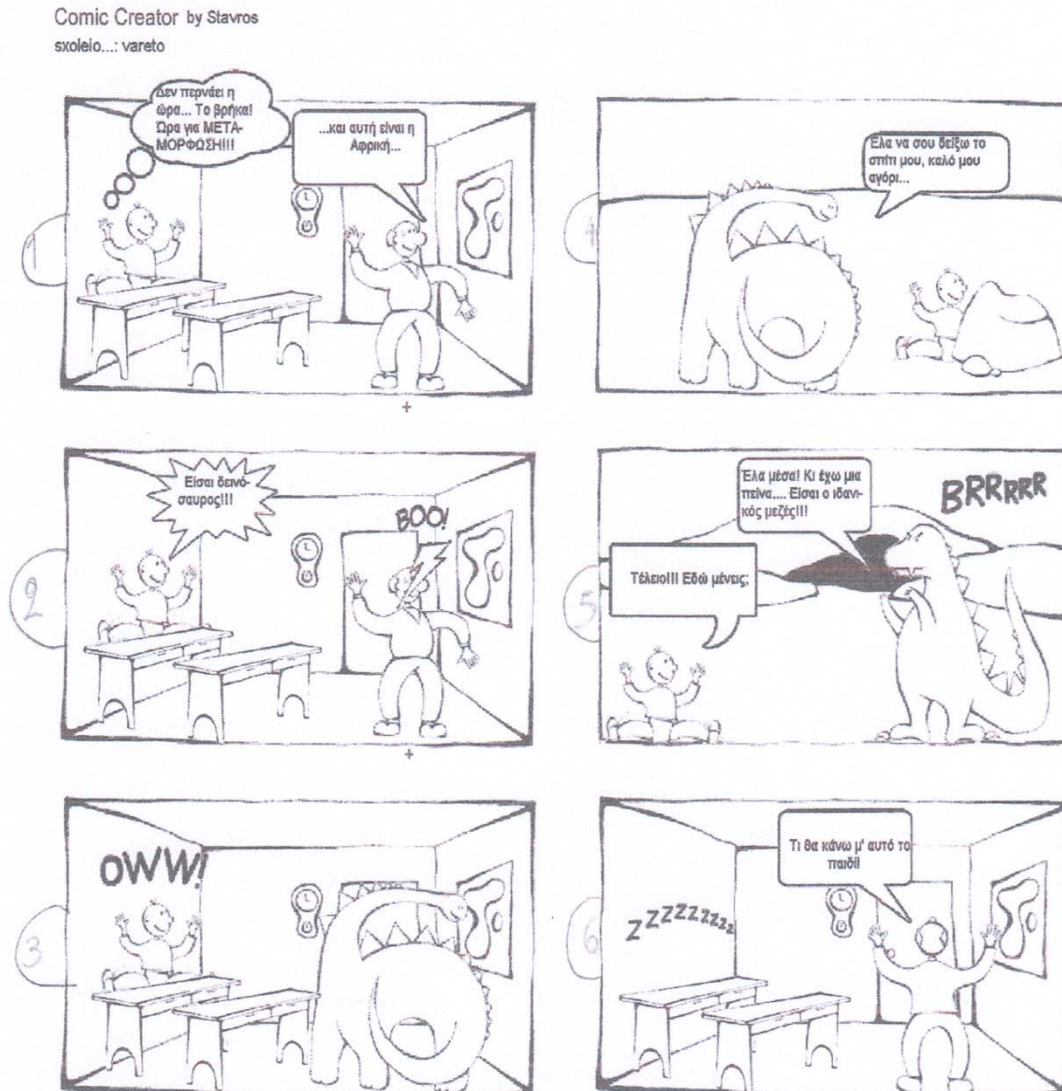
Στη συνέχεια ζητάμε από τα παιδιά να συμπληρώσουν τους διαλόγους που λείπουν, αποδίδοντας το περιεχόμενο μιας αφήγησης που έχουν στοιχειοθετήσει οι ίδιοι. Υπενθυμίζουμε ότι στα κόμικς χρησιμοποιείται η κεφαλαιογράμματη γραφή, τα επιφωνήματα, ο ευθύς λόγος. Έτσι, η κάθε ομάδα φτιάχνει τη δική της ιστορία την οποία και παρουσιάζει στις υπόλοιπες. Στη συνέχεια, οι ομάδες ανταλλάσσουν τις ιστορίες που έφτιαξαν. Έργο της κάθε ομάδας είναι να αποδώσει το περιεχόμενο της νέας ιστορίας σε πλάγιο λόγο. Τα παιδιά δουλεύοντας ομαδικά, συζητούν πάνω στα «προβλήματα» που δημιουργεί η εργασία που τους έχει ανατεθεί και εμπεδώνουν τους κανόνες. Στο τέλος ανακοινώνουν την εργασία τους στην

ολομέλεια. Τα αποτελέσματα της μετατροπής του ευθέος λόγου σε πλάγιο αυτή τη φορά είναι πολύ πιο ενθαρρυντικά.

Δραστηριότητα 5: Φτιάχνω το δικό μου ψηφιακό κόμικς

Τα ψηφιακά κόμικς αποτελούν ένα πολυμεσικό περιβάλλον που συνδυάζει κείμενο, εικόνα, ήχο, βίντεο και δυνατότητα σύνδεσης με το διαδίκτυο. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν για διδασκαλία, αυτοαξιολόγηση, καθώς και για να υποστηρίξουν την κατανόηση δύσκολων επιστημονικών εννοιών και ιδεών. Επίσης η παιδαγωγική τους αξιοποίηση δίνει τη δυνατότητα παροχής κινήτρων σε απρόθυμους μαθητές (Yang, 2003).

Το λογισμικό *Read, Write, Think* (<http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/comic/>) θεωρήθηκε στη συγκεκριμένη συγκυρία ως το πιο κατάλληλο εργαλείο για τη δημιουργία των κόμικς των παιδιών.



Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα εύχρηστο λογισμικό ανοιχτού κώδικα, ιδιαίτερα απλό στη λειτουργία (drag and drop). Δίνει στον χρήστη τη δυνατότητα να διαλέξει μεταξύ μιας ποικιλίας ηρώων, αντικειμένων, καθώς και τοπίων που τους περιβάλλουν. Δίνεται ακόμη η δυνατότητα της επιλογής μεταξύ 2, 3 ή 6 καρτέ μεσα στα οποία θα εξελιχθεί η ιστορία. Τέλος, δίνεται η δυνατότητα επεξεργασίας αντικειμένων (μετακίνηση, αλλαγή μεγέθους κά), εξαγωγής δημιουργιών σε εικόνα και εκτύπωσης.

Σε αυτήν τη φάση τα παιδιά οργανώνονται σε ομάδες των δύο ατόμων. Η εξοικείωσή τους με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών καθιστά μάλλον εύκολη τη χρήση του λογισμικού. Τονίζουμε και πάλι στα παιδιά ότι τα καρτέ θα πρέπει να συνδέονται

λογικά μεταξύ τους, σχηματίζοντας μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος. Επισημαίνουμε ακόμη μια φορά τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των κόμικς (κεφαλαιογράμματα γραφή, επιφωνήματα, ευθύς λόγος).

Η δραστηριότητα αυτή έχει διττό σκοπό: Κάθε παιδί γράφει αρχικά το σενάριο του κόμικς του (πλάγιος λόγος). Στη συνέχεια, δημιουργεί το ψηφιακό του κόμικς, μετατρέποντας το αρχικό του κείμενο σε ευθύ λόγο (σε μπαλονάκια και συννεφάκια), και το εκτυπώνει. Τα παιδιά ανταλλάσσουν τα εκτυπωμένα κόμικς τους και καλούνται να αποδώσουν το δημιούργημα του συμμαθητή τους σε ένα ενιαίο αφηγηματικό κείμενο (αντίστροφη διαδικασία → μετατροπή ευθέως σε πλάγιο λόγο). Τέλος, συγκρίνονται το αρχικό σενάριο του κάθε παιδιού με το τελικό κείμενο που προέκυψε από τον συμμαθητή του.

Δραστηριότητα 6: Φτιάχνουμε φωτοκόμικς

Η δημιουργία φωτοκόμικς στην τάξη επιλέγεται στην τελευταία αυτή φάση του προγράμματος για πολλούς λόγους: τα παιδιά καλούνται να φτιάξουν μια ιστορία, με αρχή, μέση και τέλος και να σκηνοθετήσουν τον εαυτό τους, ώστε να αποδώσουν το περιεχόμενό της.

Τα παιδιά επιλέγουν το σκηνικό όπου θα εκτυλιχτεί η ιστορία τους. Συζητούν και μετά από διάφορες προτάσεις για το είδος της ιστορίας που επιθυμούν να φτιάξουν (ιστορία τρόμου, περιπέτεια, κωμωδία κ.ά), αποφασίζουν να γράψουν πρώτα το σενάριο. Στη συνέχεια, σκηνοθετούν τον εαυτό τους, ενώ η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να τα φωτογραφίσει σε σκηνές που, κατά την κρίση των παιδιών, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αποδώσουν το περιεχόμενο της ιστορίας τους.



Στην επόμενη φάση τα παιδιά επιλέγουν τις φωτογραφίες που θα αξιοποιήσουν και, χρησιμοποιώντας το λογισμικό παρουσιάσεων PowerPoint, τοποθετούν τις φωτογραφίες στη σειρά. Καλούνται να συμπληρώσουν τα καρέ όπου πρωταγωνιστούν τα ίδια,

με συννεφάκια και μπαλονάκια στα οποία θα αποδίδονται οι σκέψεις και τα λόγια τους. Στην τελευταία αυτή φάση, τα παιδιά παρατηρούν τα καρτέ και συζητούν για τη συμπλήρωσή τους με διαλόγους τέτοιους, που να αποδίδουν όσο γίνεται καλύτερα το περιεχόμενο της ιστορίας. Το τελικό προϊόν αποτελεί αποτέλεσμα συλλογικής εργασίας.

Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω μεθοδολογικά εργαλεία:

α) Ημερολόγιο των εκπαιδευτικών

β) Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης των παιδιών σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνολικά

γ) Τελικό παραδοτέο από τους μαθητές/τριες (τα διάφορα κόμικς που δημιούργησαν, έντυπα και ψηφιακά).

Μετά από κάθε συνάντηση οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν ένα ημερολόγιο, όπου αναστοχάζονταν και αξιοποιούσαν τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα τους για τον σχεδιασμό της επόμενης συνάντησης. Το εργαλείο αυτό παρείχε διαμορφωτικού τύπου αξιολόγηση, καθώς λειτούργησε ανατροφοδοτικά για όλη τη διαδικασία, και έδινε την ευκαιρία για καταγραφή και αναστοχασμό πάνω σε στάσεις, δυσκολίες και προβλήματα που αναφύονταν.

Στο τέλος της κάθε συνάντησης οι εκπαιδευτικοί έχοντας διαμορφώσει μια συνολική εικόνα ήταν σε θέση να καταγράψουν τις απόψεις τους και να αποτιμήσουν το τι πήγε καλά και τι λιγότερο καλά σε όλη τη διαδικασία, καταβάλλοντας παράλληλα προσπάθεια για ερμηνεία των παραπάνω παραμέτρων και αναζητώντας τρόπους να αναδιαμορφώσουν κάποιες συνιστώσες, να επαναπροσδιορίσουν τους στόχους και να βελτιώσουν τις μελλοντικές τους διδακτικές μεθόδους και στρατηγικές.

Από τις καταγραφές στο ημερολόγιο προκύπτει ότι η θεματολογία και η όλη διαδικασία ήταν αρκετά ενδιαφέρουσα εξαρχής για τα παιδιά, αλλά η συμμετοχή και ο ενθουσιασμός τους έβαιναν αυξανόμενα με το πέρας των συναντήσεων. Το αγαπημένο τμήμα των παρεμβάσεων ήταν, όπως ήταν αναμενόμενο, η δημιουργία των δικών τους κόμικς. Ακόμα και τα πιο διστακτικά παιδιά, προοδευτικά έγιναν πιο ενεργά και συμμετείχαν όλο και πιο πρόθυμα στις δραστηριότητες. Αξιοσημείωτο είναι πως ακόμα και οι δραστηριότητες που είχαν μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας και ήταν λιγότερο ελκυστικές, διεξήχθησαν με προθυμία και με ικανοποιητικά αποτελέσματα, καθώς εξέλιπε το άγχος και η πίεση που προκαλεί η παραδοσιακή αξιολόγηση. Τα παιδιά χρησιμοποίησαν ικανοποιητικά τον λόγο της εικόνας για την αναπαράσταση της αφήγησης μέσω του γλωσσικού κώδικα. Αναπαρέστησαν το νόημά της σύμφωνα με τη φυσική-λογική ροή της ιστορίας, δηλαδή ακολουθώντας τη χρονική της εξέλιξη. Συνδυάζοντας επιτυχώς τον λόγο με την εικόνα δημιούργησαν παραστάσεις με διαλόγους, επιφωνήματα και ήχους,

επιδεικνύοντας έτσι πλούσιες επικοινωνιακές δυνατότητες, ανάλογες με την ηλικία τους (Δελώνης, 1993). Επίσης, κατά την επεξεργασία του γλωσσικού κώδικα μετέτρεψαν με ευκολία τον λόγο της τριτοπρόσωπης αφήγησης σε ευθύ λόγο πρώτου και δεύτερου προσώπου, ενώ χρησιμοποίησαν στίξη για να δώσουν έμφαση σε νοήματα και να εκφράσουν συναισθηματικές φορτίσεις. Ακόμη, εφαρμόζοντας –προφανώς διαισθητικά– την αρχή της «εκφραστικής οικονομίας» (Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, 2001: 73) χρησιμοποίησαν συμβολισμούς και απέδωσαν νοήματα με χιούμορ.

Το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης των παιδιών περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να δηλώσουν τον βαθμό αρεσκείας σε συγκεκριμένες παραμέτρους της συνολικής διαδικασίας σε μια διαβαθμισμένη τριτοβάθμια κλίμακα (πολύ, μέτρια, καθόλου). Επιπλέον, τους ζητήθηκε να απαντήσουν με σύντομο τρόπο σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου, όπως: «Ποια δραστηριότητα σου άρεσε περισσότερο;» και «Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο κατά τη διάρκεια του προγράμματος;».

Από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων προκύπτει ότι οι περισσότερες παράμετροι έχουν θετική και μάλιστα υψηλή βαθμολογία, ενώ είναι εμφανής η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση των παιδιών από την όλη διαδικασία. Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών (80%) δήλωσαν πως θα ήθελαν να συμμετάσχουν ξανά σε ένα παρόμοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, αν τους δινόταν η ευκαιρία. Ως πιο αγαπημένη δραστηριότητα αναφέρουν τη δημιουργία ψηφιακών κόμικς και φωτοκόμικς. Ως αρνητικό στοιχείο αναφέρθηκαν οι περιορισμένες δυνατότητες του λογισμικού που επιλέχτηκε για τη δημιουργία των ψηφιακών κόμικς και συγκεκριμένα η έλλειψη δυνατότητας επεξεργασίας των καρέ και τα φτωχά γραφικά με τις λίγες επιλογές σε φόντο και φιγούρες.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Η διδασκαλία της μετατροπής του ευθέος λόγου σε πλάγιο και το αντίστροφο συνηθίζεται να αντιμετωπίζεται ως μια μηχανιστική διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής χρειάζεται να προσηλωθεί στην πιστή εφαρμογή κανόνων, τους οποίους καλείται να ανακαλέσει ώστε να επιφέρει τις απαραίτητες αλλαγές στα εκάστοτε παραδείγματα. Η διαδικασία αυτή, ωστόσο, είναι συνήθως ανιαρή και αναποτελεσματική, μια και αποστερεί το παιδί από γνήσια επικοινωνιακά περιβάλλοντα μέσα στα οποία θα είναι απαραίτητη μια τέτοια μετατροπή. Η παρούσα διδακτική πρόταση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επιτυχημένη, καθώς πετυχαίνει να συνδέσει τη θεωρία του ευθέος και του πλάγιου λόγου με καθημερινές επικοινωνιακές περιστάσεις, ενώ παράλληλα καταφέρνει να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών μέσα από τη χρήση των κόμικς. Αναφορικά με τα κόμικς, τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι προσέφεραν την κατάλληλη συνθήκη για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των παιδιών, αφού τα ίδια κλήθηκαν να φτιάξουν πρωτότυπες ιστορίες, να συντάξουν έξυπνους διαλόγους, να σκηνοθετήσουν τον εαυτό τους. Και επειδή τις περισσότερες φορές η διαδικασία έχει μεγαλύτερη αξία από το αποτέλεσμα, επιμένουμε στη διδασκαλία που προωθεί την ενεργό εμπλοκή των παιδιών, την απελευθέρωση της φαντασίας, καθώς και τη χαρά της δημιουργίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies: the beginning of an idea. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures* (pp. 3-8). New York: Routledge.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (1999). Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε ως γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας, στο Α-Φ. Χρηστίδης (επιμ.) "Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. *Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού* (τ. 2), 680-695. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kress, G. (2005). Imagination, the world of image and the new media. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σελ. 7-24). Θεσσαλονίκη: cannot not design.
- Laycock, D. (2007). Going graphic: Using graphic novels in the curriculum to engage boys in school reading. *Access* 21, 1, 13-18.
- Lubart, T. I. (1994). Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Thinking and problem solving* (pp. 290–332). San Diego, CA: Academic
- Morrison, T., Bryan, G., & Chilcoat, G. (2002). Using student-generated comic books in the classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(8), 758-767.
- Paivio, A. (2006). Dual Coding Theory and Education. Ανακτήθηκε την 10/5/2015 από: http://moodle.up.pt/pluginfile.php/147313/mod_book/intro/paivio.pdf
- Yang, G. (2003). Comics in Education 2003. *Online version of the final project proposal for Masters of Education degree of the author at California State University at Hayward*. Ανακτήθηκε την 10/5/2015 από: www.humblecomics.com/comicsedu/index.html.
- Yang, G. (2008). Graphic Novels in the classroom. *Language Arts. Proquest Education Journals*, 85,3.
- Γρόσδος, Σ. & Ντάγιου Ε. (1999). Κόμικς στο σχολείο: από την ολική απόρριψη και την ενθουσιώδη αποδοχή στη δημιουργική χρησιμοποίηση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 108, 65-72.
- Γρόσδος, Σ. (2011a). Η διδακτική της λογοτεχνίας - Comic(ο)παιχνίδια. *Παράθυρο στην εκπαίδευση του παιδιού*, 71, Σεπτ-Οκτ. 2011, 179-181.

- Γρόσδος, Σ. (2011b). Εικόνα και γλωσσική διδασκαλία. Η διδακτική αξιοποίηση πολυτροπικών κειμένων. *Νέα Παιδεία*, 138, 63-83.
- Δελώνης, Α. (1993). Οι Ήρωες των κόμικς. *Σύγχρονο Σχολείο* 14, 116.
- Κανατσούλη, Μ. (1999). Εικονογράφηση στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: Μια διαφορετική προσέγγιση των στοιχείων της αφήγησης σε μία λογοτεχνική ιστορία. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, Ν. (2001). *Κόμικς, Παιδί και Αστείο*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μουλά, Ε. & Κοσεγιάν, Χ. (2010). *Η αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.
- Ταρλαντέζος, Λ. (2006). *Ιστορία των Κόμικς. Εισαγωγή στα Κόμικς: Ένας Οδηγός της 9ης Τέχνης*. Αθήνα: Αιγόκερως.

Η αποτίμηση της εννοιολογικής κατανόησης του εμβαδού από τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου

Λουμπαρδιά Αγγελική

Εκπαιδευτικός Π.Ε.03

M.Sc. Προηγμένα Τηλεπικοινωνιακά

Συστήματα και Δίκτυα

loumpardia@sch.gr

Κωστοπούλου Καλλιόπη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.03

M.Ed Επιστήμες Αγωγής

kalkostop@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται καταγραφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε δώδεκα τμήματα της Β΄ Γυμνασίου για την έννοια του εμβαδού μιας επιφάνειας καθώς επίσης και της μονάδας μέτρησης αυτού. Μέσω της μονάδας μέτρησης, οι μαθητές καλούνται να συγκρίνουν επιφάνειες διαφόρων γεωμετρικών σχημάτων και να βγάλουν μόνοι τους τα συμπεράσματα του βιβλίου μέσα από πειραματισμούς που τους παρέχει το λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας. Επιπλέον οι ερευνήτριες καταγράφουν τα αποτελέσματα και μέσω της μεθόδου της τριγωνοποίησης οδηγήθηκαν σε αμερόληπτα και επομένως «έγκυρα» αποτελέσματα. Το μάθημα πραγματοποιήθηκε με τη συμβολή νέων ψηφιακών εργαλείων και κυρίως του λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας Geogebra.

Λέξεις-Κλειδιά: Εμβαδόν επιφάνειας, μονάδα μέτρησης, Geogebra

Εισαγωγή

Η έννοια του εμβαδού μιας επιφάνειας είναι πολύ σημαντική γιατί «προέκυψε από την ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων της καθημερινής ζωής αρκετά χρόνια πριν. Λαοί που κατοικούσαν κοντά στους ποταμούς Νείλο, Ευφράτη και Τίγρη ασχολήθηκαν τουλάχιστον τρεις χιλιετίες πριν με την μέτρηση μήκων, εμβαδών και όγκου, όπου την αποκαλούσαν ως τέχνη υπολογισμού. Στην Αίγυπτο αναφέρεται ως τέχνη μέτρησης γης. Σήμερα η έννοια του εμβαδού συνεχίζει να είναι μια πρωταρχική μαθηματική έννοια, έχει θεμελιωθεί αυστηρά και γενικευτεί ακόμη και σε σύνολα πιο πολύπλοκα από τα ευθύγραμμα σχήματα» (Αργυρόπουλος Π., κ.α 2007). Άρα δικαίως περιλαμβάνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Γυμνάσιο και Λύκειο.

Η διδασκαλία πρωταρχικών εννοιών δεν συνεπάγεται πάντα την κατανόηση αυτών από τους μαθητές γιατί δεν έχουν αισθητό αντίκρισμα. «Οι μαθηματικές έννοιες αναφέρονται σε χαρακτηριστικά ή ιδιότητες και κυρίως σε σχέσεις μεταξύ αυτών που δημιουργούνται ως νοητικές κατασκευές και εισάγονται από τον άνθρωπο στα στοιχεία της πραγματικότητας με στόχο την νοητική της οργάνωση. Είναι προϊόντα ανθρώπινης επινοήσης ή εφεύρεσης και όχι ανακάλυψης» (Χασάπης, 2000). Αυτό προσθέτει δυσκολίες στην κατανόηση τους από τον μαθητή. Η μαθηματική έννοια «εμβαδόν» δεν αντανακλά ένα υλικό χαρακτηριστικό γιατί δεν έχει ένα αισθητό αντίκρισμα. Επινοήθηκε

από την ανάγκη των ανθρώπινων δραστηριοτήτων για το χειρισμό επιφανειών και προστέθηκε ως χαρακτηριστικό τους μαζί και πέρα από αλλά φυσικά χαρακτηριστικά (Χασάπης, 2000).

Επιπλέον, η γνώση των διαδικασιών για επίλυση προβλημάτων, που αρκετές φορές παρατηρούμε πολύ σωστά να ακολουθεί ο μαθητής, δεν προϋποθέτει απαραίτητα εννοιολογική κατανόηση αν ο τρόπος που ακολουθείται είναι καθαρά αυτός της μηχανικής αποστήθισης.

Με την έννοια «εμβαδόν» ορίζουμε το μέγεθος της έκτασης που καταλαμβάνει μια επιφάνεια. Ένας πιο αυστηρός ορισμός απαιτεί σύγκριση της συγκεκριμένης επιφάνειας με επιφάνεια που λαμβάνεται ως μονάδα μέτρησης. Το αποτέλεσμα της σύγκρισης αυτής (θετικός αριθμός) αποτελεί το εμβαδόν της αρχικής επιφάνειας. Ως μονάδα μέτρησης λαμβάνεται κυρίως μια τετραγωνική επιφάνεια με πλευρά τη μονάδα μέτρησης μήκους.

Οι στόχοι που τέθηκαν κατά την διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος ήταν οι έξης: οι μαθητές να κατανοήσουν το

1. *εμβαδόν μιας επίπεδης επιφάνειας ως το μέγεθος της έκτασης που καταλαμβάνει η επιφάνεια αυτή στο επίπεδο*
2. *εμβαδόν μιας επίπεδης επιφάνειας ως το θετικό αριθμό που προκύπτει από τη σύγκριση της επιφάνειας αυτής με μια άλλη που καλούμε ως μονάδα μέτρησης.*
3. *τα ισοδύναμα σχήματα*

Πάνω στους στόχους αυτούς στηρίχτηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για να διερευνηθούν στην συγκεκριμένη εργασία.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εισαγωγή των ΤΠΕ στο συγκεκριμένο μάθημα ευελπιστεί να οδηγήσει τον μαθητή σε μια ουσιαστική εννοιολογική κατανόηση του εμβαδού και της μέτρησης αυτού και όχι σε μια μηχανική αποστήθιση κανόνων και τύπων. «Μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης οι μαθητές ανακαλύπτουν αρχές ή αναπτύσσουν δεξιότητες μέσω πειραματισμού και πρακτικής. Η θεωρία αυτή προτάθηκε ως θεωρία μάθησης από τον αμερικανό ψυχολόγο J. Bruner» (Κόμης Β, 2004). Επίσης «η θεωρία αυτή εστιάζει την προσοχή της στη διευκόλυνση της μάθησης μέσω της κατανόησης των δομών και των επιστημονικών αρχών ενός γνωστικού αντικείμενου, καθώς και στην υιοθέτηση της ανακαλυπτικής μεθόδου ή της καθοδηγούμενης ανακάλυψης με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης από τον μαθητευόμενο» (Ράπτης & Ράπτη, 1999).

«Το Geogebra είναι ένα ελεύθερο λογισμικό για τη διδασκαλία των μαθηματικών που ενώνει την Άλγεβρα, τη Γεωμετρία και τον Λογισμό, εύκολο στη χρήση και διαρκώς εξελισσόμενο. Αναπτύχτηκε για τη διδασκαλία των μαθηματικών στα σχολεία από τον Markus Hohenwarter και από μια διεθνή ομάδα προγραμματιστών και επειδή είναι

λογισμικό «ανοικτού κώδικα» δίνει τη δυνατότητα στους καθηγητές και μαθητές να έχουν πρόσβαση εκτός από το σχολείο και σε οποιονδήποτε άλλο χώρο. Είναι ένα δυναμικό λογισμικό γιατί εκτός από τις δυνατότητες κατασκευής γεωμετρικών σχημάτων, απεικόνισης συναρτήσεων και υπολογισμών δίνει την δυνατότητα αλληλεπίδρασης με το χρήστη» (Hohenwarter & Preine, 2007).

Επιπλέον, «οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που δημιουργούνται με τα νέα ψηφιακά εργαλεία συνδυάζουν επικοινωνία, αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση των μαθητών με τις πηγές (λογισμικά, διαδίκτυο), αυτενέργεια των μαθητών στην πορεία του μαθήματος και διαθεματικότητα-διεπιστημονικότητα, τείνουν να μεγιστοποιήσουν τα οφέλη της τεχνολογίας στην σχολική τάξη» (Ζωγόπουλος 2013).

Μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 264 μαθητές 12 συνολικά τμημάτων της Β΄ Γυμνασίου. Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά τα τελευταία 5 σχολικά έτη σε δύο Γυμνάσια της ίδιας αστικής περιοχής (πρωτεύουσα νομού και επαρχιακή πόλη). Πριν την διεξαγωγή της έρευνας αφιερώθηκε χρόνος από τις ερευνήτριες να ενημερώσουν τους μαθητές σχετικά με το λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας Geogebra, τα χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες και τις λειτουργίες του. Στους μαθητές μοιράστηκε φύλλο εργασίας με συγκεκριμένες διαβαθμισμένης δυσκολίας δραστηριότητες, το οποίο παρατίθεται στο τέλος της εργασίας αυτής. Επιπλέον χωρίστηκαν σε ομάδες δυο ατόμων οι οποίες εργάζονταν σε έναν υπολογιστή η κάθε μία.


Όπως αναφέρει ο Lincoln (2001), η «αξιοπιστία» (credibility) σε μια τέτοιου είδους έρευνα αναφέρεται στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των δεδομένων τα οποία συλλέχτηκαν κατά τη διάρκειά της και στο πώς αυτά οδηγούν σε αμερόληπτα και επομένως «έγκυρα» αποτελέσματα. Σημαντικός συνεταιίρος στην επίτευξη της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της έρευνας μας αποτέλεσε η μέθοδος της τριγωνοποίησης (triangulation) που εφαρμόσαμε. Η μεθοδολογική τριγωνοποίηση περιλάμβανε:

- *Χρονική τριγωνοποίηση με σκοπό να συμπεριλάβει τη διαχρονική αξιοπιστία, δηλαδή τη σταθερότητα σε βάθος χρόνου αλλά και τη συγχρονική αξιοπιστία, δηλαδή την ομοιότητα δεδομένων που έχουν συλλεχθεί την ίδια χρονική περίοδο.*
- *Τριγωνοποίηση ερευνητών (περισσότεροι από ένας παρατηρητές και αναλυτές δεδομένων).*
- *Χωρική τριγωνοποίηση (περισσότερα από ένα σχολεία της ίδιας περιοχής).*

Για την ανάλυση των δεδομένων και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft Office Excel 2003 τμήμα του Microsoft Office Professional Edition 2003, πνευματικά δικαιώματα Copyright 1985-2003 Microsoft Corporation.

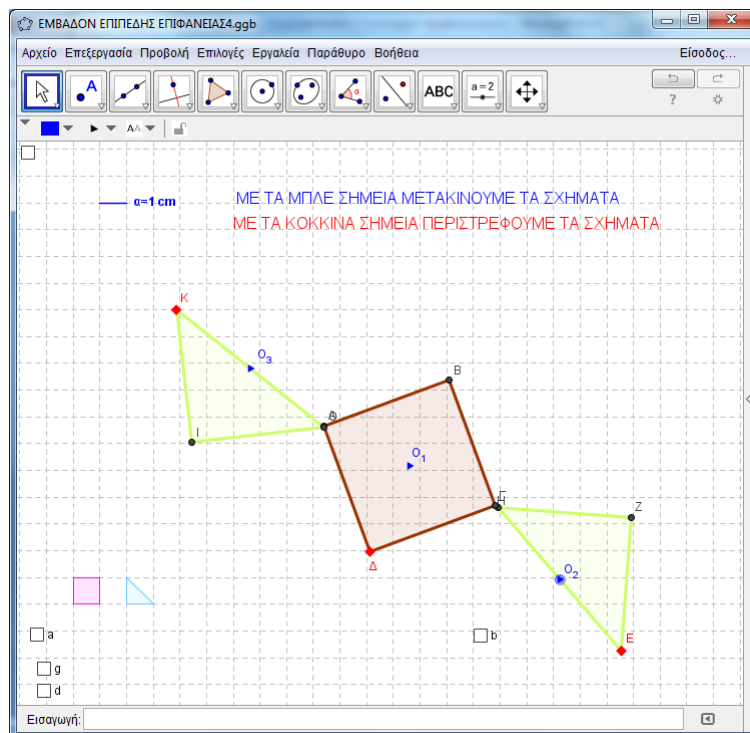
Αποτελέσματα της έρευνας

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας διαπιστώθηκαν τα εξής: Στο σύνολο τους οι μαθητές αναγνώρισαν τα σχήματα που εμπλέκονταν στη συγκεκριμένη εργασία που τους δόθηκε και μέτρησαν το μήκος κάθε πλευράς του τετραγώνου. Ωστόσο μόνο

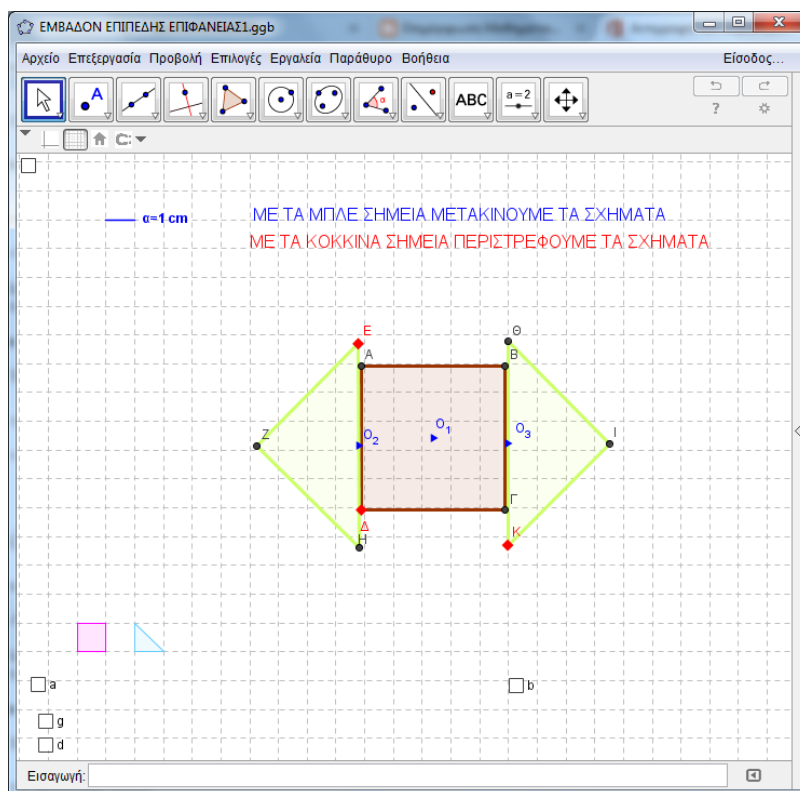
153 μαθητές (57,95%) χρησιμοποίησαν το εικονίδιο  του λογισμικού για να κάνουν την απαιτούμενη μέτρηση ενώ οι υπόλοιποι χρησιμοποίησαν την κλασική μέθοδο, το πλέγμα.

Όλοι οι μαθητές (ακόμα και οι πιο αδύναμοι) συμμετείχαν πρόθυμα στην επόμενη δραστηριότητα, μετακινώντας τα σχήματα και περιστρέφοντας τα, με αποτέλεσμα το 77,27% των μαθητών να κατασκευάσουν και τα τρία σχήματα με συγκεκριμένες διαστάσεις που τους ζητήθηκαν (ορθογώνιο παραλληλόγραμμο, ισοσκελές ορθογώνιο τρίγωνο, ισοσκελές τραπέζιο) ενώ οι υπόλοιποι 60 μαθητές να κατασκευάσουν τα δύο από αυτά.

Μετρώντας την έκταση που καταλαμβάνουν τα παραπάνω σχήματα στο επίπεδο οι μαθητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι αυτά έχουν το ίδιο εμβαδό. Μέσα από την οπτικοποίηση την οποία επιτυγχάνει ένα δυναμικό υπολογιστικό περιβάλλον επιτρέπει στον μαθητή να κατασκευάσει σχήματα, παραδείγματα των οποίων βλέπουμε στις εικόνες 1 και 2 :



Εικόνα 1: Σχήμα πρώτου μαθητή



Εικόνα 2: Σχήμα δεύτερου μαθητή

Οι μαθητές αρχικά ήταν διστακτικοί στο να δημιουργήσουν σχήματα πέραν των βασικών (τρίγωνα, τετράγωνα, παραλληλόγραμμο, τραπέζια). Οι ερευνήτριες όμως, λαμβάνοντας υπόψη τους τη διάθεση για συμμετοχή στον πειραματισμό, ανέπτυξαν ένα πλαίσιο συνεργατικής δράσης με αποτέλεσμα να παραλάβουμε πληθώρα σχημάτων με τη βοήθεια του συρσίματος (dragging). Άλλωστε το πιο χαρακτηριστικό γνώρισμα των προγραμμάτων δυναμικής γεωμετρίας είναι ο φαινομενικά συνεχής, σε πραγματικό χρόνο μετασχηματισμός που ονομάζεται σύρσιμο: δηλαδή, όταν τα στοιχεία ενός σχήματος κινούνται, αυτό το χαρακτηριστικό επιτρέπει στην κατασκευή να ανταποκρίνεται δυναμικά στις νέες συνθήκες ενώ διατηρεί τις αμετάβλητες ιδιότητες της δεδομένης κατασκευής. Κατά το σύρσιμο, οι δυναμικές εικόνες στην οθόνη είναι ακριβώς τόσο αυστηρές όσο οι βασικές μαθηματικές ιδιότητες που τις προσδιορίζουν (Sinclair και Yurita, 2008 σ. 136).

Στη συνέχεια, αναζητώντας ο μαθητής την έκταση των τριών σχημάτων βάσει διαφορετικών μονάδων μέτρησης καταλήγει στο συμπέρασμα ότι αυτό κάθε φορά είναι διαφορετικό και επομένως εξαρτώμενο από τις μονάδες μέτρησης. Το 93,18% των μαθητών καταλήγει στο να δώσει το μαθηματικό ορισμό της έννοιας του εμβαδού, οικοδομώντας έτσι μόνος του τη γνώση ύστερα από την διερεύνηση, την ανακάλυψη και την ανάλυση που είχε προηγηθεί. Η έννοια του εμβαδού ήταν εμφανής και κατανοητή από τους μαθητές. Κατά γενική ομολογία των μαθητών οι δραστηριότητες μέσα από το περιβάλλον του συγκεκριμένου λογισμικού ήταν ελκυστικές, τους οδήγησαν στην εύρεση και την κατανόηση της συγκεκριμένης έννοιας, κάτι στο οποίο η παραδοσιακή διδασκαλία τις προηγούμενες χρονιές είχε βασικά διδακτικά κενά.

Συμπεράσματα

Η διαδικασία και η μάθηση των μαθηματικών είναι περιπλοκές διαδικασίες. Γιατί οι διδακτικές πρακτικές που ακολουθούμε κάθε φορά βρίσκονται σε άμεση σχέση και συνάρτηση με το πλαίσιο διδασκαλίας και τους μαθητές στους οποίους απευθυνόμαστε. Η καταγραφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η έρευνα που ακολούθησε βοηθά αναμφίβολα τον εκπαιδευτικό να πάρει μηνύματα και να βελτιώσει τη διδασκαλία του. Ωστόσο «η αξία του εκπαιδευτικού ο οποίος δίνει έμφαση στην διδασκαλία των εννοιών μπορεί να μην φανεί αν η αξιολόγηση των μαθητών επικεντρώνεται στην ανάκληση κανόνων που αποκτήθηκαν μηχανικά» (Grouws & Gebulla 2000).

Η εφαρμογή λογισμικών δυναμικής γεωμετρίας και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που εφαρμόστηκε βελτιώνουν την ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας γιατί δίνουν την δυνατότητα στον μαθητή να συγκεντρωθεί, να πειραματίσει με το «κινούμενο σχήμα» και να αναπτύξει ανάλογα μαθηματικά νοήματα (Κυνηγός κ.α 2010). Η διδασκαλία της έννοιας του εμβαδού μέσα στην τάξη με εργαλεία τον πίνακα, την κιμωλία και τα απλά γεωμετρικά όργανα αποδεικνύονται στατικά μέσα που δεν δίνουν διέξοδο στην μαθητική μαθηματική σκέψη. Με την αλλαγή τρόπου διδασκαλίας «επιτυγχάνεται από τον εκπαιδευτικό να προσελκύσει το μαθητή να εργαστεί σε έκταση ένταση και διάρκεια» (Ματσαγγούρας 2001).

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Ανοίξτε το αρχείο: «Εμβαδόν επίπεδης επιφάνειας.ggb» που βρίσκεται στην επιφάνεια εργασίας.

Τι σχήμα είναι το ΑΒΓΔ;.....

Ποιο το μήκος κάθε πλευράς του; ΑΒ=....., ΒΓ=, ΓΔ =, ΔΑ=.....



(Χρησιμοποιήστε το εικονίδιο του λογισμικού και κάντε «κλικ» στο τμήμα που θέλετε για να κάνετε τις μετρήσεις)

Τι σχήματα είναι τα ΕΖΗ και ΘΙΚ;

.....
.....

Ποια η σχέση των δύο σχημάτων ΕΖΗ και ΘΙΚ;

Μπορείτε χρησιμοποιώντας τα 3 αυτά σχήματα να κατασκευάσετε:

Ένα ορθογώνιο παραλληλόγραμμο πλάτους 10 cm και ύψους 5 cm;

Ένα ισοσκελές ορθογώνιο τρίγωνο με κάθετες πλευρές 10cm;

Ένα ισοσκελές τραπέζιο με βάσεις 5 cm και 15 cm;

(Για την κατασκευή θα χρειαστείτε τα εξής:

Μπορείτε να μετακινείτε τα σχήματα σύροντας τα από τα σημεία με μπλε χρώμα (O_1 , O_2 , O_3) αντίστοιχα.

Μπορείτε να περιστρέψετε τα σχήματα μετακινώντας τα σημεία με κόκκινο χρώμα (Δ , E , K).

Μπορείτε επίσης να χρησιμοποιήσετε την διαδικασία: «επιλογή σχήματος (με το πο- ντίκι) – επεξεργασία – αντιγραφή και επεξεργασία – επικόλληση»)

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

1) Τι έκταση καταλαμβάνουν τα παραπάνω σχήματα στο επίπεδο, αν θεωρήσουμε ως μονάδα μέτρησης το τετραγώνάκι του πλέγματος πλευράς 1 cm;



Ορθογωνίου παραλληλογράμμου.....

Ορθογωνίου Τριγώνου

Τραπεζίου

Ποιο είναι το συμπέρασμά σας ;

.....
.....

Πως ονομάζουμε το γεωμετρικό μέγεθος που καταλαμβάνουν τα σχήματα και τι χρησιμοποιούμε για την μέτρηση του;

.....
.....

2) να σχεδιάσετε επιφάνεια με ίδιο εμβαδό με τα παραπάνω

3) Αν επιλέξουμε ως μονάδα μέτρησης ορθογώνιο τρίγωνο:



που βλέπετε στο αρχείο, ποια θα είναι η έκταση των τριών νέων σχημάτων ;

Ορθογωνίου παραλληλογράμμου

Ορθογωνίου Τριγώνου

Τραπεζίου

4) Αν επιλέξουμε ως μονάδα μέτρησης το ένα από τα δύο (αρχικά) ισοσκελή ορθογώνια τρίγωνα, ποια θα είναι η έκταση των τριών νέων σχημάτων ;

Ορθογωνίου παραλληλογράμμου

Ορθογωνίου Τριγώνου

Τραπεζίου

Ποιο είναι το συμπέρασμά σας ;

.....

Μπορείτε να συγκεντρώσετε όλα τα συμπεράσματά σας σε έναν ορισμό για το γεωμετρικό μέγεθος, με τι το εκφράζουμε και από τι εξαρτάται;

.....

Βιβλιογραφία

Grouws, Cebulla., (2010). Improving student achievement in mathematic, Ibe Unesco educational practices series No4 Μετάφραση Κασσότη Ο & Κλιάπης Π .,(2007)

Hohenwarter, M., & Preiner, J. (2007): Βοήθεια GeoGebra, Εγχειρίδιο Χρήσης 3.0. Μετάφραση στα Ελληνικά, Νικόλας Γ. Μουσουλίδης, Ιστοσελίδα GeoGebra: www.geogebra.org .

Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. Στους J. Smart, & W. Tierney (Εκδ.), Higher education: Handbook of theory and research. New York: Agathon Press.

Sinclair, N. and V. Yurita. (2008). To be or to become: how dynamic geometry changes discourse. *Research in Mathematics Education*. **10** (2), pp. 135 – 150.

Αργυρόπουλος Η., Βλωμός Π., Κατσούλης Γ., Μαρκάτης Σ., Σίδερης Π., (2007): Ευκλείδεια Γεωμετρία Α' & Β' Γενικού Λυκείου, ΟΕΔΒ.

- Βλάμος Π., Δρούτσας Π., Πρέσβης Γ., Ρεκούμης Κ., (2007): Μαθηματικά Β΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ.
- Ζωγόπουλος Ε.,(2013). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ, Τα εκπαιδευτικά, τεύχος 105-106,σελ. 60-73.
- Κόμης, Β. (2004): *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Αθήνα: Εκδόσεις νέων τεχνολογιών.
- Κυνηγός, Χ., Ψυχάρης Γ., Γαβρίλης Κ. & Κεϊσογλου, Σ., (2010): *Επιμορφωτικό Υλικό για την Επιμόρφωση των Επαιδευτικών στα Κ.Σ.Ε*, τεύχος 4, κλάδος ΠΕ03, Β΄ έκδοση Αναθεωρημένη και Εμπλουτισμένη, Πάτρα: ΙΤΥ.
- Ματσαγγούρας Η., (2001): *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Η Σχολική Τάξη, Χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος* Αθήνα: Εκδόσεις Μ.Π.ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Ράπτης Α, Ράπτη Α., (1999): *Πληροφορική και Εκπαίδευση, Συνολική προσέγγιση. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Έκδοση συγγραφέων.
- Χασάπης Δ., (2000): *Διδακτική βασικών μαθηματικών εννοιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Διδακτική πρόταση –Σενάριο διδασκαλίας. Μάθημα: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Λυκείου, Γιώργου Ιωάννου, +13 - 12 - 43

Δημούλκα Μελομένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
dimoulka.meni@gmail.com

Ταυτότητα του σεναρίου

Διδακτικό αντικείμενο: Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Τάξη: Γ΄ Λυκείου, τμήμα 2^ο , σχολικό έτος 2015 - 2016

Διδακτική ενότητα Γιώργος Ιωάννου, +13 - 12 - 43

Προβλεπόμενος χρόνος διδασκαλίας: 3 διδακτικές ώρες στο εργαστήριο πληροφορικής

Φύλλο εργασίας: 1 κοινό για όλες τις ομάδες και για κάθε ομάδα ξεχωριστά

Ομάδες εργασίας: 6 (ανά 3-4 σε κάθε υπολογιστή)

Τεχνολογικά εργαλεία: Φυλλομετρητής Mozilla, Διαδραστικά σχολικά βιβλία, MS Powerpoint , MS Word

Συνοπτική παρουσίαση

Η διδακτική αυτή παρέμβαση αποτελεί πρόταση για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ΄ Λυκείου με τη χρήση Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.), ενώ υπάρχει και διαθεματικότητα, καθώς συνδυάζεται και με τη διδασκαλία της Ιστορίας Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας. Βασική επιδίωξη της παρέμβασης είναι οι μαθητές να γνωρίσουν την ιδιαίτερη γραφή του Ιωάννου, ενός σημαντικού εκπροσώπου της μεταπολεμικής γενιάς στη Νεοελληνική Λογοτεχνία και να ευαισθητοποιηθούν ως προς το συγκεκριμένο αφηγηματικό περιεχόμενο. Προηγείται το πρώτο μέρος των κοινών εργασιών, ώστε να είναι σε θέση οι μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα το κείμενο και να το απολαύσουν. Αφορμή της διδασκαλίας θεωρείται ο εορτασμός της επετείου του αγώνα της 28^{ης} Οκτωβρίου 1940 – Πόλεμος και Κατοχή. Η μέθοδος που ακολουθείται είναι η διερευνητική, εστιασμένη στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, δευτερευόντως κειμενοκεντρική - εξαιτίας της φύσης του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Ως προς τη χρήση των Τεχνολογιών, η αναζήτηση και η καταγραφή της πληροφορίας μέσα από έγκυρες ιστοσελίδες λογοτεχνικού, ιστορικού περιεχομένου και άλλες, συνιστά το βασικό άξονα της διδασκαλίας

Λέξεις-Κλειδιά: παρέμβαση, προσέγγιση, διαθεματικότητα, Τ.Π.Ε., αναζήτηση

Στόχοι

Επιδιώκεται οι μαθητές:

ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- να κατανοήσουν το ιστορικό υπόβαθρο του έργου – τόσο κατά το χρόνο συγγραφής (1964) , όσοι και κατά το χρόνο αφήγησης των γεγονότων

- να εντοπίσουν τα χρονικά επίπεδα στα οποία κινείται το πεζογράφημα
- να εντοπίσουν τις δύο σκηνικές ενότητες του κειμένου και να επισημάνουν την αντιθετική σχέση που τις διέπει
- να αναγνωρίσουν τη στάση του αφηγητή και τη συμμετοχή του ή μη στα δρώμενα
- να επισημάνουν υπαινιγμούς που αναφέρονται στη στάση των ανθρώπων κατά την κατοχή και κατά τη σύγχρονη (με το χρόνο συγγραφής του διηγήματος) περίοδο και να εξετάσουν το ρόλο που παίζουν μέσα σε όλο το διήγημα
- να γνωρίσουν την ιδιαίτερη γραφή του Ιωάννου, ενός σημαντικού εκπροσώπου της μεταπολεμικής γενιάς στη Νεοελληνική Λογοτεχνία, να επισημάνουν το ρεαλισμό του και να ευαισθητοποιηθούν ως προς το συγκεκριμένο αφηγηματικό περιεχόμενο
- να συνειδητοποιήσουν ότι για την ουσιαστική αισθητική απόλαυση ενός λογοτεχνικού έργου απαραίτητες είναι στην αρχή κάποιες γνώσεις ως σημεία αναφοράς

ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- να αναπτύξουν συνεργατικότητα για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού στα πλαίσια του ομαδοσυνεργατικού μοντέλου μάθησης, 4 ομάδες των 3 μαθητών και 2 ομάδες των 4 μαθητών (σύνολο 6 ομάδες)
- να εξοικειωθούν με τη διαδικασία παρατήρησης, κριτικής ανάγνωσης, ανάληψης πρωτοβουλιών και λήψης αποφάσεων.

ως προς τη χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών

- να συνειδητοποιήσουν ότι οι Τ.Π.Ε. μπορούν να λειτουργήσουν ως μέσα βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς επιτρέπουν και ενθαρρύνουν την πρόσβαση σε ευρύ πεδίο πληροφοριών.
- να αναπτύξουν δεξιότητες αναζήτησης, επιλογής και διαχείρισης των πληροφοριών που αντλούν από το διαδίκτυο
- να εξοικειωθούν με τα ΠΕΚ, αλλά και να βελτιωθούν στη χρήση τους
- να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία.

Πλάνο

1^η διδακτική ώρα: στην αίθουσα των υπολογιστών όλες οι ομάδες παρακολουθούν από κοινού προβολή δύο βίντεο στο YouTube (στην οθόνη με τον βιντεοπροβολέα) – ακολουθούν εργασίες και στη συνέχεια η ανάγνωση του κειμένου από τη διδάσκουσα

2^η-3^η διδακτική ώρα: στην αίθουσα των υπολογιστών με το φύλλο εργασίας που συντάχτηκε και αποθηκεύτηκε στους υπολογιστές τους.

Γενική οδηγία: Ανοίξτε το αρχείο Κειμενογράφου (Word) το οποίο έχει αποθηκευτεί στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή σας – Φύλλο Εργασίας

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1^η διδακτική ώρα

ΚΟΙΝΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ :

1. Δημιουργήστε όλοι οι μαθητές ένα φάκελο στα «Έγγραφα μου» με τίτλο: Λογοτεχνία Γ' Λυκείου, όπου στο τέλος θα αποθηκεύσετε τις εργασίες σας.
2. Ανοίξτε την ιστοσελίδα <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C131/595/3929,17363/> όπου υπάρχουν τρεις σύνδεσμοι που παραπέμπουν σε αντίστοιχες ιστοσελίδες και θα χρησιμοποιηθούν από εσάς τους μαθητές
3. Ανοίξτε επίσης την ιστοσελίδα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου αναζητώντας το συγγραφέα Γιώργο Ιωάννου (ψευδώνυμο του Σορολόπη Γιώργου)

ΠΡΩΤΗ ΚΟΙΝΗ ΓΡΑΠΤΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ

Παρακολουθήστε όλες οι ομάδες στην οθόνη με τον βιντεοπροβολέα το διάρκειας 5.54 βίντεο, έως το 3^ο λεπτό με θέμα τη σφαγή στα Καλάβρυτα

<https://www.youtube.com/watch?v=DXyAHodb2k8> και
<https://www.youtube.com/watch?v=kqnAjR-cxRE>, από το 4^ο λεπτό έως το 9^ο λεπτό, και το διάρκειας 12 λεπτών βίντεο
https://www.youtube.com/watch?v=yZ_MPYN82DA

Καλείστε σύμφωνα με το αποθηκευμένο φύλλο εργασίας ν' απαντήσετε στα ερωτήματα σε αρχείο Word:

Ερωτήσεις: Υπάρχει κίνημα Αντίστασης εναντίον των Γερμανών την περίοδο της Κατοχής; Από ποιους; Γιατί οι Γερμανοί έκαναν τη σφαγή στα Καλάβρυτα; Ήταν ασυνήθιστη ενέργεια; Πώς περιγράφεται το συμβάν; Τι αισθάνεστε;

(συνολικά περίπου 30')

Το υπόλοιπο της 1^{ης} διδακτικής ώρας αφιερώνεται στην ανάγνωση του κειμένου από τη διδάσκουσα, ενώ οι μαθητές παρακολουθούν το κείμενο από την παραπάνω ιστοσελίδα που ήδη έχουν ανοίξει: <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C131/595/3929,17363/> ή από το σχολικό βιβλίο. «Αποθηκεύστε τις εργασίες σας στον παραπάνω φάκελο και όλες τις ιστοσελίδες στους σελιδοδείκτες. 2^η- 3^η διδακτική ώρα (κατά προτίμηση συνεχόμενο 2ωρο ή αν υπάρχει η ευχέρεια, 3ωρο)

1^η ομάδα

Έχετε ανοικτή την ιστοσελίδα από όπου διαβάσαμε το κείμενο <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C131/595/3929,17363/> Το πεζογράφημα αποτελείται από δυο ενότητες. Ποια περιστατικά από την κάθε ενότητα καθορίζουν τη στάση του συγγραφέα; Ποια είναι αυτή; Να βρείτε τις λέξεις και τις φράσεις που την αποδίδουν δημιουργώντας ένα σύντομο κείμενο στον κειμενογράφο (Word) . Στη συνέχεια, έχοντας πάντα ανοικτή την ιστοσελίδα από όπου διαβάσαμε το κείμενο <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C131/595/3929,17363/> προσέξτε πως στην αρχή, μετά το εισαγωγικό σημείωμα υπάρχουν τρία σύμβολα-σύνδεσμοι που παραπέμπουν σε αντίστοιχες ιστοσελίδες. Επιλέξτε τον τρίτο σύνδεσμο που σας οδηγεί στην ιστοσελίδα του Μουσείου Καλαβρυτινού Ολοκαυτώματος, επιλέξτε τις φωτογραφίες που είναι αυθεντικές και δείτε τις: Τι αισθάνεστε; Πώς αντιλαμβάνεστε τώρα τη στάση του συγγραφέα-αφηγητή στην 1^η σκηνή του αφηγήματος; Πηγαίνετε τώρα στην ιστοσελίδα (στο Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού): http://www.ime.gr/chronos/15/gr/1960_1970/01.html Πώς ερμηνεύετε στη 2^η σκηνή τη στάση των τουριστών απέναντι στο νεκρό και τους συγγενείς του και τα λόγια «Καλά τους έκαναν αφού οι άλλοι σκότωσαν στρατιώτες του κατακτητή». Γράψτε μία παράγραφο 120 λέξεων σε αρχείο Word και αποθηκεύστε τις εργασίες σας. Συνδυάστε και εικόνες.

2^η ομάδα

Έχετε ανοικτή την ιστοσελίδα από όπου διαβάσαμε το κείμενο <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C131/595/3929,17363/> Τι νομίζετε πως είναι εκείνο που καθιστά κατανυκτική και ιερή τη στιγμή της εκταφής παρά την απουσία ιερέα; Εντοπίστε σημεία του κειμένου όπου περιγράφεται ρεαλιστικά η σκηνή της εκταφής. Πώς κρίνετε τον τίτλο που δίνει ο συγγραφέας στο έργο του;

Πηγαίνετε τώρα στην ιστοσελίδα (στο Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού): http://www.ime.gr/chronos/15/gr/1960_1970/01.html Διαβάστε το κείμενο, αντλήστε πληροφορίες και απαντήστε στα ερωτήματα: Ποιες διαφορετικές τοποθετήσεις απέναντι στην Εθνική Αντίσταση διαφαίνονται στο πεζογράφημα από τα σχόλια των επισκεπτών-τουριστών; Ποια σημεία της αφήγησης ζωντανεύουν το κλίμα της μετεμφυλιακής Ελλάδας και πού φαίνεται ιδιαίτερα ο ιδεολογικός της διχασμός; Τελικά: Ο συγγραφέας-αφηγητής συμμετέχει ή όχι στα συμβάντα; Πώς ονομάζεται τεχνικά αυτό; Γράψτε μία παράγραφο 120 λέξεων σε αρχείο Word και αποθηκεύστε τις εργασίες σας. Συνδυάστε και εικόνες.

3^η ομάδα

Έχετε ανοικτή την ιστοσελίδα από όπου διαβάσαμε το κείμενο <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C131/595/3929,17363/> προσέξτε πως στην αρχή, μετά το εισαγωγικό σημείωμα υπάρχουν τρία σύμβολα-σύνδεσμοι που παραπέμπουν σε αντίστοιχες ιστοσελίδες. Επιλέξτε το δεύτερο σύνδεσμο:

Σε ποια ιστοσελίδα παραπέμπει; Διαβάστε και απαντήστε: Στο πεζογράφημα δίνονται έμμεσα αρκετές πληροφορίες για την περίοδο της κατοχής. Να τις επισημάνετε και να ανασυνθέσετε την κατάσταση που απεικονίζουν. Απαντήστε σύντομα σε 3-4 διαφάνειες στο Πρόγραμμα Παρουσιάσεων (Power Point) συνδυάζοντας σύντομο κείμενο και εικόνες σχετικές με την περίοδο.

4^η ομάδα

Ανοίξτε την ιστοσελίδα <http://www.kalavrytanews.com/2013/12/13-12-1943.html#.U4X0pnZOSSp> Τι είδους είναι; Διαβάστε το άρθρο και συζητήστε πώς αντιμετωπίζουν οι σημερινοί Καλαβρυτινοί την ιστορία του τόπου τους. Μπορείτε να εντοπίσετε μαρτυρίες που παραπέμπουν στο κείμενο του Ιωάννου; Κρατήστε σημειώσεις και δημιουργήστε ένα μικρό κείμενο 80 περίπου λέξεων σε αρχείο Word. Συνδυάστε και εικόνες.

5^η ομάδα

Ανοίξτε την ιστοσελίδα του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=461&t=192> Διαβάστε τα βιογραφικά στοιχεία για το συγγραφέα Γιώργο Ιωάννου και απαντήστε στα ερωτήματα: Πού τοποθετείται χρονικά το έργο του Γιώργου Ιωάννου και από πού πηγάζει; Και από την ιστοσελίδα <http://biblionet.gr/author/7311> Τι έχει σημαδέψει έντονα την ψυχή του; Πότε γεννήθηκε και πότε κυκλοφόρησε το έργο του "Για ένα φιλότιμο", το πρώτο του βιβλίο με πεζογραφήματα; Ποια ήταν τότε η ηλικία του; Και δείτε τι συνέβαινε στη χώρα τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας 1960 – 1970:

http://www.ime.gr/chronos/15/gr/1960_1970/index.html

και http://www.ime.gr/chronos/15/gr/1960_1970/01.html

Μετά από όλα τα παραπάνω δημιουργήστε 5 διαφάνειες στο Πρόγραμμα Παρουσιάσεων (Power Point) με τα βασικά σημεία όσων μελετήσατε και γράψτε πώς κατανοείτε τη στάση του συγγραφέα-αφηγητή στις 2 σκηνές του αφηγήματος. Συνδυάστε κείμενο και εικόνες.

6^η ομάδα

Να επισημάνετε στο κείμενο τη στάση του συγγραφέα-αφηγητή στην πρώτη σκηνική ενότητα απέναντι στο νεκρό και τους συγγενείς του. Δείτε σχετικά: <https://sites.google.com/site/epistita/home/logotechnia-g-lykeiou/-13-12> Στη συνέχεια: Ανοίξτε την ιστοσελίδα (Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού) <http://www.snhell.gr/references/quotes/writer.asp?id=68> και διαβάστε το ποίημα του Νικηφόρου Βρεττάκου «Ελεγείο πάνω στον τάφο ενός μικρού αγωνιστή» (αριθ. 4)

Ποια είναι η στάση του ποιητή απέναντι στο μικρό αγωνιστή; Σε τι συμφωνεί με τον συγγραφέα-αφηγητή και σε τι διαφοροποιείται; Απαντήστε σύντομα σε 3-4 διαφάνειες στο Πρόγραμμα Παρουσιάσεων (Power Point) συνδυάζοντας κείμενο και εικόνες.

ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ:

Αποθηκεύστε τις εργασίες σας και μέσω του ηλεκτρονικού σας ταχυδρομείου στείλτε τις στη δ/ση:@.....com

Παρουσιάστε τις εργασίες σας στην ολομέλεια της τάξης.

(Σημ. Αυτό γίνεται με τη βοήθεια του διδάσκοντος)

Κριτική - Συμπεράσματα

- Σύμφωνα με το μοντέλο των τριών κύκλων, που αφορά τις πρακτικές αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, καλύπτεται και ο δεύτερος κύκλος σχετικά με τις αναζητήσεις που αντιμετωπίζουν τις ΤΠΕ ως μέσα πρακτικής γραμματισμού, ενώ πλησιάζουμε τον τρίτο κύκλο, καθώς επιχειρείται κάποιου είδους κριτική προσέγγιση ως προς την διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ.
- Ως προς το μοντέλο του ρόμβου, η συγκεκριμένη ενότητα σε συνδυασμό με τη χρήση των Τ.Π.Ε. καλύπτει πολύ άνετα και τα 4 σημεία (Α. Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες-στάσεις, Β. Γραμματισμοί – λογοτεχνικός, ψηφιακός, Γ. Γνώσεις για το αντικείμενο: συγκεκριμένος συγγραφέας και έργο, Δ. Διδακτικές πρακτικές)
- Δίδεται έμφαση στη νέα κειμενικότητα (δημιουργία κειμένων που σχετίζονται με το διαδίκτυο και με τον υπολογιστή ως μέσο επικοινωνίας)
- Έμφαση στην καλλιέργεια της αξιοποίησης των ΤΠΕ ως περιβαλλόντων πρακτικής γραμματισμού (αξιοποίηση των επεξεργαστών κειμένου, των προγραμμάτων παρουσιάσεων – όπως PowerPoint κτλ.).
- Έμφαση στην καλλιέργεια της δεξιάτητας για κριτική ανάγνωση-αξιολόγηση της διαδικτυακής πληροφορίας.
- Παράλληλη καλλιέργεια κλασικού γραμματισμού με νέο γραμματισμό
- Δίνεται στους μαθητές η ευκαιρία να στοχαστούν πάνω σε θέματα που αφορούν την εκμάθηση και τις μαθησιακές τους ανάγκες.
- Αναγνωρίζεται και επαινείται η επίτευξη των στόχων και η πρόοδος των μαθητών.
- Δίνεται στους μαθητές ο χρόνος να σκεφτούν και να κινηθούν σύμφωνα με τις υποδείξεις και οδηγίες που τους έχουν δοθεί.

Βιβλιογραφία

Κουτσογιάννης, Δ. 2011. *Εφηβικές πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού και ταυτότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

- Κουτσογιάννης, Δ. 2012. Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας*, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, ΙΝΣ
- Κουτσογιάννης, Δ. & Μ. Αραποπούλου (επιμ.) 2009. *Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση. Όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη / Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Ματσαγγούρας, Η. 1987. *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. 1997. *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. 3η έκδ. Αθήνα: Gutenberg
- Μουλά, Ε. 2010. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας απέναντι στις προκλήσεις της ψηφιακής εποχής... και τάξης. *i-Teacher (i-Teacher.gr*, 1: 35-45. Ανακτήθηκε από <http://i-teacher.gr/files/1o_teyxos_i_teacher_9_2010.pdf> (25.10.2010)
- Νικολαΐδου, Σ. 2009. *Λογοτεχνία και νέες τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος
- Σουλιώτης, Μ. 2000. Διδακτόν η λογοτεχνία; *Παιδαριώδη*, 93-98. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Το μοντέλο των τριών κύκλων για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη γλωσσική εκπαίδευση, Έκδοση Α΄, ΙΤΥΕ Διόφαντος Διεύθυνση Επιμόρφωσης & Κατάρτισης, Ιανουάριος 2013
- Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης, Έκδοση Α΄, ΙΤΥΕ Διόφαντος Διεύθυνση Επιμόρφωσης & Κατάρτισης, Ιανουάριος 2013
- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02, γ΄ έκδοση Αναθεωρημένη, Τομέας Επιμόρφωσης & Κατάρτισης, Πάτρα, Φεβρουάριος 2014

Μελέτη ηχητικού διακροτήματος. Μια διδακτική πρόταση για μαθητές της Γ΄ Λυκείου

Νικόλαος Κυριακόπουλος
M.Sc. Φυσικός, Καθηγητής Β/θμιας Εκπαίδευσης
nkyriak@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία προτείνεται ένα διδακτικό σενάριο που αφορά στο μάθημα της Φυσικής Θετικής Κατεύθυνσης της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου. Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως σκοπό να αναδείξει έναν τρόπο με τον οποίο μπορούν να αξιοποιηθούν τα Συστήματα Συγχρονικής Λήψης και Απεικόνισης (ΣΣΛΑ) κατά την εφαρμογή ενός διδακτικού σεναρίου για τη μελέτη του ηχητικού διακροτήματος. Τα ΣΣΛΑ αποτελούνται συνήθως από έναν καταγραφέα πειραματικών δεδομένων, στον οποίο προσαρμύζονται ανάλογα με το πείραμα κατάλληλοι αισθητήρες. Έτσι οι πειραματικές μετρήσεις που λαμβάνονται από τους αισθητήρες αποθηκεύονται στον καταγραφέα, ή στον συνδεδεμένο με αυτόν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ο καταγραφέας επικοινωνεί με τον υπολογιστή μέσω κατάλληλου λογισμικού. Τελικά αυτό που επιτυγχάνεται είναι να έχουμε μια σύγχρονη λήψη και απεικόνιση των πειραματικών μετρήσεων σε αντίστοιχες γραφικές παραστάσεις. Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο οι μαθητές με τη βοήθεια του ΣΣΛΑ μελετούν ηχητικό διακρότημα που δημιουργείται από δυο απλούς αρμονικούς ήχους ίδιου πλάτους και παραπλήσιας συχνότητας που παράγονται από δυο ξεχωριστές γεννήτριες ακουστών συχνοτήτων. Στη συνέχεια της εργασίας αναλύεται το διδακτικό σενάριο που προτείνεται καθώς και η πειραματική διάταξη με το ΣΣΛΑ.

Λέξεις - κλειδιά: Φυσική, αρμονικός ήχος, διακρότημα, Συστήματα Συγχρονικής Λήψης και Απεικόνισης

Εισαγωγή

Ένα από τα σημαντικότερα κεφάλαια της Φυσικής Θετικής Κατεύθυνσης στη Γ΄ Λυκείου είναι οι ταλαντώσεις. Ιδιαίτερο μάλιστα ενδιαφέρον αποτελεί η σύνθεση δυο αρμονικών ταλαντώσεων του ίδιου πλάτους των οποίων οι συχνότητες διαφέρουν λίγο μεταξύ τους. Η σύνθετη ταλάντωση που προκύπτει είναι μια ιδιόμορφη ταλάντωση της ίδιας περίπου συχνότητας με τις επιμέρους ταλαντώσεις και με πλάτος που μεταβάλλεται με αργό ρυθμό από μηδέν έως το διπλάσιο του πλάτους των επιμέρους ταλαντώσεων (Ιωάννου κ.α., 1999 · Young, 1992). Η ιδιόμορφη αυτή ταλάντωση παρουσιάζει όπως συνηθίζεται να λέμε διακρότημα. Στην περίπτωση που οι δυο αρμονικές ταλαντώσεις που συντίθενται είναι ακουστές συχνότητες, τότε το φαινόμενο γίνεται έντονα αντιληπτό καθώς ακούγεται ένας ήχος με ένταση που αυξομειώνεται περιοδικά.

Οι μαθητές είναι δύσκολο να αντιληφθούν την έννοια του διακροτήματος μόνο μέσα από τη θεωρητική μελέτη και τις αντίστοιχες εξισώσεις. Έτσι ο σκοπός του διδακτικού σεναρίου που προτείνεται είναι οι μαθητές να δημιουργήσουν, να ακούσουν, να «δουν» και να μελετήσουν ένα ηχητικό διακρότημα που παράγεται από τη σύνθεση δυο αρμονικών ήχων. Για το λόγο αυτό οι μαθητές δημιουργούν ηχητικό διακρότημα από τη σύνθεση δυο αρμονικών ήχων ίδιου πλάτους και παραπλήσιας συχνότητας που παράγονται από δυο ξεχωριστές γεννήτριες ακουστών συχνοτήτων. Το ηχητικό διακρότημα που δημιουργείται καταγράφεται από μικρόφωνο που είναι συνδεδεμένο με τον καταγραφέα ενός ΣΣΛΑ. Ο ήχος μέσω του μικροφώνου μετατρέπεται σε ηλεκτρικό σήμα και οδηγείται από τον καταγραφέα στην οθόνη του ηλεκτρονικού υπολογιστή σε ένα διάγραμμα τάσης V-χρόνου t. Ο καταγραφέας με τον υπολογιστή επικοινωνούν μέσω κατάλληλου λογισμικού.

Το ΣΣΛΑ που χρησιμοποιείται στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αποτελείται από έναν αισθητήρα μικροφώνου που προσαρμόζεται στον καταγραφέα MultiLog. Στο MultiLog αποθηκεύονται οι πειραματικές μετρήσεις που λαμβάνονται κατά τη διεξαγωγή των πειραμάτων. Το MultiLog συνδέεται με έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή με τον οποίο επικοινωνεί μέσω του λογισμικού MultiLab. Με τη βοήθεια του λογισμικού γίνεται αφενός η γραφική απεικόνιση των πειραματικών μετρήσεων και αφετέρου η παραπέρα μαθηματική επεξεργασία των πειραματικών τιμών και των γραφικών παραστάσεων (Αμαξοτεχνική ΑΕΒΕ, 1999).

Περιγραφή διδακτικού σεναρίου

Σχέδιο μαθήματος

Διδακτικοί στόχοι:

Με τη διδασκαλία αυτού του μαθήματος οι μαθητές θα πρέπει:

1. Να παράγουν και να ακούσουν ξεχωριστά δυο απλούς αρμονικούς ήχους ίδιας έντασης και παραπλήσιας συχνότητας, από δυο γεννήτριες ακουστών συχνοτήτων.
2. Να καταγράψουν τους δυο αρμονικούς ήχους σε κατάλληλο διάγραμμα με τη βοήθεια του ΣΣΛΑ.
3. Να υπολογίσουν την περίοδο, τη συχνότητα και το πλάτος κάθε αρμονικού ήχου.
4. Να δημιουργήσουν και να ακούσουν ηχητικό διακρότημα από τη σύνθεση των δυο αρμονικών ήχων παραπλήσιας συχνότητας.
5. Να καταγράψουν το ηχητικό διακρότημα σε κατάλληλο διάγραμμα με τη βοήθεια του ΣΣΛΑ.
6. Να προσδιορίσουν την εξίσωση του διακροτήματος και να υπολογίσουν την περίοδο, τη συχνότητα και το πλάτος του.
7. Να αναγνωρίζουν και να μελετούν ηχητικά διακροτήματα που παράγονται από διάφορα όργανα μουσικής.
8. Να χειρίζονται το ΣΣΛΑ για τη λήψη μετρήσεων καθώς και το κατάλληλο λογισμικό για την επεξεργασία τους, εργαζόμενοι σε ομάδες.

Διδακτική μεθοδολογία:

Η διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται είναι η καθοδηγούμενη ανακάλυψη (Χαλκιά, 2012 · Ζησιμόπουλος κ.α., 2002). Οι μαθητές μέσω ενός φύλλου εργασίας καθοδηγούνται ώστε να εκτελέσουν συγκεκριμένα πειράματα, να λάβουν πειραματικές μετρήσεις, να τις επεξεργαστούν και να εξάγουν τα συμπεράσματά τους.

Εκτιμώμενη διάρκεια διδασκαλίας:

Τρεις διδακτικές ώρες.

Προαπαιτούμενες γνώσεις μαθητών:

Για τη συγκεκριμένη διδασκαλία οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ως προαπαιτούμενες γνώσεις:

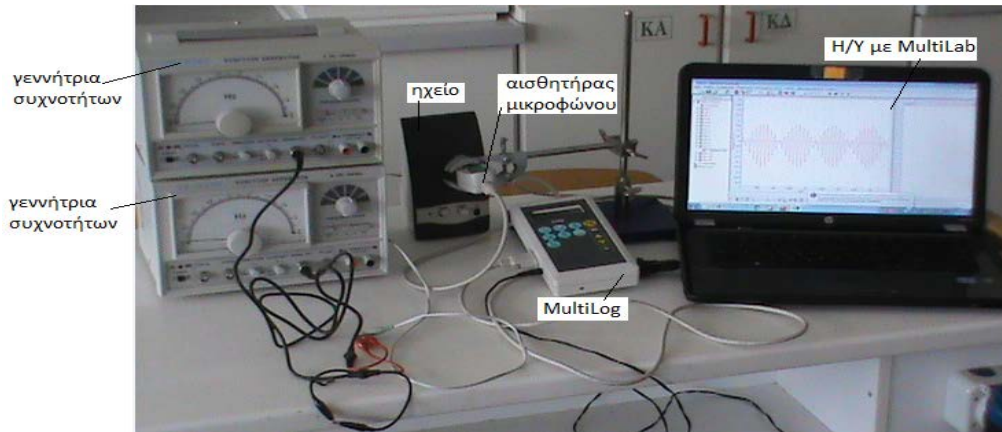
- Βασικές γνώσεις τριγωνομετρίας.
- Τα περιοδικά φαινόμενα και την απλή αρμονική ταλάντωση.
- Τις έννοιες/μεγέθη συχνότητα, περίοδο ηλεκτρική τάση.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή:

Η διδασκαλία πραγματοποιείται στο Σχολικό Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών (ΣΕΦΕ) με τον εξής υλικοτεχνικό και εργαστηριακό εξοπλισμό:

- Ένα ΣΣΛΑ που αποτελείται από έναν αισθητήρα μικροφώνου, τον καταγραφέα MultiLog και ένα ηλεκτρονικό υπολογιστή στον οποίο είναι εγκατεστημένο το λογισμικό MultiLab.
- Έναν φορητό ηλεκτρονικό υπολογιστή ανά ομάδα εργασίας, στον οποίο είναι εγκατεστημένο το λογισμικό MultiLab.
- Δυο γεννήτριες ακουστών συχνοτήτων με καλώδια σύνδεσης.
- Ένα ηχείο (το ζεύγος ηχείων του Η/Υ).

Στην παρακάτω εικόνα 1 φαίνεται η πειραματική διάταξη στην οποία είναι προσαρμοσμένο το ΣΣΛΑ. Στην είσοδο PORT I/01 του καταγραφέα συνδέεται ο αισθητήρας μικροφώνου ο οποίος είναι αυτόματα βαθμονομημένος. Κάθε φορά που καταγράφεται ένας αρμονικός ήχος ο ρυθμός δειγματοληψίας ρυθμίζεται από το MultiLab να είναι 2000μετρήσεις/sec, ενώ ο χρόνος καταγραφής 2,5sec. Έτσι σε κάθε καταγραφή λαμβάνονται συνολικά 5000 πειραματικά σημεία. Προκειμένου να έχουν το ίδιο πλάτος οι δυο αρμονικοί ήχοι, σε κάθε γεννήτρια τοποθετούμε την άντιγα του πλάτους (AMPLITUDE) στη μέγιστη τιμή.



Εικόνα 1: Πειραματική διάταξη με το ΣΣΛΑ

Οργάνωση της τάξης και διαχείριση διδακτικού χρόνου:

Οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων και εργάζονται ομαδοσυνεργατικά (Ματσαγγούρας, 2000). Κατά την πρώτη διδακτική ώρα ο διδάσκων παρουσιάζει στους μαθητές τον τρόπο λειτουργίας ενός ΣΣΛΑ και περιγράφει τη συναρμολογημένη πειραματική διάταξη από την οποία θα γίνει η συλλογή των πειραματικών δεδομένων. Ο διδάσκων προσεγγίζοντας ολιστικά το θέμα, προβαίνει στις κατάλληλες ενέργειες ώστε να εξηγήσει στους μαθητές τη χρήση του Multilab (ITY, 2010).

Στα ΣΕΦΕ των περισσότερων Γενικών Λυκείων υπάρχει μόνο ένα ΣΣΛΑ. Έτσι κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα κάθε ομάδα χρησιμοποιεί διαδοχικά την πειραματική διάταξη, πραγματοποιεί τα πειράματα που περιγράφονται στο φύλλο εργασίας, καταγράφει και αποθηκεύει τις μετρήσεις της σε κατάλληλο αρχείο και τις μεταφέρει με ένα usb stick από τον υπολογιστή του ΣΣΛΑ στο δικό της υπολογιστή για παραπέρα επεξεργασία. Τέλος οι ομάδες καθοδηγούμενες από το φύλλο εργασίας επεξεργάζονται τις μετρήσεις τους, εξάγουν τα συμπεράσματά τους και τα ανακοινώνουν στην ολομέλεια, ώστε να γίνει και η κατάλληλη ανατροφοδότηση. Στην τρίτη διδακτική ώρα οι μαθητές συμπληρώνουν το φύλλο αξιολόγησης εργαζόμενοι με παρόμοιο τρόπο όπως και στο φύλλο εργασίας.

Φύλλο εργασίας

Στάδιο αφόρμησης:

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές ακούν συγκεκριμένα τραγούδια όπου μουσικά όργανα όπως η ηλεκτρική κιθάρα παράγουν ήχους-διακροτήματα. Σε πολλά τραγούδια του ο θρύλος της ροκ μουσικής Jimi Hendrix χρησιμοποιώντας την τεχνική Bending (σήκωμα) (Τουρκογιώργης, 1999), παρήγαγε με την κιθάρα του διακροτήματα. Αφού οι μαθητές ακούσουν αυτά τα ιδιόμορφα ηχητικά διακροτήματα, καλούνται να τα μελετήσουν μέσα από τις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας.

Δραστηριότητες:

1. Στην πρώτη δραστηριότητα ζητούνται από τους μαθητές κάθε ομάδας τα εξής:

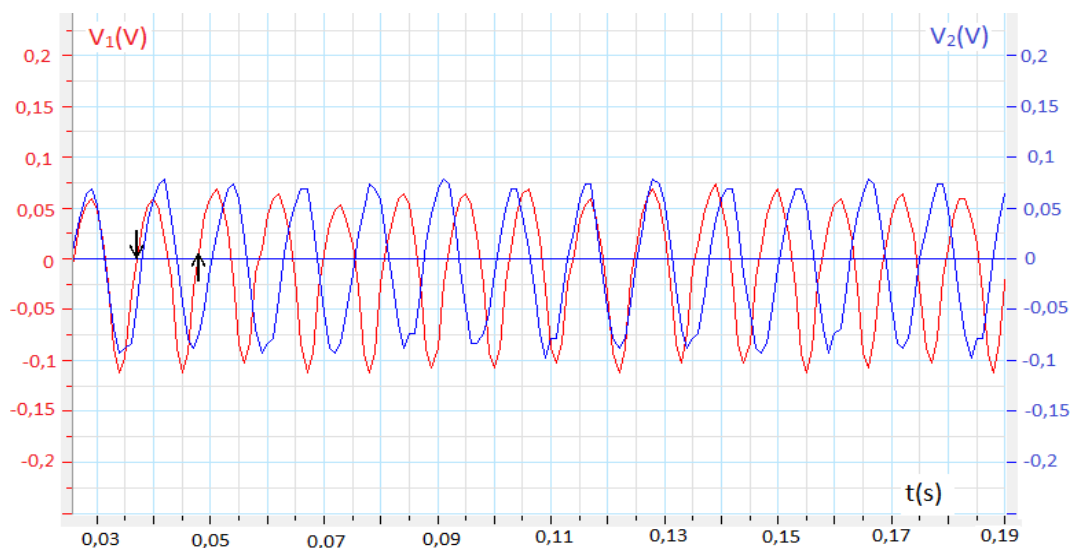
α) Να ανοίξουν τον πρώτο ενισχυτή και να επιλέξουν έναν ήχο μιας συγκεκριμένης συχνότητας περίπου στα 100Hz. Οι μαθητές ακούν τον ήχο και παράλληλα τον καταγράφουν σε διάγραμμα V-t στο περιβάλλον του λογισμικού MultiLab.

β) Αφού τελειώσει η καταγραφή του ήχου από τον πρώτο ενισχυτή, τον κλείνουν και ανοίγουν τον δεύτερο ενισχυτή. Επιλέγουν ήχο ίδιας έντασης και παραπλήσιας συχνότητας με τον πρώτο και όμοια με πριν τον καταγράφουν σε διάγραμμα V-t.

γ) Αφού κλείσουν και τον δεύτερο ενισχυτή, αποθηκεύουν τις μετρήσεις τους σε κατάλληλο αρχείο σε usb stick και τις μεταφέρουν στον υπολογιστή της ομάδας τους για περαιτέρω επεξεργασία.

2. Στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές αφού έχουν λάβει τις μετρήσεις τους, εργάζονται ως εξής:

α) Στο περιβάλλον του λογισμικού MultiLab προβάλλουν σε κοινό διάγραμμα V-t τους ήχους και από τις δυο πηγές (διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1: Οι γραφικές παραστάσεις $V_1=f(t)$ και $V_2=f(t)$ σε κοινό διάγραμμα V-t

β) Με τη βοήθεια των “εργαλείων” που προσφέρει το λογισμικό υπολογίζουν την περίοδο T τη συχνότητα f και τη γωνιακή συχνότητα ω κάθε αρμονικού ήχου καθώς και το πλάτος V_0 της ηλεκτρικής ταλάντωσης. Συγκεκριμένα για τον ήχο από τον πρώτο ενισχυτή είναι $T_1=0,010s$ άρα $f_1=1/T_1=100Hz$ και $\omega_1=2\pi f_1=628rad/s$ ενώ για τον ήχο από τον δεύτερο ενισχυτή είναι $T_2=0,011s$ άρα $f_2=1/T_2=90,9Hz$ και $\omega_2=2\pi f_2=570,85rad/s$. Το πλάτος και των δύο ηλεκτρικών ταλαντώσεων είναι σχεδόν ίδιο με $V_{0,1}=V_{0,2}=V_0=0,09V$.

γ) Καταγράφουν τη γενική μορφή $V=f(t)$ της κάθε ταλάντωσης δηλαδή, $V_1=V_0\eta\mu\omega_1t$ και $V_2=V_0\eta\mu\omega_2t$ και στη συνέχεια τις εξισώσεις $V_1=0,09\eta\mu 628t$ (S.I.) και $V_2=0,09\eta\mu 570,85t$ (S.I.).

3. Στην τρίτη δραστηριότητα ζητείται από τους μαθητές κάθε ομάδας να προσδιορίσουν για κάθε χρονική στιγμή τη συνολική τάση V της συνισταμένης ηλεκτρικής ταλάντωσης, όταν είναι ανοιχτοί και οι δυο ενισχυτές.

Εφαρμόζοντας τις γνωστές τριγωνομετρικές ταυτότητες προκύπτει ότι:

$$V = V_1 + V_2 \Rightarrow V = 2V_0 \text{ συν} \left(\frac{\omega_1 - \omega_2}{2} t \right) \cdot \eta\mu \left(\frac{\omega_1 + \omega_2}{2} t \right) \quad (1)$$

Άρα: $V = 0,18 \text{ συν} 28,6t \eta\mu 599,4t$ (2) (S.I.)

4. Στην τέταρτη δραστηριότητα οι μαθητές καθοδηγούνται αρκετά από τον διδάσκοντα για να διαπιστώσουν ότι η συνισταμένη ταλάντωση που περιγράφεται από τη σχέση (1) δεν είναι απλή αρμονική, αλλά μια ταλάντωση πολύπλοκης μορφής. Επίσης καθοδηγούνται να διαπιστώσουν ότι στη σχέση (1) ο παράγοντας $\text{συν} \left(\frac{\omega_1 - \omega_2}{2} t \right)$ μεταβάλλεται πολύ πιο αργά με το χρόνο από ό,τι ο παράγοντας $\eta\mu \left(\frac{\omega_1 + \omega_2}{2} t \right)$ ο οποίος μεταβάλλεται με γωνιακή συχνότητα $\bar{\omega} = \frac{\omega_1 + \omega_2}{2}$ ίση με τη μέση τιμή των ω_1 και ω_2 . Επομένως την απόλυτη τιμή του παράγοντα $2V_0 \text{ συν} \left(\frac{\omega_1 - \omega_2}{2} t \right)$ μπορούμε να τη θεωρήσουμε ως πλάτος της συνισταμένης ταλάντωσης και άρα η εξίσωση μπορεί να γραφεί με τη μορφή:

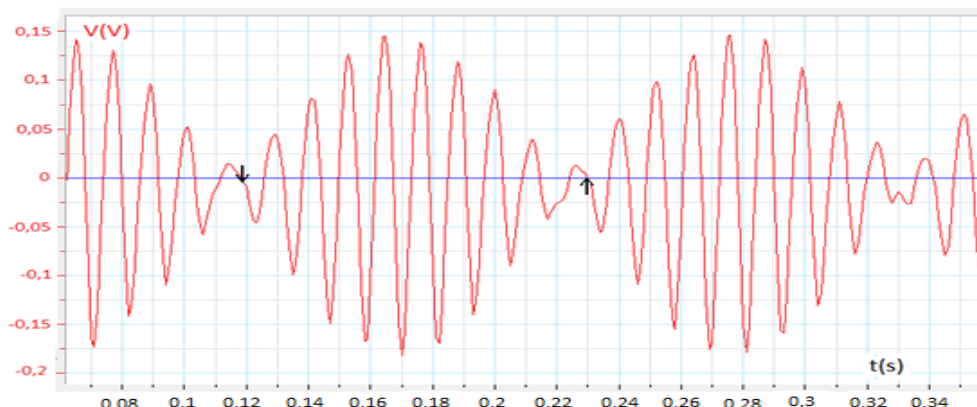
$$V = V' \cdot \eta\mu \bar{\omega} t \quad (3) \quad \text{όπου} \quad V' = 2V_0 \text{ συν} \left(\frac{\omega_1 - \omega_2}{2} t \right).$$

Η ιδιόμορφη αυτή ταλάντωση ονομάζεται διακρότημα (Ιωάννου κ.α., 1999 · Young, 1992).

5. Στην πέμπτη δραστηριότητα ζητούμε από τους μαθητές να επιστρέψουν στην πειραματική διάταξη και να ακούσουν το ηχητικό αποτέλεσμα όταν είναι ανοιχτοί ταυτόχρονα και οι δυο ενισχυτές. Αυτό που ακούγεται είναι ένας ήχος με ένταση που αυξομειώνεται περιοδικά. Στη συνέχεια ζητούμε από τους μαθητές με βάση τη σχέση (1) αλλά και το ηχητικό αποτέλεσμα να σχεδιάσουν πως φαντάζονται μια γραφική παράσταση $V=f(t)$ για τη σύνθετη ταλάντωση. Αν και δεν έχουμε υψηλές προσδοκίες από αυτό το ερώτημα, εντούτοις κατορθώνουμε να εξάψουμε τη περιέργεια των μαθητών για το πώς τελικά απεικονίζεται αυτή η ιδιαίτερη ταλάντωση με το αντίστοιχο ηχητικό αποτέλεσμα σε ένα διάγραμμα $V=f(t)$.

6. Στην έκτη δραστηριότητα ζητείται από τους μαθητές να ανοίξουν και τους δυο ενισχυτές που παράγουν τους ήχους παραπλήσιας συχνότητας (τους ήχους της 1^{ης} δραστηριότητας) και να καταγράψουν το παραγόμενο ηχητικό αποτέλεσμα σε διάγραμμα $V-t$ στο περιβάλλον του λογισμικού MultiLab (διάγραμμα 2). Αφού κλείσουν και τους δυο ενισχυτές αποθηκεύουν τις μετρήσεις τους σε κατάλληλο

αρχείο σε usb stick και τις μεταφέρουν στον υπολογιστή της ομάδας τους για περαιτέρω επεξεργασία.



Διάγραμμα 2: Η γραφική παράσταση $V=f(t)$ της σύνθετης ταλάντωσης

7. Στην έβδομη δραστηριότητα ζητούνται από τους μαθητές κάθε ομάδας τα εξής:

α) Να διαπιστώσουν με τη βοήθεια και του διαγράμματος 2, ότι η συνισταμένη ταλάντωση είναι μια ιδιόμορφη ταλάντωση που το πλάτος της μεταβάλλεται με αργό ρυθμό και συνημιτονοειδώς μεταξύ των τιμών 0 και 0,17V (Ιωάννου κ.α., 1999 · Young, 1992). Συγκρίνοντας τη μέγιστη τιμή του πλάτους με την τιμή $2V_0=0,18V$ της σχέσης (2) οι μαθητές διαπιστώνουν ότι καλώς θεώρησαν ως πλάτος της ιδιόμορφης ταλάντωσης την απόλυτη τιμή του παράγοντα $2V_0 \sin\left(\frac{\omega_1 - \omega_2}{2} t\right)$.

β) Να ορίσουν την περίοδο του διακροτήματος και να την υπολογίσουν. Ο χρόνος ανάμεσα σε δυο διαδοχικούς μηδενισμούς (ή δυο διαδοχικές μεγιστοποιήσεις) του πλάτους ονομάζεται περίοδος T_δ του διακροτήματος. Μάλιστα από την απαίτηση το πλάτος V' να μηδενίζεται δηλαδή $2V_0 \sin\left(\frac{\omega_1 - \omega_2}{2} t\right) = 0$ δυο διαδοχικές χρονικές στιγμές, προκύπτει ότι η περίοδος του διακροτήματος δίνεται από τη σχέση $T_\delta = \frac{1}{|f_1 - f_2|}$ (4) (Ιωάννου κ.α., 1999 · Young, 1992).

Με βάση τη σχέση (4) προκύπτει ότι $T_\delta=0,101s$.

γ) Να συγκρίνουν την τιμή T_δ που υπολόγισαν από τη σχέση (4) με αυτή που προκύπτει από το διάγραμμα 2, αν μετρήσουν τη χρονική διάρκεια Δt μεταξύ δυο διαδοχικών μηδενισμών του πλάτους. Από τη μέτρηση προκύπτει ότι $\Delta t=0,111s$, τιμή που στα πλαίσια των πειραματικών σφαλμάτων είναι πολύ κοντά στην τιμή $T_\delta=0,101s$.

Η σύγκριση των τιμών των μεγεθών V_0 και T_δ όπως αυτές προκύπτουν από τις σχέσεις (1) και (4) αντίστοιχα, με αυτές που προκύπτουν από το διάγραμμα 2, είναι

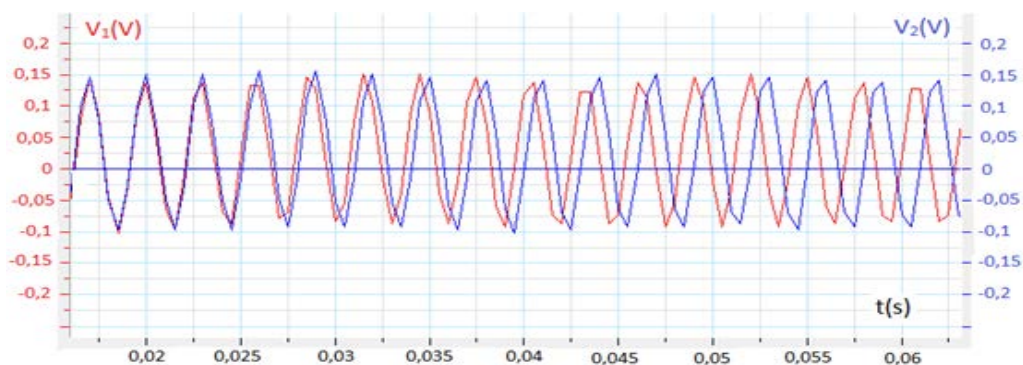
πολύ σημαντική στη συγκεκριμένη διδακτική πρακτική, διότι οι μαθητές διαπιστώνουν ότι η θεωρητική προσέγγιση που ακολούθησαν για την περιγραφή του φαινομένου και οι αντίστοιχες εξισώσεις, ερμηνεύουν σωστά αυτή την ιδιόμορφη ταλάντωση-διακρότημα.

Φύλλο αξιολόγησης

Η κεντρική ιδέα του φύλλου αξιολόγησης είναι κάθε ομάδα να ψάξει, να βρει και να ηχογραφήσει ένα ηχητικό διακρότημα από κάποιο μουσικό όργανο και να το φέρει στο σχολικό εργαστήριο για να το μελετήσει. Στο συγκεκριμένο φύλλο εργασίας προτείνεται η μελέτη ηχητικού διακροτήματος που παράγεται από μια ηλεκτρική κιθάρα χρησιμοποιώντας την τεχνική Bending (σήκωμα) (Τουρκογιώργης, 1999). Με τη συγκεκριμένη τεχνική ο χειριστής της κιθάρας παίζει ταυτόχρονα δυο νότες σε δυο διαφορετικές διαδοχικές χορδές. Η μια αντιστοιχεί σε μια κεντρική κύρια νότα (π.χ. ντο, ρε μι. κλπ) ενώ η δεύτερη αντιστοιχεί σε νότα παραπλήσιας συχνότητας με την κεντρική νότα.

Δραστηριότητες:

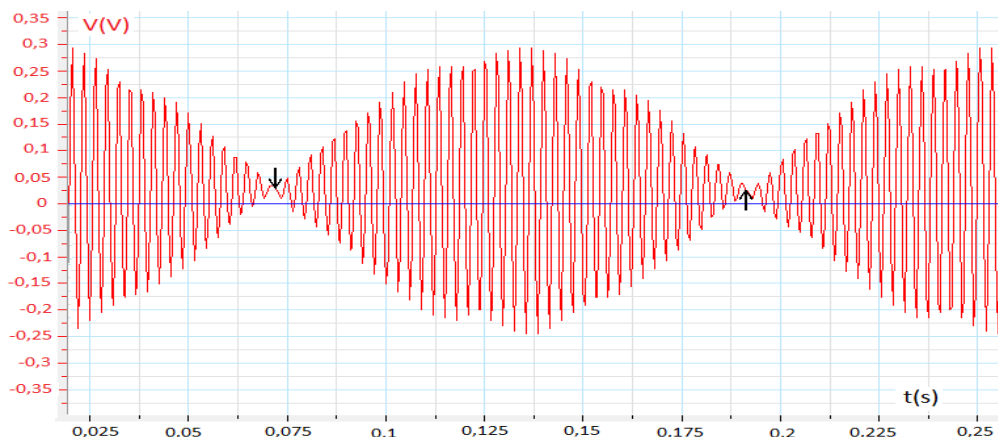
1. Ο κιθαριστής παίζει στην ίδια ένταση την κάθε νότα χωριστά και η ομάδα των μαθητών ηχογραφεί-ακόμα και με ένα κινητό τηλέφωνο-τον κάθε ξεχωριστό ήχο. Στη συνέχεια ο κιθαριστής παίζει ταυτόχρονα και τις δυο νότες παράγοντας το ηχητικό διακρότημα και όμοια με πριν οι μαθητές το καταγράφουν. Στη συνέχεια η ομάδα μεταφέρει τα ηχητικά δεδομένα στο σχολικό εργαστήριο για να τα μελετήσει όπως ακριβώς και στο φύλλο εργασίας.
2. Η ομάδα στο περιβάλλον του λογισμικού MultiLab προβάλλει σε κοινό διάγραμμα V-t τους ήχους και από τις δυο νότες (διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3: Οι γραφικές παραστάσεις $V_1=f(t)$ και $V_2=f(t)$ σε κοινό διάγραμμα V-t

Με βάση το διάγραμμα 3 για την πρώτη ταλάντωση που αντιστοιχεί και στην κεντρική νότα, είναι $T_1=0,0030s$, $f_1=333,34Hz$ και $\omega_1=2093,37rad/s$, με $V_1=0,12\eta\mu 2093,37t$ (S.I.). Όμοια για τη δεύτερη ταλάντωση είναι $T_2=0,0031s$, $f_2=322,58Hz$ και $\omega_2=2025,80rad/s$, με $V_2=0,12\eta\mu 2025,80t$ (S.I.). Από τη σχέση (1) η εξίσωση της συνισταμένης ταλάντωσης είναι $V=0,24\sigma\upsilon\nu 33,78t\eta\mu 2059,59t$ (S.I.) ενώ από τη σχέση (4) για την περίοδο του διακροτήματος προκύπτει $T_\delta=0,093s$.

3. Η ομάδα καταγράφει το ηχητικό διακρότημα από την κιθάρα σε διάγραμμα V-t στο περιβάλλον του λογισμικού MultiLab (διάγραμμα 4).



Διάγραμμα 4: Η γραφική παράσταση $V=f(t)$ του ηχητικού διακροτήματος

Από το διάγραμμα (4) προκύπτει ότι $2V_0=0,266V$ και $T_\delta=0,112s$, τιμές που στα πλαίσια των πειραματικών σφαλμάτων είναι πολύ κοντά σε αυτές που προέκυψαν στη 2^η δραστηριότητα.

4. Στη τελευταία δραστηριότητα γίνεται ταυτοποίηση της κεντρικής νότας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι $f_1=333,34Hz$. Αντλώντας πληροφορίες από το Internet ή κάποιο βιβλίο μουσικής διαπιστώνεται ότι πρόκειται για τη νότα Μι. Μάλιστα στη μουσική ορολογία το παραγόμενο ηχητικό αποτέλεσμα καλείται “διακρότημα στη νότα Μι”.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Τα ΣΣΛΑ αποτελούν μια ξεχωριστή περίπτωση ένταξης νέων τεχνολογιών στη διδακτική πράξη, αφού η αξιοποίησή τους ξεφεύγει από τη φιλοσοφία των περισσότερων διδακτικών εργαλείων ΤΠΕ όπως π.χ. τα προγράμματα προσομοίωσης, οι εγκυκλοπαίδειες γνώσης, το διαδίκτυο κλπ. Συγκεκριμένα τα ΣΣΛΑ απαιτούν έναν υφιστάμενο εργαστηριακό εξοπλισμό και έτσι αναδεικνύεται η καθοριστική συμβολή των ΤΠΕ στην εργαστηριακή πρακτική (Κυριακόπουλος, 2015). Επίσης η δυνατότητα των ΣΣΛΑ να σχηματίζουν γραφικές παραστάσεις σε πραγματικό χρόνο με την εξέλιξη των φαινομένων και να παρέχουν δυναμικούς τρόπους αλληλεπίδρασης και πειραματισμού, όχι μόνο βοηθά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού γραφικών παραστάσεων αλλά ταυτόχρονα ενισχύει και το ρόλο των νέων τεχνολογιών σαν εργαλεία που προάγουν την διερευνητική προσέγγιση των φαινομένων από τους μαθητές (Καλκάνης, 2000). Η συγχρονική λήψη και απεικόνιση πειραματικών δεδομένων σε γραφήματα, προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να επιβεβαιώσουν το θεωρητικό πλαίσιο που περιγράφει ένα φαινόμενο, όπως έγινε και στο προτεινόμενο διδακτικό σενάριο. Έτσι προτείνεται η αξιοποίηση των ΣΣΛΑ για τη μελέτη και άλλων τύπων ταλαντώσεων όπως οι μηχανικές και οι ηλεκτρικές ταλαντώσεις.

Επίλογος

Η αξιοποίηση του πειράματος και των ΣΣΛΑ στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, η ανακαλυπτική μάθηση και το ομαδοσυνεργατικό πνεύμα εργασίας στη σχολική τάξη αναδεικνύουν νέες διδακτικές πρακτικές για την οικοδόμηση της γνώσης, οι οποίες θέτουν στο κέντρο το μαθητή που ερευνά και ανακαλύπτει και καθιστούν τον καθηγητή καθοδηγητή και εμπνευστή (Ματσαγγούρας, 2005). Άλλωστε σε ένα νέο σχολείο που έχει σκοπό να καλλιεργεί τις στάσεις και τις δεξιότητες των μαθητών και μεταξύ των άλλων να επενδύει και στον τεχνολογικό γραμματισμό τους (Χαλκιά, 2012), θα πρέπει να αναδεικνύονται όλες οι καινοτόμες προσπάθειες που λαμβάνουν υπόψη τους τα σύγχρονα διδακτικά εργαλεία και τις αρχές της παιδαγωγικής και διδακτικής επιστήμης.

Βιβλιογραφία

Αμαξοτεχνική ΑΕΒΕ (1999). *Οδηγίες χρήσης και πειράματα MultiLog-Σύστημα Συγχρονικής Λήψης και Απεικόνισης*. Θεσσαλονίκη: Αμαξοτεχνική ΑΕΒΕ.

Ζησιμόπουλος, Γ., Καφετζόπουλος, Κ., Μουτζούρη-Μανούσου, Ε., Παπασταματίου, Ν. (2002). *Θέματα διδακτικής για τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Πατάκης.

ΙΤΥ (2010). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη*. Πάτρα: ΙΤΥ.

Ιωάννου, Α., Ντάνος, Γ., Πήττας, Α., Ράπτης Σ. (1999). *Φυσική Θετικής & Τεχνολογικής κατεύθυνσης Γ' τάξης Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Καλκάνης, Γ. (2000). *Εφαρμογές των Τεχνολογιών Πληροφορικής στις Φυσικές Επιστήμες*. Αθήνα: Παν/μιο Αθηνών

Κυριακόπουλος, Ν. (2015). *Υπολογισμοί φυσικών μεγεθών κατά την ευθύγραμμη κίνηση σώματος. Εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικού σεναρίου*. 2^ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός, 23-24 Μαΐου 2015, 1883-1890, Ίδρυμα Ευγενίδου: ebook

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Τουρκογιώργης, Α. (1999). *Η ηλεκτρική κιθάρα και η τεχνική της*. Αθήνα: Fagotto

Χαλκιά, Κ. (2012). *Διδάσκοντας Φυσικές Επιστήμες*. Αθήνα: Πατάκης.

Young, H. (1992). *Πανεπιστημιακή Φυσική τόμος Β', (μετάφραση από ομάδα πανεπιστημιακών)*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ο Δαίδαλος και ο Ίκαρος στο κρύο και στη ζέση

Πουλτσάκης Στέφανος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
stefanos_poultasakis@hotmail.com

Περίληψη

Το πρόγραμμα αυτό έλαβε χώρα στο 1/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Θύμαινας το σχολικό έτος 2014-2015. Οι μαθητές που το απαρτίζουν είναι δύο κορίτσια της Γ' Τάξης. Το πρόγραμμα διήρκεσε πέντε μήνες και εκπονήθηκε στις διδακτικές ώρες της Ευέλικτης Ζώνης. Σε αυτό το πρόγραμμα έγινε προσπάθεια για τη δημιουργία μιας δικτυακής κοινότητα απομακρυσμένων και δυσπρόσιτων σχολείων από την Ελλάδα τα οποία θα συνεργαστούν εξ αποστάσεως με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός δικτυακού δρώμενου με στοιχεία θεάτρου και μουσικής, βασισμένου κυρίως σε δεδομένα επιστημονικής έρευνας και μυθολογίας. Οι απομακρυσμένοι μαθητές συμμετείχαν στο σχεδιασμό, την προετοιμασία και την υλοποίηση ενός ολιγόλεπτου -βιντεοσκοπημένου - ή απευθείας μεταδιδόμενου- δρώμενου ως μέρος σπονδυλωτής παράστασης, η οποία καταγράφηκε στη πλατφόρμα του Open Discovery Space και εκπονήθηκε στο πλαίσιο του επιστημονικού προγράμματος CREAT IT, το οποίο εν τέλει εντάχθηκε στη στην πρωτοβουλία Skylight του CREAT IT, Διεθνή Όπερα Επιστήμης. Το «Skylight» ήταν η πρώτη σύνθεση Παγκόσμιας Επιστημονικής Όπερας. Το βίντεο αυτό παρουσιάζει την αυτούσια απόδοση της πρεμιέρας, η οποία συνέπεσε με την έναρξη της Παγκόσμιας Διαστημικής Εβδομάδας στις 3 Οκτωβρίου του 2015. «Η Παγκόσμια Όπερα Επιστήμης» αποτελεί μια παγκόσμια δημιουργική πρωτοβουλία της εκπαίδευση με τη χρήση Τ.Π.Ε. σε 35 χώρες βασισμένη στο «Write a Science Opera» (WASO) μία διδακτική προσέγγιση η οποία περιλαμβάνει εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Το Skylight εγκρίθηκε από τη Διεθνή Αστρονομική Ένωση (www.iau.org) ως επίσημο πρόγραμμα του Διεθνούς Έτους του Φωτός 2015 της UNESCO (www.light2015.org).

Λέξεις-Κλειδιά: Τηλεδιάσκεψη, Ακριτικά Νησιά, Μυθολογία, Φυσικές Επιστήμες και Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Η συνεχώς αυξανόμενη κρίση η οποία διέπει την Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, έχει σαν συνέπεια πολλά μέρη της να παραμένουν στάσιμα ή και να συρρικνώνονται τόσο στον οικονομικό όσο και στον πολιτιστικό τους τομέα. Ακριτικά μέρη, όπως αυτό της Θύμαινας, ζουν υπό το ζυγό της περιθωριοποίησης από το κράτος και σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση, οι πολίτες του νησιού ολοένα και εγκλωβίζονται σε ένα καθεστώς μέσα στο οποίο φυλακίζονται και γίνονται «υπόδουλοι» μέσα στην ίδια τους τη χώρα, μέσα στο ίδιο τους το χωριό, μέσα στο ίδιο τους το νησί. Η έλλειψη στοιχειώδους παιδείας μετατρέπει τους πολίτες σε πολιτικά καθοδηγούμενα ανδρείκελα τα οποία δεν γνωρίζουν ελευθερία ανάπτυξης μόνο περιμένουν υπομονετικά μήπως και βιώσουν κάποιο «θαύμα» που θα τους βοηθήσει να

απελευθερωθούν. Όπως αναφέρει και ο Paolo Freire, «Φοβόμουνα την ελευθερία, την απελευθέρωσή μου. Τώρα δεν φοβάμαι πια!» (1972). Πάνω σε αυτά τα λόγια θα πρέπει να στυλωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται σε αυτά τα μέρη έτσι ώστε οι άνθρωποι να γνωρίσουν έναν κόσμο διαφορετικό από αυτόν που έχουν ζήσει έως τώρα και να αποκτήσουν διαφορετικές εμπειρίες, μέσα από πολλαπλά ερεθίσματα που θα τους παρουσιαστούν.

Μερικά λόγια για τη Θύμαινα.

Η Θύμαινα είναι νησί του συμπλέγματος των Φούρνων που βρίσκεται μεταξύ Σάμου και Ικαρίας. Ο πληθυσμός της σύμφωνα με την απογραφή του 2011 είναι 136 κάτοικοι, από τους οποίους μόνο οι 60 είναι μόνιμοι. Το σχολικό έτος που εκπονήθηκε το πρόγραμμα το σχολείο απαρτιζόταν από δύο 2 μαθήτριες. Φέτος στη Θύμαινα φοιτούν 6 παιδιά στο Δημοτικό και 1 στο Νηπιαγωγείο. Αυτό που συναντάει κανείς φτάνοντας στη Θύμαινα είναι συναρπαστικό. Όλοι σε κοιτάνε σαν να είσαι κάποιος διάσημος. Το θετικό στοιχείο των κατοίκων είναι η καλή τους πρόθεση να γνωρίσουν τον εκάστοτε εκπαιδευτικό τον οποίο ήδη εκτιμούν πριν την άφιξή του. κατά πολύ. Στο συγκεκριμένο σχολείο γνώρισα τις δυο μαθήτριες μου και αμέσως άρχισε ένας καταιγισμός πληροφοριών. Μία από τις κύριες πληροφορίες είναι ότι στο νησί υπάρχει ένα σύνδρομο που ονομάζεται COHEN και πως προκαλεί τύφλωση, παράλυση και νοητική στέρηση κάτι το οποίο το έχουν ένα μεγάλο ποσοστό των κατοίκων εκεί. Κατά τη γνώμη μου αυτός είναι ο κύριος λόγος που οι κάτοικοι της Θύμαινας εκούσια ζουν περιθωριοποιημένα και αποφεύγουν οποιαδήποτε επαφή με τον πολιτισμό. Αυτό έρχεται να ενισχυθεί και από την κύρια ενασχόλησή τους που είναι το ψάρεμα και η καλλιέργεια της γης. Η έλλειψη παιδείας, κρατικής μέριμνας, ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης αφού δεν υπήρχε γιατρός στο χωριό παρά μόνο ένα ιατρείο το οποίο επισκέπτονταν μόνο στρατιωτικοί ιατροί κι αυτοί σπάνια, το χαμηλό βιοτικό επίπεδο σε συνδυασμό με το σύνδρομο το οποίο αντιμετωπίζουν καθημερινά στις οικογένειες τους, τους έχει κάνει να σκέπτονται πως η περιθωριοποίηση είναι κάτι φυσιολογικό και κάτι που δεν πρέπει να αλλάξει διότι όπως λένε «έξω ο κόσμος είναι άγριος». Ως συνέπεια των παραπάνω, οι άνθρωποι αυτοί έχουν βιώσει με τον χειρότερο τρόπο τον ρατσισμό και την περιθωριοποίηση, καθώς το κράτος περιθωριοποιεί τους πολίτες του βάζοντάς τους σε δεύτερη μοίρα γιατί σαν κράτος παρέχουμε στέγη, τροφή και ιατροφαρμακευτική περίθαλψη στους μετανάστες και λαθρομετανάστες και αυτούς τους ανθρώπους που είναι Έλληνες δεν τους αντιμετωπίζουμε με τον ίδιο τρόπο. Το κράτος μας τους αφήνει να ζουν στη μοίρα τους, κάνοντας μόνο κάποιες κινήσεις εντυπωσιασμού χωρίς να τους προσφέρει ουσιαστική βοήθεια με φόντο το μέλλον. Ακόμη όμως και αυτές οι κινήσεις, που στα αστικά κέντρα θα περνούσαν με γκρίνια και χλευασμό, εν τούτοις στα μάτια αυτών των ανθρώπων φαίνονται τεράστιες. Αυτά ήταν τα μάτια που συνάντησα όταν πρωτο-πάτησα στο νησί. Μάτια με λαχτάρα για βοήθεια, μάτια γονέων που έβλεπαν στο πρόσωπό μου έναν λυτρωτή για τα παιδιά τους, έναν άνθρωπο που θα τα έβγαζε από τη ρουτίνα της Θύμαινας, αλλά παράλληλα μάτια φοβισμένα γιατί γι' αυτούς ήμουν ένας άγνωστος και κάθε τι άγνωστο είναι κακό. Φαινόταν καθαρά στο βλέμμα τους η απορία του τι είδος άνθρωπος είμαι και αν

έπρεπε σε μένα να εμπιστευτούν τα παιδιά τους, αν μπορούσαν πάνω μου να στηριχτούν και οι ίδιοι, αν είμαι εγώ ο διακριτικός συνδετικός κρίκος που θα ένωνε τη Θύμαινα με τον πολιτισμό. Αυτό είναι το βάρος και η ευθύνη του εκπαιδευτικού σε ένα τέτοιο ακριτικό μέρος. Το να βελτιώσεις όμως τις εκπαιδευτικές συνθήκες σε ένα τέτοιο μέρος δεν είναι μόνο υποχρέωση αλλά και εκπλήρωση του όρκου ως εκπαιδευτικοί.

Σκοπός του προγράμματος

Το πρόγραμμα του CREAT IT επιλέχτηκε με σκοπό να έρθουν οι μαθήτριες σε επαφή με το περιβάλλον, ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη, να εμπλουτίσουν την αισθητική τους με άμεσο και βιωματικό τρόπο, αλλά ταυτόχρονα να προβληματιστούν για θέματα που αφορούν στο φυσικό περιβάλλον και στη μυθολογία και στις επιστήμες (Guilford, 1950 και Μαγνήσαλης, 2002). Επίσης, το πρόγραμμα αυτό παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή να είναι ελεύθερος σε τέτοιες δραστηριότητες, να κινείται αυτόνομα και μέσω της ανταλλαγής ιδεών με τους συμμαθητές τους και θέτοντας τον δάσκαλο σε δεύτερη μοίρα, (Σάλλα – Δοκουμετζίδα, 1996) κυρίως ως επιβλέπων να ανακαλύπτουν την μάθηση, έτσι ώστε να ενεργούν μόνες τους και να ξεφύγουν λίγο από το δασκαλοκεντρισμό που μάστιζε την εκπαίδευση τόσα χρόνια. Ο ίδιος ο Δελμούζος (1971) περιγράφοντας το δασκαλοκεντρισμό του «παλαιού σχολείου» σημειώνει: «Χρόνια ολόκληρα καρφωμένοι στα θρανία ακίνητοι ακούγαμε τον δάσκαλο. Αυτός μιλούσε, μονολογούσε αδιάκοπα, αυτός σκεπτόταν, κι εμείς καθόμαστε φρόνιμα με σταυρωμένα χέρια και μαθαίναμε. Στην τάξη σερνόταν από το δάσκαλο πάντα το ίδιο θέμα για όλους, που συχνά μας ήταν ολότελα αδιάφορο και ξένο από τη ζωή μας [...] Ποτέ δε σταθήκαμε μόνοι μας απέναντι στα πράγματα, ανάμεσά τους και σε μας μπερδευόταν πάντα ο δάσκαλος [...] αυτός εξηγούσε, αυτός ενεργούσε, αυτός παντού ήταν το επίκεντρο.» (σελ 77). Άλλωστε όπως επισημαίνουν και οι Κασσωτάκης και Φλουρής (2001) «η δημιουργία ευχάριστης ατμόσφαιρας μέσα στη σχολική τάξη ευνοεί τη διαδικασία της μάθησης, γιατί συντελεί στη διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στο σχολείο» (σελ 49) και αυτό είναι που προσπαθούμε να καταφέρουμε. Το να αγαπήσουν, δηλαδή τα παιδιά το σχολείο και τη μάθηση.

Οι αξίες, οι στάσεις συμπεριφοράς, οι δεξιότητες και οι γνώσεις μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες σε συνδυασμό με την άσπογη επικοινωνία και τον αμοιβαίο σεβασμό δασκάλου-μαθητών θέτουν γερά θεμέλια στην ολοκλήρωση της εξέλιξης τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, ως ευρωπαίοι πολίτες (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008).

Στόχοι του προγράμματος

Οι μαθητές:

- να συνεργαστούν μεταξύ τους και να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες
- να συλλέξουν πληροφορίες, να τις ταξινομήσουν και να τις παρουσιάσουν
- να κατακτήσουν έννοιες όπως οργάνωση και υπευθυνότητα
- να διακρίνουν τυχόν λάθη και να προτείνουν τρόπους επίλυσής τους

- να γνωρίσουν με βιωματικό τρόπο έννοιες της Φυσικής, να τις αναλύσουν και να τις αφομοιώσουν
- να γνωρίσουν την τέχνη του θεάτρου και της ζωγραφικής, έννοιες δύσκολες και άγνωστες για αυτά τα παιδιά
- να κατακτήσουν έναν μακροπρόθεσμο στόχο
- μέσω των γνώσεων που θα κατακτήσουν να είναι σε θέση και οι ίδιες τους να τις μεταδώσουν παρουσιάζοντας επιχειρήματα
- να έρθουν σε άμεση επαφή με τη Μυθολογία, και μέσα από την αναπαράσταση να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν γνωστική και κριτική σκέψη
- να έρθουν σε επαφή και να μπορούν, έστω σε αρχικό στάδιο, να χειρίζονται ηλεκτρονικό υπολογιστή
- να γνωρίσουν και τελικώς να λατρέψουν τη μουσική
- να καλλιεργηθεί η αναγνωστική απόλαυση των μαθητών
- να ασκηθούν στην δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης
- να δημιουργήσουν τα δικά τους κείμενα
- να αναπτυχθεί η αισθητική καλλιέργεια του μαθητή με τρόπο γόνιμο και διασκεδαστικό.

Παρουσίαση

Η ιδέα της σύνδεσης μεταξύ του Δαίδαλου και του Ίκαρου με την επιστήμη και την μουσική προήλθε από τη γεωγραφική θέση του ίδιου του νησιού. Σε συνδυασμό με την άριστη επικοινωνία μεταξύ εμού, των παιδιών, του Πέτρου Στεργιόπουλου και της υπεύθυνης σχολικών δραστηριοτήτων κα Πέλλη Πέλλα Παππά, αρχισε μία ιδεοκαταιγίδα για το πως θα συνδεθεί ο Μύθος με τις Φυσικές Επιστήμες και συνάμα όλα αυτά με την μουσική.

Η πρωταρχική ιδέα ήταν η δημιουργία ενός δρώμενου το οποίο θα συμπεριλάμβανε τα περισσότερα, αν όχι όλα, ακριτικά νησιά της Ελλάδας και μέσω του connect μία πλατφόρμα περίπου ίδια με το Skype αλλά πιο γρήγορη και με περισσότερες δυνατότητες, θα δημιουργούνταν μια σπονδυλωτή συνδιδασκαλία η οποία θα περιελάμβανε τη Μυθολογία, τις Φυσικές Επιστήμες και φυσικά τη Μουσική.

Μία τελειωτική ιδέα που κατατέθηκε στη πλατφόρμα του Open Discovery Space ήταν η παρουσίαση του μύθου από τη Θύμιανα μέσω της θεατρικής παράστασης, αφήγησης του δρωμένου και των λοιπών επιστημονικών στοιχείων από το Δημοτικό της Πολυκάρπης. Η Γαύδος με τη Ρόδο θα αναλάμβαναν το μουσικό κομμάτι. Δουλειά τους ήταν η συσχέτιση χρωμάτων και φθόγγων. Χρωμάτων που προέρχονταν από τις ηλιακές ακτίνες και το ηλιακό φως. Τα χρώματα του φάσματος, που κατά σειρά μείωσης του μήκους κύματος είναι ερυθρό, πορτοκαλί, κίτρινο, πράσινο, κυανό και ιώδες, δεν αναλύονται σε άλλα απλούστερα και αν τα ανασυνθέσουμε, θα αναπαραγάγουμε το λευκό. Αλλά ο Πέτρος δεν έμεινε εκεί. Μάζεψε τις ιδέες όλων των εμπλεκόμενων και μας τις παρουσίασε ως μια «τελική» ιδέα. Αναλυτικά είναι οι εξής:

- Η Κατερίνα Μπουλάκου από την Αθήνα είχε την ιδέα μετάλλαξης της παιδικής φωνής των μαθητριών μέσα από μια απλή μελωδία λίγων φθόγγων.
- Ο Κωνσταντίνος Βασιλάκος από το Μπέρυττα προσέφερε την δημιουργία ηχητικού σχεδιασμού βάσει παραμετροποίησης του φωτός μέσω του arduino.
- Η Έβη Κατσαρά από τη Ρόδο θα απασχολούσε μαθητές της στη δημιουργία ενός αρχείου ήχου ή ζωντανής διάδρασης βασισμένης στο τελικό σενάριο.

Το τελικό σενάριο ήταν το εξής:

Ακολουθώντας την αντιστοίχιση των χρωμάτων με φθόγγους σύμφωνα με το σύστημα του Scriabin, η σειρά είναι:

Αντιστοιχία χρωμάτων - μουσικών φθόγγων (Α. Scriabin)	
βαθύ κόκκινο	Ντο
κόκκινο	Σολ
πορτοκαλί	Ρε
κίτρινο	Λα
πράσινο	Μι
μπλε του ουρανού	Σι
μπλε	Φα#
φωτεινό μπλε	Ντο#
βιολετί ή μοβ	Σολ#
λίλα	Ρε#
χρώμα του δέρματος	Λα#

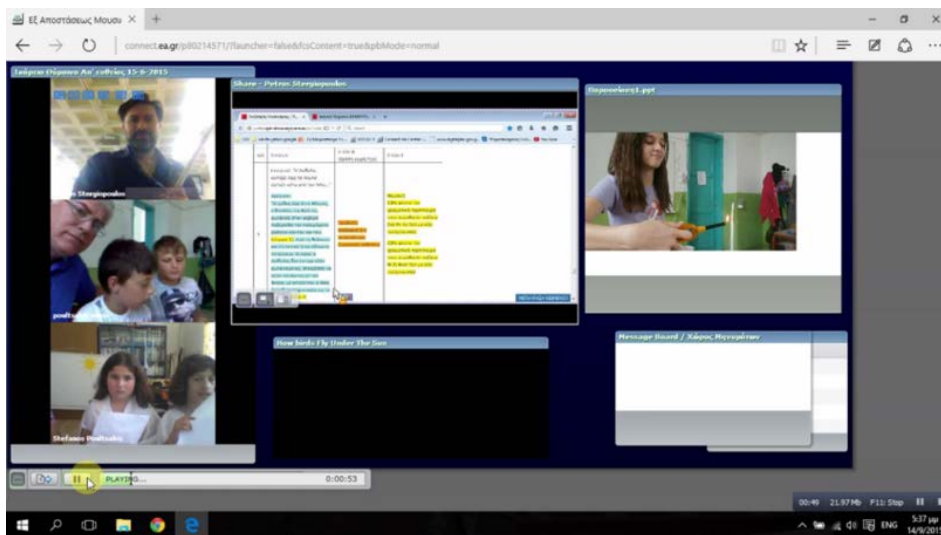
Τα χρώματα του φάσματος κατά σειρά μείωσης του μήκους κύματος είναι ερυθρό, πορτοκαλί, κίτρινο, πράσινο, κυανό και ιώδες.

1. Οι μαθητές της Γαύδου θα μπορούν να γεμίσουν ισάριθμες κόλλες (6) Α4 καθεμιά με ένα από τα παραπάνω χρώματα. Η δασκάλα μπορεί να διδάξει την αλληλουχία των χρωμάτων σε συνάρτηση με το μήκος κύματος. Όσο μειώνεται το μήκος κύματος χαμηλώνει η θερμοκρασία ενώ όσο αυξάνει, η θερμοκρασία μεγαλώνει. Στη συνέχεια κάθε μαθητής (3) μπορεί να κρατήσει δυο κόλλες μια σε κάθε του χέρι (6).
2. Οι κόλλες αναρτώνται στον πίνακα σε σειρά μείωσης του μήκους κύματος και κάθε μαθητής παίζει στη φλογέρα του σε χρόνο τετάρτου=60 τη νότα που αντιστοιχεί στις δυο κόλλες (χρώματα/νότες) που κρατούσε σε αξία ολοκλήρου. Έξι νότες ακούγονται διαδοχικά.
3. Οι κόλλες αναρτώνται στον πίνακα σε σειρά αύξησης του μήκους κύματος. και κάθε μαθητής παίζει στη φλογέρα του σε χρόνο τετάρτου=60 τη νότα που

αντιστοιχεί στις δυο κόλλες (χρώματα/νότες) που κρατούσε σε αξία ολοκλήρου. Έξι νότες ακούγονται διαδοχικά.

4. Χωρίστε τα παραπάνω χρώματα σε «ψυχρά» (3) και «θερμά» (3). Οι μαθητές από την Έδεσσα (ή τη Γαύδο ή τη Θύμαινα) «συνθέτουν» αλληλουχίες από 3 (ή 6) ψυχρά χρώματα σε μια «εικαστική» παρτιτούρα Α4. Οι μαθητές από την Έδεσσα (ή τη Γαύδο ή τη Θύμαινα) «συνθέτουν» αλληλουχίες από 3 (ή 6) θερμά χρώματα σε μια «εικαστική» παρτιτούρα Α4.
5. Ο δάσκαλος στη Θύμαινα κινεί το σύννεφο μπροστά από τον ήλιο. Όταν το σύννεφο κρύβει τον ήλιο, τα χρώματα είναι ψυχρά: οι μαθητές της Γαύδου παίζουν την παρτιτούρα με τα ψυχρά χρώματα σε χρόνο τέταρτο=60 και αξία τετάρτου για κάθε χρώμα ενώ οι μαθήτριες στην Θύμαινα σκουραίνουν τα φτερά του Ικάρου. Όταν το σύννεφο απομακρύνεται από τον ήλιο, τα χρώματα είναι θερμά: οι μαθητές της Γαύδου παίζουν την παρτιτούρα με τα θερμά χρώματα σε χρόνο τέταρτο=60 και αξία τετάρτου για κάθε χρώμα ενώ οι μαθήτριες στην Θύμαινα ξανθαίνουν τα φτερά του Ικάρου

Τελικά το δρώμενο που είχε σχεδιαστεί, για διάφορους λόγους και κυρίως για την έλλειψη διαδικτύου στη Θύμαινα και στη Γαύδο, άλλαξε. Ανασταλτικό παράγοντα σε όλο αυτό το εγχείρημα έπαιξε το ότι στη Θύμαινα το Ίντερνετ «μπήκε» μετά από πολύμηνες ενέργειές μου, μέσα Μαΐου. Έτσι, λοιπόν, το δρώμενο απλοποιήθηκε σύμφωνα με τις ανάγκες της Θύμαινας, της Πολυκάρπης και της Γαύδου και καταλήξαμε στο παρακάτω έργο το οποίο για τις συνθήκες αυτών των σχολείων ήταν εξαιρετικά δύσκολο.



Φωτογραφία κατά τη διάρκεια του δρώμενου

Τίτλος: «ΙΚΑΡΕΙΑ ΘΥΜΑΙΝΑ»

Σχολείο/Τόπος με κυανό χρώμα ■ (Έδεσσα;)

Σχολείο/Τόπος με πορτοκαλί χρώμα ■ (Θύμαινα;)

Σχολείο/Τόπος με κίτρινο χρώμα ■ (Γαύδος;)

Σενάριο Ενοτήτων Σύνδεσης/Ροής Η οριζόντια δράση στις στήλες Α και Β κάθε γραμμής είναι ταυτόχρονη. Η στήλη Γ ενεργοποιείται από το χρώμα με τον αριθμό που αναφέρεται στην Στήλη Α.			
A/A	Στήλη Α	Στήλη Β (δράση χωρίς ήχο)	Στήλη Γ
1	Εισαγωγή « <i>Ο Δαίδαλος κοιτάζει πώς τα πουλιά πετούν κάτω από τον Ήλιο...</i> » Αφήγηση: «Ο μύθος λέει ότι ο Μίνωας, ο βασιλιάς της Κρήτης, φυλάκισε στον φοβερό Λαβύρινθο τον πολυμήχανο Δαίδαλο και τον γιο του. (κίτρινο 1). Από τη θάλασσα και τη στεριά ήταν αδύνατο να φύγουν. Κι αφού ο Δαίδαλος δεν άντεχε άλλο φυλακισμένος, αποφάσισε να φύγει πετώντας με τον Ίκαρο, με φτερά που ο ίδιος έφτιαξε χρησιμοποιώντας το κερί». (κίτρινο 2)	Προβολή: διαδοχικά 2 ή περισσότερες ζωγραφιές μαθητών	Μουσική 1)Με φόντο την χρωματική παρτιτούρα τους οι μαθητές παίζουν Σολ Ρε Λα Σολ με αξία τετάρτου=60. 2)Με φόντο την χρωματική παρτιτούρα τους οι μαθητές παίζουν Μι Σι Φα# Σολ με αξία τετάρτου=60
2	(κίτρινο 3) « -Είμαι ελεύθερος, πατέρα, πετάω! -Το ξέρω, μα πρόσεξε, ο ήλιος θα λιώσει τα φτερά σου! -Πιο ψηλά και πιο ψηλά, αξίζει στον άνθρωπο να είναι ελεύθερος! «	Προβολή: 2 ή περισσότερες ζωγραφιές μαθητών Προβολή δράσης με το κερί	3)Με φόντο την χρωματική παρτιτούρα ΒΑΘΥ ΚΟΚΚΙΝΟ, ΚΟΚΚΙΝΟ ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ ΚΙΤΡΙΝΟ Ένας μαθητής κρατά ΝΤΟ κρατημένο και πάνω σε αυτό οι υπόλοιποι παίζουν Σολ Ρε Λα με αξία τετάρτου=60 δυο φορές
3	(κίτρινο 4) -Θα σε κάψει, γιε μου, ο ήλιος είναι δυνατός! Κατέβασε τα φτερά σου, χαμήλωσε... - Ελεύθερος κι άλλο ψηλά, ξέρω πια τι είναι ελευθερία...	Προβολή: 2 ή περισσότερες ζωγραφιές μαθητών	4)Με φόντο την χρωματική παρτιτούρα ΠΡΑΣΙΝΟ ΚΥΑΝΟ ΜΠΛΕ ΙΩΔΕΣ Ένας μαθητής κρατά ΜΙ κρατημένο και πάνω σε αυτό οι υπόλοιποι παίζουν Σι Φα# Σολ# με αξία τετάρτου=120 δυο ή περισσότερες φορές
4	Υπόβαθρο: « <i>Power of People</i> »	Οι μαθητές με τον δάσκαλο	

<p>Προβολή: 2 ή περισσότερες ζωγραφιές μαθητών με βάση τα πρόσωπα. Οι χρωματικές παρτιτούρες που προετοιμάστηκαν Με το τέλος του αρχείου: (κυανό 5)</p>	<p>αναπαριστούν τη δράση 5 της προηγούμενης ανάρτησης (ή το βίντεο). Παραλλαγή: Όταν το σύννεφο κρύβει τον ήλιο ο Ίκαρος πετά κοντά στον ήλιο. Όταν το σύννεφο απομακρύνεται, ο Ίκαρος πετά μακριά από τον ήλιο. Το παραπάνω X2 φορές Την τελευταία φορά ο Ίκαρος τολμά να μείνει κοντά στον ήλιο ακόμα κι όταν το σύννεφο απομακρύνεται</p>	<p>5) «Και πέταξε, κι άλλο ψηλά. Μπορούσε να δει τα χρώματα, άκουγε τη μουσική τους. Το δυνατό φως όμως τον τύφλωσε κι ο ήλιος έλιωσε τα κέρνα φτερά του. Κι ο Ίκαρος έπεσε και χάθηκε στο πέλαγος που έμελλε να πάρεi το όνομά του, μα πέφτοντας χαμογελούσε ευτυχισμένος, είχε μάθει να πετάει, ελεύθερος...»</p>
---	--	---

Το Σχολείο της Θύμαινας και της Πολυκάρπης έτρεξαν το πρόγραμμα ξεχωριστά από το Σχολείο της Γαύδου, λόγω δυσκολίας της σύνδεσης. Γι' αυτό και ξανατροποποιήθηκε έτσι ώστε να καλύψει τις ανάγκες και τις αδυναμίες όλων μας.

Το δρώμενο αυτό καταγράφηκε από τη πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης του connect και μπορείτε να το παρακολουθήσετε στο Youtube αναζητώντας το με το όνομα

- «*Ικάρεια Θύμαινα η Μουσική. 2015 09 14 at 17 42 18 «ή διαφορετικά πατώντας →ΕΔΩ←*
- *Επίσης, μπορείτε να παρακολουθήσετε τη Διεθνή Όπερα Επιστήμης μέσα στην οποία εντάχθηκε το δρώμενο μας, αναζητώντας στο Youtube*
- «*SKYLIGHT 2015 - World's first Global Science Opera*» ή διαφορετικά πατώντας → ΕΔΩ←

Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας του τελικού έργου, δημιουργήθηκαν και άλλα παρεμφερή δρώμενα έτσι ώστε τα παιδιά να συνηθίζουν τον νέο τρόπο τηλεδιάσκεψης. Έργα τα οποία ήταν, θα λέγαμε, «ο πρόγονος» του τελικού δρώμενου.

Παρακάτω υπάρχουν οι υπερσυνδέσεις.

- Στο πρώτο συναντάτε τη Θύμαινα σε παράλληλο βίντεο →ΠΑΤΗΣΤΕ ΕΔΩ←
- Στο δεύτερο συναντάτε τη Θύμαινα με την Πολυκάρπη σε σπονδυλωτό βίντεο → ΠΑΤΗΣΤΕ ΕΔΩ←

Για να ανοίξετε τις υπερσυνδέσεις πατήστε Ctrl + Click πάνω στο link.

Βιβλιογραφία

- Δελμούζος, Α. (1971). *ΔΗΜΟΤΙΚΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ*. Εκδ. Ελληνοευρωπαϊκής Κίνησης Νέων. (σ. 77). Αθήνα.
- Guilford, J.P. (1950), Creativity: Its measurement and development, *American Psychologist*, 5 (2).
- Freire, P (1974). *Pedagogy of the Oppressed*. Penguin Books. (σ. 30). England © Copyright για την έκδοση στα ελληνικά, Εκδόσεις Κέδρος, Α.Ε.
- Κασσωτάκης Μ., Φλουρής Γ. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία τ. Β΄*. Έκδοση συγγραφέων. (σ. 49). Αθήνα.
- Μαγνήσαλης, Κ. (2002), *Δημιουργική σκέψη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Σάλλα – Δοκουμετζίδη, Τ. (1996), *Δημιουργική φαντασία και παιδική τέχνη*, εκδόσεις Εξάντας.
- Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Ο κύκλος του νερού

Γιαννιώτη Βασιλική

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

vasilikigiannioti@gmail.com

Περίληψη

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές της Β΄ τάξης Δημοτικού και αποτελεί μία πρόταση για εφαρμογή ποικίλων δραστηριοτήτων με τη χρήση κυρίως εκπαιδευτικών λογισμικών κατάλληλων για την ηλικία των μαθητών και πειραματικών εφαρμογών. Ο κύκλος του νερού είναι αναμφισβήτητα ένα φυσικό φαινόμενο που δύσκολα κατανοούν τα παιδιά σε αυτή την ηλικία. Για τον λόγο αυτό επιλέχθηκαν υπολογιστικά περιβάλλοντα διερεύνησης, ανακάλυψης και ψηφιακής δημιουργίας που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Αρχικά ανιχνεύθηκαν οι προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, τα γνωστικά εμπόδια, αναπροσαρμόστηκαν οι στόχοι του μαθήματος σύμφωνα με αυτά και μέσα από ενδιαφέρουσες δραστηριότητες οι μαθητές μετατράπηκαν σε μικρούς ερευνητές κάτι που τους γοήτευσε ιδιαίτερα και κινητοποίησε το ενδιαφέρον τους για μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: ο κύκλος του νερού, πείραμα, μορφές νερού στη φύση, ΤΠΕ

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Μελέτη Περιβάλλοντος, Γλώσσα, Εικαστικά, ΤΠΕ

Γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και πρότερες ιδέες ή αντιλήψεις των μαθητών

Οι μαθητές είχαν ασχοληθεί με τη σημασία του νερού για τον άνθρωπο αλλά και με τον κύκλο του νερού στο νηπιαγωγείο διαβάζοντας παραμύθια και κάνοντας κατασκευές σχετικές με το θέμα ενώ στην πρώτη τάξη στο μάθημα της μελέτης είχαν συζητήσει για τη σημασία του ήλιου αλλά και του νερού στη ζωή των ανθρώπων. Παράλληλα είχαν ασχοληθεί και με τα στοιχεία της φύσης που περιέχουν νερό (θάλασσες, λίμνες, ποτάμια). Επίσης είχαν εξοικειωθεί με τη χρήση των λογισμικών που χρησιμοποιήθηκαν (kidspiration, hot potatoes, tux paint) από προηγούμενες διδακτικές παρεμβάσεις ενώ γνώριζαν να γράφουν λέξεις και προτάσεις στον υπολογιστή και να μετακινούν το ποντίκι με σχετική ευκολία. Τέλος, είχαν μάθει να συνεργάζονται μεταξύ τους χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα.

Σύμφωνα με πληροφορίες που μας δίνει ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας παρατηρείται δυσκολία από παιδιά μικρής ηλικίας να κατανοήσουν φαινόμενα σχετικά με τη θερμότητα και μεταβολές στην κατάσταση της ύλης (Piaget, 1973, Ravanis & Bagakis, 1998, Russell, et al, 1989, Χατζηνικήτα, Κουλαϊδής & Ραβάνης, 1996). Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά έχουν την εντύπωση ότι το νερό σε ενδεχόμενη αλλαγή της φυσικής του κατάστασης φουσκώνει, καίγεται, απορροφάται, αλλάζει θέση, ενώ πολύ

συχνά αποδίδουν τα φυσικά φαινόμενα σε ανθρώπινη ή θεϊκή παρέμβαση. Ακόμα δυσκολεύονται να συσχετίσουν τα παραγόμενα αποτελέσματα ενός πειράματος με την αρχική κατάσταση, παραδείγματος χάριν τον ατμό που παράγεται κατά τη διάρκεια βρασμού του νερού με την αρχική του υγρή μορφή. Επιπρόσθετα εστιάζουν σε μεμονωμένα χαρακτηριστικά των φαινομένων όπως για παράδειγμα στο νερό που μένει ανεξάρτητα από τη μείωση τη ποσότητάς του. Επίσης οι μικροί μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν πειραματικές διαδικασίες σχετικές με το εν λόγω θέμα και να τις μεταφέρουν στις ανάλογες συνθήκες του κύκλου του νερού στη φύση.

Συμβατότητα με τα ΑΠΣ και τα ΔΕΠΠΣ και ύλη Β΄ τάξης

Το σενάριο είναι συμβατό με τα ΑΠΣ και τα ΔΕΠΠΣ αφού το συγκεκριμένο μάθημα διδάσκεται στη Μελέτη Περιβάλλοντος της Β΄ τάξη του δημοτικού (σελ. 97-98 Βιβλίο, σελ.35 τετράδιο εργασιών). Ο σκοπός της Μελέτης του Περιβάλλοντος είναι η απόκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων, που επιτρέπουν στον μαθητή να παρατηρεί, να περιγράφει, να ερμηνεύει και να προβλέπει τη λειτουργία και τις αλληλεπιδράσεις του φυσικού περιβάλλοντος ώστε να συνειδητοποιήσει την ανάγκη για αειφόρο ανάπτυξη του πλανήτη και να δείξει ενεργή στάση ως προς την προστασία του πλανήτη (ΔΕΠΠΣ Μελέτης Περιβάλλοντος, 2003). Η διαδικασία αυτή αποσκοπεί στην μετατροπή του μαθητή σε ερευνητή (ΔΕΠΠΣ Μελέτης Περιβάλλοντος, 2003).

Οι ΤΠΕ σύμφωνα με τα ΑΠΣ και τα ΔΕΠΠΣ βοηθούν τον μαθητή να διερευνήσει, να πειραματιστεί, να οργανώσει και να αναζητήσει πληροφορίες που θα τον οδηγήσουν στην ανακάλυψη της γνώσης μέσα από νέα μαθησιακά περιβάλλοντα πιο ελκυστικά σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο εκπαίδευσης, ενώ συγχρόνως του δίνουν τα κατάλληλα εφόδια για να μάθει πώς να μαθαίνει (ΔΕΠΠΣ Πληροφορικής, 2003). Επίσης επιτρέπουν την συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών οργανώνοντας καλύτερα τις ιδέες τους και βοηθώντας τους να αυτενεργήσουν και να μετατραπούν σε ερευνητές (ΔΕΠΠΣ Πληροφορικής, 2003).

Σκοπός

Οι μαθητές να μπορούν να περιγράψουν τον κύκλο του νερού στη φύση.

Συγκεκριμένα οι επιμέρους στόχοι είναι:

Γνωστικοί στόχοι:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο οι μαθητές να ανακαλύψουν τη σημασία του νερού στη ζωή των ανθρώπων, να περιγράψουν τον κύκλο του νερού και να γνωρίσουν τις μορφές του νερού στη φύση (νερό, υδρατμοί, σύννεφα, βροχή, χιόνι, χαλάζι, πάγος), να συνδέσουν τις διάφορες μορφές του νερού με τις μεταβολές της φυσικής κατάστασής του, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους με νέους όρους από τη φυσική (όπως:

εξάτμιση, υδρατμός, υγροποίηση, ατμόσφαιρα), να ασκηθούν στη μελέτη φυσικών φαινομένων μέσω πειράματος, να γράψουν προτάσεις κάνοντας χρήση του νέου λεξιλογίου που έμαθαν.

Στόχοι ψηφιακού εγγραμματισμού:

Ως προς τη χρήση των ΤΠΕ τα μικρά παιδιά να εξοικειωθούν με τη χρήση των Η/Υ και με τα εκπαιδευτικά λογισμικά που θα χρησιμοποιηθούν, να γράψουν μικρές προτάσεις και να χρησιμοποιήσουν το ποντίκι.

Ψυχοκινητικοί στόχοι-Δεξιότητες

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία οι μαθητές να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και δεξιότητες συνεργασίας, να αναπτύξουν κριτική σκέψη και μεταγνωστικές ικανότητες, να καλλιεργήσουν την αφηρημένη σκέψη, να κάνουν υποθέσεις, να παρατηρούν, να διεξάγουν συμπεράσματα και να τα συσχετίζουν με τις υποθέσεις τους, να εισαχθούν, δηλαδή, στην πειραματική διαδικασία.

Διδακτική προσέγγιση

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι φυσικές επιστήμες, ως γνωστικό αντικείμενο, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τα παιδιά στο Δημοτικό σχολείο μιας και είναι στη φύση τους να ενδιαφέρονται για τη διερεύνηση του γύρω του κόσμου. Άλλο επίσης γνώρισμα είναι ότι τα στοιχεία που τις συναποτελούν βρίσκονται στο κοντινό φυσικό περιβάλλον του παιδιού γεγονός που συμβάλλει στην εξερεύνησή τους από το ίδιο αλλά και στη διαμόρφωση γνωστικών σχημάτων για τα φυσικά φαινόμενα που δύσκολα τροποποιούνται λόγω της βιωματικής γνώσης που αποκτούν (Χρηστάκης, 1989).

Το παρόν διδακτικό σενάριο βασίζεται στις εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης μιας και σημείο εκκίνησης αποτελεί η ανίχνευση των πρότερων ιδεών και αναπαραστάσεων των μαθητών σχετικά με τον κύκλο του νερού. Τα παιδιά, όπως και όλοι οι άνθρωποι, για να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους δημιουργούν νοητικά μοντέλα. Οι ιδέες αυτές δεν αντιστοιχούν συνήθως στις επιστημονικές αντιλήψεις πάνω σε ένα θέμα. Για αυτό πρέπει να ληφθούν υπόψιν τα γνωστικά εμπόδια αλλά και να καθοριστούν όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα ο σκοπός και οι στόχοι της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών. Επιλέγεται, λοιπόν, η ενεργός συμμετοχή των παιδιών μέσα από πειραματικές διαδικασίες και υπολογιστικά περιβάλλοντα διερεύνησης, ανακάλυψης και δημιουργίας προκειμένου να κατασκευάσουν οι μαθητές ατομικά ο καθένας τη γνώση και να καταλήξουν σε κανόνες και συμπεράσματα μέσα από αυτές τις εμπειρίες. Όσο πιο ενταγμένη είναι η μάθηση σε αυθεντικά πλαίσια με πλούσιες θεματικές και γνωστικές συσχετίσεις, όσο πιο ενεργή είναι η εμπλοκή των μαθητών, τόσο καλύτερες συνθήκες δημιουργούνται για τη σταδιακή οικειοποίηση της γνώσης και τη μεταφορά της σε νέες

καταστάσεις (Κόκκοτας, κ.ά., 2004). Σε όλη αυτή την προσπάθεια του μαθητή ο εκπαιδευτικός έχει καθοδηγητικό και εμπυχωτικό ρόλο καθώς βοηθά τον μαθητή να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην πορεία της διδασκαλίας για αυτό αναφερόμαστε σε καθοδηγούμενη ανακάλυψη.

Ακόμα η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση στηρίζεται και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης διότι βασίζεται στην αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών. Οι θεωρίες αυτές πρεσβεύουν ότι η μάθηση δεν συντελείται σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό κενό αλλά στηρίζεται στη συνεργασία και την καθοδήγηση από άλλους για να αποκτήσει το άτομο την ικανότητα να επιλύει προβλήματα και να κατανοεί αποτελεσματικότερα τη νέα γνώση (Κόκκοτας & Πήλιουρας, 2003). Μέσα από συνεργατικές τεχνικές τα παιδιά, με τον εκπαιδευτικό ως συντονιστή, δημιουργούν ένα εποικοδομητικό περιβάλλον μάθησης, καταλήγουν σε συμπεράσματα και μαθαίνουν τη νέα γνώση. Τα νέα προγράμματα σπουδών καθώς και τα διδακτικά εγχειρίδια με διάφορες εκπαιδευτικές δραστηριότητες προωθούν τη συνεργατική μάθηση μεταξύ των παιδιών.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Σαν μέθοδος διδασκαλίας εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για τη διεξαγωγή των πειραμάτων και των εργασιών, την τελική παρουσίασή τους και την αξιολόγηση. Σύμφωνα με τη Σταυρίδου (2000) μεγάλος αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι συστηματική χρήση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης εξασφαλίζει υψηλότερες μαθησιακές επιδόσεις, ιδιαίτερα σε απαιτητικά μαθήματα, όπως αυτό των Φυσικών Επιστημών, ευνοεί την ανάπτυξη της σκέψης και της κοινωνικότητας των παιδιών, κινητοποιεί και ενεργοποιεί τους μαθητές, προάγει την κατανόηση και την εμπέδωση της γνώσης, συμβάλλει στην καλύτερη παιδαγωγική διαχείριση της ανομοιογένειας του μαθητικού πληθυσμού και αναπτύσσει τις γνωστικές και τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών

Η αφόρμηση και η ανίχνευση των πρότερων γνώσεων αρχίζει με παρέμβαση του δασκάλου μέσω προβολής του παραμυθιού, ενώ οι μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας που ακολουθούν συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτονομίας του ατόμου και στην αποτελεσματικότερη μάθηση. Οι τελευταίες προσφέρουν ευκαιρίες για μαθητική συνεργασία, πειραματισμό και διαλεκτική αντιπαράθεση. (Ματσαγγούρας, 1998). Ο δάσκαλος, συνταιριάζοντας και τις δυο μορφές, λειτουργεί ως υποστηρικτής, συντονιστής και διαμεσολαβητής. Ακολουθείται η καθοδηγούμενη διερεύνηση κατά την οποία οι μαθητές ακολουθούν συγκεκριμένες διδακτικές υποδείξεις του εκπαιδευτικού και εμπλέκονται σε διερευνητικές και συνεργατικές δραστηριότητες. Οι μαθητές συνεργάζονται σε τριάδες ή τετράδες, όπως κάθονται στο θρανίο τους, για να εξερευνήσουν το φυσικό φαινόμενο του κύκλου του νερού. Μέσα από διαδικασίες βιωματικής μάθησης και ενεργητικής διαδικασίας οι μαθητές αξιοποιούν την εμπειρία τους, ενεργοποιούν τα κίνητρά τους και αναπτύσσουν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητές τους ανακαλύπτοντας την γνώση μέσα από πειραματικές διαδικασίες.

Χρήση λογισμικών

Οι ΤΠΕ μπορούν από την μια να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία ανίχνευσης των πρότερων ιδεών των μαθητών με υπολογιστικά περιβάλλοντα εννοιολογικής χαρτογράφησης αλλά και γενικής χρήσης και από την άλλη να βοηθήσουν στην αναδόμησή τους με λογισμικά οπτικοποίησης. Ακόμα τα παιδιά αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους μέσα από προγράμματα ψηφιακής ζωγραφικής ενώ ο δάσκαλος αξιολογεί με ενδιαφέρουσες συνεργατικές ασκήσεις τις γνώσεις που κατέκτησαν.

Όταν σχεδιάζουμε σενάρια Μελέτης Περιβάλλοντος με χρήση ΤΠΕ στοχεύουμε στο χειρισμό αφηρημένων ιδεών και εννοιών, στην οπτικοποίηση δυναμικών και σύνθετων αλληλεπιδράσεων, στον πειραματισμό και τη διερεύνηση, στην ανεύρεση σχημάτων, στην αναζήτηση σχέσεων ανάμεσα σε μεταβλητές. Δίνουμε επίσης έμφαση στην οπτικοποίηση και την προσομοίωση φαινομένων και καταστάσεων, στη διατύπωση υποθέσεων, τον πειραματικό έλεγχο και την εξαγωγή συμπερασμάτων, στην εργαστηριακή προσέγγιση και στην επίλυση προβλημάτων. Οι παραπάνω διεργασίες κινητοποιούν το ενδιαφέρον του μαθητή και του δίνουν ένα κίνητρο για σταδιακή ανακάλυψη της γνώσης (Βοσνιάδου, 2001).

Οργάνωση της τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Οι παρακάτω δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν τόσο στην αίθουσα διδασκαλίας με εγκατεστημένο τον βιντεοπροβολέα όσο και στην αίθουσα υπολογιστών με παράλληλη χρήση του βιντεοπροβολέα κι εκεί. Τα παιδιά εργάστηκαν σε ομάδες των 2 με 3 ατόμων. Οι ομάδες ήταν ανομοιογενείς και ένας τουλάχιστον από τους μαθητές είχε κάποια εξοικείωση με την χρήση του ποντικιού και το γράψιμο λέξεων και φράσεων στον υπολογιστή. Ο δάσκαλος είχε καθαρά συντονιστικό και βοηθητικό ρόλο. Αντιμετώπιζε προβλήματα που παρουσιάζονταν στη λειτουργία των λογισμικών χωρίς να δίνει έτοιμες λύσεις αλλά και στη λειτουργία των ομάδων καθώς φρόντιζε τα παιδιά να συμμετέχουν ισότιμα στις δραστηριότητες αλλάζοντας θέσεις μεταξύ τους.

Στους υπολογιστές υπήρχαν εγκατεστημένα τα λογισμικά kidispiration, tux paint ενώ κρίθηκε απαραίτητη η δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο για αναζήτηση του blog της τάξης όπου θα ήταν αναρτημένες κάποιες από τις παρακάτω δραστηριότητες. Επίσης στον βιντεοπροβολέα προβλήθηκαν το παραμύθι και οι οπτικοποιήσεις του κύκλου του νερού ενώ μέσω αυτού διορθώθηκαν οι εργασίες των μαθητών για την παροχή ανατροφοδότησης, προβλήθηκαν οι ψηφιακές τους δημιουργίες αλλά και η ταινιούλα που έφτιαξε η κάθε ομάδα αναπαριστώντας τον κύκλο του νερού.

Είδη λογισμικών

Όσον αφορά στα λογισμικά ως αφόρμηση χρησιμοποιήθηκε ο ψηφιακός αναγνώστης από τον ιστότοπο του book box για την αφήγηση ενός παραμυθιού σχετικού με τον

κύκλο του νερού με στόχο την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Το παραμύθι κέντρισε το ενδιαφέρον των παιδιών ενώ χρησιμοποιήθηκε και ως μέσο για την ανίχνευση πρότερων γνώσεων σε σχέση με το θέμα με την δραστηριότητα που ακολουθεί.

Η αφήγηση του παραμυθιού συνδυάστηκε με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου φτιαγμένου στα google forms. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε με συνεργασία της ομάδας των μαθητών και σε αυτό καταγράφηκαν οι απόψεις των μαθητών σχετικά με τον κύκλο του νερού. Οι ερωτήσεις επιδέχονταν ανοικτών απαντήσεων για να αναπτύξουν ελεύθερα οι μαθητές τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις τους έτσι ώστε να καταλάβει η δασκάλα τις παρερμηνείες σχετικά με το θέμα και να επαναπροσδιορίσει τους στόχους της. Τα google forms είναι ένας online ασφαλής και εύκολος τρόπος οι μαθητές να επεξεργαστούν κείμενα, να δημιουργήσουν ερωτηματολόγια, να φτιάξουν παρουσιάσεις, να μελετήσουν τα στατιστικά στοιχεία των απαντήσεων ερωτηματολογίων μέσα από διαδικασίες συνεργασίας, ανταλλαγής απόψεων, επιχειρηματολογίας και αλληλεπίδρασης.

Στη συνέχεια, έγινε χρήση εφαρμογής οπτικοποίησης για τον κύκλο του νερού ώστε να καταλάβουν καλύτερα οι μαθητές το φαινόμενο και να το συσχετίσουν με πείραμα με απλά υλικά που πραγματοποιήθηκε στην τάξη. Η συγκεκριμένη εφαρμογή βρισκόταν αναρτημένη στο blog της τάξης. Η οπτικοποίηση είναι μία αναπαράσταση ή ένα μοντέλο που κατασκευάζεται για να αναπαραστήσει και να επιτρέψει την κατανόηση της λειτουργίας ενός συστήματος, στη συγκεκριμένη περίπτωση, του κύκλου του νερού. Το σύστημα οπτικοποίησης «μιμείται» τη συμπεριφορά αυτού που αναπαριστά και συνεπώς επιτρέπει εξοικείωση με τα χαρακτηριστικά του και κατανόηση των λειτουργιών του για τη δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων. Τα συγκεκριμένα υπολογιστικά συστήματα είναι ιδιαίτερα χρήσιμα στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών καθώς συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση φαινομένων που είναι δύσκολο να ερμηνευθούν από τους μαθητές όπως ο κύκλος του νερού.

Οι μαθητές συσχέτισαν τα στοιχεία της οπτικοποίησης με του πειράματος που διεξήχθη στην τάξη μέσα από τη συμπλήρωση άσκησης φτιαγμένης στο hot potatoes. Η άσκηση ήταν φτιαγμένη από τη δασκάλα της τάξης με αναρτημένο τον σύνδεσμο της στο blog της τάξης. Το hot potatoes δίνει τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε μαθητές τη δυνατότητα να φτιάξουν ασκήσεις διαδικτυακού τύπου και διαφόρων μορφών (σύντομης απάντησης, μπερδεμένης πρότασης, συμπλήρωσης κενών, αντιστοίχισης, σταυρόλεξα). Η αξία τους έγκειται στον διαφορετικό τύπο ασκήσεων που μπορεί να φτιάξει ο δάσκαλος ή ο μαθητής σε μορφή ιστοσελίδων. Εφόσον οι ασκήσεις συνδυαστούν κατάλληλα με το μάθημα και γίνει εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του προγράμματος για ανατροφοδότηση, τότε μπορούμε να μιλάμε για ένα αξιόλογο εργαλείο στα χέρια του κάθε εκπαιδευτικού, που δε θα περιοριστεί σε μια απλή μηχανή αξιολόγησης της διδασκαλίας.

Τα παιδιά έπειτα συσχέτισαν τα στοιχεία του πειράματος με αυτά της φύσης και οργάνωσαν τη νέα γνώση σε μια άσκηση εμπέδωσης στο kidspiration, που αποτελεί λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης. Στην άσκηση αυτή έπρεπε να περιγράψουν τον κύκλο του νερού επικολλώντας εικονίτσες στην κατάλληλη θέση. Η εννοιολογική χαρτογράφηση είναι μια ειδική τεχνική οπτικοποίησης των σχέσεων ανάμεσα σε διάφορες έννοιες. Ακόμη η εννοιολογική χαρτογράφηση αποτελεί μια ιδιαίτερη κατηγορία συστημάτων εκπαιδευτικού λογισμικού με ανοικτό χαρακτήρα, που επιτρέπει τη διερεύνηση των σχέσεων των εννοιών μεταξύ τους. Μπορεί πρακτικά να χρησιμοποιηθεί από μικρές ηλικίες, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση τόσο για την ανίχνευση πρότερων γνώσεων των παιδιών όσο και για εντοπισμό παρερμηνειών και εσφαλμένων αντιλήψεων από πλευράς του δασκάλου σχετικά με ένα θέμα (Novak & Gowin, 1984).

Η όλη διδακτική παρέμβαση αξιολογήθηκε μέσα από την ψηφιακή ζωγραφική με την σταδιακή απεικόνιση του κύκλου του νερού με τη χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού tux paint. Κάθε εικόνα που δημιουργήθηκε από τους μαθητές αποθηκεύτηκε έτσι ώστε στο τέλος να δημιουργηθεί ένα animation με εικόνες τα έργα των παιδιών που καρέ καρέ έδειχνε τον κύκλο του νερού. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές απεικόνισαν ψηφιακά το φαινόμενο και απεικόνισαν όλες τις μορφές που παίρνει το νερό ενώ συνεργάστηκαν βιώνοντας τη χαρά της ψηφιακής δημιουργίας. Το tux paint αποτελεί ένα λογισμικό ψηφιακής ζωγραφικής που συνδυάζει και κείμενο. Έχει πολλές δυνατότητες όχι μόνο ζωγραφικής αλλά και διακόσμησης μιας δραστηριότητας με έτοιμες εικόνες ενώ με διάφορα εφέ οι μαθητές επιστρατεύουν τη δημιουργικότητά τους και βελτιώνουν το αισθητικό αποτέλεσμα. Σχετίζεται με τα εικαστικά και αφορά καταρχήν τον αισθητικό τομέα που ασχολείται με την αφύπνιση και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της αισθητικής ευαισθησίας των μικρών παιδιών ενώ παράλληλα στοχεύει στην πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Οι εικαστικές δημιουργίες των μαθητών περάστηκαν από τη δασκάλα σε ένα πρόγραμμα δημιουργίας ταινίας, το movie maker, έτσι ώστε να δοθεί κίνηση και να δημιουργηθεί από τα παιδιά μια εφαρμογή οπτικοποίησης για τον κύκλο του νερού. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα συνεχόμενης προβολής φωτογραφιών σε μορφή ταινιούλας δίνοντας την αίσθηση της κίνησης σε εικόνες που διαδέχονται η μια την άλλη. Οι μαθητές σε συνεργασία με τη μουσική της τάξης αναπαραστήσαν ηχητικά τη βροχή και μάθανε τραγούδια για αυτή, τα οποία ηχογραφήσαμε. Με αυτά συνοδεύσαμε το βιντεάκι της οπτικοποίησης του κύκλου του νερού.

Διαδικασία υλοποίησης σεναρίου

1^η δραστηριότητα (Ανίχνευση πρότερων γνώσεων μέσα από αφήγηση παραμυθιού-90')

Η 1^η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα των ηλεκτρονικών υπολογιστών με χρήση του βιντεοπροβολέα. Έγινε αφήγηση του παραμυθιού «Το πρώτο πηγάδι» από τον ιστότοπο του bookbox που περιλαμβάνει την αφήγηση ιστοριών στα παιδιά

μεταφρασμένων σε διάφορες γλώσσες μαζί και τα ελληνικά με στόχο την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Το παραμύθι είναι αναρτημένο στο blog της τάξης. Πρόκειται για ένα χωριό που δεν έχει νερό διότι μια λίμνη που αποτελούσε την μόνη πηγή παροχής νερού ξεράθηκε. Οι κάτοικοι λοιπόν πηγαίνουν στον βασιλιά για να τους λύσει το πρόβλημα. Εκείνος στέλνει τέσσερις αξιωματικούς να ψάξουν στις γύρω περιοχές για νερό. Ο ένας ανακαλύπτει σε ένα παγωμένο βουνό πάγο και τον φέρνει στο χωριό. Δυστυχώς ο πάγος έλιωσε κι έμεινε ένα μικρό κομματάκι. Οι κάτοικοι που δεν έχουν ξαναδεί πάγο νομίζουν ότι είναι σπόρος νερού. Κάποιοι από αυτούς σκάβουν για να τον φυτέψουν, το κομματάκι όμως λιώνει και βιαστικά το πετούν μέσα στην τρύπα. Νομίζοντας ότι ο σπόρος χάθηκε, σκάβουν ολοένα και πιο βαθιά μέχρι που, άθελά τους, βρίσκουν μια υπόγεια πηγή νερού. Το πρωί ο βασιλιάς αντικρίζει την τρύπα γεμάτη νερό. Κι έτσι το χωριό σώζεται από την ανυδρία.

Μετά την αφήγηση πραγματοποιήθηκαν ερωτήσεις κατανόησης από την πλευρά της εκπαιδευτικού προς τους μαθητές κι έπειτα οι μαθητές σε ομάδες των δύο ή τριών συμπλήρωσαν ένα φύλλο εργασίας για να ανιχνευθούν οι πρότερες γνώσεις τους όσον αφορά στον κύκλο του νερού. Με παρότρυνση της δασκάλας ανοίγουν το blog της τάξης και κατεβάζουν από εκεί το φύλλο εργασίας (ερωτήσεις ανίχνευσης πρότερων γνώσεων). Ακολουθούν τις οδηγίες και το συμπληρώνουν συνεργατικά χωρίς καμία βοήθεια από τη δασκάλα. Εάν δε θυμούνταν κάτι από την ιστορία ή πίστευαν ότι θα βοηθηθούν από αυτή ανέτρεχαν στο παραμύθι που βρίσκεται κι αυτό στο blog.

Μόλις οι μαθητές ολοκλήρωναν την συμπλήρωση έστελναν τις απαντήσεις τους. Ακολούθησε συζήτηση μεταξύ μαθητών και δασκάλας αλλά και μαθητών μεταξύ τους σχετικά με την επιλογή των απαντήσεών τους.

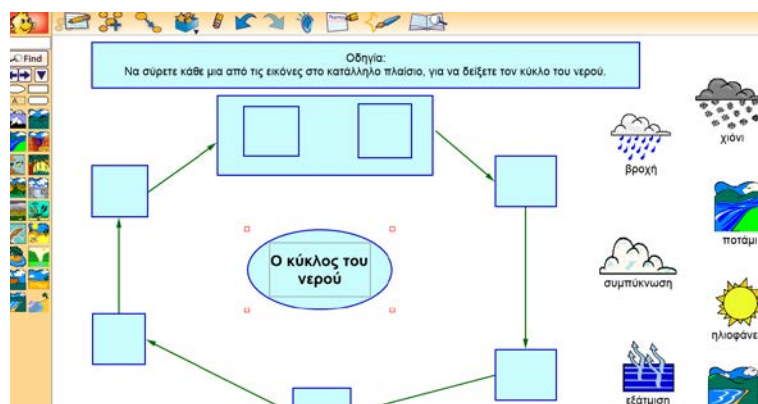
2^η δραστηριότητα (Εμπέδωση-90')

Στη 2^η δραστηριότητα η πρώτη διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στην τάξη με τη χρήση βιντεοπροβολέα ενώ η δεύτερη στην αίθουσα υπολογιστών. Στην αίθουσα διδασκαλίας οι μαθητές σχημάτισαν ομάδες για να διεξάγουν το πείραμα.

Αρχικά έγινε η προβολή της οπτικοποίησης του κύκλου του νερού ώστε τα παιδιά να καταλάβουν το φαινόμενο μέσω του βιντεοπροβολέα. Η εφαρμογή της οπτικοποίησης βρίσκεται αναρτημένη στο blog της τάξης (ο κύκλος του νερού). Αμέσως μετά ακολούθησε σχετικό πείραμα στην τάξη με τα κατάλληλα υλικά που είχαν προμηθευτεί οι μαθητές από το σπίτι τους. Το πείραμα συντόνισε η δασκάλα της τάξης ενώ κάθε φορά που οι μαθητές υλοποιούσαν μια δραστηριότητα κάθε ομάδα ανέφερε τις παρατηρήσεις της. Τα υλικά για το πείραμα ήταν: μια διαφανής γυάλινη λεκάνη, ένα γυάλινο διαφανές μπουκάλι μικρότερου μεγέθους, ένα ποτήρι βραστό νερό, παγάκια, μεμβράνη διαφανής. Βάλαμε στη μεγάλη διαφανή λεκάνη το βραστό νερό και τοποθετήσαμε στο κέντρο το γυάλινο μπουκάλι. Κλείσαμε τη λεκάνη με τη διάφανη μεμβράνη και τοποθετήσαμε από πάνω τα παγάκια. Μετά από λίγο είδαμε τους υδρατμούς να έχουν θολώσει το μπουκάλι ενώ οι υδρατμοί είχαν μετατραπεί σε σταγόνες νερού πάνω στην κρύα επιφάνεια τα

μεμβράνης και στα τοιχώματα του μπολ. Αφήσαμε 10 λεπτά και ξεσκεπάσαμε. Ανακαλύψαμε νερό μέσα στο άδειο γυάλινο μπολ που δημιουργήθηκε από την συμπύκνωση των υδρατμών. Κατά τη διάρκεια του πειράματος οι μαθητές ανέφεραν ποιο μέρος από την οπτικοποίηση τους θυμίζει και ποιος ο ρόλος του ζεστού νερού (θάλασσα, λίμνη, ποτάμι, χείμαρρος), του γυάλινου μπολ (ξηρά), της μεμβράνης (ουρανός όπου πηγαίνουν τα σύννεφα), του πάγου (κρύα στρώματα ατμόσφαιρας- άνεμος), του ατμού που φαίνεται μέσα στο μπολ (σύννεφα), των σταγόνων στα τοιχώματα και μέσα στο μικρό γυάλινο μπολ (βροχή).

Η επόμενη διδακτική ώρα πραγματοποιήθηκε στο εργαστήρι. Τα παιδιά σε ομάδες συμπλήρωσαν άσκηση φτιαγμένη από την εκπαιδευτικό στο hot potatoes όπου κλήθηκαν να σύρουν λέξεις από την δεξιά πλευρά και να τις αφήσουν στην αριστερή πλευρά έτσι ώστε να κάνουν την αντιστοίχιση των υλικών του πειράματος με τα στοιχεία της φύσης. Μέσω της οπτικοποίησης απάντησαν και σε τυχόν ερωτήματα που τους δημιουργήθηκαν κατά την προβολή του παραμυθιού. Έγινε συζήτηση πάνω στο υλικό της οπτικοποίησης. Έπειτα οργάνωσαν τις πληροφορίες στο kidspiration όπου επικόλλησαν εικονίτσες στη σωστή σειρά για να δείξουν τον κύκλο του νερού. Η δασκάλα παρότρυνε τους μαθητές να ανατρέχουν στην οπτικοποίηση του κύκλου του νερού εάν θέλουν να θυμηθούν πληροφορίες ή να επιβεβαιώσουν κάτι για το οποίο δεν είναι τόσο σίγουροι. Στο περιβάλλον γραφής έγραψαν και μια προτασούλα που εξηγούσε την εικόνα την οποία επέλεξαν.

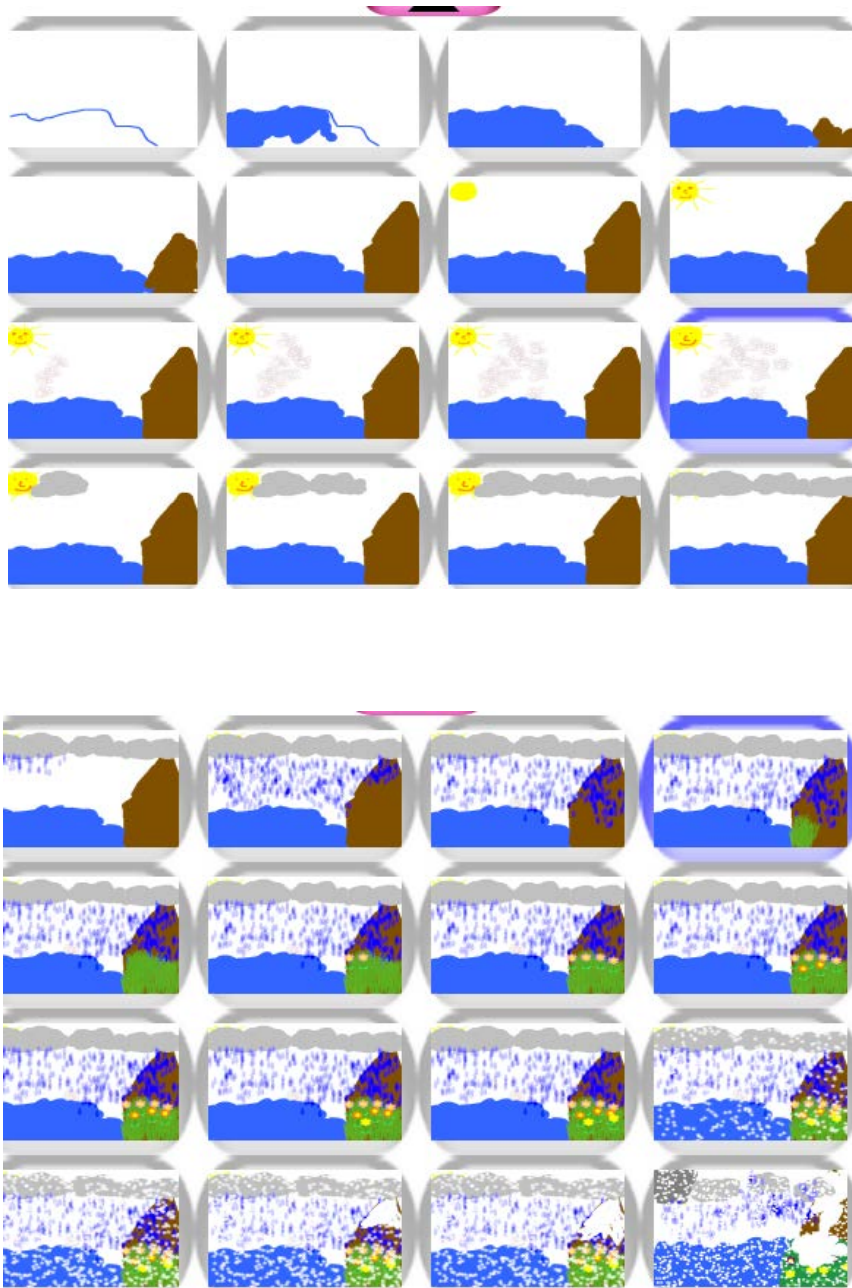


1. Άσκηση εμπέδωσης στο kidspiration

3^η δραστηριότητα (Αξιολόγηση-90')

Σύμφωνα με όσα έμαθαν δημιούργησαν στο λογισμικό ζωγραφικής tux paint τα βήματα του κύκλου του νερού. Στόχος ήταν η δημιουργία μιας δικής τους οπτικοποίησης για το συγκεκριμένο φυσικό φαινόμενο. Κάθε φορά που πρόσθεταν κάτι στη ζωγραφιά τους πατούσαν αποθήκευση. Έτσι ενώ στην αρχή δημιούργησαν ένα τοπίο, ξαφνικά ο ήλιος χάθηκε από τα πρώτα σύννεφα, εμφανίστηκαν οι πρώτες ψιχάλες, ύστερα η βροχούλα έγινε καταιγίδα κι έπειτα μετατράπηκε σε χιόνι. Η δασκάλα ένωσε τις δημιουργίες της κάθε ομάδας των μαθητών και δημιουργήθηκε μια ταινιούλα στο movie maker που έδειχνε τον κύκλο του νερού μέσα από τα μάτια των μαθητών. Επίσης, μιας και

στην ώρα της μουσικής είχαν αναπαραστήσει ρυθμικά τον ήχο της βροχής (με χτυπήματα σε δάκτυλα, παλαμάκια, χτυπήματα ποδιών κ.α.) και τον είχαν συνοδέψει με τραγουδάκια σχετικά με το θέμα, έγινε μια ηχογράφηση των παιδιών και περάστηκε ως ηχητικό εφέ στην ταινιούλα οπτικοποίησης του κύκλου του νερού. Έτσι οι μαθητές χάρηκαν τις δημιουργίες τους ως μια εφαρμογή οπτικοποίησης και τις παρουσίασαν και στις υπόλοιπες τάξεις όταν ασχολήθηκαν με το ίδιο κεφάλαιο, εξηγώντας τους το φαινόμενο του κύκλου του νερού.



2. Οπτικοποίηση με το λογισμικό *tux paint* από μαθητές

Συμπέρασμα

Οι μαθητές απόλαυσαν τον καινοτόμο τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας του μαθήματος με τη βοήθεια των ΤΠΕ, κατανόησαν πολύ καλά το φαινόμενο του κύκλου του νερού και οι περισσότεροι εξοικειώθηκαν με τη χρήση των λογισμικών που χρησιμοποίησαν. Μεγάλη ήταν η συμμετοχή πιο «αδύναμων» παιδιών που ενθουσιάστηκαν με τη διαδικασία και συμμετείχαν ενεργά σε όλη τη διαδικασία. Συνεργάστηκαν με ιδιαίτερη χαρά μεταξύ τους ενώ κάποια προβληματάκια ως προς τον συντονισμό των ομάδων επιλύθηκαν γρήγορα. Μετά την επιτυχή συμπλήρωση των εργασιών αξιολόγησης και την προβολή των οπτικοποιήσεων στους μαθητές των άλλων τάξεων αποδείχτηκε η δραστική και αποτελεσματική επίδραση των ΤΠΕ στην οικοδόμηση της νέας γνώσης και ότι οι στόχοι που τέθηκαν υλοποιήθηκαν. Αρκετοί μαθητές έφεραν στην εκπαιδευτικό κι άλλες οδηγίες με πειράματα για να πραγματοποιηθεί ξανά παρόμοια διδασκαλία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αργύρης, Μ., Γιαννούτσου, Ν., Γουμενάκης, Γ., Δαπόντες, Δ., Θεοδωρακάκου, Μ., Κόμης, Β., κ.ά. (2010). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Επιμορφωτικό υλικό για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στα κέντρα στήριξης επιμόρφωσης*. Τεύχος 2α: Κλάδος ΠΕ70, β' έκδοση. Πάτρα: ΙΤΥΕ.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. (Διαθέσιμο on line: <http://goo.gl/1H4W9j>, προσπελάστηκε στις 24/9//2015).
- ΔΕΠΠΣ, (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (Διαθέσιμο on line: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, προσπελάστηκε στις 7/9/2015).
- Κόκκοτας, Π., Αλεξόπουλος, Δ., Μαλαμίτσα, Αι., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ. & Παναγιωτάκη. Π. (2004). *Μελέτη Περιβάλλοντος, Γ' Δημοτικού, Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Κόκκοτας, Π. & Πήλιουρας Π. (2003), Η διδασκαλία των φυσικών επιστημών σε ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και πράξη*, 4, 14-23.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Novak, J.D., & Gowin, B. (1984). *Learning how to Learn*, Cambridge: Cambridge University Press

- Piaget, J. (1973). *The child's conception of the world*. St. Albans Herts: Paladin.
- Ravanis, K., & Bagakis, G. (1998). Science Education in kindergarten: sociocognitive perspective. *International Journal of Early Years Education*, 6 (3), 315-327
(Διαθέσιμο on line: <http://goo.gl/HJ3VDU> , προσπελάστηκε στις 24/9/2015).
- Russell, T., Harlen, W., & Watt, D. (1989). Children's ideas about evaporation. *International Journal of Science Education*, 11, 566- 576.
- Σταυρίδου, Ε. (2000). *Συνεργατική μάθηση στις Φυσικές Επιστήμες. Μια εφαρμογή στο δημοτικό σχολείο*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Χατζηνικήτα, Β., Κουλαϊδής, Β., & Ραβάνης, Κ. (1996). Ιδέες μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για το βρασμό του νερού. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 2, 106-116
- Χρηστάκης, Γ., (1989). *Διδακτική προσέγγιση των φυσικών επιστημών (Εξερευνώ τον φυσικό κόσμο) στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Σμυρνιαωτάκης

**Τα δικαιώματα του παιδιού μέσα από τη ματιά της Ε.Ε.
Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε. για τη Β΄ Δημοτικού**

Κουκίδου Αναστασία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, ΜΑ
akoukidou1@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο που εστιάζει στα δικαιώματα του παιδιού ιδωμένα μέσα από το θεσμικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αποτελεί διδακτική πρόταση που ενσωματώνει ΤΠΕ, βρίσκεται σε συμβατότητα με το αναλυτικό πρόγραμμα, προωθεί τη διαθεματικότητα και την εργασία σε ομάδες. Μερικές από τις αρχές του εποικοδομητισμού και της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας, καθώς και η διδακτική αρχή της εποπτείας αναδεικνύονται κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του σεναρίου. Για την εκπόνηση του αξιοποιήθηκαν το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης Kidspiration, το λογισμικό κατασκευής κόμικς ComicStripCreator, και τέλος, οι διαδικτυακές εφαρμογές «Flock Draw» και «I wish you to».

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτικό σενάριο, δικαιώματα του παιδιού, Ευρωπαϊκή Ένωση

Εισαγωγή

Εφαλτήριο για την συγγραφή του παρόντος διδακτικού σεναρίου αποτέλεσαν τα γεγονότα της καθημερινότητας, όπως προβάλλονται από τα ΜΜΕ. Η έννοια της Ευρωπαϊκής Ένωσης και το υπάρχον πρόβλημα της οικονομικής κρίσης, το προσφυγικό ζήτημα, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η έκθεση των παιδιών σε κίνδυνο είναι μερικές από τις θεματικές που προβληματίσαν τους μαθητές και αξιοποιήθηκαν στο σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου.

Ο τίτλος του σεναρίου είναι «Τα δικαιώματα του παιδιού μέσα από τη ματιά της ΕΕ». Αφενός, αντικατοπτρίζει την προσπάθεια που γίνεται εντός του σεναρίου για μια πρώτη γνωριμία με την έννοια της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αφετέρου, ο τίτλος αναφέρεται στα δικαιώματα του παιδιού. Εντός του σεναρίου γίνεται σύντομη αναφορά στο δικαίωμα στην εκπαίδευση και σε άλλα δικαιώματα του παιδιού και πιο συγκεκριμένα στο δικαίωμα του παιδιού στην φροντίδα και στην αγάπη, στην τροφή και στο νερό, στην ένδυση, στην υγεία και στην ιατρική περίθαλψη.

Το διδακτικό σενάριο με τίτλο: «Τα δικαιώματα του παιδιού μέσα από τη ματιά της ΕΕ» προτείνεται να υλοποιηθεί στη Β΄ Δημοτικού. Έχει εκτιμώμενη διάρκεια 12 διδακτικές ώρες και θα υλοποιηθεί στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης.

Αξονες περιγραφής εκπαιδευτικού σεναρίου

2.1 Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα

Το σενάριο χαρακτηρίζεται από διαθεματικότητα και εμπλέκει τα γνωστικά αντικείμενα της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Γλώσσας και των Εικαστικών. **Μελέτη Περιβάλλοντος:** Αξιοποιείται η ενότητα 5 με τίτλο: «Οι ανάγκες και τα δικαιώματά μου». Πιο συγκεκριμένα, το κεφάλαιο 1 με τίτλο «Δικαίωμα στη Ζωή» στοχεύει στην εκμάθηση των δικαιωμάτων των παιδιών και δίνει την αφορμή για εστίαση στο δικαίωμα στην εκπαίδευση. Ενώ το κεφάλαιο 2 εστιάζει στο δικαίωμα στην ειρήνη. **Γλώσσα:** Ως συμπληρωματική εμπλεκόμενη γνωστική περιοχή ορίζεται η Γλώσσα. Η ενότητα 3 με τίτλο: «Στον κόσμο των κόμικς» εξοικειώνει τους μαθητές με τη μορφή των κόμικς και αποτελεί εφαλτήριο για να κατασκευάσουν το δικό τους ψηφιακό κόμικς. Επιπλέον, αξιοποιείται το Ανθολόγιο για την Α΄ και Β΄ Δημοτικού. Η ενότητα 6 με τίτλο : «Ειρήνη και Φιλία» περιλαμβάνει το κείμενο «Ο μικρός κάστορας και η ηχώ», το οποίο λειτουργεί ως εφαλτήριο για την ανάδειξη μερικών από τις θεμελιώδεις αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που είναι η συνεργασία και η αλληλεγγύη. Αξίες που αποτελούν βασικούς στόχους της σχολικής καθημερινότητας. **Εικαστικά:** Το σχολικό εγχειρίδιο που συνοδεύει τα εικαστικά περιλαμβάνει τις σχετικές με το θέμα ενότητες «Α2 Ο κόσμος όλος με σχήματα», «Α4 Μορφές από γραμμές, σχήματα και χρώματα», «Β3 Πρόσωπα που μιλούν». Η αξιοποίηση του περιεχομένου τους στοχεύει στην αντίληψη της έννοιας της τέχνης ως μέσου έκφρασης των ιδεών, στην σύνδεση του κόμικς με την τέχνη, στην ανάδειξη ιδεών για την εικονογράφηση που ζητείται από τις δραστηριότητες και τέλος, στη σύνδεση των συναισθημάτων με τον καλλιτεχνικό τρόπο έκφρασης.

Συμβατότητα με το ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ

Το διδακτικό σενάριο δεν εντάσσεται αυστηρά στα πλαίσια συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου. Βρίσκεται σε συμβατότητα με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ, καθώς εμπλέκει τα προαναφερθέντα γνωστικά αντικείμενα και περιλαμβάνει τις επιμέρους στοχοθεσίες των εννοιών που επιλέχθηκαν. Επισημαίνεται ότι οι δραστηριότητες του αναπτύχθηκαν βάσει των αρχών της διαθεματικότητας και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Οργάνωση της διδασκαλίας & απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Η συγγραφή του σεναρίου έχει δώσει έμφαση στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Προτείνεται ενδεικτικά ο χωρισμός των μαθητών της τάξης σε δέκα ομάδες των δύο ατόμων τόσο εντός της σχολικής τάξης, όσο και στο εργαστήριο Πληροφορικής. Ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη δράση των μαθητών στα πλαίσια του σεναρίου κάνοντας χρήση του κεντρικού ηλεκτρονικού υπολογιστή του εργαστηρίου και του βιντεοπροβολέα, ενώ οι μαθητές καλούνται να εργαστούν σε ομάδες των δύο ατόμων με τη χρήση ενός υπολογιστή. Ως μέσα διδασκαλίας χρησιμοποιούνται τα φύλλα εργασίας (έντυπη

και ηλεκτρονική μορφή σε Microsoft Word) και το διαδίκτυο. Ειδικότερα ως μέσα για τη στρατηγική της επίδειξης ορίζονται η διαδραστική οπτική πλατφόρμα (<http://edu.glogster.com/>) και η διαδικτυακή εφαρμογή παρουσίασης Prezi. Ως μέσα για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου αξιοποιούνται το λογισμικό ComicStrip-Creator (<http://comicstripcreator.org/>) για την κατασκευή του κόμικς, το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης (Kidspiration), η διαδικτυακή εφαρμογή για ζωγραφική «Flock draw» και η διαδικτυακή εφαρμογή για τη δημιουργία ευχολογίου «I wish you to».

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών

Ως προς τη θεματική των δικαιωμάτων του παιδιού κρίνεται απαραίτητο να έχει προηγηθεί ένας διάλογος σχετικός με τα δικαιώματα του παιδιού και τις περιπτώσεις πρόσ

σ

π

ι

σ

η

ς

Διδακτικοί Στόχοι

I. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος: Οι μαθητές αναμένεται να έρθουν σε επαφή με την έννοια του «δικαιώματος», της «ανάγκης», της «κοινωνίας». Αποτελεί βασική επιδίωξη να γνωρίσουν τα δικαιώματα των παιδιών, όπως το δικαίωμα στη φροντίδα, στην εκπαίδευση και την ισότιμη πρόσβαση, στην υγεία και στην ειρήνη, και να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα προστασίας τους.

II. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας: Οι μαθητές προσδοκείται να εξοικειωθούν με τις «πολυτροπικές τεχνικές παρουσίασης των πληροφοριών» (Κωστούλη, 2009, σ.240-241), να μετατρέπουν λεκτικά κείμενα σε εικονικά κείμενα, ώστε να εξοικειωθούν με την επεξεργασία, σύνταξη και ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων. Επιπλέον, αποτελεί βασική επιδίωξη να κατανοήσουν το εύρος και τις δυνατότητες αξιοποίησης της γλώσσας. Και τέλος, αναμένεται να προσαρμόσουν τις ιδέες τους, τα παραγλωσσικά μέσα τους και της συμπεριφοράς τους για την κατασκευή των κόμικς.

III. Ως προς τη χρήση ΤΠΕ: Οι μαθητές αναμένεται να αξιοποιήσουν τον Η/Υ και των περιφερειακών συσκευών στην εκπαιδευτική διαδικασία, να εξοικειωθούν με τις μηχανές αναζήτησης πληροφοριών και να αλληλεπιδράσουν με το περιβάλλον του «ComicStripCreator», του «Kidspiration», του «Flock Draw», του «I wish you to». Βασικό σκοπό αποτελεί η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στον Η/Υ και η συνείδηση και τα δικαιώματά μου». Αναφορικά με την έννοια της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι ατοποίηση της αξιοποίησης του ως διδακτικού μέσου και ως εργαλείου αναζήτησης πληροφοριών /εικόνων. Επιδιώκεται να τεθούν οι βάσεις για καλλιέργεια της δεξιότητας χρήση ΤΠΕ: Οι μαθητές αναμένεται να γνωρίζουν τις βασικές λειτουργίες του Η/Υ, να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση του Η/Υ και να χρησιμοποιούν το διαδίκτυο για την εύρεση πληροφοριών στις μηχανές αναζήτησης.

συλλογής δεδομένων από το διαδίκτυο και της κριτικής επεξεργασίας τους.

IV. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία: Οι μαθητές αναμένεται να γνωρίσουν τα δικαιώματα του παιδιού μέσα από το θεσμικό πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα δικαιώματα των πολιτών. Υιοθετείται η παιδαγωγική μέθοδος ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και ως εκ τούτου, αναμένεται η νέα γνώση να δομηθεί στα πλαίσια της ομάδας, ώστε να αναπτύξουν συνεργατικές ικανότητες. Επιδιώκεται η ανάδειξη της αξίας συνεργασίας και της αναγκαιότητας αλληλεπίδρασης τόσο στο επίπεδο της ομάδας, όσο και στο επίπεδο της τάξης για την επίτευξη του στόχου. Παράλληλα, αναμένεται να εξασκήσουν την δεξιότητα συλλογής πληροφοριών, οργάνωσης, ανάλυσης και κριτικής επεξεργασίας, καθώς και παρουσίασής τους.

Ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται καθοδηγητικός κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου (Μητροπούλου, 2012:264). Εντοπίζει τις προγενέστερες αντιλήψεις των μαθητών επί του θέματος και το επίπεδο της ικανότητας τους χειρισμού των ΤΠΕ (Newby, et al., 2009:101). Δομεί τις ομάδες εργασίας. Παρακολουθεί τον κάθε μαθητή τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και στο επίπεδο συμμετοχής στα πλαίσια των ομάδων, για να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους (Κογκούλης, 2004:164,171,188). Δρα ως διαμεσολαβητής για την υποστήριξη των ομάδων, για τον συντονισμό του διαλόγου, την αντιμετώπιση προβλημάτων κατά την συμπλήρωση των φύλλων εργασίας (Μητροπούλου, 2008:182-184). Λειτουργεί υποστηρικτικά στην προσπάθεια των μαθητών να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία με επιστημονικές (Khan & Yip, 1996) κατά την συμπλήρωση των φύλλων εργασίας. Ο εκπαιδευτικός συστήνει τους μαθητές στο πολυμεσικό περιβάλλον των λογισμικών δίνοντας αναλυτικές οδηγίες χειρισμού τους. Τους ενεργοποιεί μέσω της αρχής «*learning by doing*» (Shneider, et al., 2002:175 - 183). Κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων περιφέρεται στο σχολικό εργαστήριο της Πληροφορικής (Μητροπούλου, κ.α.,2005) επιβλέποντας την αλληλεπίδραση των μαθητών με τα λογισμικά. Γι' αυτό αποτελεί προαπαιτούμενο να είναι επαρκώς καταρτισμένος στις ΤΠΕ (Μπίκος, 2012:225-226).

Μεθοδολογία διδακτικού σεναρίου

1. Το παρόν διδακτικό σενάριο ανταποκρινόμενο στο **σύστημα της δραστηριότητας**, όπως αναπαριστάται στο τρίγωνο του Engestrom (Μητροπούλου & Γκίκας, 2010), αντιλαμβάνεται τόσο το σύνολο της σχολικής τάξης όσο και τις δέκα ομάδες των δύο μαθητών ως 'κοινότητες μάθησης' (Κόμης, 2004:99). Εντός των πλαισίων της 'κοινότητας' οι μαθητές δραστηριοποιούνται κατανέμοντας τις εργασίες, λαμβάνοντας αποφάσεις για τους κανόνες συνεργασίας και για τον τρόπο παρουσίασης των αποτελεσμάτων της εργασίας τους.

2. Κατά την εκπόνηση των δραστηριοτήτων στα πλαίσια των ομάδων σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού δομητισμού επιτυγχάνεται συνεργατική μάθηση με αμφίδρομο

όφελος. Επωφελούνται της διαδικασίας τόσο τα λιγότερο ικανά μέλη, που αποκτούν ικανότητες κάτω από την καθοδήγηση των πιο ικανών μελών, όσο και τα πιο ικανά μέλη, που προκειμένου να καθοδηγήσουν σωστά παρέχουν πλαίσιο στήριξης (Roblyer, 2008:85,87) στους λιγότερο ικανούς επαναπροσδιορίζοντας παράλληλα τις γνώσεις τους, γεγονός που συντελεί στη μαθησιακή τους ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2001: 514).

3. Ο κοινωνικοπολιτισμικός προσανατολισμός του σεναρίου αναδεικνύεται από την αλληλεπίδραση με το λογισμικό κατασκευής κόμικς ComicStripCreator, που παρέχει τη δυνατότητα ‘πολυτροπικής παρουσίας των πληροφοριών’ (Κωστούλη, 2009:240-241) αξιοποιώντας τις δυνατότητες της γλώσσας σε συνδυασμό με την εικόνα.

4. Σύμφωνα με την θεωρία της **ανακαλυπτικής μάθησης** οι προϋπάρχουσες γνώσεις και πληροφορίες ανακαλούνται στη μνήμη και αξιοποιούνται ως τρόποι επίλυσης όταν ο μαθητής καλείται να αλληλεπιδράσει με τις δραστηριότητες (Bigge, 2008:359). Το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης Kidspiration3TM (Μητροπούλου, 2008:327) ενδείκνυται για την ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης.

5. Σύμφωνα με την **αρχή της παρώθησης του Bruner** όταν η ύλη στο σενάριο εμπειρεύεται σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών με αποτέλεσμα η μάθησή τους να διαρκεί περισσότερο. Παράλληλα, η **θεωρία της συναισθηματικής διεύρυνσης και ανάπτυξης** (*Broaden & Build Theory*) της Fredrickson (2005:679-680) αναδεικνύει τη σημαντική διάσταση της δημιουργίας θετικού συναισθήματος τόσο στο επίπεδο της τάξης όσο και στο επίπεδο της ομάδας, καθώς οι γνωστικές ικανότητες ενεργοποιούνται στο μέγιστο, η ικανότητα της προσοχής και της αυτοσυγκέντρωσης αυξάνεται. Ενώ παράλληλα, οι δυνατότητες του κάθε μαθητή ανεξαρτήτως του γνωστικού επιπέδου και του ρυθμού μάθησης του μπορούν να αξιοποιηθούν στο έπακρο στα πλαίσια της ομάδας.

6. Το σενάριο δίνει μεγάλη έμφαση στη **διδασκτική αρχή της εποπτείας** (Μητροπούλου, 2008:50-51), ενώ το εμπλουτισμένο ψηφιακό εποπτικό υλικό διεγείρει το ενδιαφέρον (Βασιλόπουλος, 2008:170) και τις νοητικές ικανότητες (Βασιλόπουλος, 2002:86) των μαθητών, τους παρέχει κίνητρα μάθησης και συντελεί στην ανάδειξη θεμάτων για συζήτηση.

7. Στο πλαίσιο του σεναρίου βρίσκει εφαρμογή η **θεωρία της διπλής κωδικοποίησης** του Ρανίο κατά την αξιοποίηση των πολυμέσων, τα οποία ενεργοποιούν περισσότερες από μία αισθήσεις με αποτέλεσμα η πληροφορία να καταχωρείται διπλά στη μνήμη των μαθητών. Προκειμένου να αποφευχθεί η **γνωστική υπερφόρτωση**, κατά τη διάρκεια της παρουσίασης της πορείας του σεναρίου και των επιμέρους πληροφοριών είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να συνδυάσει αφήγηση και video (Μητροπούλου, 2008:97-98, 102).

Προτεινόμενες δραστηριότητες – περιγραφή δραστηριοτήτων

1^η δραστηριότητα (6 διδακτικές ώρες): Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες των δύο ατόμων βρίσκονται στο εργαστήριο πληροφορικής. Αρχικά, μέσω της διδακτικής τεχνικής της ιδεοθύελλας (brainstorming) ζητήθηκε από τους μαθητές να ανακαλέσουν στη μνήμη τους πληροφορίες σχετικά με την έννοια Ευρωπαϊκής Ένωσης και στη συνέχεια να εκφράσουν προφορικά τις σκέψεις τους και τις ιδέες τους αυθόρμητα. Οι ιδέες τους καταγράφηκαν στον πίνακα. Στη συνέχεια, μεταβαίνουν στο διαδικτυακό τόπο της ΕΕ. στην ενότητα «Η γωνιά του παιδιού» και πιο συγκεκριμένα στη θεματική «Η ΕΕ: Τι ακριβώς είναι;» (http://europa.eu/kids-corner/countries/flash/index_el.htm). Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει εν συντομία τις πληροφορίες και τις προσαρμόζει στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Δείχνει τα μέλη – κράτη της ΕΕ στον διαδικτυακό χάρτη εστιάζοντας στην Ελλάδα. Τονίζει ιδιαίτερα το γεγονός ότι η ΕΕ έχει τον δικό της Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων.

Στη συνέχεια, γίνεται η Ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου «Ο μικρός κάστορας και η ηχώ» της ενότητας «Ειρήνης και Φιλίας» του Ανθολογίου για τη Α΄ και Β΄ Δημοτικού (σ.101), ώστε μέσα από διάλογο να παραλληλιστεί η αξία της φιλίας με αυτή της ομαλής αλληλεπίδρασης των χωρών της Ε.Ε. και να αναδειχθούν μερικές από τις θεμελιώδεις αξίες της Ε.Ε., όπως είναι η συνεργασία και αλληλεγγύη. Τέλος, γίνεται η ανάγνωση του ποιήματος «Χορεύοντας για την Ένωση¹» με στόχο τη γνωριμία με την ΕΕ και τη λειτουργία της.

Η πρώτη δραστηριότητα έχει δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος αφορά το σύνολο της τάξης. Οι μαθητές καλούνται να δραματοποιήσουν το ποίημα, αφότου ο εκπαιδευτικός μοιράσει τους ρόλους. Η δραματοποίηση ενέχει το στοιχείο του αυτοσχεδιασμού.

Στο δεύτερο σκέλος οι μαθητές συμμετέχουν στο επίπεδο των ομάδων αυτή τη φορά και καλούνται να εικονογραφήσουν το ποίημα με τη βοήθεια του διαδικτυακού εργαλείου «Flock Draw». Πριν από την εκπόνηση της εικονογράφησης ο εκπαιδευτικός αφότου μοιράσει το πρώτο φύλλο εργασίας στις ομάδες, συντελεί στην εξοικείωση των μαθητών με το περιβάλλον του «Flock Draw». Μόλις ολοκληρώσουν τις εικόνες τους, οι ομάδες εκτυπώνουν την εργασία τους και ετοιμάζονται να την παρουσιάσουν στο σύνολο της τάξης.

2η Δραστηριότητα (4 διδακτικές ώρες): Ο εκπαιδευτικός κατά την 1^η διδακτική ώρα επιλέγει τη διδακτική μορφή του διαλόγου για να ανακαλέσει στη μνήμη των μαθητών προϋπάρχουσες γνώσεις σχετικές με την έννοια των δικαιωμάτων του παιδιού. Καταγράφει τις ιδέες τους στον πίνακα. Προβαίνει στη σύντομη παρουσίαση της δεύτερης δραστηριότητας μέσα από ψηφιακή αφίσα που κατασκευάστηκε με τη συνδρομή της διαδικτυακής πλατφόρμας Glogster edu. Μέσα από την ψηφιακή αφίσα μεταβαίνει στους διαδικτυακούς τόπους για να προβάλλει videos σχετικών με τα δικαιώματα των

¹ Το ποίημα συντέθηκε αποκλειστικά για τις ανάγκες του σεναρίου.

παιδιών και για να προσκαλέσει τις ομάδες να αλληλεπιδράσουν με τον ιστότοπο της ΕΕ για τα Δικαιώματα του παιδιού. Εκτός από την παρακολούθηση videos, καλεί μέσω του δεύτερου φύλλου εργασίας τις ομάδες να αλληλεπιδράσουν με τα παιχνίδια για την εκμάθηση των δικαιωμάτων των παιδιών στον ιστότοπο της ΕΕ και να εστιάσουν στο δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Κατά τη 2^η διδακτική ώρα επιχειρείται η ανάκληση στη μνήμη της 3^{ης} ενότητας της Γλώσσας Β΄ Δημοτικού με τίτλο «Στον κόσμο των κόμικς» προκειμένου να κατασκευάσουν το δικό τους κόμικ που θα σχετίζεται με τα δικαιώματα του παιδιού. Κατά την 3^η και 4^η διδακτική ώρα δίνεται φύλλο εργασίας με κατευθυντήριες γραμμές για την κατασκευή κόμικ με τη χρήση του λογισμικού ComicStripCreator. Ο εκπαιδευτικός μέσω της τεχνικής της επίδειξης βοηθά κατά την αλληλεπίδραση με το λογισμικό και οι ομάδες ετοιμάζουν το κόμικ τους, που θα το παρουσιάσουν στο σύνολο της τάξης.

3η Δραστηριότητα (1 διδακτική ώρα): Διανέμονται στις ομάδες σε φύλλο εργασίας επιλεγμένα διηγήματα από το λεύκωμα «Έχω –πάντα- δικαίωμα» (εκδ. Έναστρον & Ελληνική Εθνική Επιτροπή της Unicef). Οι ομάδες αξιοποιώντας τις γνώσεις που απέκτησαν από τις προηγούμενες δραστηριότητες, καλούνται να συμπληρώσουν έναν ημιτελή εννοιολογικό χάρτη για τα δικαιώματα του παιδιού, που κατασκευάστηκε με τη βοήθεια του λογισμικού Kidspiration. Η δραστηριότητα αξιοποιείται και ως τελική αξιολόγηση των μαθητών στο σενάριο.

4η Δραστηριότητα (1 διδακτική ώρα): Η τέταρτη δραστηριότητα στοχεύει στην ευαισθητοποίηση μέσω της παρακολούθησης video σχετικού με τα δικαιώματα του παιδιού και την καταπάτησή τους σε περίπτωση πολέμου. Η κάθε ομάδα καλείται να δημιουργήσει την ευχή της για την προάσπιση των δικαιωμάτων του παιδιού με τη βοήθεια της διαδικτυακής εφαρμογής «I wish you to» και να την παρουσιάσει στο σύνολο της τάξης.

Συμπεράσματα

Οι εξελίξεις στο τομέα των επιστημών και της τεχνολογίας ανέδειξαν την ανάγκη εκπαίδευσης και προετοιμασίας των αυριανών πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για συμμετοχή στην Κοινωνία ΤΠΕ, η οποία έχει ανάγκη από ευέλικτους, δημιουργικούς πολίτες, με διάθεση συνεργασίας, κριτική σκέψη και ικανότητα αναστοχασμού, ώστε να μπορούν να παρακολουθούν τις ταχείες εξελίξεις και να λειτουργούν με αυτάρκεια στην ενήλικη ζωή τους γνωρίζοντας τα δικαιώματά τους. Εστιάζοντας στην ελληνική πραγματικότητα παρατηρείται το γεγονός ότι στα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών η ένταξη των Νέων Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφορίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση επιχειρήθηκε μέσα από το διδακτικό σενάριο. Το παρόν διδακτικό σενάριο για τη Β΄ Δημοτικού ως διδακτική πρόταση αποτελεί καινοτόμο, διδακτική εμπειρία για τον εκπαιδευτικό, στον οποίο παρέχει τη δυνατότητα να αποκλίνει από το κλασικό μοντέλο διδασκαλίας, να αξιοποιήσει τις ΤΠΕ και να αναδείξει στοιχεία του περιεχομένου

των γνωστικών αντικειμένων της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Γλώσσας με διαφορετικό τρόπο ή και να το προσαρμόσει στις ανάγκες των μαθητών. Από την άλλη μεριά, οι μαθητές εκφράζουν τον ενθουσιασμό τους, όταν χρησιμοποιούνται ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς τους εμπλέκουν σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες. Εν κατακλείδι το σενάριο ως διδακτικός σχεδιασμός εμπεριέχει την πολλαπλή αναπαράσταση της πληροφορίας μέσω της πρόσβασης σε πλήθος πηγών στο διαδίκτυο και μέσω της αξιοποίησης λογισμικών (Kidspiration, ComicStripCreator) και διαδικτυακών εφαρμογών (Flock Draw, I wish you to), της δόμησης ομάδων εργασίας και της διαθεματικής προσέγγισης. Τέλος, αποτελεί εφαλτήριο για διερεύνηση και ανακάλυψη περαιτέρω πτυχών επί του θέματος.

Βιβλιογραφία

- Bigge, M. L. (2008). *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, (μτφ. Α.Καντάς, Α, Χαντζή), 5η εκδ., Αθήνα: Πατάκη
- Fredrickson, B., & Losada, M. (2005). *Positive Affect and the Complex Dynamics of Human Flourishing*. *American Psychologist Association, Vol.60, No7*, 679-680
- Jonassen, D. , Howland, J. , Marra, R.M. , Crismond, D. (2011). Ουσιαστική μάθηση με την τεχνολογία, (μτφ. Μητροπούλου Β.), Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Μέθεξις
- Kop, R. & Hill, A. (2008). *Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past? IRRODL (The International Review of Research in Open and Distance Learning)* [Internet], October, 9 (3). (Διαθέσιμο online: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/Article/523/1103%22> , Προσπελάστηκε στις 16/6/2013)
- Mari, C., Genone, S., & Mari, L. (2006). E-Learning and New Teaching Scenarios: The Mediation of Technology Between Methodologies and Teaching Objectives. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies (IJWLTT)*, 1(3), σ.σ. 28, 44. (Διαθέσιμο online: <http://www.igi-global.com/article/learning-new-teaching-scenarios/2968> , Προσπελάστηκε στις 21/2/ 2014)
- Newby, T.J., Stepich, D.A., Lehman, J.D., Russell, J.D. (2009). *Εκπαιδευτική τεχνολογία για διδασκαλία και μάθηση*, (μτφ. Φ. Κοκαβέσης), 3η έκδ., Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Επίκεντρο (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2000).
- Roblyer, M.D. (2008). *Εκπαιδευτική τεχνολογία και διδασκαλία*. (μτφ. Σ.Παπαδάκης, Π. Λάμπας, Μ. Μαναράκης,) Αθήνα:«Ελλην»

- Shneider, D., Synteta, P. & Frete, C. (2002). *Community, content and collaboration management systems in education: A new chance for socio-constructivist scenarios? Proceedings of the 3rd Congress on Information and Communication Technologies in Education*, Rhodes, 26-29/Sept. 175–183
- Βασιλόπουλος, Χ. (2002). *Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών*. 3η εκδ., Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Βασιλόπουλος, Χ. (2008). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, (Διαθέσιμο online: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> , Προσπελάστηκε στις 21/11/ 2015)
- Κογκούλης, Ι.Β. (2004). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, 2η εκδ., Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Κόμης, Β. Ι. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Αθήνα: Νέων Τεχνολογιών
- Κωστούλη, Τ. (επιμ. 2009). *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Τόμος Β΄, Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*, Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η.Γ.(2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, Τόμος Β΄ , 5^η έκδ., Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg
- Μητροπούλου, Β. & Γκίκας Α. (2010). *Ο Απόστολος Παύλος στην Ελλάδα.. μέσω διαδικτύου*. Πρακτικά 7ου Πανελληνίου συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ με θέμα ‘ΤΠΕ και Εκπαίδευση’, Αθήνα, Οκτώβριος 30/31
- Μητροπούλου, Β. (2012). *Το εκπαιδευτικό σενάριο με χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία των Θρησκευτικών*. Στον Τιμητικό τόμο του καθηγητή Βασιλόπουλου, Χ. (Εκδ.), Αγωγή Αγάπης, Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Μητροπούλου, Β., Βασιλόπουλος, Χ., Κόπτσης, Α. (2005). *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης στο Σχεδιασμό και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Λογισμικού για το Γυμνάσιο στο Μάθημα των Θρησκευτικών*, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΕΕΠ-

ΔΤΠΕ (σε CD Rom) «Από το μαυροπίνακα στις ευρυζωνικές δορυφορικές επικοινωνίες: προκλήσεις και ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς στα απομακρυσμένα σχολεία», Αθήνα, Οκτώβριος 14/16, 1–7

- Μητροπούλου, Μ. (2008). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Μικρόπουλος, Γ., & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια Διδασκαλίας με Υπολογιστή*, Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2006), Γλώσσα Β΄ Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα : Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων(2006). *Εικαστικά Β΄ Δημοτικού*, Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων(2006). *Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού*, Βιβλίο Μαθητή. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων(2006). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Β΄ Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Το υπολογιστικό πείραμα με τη βοήθεια του Matlab και του Octave

Κορρές Κωνσταντίνος

Δρ Διδακτικής Θετικών Επιστημών με Νέες Τεχνολογίες

Δρ Τμήματος Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης Πανεπιστημίου Πειραιώς

korres.konstantinos@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η μεθοδολογία του υπολογιστικού πειράματος με τη βοήθεια γνωστικών εργαλείων, ειδικότερα του Matlab και του Octave. Ειδικότερα περιγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά της Υπολογιστικής Επιστήμης, στην οποία εντάσσεται η μεθοδολογία του υπολογιστικού πειράματος, τα γνωστικά εργαλεία και τα χαρακτηριστικά τους καθώς και τα βασικά χαρακτηριστικά του Matlab και του Octave. Τέλος, παρουσιάζεται μία διδακτική εφαρμογή, η οποία περιλαμβάνει το υπολογιστικό πείραμα με τη βοήθεια του Matlab ή του Octave στην επίλυση ενός προβλήματος, της εύρεσης της δόσης δανείου, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί στη διδασκαλία της γεωμετρικής προόδου στην Άλγεβρα της Α΄ Λυκείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Υπολογιστική επιστήμη, Γνωστικά εργαλεία, Υπολογιστικό πείραμα

Εισαγωγή

Η Υπολογιστική Επιστήμη (Computational Science) ορίζεται ως η επιστήμη που περιλαμβάνει τρεις περιοχές, τη μαθηματική μοντελοποίηση φαινομένων, τις αριθμητικές μεθόδους για επιστημονικούς υπολογισμούς και την επιστημονική οπτικοποίηση. Στην Υπολογιστική Επιστήμη το μοντέλο, η προσομοίωση και το υπολογιστικό πείραμα παίρνουν τη θέση του «κλασικού» πειράματος (Kyriazis, Psycharis, Korres, 2009). Ένα από τα βασικά συστατικά αυτού του πεδίου έρευνας είναι η σωστή αφαίρεση ενός φυσικού φαινομένου σε ένα εννοιολογικό μοντέλο και η μετάφραση σε ένα υπολογιστικό μοντέλο, το οποίο να μπορεί να επαληθευτεί (Sloot, 1994). Αυτό μας οδηγεί στην έννοια του υπολογιστικού πειράματος, όπου το μοντέλο και ο υπολογιστής παίρνουν τη θέση της «κλασικής» πειραματικής διάταξης και η προσομοίωση αντικαθιστά το πείραμα.

Ειδικότερα η μάθηση η οποία είναι βασισμένη στην προσομοίωση (simulation-based learning), περιλαμβάνει τη μάθηση η οποία πραγματοποιείται σε ένα υπολογιστικό περιβάλλον στο οποίο ο/η μαθητευόμενος/η αλληλεπιδρά με τις οντότητες του περιβάλλοντος, σταδιακά εξάγει συμπεράσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του εννοιολογικού μοντέλου (concept model), καθώς προχωρά στην προσομοίωση, διαδικασία η οποία ενδέχεται να οδηγήσει σε αλλαγές της αρχικής διαμορφωμένης έννοιας (Van Joolingen & de Jong, 2003).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η μεθοδολογία του υπολογιστικού πειράματος με τη βοήθεια γνωστικών εργαλείων, ειδικότερα του Matlab και του Octave. Περιγράφονται τα

γνωστικά εργαλεία και τα χαρακτηριστικά τους, η μεθοδολογία του υπολογιστικού πειράματος και τα βασικά χαρακτηριστικά του Matlab και του Octave. Τέλος, παρουσιάζεται μία διδακτική εφαρμογή για τη διδασκαλία της γεωμετρικής προόδου στην Άλγεβρα της Α΄ Λυκείου, μέσω της επίλυσης ενός προβλήματος, της εύρεσης της δόσης δανείου, με τη μεθοδολογία του υπολογιστικού πειράματος με τη βοήθεια του Matlab ή του Octave.

Τι είναι τα γνωστικά εργαλεία

Τα γνωστικά εργαλεία (cognitive tools) ή νοητικά εργαλεία (mindtools) είναι (Jonassen, 2000) μαθησιακά περιβάλλοντα και εργαλεία βασισμένα στον υπολογιστή, τα οποία έχουν αναπτυχθεί ή προσαρμοστεί, προκειμένου να λειτουργούν ως διανοητικοί συνεργάτες του μαθητή, για να ενεργοποιούν και να διευκολύνουν την κριτική σκέψη (critical thinking) και τη μάθηση ικανοτήτων ανώτερης τάξης (higher order learning).

Τα βασικά χαρακτηριστικά των γνωστικών εργαλείων είναι (Κορρές, 2007):

Τα γνωστικά εργαλεία είναι εργαλεία γνωστικής ενίσχυσης και αναδιοργάνωσης (Jonassen, 2000). Υπηρετούν πολιτιστικούς σκοπούς και απαιτούν έναν ικανό χρήστη, προκειμένου να λειτουργήσουν με χρήσιμο τρόπο (Salomon, 1993). Αναδιοργανώνουν (ανακατασκευάζουν ριζικά) τον τρόπο που οι μαθητευόμενοι σκέφτονται (Pea, 1985).

Είναι γενικεύσιμα υπολογιστικά εργαλεία, τα οποία έχουν ως στόχο να ενεργοποιήσουν και να διευκολύνουν τη γνωστική διαδικασία (Kommers, Jonassen & Mayes, 1992). Είναι νοητικές και υπολογιστικές συσκευές που υποστηρίζουν, καθοδηγούν και επεκτείνουν τις διαδικασίες σκέψης των χρηστών τους (Derry, 1990). Δεν είναι συσκευές τις οποίες οι μαθητές χρησιμοποιούν φυσικά χωρίς προσπάθεια («fingertip» tools) (Perkins, 1993).

Είναι συσκευές κριτικής σκέψης μέσω της μοντελοποίησης των ικανοτήτων κριτικής σκέψης στις λειτουργίες τους (Jonassen, 2000). Δημιουργούν μια «διανοητική σκαλωσιά» (Intellectual Scaffolding) προς τη σκέψη που έχει «νόημα» (meaningful thinking), δηλαδή ενεργοποιούν τους μαθητές και τους υποστηρίζουν, όταν έχουν ενεργοποιηθεί (Jonassen, 2000).

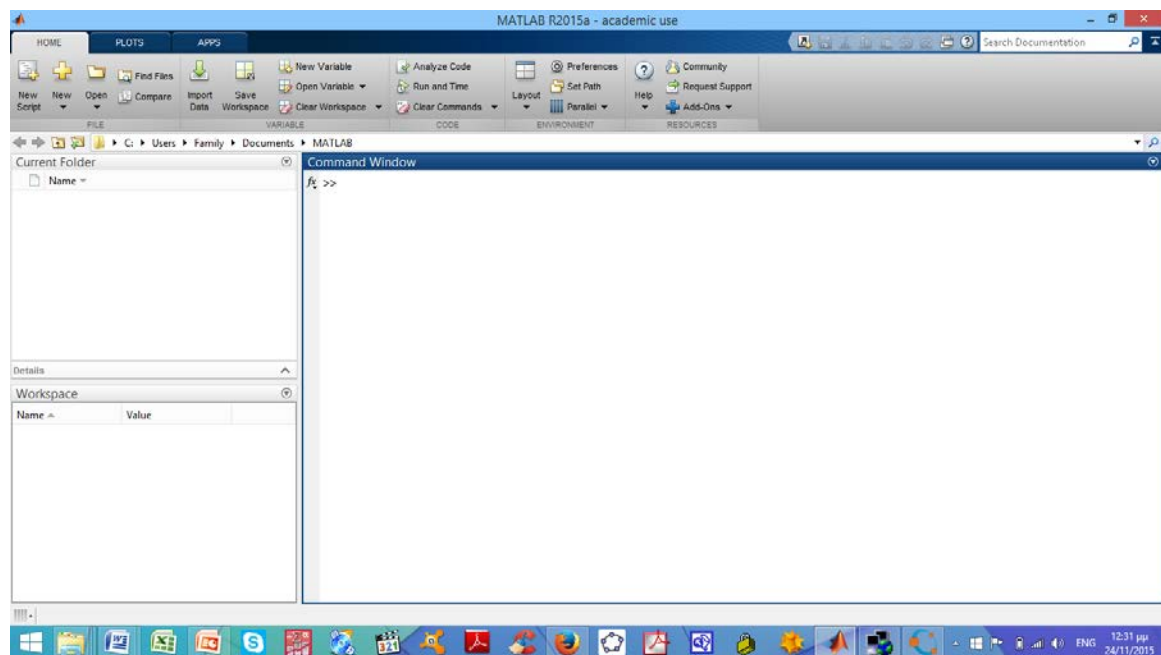
Το Matlab και το Octave

Το Matlab (MATrix LABoratory) είναι ένα σύγχρονο ολοκληρωμένο μαθηματικό πακέτο για αριθμητικούς υπολογισμούς και οπτικοποίηση δεδομένων (data visualization). Το Matlab έχει πολλές δυνατότητες στην κατασκευή γραφικών παραστάσεων, έχει προγράμματα υλοποιημένα στη δική του γλώσσα προγραμματισμού για την επίλυση προβλημάτων και δυνατότητες επέκτασης των ήδη υπάρχοντων προγραμμάτων, δυνατότητες οι οποίες το καθιστούν ένα ισχυρό και χρήσιμο εργαλείο στα Μαθηματικά και τις Θετικές Επιστήμες (Fausett, 2008, Gilat, 2004, Moore, 2007).

Το Matlab είναι ένα εμπορικό πακέτο. Μπορεί κανείς να έχει πρόσβαση σε εκδόσεις του Matlab, καθώς και σε μία δοκιμαστική (trial) έκδοση, στην ιστοσελίδα:

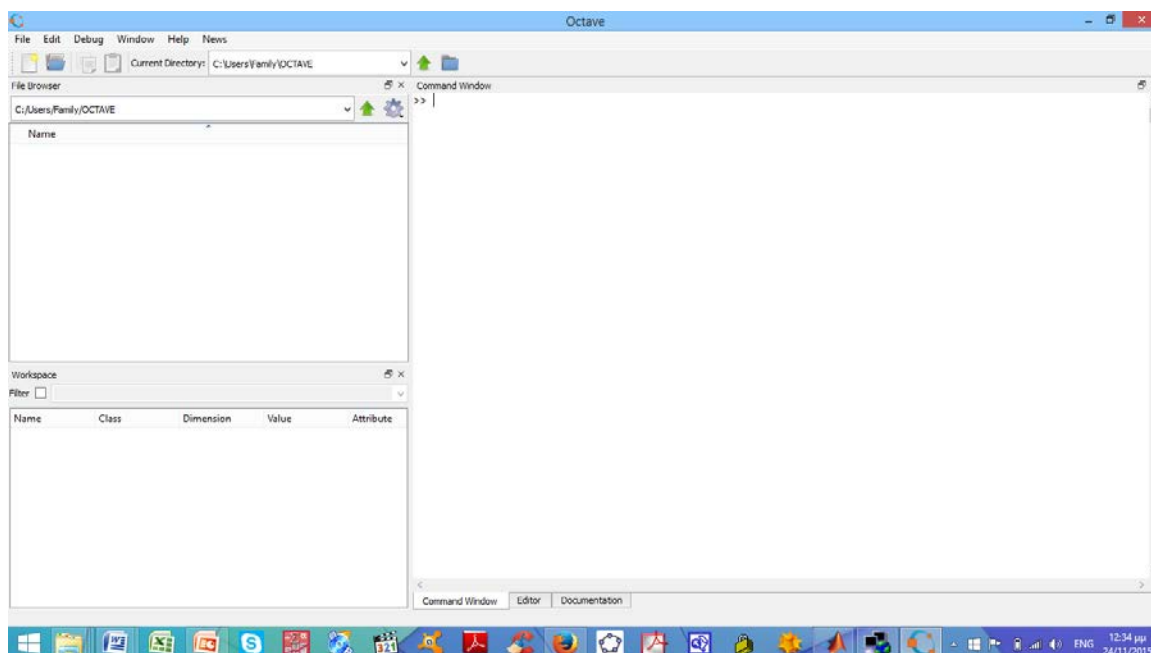
<http://www.mathworks.com/products/matlab/?requestedDomain=www.mathworks.com>

Το Matlab στις νεότερες εκδόσεις του περιλαμβάνει εργαλείοι που επιτρέπουν συμβολικούς υπολογισμούς, όμως είναι σχεδιασμένο για την αριθμητική επίλυση προβλημάτων με αριθμητική πεπερασμένης ακρίβειας (finite-precision arithmetic) (προσεγγιστικές λύσεις προβλήματος), χαρακτηριστικό που το διαφοροποιεί ουσιαστικά από άλλα μαθηματικά πακέτα συμβολικών υπολογισμών όπως το Maple και το Mathematica.



Ένα λογισμικό που είναι σε μεγάλο βαθμό συμβατό με τη σύνταξη του Matlab, είναι το Octave, το οποίο είναι ελεύθερο λογισμικό και λειτουργεί ανεξάρτητα από το Matlab. Μπορεί κανείς να έχει πρόσβαση σε εκδόσεις του Octave, τις οποίες μπορεί να «κατεβάσει», στην ιστοσελίδα:

<https://www.gnu.org/software/octave/>



Υπάρχει διαθέσιμη και η online έκδοση του Octave:

<http://octave-online.net/>

Το υπολογιστικό πείραμα (Computational experiment)

Η μεθοδολογία του υπολογιστικού πειράματος (Computational experiment), όπως αναπτύχθηκε από τον Sloot (1994), περιλαμβάνει τις παρακάτω τρεις κύριες φάσεις:

- 1) Η φάση της μοντελοποίησης: Στη φάση αυτή αναπτύσσεται ένα αφηρημένο μοντέλο που αντιστοιχεί στο φαινόμενο που θέλουμε να μελετήσουμε.
- 2) Η φάση της προσομοίωσης: Στη φάση αυτή εφαρμόζονται οι μαθηματικές μέθοδοι επίλυσης του μοντέλου. Η φάση αυτή είναι ουσιαστικά μια πειραματική μέθοδος με σκοπό τη βελτιστοποίηση του συστήματος που μελετάμε, αλλά και την ανάλυση της ευαισθησίας του, τον έλεγχο των υποθέσεων σχετικά με το σύστημα και την εκτίμηση ή την πρόβλεψη της εξέλιξης του συστήματος.
- 3) Η υπολογιστική φάση: Η φάση αυτή αναφέρεται στην υλοποίηση αλγορίθμων και αριθμητικών τεχνικών και στη συνέχεια στη συγγραφή κώδικα σε κάποια γλώσσα για την επίλυση και «οπτικοποίηση» της προσομοίωσης.

Οι Landau, Paez & Bordeianu (2008) προτείνουν μια προσέγγιση παρόμοια με την προσέγγιση του Sloot. Οργανώνουν την Υπολογιστική Επιστήμη (Computational science) σε ένα πλαίσιο της επιστημονικής επίλυσης προβλήματος (Scientific problem solving) όπως ακολουθεί:

Πρόβλημα ↔ Θεωρία ↔ Μοντέλο ↔ Μέθοδος ↔ Υλοποίηση ↔ Αποτίμηση.

Οι Shunn και Klahr (1995) και οι Klahr και Dunbar (1988), προκειμένου να περιγράψουν την ανακαλυπτική μάθηση ως ερευνητική εργασία, εισήγαγαν τους χώρους στην επιστημονική ανακαλυπτική μάθηση, οι οποίοι περιλαμβάνουν τον Χώρο υποθέσεων (Hypothesis space) και τον Χώρο πειραμάτων (Experiment space). Στο μοντέλο των Klahr και Dunbar ο χώρος υποθέσεων περιέχει όλους τους κανόνες και τις μεταβλητές που περιγράφουν την ειδική επιστημονική περιοχή, ενώ ο χώρος πειραμάτων περιέχει όλα τα πειράματα τα οποία μπορούν να υλοποιηθούν στην περιοχή αυτή. Οι Van Joolingen και De Jong (1997) επέκτειναν το μοντέλο των Klahr και Dunbar, εισάγοντας διαφορετικές υπο-περιοχές στον Χώρο υποθέσεων και πρότειναν μία ταξινόμια (taxonomy), προκειμένου να περιγράψουν λειτουργίες αναζήτησης σε κάθε χώρο.

Στο σχεδιασμό και την υλοποίηση εφαρμογών με τη μεθοδολογία του υπολογιστικού πειράματος, μπορούμε να δημιουργήσουμε τους χώρους (Kyriazis, Psycharis, Korres, 2009, Κυριαζής Ψυχάρης, Κορρές, 2012):

α) Χώρος υποθέσεων (Hypotheses space), όπου οι εκπαιδευόμενοι σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, αποφασίζουν, ξεκαθαρίζουν και διατυπώνουν τις υποθέσεις του προβλήματος ή των προβλημάτων ή της υπό μελέτη επιστημονικής περιοχής.

β) Χώρος πειραμάτων (Experiments space), όπου το υπολογιστικό πείραμα πραγματοποιείται, ο οποίος περιλαμβάνει ανακαλυπτικές δραστηριότητες προσομοίωσης, μέσω των οποίων οι εκπαιδευόμενοι, μέσω της συζήτησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (μεταξύ εκπαιδευομένων και μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων), κατασκευάζουν ενεργητικά τη γνώση και διατυπώνουν συμπεράσματα, γενικεύσεις αποτελεσμάτων και λύσεις των προβλημάτων ή θεμάτων υπό διαπραγμάτευση.

γ) Χώρος προβλέψεων (Predictions space), όπου τα αποτελέσματα, τα συμπεράσματα ή οι λύσεις που διατυπώθηκαν στο χώρο πειραμάτων ελέγχονται με τις αναλυτικές (μαθηματικές) (analytic – mathematical) λύσεις του προβλήματος / προβλημάτων ή της αναλυτικής διαπραγμάτευσης της θεματικής περιοχής που μελετάμε, ώστε να ελεγχθεί η εγκυρότητά τους (credibility).

Πρόβλημα: Υπολογισμός δόσης δανείου – Γεωμετρική πρόοδος

Πρόβλημα: Υπολογισμός δόσης δανείου

Ενότητα: Γεωμετρική πρόοδος, Άλγεβρα Α΄ Λυκείου

Χρονική διάρκεια: 2 δ.ω. (όχι απαραίτητα συνεχόμενες)

Χώρος υποθέσεων:

Εξηγούμε στους μαθητές τη διαδικασία του ανατοκισμού, δηλαδή αν δανειστούμε ένα αρχικό κεφάλαιο K με ετήσιο επιτόκιο $e\%$ (όπου e κλάσμα σε εκατοστά π.χ. $5/100$), τότε μετά από ένα χρόνο το τελικό κεφάλαιο $Kef(1)$ που θα χρωστάμε θα είναι:

$$Kef(1) = K + K \cdot e = K \cdot (1+e).$$

Διατυπώνουμε την ερώτηση στους μαθητές, μετά από 2 χρόνια πόσο θα είναι το κεφάλαιο που χρωστάμε και αναμένουμε την απάντηση:

$$Kef(2) = Kef(1) \cdot (1+e).$$

Καθοδηγούμε τους μαθητές να κάνουν υπολογισμούς με διάφορα αρχικά κεφάλαια και επιτόκια στο Matlab ή στο Octave, για παράδειγμα:

Για αρχικό κεφάλαιο $K = 3000$ € και επιτόκιο $e=3\%=3/100$, να υπολογιστεί το τελικό κεφάλαιο μετά από 1, 2 και 3 χρόνια.

Χώρος πειραμάτων:

Τα πειράματα ενδείκνυται να γίνονται σε εργαστήριο υπολογιστών. Δεν χρειάζεται απαραίτητα να δοθεί φύλλο εργασίας στους μαθητές. Οι μαθητές θα έχουν ήδη μία πρώτη επαφή με τη σύνταξη των εντολών του Matlab και του Octave από τους υπολογισμούς που θα έχουν κάνει στον Χώρο Πειραμάτων.

Διατυπώνουμε το πρόβλημα στους μαθητές: Με δεδομένο ότι δανειζόμαστε (στεγαστικό δάνειο) αρχικό κεφάλαιο 150.000 €, με επιτόκιο $5\% = 5/100$ (σταθερό), για 25 χρόνια, να υπολογιστεί το τελικό κεφάλαιο που θα χρωστάμε στο τέλος του 25ου έτους και πόση θα είναι η μηνιαία δόση.

Καθοδηγούμε τους μαθητές να κάνουν υπολογισμούς στο Matlab ή στο Octave για τα 2 πρώτα χρόνια, δημιουργώντας στην ουσία μία σειρά με όνομα Kef και στοιχεία Kef(i) = το κεφάλαιο που χρωστάμε στο τέλος του i έτους.

```
>> K=150000
```

```
>> e=5/100
```

```
>> Kef(1)=K*(1+e)
```

```
>> Kef(2)=Kef(1)*(1+e)
```

```
K =
```

```
150000
```

```
e =
```

```
0.0500
```

```
Kef =
```

157500

Kef =

157500 165375

Οι μαθητές αναμένουμε να διατυπώσουν την ερώτηση πως μπορούν να υπολογίσουν τα τελικά κεφάλαια για τα 25 έτη, χωρίς να κάνουν την ίδια διαδικασία 25 φορές και τους καθοδηγούμε να χρησιμοποιήσουν τη δομή επανάληψης for ή τη δομή επανάληψης while:

```
>> for i=1:1:24
```

```
Kef(i+1)=Kef(i)*(1+e);
```

```
end
```

```
>> Kef
```

Kef =

1.0e+05 *

Columns 1 through 12

1.5750 1.6538 1.7364 1.8233 1.9144 2.0101 2.1107 2.2162 2.3270 2.4433 2.5655
2.6938

Columns 13 through 24

2.8285 2.9699 3.1184 3.2743 3.4380 3.6099 3.7904 3.9799 4.1789 4.3879 4.6073
4.8376

Column 25

5.0795

```
>> Kef(25)
```

ans =

5.0795e+05

```

Octave
File Edit Debug Window Help News
Current Directory: C:\Users\User
File Browser
C:\Users\User
Name
.config
.spss
Contacts
Desktop
Documents
Downloads
Workspace
Filter
Name Class Dimension
K double 1x1
Kef double 1x25
e double 1x1
i double 1x1
Command History
Kef(i+1)=Kef(i)*(1+e);
end
Kef
157500 165375
>> K=150000
K =
150000
>> e=5/100
e =
0.050000
>> Kef(1)=K*(1+e)
Kef =
157500
>> Kef(2)=Kef(1)*(1+e)
Kef =
157500 165375
>> for i=1:1:24
Kef(i+1)=Kef(i)*(1+e);
end
>> Kef
Kef =
Columns 1 through 7:
1.5750e+005 1.6538e+005 1.7364e+005 1.8233e+005 1.9144e+005 2.0101e+005 2.1107e+005
Columns 8 through 14:
2.2162e+005 2.3270e+005 2.4433e+005 2.5655e+005 2.6938e+005 2.8285e+005 2.9699e+005
Columns 15 through 21:
3.1184e+005 3.2743e+005 3.4380e+005 3.6099e+005 3.7904e+005 3.9799e+005 4.1789e+005
Columns 22 through 25:
4.3879e+005 4.6073e+005 4.8376e+005 5.0795e+005
>> Kef(25)
ans =
5.0795e+005
>> |
>>

```

```

Octave
File Edit Debug Window Help News
Current Directory: C:\Users\User
File Browser
C:\Users\User
Name
.config
.spss
Contacts
Desktop
Documents
Downloads
Workspace
Filter
Name Class Dimension
K double 1x1
Kef double 1x25
ans double 1x1
e double 1x1
Command History
end
Kef
Kef(25)
157500 165375
>> for i=1:1:24
Kef(i+1)=Kef(i)*(1+e);
end
>> Kef
Kef =
Columns 1 through 7:
1.5750e+005 1.6538e+005 1.7364e+005 1.8233e+005 1.9144e+005 2.0101e+005 2.1107e+005
Columns 8 through 14:
2.2162e+005 2.3270e+005 2.4433e+005 2.5655e+005 2.6938e+005 2.8285e+005 2.9699e+005
Columns 15 through 21:
3.1184e+005 3.2743e+005 3.4380e+005 3.6099e+005 3.7904e+005 3.9799e+005 4.1789e+005
Columns 22 through 25:
4.3879e+005 4.6073e+005 4.8376e+005 5.0795e+005
>> Kef(25)
ans =
5.0795e+005
>> |
>>

```

Μέσω πειραματισμού οι μαθητές αναμένουμε να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι το τελικό κεφάλαιο που θα χρωστάμε στο τέλος του 25ου έτους θα είναι 507950 €.

Επαναδιατυπώνουμε το δεύτερο ερώτημα, ποια θα είναι η μηνιαία δόση και καθοδηγούμε τους μαθητές να υπολογίσουν τους συνολικούς μήνες για τα 25 έτη και στη συνέχεια να επιμερίσουν το συνολικό κεφάλαιο στους μήνες αυτούς:

```
>> Mines=25*12
```

```
Mines =
```

```
300
```

```
>> Dosi=Kef(25)/Mines
```

```
Dosi =
```

```
1.6932e+03
```

Η μηνιαία δόση στην οποία αναμένουμε να καταλήξουν οι μαθητές είναι 1693,2 €.

Παρόμοια προβλήματα τα οποία μπορούμε να δώσουμε στους μαθητές είναι να υπολογίσουν για το δημόσιο χρέος της Ελλάδας, αν δανειστούμε 6 δις € με επιτόκια 2%, 5% ή 10%, για 30 χρόνια, ποια θα είναι τα τελικά ποσά και ποια η εξαμηνιαία δόση που θα πληρώνουμε ως χώρα αντίστοιχα προς το κάθε επιτόκιο.

Χώρος προβλέψεων:

Εισάγουμε τους μαθητές στην έννοια της γεωμετρικής προόδου, στην οποία έχουμε έναν αρχικό όρο a_1 και ο κάθε όρος προκύπτει από τον προηγούμενο με τον πολλαπλασιασμό του με ένα σταθερό αριθμό λ , που λέγεται λόγος της προόδου, δηλαδή $a_{n+1}=a_n \cdot \lambda$.

Καθοδηγούμε τους μαθητές να προσδιορίσουν τον n -στο όρο της προόδου $a_n = a_1 \cdot \lambda^{n-1}$ και με βάση αυτόν να υπολογίσουν στο Matlab ή στο Octave το τελικό κεφάλαιο για το παραπάνω πρόβλημα, για $a_1=157500$ €, $\lambda=1+e=1.05$ και $n=25$.

```
>> a1=157500
```

```
a1 =
```

```
157500
```

```
>> logos=1+e
```

```
logos =
```

```
1.0500
```

```
>> a25=a1*logos^24
```

```
a25 =
```

```
5.0795e+05
```


The screenshot shows the Octave software interface. The Command Window contains the following text:

```

4.3879e+005  4.6073e+005  4.8376e+005  5.0795e+005
>> Kef(25)
ans = 5.0795e+005
>> Mines=25*12
Mines = 300
>> Dosi=Kef(25)/Mines
Dosi = 1693.2
>> a1=157500
a1 = 157500
>> logos=1+e
logos = 1.0500
>> a25=a1*logos^24
a25 = 5.0795e+005
>> |

```

The Workspace window shows the following table:

Name	Class	Dimension
Dosi	double	1x1
K	double	1x1
Kef	double	1x25
Mines	double	1x1

The Command History window shows the following commands:

```

a1=157500
logos=1+e
a25=a1*logos^24

```

Βιβλιογραφία

- Derry S. J. (1990). *Flexible cognitive tools for problem solving instruction*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, April.
- Fausett L. V. (2008). *Applied Numerical Analysis using MATLAB (2nd Ed.)*. New Jersey: Pearson-Prentice Hall.
- Gilat A. (2004). *MATLAB: An Introduction with Applications (2nd Ed.)*. Wiley.
- Jonassen D. H. (2000). *Computers as Mindtools for Schools: Engaging Critical Thinking (2nd Edition)*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Klahr, D. & Dunbar, K. (1988). "Dual space search during scientific reasoning". *Cognitive Science*, 12, 1-48.
- Kommers P. A. M., Jonassen D. H. & Mayes T. M. (1992). *Cognitive tools for learning*. Heidelberg, Germany: Springer-Verlag.
- Kyriazis, A., Psycharis, S. & Korres, K. (2009). "Discovery Learning and the Computational Experiment in Higher Mathematics and Science Education: A combined approach". *International Journal of Emerging Technologies in Learning* of the International Association of Online Engineering, Volume 4, Issue 4 (doi:10.3991/ijet.v4i4.1044).
- Landau, R. H., Pæez, J. & Bordeianu, C. (2008). *A Survey of Computational Physics Introductory Computational Science*. Princeton University Press, Princeton and Oxford.

- Moore H. (2007). *MATLAB for Engineers*. New Jersey: Pearson-Prentice Hall.
- Pea R. D. (1985). "Beyond amplification: using the computer to reorganize mental functioning". *Educational Psychologist*, 20 (4).
- Perkins D. N. (1993). "Person-plus: A distributed view of thinking and learning". In G. Salomon (Ed.), *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salomon G. (1993). "On the nature of pedagogic computer tools. The case of the writing partner". In S. J. Derry & S. P. Lajoie (1993), *Computers as Cognitive Tools*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shunn, C. & Klahr, D. (1995). *A 4-space model for scientific discovery*. Paper presented at the AAAI Symposium Systematic Methods of Scientific Discovery, Menlo Park, CA.
- Slot, P. (1994). *Lecture on Parallel Scientific Computing and Simulations*. CERN school on computing, Sopron, Hungary August 1994.
- Van Joolingen, W. R. and De Jong, T. (1997). An extended dual search space model of learning with computer simulations. *Instructional Science*, 25, 307-346.
- Van Joolingen, W. R., & de Jong, T. (2003). "Sim-Quest: Authoring educational simulations". In T. Murray, S. Blessing & S. Ainsworth (Eds.). *Authoring tools for advanced technology educational software: Toward cost-effective production of adaptive, interactive, and intelligent educational software* (pp. 1-31). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Κορρές Κ. (2007). *Μία διδακτική προσέγγιση των μαθημάτων Θετικών Επιστημών με τη βοήθεια νέων τεχνολογιών*. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Κυριαζής Αθανάσιος, Ψυχάρης Σαράντος & Κορρές Κωνσταντίνος (2012). *Η διδασκαλία και μάθηση των Θετικών Επιστημών με τη βοήθεια του Υπολογιστή: Μοντελοποίηση, Προσομοίωση και εφαρμογές*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Χρήση του λογισμικού Interactive Physics και του εκπαιδευτικού ρομπότ MindStorms NXT μέσω διαδραστικού πίνακα για τη διδασκαλία της Φυσικής Β΄ Γυμνασίου

Παπαδημητρόπουλος Νικόλαος
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.04, M.Sc. M.Ed.
 nparadimitropoulos@gmail.com

Τζωρτζιώτη Χρυσάνθη
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.04, M.Ed.
 tziortzio@gmail.com

Τουμαζάτος Διονύσιος
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.04, M.Ed.
 dtoumazatos@yahoo.gr

Καρακαϊδός Ηλίας
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, M.Sc.
 ili236@yahoo.com

Κακαργιά Γεωργία
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, M.E.S.
 geokakargia@gmail.com

Λογοθέτη Αργυρώ
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.17
 argyrologotheti@gmail.com

Μαυρίδης Σωτήριος
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.04
 sotirismavridis@gmail.com

Αλεξανδρίδης Λάζαρος
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.04
 lazalexandr@yahoo.gr

Βλάχου Μαρία
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
 m.vlachou@hotmail.gr

Περίληψη

Ο διαδραστικός πίνακας αποτελεί πραγματικότητα για αρκετά Γυμνάσια της Ελλάδας. Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται συμβάλλει στην ανάπτυξη διδακτικών δραστηριοτήτων στο μάθημα της Φυσικής μέσω προσομοιώσεων ειδικά σχεδιασμένων με λογισμικά όπως το δημοφιλές Interactive Physics. Ενδείκνυται η αξιοποίησή του και στην εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής. Η Εκπαιδευτική Ρομποτική και οι προσομοιώσεις του Interactive Physics παρέχουν δυνατότητες για τη διδασκαλία μαθημάτων όπως η Φυσική καθώς αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα ενώ παράλληλα αισθητοποιούν τα υπό μελέτη φαινόμενα. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται άμεσα το αποτέλεσμα των πειραματισμών του μέσω του ρομπότ και των προσομοιώσεων σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν την πραγματοποίηση υποθέσεων, καταγραφή μετρήσεων και εξαγωγή συμπερασμάτων. Στην εργασία παρουσιάζεται μια διδακτική πρόταση με τη χρήση του λογισμικού Interactive Physics και του εκπαιδευτικού ρομπότ Lego MindStorms NXT. Τα φύλλα εργασίας χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία των κινήσεων σε 3 τμήματα της Β΄ Γυμνασίου και σε μαθητές ομίλου Φυσικών Επιστημών και Ρομποτικής. Μέσω παρατήρησης, επισημάνθηκαν οι αδυναμίες ως προς την δυσκολία ορισμένων δραστηριοτήτων και του απαιτούμενου διδακτικού χρόνου για τις δραστηριότητες. Τέλος τα φύλλα εργασίας ελέγχθηκαν και από άλλους εκπαιδευτικούς και πραγματοποιήθηκαν οι απαιτούμενες βελτιώσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική Ρομποτική, NXT, Διαδραστικός Πίνακας, Διδασκαλία

Φυσικής

Εισαγωγή

Η έρευνα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς Φυσικής έδειξε ότι η χρήση εικονικού εργαστηρίου προώθησε σημαντικά την εννοιολογική τους αναδόμηση (Zacharia, 2003) και ότι η συνδυαστική χρήση πραγματικού και εικονικού εργαστηρίου είναι η καταλληλότερη για τη διαχείριση των ιδεών και την εννοιολογική αναδόμηση (Zacharia, 2007). Επίσης, εξήχθη το συμπέρασμα (Zacharia, 2011, Ολυμπρίου, 2012) ότι η φυσική παρουσία πραγματικών υλικών και οργάνων από μόνη της δεν είναι καθοριστική για τη μάθηση, αλλά περισσότερο η διαχείριση των υλικών και των οργάνων είτε σε πραγματικό είτε σε εικονικό περιβάλλον.

Στην ελληνική εκπαίδευση την τελευταία δεκαετία υλοποιείται το έργο «επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη». Αυτό έχει ως αντικείμενο την επιμόρφωση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών των ελληνικών σχολείων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη. Μεγάλο μέρος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αφορά στη σχεδίαση σεναρίων, όπου πραγματοποιείται χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη (Σκοτσιμάρα, 2012). Τα σεναρία όμως αυτά προορίζονται κυρίως για τη χρήση του εργαστηρίου της πληροφορικής, το οποίο όμως δεν είναι συνήθως διαθέσιμο στους εκπαιδευτικούς Φυσικών Επιστημών.

Ο διαδραστικός πίνακας

Η αδυναμία πρόσβασης των καθηγητών Φυσικών Επιστημών στο εργαστήριο πληροφορικής, αντισταθμίζεται με την αξιοποίηση ενός άλλου διαθέσιμου μέσου. Πολλά Δημοτικά και Γυμνάσια της Ελλάδας έχουν εξοπλιστεί με διαδραστικούς πίνακες κυρίως τη σχολική χρονιά 2010-11 μέσω προγράμματος που χρηματοδοτήθηκε από το ΕΣΠΑ, ώστε να χρησιμοποιηθούν για την ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία. Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι περίπου στο 60% των Δημόσιων Γυμνασίων της Ελλάδας εγκαταστάθηκαν Διαδραστικά Συστήματα (Βαφειάδης, 2012). Επιπλέον πραγματοποιήθηκε αντίστοιχη επιμόρφωση σε έναν εκπαιδευτικό από κάθε σχολείο που συμμετείχε σε αυτό το πρόγραμμα ώστε να λειτουργήσει ως πολλαπλασιαστής. Παράλληλα αρκετά σχολεία προμηθεύονται και εξοπλίζουν τις αίθουσές τους με άλλους εναλλακτικούς τρόπους όπως δωρεές από ιδιώτες, δωρεές από τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, αλλά και από τους πόρους των σχολικών επιτροπών.

Η χρήση των ψηφιακών μέσων προτείνεται επίσης, από τις οδηγίες που αποστέλλονται στα σχολεία από το Υπουργείο Παιδείας ή και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Σύμφωνα με οδηγία που εστάλη κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2014-15, η Α΄ Γυμνασίου κατά προτεραιότητα θα έπρεπε να τοποθετηθεί σε αίθουσες όπου υπήρχαν διαδραστικοί πίνακες. Υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία για τους διαδραστικούς πίνακες και την συμβολή τους στην μάθηση εξαιτίας της εμπλοκής των μαθητών και της ενεργού συμμετοχής τους στο μάθημα και αναφέρονται πολλά πλεονεκτήματα, αλλά και

μειονεκτήματα από τη χρήση διαδραστικών πινάκων (Dhindsa, 2011; Şad, 2012; Gursul, 2010). Έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η χρήση του διαδραστικού πίνακα μπορεί να αυξήσει τη αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλων και μαθητών, να κινητοποιήσει τους μαθητές και να ενισχύσει την προσωπική τους ικανοποίηση. Σύμφωνα με την ίδια όμως έρευνα, οι μαθητές μπορεί να έχουν διαφορετικές απόψεις (Lan, 2011).

Επίσης, ένα σημείο προβληματισμού είναι ότι όταν οι ΤΠΕ απλά αντικαθιστούν τα μέσα της παραδοσιακής διδασκαλίας (πίνακας – κιμωλία, σχολικό εγχειρίδιο) τότε τα αποτελέσματα δεν είναι ικανοποιητικά (Hayes, 2007). Αυτό είναι ανησυχητικό καθώς αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές χρησιμοποιούν τους διαδραστικούς πίνακες ώστε να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες που θα μπορούσαν να εκτελέσουν ακόμα και με τη χρήση απλού πίνακα (Gursul, 2010). Τέλος, με βάση τη θεωρία του γνωστικού φορτίου, άσχημα σχεδιασμένες δραστηριότητες που αγνοούν τους γνωστικούς περιορισμούς των μαθητών (Sweller, 2002) και τις βασικές αρχές σχεδίασης πολυμέσων (Mayer, 2002) μπορούν να μην είναι αποδοτικές. Πρόσθετα αρνητικά αποτελέσματα κατά τη χρήση του διαδραστικού πίνακα μπορούν να επέλθουν από την παιδαγωγική ακαταλληλότητα του εκπαιδευτικού υλικού, τις συνθήκες μέσα στην τάξη και τον τρόπο χρήσης των ψηφιακών μέσων (Cutrim, 2008). Για τους παραπάνω λόγους δεν μπορεί να θεωρείται ότι η χρήση του διαδραστικού πίνακα είναι, εξ ορισμού, μαθησιακά επικερδής.

Η εκπαιδευτική ρομποτική

Η εκπαιδευτική ρομποτική παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπαραστήσουν τις ιδέες τους με διαφορετικούς τρόπους και να χρησιμοποιήσουν τρισδιάστατα κατασκευάσματα (ρομπότ) ώστε να εφαρμόσουν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο τις γνώσεις τους και να ανταλλάξουν ιδέες (Church, 2010). Ειδικά όσον αφορά στη διδασκαλία της Φυσικής, η εκπαιδευτική ρομποτική είναι δυνατόν να θεωρηθεί ως ένα εργαλείο που αναβαθμίζει τη μαθησιακή διαδικασία με ποικίλους τρόπους, καθώς πλήθος ερευνητικών εργασιών έχει δείξει ότι μπορεί να αναπτύξει ικανότητες όπως η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη αλλά και ο επιστημονικός εγγραμματισμός (Schivani, 2013).

Η διερεύνηση της βιβλιογραφίας (Alimisis, 2009; Frangou, 2009; Papanikolaou, 2009; Sartatzemi, 2005; Martin, 2000; Denis, 2001; Sullivan, 2009; Karahoca, 2011; Stein, 2004) σχετικά με την μεθοδολογική διαδικασία που έχει χρησιμοποιηθεί η εκπαιδευτική ρομποτική, δείχνει ότι όταν εφαρμόζεται μέσω της συμμετοχής σε διαγωνισμούς (Pedaste, 2006; Pedaste, 2012) είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος προκειμένου οι μαθητές να εφαρμόσουν Μαθηματικά, Φυσική και άλλα διδακτικά αντικείμενα (Giannakopoulos, 2009) χωρίς όμως να λείπουν και τα προβλήματα όπως η απογοήτευση (Altin, 2013). Επίσης, ένα ακόμα προβληματικό σημείο από τη συμμετοχή σε διαγωνισμούς, είναι ότι περιλαμβάνει (ή αφορά) μόνο ένα μικρό αριθμό μαθητών. Άρα θα πρέπει να αναζητηθούν άλλοι τρόποι ένταξης της μάθησης μέσω της χρήσης των

ρομπότ εντός της κανονικής ροής του μαθήματος.

Ο προτιμότερος τρόπος για την εισαγωγή των ρομπότ στην κανονική ροή είναι να εφαρμόζεται για την πραγματοποίηση πειραμάτων που αξιοποιούν τις αρχές της διερεύνησης: αρχικά ερωτήματα, υποθέσεις, σχεδίαση πειράματος, συλλογή αποτελεσμάτων, ανάλυση, συμπεράσματα. Ο λόγος είναι ότι, η εκπαιδευτική ρομποτική παρέχει άμεσα οπτικά και απτικά αποτελέσματα, τα οποία συντελούν στο να υλοποιηθούν πειραματικές διαδικασίες που προάγουν τη μικτή μάθηση εκμεταλλευόμενες και τη μάθηση μέσω υπολογιστή αλλά και πραγματικές δραστηριότητες (Altin, 2013).

Το ρομπότ MindStroms NXT και η χρήση του για τη διδασκαλία της Φυσικής

Η εταιρεία Lego έχει κατασκευάσει το εκπαιδευτικό ρομπότ που ονομάζεται Mindstorms NXT. Χαρακτηριστικά αποτελείται από διάφορα τμήματα τα οποία μπορεί να συναρμολογήσει σχετικά εύκολα ο μαθητής σε μεγάλη ποικιλία μορφών. Παρέχονται αισθητήρες (αφής, ήχου, υπερήχων κτλ), κινητήρες και ένας επεξεργαστής (τούβλο) ο οποίος επικοινωνεί με κάποιο υπολογιστή και επιδέχεται προγραμματισμό. Το NXT συνοδεύεται επίσης, από ένα οπτικό περιβάλλον προγραμματισμού που εγκαθίσταται στον υπολογιστή και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ακόμα και από αρχάριους προγραμματιστές (Kim, 2007).

Οι δύο σημαντικές δυνατότητες του NXT για τη διδασκαλία της Φυσικής είναι οι κινήσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν χρησιμοποιώντας τους κινητήρες και η καταγραφή μετρήσεων (απόστασης, ήχου κτλ) μέσω των αντίστοιχων αισθητήρων. Το NXT έχει χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία της Φυσικής και έχουν προταθεί στη βιβλιογραφία δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιήσουν οι μαθητές, όπως η παρατήρηση της απλής αρμονικής ταλάντωσης μέσω του αισθητήρα υπερήχων, η σύγκριση της επίδρασης της ταχύτητας και της επιτάχυνσης σε αγώνες ταχύτητας αυτοκινήτων, η μελέτη ηχητικών κυμάτων (Church, 2010).

Το NXT πραγματοποιεί κινήσεις και οι κινήσεις αυτές καταγράφονται πχ. χρησιμοποιώντας τον αισθητήρα υπερήχων ο οποίος μετρά την απόσταση του ρομπότ από κάποιο αντικείμενο. Στη διδακτέα ύλη της Φυσικής Β΄ Γυμνασίου περιλαμβάνονται οι κινήσεις και μελετώνται έννοιες και φαινόμενα όπως το σημείο αναφοράς, η θέση, η μετατόπιση, το μήκος διαδρομής, η τροχιά, το χρονικό διάστημα, η ταχύτητα, η κίνηση με σταθερή ταχύτητα, η κίνηση με μεταβαλλόμενη ταχύτητα (σύμφωνα με τις οδηγίες διδασκαλίας που αποστέλλονται στα σχολεία). Αξιοσημείωτο είναι ότι ενώ η διδασκαλία σχεδίασης γραφικών παραστάσεων είναι τμήμα της διδακτέας ύλης της Φυσικής Α΄ Γυμνασίου, οι γραφικές παραστάσεις για τις κινήσεις της Β΄ Γυμνασίου είναι εκτός ύλης.

Σε αυτό το πλαίσιο η δυνατότητα χρήσης του ρομπότ για τη διδασκαλία της Φυσικής Γυμνασίου έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Το ρομπότ μπορεί να προγραμματιστεί με τρόπο εύληπτο για τους μαθητές καθώς είναι παρόμοιος με τον προγραμματισμό στο Scratch,

που διδάσκεται στο Γυμνάσιο. Η μεγάλη οθόνη του διαδραστικού πίνακα μπορεί να βοηθήσει ώστε να προταθούν από του μαθητές και να δοκιμαστούν διάφορες προτάσεις προγραμματισμού, ενεργοποιώντας τους μαθητές και οδηγώντας τους να είναι συμμετοχικοί στην εκπαιδευτική διαδικασία και του τρόπου που αυτή θα πραγματοποιηθεί. Το ρομπότ αισθητοποιεί τις κινήσεις, αφού από απλές προφορικές περιγραφές σε ένα καθέδρας μάθημα, πραγματοποιούνται μπροστά στα μάτια των μαθητών σύμφωνα με τους δικούς τους σχεδιασμό. Οι μαθητές μπορούν πλέον με μια απλή μετροταινία και ένα χρονόμετρο να πραγματοποιήσουν πολύ απλά τις απαιτούμενες μετρήσεις και να σχεδιάσουν είτε στο χαρτί, είτε με τη βοήθεια προγραμμάτων όπως το excel τις απαιτούμενες γραφικές παραστάσεις.

Η παρούσα διδακτική πρόταση

Αναπτύχθηκαν 3 προσομοιώσεις κατασκευασμένες με το λογισμικό Interactive Physics με γνωστικό αντικείμενο τη διδασκαλία των κινήσεων της Φυσικής Β΄ Γυμνασίου και 4 φύλλα εργασίας. Αναλυτικότερα αναφέρονται οι τίτλοι και οι στόχοι των επιμέρους φύλλων εργασιών:

1ο Φύλλο εργασίας: Η θέση ενός σώματος

Οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- α. προσδιορίζουν την θέση ενός σώματος χρησιμοποιώντας ένα σημείο αναφοράς.
- β. αναγνωρίζουν ότι η θέση ενός σώματος μεταβάλλεται αν αλλάξουμε σημείο αναφοράς.

2ο Φύλλο εργασίας: Μετατόπιση και μήκος διαδρομής

Οι μαθητές να είναι σε θέση να υπολογίζουν τη μετατόπιση και το μήκος διαδρομής ενός σώματος όταν αυτό κινείται επάνω σε μια ευθεία.

3ο Φύλλο εργασίας: Η χρονική στιγμή, το χρονικό διάστημα και η τροχιά

Οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- α. σχεδιάζουν την τροχιά ενός σώματος όταν τους δίνονται οι διαδοχικές θέσεις του.
- β. να χρησιμοποιούν τη χρονική στιγμή και το χρονικό διάστημα για να περιγράψουν την κίνηση ενός σώματος.

4ο Φύλλο εργασίας: Η έννοια της μέσης ταχύτητας

Οι μαθητές να είναι σε θέση να:

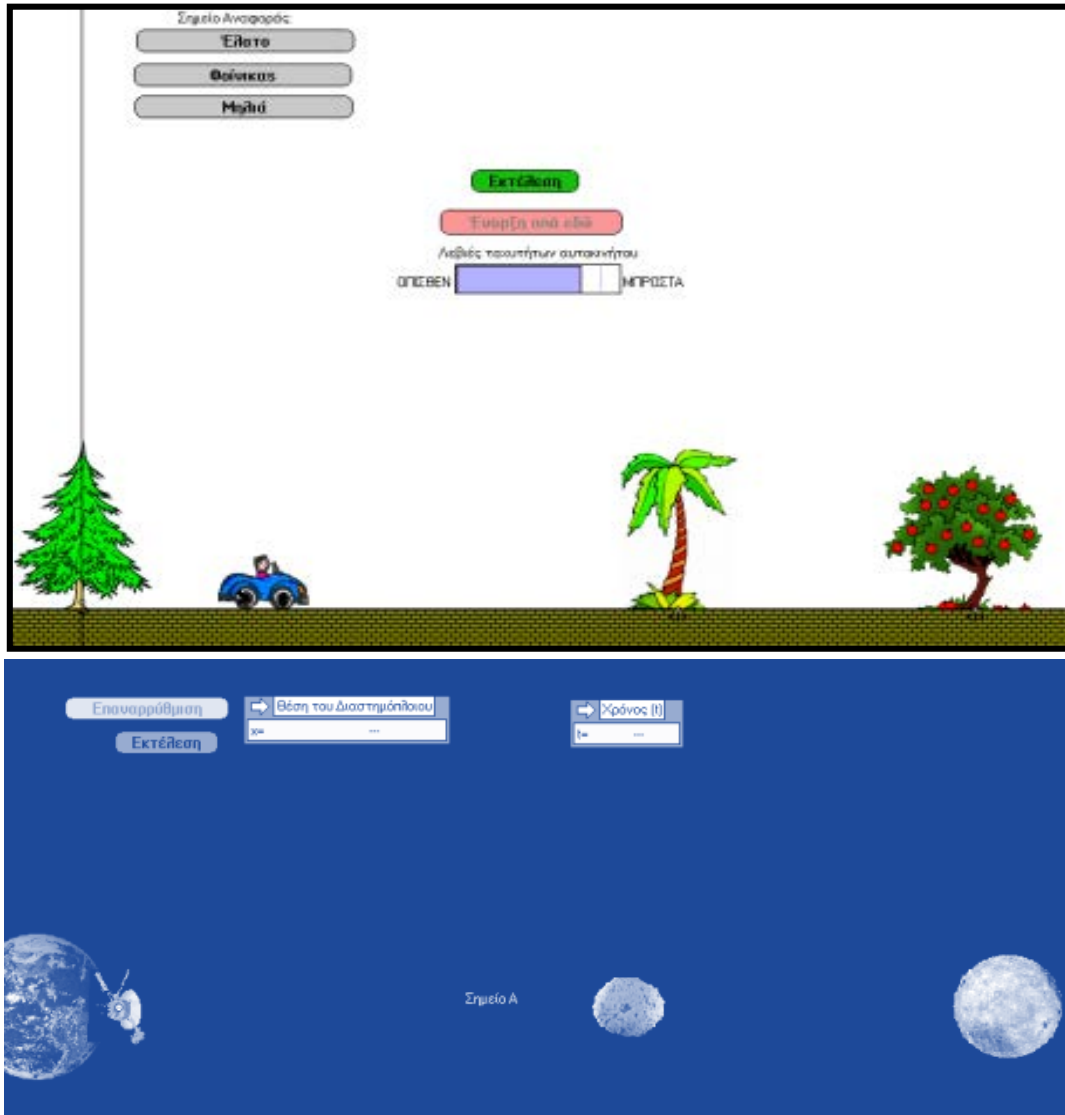
- α. υπολογίζουν τη μέση ταχύτητα ενός σώματος χρησιμοποιώντας το μήκος διαδρομής και το χρονικό διάστημα της κίνησης.
- β. διακρίνουν τη μέση από τη στιγμιαία ταχύτητα ενός σώματος.

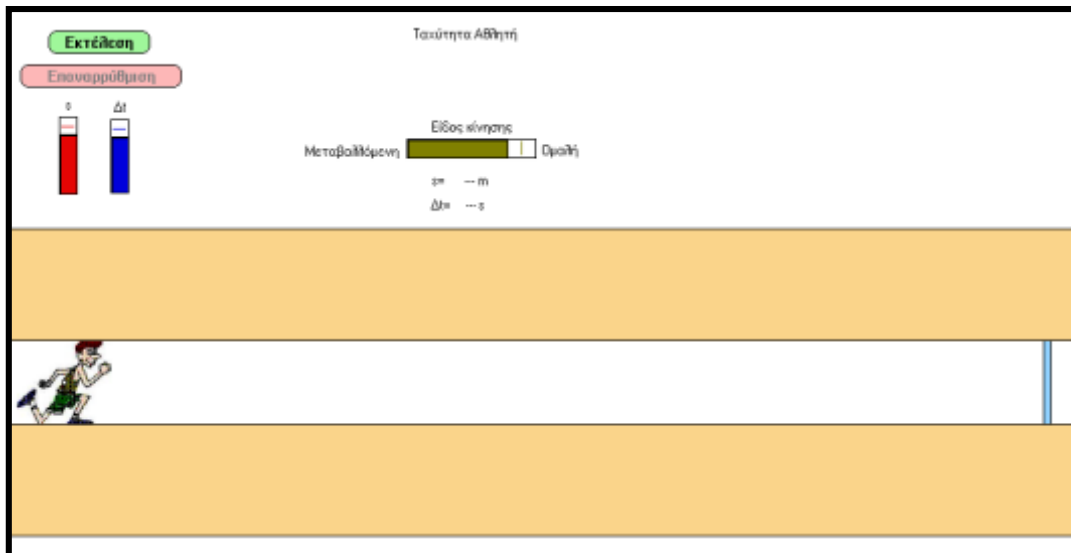
Οι προσομοιώσεις χρησιμοποιήθηκαν:

- α. για την εύρεση της θέσης, την μετατόπιση και του μήκους της διαδρομής ενός κινούμενου σώματος για διάφορα σημεία αναφοράς.

β. για την καταγραφή της τροχιάς ενός σώματος και την σχεδίαση της γραφικής παράστασης θέσης – χρόνου.

γ. τον υπολογισμό της ταχύτητας ενός σώματος από την μετατόπιση και το χρονικό διάστημα της κίνησης.





Εικόνα 1: Προσομοιώσεις στο *Interactive Physics*

Επίσης, αναπτύχθηκαν και δοκιμάστηκαν για τη διδασκαλία των κινήσεων στη Φυσική Β΄ Γυμνασίου, 3 φύλλα εργασίας με τη χρήση του ρομπότ NXT. Τα βήματα που ακολουθούνται στα φύλλα εργασίας επιχειρείται να βασίζονται στις αρχές της διερεύνησης (Atlin, 2013): αρχικά ερωτήματα, υποθέσεις, σχεδίαση πειράματος, συλλογή αποτελεσμάτων, ανάλυση, συμπεράσματα. Το ρομπότ σε όλα τα φύλλα εργασίας έχει προσχεδιασμένη από τον εκπαιδευτικό και σταθερή μορφή καθώς επιζητούμενο σε αυτή τη διδακτική πρόταση είναι η δυνατότητα που παρέχει το ρομπότ να επιδέχεται ψηφιακές εντολές ώστε να πραγματοποιήσει συγκεκριμένες κινήσεις και κατόπιν η αισθητοποίηση και μελέτη αυτής της κίνησης από τους μαθητές.



Εικόνα 2: Το ρομπότ *Lego MindStorms NXT*

Δεν χρησιμοποιείται ο αισθητήρας για την καταγραφή της θέσης καθώς προτιμούμε οι

μαθητές να χρησιμοποιήσουν μετροταινίες και σημεία αναφοράς που θα ορίσουν οι ίδιοι ώστε να αναπτύξουν τις αντίστοιχες δεξιότητες.

1ο Φύλλο εργασίας: Γνωριμία με το ρομπότ

Οι μαθητές να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα βασικά τμήματα του ρομπότ και τις θύρες του.

2ο Φύλλο εργασίας: Το περιβάλλον προγραμματισμού

Οι μαθητές να είναι σε θέση να:

α. χρησιμοποιούν απλές εντολές προγραμματισμού ώστε να πραγματοποιούν κινήσεις με το ρομπότ.

β. υπολογίζουν τη θέση, τη μετατόπιση και το μήκος διαδρομής σε κίνηση του ρομπότ πάνω σε μια ευθεία.

3ο Φύλλο εργασίας: Υπολογισμός της ταχύτητας του ρομπότ

Οι μαθητές να είναι σε θέση να:

α. υπολογίζουν την ταχύτητα του ρομπότ.

β. σχεδιάζουν τη γραφική παράσταση $x=f(t)$ σε ΕΟΚ

Η εφαρμογή στην τάξη

Αρχικά η εφαρμογή στην τάξη πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2014-15 σε τρία τμήματα της Β΄ Γυμνασίου στο 8^ο Γυμνάσιο Κορυδαλλού. Διαπιστώθηκε σε ορισμένες περιπτώσεις υπέρβαση ως προς τον αρχικό προβλεπόμενο χρόνο υλοποίησής τους ο οποίος ήταν 7 διδακτικές ώρες (1 ώρα για κάθε φύλλο εργασίας). Παράλληλα, εντοπίστηκαν και κατά τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και μετά από αυτήν από άλλους εκπαιδευτικούς που μελέτησαν τα φύλλα εργασίας, εκφραστικά λάθη και νοηματικές αδυναμίες που χρειάζονταν διορθωτικές παρεμβάσεις ώστε οι οδηγίες και οι πληροφορίες να είναι πιο κατανοητές στους μαθητές. Την επόμενη χρονιά τα φύλλα εργασίας χρησιμοποιήθηκαν, αναλύθηκαν και βελτιώθηκαν εκ νέου από τις προφορικές παρατηρήσεις μαθητών στο πλαίσιο του ομίλου Φυσικών Επιστημών και Ρομποτικής που λειτουργεί στο συγκεκριμένο σχολείο. Ακολούθησαν διορθωτικές παρεμβάσεις και τα βελτιωμένα φύλλα εργασίας διατίθενται για εκπαιδευτική χρήση στον ιστότοπο του σχολείου. Τονίζεται ασφαλώς ότι τα φύλλα εργασίας με τη χρήση του Interactive Physics είναι αυτόνομα ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν και από εκπαιδευτικούς που διαθέτουν μόνο διαδραστικό πίνακα ή βιντεοπροβολέα ενώ δεν διαθέτουν το ρομπότ NXT.

Σύνοψη

Στην παρούσα διδακτική πρόταση η εκπαιδευτική ρομποτική συνδυάζεται με ψηφιακά μέσα όπως οι προσομοιώσεις και ο διαδραστικός πίνακας ώστε να διδαχθεί το μάθημα της Φυσικής στο Γυμνάσιο. Συγκεκριμένα, επιχειρείται μέσω του συνδυασμού αυτών ο μαθητής να μελετήσει την διδακτική ενότητα των «Κινήσεων» και να γνωρίσει τα

φυσικά μεγέθη και τις σχέσεις που αναφέρονται σε αυτή. Πλεονέκτημα της διδακτικής πρότασης σε σχέση με την απλή χρήση προσομοιώσεων είναι ότι η συνδυαστική τους χρήση με την εκπαιδευτική ρομποτική προσθέτει την μελέτη της κίνησης και σε πραγματικό περιβάλλον με την πραγματοποίηση κινήσεων που έχουν προτείνει και σχεδιάσει οι μαθητές σε προγραμματιστικό περιβάλλον. Τα φύλλα εργασίας διατίθενται σε επεξεργάσιμη μορφή κειμένου έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να χρησιμοποιήσει μέρος των δραστηριοτήτων ή ακόμα και να τις τροποποιήσει ανάλογα με την διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή.

Βιβλιογραφία

- Alimisis, D., & Kynigos, C. (2009). Constructionism and Robotics in education. *Teacher Education on Robotic-Enhanced Constructivist Pedagogical Methods*, 11-26.
- Altin, H., & Pedaste, M. (2013). Learning approaches to applying robotics in science education. *Journal of baltic science education*, 12(3), 365-377.
- Church, W. J., Ford, T., Perova, N., & Rogers, C. (2010, March). Physics With Robotics-Using LEGO MINDSTORMS In High School Education. In AAAI Spring Symposium: Educational Robotics and Beyond.
- Cutrim Schmid, E. (2008). Potential pedagogical benefits and drawbacks of multimedia use in the English language classroom equipped with interactive whiteboard technology. *Computers & Education*, 51(4), 1553-1568.
- Denis, B., & Hubert, S. (2001). Collaborative learning in an educational robotics environment. *Computers in Human Behavior*, 17(5), 465-480.
- Dhindsa, H. S. (2011). Using Interactive Whiteboard Technology-Rich Constructivist Learning Environment to Minimize Gender Differences in Chemistry Achievement. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(4), 393-414.
- Frangou, S., & Papanikolaou, K. A. (2009). On the development of robotic enhanced learning environments. In D. G. S. Kinshuk, J. M. Spector, & D. Ifenthaler (Eds.), *Proc. of the IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age* (pp. 18-25).
- Giannakopoulos, N. (2009). Experiences from WRO 2009 competition and verifications about the robotics incorporation in the school Paper presented at the Lessons Learnt from the TERECOP Project and New Pathways into Educational Robotics across Europe Athens.

- Gursul, F., & Tozmaz, G. B. (2010). Which one is smarter? Teacher or Board. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5731-5737.
- Hayes, D. N. (2007). ICT and learning: Lessons from Australian classrooms. *Computers & Education*, 49(2), 385-395.
- Karahoca, D., Karahoca, A., & Uzunboylub, H. (2011). Robotics teaching in primary school education by project based learning for supporting science and technology courses. *Procedia Computer Science*, 3, 1425-1431.
- Kim, H., Choi, H., Han, J., & So, H. J. (2012). Enhancing teachers' ICT capacity for the 21st century learning environment: Three cases of teacher education in Korea. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(6), 965-982.
- Lan, T. S., & Hsiao, T. Y. (2011). A study of elementary school students' viewpoints on interactive whiteboard. *American Journal of Applied Sciences*, 8(2), 172.
- Martin, F. G., Butler, D., & Gleason, W. M. (2000, October). Design, story-telling, and robots in Irish primary education. In *IEEE INTERNATIONAL CONFERENCE ON SYSTEMS MAN AND CYBERNETICS* (Vol. 1, pp. 730-735).
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and instruction*, 12(1), 107-119.
- Olympiou, G., & Zacharia, Z. C. (2012). Blending physical and virtual manipulatives: An effort to improve students' conceptual understanding through science laboratory experimentation. *Science Education*, 96(1), 21-47.
- Papanikolaou, K., Frangou, S., & Alimisis, D. (2009). Challenges and achievements of the TERECOP project: the Hellenic experience. Paper presented at the *Lessons Learnt from the TERECOP Project and New Pathways Into Educational Robotics Across Europe*, Aspete, N. Heraklion, Athens.
- Pedaste, M., & Sarapuu, T. (2006). Developing an effective support system for inquiry learning in a web - based environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22(1), 47-62.
- Pedaste, M., Mäeots, M., Leijen, Ä., & Sarapuu, T. (2012). Improving students' inquiry skills through reflection and self-regulation scaffolds. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 9(1-2), 81-95.
- Şad, S. N. (2012). An attitude scale for smart board use in education: Validity and reliability studies. *Computers & Education*, 58(3), 900-907.

- Sartatzemi, M., Dagdilelis, V., & Kagani, K. (2005). Teaching programming with robots: a case study on greek secondary education. In *Advances in Informatics* (pp. 502-512). Springer Berlin Heidelberg.
- Schivani, M., & Pietrocola, M. (2013). The Contextualization in the Teaching Physics through of instruments of the Educational Robotics: analysis of activities by Verisimilar Praxeology. In *IVth international congress on the anthropological theory of didactics (ATD)*, Toulouse (France). Atas do 4CITAD.
- Stein, C. (2004). The Botball Educational Robotics Program: Engineering outreach for middle school, high school and college students. Retrieved, 27, 2013.
- Sullivan, F. R., & Moriarty, M. A. (2009). Robotics and discovery learning: pedagogical beliefs, teacher practice, and technology integration. *Journal of Technology and Teacher Education*, 17(1), 109-142.
- Sweller, J. (2002, July). Visualisation and instructional design. In *Proceedings of the International Workshop on Dynamic Visualizations and Learning* (pp. 1501-1510). Tübingen: Knowledge Media Research Center.
- Zacharia, Z. C. (2007). Comparing and combining real and virtual experimentation: an effort to enhance students' conceptual understanding of electric circuits. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(2), 120-132.
- Zacharia, Z. C., & Olympiou, G. (2011). Physical versus virtual manipulative experimentation in physics learning. *Learning and Instruction*, 21(3), 317-331
- Zacharia, Z., & Anderson, O. R. (2003). The effects of an interactive computer-based simulation prior to performing a laboratory inquiry-based experiment on students' conceptual understanding of physics. *American Journal of Physics*, 71(6), 618-629.
- Βαφειάδης, Α. (2012) Διαδραστικός Πίνακας. Ανάπτυξη και εφαρμογή εκπαιδευτικών σεναρίων και διερεύνηση των στάσεων των μαθητών, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Διδακτική της Χημείας και Νέες Τεχνολογίες, ΑΠΘ
- Σκοτσιμάρα Α. (2012) Μελέτη του τρόπου σχεδίασης εκπαιδευτικών σεναρίων με ΤΠΕ, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Πάτρας.

Η δημιουργική γραφή για τη συμπερίληψη παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές Μια πιλοτική έρευνα δράσης

Τριαματάκη Αθηνά
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
atriamati@hotmail.com

Βιταλάκη Έλενα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Διδάκτορας Αναπτυξιακής Ψυχολογίας
vitalaki@edc.uoc.gr

Περίληψη

Η δημιουργική γραφή σε συνδυασμό με τη βιωματική και ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την ενσωμάτωση των παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στη γενική τάξη. Η παρούσα διαχρονική/συστηματική μελέτη βασίστηκε στη θεωρία της συμπερίληψης (theory of inclusion) με βασικό στόχο την ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών με διαταραχές στο ευρύτερο κοινωνικο-συναισθηματικό πλαίσιο του σχολείου, αφυπνίζοντας παράλληλα τη συναισθηματική νοημοσύνη τόσο αυτών όσο και των συμμαθητών τους. Ειδικότερα, με τη συμβουλευτική υποστήριξη αναπτυξιακού ψυχολόγου, της εκπαιδευτικού της γενικής αγωγής, της ειδικής αγωγής και της θεατρολόγου, μεθοδεύτηκε η εξοικείωση των μαθητών στην αναγνώριση και έκφραση των βασικών συναισθημάτων (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός) και στο πώς αυτά συμβάλλουν στη ρύθμιση των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Μέσα από την αφήγηση, την ενεργητική ακρόαση, τη δημιουργική γραφή και τα παιχνίδια ρόλων καλλιεργήθηκε η διαπροσωπική κατανόηση και αναπτύχθηκε η ενσυναίσθηση τόσο των μαθητών με διαταραχές όσο και των υπόλοιπων παιδιών της γενικής τάξης με αποτέλεσμα την αρμονική και ισορροπημένη συνύπαρξή τους στο σχολικό πλαίσιο. Η συνολική αποτίμηση του σχεδίου δράσης κατέδειξε: α) την ενδυνάμωση του αυτοσυναίσθηματος και τη βελτίωση της αυτο-εικόνας των παιδιών με διαταραχές μέσα από την ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων με τους σημαντικούς άλλους (συμμαθητές-εκπαιδευτικούς) και, β) την ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών αυτών σ' ένα τυπικό σχολικό περιβάλλον που μαθαίνει να αναγνωρίζει, να αποδέχεται, να σέβεται και να εκτιμά την διαφορετικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπερίληψη, δημιουργική γραφή, αναπτυξιακές διαταραχές, ενσυναίσθηση

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια διαφαίνεται η ανάγκη της ανάπτυξης και ενίσχυσης των ψυχικών και κοινωνικών/συναισθηματικών δεξιοτήτων του κάθε παιδιού - και δη των παιδιών με διαταραχές - μέσα από εκπαιδευτικά συστήματα με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο (Gardner, 1993· Gottman & Declaire, 1998· Salovey, Mayer & Caruso, 2001). Έρευνες καταδεικνύουν πως όταν τα σχολεία δίνουν έμφαση στις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών με την εφαρμογή συστηματικών προγραμμάτων αγωγής υγείας, τα παιδιά με διαταραχές κινητοποιούνται και συνεργάζονται καλύτερα, μειώνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς και η απόδοσή τους στα μαθήματα είναι καλύτερη (Zins & Elias, 2006· Kourkoutas, Vitalaki, Perysinaki, 2015). Η συνύπαρξη

λοιπόν των μαθητών με αναπτυξιακές διαταραχές (αυτισμός-υπερκινητικότητα) σε ένα οργανωμένο πλαίσιο στην γενική τάξη της Γ΄ δημοτικού μαζί με άλλους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση αποτέλεσε το κατάλληλο ερέθισμα για την παρούσα μελέτη.

Θεωρητικό Υπόβαθρο-Σκοπός έρευνας

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education) έχει γνωρίσει μεγάλη ανάπτυξη τις τελευταίες δεκαετίες ως μια μορφή κοινωνικού ακτιβισμού και μιας επιστημονικής επίπονης προσπάθειας να καταπολεμηθούν φαινόμενα στιγματισμού και αποκλεισμού στο σχολικό και κατ' επέκταση στο κοινωνικό επίπεδο (Kourkoutas, Tóth, Vitalaki, 2015). Μια από τις βασικές προϋποθέσεις αυτής της θεωρίας (theory of inclusion) είναι ότι τα σχολεία θα πρέπει να μετατραπούν σε χώρους όπου όλα τα παιδιά – τόσο με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και αυτά χωρίς- μπορούν ελεύθερα να παίξουν, να μάθουν, να επικοινωνήσουν, να δράσουν και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους με επικοινωνιακό τρόπο (Kourkoutas, Tóth, Vitalaki, 2015· Norman, 2007).

Η παρούσα διαχρονική/συστηματική μελέτη που πραγματοποιήθηκε μέσα στα πλαίσια προγράμματος της Αγωγής Υγείας στην Α/θμια εκπαίδευση, βασίστηκε στην σύγχρονη θεωρία της συμπερίληψης (theory of inclusion) με βασικό σκοπό την ομαλή ενσωμάτωση και ένταξη των μαθητών με διαταραχές στο ευρύτερο κοινωνικοσυναισθηματικό πλαίσιο του σχολείου, αφυπνίζοντας παράλληλα τη συναισθηματική νοημοσύνη τόσο αυτών όσο και των συμμαθητών τους (Kourkoutas, Tóth, Vitalaki, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν, αφορούσαν:

- *την προαγωγή της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης των παιδιών με διαταραχές,*
- *την ομαλή τους ένταξη στο σχολικό περιβάλλον,*
- *την αλληλεπίδραση, συνεργασία και την ισότιμη αντιμετώπισή τους από τους άλλους μαθητές με τυπική ανάπτυξη,*
- *την καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών με αναπτυξιακές διαταραχές (αυτισμός-υπερκινητικότητα),*
- *την έμφαση στην αντίληψη του εαυτού, στην αυτεπίγνωση και στην αυτό-συνειδητότητα (σκέψεις, συναισθήματα και συμπεριφορά),*
- *την έμφαση στη διαχείριση συναισθηματικών εκρήξεων μεταξύ μαθητών με ή χωρίς αναπτυξιακές διαταραχές στη γενική τάξη του δημοτικού σχολείου.*

Μεθοδολογία

Η παρούσα μελέτη υλοποιήθηκε στην Γ΄ τάξη αστικού δημοτικού σχολείου στο Ρέθυμνο Κρήτης κατά το σχολικό έτος 2013-2014 και διήρκεσε 6 μήνες. Ο αριθμός των μαθητών ανερχόταν στους 16, ηλικίας 8 και 9 ετών εκ των οποίων οι 9 ήταν αγόρια και οι 7 κορίτσια. Ανάμεσά τους υπήρχε ένας μαθητής με διαγνωσμένη διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή και ένας άλλος με εμφανή συναισθηματική ανωριμότητα και έντονα στοιχεία υπερκινητικότητας και επιθετικότητας στην συμπεριφορά του.

Με γνώμονα την βιωματική μάθηση (Kolb, 1984) και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2004) οι μαθητές ήταν χωρισμένοι καθ' όλη την διάρκεια του εκπονήματος σε τέσσερις συγγραφικές ομάδες και με αφορμή την ανάγνωση ενός συγκεκριμένου λογοτεχνικού βιβλίου που τους έκανε εντύπωση, επιχειρήθηκε αρχικά η παρατήρηση, η αναγνώριση και η έκφραση βασικών συναισθημάτων των ηρώων του βιβλίου (όπως είναι η χαρά, η λύπη, ο φόβος και ο θυμός). Αυτό έδωσε το έναυσμα σε όλους τους μαθητές (με διαταραχές ή χωρίς) να σκεφτούν πότε, πώς και σε ποιες καταστάσεις βιώνουν και οι ίδιοι συναισθήματα όπως οι ήρωες του βιβλίου που αναγνώστηκε στην τάξη, να αφηγηθούν, να μοιραστούν και να επικοινωνήσουν προσωπικές εμπειρίες με όλη την ομάδα προσπαθώντας να αναζητήσουν το αίτιο και το αιτιατό του κάθε συναισθήματος που μπορεί να ένιωσαν.

Η επεξεργασία αυτή καθώς και η ανάγνωση κι άλλων τέτοιων λογοτεχνικών κειμένων στα πλαίσια των γλωσσικών μαθημάτων, η παρακολούθηση οπτικοακουστικού υλικού (ταινίες, τραγούδια κ.α.) σχετικά με τα συναισθήματα έδωσαν τα κατάλληλα ερεθίσματα στην ομάδα, η οποία οδηγήθηκε στην ανάγκη να δημιουργήσει μια δική της φανταστική ιστορία με βάση τα συναισθήματα.

Τα βασικά στάδια υλοποίησης του προγράμματος

Το πρώτο στάδιο γι' αυτό το εγχείρημα, με βάση το μεθοδολογικό μοντέλο της Radin (1990), συνίσταται στον ομαδικό προσχεδιασμό με βασικό εργαλείο τον καταιγισμό ιδεών (brainstorming). Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να αναπτύξουν ελεύθερα τις ιδέες τους και να τις καταγράφουν χωρίς να σκέφτονται και να περιορίζονται από ορθογραφικά ή εκφραστικά λάθη. Η ανταπόκριση στον προσχεδιασμό αφορούσε αρχικά την επικοινωνία των ιδεών με την ίδια την ομάδα που άνηκε κάθε μαθητής. Οι ιδέες συνδυάζονταν, συνδυάζονταν και καταγράφονταν από την κάθε ομάδα χωριστά. Εν συνεχεία, με την καθοδήγηση των παιδαγωγών γενικής και ειδικής αγωγής, η κάθε ομάδα κατέθετε την πρότασή της στην ολομέλεια της τάξης και έπειτα όλες οι ομάδες μαζί συνδύαζαν τα αποστάγματα της κάθε ξεχωριστής ομάδας και οδηγούνταν στη σύνθεση μιας ενιαίας ιδέας.

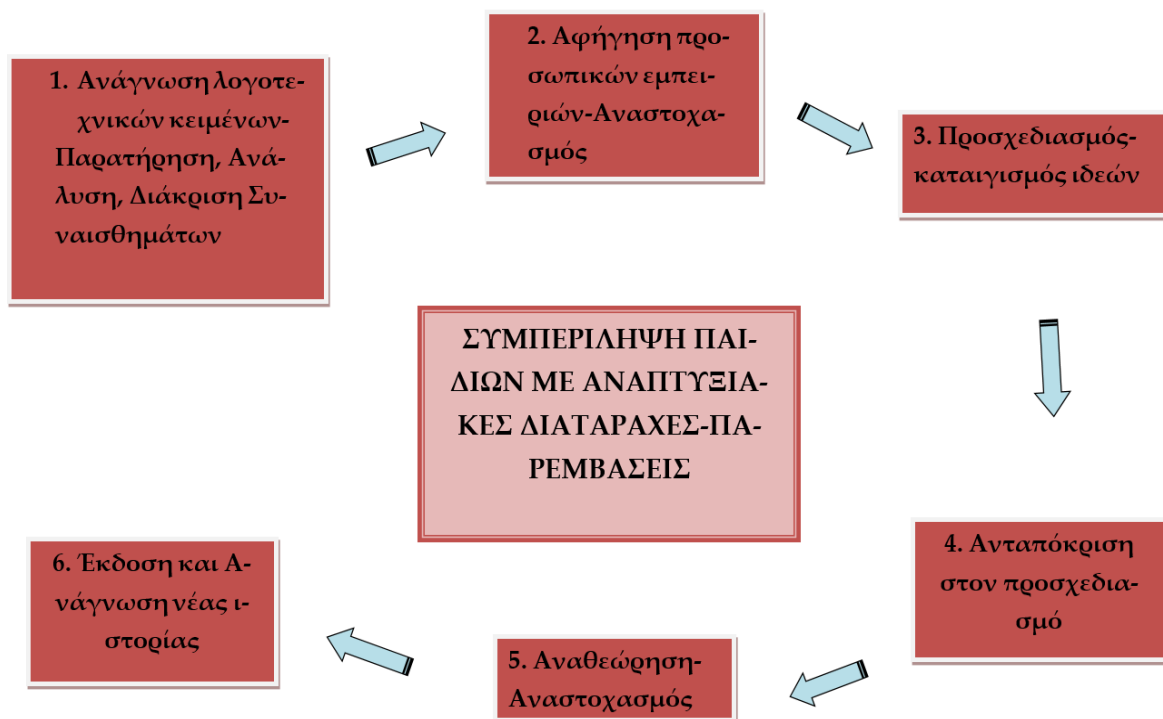
Στο επόμενο στάδιο της αναθεώρησης, δίνονταν ευκαιρίες αναθεώρησης. Όλες οι συγγραφικές ομάδες αναστοχαζόταν ως μια ολόκληρη ομάδα σε αυτό που είχαν συντάξει, το τροποποιούσαν, το άλλαζαν προσθαφαιρώντας στοιχεία, διαλόγους, νέες περιγραφές όπου χρειάζεται, το επιμελούνταν και επιχειρούσαν να το τελειοποιήσουν διαμορφώνοντας μια πιο βελτιωμένη εκδοχή του.

Στο τελευταίο στάδιο πραγματοποιούνταν η σύνθεση όλων των τμημάτων της ιστορίας που δημιουργήθηκαν από τα προηγούμενα στάδια και συντίθετο ολικά η νέα, πρωτότυπη ιστορία των μαθητών, η οποία διαβαζόταν και δραματοποιούνταν στην τάξη (βλ. εικόνα 1).

Καθώς όμως το θέμα των συναισθημάτων εξακτινώθηκε διαθεματικά στην θεατρική αγωγή με παιχνίδια παντομίμας, αυτοσχεδιασμού και ρόλων βασισμένα κάθε αφορά σε άλλο συναίσθημα, στην εικαστική αγωγή με ζωγραφική και κατασκευές, στην μουσική με σύνθεση στίχων και δημιουργία ποιημάτων σχετικά με τα συναισθήματα, δημιουργήθηκε στους μαθητές η ανάγκη να εκδώσουν το νέο τους συγγραφικό έργο σε βιβλίο, το οποίο εικονογραφήθηκε από τους ίδιους, αλλά και να το οργανώσουν σε θεατρική παράσταση την οποία πρόβαλαν σε όλο το σχολείο στα πλαίσια της τελικής γιορτής.

Η αποτίμηση του σχεδίου δράσης

Η συνολική αποτίμηση του σχεδίου δράσης βασίστηκε στην καταγραφή της κάθε δράσης με τους μαθητές σε ημερολόγιο, που διατηρούνταν και συμπληρωνόταν σε τακτική βάση από τους εκπαιδευτικούς της τάξης αλλά και σε βιντεοσκόπηση και φωτογράφιση των μαθητών κατά την εφαρμογή του προγράμματος (υπήρχε ενυπόγραφη άδεια από όλους τους κηδεμόνες των μαθητών). Πιο ειδικά, σε κάθε εφαρμογή του προγράμματος, η μία από τις δύο εκπαιδευτικούς αναλάμβανε το ρόλο του εμπνευστή των ομάδων ενώ η άλλη αναλάμβανε το ρόλο του παρατηρητή, ο οποίος κατέγραφε τη σειρά των δράσεων, τις ιδέες των μαθητών αλλά και τις αντιδράσεις και συμπεριφορές τους. Οι ρόλοι του εμπνευστή-παρατηρητή εναλλάσσονταν κατόπιν συνεννόησης μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών. Σε τακτά χρονικά διαστήματα, οι εκπαιδευτικοί μέσα από την καθοδήγηση της αναπτυξιακή ψυχολόγου προχωρούσαν στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων με βάση τα προαναφερθέντα στάδια (βλ. σελ. 3).



Εικόνα 1: Στάδια Υλοποίησης Προγράμματος

Αποτελέσματα

Το παρόν σχέδιο δράσης κατέδειξε γενικά την ενδυνάμωση του αυτο-συναισθήματος και τη βελτίωση της αυτο-εικόνας των παιδιών με διαταραχές μέσα από την ανάπτυξη κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων με τους σημαντικούς άλλους (συμμαθητές-εκπαιδευτικούς). Μαθητές ευάλωτοι ή εσωστρεφείς σταδιακά άλλαξαν και έγιναν πιο συμμετοχικοί και σίγουροι για τον εαυτό τους, ενώ αντίθετα υπερκινητικοί και μαθητές χωρίς αυτοέλεγχο έγιναν πιο συνεργάσιμοι με αποτέλεσμα να ενταχθούν ομαλά μέσα στην σχολική τάξη.

Μέσα από αυτό το εγχείρημα οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατόρθωσαν να ξεπεράσουν τα αρχικά τους προβλήματα και να πετύχουν πράγματα στα οποία είχαν μεγάλες δυσκολίες και ελλείψεις. Συγκεκριμένα κατάφεραν:

Σε συναισθηματικό επίπεδο

- *Να ανακαλύψουν, να παρατηρήσουν και να μάθουν πράγματα για τον εαυτό τους.*
- *Να αναγνωρίσουν, να κατανοήσουν, να αναλύσουν και να αξιολογήσουν τα συναισθήματά τους.*
- *Να παρατηρήσουν, να αναγνωρίσουν και να αξιολογήσουν τα συναισθήματα των σημαντικών άλλων.*
- *Να μπουν στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση) και να καταλάβουν πώς νιώθει (είτε ήταν ο ήρωας που υποδύονταν είτε ο συμμαθητής τους).*
- *Να νιώσουν αυτοπεποίθηση και σιγουριά για τον εαυτό τους.*
- *Να νιώσουν ελεύθερα να εκφραστούν και να μιλήσουν.*
- *Να νιώσουν ασφάλεια μέσα στην ομάδα με παιδιά που ήταν διαφορετικά.*
- *Να νιώσουν την τέρψη και την ευχαρίστηση από το γράψιμο.*
- *Να βελτιώσουν την αυτοεικόνα τους.*
- *Να διαχειρίζονται τις συναισθηματικές τους εξάρσεις (αυτορρύθμιση).*

Σε κοινωνικό επίπεδο

- *Να επικοινωνήσουν με την ομάδα τις ιδέες, τις σκέψεις, και τα συναισθήματά τους.*
- *Να μοιραστούν και να ανταλλάξουν ελεύθερα τις εμπειρίες τους στην ομάδα.*
- *Να συνεργαστούν αρμονικά με τα άλλα παιδιά της τάξης.*
- *Να διαχειριστούν και να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και τις διαφωνίες που παρουσιάστηκαν στις ομάδες.*
- *Να μάθουν να εκθέτουν τη γνώμη τους χωρίς να φοβούνται ή να ντρέπονται.*
- *Να ακούνε τους συμμαθητές τους και να συνδιαλέγονται μαζί τους*
- *Να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και να αποκτήσουν κοινό κώδικα επικοινωνίας μεταξύ τους.*
- *Να επιλύουν προβληματικές καταστάσεις που συνέβαιναν στην ιστορία που έγραφαν.*
- *Να κοινωνήσουν το έργο τους σε όλα τα παιδιά της σχολικής μονάδας.*

Σε γνωστικό επίπεδο

- Να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο μέσα από την ομαδική κατάθεση των εμπειριών τους, την ελεύθερη έκφραση και την τεχνική του καταιγισμού ιδεών.
- Να βελτιώσουν την ομιλία τους αφού η έκφραση είναι πλησιέστερη στην ομιλία.
- Να οργανώσουν και να βελτιώσουν την δομή του γραπτού λόγου με τον οποίο είχαν πολλές δυσκολίες.
- Να καλλιεργήσουν όσο ήταν δυνατόν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες όταν προσπαθούσαν να σκεφτούν και να διορθώσουν πάνω σε αυτό που είχαν γράψει.

Μέσα σε ένα πλαίσιο, λοιπόν, ανατροφοδότησης και αλληλεπίδρασης όλων των μαθητών μεταξύ τους, οι παραπάνω αλλαγές δεν μπόρεσαν να αφήσουν, φυσικά, ανεπηρέαστους τους υπόλοιπους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, καθώς και οι ίδιοι:

- Βελτίωσαν τις ελλείψεις που μπορεί να είχαν όσον αφορά στις προαναφερθείσες δεξιότητες του προφορικού και γραπτού λόγου μέσα από την δημιουργική γραφή και την σταδιακή δόμηση ενός γραπτού κειμένου.
- Αντιλήφθηκαν, αναγνώρισαν, κατανόησαν, ανέλυσαν, εξήγησαν και αξιολόγησαν τα συναισθήματά τους, τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και σύγκριναν πτυχές της ταυτότητάς τους σε σχέση με τον ρόλο που είχαν αναλάβει στη δραματοποίηση της ιστορίας.
- Όσον αφορά τους σημαντικούς άλλους, έμαθαν όλο και συχνότερα να ξεπερνάνε το «εγώ» τους και να κατανοούν τι εκφράζουν και οι άλλοι συμμαθητές τους, να επικοινωνούν και να μοιράζονται συναισθήματα και εμπειρίες μαζί τους, να δέχονται ή να συμβιβάζονται με τις απόψεις των άλλων.
- Έμαθαν να είναι πιο υπομονετικοί με άτομα που έχουν δυσκολίες και άρα να συνυπάρχουν αρμονικά στο ίδιο περιβάλλον. Έδειξαν ενσυναίσθηση και κατανόηση σε θέματα που στην αρχή της χρονιάς δεν μπορούσαν να δείξουν.
- Αποδέχτηκαν το «όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι» και άρχισαν σταδιακά να δείχνουν σεβασμό όχι μόνο προς τα άτομα με δυσκολίες αλλά γενικότερα προς τον άλλο, τον συνάνθρωπο (συμμαθητή, εκπαιδευτικό, κάποιον περιστασιακό επισκέπτη).
- Έμαθαν να διαχειρίζονται τις διαφωνίες και να λύνουν τις συγκρούσεις μέσα από τη συζήτηση και την διαπραγμάτευση των προβλημάτων (όπως ακριβώς διαπραγματεύονταν τα προβλήματα των ηρώων στην ιστορία τους).
- Πρόσφεραν πρόθυμα τη βοήθειά τους σε άλλους συμμαθητές με ή χωρίς δυσκολίες (π.χ. κάποιος που καταλάβαινε μία έννοια προσφερόταν να βοηθήσει κάποιον που δεν την είχε καταλάβει) υπερβαίνοντας τις δυσκολίες που έχει μια συνεργασία.

Τέλος, η δημιουργική γραφή αποτέλεσε ένα ακόμα πρόσφορο εργαλείο για τη δημιουργία ενός κλίματος συμπερίληψης μέσα στην τάξη. Όντας η δημιουργική γραφή αποτέλεσμα της δημιουργικής σκέψης, βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, εφόσον αυτή τους η σκέψη έγινε λόγος που ειπώθηκε και επικοινωνήθηκε σε όλη την τάξη (διαλογική-επικοινωνιακή πράξη) (Πουρκός, 2009).

Μέσα από τα προαναφερθέντα στάδια υλοποίησης του προγράμματος, οι μαθητές έμαθαν να εκφράζονται, να ενώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο και από τον συνδυασμό των δημιουργικών τους σκέψεων, βρήκαν τον τρόπο (είτε μέσα από συζήτηση είτε μέσα από ψηφοφορία) να φτάσουν στη δημιουργική γραφή και να συνθέσουν μια συλλογική δουλειά, τη δική τους φανταστική ιστορία. Στη δημιουργικότητα των μαθητών συνετέλεσαν βασικοί παράγοντες χειρισμών από μέρους των εκπαιδευτικών, αφού δεν υπήρχε σωστό ή λάθος και κανείς δεν είχε να αντιμετωπίσει μια τυπική κριτική μεταξύ δασκάλου-μαθητή. Αυτοί, λοιπόν οι παράγοντες ευνόησαν την ανάπτυξη ενός κλίματος ελεύθερης έκφρασης και τη μη στοχοποίηση οποιουδήποτε μαθητή.

Μέσα από όλη αυτή τη διαδικασία τα παιδιά έμαθαν να ακούν και να ακούγονται, να σέβονται τις ιδέες των άλλων και να γίνονται σεβαστές οι δικές τους ιδέες, τις οποίες εξέφραζαν αβίαστα και με πολύ ενδιαφέρον και ευχαρίστηση στο χαρτί. Τέλος, οι μαθητές με ή χωρίς αναπτυξιακές διαταραχές, ωφελήθηκαν καθώς η δημιουργική γραφή καλλιέργησε την φαντασία και την αποκλίνουσα σκέψη τους, άλλη μια βασική κοινωνική δεξιότητα για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων που προέκυψαν όχι μόνο στην φανταστική τους ιστορία αλλά και στην σχολική, οικογενειακή τους πραγματικότητα. Έχοντας έρθει, λοιπόν, αντιμέτωποι με πολλά προβλήματα και περιπέτειες στην ιστορία τους και έχοντας δώσει λύσεις σε αυτά, έμαθαν να σκέφτονται κριτικά και κατάφεραν να ξεπεράσουν τα δύσκολα προβλήματα συνύπαρξης τους μέσα στην ίδια τάξη φτάνοντας το βασικό στόχο της συμπερίληψης.

Συμπεράσματα

Τα προγράμματα Συναισθηματικής Αγωγής προσφέρουν ευκαιρίες τόσο στους μαθητές με τυπική ανάπτυξη όσο και σε κείνους με αναπτυξιακές διαταραχές και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να δράσουν, να παίξουν, να νιώσουν ασφάλεια και άνεση μέσα σε μια ομάδα χωρίς να έχουν το φόβο και την ανασφάλεια ότι μπορεί να θυματοποιηθούν ή να περιθωριοποιηθούν (Adelman & Taylor, 2005· 2006, Morris, 1992 στο Kourkoutas, Vitalaki, & Perysinaki, 2015). Όλοι οι μαθητές (με τυπική ανάπτυξη ή με διαταραχές) μαθαίνουν να δίνουν και να παίρνουν, να ανακαλύπτουν νέες δεξιότητες και ικανότητες για τον εαυτό τους, να επικοινωνούν χωρίς ανταγωνισμούς και αντιπαράθεσεις και όλοι μαζί να εκφράζονται δημιουργικά. Έτσι, το σχολείο μετατρέπεται σε έναν σταθερό και ευχάριστο χώρο που σέβεται την διαφορετικότητα του κάθε μαθητή και που όλοι μαζί επιθυμούν να μαθαίνουν, να εργάζονται και να συνεργάζονται, να οραματίζονται και να δημιουργούν (Τριλίβα & Χατζηνικολάου, 2011).

Βιβλιογραφία

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence* (10th Anniversary Edition). NY: Basic books.

- Gottman, J. & Declaire, J. (1998). *Raising an emotionally intelligent child*. CA: Fireside Books.
- Kolb, D.(1984). *Experiential learning*. NJ: Prentice Hall.
- Kourkoutas, E., Vitalaki, E. & Perysinaki, E. (2015). Emotional and depressive difficulties in school-age children: Promoting positive and resilient based inclusive practices. In E. Kourkoutas & A. Hart (Eds.), *Innovative practices for children and adolescents with psychosocial difficulties and disabilities*. Cambridge Scholar Publications.
- Kourkoutas, E., Vitalaki, E. & Tóth, N. A., (2015). Limits and perspectives for the promotion of the inclusive culture and paradigm within school context: Theoretical considerations and empirical findings from Greece and Hungary. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3, (3), (Διαθέσιμο on <http://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/>, προσπελάστηκε στις 30/4/2015).
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Norman, R. K. V. (2007). "Who's on first?": Using sports trivia peer tutoring to increase conversational language. *Intervention in School and Clinic*, 43(2), 88-100.
- Radin, S.E. (1990). *Student worlds student words : teaching writing through Folklore*. Boynton/Cook.
- Salovey, P., Mayer, J.D., & Caruso, D. (2001). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds). *The handbook of positive psychology*. NY: Oxford University Press. Pp. 120-143.
- Πουρκός, Α. Μ. (2009). Ο ρόλος της αφήγησης προσωπικών διλημματικών ιστοριών στην ηθική και πνευματική αγωγή και ανάπτυξη: μία εφαρμογή της Βιοματικής, Ευρετικής και Διαλογικής-Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής. Στο Πουρκό, Α. Μ. (επ. έκδ.), *Τέχνη, Παιδί, Αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Τριλίβα, Σ., & Χατζηνικολάου, Σ. (2011). Προαγωγή της Συναισθηματικής Ανάπτυξης και της Ψυχικής Υγείας στη Σχολική Τάξη. Στο Α. Ματσόπουλος (Επιμ.), *Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Παπαζήσης, 211-258.
- Zins, J. E., & Elias. M. J. (2006). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of educational and psychological consultation*, 17 (2&3), 233-255.

**«Διαβάζοντας» μελοποιημένη ποίηση.
Ένα σενάριο διδασκαλίας για το Γυμνάσιο και η εφαρμογή του**

Γαλανός Ανδρέας
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε.
galandreas3012@gmail.com

Κούκης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ.
koukisin@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο που στόχο έχει να αναδείξει τις διαφορές της έντυπης και της μελοποιημένης εκδοχής ενός ποιήματος και να βοηθήσει τους μαθητές να διαπιστώσουν ότι μια μελοποίηση αποτελεί ερμηνεία του κειμένου, η οποία μάλιστα κάνει πολλές –λιγότερο ή περισσότερο αυθαίρετες– επιλογές. Προκειμένου να συνειδητοποιήσουν πόσο διαφορετική είναι η εμπειρία πρόσληψης του κειμένου όταν το διαβάζουμε και όταν το ακούμε μελοποιημένο, οι μαθητές συγκρίνουν διαφορετικές μελοποιήσεις του ίδιου ποιήματος και διαπιστώνουν τις διαφορετικές ερμηνευτικές επιλογές που προϋποθέτουν και τις διαφορετικές «αναγνωστικές» εμπειρίες στις οποίες οδηγούν και στη συνέχεια αναλαμβάνουν να «μελοποιήσουν» επί χάρτου ένα διδαγμένο ποίημα. Στην εισήγηση παρουσιάζονται τόσο η αρχική ιδέα του συνταγμένου σεναρίου όσο και η εφαρμοσμένη εκδοχή του σε συνθήκες πραγματικής τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: Μελοποίηση, ποίηση, Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Εισαγωγή

Το 2014, στο πλαίσιο της πράξης «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε Τ.Π.Ε. και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» - Ορίζοντια Πράξη στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», που υλοποιείται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και το Ελληνικό Δημόσιο (ΕΣΠΑ 2007-2013), συντάχθηκε από τον πρώτο εκ των δύο συντακτών της παρούσας εισήγησης σενάριο διδασκαλίας με τίτλο «Όταν η ποίηση γίνεται τραγούδι». Στη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-2015, στο πλαίσιο της ίδιας πράξης, το σενάριο προσαρμόστηκε και εφαρμόστηκε στην τάξη από τον δεύτερο εκ των δύο συντακτών. Το πρωτότυπο σενάριο και η εφαρμοσμένη εκδοχή του βρίσκονται αναρτημένα στην πλατφόρμα Πρωτεύας του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, όπου φιλοξενούνται σενάρια διδασκαλίας με ΤΠΕ για όλα τα γλωσσικά μαθήματα.

Αφετηρία-θεωρητικό πλαίσιο-στοχοθεσία

Η σχέση ποίησης και μουσικής είναι πανάρχαια και ποικιλόμορφη. Από τις συνθήκες δημιουργίας και εκτέλεσης των ομηρικών επών και των δημοτικών τραγουδιών μέχρι τις συζητήσεις για τη «μουσικότητα» του στίχου στα νεότερα χρόνια, είναι σαφές πως

υπάρχει μια ουσιαστική σχέση ανάμεσα στις δύο τέχνες. Μια ειδική πλευρά αυτής της σχέσης αποτελεί η μελοποίηση ποιημάτων από συνθέτες και η μετατροπή τους σε τραγούδια. Η συνήθεια αυτή είναι παμπάλαια: ειδικά, όμως, για τα νεοελληνικά πράγματα, από τη δεκαετία του 1960 και μετά, έχει αναδειχθεί σε ξεχωριστή πολιτισμική πρακτική με κεντρική την παρουσία του Μίκη Θεοδωράκη (Παπανικολάου, 2012).

Αφετηρία της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης στάθηκε η διαπίστωση πως στη διδασκαλία του μαθήματος της Λογοτεχνίας αξιοποιούνται πολύ συχνά μελοποιήσεις ποιημάτων και πως οι μαθητές αντιμετωπίζουν αυτές τις εκδοχές σχεδόν ως ισοδύναμες με το τυπωμένο κείμενο, σαν να επρόκειτο για ουδέτερες αναπαραγωγές του. Δεν είναι εφοδιασμένοι με κατάλληλα εργαλεία για την προσέγγιση και ακρόαση μιας μελοποίησης και δεν έχουν συνείδηση ότι προϋποθέτει έναν βαθμό υποκειμενικής ανταπόκρισης και ερμηνείας από την πλευρά του συνθέτη ή/και του ερμηνευτή.

Στην παρούσα διδακτική πρόταση δεν εξετάζονται ζητήματα ιστορίας της μελοποιημένης ποίησης, αλλά επιχειρείται να συζητηθεί στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης η διαφορά του έντυπου από το μελοποιημένο κείμενο, αρχίζοντας από τις διαφορές στην πρόσληψη μιας τυπωμένης σελίδας και ενός τραγουδιού από έναν δίσκο και φτάνοντας στις διαφορές που επιβάλλει ο ορίζοντας προσδοκίας των ακροατών στη σύνθεση ενός τραγουδιού. Έτσι, δεν είναι μόνο το γεγονός πως η απουσία οπτικής επαφής με το ποίημα αναπόφευκτα διαφοροποιεί την πρόσληψη του κειμένου όσον αφορά την ορθογραφία, τη στίξη, τη στιχουργική δομή και διάταξη, τον τίτλο. Οι απαιτήσεις της συνήθους δομής ενός τραγουδιού για κουπλέ και ρεφρέν, καθώς και οι προσδοκίες για συγκεκριμένη διάρκεια ενός τραγουδιού επιβάλλουν επιλογές στους συνθέτες που αναγκαστικά «μεταποιούν» το υλικό του ποιητικού κειμένου για να το χωρέσουν στα οικεία τραγουδιστικά σχήματα (Κοκόλης, 1987: 38).

Παραπέρα επιχειρείται να καταδειχθεί πως κάθε απόπειρα μελοποίησης ενός ποιήματος ισοδυναμεί εξ ορισμού με ερμηνεία που προϋποθέτει μια συγκεκριμένη «ανάγνωσή» του. Στο βαθμό που κάθε μελοποίηση ενός τραγουδιού ισοδυναμεί με μια πληθώρα από αποφάσεις που πρέπει να ληφθούν (από τον ρυθμό της μουσικής ως την εννορηστήρωση και το φύλο του ερμηνευτή), γίνεται σαφές πως ο τρόπος με τον οποίο «διαβάζει» το συγκεκριμένο ποίημα ο συνθέτης είναι που καθοδηγεί και αυτές τις επιλογές. Συνεπώς, οι μελοποιήσεις των ποιημάτων δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση ισοδύναμες εκδοχές της έντυπης μορφής τους, αλλά αποτελούν καινούργια, διαφορετικά «κείμενα» προς πρόσληψη. Και καθώς στην κατασκευή αυτών των κειμένων χρησιμοποιούνται διάφορα μέσα (ανθρώπινη φωνή, μουσικά όργανα) και ποικίλοι κώδικες (μουσική, γλώσσα), είναι σημαντικό ο ακροατής να έχει αναπτύξει έναν ανάλογο προβληματισμό και να έχει εφοδιαστεί με κατάλληλα ερωτήματα για την αποκωδικοποίηση τους: να είναι με άλλα λόγια ένας επαρκής «ακροατής» που λαμβάνει υπόψη του όλους τους τρόπους και τα μέσα που χρησιμοποιούνται σε ένα τραγούδι προκειμένου να παραχθεί νόημα.

Η παρούσα διδακτική πρόταση απαιτεί τη συνδρομή των ΤΠΕ, μολονότι η διδασκαλία

του μαθήματος της λογοτεχνίας χαρακτηρίζεται εν γένει «από σθεναρή αντίσταση στην ενσωμάτωση της καινοτομίας και της χρήσης των ΤΠΕ» (Αποστολίδου 2012: 4). Το σενάριο αυτό, όπως και όλα τα σενάρια διδασκαλίας επιδιώκει να καταλάβει έναν συγκεκριμένο χώρο στο πεδίο της εκπαίδευσης και να συμβάλλει στη «διαμόρφωση της υποκειμενικότητας των εκπαιδευτικών και στην εκπαιδευτική αλλαγή» (Κελεπούρη & Χοντολίδου, 2012: 60).

Προτεινόμενη διδακτική πορεία

Η διδασκαλία προτείνεται να γίνει στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου και να διαρκέσει δύο συνεχόμενα δίωρα. Ως τάξη εφαρμογής προτείνεται η Β΄ ή Γ Γυμνασίου, χωρίς όμως να αποκλείεται η πιθανότητα να εφαρμοστεί, με κατάλληλες προσαρμογές, και στο Λύκειο.

1^ο δίωρο: Από το τραγούδι στο ποίημα

Η πρώτη ώρα αφιερώνεται σε μια εισαγωγική διερεύνηση της σχέσης της μουσικής με τον ποίηση. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός θέτει την ερώτηση «Ποια διαφορά έχει ένα ποίημα από ένα τραγούδι;». Στόχος είναι να δούμε σε πρώτη φάση πόσο απομακρυσμένες και στεγανά διαχωρισμένες θεωρούν τις δυο μορφές τέχνης οι μαθητές και να ανιχνεύσουμε τις παγιωμένες απόψεις μαθητών περί ποίησης και τραγουδιού. Στη συνέχεια ακούμε ενδεικτικά κάποια γνωστά τραγούδια που οι μαθητές μπορεί να αγνοούν ότι πρόκειται για μελοποιημένα ποιήματα. Τους ενημερώνουμε ότι πρόκειται για ποιήματα στα οποία ένας συνθέτης πρόσθεσε αργότερα μουσική. Τους ρωτάμε αν γνωρίζουν ανάλογες περιπτώσεις ποιημάτων που μελοποιήθηκαν.

Κάποιος μαθητής που έχει την κατάλληλη εξοικείωση αναλαμβάνει να δημιουργήσει μια playlist στο YouTube στην οποία θα περιληφθούν όσες μελοποιήσεις αναφέρθηκαν μέχρι εδώ. Η λίστα αυτή θα συμπληρώνεται στην πορεία των μαθημάτων τόσο με μελοποιημένες εκδοχές ποιημάτων που διδάσκονται στο πλαίσιο του μαθήματος όσο και με οποιεσδήποτε μελοποιήσεις ανακαλύπτουν οι μαθητές. Σκοπός είναι να εμπλακούν οι μαθητές σε μια διαδικασία αναζήτησης μελοποιημένων ποιημάτων σε ένα μέσο δικτύωσης που τους είναι ιδιαίτερα δημοφιλές, αλλά και να δοθεί η δυνατότητα συνεχούς άσκησης στις δεξιότητες που κατακτούν οι μαθητές με αυτή τη διδακτική πρόταση. Στο τέλος αυτής της συζήτησης τίθεται το ερώτημα που θα κατευθύνει το σύνολο της διδακτικής πορείας από εδώ και πέρα: «Το έντυπο και το μελοποιημένο ποίημα αποτελούν το ίδιο “κείμενο”; Πόσο αλλοιώθηκε το ποίημα για να γίνει τραγούδι;».

Προκειμένου να εξετάσουμε τι αλλάζει όταν μελοποιείται ένα ποίημα, ακούμε τη μελοποιημένη «Άρνηση» του Σεφέρη και ζητάμε από τους μαθητές να μεταγράψουν το ποίημα ακούγοντάς το. Η μεταγραφή γίνεται σε ένα έγγραφο Word, γεγονός που διευκολύνει τις αλλαγές και τις διορθώσεις στη μορφοποίηση του κειμένου. Αφού ακούσουν μια φορά ολόκληρο το τραγούδι, στη συνέχεια το ξανακούμε, κάνοντας συχνές παύσεις, ώστε οι μαθητές να καταγράφουν αυτό που ακούν μορφοποιώντας το κείμενο

κατά την κρίση τους. Πρέπει, δηλαδή, έχοντας στο νου τους ότι πρόκειται για ποίημα, να αποφασίσουν σε ποιο σημείο σταματάει κάθε στίχος, πόσες στροφές θα έχει κ.λπ.

Στη συνέχεια, συγκρίνουν τις διαφορετικές καταγραφές αρχικά μεταξύ τους και στη συνέχεια με το τυπωμένο κείμενο, που τους μοιράζεται σε φωτοτυπία. Παρατηρούμε και συζητάμε τις τυχόν διαφοροποιήσεις που υπήρξαν στο μέγεθος των στίχων ή στον αριθμό των στροφών. Συζητάμε, επίσης, το γνωστό ζήτημα που υπάρχει ως προς την στίξη του ποιήματος (η άνω τελεία πριν από τη λέξη «λάθος») και την παρανόηση που δημιουργείται στη μελοποίηση. Τέλος, ένα ζήτημα που συζητάμε είναι το γεγονός ότι ένας ακροατής του τραγουδιού δεν έρχεται σε επαφή με τον τίτλο του ποιήματος, όπως ο αναγνώστης. «Πόσο αλλάζει την πρόσληψη του ποιήματος από τον ακροατή/αναγνώστη η γνώση του τίτλου;» (Παπανικολάου, 2012).

Στη συνέχεια, προχωράμε στην επισήμανση άλλων διαφορών που έχουν να κάνουν με τα βασικά στοιχεία ενός τραγουδιού. Έτσι, επισημαίνεται, με αφορμή τη συγκεκριμένη μελοποίηση, ότι τα τραγούδια έχουν συνήθως μια συγκεκριμένη δομή (εισαγωγή, κουπλέ, ρεφραίν, μουσικές γέφυρες) και ότι ένα ποίημα υφίσταται αλλαγές για να ταιριάζει σε αυτή τη δομή. Για παράδειγμα, κάποιος στίχος του ποιήματος επιλέγεται να επαναλαμβάνονται στη μελοποίηση εν είδει ρεφραίν. Επίσης, ο συνθέτης έχει να πάρει μια σειρά από αποφάσεις ως προς το είδος μουσικής που θα συνθέσει για να επενδύσει το ποίημα (ροκ, λαϊκό, ποπ, κλπ.), ως προς τα μουσικά όργανα που θα χρησιμοποιηθούν στην ενορχήστρωση, ως προς τον ρυθμό (γρήγορος, αργός) και ως προς τη φωνή (θα τραγουδηθεί σόλο, ντουέτο ή από χορωδία; Από άντρα ή γυναίκα;).

Για να γίνει κατανοητή η σημασία όλων αυτών των επιλογών προχωράμε σε μια σειρά από δραστηριότητες συγκριτικής ακρόασης μελοποιημένων ποιημάτων:

1) Αρχικά συγκρίνουμε δυο μελοποιήσεις του ίδιου ποιήματος από διαφορετικούς συνθέτες. Συζητάμε τις διαφορές στο είδος της μουσικής, στην ενορχήστρωση και στον ρυθμό της κάθε μελοποίησης. Τι συναισθήματα γεννάει κάθε μια από τις δυο; Σε ποιους στίχους ή σε ποιες λέξεις δίνει έμφαση κάθε μελοποίηση; Ποια από τις δύο μελοποιήσεις προτιμούν και γιατί;

2) Για να διαπιστώσουν οι μαθητές ότι δεν είναι μόνο η μελωδία που επηρεάζει την πρόσληψη του μελοποιημένου ποιήματος, μπορούμε να αξιοποιήσουμε δυο διαφορετικές εκτελέσεις της ίδιας μελοποίησης.

Με αυτές τις δραστηριότητες επιχειρείται να γίνει σαφές στους μαθητές ότι η μελοποίηση ενός ποιήματος αποτελεί ένα είδος ερμηνείας του και επηρεάζει αποφασιστικά τον τρόπο με τον οποίο το προσλαμβάνει ο ακροατής. Με άλλα λόγια, όταν ακούμε ένα ποίημα μελοποιημένο, οφείλουμε να είμαστε υποψιασμένοι και να έχουμε συνείδηση ότι ακούμε το περιεχόμενο του ποιήματος διηθημένο μέσα από την οπτική του συνθέτη που το μελοποίησε.

2^ο δίωρο: Από το ποίημα στο τραγούδι

Στο δίωρο αυτό οι μαθητές σε ζευγάρια αναλαμβάνουν ένα ποίημα (το ίδιο όλες οι ομάδες) που έχουν ήδη διδαχθεί και συζητούν σχετικά με την δυνατότητα μελοποίησής του. Φυσικά, πρόκειται για μια μελοποίηση «επί χάρτου». Εννοείται πως δεν περιμένουμε να συνθέσουν οι μαθητές μουσική (αν και σε περίπτωση που υπάρχει μαθητής ή μαθήτρια με γερές μουσικές γνώσεις και το επιθυμεί, θα μπορούσε να το επιχειρήσει). Αυτό που περιμένουμε είναι να προβληματιστούν και να συζητήσουν – με βάση όσα συζητήθηκαν στο προηγούμενο δίωρο – τα ζητήματα που θέτει η προοπτική μελοποίησης του συγκεκριμένου ποιήματος και τις επιλογές που θα χρειαστεί να γίνουν για να μετατραπεί το ποίημα σε τραγούδι.

Για να επιτύχουμε την ενεργητικότερη συμμετοχή και την κινητοποίησή τους, μπορούμε να πλαισιώσουμε τις δραστηριότητες που ακολουθούν με ένα φανταστικό σενάριο, κατά το οποίο μια δισκογραφική εταιρεία διοργανώνει έναν διαγωνισμό προκειμένου να αναθέσει τη μελοποίηση του ποιήματος που διδάχτηκαν σε νέους δημιουργούς. Για να τους επιλέξουν οι υπεύθυνοι της εταιρείας, κάθε ομάδα θα πρέπει να καταγράψει σε ένα έγγραφο Word την κατεύθυνση στην οποία σκοπεύει να κινηθεί, τις επιλογές που προτίθεται να κάνει, καθώς και το πώς μπορούν να στηριχτούν αυτές με βάση το ποίημα.

Τους ζητάμε σε μια πρώτη φάση να επεξεργαστούν και να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους για τη στιχουργία, τα εκφραστικά μέσα και το περιεχόμενο του ποιήματος, υπογραμμίζοντας ή επισημαίνοντας με διαφορετικά χρώματα γραμματοσειράς τα ευρήματά τους. Τους ζητάμε επίσης να επιχειρήσουν επανειλημμένες φωναχτές αναγνώσεις του ποιήματος και να απαντήσουν αν το ποίημα επιβάλλει έναν συγκεκριμένο ρυθμό.

Αφού καταγράψουν τις διαπιστώσεις τους, προχωρούν στη συζήτηση των επιλογών που θα πρέπει να κάνουν για να μετατρέψουν το ποίημα σε τραγούδι. Θα πρέπει να έχουν διαρκώς στο νου τους τις παρατηρήσεις που έχουν ήδη κάνει σε σχέση με το ποίημα και να βρουν τρόπους να αναδείξουν κάποιες από αυτές μέσα από τις επιλογές τους. Θα πρέπει λοιπόν να αποφασίσουν για τη δομή του τραγουδιού, την ερμηνεία, τη μελωδία και την ενορχήστρωση.

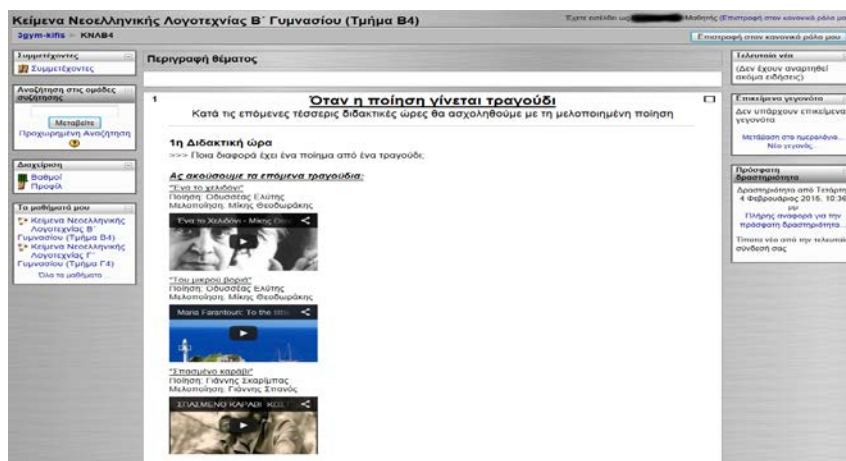
Στη συνέχεια, μπορούμε να τους δώσουμε εμείς μια σειρά από ορχηστρικές μουσικές και να τους ζητήσουμε να διαλέξουν μία για να συνοδέψει το ποίημα. Φυσικά, θα χρειαστεί να δικαιολογήσουν την επιλογή τους με βάση τα συναισθήματα και τις εικόνες που τους γεννά, σε σχέση με τις αντίστοιχες εικόνες και συναισθήματα που έχουν εντοπίσει στο ποίημα.

Τέλος ακολουθεί συζήτηση με αφορμή τις απαντήσεις που έδωσαν οι ομάδες στις παραπάνω ερωτήσεις. Τα μέλη των ομάδων στηρίζουν τις επιλογές τους με βάση στοιχεία

του ίδιου του ποιήματος και οι υπόλοιπες ομάδες εκφράζουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους ανάλογα. Στόχος αυτής της συζήτησης είναι μεταξύ άλλων να αναδείξει το υποκειμενικό στοιχείο που υπεισέρχεται αναπόφευκτα στην ανάγνωση ενός ποιήματος (πολύ περισσότερο στη μελοποίησή του) και που σχετίζεται με τις προσλαμβάνουσες του καθενός. Κεντρικό σημείο αυτής της συζήτησης αποτελεί ο εντοπισμός και η επισήμανση των στοιχείων του έντυπου κειμένου (στιχουργικών, θεματικών, εκφραστικών) που παραλήφθηκαν, αγνοήθηκαν ή τροποποιήθηκαν κατά τον σχεδιασμό της μελοποίησης, καθώς και όσων, αντιθέτως, αναδείχθηκαν και πριμοδοτήθηκαν.

Εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου στην πράξη

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε στην πράξη κατά τη διάρκεια του δεύτερου τριμήνου της σχολικής χρονιάς 2014-2015 στο πλαίσιο του μαθήματος των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β΄ Γυμνασίου στο 3ο Γυμνάσιο Κηφισιάς. Για την εφαρμογή του, εκτός από τη φυσική παρουσία των μαθητών στην αίθουσα διδασκαλίας ή/και στο εργαστήριο Πληροφορικής του σχολείου, κρίθηκε αναγκαία η παρουσία των μαθητών και η συνομιλία τους σε έναν εικονικό χώρο και για τον λόγο αυτό δημιουργήθηκε μια ξεχωριστή ενότητα μαθήματος εντός της ψηφιακής τάξης του σχολείου σε περιβάλλον moodle (Εικόνα 1). Η χρήση Web2.0 εργαλείων ως πλατφόρμας όπου αναρτήθηκαν οι εργασίες των μαθητών και σχολιάστηκαν από τον διδάσκοντα εξασφάλισε τη στενότερη συνεργασία μαθητών και διδάσκοντα πέρα από τη σχολική τάξη και την περιορισμένη διάρκεια του σχολικού ωραρίου συμβάλλοντας στην απαιτούμενη ανατροφοδότηση (Παντζαρέλας, 2012).



Εικόνα 1: Screenshot της ψηφιακής τάξης σε περιβάλλον moodle

Βασική επιδίωξη του σεναρίου υπήρξε η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, κάτι που εξασφαλίστηκε «με αβίαστο τρόπο στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας» (Ματσαγγούρας, 1995: 14). Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι κατά τη διάρκεια της εφαρμογής ο εκπαιδευτικός συμμετείχε διακριτικά ως σύμβουλος και βοηθούσε τους μαθητές να καθορίσουν και να υλοποιήσουν την πορεία των εργασιών τους. Επίσης, όταν του ζητήθηκε να αποσαφηνίσει σημεία σύγχυσης, παρείχε

τις απαραίτητες διευκρινίσεις. Τέλος, όταν οι ομάδες παρουσίασαν προβλήματα συνεργασίας ή/και δήλωσαν αδυναμία σε κάποιο σημείο της πορείας εφαρμογής, ο εκπαιδευτικός δεν ανέλαβε να λύσει τα προβλήματα αυτά αλλά υπέδειξε πιθανούς τρόπους επίλυσής τους (Ματσαγγούρας, 1995: 113). Οι μαθητές εργάστηκαν, επομένως, σε ομάδες με βάση τις προτεινόμενες εργασίες που είχαν αναρτηθεί εκ των προτέρων στον χώρο της συγκεκριμένης ενότητας εντός της ψηφιακής τάξης του σχολείου.

Κατά την εφαρμογή του σεναρίου, εξαιτίας του ωρολογίου προγράμματος, δεν τηρήθηκε η κατανομή σε δίωρα αλλά πραγματοποιήθηκαν τέσσερις συναντήσεις της μιας διδακτικής ώρας η καθεμιά.

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα, στο εργαστήριο Πληροφορικής, οι μαθητές χωρίστηκαν σε έξι ομάδες, από τις οποίες οι πέντε είχαν τέσσερα μέλη και μια είχε πέντε μέλη. Ο εκπαιδευτικός περιέγραψε σε αδρές γραμμές τι ακριβώς έπρεπε να κάνουν οι μαθητές στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εφαρμογής και εξήγησε με ποιο τρόπο έπρεπε να εργαστούν οι ομάδες. Ολόκληρη η πρώτη διδακτική ώρα αφιερώθηκε στην εισαγωγική διερεύνηση της σχέσης της μουσικής με την ποίηση. Αρχικά, ο εκπαιδευτικός έθεσε την ερώτηση «Ποια διαφορά έχει ένα ποίημα από ένα τραγούδι;». Οι μαθητές ξαφνιάστηκαν, στη συνέχεια όμως συμμετείχαν στη συζήτηση, όπου φάνηκε ότι δεν είχαν ξεκάθαρο στο μυαλό τους το γεγονός ότι το ποίημα δεν ταυτίζεται με το τραγούδι και ότι η δημιουργία ενός τραγουδιού εμπεριέχει κάποια συγκεκριμένη προσέγγιση του ποιήματος από τον συνθέτη αλλά και τον ερμηνευτή. Από τα τραγούδια που ακούστηκαν στη συνέχεια, «Ένα το χελιδόνι», «Του μικρού βοριά», «Σπασμένο καράβι», κανένας από τους μαθητές δεν ήξερε ότι πρόκειται για μελοποιημένα ποιήματα. Επίσης, οι μαθητές είχαν ξανακούσει μόνο το «Ένα το χελιδόνι» σε σχολικές γιορτές και όχι τα άλλα τραγούδια που ακούστηκαν.

Προκειμένου να εξεταστεί τι αλλάζει όταν μελοποιείται ένα ποίημα, ακούστηκε με τη βοήθεια των ηχείων του Εργαστηρίου Πληροφορικής το μελοποιημένο ποίημα «Άρνηση» του Γ. Σεφέρη και ζητήθηκε από τους μαθητές να μεταγράψουν το ποίημα ακούγοντάς το. Στις μεταγραφές του ποιήματος του Σεφέρη από τις ομάδες έγινε σαφές ότι κανένας μαθητής δεν είχε ακούσει ξανά το τραγούδι ούτε είχε διαβάσει το ποίημα, γιατί υπήρχαν αρκετά λάθη σε όλες τις προσπάθειες.

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα, στο εργαστήριο Πληροφορικής, αρχικά, έγινε συζήτηση αναφορικά με τη δομή των τραγουδιών και επισημάνθηκε ότι ένα ποίημα υφίσταται αλλαγές για να ταιριάξει σε αυτή τη δομή. Έτσι, κάποιοι στίχοι του ποιήματος ενδέχεται να επαναλαμβάνονται κατά τη μελοποίηση ως ρεφραίν. Επίσης, έγινε λόγος για το γεγονός ότι ο συνθέτης λαμβάνει σε κάθε μελοποίηση μια σειρά από αποφάσεις ως προς το είδος μουσικής που θα συνθέσει για να επενδύσει το ποίημα, ως προς τα μουσικά όργανα που θα χρησιμοποιηθούν στην ενορχήστρωση, ως προς τον ρυθμό και ως προς τη φωνή.

Προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές όλες αυτές τις επιλογές η υπόλοιπη διδακτική

ώρα αφιερώθηκε σε μια σειρά από δραστηριότητες συγκριτικής ακρόασης μελοποιημένων ποιημάτων. Η πρώτη σύγκριση αφορούσε δυο μελοποιήσεις του ίδιου ποιήματος από διαφορετικούς συνθέτες. Αξιοποιήθηκαν οι μελοποιήσεις του ποιήματος του Καρυωτάκη «Σε παλαιό συμφοιτητή» από τη Λένα Πλάτωνος και από τον Δημήτρη Παπαδημητρίου. Ζητήθηκε πρώτα από τους μαθητές να διαβάσουν το ποίημα σιωπηλά και στη συνέχεια ακούστηκαν οι δυο μελοποιημένες εκδοχές. Ακολούθησε συζήτηση για τις διαφορές στο είδος της μουσικής, στην ενορχήστρωση και στον ρυθμό της κάθε μελοποίησης. Ζητήθηκε από τους μαθητές να περιγράψουν τα συναισθήματα που τους δημιουργεί κάθε μια από τις δυο μελοποιημένες εκδοχές, να εντοπίσουν σε ποιους στίχους ή σε ποιες λέξεις δίνει έμφαση κάθε μελοποίηση, να δηλώσουν ποια από τις δύο μελοποιήσεις θα προτιμούσαν, δικαιολογώντας το γιατί και τέλος, να αξιολογήσουν ποια από τις δύο αποδίδει, κατά τη γνώμη τους, καλύτερα την αίσθηση του ποιήματος, αίσθηση που τους δημιουργήθηκε κατά την ανάγνωσή του.

Στην προσπάθεια να διαπιστώσουν οι μαθητές ότι δεν είναι μόνο η μελωδία που επηρεάζει την πρόσληψη του μελοποιημένου ποιήματος, αξιοποιήθηκαν δύο διαφορετικές εκτελέσεις της ίδιας μελοποίησης. Για το σκοπό αυτό επελέγη η μελοποίηση του «Επιτάφιου» του Ρίτσου από τον Μίκη Θεοδωράκη, για την οποία υπάρχουν αρκετές διαφορετικές εκδοχές, τόσο ως προς την ερμηνεία όσο και ως προς την ενορχήστρωση. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκε η ερμηνεία του τραγουδιού από τη Νάνα Μούσχουρη (σε ενορχήστρωση Χατζιδάκι) και η ερμηνεία από τον Γρηγόρη Μπιθικώτση (σε ενορχήστρωση Θεοδωράκη). Αφού άκουσαν οι μαθητές τις δυο μελοποιήσεις, πραγματοποιήθηκε συζήτηση αναφορικά με το πόσο επηρεάζει το φύλο του τραγουδιστή την αίσθηση που αποκομίζουμε από το ποίημα, αναφορικά με το πόσο φορτισμένη είναι η ερμηνεία του κάθε τραγουδιστή, καθώς και αναφορικά με το πόσο επηρεάζουν τα διαφορετικά όργανα που χρησιμοποιούνται σε κάθε περίπτωση την ακρόασή μας.

Κατά την τρίτη διδακτική ώρα, στο εργαστήριο Πληροφορικής, ζητήθηκε από τις ομάδες να επιλέξουν ένα από τα ποιήματα που είχαν ήδη διδαχθεί ή ένα ποίημα που θα εντόπιζαν στο σχολικό εγχειρίδιο και να συζητήσουν σχετικά με τη δυνατότητα μελοποίησής του. Δεν δόθηκε προς μελοποίηση ένα μόνο ποίημα αλλά η δυνατότητα κάθε ομάδα να επιλέξει το δικό της, γιατί έτσι δεν θα υπήρχε περιορισμός ως προς το θέμα, το οποίο κάποιες ομάδες μπορεί να μην έβρισκαν της αρεσκείας τους. Προκειμένου να επιτευχθεί η ενεργητικότερη συμμετοχή και κινητοποίησή τους, δημιουργήθηκε ένα φανταστικό σενάριο, σύμφωνα με το οποίο μια δισκογραφική εταιρία διοργάνωνε έναν διαγωνισμό προκειμένου να αναθέσει τη μελοποίηση ποιημάτων σε νέους δημιουργούς. Ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα αρχείο σε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου, στο οποίο θα ακολουθούσαν τις οδηγίες του Φύλλου εργασίας που είχε αναρτηθεί εντός της ψηφιακής τάξης. Σε κάθε περίπτωση που οι μαθητές συνέταξαν κείμενο χρησιμοποιήθηκε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου, γιατί σύμφωνα με μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με τη χρήση των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένων, οι μαθητές που χρησιμοποιούν επεξεργαστές κειμένου, έχουν την τάση να συντάσσουν μεγαλύτερα κείμενα, να επανεξετάζουν το κείμενό τους σε μεγαλύτερο βαθμό και να αντιμετωπίζουν πιο θετικά τη διαδικασία γραφής (Depover et al., 2010:

72), ενώ ταυτόχρονα μια δραστηριότητα που χρησιμοποιεί επεξεργαστή κειμένου δραματίζει σπουδαίο ρόλο στην οργάνωση των ιδεών και των επιχειρημάτων (Κόμης, 2004: 253).

Σύμφωνα με την αναρτημένη στην ψηφιακή τάξη εργασία ζητήθηκε από τους μαθητές να επεξεργαστούν και να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους για το ποίημα που επέλεξαν να μετατρέψουν σε τραγούδι ως προς τη στιχουργία του ποιήματος (είναι χωρισμένο σε στροφές; υπάρχει ομοιοκαταληξία; έχει μέτρο ή είναι γραμμένο σε ελεύθερο στίχο;), ως προς τα εκφραστικά μέσα του ποιήματος (υπάρχουν στροφές ή στίχοι που επαναλαμβάνονται; υπάρχουν λέξεις που επαναλαμβάνονται; σε ποιες λέξεις ή φράσεις του ποιήματος δίνεται έμφαση;), όσον αφορά το περιεχόμενο του ποιήματος (είναι αφηγηματικό ή περιγραφικό το ποίημα; ποιος μιλάει στο ποίημα; υπάρχει διάλογος; ποια συναισθήματα κυριαρχούν στο ποίημα;), όσον αφορά τη δομή του τραγουδιού (θα υπάρχει ρεφρέν; αν ναι, ποιους στίχους θα διάλεγαν ως ρεφρέν και γιατί; θα αξιοποιηθούν όλες οι στροφές του ποιήματος; αν όχι, ποιες θα παραλειφθούν και γιατί; θα υπάρχει μουσική εισαγωγή;), ως προς την ερμηνεία (θα τραγουδηθεί από έναν τραγουδιστή, από δύο ή από χορωδία; θα το τραγουδά γυναίκα ή άντρας και γιατί;) και ως προς τη μελωδία-ενορχήστρωση (θα διάλεγαν ροκ, λαϊκή ή άλλη μουσική και γιατί; ποιες λέξεις ή φράσεις του ποιήματος στηρίζουν αυτή την επιλογή τους;).

Κατά την τέταρτη διδακτική ώρα, στην αίθουσα διδασκαλίας έλαβε χώρα συζήτηση με αφορμή τις απαντήσεις που έδωσαν οι ομάδες στις ερωτήσεις που συνδέονταν με την προσπάθεια μελοποίησης. Τα μέλη των ομάδων υποστήριξαν τις επιλογές τους και οι υπόλοιπες ομάδες εξέφρασαν τη συμφωνία ή διαφωνία τους. Προς το τέλος της διδακτικής ώρας, όποιες ομάδες ήθελαν, παρουσίασαν τον ρυθμό και τη μουσική επένδυση του ποιήματος που επέλεξαν.

Συμπερασματικά, σκόπιμο κρίνεται να αναφερθεί ότι κατά την εφαρμογή του σεναρίου δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερες δυσκολίες, γιατί εξ αρχής διασφαλίστηκε η δυνατότητα συνάντησης με τους μαθητές στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Επίσης, ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι οι ίδιοι οι μαθητές πρότειναν την επιλογή από τους ίδιους μιας μουσικής σύνθεσης, πάνω στην οποία θα μπορούσε να στηριχθεί η οπτικοποίηση ενός ποιήματος και η μετέπειτα ανάρτησή του στο You Tube. Με αφορμή αυτή την πρόταση, ενδιαφέρουσα θα ήταν η εφαρμογή του σεναρίου με απώτερο στόχο όχι την επί χάρτου μελοποίηση ποιημάτων αλλά τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων από τους ίδιους τους μαθητές με τη συνδρομή για παράδειγμα ενός προγράμματος όπως το Windows Movie Maker.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

- Depover, C., Karsenti, T. & Κόμης, Β. (2010). *Διδασκαλία με χρήση της τεχνολογίας. Προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κελεπούρη, Μ. & Ε. Χοντολίδου. (2012). *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Κοκόλης, Ξ. (1987). *Ο μελοποιημένος Καρνωτάκης*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παντζαρέλας, Π. (2012). *Τα βασικά εργαλεία των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και ο χρήσεις τους: περιβάλλοντα παραγωγής λόγου, λογισμικό παρουσίασης και διαδίκτυο*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παπανικολάου, Δ. (2012). Όταν χάθηκε η άνω τελεία: η μελοποιημένη ποίηση στη δεκαετία του '60. Στο *Για μια ιστορία της ελληνικής λογοτεχνίας του εικοστού αιώνα: Προτάσεις ανασυγκρότησης, θέματα και ρεύματα*, επιμ. Α. Καστρινάκη, Αλ. Πολίτης & Δ. Τζιόβας, 305-325. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης – Μουσείο Μπενάκη.

**Διαθεματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα πολιτιστικού χαρακτήρα:
«Ιστορία της Τέχνης»**

Καπάτου Αναστασία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Διδάκτορας Κοινωνιογλωσσολογίας και Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση

natassakf@hotmail.com

Η παρούσα εισήγηση εκτείνεται σε δυο θεματικούς άξονες. Ο πρώτος αφορά στη μελέτη και συζήτηση ζητημάτων που άπτονται της επίκαιρης επιστημονικής συζήτησης με αντικείμενο την αναγκαιότητα και τις μεθόδους αξιοποίησης της Τέχνης στην εκπαίδευση. Ο δεύτερος σχετίζεται με την παρουσίαση του σχεδιασμού, της πορείας υλοποίησης και των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια εφαρμογής του καινοτόμου διαθεματικού εκπαιδευτικού προγράμματος πολιτιστικού χαρακτήρα με τίτλο «Ιστορία της Τέχνης» με αποδέκτες τους μαθητές των δύο μεγάλων τάξεων στο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας κατά το σχολικό έτος 2014-2015.

Λέξεις-Κλειδιά: τέχνη, εκπαίδευση, καινοτόμο, ιστορία της τέχνης.

Εισαγωγή

Ένας από τους βασικούς σκοπούς της Εκπαίδευσης είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου σε γνωστικό, ηθικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Η επαφή των μαθητών με την Τέχνη τους βοηθά να αναπτυχθούν ολόπλευρα, να αποκτήσουν ευαισθησία, ικανότητα για μάθηση, κριτική σκέψη και δημιουργικότητα και συντελεί στην καλύτερη κατανόηση του εαυτού τους, των άλλων ανθρώπων και του κόσμου με περισσότερο ολιστικούς τρόπους (Wick, 2000 και Lawrence, 2005a στο Lawrence, 2008:67). Η Εκπαίδευση μέσω της Τέχνης, αλλά και η αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση συντελεί στην ανάπτυξη τεσσάρων γνωστικών λειτουργιών, που παρέχονται από τις Τέχνες και όλες μαζί προωθούν τη γενικότερη ανάπτυξη του μαθητή. Αυτές είναι η γνωστική ευελιξία, η ενοποίηση της γνώσης, η φανταστική σκέψη και η αντίληψη της αισθητικής αξίας της Τέχνης (Efland, 2002:159).

Γνωστική ευελιξία

Η Τέχνη αναδιαμορφώνει τη διαδικασία σκέψης των μαθητών, καθώς τους «αναγκάζει» ως θεατές-αναγνώστες να ενεργοποιήσουν τις πνευματικές τους δυνάμεις προκειμένου να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν και να αναδομήσουν ένα έργο Τέχνης, ώστε να ανταποκρίνεται στις προσωπικές τους προσλαμβάνουσες παραστάσεις και εικόνες (Cassirer, 1994:28-32). Μέσα από τη διαδικασία αυτή ο μαθητής καλείται να θέτει ερωτήματα, να διατυπώνει υποθέσεις και να έρχεται σε επαφή με την εικαστική «γλώσσα», η οποία βρίθεται συμβολισμών και κωδίκων. Επίσης, μέσω της προσέγγισης των μαθητών με έργα Τέχνης μνούνται στη διαδικασία αποκωδικοποίησής τους τα ο-

ποία αποτελούν ισχυρό μέσο αποτύπωσης σκέψεων, ιδεών, συναισθημάτων, προσδοκιών των δημιουργών τους, ένα παράθυρο στον εσωτερικό τους κόσμο (Anning και Ring, 2004). Κατά αυτή την έννοια, οι εικαστικές τέχνες προσφέρουν οπτικές, απτικές και αισθητικές εμπειρίες, καθώς μαθαίνουν στα παιδιά να διακρίνουν και να απολαμβάνουν οπτικές ποιότητες (Γραφάκου- Λαμπίτση, 2011, 63), οξύνουν την αντίληψή τους και τους βοηθούν στην απόκτηση νέων γνώσεων. Τέλος, δε θα πρέπει να παραγνωρίζουμε το γεγονός ότι ο Gardner, στα πλαίσια διατύπωσης της θεωρίας των «Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης», συνοψίζοντας τα επιστημονικά δεδομένα από την εφαρμογή των ερευνητικών προγραμμάτων (Propel, Project Zero), στα οποία ήταν ο ίδιος επικεφαλής, υποστήριξε ότι η αισθητική εμπειρία έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στην πολύπλευρη ενίσχυση της νοημοσύνης, καθώς προσφέρει πλήθος συμβόλων για επεξεργασία (Gardner, 1990: 53).

Ενοποίηση της γνώσης

Μέσω της Τέχνης ευοδώνεται με τον πλέον πρόσφορο παιδαγωγικά τρόπο η αρχή της διαθεματικότητας, η οποία συγκλίνει με την άποψη για την ολιστική αντίληψη της γνώσης. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται με το γεγονός ότι μέσω της Τέχνης ενθαρρύνεται πληθώρα αναγωγών και συνδέσεων με ζητήματα κοινωνικής, πολιτικής, οικονομικής και ιστορικής συγκυρίας με την εποχή που ο δημιουργός φιλοτέχνησε το έργο του. Ακόμη, τα έργα Τέχνης είναι πολύ περισσότερο από απλές απεικονίσεις ή αναπαραστάσεις, που προσελκύουν το ενδιαφέρον, γιατί δίνουν τη δυνατότητα στον μαθητή να συμπληρώσει τη γνώση του από διάφορους χώρους και συσχετίζονται με ζητήματα που αφορούν τον ατομικό και κοινωνικό εαυτό, όπως είναι η ηθική, η ειρήνη, η φιλία, η επιείκεια, η δικαιοσύνη, η ανάγκη του ανήκειν κ.ά. (Efland, 2002: 105).

Φαντασιακή σκέψη

Η Τέχνη, σε όλες της τις εκφάνσεις αξιοποιεί, καλλιεργεί και προάγει τη φαντασία των παιδιών. Τα βοηθά μέσα από την αισθητική εμπειρία να ανακαλύψουν τις δεξιότητές τους, να τις αναπτύξουν και να δημιουργήσουν την ατομική τους ταυτότητα με την οποία θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τον κόσμο γύρω τους. Συνάμα με τη φαντασιακή σκέψη μέσω της αισθητικής εμπειρίας οξύνεται και η δημιουργικότητα των μαθητών. Λόγω της ευελιξίας που υπάρχει στην τέχνη, η οποία δεν υπάγεται σε καθιερωμένα στερεότυπα και νόρμες δίνεται η δυνατότητα ακόμη και σε μαθητές οι οποίοι στα παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα έχουν αναστολές και είναι εσωστρεφή, να ξεδιπλώσουν τις δημιουργικές τους δυνατότητες και να κινηθούν ελεύθερα στον χώρο και στον χρόνο. Εξάλλου, η Τέχνη σε αντιδιαστολή με την επιστήμη προάγει την αποκλίνοια σκέψη, ενεργοποιεί δηλαδή τους μαθητές όχι να καταλήξουν σε μια και μοναδική λύση (όπως συμβαίνει στα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα) αλλά να εξερευνηήσουν τη χαρά της ανακάλυψης των πολλών και διαφορετικών προσεγγίσεων για το ίδιο έργο. Με τον τρόπο αυτό, υποβοηθούνται όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από το ρυθμό μάθησής τους, να βρουν ο καθένας τη δική του εκδοχή, η οποία θα είναι σεβαστή

γιατί ακριβώς θα είναι ατομική. Στην Τέχνη, η μοναδικότητα μάλλον, παρά η ομοιομορφία, επιβραβεύεται και η έκπληξη όχι μόνο επιτρέπεται, αλλά επιδιώκεται (Eisner, 2002: 166).

Αντίληψη της αισθητικής αξίας της Τέχνης

Η ενασχόληση με θέματα Τέχνης μπει τους μαθητές στην αναζήτηση του ωραίου σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους. Η προσφορά αυτή της τέχνης στον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών συνιστά την ιδιαιτερότητά της σε σχέση με τα υπόλοιπα φορμαλιστικά δομημένα γνωστικά αντικείμενα. Η αισθητική εμπειρία, μέσω της ερμηνείας του ρεπερτόριου των συμβόλων που περιλαμβάνει καθιστά δυνατή την έκφραση λεπτοφύων νοημάτων και τη σκιαγράφηση συναισθηματικών καταστάσεων που βοηθούν να γίνει κατανοητό ότι η πραγματικότητα μπορεί να γίνει κατανοητή και μέσω άλλων οδών πέραν της ορθολογικής σκέψης. Και αυτό διότι η Τέχνη μπορεί να εκφράσει βαθιές και κρυμμένες αλήθειες με τρόπο συμβολικό και αλληγορικό.

Ιστορία της Τέχνης και εκπαίδευση

Η ιστορία της Τέχνης τόσο ως επιστημονικός κλάδος όσο και ως γνωστικό αντικείμενο στην εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους πλέον παραγκωνισμένους και υποτιμημένους τομείς. Οι λόγοι για το γεγονός αυτό σύμφωνα με τον Κωτίδη ποικίλουν από τη χαμηλή χρηστική αξία του αντικειμένου στην καθημερινή ζωή και τη σπανιότητα του υπό μελέτη υλικού, καθώς το μεγαλύτερό του μέρος υπάρχει μόνο στα βιβλία, μέχρι και τη μικρή επαγγελματική εξέλιξη και κατοχύρωση του επαγγέλματος του ιστορικού της τέχνης. Στην εκπαίδευση ως μαθησιακό αντικείμενο προσφέρεται στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ απουσιάζει εντελώς από το Πρόγραμμα Σπουδών της Α/θμιας εκπαίδευσης. Ο γενικός σκοπός και οι στόχοι διδασκαλίας του αντικειμένου στη Β/θμια εκπαίδευση σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών Α/θμιας και Β/θμιας (2000: 214) είναι: *να φέρει τον μαθητή σε επαφή με τις σημαντικότερες περιόδους της τέχνης και τα έργα της, ώστε να καταστεί ικανός να αντιληφθεί τη σχέση της καλλιτεχνικής δημιουργίας με τη γενικότερη πολιτισμική εξέλιξη κάθε περιόδου.*

Στόχοι διδασκαλίας

Ειδικότερα επιδιώκεται:

1. *Να αποκτήσει ο μαθητής βασικές γνώσεις και να προσλάβει παραστάσεις από το πεδίο των εικαστικών και εφαρμοσμένων τεχνών.*
2. *Να αναπτύξει την ικανότητά του να αντιλαμβάνεται και να προσεγγίζει με ευαισθησία τα έργα της τέχνης.*
3. *Να κατανοήσει την αξία και τη σημασία της πολιτισμικής κληρονομιάς και του έργου τέχνης ως παγκόσμιου αγαθού.*
4. *Να αντιληφθεί τις αδιάκοπες αναζητήσεις της καλλιτεχνικής δημιουργίας στο παρελθόν και στο παρόν ως αδιάσπαστη συνέχεια.*

5. *Να συνειδητοποιήσει ότι η τέχνη είναι έκφραση των κοινωνικοοικονομικών, πολιτισμικών και άλλων παραμέτρων κάθε εποχής και κάθε τόπου.*
6. *Να αποκτήσει την ικανότητα να αναγνωρίζει τις τεχνοτροπίες των έργων της τέχνης κάθε εποχής.*
7. *Να γνωρίσει τη ζωή και το έργο κορυφαίων καλλιτεχνών.*
8. *Να εκτιμήσει την Ιστορία της Τέχνης ως επιστήμη*
9. *Να αποκτήσει στοιχειώδεις μεθοδολογικές ικανότητες ιστορικού τέχνης.*

Περιγραφή εκπαιδευτικού προγράμματος

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Ιστορία της Τέχνης» που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014-1015 συνιστούσε ένα διαθεματικό σχέδιο δράσης με εφελτήριο το μάθημα της Ιστορίας, το οποίο αποσκοπούσε στη γνωριμία των μαθητών με σταθμούς που σφράγισαν το φαινόμενο της Τέχνης από τη γέννησή του μέχρι και τις σύγχρονες προσεγγίσεις του. Οι μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν τη διαδικασία μετεξέλιξης του φαινομένου της Τέχνης από τις βραχογραφίες, την αιγυπτιακή τέχνη και την αρχαϊκή περίοδο με τα αριστουργήματα αρχιτεκτονικής και γλυπτικής (Παρθενώνας, κούροι), μέχρι τη Βυζαντινή τέχνη και τα σύγχρονα εικαστικά ρεύματα.

Σκοπός προγράμματος

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί μια διαθεματική προσέγγιση του φαινομένου της τέχνης μέσα από το μάθημα της ιστορίας. Βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίζουν τα έργα τέχνης σημαντικών ιστορικών περιόδων αλλά και σύγχρονων εικαστικών ρευμάτων.

Στόχοι προγράμματος. Μέσα από την πραγματοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος επιδιώκουμε οι μαθητές μας:

1. *Να εστιάζουν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε έργου τέχνης σε σχέση με την ιστορική συγκυρία στην οποία δημιουργήθηκε.*
2. *Να ασκηθούν στη μελέτη ενός έργου τέχνης, δηλαδή στα χρώματα που έχουν χρησιμοποιηθεί, στο υλικό κατασκευής του, στη μορφή του και στο νόημα που ήθελε να αποδώσει ο καλλιτέχνης.*
3. *Να συγκρίνουν έργα διαφορετικών ιστορικών περιόδων και να αναγνωρίσουν τις διαφορές τους (τεχνοτροπία, χρώματα, υλικά) ανάλογα με τις εικαστικές απαιτήσεις της εκάστοτε ιστορικής περιόδου.*
4. *Να συνειδητοποιήσουν ότι η τέχνη είναι μια εσωτερική ανάγκη του ανθρώπου η οποία ωστόσο υποβάλλεται στους κανόνες της εκάστοτε κοινωνικής, οικονομικής και ιστορικής συγκυρίας.*
5. *Να ασκηθούν και οι ίδιοι στην παραγωγή έργων τέχνης με αναγωγή στα έργα που μελετούν κάθε φορά, με τη χρήση διαφόρων υλικών, όπως πηλό, πλαστελίνη και σχέδιο.*

6. *Να ξεδιπλώσουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους κατασκευάζοντας έργα με έναυσμα τα μελετώμενα έργα της εκάστοτε ιστορικής περιόδου, προσθέτοντας, ωστόσο τις δικές τους πινελιές.*
7. *Να έρθουν σε επαφή με καλλιτέχνες οι οποίοι θα τους παρουσιάσουν τον τρόπο εργασίας τους, ώστε να δουν από κοντά τις δυσκολίες αλλά και τις χαρές της καλλιτεχνικής εργασίας.*

Μεθοδολογία προγράμματος. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος των Εικαστικών στις δυο μεγάλες τάξεις του σχολείου μας (Ε΄ και Στ΄). Ο χρόνος σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος των Εικαστικών στην Ε΄ και στην Στ΄ Δημοτικού είναι μια ώρα εβδομαδιαίως. Κατά την πρώτη ώρα λάβαινε χώρα μέσω φυλλαδίου η θεωρητική εισαγωγή στην ιστορική περίοδο που επρόκειτο να μελετηθεί και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του έργου τέχνης που εξεταζόταν ενώ κατά τη δεύτερη ώρα οι μαθητές ασκούσαν οι ίδιοι με διαφορετικά υλικά κάθε φορά στην δημιουργία του έργου τέχνης με τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε ιστορικής περιόδου.

Υλοποίηση προγράμματος

Ενότητα 1: Βραχογραφίες

Χρόνος: 2 διδακτικές ώρες

Έλαβε χώρα προβληματισμός των μαθητών για τους λόγους που οδήγησαν τον άνθρωπο να ασχοληθεί με την τέχνη. Ακούστηκαν οι απόψεις των μαθητών και ακολούθησε συζήτηση για τη δυνατότητα που προσφέρει η τέχνη στον άνθρωπο να αιχμαλωτίσει το ίχνος του στον χρόνο. Έγινε στη συνέχεια συζήτηση για τις βραχογραφίες μέσα από ειδική παρουσίαση που είχε σχεδιαστεί στο πρόγραμμα Powerpoint, ενώ ταυτόχρονα διανεμήθηκε το ειδικό φυλλάδιο στους μαθητές με πληροφορίες και χαρακτηριστικά έργα της νεολιθικής εποχής, όπως αγγεία.

Χρόνος: 2 διδακτικές ώρες

Έλαβε χώρα κατασκευή με πηλό από τους μαθητές αγγείων νεολιθικής εποχής, τα οποία στη συνέχεια διακοσμήθηκαν και χρωματίστηκαν με ειδικά χρώματα από τους ίδιους.

Ενότητα 2: Η τέχνη της Μεσοποταμίας-η τέχνη της Αιγύπτου

Χρόνος: 2 διδακτικές ώρες

Στην ενότητα αυτή έγινε αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των έργων της εποχής αυτής, δηλαδή των ζιγκουράτ, των σαρκοφάγων, των πυραμίδων και των σφίγγων. Έγινε μελέτη των χαρακτηριστικών του κάθε είδους ξεχωριστά σε σχέση με τα ιστορικοκοινωνικά δεδομένα της εποχής εκείνης.

Χρόνος: 2 διδακτικές ώρες

Οι μαθητές έκαναν χρωματιστά αναπτύγματα αιγυπτιακών πυραμίδων με χαρτόνι, κόλλα και ψαλίδι.

Ενότητα 3: Ελληνική τέχνη

Ενότητα 3.1: Η τέχνη του Αιγαίου

Χρόνος: 2 διδακτικές ώρες

Μελετήθηκε η απλότητα και η ομορφιά της κυκλαδίτικης αρχιτεκτονικής σε συσχέτισμό με την οικονομική, κοινωνική και γεωγραφική συγκυρία. Επίσης, μελετήθηκαν τα κυκλαδίτικα ειδώλια και τα ιδιαίτερα τους χαρακτηριστικά (πρόσωπο με πλακουτσή μύτη και απουσία ματιών και χειλιών).

Χρόνος: 2 διδακτικές ώρες

Οι μαθητές κατασκεύασαν κυκλαδίτικα ειδώλια με λευκό πηλό. Επίσης, δημιούργησαν κυκλαδίτικα σπίτια σε μικρογραφία από πηλό.

Ενότητα 3.2: Μινωικός πολιτισμός

Χρόνος: 2 διδακτικές ώρες

Μελετήθηκε η αρχιτεκτονική των ανακτόρων της Κνωσού και της Φαιστού καθώς και οι τοιχογραφίες που βρίσκονται μέσα σε αυτά (χρωματισμοί, θέματα, αναπαραστάσεις). Επίσης, δόθηκε έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αγγείων της εποχής εκείνης (θεματολογία, σχήμα, χρώματα).

Χρόνος: 2 διδακτικές ώρες

Οι μαθητές αφού σχεδίασαν ένα μινωικό αγγείο, το στόλισαν με πλαστελίνη, δημιουργώντας τα δικά τους περίτεχνα σχέδια εμπνευσμένα από τη μινωική εποχή.

Ενότητα 3.3: Αρχαϊκή τέχνη

Χρόνος: 2 διδακτικές ώρες

Έγινε επίδειξη κτισμάτων της εποχής βασισμένα στο δωρικό και στον ιωνικό ρυθμό, προκειμένου να εστιάσουν οι μαθητές στις διαφορές τους. Έγινε ιδιαίτερη αναφορά στον Παρθενώνα ως αριστούργημα παγκόσμιας αρχιτεκτονικής και έγινε αναφορά στις οφθαλμαπάτες του κτίσματος στις οποίες οφείλεται και η μοναδικότητά του. Επίσης, αναλύθηκαν τα χαρακτηριστικά που συνιστούν τους κούρους και τις κόρες ως εξαιρετικά δείγματα γλυπτικής.

Χρόνος: 2 διδακτικές ώρες

Οι μαθητές και οι μαθήτριες και των δυο τάξεων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα επισκέφθηκαν το εργαστήριο του Χρήστου Τσώτσου στη Σχολή Καλών Τεχνών και είχαν τη ευκαιρία να παρακολουθήσουν ζωντανά την κατασκευή ενός κούρου.

Ενότητα 4: Βυζαντινή τέχνη

Χρόνος: 2 διδακτικές ώρες

Στην ενότητα αυτή έγινε εμβάθυνση στα είδη της βυζαντινής αρχιτεκτονικής ως προς την κατασκευή των ναών αλλά και στην αγιογραφία που αναπτύχθηκε την περίοδο εκείνη.

Χρόνος: 2 διδακτικές ώρες

Οι δυο τάξεις που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Ιστορία της Τέχνης» ενημερώθηκαν από τον αγιογράφο Γεώργιο Χατζή για τις διαφορετικές σχολές που υπάρχουν στην αγιογραφία, τις τεχνοτροπίες που χρησιμοποιούνται καθώς και τον διαφορά φιλοσοφίας μεταξύ ορθόδοξης και δυτικής αγιογραφίας.

Ενότητα 5: Βασικά εικαστικά ρεύματα της σύγχρονης τέχνης

Χρόνος: 2 διδακτικές ώρες

Έλαβε χώρα μια σύντομη περιήγηση στα ξεχωριστά χαρακτηριστικά των εικαστικών ρευμάτων του εξπρεσιονισμού, του κυβισμού και του ιμπρεσιονισμού μέσω επίδειξης αντιπροσωπευτικών έργων από κάθε ρεύμα.

Χρόνος: 2 διδακτικές ώρες

Οι μαθητές επέλεξαν κατ' επιλογήν ένα από τα τρία εικαστικά ρεύματα και φιλοτέχνησαν τις δικές τους δημιουργίες.

Αποτίμηση προγράμματος

Κρίνουμε ότι μέσω της υλοποίησης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του σχολείου μας είχαν την ευκαιρία να ενημερωθούν για ζητήματα που σχετίζονται με την ιστορία της τέχνης τα οποία αγνοούσαν πριν την εφαρμογή του project. Παρά το γεγονός ότι στο μάθημα της Ιστορίας θίγονται οι παραπάνω θεματικές ενότητες, ωστόσο το νόημά τους υποβαθμίζεται υπό τη βαρύτητα του ιστορικού γεγονότος. Μέσω της διαθεματικής προσέγγισης που παρουσιάστηκε, εν αντιθέσει, το έργο τέχνης τοποθετείται στο προσκήνιο στην εκάστοτε χρονική περίοδο, αναδεικνύεται η ιδιαιτερότητά του (χρώμα, μορφή, αναπαράσταση) και

ταυτόχρονα πραγματοποιείται συσχετισμός με την ιστορική συγκυρία και την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα μέσα στην οποία δημιουργήθηκε. Παράλληλα, ένα σημαντικό στοιχείο του προγράμματος είναι ότι οι μαθητές δεν παρέμειναν παθητικοί δέκτες θεωρητικών γνώσεων για το εκάστοτε έργο τέχνης αντίθετα συμμετείχαν ενεργά, τόσο στο πρώτο δίωρο μελέτης της φυσιγνωμίας του κάθε αισθητικού έργου όσο και στο δεύτερο δίωρο, όπου καλούνταν να δημιουργήσουν ένα δικό τους έργο τέχνης. Με τον τρόπο αυτό κατόρθωσαν να μετουσιώνουν τις γνώσεις που αποκτούσαν σε εμπειρία και δημιουργία, αναπτύσσοντας παράλληλα τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

Βιβλιογραφία

- Anning, A. and Ring, K. (2004) *Making sense of children's drawings*, Maidenhead, Berkshire and New York: Open University Press.
- Cassirer, Ernst (1994). *Η παιδευτική αξία της Τέχνης, μετάφρ. Γερ. Λυκιαρδόπουλος*. Αθήνα: Έρασμος.
- Γραφάκου, Ε. & Β. Λαμπίτση. 2011. *Η αξιοποίηση των εικαστικών τεχνών στην εκπαίδευση. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση. Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Γ΄. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Efland, Arthur (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Eisner, Elliot (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Gardner H. (1990), *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- Κωτίδης, Αντ. (2015) *Οι περιπέτειες της Ιστορίας της Τέχνης. Το Βήμα, Γνώμες*, (Διαθέσιμο on line: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=126061>, προσελάσθηκε στις 13/12/2015).
- Lawrence, Randee Lipson (2008). *Powerful Feelings: Exploring the Affective Domain of Informal and Arts-Based Learning*. In: *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 65-77.
- Προγράμματα Σπουδών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Υ.Π.Ε.Π.Θ, 2000:209-214

Wick R.K.(2000), Γιαχάννες Ίττεν, Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική, (μτφρ Στ. Μπεκιάρη). Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, Press Line.

Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη. Από τη Δουλεία στην Ελευθερία Διδακτικό σενάριο

Καίσαρη Ευγενία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02/Μ.Εδ.Σπουδές στην Εκπαίδευση
eugeniakaisari@yahoo.gr

*δοῦλος δὲ βοηθήσας μὲν ἐλεύθερος γιγνέσθω, καὶ ὁ δούλος ποὺ θα βοηθήσει,
ἀς κερδίζει τὴν ἐλευθερία του, (Πλάτων, Νόμοι 88)*

Περίληψη

Η μετασχηματίζουσα μάθηση, βασιζόμενη στον κριτικό στοχασμό, αναφέρεται στο μετασχηματισμό ενός προβληματικού πεδίου αναφοράς, έτσι ώστε αυτό να παράγει πιο αιτιολογημένες ερμηνείες. Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο, γίνεται προσπάθεια εφαρμογής των αρχών της μετασχηματίζουσας μάθησης, προκειμένου να συσχετισθούν κριτικά, με τη βοήθεια της τέχνης, οι έννοιες της δουλείας και της ελευθερίας.

Λέξεις-Φράσεις Κλειδιά: Μετασχηματίζουσα Μάθηση, Κριτικά Ερωτήματα, Πίνακας Συσχέτισης, Τεχνική Perkins, Τεχνική Visible Thinking

Εισαγωγή

Η μετασχηματίζουσα μάθηση εστιάζει στο πώς μαθαίνουμε να διαπραγματευόμαστε και να δρούμε σύμφωνα με τους δικούς μας σκοπούς και τις αξίες μας, παρά με βάση όσα έχουμε αφομοιώσει άκριτα από τους άλλους. Τα στάδια της είναι:

1. *Αναγνώριση ενός δυσλειτουργικού ή εσφαλμένου πλαισίου αναφοράς*
2. *Κριτική αξιολόγηση των παραδοχών*
3. *Αυτοεξέταση των συναισθημάτων*
4. *Το άτομο αναγνωρίζει την πηγή της δυσaráσκειάς του και μοιράζεται με τους άλλους τη διεργασία του μετασχηματισμού*
5. *Διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις και σχεδιασμό προγράμματος δράσης*
6. *Απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου*
7. *Δοκιμή νέων ρόλων*
8. *Οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις*
9. *Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με το νέο πλαίσιο που έχει πλέον διαμορφωθεί.*

Το σχολείο, στο οποίο εφαρμόστηκε το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο, έχει λίγους μαθητές –τριες και τα τμήματα, ένα για κάθε τάξη, είναι ολιγομελή. Η κοινωνία από την οποία προέρχονται οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι μάλλον ένα κλειστό κοινωνικό σύνολο, καθώς ζουν μακριά από τα αστικά κέντρα. Οι μαθητές –τριες συχνά ζουν σε ένα περιβάλλον σχετικά στερημένο από μορφωτικά ερεθίσματα. Σημαντικό ποσοστό των μητέρων υποαπασχολείται ή ασχολείται με τα οικιακά ενώ οι πατέρες, στην πλειοψηφία τους, ασχολούνται με τη γεωργία και την κτηνοτροφία. Το ποσοστό των

γονέων που είναι κάτοχοι πτυχίων ΤΕΙ και ΑΕΙ είναι ιδιαίτερα χαμηλό. Το ποσοστό των μαθητών-τριών που έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι και έχουν διαδικτυακή σύνδεση είναι επίσης μικρό. Ένα πολύ μικρό ποσοστό των μαθητών –τριών έχει ασχοληθεί με οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες. Θα πρέπει να αναφερθεί, τέλος, ότι στη σχολική μονάδα δε διδάσκονται μαθήματα με αντικείμενο όπως τα εικαστικά και τη μουσική. Η επαφή επομένως, με την τέχνη ήταν ευχάριστη, αν όχι επιβεβλημένη. Το ζητούμενο ήταν οι μαθητές –τριες, ως παρατηρητές –τριες να εισέλθουν σταδιακά στην κατανόηση των έργων τέχνης, με στόχο την ενεργοποίηση της κριτικής λειτουργίας και στη συνέχεια να δημιουργήσουν τα δικά τους κείμενα, αναπλασιάζοντας τις έννοιες δουλεία και ελευθερία.

Στοχοθεσία

1. *Να αναπλασιάζουμε τις έννοιες ελευθερία / δουλεία, σύμφωνα με τις αρχές της μετασχηματίζουσας μάθησης*
2. *Να εργαστούμε κριτικά με αφορμή τις πλατωνικές έννοιες*
3. *Να έρθουμε σε επαφή με έργα τέχνης και να αναπτύξουμε αισθητικό κριτήριο*
4. *Να γράψουμε κείμενα με βάση τις αρχές της δημιουργικής γραφής*
5. *Να εργαστούμε ομαδοσυνεργατικά*
6. *Να εργαστούμε ανακαλυπτικά.*

Διδακτική Μεθοδολογία

Βάση του μεθοδολογικού σχεδιασμού αποτέλεσαν τα στάδια της μετασχηματίζουσας μάθησης προσαρμοσμένα, ωστόσο, στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών –τριών καθώς και στα δεδομένα χρονικά περιθώρια. Ως βασικό μεθοδολογικό εργαλείο, χρησιμοποιήθηκαν οι αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης (εργασία σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες) καθώς και οι αρχές της βιωματικής μάθησης (έμφαση στην ανακάλυψη της γνώσης με βάση την προσωπική εμπειρία κάθε μαθητή -τριας) .

Εφαρμογή Σεναρίου

Πρώτο Στάδιο

Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος

Στη διδακτέα ύλη της Β' Τάξης του Γυμνασίου στο διδακτικό αντικείμενο Αρχαία Ελληνικά συμπεριλαμβάνεται η **11^η Ενότητα με τίτλο: «Ο σεβασμός προς τους γονείς μέλημα του νόμου»** και αναφέρεται ότι: *δοῦλος δὲ βοηθήσας μὲν ἐλεύθερος γιγνέσθω, καὶ ὁ δούλος ποὺ θα βοηθήσει, ἀς κερδίζει τὴν ἐλευθερία του, (Πλάτων, Νόμοι 88)*

Στην ερώτηση πώς ένας δούλος κερδίζει την ελευθερία του οι μαθητές- τριες διατύπωσαν απόψεις όπως:

- *Αφού το λέει ο νόμος θα είναι ελεύθερος*
- *Εάν έχεις δικαιώματα τότε είσαι ελεύθερος*

- Ένας δούλος δε θα έχει αφέντη, άρα θα είναι ελεύθερος
- Όταν το κράτος είναι ελεύθερο δεν είμαστε δούλοι '
- Τότε ήσουν δούλος τώρα δεν είσαι

Το θέμα «Δουλεία» και η σχέση της με την «Ελευθερία» θεωρήθηκε θέμα κριτικής διερεύνησης ώστε παραδοχές αυτού του τύπου να επανεξεταστούν και ίσως να επαναδιατυπωθούν. Πραγματοποιήθηκε κριτική διερεύνηση του θέματος στο πλαίσιο δύο (2) διδακτικών ωρών και με χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου ενσωματωμένης στη διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της τέχνης.

Δεύτερο Στάδιο

Καταγραφή

Η καταγραφή αυτή σκόπιμο είναι να απαντά σε ένα ανοικτό ερώτημα: «Τι σκεφτόμαστε για τη δουλεία;» Οι οκτώ (8) μαθητές –τριες [πέντε (5) αγόρια και τρία (3) κορίτσια] της Β΄ Τάξης χωρίστηκαν σε τρεις (3) ομάδες προς το φύλο και την επίδοση των μαθητών –τριών. Είναι προτιμότερο να είναι μονός ο αριθμός των μελών των ομάδων οπότε ο χωρισμός έγινε ως εξής: Α΄ ομάδα > 3 μέλη / Β΄ ομάδα > 3 μέλη / Γ΄ ομάδα > 2 μέλη. Οι απαντήσεις κατεγράφησαν ως εξής:

Ομάδα Α΄:

Ένας έφηβος αισθάνεται ελεύθερος όταν δεν έχει την καταπίεση των γονιών του. Επίσης κάποιος δεν είναι δούλος όταν έχει άποψη για τα κοινά αλλά και γι αυτά που θέλει να κάνει.

Ομάδα Β΄:

Στη σύγχρονη ζωή οι άνθρωποι αισθάνονται ελεύθεροι. Αντίθετα, στην αρχαία εποχή δεν αισθάνονταν ελεύθεροι. Ελεύθερος είμαι που μπορώ να κάνω ό,τι θέλω. Δεν πρέπει να δίνω λογαριασμό για ό,τι κάνω. Νιώθω ελεύθερος όταν κάνω ό,τι θέλω με την άδεια των γονιών μου και κυρίως όταν είμαι με φίλους και διασκεδάζω. Τα αίτια για τη δουλεία είναι ότι κάποιιοι που δεν είχαν χρήματα γίνονταν δούλοι γιατί δεν είχαν να πληρώσουν τους φόρους και έτσι έδιναν την ελευθερία τους σε κάποιους.

Ομάδα Γ΄:

Όταν το κράτος δεν μας εκμεταλλεύεται. Το κράτος πρέπει να είναι ελεύθερο για να μην είμαστε δούλοι.

Τρίτο Στάδιο

Υποθέματα και κριτικά ερωτήματα

Έγινε φανερό ότι δεν έγινε καμία προσπάθεια σύνδεσης της έννοιας της δουλείας με τις ατομικές επιλογές παρά μόνο με την κατάσταση ελευθερίας σε κρατικό ή εθνικό επίπεδο ή με την εξάρτηση με τους άλλους και όχι με τον αυτοπροσδιορισμό μας. Μια άλλη υπόθεση πιθανού επαναπροσδιορισμού είναι αν το φαινόμενο έχει και σήμερα

εκφάνσεις αν και τυπικά έχει η δουλεία καταργηθεί σύμφωνα με τον νόμο. Ένα τρίτο θέμα που δεν έθιξε καμιά ομάδα είναι το θέμα της εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο με σκοπό το κέρδος πράγμα που αποτελεί την κυριότερη αιτία της δουλείας. Επίσης, δεν έγινε καμία αναφορά στο φύλο, στην ηλικία ή στη φυλή ως παράγοντες διαφορετικών μορφών δουλείας.

Διατυπώθηκαν, επομένως, τα εξής υποθέματα και στη συνέχεια τα κριτικά ερωτήματα ως εξής:

ΥΠΟΘΕΜΑΤΑ

- 1) Δουλεία: Προϋποθέσεις /Σχέση με ελευθερία/Εκφάνσεις
- 2) Δουλεία: Αίτια
(Εστίαση στο ατομικό επίπεδο και στα δύο υποθέματα)

ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

- 1) Πότε/υπό ποιες προϋποθέσεις αισθάνομαι ελεύθερος-η ;
- 2) Γιατί εκμεταλλευόταν –έται σε συνθήκες δουλείας ο άνθρωπος έναν άλλο άνθρωπο;

Τέταρτο Στάδιο

Επιλογή έργων τέχνης –Συσχέτιση με τα κριτικά ερωτήματα

Για τη διερεύνηση των κριτικών ερωτημάτων έγινε επιλογή των έργων τέχνης. Κριτήρια για την επιλογή των έργων ήταν:

- α. η σχέση τους με το θέμα,
- β. η καλλιτεχνική τους αξία,
- γ. η εκπροσώπηση πολλών και διαφορετικών μορφών τέχνης [λογοτεχνία (πεζογραφία και ποίηση) /γλυπτική /ζωγραφική /κινηματογράφος],
- δ. η αναπαραστατικότητα των έργων ώστε να μην είναι πάρα πολύ δύσκολα ως προς την προσέγγισή τους καθώς ήταν μια από τις πρώτες και λίγες επαφές των ομάδων με καλλιτεχνικά δημιουργήματα (το κινηματογραφικό έργο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ίσως ως εύπεπτο αλλά η σκηνή που συσχετίζει την αλήθεια με τη ελευθερία είναι σημαντική),
- ε. επιλέχθηκαν έργα κυρίως σύγχρονων Ελλήνων δημιουργών γιατί η τέχνη έχει λόγο ύπαρξης στο κοινωνικό γίγνεσθαι.
- στ. η δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών των έργων. Πρόκειται για τα έργα:

Του νεκρού Αδερφού (από τη δημοτική μας ποίηση)

*Μάνα με τους εννιά σου γιους και με τη μια σου κόρη,
την κόρη τη μονάκριβη την πολυαγαπημένη,
την είχες δώδεκα χρονώ κι ήλιος δε σου την είδε!
Στα σκοτεινά την έλουζε, στ' άφεγγα τη χτενίζει,
στ' άστρι και τον αυγερινό έπλεκε τα μαλλιά της.*

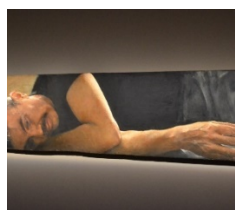
*Προξενητάδες ήρθανε από τη Βαβυλώνα,
να πάρουνε την Αρετή πολύ μακριά στα ξένα.
Οι οχτώ αδερφοί δε θέλουνε κι ο Κωσταντίνος θέλει...*

Ο Βάνκας, Αντον Τσέχωφ Σου γράφω τα βάσανά μου, παππού. Χθες το αφεντικό με άρπαξε από τα μαλλιά, με τράβηξε στην αυλή και με ρήμαξε στο ξύλο γιατί εκεί που κουνούσα το μωρό με πήρε ο ύπνος. Την άλλη βδομάδα πάλι η κυρά μου είπε να καθαρίσω μια ρέγγα και 'γω άρχισα από την ουρά. Και τότε μου άρπαξε τη ρέγγα και την έτριβε στα μούτρα μου. Και οι καλφάδες του μαγαζιού όλοι με βασανίζουν...

Ο Ταύρος, Ναταλία Μελά



Τα στοιχειώδη, Χρήστος Μοκόρος



Η ταινία « **Ο σοφέρ της κυρίας Ντέιζι** » Πρόκειται για δραματική κομεντί, παραγωγής 1989 σε σκηνοθεσία Μπρους Μπέρεσφορντ. Πρωταγωνιστές του κινηματογραφικού αυτού έργου είναι οι Τζέσικα Τάντι, ο Μόργκαν Φρίμαν και ο Νταν Ακρόιντ. Η ταινία που βραβεύτηκε με τέσσερα βραβεία όσκαρ, μεταξύ των οποίων και καλύτερης ταινίας, είναι βασισμένη στο ομώνυμο θεατρικό έργο του Άλφρεντ Ούρι, βραβευμένου με βραβείο Πούλιτζερ. Στην Ατλάντα του 1948, μια ηλικιωμένη εβραία κυρία η Ντέιζι (Τζέσικα Τάντι) προσλαμβάνει ένα σοφέρ, τον «έγχρωμο» Χόουκ (Μόργκαν Φρίμαν). Μεταξύ τους χτίζεται μια σχέση φιλίας.

Πίνακας Συσχέτισης

Έργα Τέχνης	Κριτικό Ερώτημα Α Προϋποθέσεις Ελευθερίας	Κριτικό Ερώτημα Β Αίτια Δουλείας
Του νεκρού αδερφού	v	
Ο Βάνκας	v	v
Ο Ταύρος	v	
Τα στοιχειώδη	v	v
Ο σοφέρ	v	v

Πέμπτο Στάδιο

Α' Μέρος

Το λογοτεχνικό έργο «**Του Νεκρού αδερφού**» καθώς και το λογοτεχνικό έργο «**Ο Βάνκας**» αναλύθηκαν ως προς την οπτική γωνία και έκφραση της αφήγησης, τον αφηγηματικό χώρο, τον αφηγηματικό χρόνο, τη δομή, το λεξιλόγιο και το ύφος, τα σύμβολα. Η έμφαση, ωστόσο, δόθηκε στα σύμβολα, στη νοηματική απόδοση των κειμένων, και στη σύνδεση με τις έννοιες της δουλείας και της ελευθερίας. Έμφαση δόθηκε, επίσης στις αιτίες. «Γιατί νιώθουν ή δε νιώθουν ελεύθεροι οι πρωταγωνιστές;», «Τι ρόλο διαδραματίζει το φύλο, η ηλικία, η ξενιτιά, η έλλειψη μόρφωσης, η έλλειψη οικονομικής ανεξαρτησίας»;

Το έργο γλυπτικής «**Ο Ταύρος**» αναλύθηκε με τις τέσσερις φάσεις της τεχνικής του Perkins. Η τεχνική αυτή έγκειται στη συστηματική παρατήρηση ενός έργου τέχνης με βάσεις ερωτήσεις -εναύσματα. Κατά την πρώτη φάση: *Δίνοντας χρόνο για παρατήρηση* ενδεικτικές απαντήσεις που δόθηκαν είναι: «Είναι αγριεμένος», «Έτοιμος να ορμήσει», «Ενδιαφέρον στοιχείο είναι η ετοιμότητα», «Λεπτομέρειες σημαντικές είναι το αυτί, το κέρατο», «Κυρίως οι μύες διακρίνονται», «Καινούργια στοιχεία; Σαν να παίρνει πόζα μου φαίνεται» «Αμύνεται ή επιτίθεται». Κατά τη δεύτερη φάση: *Ευρεία Παρατήρηση* ενδεικτικές απαντήσεις που δόθηκαν είναι: «Σύμβολο; Η δυναμικότητα», «Η τόλμη», «Αρχαίες θυσίες και ταυροκαθάψια μου θυμίζει». Κατά την τρίτη φάση: *Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση* ενδιαφέρουσες απαντήσεις που δόθηκαν είναι: «Τι θα γινόταν αν ήταν πράσινος; Θα συμβόλιζε τη φύση», «Οι απλές, ξεκάθαρες γραμμές δίνουν δυναμικότητα», «Το χρώμα που έχει δείχνει τη σχέση του έργου με τον άνθρωπο». Κατά την τέταρτη φάση: *Τι θέλει να μας πει* ενδεικτικές παρατηρήσεις και σκέψεις που δόθηκαν είναι: «Αγαπά τα ζώα» «Εμείς να αγαπάμε τα ζώα», «Να είμαστε δυνατοί», «Να είμαι κοντά στη φύση μου».

Για την επεξεργασία του δεύτερου εικαστικού έργου τέχνης «**Τα στοιχειώδη**» ακολουθήθηκε η τεχνική του Visible Thinking η οποία, ουσιαστικά, βασίζεται σε έναν ερώτημα ερμηνείας: «Τι βλέπεις;» και σε ένα ερώτημα τεκμηρίωσης: «Τι σε κάνει να το λες αυτό;» και απαιτεί λιγότερο χρόνο. Είχε προηγηθεί η εξοικείωση με τις τεχνικές παρατήρησης μέσω του γλυπτού έργου. Στις εκμαιευτικές ερωτήσεις: «Τι βλέπεις;», «Τι θεωρείς ότι συμβαίνει;», «Τι παρατηρείς, που σε κάνει να το λες αυτό;» «Τι σε κάνει να αναρωτιέσαι;», «Ποιους προβληματισμούς σου προκαλεί αυτό;», δόθηκαν απαντήσεις όπως: «Τις φλέβες στα χέρια πρέπει να προσέξουμε», «Είναι ένας άνθρωπος που έχει δουλέψει πολύ», «Σκέφτομαι ότι είναι απελπισμένος, μόνος».

Η ταινία «**Ο σοφέρ της κυρίας Ντέιζι**» δεν προβλήθηκε ολόκληρη παρά μόνο η σκηνή κατά την οποία ο πρωταγωνιστής σοφέρ λέει αλήθεια σχετικά με την έλλειψη μιας κονσέρβας από την κουζίνα. Η αξιοπρέπεια και η αλήθεια ως στοιχεία ενός ελεύθερου χαρακτήρα αναλύθηκαν περισσότερο. Εστιαστήκαμε στο πώς παρουσιάζονται οι ήρωες, στην υποκειμενικότητα ή μη της αφήγησης και στη σύνθεση του κάδρου καθώς και στην εμφάνιση, ενδυμασία των ηρώων. Συζητήθηκε επίσης, ο ήχος, και ως ένα σημείο ο φωτισμός.

Β' Μέρος

Όλες οι ιδέες που προέκυψαν στο στάδιο 5^α συσχετίζονται με τα κριτικά ερωτήματα, ως εξής: «Όλα όσα συζητήσαμε σχετικά με τα έργα τέχνης τι έχουν να μας 'πουν' προκειμένου να επεξεργαστούμε το κριτικό ερώτημα που έχουμε επιλέξει;». Ενδεικτικές απαντήσεις για το κριτικό ερώτημα 1: «Όταν μπορώ να είμαι στην πατρίδα μου» (Του νεκρού αδελφού) «Όταν έχω τα αναγκαία έχω χρήματα». «Όταν δεν με εκμεταλλεύονται». «Όταν έχω τους δικούς μου κοντά μου» (Ο Βάνκας) .« Ελεύθερος νιώθω όταν έχω ψυχική ελευθερία δηλαδή όταν ξέρω ποιος είμαι και ξέρω τι θέλω (Ο Ταύρος). «Όταν έχω τη δύναμη να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες και να μην πέφτω» (Τα στοιχειώδη). «Όταν αποδέχομαι την αλήθεια χωρίς να ντρέπομαι» (Ο Σοφέρ της κυρίας Ντέιζι). Ενδεικτικές απαντήσεις για το κριτικό ερώτημα 2: « Εκμεταλλεύονταν τον Βάνκα για να κάνει τις δουλειές και να κερδίζουν χρήματα» (Ο Βάνκας).«Όταν δεν είσαι δυνατός γίνεσαι δούλος» (Ο Ταύρος)

Έκτο Στάδιο

Οι ομάδες κατέγραψαν, μετά τη δράση τις απόψεις τους για τα δύο κριτικά ερωτήματα αφού είχε προηγηθεί ο δημιουργικός στοχασμός του πέμπτου σταδίου.

Ομάδα Α' (αρχική απάντηση): Ένας έφηβος αισθάνεται ελεύθερος όταν δεν έχει την καταπίεση των γονιών του. Επίσης κάποιος δεν είναι δούλος όταν έχει άποψη για τα κοινά αλλά και γι' αυτά που θέλει να κάνει.

Ομάδα Α' (τελική απάντηση): Η ελευθερία είναι κάτι που χρειάζονται και δικαιούνται όλοι οι άνθρωποι. Όταν δεν είμαι φυλακισμένος κυριολεκτικά αλλά και ψυχικά, τότε είμαι πραγματικά ελεύθερος. Για να είμαι ελεύθερος πρέπει να μη με εκμεταλλεύονται και να σέβονται τα δικαιώματά μου. Όταν μπορώ να κάνω ό,τι θέλω χωρίς να σκέφτομαι τη γνώμη του κόσμου είμαι πιο ελεύθερος. Αν είμαι στην πατρίδα μου με τους δικούς μου ανθρώπους είναι πιο εύκολο. Είναι σημαντικό να έχω τη δύναμη να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες και να μην πέφτω. Από την άλλη, πρέπει να έχω τα αναγκαία για να ζήσω. Ο νόμος δεν αρκεί. Αίτια είναι η εχθρότητα, η εκμετάλλευση. Η έλλειψη χρημάτων και μόρφωσης είναι αίτια από την άλλη πλευρά. Πρέπει να με ρωτάνε για κάτι που με αφορά.

Ομάδα Β' (αρχική απάντηση): Στη σύγχρονη ζωή οι άνθρωποι αισθάνονται ελεύθεροι. Αντίθετα, στην αρχαία εποχή δεν αισθάνονταν ελεύθεροι. Ελεύθερος είμαι που μπορώ να κάνω ό,τι θέλω. Δεν πρέπει να δίνω λογαριασμό για ό,τι κάνω. Νιώθω ελεύθερος όταν κάνω ό,τι θέλω με την άδεια των γονιών μου και κυρίως όταν είμαι με φίλους και διασκεδάζω. Τα αίτια για τη δουλεία είναι ότι κάποιιοι που δεν είχαν χρήματα γίνονταν δούλοι γιατί δεν είχαν να πληρώσουν τους φόρους και έτσι έδιναν την ελευθερία τους σε κάποιους.

Ομάδα Β' (τελική απάντηση): Η Ελευθερία είναι δύσκολο πράγμα. Ελεύθερος αισθάνομαι όταν είμαι ανεξάρτητος. Όταν έχω τις γνώσεις για να κάνω κάτι. Πρέπει όμως να

έχω και τα χρήματα. Όταν κάνω ό,τι θέλω εγώ. Κάτι που αγαπώ και μου αρέσει. Τέλος, όταν κάνω κάτι και το υπερηφανεύομαι νιώθω ελεύθερος. Δουλεία υπήρχε και υπάρχει ακόμη. Μερικοί άνθρωποι είναι δούλοι είτε έχουν είτε δεν έχουν πολλά λεφτά.

Ομάδα Γ' (αρχική απάντηση): Όταν το κράτος δεν μας εκμεταλλεύεται. Το κράτος πρέπει να είναι ελεύθερο για να μην είμαστε δούλοι.

Ομάδα Γ' (τελική απάντηση): Τα αίτια της δουλείας είναι η φτώχεια, η εκμετάλλευση των ατόμων. Το πιο σημαντικό είναι ότι δεν υπάρχει δημοκρατία. Μόνο τότε είμαστε ελεύθεροι

Αξιολόγηση

Αν ισχύει αυτό που ο ζωγράφος και γλύπτης Edgar Degas(1834-1917) έχει πει, ότι η τέχνη δεν είναι αυτό που βλέπεις, αλλά αυτό που κάνεις τους άλλους να δουν τότε ίσως αυτό επετεύχθη και μέσα από την τέχνη της παιδαγωγικής και συγκεκριμένα μέσα από την εφαρμογή της συγκεκριμένης παιδαγωγικής μεθόδου κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης δράσης. Φαίνεται ότι τα παιδιά «είδαν» πτυχές του φαινομένου και ανέπτυξαν κριτικό στοχασμό σε ικανοποιητικό βαθμό σε σχέση με τις έννοιες της Δουλείας και της Ελευθερίας. Η συγκεκριμένη δράση επιτρέπει να φανεί κάτι τέτοιο καθώς οι ομάδες εκφράζουν τις απόψεις τους γραπτά πριν και μετά την εφαρμογή. Διαμορφωτική αξιολόγηση δεν έγινε καθώς η δράση ήταν περιορισμένη χρονικά. Ως προς τον στόχο της δράσης, επομένως, η αξιολόγηση είναι θετική. Αυτό φάνηκε περισσότερο στην Ομάδα Α' αλλά και οι υπόλοιπες ομάδες έδειξαν ενδιαφέρον και προσπάθησαν να βελτιώσουν το αρχικό κείμενο τους που ήταν εξαιρετικά λιτό και περιορισμένο.

Ως προς το ρόλο των εκπαιδευομένων παρατήρησα ότι ήταν ιδιαίτερα συμμετοχικός. Η πλειοψηφία των μαθητών πέρασε από την απορία για τη δράση και την αμηχανία, στην αφύπνιση της περιέργειας, στην ενεργή συμμετοχή και σε ορισμένες περιπτώσεις στον ενθουσιασμό. Εξαιρετική υπήρξε επίσης η συμμετοχή των παιδιών και οι ερμηνείες με τις οποίες προσπάθησαν να ερμηνεύσουν τα έργα τέχνης. Δυσκολεύτηκαν να δώσουν όλες τις πιθανές ερμηνείες αλλά προσπάθησαν να προσεγγίσουν με βιωματικό τρόπο τα έργα. Για παράδειγμα, ακόμα και όταν έμαθαν τον τίτλο του πίνακα του Χ. Μπρόκρου «Τα στοιχειώδη» δεν σκέφθηκαν τη δουλεία που δημιουργείται από τη διαρκώς αυξανόμενη προσπάθεια κάλυψης επίπλαστων αναγκών, τη δουλεία του χρήματος. Εκτός από τις γνώσεις θεωρώ ότι επηρεάστηκαν και στάσεις όπως ο σεβασμός στον αυτοπροσδιορισμό των ατόμων, η αποστροφή στην εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο αλλά και η πιο θετική προσέγγιση των έργων τέχνης. Ως προς τις δεξιότητες αυξήθηκαν οι δεξιότητες συνεργασίας, όπως συμβαίνει σε πολλές ομαδοσυνεργατικές δράσεις καθώς και οι δεξιότητες ανάπτυξης της παρατήρησης και της φαντασίας. Ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού, τέλος, υπήρξε εμπνευστικός, συνεργατικός καθοδηγητικός και διευκολυντικός παρά το ενδόμυχο άγχος για το χειρισμό της δράσης. Στα αρνητικά σημεία, ωστόσο, θα πρέπει να συμπεριληφθεί ο χειρισμός του χρόνου που τελικά ξεπέρασε τις δύο διδακτικές ώρες και έφθασε τις τέσσερις. Τέλος, θα πρέπει να

αναφερθεί ότι τα στάδια της μετασχηματίζουσας μάθησης δεν ακολουθήθηκαν, όπως συμβαίνει στην εκπαίδευση ενηλίκων, ακολουθήθηκε, όμως η πορεία.

Βιβλιογραφικές πηγές

Κόκκος, Α.(1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων*, Πάτρα: Ε.Α.Π..

Ματσαγγούρας, Η.(2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Mezirow, J. and Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco Jossey-Bass. Διαθέσιμο στον ιστότοπο:
<http://www.adulteduc.gr/001/pdfs/mezirow.pdf> .

Mezirow, J. και συνεργάτες (2007). *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλιπς, Ν. (2007). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΙΔΕΚΕ.

Χρυσοφίδης, Κ. 2006). *Βιοματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Perkins,D.(2003). *Making thinking visible*. New Horizons for learning: USA

Η εικαστική δημιουργία ως μέσο διδασκαλίας της Ιστορίας – Η περίπτωση του Β΄ παγκοσμίου πολέμου

Γιούλη (Αγγελική) Χρονοπούλου, Δρ. φιλολογίας, Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δ΄ ΔΔΕ Αθήνας (ychrono@otenet.gr)

Περίληψη

Η πρόταση που ακολουθεί επιχειρεί μια σύνδεση της τέχνης και ειδικά των εικαστικών με την Ιστορία στη βάση παιδαγωγικών συμπερασμάτων και θεωριών. Στην περίπτωση της Ιστορίας το έργο τέχνης αφενός μπορεί να εξεταστεί ως πηγή αφετέρου ως καθαυτό αντικείμενο τέχνης και να προκαλέσει αισθητική συγκίνηση. Ιδιαίτερα η περίπτωση του Β΄ παγκοσμίου πολέμου προσφέρεται κατεξοχήν και για τον επιπλέον λόγο ότι υπάρχει πλούσιο πλην όμως ανεξερεύνητο στα σχολεία υλικό, που έχει τη δύναμη να προκαλέσει στοχασμό τόσο για τα γεγονότα της εποχής όσο και για το φαινόμενο του πολέμου γενικά. Το υλικό μπορεί να χωριστεί σε κατηγορίες και να δοθεί προς επεξεργασία στους μαθητές, ώστε να καλυφθεί όλο το φάσμα των προς εξέταση ζητημάτων. Εν προκειμένω προτείνονται οι ακόλουθες κατηγορίες έργων τέχνης: πολεμικά γεγονότα (στην Ελλάδα και το εξωτερικό), άμαχοι (συνέπειες, προσφορά), εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας, Αντίσταση (κυρίως ελληνική), δημόσια μνημεία (διαχείριση συλλογικής μνήμης).

Λέξεις – κλειδιά: Ιστορία, εικαστικά, Β΄ παγκόσμιος πόλεμος, διαχείριση μνήμης

Εισήγηση

Με αφετηρία τη φράση του Howard Gardner, καθηγητή στο Πανεπιστήμιο του Χάρβαρντ και εισηγητή της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης, ότι: «περισσότερες σκέψεις για τον ισπανικό εμφύλιο διαμορφώθηκαν και άλλαξαν από την Γκουέρνικα του Πικάσο και τα μυθιστορήματα του Χεμινγκουέι και του Μαλρώ παρά από τα χιλιάδες δελτία ειδήσεων», επιχειρούμε μια πρόταση σύνδεσης της τέχνης, και ειδικά των εικαστικών, με τη διδασκαλία της Ιστορίας. Παρά το γεγονός ότι μια τέτοια διαπίστωση δεν είναι μετρήσιμη, παραμένει ωστόσο πειστική, καθόσον γνωρίζουμε τη μετασχηματιστική ισχύ της τέχνης τόσο σε γνωστικό όσο και συγκινησιακό αλλά και στοχαστικό επίπεδο (Κόκκος 2011 για θεωρία μετασχηματίζουσας μάθησης των Mezirow, Freire).

Η πρότασή μας, λοιπόν, εισάγει στη μελέτη της Ιστορίας την εικαστική παραγωγή (ζωγραφική, γλυπτική, χαρακτηριστική) αντιμετωπίζοντάς την αφενός ως πηγή, αφετέρου ως καθαυτό στοιχείο τέχνης, κάτι δηλαδή που υπερβαίνει τη στενή έννοια της πηγής, εφόσον όχι απλώς προσφέρει πληροφορίες για τα γεγονότα και τις περιστάσεις της εποχής κι ακόμη για την πρόσληψή τους τότε και αργότερα, υποστηρίζοντας την ιστορική αφήγηση, αλλά επιπλέον προκαλεί αισθητική συγκίνηση και επηρεάζει πολλαπλώς συναισθηματικά και διανοητικά.

Διευκρινίζουμε εδώ ότι το εικαστικό έργο διακρίνεται από την εικόνα γενικά, παρότι αποτελεί μέρος της. Στην εποχή μάλιστα της πολιτισμικής θεωρίας αλλά και της κυριαρχίας του οπτικού πολιτισμού, επιβάλλεται αφενός η διάκριση ανάμεσα στην τέχνη και τη μαζική παραγωγή οπτικών προϊόντων, αφετέρου η εκμάθηση των μηχανισμών αποκωδικοποίησης των έργων, που βέβαια αποτελεί μέρος της ολοένα και πιο αναγκαίας άσκησης των μαθητών στον κριτικό οπτικό εγγραμματισμό.

Η «ανάγνωση» της τέχνης επιφέρει ποικίλα οφέλη στους μαθητές συμβάλλοντας και στην αισθητική αγωγή. Με την επεξεργασία και ερμηνεία του έργου τέχνης ασκούνται στην αισθητηριακή και βιωματική πρόσληψη, ευαισθητοποιούνται και αντιλαμβάνονται τις λειτουργίες της τέχνης, αισθητικές και κοινωνικές, καθώς και τη σημασία της ως έκφρασης της συλλογικής συνείδησης. Οι πολλές διαστάσεις της τέχνης (γνωστική, αισθητική, ερμηνευτική, συμβολική, φαντασιακή) (Μέγα 2011, σ. 23) καθιστούν πολλαπλάσιο το μαθησιακό της βάρος προάγοντας την κριτική και δημιουργική μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία (Βλ. και το μοντέλο ARTiT), διεγείροντας τη στοχαστική διάθεση, οξύνοντας τη δημιουργική φαντασία και ενδυναμώνοντας την ολιστική ανάπτυξη της προσωπικότητας. Σε κάθε περίπτωση η χρήση τέτοιων μέσων στη διδασκαλία γενικά (και στην Ιστορία εν προκειμένω) την καθιστά πιο ελκυστική αυξάνοντας άρα την αφομοιωτική της δύναμη, αλλά και πολλαπλώς προσοδοφόρα, εφόσον πέραν του γνωστικού και αισθητικού στοιχείου λειτουργεί και το συγκινησιακό (μια σημαντική πλην παραγνωρισμένη πλευρά της διδασκαλίας της Ιστορίας (Βώρος 1993), ταυτόχρονα με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την καλλιέργεια στάσεων και αξιών. Τα έργα τέχνης, λοιπόν, δεν αποτελούν απλώς υποστηρικτικό υλικό της ιστορικής αφήγησης, αλλά και ερέθισμα για εμφύσηση, εν προκειμένω και σε συγκινησιακές μορφές πρόσληψης των γεγονότων, αλλά και για προβληματισμό, όσο και μηχανισμό κινητοποίησης της κριτικής σκέψης. Όπως ισχυρίζεται και ο Dewey, τα έργα τέχνης δεν έχουν απλώς φυσική υπόσταση αλλά «διαποτίζονται με τη φαντασιακή διάσταση που τους προσδίδει ο καλλιτέχνης». Για να κατανοούμε το νόημά τους χρειάζεται να επιστρατεύσουμε τη φαντασία μας, πράγμα που καθιστά την αισθητική εμπειρία βαθύτερη από τις συνήθειες (στο Κόκκος ό.π. σ. 74). Η δυνατότητα, άλλωστε, του ούτως ειπείν απεριόριστου των ερμηνειών που ένα έργο τέχνης μπορεί να δεχτεί διαμορφώνει μια δυνάμει διαλεκτική σχέση με τον εκάστοτε δέκτη (εδώ μαθητή) για ανακάλυψη του «προσωπικού» του νοήματος, καθόλα νόμιμου εντέλει, πολλώ μάλλον που είναι σκόπιμο να συσχετίζεται, κατά το δυνατόν, με τις εμπειρίες των μαθητών. Επιπλέον, η αξιοποίηση της τέχνης αποτελεί στοιχείο βιωματικής μάθησης, πολυτροπικής και ενεργού διδασκαλίας, στοχεύει στην πολλαπλή νοημοσύνη (Gardner 1983) και τη διεύρυνση των συμβόλων, βοηθώντας στην ένταξη αδιάφορων ή διαφορετικών μαθητών. Στο βαθμό μάλιστα που τα έργα γίνονται αντικείμενο επεξεργασίας στο πλαίσιο ομάδων (που θεωρείται η προσφορότερη μέθοδος, αλλά ασφαλώς όχι η μοναδική, γι' αυτού του είδους την εργασία), μπορούμε να προσθέσουμε στα οφέλη την κατάκτηση συλλογικών και συνεργατικών μορφών διδασκαλίας. Η όλη προσέγγιση εδράζεται εν γένει στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης (κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες Vygotsky, ανακαλυπτική μάθηση Brunner, εποικοδομισμός Piaget).

Τα εικαστικά έργα από τη σύγχρονη ιστορία, συνιστούν με μια έννοια τόσο πρωτογενή όσο και δευτερογενή πηγή, εφόσον πρόκειται άλλοτε για έργα που δημιουργήθηκαν την ώρα των γεγονότων και άλλοτε μεταγενέστερα, από ανθρώπους που είτε τα έζησαν οι ίδιοι είτε τα πληροφορήθηκαν, ενώ την ίδια στιγμή αποτελούν πρόσληψη των γεγονότων από τους δημιουργούς, καθότι το έργο τέχνης συνιστά ήδη ερμηνεία. Υπ' αυτήν την έννοια, παρότι η σύγχρονη ιστορία και ειδικά η εποχή στην οποία αναφερόμαστε μπορεί να αντλεί από μεγάλο εύρος πηγών και μάλιστα οπτικών και ακουστικών, που μπορούν (και πρέπει) να αξιοποιηθούν από τον διδάσκοντα, η προτεινόμενη εστίαση στα εικαστικά προσδίδει την επιπρόσθετη αξία της διερεύνησης της στάσης του δημιουργού, της ερμηνείας της απεικόνισης, παρότι διατηρείται συχνά και η αξία τους ως ντοκουμέντων. Ειδικά τα έργα τέχνης της συγκεκριμένης περιόδου, του Β' παγκοσμίου πολέμου, είναι και λιγότερο μελετημένα ως σύνολο και λιγότερο χρησιμοποιημένα στο σχολείο. Επιπρόσθετη αξία όμως αποκτά η συζήτηση για την παραγωγή εικαστικών έργων που απεικονίζουν στιγμές ή συνέπειες του πολέμου, καθώς εδώ καταδεικνύεται ο τρόπος, ο βαθμός, η ένταση με την οποία η τέχνη επηρεάζεται σε δεδομένες ιστορικές στιγμές, το πώς τέμνεται με την ιστορία, πώς ανοίγει διόδους για να περάσει η ιστορία στο προσκήνιο, πώς εντέλει το καλλιτεχνικό υποκείμενο βιώνει και αναπαριστά το κοινωνικό, συλλογικό συμβάν. Τέλος, ιδιαίτερη σημασία για την επιλογή του συγκεκριμένου είδους έχει το γεγονός ότι ο εικαστικός καλλιτέχνης (σε αντίθεση με τον συγγραφέα, αλλά εντέλει με μια έννοια και με τον φωτογράφο και βέβαια τον κινηματογραφιστή) επιλέγει μετά από σκέψη και συχνά με δυσκολία ποια στιγμή του «αφηγήματος», ποιο από τα πολλά στιγμιότυπά του θα απεικονίσει. Κι αυτό αξίζει να προβληματίσει και τη σχολική τάξη, καθώς οι μαθητές μπορούν να φανταστούν το πριν και το μετά της απεικόνισης σε μια διεργασία ιδιαίτερα κριτική και δημιουργική.

Η επεξεργασία των έργων πρέπει να γίνεται με τη (φθίνουσα) καθοδήγηση του διδάσκοντος με χρήση κατάλληλων ερωτήσεων, αλλά και με τρόπο ώστε ο μαθητής να εκπαιδευτεί για να διατυπώνει με τη σειρά του τις ανάλογες ερωτήσεις προς τα έργα. Όπως και σε κάθε άλλη περίπτωση πηγών, τα έργα τέχνης είναι ένα σώμα το οποίο ανατέμνουμε, το οποίο ανακρίνουμε, στο οποίο απευθύνουμε ερωτήσεις, για να λάβουμε (ανάλογες) απαντήσεις (Αβδελά 1998, σ. 90).

Στην περίπτωση, πάντως, των έργων τέχνης ο διδάσκων διαθέτει ένα σημαντικό διερευνητικό εργαλείο, αυτό των μοντέλων παρατήρησης έργων τέχνης. Το εικαστικό έργο, λοιπόν, προσεγγίζεται με συγκεκριμένα και μεθοδικά βήματα, που βοηθούν στην αποκρυπτογράφηση του και την ανάγνωση των βαθύτερων στρωμάτων του. Υπάρχουν αρκετά μοντέλα προσέγγισης έργων τέχνης. Αναφέρουμε ενδεικτικά το μοντέλο Πέρκινς (Perkins, 1994), που αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια (αυθόρμητη παρατήρηση, ανοιχτή και περιπετειώδης παρατήρηση, αναλυτική και βαθιά παρατήρηση, ολιστική ανασκόπηση της διεργασίας) και το μοντέλο Πανόφσκι (Panofsky, 1939 [1991]) με τρία στάδια (προεικονογραφικό ή εμπειρικό: σύλληψη της απλής μορφής, εικονογραφικό: ανιχνεύονται στοιχεία τέχνης, τεχνικής, μπαίνουν στοιχεία πολιτισμού και ιστορικά, εικονολογικό: μήνυμα, περιεχόμενο, η τέχνη ως προϊόν συγκεκριμένης κοινωνίας) που, όπως και τα υπόλοιπα (Μέγα Γ. ό.π. σ. 44-5),

συμπίπτουν στο γεγονός ότι ξεκινούν από την περιγραφή της επιφάνειας, για να οδηγηθούν στην αποκάλυψη των βαθύτερων συστάδων και να λειτουργήσουν διεγερτικά για τον «αναγνώστη» τους. Οι ερωτήσεις, ωστόσο, μπορεί να είναι πιο σύντομες και περιορισμένες, πιο απλές προσεγγίσεις της κριτικής παρατήρησης (σύμφωνα με τις τεχνικές Visible & Artful Thinking), όπως: «Τι συμβαίνει εδώ;» «Τι σε κάνει να πιστεύεις ότι συμβαίνει αυτό;» (τεχνική «what makes you say that?») ή «Τι βλέπεις;», «τι νιώθεις;», «Τι σκέφτεσαι γι' αυτό;», «Τι ερωτήματα σου δημιουργεί;» (τεχνική «See, Think, Wonder»).

Φυσικά, όπως προβλέπεται και από τα παραπάνω μοντέλα, χρειάζεται να εντάσσεται το υλικό στα γενικότερα ιστορικά συμφραζόμενα (πρέπει να δίνεται στους μαθητές – όχι κατ' ανάγκην εξαρχής – ο δημιουργός, η χώρα, η ιστορική στιγμή, οι συνθήκες δημιουργίας, τα γεγονότα της εποχής ή της απεικόνισης, ο τρόπος που προσελήφθη στην εποχή του, αν είναι διαφορετικός από τον κατοπινό), καθότι το έργο δεν μπορεί να αποκοπεί από τις ιστορικές συνθήκες στις οποίες αφενός αναφέρεται αφετέρου γεννήθηκε, μολονότι την ίδια ώρα, παραμένει αυτόνομο και λειτουργεί ανεξάρτητα από τα δεδομένα που το δημιούργησαν. Μ' αυτή την έννοια, το εικαστικό έργο έχει και καθαυτό ιστορική αξία (πλην αυτής του ντοκουμέντου και του έργου τέχνης), από την άποψη ότι τοποθετείται σε ένα ιστορικό περιβάλλον, σε κάποιο ιστορικό συγκείμενο (Russell). Ταυτόχρονα, είναι σκόπιμο να γίνονται αναφορές και σε στυλιστικές διατυπώσεις, όπως και σε τεχνοτροπίες, ρεύματα τέχνης και στοιχεία εξέλιξης της καλλιτεχνικής έκφρασης (Ρηγόπουλος, 1988).

Η περίπτωση του Β' παγκοσμίου πολέμου

Στην περίπτωση της συγκεκριμένης περιόδου μελετώντας πλήθος έργων (εν προκειμένω πάνω από 300) διαπιστώνουμε ότι αυτά καλύπτουν ποικίλες θεματικές, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται και στις αντίστοιχες θεματικές της ιστορίας, που πλέον δεν περιορίζεται στα πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα, αλλά σε όλες τις πτυχές της ζωής, που αποκτούν ισότιμο ενδιαφέρον. Αποτελεί στόχο και εδώ η προσπάθεια κατανόησης όλων των όψεων της πραγματικότητας, της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Θα σταθούμε, λοιπόν, σε χαρακτηριστικά (γνωστά και άγνωστα) έργα από το χώρο της ζωγραφικής, της γλυπτικής και της χαρακτικής από καλλιτέχνες της Ελλάδας και του εξωτερικού και θα δούμε πώς συνδέεται η ματιά τους με τα γεγονότα τόσο της ιστορίας όσο και της ιστορίας της τέχνης.

Κάνοντας μια συνοπτική παρουσίαση των εικαστικών αποδόσεων θα λέγαμε ότι οι εικαστικές τέχνες απεικονίζουν τόσο τον ηρωισμό όσο και τη δυστυχία που γεννά ο πόλεμος. Δείχνουν τη θέληση για αγώνα και ελευθερία, αλλά και την προδοσία και τα βασανιστήρια. Καταγγέλλουν και προτρέπουν. Υπενθυμίζουν και καταγράφουν. Ταπεινά σχέδια και υψηλά μνημεία. Κατά τη διάρκεια και μετά. Προσωπικές μνήμες και δημόσια ιστορία – συλλογική μνήμη. Σημαντικές και περιθωριακές μάχες. Άντρες και γυναίκες. Εμπροσθοφυλακές και μετόπισθεν. Κέρδη και απώλειες. Σωματικά

τραύματα και πληγές στην ψυχή. Παρακαταθήκες και ιδεολογίες. Συναισθήματα και οράματα. Κυρίαρχο, φυσικά, και το αντιφασιστικό, αντιναζιστικό μήνυμα.

Όλα αυτά στους πίνακες, τα γλυπτά και τα χαρακτηριστικά Ελλήνων και ξένων καλλιτεχνών, που βίωσαν είτε άμεσα είτε έμμεσα την εισβολή της Ιστορίας, που δεν αδιαφόρησαν απέναντι σ' αυτή την εισβολή, που έδειξαν ότι όταν η τέχνη συναντά την ιστορία γεννά («μικρά» ή «μεγάλα») έργα που μιλούν γι' αυτήν, μέσα από τα οποία μπορούμε να την διδάξουμε (και να διδαχτούμε), να τη βιώσουμε, να την ανασυστήσουμε με πλάγιο, ακόμη και υποκειμενικό τρόπο, πάντως με αυθεντικότητα.

Ταυτόχρονα, μέσω των έργων δίνεται η δυνατότητα αποκρυπτογράφησης της νοοτροπίας και των αξιών της εποχής, της ιστορικής συνείδησης του καιρού. Στο παράδειγμα που εξετάζουμε η τομή της ιστορίας με την τέχνη είναι τόσο χαρακτηριστική, ώστε αποτυπώνεται με ενάργεια, πληρότητα και πιστότητα η στάση των ανθρώπων, η ανάγκη των καιρών. Ανασκάπτουμε με ευκολία και ανευρίσκουμε ένα πλήθος κτερισμάτων μιας εποχής που υψώθηκε σε σύμβολο, για να δούμε όλα τα συναισθήματα, όλα τα πάθη, από το πένθος μέχρι την κραυγή, από τη στέρηση και την απόγνωση μέχρι την εξέγερση και τη διεκδίκηση, από το κατώτατο άκρο της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέχρι την κορυφή της ανθρώπινης υπόστασης, από τα βασανιστήρια, τα αντίποινα, τον δοσιλογισμό μέχρι την αυτοθυσία, την υπέρβαση του φόβου, την προσδοκία της καλύτερης ζωής. Και από τον μινιμαλισμό, τον συμβολισμό, την καίρια αποτύπωση μέχρι την πληθωρικότητα, την περιγραφική εμβάθυνση, την παραστατικότητα.

Από τη διαπίστωση αυτής της ισχυρής τομής της ιστορίας με την τέχνη απορρέει και η παρούσα πρόταση.

Προτεινόμενες κατηγορίες έργων

Εγκλήματα πολέμου

Υπάρχει μεγάλο εύρος έργων που απεικονίζουν το Ολοκαύτωμα των Εβραίων (και όχι μόνο), τη φρίκη των στρατοπέδων συγκέντρωσης. Πρόκειται κυρίως για σχέδια, αλλά και ζωγραφικά έργα που δημιουργήθηκαν από καλλιτέχνες οι οποίοι επέζησαν από τα στρατόπεδα και αποτύπωσαν τις σκληρές φρίκες των οποίων υπήρξαν μάρτυρες και θύματα. Οι απεικονίσεις αυτές επέχουν και το ρόλο των μαρτυριών, καθότι οι Γερμανοί εγκαταλείποντας τα στρατόπεδα κατέστρεψαν τα φωτογραφικά και κινηματογραφικά ντοκουμέντα. Σημαντικός εδώ ο Πολωνογάλλος Εβραίος Νταβίντ Ολέρ, αλλά και πολλοί άλλοι. Τα έργα είναι συγκλονιστικά και επιτρέπουν στην τάξη όχι απλώς να ανιχνεύσει στοιχεία για τη ζωή στα στρατόπεδα συγκέντρωσης και εξόντωσης, αλλά και να αναρωτηθεί γι' αυτό το έγκλημα με τη μαζική συμμετοχή.

Η ρίψη της ατομικής βόμβας στη Χιροσίμα και το Ναγκασάκι αποδόθηκε επίσης εικαστικά. Διαθέτουμε ζωγραφικές απεικονίσεις τόσο από επιζώντες όσο και από άλλους κι ακόμη ζωγραφικές και γλυπτικές διατυπώσεις της μνήμης από

μεταγενέστερους – κυρίως Ιάπωνες. Αλλά ακόμη και ο συνήθως αδιάφορος στα πολιτικοκοινωνικά Νταλί έχει αφήσει ένα έργο που αποδίδει την καταστροφή.

Στην ίδια κατηγορία μπορούν να ενταχθούν και όσα έργα απεικονίζουν τα γερμανικά αντίποινα στην Ελλάδα με τις σφαγές π.χ. στο Δίστομο, τα Καλάβρυτα, κ.α., αλλά και τις μαζικές εκτελέσεις στο Σκοπευτήριο της Καισαριανής κ.α. Αυτές οι απεικονίσεις βρίσκονται κυρίως στα έργα των Ελλήνων χαρακτών της εποχής (Κατράκη, Τάσσοι, Μαγγιώρου, κλπ.)

Πολεμικά γεγονότα

Πολλές είναι και οι ζωγραφικές κυρίως απεικονίσεις και τα σχέδια σκηνών από την πολεμική δράση, τις μάχες και τις επιχειρήσεις του Β΄ παγκοσμίου πολέμου σε όλα τα μέτωπα. Πολλοί καλλιτέχνες ήταν οι λεγόμενοι ζωγράφοι πολέμου, που ενεργούσαν ως επίσημοι εντολοδόχοι των κυβερνήσεων, με σκοπό την απεικόνιση των εχθροπραξιών είτε ακολουθώντας το στρατό είτε πολεμώντας και οι ίδιοι. Επίσης υπήρχαν και οι απλώς στρατευμένοι ζωγράφοι που θέλησαν ίδια βουλήσει να «ιστορήσουν» με τον χρωστήρα τους όσα βίωναν. Στην περίπτωση του ελληνοαλβανικού πολέμου ο κύριος εκφραστής ήταν ο ζωγράφος Αλέξανδρος Αλεξανδράκης, που υπηρετούσε ως δεκανέας πυροβολικού. Από τις πάμπολλες απεικονίσεις ξένων ζωγράφων ιδιαίτερη κατηγορία συνιστούν τα έργα που προέρχονται από τη Σοβιετική Ένωση (που έδωσε και τους περισσότερους νεκρούς του πολέμου). Υπάρχει, ωστόσο, πλήθος εικαστικών αποδόσεων από όλες τις χώρες. Στα έργα αυτά αποδίδεται εκτός από την αφηγηματική «περιγραφή» των μαχών και των γεγονότων (π.χ. μάχη του Στάλινγκραντ, απόβαση στη Νορμανδία, μάχες στα χιονισμένα βουνά της Αλβανίας), ασφαλώς ο ηρωισμός που επιδεικνύουν οι στρατιώτες, η θυσία για την πατρίδα, αλλά και ο θάνατος, οι τραυματισμοί, ο πόνος, οι συχνά ανυπέβλητες κακουχίες, η δύσκολη ζωή.

Μετόπισθεν – Άμαχοι

Οι ζωγράφοι και χαράκτες και στην Ελλάδα και στο εξωτερικό απέδωσαν εικαστικά σε μεγάλη έκταση τις συνέπειες του πολέμου στους αμάχους. Η απεικόνιση της πείνας τόσο τον φοβερό χειμώνα του 41 στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, οι στερήσεις κάθε είδους, η αγωνία, η απώλεια ή η έλλειψη των συγγενών στρατιωτών, οι βομβαρδισμοί και τα καταφύγια, η αναμονή όσων έμειναν πίσω, αλλά και η προσφορά, η βοήθεια προς όσους πολεμούν, όλα αυτά απεικονίστηκαν με ενάργεια και υποβλητικότητα και από την ελληνική χαρακτηριστική και ζωγραφική (με κεντρικό θέμα την πείνα και μάλιστα την κατοχική μάννα και τα αποστεωμένα παιδιά) αλλά και από σημαντικούς ξένους καλλιτέχνες, όπως τον περίφημο γλύπτη Χένρυ Μουρ με τα εξάισια σχέδια των ανθρώπων που υπομένουν και περιμένουν στα καταφύγια του μετρό για να γλιτώσουν από τους βομβαρδισμούς.

Αντίσταση

Το θέμα της Αντίστασης αναπτύσσεται ειδικά στην Ελλάδα. Εδώ είναι χαρακτηριστικός και αποφασιστικός ο ρόλος της χαρακτηριστικής, καθώς τα (πολλά) χαρακτηριστικά (που απεικόνιζαν τόσο την απόφαση της αντίστασης, τους αντάρτες και αντάρτισσες, όσο και τα βασανιστήρια, τον μαυραγοριτισμό, το δοσιλογισμό, δηλαδή και τις δύο όψεις), αλλά και την πείνα, όπως είπαμε, εκδίδονταν σε παράνομες εκδόσεις (κυρίως του ΕΑΜ) – η χαρακτηριστική έχει ακριβώς τη δυνατότητα της αναπαραγωγής - και έπαιζαν ρόλο ενθάρρυνσης του λαού. Ίσως θα μπορούσε κάποιος να αποτολμήσει την εκτίμηση ότι το πλήθος των ελληνικών χαρακτηριστικών με το συγκεκριμένο περιεχόμενο, στοιχείο που δεν συναντάται αλλού σε τέτοια έκταση, σημαίνει και την έκταση και δύναμη της ελληνικής αντίστασης, που υπήρξε αναντίρρητα από τις πιο ισχυρές και αποφασιστικές της Ευρώπης. Από την άλλη, ασφαλώς έπαιξε ρόλο και η συγκυρία, δηλαδή το εργαστήριο του Κεφαλληνού στην ΑΣΚΤ, που διατέθηκε αμέσως για τις ανάγκες του αγώνα, αλλά βέβαια και η ύπαρξη του ΕΑΜ Καλλιτεχνών ήδη ισχυρά στελεχωμένου όταν ξεκίνησε ο πόλεμος και η Κατοχή, έτοιμων να υπηρετήσουν την Αντίσταση με το έργο τους (Β. Κατράκη, Λ. Μαγγιώρου, Μ. Μακρής, Χρ. Δαγκλής, Σ. Πολυχρονιάδου, Αγ. Αστεριάδης, Ορ. Κανέλλης, Γ. Σικελιώτης, Β. Σεμερτζίδης, κ.ά.). Η ιστορική συνείδηση του καιρού εμφανίζεται στο παράδειγμα που εξετάζουμε.

Δημόσια μνημεία

Η ώρα της γλυπτικής. Εδώ πρόκειται αφενός για την κατοπινή πρόσληψη της ιστορίας αφετέρου για τον τρόπο διαχείρισης της μνήμης στο δημόσιο πεδίο, εντέλει στη δημόσια ιστορία. Πρόκειται για μνημεία, που αποτελούν σημαντικό φορέα της, καθώς πλέον τείνουν να ενσωματώνονται στην κοινωνία «ως μεστά νοήματος σημεία επαφής με την παρελθούσα πραγματικότητα» (Φλάισερ, 2011). Επίσης εδώ υπεισέρχεται πιο έντονα η διάκριση ανάμεσα στα έργα που προέρχονται από την ίδια εποχή και ενδεχομένως τους συμμετέχοντες στα γεγονότα και στα έργα που έρχονται κατόπιν ως πρόσληψη.

Μνημεία υπάρχουν για όλες τις παραπάνω κατηγορίες: για το Ολοκαύτωμα, για την ατομική βόμβα, για τα γερμανικά αντίποινα, για τα πολεμικά γεγονότα, για την Αντίσταση, για τους αμάχους. Ενδεικτικά αναφέρουμε μνημεία που αξίζουν επεξεργασία και προκαλούν στοχασμό: Μνημείο Ολοκαυτώματος στο Βερολίνο (ιδιαίτερα ενδιαφέρον σημείο η διαχείριση της μνήμης του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου από την πλευρά του κατεξοχόν θύτη, της Γερμανίας), Μνημείο Ολοκαυτώματος στο Ισραήλ (Γιαντ Βασσέμ), το περίφημο Μνημείο «Τα παιδιά του Λίντιτσε» στην Τσεχία, το Μνημείο Ειρήνης στο Ναγκασάκι, το Μνημείο του σχολείου στα Καλάβρυτα, το Μνημείο της Μάχης της Πίνδου του Καπράλου (έργο αναπτυγμένο σε 7 ενότητες και σε ζωφόρο 40 μέτρων, σήμερα στο περιστύλιο της Βουλής), το μνημείο «Η μάνα της Κατοχής» στηριγμένη σε αληθινή σκηνή που ο γλύπτης Κώστας Βαλσάμης αντίκρισε – ένα βρέφος να προσπαθεί να θηλάσει από τη νεκρή μάνα του – και την απέδωσε γλυπτικά χρόνια αργότερα (1951) σήμερα στο Α΄ Νεκροταφείο.

Ένα ζήτημα προς προβληματισμό

Ένας προβληματισμός που θα άξιζε να συζητηθεί και στην τάξη και ανέκυψε από τη διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος είναι η διαπίστωση ότι το θέμα «Β΄ παγκόσμιος» με όλες τις πτυχές που επισημάναμε αποδόθηκε εικαστικά κατά βάση από τη στρατευμένη τέχνη και όχι από τον μοντερνισμό και την καλλιτεχνική πρωτοπορία, που είχε πάρει άλλο δρόμο τόσο σε Ευρώπη και Αμερική όσο και σε Ελλάδα. Όδευε στον ανεικονισμό και στο προσωπικό όραμα του καλλιτέχνη, δεν μπορούσε να εκφράσει τη συλλογική συνείδηση, να απεικονίσει εντέλει αυτό που είχε ανάγκη να απεικονιστεί, που έπρεπε να περιγραφεί και να επικοινωνήσει με το λαό, με τα μεγάλα πλήθη. Οι καιροί όμως απαιτούσαν να εκφραστεί η συλλογική συνείδηση, αλλά και να είναι το έργο τέχνης κατανοητό ειδικά στην απεικόνιση τόσο κρίσιμων συλλογικών αισθημάτων, γεγονότων, καταστάσεων. Αυτό ανέλαβε να το κάνει η στρατευμένη τέχνη (π.χ. το ΕΑΜ καλλιτεχνών, ο σοσιαλιστικός ρεαλισμός ειδικά μάλιστα στη σοβιετική ζωγραφική).

Δυνατότητες αξιοποίησης στην τάξη

Συνιστάται να υπάρξει επεξεργασία σε ομάδες, π.χ. 5 ομάδες όσες και οι κατηγορίες των έργων ή και παραπάνω (οι κατηγορίες μπορούν να υποδιαιρεθούν σε περισσότερες), ώστε να καλυφθούν οι διάφορες πτυχές του πολέμου. Σε κάθε περίπτωση θα επιλεγούν από τον διδάσκοντα περισσότερα έργα, θα δοθούν στις ομάδες, ώστε εκείνες να επιλέξουν ποιο ή ποια θα αναλύσουν και θα παρουσιάσουν.

Εξίσου αποτελεσματικά μπορεί να γίνει μάθημα και με την ολομέλεια και συμμετοχή όλης της τάξης σε ένα δίωρο συλλογικής επεξεργασίας και στοχασμού. Ο διδάσκων μπορεί να επιδείξει πολλούς πίνακες και να επιλέξει από κοινού με την τάξη σε ποιους θα δώσουν μεγαλύτερο βάρος.

Η όλη δραστηριότητα και στις δυο εκδοχές θα πρέπει να ακολουθηθεί από κάποια ερώτηση στοχασμού, από κάποια ατομική επεξεργασία, π.χ. ποιος πίνακας ή γλυπτό σας άγγιξε περισσότερο και γιατί, ποιες σκέψεις σας δημιούργησαν οι πίνακες που είδαμε, ποια συναισθήματα σας προκάλεσε η θέαση των έργων, τι σκέφτεστε για τον συγκεκριμένο πόλεμο, τι για τον πόλεμο γενικά, κλπ.

Οι στόχοι, πέραν του γνωστικού, σχετίζονται τόσο με την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης και της κριτικής σκέψης όσο και με την ενεργητική μάθηση, αλλά και με την κινητοποίηση συναισθημάτων και στοχασμού πάνω στο σήμερα και το αύριο.

Φυσικά, μπορούν στο τέλος να υπάρξουν πολλές δραστηριότητες με αφορμή την προσπέλαση στα έργα τέχνης από παιχνίδια ρόλων μέχρι δική τους παραγωγή έργων τέχνης.

Προτείνεται επίσης να συνδέεται το εικαστικό έργο και με άλλες πηγές, π.χ. μαρτυρίες που συνομιλούν μαζί του, κι ακόμη λογοτεχνικά κείμενα (και από το βιβλίο της Λογοτεχνίας Γυμνασίου ή Λυκείου), αφού τα δυο μαθήματα συμπορεύονται, ενώ έχει αξία να δουν τα παιδιά την απεικόνιση των ίδιων γεγονότων (τουλάχιστον των ελληνικών) από τους εκπροσώπους δυο διαφορετικών ειδών τέχνης. Αντέδρασαν

παρόμοια ή διαφορετικά; Επηρεάστηκαν εξίσου από τις συνθήκες; Η γενιά του 30 και η πρώτη μεταπολεμική γενιά;

Ένα ερώτημα που θα μπορούσε να γεννηθεί είναι κατά πόσον είναι απαραίτητο για τον διδάσκοντα να γνωρίζει ιστορία της τέχνης και να έχει βαθιές γνώσεις για τα έργα που θα χρησιμοποιήσει. Η γνώμη μου είναι πως, ενώ είναι χρήσιμη μια εξοικείωση, είναι ωστόσο δυνατή η χρήση τέτοιων πηγών χωρίς άγχος για το βάθος των γνώσεων. Χρειάζεται όμως να γνωρίζει τα στάδια της ερμηνευτικής διαδικασίας και να μην αφήσει τα έργα στην τύχη τους. Όπως και σε κάθε άλλη περίπτωση εξάλλου οφείλει ο εκπαιδευτικός να είναι προετοιμασμένος.

Ενδεικτική προσέγγιση ενός έργου με τη μέθοδο Πανόφσκι

(Η προσέγγιση είναι ενδεικτική για τα βήματα που ακολουθεί η μέθοδος και όχι για τη συνολική της ανάπτυξη ούτε, ασφαλώς, για την ευρύτερη αξιοποίηση του έργου στη σχολική τάξη, καθώς εκεί γίνεται χρήση περισσότερων τεχνικών, όπως ήδη επισημάναμε.)

Από την κατηγορία «Εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας» επιλέγουμε το έργο του Πολωνο-Γάλλου Εβραίου ζωγράφου David Olère (1902-1985): «Ανίκανοι για εργασία», που βγήκε ζωντανός από το Άουσβιτς.



Προεικονογραφικό στάδιο:

Περιγραφή: Σε πρώτο πλάνο οικογένεια 6 προσώπων (δύο γυναίκες, ένα κορίτσι, δύο αγόρια, ένα μωρό) κουρασμένα κορμιά, από πάνω τους ένα πτώμα, που «αγκαλιάζει» την οικογένεια. Ο ουρανός αποδίδεται με πορτοκαλί και κόκκινο χρώμα σε αντίθεση με τα ψυχρά χρώματα της οικογένειας.

Εικονογραφικό στάδιο:

Δίνονται στοιχεία: Η δράση σε στρατόπεδο συγκέντρωσης στο Άουσβιτς της Πολωνίας. Μόλις έχουν αφιχθεί στο στρατόπεδο με τα λίγα τους υπάρχοντα - δεν έχουν ακόμη αποσκελετωθεί. Όντας ακατάλληλοι για εργασία οδηγούνται σε θάλαμο αερίων. Ο Olère απεικονίζει τις αναμνήσεις του από τον εκτοπισμό του. Από την αρχή ξεχώριζαν τους ηλικιωμένους, αλλά και τα παιδιά και τις γυναίκες που δεν μπορούσαν

να δουλέψουν και τους οδηγούσαν στα κρεματόρια. Τα σώματα και τα πρόσωπα είναι σημαδεμένα από τις στερήσεις και την απόγνωση του εκτοπισμού.

Εικονολογικό στάδιο:

Επικρατεί κλίμα φόβου και τρόμου. Τα θερμά χρώματα του ουρανού εκφράζουν κάτι βίαιο, φέρνοντας στο νου την «Κραυγή» του Μουνκ (1893 και 1910). Το πτώμα που αιωρείται συμβολίζει προφανώς τον αναπόφευκτο θάνατό τους.

Πιο προσεκτική παρατήρηση: Στην αριστερή γωνία διακρίνεται το χέρι ενός Ναζί, που κρατά όπλο. Σε δεύτερο πλάνο διακρίνονται άλλοι εκτοπισμένοι που εργάζονται υπό επίβλεψη. Κουβαλούν κάρα με πτώματα από τα κρεματόρια, που καπνίζουν στο βάθος. Παρατηρούμε μάλιστα ότι ο καπνός σχηματίζει SS, υποδεικνύοντας την ταυτότητα των αυτουργών.

Πρόκειται για ένα έργο μνήμης πάνω στον τρόπο των στρατοπέδων συγκέντρωσης, αλλά και για μια μαρτυρία για τη ζωή εκεί.

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Έ. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αβδελά, Έ. (2007). *Διδάσκοντας Ιστορία*. Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά: ΥΠΕΠΘ ΕΚΠΑ.
- Βώρος, Φ. (1993). *Η διδασκαλία της ιστορίας με αξιοποίηση της εικόνας*. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Boughton, D. (2011). Τα επτά καθοριστικά χαρακτηριστικά μιας προσέγγισης του οπτικού πολιτισμού στην καλλιτεχνική εκπαίδευση. Στο Σάλλα, Τ. (επιμ.). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης*. Αθήνα: Νήσος.
- Κοκκινίδης, Δ. (2011). Οπτική αφαασία και καλλιέργεια του βλέμματος στο σχολείο. Στο Σάλλα, Τ. (επιμ.). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης*. Αθήνα: Νήσος.
- Κόκκος, Α. & συν. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασηματίζουσα μάθηση – Μέσα από την αισθητική εμπειρία: η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Κόκκος, Α. & συν. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογένη, Στ. (2014). Ο Β΄ παγκόσμιος πόλεμος στην τέχνη (άρθρο διαθέσιμο στο διαδίκτυο [tvxs](http://tvxs.gr) 31/1/14).
- Μέγα, Γ. (2011). «Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία». Στο Κόκκος, Α. & συν. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gardner, H. (1990). *Art education and human development*. L.A: The Getty E.I. for Arts.
- Gardner, H. (1987). On assessment of the arts. (συνέντευξη διαθέσιμη στο διαδίκτυο <http://www.noteaccess.com/APPROACHES/ArtEd/History/Gardner.htm> προσπελάστηκε 15/12/15).
- Gardner, H. (1999). The Happy Meeting of Multiple Intelligences and the Arts. *Harvard Education Letter*, Volume 15, Number 6, November/December 1999.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Στρατηγικές διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης (2011) Αξιοποίηση των τεχνών στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Panofsky, E. (1939) [1991]. *Μελέτες εικονολογίας*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. L.A: The Getty E.I. for Arts. (διαθέσιμο και στο διαδίκτυο <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375069.pdf> προσπελάστηκε 15/12/15)
- Russell, M. (2000). Using the eye to reach the mind: Art as a tool in teaching world history (διαθέσιμο στο διαδίκτυο προσπελάστηκε 15/12/15 http://www.phschool.com/eteach/social_studies/2000_10/essay.html)
- Ρηγόπουλος, Γ. (1988). Η διδασκαλία των εικαστικών έργων στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας του Γυμνασίου και του Λυκείου. Στο: Σεμινάριο 9 της ΠΕΦ
- Σάλλα, Τ. επιμ. (2011). *Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης*. Αθήνα: Νήσος.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*. Κλειδιά και αντικλειδιά: ΥΠΕΠΘ ΕΚΠΑ.
- Φλάισερ, Χ. (2008). *Οι πόλεμοι της μνήμης – ο Β΄ παγκόσμιος πόλεμος στη δημόσια ιστορία*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Φλάισερ, Χ. (2011) (συνέντευξη , 30/4/2011 με τίτλο «Δημόσια ιστορία, μνήμη και στιγμές», διαθέσιμο στο διαδίκτυο στο <http://tvxs.gr>)

Καλή πρακτική αποτελεσματικής διδασκαλίας στον κινηματογράφο

Φερεσίδη Καλλιόπη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Μ.Δ.Ε. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Υπ. Διδάκτορας Φιλολογίας

kferesidi@yahoo.gr

Περίληψη

Η ανάδειξη καλής πρακτικής αποτελεσματικής διδασκαλίας μέσα από κινηματογραφικές ταινίες αποτελεί το σκοπό αυτής της εμπειρικής, περιγραφικής έρευνας, χωρίς να παραγνωρίζεται ο βαθμός της υποκειμενικότητας και φαντασιακότητας της μυθοπλασίας. Η έρευνα στηρίχθηκε μεθοδολογικά στην παρατήρηση και την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, με συγκεκριμένους άξονες καταγραφής των δεδομένων, τα οποία ταξινομήθηκαν και πινακοποιήθηκαν, με αποτέλεσμα την κατάρτιση ενός Καταλόγου Ελέγχου των χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν μία καλή πρακτική αποτελεσματικής διδασκαλίας. Μέσα από την έρευνα τονίζονται χαρακτηριστικά, όπως ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού, η συνεχής αξιολόγηση, με στόχο τη βελτιστοποίηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας, η κουλτούρα της καινοτομίας, ο συμβουλευτικός ρόλος του δασκάλου αλλά και η αξιοποίηση της Τέχνης ως αναπόσπαστου στοιχείου της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Λέξεις-Κλειδιά: αξιολόγηση για μάθηση και ως μάθηση, ενδυνάμωση, Κατάλογος Ελέγχου Καλής Πρακτικής Αποτελεσματικής Διδασκαλίας (checklist)

Εισαγωγή: η αποτελεσματική διδασκαλία στον Κινηματογράφο

Συχνά αναρωτιόμαστε: ποιοι είναι οι δάσκαλοι που μένουν περισσότερο στη μνήμη μας; Ποιος δάσκαλος επηρέασε περισσότερο τη ζωή μας και γιατί; Ποια χαρακτηριστικά του τον ξεχώρισαν από τους άλλους; Η ευημερία και η πρόοδος της κοινωνίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις δυνατότητες, τα ταλέντα και την ετοιμότητα των ατόμων, έτσι όπως έχουν αναπτυχθεί από το σχολείο. Βέβαια, στην εκπαιδευτική διαδικασία καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει ο δάσκαλος, ο οποίος με τη διδασκαλία του διαμορφώνει το επίπεδο επιτυχίας των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι ταινίες ως προϊόντα ατόμων που ανήκουν στο κοινωνικό σύνολο, μπορούν να θεωρηθούν φωνές έκφρασης των επιθυμιών ή και των επιταγών της κοινωνίας για την εκπαιδευτική εκείνη διαδικασία που θα προετοιμάσει κατάλληλα τα νέα της μέλη για τη μετέπειτα ζωή τους μέσα σε αυτήν.

Έτσι, η κοινωνία διαμορφώνει ένα πλαίσιο προσδοκιών, βάσει των οποίων κρίνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Τι περιμένει, λοιπόν, η κοινωνία από το αποτελεσματικό σχολείο; Πώς βλέπει τον αποτελεσματικό δάσκαλο; Μία πλευρά της οπτικής της κοινωνίας θεωρούμε ότι προβάλλει ο Κινηματογράφος. Μέσα, δηλαδή, από τα πρότυπα που παρουσιάζει και επικροτεί, αναδεικνύονται κάποια χαρακτηριστικά από ε-

κείνα που η ίδια θεωρεί σημαντικά και, άρα, τα προσδοκά ως αποτελέσματα της διδασκαλίας. Η ενασχόληση, μάλιστα, του κινηματογράφου με τα εκπαιδευτικά θέματα είναι αρκετά δημοφιλής, καθώς υπάρχουν πολλές σχετικές ταινίες, πράγμα που αποδεικνύει τη σημασία που αποδίδει η κοινωνία στα θέματα αυτά και το βαθμό στον οποίο θέλει και επιδιώκει να ακούγεται η φωνή της. Άμεσα, βέβαια, ακούγεται, κυρίως, η φωνή του κινηματογραφιστή. Έμμεσα, όμως, ο κινηματογράφος, εφόσον θέλει να έχει απήχηση σε όσο το δυνατόν ευρύτερο κοινό, αφουγκράζεται τον παλμό της κοινωνίας και προσπαθεί να προσαρμόσει τα μηνύματά του σε αυτήν, χωρίς, ωστόσο, να παραγνωρίζεται το γεγονός ότι τα προϊόντα του Κινηματογράφου εμπεριέχουν το στοιχείο της μυθοπλασίας, σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό, γεγονός που οδηγεί συχνά σε υπερβολές. Ωστόσο, η υπερβολή τις περισσότερες φορές γίνεται αντιληπτή από την κοινή λογική και, άρα, μπορεί να περιοριστεί η έκταση και η επίδρασή της από την Έρευνα, η οποία εξ ορισμού βασίζεται στους κανόνες της Λογικής. Άλλωστε, οι περισσότερες από τις ιστορίες δασκάλων που παρουσιάζονται, είναι βασισμένες σε πραγματικά γεγονότα.

Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της παρακάτω έρευνας είναι η θεώρηση του πεδίου της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας από την άποψη που διαμορφώνεται στον Κινηματογράφο. Με τον όρο αποτελεσματικότητα νοείται η ιδιότητα ενός μέσου, μηχανισμού, συστήματος, διαδικασίας ή θεσμού να παράγει με τον καλύτερο και τον πιο συμφέροντα τρόπο το αποτέλεσμα για το οποίο προορίζεται (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2006). Συγκεκριμένα, η έννοια της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (Educational Effectiveness) περιλαμβάνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, του διδάσκοντος, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, στην παρούσα εργασία μάς ενδιαφέρει κυρίως η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και του διδάσκοντος.

Κάποια από τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν, είναι: Πώς βλέπει ο κινηματογράφος τον αποτελεσματικό δάσκαλο; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του; Τι περιμένει η κοινωνία από το δάσκαλο, έτσι όπως παρουσιάζεται μέσα από τον κινηματογράφο; Ποιες δεξιότητες του δασκάλου θεωρεί απαραίτητες και ποιες προβάλλονται ως χαρίσματα του αποτελεσματικού δασκάλου; Ποιες σχέσεις αναμένει η κοινωνία να καλλιεργήσει ο δάσκαλος με τους μαθητές του; Τα ερωτήματα αυτά θεωρούμε ότι βρίσκουν εν πολλοίς διάχυτες τις απαντήσεις τους στο κινηματογραφικό υλικό που μελετήσαμε και το οποίο δίνει τροφή για περαιτέρω συζήτηση.

Το υπό έρευνα υλικό

Οι ταινίες που συγκεντρώσαμε και επιλέξαμε να μελετήσουμε, παρουσιάζουν ποικιλία τόσο ως προς το χρόνο και τόπο παραγωγής τους, όσο και ως προς το χρόνο των γεγονότων που παρουσιάζουν, πράγμα που θεωρούμε πολύ σημαντικό σε σχέση με τις κοινωνικές εξελίξεις και την ανάπτυξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακα, οι ταινίες που αναλύθηκαν διεξοδικά, είναι τέσσερις

και, στη συνέχεια, αξιοποιήσαμε και κάποιες άλλες ταινίες, προκειμένου να εξετάσουμε συγκριτικά τα χαρακτηριστικά καλής πρακτικής αποτελεσματικής διδασκαλίας των δασκάλων των τεσσάρων ταινιών. Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε ότι επιχειρήσαμε μία τέτοια συγκριτική θεώρηση και με δύο βραβευμένες ταινίες-ημιντοκυμαντέρ (semi-documentaire), που, ως εκ τούτου, θεωρούμε ότι παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας για την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

το υπό έρευνα υλικό	τίτλος κινηματογραφικής ταινίας
ταινίες διεξοδικής ανάλυσης	<i>Τα παιδιά της χορωδίας (γαλλική, παραγωγή 2004, γεγονότα του 1949)</i>
	<i>Το χαμόγελο της Μόνα Λίζα (αμερικάνικη, παραγωγή 2003, γεγονότα του 1953)</i>
	<i>Ο Κύκλος των Χαμένων Ποιητών (αμερικάνικη, παραγωγή 1989, γεγονότα 1959)</i>
	<i>Το καναρινί ποδήλατο (ελληνική, παραγωγή 1999, σύγχρονα πραγματικά γεγονότα).</i>
ταινίες συγκριτικής θεώρησης	<i>The Great Debaters (πραγματικά γεγονότα)</i>
	<i>To Sir, with love</i>
	<i>The Emperor's Club</i>
	<i>Dangerous minds</i>
	<i>Die Welle (πραγματικά γεγονότα)</i>
	<i>Freedom writers (πραγματικά γεγονότα)</i>
	<i>Mr. Lazhar</i>
	<i>Take the lead (πραγματικά γεγονότα)</i>
<i>Music of the heart (πραγματικά γεγονότα)</i>	
ταινίες – ημιντοκυμαντέρ	<i>Entre les murs (2008)</i>
	<i>Être et avoir (2002)</i>

Πίνακας: Το υπό έρευνα κινηματογραφικό υλικό

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα στηρίχθηκε σε δύο βασικές μεθόδους: την παρατήρηση και την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

Η παρατήρηση, ως μέθοδος ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας, αφορά την αντίληψη του μαθητή ή του εκπαιδευτικού, τις εκδηλώσεις, τις πράξεις και τα δημιουργήματά τους. Γίνεται με βάση ορισμένες αρχές, με ορισμένη πορεία και με συγκεκριμένο σκοπό. Κατά την παρατήρηση, καταγράφονται διάλογοι, κινήσεις, εκφράσεις προσώπου, πράξεις και γενικά καθετί που μπορεί να σημειωθεί (Βάμβουκας, 2010).

Η ανάλυση περιεχομένου είναι η διαδικασία της ταξινόμησης ή κωδικοποίησης των δεδομένων της έρευνας και αποβλέπει στην υποκατάσταση της υποκειμενικής εκτίμησης με την αντικειμενική ανάλυση και ποιοτικοποίηση (Βάμβουκας, 2010:264). Αντικείμενο ανάλυσης περιεχομένου μπορεί να αποτελέσει ο γραπτός ή ο προφορικός λόγος

αλλά και το μη γλωσσικό, το εικονικό, δηλαδή, υλικό, όπως είναι οι κινηματογραφικές ταινίες (Βάμβουκας, 2010, Νόβα - Καλτσούνη, 2006).

Το σύστημα των κατηγοριών

Το υπό έρευνα υλικό, σε σχέση πάντα με το σκοπό της έρευνας και την οπτική της αποτελεσματικής διδασκαλίας, διαμόρφωσε σταδιακά και το σύστημα κατηγοριών που έγιναν αντικείμενο παρατήρησης και ανάλυσης. Ειδικότερα, οι άξονες που πρόβαλλαν ως σημαντικοί, κατά τη γνώμη μας, ήταν: α) η αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού, γιατί αυτή προσδιορίζει εν πολλοίς τη νοοτροπία, τη στάση και τη δραστηριότητά του, β) το εκπαιδευτικό ίδρυμα μέσα στο οποίο εκδηλώθηκε η δραστηριότητα του εκπαιδευτικού και η απήχησή της, γ) η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του και, άρα, η πρακτική της διδασκαλίας του, δ) η αντιμετώπιση της παραβατικής συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό, ε) η σχέση του εκπαιδευτικού με τα χαρισματικά παιδιά, στ) η σχέση του με τη Διεύθυνση του εκπαιδευτικού ιδρύματος, ζ) η σχέση του με τους συναδέλφους του και η) η σχέση του με τους γονείς των μαθητών του.

Το παράδειγμα ανάλυσης της παρούσας έρευνας και η μορφή της έκθεσής του

Η πορεία που ακολουθήσαμε στην ανάλυση και την έκθεση των δεδομένων αυτής της έρευνας, ήταν σε γενικές γραμμές η εξής:

- α. Παρατήρηση των δεδομένων από τις κινηματογραφικές ταινίες.
- β. Καταγραφή σημαντικών για την έρευνα δεδομένων.
- γ. Διαμόρφωση των βασικών αξόνων πάνω στους οποίους θα κινηθεί η ανάλυση περιεχομένου.
- δ. Ταξινόμηση και καταγραφή των δεδομένων ανά κατηγορία.
- ε. Πινακοποίηση των δεδομένων για καθεμιά από τις τέσσερις ταινίες. Σημειώνουμε εδώ ότι στον Πίνακα Καλής Πρακτικής Αποτελεσματικής Διδασκαλίας διαμορφώσαμε τις εξής κατηγορίες: Πεδίο, ανάλογα με το σύστημα ανάλυσης, Δραστηριότητα, γιατί ως όρος που διατυπώθηκε από τον Vygotsky (1997), συμπεριλαμβάνει την έννοια της σκέψης, του κινήτρου, της ενέργειας και του στόχου, και Αποτέλεσμα, ως τελικός στόχος κάθε δραστηριότητας, σύμφωνα με τη Θεωρία των Δραστηριοτήτων του Vygotsky και των συνεχιστών του (Vygotsky, 1997, Engeström & Cole, 1997).
- στ. Διαμόρφωση Συγκεντρωτικού πίνακα χαρακτηριστικών καλής πρακτικής αποτελεσματικής διδασκαλίας για τους κινηματογραφικούς δασκάλους των τεσσάρων ταινιών.
- ζ. Διαμόρφωση Καταλόγου Ελέγχου (checklist) χαρακτηριστικών καλής πρακτικής αποτελεσματικής διδασκαλίας για κινηματογραφικούς δασκάλους και άλλων ταινιών, καθώς και των δύο ημιντοκυμαντέρ.

Θα θέλαμε να σημειώσουμε εδώ ότι η επιλογή μας να κατασκευάσουμε και να αξιοποιήσουμε έναν Κατάλογο Ελέγχου (checklist) στη συγκεκριμένη έρευνα, στηρίχθηκε

στο γεγονός ότι αποτελεί ένα εργαλείο ποιοτικής έρευνας που ενδείκνυται για την κωδικοποίηση και την επαλήθευση των δεδομένων με τρόπο εύληπτο και επιδεκτικό περαιτέρω επεξεργασίας.

Διαπιστώσεις - Αποτελέσματα

Κάθε εμπειρική και ποιοτική έρευνα έχει ως στόχο να καταγράψει και να περιγράψει. Η ερευνητική αξία της δεν έγκειται στη γενικευσιμότητα των συμπερασμάτων της αλλά στην ερμηνεία που μπορεί να αποδώσει σε γεγονότα, καταστάσεις και δραστηριότητες ενός συγκεκριμένου θεματικού περιβάλλοντος. Σε αυτό το πλαίσιο, κάποια από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας που μας ενδιαφέρουν, όσον αφορά την καλή πρακτική αποτελεσματικής διδασκαλίας, είναι τα εξής:

Καταρχάς, η αυτοεικόνα του δασκάλου είναι πολύ σημαντική για την πορεία που θα ακολουθήσει. Όλοι οι κινηματογραφικοί δάσκαλοι παρουσιάζονται να έχουν επιλέξει ως όνειρο ζωής το επάγγελμα του δασκάλου και να τρέφουν μεγάλη αγάπη για τη διδασκαλία. Αυτό τους δίνει ενθουσιασμό και αυτοπεποίθηση. Μάλιστα, η δεξιότητά τους να αναστοχάζονται και να αυτοαξιολογούνται (αξιολόγηση για τη μάθηση), κυρίως μέσα από τη χρήση ημερολογίου, τους δίνει δυναμισμό και, κυρίως, προσαρμοστικότητα στο νέο περιβάλλον όπου καλούνται να ασκήσουν το έργο τους. Διακρίνονται από ευγένεια αλλά και άγχος, όταν συναντούν τις πρώτες δυσκολίες, το οποίο, όμως, μετατρέπουν σε αποφασιστικότητα.

Μέσα από τον αναστοχασμό τους οι εκπαιδευτικοί στρέφονται στη βοήθεια της Τέχνης. Αξιοποιούν τις γνώσεις τους ως εργαλεία, για να ενσωματώσουν την τέχνη στη διδασκαλία τους και να ενδυναμώσουν έτσι το ρόλο τους. Η αυξημένη αίσθηση ευθύνης και ο επαγγελματισμός που επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός, του δίνει αξιοπιστία στα μάτια των μαθητών του. Ο πλούτος των γνώσεών του προκαλεί το ενδιαφέρον τους και η ικανότητά του να συνδυάζει τη διδασκαλία του με διδάγματα για τη ζωή ωθεί τους μαθητές στον προβληματισμό.

Οι κινηματογραφικοί δάσκαλοι, κατά κανόνα, αξιολογούν διαγνωστικά τους μαθητές τους (αρχική αξιολόγηση), έτσι ώστε να τους γνωρίσουν και να οργανώσουν τη διδασκαλία τους με βάση τις μαθησιακές τους ανάγκες (διαφοροποιημένη αξιολόγηση) (βλ. Φερεσίδη, 2016). Η δημιουργία ερεθισμάτων και ο γρήγορος ρυθμός διδασκαλίας συμβάλλει στην κινητοποίηση και τη συμμετοχικότητα των μαθητών. Το χιούμορ δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα και, όταν συνδυαστεί με την Τέχνη, βοηθά να γίνει η τέχνη βίωμα για τους μαθητές.

Μέλημα των κινηματογραφικών δασκάλων είναι η πορεία των μαθητών τους από την ασφάλεια προς την εξέλιξη και την αυτοπραγμάτωση, όπως την ορίζει ο Maslow (βλ. Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001). Ιδιαίτερα, τονίζεται η σπουδαιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων και ο ενδυναμωτικός ρόλος του εκπαιδευτικού. Ο κινηματογραφικός δάσκαλος παρουσιάζει ενσυναίσθητη κατανόηση και σεβασμό, ζεστασιά, άνευ όρων θετική

αναγνώριση, καθώς και γνησιότητα, μαζί με άλλες δεξιότητες που προσδιορίζουν το συμβουλευτικό του ρόλο και την αποτελεσματικότητά του στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλάβουν το ρόλο του προσώπου που θα βοηθήσει τους μαθητές να προοδεύσουν ψυχολογικά, συναισθηματικά και γνωστικά. Κατά τον Rogers (βλ. Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001), μάθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιτευχθεί, να έχει διάρκεια και να επεκταθεί σε όλους τους τομείς της ζωής μόνο, αν αποκτήσει προσωπικό νόημα για το μαθητή. Η ανάθεση δημιουργικών εργασιών αναδεικνύει και αναπτύσσει τις ικανότητες και τα ταλέντα των μαθητών. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα και η διαφοροποιημένη αξιολόγηση συμβάλλει στην αυτορρύθμιση και την αυτοβελτίωση (αξιολόγηση ως μάθηση).

Η εισαγωγή καινοτομίας σε ένα αυταρχικό σχολικό περιβάλλον οδηγεί στην αλλαγή του μικροκλίματος και της στάσης ζωής των Υποκειμένων. Οι κινηματογραφικοί δάσκαλοι φαίνεται να προσαρμόζουν το χώρο διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών τους και να συμμετέχουν στην εξωσχολική ζωή και τις δραστηριότητές τους.

Η ευθύτητα και η ειλικρίνεια στη συμπεριφορά των κινηματογραφικών δασκάλων έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με τους μαθητές τους. Εκδηλώνουν το προσωπικό ενδιαφέρον για αυτούς και θεμελιώνουν σχέση αγάπης. Εκδηλώνουν τις προσδοκίες τους για αυτούς και οι μαθητές αιφνιδιάζονται και τροποποιούν τη συμπεριφορά τους. Η συνέπεια των εκπαιδευτικών οδηγεί στον παραδειγματισμό των μαθητών. Οι υψηλές προσδοκίες που τρέφει ο δάσκαλός τους, τους ωθούν να ανταποκρίνονται σε αυτές. Ακόμα και όταν καλούνται να αντιμετωπίσουν την παραβατική συμπεριφορά, οι εκπαιδευτικοί φέρονται με ευθύτητα, συνέπεια και αίσθημα δικαίου. Στόχος τους είναι ο προβληματισμός των μαθητών και πετυχαίνουν την τροποποίηση της συμπεριφοράς τους.

Διαπιστώνουμε, τέλος, ότι η αποτελεσματική διδασκαλία στηρίζεται στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση όχι μόνο μεταξύ δασκάλου και μαθητή αλλά και των γονέων και της Διεύθυνσης του εκπαιδευτικού ιδρύματος και των συναδέλφων εκπαιδευτικών, όλων δηλαδή εκείνων που διαμορφώνουν με τη δράση τους το κλίμα του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Βέβαια, συνήθως η αλλαγή που προκαλείται από τους κινηματογραφικούς δασκάλους συναντά αρχικά πολλές αντιδράσεις, αλλά πάντα γίνεται αντιληπτή από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι δεν ξεχνούν να εκδηλώνουν την αγάπη και την αναγνώρισή τους προς το δάσκαλό τους...

Συμπέρασμα

Η σημασία της αυτοεικόνας του δασκάλου, του αναστοχασμού του, της αυτοαξιολόγησης και ανατροφοδότησης του έργου του, η βαρύτητα της επιστημονικής αρτιότητάς του και του επαγγελματισμού του και η επίδραση των προσδοκιών του στους μαθητές

του, αποτελούν σημαντικά χαρακτηριστικά του προφίλ του αποτελεσματικού δασκάλου. Η συνεχής αξιολόγηση, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η παιδαγωγική χρήση του χιούμορ, συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η αξία της Τέχνης, σε συνδυασμό με την πρόκληση ενδιαφέροντος και την κινητοποίηση των μαθητών, την ευαισθητοποίηση για τη ζωή και τον κριτικό προβληματισμό, τη δημιουργική ενασχόληση και τη συμμετοχικότητα των μαθητών, την ανάδειξη και την καλλιέργεια των ικανοτήτων των χαρισματικών παιδιών, τη συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και παραβατική συμπεριφορά, επηρεάζουν τη σχεσιοδυναμική μεταξύ των προσώπων του σχολικού περιβάλλοντος και διαμορφώνουν μία καλή πρακτική αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Ταινιογραφία

- Abraham, M., Karsch, A., O'Neill, M. (Producers) & Hoffman, M. (Director) (2002). *The Emperor's Club* [Motion Picture]. USA: Universal Pictures (distributor).
- Becker, C. (Producer) & Gansel, D. (Director) (2008). *Die Welle* (μτφ. *Το κύμα*) [Motion Picture]. Germany: Rat Pack Filmproduktion.
- Benjo, C., Scotta, C. (Producers) & Cantet, L. (Director) (2008). *Entre les murs* (*The Class*) [Motion Picture, semi-documentaire]. France: Sony Pictures Classics (distributor).
- Clavell, J. (Producer & Director) (1967). *To Sir, with Love* [Motion Picture]. USA: Columbia British Productions.
- Cohn, A., Perrin, J., Jugnot, G. (Producers) & Barratier, C. (Director) (2004). *Les Choristes* (μτφ. *Τα παιδιά της χορωδίας*) [Motion Picture]. France: Pathé, Miramax Films (distributors).
- Déry, L., McCraw, K. (Producers) & Falardeau, P. (Director) (2011). *Monsieur Lazhar* (μτφ. *Ο εξαιρετικός κύριος Λαζάρ*) [Motion Picture]. Canada: Microscope Productions, Les Films Seville Pictures.
- DeVito, D., Shenberg, M., Sher, S. (Producers) & LaGravenese, R. (Director) (2007). *Freedom Writers* [Motion Picture]. USA: Paramount Pictures (distributor).
- Godsick, C., Grace, M., Nabatoff, D. (Producers) & Friedlander, L. (Director) (2006). *Take the lead* [Motion Picture]. USA: New Line Cinema.
- Haft, S., Witt, J., Thomas, T. (Producers) & Weir, P. (Director) (1989). *Dead Poets Society* (μτφ. *Ο Κύκλος των Χαμένων Ποιητών*). USA: Touchstone Pictures.
- Johanson, F. (Producer) & Newell, M. (Director) (2003). *Mona Lisa Smile* (μτφ. *Το χαμόγελο της Μόνα Λίζα*) [Motion Picture]. USA: Revolution Studios, Red Om

Films Productions.

- Κανάκης, Ν., Παπαχατζής, Π. (Παραγωγοί) & Σταύρακας, Δ. (Σκηνοθέτης) (1999). *Το καναρινί ποδήλατο* [Κινηματογραφική Ταινία]. Ελλάδα: Υπερίων Α.Ε.
- Kaplan, S., Maddalena, M., Miller, A., Scheuer, W. (Producers) & Craven, W. (Director) (1999). *Music of the heart* (μτφ. *Μια Τρυφερή Σχέση*) [Motion Picture]. USA: Miramax Films (distributor).
- Sandoz, G. (Producer) & Philibert, N. (Director) (2002). *Être et avoir (To Be and to have)* [Motion Picture, semi-documentaire]. France: Les Films du Losange (distributor).
- Simpson, D., Bruckheimer, J. (Producers) & Smith, J.N. (Director) (1995). *Dangerous Minds* [Motion Picture]. USA: Hollywood Pictures, Simpson/Bruckheimer, Via Rosa Productions.
- Winfrey, O., Roth, J., Black, T., Weinstein, B., Weinstein, H. (Producers) & Washington, D. (Director) (2007). *The Great Debaters* [Motion Picture]. USA: Harpo Productions.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Bell, J. (1999). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας* (μτφ. Ρήγα, Α.-Β.). Αθήνα: Gutenberg.
- Engeström, Y. & Cole, M. (1997). Situated cognition in search of an agenda. In Whitson, J.A. & Kirshner, D. (Eds.). *Situated Cognition. Social, semiotic and psychological perspectives*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία, Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. τόμ. Β'. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία Εμπειρικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (εισ.- επιμ.) (2010). *Ποιοτική έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

Vygotsky, L. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών* (μτφ. Μπίμπου, Α. & Βοσνιάδου, Στ.). Αθήνα: Gutenberg.

Φερεσίδη, Κ. (2015). Η Αξιολόγηση ως Μάθηση: μία εφαρμογή στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Στο: *Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, τ. Α'* (σσ. 69-78). Λάρισα: ΕΕΠΕΚ. Ανακτήθηκε 30-10-2015 από: <https://drive.google.com/folderview?id=0B4G1roJgkqZ0bnNRdExDejB3OFU&usp=sharing>

Φερεσίδη, Κ. (2016). Διαφοροποιημένη αξιολόγηση και σενάριο διαφοροποιημένης διδασκαλίας. *i-Teacher, Το Διαδικτυακό περιοδικό για τις ΤΠΕ και τις εφαρμογές τους στην εκπαίδευση*, τχ. 12, σσ. 78-91. Ανακτήθηκε 27-12-2015 από: http://i-teacher.gr/files/12o_teychos_i_teacher_1_2016.pdf

Ξετυλίγοντας το χρόνο μέσα από την τέχνη: Αξιοποίηση έργων τέχνης για τη δημιουργία πολυτροπικού ημερολογίου

Εμμανουηλίδου Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06

MA in Studies in Fiction, Υποψήφια Διδάκτορας ΠΤΔΕ-ΑΠΘ

maroemma@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη δημιουργία πολυτροπικού ημερολογίου για τη σύνθεση του οποίου αξιοποιήθηκαν δώδεκα εικαστικά έργα τέχνης τα οποία επιλέχθηκαν με βάση τον μήνα γέννησης διακεκριμένων Ευρωπαίων ζωγράφων. Για την επεξεργασία των πινάκων και τη σύνθεση των τελικών κειμένων που συνοδεύουν τους πίνακες, αξιοποιήθηκαν οι τέσσερις φάσεις του μοντέλου Perkins (1994) που οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες στην κριτική και αναλυτική σκέψη, ενώ παράλληλα υποβοηθά την «ανάπτυξη της στοχαστικής διάθεσης» (Μέγα, 2011α:45).

Λέξεις-Κλειδιά: αισθητική εμπειρία, ανώτερες γνωστικές δεξιότητες, μοντέλο Perkins, κριτική σκέψη

Εισαγωγή – Οφέλη για τους/τις μαθητές/τριες κατά την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση

Η επίσημη σχολική εκπαίδευση επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών (reading, writing and arithmetic – the three Rs) ως των μόνων βασικών δεξιοτήτων (Broudy, 1987), παραγκωνίζοντας τη σημασία των τεχνών αφού δεν θεωρούνται μια «ακαδημαϊκή αναγκαιότητα» (Efland, 2002: 7).

Ωστόσο, η ικανότητα αναγνώρισης της πραγματικότητας που ενυπάρχει στα έργα τέχνης προϋποθέτει μια διεργασία μύησης των μαθητών/τριών στην κριτική ανάγνωση και επεξεργασία των έργων τέχνης, συμβάλλοντας στη συνολική ανάπτυξη του νου και στην καλλιέργεια ανώτερων γνωστικών δεξιοτήτων που εξελίσσονται κατά τη διάρκεια της προσπάθειας για δημιουργία, κατανόηση και ερμηνεία των έργων τέχνης (Efland, 2002).

Επιπρόσθετα, η αξιοποίηση έργων τέχνης σε εκπαιδευτικές πρακτικές που στηρίζονται στη διαθεματική και ολιστική προσέγγιση της γνώσης οδηγεί στην εκπλήρωση μαθησιακών στόχων μέσα από μια αισθητική εμπειρία που είναι ιδιαίτερα ευεργετική για τη συναισθηματική, πνευματική, κοινωνική και διανοητική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Eisner, 2002, Fowler, 1994, Μέγα, 2011α, Μέγα 2011,β) και παράλληλα ευνοεί τις νοητικές και δημιουργικές δεξιότητες των μαθητών/τριών.

Στις τέχνες, η εικόνα/αναπαράσταση αποτελεί την τελική δήλωση, σε αντίθεση με τις επιστήμες στις οποίες λειτουργεί μόνο επικουρικά, καθώς συνιστά την παρουσία αυτού

που ο θεατής αναγνωρίζει ως την ουσία της ανθρώπινης εμπειρίας (Arnheim, 1989). Ως εκ τούτου, η τέχνη μπορεί να θεωρηθεί μια παγκόσμια γλώσσα επικοινωνίας που αξιολογείται για την αλληλοκατανόηση των ατομικών και κοινωνικών εμπειριών των μαθητών/μαθητριών, αφού μέσω της δημιουργίας εικαστικών έργων κάνουν χρήση του οπτικού τρόπου για να διατυπώσουν αξίες και στάσεις αμφισβητώντας την πρωτοκαθεδρία του τυποποιημένου γραπτού λόγου (Kress, 2003).

Η θεωρία του Howard Gardner για την πολλαπλή νοημοσύνη (Gardner, 1983) επίσης αντιλαμβάνεται τη συμμετοχή και ενασχόληση με τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες ως μια ανώτερη γνωστική διαδικασία. Η ευρεία χρήση συμβολικών συστημάτων, πέραν του γλωσσικού και του μαθηματικού, εμπλουτίζεται μέσω της αισθητικής εμπειρίας, καθώς ο πλούτος των αναπαραστατικών δομών που προσφέρεται στους/στις μαθητές/τριες συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό για τη διατήρηση της ισορροπίας στο αναλυτικό πρόγραμμα. Συναφής είναι και η άποψη του Nelson Goodman (1978α, 1978β), από τον οποίο επηρεάστηκε ο Gardner για να διατυπώσει τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, ορίζοντας κάθε είδος τέχνης ως μια ξεχωριστή μορφή γραμματισμού. Μέσω των τεχνών διευκολύνεται η μετάδοση συγκεκριμένων και διακριτών μηνυμάτων με την αξιοποίηση συγκεκριμένων επικοινωνιακών μέσων, που στην περίπτωση των εικαστικών τεχνών μπορεί να είναι η μοιγιά ή ο καμβάς (παρατίθεται σε Efland, 2002: 170).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως οι τέχνες ενισχύουν την «αποκλίνουσα» (divergent) και όχι «συγκλίνουσα» (convergent) σκέψη, καθώς οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν ερμηνευτικές στρατηγικές που δεν απαιτούν ποτέ μία και μόνο απάντηση, ενώ παράλληλα δεν απαιτείται αποστήθιση, τυποποιημένος λόγος, κλειστού τύπου απαντήσεις ή ερωτήσεις τύπου «σωστό/ λάθος» (Fowler, 1994). Κατ' αυτόν τον τρόπο ενεργοποιείται η κριτική και ανεξάρτητη σκέψη των μαθητών/τριών.

Η αξιοποίηση του μοντέλου Perkins για την παρατήρηση έργων τέχνης

Το μοντέλο Perkins (1994) προσφέρεται ως μεθοδολογικό εργαλείο παρατήρησης έργων τέχνης, τόσο για μικρά παιδιά όσο και για ενήλικες που δεν έχουν μνηθεί ακόμη στην τέχνη, καθώς δεν επικεντρώνεται στην ανάλυση της τεχνοτροπίας των έργων τέχνης ή σε μια ακαδημαϊκή προσέγγιση των δημιουργών των έργων και της εποχής τους (Κόκκος, 2011). Οι τέσσερις φάσεις για την παρατήρηση έργων τέχνης σύμφωνα με το μοντέλο Perkins είναι οι εξής:

- 1^η φάση: *Χρόνος για παρατήρηση*. Σε αυτή την φάση οι μαθητές/τριες παρατηρούν προσεκτικά το έργο τέχνης, έτσι ώστε να ενεργοποιηθεί η σκέψη τους, χωρίς όμως να προχωρήσουν προς τη λύση του πιθανού προβλήματος που μπορεί να προκύψει κατά την παρατήρηση (παρατίθεται σε Μέγα, 2011α: 46).
- 2^η φάση: *Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση*. Στη διάρκεια αυτής της φάσης οι μαθητές/τριες επικαλούνται τη δημιουργική τους διάθεση και παρατηρούν τα έργα τέχνης χωρίς προκαταλήψεις κάνοντας χρήση της ανοικτής σκέψης, που δε θεωρεί

τίποτα ως δεδομένο (ό.π.: 47).

- 3^η φάση: *Αναλυτική και σε βάθος παρατήρηση*. Σε αυτή τη φάση οι μαθητές/τριες περνούν σε στοχαστικές δράσεις όπως η ερμηνεία, η εξήγηση και η απόδειξη, καθώς η σκέψη τους έχει μετατραπεί σε αναλυτική. Μετά από τις δύο πρώτες φάσεις, ο παρατηρητής των έργων τέχνης είναι πλέον σε θέση να τεκμηριώσει τα συμπεράσματα στα οποία έχει οδηγηθεί (ό.π.: 47).
- 4^η φάση: *Ανασκόπηση της διεργασίας*. Στην τέταρτη και τελευταία φάση, οι μαθητές/τριες αξιοποιούν το σύνολο των πληροφοριών που συγκέντρωσαν κατά την παρατήρηση των έργων τέχνης και καλούνται να τις αξιοποιήσουν ολιστικά. Συνεπώς, ενεργοποιείται η οργανωτική τους σκέψη και ο κριτικός στοχασμός, προκειμένου να προβούν σε ανώτερες διανοητικές δεξιότητες όπως η σύνθεση, η λήψη αποφάσεων και η ερμηνεία των δεδομένων που συνελέγησαν μετά από την ενδελεχή παρατήρηση στη διάρκεια των τριών πρώτων φάσεων (ό.π.: 47).

Αξιοποίηση του μοντέλου Perkins σε διδακτική παρέμβαση στο μάθημα στο μάθημα των Αγγλικών

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο Διαβατών κατά το σχολικό έτος 2013-2014 στην τάξη Στ' και συμμετείχαν σε αυτή 18 μαθητές/τριες, 8 αγόρια και 10 κορίτσια. Για την ολοκλήρωσή της χρειάστηκαν 15 ώρες.

Σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης

Διαθεματικά η διδακτική πρακτική συνδέθηκε με την ενότητα 4 του βιβλίου της Στ' δημοτικού με τίτλο "The History of the Aeroplane" (Η Ιστορία του Αεροπλάνου) στην οποία παρουσιάζεται ο γνωστός πίνακας του Pieter Brueghel "Landscape with the Fall of Icarus" (1558). Παρατηρήθηκε πως οι μαθητές/τριες δεν γνώριζαν το συγκεκριμένο πίνακα ή το ζωγράφο, αλλά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την παρουσίαση γλωσσικών φαινομένων και νέου λεξιλογίου αξιοποιώντας ως οπτικό ερέθισμα ένα έργο τέχνης.

Στόχοι της διδασκαλίας

Οι βασικοί στόχοι της διδακτικής παρέμβασης ήταν οι εξής:

- Η εξοικείωση με αυθεντικά έργα τέχνης, καθώς οι μαθητές/τριες δεν γνώριζαν κανέναν άλλο ζωγράφο πέραν του Pablo Picasso και του Leonardo da Vinci
- Η μύηση στην αισθητική εμπειρία
- Η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών με την αξιοποίηση του μοντέλου Perkins
- Η διερεύνηση των καλλιτεχνικών στοιχείων των έργων τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν για παρατήρηση
- Η γνωριμία με γνωστά καλλιτεχνικά κινήματα
- Η εξάσκηση στην Αγγλική γλώσσα για την παραγωγή γραπτού λόγου, επανάληψη

των μηνών και των τακτικών αριθμητικών

- Η εξάσκηση στην παραγωγή προφορικού λόγου κατά την απάντηση στα ερωτήματα που απευθύνθηκαν σύμφωνα με το μοντέλο Perkins

Υλικό-μέσα διδασκαλίας

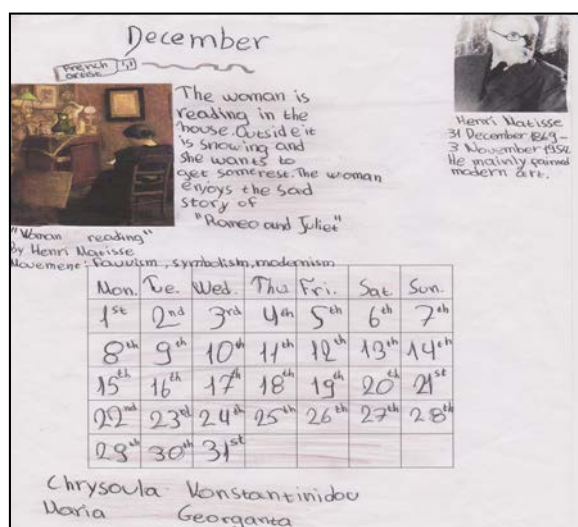
Για την παραγωγή του τελικού προϊόντος, το ημερολόγιο της χρονιάς με την ονομασία “Artful calendar” (Έντεχνο Ημερολόγιο), δόθηκε στους/στις μαθητές/τριες πρότυπη κενή σελίδα ημερολογίου που σχεδιάστηκε από τη διδάσκουσα. Το άνω μέρος της σελίδας είναι λευκό, ενώ το κάτω μέρος αποτελείται από κουτάκια για να συμπληρωθούν με τις ημερομηνίες κάθε μήνα.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν εκτενώς το διαδίκτυο για να αναζητήσουν διάσημους καλλιτέχνες. Τα στοιχεία αναζήτησης που τους/τις οδήγησαν στην εύρεση του υλικού τους ήταν αποκλειστικά ο μήνας γέννησης του καλλιτέχνη, για παράδειγμα, καταχωρούσαν στη μηχανή αναζήτησης της google “January-famous painter born” (Ιανουάριος-γενέθλια διάσημου ζωγράφου) για να φτάσουν σε μία λίστα επιλογών. Στο σύνολο έγινε επιλογή δώδεκα καλλιτεχνών και δώδεκα έργων αυτών.

Παρουσίαση της διδακτικής πρακτικής με την αξιοποίηση του μοντέλου Perkins

Τα έργα που αξιοποιήθηκαν για την υλοποίηση της διδακτικής πρακτικής είναι δώδεκα στο σύνολο, αλλά για την παρούσα ερευνητική εργασία έχει επιλεγεί ένα ως το πιο αντιπροσωπευτικό της δουλειάς που έγινε. Όσον αφορά στην επεξεργασία των έργων, κατά τις τρεις πρώτες φάσεις τα ερωτήματα απευθύνθηκαν στην ολομέλεια, ενώ στην τέταρτη φάση οι μαθητές/τριες εργάστηκαν σε ζευγάρια.

Η σύνθεση η οποία έχει επιλεγεί για ανάλυση είναι ο μήνας Δεκέμβριος για τον οποίο αξιοποιήθηκε το έργο “Woman Reading” (1894) του Henri Matisse.



Εικόνα 1: Μήνας Δεκέμβριος – “Woman Reading” του Henri Matisse

Τα ερωτήματα που απευθύνθηκαν στους/στις μαθητές/τριες προσαρμόστηκαν στο γλωσσικό επίπεδο των μαθητών/τριών στην Αγγλική γλώσσα διαμορφώνοντας κάποια από τα ενδεικτικά ερωτήματα που παρουσιάζει η Μέγα (2011α, 2011β).

Πρώτη φάση: Χρόνος για παρατήρηση

Στην πρώτη φάση της παρατήρησης του έργου τέχνης τα ερωτήματα που αναπτύχθηκαν είναι τα εξής:

- What can you see in this painting? (Τι βλέπετε στον πίνακα ;)
- Look at the clothes of this woman. Does she live in the present era? (Παρατηρείστε τα ρούχα που φορά η γυναίκα. Ζει στην ίδια εποχή με εμάς;)
- Why is this woman not looking at us? (Γιατί δεν μας κοιτά η γυναίκα;)
- This woman is reading a book. What is this book about? (Η γυναίκα διαβάζει ένα βιβλίο. Ποιο είναι το περιεχόμενο του βιβλίου;)

Δεύτερη φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση

Στην δεύτερη φάση της ανοικτής και περιπετειώδους παρατήρησης τα ερωτήματα που απευθύνθηκαν στους/στις μαθητές/τριες είναι τα εξής:

- What is the story behind this painting? (Ποια είναι η ιστορία που εξιστορείται μέσω του πίνακα;)
- How do you feel when you look at this painting? (Πώς νιώθετε κοιτάζοντας αυτόν τον πίνακα;)
- Is there anything in the painting that really surprises you? (Υπάρχει κάτι στον πίνακα που αποτελεί στοιχείο έκπληξης για εσάς;)

Τρίτη φάση: Αναλυτική και σε βάθος παρατήρηση

Στην τρίτη φάση της αναλυτικής και σε βάθος παρατήρησης, οι μαθητές/τριες επέστρεψαν στο στοιχείο της έκπληξης, αφού τους απευθύνθηκε το παρακάτω ερώτημα:

- Although dark colours are used in the painting, the lamp on the top left-hand corner is light green. Why do you think this is happening? (Αν και έχουν χρησιμοποιηθεί σκούρα χρώματα για να πλαισιώσουν τον πίνακα, η λάμπα στην κορυφή του αριστερού μέρους είναι σε ανοικτό πράσινο. Γιατί πιστεύετε συμβαίνει αυτό;)

Συνδυαστικά με το δεύτερο ερώτημα της δεύτερης φάσης σχετικά με τα συναισθήματα που προκαλεί ο πίνακας, οι μαθητές/τριες αποκρίθηκαν πως σε σχέση με τη συνολική μελαγχολική και απόκοσμη ατμόσφαιρα του πίνακα, το πράσινο της λάμπας προσθέτει μια νότα αισιοδοξίας, η οποία ενισχύεται από το έντονο φως που αναδύεται από την εικόνα που βρίσκεται ακριβώς επάνω από το κεφάλι της απεικονιζόμενης γυναίκας.

Καθώς η απεικονιζόμενη γυναίκα αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο στον πίνακα, ένα ακόμη ερώτημα που απευθύνθηκε στους/στις μαθητές/τριες ήταν το εξής:

- According to the elements you see in the painting, what is the personality of this woman? (Βάσει των στοιχείων που παρατηρείτε στον πίνακα, τι συμπεράσματα βγάζετε για την προσωπικότητα αυτής της γυναίκας;)

Στηριζόμενοι στην αναλυτική σκέψη και σε κριτική ερμηνεία των στοιχείων που υπάρχουν στον πίνακα, οι μαθητές/τριες επεσήμαναν πως αυτή η γυναίκα αγαπά ιδιαίτερα το διάβασμα, γεγονός που αποδεικνύεται όχι μόνο από το βιβλίο που διαβάζει, αλλά κι από το βιβλίο που βρίσκεται μέσα στο μισάνοικτο ντουλάπι. Επίσης, είναι λάτρης της τέχνης διότι, πέραν των έργων τέχνης που υπάρχουν στον τοίχο και τα μικρά αγαλματίδια πάνω στο ντουλάπι, στο πάτωμα δίπλα στο ντουλάπι, υπάρχει ένας καμβάς γεγονός που υποδηλώνει πως της αρέσει να ζωγραφίζει. Τέλος, αξιοσημείωτη παρατήρηση ήταν πως τα μαύρα ρούχα της γυναίκας μπορούν να συνδυαστούν με το γεγονός πως μας έχει γυρισμένη την πλάτη καθώς όσοι πενθούν αποφεύγουν την κοινωνικοποίηση και προτιμούν να αποφεύγουν τον κόσμο.

Μια ακόμη σημαντική δραστηριότητα της τρίτης φάσης ήταν οι διανοητικές αλλαγές (mental changes) όπου οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αλλάξουν νοερά κάποια στοιχεία του πίνακα ώστε να τον μετατρέψουν σε ένα πίνακα που να μεταδίδει μια ευχάριστη ατμόσφαιρα. Κάποιες από τις προτάσεις των μαθητών/τριών ήταν να παρουσιάζεται η γυναίκα σε προφίλ και αντί να διαβάζει να έχει τον καμβά μπροστά της και να ζωγραφίζει όρθια. Επιπλέον, το φουστάνι της να έχει ένα χαρούμενο χρώμα, πράσινο ή κόκκινο.

Τέταρτη φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας

Στην τέταρτη φάση της ανασκόπησης της διεργασίας, αξιοποιήθηκαν εκπαιδευτικές πρακτικές που προτείνει η Μέγα (2002, 2011α, 2011β). Μία από αυτές ήταν η παραγωγή γραπτού λόγου, όπου οι μαθητές/τριες εργάστηκαν σε ζευγάρια. Το κείμενο που παρήχθη μετά από την παρατήρηση του συγκεκριμένου πίνακα ήταν το εξής:

“The woman is reading in the house. Outside it is snowing and she wants to get some rest. The woman enjoys the sad story of ‘Romeo and Juliet’”. (Η γυναίκα διαβάζει στο σπίτι. Έξω χιονίζει και θέλει να ξεκουραστεί. Η γυναίκα απολαμβάνει τη θλιβερή ιστορία «Ρωμαίος και Ιουλιέτα»).

Στο κείμενο υπάρχουν στοιχεία που αποδεικνύουν πως το ζευγάρι των μαθητριών που το συνέθεσε αξιοποίησε πληροφορίες όπως εκείνες προέκυψαν κατά την ανάλυση του πίνακα. Έτσι ο καιρός συνάδει με τη διάθεση της γυναίκας που μας γυρνά την πλάτη είτε γιατί έχει τάση για απομόνωση, είτε για ξεκούραση, καθώς η θέση της ανήκει στο σπίτι και οι οικιακές εργασίες αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς της. Επιπλέον, οι

μαθήτριες έχουν βάλει τη γυναίκα να διαβάσει μια θλιβερή και συνάμα ρομαντική ιστορία, γεγονός που αποδεικνύει πως έλαβαν υπόψη όλα εκείνα τα στοιχεία που ενισχύουν τη ζοφερή ατμόσφαιρα η οποία στο σύνολο προβάλλεται μέσα από τον πίνακα.

Τέλος, αφού οι μαθητές/τριες ολοκλήρωσαν τα γραπτά τους κείμενα με τα ζευγάρια τους, επανήλθαν στην ολομέλεια φτιάχνοντας ένα βίντεο όπου περιγράφουν ξεχωριστά τον πίνακα που επέλεξαν και το κείμενο που συνέθεσαν.

Συμπεράσματα – Αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης

Είναι σημαντικό να αντιληφθούμε ως εκπαιδευτικοί πως σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής των μαθητών/τριών εκτός από τις δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης, οφείλουμε να οδηγήσουμε τους/τις μαθητές/τριες στην δεξιότητα του «να βλέπουν» συνδέοντας έτσι τα οπτικά ερεθίσματα και την αισθητική εμπειρία (Alejandro, 1997). Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρόταση αποτελεί μια πράξη αντίστασης στα τυποποιημένα διαγωνίσματα, αφού επετεύχθησαν πολλοί στόχοι που αφορούν στη διδασκαλία των Αγγλικών ως ξένης γλώσσας αξιοποιώντας εναλλακτικά συμβολικά συστήματα. Οι μαθητές/τριες εξασκήθηκαν στο γραπτό και προφορικό λόγο χωρίς να γίνει διδασκαλία αποπλαισιωμένων γραμματικών φαινομένων, ενώ παράλληλα εμπλούτισαν το λεξιλόγιο τους στη γλώσσα στόχο.

Όσον αφορά στην αξιοποίηση του μοντέλου Perkins οι μαθητές/τριες εξασκήθηκαν στην κριτική και αναλυτική σκέψη και παράλληλα η οπτική πληροφορία συνέβαλε στη βελτίωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων στη γλώσσα στόχο. Τα ερωτήματα διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να μην τους/τις δυσκολέψουν, ενώ αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως συμμετείχαν στη μαθησιακή διαδικασία και μαθητές/τριες με μειωμένο βαθμό κινήτρου.

Τέλος, τα γραπτά κείμενα που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες έχοντας ως οπτικό ερέθισμα τους πίνακες που οι ίδιοι/ές επέλεξαν, απέδειξαν πως είναι ικανοί/ές να φιλτράρουν την οπτική πληροφορία μέσα από τις προσωπικές τους πολιτισμικές και κοινωνικές εμπειρίες (Williams, 2007), καθιστώντας έτσι σαφές πως το εκπαιδευτικό πλαίσιο οφείλει να αναμορφωθεί ώστε να συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφία

- Alejandro, A. (1997). Like happy dreams: Integrating visual arts, writing, and reading. Στο J. Flood, S.B. Heath & D. Lapp (Eds.) *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (σελ. 794-800). New York: Macmillan Library Reference USA.
- Arnheim, R. (1989). *Thoughts on art education*. Los Angeles, California: The Getty Center for Education in the Arts.
- Broudy, H.S. (1987). *The role of imagery in learning*. Los Angeles, California: The

Getty Center for Education in the Arts.

- Efland, D.A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Fowler, C. (1994). Strong arts, strong schools. *Educational Leadership: Strategies for Success, Vol. 52(3)*, 4-9.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goodman, N. (1978α). *Languages of art* (2nd edition). Indianapolis: Hackett.
- Goodman, N. (1978β). *Ways of worldmaking*. Indianapolis: Hackett.
- Κόκκος, Α. (2011). Μετασηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Η διαμόρφωση μιας μεθόδου. Στο Α. Κόκκος & συνεργάτες (Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σελ. 71-120). Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.
- Μέγα, Γ. (2002). *Οι τέχνες ως μέσο αποτελεσματικής μάθησης: Το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.
- Μέγα, Γ. (2011α). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία. Στο Α. Κόκκος & συνεργάτες (Επιμ.), *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες* (σελ. 21-67). Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Μέγα, Γ. (2011β). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. Στο Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης: *Βασικό επιμορφωτικό υλικό, τόμος Α': Γενικό μέρος* (σελ. 49-69). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Perkins, D. (1994). *The intelligent eye: Learning to think by looking at art*. Santa Monica, California: The Getty Center for Education in the Arts.
- Williams, T. L. (2007). "Reading" the painting: Exploring visual literacy in the primary grades. *International Reading Association, Vol. 60 (7)*, 636-642.

Ο ρόλος της τέχνης και η σχέση της με τη ζωή

Ψαροπούλου Αθηνά

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψ. Διδάκτορας Ν.Ε. Λογοτεχνίας Παν. Κρήτης
ath.pсарop7@gmail.com

Περίληψη

Το προτεινόμενο σενάριο διδασκαλίας, όπου συνδυάζεται η λογοτεχνία με τη μουσική και τη ζωγραφική, ξεκινά από το ποίημα του Ν. Εγγονόπουλου *ΝΕΑ ΠΕΡΙ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ...*, αξιοποιεί νέες τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης, όπως η δραματοποίηση και το παιχνίδι ρόλων, Νέες Τεχνολογίες και έργα τέχνης κειμενικά, εικαστικά και μουσικά, με βάση την αρχή της διαθεματικότητας και της διδακτικής διαφοροποίησης. Έτσι, στοχεύει να καλλιεργηθεί τόσο η κλασική εγγραμματοσύνη όσο και ο ψηφιακός και αισθητικός γραμματισμός των μαθητών, εξυπηρετώντας τη μαθητοκεντρική πολυτροπική διδακτική προσέγγιση και την ομαδική μορφή διδασκαλίας. Επιπλέον, χρησιμοποιούνται φύλλα εργασίας και ακολουθείται η ολιστική θεώρηση της γνώσης μέσα από την αναζήτηση, εύρεση, σύγκριση και αξιολόγηση των στοιχείων που προκύπτουν από δραστηριότητες διερεύνησης των καλλιτεχνικών δεδομένων, ώστε οι μαθητές όχι μόνο να επικοινωνούν, αλλά και να συν-δημιουργούν το έργο τους, πρώτα σε επίπεδο ομάδων και έπειτα στην ολομέλεια. Στην τελική σύνθεση επιδιώκεται ο κριτικός αναστοχασμός αλλά και η επέκταση προς άλλες δραστηριότητες.

Λέξεις-κλειδιά: ποίηση, ζωγραφική, μουσική, αυτογνωσία, κόσμος

Γνωστικά αντικείμενα της διδακτικής πρότασης

Νεοελληνική Λογοτεχνία, Νεοελληνική Γλώσσα, Πληροφορική, Καλές Τέχνες (Μουσική, Ζωγραφική, Βίντεο).

Ιδιαίτερη περιοχή του γνωστικού αντικειμένου

Ενότητα: Νεότερη Ποίηση-Υπερρεαλισμός από το εγχειρίδιο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Β' Τεύχος, Β' Γενικού Λυκείου. Μελετάται το ποίημα του Νίκου Εγγονόπουλου, *ΝΕΑ ΠΕΡΙ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ ΤΟΥ ΙΣΠΑΝΟΥ ΠΟΙΗΤΟΥ ΦΕΝΤΕΡΙΚΟ ΓΚΑΡΘΙΑ ΛΟΡΚΑ ΣΤΙΣ 19 ΑΥΓΟΥΣΤΟΥ ΤΟΥ 1936 ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΧΑΝΤΑΚΙ ΤΟΥ ΚΑΜΙΝΟ ΝΤΕ ΛΑ ΦΟΥΕΝΤΕ* (από το σχολικό εγχειρίδιο) συγκριτικά με το ποίημα του Κ. Π. Καβάφη, *Μελαγχολία του Ιάσονος Κλεάνδρου ποιητού εν Κομμαγηνή*· 595 μ.Χ. (Καβάφης 1989: 114).

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής πρότασης

Γενικός σκοπός

Να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση της ποίησης αλλά και της τέχνης γενικότερα με την ανθρώπινη εμπειρία και, επομένως, τη σημασία τους για την κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζούμε αλλά και του εαυτού μας (Πρόγραμμα Σπουδών 2011: 21069).

Επιμέρους στόχοι

Γνωστικοί στόχοι

1. Να κατανοήσουν οι μαθητές το περιεχόμενο του ποιήματος που μελετάται και να το συγκρίνουν με το προαναφερθέν ποίημα του Κ. Π. Καβάφη, εντοπίζοντας και διακρίνοντας δεδομένα, καταγράφοντας και παρουσιάζοντας τις απόψεις τους και κατανοώντας τις διαφορετικές οπτικές των δύο ποιητών για το ίδιο θέμα: τον ρόλο της ποίησης και της τέχνης γενικότερα και τη σχέση τους με τη ζωή.
2. Να λειτουργήσουν ως δημιουργικοί αναγνώστες, επισημαίνοντας την ποιητική λειτουργία της γλώσσας του Νίκου Εγγονόπουλου, όπως τη γνώρισαν μέσα από το μελετώμενο ποίημα.
3. Να αξιολογήσουν τη στάση των δύο ποιητών απέναντι στην ποίηση και την τέχνη, καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψη.
4. Να καλλιεργήσουν τη στοχαστική τους ικανότητα, παρατηρώντας ή/και ακούγοντας επιλεγμένα έργα τέχνης, αντιλαμβανόμενοι την επικοινωνία μεταξύ των τεχνών και εκφράζοντας τις εντυπώσεις τους από τη σύνδεση της λογοτεχνίας με άλλες μορφές τέχνης μέσα από το κοινό, υπό εξέταση, θέμα.
5. Να ασκηθούν στη χρήση του Διαδικτύου για την ανεύρεση συγκεκριμένων εικαστικών και μουσικών έργων τέχνης.

Παιδαγωγικοί στόχοι

1. Να μάθουν να συνεργάζονται αποτελεσματικά και δημιουργικά, συμμετέχοντας σε ομάδες εργασίας και παράγοντας έργο μέσα σε αυτές.
2. Να εμπλακούν σε δραστηριότητες, προκειμένου να συνδυαστεί η προϋπάρχουσα γνώση με τη νέα (γνωστική-εποικοδομιστική μάθηση).
3. Να εργάζονται μεθοδικά με συγκεκριμένα φύλλα εργασίας που θα συνδυάζουν κειμενικό και εξωκειμενικό στοιχείο.
4. Να ευαισθητοποιηθούν στο θέμα του ρόλου της τέχνης και της σχέσης της με τη ζωή, διευρύνοντας την προσωπική τους εμπειρία και συγκροτώντας προσωπικό κώδικα αξιών, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τον εαυτό τους και τον κόσμο.
5. Να αναλάβουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη μάθηση (ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ενθαρρυντικός, συμβουλευτικός, καθοδηγητικός και κάποιες φορές συντονιστικός).
6. Να αξιολογήσουν τη διδακτική προσέγγιση του θέματος.

Εκτιμώμενη διάρκεια της διδακτικής πρότασης

Τέσσερις διδακτικές ώρες Ημερήσιου Γενικού Λυκείου.

Γενική περιγραφή της διδακτικής πρότασης

Θεωρητικό, παιδαγωγικό και μεθοδολογικό πλαίσιο

Χρησιμοποιείται η επαγωγική εκπαιδευτική μέθοδος, σε συνδυασμό με τη διερευνητική και την ανακαλυπτική, που εξυπηρετούν καλύτερα τη μαθητοκεντρική πολυτροπική διδακτική προσέγγιση και την ομαδική μορφή διδασκαλίας. Οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία και ατομικά αλλά και, κυρίως, ομαδικά. Εμπεριέχονται οι ακόλουθες τεχνικές: καταγιγισμός ιδεών, παιχνίδι ρόλων και αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού από το Διαδίκτυο. Αξιοποιούνται τα φύλλα εργασίας, καθώς οι μαθητές παράγουν έργο μέσα από αυτά, ακολουθώντας τα βήματα που τους ζητούνται. Ακολουθεί η ολιστική θεώρηση της γνώσης μέσα από την αναζήτηση, εύρεση, σύγκριση και αξιολόγηση των στοιχείων που προκύπτουν από δραστηριότητες διερεύνησης τόσο του κειμένου όσο και εξωκειμενικών δεδομένων, ώστε οι μαθητές όχι μόνο να επικοινωνούν, αλλά και να συν-διαμορφώνουν, να συν-δημιουργούν το έργο τους, πρώτα σε επίπεδο ομάδων και έπειτα στην ολομέλεια. Η τελική σύνθεση επιδιώκει τον κριτικό αναστοχασμό (διαμορφωτική αξιολόγηση) μέσα από ελεύθερη συζήτηση ή έκφραση αλλά και την επέκταση προς άλλες δραστηριότητες, όπου θα αξιοποιούνται η λογοτεχνία, η ζωγραφική, η μουσική, ο κινηματογράφος και οι νέες τεχνολογίες.

Αναλυτική περιγραφή

Πρώτη και δεύτερη διδακτική ώρα

Αφόρμηση (10 λεπτά): Μέσω του προγράμματος προβολής παρουσιάσεων (Power Point) προβάλλεται μέσω βιντεοπροβολέα διαφάνεια με τις φωτογραφίες του Λόρκα και του Εγγονόπουλου, διαβάζονται οι λεζάντες με τα ονόματά τους και μοιράζεται στους μαθητές φωτοτυπημένο από το σχολικό εγχειρίδιο το ποίημα του Ν. Εγγονόπουλου, *ΝΕΑ ΠΕΡΙ ΤΟΥ ΘΑΝΑΤΟΥ ΤΟΥ ΙΣΠΑΝΟΥ ΠΟΙΗΤΟΥ ΦΕΝΤΕΡΙΚΟ ΓΚΑΡΘΙΑ ΛΟΡΚΑ ΣΤΙΣ 19 ΑΥΓΟΥΣΤΟΥ ΤΟΥ 1936 ΜΕΣΑ ΣΤΟ ΧΑΝΤΑΚΙ ΤΟΥ ΚΑΜΙΝΟ ΝΤΕ ΛΑ ΦΟΥΕΝΤΕ*. Ακολουθεί προβολή 2^{ης} διαφάνειας με συνοπτικές πληροφορίες για τη ζωή, το έργο και το μαρτυρικό τέλος του Λόρκα τον Αύγουστο του 1936 από τους φαλαγγίτες του δικτάτορα Φράνκο στον ισπανικό εμφύλιο πόλεμο. Διαβάζονται από τον διδάσκοντα, στο τέλος της διαφάνειας, τα λόγια του Νίκου Καζαντζάκη για τη δολοφονία του Λόρκα: «*Σκότωσαν τον Λόρκα! [...] Ο Λόρκα στον αδελφοκτόνο πόλεμο σκοτώθηκε. Τον σκότωσαν. Θερίστηκε μια από τις μεγαλύτερες ποιητικές ελπίδες του καιρού μας*» (Δημάδης 2010). Τέλος, ακούγεται από CD το ποίημα του Ν. Εγγονόπουλου, όπως το απαγγέλλει ο ηθοποιός Δημήτρης Καταλειφός και στη συνέχεια δίνεται ατομικά σε κάθε μαθητή Φύλλο Εργασίας (I) με τις ερωτήσεις: α) Εντοπίστε στον τίτλο του ποιήματος το όνομα, τον τόπο, τον χρόνο και την ιδιότητα του ανθρώπου που δολοφονήθηκε. β) Ποια λέξη χρησιμοποιεί ο ποιητής για τον θάνατο του Λόρκα στον τίτλο, ποια στη δεύτερη και ποια στην τρίτη στροφή; Έχετε τρία λεπτά στη διάθεσή σας. Με την ολοκλήρωση του πρώτου Φύλλου Εργασίας οι μαθητές εντοπίζουν και

κατανοούν τα πραγματολογικά δεδομένα του ποιήματος, για να ασχοληθούν στη συνέχεια με την ερμηνεία του.

Ανάγνωση του ποιήματος από τον διδάσκοντα-εντοπισμός των βασικών του θεμάτων στην ολομέλεια με την τεχνική του καταιγισμού ιδεών (10 λεπτά): Μετά τη δεύτερη ανάγνωση του ποιήματος από τον εκπαιδευτικό, όπου επισημαίνεται και εξηγείται ο υπότιτλος του ποιήματος, καλούνται οι μαθητές να πουν μονολεκτικά τις ιδέες τους για τους βασικούς θεματικούς άξονες του ποιήματος και όποιος μαθητής το επιθυμεί σηκώνεται στον πίνακα, για να τις καταγράψει. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές κατανοούν και επεξεργάζονται θεματικά το κείμενο, βρίσκοντας τους νοηματικούς του άξονες (στους οποίους κατηγοριοποιούνται οι λέξεις που καταγράφηκαν με τον καταιγισμό ιδεών): τον ρόλο της ποίησης και της τέχνης, τη μοίρα των ποιητών στα νεότερα χρόνια, την ειρωνεία και τον σαρκασμό του ποιητή για «τους γραφιάδες».

Επεξεργασία του κειμένου σε μικρές ομάδες και στην ολομέλεια: οι μαθητές χωρίζονται σε δυάδες και τους μοιράζεται κοινό Φύλλο Εργασίας (II), ώστε να κατακτηθούν από όλους εξίσου οι επιδιωκόμενοι στόχοι, με τα ακόλουθα ερωτήματα:

α) Να επισημάνετε, καταγράφοντας συγκεκριμένα στοιχεία του κειμένου, την ειρωνεία και τον σαρκασμό του ποιητή. (Σκεφθείτε π.χ. για ποιο λόγο χρησιμοποιεί κεφαλαία γράμματα στον τίτλο, γιατί επιλέγει τρεις διαφορετικές λέξεις για τον θάνατο του Λόρκα, ποιος είναι ο ρόλος των επιθέτων, ποια σημεία στίξης υπάρχουν στο ποίημα, ποιες είναι οι λόγιες λέξεις και εκφράσεις του ποιήματος).

β) Ποιος είναι, σύμφωνα με τον Νίκο Εγγονόπουλο, ο ρόλος της ποίησης και της τέχνης γενικότερα; Ποια σημασία δίνει στα ρήματα «ζήσουμε» και «πεθάνουμε»; Ποιους εννοεί με την προσωπική αντωνυμία «μας» στον πρώτο στίχο;

γ) Να προετοιμάσετε ένα παιχνίδι ρόλων στο οποίο ο ένας μαθητής θα υποδύεται τον δημοσιογράφο, που παρουσιάζει τη δολοφονία του Λόρκα και ο άλλος τον ποιητή, που εκφράζει με ειρωνικό τρόπο την αποστροφή του για τον λόγο και το ύφος των δημοσιογράφων.

Δίνονται στους μαθητές 30 λεπτά, για να επεξεργαστούν τα ερωτήματα και στη συνέχεια δύο ομάδες παρουσιάζουν τις απαντήσεις τους στα δύο πρώτα ερωτήματα και ακολουθεί συζήτηση, με την οποία συμπληρώνεται και ολοκληρώνεται η επεξεργασία του κειμένου. Το πρώτο διδακτικό δίωρο κλείνει με το παιχνίδι ρόλων, το οποίο αναλαμβάνουν να δραματοποιήσουν άλλες (διαφορετικές από τις προηγούμενες) ομάδες. Με το παιχνίδι ρόλων οι μαθητές θα βιώσουν, μέσω του αυτοσχεδιασμού, τη στάση του Εγγονόπουλου για τον ρόλο της ποίησης και της τέχνης και τη σχέση τους με τη ζωή.

Τρίτη Διδακτική Ώρα (στο Εργαστήριο της Πληροφορικής)

Διαμόρφωση μεγαλύτερων ομάδων-παραγωγή έργου στο πλαίσιο των ομάδων αυτών: οι μαθητές συγκροτούν ομάδες (τετράδες ή πεντάδες), διαφορετικές ως προς τη σύνθεσή τους από τις προηγούμενες, ώστε να υπάρχει η μεγαλύτερη δυνατή διαφοροποίηση και

αναλαμβάνουν να ολοκληρώσουν το έργο τους, όπως αυτό προσδιορίζεται από το Φύλλο Εργασίας (IIIα, IIIβ, IIIγ), που διανέμεται σε καθεμία από αυτές:

IIIα. Ομάδα Α και Γ: Ποητές

1. Αφού επισκεφθείτε την ιστοσελίδα Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού - Καβάφης Κ. Π. - Cavafy, να ανοίξετε από τα Αναγνωρισμένα ποιήματα την υπερσύνδεση με τον αριθμό 87 και τον τίτλο *Μελαγχολία του Ιάσονος Κλεάνδρου· ποιητού εν Κομμαγηνή· 595 μ.Χ.* Να διαβάσετε το ποίημα αυτό του Κ. Π. Καβάφη και να γράψετε σε μια παράγραφο 60-80 λέξεων ποια είναι η γνώμη του για τον ρόλο της ποίησης και της τέχνης.
2. Να συγκρίνετε την οπτική των δύο ποιητών (Εγγονόπουλου και Καβάφη) για την τέχνη τους, όπως διαγράφεται στα δύο ποιήματα, που έχετε μελετήσει. Πώς βλέπουν την ποίηση και την τέχνη και ποια θεωρούν ότι είναι η σχέση τους με τη ζωή; Ποιος από τους δύο νιώθετε ότι εκφράζει και τη δική σας στάση; Να διατυπώσετε την άποψή σας σε μια παράγραφο 80-100 λέξεων.
3. Αφού επισκεφθείτε την ιστοσελίδα α ρ ι σ μ α ρ ί: "ΦΡΕΙΔΕΡΙΚΟΣ ΓΚΑΡΘΙΑ ΛΟΡΚΑ, Ο ΙΣΠΑΝΟΣ ΠΟΙΗΤΗΣ ΠΟΥ ΣΚΟΤΩΘΗΚΕ", να διαβάσετε τον *Όρκο* των ποιητών στον Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα, ποίημα που έγραψε το 1937 στο Παρίσι (στο Β΄ Διεθνές Συνέδριο των Συγγραφέων για την Υπεράσπιση της Κουλτούρας εναντίον του Φασισμού) ο Στρατής Τσίρκας με τον Λάνγκτον Χιους. Ο *Όρκος* υπογράφηκε από σαράντα συγγραφείς που εκπροσωπούσαν είκοσι έξι χώρες. Ποιες είναι οι σκέψεις και τα συναισθήματά σας; Πώς συνδέεται ο *Όρκος* με το ποίημα του Ν. Εγγονόπουλου για τον Λόρκα; Μπορείτε να εκφραστείτε με πεζό ή ποιητικό κείμενο.

Διαδικασία: α) Αναθέστε σε κάποια από τα μέλη της ομάδας σας τον ρόλο του συντονιστή (δίνει οδηγίες και κατευθύνει την εργασία), του γραμματέα (καταγράφει το αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας), του παρουσιαστή (ανακοινώνει στην ολομέλεια το αποτέλεσμα της δουλειάς σας).

β) Συζητήστε μεταξύ σας, σύντομα, τα δεδομένα, για να καταλήξετε σε συμπεράσματα.

γ) Γράψτε ό,τι σας ζητείται στο φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια θα το ανακοινώσετε στην ολομέλεια.

δ) Στο τέλος της ώρας θα παραδώσετε το φύλλο εργασίας.

IIIβ. Ομάδα Β και Δ: Μουσικοί

1. Αφού επισκεφθείτε την ιστοσελίδα Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού - Καβάφης Κ. Π. - Cavafy, να ανοίξετε από τα Αναγνωρισμένα ποιήματα την υπερσύνδεση με τον αριθμό 87 και τον τίτλο *Μελαγχολία του Ιάσονος Κλεάνδρου· ποιητού εν Κομμαγηνή· 595 μ.Χ.* Να διαβάσετε το ποίημα αυτό του Κ. Π. Καβάφη και να

γράψετε σε μια παράγραφο 60-80 λέξεων ποια είναι η γνώμη του για τον ρόλο της ποίησης και της τέχνης.

2. Να συγκρίνετε την οπτική των δύο ποιητών (Εγγονόπουλου και Καβάφη) για την τέχνη τους, όπως διαγράφεται στα δύο ποιήματα, που έχετε μελετήσει. Πώς βλέπουν την ποίηση και την τέχνη και ποια θεωρούν ότι είναι η σχέση τους με τη ζωή; Ποιος από τους δύο νιώθετε ότι εκφράζει και τη δική σας στάση; Να διατυπώσετε την άποψή σας σε μια παράγραφο 80-100 λέξεων.
3. Αφού επισκεφθείτε την ιστοσελίδα Νίκος Καββαδίας - Federico Garcia Lorca - YouTube, να παρακολουθήσετε το βίντεο (διάρκειας 3 λεπτών και 10 δευτερολέπτων) με τίτλο Νίκος Καββαδίας-Federico Garcia Lorca. Πρόκειται για το ομότιτλο ποίημα του Ν. Καββαδία, με το οποίο τιμά τον Λόρκα, όπως αυτό έχει μελοποιηθεί από τον Θάνο Μικρούτσικο και ερμηνευθεί από τον Γιάννη Κούτρα. Ποιες είναι οι σκέψεις και τα συναισθήματά σας; Πώς συνδέεται το τραγούδι αυτό με το ποίημα του Ν. Εγγονόπουλου για τον Λόρκα; Μπορείτε να εκφραστείτε με λόγια ή με κάποια μουσική σύνθεση.

Διαδικασία: α) Αναθέστε σε κάποια από τα μέλη της ομάδας σας τον ρόλο του συντονιστή (δίνει οδηγίες και κατευθύνει την εργασία), του γραμματέα (καταγράφει το αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας), του παρουσιαστή (ανακοινώνει στην ολομέλεια το αποτέλεσμα της δουλειάς σας).

β) Συζητήστε μεταξύ σας, σύντομα, τα δεδομένα, για να καταλήξετε σε συμπεράσματα.

γ) Γράψτε ό,τι σας ζητείται στο φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια θα το ανακοινώσετε στην ολομέλεια.

δ) Στο τέλος της ώρας θα παραδώσετε το φύλλο εργασίας.

IIIγ. Ομάδα Ε και ΣΤ: Ζωγράφοι

1. Αφού επισκεφθείτε την ιστοσελίδα Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού - Καβάφης Κ. Π. - Cavafy, να ανοίξετε από τα Αναγνωρισμένα ποιήματα την υπερσύνδεση με τον αριθμό 87 και τον τίτλο *Μελαγχολία του Ιάσονος Κλεάνδρου· ποιητού εν Κομμαγηνή· 595 μ.Χ.* Να διαβάσετε το ποίημα αυτό του Κ. Π. Καβάφη και να γράψετε σε μια παράγραφο 60-80 λέξεων ποια είναι η γνώμη του για τον ρόλο της ποίησης και της τέχνης.
2. Να συγκρίνετε την οπτική των δύο ποιητών (Εγγονόπουλου και Καβάφη) για την τέχνη τους, όπως διαγράφεται στα δύο ποιήματα, που έχετε μελετήσει. Πώς βλέπουν την ποίηση και την τέχνη και ποια θεωρούν ότι είναι η σχέση τους με τη ζωή; Ποιος από τους δύο νιώθετε ότι εκφράζει και τη δική σας στάση; Να διατυπώσετε την άποψή σας σε μια παράγραφο 80-100 λέξεων.

3. Αφού επισκεφθείτε την ιστοσελίδα Εγγονόπουλος, Επίσημο Site, να ανοίξετε τον υπερσύνδεσμο ζωγραφική, έπειτα τις ελαιογραφίες και να βρείτε τον πίνακα «Ποιητής και ήρωας» (εναλλακτικός τρόπος ανεύρεσης: Ποιητής και Ήρωας, Ελαιογραφίες, Ζωγραφική - Εγγονόπουλος). Τι βλέπετε σε αυτό το έργο τέχνης που σας προξενεί το ενδιαφέρον; Ποιες είναι οι πρώτες σας εκτιμήσεις, σκέψεις και συναισθήματα; Πώς συνδέεται ο πίνακας αυτός του Ν. Εγγονόπουλου με το ποίημά του για τον Λόρκα; Μπορείτε να εκφραστείτε με λόγια ή με εικόνες.

Διαδικασία: α) Αναθέστε σε κάποια από τα μέλη της ομάδας σας τον ρόλο του συντονιστή (δίνει οδηγίες και κατευθύνει την εργασία), του γραμματέα (καταγράφει το αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας), του παρουσιαστή (ανακοινώνει στην ολομέλεια το αποτέλεσμα της δουλειάς σας).

β) Συζητήστε μεταξύ σας, σύντομα, τα δεδομένα, για να καταλήξετε σε συμπεράσματα.

γ) Γράψτε ό,τι σας ζητείται στο φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια θα το ανακοινώσετε στην ολομέλεια.

δ) Στο τέλος της ώρας θα παραδώσετε το φύλλο εργασίας.

Τέταρτη Διδακτική Ώρα (στο Εργαστήριο της Πληροφορικής)

Παρουσίαση του έργου των ομάδων στην ολομέλεια – τελική σύνθεση: οι ομάδες παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της δουλειάς τους στην ολομέλεια. Δίνεται σε κάθε ομάδα χρόνος πέντε-έξι λεπτών. Η επεξεργασία του θέματος ολοκληρώνεται με τη διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού. Οι μαθητές συζητούν στην ολομέλεια, καταθέτοντας την άποψή τους για τα ποιήματα που επεξεργάστηκαν και για τη στάση των δύο ποιητών απέναντι στην τέχνη τους. Μιλούν για τον ρόλο της τέχνης και για τη δύναμή της να διαμορφώνει συνειδήσεις και τρόπους ζωής. Συζητιέται επίσης η διδακτική προσέγγιση του θέματος: Θεωρούν αδιάφορη ή ενδιαφέρουσα τη χρήση του βιντεοπρωβόλεα και του Διαδικτύου; Πιστεύουν ότι η διαμόρφωση ομάδων και η παραγωγή έργου στο πλαίσιο τους καθιστούν τη διδακτική πρακτική βαρετή, αδιάφορη, ενδιαφέρουσα, πρωτότυπη, επιτυχημένη;

Επέκταση: Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για άλλες αναγνωστικές και διαθεματικές δραστηριότητες. Θέματα ερευνητικής εργασίας (project) που μπορεί να προταθούν στους μαθητές είναι: «Η παρουσία του Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα στη νεότερη ελληνική ποίηση και δισκογραφία», «Πώς επηρέασε ο Β' παγκόσμιος πόλεμος νεότερους ποιητές, ζωγράφους και σκηνοθέτες κινηματογράφου;», «Τα θεατρικά έργα του Λόρκα και οι ελληνικές μεταφράσεις τους», «Ποιήματα ποιητικής: τι πιστεύουν οι ίδιοι οι ποιητές για την ποίηση;».

Επίσης, θα μπορούσαν να δοθούν στους μαθητές δραστηριότητες ελεύθερης έκφρασης, ατομικά ή κατά προτίμηση σε ομάδες: «Προτείνετε έναν άλλο τίτλο για το ποίημα του

Ν. Εγγονόπουλου, αιτιολογώντας την επιλογή σας». «Επινοήστε μια δική σας ιστορία για την επίδραση που ασκεί η τέχνη στη ζωή μας και παρουσιάστε την ή προφορικά ή γραπτά ή δραματοποιημένα».

Αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης

Κατά την εφαρμογή της Διδακτικής Πρακτικής και συγκεκριμένα στη φάση της τελικής σύνθεσης γίνεται κριτικός αναστοχασμός (*διαμορφωτική αξιολόγηση*) της διδακτικής προσέγγισης με ελεύθερη συζήτηση. Εναλλακτικά ή συμπληρωματικά μπορεί να δοθεί, εφόσον ο χρόνος το επιτρέπει, σύντομο (5 λεπτών) τεστ αξιολόγησης, με το οποίο αξιολογείται η αφομοίωση της διδαχθείσας ύλης με βάση τους μαθησιακούς στόχους που τέθηκαν. Τέλος, μπορεί, επίσης, να διανεμηθεί φύλλο αξιολόγησης της διδασκαλίας (*τελική αξιολόγηση*), το οποίο οι μαθητές συμπληρώνουν ανώνυμα, με ερωτήματα για το πόσο έγιναν κατανοητοί οι στόχοι της διδασκαλίας (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ), για το πώς χαρακτηρίζουν τη χρήση του τεχνολογικού υλικού (αδιάφορη, ενδιαφέρουσα) και, τελικά, την ίδια τη διδακτική πρακτική (ανιαρή, ενδιαφέρουσα, επιτυχημένη).

Βιβλιογραφικές Πηγές

Αργυροπούλου, Χ. (επιμ.) (2007). *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα και τα σχέδια εργασίας/project: Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

(2011). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό Μέρος*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

(2011). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Β: Ειδικό Μέρος, ΠΕ02 Φιλολόγοι*, Αρχική έκδοση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

(2011). *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Β: Ειδικό Μέρος «Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση»*, Αρχική έκδοση, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δημάδης, Κ. Α. (2010). Ο Νίκος Καζαντζάκης πληροφορεί το αναγνωστικό κοινό στην Ελλάδα για την εκτέλεση του Φεντερίκο Γκαρθία Λόρκα, στον τόμο *Εντυχισμός. Τιμή στον Ερατοσθένη Γ. Καψωμένο*, Ιωάννινα.

Εγγονόπουλος, Ν. (2007). *Ποιήματα*, Ίκαρος.

Ε.ΚΕ.ΒΙ.-ΥΠ.ΠΟ. (2007). *Ν. Εγγονόπουλος «η αγάπη είναι ο μόνος τρόπος...»*. *Εκατό χρόνια από τη γέννησή του*, Αθήνα.

Καβάφης, Κ. Π. (1989). *Ποιήματα (1897-1933)*, Στιχαριθμημένη έκδοση φροντισμένη από τον Γ. Π. Σαββίδη, Ίκαρος.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δ/θμιας Εκπαίδευσης (2009). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γενικό Λύκειο*, Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β' Τεύχος, Β' Τάξη Γενικού Λυκείου, Βιβλίο Καθηγητή*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας της Α' τάξης Γενικού Λυκείου, Φ.Ε.Κ., τ. Β', αρ. 1562, 27 Ιουνίου 2011.

Υλικοτεχνική υποδομή

1. CD: *Νίκος Εγγονόπουλος. Είκοσι και ένα ποιήματα*. Διαβάζει ο Δημήτρης Καταλειφός, περιοδικό *Η Λέξη* 179 (Γενάρης-Μάρτης 2004).
2. MS Office (POWERPOINT).
3. Βιντεοπροβολέας.
4. Διαδίκτυο:
 - α) <http://www.snhell.gr> (Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού)
 - β) <http://www.engonopoulos.gr> (Επίσημος Ιστότοπος για τον Νίκο Εγγονόπουλο, Επιμέλεια και Copyright Ερριέττη Εγγονοπούλου)
 - γ) <http://www.youtube.com>
 - δ) <http://estamou.blogspot.com/2011/08/blog-post.html> (το ιστολόγιο της φιλόλογου Ευαγγελίας Στάμου).

Ολιστική προσέγγιση της ιστορίας. Μελέτη περίπτωσης Το κραχ (1929)

Κουτσούρη Γ. Ευαγγελία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Δρ Αρχιτεκτονικής Ε.Μ.Π

valkoy1@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται να καταδειχθεί η καταλυτική επίδραση της ολιστικής προσέγγισης των ιστορικών φαινομένων στην παιδαγωγική διαδικασία μέσω της διαθεματικότητας εντός του θεσμικού εκπαιδευτικού πλαισίου, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων επιβίωσης και προσοικείωσης μηχανισμών ανάγνωσης και ερμηνείας της πραγματικότητας, από πλευράς των μαθητών. Μελετάται η περίπτωση της υλοποίησης ενός διδακτικού σεναρίου το οποίο σχετίζεται με την ύλη του αναλυτικού προγράμματος της Ιστορίας Γενικής Παιδείας στη Γ τάξη του λυκείου και αναφέρεται στο Κραχ του 1929, το οποίο αποκτά ιδιαίτερα επίκαιρη διάσταση στο πλαίσιο της τρέχουσας και διαρκούς παγκόσμιας οικονομικής κρίσης. Τα συμπεράσματα από την αξιολόγηση του σεναρίου σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα της υλοποίησής του καταδεικνύουν την επιτακτική ανάγκη επαναπροσδιορισμού των σκοπών και στόχων της εκπαίδευσης σε σχέση με την προγύμναση των μαθητών ως προς τη γόνιμη προσαρμογή τους σε μια διαρκώς μεταλλασσόμενη πραγματικότητα.

Λεξείς-Κλειδιά: κρίση, επιβίωση, κοινωνία, οικονομία, ιδεολογία

Εισαγωγή

Κατά το σχολικό έτος 2009-2010, στο Καλλιτεχνικό Σχολείο Γέρακα, συγκεκριμένοι παράγοντες οδήγησαν σε αλλαγές ή καλύτερα σε πειραματισμούς, ως προς την προσέγγιση της διδακτέας ύλης του μαθήματος της Ιστορίας, ιδιαίτερα στη Γ λυκείου, τάξη στην οποία οι μαθητές είθισται να επικεντρώνουν την προσπάθειά τους στην επίδοση των βέλτιστων αποτελεσμάτων στις πανελλαδικές εξετάσεις, περιορίζοντας στα στοιχειώδη τη μελέτη της ύλης των μαθημάτων της Γενικής παιδείας. Ωστόσο, το ενδιαφέρον των μαθητών για τα ιστορικά θέματα που αναπτύσσονται στην ύλη του συγκεκριμένου μαθήματος εμφανίζεται ιδιαίτερα έντονο, σε συνδυασμό με τον εγγενή προς την εφηβεία νεανικό ενθουσιασμό για την προσωπική συμβολή στο όραμα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Παράλληλα, η ηλικιακή ωριμότητα των μαθητών – αφού αρκετοί εξ αυτών ενηλικιώνονται στη διάρκεια του τελευταίου εκπαιδευτικού έτους – αποτελεί σημαντική παράμετρο ως προς τη δυνατότητά τους να ερμηνεύουν κριτικά τις διεργασίες που καθορίζουν τις ιστορικές εξελίξεις. Το νέο δεδομένο στα προαναφερθέντα στοιχεία, από το τέλος της δεκαετίας του 2000, απετέλεσε η πρωτοεμφανιζόμενη παγκόσμια κρίση η οποία ανέδειξε την ανάγκη προσέγγισης της ύλης του μαθήματος ευρύτερα και ουσιαστικότερα. Στην κατεύθυνση αυτή, η διαθεματικότητα – σύμφυτο προς την υπόσταση του Καλλιτεχνικού Σχολείου στοιχείο, όπως έχει

καταγραφεί στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων του, κατά το διάστημα της υπερδεκαετούς λειτουργίας του – ως εργαλείο βρήκε τον πραγματικό της ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν για πρώτη φορά την ουσία και τη χρησιμότητά της στην κατεύθυνση της συνολικής θεώρησης των πραγμάτων, η οποία αποτελεί ίδιον του φιλοσοφικού στοχασμού. Επ' αυτού, αξίζει να σημειωθεί ότι, από τη Β λυκείου ήδη, οι μαθητές έχουν προγυμνασθεί στην πολυπρισματική προσέγγιση της γνώσης και τον αναστοχασμό με αφετηρία το μάθημα της Φιλοσοφίας το οποίο έχει αποτελέσει κατ' επανάληψη αφετηρία διακεκριμένων διαθεματικών δραστηριοτήτων.

Ταυτότητα της Διδακτικής Πρακτικής

Το Διδακτικό Σενάριο αφορά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αναφέρεται στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας Γενικής Παιδείας στη Γ λυκείου (Περιοχή του γνωστικού αντικείμενου: Κεφάλαιο Δ, Η Ευρώπη και ο κόσμος κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου, Ενότητα 3. *Η Διεθνής οικονομική κρίση και οι συνέπειές της*). Η προτεινόμενη διδακτική πρακτική αναφέρεται σε μια ακολουθία Σχεδίων Μαθήματος με μεγαλύτερη του δίωρου διάρκεια, ουσιαστικά δηλαδή σ' ένα Σενάριο Διδασκαλίας που αποτελεί ταυτόχρονα και ένα επιτυχημένο παράδειγμα ευρύτερης συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων σε μια σχολική μονάδα, ενώ παράλληλα συμβάλλει σ' έναν λειτουργικότερο τρόπο υπέρβασης των δυσκολιών του αναλυτικού προγράμματος. Ουσιαστικά, πρόκειται και για δείγμα Καλής Πρακτικής με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών και την εφαρμογή σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας. *Συμβατότητα με το ΑΠΣ & το ΔΕΠΠΣ:* Αυτή η διδακτική πρακτική ανήκει στο ΑΠΣ και συγκεκριμένα – επειδή πρόκειται για μάθημα της Γ Λυκείου το οποίο κατ' επιλογή εξετάζεται πανελλαδικώς κατ' εναλλαγή προς τη Βιολογία – ακολουθούνται οι οδηγίες για την ύλη των σχετικών μαθημάτων (ΦΕΚ φύλλο 1698, 29 Ιουλίου 2011, 23351). Ως προς την προσέγγιση και την επεξεργασία του θέματος ακολουθούνται οι αρχές της διαθεματικότητας, όπως καθορίζονται από το ΔΕΠΠΣ, καθώς και οι οδηγίες του Ενιαίου Πλαισίου Σπουδών σχετικά με την Ιστορία (κεφ. IV, ενότητα: Η διεθνής οικονομική κρίση και οι επιπτώσεις της, σελ. 104 – 105). Επίσης, αναφορά στο κραχ του 1929 γίνεται στην Ιστορία Κατεύθυνσης Γ Λυκείου, στην Ενότητα I, Από την Αγροτική Οικονομία στην Αστικοποίηση, Κεφάλαιο : Η οικονομική ζωή κατά την περίοδο 1922-1936.

Στοχοθεσία της Διδακτικής Πρακτικής

Γενικός Σκοπός

Ο γενικός σκοπός της προτεινόμενης διδακτικής πρακτικής είναι ο προσδιορισμός του γενικότερου ιστορικού πλαισίου μιας εποχής μέσω συγκεκριμένων παραμέτρων προσέγγισης (οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών) στον άξονα της βιωματικής μάθησης, με επιθυμητό αποτέλεσμα την υιοθέτηση λειτουργικών στάσεων και συμπεριφορών. Σε επίπεδο θεωρητικού πλαισίου, η ενεργός παρουσία των μαθητών ως αυριανών πολιτών προϋποθέτει ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της εν γένει προ-

σωπικότητάς τους, όπως αναφέρεται στο Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για την Ιστορία: «Γενικός σκοπός της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και ιστορικής συνείδησης. Ειδικότερα, η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και τη σύνδεση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς του ανθρώπου σε συγκεκριμένες καταστάσεις και την εξασφάλιση των προϋποθέσεων για την εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και συνείδησης συνδέεται έτσι με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία συνειδητών πολιτών». Η προτεινόμενη διδακτική πρακτική είναι απόλυτα συμβατή με τις αρχές και τους στόχους της σύγχρονης εκπαιδευτικής κουλτούρας (Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση, Αυτο-αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου) που αναπτύσσεται με στόχους πολλαπλούς και διασυνδεδεμένους υπό το θεμελιώδη σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, μέσω της δια βίου μάθησης και της κοινωνικής συνοχής μέσω της επιχειρηματικότητας. Εκ παραλλήλου, η χρήση των ΤΠΕ στο πλαίσιο του ψηφιακού σχολείου επιτρέπει «το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία» με παιδαγωγικούς χειρισμούς που χειραφετούν διακριτικά τους μαθητές μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας, «μαθαίνουντάς τους πώς να μαθαίνουν».

Επιμέρους Στόχοι

Γνωστικοί: Να κατανοούν οι μαθητές τη στενή διασύνδεση οικονομικών, κοινωνικών και οικονομικών παραμέτρων στο ιστορικό γίνεσθαι. Να διακρίνουν μέσα από τα φαινόμενα τις αιτίες των ιστορικών φαινομένων. *Βιωματικοί:* Να αξιοποιούν τα εργαλεία της τέχνης καλλιεργώντας την τεχνική της ενσυναίσθησης (να μπαίνουν στη θέση κάποιου άλλου), ώστε να εμπλουτίζουν τα βιώματά τους με απώτερο στόχο την όξυνση της επικοινωνιακής τους ικανότητας (απαραίτητο εφόδιο επιβίωσης). *Υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών:* Να συνειδητοποιήσουν ότι ανάλογες καταστάσεις έχει βιώσει η κοινωνία μας και στο παρελθόν και μάλιστα σε παρόμοιο πλαίσιο οικονομικών διεργασιών. Με εφόδιο την εμπειρία του παρελθόντος, συνεπώς, να οδηγηθούν στην υιοθέτηση ενεργητικών συμπεριφορών που θα τους βοηθήσουν να επιβιώσουν και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου.

Αναλυτική Περιγραφή του Εκπαιδευτικού Σεναρίου

Για τις ανάγκες του μαθήματος της Ιστορίας Γενικής Παιδείας στη Γ λυκείου, οι μαθητές έχουν χωριστεί από την αρχή του σχολικού έτους σε τέσσερις ομάδες ισάριθμων ατόμων, ακολουθώντας το σκεπτικό συγγραφής και διδακτικής της ιστορίας του σχολικού εγχειριδίου της Α' λυκείου. Η μέθοδος αυτή ακολουθείται από τους διδάσκοντες το μάθημα της Ιστορίας στο λύκειο, στο πλαίσιο της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (ιστολόγιο ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ-ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ) Κάθε ομάδα αναλαμβάνει τη ενεργό μελέτη ενός τομέα της εκάστοτε διδακτικής ενότητας (οικονομία – κοινωνία – κουλτούρα – τέχνη) και ακολουθεί η παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης.

1^η Διδακτική ώρα (Αφόρμηση – Ανάθεση έργου στις Ομάδες)

Για τις ανάγκες υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου, γίνεται χρήση της αίθουσας Πληροφορικής, για πρόσβαση στο διαδίκτυο. Οι μαθητές κάθονται ανά ομάδες σε αντίστοιχες συστάδες θρανίων προς τις προαναφερθείσες ομάδες εργασίας. Ενδείκνυται συνδιδασκαλία με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (οικονομολόγου, κοινωνιολόγου, κινηματογραφιστή), είτε με φυσική παρουσία είτε με τηλεδιάσκεψη. Στη διάρκεια της πρώτης διδακτικής ώρας γίνεται παρουσίαση του θέματος και ανατίθεται έργο στις τέσσερις ομάδες. Η αφόρμηση (διάρκειας 15') δίνεται με την ανάγνωση της πηγής από *Τα Σταφύλια της Οργής* και ακολουθεί ένας σύντομος σχολιασμός βασισμένος στη μέθοδο ανάλυσης ιστορικών πηγών. Στη συνέχεια, προβάλλεται απόσπασμα από την ομώνυμη ταινία, ενώ έχει προηγηθεί μια σύντομη παρουσίαση του σεναρίου, από τον εκπαιδευτικό και δρομολογείται μια προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις στους ήρωες πάνω στο υποτιθέμενο ερώτημα: *«Αν ανήκαμε κι εμείς στην οικογένεια που μετακινείται συνεχώς για να επιβιώσει, τι θα θέλαμε να ξέρουμε για τη γενικότερη κατάσταση, αλλά και ποιες διεξόδους θα είχαμε να προτείνουμε στους ήρωες;»* Ακολουθώντας, διανέμονται τα φύλλα εργασίας στις ομάδες.

Ομάδα μελέτης Οικονομικών θεμάτων

Η ομάδα αυτή προσπαθεί να διερευνήσει το οικονομικό περιβάλλον της εποχής, να προσδιορίσει τους παράγοντες που προκαλούν οικονομική κρίση, να παρουσιάσει τις λύσεις που προτάθηκαν διαχρονικά, με έμφαση στο πρότυπο του Κένυς και το συνδυασμό ελεύθερης αγοράς και κοινωνικού κράτους, με βάση υπάρχον σχετικό υλικό στα σχολικά εγχειρίδια και με την καθοδήγηση οικονομολόγου εκπαιδευτικού

Ομάδα μελέτης Κοινωνικών θεμάτων

Η ομάδα αυτή μελετά τις συνέπειες που προκαλούνται στο σύνολο της κοινωνίας από τις οικονομικές αλλαγές, όπως όρους συγκρότησης κοινωνικής διαστρωμάτωσης, κριτήρια ταξικότητας, λόγους ταξικών συγκρούσεων, συνοχή / ρήξη κοινωνικού ιστού κλπ Η μελέτη στηρίζεται στα σχετικά σχολικά εγχειρίδια και καθοδηγείται από τον κοινωνιολόγο εκπαιδευτικό του σχολείου. Εναλλακτικά, βοήθεια παρέχεται στους μαθητές από τον οικονομολόγο εκπαιδευτικό.

Ομάδα μελέτης θεμάτων Κουλτούρας - Πολιτισμού

Η ομάδα αυτή διερευνά τις ιδεολογικές μεταλλαγές που επιφέρουν οι οικονομικές ανακατατάξεις, όσον αφορά τόσο στο ατομικό όσο και στο συλλογικό αξιακό σύστημα (γλώσσα, θρησκεία, πολιτική, επιστήμη, τέχνες, γράμματα και κυρίως ήθος, πώς δηλαδή μια κοινωνία διαμορφώνει την αντίληψη περί ήθους) . Να επισημανθεί ότι χρήζουν διαλεύκανσης οι όροι κουλτούρα και πολιτισμός. Στο πλαίσιο της ομάδας αυτής συνεργάζονται εκπαιδευτικοί όλων των καλλιτεχνικών ειδικοτήτων (εικαστικά – θέατρο – χορός), ενώ ο ρόλος του φιλολόγου είναι συντονιστικός.

Ομάδα Κινηματογράφου

Για τις ανάγκες του συγκεκριμένου σεναρίου έχει δημιουργηθεί η υπο-ομάδα του Κινηματογράφου. Τα μέλη αυτής της ομάδας διαμορφώνουν άποψη για την παγκόσμια οικονομική κρίση του 1929 μέσα από την παρακολούθηση σχετικών ταινιών και καθοδηγημένων αποσπασμάτων, με βάση το ηλεκτρονικό άρθρο Οικονομική κρίση και κινηματογράφος. Αφορμή δίνεται και από το Πανόραμα Ευρωπαϊκού Κινηματογράφου 2009 με το αφιέρωμα Οι μέρες της οργής, εστιάζοντας στην ταινία τα Σταφύλια της Οργής. Οι μαθητές διερευνούν την κινηματογραφική θεματολογία της οικονομικής κρίσης και τη συμβολή της έβδομης τέχνης στην κατανόηση πολύπλοκων κοινωνικοπολιτικών φαινομένων.

2^η διδακτική ώρα (Έργο Ομάδων)

Η δεύτερη διδακτική ώρα ενδείκνυται να αποτελεί άμεση συνέχεια ενός διδακτικού δίωρου, προκειμένου οι μαθητές να επεξεργαστούν τα ερωτήματα των φύλλων εργασίας που τους έχουν διανεμηθεί, γνωρίζοντας ότι πρέπει να ετοιμάσουν με βάση τις ερωτήσεις ένα κείμενο το οποίο θα παρουσιάσει εκπρόσωπος της κάθε ομάδας στην ολομέλεια της τάξης, κατά την επόμενη διδακτική ώρα και ο χρόνος της παρουσίας δεν θα ξεπερνά τα 10' λεπτά.

3^η Διδακτική ώρα (Παρουσίαση έργου Ομάδων στην Ολομέλεια)

Οι μαθητές παρουσιάζουν μέσω του εκπροσώπου τους το έργο τους στην ολομέλεια, δέχονται ερωτήσεις και γίνεται συζήτηση. Λέξεις κλειδιά καταγράφονται καταγράφονται στον πίνακα ή στο διαδραστικό. Το σύνολο των μαθητών κρατά σημειώσεις.

4^η Διδακτική ώρα (Αξιολόγηση της Διδακτικής Πρακτικής)

Λόγω της επικαιρότητας του θέματος και του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος των μαθητών για τα θέματα που απορρέουν από αυτό, τα τελευταία χρόνια αφιερώνεται άλλη μια διδακτική ώρα, στη διάρκεια της οποίας γίνεται επικαιροποίηση του θέματος και διερευνάται από τους μαθητές η υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών, στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Ωστόσο, κατά την εφαρμογή της Διδακτικής Πρακτικής ή σε μεταγενέστερο χρόνο, ενδέχεται να πραγματοποιηθεί αξιολόγηση και μέσα από μια αναστοχαστική διεργασία, κατά τη διάρκεια εφαρμογής των δραστηριοτήτων (διαμορφωτική αξιολόγηση) με σκοπό την αναδιαμόρφωσή τους. Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται μέσω ενός σχετικού ερωτηματολογίου, το οποίο αναφέρεται στην επίτευξη στόχων γνωστικών, βιωματικών και στην υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών. Το ερωτηματολόγιο αναρτάται σε μαθητικό ιστολόγιο το οποίο λειτουργεί παράλληλα με την ηλεκτρονική τάξη και στο οποίο οι μαθητές μπορούν με κωδικούς της google να αναρτούν τις απόψεις τους για τη μεθοδολογία προσέγγισης του θέματος, αλλά και να μεταφέρουν στο διδάσκοντα τις παρατηρήσεις τους και τα σχόλιά τους.

Μεθοδολογία

Το διδακτικό σενάριο αναπτύσσεται σταδιακά μέσα από τα εξής στάδια: Ενεργοποίη-

ση του ενδιαφέροντος (οι μαθητές ταυτίζονται με κινηματογραφικούς ήρωες και προσπαθούν να διατυπώσουν ερμηνείες, αλλά και να επινοήσουν διεξόδους στα προβλήματα στα πρότυπα του διαδραστικού κινηματογράφου) – δρομολόγηση επίλυσης των προβλημάτων ομαδοσυνεργατικά (4 ομάδες) – αξιολόγηση – δραστηριοποίηση (δημιουργία μιας εικονικής επιχείρησης). Να σημειωθεί ότι οι διδακτικοί χειρισμοί αλλάζουν κάθε χρόνο με έμφαση στην καθοδήγηση του προσωπικού ενδιαφέροντος των μαθητών. Η ερμηνευτική προσπάθεια στηρίζεται σε δεδομένα εξαρχής ερμηνευτικά εργαλεία, με τα οποία οι μαθητές εξοικειώνονται καλλιεργώντας σταθερά την κριτική τους ικανότητα, υιοθετώντας κάθετη προσέγγιση της ύλης, για διαχρονική θεώρηση των ιστορικών γεγονότων. Ταυτόχρονα, εφαρμόζονται κατ' επιλογή μέθοδοι και τεχνικές που συγκλίνουν στην ενθάρρυνση της συμμετοχικότητας και στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας αυτομόρφωσης. Σ' αυτή την κατεύθυνση είναι καθοριστική η συμβολή της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας σε επίπεδο ενσυναίσθησης. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή από πλευράς παιδαγωγικών χειρισμών, λόγω της πολιτικής και ιδεολογικής φόρτισης που χαρακτηρίζει αυτήν την ιστορική περίοδο.

Αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών και υπηρεσιών των Τ.Π.Ε.

Για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου, από πλευράς υλικοτεχνικής υποδομής απαιτούνται Η/Υ (ένας ανά δύο μαθητές), διαδραστικός πίνακας και σύνδεση στο διαδίκτυο με χρήση κάμερας για τηλεδιάσκεψη. Η χρήση μεθόδων, βεβαίως, διαδικτυακής (εξ αποστάσεως – σύγχρονης και ασύγχρονης) εκπαιδευτικής πρακτικής, ενδείκνυται σε σχολεία με υπερτοπικό χαρακτήρα. Παράλληλα, αξιοποιείται το σύνολο των σχετικών λογισμικών που προτείνονται από το ΙΕΠ και το Υπ. Παιδείας, ενσωματώνονται ιστορικές αναλύσεις επί του θέματος από ιστοσελίδες ιστορικών σπουδαστηρίων πανεπιστημιακών τμημάτων, υποδεικνύεται η αξιολόγηση ιστορικών πηγών από το διαδίκτυο και τέλος λειτουργεί η τηλεδιάσκεψη για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων με εκπαιδευτικούς συνδιδασκάλους.

Παρατηρήσεις

Το προτεινόμενο Σχέδιο Διδασκαλίας έχει κατ' επανάληψη εφαρμοσθεί τροποποιημένο από το 2009 στη Γ λυκείου του Καλλιτεχνικού Σχολείου, δίνοντας τη δυνατότητα εξαγωγής στοιχειωδών συμπερασμάτων. Σε πρώτο επίπεδο, με την έναρξη του σχολικού έτους, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να τηρούνται οι όροι του συμβολαίου που συνάπτεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, να δίνονται στους μαθητές τα μεθοδολογικά εργαλεία προσέγγισης της διδακτέας ύλης, τα οποία τροποποιούνται κατά περίπτωση. Παράλληλα, ενδείκνυται στενή συνεργασία των εμπλεκομένων στη διαδικασία εκπαιδευτικών, πρακτική που εφαρμόζεται πάγια στο συγκεκριμένο σχολείο, μετά την πειραματική εφαρμογή της στο πλαίσιο της Αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Η συνεργασία αυτή διευκολύνεται από μια εμπεδωμένη κουλτούρα συνεργασίας όλων των ειδικοτήτων του συγκεκριμένου σχολείου, στο οποίο η διαθεματικότητα και η ομαδοσυνεργατικότητα αποτελούν προαπαιτούμενα. Σ' αυτήν την κατεύθυνση, το θέμα του κραχ του 1929 αξιοποιήθηκε στο μάθημα των Θρησκευτικών με

διαπίστωση μιας στροφής στον ανορθολογισμό και το μυστικισμό, όπως λ.χ. στη Θεοσοφία, στη διάρκεια του Μεσοπολέμου. Από τη διαθεματική συνεργασία στα μαθήματα της Φυσικής Γ λυκείου με τη Φιλοσοφία Β λυκείου, προέκυψε ένα πρότζεκτ για τις επιστημονικές θεωρίες της εποχής, όπου και πάλι διαπιστώθηκε έμφαση στον ανορθολογισμό. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί όλων των καλλιτεχνικών ειδικοτήτων αξιοποίησαν το στοιχείο του πειραματισμού που χαρακτηρίζει τη σχολή του Μπαουχάουζ στη μεσοπολεμική Γερμανία. Ως προς το μάθημα της ιστορίας, δόθηκε η δυνατότητα, το 2013, να εκπονηθεί από τους μαθητές του λυκείου μελέτη για την άνοδο του φασισμού στην Ευρώπη του Μεσοπολέμου με τη δημιουργία Ιστορικού ντοκιμαντέρ για τη Δημοκρατία της Βαϊμάρης το οποίο έλαβε διάκριση από το Ιόνιο πανεπιστήμιο. Η συνειδητοποίηση από πλευράς μαθητών του διαρκώς επιδεινούμενου οικονομικού κλίματος και η αγωνία για το επαγγελματικό τους μέλλον οδήγησε σε έρευνα λύσεων σε πραγματικό πρόβλημα στο πλαίσιο εκπαιδευτικού προγράμματος αγωγής σταδιοδρομίας με τίτλο ΤΕΧΝΗ και ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ, το οποίο προσφέρει πληροφορίες για σπουδές και επαγγελματικές διεξόδους σε θέματα τέχνης και το οποίο έλαβε διάκριση στο θεσμό Αριστεία και Καινοτομία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Υπουργείου Παιδείας, το 2011. Η σημαντικότερη, όμως, κατάθεση εμπειρίας από την εφαρμογή της διδακτικής πρακτικής κατατίθεται στο ιστολόγιο ΤΙΣ ΠΤΑΙΕΙ το οποίο λειτουργεί παράλληλα προς την ηλεκτρονική τάξη, ενώ το περιεχόμενό του διαγράφεται στο τέλος του σχολικού έτους, ώστε οι μαθητές να εκφράζονται ανεπηρέαστοι. Εκεί οι μαθητές καταθέτουν παρατηρήσεις και ανταλλάσσουν απόψεις, αρκετές από τις οποίες παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όπως «η κρίση οφείλεται στην έλλειψη μέτρου, όπως τονίζει ο Καστοριάδης», «Μπορεί να έρθει κι ο πατέρας μου να παρακολουθήσει το μάθημα, γιατί χτες είχαμε μια διαφωνία για το θέμα της κρίσης», «Όλα είναι χρήμα», «Τώρα αρχίζει να μου αρέσει η ιστορία, τώρα που τελειώνει το σχολείο!», «Με τον κ. Χ (τον οικονομολόγο εκπαιδευτικό του σχολείου) καταλαβαίνω καλύτερα την ιστορία». Από τα σχόλια αυτά εξάγονται συμπεράσματα από την εφαρμογή του σεναρίου τα οποία συνοψίζονται στη σημασία της διαθεματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία, του ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία και κυρίως στον καίριο ρόλο της οικονομίας στο ιστορικό γίνεσθαι.

Παράρτημα

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

- Ποιο ή ποια οικονομικά συστήματα επικρατούν παγκοσμίως στο μεσοπόλεμο και ποια είναι τα βασικά σας χαρακτηριστικά;
- Να εντοπίσετε τις παραμέτρους που εξασφαλίζουν την ισορροπία του συστήματος.
- Στην περίπτωση του κραχ του 1929, να εντοπίσετε την κύρια αιτία της κρίσης με όρους οικονομικούς, χρησιμοποιώντας το παράθεμα του Κένυς.
- Ποια θα ήταν η δική σας πρόταση για την υπέρβαση της κρίσης; Τι θα λέγατε στην οικογένεια της ταινίας Τα Σταφύλια σας Οργής προσπαθώντας να τους εξηγήσετε, αλλά και να κατευθύνετε την επαναστατικότητα του χαρακτήρα τους;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

- Πώς αντανακλάται η δυσχερής οικονομική κατάσταση στην κοινωνία της εποχής;
- Ποιες από τις υπάρχουσες κοινωνικές τάξεις επηρεάζονται;
- Πώς διατυπώνει η κοινωνία αυτή την αλλαγή ;
- Απομονώστε χαρακτηριστικές εικόνες ή βίντεο από την έρευνά σας στο διαδίκτυο.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ ΜΕΛΕΤΗΣ ΘΕΜΑΤΩΝ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

- Ποια η θέση του ατόμου στο δημοκρατικό πολίτευμα;
- Ποια η θέση του ατόμου στο φιλελεύθερο οικονομικό σύστημα;
- Τι παρατηρείτε από τις απαντήσεις που δώσατε στις δύο προηγούμενες ερωτήσεις;
- Να δώσετε μια σύντομη εξήγηση της υποχώρησης των δημοκρατικών θεσμών και της ανόδου του φασισμού στη δεκαετία του 1930 χρησιμοποιώντας την ιστορική αφήγηση του βιβλίου σας.
- Να αποδώσετε σχηματικά / εικαστικά τη θέση του ατόμου στην οικονομική κρίση του 1929, με βάση τα στοιχεία που εντοπίσατε στις απαντήσεις των ερωτήσεων.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΜΑΔΑΣ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ

- Ποιες είναι οι χαρακτηριστικότερες ταινίες του αφιερώματος; (Σε ποια θέματα αναφέρονται; - Ποια η θέση των δημιουργών τους;)
- Ποια ταινία σας προβλημάτισε περισσότερο και γιατί;
- Ποια ταινία θεωρείται ότι έχει κάτι να πει και στη σύγχρονη εποχή της οικονομικής κρίσης;
- Να παρουσιάσετε την ταινία Τα σταφύλια της οργής (τι, πώς)

ΓΕΝΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

- Ποια σχέση έχει αυτή η ενότητα με το σκοπό διδασκαλίας της ιστορίας;
- Τι μάθατε / Ποιες γνώσεις αποκτήσατε σε αυτή την ενότητα;
- Τι νιώσατε / Ποια συναισθήματα αναπτύξατε σ' αυτή την ενότητα;
- Τι άλλαξε στις απόψεις σας με τη διερεύνηση του περιεχομένου αυτής της ενότητας;
- Τι άλλαξε στη συμπεριφορά σας με την διερεύνηση του περιεχομένου αυτής της ενότητας;

Βιβλιογραφία

Αγγελάκος Κ., Κόκκινος Γ. (επιμ) (2004), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ακριβός Χρ. Και Ψαρόπουλος Χρ., *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στις Δημόσιες Υπηρεσίες και στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Υπ.Ε.Π.Θ./Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής

Προγραμμάτων Κ.Π.Σ., 2008.

Αργυροπούλου Χρ. (επιστ. επιμ.) (2006). *Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα και τα σχέδια εργασίας/Project*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαρουφάκη Γ. και Μισσού Βλ., (2012), *Παγκόσμια Οικονομική κρίση*, Εκπαιδευτικό Υλικό, ΙΝΕ ΓΣΕΕ.

Beane J. (1997), *Curriculum Integration, Designing the Core of Democratic Education*, New York: Teacher's College Press.

Burke P. (2002). *Ιστορία και κοινωνική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος

Κόκκινος, Γ., & Νάκου Ε. (επιμ.) (2006) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Davis O.L. Jr., Foster S. and Yeager E. (eds) (2001) *Historical empathy and perspective taking in social studies*, Boulder: Rowman and Littlefield.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών, ΥΠΕΠΘ. Τόμοι Α' & Β'.

Keegan D. (2001). *Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. (Α. Μελίστα, Μεταφρ.). 1^η έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιοναράκης Α., (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού, στο *Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σ. 33-52), Αθήνα: Προπομπός.

Ματσαγουράς, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, *περ.(Dergi) Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, 7.

Μπαλαρούρας Π. και Β. Σκιαδέλλη (2005), *Εισαγωγή στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, Υπηρεσίες υποστήριξης της μάθησης και παραγωγής πολυμέσων, Αθήνα, Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο GUNet.

Στάινμπεκ Τζ., (1939 1997) μτφρ Κ. Πολίτης, *Τα Σταφύλια της Οργής*, εκδ. Αναστασιάδη

Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ – Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ
(<http://aee.iep.edu.gr/>)

Μπουρλετίδης Κ. (2010) *Η Οικονομική Κρίση μέσα από τον Κινηματογραφικό φακό: Από τον James Bond στον...Job Lost (84 χρόνια από το ΚΡΑΧ του 1929)*, Ιστότοπος,

Κ. Μπουρλετίδης (<http://kbourletidis.blogspot.gr/2010/10/james-bond-job-lost-81-1929.html>)

ΨΗΦΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία, *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου (Γ Γενικού Λυκείου – Γενικής Παιδείας)*, Διδακτικό Πακέτο (<http://ebooks.edu.gr/new/course-main.php?course=DSGL106>) και *Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας (Γ Γενικού Λυκείου-Ομάδα Ανθρωπιστικών Σπουδών)*, Διδακτικό πακέτο (<http://ebooks.edu.gr/new/course-main.php?course=DSGL-C102>)

Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο και Λυκειακές τάξεις Γέρακα, σχολική ιστοσελίδα (<http://gym-kall-gerak.att.sch.gr/new/>)

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ιστολόγιο,
(<http://artforbusiness.blogspot.com>)

ΤΙΣ ΠΤΑΙΕΙ ιστολόγιο, <http://dedilomeni.blogspot.com>

ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ – ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΗ ιστολόγιο του Καλλιτεχνικού σχολείου Γέρακα.
(http://kallfilologiki.blogspot.com/p/blog-page_534.html).

Πανόραμα Ευρωπαϊκού Κινηματογράφου 2009, αφιέρωμα *Οι μέρες της οργής*
(<http://www.cinemainfo.gr/cinema/filmfestival/panorama/22/index.html>)

Ανακαλύπτοντας το παραμύθι στον κόσμο της δημιουργικής γραφής Διδακτικό Σενάριο

Βλάχου Όλγα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 - Μ.Δ.Ε.
olgavl1@yahoo.gr

Σγούρου Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 - Μ.Δ.Ε.
katsgourou@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο αποτελεί την πρακτική εφαρμογή θεωρητικών προσεγγίσεων και λογισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προορίζονται για το Δημοτικό Σχολείο συνδυάζοντας τις θετικές προεκτάσεις του παραμυθιού με σκοπό την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου με ευφάνταστο και κριτικό τρόπο. Οι μαθητές χρησιμοποιώντας πληθώρα εκπαιδευτικών εργαλείων και μεθόδων μέσω των προτεινόμενων δραστηριοτήτων προάγουν τη φαντασία τους, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργική γραφή και παράγουν δομημένα και πρωτότυπα γραπτά κείμενα. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και η μέθοδος project συνεπικουρούν στην αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σεναρίου ως μέσο προώθησης και βελτίωσης των γνωστικών διαδικασιών της εκμάθησης της παραγωγής γραπτού λόγου και της ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή.

Λέξεις-Κλειδιά: παραμύθι, χρήση Τ.Π.Ε., δημιουργική γραφή, παραγωγή προφορικού - γραπτού λόγου

Εισαγωγή

Ο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και η εξασφάλιση μιας δημιουργικής ζωής (Ν. 1566/85, αρ.1 παρ.1 ΦΕΚ 167/30-9-1985 τ.Β'). Η καθημερινή διδακτική διαδικασία επιδιώκει να διασφαλίζει τις προϋποθέσεις για την ισορροπημένη ανάπτυξη του μαθητή. Το έργο των εκπαιδευτικών όμως γίνεται συνεχώς πιο δύσκολο και απαιτητικό. Έτσι υιοθετούνται νέες, πρωτότυπες και δημιουργικές προσεγγίσεις για να κρατήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών ζωντανό και ενεργό προς τη μάθηση και να επιτρέψουν την ουσιαστική συμμετοχή όλων των μαθητών. Μία τέτοια εναλλακτική και καινοτόμα προσέγγιση διδασκαλίας είναι η χρήση του παραμυθιού ως εργαλείο και μέσο οικοδόμησης της γνώσης.

Το παραμύθι και η παιδαγωγική του αξία

Η διαχρονικότητα και η οικουμενική διάσταση του παραμυθιού αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του. Παραμύθια λέγονταν από τότε που δημιουργήθηκε ο άνθρωπος. Η εξελικτική τους πορεία είναι εντυπωσιακή. Στις αρχικές διηγήσεις προστίθενται και αναδιαμορφώνονται στοιχεία ανάλογα των αναγκών της εποχής και των χαρακτηριστι-

κών των κοινωνικών ομάδων που τα υιοθετούν. Η γεωγραφική ποικιλομορφία στο χωροχρονικό πλαίσιο της πλοκής του παραμυθιού οφείλεται στις πραγματικές συνθήκες διασποράς της ιστορίας σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης, προβάλλοντας τα πολιτισμικά στοιχεία κάθε λαού (Γιαννικοπούλου, 2013). Έτσι μεταμορφώνεται σε πανανθρώπινο λογοτεχνικό είδος που χαρακτηρίζεται από οικουμενικότητα κατορθώνοντας ταυτόχρονα να κρατά ζωντανές τις τοπικές πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Κανατσούλη, 2005). Σύμφωνα με τον Zipes (2006) το παραμύθι ξεκίνησε ως τμήμα της προφορικής λαϊκής παράδοσης και στη συνέχεια υιοθετήθηκε από την μεσαία τάξη ως γραπτό λογοτεχνικό είδος κατά τον 16^ο και 17^ο αιώνα, αφού πρώτα προσαρμόστηκε σε νόρμες και κανόνες. Μέχρι τον 19^ο και 20^ο αιώνα μετασχηματίστηκε και αναδιαμορφώθηκε ως τμήμα μιας κυρίαρχης παραδοσιακής ιδεολογίας της πατριαρχικής εποχής.

Το παραμύθι είναι μία λαϊκή διήγηση που μοιάζει με μεγάλο περιπετειασκό μύθο. Συχνά αποτελεί μία σύνθεση πυρήνων (μοτίβα) ανθρωπο-μεταφυσικών μύθων, που είναι γνωστοί σε περισσότερους λαούς (Λουκάτος, 1988). Σύμφωνα με τους Bolte&Polivka αποτελεί μια δημιουργημένη διήγηση με ποιητική φαντασία. Έχει επηρεαστεί από τον κόσμο του μαγικού και στέκεται ανεπηρέαστο από τις νόρμες και τους κανόνες της πραγματικής ζωής. Ακόμα και αν αυτά που αφηγείται ακούγονται απίστευτα, γίνονται με ευχαρίστηση αποδεκτά από όλους (Μερακλής, 1991).

Τα παραμύθια αρχικά επιδίωκαν να ψυχαγωγήσουν και να απομακρύνουν τους ενήλικες από τα προβλήματά τους. Μετά από πολλούς αιώνες άρχισαν να απευθύνονται μόνο σε παιδιά (Δελώνης, 1986). Στη σημερινή εποχή παρατηρείται ότι το παραμύθι χωρίζεται σε δύο κατηγορίες: το σύγχρονο και το λαϊκό. Οι διαφορές τους είναι πολυεπίπεδες τόσο στο ύφος και την έκφραση όσο και στη θεματολογία. Στα λαϊκά παραμύθια πρωτεύει η υπερβολή, η υπέρμετρη φαντασία και τα κοινωνικά προβλήματα, ενώ το μαγικό στοιχείο είναι αυτό που δίνει τη λύση στο πρόβλημα που προκύπτει. Συνήθως πρωταγωνιστούν βασιλιάδες, νεράιδες, κακές μάγισσες και βασιλοπούλες. Στα σύγχρονα παραμύθια κυριαρχεί η πραγματικότητα και απουσιάζει αισθητά το μαγικό στοιχείο. Το σύγχρονο παραμύθι χαρακτηρίζεται από αμεσότητα και φυσικότητα στην έκφραση, ενώ η θεματολογία του σχετίζεται με τη μόλυνση του περιβάλλοντος, τις οικογενειακές και τις κοινωνικές σχέσεις (Ζαν, 1996).

Η χρήση των παραμυθιών στη διδακτική διαδικασία προσφέρει πολλαπλά οφέλη. Η πλοκή, η δράση, το σενάριο, ο παιγνιώδης χαρακτήρας με τη χρήση εμψυχωτικών δραστηριοτήτων επιτυγχάνουν την ενεργοποίηση των κινήτρων των μαθητών και την καθολική τους συμμετοχή. Τα παραμύθια αποτελούν κείμενα που συμβάλλουν στην ανάδειξη των δυνατοτήτων των μαθητών, καθώς συχνά ταυτίζονται με τους ήρωες και εμπλέκονται συναισθηματικά. Η ανάπτυξη της φαντασίας, η πρόκληση για το μαγικό και η απομάκρυνση από την καθημερινότητα είναι άρρηκτα δεμένες με τα παραμύθια (Ντούλια, 2010). Το παραμύθι χαίρει αποδοχής από τα παιδιά και τα γοητεύει, τα καθηλώνει, καθώς αποτελεί ένα είδος «πολιτισμικού γονιδίου» και καθίσταται αναγνωρίσιμο από όλους, ανεξαρτήτως φύλου και ηλικίας (Zipes, 2006). Η μάθηση μέσω του παραμυθιού είναι πιο ελκυστική και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές, προσεγγίζει τη

γνώση έμμεσα, αβίαστα και αποτελεσματικά. Μέσα από τη χρήση εννοιολογικών χαρτών κατακτάται η εκμάθηση βασικών δομικών στοιχείων ενός γραπτού κειμένου, ασκείται η ικανότητα κριτικής σύγκρισης και εξαγωγής συμπερασμάτων, αποκτάται ευχέρεια γεωγραφικού προσδιορισμού και οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες δημιουργικής αφήγησης και γραφής καλλιεργώντας τη γλωσσική έκφραση, την κριτική σκέψη και τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων. Με την απλότητα και αμεσότητα αποφεύγοντας σύνθετες μορφές του λόγου αλλά και με την ακρίβεια, πληρότητα και συνοχή που το διακατέχει, μέσα από την πλοκή του, τους ήρωες, το σκηνικό και το ύφος, προάγεται ο μύθος και αναπτύσσεται η αφηγηματική δεξιότητα των μαθητών (Ντούλια, 2010).

Πλαίσιο εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές της Γ' και Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Είναι συμβατό με το ΔΕΠΠΣ και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, αφού ο κεντρικός πυλώνας του σεναρίου αφορά σε ενότητες που διδάσκονται και στις δύο προαναφερόμενες τάξεις με άξονες γνωστικού περιεχομένου τον προφορικό λόγο, ομιλία και ακρόαση και τον γραπτό λόγο, τη γραφή, την παραγωγή γραπτού λόγου, τη λογοτεχνία, το λεξιλόγιο και τη διαχείριση της πληροφορίας. Η διάρκεια του προγράμματος υπολογίζεται σε 3 μήνες με δύο εβδομαδιαίες διδακτικές δράσεις.

Γνώσεις και πρότερες αντιλήψεις των μαθητών

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο οι μαθητές έχουν ήδη μάθει να αναγνωρίζουν και να παράγουν τα βασικά κειμενικά είδη και έχουν έρθει σε επαφή με την έννοια του παραμυθιού από τα πολύ μικρά τους χρόνια μέσω της ανάγνωσης παραμυθιών από βιβλία κατά βάση και σπανιότερα της προφορικής αφήγησης. Οι μαθητές πιστεύουν ότι τα παραμύθια αφορούν μόνο τους ανήλικους και κάτω από την ομπρέλα της έννοιας «παραμύθι» εντάσσουν κάθε φανταστικό κείμενο. Ως προς τη χρήση ΤΠΕ οι μαθητές γνωρίζουν ήδη ορισμένα από τα εκπαιδευτικά λογισμικά με τα οποία θα ασχοληθούν, ενώ προβλέπεται η ανάλογη εξοικείωσή τους με όσα θα έρθουν για πρώτη φορά σε επαφή.

Σκοπός και στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Ο γενικός σκοπός του σεναρίου είναι οι μαθητές μέσω της επαφής τους με τη λαϊκή παραδοσιακή προφορική αφήγηση (παραμύθια, μύθοι, περιπετειακοί μύθοι) να αποκτήσουν σχετική ευχέρεια στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και να αγαπήσουν το παραμύθι.

Α. Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Οι μαθητές επιδιώκεται:

Γνωστικοί: α) να έρθουν σε επαφή, να διακρίνουν, να αναγνωρίζουν τα ελληνικά παραδοσιακά και σύγχρονα παραμύθια, τους μύθους και τον περιπετειακό μύθο και να συγκρίνουν τα παραπάνω είδη, β) να γνωρίσουν τους κανόνες του παραμυθιού, του μύθου και του περιπετειακού μύθου, γ) να επιλέγουν το παραμύθι ως μέσο μάθησης και ψυχαγωγίας.

Δεξιότητων και στάσεων: α) να επιδεικνύουν εξωστρέφεια, β) να αφηγούνται με άνεση και ζωντάνια, γ) να κατασκευάζουν, συντάσσουν και καταγράφουν με ευχέρεια παραμύθια, δ) να εφαρμόζουν στην προφορική ή γραπτή παραγωγή τους τις αρχές του παραμυθιού, ε) να υιοθετήσουν συνεργατικές συμπεριφορές, στ) να εκτιμούν την προφορική παράδοση, ζ) να υποκινούν τη φαντασία τους.

B. Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

Οι ΤΠΕ σήμερα δίνουν νέες δυνατότητες στους μαθητές όπως: α) να προσεγγίζουν τις ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης, β) να αναπτύσσουν δεξιότητες χρήσης και αξιοποίησης του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως διδακτικό εργαλείο, ως μέσο διδασκαλίας, ως γνωστικό αντικείμενο, γ) να εμπλακούν σε νέες διαδικασίες μάθησης στην επαφή τους με τις νέες τεχνολογίες, δ) να χρησιμοποιούν και να διαχειρίζονται διάφορα λογισμικά προγράμματα, ε) να αναπτύσσουν την ικανότητα σύνθεσης και διαχείρισης των κομματιών ενός παζλ στ) να σχεδιάζουν και να κατασκευάζουν εννοιολογικούς χάρτες, ζ) να εξοικειώνονται με τη διερεύνηση και επιλογή πληροφοριών μέσα από το πλούσιο υλικό του διαδικτύου ή μέσα από το πληροφοριακό υλικό που παρέχουν λογισμικά.

Γ. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Αναμένεται οι μαθητές: α) να εξοικειωθούν με το ενεργητικό και διερευνητικό μοντέλο μάθησης και να οικοδομήσουν τη γνώση μέσω της ανακάλυψης – διερεύνησης, β) να αποκτήσουν δεξιότητες συνεργατικής μάθησης γ) να εξασκηθούν σε δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στην επιστημονική έρευνα (όπως παρατήρηση, επιλογή και καταγραφή χρησιμων πληροφοριών, σύγκριση και ερμηνεία, εμβάθυνση και διερεύνηση), δ) να καλλιεργήσουν κριτική και δημιουργική σκέψη, ε) να καλλιεργήσουν την ικανότητα κριτικής αναζήτησης στις πληροφορίες ως προς τη χρησιμότητά τους, στ) να αναπτύξουν αυτενέργεια και να μάθουν να οικοδομούν μόνοι τους της γνώση, ζ) να ενεργοποιήσουν, μέσα από εμπειρίες και βιώματα, ατομικές και κοινωνικές αξίες και αρχές.

Οργάνωση τάξης- Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Το παρόν διδακτικό σενάριο είναι σχεδιασμένο να υλοποιηθεί στην αίθουσα διδασκαλίας της τάξης καθώς και στο εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου, όπου θα χρησιμοποιηθούν ανάλογος αριθμός υπολογιστών ώστε οι μαθητές να μπορούν να εργαστούν σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Το εργαστήριο διαθέτει ασύρματη σύνδεση στο ιντερνέτ, εκτυπωτή καθώς και εγκατάσταση βιντεοπροβολέα. Στους η/υ θα πρέπει

να είναι εγκατεστημένα τα λογισμικά που θα χρησιμοποιηθούν. Οι μαθητές εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο (Ματσαγγούρας, 2002) και σχηματίζουν ανομοιογενείς ομάδες με κριτήρια τις μαθησιακές τους δυνατότητες.

Διδακτική Μεθοδολογία

Η διδακτική μέθοδος που θα εφαρμοστεί στο συγκεκριμένο σενάριο ακολουθεί τις σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης. Συγκεκριμένα βασίζεται στην εποικοδομιστική προσέγγιση της γνώσης του Piaget, και υλοποιείται μέσα από διερευνητικές – ανακαλυπτικές δραστηριότητες του Bruner (Κολιάδης, 1997). Η μάθηση, σύμφωνα με τον Piaget (1983), είναι μία προσωπική κατασκευή της γνώσης σε υπάρχουσες νοητικές δομές μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του, με άλλα λόγια ο μαθητής μαθαίνει αναπροσαρμόζοντας τις νοητικές του δομές ανάλογα με την αλληλεπίδραση που έχει με το περιβάλλον του (Vygotsky, 1978). Κοινός άξονας στις εποικοδομιστικές θεωρίες είναι ότι η γνωστική δομή είναι ένα οργανωμένο σύστημα νοητικών δραστηριοτήτων και τα νέα δεδομένα σχετίζονται με τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές. Συνεπώς, η νέα γνώση δεν «μεταβιβάζεται στον μαθητή» αλλά δημιουργείται, οικοδομείται μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες των ίδιων των μαθητών, της ανακάλυψής της και της συνεργατικής μάθησης μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια.

Διδακτικές προσεγγίσεις

Για την ανάπτυξη του σεναρίου θα χρησιμοποιηθούν μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες είναι οι εξής:

α) Η μέθοδος Project/σχέδιο εργασίας που αποτελεί μια ανοιχτή μέθοδο διδασκαλίας και εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης, ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την επικοινωνία προσφέροντάς τους την ευκαιρία να διερευνήσουν συλλογικά θέματα που άπτονται των ενδιαφερόντων τους. Βασική αρχή είναι να ανακαλύψουν οι μαθητές τον τρόπο να μαθαίνουν καλύτερα και να οδηγούνται αβίαστα και φυσικά στην κατάκτηση της γνώσης (Frey, 1986).

β) Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία που προωθεί την αυτενέργεια των παιδιών καθιστώντας τους ενεργητικά και ισότιμα μέλη στη εκπαιδευτική διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2002). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης ο δάσκαλος θα έχει τον ρόλο του εμπυχωτή, του διευκολυντή, του συντονιστή και όχι του μεταδότη της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2007).

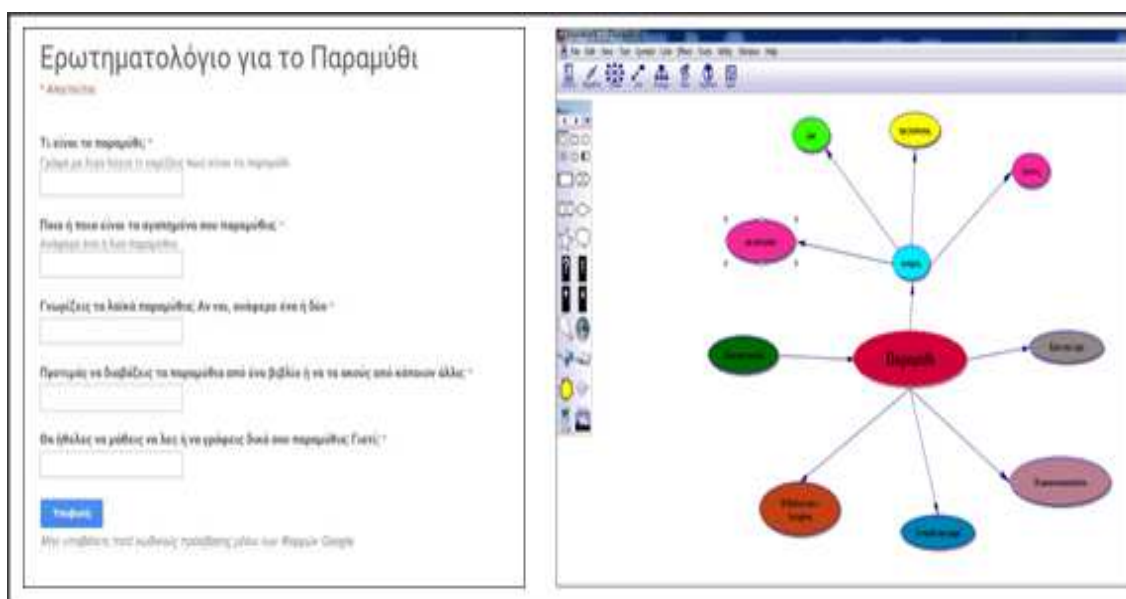
γ) Η ανακαλυπτική-διερευνητική προσέγγιση (Inquirybasedlearning) του μεγάλου παιδαγωγού John Dewey είναι μία από τις διδακτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται περισσότερο στις αναζητήσεις, απορίες και ερωτήσεις των μαθητών παρά στην παρουσί-

αση της διδακτέας ύλης από τον εκπαιδευτικό. Έχει σχέση με την εποικοδομητική προσέγγιση στη διδασκαλία, η οποία υποστηρίζει ότι κάθε άτομο ακολουθεί τη δική του διαδρομή στην οργάνωση της προσωπικής του γνώσης, και είναι σημαντικότερο να μαθαίνει κανείς «πώς να μαθαίνει» από την απλή παράθεση και απομνημόνευση πληροφοριών (Γκοτζαρίδης, 2009).

Περιγραφή Προτεινόμενων Δραστηριοτήτων - Φύλλα Εργασίας

1ο Φ. Ε.: «Τι είναι παραμύθι;» (Διάρκεια: 2 διδ. ώρες)

Ξεκινώντας μία εκπαιδευτική δράση πάντοτε απαιτείται η διερεύνηση των νοητικών αναπαραστάσεων των μαθητών. Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο χρησιμοποιούνται δύο διαφορετικοί τρόποι αποτύπωσης των αντιλήψεων των μαθητών. Για το σκοπό αυτό, ύστερα από συζήτηση και καταγισμό ιδεών, οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και οι μισοί αποτυπώνουν τις πρότερες ιδέες τους σε εννοιολογικό χάρτη (αρχικά σε χαρτί και στη συνέχεια ψηφιακά - Inspiration) και οι υπόλοιποι απαντούν σε έτοιμο ερωτηματολόγιο με μορφή Φόρμα των GoogleDocs.



Εικόνα 1: Ερωτηματολόγιο και Εννοιολογικός Χάρτης

2ο Φ. Ε.: «Ανακαλύπτοντας τα είδη των παραμυθιών» (Διάρκεια: 6 διδ. ώρες)

Οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός αφηγούνται παραμύθια και ιστορίες με σκοπό τον εντοπισμό διαφορών ανάμεσα στα είδη (λαϊκό παραμύθι, σύγχρονο παραμύθι, μύθοι, περιπετειασκοί μύθοι). Συχνά ένας μαθητής ξεκινά την αφήγηση ενός γνωστού παραμυθιού και το ολοκληρώνει κάποιος συμμαθητής του. Στη συνέχεια επιδιώκεται η σύνδεση των παραμυθιών με τις οικογενειακές αξίες και τις κοινωνικές δομές και νόρμες και τη χρονοχωρική διάσταση. Έτσι σταδιακά οι μαθητές ανακαλύπτουν τους κανόνες του παραμυθιού τους οποίους και καταγράφουν. Προτεινόμενες δραστηριότητες είναι

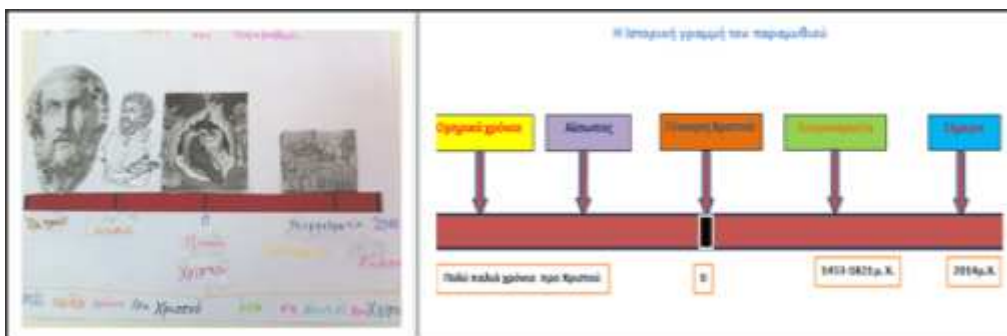
η ψηφιακή αναζήτηση ιστότοπων με παραμύθια και η παρουσία στο σχολείο ενός παραμυθά, ενός παππού ή γιαγιάς που θα αφηγηθούν παραμύθια. Επίσης αναζητούν και μαθαίνουν μικρά ποιήματα όπως «κόκκινη κλωστή δεμένη», με τα οποία αρχίζει ένα παραμύθι. Ακόμα προτείνεται η αναζήτηση στο youtube της εκτέλεσης από τον Ξυλούρη.

3ο Φ. Ε.: «Ο Όμηρος - Ο Αίσωπος» (Διάρκεια: 4 διδ. ώρες)

Η γνωριμία με τον πρώτο γνωστό παραμυθά της ιστορίας έχει ήδη γίνει από την Τρίτη Δημοτικού με το βιβλίο της Ιστορίας. Γίνεται μια υπενθύμιση του ποιητή, της ζωής και του έργου του. Στη συνέχεια οι μαθητές ασχολούνται με τον Αίσωπο και μαθαίνουν τη ζωή και τους μύθους του. Αναζητούν στο youtube και παρακολουθούν μύθους του Αισώπου και ιστορίες από τα έπη του Ομήρου, τους διαβάζουν από βιβλία, τους αφηγούνται, τους δραματοποιούν. Στη συνέχεια δημιουργούν παζλ με εικόνες που επιλέγουν από τον φυλλομετρητή με μύθους του Αισώπου ή ιστορίες από τον Όμηρο χρησιμοποιώντας Λογισμικό Δημιουργίας και Επίλυσης Παζλ (π.χ. Jigsaw Puzzle Platinum).

4ο Φ. Ε.: «Δημιουργία Ιστορικής Γραμμής» (Διάρκεια: 2 διδ. ώρες)

Οι μαθητές συνθέτουν τις γνώσεις που απέκτησαν για την ιστορική πορεία του παραμυθιού από την αρχαιότητα με τον Όμηρο και τον Αίσωπο μέχρι και σήμερα δημιουργούν πρώτα σε χαρτόνι και στη συνέχεια ψηφιακά την ιστορική γραμμή του παραμυθιού (π.χ. dipity, timeglider, Officetimeline).



Εικόνα 2: Ιστορική γραμμή του παραμυθιού (κατασκευή-ψηφιακή)

5ο Φ. Ε.: «Η Πούλια και ο Αυγερινός- Πολύπλευρη επεξεργασία του παραμυθιού» (Διάρκεια: 7 διδ. ώρες)

Οι μαθητές ακούνε την αφήγηση του παραμυθιού από τον εκπαιδευτικό. Στη συνέχεια οι ίδιοι οι μαθητές σε μικρές ομάδες είτε ατομικά προσπαθούν να αποδώσουν μία δική τους αφήγηση σε κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας. Ακολουθεί η επεξεργασία των κοινωνικών και ιδεολογικών εννοιών του παραμυθιού, ο εντοπισμός των οικογενειακών και κοινωνικών σχέσεων των ηρώων, καθώς και η διάκριση των μαγικών μέσων, των καλών και κακών ηρώων και των χαρακτηριστικών που το καθορίζουν ως

παραμύθι. Γνωρίζοντας την πλοκή προσπαθούν να δημιουργήσουν τον ψηφιακό εννοιολογικό του χάρτη (π.χ. Inspiration). Στη συνέχεια, χωρίζοντας το παραμύθι σε σκηνές, το εικονογραφούν και δημιουργούν ένα πόστερ, το οποίο το αναρτούν στη «Γωνία του παραμυθιού» στην τάξη. Ζωντανεύουν το παραμύθι δραματοποιώντας το και τέλος οι ίδιοι με συντονιστή τον εκπαιδευτικό αναζητούν στο διαδίκτυο αλλά και σε βιβλία αναφορές στο συγκεκριμένο παραμύθι. Εντοπίζουν θεατρικές παραστάσεις, αποσπάσματα των οποίων παρακολουθούν καθώς και την αφήγηση στο youtube από τον Γ. Ζερβουδάκη https://www.youtube.com/watch?v=eW3zEAtU_7U.



Εικόνα 3: Δημιουργία αφίσας "Η Πούλια και ο Αυγερινός"

6ο και 7ο Φ. Ε.: «Το παιδί του ψαρά», «Τα τρία χρυσά μήλα του βασιλιά» (Διάρκεια: 14 διδ. ώρες)

Ακολουθείται ο ίδιος τρόπος επεξεργασίας των παραμυθιών όπως στο 5ο Φύλλο Εργασίας.

8ο Φ. Ε.: «Γινόμαστε κιεμείς παραμυθάδες, φτιάχνουμε το δικό μας ψηφιακό παραμύθι» (Διάρκεια: 8 διδ. ώρες)

Οι μαθητές κατασκευάζουν το δικό τους παραμύθι ομαδικά ακολουθώντας τις οδηγίες που τους δίνει ο εκπαιδευτικός. Αρχικά εντοπίζουν ένα μαγικό μέσο ενός από τα παραμύθια που έχουν ήδη επεξεργαστεί. Βρίσκουν 5 μέρη που μπορεί να βρίσκεται αυτό το μαγικό μέσο και άλλα 5 που δεν μπορεί να βρίσκεται. Ενώνουν τα μέρη εναλλάξ, γράφουν το παραμύθι τους και το αφηγούνται. Το κείμενο χωρίζεται σε σκηνές και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να εικονογραφήσει μία σκηνή του παραμυθιού.

Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού οι ζωγραφιές των ομάδων σκανάρονται. Στη συνέχεια γίνεται χρήση του εργαλείου αφήγησης και e-learninglittlebirdtales.com ή του moniemaker. Στην πλατφόρμα αυτή θα ανέβουν οι ψηφιακές ζωγραφιές των ομάδων και θα γίνει ηχογράφηση του παραμυθιού με τις φωνές των μαθητών. Το ψηφιακό παραμύθι είναι έτοιμο!



Εικόνα 4: Εξώφυλλο του παραγόμενου παραμυθιού

9ο Φ. Ε.: «Διαδικτυακές συνεργασίες με άλλα σχολεία» (Διάρκεια: 4 διδ. ώρες)

Οι μαθητές συνομιλούν και γνωρίζονται μέσω ανταλλαγής ηλεκτρονικών μηνυμάτων με μαθητές από άλλα σχολεία που υλοποιούν παρόμοιο πρόγραμμα για το παραμύθι. Μοιράζονται φωτογραφίες των μαθητών και της τάξης για να γνωριστούν καλύτερα. Στη συνέχεια ανταλλάσσουν τα παραμύθια τους ή τμήμα αυτών και προτείνεται η συγγραφή εναλλακτικού τέλους. Άλλες δραστηριότητες που προτείνονται είναι η εικονογράφηση του 1ου μέρους των παραμυθιών και ανταλλαγή ιδεών.

Προστιθέμενη Αξία του διδακτικού σεναρίου

Η διδασκαλία μέσω των Νέων Τεχνολογιών επιτρέπει στους μαθητές να μαθαίνουν με παιγνιώδη τρόπο μεταδίδοντας τις νέες γνώσεις με μεγάλη αμεσότητα μέσα σ' ένα ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να αποφεύγεται η μονοτονία της παραδοσιακής διδασκαλίας (Μακρή-Μπότσαρη, 2006). Ο τρόπος αυτός διδασκαλίας μετατρέπει τους μαθητές από παθητικούς ακροατές σε ενεργητικούς συμμετέχοντες και επιτρέπει στη νέα γνώση να αφομοιωθεί με γρηγορότερους ρυθμούς, αφού η οπτικοποίηση της πληροφορίας συντελεί καταλυτικά στην εμπέδωσή της. Κατ' αυτόν τον τρόπο γίνεται ευκολότερη η ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Τζιμογιάννης, 2007) και κοινωνικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές δημιουργούν και αναδομούν, συνεργάζονται και μοιράζονται τις γνώσεις και τις απόψεις τους.

Αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου

Κάθε εκπαιδευτική δράση θα πρέπει να εμπεριέχει την αξιολόγηση, τόσο για την αποτίμηση των δράσεων όσο και για τη μελλοντική χρησιμοποίησή της σε διαφορετικό μαθητικό περιβάλλον. Οι διδακτικοί στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν είναι πολλοί και σημαντικοί. Η αξιολόγηση της εργασίας των μαθητών περιλαμβάνει:

- την αρχική/ διαγνωστική αξιολόγηση που γίνεται στην αρχή του σεναρίου με την ανίχνευση των πρότερων γνώσεων των μαθητών (καταιγισμός ιδεών, εννοιολογική χαρτογράφηση, ερωτηματολόγιο σε Φόρμα των GoogleDocs)

- την ενδιάμεση/ διαμορφωτική αξιολόγηση) που διεξάγεται κατά την εξέλιξη της εφαρμογής του σεναρίου, μέσα από την παρατήρηση της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος των μαθητών
- την τελική/ απολογιστική αξιολόγηση που υλοποιείται με την ολοκλήρωση του σεναρίου. Για τον τελικό έλεγχο της προόδου των μαθητών χρησιμοποιείται το λογισμικό HotPotatoes 6, με το οποίο αποτιμάται το επίπεδο κατάκτησης της γνώσης των μαθητών. Τα θετικά αποτελέσματα των δράσεων του διδακτικού σεναρίου αποτιμώνται μέσα από το παραγόμενο ψηφιακό παραμύθι των μαθητών και τη επιτυχή διάχυσή του στο site του σχολείου και στην Ημερίδα -Φεστιβάλ Ψηφιακής Δημιουργίας «Τα δώρα του παραμυθιού-Τα παιδιά αφηγούνται».

Βιβλιογραφία

- Γιαννικοπούλου, Α. (2013). *Η εικόνα της Σταχτοπούτας στο σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο. Κείμενα*, 16, 1-23, <http://keimena.ece.uth.gr/main/t16/01-gianikoroulou.pdf>.
- Γιαννικοπούλου, Α., Φώκιαλη Ε. *Διάλειμμα για Διαφημίσεις- Τα παραμύθια ξανά στα σχολεία*. (2013) *Νέος Παιδαγωγός*, 1, 34-44,
http://www.neospaidagogos.gr/periodiko/writers/pdfs1/dialeimma_gia_diafimiseis.pdf
- Γκοτζαρίδης, Χρ. (2009). Ανακαλυπτική-διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας, μία σύνομη παρουσίαση <http://www.slideshare.net/cgotzar/e-2226232>
- Ζαν, Ζ. (1996). Η δύναμη των παραμυθιών, μτφ. Μαρία Τζαφειροπούλου, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Frey, K. (1986). *Η «Μέθοδος Project», μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, μτφρ Κλεονίκη Μάλλιου, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Κανατσούλη, Μ (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Κανατσούλη, Μ (2005). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής Λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: UniversityPress.
- Καπλάνογλου, Μ. (2014). *Η λαογραφική έρευνα για το Παραμύθι και ο Κατάλογος των Ελληνικών Μαγικών Παραμυθιών.Κείμενα*, 18, 1-11
<http://keimena.ece.uth.gr/main/t18/01-kaplanoglou.pdf>
- Κολιάδης Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη - Γνωστικές θεωρίες*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2006). *Σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία και η εφαρμογή τους με εργαλεία υπολογιστικής και δικτυακής Τεχνολογίας*, στο Επιμορφωτικό υλικό γενικού μέρους του προγράμματος σπουδών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Αθήνα.
- Μαλαφάντης, Κ. (2014). *Το παραμύθι και η δημιουργικότητα των παιδιών*. *Κείμενα*, 18, 1-26 <http://keimena.ece.uth.gr/main/t18/04-malafantis.pdf>
- Ματσαγγούρας, Η. (2002), *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούλια, Α. (2010). *Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια-Δυνατότητες-Όρια-Προοπτικές*, ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ. http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Ntoulia_Athina.pdf
- Piaget, J. *Piaget's Theory* στο *Handbook of Child Psychology*, Vol 1, New York : Willey, 1983
- Τζιμογιάννης, Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο «*Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής –δημιουργικής σκέψης*», Κουλαϊδής Β. (επιμ.) Αθήνα: Ο-ΕΠΕΚ
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of Higher Psychological*
- Zipes, J. (2006). *Why Fairy Tales Stick. The Evolution and Relevance of a Genre*, New York, London: Routledge.

Ανάπτυξη δεξιοτήτων χωρικής σκέψης στο σχολείο

Γκινούδη Αθηνά
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.04, Διδάκτορας
 aginouidi@sch.gr

Σύβακα Τριανταφυλλιά
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, M.Ed, M.A.
 sivakatr@yahoo.gr

Περίληψη

Η χωρική σκέψη αναδεικνύεται τα τελευταία χρόνια ως σημαντική δεξιότητα σε όλους τους επιστημονικούς τομείς αλλά και την καθημερινή ζωή. Σχετίζεται κυρίως με την ικανότητα του ατόμου να δίνει και να ακολουθεί κατευθύνσεις, να διαβάζει χάρτες και να ερμηνεύει γραφικά, διαγράμματα και εικόνες που σχετίζονται με κατανομή δεδομένων στον πλανήτη. Η εργασία αυτή παρουσιάζει εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες στηρίζονται στη διερευνητική – ανακαλυπτική μάθηση και ενισχύουν τη χωρική σκέψη των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οργανώνονται στα πλαίσια των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών όπως της Γεωγραφίας και των Γαλλικών, ανταποκρινόμενες και στους ειδικούς γνωστικούς στόχους, αλλά και στα πλαίσια άτυπων μορφών μάθησης, όπως είναι οι εκδρομές στη φύση. Στις δραστηριότητες αυτές γίνεται χρήση τεχνολογικών εργαλείων όπως το Google Earth και το GPS, ενώ υπάρχει ενεργός συμμετοχή των μαθητών, επειδή ικανοποιείται η περιέργειά τους και αξιοποιούνται πρότερες εμπειρίες τους. Επιπλέον, το μάθημα σχετίζεται με προβλήματα και καταστάσεις της καθημερινής ζωής και επιτρέπει τη διεπιστημονική διερεύνηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Χωρική σκέψη, Google Earth, Γεωγραφία, Γαλλική γλώσσα

Εισαγωγή

Η τοποθέτηση αντικειμένων στο χώρο, η μετακίνησή τους, η αλλαγή προοπτικής, οι διαφορετικές αναπαραστάσεις του χώρου ή της χωρικής κατανομής στοιχείων, ο προσδιορισμός κατεύθυνσης, η σμίκρυνση ή μεγέθυνση χωρικών δεδομένων είναι κάποιες από τις διεργασίες, οι οποίες εμφανίζονται σε όλα τα επιστημονικά αντικείμενα αλλά και στην καθημερινή μας ζωή (Uttal & Cohen, 2012 ; Goodchild & Janelle, 2010). Τα τελευταία χρόνια, με την εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), έχει αναπτυχθεί διεθνώς ένα μεγάλο πλήθος εργαλείων αναπαράστασης του χώρου και των δεδομένων σε αυτόν, όπως οι δορυφορικές εικόνες, τα διαγράμματα, τα γραφικά, οι εικόνες κ.λ.π. (NRC, 2010). Η αντίληψη των δεδομένων στον χώρο, καθώς και η χρήση αυτών των εργαλείων απαιτούν ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες στη βιβλιογραφία χαρακτηρίζονται ως χωρική σκέψη (Gershmehl & Gershmehl, 2007). Όταν η χωρική σκέψη εστιάζεται σε γεωγραφικά δεδομένα, η ακριβέστερη διατύπωση είναι «γεωχωρική σκέψη» αλλά, ανεξάρτητα τις προσπάθειες που γίνονται στη βιβλιογραφία για τον ορισμό της χωρικής σκέψης (Humphreys & Lubinski, 1998), στην παρούσα εργασία η χωρική σκέψη ταυτίζεται με τη «γεωχωρική» και συνδέεται με σημαντικές για όλα τα γνωστικά αντικείμενα δεξιότητες αντίληψης του τόπου σε διαφορετικές αναπαραστάσεις και αναγνώρισης, συσχέτισης και ανάλυσης των δεδομένων σε αυτόν (Heffron & Downs, 2012).

Παλαιότερα, η γεωγραφία εθεωρείτο το κατεξοχήν μάθημα στο οποίο οι μαθητές αποκτούσαν τη χωρική σκέψη στο Σχολείο, κυρίως μέσα από τη μελέτη χαρτών, οι οποίοι αναπαριστούν τμήματα της επιφάνειας της Γης στο επίπεδο. Σήμερα όμως, η ανάπτυξη της χωρικής σκέψης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την οργάνωση και το σχεδιασμό δραστηριοτήτων στο πλαίσιο όλων των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος, των καινοτόμων προγραμμάτων και άλλων άτυπων μορφών μάθησης (Marble, 1999 ; Schell et. al., 2013). Οι δραστηριότητες στηρίζονται στη διερευνητική, ανακαλυπτική μάθηση και στην απόκτηση κριτικής σκέψης, ενώ υποστηρίζονται και από τις νέες τεχνολογίες (Collins, 1986). Απαιτούν τη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων από το ίδιο Σχολείο ή/και συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών Σχολείων (Heffron & Downs, 2012).

Στην εργασία αυτή, θα αναφερθούμε στην εισαγωγή της χωρικής σκέψης σε δύο Σχολεία, μέσα από την ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, όπως Γεωγραφίας, Φυσικής, Πληροφορικής, Ξένων Γλωσσών, Καλλιτεχνικών και Φυσικής Αγωγής. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να ανταποκρίνονται παράλληλα και στους εκπαιδευτικούς στόχους των αντίστοιχων μαθημάτων σε Γυμνάσιο και Λύκειο και υλοποιήθηκαν στα δύο Σχολεία τα τελευταία 4 χρόνια. Περιλαμβάνουν αξιοποίηση του Google Earth αλλά και άλλων εργαλείων της νέας τεχνολογίας. Εκτός από τις δραστηριότητες στα πλαίσια μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, σχεδιάστηκαν και βιωματικές δραστηριότητες χωρικής σκέψης στο πλαίσιο ψυχαγωγικών εξορμήσεων στην ύπαιθρο που διοργανώνονται και υλοποιούνται από τα Σχολεία.

Μετά από μία σύντομη αναφορά στη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και στηρίζεται στο μοντέλο της διερευνητικής, ανακαλυπτικής μάθησης, θα παρουσιάσουμε κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν στα δύο Σχολεία στο πλαίσιο α) του μαθήματος της Γεωγραφίας, όπου συνδέονται άμεσα με τους διδακτικούς στόχους, β) του μαθήματος των Γαλλικών, ως παράδειγμα ανάπτυξης της χωρικής σκέψης μέσω άλλου μαθήματος του αναλυτικού προγράμματος και γ) εξορμήσεων στη φύση, ως παράδειγμα ανάπτυξης των χωρικών δεξιοτήτων μέσω άτυπων μορφών μάθησης που λαμβάνουν χώρα στα Σχολεία και έχουν έντονο ψυχαγωγικό χαρακτήρα. Στο τέλος, θα συζητηθούν τα αποτελέσματα από τη συνεργατική αυτή δράση και θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα μας.

Χωρική σκέψη και διερευνητική μάθηση

Η σύγχρονη παιδαγωγική που ένας από τους πυλώνες της είναι η διερευνητική – ανακαλυπτική μάθηση, θέτει τον μαθητή και τις ανάγκες του στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός τώρα διατυπώνει το πρόβλημα και κατευθύνει τους μαθητές στην αναζήτηση λύσεων. Οι μαθητές οργανώνουν τις δικές τους μαθησιακές διαδρομές με βάση τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους, ενώ παράλληλα αξιοποιούν την εμπειρία και την πρότερη γνώση τους. Αν και το μάθημα είναι καλά

δομημένο, αφήνει ωστόσο εναλλακτικές διαδρομές έξω από το αυστηρό γνωστικό πεδίο (Bereiter, 2002). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την απόκτηση χωρικών δεξιοτήτων οι οποίες, στην διεπιστημονική τους διάσταση, δεν περιλαμβάνονται στους στόχους κάποιου μαθήματος του αναλυτικού προγράμματος.

Οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται είναι ανακαλυπτικές και λαμβάνουν χώρα στο εργαστήριο πληροφορικής αλλά και στην ύπαιθρο, όπου ενισχύεται η εμπλοκή των μαθητών σε δράσεις μη τυπικής μάθησης στις οποίες ικανοποιείται η περιέργεια τους. Οι μαθητές θέτουν ερωτήματα, συλλέγουν δεδομένα, οργανώνουν το σχέδιο δράσης τους, αναζητούν πληροφορίες σε πηγές, αξιολογούν τα δεδομένα τους, συνθέτουν τη λύση και παρουσιάζουν τα ευρήματά τους. Εκτός από το βασικό στόχο που σχετίζεται με την απόκτηση γνώσεων στο γνωστικό αντικείμενο και απόκτηση χωρικών δεξιοτήτων, οι μαθητές αναπτύσσουν επίσης δεξιότητες επικοινωνίας, έκφρασης, συνεργασίας, καθώς και ψηφιακές δεξιότητες ενώ αποκτούν ικανότητες οικοδόμησης της γνώσης. Βασικά ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούν είναι το Google Earth στο Εργαστήριο Πληροφορικής και το GPS στην ύπαιθρο.

Χωρική προσέγγιση και Google Earth

Το Google Earth (www.google.com/earth/) είναι ένα εύχρηστο εργαλείο το οποίο διατίθεται δωρεάν στο διαδίκτυο και έχει τη δυνατότητα να εμφανίζει πάσης φύσεως γεωγραφικά δεδομένα από όλο τον πλανήτη. Ο χρήστης του μπορεί να περιηγηθεί στον πλανήτη, αλλά και να δημιουργήσει και να διαμοιραστεί με άλλους χρήστες το δικό του διαδραστικό περιβάλλον στο οποίο μπορεί να προσθέσει όλες τις πληροφορίες που επιθυμεί σε μορφή κειμένου, βίντεο ή εικόνων.

Η χρήση του Google Earth στην τάξη κάνει το μάθημα ευχάριστο και εμπλέκει όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύοντας παράλληλα τη χωρική τους σκέψη. Μπορεί να υποστηρίξει πλήθος, δραστηριοτήτων οι οποίες στηρίζονται στην διερευνητική, ανακαλυπτική μάθηση και μπορούν να πραγματοποιηθούν στο Σχολείο ή να ανατεθούν στο σπίτι. Μπορεί επίσης να αποτελέσει εποπτικό εργαλείο στα χέρια του καθηγητή προκειμένου να παρουσιάσει ένα θέμα σε σχέση με τη χωρική του διάσταση. Δεδομένου ότι χωρικές πληροφορίες χρησιμοποιούνται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, είναι προφανές ότι το εργαλείο μπορεί να αξιοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό σε όλα τα μαθήματα, με την προϋπόθεσή ότι η αξιοποίησή του θα γίνει με παιδαγωγικά σωστό τρόπο. Στη διεθνή βιβλιογραφία, υπάρχουν εκτενείς αναφορές για διδακτικά σενάρια που βασίζονται στη χρήση του Google Earth κυρίως στα μαθήματα της Γεωγραφίας, Ιστορίας και Περιβάλλοντος (Schell et. al., 2013). Τα διδακτικά σενάρια που παρουσιάζονται από την παρούσα συγγραφική ομάδα έχουν έντονα διαθεματικό χαρακτήρα, ενώ αναδεικνύεται η ανάπτυξη της χωρικής σκέψης μέσω τυπικών και άτυπων μορφών μάθησης.

Διαθεματικές δράσεις

Η χωρική προσέγγιση στο μάθημα της Γεωγραφίας

Στο μάθημα της Γεωγραφίας η χρήση του Google Earth έχει ήδη ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεδομένου ότι ο μαθητής μπορεί τώρα να έχει οπτικές αναπαραστάσεις όλου του πλανήτη και να εργαστεί σε πλήθος δραστηριοτήτων στις οποίες ανακαλύπτει ο ίδιος τη γνώση και αναπτύσσει χωρικές δεξιότητες (Solem et.al., 2008). Οι δραστηριότητες οι οποίες παρουσιάζονται στην παρούσα εργασία είναι ενδεικτικά κάποιες από αυτές που υλοποιήθηκαν στο μάθημα της Γεωγραφίας της Α΄ Γυμνασίου. Επιλέχθηκαν επειδή προσεγγίζονται διαθεματικά και αποτελούν τη βάση για την αξιοποίηση του εργαλείου στα υπόλοιπα μαθήματα. Επιπλέον, στις δραστηριότητες αυτές προστίθεται και μία βιωματική δράση/παιχνίδι που υλοποιήθηκε στην αυλή του Σχολείου και σκοπό είχε να προκαλέσει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα.

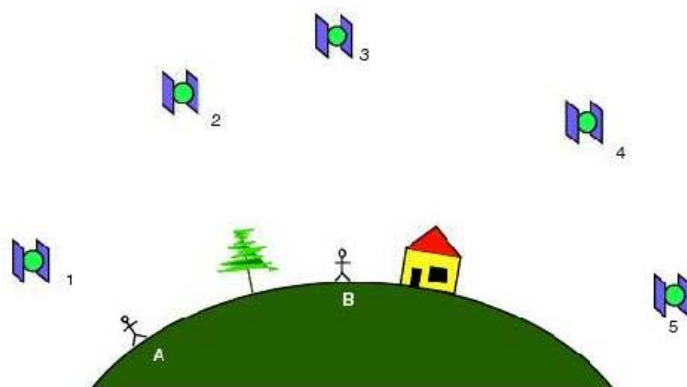
Έτσι, στην πρώτη δραστηριότητα, έχει διάρκεια μίας διδακτικής ώρας και λαμβάνει χώρα στο εργαστήριο πληροφορικής του Σχολείου, οι μαθητές γνωρίζουν το Google Earth και με τη βοήθειά του διερευνούν τη διαφορά ανάμεσα στη «σχετική» και «απόλυτη» γεωγραφική θέση. Ανακαλώντας την εμπειρία τους και τις γνώσεις τους από το Δημοτικό καλούνται να προσδιορίζουν πρώτα τη θέση του Σχολείου τους και κατόπιν τη θέση έξι (6) μεγάλων πόλεων του πλανήτη και να συμπληρώσουν σχετικό πίνακα με τις αντίστοιχες γεωγραφικές συντεταγμένες. Στη συνέχεια καλούνται να επισκεφθούν εικονικά τις πόλεις αυτές και να καταγράψουν 2-3 βασικά τους χαρακτηριστικά. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές αναγνωρίζουν τη σημασία των μεσημβρινών και των παράλληλων για τον εντοπισμό της θέσης ενός στοιχείου στην επιφάνεια του πλανήτη καθώς και την ανάγκη μέτρησης των αποστάσεων ως τόξα νοητών κύκλων με γνωστή ακτίνα. Επιπλέον, εξοικειώνονται με την κλίμακα, επιλέγοντας την κατάλληλη κλίμακα για να προβάλλουν μεγαλύτερη επιφάνεια ή για να εστιάσουν σε περισσότερες λεπτομέρειες. Αναγνωρίζουν τέλος τον πλανήτη και τις ηπείρους, τον ισημερινό και τους πόλους, καθώς και χαρακτηριστικά των διαφόρων τόπων σε συνάρτηση με το γεωγραφικό τους πλάτος.

Είναι σημαντικό για τους μαθητές να μετρήσουν οι ίδιοι τις γεωγραφικές συντεταγμένες του Σχολείου τους και να διερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο αυτές μπορούν να μετρηθούν. Σε μία επόμενη δραστηριότητα, διάρκειας μιας (1) ώρας που λαμβάνει χώρα στην αυλή του Σχολείου, οι μαθητές κλήθηκαν να χρησιμοποιήσουν το GPS του Σχολείου (Garmin 60S) σε ένα παιχνίδι «κρυμμένου θησαυρού» και να καταγράψουν θέσεις «θησαυρού» προκαλώντας τις άλλες ομάδες να το βρουν. Με αυτό το βιωματικό τρόπο οι μαθητές:

- εξοικειώνονται στη χρήση της συσκευής
- εξοικειώνονται στον προσανατολισμό στο χώρο
- εξασκούνται στην ανάγνωση γεωγραφικών συντεταγμένων
- συγκρίνουν τις δυνατότητες που προσφέρει σήμερα η νέα τεχνολογία με τις παλαιότερες μεθόδους πλοήγησης και εντοπισμού θέσης

- βγάζουν συμπεράσματα για τους περιορισμούς της χρήσης της συσκευής (ακρίβεια μέτρησης, αδυναμία επικοινωνίας με δορυφόρο)

Μία πρόσθετη δραστηριότητα 1 ώρας που σχετίζεται με τη λειτουργία του GPS περιλαμβάνει τη συμπλήρωση φύλλου εργασίας, σχετικά με τους τηλεπικοινωνιακούς δορυφόρους (Εικ. 1). Η δραστηριότητα αυτή, αν και πραγματοποιήθηκε μόνο σε μαθητές Γυμνασίου, κρίνεται ότι είναι κατάλληλη και για μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, οι οποίοι έχουν διδαχθεί τις βασικές ιδιότητες των ηλεκτρομαγνητικών κυμάτων και σε συνεργασία με τον καθηγητή της φυσικής μπορούν να εμβαθύνουν αναζητώντας πληροφορίες στο διαδίκτυο για το θέμα αυτό και συζητώντας τα αποτελέσματα.



Εικόνα 1: Δύο παρατηρητές στην επιφάνεια της Γης και ο αριθμός των δορυφόρων που «βλέπουν»

Η χωρική προσέγγιση στο μάθημα των Γαλλικών

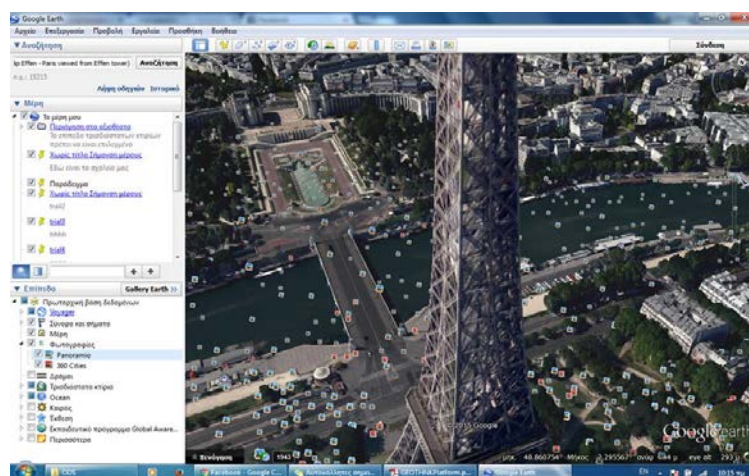
Το Google Earth είναι ένα δυναμικό εργαλείο και στα χέρια των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών μέσω αναζήτησης - εξερεύνησης. Το μάθημα της ξένης γλώσσας μπορεί να γίνει ελκυστικότερο, να παρακινηθούν και να εμπλακούν όλοι οι μαθητές να ενισχύσουν τις χωρικές και ψηφιακές τους δεξιότητες που είναι δεξιότητες ζωής, ενώ παράλληλα θα αναπτύξουν επικοινωνιακές και συνεργατικές δεξιότητες, ικανότητες αναζήτησης και εξερεύνησης και οικοδόμησης της γνώσης.

Η διδασκαλία πραγματοποιείται - από τον καθηγητή της ξένης γλώσσας που είναι απαραίτητο να έχει ψηφιακές δεξιότητες - στο εργαστήριο πληροφορικής του Σχολείου, απευθύνεται σε μαθητές Α΄ τάξης επιπέδου Α2 - οι οποίοι έχουν ήδη εξοικειωθεί με το εργαλείο Google Earth στο μάθημα της πληροφορικής - και έχει διάρκεια έξι διδακτικών ωρών.

Ο γενικός σκοπός είναι η ανάπτυξη επικοινωνιακών, χωρικών και ψηφιακών δεξιοτήτων, καθώς επίσης και η ανακάλυψη του γαλλικού πολιτισμού. Οι ειδικότεροι στόχοι είναι:

- να κατανοούν και να δίνουν πληροφορίες σχετικές με την τοποθέτηση στο χώρο χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες γλωσσικές δομές
- να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο σχετικό με τις τέχνες
- να ανακαλύψουν το γαλλικό πολιτισμό
- να επιλύουν καθημερινά προβλήματα
- να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν
- να αναπτύσσουν γλωσσικές δεξιότητες (ομιλίας – συζήτησης) στην ξένη γλώσσα με χρήση τοπικών επιρρημάτων και προθέσεων για να κατανοούν και να δίνουν οδηγίες σχετικές με την τοποθέτηση στο χώρο

Στην 1η δραστηριότητα οι μαθητές οδηγούνται σε μια εικονική περιήγηση στο Παρίσι (Εικ.2) από διαφορετικά ύψη, όπως αυτό του αεροπλάνου ή του πύργου του Άιφελ. Τους προτείνεται λοιπόν, να εργαστούν ανά ζεύγη και να δουν το Παρίσι αρχικά από το ύψος του δορυφόρου, αλλάζοντας σταδιακά την κλίμακα έως ότου κατέβουν στο ύψος του πύργου του Άιφελ. Αφού εντοπίσουν τον πύργο του Άιφελ οργανώσουν και περιγράφουν μια περιήγηση στα αξιοθέατα που βρίσκονται περιμετρικά, μετρώντας αποστάσεις και δίνοντας οδηγίες για τις διαδρομές. Το κάθε ζευγάρι παρουσιάζει την περιήγηση που έχει ετοιμάσει στους υπόλοιπους μαθητές. Μάλιστα, ακούγοντας οι μαθητές διαφορετικές προτάσεις περιήγησης στα αξιοθέατα της πόλης του Παρισιού, κάνουν συγκρίσεις και αυτοαξιολογούν το αποτέλεσμα της δικής τους εργασίας. Η δραστηριότητα έχει διάρκεια δύο διδακτικών ωρών. Οι ειδικοί γνωστικοί στόχοι είναι η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων (ομιλίας – συζήτησης) στην ξένη γλώσσα με χρήση τοπικών επιρρημάτων και προθέσεων για να κατανοούν και να δίνουν οδηγίες σχετικές με την τοποθέτηση στο χώρο. Όσην ώρα εργάζονται οι μαθητές ο καθηγητής παρατηρεί, καταγράφει, επικροτεί, ενθαρρύνει, υποστηρίζει τις дуάδες των μαθητών, τονίζει το θετικό, με άλλα λόγια παρέχει ανατροφοδότηση. Η αλληλεπίδραση των ομάδων γίνεται προτρέποντας η μια ομάδα την άλλη να επισκεφθούν περισσότερα αξιοθέατα της πόλης ή να καθοδηγήσουν η μια ομάδα την άλλη σε διάφορους προορισμούς.



Εικόνα 2: Άποψη του Παρισιού από τον Πύργο του Άιφελ

Στη 2η δραστηριότητα – η οποία είχε διάρκεια τριών διδακτικών ωρών - οι δυνάδες των μαθητών καλούνται να επισκεφτούν ένα μουσείο επιλογής τους στο Παρίσι και να συζητήσουν για τα εκθέματα. Επίσης, καλούνται να περιγράψουν τα εκθέματα χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο σχετικό με τις τέχνες, την ιστορία ή τις επιστήμες με τη βοήθεια του καθηγητή που σε όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας ενθαρρύνει και στηρίζει τους μαθητές, παρέχοντάς τους βοήθεια και λεξιλόγιο, όπου αυτό ήταν αναγκαίο. Στην ίδια δραστηριότητα οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες για τα μουσεία, τους δημιουργούς και τα εκθέματα και να τις καταγράψουν. Ως επιπλέον δραστηριότητα οι μαθητές κατασκευάζουν τους δικούς τους διαδραστικούς χάρτες στο Google Earth με κείμενα, φωτογραφίες και βίντεο τους οποίους διαμοιράζονται με τους συμμαθητές τους προσθέτοντας τις εντυπώσεις και τα σχόλιά τους.

Ο γνωστικός στόχος της δραστηριότητας είναι η χρήση κατάλληλων λεξιλογικών και γραμματοσυντακτικών δομών, καθώς και στις περιγραφές τους οι μαθητές δεν ασκούνται μόνο στη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου αλλά και στη χρήση των χρόνων και των εγκλίσεων, χρησιμοποιώντας είτε τον ενεστώτα, είτε παρελθοντικούς χρόνους, είτε προστακτική ως παρότρυνση προς τις άλλες ομάδες να επισκεφτούν το συγκεκριμένο Μουσείο. Σε περίπτωση μάλιστα που οι μαθητές είναι επιπέδου B1 μπορούν να κάνουν χρήση και υποτακτικής για να εκφράσουν μια ευχή για πραγματική ξενάγηση στο μέλλον. Στο τέλος της δραστηριότητας γίνεται συζήτηση - αξιολόγηση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης.

Στην 3η δραστηριότητα οι μαθητές καλούνται να εκφράσουν ατομικά αυτή τη φορά τις εντυπώσεις τους και τα συναισθήματά τους, όσον αφορά στην εικονική περιήγησή τους στο Παρίσι και να τονίσουν τα στοιχεία που τους έχουν εντυπωσιάσει περισσότερο, να στηρίξουν τα επιχειρήματά τους και να συζητήσουν την εμπειρία τους με τους συμμαθητές τους καταλήγοντας σε συμπεράσματα, αυτοαξιολογώντας τις δραστηριότητες και συνθέτοντας τον επίλογο για το διαθεματικό έργο. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές ασκούνται τόσο στον προφορικό λόγο και την ανάπτυξη επιχειρημάτων στα γαλλικά, όσο και στη σύνθεση συμπερασμάτων και αυτοαξιολόγησης. Η δραστηριότητα έχει διάρκεια μια διδακτική ώρα.

Η διδακτική πρόταση με τις προαναφερθείσες δραστηριότητες δείχνει ότι οι μαθητές λειτουργούν συνεργατικά ως μέρος μιας ομάδας με κοινούς στόχους αλληλεπιδρώντας με τους συμμαθητές τους για την εκπλήρωση όλων των στόχων. Πιο συγκεκριμένα, μαθαίνουν να ανακαλύπτουν και να οικοδομούν τη γνώση ενεργά αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους, με το περιβάλλον και τον πολιτισμό της Γαλλίας. Αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες στη γαλλική γλώσσα, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους για το γαλλικό πολιτισμό, και συγχρόνως αναπτύσσουν τις ψηφιακές και χωρικές τους δεξιότητες μιας και ασκούνται στον προσανατολισμό, στη μέτρηση αποστάσεων και στην ερμηνεία χωρικών δεδομένων. Οι μαθητές γίνονται ειδικοί στο να ακολουθούν κατευθύνσεις, να περιγράφουν διαδρομές, να εντοπίζουν στοιχεία του περιβάλλοντός τους, να τοποθετούνται σε οποιοδήποτε ύψος για να έχουν άποψη του Παρισιού από το ύψος

του δορυφόρου έως αυτό του πύργου του Άιφελ. Και όλα αυτά βέβαια με την ασφάλεια της περιήγησης που προσφέρει η εικονική πραγματικότητα του διαδικτύου.

Η χωρική προσέγγιση μέσα από την άτυπη εκπαίδευση

Στο πλαίσιο προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και σε συνεργασία με τους γονείς οργανώθηκε η πεζοπορική ομάδα του Σχολείου, στην οποία οι μαθητές συμμετέχουν σε τριώρες ή τετράωρες εξορμήσεις στην ύπαιθρο και διερευνούν το τοπικό φυσικό περιβάλλον. Σκοπός της δραστηριότητας αυτής είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τους βασικούς κανόνες της πεζοπορίας, να επανασυνδεθούν με τη φύση και να υιοθετήσουν ένα πιο υγιεινό τρόπο ζωής και ψυχαγωγίας, τον οποίο θα μεταφέρουν και στο οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον.

Στην ορειβασία-πεζοπορία, σημαντικές δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν είναι μεταξύ των άλλων η εύρεση του προσανατολισμού, η εκτίμηση των αποστάσεων και της υψομετρικής διαφοράς, η χάραξη των βέλτιστων διαδρομών και η καταγραφή ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του φυσικού περιβάλλοντος ως σημείων αναφοράς. Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται άμεσα με τη χωρική σκέψη, η οποία στην περίπτωση αυτή ενισχύεται μέσω της άτυπης μάθησης σε μία ευχάριστη και ψυχαγωγική για τους μαθητές δραστηριότητα στη φύση, η οποία εμπλέκει ενεργά το σύνολο των μαθητών.

Οι μαθητές χρησιμοποιούν στην πεζοπορία τόσο τα κλασικά εργαλεία πλοήγησης (πυξίδα, χάρτες), όσο και το GPS με ενσωματωμένους ψηφιακούς τοπογραφικούς χάρτες. Κατά τη διάρκεια της πεζοπορίας οι μαθητές, προσπαθώντας να «βρουν τη διαδρομή τους», εμπλέκονται σε δραστηριότητες όπως:

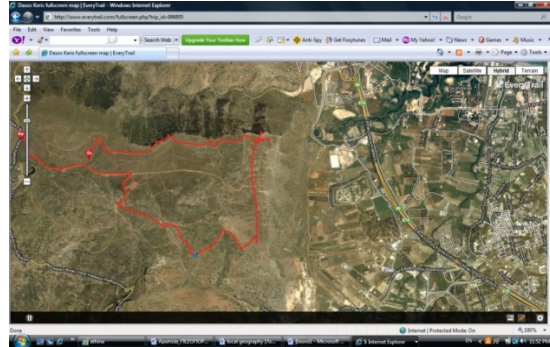
- Βρίσκουν τον προσανατολισμό τους.
- Διαβάζουν τοπογραφικούς χάρτες.
- Υπολογίζουν αποστάσεις και υψομετρικές διαφορές.
- Ακολουθούν καταγεγραμμένες πορείες και καταγράφουν νέες με τη χρήση του GPS.
- Επιλέγουν τη βέλτιστη διαδρομή για να πάνε από ένα σημείο Α σε ένα άλλο «σημείο στόχο» Β.
- Φωτογραφίζουν και καταγράφουν θέσεις σημαντικών στοιχείων του τοπικού περιβάλλοντος (πηγές, γεωλογικοί σχηματισμοί κ.λ.π.).
- Χρησιμοποιούν την κλίμακα του χάρτη.
- Ερμηνεύουν τα γραφικά και διαγράμματα με τα στοιχεία της πορείας, όπως αυτά καταγράφονται στο GPS.

Μετά την πεζοπορία επίσης οι μαθητές μεταφέρουν την πορεία που κατέγραψαν από το GPS στο Google Earth, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σημεία, όπως αυτά αποτυπώθηκαν (waypoints) μαζί με τις φωτογραφίες και τα σχετικά σχόλια, διαμοιράζουν υλικό και ανταλλάσσουν απόψεις για την οργάνωση της δραστηριότητας, για τις εμπειρίες που αποκόμισαν και για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν.

Βασική χωρική δεξιότητα θεωρείται η σύγκριση και ανάλυση διαφορετικών αναπαραστάσεων του χώρου. Η συμμετοχή των μαθητών στην πεζοπορική ομάδα τους παρέχει την ευκαιρία να αναλύσουν και να συγκρίνουν ως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους α) τη βιωματική γνώση από την περιοχή τους όπως την περπάτησαν (εικ.3,α), β) τον τοπογραφικό χάρτη της ίδιας περιοχής, γ) την δορυφορική εικόνα του Google Earth (εικ. 3,β) και δ) φωτογραφίες από την περιοχή τους και βίντεο που τράβηξαν οι ίδιοι κατά τη διάρκεια της πεζοπορίας.



(α)



(β)

Εικόνα 3: α) Από την πεζοπορία των μαθητών σε φαράγγι της περιοχής, β) η πορεία στο Google Earth

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Οι παρεμβάσεις που αναφέρθηκαν και που υλοποιήθηκαν στα δύο συνεργαζόμενα Σχολεία, αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα της χωρικής σκέψης, τόσο στα γνωστικά αντικείμενα, όσο και στην καθημερινή ζωή. Στο Σχολείο η χωρική σκέψη μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από όλα τα μαθήματα, με δραστηριότητες διερευνητικής μάθησης που προκαλούν το ενδιαφέρον και τη ενεργό συμμετοχή των μαθητών και παράλληλα ανταποκρίνονται στους ειδικούς γνωστικούς στόχους. Οι μαθητές χρησιμοποιούν την εμπειρία τους και προηγούμενες γνώσεις, συνεργάζονται στο να συλλέξουν και να αναλύσουν τα δεδομένα, γίνονται οι ίδιοι δημιουργοί ενός αυθεντικού υλικού που παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους, ανταλλάσσουν απόψεις μεταξύ τους και καταλήγουν σε συμπεράσματα. Η διαδικασία αυτή, η οποία αποτελεί κύριο στοιχείο της διερευνητικής-ανακαλυπτικής μάθησης, απαιτεί καλό σχεδιασμό και συνεργασία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων από το ίδιο ή από διαφορετικά Σχολεία. Ανάλογες παρεμβάσεις που μπορούν να αναπτύξουν τη χωρική σκέψη και που καθιστούν το μάθημα ελκυστικό μπορούν να γίνουν σε όλα τα μαθήματα με την κατάλληλη επιλογή της διδακτικής ενότητας, την οργάνωση της δραστηριότητας σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και την προσαρμογή της στους διδακτικούς στόχους. Στα Σχολεία μας δραστηριότητες με το Google Earth υλοποιούνται και σε άλλα μαθήματα, όπως στην Ιστορία, στη Λογοτεχνία και στα Καλλιτεχνικά.

Η αξιολόγηση των παρεμβάσεων που αναφέρθηκαν ήταν ιδιαίτερα θετική. Μετά από συζήτηση που έγινε με τους μαθητές στο τέλος των παρεμβάσεων στα μαθήματα της

Γεωγραφίας και των Γαλλικών αυτοί δήλωσαν την ιδιαίτερη ικανοποίηση τους, αναφέρθηκαν στο ότι η μάθηση με τη χρήση του Google Earth γίνεται διασκέδαση και είπαν ότι δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες στην όλη διαδικασία. Πάνω από τους μισούς μάλιστα μαθητές δήλωσαν ότι βρήκαν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα στην εικονική ξενάγηση σε άλλους τόπους και ότι την συνέχισαν στο σπίτι τους. Επιπλέον, μετά τις εξορμήσεις στη φύση, οι μαθητές δήλωσαν εξαιρετικά ευχαριστημένοι από την όλη εμπειρία και είπαν ότι θέλουν να γίνονται πιο συχνά τέτοιες πεζοπορικές διαδρομές. Πολλοί μάλιστα πρότειναν νέες διαδρομές προς διερεύνηση στην περιοχή τους και τις σχεδίασαν στο Google Earth.

Εν κατακλείδι, μπορούμε να πούμε ότι πετύχαμε τους ειδικούς γνωστικούς και χωρικούς μας στόχους και καταφέραμε να κρατήσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών μας ενεργό. Συμπληρωματικά, στην παρέμβαση στην φύση εκτός από τις χωρικές δεξιότητες που αποκτούνται μέσω της άτυπης μάθησης, πετύχαμε να υιοθετούν σταδιακά οι μαθητές μας έναν πιο υγιεινό τρόπο ζωής που τους επανασυνδέει με τη φύση και την άθληση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, A. (1986). A sample dialogue based on a theory of inquiry teaching (*Tech.Rep. No. 367*). Cambridge, MA: Bolt, Beranek, and Newman, Inc.
- Gershmehl, P. J., & Gershmehl, C. A. (2007). Spatial thinking by young children: Neurologic evidence for early development and “educability”. *Journal of Geography*, 106(5), 181e191.
- Goodchild, M. F. & Janelle, D. G., (2010). “Toward critical spatial thinking in the social sciences and humanities”. *GeoJournal*, 75(1): 3–13.
- Heffron, S. G., & R. M. Downs. (2012). *Geography for life: National geography standards*, (Eds.). Washington, DC: National Council for Geographic Education.
- Humphreys, L.G., & Lubinski, D. (1998). *Assessing spatial visualization. An underappreciated ability for many school and work settings*. In C. P. Benbow & D. Lubinski (Eds.), *Intellectual talent*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Marble, D. F. (1999) Developing a model, multipath curriculum for GIScience, *ArcNews*, 21(2), p. 31.

- National Research Council (NRC). (2010). *Understanding the changing planet: Strategic directions in the geographical sciences*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Schell, E. M., K. J. Roth, & A. Mohan. (Eds.). (2013). *A road map for 21st century geography education: Instructional materials and professional development (A report from the Instructional Materials and Professional Development Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project)*. Washington, DC: National Council for Geographic Education.
- Solem, M., Cheung, I. & Schlemper, M. B. (2008). Skills in Professional Geography: An Assessment of Workforce Needs and Expectations. *The Professional Geographer*, 60(3): 356–373.
- Uttal D. H. & Cohen C. A., (2012). “Spatial Thinking and STEM Education: When, Why, and How?”. *Psychology of Learning and Motivation*, 57, (διαθέσιμο online: <http://groups.psych.northwestern.edu/uttal/vittae/documents/Uttaland-Cohen.pdf>, προσπελάσθηκε στις 10-10-2015).

Δεξιότητες ζωής: Παρουσιάζουμε, αξιολογούμε και αξιολογούμαστε, φοράμε τα καπέλα μας!

Μαρία Δρακοπούλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ06
Master ELT with A/L, Master Lexicography
maria_drakopoulou@hotmail.com

Περίληψη

Στην ολοένα μεταβαλλόμενη, πολυπολιτισμική σημερινή κοινωνία ο νέος άνθρωπος έχει ανάγκη από απαραίτητες δεξιότητες ζωής, όπως η επικοινωνιακή και κριτική ικανότητα, οι οποίες πρέπει να εξασκούνται από νεαρή ηλικία. Σε σχέση με αυτόν τον στόχο το σχολείο έχει σπουδαίο ρόλο να διαδραματίσει. Ιδιαίτερα, στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, όπως η αγγλική, δίνονται ευκαιρίες για την κατάκτηση τέτοιων ικανοτήτων σε έναν γλωσσικό κώδικα που χρησιμοποιείται παγκοσμίως. Στην παρούσα εργασία, προτείνεται διδακτικό σενάριο τόσο για την εξάσκηση τεχνικών προφορικής παρουσίασης σε ακροατήριο στην αγγλική γλώσσα, όσο και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ετεροαξιολόγησης από τους μαθητές, καθώς και την εφαρμογή του μοντέλου των έξι σκεπτόμενων καπέλων του deBono ως μέθοδο αξιολόγησης του διδακτικού σεναρίου, με σκοπό τη βελτίωση των αξιολογούμενων και της διδακτικής διαδικασίας εν γένει.

Λέξεις-Κλειδιά: Δεξιότητες ζωής, τεχνικές παρουσίασης, ετεροαξιολόγηση, έξι σκεπτόμενα καπέλα deBono

Εισαγωγή

Το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον στο οποίο ζει ο σημερινός άνθρωπος δημιουργεί σε αυτόν την ανάγκη να κατέχει δεξιότητες ζωής περισσότερο από κάθε άλλη εποχή. Με τον όρο δεξιότητες ζωής εννοούνται εκείνες οι δεξιότητες οι οποίες δίνουν στον άνθρωπο τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις προκλήσεις της καθημερινής ζωής σε όποια κοινωνική περίσταση κι εάν βρίσκεται -σχολείο, εργασιακό χώρο ή προσωπική ζωή- (Kagan, 2015, Parry & Νομικού, 2014, Taylor-Knowles, Trilling & Fadel, 2009). Μπορεί κανείς να αντιληφθεί ότι η σημασία τους είναι ζωτική για την ανάπτυξη και συμβίωση των ατόμων σήμερα εάν αναλογιστεί ότι στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και γοργά μεταβαλλόμενες κοινωνίες οι πολίτες χρειάζεται να χαρακτηρίζονται από ανεκτικότητα και δεκτικότητα, προσαρμοστικότητα και ικανότητα διαχείρισης του άγχους και του χρόνου, κριτική και επικοινωνιακή ικανότητα, καθώς και ομαδικότητα ανάμεσα σε άλλα. Είναι αναγκαίο, επομένως, η εκπαίδευση να ενσωματώνει την εξάσκηση αυτών των δεξιοτήτων στη σχολική ζωή προκειμένου οι μαθητές να γίνουν ενεργοί και αποτελεσματικοί πολίτες.

Σύμφωνα με την επικρατούσα επικοινωνιακή προσέγγιση στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να επιτύχουν συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς. Για να κατακτήσει κανείς, όμως, επικοινωνιακές ικανότητες

και να μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικός συνομιλητής χρειάζεται, εκτός από την γραμματοσυντακτική γνώση ενός κώδικα, να γνωρίζει και τις πραγματολογικές συνυφάνσεις της κάθε επικοινωνιακής περίπτωσης και να επιτελεί τις γλωσσικές πράξεις σύμφωνα με τον σκοπό και τις συνθήκες της επικοινωνίας, όπως μέσο (προφορικά ή γραπτά), αποδέκτη/ακροατή, είδος λόγου (genre), επίπεδο επιστημότητας. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, στη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας να στοχεύεται η ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων από τον μαθητή, ιδιαίτερα υπό το πρίσμα της σπουδαιότητάς τους ως δεξιοτήτων ζωής στη σημερινή κοινωνία. Μια από τις πιο χρήσιμες ικανότητες για τον νέο άνθρωπο μπορεί να χαρακτηριστεί και η δυνατότητα να διεξάγει προφορικές παρουσιάσεις μπροστά σε κοινό (Kegan S. 2015, Parry C. & Νομικού Μ., 2014, Taylor-Knowles S., 2015). Από το σχολείο και το πανεπιστήμιο έως και την επαγγελματική/επιστημονική ζωή, οι τεχνικές παρουσίασης είναι απαραίτητες. Για αυτόν το λόγο, οι μαθητές θα πρέπει να εξασκούνται σε αυτές από νεαρή ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να γνωρίζουν τεχνικές παρουσίασης όπως η βλεμματική επαφή με το ακροατήριο, ο τόνος και η χροιά της φωνής, η στάση και η γλώσσα του σώματος, ο ρυθμός, η συνεργασία σε ομαδικές παρουσιάσεις, καθώς και να οργανώνουν και να δημιουργούν αποτελεσματικές παρουσιάσεις ως προς το περιεχόμενο (την ποσότητα και την ποιότητα της πληροφορίας) και τη χρήση λογισμικού παρουσιάσεων (τρόπος και όγκος παρουσίασης πληροφοριών, λογική σειρά, χρήση εικόνων και εφέ).

Μιά άλλη σημαντική δεξιότητα ζωής για τον σημερινό μαθητή είναι και η ανάπτυξη της δυνατότητάς του να αξιολογεί τον εαυτό του και τους άλλους με σκοπό τη βελτίωση των αξιολογούμενων (Kegan S. 2015, Parry C. & Νομικού Μ., 2014, Taylor-Knowles S., 2015). Η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση έχουν προταθεί ως εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης καθώς πρόκειται για συμμετοχική αξιολόγηση που γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές με πολλαπλά οφέλη για αυτούς: ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, της αυτονομίας, της αυτοδιάθεσης, των κινήτρων και της ωριμότητας μέσα σε κλίμα αλληλοβοήθειας, συνεργασίας και εμπιστοσύνης με βασικό σκοπό τη βελτίωση και όχι την άγνη κριτική με σκοπό την απόδοση βαθμολογίας (Donaldson & Topping, 1996, Ματσαγγούρας, 2004, McDowell, 1995, Race & al., 2005, Ten Berge & al., 2004). Ως διαμορφωτικές μορφές αξιολόγησης (σε αντίθεση με τις διαγνωστικές/αρχικές και τελικές μορφές αξιολόγησης) λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια και για τη μάθηση (Κασσωτάκης, 2003), δηλαδή αποτελούν μέσο διαρκούς ανατροφοδότησης και βελτίωσης της διδακτικής διαδικασίας και της επίδοσης των μαθητών. Η ετεροαξιολόγηση, ειδικότερα, προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να μαθαίνουν με τη βοήθεια των συμμαθητών τους, γεγονός που δημιουργεί το αίσθημα του ανήκειν και έχει ψυχολογικά οφέλη για τους εκπαιδευόμενους (Topping, 2000). Η ετεροαξιολόγηση, επίσης, μπορεί να λάβει τη μορφή αξιολόγησης του εκπαιδευτικού σεναρίου από τους μαθητές, παρέχοντας, έτσι, πολύτιμη ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό για τη βελτίωση της διδασκαλίας.

Το μοντέλο των έξι σκεπτόμενων καπέλων του deBono

Το μοντέλο των έξι σκεπτόμενων καπέλων αναπτύχθηκε από τον DeBono (1985) για τη διαχείριση, επίλυση και αντιμετώπιση προβλημάτων σε επίπεδο ομάδας και χρησιμοποιείται, κυρίως, στον επιχειρηματικό κόσμο. Πιο συγκεκριμένα, προτείνει τη διαχείριση μιας προβληματικής κατάστασης από διάφορες οπτικές γωνίες που τις παρομοιάζει με καπέλα, με σκοπό να επικεντρώνεται η ομάδα σε μια συγκεκριμένη οπτική κάθε φορά. Έτσι, «φορώντας» το κόκκινο καπέλο η ομάδα εκφράζει συναισθήματα σχετικά με το πρόβλημα, το λευκό αντικειμενικές απόψεις/περιγραφές, το μαύρο αρνητικές πλευρές, το κίτρινο θετικές πτυχές, το πράσινο καινοτόμες απόψεις/προτάσεις και τέλος με το μπλε συνθέτει όλες τις παραπάνω πτυχές και καθοδηγεί στη λύση του προβλήματος. Το μοντέλο του deBono μπορεί, ωστόσο, να χρησιμοποιηθεί και στην ετεροαξιολόγηση επιτρέποντας στους μαθητές να ελέγξουν καλύτερα την κριτική τους καθώς επικεντρώνουν την προσοχή τους σε μια πτυχή κάθε φορά. Με αυτόν τον τρόπο, εξασκούν επίσης την αναλυτική τους ικανότητα και προσφέρουν πολύτιμη ανατροφοδότηση μέσα από μια πολύπλευρη επισκόπηση του αξιολογούμενου.

Διδακτικό σενάριο-Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία, προτείνεται εκπαιδευτικό σενάριο που πραγματοποιήθηκε κατά τη διδασκαλία της Αγγλικής στην Α' Λυκείου και αξιοποιεί τόσο την εξάσκηση δεξιοτήτων παρουσίασης όσο και την εφαρμογή της ετεροαξιολόγησης καθώς και του μοντέλου των έξι σκεπτόμενων καπέλων του deBono ως μεθόδου αξιολόγησης. Ειδικότερα, οι μαθητές προετοίμασαν προφορικές παρουσιάσεις σε ομάδες και ετεροαξιολογήθηκαν για την απόδοσή τους βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Έπειτα, δόθηκε γραπτή ανατροφοδότηση στις ομάδες, οι οποίες ξανασχεδίασαν τις παρουσιάσεις τους λαμβάνοντας υπόψη την ανατροφοδότηση που έλαβαν από τους συμμαθητές τους. Η διαδικασία της ετεροαξιολόγησης επαναλήφθηκε και δόθηκε ξανά ανατροφοδότηση στους μαθητές, οι οποίοι συνέκριναν τις δύο ανατροφοδοτήσεις και έβγαλαν συμπεράσματα ως προς την απόδοσή τους. Τέλος, οι μαθητές αξιολόγησαν το διδακτικό σενάριο εφαρμόζοντας το μοντέλο των έξι σκεπτόμενων καπέλων του deBono.

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο απευθύνεται σε μαθητές με επίπεδο επικοινωνιακής ικανότητας B2 (καλή γνώση)- Γ2 (άριστη γνώση) σύμφωνα με την εξάβαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης (Common European Framework of Reference for Languages, 2001). Εντάσσεται στη θεματική ενότητα «Κατοικία και Περιβάλλον» του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (1999) για το Λύκειο, καθώς οι μαθητές ερευνούν τη σύνδεση του περιβάλλοντος και της ζωής διαφόρων φυλών της Αφρικής και εντοπίζουν αιτίες και συνέπειες των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Επίσης, συνδέεται με βασικούς στόχους του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών Ξένων Γλωσσών (2003) όπως είναι η Διαθεματικότητα, [η σύνδεση θέματος με άλλα μαθήματα, π.χ. Περιβάλλον/Γεωγραφία (ανθρώπινη παρέμβαση, κλιματικές αλλαγές) και Κοινωνιολογία (Ανθρώπινα Δικαιώματα, Αναπτυγμένες/Υποανάπτυκτες χώρες)], ο εγγραμματισμός (παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σενάριο), η κατανόηση και χρήση γλωσσικο-νοητικών εννοιών (έννοια αιτία-αποτελέσματος, και πιο συγκεκριμένα τη χρήση συνδετικών λέξεων όπως

as a result of+noun, because, because of+noun, Consequently), η ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης και επικοινωνίας (αναζήτηση, επιλογή, επεξεργασία, χρήση και διάχυση της πληροφορίας), η επικοινωνιακή διάσταση (επικοινωνιακός στόχος, χρήση διαλόγου, εργασία σε ομάδες) και κυρίως η παρατήρηση /αξιολόγηση μαθητών από συμμαθητές του. Κατά το σχεδιασμό και την εφαρμογή του εκπαιδευτικού σεναρίου ακολουθείται η επικοινωνιακή προσέγγιση, και πιο συγκεκριμένα το διδακτικό μοντέλο TBL (Task- Based Learning Model), στο οποίο ο μαθητής χρησιμοποιεί τη γλώσσα-στόχο για έναν επικοινωνιακό σκοπό προκειμένου να κατορθώσει κάποιο αποτέλεσμα (Willis, 1996). Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο αρχικά κάθε ομάδα μαθητών παρουσιάζει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η φυλή που εκπροσωπούν και η σύνδεση αυτών των προβλημάτων με αιτίες και συνέπειες. Σε αυτήν τη φάση οι άλλες ομάδες καταγράφουν πληροφορίες στο φύλλο εργασίας και διατυπώνουν ερωτήσεις σχετικά με την παρουσίαση. Έπειτα οι μαθητές ετεροαξιολογούν την απόδοσή τους προκειμένου να παρέχουν ανατροφοδότηση στους συμμαθητές τους για τη βελτίωση των τεχνικών παρουσίας. Τέλος, η χρήση του μοντέλου των έξι σκεπτόμενων καπέλων του deBono αποσκοπεί στην αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου από τους μαθητές και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού.

Γενική περιγραφή του εκπαιδευτικού σεναρίου

Τίτλος εκπαιδευτικού σεναρίου: Δεξιότητες ζωής: Παρουσιάζουμε, αξιολογούμε και αξιολογούμαστε, φοράμε τα καπέλα μας!

Γνωστικό Αντικείμενο: Αγγλικά Α Λυκείου, Ενότητα 2.1, Wishes B2.2

Επίπεδο Γλωσσομάθειας: B2 (καλή γνώση) – Γ2 (άριστη γνώση)

Αριθμός μαθητών: 27

Διαθεματικότητα: Περιβάλλον, Κοινωνιολογία, Πληροφορική

Γενικός Σκοπός

Να βελτιώσουν οι μαθητές τις τεχνικές παρουσίασης στην Αγγλική γλώσσα και να εφαρμόσουν την ετεροαξιολόγηση, καθώς και την αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου προς ανατροφοδότηση των συμμαθητών τους και του εκπαιδευτικού.

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

- Να αναζητήσουν και να εντοπίσουν αιτίες και συνέπειες προβλημάτων προβάλλοντας τις συσχετίσεις μεταξύ τους με τη χρήση κατάλληλων συνδετικών λέξεων.
- Να επαναλάβουν και να επεκτείνουν λεξιλόγιο σχετικά με φυλές, προβλήματα μειονοτήτων και φυσικού περιβάλλοντος στην Αγγλική Γλώσσα.
- Να εργασθούν σε ομάδες προκειμένου να εντοπίσουν πληροφορίες, να οργανώσουν την προφορική τους παρουσίαση, να δημιουργήσουν powerpoint, και να αναλάβουν ρόλους και ευθύνες.
- Να κάνουν ομαδικές παρουσιάσεις λαμβάνοντας υπόψη συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης εξασκώντας δεξιότητες παραγωγής προφορικού λόγου.

- Να εξασκήσουν δεξιότητες πρόσληψης προφορικού λόγου και επικοινωνιακές στρατηγικές, π.χ. διατύπωση ερωτήσεων διασαφήνισης/αναδιατύπωσης πληροφοριών και επαλήθευσης.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες ετεροαξιολόγησης, ασκώντας την κριτική σκέψη τους αλλά και τη δεκτικότητα στην αξιολόγηση των άλλων.
- Να γνωρίσουν το μοντέλο των έξι σκεπτόμενων καπέλων του DeBono και να το χρησιμοποιούν για να αξιολογούν δίνοντας ανατροφοδότηση στους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό.

Αξιοποίηση Τ.Π.Ε.:

Αξιοποιούνται υπηρεσίες των Τ.Π.Ε. και πιο συγκεκριμένα :

- ✓ Website (<http://www.survivalinternational.org/tribes>)
- ✓ Powerpoint

Υλικοτεχνική υποδομή:

Η/Υ, Μηχάνημα προβολής, Φύλλα εργασίας μαθητών

Οργάνωση τάξης: Ομάδες, Ατομικά

Διάρκεια: 9 Διδακτικές Ωρες

Περιγραφή σταδίων και δραστηριοτήτων

Στην Αίθουσα

A1. Προεργασία (1η Διδακτική ώρα)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Οι μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες μικτής ικανότητας με τα ονόματα: The Ogiek, The OmoValleytribes, TheMasai, TheBushmen και The Zulu. Τους δίνεται αυθεντικό κείμενο-άρθρο για τη φυλή που εκπροσωπούν, προκειμένου να το διαβάσουν και να καταγράψουν τις ζητούμενες πληροφορίες στο φύλλο εργασίας (Α).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Οι μαθητές διαβάζουν τη δραστηριότητα Β στο φύλλο εργασίας και συζητούν με τον εκπαιδευτικό για την εργασία (task), δηλαδή την παρουσίαση των προβλημάτων της φυλής τους. Σε αυτό το σημείο, οι μαθητές παραπέμπονται στη δραστηριότητα D του φύλλου εργασίας προκειμένου να διαβάσουν και να συζητήσουν τα κριτήρια ετεροαξιολόγησης. Σε αυτήν τη φάση διασαφηνίζονται οι απαιτούμενες δεξιότητες και τεχνικές παρουσίασης (στάση σώματος, ένταση και τόνος φωνής, εκφορά, βλεμματική επαφή), το επιζητούμενο περιεχόμενο (κάλυψη όλων των πληροφοριών, ανάλυση αιτιών και συνεπειών) και η αναμενόμενη χρήση συνδετικών λέξεων κατά την παρουσίαση.

A2. Προεργασία (2^η Διδακτική ώρα)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Οι μαθητές σε ομάδες οργανώνουν και προετοιμάζουν την παρουσίασή τους χρησιμοποιώντας το φύλλο εργασίας (B), όπου υπάρχει και πίνακας με συνδεδεμένες λέξεις.

Στο εργαστήριο πληροφορικής

A3. Προεργασία (3^η Διδακτική ώρα)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Οι μαθητές παρακολουθούν τον εκπαιδευτικό να συγκρίνει δύο παρουσιάσεις powerpoint (τυχαίες, χωρίς να έχουν σχέση με το θέμα). Οι μαθητές αποφασίζουν ποιά από τις δύο είναι επιτυχημένη και για ποιούς λόγους. Παράλληλα, μελετούν τα κριτήρια ετεροαξιολόγησης για το powerpoint στο φύλλο εργασίας (D).

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Οι μαθητές στις ομάδες τους δημιουργούν powerpoint για την προφορική τους παρουσίαση.

B. Παρουσιάσεις (4^η και 5^η ώρα)

Οι μαθητές σε ομάδες κάνουν τις παρουσιάσεις τους. Οι υπόλοιποι μαθητές καταγράφουν τις πληροφορίες που ακούν σύμφωνα με το φύλλο εργασίας (C). Στο τέλος κάθε παρουσίασης, το ακροατήριο διατυπώνει διευκρινιστικές ερωτήσεις και η ομάδα που παρουσιάζει απαντά. Ύστερα, δίνεται χρόνος για να συμπληρώσουν τη φόρμα ετεροαξιολόγησης της ομάδας που παρουσίασε (φύλλο εργασίας D).

Γ. Ανατροφοδότηση και Βελτίωση παρουσίασης(6^η ώρα)

Ο εκπαιδευτικός έχει συγκεντρώσει τις ετεροαξιολογήσεις και έχει παράξει την τελική αξιολόγηση-ανατροφοδότηση κάθε ομάδας. Κάθε ομάδα λαμβάνει την ανατροφοδότηση και εργάζεται ώστε να βελτιώσει την παρουσίαση βάσει των σχολίων των συμμαθητών.

Δ. Παρουσιάσεις- Ανατροφοδότηση- Συζήτηση (7^η και 8^η ώρα)

Οι μαθητές επαναλαμβάνουν τις παρουσιάσεις τους και την ετεροαξιολόγηση. Δίνεται ξανά ανατροφοδότηση σε κάθε ομάδα, η οποία συγκρίνει τις δύο ανατροφοδοτήσεις που έλαβε και συζητάει με τις άλλες ομάδες πώς η διαδικασία τη βοήθησε να βελτιωθεί.

Ε. Αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου (9^η ώρα)

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές το μοντέλο των έξι σκεπτόμενων καπέλων του deBono. Έπειτα οι μαθητές «φορούν τα καπέλα» και αξιολογούν το διδακτικό σενάριο παρέχοντας ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό (φύλλο εργασίας E). Πιο συγκεκριμένα, ζητείται από τους μαθητές να κρίνουν το διδακτικό σενάριο εξετάζοντάς

το κάθε φορά από διαφορετική σκοπιά (καπέλο). Για παράδειγμα, φορώντας το κόκκινο καπέλο καλούνται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για την εκπαιδευτική εμπειρία που είχαν. Αφού καταγράψουν τις σκέψεις τους στο φύλλο εργασίας, οι μαθητές και ο εκπαιδευτικός συζητούν τις απαντήσεις. Τέλος, ο εκπαιδευτικός συλλέγει τα φύλλα εργασίας προς ανατροφοδότηση.

Συμπέρασμα

Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι αφιερώθηκε πολύς χρόνος (εννέα διδακτικές ώρες συνολικά) στο πλαίσιο ενός γνωστικού αντικειμένου που προσφέρεται δύο ώρες εβδομαδιαίως. Ωστόσο, πρόκειται για ένα διδακτικό σενάριο που περιλαμβάνει την εξάσκηση σημαντικών δεξιοτήτων, όπως η προφορική παρουσίαση ενός θέματος, η συνεργασία σε ομάδες και η κατανομή ρόλων σε αυτές από τους ίδιους τους μαθητές, η δημιουργία ενός επιτυχημένου powerpoint, η διατύπωση ερωτήσεων διασαφήνισης, η αξιολόγηση συμμαθητών και εκπαιδευτικού με στόχο την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της απόδοσής τους. Αυτές οι δεξιότητες ζωής, όταν εξασκηθούν και κατακτηθούν, συντροφεύουν τον μαθητή σε πολλές τωρινές και μελλοντικές επικοινωνιακές περιστάσεις της ζωής του, όπως η σχολική ζωή, η συμμετοχή του σε συνέδρια και προσομοιώσεις Ευρωπαϊκών οργάνων για νέους, η πανεπιστημιακή ζωή και το εργασιακό περιβάλλον. Ιδιαίτερα, η χρήση της αγγλικής γλώσσας ανοίγει μεγαλύτερους ορίζοντες και πεδία εφαρμογής στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον της σημερινής κοινωνίας. Είναι, επομένως, σημαντικό η εξάσκησή τους να βρίσκει θέση στο σχολείο, ιδιαιτέρως εάν οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την ποιότητα αντί της ποσότητας στο διδακτικό τους έργο. Ένας άλλος λόγος για την επιμονή στην ένταξή τους στη διδακτική αίθουσα είναι ότι εάν αναλυθεί και κατανοηθεί ο τρόπος εργασίας σχετικά με την εξάσκησή τους, οι μαθητές είναι σε θέση να επαναλαμβάνουν πιο γρήγορα τις σχετικές δραστηριότητες στη διάρκεια της υπόλοιπης σχολικής χρονιάς ή των επόμενων ετών. Με αυτόν τον τρόπο, ουσιαστικά, η εκπαίδευση των μαθητών σε τέτοιες δεξιότητες ζωής εξοικονομεί διδακτικό χρόνο.

Τα παραπάνω συμπεράσματα επαληθεύονται από την αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου από τους μαθητές. Εφαρμόζοντας το μοντέλο των έξι σκεπτόμενων καπέλων οι εκπαιδευόμενοι αξιολόγησαν ολόπλευρα το διδακτικό σενάριο προσφέροντας πολύτιμες πληροφορίες στον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, από τη σκοπιά του λευκού καπέλου παρουσίασαν τις δραστηριότητες στις οποίες ενεπλάκησαν διατυπώνοντας αντικειμενικού τύπου προτάσεις, όπως «Εργαστήκαμε σε ομάδες και καταγράψαμε πληροφορίες στο φύλλο εργασίας αφού διαβάσαμε το άρθρο». Από την πλευρά των συναισθημάτων του κόκκινου καπέλου περιέγραψαν την αναστάτωσή τους όταν δεν συμφωνούσαν με άλλα μέλη της ομάδας, τη χαρά τους όταν κατάφεραν να διαπραγματευτούν μαζί τους, την αγωνία τους την ώρα της παρουσίασης αλλά και την αυτοπεποίθηση που ένιωθαν μέσα στην ομάδα τους, καθώς και τη σιγουριά που αισθάνθηκαν όταν παρουσίασαν για δεύτερη φορά. Εξέφρασαν, επίσης, αίσθημα χαράς για τον τρόπο εργασίας κατά το διδακτικό σενάριο. Περιγράφοντας αρνητικά σημεία (μαύρο καπέλο) τόνισαν

ότι περιορίστηκαν από το άρθρο που τους δόθηκε καθώς θα ήθελαν περισσότερη αυτενέργεια. Ακόμα μίλησαν για το άγχος που ένιωσαν όταν έπρεπε να αξιολογήσουν τους άλλους, το οποίο όμως ξεπεράστηκε γρήγορα. «Φορώντας» το κίτρινο καπέλο τους ανέλυσαν τις θετικές πτυχές επισημώνοντας, κυρίως, τα θετικά της συνεργασίας σε ομάδες, την αλληλοβοήθεια, τις δεξιότητες που απέκτησαν και τον ενεργητικό ρόλο που είχαν στη βελτίωση των δεξιοτήτων των συμμαθητών τους. Βλέποντας το διδακτικό σενάριο από την σκοπιά του πράσινου καπέλου πρότειναν ιδέες όπως τη δημιουργία παρουσιάσεων για θέματα που τους αφορούν και επιλογή τους από τους ίδιους, και μετέπειτα τη χρήση του μοντέλου των σκεπτόμενων καπέλων για ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση. Ανασυνθέτοντας και συνδυάζοντας τις παραπάνω απόψεις μέσα από την οπτική του μπλε καπέλου οι μαθητές διατύπωσαν τη θετική τους άποψη για το σενάριο με τις προσαρμογές που πρότειναν.

Φύλλοεργασίας

A. Read a website article concerning the problems an African tribe is currently facing. Discuss with the other members of your group and complete the information below.

Name of the tribe	Country	Problems	Causes of the problems	Effects of the problems

B. Use the information you have collected in order to prepare for an oral presentation of the problems the African tribe is facing, discussing the causes and the effects along with some possible solutions. Make an appropriate powerpoint presentation with the above information.

Useful expressions for expressing cause&effect: as a result of+noun, because, because of+noun, Consequently, have brought about, have had an effect/impact on, have led to, have resulted in, owing to/due to+noun, there are two/three main reasons for, Therefore

Notes

C. Listen to other groups' presentations and complete the table below.

Name of the tribe	Country	Problems	Causes of the problems	Effects of the problems

D. Peer evaluation: Evaluate your classmates' performance in terms of the following criteria.

Group name	Presentation skills (pace, eye-contact, turn-taking, co-operation etc)	Content of presentation (quantity and quality of information)	Powerpoint (logical order, way of presenting information, use of pictures/videos)	Use of expressions for cause/effect reasoning
.....				

E. Task evaluation: Using *the six thinking hats* technique (De Bono), evaluate the overall task: group work on analyzing the website article and preparing for the presentation, presentations and peer evaluations.

White hat:

Red hat:

Black hat:

Yellow hat:

Green hat:

Blue hat:

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε στις 12/11/2015 από http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf.

De Bono E., (1985). *Six Thinking Hats: An Essential Approach to Business Management*. Little Brown & Company.

Donaldson A. J. M. & Topping K. J., (1996). 'Promoting peer assisted learning among students in further & higher education.' *SEDA Paper 96*.

Kegan S. (2015), Addressing the Life Skills Crisis in *The Life Skills Handbook*, MacMillan. Ανακτήθηκε στις 25/11/2015 από τον ιστότοπο <http://www.macmillanenglish.com/life-skills/handbook>.

McDowell L. (1995). 'The impact of innovative assessment on student learning.' *Innovations in Education and Training International*, 32: 302-313.

- Parry C. & Νομικού Μ., (2014). Δεξιότητες ζωής: Διαμορφώνοντας ενεργούς πολίτες, BritishCouncilGreece. Ανακτήθηκε στις 25/11/2015 από τον ιστότοπο <https://www.britishcouncil.gr/sites/default/files/life-skills-manual-gr.pdf>.
- Race P., Brown S., & Smith B. (2005). 500 tips on assessment. London and New York: Routledge Falmer.
- Taylor-Knowles S. (2015), Life Skills: what they are and why we need to teach them *in The Life Skills Handbook*, MacMillan. Ανακτήθηκε στις 25/11/2015 από τον ιστότοπο <http://www.macmillanenglish.com/life-skills/handbook>.
- Ten Berge J. M. F. & Hofstee W. K. B., (2004). 'Personality in proportion: a bipolar proportional scale for personality assessments and its consequences for trait structure.' *Journal of Personality Assessment*, 83/2: 120-140.
- Topping, K. J. (2000). *Peer assisted learning: a practical guide for teachers*. Cambridge, MA: Brookline Book.
- Trilling B. & Fadel C., (2009). 21st Century Skills: Learning For Life in Our Times, Jossey-Bass.
- Willis, J., (1996), A Framework for Task-Based Learning, Longman.

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) Αγγλικής Γλώσσας για το Λύκειο, ΦΕΚ Τεύχος Δεύτερο, Αρ. Φύλλου 1868, 11 Οκτωβρίου 1999. Διαθέσιμο στον ιστότοπο http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/eniaio_lykeio.pdf στις 12/11/2015.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών (ΔΕΠΠΣ), ΦΕΚ 303B/13-03-2003 και ΦΕΚ 304B/13-03-2003. Διαθέσιμο στον ιστότοπο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> στις 12/11/2015.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). Στρατηγικές Διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.

Δημιουργία μουσείου μέσα στην τάξη μου

Καβαλλάρη Ισμήνη

Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας,

ΜΑ Εφαρμοσμένη Γλωσσολογία και Διδακτική της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας,

ΜΑ Σπουδές στην Εκπαίδευση

ikaval@gmail.com

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο που παρουσιάζεται έχει τίτλο «Δημιουργία μουσείου μέσα στην τάξη μου», διαρκεί 2 διδακτικές ώρες και μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές της Γ Γυμνασίου στο διδακτικό αντικείμενο της Τοπικής Ιστορίας. Το παρόν διδακτικό σενάριο συνδέεται, τόσο με τη μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση, όσο και με τη μουσειακή αγωγή, βασικός στόχος των οποίων είναι η καλλιέργεια της κριτικής γνώσης και σκέψης των μαθητών, αλλά και η συναισθηματική, ψυχική, κοινωνική και πολιτισμική ωρίμανση της συμπεριφοράς των μαθητών. Το διδακτικό σενάριο που παρουσιάζεται λαμβάνει υπόψη του τις βασικές εκπαιδευτικές θεωρίες της μουσειακής αγωγής και συγκεκριμένα την εκπαιδευτική θεωρία του J. Dewey, τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner και τη θεωρία του οικοδομισμού. Το παρόν διδακτικό σενάριο τέλος αποτελεί μια καινοτόμο εκπαιδευτική πρακτική, στόχος της οποίας είναι να κάνει τους μαθητές να αξιοποιήσουν δημιουργικά τον υλικό πολιτισμό και τις εικόνες συνδέοντάς τα με όλους τους τομείς της ανθρώπινης γνώσης και εμπειρίας.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτικό σενάριο, μουσειακή αγωγή, θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, θεωρία του οικοδομισμού, εκπαιδευτική θεωρία του Dewey

Εισαγωγή

Η μουσειακή αγωγή έχει στόχο να παρέχει στους μαθητές την ικανότητα να μάθουν να «διαβάζουν», να ερμηνεύουν και να αξιοποιούν δημιουργικά τον υλικό πολιτισμό, τις εικόνες και τους πολιτισμικούς χώρους. Όλα τα παραπάνω ωφέλιμο είναι να συνδέονται με όλους τους τομείς της ανθρώπινης γνώσης και εμπειρίας, μέσα σε ένα παιδευτικό πλαίσιο που έχει νόημα για τους ίδιους και που προάγει την κοινωνικοποίηση και αισθητική, ψυχική, διανοητική και σωματική καλλιέργεια (Δάλκος, 2000). Η επίτευξη του στόχου αυτού είναι δυνατή μόνο όταν η μουσειακή αγωγή χρησιμοποιεί τις κατάλληλες εκπαιδευτικές θεωρίες όπως είναι η εκπαιδευτική θεωρία του J. Dewey, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner και η θεωρία του οικοδομισμού.

Εκπαιδευτικές θεωρίες για τα μουσεία

Η εκπαιδευτική θεωρία του J. Dewey

Η εκπαιδευτική θεωρία του J. Dewey (1980,1991) βασίζεται στην ιδέα ότι κάθε είδος μάθησης προέρχεται από την εμπειρία. Για τον μεγάλο φιλόσοφο και παιδαγωγό των

αρχών του 20ου αιώνα, κάθε αυθεντική εκπαίδευση και μάθηση αναδύεται μέσω της εμπειρίας. Αυτό δεν σημαίνει ότι όλα τα είδη εμπειριών οδηγούν σε αυθεντική εκπαίδευση και μάθηση, δηλαδή ότι κάθε είδος εμπειρίας έχει παιδευτική αξία.

Ο παιδαγωγός πρέπει να διακρίνει ποιες από τις εμπειρίες είναι χρήσιμες για να μάθει το παιδί και ποιες δεν προωθούν κανέναν εκπαιδευτικό στόχο αλλά αντίθετα είναι εμπόδιο για την επίτευξή τους (Hein, 2002). Ο J. Dewey υπογραμμίζει ότι αυτό εξαρτάται από την ποιότητα της εμπειρίας, που χαρακτηρίζεται από δύο στοιχεία (Dewey, 2007):

Την αλληλεπίδραση. Δηλαδή κάθε εμπειρία έχει μια συγκεκριμένη μορφή, γιατί κάθε φορά επιτελείται αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και αυτού που συνιστά, τη συγκεκριμένη στιγμή, το περιβάλλον.

Το εμπειρικό συνεχές. Η εμπειρία κάθε ατόμου εμπεριέχει κάτι από τις προηγούμενες εμπειρίες του και τροποποιεί με κάποιο τρόπο την ποιότητα των εμπειριών που ακολουθούν.

Αν η εμπειρία, όπως ορίζεται παιδαγωγικά από τον J. Dewey, προσαρμοστεί στο μουσείο και στις εμπειρίες που αποκτώνται από το άτομο μέσα σε αυτό, τότε τυπώνονται οι εξής παρατηρήσεις (Hein, 2004):

Ο επισκέπτης του μουσείου αλληλεπιδρά με τα μουσειακά αντικείμενα, με τη συλλογή, με την έκθεση και αποκτά μια προσωπική εμπειρία. Επομένως, η ποιότητα του μουσειακού περιβάλλοντος, η μουσειογραφία, το στήσιμο της έκθεσης, επηρεάζουν την ποιότητα της εμπειρίας του επισκέπτη.

Οι επισκέπτες έρχονται στα μουσεία μεταφέροντας διαφορετικές προσωπικές εμπειρίες, οι οποίες επηρεάζουν και τις επόμενες εμπειρίες τους. Αν όμως είναι μία φορά δύσκολο για τον εκπαιδευτικό να λάβει υπόψη του τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών του, είναι ακόμη πιο δύσκολο για τους μουσειοπαιδαγωγούς να γνωρίζουν τις προηγούμενες εμπειρίες μιας μεγάλης ποικιλίας επισκεπτών. Το πρόβλημα αυτό λύνεται σε ορισμένες περιπτώσεις με την προ της έκθεσης αξιολόγηση με συνεντεύξεις ή focus-ομάδες.

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner

Μια άλλη θεωρία που εμπνέει τα σύγχρονα εκπαιδευτικά προγράμματα στα μουσεία είναι η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner. Με έρευνες που πραγματοποίησε στο Πανεπιστήμιο Harvard διέκρινε στον άνθρωπο 7 είδη νοημοσύνης, τα οποία είναι: η λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, η γλωσσική ή λεκτική νοημοσύνη, η χωρο-αντιληπτική νοημοσύνη, η σωματικο-κινησιακή νοημοσύνη, η μουσική νοημοσύνη, η διαπροσωπική νοημοσύνη και η ενδο-προσωπική νοημοσύνη (Gardner, 2011).

Ο Gardner, εισάγοντας τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης θέλησε να δείξει ότι η μάθηση που πραγματοποιείται στα σχολεία στοχεύει στη βελτίωση μιας μόνο διάστασης της ανθρώπινης νοημοσύνης. Έτσι, σύμφωνα με τον Gardner, από το παραδοσιακό σχολείο ευνοούνται μόνο οι δύο πρώτες μορφές νοημοσύνης η λογικο-μαθηματική και η γλωσσική. Στην πραγματικότητα θα πρέπει να βελτιώνονται όλες οι διαστάσεις της ανθρώπινης νοημοσύνης (Hein, 2002).

Για τον Gardner η εξάσκηση της πολλαπλής νοημοσύνης μπορεί να επιτελείται όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και σε κάθε άλλον εκπαιδευτικό χώρο, όπου το εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασίζεται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στις ικανότητες των παιδιών. Τα μουσεία και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αναπτύσσονται σε αυτά αποτελούν ιδανικούς τρόπους για την ανάπτυξη όλων των ειδών νοημοσύνης των παιδιών (Hooper-Greenhill, 1999).

Όπως εξηγεί η Ντολιοπούλου (1999), σε ένα μουσειακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα που στηρίζεται στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης τα παιδιά ενθαρρύνονται να εξερευνούν ελεύθερα, να κάνουν ερωτήσεις και να ανακαλύπτουν. Οι μουσειοπαιδαγωγοί προσφέρουν τη βοήθειά τους στα παιδιά, όταν τη χρειάζονται, και συγχρόνως τα παρατηρούν και καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες ή εκθέματα, τα είδη των ερωτήσεων που κάνουν, τις δραστηριότητες στις οποίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες.

Η θεωρία του οικοδομισμού

Η θεωρία του οικοδομισμού, με την ευρεία έννοια, αναφέρεται σε κάθε ενεργητικό μοντέλο μάθησης, με άλλα λόγια σε κάθε εκπαιδευτική προσέγγιση που δεν ταυτίζεται με την απομνημόνευση. Ο οικοδομισμός αναγνωρίζει ότι κάθε μορφή γνώσης και κατανόησης δεν είναι δυνατόν να ενσωματώνεται ως έχει στο μυαλό των ανθρώπων. Κάθε άτομο βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με κάθε μορφή γνώσης που του προσφέρεται, «παλεύει» με αυτήν, και με ενεργητικό τρόπο την προσαρμόζει στο μυαλό του και την αφομοιώνει (Von Glasersfeld, 2002).

Όταν η Αμερικανική Ένωση Μουσείων (American Association of Museums) ζήτησε από τον Hein (1998), γνωστό θεωρητικό της μάθησης στα μουσεία, να επιμεληθεί μια μονογραφία με θέμα τη μάθηση στα μουσεία, φάνηκε καθαρά ότι η θεωρία μάθησης που καθοδήγησε τη σκέψη του ήταν αυτή του οικοδομισμού. Για τον Hein ο οικοδομισμός είναι μια εκπαιδευτική θεωρία που αγκαλιάζει τη διαδικασία της μάθησης ως ενεργητική διαδικασία. Θεωρεί δε τη γνώση όχι κάτι το ουδέτερο, που έρχεται στο άτομο από τα έξω, αλλά μια κατασκευή του ατόμου.

Στην πράξη οι μαθησιακές καταστάσεις που στηρίζονται στον οικοδομισμό και που πραγματοποιούνται στο σχολείο, στο μουσείο ή αλλού δίνουν τη δυνατότητα σε αυτούς που μαθαίνουν να κάνουν χρήση, τόσο των χεριών όσο και του μυαλού τους για να αλληλεπιδρούν με τον κόσμο: να επεξεργάζονται, να πειραματίζονται, να καταλήγουν

σε συμπεράσματα, να κατανοούν σε βάθος τα φαινόμενα με τα οποία έρχονται σε επαφή (Hein, 2002).

Ειδικότερα για το μουσείο, ο οικοδομισμός ισχυρίζεται ότι οι επισκέπτες οικοδομούν τη δική τους προσωπική γνώση, επομένως η γνώση δεν είναι κάτι το ουδέτερο και μακριά από τους ίδιους, οικοδομούν δε τα δικά τους νοήματα στο πλαίσιο της μουσειακής εμπειρίας, δεν απαντούν δηλαδή απλώς σε ερεθίσματα με τη διαδικασία της απλής συσχέτισης (Hooper-Greenhill, 1999).

Διδακτικό σενάριο

Ταυτότητα

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο, αφορά στο διδακτικό αντικείμενο της Τοπικής Ιστορίας και απευθύνεται σε μαθητές της Γ Γυμνασίου. Η χρονική του διάρκεια είναι δύο διδακτικές ώρες. Τα παιδιά στα πλαίσια του παρόντος διδακτικού σεναρίου καλούνται να δημιουργήσουν ένα φανταστικό μουσείο στην τάξη τους με κεντρικό θέμα: «Πώς άλλαξαν οι συνθήκες της οικιακής και εργασιακής απασχόλησης των ανθρώπων μέσα από την τεχνολογική ανάπτυξη». Πιο αναλυτικά οι μαθητές καλούνται να συλλέξουν πληροφορίες, να ενημερωθούν και να παρουσιάσουν την οικιακή και εργασιακή απασχόληση των ανθρώπων την εποχή πριν από την τεχνολογική ανάπτυξη και μετά την τεχνολογική ανάπτυξη.

Τα υλικά που θα χρειαστούν οι μαθητές είναι οι συλλογές που θα δημιουργήσουν, καρτέλες καταγραφής, χαρτί μέτρου, μαρκαδόρους, καρτελάκια, ψαλίδια, κόλλες, χρωματιστά χαρτόνια, αυτοκόλλητες ετικέτες, post it σε διάφορα χρώματα. Η συλλογή θα αποτελείται από αντικείμενα που θα βρουν στο διαδίκτυο οι μαθητές και τα οποία αποτελούν συλλογές της οικιακής και εργασιακής απασχόλησης των ανθρώπων μέσα από την τεχνολογική ανάπτυξη. Το παρόν διδακτικό σενάριο λαμβάνει υπόψη του τόσο την εκπαιδευτική θεωρία του J. Dewey, όσο και τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner και τη θεωρία του οικοδομισμού.

Σκοπός

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι να αναπτύξουν οι μαθητές κριτική ιστορική συνείδηση, αλλά και ιστορική γνώση για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον.

Στόχοι

Γνωστικοί:

Οι μαθητές:

- να μάθουν να αναζητούν πληροφορίες από το διαδίκτυο σχετικά με την οικιακή και εργασιακή απασχόληση των ανθρώπων πριν και μετά την τεχνολογική ανάπτυξη,

- να αναλύουν με κριτικό τρόπο τις πληροφορίες που συλλέγουν από το διαδίκτυο σχετικά με την οικιακή και εργασιακή απασχόληση των ανθρώπων πριν και μετά την τεχνολογική ανάπτυξη,
- να γράφουν κείμενο εξήγησης από αυτά που συνέλεξαν και έμαθαν σχετικά με την οικιακή και εργασιακή απασχόληση των ανθρώπων πριν και μετά την τεχνολογική ανάπτυξη,
- να ενημερωθούν για τις σχέσεις παρόντος παρελθόντος και να κατανοήσουν ότι το παρελθόν βοηθά στην κατανόηση του παρόντος και του μέλλοντος ,
- να κατανοήσουν τις διαφορές μεταξύ παρόντος παρελθόντος ως προς την οικιακή και εργασιακή απασχόληση των ανθρώπων και να αντιληφθούν τις διαφορετικές μορφές της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της κοινωνικής οργάνωσης.

Δεξιότητες:

Οι μαθητές να:

- εντοπίζουν και να συσχετίζουν στοιχεία ομοιότητας και διαφοράς ανάμεσα στην οικιακή και εργασιακή απασχόληση των ανθρώπων μέσα στην τεχνολογική ανάπτυξη,
- να οργανώνουν ένα κείμενο εξήγησης της γνώμης τους,
- να εξασκηθούν στην οργάνωση, δημιουργία και διαχείριση μιας ολοκληρωμένης εργασίας (project), η οποία απαιτεί δημιουργικότητα, έρευνα και κριτική σκέψη.

Συνεργασία και Επικοινωνία

Οι μαθητές να:

- συνεργάζονται, να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν κατά τη διαδικασία υλοποίησης των δραστηριοτήτων,
- μάθουν να διαχειρίζονται τυχόν συγκρούσεις μεταξύ τους

Φάσεις

A Φάση

Στην πρώτη φάση, η οποία διήρκησε 10', συγκροτείται η ομάδα και οι μαθητές πληροφορούνται για το τι είναι ένα μουσείο και τι σκοπό υπηρετεί. Στη διεξαγωγή του παρόντος διδακτικού σεναρίου, τα μέλη της ομάδας γνωρίζονται μεταξύ τους σε μεγάλο βαθμό, δεδομένου ότι κατά τη διάρκεια της χρονιάς, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές ομαδικές εργασίες, οπότε οι μαθητές χωρίζονται αυτόματα σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων. Η εκπαιδευτικός, άφησε τους ίδιους τους μαθητές να συγκροτήσουν τις ομάδες που επιθυμούσαν, ώστε τα μέλη τους να νιώθουν αποδεκτά και ασφαλή μέσα στην ομάδα. Οι μαθητές συμπληρώνουν τα φύλλα εργασίας 1 και 2 (βλ. παράρτημα).

B Φάση

Στη δεύτερη φάση, η οποία διήρκησε 10' καθορίστηκαν τα υποθέματα, δηλαδή οι βασικοί θεματολογικοί άξονες του διδακτικού σεναρίου:

1. Οικιακή Απασχόληση
2. Εργασιακή Απασχόληση

Οι δύο πρώτες ομάδες ασχολήθηκαν με την οικιακή απασχόληση και χώρισαν τα εξής θέματα:

1. Οι καθημερινές εργασίες στο σπίτι
2. Ο ρόλος των δύο φύλων στην οικιακή απασχόληση

Οι δύο επόμενες ομάδες ασχολήθηκαν με την εργασιακή απασχόληση και χώρισαν τα εξής θέματα:

1. Οι αγροτικές εργασίες πριν και μετά την τεχνολογική ανάπτυξη
2. Τα επαγγέλματα που εμφανίστηκαν μετά την τεχνολογική ανάπτυξη

Τα υποθέματα καθορίστηκαν χρησιμοποιώντας την τεχνική του καταιγισμού ιδεών. Η εκπαιδευτικός ρώτησε τα παιδιά να πουν τι τους έρχεται στο μυαλό με τις λέξεις οικιακή και εργασιακή απασχόληση. Σημείωσε όλες τις ιδέες στον πίνακα και κατόπιν συμφώνησε με τους μαθητές τα παραπάνω υποθέματα, καθένα από τα οποία θα αποτελέσει και μια συλλογή για το μουσείο.

Γ Φάση

Στην τρίτη φάση, η οποία διήρκησε 20', οι μαθητές ξεκίνησαν την υλοποίηση των συλλογών τους μέσα από τη βιβλιογραφική μελέτη στο διαδίκτυο. Συγκεκριμένα κάθε ομάδα αναζήτησε στο διαδίκτυο πληροφορίες σχετικά με το υποθέμα που μελετούσε και κατέγραψε ή και εκτύπωσε τις βασικότερες από αυτές. Οι πληροφορίες αφορούσαν τόσο σε γραπτές πηγές, όσο και σε φωτογραφικές. Συγκεκριμένα κάθε κείμενο που επέλεξαν οι μαθητές συνοδευόταν και από μία ή και περισσότερες εικόνες. Εν συνεχεία συμπλήρωσαν το φύλλο εργασίας 3 (βλ.παράρτημα)

Δ Φάση

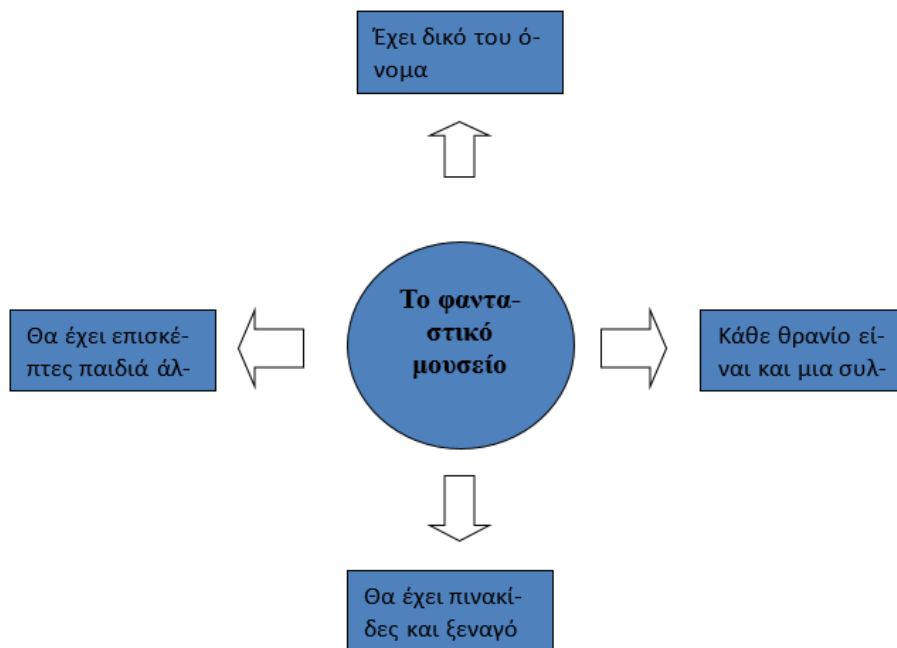
Στην τέταρτη φάση, η οποία διήρκησε 10', η εκπαιδευτικός μοίρασε στα παιδιά καρτέλες καταγραφής και τους ζήτησε να τις συμπληρώσουν με βάση τη συλλογή που έχουν στην ομάδα τους.

ΔΕΛΤΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

- Ονομασία συλλογής:
- Όνομα συλλέκτη:
- Ημερομηνία:
- Περιγραφή
- Από πότε ξεκίνησες αυτή τη συλλογή;
- Από πόσα μέρη αποτελείται;

Ε Φάση

Στην πέμπτη φάση, η οποία διήρκησε 10', οι μαθητές φαντάζονται πώς θα μπορούσε να είναι το μουσείο της τάξης τους. Για το λόγο αυτό συζητούν στις ομάδες, φτιάχνουν το δικό τους διάγραμμα- τη δική τους αράχνη, την παρουσιάζουν στην ολομέλεια και καταγράφουν τις ιδέες τους σε χαρτί του μέτρου-στον πίνακα.



Στ Φάση

Στην έκτη φάση, η οποία διήρκησε 20', οι μαθητές αποφασίζουν στις ομάδες τους πώς θα παρουσιάσουν τη συλλογή τους. Συγκεκριμένα αναρωτιούνται για την ελκυστικότητα του μουσείου, για το στήσιμο της έκθεσης, αν θα υπάρχουν χρώματα ή όχι, για τις περιγραφές στις ταμπέλες (να είναι σύντομες και καλογραμμένες), για τα αντικείμενα των συλλογών (αν θα είναι οργανωμένα σε μικρότερες ομάδες). Τοποθετούν σε κάθε θρανίο τη συλλογή και κατασκευάζουν τις ταμπέλες για το κάθε έκθεμα. Κάθε συλλογή έχει και διαφορετικό χρώμα. Επιλέγουν τη μουσική τους και αποφασίζουν για το ποιος θα είναι ξεναγός σε κάθε συλλογή.

Z Φάση

Η έβδομη φάση, η οποία διήρκησε 15', αποτελεί την παρουσίαση του μουσείου στους λοιπούς μαθητές της Γ' Γυμνασίου.

Αξιολόγηση

Το διδακτικό σενάριο αξιολογήθηκε τόσο κατά τη διάρκεια υλοποίησής του, όσο και με την ολοκλήρωσή του. Στη διαδικασία της αξιολόγησης συμμετείχαν οι ίδιοι οι μαθητές και η εκπαιδευτικός μέσα από συζητήσεις, τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και με την καθηγήτρια για τυχόν απορίες ή δυσκολίες κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων τους.

Οι μαθητές αυτοαξιολογήθηκαν μέσα από ερωτήσεις όπως τι με δυσκόλεψε/κούρασε; τι με χαροποίησε περισσότερο; Τα φύλλα εργασίας αποτέλεσαν ισχυρό ερέθισμα για τη δημιουργία του μουσείου; τι άλλο ενδεχομένως θα έπρεπε να γνωρίζω ή να σκεφτώ ώστε να δουλέψω καλύτερα ή πιο ευχάριστα; Επίσης τα μέλη κάθε ομάδες έθεσαν ερωτήσεις μεταξύ τους όπως συνεργαστήκαμε καλά; μας δυσκόλεψε κάτι; αν ναι τι ήταν αυτό; πως συνέβαλε το κάθε μέλος ξεχωριστά στην κάθε δραστηριότητα και πως λειτούργησε η ομάδα ως σύνολο; Στο μέλλον μπορούμε να εργαστούμε καλύτερα;

Η αξιολόγηση στο τέλος του διδακτικού σεναρίου συμπεριέλαβε απόψεις και κρίσεις των μαθητών για το μουσείο που δημιουργήθηκε. Συγκεκριμένα τέθηκαν ερωτήσεις όπως σας άρεσαν οι συλλογές του μουσείου; ποια σας άρεσε περισσότερο και ποια λιγότερο; ποια δε σας άρεσε καθόλου; σας δημιουργήθηκαν απορίες; θα προτεινάτε στον κολλητό σας να επισκεφθεί το μουσείο; Τέλος, στην τελική αξιολόγηση η εκπαιδευτικός κλήθηκε να απαντήσει σε ερωτήσεις όπως: υπάρχουν παράξενες ή πρωτότυπες συλλογές; οι μαθητές εργάστηκαν ολοκληρωμένα και αποτελεσματικά;

Συμπεράσματα

Από την παρουσίαση του διδακτικού σεναρίου «Δημιουργία μουσείου μέσα στην τάξη μου» και την ανάλυση των δραστηριοτήτων που μπορούν να υλοποιήσουν οι μαθητές καθίσταται σαφές ότι η μάθηση αποκτά λιγότερο μηχανικό χαρακτήρα, γίνεται διασκεδαστική και γνήσια διερευνητική. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, αλλά και να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στα μουσεία (Νικονάνου, 2005).

Ακόμη, οι μαθητές μέσω του παρόντος σχεδίου διδασκαλίας μαθαίνουν να «διαβάζουν», να ερμηνεύουν και να αξιοποιούν δημιουργικά τον υλικό πολιτισμό και τις εικόνες, συνδέοντάς τα με όλους τους τομείς της ανθρώπινης γνώσης (διεπιστημονικότητα) και εμπειρίας (βιωματικότητα) μέσα σε ένα παιδευτικό πλαίσιο που έχει νόημα για τους ίδιους και που προάγει ουσιαστική κοινωνικοποίηση και αισθητική, ψυχική, διανοητική και σωματική καλλιέργεια (Νικονάνου, 2009). Για όλα τα παραπάνω, η

διασύνδεση της μουσειοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης με το σχολείο μπορεί να έχει πολύ θετικά βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

- Dewey, J. (2007). *Experience and education*. Simon and Schuster
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Hein, G. E. (2002). *Learning in the Museum*.
- Hein, G. E. (2004). John Dewey and museum education. *Curator*, 47(4), 413-427.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The educational role of the museum*. Psychology Press.
- Von Glasersfeld, E. (2002). Learning and adaptation in the theory of constructivism. *Critical readings on Piaget*, 20.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Νικονάνου, Ν. (2005). Ο ρόλος της Μουσειοπαιδαγωγικής στα σύγχρονα μουσεία. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 18-25.
- Νικονάνου, Ν. (2009). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης
- Ντολιοπούλου, Έ. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παράρτημα

Φύλλο εργασίας 1 : Συμπληρώστε τους λόγους που επιλέξατε τα συγκεκριμένα μέλη στην ομάδα σας

Φύλλο εργασίας 2 : Αφού χωριστήκατε σε ομάδες, διαβάστε τον ορισμό του μουσείου, όπως δίνεται από έναν διεθνή οργανισμό για τα μουσεία, το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων (ICOM):

«Μουσείο είναι ίδρυμα μόνιμο, χωρίς κερδοσκοπικό χαρακτήρα, στην υπηρεσία της κοινωνίας και της ανάπτυξής της και ανοιχτό στο κοινό, το οποίο αποκτά, συντηρεί, μελετά, κοινοποιεί και εκθέτει υλικές μαρτυρίες του ανθρώπου και του περιβάλλοντός του με σκοπό τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία.»

(Καταστατικό 11ης Γενικής Συνέλευσης ICOM, Τμήμα II, άρθρο 3, Κοπεγχάγη 1974)

Ψάξτε στα εργαλεία μορφοποίησης κειμένου του Word για να βρείτε ένα τρόπο να επισημάνετε στο παραπάνω κείμενο με διαφορετικό χρώμα τις λέξεις /φράσεις που περιγράφουν:

- (α) τα χαρακτηριστικά των μουσείων,
- (β) τις υπηρεσίες που προσφέρουν τα μουσεία στους άλλους,
- (γ) τις λειτουργίες των μουσείων
- (δ) και τους σκοπούς λειτουργίας των μουσείων.

Φύλλο εργασίας 3 : Μετά την αναζήτησή σας στο διαδίκτυο να παρουσιάσετε τις διαστάσεις του υποθέματος που μελετάτε. Ποιες πληροφορίες θεωρείτε άξιες να συμπεριληφθούν στη συλλογή σας

**Δημιουργική γραφή και ψηφιακή αφήγηση.
Δημιουργία ποιημάτων Χαϊκού στο μάθημα των γαλλικών.**

Λεονταρίδου Ντόρα

*Δρ. Πανεπιστημίου Σορβόνης, Paris III
dora@leontaridou.eu*

Περίληψη

Η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση αφορά στο μάθημα των ξένων γλωσσών στο Γυμνάσιο. Πρόκειται για τη δημιουργία ποιημάτων Χαϊκού στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας. Ως στόχους έχει την ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών και των μαθητριών μέσα από την διδακτικές πρακτικές της δημιουργικής γραφής, της ψηφιακής αφήγησης, παράλληλα με την ένταξη των Τεχνών (εδώ της ποίησης Χαϊκού) και της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η υλοποίηση αυτής της ομαδοσυνεργατικής συνθετικής εργασίας πραγματοποιήθηκε με μαθητές και μαθήτριες της Β΄ τάξης του Γυμνασίου, στο Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο της Αθήνας.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημιουργική γραφή, ποίηση, ψηφιακή αφήγηση, Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, Ξένες γλώσσες, δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα.

Εισαγωγή

Είναι κοινός τόπος πλέον ότι ο εκπαιδευτικός του 21^{ου} αιώνα, δεν είναι δυνατόν να θέτει μόνον αυστηρά γνωστικούς στόχους για τη διδασκαλία του γνωστικού του αντικείμενου. Χωρίς να τίθεται σε αμφισβήτηση η λειτουργία της μετάδοσης των γνώσεων, που είναι ίσως ο βασικός λόγος ύπαρξης του σχολείου, αυτός ο προσανατολισμός της διδακτικής πράξης δεν αρκεί με δεδομένες τις δεξιότητες τις οποίες εικάζουμε ότι θα χρειαστούν οι αυριανοί πολίτες του 21^{ου} αιώνα. Γι αυτόν τον λόγο, ο εκπαιδευτικός που αντιλαμβάνεται και την κοινωνική διάσταση του σχολείου, όπως επίσης και τον ταχύτατα εξελισσόμενο, εναλλασσόμενο και παγκοσμιοποιημένο κόσμο, θα συμπεριλάβει και τις ικανότητες εκείνες που ο σημερινός μαθητής θα χρειαστεί ενδεχομένως ως αυριανός ενήλικος πολίτης.

Η προτεινόμενη εδώ διδακτική προσέγγιση είναι μία ομαδοσυνεργατική συνθετική εργασία δημιουργικής γραφής και ψηφιακής αφήγησης, η οποία προσφέρει ένα πεδίο εργασίας όπου ασκούνται δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, όπως κριτική σκέψη, συνεργασία, δημιουργικότητα, φαντασία και ψηφιακός εγγραμματισμός. Πρόκειται για την δημιουργία ποιημάτων Χαϊκού, στα πλαίσια του μαθήματος των γαλλικών, στο Γυμνάσιο.

Μετά από στοχευόμενη ευαισθητοποίηση στο θέμα, που περιλαμβάνει και ποιήματα από την συλλογή «Cent phrases pour éventails» του Paul Claudel, οι μαθητές και οι μαθήτριες δημιουργούν ποιήματα στα γαλλικά τα οποία στη συνέχεια εικονοποιούν με ψηφιακά μέσα.

Δημιουργική γραφή

Η δημιουργική γραφή είναι μία δραστηριότητα η οποία εισβάλλει ταχύτατα στον εκπαιδευτικό χώρο, στην τυπική και στην μη τυπική εκπαίδευση. Όπως παρατηρεί ο Μίμης Σουλιώτης η γραφή είναι από την φύση της δημιουργική (Σουλιώτης 2012) ενώ υπαινίσσεται ταυτόχρονα ότι ο όρος «δημιουργική» ίσως να είναι και πλεονασμός. Ωστόσο, όταν αναφερόμαστε σε αυτόν τον όρο δεν εννοούμε την γραφή ως γενικότερη έννοια, αλλά έναν συγκεκριμένο τύπο δραστηριοτήτων μέσα στις σχολικές τάξεις ή τα πανεπιστημιακά αμφιθέατρα, οριοθετημένων σύμφωνα με το διδασκόμενο γνωστικό αντικείμενο. Από αυτήν την άποψη η «δημιουργική γραφή» είναι ένα διακριτό πεδίο στην διδακτική πράξη και πρακτική, που αποτελεί ένα υποσύνολο της γραφής με την γενικότερή της έννοια. Ως διδακτική δραστηριότητα, η δημιουργική γραφή έχει ήδη διαγράψει μια αρκετά μακρόχρονη διαδρομή στο εξωτερικό (Κωτόπουλος 2012).

Η δημιουργική γραφή μέσα στην σχολική τάξη, δεν έχει -όπως λέει και η Bara- ως στόχο να δημιουργήσει μελλοντικούς συγγραφείς, αλλά να εξασκήσει στην παραγωγή γραπτού λόγου, με έναν τρόπο πιο δημιουργικό, πιο ευφάνταστο, πιο παιγνιώδη (Bara 2011). Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής γίνονται αντιληπτές ως παιχνίδι από τους μαθητές όχι ως άσκηση. Συνεπώς έλκεται η προσοχή τους από την πρωτόγνωρη και παιγνιώδη διαδικασία, από την οποία αντλούν συχνά ευχαρίστηση. Όπως ορθά επισημαίνει ο Καραγιάννης (2010) η όλη διαδικασία εμπεριέχει και μία πτυχή διασκέδασης, που απορρέει από τον παιγνιώδη χαρακτήρα, που ενισχύει την αίσθηση της περιπέτειας, του πειραματισμού, της περιέργειας και αναμφισβήτητα αφυπνίζει την φαντασία και την δημιουργικότητα.

Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής αποτελούν κατά τη γνώμη μας ένα εργαλείο πολύ χρήσιμο για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή ή την μαθήτριά. Διότι προσομοιάζουν καλύτερα στο περιβάλλον της πραγματικής ζωής όπου δεν είναι γνωστό ποτέ εκ των προτέρων πού και πώς θα χρησιμεύσουν οι δομημένες γνώσεις οι οποίες διδάσκονται στα μαθήματα των ξένων γλωσσών. Γι αυτόν τον λόγο εξάλλου τα τελευταία χρόνια υπάρχουν και πολλές δραστηριότητες τύπου «προσομοίωσης». Επίσης ο χαρακτήρας των δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, ο οποίος ξεφεύγει από την πεπατημένη των αυστηρά δομημένων ασκήσεων και επιτρέπει αρκετά περιθώρια ελευθερίας στην έκφραση, συνάδει εξαιρετικά με την ψυχολογική κατάσταση της εφηβείας, που –μεταξύ πολλών άλλων- είναι «λαίμαργη» για καινούργιες εμπειρίες, για το ξεπέρασμα των ορίων, για κριτική θεώρηση των κανόνων, για ελευθερία. Οι δραστηριότητες που ξεφεύγουν από το τυποποιημένο και αυστηρά δομημένο πλαίσιο των διδακτικών πρακτικών, εισάγουν τους μαθητές και τις μαθήτριες στο πεδίο της ευρηματικής επαναχρησιμοποίησης των γνώσεών τους μέσα σε ένα πεδίο στο οποίο οι ίδιοι έχουν πολλά περιθώρια να διαδράσουν και να αποφασίσουν πώς θα το διαμορφώσουν.

Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα

Όσον αφορά στην ψηφιακή αφήγηση η οποία αποτελεί βασικό εργαλείο της εποχής μας όπως επισημαίνουν πολλοί ερευνητές (Tyner, 1998, Goodman, 2003, Perpler & Kafai, 2007,) πρόκειται –όσον αφορά στην εκπαίδευση – για ένα εργαλείο διδακτικής πρακτικής. Η ψηφιακή αφήγηση έρχεται να ενσωματώσει στην ψηφιακή εποχή την παραδοσιακή αφήγηση, στον προφορικό ή τον γραπτό λόγο. Περιλαμβάνει όμως εκτός από τον λόγο και άλλο υλικό φωτογραφίες, μουσική, και άλλα (Μελιάδου κα 2011).

Οι Tsoi, Wang και Tzeng, (2006) ορθά παρατηρούν την αναμφισβήτητη χρησιμότητα της ψηφιακής αφήγησης στα γλωσσικά μαθήματα, όπου ασκούνται οι δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης λόγου, γραπτού ή προφορικού.

Ο Coventry (2009) εστίασε τα οφέλη που αποκομίζει ο μαθητής από την ψηφιακή αφήγηση, πρώτα απ'όλα στο γεγονός ότι του επιτρέπει την εμπλοκή του και την ενεργή συμμετοχή. Οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να αναπτύξουν τον αφηγηματικό λόγο τους.

Επιπλέον θεωρούμε ότι σαν διδακτικό εργαλείο στην φαρέτρα του εκπαιδευτικού των ξένων γλωσσών, επιτρέπει την επαναχρησιμοποίηση και άρα την εμπέδωση των γλωσσικών και επικοινωνιακών φαινομένων που έχουν ήδη διδαχθεί, μέσα από την παραγωγή λόγου γραπτού ή προφορικού, που θα εκφέρει τις προσωπικές επιλογές έκφρασης των μαθητών και των μαθητριών.

Όπως ορθά επισημαίνει ο Dudeney (2014) για να γίνουν οι μαθητές μας λειτουργικοί πολίτες του 21^{ου} αιώνα χρειάζονται ψηφιακές δεξιότητες. Εκτός όμως από τις ψηφιακές και άλλες δεξιότητες είναι απαραίτητες για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα, όπως κριτική σκέψη και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, ικανότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, δημιουργικότητα και φαντασία, η συνειδητοποίηση της ιδιότητας του πολίτη και η δυνατότητα για προσωπική ανάπτυξη (Dudeney, 2014). Από αυτές τις οριζόμενες ως δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, τρεις τουλάχιστον εξασκούνται στα πλαίσια αυτής της δραστηριότητας: κριτική σκέψη και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων; συνεργασία και επικοινωνία μέσα στα πλαίσια της ομάδας, αφού η εργασία εκπονείται ομαδοσυνεργατικά και τέλος φυσικά δημιουργικότητα και φαντασία γιατί η ίδια η φύση της δημιουργικής γραφής τα προϋποθέτει και τα απαιτεί.

Οι τέχνες στο σχολείο και στη μαθησιακή διαδικασία.

Όσον αφορά στην τέχνη και στην αναγκαιότητα να ενταχθεί ακόμα περισσότερο στην διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, από τις πολλές αναφορές που υπάρχουν πάνω στο ζήτημα, θα επιλέξουμε δύο. Τον στοχασμό του Habermas, ο οποίος επισημαίνει πως η Τέχνη με την συμβολική γλώσσα που χρησιμοποιεί διαμορφώνει τις προσλαμβάνουσες των παιδιών και καλλιεργεί την αισθητική τους. Επιπλέον επιτρέπει να δημιουργηθεί ένας χώρος μέσα στη δημόσια σφαίρα όπου μπορούμε να αναστοχαστούμε πάνω στα προβλήματα του ανθρώπινου γένους. (Habermas, 1997: 334–341). Επιπλέον,

δίνει την ευκαιρία σε μαθητές και μαθήτριες να καλλιεργήσουν εκτός από την αισθητική τους και την κριτική τους σκέψη (Efland, 2002).

Ο Edgar Morin εστιάζει και αυτός στον αναστοχασμό πάνω στον άνθρωπο και τονίζει πως με τα έργα τέχνης αποκαλύπτεται ένα στοχασμός πάνω στην ανθρώπινη συνθήκη,

«Πρέπει τελικά να αποκαλύψουμε ότι σε κάθε μεγάλο έργο, λογοτεχνίας, κινηματογράφου, ποίησης, μουσικής, ζωγραφικής, γλυπτικής υπάρχει ένας στοχασμός πάνω στην ανθρώπινη συνθήκη» (Morin, 2000).

Στόχοι της διδακτικής προσέγγισης

Σύμφωνα με το *Κοινό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Ξένες Γλώσσες*, ως στόχοι ορίστηκαν οι εξής:

Κοινωνικοπολιτισμικοί στόχοι

- *Εναισθητοποίηση στην ποίηση Χαϊκού*
- *Προσέγγιση του ποιητή και συγγραφέα Paul Claudel*
- *Ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών*
- *Ανάπτυξη κριτικής ικανότητας.*
- *Ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων.*

Γλωσσικοί επικοινωνιακοί στόχοι

- *Χρήση λεξιλογικών πεδίων εποχών, φύσης και συναισθημάτων.*
- *Σύνθεση ποιητικών μοτίβων*
- *Δημιουργία ποιημάτων.*

Περιγραφή διδακτικής διαδικασίας

1^ο στάδιο: Εναισθητοποίηση πάνω στην ποίηση Χαϊκού και τον ποιητή Paul Claudel, μέσα από παρουσίαση τύπου power point. Στο πρώτο στάδιο γίνεται η εναισθητοποίηση από την διδάσκουσα πάνω στην ιαπωνική ποίηση Χαϊκού. Στη συνέχεια μέσα από μία παρουσίαση τύπου power point γίνεται μία προσέγγιση του Γάλλου ποιητή και Νομπελίστα Paul Claudel και στην ποιητική του συλλογή «Cents phrases pour éventails» η οποία αποτελείται από ποιήματα Χαϊκού τα οποία συνέθεσε ο Paul Claudel κατά την θητεία του στην Ιαπωνία ως διαπλωμάτης.

2^ο στάδιο: Εμπέδωση λεξιλογίου που σχετίζεται με την ποίηση Χαϊκού – Λεξιλογικό υλικό σε μορφή φωτοτυπιών. Σε αυτό το στάδιο γίνεται με το σύνολο της τάξης μία επανάληψη με σκοπό την εμπέδωση των λεξιλογικών πεδίων που σχετίζονται με την ποίηση Χαϊκού. Τα λεξιλογικά αυτά πεδία αφορούν στη φύση, στα συναισθήματα και σε πράξεις της καθημερινής ζωής. Η επανάληψη γίνεται με την μέθοδο των ερωτήσεων – απαντήσεων. Στη συνέχεια οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίζονται σε ομάδες

με σκοπό να κατασκευάσουν mind maps – cartes heuristiques. Κάθε μία ομάδα αναλαμβάνει ένα λεξιλογικό πεδίο, το οποίο στη συνέχεια παρουσιάζουν στην ολομέλεια. Είναι δυνατόν να προβλεφθεί από την διδάσκουσα λεξιλογικό υλικό σε μορφή φωτοτυπίας ή ψηφιακό ώστε να υποβοηθηθεί η κατασκευή των mind maps – cartes heuristiques. Ακόμη είναι επίσης δυνατόν να προβλεφθεί η χρήση λεξικών σε μορφή χαρτιού ή/και ηλεκτρονικών λεξικών. Αφού γίνει το προσχέδιο, η κάθε ομάδα συντάσσει τον δικό της ψηφιακό mind map – carte heuristique που αναρτάται στη συνέχεια στην ιστοσελίδα της διδάσκουσας ώστε όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες να έχουν πρόσβαση σε όλο το υλικό. Επίσης διατηρείται το υλικό σε μορφή χαρτιού ως υποστηρικτικό υλικό για το επόμενο στάδιο της δημιουργίας των ποιημάτων.

3ο στάδιο: Δημιουργία ποιημάτων. Σε αυτό το στάδιο οι ομάδες κάνουν τα πρώτα τους βήματα στην σύνθεση των ποιημάτων βασισμένες στο λεξιλόγιο και στους κανόνες της ποίησης Χαϊκού, που ορίζουν ότι το κάθε ποίημα αποτελείται από τρεις στίχους και 17 συλλαβές κατανεμημένες σε 5-7-5 σε κάθε στίχο. Η διδάσκουσα ή ο διδάσκων μπορεί να βοηθήσει σε αυτό το στάδιο όταν οι ομάδες δυσκολεύονται να βρουν την κατάλληλη λέξη, ή μπερδεύονται με τις συλλαβές. Ένας εύκολος και ωραίος τρόπος να είναι να χρησιμοποιούν τα παράγωγα των λέξεων για παράδειγμα ουσιαστικά που προέρχονται από ρήματα ή το αντίστροφο. Με αυτόν τον τρόπο συχνά βρίσκουμε την λύση στο πρόβλημα των συλλαβών χωρίς να αλλάζει δραματικά το περιεχόμενο του ποιήματος. Επίσης ένας άλλος τρόπος για να διευθετείται το θέμα του αριθμού των συλλαβών είναι να αλλάζει η σειρά των λεγομένων. Είναι δυνατόν να αντιστρέψουμε τους στίχους ώστε να ακολουθείται η σειρά 5-7-5. Ωστόσο, για λόγους παιδαγωγικούς και διδακτικούς δεν χρειάζεται κατά την γνώμη μας να επιμένουμε αυστηρά σε αυτόν τον κανόνα ιδίως όταν το αισθητικό αποτέλεσμα της δημιουργίας των μαθητών μας είναι ωραίο. Τα ποιήματα παρουσιάζονται στην ολομέλεια ώστε να ωφεληθούν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες από αυτά.

4ο στάδιο: Ψηφιακή αφήγηση. Σε αυτό το στάδιο οι ομάδες προβαίνουν στην εικονοποίηση του ποιήματος και στην ψηφιακή αφήγηση. Αναζητούν εικόνες, φωτογραφίες που συνάδουν με το περιεχόμενο του ποιήματός τους. Στη συνέχεια συνθέτουν μία παρουσίαση τύπου power point ή ένα μικρό βίντεο που περιλαμβάνουν τους στίχους του ποιήματος έναν – έναν σε συνδυασμό με το εικαστικό ή οπτικό υλικό που επέλεξαν. Οι παρουσιάσεις περιλαμβάνουν 6-8 διαφάνειες. Συχνά οι ψηφιακές εργασίες ντύνονται με μουσική. Ακολουθεί η παρουσίασή τους στην τάξη.

Αξιολόγηση – συμπεράσματα.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες έδειξαν αρχικά ενδιαφέρον για αυτό το είδος της ποίησης κατά τη διάρκεια της θεωρητικής ευαισθητοποίησή τους με αφορμή τα ποιήματα του Claudel. Όταν όμως η δραστηριότητα πέρασε στην πρακτική υλοποίησή της, δηλαδή στο στάδιο όπου οι ομάδες έπρεπε να παράγουν τα δικά τους ποιήματα Χαϊκού, τότε παρουσιάστηκαν δισταγμοί και έλλειψη αυτοπεποίθησης από μέρους τους. Αυτό το πρόσκαιρο εμπόδιο, παρακάμφθηκε. Χρειάστηκε ενθάρρυνση των ομάδων όπως και

επιβράβευση των πρώτων στίχων που παράχθηκαν. Επίσης, δινόταν το λεξιλόγιο που χρειάζονταν. Ακόμη τους δείχθηκαν μερικές πρακτικές λύσεις που εξυπηρετούν τον αριθμό των συλλαβών στην ποίηση Χαϊκού η οποία προσμετρά τις συλλαβές των λέξεων. Σε αυτό το σημείο η ονοματοποίηση ενός ρήματος, ή η χρήση ενός παραγώγου ή συνωνύμου βοηθά αποτελεσματικά και να τηρηθεί ο κανόνας των συλλαβών και να εκφραστεί το ζητούμενο νόημα. Αυτή η δραστηριότητα εμπλούτισε τις γνώσεις των μαθητών και των μαθητριών στο λεξιλόγιο, αλλά τους έδωσε και την ικανότητα να προσαρμόζουν το κείμενό τους με πολλούς τρόπους.

Τα παιδιά χάρηκαν όταν τελικά είδαν ότι είχαν την ικανότητα να γράψουν ποιήματα στα γαλλικά και η αυτοπεποίθησή τους αυξήθηκε. Όλες οι ομάδες έγραψαν από δύο ποιήματα εκτός από μία που κατάφερε μέσα σε μία διδακτική ώρα να γράψει τρία. Τα καλύτερα από τα ποιήματα επιλέχθηκαν και αποτέλεσαν τη συμμετοχή μας στο διαγωνισμό της CEO-FIPF στην πανελλήνια διοργάνωση της άνοιξης του 2015 όπου επιβραβεύτηκαν με τη διάκριση «Ειδικής μνείας» στην κατηγορία των Γυμνασίων.

Η μέθοδος αυτή είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί στη διδακτική όλων των ξένων γλωσσών και να υλοποιηθεί ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών. Στα γαλλικά είναι δυνατόν να υλοποιείται με τους μαθητές και τις μαθήτριες των Β' και Γ' τάξεων του Γυμνασίου, όπως επίσης και στο Λύκειο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Coventry, M. (2009) From Narrative to Database: Multimedia Inquiry in a Cross-Classroom Scholarship of Teaching and Learning Study. <http://www.academic-commons.org/commons/essay/narrativedatabase> Προσπελάστηκε στις 12-11-15

Dudeney, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2014): Digital Literacies. Routledge.

Efland, A.(2002). *Art and Cognition. Integrating the visual Arts in the curriculum.* New York and London: Teachers College, Columbia University.

Goodman, S. (2003). Teaching youth media: A critical guide to literacy, video production & social change. New York: Teachers College Press. Kay, A. (1996). Revealing the elephant: The use and misuse of computers in education. *Sequence*, 31(4), 1–2.

Habermas, J. (1997). *Αλλαγή δομής της δημοσιότητας*. Αθήνα: Νήσος.

Ενγκάρ Μορέν, *Το καλοφτιαγμένο κεφάλι*, Εκδόσεις του 21ου, 2000.

Peppler, K. A., & Kafai, Y. B. (2007). Collaboration, Computation, and Creativity: Media Arts Practices in Urban Youth Cultures. In the proceeding of the Computer Supported Collaborative Learning conference (CSCL2007), July 16 - 21, Rutgers, The State University of New Jersey, USA (pp. 586-588).

Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47, 17–28.

Tyner, K. (1998). *Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wittgehstein, L.(1977). *Φιλοσοφικές έρευνες*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ελληνικές

Αξιοποίηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό*, Τόμος Γ', Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γρόσδος Σταύρος (2014). Εικόνα και Δημιουργική Γραφή: Τα ζωγραφικά έργα, οι εικονογραφήσεις των λογοτεχνικών βιβλίων και οι εικόνες του κινηματογράφου ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής στο δημοτικό σχολείο. Μία διδακτική πρόταση. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή», 4- 6 Οκτωβρίου, 2013*, Αθήνα. Φλώρινα: Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή».

Κωτόπουλος Η. Τ. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής. *Κείμενα, 15*. Διαθέσιμο online: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/03-kotopoulos.pdf> προσπελάστηκε στις 23 Ιουλίου 2015.

Κωτόπουλος Η. Τ. (2012). Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής. Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους. *Πρακτικά Διημερίδας 19-20 Οκτωβρίου 2012*, Διαθέσιμο online: http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/kotopoulos_prak_2.pdf προσπελάστηκε στις 22 Ιουλίου 2015.

Μελιάδου, Ε., Νάκου, Α., Γκούσκος, Δ., Μεϊμάρης, Μ., Ψηφιακή Αφήγηση, Μάθηση και Εκπαίδευση, 6^ο Διεθνές Συνέδριο για την ανοικτή και εξ αποστάσεως μάθηση, Νοέμβριος 2011, Λουτράκι, Πρακτικά.

Σουλιώτης, Μ., (2012) Για το ταλέντο και την έμπνευση» *Κείμενα, 15*. Διαθέσιμο online: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/01-souliotis.pdf> προσπελάστηκε στις 15 Ιουνίου 2015.

Δημιουργική προσέγγιση στην «Ποιητική Γραμματική» του Οδ. Ελύτη

Δουζίνα Μαρίλη

Υποψ. Διδάκτορας ΕΜΜΕ ΕΚΠΑ

marilidouzin@yahoο.gr

Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή κατατίθεται μια πρόταση εναλλακτικής προσέγγισης της μοντέρνας ποίησης, και συγκεκριμένα της ποίησης του Οδ. Ελύτη, που εφαρμόστηκε σε μαθητές Β' Γυμνασίου στο πλαίσιο Ομίλου Δημιουργικής Γραφής. Αξιοποιούνται ως εργαλεία προσέγγισης της ποίησης η δημιουργική ανάγνωση και η δημιουργική γραφή. Στόχος είναι οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες λογοτεχνικού γραμματισμού, να αλληλεπιδράσουν με το ποιητικό κείμενο, να ανταποκριθούν σε αυτό δημιουργικά και να απολαύσουν την ανάγνωσή του.

Λέξεις-Κλειδιά: δημιουργική γραφή, δημιουργική ανάγνωση, ποίηση Οδ. Ελύτη, Β' Γυμνασίου

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της ποίησης, και μάλιστα της μοντέρνας, είναι, κατά γενική ομολογία, ένας από τους προβληματικότερους τομείς στο χώρο της διδακτικής της λογοτεχνίας (Βασιλάκη 2002 Καπλάνη 2006). Ο νεαρός αναγνώστης, ο μαθητής του Γυμνασίου, αισθάνεται πολύ γρήγορα αμηχανία απέναντι στη μοντέρνα ποίηση, τη χαρακτηρίζει σκοτεινή και δύσκολη, και εν τέλει αδυνατεί να έρθει σε επαφή μαζί της, ενίοτε μάλιστα εκφράζει την περιφρόνησή του απέναντί της. Ως ένα βαθμό η αρνητική αντίδραση των μαθητών απέναντι στη μοντέρνα ποίηση είναι αναμενόμενη, γιατί συνήθως προσπαθούν με τους όρους της παραδοσιακής ποίησης να αποκωδικοποιήσουν ορθολογικά το πιθανό νόημα του κειμένου (Πεσκετζή, 2002). Μερίδιο ευθύνης – το μεγαλύτερο πιστεύουμε- φέρει και ο τρόπος με τον οποίο η ποίηση προσεγγίζεται στην τάξη: στη διδασκαλία της ποίησης ο προσανατολισμός είναι καθαρά ερμηνευτικός. Ο δάσκαλος καλείται να δώσει την έγκυρη ερμηνεία του ποιήματος. Ο μαθητής περιορίζεται στον ρόλο του ακροατή-αποδέκτη, οι συναισθηματικές και διανοητικές του δυνατότητες παραμένουν σχεδόν αδρανείς κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η δημιουργικότητά του στην καλύτερη περίπτωση περιορίζεται στη διατύπωση κάποιας άποψης, ικανής να προκαλέσει διάλογο με τους συμμαθητές του και τον δάσκαλο. Σε κάθε περίπτωση στόχος παραμένει η εύρεση του νοήματος ή των νοημάτων σε κάθε ποίημα, η ανεύρεση της μίας και μοναδικής ερμηνείας (Χαραλαμπίσκης, 2002).

Τα τελευταία χρόνια εκφράζεται έντονα η επιθυμία για ριζική αναμόρφωση και ανακαίνιση του μαθήματος της λογοτεχνίας (Αποστολίδου, Χοντολίδου, Καπλάνη, 2004 Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007), θέτοντας στο επίκεντρο τον μαθητή αναγνώστη, που δεν είναι ο ιδανικός αναγνώστης του κάθε κειμένου ούτε φιλόλογος αλλά ένας

έφηβος που βρίσκεται σε μια διαδικασία αναζήτησης προσανατολισμού και προσωπικής ταυτότητας (Καπλάνη & Κουντουρά, 2004). Η εναλλακτική προσέγγιση της ποίησης του Οδ. Ελύτη που παρουσιάζεται υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του Α' τριμήνου της σχολικής χρονιάς 2015-2016 (μέσα Σεπτεμβρίου – αρχές Δεκεμβρίου 2015) σε Όμιλο Δημιουργικής Γραφής. Ο Όμιλος αυτός λειτουργεί 1 φορά την εβδομάδα, για 1 διδακτική ώρα στο πρωινό πρόγραμμα του σχολείου. Στον όμιλο συμμετέχουν 13 μαθητές της Β' Γυμνασίου, οι οποίοι οικειοθελώς επέλεξαν να συμμετάσχουν σε αυτόν. Η δημιουργική ανάγνωση και γραφή αξιοποιήθηκαν ως εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης και συναλλαγής των μαθητών της Β' Γυμνασίου με την ποιητική τέχνη του Οδ. Ελύτη, ως μέσα αφύπνισης ή όξυνσης της ποιητικής νοημοσύνης (Ελύτης, 2009) των μαθητών.

Δημιουργική ανάγνωση και δημιουργική γραφή

Η δημιουργική ανάγνωση είναι ουσιαστικά η δημιουργική πρόσληψη και ανταπόκριση προς το κείμενο. Η ανάγνωση είναι δημιουργική, όταν οι νεαροί αναγνώστες μπορούν να αρθρώνουν λόγο για το νόημα και τη μορφή του κειμένου χρησιμοποιώντας ποικίλα εκφραστικά μέσα και όχι μόνον τη γλώσσα, συνδέοντάς τα με τις εμπειρίες τους, χωρίς να ευθυγραμμίζονται με το νόημα που ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι κρύβει το κείμενο (Αποστολίδου, 2003). Η δημιουργική ανάγνωση απορρέει από τη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου σύμφωνα με τη θεωρία της αισθητικής της πρόσληψης (Σπανός, 2010). Στη νοηματοδότηση του κειμένου ο μαθητής αναγνώστης έχει να παίξει ένα ρόλο τόσο σημαντικό όσο και το ίδιο το κείμενο. Γι' αυτό κατά τη διδασκαλία ο δάσκαλος δίνει χώρο για δράση στον μαθητή υποβάλλοντας εκείνα τα ερωτήματα που τον διευκολύνουν στη συνάντησή του με τον κόσμο του κειμένου αλλά σε καμία περίπτωση δεν εμπεριέχουν έτοιμες απαντήσεις ή δεν περιχαράκωνουν την αποκλίνουσα σκέψη του μαθητή.

Η δημιουργική γραφή στη διδακτική πράξη είναι μια συγγραφική πρακτική, με την οποία οι μαθητές οδηγούνται στο να «ευαισθητοποιηθούν απέναντι στη διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής και γενικά της καλλιτεχνικής έκφρασης ως τρόπου με τον οποίο τα άτομα (οι δημιουργοί) δεν “περιγράφουν” απλώς το περιβάλλον τους, αλλά παρεμβαίνουν δυναμικά σε αυτό και το ανα-δημιουργούν» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2010). Η «διδασκαλία» της δημιουργικής γραφής στο σχολείο δεν έχει ως στόχο να δημιουργήσει νέους συγγραφείς. Με τη δημιουργική γραφή ο διδάσκων δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν ένα κείμενο, για να παραγάγουν και ένα καινούριο· ένα κείμενο «απάντηση» στο προηγούμενο, «μεταμόρφωση» ή παραλλαγή του. Έτσι, οι μαθητές κατανοούν τις κειμενικές κατασκευές και παράγουν, ταυτόχρονα, δικό τους λόγο, μέσα από τον οποίο διαλέγονται και με το αρχικό κείμενο (Φρυδάκη, 2003). Με τον τρόπο αυτόν, όταν δηλαδή ο μαθητής είναι συν-παραγωγός γνώσης, όταν παράγει τον δικό του λόγο για τη λογοτεχνία, αυτό που πραγματοποιείται μέσα στην τάξη είναι πολύ πιο πέρα από την αντικειμενική γνώση που απλώς αναπλαισιώνεται: είναι δημιουργία γνώσεων, είναι παραγωγή βιωματικού και «αυθεντικού» λόγου για τη λογοτεχνία με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού (Χοντολίδου, 2006).

Η δημιουργική ανάγνωση και γραφή στη Λογοτεχνία απουσιάζουν από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2003), αν και εντοπίζονται ίχνη δημιουργικής γραφής σε δραστηριότητες στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η είσοδός της στην εκπαιδευτική πράξη ως προέκταση της μαθησιακής διαδικασίας, τόσο για την εμπέδωση του θεωρητικού πλαισίου, όσο και για τη διευρυνσή του ενθαρρύνεται από τα Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών (2011), παραμένει ωστόσο σε εμβρυακή κατάσταση και «κυφορείται» σε συγκεκριμένα (Πειραματικά και Καλλιτεχνικά) Σχολεία ή εφαρμόζεται πειραματικά από ορισμένους εκπαιδευτικούς. Ας σημειώσουμε ωστόσο τη δυναμική και γόνιμη είσοδο της δημιουργικής γραφής στο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας της Κύπρου από το 2010 (Σουλιώτης, 2012).

Η διδακτική εναλλακτική παρέμβαση

Ο σχολικός Ελύτης

Η διδακτική πρόταση αξιοποιεί τη λογοτεχνική θεωρία, αναπλαισιώνοντάς την και προσαρμόζοντάς την στα δεδομένα της τάξης (Φρυδάκη, 2003 Χοντολίδου, 2006). Με άλλα λόγια, η λογοτεχνική θεωρία υφίσταται τη δέουσα διδακτική μετάθεση και αναπλαισίωση και μεταδίδεται ως σχολική γνώση. Πιο συγκεκριμένα στη συγκεκριμένα εναλλακτική προσέγγιση της ποίησης του Οδ. Ελύτη αξιοποιούνται η Ερμηνευτική Μέθοδος (που προκρίνεται από τα Προγράμματα Σπουδών), η Συγκριτική Μέθοδος και οι Αναγνωστικές θεωρίες, που συνδέονται άμεσα με τη δημιουργική ανάγνωση και τη δημιουργική γραφή.

Στη διδακτική πρόταση αξιοποιούνται καταρχάς τα ανθολογημένα στα σχολικά εγχειρίδια λογοτεχνίας Α' και Β' Γυμνασίου ποιήματα του Οδ. Ελύτη: απόσπασμα από τη συλλογή «Ήλιος ο πρώτος» με τίτλο «Κάτω στις μαργαρίτας το αλωνάκι», το τραγούδι «Όλα τα πήρε το καλοκαίρι» από τη συλλογή «Τα Ρω του έρωτα» (Α' Γυμνασίου) και απόσπασμα από τη συλλογή «Ήλιος ο πρώτος», που φέρει τον τίτλο (αν και άτιτλο στην πρωτότυπή του μορφή) «Πίνοντας ήλιο κορινθιακό» (Β' Γυμνασίου). Οι μαθητές της Β' Γυμνασίου που συμμετείχαν στον όμιλο δημιουργικής γραφής δεν είχαν προσεγγίσει την προηγούμενη σχολική χρονιά (Α' Γυμνασίου) κανένα από τα ανθολογημένα ποιήματα του Οδ. Ελύτη στο αντίστοιχο βιβλίο ούτε προβλέπεται από τον τρέχοντα προγραμματισμό του μαθήματος της Λογοτεχνίας να τον προσεγγίσουν τη φετινή σχολική χρονιά. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στο ότι η ποίηση του Οδ. Ελύτη παρουσιάζει δυσκολίες για τους μαθητές της Α' και Β' Γυμνασίου, γιατί η ελλειπτική ποιητική γραφή του Ελύτη, η οποία στηρίζεται κυρίως στον ελεύθερο συνειρμό εικόνων, αντιστέκεται σε μια ορθολογιστική αντιμετώπιση (Πεσκετζή, 2002), την οποία συνήθως υιοθετούν οι νεαροί μαθητές κατά την προσέγγιση της ποίησης. Την ίδια στιγμή όμως η ιδιομορφία της ποίησης αυτής εμπεριέχει χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν στην παιδική δεκτικότητα (έκπληξη, ανοίκειες εικόνες κ.ά.) (Παπαδάτος, 2002).

Κατά την προσέγγιση της ποίησης του Οδ. Ελύτη οι μαθητές «συνομίλησαν» και με

άλλα ποιήματα-αποσπάσματα του Ελύτη -εκτός από τα ανθολογημένα στα σχολικά εγχειρίδια- από τις συλλογές (Ελύτης, 2005) «Ήλιος ο πρώτος», «Τα Ρω του έρωτα», «Το φωτόδεντρο και η δέκατη τέταρτη ομορφιά», «Προσανατολισμοί» και «Σηματολόγιον».

Η φάση της δημιουργικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής

Στη φάση της δημιουργικής ανάγνωσης πραγματοποιήθηκε μέσω ήπια κατευθυντικών ερωτήσεων η επαφή των μαθητών με το ποίημα σε δομή «επιφανείας» και στο επίπεδο της «βαθιάς δομής». Αποφεύχθηκαν οι ρητορικές ερωτήσεις «κλειστού τύπου» (ως πιο «βατές», κατά την ισχύουσα πρακτική, αλλά μάλλον απλουστευτικές για τη νοημοσύνη των μαθητών), και τέθηκαν ερωτήσεις διερευνητικής μάθησης ή κατευθυνόμενης «κρίσεως» που λειτούργησαν ως οδηγοί δράσης: υπέδειξαν στοιχεία του κειμένου – και εξωκειμενικά στοιχεία όπου χρειάζεται- που πρέπει να προσεχθούν, να επιλεγούν ή να συνδυαστούν για να αναδυθεί μια νέα σημασία και ενεργοποιούν τη στρατηγική της ανάγνωσης που υποβάλλει το κείμενο: το κείμενο «προγραμματίζει» τις αναγνώσεις του, κατασκευάζει τη θέση από την οποία «θα ήθελε» να διαβαστεί (Οικονομίδου, 2000).

Αναφορικά με τη δημιουργική γραφή, αξιοποιήθηκε μεθοδικά ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν βαθμιαία με την Ποιητική Γραμματική του Ελύτη. Ήταν «καθοδηγούμενη» από τον διδάσκοντα, όχι ασύδοτη, με στόχο να συνειδητοποιήσουν και να απομοιώσουν, να κατανοήσουν σε βάθος οι μαθητές πτυχές της λογοτεχνικής ρητορικής (αντί για μηχανική απομνημόνευση). Επιχειρήθηκε να γίνει φανερό στα παιδιά ότι η γραφή ποιημάτων δεν είναι μια τυχαία και ερασιτεχνική ενασχόληση, προϊόν «έμπνευσης» και συναισθηματικής έξαρσης, αλλά μια πράξη που απαιτεί αυξημένες διανοητικές ικανότητες, άσκηση και σκληρή δουλειά (Καπλάνη, 2004). Οι μαθητές εμπλέκονταν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής κάθε φορά που ολοκληρωνόταν η δημιουργική ανάγνωση ενός ή περισσότερων ποιημάτων του Οδ. Ελύτη.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν από τον καθηγητή στη φάση αυτή είναι αυτονόητο ότι εξειδικεύτηκαν στα ποιήματα, ότι δεν ήταν προκατασκευασμένες και ότι συνδιαμορφώθηκαν κατά την αλληπίδραση καθηγητή – μαθητών. Αξιοποιήθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν α) στο «πώς» του ποιήματος: στη μορφή και στη δομή των ποιημάτων (ομοιοκαταληξία ή απουσία της, στίξη, στροφική οργάνωση, αρχιτεκτονική ποιήματος, μοτίβο επανάληψης, παραλληλισμοί, εικόνες κ.ά.) και που είχαν ως στόχο να ενθαρρύνουν την οπτική βίωση του ποιήματος και να ακονίσουν την παρατηρητικότητα των μαθητών, β) στο «τι» του ποιήματος (θέμα, τόπος, χρόνος, τόπος, συνειρμοί κ.ά.) και γ) στην πρόσληψή του από τους μαθητές (δημιουργούμενα συναισθήματα, κρίσεις για το ποίημα κ.ά.). Ενθαρρύνθηκε δηλαδή η φορμαλιστική-γλωσσική, ρητορική, ερμηνευτική και ψυχαναλυτική προσέγγιση (Πεσκετζή, 1995) των ποιημάτων. Απεφεύχθη η συστηματική ιστορική προσέγγιση των ποιημάτων, καθώς δεν δόθηκαν -ή δόθηκαν ελάχιστες- πληροφορίες που αφορούσαν στο ιστορικό τους πλαίσιο. Να σημειωθεί ότι αξιοποιήθηκαν επίσης μελοποιημένες αποδόσεις των ποιημάτων του Ελύτη, τις οποίες σχολίασαν οι μαθητές και από τις οποίες εμπνεύστηκαν, αλλά και οι συνεικόνες του

Ελύτη, ως μοχλοί έμπνευσης.

Στο πλαίσιο της δημιουργικής γραφής σε πρώτη φάση προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν και να βιώσουν τον υπερρεαλιστικό τρόπο γραφής εξασκήθηκαν σε ασκήσεις αυτόματης γραφής αλλά και υπερρεαλιστικής περιγραφής των δοσμένων από τον καθηγητή φωτογραφιών. Έτσι η μαθήτρια Α.Κ περιγράφοντας τη φωτογραφία ενός άνδρα γράφει:

Καφέ κουβέρτα, απαλή, αν και δεν την αγγίζω,
καλύπτει δυο κοράκια ολόμαυρα.
Μια ίσια γραμμή, αλλά την προτιμώ καμπύλη.
Κατακόκκινη φωτιά κρύβει όλο τον κορμό.
Από κάτω φουρτουνιασμένη θάλασσα, σκούρο
μπλε που τυλίγει δυο κολώνες.
Τέλος, βαμβάκι λερωμένο σαν να περπατά στα
σύννεφα, αλλά στη γη.

(περιγράφεται ένας άντρας με κόκκινο φούτερ, μπλε τζην και άσπρα παπούτσια)

Επίσης, ζητήθηκε από τους μαθητές ανάλογα με το ποίημα που προσέγγιζαν να «μιμηθούν» δημιουργικά τον τρόπο γραφής του Ελύτη, να εμπνευστούν από αυτόν και να δημιουργήσουν τα δικά τους κείμενα. Η μαθήτρια Α.Κ. εμπνευσμένη από το «Σηματολόγιον» γράφει:

Ο Τέλειος Άνθρωπος
πατάει
θα στο
δεν έδαφος

Κατά την ολοκλήρωση της προσέγγισης των ποιημάτων του Ελύτη, δόθηκαν στους μαθητές συνεικόνες του, ώστε να επιλέξουν εκείνη ή εκείνες που επιθυμούσαν και να



Εγώ

Χορεύω. Πετώ.
Νιώθω ελεύθερη.
«Τέντωσε το κου-ντε-πιέ!», φωνάζει η
δασκάλα χορού.
Άσε με να εκφραστώ ελεύθερα!
Άσε με να χορέψω όπως νιώθω! Όπως θέλω!
Χωρίς κανόνες. Χωρίς σωστό και λάθος.
Άσε με να είμαι εγώ.

Οδυσσέας Ελύτης. Το φωτογραφία 1987. Κολάζ

γράψουν ένα κείμενο εμπνευσμένο από αυτήν/ αυτές και επηρεασμένο από την ποιητική του Ελύτη. Η μαθήτρια Β.Ζ. έγραψε:



Ο λέων της θάλασσας

Σάστισα όταν σε είδα.
Κομμάτια σπασμένου καθρέπτη.
Αποσυναρμολογημένο παζλ
Πίνακας του Πικάσο.
Ναι, αυτό μου θύμισες.
Κι αυτό το μάτι σου, το χρυσό.
Πώς με κοιτάζει έτσι, διαπεραστικά.
Όχι, δε με τρομάζεις.
Όχι, δε θα αποτραβήξω το βλέμμα μου.
Δεν σε φοβάμαι.
Δεν σε απεχθάνομαι.
Σε αποδέχομαι.
Μη με φοβάσαι.

Ο μαθητής Ο.Κ. έγραψε:

Συμπεράσματα

Με την παρέμβαση αυτή οι μαθητές πέτυχαν:

- να αναπτύξουν οι μαθητές βασικές δεξιότητες «λογοτεχνικού γραμματισμού», να κατακτήσουν βασικά κλειδιά ανάλυσης ενός ποιητικού κειμένου (στοιχεία «γραμματικής» της ποιητικής γλώσσας) (Αθανασοπούλου, 2010).
- να κατακτήσουν βασικά κλειδιά ανάλυσης ενός ποιητικού κειμένου και συγκεκριμένα να κατακτήσουν την ποιητική γραμματική του Ελύτη (η χρήση παραλληλισμών (Μπαμπινιώτης, 2002), η «κρυφή αρχιτεκτονική» ποιημάτων (Δανιήλ, 2002), οι πρωτότυπες και ανοίκειες εικόνες, ο ελεύθερος στίχος, η ανάμειξη πραγματικών με ονειρικά-φανταστικά στοιχεία, η συνειρμική λειτουργία (Κουνέλη, 2002) κ.λπ.).
- να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με συγγραφικές πρακτικές (δημιουργική γραφή) και να αντιληφθούν πως ο δημιουργός ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης λογοτεχνικής συνθήκης (σύμβασης), ενίοτε και τις υπερβαίνει (Αθανασοπούλου, 2010).
- να κατανοήσουν εξελικτικά, καθώς θα ωριμάζουν δηλαδή, ότι το φανταστικό «παιχνίδι» της λογοτεχνίας είναι ένα παιχνίδι σοβαρό, που δεν γίνεται αυθαίρετα αλλά έχει νόμους (σύστημα) και κώδικες (είδη και τύπους κειμένων) που εξελίσσονται (αλλάζουν) στο πέρασμα των χρόνων, ανάλογα με τη μεταβολή των κανονικών συνθηκών, και συνακόλουθα των νοοτροπιών και του γούστου (αλλαγή ευαισθησίας) (Αθανασοπούλου, 2010).
- να βιώσουν την αναγνωστική απόλαυση (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007) και να αποκαταστήσουν ή να εγκαθιδρύσουν την επικοινωνία τους με την ποίηση.

Βιβλιογραφία

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου] (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Λογοτεχνία*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2003). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (Διαθέσιμο online στο <http://ebooks.edu.gr/courses/DSGYM-A107/document/4bdaedb51gm9/4bdaedd44dt6/4bdaedd4utvb.pdf>, προσπελάστηκε στις 5/12/2015)
- [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- [Παιδαγωγικό Ινστιτούτο] (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (Διαθέσιμο online στο <http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/Themata/logotechnia/index.html>, προσπελάστηκε στις 5/12/2015)
- Αθανασοπούλου, Α. (2010). Διαπιστώσεις και προτάσεις για την εφαρμοσμένη Διδακτική της Λογοτεχνίας στην καθ' ημάς εκπαίδευση, στον ορίζοντα μιας (ακόμη) Μεταρρύθμισης: από την ελλαδική στην κυπριακή πραγματικότητα και πάλι πίσω. Στο Αργυροπούλου, Χρ. –Σκορδάς, Π. (επιμ.), *Η θέση της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (συλλογικό έργο). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Αποστολίδου, Β. (2003). *Ανάγνωση και ετερότητα. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών. (Διαθέσιμο online στο www.kleidiakaiantikleidia.net, προσπελάστηκε στις 5/12/2015)
- Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) (2004). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας). Αθήνα: εκδ. Τυποθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Δανιήλ, Α. (2002). Θεμέλιο του νοήματος η αρχιτεκτονική του ποιήματος. Στο *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής – Διδακτικές προσεγγίσεις. Πρακτικά 3ης Επιστημονικής Συνάντησης*. Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.

- Ελύτης, Οδ. (2005). *Ποίηση*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Ελύτης, Οδ. (2009). *Ανοιχτά χαρτιά*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Καλογήρου, Τζ. & Λαλαγιάννη, Κ. (2007). Προλεγόμενα. Στο Καλογήρου, Τζ, Λαλαγιάννη, Κ. (επιμ.), Κατσίκη- Γκίβαλου Α. (εισαγ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυποθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Καπλάνη, Β. & Κουντουρά, Λ. (2004). Η λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: από το μαθητή στον αναγνώστη. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας). Αθήνα: εκδ. Τυποθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Καπλάνη, Β. (2004). Η ποίηση στο Γυμνάσιο: από την ακρόαση στην ανάγνωση. Στο Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας* (Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας). Αθήνα: εκδ. Τυποθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Καπλάνη, Β. (2006). Η θέση της ποίησης σε ένα νέο πρόγραμμα διδασκαλίας της λογοτεχνίας: προβλήματα και προοπτικές. Στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου Ε. (επιμ.). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυποθήτω Γ. Δαρδανός.
- Κουνέλη, Ευ. (2002). Προτάσεις για την αξιοποίηση σουρεαλιστικών παιχνιδιών στη διδασκαλία ποιημάτων του Οδ. Ελύτη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής – Διδακτικές προσεγγίσεις. Πρακτικά 3ης Επιστημονικής Συνάντησης*. Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). Η γλώσσα στην ποίηση του Ελύτη. Στο *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής – Διδακτικές προσεγγίσεις. Πρακτικά 3ης Επιστημονικής Συνάντησης*. Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.
- Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μια ανατροπές. Η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτος, Γ. (2002). Διαδρομές του φωτός. Στο *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής – Διδακτικές προσεγγίσεις. Πρακτικά 3ης Επιστημονικής Συνάντησης*. Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.
- Πεσκετζή, Μ.Κ. (2002). Ο Οδυσσέας Ελύτη, ο λογοτεχνικός κανόνας και η διδακτική πράξη. Στο *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής – Διδακτικές προσεγγίσεις. Πρακτικά 3ης Επιστημονικής Συνάντησης*. Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.

- Πεσκετζή, Μ.Κ. (1995). Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου σε μαθητές ηλικίας 15 -18 ετών στην Ελλάδα, Αγγλία και Γερμανία κατά τη δεκαετία του '80. Σύγκριση διδακτικών προσεγγίσεων. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες πλεύσεως. Βιβλίο του Εκπαιδευτικού*. Σουλιώτης Μίμης και ομάδα εργασίας. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος. (Διαθέσιμο online στο http://dide-anatol.att.sch.gr/perival/FAKELOS_LOGOTEXNIA/DimiourgikiGrafikiOdigiesPlefseos.pdf , προσπελάστηκε στις 2/12/2015)
- Σπανός, Γ. (2010). *Διδακτική Μεθοδολογία. Η διδασκαλία του ποιήματος*. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Φρυδάκη, Ευ. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Χαραλαμπίδης, Χρ. (2002). Οδυσσέα Ελύτη, «Παιδί με το γρατσουνισμένο γόντα»: ερμηνευτική προσέγγιση. Στο *Ο Ελύτης στην εκπαίδευση. Ζητήματα ποιητικής – Διδακτικές προσεγγίσεις. Πρακτικά 3ης Επιστημονικής Συνάντησης*. Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι.Μ.Παναγιωτόπουλου.
- Χοντολίδου, Ε. (2006). Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας. Στο Αποστολίδου, Β., Χοντολίδου Ε. (επιμ.). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυποθήτω Γ. Δαρδανός.

Διαδρομές Φιλαναγνωσίας, Διδακτική Μυθιστορήματος

Γιαννούλης Γιαννούλης
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
 Διδάκτορας
 aperatos@sch.gr

Κλημεντιώτη Χριστίνα
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
 Υποψ. Διδάκτορας
 christina_klimedioti@hotmail.com

Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή, προτείνεται μια διδακτική πρόταση με ποικίλες δραστηριότητες, η οποία βασίζεται στο μυθιστόρημα, *Η τελευταία μαύρη γάτα*, του Ε. Τριβιζά. Οι δραστηριότητες που προτείνονται αφορούν τα τρία στάδια της ανάγνωσης: Το προαναγνωστικό, το αναγνωστικό και μετααναγνωστικό. Απώτερος στόχος της διδακτικής πρότασης είναι βεβαίως να αγαπήσουν τα παιδιά τη λογοτεχνία και το βιβλίο γενικότερα, να την εντάξουν στην καθημερινή τους ζωή, καλλιεργώντας παράλληλα την κριτική-δημιουργική τους σκέψη και τη φαντασία. Επίσης, αβίαστα, να αναδυθούν στοιχεία ενός διαπολιτισμικού αναγνώστη που να σέβεται τη διαφορετικότητα του «Άλλου».

Λέξεις-Κλειδιά: φιλαναγνωσία, κοινότητα μάθησης, εγγραμματισμός, ρατσισμός.

Εισαγωγή

Ένας από τους ρόλους του σημερινού σχολείου είναι η διαμόρφωση ενός ανθρώπου, ο οποίος να αποδέχεται και να σέβεται τη διαφορετικότητα, να συνεργάζεται, να είναι αλληλέγγυος και να κατανοεί το συνάνθρωπό του. Η έννοια της διαπολιτισμικότητας και της διαφορετικότητας, θα πρέπει να διαπερνά όλο το πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σημερινό σχολείο (Παπαδάτος, 2009: 142).

Η παιδική λογοτεχνία μπορεί να συμβάλει, με έμμεσο και βιωματικό τρόπο, στην αλλαγή των στάσεων και τη δημιουργία νέων αντιλήψεων στην εκπλήρωση των στόχων αποδοχής της διαφορετικότητας. Σε αυτή τη συλλογιστική, ο δάσκαλος παίζει καθοριστικό ρόλο. Μέσα από κατάλληλες πρακτικές, μπορεί να εμφυσήσει το σεβασμό της διαφορετικότητας, της αποδοχής του «Άλλου», της φιλίας, της συνεργασίας μεταξύ μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και διαφορετικών εθνοτήτων. Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργητικά στην αναγνωστική διαδικασία, αυτενεργούν και φτάνουν τελικά σε μια βαθύτερη κατανόηση, όχι μόνο του κειμένου, αλλά και του εαυτού τους, ενώ ο δάσκαλος εμπλέκεται ελάχιστα, σε ρόλο διαμεσολαβητή και εμπυχωτή (Iser, 2000).

Πολλές έρευνες έχουν δείξει τη σπουδαία συνεισφορά της παιδικής λογοτεχνίας στην αποδοχή της διαφορετικότητας (Jenkins-Austin, 1987: 6) και την αλλαγή στάσεων και αξιών. Αυτό πραγματοποιείται, ορθότερα και δημιουργικότερα, με έμμεσους τρόπους και σύνδεση με τη βιωματική εμπειρία των μαθητών. Μια τέτοια αλλαγή προϋποθέτει, ότι περνά από τη διαδικασία της τρισδιάστατης θεωρίας των στάσεων στην οποία η

γνωστική, η συναισθηματική διάσταση και τέλος η αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου, είναι στάδια μέσα από τα οποία δημιουργείται η καινούρια συμπεριφορά (Παπαδάτος 2009: 84). Μέσα, δηλαδή, από την παιδική λογοτεχνία τα παιδιά, φυσικά και αβίαστα, καταλήγουν να μιλούν για άτομα με διαφορετικότητα, διαφορετικής εθνικής προέλευσης κ.λπ. Προς αυτήν την κατεύθυνση βοηθά και η θεωρία του εποικοδομισμού του Vygotsky, σύμφωνα με την οποία, η μάθηση εξαρτάται από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Vygotsky, 1993). Μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, οι μαθητές ωθούνται να ανακαλύπτουν, να δημιουργούν, να σκέφτονται, να κατανοούν, να ερμηνεύουν, να αξιολογούν και να αναστοχάζονται πάνω στα κείμενα που διαβάζουν. Με άλλα λόγια γίνονται ενεργητικοί, εγγράμματοι αναγνώστες.

Λογοτεχνικά εγγράμματος είναι ο μαθητής που μπορεί να γράφει ένα δεύτερο κείμενο, εμπλουτισμένο ενίοτε με εικαστικό και μουσικό υλικό ή με θεατρικό τρόπο, το οποίο προεκτείνει, διευρύνει ή και ανατρέπει το αρχικό. Με άλλα λόγια θα πρέπει να κατανοεί, να το ερμηνεύει, να το αξιολογεί και να αναστοχάζεται πάνω σε αυτό. Γίνεται δηλαδή κατά κάποιο τρόπο συνδημιουργός του κειμένου που διάβασε (Καλογήρου, 2007).

Η διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται, έχει σκοπό τη δημιουργία μιας κοινότητας αναγνωστών (Παπαδάτος, 2009: 158), η οποία να σφυρηλατεί εν δυνάμει κριτικούς-δημιουργικούς αναγνώστες με τις παρακάτω προδιαγραφές:

- *Τα παιδιά αγαπούν και διαβάζουν βιβλία, κάτι που επιτυγχάνεται αβίαστα και ευχάριστα, μέσα από εμπυχωτικές δραστηριότητες.*
- *Τα παιδιά παράγουν γραπτό λόγο μέσα από διαδικασίες εγγραμματοτισμού.*
- *Τα παιδιά συζητούν διαλογικά ελεύθερα και με σεβασμό προς τον άλλο.*
- *Τα παιδιά σκέφτονται κριτικά-δημιουργικά κατανοώντας, ερμηνεύοντας, αξιολογώντας και αναστοχάζόμενα πάνω στα κείμενα που διαβάζουν.*

Εδώ πρέπει να επισημανθεί, ότι ο ρόλος του δασκάλου είναι σημαντικός. Ο δάσκαλος, αποτελεί τον κύριο διαμεσολαβητή ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο, μετατρέποντας την πρωτογενή επαφή του παιδιού με το βιβλίο σε μόνιμη δημιουργική σχέση και το διαμορφώνει σε διά βίου αναγνώστη. Για να το πετύχει αυτό ο δάσκαλος θα πρέπει να αγαπά ο ίδιος το βιβλίο, να γνωρίζει βαθιά την παιδική λογοτεχνία και τα βιβλία, αλλά παράλληλα και το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η λογοτεχνία, όχι μόνο στη γλωσσική έκφραση και τον εμπλουτισμό των γνώσεων του παιδιού, αλλά κυρίως στην αισθητική του καλλιέργεια, την ανάπτυξη της φαντασίας, την ψυχική του ωρίμανση και την ομαλή του κοινωνικοποίηση (Γκίβαλου, 1994:19).

Διδακτική λογοτεχνίας στο δημοτικό

Η λογοτεχνία στο δημοτικό ανθολογείται σε αποσπάσματα έργων, όπως και το μυθιστόρημα. Η προσπάθεια θεωρείται σημαντική, σε σχέση βέβαια με το παρελθόν, ωστόσο όμως υπάρχει και ο αντίλογος όσον αφορά την αποσπασματικότητα των λογοτεχνικών έργων (Παπαγεωργάκης 2006: 73-77). Οι κυριότερες ενστάσεις μπορούν να

συνοπιστούν: α) Το απόσπασμα κάποιες φορές δημιουργεί παρανοήσεις γιατί ο μαθητής δεν έχει ολοκληρωμένη εικόνα. β) Ο αποσπασματικός χαρακτήρας δεν καταφέρνει πολλές φορές να αναδείξει το ιδεολογικό και μυθολογικό σύμπαν του δημιουργού. γ) Ο μαθητής έχει μια ευκαιριακή μόνο γνωριμία με τη λογοτεχνία. Οι αδυναμίες συνδέονται και με τη χρήση του «μοναδικού εγχειριδίου», η οποία θεωρείται σήμερα μια παιδαγωγική πρακτική ξεπερασμένη, εφόσον καθιστά τα κείμενα «σχολικά» και ματαιώνει τη σχέση των μαθητών με αυτά. Επειδή λοιπόν οι αδυναμίες των ανθολογίων στην παρουσίαση ολόκληρου μυθιστορήματος είναι εμφανείς, οι περισσότεροι προτρέπουν στην ολοκληρωμένη παρουσίαση μυθιστορημάτων στην τάξη (Φρυδάκη, 2003: 275). Μέσω της προσέγγισης ολόκληρων έργων, όχι μόνο καλλιεργείται η φιλαναγνωσία αλλά διαμορφώνονται «διά βίου» αναγνώστες (Παπαγεωργάκης, 2006). Εδώ όμως γεννιούνται κάποια ερωτήματα. Ποιος αποφασίζει για το βιβλίο που θα διαβαστεί; Ο δάσκαλος οι μαθητές ή από κοινού; Ποια τα κριτήρια επιλογής; Ποιοι στόχοι θέτονται εξ' αρχής; Τι επιδιώκει ο δάσκαλος με την ανάγνωση του μυθιστορήματος;

Κριτήρια επιλογής

Για την επιλογή του μυθιστορήματος, ελήφθη υπόψη η αναγνωστική εμπειρία των μαθητών, ποιο βιβλίο θα τους ταίριαζε καλύτερα και ο σκοπός και οι στόχοι για τους οποίους καλούνται να το διαβάσουν (Ποσλάνιεκ 1992: 16-18) .

Επιλέχτηκε η διδακτική προσέγγιση του βιβλίου του Ε. Τριβιζά *Η τελευταία μαύρη γάτα*, γιατί από τη συζήτηση που προηγήθηκε με τους μαθητές, φάνηκε να τους ενδιαφέρει το καθαρά βιωματικό θέμα του, καθώς πραγματεύεται σύγχρονα θέματα, όπως ο ρατσισμός, η διαπολιτισμικότητα, οι δεισιδαιμονίες, οι προκαταλήψεις αλλά και η φιλία, η αγάπη, η αλληλεγγύη, θέματα που μας είχαν απασχολήσει και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα. Η προσέγγιση του θέματος θα γίνει, υπό την οπτική γωνία σύγχρονων κοινωνικών προβλημάτων, που απασχολούν την ελληνική κοινωνία και θα έχουν την ευκαιρία να προβληματιστούν, γνωρίζοντας τους χαρακτήρες του μυθιστορήματος, μπαίνοντας στη θέση τους, αποκτώντας ενσυναίσθηση, με απώτερο στόχο να καταλάβουν καλύτερα τον εαυτό τους.

Επιπλέον πρέπει να σημειωθεί, ότι ελήφθη υπόψη η «ανοικτότητα» του έργου, η οποία προσφέρει ευκαιρίες ελεύθερης και δημιουργικής ανάγνωσης. Τα παιδιά καλούνται να γίνουν «συγγραφείς» με πολλαπλές δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, αλλά και να προεκτείνουν ή να συμπληρώσουν τα κενά και τις ελλείψεις «ανάμεσα στις γραμμές».

Στόχοι

Επίπεδο γνώσεων

1. Να γνωρίσουν το συγγραφέα μέσα από τη μελέτη ολόκληρου μυθιστορήματος, προκειμένου να είναι το έναυσμα για ενασχόληση με περισσότερα έργα του.
2. Να καλλιεργήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους.

3. Να κατανοούν, να συγκρίνουν και να αξιολογούν τα κείμενα που διαβάζουν.
4. Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση.

Επίπεδο δεξιοτήτων

1. Να εφαρμόζουν τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.
2. Να αποκτήσουν αισθητική καλλιέργεια «συνομιλώντας» με άλλες τέχνες.
3. Να αξιοποιούν τις ΤΠΕ για μια πιο ευχάριστη και δημιουργική προσέγγιση της φιλιαναγνωσίας και της γνώσης γενικότερα.

Επίπεδο στάσεων

1. Να υιοθετούν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα.
2. Να επιδεικνύουν κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.
3. Να στέκονται κριτικά απέναντι στα κείμενα που διαβάζουν.

Διδακτική μεθοδολογία-δραστηριότητες

Η παρούσα διδακτική προσέγγιση υλοποιήθηκε σε μαθητές ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού. Ενδεικτικός χρόνος για τη συνολική προσέγγιση του έργου, προτείνονται τα οκτώ δίωρα, ένα περίπου τρίμηνο. Διαβάστηκε στην τάξη από κοινού το μυθιστόρημα του Ευγένιου Τριβιζά *Η τελευταία μαύρη γάτα*, και έγινε προσπάθεια, οι παραπάνω στόχοι να επιτευχθούν με ερωτήσεις και δράσεις εμψυχωτικές, ατομικές, αλλά κυρίως ομαδικές, που λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες και τα βιώματα του μικρού αναγνώστη (Παπαδάτος, 2007-2013: 93).

Πάντως σε καμιά περίπτωση μόνο με ερωτήσεις και δραστηριότητες του τύπου: διηγήσου το κείμενο που άκουσες, τι θέλει να πει ο συγγραφέας, τι λέει σε αυτό το σημείο, χαρακτήρισε τους ήρωες, ποια είναι τα μηνύματα, η περίληψη, η κεντρική ιδέα και άλλες ερωτήσεις και δραστηριότητες γνωστικού κυρίως τύπου. Απαραίτητο είναι σε παρόμοιες ερωτήσεις να προστίθενται και ερωτήσεις και δραστηριότητες δημιουργικές, κριτικής ανάγνωσης και εμπάθυσης όπως: **1)** Στο βιβλίο *Η τελευταία μαύρη γάτα* φαίνεται πως για όλα τα στραβά και τα ανάποδα φταίνε οι μαύρες γάτες. Ποιοι μπορεί να είναι οι μαύρες γάτες σήμερα; Να αναφέρεις σχετικά παραδείγματα. **2)** Γιατί πιστεύεις πως οι κάτοικοι του νησιού κυνηγούν τις γάτες και τι συνέπειες θα έχει αυτό στη ζωή τους; Εσύ αν ήσουν στη θέση κάποιων ηρώων πώς θα αντιδρούσες; **3)** Χρωμάτισε τις παραγράφους του κεφαλαίου που διαβάσαμε οι οποίες δείχνουν τα συναισθήματα του ήρωα. Διάλεξε ένα χρώμα για κάθε συναίσθημα και αιτιολόγησε την επιλογή σου. Εσύ βιώνεις τα ίδια συναισθήματα σε στιγμές χαράς και αγωνίας; **4)** Ο ήρωάς μας πίστεψε πως έχασε τον καλύτερό του φίλο. Όμως εκείνος επέζησε. Τι θα έλεγε για τα γεγονότα που συμβαίνουν στο νησί; **5)** Τι θα έλεγες σε ένα συμμαθητή σου για να διαβάσει το βιβλίο *Η τελευταία μαύρη γάτα*; **6)** Πάρε μια φανταστική συνέντευξη από το Μαύρο Γάτο ή από τον Ευγένιο Τριβιζά. **7)** Τι μέτρα θα έπαιρνες εναντίον της λέσχης των προληπτικών και πώς θα προστάτευες τις μαύρες γάτες; **8)** *Η τελευταία μαύρη γάτα* μας στέλνει ένα γράμμα. Τι να μας λέει; **9)** Τι θα συνέβαινε αν... *Η τελευταία μαύρη*

γάτα γινόταν άσπρη; και άλλες δραστηριότητες που γειτνιάζουν με άλλες μορφές τέχνης όπως θεατρική αγωγή, μουσική, ζωγραφική, κατασκευές, παιχνίδια κ.λπ.

Σχηματικά οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες διεξήχθησαν σε τρία επίπεδα:

Πριν από την ανάγνωση

Έγινε συζήτηση στην τάξη για τον τίτλο, την εικόνα του εξώφυλλου, το κείμενο του οπισθόφυλλου, το πιθανό περιεχόμενο του βιβλίου, το συγγραφέα κ.λπ. Ενδεικτικές δραστηριότητες, από τις πολλές που χρησιμοποιήθηκαν είναι και οι παρακάτω. Πρέπει να σημειώσουμε ότι για κάθε δραστηριότητα, αντιστοιχεί και ένα φύλλο εργασίας, όπως αυτά που παρουσιάζουμε.

Δραστηριότητα 1

Παρατήρησε προσεχτικά τα εξώφυλλα του βιβλίου, όπως προβάλλονται στο διαδραστικό πίνακα. Μπορείς να διακρίνεις τον ήρωα του βιβλίου; Ποιο νομίζεις ότι είναι το θέμα του βιβλίου βλέποντας τις εικόνες; Φαντάσου και συμπλήρωσε στο σημείωμα του φύλλου εργασίας, ποιος μπορεί να είναι ο τίτλος του βιβλίου;

Βοήθεια για το δάσκαλο: Οι μαθητές περιγράφουν μόνο ό,τι βλέπουν στο εξώφυλλο. Συζητούν, σε μικρές ομάδες, τι συναισθήματα προκαλεί στους μαθητές το εξώφυλλο. Όλες οι απαντήσεις των μαθητών καταγράφονται στον πίνακα.

Δραστηριότητα 2

Δες πολύ προσεχτικά το βίντεο που έχει δημιουργηθεί για το βιβλίο *Η τελευταία μαύρη γάτα*. Μπορείς να μαντέψεις τι συμβαίνει στην ιστορία; Κάνε μια πρόβλεψη για το μέλλον του ήρωα.

YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=8NyKH8YX1GU>

Δραστηριότητα 3

Παρατήρησε την εικόνα από το βιβλίο *Η τελευταία μαύρη γάτα*. Τι νομίζεις πως συμβαίνει στον ήρωα της ιστορίας; Κάνε μια πρόβλεψη. Σημείωσε την σε ένα χαρτάκι και φύλαξέ την σε ένα κουτί. Μόλις διαβάσεις το κεφάλαιο που αντιστοιχεί η εικόνα, άνοιξε το κουτί. Έκανες τη σωστή πρόβλεψη για την εξέλιξη της ιστορίας; Τι συνέβη τελικά στον ήρωα; Προβάλλουμε μια εικόνα του βιβλίου με τη βοήθεια προβολικού στον πίνακα ή στο διαδραστικό πίνακα.

Δραστηριότητα 4

Γνωρίζω το συγγραφέα. Μπορείς να μαντέψεις κάποια στοιχεία από τη ζωή του συγγραφέα παρατηρώντας την εικόνα; Γράψε λίγα λόγια γι' αυτόν!



Πίνακας 1

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

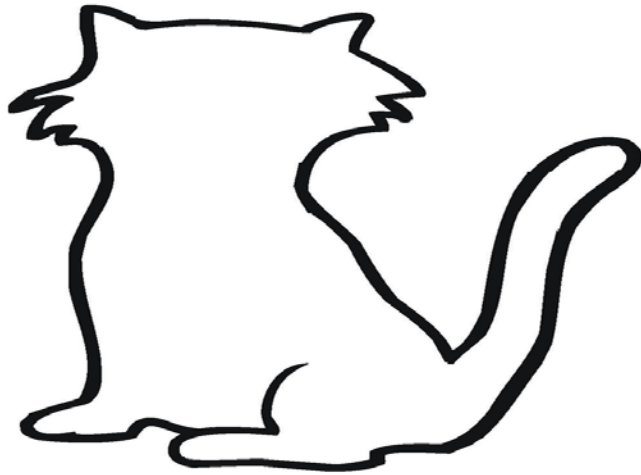
Αφού διαβάστηκαν τα κεφάλαια του μυθιστορήματος στην τάξη και, ανάλογα με το περιεχόμενο, επελέγησαν δραστηριότητες, όπως συνομιλία με τους ήρωες, λέμε τη συνέχεια, ζωγραφίζουμε, «μπαίνουμε» στη θέση των ηρώων, εκφράζουμε συναισθήματα κ.λπ.

Δραστηριότητα 1

Στο κεφάλαιο 18 ο ήρωάς μας κάνει μια προσπάθεια να ενώσει όλες τις γάτες, ώστε να αντιμετωπιστεί ο κίνδυνος. Όμως δε βρίσκει την ανταπόκριση που περίμενε! Καμία γάτα δε θέλει να το διακινδυνεύσει για να σωθούν οι μαύρες γάτες. Και δε φτάνει μόνο αυτό! Ο ήρωας παραλίγο να καεί ζωντανός, όμως σώθηκε... Αποφάσισε να γράψει ένα γράμμα, κάνοντας μια τελευταία προσπάθεια να σωθεί το είδος του. Σε ποιον λέτε να έγραψε το γράμμα; Τι ανέφερε σε αυτό; Ζήτησε βοήθεια και από πού; Ή θέλησε να γράψει σε ένα αγαπημένο πρόσωπο για ό,τι του συμβαίνει; Εσύ θα αποφασίσεις! Θυμήσου: Αυτό το γράμμα είναι μια κραυγή για βοήθεια! Δεν έχει πολύ χρόνο να το γράψει! Είναι ταλαιπωρημένος, κυνηγημένος, απελπισμένος, βρεγμένος και μόνος!

Δραστηριότητα 2

Μέσα στο περίγραμμα της γάτας συνομίλησε με τον ήρωα, γράψε ένα μήνυμα ή ένα ποίημα σχετικό με αυτά που συζητήσαμε (φτιάχνουμε το Γατοβιβλίο).



Δραστηριότητα 3

Συνδύασε τις παρακάτω λέξεις και εικόνες και γράψε στο πλαίσιο την περίληψη του κεφαλαίου 24 του βιβλίου *Η τελευταία μαύρη γάτα*.

<i>έκπληξη</i>	<i>απομακρύνομαι</i>	<i>ηλιόλουστος</i>	
<i>παρακολουθώ</i>		<i>δάσος</i>	
<i>αλλαγή</i>		<i>κορδέλες</i>	
	<i>αγάπη</i>	<i>πλεκτάνη</i>	<i>αστέρια</i>
		<i>χτύπημα</i>	<i>αναίσθητος</i>

Δραστηριότητα 4

Επιλέγω μια στιγμή αγωνίας που έζησε ο ήρωάς μας και τη ζωγραφίζω.

Πίνακας 2

Μετά την ανάγνωση

Συνδέθηκε το κείμενο διαθεματικά με άλλα μαθήματα, όπως Θεατρική Αγωγή, Εικαστικά, Μουσική, έγινε συνομιλία με τους ήρωες άλλων βιβλίων, σύγκριναν, παρήγαγαν γραπτό λόγο κ.λπ.

Δραστηριότητα 1

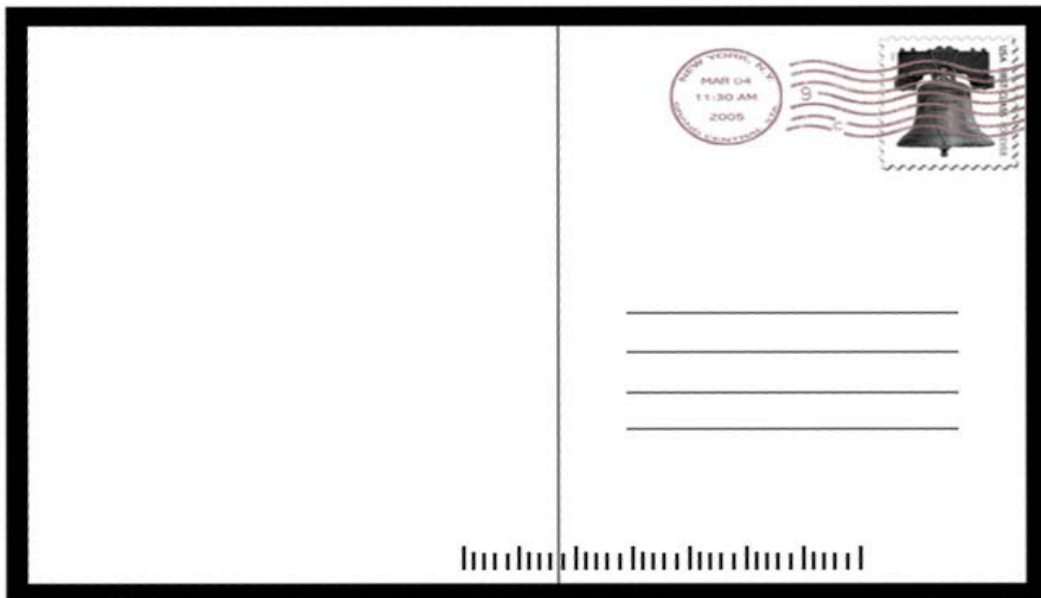
Εργάζεσαι σε εκδοτικό οίκο, στον τομέα της εικονογράφησης και ο εκδότης σου σου ζητά να δημιουργήσεις το εξώφυλλο του βιβλίου που διάβασες. Μπορείς να χρησιμοποιήσεις μαρκαδόρους, ξυλομπογιές ή τη μέθοδο κολάζ.

Δραστηριότητα 2

Μάντεψε τι απόγινε τελικά ο ήρωας της ιστορίας μας. Γράψε εδώ την άποψή σου!

Δραστηριότητα 3

Μόλις ολοκλήρωσες το βιβλίο *Η τελευταία μαύρη γάτα*. Είσαι ενθουσιασμένος! Θέλεις να μιλήσεις γι' αυτό σε κάποιο αγαπημένο σου πρόσωπο που δε βρίσκεται κοντά σου. Επιλέγεις να φτιάξεις μια καρτ-ποστάλ την οποία θα του ταχυδρομήσεις.



Δραστηριότητα 4

Διάλεξε με την ομάδα σου την πιο σημαντική σκηνή του βιβλίου, να την δραματοποιήσεις αφού γράψεις πρώτα τους διαλόγους. Δώσε έπειτα την παράστασή σου.

Πίνακας 3

Αποτίμηση-Αξιολόγηση

Οι μαθητές ανέπτυξαν, μέσω της εμπλοκής τους σε ομάδες, λόγω των γόνιμων αλληλεπιδράσεων, συνεργατικές δεξιότητες που είχαν ως αποτέλεσμα την επίτευξη κοινών στόχων. Σε επόμενη φάση, συμπληρώνοντας και τα φύλλα εργασίας, οι μαθητές ανακάλυψαν τις προσωπικότητες των ηρώων, μέσα από τις δράσεις και τα κίνητρά τους,

με αποτέλεσμα να ταυτιστούν με κάποιους απορρίπτοντας κάποιους άλλους, εμπλουτίζοντας έτσι τον κώδικα αξιών τους και αναπτύσσοντας την ενσυναίσθησή τους. Ο επιδιωκόμενος αρχικός στόχος, που ήταν η γνωριμία με το συγγραφέα και η δημιουργία κινήτρου για να γνωρίσουν περισσότερα έργα του, επιτεύχθηκε σε κάποιο βαθμό, αφού αρκετοί μαθητές δήλωσαν ότι θα διαβάσουν τουλάχιστον ένα ακόμα έργο του. Επίσης όλοι οι μαθητές συμμετείχαν με χαρά στις ομάδες και ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους, συνέβαλλαν στην επίτευξη των κοινών στόχων.

Η λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, πλέον, είναι ένα μη αξιολογήσιμο μάθημα με τη στενή έννοια του όρου. Ο ρόλος του δασκάλου είναι να καλλιεργήσει στα παιδιά τη φιλαναγνωσία και όχι να τα αξιολογήσει γι' αυτό. Τα λάθη που προκύπτουν τα αξιολογεί δημιουργικά. Επιβραβεύει όλες τις οπτικές καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας και όχι μόνο στο τέλος. Εκείνο που ουσιαστικά επιδιώκει είναι να εκφράζουν τα παιδιά τα συναισθήματά τους, να αιτιολογούν την άποψή τους, να συνθέτουν κείμενα, να ερμηνεύουν και να αξιολογούν τα κείμενα που διαβάζουν.

Η αξιολόγηση των μαθητών (κυρίως αυτοαξιολόγηση) έγινε σε δύο επίπεδα: α) από το πώς εργάστηκαν στις ομάδες (συμμετοχή, τήρηση κανόνων διαλόγου, επεξεργασία φύλλων εργασίας, παραγωγή γραπτού λόγου και β) από τα κείμενα που οι ίδιοι παράγαν (επιλογή σωστών τύπων κειμένου ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας, αντίληψη λειτουργίας κειμένων ως φορέας μηνυμάτων κ.ά. Τέλος αξιολογήθηκε η ίδια η μαθησιακή διαδικασία (κλίμα, ενδιαφέρον, ευχαρίστηση), ώστε οι μαθητές να έχουν και ένα άλλο κίνητρο για το ταξίδι στον κόσμο της φιλαναγνωσίας, στην εκδρομή χωρίς τέλος, κατά τον Εμπειρικό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση (και από μετάφραση)

Αποστολίδου, Β.-Χοντολίδου, Ε. (2006), (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα. Τυπωθήτω.

Iser, W. (2000). Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη, στο Μ. Λεοντσίνη, (επιμ.) *Όψεις της Ανάγνωσης (μτφρ. Κ. Αθανασίου-Φ. Σιατίστας)*. Αθήνα: Νήσος.

Καλογήρου, Τ. (2007). Από τον εγγραμματισμό στη λογοτεχνική ανάγνωση, στο Ματσαγγούρας Η. (επιμ.). *Σχολικός εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α.-Καλογήρου, Τζ.-Χαλκιαδάκη, Α. (2004), (επιμ.). *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*. Αθήνα. Πατάκης.

- Παπαγεωργιάκης, Δ. (2006). Παρουσίαση μυθιστορήματος στο Λύκειο, στο Β. Αποστολίδου-Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Πάτσιου, Β.-Καλογήρου, Τ. (2013), (επιμ.). *Η δύναμη της λογοτεχνίας*. Αθήνα. Gutenberg.
- Παπαδάτος, Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις-Δραστηριότητες*. Αθήνα, Πατάκης.
- Πολάσνιεκ, Κρ. (1992). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα (μετφρ. Αθήνη, Σ.)*. Αθήνα. Καστανιώτης.
- ΥΠΕΠΘ-ΕΚΕΒΙ. (2013). *Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης της Φιλιαναγνωσίας των Μαθητών. Επιμορφωτικό Υλικό*. Αθήνα.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα. Κριτική.
- Vygotsky, I. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα* (μετφρ. Α. Ρόδη). Αθήνα. Γνώση.

Ξενόγλωσση

- Allan, J., Ellis, S. & Pearson, C. (2005). *Literature Circles, Gender and Reading for Enjoyment*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.
- Atwell, N. (2007). *The reading zone: How to help kids become skilled, passionate, habitual, critical readers*. New York: Scholastic.
- Collie, J. Slater, S. (1990). *Literature in the language classroom, A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press
- Jenkins, E.-Austin, M. (1987). *Literature for children about Asian and Asian Americans*. New York Greenwood Press.

Διεπιστημονική εκπαιδευτική δραστηριότητα για την αξιοποίηση του μουσειακού αντικειμένου στην προαγωγή της σχολικής γνώσης

Ανδρεαδέλλη Ελένη
Μ.Δ.Ε στην Παιδαγωγική
andreadellieleni@gmail.com

Καραμανέ Ευφημία
Υποψήφια Διδάκτορας
efikara09@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια διεπιστημονική εκπαιδευτική δραστηριότητα η οποία στηρίζεται στην αμφίδρομη σχέση μουσείου και σχολείου και συνδέει την ιστορική και μουσική αγωγή με τη μουσειακή εκπαίδευση. Η διδασκαλία της ιστορίας διευρύνεται και εμπλουτίζεται με την αξιοποίηση του μουσειακού υλικού και η μουσική συμπλέκεται με τις ανθρώπινες δραστηριότητες και εμφανίζεται ως διαχρονική πολιτιστική αξία. Δημιουργείται ένα φανταστικό αφήγημα ως ενοποιητικό νοηματικό πλαίσιο μέσα από το οποίο 40 μαθητές αναλαμβάνουν τον ρόλο του χρονοταξιδιώτη και καλούνται να εξερευνήσουν τη βυζαντινή εποχή, να συνδυάσουν, να επιλύσουν προβλήματα και να εκπληρώσουν φανταστικές αποστολές στον χώρο του μουσείου με εφόδια τα σχολικά βιβλία και τα μουσειακά αντικείμενα.

Λεξείς-Κλειδιά: διεπιστημονικότητα, μουσείο, ιστορική αγωγή, μουσική

Μουσειακή εκπαίδευση και σχολική γνώση

Με τον όρο μουσειακή εκπαίδευση εννοείται η εκπαίδευση που αξιοποιεί το μουσείο ως πηγή μάθησης. Είτε σχεδιάζεται και καθοδηγείται από το μουσείο είτε από το σχολείο, σήμερα αναγνωρίζουμε τον ρόλο του μουσείου ως κοινού τύπου εκπαίδευσης και πολιτισμού, όπου ο μαθητής ευαισθητοποιείται απέναντι στην πολιτιστική του κληρονομιά και εξοικειώνεται με διαχρονικές μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης (Λιάκου, 2009). Βέβαια, το μουσειακό αντικείμενο δεν είναι αυτόνομο στον χώρο και τον χρόνο, αλλά αποτελεί μέρος ενός πολιτισμού από τον οποίο εκπορεύεται και εξαρτάται (Ζαχαράτου, 2015). Η μελέτη της υλικής διάστασης αυτού του πολιτισμού εξετάζεται με βάση την κοινωνία, τις σχέσεις, τον ρόλο και τη σπουδαιότητα των υλικών αντικειμένων στη ζωή των ατόμων, με σκοπό την κατανόηση του ανθρώπου ως πολιτιστικού όντος, τη διασφάλιση της πολιτισμικής συνέχειας της κοινωνίας και συγχρόνως την εξέλιξή της. Ωστόσο, η έννοια του πολιτισμού περιλαμβάνει διαφορετικές ανθρώπινες δράσεις με χαρακτήρα θρησκευτικό, ηθικό, αισθητικό, τεχνικό, επιστημονικό κ.ά. (Βουδούρη, 2003). Η γνώση των πολλών όψεων του παρελθόντος και της πολιτισμικής εξέλιξης ενός λαού είναι απαραίτητη για τη διατήρηση της ιστορικής μνήμης και την ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης, για την εκτίμηση της αξίας των πολιτισμικών αγαθών και παράλληλα την κατανόηση της διαφορετικότητας (Merriman, 1999).

Το πολιτισμικό πλαίσιο δεν κληρονομείται αυτομάτως και τα πολιτισμικά συμβάντα δεν παραδίδονται παθητικά από γενιά σε γενιά ως δεδομένες καταστάσεις, αλλά ανασύρονται και ανασυντίθενται δημιουργικά ως δυναμικές, διαλογικές αλληλεπιδράσεις μέσα από ποικίλες διαδικασίες μάθησης (Κόκκινος, 2000· Hertzfelt, 1998). Το μάθημα

της ιστορίας, στο πλαίσιο της διακριτής τυπικής εκπαίδευσης, αποτελεί τα τελευταία χρόνια πεδίο προβληματισμού και αμφισβήτησης, που αφορά κυρίως το περιεχόμενο, τους σκοπούς, το αξιακό υπόβαθρο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Σύγχρονες επιστημολογικές αντιλήψεις οδήγησαν στη διατύπωση αναθεωρητικών προτάσεων σχετικά με το περιεχόμενο και τη διδακτική της ιστορίας, οι οποίες επικεντρώνονται στη διασύνδεση της ιστορικής γνώσης με τα ποικίλα πεδία της ανθρώπινης έκφρασης και δράσης, τα οποία εξετάζονται ως σύνθετα πολιτισμικά γεγονότα (Κόκκινος, 1998:247). Σύμφωνα με τις αντιλήψεις αυτές, το μάθημα της σχολικής ιστορίας μπορεί να αποτελέσει πρόσφορο πεδίο διεπιστημονικής μελέτης μέσω της ανάδειξης κοινών τόπων συνάντησης και δυναμικών σχέσεων με τα άλλα σχολικά γνωστικά αντικείμενα. Αυτό συνάδει με τις μελέτες για τη συμπληρωματικότητα των επιστημών και την ολιστική προσέγγιση της σχολικής γνώσης, μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενιαιοποιημένων σχημάτων με διεπιστημονικές κατευθύνσεις, κατά τις οποίες τα μαθήματα διατηρούν τα όρια και τα χαρακτηριστικά τους και παράλληλα προωθείται η ανεύρεση τρόπων σύμπραξης και συσχέτισης του περιεχομένου τους (Παπαγούνος, 1998). Έτσι, οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες συνδέονται με τις εφαρμοσμένες και οι τέχνες διαπερνούν τα σχολικά γνωστικά αντικείμενα, αναδεικνύοντας πεδία κοινών περιεχομένων (Χατζηγεωργίου, 2001). Σε αυτή την κατεύθυνση, η μουσική τέχνη μπορεί να αποτελέσει έναν ενδιαφέροντα τομέα έρευνας των διαφορετικών μουσικών εκφάνσεων εντός των μεταβαλλόμενων ανθρώπινων δραστηριοτήτων (Michels, 1994 ·Machlis & Forney, 1996).

Για την εφαρμογή τέτοιων προσεγγίσεων απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η αποσύνδεση της σχολικής γνώσης από την παρωχημένη διδακτική τεχνικών απομνημόνευσης. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης με επικρατέστερη αυτή του εποικοδομισμού διέπονται από τη βασική ιδέα ότι η μάθηση συντελείται μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις ζωής και οικοδομείται από τον μαθητή με διαδικασίες ένταξης των νέων πληροφοριών στα προϋπάρχοντα νοητικά σχήματα (Κουζέλης, 1991:35). Άρα, η αποτελεσματική διδασκαλία μπορεί να επιτευχθεί μόνο εφόσον οι μαθησιακές πρακτικές μετατοπιστούν από το γνωστικό περιεχόμενο στην κατανόηση και στην εφαρμογή των μηχανισμών μάθησης, ώστε το μάθημα να αποκτήσει τον χαρακτήρα της προσωπικής ανακάλυψης (Κόκκινος, 1998: 247).

Όμως, παρά την αλλαγή των αντιλήψεων για τη μάθηση, τη διδασκαλία, τη σχολική γνώση και τον ρόλο του σχολείου, παρά την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων και την εισαγωγή της διεπιστημονικότητας στην εκπαίδευση, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών επιστημονικών κλάδων αποτελεί ακόμα ζητούμενο. Τα παραδείγματα διεπιστημονικών διδακτικών πρακτικών είναι αποσπασματικά και δεν διέπουν τον κύριο κορμό της διδακτικής πρακτικής. Αφορούν κυρίως διαθεματικές δραστηριότητες σε παράλληλη πορεία με το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα και όχι τη διασύνδεση συγκεκριμένων περιεχομένων διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος. Παρότι ο στόχος του ανοιχτού σχολείου στην κοινωνία έχει τεθεί από την επιστημονική κοινότητα και πρόσφατα από τους σχεδιαστές των σχολικών προγραμμάτων σπουδών, στη σχολική πράξη η μάθηση φαίνεται αποκομμένη από

την κοινωνία και τα συμβάντα του πολυσύνθετου περιβάλλοντος (Πανταζής & Σακελαρίου, 2015).

Η αξιοποίηση του μουσειακού υλικού βοηθάει στην κατεύθυνση της διεύρυνσης της σχολικής ζωής και της ένταξης στοιχείων της κοινωνίας στη σχολική διαδικασία μάθησης με τελικό σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης του παρελθόντος και ερμηνείας των χαρακτηριστικών του παρόντος (Λεοντσίνης, 1999). Το μουσείο ως φορέας πολιτισμού, αλλά και η μουσειακή πράξη μπορούν να συμβάλλουν στη βιωμένη εμπειρία μάθησης. Όταν τα αντικείμενα αποκτούν ζωή, φανερώνουν τον ρόλο τους στην ανασυγκρότηση των παλιότερων κοινωνιών και οδηγούν στην αναζήτηση και τη γνώση, συνδέουν την ιστορία με το ανθρώπινο περιβάλλον, τις τέχνες με τις συνήθειες και τις συνθήκες που τις δημιούργησαν. Η σχολική γνώση συνδέεται μέσω του μουσείου με το παρελθόν και το παρόν.

Η δραστηριότητα

Σχεδιασμός. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε εκπαιδευτική δραστηριότητα, η οποία είχε τη μορφή της οργανωμένης καθοδηγούμενης επίσκεψης στο μουσείο (Μούλιου, 2005). Σκοπός ήταν η διεπιστημονική διασύνδεση συγκεκριμένων περιεχομένων των σχολικών μαθημάτων της Ιστορίας και της Μουσικής Β΄ Γυμνασίου, με την αξιοποίηση του μουσειακού υλικού του μουσείου. Σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε γύρω από τρεις άξονες, τη διεπιστημονικότητα, τη σχολική γνώση και το μουσειακό αντικείμενο. Αναφορικά με τη διεπιστημονικότητα, ενεπλάκησαν τα πεδία της ιστορικής και της μουσικής επιστήμης, ενώ σχετικά με τη σχολική γνώση επιλέχθηκαν τα τρία πρώτα κεφάλαια από το βιβλίο ιστορίας μαθητή *Μεσαιωνική και νεότερη ιστορία* και τα κεφάλαια «Εδώ είναι Βαλκάνια» και «Ο γύρος της Ελλάδας» από το βιβλίο μουσικής μαθητή, με επεκτάσεις στη βυζαντινή υμνογραφία και σημειογραφία. Σχετικά με το μουσειακό αντικείμενο, αξιοποιήθηκαν οι εννέα θεματικές αίθουσες του Μουσείου Βυζαντινού Πολιτισμού Θεσσαλονίκης (ΜΒΠ). Η διασύνδεση των τριών αξόνων επιτεύχθηκε μέσα από τη δημιουργία ενός φανταστικού αφηγήματος, το οποίο προσέφερε ένα νοηματικό πλαίσιο αναφοράς και οδήγησε τους μαθητές να ψάξουν, να μάθουν, να συνθέσουν και να παρουσιάσουν, ενεργοποιώντας διαδικασίες βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης και επίλυσης προβλήματος (Χατζηδήμου, 2007·Ματσαγγούρας, 2006·Βερτσέτη, 2003·Hooper – Greemhill, 1999). Επιπλέον, αξιοποιήθηκε το παιχνίδι ρόλων, τεχνική η οποία διεγείρει τις νοητικές λειτουργίες, την οργάνωση της συνεργασίας και της επικοινωνίας, τη σύνθεση, την ανάλυση και την ενθάρρυνση για υποθέσεις (Παπαδοπούλου, 2004).

Αναλυτικότερα, μέσα από τη συγκεκριμένη δραστηριότητα επιδιώχθηκε οι μαθητές να βιώσουν την ιστορία μέσα από τις διαφορετικές εκφάνσεις της καθημερινής ζωής, να αξιοποιήσουν τη σχολική ιστορική γνώση και να ανασυνθέσουν το ανθρώπινο περιβάλλον. Να συνδέσουν το μουσειακό αντικείμενο με τις συνθήκες δημιουργίας και χρήσης του, να το ερμηνεύσουν, να δώσουν προσωπικά νοήματα και να το εντάξουν σε ένα ιστορικό πλαίσιο αναφοράς. Να συνδέσουν τη μουσική δημιουργία με το πλαί-

σιο αναφοράς της, να κατανοήσουν τον λειτουργικό ρόλο της μουσικής και τις μεταβολές της και τελικά, να αναγνωρίσουν τις διαφορετικές εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας στις διάφορες περιόδους. Να επιλύσουν προβλήματα μέσα από τη συμμετοχή τους σε μη πραγματικές/φανταστικές καταστάσεις, να εξασκηθούν στην εκπαίδευση του βλέμματος, να εργαστούν ομαδικά και να αποκτήσουν τον ρόλο του ταξιδευτή.

Το φανταστικό αφήγημα, το οποίο αποτελεί επινόηση των διδασκόντων, ακολούθησε την περιοδολόγηση του βιβλίου ιστορίας, ώστε οι τίτλοι και οι υπότιτλοι να αποτελούν κομβικά σημεία χρονολογικής και θεματικής αναφοράς. Χρησιμοποιήθηκαν επιλεγμένες θεματικές ενότητες, κειμενικές και εικονικές πηγές, πλαγιότιτλοι, λέξεις-κλειδιά, ενώ σε άλλες περιπτώσεις ενισχύθηκε η ελεύθερη αναζήτηση στο σύνολο των περιεχομένων των τριών κεφαλαίων του βιβλίου για τον εντοπισμό των απαιτούμενων πληροφοριών. Αυτός ο κεντρικός ιστορικός ιστός διευρύνθηκε και εμπλουτίστηκε με την αξιοποίηση των μουσειακών αντικειμένων, τα οποία μέσα από τη θεματική τους έκθεση (για την οποία το συγκεκριμένο μουσείο έχει λάβει ευρωπαϊκό βραβείο), έστειλαν ένα πολύπλευρο μήνυμα, το οποίο οι μαθητές καλούνταν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν, εκπληρώνοντας το προσδοκώμενο του φανταστικού ρόλου που είχαν αναλάβει. Τέλος, η μουσική δημιουργία ακολούθησε τη χρονογραμμή των γεγονότων, εντάχθηκε και συμπλέχθηκε με τις ανθρώπινες δραστηριότητες, εξέφρασε τις ιστορικές συνθήκες και μεταβολές και εμφανίστηκε ως διαχρονική πολιτιστική αξία.

Προεργασία και προϋποθέσεις. Η δραστηριότητα που περιγράφεται δεν αποτελεί ένα σενάριο διδασκαλίας αλλά, σύμφωνα με τη σκοποθεσία που αναφέρθηκε, προτείνεται ως δραστηριότητα διασύνδεσης, εμπέδωσης και ολιστικής κατανόησης, ώστε η ιστορική γνώση ως βιωμένη εμπειρία να συνδεθεί με τη μουσική ως μια άλλη όψη του ανθρώπινου πολιτισμού, σε ένα εξωσχολικό περιβάλλον ανασυγκρότησης του παρελθόντος. Οι προϋποθέσεις υλοποίησής της σχετίζονται με τους τρεις άξονες γύρω από τους οποίους σχεδιάστηκε. Για να υλοποιηθεί ο άξονας της διεπιστημονικότητας, προηγήθηκε η επιστημονική μελέτη των περιεχομένων και των επιστημονικά τεκμηριωμένων συνδέσεων των μαθημάτων, καθώς και η αναζήτηση αντίστοιχων διδακτικών πρακτικών.

Για να υλοποιηθεί ο άξονας που σχετίζεται με τη σχολική γνώση, προηγήθηκε η επιλογή των συγκεκριμένων περιεχομένων των δύο μαθημάτων, με έμφαση στην τήρηση του αναλυτικού προγράμματος. Αφού η δραστηριότητα εστιάζει στη διασύνδεση, θεωρήθηκε μεθοδολογικά και πρακτικά σκόπιμο να προηγηθεί της δραστηριότητας η διδασκαλία του συνόλου των επιλεγμένων περιεχομένων, δηλαδή πρώτα να διδαχθούν οι μαθητές τα σχετικά κεφάλαια και υποκεφάλαια και στη συνέχεια να προσεγγίσουν τη συνολική εικόνα, τόσο από την πλευρά της ιστορίας όσο και από την πλευρά της μουσικής, ώστε να αναπτυχθούν διασυνδέσεις, να υλοποιηθούν διαδικασίες βιωματικής μάθησης και να αξιοποιηθεί το υλικό του μουσείου.

Για να υλοποιηθεί ο άξονας που σχετίζεται με το μουσειακό αντικείμενο, προηγήθηκε η αναζήτηση της συλλογής του μουσείου και η ανίχνευση των δυνατοτήτων διασύνδεσης με το σχολικό περιεχόμενο. Ακολούθησε εικονική περιήγηση μέσω διαδικτύου, κατανόηση της χωροθέτησης των αντικειμένων και της αφήγησης που υπονοείται μέσω της σύνδεσής τους με το θεματικό περιεχόμενο κάθε αίθουσας. Δύο εξάωρες διαζώσης επισκέψεις των διδασκόντων στο μουσείο ήταν απαραίτητες για τη μελέτη, επιλογή και καταγραφή των αντικειμένων και των πληροφοριών που αυτά φέρουν.

Τέλος, για τη διασύνδεση των παραπάνω έγινε προσεκτική μελέτη της σχολικής ύλης και επιλογή των δυνατών συνδέσμων του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων και του μουσείου. Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται ορισμένα παραδείγματα (βλ. επίσης στο παράρτημα).

ΙΣΤΟΡΙΑ	ΜΟΥΣΙΚΗ	ΜΟΥΣΕΙΟ
1. Πηγή «Η οικοδόμηση της Κωνσταντινούπολης» (σ.7)	«Ύμνοι των πρώτων αιώνων που διατηρήθηκαν σε χρήση» (συμπληρωματικό υλικό)	Αίθουσα 1 «Παλαιοχριστιανικός ναός»
[...έπειτα πάλι έφτιαξε τις ένδοξες εκκλησίες..... έστησε και μια θαυμαστή πορφυρή κολόνα...]	Μουσικό απόσπασμα του εσπερινού ύμνου «Νυν απολύεις τον δούλο σου Δέσποτα»	Μουσειακά αντικείμενα: ▪ Κιονόκρανα ▪ Τοιχογραφία: διάταξη ναού
2. Πηγή «Θεσμοί και εξωτερική εμφάνιση των Σλάβων» (σ.23)	«Σέρβικη και Βουλγάρικη μουσική» (σ.62)	Αίθουσα 2 «Πόλη και κατοικία»
[...μερικοί δεν φορούσαν χιτώνα ή πανωφόρια	Ρυθμική αναπαραγωγή πεντάσημων ρυθμών	Ενδυμασίες
3. Πηγή Μικρογραφία χειρογράφου (σ.49) «Δείπνο πλουσίων»	Πόντος Εικονική πηγή ποντιακού χορού (σ.71) Μουσικό απόσπασμα «Τικ»	Αίθουσα 5 «Οι δυναστείες των Βυζαντινών» Κοσμήματα και πολύτιμα περίτεχνα αντικείμενα

Πίνακας 1: Παράδειγμα διασύνδεσης περιεχομένων σχολείου και μουσείου

Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένοι από τους συνδέσμους που επιλέχτηκαν: εικόνες (βιβλίο ιστορίας σ.8, βιβλίο μουσικής σ.67), κειμενικές πηγές (βιβλίο ιστορίας σ.27), αντικείμενα (βιβλίο ιστορίας σ.33, ΜΒΠ αίθουσα 2), επιτύμβιες επιγραφές (ΜΒΠ αίθουσα 3), πληροφορίες περικειμένου (βιβλίο ιστορίας σ.30), χρυσόβουλα (βιβλίο ιστορίας σ.11, ΜΒΠ αίθουσα 4), χρονοδιαγράμματα (βιβλίο ιστορίας σ.23), νομίσματα (βιβλίο ιστορίας σ.9, ΜΒΠ αίθουσα 2), απεικονίσεις μουσικών οργάνων (ΜΒΠ αίθουσα 4). Με την ολοκλήρωση αυτής της μελέτης διαμορφώθηκε ένα δίκτυο επικοινωνίας σχολικής ύλης και μουσειακού υλικού μέσα από το οποίο δημιουργήθηκαν συμπληρωματικές διαδρομές αναζήτησης και ανατροφοδότησης από το μουσειακό αντικείμενο

προς το σχολικό βιβλίο και αντίστροφα. Κλειδί στην όλη διαδικασία αποτέλεσε η συνεργασία εκπαιδευτικών.

Διαμόρφωση φανταστικού αφηγήματος. Το φανταστικό αφήγημα τιτλοφορήθηκε *Η μηχανή του χρόνου* και περιγράφει την ιστορία ενός ευφυούς μαθητή, ο οποίος έχει φτιάξει μια χρονομηχανή για να ξεφύγει από το παρόν και να ταξιδέψει στο μέλλον, αλλά κάνει λάθος στους υπολογισμούς του και βρίσκεται στο παρελθόν. Ως ταξιδευτής διατρέχει τους αιώνες (ίδρυση και ακμή του Βυζαντίου, 330-1025 μ.Χ.) και περνάει από χρονοπύλες που είναι οι εναρκτήριες ημερομηνίες από τις οποίες ξεκινάει κάθε φορά την περιήγησή του σε συγκεκριμένα συμβάντα μιας περιόδου.

Χρονοπύλες	Συμβάντα
330 μ. Χ (Ίδρυση Πόλης)	Εγκαίνια της Πόλης, Χριστόγραμμα, Διάταγμα Μεδιολάνων, Φόροι, Γερμανικό πρόβλημα, Σχέσεις Χριστιανισμού – Ελληνισμού
527 μ. Χ (Ιουστινιανός Α')	Ιουστινιάνειος Κώδικας, Αγία Σοφία
726 μ. Χ (Λέων Γ')	Αραβικό κράτος, Υγρό Πυρ, Βυζαντινά τείχη, Μάχη του Πουατιέ, Εικονομαχία
810 μ. Χ	Κακώσεις

Πίνακας 2: Ενδεικτική αναφορά χρονολογικών αφετηριών και συμβάντων

Σκοπός του είναι να συλλέξει στοιχεία τα οποία θα του επιτρέψουν να ξαναφτιάξει τη χρονομηχανή και να επιστρέψει στην εποχή μας. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες, μπαίνουν στη θέση του χαμένου στον χρόνο μαθητή και αναλαμβάνουν την αποστολή να ξαναφτιάξουν τη χρονομηχανή. Μεταβαίνουν νοητά στο παρελθόν και το ανασυγκροτούν, αξιοποιώντας πολλαπλές πηγές γνώσης και πληροφοριών, κάνουν επιλογές, βιώνουν διλήμματα, παίρνουν αποφάσεις και λύνουν πραγματικά προβλήματα ενός παρελθόντος κόσμου. Συμμετέχουν ενεργά και συλλέγουν τα απαραίτητα στοιχεία σύμφωνα με τα φύλλα εργασίας και τις οδηγίες που είναι ενσωματωμένες στο αφήγημα.

Υλοποίηση. Μετά την προεργασία των διδασκόντων και την ολοκλήρωση των διδασκαλιών των αντίστοιχων κεφαλαίων των δύο μαθημάτων, ακολούθησε η προετοιμασία των μαθητών για τη δραστηριότητα. Προηγήθηκε συζήτηση για τα χαρακτηριστικά του μουσείου και δόθηκε σχεδιάγραμμα κάτοψης των αιθουσών με αναφορά στο περιεχόμενό τους. Ακολούθησε η παρουσίαση της πλοκής του φανταστικού αφηγήματος και η εξήγηση του τρόπου εργασίας για τη συγκέντρωση των στοιχείων και την εκπλήρωση της αποστολής. Απαιτούμενα μέσα και υλικά κατά την περιήγηση ήταν το κείμενο του αφηγήματος με τα ενσωματωμένα φύλλα εργασίας, η κάτοψη του μουσείου, τα βιβλία ιστορίας και μουσικής και τα κινητά τηλέφωνα των μαθητών για την αναπαραγωγή των μουσικών αποσπασμάτων. Η δραστηριότητα ξεκίνησε με καθοδηγούμενη περιήγηση στον χώρο και παρατήρηση του υλικού και της χωροθέτησής του, με σκοπό την εξοικείωση και τη νοηματοδότηση του περιεχομένου. Ακολούθησε ελεύθερη περιήγηση κατά επιλογή των ομάδων. Η δραστηριότητα διήρκεσε 4 ώρες, συμμετείχαν 40 μαθητές

Β' τάξης γυμνασίου, μια εκπαιδευτικός μουσικής και δύο φιλόλογοι, όλοι διδάσκοντες των αντίστοιχων μαθημάτων.

Διαπιστώσεις και συζήτηση

Για την αξιολόγηση της δραστηριότητας κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, οι εκπαιδευτικοί σημείωναν παρατηρήσεις σχετικά με τέσσερις άξονες: α) τη συμμετοχή των μαθητών, β) την εμπλοκή, γ) τη δραστηριοποίηση, δ) την ομαδική εργασία. Με την ολοκλήρωσή της οι μαθητές συμπλήρωσαν στον χώρο του μουσείου φύλλα αξιολόγησης της δραστηριότητας με σύντομες ημιδομημένες ερωτήσεις.

Αναφορικά με τη συμμετοχή και τη δραστηριοποίηση, οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι ήταν σταθερά υψηλές, με μικρή κάμψη μετά την 3^η ώρα, η οποία αποδόθηκε στην αναμενόμενη κούραση. Η εμπλοκή των μαθητών αυξανόταν σταδιακά μέχρι το τέλος, ενώ η ομαδική εργασία παρέμεινε σταθερά υψηλή. Όλοι οι μαθητές εξέφρασαν την ικανοποίησή τους από την επίσκεψη. Τη χαρακτήρισαν ιδιαίτερη, ενδιαφέρουσα, σημείωσαν τη σωματική και πνευματική κόπωση, παρότι εξακολουθούσε να υπάρχει έντονη διάθεση για συμμετοχή και ολοκλήρωση της αποστολής. Δήλωσαν ότι κέρδισαν γνώσεις και μέσα από τις ομαδικές αναζητήσεις βοηθήθηκαν να κατανοήσουν [...σε ποιο σημείο του βιβλίου θα ψάξουμε για να βρούμε αυτό που θέλουμε]. Δεν δυσκολεύτηκαν να εργαστούν ομαδικά γιατί η κατανομή εργασιών και αρμοδιοτήτων ήταν ο μόνος τρόπος για να ολοκληρώσουν κάθε αποστολή και αισθάνθηκαν ότι [...ζούσαν εκείνη την εποχή]. Είδαν τη σύνδεση της μουσικής με τις ανθρώπινες δραστηριότητες και το κοινωνικό περιβάλλον, ενώ εντόπισαν τις μεταβολές από εποχή σε εποχή. Επισήμαναν πως επισκέφτηκαν τόσες πολλές φορές κάθε αίθουσα που πλέον είχαν απομνημονεύσει τη θέση των αντικειμένων. Στην αρχή δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τον τρόπο εργασίας και τη συνδυαστική συμπληρωματική λειτουργία της ιστορικής και μουσικής πληροφορίας με τη μουσειακή εμπειρία. Τέλος, δεν περίμεναν ότι θα περνούσαν ευχάριστα σε ένα μουσείο.

Συνοψίζοντας, η δραστηριότητα που παρουσιάστηκε έδειξε πως οι μαθητές μέσα από την αισθητική εμπειρία και τη θετική ψυχολογική ανταπόκριση μοιράστηκαν αρμοδιότητες και έγιναν παρατηρητές και ταξιδευτές μιας άλλης εποχής. Παρατήρησαν τον χώρο, βίωσαν γεγονότα, επινόησαν, συνδύασαν το περιεχόμενο των βιβλίων τους με τον κόσμο του μουσείου στην κατεύθυνση της απόκτησης μιας συνολικής εικόνας του πολιτισμικού τοπίου. Φαίνεται πως μέσα από τη διεπιστημονική προσέγγιση ιστορίας, μουσικής και μουσειακού υλικού, το σχολείο συνδέεται με την εξωτερική πραγματικότητα και δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να αναπτύξουν προσωπικές νοητικές διεργασίες και να εξασκηθούν στην κατανόηση των πολλών όψεων της ζωής των ανθρώπων του παρελθόντος. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η σύνδεση των σχολικών περιεχομένων αποτελεί το κλειδί, ώστε τα σχολικά μαθήματα να αποτελέσουν γέφυρα μεταξύ της επιστημονικά συγκροτημένης γνώσης και της βιωμένης εμπειρίας.

Βιβλιογραφία


- Βέμη, Β. (2000). Η παιδεία ως διαχρονική αξία και οι εκφάνσεις της. Το σήμερα και το αύριο. *Επτάκυκλος*, 14, 177-185.
- Βερτσέτης, Α. (2003). *Διδακτική*, τ.Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Βουδούρη, Δ. (2003). *Κράτος και Μουσεία. Το θεσμικό πλαίσιο των αρχαιολογικών μουσείων*. Αθήνα – Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Hertzfeld, M. (1998). *Η ανθρωπολογία μέσα από τον καθρέπτη. Κριτική Εθνογραφία της Ελλάδας και της Ευρώπης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). *The educational role of the museum*. London: Routledge.
- Ζαχαράτου, Α. (2015). Μουσείο – Σχολείο. Η ανάδειξη μιας αμφίδρομης σχέσης μέσα από την καταγραφή – ανάλυση δύο Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Ιστορικού Μουσείου Κρήτης. *Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*. Λάρισα, 23-25 Νοεμβρίου, 330-338.
- Κόκκινος, Γ. (1998). Η Διδακτική της Ιστορίας. Διεπιστημονικό, αλλά και αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο. Η ελληνική απόκλιση. *Μνήμων*, 20, 245-250.
- Κόκκινος, Γ. (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουζέλης, Γ. (1991). *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο: ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Λαπουρτάς, Α., Δημητρακάκη, Α. (1993). Μουσείο και επικοινωνία: περί όρων και ορίων, *Αρχαιολογία*, 48, 87-93.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). *Ιστορία – Περιβάλλον και η διδακτική τους*, Αθήνα: Λεοντσίνης.
- Λιάκου, Ε. (2009). *Ο ρόλος της μουσειακής εκπαίδευσης μέσα από το πλαίσιο των πολιτισμικών μαθημάτων και των πολιτιστικών δραστηριοτήτων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών του τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας*. Μεταπτυχιακή εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
- Machlis, J. & Forney, Ch. (1996). *Η απόλαυση της μουσικής*. Αθήνα: Fagotto.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Merriman, N. (1999). Ανοίγοντας το μουσείο στο κοινό. *Αρχαιολογία και Τέχνες*, 72, 43-46.
- Michels, U. (1994). *Ατλας της μουσικής*. Αθήνα: Φίλιππος Νάκας.

- Μούλιου, Μ. (2005). Μουσεία: πεδία στην κατανόηση του κόσμου, *Τετράδια Μουσειολογίας*, 2, 9-17.
- Πανταζής, Σ. Χ., & Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2015). Η μάθηση στην εποχή των αλλαγών. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 95-109.
- Παπαγούνος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της γνώσης: μέθοδοι και αντικείμενο των επιστημών: διεπιστημονική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαδοπούλου, Σμ. (2004). *Η συναισθηματική γλώσσα*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.
- Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στη θεματική της διδακτικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Η μηχανή του χρόνου.

Φανταστικό αφήγημα με ενσωματωμένα φύλλα εργασιών (αποσπάσματα)
 {.....}

 Άνοιξε τα μάτια του. Είχε λιποθυμήσει και τώρα σιγά σιγά συνερχόταν. Ήταν ακουμπισμένος σε έναν κίονα. Το κιονόκρανο έμοιαζε αρχαιοελληνικό.

Αίθουσα 1





Παρατήρησε τον χώρο και βρες τους δύο πιθανούς αρχιτεκτονικούς ρυθμούς του κιονόκρανου.....[κορινθιακός και ιωνικός].



Μέτρησε τα γράμματα των δύο λέξεων και πρόσθεσέ τα. Ο αριθμός που βρήκες είναι το 1^ο στοιχείο [18]

 Ο καιρός ήταν καλός. Άνοιξη. Κάτι ακουγόταν από μακριά..


 *Άκουσε το πρώτο απόσπασμα από το κινητό σου. Πρόκειται για κοσμική ή εκκλησιαστική μουσική; ...[εκκλησιαστική]..... Η μουσική είναι μονοφωνική;.....[ναι].*

 Ακολούθησε κι αυτός το ρεύμα. Βρέθηκε σε ένα ύψωμα και αγνάντευε τη θέα μπροστά του. Στα πόδια του απλωνόταν ο Κεράτιος κόλπος. Στο βάθος είδε εξέδρες τοποθετημένες στα πλοία και στην αποβάθρα. Κόσμος πολύς.

Αίθουσα 2




Παρατήρησε τον χώρο και περίγραψε τι ρούχα φορούσαν οι άνθρωποι.

 -Να έρχεται, άκουσε να λένε. Και τότε ξεπρόβαλε Αυτός, ο ανίκητος Ήλιος.




Ποιος ήταν;[Κωνσταντίνος Α'].....


 Ξαφνικά οι φωνές σταμάτησαν και ξεκίνησε η τελετή των εγκαινίων. Και τότε κατάλαβε πού βρισκόταν.



Πού βρισκόταν;[εγκαίνια Κωνσταντινούπολης. Πότε; ...[330 μ.Χ.].

 Με ένα νεύμα η γιορτή ξεκίνησε. Άφθονο φαγητό, κρασί χοροί και τραγούδια. Μια ομάδα εμπόρων συζητούσε: -Μπράβο στον αυτοκράτορα. Με τα μέτρα που

έχει πάρει εδώ και χρόνια, έχει ενισχύσει όχι μόνο το εμπόριο αλλά και την οικονομική δραστηριότητα όλης της αυτοκρατορίας.

 Σε ποιο μέτρο αναφέρονται οι έμποροι;.....[σταθερό χρυσό νόμισμα].

Αίθουσα 1



Παρατήρησε τον χώρο και βρες τα αντικείμενα στα οποία αναφέρονται οι έμποροι ...[χρυσά νομίσματα] Τι απεικονίζεται σε αυτά; ... [Χριστόγραμμα]



Μια ομάδα νεαρών φωνάζει:

-Ζήτω ο αυτοκράτορας. Με τη συμφωνία που έκλεισε παλιότερα και την υπογραφή του διατάγματος έχουμε επιτέλους τη θρησκευτική μας ελευθερία.



Σε ποιο διάταγμα αναφέρονται οι νεαροί; Πότε; Με ποιον;... [σ.8]

{.....}

Αίθουσα 2



Βρισκόταν σε μια ορθογώνια πλατεία που εκτεινόταν σε έκταση περίπου 20 στων. Στην πραγματικότητα ήταν δύο πλατείες ενωμένες σε σχήμα Π



Παρατήρησε τον χώρο και σημείωσε για ποια πλατεία πρόκειται.. [Αγορά]



Εντόπισε κιονοστήριχτες πτέρυγες και ισόγεια καταστήματα και κατοικίες στον όροφο. Διάσχισε την ανατολική στοά και παρατήρησε το δάπεδο.



Παρατήρησε τον χώρο και σημείωσε τι χαρακτηριστικό υπήρχε στο δάπεδο.....[ψηφιδωτό διακοσμημένο με γεωμετρικά σχήματα]....



Ποιος να το φανταζόταν. Περπατούσε στους δρόμους της πόλης του, της Θεσσαλονίκης. Από το απέναντι κτίριο ξεχύθηκαν μελωδικοί ήχοι. Μουσική.



Άκουσε το τρίτο απόσπασμα από το κινητό σου. Το μουσικό όργανο ανήκει στην κατηγορία των[χορδοφώνων]....και παίζεται με[πλήκτρο]....



Με ποιο παραδοσιακό μουσικό όργανο μοιάζει;[με το λαούτο]...

{.....}

Αίθουσα 4



Από μακριά ακούγονταν ανθρώπινες φωνές που όλο και δυνάμωναν. Εμφανίστηκαν ξαφνικά, κρατούσαν δαυλούς και φώναζαν Ε-ξο-ρί-α, ε-ξο-ρί-α. Έφτασαν μπροστά σε μια πλούσια κατοικία. Στα χέρια του προπορευόμενου αξιωματούχου υπήρχε η διαταγή για δήμευση της περιουσίας. Μπήκε μέσα και αμέσως ξαναβγήκε κρατώντας στα χέρια του μια εικόνα της Παναγίας. Την πέταξε στη φωτιά που είχαν ανάψει οι υπόλοιποι.



Ποια διαμάχη περιγράφει το περιστατικό.....Πότε; ...[σ.34]



Μια άλλη ομάδα κατευθύνθηκε σε έναν διπλανό ναό. Ο ιερέας πετάχτηκε έξω, ενώ το πλήθος κατέστρεφε τις νωπογραφίες. Μάταια ο γέροντας χρησιμοποίησε τα λόγια του Ιωάννη Δαμασκηνού για να τους πείσει.



Τι τους είπε;[σ.34, κειμενική πηγή]



Δεν άντεχε να βλέπει άλλο αυτόν τον βανδαλισμό. Πώς να τους εξηγήσει άλλωστε πως όλα αυτά θα τελειώσουν με πολύ σημαντικές επιπτώσεις.



Ποιες ήταν αυτές; ..[σ.35]

{.....}



Ήταν στον περίβολο της εκκλησίας. Γύρω από τον καίσαρα Βάρδα είχε συγκεντρωθεί μια ομάδα διανοουμένων. Συζητούσαν.

-Ποια είναι η άποψή σας, συνάδελφε;

-Νομίζω ότι η πιο άδικη από τις κατώσεις ήταν η 4^η.



Σε τι αναφερόταν; Τι αφορούσε η 4^η κάκωση;[σ.32]

**Ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί-τα κοινά τους στοιχεία
Διδακτικό σενάριο**

Κραλίδου Δήμητρα Εκπαιδευτικός Π.Ε.18.16, Π.Ε.01 troub@otenet.gr	Καρούλη-Παρδάλα Φωτεινή Εκπαιδευτικός Π.Ε.05., Π.Ε.01 M.Sc./Υπ.Διδάκτορας fot_karouli@hotmail.com	Τερζίδου Ζωή Εκπαιδευτικός Π.Ε.01 zter- zid@gmail.com	Τρουμπέλας Δημήτριος Εκπαιδευτικός Π.Ε.01 troub@otenet.gr
---	--	--	---

Περίληψη

Η επίδραση της τέχνης του χορού τόσο στην σωματική και νοητική ανάπτυξη όσο στην πνευματική και στην αισθητική καλλιέργεια των παιδιών είναι καταλυτική. Ιδιαίτερα δε ο παραδοσιακός χορός, αφυπνίζει και διεγείρει το ενδιαφέρον και την αγάπη των νέων για την παράδοση, η οποία συγκροτεί την ταυτότητά μας. Επιπροσθέτως, ο χορός μπορεί να συνδράμει στην όλη μορφωτική προσπάθεια του σχολείου για τη δημιουργία διόδου και την υποστήριξη της μετάβασης από το λογικό σύστημα (παιδείας) στο πιο συμβολικό (αναφερόμενο στον ψυχισμό του μαθητή) αλλά κυρίως, μπορεί να αποτελέσει για τα παιδιά ισχυρό μέσο εκπαίδευσης, επικοινωνίας, χειραφέτησης και πολιτισμικής αγωγής. Σε συνδυασμό δε με την μουσική εκφράζει την εσωτερική ανάγκη του ατόμου για αυτοέκφραση και επικοινωνία.

Λέξεις-Κλειδιά: « τέχνη-χορός-παράδοση-μουσική»

«Αν μπορούσαμε να το πούμε δεν θα υπήρχε ανάγκη να το χορέψουμε»

Roger Garaudy

Τέχνη-Χορός-Μουσική

Η διδασκαλία κάθε μορφής «Τέχνης» στο σχολείο αποτελεί ένα όχημα πολιτιστικής αγωγής και παιδείας υψηλού επιπέδου καθώς συντελεί στην αξιοποίηση και τη συμμετοχή του πνευματικού και του ψυχικού δυναμικού του μαθητή στη συνολική παιδευτική διαδικασία. Ο χορός, ως έκφραση τέχνης, ασκεί μια ιδιαίτερη επίδραση στα παιδιά. Η επίδραση της τέχνης του χορού τόσο στη σωματική και νοητική ανάπτυξη όσο στην πνευματική και στην αισθητική καλλιέργεια των παιδιών είναι καταλυτική. (Οδηγός του εκπαιδευτικού, για το χορό –κίνηση,2011).

Ιστορική αναδρομή

Κατά την πρώτη παλαιολιθική περίοδο της ανθρωπότητας και σύμφωνα με τις εγχάρακτες και ζωγραφικές μαρτυρίες που σώζονται έως και σήμερα, καταγράφεται η πρώτη εμφάνιση του χορού, η οποία συμπίπτει με την εμφάνιση του «Homo sapiens»

Οι Αρχαίοι Έλληνες, όταν αναφέρονταν στον χορό, χρησιμοποιούσαν περισσότερο τη λέξη «όρχησις» και λιγότερο τη λέξη «χορός». Οι αρχαίοι μελετητές χρησιμοποιούσαν τη λέξη «όρχησις» για χορούς που έχουν συγκεκριμένη ονομασία, βήματα, χειρονομίες, κινήσεις και ο όρος παρουσιάζεται σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις (Δούκα, 1998). Από τις πρώτες γραπτές πηγές που αναφέρονται στο χορόν, κυρίαρχη θέση έχει ο Όμηρος, ο οποίος στο έργο του «Ιλιάδα», περιγράφει με ακρίβεια τον χορό που αναπαρίσταται στην ασπίδα του ήρωα Αχιλλέα. Αλλά και στο έργο του «Οδύσσεια» υπάρχει ανάλογη αναφορά, όπου τονίζεται η μεγάλη σημασία που έδιναν οι Φαίακες στον χορό και τη μουσική (μτφρ.Καζαντζάκη-Κακριδή 1986). Ιστορικά, έχουμε αντλήσει πληροφορίες για τον χορό από αρχαιολογικά ευρήματα, όπως τις τοιχογραφίες, τα αγγεία, τα ειδώλια, τους σφραγιδολίθους που βρέθηκαν στα ανάκτορα της Κνωσού στην Κρήτη. Από αρχαιολογικά ευρήματα, επίσης, επιβεβαιώνεται η ύπαρξη «κύκλιων χορών» (=κυκλικών χορών), ο δε αρχαίος συγγραφέας Λουκιανός στο έργο του «Περί Ορχήσεως» αναφέρεται στον πρώτο ένοπλο χορό, τον χορό των Κουρητών, αλλά και στον εθνικοπολεμικό χορό των Σπαρτιατών, τον λεγόμενο «Πυρρήχιο χορό», που διατηρήθηκε για πολλούς αιώνες, ως η καλύτερη εξάσκηση για τον πόλεμο (Λουκιανού, (1981) μτφρ I.Κονδυλάκη & ΤΕΦΑΑ, 2001).

Η εκδήλωση του χορού είναι άρρηκτα δεμένη με ένα αίσθημα θρησκευτικό, το οποίο υπόκειται σε ένα συνδυασμό τελετουργικών κανόνων. Γενικότερα, ο χορός ζωντανεύει μέσα από τις συγκινήσεις του ανθρώπινου πνεύματος, όταν αυτό βρεθεί αντιμέτωπο με τις άγνωστες δυνάμεις που το κυκλώνουν, αλλά και από τις φαντασιώσεις, που καλλιεργούνται μέσα του. Το στενό δέσιμο του ανθρώπου με τη φύση σε συνδυασμό με την έμφυτη τάση του διαλογισμού κατέληξαν στη δημιουργία ενός τελετουργικού ενιαίου συνόλου, όπου αναπόσπαστο κομμάτι είναι ο χορός (Στράτου, 1964).

Χορός- Μουσική --έκφραση και συναίσθημα

Οι σημερινοί μελετητές της τέχνης διακρίνουν ως κυρίαρχο παράγοντα για τη δημιουργία του χορού και της μουσικής, την εσωτερική ανάγκη του ατόμου για αυτο-έκφραση και επικοινωνία. Αφενός, η μουσική βρίσκεται περισσότερο κοντά ηχητικά με το λόγο και τον κυματισμό της φωνής, εξωτερικεύει δε, την εσωτερική κατάσταση του ανθρώπου καθώς επίσης και τη θυμική του σχέση με τον κόσμο (Τυροβόλα, 1998). Αφετέρου, ο χορός με την ποικιλία των ρυθμικών κινήσεων θεωρείται ως ο καλύτερος εκφραστής των συναισθημάτων του ανθρώπου. Χορεύω σημαίνει αισθάνομαι και εκφράζω τη σχέση του ανθρώπου με τη φύση, με την κοινωνία, με το μέλλον με το Θείο (Μαυροβουνιώτης, Μαλκογιώργος, Αργυριάδου, 2001). Το σώμα μας, ως το κύριο μέσο της καλλιτεχνικής δραστηριότητας, με τις κινήσεις του και τις στάσεις του, φέρει και μεταφέρει μέσα στον φυσικό κόσμο τη συγκεκριμένη μας υπόσταση. Έτσι εξηγείται το γεγονός ότι ο χορός δεν διαλέγει τους χώρους και τους χρόνους άνθησής του, αλλά ευδοκιμεί σε όλες τις κοινωνίες. Τέλος, παραθέτουμε την διαπίστωση του Μπεζάρ (1980) ότι «ο λόγος χωρίζει, ο χορός όμως ενώνει».

Η ιδέα – Το πλάνο

Η ιδέα: Πανελλήνιοι παραδοσιακοί χοροί.

Η ιδέα μας γεννήθηκε από μια ομάδα ανθρώπων τόσο διαφορετικών ειδικοτήτων, αλλά που μοιράζονται τις ίδιες ανησυχίες και τα ίδια όνειρα για τους μαθητές τους. Οι ειδικότητες των καθηγητών που συνεργάστηκαν για τη σύλληψη του ανωτέρω εγχειρήματος ήταν της Θεολογίας, Δασοπονίας, Γαλλικής Φιλολογίας και Φυσικής Αγωγής.

Τολμήσαμε - Ρισκάρουμε - Ονειρευτήκαμε- Συνεργαστήκαμε -Επικοινωνήσαμε.

Κοινός παρονομαστής για όλους ήταν η καλλιέργεια του αλληλοσεβασμού, η ανάγκη της συνεργασίας, της συμμετοχής σε μια ομάδα με κοινό στόχο, αλλά και η ανάγκη της χαράς και της διασκέδασης εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Βασική μας αρχή είναι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και για το λόγο αυτό επιδιώξαμε τη διασχολική συνεργασία.

Όλοι οι Έλληνες χορεύουν και μάλιστα στους ίδιους ρυθμούς, στα ίδια βήματα, παρά τις διαφορές τους με την πρώτη ματιά και το πρώτο άκουσμα. Στο Γυμνάσιο μας, στα πλαίσια των βιωματικών δράσεων της Β΄ τάξης, οι υπεύθυνοι καθηγητές των τριών ομάδων σε συνεργασία από κοινού ασχολούνται με τον χορό, τη μουσική και τα εικαστικά, με έμφαση την ελληνική παράδοση και τον λαϊκό μας πολιτισμό. Οι ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί είναι ένα κομμάτι, που σχεδόν όλοι γνωρίζουμε, έχουμε ακούσει, έχουμε χορέψει. Οι τρεις ομάδες-τα τρία θέματα:

1η ομάδα: Ελάτε να χορέψουμε.

2η ομάδα: Τραγουδάμε στην Ελλάδα.

3η ομάδα: Η φορεσιά στο πέραςμα του χρόνου.

Μία διδακτική ώρα την εβδομάδα στα πλαίσια του μαθήματος «Βιωματικές Δράσεις» θεωρείται ανεπαρκής για να ολοκληρωθεί σωστά αυτό που σχεδιάστηκε. Σκεφτήκαμε λοιπόν, τη διασύνδεση με προγράμματα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καθώς επίσης και την υλοποίηση διασχολικής συνεργασίας. Το σχολείο μας, συνεργάστηκε με άλλα δύο σχολεία στα πλαίσια των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που εκπονούν και ειδικότερα ασχολούνται με τα κοινά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν πολλοί παραδοσιακοί ελληνικοί χοροί από διάφορες περιοχές της ελληνικής επικράτειας ενώ παράλληλα διερευνούν και τον τρόπο που το φυσικό περιβάλλον πιθανά συμβάλει στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών των χορών αυτών. Τα θέματά μας:

1° Γυμνάσιο: Αντιλαλούν βουνά και κάμποι!

2° Γυμνάσιο: Ο χορός στη φύση!

3^ο Γυμνάσιο: Μορφές παραδοσιακού χορού στο περιβάλλον!

Οι παραδοσιακοί χοροί γεννήθηκαν και εξελίχθηκαν στην ύπαιθρο και όχι στα αστικά κέντρα, όπου χρονικά μεταφέρθηκαν αργότερα. Ο ρυθμός του χορού, ο ήχος της μουσικής, τα χρώματα των ενδυμασιών, είναι επηρεασμένα από το φυσικό περιβάλλον της κάθε περιοχής. Πιο στιβαρά και αργά στο βουνό, πιο χαρούμενα στον κάμπο και τη θάλασσα. Το σχολείο βγαίνει στην κοινωνία, συνεργάζεται με τους τοπικούς πολιτιστικούς συλλόγους και προγραμματίζει κοινές εκδηλώσεις.

Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο θα παρουσιαστεί ένα ενιαίο σχέδιο με το οποίο δούλεψαν τα 3 σχολεία και αφορά και τις Βιωματικές Δράσεις και τα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί κάθε ομάδας το προσάρμοσαν ανάλογα με το ιδιαίτερο θέμα τους και μέσα από αυτό κατανοούνται οι διαφορές, που είναι κομμάτια του όλου.

Βασικές αρχές

- Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.
- Συνεργασία τριών σχολικών μονάδων και τοπικών πολιτιστικών συλλόγων.
- Διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση του θέματος/προβλήματος.
- Άμεση δράση σε τοπικό επίπεδο με στόχο μακροχρόνια αποτελέσματα σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο.
- Ανάδειξη συνεργασίας, καλλιέργειας αξιών και δημιουργίας νέων προτύπων, στάσεων και συμπεριφορών ατόμων, ομάδων και κοινωνίας απέναντι στο περιβάλλον.
- Ίσες ευκαιρίες για την οικοδόμηση γνώσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων, που απαιτούνται για την προστασία του περιβάλλοντος.
- Έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών/ριών με συζήτηση-αντιπαράθεση απόψεων, έρευνα, κριτική και δημιουργική επεξεργασία και δράση.
- Εστίαση της προσοχής στην αειφόρο ανάπτυξη του περιβάλλοντος.

Σχέδιο Εργασίας

Σκοπός εκπλήρωσης του εγχειρήματος

- Οι παραδοσιακοί ελληνικοί χοροί και η σχέση τους με το, κατά τόπους, φυσικό περιβάλλον.
- Ο ελληνικός παραδοσιακός χορός στον κοινωνικό του περίγυρο.
- Μορφολογικά στοιχεία των παραδοσιακών ελληνικών χορών.
- Κοινά στοιχεία στους κατά τόπους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς- είμαστε όλοι Έλληνες.

Στόχος- Επιθυμητό αποτέλεσμα του εγχειρήματος.

Ψυχοκινητικός Τομέας των Μαθητών.

- Να μάθουν τους κατά τόπους παραδοσιακούς χορούς.
- Να καλλιεργήσουν τον ρυθμό τους.
- Να γνωρίσουν το σώμα τους μέσα από την κίνηση και τον ρυθμό.

Γνωστικά οφέλη του εγχειρήματος προς τους μαθητές

- Να γνωρίσουν τη σχέση και την επιρροή του περιβάλλοντος σε κάθε τόπο με τον χορό.
- Να γνωρίσουν την ιστορία του χορού από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.
- Να μάθουν για τις, κατά τόπους, φορεσιές και συνήθειες.
- Γνωριμία με τα παραδοσιακά – λαϊκά μουσικά όργανα και το δημοτικό – λαϊκό τραγούδι.
- Να γνωρίσουν τους χορούς ως φαινόμενο πολιτισμού και συνέχισης της λαϊκής μας παράδοσης.
- Να κατανοήσουν ότι ο χορός είναι τρόπος ζωής.
- Να μνηθούν στο τραγούδι και τη μελωδία των παραδοσιακών – λαϊκών ρυθμών.
- Να γνωρίσουν τον τρισυπόστατο χαρακτήρα του ελληνικού παραδοσιακού χορού (κίνηση, μελωδία, λόγος).

Συναισθηματικός Τομέαςτων Μαθητών

- Να χαρούν και να εκφραστούν συλλογικά, δημιουργικά και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.
- Ο Ελληνικός παραδοσιακός χορός ως μέσο αγωγής και καλλιέργειας της πολιτισμικής αγωγής.

Καλλιέργεια της έννοιας της συμμετοχής (της ομάδας) ως τρόπος κοινωνικής ένταξης:
εργασία σε ομάδες, ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας, σεβασμός στις διαφορετικές απόψεις, στον τρόπο ζωής, στη δημιουργική δράση κτλ.

Κοινωνικοί:

σύνδεση της σχολικής με την καθημερινή ζωή, καλλιέργεια υπευθυνότητας, ικανότητα λήψης αποφάσεων και δημιουργικής παρέμβασης κτλ.

Αισθητικοί:

δημιουργία στενής σχέσης με τη φύση με τη μεσολάβηση όλων των αισθήσεων κτλ.

Επιστημονικοί:

εξοικείωση με την επιστημονική μεθοδολογία/έρευνα, κριτική και δημιουργική προσέγγιση θεμάτων, ανάπτυξη επιστημονικής νοοτροπίας κτλ.

Αυτομορφωτικοί:

χρήση βιβλιοθήκης, τύπου, νέων τεχνολογιών, διαδικτυακών υπηρεσιών κτλ.

Πεδία σύνδεσης με τα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων γνωστικών αντικειμένων (διαθεματικότητα)

Λαογραφία, Γλώσσα, Νεοελληνικά Κείμενα, Αισθητική Αγωγή (Μουσική, Θέατρο, Εικαστικά) Τεχνολογίες Πληροφορικής & Επικοινωνιών, Ιστορία, Θρησκευτικά, Γεωγραφία.

Μεθοδολογία υλοποίησης προγράμματος

Για να κατευθύνουμε και να καθοδηγήσουμε τους μαθητές εκτός από τη δασκαλοκεντρική μέθοδο, επιλέξαμε επιπρόσθετες μεθόδους, όπως της αμοιβαίας διδασκαλίας, του αυτοελέγχου και της καθοδηγούμενης ανακάλυψης. Η σπουδαιότητα που κατέχουν οι επονομαζόμενες δημιουργικές και μαθητοκεντρικές διδακτικές στρατηγικές διαφαίνεται στο γεγονός ότι αφενός αφήνουν τον μαθητή να αυτοσχεδιάζει, να εκφράζεται, να μιμείται, να ψυχαγωγείται, αφετέρου δε, συμμετέχει ως ολοκληρωμένη προσωπικότητα στην κινητική και χορευτική διαδικασία (Βουζίκια, 2006). Η διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών δεν πρέπει να εστιάζεται μόνο στην απλή ρυθμική μετακίνηση των μαθητών ή στην εκμάθηση κάποιων βημάτων, αλλά, επιπροσθέτως, καλό είναι να θεμελιώνεται στα κύρια κέντρα του χορού, που είναι η κίνηση, η μελωδία και ο λόγος.

Επιλέξαμε δραστηριότητες καλλιτεχνικής έκφρασης και Αισθητικής Αγωγής, που εξοικειώνουν τα παιδιά με την ιδιαίτερη αξία των εναλλακτικών οπτικών που μπορούν να προκύψουν για κάθε θέμα. Οι μαθητές, μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες, καλούνται να συνειδητοποιήσουν ότι καθετί μπορεί να αποκτά διαφορετικές σημασίες, ανάλογα με την οπτική γωνία που υιοθετούμε, και πως η κατανόηση της υποκειμενικής ματιάς «του άλλου», που είναι μέλος της ομάδας, εμπλουτίζει τη δυνατότητά μας να αντιμετωπίζουμε κριτικά την πραγματικότητα γύρω μας, συμβάλλοντας ουσιαστικά σε ένα επικοινωνιακό πολιτισμό (Π.Ι., 2011).

Οι χοροί με τους οποίους ασχοληθήκαμε είναι ένα μικρό δείγμα από τον αχανή κόσμο της παράδοσής μας. Χοροί από την Μακεδονία, τη Θράκη, Βλάχικοι χοροί και του ευρύτερου ηπειρωτικού κορμού της χώρας, τα νησιά και την Μικρά Ασία.

Κάθε σχολείο ασχολήθηκε με τους ελληνικούς παραδοσιακούς χορούς διαφορετικών περιοχών ενώ παράλληλα διερεύνησε και τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνταν με στόχο την εκμάθηση των χορών αυτών. Υπήρχε διαδικτυακή επικοινωνία μεταξύ των σχολείων, ενώ ταυτόχρονα παρεχόταν η δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων και διαπραγμάτευσης προτάσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μαθητών και μαθητριών. Τέλος αποφασίστηκε η υλοποίηση κοινών δράσεων με στόχο την ανάδειξη της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πρωτοβουλίας των τριών σχολείων

Ένα πλάνο-χρονικές ενέργειες

(αφορά τον χορό, τη μουσική και τα εικαστικά)

Ο χορός στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, στάσεις, απόψεις για το χορό.

Χορός και φυσικό περιβάλλον.Χορευτικά επεισόδια (περιστάσεις).
 Τελετουργίες.Μη τελετουργικές εκδηλώσεις.
 Οι άνθρωποι στον χορό: Φύλο-Ηλικία-Οικογενειακή κατάσταση.
 Μορφολογικά στοιχεία των παραδοσιακών ελληνικών χορών.
 Σχήμα χορού-Διάταξη και Σύνδεση χορευτών. Διάκριση των χορών και σημασίες.
 Μουσική- Οργανοπαίχτες-Μουσικά Όργανα.
 Τοπικές παραδοσιακές ενδυμασίες Εκμάθηση χορών.

Χορευτικό Ρεπερτόριο (Πίνακας 1):

ΧΟΡΟΙ					
	Μ. Ασίας	Βλάχων	Θράκης	Μακεδονίας	Νησιά
Κυκλικοί	Συρτός Μ. Ασίας	Συρτός	Συρτός Θράκης	Συρτός	Συρτός
Θρησκευ- τικοί	Ες Βασίλης	Καγγελάρης	Τ' Αρμένου ο γιος	Καγγελευτός Ιερισσού	
Αντικρι- στοί	Κόνιαλι	Τασιά	Συρτός Συγγαθι- στός	Τι ήθελα και σ' αγαπούσα	Μπά- λος
Ανδρικοί	Σπαθιά	Τσάμικος	Αράπικος ή Μαύρος χορός	Πουσνίτσα	Πεντο- ζάλης
Χασάπικοι	Χασαπιά	Νεραντζιά	Χασαπιά Θράκης	Ζάραμο	Μαζε- μένος
Αποκριάτι- κοι ή Μιμητικοί	Όμορφα που ταιριάσατε	Κουκιά	Λαΐσος	Χάσκα (έθιμο)	Σκούπ α Λέ- ρου
Ξενιτιάς	Σαν πας στα ξένα	Ξενιτεμένο μου πουλί	Ξενιτεμένο μου πουλί	Ξενιτεμένο μου πουλί	Ξενιτε- μένο μου πουλί
Αγάπης	Τέσσερα μάτια δυο καρδιές	Μπαζαρ- γάνα	Η αγάπη εί- ναι καρφι- τσα	Του ναύτη η μάνα	Κα- λαμα- τιανός Νάξου
Γυναικεία ονόματα	Δημη- τρούλα	Ζαχαρούλα	Μηλίσω	Δημητρούλα	

Πίνακας 1. Χοροί από διάφορα μέρη της Ελλάδας

Διδασκαλία χορών

Η διδασκαλία των χορών έγινε από κοινού από τους καθηγητές, που ανέλαβαν τα προγράμματα, σε συνεργασία με τους δασκάλους χορού των πολιτιστικών συλλόγων. Σε ένα από τα σχολεία η διδασκαλία των χορών γινόταν από μία μαθήτρια της Γ΄ γυμνασίου μαζί με μια μαθήτρια του συστεγαζόμενου ΓΕΛ η οποία ήταν και παλιά μαθήτρια του σχολείου. Το σύνολο των χορευτών των τριών σχολείων ήταν 123 μαθητές.

Επικοινωνία με τα άλλα σχολεία - Κοινές δράσεις

- Εκδρομή του στην Φλώρινα σε εργαστήρι παραδοσιακών φορεσιών στον Άγιο Παντελεήμονα.
- Την τελευταία ημέρα του Απριλίου πριν την πρωτομαγιά οργανώθηκε παραδοσιακό γλέντι στο παρεκκλήσι, στο δασάκι δίπλα από το σχολείο μας.
- Κοινή εκδρομή σε Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ).
- Πραγματοποιήθηκε έκθεση παραδοσιακών μουσικών οργάνων και παραδοσιακών φορεσιών διακοσμημένη με έργα των μαθητών τα οποία ήταν πιστά αντίγραφα των τοπικών παραδοσιακών ενδυμασιών.
- Οι μαθητές δημιούργησαν αφίσα, πρόσκληση και πρόγραμμα για την τελική παράσταση.
- Συμμετοχή στο φεστιβάλ Περιβαλλοντικής Αγωγής της οικείας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Τελική πρόβα στο Πολιτιστικό Κέντρο του Δήμου.
- Χοροθεατρική παράσταση (Εικόνες 1&2).



Εικόνα 1. Συρτός Μακεδονίας



Εικόνα 2. Τσάμικος χορός

Μέσα που χρησιμοποιήθηκαν

Χρήση ηλεκτρικού υπολογιστή και βιντεοπροβολέα, φορητού ηχοσυστήματος και μουσικοχορευτικών δρώμενων(χοροί,τραγούδι).

Αξιολόγηση

Με την επίτευξη της διασχολικής συνεργασίας το σχολείο πέτυχε το άνοιγμα του στην κοινωνία. Διαπιστώσαμε ότι όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες με ενθουσιασμό και προθυμία κάθε Παρασκευή μετά το πέρας των μαθημάτων παρέμεναν στο σχολείο στις συναντήσεις για την εκμάθηση των ελληνικών παραδοσιακών χορών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, εκφράστηκαν συλλογικά, συμμετείχαν ενεργά και με μεγάλη ικανοποίηση για το αποτέλεσμα. Η γνήσια και ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ τους είχε ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της επικοινωνίας, την αναγνώριση και την αποδοχή της ποικιλίας που χαρακτηρίζει μια ομάδα μαθητών, τον σεβασμό και την αλληλεγγύη τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

Εντυπωσιακή ήταν η δραστηριοποίηση, ο ενθουσιασμός και η δημιουργικότητα «αδύνατων» μαθητών. Δουλεύοντας μέσα στις ομάδες, ανέλαβαν ρόλους, πρωτοβουλίες, ανέπτυξαν δεξιότητες, αποκάλυψαν ταλέντα που μας συγκίνησαν.

Οι εκπαιδευτικοί συνεργαστήκαμε με μεγάλη επιτυχία αν και είχαμε διαφορετικές ειδικότητες και ηλικίες χωρίς να κοιτάμε κόπο και χρόνο με κοινό στοιχείο την Αγάπη και την προσφορά στα παιδιά.

Οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων και των τριών γυμνασίων εκτός από τη συμπαράστασή τους, μας ενίσχυσαν και οικονομικά στην επίτευξη κάποιων στόχων.

Υπήρξε άψογη συνεργασία με τους τοπικούς πολιτιστικούς συλλόγους- χοροδιδασκάλους. Ο οικείος Δήμος ολοκλήρωσε την προσπάθειά μας, αφού μας παραχώρησε πρόθυμα τις παραδοσιακές φορεσιές, καθώς και το πνευματικό κέντρο, στο οποίο κλείσαμε τις εργασίες μας με τη χοροθεατρική παράσταση. Η συμπαράσταση των διευθυντών ήταν δεδομένη.

Λικνιστήκαμε στους ήχους της παράδοσης και ενώσαμε το παλιό με το νέο, αφήνοντας πίσω προκαταλήψεις και άρνηση με κέφι ζωντάνια και μεγάλο μεράκι. Ενεργοποιήσαμε την ακτινοβολία της πηγαίας έκφρασης του εσωτερικού πνευματικού δυναμισμού, που γεμίζει την ψυχοσύνθεση του καθενός.

Επίλογος

Η παράδοση δεν είναι το κατεστημένο, μια αέναη παρελθοντολογία, δεν είναι άγονη επιστροφή σε ξεπερασμένες μορφές ζωής. Δεν έχει μουσειακό χαρακτήρα, ούτε αποτελεί φρένο για την πρόοδο. Αντίθετα υπηρετεί, κατά την άποψή μας, δυο πολύ σημαντικούς στόχους. Αφενός συντηρεί τα στοιχεία εκείνα που συναποτελούν το «πρόσωπο» ενός λαού εμποδίζοντας την αλλοτρίωσή του, αφετέρου η κατεστημένη μορφή της παράδοσης παίζει το σοβαρότερο ρυθμιστικό ρόλο στην πολιτική, πνευματική και κοινωνική ζωή. Στον ίδιο όμως χωρόχρονο μέσα από τις κατεστημένες συνθήκες γεννιέται και ανδρώνεται το νέο που οι ρίζες του βλασταίνουν στην παράδοση (Παπανικολάου, Κ.1979).

Πρέπει να σεβόμαστε την ιστορία μας και όλα όσα έχουν οικοδομηθεί κατά τη διάρκεια των αιώνων. Το μέλλον μιας χώρας, όμως, δεν είναι απλή προέκταση της ιστορίας και ο κάθε λαός δεν πρέπει να λατρεύει περισσότερο την ιστορία του από το μέλλον του. Το μέλλον μπορεί να εξελιχθεί βασισμένο στη δομή του παρελθόντος, αλλά με τις εξωτερικές επιδράσεις μπορεί να μεταμορφωθεί και να αποκτήσει τη δική του υπόσταση και σπουδαιότητα (Maalouf Amin, 1998).

Από την παράδοση λοιπόν αντλούμε πείρα, αυτογνωσία και έμπνευση. Διδασκόμαστε τρόπους σκέψης, γνώσεις και ωθούμαστε προς την ανάπτυξη νέων πνευματικών ενδιαφερόντων (Κόντογλου,1977).

Μάθαμε να αντλούμε Δύναμη, Υπερηφάνεια μόνο από το παρελθόν είναι καιρός να αλλάξουμε ώστε να είμαστε υπερήφανοι για το παρόν και το μέλλον. Μόνο μ' αυτόν τον τρόπο η εξέλιξή μας θα είναι ισορροπημένη με σταθερά σημεία αναφοράς και σωστό προσανατολισμό.

Βιβλιογραφία

Αθλητική Ιστορία και Φιλοσοφία (2001). 1^{ος} τόμος, Θεσσαλονίκη: ΤΕΦΑΑ Θεσσαλονίκης.

Βουζίκια, Ε. (2006). *Η διδασκαλία των ελληνικών παραδοσιακών χορών στο Γυμνάσιο σύμφωνα με τα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.*, Αθήνα: Υ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι.

Δούκα, Σ. (1998). *Ο χαρακτήρας του χορού στην κλασική Αρχαιότητα*, Διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη.

- Κόντογλου, Φ. (1979). «πάλιν και πολλάκις» η δύναμη της παράδοσης, *Ελεύθερη Γενιά*, τευχ.27, Αθήνα.
- Λουκιανού . (1981). *Περί ορχήσεως* , μτφρ Ι.Κονδυλάκη, Αθήνα.
- Μαυροβουνιώτης & Μαλκογιώργος Αργυριάδου (2001). «*Ελληνικοί χοροί*», Θεσσαλονίκη: Εκδοτική Αιγινίου Μαυροβουνιώτης & Μαλκογιώργος
- Maalouf Amin, (1998). *Les identités Meurtrières*, Paris: Ed. Grasset
- Μπεζάρ Μωρίς, (1980). «*Μια στιγμή στη ζωή κάποιου άλλου*» Αθήνα:Εκ. Οδυσσέας
- Ομήρου «*Ιλιάδα*» (1985).Σ'. Μετάφραση Ν. Καζαντζάκη-Ι. Κακριδή, Αθήνα.Ομήρου «*Οδύσσεια*» (1986). Θ'. Μετάφραση Ν. Καζαντζάκη-Ι. Κακριδή, Αθήνα.
- Παπανικολάου, Κ.(1979). Η Ελληνική παράδοση ουσία και οριοθέτιση, *Ελεύθερη Γενιά*, 27, Αθήνα.
- Στράτου, Δ. (1964). *Μία παράδοση μία περιπέτεια Οι ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί, Πρόλογος* ,Zervos, Christian, Αθήνα: Γ. Φέξη.
- Τυροβόλα, Β.(1998). *Ελληνικοί Παραδοσιακοί Χορευτικοί Ρυθμοί*, Αθήνα: Gutenberg.
- Πολιτισμός δραστηριότητες τέχνης (2011), *Οδηγός του εκπαιδευτικού, για το χορό – κίνηση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠΔΒΜ.(Διαθέσιμο on line <http://ebooks.edu.gr/>, προσπελάστηκε στις 7/12/2015

Ένα διδακτικό σενάριο με θέμα την αγωνιστική διάθεση στα μαθήματα της Λογοτεχνίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας της τρίτης τάξης του Λυκείου.

Αλέφαντος Νικόλαος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας ΕΚΠΑ,

Alefantos.nikos@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να αναδείξει τη δυνατότητα διδακτικής αξιοποίησης της Λογοτεχνίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας χωρίς η πρώτη να χάσει την αισθητική της αξία και τη διδακτική της αυτονομία σε βάρος της δεύτερης. Η διδακτική δράση, που βασίστηκε στο παρόν διδακτικό σενάριο, εκπονήθηκε στο Πρότυπο Γενικό Λύκειο της Βαρβακείου Σχολής το σχολικό έτος 2014-2015, στο τμήμα Γ4 της τρίτης τάξης του σχολείου. Στην εισαγωγή του άρθρου γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα της διδακτικής δράσης και τους κύριους στόχους της. Στο κυρίως θέμα του άρθρου γίνεται αναφορά στις βασικές έννοιες, οι οποίες οριοθετούν το θεωρητικό υπόβαθρο του άρθρου, στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης της διδακτικής δράσης και στα αποτελέσματα – συμπεράσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή της. Ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και το Παράρτημα, στο οποίο ενσωματώσαμε τα φύλλα εργασίας που δόθηκαν στους/στις μαθητές/τριες του τμήματος.

Λέξεις-Κλειδιά: πρόσληψη, νεοκριτική θεωρία, κειμενοκεντρική διδασκαλία, ομαδοσυνεργατικό μοντέλο μάθησης.

Εισαγωγή

Μία συνήθης πρακτική πολλών συναδέλφων, όπως δείχνει η εμπειρική παρατήρηση όλα αυτά τα χρόνια, είναι η υποβάθμιση της Λογοτεχνίας προς όφελος της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η πρακτική αυτή εφαρμόζεται ειδικά στην τρίτη τάξη του Λυκείου με το επιχείρημα ότι πρέπει να δοθεί βαρύτητα στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, αφού είναι πανελλαδικά εξεταζόμενο μάθημα. Ωστόσο, με αυτό τον τρόπο καταργείται η αυτονομία του μαθήματος της Λογοτεχνίας και δίνεται λαβή για αποφάσεις της πολιτικής ηγεσίας, όπως η πρόσφατη που μείωσε από δύο σε μία τις ώρες διδασκαλίας της Λογοτεχνίας στην τρίτη τάξη του Λυκείου. Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να αναδείξει ότι η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων, εκτός από την αισθητική απόλαυση και τον κοινωνικό προβληματισμό που προσφέρει, μπορεί να συνδυασθεί με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος με τρόπο που να διατηρείται η αυτονομία κάθε μαθήματος και να υλοποιούνται οι σκοποί και οι στόχοι που τίθενται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των δύο μαθημάτων. Η ανάπτυξη του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου που στοχεύει στα παραπάνω έγινε το σχολικό έτος 2014-2015 στην τρίτη τάξη του Πρότυπου Γενικού Λυκείου της Βαρβακείου Σχολής. Να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες του τμήματος συνιστούν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητικού πληθυσμού, γιατί είχαν εισέλθει στο σχολείο με κλήρωση και όχι με εξετάσεις.

Με το προτεινόμενο, λοιπόν, διδακτικό σενάριο επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

1. Να αποκτήσουν τη δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής στη διαδικασία της γνώσης, ως κοινότητα αναγνωστών και ερμηνευτών.
2. Να διευρύνουν τον ορίζοντα των εμπειριών και το βάθος της ευαισθησίας τους, να οξύνουν το γλωσσικό αισθητήριο και το αισθητικό τους κριτήριο, να αναπτύξουν τη φαντασία και την κριτική-ερμηνευτική τους ικανότητα.
3. Να καλλιεργήσουν τη φιλαναγνωσία τους.
4. Να κατανοήσουν τη συμβολή της λογοτεχνίας στον προβληματισμό και τη γνώση και άλλων διδακτικών αντικειμένων, όπως είναι η Νεοελληνική Γλώσσα.
5. Να έρθουν σε επαφή με λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία θεωρούνται αυθεντικά κείμενα για την κειμενοκεντρική γλωσσική διδασκαλία.
6. Να κατανοήσουν ότι η Λογοτεχνία παράγει χρήσιμο για τη νεοελληνική γλώσσα κοινωνικό προβληματισμό.
7. Να αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα στις πολυειδείς όψεις και εκδοχές της και να παίρνουν κριτική θέση απέναντι σε ζητήματα της ατομικής και της κοινωνικής ζωής.
8. Να ενισχύχουν τις διαμαθητικές τους σχέσεις μέσω της ομαδοσυνεργατικής και ενεργητικής μάθησης.

Οι παραπάνω διδακτικοί στόχοι είναι σύμφωνοι με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Λογοτεχνίας και της Νεοελληνικής Γλώσσας. Από τη μια, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας (Ι.Ε.Π., 2011-2012) ορίζεται ότι βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Με τη φράση αυτή τονίζεται πως αφετηρία της διδασκαλίας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου, περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου. Επίσης, επιδιώκεται η ανάδειξη της λογοτεχνίας ως ενός σύνθετου πολιτισμικού φαινομένου, το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητών. Ενός φαινομένου το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας: να θέσουμε ως πρωταρχική αξία του μαθήματος την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται.

Από την άλλη, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Π.Ι., 2002) διαβλέπουμε μια μετατόπιση σε επίπεδο στοχοθεσίας από παραδοσιακούς (γραμματική, λεξιλόγιο, επεξεργασμένος γραπτός λόγος) σε νεότερους τομείς (επικοινωνία, στρατηγικές λόγου, επικοινωνιακή επάρκεια, επικοινωνιακές δραστηριότητες, λειτουργικός λόγος, επικοινωνιακή περίσταση, πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας). Η στροφή αυτή σηματοδοτεί μια πορεία από τον γλωσσικό εγκυκλοπαιδισμό στο γλωσσικό ρεαλισμό, στην αναγνώριση δηλαδή της προτεραιότητας του φυσικού λόγου κατά τη γλωσσική διδασκαλία (Γκότοβος, 1999). Με αυτό το σκεπτικό στο διδακτικό σενάριο που υλοποιήσαμε στην πράξη επιδιώξαμε την εμπλοκή των μαθητών/τριών με την παραγωγή λόγου σε ποικίλα είδη και σε δοσμένη καταστασιακή

περίσταση, η οποία είχε ως αφόρμηση ερέθισμα από τα λογοτεχνικά κείμενα που ομαδικά οι μαθητές/τριες επεξεργάστηκαν.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το διδακτικό σενάριο, που εφαρμόσαμε στη διδακτική πράξη, έχει ως θεωρητική του βάση τη νεοκριτική θεωρία για την ανάλυση της λογοτεχνίας, της οποίας βασική θέση είναι ότι το κείμενο πρέπει να εξετάζεται με τη μέθοδο της ενδοκειμενικής ανάλυσης, χωρίς συσχετίσεις με τα εξωκειμενικά δεδομένα που αφορούν την εποχή και τις υποτιθέμενες προθέσεις του συγγραφέα. Ειδικότερα, μάλιστα, όταν πρόκειται για ανάλυση λογοτεχνικών έργων στο σχολείο, πρέπει να περιοριζόμαστε στην ενδοκειμενική ανάλυση του λόγου, προκειμένου οι μαθητές να αναπτύξουν τη δυνατότητα να κατανοούν τα υπονοούμενα, τις αμφισημίες, τις εκδηλώσεις, τις υποδηλώσεις και τις αντινομίες του λογοτεχνικού λόγου, που είναι ταυτόχρονα και χαρακτηριστικά της κοινωνικής πραγματικότητας, για την οποία το σχολείο πρέπει να προετοιμάζει τους μαθητές του. Η νεοκριτική θεωρία δεν ταυτίζει το υπόβαθρο του αναγνώστη με τις ιστορικο-βιογραφικές γνώσεις του αναγνώστη για το συγγραφέα, αλλά με τη διαίσησή του και με τη γενικότερη ευαισθησία του (Τσώλης, 1996).

Από την άλλη, για την οργάνωση του διδακτικού σεναρίου βασιστήκαμε στη θεωρία της πρόσληψης, η οποία αμφισβητεί με απόλυτο τρόπο το δόγμα του αυτόνομου κειμένου, αλλά και της αυθεντίας του συγγραφέα και στρέφει, για να εξηγήσει την επικοινωνιακή λειτουργία του κειμένου, την προσοχή της προς τον αναγνώστη, που είναι ο αποδέκτης, επεξεργαστής, νοηματοδότης και αποτιμητής του κειμένου. Η θεωρία αυτή συμπληρώνει το λεγόμενο «λογοτεχνικό τρίγωνο» συγγραφέας – κείμενο – αναγνώστης (Ματσαγγούρας, 2001). Με το σκεπτικό, λοιπόν, ότι το κείμενο είναι ανοιχτό σε ερμηνείες και επερμηνείες, κάνουμε λόγο για τη διαχρονικότητα των κειμένων και για το «πληθυντικό κείμενο», το κείμενο δηλαδή που έχει πάντα κάτι διαφορετικό να πει σε διαφορετικούς αναγνώστες και διαφορετικές εποχές (Τζούμα, 1997).

Αναμφίβολα, έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί και άλλες λογοτεχνικές θεωρίες. Νεότερη και πιο ολιστική για τη θεώρηση και διδασκαλία της Λογοτεχνίας θεωρούμε την Κειμενογλωσσολογική Θεωρία, η οποία έχει επηρεάσει σήμερα και τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Σ' αυτή κυρίως βασιστήκαμε για την οργάνωση της ομαδοσυνεργατικής διδακτικής δράσης στο τμήμα Γ4 του Πρότυπου Γενικού Λυκείου της Βαρβακείου Σχολής. Ωστόσο, δεν είναι δυνατό να αγνοήσουμε τις άλλες θεωρίες, κυρίως την νεοκριτική θεωρία και τη θεωρία της αισθητικής πρόσληψης και ανταπόκρισης.

Από τη μια, από τη νεοκριτική θεωρία αντλήσαμε τη διδακτική προσέγγιση της τετραπλής ανάγνωσης του λογοτεχνικού κειμένου, η οποία αποβλέπει στη διαδοχική ανάδειξη: 1. της σημασίας, 2. των συναισθημάτων, 3. του τόνου και 4. των προθέσεων του λογοτεχνικού κειμένου (Σπανός, 1996). Η σημασία, τα συναισθήματα και οι προθέσεις του κειμένου έχουν σχέση με τη στόχευση του προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου

στον εμπλουτισμό των παραγόμενων κειμένων των μαθητών/τριών σε επίπεδο ιδεών, επιχειρημάτων και τρόπων πειθούς. Ο τόνος σχετίζεται με το ύφος λόγου, έννοια θεμελιώδη στην επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου, η οποία επικρατεί στη σύγχρονη διδακτική της γλώσσας.

Από την άλλη, η θεωρία της πρόσληψης δε δημιούργησε δική της προσέγγιση, αλλά προσέφερε την έννοια του αποδέκτη, την οποία πολλά σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας του γραπτού λόγου ενσωμάτωσαν και την αντιστοίχισαν με την προθετικότητα του συγγραφέα. Η προθετικότητα είναι κομβική έννοια στη σύγχρονη διδακτική της γλώσσας (Γεωργακοπούλου κ' Γούτσος, 1999) και στοιχείο, στο οποίο επιμείναμε κατά την ανάπτυξη του διδακτικού σεναρίου.

Όπως, λοιπόν, διαπιστώνουμε, οι παραπάνω θεωρίες λογοτεχνίας, τις οποίες αξιοποιήσαμε για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του διδακτικού σεναρίου στη Λογοτεχνία, έχουν άμεση σχέση με την επικοινωνιακή - λειτουργική διδασκαλία της γλώσσας. Αυτή πραγματοποιείται με την εμπλοκή των μαθητών/τριών σε πραγματικές ή προσομοιωμένες επικοινωνιακές δραστηριότητες με στόχους που αφορούν τους ίδιους. Η γλωσσική διδασκαλία αποβλέπει πλέον στο να εξοικειώσει τους/τις μαθητές/τριες με τις ποικίλες, λειτουργικά διαφοροποιημένες, μορφές γλώσσας που χρησιμοποιούνται στην κοινωνία, και, με τον τρόπο αυτό, να τους καταστήσει επαρκείς ομιλητές και συγγραφείς κειμένων. Το να διδάσκονται οι μαθητές/τριες πώς να αναπτύσσουν στρατηγικές, για να σκέφτονται και να μαθαίνουν από τα κείμενα, είναι πολύ σπουδαίο στοιχείο της κειμενοκεντρικής διδασκαλίας (Γερονικολού & Κωσταλά, 1998).

Επιπλέον, κεντρική θέση, σύμφωνα με την κειμενοκεντρική θεωρία, στη διδακτική διαδικασία πρέπει να καταλαμβάνει η ανάλυση της γλωσσικής ποικιλίας και των επιπέδων της γλώσσας και του ύφους (Κακριδής – Ferrari, Χειλά – Μαρκοπούλου, 1996). Η οικείωση των μαθητών/τριών με την ποικιλία των κειμενικών ειδών και την πολλαπλότητα των κειμενικών λειτουργιών αποτελεί τον πυρήνα της γλωσσικής εκμάθησης (McCarthy, Carter 1994). Η οργάνωση του λόγου σε κειμενικά είδη πρέπει να αναλύεται σε σχέση με τους ρόλους και τις στάσεις των συμμετεχόντων στα γλωσσικά γεγονότα και τις δυναμικές πραγματώσεις τους στη διαδοχικότητα του συνεχούς λόγου. Πρέπει να ενθαρρύνεται η επαφή του/της μαθητή/τριας και η ενεργός συμμετοχή του/της σε ένα ευρύ φάσμα επικοινωνιακών γεγονότων (Γεωργακοπούλου κ' Γούτσος, 1999).

Μέθοδος - Διαδικασία υλοποίησης

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο είχε διάρκεια οκτώ διδακτικές ώρες. Στις δύο πρώτες διδακτικές ώρες, στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος της Λογοτεχνίας, οι μαθητές/τριες του τμήματος Γ4 του σχολείου χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες. Ο χωρισμός των ομάδων έγινε σε συνδυασμό με την προτίμηση των μαθητών/τριών και την εκτίμηση του διδάσκοντος σχετικά με τη σύνθεση και αποτελεσματικότητα των ομάδων στην εκπόνηση των εργασιών. Κάθε ομάδα ανέλαβε την αισθητική προσέγγιση και

κριτική ανάλυση ενός λογοτεχνικού κειμένου που τους δόθηκε σε ξεχωριστό φύλλο εργασίας.

Με το παραπάνω σκεπτικό, η πρώτη ομάδα εκπόνησε εργασία που βασίστηκε σε απόσπασμα από το διήγημα «Απρίλης» του Α. Τερζάκη, το οποίο περιέχεται στο διδακτικό βιβλίο της Λογοτεχνίας της Β΄ τάξης του Λυκείου. Η δεύτερη ομάδα ανέλαβε την ανάλυση του διηγήματος «Το ψαράκι της γυάλας» του Μ. Χάκκα, το οποίο περιέχεται στο διδακτικό βιβλίο της Λογοτεχνίας της Γ΄ τάξης του Λυκείου. Η τρίτη ομάδα εκπόνησε εργασία ανάλυσης αποσπάσματος από το μυθιστόρημα «Ο κύκλος των μάταιων πράξεων» (Τζόκας, 2013), ενώ η τέταρτη ομάδα ασχολήθηκε με το ποίημα του Γ. Σεφέρη «Τελευταίος Σταθμός», το οποίο βρίσκεται στο διδακτικό βιβλίο της Λογοτεχνίας της Β΄ τάξης του Λυκείου. Τέλος, η πέμπτη ομάδα ανέλαβε την ανάλυση του ποιήματος του Κ. Καβάφη «Θερμοπύλες», το οποίο βρίσκεται στο διδακτικό βιβλίο της Λογοτεχνίας της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου. Τα παραπάνω κείμενα επιλέχθηκαν με κριτήριο τον κοινό θεματικό τους άξονα, καθώς και στα πέντε κείμενα γίνεται λόγος για την αγωνιστική διάθεση του ανθρώπου. Στο Παράρτημα της εργασίας μας παρατίθενται για λόγους οικονομίας χώρου μόνο οι δραστηριότητες που δόθηκαν σε κάθε ομάδα με βάση τα παραπάνω λογοτεχνικά κείμενα.

Στις επόμενες δύο διδακτικές ώρες, στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας, έγινε η παρουσίαση των εργασιών των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης. Πριν την παρουσίαση της εργασίας κάθε ομάδας ο/η μαθητής/τρια που είχε αναλάβει το ρόλο του συντονιστή έκανε μια σύντομη παρουσίαση του κειμένου διαβάζοντας ένα αντιπροσωπευτικό απόσπασμα, στο οποίο είχαν καταλήξει τα μέλη της ομάδας του. Με αυτό τον τρόπο και οι άλλοι μαθητές/τριες έμπαιναν στο κλίμα του κειμένου, για να είναι σε θέση να κατανοήσουν και να αξιολογήσουν το σκεπτικό των απαντήσεων που δίνονταν.

Από την άλλη, στις επόμενες δύο διδακτικές ώρες, στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, οι μαθητές/τριες του τμήματος εκπόνησαν, χωρισμένοι στις ίδιες ομάδες, ομαδική παραγωγή λόγου σε καταστασιακή περίσταση σχετική με το λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο είχαν προσεγγίσει κριτικά στις δύο πρώτες διδακτικές ώρες. Οι εργασίες που δόθηκαν στους/στις μαθητές/τριες του τμήματος παρατίθενται στο Παράρτημα της εργασίας μας.

Τέλος, στις επόμενες δύο διδακτικές ώρες, στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, κάθε ομάδα διάβασε στην ολομέλεια την εργασία παραγωγής λόγου που είχε αναλάβει. Μετά την εκφώνηση κάθε εργασίας ακολουθούσε κριτική ανάλυση και σχολιασμός από την ολομέλεια βάσει ερωτήσεων του διδάσκοντα σχετικά με γλωσσικές επιλογές, που είχαν ακολουθηθεί, με το είδος του κειμένου και την πειστικότητα του στην ανάπτυξη του θέματος. Στο τέλος της διαδικασίας μοιράστηκε στους/στις μαθητές/τριες του τμήματος φύλλο αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης), το οποίο παραθέτουμε στο Παράρτημα του άρθρου.

Τα αποτελέσματα

Η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου στην πράξη απέδειξε ότι η Λογοτεχνία είναι πηγή πολύτιμου κοινωνικού προβληματισμού για τους/τις μαθητές/τριες και παράλληλα παρέχει αυθεντικά κείμενα, τα οποία αποτελούν αφορμή για την εμπέδωση των βασικών αρχών της κειμενογλωσσολογίας, στα επιστημονικά πορίσματα της οποίας βασίζεται η σύγχρονη διδακτική της γλώσσας. Από τις απαντήσεις των μαθητών στην ολομέλεια της τάξης και από το φύλλο αξιολόγησης της δράσης συμπεραίνουμε ότι έγιναν από τους περισσότερους άμεσα κατανοητές έννοιες όπως η προθετικότητα και επιλογές στη σύνταξη και στο λεξιλόγιο που συνδέονται με την καταστασιακή κατάσταση παραγωγής λόγου και με τα κειμενικά είδη.

Παράλληλα, φαίνεται ότι στην πράξη υλοποιήθηκαν και οι υπόλοιποι διδακτικοί στόχοι που είχαμε θέσει, καθώς οι μαθητές/τριες διεύρυναν το εύρος των εμπειριών τους και κατανόησαν ότι η Λογοτεχνία παρέχει χρήσιμο προβληματισμό και τους βοηθά να διαμορφώσουν κριτική στάση απέναντι σε ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής, όπως είναι η αγωνιστική διάθεση του ανθρώπου, ειδικά για την πραγμάτωση ή υπεράσπιση υψηλών αξιών και ιδανικών. Τέλος, δεν πρέπει να παραλείψουμε ότι αναπτύχθηκαν οι διαμαθητικές σχέσεις χάρη στην ομαδοσυνεργατική διδακτική προσέγγιση, αν και δεν έλειψαν κάποιες παραφωνίες που ενδεχομένως οφείλονταν στο γεγονός ότι οι μαθητές του τμήματος πρώτη φορά ήρθαν σε επαφή με αυτήν.

Αναφορές

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Νεοελληνική Λογοτεχνία της Α΄ τάξης του Λυκείου (2011-2012), ανακτήθηκε στις 22.2.2015 από:

<http://edu.klimaka.gr/arxeio/leitourgia-lykeio/programma-spoudwn-nea-ellhniki-logotexnia-a-lykeiou-klimaka>.

Γαραντούδης Ε., Χατζηδημητρίου Σ., Μέντη Θ. (2012). Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Γκότοβος Α. (1999). Η Διδασκαλία του Γλωσσικού Μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Γλωσσικός Υπολογιστής. τ.χ. 1. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, ανακτήθηκε στις 22.1.2009 από: [www. Komvos.edu. gr](http://www.komvos.edu.gr).

Γερονικολού Ε. & Κωσταλά, Β. (1998). Πρόταση για την αποτελεσματικότερη

διδασκαλία κειμένων στην τάξη. Γλώσσα, 44.

Γεωργακοπούλου Α., Γούτσος, Δ. (1999). Κείμενο και Επικοινωνία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Γρηγοριάδης Ν., Καρβέλης Δ., Μηλιώνης Χ., Μπαλάσκας Κ., Παγανός Γ., Παπακώστας Γ., (2010). Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τεύχος β'. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Γρηγοριάδης Ν., Καρβέλης Δ., Μηλιώνης Χ., Μπαλάσκας Κ., Παγανός Γ., Παπακώστας Γ., (2010). Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, τεύχος γ'. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Κακριδή – Ferrari M., Χειλά – Μαρκοπούλου Δ. (1996). *Η γλωσσική ποικιλία και η διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας, στο «Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα»*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή- Χόρν.
- McCarthy M., Carter R. (1994). *Language as Discourse, Perspectives for Language Teaching*. London: Longman.
- Ματσαγγούρας Η. (2001). Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου: Ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πρόγραμμα Σπουδών στη Νεοελληνική Γλώσσα του Λυκείου, Γ2/--/ΦΕΚ 131/τ.β'/7-2-2002, ανακτήθηκε στις 22.3.2008 από: <http://edu.klimaka.gr/arxio/leitourgia-lykeio/programma-spoudwn>
- Σπανός Γ. (1996). *Η Διδασκαλία του Ποιήματος*. Αθήνα.
- Τζόκας Σ. (2014). *Ο Κύκλος των μάταιων πράξεων*. Αθήνα: Εύμαρος.
- Τζούμα Λ. (1997). *Εισαγωγή στην Αφηγηματολογία*. Αθήνα: Συμμετρία.
- Τσιώλης Ι. (1996). *Θεωρία της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Παράρτημα

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Κείμενο 1ο: Απρίλης, Α. Τερζάκης (απόσπασμα)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

- Ποια είναι τα συναισθήματα που σας δημιουργεί η αφήγηση της ιστορίας.
- Εντοπίστε σχετικά χωρία του διηγήματος που δικαιολογούν τη συναισθηματική σας αντίδραση.
- Το διήγημα είναι ένα σύντομο αφήγημα που εξιστορεί ένα συγκεκριμένο κάθε φορά γεγονός. Ποιο είναι το γεγονός, σε ποια ιστορική περίοδο κατά τη γνώμη σας τοποθετείται και ποια είναι τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν.

- Κάθε κείμενο γράφεται με συγκεκριμένη κάθε φορά πρόθεση από την πλευρά του πομπού, δηλαδή του συντάκτη του. Να εντοπίσετε την πρόθεση του συντάκτη αναλογιζόμενοι για ποιο λόγο και από ποιο ερέθισμα ενδεχομένως έγραψε το διήγημα.
- Να χαρακτηρίσετε τους δύο κεντρικούς ήρωες της ιστορίας με άξονα τα αναγραφόμενα στην αφήγηση. Ποιες διαφορές ανάμεσα στην κοινωνική καταγωγή και την κουλτούρα τους μπορείτε να εντοπίσετε;
- Ποιος ο ρόλος του διαλόγου ως κυρίαρχης αφηγηματικής τεχνικής;

ΚΕΙΜΕΝΟ 2ο: Το ψαράκι της γιάλας, Μ. Χάκκας

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

- Ποια είναι τα συναισθήματα που σας δημιουργεί η αφήγηση της ιστορίας;
- Εντοπίστε σχετικά χωρία του διηγήματος που δικαιολογούν τη συναισθηματική σας αντίδραση.
- Το διήγημα είναι ένα σύντομο αφήγημα που εξιστορεί ένα συγκεκριμένο κάθε φορά γεγονός. Ποιο είναι το γεγονός, σε ποια ιστορική περίοδο κατά τη γνώμη σας τοποθετείται, σε ποιο τόπο και ποια είναι τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν.
- Κάθε κείμενο γράφεται με συγκεκριμένη κάθε φορά πρόθεση από την πλευρά του πομπού, δηλαδή του συντάκτη του. Να εντοπίσετε την πρόθεση του συντάκτη αναλογιζόμενοι ότι το διήγημα έχει έντονο βιοματικό και αυτοαναφορικό χαρακτήρα.
- Να χαρακτηρίσετε τον κεντρικό ήρωα της ιστορίας με άξονα τα αναγραφόμενα στην αφήγηση. Ποια στάδια στην αγωνιστική του διάθεση μπορείτε να εντοπίσετε;
- Ποιος ο ρόλος του διαλόγου στο σημείο, όπου ο ήρωας συνομιλεί με τον άντρα της ξαδέλφης του;

ΚΕΙΜΕΝΟ 3ο: Ο κύκλος των μάταιων πράξεων, Σ. Τζόκας (απόσπασμα)

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

- Ποια είναι τα συναισθήματα που σας δημιουργεί η αφήγηση της ιστορίας. -Εντοπίστε σχετικά χωρία του διηγήματος που δικαιολογούν τη συναισθηματική σας αντίδραση.
- Το απόσπασμα προέρχεται από ένα ιστορικό μυθιστόρημα, το οποίο έχει κεντρικό του ήρωα τον Ναπολέοντα Σουκατζίδη. Ποιο είναι το γεγονός, στο οποίο αναφέρεται το μυθιστόρημα, σε ποια ιστορική περίοδο κατά τη γνώμη σας τοποθετείται, σε ποιο τόπο και ποια είναι τα πρόσωπα που πρωταγωνιστούν;
- Κάθε κείμενο γράφεται με συγκεκριμένη κάθε φορά πρόθεση από την πλευρά του πομπού, δηλαδή του συντάκτη του. Να εντοπίσετε την πρόθεση του συντάκτη.
- Να χαρακτηρίσετε τον κεντρικό ήρωα της ιστορίας με άξονα τα αναγραφόμενα στην αφήγηση.

-Ποιος ο ρόλος του διαλόγου στο σημείο, όπου ο ήρωας συνομιλεί με τον Γερμανό διοικητή του στρατοπέδου;

-Ο Ναπολέων είχε την ευκαιρία να σωθεί, αλλά δε δέχθηκε, διότι κάποιος άλλος θα έπαιρνε τη θέση του. Τι δηλώνει η πράξη του αυτή;

ΚΕΙΜΕΝΟ 4ο: Τελευταίος Σταθμός, Γ. Σεφέρης

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

-Ποια είναι τα συναισθήματα που σας δημιουργεί η ανάγνωση του ποιήματος; Να βρείτε σχετικά χωρία που δικαιολογούν τη συναισθηματική σας κατάσταση.

-Το ποίημα έχει γραφτεί με τη μορφή ημερολογίου από την πλευρά του ποιητή. Να εντοπίσετε γλωσσικές επιλογές, εκφράσεις και νοήματα, που δικαιολογούν αυτή τη διαπίστωση.

-Ποια η πρόθεση του ποιητή; Γιατί έγραψε κατά τη γνώμη σας το ποίημα; Τι θέλει να εκφράσει;

-Σε ποια περίοδο κατά την εκτίμησή σας αναφέρεται το ποίημα;

-Ποιο τρόπο επέλεξε ο ποιητής, για να εκφράσει τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του; Γιατί ωθήθηκε σε αυτή την επιλογή; Συμφωνείτε με αυτό τον τρόπο έκφρασης;

-Ποια η γνώμη του ποιητή για τους ήρωες; Πιστεύει ότι είναι αυτοί που φαίνονται και υπηρετούν αξιώματα;

ΚΕΙΜΕΝΟ 5ο: Θερμοπύλες, Κ. Καβάφης

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

-Ποια είναι τα συναισθήματα που σας δημιουργεί η ανάγνωση του ποιήματος; Να βρείτε σχετικά χωρία που δικαιολογούν τη συναισθηματική σας κατάσταση.

-Ποια η πρόθεση του ποιητή; Γιατί έγραψε κατά τη γνώμη σας το ποίημα; Τι θέλει να εκφράσει;

-Ποια η γνώμη του ποιητή για τους ήρωες;

-Ποιες είναι στο ποίημα οι λέξεις – σύμβολα που χρησιμοποιεί ο ποιητής και τι κατά τη γνώμη σας συμβολίζουν;

-Τι εννοεί ο ποιητής, όταν αναφέρει ότι οι ήρωες μιλούν πάντα την αλήθεια και δεν έχουν μίσος προς τους ψεύτες;

2^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΟΜΑΔΑ 1η

Υποθέστε ότι είστε ο ανώνυμος φαντάρος του κειμένου που επεξεργαστήκατε. Πώς θα αφηγούσασταν το επεισόδιο της συνάντησής σας με τον Μελετίου και την παρέα του

σε επιστολή που θα στέλνατε στους συγγενείς σας στο χωριό; Η επιστολή σας να μην υπερβαίνει τις 200-250 λέξεις.

ΟΜΑΔΑ 2η

Υποθέστε ότι στέλνετε επιστολή στον ήρωα του διηγήματος που αναλύσατε. Με ποια επιχειρήματα θα προσπαθούσατε να τον πείσετε ότι δεν ήταν σωστή η απόφασή του να αποστασιοποιηθεί από τον αγώνα αρνούμενος το ηρωικό του παρελθόν. Η επιστολή σας να μην υπερβαίνει τις 200-250 λέξεις.

ΟΜΑΔΑ 3η

Υποθέστε ότι είστε ένας από τους κρατουμένους που δεν ήταν στον κατάλογο των διακοσιών, οι οποίοι οδηγήθηκαν σε εκτέλεση στο Σκοπευτήριο της Καισαριανής. Πώς θα περιγράφατε την εμπειρία σας από την πρωινή συγκέντρωση σε φίλο και συναγωνιστή σας, με τον οποίο έχετε αλληλογραφία και σας ενημέρωσε για την κατάληξη των διακοσιών; Η περιγραφή σας να εστιάζει στη στάση του Ναπολέοντα. Η επιστολή να μην υπερβαίνει τις 200-250 λέξεις.

ΟΜΑΔΑ 4η

Βασισμένοι σε στοιχεία του ποιήματος «Τελευταίος Σταθμός» γράψτε σε έναν φίλο σας μια επιστολή 200-250 λέξεων, στην οποία θα του περιγράφετε το προφίλ ενός ήρωα.

ΟΜΑΔΑ 5η

Βασισμένοι σε στοιχεία του ποιήματος να γράψετε ένα άρθρο, στο οποίο θα εκθέτετε τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι πρέπει να έχουν αξίες και υψηλή την αίσθηση του χρέους. Η έκταση του άρθρου σας να μην υπερβαίνει τις 250-300 λέξεις.

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που αξιοποιεί τις τέχνες στην κατεύθυνση της ενίσχυσης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών

Ανδρεαδέλλη Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.16.1, Μ.Δ.Ε.
andreadellieleni@gmail.com

Τερψιάδης Νίκος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Μ.Εδ
n.terpsiadis@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Καινοτόμων Δράσεων σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μια ετήσια δραστηριότητα με σκοπό την εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες πολύ-τεχνης πολιτιστικής έκφρασης μέσα από τη δημιουργία ενός μουσικοθεατρικού δρά-μενου. Αφόρμηση αποτέλεσαν οι θεωρητικοί προβληματισμοί για το ρόλο της ενίσχυ-σης του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών στην αντιμετώπιση της σχολικής απο-τυχίας και οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών των εμπλεκόμενων σχολείων σχετικά με τις αδυναμίες των μαθητών στην κατανόηση και εφαρμογή της διδαχθείσας ύλης και τις δυσκολίες στην παρακολούθηση του τυπικού εκπαιδευτικού προγράμματος. Δη-μιουργήθηκε ένα πρωτότυπο έργο το οποίο περιελάμβανε ποιητικό λόγο, τραγούδι, δραματοποιημένη αφήγηση και υποκριτική σε μια σύνθετη μουσικοθεατρική μορφή. Μέσα από τη συγκεκριμένη πολιτιστική δράση οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με μορφω-τικά αγαθά που δεν διδάσκονται εντός των σχολικών προγραμμάτων σπουδών και τα οποία δεν ήταν μέρος της πρότερης εμπειρίας τους. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο έδειξαν πως μέσα από το πρόγραμμα διαμορφώθηκαν θετικές εμπειρίες εμπλοκής με τις συγκεκριμένες τέχνες, δίοδοι κατανόησης τους και θετικότερες διαθέσεις ως προς αυτές.

Λέξεις-Κλειδιά: πολιτισμικό κεφάλαιο, μουσική, ποίηση, θέατρο, δημιουργία

Θεωρητική προσέγγιση

Η έννοια του πολιτισμικού κεφαλαίου, όπως εισήχθη από τους Bourdieu και Passeron (1973), αναφέρεται σε στοιχεία που εμπλέκουν την εκπαιδευτική, την κοινωνική και την πνευματική μόρφωση, όπου οι πολιτισμικές συνήθειες και προδιαθέσεις «κληρο-νομούνται» στα παιδιά από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον (Bourdieu & Passeron, 1996). Η μεταβίβαση του πολιτισμικού κεφαλαίου δεν είναι αποτέλεσμα με-θοδικής προσπάθειας ή συστηματικής διδασκαλίας αλλά μιας μακροχρόνιας αδιόρατης επαφής με τα μορφωτικά αγαθά, μια διαδικασία ώσμωσης (Bourdieu, 1986). Η πολιτι-σμική διάσταση της θεσμοθετημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας παίζει ιδιαίτερα ση-μαντικό ρόλο. Οι πρακτικές του σχολείου αντανακλούν πολιτισμικούς κανόνες, δια-μορφώνοντας ένα είδος κουλτούρας της σχολικής εκπαίδευσης, η οποία συνίσταται σε πρότυπα αποδοχής και απόρριψης, σε ιδέες σχετικά με την ατομικότητα, τη συμμόρ-φωση, στο τι συνιστά επιτυχία και αξία. Αυτή η κουλτούρα, διδάσκει έννοιες και στά-σεις, ανάλογα με τα πρότυπα και τις αξίες που ακολουθεί (Taba, 1955). Από τις διαφο-ρετικές προσεγγίσεις που υιοθετούνται για την ερμηνεία της ακαδημαϊκής επιτυχίας ή

αποτυχίας μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Hollins, 2007) εστιάζουμε κυρίως σε δύο.

Η πρώτη είναι η προσέγγιση της *πολιτισμικής αναντιστοιχίας*, η οποία δεν θεωρεί ελλειμματικά τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα από αυτό που κυριαρχεί στο σχολείο και ερμηνεύει τη σχολική αποτυχία με βάση αυτή την αναντιστοιχία εστιάζοντας στο γεγονός ότι οι σχολικές εκπαιδευτικές πρακτικές συχνά απαιτούν από τα παιδιά αυτά να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στις διαφορετικές από τις δικές τους κυρίαρχες αντιλήψεις (Michaels, 1981· McCarty, Lynch, Wallace & Benally, 1991· Au, 1992). Αυτή, λοιπόν, η προσέγγιση απαιτεί την αλλαγή του σχολείου και όχι των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το σχολείο οφείλει να νομιμοποιήσει τη γνώση και τη κουλτούρα που μεταφέρουν στο σχολείο τα παιδιά, να δημιουργήσει διασυνδέσεις ανάμεσα στη σχολική μάθηση και τη πολιτισμική γνώση, να δημιουργήσει έναν υβριδικό πολιτισμό εντός του σχολείου που να είναι συμβατός με αξίες και πρακτικές της κουλτούρας των παιδιών και να καλλιεργήσει τη συνεργασία αντί για τον ανταγωνισμό (Hollins, 2007).

Η δεύτερη είναι η προσέγγιση της *αλληλεπίδρασης πλαισίων* (Cortes, 1986), που αξιώνει ότι η σχολική επιτυχία είναι συνάρτηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ του σχολικού πλαισίου και του κοινωνικού πλαισίου που αποτελείται από την οικογένεια και την κοινότητα. Αυτό το μοντέλο προσπαθεί να ενσωματώσει τους πολλαπλούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση των παιδιών στο σχολείο. Θεωρεί ότι η εξέταση όλων αυτών των κοινωνικών και σχολικών παραγόντων πρέπει να γίνεται με τρόπο δυναμικό και πάντοτε εντός συγκεκριμένων πλαισίων, η σύγκριση των οποίων επιτρέπει τον προσδιορισμό των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους συντελείται η αλληλεπίδραση κοινωνικών-πολιτισμικών παραγόντων με την εκπαιδευτική εμπειρία. Δεν προτείνει μία συγκεκριμένου είδους παρέμβαση, αλλά έναν συνδυασμό δράσεων που σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί να απαιτεί την ολοκληρωτική αναμόρφωση της σχολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τίθεται λοιπόν το ερώτημα και η πρόκληση: κατά πόσο είναι αυτό δυνατό και εφαρμόσιμο.

Πάγιο γνώρισμα της τυπικής εκπαίδευσης στη χώρα μας είναι η παραδοσιακή εκπαιδευτική νοοτροπία που θέλει την εκπαιδευτική πράξη να χαρακτηρίζεται από την τυποποιημένη διδακτική διαδικασία και οριοθετημένη μέσα στον κλειστό χώρο του σχολείου (Σκέμπερη, 2010). Βέβαια, τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αξιοσημείωτα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα τα οποία στοχεύουν στον αναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης, στη σύνδεσή της με τη μαθησιακή διαδικασία και στην υιοθέτηση εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης. Ωστόσο, το ερώτημα που τίθεται είναι αν, τελικά, μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και να πετύχει τον στόχο της πολυπλευρικής ανάπτυξης της προσωπικότητας του ανθρώπου. Η αμφισβήτηση του ρόλου της τυπικής εκπαίδευσης έρχεται και από την διαρκώς αυξανόμενη ανάγκη για ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα και άλλων ομάδων πέραν των μαθητών. Η σύνδεση της σχολικής γνώσης με τη μαθησιακή διαδικασία οδηγεί στην ανάγκη σχεδιασμού και

εφαρμογής κάποιας άλλης μορφής εκπαίδευσης η οποία θα απαντά πειστικά στο παραπάνω ερώτημα (Παγγέ, 2012). Αυτή μπορεί να βρίσκεται στο χώρο της άτυπης μάθησης (informal learning) η οποία είναι σύμφωνα με τους Jeffs and Smith (1990) η διαδικασία με την οποία κάθε άτομο, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, ικανότητες – δεξιότητες και γνώσεις, από την καθημερινή εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του. Είναι η μάθηση που προκύπτει από δραστηριότητες της καθημερινής ζωής οι οποίες σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο και δεν είναι διαρθρωμένη από άποψη μαθησιακών στόχων, χρόνου μάθησης ή διδακτικής υποστήριξης.

Ποια είναι, όμως, τα οφέλη από ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα άτυπης μάθησης που αποσκοπεί στην ενίσχυση του πολιτισμικού κεφαλαίου; Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές κοινωνιολογικές αντιλήψεις που θεωρούσαν τον πολιτισμό ως ένα σύνολο αξιών, ο Bourdieu ισχυρίζεται ότι οι πολιτισμικές συνήθειες αποτελούν μία πηγή από οφέλη που μπορούν και πρέπει να μεταδοθούν, αφού το πολιτισμικό κεφάλαιο μετασχηματίζεται μέσα στο σχολείο σε πλεονέκτημα και ερμηνεύεται ως προσωπικό χάρισμα, ικανότητα, δεξιότητα και ταλέντο (Bourdieu & Passeron, 1996). Από τους τρεις τύπους πολιτισμικού κεφαλαίου που διακρίνει ο Bourdieu (1986) τόσο το αντικειμενοποιημένο, όσο και το θεσμοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο προκύπτουν από την εκπαιδευτική εμπειρία του παιδιού. Ο Bourdieu υποστηρίζει ότι η εκπαιδευτική εμπειρία οδηγεί αναπόφευκτα σε αλλαγές της αντίληψης του παιδιού για τον κόσμο και ενδεχομένως καταλήγει στην απόκτηση ενός δευτερογενούς habitus. Οι διακρίσεις μεταξύ του ενσωματωμένου, αντικειμενοποιημένου και θεσμοποιημένου πολιτισμικού κεφαλαίου φανερώνουν ότι το επίπεδο αντίληψης του πολιτισμικού κεφαλαίου του παιδιού μπορεί να αλλάξει, καθώς το παιδί αποκτά δεξιότητες, συμπεριφορές και πιστοποιητικά, τα οποία εγγυάται το εκπαιδευτικό σύστημα (Jacobs, 2007:250). Έτσι, οι πρότερες γνώσεις, οι οποίες δε συνιστούν ύλη που διδάσκεται στο σχολείο, εφοδιάζουν τα παιδιά με μια «ελεύθερη» κουλτούρα που «χτίζει» γερά θεμέλια για την επερχόμενη επαφή και σύνδεσή τους με τα σχολικά μαθήματα. Επιπροσθέτως, η «ελεύθερη» κουλτούρα δημιουργεί τις βάσεις για την επιτυχή σχολική πορεία, καθώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή και εξοικειώνονται με ποικίλες μορφές της τέχνης, του πνεύματος και του πολιτισμού, με αποτέλεσμα να διοχετεύεται μέσα τους με τρόπο ανεπαίσθητο μια αίσθηση του ωραίου και του εκλεπτυσμένου, καθώς και μια προτίμηση σε ποιοτικού τύπου έργα και παραστάσεις (Φραγκουδάκη, 1985:163-164). Ο Bourdieu (1986), σημειώνει ότι το σχολείο απαιτεί από τα υποκείμενα της μάθησης να κατέχουν αυτή την «ελεύθερη» κουλτούρα, χωρίς, όμως, να τους την παρέχει με τρόπο συστηματικό. Όπως είναι φυσικό, κάποια παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα – είτε για κοινωνικούς, είτε για οικονομικούς λόγους – να έχουν έρθει προηγουμένως σε επαφή με την εν λόγω κουλτούρα. Έτσι, τα υποκείμενα που δεν είναι κάτοχοι της εν λόγω κουλτούρας συνήθως δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τους υπόλοιπους και αποτυγχάνουν στη μαθησιακή διαδικασία. Άρα, η οπτική με την οποία το σχολείο θα προσεγγίσει το θέμα της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας είναι καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη των παιδιών, ιδιαίτερα αυτών από μη ευνοημένα περιβάλλοντα.

Μία προσέγγιση για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που είναι ευαίσθητη στα πολιτιστικά στοιχεία, μπορεί να κάνει τη διδασκαλία πιο αποτελεσματική. Αφού, όπως υποστηρίζει ο Bourdieu (Blackledge & Hunt, 1994:262; Λάμνιας, 2001:158), παράγοντες που συνιστούν το πολιτισμικό κεφάλαιο είναι η συχνότητα των επισκέψεων σε χώρους πολιτισμού, ενώ η «ελεύθερη» κουλτούρα, ως έκφανση του πολιτισμικού κεφαλαίου εμπεριέχει έξεις και πρακτικές σχετικές με το θέατρο, τη μουσική κ.ά. μέσα από οσμωτικές διαδικασίες και πρακτικές που δεν είναι ορατές.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Σχεδιασμός

Αφορμή της προσπάθειας αποτέλεσαν α) οι διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών των εμπλεκόμενων σχολείων για την ύπαρξη προβλημάτων στην κατανόηση και την εφαρμογή της διδαχθείσας σχολικής ύλης, β) οι διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών για τις ελλειπείς εμπειρίες πολιτιστικών πρακτικών γ) οι απαντήσεις μαθητών σε ερωτηματολόγιο σχετικά με τις πρότερες οικογενειακές πολιτισμικές πρακτικές δ) η προέλευση των μαθητών από μη προνομιούχα περιοχή κατοικίας και το μεγάλο ποσοστό ανεργίας των γονέων.

Λαμβάνοντας υπόψη τον θεωρητικό προβληματισμό που αναπτύχθηκε και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα δράσεων με πολιτιστικό περιεχόμενο που αναπτύχθηκε γύρω από την τέχνη του θεάτρου, με έμφαση στην ποίηση και τη μουσική και πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους σε εβδομαδιαία βάση εκτός διδακτικών ωρών. Στη δράση συμμετείχαν τρία εκπαιδευτικά ιδρύματα, ένα δημόσιο γυμνάσιο, ένα πειραματικό λύκειο και ένα κέντρο εκπαίδευσης και αποκατάστασης τυφλών (ΚΕΑΤ). Εντάχθηκε στις καινοτόμες δράσεις πολιτιστικών θεμάτων του γυμνασίου, στο πρόγραμμα δράσεων του μουσικού ομίλου του πειραματικού λυκείου και στις δράσεις του τμήματος μουσικής εκπαίδευσης του ΚΕΑΤ. Συμμετείχαν συνολικά 62 μαθητές και 4 εκπαιδευτικοί.

	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	ΜΑΘΗΤΕΣ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	2 [Φιλολόγος και Μουσικός]	45 [4 τραγουδιστές – 9 μέλη χορού – 5 μουσικοί– 27 ηθοποιοί]
ΛΥΚΕΙΟ	1 [Μαθηματικός – Μουσικός]	10 [5 τραγουδιστές - 5 μουσικοί]
ΚΕΑΤ	1 [Μουσικός]	7 [2 μουσικοί – 5 τραγουδιστές]

Πίνακας 1: Οι συμμετέχοντες

Σκοπός του προγράμματος ήταν η ενίσχυση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών μέσα από τη δημιουργία ενός πολιτιστικού δρώμενου. Συγκεκριμένα, η δράση στόχευε στο να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με στοιχεία δραματουργίας, να αναπτύξουν απλές σκηνοθετικές πρακτικές, να επεξεργαστούν και να αναπαράγουν έντεχνο και λαϊκό ποιητικό λόγο, να αναζητήσουν και να εκτελέσουν έντεχνη και παραδοσιακή μουσική. Το

πολύτεχνο δημιούργημα δομήθηκε γύρω από τέσσερα θεματικά κέντρα (Ματσαγγούρας, 2006). Αυτά παρατέθηκαν επάλληλα και αναπτύχθηκαν γύρω από τις έννοιες της γέννησης, του γάμου, της ξενιτιάς και του θανάτου. Συνδυετικό στοιχείο νοηματικής ενότητας αποτέλεσε η παραλογή «Του νεκρού αδελφού».

Ως προς το περιεχόμενο, η επεξεργασία καθενός από τα τέσσερα θέματα έγινε μέσα από την ποίηση και το τραγούδι, ως δύο ανεξάρτητες αλληλοσυμπληρούμενες μορφές τέχνης. Ο λόγος ήταν αποκλειστικά ποιητικός, σε αρχαία. νεοελληνική, λόγια και λαϊκή γλώσσα που εκτεινόταν χρονικά από την αρχαιοελληνική έως τη σύγχρονη ποίηση. Η απόδοση γινόταν με εμφατική και δραματοποιημένη αφήγηση, με στοιχεία σωματικού θεάτρου και υποκριτικής απόδοσης ρόλων. Η μουσική αποτέλεσε ουσιαστικό συστατικό του έργου γιατί δεν είχε το ρόλο της υπόκρουσης αλλά εμπλεκόταν ενεργά με λειτουργικό ρόλο, ενισχύοντας, διευρύνοντας και αποδίδοντας διαφορετικές έννοιες και νοήματα. Η απόδοση έγινε ζωντανά με ορχήστρα και τραγουδιστές επί σκηνής είτε εμβόλιμα στη θεατρική δράση είτε ως μέρος αυτής.

Ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας, επίκεντρο της δράσης ήταν η ομαδοσυνεργατική μέθοδος με στοιχεία διερευνητικής δράσης (Χατζηγεωργίου, 2004:432-441). Συγκεκριμένα, η συνεργασία αναπτύχθηκε ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, ως προς διαμόρφωση του γενικού σχεδίου, των θεματικών κέντρων και των γενικών κατευθύνσεων της δράσης. Οι ομάδες εργασίας των μαθητών ήταν δύο (Αναγνωστοπούλου, 2001). Αυτή του ποιητικού κειμένου και της υποκριτικής δράσης και αυτή των μουσικών έργων και της μουσικής εκτέλεσης. Η πρώτη ομάδα λειτούργησε στη βάση της μελέτης των ποιητικών κειμένων, της υποβοήθησης στην εκμάθηση και την υποκριτική απόδοση. Παράλληλα, στη βάση της διερεύνησης, δηλαδή, της αναζήτησης, της επεξεργασίας και του εμπλουτισμού των ποιητικών κειμένων. Αντίστοιχα, η δεύτερη ομάδα λειτούργησε στη βάση της μελέτης των μουσικών έργων, της υποβοήθησης στην εκμάθηση και την ορχηστρική εκτέλεση. Παράλληλα, στη βάση της διερεύνησης, δηλαδή της αναζήτησης, επεξεργασίας, μετεγγραφής και παραλλαγής μουσικών έργων.

Στο τέλος του προγράμματος συμπληρώθηκε ερωτηματολόγιο στο οποίο υπήρχαν ερωτήσεις που αφορούσαν, πέραν των ατομικών στοιχείων των μαθητών, στις διαθέσεις που ανέπτυξαν οι μαθητές απέναντι στις συγκεκριμένες μορφές τέχνης και στις μελλοντικές στάσεις τους απέναντι σε αυτές.

Περιγραφή

Το πρόγραμμα ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο και ολοκληρώθηκε το Μάιο. Κάθε εβδομάδα γινόταν μια τρίωρη συνάντηση μετά το σχολικό πρόγραμμα ακολουθώντας τις αρχές της βιωματικής μάθησης (Charman, 1993).

Αρχικά, έγινε ο γενικός σχεδιασμός του έργου, ως προς τα 4 θεματικά κέντρα και τις επιλογές του περιεχομένου, δηλαδή, των ποιητικών κειμένων και των τραγουδιών. Στη δραστηριότητα αυτή ενεπλάκησαν αποκλειστικά οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι με συνεχείς

συνεργασίες και συναντήσεις διαμόρφωσαν ένα σύνολο από 39 ποιητικά αποσπάσματα, πέραν της παραλογής και των παραλλαγών της και 13 παραδοσιακά και έντεχνα τραγούδια.

Η επιλογή των μαθητών έγινε με κριτήριο την επιθυμία τους για συμμετοχή. Έμφαση δόθηκε στους μαθητές της γ τάξης, οι οποίοι είχαν διδαχθεί την παραλογή καθώς και στους μαθητές που συμμετείχαν στην ορχήστρα και χορωδία του σχολείου οι οποίοι θα μπορούσαν να αποδώσουν τα μουσικά μέρη. Από τον μουσικό όμιλο του πειραματικού λυκείου συμμετείχαν όλοι οι μαθητές, ενώ από το ΚΕΑΤ συμμετείχαν επιλεγμένοι μαθητές. Ακολούθησε ο χωρισμός σε ομάδες και υποομάδες ανάλογα με το σχολείο και τη δραστηριότητα τέχνης στην οποία συμμετείχε ο καθένας. Οι ομάδες αυτές ήταν οι ηθοποιοί, οι αφηγητές, τα μέλη του χορού, οι μουσικοί. Οι δραστηριότητές τους περιλάμβαναν αρχικά, την καθοδηγούμενη παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων αντίστοιχου περιεχομένου και την ενεργητική ακρόαση σχετικών μουσικών κομματιών. Στη συνέχεια, τη μελέτη των ποιητικών και των μουσικών κειμένων αντίστοιχα, τη δημιουργική διαδικασία απόδοσης της μουσικής και της θεατρικής απόδοσης του λόγου μέσα από απλές τεχνικές δραματοποίησης και σκηνοθεσίας. Οι πρόβες πραγματοποιούνταν αρχικά ανά υποομάδα και στη συνέχεια σε πιο σύνθετους συνδυασμούς.

Ακολούθησε η προετοιμασία της παράστασης. Έγιναν εντατικές πρόβες για τη σύνθεση των διαφορετικών μερών και ομάδων, για την παρουσίαση επί σκηνής, για τις προετοιμασίες παρασκηνίου, για το φωτισμό και τις μικροφωνικές εγκαταστάσεις. Η τελική παράσταση παρουσιάστηκε σε θέατρο του οικείου Δήμου στις αρχές Μαΐου.

Διαπιστώσεις και Συζήτηση

Στην αρχή του προγράμματος οι μαθητές συμπλήρωσαν σύντομο ερωτηματολόγιο σχετικά με τις πρότερες εμπειρίες τους ως προς το θέατρο, τη μουσική και την ποίηση. Το 93,3% δήλωσε ότι δεν είχε παρακολουθήσει ποτέ θέατρο με την οικογένειά του και το 35,7% εξ αυτών δήλωσαν ότι παρακολούθησαν μία θεατρική παράσταση στο πλαίσιο σχολικής δράσης. Ως προς τις μουσικές συναυλίες, οι 3 μαθητές του γυμνασίου που διδάσκονταν εξωσχολικά μουσική είχαν πρότερη εμπειρία ζωντανής μουσικής ακρόασης, ως απόρροιας της ωδειακής μαθητείας, χωρίς αυτό να αποτελεί οικογενειακή δραστηριότητα. Αντιθέτως, οι μαθητές του πειραματικού λυκείου που διδάσκονταν εξωσχολικά μουσική, είχαν όλοι εμπειρίες από παρακολούθηση συναυλιών από τις μικρές ηλικίες με τις οικογένειές τους. Το 91,1% του συνόλου των μαθητών γυμνασίου δεν είχαν καμία εμπειρία παρακολούθησης μουσικής συναυλίας. Ως προς την ποίηση, το σύνολο σχεδόν των μαθητών του γυμνασίου και του πειραματικού λυκείου (96,3%) δήλωσαν ότι η μόνη επαφή που είχαν με την τέχνη αυτή ήταν μέσω του σχολείου.

Με το τέλος του προγράμματος οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο στο οποίο κλήθηκαν να περιγράψουν την εμπειρία τους, αν αισθάνθηκαν ότι προσέγγισαν, κατόνησαν και απόλαυσαν τις συγκεκριμένες τέχνες. Όλοι οι μαθητές εκφράστηκαν πολύ

θετικά ως προς την εμπειρία που απέκτησαν, το 91,1% των μαθητών γυμνασίου δήλωσαν ότι ήταν μια διαδικασία δύσκολη και απολαυστική, οι μαθητές όλων των σχολείων που εμπλέκονταν με τη μουσική δήλωσαν μεγάλη ικανοποίηση από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα. Το σύνολο σχεδόν των μαθητών δήλωσαν ότι αισθάνθηκαν πως έκαναν κάτι σημαντικό και δήλωσαν την πρόθεσή τους να το επαναλάβουν. Τα 36 μέλη του θιάσου δήλωσαν ότι «...καταλαβαίνουν διαφορετικά» τώρα μια θεατρική παράσταση, ενώ όλοι οι μαθητές όλων των σχολείων δήλωσαν ότι μέχρι το τέλος του προγράμματος «είχαν μάθει τα ποιητικά κείμενα».

Σύμφωνα με τη θεωρία του Bourdieu η ελεύθερη κουλτούρα αποτελεί βασική έκφραση του πολιτισμικού κεφαλαίου του ατόμου και συνδέεται με τη σχολική αποτυχία αφού το σχολείο προϋποθέτει την ελεύθερη κουλτούρα χωρίς να τη διδάσκει. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντισταθμίσουν αυτή την ανισότητα προσφέροντας ανάλογες εμπειρίες και συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μόνιμων στάσεων και διαθέσεων για αντίστοιχες πολιτισμικές πρακτικές. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα καινοτόμο πρόγραμμα άτυπης εκπαίδευσης που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στην διάρκεια ενός σχολικού έτους με σκοπό την εμπλοκή των μαθητών σε δράσεις πολιτιστικής έκφρασης και δημιουργίας. Βέβαια, δεν μπορεί να υποστηρίξει κανείς πως μια τέτοια δραστηριότητα θα διαμορφώσει μόνιμες θετικές στάσεις απέναντι στα συγκεκριμένα μορφωτικά αγαθά, όμως δημιουργεί προϋποθέσεις για θετικές διαθέσεις απέναντι σε αυτά και συμβάλλει στη διαμόρφωση της ελεύθερης κουλτούρας μαθητών με λιγότερες πολιτιστικές γνώσεις και εμπειρίες από μη προνομιούχα περιβάλλοντα.

Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντισταθμίσουν τις πολιτιστικές διαφοροποιήσεις των μαθητών τους οργανώνοντας αντίστοιχες δραστηριότητες γιατί το πολιτισμικό κεφάλαιο? του παιδιού μπορεί να ενισχυθεί, καθώς το παιδί αποκτά δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές τις οποίες προάγει το εκπαιδευτικό σύστημα, όταν εφαρμόζει διευρυμένες εκπαιδευτικές πρακτικές πέραν των τυπικών.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Au, K. H. (1992). Constructing the theme of a story. *Language Arts*, 69, 106-111.
- Blackledge, D., & Hunt, B. (1994). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μτφ. Μ. Δελγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In R. K. Brown (Ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.

- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *Οι κληρονόμοι: Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, (2η έκδ.). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.
- Charman, L. (1993). *Διδακτικές της τέχνης*, μτφ. Λαπουρτάς, Χαραλαμπίδης, Κυπραίου, Βαρδάλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cortes, C. E. (1986). The education of language minority students: A contextual interaction model. In *Beyond language: Social and cultural factors in schooling language minority students*. Sacramento: Bilingual Education Office, California State Department of Education.
- Hollins, E. R. (2007). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Jeffer T. and Smith M. (1990) Educating informal educators. In T. Jeffer and M. Smith *Using Informal Education*. Buckingham: Open University Press.
- Jacobs, A. (2007). Examinations as cultural capital for the Victorian schoolgirl: ‘thinking’ with Bourdieu. *Women's History Review*. 16(2), 245-261.
- Jordan, C. (1981). The selection of culturally compatible teaching practices. *Educational Perspectives*, 20, 16-19.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και Σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- McCarty, T. L., Lynch, R. H., Wallace, S., & Benally, A. (1991). Classroom inquiry and Navajo learning styles: A call for reassessment. *Anthropology and Education Quarterly*, 22, 42-59.
- Michaels, S. (1981). “Sharing time”: Children’s narrative styles and differential access to literacy. *Language in Society*, 10, 423-442.
- Παγγέ, Α. (2012). *Προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης στο διαδίκτυο, σχεδιασμός και δυνατότητες αξιοποίησής τους στην Ελλάδα: η περίπτωση του σημασιολογικού διαδικτύου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Σκέμπερη, Λίλα (2010). Τέχνη και εκπαίδευση: η συμβολή της τέχνης στο εκπαιδευτικό έργο ή για μια εκπαίδευση του μέλλοντος. *Συνεργασία*, 2, 48-58.

Taba, H. (1955). *School culture*. Washington, DC: American Council on Education.

Weisner, T. S., Gallimore, R., & Jordan, C. (1988). Unpackaging cultural effects on classroom learning: Hawaiian peer assistance and child-generated activity. *Anthropology and Education Quarterly*, 19, 327-353.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2004). *Γνώθι το curriculum*, (2^η έκδ). Αθήνα: Ατραπός

Εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» στο θέμα του ρατσισμού

Γιωτόπουλος Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.17, Μ.Εδ.
ggiotop@gmail.com

Περίληψη

Με το παρόν διδακτικό σενάριο, καταγράφεται το θεωρητικό πλαίσιο και η διαδικασία υλοποίησης της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση (Μ/Μ) μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» του Κόκκου (2011α). Μέσω της στοχοθεσίας, του θεωρητικού πλαισίου και της διδακτικής μεθοδολογίας που παρατίθενται, γίνεται εφαρμογή στην πράξη της καινοτόμου μεθόδου του Κόκκου που ως σκοπό έχει την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης και την αντιμετώπιση των παραδοχών μας κατά τον Mezirow (2007). Το θέμα που τίθεται προς επεξεργασία είναι ο φυλετικός ρατσισμός.

Λέξεις-Κλειδιά: Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας, κριτική σκέψη, παραδοχές

Εισαγωγή

Το βασικό θέμα της εργασίας είναι η παρουσίαση, η εφαρμογή και η αξιολόγηση της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας του Κόκκου, σε εκπαιδευτικούς τόσο της δευτεροβάθμιας, όσο και της πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σκοπό την μετέπειτα εφαρμογή της μεθόδου στα τμήματά τους. Σκοπός του παρόντος διδακτικού σεναρίου είναι η διερεύνηση παραγωγής ή όχι, κριτικού στοχασμού με τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» του Α. Κόκκου, από τους εκπαιδευτικούς.

Μεταξύ άλλων και πέραν του κριτικού στοχασμού, οι στόχοι αφορούν στην ανατροφοδότηση του γράφοντος - μέσω της συζήτησης και των ερωτηματολογίων ανοικτού τύπου - σχετικά με τις ευκολίες ή τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσουν οι μαθητές της τυπικής εκπαίδευσης, κατά την εφαρμογή της μεθόδου. Ένας δεύτερος στόχος αφορά στην ανταπόκριση των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της μεθόδου, τόσο στο δέσιμο της ομάδας, όσο και στην ίση συμμετοχή όλων.

Παραδοχές κατά τον Mezirow

Όπως υποστηρίζει ο Mezirow, όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται και μεγαλώνουν μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα και σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Κατά συνέπεια, γίνονται ασυνείδητα αποδέκτες της εκάστοτε κουλτούρας, φιλοσοφίας και εν γένει ιδεολογίας στην οποία με τη γέννησή τους έχουν ενταχθεί. Κατά την παιδική τους ηλικία, διαμορφώνονται σύμφωνα με τα πρότυπα και τις αντιλήψεις της κοινωνίας στην οποία διαβιούν.

Την ενστάλαξη αυτών των πεποιθήσεων και κατανοήσεων από τη γέννησή μας, καθώς και όλες οι απόψεις, τις οποίες άκριτα έχουμε αποδεχτεί από πολύ μικρή ηλικία, ο Mezirow τις ονομάζει **παραδοχές**. Απέναντι σε αυτές τις παραδοχές και στην αντιμετώπισή τους, προτάσσεται ο κριτικός στοχασμός. Μεγαλώνοντας όμως και κατακτώντας την ενηλικιότητα με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο, διαπιστώνουν οι άνθρωποι ότι *«οι ερμηνείες και οι απόψεις που λειτουργούσαν θετικά για αυτούς στην παιδική τους ηλικία συχνά δεν λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο.»* (Mezirow, 2007:44). Στην ενηλικιότητα, οι αποφάσεις που λαμβάνονται απαιτούν και *«κριτικό στοχασμό σχετικά με την εγκυρότητα των παραδοχών ή των επιχειρημάτων στα οποία αυτές βασίζονται.»* (Mezirow, 2007:47).

Ορισμός της Κριτικής Σκέψης

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2007) *«κριτική σκέψη είναι η νοητικό-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωστικές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωστικές στρατηγικές, με την βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης».*

Κριτικός στοχασμός (Critical Reflection) είναι *«η προσεκτική, οξυδερκής και σε βάθος διεργασία της εξέτασης (στην οποία εμπεριέχεται η αμφισβήτηση και η αμφιβολία της εγκυρότητας) των παραδοχών στις οποίες στηρίζεται η κοσμοθεωρία κάποιου, καθώς και η διερεύνηση των γενεσιουργών πηγών και των συνεπειών τους».* (Mezirow και Συνεργάτες, 2007:350)

Παρουσίαση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας»

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για να πραγματοποιηθεί το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο είναι η «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας». Πρόκειται για μεθοδολογία που έχει αναπτυχθεί από τον Κόκκο (2008; 2009α; 2009β; 2010; 2011α; 2011β; 2012) και παρουσιάστηκε για πρώτη φορά στο 8^ο Συνέδριο για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση στις Βερμούδες το 2009. Αναλυτική παρουσίαση της μεθόδου γίνεται στο βιβλίο του 'Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες' (Κόκκος, 2011α). Σύμφωνα με τον Κόκκο (2011α:71-72), *«η αισθητική εμπειρία – με άλλα λόγια η συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης [...]»* μπορεί να εμπλέξει τους ενήλικες *«σε μια διεργασία κριτικού στοχασμού, η οποία τους βοηθάει να γίνονται περισσότερο χειραφετημένοι απέναντι στις ιδεολογίες που πολιορκούν τη σκέψη τους και αποβλέπουν να εμπεδώσουν στη συνείδησή τους την καθεστηκιά τάξη πραγμάτων, η οποία συνήθως λειτουργεί εναντίον των ζωτικών συμφερόντων τους».* Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσω της αισθητικής εμπειρίας είναι *«μια μέθοδος παρατήρησης των τεχνών που ενισχύει την αυτοδυναμία της σκέψης».* (Κόκκος, 2011α:72). Η μεθοδολογία αυτή έχει εφαρμοστεί και από άλλους ερευνητές,

όπως η Ράικου (2013).

Θεωρητικό υπόβαθρο των σταδίων εφαρμογής της μεθόδου του Κόκκου

Τα στάδια εφαρμογής της μεθόδου του Κόκκου είναι έξι συνολικά. Αναπτύσσονται αναλυτικά στο βιβλίο του Κόκκου, 'Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες'. (2011α, 97-100)

Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό.

Σε αυτό το στάδιο γίνεται διερεύνηση από τον εκπαιδευτή, της ανάγκης να εξεταστεί κριτικά κάποια νοητική συνήθεια των συμμετεχόντων, δηλαδή να βρεθούν οι παραδοχές τους γύρω από ένα θέμα. Τα βήματα είναι τα εξής δύο: Α. Στην αρχή ή κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, μπορεί ο εκπαιδευτής να διαπιστώσει ότι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι μια νοητική τους συνήθεια είναι σωστή, ενώ αυτή στην πραγματικότητα είναι δυσλειτουργική για τους ίδιους ή και για το κοινωνικό σύνολο. Αυτό θα αποτελέσει το έναυσμα για την έναρξη της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων. Β. Στη συνέχεια με συντονιστή τον εκπαιδευτή, πραγματοποιείται μια συζήτηση με σκοπό τη συνειδητοποίηση των συμμετεχόντων ότι αντιμετωπίζουν ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα δηλαδή την ύπαρξη μια δυσλειτουργίας μεταξύ μιας κατάστασης είτε ατομικής, είτε κοινωνικής και του τρόπου «*με τον οποίο κατανοούμε τον εαυτό μας και τον κόσμο τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή*» (Mezirow, 2007:349).. Εάν αυτό επιτευχθεί τότε μπορεί να κλονιστεί η βεβαιότητά τους για τη λειτουργικότητα της συγκεκριμένης νοητικής συνήθειας. Κατόπιν ο εκπαιδευτής τους ρωτάει εάν θέλουν να εξεταστεί κριτικά το θέμα στις επόμενες συναντήσεις τους. Εάν η απάντηση είναι καταφατική, τότε μπορεί να ξεκινήσει η διεργασία του κριτικού στοχασμού.

Δεύτερο στάδιο: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους.

Σε αυτό το στάδιο καταγράφονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το εξεταζόμενο θέμα σε ερωτήσεις που ο ίδιος ο εκπαιδευτής έχει θέσει. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνονται δυο στόχοι: αφενός συγκεντρώνεται το υλικό προς μελέτη προκειμένου να δει ο εκπαιδευτής στοχευμένα που εμφανίζονται παραδοχές, αφετέρου δε, για να γίνει σύγκριση στο τέλος της παρουσίασης της μεθόδου για το εάν επιτεύχθηκαν κάποιες αλλαγές σε απόψεις των εκπαιδευομένων. Επίσης, συζητούνται οι απόψεις σε ομάδες εργασίες, προκειμένου να γίνει ιεράρχηση τους και να προκύψει έτσι μια τελική πρόταση, για το ποιες από αυτές θα τύχουν κριτικής επεξεργασίας.

Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν.

Σε αυτό το στάδιο και με τη βοήθεια της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, θα προκύψουν τα υποθέματα και τα κριτικά ερωτήματα προς διερεύνηση, εκ μέρους των εκπαιδευομένων. Κατόπιν κριτικής επεξεργασίας, θα μπουν σε μια σειρά ιεράρχησης με πρώτο το ερώτημα που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας των μελών της ομάδας.

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης.

Εφόσον το κριτικό ερώτημα έχει επιλεγεί, ο εκπαιδευτής σε συνεργασία με τα μέλη της ομάδας, βρίσκουν διάφορα αυθεντικά έργα τέχνης, όπως ορίζει η σχολή της Φρανκφούρτης (Κόκκος, 2011α:76-77), από όλες τις μορφές τέχνης τα οποία θα μπορούσαν να τύχουν επεξεργασίας για παραγωγή κριτικού στοχασμού. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να προσεχτεί η συσχέτιση του νοήματος του έργου, με την δυσλειτουργική άποψη και το κριτικό ερώτημα του προηγούμενου σταδίου.

Πέμπτο στάδιο: Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας.

Σε αυτό το στάδιο, πραγματοποιείται μια διεργασία μέσα από τη συστηματική παρατήρηση έργων τέχνης με τη χρήση του μοντέλου Perkins (1994) ή του Visual Thinking (VT) που επιλέχθηκαν, στη διάρκεια της οποίας γίνεται κριτική προσέγγιση της άποψης που αποφασίστηκε να εξεταστεί πρώτη. Αποτελείται από δύο μέρη: Στο 5α: Με χρήση του μοντέλου του Perkins ή VT, αντλούνται αφορμές για να αναπτυχθεί η κριτική επεξεργασία διαφόρων στοιχείων της εξεταζόμενης άποψης. Στο 5β: Γίνεται σύνδεση του κριτικού ερωτήματος με την προηγούμενη διεργασία παρατήρησης έτσι ώστε αυτό να απαντηθεί. Με τον ίδιο γίνεται η παρατήρηση και των υπολοίπων επιλεγμένων έργων. Σκοπός είναι, με κάθε έργο, να υπάρχει κριτικός στοχασμός σε κάθε δυσλειτουργική άποψη. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι, μπορούν να εργαστούν σε ομάδες για να επεξεργαστούν τα διαφορετικά μοντέλα που επέλεξαν και κατόπιν να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια.

Έκτο στάδιο: Επαναξιολόγηση των παραδοχών.

Στο τελευταίο στάδιο, οι εκπαιδευόμενοι γράφουν μια μικρή εμπλουτισμένη πλέον εργασία με το ίδιο θέμα που τέθηκε στο 2^ο στάδιο εκθέτοντας τις τελικές απόψεις τους. Έπειτα, γίνεται σύγκριση των τελικών απόψεων σε σχέση με αυτές που είχαν εκφραστεί στο 2^ο στάδιο.

Επόμενα στάδια.

Στα επόμενα στάδια γίνεται η κριτική επεξεργασία και των άλλων απόψεων της νοητικής συνήθειας, οι οποίες είχε αποφασιστεί να εξεταστούν, όπως γίνεται αναφορά στο τρίτο στάδιο. Μεταξύ των άλλων, γίνεται αξιοποίηση και της αισθητικής εμπειρίας με τον τρόπο που περιγράφηκε στο τέταρτο και πέμπτο στάδιο. Στο τελευταίο στάδιο, γίνεται σύνθεση όλων των ιδεών που προέκυψαν με σκοπό να συγκριθούν με αυτές που είχαν διατυπωθεί στο δεύτερο στάδιο. Τελειώνοντας, ο Κόκκος (2011α:100) υπογραμμίζει ότι *«προορισμός της μεθόδου δεν είναι να πραγματοποιείται περιστασιακά, αλλά να διαποτίζει ολόκληρη την εφαρμογή καθενός από τα εκπαιδευτικά προγράμματα συνδεδεμένη με την κριτική επεξεργασία όσο γίνεται περισσότερων απόψεων και νοητικών συνθηθειών»*.

Τεχνικές και Μέσα Διδασκαλίας

Εισαγωγή

Τεχνικές Διδασκαλίας: Εισήγηση, συζήτηση, ερωταποκρίσεις

Μέσα διδασκαλίας: Πίνακας, Διαφάνειες

Πρώτο στάδιο: Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό

Επιλογή θέματος: Ο ρατσισμός.

Τεχνική προσέγγισης: Καταιγισμός ιδεών.

Μέσα διδασκαλίας: Πίνακας, Διαφάνειες, φύλλο εργασίας.

Δεύτερο στάδιο: Οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους

Τεχνική προσέγγισης: Καταιγισμός ιδεών, συζήτηση, εργασία σε ομάδες.

Μέσα διδασκαλίας: Πίνακας, Διαφάνειες, φύλλο εργασίας.

Τρίτο στάδιο: Προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν

Τεχνική προσέγγισης: Συζήτηση, εργασία σε ομάδες.

Μέσα διδασκαλίας: Πίνακας, Διαφάνειες.

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης

Τεχνική προσέγγισης: Συζήτηση, εργασία σε ομάδες.

Μέσα διδασκαλίας: Πίνακας, Διαφάνειες.

Πέμπτο στάδιο: Κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας

Τεχνική προσέγγισης: Συζήτηση, εργασία σε ομάδες, μοντέλο του Perkins (1994): αφορά στην άντληση νοήματος κατά την παρατήρηση έργων τέχνης και στην «ανάπτυξη στοχαστικής διάθεσης». (Μέγα, στο Κόκκος, 2011:45). Αφορά σε τέσσερα στάδια:

A) Χρόνος για παρατήρηση

B) Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση

Γ) Ξεκάθαρη, αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση.

Δ) Ανασκόπηση της διεργασίας. (Μέγα στο Κόκκος, 2011:46-47)

Μέσα διδασκαλίας: Διαφάνειες.

Έκτο στάδιο: Επαναξιολόγηση των παραδοχών

Τεχνική προσέγγισης: Συζήτηση, εργασία σε ομάδες.

Μέσα διδασκαλίας: Πίνακας.

Ενημερωτικό υλικό που δίνεται πριν την παρουσίαση

Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας για την ομάδα Εκπαιδευτικών – Εκπαιδευτών με χρήση της μεθόδου: Μετασηματιζούσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας.

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα στο οποίο εντάσσεται η διδακτική ενότητα διάρκειας 2 ωρών έχει τίτλο:

«Στερεότυπα και παραδοχές: Κατά πόσον αποτελούν εμπόδιο στην αντικειμενικότητα των εκπαιδευομένων;»

Ποιοι είναι οι στόχοι της σε επίπεδο γνώσεων – ικανοτήτων - στάσεων;

Στόχοι σε επίπεδο γνώσεων:

- Να αναγνωρίζουν τις στερεοτυπικές συμπεριφορές που υπάρχουν στην κοινωνία και αναπαράγονται, τόσο στον εαυτό τους όσο και στους συμμαθητές / ενήλικες εκπαιδευόμενους
- Να συγκρίνουν τις διαφορετικές απόψεις των συμμαθητών / καταρτιζομένων που υπάρχουν λόγω των παραδοχών τους και να τις κατανοούν με γνώμονα την κριτική σκέψη
- Να διατυπώνουν ερωτήσεις απαλλαγμένοι από παραδοχές, προκειμένου οι απαντήσεις που θα λαμβάνουν να μην είναι προσανατολισμένες προς μια συγκεκριμένη προσέγγιση

Στόχοι σε επίπεδο ικανοτήτων:

- Να ανακαλύπτουν και να αλλάζουν τις επικρατούσες απόψεις, λόγω στερεοτύπων, κατόπιν ενδοσκόπησης και κριτικού στοχασμού
- Να παράγουν προφορικό ή/και γραπτό λόγο, ως αποτέλεσμα κριτικού στοχασμού, χωρίς παραδοχές
- Να αναλύουν και να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα που ενέχονται στα έργα τέχνης

Στόχοι σε επίπεδο στάσεων:

α. Ψυχοκινητικού τομέα:

- Να συνεργάζονται από κοινού με τους συναδέλφους τους εντός του προγράμματος
- Να συζητούν και να συμμετέχουν σε φόρα/συζητήσεις σχετικά με τη χρήση της *μετασηματιζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας*
- Να χειρίζονται δύσκολες καταστάσεις που μπορεί να οφείλονται στο χώρο (π.χ. φυλακές), ή στις ομάδες καταρτιζομένων (π.χ. ευάλωτες κοινωνικά ομάδες)

β. Συναισθηματικού τομέα:

- Να ενθαρρυνθούν στην ιδέα του κριτικού στοχασμού και στην αποδοχή του
- Να υπερασπίζονται τον κριτικό στοχασμό, ως το μέσο επίτευξης αντικειμενικής πληροφόρησης και αναπλαισίωσης

- Να παροτρυνθούν στην περαιτέρω μελέτη και χρήση της *μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας*
- Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο διαχρονικό φαινόμενο της οικονομικής μεταβάστευσης

Ποιο είναι το αποπροσανατολιστικό δίλημμα (κατά Mezirow); Γιατί είναι αποπροσανατολιστικό;

Τα στερεότυπα, από καταβολής κόσμου, ρυθμίζουν τις σχέσεις μεταξύ των μελών μιας οικογένειας και κατ' επέκταση τις σχέσεις μεταξύ των μελών της κοινωνίας. Η θρησκεία, οι παραδόσεις, το φύλο, η φυλή, η εξωτερική εμφάνιση, π.χ. παχυσαρκία, η εργασιακή κατάσταση, π.χ. άνεργος ή εργαζόμενος, μπορούν να δημιουργήσουν στεγανά τα οποία αυτομάτως τους θέτουν εκτός του συνόλου της κοινωνίας, με αποτέλεσμα τις δυσλειτουργικές – εκατέρωθεν – σχέσεις μεταξύ των δύο μερών. Τα παραπάνω στερεότυπα δύνανται να λειτουργήσουν ως αποπροσανατολιστικά (Mezirow, 2007:60-61, 187, 262, 311) με συνέπεια να θέσουν τους ίδιους τους εαυτούς μας απέναντι στο δίλημμα: Τελικά είμαστε αντικειμενικοί και κριτικά στοχαστικοί γνώστες, σε σχέση με τα στερεότυπα της κοινωνίας στην οποία διαβιούμε, ή οι παραδοχές μας δεν μας αφήνουν να δούμε τα πράγματα «καθαρά»;

Συνεπώς, ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα τίθεται το θέμα του ρατσισμού στην Ελλάδα και η αλλαγή της στάσης μας σε τέτοιου είδους συμπεριφορές.

Ένα στερεότυπο που αφορά στην παρούσα εργασία, είναι αυτό της φυλής. Για παράδειγμα:

1. Αποτελεί το χρώμα του δέρματος εμπόδιο στην κοινωνική ένταξη και ανέλιξη του ατόμου; (π.χ. οι μαύροι άνθρωποι σε σχέση με τους λευκούς)
2. Αποτελεί η φυλή των ανθρώπων, εμπόδιο στην ενσωμάτωση τους με την τοπική κοινωνία; Συνιστά κοινωνικό αποκλεισμό; (π.χ. ρομά σε σχέση με την τοπική κοινωνία στην οποία ζουν.)
3. Τι καθορίζει την εθνική ταυτότητα ενός λαού; (π.χ. η γλώσσα, η θρησκεία, τα κοινά ήθη κι έθιμα, ή κάτι άλλο;)

Κριτική προσέγγιση του θέματος από την μέθοδο της M/M μέσω της αισθητικής εμπειρίας.

Η διδακτική ενότητα θα απαιτήσει 2 ώρες για την πραγματοποίησή της. Θεωρούμε ότι η διεργασία της ομάδας αναπτύσσεται δυναμικά (Πολέμη – Τοδούλου, 2005) εφόσον τα μέλη της έχουν γνωρισθεί. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, θεωρείται ότι πρόκειται για συναδέλφους οι οποίοι είτε:

1. Είναι εκπαιδευτικοί της τυπικής εκπαίδευσης, είτε με μόνιμη σχέση εργασίας, είτε εργάζονται ως αναπληρωτές,

2. Είναι εκπαιδευτικοί της τυπικής εκπαίδευσης και παράλληλα εκπαιδευτές ενηλίκων
3. Είναι ελεύθεροι επαγγελματίες οι οποίοι εργάζονται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου, σε ΙΕΚ, ΣΔΕ ή/και ΚΕΚ.

Οι συνάδελφοι θεωρείται ότι γνωρίζονται τόσο μεταξύ τους, όσο και με εμένα προσωπικά, προκειμένου να μην αναλωθεί χρόνος στη μεταξύ μας γνωριμία και στο «σπάσιμο του πάγου». Συνεπώς, θα θεωρηθεί ότι νιώθουν πιο εξοικειωμένοι μεταξύ τους ως εκπαιδευτική ομάδα, οπότε οι στάσεις τους μέσα από αυτήν μπορούν να αλλάξουν «πολύ περισσότερο απ' ό τι η ανάγνωση φυλλαδίων ή η παρακολούθηση μιας διάλεξης» (Πολέμη – Τοδούλου, 2005).

Κριτικά ερωτήματα:

1. Γιατί η ελληνική κοινωνία κάνει διακρίσεις στους ανθρώπους;
2. Κατά πόσο οι εσωτερικοί μας φόβοι, μας αποπροσανατολίζουν από το στόχο μας; (σε σχέση με την εικόνα 1)
3. Κατά πόσο η ομάδα μας βοηθά, να επιτύχουμε το στόχο μας; (σε σχέση με την εικόνα 1)
4. Προσπαθήστε να ταυτιστείτε με έναν από τους πρωταγωνιστές. Πως θα βιώνατε την καινούρια κατάσταση;
5. Γιατί το φαινόμενο του ρατσισμού ανακυκλώνεται στις κοινωνίες;
6. Ποιοι παράγοντες καθορίζουν τη στάση μας απέναντι σε θέματα ρατσισμού;

Συζήτηση

«Το καλό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συμμετεχόντων, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και ο ενεργός ρόλος του εκπαιδευτή ως εμπνευστή και αρωγού στην όλη διαδικασία, μπορεί να έχει εξαιρετικά αποτελέσματα τόσο κατά την εφαρμογή της μεθόδου, όσο και μετά το πέρας αυτής. Η ίδια η μέθοδος μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν σχέσεις και να διαμορφώσουν το κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα». (Γιωτόπουλος, 2014:196)

Συνοψίζοντας, μέσα από τη μέθοδο του Α. Κόκκου, καλλιεργείται «η στοχαστική διάθεση που σταδιακά θα οδηγήσει στον στοχασμό του εκπαιδευόμενου για τις εμπειρίες και τα βιώματά του». (Μέγα, 2010:189-190). Ακόμη, «το έργο τέχνης μπορεί να συνδεθεί με το προσωπικό βίωμα, αναδεικνύοντας και προβάλλοντας το ως αντικείμενο στοχασμού». (ό.π.:190). Με αυτό τον τρόπο θα δουν την τέχνη από μια διαφορετική οπτική γωνία.

Η μέθοδος του Κόκκου, μπορεί να συντελέσει στη βαθμιαία ενίσχυση της κριτικής σκέψης και μάλιστα από σχετικά νεαρή ηλικία, να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις διαφορές που ενδεχομένως υπάρχουν στον τρόπο που σκέφτονται, έτσι ώστε «να βοηθήσει τους ανθρώπους να γίνονται κριτικά στοχαστικοί απέναντι σε αυτή την

καθημερινή 'επίθεση' εικόνας και πληροφόρησης που δέχονται, από τα διάφορα τεχνολογικά μέσα γύρω μας». (Γιωτόπουλος, 2014:215)

Εικόνες



Εικόνα 1: *Racism/Incident at Little Rock, Domingo Ulloa, 1957*

Προτεινόμενα φύλλα εργασίας

Επιπλέον υλικό για τον εκπαιδευτικό σχετικά με το 5^ο στάδιο

Ανάλυση του 5ου σταδίου της μεθόδου του Κόκκου. (Κόκκος, 2011:105-109)

1^η φάση: Χρόνος για παρατήρηση

- Δράση 1: Αυθόρμητη παρατήρηση.

Οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν προσεκτικά τον πίνακα (*Racism/Incident at Little Rock, Domingo Ulloa, 1957*) χωρίς να σχολιάζουν.

- Δράση 2: Έκφραση των πρώτων παρατηρήσεων.

Εκφράζονται γνώμες και απόψεις – κυρίως περιγραφικού τύπου.

- Δράση 3: Έκφραση των πρώτων ερωτημάτων.

Διατύπωση ερωτημάτων από τους συμμετέχοντες σχετικά με το τι τους προξενεί το έργο. Π.χ. Που κοιτάζει, ποιον κοιτάζει, που πάει, το φως από πού έρχεται, κλπ.

- Δράση 4: Εντοπισμός του κεντρικού ερωτήματος.

Ποιο είναι το κεντρικό ερώτημα της ομάδας; Που εστιάζεται κυρίως;

2^η φάση: Ανοικτή και περιπετειώδης παρατήρηση

Διερεύνηση με ανοιχτό πνεύμα και δημιουργική διάθεση, με στόχο να ληφθούν υπόψη όλα τα στοιχεία που το συνθέτουν.

- Δράση 1: Διέγερση της προσοχής.

Τι συμβαίνει στον πίνακα; Ποια ιστορία περιέχει;

- Δράση 2: Αναζήτηση της ψυχικής διάθεσης.

Έκφραση συναισθημάτων που σχετίζονται με το έργο. Πως σας φαίνεται το κορίτσι στο κέντρο; Η παρέα;

- Δράση 3: Αναζήτηση εκπλήξεων.

Εξέταση με πολύ προσοχή του πίνακα και εντοπισμός παράξενων αντικειμένων ή χρωματικών συνδυασμών που μέχρι τώρα δεν είχαν προσεχτεί. Αναζητείται στοιχείο ικανό για να πυροδοτήσει τον κριτικό στοχασμό.

3^η φάση: Αναλυτική και βαθιά παρατήρηση

- Δράση 1: Επάνοδος στις εκπλήξεις και προσπάθεια ερμηνείας τους. Αυτά που είδαμε πριν προσπαθούμε να τα συμβολίσουμε, να τους δώσουμε ένα νέο νόημα, μια νέα ερμηνεία.

- Δράση 2: Επάνοδος στο αρχικό κεντρικό ερώτημα.

Π.χ. τι σημαίνει το βλέμμα του κοριτσιού; Ανακάλυψη πλήθους νοηματοδοτήσεων για απόδοση έγκυρων ερμηνειών του έργου.

- Δράση 3: Επεξεργασία του κριτικού ερωτήματος η οποία συνδέεται με το έργο τέχνης.

Όσο προχωράει η διεργασία «οι φοιτητές κατακτούν οριζόντιες ικανότητες: μαθαίνουν να παρατηρούν, να σκέφτονται ολιστικά, να αξιοποιούν τις τέχνες για να ερμηνεύουν βαθύτερα την πραγματικότητα» (Κόκκος, 2011α:108).

4^η φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας

«Οι φοιτητές αναστοχάζονται συνθετικά επάνω στο έργο έχοντας υπόψη την εμπειρία των προηγούμενων φάσεων. Αναμένεται εκτίμηση για υπέρβαση της στερεότυπης κυρίαρχης άποψης» (Κόκκος, 2011α:108)

Παρουσίαση των βιβλιογραφικών πηγών

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: J. Paul Getty Museum

Mezirow, J. και Συνεργάτες. (2007) *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιωτόπουλος, Γ., (2014). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία στο πλαίσιο της Τυπικής (Δευτεροβάθμιας) και Μη Τυπικής Εκπαίδευσης*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Στρατηγικές διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Τομ. Β'. Αθήνα: Gutenberg

Κόκκος, Α. (2012). The use of Aesthetic Experience in Unearthing Critical Thinking. Στο (υπό έκδοση) Mayo, P. *Learning with Adults, A Reader*. Boston: Sense Publishers. Διαθέσιμο [εδώ](#). Προσπελάστηκε στις 18/11/2015

Κόκκος, Α. (2011β). *Σύγχρονες Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Οδηγός Μελέτης για την Θ.Ε. ΕΚΕ 52*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011α). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., Εκδ. *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και Ελληνικές διαδρομές* (σ.164-191). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α., (2009β). Ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την τέχνη. *1^ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο [εδώ](#). Προσπελάστηκε στις 18/11/2015

Κόκκος, Α. (2009α). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία: Θεωρητικό πλαίσιο και μέθοδος εφαρμογής. *8η Διεθνής Συνδιάσκεψη για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Βερμούδες, 18-20/11/ 2009

Κόκκος, Α., (2008). Creativity in Adult Education. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο διεθνές σεμινάριο Creativity and Innovation in Adult Education. Λευκωσία, 6-9/11/2008. Διαθέσιμο [εδώ](#). Προσπελάστηκε στις 18/11/2015

Πολέμη-Τοδούλου, Μ., (2005). *Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ράικου, Ν., (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς*. Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Τμήμα Επιστήμων Της Εκπαίδευσης Και Της Αγωγής Στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ), Πανεπιστήμιο Πατρών

Ζωντανεύοντας τη Φρικαντέλα του Ευγένιου Τριβιζά

Ζώνκε Πολυξένη
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
 xenia_zonke@hotmail.com

Ζερίνου Ιωάννα
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
 mprenavelisg@yahoo.gr

Περίληψη

Το σχέδιο εργασίας αφορά την φιλαναγνωσία και εντάσσεται στα πλαίσια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μπορεί να συνδεθεί με τα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα του δημοτικού σχολείου, με προφανή σύνδεση με το μάθημα της Γλώσσας. Βασικοί σκοποί είναι η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, η επαφή με τα βιβλία και η ανάπτυξη του λόγου και της φαντασίας των παιδιών και φυσικά η ψυχαγωγία τους. Πρόκειται για αναπαράσταση του βιβλίου του Ευγένιου Τριβιζά, «Φρικαντέλα, η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα». Ουσιαστικά δημιουργείται ένα κυνήγι θησαυρού όπου τα παιδιά, προσπαθώντας να ξανακερδίσουν τις φωνές που τους έκλεψε η μάγισσα, χωρίζονται σε ομάδες, μεταφέρονται στα δωμάτια του πύργου που έχουμε στήσει στις αίθουσες του σχολείου, και κερδίζουν πόντους μέσα από γλωσσικές δραστηριότητες διεκδικώντας ένα έπαθλο.

Λέξεις-Κλειδιά: Φρικαντέλα, αναπαράσταση, κυνήγι θησαυρού

Ταυτότητα σχεδίου διδασκαλίας

Γενικά χαρακτηριστικά

Το παρόν φύλλο εργασίας εντάσσεται στα πλαίσια της Φιλαναγνωσίας και έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις τάξεις του δημοτικού. Μοιάζει με ένα «κυνήγι θησαυρού» όπου οι μαθητές συλλέγουν στοιχεία και κερδίζουν πόντους μαθαίνοντας παράλληλα να λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά. Οι μαθητές εξασκούν πολλές από τις ικανότητές τους τόσο σε γνωστικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο μέσα από δραστηριότητα που δε θυμίζει σχολική εργασία. Η χρονική διάρκεια του σχεδίου διδασκαλίας ανάλογα, βέβαια, με το επίπεδο των μαθητών αλλά και τη διάθεση του εκπαιδευτικού, υπολογίζεται σε τρεις (3) διδακτικές ώρες.

Παρουσίαση

Σκοπός, στόχοι

Ο γενικός σκοπός είναι η ευχάριστη και δημιουργική απασχόληση των παιδιών και η εθελούσια επαφή τους με τη λογοτεχνία. Πιο επιμέρους στόχοι που θέτονται είναι:

- *Να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με λογοτεχνικό κείμενο.*
- *Να αναζητούν, να εντοπίζουν και να καταγράφουν πληροφορίες από ένα κείμενο.*
- *Να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για να εκπληρώσουν μια δραστηριότητα.*
- *Να μπορούν να ακολουθούν τη ροή μιας ιστορίας.*

- *Να συνεργάζονται για να παρατηρούν, να καταγράφουν, να επινοούν τα ζητούμενα του φύλλου εργασίας.*
- *Να μιλούν με επιχειρήματα, να ακούν τις απόψεις των άλλων.*
- *Να αποδέχονται τη διαφορετικότητα των συμμετεχόντων.*
- *Να αισθάνονται ευχαρίστηση μέσα από την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων και λόγω αναγνώρισης των ικανοτήτων τους.*
- *Να διεγείρουν τη φαντασία τους.*
- *Να επιθυμούν να «ξαναδιαβάσουν» τη περιπέτειά τους.*

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Η εκπλήρωση των στόχων είναι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, αλλά πάνω από όλα θέτουμε την ευχαρίστηση μέσα από το παιχνίδι και την αναγνώριση από μέρους των παιδιών ότι ένα βιβλίο μπορεί να είναι αφορμή για παιχνίδι.

Θεωρητικό πλαίσιο & Τεχνικές διδασκαλίας - αξιολόγησης

Για τη δημιουργία της διδασκαλίας αυτής χρησιμοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, προκειμένου τα παιδιά να λειτουργήσουν σε ομάδες, ενταγμένη στα πλαίσια της μεθόδου project, καθώς ξεφύγαμε παντελώς από τα σχολικά εγχειρίδια και γνωρίσαμε μια σκοπιά των χριστουγεννιάτικων παραμυθιών.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία επιλέχτηκε σε αυτή τη δραστηριότητα για ποικίλους λόγους. Ο κυριότερος από αυτούς ήταν η αδυναμία των μαθητών να λειτουργήσουν σε ομάδες, άρα τώρα τους προτρέπουμε να το δοκιμάσουν. Επιπλέον, μια και το σχολείο ήταν μικρό και η δραστηριότητα αφορούσε τα παιδιά όλων των τάξεων, θελήσαμε να τα χωρίσουμε σε μεικτές αλλά ισοδύναμες ομάδες ώστε να βοηθηθούν τα μικρότερα παιδιά και να απολαύσουν τη συμμετοχή τους. Και φυσικά, οι ομάδες βοηθούν το σενάριό μας, μια και τα παιδιά που μπαίνουν στο κάστρο της Φρικαντέλας, λειτουργούν και αυτά ομαδικά. Άρα, τα παιδιά νιώθουν πιο εύκολα ότι είναι οι πρωταγωνιστές της ιστορίας.

Η τελική αξιολόγηση προκύπτει από συζήτηση με τους συμμετέχοντες και από προσωπική δουλειά του εκπαιδευτικού που κρίνει ο ίδιος το σχέδιο που δημιούργησε και κατά πόσο τον βοήθησε να πετύχει τους στόχους που είχε θέσει.

Προετοιμασία

Σε αυτό το διδακτικό σενάριο πρόκειται να ζωντανέψουμε, κατά το δυνατό, το παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά «Φρικαντέλα: Η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα». Όπως καταλαβαίνουμε εύκολα και από τον τίτλο του παραμυθιού, το παρόν διδακτικό σενάριο εντάσσεται στις εκδηλώσεις των Χριστουγέννων. Το σχολείο είχε πολλές αίθουσες άδειες, λόγω (μείωσης των οργανικών), γεγονός που μας έδωσε τη δυνατότητα να τις χρησιμοποιήσουμε για να δημιουργήσουμε το «κάστρο» της Φρικαντέλας.

Σύμφωνα με το παραμύθι, η μάγισσα κλέβει τις φωνές των παιδιών που λένε τα καλά-ντα και τις φυλακίζει σε μπαλόνια που τα κρύβει στο κάστρο της. Τα παιδιά μπαίνουν στο κάστρο και ψάχνουν στις διάφορες αίθουσές του για τις χαμένες τους φωνές.

Χρειάστηκε μια προεργασία πριν ξεκινήσουμε τη δραστηριότητα προκειμένου να δημιουργήσουμε όλα τα δωμάτια. Φτιάχτηκαν λοιπόν ταμπέλες για όλα τα δωμάτια και πράγματα που θα περιείχαν. Πιο συγκεκριμένα:

- **Μοβ δωμάτιο:** είναι η αίθουσα με τους καθρέφτες. Για να την αναπαραστήσουμε όσο το δυνατό πιστότερα χρησιμοποιήσαμε την αίθουσα των υπολογιστών. Με εικόνες ανθρώπων που είναι γεμάτοι με ρυτίδες, άλλους με σπυράκια από ιλαρά και άλλους άσχημους, αναπαραστήσαμε κάποιους από τους καθρέφτες του βιβλίου. Κάναμε και μια ασημένια κορνίζα, με αντίστοιχο χαρτόνι, για τον καθρέφτη που δεν έπρεπε να δουν οι ήρωες του βιβλίου.
- **Αποθήκη:** επειδή στο βιβλίο ήταν κίτρινη, στρώσαμε ένα κίτρινο τραπεζομάντηλο στα θρανία και από πάνω τοποθετήσαμε τρία δοχεία. Ένα με «δάκρυα κόκκινου κροκόδειλου», δηλαδή νερό ανακατεμένο με κόκκινη τέμπερα, ένα με «κομφετί από χαρταετούς», δηλαδή απλό κομφετί, και ένα με «αγκάθια σκαντζόχοιρου», δηλαδή καφέ χαρτόνια σε σχήμα τριγώνου (τόσα όσα και τα παιδιά). Θα μπορούσαμε να είχαμε προσθέσει και παραδοσιακές ξύλινες σκούπες, αλλά δεν βρήκαμε εγκαίρως.
- **Τραπεζαρία:** τοποθετήσαμε ένα τραπεζομάντηλο από «κόκκινο πανί ταυρομάχου», δηλαδή ένα απλό κόκκινο σεντόνι, ένα μπολ με «νυχτεριδόσουπα», δηλαδή νερό με μαύρη τέμπερα και ένα πιάτο «σπαγγέτι από ουρές αρουραίων», δηλαδή ένα πιάτο με σχηματισμένες ουρές αρουραίων από ροζ πλαστελίνη.
- **Μπάνιο:** στους νιπτήρες της τουαλέτας του σχολείου τοποθετήσαμε τα «κακκυντικά» της μάγισσας. Ένα ποτήρι με λασπόνερα, δηλαδή νερό με καφέ, μια σπασμένη τσατσάρα, ένα «κακάρωμα», μια λοσιόν για την δημιουργία κάλων κ.ά.
- **Θησαυροφυλάκιο:** βάλουμε ένα γαλάζιο σεντόνι σε μια έδρα και από πάνω βάλουμε ένα σεντούκι με χρυσά νομίσματα, δηλαδή καραμέλες βουτύρου με χρυσό περιτύλιγμα. Θα μπορούσαμε να βάλουμε και χρυσές κορώνες αλλά πάλι δεν είχαμε το χρόνο να τις δημιουργήσουμε.
- **Κρεβατοκάμαρα:** σε ένα από τα θρανία κοιμάται μια κούκλα, σκεπασμένη με σεντόνι, δίπλα της έχει ένα ποτήρι με «σάλια σαλιγκαριού», δηλαδή νερό με άσπρη τέμπερα, το ραβδί της, κατασκευασμένο από εμάς (χρειαζόμαστε τόσα όσα και οι ομάδες των παιδιών) και από κάτω από το κρεβάτι της υπάρχουν τα μπαλόνια με τις κλεμμένες φωνές, δηλαδή απλά μπαλόνια.

Πορεία διδασκαλίας

Αφού τα προετοιμάσαμε όλα αυτά και τα στήσαμε στις αίθουσες, μπορούμε να ξεκινήσουμε την δραστηριότητα.

1. *Μοιράζουμε στις ομάδες τα Φ.Ε. και τους εξηγούμε με ποιο παραμύθι θα ασχοληθούμε. Αναφέρουμε στις ομάδες ότι θα το παίζουμε σαν παιχνίδι όπου η κάθε ομάδα θα κερδίζει πόντους ανάλογα με την παρατηρητικότητα της και η νικήτρια ομάδα θα έχει ένα έπαθλο στο τέλος.*
2. *Η πρώτη δραστηριότητα τους ζητάει να βρουν όλες τις λέξεις του κειμένου που από καλές έχουν γίνει κακές. Π.χ. καλαμαράκια – κακαμαράκια, καλαμάκι – κακαμάκι κ.ά.*
3. *Διαβάζουμε το βιβλίο και προβάλλουμε τις εικόνες του με τη βοήθεια προτζέκτορα μέχρι το σημείο που οι ήρωες του βιβλίου καταφέρνουν να τρυπώσουν στο κάστρο της μάγισσας. Στη συνέχεια τους εξηγούμε ότι από εδώ και πέρα, θα είναι αυτοί οι πρωταγωνιστές του παραμυθιού, η κάθε ομάδα ξεχωριστά. Λέμε ότι βρισκόμαστε μέσα στο κάστρο της Φρικαντέλας και ακολουθούμε τις αίθουσες όπως περιγράφονται στο βιβλίο. Υπενθυμίζουμε στα παιδιά ότι έχουν χάσει τις φωνές τους άρα μπορούν μόνο να ψιθυρίσουν και αυτό μόνο όταν είναι απαραίτητο (έτσι εξασφαλίζουμε και την ομαλή διεξαγωγή της δραστηριότητας). Αναφέρουμε στις ομάδες ότι πρέπει να παρατηρούν στα δωμάτια που δημιουργήσαμε τι πράγματα υπάρχουν από αυτά που θα διαβάσουμε στο βιβλίο, τα σημειώνουν έξω από κάθε αίθουσα και παίρνουν τους ανάλογους πόντους.*
4. *Πριν από κάθε δωμάτιο διαβάζουμε το αντίστοιχο κομμάτι του βιβλίου, έχοντας στραμμένο το βιβλίο στα παιδιά, προκειμένου να ξέρουν τι πρέπει να παρατηρήσουν μόλις μπουν στην αίθουσα. Τα παιδιά έπειτα μπαίνουν στην κάθε αίθουσα και την παρατηρούν προσεχτικά, ψάχνοντας ταυτόχρονα για τα μπαλόνια με τις χαμένες τους φωνές. Αφού βγουν, οι ομάδες σημειώνουν τι παρατήρησαν στο δωμάτιο προτού πάμε παρακάτω. Επίσης, διαβάζουμε και το υπόλοιπο κομμάτι του παραμυθιού που μας οδηγεί στην επόμενη πόρτα.*
5. *Με τα πολλά, παίρνουν από την αποθήκη τα αγκάθια του σκαντζόχοιρου, κλέβουν το ραβδί της μάγισσας για να μην τους κάνει μαγικά και σκάνε τα μπαλόνια βρίσκοντας πάλι τις φωνές τους, όπου και επιτρέπεται πάλι να μιλήσουν κανονικά.*
6. *Επιστρέφουμε στην τάξη και αφού σημειώσουμε τους πόντους κάθε ομάδας από την δραστηριότητα αυτή, προχωράμε στην ανάγνωση του υπόλοιπου κειμένου. Εφιστούμε την προσοχή τους στο κομμάτι όπου οι ήρωες τραγουδούν τα κάλαντα στη Φρικαντέλα κι εκείνη βάζει διάφορα αντικείμενα στα αυτιά της προκειμένου να μην τα ακούσει.*
7. *Δίνουμε στις ομάδες την τρίτη δραστηριότητα η οποία περιέχει σε εικόνες όλα όσα έβαζε η μάγισσα στα αυτιά της και ζητάμε από κάθε ομάδα να τα βάλει στη σωστή σειρά μέσα σε ορισμένο χρόνο. Βαθμολογούμε κάθε ομάδα και συνεχίζουμε το παραμύθι.*
8. *Στο τέλος, προσθέτουμε και την βαθμολογία από την πρώτη δραστηριότητα, που αφορούσε όλο το κείμενο, και ανακοινώνουμε την νικήτρια ομάδα.*
9. *Το έπαθλο της ομάδας που νίκησε είναι να επιλέξουν τι θα παρακολουθήσουν όλοι μαζί στη συνέχεια. Έχουν να διαλέξουν ανάμεσα στο χριστουγεννιάτικο Shrek και το χριστουγεννιάτικο Ice Age.*
10. *Όλα τα παιδιά παρακολουθούν το επεισόδιο που διαλέγει η νικήτρια ομάδα και κάπως έτσι χαλαρώνουν και τελειώνει η μέρα μας.*

Υπήρχε και μια ακόμη δραστηριότητα στο Φ.Ε. που έδινε στα παιδιά την ευκαιρία να δημιουργήσουν δικές τους «κακές» λέξεις, αλλά επιλέξαμε να μην την κάνουμε λόγω περιορισμένου χρόνου. Μπορεί όμως να γίνει ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο, το γνωστικό επίπεδο των παιδιών και φυσικά τη φαντασία τους.

Μέσα και υλικά διδασκαλίας

Όλα τα υλικά που χρησιμοποιήθηκαν έχουν περιγραφτεί στην προηγούμενη υποενότητα. Κρίνεται όμως απαραίτητη η χρήση υπολογιστή, συσκευής προβολής κ βέβαια χαρτί για την εκτύπωση του φύλλου εργασίας.

Έρευνα – Συμπεράσματα

Τα παιδιά φάνηκαν να ευχαριστιούνται ιδιαίτερα αυτό το Φ.Ε. και συμμετείχαν με ενθουσιασμό. Όλο αυτό το project έγινε 23 Δεκεμβρίου, αντί άλλης απασχόλησης και έμοιαζε να ταιριάζει τέλεια στην τελευταία μέρα πριν από τις διακοπές. Οι περισσότεροι από τους στόχους που τέθηκαν εκπληρώθηκαν και τα παιδιά ανταποκρίθηκαν καλύτερα από ότι αναμενόταν λόγω ελλιπούς προηγούμενης επαφής με τη φιλιαναγνωσία και τη λογοτεχνία γενικότερα. Έπαιξαν, διασκέδασαν, έμαθαν και αποχαιρετιστήκαμε ευχάριστα για τις χριστουγεννιάτικες διακοπές.

Αναφορές και βοηθήματα

Bloom, S., B., Krathwohl, R., D., (1986), «*Ταξινόμια των διδακτικών στόχων*», τ. Α'- Γνωστικός τομέας, Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Κοντονή Άννα, «*Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*», (1997), Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα

Λιάμπας Αναστάσιος, (2008), «*A8: Προετοιμασία και διεξαγωγή διδασκαλίας-Πρακτικές ασκήσεις, - Νέα αγωγή*» (Ανέκδοτο κείμενο) Π.Τ.Δ.Ε. –Α.Π.Θ., εξάμηνο Η', Θεσσαλονίκη

Λιάμπας Αναστάσιος, (2008), «*A8: Προετοιμασία και διεξαγωγή διδασκαλίας-Πρακτικές ασκήσεις*,» (Χειρόγραφες σημειώσεις) Π.Τ.Δ.Ε. –Α.Π.Θ., εξάμηνο Η', Θεσσαλονίκη

Ντιούι, Τζων «*Σχολείο και κοινωνία*», (1980), Αθήνα, Εκδόσεις Γλάρος

Τριβιζάς Ευγένιος, (2003), «*Φρικαντέλα, η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα*», Θεσσαλονίκη, Μεταίχμιο.

DVD Gary Trousdale (σκην.) (2007) «*Τα Χριστούγεννα του Shrek*», Η.Π.Α., Dreamworks

DVD Karen Disher (σκην.), Sam Harper, Mike Reiss (συγγραφείς), (2011), «Ice Age: A Mammoth Christmas», USA: Blue Sky Studios

Φύλλο Εργασίας

Ακολουθεί το φύλλο εργασίας που δόθηκε στους μαθητές. Κρίνεται απαραίτητο να σημειώσουμε ότι το δεύτερο φύλλο του φύλλου εργασίας δίνεται ξεχωριστά από το πρώτο για να διατηρεί το στοιχείο του αιφνιδιασμού.

Φιλιαναγνωσία

Φ.Ε: Φρικαντέλα, η μάγισσα που μισούσε τα κάλαντα

Ομάδα: _____

Συντονιστής: _____

Γραμματέας: _____

Ομιλητής: _____

Μέλη: _____



Δραστηριότητα 1η

Η μάγισσα Φρικαντέλα μισεί όλα τα καλά. Γι αυτό δε τρώει **καλαμαράκια** αλλά **κακαμαράκια**. Προσέχουμε σε όλο το παραμύθι πόσες λέξεις έχουν γίνει «κακές» από «καλές» και τις σημειώνουμε παρακάτω. Όσες περισσότερες σημειώσουμε τόσοι περισσότερους πόντους παίρνει η ομάδα μας.

Δραστηριότητα 2η

Η μάγισσα Φρικαντέλα έχει κρύψει τις φωνές μας σε μπαλόνια κάπου μέσα στο κάστρο της!! Πρέπει να τις πάρουμε πίσω! Ψάχνουμε τα μπαλόνια μες στο κάστρο της αλλά προσέχουμε τις παγίδες και τους κινδύνους!!

ΠΡΟΣΟΧΗ: Αν μιλήσουμε δυνατά, θα ξυπνήσει η μάγισσα και χάνουμε πόντους!

ΠΡΟΣΟΧΗ: Ψάχνουμε μέσα στις αίθουσες να βρούμε όσα περισσότερα στοιχεία μπορούμε από το βιβλίο και τα σημειώνουμε παρακάτω για να κερδίσει πόντους η ομάδα μας.

Μοβ δωμάτιο	Αποθήκη	Τραπεζαρία	Μπάνιο	Θησαυροφυλάκιο	Κρεβατοκάμαρα

Δραστηριότητα 3η

Συγχαρητήρια!! Πήραμε πίσω τις φωνές μας! Τώρα θα τραγουδήσουμε όσο πιο πολλά κάλαντα μπορούμε στη μάγισσα. Αλλά προσοχή: πρέπει να τις ξεβουλώνουμε συνέχεια τα αφτιά. Βάλτε τα αντικείμενα στη σωστή σειρά και κερδίστε πόντους για την ομάδα σας:



Δραστηριότητα 4η

Σας δίνεται χρόνος ακριβώς 5 λεπτά. Σημειώστε κι άλλες, δικές σας, λέξεις που μπορούν να γίνουν «κακές», όπως τα **κακαμαράκια**, για να κερδίσετε κι άλλους πόντους!!

Η ανακύκλωση πηγή έμπνευσης για τη μόδα

Μανταλιά Παναγιώτα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.15, pmantalia1977@gmail.com

Αναστασιάδου Όλγα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.15, olgaanagrevena95@gmail.com

Γαλάνης Νικόλαος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.15, M.Sc., nikolashua@hotmail.com

Περίληψη

Ο καινοτόμος τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας του μαθήματος των βιωματικών δράσεων της Β΄ Γυμνασίου «Πολιτισμός και δραστηριότητες τέχνης» έγκειται στη χρήση από τους μαθητές της δημιουργικής κατασκευής ενδυμάτων, τσαντών και κοσμημάτων από ανακυκλώσιμα υλικά. Η κατανόηση της αναγκαιότητας της προστασίας του περιβάλλοντος μέσω της επαναχρησιμοποίησης των φυσικών πόρων επιτυγχάνεται μέσω του βιωματικού τρόπου μάθησης. Σκοπός η υιοθέτηση περιβαλλοντικών συμπεριφορών, η οποία επιτυγχάνεται τόσο μέσω της κατανόησης βασικών περιβαλλοντικών εννοιών όσο και μέσω της ανάπτυξης κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως της συνεργατικότητας, της ψυχαγωγίας και της καλλιέργειας σχεδιαστικών ικανοτήτων. Οι μαθητές με σύνθημα «δεν σπαταλάμε, δεν πετάμε, εξοικονομούμε και επαναχρησιμοποιούμε», έκοψαν, έραψαν, κόλλησαν, δημιούργησαν, κατασκεύασαν ενδύματα, τσάντες και κοσμήματα από ανακυκλώσιμα υλικά, και τα παρουσίασαν σε εκδήλωση στην Καρδίτσα.

Λέξεις-Κλειδιά: βιωματικές δράσεις, καινοτομία, ανακυκλώσιμα υλικά, μόδα, περιβάλλον

Εισαγωγή

Η επίτευξη της βιωσιμότητας του περιβάλλοντος είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές δομές. Βασικό εργαλείο για την επίτευξή της κρίνεται η εκπαίδευση για πολιτιστικά και περιβαλλοντικά θέματα (Σχίζα, 2009). Οι βιωματικές δράσεις της Β΄ Γυμνασίου «Πολιτισμός και δραστηριότητες τέχνης», ως εκπαιδευτική καινοτομία, αποτέλεσε το έναυσμα για να κατανοηθεί καλύτερα η συσχέτιση της ανακύκλωσης με την προστασία του περιβάλλοντος. Με την ανακύκλωση προστατεύουμε το περιβάλλον διότι επαναχρησιμοποιούμε υλικά, μειώνουμε τον όγκο των στερεών απορριμμάτων, εξοικονομούμε ενέργεια και φυσικούς πόρους (Γεωργόπουλος, 1996). Διότι αυτό που πρέπει να συνειδητοποιήσουμε είναι ότι τα σκουπίδια δεν αποτελούν άχρηστα υλικά, αλλά χρήσιμες πρώτες ύλες για τις κατάλληλες βιομηχανίες (Παπαθανασίου, 2008). Επίσης, πρέπει να κατανοήσουμε ότι δεν είναι μόνο το περιβαλλοντικό αλλά και το οικονομικό κόστος που συνεπάγεται η μη επαναχρησιμοποίηση και ανακύκλωση των οικιακών απορριμμάτων.

Ως αφορμή για την υλοποίηση της βιωματικής δράσης «η ανακύκλωση εμπνέει τη μόδα» ήταν οι ανησυχίες των μαθητών σχετικά με τα περιβαλλοντικά προβλήματα και τους τρόπους αντιμετώπισής τους, με τη βοήθεια πρωτότυπων και ανέξοδων μεθόδων.

Οι μαθητές χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, κατασκεύασαν ενδυμασίες, τσάντες και κοσμήματα από ανακυκλώσιμα υλικά, μετατρέποντας τη σχολική τάξη σε εργαστήριο συνεργασίας και δημιουργικότητας. Οι νέοι σχεδιαστές μόδας θέλουν να επιδείξουν τις οικολογικές διαθέσεις τους με σύνθημα «δεν σπαταλάμε, δεν πετάμε, εξοικονομούμε και επαναχρησιμοποιούμε». Με τον τρόπο αυτό δίνεται περισσότερο έμφαση στις εμπειρίες που έζησαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της βιωματικής δράσης και όχι τόσο στο τελικό αποτέλεσμα της παρουσίασης των δημιουργημάτων τους. Γιατί μέσα από αυτές τις εμπειρίες επιτυγχάνεται η απόκτηση δεξιοτήτων (Γρόλλιος, 1998).

Το μάθημα ξεκίνησε και πολύ σύντομα ξέφυγε από τα στενά όρια της σχολικής τάξης, δημιουργώντας ομάδες εργασίας, οι οποίες δούλευαν με γνώμονα τη φαντασία τους. Οι ομάδες αυτές είχαν και την πρωτοβουλία του σχεδιασμού και της υλοποίησης των ενεργειών τους, ξεφεύγοντας με τον τρόπο αυτό από την δασκαλοκεντρική διδασκαλία (Boud, 1998). Οι ομάδες εργασίας δημιουργήθηκαν επειδή η μάθηση στην τάξη συσχετίζεται κυρίως με αφηρημένες έννοιες και γενικές αρχές, τις περισσότερες φορές αποξενωμένες από την άμεση εμπειρία των μαθητών. Έτσι, κρίθηκε για την καλύτερη κατανόηση απαραίτητη η άμεση ενασχόληση των μαθητών με το εξεταζόμενο θέμα της μείωσης εξάντλησης των φυσικών πόρων μέσω της ανακύκλωσης (Coleman, 1976).

Στη συνέχεια για την καλύτερη λειτουργία ξεχωριστά της κάθε ομάδας αλλά και στην ολομέλεια της τάξης έγινε προσπάθεια για τη δημιουργία καλύτερου και ευχάριστου κλίματος. Συγκεκριμένα, αναρτήθηκαν στους πίνακες ανακοινώσεων των τάξεων τα σχέδια των δημιουργημάτων των μαθητών, καθώς επίσης και αφίσες σχετικές με την ανακύκλωση. Ακόμη, δημιουργήθηκε σε μία γωνία ένα κουτί με όλα τα απαραίτητα σχεδιαστικά και ραπτικά όργανα. Επίσης, κάθε ομάδα είχε το δικό της flip-chart, στο οποίο σημειώνονταν όλες οι ιδέες τους. Ταυτόχρονα γινόταν προβολή video μέσω του βιντεοπροβολέα, σχετικά με την ανακύκλωση για έμπνευση και προβληματισμό. Εξάλλου, η καλύτερη και πιο αποτελεσματική επικοινωνία να επιτυγχάνεται όταν υπάρχει καλό κλίμα και διάθεση συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (Ματσαγγούρας, 1998). Επιπρόσθετα, δημιουργώντας ένα δυναμικό πεδίο δράσης μέσω του πιο ευχάριστου περιβάλλοντος μάθησης έχουμε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Τσιπλητάρης, 1998). Αυτό επιτυγχάνεται επίσης και λόγω των βιωματικών δράσεων και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών (Odegaard, 2003).

Βασιζόμενοι στα ανωτέρω επιστημονικά πορίσματα και στα πλαίσια του συγκεκριμένου μαθήματος, τέθηκαν οι γνωστικοί, ψυχοσυναισθηματικοί και κοινωνικοί στόχοι. Πολύ σημαντικό είναι οι στόχοι αυτοί να παρουσιάζονται στους μαθητές στην αρχή του σχεδιασμού του μαθήματος, όπως και έγινε (Bloom & Krathwohl, 1991).

Οι γνωστικοί στόχοι ήταν οι εξής:

- κατανόηση των εννοιών: φυσικό περιβάλλον, φυσικοί πόροι, ανακύκλωση, ανακυκλώσιμα υλικά, επαναχρησιμοποίηση
- κατανόηση των εννοιών: μόδα, σχέδιο
- κατανόηση της συσχέτισης της «οικολογικής» μόδας με την ανακύκλωση και με την προστασία του περιβάλλοντος

Οι ψυχοσυναισθηματικοί και κοινωνικοί στόχοι ήταν οι εξής:

- ανάπτυξη αυτενέργειας
- ανάπτυξη συνεργατικότητας και επικοινωνιακών δεξιοτήτων
- κοινωνικοποίηση, σε αυτό συνεισφέρει και το γεγονός ότι το θέμα που επιλέγεται δεν είναι απαραίτητο να έχει σχέση με τις καθιερωμένες εργασίες του σχολείου έτσι δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή να βγει έξω από το σχολείο και να έρθει σε επαφή με την τοπική και μη κοινωνία (Χρυσάφιδης, 1994)
- καλλιέργεια σχεδιαστικών δεξιοτήτων (π.χ. σχέδιο, κόψιμο, ράψιμο, επεξεργασία υλικών)
- έκφραση δημιουργικότητας και φαντασίας
- ψυχαγωγία
- υιοθέτηση περιβαλλοντικών συμπεριφορών

Για την αναλυτική προσέγγιση της βιωματικής δράσης ακολουθούν η μεθοδολογία, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

Μεθοδολογία

Οι βιωματικές δράσεις της Β΄ Γυμνασίου «πολιτισμός και δραστηριότητες τέχνης» με θέμα «η ανακύκλωση εμπνέει τη μόδα» υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2014- 2015 με τη συνεργασία τριών καθηγητών Οικιακής Οικονομίας και δύο σχολείων, του 2^{ου} Γυμνασίου Περαίας και του 1^{ου} Γυμνασίου Μουζακίου Καρδίτσας. Οι μαθητές που συμμετείχαν ήταν από διαφορετικά τμήματα της Β΄ Γυμνασίου και των δύο σχολείων. Πιο συγκεκριμένα από το 2^ο Γυμνάσιο Περαίας συμμετείχαν 20 μαθητές και από το Γυμνάσιο Μουζακίου Καρδίτσας 17 μαθητές.

Η μέθοδος βιωματικών δράσεων αποτελεί μία ανοιχτή διαδικασία μάθησης, η οποία δεν έχει αυστηρά καθορισμένα όρια και προγραμματίζεται και εξελίσσεται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις προτάσεις των μαθητών. Παρέχει δυνατότητα στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών, συνεργασιών, έρευνας και αυτοέκφρασης των μαθητών. Συμβάλει στο «άνοιγμα» του σχολείου στη τοπική κοινωνία και στον κοινωνικό περίγυρο. Η πορεία που ακολουθείται, σε γενικές γραμμές, για την υλοποίηση ενός θέματος με την χρήση των βιωματικών δράσεων, είναι η εξής: 1. επιλογή θέματος, 2. καθορισμός στόχων, 3. συγκρότηση ομάδων και χωρισμός των υποθεμάτων που θα ασχοληθεί η κάθε ομάδα, 4. οργάνωση του μαθήματος με την επιλογή της μεθοδολογίας και τον σχεδιασμό των

δραστηριοτήτων, 5. σύνθεση των επιμέρους εργασιών, παρουσίαση στην ολομέλεια και συγκρότηση μίας κοινής εργασίας, 6. παρουσίαση και γνωστοποίηση του σε μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία, και 7. τελική αξιολόγηση και προτάσεις βελτίωσης. Πορεία η οποία ακολουθήθηκε και στη συγκεκριμένη βιωματική δράση.

Στο ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα του Γυμνασίου η συγκεκριμένη βιωματική δράση αφορά μία ώρα εβδομαδιαίως. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 24 διδακτικές ώρες. Ακολούθησαν τα εξής «διδακτικά» βήματα: Στην αρχή πραγματοποιήθηκαν παιχνίδια γνωριμίας για το δέσιμο της ομάδας και μετά μία πρώτη συζήτηση για την έννοια των βιωματικών δράσεων, με τη μορφή ιδεοθύελλας. Καθορίστηκε το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούμε καθώς και οι σκοποί και στόχοι που επιθυμούμε να επιτευχθούν. Για την επιλογή και τον καθορισμό του θέματος προηγείται η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Frey, 1986). Το θέμα επιλέχθηκε από τους μαθητές, οι οποίοι ήθελαν να συνδυάσουν την ανακύκλωση με την ενδυμασία χρησιμοποιώντας πρωτότυπες ιδέες. Σκεπτόμενοι οικολογικά και με σκοπό την επίλυση του περιβαλλοντικού προβλήματος των οικιακών στερεών απορριμμάτων και της εξάντλησης των φυσικών πόρων, οδηγήθηκαν στα δικά τους οικολογικά δημιουργήματα.

Προέβησαν σε ανάλυση και συζήτηση για θέματα σχετικά με την εξέλιξη της ενδυμασίας, την ανακύκλωση, τη ρύπανση του περιβάλλοντος και τις βλαβερές συνέπειες στην ανθρώπινη υγεία. Επιπρόσθετα, έγινε αναφορά στους τρόπους προστασίας του περιβάλλοντος με στόχο τη δημιουργία περιβαλλοντικής συνείδησης. Αποφασίστηκε η πραγματοποίηση μιας κοινής επίδειξης «οικολογικής» μόδας που θα παρουσιάζει τις δημιουργίες των μαθητών στο Μουζάκι Καρδίτσας. Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια μέσω του καταγισμού ιδεών για τον καθορισμό του περιεχομένου της επίδειξης μόδας, και τον πρώτο διαχωρισμό σε σχεδιαστές, μοντέλα, σκηνοθέτες και μουσικούς παραγωγούς.

Οι μαθητές προσκόμισαν διάφορων ειδών σκουπίδια που θεώρησαν ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην κατασκευή ρούχων, τσαντών και κοσμημάτων. Τα κατέταξαν σε κατηγορίες, παρουσίασαν πληροφορίες σχετικά με το καθένα από αυτά και την πιθανή χρήση τους, στην ολομέλεια. Ειπώθηκαν οι πρώτες απόψεις σχετικά με τις πληροφορίες και έγινε η τελική επιλογή αυτών που θα υλοποιηθούν. Δημιούργησαν 4 ομάδες εργασίας, και κάθε ομάδα αντάλλαξε ιδέες σχετικά με την τελική επιλογή σχεδίασης και κατασκευής. Άρχισαν να αποτυπώνουν τις ιδέες τους πάνω σε χαρτί, ούτως ώστε να έχουν ένα αρχικό πλάνο της κατασκευής τους, και να μπορούν να επιλέξουν πιο εύκολα το υλικό που θα τους βοηθούσε στη κατασκευή του εν λόγω ρούχου. Συνεργάστηκαν, προβληματίστηκαν, σχεδίασαν, έκοψαν, έραψαν, κόλλησαν και έβαψαν (Εικόνα 1). Από τη μία πλευρά χρειάστηκε οργάνωση, συνεργασία και συντονισμένη ομαδική δουλειά και από την άλλη αποτυπώθηκε η προσωπική τους σφραγίδα στα ρούχα, κοσμήματα και τσάντες.



Εικόνα 1: κατασκευή των «οικολογικών» ρούχων

Μερικά παραδείγματα, αποτελούν μία μπλούζα που δημιουργήθηκε από πλαστικές σακούλες που κόπηκαν σε λωρίδες και πλέχτηκαν με ιδιόμορφο τρόπο, και μία τσάντα από λωρίδες εφημερίδας (Εικόνα 2). Ακόμη, ένα φόρεμα το οποίο κατασκευάστηκε από πλαστικά μπουκάλια τα οποία κόπηκαν σε σχήμα λουλουδιού και παράλληλα βάφτηκαν σε διάφορα χρώματα (Εικόνα 3). Επίσης, μία φούστα από πλαστικές σακούλες και μπλουζάκι από κομμάτια υφασμάτων (Εικόνα 4), καθώς και καπάκια που κεντήθηκαν ως διακοσμητικά επάνω σε γιλέκα και φούστες από πλαστικό.

Η τελική επιλογή αφορούσε 17 ενδυματολογικές κατασκευές, 5 τσάντες και 12 κοσμήματα. Το τελικό αποτέλεσμα παρουσιάστηκε με επίδειξη μόδας στο Πολιτιστικό Κέντρο Μουζακίου Καρδίτσας στις 24/04/2015. Τέλος, μετά τη λήξη της επίδειξης μόδας, ακολούθησε η αξιολόγηση της.



Εικόνα 2: Τσάντα από εφημερίδες



Εικόνα 3 : Φούστα και γιλέκο από πλαστικές σακούλες και μπουκάλια



Εικόνα 4: Φούστα από πλαστικές σακούλες και μπλουζάκι από κομμάτια υφασμάτων

Συμπεράσματα- Προτάσεις

Κάνοντας μια συνολική αποτίμηση της βιωματικής δράσης «η ανακύκλωση εμπνέει τη μόδα», μερικά από τα σημαντικότερα συμπεράσματα που εξήχθησαν ήταν τα εξής

- Η μεγάλη θέληση και ο ζήλος των μαθητών για συμμετοχή τονίζει την ανάγκη των μαθητών για μάθηση μέσω της μεθόδου των βιωματικών δράσεων
- Καλύτερη αφομοίωση των περιβαλλοντικών εννοιών λόγω του βιωματικού τρόπου μάθησης και της σύνδεσης του γνωστικού αντικειμένου με την εμπειρία των μαθητών
- Καλύτερη κατανόηση της εξάντλησης των φυσικών πόρων και της ανακύκλωσης ως μέσου αντιμετώπισης του προβλήματος, εξαιτίας της άμεσης ενασχόλησης των μαθητών με τον σχεδιασμό και την κατασκευή ενδυμάτων, τσαντών και κοσμημάτων χρησιμοποιώντας μόνο ανακυκλώσιμα υλικά
- Αγαστή συνεργασία μεταξύ των μαθητών διαφορετικών σχολείων με αποτέλεσμα την κοινωνικοποίησή τους
- Οι μαθητές βρήκαν ευκαιρία μέσω του εναλλακτικού- βιωματικού τρόπου μάθησης, να εκφράσουν τους προβληματισμούς και τις ιδέες τους, να αναδείξουν τις καλλιτεχνικές και κατασκευαστικές ικανότητές τους

Επίσης, πολύ χρήσιμο είναι να τεθούν κάποιες προτάσεις, από τις οποίες οι σημαντικότερες είναι οι εξής:

- Το εγχείρημα αυτό είχε βαθμό δυσκολίας λόγω του ότι οι μαθητές προέρχονταν από δύο διαφορετικά σχολεία, απομακρυσμένα μεταξύ τους
- Δυσκολία στον συντονισμό και στις πρόβες, με μόλις μία κοινή πρόβα την ημέρα της εκδήλωσης

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί άδραξαν την ευκαιρία που τους έδωσαν οι βιωματικές δράσεις «Πολιτισμός και δραστηριότητες τέχνης» της Β΄ Γυμνασίου, και ξέφυγαν από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Οι μαθητές δεν δίστασαν από μικροί «οικολογικοί» σχεδιαστές μόδας να γίνουν ακόμη και μοντέλα φορώντας τις δημιουργίες τους

από ανακυκλώσιμα υλικά, αποδεικνύοντας ότι η γνώση μπορεί να αφομοιωθεί καλύτερα και πιο ευχάριστα μέσω των βιωματικών δράσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Boud, D. (1988). *Moving towards autonomy: Developing student autonomy in learning*. Kogan Page & Nichols Publishing Company
- Bloom, B., Krathwohl, D. (1991). *Ταξινομία διδακτικών στόχων*. Θεσσαλονίκη. Κώδικας
- Coleman, J. (1976). *Differences between experiential and classroom learning*. Experimental learning. Jossey- Bass Publishers
- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project*. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Κυριακίδη
- Odegaard, M. (2003). *Dramatic science: A critical review of drama in science education*. Studies in science education, V39, pp. 75
- Γεωργόπουλος, Α. (1996). *Γη, ένας μικρός και εύθραυστος πλανήτης*, Αθήνα, Gutenberg, σσ. 167-171
- Γρόλλιος, Γ., Κοτίνης, Χ., Σμήλιος, Η., Χατζηνικολάου, Α. (1998). *Πρακτικές ασκήσεις και μέθοδος project: θεωρητικά προβλήματα και προοπτικές*, Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχος 46
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Gutenberg
- Παπαθανασίου Δ. (2008). *Απορρίμματα: μειώνω- επαναχρησιμοποιώ- ανακυκλώνω- σώζω τον πλανήτη*, πρακτικά εθνικού δικτύου «κλιματικές αλλαγές, ακραία καιρικά φαινόμενα», ΚΠΕ Στυλίδας
- Σχίζα Κ. (2009). *Η κοινωνικοπολιτική και πολιτιστική φυσιογνωμία της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία*, Για την περιβαλλοντική εκπαίδευση- ΠΕΕΚΠΕ, τεύχος 42, Θεσσαλονίκη
- Τσιπλητάρης, Α. (1998). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι
- Χρυσafίδης, Κ. (1994). *Βιωματική- επικοινωνιακή διδασκαλία: η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*, Gutenberg

Η αρχαιολογική στρωματογραφία στο Νηπιαγωγείο

Κάντζου Νίκη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Med

nkantzou@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε σε εκπαιδευτική βιωματική δράση που υλοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Αθήνας και επιδιώκει μέσα από ποικίλες διεπιστημονικές δραστηριότητες να προωθήσει την γνωριμία των παιδιών με την αρχαιολογική στρωματογραφία, ώστε να μπορούν να κάνουν συνδέσεις με το παρελθόν οι οποίες να έχουν νόημα και να διευκολύνονται να καταλάβουν τι είναι το παρελθόν, πώς μαθαίνουμε γι' αυτό και για ποιο λόγο είναι σημαντικό.

Λέξεις-Κλειδιά: παρελθόν, αντικείμενα, αρχαιολογία, αρχαιολογική στρωματογραφία, οπτική παρατηρητικότητα.

Εισαγωγή

Τα μουσειακά αντικείμενα αποτελούν ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την επίτευξη διάφορων στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος. Τα αντικείμενα διαθέτουν τα πλεονεκτήματα της υλικότητας και της απτότητας, στοιχεία ισχυρά, ώστε να προσεγγίσουμε το παρελθόν (Γκαζή, 2012). Τα αντικείμενα παρέχουν ερεθίσματα, προκαλούν το ενδιαφέρον και την περιέργεια, κινητοποιούν την μάθηση, οξύνουν την παρατηρητική ικανότητα και αποτελούν έναυσμα για συζητήσεις και επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων (Μπούνια, Νικονάνου, 2008).

Στο πλαίσιο αυτό τα μουσειακά αντικείμενα μπορούν να βοηθήσουν στην κατανόηση της διαφοράς ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν στο νηπιαγωγείο προκειμένου τα παιδιά να αντιληφθούν την εξέλιξη στο χρόνο. Λέξεις κλειδιά που βοηθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να κατανοήσουν την χρονική ακολουθία είναι «παρόν», «παρελθόν», «τότε», «τόρα» κλπ. Σύμφωνα με τους Σακκή και Τσιλιμένη (2007) η αντίληψη του χρόνου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έχει εξελικτική πορεία (Σακκής, Τσιλιμένη, 2007). Αν και δυσκολεύονται στην κατανόηση του αντιλαμβάνονται το πέρασμα του. Για παράδειγμα, μέσα από την παρατήρηση οικογενειακών φωτογραφιών μπορούν να εντοπίσουν τις σωματικές και περιβαλλοντικές αλλαγές που έφερε ο χρόνος στο κύλισμά του.

Η γνώση που αποκτούν οι άνθρωποι σταδιακά για το παρελθόν τους βοηθά να συνθέσουν την εικόνα που έχουν για το παρόν, τον εαυτό τους και τους άλλους. Μαθαίνοντας για το παρελθόν μέσα από τα μουσειακά αντικείμενα, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν την πολιτιστική συνέχεια και τα έργα των ανθρώπων σε διαφορετικές εποχές και χώρους, ενώ παράλληλα αποκτούν μια αίσθηση ταυτότητας και προέλευσης.

Η εκπαιδευτική δράση που παρουσιάζεται έχει σκοπό να εξοικειώσει τα παιδιά με την αρχαιολογική στρωματογραφία. Υλοποιήθηκε τα σχολικά έτη 2013-2014 και 2014-2015 σε σύνολο 20 παιδιών κάθε σχολική χρονιά. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες, τις ανάγκες της σχολικής ομάδας και στηρίχθηκαν στις θεωρίες της ανακαλυπτικής μάθησης και του εποικοδομητισμού καθώς και της διαθεματικότητας (Χρυσοφίδης, 2011) όπως αυτή αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (ΔΕΠΠΣ, 2003).

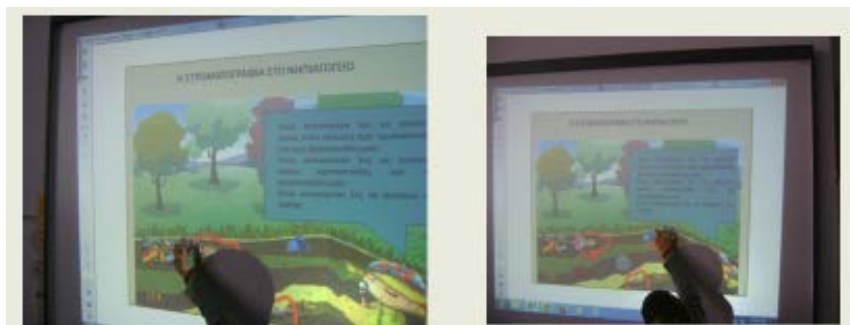
Υλοποίηση δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού σεναρίου

1^η δραστηριότητα «Τα στρώματα του παρελθόντος»

Στόχοι: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να γνωρίσουν το επάγγελμα του αρχαιολόγου και την αρχαιολογική στρωματογραφία (Μαθησιακή περιοχή: Μελέτη Περιβάλλοντος) και να εξοικειώνονται με την χρήση της αφής στο διαδραστικό πίνακα (Μαθησιακή περιοχή: Πληροφορική)

Περιγραφή δραστηριότητας: Παρουσιάζουμε στα παιδιά σε Powerpoint πληροφορίες για το επάγγελμα του αρχαιολόγου και τι είναι η αρχαιολογική στρωματογραφία. Τους εξηγούμε ότι οι αρχαιολόγοι μελετούν τα αντικείμενα και το χώμα. Η λάσπη, το γρασίδι και τα φύλλα των δέντρων που περπατάμε πάνω τους καλύπτουν πολλά στρώματα που υπάρχουν από κάτω. Όταν οι αρχαιολόγοι σκάβουν στο έδαφος, τα παλαιότερα στρώματα χρώματος βρίσκονται πιο κάτω και τα νεότερα πιο πάνω. Τα αντικείμενα που βρίσκουν οι αρχαιολόγοι στο χώμα μας λένε για το τι έτρωγαν οι άνθρωποι, τι είδους εργαλεία χρησιμοποιούσαν, με ποια παιχνίδια έπαιζαν και για πόσο καιρό έζησαν στον συγκεκριμένο τόπο (Corbishley, 2014). Στη συνέχεια, τα παιδιά ασκούνται στην αναγνώριση παλαιότερων και νεότερων στρωμάτων χρώματος και στην διάκριση αντικειμένων ανάλογα με το στρώμα που ανήκουν χρησιμοποιώντας την αφή στον διαδραστικό πίνακα.





Εικόνα 1 «Τα παιδιά εντοπίζουν αρχαιολογικά στρώματα»

2^η δραστηριότητα «Μια ανασκαφή στην τάξη μας»

Στόχοι: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να εξοικειώνονται με ερευνητικές διαδικασίες και να χειρίζονται κατάλληλα εργαλεία και εξοπλισμό για τη διενέργεια μιας προσομοίωσης ανασκαφής (Μαθησιακή περιοχή: Μελέτη Περιβάλλοντος)

Περιγραφή δραστηριότητας: Σε ένα πλαστικό κουτί έχουμε τοποθετήσει μέσα σε άμμο διαφορετικών χρωμάτων προτείνουμε στα παιδιά να υποδυθούν τους αρχαιολόγους που σκάβουν για να βρουν αντικείμενα από το παρελθόν. Εφοδιάζουμε τα παιδιά με τα κατάλληλα εργαλεία και ξεκινούν την ανασκαφή. Αφού βρουν τα θαμμένα αντικείμενα προσπαθούν να εντοπίσουν σε ποια εποχή ανήκουν.



Εικόνα 2 «Ανασκαφή στην τάξη μας»

3^η δραστηριότητα «Η στρωματογραφία του εαυτού μας»

Στόχοι: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να κατανοούν χωρικές (διαδοχικά στρώματα ανασκαφής) (Μαθησιακή περιοχή: Μαθηματικά) και χρονικές σχέσεις (χρονική ακολουθία στρωμάτων) (Μαθησιακή περιοχή: Μελέτη Περιβάλλοντος).

Περιγραφή δραστηριότητας: Ζητάμε από τα παιδιά να φέρουν στο σχολείο φωτογραφίες που αφορούν κάθε χρόνο της ζωής τους (1 φωτογραφία για κάθε χρόνο ζωής) και δημιουργούμε μια «στρωματογραφία εαυτού» για κάθε παιδί. Φτιάχνουμε ένα ταμπλό όπου κάθε έτος ζωής είναι ένα διαφορετικό στρώμα. Κάθε στρώμα υποδηλώνεται με

διαφορετική χρωματική λωρίδα χαρτονιού. Τα παιδιά στερεώνουν στις λωρίδες χαρτονιού - στρώματα τις φωτογραφίες τους φτιάχνοντας έτσι την στρωματογραφία του εαυτού τους από την γέννησή τους έως σήμερα.

4^η δραστηριότητα «Σε ποιο στρώμα χώματος ανήκει η Αριάδνη;»

Στόχοι: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να ακούν και να κατανοούν μια διήγηση που κάποιος τους διαβάζει φωναχτά (Μαθησιακή περιοχή: Γλώσσα)

Περιγραφή δραστηριότητας: Διαβάζουμε στα παιδιά το βιβλίο «Η Αριάδνη στο Νέο Μουσείο της Ακρόπολης» (Κάντζου, 2015). Στη συγκεκριμένη ιστορία η Αριάδνη είναι μια πλαγγόνα που ζει στο Νέο Μουσείο της Ακρόπολης. Παρέα της η Πεπλοφόρος, οι Ίπποι, οι Καρυάτιδες, ο Μοσχοφόρος, η Κόρη με το Κυδώνι, η θεά Αθηνά, η Κόρη με τα κόκκινα παπούτσια. Εκείνη όμως αναζητά ένα παιδί για να παίξει και το βρίσκει στο πρόσωπο της μικρής Ελπίδας. Μετά την ανάγνωση της ιστορίας ζητάμε από τα παιδιά να σκεφτούν και να ζωγραφίσουν σε ποιο στρώμα χώματος θα έβρισκαν την πλαγγόνα Αριάδνη και τους φίλους της τα αγάλματα και σε ποιο στρώμα χώματος θα έβρισκαν το σακίδιο που κρατά το κοριτσάκι η Ελπίδα.

5^η δραστηριότητα « Αρχαιολογική στρωματογραφία με θεατρικό παιχνίδι»

Στόχοι: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να κατανοούν χωρικές (διαδοχικά στρώματα ανασκαφής) (Μαθησιακή περιοχή: Μαθηματικά) και χρονικές σχέσεις (χρονική ακολουθία στρωμάτων) (Μαθησιακή περιοχή: Μελέτη Περιβάλλοντος), να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες (Μαθησιακή περιοχή: Μελέτη Περιβάλλοντος) και να εκφράζονται με τον αυτοσχεδιασμό και την μίμηση (Μαθησιακή περιοχή: Δημιουργία και Έκφραση: Θεατρική Αγωγή)

Περιγραφή δραστηριότητας: Παροτρύνουμε τους μικρούς μαθητές να υποδυθούν παιδιά που ζουν στο παρελθόν και παίζουν με αρχαία παιχνίδια (π.χ. πλαγγόνες, πήλινες σβούρες, ίγγες κλπ). Ξαφνικά γίνεται σεισμός και όλα τα παιδιά τρομαγμένα φεύγουν εγκαταλείποντας τα σπίτια και τα παιχνίδια τους. Τα σπίτια γκρεμίζονται και τα αντικείμενα σκεπάζονται με χώμα, το οποίο υποδηλώνεται με ένα μπλε πανί (Αρχαία Χρόνια). Τα χρόνια κυλούν και από πάνω χτίζονται καινούρια σπίτια και πάλι τα παιδιά πηγαίνουν σχολείο κρατώντας ταγάρια, παίζουν με κουτσούνες, ξύλινες σβούρες και λαλίτσες ώσπου αυτή τη φορά ξεσπά μια καταστροφική πλημμύρα. Τα παιδιά τρέχουν να σωθούν και εγκαταλείπουν τα υπάρχοντά τους. Λάσπη καλύπτει τα αντικείμενα και ο αέρας παρασύρει κι άλλο χώμα, το οποίο υποδηλώνεται με ένα κίτρινο πανί (Νεότερα Χρόνια). Τα χρόνια περνούν και παιδιά της σύγχρονης εποχής παίζουν με λούτρινα ζωάκια, χρησιμοποιούν ένα netbook, ακούνε μουσική σε ένα smartphone όταν γίνεται πάλι ένας μεγάλος σεισμός. Αφήνουν τα πράγματα τους και φεύγουν τρέχοντας. Σε λίγο δυνατός άνεμος φυσά και τα αντικείμενα καλύπτονται με χώμα, το οποίο υποδηλώνεται με ένα πράσινο πανί ώσπου έρχονται οι αρχαιολόγοι του σήμερα και κάνουν

ανασκαφές. Τα παιδιά σε ρόλο αρχαιολόγων βγάζουν τα χρώματα (ένα- ένα τα υφάσματα) «σκάβοντας» και ανακαλύπτουν τα αντικείμενα που βρίσκονται κάτω από αυτά.



Εικόνα 3 «Αφαιρώντας στρώματα χρώματος»

6^η δραστηριότητα «Τα αντικείμενα βρίσκουν την εποχή τους»

Στόχοι: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να ερμηνεύουν στοιχεία του κόσμου που τα περιβάλλει μέσα από την διαδικασία παρατήρησης και περιγραφής, σύγκρισης και ταξινόμησης (Μαθησιακή περιοχή: Μαθηματικά)

Περιγραφή δραστηριότητας: Παροτρύνουμε τα παιδιά να τοποθετήσουν τα αντικείμενα ανάλογα με την εποχή που ανήκουν στο αντίστοιχο στρώμα χρώματος (χρωματιστό ύφασμα).

7^η δραστηριότητα «Η χαμένη βαλίτσα»

Στόχοι: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να περιγράψουν, να εξηγούν και να ερμηνεύουν (Μαθησιακή περιοχή: Γλώσσα), και να εκφράζονται με την ζωγραφική (Μαθησιακή περιοχή: Δημιουργία και Έκφραση: Εικαστικά).

Περιγραφή δραστηριότητας: Παρουσιάζουμε στα παιδιά ένα βαλιτσάκι που βρήκαν οι αρχαιολόγοι σκάβοντας σε μια ανασκαφή. Τα παροτρύνουμε να το ανοίξουν για να δουν το περιεχόμενό του. Αφού παρατηρήσουν τα αντικείμενα ρωτάμε την ομάδα σε ποιον μπορεί να ανήκει η βαλίτσα. Ειδικότερα όσον αφορά τον ιδιοκτήτη της βαλίτσας μπορούμε να θέσουμε τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Ο ιδιοκτήτης της βαλίτσας είναι άντρας ή γυναίκα;
- Ο ιδιοκτήτης της βαλίτσας είναι παιδί ή ενήλικος;
- Ο ιδιοκτήτης της βαλίτσας είναι πλούσιος ή φτωχός;
- Τι δουλειά μπορεί να έκανε ο ιδιοκτήτης της βαλίτσας; Από πού το καταλαβαίνετε;
- Πιστεύετε ότι τα αντικείμενα αυτά είναι σημαντικά για τον ιδιοκτήτη της βαλίτσας;

Στην συνέχεια, ζητάμε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν το πορτρέτο του ιδιοκτήτη της βαλίτσας.

8^η δραστηριότητα «Ζαχαροπλαστική στρωματογραφία»

Στόχοι: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να κατανοούν χωρικές (διαδοχικά στρώματα ανασκαφής) (Μαθησιακή περιοχή: Μαθηματικά) και χρονικές σχέσεις (χρονική ακολουθία στρωμάτων) (Μαθησιακή περιοχή: Μελέτη Περιβάλλοντος)

Περιγραφή δραστηριότητας: Προτείνουμε στα παιδιά να δημιουργήσουμε ένα επιδόρπιο ζαχαροπλαστικής στρωματογραφίας με υλικά που έτρωγαν οι άνθρωποι σε διαφορετικές εποχές. Σε ένα πιάτο απλώνουμε σε μια φέτα ψωμί του τόστ μέλι (1^ο στρώμα χρώματος = στην Αρχαία Ελλάδα τα επιδόρπια που έτρωγαν είχαν βάση το μέλι). Τοποθετούμε μια δεύτερη φέτα του τόστ πάνω στο μέλι και απλώνουμε ταχίνι ή μαρμελάδα (2^ο στρώμα χρώματος = στα Νεότερα Χρόνια (λαϊκός πολιτισμός) τα επιδόρπια έχουν βάση το ταχίνι, τις μαρμελάδες και τα γλυκά του κουταλιού). Τοποθετούμε μια τρίτη φέτα ψωμί του τόστ πάνω στο ταχίνι ή την μαρμελάδα και απλώνουμε μερέντα (3^ο στρώμα χρώματος = Στην σύγχρονη εποχή τα παιδιά αγαπούν την μερέντα στα διάφορα επιδόρπια). Τοποθετούμε μια τέταρτη φέτα και η ζαχαροπλαστική στρωματογραφία είναι έτοιμη.



Εικόνα 4 «Φτιάχνοντας ένα γλυκό τوست στρωματογραφίας»

Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική βιωματική δράση συνδύασε τη διανοητική επεξεργασία με τη βιωματική εμπειρία και ενθάρρυνε τα παιδιά να γνωρίσουν στοιχεία της αρχαιολογίας, να συζητήσουν και να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται πώς έρχονται τα μουσειακά εκθέματα στο φως και πώς το έδαφος μπορεί να μαρτυρήσει την εποχή που ανήκουν. Ειδικότερα τα παιδιά μέσα από τις ποικίλες θεματικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν:

- Συνδύασαν την ικανότητα παρατήρησης με τη δυνατότητα μάθησης.
- Ανάπτυξαν την αίσθηση του χρόνου, της αλλαγής και της διαφοράς (οι άνθρωποι ζουν και κάνουν πράγματα με παρόμοιο ή διαφορετικό τρόπο στο πέρασμα του χρόνου).
- Διατύπωσαν απόψεις και κρίσεις για αντικείμενα του παρελθόντος.
- Εξοικειώθηκαν με τις διαθέσιμες μεθόδους απόκτησης γνώσεων για το παρελθόν.

- Καλλιέργησαν την ευαισθησία τους, και εξέφρασαν τα συναισθήματά τους με λεκτικούς και μη λεκτικούς τρόπους.
- Δημιούργησαν με αφορμή ερεθίσματα και πληροφορίες που προσέλαβαν τόσο μέσω των αισθήσεων όσο και μέσω των γνωστικών εμπειριών τους.
- Απόλαυσαν τη διαδικασία, την πορεία προς το αποτέλεσμα, παρά στο τελικό προϊόν, υπογραμμίζοντας την εκφραστική μοναδικότητα τους είτε αυτή αφορά σε κάποια ιδέα, σκέψη είτε συναίσθημα ή κρίση.

Συμπερασματικά, η γνωριμία των παιδιών με την αρχαιολογική στρωματογραφία μέσα από βιωματικές και ολιστικές μαθησιακές εμπειρίες, τα βοήθησε να κάνουν συνδέσεις με το παρελθόν που να έχουν νόημα και να κατανοήσουν την πολιτιστική συνέχεια και τα έργα των ανθρώπων σε διαφορετικές εποχές και χώρους.

Βιβλιογραφία

Corbishley, M. (2014). *Pinning Down the past. Archeology, Heritage and Education Today*. USA: Boydell Press.

Γκαζή, Α. (2012). Εκθέτοντας στα παιδιά το παρελθόν. Στο Γαλανίδου, Ν., Dommasnes, L.H. (επιμ.) *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν. Μια διεπιστημονική ματιά*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Κάντζου, Ν. (2015). *Η Αριάδνη στο Νέο Μουσείο Ακρόπολης*. Αθήνα: Διάπλαση.

Μπούνια, Α, Νικονάνου, Α. (2007). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία. Στο Νικονάνου, Ν., Κασβίκης, Κ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο. Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Πατάκης.

Σακκή, Δ. & Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Ιστορικοί τόποι και περιβάλλον. Διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Καστανιώτης: Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα.

Χρυσοφίδης, Κ. (2011). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αλληλεγγύης με την αξιοποίηση ηθικού διλήμματος, βάσει της μεθόδου Va.K.E.

Μπαφίτη Άννα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.10 & Π.Ε.70

M.Ed. Σχολική Παιδαγωγική και Νέες Τεχνολογίες

anbafiti@gmail.com

Περίληψη

Η μέθοδος Va.K.E. (Values and Knowledge Education) είναι διδακτική προσέγγιση που αποβλέπει στην προώθηση ηθικών αξιών, αλλά και στην ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης. Μέσω αυτής, στην παρούσα εργασία επιχειρείται η πραγμάτευση των στερεοτύπων που σχετίζονται με τους Ρομά και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε σχέση με τη διαφορετικότητα. Αφετηρία των διδακτικών δραστηριοτήτων αποτελεί ένα ηθικό δίλημμα, επί του οποίου οι μαθητές και οι μαθήτριες σχεδιάζεται να επιχειρηματολογήσουν, να εντοπίσουν λογικά και γνωστικά ελλείμματα, να προβούν σε αναζητήσεις για να τα αντιμετωπίσουν και τελικώς να δομήσουν απόψεις θεμελιωμένες σε περισσότερο στέρεες βάσεις, προσεγγίζοντας κριτικά απλοϊκές γενικεύσεις και προκαταλήψεις. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού εν προκειμένω είναι υποστηρικτικός, δεδομένου ότι δεν προσφέρει έτοιμες γνώσεις και απόψεις, αλλά παρέχει στους μαθητές και τις μαθήτριες τα κίνητρα και την καθοδήγηση για διερεύνηση του θέματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Δίλημμα, ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, Ρομά

Εισαγωγή

Η μέθοδος Va.K.E. επικεντρώνεται στην ηθική εκπαίδευση από τη μία πλευρά και στην ενεργητική απόκτηση της γνώσης από την άλλη. Προωθεί τη λήψη αποφάσεων βασισμένων στην αναζήτηση της γνώσης και στην καλλιέργεια ηθικών αξιών, ταυτόχρονα (Keasta & Marangio, 2015). Ιδιαίτερα στο πεδίο της καλλιέργειας των αξιών, η κατάσταση στα σχολεία απέχει από το να χαρακτηριστεί ικανοποιητική (Πνευματικός & Patry, 2014). Μολονότι οι δάσκαλοι επιθυμούν και ταυτόχρονα ωθούνται να καλλιεργήσουν την αυτενέργεια, την κριτική σκέψη και τις αξίες των μαθητών, πρακτικά δεν ανταποκρίνονται, λόγω, ενδεικτικά, της απουσίας εξειδικευμένων κατευθύνσεων στα Αναλυτικά Προγράμματα, της πίεσης από την πληθώρα των γνωστικών στόχων που πρέπει να επιτευχθούν και της έλλειψης σχετικής κατάρτισης (Πνευματικός & Patry, 2014· Χριστοδούλου, 2013).

Η μέθοδος αξιοποιεί τη δύναμη του υποθετικού ηθικού διλήμματος, ανάλογου με αυτά που χρησιμοποιήθηκαν ως βασικό εργαλείο από τον Kohlberg (1984) για να εντοπιστούν οι εξελικτικές αλλαγές στην ηθική ανάπτυξη (Keasta & Marangio, 2015).

Τα κύρια θεωρητικά ερείσματα της μεθόδου Va.K.E. είναι:

- Ο κονστρουκτιβισμός, σύμφωνα με τον οποίο η γνώση κατασκευάζεται, ανακαλύπτεται ενεργά από το υποκείμενο, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διαμορφώνει συνθήκες που θα διευκολύνουν τους μαθητές στην οικοδόμηση της γνώσης τους και να παρέχει ευκαιρίες για τον έλεγχο της βιωσιμότητάς της (viability check) (Patry, 2007a). Αυτό συνεπάγεται πρακτικά ότι στη μαθησιακή διαδικασία οι μαθητές καλούνται να επιδοθούν σε έργα επίλυσης προβλημάτων, αναλαμβάνοντας βασική ευθύνη για τη ρύθμιση της μαθησιακής διαδικασίας (Χριστοδούλου, 2013)
- Η θεωρία του Kohlberg για την ηθική ανάπτυξη. Σύμφωνα με την εμπειρική διαπίστωση των Blatt και Kohlberg, οι συμμετέχοντες στα έργα με ηθικά διλήμματα κινητοποιούνται ιδιαίτερα στην κατεύθυνση της συζήτησης. Όταν συζητούνται διλήμματα στο πλαίσιο της διδασκαλίας, οι συμμετέχοντες χρειάζονται ένα υπόβαθρο πληροφοριών κατάλληλων και επαρκών για να επιχειρηματολογήσουν. Το γεγονός αυτό παράγει σημαντικά κίνητρα για απόκτηση πληροφοριών: οι μαθητές έχουν ειδικές ερωτήσεις στις οποίες χρειάζεται να απαντήσουν για να είναι ικανοί να συνεχίσουν τη συζήτηση και ο εκπαιδευτικός μπορεί να επενδύσει σε αυτό.

Η διαδικασία εφαρμογής της μεθόδου Va.K.E. στην τάξη

Συνοπτικά, η μαθησιακή διαδικασία στο πλαίσιο της μεθόδου περιλαμβάνει την παρουσίαση και συζήτηση ενός διλήμματος, την αναγνώριση από πλευράς των μαθητών του γεγονότος ότι οι γνώσεις τους είναι ανεπαρκείς για να επιχειρηματολογήσουν με αξιώσεις, την αναζήτηση των αναγκαίων πληροφοριών και την εκ νέου συζήτηση επί του διλήμματος σε ένα ανώτερο επίπεδο.

Αναλυτικότερα, τα έντεκα προτεινόμενα στάδια της διαδικασίας, παρόμοια με αυτά που ακολουθούνται κατά την επίλυση προβλήματος, αφορούν στη συζήτηση για το ηθικό δίλημμα (στάδια 1-3 και 7), στην απόκτηση γνώσης (στάδια 4-6) και στο συνδυασμό των δύο πεδίων (στάδια 8-11). Συγκεκριμένα (Πνευματικός & Patry, 2014) :

1. *Εισάγεται το δίλημμα, το οποίο πρέπει να κατανοηθεί από τους μαθητές. Τα διλήμματα χρειάζεται να παρουσιάζονται με τη μορφή σύντομων ιστοριών με συγκεκριμένους χαρακτήρες και να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών, όντας πολιτισμικά έγκυρα.*
2. *Οι μαθητές λαμβάνουν αυθόρμητα την πρώτη τους απόφαση επί του διλήμματος, χωρίς να τη δικαιολογήσουν, και καταγράφεται ο αριθμός των τοποθετήσεων υπέρ ή εναντίον. Εφόσον το δίλημμα είναι κατάλληλα διαμορφωμένο, οι θετικές και αρνητικές απόψεις θα ανέρχονται στον ίδιο περίπου αριθμό. Σε αυτή τη φάση, δίνεται η πρώτη ευκαιρία να αναγνωρίσουν οι μαθητές ότι η απόφασή τους χρειάζεται να βασιστεί σε περισσότερα δεδομένα.*
3. *Διεξάγεται συζήτηση σε ομάδες, κατά την οποία οι μαθητές επιχειρηματολογούν υπέρ ή εναντίον των διαφορετικών λύσεων. Εδώ δίνεται η ευκαιρία να ελεγχθεί η βιωσιμότητα των ιδεών, δεδομένου ότι οι μαθητές δέχονται ανατροφοδότηση για τον τρόπο με τον οποίο δικαιολογούν τις απόψεις τους.*
4. *Στο σύνολο της τάξης, γίνεται ανταλλαγή ιδεών για το είδος της γνώσης που είναι*

απαραίτητο ώστε να συζητηθεί το θέμα σε μεγαλύτερο βάθος. Οι μαθητές διαπιστώνουν ότι δε γνωρίζουν αρκετά και η τάξη συζητά τη διαδικασία με την οποία μπορούν να αποκτήσουν τις απαιτούμενες πληροφορίες. Εδώ εντοπίζεται το αφηρητικό σημείο της φάσης απόκτησης της γνώσης.

5. Η φάση αυτή της απόκτησης της γνώσης προσεγγίζεται κονστρουκτιβιστικά, αφού οι μαθητές οργανώνουν οι ίδιοι την αναζήτηση πληροφοριών και ανταλλάσσουν μεταξύ τους τις λεπτομέρειες που βρήκαν. Ο δάσκαλος έχει συντονιστικό, ενθαρρυντικό και συμβουλευτικό ρόλο. Ο έλεγχος βιωσιμότητας συνεχίζεται, με το πρόβλημα να αναπροσαρμόζεται ορισμένες φορές ή και να αλλάζει.
6. Στο σύνολο της τάξης γίνεται εκ νέου παρουσίαση και ανταλλαγή των πληροφοριών που συγκεντρώθηκαν, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν το ίδιο επίπεδο γνώσης.
7. Με τα νέα δεδομένα, οι μαθητές επιστρέφουν στη συζήτηση επί του διλήμματος, όπως στο στάδιο 3.
8. Παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στο τρέχον στάδιο.
9. Εάν το επίπεδο των γνώσεων δεν είναι ακόμη επαρκές, επαναλαμβάνονται οι φάσεις 4-8, με νέες αναζητήσεις. Αυτό θα μπορούσε να επαναληφθεί ορισμένες ακόμη φορές, ανάλογα με τους χρονικούς περιορισμούς της τάξης.
10. Η τελική σύνθεση παρουσιάζει τη λύση του προβλήματος, ενδεχομένως μέσω διδακτικών τεχνικών όπως τα παιχνίδια ρόλων, έκδοση μίας εφημερίδας ή συγγραφή άρθρου για ήδη υπάρχουσα, μία εικονική δίκη με εναλλαγή των ρόλων κατηγορών-κατηγορουμένων όπου θα αξιοποιηθούν τα επιχειρήματα των αντίθετων πλευρών κ.ο.κ.
11. Γίνεται η γενίκευση, με ενασχόληση με παρεμφερή θέματα, ώστε να διευρυνθεί η οπτική. Αυτό συχνά είναι αποτέλεσμα πρωτοβουλιών των ίδιων των μαθητών, οι οποίοι μπορεί να αναλάβουν δράσεις όπως η συγκέντρωση χρημάτων για συγκεκριμένο σκοπό.

Η χρησιμότητα της μεθόδου

Η έρευνα για την αξιολόγηση της μεθόδου έχει δείξει ότι (Keasta & Marangio, 2015· Patry, 2007b, Patry et al., 2008· Patry, et al., 2009):

- Με πολύ λίγες εξαιρέσεις, οι μαθητές αναπτύσσουν ισχυρά κίνητρα για συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία
- Η μάθηση με τη χρήση διλημάτων είναι εξίσου ή περισσότερο ικανοποιητική απ'ότι σε μία τυπική κονστρουκτιβιστική διδασκαλία
- Η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί σε μαθητές με υψηλές και χαμηλές επιδόσεις και από την πρώτη τάξη έως και την ενηλικίωση
- Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για θέματα από πολλά διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, αλλά συχνότερα οι αναζητήσεις διατρέχουν όλα τα μαθήματα, προωθώντας τη διαθεματικότητα
- Προωθεί τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη και την αυτοεκτίμηση, περισσότερο από την άμεση διδασκαλία
- Αποτελεί πρόσφορο εργαλείο για την ανάδειξη της σχέσης μεταξύ της επιστήμης και της κοινωνίας

- *Η δυσκολία που παρατηρήθηκε συχνότερα αφορά στην κατευθυντικότητα των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ήταν εξοικειωμένοι περισσότερο με την άμεση διδασκαλία.*

Επιπλέον, μπορούμε εύκολα από την περιγραφή της να διαπιστώσουμε ότι πρόκειται για μέθοδο απλή στη βάση της, ότι επιτρέπει στους μαθητές να κατανοήσουν -και να το μεταφέρουν στην καθημερινή τους ζωή- ότι οι ηθικές κρίσεις, όπως και τα επιχειρήματα εν γένει, χρειάζεται να εδραιώνονται στην έγκυρη γνώση. Τέλος, είναι φανερό ότι προωθεί τις δεξιότητες επιχειρηματολογίας και συνεργασίας.

Η διδακτική πρόταση

Γνωστικό αντικείμενο

Το διδακτικό σενάριο που παρουσιάζεται, προτείνεται για το μάθημα «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της Γ΄ Τάξης Γυμνασίου και συγκεκριμένα για την ενότητα 2-«Κοινωνικές Ομάδες». Επίσης η αξιοποίησή του ενδείκνυται για τη «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» της Α΄ Γυμνασίου. Σημειώνεται ότι η εφαρμογή του σεναρίου δεν προτείνεται για τάξεις που περιλαμβάνουν παιδιά Ρομά.

Στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Οι στόχοι που τέθηκαν με τη διλημματική αυτή κατάσταση, αφορούν στη δυνατότητα των μαθητών να αναζητούν, να κατανοούν, να συγκρίνουν και να επιλέγουν έγκυρες πληροφορίες, να συνδιαλέγονται, να ελέγχουν, να αναπτύσσουν βιώσιμα επιχειρήματα που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και να αξιολογούν τη μάθησή τους. Επίσης, να εντοπίζουν και να προσεγγίζουν κριτικά απλουστευμένες γενικεύσεις και στερεότυπα που υιοθετούνται από τον κοινωνικό περίγυρο. Τέλος, να αναπτύξουν ενσυναίσθηση για ανθρώπους που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες ή διαφέρουν με οποιοδήποτε τρόπο. Ως προς το σκέλος της ηθικής εκπαίδευσης, βασικοί στόχοι είναι οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν ότι η ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος υπερτερεί έναντι βραχυπρόθεσμων οικονομικών οφελών, καθώς και να κινητοποιηθούν σε ατομικό, οικογενειακό και συλλογικό επίπεδο.

Το δίλημμα

Το δίλημμα που χρησιμοποιείται ως αφετηρία για την εφαρμογή της μεθόδου είναι το ακόλουθο: *«Ο Γιώργος είναι μαθητής της Α΄ Γυμνασίου. Πολύ συχνά ακούει από τους γονείς του ότι οι Ρομά συνηθίζουν να κλέβουν και να καυγαδίζουν άσχημα. Πρόσφατα, στη γειτονιά του μία παρέα νεαρών Ρομά ήρθε στα χέρια με συμμαθητές του. Στο τμήμα του φοιτά ένα αγόρι Ρομά από αυτή την παρέα, ο Νικόλας. Όλοι οι μαθητές τον αποφεύγουν. Οι γονείς του Γιώργου του ζητούν να μην κάνει παρέα μαζί του, επειδή είναι επικίνδυνος. Το ίδιο και οι συμμαθητές/τριές του, που αποφεύγουν τον Νικόλα ή του δείχνουν με κάθε τρόπο την αντιπάθειά τους. Ο Νικόλας από την άλλη πλευρά, μιλά με*

άσχημα λόγια συχνά, ενώ στο μάθημα είναι απόμακρος, δεν συμμετέχει. Μερικοί καθηγητές και καθηγήτριες του Γιώργου θυμώνουν πολύ μαζί του. Άλλοι/ες, μεταξύ των οποίων και η αγαπημένη καθηγήτρια του Γιώργου, προσπαθούν να πείσουν τους υπόλοιπους μαθητές να τον κάνουν παρέα, επειδή είναι σημαντικό να δίνουμε σε όλους τους ανθρώπους ευκαιρίες και επειδή όποιοι άνθρωποι δέχονται συνεχώς προκαταλήψεις είναι φυσιολογικό να θυμώνουν κάποιες φορές. Τι πρέπει να κάνει ο Γιώργος; Να πλησιάσει τον Νικόλα ή να τον αποφύγει;»

Το δίλημμα είναι προσωποποιημένο, ευνοώντας την ταύτιση των μαθητών με τον πρωταγωνιστή. Αναφέρεται σε συγκεκριμένο αγόρι στην ηλικία τους, το οποίο βιώνει μία κατάσταση οικεία για πολλούς. Είναι επίσης πολιτισμικά-οικολογικά έγκυρο, δεδομένου ότι παραπέμπει σε υπαρκτή κατάσταση που αφορά τους κατοίκους πολλών πόλεων της χώρας. Τέλος, δεν έχει μία προφανή απάντηση: Αναμένεται να υπάρξει ικανός αριθμός παιδιών που θα πάρουν τη μία ή την άλλη θέση. Οι αξίες που προβλέπεται να αντιπαρατεθούν κατά τη διαδικασία, είναι από τη μία πλευρά η κατανόηση και η αποδοχή της διαφορετικότητας και από την άλλη η συμμόρφωση με τους γονείς και την παρέα των συνομηλίκων.

Οργανωτικό πλαίσιο

Το κύριο μέρος της διαδικασίας, όπως περιγράφεται παρακάτω, προβλέπεται να διαρκέσει 3 διδακτικές ώρες. Η συνολική διάρκεια ωστόσο θα αυξηθεί, εφόσον οι μαθητές επιλέξουν να προχωρήσουν σε δράσεις ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινωνίας. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των 4-5 ατόμων και συζητούν στο σύνολο της τάξης. Συμμετέχουν ενεργά, συνεργάζονται, οργανώνουν, διεξάγουν και ελέγχουν τις αναζητήσεις στο διαδίκτυο, διατυπώνουν κρίσεις και επιχειρήματα, προτείνουν και υλοποιούν δράσεις. Ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του διαμεσολαβητή και καθοδηγητή. Παρουσιάζει το δίλημμα, φροντίζει για την κατανόησή του και στη συνέχεια διευκολύνει το διάλογο, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες που λαμβάνονται, βοηθά στον έλεγχο της βιωσιμότητας των επιχειρημάτων και παρέχει την υποστήριξή του όπου χρειάζεται. Οι δραστηριότητες υλοποιούνται στην αίθουσα υπολογιστών. Απαιτείται σύνδεση στο διαδίκτυο για την αναζήτηση των στοιχείων που θα κριθούν απαραίτητα κατά τη συζήτηση.

Η διαδικασία

Η πορεία που προτείνεται να ακολουθηθεί είναι η εξής:

1. Εισαγωγή του διλήμματος: Ο δάσκαλος παρουσιάζει το δίλημμα στους μαθητές, φροντίζοντας να γίνει κατανοητό από όλους. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες.
2. Οι πρώτες αποφάσεις: Ζητείται από τους μαθητές να δηλώσουν στις ομάδες τους τι πρέπει να κάνει ο Γιώργος. Καταγράφεται ο αριθμός των απόψεων υπέρ και εναντίον της προσέγγισης του Νικόλα από τον Γιώργο.

3. Η πρώτη συζήτηση στις ομάδες: Οι μαθητές συζητούν στις ομάδες τους, τους λόγους για τους οποίους πήραν τις αποφάσεις τους και ερωτώνται για το βαθμό στον οποίο συμφωνούν μεταξύ τους. Τα επιχειρήματα που σε αυτή τη φάση θα μπορούσαν να αναπτυχθούν από τους μαθητές υπέρ και εναντίον της προσέγγισης του Νικόλα από τον Γιώργο, ανάλογα με το στάδιο της ηθικής τους ανάπτυξης και τις στάσεις τους, είναι:

- *Υπέρ: Η αγαπημένη του καθηγήτρια θα χαρεί – Θα δείξει ότι δεν είναι ρατσιστής – Κάθε άνθρωπος δικαιούται ευκαιρίες, και ο Νικόλας είναι ακόμη ένα παιδί – Δεν φταίει ο Νικόλας που είναι επιθετικός αν τον αντιμετωπίζουν έτσι λόγω της καταγωγής του*
- *Εναντίον: Θα δυσανεστήσει τους γονείς του – Μπορεί να χάσει τις παρέες του – Ο Νικόλας είναι επικίνδυνος – Ο Νικόλας είναι Ρομά*

Μέσα από τη διαδικασία, οι μαθητές επιδιώκεται να οδηγηθούν σε ηθικές κρίσεις που αντιστοιχούν σε μεταγενέστερα στάδια ηθικής ανάπτυξης κατά Kohlberg, υιοθετώντας αξίες που σχετίζονται με την προώθηση της αποδοχής και την προάσπιση των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων, ανεξαρτήτως καταγωγής.

4. Συζήτηση στην τάξη: Τα επιχειρήματα συζητούνται στην τάξη και διαπιστώνεται η έλλειψη πληροφοριών για τη συζήτηση σε ρεαλιστική βάση. Δεδομένης της εγγύτητας του προβλήματος με την καθημερινή ζωή των παιδιών, κατά τη διάρκεια της συζήτησης δεν αποκλείεται να υπάρξουν εντάσεις μεταξύ των μαθητών. Ο διδάσκων είναι σημαντικό να τηρεί στάση ουδετερότητας για να μην προκαταλάβει τους μαθητές. Μέσω της συζήτησης συγκεντρώνονται και καταγράφονται τα ερωτήματα που χρειάζεται να απαντηθούν. Αυτά θα μπορούσαν να είναι:

- *Τι είναι οι προκαταλήψεις;*
- *Οι Ρομά δέχονται προκαταλήψεις; Πάντα δέχονταν;*
- *Είναι οι Ρομά επικίνδυνοι;*
- *Ποια είναι η ιστορία των Ρομά;*
- *Ποιες είναι οι συνέπειες για τους ανθρώπους που δέχονται ρατσιστικές συμπεριφορές;*
- *Ποιες είναι οι συνέπειες του ρατσισμού για εμάς και για ολόκληρη την κοινωνία;*
- *Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε να σταματήσει αυτό;*

5. Αναζήτηση πληροφοριών: Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, αναζητούν τις πληροφορίες που χρειάζονται, μέσω του διαδικτύου.

6. Ανταλλαγή των πληροφοριών στην τάξη: Οι μαθητές ενημερώνουν την τάξη για τις πληροφορίες που εντόπισαν και γίνεται συζήτηση και έλεγχος βιωσιμότητας (επάρκεια, συνάφεια και καταλληλότητα της πληροφορίας).

7. Δεύτερη συζήτηση στις ομάδες: Με βάση τα δεδομένα, αναπτύσσεται νέα επιχειρηματολογία υπέρ ή κατά της προσέγγισης του Νικόλα από τον Γιώργο. Γίνεται έλεγχος βιωσιμότητας ως προς τη στήριξη των ηθικών κρίσεων στα δεδομένα.

8. Σύνθεση των πληροφοριών: Τα πορίσματα παρουσιάζονται στην τάξη, συζητούνται και ελέγχονται από το σύνολο, τόσο ως προς τη βιωσιμότητα των ηθικών κρίσεων, όσο και ως προς τη συνάφεια των πληροφοριών με το πρόβλημα.

9. Επανάληψη των αναζητήσεων: Τυχόν επισήμανση των αδυναμιών των επιχειρημάτων οδηγεί σε επανάληψη των σταδίων 4-8, για τη συγκέντρωση περισσότερων πληροφοριών.

10. Τελική σύνθεση: Γίνεται η ανακεφαλαίωση ευρημάτων και επιχειρημάτων. Οι μαθητές, εφόσον ευαισθητοποιηθούν, προτείνουν τρόπους δράσης για την προώθηση της αλληλεγγύης προς τους Ρομά. Ενδεικτικά, ενημερώνουν τις οικογένειές τους και το άμεσο περιβάλλον τους για τα ευρήματά τους, αναλαμβάνουν να οργανώσουν μία έκθεση με υλικό για την ιστορία των Ρομά και τις διώξεις που έχουν υποστεί, διοργανώνουν μια εκδήλωση στο σχολείο τους με τραγούδια της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας.

11. Γενίκευση: Γίνεται συζήτηση σε ομάδες και στην τάξη για άλλα ζητήματα, που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα. Ποιες άλλες κοινωνικές ομάδες δέχονται προκαταλήψεις ή/και ρατσιστικές συμπεριφορές; Ποιες είναι οι συνέπειες για τα μέλη τους και την κοινωνία; Τι μπορεί να κάνει ο καθένας/η καθεμία από εμάς χωριστά γι' αυτό; Τι μπορεί να κάνει το κράτος και το σχολείο;

Η αξιολόγηση της εφαρμογής της μεθόδου από τον εκπαιδευτικό μπορεί να γίνει με αναφορά στους δύο βασικούς στόχους της, όπως εξάλλου προκύπτουν από την ονομασία της: την προώθηση αξιών υψηλότερου επιπέδου και την ενεργητική απόκτηση γνώσεων. Συγκεκριμένα, ως προς τις αξίες, θα θεωρηθεί επιτυχής, εφόσον η πλειονότητα των μαθητών, ακόμη και αρκετοί από εκείνους που αναμένεται να εναντιωθούν στην αρχή, αποδώσουν μεγαλύτερη βαρύτητα τελικά στην αξία της αποδοχής του διαφορετικού. Επίσης, εφόσον αναπτύξουν ανοχή στις διαφορετικές απόψεις και ερμηνεύσουν τις συμπεριφορές των άλλων με βάση τις αντικρουόμενες αξίες. Τέλος, εφόσον συνειδητοποιήσουν τη σύνδεση μεταξύ γνώσης και αξιών, αλλά και την αντιφατική μερικές φορές σχέση μεταξύ αξιών και εκδηλούμενης συμπεριφοράς. Ως προς την απόκτηση γνώσεων, εφόσον όλοι οι μαθητές, ανάλογα με τις δυνατότητές τους, είναι σε θέση να αναζητήσουν, ελέγξουν, συγκρίνουν, κατανοήσουν και εκφράσουν τις επιπτώσεις της περιθωριοποίησης των ευάλωτων ομάδων πληθυσμού και τις ενέργειες που μπορούν να γίνουν συλλογικά και ατομικά για την αποτροπή της.

Συμπεράσματα

Η χρήση της μεθόδου Va.K.E. θεωρείται ιδιαίτερα πρόσφορη για τη μελέτη των προκαταλήψεων που δέχονται κοινωνικές ομάδες, ώστε να ωθήσει τους μαθητές στην ενσυνείδητη λήψη αποφάσεων προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης του σημαντικού αυτού προβλήματος.

Το πεδίο δυναμικής εφαρμογής της ωστόσο είναι πολύ ευρύτερο, δεδομένου ότι μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, μεμονωμένα ή σε συνδυασμό, προωθώντας την υιοθέτηση των γνωστικών εκείνων στάσεων και συμπεριφορών που διευκολύνουν τη μάθηση και διαμορφώνουν τον ενεργό πολίτη.

Η χρήση διλημάτων προσωποποιημένων και διαμορφωμένων με τρόπο ενδιαφέροντα, δημιουργεί ευνοϊκότερες προϋποθέσεις για την κινητοποίηση των μαθητών, την προώθηση αξιών και την ενεργητική απόκτηση της γνώσης, σε σχέση με την άμεση διδασκαλία που περιορίζεται στην παράθεση γεγονότων και σε θεωρητικές υποδείξεις.

Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να αξιοποιήσει το δυναμικό της μεθόδου, διαμορφώνοντας τα κατάλληλα διλήμματα, αντλώντας από τη βιωματική εμπειρία των μαθητών και ενθαρρύνοντας τα παιδιά να αυτενεργήσουν, απεκδύομενος, τουλάχιστον για την περίπτωση, τον παραδοσιακό ρόλο του μεταβιβαστή πληροφοριών.

Βιβλιογραφία

Keasta, S & Marangio, K. (2015). Values and Knowledge Education (Va.K.E.) in Teacher Education: Benefits for Science Pre-service Teachers when Using Dilemma Stories. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 167, 198 – 203.

Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development, Vol. 2: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.

Patry, J.-L. (2007a). Va.K.E.-Introduction and Theoretical Background. In K. Tirri (Ed), *Values and Foundations in Gifted Education*. Bern: Peter Lang.

Patry, J.-L. (2007b). Combining Values and Knowledge Education for Gifted Children. Concept and Experiments with International Summer Campuses for Students of the Upper Secondary Level. In *Gifted Children: Challenges and Possibilities. International Scientific Conference*. pp. 17-23. Kaunas (LT): Technologija.

Patry, J.-L., Weyringer, S. & Weinberger, A. (2008). Interaction of science and values in schools. In K. Tirri (Ed), *Educating Moral Sensibilities in Urban Schools*. Rotterdam: Sense Publishers.

Patry, J.-L., Seyfried, C. & Weinberger, A. (2009). Trust Based Learning through Va.K.E.. Paper presented at the ECER Conference, Vienna, 28-30 September 2009. (Διαθέσιμο on line: <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/2/contribution/3598/>, προσπελάστηκε στις 18/12/2015).

Πνευματικός, Δ. & Patry, J.-L. (2014). Συνδυάζοντας τη διδασκαλία αξιών και γνώσεων μέσα από διλημματικές καταστάσεις. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος Διάπολις*. Θεσσαλονίκη: Διάπολις. (Διαθέσιμο on line, προσπελάστηκε στις 14/12/2015).

Χριστοδούλου, Π. (2013). *Διδασκαλία αξιών και γνώσεων στο Δημοτικό Σχολείο*. Πτυ-
χιακή εργασία στο ΠΤΔΕ Φλώρινας. (Διαθέσιμη on line, προσπελάστηκε στις
17/12/2015).

Η οικοδόμηση της υποκειμενικής πραγματικότητας μέσα από την αφήγηση και τη δημιουργική γραφή: Μελέτη περίπτωσης

Βιταλάκη Έλενα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Διδάκτορας Αναπτυξιακής Ψυχολογίας

vitalaki@edc.uoc.gr

Τριαματάκη Αθηνά

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

atriamati@hotmail.com

Περίληψη

Η δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει ένα δημιουργικό εργαλείο προσωπικής έκφρασης μέσα από τη διαδικασία της «αποκάλυψης της γνώσης του εαυτού». Η εξάσκηση των μαθητών στην τεχνική της αφήγησης και της δημιουργικής γραφής έχει σκοπό την οργάνωση των προσωπικών τους εμπειριών, την αφύπνιση της προσωπικής δημιουργικότητας, και την ταυτόχρονη συναισθηματική τους ενδυνάμωση. Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται πώς η ανάγκη των μαθητών της μέσης σχολικής ηλικίας να οργανώνουν τις εμπειρίες τους τους οδηγεί να αποδίδουν νόημα στην κοινωνική τους πραγματικότητα. Μέσα από την υποκειμενική αφηγηματοποίηση της δράσης τους καταδεικνύεται ότι οι μαθητές της γ' δημοτικού με την εκπαιδευτικό της τάξης και την εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής μπορούν να μετατρέψουν την αφήγηση σε βασικό εργαλείο οργάνωσης της υποκειμενικής τους πραγματικότητας, κατανόησης του εαυτού τους και οικοδόμησης της προσωπικής τους ταυτότητας. Παράλληλα, η δημιουργική γραφή –ως μέσο έκφρασης/ εξωτερίκευσης των ατομικών τους εμπειριών- έχει καταλυτικό ρόλο στην προσωπική ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά της μέσης σχολικής ηλικίας και στην κατανόηση του κοινωνικού κόσμου που τα περιβάλλει.

Λέξεις-Κλειδιά: *Αφήγηση, δημιουργική γραφή, υποκειμενική πραγματικότητα, κατανόηση του εαυτού*

Εισαγωγή

Ο αφηγηματικός λόγος αποτελεί χαρακτηριστικό του ανθρώπου, τον οποίο διακρίνει η ικανότητα να εκφράζεται με τη μορφή του μύθου (Campbell, 1987). Ο Bruner (1991) μιλά για τον αφηγηματικό τρόπο σκέψης (narrative of thinking), που ορίζει ως το είδος της σκέψης που προσδίδει οργάνωση στις ατομικές εμπειρίες, δηλαδή στα γεγονότα και στη σχέση των ατόμων με αυτά, και δίνει νόημα στην κοινωνική πραγματικότητα αφηγηματοποιώντας την ανθρώπινη δράση. Από την άλλη, ο Fischer (1987) υποστηρίζει ότι η «αφηγηματοποίηση» ('narrativization') αποτελεί φυσική ανάγκη του ανθρώπου που συμβάλλει στην ταξινόμηση των εμπειριών. Έτσι, η αφήγηση γίνεται βασικός τρόπος οργάνωσης, ένα όργανο οικοδόμησης, της υποκειμενικής πραγματικότητας, της κατανόησης του εαυτού, της προσωπικής ταυτότητας και του κοινωνικού κόσμου.

Με προσανατολισμό στην υπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός είναι αδύνατο να κατανοήσει τον τρόπο που σκέφτεται, συμπεριφέρεται και επικοινωνεί ένα παιδί, στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η ανάπτυξη της αφηγηματικής δεξιότητας των μαθητών για την

κατασκευή της πραγματικότητας τους, την οργάνωση και τη νοηματοδότηση των βιωμάτων τους (Bruner, 1997).

Η κατασκευή λοιπόν μιας φανταστικής ιστορίας από όλους τους μαθητές που ενσωματώθηκε στην πλοκή μιας συλλογικής αφήγησης που αποδόθηκε και γραπτά βοήθησε τα παιδιά να μάθουν να οργανώνουν τα βιώματά τους.

Ο ρόλος της δημιουργικής γραφής και της αφήγησης στην αναζήτηση και κατανόηση του εαυτού στο δημοτικό σχολείο

Ως δημιουργική γραφή και αφήγηση έχει προσδιοριστεί η ικανότητα του μαθητή να φαντάζεται και να δημιουργεί, να αισθάνεται και να συναισθάνεται, να καλλιεργεί την πρωτότυπη ελευθερία της προσωπικής του έκφρασης για να νιώθει ευχαρίστηση και ικανοποίηση (Maker, 1993· Morrissey, 2003). Η έκφραση λοιπόν, προφορική και γραπτή, μπορεί να αποτελέσει μια ενδιαφέρουσα διαδικασία για τα παιδιά αφού τους δίνει την ευκαιρία να ανατρέξουν στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, να μπορούν να φαντάζονται και να εκφράζονται, να αναδειξουν τα συναισθήματα και τις ιδέες τους (Morrissey, 2003).

Οι μαθητές μιας τάξης έχουν τις δικές τους επιθυμίες. Η διήγηση της κατάλληλης ιστορίας και η τοποθέτηση των πράξεων και των επιθυμιών του σ' ένα πλαίσιο που τις καθιστά θεμιτές είναι πράγματα πολύ σημαντικά για το παιδί. Το να πάρει δηλαδή αυτό που θέλει, το να μάθει τον τρόπο, πολύ συχνά σημαίνει τη δημιουργία της κατάλληλης ιστορίας που όταν αναπλαισιώνεται, μπορεί να εφοδιάσει τις σκέψεις, τα συναισθήματα του παιδιού και τη συμπεριφορά του με μια βαθιά κατανόηση για τον εαυτό του και οξυδέρκεια για τους άλλους (Bruner, 1997).

Το σχολείο καλείται να αναλάβει πρωταρχικό ρόλο στην πρόληψη και την προάσπιση της ψυχικής υγείας των παιδιών, προάγοντας πρότυπα συμπεριφοράς ικανά να ενισχύσουν τις αντιστάσεις τους σε προκλήσεις του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος και να αναδείξει στάσεις που συνδέονται με το σεβασμό προς τους συνανθρώπους, τη συνεργασία, την προσωπική ευθύνη, αλλά και με τη στάση του ατόμου απέναντι στον εαυτό του, δηλαδή το αυτοσυναίσθημα, την αυτοαντίληψη ή την αυτοαποτελεσματικότητά του (self efficacy/self concept) (Gagne, 1985· Kourkoutas, Eleftherakis, Vitalaki & Hart, 2015). Έτσι, δε φτάνει να σχεδιάσει τις ανάλογες παιδαγωγικές παρεμβάσεις ή να μάθει πώς να εφαρμόζει ένα αξιόπιστο πρόγραμμα ψυχικής υγείας μέσα στην τάξη. Πρέπει επίσης να υπάρχει μια αφήγηση για την πιθανή αποκατάσταση ενός τραυματικού γεγονότος ή της επίλυσης μιας εσωτερικής σύγκρουσης.

Γιατί όπως ισχυρίζεται ο Bruner (2004), *η αφήγηση μιας ιστορίας (μέσα από τη λογοτεχνική της απόδοση) είναι μια πολύ σοβαρή υπόθεση. Δεν υπάρχει σίγουρα καμία άλλη χρήση του νου που να προσφέρει τόσες απολαύσεις και ταυτόχρονα να εκθέτει σε τόσους κινδύνους (σ. 162).*

Μεθοδολογία Υλοποίησης

Η παρούσα μελέτη εκπονήθηκε μέσα στο πλαίσιο του Προγράμματος της Αγωγής Υγείας στην γ' τάξη του Δημοτικού σχολείου και αφορούσε στον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται και εκφράζουν τα συναισθήματα τους ανάλογα με τα προσωπικά τους βιώματα/εμπειρίες και πώς αντίστοιχα αντιλαμβάνονται/οργανώνουν τον εαυτό τους μέσα από την προσωπική/συλλογική αφήγηση και κατασκευή μιας φανταστικής ιστορίας. Η τάξη είχε 15 μαθητές (8 αγόρια και 5 κορίτσια) εκ των οποίων οι 6 ήταν αλλοδαποί (Αλβανία-Βουλγαρία) και το σχολείο βρισκόταν σε μια αστική πόλη της Κρήτης. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 8 μήνες, από το Νοέμβριο του 2013 έως τον Ιούνιο του 2014.

Στόχοι της παρούσας μελέτης

Στόχοι της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθούν και να σχολιαστούν:

A) Πώς η αφήγηση μιας προσωπικής ή φανταστικής ιστορίας μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική κοινωνική διαδικασία, η οποία ενθαρρύνει τους αποδέκτες μαθητές-συγγραφείς να αναπτύξουν τη φαντασία τους, να οργανώνουν και να νοηματοδοτούν τα βιώματά τους, να καλλιεργούν την κριτική τους διάθεση και την ικανότητά τους για γραπτή έκφραση, και

B) Πώς ο ρόλος της ατομικής/ομαδικής αφήγησης μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές μιας τάξης να γίνουν μια δυναμική και ενωμένη ομάδα και να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους αλλά και τους σημαντικούς άλλους μέσα από ένα κοινό στόχο: την αφήγηση και κατασκευή μιας κοινής φανταστικής ιστορίας με δικούς τους ήρωες, που έχουν συναισθήματα, έχουν προβλήματα και επιθυμούν να τα λύσουν.

Διαδικασία Υλοποίησης

Η μεθοδολογία βασίστηκε στο συναισθηματικό και κοινωνικό μοντέλο (στόχοι της «Επιστήμης του Εαυτού», Stone-McCown et al., 1998 και Corrie, 2003) με έμφαση στη λειτουργία της λογοτεχνίας (αφήγηση-δημιουργική γραφή) ως βιωματικής τέχνης προσέγγισης της ζωής του ατόμου και τον τρόπο που τη χρησιμοποιεί για να δώσει νόημα στη ζωή του, να δημιουργήσει μια νέα αίσθηση και να ερμηνεύσει τη ζωή των άλλων (Bruner 1991, 1997, 2004).

Η διαδικασία εμπλοκής με την ομάδα των παιδιών διήρκεσε 8 μήνες και οι συνεδρίες/δραστηριότητες στην τάξη είχαν διάρκεια περίπου 3 ώρες τη βδομάδα (σύνολο 98 ώρες). Επίσης, το τρίωρο αυτό δεν ήταν συνεχές αλλά χωριζόταν σε **2 φάσεις κάθε βδομάδα** (1,5 ώρες στην αρχή της εβδομάδας και 1,5 ώρες στο τέλος της εβδομάδας) με επιλογή και εναλλαγή (ανάλογα με την κατάσταση κάθε φορά) από τις δραστηριότητες που απεικονίζονται στην εικόνα 1. Και στις 2 φάσεις (βλ. εικόνα 1) οι εμπυχωτές (εκπαιδευτικός και ψυχολόγος) ενθάρρυναν τους μαθητές στην αναφορά των συναισθημάτων τους κατά τη διάρκεια της αφήγησης μιας προσωπικής τους ιστορίας με στόχο να μάθουν να τα αναγνωρίζουν και να τα αποκωδικοποιούν.

Συγκεκριμένα, τα βασικά συναισθήματα που επεξεργάστηκαν οι μαθητές με τους εμπυχωτές τους στην τάξη ήταν: α) Ο **θυμός** (επιθετικότητα), β) η **ζήλια** (απόγνωση-απογοήτευση-λύπη), γ) ο **φόβος**, και, δ) η **χαρά**. Σε κάθε συνάντηση με τους μαθητές δινόταν έμφαση στην επεξεργασία ενός από των παραπάνω βασικών συναισθημάτων. Η επιλογή του αντίστοιχου συναισθήματος προέκυπτε από το σύνολο των προσωπικών αφηγήσεων των παιδιών. Στη συνέχεια, η επεξεργασία του ανάλογου συναισθήματος πραγματοποιούνταν μέσα από την ανάγνωση ανάλογων λογοτεχνικών κειμένων ή παραμυθιών, την προβολή εποπτικού υλικού (βίντεο, εικόνες), τη συζήτηση, το παίξιμο ρόλων σε υποθετικά σενάρια και τη ζωγραφική.

Πρέπει να σημειωθεί ότι σε όλη τη διάρκεια των συναντήσεων (8 μήνες) με την συγκεκριμένη τάξη και ανεξάρτητα από το χρόνο εκτέλεσης των συνεδριών, τα παιδιά μελετούσαν εντατικά λογοτεχνία (κείμενα και ποίηση) εντός και εκτός του σχολείου (φιλιαναγνωσία), ενώ σε τακτά χρονικά διαστήματα και μέσα στα πλαίσια της διαθεματικής εκμάθησης όλων των γνωστικών αντικειμένων και κυρίως της γλώσσας γινόταν εκτεταμένη ανάλυση των θεμάτων που προβλημάτιζαν τα παιδιά μέσα από την ανάγνωση των συγκεκριμένων λογοτεχνικών βιβλίων (Σουλιώτης και συν. 2012α· Ντοροπούλου, 2013). Πριν το τέλος κάθε σχεδόν συνάντησης, οι μαθητές επέλεξαν από κοινού ένα χαρακτήρα ή ένα περιστατικό που τους έκανε εντύπωση (αυτό προέκυπτε είτε από τις προσωπικές αφηγήσεις των παιδιών είτε σε συνδυασμό από την ανάγνωση των κειμένων που είχαν επιλεγεί από τους εμπυχωτές) και επιδίδονταν στην γραπτή περιγραφή του ως προς την προσωπικότητα και το ρόλο του στην φανταστική τους ιστορία, το πρόβλημα που αντιμετώπιζε ο ίδιος ή με τους υπόλοιπους ήρωες και την αναζήτηση λύσεων για την τελική τροπή της υπόθεσης. Κάθε 15 ημέρες πραγματοποιούνταν η δραματοποίηση του κειμένου (διάλογοι, περιγραφές) που είχαν γράψει τα παιδιά είτε ομαδοσυνεργατικά με τη καθοδήγηση των εμπυχωτών στην τάξη είτε από μόνα τους (η επιλογή των ξεχωριστών κειμένων και η ένωση τους σε ένα γινόταν από την εκπαιδευτικό). Η διαδικασία τελείωσε με τη θεατρική παράσταση της φανταστικής ιστορίας των παιδιών στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Τα βασικά βήματα

Κατά τη διάρκεια των πρώτων εβδομαδιαίων συναντήσεων με τους μαθητές, οι δραστηριότητες στην τάξη διεξάγονταν με την εκπαιδευτικό της τάξης και της ειδικού παιδαγωγού και περιγράφονται ως εξής:

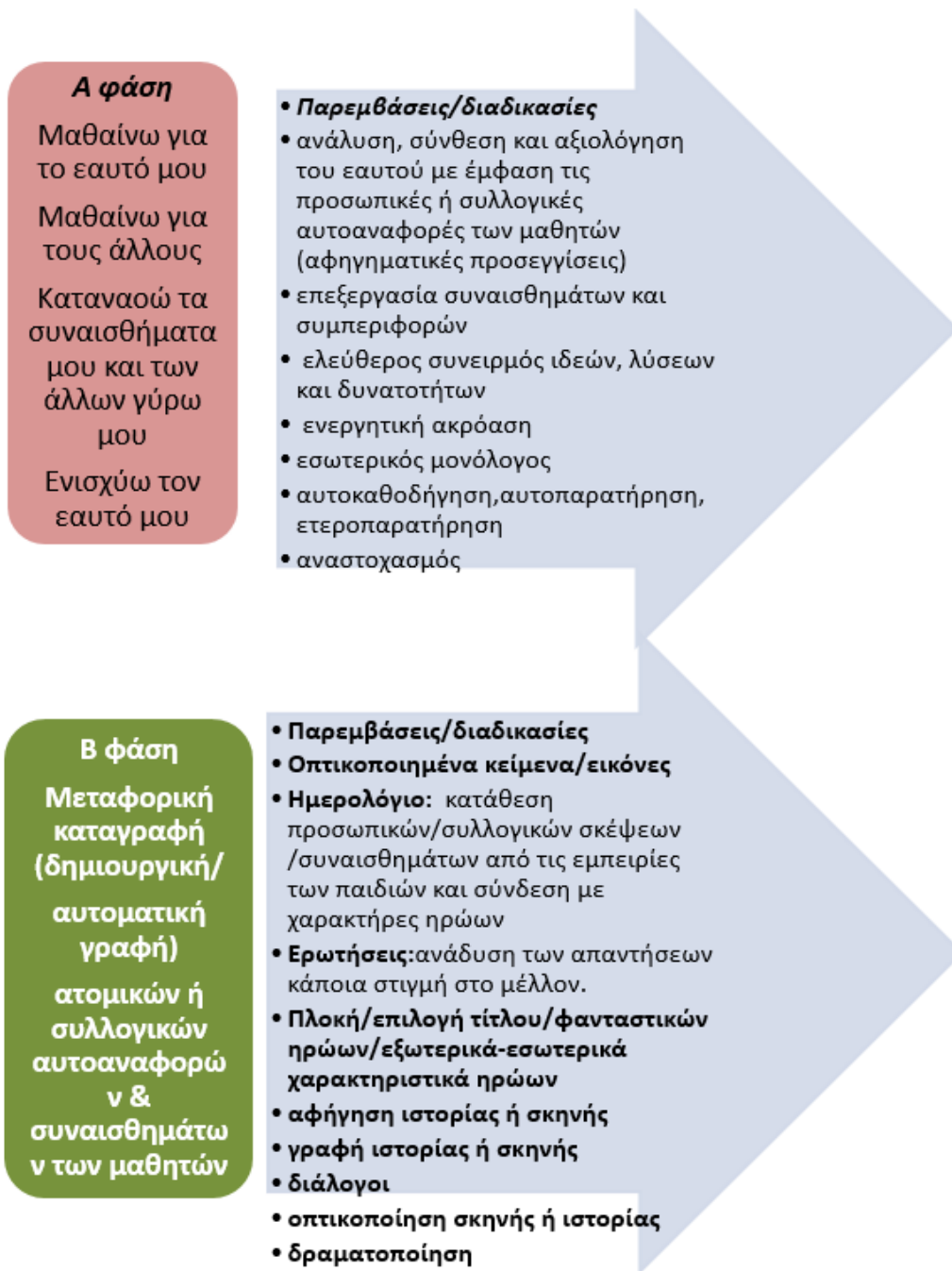
A) Οι πρώτες συνεδρίες αφιερώθηκαν στη διαδικασία της γνωριμίας των παιδιών με τους εμπυχωτές/συντονιστές (σύσταση σε κύκλο), τη δημιουργία ομάδων και την εξάσκηση των παιδιών στις ομαδοσυνεργατικές τεχνικές (διάλογοι, ενεργητική ακρόαση, από κοινού αποφάσεις για την επιλογή φανταστικών ηρώων με τους οποίους ήθελα να ταυτιστούν, για τα φανταστικά προβλήματα που θα αντιμετώπιζαν και τις πιθανές λύσεις τους κ.ά.).

Β) Κατόπιν, τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν/εξασκήθηκαν στην έκφραση/μοίρασμα χαρούμενων ή δύσκολων εμπειριών ως αποτελεσματικού μέσου «κατασκευής» μιας ψυχαγωγικής αρμονικής και οικείας ατμόσφαιρας στην τάξη. Για παράδειγμα, αφού οι μαθητές σχημάτισαν μικρές ομάδες (3-5 ατόμων) καλούνταν ένας μαθητής που είχε επιλέξει η κάθε ομάδα να αφηγηθεί είτε μια προσωπική ιστορία (προσωπικό βίωμα) είτε μια φανταστική ιστορία. Οι μαθητές άκουγαν τις αφηγήσεις και ο εμπυχωτής ενθάρρυνε όλους τους μαθητές να περιγράψουν το χαρακτήρα που τους έκανε εντύπωση, να περιγράψουν τη βασική ιδιότητα ή ιδιαιτερότητες του, τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και την/τις πράξη/ξεις του. Τέλος, οι μαθητές καλούνταν να αναφερθούν στην πλοκή και εξέλιξη της δράσης ή στις ενέργειες του χαρακτήρα και στις αντιδράσεις του περιβάλλοντος (Κοτρωνίδου, 2012). Ενδεικτικές ερωτήσεις που τίθεντο στις ομάδες είναι οι ακόλουθες:

1. Διαλέξτε ένα χαρακτήρα από τις αφηγήσεις που ακούσατε και περιγράψτε τον ως προς την εμφάνιση του και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του.
2. Ποιος είναι ο ρόλος (θετικός ή αρνητικός) αυτού του χαρακτήρα στην ιστορία;
3. Τι σας άρεσε περισσότερο ή λιγότερο σε αυτόν;
4. Ποιο ήταν το πρόβλημα που είχε να αντιμετωπίσει ο συγκεκριμένος χαρακτήρας στην ιστορία;
5. Περιγράψτε τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα του.
6. Εσείς πως θα νιώθατε αν ήσασταν στην θέση του; Πώς θα αντιδρούσατε;
7. Τι λύσεις έδωσε ο συγκεκριμένος ήρωας και ποιες θα δίνετε εσείς;

Έπειτα έγινε μια πιο συντονισμένη προσπάθεια καθοδήγησης των παιδιών μέσα από την αναφορά/διήγηση γεγονότων (προσωπικές/συλλογικές ιστορίες) που αφορούσαν τα βιώματα τους στην οικογένεια και το σχολείο στα εξής βασικά στοιχεία/πλαίσια: α) Το χωροχρόνο, β) τους χαρακτήρες που εμπλέκονται και τα χαρακτηριστικά τους, γ) την περιγραφή της αρχικής κατάστασης και την εμφάνιση του προβλήματος που ανατρέπεται, δ) τα εμπόδια, ε) τα συναισθήματα των εμπλεκόμενων, στ) την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών, ζ) τη λύση

Γ) Τελικός στόχος ήταν να γράψουν οι μαθητές μια κοινή φανταστική ιστορία με ήρωες που περνούν δυσκολίες και βρίσκονται μπροστά σε «ανυπέρβλητα» εμπόδια, ήρωες που αισθάνονται και συναισθάνονται και που τα προβλήματα τους θα έχουν αίσιο τέλος (ήταν η ομόφωνη απόφαση της τάξης). Με λίγα λόγια, ήρωες που να τα αντιπροσωπεύουν προσωπικά και συναισθηματικά (σε ατομικό αλλά ομαδικό επίπεδο). Τελικά, η αφόρμηση για την επιλογή του τίτλου της φανταστικής τους ιστορίας και των ηρώων της δόθηκε από το βιβλίο της Λίτσας Ψαραύτη «Η γάτα που δε νιαούριζε».



Εικόνα 1: Οι δύο φάσεις της μεθοδολογίας / Παρεμβάσεις

Αποτελέσματα και σχολιασμός

Μετά το τέλος της εφαρμογής των δραστηριοτήτων/παρεμβάσεων μέσα στην τάξη και με βάση την προαναφερόμενη ιεράρχηση των στόχων παρατηρήθηκαν τα εξής:

Πρώτον, η αφήγηση μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική κοινωνική διαδικασία, η οποία ενθαρρύνει τους αποδέκτες μαθητές-συγγραφείς να μετουσιώσουν μια αληθινή ή φανταστική ιστορία σε διαλογική-επικοινωνιακή πράξη (σελ. 438, Πουρκός, 2009). Να μάθουν δηλαδή να τη συσχετίζουν με τα βιώματα τους, που αυτά στη συνέχεια αποκτούν ένα προσωπικό ή συλλογικό νόημα. Λήφθηκε λοιπόν υπόψη όχι μόνο η

σπουδαιότητα του ρόλου της αφήγησης των προσωπικών τους ιστοριών ως μέσο εξέλιξης του προφορικού και γραπτού αλλά και κατά πόσο η ανάπτυξη των αυθόρμητων αφηγηματικών δεξιοτήτων έχει επιπτώσεις στην ανάπτυξη και καλλιέργεια άλλων δεξιοτήτων όπως αυτών των κοινωνικοσυναισθηματικών.

Από τις προαναφερθείσες δραστηριότητες, οι μαθητές φάνηκαν να εξασκούν την αντίληψη, αναγνώριση, κατανόηση, ανάλυση, εξήγηση και αξιολόγηση των συναισθημάτων τους, τις αντιδράσεις τους μέσα από την επιλογή των ηρώων, τους διαφορετικούς ρόλους που ανέλαβαν οι ήρωες της ιστορίας τους, τα προβλήματα που είχαν να αντιμετωπίσουν και τη λύση που επέλεξαν κάθε φορά. Τέλος, οι μαθητές εξασκήθηκαν στην επιλογή τρόπων ερμηνείας και νοηματοδότησης των προσωπικών ή συλλογικών καθημερινών τους εμπειριών μέσα από την αβίαστη κατανόηση των αντιδράσεων (θετικές ή αρνητικές) και τα παθήματα των ηρώων που επέλεξαν να αναλύσουν στην τάξη. Μάλιστα, τα παιδιά κατάφεραν να αντλήσουν δύναμη και αυτοπεποίθηση μέσα από τη σύνδεση των προσωπικών/συλλογικών παθημάτων/κατορθωμάτων τους με τα αντίστοιχα των ηρώων που προέκυπταν από τις αφηγήσεις τους.

Δεύτερον, στη συγκεκριμένη τάξη, η ατομική/ομαδική αφήγηση βοήθησε τους μαθητές να γίνουν μια δυναμική και ενωμένη ομάδα μέσα από την εύρεση ενός κοινού στόχου –την κατασκευή της δικής τους φανταστικής ιστορίας, που πραγματοποιήθηκε μέσα από την υιοθέτηση κοινών στάσεων, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης σε συνδυασμό με την ανάπτυξη του κριτικού διαλόγου/επικοινωνίας. Για παράδειγμα, πρώτα η κάθε ομάδα ενθαρρύνθηκε να επιλέξει ένα ήρωα που τους είχε κάνει εντύπωση από τις μέχρι τότε αφηγήσεις τους. Έπειτα οι εμπυχωτές καθοδήγησαν τις ομάδες να ψηφίσουν ένα κοινό ήρωα που θα πρωταγωνιστούσε στην φανταστική τους ιστορία, έναν ήρωα δηλαδή που αποτελούσε γι' αυτά ένα θετικό ή αρνητικό πρότυπο, ένα ήρωα που τα γοήτευσε από κοινού. Μέσα από την ίδια διαδικασία, με διαλογική και δημοκρατική διάθεση και με οδηγό τις προαναφερθείσες ερωτήσεις, οι μαθητές επέλεξαν από κοινού **τους ήρωες** της φανταστικής τους ιστορίας (*έναν απομονωμένο επιστήμονα, μια εκρηκτική και άμυαλη γυναίκα, έναν περήφανο αλλά ερωτευμένο αητό, τους επιθετικούς κυνηγούς*), **το πρόβλημα** (*η θηλυκή αητός κινδυνεύει από επίδοξους, κακούς κυνηγούς στο δάσος*), **τα εμπόδια** (*ο απομονωμένος επιστήμονας βγαίνει για πρώτη φορά από το εργαστήριο του για να βοηθήσει το φίλο του τον αητό που είναι σε κόμα από τη στενοχώρια στο νοσοκομείο αλλά η εκρηκτική Μαξιμίνα κάνει συνεχώς γκάφες και τον καθυστερεί*), **τα συναισθήματα των ηρώων** (θυμός, λύπη, απόγνωση, φόβος, χαρά), **τη λύση** (μαγικά περιστατικά που βοηθούν τους μαθητές της τάξης να σώσουν τη θηλυκή αητό) και το αίσιο **τέλος** της ιστορίας τους (ο αητός παντρεύεται την καλή του και ο απομονωμένος επιστήμονας παντρεύεται την άμυαλη αλλά κοινωνική γυναίκα που του στάθηκε σε όλη τη δράση). Στο τέλος κάθε διαδικασίας οι μαθητές έβρισκαν από κοινού τον τίτλο της αντίστοιχης ενότητας και καλούνταν να αποτυπώσουν γραπτώς τις σκέψεις.

Εν τέλει, τα παιδιά φάνηκαν ότι έμαθαν να μοιράζονται κοινούς στόχους (εργάστηκαν από κοινού και με αξιοζήλευτη όρεξη για να αφηγηθούν και να γράψουν τη φανταστική

τους ιστορία). Κατανόησαν το τι εκφράζουν οι άλλοι (σημαντικοί και μη) γύρω τους μέσα από την ανταλλαγή εμπειριών και τη συνεργασία για να γίνει τελικά όλη η τάξη «ένα μυαλό» και να βιώσουν μια κοινή βιωματική εμπειρία και να καλλιεργήσουν πραγματικούς συναισθηματικούς δεσμούς μεταξύ τους. Επίσης, έμαθαν να παρατηρούν (αυτοπαρατήρηση-ετεροπαρατήρηση), να αξιολογούν τα πρότυπα συμπεριφοράς μέσα από την κατασκευή των διαλόγων των φανταστικών τους ηρώων. Τέλος, καλλιεργήσαν το αυτοσυναίσθημά τους, το εσωτερικό κέντρο ελέγχου, την πίστη στον εαυτό τους (Οι μονόλογοι που δημιούργησαν τα παιδιά για τους φανταστικούς τους ήρωες αποτέλεσαν ένα σημαντικό εργαλείο αυτοκαθοδήγησης-αυτορρύθμισης για να λειτουργούν αποτελεσματικά σε μια εσωτερική ή εξωτερική σύγκρουση ή δυσκολία που καλούνται να διαχειριστούν και να λύσουν στην πραγματική ζωή).

Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη, παιδιά στη μέση παιδική ηλικία μέσα από την αφήγηση προσωπικών ή φανταστικών ιστοριών έμαθαν να μεταμορφώνουν τους εαυτούς τους, να παίρνουν καινούριους ρόλους, να αλλάζουν ταυτότητα και χαρακτήρα, να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα τους μέσω της ανακάλυψης του εαυτού τους και του εύρους των δυνατοτήτων τους στην οικογένεια, στο σχολείο στις σχέσεις τους με τους άλλους. Η κατασκευή λοιπόν της φανταστικής τους ιστορίας αποτέλεσε μια λειτουργία κάθαρσης, που επέτρεψε στα παιδιά να απελευθερωθούν από τις εγκλωβισμένες συγκινήσεις τους και να βρουν ανακούφιση από τις απογοητεύσεις και στερήσεις (Erickson, 1975). Έτσι, οι μαθητές επιδόθηκαν με ιδιαίτερη χαρά στην επιλογή των φανταστικών τους ηρώων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους, που μέσα από τα προβλήματα τους, τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα τους δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις για να μάθουν πως να ελευθερώνουν και να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, να καλλιεργούν την κριτική τους διάθεση μέσα από την οικοδόμηση μιας προσωπικής/συλλογικής βάσης προσωπικών αλλά και κοινών εμπειριών (ολόκληρη η τάξη), Τέλος, με την καθοδήγηση των δύο εκπαιδευτικών τα παιδιά εξασκήθηκαν στην κατοχύρωση μιας νοηματοδοτημένης διαδικασίας μεταμόρφωσης (μεταμορφωτικές διεργασίες) με συμβολική δράση (μέσα από την επιλογή των φανταστικών ηρώων, την ενσωμάτωση τους στη φανταστική τους ιστορία, τη σύνδεση των χαρακτήρων/εμπειριών των ηρώων με την προσωπικότητα κάθε παιδιού, τις αλλαγές στην προσωπικότητα των φανταστικών ηρώων με στόχο την επίλυση των προβλημάτων τους/αυτοπραγμάτωση).

Βιβλιογραφία

- Bruner Jerome (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18:1-21.
- Bruner, J. (1997). *Πράξεις Νοήματος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J. (2004). *Δημιουργώντας Ιστορίες. Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή*. Επιστημονική Επιμέλεια: Γιάννης Κουγιουμουτζάκης, Ελληνικά Γράμματα, β' έκδοση.

- Campbell, D. T. (1987). Evolutionary epistemology. *Evolutionary epistemology, rationality, and the sociology of knowledge*, p. 47–89.
- Corrie, C. (2003). *Becoming emotionally intelligent*. Stafford, UK: Network Educational Press.
- Erickson, E. (1975). *Η Παιδική Ηλικία και η Κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Fisher, Walter R. (1987). *Human Communication as Narration: Toward a Philosophy of Reason, Value, and Action*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Gagne, R. (1985). *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*. 4th ed. New York: Holt & Winston.
- Κοτρωνίδου, Δ. (2012). Δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο. Στα Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.
- Kourkoutas, E., Eleftherakis, T., Vitalaki, E. & Hart, A. (2015). Family-School- Professionals partnership: an action research program to enhance the social, emotional, and academic resilience of children at risk for exclusion, *Canadian Journal of Education and Learning*, 4, 3, 112-122, doi:10.5539/jel.v4n3p
- Maker, J. (1993). Creativity, intelligence and problem solving: a definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness. *Gifted Education International*, 9, 68-79.
- Morrissey, F. A. (2003). *Write on! Creative Language as Language Practice*. Retrieved in 20-5-2015 from: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/write-creative-writing-language-practice>.
- Ντοροπούλου, Μ. (2013). *Η διδακτική αξιοποίηση του γραπτού λόγου μέσα από το παραμύθι*. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Πουρκός, Α. Μ. (2009). Ο ρόλος της αφήγησης προσωπικών διλημματικών ιστοριών στην ηθική και πνευματική αγωγή και ανάπτυξη: μία εφαρμογή της Βιοματικής, Ευρετικής και Διαλογικής-Επικοινωνιακής Ψυχοπαιδαγωγικής. Στον Πουρκό, Α. Μ. (επ. έκδ.), *Τέχνη, Παιδί, Αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις*, (σελ.433-449). Αθήνα: Τόπος.
- Stone-McCown, K., Jensen, A. I., Freedman, J. M., & Rideout, M. C. (1998). *Self-Science: The emotional intelligence curriculum* (2nd E.). CA: Six Seconds.
- Σουλιώτης, Μ., Συμεωνάκη, Α., Λαρδούτσου, Ε., Ιωακειμίδου, Χ., Ζάουρα, Ε. & Αρμεύτη, Μ. (2012α). *Δημιουργική Γραφή. Οδηγίες Πλεύσεως*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Λύπης Πασίλυπον Πόμα : Νερό και Νεοελληνική Παράδοση

Καλυψώ Ν. Λάζου – Μπαλτά
Φιλολόγος στο 6^ο γενικό λύκειο Νέας Σμύρνης Αττικής
kalypsodj@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση συστήνει το προϊόν μίας μονογραφίας με θέμα το νερό στη Νεοελληνική Δημοτική Ποίηση και στην Ελληνική Παράδοση, η οποία αποτέλεσε το τελικό παραδοτέο μίας από τις ομάδες εργασίας, που εκπόνησαν ένα άτυπο σχέδιο ερευνητικής εργασίας, σε συνάρτηση με το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α Γενικού Λυκείου. Στο πλαίσιο της διδακτικής ενότητας «Φύλα και Λογοτεχνία» και σύμφωνα με τις οδηγίες του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, η ολομέλεια της τάξης ανέτρεξε σε έργα αναφοράς για τη μελέτη της Δημοτικής Νεοελληνικής Ποίησης, στο πλαίσιο της φιλιαναγνωσίας, και διάβασε Παραλογές ποικίλης θεματικής. Η συγκεκριμένη ομάδα επέλεξε το ποίημα με τίτλο «Ο Δράκος», ανέλυσε το νόημά του με τη βοήθεια λεξικών και μελετημάτων, επιχείρησε να ανεύρει το κεντρικό του θέμα κι ανέτρεξε ως τις ρίζες της εμφάνισής του στην αρχαιοελληνική παράδοση. Οι μαθητές εμβάθυναν στο λαογραφικό κι ευρύτερο πραγματολογικό υπόβαθρο του έργου, μελέτησαν τους χαρακτήρες του και τη δράση τους και θεατροποίησαν την Παραλογή.

Λέξεις - κλειδιά: Σχέδιο Ερευνητικής Εργασίας, Παραλογή, Νερό, Μονογραφία, Θεατροποίηση.

Εισαγωγή

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, της Α Γενικού Λυκείου ενθαρρύνει τη φιλιαναγνωσία και μέσω αυτής τη διεύρυνση των λογοτεχνικών εμπειριών των μαθητών, οι οποίοι ενισχύονται να μελετήσουν ομόθεμα ή ομοειδή λογοτεχνικά κείμενα με αυτά που ανθολογούνται στις ενότητες του σχολικού εγχειριδίου, ανατρέχοντας είτε στο διαδίκτυο, είτε σε προτεινόμενα έργα αναφοράς. Στο πλαίσιο αυτό κάθε ομάδα επιλέγει να μελετήσει ένα έργο και να το παρουσιάσει στην ολομέλεια, αφού ολοκληρώσει μία σύντομη έρευνα, με έμφαση στη θεματική και τα μοτίβα περιεχομένου, προκειμένου να συνδυάσει τα ευρήματά της με ευρύτερα εξωλογοτεχνικά συμφραζόμενα και να προβληματιστεί δημιουργικά και κριτικά πάνω στο εύρος της Ελληνικότητας και στο διαχρονικό περιεχόμενο της Εθνικής Παράδοσης. Στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς η ολομέλεια επιλέγει μία από τις ενότητες της Ιστορίας της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας επιλέγει συγκεκριμένο αντικείμενο έρευνας κι επιχειρεί να συνθέσει, στο βαθμό που οι δυνατότητες κι η ηλικία των μαθητών το επιτρέπει, μια επιστημονική μονογραφία πάνω σ' αυτό, με τη

διακριτική κι εμπνευστική καθοδήγηση του διδάσκοντος. Παράγεται έτσι ένα άτυπο ερευνητικό σχέδιο εργασίας, που λειτουργεί παράλληλα με τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου και στοχεύει να καλλιεργήσει γλωσσικά, κριτικά κι αισθητικά τους μαθητές και να τους επιτρέψει να επιχειρήσουν την ολική προσέγγιση μιας θεματικής που εξακτινώνεται σε ποικίλα πεδία της ελληνικής παράδοσης διαχρονικά, αφήνοντας το αποτύπωμά της και στην τέχνη, εμπνέοντας μάλιστα διαφορετικούς χώρους του καλλιτεχνικού επιστητού.

Η ολομέλεια της Α τάξης στο 6^ο Γενικό Λύκειο Νέας Σμύρνης, κατά το σχολικό έτος 2014-2015, ασχολήθηκε με τις Νεοελληνικές Παραλογές. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης και της ανάλυσης ετερόθεμων ποιημάτων του είδους, στο πλαίσιο της ενότητας «Φύλα και Λογοτεχνία» για το χρονικό διάστημα των δύο μηνών, κάθε ομάδα πλοηγήθηκε στο Διαδίκτυο ή μελέτησε το βιβλίο του Νικόλαου Γ. Πολίτη *Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού λαού*, επιλέγοντας έτσι το ποίημα με το οποίο σκόπευε να μελετήσει. Δε δόθηκαν συγκεκριμένα φύλλα εργασίας για την εμβάθυνση στα νέα ποιήματα, οι μαθητές ακολούθησαν όμως τη στρατηγική μελέτης κι ανάλυσης που είχαν εμπειρώσει κατά την προσέγγιση κειμένων από το Ανθολόγιο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Ορίστηκαν όμως οι επιμέρους ενότητες ως προς τις οποίες το κάθε επιλεγόμενο ποίημα θα μελετηθεί: α) Κεντρικό Νόημα, Επιμέρους Νοήματα κι ο Αποσυμβολισμός τους, β) Χαρακτήρες και Δράση, γ) Κεντρικά θεματικά μοτίβα και διαχρονική μελέτη τους, δ) Θεατροποίηση της Παραλογής.

Ο Δράκος

Μία από τις ομάδες επέλεξε να ασχοληθεί με την παραλογή υπ' αριθμόν 158, που είναι δημοσιευμένη στο βιβλίο του Νικόλαου Γ. Πολίτη κι επιγράφεται *Ο Δράκος*. Πρόκειται για μία παραμυθιακή αφήγηση για τον Κάτω Κόσμο, θέμα αγαπημένο τόσο από το Δημοτικό Τραγούδι γενικότερα, όσο κι από την ειδική κατηγορία των Παραλογών, που εμπεριέχονται σ' αυτό και αποτελούν μάλιστα ειδική υποκατηγορία της ανώτερης βαθμίδας εκείνων των δημοτικών τραγουδιών που ονομάζονται διηγηματικά (Πολίτης, 1985: 107-8). Στη συγκεκριμένη παραλογή του *Δράκου* ο Κάτω Κόσμος υποδηλώνεται, δεν ονομάζεται ευθέως, υπονοείται από τα περιγραφικά του συμφραζόμενα: α) τις γεωγραφικές συντεταγμένες, που τοποθετούν την υπόθεση στο τέλος του κόσμου, άρα και στη μεθόριο της ζωής, β) το θέμα της λειψυδρίας και της δίψας και του με αυτό συναρτώμενου μαρτυρίου των καιόμενων πασάδων, αρχόντων, καθώς και του πατέρα της κεντρικής ηρώιδας και γ) την παρουσία του φιδιού- δράκου ως διαχειριστή του νερού και κατά συνέπεια αφέντη του απροσδιόριστου βασιλείου.

Το περιεχόμενο

Η αφήγηση ξεκινά με την περιγραφή των ιδιοτήτων του μεταθανάτιου τοπίου, η οποία γίνεται στους δύο πρώτους στίχους, καθένας εκ των οποίων, κατά τους νόμους των δημοτικών τραγουδιών, είναι χωρισμένος σε δύο επιμέρους ημιστίχια: Ο πρώτος στίχος περιγράφει αόριστα, αλλά σύμφωνα με αρχαίες και μεταγενέστερες δοξασίες,

τις γεωγραφικές συντεταγμένες αυτού του μεταφυσικού βασιλείου, το οποίο βρίσκεται στην «άκρα τ' ουρανού» σύμφωνα με το πρώτο ημιστίχιο, «στην τέλειωση του κόσμου», σύμφωνα με το δεύτερο.

Ήδη από τις περιγραφές των αρχαίων ελληνικών μυθολογικών αφηγήσεων προκύπτει ότι μακρινοί τόποι περιγράφονται καθ' υπερβολή, οι κάτοικοί τους έχουν υπερφυσικά κι αλλόκοτα χαρακτηριστικά (Κακριδής, 1980: 100-7), οι κλιματολογικές συνθήκες είναι ιδιαίτερες, τα ζώα και τα φυτά παράξενα κι ασυνήθιστα, κάποτε με αφύσικες ιδιότητες. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η συνωνυμία του συνόρου, του άκρου, του τέλους του κόσμου, καθώς επίμονα επαναλαμβάνεται στον πρώτο ήδη στίχο του ποιήματος διαμορφώνει μία απλοϊκή γεωγραφική αποτύπωση του μεταφυσικού, σύμφωνα με την οποία το δεύτερο διαδέχεται περίπου γραμμικά το πρώτο, όπως ακριβώς ο θάνατος ακολουθεί τη ζωή. Είναι μάλιστα ενδιαφέρον το γεγονός ότι, σε αντιδιαστολή με τις αρχαίες ελληνικές αφηγήσεις, οι οποίες τοποθετούν το τέλος του επίγειου κόσμου σε ένα χωρικό σημείο (πιθανότατα στις Ηράκλειες στήλες), όπου η στεριά απαντά τη θάλασσα (Grimal, 1991: 253-260), ο λαϊκός βάρδος κάνει λόγο για την άκρη του ουρανού, επιχειρώντας να οπτικοποιήσει μία παράδοση, εν μέρει και θρησκευτική, που συνδέει τη μεταθανάτια ζωή με πνευματικότητα και το πνεύμα, την ψυχή με τον ουρανό.

Ο δεύτερος στίχος της παραλογής επικεντρώνεται στο σημαίνον, στο πιο αντιπροσωπευτικό χαρακτηριστικό γνώρισμα της ανώνυμης αυτής χωρικότητας, μέσα στην οποία εκτυλίσσεται η υπόθεση: σύμφωνα λοιπόν με το ποίημα, από τη γη του μεταφυσικού απουσιάζει το ζωογόνο συστατικό που αποτελεί και το μεγαλύτερο ποσοστιαία βιολογικό συστατικό του ανθρώπινου σώματος, δηλαδή το νερό. Η στέρηση του νερού που ταλανίζει, σύμφωνα με τον στίχο, τα μη οικόσιτα ζώα, προσφέρει άλλο ένα χαρακτηριστικό του μεταφυσικού βασιλείου, την απουσία της κοινωνικής ζωής, με τη μορφή της οργανωμένης γεωργικής οικονομίας, που διακρίνει τις ανθρώπινες κοινωνίες. Τα τρία ζώα που μνημονεύονται στον στίχο ανήκουν σε είδη του ζωικού βασιλείου, τα οποία ζουν ελεύθερα στη φύση. Συνεπώς ο τόπος της περιγραφής διαφέρει αισθητά από τις οργανωμένες ανθρώπινες κοινωνίες.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρώτη και η τελευταία λέξη του δεύτερου στίχου, οι οποίες συνδέονται μεταξύ τους με μία αντίστροφη σχέση αιτίου- αιτιατού: η αιτία του θανάτου στη μεθόριο αυτήν του ουρανού, η οποία δεν είναι άλλη από τη λειψυδρία, επιτάσσεται και προτάσσεται το αποτέλεσμα, για να παραχθεί έτσι μια στοιχειώδης, λόγω της άμεσης χρονικής σύνδεσης αποτελέσματος-αιτίου, ατμόσφαιρα μυστηρίου, για να υπογραμμιστεί κατά βάση το αίτιο. Η απουσία και η στέρηση της ζωής, συναρτάται κατά τη λαϊκή μούσα, με το άνυδρο τοπίο, που οδηγεί στο θάνατο τα ζώα, υποβάλλοντάς τα στο μαρτύριο της δίψας.

Από τον τέταρτο ωστόσο στίχο του ποιήματος, γίνεται φανερό ότι το μαρτύριο της δίψας βασανίζει και τους ανθρώπους, οι οποίοι αναφέρονται ανώνυμα, με τις κοινωνικές ιδιότητές τους, και μάλιστα ταλανίζει νεαρούς άντρες (χαρακτηριστική η επιθεματική κατάληξη -όπουλα), από αρχοντική γενιά καταγόμενους, αμάθητους σε στερήσεις και δυσκολίες. Λίγο παρακάτω στους στίχους 18-20 κλιμακωτά τα μυστικά της κλειδωμένης κάμαρης αποκαλύπτουν ότι υποφέρουν καιόμενοι και μέλη της πάλαι ποτέ πολιτικής και κοινωνικής ιεραρχίας του επίγειου κόσμου (πασάδες κι

άρχοντες) και φυσικά προσφιλή πρόσωπα, μονοσήμαντης βαρύτητας για το συναισθηματικό κόσμο της κεντρικής ηρωίδας, όπως είναι ο πατέρας. Οι δύο πρώτες κατηγορίες επίγειων αρχόντων δίνονται σε πληθυντικό αριθμό, ώστε να αναδειχτεί αφενός η μοναδικότητα του πατέρα, αφετέρου να διαφανεί ότι το δικό του μαρτύριο είναι σύνθετο.

Είναι το τρίτο και το πολύτιμο συναισθηματικά πρόσωπο, ο πατέρας, ο οποίος ως ιδιότητα αποδεδειγμένη, διαθέτει ήδη την αναπαραγωγή και τη δημιουργία, στην περιγραφή του οποίου συγκεντρώνονται συμβολικά τα χαρακτηριστικά του βασιλείου των νεκρών : ο πατέρας υποφέρει, καίγεται, κυριολεκτικά ή μεταφορικά, έχει ανάγκη από το νερό, για να δροσιστεί ή να σβήσει τη φωτιά που αποτελεί το μαρτύριό του. Παράλληλα το φίδι στο κεφάλι του αποτελεί ένα μέσο εξουσίας πάνω σ' αυτόν, που τον προσδιορίζει, από το οποίο εξαρτάται η τύχη του, η σωτηρία ή η καταδίκη του. Το τρικέφαλο φίδι ανήκει στην ίδια οικογένεια με τον Δράκο. Γεννιέται συνεπώς, εύλογα το ερώτημα: πώς συνδέονται μεταξύ τους όλ' αυτά τα σχήματα του αδυνάτου, με τις υπερβολές και το έντονο εξωλογικό και παραμυθιακό στοιχείο του έργου και τελικά ποιο είναι το κλειδί του αποσυμβολισμού της παραλογής και ποιο το κεντρικό μήνυμα του κειμένου.

Το νερό στα νεοελληνικά δημώδη μοιρολόγια

Η έννοια ενός μεταθανάτιου τόπου του μαρτυρίου, στον οποίο οι νεκροί ταλανίζονται από λειψυδρία, καιόμενοι, απαντάται πολύ συχνά στα νεοελληνικά μοιρολόγια, που συνιστούν την πλουσιότερη κατηγορία δημωδών ασμάτων μέσα στη νεοελληνική δημοτική ποίηση (Fauriel, 1824:125). Ο λαός φύλαξε στα μοιρολόγια την αρχαία ελληνική αντίληψη της ενότητας του μεταφυσικού κόσμου, χωρίς να διατηρήσει τη χριστιανική εσχατολογία, τη διάκριση δηλαδή ανάμεσα σε Κόλαση και σε Παράδεισο (Πολίτης, 1914: 196).

Στις παραδόσεις και στα τραγούδια του Ελληνικού λαού που σχετίζονται με νεκρικές δοξασίες και συνήθειες, το θέμα του νερού αφενός συνδέεται με τον κόσμο των νεκρών κι αφετέρου οι νεκροί διψούν εξαιρετικά, καθώς στερούνται το νερό (Saunier, 1999 :112). Αυτή η αντιφατική με την πρώτη ανάγνωση διαπίστωση συμπληρώνεται θεματικά κι από το μοτίβο της λήθης, της απώλειας κάθε μορφής ανάμνησης των νεκρών. Στα μοιρολόγια το νερό που πίνουν οι νεκροί είναι το νερό της λησμονιάς. Ορισμένα μοιρολόγια συνδέουν ρητά τη λησμονιά με τη φθορά των σωμάτων και με ένα από τα σύμβολά της, της πλάκας το φαρμάκι, το βουρκωμένο νερό του Κάτω Κόσμου. Σ' άλλα μοιρολόγια, ο νεκρός πίνει ένα υπερφυσικό νερό ή τρώει λησμονοβότανο, ώστε να ξεχάσει το βασίλειο των ζωντανών. Τα τελευταία θέματα απαντώνται στα τραγούδια της ξενιτιάς, τα οποία χρησιμεύουν κι ως μοιρολόγια, όταν γίνεται λόγος για το αρχαίο νερό της Λήθης (Saunier, 1999 :112).

Η καθολικότητα αυτών των συμβολισμών έδωσε την αφορμή για γόνιμο ερευνητικό προβληματισμό αναφορικά με το ρόλο του νερού στο μεταθανάτιο κόσμο, την αξιοποίησή του ως στοιχείου μεταβατικού από το βασίλειο της ζωής σ' αυτό του θανάτου και τη σύνδεσή του με την έννοια της λήθης, τη χρήση του δηλαδή ως

καθατήριου των ψυχών από την ανάμνηση του επάνω κόσμου και όσων προσώπων, συναισθημάτων ή αγαθών τον απαρτίζουν. Τα νεοελληνικά μοιρολόγια, στα οποία τα παραπάνω κεντρικά μοτίβα είναι εμφανή, αποτελούν νεότερες λαϊκές δημιουργίες, οι οποίες φτάνουν σε βάθος χρόνου, ως την Ω ραψωδία της Ιλιάδας κι αναπαράγουν ουσιαστικά, αρχαίες ελληνικές θεματικές, που έχουν υποστεί στην πορεία του χρόνου επεξεργασία.

Το νερό στην αρχαία ελληνική μυθολογία

Στην αρχαιότητα ήταν κυρίαρχη η άποψη πως η μετάβαση από τον επάνω στον κάτω κόσμο μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από το υδάτινο στοιχείο. Συγκεκριμένα ο Αχέρωντας αποτελεί τον ποταμό εκείνο, τον διάπλου του οποίου έκανε ο «ψυχοπομπός» Ερμής, παραδίδοντας τις ψυχές στον Χάροντα, για να καταλήξουν, περνώντας από το πορθμείο, στο βασίλειο του Άδη. Στο δρόμο του ο Αχέρωντας διασταυρωνόταν τους άλλους δύο ποταμούς του Άδη, τον Πυριφλεγέθοντα και τον Κωκυτό. Το θλιβερό όνομα των τριών ποταμών συμβολίζει τη θλίψη και τους θρήνους του θανάτου. Ο Πυριφλεγέθων αποτυπώνει μάλιστα τον συμβολισμό της πύρινης κόλασης, ενός τιμωρητηρίου, η έννοια του οποίου διατηρήθηκε και στο Χριστιανισμό (Κακριδής: 1980: 62-5). Σύμφωνα με τη λαϊκή παράδοση τα νερά του ποταμού ήταν πικρά, καθώς ένα "στοιχείο" (τέρας) που ζούσε στις πηγές του τα δηλητηρίαζε.

Η πρώτη μαρτυρημένη περιγραφή του Κάτω Κόσμου γίνεται στην κ ραψωδία της Οδύσσειας: στους στίχους 513-515 ανακοινώνεται η κάθοδος του Οδυσσέα στον Άδη, προκειμένου ο ήρωας να λάβει από το στόμα του μάντη Τειρεσία πληροφορίες σχετικά με την επιστροφή του στην Ιθάκη. Η γεωγραφική περιγραφή του ομηρικού κειμένου παραπέμπει ευθέως στους πρώτους στίχους της παραλογής του *Δράκου* : «άραξ' εκεί το πλοίο σου στου Ωκεανού την άκρη/ και στου Άδη κίνησε να πας τ' αραχνιασμένο σπίτι/ Εκεί ο Πυριφλεγέθοντας στου Αχέροντα το ρέμα/ κυλιέται με τον Κωκυτό που πέφτει από τη Στύγα» (Σίδερης, 1965:325). Στο ε186 της Οδύσσειας αναφέρεται για πρώτη φορά η πεδιάδα της λησμονιάς, «το πεδίο της Λήθης». Σύμφωνα με τον Erwin Rohde, στον αρχαίο ελληνικό κόσμο η διατήρηση της μνήμης στον Κάτω Κόσμο επιτρέπεται μόνο στους ευσεβείς (στην Οδύσσεια, για παράδειγμα, το προνόμιο αυτό το διατηρεί μόνον ο Τειρεσίας), ενώ η λήθη δεν είναι παρά η τιμωρία των ασεβών (Rohde, 1910, 209-10). Πρόκειται για αντιλήψεις συναρτώμενες με την αθανασία της ανθρώπινης ψυχής και συνδεόμενες με την ανάγκη να υπάρξει μία ηθική διδασκαλία επιβράβευσης μετά θάνατον των δίκαιων και τιμωρίας των αμαρτωλών, που συνδέεται με την πόση του νερού και το θέμα της μνήμης. Ο Πλάτωνας στην *Πολιτεία* (621c), του μνημονεύει την αφήγηση του Ηρός του Αρμενίου, ο οποίος πέθανε, πήγε στον Κάτω Κόσμο, επέστρεψε από αυτόν και διηγήθηκε όσα είδε: «τότε και τον ποταμό της Λήθης θα περάσουμε και την ψυχή μας θα διαφυλάξουμε καθαρή από κάθε μiasma». Το θέμα της επιστροφής από τον Κάτω Κόσμο προβληματίζει και τον λαϊκό βάρδο των νεοελληνικών μοιρολογιών και παραλογών. Κάποιος που κατάφερε να κατεβεί στον Άδη κι επέστρεψε, είδε: «πλούσιον άρχοντα να σκούζει, να φωνάζει / και να γυρεύει μια σταξιά νερό σα

διακονιάρης» (Πολίτης, 1914: 177). Εκτός από την επιστροφή στο βασίλειο της ζωής κοινός τόπος ανάμεσα στα δύο αποσπάσματα αποτελεί το νερό. Λίγο μάλιστα πιο πριν (621^α) ο Πλάτωνας θίγει και το ζήτημα της δίψας, όταν κάνει λόγο για τον Αμέλητα ποταμό: «Άρχιζαν όλοι να πορεύονται στην πεδιάδα της Λήθης μέσα από φοβερή και πνιγερή ζέστη, γιατί δεν υπήρχε εκεί, ούτε δέντρο, ούτε τίποτα από όσα φυτρώνουν στη γη. Όταν τέλος βράδιαζε, κατασκήνωσαν στις όχθες του ποταμού Αμέλητα που το νερό του κανένα δοχείο δεν μπορεί να το κρατήσει. Η ψυχή ήταν υποχρεωμένη να πιεί ορισμένη ποσότητα από το νερό αυτό, μερικοί όμως δεν είχαν αρκετή φρόνηση να συγκρατηθούν και να πιουν περισσότερο. Και τότε έχαναν για πάντα κάθε ανάμνηση των προηγούμενων». Η λήθη των νεκρών (Μερακλής, 1999:75-89) συνδέεται αναπόφευκτα με τον οριστικό χαρακτήρα του χωρισμού των ζωντανών από τους νεκρούς. Η σύγχρονη έρευνα καταλήγει ότι η αναφορά στο νερό είναι παλαιά και λαϊκή, ενώ η σύνδεσή της με τη λήθη αποτελεί μεταγενέστερο φαινόμενο. Στα μοιρολόγια γίνεται τοπωνύμιο, συνώνυμο του Άδη: «Κόρη μου σε κλειδώσανε κάτω στην Αλησμόνη»(Πολίτης, 1914: 113). Μια ρεαλιστική θεώρηση του φαινομένου του θανάτου επιβάλλει το νερό να γίνει μέσο της λησμονιάς για τις ψυχές όλες αμαρτωλές και μη. Πίνοντάς το οι νεκροί, λησμονούν την οδύνη του θανάτου ή την πίκρα της ζωής.

Η ερμηνεία της δίψας

Εκτός από το όμβριο νερό του ουρανού, υπάρχει και το νερό στα βάθη της γης: πρόκειται για το χθόνιο νερό του κάτω κόσμου, το οποίο ωστόσο διατηρεί βλαστική δύναμη, έχει δηλαδή γεννητικές ιδιότητες. Αφού υπάρχει τόσο νερό, άρα ο πεθαμένος διψά, συνεπώς επιθυμεί να ξεδιψάσει. Η στέρηση του νερού ισοδυναμεί με τη στέρηση της ζωής, ως φαινομένου, που χρειάζεται τη ζωογόνα δύναμη του νερού και της ανάμνησης του επίγειου κόσμου. Οι νεκροί διψούν, γιατί ο πόθος της ζωής δεν ακυρώνεται με τον θάνατο. Λόγω του τελεσιδικου ωστόσο του φαινομένου του θανάτου, το νερό συνιστά ένα φυσικό εμπόδιο, που δεν αφήνει τις ψυχές να επιστρέψουν πίσω στον κόσμο των ζωντανών (Δημητροκάλλης, 1979: 199-231).

Ο Παναγής Λεκατσάς προσεγγίζει εθνολογικά το ζήτημα της δίψας των νεκρών και παραθέτει παραδείγματα εθίμων και πεποιθήσεων από διαφορετικά μέρη της γης. Το σώμα του νεκρού ξεραίνεται κι όσοι πιστεύουν στη μεταθανάτια σωματική ζωή, επιδιώκουν να προσφέρουν νερό στο ξεραμένο σώμα: για παράδειγμα, μέλη αυστραλιανών φυλών άφηναν νερό στον τάφο, επειδή πίστευαν ότι η ψυχή διψάει, ενώ στην κοντινή σχετικά Ιάβα έχυναν επτά μέρες νερό που με ένα καλάμι έφτανε ως το βάθος του τάφου. Το νερό αυτό ξεδιψά τη δίψα του νεκρού, γίνεται όμως επιπρόσθετα και συμβολικά το μέσο της πνευματικής ανάστασης, που αποτελεί κεντρικό στόχο πολλών θρησκευτικών δογμάτων. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η μετάβαση από το νερό που σβήνει τη δίψα της ζωής στο νερό που δίνει και πάλι τη ζωή στους νεκρούς, έστω κι αν αυτή νοείται μόνον σε πνευματικό επίπεδο (Λεκατσάς, 1957: 400-4).

Τα νερά κατευνάζουν τη δίψα του νεκρού (Eliade, 1949: 172), τον διαλύουν, τον μετατρέπουν σε σπέρματα και σπόρους της γης, σκοτώνοντας έτσι το νεκρό,

καταργώντας δηλαδή την ανθρώπινη συνθήκη του. Ο Eliade αξιοποιεί ερμηνευτικά προς την κατεύθυνση αυτή το απόσπασμα 69 του Ηρακλείτου, σύμφωνα με το οποίο: «για τις ψυχές θάνατος είναι νερό να γίνουν/ για το νερό θάνατος είναι γη να γίνει/ από τη γη νερό γίνεται από το νερό ψυχή» (Ρούσσο, 1971: 44-45). Ο ίδιος μνημονεύει μία πινακίδα ορφική, πάνω στην οποία αναγράφεται: «καίγομαι και λιώνω από τη δίψα». Με την ευκαιρία της τελετής των Υδροφοριών, οι αρχαίοι Έλληνες έχυναν νερό στους νεκρούς μέσα από χάσματα, κατά την περίοδο της γιορτής των Ανθεστηρίων, δηλαδή την εποχή των ανοιξιάτικων βροχών. Η αντίληψη αυτή της δίψας των νεκρών είναι κυρίαρχη σε λαούς, οι οποίοι καταδυναστεύονται κλιματολογικά από τη ζέστη και την ξηρασία. Η ίδια η Ελλάδα συγκαταλέγεται στις θερμές και πολλές φορές στις ξερές χώρες.

Δεν είναι συνεπώς τυχαίο το γεγονός ότι η δίψα των νεκρών εμφανίζεται και στα νεοελληνικά τραγούδια και στα έθιμα του Νέου Ελληνισμού. Στη δημοτική ποίηση συχνά οι ετοιμοθάνατοι ζητούν παράθυρα στο μνήμα τους για να μπαίνει δροσιά ή ζητούν μια κρουσταλλένια βρύση στον τάφο. Ένα ηπειρώτικο μοιρολόι καλεί τις γυναίκες της οικογένειας του εκλιπόντος να κλάψουμε, να χύσουμε όλες από ένα δάκρυ/ ποτάμι για να κάμουμε θολό και βουρκωμένο/ για να διαβούν τα δάκρυα μας να πάνε μες στον Άδη/ για να νιφτούν οι άνιφτοι να πιουν οι διψασμένοι» (Πολίτης, 1914: 176). Η δίψα των νεκρών υπογραμμίζεται και σε πολλά έθιμα του νέου Ελληνισμού (Πολίτης, 1894: 332-336). Για παράδειγμα στο Καστελλόριζο, δίπλα στο καντήλι του σπιτιού του εκλιπόντος, αφήναν ένα ποτήρι νερό σαράντα μέρες, για να πίνει η ψυχή του. Στην Κύμη έχυναν νερό πάνω στον τάφο, για να δροσίσουν την ψυχή του πεθαμένου. Στη Θράκη όταν ξαναπαντρευόταν ένας χήρος έχυνε πάνω στον τάφο της γυναίκας του ένα μαστραπά νερό. Στην Κύπρο, το απόγευμα της Πρωτομαγιάς, πήγαιναν οι ψυχές των νεκρών με τα σταμνάκια τους να πάρουν νερό από την πηγή κι αν είχε πάρει το ίδιο απόγευμα η μητέρα τους νερό, έμεναν διψασμένα ως το επόμενο Σάββατο. Επίσης οι λαοί που ζουν κοντά στη θάλασσα, που είναι ταξιδευτές, ναυτικοί και μετανάστες, βάζουν τον παράδεισό τους στα βάθη της : «Ω, Θε μεγαλοδύναμε, πολλά καλά που κάνεις,/ πολλά καλά μας έκαμες μα ένα καλό δεν κάνεις/ γιοφύρι μες στο πέλαγο, σκάλα στον κάτω κόσμο,/ να κατεβαίνουν αδερφές, να κατεβαίνουν μάνες/ ν' ανεβοκατεβαίνουνε καλών αντρών γυναίκες».

Η μεταθανάτια δίψα στο Χριστιανισμό

Στην ορθόδοξη χριστιανική νεκρώσιμη ακολουθία υπάρχει η αναφορά «εις τόπον χλοερόν, τόπον αναψύξεως». Στο *Κατά Λουκάν* Ευαγγέλιο, ο πλούσιος βλέπει από μακριά τον Αβραάμ, στους κόλπους του οποίου ζει ευτυχισμένος ο Λάζαρος και τον εκλιπαρεί να του επιτρέψει, να βρέξει το δάχτυλό του στο νερό και να δροσίσει τη γλώσσα του, γιατί καίγεται στις φλόγες της Κολάσεως, δηλαδή της αμαρτίας. Ωστόσο ακόμη κι ο Λάζαρος, ο οποίος ζει στον παράδεισο, όταν επιστρέφει στον επάνω κόσμο διψά και ζητά να του δροσίσουν τα ξεραμένα του χείλη.

Το φίδι στη μεταθανάτια νεοελληνική παράδοση κι η σύνδεσή του με το νερό

Το νερό είναι εξαιρετικά πλούσιο σε σεξουαλικό συμβολισμό. Θεωρείται μάλιστα ως

το κατεξοχήν σύμβολο της θηλυκότητας. Το φίδι στα νεοελληνικά μοιρολόγια, άρα και στις παραλογές, σχετίζεται με το νερό, επειδή κι αυτό συνιστά ένα ισχυρό σύμβολο σεξουαλικότητας, αλλά και γιατί συνδέεται στη χριστιανική λατρεία με το θηλυκό στοιχείο και το προπατορικό αμάρτημα. Η λαϊκή μούσα συνδέει το φίδι με το νερό και το θάνατο με διπλό τρόπο : Το φίδι πληγώνει τα θύματά του με δηλητήριο, με υγρό φαρμάκι, και τα οδηγεί στον θάνατο, προκαλώντας τους μία άσβεστη αλλά θανάσιμη ταυτόχρονα δίψα. Ως χθόνιο ζώο όμως το φίδι έρχεται και μετά θάνατον σε επαφή με το σώμα του νεκρού, το οποίο καταβροχθίζει. Με τον τρόπο αυτό δεν το εξαφανίζει όμως, αλλά το διατηρεί στη ζωή, ενσαρκώνοντας και συνεπώς ζωντανεύοντάς το, μέσα από μια πορεία συνεχούς κυκλικής επιστροφής.

Εν κατακλείδι

Οι ψυχές, ζώνων κι ανθρώπων, βασανίζονται από τη στέρηση της ζωής, από τη δίψα της ανάμνησης του επίγειου κόσμου κι από την επιθυμία της επιστροφής σ' αυτόν. Βεβαίως οι πόνοι μετά τον θάνατο παράγονται συμβατικά με σημείο αναφοράς στα επίγεια, όπως και κάθε ανθρώπινη εμπειρία σχηματίζεται ανθρωπομορφικά με συγκεκριμένους όρους. Το μαρτύριο λαμβάνει χώρα ως ένα καλά κρυμμένο μυστικό, σαν μία τελετουργία, που τελείται σε κρυφό και μυστικό κόσμο, σε ένα χώρο κλειδωμένο, απόμακρο, παραμυθιακό, σε μία σπηλιά, που, όπως στα παραμύθια, δεν μπορεί οποιoσδήποτε να μπει, ούτε να δει, παρά μόνον αν είναι εκλεκτός. Σ' αυτόν τον τόπο όμως, ακόμη κι ο εκλεκτός έρχεται αντιμέτωπος με τραγικές εμπειρίες, εξωλογικές, μη ρεαλιστικές, απίστευτες. Η ωραία κόρη, η γοητευτική σειρήνα με την ωραία φωνή, οδηγείται στον κάτω κόσμο κι η ίδια ως πολύτιμο λάφυρο. Το ζεύγος Δράκου- Κατεριάς χαρακτηρίζει ισχυρός σεξουαλικός συμβολισμός: πρόκειται για δυο φυλετικά αρχέτυπα, τα οποία πρωταγωνιστούν σε ένα παιχνίδι εξουσίας, που διαμείβεται μεταξύ ζωής και θανάτου, οδηγώντας την ερωτική ένταση στην κορύφωση. Η γοητευτική γυναίκα προσπαθεί να εξαντλήσει τη γοητεία της στον Δράκο, όμως η σεξουαλική γοητεία δε στέκεται ικανή να νικήσει το θάνατο. Στο αίτημα του θηλυκού, το αρσενικό απαντά με βίαιη πρόκληση που επιβεβαιώνει την αρσενική του ικμάδα: ευθεία απειλή, ο φόβος να της μεταδώσει τη φωτιά από τις πύρινες φλόγες και να την καταστήσει οριστικά κι αμετάκλητα αιώνια κάτοικο του βασιλείου του. Η Κατερίνα ωστόσο ενεργοποιεί το απρόοπτο: επικαλείται τη συγγενεία της με τη δυνατή βροχή, που συνοδεύεται από αστραπόβροντα, ικανά να κατασβήσουν τη φωτιά. Οι δυο δυνάμεις της φύσης, αντιμέτωπες στον αγώνα της ζωής με τον θάνατο. Νικητής δεν υπάρχει. Ακόμη κι ο νόμος του αδύνατου έχει τα όριά του. Είναι ενδιαφέρον ωστόσο αυτός ο τελικός γυναικείος αντιπερισπασμός, αν η γυναίκα ταυτιστεί με τη ζωή ή αν αξιολογηθεί στο πλαίσιο της μελέτης του ρόλου των δύο φύλων μέσα στη Νεοελληνική Λογοτεχνία. Αναπόφευκτα το ποίημα καταλήγει με την ηρωίδα και τον αναγνώστη να αντικρίζουν ένα υβριδικό πλάσμα, φοβερό, επικίνδυνο, αλλά ταυτόχρονα γονιμοποιό, που κρατά στα χέρια του τη δύναμη του μυστηρίου της ζωής, επίγειας κι αιώνιας. Τόσο φόβο εμπνέει στον άνθρωπο η αγωνία του θανάτου κι η ύπαρξη ή μη ζωής μετά θάνατον. Τόσο πολύ ο Νεοέλληνας αγαπά, απολαμβάνει και σέβεται τη ζωή.

Η θεατροποίηση

Η θεατροποίηση της Παραλογής του Δράκου πραγματοποιήθηκε από τρεις μαθήτριες με την εφαρμογή της πρακτικής της εναλλαγής ρόλων, χάρη στη χρήση συμβόλων αναγνώρισης, η κατοχή των οποίων μεταμορφώνει τον φέροντα αυτόματα σε διαφορετικό πρόσωπο της δράσης. Οι τρεις μαθήτριες μοιράστηκαν τους ρόλους του Αφηγητή, της Αρχόντισσας, του Δράκου, της Κατεριάς. Χρησιμοποίησαν ένα κουβάρι με κόκκινο νήμα, ως οδόσημο στον Κάτω Κόσμο κι ως αντικλείδι για τις κλειστές πόρτες, μια μάσκα, δύο κεριά αντί άλλου φωτισμού και αντικατέστησαν όλα τα υπόλοιπα σκηνικά με τη σωματοποίηση. Αντάλλαξαν κυκλικά τους ρόλους με σημείο αναφοράς είτε το νόημα του κειμένου, είτε το σκηνικό μοτίβο της από κοινού επανάληψης στίχων. Οι μαθήτριες σχημάτισαν επίσης τις πύλες του μυστικού δωματίου με τους ώμους τους, που διάνοιξε, η τρίτη για να εισέλθει στον απαγορευμένο χώρο. Η κινησιολογία ήταν απλή και τα κοστούμια μαύρες μπλούζες και στενά μαύρα παντελόνια. Το όλο εγχείρημα στέφθηκε με επιτυχία.

Η αφίσα της παράστασης, που χρησιμοποιήθηκε κι ως εξώφυλλο στο παραδοτέο της ερευνητικής εργασίας είναι φωτογραφία από εικόνα με τίτλο *Ανάληψη του Προφήτη Ηλία και σκηνές του βίου*, η οποία περιέχεται στις συλλογές του Βυζαντινού Μουσείου. Ανακτήθηκε στις 21/12/2014 από τη διαδικτυακή διεύθυνση : <http://www.byzantinemuseum.gr/el/collections/icons>. Ο τίτλος της εργασίας είναι δανεισμένος από το ομότιτλο βιβλίο του πορτογάλου συγγραφέα Ζοζέ Σαραμάγκου, που κυκλοφόρησε το 2012 από τις Εκδόσεις Καστανιώτης σε μετάφραση Αθηνάς Ψυλλιά.

Αξιολόγηση

Η μελέτη της παραλογής, η παρουσίαση της κι η θεατροποίησή της με τη συνδρομή της ολομέλειας πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Η ομάδα επέλεξε το ποίημα πριν τις χριστουγεννιάτικες διακοπές, στη διάρκεια των οποίων πραγματοποίησε την εμβάθυνση στο ποίημα. Η επικοινωνία, η διαμορφωτική αξιολόγηση κι η ανατροφοδότηση μεταξύ των μαθητών και μεταξύ μαθητών και διδάσκουσας επιτεύχθηκε μέσα από κλειστή ομάδα στο facebook, για την οποία υπήρχε σύμφωνη γνώμη γονέων και διευθυντή. Η θεατροποίηση οργανώθηκε σε εξωδιδασκτικό χρόνο με τη συνδρομή και της διδάσκουσας και παρουσιάστηκε στην τάξη στην πρώτη διδακτική ώρα του καινούριου χρόνου. Οι μαθητές είχαν φροντίσει να αναρτήσουν την αφίσα στον πίνακα ανακοινώσεων, στα τέλη Δεκεμβρίου, ενώ κατασκεύασαν ένα μικρό δίπτυχο πρόγραμμα με το κείμενο της παράστασης, ένα μικρό μέρος της εργασίας και τα ονόματα των συντελεστών. Η τελική εργασία μαζί με τη βιντεοσκοπημένη θεατροποίηση αναρτήθηκαν στην ηλεκτρονική τάξη του γνωστικού αντικειμένου. Οι μαθητές στο πλαίσιο της τελικής αξιολόγησης φάνηκαν ικανοποιημένοι από το τελικό προϊόν, δήλωσαν όμως εξαιρετικά κουρασμένοι από τις απαιτήσεις της σύνθεσης μιας ερευνητικής εργασίας.

Βιβλιογραφία

Δημητροκάλλης, Γ. (1979). Θρησκευολογικές και λαογραφικές παρατηρήσεις στην πολεοδομική διάρθρωση θρακιώτικων οικισμών. Στο *Πρακτικά Γ Συμποσίου του Βορειοελλαδικού Χώρου (Ηπειρος- Μακεδονία- Θράκη)*. ΙΜΧΑ. Θεσσαλονίκη.

Eliade, M (1949). *Traite d' histoire des religions*. Paris.

Fauriel, C. (1824). *Chants populaires de la Grece modern*. τόμος 1. Παρίσι.

Grimal, P. (1991) *Λεξικό της Ελληνικής και της Ρωμαϊκής Μυθολογίας*. Θεσσαλονίκη. University Studio Press.

Κακριδής, Ι.Θ. (επιμ). (1980). *Ελληνική Μυθολογία. Εισαγωγή στο μύθο*. Αθήνα. Εκδοτική Αθηνών.

Λεκατσάς, Π. (1957). *Η ιδέα της ψυχής και της αθανασίας της και τα έθιμα του θανάτου*. Αθήνα.

Μαυρόπουλος Θ.Γ. (2006). (μετ). *Πλάτωνος Πολιτεία*. Θεσσαλονίκη. Ζήτρος.

Μερακλής, Γ. (1999). *Θέματα Λαογραφίας*. Αθήνα.

Πολίτης, Λ. (1985) *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Μορφωτικό Ίδρυμα της Εθνικής Τραπέζης. Αθήνα.

Πολίτης, Ν.Γ. ,(1914). *Εκλογαί από τα τραγούδια του ελληνικού λαού*. Αθήναι. Εστία.

Πολίτης, Ν.Γ.(1894) Το έθιμον της θραύσεως αγγείων κατά την κηδείαν. στο *Παρνασσός 12*. σελ: 332-336.

Rohde, E (1910). *Psyche. Seelencult und Unsterblichkeit der Griechen*. Fünfte und sechste Auflage. Zweiter Band. Tübingen.

Ρούσσο, Ε.,Ν.(1971). (μετ.). *Ηράκλειτος. Τα αποσπάσματα*. Αθήνα. Εκδόσεις Α. Καραβία.

Saupier, G (1999). *Ελληνικά Δημοτικά Τραγούδια. Τα μοιρολόγια*. Εκδόσεις Νεφέλη. Αθήνα.

Σίδηρης, Ζ. (μετ). (1965). *Ομήρου Οδύσσεια*. Αθήναι. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Επίμετρο

Παρατίθεται για λόγους κατανόησης η Παραλογή του Δράκου.

<p>Κάτου, στην άκρα του ουρανού, στην τέλειωση του κόσμου Ψοφούν αγρίμια και λαγοί κι αλάφια από τη δίψα. Εκεί 'χουν τ' αρχοντόπουλα τα καλοαναθρεμμένα. Στολίζεται η αρχόντισσα στο Δράκο κατεβαίνει. -Δράκε, ανάσυρε νερό να πιουν τα διψασμένα Θέλεις χρυσάφι, πάρε μου, θέλεις μαργαριτάρι; -Ουδέ χρυσάφι θέλω εγώ, ουδέ μαργαριτάρι, Θέλω την Κατερίνα σου, τη μορφοτραγουδίστρα, που δυο φορές τραγούδησε και δυο χώρες χαλάσαν κι αν τραγουδήσει κι άλλη μια χαλά και τη δική μου. Στολίζουνη την Κατεριά, στο Δράκο να την πάνε. Βάνει τον ήλιο πρόσωπο και το φεγγάρι στήθη Και του κοράκου το φτερό βάνει καμαρωφρύδι Εννιά κλειδιά της πέταξε, μες στην ποδιά τα ρίχνει</p>	<p>Όλα τα σπίτια άνοιξε, όλα ανάγυρέ τα, Μόνο αυτό το μεσιακό, εκείνο μην ανοίξεις. Κι αυτή εκείνο άνοιξε, εκείνο ανάγυρέ το. Είδε πασάδες καίοντες κι άρχοντες λαμπηδόντες Είδε και τον πατέρα της που καίετο κι εκείνος Είχε και στο καπέλο του τρικέφαλο 'να φίδι. Ρίχνει της πόρτας μια λαχτιά και μέσαθ' έξω βγαίνει. Να ζήσεις, Κατερίνα μου, ίντα δες κι εφοβήθης; Είδα πασάδες καίοντες κι άρχοντες λαμπηδόντες Είδα και τον πατέρα μου που καίετο κι εκείνος Είχε και στο καπέλο του τρικέφαλο 'να φίδι. Κρατούσε και στο χέρι του μian ασημένια βέργα Εγώ 'μαι τς' αστραπής παιδί και τση βροντής αγγόνι Κι όταν αστράφτω, καίω σε, κι όταν βροντώ, βουλώ σε.</p>
--	--

**Όμιλος Φιλαναγνωσίας σε συνεργασία με τους γονείς, στο νηπιαγωγείο
Μια πειραματική εφαρμογή**

Χατζηγεωργιάδου Σοφία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

Υποψ. Διδάκτορας ΤΕΠΙΑΕ, ΑΠΘ

chatzig@auth.gr

Καραγιώργου Ιωάννα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

M.Ed Αισθητ. Παιδείας & Πολιτισμού

ioanka7@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αφορά στη δημιουργία, οργάνωση και λειτουργία του Ομίλου Φιλαναγνωσίας σε τάξη Νηπιαγωγείου, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2013-14. Βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν: α) να απολαύσουν τα παιδιά την επαφή τους με το βιβλίο, καθώς και β) να δοθεί η ευκαιρία στους γονείς να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα και να διερευνήσουν μαζί με τα παιδιά τους τις δυνατότητες που προσφέρονται από την ανάγνωση βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας μέσα από οργανωμένες μαθησιακές εμπειρίες φιλαναγνωσίας. Πραγματοποιήθηκε διαμορφωτική καθώς και τελική αξιολόγηση με χρήση ερωτηματολογίων σε παιδιά και γονείς. Τα αποτελέσματα του προγράμματος ήταν πολύ θετικά, καταδεικνύοντας ότι η εφαρμογή προγραμμάτων φιλαναγνωσίας στο νηπιαγωγείο μπορεί να αποτελέσει ένα γόνιμο χώρο συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια. Η κοινή συμμετοχή γονέων και παιδιών σε ένα πρόγραμμα δράσεων φιλαναγνωσίας αποτέλεσε όχι μόνο ένα ερέθισμα διερεύνησης και διασύνδεσης εμπειριών μάθησης, αλλά και μία ευκαιρία ευχάριστης αλληλεπίδρασης.

Λέξεις-Κλειδιά: Όμιλος, φιλαναγνωσία, συνεργασία με οικογένεια, νηπιαγωγείο

Εισαγωγή

Τα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας εκφράζουν ηθικές και κοινωνικές αξίες και παράλληλα, διαμορφώνουν στάσεις και αντιλήψεις (Κανατσούλη, 2000). Μέσα στις σελίδες των βιβλίων παίζονται παιχνίδια λόγου, σκέψης, ιδεών, φαντασίας, τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως δρόμοι και διέξοδοι στα όνειρα των παιδιών. Η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας μπορεί να προσφέρει χαρά και απόλαυση στον αναγνώστη (Χριστοδούλου - Γκλιού, 2007). Το σχολείο θεωρείται από πολλούς ειδικούς, προνομιακός χώρος για την άσκηση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με το βιβλίο και συμβάλλουν αποτελεσματικά στη θεμελίωση και ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας (Ποσλάνιεκ, 1990). Παράλληλα, με την απόλαυση που προσφέρει η αφήγηση ή η ακρόαση ενός βιβλίου (Χριστοδούλου -Γκλιού, 2007), μέσω της φιλαναγνωσίας, τα παιδιά ωθούνται να ασχοληθούν με άλλες διαθεματικές δραστηριότητες που ασκούν τη γλώσσα, τη φαντασία, τη δημιουργική σκέψη και την εφευρετικότητα. Τέτοιες δραστηριότητες κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών δίνουν ευκαιρίες για πρωτοβουλίες και συνεργασία, διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων και εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους (Curto, Morillo, & Teixido, 1998).

Από την άλλη, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Γεωργίου 2000. Keck & Kirk, 2001). Το θέμα «γονείς και σχολείο» φαίνεται να αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής μελέτης τα τελευταία χρόνια (Γεωργίου, 2000. Κουρκούτας, 2011). Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει καλύτερα αποτελέσματα και το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας όταν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο (Olmsted, 1991). Καταδεικνύεται ότι η συνεργασία γονιών-σχολείου αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην αλλαγή των απόψεών τους σχετικά με το κλίμα στην τάξη, ενώ επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση (Secada, 1989), στη θετική στάση και συμπεριφορά τους (Oaks & Lipton, 1990). Οι γονείς, επομένως, πρέπει να θεωρούνται στοιχείο κλειδί στην ανάπτυξη αυτής της μόρφωσης. Η συνεργασία μαζί τους αξιοποιεί και επεκτείνει τις μαθησιακές δραστηριότητες. Ως εκ τούτου, θεωρείται αναγκαία η ενημέρωση και προτροπή τους να υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών και στο σπίτι, ως συνέχεια των προσεγγίσεων που υιοθετούνται στο σχολείο, με δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά με προθυμία και ευχαρίστηση (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006).

Ανάγοντας τα πιο πάνω ευρήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπου ζητούμενο είναι τα παιδιά να προσεγγίζουν βιωματικά, δημιουργικά και πολύπλευρα τη γνώση, είναι φανερό ότι η συνεργασία παιδιών με τους γονείς τους μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην αξιοποίηση της "Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης" (ZEA) (Vygotsky, 1978). Η ZEA είναι η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο διανοητικής ανάπτυξης και το επίπεδο της δυνητικής ανάπτυξης, όπως μπορεί να προσδιοριστεί μέσα από την επίλυση προβλημάτων, με την καθοδήγηση του ενηλίκου ή τη συνεργασία με τους συνομήλικους (Vygotsky, 1978). Ο χρόνος τον οποίο μπορούν να περάσουν τα παιδιά με τους γονείς τους κατά τη διάρκεια του προγράμματος αποδεικνύεται ποιοτικά ωφέλιμος, όχι μόνο από γνωστικής απόψεως, αλλά και κοινωνικο -συναισθηματικής. Ειδικά για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας το πρώτο και πιο σημαντικό «μαθησιακό περιβάλλον» αποτελούν οι αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις τους με τους σημαντικούς «άλλους», στο σπίτι και στο σχολείο. Η ποιότητα των εμπειριών τους στον τομέα αυτό, επηρεάζει τόσο τη συναισθηματική, όσο και τη γνωστική τους ανάπτυξη. Όσοι περισσότερες ομοιότητες στις μαθησιακές τους εμπειρίες βιώνουν τα παιδιά, τόσο περισσότερο διευκολύνεται η μεταφορά της γνώσης από το σχολείο στην καθημερινή ζωή και αυξάνεται η αυτοπεποίθηση με την οποία κινούνται από το ένα περιβάλλον στο άλλο (Edwards, Fleeer, & Nuttall, 2008).

Στόχοι και μεθοδολογία προγράμματος

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματός μας ήταν: α) τα παιδιά να απολαύσουν την επαφή τους με το βιβλίο καθώς και β) να δοθεί η ευκαιρία στους γονείς να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα και να διερευνήσουν μαζί με τα παιδιά τους τις δυνατότητες, που προσφέρονται μέσα από οργανωμένες μαθησιακές εμπειρίες σχετικές με τη φιλιαναγνωσία. Συνδυάζοντας, λοιπόν, την απόλαυση της ανάγνωσης επιτυγχάνεται η

συνεργασία με τις οικογένειες και το πρόγραμμα δύναται να αποτελέσει ένα ερέθισμα διερεύνησης και διασύνδεσης εμπειριών μάθησης, αλλά κυρίως, ευχαρίστησης των παιδιών με τους γονείς τους. Ακολούθηθηκε η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, η οποία υποστηρίχθηκε με τη μαθητοκεντρική έμφαση, που δόθηκε από τον διευκολυντικό, εμπυχωτικό και διαμεσολαβητικό ρόλο των υπευθύνων.

Για την οργάνωση του ομίλου απαραίτητος ήταν ο προγραμματισμός των δράσεων, η διατήρηση ημερολογίου δράσεων, η εφαρμογή διαμορφωτικής αξιολόγησης και τελικής αξιολόγησης. Μαζί με τον προγραμματισμό, σημαντικό βήμα για την ανάπτυξη του προγράμματος ήταν η κατάλληλη προετοιμασία, που αφορούσε στη διερεύνηση υλικού (βιβλίων, προγραμμάτων, ιστοσελίδων), του διαθέσιμου ανθρώπινου δυναμικού (επισκέπτες), στην επιλογή του χώρου και του χρόνου των συναντήσεων, στον καθορισμό του αριθμού και στον τρόπο επιλογής των συμμετεχόντων, καθώς και στην επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών.

Η εφαρμογή του προγράμματος της φιλιαναγνωσίας σε συνεργασία με την οικογένεια πραγματοποιήθηκε σε τάξη νηπιαγωγείου. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 12 νήπια καθένα με τον συνοδό-γονέα του και ο χρόνος εφαρμογής του ήταν περίπου επτά μήνες. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος πραγματοποιήθηκε επεξεργασία εννιά βιβλία και κείμενων διαφορετικών συγγραφέων. Στη συνέχεια, θα αναπτυχθούν ενδεικτικές δράσεις, από όλη τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος.

Παρουσίαση ενδεικτικών δραστηριοτήτων

Σύμφωνα με τις υποδείξεις του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ) στην πρώτη συνάντηση μιας λέσχης ανάγνωσης είναι σημαντική η γνωριμία και η εξοικείωση των μεταξύ των μελών με παιχνίδια. Δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες παιδιών με τους γονείς τους, οι οποίες σχηματίστηκαν με κλήρωση και θα λειτουργούσαν συνεργατικά στη συνέχεια των συναντήσεων. Μετά από ψηφοφορία επικράτησε η επιλογή ονόματος του ομίλου «Βιβλιομαγεία», μεταξύ των προτάσεων των ομάδων. Επιλέχθηκε η αφίσα του ομίλου μεταξύ των τριών κατασκευών, μία από κάθε ομάδα. Η πρώτη συνάντηση έκλεισε με την ανάγνωση και δραματοποίηση του παραμυθιού «Αχ γιατί να είμαι γάτα!», της Μ. Κριεζή και την κατασκευή του αντίστοιχου σελιδοδείκτη.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν και έμμετρα κείμενα όπως: «Ο ποντικός και η θυγατέρα του» (λαϊκό παραμύθι). Πραγματοποιήθηκε αφήγηση του κειμένου και δραματοποίησή του. Οι γονείς βοήθησαν στη δημιουργία κουστουμιών για τη δραματοποίηση και λειτούργησαν υποστηρικτικά στην παρουσίαση των παιδιών. Τα παιδιά συμπλήρωσαν ένα ανοιχτό φύλλο εργασίας με την υπόδειξη: «Πόσους συνάντησε ο ποντικός, για να βρει γαμπρό για την κόρη του;». Μέσα στο πλαίσιο σύνδεσης δύο μαθησιακών περιοχών, λογοτεχνίας και μαθηματικών, πραγματοποιήθηκε αναδιήγηση της ιστορίας. Η συνάντηση έκλεισε με παρακολούθηση animation της ιστορίας, στο διαδραστικό πίνακα http://www.youtube.com/watch?v=kk_Gv54F5rI

Σε άλλη συνάντηση κάθε ομάδα παιδιών και γονέων επεξεργάστηκε διαφορετικό βιβλίο. Κάθε ομάδα παιδιών-γονέων ανέλαβε την ανάλυση ενός από τα παρακάτω βιβλία: Το «Γκρούφαλο» Τζούλια Ντόναλσον, Άξελ Σέφλερ, το «Το γιγάντιο πραγματάκι» Beatrice Alemagna και το «Ένα λιοντάρι στο Παρίσι» Beatrice Alemagna.

Με τη βοήθεια των γονέων τα παιδιά παρατήρησαν την εικονογράφηση του βιβλίου της ομάδας και στη συνέχεια αφηγήθηκαν μία ιστορία, την οποία κατέγραψαν οι γονείς. Έδωσαν τίτλο στην ιστορία τους, ζωγράρισαν το εξώφυλλο, καθώς και τα βασικά στοιχεία της ιστορίας τους και την παρουσίασαν στην ολομέλεια. Τέλος, συναρμολόγησαν το puzzle του εξωφύλλου του βιβλίου, το οποίο είχε προετοιμαστεί, με τη βοήθεια των γονέων τους.

Πραγματοποιήθηκε σταδιακή ανάγνωση και επεξεργασία του βιβλίου «Χάρτινα όνειρα» της Βασιλικής Νευροκοπλή. Πριν την αφήγηση του παραμυθιού έγινε παρουσίαση των εικόνων του βιβλίου και τα παιδιά δημιούργησαν, βάσει αυτών, τη δική τους ιστορία. Στη συνέχεια, σε ομάδες με τη βοήθεια των γονέων, εικονογράφησαν την ιστορία τους, της έδωσαν τίτλο και δημιουργήθηκε το βιβλίο του ομίλου. Κατά την ανάγνωση του βιβλίου «Χάρτινα όνειρα» πραγματοποιήθηκε μια ποικιλία δραστηριοτήτων για τα παιδιά και τους γονείς τους: κατασκευάστηκαν χάρτινα καραβάκια με χαρτοδιπλωτική, χρησιμοποιήθηκε ο διαδραστικός πίνακας για την προβολή εικόνων και την ακρόαση μουσικής από το διαδίκτυο, συμπληρώθηκε ατομική ζωγραφιά-ανοιχτό φύλλο εργασίας με την ερώτηση «Όνειρα μου ταξιδιάρικα και ταξιδεμένα... Πού ταξιδεύετε άραγε πού θέλετε να πάτε;» και έγινε δραματοποίηση των απαντήσεων με τη βοήθεια των γονέων.

Στον όμιλο συνδιοργανώθηκε μία συνάντηση με μια μουσικό, μητέρα συμμετέχοντα. Έγινε ανάλυση του βιβλίου «Για πάντα μαζί» της Γιάννας Μυράτ. Πρώτα, ακροάστηκαν το τραγούδι «Γεια χαρά» και έπειτα μικροί και μεγάλοι μετατράπηκαν σε μουσικούς. Το επόμενο παιχνίδι που παίχτηκε αφορούσε την έννοια της ηχούς. Τα παιδιά μιμούνταν τους ήχους και τις κινήσεις της μουσικού. Προσδιόρισαν ηχογραφημένους ήχους που αφορούσαν τη βροχή, τον αέρα και τον ήλιο, χρησιμοποιήθηκαν χάρτινες εικόνες και επιλέχθηκαν τα κατάλληλα μουσικά όργανα για κάθε ήχο (ξύστρα για τον ήλιο, μαράκες για τη βροχή, φωνή για τον αέρα). Παρουσιάστηκαν οι ήρωες της ιστορίας: νεράιδα και μάγισσα και προσδιορίστηκαν τα αντίστοιχα μουσικά όργανα (τρίγωνο και τύμπανο), καθώς και 'ο κλαρινέτος' και η 'κυρία φλάουτο'. Στη συνέχεια, οι γονείς σε μία ομάδα και τα παιδιά σε άλλη, έγραψαν την ιστορία που φαντάστηκαν χρησιμοποιώντας τους ήρωες. Στη συνέχεια, παρουσιάστηκαν οι δύο ιστορίες με τη χρήση οργάνων (ηχοϊστορία). Η συνάντηση έκλεισε με την ανάγνωση του παραμυθιού «Για πάντα μαζί» και ταυτόχρονη ακρόαση των μουσικών κομματιών.

Τέλος, φιλοξενήθηκε η συγγραφέας-εκπαιδευτικός, Μαρίνα Κούτρα. Η συγγραφέας αφηγήθηκε, διαδραστικά, το βιβλίο της «Ο μυστήριος κύριος Όμικρον», με τη βοήθεια

προβολέα. Στη συνέχεια, παίχθηκε ένα παιχνίδι αναγνώρισης του σχήματος 'Ο', σε αντικείμενα μέσα στον χώρο της τάξης. Η συγγραφέας μοίρασε στα παιδιά από ένα αστεράκι για να έχουν όμορφα όνειρα, όπως ο ήρωας του παραμυθιού. Ακολούθησε συζήτηση της συγγραφέας με τους γονείς σχετικά με την παιδική λογοτεχνία και πως αυτή θα μπορεί να αξιοποιηθεί με κατάλληλο τρόπο στο σπίτι. Απάντησε σε ερωτήσεις που αφορούσαν στη μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. Ταυτόχρονα τα παιδιά κατασκεύασαν, με διάφορα υλικά, το σχήμα Ο, καθώς και αντικείμενα που έχουν το συγκεκριμένο σχήμα (με πλαστελίνη, πινέλα, μαρκαδόρους).

Αξιολόγηση της λειτουργίας του ομίλου

Για την αξιολόγηση της λειτουργίας του ομίλου πραγματοποιήθηκε μια διαμορφωτική αξιολόγηση στη μέση περίπου χρονικά της λειτουργίας του, ενώ η τελική οργανώθηκε στην τελευταία συνάντηση του ομίλου. Η διαμορφωτική αξιολόγηση βασίστηκε σε ερωτηματολόγια, τα οποία χορηγήθηκαν σε γονείς και παιδιά. Για τις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση περιεχομένου στις απαντήσεις, καθώς η συγκεκριμένη μέθοδος θεωρείται η καταλληλότερη για την ανάλυση κειμένων. Επιπροσθέτως, το μικρό μέγεθος του υλικού μας αποτέλεσε αποτρεπτικό παράγοντα για την επιλογή κάποιας στατιστικής μεθόδου ανάλυσης. Από τις απαντήσεις κάθε ερωτήματος συγκροτήθηκε ένα επαγωγικό σύστημα κατηγοριών, ενώ ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η 'λέξη' (Μπονίδης, 2004: 47-51). Η κωδικοποίηση πραγματοποιήθηκε από δύο κωδικογράφους. Οι κλειστές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είχαν δομημένη βαθμολόγηση με 4βαθμη κλίμακα (κακή, μέτρια, πολύ καλή, εξαιρετική).

Συγκεκριμένα, οι γονείς απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών τους, καθώς και ως προς την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν από τους συντονιστές και κοινοποιήθηκαν στους συμμετέχοντες, στην έναρξη της λειτουργίας του ομίλου. Οι προσδοκίες τους, όπως μας ανέφεραν, αφορούσαν: στο να περάσουν χρόνο με τα παιδιά με ποιοτικό και δημιουργικό τρόπο (7/12, 58.3% των απαντήσεων), στην ενημέρωσή τους για τεχνικές δημιουργικής ενασχόλησης με το βιβλίο (2/12, 16.6%), στο να ωθήσουν τα παιδιά τους να γίνουν φίλοι του βιβλίου (2/12, 16.6%) και τέλος, στο να αναγνωρίσουν τη σχέση του βιβλίου με τη διαδικασία ανάγνωσης (1/12, 8.3%).

Όσον αφορά στην αναγνώριση των συμπεριφορών των παιδιών τους, που ανέμεναν κατά τη συμμετοχή τους στον όμιλο, καθώς και των συναισθημάτων των παιδιών τους για τη συμμετοχή σε αυτόν: οι μισοί γονείς αναγνώρισαν κάποιες συμπεριφορές, που δεν περίμεναν, ενώ, οι υπόλοιποι θεώρησαν τα συγκεκριμένα ζητήματα αναμενόμενα. Μεταξύ των μη αναμενόμενων συμπεριφορών ήταν κυρίως αρνητικές συμπεριφορές. Αυτές αφορούσαν στην λήψων αποφάσεων μέσα στην ομάδα, είτε με προσπάθεια επιβολής της προσωπικής άποψης, είτε με απόσυρση από τη διαδικασία.

Σχετικά με την αξιολόγηση του περιεχομένου των δράσεων, οι γονείς ανέφεραν θετικά σχόλια και συναισθήματα, σχετικά με την εναλλαγή των δραστηριοτήτων (8/12, 66.6%), τις δραματοποιήσεις και τις μικρές θεατρικές παραστάσεις (7/12, 58.3%). Εξέφρασαν κάποια δυσαρέσκεια σε σχέση με τη σταθερότητα σύνθεσης των ομάδων εργασίας (5/12, 41.6%). Οι απόψεις και τα συναισθήματα των γονέων ως προς τη διαδικασία, τις δραστηριότητες, το χώρο και τις εκπαιδευτικούς-συντονίστριες, συνοψίζονται στα εξής: α) τη διαδικασία: ποικιλία θετικών συναισθημάτων, με κυρίαρχη τη χαρά (7/12, 58.3%), β) τις δραστηριότητες: ποικιλία θετικών απόψεων και συναισθημάτων με κυρίαρχη απάντηση τη διασκέδαση (8/12, 66.6%), γ) το χώρο: ικανοποιητικός (6/12, 50%), δ) τις εκπαιδευτικούς-συντονίστριες: εξαιρετικές (8/12, 66.6%), πολύ καλές (4/12, 33.3%), ε) για την οργάνωση δραστηριοτήτων από τις εκπαιδευτικούς: εξαιρετική (7/12, 58.3%) και πολύ καλή (5/12, 41.6%).

Τέλος, σε ερώτηση σχετικά με προτάσεις που έχουν για τη συνέχεια της λειτουργίας του ομίλου καταγράφηκαν οι εξής απαντήσεις: Επισκέψεις συγγραφέων, επισκέψεις σε εκθέσεις και βιβλιοπωλεία, παρακολούθηση θεαμάτων, συγγραφή βιβλίων από τα παιδιά, παρουσίαση αγαπημένων βιβλίων από τα παιδιά.

Τα παιδιά, κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, απάντησαν, προφορικά, με ατομική συνέντευξη σε ερωματολόγιο σχετικά με τη λειτουργία του ομίλου καθώς και την συμμετοχή τους. Στην ερώτηση, «τι σημαίνει Όμιλος φιλαναγνωσίας;», το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε παιγνίδια και εργασίες με βιβλία (7/12, 58.3%). Τα κυρίαρχα συναισθήματα που αναφέρθηκαν από τα παιδιά ήταν: χαρά και ευχαρίστηση στη διάρκεια της συμμετοχής (10/12, 83.3%), λύπη και θυμός στην αποχώρηση, γιατί επιθυμούν περισσότερο χρόνο και δραστηριότητες (7/12, 58.3%), ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους κατά την αποχώρηση (8/12, 66.6%). Σε ερώτηση σχετικά με τις αγαπημένες δραστηριότητες, ανέφεραν τα εξής: θεατρικά παιχνίδια, δραματοποίηση, αστείες ιστορίες και χρήση του διαδραστικού πίνακα. Τέλος, η μοναδική πρόταση που αναφέρθηκε από κάποια παιδιά (5/12, 41.6%) αφορούσε στη συγγραφή και δημιουργία δικών τους ιστοριών.

Ακολουθώντας τις παρατηρήσεις και τις προτάσεις γονέων και των παιδιών κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, πραγματοποιήθηκαν αλλαγές στη λειτουργία των ομάδων, αλλά και στην επιλογή των βιβλίων και των δραστηριοτήτων επεξεργασίας τους. Οι ομάδες έπαψαν να είναι σταθερές, ενώ επιλέχθηκαν εύθυμα βιβλία για τη συνέχεια του προγράμματος και αυξήθηκαν οι κινητικές και θεατρικές δραστηριότητες.

Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε κατά την τελευταία συνάντηση του Ομίλου, μαζί με τα παιδιά, καθώς αυτά ήταν και οι κυρίαρχοι ενδιαφερόμενοι του προγράμματος. Οι γονείς μαζί με τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να περιεργαστούν τις εργασίες και τα έργα που κατασκευάστηκαν στον όμιλο κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Υπήρχαν ορισμένα από τα βιβλία που διαβάστηκαν και τα παιδιά μαζί με τους γονείς τα ξεφύλλισαν για να τα ξαναθυμηθούν. Εντόπισαν τα βιβλία που έλλειπαν παρότι τα είχαν αναγνώσει και επεξεργαστεί. Θυμήθηκαν τις δραστηριότητες που

πραγματοποιήθηκαν μετά την ανάγνωση κάθε βιβλίου. Τέλος, τα παιδιά συμπλήρωσαν φύλλο αξιολόγησης των δράσεων του ομίλου με την οδηγία: «Στιγμές από τον Όμιλο Φιλαναγνωσίας. Αναπολώ και ζωγραφίζω ότι με εντυπωσίασε περισσότερο». Τα παιδιά ανέφεραν τη δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε μετά την ανάγνωση του βιβλίου, η οποία τους άρεσε περισσότερο. Η ποικιλομορφία των συγκεκριμένων απαντήσεων, δεν αποτέλεσε απλώς μια αξιολόγηση των δραστηριοτήτων και των βιβλίων που επιλέχθηκαν, αλλά και μια ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό του ομίλου, την επόμενη χρονιά.

Συμπεράσματα

Το σχολείο αποτελεί τον ιδανικό χώρο άσκησης δραστηριοτήτων, οι οποίες σχετίζονται με το βιβλίο και συμβάλλουν αποτελεσματικά στη θεμελίωση και ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας (Ποσλάνιεκ, 1990). Στον συγκεκριμένο ορισμό, ο όρος «σχολείο» συμπεριλαμβάνει και τον εκπαιδευτικό, ο οποίος παίζει ρόλο διαμεσολαβητή ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο (Γκίβαλου, 1994). Οι δράσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της φιλαναγνωσίας συμβάλλουν, δε, σημαντικά στη συγκρότηση της προσωπικότητας του παιδιού, στην καλλιέργεια της γλωσσικής του έκφρασης, στον εμπλουτισμό των γνώσεων και κυρίως στην αισθητική του καλλιέργεια (Χριστοδούλου-Γκλιάνου, 2007).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εστίασε τόσο στην απόλαυση της ανάγνωσης του λογοτεχνικού βιβλίου, όσο και στην ανάπτυξη διαθεματικών δράσεων φιλαναγνωσίας με ενεργητική συμμετοχή των παιδιών μαζί με τους γονείς-συνοδούς τους. Οι εμπλεκόμενοι συμμετείχαν με ευχαρίστηση στις δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν. Όπως καταδείχθηκε από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια, η συμμετοχή τους στον όμιλο αποτέλεσε μια ευχάριστη αφορμή επικοινωνίας και συνεργασίας των παιδιών με τους γονείς τους.

Η θετική επίδραση της συγκεκριμένης διαδικασίας στη σχέση των γονέων με τα παιδιά τους, καταγράφηκε στα αποτελέσματα, καθώς τα θετικά συναισθήματα που προκάλεσε ήταν αμοιβαία. Μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης εντοπίστηκαν οι δραστηριότητες που επισημάνθηκαν από γονείς και παιδιά ως πιο ενδιαφέρουσες και διασκεδαστικές και αυξήθηκε ο αριθμός τους στη συνέχεια του προγράμματος. Επίσης, οι προτάσεις τους για δράσεις αποτέλεσαν έναν οδηγό για τη διαμόρφωση ενός προγράμματος που να τις ικανοποιεί.

Οι προσδοκίες των γονέων για τον όμιλο εστιάστηκαν στην ανάγκη τους να περάσουν ποιοτικό και δημιουργικό χρόνο με τα παιδιά τους. Όπως φάνηκε, τα συναισθήματα που τους προκαλούσαν οι συναντήσεις και οι δραστηριότητες που λάμβαναν χώρα ήταν εξαιρετικά θετικά με κυρίαρχο τη χαρά, ενώ οι δραστηριότητες χαρακτηρίζονταν ως διασκεδαστικές. Τα αποτελέσματα του προγράμματος κατέδειξαν τη θετική επίδραση της συγκεκριμένης διαδικασίας στη σχέση των γονέων με τα παιδιά τους, καθώς τα θετικά συναισθήματα που προκάλεσε ήταν αμοιβαία. Το πρόγραμμα αποτέλεσε ευκαιρία για συνεργασία και παιχνίδι των γονέων με τα παιδιά τους, στη βάση ενός

κοινού στόχου. Παράλληλα, οι εντυπώσεις των γονέων για την παρουσία και την οργάνωση των δραστηριοτήτων από τις εκπαιδευτικούς ήταν επίσης πολύ θετικές. Ενεπλάκησαν στη διαδικασία ευχάριστα και τοποθετώντας το παιδί τους στο επίκεντρο της προσοχής τους, πέρασαν στιγμές δημιουργικής απασχόλησης, ενταγμένοι σε μία ομάδα και με δραστηριότητες με κοινό στόχο. Το πρόγραμμα αποτέλεσε ευκαιρία για αναπόληση, συζήτηση και συνεργασία των γονέων με τα παιδιά τους.

Η συνεργασία αυτή φάνηκε να επηρεάζει θετικά όχι μόνο τη σχέση των γονέων με τα παιδιά τους, αλλά και τη σχέση τους με τις εκπαιδευτικούς. Όταν οι γονείς συναναστρέφονται περισσότερο τα παιδιά τους (Epstein, 1986), τα γνωρίζουν καλύτερα, κατανοούν τις αδυναμίες και τις ικανότητές τους, μαθαίνουν κάποιες τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων επικοινωνίας με τα παιδιά τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, αφενός να ισχυροποιούν και να ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών και αφετέρου να αξιολογούν πιο θετικά τους εκπαιδευτικούς (Sattes, 1985). Με τη συνεργασία, οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο βελτιώνονται, το εκπαιδευτικό περιβάλλον εμπλουτίζεται και αποκτά ποικιλία, καθώς οι γονείς φέρνουν στο σχολείο νέες ιδέες, ενδιαφέροντα, εμπειρίες, γνώσεις, ταλέντα, κουλτούρα. Από το συντονισμό και τη συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας τα παιδιά επωφελούνται συναισθηματικά και γνωστικά ενώ βιώνουν τη μάθηση ως μέρος της ζωής (και όχι μόνο του σχολείου). Προσαρμόζονται και διαχειρίζονται καλύτερα τις απαιτούμενες μεταβάσεις που καλούνται να κάνουν στη ζωή τους (από σπίτι στο νηπιαγωγείο και από το νηπιαγωγείο στο σχολείο).

Όταν οι γονείς εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό, το παιδί αισθάνεται μεγαλύτερη ασφάλεια. Παράλληλα, εδραιώνεται μια σχέση συνεργασίας, που είναι απαραίτητη για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εμπλοκή των οικογενειών στη μαθησιακή διαδικασία με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, όπως και γενικότερα η ουσιαστική συνεργασία σχολείου-οικογένειας, βελτιώνει όχι μόνο τις σχέσεις μέσα στο σχολείο (παιδιών-εκπαιδευτικών-γονέων) και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, αλλά και την εικόνα που έχουν οι γονείς για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού προσχολικής ηλικίας.

Βιβλιογραφία

- Γκίβαλου, Α. (1994). Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο. Στο: *Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Δελφίνι
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Σχολική Ψυχολογία, Τόμος 2. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Curto, L., Morillo, M. & Teixido, M. (1998). *Γραφή και Ανάγνωση* (Τόμος III), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, ΟΕΔΒ.
- Δαφέρμου, Χ. Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Αθήνα,

Π.Ι.

Edwards, S., Flear, M. & Nuttall, J. (2008), A research paper to inform the development of an Early Years Learning Framework for Australia. Melbourne: Office for Children and Early Childhood Development, Department of Education and Early Childhood Development.

http://www.deewr.gov.au/Earlychildhood/Policy_Agenda/EarlyChildhood

(Προσπελάστηκε 15- 10-2015)

Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ). *Ενημερωτικό υλικό. Λέσχες ανάγνωσης παιδιών και εφήβων.*
http://www.ekebi.gr/appdata/documents/lesxh_anagnwshs/plhrofories/lesxes2.pdf (Προσπελάστηκε 21-5-2013).

Epstein, J. L. (1986). Parents reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.

Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Keck, R. & Kirk, S. (2001). *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen, Erfahrungen, Perspektiven*. Hohengehren, Schneider Verlag.

Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Τόπος.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

Oaks, J. & Lipton, M (1990) *Making the best of schools. A handbook for parents, teachers and policymakers*. New Haven, Yale University Press.

Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education. Findings and suggestions from the Follow Through program. *The elementary school journal*, 91, 3, 221-231.

Ποσλάνιεκ, Κ. (1990). *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Sattes B.D. (1985). *Parent involvement. A review of the Literature* (Occasional Paper

No 21). Charleston, WV, Appalachia Educational Laboratory.

Secada, W.G. (1989). Parent involvement in a time of changing demographics. *Arithmetic teacher*, 37, 4-33.

Χριστοδούλου - Γκλιάου, Ν. (2007). Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών. *Επιθεώρηση Παιδαγωγικών Θεμάτων*, 17, 170-181.

Vygotsky, L. S. (1978). *Νους και κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου, 1997). Αθήνα : Gutenberg.

Βιβλία παιδικής λογοτεχνίας

Alemagna, B. *Το γιγάντιο πραγματάκι*. Εκδ. Κόκκινο.

Alemagna, B. Ένα λιοντάρι στο Παρίσι Εκδ. Κόκκινο.

Κούτρα, Μ. *Ο μυστήριος κύριος Όμικρον*. Μικρή Μίλητος.

Κριεζή, Μ. *Αχ γιατί να είμαι γάτα!* Εκδ. Άμμος.

Μυράτ, Γ. *Για πάντα μαζί*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Νευροκοπλή, Β. *Χάρτινα Όνειρα*.

Ντόναλσον, Τ., Σέφλερ, Α., *Γκρούφαλο*. Εκδ. Πατάκη.

Όταν η διδασκαλία γίνεται... παιχνίδι: ένα διαθεματικό κυνήγι γνώσεων

Κυριαζόπουλος Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01
nikkyriazo@gmail.com

**Κωνσταντινίδου
Καλλιόπη**
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
kalli.konstant@gmail.com

Τανίδου Αγγελική
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
ange-
latanidou@gmail.com

Περίληψη

Πρόκειται για μία καινοτόμο διαθεματική παρέμβαση που στόχο έχει να εμπλέξει δημιουργικά εκπαιδευτικούς και μαθητές στη διαδικασία της μάθησης μέσα από το παιχνίδι. Εκπαιδευτικοί όλων σχεδόν των ειδικοτήτων συνεργάζονται για να παραγάγουν πρωτότυπο εκπαιδευτικό υλικό (σειρά γρίφων) για κάθε τάξη, ενώ οι μαθητές των τμημάτων όλων των τάξεων προσπαθούν να λύσουν γρήγορα, αποτελεσματικά και ομαδοσυνεργατικά τους γρίφους. Κατά την πρώτη φάση, οι γρίφοι – φύλλα εργασίας συμπληρώνονται στην τάξη, ενώ κατά τη δεύτερη και τελική φάση οι «καλύτερες» ομάδες των τμημάτων διαγωνίζονται μεταξύ τους με στόχο να αναδειχθεί το τμήμα που θα κατακτήσει το έπαθλο του νικητή. Η παρέμβαση προάγει τη συνεργασία των βασικών μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, δίνει σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα αξιοποίησης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ταλέντων τους, ενώ παράλληλα ο παιγνιώδης χαρακτήρας της καλλιεργεί κλίμα άμιλλας και όχι ανταγωνισμού και γεννά χαρά και ενθουσιασμό στο σύνολο των εμπλεκομένων.

Λέξεις-Κλειδιά: γρίφοι, διαθεματικότητα, βιωματική μάθηση, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, παιχνίδι

Εισαγωγή

Η ταυτότητα του σεναρίου

Πρόκειται για σειρά διαθεματικών δραστηριοτήτων που εμπλέκουν τα παρακάτω διδακτικά αντικείμενα: Φυσικές Επιστήμες, Μαθηματικά, Νεοελληνική Γλώσσα, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Αγγλική Γλώσσα, Ιστορία, Καλλιτεχνικά, Φυσική Αγωγή. Θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε όλες τις τάξεις του Λυκείου, όπως και συνέβη, αφού εφαρμόστηκε για τρία συνεχόμενα σχολικά έτη (2012 – 2013, 2013 – 2014 και 2014 – 2015) στο 2^ο Γενικό Λύκειο Ελευθερίου - Κορδελιού. Ο αριθμός των μαθητών μας είναι γύρω στους 300 (με μικρές αποκλίσεις από έτος σε έτος). Τη φετινή σχολική χρονιά (2015-2016) το σχολείο έχει 14 τμήματα και 340 μαθητές. Το «παιχνίδι» διεξάγεται σε δύο φάσεις κατά την χρονική περίοδο Φεβρουαρίου – Απριλίου. Η πρώτη φάση διαρκεί τέσσερις εβδομάδες, ενώ η δεύτερη τρεις διδακτικές ώρες. Όσον αφορά τις προϋποθέσεις υλοποίησης για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή, απαραίτητη κρίνεται η εξοικείωση με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο εργασίας και η εξασφάλιση της δυνατότητας χρήσης όλων των χώρων του σχολείου κατά τη διεξαγωγή της δεύτερης φάσης.

Στόχοι – σκεπτικό

Σκοπός υλοποίησης του περιγραφόμενου σεναρίου είναι η προσέγγιση της γνώσης μέσα από μια παιγνιώδη διαδικασία, που θα «δοκιμάσει» τους μαθητές σε ένα μεγάλο εύρος γνωστικών αντικειμένων που σχετίζονται με τα διδασκόμενα μαθήματα επιχειρώντας να το επιτύχει με ευχάριστα και προσφιλή στους μαθητές μέσα (γρίφους, σταυρόλεξα, κουίζ) και έτσι να μετατρέψει τη γνώση σε διασκέδαση.

Επιμέρους στόχοι που επιτυγχάνονται, είναι:

- η αξιοποίηση από τους μαθητές ήδη κατακτημένων γνώσεων για την επίλυση πρωτότυπων προβλημάτων/γρίφων
- ο εμπλουτισμός των γνώσεών τους με τη δυνατότητα συμμετοχής σε ευχάριστες δραστηριότητες απόκτησης νέων ή/και ανάκλησης παλαιότερων πάσης φύσεως προσωπικών εμπειριών (Ματσαγγούρας, 2011)
- η σύνδεση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων μεταξύ τους και η συνειδητοποίηση ότι η γνώση αποτελεί ολότητα
- η ανάδειξη των γνώσεων, δεξιοτήτων και ταλέντων όλων των μαθητών και η δυνατότητα αξιοποίησής τους σε νέα δεδομένα
- η συνειδητοποίηση της αξίας της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και η ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων που είναι αναγκαίες για την αυτοκαθοριζόμενη μάθηση και τη δημιουργική διαχείριση διλημματικών, συγκρουσιακών προβλημάτων του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος (Ματσαγγούρας, 2011)
- η αλληλεπίδραση του συνόλου των μαθητών με το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Αφετηρία - πρόβλημα

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα –και κυρίως στις τάξεις του Λυκείου– κυριαρχεί η εξοντωτική και ψυχοφθόρα προσπάθεια απομνημόνευσης της περίφημης «εξεταστέας ύλης». Στο βωμό, λοιπόν, της επιτυχίας στις εξετάσεις θυσιάζονται συχνά οι διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και η μάθηση συνδυάζεται με τον καταναγκασμό με αποτέλεσμα να γίνεται πηγή απέχθειας. Στις μικρότερες τάξεις πάλι, οι μαθητές αδυνατούν να αντιληφθούν τη σύνδεση όσων μαθαίνουν στο σχολείο με την κοινωνική πραγματικότητα και αντιμετωπίζουν τις γνώσεις που αποκτούν στο σχολείο ως ανούσιες και βαρετές πληροφορίες. Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση προέκυψε μέσα από την αναζήτηση από την πλευρά των δημιουργών- εκπαιδευτικών μιας ιδέας δημιουργικής δράσης που να εμπλέκει ενεργητικά εκπαιδευτικούς και μαθητές και να αποδεικνύει ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί με παιγνιώδη τρόπο και να γίνει πηγή χαράς.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η παραδοσιακή παιδαγωγική προάγει τη μαθησιακή ικανότητα με βάση κάποια υποδειγματικά γνωστικά μοντέλα. Ο κυριότερος στόχος της είναι ο εφοδιασμός των μαθητών με πληθώρα θεωρητικών γνώσεων, που θα είναι σε θέση να ανασύρουν την κατάλληλη στιγμή ως ενήλικες πλέον, και να δώσουν λύσεις στα προβλήματα που ενδέχεται να τους απασχολήσουν. Αντίθετα, στην προοδευτική παιδαγωγική, η οποία στηρίζεται στη δράση και στην άμεση συμμετοχή και συμβολή του ατόμου, αυτή η προσπάθεια θεωρείται μάταιη επιδίωξη και υποστηρίζεται ότι ο μαθητής πρέπει να μάθει τον τρόπο που αποκτιέται η γνώση, να ασκεί δηλαδή τις ικανότητες που θα τον οδηγούν στην κατάκτηση της επιστημονικής αλήθειας (Χρυσάφιδης, 2003). Στην περίπτωση αυτή, μάθηση δεν σημαίνει κυρίως μετάδοση γνώσεων, αλλά αλληλεπίδραση των γεγονότων μέσα στο περιβάλλον του ανθρώπου. Το σχολείο πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό και βιωματικό, με όλους τους συντελεστές του συμμετόχους, χώρος ελκυστικός και όχι μόνο χώρος στερεότυπης διδασκαλίας, χώρος καλλιέργειας της δημιουργικότητας του μαθητή (Αλαχιώτης, 2002).

Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού μας συστήματος, οι μαθητές μάλλον λίγες ευκαιρίες έχουν, για να εκφράσουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη ζωή, να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη, τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους (Δεδούλη 2003). Έτσι -ιδιαίτερα στη Γ' Λυκείου- εφαρμόζεται μάλλον συμπεριφοριστικού τύπου διδασκαλία, παρότι θεωρείται από καιρό παρωχημένη, αφού το σύστημα των εξετάσεων καλλιεργεί μια εξωτερική και μηχανιστική σχέση με τη γνώση και η απόκτησή της συνδέεται με τη στείρα απομνημόνευση και την επαναληπτική εξάσκηση. Όσον αφορά την αυτενέργεια του μαθητή, παραμένει μάλλον στη σφαίρα της ουτοπίας. Ωστόσο, στην καθημερινή ζωή οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν αληθινά προβλήματα και να συνεργαστούν σε πραγματικές συνθήκες με τους συνανθρώπους τους σε πολλά επίπεδα. Επιπλέον, η πρακτική αξιοποίηση της κατακερματισμένης γνώσης που αποκτούν στο σχολείο αποδεικνύεται εξόχως δύσκολη διαδικασία, καθώς έχουν εθιστεί στο ρόλο του παθητικού δέκτη πληροφοριών ή του «παπαγάλου».

Το διδακτικό σενάριο που ακολουθεί εστιάζει στην ανακαλυπτική μάθηση, αντιμετωπίζει τη γνώση ως όλο, δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, δημιουργεί «αυθεντικά» προβλήματα και περιστάσεις επικοινωνίας όπου απαιτείται συνεργασία για την υλοποίηση κοινών δραστηριοτήτων. Με τη συνδρομή όλων των εμπλεκόμενων γνωστικών αντικειμένων συγκροτείται ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δημιουργείται μια ολιστική αντίληψη της γνώσης, κάτι που χαρακτηρίζει τη διαθεματικότητα. Επίσης γίνεται διασύνδεση των σχολικών μαθημάτων μεταξύ τους και σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινή ζωή. Με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύεται η αξία όλων των σχολικών μαθημάτων και αυτό, μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ καλό κίνητρο για μάθηση. Ο συνδυασμός όλων αυτών με το παιχνίδι καθιστά τη διαδικασία άκρως διασκεδαστική (Θεοδωρόπουλος, 2008).

Άλλη μια βασική παράμετρος της δράσης αυτής είναι ο βιωματικός της χαρακτήρας. Οι μαθητές οικειοποιούνται τη γνώση μέσα από την εμπειρία και την αναζήτηση. Η

θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνει έμφαση στο μεγάλο ρόλο που διαδραματίζει η εμπειρία, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ σχολικής τάξης, καθημερινής ζωής των μαθητών και κοινωνικής πραγματικότητας. Έτσι μεταξύ άλλων προάγεται η ενεργός συμμετοχή τους στη γνωστική διαδικασία, απελευθερώνεται η δημιουργικότητά τους και ενισχύεται η κριτική τους σκέψη.

Το μοντέλο βιωματικής μάθησης του Kolb

Ο Kolb (Kolb, 1984) δημιούργησε το περίφημο μοντέλο βιωματικής μάθησης στη βάση τεσσάρων σταδίων, πάνω στο οποίο κατά πολύ έχει βασιστεί το διδακτικό σενάριο που θα περιγραφεί αναλυτικότερα πιο κάτω.

Η μαθησιακή διεργασία αρχίζει με το άτομο να εκτελεί μια συγκεκριμένη ενέργεια και μετά να βλέπει τις επιπτώσεις της ενέργειας στην κατάστασή του. Στην περίπτωση μας αυτό σημαίνει συνεργασία για τη διαμόρφωση ομάδων που θα επιλύσουν τους γρίφους, με βάση τα γνωστικά ενδιαφέροντα των μαθητών, ώστε αυτοί να είναι γρήγοροι και αποτελεσματικοί. Στη συνέχεια, το δεύτερο βήμα είναι να κατανοήσει αυτές τις επιπτώσεις στη συγκεκριμένη περίπτωση, ώστε, αν η ίδια ενέργεια αναληφθεί υπό τις ίδιες συνθήκες, να είναι δυνατό να προβλεφθεί τι θα επακολουθήσει μετά την ενέργεια. Η ύπαρξη πολλών και ποικίλων γρίφων για να φτάσουν οι ομάδες να σχηματίσουν την κρυμμένη φράση καταδεικνύει απόλυτα την επαναληπτικότητα της διαδικασίας, άρα και την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας εμπειρίας για την επίλυση των υπόλοιπων γρίφων.

Ακολούθως, το τρίτο βήμα είναι να κατανοηθούν οι γενικές αρχές στις οποίες υπάγεται η συγκεκριμένη περίπτωση. Παιχνίδι χωρίς κανόνες δεν υπάρχει. Οι μαθητές θα πρέπει να διαμορφώσουν τη δυναμική της ομάδας τους, να προσδιορίσουν τις αρμοδιότητες των μελών της μοιράζοντας ρόλους και να συντονίσουν τη δράση τους, τηρώντας παράλληλα τους όρους του παιχνιδιού που έχουν οριστεί από τη συντονιστική ομάδα των εκπαιδευτικών.

Το τελευταίο βήμα, σύμφωνα με τον Kolb, είναι η εφαρμογή της περίπτωσης μέσω πράξης σε νέες συνθήκες, εντός του πλαισίου της γενίκευσης. Όπως θα διαπιστωθεί και στην πορεία, η συνθήκη αυτή εξασφαλίζεται και μόνο με την επίλυση γρίφων από ένα ευρύ φάσμα γνωστικών αντικειμένων που θα πραγματοποιηθεί και σε διαφορετικούς χώρους του σχολείου (εργαστήρι φυσικών επιστημών, γυμναστήριο, αίθουσα υπολογιστών κ.λ.π). Οι ομάδες όμως θα εξακολουθήσουν να τηρούν τους κανόνες και να συνεργάζονται για την επίλυσή τους.

Δύο πτυχές μπορούμε να δούμε ως ιδιαίτερα αξιοσημείωτες: τη χρησιμοποίηση συμπαγούς, «εδώ-και-τόρα» εμπειρίας για να δοκιμάσουμε ιδέες και σκέψεις, και τη χρήση της ανατροφοδότησης πληροφοριών (feedback) προκειμένου να αλλάξουμε πρακτικές ή θεωρίες. Ο Kolb συνδέει τα παραπάνω με τον Dewey (Dewey, 1980), για να δώσει έμφαση στην αναπτυξιακή φύση της άσκησης και με τον Piaget για να αναγνωρίσει το

ρόλο και την αξία της γνωσιακής ανάπτυξης. Το μοντέλο του συνδέεται στενά με τους Dewey, Lewin, Piaget, αφού επιτείνει το ρόλο που έχει η εμπειρία στη μάθηση και υπηρετεί τις βασικές αρχές των κοινωνιοπολιτισμικών θεωριών αλλά και τους στόχους των επιμέρους Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών για καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των μαθητών και την ενεργητική εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης.

Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο

Η παρέμβαση είναι απολύτως συμβατή με το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα και εύκολα εφαρμόσιμη. Απλώς, κατά τις εβδομάδες διεξαγωγής της πρώτης φάσης, η αξιολόγηση των μαθητών δε γίνεται με το συνηθισμένο τρόπο, αλλά μέσα από φύλλα εργασίας με τη μορφή γρίφων και με διαγωνιστικό χαρακτήρα ανάμεσα στις ομάδες κάθε τμήματος, ώστε να αναδειχθεί η «καλύτερη».

Τεχνολογίες – Εργαλεία

Καθώς σε πολλά σχολεία δεν υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης στο εργαστήριο πληροφορικής ή στο διαδίκτυο, κατά την διάρκεια της πρώτης φάσης αξιοποιούνται φύλλα εργασίας που δημιουργούν οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί κάθε ειδικότητας και στη δεύτερη όλοι οι χώροι του σχολείου (αίθουσες, εργαστήρια, γυμναστήριο, κ.λ.π).

Ρόλος των διδασκόντων

Οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί δημιουργούν τους γρίφους, παρέχουν τις απαραίτητες για την επίλυσή τους διευκρινίσεις στους μαθητές, τους εμπυχώνουν, παρακολουθούν την πορεία των ομάδων και διασφαλίζουν το αδιάβλητο της διαδικασίας. Στη δεύτερη φάση, συντονίζουν την εκτέλεση των δραστηριοτήτων και επιβεβαιώνουν ότι οι γρίφοι επιλύθηκαν σωστά, δίνοντας ένα γράμμα-κλειδί σε κάθε ομάδα που επιλύει σωστά ένα γρίφο.

Ρόλος των μαθητών

Οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους, επιλύουν γρίφους δοκιμάζουν τις γνώσεις τους και εκτελούν διασκεδαστικές δραστηριότητες. Επιπλέον, επιλέγουν την ομάδα που θα εκπροσωπήσει το τμήμα τους στη δεύτερη φάση και την εμπυχώνουν.

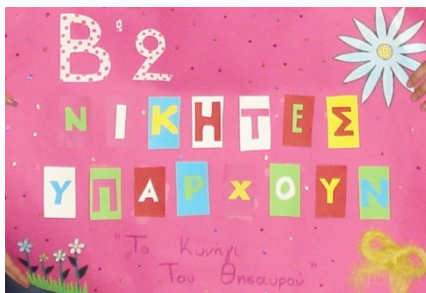
Μεθοδολογία – Κατανομή χρόνου

Η παρέμβαση διεξάγεται σε δύο φάσεις τη χρονική περίοδο Φεβρουαρίου–Απριλίου. Η πρώτη φάση διαρκεί τέσσερις εβδομάδες και πραγματοποιείται μέσα στις σχολικές αίθουσες, ενώ η δεύτερη διαρκεί τρεις περίπου διδακτικές ώρες και για την υλοποίησή της απαιτείται η χρήση όλων των χώρων του σχολείου.

Δύο εβδομάδες πριν την έναρξη της παρέμβασης, η οργανωτική επιτροπή, που αποτελείται από τους δημιουργούς του σεναρίου, έρχεται σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων ΠΕ02, ΠΕ03, ΠΕ04, ΠΕ06, ΠΕ09, ΠΕ11, ΠΕ19 κλπ και εξασφαλίζει τη συνεργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί θα κληθούν να συνεργαστούν κατά ειδικότητα και να δημιουργήσουν γρίφους και πρωτότυπες δραστηριότητες, που θα υλοποιήσουν οι μαθητές όλων των τμημάτων και των τάξεων του σχολείου την ώρα διδασκαλίας του κάθε διδακτικού αντικειμένου με τη μορφή διαγνωστικής εξέτασης. Οι γρίφοι/δραστηριότητες είναι προσαρμοσμένοι στη διδασκόμενη ύλη και το γνωστικό επίπεδο του συνόλου των μαθητών. Μία εβδομάδα πριν την έναρξη της παρέμβασης, η οργανωτική επιτροπή ενημερώνει τα τμήματα των μαθητών για τους όρους διεξαγωγής του «παιχνιδιού» και επιβεβαιώνει την επιθυμία συμμετοχής τους. Στη συνέχεια, οι μαθητές κάθε τμήματος χωρίζονται σε τετραμελείς ομάδες. Ο χωρισμός μπορεί να γίνει είτε από τον υπεύθυνο του τμήματος είτε όπως οι ίδιοι επιθυμούν. Τέλος, μπορεί να επιλεγεί ακόμη και η λύση της κλήρωσης σε περίπτωση που η σύσταση των ομάδων συναντήσει εμπόδια λόγω διαφωνιών. Προκρίνεται, πάντως, η δεύτερη επιλογή, καθώς η εμπειρία των συγγραφέων του άρθρου έδειξε ότι οι ομάδες συνεργάζονται αποτελεσματικότερα, όταν οι ίδιες έχουν αποφασίσει ποιοι θα ανήκουν σε αυτές. Σε κάθε περίπτωση, η σύνθεση κάθε ομάδας είναι η ίδια σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Έτσι, κατά την πρώτη φάση, καλούνται να επιλύσουν γρίφους ή να επιτελέσουν δραστηριότητες συναφείς με τα διδασκόμενα μαθήματα. Στη φάση αυτή μπορεί εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων να δημιουργήσουν κοινούς γρίφους ή δραστηριότητες, αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό πιο ουσιαστικά το διαθεματικό χαρακτήρα της παρέμβασης. Η επίδοση κάθε ομάδας καταγράφεται από τον εκπαιδευτικό που διδάσκει το αντικείμενο ενώ η οργανωτική επιτροπή συλλέγει και επεξεργάζεται τα τελικά αποτελέσματα αυτής της φάσης. Μετά το πέρας των τεσσάρων εβδομάδων, οι μαθητές του κάθε τμήματος ενημερώνονται για την επίδοση των ομάδων του τμήματός τους και επιλέγουν την ομάδα που επιθυμούν να τους εκπροσωπήσει στη δεύτερη και τελική φάση του παιχνιδιού. Δεν είναι υποχρεωτικό να επιλέξουν την ομάδα που είχε τις καλύτερες στατιστικά επιδόσεις κατά την πρώτη φάση.

Η δεύτερη φάση είναι στην ουσία ένα «Κυνήγι Θησαυρού» στο οποίο νικήτρια αναδεικνύεται η ομάδα που θα συμπληρώσει μία φράση – κλειδί που ορίζεται από τη συντονιστική επιτροπή. Κάθε γράμμα της κρυμμένης φράσης εξασφαλίζεται με την επίλυση ενός γρίφου ή την υλοποίηση μίας δραστηριότητας και πρέπει να κολληθεί στο «χαρτόνι» του τμήματος. Μία εβδομάδα πριν την υλοποίηση της δεύτερης φάσης, δίνεται στους μαθητές κάθε τμήματος ένα χαρτόνι, στο οποίο είναι σχεδιασμένα από τη συντονιστική ομάδα των εκπαιδευτικών τόσα κενά/κουτάκια όσα και τα γράμματα της φράσης-κλειδί. Οι μαθητές καλούνται να φιλοτεχνήσουν το χαρτόνι όπως επιθυμούν και οπωσδήποτε να το έχουν μαζί τους την ημέρα του «τελικού». Στον «τελικό» διαγωνίζονται οι ομάδες που επιλέχθηκαν από κάθε τμήμα, οι οποίες καλούνται να επιλύσουν όλες τους ίδιους γρίφους. Οι γρίφοι της δεύτερης φάσης έχουν συνδιαμορφωθεί από τους συνεργαζόμενους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν μεριμνήσει, ώστε να μην ευνοούνται οι μαθητές κάποιας τάξης σε βάρος των υπολοίπων. Οι ομάδες εργάζονται στο χώρο του τμήματός τους και επιτελούν δραστηριότητες στην αίθουσα πολλαπλών

δραστηριοτήτων, στην αυλή και στα εργαστήρια του σχολείου. Εμφυλώνονται από τους υπόλοιπους μαθητές του τμήματός τους, που αποτελούν και εγγυητές του αδιάβλητου της διαδικασίας μαζί με τους εκπαιδευτικούς. Κάθε συνεργαζόμενος εκπαιδευτικός ορίζεται υπεύθυνος για μία δραστηριότητα ή ένα γρίφο. Αυτό σημαίνει ότι σε εκείνον θα πάνε οι μαθητές που θα ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα ή θα επιλύσουν το γρίφο, για να ελέγξει την ορθότητα της απάντησής τους και να τους δώσει το πολυπόθητο γράμμα- κλειδί για την κρυμμένη φράση. Η ομάδα που πρώτη θα συγκεντρώσει όλα τα γράμματα και θα ανακαλύψει την κρυμμένη φράση, καλείται να κολλήσει τα γράμματα στο χαρτόνι του τμήματος και να το προσκομίσει στην οργανωτική επιτροπή.



Εικόνα 1 : Χαρτόνι δεύτερης φάσης

Αυτή αναδεικνύεται νικήτρια ομάδα και η διαδικασία σταματά. Στη συνέχεια, όλο το σχολείο συγκεντρώνεται στην αίθουσα εκδηλώσεων, όπου γίνεται η επίσημη αναγόρευση των νικητών και παραδίδεται το έπαθλο: ένα κύπελλο και μία τούρτα για όλους τους μαθητές του τμήματος. Το χαρτόνι του τμήματος γίνεται κάδρο και τοποθετείται στην αίθουσα όπου κάνει μάθημα το τμήμα.

Φύλλα εργασίας

Παρατίθενται ενδεικτικά ορισμένα φύλλα εργασίας.

No1...Για όσους αγαπούν τις φυσικές επιστήμες

Τον Θαλή, κάθε φορά που έκανε ψώνια στο Super Market και στα ρέστα που έπαιρνε υπήρχαν νομίσματα των 5 λεπτών, τον απασχολούσε το ερώτημα από τι μέταλλο είναι αυτά κατασκευασμένα. Μπορείτε να τον βοηθήσετε να το ανακαλύψει ;

Μετρήσεις:

Ένας μαθητής από το τμήμα σου, ο καλύτερος στις μετρήσεις, θα πάει στο εργαστήριο φυσικών επιστημών και με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού ζυγού και του ηλεκτρονικού παχυμέτρου που θα βρει εκεί, θα πρέπει να μετρήσει τη μάζα, το πάχος και τη διάμετρο ενός νομίσματος 5 λεπτών και να συμπληρώσει τις 3 πρώτες στήλες του παρακάτω πίνακα:

	Μάζα m (σε g)	Πάχος H (σε cm)	Διάμετρος D (σε cm)	D ² (σε .)	Όγκος V (σε ..)	Πυκνότητα d σε (...)

Με τη βοήθεια των σχέσεων που δίνονται παρακάτω, συμπληρώστε τις τρεις τελευταίες στήλες του παραπάνω πίνακα με ακρίβεια 2 δεκαδικών, καθώς και τις σωστές μονάδες στις επικεφαλίδες των στηλών.

Ο όγκος ενός κυλίνδρου, όπως είναι το παραπάνω νόμισμα, δίνεται κατά προσέγγιση από τη σχέση:

$$V=0,785*\text{Πάχος}*\text{Διάμετρος}^2$$

Επίσης η πυκνότητα ενός υλικού d δίνεται από τη σχέση $d = m/V$

Γνωρίζοντας τις πυκνότητες διαφόρων μετάλλων σε g/cm³,

ΧΑΛΚΟΣ: 8,9 ΜΟΛΥΒΔΟΣ: 11,3 ΧΑΛΥΒΑΣ: 6,6 ΑΡΓΙΛΙΟ: 2,7

Απαντήστε στο παρακάτω ερώτημα:

Από ποιο από τα μέταλλα που αναφέρονται παραπάνω αποτελείται κυρίως το κέρμα των 5 λεπτών, σύμφωνα με την πυκνότητα που προσδιόρισες ;

Απάντηση :

No2..Η δοκιμασία με τα μπαλόνια ...

Οδηγίες

- Πήγαινε στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων με δύο ακόμη μέλη της ομάδας σου.
- Φουσκώστε τρία μπαλόνια.
- Στη συνέχεια, φροντίστε να παίζετε με αυτά για ένα λεπτό χωρίς κανένα από τα μπαλόνια να πέσει κάτω.
- Τέλος, **χωρίς** να χρησιμοποιήσετε αυτοκόλλητο ή άλλη συγκολλητική ουσία, βρείτε τρόπο να κολλήσετε το μικρότερο από τα μπαλόνια στον τοίχο της αίθουσας για τουλάχιστον πέντε δευτερόλεπτα.

No3...Γνωρίζετε ορθογραφία ;

A. Στις ακόλουθες προτάσεις δίνεται η φωνητική γραφή της λέξης [π.χ. κινισι: κίνηση] την οποία πρέπει να γράψετε ορθογραφημένα στα κενά που δίνονται.

1. [λιπι] Μετά την επιστροφή της από το αεροδρόμιο, όπου πήγε για να απο-χαιρετήσει το γιο της που έφυγε στο εξωτερικό, η Μαρία γράφει στο ημερο-λόγιό της: «Ήδη μου _____». Στις περιπτώσεις που νιώθει μεγάλη _____ η ίδια ομολογεί ότι εκδηλώνει την τάση να καταναλώνει _____ που την παχαίνουν».
2. [φιλο] Η Δήμητρα και ο Θοδωρής δήλωναν πάντα ότι τους συνδέει μια σχέση που δεν επηρεάζεται από το _____ τους. Η γνωριμία τους ξεκίνησε πριν από καιρό μέσα από έναν κοινό _____ και όταν πια διαπίστωσαν ότι η σχέση τους προχωρά σε κάτι πιο βαθύ αποφάσισαν να γυρίσουν _____ στο κεφάλαιο της σχέσης τους.
3. [τιχι] «Δεν ξέρω αν σου έχει _____ κάτι ανάλογο», ψιθυρίζει η Άντα στη φίλη της –γιατί κι οι _____ έχουν αυτιά– καθώς της αφηγείται τις καλοκαιρινές περιπέτειές της. «Καθώς λοιπόν περιδιαβαίνω τα _____ του κάστρου, να που εμφανίζεται μπροστά μου εκείνος ο μυστηριώδης τύπος που είχα δει στο πλοίο και που ήθελα οπωσδήποτε να γνωρίσω. Τι ανέλπιστη _____, σκέφτηκα».

Νο4... Για μαθηματικά μυαλά ...

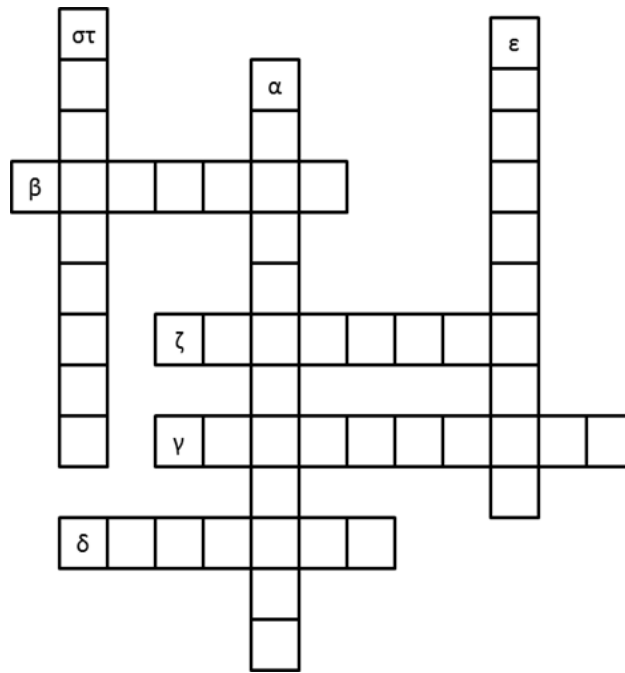
1. Ο Νέστορας αγόρασε τις αγαπημένες του σοκολάτες. Στο δρόμο για το σπίτι του συνάντησε τον Δημήτρη, στον οποίο έδωσε μισές από τις σοκολάτες που αγόρασε και μισή σοκολάτα. Πιο πέρα συνάντησε τον Αριστοτέλη και του έδωσε τις μισές από τις σοκολάτες που του έμειναν και μισή σοκολάτα. Τέλος συνάντησε τη Λυδία και της έδωσε τις μισές από τις σοκολάτες που του έμειναν και μισή σοκολάτα. Έφτασε στο σπίτι του με μια σοκολάτα.

Πόσες σοκολάτες είχε αρχικά αγοράσει ;

2. Ένα μπαλόνι μπορεί να σηκώσει ένα καλάθι που περιέχει υλικά βάρους 80 kg το πολύ. Δύο τέτοια μπαλόνια μπορούν να σηκώσουν το ίδιο καλάθι, όταν περιέχει υλικά βάρους 180 kg. Ποιο είναι το βάρος του καλάθιού;

(α) 10kg (β) 20kg (γ) 30kg (δ) 40 kg (ε) 50kg

Νο5... Για να δούμε πόσο καλή Γραμματική ξέρετε....



Εικόνα 2 :Σταυρόλεξο αρχαίων ελληνικών

- A. γ' πληθυντικό ευκτικής ενεστώτα του γινώσκω
- B. β' ενικό ευκτικής αορίστου του ρίπτω
- Γ. α' πληθυντικό υποτακτικής αορίστου του ἀκούω
- Δ. γ' ενικό υποτακτικής ενεστώτα του ψηφίζω
- E. α' ενικό ευκτικής αορίστου του ἀρπάζω
- ΣΤ. β' πληθυντικό οριστικής αορίστου του δρῶ
- Z. ονομαστική ενικού θηλυκού μετοχής ενεστώτα του σώζω

Άλλες εκδοχές

Επειδή η πρώτη φάση απαιτεί αρκετό χρόνο, στενή συνεργασία και ακόμη περισσότερη προετοιμασία, εναλλακτικά μπορεί να υλοποιηθεί μόνο η δεύτερη φάση που είναι ένα διασκεδαστικό παιχνίδι. Μέρος των στόχων θα έχει επιτευχθεί και σε αυτή την περίπτωση. Ακόμη, σε σχολεία που είναι δυνατή η χρήση υπολογιστών από την πλειοψηφία των μαθητών, μπορεί να δοθεί έμφαση σε ανάλογες δραστηριότητες (π.χ. αναζήτηση πληροφοριών στην ιστοσελίδα του σχολείου, ηχογράφηση/παραγωγή βίντεο), ώστε οι μαθητές να ασκηθούν και στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Επιπλέον, η διαμόρφωση των γρίφων μπορεί να γίνει με γνώμονα τις ανάγκες και το γνωστικό επίπεδο κάθε σχολικής μονάδας και προφανώς οι δυνατότητες των γρίφων που θα προκύψουν είναι πολλαπλές.

Κριτική

Η προτεινόμενη παρέμβαση απαιτεί κόπο, συνεργασία και πρωτότυπες ιδέες από το σύνολο των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, καλλιεργεί την ευγενή άμιλλα, εμπλέκει ενεργητικά μαθητές και εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της μάθησης ανατρέποντας την παραδοσιακή αντιμετώπιση της διδασκαλίας. Είναι εύκολα εφαρμόσιμη, δεν απαιτεί ιδιαίτερα έξοδα και κάνει την προσέγγιση της γνώσης μια διασκεδαστική διαδικασία μέσα από παιγνιώδεις διδακτικές παρεμβάσεις.

Εφαρμογή στην τάξη – Προβλήματα – Συμπεράσματα

Κατά το πρώτο έτος εφαρμογής, ζητήθηκε από τους μαθητές να καταθέσουν γραπτά τις απόψεις τους αξιολογώντας τη διαδικασία. Ακόμη, όλα τα έτη βιντεοσκοπήθηκε η β' φάση του «παιχνιδιού» και θεωρούμε ότι ο ενθουσιασμός των συμμετεχόντων είναι τόσο προφανής, που δε χρειάζονται σχόλια. Ίσως και μόνο για αυτή τη δραστηριοποίηση και τον ενθουσιασμό των παιδιών, που δε βλέπουμε συχνά στα σχολεία μας, θα άξιζε να παρουσιαστεί η συγκεκριμένη ιδέα. Μάλιστα, τα ίδια τα παιδιά περιμένουν με ανυπομονησία κάθε χρόνο να ξεκινήσει η διαδικασία και κάθε τμήμα βάζει ως στόχο την κατάκτηση του επάθλου. Τα τμήματα – νικητές θεωρούν τόσο τιμητική τη νίκη, που τοποθετούν το «χαρτόνι» του τμήματός τους στην αίθουσα όπου κάνουν μάθημα.

Δεν λείπουν, ωστόσο, και τα προβλήματα. Ο μεγάλος αριθμός των παιδιών είναι ένα πρόβλημα, γιατί στη β' φάση του παιχνιδιού είναι δύσκολο να βρεθούν οι απαιτούμενοι χώροι για να δουλέψουν οι ομάδες και να γίνει ο έλεγχος των απαντήσεων. Πέρα από το πρόβλημα του χώρου, πολλή δουλειά απαιτείται και από την πλευρά των συναδέλφων που δημιουργούν τους γρίφους για την πρώτη φάση, αφού υπάρχουν αρκετά απαιτούμενα: οι γρίφοι πρέπει να είναι δημιουργικοί, πρωτότυποι, να μην επαναλαμβάνονται ως τυπολογία κ.λπ. Τέλος, μικρό πρόβλημα δημιουργείται με τη Γ' Λυκείου κατά την πρώτη φάση, γιατί αρκετοί μαθητές μπορεί να απουσιάζουν για να διαβάσουν - κυρίως τον Απρίλιο - και να μην είναι σταθερή η ομάδα που παρακολουθεί τα μαθήματα. Εννοείται, ότι για την τάξη αυτή, οι γρίφοι αφορούν μόνο τα μη πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα, γιατί στα υπόλοιπα ακολουθείται η πεπατημένη.

Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης, Σ.(2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.

Δεδούλη, Μ.(2003). Βιωματική μάθηση-δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 145.

Dewey, J. (1938, 1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*, μτφρ. Λ.Πολενάκης, Αθήνα: Γλάρος.

Θεοδωρόπουλος, Π. (2008). Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης: Από τη φιλοσοφία στην εφαρμογή. Διαθέσιμο on-line στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.p-theodoropoulos.gr/ergasies/paidag-diathemat.pdf> προσπελάστηκε στις 14/10/2015.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. New Jersey: Pentice Hall.

Ματσαγγούρας, Η. (2011-2012). Από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο on-line στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://projectlyk.blogspot.gr/2013/11/blog-post_4.html προσπελάστηκε στις 16/10/2015.

Χρυσafίδης, Κ. (2003). *Βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Παιδαγωγική αξιοποίηση του κινηματογράφου ως καινοτομία των πολιτιστικών προγραμμάτων με χρήση των ΤΠΕ

Κακαβάς Παναγιώτης
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
 Med, Msc
 panosteacher@yahoo.com

Περίληψη

Το παρόν πρόγραμμα αποτελεί μία διαθεματική προσέγγιση του παλιού και σύγχρονου κινηματογράφου, το οποίο υλοποιήθηκε στα πλαίσια του πολιτιστικού προγράμματος και σχετίζεται με την εξέλιξη του κινηματογράφου διαχρονικά, καθώς και τη συνολική διαδικασία, τα μέσα και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραγωγή μιας ταινίας. Εφαρμόζονται διδακτικές πρακτικές με τη χρήση των ΤΠΕ και διάφορων πολυτροπικών κειμένων. Το σύνολο των παρεμβάσεων δομείται από φύλλα εργασίας και δράσεις που υποστηρίζουν τη συνεργασία, το διάλογο, και την αλληλεπίδραση των μαθητών με απώτερο στόχο την καλύτερη επεξεργασία του θέματος και την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί για την υλοποίηση του προγράμματος.

Λέξεις-Κλειδιά: κινηματογράφος, παραγωγή ταινίας, πολιτιστικό πρόγραμμα

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη διδακτική πρακτική, η έννοια καινοτομία αποτελεί έναν όρο και μία έννοια πολυσυζητημένη, η οποία έχει ως κύριο στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της εκπαίδευσης γενικότερα. Σκοπός των καινοτομιών είναι να βοηθήσουν το σχολείο να πετύχει τους στόχους του και να αντικαταστήσει τα παρωχημένα προγράμματα και πρακτικές με νέα, πιο αποτελεσματικά, αλλάζοντας πρωταρχικά τις μεθόδους και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Leach, 1994).

Στις μέρες μας, οι αλλαγές είναι απαραίτητες αφού αναζητείται και επιδιώκεται ένας προσανατολισμός πιο σύγχρονος στον τομέα της εκπαίδευσης, καθώς ο κόσμος αλλάζει με ραγδαίους ρυθμούς και η εκπαίδευση δεν μπορεί να παρακολουθεί τις κοινωνικές αυτές εξελίξεις. Επομένως, οφείλει να επανατοποθετήσει τα δεδομένα και να αναπτύξει καινοτομίες που θα ανταποκρίνονται στο συνεχώς μεταβαλλόμενο αυτό πλαίσιο που δημιουργείται από τη σύγχρονη βιομηχανοποιημένη κοινωνία.

Παρόλα αυτά, η σχολική πραγματικότητα παρουσιάζει έντονα φαινόμενα τυποποίησης και ρουτίνας, αφού η διαδικασία παροχής γνώσεων αλλά και η κοινωνικοποίηση των μαθητών έχουν υποταχθεί στη μετάδοση της «ύλης» και στις απαιτήσεις των εξετάσεων.

Αρχικά, θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε την έννοια της «καινοτομίας» χρησιμοποιώντας ορισμούς που έχουν καταγραφεί. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2002) ο όρος «καινοτομία» εναλλάσσεται με τον όρο «αλλαγή». Ο όρος αλλαγή έχει πιο ευρύ

περιεχόμενο από τον όρο καινοτομία, διότι η αλλαγή είναι η μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη, είναι η αντικατάσταση, η μεταβολή. Η καινοτομία αποτελεί το άνοιγμα νέου δρόμου, την καθιέρωση νέων μεθόδων, την ουσιαστική τροποποίηση, τη ριζική αλλαγή.

Η καινοτομία συνδέεται με κάθε νέο εγχείρημα που αφορά τη σχολική οργάνωση, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα προγράμματα σπουδών, τις εφαρμογές της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, τις δομές και τις παιδαγωγικές πρακτικές. Αναφέρεται σε ιδέες που χρειάζονται για την επίτευξη ανανεωτικών στόχων στο πρόγραμμα του σχολείου (Κωττούλα, 2000).

Σε όλο αυτό το πλαίσιο της αλλαγής και της καινοτομίας που δημιουργείται, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης φαίνεται να αποτελεί σύμμαχο των εκπαιδευτικών, αφού μπορούν με καινοτόμους και πρωτότυπους τρόπους να παρέχουν μια ποιοτικότερη μορφή μάθησης και γνώσης στους μαθητές τους. Η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί, σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003), έναν ευρύτερο όρο από τον όρο διεπιστημονικότητα και παρέχει στο μαθητή την ευκαιρία συγκρότησης ενός ενιαίου συνόλου γνώσεων και δεξιοτήτων, προσεγγίζοντας «ολιστικά» τη γνώση. Φυσικά, η διαθεματικότητα υποστηρίζεται από μεθόδους διδασκαλίας που θέτουν τις βάσεις για την ενεργή απόκτηση της γνώσης από τον μαθητή και εφαρμόζεται σε κάθε γνωστικό αντικείμενο.

Η διαθεματικότητα, ως τρόπος οργάνωσης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, καταργεί τα διακριτά μαθήματα και αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, η οποία δεν καταργεί τις γνώσεις που τα μαθήματα αυτά αντιπροσωπεύουν και η οποία προσεγγίζεται μέσα από μία συλλογική διερεύνηση των θεμάτων, ζητημάτων και προβληματικών καταστάσεων που τίθενται προς επεξεργασία και που προκύπτουν από το ενδιαφέρον των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2002).

Οι διαθεματικές δραστηριότητες λειτουργούν συμπληρωματικά στην κατανόηση των θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών και οδηγούν στη δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου γνώσεων και δεξιοτήτων. Η ολιστική αυτή προσέγγιση της γνώσης αναπτύσσει την ικανότητα του μαθητή να εξετάζει με τρόπο αποτελεσματικό τα διάφορα θέματα και προβλήματα της καθημερινής ζωής (Π.Ι., 2003).

Για τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης χρησιμοποιούνται μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, όπως είναι τα σχέδια εργασίας (project) και η ομαδοσυνεργατική μάθηση, καθώς επίσης και η ανάπτυξη των διάφορων καινοτόμων προγραμμάτων, όπως το πολιτιστικό πρόγραμμα που αναλάβαμε με τους μαθητές του σχολείου μας, η περιγραφή του οποίου αποτελεί κομβικό στοιχείο στην εργασία μας. Οι μαθητοκεντρικές αυτές μορφές διδασκαλίας προσφέρονται για συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα πολιτιστικά προγράμματα, καθώς και το σύνολο των καινοτόμων προγραμμάτων ενθαρρύνουν μια διαφορετική προσέγγιση της γνώσης και δημιουργούν νέα περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης, έχουν ένα ρόλο τόσο παιδαγωγικό όσο και κοινωνικό, καλλιεργούν στάσεις και συμπεριφορές στους μαθητές, προωθούν στοιχεία του πολιτι-

σμού και της τέχνης, υποστηρίζουν σύγχρονες προσεγγίσεις στη μάθηση και στη διδασκαλία και βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με τις σύγχρονες αυτές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και στην αναβάθμιση του διδακτικού έργου και του ρόλου τους (Σπυροπούλου κ. συν., 2008).

Σε αυτά τα πλαίσια μάθησης, διδασκαλίας και έρευνας οι μαθητές είναι ελεύθεροι να ερευνήσουν τα θέματα στα οποία τους οδηγούν τα ενδιαφέροντά τους, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποκτά καθοδηγητικό, διαμεσολαβητικό, συμβουλευτικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα που ενθαρρύνει την ενεργητική στάση των μαθητών και συντονίζει τις συμμετοχικές ενέργειες και δραστηριότητες των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003; Πυργιωτάκης, 2009; Καραντζής & Μάνεσης, 2013). Έτσι, κατά την εξέλιξη ενός πολιτιστικού προγράμματος, οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες με συνεργατικό πνεύμα, αναπτύσσουν όλες τις δυνατότητές τους (φυσικές, κοινωνικές, γνωστικές και συναισθηματικές), αξιοποιώντας τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους στα πλαίσια μίας διδασκαλίας εργαστηριακής και διερευνητικής μορφής (Θεοφιλίδης, 2002).

Τα σύγχρονα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων θα πρέπει να υποστηρίζουν, συνεπώς, τη διαθεματικότητα και να την εφαρμόζουν με καινοτόμες δράσεις και δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτό η διαμόρφωση της μαθησιακής διαδικασίας μεταφέρεται περισσότερο στον εκπαιδευτικό παρά στο σχολικό εγχειρίδιο. Ο εκπαιδευτικός οφείλει σε αυτό το νέο περιβάλλον να εντοπίσει συνάψεις και να εκτιμήσει διάφορες καταστάσεις ώστε να προσφύγει σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους για να μπορέσουν οι μαθητές του να αποκομίσουν πολλαπλά και μεγαλύτερα οφέλη (Χρυσυφίδης, 2011).

Η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στην καθημερινή μας ζωή και για το λόγο αυτό διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην εκπαιδευτική πρακτική και στην ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, αφού προσφέρει πολλαπλά οφέλη στους μαθητές. Οι χρήσεις των ΤΠΕ βοηθούν αποτελεσματικά στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, την καθιστούν πιο αποτελεσματική και ενδιαφέρουσα, αναπτύσσουν στάσεις και δεξιότητες στους μαθητές, τούς καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη, ενώ παράλληλα προωθούν και υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση (Κόμης, 2004; Ράπτης & Ράπτη, 2003).

Οι μαθητές, λοιπόν, ασχολούνται με τις Νέες Τεχνολογίες στο σύνολο της διαδικασίας του προγράμματος, κάτι το οποίο τους διευκολύνει στην εξέλιξή του και στην αποτελεσματικότερη μάθηση για αυτούς. Οι μαθητές θα πρέπει να έρχονται σε επαφή με τους υπολογιστές όχι μόνο στο μάθημα της Πληροφορικής, αλλά και στις καθημερινές εργασίες και δραστηριότητες που υλοποιούνται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Κόμης, 2005).

Ένα άλλο σημαντικό πλεονέκτημα των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική και στην πραγματοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων αποτελεί το γεγονός ότι δεν αποκλείουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δεν τους διακρίνουν με βάση τις γνωστικές δυνατότητες που έχουν, αφού δίνουν τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν ανάλογα με τον ατομικό ρυθμό μάθησης και τα ενδιαφέροντά τους, παρέχοντας τις ίδιες ευκαιρίες σε όλους μέσα από ένα σύγχρονο τρόπο διδασκαλίας που εκπληρώνει τους σκοπούς του εκπαιδευτικού έργου (Κόμης, 2001).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε όλα τα στάδια του πολιτιστικού προγράμματος δεν είναι αυτός ο οποίος θεωρείται ως απλός μεταδότης «φορέας» γνώσεων, αλλά σε ενεργό μέτοχο στη διαδικασία της μάθησης και σε κριτικό στοχαστή. Οι μαθητές με τον τρόπο αυτό δεν εκλαμβάνονται ως παθητικοί δέκτες, αλλά ως αυτόνομα και υπεύθυνα άτομα τα οποία συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης (κοινωνικο-επικοινωνιακή προσέγγιση) (Μακράκης, 2000; Slavin, 2007).

Η οργάνωση της τάξης έχει ως βασική μορφή της την εργασία σε ομάδες, η οποία είναι καθαρά μαθητοκεντρική μορφή διδασκαλίας και πραγματοποιείται μέσα σε πλαίσια συλλογικής δράσης των μαθητών. Βασικό συστατικό στοιχείο αποτελεί η ενεργός συμμετοχή όλων των μελών των ομάδων στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης, αφού η ομαδοσυνεργατικότητα αποτελεί άριστο πλαίσιο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της κριτικής σκέψης, αλλά και της συναισθηματικής ανάπτυξης του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2006, 2007).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο σχεδιάστηκε το πολιτιστικό πρόγραμμα με θέμα «Η μεγάλη οθόνη...ένας μεγάλος κόσμος» διάρκειας είκοσι πέντε (25) ωρών, το οποίο εφαρμόστηκε με επιτυχία σε μαθητές των μεγάλων τάξεων ενός διθέσιου σχολείου της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας και αποτελεί μία εναλλακτική πρόταση σχετικά με την προσέγγιση ενός θέματος σε πρόγραμμα με θέμα τον κινηματογράφο.

Σκοπός του προγράμματος

Να κατανοήσουν και να αντιληφθούν οι μαθητές το γεγονός της παραγωγής μιας κινηματογραφικής ταινίας ως ένα σύνολο ανθρώπων που συνεργάζονται μεταξύ τους με σκοπό την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, καθώς επίσης και την εξέλιξη των κινηματογραφικών ταινιών διαχρονικά.

Επιμέρους στόχοι

- 1) Περιγράφουν κύρια σημεία ανάπτυξης του κινηματογράφου διαχρονικά
- 2) Κατηγοριοποιούν τα διάφορα είδη κινηματογράφου και ταινιών
- 3) Αναφέρουν μεγάλους Έλληνες παραγωγούς και σκηνοθέτες
- 4) Αναφέρουν τους βασικούς εμπλεκόμενους συντελεστές παραγωγής, καθώς και το έργο που επιτελούν
- 5) Αντιλαμβάνονται τον τρόπο με τον οποίο οι διάφοροι συντελεστές παραγωγής συνεργάζονται για την παραγωγή μιας ταινίας
- 6) Αποκτούν δεξιότητες κριτικής ανάλυσης μίας ταινίας
- 7) Αποκτούν δεξιότητες ανάπτυξης σεναρίου και δημιουργίας μιας απλής ταινίας μικρού μήκους
- 8) Αναπτύσσουν βασικές δεξιότητες για το μοντάζ μιας ταινίας

Περιγραφή δραστηριοτήτων

Α΄ Φάση: Συλλογή πληροφοριών – Οργάνωση δεδομένων – Διάλογος, Συζήτηση, Ανατροφοδότηση

Αρχικά συζητήθηκε με τους μαθητές της τάξης το θέμα και οι διαστάσεις οι οποίες θα προσεγγιστούν. Έτσι, μέσα από τη συζήτηση και την καθημερινή επαφή με αυτούς στη διδασκαλία, έγινε διερεύνηση των διαφορών υπαρχουσών γνώσεων και δεξιοτήτων τους σχετικά με το επίπεδο γνώσης και επαφής τους με την τέχνη και τον κόσμο του κινηματογράφου, καθώς επίσης και τις δεξιότητες που ήδη έχουν αναπτύξει στις νέες τεχνολογίες και ιδιαίτερα στη χρήση και αξιοποίηση του διαδικτύου, στη δημιουργία παρουσιάσεων, στη χρήση ελεύθερων λογισμικών δημιουργίας κειμένων (MsWord) και λογισμικών δημιουργίας ταινίας και επεξεργασίας ήχου.

Έτσι, μέσα από τη συζήτηση και τη διερεύνηση των αναγκών των μαθητών, τέθηκαν οι στόχοι του προγράμματος που αναλάβαμε και ορίστηκαν οι βασικοί άξονες τους οποίους θα ακολουθούσαμε για την υλοποίησή του. Έπειτα, συγκροτήθηκαν οι ομάδες εργασίας στις οποίες κατανεμήθηκαν οι διάφορες αρμοδιότητες σχετικά με το έργο που θα έπρεπε να παράγουν κάθε φορά. Σημαντικό είναι να αναφερθεί και το γεγονός της συνεχούς εκμάθησης των παραπάνω λογισμικών για την ομαλότερη πραγματοποίηση του προγράμματος καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, αλλά και στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας των διάφορων γνωστικών αντικειμένων, αφού ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν πάντα καθοδηγητικός και υποστηρικτικός σε όλες τις φάσεις του προγράμματος.

Β' Φάση: Έρευνα, Αναζήτηση πληροφοριών γνωστών Ελλήνων Παραγωγών – Δημιουργία ηλεκτρονικού βιβλίου – Δημιουργία Cartoon – Χρήση λογισμικού

Η πρώτη δραστηριότητα του προγράμματος αφορούσε στη συλλογή διάφορων πληροφοριών χρήσιμων σχετικά με την ιστορία του κινηματογράφου, τα είδη του, πώς αυτός αναπτύχθηκε, από ποιες φάσεις και στάδια εξελίχθηκε κτλ.. Οι μαθητές, χωρισμένοι σε δύο ομάδες, αναζήτησαν πληροφορίες σχετικές, η μεν πρώτη από το διαδίκτυο και η δεύτερη από έντυπο υλικό το οποίο αφορούσε εγκυκλοπαίδειες, βιβλία του σχολείου και υλικό που παρείχε σε αυτούς ο εκπαιδευτικός προς διερεύνηση. Η δεύτερη ομάδα αναζήτησε πληροφορίες από έγκυρες πηγές του διαδικτύου και από σελίδες που ο εκπαιδευτικός είχε εντοπίσει και προτείνει στους μαθητές, έτσι ώστε να αποφευχθούν τυχόν απρόβλεπτες επισκέψεις σε ιστοσελίδες αμφιβόλου περιεχομένου και καταλληλότητας. Έτσι, οι μαθητές της κάθε ομάδας οργάνωσαν τα δεδομένα τους και δημιούργησαν τις δικές τους παρουσιάσεις σύμφωνα με τις πληροφορίες που άντλησαν σχετικά με την ιστορία και τα είδη κινηματογράφου και τις παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης. Ακολούθησε συζήτηση και διάλογος για τις διάφορες πληροφορίες που συνέλεξαν και δόθηκε έμφαση στα διάφορα σημεία που θεώρησαν σημαντικά και τους κίνησε το ενδιαφέρον (Δραστηριότητα 1, Στόχοι 1 & 2, 6' διδακτικές ώρες).

Στη δεύτερη δραστηριότητα του προγράμματος επιχειρήθηκε η γνωριμία των μαθητών με γνωστούς Έλληνες παραγωγούς και σκηνοθέτες, οι οποίοι έχουν αναπτύξει ένα ιδιαίτερα σημαντικό έργο στο χώρο της μεγάλης οθόνης και του κινηματογράφου. Έτσι, μέσα από αναζήτηση και έρευνα των πιο σημαντικών από αυτούς στην ψηφιακή εγκυκλοπαίδεια Wikipedia, δημιούργησαν το δικό τους ηλεκτρονικό βιβλίο με τα εργαλεία

που παρέχει ο συγκεκριμένος ιστοχώρος για την δημιουργία ψηφιακού βιβλίου (Δραστηριότητα 2, Στόχος 3, 3' διδακτικές ώρες).

Στην επόμενη δραστηριότητα οι μαθητές σκοπός είναι να γνωρίσουν το έργο και το ρόλο των διάφορων συντελεστών που συνεργάζονται για την παραγωγή μιας ταινίας. Αρχικά, λοιπόν, προβλήθηκε η ταινία με τίτλο «Ο Ψύλλος» του Δημήτρη Σπύρου. Προβάλλουμε την ταινία μέχρι το τέλος, χωρίς να δείξουμε τους τίτλους τέλους στους μαθητές. Αφού στη συνέχεια έγινε διάλογος και συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με το περιεχόμενο της ταινίας, έπειτα ζητήσαμε από κάθε ομάδα μαθητών να μας καταγράψουν τα άτομα εκείνα που θεωρούν ότι συνεργάστηκαν και συνέβαλαν στην δημιουργία και παραγωγή της ταινίας. Έπειτα από την ανακοίνωσή τους και τη συζήτηση για τον ρόλο τους στην τάξη, προβλήθηκαν οι τίτλοι τέλους της ταινίας και οι μαθητές κατέγραψαν τους συντελεστές παραγωγής της. Ύστερα, δόθηκαν στους μαθητές σχετικές φωτογραφίες από διάφορους συντελεστές μιας ταινίας, καθώς και σχετικό υλικό σε ιστοσελίδες που μπορούσαν να αναζητήσουν σχετικές πληροφορίες για το έργο που επιτελούν. Έτσι, οι μαθητές στη συνέχεια δημιούργησαν το δικό τους cartoon με το λογισμικό Cartoon Story Maker. Σε κάθε σελίδα του λογισμικού έβαλαν ως φωτογραφία-φόντο έναν συντελεστή παραγωγής (π.χ. καμεραμάν) και ηχογράφησαν ένα μήνυμα σχετικό με την εργασία που επιτελεί. Έτσι, σε κάθε σελίδα του λογισμικού, πληκτρολογώντας στην επιλογή του ήχου πάνω στην εικόνα, ακούγεται και το ανάλογο ηχητικό μήνυμα για το ρόλο του κάθε συντελεστή (Δραστηριότητα 3, Στόχοι 4 & 5, 4' διδακτικές ώρες).

Γ' Φάση: Αξιολόγηση – Κριτική ταινιών

Έπειτα, δόθηκαν στους μαθητές διάφορες σελίδες στο ίντερνετ (σύνδεσμοι) από τον εκπαιδευτικό, καθώς επίσης και διάφορες κριτικές σε έντυπα περιοδικά. Οι μαθητές χώρισαν ανά ομάδα τις κριτικές που τους δόθηκαν σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με την ποιότητά τους, «καλές», «κακές», «μέτριες». Τέλος, τους ζητήθηκε να αναπτύξουν τρεις κριτικές της ταινίας που παρακολούθησαν, σύμφωνα με τις αρχές που υπάρχουν στα διάφορα περιοδικά και σελίδες που μελέτησαν και συζητήθηκαν, έτσι ώστε μία από αυτές να χαρακτηρίζεται ως «εξαιρετική», μία ως «μέτρια» και μία ως «κακή». Στόχος της δραστηριότητας είναι οι μαθητές να μπορούν να ασκούν την κριτική τους με σωστό τρόπο για μία ταινία που παρακολουθούν (Δραστηριότητα 4, Στόχος 6, 2' διδακτικές ώρες).

Δ' Φάση: Παραγωγή ταινίας

Στη συνέχεια, οι μαθητές ασχολήθηκαν με την παραγωγή του σεναρίου της ταινίας. Έτσι, όλοι οι μαθητές μαζί αποφάσισαν να δημιουργήσουν μία ταινία μικρού μήκους. Αρχικά, σκέφτηκαν το θέμα που αφορούσε τον σχολικό εκφοβισμό (bullying) κάτι το οποίο ήταν στην επικαιρότητα εκείνη την εποχή. Οι μαθητές, συνεπώς, θέλοντας να μεταφέρουν το δικό τους μήνυμα, ανέπτυξαν τις φάσεις και τα πλάνα της ταινίας και δημιούργησαν τους διαλόγους που θα χρησιμοποιούνταν για το σενάριο. Ο ρόλος του

δασκάλου ήταν συμβουλευτικός, καθοδηγητικός και εμπνευστικός σε όλο αυτό το εγχείρημα. Στη συνέχεια, με ομοφωνία, κατανεμήθηκαν οι ρόλοι της ταινίας και οι μαθητές αποφάσισαν τους χώρους που θα γυρίζονταν τα πλάνα της ταινίας. Έπειτα, δόθηκαν στους μαθητές τα λόγια τα οποία θα έπρεπε να μάθουν για την παραγωγή της ταινίας και, τέλος, ξεκίνησαν σταδιακά τα γυρίσματα της ταινίας (Δραστηριότητα 5, Στόχοι 4, 5 & 7, 8' διδακτικές ώρες).

Στο τέλος, αφού γυρίστηκαν με επιτυχία τα πλάνα της κάθε σκηνής, ακολούθησε η διαδικασία του μοντάζ της ταινίας. Έτσι, επιλέχθηκαν τα καλύτερα πλάνα από τους μαθητές, μπήκαν οι τίτλοι αρχής και τέλους, αφαιρέθηκαν τα κομμάτια τα οποία δεν ήταν απαραίτητα ή πλεονάζαν στην κάθε σκηνή, ενώθηκαν μεταξύ τους με τρόπο όμορφο που να δείχνει μία συνέχεια και, τέλος, επιλέχτηκε η μουσική επένδυση που θα πλαισιώνει κάποιες σκηνές της ταινίας, έτσι ώστε να προσφέρει μια ζωντάνια και μια καλύτερη αίσθηση του θέματος στο κοινό. Φυσικά, σε αυτό το μέρος του προγράμματος η καθοδήγηση και η παρέμβαση του δασκάλου στα διάφορα στάδια της διαδικασίας ήταν απαραίτητη, αφού οι μαθητές είχαν ελάχιστες γνώσεις επεξεργασίας βίντεο που πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό Movie Maker που παρέχεται από τα Microsoft Office (Δραστηριότητα 6, Στόχοι 4, 5, 7 & 8, 2' διδακτικές ώρες).

Ε' Φάση: Προβολή ταινίας - Αναστοχασμός - Ανατροφοδότηση

Τέλος, η ταινία προβλήθηκε σε μικρή εκδήλωση που πραγματοποιήθηκε στο σχολείο μας, τόσο στους μαθητές του σχολείου όσο και στους γονείς όλων των μαθητών. Επίσης, η ταινία στάλθηκε στον 15^ο διαγωνισμό Νεανικής Οπτικοακουστικής Δημιουργίας που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του 18^{ου} Διεθνούς Φεστιβάλ Ολυμπίας. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές ήταν πιο υπεύθυνοι και πιο δημιουργικοί σε όλες τις φάσεις της δημιουργίας και της ανάπτυξης της ταινίας τους με τίτλο: «Ένα παιδί... Ένα χαμόγελο... Μία ζωή». Επίσης, ήταν και ένα κίνητρο αλλά και μία ηθική ικανοποίηση για την προσπάθειά τους στο σύνολο της πραγματοποίησης του πολιτιστικού προγράμματος που αναλάβαμε.

Συζήτηση

Από την πραγματοποίηση του παρόντος προγράμματος αναδείχθηκε αρχικά η σημασία των καινοτόμων πολιτιστικών προγραμμάτων σχετικά με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και της διδακτικής πρακτικής. Με την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης δράσης προωθήθηκε η ομαδοσυνεργατικότητα των μαθητών και η ανακαλυπτική μάθηση μέσα από την ανάπτυξη διαθεματικών δράσεων. Η αξιολόγηση των μαθητών έγινε με τη μέθοδο της παρατήρησης στις διάφορες φάσεις του προγράμματος, μέσω των φύλλων εργασίας με τα οποία ασχολήθηκαν, καθώς και από την παραγόμενη ταινία που δημιούργησαν με θέμα το σχολικό εκφοβισμό. Φάνηκε ότι ο κινηματογράφος αποτελεί μία μορφή τέχνης που κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών και τους δίνει σημαντικά κίνητρα για μάθηση, αφού βρίσκεται κοντά στις εμπειρίες και στην καθημερινότητά τους. Το ενδιαφέρον αυτό των μαθητών ήταν εντονότερο στις δραστηριό-

τητες εκείνες όπου απαιτούνταν και η χρήση των ΤΠΕ. Έτσι, αναδείχθηκε και η σημασία της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη, αφού οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τις έννοιες που διδάσκονται, αναπτύσσοντας στάσεις, κριτική ικανότητα και μεταγνωστικές δεξιότητες στο εκάστοτε θέμα που επεξεργάζονται. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο κινηματογράφος ως μορφή τέχνης δεν θα πρέπει να παραγκωνίζεται στην εκπαιδευτική διαδικασία αφού σύμφωνα με τη Γιωτοπούλου (2013) θα πρέπει να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο αρχών με κατάλληλες δραστηριότητες, ώστε η κινηματογραφική ταινία και το σύνολο των οπτικοακουστικών μέσων να μην αντιμετωπίζεται απλώς επικουρικά ή ως αφορμή για χαλάρωση, αλλά να αποτελεί μέσο οργανικά ενταγμένο που να υπηρετεί μαθησιακούς στόχους υψηλού επιπέδου.

Βιβλιογραφία

- Θεοφιλίδης, Χ. (2002). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Γιοτοπούλου, Κ., 2013. Η κινηματογραφική ταινία στο μάθημα της λογοτεχνίας στην ελληνική εκπαίδευση. In Μ. Tsianikas, Ν. Maadad, G. Couvalis, and Μ. Palaktsoglou (eds.) "*Greek Research in Australia: Proceedings of the Biennial International Conference of Greek Studies, Flinders University June 2011*", Flinders University Department of Language Studies - Modern Greek: Adelaide, 361-376. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://dspace2.flinders.edu.au/xmlui/bitstream/handle/2328/26885/Cinema%20text.pdf?sequence=1>. Προσπελάστηκε στις 20/01/2016
- Καραντζής, Ι., & Μάνεσης, Ν. (2013). *Σχέδια Μαθήματος για το Δημοτικό Σχολείο. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Πάτρα: Gotsis
- Κόμης, Β. (2001). *Διδακτική της Πληροφορικής*. (Τόμος Α΄). Πάτρα: ΕΑΠ
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες
- Κόμης, Β. (2005). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής*. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Κωττούλα, Μ. (2000). *Ενιαίο Σχολείο και Εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Leach, Ch. (1994). Managing Whole-School Change, In A. Osler (Eds), *Development Education*. N. York: Cussell
- Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση: Μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Διεπιστημονικότητα, Διαθεματικότητα και Εναιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 19-36

- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη. (Τόμος Α')*. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος. Αθήνα: Συγγραφέας
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Πυργιωτάκης, Ι. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. (14^η έκδ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2003). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση. (Τόμος Α')*. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη* (Κ. Κόκκινος, Επιμ., Ελ. Εκκεκάκη, μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Αν., Δεληγιάνη, Δ., Κούτρα, Χρ., & Μπούρας, Σ. (2008). *Τα Καινοτόμα Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Λειτουργική διεισδυτικότητα και βιωσιμότητα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.)
- Χρυσοφίδης, Κ. (2011). *Διαθεματική Προσέγγιση της Γνώσης: Διαθεματικότητα, Διεπιστημονικότητα, Ευέλικτη Ζώνη, Μέθοδος project, Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία*. Αθήνα: Δίπτυχο

Παράρτημα

«Ενδεικτικές δραστηριότητες των μαθητών»

Δραστηριότητα 1	Δραστηριότητα 2
<p style="text-align: center;">ΕΙΔΗ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΥ</p> <p style="text-align: center;">1) Βουβός Κινηματογράφος</p> <p>Ενας από τους πρώτους κινηματογραφιστές που χρησιμοποίησε την διαθέσιμη τεχνική της εποχής με σκοπό την παραγωγή ταινιών κάτω από φως τεχνης, υπήρξε ο Ζορζ Μελιέ, ο οποίος θεωρείται και από τους πρώτους κινηματογραφικούς σκηνοθέτες. Εισήγαγε τεχνικές οπτικών εφέ, ενώ για πρώτη φορά πρόβαλε χρωματιστές ταινίες, χρωματίζοντας την κινηματογραφική ταινία (καρρέ) με το χέρι. Με σφετηρία τις νέες δυνατότητες που αναδείχθηκαν, ο κινηματογράφος μετασημασιώθηκε διεθνώς σε μια δημοφιλή μορφή τέχνης ενώ παράλληλα πολλοί κινηματογραφικοί χώροι δημιουργήθηκαν με αποκλειστικό σκοπό την προβολή ταινιών. Εκτιμάται ότι το 1908, στις Ηνωμένες Πολιτείες υπήρχαν περίπου 10.000 κινηματογράφοι. Οι ταινίες της εποχής ήταν διάρκειας δέκα έως δεκαπέντε λεπτών, αλλά σταδιακά η διάρκειά τους αυξήθηκε. Σημαντική συμβολή σε αυτό είχε ο Αμερικανός σκηνοθέτης D. W. Griffith, στον οποίο ανήκουν μερικά από τα πρώτα ιστορικά έπη του κινηματογράφου. Το 1912 (ή 1911) ο θεωρητικός χρησιμοποίησε για πρώτη φορά σε δοκιμώ του τον όρο έβδομη τέχνη για να περιγράψει τον κινηματογράφο.</p> 	<p style="text-align: center;">Κεφάλαιο 2</p> <p style="text-align: center;">Θόδωρος Αγγελόπουλος</p>   <p>Ο τίτλος της δραστηριότητας είναι «Εternity and a Day» (Εternity and a Day) του Θόδωρου Αγγελόπουλου. Η δραστηριότητα αφορά την ανάλυση της ταινίας «Εternity and a Day» του Θόδωρου Αγγελόπουλου. Η δραστηριότητα είναι κατάλληλη για μαθητές της Γ' Λυκείου. Η δραστηριότητα είναι κατάλληλη για μαθητές της Γ' Λυκείου. Η δραστηριότητα είναι κατάλληλη για μαθητές της Γ' Λυκείου.</p> <p>2.1 Θεωρία</p> <p>Επισημαίνεται στην Αθήνα το 1953, 19^ο Έκτονο «απόλυτο» απόλυτο από Θόδωρο Αγγελόπουλο. Η δραστηριότητα είναι κατάλληλη για μαθητές της Γ' Λυκείου. Η δραστηριότητα είναι κατάλληλη για μαθητές της Γ' Λυκείου. Η δραστηριότητα είναι κατάλληλη για μαθητές της Γ' Λυκείου.</p>

Δραστηριότητα 3



Δραστηριότητα 4

ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ

Ο «Ψύλλος» του Δημήτρη Σπίρου είναι μια εξαιρετική ταινία, αφού μας δείχνει με απλό τρόπο πώς όταν κάτι το αναζητάς πραγματικά, τότε μπορείς να το πετύχεις. Έτσι, ο μικρός μαθητής, συντάσσοντας και κυκλοφορώντας μονάχος του μια χειρόγραφη εφημερίδα, σε ένα ορεινό χωριό της Ολυμπίας, κατορθώνει με επιμονή και υπομονή να ξεπεράσει τις δυσκολίες τις οικονομικές, τις οικογενειακές, τις κοροϊδίες των συγχωριανών του, καθώς και της απόστασής του από κάποια μεγάλη πόλη και έτσι να πετύχει το στόχο του και να βρει αυτό που αγαπούσε και τον έκανε πραγματικά ευτυχισμένο.



Παίζουμε μειώνοντας τις μονώρες απουσίες

Ζαχαροπούλου Σουζάνα
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
 Dr Γλωσσολογίας
 souzahar1@gmail.com

Λέλλα Ανδρομάχη
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.05
 andromaxilella@yahoo.gr

Μπερκουτάκης Μιχαήλ
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.01
 takisberku@sch.gr

Περίληψη

Ο θεσμός του σχολείου έχει ως στόχο να εφοδιάσει το άτομο με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να ενταχθεί ομαλά στην πραγματικότητα ενός μεταβαλλόμενου κόσμου. Η μαθητική παραβατικότητα (ή αποκλίνουσα συμπεριφορά) εμποδίζει αυτήν τη διαδικασία και θεσμικά αντιμετωπίζεται από ένα σύστημα ποινών. Το Πρόγραμμα Δράσης «Απουσιοκτονία» που εκπονήθηκε από ένα μικρό περιφερειακό Γυμνάσιο, χρησιμοποιεί τη μορφή του παιδαγωγικού παιχνιδιού προκειμένου να μειώσει τις μονώρες απουσίες των μαθητών που οφείλονται στη μη συμμόρφωση στους κανόνες του σχολείου. Η υλοποίηση του Προγράμματος από μια ομάδα περιφερειακών σχολείων κατά το σχολικό έτος 2014-15 θεωρήθηκε επιτυχής, καθώς κινητοποίησε τα μέλη των εμπλεκόμενων σχολικών κοινοτήτων και κυρίως τους μαθητές, οι οποίοι παρουσίασαν σημαντική μείωση των μονόωρων απουσιών, επιδεικνύοντας πνεύμα συνεργασίας και ευγενούς άμιλλας.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθητική παραβατικότητα, παιδαγωγικό παιχνίδι

Εισαγωγή

Οι σκοποί της εκπαίδευσης σύμφωνα με τον νόμο 1566 του 1985 «...είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά...» (άρθρο 1)

Με αυτή τη λογική ο ρόλος του σχολείου στον 21^ο αι. παρουσιάζεται εκτεινόμενος πέρα από τα σύνορα της μετάδοσης γνώσεων. Η έννοια των δεξιοτήτων περισσότερο και λιγότερο των γνώσεων κατακτά έδαφος σε έναν κόσμο μεταβαλλόμενο με ραγδαίους ρυθμούς. Οι σημερινοί μαθητές θα κληθούν να ανταποκριθούν σε απαιτήσεις επιστημονικές, κοινωνικές και οικονομικές που ενδεχομένως να έχουν πολύ μικρή σχέση με τα σημερινά δεδομένα. Η εκπαίδευση, επομένως, οφείλει να ενεργοποιήσει τη γνωστική ικανότητα των μαθητών, αλλά και να τους εφοδιάσει με γνώσεις και δεξιότητες, στάσεις και αξίες για την ένταξή τους στο μεταβαλλόμενο κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον.

Παράλληλα, οφείλει να τους μάθει πώς να μαθαίνουν, να τους εξοικειώσει με την τεχνολογική καινοτομία και να τους αναπτύξει την κριτική σκέψη.

Η συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο είναι καθοριστικής σημασίας για την εκπλήρωση αυτών των εκπαιδευτικών σκοπών. Η διδακτική διαδικασία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την ενεργό και αυτόβουλη συμμετοχή των μαθητών σε αυτήν, ώστε να επιτευχθεί η αποκομιδή των μέγιστων δυνατών αποτελεσμάτων.

Η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη είναι ένα συχνό φαινόμενο που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον τόσο ως προς το πλαίσιο εμφάνισής του όσο και ως προς τους τρόπους διαχείρισής του.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η παραβατικότητα των μαθητών

Η παραβατικότητα των μαθητών εντάσσεται στη νεανική παραβατικότητα που αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο. Οι θεωρίες της κοινωνικής αντίδρασης (Λαμπράκη, Ι., σελ. 19) εστιάζουν στο γεγονός ότι η παραβατική συμπεριφορά δεν ορίζεται τόσο από κάποια εγγενή χαρακτηριστικά της, όσο από τη σημασία που της αποδίδεται από το κοινωνικό σύνολο μέσα σε ένα κάθε φορά συγκεκριμένο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο και καθορίζει την αντίδραση απέναντι σε αυτήν.

Επομένως, η παραβατικότητα των μαθητών στο σχολείο δεν νοείται τόσο ως κατάλογος αξιόποινων πράξεων ή δράσεων που οριοθετούνται αυστηρά από ένα ανελαστικό νομοθετικό πλαίσιο, αλλά ως ένα σύνολο συμπεριφορών που έχουν βαρύνουσα σημασία για την εκπαιδευτική κοινότητα, βάσει των αρνητικών αποτελεσμάτων που προκαλούν τόσο στους ίδιους τους μαθητές/παραβάτες όσο και στο κοινωνικό σύνολο της σχολικής τάξης και δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το σχολείο ως κοινωνική δομή χαρακτηρίζεται από την επιπλέον ιδιαιτερότητα ότι τα ίδια άτομα (ο Διευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων) καλούνται να θέσουν τους κανόνες με τη μορφή Εσωτερικού Κανονισμού και να επιβλέψουν την τήρησή τους παρεμβαίνοντας ή επιβάλλοντας ποινές. Ως βασικός κανόνας δε, ορίζεται «η απαίτηση για εκδήλωση ομοιόμορφης συμπεριφοράς σε επαναλαμβανόμενες περιστάσεις» (Παπάζογλου, Ε., σελ. 32).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η παραβατικότητα των μαθητών μπορεί να αποδοθεί με τον όρο «αποκλίνουσα συμπεριφορά» που εκτείνεται σε μία αρκετά μεγάλη κλίμακα εκδήλωσης ανεπιθύμητων για το σχολείο συμπεριφορών.

Αντιμετώπιση της μαθητικής παραβατικότητας

Είναι γεγονός ότι επίσημα η αντιμετώπιση της παραβατικής/αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο ακολουθεί τη νομοθετική ρύθμιση του Προεδρικού Διατάγματος 104 του 1979 που ορίζει και τις σχετικές κυρώσεις, χωρίς, ωστόσο, να συνοπologίζονται ούτε οι κοινωνικές μεταβολές που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια ούτε οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες.

Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες, η παραβατική/αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών ως εμφάνιση απώλειας ελέγχου της τάξης είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων. Σε αυτούς, εκτός από όσους σχετίζονται με τους ίδιους τους μαθητές, συγκαταλέγονται ο διδάσκων, το αντικείμενο της μάθησης, το ίδιο το σχολείο ως θεσμός, αλλά και το εξωσχολικό περιβάλλον, οικογενειακό ή κοινωνικό. Επομένως, είναι προτεραιότητα η πρόληψη της παραβατικότητας μέσα από τη γνώση και αντιμετώπιση αυτών των παραγόντων, παρά η καταστολή της, με σωστή διαχείριση της σχολικής τάξης και με στοχευμένες ενέργειες που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών.

Μία από αυτές τις ενέργειες είναι και το παιχνίδι ως μέσο αγωγής, η παιδαγωγική αξία του οποίου αναγνωρίζεται από την εκπαιδευτική κοινότητα.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Boyer (1997) « το παιχνίδι αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και προδιάθεση του ατόμου να εμπλακεί με έναν ξεχωριστό, ατομικό τρόπο σε παιγνιώδεις δραστηριότητες κάθε είδους και διάρκειας».

Έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες για την αξία του παιχνιδιού ως μέσου αγωγής, εκδίπλωσης της προσωπικότητας και διαδικασίας κοινωνικοποίησης. Εδώ το ενδιαφέρον εστιάζεται στον κοινωνικοποιητικό – εκπαιδευτικό ρόλο του παιχνιδιού ως μέσου ένταξης στη σχολική κοινότητα, καθώς συμβάλλει στην απόκτηση αυτοελέγχου και κινήτρων, δεξιοτήτων και στάσεων που απαιτούνται για την κατανόηση του κοινωνικού και πολιτιστικού πλαισίου μέσα στο οποίο ζει το παιδί, αλλά και για την κοινωνική του προσαρμογή και συμμετοχή.

Το παιδαγωγικό Πρόγραμμα «Απουσιοκτονία» εκπονήθηκε ως εναλλακτική πρόταση για την μείωση ή και εξάλειψη της μαθητικής παραβατικότητας που μπορεί να προκαλέσει την ωριαία αποβολή. Η παρουσίασή του υπό τη μορφή ενός παιχνιδιού έχει ένα επιπλέον πλεονέκτημα, ότι, δηλαδή, εντάσσεται στις προτάσεις που οι μαθητές υιοθετούν πιο ελεύθερα. Με αυτόν τον τρόπο έρχεται σε αντίθεση προς την ακαδημαϊκή δραστηριότητα του σχολείου ή τη διοικητική ακαμψία της επιβολής των ποινών που τους αγχώνουν, τους πιέζουν και τους ωθούν στην απόρριψη.

Το παιχνίδι στο πλαίσιο του Προγράμματος νοείται περισσότερο ως ένα σύνολο συγκεκριμένων δραστηριοτήτων και ως παρατηρήσιμη συμπεριφορά. Πρόκειται για συνεργατικό παιχνίδι, αλλά, κυρίως, για λειτουργικό με κανόνες. Συνεργατικό γίνεται γιατί συμμετέχουν όλοι οι μαθητές που κατά τον τελικό απολογισμό αντιμετωπίζονται ως τμήμα. Παράλληλα, είναι και λειτουργικό γιατί οι μαθητές καταλαβαίνουν τον σκοπό του, το χρησιμοποιούν με τον κατάλληλο τρόπο και ακολουθούνται κανόνες που έχουν οριστεί εξ αρχής και που όλοι έχουν αποδεχθεί.

Παρουσίαση του Προγράμματος

Η «Ελαχιστοποίηση των μονόωρων απουσιών με την εφαρμογή των αρχών της Συμπεριφορικής Προσέγγισης» ή «απουσιοκτονία» είναι ένα παιδαγωγικό Πρόγραμμα Δράσης. Σχεδιάστηκε από μια τριμελή Ομάδα Εργασίας, τα μέλη της οποίας είναι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσιο γυμνάσιο.

Ιστορικό

Κατά το περασμένο σχολικό έτος (2014-2015) η υπεύθυνη Ομάδα Εργασίας στο πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) εκπόνησε το συγκεκριμένο Παιδαγωγικό Πρόγραμμα Δράσης με τον τίτλο: «Ελαχιστοποίηση των μονόωρων απουσιών με την εφαρμογή των αρχών της Συμπεριφορικής Προσέγγισης». Στο Πρόγραμμα δόθηκε η επίσημη ονομασία: «Απουσιοκτονία».

Αρχική πρόθεση της Ομάδας Εργασίας ήταν η εφαρμογή του Προγράμματος σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Κατά την πορεία της υλοποίησής του αποφασίστηκε η συλλογική εφαρμογή του με τη συμμετοχή και άλλων σχολικών μονάδων. Αναζητήθηκαν συνεργάτες και κατά το σχολικό έτος 2014-15 δημιουργήθηκε μια μικρή Ομάδα Σχολείων, αποτελούμενη από τέσσερα περιφερειακά γυμνάσια που συνεργάστηκαν και υλοποίησαν το Πρόγραμμα από κοινού.

Κατά το τρέχον σχολικό έτος (2015-16) η εφαρμογή του Προγράμματος συνεχίζεται για δεύτερο χρόνο. Η ομάδα των σχολείων που μετέχουν στην εφαρμογή του διευρύνθηκε σημαντικά με την προσθήκη έξι (6) νέων σχολικών μονάδων. Όμως, για λόγους ανεξάρτητους από τη θέλησή τους δύο (2) από τα σχολεία που μετείχαν στην εφαρμογή του Προγράμματος κατά το περασμένο σχολικό έτος (2014-15) δεν μπόρεσαν να το εφαρμόσουν εκ νέου.

Στόχοι

Βασικός σκοπός της «απουσιοκτονίας» είναι η τροποποίηση της μαθητικής συμπεριφοράς με την υιοθέτηση «επιθυμητών συμπεριφορών». Ως «επιθυμητές συμπεριφορές» ορίζονται η παρουσία στη σχολική αίθουσα και η μη κατοχή και χρήση κινητών τηλεφώνων στο σχολείο. Η παροχή «θετικής ενίσχυσης τροποποιεί τη μαθητική συμπεριφορά σύμφωνα με τη βασική αρχή του Συμπεριφορισμού, που υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός, διαχειριζόμενος ορθά ένα λογικό σύστημα αμοιβών και ποινών, μπορεί να κατευθύνει τη συμπεριφορά των μαθητών του (Fontana, D., 1996).

Επίσης, η «απουσιοκτονία» σκοπεί στην πρόσκτηση ευρύτερης παιδαγωγικής εμπειρίας. Η Ομάδα Εργασίας εκτιμά ότι η εφαρμογή της δίνει στους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να εμπλουτίσουν τις παιδαγωγικές τους γνώσεις, να διευρύνουν την εργασιακή τους εμπειρία και να εκφράσουν τις δεξιότητές τους.

Τέλος, η «απουσιοκτονία» σκοπεύει στην ανάδειξη και προβολή της δυναμικής που έχει η συλλογικότητα κατά την άσκηση του παιδαγωγικού έργου. Η Ομάδα Εργασίας εκτιμά ότι η εφαρμογή της καλλιεργεί το κλίμα που χαρακτηρίζεται ως «κουλτούρα συνεργασίας» και παρέχει στους εμπλεκόμενους τη δυνατότητα να δράσουν στοχευμένα και ομαδικά «...ως ένας οργανισμός που μαθαίνει...».

Εφαρμογή

Η «απουσιοκτονία» παρουσιάζεται στους μαθητές με τη μορφή ενός «παιχνιδιού» που διεξάγεται με τη συμμετοχή όλων των σχολικών τμημάτων. Και στο «παιχνίδι» αυτό υπάρχουν «κανόνες», «βαθμολογία» και «νικητής».

Κατά τη διεξαγωγή της τα σχολικά τμήματα λαμβάνουν «θετική ενίσχυση» κάθε φορά που υιοθετούν τις «επιθυμητές συμπεριφορές» του Προγράμματος. Η «θετική ενίσχυση» των τμημάτων γίνεται με την απονομή «πόντων» που αποτελούν την αριθμητική έκφραση της επιβράβευσής τους για την καλή συμπεριφορά που υιοθέτησαν σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα (μήνας ή σχολικό έτος). Τα σχολικά τμήματα «βαθμολογούνται», αθροίζοντας τους «πόντους» που συγκέντρωσαν. Με βάση τη «βαθμολογία» τους σε μηνιαία και ετήσια βάση ένα από αυτά ανακηρύσσεται «νικητής». Το τμήμα αυτό επιβραβεύεται από το Σύλλογο με την παραχώρηση ειδικών «προνομίων». Τα «προνόμια» αποτελούν τη χρηστική διάσταση της «θετικής ενίσχυσης» που λαμβάνουν οι μαθητές για την καλή συμπεριφορά που υιοθέτησαν και ορίζονται ως εξής: 1. σε μηνιαία βάση η ενασχόληση του τμήματος εντός του ωρολογίου προγράμματος για δύο (2) διδακτικές ώρες με δραστηριότητες που είναι ευχάριστες κατά τη διεξαγωγή τους (και, συνεπώς, επιθυμητές στους μαθητές). Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι η προβολή μιας ταινίας, η διδασκαλία χορού ή μια άλλη καλλιτεχνική δραστηριότητα (π.χ. τραγούδι ή ζωγραφική). Η επιλογή γίνεται από τους μαθητές σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου. 2. Στο τέλος του σχολικού έτους οι μαθητές του τμήματος που αναδείχθηκε ετήσιος «νικητής» του «παιχνιδιού» λαμβάνουν έντυπο αναμνηστικό βραβείο, στο οποίο ο Σύλλογος των Διδασκόντων εκφράζει τα συγχαρητήρια του για την επιτυχία τους.

Κριτήρια Επιτυχίας

Ως βάση αξιολόγησης της επιτυχίας του έργου ορίζεται η καταγραφή των μονόωρων απουσιών του α' τριμήνου. Αμέσως μετά τη λήξη του καταγράφονται σε πίνακα αριθμητικά ανά τμήμα οι μονόωρες απουσίες που καταχωρίστηκαν στα απουσιολόγια και στα βιβλία φοίτησης μέχρι και τις 30/11.

ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΟΜΕΝΙΚΟΥ
ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΜΟΝΩΡΩΝ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Α' ΤΡΙΜΗΝΟΥ

ΤΜΗΜΑ	A1	A2	B1	B2	Γ1	Γ2	ΣΥΝΟΛΑ
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ	21	21	17	15	15	13	102
ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΥ	0	0	3	5	0	1	9
ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ	6	8	11	12	12	29	78
ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΟΥΣΙΩΝ ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ	0	4	6	3	0	5	18
ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Α' ΤΡΙΜΗΝΟΥ	6	12	20	20	12	35	105

Πίνακας 1: Στο στατιστικό «ΠΙΝΑΚΑ 2» καταγράφονται στο τέλος κάθε τριμήνου ανά τμήμα, μήνα και αθροιστικά όλες οι μονώρες απουσίες της σχολικής μονάδας.

Στο διάστημα που μεσολαβεί μέχρι το τέλος του σχολικού έτους καταγράφονται ανά μήνα με τον ίδιο ακριβώς τρόπο οι μονώρες απουσίες των τμημάτων.

ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΟΜΕΝΙΚΟΥ
ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΜΑΡΤΙΟΥ 2015

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
A1	0	1	0	1	0				0	0	0	2	0			1	5
	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	κεντρά	
	0	0	0	0			0	0		0	0			0	0		
A2	2	0	0	0	0				1	0	0	0	0			0	5
	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	κεντρά	
	0	1	1	0			0	0		0	0			0	0		
B1	0	0	0	0	0	0			0	1	0	0	1			0	2
	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	κεντρά	
	0	0	0	0			0	0		0	0			0	0		
B2	1	0	0	3	0				1	0	0	2	0			0	7
	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	κεντρά	
	0	0	0	0			0	0		0	0			0	0		
Γ1	0	0	0	0	3				0	0	0	0	0			0	5
	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	κεντρά	
	0	0	0	0			0	0		0	2			0	0		
Γ2	0	2	0	0	3				1	2	0	0	1			2	13
	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	κεντρά	
	1	0	0	0			1	0		0	0			0	0		
A1	238	A2	238	B1	118	B2	467	Γ1	333	Γ2	1000	ΝΙΚΗΤΗΣ ΜΗΝΑ		B1			

Πίνακας 2: Στο στατιστικό «ΠΙΝΑΚΑ 1» καταγράφονται σε μηνιαία βάση ανά τμήμα οι μονώρες απουσίες και η «βαθμολογία» όλων των σχολικών τμημάτων.

Η αξιολόγηση του έργου γίνεται με βάση τη σύγκριση των αριθμητικών δεδομένων που προκύπτουν από την καταγραφή των πινάκων. Η αύξηση ή η μείωση των μονόωρων απουσιών που καταγράφονται κάθε μήνα στους πίνακες με αναγωγή του ποσοστού τους επί τοις εκατό (%) εκφράζουν αριθμητικά το ποσοστό της αποτυχίας ή της επιτυχίας του έργου. Με βάση τις αριθμητικές ενδείξεις που προκύπτουν από την καταγραφή η Ομάδα Εργασίας πραγματοποιεί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση του Προγράμματος.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Η ΤΕΛΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΡΑΣΗΣ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Α ΤΡΙΜΗΝΟΥ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Α ΤΡΙΜΗΝΟΥ ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Β ΤΡΙΜΗΝΟΥ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Β ΤΡΙΜΗΝΟΥ ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Β ΤΡΙΜΗΝΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ Α' ΤΡΙΜΗΝΟ ΕΠΙ ΤΟΙΣ %	ΣΥΝΟΛΟ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Γ ΤΡΙΜΗΝΟΥ	ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Γ ΤΡΙΜΗΝΟΥ ΑΝΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΒΔΟΜΑΔΑ	ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΑΠΟΥΣΙΩΝ Γ ΤΡΙΜΗΝΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ Α' ΤΡΙΜΗΝΟ ΕΠΙ ΤΟΙΣ %	ΜΕΤΑΒΟΛΗ ΕΠΙ ΤΟΙΣ % ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΕΒΔΟΜΑΔΩΝ ΤΟΥ Β' ΚΑΙ Γ' ΤΡΙΜΗΝΟΥ
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΒΑΣΙΛΑΚΙΟΥ	7	0,7	3	0,3	-61	4	0,5	-29	-47
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΔΟΜΕΝΙΚΟΥ	105	10,5	81	7,4	-30	40	5,0	-52	-39
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΡΑΤΟΥΛΑ	211	21,1	141	12,8	-39	130	18,6	-12	-29
ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΝΕΟΥ ΜΟΝΑΣΤΗΡΙΟΥ	55	5,5	50	4,5	-17	50	6,3	14	-4
ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΡΑΣΗΣ	378	37,8	275	25,0	-34	224	28,0	-26	-31

Πίνακας 3: Στο στατιστικό «ΠΙΝΑΚΑΣ 5» καταγράφεται η αύξηση ή η μείωση των μονόωρων απουσιών του β' και γ' τριμήνου σε σχέση με τις απουσίες του α' τριμήνου.

Ως βάση επιτυχίας του έργου ορίζεται: 1. η μείωση των μονόωρων απουσιών του β' τριμήνου κατά 20% σε σχέση με τις αντίστοιχες απουσίες του α' τριμήνου, και 2. η μείωση των μονόωρων απουσιών του γ' τριμήνου κατά 30% σε σχέση με τις αντίστοιχες απουσίες του α' τριμήνου.

Οι Προοπτικές

Η επιτυχημένη εφαρμογή του Προγράμματος το περασμένο σχολικό έτος (2014-15), που εκφράστηκε αριθμητικά με τη μείωση των μονόωρων απουσιών σε ποσοστό 31%, η θετική ανταπόκριση της μαθητικής κοινότητας, που περιέβαλλε το «παιχνίδι» με την αγάπη της, και η διεύρυνση του αριθμού των σχολείων που μετέχουν στη εφαρμογή του Προγράμματος κατά το τρέχον σχολικό έτος (2015-16) μας οπλίζουν με δύναμη για το μέλλον και ενισχύουν την επιθυμία διάχυσής του στον εκπαιδευτικό κόσμο με σκοπό την πρόσκτηση της μέγιστης δυνατής παιδαγωγικής ωφέλειας.

Επειδή η εφαρμογή του Προγράμματος θα συνεχιστεί και κατά τα επόμενα σχολικά έτη, καλούμε τους ενδιαφερόμενους συναδέλφους να επισκεφθούν την επίσημη ιστοσελίδα μας, δίνοντας τη λέξη "απουσιοκτονία" σε οποιαδήποτε μηχανή αναζήτησης και επιλέγοντας την πρώτη από τις επιλογές που εμφανίζονται στην οθόνη του υπολογιστή τους. Εκεί θα βρουν όλες τις αναγκαίες πληροφορίες και θα τους δοθεί η δυνατότητα να επικοινωνήσουν μαζί μας προσωπικά.

Συμπεράσματα

Η μαθητική παραβατικότητα αποτελεί ένα φαινόμενο που χρήζει ιδιαίτερης φροντίδας από τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εκπαιδευτική πρακτική έχει αναδείξει ότι το ισχύον σύστημα ποινών που επιβάλλεται στα σχολεία για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών είναι αναποτελεσματικό και συχνά επιδεινώνει την κατάσταση, καθώς απομονώνει τον μαθητή και προκαλεί αντιδράσεις.

Το Πρόγραμμα Δράσης που εκπονήθηκε από την Ομάδα Εργασίας έχει ως σκοπό την ομαλοποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τα συνακόλουθα μαθησιακά οφέλη, την ένταξή τους στην μαθητική κοινότητα, καθώς και την ομαλή κοινωνικοποίησή τους.

Η παρουσίαση της «Απουσιοκτονίας» με τη μορφή παιχνιδιού την κατέστησε οικεία στη συνείδηση των μαθητών, που ηθελημένα και υπό την επίδραση της δυναμικής του τμήματός τους υιοθέτησαν σε μεγάλο βαθμό τις επιθυμητές συμπεριφορές.

Η αποδοχή του Προγράμματος και η υιοθέτησή του από τα μέλη των εκπαιδευτικών κοινοτήτων που το εφάρμοσαν καταδεικνύουν πως οι εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισης και αντιμετώπισης της μαθητικής παραβατικότητας οδηγούν περισσότερο αποτελεσματικά στην εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Αυγητίδου, Σ. (2001) *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*
Αθήνα: Τυπωθήτω

Boyer, W. (1997) *Enhancing playfulness with sensorial stimulation*. Journal of Research in childhood Education, 12: 78-87)

Γεωργίου Ε., *Ανάπτυξη Επιθυμητής Συμπεριφοράς Στη Σχολική Τάξη* . Retrieved November 18, 2015, from

http://www.pischools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/eishghseis_hmer_05/eis_Georgiou.pdf

Fontana, D. (1996) *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*. (Μτφ. Λώμη, Μ.) Αθήνα: Σαββάλας.

- Ζάρρα-Φλούδα Μ. Αντιμετώπιση παραβατικής συμπεριφοράς στο σημερινό σχολείο. Εμπειρική έρευνα σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Retrieved November 18, 2015, from: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/03SihronoSholioPP/zarra/zarra.pdf>
- Καλαντζή-Αζίζη, Α. *Γνωσιακή-Συμπεριφοριστική Ψυχοθεραπεία* Retrieved September 2, 2015, from: <http://ibrt.gr/edu/node/69>
- Λαμπράκη, Ι. (2011) *Η πρόληψη της νεανικής παραβατικότητας μέσω των προγραμμάτων της κοινωνικής ανάπτυξης* Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών Retrieved December 12, 2015, from: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/24852#page/1/mode/2up>
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμ.) (2007) *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης* Επιστημονική επιμέλεια: Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Retrieved December 5, 2015, from http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_A.pdf
- Ματσαγγούρας, Η. (1998) «Η Σχολική Τάξη», Αθήνα Retrieved December 5, 2015, from: <http://users.sch.gr/abouras/elbas.pdf>
- Ματσαγγούρας Η. (2008) *Η σχολική τάξη. Χώρος-Ομάδα-Πειθαρχία-Μέθοδος*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Mayer J. E. (2007) Δημιουργώντας ένα ασφαλές και φιλόξενο σχολείο (Μετάφραση: Κλιάπης Π.) *Educational Practices Series – No 16*, UNESCO. Retrieved December 2, 2015, from <http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac16greek.pdf>.
- Μπακιρτζής Κ. (2006) *Επικοινωνία και αγωγή* Αθήνα: Gutenberg
- ΟΕΠΕΚ 13.(2008): *Αποκλίνουσες συμπεριφορές - διαχείριση κρίσεων στο σχολείο 1* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Retrieved December 1, 2015, from <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3792/1132.pdf>
- Παπάζογλου Ε. (2011) *Ακραίες κοινωνικές συμπεριφορές: η παραβατικότητα των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (2002-2008)* Διδακτορική Διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο Retrieved December 12, 2015, from: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/25380#page/1/mode/2up>
- Ψαρρά Γ., (2008) Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο με την οικοσυστημική προσέγγιση Retrieved December 1, 2015, from: http://dipe-g-athin.att.sch.gr/files/synedria_seminaria/PROBLHMATA_SYMPERIFORAS.pdf

Ρατσισμός: Μορφές και αίτια εκδήλωσης. Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας.

Κεραμάρη Άννα, Μιχαηλίδου Μαρία

Εκπαιδευτικοί Π.Ε.02

*Μ.Α. Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου
akeramari@hotmail.com, mary_michailidou@hotmail.com*

Περίληψη

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το μάθημα της Έκφρασης - Έκθεσης της Β΄ Λυκείου, διαρθρώνονται ποικίλες θεματικές ενότητες προς επεξεργασία, μια από τις οποίες είναι και το φαινόμενο του ρατσισμού. Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο αποτελεί μέρος εκπαιδευτικής έρευνας δράσης στο αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο και βασίζεται σε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως η επικοινωνιακή προσέγγιση, η χρήση νέων τεχνολογιών και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Ταυτόχρονα, η μαθησιακή διαδικασία χωρίζεται σε τρία στάδια: Το *προαναγνωστικό* στάδιο αφορά την εισαγωγή των μαθητών στο θέμα του ρατσισμού, με βάση προηγούμενες γνώσεις ή εμπειρίες τους. Στο εκτενέστερο και πιο σημαντικό στάδιο της *κυρίως ανάγνωσης* οι μαθητές προσεγγίζουν το φαινόμενο μέσα από πολλαπλά ερεθίσματα (γραπτά κείμενα, εικόνα, ήχο κ.ά.), ενώ στο *μεταναγνωστικό* στάδιο, οι μαθητές παράγουν το δικό τους λόγο, γύρω από αυτό. Απώτερος στόχος του σεναρίου είναι τόσο η πληροφόρηση, όσο και ο προβληματισμός των μαθητών αναφορικά με το φαινόμενο του ρατσισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: έκφραση- έκθεση, ρατσισμός, ΤΠΕ, ομαδοσυνεργατική, κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Εισαγωγή

Γενικός σκοπός: Να αναδειχτούν μέσα από ποικίλα ερεθίσματα οι μορφές και τα αίτια του ρατσισμού, με απώτερο σκοπό το γόνιμο προβληματισμό και ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από τις διαστάσεις του φαινομένου.

Επιμέρους στόχοι:

Σε επίπεδο γνώσεων επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν το εύρος του όρου «ρατσισμός» καθώς και τις διαστάσεις του φαινομένου.
- Να αντιληφθούν τα αίτια που οδηγούν στην εκδήλωση του φαινομένου του ρατσισμού στη σύγχρονη εποχή.
- Να συνειδητοποιήσουν τη διαφορετική λειτουργία και χρήση της γλώσσας από την οικογένεια, το συγγραφέα και τα Μ.Μ.Ε.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να εξοικειωθούν με τη χρήση των νέων τεχνολογιών ως πηγή άντλησης πληροφοριών γύρω από το κεντρικό θέμα.
- Να αναζητήσουν, να εντοπίσουν και να καταγράψουν τις βασικές θέσεις του συγγραφέα.
- Να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές του συγγραφέα βάσει των συντακτικών δομών που χρησιμοποιεί.

Σε επίπεδο στάσεων επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να προβληματιστούν ως προς τα είδη του ρατσισμού (Φυλετικός, Κοινωνικός, Θρησκευτικός) και τις μορφές ρατσιστικής συμπεριφοράς, μέσα από πολυάριθμα παραδείγματα του παρελθόντος αλλά και της καθημερινότητας.

Συμβατότητα με ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ

Ο κεντρικός άξονας του σχεδίου μαθήματος εντάσσεται στα Θέματα για συζήτηση και έκφραση – έκθεση της Β΄ Λυκείου σχετικά με το χαρακτηρισμό του ατόμου, τις στερεότυπες αντιλήψεις, το φυλετικό και κοινωνικό ρατσισμό. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται ο σκοπός για ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από διάφορα κοινωνικά προβλήματα και ενίσχυση της προσπάθειας να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει. Όπως αναφέρεται στο ΑΠΣ για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (σελ. 137), μέσα από τον παραπάνω κύκλο θεμάτων για συζήτηση επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από το ζήτημα του ρατσισμού, η ενίσχυση των προσπαθειών τους να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει, καθώς και η κρίση των επιπτώσεων που προκαλούν στις ανθρώπινες σχέσεις οι διάφορες προκαταλήψεις και τα στερεότυπα.

Μέθοδος Διδασκαλίας

Το παρόν διδακτικό σενάριο προτείνεται να εφαρμοστεί σε τρίωρη – τετράωρη διδασκαλία. Χρησιμοποιείται η επικοινωνιακή μέθοδος, για να συσχετισθούν στόχοι-ύλη-δραστηριότητες, προκειμένου να διαμορφωθούν εκείνες οι συνθήκες στη σχολική τάξη που θα συνδέουν άμεσα το γλωσσικό μάθημα με την πραγματικότητα, όπως αυτή εκφράζεται στην κοινωνία και μέσα και έξω από το σχολείο (Σπανός & Μιχάλης, 2013). Σύμφωνα με την αρχή της επικοινωνιακής χρήσης της γλώσσας, η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να προσλάβει, κατά το δυνατόν, τη μορφή πραγματικής επικοινωνίας, γιατί μόνο με τον τρόπο αυτόν θα αποκτήσει αυθεντικό χαρακτήρα και θα συμβαδίζει με τον φυσικό τρόπο κατάκτησης της γλώσσας (Μήτσης, 2004:31). «Η γλώσσα δεν διδάσκεται (με την παραδοσιακή, τουλάχιστον, σημασία του όρου) αλλά κατακτάται με την ενεργητική συμμετοχή και την άμεση εμπλοκή των μαθητών σε αυθεντική και σκόπιμη γλωσσική δραστηριότητα» (Μήτσης, 2004:31). Αυτό σημαίνει ότι το γλωσσικό μάθημα παύει πλέον να έχει τον παραδοσιακό τυπικό χαρακτήρα και μεταβάλλεται σε ζωντανή διαδικασία που απαιτεί γλωσσική δραστηριοποίηση και αυθόρμητη συμμετοχή σε ποικίλες, επικοινωνιακού τύπου, δραστηριότητες.

Πιο συγκεκριμένα, τα στάδια επεξεργασίας που προτείνεται να χρησιμοποιηθούν είναι το προαναγνωστικό, το κυρίως αναγνωστικό και το μετααναγνωστικό (Μιχάλης 2013). Στο προαναγνωστικό στάδιο, η διδασκαλία στοχεύει αρχικά, στην ανάκληση των σχετικών με το θέμα και το περικειμενικό πλαίσιο του κειμένου προϋπαρχουσών γνώσεων των μαθητών και την ενεργοποίηση των αντίστοιχων νοητικών σχημάτων τους. Στοχεύει επιπλέον, στην πληροφόρηση των μαθητών σχετικά με βασικές πτυχές του θέματος και τέλος, στον καθορισμό των επικοινωνιακών προθέσεων της ανάγνωσης του κειμένου. Στο κυρίως αναγνωστικό στάδιο επιδιώκεται η εμπλοκή του μαθητή σε δραστηριότητες κατανόησης και επεξεργασίας του κειμένου. Η κατανόηση νοήματος νοείται διττώς: τόσο σε σημασιολογικό επίπεδο και αφορά την αποκωδικοποίηση των λέξεων και των φράσεων του κειμένου στο συγκεκριμένο συγκεκριμένο και περικειμενικό πλαίσιο, όσο και σε πραγματολογικό επίπεδο και αφορά τη διάγνωση και την ερμηνεία των προθέσεων του συγγραφέα βάσει των οποίων καθορίζονται οι γραμματικές, οι λεξιλογικές και οι υφολογικές του επιλογές. Στο μετααναγνωστικό στάδιο επιλέγεται η παραγωγή προφορικού λόγου μέσα από συζήτηση (Σπανός & Μιχάλης, 2013:215) σχετική με το θέμα του ρατσισμού που επεξεργάζονται μαθητές και εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Αξιοποιείται ακόμα, ένα πολυτροπικό είδος κειμένου (κόμικ) δηλαδή συνδυασμός σημειωτικών τρόπων για την αναπαράσταση και την κατασκευή νοήματος (Σπανός & Μιχάλης, 2013:212). Κατά την επεξεργασία του, οι μαθητές παρατηρούν τα χρώματα, τις κινήσεις, τους μορφασμούς, τα λεκτικά σύνολα ως τρόπους κατασκευής νοήματος, και δη των μορφών ρατσισμού. Η χρήση των ΤΠΕ δημιουργεί ένα πιο καινοτόμο, συμμετοχικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και ταυτόχρονα αναδεικνύει χαρακτηριστικά των κειμένων, που συχνά χάνονται σε μια στενή φιλολογική εξέταση (Νικολαΐδου, 2009:121). Δε λειτουργούν απλώς ως ένα εργαλείο μάθησης, αλλά ως μέρος ενός σύγχρονου πολιτισμού, δίνουν πρόσβαση σε έναν νέο ψηφιακό κόσμο, με νέους τύπους «κειμένων», καινοτόμες διαδικασίες παραγωγής, διάδοσης και πρόσληψης της γνώσης. Τέλος, έχει αποδειχθεί πως οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ευρύτατα και αποτυπώνουν τους νέους προσανατολισμούς που αποκτά η διδασκαλία των γλωσσών υπό το πρίσμα της ευρείας χρήσης τους ως μέσων πρακτικής γραμματισμού (Κουτσογιάννης, Παυλίδου, Χαλυσιάνη, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται μέσα από το παρόν σχέδιο διδασκαλίας, μια εναλλακτική δραστηριότητα γραμματισμού με τη δημιουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας μάθησης από τους ίδιους τους μαθητές.

Πορεία διδασκαλίας

Αφόρμηση

Αναγράφεται στον πίνακα η ημερομηνία «21 Μαρτίου» και ο εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές αν γνωρίζουν τι γιορτάζουμε κάθε χρόνο τότε. Παράλληλα, προβάλλονται δύο εικόνες από τις εκδηλώσεις που έλαβαν χώρα στο λόφο της Ακρόπολης λίγες μέρες πριν, με αφορμή την παγκόσμια ημέρα κατά του ρατσισμού και των φυλετικών διακρίσεων. Έχοντας προκληθεί το ενδιαφέρον των μαθητών μέσα από μια πρώτη συζήτηση, ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε μια ιστορική αναδρομή των γεγονότων που στάθηκαν

αφορμή να καταστεί αυτή η ημερομηνία «ιστορική». Το περιστατικό εκτυλίχτηκε στις 21 Μαρτίου 1960, στην πόλη Σάρπβιλ της Νοτίου Αφρικής, κατά τη διάρκεια μιας ειρηνικής διαδήλωσης φοιτητών κατά των νόμων του Απαρτχάιντ, όπου εβδομήντα περίπου φοιτητές έχασαν τη ζωή τους από εν ψυχρώ πυροβολισμούς της ρατσιστικής αστυνομίας. Έξι χρόνια μετά, η Γενική Συνέλευση Ηνωμένων Εθνών καθιέρωσε την 21η Μαρτίου, ως «Παγκόσμια Ημέρα για την εξάλειψη των φυλετικών διακρίσεων».

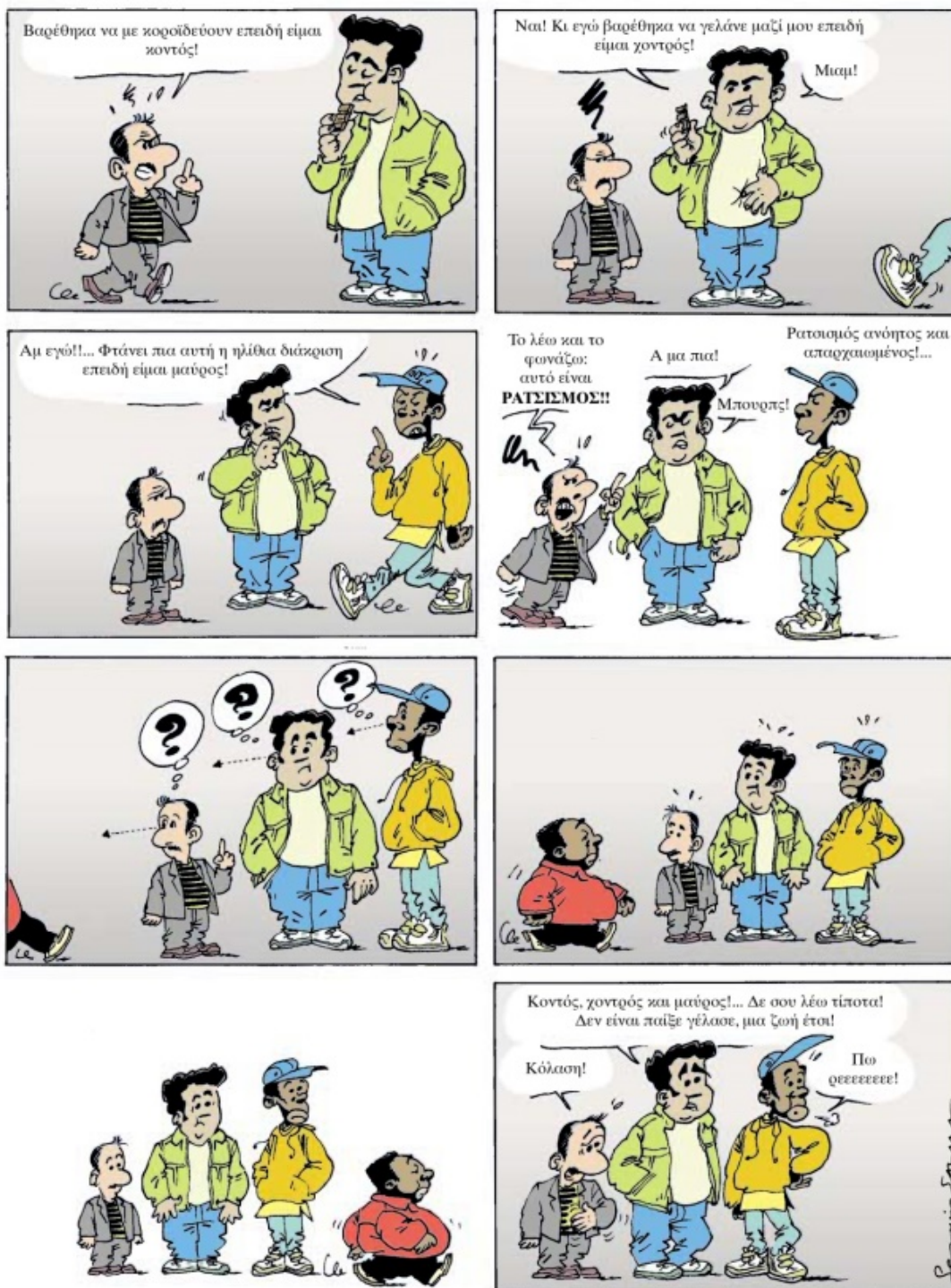
Προαναγνωστικό στάδιο

Στη συνέχεια, επιδιώκεται μια προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης του ρατσισμού, χωρίς όμως να διατυπώνεται ένας μοναδικός και περιοριστικός ορισμός. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός θέτει στην τάξη το ανοιχτό σε υποθέσεις ερώτημα «*Τι θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε στον ορισμό της έννοιας “ρατσισμός”; Ποιά είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του, κατά την άποψή σας;*». Σκοπός της συζήτησης είναι να ακουστούν απαντήσεις όπως «φαινόμενο, στάση, συμπεριφορά» καθώς και η βασική ιδεολογία πάνω στην οποία στηρίζεται, δηλαδή η υποβάθμιση του διαφορετικού, ως στοιχείο κατωτερότητας.

ΑΛΥΣΙΔΩΤΟΙ ΡΑΤΣΙΣΜΟΙ



ΕΝΑΣ ΚΟΣΜΟΣ ΓΕΜΑΤΟΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ



Επόμενο βήμα είναι η ανάδειξη των μορφών του ρατσισμού σε τρεις βασικές κατηγορίες: Το Φυλετικό, τον Κοινωνικό και το Θρησκευτικό. Μαθητές και εκπαιδευτικός σχολιάζουν το κόμικ της πρώτης σελίδας του φύλλου εργασίας, «Εγώ, ρατσιστής;!». Μέσα από τις ιστορίες αυτές, αναδεικνύονται ο φυλετικός ρατσισμός, ως προς τα άτομα διαφορετικών φυλετικών χαρακτηριστικών και ο κοινωνικός ρατσισμός σε διάφορες ομάδες ανθρώπων, όπως άνεργοι, μετανάστες, ομοφυλόφιλοι, παχύσαρκοι και ο

γυναικείος πληθυσμός (έμφυλος ρατσισμός). Παράλληλα, τα είδη αυτά καταγράφονται επιγραμματικά στον πίνακα και στο φύλλο εργασίας αντίστοιχα και οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις απόψεις τους ή και να εμπλουτίσουν τις κατηγορίες που αναδείχθηκαν. Ακολουθεί συζήτηση γύρω από τις μορφές και σύνδεσή τους με συγκεκριμένα παραδείγματα είτε ιστορικά (όπως το απαρτχάιντ, το εβραϊκό ολοκαύτωμα) είτε καθημερινά, από τον παραστατικό κύκλο ή και τα βιώματά τους. Μέσα από ένα ευχάριστο και χιουμοριστικό εργαλείο που συνδυάζει εικόνα και γλωσσικό κείμενο, οι μαθητές καλούνται να συλλέξουν πληροφοριακό υλικό, τόσο από τις κειμενικές αναφορές, όσο και από την παρατήρηση των χαρακτήρων, των εκφράσεων ή ακόμα και της στάσης του σώματός τους.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- *Ποιες μορφές ρατσισμού εντοπίζετε στις εικόνες αυτές;*
- *Έχετε συναντήσει παρόμοια περιστατικά στην καθημερινότητά σας;*
- *Έχετε παρατηρήσει άλλες περιπτώσεις ατόμων ή κοινωνικών ομάδων που δέχονται ρατσιστικές συμπεριφορές;*
- *Σας έρχονται στο μυαλό παραδείγματα ρατσιστικής συμπεριφοράς από την ιστορία;*
- *Παρατηρήστε τις γλωσσικές επιλογές του σκιτσογράφου. Πώς η χρήση συγκεκριμένων λέξεων ή εκφράσεων «προδίδουν» την ειρωνεία και τη ρατσιστική αντιμετώπιση συγκεκριμένων ανθρώπων;*

Κυρίως αναγνωστικό στάδιο

Στην εισαγωγή του κυρίως αναγνωστικού μέρους της διδασκαλίας, ακολουθεί η ανάγνωση ενός αποσπάσματος από το αυτοβιογραφικό βιβλίο του P. Levi, «Εάν αυτό είναι ο άνθρωπος». Αξίζει να σημειωθεί ότι δίνονται εκ των προτέρων κάποια απαραίτητα στοιχεία για τη ζωή και το έργο του συγγραφέα. Το απόσπασμα διαβάζεται από κάποιο μαθητή και χρησιμοποιείται ως συμπληρωματικό πληροφοριακό υλικό για τις μορφές του ρατσισμού, μιας και περιλαμβάνεται και το θρησκευτικό είδος που δεν έχει προκύψει από τις εικόνες. (Σε περίπτωση που έχει αναφερθεί ήδη από τους μαθητές, επισημαίνουμε πως θα αναλυθεί εκτενέστερα στη συνέχεια). Σε έναν δεύτερο, συνολικό άξονα, σχολιάζεται η έννοια της «διαφοράς» ή διαφορετικότητας, όπως αναδεικνύεται από τα λόγια του συγγραφέα. Τέλος, γίνεται μια αναφορά στους τρόπους ανάπτυξης των παραγράφων, σαν αιτιολόγηση – απόδειξη των επιχειρημάτων που προβάλλονται.

Ενδεικτικά:

- *Τι σημαίνει «διαφορά» σύμφωνα με τον P.Levi; Τι αποτελέσματα επιφέρει η μη ανοχή στη διαφορά;*
- *Η θρησκευτική διαφοροποίηση με τι πρόσχημα χρησιμοποιήθηκε κατά των Εβραίων;*
- *Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα γνωρίζετε για τον P.Levi και τα γεγονότα που τον οδήγησαν στη συγγραφή του βιβλίου, τι σκοπό πιστεύετε πως έχει μέσα από αυτά του τα λόγια;*

- *Τι μεθόδους χρησιμοποιεί για να αναπτύξει τα επιχειρήματά του; Παρατηρήστε τους τρόπους ανάπτυξης των παραγράφων.*

Στη συνέχεια, προβάλλονται σύντομες σκηνές από το βίντεο «Ο λαθρεπιβάτης» ή αλλιώς «Ο μαύρος επιβάτης», ιστορία με δόσεις χιούμορ αλλά και υπερβολής, που εκτυλίσσεται στη Γερμανία του '90. Το οπτικοακουστικό αυτό υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί με σκοπό την άμεση παρατήρηση κι εξέταση ενός –έστω και πλασματικού- περιστατικού ρατσιστικής συμπεριφοράς.

Ενδεικτικές ερωτήσεις:

- *Ποιο είδος ρατσισμού αναγνωρίζετε στο απόσπασμα της ταινίας;*
- *Συμβαίνουν σήμερα αντίστοιχα περιστατικά;*
- *Πώς πιστεύετε ότι αισθάνονται τα πρόσωπα της ιστορίας: ο «λαθρεπιβάτης», η ηλικιωμένη κυρία, οι συνεπιβάτες;*
- *Οι συνεπιβάτες πιστεύετε πως είναι αμέτοχοι ή συμμετέχουν με κάποιο τρόπο στα όσα συμβαίνουν;*

Προτείνεται ακόμα, να γίνει μια αναφορά στο φετινό θέμα των εορτασμών, σύμφωνα με το δελτίο τύπου της Unicef. Πιο συγκεκριμένα, ως θεματική ορίζεται ο ρόλος των ηγετών στην καταπολέμηση του ρατσισμού. Ρωτώντας τους μαθητές ποιός ο ρόλος των πνευματικών, πολιτικών, θρησκευτικών ηγετών, στην κινητοποίηση της ανθρώπινης βούλησης και στη διαμόρφωση προτύπων, δίνεται η αφορμή να αναφερθούν αξιόλογα ονόματα προσωπικοτήτων που διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο με τον αγωνιστικό τους ρόλο, στην καταπολέμηση των φυλετικών διακρίσεων. (Γκάντι, Νέλσον Μαντέλα, Μάρτιν Λούθερ Κινγκ, κλπ.) Έχοντας προσεγγίσει ήδη την έννοια και τις μορφές του ρατσισμού, το κυρίως αναγνωστικό στάδιο συνεχίζεται με τον εκπαιδευτικό να καλεί τους μαθητές να συμπληρώσουν τις εξής ημιτελείς φράσεις στον πίνακα:

- *Είμαι...*
- *Οι μαθητές του σχολείου είναι...*
- *Οι γυναίκες οδηγοί λέγεται ότι...*

αναμένοντας να συμπληρωθούν με βάση τις απόψεις και τα βιώματά τους. Μέσα από αυτήν τη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να παρατηρήσουν οι μαθητές στερεότυπα και αντιλήψεις που τους οδήγησαν να εκφράσουν τις απόψεις τους και να αποτελέσει η δραστηριότητα μία ομαλή μετάβαση στα αίτια του ρατσισμού. Στη συνέχεια, με την τεχνική της ιδεοθύελλας (Χαραλάμπους, 1999:30), ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να αναφέρουν αίτια που πιστεύουν ότι οδηγούν στην εκδήλωση του ρατσισμού. Οι απαντήσεις που θα ακουστούν από τους μαθητές θα καταγράφονται ταυτόχρονα από τον εκπαιδευτικό στον πίνακα και από τους ίδιους στο φύλλο εργασίας που έχουν από την πρώτη ώρα. Η καταγραφή του εκπαιδευτικού στον πίνακα θα γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε τα αίτια να κατηγοριοποιούνται σε σύνολα, χωρίς όμως να τεθεί από την ίδια κάποιος τίτλος πάνω από κάθε κατηγορία. Ο τίτλος θα προστεθεί από τους μαθητές

μετά την ανάγνωση του κειμένου. Ζητούμενο σε αυτήν την καταγραφή είναι η στοιχειοθετημένη παράθεση αιτίων από τους μαθητές μέσα από εμπειρίες και την καθημερινή ζωή.

Προς συμπλήρωση, επιβεβαίωση ή και αντιπαράθεση των αιτίων που ανέφεραν οι μαθητές, ο εκπαιδευτικός αναθέτει την ανάγνωση σε κάποιο μαθητή δίνοντας προηγουμένως σε όλους αναγνωστική οδηγία να εντοπίσουν τα αίτια αναβίωσης του ρατσισμού στην εποχή μας σύμφωνα με το συγγραφέα. Ενδεικτικά, οι μαθητές εντοπίζουν τα εξής αίτια με παράλληλη προφορική παράθεση των κειμενικών δεικτών:

1^η §: διάθεση προβολής, πάθος για εξουσία, κυριαρχία

2^η §: εθνικισμός και εθνικιστική προπαγάνδα

3^η §: οικονομικά προβλήματα, φτώχεια, ανεργία

4^η §: προκαταλήψεις

5^η §: έλλειψη κατάλληλης αγωγής και παιδείας.

Με αυτόν τον τρόπο, καταγράφουν και συμπληρώνουν τα αρχικά αίτια που είχαν αναφέρει. Επιπλέον, οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν το νόημα των λεγομένων του συγγραφέα με βάση τις συντακτικές δομές που χρησιμοποιεί. Ο εκπαιδευτικός διατυπώνει ερωτήσεις σχετικές με τη μορφή και το περιεχόμενο εναλλάξ και όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο για να αναδειχθεί η χρήση της γλώσσας από το συγγραφέα.

Ενδεικτικές ερωτήσεις ως προς τη μορφή:

1. *Πώς συνδέονται μεταξύ τους οι παράγραφοι;*
2. *Εντοπίστε τα υποκείμενα στη 2^η παράγραφο. Για ποιο λόγο ο συγγραφέας τα επιλέγει;*
3. *Ποιος ο ρόλος των εισαγωγικών;*
4. *«Να παρασυρθούν από το ρεύμα του ρατσισμού» = Ποια χρήση της γλώσσας επιλέγει εδώ ο συγγραφέας; Γιατί;*

Ενδεικτικές ερωτήσεις ως προς το περιεχόμενο:

1. *Οι προκαταλήψεις δημιουργούνται μόνο από τα Μ.Μ.Ε.;*
2. *3^η §: Συμβαίνει κάτι αντίστοιχο σήμερα;*
3. *Ποιοι προβάλλουν τις προκαταλήψεις και για ποιον/ποιους λόγο/λόγους;*
4. *Για την έλλειψη κατάλληλης αγωγής ποιος νομίζετε ότι φταίει και τι προκαλεί σαν επακόλουθο;*
5. *Ποιος ο ρόλος των νέων σύμφωνα με το συγγραφέα;*
6. *Τα επιχειρήματα του συγγραφέα σας πείθουν; Αν ναι, ποια σας πείθουν περισσότερο;*

Κατά τη διάρκεια της ανιχνευτικής ανάγνωσης ο εκπαιδευτικός παραμένει σε σημεία που χρήζουν περαιτέρω σχολιασμού από τους μαθητές ώστε να αξιοποιήσουν καθημερινές εμπειρίες, με κριτικό τρόπο. Μία προβολή στο διαδραστικό πίνακα βοηθά στη διαπίστωση ή και κατανόηση αυτού του φαινομένου.

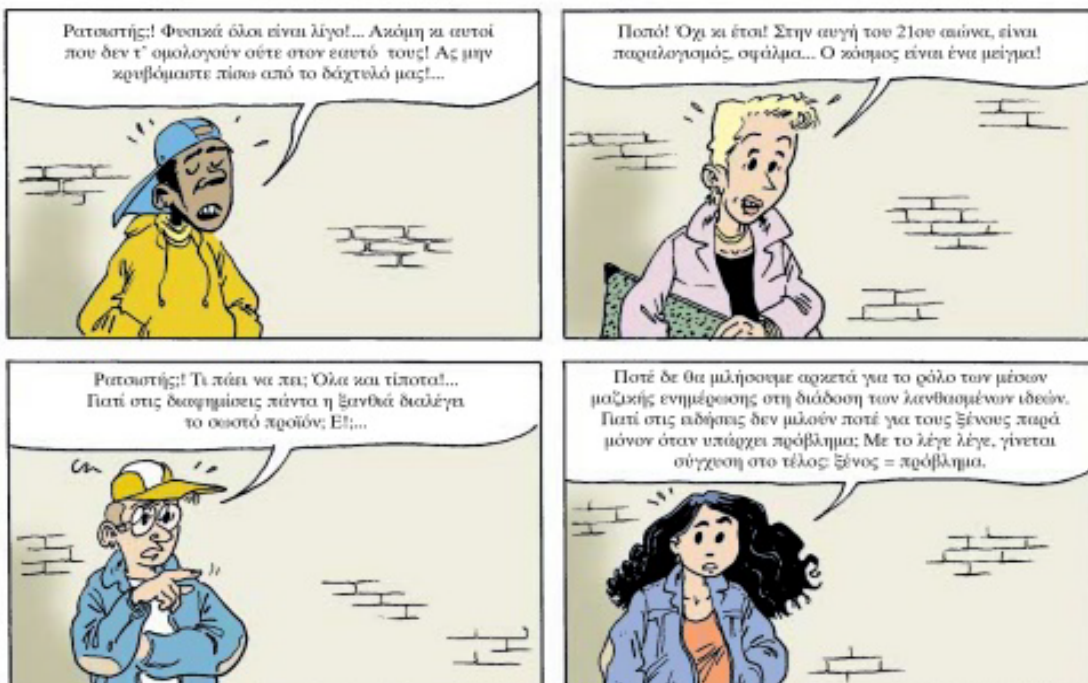
<p>Φράσεις που μπορεί να χρησιμοποιηθούν από τα Μ.Μ.Ε.:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ επιχείρηση-σκούπα ▪ τρίτος κόσμος ▪ «Ξένιος Δίας» 	<p>Φράσεις/λέξεις που μπορεί να χρησιμοποιηθούν από λοιπούς φορείς:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Κάτι τρέχει στα γύφτικα. ▪ χωριάτης, γυναικούλα, σκουπιδιάρης ▪ ανέκδοτα
--	---

Οι φράσεις αυτές θέτουν τους μαθητές σε σκέψη, ενώ παράλληλα οι τελευταίοι διαπιστώνουν τη διαφορετική χρήση της γλώσσας.

Μεταναγνωστικό στάδιο

Το μάθημα της Έκφρασης - Έκθεσης ολοκληρώνεται με την ανάγνωση από τους μαθητές της σελίδας του κόμικ για το μέλλον του κόσμου, όπου αναφέρεται στο τέλος πως «θέλει δουλειά» η αντιμετώπιση του φαινομένου του ρατσισμού. Στο πλαίσιο του μεταναγνωστικού σταδίου, ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τους μαθητές σε συζήτηση με θέμα τι μπορούν να κάνουν οι ίδιοι, προκειμένου να εξαλειφθεί ο ρατσισμός. Σε αυτήν την παραγωγή προφορικού λόγου δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, αλλά επιδιώκεται οι μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους με τον εκπαιδευτικό να έχει ρόλο συντονιστή κατά τη διάρκεια της συζήτησης.

ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ





Ενδεικτική δραστηριότητα: Προτείνεται η δημιουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας όπου οι μαθητές θα μπορούν να δημιουργήσουν και να εμπλουτίζουν ανά πάσα στιγμή μια λίστα με σχετικές ταινίες, βίντεο, βιβλία και τραγούδια που αναφέρονται στη διαφορετικότητα και το ρατσισμό. Το υλικό αυτό θα χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο και ως αφορμή για συζήτηση και προβληματισμό σε επόμενα μαθήματα για την ολόπλευρη προσέγγιση της θεματικής ενότητας του ρατσισμού. Η συλλογιστική αυτής της δραστηριότητας έγκειται στον επαναπροσδιορισμό της διδακτικής προσέγγισης της Έκφρασης- Έκθεσης, αποσκοπώντας στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια αυτής, είναι συντονιστικός και υποστηρικτικός.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών είναι συνεχής και διαμορφωτική, καθ' όλη τη διάρκεια της εξέλιξης της διδακτικής διαδικασίας. Πετυχαίνεται μέσα από την αλληλεπίδραση μαθητών και εκπαιδευτικού, με σκοπό την ενεργοποίηση και την ανταπόκριση των πρώτων.

Βιβλιογραφία

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1998). «*Εγώ, ρατσιστής;!*». Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Κούτρας, Σπ. (2005). *Πειστικός Λόγος στην έκθεση- έκφραση Λυκείου*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Μήτσης, Ν. Σπ. (2004). *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μιχάλης, Α. (2013). Σύγχρονες τάσεις της Διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. Στο Ε. Φρυδάκη, Θ. Κάββουρα, Ε.-Ε. Μηλίγκου, & Μ.-Ζ. Φουντοπούλου (επιμ.). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, διδακτική και διδακτική άσκηση στο τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας*. Αθήνα: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».
- Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και νέες τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- P. Levi (2009). *Εάν αυτό είναι ο άνθρωπος*. Αθήνα: Άγρα.
- Σπανός Γ. Ι. & Μιχάλης Α. Ν. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.
- Σπανός, Γ. Ι. & Φρυδάκη, Ε. (Επιμ.) (2003). *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή- Χορν.

Διαδικτυακές πηγές

- Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. *Νεοελληνικής Γλώσσας (Έκφραση- Έκθεση) για το Ενιαίο Λύκειο*. Ανακτήθηκε από:
<http://ebooks.edu.gr/courses/DSB105/document/4e5b4ac0hq6p/4e73015fudnw/4e730167wg55.pdf>
- Κουτσογιάννης, Δ., Παυλίδου, Μ. & Χαλυσιάνη, Ι. (2011). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Ανακτήθηκε από:
www.greeklanguage.gr/sites/default/files/.../p3.1.2_glwssa_bthmia.pdf
- Ο μαύρος επιβάτης*. Ανακτήθηκε από:
<https://www.youtube.com/watch?v=UbMzN0gq9Gc>
- Χαραλάμπους, Ν. (1999). *Αποτελεσματική μάθηση στις τάξεις μικτής ικανότητας*. Ανακτήθηκε από:
<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PDE1346/apotelesmatikotita%20se%20taxis%20miktis%20ikanothtas.pdf>

**Σενάριο διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών με Τ.Π.Ε.
Θεμιστοκλής: Διδάσκαλος «τεχνών» και «τεχνασμάτων»**

Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας Ιστορίας
alexroula66@gmail.com

Αργυρίου Αγγελική
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
anga1958@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μια πρόταση διαθεματικής – διακειμενικής διδασκαλίας της δεύτερης ενότητας του σχολικού εγχειριδίου των Αρχαίων Ελληνικών από Πρωτότυπο της Β΄ Γυμνασίου, που τιτλοφορείται «Το τέχνασμα του Θεμιστοκλή» και υλοποιήθηκε σε μαθητές του Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου Παν/μίου Πατρών και του Γυμνασίου Ρίου. Μέσα από το σχεδιασμό του παρουσιαζόμενου διδακτικού σεναρίου, επιδιώκεται η δημιουργική χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών με απώτερους στόχους την αντικατάσταση των παραδοσιακών μεθόδων διδακτικής που συνήθως χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος και την αποτελεσματικότερη και εποικοδομητικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσω της διερευνητικής – ανακαλυπτικής μεθόδου μάθησης και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Στη στοχοθεσία ανήκουν επίσης η ενίσχυση της αυτενέργειας, της ομαδικότητας, του κριτικού πνεύματος των γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων των εκπαιδευόμενων. Τέλος μέσω της παροχής διαφορετικών ειδών γνωστικών ερεθισμάτων, επιδιώκεται η σύνδεση των Αρχαίων Ελληνικών με άλλα θεωρητικά αντικείμενα του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος σπουδών και η εξοικείωση των διδασκόμενων με την παραγωγή διαφόρων ειδών κειμενικού λόγου και τη δημιουργική γραφή.

Λέξεις-Κλειδιά: Αρχαία Β Γυμνασίου, Αρχαία και Ιστορία, Θεμιστοκλής, σενάριο αρχαίων από πρωτότυπο.

Το πλαίσιο των καινοτόμων δράσεων στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με το βιβλίο του εκπαιδευτικού και προκειμένου να επιτευχθούν οι γνωστικοί στόχοι της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, ο διδάσκων ενθαρρύνεται να χρησιμοποιήσει την παρώθηση, την ενεργό συμμετοχή, την ολιστική προσέγγιση του διδακτικού αντικειμένου και την εναλλαγή και ποικιλία στη διδακτική πράξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2007). Επιπλέον έχει βρεθεί από έρευνα που εξέτασε την απροθυμία των μαθητών του Γυμνασίου να αποδεχτούν το συγκεκριμένο μάθημα (Ρίζου, 2011) ότι ένα από τα αντικίνητρα που απομακρύνουν τους μαθητές από την εκμάθηση των αρχαίων ελληνικών είναι οι «απόντες αρχαίοι Έλληνες», γιατί μέσω της επιλογής ετερόκλητων κειμένων, οι μαθητές ασχολούνται ελάχιστα με συγκεκριμένους ιστορικούς συγγραφείς και διακεκριμένες προσωπικότητες της Αρχαίας Ελλάδος. Αποθητικά λειτουργούν επίσης και η επικέντρωση στη διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών φαινομένων και ο μονότονος δασκαλοκεντρικός τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος (π.χ. ερβαρτιανή, τριμερής μέθοδος διδασκαλίας κλπ), που αντίκειται στις προαναφερθείσες οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Γιαννοπούλου, 2011).

Αποβλέποντας στην υπέρβαση των παραπάνω αντικινήτρων και έχοντας ως στόχο την ενίσχυση της θετικής εικόνας των μαθητών για το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από πρωτότυπο και την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη παροχή γνωστικών και μεταγνωστικών ερεθισμάτων (Βακαλούδη, 2003), σχεδιάστηκε το παρόν σενάριο. Η ανάπτυξη του στηρίχτηκε στην ομαδοκεντρική διδασκαλία - ομαδοσυνεργατική μέθοδο και στην προαγωγή της ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner, 1961) γιατί αποσκοπεί στην απόκτηση νέων γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (διατύπωση κανόνων, έλεγχο υποθέσεων, συλλογή πληροφοριών, κλπ.) (Αποστολοπούλου, 2012). Επίσης, αποβλέπει στην αφύπνιση των ενδιαφερόντων των μαθητών και κατά συνέπεια στην καλύτερη διαχείριση της σχολικής τάξης (Ματσαγγούρας, 2006).

Ο ρόλος του σχεδιαστή και επιβλέποντα την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου εκπαιδευτικού δεν είναι κατευθυντικός αλλά καθοδηγητικός και διευκολυντικός – συμβουλευτικός, γιατί αποτελεί μέλος της μαθησιακής κοινότητας και αποδύεται την ιδιότητα της από καθέδρας αυθεντίας, γιατί επιτρέπει στους συμμετέχοντες να επιλέξουν πλάνο εργασίας. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει την ενεργητική μάθηση, αφού αποτρέπει τους μαθητές να μαθαίνουν παθητικά και τους βοηθά στην πρόσκτηση νέας γνώσης και στην ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης συνδέοντας με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών άλλα γνωστικά αντικείμενα (Ιστορία, Γεωγραφία, Εικαστικά, Νέα Ελληνική Γλώσσα, Νεοελληνική Λογοτεχνία,), διακείμενα και καλλιτεχνικά πονήματα. Παράλληλα, αξιοποιώντας τη δημιουργική γραφή και εξασκώντας τους μαθητές στην παραγωγή διαφορετικών κειμενικών ειδών (άρθρο, βιογραφικό σημείωμα, προσχεδιασμένος προφορικός λόγος κ.λπ.) καλλιεργεί τη γόνιμη φαντασία τους και πολλαπλασιάζει την ικανότητά τους για κριτική σκέψη. Τέλος, το παιχνίδι ρόλων και οι ασκήσεις αντιλογίας συντελούν στην ανάδειξη δεξιοτήτων και κρυφών χαρισμάτων των συμμετεχόντων μαθητών.

Εκτιμώμενη διάρκεια διδακτικού σεναρίου

Τρεις (3) έως τέσσερεις (4) διδακτικές ώρες. Η κυμαινόμενη διάρκεια εξαρτάται από το αν οι μαθητές θα ανατρέξουν μόνοι τους στο διαδίκτυο προκειμένου να εντοπίσουν κάποιες από τις πηγές ή θα τους δοθούν έτοιμες από το συντονιστή εκπαιδευτικό. Επίσης, αν θα παρακολουθήσουν το ιστορικό ντοκιμαντέρ με θέμα τη ναυμαχία της Σαλαμίνας, διάρκειας 22 περίπου λεπτών στο σπίτι τους ή στο σχολείο. Στη συγκεκριμένη εφαρμογή και για λόγους οικονομίας χρόνου, επιλέχθηκε να δοθούν έτοιμες οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις και οι μαθητές να παρακολουθήσουν το ντοκιμαντέρ ως εργασία για το σπίτι.

Ένταξη του διδακτικού σεναρίου στο πρόγραμμα σπουδών Προαπαιτούμενες γνώσεις

Το διδακτικό σενάριο μπορεί να εφαρμοστεί στην ανάλογη ενότητα των Αρχαίων Ελληνικών από Πρωτότυπο της Β΄ Γυμνασίου. Σκόπιμο κρίνεται πριν την προσέγγιση του κειμένου να έχει προηγηθεί μια επαναληπτική διδακτική ώρα που θα στοχεύει στην

επαναπροσέγγιση της ιστορίας των Περσικών πολέμων που ανήκει στη διδακτέα ύλη της Α΄ Γυμνασίου, προκειμένου οι μαθητές να θυμηθούν τα γεγονότα και τους πρωταγωνιστές τους.

Είναι καλό οι προϋπάρχουσες ιστορικές γνώσεις, πριν την εφαρμογή του σεναρίου, να ελεγχθούν με κατάλληλο ερωτηματολόγιο, δομημένο με ερωτήσεις κλειστού τύπου και μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του να μετρηθούν εκ νέου με το ίδιο ή παραπλήσιο ερωτηματολόγιο, προκειμένου να καταστεί δυνατή η γνωστική αποτίμησή του. Κρίνεται επιπλέον αναγκαίο οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών και την έρευνα στο διαδίκτυο. Τέλος, και προκειμένου να τηρηθεί το ορισθέν από πριν χρονικό πλαίσιο και να επιτευχθούν στο μέγιστο οι επιδιωκόμενοι διδακτικοί στόχοι, χρειάζεται προτέρα εξοικείωση διδασκόντων και διδασκόμενων με τον χωρισμό σε ομάδες και γενικότερα με τον τρόπο λειτουργίας και υλοποίησης της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. (Ματσαγγούρας, 2000).

Γενικός σκοπός του διδακτικού σεναρίου

Μέσω του σχεδιασθέντος σεναρίου που στοχεύει στην ενίσχυση της αυτενέργειας και της ομαδικότητας των μελών της σχολικής τάξης, είναι επιθυμητό να επιτευχθεί μια διαχρονική πλοήγηση στην ελληνική κυρίως ιστορία και να διαπιστωθεί αφενός η αξία των αρχαίων ελληνικών κειμένων ως ιστορικών πηγών και αφετέρου ο τρ' οπος που αυτή επαναλαμβάνεται», μέσω της μελέτης πλήθους τεχνασμάτων που κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκαν σε διάφορες φάσεις της από Έλληνες στρατιωτικούς ηγέτες. Επιπλέον, το συγκεκριμένο απόσπασμα χρησιμοποιείται ως διαθεματικός σύνδεσμος διαφορετικών θεωρητικών αντικειμένων που διδάσκονται στην ίδια ή σε διαφορετικές τάξεις της ίδιας σχολικής βαθμίδας και ως συνειρμική ιστορική αφετηρία, που φιλοδοξεί να φέρει σε επαφή τους διδασκόμενους με διαφορετικά στο ιστορικό γίνεσθαι αλλά παρόμοια στην εξέλιξή τους γεγονότα.

Στόχοι του διδακτικού σεναρίου

1. Μαθησιακοί-Γνωστικοί

Γενικοί

- Προσέγγιση και σύγκριση διαφορετικών κειμενικών ειδών (αυτοβιογραφίας, ποίησης, ιστοριογραφίας, ρητορικής κλπ) με το ίδιο ή παραπλήσιο θεματικά περιεχόμενο.
- των νέων τεχνολογιών και ενίσχυση της κριτικής τους ικανότητας στην επιλογή έγκριτων και αξιόπιστων πηγών από το διαδίκτυο
- Σύνδεση του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών με την ιστορία, την νεοελληνική λογοτεχνία, τη νεοελληνική γλώσσα (διεπιστημονικότητα).
- Δημιουργία και αναφορά σε έναν διακειμενικό ιστό με περιεχόμενο παράλληλο με το παρατιθέμενο στο σχολικό εγχειρίδιο απόσπασμα (Καλογήρου, 2011)

- Καλλιέργεια της αναλυτικής και συνθετικής σκέψης και ικανότητας των μαθητών μέσω της πραγματοποίησης εργασιών με διαφορετική στοχοθεσία και περιεχόμενο.
- Καλλιέργεια μεταγνωστικών ικανοτήτων και γνωστικών στάσεων μέσω της ανάπτυξης στρατηγικών μεταγνωστικών συμπεριφορών (Τσιρίκος, Πονηρού, 2010 & Ματσαγούρας, 2006, *Στρατηγικές διδασκαλίας*).

Ειδικοί

- Σκιαγράφηση της προσωπικότητας του Θεμιστοκλή και έμμεση κατανόηση της σχέσης ηγέτη και αθηναϊκής δύναμης.
- Συνειδητοποίηση της σπουδαιότητας του τεχνάσματος του Θεμιστοκλή, το οποίο δεν αναφέρεται στη διδακτέα ύλη της αρχαίας Ιστορίας στην Α΄ Γυμνασίου και συσχετίσή του με παρόμοια τεχνάσματα που είχαν αίσιο τέλος και οδήγησαν σε νίκη του φαινομενικά αδύναμου αντιπάλου (Κολοκοτρώνης –Δερβενάκια, Δούρειος Ίππος κλπ).
- Εξάσκηση στη δημιουργική γραφή (δίνεται διαφορετική εκδοχή στην έκβαση των ιστοριών, δημιουργία βιογραφίας κλπ) και στα παιχνίδια ρόλων.

2. Παιδαγωγικοί –Ψυχοκινητικοί

- Απομάκρυνση από τον παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας και μετάβαση στο μαθητοκεντρικό με εφαρμογή της διερευνητικής, ανακαλυπτικής μεθόδου διδασκαλίας, (inquiry based learning), μέσω της αναζήτησης ιστορικών στοιχείων από προεπιλεγμένες ιστοσελίδες.
- Ενίσχυση της αυτενέργειας και καλλιέργεια του ομαδικού και όχι του ανταγωνιστικού μαθησιακού πνεύματος μέσα σε ένα σχολικό τμήμα.

3. Συναισθηματικοί

Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Μαλικιόση – Λοίζου, 2003) και της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman 1997), μέσω της υλοποίησης προσχεδιασμένων παιχνιδιών ρόλων και ταύτισης με ιστορικά πρόσωπα και αρχαίους έλληνες συγγραφείς που ενδέχεται να οδηγήσουν και σε βελτίωση των γνωστικών επιδόσεων των μαθητών .

Πρόκληση του θυμικού των μαθητών - κινητοποίηση του συναισθήματος, ως απόρροια της βιωματικής προσέγγισης του θέματος.

Διδακτικό σενάριο: Περιγραφή και Δυσκολίες

Αφόρμηση για τη διδασκαλία νέου γνωστικού αντικειμένου

Προκειμένου οι μαθητές να έχουν πρόσφατα στο νου τους τα γεγονότα που έχουν σχέση με τη ναυμαχία της Σαλαμίνας μπορούν:

A) να παρακολουθήσουν στο σπίτι τους ή στο σχολείο εκπαιδευτικό ντοκιμαντέρ με τίτλο «Η ναυμαχία της Σαλαμίνας» ακολουθώντας τις υπερσυνδέσεις: <http://www.youtube.com/watch?v=x4yp9MEfrCc> και <http://www.youtube.com/watch?v=xerVahosJ28>

B) Να δουν κριτικά στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.arch.uoa.gr/fileadmin/arch.uoa.gr/uploads/images/melh_dep/papers/pavlo_poulos_salamina.pdf εικαστικά έργα διαφόρων τεχνοτροπιών που σχετίζονται με τη Ναυμαχία της Σαλαμίνας και να εξοικειωθούν με τους πρωταγωνιστές της ιστορίας που αναγράφονται στα συγκεκριμένα έργα ανατρέχοντας στο διαδίκτυο και συλλέγοντας για αυτούς τις ανάλογες πληροφορίες.

1^η διδακτική ώρα

Αρχικά διανέμεται ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου προσαρμοσμένο στο γνωστικό επίπεδο του τμήματος που εφαρμόζεται το σενάριο μέσω του οποίου ο καθηγητής διερευνά το προϋπάρχον γνωστικοϊστορικό υπόβαθρο των εκπαιδευομένων. Στη συνέχεια ο καθηγητής χωρίζει τυχαία τους μαθητές του σε 5 ομάδες εργασίας των 5 ατόμων με βάση τα σχεδιασθέντα φύλλα εργασίας, από τα οποία η κάθε ομάδα παίρνει το όνομά της που έχει σχέση με το περιεχόμενο των φύλλων. Οι ομάδες είναι ανομοιογενείς ως προς τη σύνθεσή τους και η τυχαιότητα εξασφαλίζεται με αλφαβητική κατανομή ή με χωρισμό μέσω επιλογής χρωμάτων κλπ. Αφού ανατεθούν οι ρόλοι μέσα στην ομάδα ανάλογα με τις δεξιότητες και τις επιθυμίες των μελών της, (συντονιστής, γραμματέας, χειριστής ηλεκτρονικού υπολογιστή, κλπ), οι μαθητές διαβάζουν το παρατιθέμενο στο σχολικό εγχειρίδιο κείμενο και με τη βοήθεια του συντονιστή εκπαιδευτικού το προσεγγίζουν και το επεξεργάζονται γλωσσικά και νοηματικά. Στη συνέχεια διανέμονται τα φύλλα εργασίας, η κάθε ομάδα διαβάζει το δικό της και δίνονται οι απαραίτητες διευκρινίσεις, όπου κρίνει ο διδάσκων ότι είναι αναγκαίο.

2^η διδακτική ώρα

Στη δεύτερη διδακτική ώρα οι μαθητές ασχολούνται με την προσέγγιση των φύλλων εργασίας και προσπαθούν να τα υλοποιήσουν. Σε περίπτωση που δεν υπάρχει αρκετός χρόνος, ο συντονιστής εκπαιδευτικός κρίνοντας και από το γνωστικό επίπεδο της κάθε ομάδας μπορεί να επιλέξει κάποιες από τις προτεινόμενες σε κάθε φύλλο εργασίας δραστηριότητες ή να τις τροποποιήσει κατάλληλα. Οι εκπαιδευόμενοι επισκέπτονται το διαδίκτυο, παράγουν γραπτό κειμενικό λόγο, σχεδιάζουν τα παιχνίδια ρόλων, ανατρέχουν σε χάρτες και σε ιστορικές πηγές. Ανάλογα, και αν το επιτρέπει ο διδακτικός προγραμματισμός του συγκεκριμένου μαθήματος, μπορεί η παραπάνω διαδικασία να παραταθεί για μία ακόμα διδακτική ώρα.

3^η διδακτική ώρα

Οι ομάδες των μαθητών παρουσιάζουν στην ολομέλεια της τάξης τις εργασίες τους και οι υπόλοιπες ομάδες σχολιάζουν τα θετικά και αρνητικά σημεία των επιμέρους παρουσιάσεων, αποτιμώντας με τον τρόπο αυτό και τον απόηχο του κάθε φύλλου εργασίας. Ο εκπαιδευτικός ρωτά την κάθε ομάδα για τις εντυπώσεις της από την υλοποίηση του σεναρίου και συζητά τις τυχόν δυσκολίες που οι εκπαιδευόμενοι συνάντησαν.

Δυσκολίες που εντοπίστηκαν κατά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου

Το παρόν σενάριο εφαρμόστηκε σε μία ομάδα 25 μαθητών που σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία είναι συνήθως ο αριθμός των μαθητών ενός συνηθισμένου σχολικού τμήματος. Ένας εκπαιδευτικός είναι δύσκολο να συντονίσει και τις πέντε ομάδες, που σημειωτέον εργάζονται με διαφορετικού περιεχομένου και απαιτήσεων φύλλα εργασίας. Καλό θα ήταν να παρίσταται και δεύτερος εκπαιδευτικός της ίδιας ειδικότητας, καθώς και ο καθηγητής της Πληροφορικής προκειμένου να επιλύει τα τεχνικά θέματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια εφαρμογής του σεναρίου.

Επειδή από την υλοποίηση του τρόπου αξιολόγησης που περιγράφεται στην τρίτη ώρα διδασκαλίας δημιουργήθηκαν εντάσεις μεταξύ των ομάδων, η τελική αξιολόγηση μπορεί να γίνει με την εκ νέου συμπλήρωση του αρχικού διανεμηθέντος ερωτηματολογίου που δεν θα έχει διορθωθεί ή ενός νέου ερωτηματολογίου, προκειμένου μέσω της αυτοδιόρθωσης ή της ετεροδιόρθωσης να ελεγχθούν οι προσκτηθείσες ιστορικές γνώσεις και το ποσοστό της αφομοίωσής τους. Επίσης, μπορεί να σχεδιαστεί ερωτηματολόγιο διαφορετικού περιεχομένου, ανάλογα με τη σκοποθεσία και τους προσδοκώμενους από το διδάσκοντα στόχους.

Κριτική αποτίμηση

Το παρόν σενάριο είναι πλούσιο σε δραστηριότητες, κάποιες από τις οποίες ίσως να θεωρηθούν δύσκολες από μέτριους και «αδύναμους» μαθητές. Όμως, παρά τις δυσκολίες που εντοπίστηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου, η εφαρμογή του θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επιτυχής, αφού σύμφωνα με τον συντονιστή εκπαιδευτικό ενεργοποίησε το σύνολο των μελών της σχολικής τάξης, κάτι που σπάνια συμβαίνει σε ένα συμβατικό μάθημα. Οι αδιάφοροι κυρίως μαθητές συμπαρασύρθηκαν από τη διαδικασία και μέσα στη μεγάλη ποικιλία των δραστηριοτήτων εντόπισαν κάποιες που ήταν αντιπροσωπευτικές για τις κλίσεις και το χαρακτήρα τους και τις εκτέλεσαν με επιτυχία. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι ορισμένοι μαθητές που συμμετείχαν στην ομάδα που λειτούργησε με αντιπαράθεση επιχειρημάτων διατύπωσαν την άποψη ότι θα τους άρεσε να ακολουθήσουν συναφή επαγγέλματα, ενώ παράλληλα μέσω των παιχνιδιών ρόλων ήρθαν στην επιφάνεια άγνωστες υποκριτικές δυνατότητες. Τέλος, από τις συζητήσεις που ακολούθησαν την υλοποίηση του σεναρίου, διαπιστώθηκε ότι η χρήση των ΤΠΕ έκανε το μάθημα ελκυστικότερο και το περιεχόμενό του πιο εύληπτο και λειτούργησε ως γέφυρα προσέγγισης μεταξύ ενός παραδοσιακού μαθήματος και της νέας τεχνολογίας.

Βέβαια η προσέγγιση κάθε διδακτικής ενότητας είναι αδύνατο να πραγματοποιηθεί με παρόμοιο τρόπο, λόγω της έλλειψης χρόνου και της πίεσης της διδακτέας ύλης. Καλό όμως θα ήταν κάθε διδάσκων να κάνει την προσπάθειά του, ώστε να δίνει έστω και σποραδικά, μέσω σύγχρονων και καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, αυτό το διαφορετικό που οι μαθητές το έχουν μεγάλη ανάγκη.

Βιβλιογραφία

- Bruner, J.S. (1961), *The act of discovery*. Διαθέσιμο on <https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2015/01/the-act-of-discovery-bruner1.pdf> προσπελάστηκε 01/06.
- Goleman, G. (2011) . *Η συναισθηματική νοημοσύνη* Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Αποστολοπούλου , Δ., (2012): *Οι Θεωρίες Μάθησης και η Ενσωμάτωσή τους στο Εκπαιδευτικό Λογισμικό* (Διαθέσιμο on [nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5309/3/Nimertis_Apostolopoulou\(math\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5309/3/Nimertis_Apostolopoulou(math).pdf), προσπελάστηκε στις 01/12/2015).
- Βακαλούδη, Α. (2003). *Διδάσκοντας και Μαθαίνοντας με τις νέες τεχνολογίες - Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Γιαννοπούλου, Α., (2011), Διδασκαλία μαθηματικών εννοιών με χρήση εργαλείων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, (Διπλωματική εργασία), (Διαθέσιμο on <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/4810>, προσπελάστηκε στις 01/12/2015).
- Καλογήρου, Τ. (2011) *Στον ιστό των κειμένων: η αξιοποίησή της διακειμενικότητας και η διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας* (Διαθέσιμο on http://www.pi.ac.cy/synedriodidaktikislogotexnias2011/files/omilies/omilia_kalorigiour.pdf προσπελάστηκε στις 01/12/2015).
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2003). *Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. Ψυχολογία*. 10, 2 & 3, 295-309.
- Ματσαγγούρας, Η., (2006). «*Η σχολική τάξη*» *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η., (2008). *Ομαδοσυνεργατική συνεργασία και μάθηση*, Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2007), Βιβλίο εκπαιδευτικού, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- Ρίζου Φ., (2011). Θέλεις να μάθεις Αρχαία Ελληνικά; : διερευνώντας τα μαθητικά κίνητρα για την εκμάθηση των Αρχαίων Ελληνικών στο γυμνάσιο, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, (Διαθέσιμο on <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/7042/7071>, προσπελάστηκε στις 01/12/2015)
- Τσιρίκος Γ., Πονηρού Π., (2010). Οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών στα Αναλυτικά Προγράμματα και οι διδακτικές προσεγγίσεις της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματική και Τεχνολογική εκπαίδευση», *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*, (http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Tsirikos_Ponirou.pdf . Προσπελάστηκε 20/11/2015).

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**1^η ΟΜΑΔΑ ΙΣΤΟΡΙΟΓΡΑΦΩΝ****ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**Δ.Ε.2^η «Το τέχνασμα του Θεμιστοκλή»

Τμήμα: Β2 Ημερομηνία Ονοματεπώνυμο μελών ομάδας

Να αξιοποιήσετε το απόσπασμα της Ενότητας 2 & τα παράλληλα κείμενα, για να καταγράψετε το γεγονός σε ένα βιβλίο Ιστορίας. Αρχικά, να εντοπίσετε στο κείμενο τις καθαρά ιστορικές πληροφορίες, όπως τα πρόσωπα, τον τόπο, τον χρόνο & να τις διαχωρίσετε από εκείνες που δεν συνηθίζεται να συμπεριλαμβάνονται σε τέτοιου είδους εγχειρίδια, όπως οι λεπτομέρειες της αφήγησης & τα συναισθήματα των προσώπων.

Τέλος, να δώσετε στην παράγραφο έναν περιεκτικό πλαγιότιτλο:

Τόπος:

Χρόνος:

Πρόσωπα:.....

Ονομαστική αναφορά γεγονότων: α.

β.

γ.....

δ.

Ιστορική αφήγηση: Όταν ο Περσικός στόλος έφθασε στο Φάληρο το 480 π.Χ.
.....

2. Ένας από τους διακεκριμένους ιστοριογράφους της αρχαιότητας ήταν και ο Πλούταρχος. Φαντάσου ότι είσαι ο Πλούταρχος και καλείσαι:

Α) Να συντάξεις το βιογραφικό σου σημείωμα, το οποίο μπορεί να έχει την ακόλουθη δομή:

Προσωπικά στοιχεία:.....

Σπουδές:.....

Συγγραφική δράση:.....

Για την εργασία μπορείς να αντλήσεις υλικό από το διαδίκτυο για τον Πλούταρχο στην υπερ-σύνδεση:

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CE%BB%CE%BF%CF%8D%CF%84%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%BF%CF%82>

B) Να εξηγήσεις σε μία παράγραφο που θα αναπτυχθεί με τη μέθοδο της αιτιολόγησης ή της σύγκρισης – αντίθεσης γιατί επέλεξες να παρουσιάσεις σε βίους παράλληλους το Θεμιστοκλή και το Ρωμαίο Κάμιλλο ανατρέχοντας στον ακόλουθο υπερσύνδεσμο

<http://www.greek-language.gr/greekLang/portal/blog/archive/2006/07/25/219.html>

2^η ΟΜΑΔΑ ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΩΝ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Δ.Ε.2^η «Το τέχνασμα του Θεμιστοκλή

Τμήμα: Β2 Ημερομηνία Ονοματεπώνυμο μελών ομάδας

A) Αφού μελετήσετε την παρακάτω πηγή από τα Ηθικά του Πλούταρχου που αναφέρεται σε ένα περιστατικό που διαμείφθηκε στις Θερμοπύλες με πρωταγωνιστή Σπαρτιάτη βασιλιά Λεωνίδα να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις:

«Λεωνίδας ὁ Λακεδαιμόνιος, ὅτε συστρατιώτης τις εἶπε «πάρεισιν ἐγγύς ἡμῶν οἱ πολέμιοι», ἔφη «οὐκοῦν καὶ ἡμεῖς αὐτῶν ἐγγύς». Ἄλλου δὲ εἰπόντος «ἀπὸ τῶν οἰστευμάτων τῶν βαρβάρων οὐδέ τὸν ἥλιον ἰδεῖν ἔστιν», ἔφη «οὐκοῦν χάριεν, εἰ ὑπὸ σκιάν αὐτοῖς μαχοῦμεθα» (*Γλωσσική εξομάλυνση*: πάρεισιν = εἶναι κοντά, πλησιάζουν, οὐκοῦν = και λοιπόν, τῶν οἰστευμα = το τόξευμα ἔστιν ἰδεῖν = μπορεί να δει κανείς, χάριεν = ευχάριστα, ωραία μαχουμαι (μάχομαι)= πολεμώ)

1. Ποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του Λεωνίδα εντοπίζετε στο παραπάνω απόσπασμα & ποιος ο ρόλος τους;

B. Με αφορμή το βιογραφικό σημείωμα για το Θεμιστοκλή που έχει αναρτηθεί στον υπερσύνδεσμο <http://www.evprattein.gr/index.php/2011-06-16-12-17-59/164-2011-08-23-13-27> και λαμβάνοντας υπόψη σας το κείμενο του Πλούταρχου για το Λεωνίδα που μελετήσατε, να γράψετε ένα άρθρο για την εφημερίδα του σχολείου σας με θέμα:

«Ο ρόλος του ηγέτη σε κρίσιμες καταστάσεις» (σύνδεση με νεοελληνική γλώσσα)

Γ) Ένας Πέρσης στρατιώτης δίνει συνέντευξη σε ένα δημοσιογράφο της εποχής του για όσα έζησε & ένωσε στη ναυμαχία της Σαλαμίνας. (Προσχεδιασμένος προφορικός λόγος- σύνδεση με νεοελληνική γλώσσα).

Δ) Αφού διαβάσεις το ψευδοϊστορικό ποίημα του Κ Καβάφη «Η Σατραπεία» http://latistor.blogspot.com/2010/10/blog-post_28.html#ixzz3saGRXPLd που είναι εμπνευσμένο από την τακτική κάποιων διακεκριμένων αρχαίων Ελλήνων να καταφεύγουν στην αυλή των Περσών, εντόπισε κοινά στοιχεία του φανταστικού αυτού προσώπου που απευθύνεται ο ποιητής με την ιστορία και το τέλος του Θεμιστοκλή <http://karamatskos.blogspot.gr/2012/04/blog-post.html> (σύνδεση με νεοελληνική λογοτεχνία).

3^η ΟΜΑΔΑ ΘΕΑΤΡΟΛΟΓΩΝ- ΛΟΓΟΤΕΧΝΩΝ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Δ.Ε.2^η «Το τέχνασμα του Θεμιστοκλή»
Τμήμα: Β2 Ημερομηνία Ονοματεπώνυμο μελών ομάδας

Όλη η ομάδα συνεργάζεται για την καταγραφή του σεναρίου & αποφασίζει για τη διανομή των ρόλων και την θεατροποίηση προτεινόμενων δραστηριοτήτων.

1^η Δραστηριότητα → 1^ο Παιχνίδι ρόλων: Ο Σίκιννος παρουσιάζεται στον Ξέρξη, συστήνεται και εκτελεί το σχέδιο του Θεμιστοκλή.

2^η Δραστηριότητα → 2^ο Παιχνίδι ρόλων: Φαντάσου ότι είσαι ο Ξέρξης. Να προετοιμάσεις την ομιλία που θα απευθύνεις στους αυλικούς σου μετά την ήττα στη Σαλαμίνα. Στο λόγο σου θα διαγράφονται οι σκέψεις και τα συναισθήματά σου από την αναμέτρηση και το αποτέλεσμα της. (Προσχεδιασμένος προφορικός λόγος- σύνδεση με νεοελληνική γλώσσα)

3^η Δραστηριότητα → Ανακαλύπτω την Αρτεμισία: Αν ανατρέξεις στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.mixanitouxronou.gr/artemisia-i-gineka-navarchos-pou-tolmise-na-antimilisi-ston-xerxi-prin-ti-navmachia-tis-salaminas-ke-dikeothike/> θα βρεις αποσπάσματα από τον Ηρόδοτο που αναφέρονται στις συμβουλές που η βασίλισσα της Αλικαρνασσού έδωσε πριν και μετά τη ναυμαχία της Σαλαμίνας στον Πέρση βασιλιά Ξέρξη. Προσπάθησε να τα δραματοποιήσεις και να τα παρουσιάσεις στην ολομέλεια της τάξης με τη μέθοδο του debate μεταξύ Αρτεμισίας και Ξέρξη.

4^Η ΟΜΑΔΑ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Δ.Ε.2^η «Το τέχνασμα του Θεμιστοκλή»
Τμήμα: Β2 Ημερομηνία: Ονοματεπώνυμο μελών ομάδας:

Αφού μελετήσετε αρχικά το ηλεκτρονικό άρθρο με θέμα τη Μάχη των Θερμοπυλών https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9C%CE%AC%CF%87%CE%B7_%CF%84%CF%89%CE%BD_%CE%98%CE%B5%CF%81%CE%BC%CE%BF%CF%80%CF%85%CE%BB%CF%8E%CE%BD, στη συνέχεια να υλοποιήσετε τις προτεινόμενες δραστηριότητες:

1^η Δραστηριότητα: Αφού μεταβείτε στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://users.sch.gr/ipap/El-linikos%20Politismos/maxes/thermopyles3.html> να μελετήσετε από την Ιστορία του Ηροδότου και το Βιβλίο Ζ' (Πολύμνια), τα κεφάλαια §201, §204 και §225 και να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις:

A): Ποιο τέχνασμα χρησιμοποίησε στη μάχη των Θερμοπυλών ο Λεωνίδας;

B): Να συγκρίνετε το τέχνασμα αυτό του Λεωνίδα με το τέχνασμα του Θεμιστοκλή στη ναυμαχία της Σαλαμίνας, σε μια παράγραφο που θα αναπτύξετε αξιοποιώντας τη μέθοδο σύγκρισης – αντίθεσης που διδαχθήκατε στην πρώτη ενότητα της νεοελληνικής γλώσσας (σύνδεση με νεοελληνική γλώσσα).

2^η Δραστηριότητα: Να συγκρίνετε τους δύο στρατιωτικούς ηγέτες της αρχαίας και της νεότερης ιστορίας, το Λεωνίδα και τον Κολοκοτρώνη (αξιοποιώντας τη μέθοδο της ανάπτυξης παραγράφου με σύγκριση που διδαχθήκατε στη Ν.Ε. Γλώσσα) ως προς τα ιδανικά τους, τον πατριωτισμό τους, τη διορατικότητά τους,, το στρατηγικό τους σχεδιασμό, την επιρροή που είχαν στο λαό και τη συμβολή τους γενικότερα στην Ελληνική Ιστορία. Για να πραγματοποιήσετε τη σύγκριση μπορείτε να ανατρέξετε στο άρθρο της εφημερίδας Βήμα (2003) με τίτλο η μάχη στα Δερβενάκια <http://www.tovima.gr/relatedarticles/article/?aid=149584> ή στην Ιστορία του Ελληνικού Έθνους τόμος 7^{ος}σελ. 91-92, εκδόσεις Νίκας Α.Ε., Αθήνα, 1977

3^η Δραστηριότητα: Δώστε ένα διαφορετικό τέλος σε μία από τις προαναφερθείσες μάχες υποθέτοντας ότι οι προτάσεις των πρωταγωνιστών τους δεν είχαν εισακουστεί. Τι θα είχε χαθεί;

5^η ΟΜΑΔΑ ΓΕΩΓΡΑΦΩΝ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Δ.Ε.2^η «Το τέχνασμα του Θεμιστοκλή
Τμήμα:Β2 Ημερομηνία Ονοματεπώνυμο μελών ομάδας

1) Στην πρώτη περίοδο του αποσπάσματος του Πλούταρχου που υπάρχει στο σχολικό εγχειρίδιο αναφέρεται : «Ἄλλ' ἐπεὶ τῶν πολεμίων ὁ στόλος τῇ Ἀττικῇ κατὰ τὸ Φαληρικόν προσφερόμενος τοὺς πέριξ ἀπέκρυσεν αἰγιαλοὺς, πάλιν ἐπάπταινον οἱ Πελοποννήσιοι πρὸς τὸν Ἴσθμόν».

Εντοπίστε χάρτες, προκειμένου να μας ταξιδέψετε στα μέρη που αναγράφονται: («Φαληρικόν, Ἴσθμός) και δικαιολογήστε την προτίμηση των Πελοποννησίων και την επιμονή του Θεμιστοκλή ως προς την επιλογή του τόπου..

2) Στους χάρτες που ακολουθούν απεικονίζονται τα μέρη που διεξήχθησαν η μάχη των Θερμοπυλών και η ναυμαχία της Σαλαμίνας. Μπορείτε να παρουσιάσετε στους συμμαθητές σας τα πλεονεκτήματα που είχε το καθένα από αυτά τα μέρη για τον ελληνικό στρατό και στόλο. <http://www.sansimera.gr/articles/837>,



3) Ἦν δὲ τῷ μὲν γένει Πέρσης ὁ Σίκιννος, αἰχμάλωτος,

Να βρείτε από το διαδίκτυο έναν σύγχρονο με τα γεγονότα χάρτη της Περσίας και να ονομάσετε ποιας εθνικότητας μπορεί να ήταν ο Σίκιννος, απ αριθμώντας τα έθνη που συγκροτούσαν την Περσική αυτοκρατορία. Στην καταγραφή του μωσαϊκού της Περσικής Αυτοκρατορίας θα σε βοηθήσει το άρθρο που έχει αναρτηθεί στο υπερσύνδεσμο http://gym-platan.chan.sch.gr/pw/persianwars/sal2/text_salamina. που αναφέρεται στη γεωγραφική προέλευση των περσικών πλοίων.

4) Παράλληλα με τα γεγονότα της Σαλαμίνας διαδραματίστηκαν και άλλα πολεμικά γεγονότα στην Ψυττάλεια. Εντόπισε γεωγραφικά το νησί και βρες τι συνέβη εκεί.

5) «Χαρτογράφησε» τις βιογραφίες του Πλουτάρχου και του Θεμιστοκλή ανατρέχοντας στα μέρη που σηματοδότησαν τη ζωή τους.

**Ταξίδι στο χρόνο: Οι Φίλιπποι κατά την Ελληνιστική και Ρωμαϊκή περίοδο
Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της Ιστορίας στην Α΄ Λυκείου.**

Σαμαρά Δέσποινα

Εκπαιδευτικός Π.Ε02, M.Sc. «Διοίκηση πολιτισμικών μονάδων»
samaradesp@googlemail.com

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα μουσειακής αγωγής αφορά τη διδασκαλία της Ιστορίας στην Α΄ Λυκείου. Στην εισαγωγή παρουσιάζονται οι στόχοι και οι μέθοδοι που ακολουθούνται. Στο θεωρητικό πλαίσιο προβάλλεται ο νέος ρόλος του μουσείου και η σημασία της μάθησης μέσα σε αυτό. Το πρόγραμμα δομείται σε τρία μέρη: τις δραστηριότητες με χρήση των Τ.Π.Ε στο σχολείο πριν την επίσκεψη στο μουσείο των Φιλίππων, την επίσκεψη στον πολιτιστικό οργανισμό και τις δραστηριότητες στην τάξη μετά την επίσκεψη. Μέσα στο μουσείο οι μαθητές συμμετέχουν ενεργητικά συμπληρώνοντας διαφοροποιημένα φύλλα εργασίας και συμβάλλουν στη δημιουργία νοήματος με τη βοήθεια των εκθεμάτων, της βιωματικής εμπειρίας και των επεξηγηματικών μέσων. Το μουσείο είναι ιδανικός χώρος μάθησης γιατί συνδυάζει τη θεωρητική μάθηση με την τεκμηρίωση που προσφέρουν τα εκθέματα και προσφέρει ταυτόχρονα υψηλής στάθμης ψυχαγωγία. Η διδακτική αυτή πρόταση βοηθάει στο να ανακαλύψει ο μαθητής τον εαυτό του, να προσεγγίσει ολιστικά τον κόσμο μέσα από πολύπλευρες εμπειρίες, να εκφράσει τα συναισθήματα του και να συνεργαστεί αποτελεσματικά με τους συμμαθητές του.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικό πρόγραμμα, Τ.Π.Ε., μάθηση, πολύπλευρες εμπειρίες, ολιστική προσέγγιση

Εισαγωγή

Ο σκοπός αυτού του προγράμματος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τον τρόπο ζωής της Ελληνιστικής και Ρωμαϊκής περιόδου στην περιοχή των Φιλίππων μέσα από αντικείμενα της καθημερινής ζωής και έργα τέχνης.

Οι γνωστικοί στόχοι της διδακτικής αυτής πρότασης είναι οι εξής: i) να μάθουν οι μαθητές να παρατηρούν τα αντικείμενα, να αντλούν με κριτικό τρόπο πληροφορίες αλλά και να τις ερμηνεύουν ii) να γνωρίσουν πτυχές της Ελληνιστικής και Ρωμαϊκής ιστορίας και τέχνης μέσα από διαφορετικές πηγές και να συνδέσουν το παρελθόν με το σήμερα iii) να κατανοήσουν ότι μέσα από τα εκθέματα αποτυπώνεται η ιστορική, πολιτισμική και τεχνολογική εξέλιξη του ανθρώπου iv) να εντοπίσουν στοιχεία της καθημερινής ζωής του παρελθόντος που μπορούν να συμβάλλουν στην προστασία του περιβάλλοντος σήμερα. Οι συναισθηματικοί-ψυχοκοινωνικοί στόχοι είναι: i) να εξελιχθεί η επίσκεψη των παιδιών σε απόλαυση, να βιώσουν, να συγκινηθούν και να αγαπήσουν το χώρο (Hooper-Greenhill, 1998) ii) να καλλιεργηθεί η αισθητική εμπειρία και η ανάπτυξη δεξιοτήτων iii) να μεγιστοποιηθεί η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση

και η αυτοπραγμάτωση (Kolesnik, 1992) iii) να εργαστούν οι μαθητές ομαδικά και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους iv) να επιτευχθεί η δημιουργική έκφραση των παιδιών μέσα από τα εικαστικά εργαστήρια.

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται είναι: i) η διερευνητική μέθοδος που βασίζεται στην αναζήτηση υλικού (στο διαδίκτυο και σε βιβλιοθήκες), στην παρατήρηση στη μελέτη των μουσειακών αντικειμένων και συμπλήρωση των φύλλων εργασίας ii) η διαλογική μέθοδος iii) η μέθοδος των ερωταποκρίσεων για να δομηθεί ένα νόημα για τα εξεταζόμενα αντικείμενα και για να ανακαλύψουν μόνοι τους οι μαθητές τις πληροφορίες που προσφέρουν τα εκθέματα αναπτύσσοντας συνδυαστική και κριτική σκέψη. Οι ερωτήσεις διατυπώνονται με δύο τρόπους: α.) παρατηρώντας τα αντικείμενα (έτσι οξύνεται η παρατηρητικότητα των μαθητών και η οπτική τους αντίληψη) β.) τοποθετώντας τα μέσα στο κοινωνικό, ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο που τα δημιούργησε (Χαλκιά, 2002, 304) iv) η βιωματική μέθοδος v) η ομαδοσυνεργατική μέθοδος για μεγιστοποίηση της αλληλεπίδρασης.

Το θεωρητικό πλαίσιο

Ο νέος ρόλος του μουσείου

Τις τελευταίες δεκαετίες η μάθηση αντιμετωπίζεται ως μία ενεργή αλληλεπίδραση του μαθητευόμενου με το περιβάλλον και οι εμπειρίες που αποκτούνται μέσα από αυτή αποτελούν το κύριο χαρακτηριστικό της (Falk & Dierking, 1992). Τα μουσεία λειτουργούν ως ερμηνευτικά πλαίσια που παράγουν ερμηνείες για τα αντικείμενα, καθώς δε μεταβιβάζουν απλά πληροφορίες, αλλά προσφέρουν μοντέλα κατανόησης του κόσμου (Γκαζή, 2003). Η μουσειακή αγωγή αφυπνίζει το ενδιαφέρον του επισκέπτη και δημιουργεί εναύσματα για προσωπική δημιουργία καθώς η δύναμη της φαντασίας ανατροφοδοτείται από την εκφραστική δύναμη του παρελθόντος προς νέες συλλήψεις (Βαϊνά, 1997, 155). Οι εκθέσεις μετασχηματίζουν τα ενδιαφέροντα, τις θέσεις και τις αξίες των επισκεπτών μέσω μίας έντονης συναισθηματικής εμπειρίας κατά την αποκωδικοποίηση των εκτιθέμενων αντικειμένων (Lord & Lord, 2002, 17-18). Η προσφορά λοιπόν του μουσείου στην επιμόρφωση του πολίτη βασίζεται στη μοναδική δυνατότητα του να παρουσιάζει τη βιωμένη πραγματικότητα του πολιτισμικού γίνεσθαι (Χρυσουλάκη, 1994). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα επιδιώκουν την ιστορική ερμηνεία των υλικών καταλοίπων και παρέχουν στους μαθητές ένα περιβάλλον για να εξερευνήσουν, να υποθέσουν, να σκεφτούν και να μιλήσουν για το παρελθόν, όπως οι ίδιοι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα κατάλοιπα αυτά ή μπορούν να τα αντιληφθούν (Νάκου, 2006α, 304). Η σχέση σχολείου και μουσείου διαπνέεται από την αντίθεση ανάμεσα στη μαζική εκπαίδευση που παρέχεται στα σχολεία και στην ατομική συνάντηση-αντιπαράθεση με τα έργα (Ζαφειράκου, 2000, 128). Η συνεργασία του μουσείου και του σχολείου προσφέρει επομένως πολλές ευκαιρίες για την ολιστική καλλιέργεια των μαθητών (Κακούρου-Χρόνη, 2005, 34) καθώς εξασφαλίζει κίνητρα για ενεργό μάθηση και επιτυγχάνει το «άνοιγμα» και την επικοινωνία του σχολείου με τον κόσμο.

Η μάθηση μέσα στο μουσείο:

Σε αντίθεση με τα σχολεία, τα μουσεία είναι «ανοικτοί» κοινωνικοί χώροι μέσα σε πλαίσιο κοινωνικού διαλόγου και ψυχαγωγίας που δίνουν τη δυνατότητα εμπλουτισμού των σχολικών εκπαιδευτικών μεθόδων παρέχοντας στους επισκέπτες αίσθηση αμεσότητας και εγγύτητας και ευνοώντας πολύπλευρες, βιωματικές και διαθεματικές διαδρομές προς την κατάκτηση της γνώσης (Νάκου, 2006b). Είναι ένας εξαιρετικά πλούσιος χώρος για μάθηση μέσω αυθεντικών αντικειμένων, γιατί διαμορφώνει κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια και καινούργιες διανοητικές προκλήσεις για μάθηση και εμπλοκή με το άγνωστο (Οικονόμου, 2003, 86-88). Τα μουσεία προσφέρουν όχι μόνο εμπειρίες αλλά και κίνητρα για μάθηση αυξάνοντας το ενδιαφέρον και την περιέργεια και καλλιεργούν δεξιότητες παρατήρησης, σύγκρισης και ερμηνείας (Δάλκος, 2002, 169). Μέσω της επαφής με τα αντικείμενα καλλιεργούνται δεξιότητες οπτικής αντίληψης που διευκολύνουν τον επισκέπτη να παρατηρήσει, να καταλάβει και να κρίνει αυτό που βλέπει και να εκμαιεύσει ιδέες και πληροφορίες από μη λεκτικές πηγές (Durbin et al, 1996, 18). Η εκπαίδευση του βλέμματος μαθαίνει τα παιδιά να χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους, να κοιτάζουν για να βλέπουν, να ακούν για να συναισθάνονται, να αγγίζουν για να καταλαβαίνουν (Χρυσουλάκη, 1997, 14). Το κονστрукτιβιστικό μουσείο συνδέεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους μάθησης που απευθύνονται σε όσο το δυνατό περισσότερες αισθήσεις προσφέροντας ποικιλία ευκαιριών για συμμετοχή αλλά και διαφορετικούς τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών (Οικονόμου, 2003, 89). Προτείνεται δηλαδή μία διαδικασία μάθησης, όπου το ίδιο το άτομο είναι ο ερμηνευτής (Hooper-Greenhill, 1999). Οι προηγούμενες εμπειρίες, γνώσεις και αξίες του επισκέπτη επηρεάζουν την ερμηνεία που δίνει πολλά και διαφορετικά μηνύματα, τα οποία δομούνται ξανά και ξανά σε μία κατάσταση διαρκούς κίνησης (Οικονόμου, 2003, 82). Επειδή τα τεκμήρια αποτελούν το θεμέλιο της Ιστορίας, οι σχέσεις μεταξύ αφηρημένων ιδεών, γεγονότων, αντικειμένων και τεκμηρίων συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ιστορικής κατανόησης μέσα στο μουσείο, ίσως καλύτερα από οπουδήποτε αλλού (Husbands, 2004, 46, 113). Τα αυθεντικά αντικείμενα αποτελούν ανεξάντλητη πηγή πληροφοριών και παρέχουν την αφετηρία για την κατανόηση αφηρημένων εννοιών, όπως ο χρόνος, η αλλαγή, η αυθεντικότητα, η σχέση αίτιου και αποτελέσματος (Τσιτούρη, 2002, 24). Η αφήγηση ιστοριών μέσα στο μουσείο βελτιώνει την προφορική ευχέρεια των μαθητών με διασκεδαστικό τρόπο, ενεργοποιεί την οπτικοποίηση, καλλιεργεί τη φαντασία, βαθιάει τη σκέψη και νοηματοδοτεί τις εμπειρίες των μαθητών (Maddern, 1994, 6-7, 28). Οι αφηγήσεις αυτές όχι μόνο εξηγούν τα εκθέματα των συλλογών σε σχέση με τους ανθρώπους και την κοινωνία των δημιουργών τους αλλά και σε σχέση με τους ανθρώπους και την κοινωνία του σήμερα (Owen, 1996, 202). Η περιδιάβαση του μαθητή στο μουσείο και η οπτική και απτική επαφή με τα εκθέματα μπορεί να τον βοηθήσει να ανακαλύψει τον εαυτό του, να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα του, να κινηθεί με εμπιστοσύνη σε πολλούς και διαφορετικούς χώρους, καθώς η γνώση περνάει μέσα από την προσωπικότητα του, από τον προσωπικό του κόσμο (Κακούρου-Χρόνη, 2005, 39). Η μάθηση μέσα στο μουσείο επειδή αναπτύσσει το γνωστικό, τον κινητικό και τον συναισθηματικό τομέα εμπλέκει ολόκληρη την προσωπικότητα του ατόμου και είναι ολιστική (Καλεσοπούλου, 2002). Καθίσταται λοιπόν

ένας χώρος, όπου μπορούν πολλά είδη νοημοσύνης να τροφοδοτηθούν (Davis & Gardner, 1999) συμπληρώνοντας την τυπική εκπαίδευση και δοκιμάζοντας διαφορετικούς τύπους αλληλεπίδρασης.

Παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος

Α΄ Φάση: Προετοιμασία στο σχολείο:

Έχει επιλεγεί η Α΄ Λυκείου, επειδή διδάσκεται στην τάξη αυτή η Ελληνιστική και η Ρωμαϊκή Ιστορία. Υπάρχει σύνδεση με τις σελίδες 143-151 και 178-181 του σχολικού βιβλίου. Έχουν προηγηθεί ανιχνευτικές επισκέψεις στο χώρο του μουσείου και στον αρχαιολογικό χώρο αλλά και επιμόρφωση περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο ΚΠΕ Φιλίππων. Δυστυχώς δεν υπάρχει μουσειοπαιδαγωγός στο μουσείο των Φιλίππων και δεν διεξάγονται εκπαιδευτικά προγράμματα οργανωμένα από το μουσείο. Στην αρχή του εκπαιδευτικού έτους διερευνώνται με ερωτηματολόγιο οι μουσειακές εμπειρίες των μαθητών (προκαταρκτική αξιολόγηση). Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας (γνωστικό επίπεδο μαθητών, προηγούμενες εμπειρίες σε μουσεία, σχέσεις της σχολικής τάξης). Επίσης σημαντική παράμετρος επιτυχίας είναι η σύνδεση της επίσκεψης με το αναλυτικό πρόγραμμα της τάξης και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις δυνατότητες του χώρου (Χορταρέα, 2002, 179 ; Φράγκος, 1999).

Στο εργαστήριο πληροφορικής (3-4 ώρες): πρώτα γίνεται συζήτηση για τα εξής: πού θα πάμε, τι θα δούμε και γιατί θα πάμε, με στόχο την ενεργοποίηση ενδιαφέροντος. Ως έναυσμα επιλέγεται η προβολή 2 σύντομων video <https://goo.gl/abpjW9> (από 0.18΄ έως 2.10΄) και <https://goo.gl/PBD59j> (1.55΄). Ακολουθεί ο χωρισμός των ομάδων και η εκπόνηση των δραστηριοτήτων.

Δραστηριότητες του κοινού φύλλου εργασίας:

1.1) Με βάση το λογισμικό Centennia να δείτε τους χάρτες της περιοχής των Φιλίππων σε διαφορετικές χρονικές περιόδους 1.2) Να δείτε την εικονική περιήγηση της αρχαίας Ρώμης: <http://goo.gl/09EvJo> (έως 4.38΄) 2.1) Αφού επισκεφτείτε τους ιστότοπους: Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού: www.fhw.gr/chronos, εκπαιδευτικά προγράμματα του BBC: www.bbc.co.uk/schools/romans και History on the net: <http://goo.gl/0ZtZ72> να αντλήσετε πληροφορίες σχετικά με την καθημερινή ζωή κατά τη ρωμαϊκή περίοδο. Στη συνέχεια να απολαύσετε το παιχνίδι: <http://goo.gl/o4dU2h> ή να επιλέξετε μία από τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες στην ιστοσελίδα του P. Getty Museum: <http://goo.gl/oiNv4Z> π. χ «Decorate your home like a Roman» 2.2) Να περιηγηθείτε στην ιστοσελίδα του Μητροπολιτικού Μουσείου της Ν. Υόρκης: <http://goo.gl/L3wbTg> και να αντλήσετε υλικό για τα σπίτια των Ρωμαίων 2.3) Να ανατρέξετε στην ιστοσελίδα της εκπαιδευτικής τηλεόρασης της κοινοπολιτείας Kentucky (ΗΠΑ): <http://goo.gl/0nLrzw> και να αναζητήσετε υλικό για τη ρωμαϊκή οικογένεια και για τα ρούχα των Ρωμαίων 3) Χρησιμοποιώντας το διαδικτυακό εργαλείο:

www.inspiration.com να κάνετε έναν εννοιολογικό χάρτη με τον οποίο θα παρουσιάσετε τα χαρακτηριστικά της ελληνιστικής περιόδου 4) Να δημιουργήσετε με το διαδικτυακό εργαλείο: www.timeglider.com μία χρονογραμμή, στην οποία θα σημειώσετε τα χρονικά όρια της ελληνιστικής και ρωμαϊκής περιόδου.

Β΄ Φάση: Δραστηριότητες κατά την επίσκεψη στο μουσείο:

Στον προαύλιο χώρο του μουσείου ως εισαγωγή γίνεται μία πρώτη αναφορά στο φυσικό περιβάλλον και την τοποθεσία των Φιλίππων. Στη συνέχεια οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις για την κατοίκηση στην περιοχή των Φιλίππων και τη σχέση των οικισμών με το φυσικό περιβάλλον. Επίσης γίνεται διάλογος για τις διαδικασίες έρευνας και παρουσίασης του παρελθόντος αλλά και για τη λειτουργία των αρχαιολογικών μουσείων. Οδηγούμαστε μέσα στο χώρο του μουσείου και δίνουμε χρόνο στους μαθητές να περιηγηθούν στο χώρο, να παρατηρήσουν τα εκθέματα μόνοι τους και να διαβάσουν τις επεξηγηματικές πινακίδες για άντληση πληροφοριών. Αντικείμενο εξέτασης αποτελούν τα εκθέματα της αίθουσας 2: «Φίλιπποι: Η Ελληνιστική πόλη» και της αίθουσας 3: «Φίλιπποι: Ρωμαϊκή αποικία» στο ισόγειο (<http://goo.gl/BJ0Gz6>).

Κατόπιν χωρίζονται οι μαθητές σε ομάδες, γίνεται διανομή ρόλων και δίνονται φύλλα εργασίας, τα οποία θα βοηθήσουν τους μαθητές να μελετήσουν τα αντικείμενα σε βάθος. Τα κείμενα στα φύλλα εργασίας πρέπει να προκαλούν την περιέργεια, να διευρύνουν τη γνώση, να πολλαπλασιάζουν τη χαρά και να εμπλουτίζουν την εμπειρία (Ekarin, 1999, 201-204). Οι ερωτήσεις των φύλλων εργασίας συνήθως αναφέρονται σε 5 χαρακτηριστικά: τα φυσικά χαρακτηριστικά (υλικά, σχήμα, χρώμα), τον τρόπο κατασκευής των αντικειμένων, τη λειτουργία τους, το σχεδιασμό τους και την αξία τους (Δάλκος, 2002, 168-169, Δάλκος, 2000, 47). Τα φύλλα εργασίας του παρόντος προγράμματος περιλαμβάνουν τέτοιες ερωτήσεις. Η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή και διευκολυντή της διδακτικής διαδικασίας. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης γίνεται η διαμορφωτική αξιολόγηση. Μετά την προσεκτική παρατήρηση των εκθεμάτων των αιθουσών 2 & 3 και την ανάγνωση των κειμένων που συνοδεύουν τα εκθέματα οι μαθητές απαντούν στα ακόλουθα:

1ο φύλλο εργασίας: Η θέση των Φιλίππων

1. α. Γιατί νομίζετε ότι επιλέχθηκε αρχικά η θέση αυτή για εγκατάσταση β. Ποια ήταν η σημασία της Εγνατίας οδού στην αρχαιότητα, ποιος την κατασκεύασε και ποιες αρχαίες πόλεις ήταν κτισμένες κοντά σε αυτήν; (Μπορείτε να δείτε το χάρτη που υπάρχει στον τοίχο της αίθουσας 2)
2. Γιατί ο Φίλιππος κατέλαβε την Αμφίπολη και τι ρόλο μπορούσε να παίξει η πόλη αυτή στην πραγματοποίηση των σχεδίων του; Υπάρχει τεκμηρίωση από γραπτές πηγές;
3. Τι αποτελέσματα επέφερε η αποξήρανση των ελών στο φυσικό και οικονομικό περιβάλλον της περιοχής στα χρόνια του Φιλίππου;

4. Να δημιουργήσετε μία ιστοριογραμμή από μία σειρά επεισοδίων, τα οποία αφηγούνται με τη σειρά οι μαθητές της ομάδας, ώστε να δημιουργηθεί μία ιστορία με θέμα την καθημερινή ζωή των κατοίκων των Φιλίππων στην Ελληνιστική και Ρωμαϊκή περίοδο.

2ο φύλλο εργασίας: Θρησκεία- Ελληνιστικοί τάφοι

1. Ποιοι θεοί λατρεύονταν στους αρχαίους Φιλίππους κατά την Ελληνιστική και Ρωμαϊκή περίοδο και ποιοι παριστάνονται στα εκθέματα των αιθουσών 2 & 3;

2. Ποια σύμβολα της Διονυσιακής λατρείας απεικονίζονται στα εκθέματα της αίθουσας 3; Προσπαθήστε να αποκωδικοποιήσετε τα σύμβολα αυτά.

3. Ποιοι ήταν οι τρόποι ταφής των νεκρών στους Φιλίππους και ποια η μορφή των τάφων κατά την Ελληνιστική περίοδο; Να κάνετε σύγκριση με το σήμερα.

4. Να προσπαθήσετε να περιγράψετε σύντομα 5 είδη κτερισμάτων των τάφων της αίθουσας 2 λαμβάνοντας υπόψη σας τις παραμέτρους: φυσικά χαρακτηριστικά (π. χ χρώμα, υλικά κατασκευής), λειτουργία των αντικειμένων, διακόσμηση, αξία.

3ο φύλλο εργασίας: Κεραμική - Εργαλεία- Νομισματοκοπεία

1. Να προσπαθήσετε να περιγράψετε 5 είδη αγγείων ή εργαλείων της αίθουσας 2 λαμβάνοντας υπόψη σας τις παραμέτρους: φυσικά χαρακτηριστικά (π. χ χρώμα, υλικά κατασκευής), λειτουργία των αντικειμένων, διακόσμηση, αξία.

2. Ποια ήταν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των αγγείων και εργαλείων της Ελληνιστικής και Ρωμαϊκής περιόδου σε σχέση με τα σύγχρονα; Τα σκεύη που εκτίθενται στην αίθουσα 2 εμφανίζουν ομοιότητες με τα σύγχρονα αντικείμενα;

3. Να συγκρίνετε τα αγγεία της Ελληνιστικής περιόδου με τα αγγεία της Ρωμαϊκής περιόδου (υλικά, σχήματα, χρώμα). Τι παρατηρείτε;

4. Τι απεικονίζεται στις δύο όψεις των νομισμάτων που εκτίθενται στην αίθουσα 2 και γιατί; Να γίνει σύντομη περιγραφή τους.

4ο φύλλο εργασίας: Ενδυμασία – Καλλωπισμός

1. Τι ρούχα φορούσαν οι άντρες και οι γυναίκες την ελληνιστική και ρωμαϊκή περίοδο; Να περιγράψετε την ενδυμασία τους και να γίνουν συγκρίσεις με το σήμερα.

2. Πως παρουσιάζεται η κόμμωση των ανδρών στα πορτρέτα της ρωμαϊκής περιόδου; Ξύριζαν τα γένια τους ή όχι; Πως παριστάνονται οι άνδρες στα έργα τέχνης της περιόδου των Αντωνίνων;

3. Να παρουσιάσετε τη λειτουργία και την αξία των παρακάτω αντικειμένων (περόνες,

αλάβαστρο, ενώτια, πυξίδες) κάνοντας συγκρίσεις με τη σημερινή εποχή.

4. Να δημιουργήσετε μία ιστορία με θέμα τον καλλωπισμό των γυναικών στην Ελληνιστική περίοδο ή στη Ρωμαϊκή περίοδο. Εναλλακτικά: Να δημιουργήσετε μία ιστορία με το ακόλουθο θέμα: «Πως θα αισθανόσουν αν ήσουν μία γυναίκα ή παιδί που ζούσε στην Ελληνιστική ή στη Ρωμαϊκή περίοδο;».

Μετά τη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας ακολουθεί διάλειμμα και γεύμα με γεύσεις αρχαίων. Οι μαθητές δοκιμάζουν αυτά που ετοίμασαν στο σπίτι μαγειρεμένα με συνταγές από το έργο «Δειπνοσοφιστές» του Αθηναίου.

Μετά το διάλειμμα οι ομάδες συγκεντρώνονται, παρουσιάζουν τις απαντήσεις τους, αξιολογούνται από τους συμμαθητές τους και γίνεται συζήτηση. Στη συνέχεια μετά από ένα σύντομο διάλειμμα ακολουθούν εργαστήρια: κεραμοπλαστικής, όπου δημιουργούνται αγγεία και μάσκες (σύνδεση με το μάθημα της θεατρολογίας), λιθοξοϊκής, ζωγραφικής, θεατρικό παιχνίδι και παιχνίδια παρατηρητικότητας. Εναλλακτικά θα μπορούσε να γίνει υλοποίηση του προγράμματος αυτού από μαθητές της Α΄ Γυμνασίου. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες γίνονται αρχαιολόγοι, συντηρητές, μουσειολόγοι και δημοσιογράφοι και συμμετέχουν στα αντίστοιχα εργαστήρια. Αυτή η επιλογή ενδείκνυται για τους μαθητές Γυμνασίου, γιατί δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη βιωματική προσέγγιση των εκθεμάτων.

Γ΄ Φάση: Δραστηριότητες μετά την επιστροφή στο σχολείο:

Τα εκθέματα του μουσείου αποτελούν πηγή έμπνευσης για τις ακόλουθες δραστηριότητες: 1) Γίνεται σύγκριση του καλλωπισμού κατά την Ελληνιστική και ρωμαϊκή περίοδο με άλλες ιστορικές περιόδους, π.χ Βυζαντινή περίοδος και Μινωική εποχή με τη δημιουργία εργασίας project. 2) Οι μαθητές γράφουν, παρουσιάζουν και βιντεοσκοπούν σύντομα αυτοσχέδια θεατρικά δρώμενα, π. χ «Δύο αντικείμενα του μουσείου συζητούν τις περιπέτειες τους». Στη συνέχεια με το διαδικτυακό εργαλείο: <https://animoto.com/home> δημιουργούν μία ταινία μικρού μήκους 3) Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες γράφουν γρίφους και αινίγματα για εκθέματα του μουσείου. Οι υπόλοιπες ομάδες προσπαθούν να μαντέψουν τις απαντήσεις. 4) Οι μαθητές συνθέτουν και δραματοποιούν μονόπρακτο με ενδεικτικό θέμα: «Η καθημερινή ζωή μίας οικογένειας στους Φιλίππους κατά την Ελληνιστική ή Ρωμαϊκή περίοδο» ή επιλέγουν αφήγηση ιστορίας σε ψηφιακή μορφή με το εργαλείο: www.storybird.com.

Αξιολόγηση του προγράμματος:

Η αξιολόγηση θα γίνει με συνδυασμό των μεθόδων της συμμετοχικής παρατήρησης, της βιντεοσκόπησης και των ερωτηματολογίων που συμπληρώνουν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές. Η αξιολόγηση πρέπει να συνεκτιμά τα μαθησιακά αποτελέσματα στο συναισθηματικό, γνωστικό και στον κινητικό τομέα (Καλεσοπούλου, 2002) σε σχέση

με τους αρχικούς στόχους. Παράλληλα με τα ερωτηματολόγια είναι πολύ χρήσιμο να δημιουργηθεί και μία βάση δεδομένων για τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων. Τα πορίσματα της αξιολόγησης θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στη βελτίωση του παρόντος προγράμματος. Όταν υπάρχει μουσειοπαιδαγωγός στο μουσείο, τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων μελετώνται και λαμβάνονται υπόψη, ώστε να υπάρξουν αλλαγές και βελτιώσεις καθώς με την αξιολόγηση μπορεί ο οργανισμός να καταλάβει καλύτερα τους επισκέπτες του και να ανοίξει διάλογο μαζί τους (Οικονόμου, 2003, 103) αλλά και να γνωρίσει το μουσείο πως λειτουργεί ο ίδιος ο πολιτιστικός οργανισμός (Μουσούρη, 1999, 61).

Συμπεράσματα:

Το σύγχρονο σχολείο αναγνωρίζοντας τη σημασία της κοινωνικής διάστασης της επίσκεψης σχεδιάζει εκπαιδευτικές μουσειακές δραστηριότητες με σαφείς στόχους που ενθαρρύνουν τη μάθηση ως κοινωνική δραστηριότητα και συμβάλλουν στην κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη των μαθητών. Το μουσείο βοηθά τους μαθητές να αντισταθμίσουν ελλείμματα του σχολείου, να αποκεντρωθούν από το εγώ τους και να καλλιεργήσουν δεξιότητες παρατήρησης, σύγκρισης, αισθητικής απόλαυσης, κριτικής προσέγγισης, κατανόησης και ερμηνείας της τέχνης και του πολιτισμού ώστε να έχουν δικαίωμα όλοι στον πολιτισμό (Νάκου, 2006). Οι μαθητές με την ενεργό εμπλοκή τους στη διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης μέσω των αισθήσεων οικοδομούν τα δικά τους νοήματα, ανακαλύπτουν τον εαυτό τους και κατακτούν τη γνώση βιωματικά μέσω έντονων συναισθημάτων. Η μουσειακή εμπειρία εμπνέει, μεγιστοποιεί την επιθυμία για περαιτέρω μάθηση και επιδρά σε όλα τα είδη της νοημοσύνης των μαθητών με αποτέλεσμα να μπορούν να προσεγγίσουν ολιστικά τον κόσμο, ώστε να οδηγηθούν στην πραγματική κατανόηση του μέσα από μοναδικές εμπειρίες αλληλεπίδρασης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρχαιολογικό μουσείο Φιλίππων (2011). Οδηγός μουσείου. Αθήνα: ΤΑΠ (Διαθέσιμο: http://www.tap.gr/tapadb/components/com_jshopping/files/demo_products/096_AMF_ARX_MOUSEIO_FILIPPON_W.pdf (προσπελάστηκε στις 06-02-16).
- Βαϊνά, Μ. *Θεωρητικό πλαίσιο διδακτικής της τοπικής ιστορίας για τον εικοστό πρώτο αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκαζή, Α. (2003). *Μουσεία για τον 21^ο αιώνα. Τετράδια Μουσειολογίας, 1*, 3-11.
- Δάλκος, Γ. (2000). *Σχολείο και μουσείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δάλκος, Γ. (2002). Η στρατηγική ανάπτυξης μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων για την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο Γ. Κόκκινος & Αλεξάκη Ε. (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σ.163-178). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Davis, J., Gardner, H. (1999). Open windows, open doors. Στο E. Hooper- Greenhill. (Επιμ.), *The Educational Role of the Museum* (pp. 99-104). London: Routledge.
- Durbin, G., Morris S., Wilkinson, S. (1996). *Learning from objects: a teacher's guide*. (Rev. ed.) London: English Heritage.
- Ekarv, M.(1999). Combating redundancy: writing texts for exhibitions. Στο E. Hooper-Greenhill (Eds), *The Educational Role of the Museum* (pp. 201-204). London: Routledge.
- Falk, H. & Dierking, D. (1992). *The Museum experience*. Washington: Whalesback Books.
- Ζαφειράκου, Α. (2000). *Μουσεία σχολεία: διάλογος και συνεργασίες, αναπαραστάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hooper-Greenhill, E. (1998). *Museum and Gallery Education*. London: Leicester University Press.
- Hooper-Greenhill, E. (1999). Education, communication and interpretation: towards a critical pedagogy in museums. Στο E. Hooper-Greenhill (Eds.), *The Educational Role of the Museum* (pp. 3-27). London: Routledge.
- Husbands, C. (2004). *Τι σημαίνει η διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2005). *Μουσείο-Σχολείο. Αντικριστές πόρτες στη γνώση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Καλεσοπούλου, Δ. (2002). Μάθηση μέσω αντικειμένων: τα χαρακτηριστικά της και η εφαρμογή της στο χώρο του μουσείου και του σχολείου, *Ανοικτό σχολείο*, 82, 12-18.
- Kolesnik, W. (1992). *Ανθρωπισμός ή μιχεβιορισμός στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Lord, B & Lord, G. (2002). *The Manual of Museum Exhibition*. New York: Alta Mira Press.
- Maddern, E. (1994). *A teacher's guide to storytelling at historic sites*. London: English Heritage.
- Μουσούρη, Θ. (1999). Έρευνα κοινού και αξιολόγηση στα Μουσεία, *Αρχαιολογία &*

Τέχνες, 72, 56-61.

- Νάκου, Ε. (2006α). Διδακτική της ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία. Στο (επιμ. Κόκκινος, Γ. & Νάκου, Ε.) *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ε. (2006β). «Μουσεία και σχολεία-Εμπειρίες και προοπτικές». Επιστημονικό διήμερο 13-14 Μαΐου 2006. Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Οικονόμου, Μ. (2003). *Μουσείο: Αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός*. Αθήνα: Κριτική.
- Owen, J. (1996). Making histories from archaeology. Στο Kavanagh, G (Eds.) *Making histories in museums* (pp. 200-215). London and New York: Leicester.
- Τσιτούρη, Α. (2002). «*Το Μουσείο, ένα δυναμικό εργαλείο εκπαίδευσης*» *Μουσείο-Σχολείο* 6^ο Περιφερειακό Σεμινάριο [Καβάλα 20-22 Σεπτεμβρίου 2002] (σ.22-25). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ; Υπ. Πολιτισμού; Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων-Ελληνικό τμήμα; Δημοτικό Μουσείο Καβάλας.
- Φράγκος, Χ. (1999). Ο κόσμος του σχολείου και το σχολείο του κόσμου. Ένα πολυφωνικό πρόγραμμα με πολυεπίπεδη προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 107, 29-38.
- Χαλκιά, Α. (2002). Ένα βήμα πιο κοντά στο μουσείο- Σχεδιάζουμε ένα φύλλο εργασίας και οργανώνουμε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε μουσείο. Στο Γ. Κόκκινος Γ, Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σ. 297-307). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χορταρέα, Ε. (2002). Ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Στο Γ. Κόκκινος, Ε. Αλεξάκη (Επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή* (σ.179-188). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χρυσουλάκη, Σ. (1994). «Μουσείο-σχολείο: αναζητώντας κοινό πεδίο δράσης», 4^ο Περιφερειακό σεμινάριο: *Μουσείο-σχολείο* [Ιωάννινα, 2-3 Δεκεμβρίου 1994]. [χ.ό.]: ΥΠΕΠΘ; Υπουργείο Πολιτισμού; Διεθνές Συμβούλιο μουσείων-Ελληνικό τμήμα; Δημοτικό Μουσείο Καβάλας.
- Χρυσουλάκη, Σ. (1997). «Ο εκπαιδευτικός ρόλος του μουσείου», 5^ο Περιφερειακό σεμινάριο: *Μουσείο-σχολείο* [Καλαμάτα, 4-6 Απριλίου 1997] (σ. 13-15) Αθήνα: ΥΠΕΠΘ; Υπουργείο Πολιτισμού; Διεθνές Συμβούλιο μουσείων-Ελληνικό τμήμα; Δημοτικό Μουσείο Καβάλας.

Χάσμα γενεών. Διδακτικό σενάριο

Σιώρα Θεοδώρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ.

sia.siwra@yahoo.gr

Περίληψη

Το ακόλουθο σχέδιο, σκοπό του έχει να αναδείξει την αξιοποίηση της επικοινωνιακής προσέγγιση θέτοντας αρωγούς του την ανακαλυπτική μέθοδο και τη συνεργατική τεχνική. Η τεχνική της υπόδησης ρόλων και της παρατήρησης, θα οδηγήσει επαγωγικά τους μαθητές στην κατανόηση του όρου «χάσμα γενεών». Κομβική θεωρείται η ανάδειξη της διαφοροποίησης της γλώσσας που προκύπτει από την προσαρμογή του λόγου του καθενός στην περίσταση επικοινωνίας. Αυτή η προσαρμογή δημιουργεί το γλωσσικό επίπεδο ύφους, δηλαδή έναν τρόπο ομιλίας ή γραφής λειτουργικά διαφοροποιημένο ανάλογα με τα στοιχεία της περιστασης. Εν κατακλείδι, η γλώσσα είναι το σύνολο των λειτουργικά διαφοροποιημένων γλωσσικών χρήσεων (Χατζησαββίδης, 2007:46).

Λέξεις-Κλειδιά: έκφραση χάσμα γενεών, συνεργατική, πολυτροπικότητα, προθετικότητα, επικοινωνιακή προσέγγιση

Εισαγωγή

Προϋπάρχουσες γνώσεις. Προκειμένου να αξιοποιηθεί κατάλληλα η διδακτέα ύλη, κρίνεται χρήσιμο οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με την επεξεργασία κειμένων και να γνωρίζουν τις βασικές αρχές της διαλογικής μορφής κειμένων.

Γενικός σκοπός: Να συνδέσουν τις αλλαγές συμπεριφοράς των νέων και των γηραιότερων με το κοινωνικοπολιτικό και ιστορικό πλαίσιο αφού αναδείξουν, μέσω των κειμένων, τα αίτια και τους τρόπους διαχείρισης του χάσματος των γενεών.

Επιμέρους στόχοι: Οι μαθητές να είναι σε θέση να:

- αξιοποιούν τις γνώσεις τους για τη γλώσσα, προκειμένου να ξεκλειδώνουν τα νοήματα αλλά και τις οπτικές των κειμένων.
- αναδείξουν τις μορφές του χάσματος γενεών.
- προβληματιστούν σχετικά με τις αιτίες του χάσματος.
- διακρίνουν τρόπους διαχείρισης του χάσματος των γενεών.
- αναπαραγάγουν προφορικό και γραπτό λόγο.

Μέθοδος Διδασκαλίας Η μέθοδος που επιλέχθηκε και προβλέπεται να χρησιμοποιηθεί είναι η κειμενοκεντρική, υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Η εργασία ανά δυάδες, σε συνδυασμό με τον κατευθυνόμενο διάλογο και τις στοχευμένες ερωταποκρίσεις, κρίνονται οι κατάλληλες τεχνικές για την υλοποίηση του σχεδίου. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε στην παρούσα διδασκαλία εντάσσεται στο πλαίσιο της ανακαλυπτικής μάθησης υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Littlewood (1983:95) στο Σπανός (209), «η επικοινωνιακή διδα-

σκαλία της Γλώσσας, είναι ένα ευρύτερο σύνολο διδακτικών δραστηριοτήτων που υφαίνονται με την πραγματικότητα: την πραγματικότητα της επικοινωνίας όπως λαμβάνει χώρα έξω από την τάξη και την πραγματικότητα των μαθητών όπως ζουν μέσα και έξω από την τάξη». Αξιοποιήθηκε η επικοινωνιακή προσέγγιση, φέρνοντας στο φως τα βιώματα των μαθητών και σκοπεύοντας στην προφορική παραγωγή λόγου. Με τον όρο επικοινωνιακή ικανότητα εννοείται η δεξιότητα διατύπωσης του επιθυμητού μηνύματος ανάλογα με την περίπτωση, η κατανόηση της σύνδεσης της συστημικής γλώσσας με την επικοινωνία, η ανάπτυξη στρατηγικών πρόσληψης μεταφορικής-υπαινικτικής χρήσης της γλώσσας και η συνειδητοποίηση ότι η γλώσσα συνιστά κοινωνικό αγαθό. Ωστόσο, όπως ο ίδιος αναφέρει, χρήσιμη κρίνεται η αποσαφήνιση και του όρου επικοινωνιακές δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συνειδητοποιήσει ότι η γλώσσα σχετίζεται με την εξωγλωσσική πραγματικότητα, εξαρτάται, επηρεάζεται για αυτό και οφείλει να προσαρμόζεται (επικοινωνιακή ικανότητα). Σύμφωνα με τις επικοινωνιακές δραστηριότητες δίνεται ισόρροπη έμφαση σε μορφή και περιεχόμενο. «*Η γλώσσα συνιστά και ορίζεται ως κοινωνική συμπεριφορά και η σχολική τάξη προσλαμβάνεται ως δεδομένο κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα σ' αυτό το σχολικό κοινωνικό περιβάλλον η γλώσσα διδάσκεται συστηματικά και, την ίδια στιγμή, χρησιμοποιείται για τη διαμόρφωση συνθηκών επιτέλεσης του μαθήματος*» όπως υποστηρίζει ο Σπανός (2009:73). Καίρια θέση κατείχαν και τα λογοτεχνικά κείμενα καθώς κρίνεται ότι το λογοτεχνικό κείμενο προσφέρει έμμεση γλωσσική αγωγή και γίνεται αποτελεσματικό, όταν δεν χρησιμοποιηθεί ως βάση για γραμματική άσκηση αλλά ως αφορμή για βιοματική, κατανοούσα ανάγνωση, ως κίνητρο για στοχαστική επικοινωνία και δημιουργική άσκηση στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου (Σπανός, 2009:79). Τέλος, η εκπαιδευτικός ενσωμάτωσε στη διδακτική της πρακτική την πολυτροπικότητα. Πέραν όμως της ένταξης των εικόνων στη διδακτική πράξη, ενσωματώθηκε και η συνεργατική προσέγγιση στις μεθόδους, αναθέτοντας στους μαθητές να παράγουν κείμενο ανά θρανίο, αξιοποιώντας τα αγαθά της ομαδοσυνεργατικής. Το κείμενο επομένως δεν εξετάζεται ως το αποτέλεσμα μεμονωμένων παραγόντων, αλλά ως οργανικός παράγοντας του επικοινωνιακού τριγώνου (πομπός- μήνυμα -δέκτης), το οποίο λειτουργεί μέσα στη δυναμική ενός επικοινωνιακού πλαισίου. Αναδεικνύοντας ακόμα περισσότερο την αξία του επικοινωνιακού φάσματος ο Ματσαγγούρας (2004:155) αναφέρει ότι οι προσεγγίσεις που θεωρούν το συγγραφέα ως δημιουργό και τον αναγνώστη ως συν-δημιουργό του κειμένου αναγνωρίζουν στο άτομο δυνατότητες αυτό-καθορισμού και συμβολής στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Όπως ακόμη αναφέρουν ο Αλεξίου και ο Χατζησαββίδης (2012), «*παιδαγωγική-διδακτική προσέγγιση που προσεγγίζει τα κείμενα ως κοινωνικοπολιτικά και ιδεολογικά πλαισιωμένες οντότητες, οι οποίες κατασκευάζουν γνώσεις και ταυτότητες, ασκούν κριτική στην κοινωνική πραγματικότητα και διαμορφώνουν τελικά τον κόσμο μας*». Τέλος, συνυπολογίζεται η διάσταση της διαφοροποίησης καθώς όπως αναφέρει η Tomlinson (1999, όπ. αναφ. στην Κουτσελίνη - Ιωαννίδου, 2001:125), κρίνεται απαραίτητη «*η αναδόμηση και προσαρμογή ενός ή περισσότερων στοιχείων του Αναλυτικού Προγράμματος (σκοπών και στόχων, περιεχομένου, διαδικασιών, αποτελεσμάτων και αξιολόγησης) με βάση ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά του μαθητή (ετοιμότητα, ενδιαφέροντα, στυλ μάθησης)*». Υπό την έννοια αυτή γίνεται αντιληπτό ότι η

διαφοροποίηση νοείται ως διαδικασία παρέμβασης, η οποία στοχεύει στην προσωπική ανάπτυξη του κάθε ατόμου.

Εποπτικά μέσα. Βασικοί αρωγοί της διδασκαλίας είναι ο πίνακας, ο οποίος θα υποστηρίξει τη δημιουργία του νοητικού χάρτη, τα Φύλλα Εργασίας και η χρήση οπτικο-ακουστικού υλικού.

Πορεία Διδασκαλίας

Αφόρμηση

Του καλωσορίσματος των μαθητών έπεται το στάδιο της αφόρμησης της διδασκαλίας. Το στάδιο της αφόρμησης θεωρείται από τα πιο καιρία και βασικά καθώς σηματοδοτεί τη σύνδεση του κύκλου των αναπαραστάσεων των μαθητών με το καινούριο διδακτικό αντικείμενο που πρόκειται να παρακολουθήσουν. Οι μαθητές ρωτούνται αν παρακολουθούν τηλεόραση. Η εκπαιδευτικός παίρνει θέση και δηλώνει ότι αυτό που ξεχωρίζει στην τηλεόραση, είναι οι διαφημίσεις, ιδίως όταν είναι εύστοχες. «Ξέρετε ποια διαφήμιση έχει χαρακτήριστη στη μνήμη μου;», «Μπορώ να τη μοιραστώ μαζί σας...» <http://www.youtube.com/watch?v=nZtwEuuryiM> Στο σημείο αυτό προβάλλεται διαφήμιση, η οποία προλογήθηκε. Η εκπαιδευτικός απευθύνεται στους μαθητές, ρωτώντας τους για ποιο λόγο θεωρούν ότι η διαφήμιση αυτή έχει χαρακτήριστη στη μνήμη της. Οι απαντήσεις που αναμένονται, στόχο τους έχουν να αναδείξουν την ύπαρξη αντίστοιχου βιώματος. Έπειτα ρωτούνται οι μαθητές: «Για ποιο λόγο θεωρείτε ότι δεν μπορούν να συνεννοηθούν;» Μια από τις απαντήσεις θα είναι και το λεξιλόγιο. Την απάντηση αυτή η εκπαιδευτικός θα την εκμεταλλευτεί, ρωτώντας: «Που οφείλεται η διαφορά αυτή στο λεξιλόγιο; Πως προέκυψε;» Στο παραπάνω σημείο στόχος της εκπαιδευτικού είναι να ακουστεί ο όρος χάσμα γενεών. «Για πείτε μου όμως, αυτό που ονομάσαμε χάσμα γενεών, μόνο στην επικοινωνία γίνεται φανερό; Θυμηθείτε για ποιο πράγμα προσπαθούν να συνομιλήσουν ο πατέρας με την κόρη...»

1η Φάση: Εξοικείωση με το θέμα





Μετά τη χρήση της μεταβατικής πρότασης, η εκπαιδευτικός κατευθύνει τους μαθητές στην ανάδειξη των μορφών του χάσματος μέσα από την επεξεργασία και την παρατήρηση εικόνων.

Οι άνωθεν εικόνες θα λειτουργήσουν ως ερεθίσματα και όχι ως σκοποί της συζήτησης. Μετά την παρατήρηση των εικόνων, θα μιλήσουμε για το χάσμα γενεών που εκδηλώνεται από τον τρόπο της επικοινωνίας, το λεξιλόγιο, μέχρι και τις στάσεις που υιοθετούν οι νεότεροι. Λαβή για την κατεύθυνση αυτή μας δίνει η τελευταία εικόνα με τη χρήση της λέξης «πρέπει». Χρήσιμο κρίνεται στο σημείο αυτό η αντιστροφή του διαλόγου, ώστε να φανεί η σχετική απόσταση των γενεών. Αφήνονται με αυτόν τον τρόπο κενά απροσδιοριστίας, «παραθυράκια» που θα κληθούμε να ανοίξουμε στην πορεία. Θεωρείται βασικό να αφήσουμε τα ερεθίσματα, τις αιχμές να «ανθίσουν» ελεύθερα στη σκέψη των μαθητών. Η παράθεση των παραπάνω εικόνων εξυπηρετεί τόσο την ανάδειξη των μορφών, όσο και την πρώτη επαφή με το χάσμα γενεών. Στο σημείο αυτό η εκπαιδευτικός θέτει τα θεμέλια του νοητικού χάρτη, καταγράφοντας τους βασικούς άξονες των μορφών του χάσματος.

Ενδεικτικά, οι ερωτήσεις που θα ξεκλειδώσουν τις εικόνες θα είναι σε πρώτη φάση γενικού ύφους όπως: «Τί παρατηρείτε;», «Για ποιο λόγο δεν συνεννοούνται;», «Συμβαίνει ό,τι και στην διαφήμιση που παρακολούθησαμε;», «Τελικά υπάρχει παντού αυτό που ονομάσαμε χάσμα γενεών;». Περνάμε στην επόμενη φάση της διδασκαλίας με την εξής μεταβατική φράση: «Πάμε να το προσεγγίσουμε σφαιρικότερα..»

2η Φάση: Διερεύνηση του θέματος

Σε δεύτερη φάση, η εκπαιδευτικός μοιράζει ανά θρανίο το διαφοροποιημένης δυσκολίας υλικό. Οι μαθητές καλούνται να εργαστούν σε δυάδες, προκειμένου να εντοπίσουν κάποια από τα αίτια που οδηγούν στο χάσμα γενεών και να συμπληρώσουν άλλα που ενδεχομένως δεν αναφέρονται. **Αφού βρείτε κατάλληλο τίτλο για το κείμενο, απαντήστε στο εξής ερώτημα: «Πως προκύπτει το χάσμα γενεών;»**

ΚΕΙΜΕΝΟ 1^ο

Η σύγκρουση ανάμεσα στην παλιά και τη νέα γενιά είναι, κατά βάθος, η αιώνια σύγκρουση του παλιού με το καινούργιο, του παρελθόντος με το παρόν, της συντήρησης με την πρόοδο, εκφρασμένη από τους φορείς των στοιχείων αυτών, δηλαδή τους ηλικιωμένους και τους νέους. Επομένως, τα βαθύτερα αίτια, όχι τις αφορμές, θα πρέπει να τα αναζητήσουμε στην ίδια τη φύση του νέου και του ηλικιωμένου, καθώς και στις

διαφορετικές συνθήκες στις οποίες αυτοί έζησαν και ζουν, επειδή από αυτές δέχονται ανάλογες επιδράσεις και διαμορφώνουν τις ιδέες, τις αξίες και τον τρόπο ζωής τους.

Η ίδια η βιολογική διαφορά των δύο οργανισμών, του παλιού και του νέου, τους οδηγεί σε διαφορετική θεώρηση του κόσμου και σε ανταγωνιστική στάση στη ζωή. Ο νέος κινείται προς τα εμπρός, ο ηλικιωμένος, όταν δεν γυρίζει πίσω, προσπαθεί να συγκρατήσει το παρόν, αυτό που του εξασφαλίζει την ύπαρξή του, να συντηρήσει όσα κατόρθωσε να αποκτήσει. Η συντηρητική στάση είναι αυτονόητη για τον άνθρωπο μιας κάποιας ηλικίας, αφού αποτελεί συνάρτηση της συντήρησης της ίδιας του της ύπαρξης, που με τα χρόνια έχει εξαντλήσει πολλές από τις πιο ζωτικές δυνάμεις του και οδεύει προς την αναπόφευκτη φθορά. Είναι απόλυτα κατανοητή η στροφή των ώριμων προς το παρελθόν, την περίοδο εκείνη της ζωής τους, που «είχαν και δύναμη και λόγο και ομορφιά». Η νοσταλγία των χρόνων εκείνων δεν αποτελεί συναισθηματική κατάσταση φευγαλέα και ρομαντική, αποτελεί ανάγκη βιολογική, που τώρα μόλις διαπιστώνει ο ώριμος πως είναι τρομακτικά σύντομη και αφάνταστα ωραία.

Κι ενώ ο ώριμος άνθρωπος κινείται προς τα περασμένα, ωραιοποιώντας καθετί που συνδέεται με τη δική του ωραία περίοδο της νιότης, ο νέος ατενίζει το μέλλον και πιστεύει πως μπορεί και πρέπει να το κάνει καλύτερο από το παρόν. Ο νέος με ακέραιες όλες τις δυνάμεις του πιστεύει πως μπορεί να κατακτήσει τον κόσμο, που ανοίγεται μπροστά στα έκπληκτα μάτια του. Αυτή η πίστη του τον κάνει να μην λογαριάζει φραγμούς, σαν αυτούς που θέτουν καθιερωμένες κοινωνικές αντιλήψεις και αρχές. Αψηφά επίσης την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά, που τη θεωρεί προσποιητή και υποκριτική και αδιαφορεί για την κοινή γνώμη. Αντίθετα, αυτά μετρούν πολύ για τους συνειδητούς ηλικιωμένους, που δεν θέλουν να εκτεθούν στα μάτια του κόσμου.

Σ' αυτές τις εγγενείς διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στη γενιά των νέων και στη γενιά των ηλικιωμένων προστέθηκαν, στην εποχή μας, και άλλες αιτίες οι οποίες συντέιναν στη διεύρυνση του χάσματος. Και πρώτη από όλες ο γρήγορος ρυθμός εξέλιξης και η απότομη αλλαγή των συνθηκών της ζωής. Νέα τεχνολογικά επιτεύγματα εισβάλλουν στη ζωή μας, γνώσεις αναθεωρούνται, ιδέες αλλάζουν, αξίες καταρρίπτονται από τη μια στιγμή στην άλλη. Σ' αυτές τις αλλαγές οι νέοι προσαρμόζονται σχετικά εύκολα, επειδή δεν έχουν παγιώσει ακόμη αντιλήψεις και συμπεριφορά και είναι ευέλικτοι. Απεναντίας, πολλοί ηλικιωμένοι από αδυναμία να τις αντιληφθούν και να προσαρμοστούν σ' αυτές μένουν πίσω και έτσι η απόσταση ανάμεσα σ' αυτούς και τους νέους μεγαλώνει.

Εξάλλου, οι νέοι στην εποχή μας έχουν πολύ καλύτερη ενημέρωση. Σχεδόν όλοι παρακολουθούν τη βασική εκπαίδευση και πολλοί από αυτούς σπουδάζουν σε πανεπιστήμια της χώρας μας αλλά και του εξωτερικού. Γνωρίζουν ξένες γλώσσες, ταξιδεύουν και αποκτούν νέες εμπειρίες. Από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αλλά και με τη δυνατότητα πρόσβασης που έχουν στα σύγχρονα δίκτυα πληροφοριών, ενημερώνονται για κάθε εξέλιξη στην επιστήμη και την τεχνολογία, για διεθνή γεγονότα, για κοινωνικά

προβλήματα, για θέματα τέχνης και πολιτισμού. Διαμορφώνουν, επομένως, μια διαφορετική αντίληψη του κόσμου, που συχνά απέχει πολύ από αυτή που έχουν σχηματίσει οι ηλικιωμένοι.

[ΕΠΙΛΟΓΗ ΥΛΙΚΟΥ από Πειστικό Λόγο στην Έκφραση-Έκθεση Λυκείου – Σπυρίδων Κούτρας ΤΕΥΧΟΣ Α σελ. 77 κ.ε.]

Ενδεικτικά ερωτήματα:

- *«Τελικά πως προέκυψε το χάσμα;»*
- *«Από τη στιγμή που έχει πολλές μορφές, δεν είναι λογικό να προκύπτει από το συνδυασμό πολλών παραγόντων;»*
- *«Θυμηθείτε τις εικόνες που παρατηρήσαμε, ποιο ήταν το πρόβλημα που αντιμετώπισαν οι δύο γενιές»*

Αφού βρείτε κατάλληλο τίτλο για το κείμενο, απαντήστε στο εξής ερώτημα :

«Πως μπορούν οι δυο γενιές να διαχειριστούν την απόσταση του χάσματος;»

3η Φάση: Ανακοίνωση αποτελεσμάτων - Συζήτηση

Ολοκληρώνοντας οι δυάδες τις εργασίες τους, η εκπαιδευτικός διαβάζει το κείμενο. Ανακοινώνεται ο τίτλος και τα αίτια που εντοπίστηκαν. Παράλληλα, η εκπαιδευτικός κρατά σύντομες σημειώσεις στον πίνακα, συμπληρώνοντας με αυτόν τον τρόπο την υπόλοιπη δομή του νοητικού χάρτη. Μετά την επεξεργασία του πρώτου κειμένου η τάξη καλείται να διερευνήσει την καταλληλότητα του τίτλου που επιλέχθηκε. Ακολουθεί ένα απόσπασμα από άρθρο του Ε.Π. Παπανούτσου, ως ερέθισμα για να προβληματιστούν γύρω από τρόπους διαχείρισης του χάσματος.

ΚΕΙΜΕΝΟ 2^ο

[...]«Στους χρόνους μας το ρήγμα ανάμεσα στις γενεές είναι ασφαλώς μεγάλο, αλλά η εντιμότητα και η αγάπη μπορούν να το γεφυρώσουν. Υπάρχουν όμως, θα ρωτήσετε, πολλοί ηλικιωμένοι πρόθυμοι να ομολογήσουν τις πλάνες και τα εγκλήματα της γενεάς τους και να αναγνωρίσουν στους νέους το δικαίωμα να απαιτούν μian υγιέστερη, αγνότερη, δικαιότερη κοινωνία; Και υπάρχουν πολλοί νέοι πρόθυμοι να παραδεχτούν ότι δεν είναι ακόμα ώριμοι να έχουν έγκυρη γνώμη σε θέματα όπου όχι μόνο η γνωριμία με τις ιδέες των άλλων, αλλά και η προσωπική κρίση και πείρα είναι απαραίτητες;».

Ε.Π. ΠΑΠΑΝΟΥΤΣΟΣ

Ενδεικτικά ερωτήματα:

- *«Έστω ότι υπάρχουν δύο άκρα, είναι αδύνατη η γεφύρωση του χάσματος;»*
- *«Τι θα πρέπει να έχουμε στο μυαλό μας αν θέλουμε να πλησιάσουμε το απέναντι άκρο;»*

- «Τι είναι απαραίτητο για να γίνει η γνωριμία με τις ιδέες των άλλων;»

Επιστροφή στο όλο

Ανακεφαλαιώνοντας τα αίτια και τους τρόπους γεφύρωσης, οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν ένα κείμενο διαλογικής μορφής, στο οποίο θα παρουσιάζεται η συζήτηση μεταξύ παιδιού και γονέα. Η δραστηριότητα εκτελείται ανά θρανία και ο κάθε μαθητής επιλέγει την ηλικιακή βαθμίδα που επιθυμεί να εκπροσωπήσει. Σύμφωνα με το διάλογο παιδί και γονιός προσπαθούν να συμφωνήσουν με ποιο τρόπο θα εκμεταλλευτούν τις ημέρες του ταξιδιού που αποφάσισαν να κάνουν μαζί. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας, είναι να βρουν μια συμβιβαστική λύση που θα «γεφυρώσει το χάσμα» των προτιμήσεων - απόψεών τους. Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να τοποθετηθούν, αξιοποιώντας παράλληλα τις τρεις βοηθητικές προτάσεις που τους δίνονται αμέσως μετά την εκφώνηση.

Με την ολοκλήρωση του παρακάτω κειμένου, οι μαθητές καλούνται να πάρουν ευθέως πια θέση στο ζήτημα του χάσματος των γενεών. «Είναι τελικά υπαρκτό; Είναι νομετελειακής ακρίβειας, ηθικής προέλευσης.; Τι από όλα αυτά;

«Το χάσμα των γενεών ακόμη οφείλεται στην ψευδαίσθηση των μεγάλων πως η νέα γενιά είναι άλλη γενιά. Με άλλα χαρακτηριστικά, άλλες συντεταγμένες. Λάθος. Αν κάτι τους χωρίζει είναι μόνο ο τρόπος που η καθεμιά κατανοεί τον κόσμο.»

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση των μαθητών θα είναι διαμορφωτική. Αυτό το είδος της αξιολόγησης, σημαίνει τη διαρκή και ατομική αξιολόγηση. Οι μαθητές αξιολογούνται με βάση την προσπάθεια που καταβάλουν να «αγγίξουν» το δυνάμει είναι τους. Στιγμές ευδιάκριτες ωστόσο είναι η δραστηριότητα που αφορά τη μελέτη του τελευταίου κειμένου, το οποίο συνδυάζει τόσο τη διατύπωση όσων προηγήθηκαν, όσο και την επανάληψη σε επίπεδο που αφορά στα κειμενικά είδη.

Βιβλιογραφία

Αλεξίου, Μ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της γλώσσας και λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: στο πλαίσιο του τυπικού γραμματισμού, για διαθεματικές διδακτικές πρακτικές, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες και φορητούς υπολογιστές*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ.

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2001). *Ανάπτυξη Προγραμμάτων- Θεωρία- Έρευνα- Πράξη*.

- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Σχολική Τάξη. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα.
- Σπανός Γ. & Μιχάλης Α., (2010). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κριτική.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (2009). *Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο*, (Σχολικό έτος 2009-2010). Αθήνα: Σ.Ι. Ζαχαρόπουλος Α.Ε. Σελ. 101-153.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας- μια εναλλακτική διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας. Στο Μήτσης, Ν. & Καραδήμος, Δ. (επιμ.). *Η διδασκαλία της γλώσσας. Επιστημάνσεις, παρατηρήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζησαββίδης & Α. Χατζησαββίδου (2009). *Γραμματική Νέας Ελληνικής γλώσσας. Α', Β', Γ' Γυμνασίου*, Αθήνα: ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Βουτιά στο παρελθόν από τη σχολική σκηνή μας: Ιστορικές και καλλιτεχνικές συσχετίσεις θεατρικής πραγματικότητας κατά την ελισαβετιανή εποχή

Πίνιου Ματούλα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
matapiniou@yahoo.gr

Καφετζή Αγάθη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Μ.Εδ
athikafetzi@gmail.com

Νάκος Παναγιώτης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.32
panakos0@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία υπήρξε σχεδιασμός, πρόγραμμα, σκοπός, ειδικοί στόχοι, παραγωγή έργου και παραδοτέο αποτέλεσμα σε αρμονία με τη φιλοσοφία του Ομίλου «Ιστορίας και Έκφρασης». Περιγράφεται επίσης ο σχεδιασμός ερευνητικής εργασίας (Project) πάνω στη μελέτη του πολιτισμικού περιβάλλοντος και πιο συγκεκριμένα στη θεματική της θεατρικής Αγωγής. Καλύπτεται η ιστορική περίοδος των Tudor που συνδέεται με την ακμή του θεάτρου στην Αγγλία και συνεξετάζονται τα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα με τα πολιτιστικά της εποχής. Επιδιωκόμενη κατάληξη είναι η βιωματική προσέγγιση, μέσω της θεατρικής έκφρασης. Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης εργασίας, συνεργάστηκαν τις ώρες λειτουργίας του ομίλου, η εκπαιδευτικός Π.Ε.70, η εκπαιδευτικός της Αγγλικής γλώσσας Π.Ε.06 και ο εκπαιδευτικός της Θεατρικής Αγωγής Π.Ε.32, αξιοποιήθηκαν διαθεματικά πέντε γνωστικά πεδία (Γλώσσα, Ιστορία, Θεατρολογία, Εικαστικά, Αγγλική γλώσσα) και χρησιμοποιήθηκε το διαδίκτυο ως μέσον απόκτησης πληροφοριών αλλά και για την υλοποίηση διαδραστικών δραστηριοτήτων. Στόχος η απόκτηση της γνώσης μέσω πολλαπλών πόρων (πολυγραμματισμοί), ο κοινωνικός εγγραμματισμός μέσω της συνεργατικής μάθησης, καθώς και η αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς μέσω βιωματικής προσέγγισης αυθεντικών περιστάσεων μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαθεματική δραστηριότητα, κοινωνικός εγγραμματισμός, θεατρική έκφραση, παραγωγή έργου

Εισαγωγή

Οι Όμιλοι στα Πειραματικά σχολεία έχουν ως κύρια θεματική τους τις εκπαιδευτικές καινοτομίες που αφορούν ευρείας έκτασης παρεμβάσεις και συνιστούν πρωτοπόρες και πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες, με τις οποίες επέρχονται σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές, στους ρόλους και στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου. Ειδικότερα ο Όμιλος Ιστορίας και θεατρικής Έκφρασης επέλεξε το θέατρο ως θεματική βάση, μέσα από την οποία επιχειρεί να δώσει γνώσεις, να μορφώσει απόψεις, να διαχειριστεί συμπεριφορές, να επαναπροσδιορίσει αξίες και στάσεις στους μαθητές, οι οποίοι επιλέγουν τη δραματοποίηση ως μέσο κυρίαρχης έκφρασης.

Το θέατρο ως φορέας της κοινωνίας, με την ανθρωπιστική και κοινωνική του έννοια, ανοίγει δρόμους, καθώς δεν είναι μόνο κείμενο, σκηνοθεσία ενός δεδομένου έργου ή απλή διεκπεραίωση ρόλων και δεν πρέπει να το αντιληφθούμε ως κάτι τέτοιο. Θέατρο δεν είναι μόνο η παράσταση. Είναι μια διαδικασία πολύπλοκη, κοινωνική, βαθύτατα

παιδευτική, που αγγίζει τις αρχέτυπες ανάγκες του ανθρώπου για δράση (παιχνίδι), παραλλαγή και θέαση του κόσμου (Κουρεντζής, 1990). Σκοπός του θεάτρου ως διδακτικού μέσου στον Όμιλο Ιστορίας και Θεατρικής Έκφρασης είναι να το καταστήσουμε κατανοητό σε όσους συμμετέχουν, πώς μέσω μιας διερευνητικής, δημιουργικής και συλλογιστικής διαδικασίας, οι ιστορίες μιας χρονικά απομακρυσμένης κοινωνίας μπορούν να δώσουν το έναυσμα για εξαιρετικά ευφάνταστες θεατρικές δράσεις (Ashwell, 2009). Μέσα απ' το θεατρικό παιχνίδι άλλωστε το παιδί σμιλεύει και διαμορφώνει την προσωπικότητά του, έρχεται σε επαφή και επικοινωνία μέσω μιας συνολικής προσπάθειας με άλλα παιδιά, καθιστώντας έτσι τον εαυτό του δραστήριο μέλος μιας ομάδος, ανακαλύπτει τα εκφραστικά του μέσα και εξελίσσεται με πιο γρήγορους ρυθμούς καθώς το θέατρο παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί να κινηθεί παράλληλα σε διάφορες κατευθύνσεις (λόγος, κίνηση, χορός, φαντασία, ομαδικότητα, αλτρουισμός, προσωπική έκφραση συναισθημάτων) κτλ. Στην Ελληνική εκπαίδευση ταιριάζουν θέατρο – παιδαγωγικά προγράμματα που θα προσφέρουν ίσες ευκαιρίες για βιωματική, κοινωνική και αισθητική μάθηση.

Η εκπαίδευση θεωρείται κατεξοχήν χώρος μάθησης, εκείνο όμως που καθιστά το θέατρο – παιδαγωγικά προγράμματα μοναδικά εργαλεία μάθησης στο σχολικό περιβάλλον της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι κατά βάση οι ευκαιρίες που προσφέρουν αυτά για αντικειμενική, κριτική, δημιουργική μάθηση χωρίς προκαταλήψεις και περιορισμούς (Σέξτου, 2005). Μια μάθηση που γεννιέται από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών μέσα από ερωτήσεις που συνδέονται με βιώματα και όχι με θεωρίες. Όταν τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα έχουν επιτυχία, οι ερωτήσεις ξεδιπλώνονται η μία μετά την άλλη σε μια διαδικασία δημιουργίας, όπου οι μαθητές καλλιεργούν δεξιότητες και βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα, λαμβάνουν αποφάσεις, ερευνούν, εκθέτουν τις απόψεις τους, χειρίζονται με επιτυχία τον προφορικό λόγο και τον διάλογο. Οι μαθητές συμμετέχουν σ' ένα παιχνίδι μεταξύ ρεαλιστικού και φανταστικού, όπου οι ευκαιρίες για ουσιαστική μάθηση αυξάνονται, γιατί τότε μπορούν να τοποθετηθούν στη θέση του ήρωα και να σκεφτούν τι θα έκαναν, αν βρίσκονταν σε παρόμοια κατάσταση. Από αυτή την άποψη τα θέατρο – παιδαγωγικά προγράμματα καινοτομούν στην ελληνική εκπαίδευση. Έρχονται μέσα από την τέχνη να συμπληρώσουν τις πιο παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας και προσέγγισης κοινωνικών θεμάτων και να φέρουν το μαθητή πραγματικά στο επίκεντρο της μάθησης (Σέξτου, 2005).

Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να είναι το μέρος, στο οποίο αξίζει κάποιος να ζει για μεγάλο διάστημα, επειδή μας επιτρέπει να βρισκόμαστε σε διαρκή εγρήγορση. Αντιπροσωπεύει την τάση να ξεπερνάμε τα όρια μεταξύ του (παρόντος) της παράστασης και του (παρελθόντος) της ιστορίας που αναπαρίσταται, μεταξύ της πρόθεσης και της δράσης, του ηθοποιού και του θεατή, τα όρια ανάμεσα σ' εμάς και τη σκιά μας (Μπάρμπα, 2001). Τα παιδιά συνεργούν στη διαδικασία δημιουργίας της προσωπικότητάς τους για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, καθώς ανακαλύπτουν τον εαυτό τους μέσα από τους άλλους ανθρώπους της ομάδας και μέσα από ειδικές δράσεις, που συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ανθρώπινου πολιτισμού και της εξέλιξης του ανθρώπινου γένους.

Προτεινόμενη Ερευνητική εργασία (project) αποκωδικοποίησης ιστορικών μνημάτων και εκπαίδευσης στη θεατρική σύμβαση

Ταυτότητα σχεδίου εργασίας

Η υλοποίηση της θεματικής μας στοχεύει, στη βίωση της διαδικασίας από τους μαθητές και την άσκησή τους στη μεταγνωστική ικανότητα, καθώς αξιοποιούν τη διαθεματικότητα ενοτήτων από διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Frey, 1986). Το θέμα που επέλεξε ο Όμιλος Ιστορίας και Θεατρικής Έκφρασης του 1^{ου} Πειραματικού σχολείου Αλεξάνδρουπολης στην Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού είναι «Βουτιά στο παρελθόν από τη σχολική σκηνή μας: Ιστορικές και καλλιτεχνικές συσχετίσεις θεατρικής πραγματικότητας κατά την ελισαβετιανή εποχή» και αξιοποίησε τα γνωστικά αντικείμενα της Ιστορίας, της Ελληνικής Γλώσσας, της Θεατρολογίας, της Αγγλικής γλώσσας και των Εικαστικών. Η διάρκειά του υπολογίστηκε στους 8 μήνες, κατά τη διάρκεια διδασκαλίας βιωματικών δράσεων στον Όμιλο Ιστορίας και Θεατρικής Έκφρασης.

Το συγκεκριμένο θέμα επελέγη γιατί απηχεί τη φιλοσοφία του Ομίλου όπου οι μαθητές σε ρόλο μικρών εξερευνητών επιχειρήσαν ένα ιστορικό και εικαστικό ταξίδι στον 15^ο αιώνα με όχημα το ιστορικό μυθιστόρημα, προσπαθώντας να διερευνήσουν τα ιστορικά στοιχεία της εποχής και να τα συσχετίσουν με την ακμή του θεάτρου. Στη συνέχεια ασχολήθηκαν με τις συνθήκες της περιόδου του Shakespeare μελετώντας ιστορικές πληροφορίες από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές αλλά και λογοτεχνικά βιβλία του Ουίλιαμ Σαίξπηρ. Η αναμενόμενη κατάληξη ήταν η κατανόηση από τους μαθητές ότι, όπου υπάρχουν ακμαίες συνθήκες (οικονομικές, κοινωνικές κ.ά.), ακμάζει ο πολιτισμός, τα γράμματα και το θέατρο.

Ο Γενικός Σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν η μελέτη της Ελισαβετιανής εποχής και του τρόπου ζωής των ανθρώπων μέσα από τα κοινωνικά γεγονότα, την τέχνη και τη λογοτεχνία. Σε πρώτο επίπεδο το όχημα ήταν οι ιστορικές πηγές (πρωτογενείς και δευτερογενείς) και σε δεύτερο η Σαιξπηρική λογοτεχνική ματιά, όπου γίνονται σαφείς αναφορές σε ιστορικά στοιχεία της εποχής. Το ιστορικό μυθιστόρημα μετέτρεψε τη μάθηση σε απολαυστική διαδικασία λόγω της παραστατικότητας, με την οποία παρουσίασε τα γεγονότα και μετουσίωσε τη γνώση σε μια κάπως «ανώδυνη» διαδικασία. Η βιωματική προσέγγιση επιτεύχθηκε μέσα από τη λογοτεχνία και τη δραματοποίηση, που ακολούθησε, όπου τους προσφέρθηκε η δυνατότητα της προσωπικής έκφρασης.

Ειδικότεροι στόχοι

A. Γνωστικοί:

1. Να έρθουν σε επαφή με το Ελισαβετιανό θέατρο.
2. Να γνωρίσουν τον κόσμο του θεάτρου και τη διαδικασία οργάνωσης μιας παράστασης.

3. Να μάθουν να επιβεβαιώνουν μόνοι τους ιστορικές πληροφορίες από το μυθιστόρημα με βάση ειδικές δραστηριότητες (γραφή μικρών ιστοριών, εικαστικά, δραματοποίηση, προβολή οπτικοακουστικού υλικού, έρευνα στο διαδίκτυο, ενσυναίσθηση).
4. Να παρακινηθούν να συνθέτουν μόνοι τους μικρές ιστορίες-παραμύθια βασισμένες στις εμπειρίες που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια σειράς μαθημάτων της εν λόγω χρονικής περιόδου.

B. Συναισθηματικοί

1. Να εξάγουν χρήσιμα συμπεράσματα σε σχέση με τη σημερινή εποχή, την επιρροή που ασκούν οι πολιτικές συνθήκες στη δημιουργική διάθεση των ανθρώπων και την παραγωγή έργων τέχνης.
2. Να εκφράζουν τη ρομαντική τους διάθεση.

Γ. Κοινωνικοί

1. Να εξοικειωθούν με την ομαδοσυνεργατική εργασία και να ξεπερνούν τις διαφορές τους αξιοποιώντας την διαφορετικότητά τους.

Μεθοδολογικά το σχέδιο εργασίας που περιγράφεται παρακάτω, είναι η ανοιχτή συνεργατική εργασία (collaborative) σε μικτές ανομοιογενείς ομάδες, οι οποίες στο τελικό στάδιο θα συνενωθούν. Οι εκπαιδευτικοί αρχικά διδάσκουν, μετά κατευθύνουν και τελικά λειτουργούν ως συντονιστές του προγράμματος (Σουλιώτη & Παγγέ, 2004). Επιλέγεται -ως προς το βαθμό καθοδήγησης- η *καθοδηγούμενη διερεύνηση* (βλ. Hmelo-Silver, Duncan and Chinn 2007). Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν *φθίνουσα καθοδήγηση* (fading scaffolding) μέσω της παροχής βασικών πληροφοριών και μέσω της παρώθησης και εμπύχωσης ώστε η διδασκαλία να μην είναι μονολογική αλλά διαλογική.

Περιγραφή Δραστηριοτήτων

Η θεματική διακρίνεται σε τρεις διδακτικές ενότητες με καθορισμένη διδακτική διάρκεια.

1^η Θεματική ενότητα (3 μήνες) Γνωριμία και μελέτη της εποχής των Tudor και των Stuart στην αγγλική ιστορία. Είναι μια συναρπαστική περίοδος που μπορεί να συνδυάσει τα γλωσσικά μαθήματα με την θεατρολογία και την Ιστορία. Με όχημα το ιστορικό μυθιστόρημα :

2. Οι Ισπανοί έρχονται (Spaniards are coming , Ruth Manning-Sanders)
3. Πολεμικά πλοία στον ορίζοντα: Η εσωτερική ιστορία της ισπανικής αρμάδας (Fire-ships Away: The inside story of the Spanish Armada, Harry T. Sutton)
4. Ο Σαίξπηρ και η εποχή του, Louis B Wright

Οι μαθητές πήραν πληροφορίες, ενεπλάκησαν και διασκέδασαν μαθαίνοντας. Προσέγγισαν κοινωνικά και εικαστικά τη συγκεκριμένη περίοδο (Σημαντικά ιστορικά γεγονότα, τέχνη, τρόπος ζωής, ήθη, γευστικές συνήθειες) και τέλος δημιούργησαν μικρές ιστορίες πάνω στη θεματική που διδάχτηκαν (κατευθυνόμενη δραστηριότητα) τις οποίες κλήθηκαν να δραματοποιήσουν. (εσωτερική αξιολόγηση, ανατροφοδότηση)

2^η Θεματική Ενότητα (2 μήνες) Μελέτη του Ελισαβετιανού θεάτρου στην Αγγλία, διαφορές και ομοιότητες του σύγχρονου ελληνικού θεάτρου και του θεάτρου του Σαίξπηρ, αρχιτεκτονική του ελισαβετιανού θεάτρου, ηθοποιοί, σχέση θεάτρου με τη θρησκεία, την εκπαίδευση και την πολιτική, αναφορά στην αρχιτεκτονική δομή του Globe Theater και στους σπουδαιότερους εκπροσώπους του Ελισαβετιανού θεάτρου και στα έργα τους. Στο πλαίσιο της αρχιτεκτονικής προσέγγισης οι μαθητές διδάχθηκαν από ειδικό συνεργάτη την αρχιτεκτονική των κτιρίων της εποχής, διαμόρφωσαν το χώρο αρχικά σε χώρο συγκέντρωσης συνδαιτυμόνων ενός βασιλικού τραπεζιού και σε δεύτερη φάση, μετακινώντας κατάλληλα τα καθίσματα και τα θρανία, στο εσωτερικό μιας καθολικής εκκλησίας. Τέλος κλήθηκαν να αναπαραστήσουν πάνω σε μια αυτοσχέδια σκηνή τα αφιδωτά παράθυρα που είναι το κύριο χαρακτηριστικό της εποχής. Έγινε μελέτη σαιξπηρικών κειμένων σαν ένα σημείο αναφοράς του 15ου αιώνα και σαν μια ισχυρή επιρροή στην Αγγλική κουλτούρα. Προβλήθηκε οπτικοακουστικό υλικό. Κατά τη διάρκεια της ανατροφοδότησης οι μαθητές του ομίλου κλήθηκαν να δραματοποιήσουν αποσπάσματα από θεατρικά έργα του Σαίξπηρ (Ρωμαίος και Ιουλιέτα, Τρικυμία, Το ημέρωμα της στρίγγλας) έχοντας σαν στόχο να υιοθετήσουν το ύφος και τον λυρισμό στην έκφραση. (αξιολόγηση, ανατροφοδότηση)

3^η Θεματική Ενότητα (3 μήνες) *Προσομοίωση ρεαλιστικών συνθηκών, δραματοποίηση:* Με την εφαρμογή θεατρικών παιχνιδιών όπως το «Το ξύπνημα του Πινόκιο», «Το μαγικό κουτί», «Η μαριονέτα» (Γκόβας Ν., 2003), «Μ' ακούς κούκλα», (Παπαδόπουλος Σ.,) «Γίνομαι ο καθρέφτης του άλλου», «Παγωμένη σκηνή» και «Αντιγραφή μιας εικόνας» (Μπακονικόλα- Γεωργοπούλου, 2002) οι μαθητές έμαθαν να μιμούνται, να εκφράζονται σωματικά, να δραματοποιούν, να διεκπεραιώνουν ρόλους και να εμβαθύνουν στις σκηνές ανθρώπων που συναντιούνται, αποχωρίζονται, αγαπούν, θυμώνουν, πονούν.

Το τελικό στάδιο ήταν η προετοιμασία και δραματοποίηση αποσπασμάτων από θεατρικά έργα του Σαίξπηρ με τίτλο «Ο Σαίξπηρ σε μια ώρα» που συνάδει και με την εποχή την οποία διδάχτηκαν μέσα από το project τους προηγούμενους μήνες, σε απόλυτη συνεργασία μαζί τους όσον αφορά στη διασκευή του σεναρίου αλλά και στη σκηνοθεσία της παράστασης. Οι μαθητές επέλεξαν την ενότητα της τρίτης πράξης από το έργο «Ρωμαίος και Ιουλιέτα» και σε συνεπτυγμένη μορφή «Το ημέρωμα της στρίγγλας» και «Το όνειρο καλοκαιρινής νύχτας». Έγινε παρουσίαση του έργου στο ευρύτερο κοινό, στο Δημοτικό θέατρο Αλεξανδρούπολης, διάχυση μέσα από αυτό της φιλοσοφίας της δημιουργίας του «Ομίλου Ιστορίας και Έκφρασης» και συγχρόνως εσωτερική αξιολόγηση της προσπάθειας από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και εξωτερική από το κοινό της παράστασης.

Αξιολόγηση - Αναστοχασμός

Στο τέλος κάθε δραστηριότητας υπήρξε διαμορφωτική, εσωτερική αξιολόγηση. Έτσι ελεγχόταν συνεχώς η επίτευξη των κοινωνικοσυναισθηματικών και γνωστικών στόχων και υπήρχε ανατροφοδότηση του έργου σύμφωνα με την σύγχρονη βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει την «αναγκαιότητα της αξιολόγησης όχι μόνο ως προς το περιεχόμενο της μάθησης, αλλά και της διαδικασίας» (Frey, 1986:64-67). (Ματσαγγούρας, 2011:74). Για τον τελικό έλεγχο της διαδικασίας επιλέχθηκε η δραματοποίηση γιατί σύμφωνα με τον Πίτερ Μπρουκ «το θέατρο είναι ο τόπος συνάντησης ανάμεσα στη μίμηση και σε μια δύναμη μεταμόρφωσης που λέγεται φαντασία, η οποία δε φέρνει αποτέλεσμα αν παραμείνει στο μυαλό. Πρέπει να διαπεράσει όλο το σώμα...» Έτσι, αποτυπώθηκαν ορατά τα αποτελέσματα της αυτορρύθμισης που πέτυχε η δραστηριότητα, σύμφωνα με την Κοινωνιογνωστική θεωρία (Κολιάδης, 2005).

Επιλογικά

Η ευτυχής κατάληξη αυτής της εννεάμηνης συνύπαρξης με τους μαθητές του ομίλου Ιστορίας και Θεατρικής Έκφρασης ήταν η θεατρική μας παράσταση με τίτλο «Ο Σαίξπηρ σε μια ώρα», η οποία πραγματοποιήθηκε στις 6 Ιουνίου του 2014 στο Δημοτικό θέατρο Αλεξανδρούπολης και η οποία άφησε αρχειοθετημένο για περαιτέρω εκπαιδευτική αξιοποίηση, πλούσιο οπτικοακουστικό και φωτογραφικό υλικό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γκόβας Ν., (2002), *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο*, Εκδόσεις Μεταίχμιο και Νίκος Γκόβας, Αθήνα
- Κολιάδης Ε. (2005), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη, Κοινωνιογνωστικές θεωρίες*, τ. Β', Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Κουρέντζης Λ., (1990), *Το θεατρικό παιχνίδι*, Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2000), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Αθήνα, Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2004), *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Ματσαγγούρας, Ηλ. (2008), *Εκπαιδύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg
- Ματσαγγούρας Ηλ., *Θεωρητικές Αρχές και Διδακτικές Προτάσεις, χ.χ. χ.τ.* [και ως: Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. ΥΠΑΜΘ 2011, Αθήνα: ΟΕΔΒ

- Μπακονικόλα- Γεωργοπούλου, Χ. (2002). *Η Θεατρική Σχολική Δημιουργία*, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Παν/μιου Αθηνών, Αθήνα.
- Μπάρμπα, Ε., (2001), *Θέατρο, Μοναζιά, δεξιοτεχνία, εξέγερση*, Εκδόσεις Κόαν, Αθήνα 2001
- Παπαδόπουλος, Σ., (2010), *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα
- Σέξτου, Π., (2005), *Θέατρο – παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα
- Σουλιώτη, Ε. & Παγγέ, Τ., (2004), Διαθεματική Προσέγγιση και Διδασκαλία. Η Μέθοδος Project. Στο *Νέα Παιδεία*, 112, σς 40-50
- Ashwell, M., (2009), 6^η Διεθνής συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση, Πανελλήνιο δίκτυο για το θέατρο στην εκπαίδευση, Αθήνα
- Nordberg, D. (2008), Group Projects: More Learning? Less Fair?, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 33(5).
- Wells, G. (2002), *Dialogic Inquiry*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G. and Chinn C. A. (2007), Scaffolding and achievement in problembased and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006), *Educational Psychologist*, 42, 99-107.
- Frey K., (1986), *Η μέθοδος «project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο. Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 14, Θεσσαλονίκη : αφοί Κυριακίδη

Διαδικτυακές πηγές

- <http://www.activityvillage.co.uk/william-shakespeare>, Τελευταία επίσκεψη στις 12/12/2015
- <https://www.teachingenglish.org.uk/article/shakespeare>, Τελευταία επίσκεψη στις 12/12/2015
- http://www.shakespearesglobe.com/uploads/files/2015/01/150114_activitybook04_for_download.pdf, Τελευταία επίσκεψη στις 12/12/2015
- http://www.artsalive.ca/pdf/eth/activities/shakespeare_overview.pdf, Τελευταία επίσκεψη στις 12/12/2015

Βιοματική διδασκαλία στη Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου της δομής του ατόμου και των υποατομικών σωματιδίων με τη χρήση απλών υλικών

<i>Τουμαζάτος</i>	<i>Παπαδημητρόπουλος</i>	<i>Τζιωρτζιότη</i>
<i>Διονύσιος</i>	<i>Νικόλαος</i>	<i>Χρυσάνθη</i>
<i>Εκπ/κός Π.Ε.04</i>	<i>Εκπ/κός Π.Ε.04</i>	<i>Εκπ/κός Π.Ε.04</i>
<i>M.Ed.</i>	<i>M.Sc., M.Ed.</i>	<i>M.Ed.</i>
<i>dtoumazatos@yahoo.gr</i>	<i>nrapadimitropoulos@gmail.com</i>	<i>tziortzio@gmail.com</i>

Περίληψη

Η δομή του ατόμου και της ύλης αποτελεί διδακτικό αντικείμενο στα αναλυτικά προγράμματα από την βαθμίδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διδάσκεται η έννοια του ατόμου και γίνεται αναφορά στα υποατομικά σωματίδια (πρωτόνιο, νετρόνιο, ηλεκτρόνιο). Τα υποατομικά σωματίδια αναφέρονται στα σχολικά εγχειρίδια ως συστατικά του πυρήνα και του ατόμου χωρίς να γίνεται εμφανές ότι προϋπήρχαν της δομής του ατόμου και ότι υπάρχει μια χρονική αφετηρία η οποία ισοδυναμεί με την στιγμή της μεγάλης έκρηξης δηλαδή του «Big Bang». Στην παρούσα εργασία προτείνεται η διδασκαλία της χρονικής εξέλιξης των υποατομικών σωματιδίων και της ύπαρξης της δομής των ατόμων. Επίσης περιγράφεται η βιοματική διδασκαλία των μαθητών καθώς οι ίδιοι πρωταγωνιστούν στην διδασκαλία επιχειρώντας να διατρέξουν τα 13,7 δισεκατομμύρια έτη μέσα σε λιγότερο από τριάντα λεπτά, στα πλαίσια δηλαδή μιας διδακτικής ώρας.

Λέξεις-Κλειδιά: Πρωτόνια, νετρόνια, ηλεκτρόνια, άτομο, σύμπαν

Εισαγωγή

Με τον όρο βιοματική μάθηση, εννοούμε τη διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σ' αυτήν. Μία από τις αρχές της βιοματικής μάθησης είναι να ενθαρρύνει τον μαθητή να συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης και να οικειοποιείται το θέμα που προσεγγίζει μέσω της επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος σε αυτό (Δελούδη, 2002). Οι μαθητές εμπλέκονται άμεσα στη διδασκαλία. Παρέχεται δηλαδή στους μαθητές η δυνατότητα να βιώσουν το ζήτημα που ερευνούν.

Στη διδασκαλία που προτείνεται οι μαθητές είτε της Β΄ τάξης είτε της Γ΄ τάξης του Γυμνασίου εμπλέκονται στην διδασκαλία της δημιουργίας και της εξέλιξης του σύμπαντος. Επιχειρείται η νέα γνώση και οι σχετικές δραστηριότητες να ανταποκρίνονται στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Η πρόταση αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο εκπαίδευσης που επεκτείνεται πέρα από τα θρανία, τα σχολικά βιβλία, τη μετωπική διδασκαλία και την απομνημόνευση της ύλης. Η μεθοδολογία και τα απαιτούμενα υλικά είναι αρκετά απλά ώστε να μπορούν εύκολα να χρησιμοποιηθούν από άλλους εκπαιδευτικούς.

Σχολικά εγχειρίδια – Εκπαιδευτικές έρευνες

Το αναλυτικό πρόγραμμα Β΄ - Γ΄ Γυμνασίου περιλαμβάνει ως διδακτικό αντικείμενο τη δομή της ύλης. Τα σχολικά εγχειρίδια αναφέρουν ήδη από την Πέμπτη τάξη Δημοτικού τη δομή του ατόμου χρησιμοποιώντας τις έννοιες «πρωτόνια», «νετρόνια», «ηλεκτρόνια» ακόμη και «κουάρκ». Δεν υπάρχει όμως σύνδεση αυτών των εννοιών με την αρχή γέννησης του σύμπαντος. Ούτε υπάρχει αναφορά στην χρονολογική εμφάνιση των υποατομικών σωματιδίων. Επίσης, δεν υπάρχει σύνδεση του «μικρόκοσμου» με τον κόσμο των πλανητών και των αστεριών.

Τα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού και του Γυμνασίου αναφέρουν πρώτα την έννοια του ατόμου και ακολούθως τα πρωτόνια και τα νετρόνια. Χαρακτηριστικά αναφέρεται στο βιβλίο Φυσικά της Ε΄ Δημοτικού *«Αλλά και τα άτομα αποτελούνται από ακόμη μικρότερα σωματίδια - σε αυτό ο Δημόκριτος δεν είχε δίκιο - τα πρωτόνια και τα νετρόνια, που αποτελούν τον πυρήνα του ατόμου, και τα ηλεκτρόνια, που περιστρέφονται γύρω από τον πυρήνα.»* Επίσης, το ίδιο σχολικό εγχειρίδιο διεισδύει και στον κόσμο των κουάρκ *«Τα πρωτόνια και τα νετρόνια αποτελούνται και αυτά από μικρότερα σωματίδια, τα κουάρκ».*

Σε έρευνες όμως που έχουν διεξαχθεί διαπιστώνεται ότι οι μαθητές περιγράφουν συχνά το άτομο σαν στρογγυλό, στερεό και ασυμπίεστο και το ορίζουν ως «μπάλα» ή «σφαίρα» (Harrison & Treagust, 1996). Λιγότεροι από τους μισούς μαθητές τελειώνοντας το Γυμνάσιο έχουν κατανοήσει επαρκώς ότι ένα άτομο αποτελείται από πυρήνα και ηλεκτρόνια καθώς και την ηλεκτρονιακή δομή του (Griffiths & Preston, 1992). Οι Albanese & Vicentini θεωρούν ότι οι μαθητές δέχονται το άτομο σαν το τμήμα της ύλης που δεν μπορεί να διαιρεθεί σε μικρότερα τμήματα.

Η παρούσα διδακτική πρόταση

Επιχειρήθηκε μια διδακτική προσέγγιση η οποία θα «ταξιδέψει» τους μαθητές από την αρχή του σύμπαντος, τη λεγόμενη «μεγάλη έκρηξη», έως το σχηματισμό των γαλαξιών με «πλήρωμα» τους ίδιους τους μαθητές. Οι ίδιοι αναλαμβάνουν πρωταγωνιστικό ρόλο, δημιουργούν με απλά υλικά όπως μπαλόνια, μανταλάκια και πλαστικά καλαμάκια, τα πρώτα πρωτόνια, νετρόνια και ηλεκτρόνια, . Τους αποδίδουν τα φορτία που τα χαρακτηρίζουν και τα ενώνουν σχηματίζοντας τα πρώτα άτομα (Υδρογόνο, Ήλιο). Διαπιστώνουν έτσι την παρουσία των ισχυρών πυρηνικών δυνάμεων καθώς και των ηλεκτροστατικών δυνάμεων και συγκρίνουν την εμβέλειά τους. Μέσα από την παρουσίαση της εξέλιξης του Σύμπαντος επιχειρείται οι μαθητές να αντιληφθούν ότι τα άτομα ως δομές της ύλης απέχουν χιλιάδες χρόνια από την πρώτη εμφάνιση των πρωτονίων και νετρονίων.

Καθώς η οπτικοποίηση αποτελεί ένα εργαλείο για ανακάλυψη, κατανόηση, επικοινωνία και διδασκαλία (Μικρόπουλος, 2002) η δημιουργία με τη χρήση απλών υλικών του ατόμου του Υδρογόνου και του Ηλίου από «πρωτόνια», «νετρόνια» και «ηλεκτρόνια»

εκτιμάται ότι θα βοηθήσει στο να μειωθεί το ποσοστό των μαθητών που θεωρούν το άτομο ως αδιαίρετο τμήμα της ύλης. Για την καθοδήγηση των μαθητών κατά τη διαδικασία χρησιμοποιείται παρουσίαση σε PowerPoint.

Η πορεία του μαθήματος

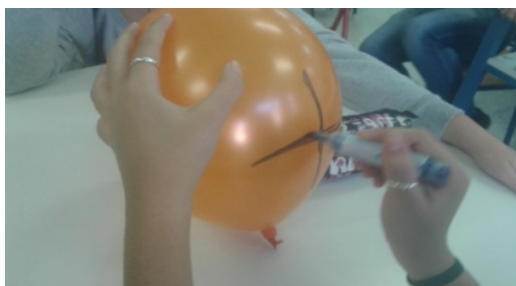
Στη διδασκαλία συμμετείχαν εννέα μαθητές της Γ Γυμνασίου το σχολικό έτος 2014-15. Όλη η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στο χώρο του εργαστηρίου Φυσικών Επιστημών, χωρίς όμως να αποκλείεται η πραγματοποίησή του σε μια συμβατική αίθουσα η οποία διαθέτει βιντεοπροβολέα ή διαδραστικό πίνακα.

Τα υλικά που χρησιμοποιούν οι μαθητές είναι

1. Μπαλόνια δύο διαφορετικών μεγεθών και τριών διαφορετικών χρωματισμών.
2. Απλά μανταλάκια.
3. Μαρκαδόρους.
4. Πλαστικές ράβδους στήριξης ή καλαμάκια.

Το μάθημα εξελίσσεται με οδηγό μια παρουσίαση σε PowerPoint.

Οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε ομάδες με διακριτούς ρόλους για κάθε μαθητή. Μέσω της παρουσίασης πληροφορούνται οι μαθητές την χρονική εξέλιξη της δημιουργίας του Σύμπαντος, συνδέοντας τη δημιουργία του με τα φυσικά μεγέθη της μάζας, του μήκους, του χρόνου (Φυσική Α΄ Γυμνασίου). Ακολουθεί η παρουσίαση των κουάρκς τα οποία ενώνονται σε δομές πρωτονίων, νετρονίων πριν ακόμη έχει έννοια το «άτομο» ως δομή της ύλης. Με την ίδια σειρά παρουσιάζουν οι μαθητές την δημιουργία των αντίστοιχων σωματιδίων. Η ομάδα των πρωτονίων θα χρησιμοποιήσει μπαλόνια του ίδιου μεγέθους και χρωματισμού τα οποία θα τα φουσκώσει και θα αναπαραστήσει τα πρωτόνια. Με τη χρήση μαρκαδόρου θα συμβολίσει το θετικό ηλεκτρικό φορτίο σχεδιάζοντας επάνω στην επιφάνειά τους το σύμβολο (+) (εικόνα 1).



Εικόνα 1: Μαθητής σχεδιάζει το σύμβολο του φορτίου πάνω στο υποτιθέμενο πρωτόνιο

Η ομάδα των νετρονίων θα χρησιμοποιήσει μπαλόνια του ίδιου μεγέθους με τα πρωτόνια, ίδιου χρωματισμού μεταξύ τους αλλά διαφορετικού σε σχέση με τα πρωτόνια και τα οποία φυσικά θα παραμείνουν ουδέτερα αφού δεν θα χρησιμοποιηθεί κανένα σύμβολο πάνω στην επιφάνειά τους (εικόνα 2).



Εικόνα 2: Μαθητής «δημιουργεί» το νετρόνιο



Εικόνα 3: Η κοσμική «σούπα» από πρωτόνια και νετρόνια

Μέσω της παρουσίασης οι μαθητές πληροφορούνται ότι το σύμπαν έχει αποκτήσει τις διαστάσεις του ηλιακού μας συστήματος. Η θερμοκρασία του είναι περίπου 10 τρισεκατομμύρια βαθμούς Κελσίου. Τα πρωτόνια και τα νετρόνια σχηματίζουν μια κοσμική «σούπα». Μπαλόνια που παίζουν τον ρόλο πρωτονίων και νετρονίων γεμίζουν τον εργαστηριακό πάγκο (εικόνα 3).

Ακολουθεί ο σχηματισμός του πρώτου πυρήνα, του πυρήνα του Υδρογόνου, ο οποίος αποτελείται από ένα πρωτόνιο και ένα νετρόνιο. Καθώς η διδακτική πρόταση δεν έχει σκοπό να διεισδύσει στα ισότοπα δεν παρουσιάζονται όλες οι εκδοχές των πυρήνων του Υδρογόνου. Σκοπός της είναι οι μαθητές να πληροφορηθούν την εξέλιξη της δομής του κόσμου μας και να συνδεθεί αυτή η εξέλιξη και με τις αντίστοιχες πληροφορίες των σχολικών εγχειριδίων του Γυμνασίου.

Ακολουθεί ο σχηματισμός του πυρήνα του Ηλίου με δύο πρωτόνια και δύο νετρόνια. Οι μαθητές για να συγκρατήσουν τα μπαλόνια που παριστάνουν τα πρωτόνια και τα νετρόνια χρησιμοποιούν μανταλάκια τα οποία είναι ικανά να τα συγκρατήσουν. Τα μανταλάκια χρησιμοποιούνται για να «εμφανιστεί» η ισχυρή πυρηνική δύναμη (εικόνα 4). Στους μαθητές αναφέρεται ότι η ισχυρή πυρηνική δύναμη έχει μικρή εμβέλεια οπότε τα πρωτόνια και τα νετρόνια πρέπει να βρίσκονται σε πολύ κοντινές αποστάσεις όπως και τα μπαλόνια πρέπει να βρεθούν σε μικρές αποστάσεις για να είναι δυνατό να συνδεθούν με τα μανταλάκια. Άρα το μήκος στα μανταλάκια αντιστοιχεί αναλογικά στην μικρή εμβέλεια της ισχυρής πυρηνικής δύναμης.



***Εικόνα 3:** Το μανταλάκι συγκρατεί το «πρωτόνιο» και το νετρόνιο σε αναλογία με την ισχυρή πυρηνική δύναμη*

Οι μαθητές αρχίζουν να δημιουργούν τα ηλεκτρόνια τα οποία υπάρχουν στο Σύμπαν αλλά η θερμοκρασία δεν τα αφήνει να ενωθούν με τους υπάρχοντες πυρήνες. Η ομάδα των ηλεκτρονίων θα χρησιμοποιήσει μπαλόνια μικρότερου εμφανώς μεγέθους από τα πρωτόνια και τα νετρόνια, ίδιου χρωματισμού μεταξύ τους και με την χρήση μαρκαδόρου θα επιχειρηθεί ή «φόρτισή» τους με αρνητικό φορτίο σχεδιάζοντας πάνω στην επιφάνεια τους το σύμβολο (-) (εικόνα 5).



***Εικόνα 5:** Δημιουργία του ηλεκτρονίου από μικρότερο μπαλόνι και φορτισμένο με αρνητικό φορτίο*

Θα πρέπει να περάσουν περίπου 300.000 χρόνια για να ακολουθήσει η σύνδεση των

η
λ
ε
κ
τ
ρ
ο
ν
ί
ω
ν

μ
ε

τ

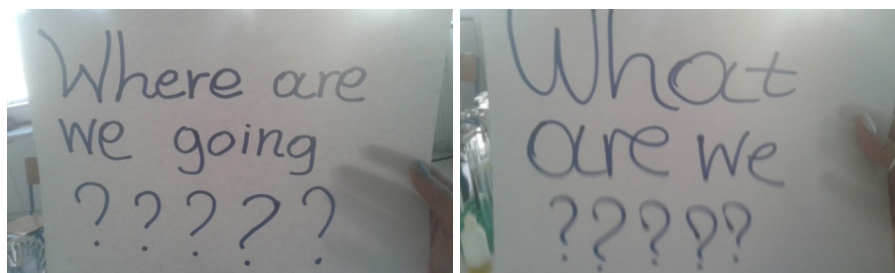


Εικόνα 4: Σχηματισμός του ατόμου του Υδρογόνου



Εικόνα 5: Σχηματισμός του ατόμου του Ηλίου

Το κοσμικό ρολόι αναγράφει περίπου 750.000.000 χρόνια (Hogan, 2006). Ο σχηματισμός των γαλαξιών κάνει την εμφάνισή του. Οι μαθητές πληροφορούνται ότι το ηλιακό σύστημα στο οποίο ανήκει η Γη άρχισε να σχηματίζεται πριν από περίπου 4.600.000.000 έτη (Dalrymple, 2001). Τους παρέχεται η πληροφορία ότι τα υλικά του ηλιακού μας συστήματος κάποτε θα συμμετάσχουν στην δημιουργία ενός άλλου. Επίσης, πληροφορούνται ότι πριν από περίπου 2.500.000 χρόνια εμφανίστηκε το γένος *Homo* (McHenry, 2009). Επειδή η επιστήμη έχει πολύ δρόμο ακόμη να διανύσει η διδασκαλία ολοκληρώνεται με τα βασικά ερωτήματα της ανθρωπότητας «Τι είμαστε;» και «Πού πηγαίνουμε;», τα οποία αποτελούν την κινητήριο δύναμη για να συνεχίσουμε ως ανθρωπότητα την βασική επιστημονική έρευνα (εικόνα 8).

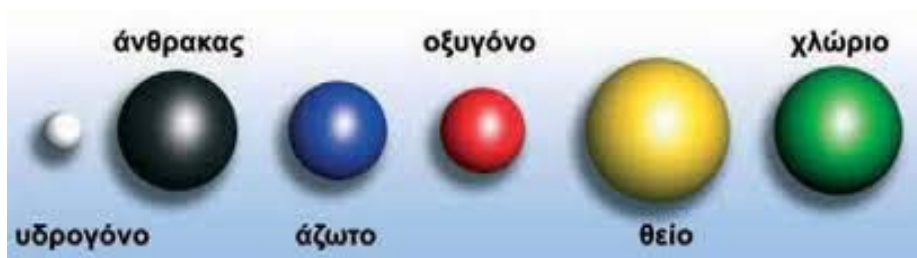


Εικόνα 6: Οι μαθητές επιδεικνύουν στους συμμαθητές τους τα ερωτήματα.

Επίσης, αυτά είναι και τα ερωτήματα τα οποία θα τεθούν σε κάθε μαθητή με σκοπό να λειτουργήσουν ως εσωτερικό κίνητρο για την ενασχόλησή του με την Επιστήμη.

Συμπεράσματα

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην διδασκαλία έδειξαν από την πρώτη στιγμή ενθουσιασμό. Κινητοποιήθηκε το ενδιαφέρον τους για το «πώς» και το «γιατί» σε σχέση με την δημιουργία και την εξέλιξη του σύμπαντος. Τα πρωτόνια, νετρόνια, ηλεκτρόνια που περιγράφονται στα σχολικά εγχειρίδια, από λέξεις έγιναν χειροπιαστά αντικείμενα, στα οποία οι μαθητές στην κυριολεξία έδωσαν πνοή. Το άτομο του Υδρογόνου και του Ηλίου δεν ήταν πια στρογγυλό και συμπαγές σαν τα προσομοιώματα που παρουσιάζονται στο σχολικό εγχειρίδιο της χημείας της Β΄ Γυμνασίου (εικόνα 9).



Εικόνα 7: Εικόνα από το σχολικό εγχειρίδιο της Χημείας της Β΄ Γυμνασίου το οποίο δείχνει προσομοιώματα των ατόμων διαφόρων χημικών στοιχείων

Οι μαθητές που παρακολούθησαν το μάθημα έδειξαν με την σειρά τους αυξημένο ενδιαφέρον και προσοχή σε σχέση με την κλασική διδασκαλία, το ερώτημα που απεύθυναν στον διδάσκοντα ήταν αν θα μπορούσαν και αυτοί να συμμετάσχουν την επόμενη φορά στην παρουσίαση και αν θα μπορούσαν και άλλες διδακτικές ενότητες να παρουσιαστούν με ανάλογο τρόπο.

Οι μαθητές που συμμετείχαν ενεργά στη διδασκαλία αλλά και όσοι την παρακολούθησαν παρουσίασαν ενεργό συμμετοχή στη διδασκαλία του μαθήματος της χημείας στην ενότητα του περιοδικού πίνακα. Επίσης αυξημένη συμμετοχή είχαν στα επαναληπτικά μαθήματα διδασκαλίας του μαθήματος της φυσικής στις ενότητες της δομής του ατόμου, στους αγωγούς – μονωτές καθώς και στην ενότητα του ηλεκτρικού ρεύματος. Συμπεραίνεται ότι η συμμετοχή τους στην κατασκευή ατόμων από απλά υλικά τους έδωσε μια καλύτερη αίσθηση του τι περίπου συμβαίνει στον μικρόκοσμο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αβραμιώτης Σ., Αγγελόπουλος Β., Καπελώνης Γ., Σινιγάλιας Π., Σπαντίδης Δ., Τρικαλίτη Α. & Φίλος Γ. ΧΗΜΕΙΑ Β΄ Γυμνασίου, *Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα, 2013.*

- Αποστολάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Πανταζής, Γ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β., Τσαγκογέωργα, Α. & Καλκάνης, Γ. «Φυσικά» Ε΄ Δημοτικού Ερευνώ και Ανακαλύπτω, *Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα, 2013.*
- Δελούδη Μ. (2002) *Βιωματική Μάθηση - Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*. Στο περιοδικό «Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων». 148. Online στο <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos6/deloudi.PDF>
- Μικρόπουλος, Τ. Α. (2002), Προσομοιώσεις και Οπτικοποιήσεις στην Οικοδόμηση Εννοιών στις Φυσικές Επιστήμες, στο Α. Μαργετουσάκη, Π. Μιχαηλίδης (επ.) Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική των Φυσικών Επιστημών & Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση, 371-376, Αθήνα: ΙΩΝ.
- Albanese, A., & Vicentini, M. (1997) Why do we believe that an atom is colourless? Reflections about the teaching of the particle model. *Science & Education*, 6(3), 251-261.
- Dalrymple, G. Brent (2001). «The age of the Earth in the twentieth century: a problem (mostly) solved». *Geological Society, London, Special Publications* **190** (1): 205–221.
- Griffiths K. A. & Preston R. K. Grade (1992) 12 students' misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 611 – 628.
- Harrison, A. & Treagust, D., (1996), Secondary students' mental models of atoms and molecules: implications for teaching chemistry. *Science Education*, 80, 509-534.
- Hogan, J. (2006). Journey to the birth of the Universe. *Nature*, 443(7108), 128-129.
- McHenry, H.M (2009). «Human Evolution». Michael Ruse & Joseph Travis. *Evolution: The First Four Billion Years*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 265.

Όψεις της Ελλάδας - Από το πολυτροπικό κείμενο στο διαφημιστικό τζινγκλ (jingle). Διδακτικό σενάριο

Μουρατίδου Ευθυμία M.Sc.¹

1^ο Γυμνάσιο Καλαμαριάς

Πατιώ Μαρία²

*Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
¹efimour01@gmail.com, ²mariapatio22.5@gmail.com*

Περίληψη

Η διδακτική πρόταση αποτελεί ένα διαθεματικό σενάριο διδασκαλίας, το οποίο εμπλέκει τα μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Μουσικής και απευθύνεται στους μαθητές/τριες της Γ΄ Γυμνασίου. Από την πλευρά της Νεοελληνικής Γλώσσας εντάσσεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της 1^{ης} ενότητας με τίτλο «Η Ελλάδα στον κόσμο» και ανταποκρίνεται στο ζητούμενο να έρθουν οι μαθητές/τριες αντιμέτωποι/ες με διάφορες απόψεις για την Ελλάδα μέσα από ποικίλα κειμενικά είδη, μονοτροπικά και πολυτροπικά, ώστε να σχηματίσουν μια σφαιρική εικόνα για την Ελλάδα, αλλά και να αναπτύξουν τον προσωπικό τους προβληματισμό σχετικά με τις πολλές και συχνά αντιφατικές όψεις της Ελλάδας και τη θέση της στον σύγχρονο κόσμο. Από την πλευρά της Μουσικής εντάσσεται στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ενότητας με τίτλο «Μουσική και διαφήμιση» και ανταποκρίνεται στο ζητούμενο οι μαθητές/τριες να γνωρίσουν την ιστορία της διαφήμισης (ραδιοφωνικής ή τηλεοπτικής) και του τζινγκλ, αλλά και να κατανοήσουν την αποτελεσματικότητα της χρήσης μουσικών στοιχείων σε αυτά.

Λέξεις-Κλειδιά: Ελλάδα, Πολιτισμός, Αντιφατικές όψεις, Διαφήμιση, τζινγκλ (jingle).

Εισαγωγή

Το σενάριο συνδυάζει αποκωδικοποίηση ποικίλων κειμένων, μονοτροπικών και πολυτροπικών, κριτική χρήση μουσικών στοιχείων, συνεργατική εκπόνηση δημιουργικών δραστηριοτήτων και παρουσίασή τους στην ολομέλεια από τους/τις μαθητές/τριες. Παιδαγωγικά, έμφαση δίνεται στην εργασία σε ομάδες, στην οποία κάθε μαθητής/τρια θα έχει τον ρόλο του/της και θα συμβάλλει ενεργητικά στη διαμόρφωση και στην τελική παρουσίαση της εργασίας της ομάδας, στα πλαίσια της βιωματικής-διερευνητικής μάθησης.

Εκτιμώμενη διάρκεια: 5 διδακτικές ώρες

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Νεοελληνική Γλώσσα - Μουσική

Πρότερες γνώσεις και αναπαραστάσεις

Όσον αφορά το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, οι μαθητές/τριες έχουν έρθει σε μια πρώτη επαφή με τη σχετική προβληματική στην Α΄ Γυμνασίου στο πλαίσιο της 10^{ης} ενότητας με τίτλο «Γνωρίζω τον τόπο μου και τον πολιτισμό του». Η οπτική γωνία εξέτασης του θέματος διευρύνεται στη Β΄ Γυμνασίου στο πλαίσιο της 1^{ης} ενότητας με τίτλο «Από τον τόπο μου σε όλη την Ελλάδα», για να ολοκληρωθεί στη Γ΄ Γυμνασίου με την 1^η ενότητα, που έχει τον τίτλο «Η Ελλάδα στον κόσμο». Όσον αφορά το μάθημα της Μουσικής, οι μαθητές/τριες έχουν έρθει σε μια πρώτη επαφή με τη δημιουργία διαφήμισης στην Α΄ Γυμνασίου στο πλαίσιο της Α΄ Ενότητας με τίτλο «Ανακαλύπτω τη φωνή – Η δική μας διαφήμιση», ενώ στη Β΄ Γυμνασίου το θέμα εξετάζεται υπό ευρύτερη οπτική γωνία στο πλαίσιο της ενότητας με τίτλο «Μελωδικοί εξωτικοί αυτοσχεδιασμοί - Συγγραφή και μελοποίηση χαϊκού».

Ένταξη στο Πρόγραμμα Σπουδών

Το παρόν διδακτικό σενάριο είναι συμβατό με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας για τη Γ΄ Γυμνάσιου, καθώς και με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος για εξοικείωση των μαθητών/τριών με τις Νέες Τεχνολογίες και τη χρήση του διαδικτύου. Συγκεκριμένα, εντάσσεται στην 1η ενότητα της Νεοελληνικής Γλώσσας με τίτλο «Η Ελλάδα στον κόσμο» και στην ενότητα της Μουσικής Γ΄ Γυμνασίου με τίτλο «Εικόνα και Ήχος-Μουσική και Διαφήμιση».

Σκοπός - Στόχοι - Αναμενόμενα αποτελέσματα

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις/συμπεριφορές οι οποίες έχουν να κάνουν όχι μόνο με την ίδια τη γλώσσα και την αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία, αλλά και με την προσωπική και κοινωνική τους ζωή και τη συνδιαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι. Επιπλέον, επιδιώκεται η απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων μέσα από βιωματικές μουσικές δραστηριότητες, διασφαλίζοντας την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών, αλλά και η δημιουργία μιας δια βίου σχέσης τους με την Τέχνη της Μουσικής.

Οι στόχοι του διδακτικού σεναρίου είναι:

- *Η ανακάλυψη από τους/τις μαθητές/τριες των διάφορων επικοινωνιακών παραγόντων που διαμορφώνουν κάθε επικοινωνιακό συμβάν και η εξήγηση του ρόλου τους.*
- *Η κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.*
- *Η αναγνώριση του λόγου των κειμένων που αναδύονται μέσα από τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων ως λόγου διαφορετικού από τον καθημερινό προφορικό και γραπτό λόγο.*
- *Η εξάσκηση των μαθητών/τριών στην παραγωγή πολυτροπικών κειμένων και προγραμμάτων παρουσίασης σε επικοινωνιακό πλαίσιο.*

- *Η κριτική αποτίμηση ποικίλων κειμενικών ειδών, μονοτροπικών και πολυτροπικών, με βάση τα κοινωνικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία εμφανίζονται, στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.*
- *Η απόκτηση ικανότητας επιλογής της κατάλληλης μουσικής για μουσική επένδυση.*
- *Η αναγνώριση του ρόλου της μουσικής στη διαφήμιση.*
- *Η χρησιμοποίηση κατάλληλου κειμένου για τη δημιουργία ραδιοφωνικής διαφήμισης (jingle), με δοσμένη μουσική.*
- *Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης μουσικών στοιχείων και η έκφραση-αιτιολόγηση της προτίμησης.*
- *Η εξοικείωση των μαθητών/τριών με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης.*
- *Η ανάληψη κεντρικού και ενεργητικού ρόλου στη μαθησιακή διαδικασία από τους/τις μαθητές /τριες με τη διακριτική υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού.*
- *Η διεύρυνση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών και η ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργατικής μάθησης.*
- *Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, στο πλαίσιο της διερευνητικής - βιωματικής μάθησης.*

Διδακτικό υλικό και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

H/Y – βιντεοπροβολέας ή αίθουσα διδασκαλίας με διαδραστικό πίνακα, Εργαστήριο Πληροφορικής, Φύλλο Εργασίας Νεοελληνικής Γλώσσας, CD player, Ρυθμικά και μελωδικά μουσικά όργανα, Φύλλο Εργασίας Μουσικής, κοινό φύλλο εργασίας για τη συνδιδασκαλία.

Οργάνωση τάξης

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε ομάδες με κριτήρια την ευχέρεια τουλάχιστον ενός μαθητή κάθε ομάδας στη χρήση των Τ.Π.Ε. και την ανομοιογένεια ως προς τις μαθησιακές τους επιδόσεις. Στη συνέχεια γίνεται καταμερισμός των ρόλων στα μέλη κάθε ομάδας, ανάλογα με τις δεξιότητές τους. Ορίζονται ένας χειριστής του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ένας συντονιστής των εργασιών, ένας γραμματέας που κρατάει σημειώσεις και ένας μουσικός επιμελητής. Αν οι μουσικές δεξιότητες των μαθητών/τριών, όπως και οι δεξιότητές τους σχετικά με τη χρήση του H/Y, είναι ικανοποιητικές, τότε τα μέλη των ομάδων μπορούν να εναλλάσσονται στους ρόλους. Οι εκπαιδευτικοί:

- Συντονίζουν διακριτικά τη μαθησιακή διαδικασία ως βοηθοί και συμπαραστάτες/τριες των μαθητών/τριών (υποστηρικτικός - καθοδηγητικός ρόλος).
- Προσφέρουν κίνητρα μάθησης στους μαθητές/τριες, ενεργοποιούν τις υπάρχουσες γνώσεις τους και κινητοποιούν τη δημιουργικότητά τους (εμπνευστικός ρόλος).

- Επεξηγούν με σαφήνεια, ανατροφοδοτούν και καθοδηγούν στην ανακαλυπτική πορεία της μάθησης, όταν αυτό ζητηθεί και όταν αντιληφθούν ότι οι μαθητές/τριες αποπροσανατολίζονται από τον στόχο.
- Ενθαρρύνουν τη διάδραση μεταξύ των μελών των ομάδων και την αυτενέργεια των μαθητών/τριών στο σύνολό τους.

Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές/ θεωρίες μάθησης

Ο σχεδιασμός του διδακτικού σεναρίου στηρίζεται στις γνωστικές θεωρίες του κονστρουκτιβισμού (εποικοδομισμού) και της κοινωνικής μάθησης, ώστε να δίνεται στους/στις μαθητές/τριες η ευκαιρία να οικοδομήσουν οι ίδιοι/ες τη νέα γνώση σταδιακά και συνεργαζόμενοι/ες με τα μέλη της ομάδας τους (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, 2011). Πιο συγκεκριμένα:

- Η νέα γνώση θεμελιώνεται σε βιώματα και εμπειρίες των μαθητών/τριών (Βιωματική προσέγγιση).
- Η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα των μαθητών/τριών καλλιεργείται μέσω της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες που έχουν νόημα γι' αυτούς/ές, τους/τις αφορούν και τους/τις ενδιαφέρουν (Νοηματοδοτημένη διδασκαλία).
- Οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να συνεργάζονται στο πλαίσιο ομάδων και να δημιουργούν ένα συλλογικό προϊόν μέσα από γόνιμη ανταλλαγή εμπειριών, απόψεων και ιδεών (Ομαδοσυνεργατική μάθηση).
- Η διαφοροποίηση και η εξατομίκευση, την οποία επιτρέπει η ανάληψη διακριτών ρόλων στην ομάδα από τους/τις μαθητές/τριες, οδηγεί στην ανάδειξη και αξιοποίηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων, δεξιοτήτων και κλίσεων κάθε μαθητή/τριας (Διαφοροποιημένη διδασκαλία).
- Ο/Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί διακριτικά τους/τις μαθητές/τριες, ενθαρρύνοντας την αυτενέργειά τους προς την κατεύθυνση της επίτευξης των διδακτικών στόχων (Φθίνουσα καθοδήγηση).
- Η εργασία των μαθητών/τριών σε ηλεκτρονικό περιβάλλον συμβάλλει στην κριτική πρόσληψη, ερμηνεία και παραγωγή ποικίλων ειδών προφορικού και γραπτού λόγου, πολυτροπικού και μη, ικανοποιώντας τις κεντρικές επιδιώξεις του ΑΠΣ, αυτές του κλασικού, νέου (ψηφιακού – τεχνολογικού) και κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριών (Αξιοποίηση νέων τεχνολογιών).

Τέλος, το σενάριο εμπνέεται από την πεποίθηση ότι η διαθεματική και διεπιστημονική διδακτική προσέγγιση επιτρέπει την υπέρβαση των διαχωριστικών ορίων μεταξύ των διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, ώστε να επιτευχθούν μορφές συνεργασίας και σύμπραξης μεταξύ των διδασκόμενων μαθημάτων με σκοπό την ενιαία προσέγγιση μιας θεματικής ενότητας από όλες τις δυνατές πλευρές (Διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση). Η διασύνδεση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας με το μάθημα της Μουσικής πραγματοποιείται στο πλαίσιο ενός κοινού σχεδίου μαθήματος, όπου το κάθε γνωστικό αντικείμενο θέτει και καλλιεργεί σημαντικούς γνωστικούς στόχους και δεξιότητες που αφορούν το κεντρικό θέμα του διδακτικού

σεναρίου, ούτως ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν μια σφαιρική άποψη για το θέμα αυτό στην ολότητά του (Ματσαγγούρας, 2003).

Περιγραφή της διδασκαλίας

Το διδακτικό σενάριο περιλαμβάνει τρεις φάσεις.

Α' φάση: αφιερώνεται στην προετοιμασία των μαθητών/τριών.

Για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας - 1 διδακτική ώρα στην τάξη: Ως αφορμή της διδασκαλίας χρησιμοποιείται η ανάκληση προσωπικών βιωμάτων των μαθητών/τριών, οι οποίοι καλούνται να βρουν λέξεις που εικονίζουν ή χαρακτηρίζουν την Ελλάδα (καταιγισμός ιδεών). Οι λέξεις καταγράφονται στον πίνακα και ομαδοποιούνται ανάλογα με το αν αποτυπώνουν θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά και συναισθήματα. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες παρακολουθούν το εισαγωγικό βίντεο (2.44') (<https://www.youtube.com/watch?v=5QJwSL9atn4>). Στην ολομέλεια της τάξης συζητούνται τα ερωτήματα:

- Με ποιο σκοπό δημιουργήθηκε η συγκεκριμένη ταινία; Σε ποιους απευθυνόταν;
- Σε ποιες εικόνες - όψεις της Ελλάδας έδωσε έμφαση ο δημιουργός της ταινίας; Για ποιους λόγους;
- Ποιον ρόλο παίζει η μουσική στη συγκεκριμένη ταινία;

Έπειτα οι μαθητές/τριες, χωρισμένοι σε ζευγάρια (όπως κάθονται στα θρανία), συζητούν και επεξεργάζονται το Φύλλο Εργασίας (1), που είναι κοινό για όλες τις ομάδες. Οι απαντήσεις παρουσιάζονται και συζητιούνται στην ολομέλεια. Ο/Η εκπαιδευτικός επιδιώκει να ξεκινήσει η συζήτηση για τις εικόνες της Ελλάδας που προβάλλονται ως αντιπροσωπευτικές (ή αναπαράγονται ως στερεότυπα) σε κείμενα του συγκεκριμένου είδους. Ιδιαίτερα ενδιαφέρει όχι απλώς η καταγραφή των εικόνων που εμπεριέχονται στο βίντεο, αλλά και ο τρόπος που τις προσλαμβάνουν οι μαθητές/τριες και ανταποκρίνονται σε αυτές. Επιπλέον, ανιχνεύονται οι δικές τους αναπαραστάσεις για την Ελλάδα. Ακολούθως οι μαθητές/τριες καλούνται να παρατηρήσουν και να περιγράψουν προφορικά το σκίτσο της σελίδας 11 του βιβλίου της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη Γ' Γυμνασίου (κείμενο 4). Ο/Η εκπαιδευτικός τους κατευθύνει διακριτικά με καθοδηγητικές ερωτήσεις, ανιχνεύοντας τη στάση και τα συναισθήματά τους.

Για το μάθημα της Μουσικής - 1 διδακτική ώρα: Οι μαθητές/τριες ακούν/παρακολουθούν από το διαδίκτυο 5 ραδιοφωνικές ή τηλεοπτικές διαφημίσεις και μελετούν τον τρόπο που χρησιμοποιείται η μουσική συμπληρώνοντας/απαντώντας το Φύλλο Εργασίας (2). Γίνεται συζήτηση γύρω από το τζινγκλ, ένα διαφημιστικό σλόγκαν που μένει στο μυαλό, μπαίνει πάνω σε μια δεδομένη μελωδία για διαφημιστικούς σκοπούς και χρησιμοποιείται στην τηλεόραση ή το ραδιόφωνο, στην

εποχή που έκανε την εμφάνισή του στο εμπορικό ραδιόφωνο στις ΗΠΑ, τη διαφήμιση στην Ελλάδα..

Β' φάση (2 διδακτικές ώρες - Συνδιδασκαλία στο εργαστήριο πληροφορικής): Περιλαμβάνει τον χωρισμό των μαθητών/τριών σε ομάδες, την εκπόνηση των δημιουργικών δραστηριοτήτων και τη διαμόρφωση της τελικής παρουσίασης από τις ομάδες. Προτείνεται, αν είναι δυνατό, να γίνει αναπροσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος, ώστε το δίωρο να είναι συνεχόμενο.

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε έξι ομάδες των τεσσάρων μελών και αναλαμβάνουν διακριτούς ρόλους στο πλαίσιο της ομάδας τους ανάλογα με τις δεξιότητές τους (χειριστής Η/Υ, συντονιστής, γραμματέας, μουσικός επιμελητής). Οι ομάδες διαμοιράζονται στους σταθμούς εργασίας. Στη συνέχεια διανέμονται τα Φύλλα Εργασίας (3), (4) και (5), τα οποία καλύπτουν τη στοχοθεσία τόσο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας όσο και του μαθήματος της Μουσικής. Ανά δύο οι ομάδες ασχολούνται με κοινό φύλλο εργασίας, ώστε να φανούν στην επόμενη φάση οι διαφορετικές οπτικές ως προς την αντιμετώπιση του ίδιου θέματος. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τις ομάδες για την «αποστολή» τους και δίνουν διευκρινήσεις. Οι ομάδες 1 και 4 («Εικαστικοί») αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν μια παρουσίαση (Power Point) με εικόνες, λεζάντες, μουσική επένδυση και σύντομα κείμενα που να αποτυπώνουν τις πολλές και συχνά αντιφατικές όψεις της Ελλάδας και να προβάλλουν τη δική τους ιδέα/αντίληψη για το τι είναι Ελλάδα. Οι ομάδες 2 και 5 («Διαφημιστές Α») δημιουργούν μια διαφήμιση για την Ελλάδα, για την πόλη ή τη γειτονιά όπου ζουν. Ο/Η εκπαιδευτικός Μουσικής δίνει στις ομάδες 10 ηχογραφημένα μουσικά θέματα ελληνικής μουσικής (παραδοσιακής, έντεχνης, λαϊκής, ροκ, κλασικής, καθώς και σύγχρονες καταγραφές αρχαίας ελληνικής μουσικής) που συνοδεύονται και από τα αντίστοιχα μουσικά κείμενα, από τα οποία θα πρέπει να επιλέξουν το πιο κατάλληλο για τη μουσική επένδυση της διαφήμισής τους ή να δημιουργήσουν ηχητικό μοντάζ. Οι ομάδες 3 και 6 («Διαφημιστές Β») αναλαμβάνουν τη διαφημιστική καμπάνια κάποιου νέου προϊόντος (αντρικό ή γυναικείο άρωμα, μοντέλο αυτοκινήτου κλπ.), δημιουργώντας ένα τζινγκλ. Παράλληλα, καλούνται να δώσουν ένα όνομα από την αρχαία ελληνική μυθολογία ή από την ελληνική ιστορία, που να συμβολίζει μια ξεχωριστή θετική ιδιότητα του προϊόντος ή και του καταναλωτή στον οποίο απευθύνεται (π.χ. ομορφιά, δύναμη, εξυπνάδα κτλ.). Ο/Η εκπαιδευτικός μουσικής δίνει και σ' αυτές τις ομάδες το ίδιο μουσικό υλικό, ώστε να επιλέξουν το πιο κατάλληλο μουσικό θέμα προκειμένου να δημιουργήσουν το τζινγκλ. Για να φέρουν σε πέρας την «αποστολή» τους, οι μαθητές/τριες αναζητούν στο διαδίκτυο σχετικό οπτικό και ηχητικό υλικό (μηχανές αναζήτησης Google – εικόνες, Youtube – ηχογραφήσεις). Επίσης, όλες οι ομάδες χρησιμοποιούν τον επεξεργαστή κειμένου Word για τη συνεργατική παραγωγή γραπτού λόγου και για τη δημιουργία των πολυτροπικών κειμένων που ζητούνται. Οι εργασίες ολοκληρώνονται και η παρουσίασή τους προβάρεται από τις ομάδες κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα.

Γ' φάση (1 διδακτική ώρα - Συνδιδασκαλία στην τάξη): περιλαμβάνει την παρουσίαση των εργασιών και την αξιολόγηση. Οι ομάδες παρουσιάζουν τις εργασίες τους στους/στις συμμαθητές/τριές τους και στους/στις δύο εκπαιδευτικούς. Ακολουθεί διάλογος μεταξύ των μαθητών/τριών για τις εργασίες που παρουσιάστηκαν και για την εμπειρία που αποκόμισαν κατά την εκπόνησή τους. Οι μαθητές/τριες κρίνουν και συγκρίνουν το αποτέλεσμα της δικής τους εργασίας και των άλλων ομάδων, τεκμηριώνοντας τις θέσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν και συντονίζουν τη διάδραση μεταξύ των μελών των ομάδων. Αφού γίνουν και από τους/τις μαθητές/τριες και από τους/τις εκπαιδευτικούς βελτιωτικές παρεμβάσεις, υποδείξεις και διορθώσεις, το υλικό παίρνει την οριστική του μορφή και αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Αξιοποίηση Τ.Π.Ε. – Προστιθέμενη αξία

Στο πλαίσιο της επίτευξης των στόχων του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου οι νέες τεχνολογίες παίζουν ουσιαστικό ρόλο ως μέσα πρακτικής γραμματισμού (κατανόηση και παραγωγή λόγου σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, καθώς και χρήση μουσικών στοιχείων), αλλά και ως ένα νέο επικοινωνιακό περιβάλλον που έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες και που επιτρέπει τη σύνδεση των μαθητών/μαθητριών με την κοινωνική πραγματικότητα, προσφέροντας αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας. Η χρήση των νέων τεχνολογιών γίνεται μέσα από παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προάγουν την κριτική, αναλυτική και δημιουργική σκέψη, τη συνεργατική μάθηση, την αυτενέργεια, τη λήψη πρωτοβουλιών, την εξερεύνηση και τον πειραματισμό (Γεωργάκη 2003).

Οι νέες τεχνολογίες αξιοποιούνται ως:

- Εποπτικά μέσα (Η/Υ, λογισμικό παρουσίασης σε διαδραστικό πίνακα) και πηγές πληροφόρησης που επιτρέπουν την άμεση πρόσβαση των μαθητών/τριών σε πολυτροπικά κείμενα και οπτικοακουσικό υλικό..
- Ελκυστικά περιβάλλοντα εργασίας που διευκολύνουν την ομαδική δουλειά και τη συνεργασία, ώστε η γνώση να συν-οικοδομείται από τους/τις μαθητές/τριες.
- Εργαλεία παραγωγής λόγου που υποστηρίζουν τη συνεργατική γραφή, προσφέροντας ένα ευέλικτο περιβάλλον (επεξεργαστής κειμένου Word).
- Μέσα δημιουργίας πολυτροπικών κειμένων και παρουσιάσεων (λογισμικό παρουσίασης Power Point).

Παράλληλα, βέβαια, με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, οι μαθητές/τριες καλούνται να υιοθετήσουν μια κριτική οπτική και στάση απέναντί τους στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Αξιολόγηση μαθητών/τριών - Αξιολόγηση διδακτικού σεναρίου

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας, καθώς αποσκοπεί τόσο στην ανατροφοδότηση της μάθησης και της διδασκαλίας

(Διαμορφωτική αξιολόγηση), όσο και στη διαπίστωση της επίτευξης ή μη των επιδιωκόμενων στόχων (Τελική αξιολόγηση). Όσον αφορά τη διαμορφωτική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί, σε όλη τη διάρκεια των επιμέρους φάσεων εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου, παρακολουθούν διακριτικά την πορεία των εργασιών και τις δεξιότητες (συγγραφικές, μουσικές, επικοινωνιακές, συνεργατικές, τεχνολογικές) των μαθητών/τριών και παρεμβαίνουν με υποδείξεις και ανατροφοδότηση στις ομάδες. Η τελική αξιολόγηση περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση των μαθητών/τριών σε ατομικό και κυρίως σε ομαδικό επίπεδο, αλλά και την αξιολόγηση της διδακτικής πρότασης και της εφαρμογής της. Η αξιολόγηση της εργασίας των ομάδων πραγματοποιείται από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες με κριτήρια που είναι ήδη γνωστά από την αρχή. Τα κριτήρια αυτά αφορούν:

- την ανταπόκριση στους αρχικούς στόχους,
- τον τρόπο συνεργασίας και επικοινωνίας των μελών της ομάδας, τις ομαδοσυνεργατικές δεξιότητες και τις στάσεις/συμπεριφορές που διαμορφώθηκαν και αναπτύχθηκαν,
- τη φαντασία και τη συνθετική σκέψη,
- την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος εργασίας,
- την πρωτοτυπία και την αρτιότητα του τελικού προϊόντος της εργασίας.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη λειτουργικότητα του σεναρίου και τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να προβούν, αν χρειάζεται, σε βελτιώσεις με βάση τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στο παρακάτω ερωτηματολόγιο.

Ερώτηση	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Πόσο ενδιαφέρουσες σου φάνηκαν οι δραστηριότητες;					
Πόσο δύσκολες σου φάνηκαν;					
Πόσο θεωρείς ότι σε βοήθησαν να έρθεις σε επαφή με διάφορες όψεις της Ελλάδας;					
Πόσο θεωρείς ότι σε βοήθησε να κατανοήσεις τον ρόλο της μουσικής στη διαφήμιση;					
Πόσο σε δυσκόλεψε η συνεργασία στο πλαίσιο της ομάδας σου;					

Φύλλα εργασίας

Α΄ Φάση - Φύλλο Εργασίας Νεοελληνικής Γλώσσας (1)

- Να γράψετε 3 – 5 ουσιαστικά, που να αποτυπώνουν τα συναισθήματα που σας δημιούργησε η ταινία. Να αιτιολογήσετε τα συναισθήματα αυτά.
- Αν δημιουργούσατε εσείς μια ταινία για τη χώρα μας, τι θα αλλάζατε (τι θα προσθέτατε, τι θα αφαιρούσατε, τι θα τονίζατε);

Α΄ Φάση - Φύλλο Εργασίας Μουσικής (2)

Για κάθε μια από τις 5 διαφημίσεις που θα παρακολουθήσεις να απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποιο προϊόν (ή υπηρεσία ή κοινωνικό μήνυμα) θέλει να προωθήσει η διαφήμιση;
- Ταιριάζει η επιλογή της μουσικής με το στόχο της;
- Αν η μουσική δεν υπήρχε, θα ήταν ίδιο το αποτελεσματική η διαφήμιση;
- Αν υπήρχε άλλη μουσική υπόκρουση, ποιο θα ήταν το αποτέλεσμα;

Β΄ Φάση - Φύλλο Εργασίας για τις ομάδες 1 και 4 («Εικαστικοί») (3)

Αποστολή: να δημιουργήσετε μια παρουσίαση (Power Point) με εικόνες που να αποτυπώνουν τις πολλές και συχνά αντιφατικές όψεις της Ελλάδας και να την επενδύσετε με την κατάλληλη μουσική. Να δώσετε έναν τίτλο και να συμπεριλάβετε τις κατάλληλες λεζάντες, που θα προβάλλουν τη δική σας ιδέα/αντίληψη για το τι είναι Ελλάδα.

Β΄ Φάση - Φύλλο Εργασίας για τις ομάδες 2 και 5 («Διαφημιστές Α») (4)

Αποστολή: να δημιουργήσετε μια διαφήμιση για την Ελλάδα, για την πόλη ή για τη γειτονιά σας. Να σκεφτείτε ένα κατάλληλο σλόγκαν, που να τραβάει την προσοχή και να αποτυπώνεται στη μνήμη, και να συνοδέψετε το κείμενό σας με τις εικόνες και την κατάλληλη μουσική υπόκρουση που του ταιριάζουν και προωθούν τον σκοπό του. Σας δίνονται 10 ηχογραφημένα μουσικά θέματα ελληνικής μουσικής (παραδοσιακής, έντεχνης, λαϊκής, ροκ, κλασικής, καθώς και σύγχρονες καταγραφές αρχαίας ελληνικής μουσικής) που συνοδεύονται και από τα αντίστοιχα μουσικά κείμενα, από τα οποία μπορείτε να επιλέξετε το πιο κατάλληλο για τη μουσική επένδυση της διαφήμισής σας ή να δημιουργήσετε ηχητικό μοντάζ.

Β΄ Φάση - Φύλλο Εργασίας για τις ομάδες 3 και 6 («Διαφημιστές Β») (5)

Αποστολή: να υποθέσετε ότι είστε διαφημιστές και έχετε αναλάβει:

- να βρείτε για κάποιο νέο προϊόν (αντρικό ή γυναικείο άρωμα, μοντέλο αυτοκινήτου κλπ.) ένα όνομα από την αρχαία ελληνική μυθολογία ή από την ελληνική ιστορία, το οποίο θα συμβολίζει μια ξεχωριστή θετική ιδιότητα του

προϊόντος ή και του καταναλωτή στον οποίο απευθύνεται (π.χ. ομορφιά, δύναμη, εξυπνάδα κτλ.)

- να δημιουργήσετε τζινγκλ για το προϊόν αυτό, όπως και ένα σύντομο σενάριο για τη διαφήμισή του.

Σας δίνονται 10 ηχογραφημένα μουσικά θέματα ελληνικής μουσικής (παραδοσιακής, έντεχνης, λαϊκής, ροκ, κλασικής, καθώς και σύγχρονες καταγραφές αρχαίας ελληνικής μουσικής) που συνοδεύονται και από τα αντίστοιχα μουσικά κείμενα, από τα οποία μπορείτε να επιλέξετε το πιο κατάλληλο μουσικό θέμα προκειμένου να δημιουργήσετε το τζινγκλ.

Βιβλιογραφία

- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση (Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας)*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Κουτσογιάννης, Δ., & Αλεξίου, Μ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μελέτη στο πλαίσιο της Δράσης 62 (Π.3.1.3)*. (Διαθέσιμο on line: <http://www.greeklanguage.gr/node/817>, προσπελάστηκε στις 8/9/2015).
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., & Τσέλιου, Β. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
- Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά, Α., & Τσέλιου, Β. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
- ΔΕΠΠΣ, (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο, ΦΕΚ 303Β/13-03-2003*. (Διαθέσιμο on line: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, προσπελάστηκε στις 8/9/2015).
- Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο)*. (Διαθέσιμο on line: http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_gia_di_motiko_gymnasio.pdf, προσπελάστηκε στις 8/9/2015).
- Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ., & Ανδρούτσος, Π. (2010). *Μουσική Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων

Δημητρακοπούλου, Μ., Τζένου, Μ., & Ανδρούτσος, Π. (2010). *Μουσική Γ΄ Γυμνασίου, Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων

ΥΠΓΒΜΘ, (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής στο Γυμνάσιο*. (Διαθέσιμο on line: <http://ebooks.edu.gr/info/news/Τέχνες - Πολιτισμός — πρόταση α΄/Μουσική — Δημοτικό-Γυμνάσιο.pdf>. προσπελάστηκε στις 8/9/2015).

[LC] *Athens 2004 Opening Ceremony Intro (Τελετή Έναρξης - Εισαγωγή Video)* (Διαθέσιμο on line: <https://www.youtube.com/watch?v=5QJwSL9atn4> προσπελάστηκε στις 29/12/2015).

Αναζητώντας το «νέο» καθηγητή στην τάξη της ξένης γλώσσας

Βασιλειάδου Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.05

M.Ed. στη Διδασκαλία της Γαλλικής ως Ξένης Γλώσσας

mvasileiadou@gmail.com

Περίληψη

Η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι η είσοδος μας σ' έναν διαφορετικό και ταυτόχρονα όμοιο κόσμο με τον δικό μας, μακρινό και ταυτόχρονα κοντινό, γνωστό και ταυτόχρονα ξένο. Ο καθηγητής βρίσκεται στη θέση του μεσάζοντα ανάμεσα στις δύο κουλτούρες και υπό αυτή την έννοια κατέχει μια στρατηγική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σύγχρονο σχολείο απαιτεί έναν εκπαιδευτικό που έχει όχι μόνο επιστημονική κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση, αλλά και κοινωνική ευαισθησία, ανοιχτό πνεύμα στη διαφορετικότητα και ουσιαστική σχέση δεσμών με τους μαθητές του. Όντας έτοιμος να μεταφέρει τις γνώσεις του και να γίνει ο ίδιος παράδειγμα για το κοινό του, αποτελεί την κινητήρια δύναμη της τάξης και της διδασκαλίας του της οποίας τελικός σκοπός είναι η γνώση ενός νέου αλλά και τόσο γνωστού πολιτισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: καθηγητής, νέος ρόλος, σύγχρονο σχολείο, ξένη γλώσσα

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πηγάζει από την ανάγκη μορφοποίησης του «νέου» ρόλου του καθηγητή της ξένης γλώσσας στο πλαίσιο της σύγχρονης τάξης και σκοπό έχει την παρουσίαση των προϋποθέσεων για την υιοθέτηση αυτού του ρόλου.

Τα τελευταία 30 χρόνια μιλάμε για το χαρακτήρα της εκπαίδευσης που θα πρέπει να έχει το σχολείο. Οι κυρίαρχες απόψεις αποτελούν και το συνεχές ερώτημα που καλούνται να απαντήσουν οι φορείς της εκπαίδευσης: μια παιδαγωγική βασισμένη στον καθηγητή ή μια παιδαγωγική βασισμένη στον μαθητή; Σύμφωνα με τον Philippe Meirieu (1996, σελ.5) υπάρχουν δύο μέθοδοι μάθησης: «η μία που (...), ξεκινώντας από τις νοητικές δυνατότητες και από το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (...), αφήνει να εννοηθεί ότι κάθε μάθηση προσβάσιμη σε ένα παιδί μπορεί να πραγματοποιηθεί από το ίδιο χωρίς την ύπαρξη κινήτρου (...). Μία άλλη που υποστηρίζει ότι το κίνητρο είναι πρωταρχικής σημασίας και προσδιορίζει την πρόσβαση σε κάθε μορφή μάθησης αφήνοντας να εννοηθεί πως το επίπεδο προσβασιμότητας είναι δευτερεύον στο βαθμό που ένα παιδί έπειτα από καθοδήγηση, επιτυγχάνει να προσπεράσει νοητικά εμπόδια». (Μετάφραση από: Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* διαθέσιμο στο site: <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>)

Στην πρώτη περίπτωση, βασικό ρόλο παίζουν οι γνώσεις του μαθητή, είτε εκείνες που προϋπάρχουν είτε εκείνες που πρέπει να αποκτηθούν, γύρω από τις οποίες οργανώνεται

το μάθημα. Σ' αυτή την περίπτωση ο καθηγητής έχει υποστηρικτικό ρόλο προσπαθώντας να διαγνώσει τις ανάγκες του μαθητή, να του παρέχει το αναγκαίο υλικό και τέλος να τον οδηγήσει στη γνώση μέσα από ένα προσωπικό μονοπάτι αναζήτησης. Αντίθετα, στη δεύτερη περίπτωση, η εκπαιδευτική διαδικασία οργανώνεται γύρω από τον καθηγητή. Αυτό σημαίνει ότι ο κεντρικός άξονας της τάξης είναι οι πληροφορίες που εκείνος μεταδίδει χωρίς να λαμβάνεται υπόψη αν είναι εφικτό να κατανοηθούν πλήρως από τους μαθητές και να συμβάλλουν στη μαθησιακή διαδικασία ως παράγοντα προόδου.

Όπως σε όλα τα μαθήματα του σύγχρονου σχολείου, έτσι και στο μάθημα της ξένης γλώσσας η αναγκαιότητα νέων εκπαιδευτικών πρακτικών προϋποθέτει την αμφίδρομη σχέση μαθητή-καθηγητή, καθηγητή-αντικειμένου και μαθητή-γνώσης και οδηγεί στην απόκτηση γνώσεων ως αποτέλεσμα μιας καθαρά παραγωγικής διαδικασίας και όχι μιας παθητικής συλλογής δεδομένων.

Η νέα πραγματικότητα στην τάξη της ξένης γλώσσας

Η ανάγκη επικοινωνίας ανάμεσα σε ανθρώπους που δεν μιλούν την ίδια γλώσσα δεν ήταν ποτέ μεγαλύτερη απ' ό,τι σήμερα. Δεδομένου του γεωπολιτικού περιβάλλοντος με την ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, την μετοίκηση από ήπειρο σε ήπειρο λόγω επαγγελματικών και βιοποριστικών αναγκών, τον τουρισμό και το εμπόριο, η σπουδαιότητα ύπαρξης «ανοικτού πνεύματος», ανεκτικότητας προς το διαφορετικό και πολυφωνίας είναι αδιαμφισβήτητη.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της συνύπαρξης διαφορετικών λαών, διαφορετικών γλωσσών και διαφορετικών πολιτισμών, το σύγχρονο σχολείο καλείται να προσφέρει μια διαπολιτισμική εκπαίδευση που προωθεί την πολιτισμική ταυτότητα του καθενός καθώς και τη διαφορετικότητα του Άλλου. Κατά αυτόν τον τρόπο πραγματώνεται η έννοια του διαπολιτισμού μέσω αλληλοεπίδρασης και αλληλο-ολοκλήρωσης δεδομένου ότι «για να είμαστε ο εαυτός μας, πρέπει να αντανακλούμε σε αυτό που είναι άγνωστο, να αναπτυσσόμαστε μέσα σε αυτό και μέσω αυτού»¹ (Δελβερούδη, 2011, σελ. 131).

Καθώς το χαρακτηριστικό της ξενόγλωσσης τάξης είναι ότι αποτελεί σταυροδρόμι δυο πολιτισμών, βασικός στόχος της είναι η κατανόηση του Άλλου μέσα από το Εγώ. Ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στον ξένο πολιτισμό και στον δικό μας είμαστε πάντα Ε-μείς. Σύμφωνα με τον Linton (1968,79) «οι κουλτούρες μεταφέρονται μέσω των ανθρώπων και μπορούν να εκφραστούν μόνο μέσω αυτών.». Πρόκειται, λοιπόν, για κάτι οντολογικό που διαρκώς αλλάζει, για κάτι μη στατικό. Η βάση μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βρίσκεται στους νέους τρόπους κατανόησης συγκεκριμένων εννοιών: γλώσσας, πολιτισμού, ιδιοσυγκρασίας. Σκοπός της ξενόγλωσσης τάξης, λοιπόν, στις αρχές του 21^{ου} αιώνα δεν είναι η διδασκαλία της ξένης γλώσσας με οποιονδήποτε

¹ ΔΕΛΒΕΡΟΥΔΗ Ρ., ΠΑΠΑΔΑΚΗ Μ., ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΔΗ Μ.-Χ., ΠΑΤΕΛΗ Μ. (2011). *Διασταυρώσεις. Μελέτες στη διδακτική των ξένων γλωσσών και πολιτισμών, τη γλωσσολογία και τη μετάφραση αφιερωμένες στη Πηνελόπη Καλλιαμπέτσου-Κόρακα*, Αθήνα, Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. ΚΑΡΔΑΜΙΤΣΑ

τρόπο, αλλά η κατανόηση της μέσω κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης όχι μόνο των γλωσσικών χαρακτηριστικών αλλά και των πολιτισμικών στοιχείων που μεταφέρει έχοντας γίνει χώρος διαδραστικότητας ανάμεσα σε διαφορετικές νόρμες και προσβλέποντας σε έναν εκμοντερνισμένο παγκόσμιο προσανατολισμό που στόχο έχει την απολιτισμική κοινωνικοποίηση.

Ο νέος ρόλος του καθηγητή

Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας δεν απαιτεί μόνο κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση, αλλά και προσπάθεια εύρεσης νέων διδακτικών πρακτικών, ικανών να μετατρέψουν τη διδακτική διαδικασία σε μια ενδιαφέρουσα και παραγωγική εργασία τόσο για τον καθηγητή όσο και για τον μαθητή. Ο νέος ρόλος του καθηγητή στην τάξη της ξένης γλώσσας προϋποθέτει ένα σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων:

Να αποτελεί χρήσιμο βοηθό και μεσάζοντα γνώσης για το μαθητή δημιουργώντας κατάλληλα παιδαγωγικά περιβάλλοντα. Όταν ο μαθητής μπαίνει στην τάξη έχει έναν αριθμό παραστάσεων και απόψεων για το αντικείμενο προς διδασκαλία (π.χ. «οι Άγγλοι είναι αυστηροί», «οι Γάλλοι τρώνε μόνο μπαγκέτες»). Πολλές φορές αυτές οι παραστάσεις δεν είναι σύμφωνες με την επιστημονική θεώρηση των πραγμάτων και παραμένουν ζωντανές ακόμα και μετά την απόκτηση των ορθών γνώσεων καθώς αποτελούν πολύ πρώιμο κομμάτι της ανάπτυξης του παιδιού. Σκοπός του καθηγητή είναι, μέσω κατάλληλων πρακτικών, να δώσει έμφαση στις συμβατές με την πραγματικότητα πληροφορίες ώστε να υπάρξει διδακτική εξέλιξη. Η συνεχής παρουσίαση στοιχείων της σύγχρονης καθημερινότητας των Άγγλων, Γάλλων κ.ο.κ. μέσω της τεχνολογίας (κυρίως του Διαδικτύου), του έντυπου τύπου αλλά και της Τέχνης, θα μπορούσαν να βοηθήσουν τον μαθητή να αποκτήσει ορθή θεώρηση απέναντι στα έως τώρα δεδομένα.

Να προγραμματίζει και να οργανώνει τη διδακτική διαδικασία. Ένα σημαντικό κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας είναι ο προγραμματισμός των μαθημάτων. Ειδικά στην ξενόγλωσση τάξη όπου οι ώρες διδασκαλίας είναι περιορισμένες, ο καθηγητής απαιτείται να είναι ευέλικτος και ενδεχομένως να χρησιμοποιεί και μη συμβατικές μεθόδους προγραμματισμού ύλης. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να απλοποιεί την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας μέσω δραστηριοτήτων πολλαπλής διδακτικής στόχευσης μέσα στην τάξη (εκμάθηση γραμματικών φαινομένων, λεξιλογίου και πολιτισμού μέσα από διαφημιστικό υλικό ή από σποτάκια στο Διαδίκτυο) ώστε να επιτευχθεί η μεγαλύτερη πρόσληψη γνώσης στο λιγότερο δυνατό χρόνο. Όλο και περισσότεροι καθηγητές χρησιμοποιούν το μοντέλο της «ανεστραμμένης τάξης»² το οποίο μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή να μάθει τη σχέση αίτιου-αποτελέσματος, τη διάδραση ανάμεσα στις έννοιες και τις θεωρίες καθώς και την παραγωγική διαδικασία της μάθησης μέσω μιας ομαδικής δουλειάς που βασίζεται στην ατομική μελέτη.

² (αγγλικά *flipped classroom*) Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο δε δίνεται «δουλειά για το σπίτι» σε μορφή ασκήσεων αλλά μόνο σε μορφή μελέτης και με τη βοήθεια οπτικοακουστικού υλικού αναλύεται και μεταφέρεται η γνώση μέσα από την ομάδα και όχι ατομικά.
Ελεύθερη μετάφραση από: https://en.wikipedia.org/wiki/Flipped_classroom

Να προάγει την ομαδική δουλειά. Η τάξη είναι ένα σύνολο μελών που προσπαθούν για έναν κοινό στόχο. Η εργασία σε ομάδες μπορεί να βοηθήσει τους πιο αδύναμους μαθητές και να εξισορροπήσει τις διαφορές που μπορεί να υπάρχουν καθώς βοηθά στην ανταλλαγή απόψεων, στην ποικιλία ιδεών, στην παρατήρηση και στην ανάπτυξη επιχειρηματολογίας. Ιδιαίτερα στην τάξη της ξένης γλώσσας, είναι σημαντική η συνεργασία των μελών δεδομένου ότι το επίπεδο δυσκολίας του διδακτικού αντικειμένου δε έγκειται μόνο στη νέα γνώση αλλά και σε παράγοντες όπως το «καλό αυτί» (λόγω αντικειμένου που δε διδάσκεται στη μητρική γλώσσα), προφοράς και διαφορετικής νοσημότητας στην οποία πρέπει ο μαθητής να συνηθίσει να σκέφτεται.

Να εισάγει τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική διαδικασία. Οι νέες τεχνολογίες που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του σύγχρονου κόσμου, μπορούν να συμβάλλουν στην εκπαίδευση με τρόπο άμεσο, γρήγορο και ενδιαφέρων. Προγράμματα όπως το eTwinning θα μπορούσαν να βοηθήσουν τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και τον μαθητή να αποκομίσουν παιδαγωγικά και πολιτισμικά οφέλη. Το Διαδίκτυο μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες άμεσης και με διασκεδαστικό τρόπο γνώσης π.χ. τα κανάλια TV5, BBC, CNN προσφέρουν διδακτικό υλικό για όσους επιθυμούν να μάθουν τη Γαλλική ή την Αγγλική γλώσσα αντίστοιχα. Η έκρηξη των MOOCs³ (ανοικτά και δωρεάν διαδικτυακά μαθήματα π.χ. ePals, LiveMocha) βοηθά στην εύρεση πληθώρας διδακτικών πληροφοριών καθώς και η εφαρμογή εκπαιδευτικών πλατφορμών επιτρέπει την πρόσβαση σε υλικό και πηγές. Επιπλέον, η χρήση κινητών τηλεφώνων ή ταμπλετών θα κάνει το μάθημα πιο γρήγορο και διασκεδαστικό.

Να προάγει το σεβασμό στη διαφορετικότητα. Το περιβάλλον της σύγχρονης τάξης επιβάλλει το σεβασμό προς τον Άλλο. Στόχος του καθηγητή της ξένης γλώσσας είναι να συναντηθούν οι πολιτισμοί, να υπάρξει διαπολιτισμικός διάλογος και να δημιουργηθεί μια εκπαίδευση ανοικτή στην πολιτισμική πραγματικότητα του σήμερα καθώς, σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2010, 17), «Η πολυφωνία βασίζεται στην αναγνώριση και το σεβασμό της διαφορετικότητας και της δυναμικής των πολιτισμικών παραδόσεων, των εθνικών ταυτοτήτων, των θρησκευτικών πεποιθήσεων και των καλλιτεχνικών, λογοτεχνικών και κοινωνικοοικονομικών ιδεών.»

Να μπορεί να αξιολογεί σωστά τους μαθητές του. Η αξιολόγηση στην τάξη της ξένης γλώσσας πρέπει να είναι συνεχής. Χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα αξιολόγησης (π.χ. αυτοαξιολόγηση, τεστ δεξιοτήτων και γνώσεων, αλληλοαξιολόγηση) μπορεί να εισάγει πρακτικές που θα βοηθήσουν στην κατανόηση του διδακτικού υλικού και την εξάλειψη τυχόν «κενών» γνώσης. Μέσω της ομαδικής δουλειάς και πρακτικών τύπου «ανεστραμμένης τάξης» η αξιολόγηση μπορεί να γίνει μέρος της διδασκαλίας.

³ Massive Open Online Course (MOOC): Ένα μοντέλο απόκτησης γνώσης μέσω διαδικτύου για κάθε ενδιαφερόμενο χωρίς όριο παρακολούθησης.
(Μετάφραση από: <http://www.educause.edu/library/massive-open-online-course-mooc>)

Συμπεράσματα

Ανεξαρτήτου αντικειμένου διδασκαλίας ο σύγχρονος εκπαιδευτικός καλείται να γίνει «πολυρολικός»: είναι δάσκαλος, σύμβουλος, λειτουργός, ψυχολόγος, παιδαγωγός ακόμα και μάνατζερ της διδακτικής μονάδας καθώς καλείται να σχεδιάσει, να οργανώσει, να διευθύνει, να ελέγξει και τέλος να επαναπροσδιορίσει το διδακτικό υλικό και το κοινό του. Οφείλει να εξασφαλίζει ότι, κατά τη διάρκεια όλης της διδακτικής διαδικασίας, ο μαθητής περνάει από τη φάση της μαθησιακής επίβλεψης στη φάση της πρακτικής αυτονομίας. Ο ρόλος του, λοιπόν, είναι πιο περίπλοκος από τη απλή μετάδοση γνώσεων που αναφέρεται στα επίσημα προγράμματα σπουδών.

Από αυτό το πλαίσιο δεν θα μπορούσε να λείπει και ο καθηγητής της ξένης γλώσσας. Η μεγάλη διαφορά, όμως, μεταξύ αυτού και των υπόλοιπων καθηγητών είναι το ίδιο το αντικείμενο προς διδασκαλία. Η ξένη γλώσσα είναι ένας ζωντανός οργανισμός που συνεχώς μεταλλάσσεται, εξελίσσεται και επαναπροσδιορίζεται. Όπως σημειώνει ο Boyer (1990, σελ.197) «η διδασκαλία των ξένων γλωσσών έχει αυτό το μοναδικό, σε σύγκριση με άλλα μαθήματα, ότι η γλώσσα αποτελεί ταυτόχρονα αντικείμενο και μέσο διδασκαλίας»⁴. Δεν αποτελείται ούτε από τύπους μα ούτε και από κανόνες με την κλασική έννοια. Επιπλέον, στοιχεία όπως η προφορά, η σύνδεση και σύγκριση πολιτισμών καθώς και η εισαγωγή σε μια νέα και, εν μέρει, διαφορετική νοοτροπία με εκείνη που βιώνει ο μαθητής στο περιβάλλον του, καθιστούν τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας μια συνεχώς μεταβαλλόμενη διαδικασία.

Επομένως, ο ρόλος του καθηγητή της ξένης γλώσσας απαιτεί συνεχή επιμόρφωση και προσπάθεια. Η ανανέωση και ανατροφοδότηση αποτελούν στοιχεία της νέας πραγματικότητας που ο εκπαιδευτικός οφείλει να εισάγει στον μικρόκοσμο της σχολικής τάξης και ιδιαίτερα κατά τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας, ώστε να κάνει πιο ενδιαφέρον, άμεσο και εύκολα κατανοητό το αντικείμενο του. Η δημιουργικότητα, η φαντασία, η γνώση των σύγχρονων τεχνολογιών και των δυνατοτήτων τους αποτελούν στοιχεία απαραίτητα μιας τόσο απαιτητικής και πολυμορφικής διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσσα βιβλία

Abdallah-Preteille M., (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.

Boyer H., Butzback M. & Pendants M., (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clè – International.

Byram M., (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier / Didier.

⁴ Μετάφραση από: Boyer H., Butzback M. & Pendants M., (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, Clè – International

Linton R., (1968), *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod, trad. A. Lyotard.

Ελληνικά βιβλία

Brown S., Earlam, C., Race, P., (2000), *500 Πρακτικές συμβουλές για τους εκπαιδευτικούς*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Δελβερούδη Ρ., Παπαδάκη Μ., Αναστασιάδη Μ.-Χ., Πατέλη Μ. (2011), *Διασταυρώσεις. Μελέτες στη διδακτική των ξένων γλωσσών και πολιτισμών, τη γλωσσολογία και τη μετάφραση αφιερωμένες στη Πηνελόπη Καλλιαμπέτσου-Κόρακα*, Αθήνα, Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. ΚΑΡΔΑΜΙΤΣΑ.

Κάιλα Μ., (1999), *Ο Εκπαιδευτικός στα όρια της Παιδαγωγικής Σχέσης*, Αθήνα, Ατραπός.

Μπαγάκης Γ., (2002), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Παπάς Α. Ε., (1997), *Το προφίλ του δασκάλου*, Αθήνα, (αυτοέκδοση).

Διαδίκτυο

Conseil de l'Europe, *Cadre Européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg 2000, conseil de la coopération culturelle; Comité de l'Education, Division des langues vivantes, Hatier, chapitres 4, 5, 6, 7, 8, διαθέσιμο στο site: [http:// culture2.coe.int/portfolio/documents/cadre-commun.pdf](http://culture2.coe.int/portfolio/documents/cadre-commun.pdf) προσπελάστηκε στις 13.11.2015

Educause, *Massive Open Online Course (MOOC)* διαθέσιμο στο site: <http://www.educause.edu/library/massive-open-online-course-mooc> προσπελάστηκε στις 06.01/2016

Meirieu, P., (1996), *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?* (σελ.1-8) διαθέσιμο στο site: <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> προσπελάστηκε στις 05.01.2016

Γλωσσική Ανάπτυξη στα πλαίσια ανάλυσης του Jean Piaget

Λάλος Χρήστος
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
xristoslalos@gmail.com

Περίληψη

Ο Jean Piaget (1896 - 1980) ήταν αρχικά ένας βιολόγος με ενδιαφέρον για την επιστημολογία - τη μελέτη της γνώσης. Η αναπτυξιακή γνωστική θεωρία της μάθησης, η οποία αναφέρεται και ως δομικός εποικοδομισμός, είναι η θεωρία που ανέπτυξε σε μια μακρά περίοδο μελετών (60 χρόνων) ο Ελβετός βιολόγος και ψυχολόγος Jean Piaget, στον οποίο εξάλλου οφείλεται και ο όρος εποικοδομιστική επιστημολογία (1967). Ο εποικοδομισμός (κονστρουκτιβισμός, constructivism) θεμελιώνεται στη βασική αρχή, ότι οι γνώσεις κάθε ατόμου δεν είναι μια απλή καταγραφή της πραγματικότητας, αλλά μια εποικοδόμηση αυτής και ο Piaget με την παραπάνω δήλωση εκφράζει ακριβώς αυτό. Η οπτική του Piaget είναι προσανατολισμένη στον εποικοδομισμό και δίνεται έμφαση στο «τι είναι γνώση» και στο «πώς οικοδομείται».

Λέξεις-Κλειδιά: Αναπτυξιακή ψυχολογία, κονστρουκτιβισμός, Γνωστική ανάπτυξη

Η θεωρία του Piaget γύρω από τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού

Βασικές έννοιες

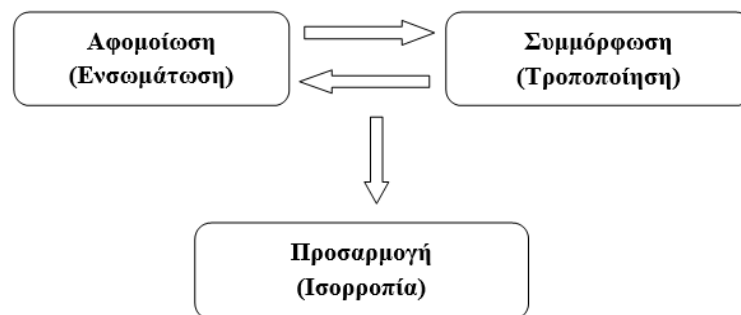
Οι άξονες της θεωρίας του Piaget σχετικά με τη γνωστική αναπτυξιακή προσέγγιση είναι:

1. Για να κατανοήσουμε πολύπλοκες έννοιες όπως είναι η σκέψη, η μνήμη και η γλώσσα θα πρέπει να μελετήσουμε την ανάπτυξη αυτών από τη **βρεφική ηλικία**.
2. Η ανάπτυξη προχωρεί μέσω ποιοτικών αλλαγών, τα λεγόμενα **στάδια**. Κάθε στάδιο προκύπτει από το προηγούμενο του και αποτελεί αναδόμηση της προηγούμενης γνώσης. Το αποτέλεσμα είναι ένας καινούργιος τρόπος θέασης του κόσμου από το άτομο με την ίδια ακολουθία σε όλα τα παιδιά.
3. Τα παιδιά συμβάλλουν ενεργά στη δική τους γνωστική ανάπτυξη, δεν είναι παθητικοί οργανισμοί που διαμορφώνονται μόνο με αμοιβές και ποινές. Προκύπτει η **δομική θεωρία**: το παιδί συνεχώς "οικοδομεί" μια κατανόηση του κόσμου.
4. Η ψυχολογική ανάπτυξη είναι **αλληλεπιδραστική** μεταξύ των ανθρώπων και του περιβάλλοντος τους. Έτσι το παιδί επηρεάζει τους γονείς και οι γονείς με τη σειρά τους περαιτέρω το παιδί.
5. Ο μηχανισμός της αλλαγής είναι η σύγκρουση. Όλοι οι οργανισμοί που έχουν τη δυνατότητα να προσαρμόζονται στο περιβάλλον λέγεται ότι διαθέτουν μια έμφυτη τάση να αναζητούν την ισορροπία τόσο εντός τους όσο και μεταξύ αυτών και του περιβάλλοντός τους. Τη διαδικασία αυτή την ονόμασε **εξισορρόπηση** (Lloyd, 1998).

Είναι φανερό από τα παραπάνω η βιολογική αφετηρία της σκέψης του Piaget, αφού σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της νοημοσύνης του ατόμου παίζει η βιολογική του ωρίμανση. Η διαδοχική μετάβαση από το ένα στο άλλο εξελικτικό στάδιο έχει να κάνει με την οικοδόμηση των νοητικών δομών, που όπως θα δούμε προϋποθέτει ότι θεμελιώνονται σε ήδη υπάρχουσες.

Η **οργάνωση** είναι η διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά συνδυάζουν τα ήδη υπάρχοντα σχήματα σε νέες όλο και πιο πολύπλοκες δομές. Στόχος της οργάνωσης είναι να διευκολύνει την **προσαρμογή**, τη διαδικασία με την οποία προσαρμόζεται κανείς στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Η προσαρμογή επιτυγχάνεται μέσω δυο συμπληρωματικών δραστηριοτήτων : της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης

Η **αφομοίωση** είναι η διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά προσπαθούν να ερμηνεύσουν τις νέες εμπειρίες με τα μοντέλα του κόσμου που ήδη έχουν και τα σχήματα που έχουν αποκτήσει. Η **συμμόρφωση**, το συμπλήρωμα της αφομοίωσης, είναι η διαδικασία τροποποίησης των ήδη υπαρχόντων δομών, για να μπορέσουμε να ερμηνεύσουμε με αυτές τις νέες εμπειρίες (Shaffer, 2004).



Σχήμα 1. Γνωστικές Διεργασίες του Piaget

Η **αφομοίωση** επιβάλλει την παρουσίαση της νέας πληροφορίας με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας με τις ήδη υπάρχουσες νοητικές δομές. Αν η νέα πληροφορία έρχεται σε αντίθεση με τις μέχρι τότε γνώσεις, απορρίπτεται. Αν η νέα πληροφορία παρουσιάζει κάποια ελάχιστα κοινά σημεία, που αναγνωρίζονται από τη ήδη υπάρχουσα εμπειρία, μπορεί να μετασχηματιστεί και να γίνει αποδεκτή. Στην περίπτωση αυτή προκαλούνται τροποποιήσεις στα ανάλογα γνωστικά σχήματα. Αυτή η λειτουργία ονομάζεται **συμμόρφωση**. Η αφομοίωση και η συμμόρφωση είναι αδιάσπαστα συνδεδεμένες σε κάθε κατάσταση μάθησης.

Στο πρώιμο στάδιο της ανάπτυξης π.χ. τα βρέφη όταν σταματούν το θηλασμό και αρχίζουν να τρώνε στερεά τροφή πρέπει να **προσαρμοστούν** στη λήψη τροφής από το κουτάλι. Τα βρέφη μπορούν να **αφομοιώσουν** τη νέα κατάσταση στη συμπεριφορά που τα είχε βοηθήσει στο παρελθόν το πιπίλισμα, αλλά το πιπίλισμα δεν είναι η κατάλληλη κίνηση για να παίρνει τροφή με το κουτάλι. Θέλει εξάσκηση, μια και οι απαιτούμενες κινήσεις των χειλιών και της γλώσσας είναι τελείως διαφορετικές. Πρέπει να υπάρξει

κάποιος βαθμός **συμμόρφωσης** τόσο με το αντικείμενο που χορηγείται η τροφή όσο και με την υφή της ίδιας της τροφής. Εάν αυτό επιτευχθεί, τότε λέμε ότι το βρέφος έχει κάνει κάποια γνωστική πρόοδο, καθώς έχει αναπτύξει ένα νέο σχήμα για να αντιμετωπίσει μια νέα κατάσταση (Lloyd, 1998).



Σχήμα 2 Γραφική παράσταση γνωστικού σχήματος των διαδικασιών της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης. Πηγή: Κολιάδης, Ε. (2005): *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*, τόμος Γ'.

Στάδια γνωστικής ανάπτυξης

Η ανάπτυξη της σκέψης του ατόμου σύμφωνα με τον Piaget, περνά από καθορισμένα στάδια τα οποία συμπίπτουν με συγκεκριμένες χρονικές περιόδους της ζωής του. Σε κάθε στάδιο η σκέψη του παιδιού έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Τα στάδια αυτά είναι:

Περίοδος Ανάπτυξης (ηλικία)	Χαρακτηριστικά
Αισθησιοκινητική (από τη γέννησή έως 2 ετών)	<ul style="list-style-type: none"> • Διαφοροποιεί τον εαυτό του από τους άλλους. • Ο κόσμος γίνεται αντιληπτός και δρα σκόπιμα μέσω της αντίληψης και της κίνησης. • Πρακτική νοημοσύνη • Επιτυγχάνει να αντιλαμβάνεται τη μονιμότητα του αντικειμένου.
Προλογική (από 2 έως 7 ετών)	<ul style="list-style-type: none"> • Μαθαίνει να χρησιμοποιεί τη γλώσσα και να αναπαριστά τα αντικείμενα με εικόνες και λέξεις. • Εγωκεντρισμός: Βλέπουν τα πράγματα όπως θέλουν να είναι. • Μη αντιστρεψιμότητα σκέψης • Επικέντρωση: Κατηγοριοποιεί τα αντικείμενα με βάση ένα μόνο χαρακτηριστικό.

<p>Συγκεκριμένης Λογικής Σκέψης (από 7 έως 11 ετών)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Νοητικές ενέργειες και πράξεις. Μπορεί να σκέφτεται λογικά τα αντικείμενα και τα γεγονότα • Αντιστρεψιμότητα: από το γενικό στο μερικό και αντίστροφα • Ταξινόμηση, Σειροθέτηση: Κατηγοριοποιεί τα αντικείμενα με βάση περισσότερα χαρακτηριστικά. • Έννοια του αριθμού
<p>Τυπικής Λογικής Σκέψης (από 11 και πάνω)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Αφηρημένη σκέψη: αρχίζει να σκέφτεται λογικά αφηρημένες έννοιες • Προτασιακή λογική • Ενδιαφέρεται για υποθετικά, μελλοντικά ιδεολογικά προβλήματα.

Πίνακας 1 Στάδια γνωστικής ανάπτυξης κατά Piaget (Elliot, Kratochwill, Littlefield-Cook, & Travers, 2008)

Αξιολόγηση της θεωρίας του Piaget

Η συμβολή του Piaget στην ανθρώπινη ανάπτυξη ήταν η εξής:

- Θεμελίωσε τον κλάδο της γνωστικής ανάπτυξης
- Μας έπεισε ότι τα παιδιά είναι φιλοπερίεργοι, ενεργητικοί εξερευνητές που παίζουν σημαντικό ρόλο στη δική τους ανάπτυξη.
- Είναι η πρώτη θεωρία που όχι μόνο περιγράφει αλλά και εξηγεί τη διαδικασία ανάπτυξης.
- Η περιγραφή των σταδίων της νοητικής ανάπτυξης αποτελεί μια αρκετά ακριβή επισκόπηση του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται τα παιδιά στις διάφορες ηλικίες
- Οι ιδέες του επηρέασαν σημαντικά τις απόψεις για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη καθώς και την πρακτική των εκπαιδευτικών
- Τέλος, έθεσε σημαντικά ερωτήματα στη μελέτη της γνωστικής ανάπτυξης και προσέλυσε χιλιάδες ερευνητές (Shaffer, 2004).

Η κριτική των απόψεων του Piaget εμφάνισε και αδυναμίες όπως:

- Υποτιμούσε την αναπτυσσόμενη νόηση
- Δεν κατάφερε να διακρίνει την ικανότητα από την επίδοση
- Συμβαίνει πράγματι σε στάδια η γνωστική ανάπτυξη;
- Εξηγεί ο Piaget τη γνωστική ανάπτυξη.
- Ασχολήθηκε ελάχιστα με τις κοινωνικές και πολιτιστικές επιδράσεις (Shaffer, 2004).

Μια αρχή του Piaget που επικρίθηκε είναι ότι η μάθηση πρέπει να ακολουθεί τα στάδια νοητικής ανάπτυξης. Από έρευνες διαπιστώθηκε ότι η κατάλληλη μεθοδολογία μπορεί

να βοηθήσει τα παιδιά να κατακτήσουν περιεχόμενο επόμενου σταδίου. Οι κριτικοί του υποστηρίζουν ότι υποτιμήθηκαν οι διανοητικές ικανότητες του παιδιού στην προσχολική ηλικία, αφού η διαφορετική διατύπωση των ερωτήσεων επηρέαζε σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις των παιδιών. Παρόμοιες έρευνες έδειξαν πως ο εγωκεντρισμός του προσυλλογιστικού σταδίου μπορεί απλώς να φαίνεται ισχυρότερος από ότι πραγματικά είναι. Τέλος, η ωρίμανση των διαφορετικών νοητικών λειτουργιών δεν συμβαδίζουν απαραίτητα.

Η προσφορά του Piaget συνοψίζεται στα παρακάτω κύρια σημεία: στην έμφαση που δόθηκε στον διαφορετικό τρόπο σκέψης του παιδιού, στην αναγνώριση της σπουδαιότητας της ενεργούς εμπλοκής του μαθητή στην μαθησιακή διαδικασία, στην αποδοχή της ύπαρξης ατομικών διαφορών, στην αποφυγή πρακτικών που στόχευαν την μίμηση της σκέψης των ενηλίκων.

Η θεωρία του Piaget γύρω από τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού

Στάδια Γλωσσικής ανάπτυξης

Ο Piaget πίστευε ότι η γλώσσα αναδύεται όχι σύμφωνα με κάποιο βιολογικό χρονοδιάγραμμα, αλλά από τις υπάρχουσες γνωστικές δομές και ανάλογα με τις ανάγκες του παιδιού. Η βασική εργασία του για τη γλώσσα, Η Γλώσσα και η σκέψη του παιδιού (1926), συνδέει τη γλώσσα με τις γνωστικές δομές. Έτσι η λειτουργία της γλώσσας διαφέρει στο καθένα από τα τέσσερα γνωστικά επίπεδα (Elliot, Kratochwill, Littlefield-Cook, & Travers, 2008).

Αισθησιοκινητική (0 - 2): Το βρέφος:

- Αρχίζει να χρησιμοποιεί τη μίμηση, τη μνήμη και τη σκέψη.
- Αρχίζει να συνειδητοποιεί ότι τα αντικείμενα δεν παύουν να υπάρχουν όταν είναι κρυμμένα.
- Περνά από τις αντανακλαστικές πράξεις σε εκείνες τις δραστηριότητες που έχουν κάποιο σκοπό.

Προλογική (2 - 7): Το παιδί:

- Σταδιακά αναπτύσσει τη χρήση της γλώσσας και την ικανότητα να σκέφτεται χρησιμοποιώντας σύμβολα.
- Μπορεί να σκέφτεται τις πράξεις σύμφωνα με τη δική του λογική.
- Δυσκολεύεται να αντιληφθεί την άποψη των άλλων.

Συγκεκριμένη Λογική σκέψη (7 - 11): Το παιδί:

- Μπορεί να λύσει συγκεκριμένα (χειροπιαστά) προβλήματα με έναν λογικό τρόπο.
- Κατανοεί τους νόμους της διατήρησης και μπορεί να ταξινομεί και να κατατάσσει.
- Κατανοεί την έννοια της αναστρεψιμότητας.

Τυπική Λογική σκέψη (11 και άνω): Το παιδί - έφηβος:

- Μπορεί να λύσει αφηρημένα προβλήματα με λογικό τρόπο.
- Η σκέψη του γίνεται πιο επιστημονική.
- Αναπτύσσει προβληματισμούς για τα κοινωνικά θέματα, την ταυτότητα.

Περίοδος (ηλικία σε έτη)	Χαρακτηριστικά	Σημαντικό Γλωσσικό Αντίστοιχο
Αισθησιοκινητική (0 - 2)	<ul style="list-style-type: none"> • Οργάνωση της πραγματικότητας με αισθητηριακές και κινητικές ικανότητες 	Η γλώσσα απουσιάζει μέχρι τους τελευταίους μήνες της περιόδου
Προλογική (2 - 7)	<ul style="list-style-type: none"> • Εγωκεντρισμός • Αυξανόμενη συμβολική δραστηριότητα • Απαρχές της αναπαράστασης 	<ul style="list-style-type: none"> • Εγωκεντρικός λόγος • Κοινωνικοποιημένος λόγος
Συγκεκριμένη Λογική Σκέψη (7 - 11)	<ul style="list-style-type: none"> • Αντιστρεψιμότητα • Διατήρηση • Σειροθέτηση • Ταξινόμηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Απαρχές της γλωσσικής κατανόησης • Κατανόηση συνδεόμενη με συγκεκριμένα αντικείμενα.
Τυπική Λογική Σκέψη (άνω των 11)	<ul style="list-style-type: none"> • Ανάπτυξη των λογικο-μαθηματικών δομών • Υποθετικο-επαγωγικός συλλογισμός 	<ul style="list-style-type: none"> • Γλώσσα απελευθερωμένη από το συγκεκριμένο • Γλωσσική ικανότητα για την έκφραση του πιθανού

Πίνακας 2 Ο Piaget για τη γλώσσα και τη σκέψη (Elliot, Kratochwill, Littlefield-Cook, & Travers, 2008, σ. 85).

Εγωκεντρικός, Κοινωνικοποιημένος - Επικοινωνιακός λόγος

Εξετάζοντας την πορεία της γλωσσικής ανάπτυξης από τη γέννηση ως το τέλος της παιδικής ηλικίας, παρατηρείται ότι το 1^ο έτος της ατομικής ζωής είναι μια προπαρασκευαστική γλωσσική περίοδος με ποικίλα προγλωσσικά στοιχεία: Αναρθρες φωνές, το βάβισμα – τα ψελλίσματα και τις ιδιόρρυθμες λέξεις. Κατά τη διάρκεια του 2^{ου} έτους ο λόγος του βρέφους θα περάσει από το στάδιο των μεμονομένων λέξεων και από το στάδιο του τηλεγραφικού λόγου (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ο Piaget δεν αναφέρθηκε εκτενώς στη γλώσσα κατά την αισθησιοκινητική περίοδο πιστεύοντας ότι τα δυο πρώτα χρόνια γινόταν η προετοιμασία για την εμφάνιση και την ανάπτυξη της γλώσσας κατά την προλογική περίοδο. Καταγράφοντας την ομιλία δυο

παιδιών έξι ετών, εντόπισε δυο βασικές κατηγορίες του λόγου κατά την περίοδο της προλογικής σκέψης: εγωκεντρικός λόγος και κοινωνικοποιημένος λόγος. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τον εγωκεντρικό λόγο όταν δεν τα ενδιαφέρει σε ποιον μιλούν ή όταν δεν υπάρχει κανένας να τα ακούσει (Piaget, 1926, σ. 32). Υπάρχουν τρεις τύποι εγωκεντρικού λόγου:

1. *Επανάληψη*, την οποία χρησιμοποιεί το παιδί για την ευχαρίστηση που νιώθει όταν μιλάει και η οποία δεν έχει καθόλου κοινωνικό χαρακτήρα.
2. *Μονόλογος*, κατά τον οποίο το παιδί μιλά στον εαυτό του, σαν να σκέπτεται μεγαλόφωνα.
3. *Συλλογικός μονόλογος*, κατά τον οποίο άλλα παιδιά είναι παρόντα αλλά δεν ακούνε τον ομιλητή (Elliot, Kratochwill, Littlefield-Cook, & Travers, 2008).

Ο Piaget επιπλέον διακρίνει στη σκέψη του νηπίου δύο είδη εγωκεντρισμού, τον άμεσο και τον έμμεσο. Ο άμεσος εγωκεντρισμός χαρακτηρίζεται από την ανεξέλεγκτη υπαγωγή των αντικειμενικών φαινομένων στις προθέσεις και στις επιδιώξεις του παιδιού (Παρασκευόπουλος, 1985). Ο έμμεσος εγωκεντρισμός αναφέρεται στην ερμηνεία διαφόρων φαινομένων σύμφωνα με τα προσωπικά βιώματα του παιδιού. Μορφές έμμεσου εγωκεντρισμού είναι ο ανιμισμός (εμφύχωση των ανύχων) και ο ανθρωπομορφισμός (απόδοση ανθρώπινων ιδιοτήτων στα άψυχα) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2004).

Στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας παρατηρείται αργή και σταθερή εξαφάνιση του εγωκεντρισμού, εκτός από τη γλωσσική σκέψη στην οποία παραμένουν υπολείμματα εγωκεντρισμού έως ότου το παιδί να γίνει 11 ή 12 ετών. Η χρήση και η πολυπλοκότητα της γλώσσας αυξάνουν θεαματικά καθώς τα παιδιά περνούν από τα τέσσερα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης. Ο κοινωνικοποιημένος λόγος αντίθετα εμπεριέχει τη διαδικασία της ανταλλαγής μηνυμάτων με άλλα πρόσωπα, μέσω ερωτήσεων και απαντήσεων, της διατύπωσης σχολίων στα όσα λέει κάποιος, της παροχής πληροφοριών που έχουν σχέση με το συζητούμενο θέμα. Ο Piaget υποστηρίζει ότι το άτομο εξελισσόμενο παύει να χρησιμοποιεί τον εγωκεντρικό λόγο και υιοθετεί τον κοινωνικοποιημένο λόγο. Με την πάροδο δηλαδή της ηλικίας ο εγωκεντρικός λόγος ελατώνεται και τη θέση του παίρνει ο κοινωνικοποιημένος λόγος. Δραματική είναι η αλλαγή αυτή ιδίως στο τέλος της της προσυλλογιστικής περιόδου στο 6^ο έτος περίπου.

Κατά τη σχολική ηλικία η γλωσσική ανάπτυξη συνεχίζεται με γοργό ρυθμό σε όλους τους τομείς, με κορυφαία κατάκτηση την ανάγνωση και τη γραφή. Επίσης, στη φάση αυτή ο λόγος, από εγωκεντρικός γίνεται κοινωνικοποιημένος – επικοινωνιακός. Χρησιμοποιείται δηλαδή από το παιδί όχι πια ως εξωστρεφής μονόλογος για προσωπική έκφραση, αλλά ως διάλογος, ως διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων με άλλα πρόσωπα, για επικοινωνία. Στο τέλος της σχολικής ηλικίας το παιδί κατέχει και χρησιμοποιεί το 1/3 περίπου του λεξιλογίου του μορφωμένου ενηλίκου, γνωρίζει όχι μόνο τους βασικούς γενικούς γραμματικούς κανόνες, αλλά και τις εξαιρέσεις τους, χρησιμοποιεί με άνεση την ανάγνωση και τη γραφή για επικοινωνία, για απόκτηση νέων πληροφοριών και για ψυχαγωγία. Η γλώσσα όμως παραμένει, όπως και η σκέψη, στενά

συνδεδεμένη με τη συγκεκριμένη, εμπειρική πραγματικότητα (Παρασκευόπουλος, 1985).

Κατά την εφηβική ηλικία, δηλαδή κατά το 4^ο στάδιο της γλωσσικής εξέλιξης, το άτομο αρχίζει να κατακτά νέους νοητικούς εξοπλισμούς και να αντιμετωπίζει νέες ανάγκες έκφρασης και επικοινωνίας. Συνέπεια των νέων αυτών εξελίξεων είναι ότι η γλώσσα του εφήβου παρουσιάζει νέες σημαντικές ποσοτικές και ποιοτικές διαφοροποιήσεις. Το μέγεθος του λεξιλογίου συνεχίζει να αυξάνει σταθερά καθ' όλη τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας. Παράλληλα με την ποσοτική αύξηση υφίστανται και ποιοτικές διαφοροποιήσεις στο εννοιολογικό περιεχόμενο των λέξεων. Οι λέξεις τώρα αποκτούν πληρέστερο και πιο αφηρημένο περιεχόμενο. Εξοπλισμένος ο έφηβος με τις τυπικές νοητικές πράξεις μπορεί τώρα να περιλάβει στον ορισμό μιας έννοιας όλες τις διαφορετικές σημασίες της λέξης, να κατανοεί τα συνώνυμα και τα παράγωγα των λέξεων σε όλο τους το εύρος. Αρχίζουν για πρώτη φορά να κατανοούνται και να χρησιμοποιούνται ορθά τα αφηρημένα ουσιαστικά (δικαιοσύνη, ελευθερία, δημοκρατία), καθώς επίσης και επιστημονικοί όροι κατά κλάδους και εξειδικευμένοι επαγγελματικοί όροι (Παρασκευόπουλος, 1985).

Περιορισμοί της θεωρίας του Piaget

Αν και οι περισσότεροι ψυχολόγοι συμφωνούν με τις οξυδερκείς περιγραφές του σχετικά με το πώς σκέφτονται τα παιδιά, πολλοί είναι εκείνοι που διαφωνούν με τις ερμηνείες του σχετικά με τους λόγους για τους οποίους η σκέψη αναπτύσσεται με τον τρόπο που αναπτύσσεται.

Το Πρόβλημα με τα Στάδια

Ένα πρόβλημα που παρουσιάζει το μοντέλο των σταδίων είναι η έλλειψη συνέπειας στη σκέψη των παιδιών. Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορούν να καταλάβουν τη διατήρηση των αριθμών (ο αριθμός των κύβων μένει ο ίδιος ακόμα και όταν αλλάζουμε την τοποθέτησή τους) ένα με δύο χρόνια πριν μπορέσουν να κατανοήσουν τη διατήρηση του βάρους (μία μπάλα από πηλό δεν αλλάζει όταν την κάνουμε επίπεδη). Επιπλέον ο Piaget δεν αναφέρθηκε αρκετά στη γλώσσα κατά την αισθησιοκινητική περίοδο ίσως γιατί πίστευε ότι η γλώσσα απουσιάζει αφήνοντας έτσι κενά στην έρευνα του.

Υποτίμηση των Ικανοτήτων των Παιδιών

Οι επικριτές της θεωρίας υποστηρίζουν ότι ο Piaget υποτίμησε τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών, ιδιαίτερα των μικρών παιδιών. Τα προβλήματα που έδωσε στα μικρά παιδιά μπορεί να ήταν ιδιαίτερα δύσκολα και οι οδηγίες ιδιαίτερα ασαφείς. Τα παιδιά που συμμετείχαν στις έρευνες του μπορεί να είχαν καταλάβει περισσότερα από όσα μπόρεσαν να δείξουν στην προσπάθειά τους να λύσουν αυτά τα προβλήματα. Αν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας ασχολούνται με τρία ή τέσσερα μόνο αντικείμενα

τη φορά, μπορούν να πουν ότι ο αριθμός των αντικειμένων παραμένει ο ίδιος, ακόμα και αν τα αντικείμενα είναι διάσπαρτα ή ενωμένα μεταξύ τους.

Με άλλα λόγια, μπορεί να γεννιόμαστε με ένα μεγαλύτερο απόθεμα γνωστικών εργαλείων από εκείνο που υποστήριξε ο Piaget.

Κάποιες βασικές έννοιες που κατανοούμε όπως η μονιμότητα των αντικειμένων ή η έννοια του αριθμού, μπορεί να αποτελούν μέρος του εξελικτικού μας εξοπλισμού, έτοιμο να το χρησιμοποιήσουμε στη γνωστική μας ανάπτυξη.

Η θεωρία του Piaget δε μας εξηγεί πώς η απόδοση ακόμα και πολύ μικρών παιδιών σε ορισμένους τομείς στους οποίους έχουν αναπτύξει ένα ανώτερο επίπεδο γνώσεων και έχουν αποκτήσει ειδικότητα, είναι ιδιαίτερα υψηλή. Ένα 9 χρόνο παιδί που είναι εξαιρετικός παίκτης στο σκάκι μπορεί να σκέφτεται με αφαιρετικό τρόπο όσον αφορά στις κινήσεις στο σκάκι, ενώ ένας αρχάριος παίκτης 20 ετών μπορεί να χρειάζεται να καταφύγει σε πιο συγκεκριμένες στρατηγικές για να μπορεί να σχεδιάζει και να θυμάται τις κινήσεις.

Βασικές διαφορές μεταξύ των θεωριών Piaget και Vygotsky

	Piaget	Vygotsky
Προοπτική	Το παιδί διαμορφώνει μια άποψη για τον κόσμο σχηματίζοντας γνωστικές δομές. Είναι ένας "μικρός επιστήμονας" .	Η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού προχωρεί μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους άλλους "η κοινωνική προέλευση του νου"
Βασικοί ψυχολογικοί μηχανισμοί	Εξισορρόπηση, ισορροπία μεταξύ γνωστικών δομών και των εξωτερικών ερεθισμάτων	Κοινωνική αλληλεπίδραση που ενθαρρύνει την ανάπτυξη μέσω της καθοδήγησης ικανών ενηλίκων
Γλώσσα	Εμφανίζεται καθώς αναπτύσσονται οι γνωστικές δομές	Η γλώσσα αρχίζει σαν προλογικός λόγος και σταδιακά αναπτύσσεται σε μια πιο εκλεπτυσμένη μορφή εσωτερικού λόγου
Μάθηση	Η αφομοίωση και η συμμόρφωση οδηγούν στην εξισορρόπηση	Η μάθηση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης δυο διεργασιών: βασικές στοιχειώδεις διεργασίες (π.χ. η ανάπτυξη του εγκεφάλου) και κοινωνικό - πολιτισμικών αλληλεπιδράσεων.

Επίλυση προβλημάτων	Το παιδί αναζητά δεδομένα για να αλλάξει τις γνωστικές δομές και έτσι φτάνει στη λύση	α) Βασικός ο ρόλος του λόγου στην προγραμματισμένη συμπεριφορά και β) κοινές προσπάθειες με τους άλλους
---------------------	---	---

Πίνακας 3 Βασικές διαφορές Piaget & Vygotsky (Elliot, Kratochwill, Littlefield-Cook, & Travers, 2008, σ. 96).

Βιβλιογραφία

- Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield-Cook, J., & Travers, J. (2008). Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση. Επιμ. Α. Λεοντάρη, & Ε. Συγκολλίτου, (σελ. 69-87, 96). Εκδ. Gutenberg.
- Lloyd, P. (1998). Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη. Εξελικτική Ψυχολογία 2. Επιμ. Ν. Γιαννίτσας, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of a child*. New York: Harcourt, Brace, and world.
- Shaffer, S. (2004). Εξελικτική Ψυχολογία, Παιδική Ηλικία και Εφηβεία. Επιμ. Ε. Μακρή-Μπότσαρη, (σελ. 232-259). Αθήνα: Ίων, εκδ. Έλλην.
- Κολιάδης, Ε. (1997). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες. Τόμος β' (σελ. 112). Αθήνα: χ.ε.ο.
- Κολιάδης, Ε. (2005). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Γνωστικές Θεωρίες. Τόμος Γ'. Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Αικ. (2004) Σύγχρονες Απόψεις για τη Σκέψη του Παιδιού. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985) Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Τόμος 1ος - 4ος . Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Τσιούρη Στυλιανή-Νικολέττα

Φοιτήτρια

tsiouriniki@yahoo.com

Περίληψη

Σύμφωνα με έρευνες των τελευταίων δεκαετιών οι επικρατέστεροι τρόποι παραγωγής γνώσης που εξελίχθηκαν σε θεωρίες είναι: α) ότι οι μαθητές διαφέρουν στα μαθησιακά στυλ και β) ότι διαθέτουν «πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης». Ο όρος μαθησιακά στυλ αναφέρεται σε ποιοτικές διαφορές ανάμεσα στις ατομικές προτιμήσεις, στις συνήθειες και στους προσανατολισμούς των μαθητών απέναντι στη μάθηση και στη μελέτη. Οι διακρίσεις που έχουν προκύψει είναι πολλές με διαφορετικό περιεχόμενο η καθεμία. Όσον αφορά τη νοημοσύνη σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner αυτή αντιμετωπίζεται ως ένα συνεχές πολλαπλών, «σχετικά ανεξάρτητων» αλλά διακριτών νοητικών, κοινωνικών, κιναισθητικών και άλλων ικανοτήτων, με τις οποίες κάθε άτομο επεξεργάζεται πληροφορίες και επιλύει προβλήματα. Η ύπαρξη, λοιπόν, ενός μέσου τυπικού μαθητή που ανταποκρίνεται σε μία ενιαία διδασκαλία αποδεικνύεται θεωρητικά δυσπρόσιτη και πρακτικά αναποτελεσματική. Κρίνεται συνεπώς απαραίτητη μία διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας. Μία τέτοια προσέγγιση είναι η «διαφοροποιημένη διδασκαλία». Η εκπαιδευτικός που αποφασίζει να ακολουθήσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία θα πρέπει να λειτουργήσει ως διευθυντής ορχήστρας ή προπονητής ομάδας.

Λέξεις-Κλειδιά : μάθηση, νοημοσύνη, στυλ, διαφοροποίηση

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Τις τελευταίες δεκαετίες ολοένα και περισσότεροι θεωρητικοί και ερευνητές (Φρυδάκη, 2009) ισχυρίζονται ότι οι μαθητές διαθέτουν και χρησιμοποιούν ποικίλες αναπαραστάσεις για να παράγουν γνώση. Οι επικρατέστεροι τρόποι παραγωγής γνώσης που εξελίχθηκαν σε θεωρίες είναι : α) ότι οι μαθητές διαφέρουν στα μαθησιακά στυλ (learning styles) και β) ότι διαθέτουν «πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης» (multiple intelligences). Το κοινό θέμα των άνωθεν θεωριών βρίσκεται στην παραδοχή τους ότι οι τρόποι με τους οποίους συγκροτείται η γνώση είναι πολλαπλοί (Φρυδάκη, 2009).

Ο όρος μαθησιακά στυλ (learning styles) αναφέρεται σε ποιοτικές διαφορές ανάμεσα στις ατομικές προτιμήσεις, στις συνήθειες και στους προσανατολισμούς των μαθητών απέναντι στη μάθηση και στη μελέτη (Φρυδάκη, 2009). Εάν καταφέρουμε να προσδιορίσουμε τον τρόπο με τον οποίο ο καθένας μαθαίνει καλύτερα και προσαρμόσουμε ανάλογα τη διδακτική πράξη, τότε θα έχουμε αυξήσει θεαματικά την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011). Η κατάταξη των ατόμων σε κάποιον τύπο μάθησης έχει την έννοια ότι τα άτομα αυτά αποδίδουν καλύτερα, όταν οι συνθήκες μάθησης ανταποκρίνονται στα ατομικά τους χαρακτηριστικά (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011).

Αποτέλεσμα του μεγάλου ενδιαφέροντος και της συστηματικής μελέτης του θέματος υπήρξε η εμφάνιση ποικίλων μαθησιακών στυλ με βάση τα οποία μαθαίνουν οι άνθρωποι. Ενδεικτικά και συνοπτικά αναφέρονται μερικά από αυτά.

Μία πολύ γενική διάκριση των ατόμων με βάση το μαθησιακό στυλ είναι η κατάταξή τους σε : α) αυτούς που μένουν στην επιφάνεια των πληροφοριών δηλαδή που απομνημονεύουν πληροφορίες χωρίς να τις κατανοούν και β) αυτούς που εμβαθύνουν στις πληροφορίες πρόκειται δηλαδή για άτομα που ενδιαφέρονται για την ίδια τη γνώση και δίνουν μικρότερη σημασία στις εξωτερικές αξιολογήσεις (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011). Άλλη συνήθης κατηγοριοποίηση των ατόμων με βάση το μαθησιακό στυλ είναι σε : α) αναλυτικούς και πρόκειται για άτομα, τα οποία ανταποκρίνονται καλύτερα όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται τμηματικά και σταδιακά και β) ολιστικούς που επιδιώκουν πρώτα να αντιληφθούν την κατάσταση ως σύνολο και στη συνέχεια προχωρούν στις λεπτομέρειες (Αγαλιώτης, 2004).

Μία τρίτη ταξινόμηση των ανθρώπων με βάση τα μαθησιακά τους χαρακτηριστικά είναι η διάκρισή τους σε α) εξαρτώμενους από το περιβάλλον τους, πρόκειται για άτομα που ανταποκρίνονται καλύτερα στο πλαίσιο μιας συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης και β) μη εξαρτώμενους από το περιβάλλον τους, δηλαδή, άτομα τα οποία αποδίδουν περισσότερο σε διαδικασίες αυτομάθησης (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011). Τέλος, εξακολουθεί να είναι διαδεδομένη η διάκριση των ανθρώπων σε α) οπτικούς, β) ακουστικούς, γ) γραφικο-αναγνωστικούς, δ) κιναισθητικούς ή απτικούς τύπους. Πρόκειται για διάκριση σύμφωνα με την οποία ο καθένας από τους παραπάνω τύπους εμφανίζει προτίμηση προς τον αντίστοιχο τρόπο μάθησης, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν αξιοποιεί και τους άλλους τρόπους πρόσληψης των πληροφοριών (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011).

Μεταξύ των παραγόντων που διαμορφώνουν τις ιδιαιτερότητες των ατόμων ως προς τη μάθηση περιλαμβάνεται και η νοημοσύνη. Ο Gardner (1993) διατύπωσε την πρώτη ολοκληρωμένη θεωρία για την ενιαία διάσταση της νοημοσύνης. Σύμφωνα με τη θεωρία του η νοημοσύνη αντιμετωπίζεται ως ένα συνεχές πολλαπλών, «σχετικά ανεξάρτητων» αλλά διακριτών νοητικών, κοινωνικών, κιναισθητικών και άλλων ικανοτήτων, με τις οποίες κάθε άτομο επεξεργάζεται πληροφορίες και επιλύει προβλήματα. Οι ικανότητες αυτές επιτελούν διαφοροποιημένες λειτουργίες, ενώ παράλληλα, στοιχειοθετούν τους τύπους νοημοσύνης, οι οποίοι καθιστούν το άτομο μοναδικό (Φρυδάκη, 2009).

Συνοπτικά οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης όπως προτείνονται από τον Gardner είναι οι ακόλουθοι:

- Γλωσσική νοημοσύνη : Η ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν με ακρίβεια τις λειτουργίες της γλώσσας για να κατανοούν, να επικοινωνούν και να αποδίδουν νοήματα.

- Λογικομαθηματική νοημοσύνη : Η ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν επαγωγικούς ή παραγωγικούς συλλογισμούς, να προχωρούν στη λύση προβλημάτων και να κατανοούν περίπλοκες λογικές σχέσεις.
- Μουσική νοημοσύνη : Η ικανότητα των ατόμων να κατανοούν και να αποδίδουν νόημα μέσω της ευαισθησίας στους ήχους, τους ρυθμούς, τους τόνους και γενικά στο ύφος της μουσικής.
- Οπτική ή Χωροαισθητική νοημοσύνη : Η ικανότητα των ατόμων να αντιλαμβάνονται «εικόνες» του οπτικού κόσμου και να τις μετασχηματίζουν ή να τις αναδημιουργούν σε οπτικές παραστάσεις ή εμπειρίες που συμβολίζουν τύπους ή μορφές τέχνης,
- Κινησθητική νοημοσύνη : Η ικανότητα των ατόμων να χρησιμοποιούν ολόκληρο ή μέρος του σώματός τους για να επιλύουν προβλήματα, να εκφράζουν «ιδέες», συναισθήματα, να χειρίζονται εργαλεία και να ερμηνεύουν κινήσεις του σώματος.
- Διαπροσωπική νοημοσύνη : Η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα και τις διαθέσεις των άλλων, να κατανοεί τις προθέσεις και τα κίνητρό τους και γενικά να προσλαμβάνει τα διαπροσωπικά «μηνύματα».
- Ενδοπροσωπική νοημοσύνη : Η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει και να κατανοεί τα δικά του συναισθήματα και τις διαθέσεις, ώστε να οικοδομεί μια σαφή αντίληψη του εαυτού βάσει της οποίας μπορεί να παίρνει αποφάσεις και να κατευθύνει τη ζωή του.
- Οικολογική ή Φυσιογνωστική νοημοσύνη : Η ικανότητα του ατόμου να διακρίνει, να ταξινομεί και να χρησιμοποιεί στοιχεία του φυσικού και βιολογικού κόσμου.

Με βάση τα προηγούμενα προκύπτει ότι οι μαθητές διαθέτουν διαφοροποιημένους τύπους νοημοσύνης, μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο, επομένως πρέπει διαφοροποιημένη να είναι και η διδακτική προσέγγιση (Gardner, 1993).

Μέσα στο πλαίσιο, λοιπόν, της τάξης συνυπάρχουν άτομα με διαφορετικά στυλ μάθησης, διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης αλλά και κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές. Επομένως, η ύπαρξη ενός μέσου, τυπικού μαθητή και άρα μιας ενιαίας διδασκαλίας που απευθύνεται σε αυτόν, αποδεικνύεται θεωρητικά δυσπρόσιτη και πρακτικά αναποτελεσματική. Επίσης, η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο γενικό σχολείο αμβλύνει ακόμη περισσότερο την εσωτερική διαφοροποίηση στις τυπικές τάξεις και υπογραμμίζει την ανάγκη ενός διαφορετικού τρόπου προσέγγισης της διδασκαλίας. (Παντελιάδου – Αντωνίου, 2008).

Μία προσέγγιση που διαφέρει από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας είναι η «διαφοροποιημένη διδασκαλία» (Tomlinson, 2005). Ο όρος αυτός αναφέρεται σε μία συστηματική προσέγγιση στο σχεδιασμό του συνόλου της διδασκαλίας για μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες. Για τον ορθό σχεδιασμό της διδασκαλίας δίνεται προσοχή σε δύο βασικούς άξονες : στο μαθητή και στο αναλυτικό πρόγραμμα (Παντελιάδου – Αντωνίου, 2008).

Όσον αφορά τον άξονα «μαθητής» διακρίνονται τρεις επιμέρους διαστάσεις: η ετοιμότητά του ή αλλιώς το επίπεδο επίδοσής του, τα ενδιαφέροντά του και ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο μαθαίνει (μαθησιακό προφίλ). Παράλληλα στο άξονα «αναλυτικό πρόγραμμα» και τη διδασκαλία διακρίνονται και εδώ τρεις διαστάσεις: το περιεχόμενο, η επεξεργασία του περιεχομένου και το τελικό προϊόν. Η έννοια δηλαδή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξασφαλίζει ότι το τι μαθαίνει, το πώς το μαθαίνει και το πώς μας δείχνει ότι το έμαθε ο κάθε μαθητής πρέπει να συνάδει με το επίπεδο και τη μαθησιακή ετοιμότητά του, τα ενδιαφέροντά του και τις προτιμήσεις του σχετικά με τον τρόπο μάθησης (Παντελιάδου – Αντωνίου, 2008). Πιο αναλυτικά:

Διαφοροποίηση ανάλογα με το επίπεδο ή τη μαθησιακή ετοιμότητα του μαθητή

Η μαθησιακή ετοιμότητα αντανακλά τις γνώσεις του μαθητή και τις δεξιότητές του στο συγκεκριμένο χρονικό σημείο και σε συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή δεξιότητα. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά στην προσαρμογή της διδασκαλίας σε εκείνο το επίπεδο που ο μαθητής είναι ήδη έτοιμος να προχωρήσει, χωρίς όμως να μπορεί να το κάνει μόνος του (Παντελιάδου – Αντωνίου, 2008). Για τον Vygotsky το επίπεδο της ανάπτυξης στο οποίο βρίσκεται ανά πάσα στιγμή ο άνθρωπος διακρίνεται σε τουλάχιστον δύο υπο-επίπεδα: α) το πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο και β) το επίπεδο της δύναμει ανάπτυξης. Η απόσταση ανάμεσα στα δύο επίπεδα αντιστοιχεί στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, που ορίζεται ως «η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, που καθορίζεται από την ικανότητα για αυτοδύναμη επίλυση προβλήματος και στο δυνητικό αναπτυξιακό επίπεδο, που καθορίζεται από την ικανότητα για επίλυση προβλήματος με την καθοδήγηση ενός ενήλικα ή πιο ικανών συνομηλίκων» (Μαριδάκη – Κασσωτάκη, 2011).

Διαφοροποίηση ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του μαθητή

Για να μάθουμε κάτι θα πρέπει να θέλουμε να το μάθουμε ή αλλιώς να έχουμε κάποιο κίνητρο. Δύο βασικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν το κίνητρο του μαθητή είναι το ενδιαφέρον του ίδιου του μαθητή για το υλικό μάθησης, αλλά και η δυνατότητά του να επιλέξει μόνος του. Ο εκπαιδευτικός για να ενισχύσει την ενεργητική μάθηση θα πρέπει να σέβεται και να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και να τους καλλιεργεί νέα (Παντελιάδου – Αντωνίου, 2008).

Διαφοροποίηση ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ του μαθητή

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, ο κάθε μαθητής μαθαίνει με ιδιαίτερους τρόπους. Η αναγνώριση των ιδιαίτερων μαθησιακών χαρακτηριστικών και η αντίστοιχη προσαρμογή της διδασκαλίας μπορεί να βελτιώσει τη μάθηση (Παντελιάδου – Αντωνίου, 2008).

Διαφοροποίηση του περιεχομένου (τι θα διδαχθεί)

Η διαφοροποίηση του περιεχομένου αφορά δύο τρόπους: α) τη διαφοροποίηση του τι διδάσκω και β) τη διαφοροποίηση του τρόπου πρόσβασης στο τι διδάσκω. Είναι καλύτερα να τροποποιούμε πρώτα τον τρόπο πρόσβασης των μαθητών στο τι διδάσκουμε και μετά να αλλάζουμε το περιεχόμενο (Παντελιάδου – Αντωνίου, 2008).

Διαφοροποίηση της επεξεργασίας

Η επεξεργασία περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές επεξεργάζονται και δίνουν νόημα στο περιεχόμενο που διδάσκονται. Οι τρόποι αυτοί δεν είναι ίδιοι για όλους. Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία εξακολουθεί να επιδιώκεται η κατανόηση της έννοιας που διδάσκεται, αλλά η επεξεργασία αυτής εμπλουτίζεται στο βαθμό που οι μαθητές συμμετέχουν στη δραστηριότητα με διάφορους τρόπους, σε διαφορετικά χρονικά πλαίσια και λαμβάνοντας διαφορετική βοήθεια από τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές (Tomlinson, 2005).

Διαφοροποίηση του τελικού προϊόντος (πώς δείχνει ο μαθητής τι έμαθε)

Σε μία τάξη διαφοροποιημένης διδασκαλίας οι τρόποι αξιολόγησης της προόδου και της επίδοσης του μαθητή δεν περιορίζονται στους τυπικούς τύπους αξιολόγησης. Υπάρχει πλήθος πρωτότυπων και ταιριαστών σε διαφορετικούς μαθητές έργων/προϊόντων προκειμένου να ελεγχθεί η πρόοδός τους (Παντελιάδου – Αντωνίου, 2008).

Ο εκπαιδευτικός που αποφασίζει να ακολουθήσει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία θα πρέπει να λειτουργήσει ως διευθυντής ορχήστρας ή προπονητής ομάδας (Tomlinson, 2005). Ως άλλος μαέστρος θα πρέπει να οδηγήσει την ομάδα της στη μέγιστη επίδοσή της μέσω της ατομικής εξάσκησης σε διαφορετικά σημεία κι αφού κάθε μαθητής φτάσει στο ανώτερο δυνατό σημείο τότε όλοι οι μαθητές μαζί θα λειτουργήσουν ως ομάδα και θα αποδώσουν το τελικό αποτέλεσμα (Παντελιάδου – Αντωνίου, 2008).

Βιβλιογραφία

Αγαλιώτης, Γ. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά: Αιτιολογία, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαριδάκη – Κασσωτάκη, Αικ. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.

Παντελιάδου Σ. – Αντωνίου Φ. (2008) (Επιμέλεια). *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.

Φρυδάκη, Αικ. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Gardner H. (1993b). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York, Basic Books.

Tomlinson, C. (2005). *How to Differentiate Instruction in Mixed – Ability Classrooms* (2nd ed.), NJ: Pearson, Merrill Prentice Hall.

Διαχείριση συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον μέσω της συνεργασίας των μαθητών

Σιγάλα Ζαμπέτα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

MSc Κοινωνιολογίας

Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

betsigala@yahoo.gr

Τσιγγινού Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06

ΜΑ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας

ΕΚΠΑ

tsigginoueleni@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παραθέσει ένα συνοπτικό οδηγό – πλαίσιο χρήσιμο στους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζονται συγκρούσεις μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων, αξιοποιώντας τις εμπειρίες, την προϋπάρχουσα γνώση καθώς και τη δημιουργικότητά τους. Αυτός ο οδηγός – πλαίσιο έχει σκοπό να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να μπορούν να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά και τις μορφές, τις οποίες μπορεί να λάβει μια σύγκρουση μεταξύ των μαθητών καθώς και να συνειδητοποιήσουν ότι μια σύγκρουση μπορεί να αποτελέσει εποικοδομητική εμπειρία για τους μαθητές. Συγκεκριμένα να μπορούν να διακρίνουν μεταξύ διαφόρων τύπων παρέμβασης σε μια σύγκρουση καθώς και να εφαρμόζουν συγκεκριμένα βήματα για να εκπαιδεύουν τους μαθητές τους σε δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων δίνοντας έμφαση στη συνεργασία των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: σύγκρουση, συνεργασία, ομάδα, ανταγωνισμός

Εισαγωγή

Η σύγκρουση είναι ένα φαινόμενο των κοινωνικών σχέσεων τόσο φυσικό όσο η αρμονία και τόσο σημαντικό όσο και η ομοφωνία (Burns, 1978). Οι περισσότεροι άνθρωποι όταν συζητούν περί συγκρούσεων ανατρέχουν νοερά στα άσχημα συναισθήματα και στην εξουθένωση, που προκαλούνται μέσω των συγκρούσεων, δηλαδή στην αρνητική όψη της σύγκρουσης. Η θετική όψη της σύγκρουσης είναι ότι μέσω της σύγκρουσης αναδύονται προβλήματα, πραγματοποιούνται απαραίτητες αλλαγές, βελτιώνονται διαδικασίες και επίσης ενεργοποιείται η δημιουργικότητα.

Καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον εκδηλώνονται πλήθος συγκρούσεων κυρίως ανάμεσα στους μαθητές τόσο εκτός όσο κι εντός τάξης, τις οποίες καλείται ο εκπαιδευτικός να διαχειριστεί εποικοδομητικά καθώς και να εκπαιδεύσει τους μαθητές του σε δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων.

Μορφές, αίτια και συνέπειες συγκρούσεων

Μεταξύ ατόμων, τα οποία μπορεί να αποτελούν μέλη συγκεκριμένης ομάδος που έχει συγκροτηθεί για κάποιον σκοπό, πολύ συχνά εκδηλώνονται συγκρούσεις, διαφωνίες

και αντιπάθειες. Η έννοια της σύγκρουσης ορίζεται ως η αμφίδρομη διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων η οποία χαρακτηρίζεται από ασυμβατότητα, διαφωνία και δυσπιστία (Rahim, 2000). Σύγκρουση κατά Webne-Behram (1998) και Weeks (1992) είναι κάθε διαφωνία κατά την οποία τα εμπλεκόμενα μέρη αντιλαμβάνονται ότι οι ανάγκες, τα συμφέροντα και τα ενδιαφέροντά τους απειλούνται. Οι διαφωνίες μπορεί να οφείλονται σε διαπολιτισμικές και διαφυλικές διαφορές, γνώσεις γενικές και περιπτωσιακές, εντυπώσεις που προκαλούνται από τα μηνύματα που μεταδίδονται καθώς και προηγούμενες εμπειρίες. Ως σύγκρουση μπορεί να οριστεί “η συναισθηματική ένταση που χαρακτηρίζει το άτομο, όταν καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε δύο σκοπούς, δύο αξίες ή δύο επιθυμίες, ασυμβίβαστους μεταξύ τους, τους οποίους και τους δύο επιδιώκει” (Καλούρη, 2007).

Οι μορφές συγκρούσεων είναι:

1. Η *Ενδο-προσωπική ή σύγκρουση ρόλων*, η οποία εκδηλώνεται όταν το άτομο καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε δυο λύσεις αντιφατικές αλλά υποχρεωτικές και έρχεται αντιμέτωπο με προσδοκίες, οι οποίες απαιτούν συμπεριφορές αμοιβαία αντικρουόμενες και ανταγωνιστικές.
2. Η *Διαπροσωπική σύγκρουση* πηγάζει από ασυμβατότητες ή διαφωνίες ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα, οι οποίες εκδηλώνονται σε μια κοινωνική οργάνωση και επηρεάζουν τη δομή και τη λειτουργία της.
3. Η *Οργανωσιακή σύγκρουση διακρίνεται σε: α) Ενδο-επιχειρησιακή* η οποία εκδηλώνεται μέσα σε έναν οργανισμό και β) *Δι-επιχειρησιακή*, η οποία εκδηλώνεται ανάμεσα σε δυο ή περισσότερους οργανισμούς.
4. *Οι Λειτουργικές / γνωστικές συγκρούσεις* εκδηλώνονται όταν τα άτομα διαφωνούν για το περιεχόμενο των καθηκόντων τους εκφράζοντας διαφορετικές απόψεις.
5. *Οι Δυσλειτουργικές / συναισθηματικές συγκρούσεις* εμφανίζονται όταν η γνωστική διαφωνία γίνεται αντιληπτή ως προσωπική επίκριση και οφείλονται στις διαπροσωπικές ασυμβατότητες, οι οποίες εκφράζονται με θυμό, έλλειψη εμπιστοσύνης, απογοήτευση καθώς και εργασιακό στρες. Οι συγκρούσεις αυτές είναι έντονα συναισθηματικές.

Οι αιτίες των συγκρούσεων μπορεί να είναι οι *συγκρουόμενοι στόχοι*, οι *διαφορετικές αξίες και αντιλήψεις*, η *κακή επικοινωνία* μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων καθώς και η *έλλειψη ζωτικού χώρου* του ατόμου ή της ομάδας, ο περιορισμός δηλαδή της σφαίρας επιρροής του άλλου (Κέντρα Δια Βίου μάθησης, 2007).

Διακρίνονται *αρνητικές* και *θετικές* συνέπειες συγκρούσεων. Στις αρνητικές συνέπειες περιλαμβάνονται η μείωση ηθικού και η έλλειψη συνεργασίας, καθώς και η δυσπιστία-καχυποψία και η διαταραχή των διαπροσωπικών σχέσεων. Στις θετικές συνέπειες περιλαμβάνονται η πρόκληση ενδιαφέροντος για την προώθηση δημιουργικότητας, η διάχυση και εξασθένιση μιας πιο σοβαρής διαμάχης καθώς και η αναζήτηση νέων μεθόδων δράσης και βέλτιστων λύσεων. Η εκτίμηση των σχετικών δυνάμεων ή ικανοτήτων των ατόμων, η βελτίωση της ποιότητας ιδεών και λύσεων καθώς και η πραγματοποίηση αλλαγών, συγκαταλέγονται στις θετικές συνέπειες με την ενίσχυση της αυτοαντίληψης

και τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων να αποτελούν σημαντικό επακόλουθο (Bennet & Hermann, 1999).

Σε πολλές συγκρούσεις εμφανίζεται και η βία, η οποία ορίζεται ως η «Εμπρόθετη χρήση φυσικής δύναμης ή εξουσίας, επαπειλούμενη ή πραγματική, εναντίον ενός άλλου προσώπου, του ίδιου του εαυτού ή μιας ομάδας ανθρώπων, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την επέλευση ή την αυξημένη πιθανότητα επέλευσης, τραυματισμού, θανάτου, ψυχολογικής βλάβης, στρεβλής ανάπτυξης ή αποστέρησης» (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 1995).

Η βία μπορεί να λάβει πολλές μορφές: συναισθηματική, σεξουαλική, έκδηλη έκφραση ή βία με τη μορφή καταστροφής, διαδικτυακή, δομική ή έμμεση βία σύμφωνα με τον Galtung (1990) και εκδηλώνεται στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Επίσης επιθετικές συμπεριφορές και βίαιες συγκρούσεις ποικίλου χαρακτήρα και έντασης, όπως εμπρόθετη σωματική- ψυχική βία, συναισθηματική πίεση καθώς και αποκλίνουσα γλωσσική έκφραση, παρατηρούνται στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

Η διαδικασία της σύγκρουσης

Αρχικά, επέρχεται η συνειδητοποίηση της σύγκρουσης, η οποία μπορεί να ξεκινήσει από κάποια μορφή απειλής των συμφερόντων του ατόμου ή από κάποια άλλη παρεμφερή αιτία, όπως αυτό συμβαίνει μετά από κάποιο «εκλυτικό επεισόδιο» (triggering event). Όταν είναι θέμα γνώμης εκδηλώνεται διαμάχη (controversy), ενώ εάν πρόκειται για κρίσεις ενός μέλους για τη συμπεριφορά του άλλου, εκδηλώνεται κανονιστική σύγκρουση (normative conflict). Οι σκέψεις και τα συναισθήματα του ατόμου αναφέρονται στις υποκειμενικές ερμηνείες. Όταν το άτομο φτάσει σε κάποια μορφή ερμηνειών αρχίζουν να διαφαίνονται κάποιες δυνατές διευθετήσεις. Οι λογικές διαδικασίες σε αυτή τη φάση αναφέρονται σε λειτουργικές νοητικές διαδικασίες (μέσα - στόχοι), σε κανονιστικές λογικές διαδικασίες και κυρίως στην αναμενόμενη συμπεριφορά από το κοινωνικό περιβάλλον. Σε ακολουθία των συναισθημάτων και των σκέψεων οδηγούν κάποιες προθέσεις. Οι στρατηγικές προθέσεις όσον αφορά στη διαχείριση της σύγκρουσης μπορούν να καταταγούν σε δυο διαστάσεις, τη συνεργατικότητα (cooperativeness) και την αυτοπεποίθηση (assertiveness). Στο θέμα των συγκρούσεων, η συμπεριφορά αναφέρεται σε παρατηρήσιμες ενέργειες ή σε συγκεκριμένα λόγια, που διατυπώνονται από το πρώτο μέλος της σύγκρουσης και αναφέρονται στο υπό διαμάχη θέμα. Αντιθέτως, η αντίδραση του άλλου μέλους μπορεί να διακατέχεται από λογική και έλεγχο, διακοπή της σχέσης ή από επιθετικότητα και καταστροφή (Glasl, 1982).

Διαχείριση σύγκρουσης

Η διαχείριση σύγκρουσης είναι ο θετικός και εποικοδομητικός χειρισμός της διαφοράς και της απόκλισης, χωρίς να γίνεται προσπάθεια εξάλειψης της σύγκρουσης. Επιχειρείται η διαχείριση με εποικοδομητικό τρόπο, ώστε να ενταχτούν τα αντίπαλα μέρη σε μια συνεργατική διαδικασία και να σχεδιαστεί ένα πρακτικό και εφαρμόσιμο σύστημα

για την εποικοδομητική διαχείριση της διαφοράς. Οι προϋποθέσεις διαχείρισης σύγκρουσης είναι: 1) να αναγνωρίσουν οι εμπλεκόμενοι ότι το πρόβλημα είναι κοινό και ότι η λύση του απαιτεί συνεργασία, 2) να εκδηλώσουν επιθυμία για την εξεύρεση λύσης, 3) να αναγνωρίσει ο ένας τις ανάγκες και τα συναισθήματα του άλλου, 4) να δείχνει σεβασμό ο ένας στον άλλο, 5) να μπορεί ο ένας να κατανοεί αυτά που λέει ο άλλος, 6) να διαθέτουν όλοι ικανότητες επικοινωνίας, 7) να είναι πρόθυμοι να αναζητήσουν το κοινό τους συμφέρον και 8) να μπορούν να διαχειρίζονται το θυμό τους.

Το μοντέλο διαχείρισης σύγκρουσης κατά Crawford & Bodine (1996, 1997) αποτελείται από τα παρακάτω βήματα:

1. *«Γνώθι σ' αυτόν» και ...φρόντιζε τον εαυτό σου.*
2. *Εντόπισε ποιες προσωπικές σου ανάγκες απειλούνται κατά τη σύγκρουση.*
3. *Βρίσκουμε έναν ασφαλή χώρο για να γίνουν οι διαπραγματεύσεις.*
4. *Αποφασίζουμε να ακούμε ουσιαστικά.*
5. *Υποστηρίζουμε τις ανάγκες μας σαφώς και συγκεκριμένα.*
6. *Προσεγγίζουμε τη λύση του προβλήματος με ευελιξία.*
7. *Διαχειριζόμαστε τα αδιέξοδα με ηρεμία, υπομονή και σεβασμό.*
8. *Φτάνουμε σε μια συμφωνία αποτελεσματική και εφαρμόσιμη.*

Στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων

Η πρώτη στρατηγική είναι η *Στρατηγική Ζημιά – Ζημιά*. Σε αυτήν την περίπτωση δεν υπάρχει όφελος της μιας πλευράς των συγκρουόμενων μερών έναντι της άλλης. Οι τεχνικές αυτής της στρατηγικής είναι: *συμβιβασμός των δύο συγκρουόμενων, διαιτησία από τρίτους, διατύπωση κανόνων συμπεριφοράς, οι οποίοι θα συμβάλλουν στην επίλυση της σύγκρουσης, η αποφυγή της σύγκρουσης μέσω της μείωσης των λειτουργικών σχέσεων των συγκρουόμενων μερών, δωροδοκία της μιας ή της άλλης πλευράς*. Η δεύτερη στρατηγική είναι η *Στρατηγική Κέρδος – Ζημιά*. Σε αυτή την περίπτωση η επίλυση των διαφορών έρχεται με την επικράτηση της μιας ή της άλλης πλευράς. Η τρίτη στρατηγική είναι η *Στρατηγική Κέρδος – Κέρδος*. Η εν λόγω στρατηγική επιδιώκει την εξάλειψη των αιτιών των συγκρούσεων και τη μέγιστη δυνατή ικανοποίηση των στόχων-αναγκών των συγκρουόμενων μερών. Ο τρόπος επίλυσης μέσω της στρατηγικής αυτής είναι η ανάπτυξη ουσιαστικής αντιπαράθεσης, η ανάπτυξη επικοινωνίας, ώστε να γίνει αντιληπτός ένας κοινός στόχος και η αλληλεξάρτηση, ώστε να λυθούν οι παρεξηγήσεις.

Επίλυση συγκρούσεων

Η επίλυση συγκρούσεων είναι μια διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων, η οποία βασίζεται στη συνεργασία και βοηθά τα άτομα και τις ομάδες να ορίσουν τις επιδιώξεις τους και να βρουν λύσεις, οι οποίες θα ικανοποιούν τις επιδιώξεις αυτές (Association for Conflict Resolution, 2002). Η διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων πραγματοποιείται με τα παρακάτω: α) Συμφωνία ως προς τους βασικούς κανόνες, β) Συλλογή πληροφοριών για τη σύγκρουση και τα συμφέροντα των εμπλεκόμενων, γ) Σαφής καθορισμός

του αντικειμένου της σύγκρουσης, δ) Διατύπωση προτάσεων για την επίλυση του προβλήματος, ε) Επιλογή των πλέον κατάλληλων και εφαρμόσιμων προτάσεων, και στ) Επίτευξη συμφωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών.

Μέθοδοι επίλυσης συγκρούσεων: η τεχνική της συνεργασίας

Οι μέθοδοι επίλυσης συγκρούσεων είναι οι εξής: α) Τεχνική της συνεργασίας, β) Τεχνική του οργανώνει, γ) Τεχνική του συμβιβασμού, δ) Τεχνική της αποφυγής ε) Τεχνική της μεσολάβησης και στ) Χρήση της εξουσίας.

Η τεχνική της διαμεσολάβησης είναι ο επιθυμητός και ο πιο αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης της σύγκρουσης. Απαιτεί, ωστόσο, ειδική εξάσκηση σε γνώσεις και δεξιότητες επικοινωνίας από μέρους των εκπαιδευτικών και των μαθητών και κυρίως την πεποίθηση ότι μια σύγκρουση μπορεί να αποβεί χρήσιμη εμπειρία για όλους τους εμπλεκόμενους. Έχει βρεθεί ότι όταν τα παιδιά έχουν προσωπικές εμπειρίες διαμεσολάβησης, μειώνονται οι πιθανότητες να εμπλακούν σε συγκρούσεις στο μέλλον (Crawford & Bodine, 1997). Ωστόσο, στην σχολική πραγματικότητα είναι συνήθως περισσότερο εφικτό να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί τις συγκρούσεις μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, στις οποίες αναπτύσσεται εν δυνάμει και η συνεργασία αλλά κι ο ανταγωνισμός πολλές φορές. Ο διεκδικητικός ανταγωνισμός, αναφέρεται στις άμεσες ή τις επιθετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ανταγωνιστών. Ο υγιής ανταγωνισμός έχει ρεαλιστικούς στόχους, ρίχνει το βάρος στη «διαδρομή» και όχι στο τέρμα και επιβραβεύει την προσπάθεια και όχι μόνο τη νίκη. Επίσης, ο υγιής ανταγωνισμός είναι πολύτιμος για την ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων. Μέσα από αυτόν, τα άτομα μαθαίνουν να πειθαρχούν, να διαχειρίζονται σωστά το χρόνο τους και να θέτουν στόχους, να προχωρούν μπροστά, να βελτιώνονται σε σχέση με τις δικές τους πρωύτερες επιδόσεις και όχι σε σχέση με τις επιδόσεις των άλλων καθώς και να βάζουν προσιτούς στόχους. Η συνεργασία μπορεί να είναι πιο αποτελεσματική από τον ατομικό ανταγωνισμό, επειδή αξίζει να μάθουν τα άτομα πώς να δουλεύουν ομαδικά ώστε να πετύχουν έναν κοινό στόχο.

Συνεργασία

Συνεργασία είναι μια κοινή προσπάθεια, μια από κοινού εργασία προς ένα συγκεκριμένο στόχο με αλληλοϋποστήριξη και αλληλοσυμπάρσταση. Σύμφωνα με το λεξικό του Γ. Μπαμπινιώτη «συνεργασία» σημαίνει α) «το να εργάζεται κανείς από κοινού με άλλον ή άλλους για την επίτευξη κοινού στόχου» και β) «η ανάπτυξη σχέσεων αλληλοβοήθειας μεταξύ ατόμων ή ομάδων, που έχουν κοινούς στόχους. Μια συνεργασία χρειάζεται λοιπόν τουλάχιστον δύο εταίρους (Σεμερτζάκη 2008). Η συνεργασία αναδεικνύεται η στρατηγική του 21ου αιώνα (Martin 2003). Μια φράση από τα Απομνημονεύματα του Στρατηγού Μακρυγιάννη: οι Έλληνες μεγαλουργούν όταν εργάζονται από κοινού, προτρέπει να «είμαστε εις το εμείς και όχι εις το εγώ».

Είναι σημαντικό να αναφερθούν τα χαρακτηριστικά της συνεργασίας μιας και είναι απαραίτητη για την επιβίωση κάθε οργανισμού στη φύση. Όποιο έμβιο ον δε συνεργάστηκε με τα κοντινά του και με τις συνθήκες ζωής του, εξαφανίστηκε. Η συνεργασία ανάμεσα στους λαούς και τα κράτη, είναι το ζητούμενο σε παγκόσμιο επίπεδο, γιατί όλοι έχουν συνειδητοποιήσει πως ο ανταγωνισμός καταστρέφει τον πλανήτη και τον ίδιο τον άνθρωπο. Είναι μια κατάσταση υγείας για τον άνθρωπο. Παράδειγμα συνεργασίας είναι ο οργανισμός και τα όργανα που διαθέτει για την επιβίωση και τη διατήρηση του είδους.

Η συνεργασία δημιουργεί και δεν καταστρέφει. Η εξέλιξη των ειδών στη φύση έγινε μέσα από διεργασίες δημιουργίας και όχι καταστροφής. Η συνεργασία δημιουργεί προς όφελος της εξέλιξης και της βελτίωσης της ζωής του ανθρώπου. Η δημιουργία επιταχύνει την πορεία του ανθρώπου σε καλύτερες συνθήκες και σε αύξηση της ποιότητας της ζωής του. Κάνει τους ανθρώπους ευτυχισμένους. Ο άνθρωπος ευτυχεί με τη συνεργασία, γιατί ασκεί την «κοινωνικότητα» του, την οποία ως κοινωνικό ον έχει ανάγκη. Μέσω αυτής παίρνει από τους άλλους ανθρώπους υποστήριξη και βοήθεια, αλλά έχει και τη δυνατότητα να τους προσφέρει τα ίδια. Η αίσθηση πως είναι μαζί με άλλους ανθρώπους και πως ανήκει στην ομάδα αυτή, του δίνει την ψυχική ηρεμία και την προσωπική ευτυχία. Μειώνει το κόστος δουλειάς και της ζωής. Η συνεργασία ενώνει τις δυνάμεις, πολλαπλασιάζει το αποτέλεσμα και αυξάνει τις δυνατότητες των ανθρώπων. Μειώνει το κόστος στις πηγές, στη σωματική και πνευματική ενέργεια που χρειάζεται κάθε δουλειά. Όταν οι άνθρωποι συνεργάζονται μεταξύ τους, βρίσκουν καλύτερες λύσεις, ομαδικές διαδικασίες και αλληλοκαλύψεις, οι οποίες στην εργασία είναι αναγκαία στοιχεία για τη μείωση του κόστους λειτουργίας της.

Ωστόσο, η συνεργασία για να επιτευχθεί απαιτεί πρωτίστως σεβασμό στους άλλους ανθρώπους. Ο σεβασμός συνίσταται στη στάση, την οποία υιοθετούμε, σύμφωνα με την οποία, δε θεωρούμε κανέναν ανώτερο ή κατώτερο από εμάς. Ο σεβασμός και η συνεργασία είναι δύο αναπόσπαστα μέρη των ανθρωπίνων σχέσεων που το ένα συμπληρώνει και ενδυναμώνει το άλλο.

Επίσης, η συνεργασία για να επιτευχθεί απαιτεί αντίληψη και πεποίθηση ισοτιμίας απέναντι στους άλλους ανθρώπους. Η ισοτιμία κι όχι η ισότητα, αποδίδεται σε όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από όποια διαφορά έχουν. Η ανθρώπινη αξία είναι μία, ενιαία και δεν εξαρτάται από κανέναν απολύτως εξωτερικό ή εσωτερικό παράγοντα.

Τέλος, η συνεργασία για να επιτευχθεί απαιτεί θάρρος και όχι φόβο. Όταν φοβόμαστε τους άλλους, δεν μπορούμε να τους σεβαστούμε, δεν μπορούμε να τους δούμε ως ισότιμους, δεν είναι δυνατόν να τους θεωρήσουμε άξιους συνεργάτες μας. Όσο εμείς τους αισθανόμαστε ως απειλή, τόσο εκείνοι θα είναι εχθροί μας και δε θα θέλουμε καμία επικοινωνία μαζί τους.

Δυστυχώς η εκπαίδευση από το σχολείο, την οικογένεια και την καθημερινή ζωή, δε διδάσκει τη συνεργασία. Αντίθετα, διδάσκει τον ανταγωνισμό, τον πόλεμο, την αξία

της νίκης, καθώς και την προοπτική της εξαφάνισης του αντιπάλου. Ενώ στα σχολικά μαθήματα αναφέρονται παραδείγματα συνεργασίας, που εμπεριέχονται στη φύση, τους κανόνες της αλλά και στην ίδια την κοινωνία, οι νέοι μαθαίνουν πως πρέπει να παλέψουν μόνοι τους για να νικήσουν.

Όλα τα παιχνίδια, και οι αγώνες που γίνονται είναι ανταγωνιστικοί γιατί βγάζουν ένα νικητή και έναν ηττημένο. Όλοι παίζουν για να νικήσουν και κανείς για την απόλαυση του παιχνιδιού ή του αγώνα. Τα «παιχνίδια» έχουν γίνει προσομοιώσεις πραγματικών μαχών.

Η συνεργασία σε επιχειρηματικό επίπεδο, θεωρείται απαγορευτική και ο ανταγωνισμός στην αγορά θεμιτός. Το κυνήγι του χρήματος και της επικράτησης, της αύξησης του μεριδίου αγοράς και η επικράτηση έναντι παντός ανταγωνιστή, δημιουργεί υψηλά κόστη, ξόδεμα δυνάμεων και αμφίβολα αποτελέσματα.

Συμπεράσματα

Η ικανότητα συνεργασίας στον άνθρωπο χρειάζεται για να μπορεί να κάνει ανθρώπινες σχέσεις, να επιτυγχάνει τους στόχους του καθώς και να φέρνει καλά αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό προτείνεται ως μία καλή τεχνική επίλυσης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Ο άνθρωπος χρειάζεται τη συνεργασία για την αρμονική συνύπαρξή του με τους συνανθρώπους του και είναι η μόνη λύση για να μεγαλοουργήσει και να επιτελέσει τον σκοπό της εξέλιξης του επάνω στη γη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Καλούρη, Ρ. (2007). *Γενική Ψυχολογία*, 4η έκδοση. «ΕΛΛΗΝ».

Σεμερτζάκη, Ε. (2008). *Συνεργασία & βιβλιοθήκες*. Θεσσαλονίκη.

Ξενόγλωσση

Association for Conflict Resolution, 2002

Bennet, M., & Hermann, M. (1999). *The Art of Mediation*. Louisville, CO: National Institute for Trial Advocacy

Burns, J. (1978). *Leadership*, Harper& Row, New York, NY

Crawford, D., & Bodine, R. (October 1996). *Conflict Resolution Education: A Guide to Implementing Programs in Schools, Youth-Serving Organizations, and Community and Juvenile Justice Settings*. Program Report. U.S. Department of Justice. Office of Elementary and Secondary Education.

- Crawford, D., & Bodine, R. (1997). *Conflict resolution in schools*. Washington, DC: National Institute for Dispute Resolution.
- Galtung, J. (1990) Cultural Violence. In: *Journal of Peace Research*, Jg. 27, Nr. 3/1990, S. 291 ff .
- Glasl, F. (1982) «Η διαδικασία της κλιμάκωσης των συγκρούσεων και των ρόλων των τρίτων, « σε GBJ Bomers και RB Peterson, (επιμ) διαχείριση των συγκρούσεων και τις εργασιακές σχέσεις, (σελ 119-140.) Χάγη: ΚΙυννβΓ Nijhoff Εκδόσεις
- Martin, R. S. (2003). “Cooperation and change: archives, libraries and museums in the United States”, World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council, Berlin, 1-9 August.
- Rahim, M. A. (2000). *Managing conflict in organizations* (3rd Ed). Westport, CT: Praeger.
- Webne Behrman, H. (1998). *The Practice of Facilitation: Managing Group Process and Solving Problems*. Quorum Books, Westport, CT.
- Weeks, D. (1992). *The Eight Essential Steps to Conflict Resolution*. Tarcher Books, NY, 1992.

Διαδικτυακή

http://eprints.rclis.org/12222/1/Semertzaki_Cooperation_in_libraries_lecture_May_2008.pdf

http://www.ich-mhsw.gr/sites/all/themes/ich_mhsw/img/pdfs/en/5.pdf

<http://opencourses.uom.gr/assets/site/public/1193/848-Efarmoges-Sxolikis-Psychologias-13-Giannouli.pdf>

http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse/sdo/ba/2011/KonstantouraElisavet,KazaliAlik/attached-document-1300434045-365085-30364/konstantoura_kazali2011.pdf

<http://www.fthis.gr/article/317505/antagonismos-kalos-alla-me-metro->

<http://kdvm.gr/Media/Default/Pdf%20enotites/5.2.pdf>

Εκπαιδευτικό Συμβόλαιο, η (επαν)εκκίνηση της εκπαίδευσης ενήλικων μαθητών Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. (μελέτη περίπτωσης)

Μαγουλιώτη Θεοδώρα
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 19,
Μ.Δ.Ε. Ηλεκτρονικής και Μηχανικών Η/Υ,
dmagoul@yahoo.gr

Περίληψη

Οι ενήλικες μαθαίνουν με ιδιαίτερο τρόπο. Αυτό αναγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία (Rogers, 1999), αυτό όμως προκύπτει εμπειρικά και βιωματικά μέσα από τις αίθουσες εκπαίδευσης των ενήλικων. Ποικίλες θεωρίες μάθησης έχουν διατυπωθεί σχετικά (Κουλαουζίδης, 2011). Πολλά επίσης έχουν γραφτεί αναφορικά με το προφίλ του εκπαιδευτή ενήλικων (Πετκοπούλου, 2008). Ο εκπαιδευτής με **ευελιξία**, που μπορεί να κάνει τους εκπαιδευομένους κριτικά να **αναστοχαστούν**, είναι εκείνος που μπορεί να κερδίσει το στοίχημα της εποικοδομητικής εκπαίδευσης στους ενήλικες. Επίσης, ο εκπαιδευτής που αντιλαμβάνεται τα **εμπόδια** στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χατζησταμάτης, 2012), αν καταφέρει να **ελιχθεί**, τότε μπορεί να κερδίσει σύναψη **εκπαιδευτικού συμβολαίου** και να (επαν)εκκινήσει την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε φυσικά να βοηθήσει τους ενήλικες να πορευτούν προς την κατάκτηση της νέας γνώσης.

Λέξεις-Κλειδιά: ευελιξία, αναστοχασμός, εκπαιδευτικό συμβόλαιο, εκπαίδευση ενήλικων.

Εισαγωγή

Οι εξαιρετικά γρήγορες μεταβολές που σημειώνονται στη λειτουργία και την οργάνωση κάθε είδους οικονομικής, παραγωγικής ή διοικητικής δομής οδηγούν στην ταχεία απαξίωση της κεκτημένης γνώσης και σε μεγάλες ανακατατάξεις στην αγορά εργασίας, θέτοντας στο περιθώριο ομάδες ανθρώπων που δεν έχουν καταφέρει την επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους. Προβάλλει, λοιπόν, έντονη η ανάγκη για συνεχή εμπλουτισμό και ανανέωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού ώστε αυτό να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στα νέα δεδομένα. Έτσι, σχετικές δράσεις εκπαίδευσης λαμβάνουν χώρα, δράσεις που αποβλέπουν στην παροχή πολλαπλών δυνατοτήτων μάθησης σε ενήλικες για την ενίσχυση της απασχολησιμότητας και του επαγγελματικού τους προφίλ, την εργασιακή εξέλιξη, την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και των διακρίσεων.

Στις δράσεις αυτές συχνά προκύπτει ως θέμα διαπραγμάτευσης το ζήτημα του διδακτικού περιεχομένου. Συχνά οι εμπειρίες των συμμετεχόντων στο διδακτικό αντικείμενο των εκπαιδευτικών συναντήσεων είναι άφθονες έως πλούσιες. Με την έναρξη λοιπόν των συναντήσεων προκύπτουν αμφισβητήσεις σε σχέση με το ότι αυτά που προβλέπεται να διδαχθούν οι εκπαιδευόμενοι τα γνωρίζουν επαρκώς.

Στις περιπτώσεις αυτές ο εκπαιδευτής καλείται να λάβει απόφαση, η οποία μπορεί να είναι άκαμπτη, ότι δηλαδή το διδακτικό περιεχόμενο δεν αλλάζει, καθώς αυτό προβλέπεται (π.χ. από το υπουργείο στην τυπική εκπαίδευση εσπερινών σχολείων) και γι' αυτό ο ίδιος έχει προσληφθεί. Πρόκειται για απόφαση ριψοκίνδυνη καθώς από την αρχή ο εκπαιδευτής φέρνει απέναντί του στους εκπαιδευόμενους και δημιουργείται σαφές χάσμα επικοινωνίας και συνεργασίας. Η εκπαιδευτική ομάδα δεν θα δουλέψει και η αποτυχία των εκπαιδευτικών συναντήσεων είναι εξαρχής δεδομένη. Από την άλλη πλευρά, ακόμα κι αν ο εκπαιδευτής είναι βεβαιωμένος για την αξία του διδακτικού περιεχομένου που καλείται να διδάξει, οφείλει στο πλαίσιο της ομάδας με τους ενήλικους εκπαιδευόμενους, να έρθει σε διάλογο μαζί τους προκειμένου να βρεθεί αν όχι ομόφωνη λύση, τουλάχιστον πλειοψηφική.

Το σημείο κλειδί στις περιπτώσεις αυτές είναι ο εκπαιδευτής, ο οποίος αφού εκφράσει το συμερισμό του στον προβληματισμό των εκπαιδευόμενων, καλείται να αξιοποιήσει τη διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού (Mezirow, 1999). Οι εκπαιδευόμενοι θα κληθούν να αξιολογήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Στόχος θα είναι ο κάθε εκπαιδευόμενος να αισθανθεί ότι αυτό που γνωρίζει ή αυτό που νομίζει ότι εκτελεί επαρκώς μπορεί να έχει κι άλλες οπτικές. Βοηθός της σκέψης και του προβληματισμού των εκπαιδευόμενων μπορεί να είναι διάφορες μελέτες περίπτωσης από τον εκπαιδευτή που θα φέρουν τους εκπαιδευόμενους σε συζήτηση μεταξύ τους. Θα ακουστούν διάφορες απόψεις, συχνά αντικρουόμενες. Ο εκπαιδευτής μέσα στη συζήτηση μπορεί να αποτελεί το μήλο της έριδος, εσκεμμένα δηλαδή να ανατρέπει δεδομένα και να διαφοροποιεί παραμέτρους, ζητώντας από τους εκπαιδευόμενους εναλλακτικές προτάσεις.

Μέσα από αυτές τις συζητήσεις αυτό που συχνά προκύπτει είναι ότι η γνώση δεν είναι στείρα και καμιά δεξιότητα δεν έχει καλούπια. Αυτό που κάποιος θεωρεί ότι εκτελεί καλά και με επιτυχία μπορεί κάποιος να τον βοηθήσει να το κάνει ακόμα καλύτερα. Η γνώση αλλάζει μορφές, έχει ασύλληπτη δυναμική, χωρίς όρια. Σ' αυτό τουλάχιστον το συμπέρασμα μπορεί κανείς να οδηγηθεί ιδιαίτερα μετά τη μελέτη περίπτωσης που έλαβε χώρα σε εσπερινό ΕΠΑ.Λ. και αφορούσε τη δυσκαμψία των ενήλικων μαθητών να βοηθήσουν να εκκινήσει ομαλά η εκπαιδευτική διαδικασία. Ο εκπαιδευτής τότε σκέφτηκε να προβεί σε σύναψη εκπαιδευτικού συμβολαίου, μετά όμως από ζωνρή, αλλά ελεγχόμενη συζήτηση που ο ίδιος αποφάσισε να προκαλέσει.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία είναι αφιερωμένη στην περιγραφή πραγματικής διδακτικής περίπτωσης σε τάξη ενήλικων τυπικής εκπαίδευσης, έτσι όπως αυτή δραματίστηκε και ο εκπαιδευτής αντιμετώπισε. Προηγουμένως, όμως, παρουσιάζονται ορισμένα σημαντικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων, αυτά δηλαδή που κάνουν την εκπαίδευση ενηλίκων να είναι κάθε φορά ιδιαίτερη και ξεχωριστή και δεν μπορούν να αγνοηθούν, ακόμα και στις τάξεις των ενήλικων μαθητών της τυπικής εκπαίδευσης, αν το δεδομένο κι εδώ είναι η παροχή ουσιαστικής εκπαίδευσης. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση συμπερασμάτων.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων

Οι ενήλικες που εισέρχονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης διαθέτουν μια σειρά από **τυπικά χαρακτηριστικά** (Κόκκος, 1999), που όπως δεν μπορούν να αγνοηθούν. Μεταξύ αυτών τα σημαντικότερα είναι η ηλικία τους, τα κοινωνικά και μορφωτικά τους χαρακτηριστικά, το φύλο τους, η εθνική και θρησκευτική τους ταυτότητα, η πιθανότητα να είναι άτομα με συγκεκριμένες ανάγκες, η εργασιακή τους κατάσταση, ο τόπος διαμονής τους.

Τα παραπάνω αποτελούν βασικές παραμέτρους που εκτός από τη φυσική και κοινωνική θέση των ενηλίκων εκπαιδευομένων, καθορίζουν και τη θέση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τη δυνατότητα συμμετοχής τους σ' αυτή. Οι ενήλικοι προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία έχοντας συγκεκριμένες ανάγκες τις οποίες έχουν συνειδητοποιήσει στην επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή, ταυτόχρονα όμως έχουν περιορισμένο χρόνο λόγω εργασιών, οικογενειακών και άλλων ασχολιών, στις οποίες είναι υποχρεωμένοι να ανταποκρίνονται, τις περισσότερες φορές κατά προτεραιότητα, ταυτόχρονα δε επιζητούν την πρακτική χρησιμότητα της εκπαίδευσης στη ζωή τους (Κόκκος, 1999).

Επιπρόσθετα, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ήδη ένα σημαντικό απόθεμα εμπειριών, αλλά και συγκεκριμένες στάσεις, τις οποίες η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να συνδέσει με το αντικείμενο της μάθησης (Κόκκος, 1999). Τέλος, είναι κατά κανόνα αυτοδύναμα άτομα, έχουν διαμορφωμένη προσωπικότητα και λόγω αυτών των στοιχείων θέλουν (και είναι σκόπιμο) να συμμετάσχουν στον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, του περιεχομένου της εκπαίδευσης, της αξιολόγησης, δηλαδή επιθυμούν και επιδιώκουν την ενεργητική τους συμμετοχή καθ' όλο το εύρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κόκκος, 1999).

Σ' αυτή την ιδιαίτερη διαδικασία εκπαίδευσης **μείζον** είναι ο **ρόλος** του **εκπαιδευτή**, που ενώ φέρει τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, αξίες και παραδοχές, είναι αυτός που οφείλει να κεντρίσει και να διατηρήσει το ενδιαφέρον του κάθε εκπαιδευόμενου, να του επιστήσει την προσοχή στα σημαντικότερα σημεία μιας διδακτικής ενότητας, να του μεταδώσει γνώσεις και δεξιότητες, να του συμβουλέψει πού και πώς αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν. Το έργο αυτό δύναται να επιτύχει αν ο εκπαιδευτής καταφέρει να εφαρμόσει **ευέλικτες και εξατομικευμένες διαδικασίες διδακτικής**, που θα:

- Προάγουν την ανακαλυπτική μάθηση (Γκοτζαρίδης, 2009).
- Συμβάλλουν στην αύξηση της ενεργητικής και αυτόνομης συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων (ο εκπαιδευόμενος βιώνει μια συγκεκριμένη εμπειρία, την εμπειρία αυτή την εξετάζει ανακλαστικά, μετά εμπεδώνει έννοιες και ορίζει γενικεύσεις που κατανοεί, τελικά πειραματίζεται) (Kolb, 1984).
- Θέτουν τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γνωστοποιώντας του τι ακριβώς θα μάθει και πότε, παρακινώντας τον στην από

κοινού λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων, διδάσκοντας του συγκεκριμένες γνώσεις (όχι αφηρημένες ή ακαδημαϊκές), άμεσα εφαρμόσιμες, ιδιαίτερα εντός του προσωπικού του πλαισίου ενδιαφέροντος.

- Κινητοποιούν τον εκπαιδευόμενο σε κριτικό αναστοχασμό, αφουγκράζοντας τις απόψεις των άλλων και αποδέχοντας το διαφορετικό, προκειμένου τελικά ο εκπαιδευόμενος να βοηθηθεί ώστε να σκεφτεί και να ενθαρρύνει τον εαυτό του να αναπτύξει νέες ικανότητες, νέες στάσεις και νέες αξίες (Κουλαουζίδης, 2011).
- Προωθούν την ομαδική εργασία (Slavin, 1995).
- Προάγουν την εξατομικευμένη μάθηση, διαφοροποιώντας τις δραστηριότητες για την αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων κάθε εκπαιδευόμενου και υποστηρίζοντας διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης ανά εκπαιδευόμενο.
- Ενισχύουν την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευόμενους.
- Υποστηρίζουν κατά περίπτωση διαφορετικά μοντέλα μάθησης, όπως είναι ο κύκλος μάθησης του Kolb, η θεωρία της ανδραγωγικής του Knowles, η μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow, η πλαισιοθετημένη μάθηση των Wenger & Lane, η εμπειρική μάθηση μέσα από τα μονοπάτια του κύκλου μάθησης του Jarvis (Κουλαουζίδης, 2011).

Στην εκπαίδευση των ενηλίκων, λοιπόν, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να διαθέτει αυξημένα προσόντα, κατάλληλο διδακτικό υπόβαθρο, επιστημονική επάρκεια, πρόσθετη εξειδίκευση και ιδιαίτερη εμπειρία (π.χ. ερευνητική, συγγραφική κ.λπ.), να γνωρίζει τις συνθήκες που επικρατούν στην αγορά εργασίας πάνω στο αντικείμενο εκπαίδευσης, ο ίδιος να διαθέτει «πλούσια» επαγγελματική εμπειρία και βεβαίως να διαθέτει πιστοποιημένη παιδαγωγική επάρκεια, παιδαγωγική εμπειρία και να έχει το χάρισμα της κοινωνικής προσέγγισης των εκπαιδευόμενων.

Οι εκπαιδευτές ενηλίκων οφείλουν να προσελκύουν τους ενήλικες στο μάθημά τους. Συνάπτεται μια συμφωνία μεταξύ εκπαιδευτή-συμβούλου και εκπαιδευόμενου (Βελτισιάνου, 2012), σύμφωνα με την οποία ο ένας θα προσφέρει τη δυνατότητα απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων και ο άλλος θα καταβάλει προσπάθεια να «μάθει». Διαμορφώνεται επομένως ένα συμβόλαιο μάθησης που στηρίζεται σε παραδοχές που διαμορφώθηκαν από τον εκπαιδευτή και από τους εκπαιδευόμενους ενήλικες, πριν ακόμη αρχίσει η εκπαιδευτική διαδικασία, ευθύς εξαρχής. Ο εκπαιδευτής ξεκινά μ' ένα σύνολο ιδεών όσον αφορά αυτούς που θα εκπαιδεύσει και τι θα τους διδάξει, ενώ οι εκπαιδευόμενοι έχουν μία πρώτη άποψη γι' αυτό που θα ήθελαν να προσλάβουν με βάση την ερμηνεία της περιγραφής της συγκεκριμένης εκπαίδευσης. Η πληροφόρηση τους δημιουργεί αμέσως ένα σύνολο προσδοκιών.

Τέλος, ο εκπαιδευτής κατά τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας με ενήλικους μπορεί να νιώσει ότι συναντά προβλήματα, άλλοτε μικρότερα και άλλοτε μεγαλύτερα. Τα προβλήματα δεν θα πρέπει να τα αγνοήσει, αλλά αντιθέτως να ασχοληθεί ενεργά μαζί τους, κι αν είναι πάρα πολύ δύσκολη ή ανέφικτη η επίλυσή τους, τουλάχιστον να βοηθήσει στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού κλίματος.

Διδακτική Περίπτωση Παρακολουθούντων Μαθητών Εσπερινού ΕΠΑ.Λ.

Η μελέτη περίπτωσης έλαβε χώρα σε 16 εργαζόμενους ενήλικες μαθητές εσπερινού ΕΠΑ.Λ. που στην εργασία τους χρησιμοποιούν ΗΥ και εφαρμογές αυτοματισμού γραφείου. Στους μαθητές προβλεπόταν η διδασκαλία εργαλείων αυτοματισμού γραφείου. Με την έναρξη λοιπόν της σχολικής χρονιάς, όταν ενημερώθηκαν για το διδακτικό περιεχόμενο του συγκεκριμένου μαθήματος, εκφράστηκαν αμφισβητήσεις και έντονες αντιρρήσεις εκ μέρους τους, διατυπώνοντας το «εύλογο» κατά την άποψή τους ερώτημα σχετικά με το **τι μπορεί να μάθει κανείς παραπάνω όταν διαθέτει ανάλογη επαγγελματική εμπειρία.**

Στο δείγμα των μαθητών, το 43,75% των μαθητών ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 56,25% άντρες, με το 24,3% να είναι ηλικίας 26 – 30, το 43,3% να είναι ηλικίας 31 – 44 και το 32,4% να είναι ηλικίας 45 – 50. Το πλειοψηφικό ποσοστό του 61% των μαθητών δήλωσε ότι εργάζεται στον ιδιωτικό τομέα. Πλειοψηφικό, επίσης, ήταν το ποσοστό των μαθητών, 42,9%, που χαρακτήρισε την εργασία του ως σταθερή.

Ο εκπαιδευτής αντιλαμβάνεται την έκρυθμη εκπαιδευτική ατμόσφαιρα και αποφασίζει να παρεκκλίνει του τυπικού εκπαιδευτικού προγράμματος και να αφιερώσει 10 διδακτικές ώρες για να συζητήσει μαζί τους τις ιδιαιτερότητες που η εκπαίδευση ενηλίκων παρουσιάζει. Ξεκινά παροτρύνοντάς τους να ξεχάσουν τα μέχρι τώρα πεπραγμένα. Συνεχίζει με συζήτηση για (α) την αναγκαιότητα της δια βίου μάθησης, (β) τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων, (γ) τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων ενηλίκων και (δ) τις θεωρίες μάθησης ενηλίκων.

Η συζήτηση που λαμβάνει χώρα στο διάστημα των 10 αυτών ωρών είναι ζοηρή, γόνιμη, άκρως ενδιαφέρουσα. Στο τέλος της, εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενοι καταλήγουν να συμφωνήσουν για τις ιδιαιτερότητες που η εκπαίδευση ενηλίκων παρουσιάζει και για στο ότι **το μοντέλο θεωρίας της Εμπειρικής Μάθησης του Jarvis μοιάζει να είναι γενικότερο και μπορεί να καλύψει ποικίλες συνθήκες αρχικής, ενδιάμεσης και τελικής κατάστασης της εκπαίδευσης του ενήλικα**, που όμως αποτελούν καίρια σημεία και των άλλων θεωριών μάθησης. Για παράδειγμα, στο γράφο του κύκλου μάθησης του Jarvis υπάρχει μονοπάτι που μέσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης ο ενήλικας μπορεί να βιώσει μία εμπειρία κι αν την αναστοχαστεί και την αποδεχτεί (θεωρία του Kolb), κι αυτό γιατί μάλλον μπορεί να την αντιστοιχίσει και να την εφαρμόσει σε πραγματικές συνθήκες (θεωρία του Knowles), τότε αναμφίβολα ο ενήλικας ενισχύεται γνωστικά και αλλάζει συμπεριφορά, οπότε τελικά επιτυγχάνεται ουσιαστικά ο σκοπός της εκπαίδευσης, αφού επέρχεται μετασχηματισμός των προηγούμενων αξιών και παραδοχών του (θεωρία του Mezirow).

Στη συνέχεια και για 2 ακόμα εκπαιδευτικές ώρες ο εκπαιδευτής ζητά από τους εκπαιδευόμενους ατομικά να σκεφτούν και να καταγράψουν τη διαδικασία που ακολουθούν και οργανώνουν τις εργασίες του εργοδότη τους. Στη συνέχεια και σύμφωνα με τη μέθοδο της **χιονοστιβάδας** (Κόκκος, 1999) ζητήθηκε να ενωθούν με άλλα μέλη ώστε να

σχηματιστούν ομάδες, οι οποίες σταδιακά θα ενώνονται ώστε να διευρύνονται σε ολοένα και μεγαλύτερες ομάδες (αρχικά 16 ομάδες του 1 μέλους – μετά 8 ομάδες των 2 μελών – στη συνέχεια 4 ομάδες των 4 μελών – ύστερα 2 ομάδες των 8 μελών – τέλος 1 ομάδα των 16 μελών). Κάθε ενδιάμεση χιονοστιβάδα θα καταγράφει μετά από συζήτηση στην ομάδα τις απόψεις των μελών της, ώστε τελικά να προσδιοριστούν και να παρουσιαστούν στην ολομέλεια οι τεχνικές οργάνωσης της εργασίας που η διευρυμένη ομάδα των 16 μαθητών τελικά έχει συζητήσει κι έχει αποφασίσει να παρουσιάσει. Στην κάθε ενδιάμεση χιονοστιβάδα δόθηκε περισσότερος χρόνος για συζήτηση (ξεκίνησε από 5 λεπτά, αυξήθηκε σε 8 λεπτά, μετά σε 12, ύστερα σε 17 και στο τέλος σε 23 λεπτά).

Ακολούθησε συζήτηση ζωντανή και καρποφόρα, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, καθώς υπήρξε πλούσια καταγραφή διαφορετικών τεχνικών οργάνωσης της εργασίας σε σύγχρονο γραφείο, οι οποίες διευρύνονταν ακόμα περισσότερο με παραμέτρους που στην αρχή ο εκπαιδευτής, μετά όμως και οι εκπαιδευόμενοι εισήγαγαν. Σταδιακά τα μέλη της ολομέλειας αρχίζουν να παραδέχονται ότι τελικά υπάρχουν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης της εργασίας τους και είναι πράγματι ουτοπικό κάποιος να θεωρεί ότι ο μέχρι τώρα δικός του τρόπος είναι μοναδικός, ασυναγώνιστος και δεν επιδέχεται βελτιωτικές αλλαγές. Ο εκπαιδευτής τότε δράττεται της ευκαιρίας και ανακοινώνει στην ολομέλεια ότι οι διδακτικές τους συναντήσεις αποσκοπούν στη διδασκαλία και πρακτική εφαρμογή αυτών των εναλλακτικών τεχνικών, που πράγματι μπορούν να ανανεώσουν τις συνθήκες εργασίας τους και γενικά να ενισχύσουν – αναβαθμίσουν το επαγγελματικό τους προφίλ.

Τώρα, περισσότερο γνωστικά έμπειρη η ομάδα των 16 εκπαιδευόμενων ενηλίκων, διατύπωσε το ακόλουθο πρωτόκολλο συμφωνίας: *«Όλοι μαζί στα μαθήματα που θα ακολουθήσουν θα δουλέψουμε για να μάθουμε τεχνικές οργάνωσης γραφείου με χρήση ΤΠΕ, από τις οποίες άλλες μπορεί να είναι άμεσα εφαρμόσιμες και άλλες μπορεί να εφαρμοστούν μετά από μικρές ή μεγαλύτερες αλλαγές στη γενική οργάνωση, νοοτροπία και κουλτούρα του γραφείου. Στο έργο αυτό ο εκπαιδευτής θέλουμε να είναι δίπλα μας αρωγός μας και να μας τροφοδοτεί με επιπλέον έξυπνες ιδέες και συγκεκριμένους τρόπους εφαρμογής αυτών των ιδεών στις πραγματικές συνθήκες εργασίας».*

Στη συνέχεια και μετά τη σύναψη του εκπαιδευτικού συμβολαίου, ο εκπαιδευτής ζήτησε εκ νέου από τους εκπαιδευόμενους να μοιραστούν μαζί του τον τρόπο που **οι ίδιοι** νομίζουν, αντιλαμβάνονται ή νιώθουν ότι **μαθαίνουν**. Τους ζητήθηκε να επαναλάβουν τη γνωστή πλέον διαδικασία της χιονοστιβάδας με πανομοιότυπο τρόπο. Στις απαντήσεις καταγράφηκαν οι ακόλουθες προτάσεις:

- Μαθαίνω όταν αυτό που μου λες, παράλληλα μου το δείχνεις.
- Μαθαίνω όταν γνωρίζω τη σειρά αυτών που θα μου διδάξεις και κάθε φορά γνωρίζω σε ποιο σημείο βρίσκομαι εκπαιδευτικά (θεωρία του Knowles).
- Μαθαίνω όταν είμαι συγκεντρωμένος και ξεκούραστος.

- Μαθαίνω όταν ακούσω τα όσα μου λες, τα κατανοήσω και μετά μου δώσεις χρόνο να τα γράψω με δικά μου λόγια.
- Μαθαίνω όταν αυτά που μου λες μου τα εξηγείς πολύ καλά, αναλυτικά.
- Μαθαίνω όταν μου τα λες σαν παραμύθι και μου κεντρίζεις το ενδιαφέρον.
- Μαθαίνω όταν μου λες τα σημαντικότερα σημεία και δεν χάνομαι στις λεπτομέρειες (θεωρία του Knowles).
- Μαθαίνω όταν δεν μ' αφήνεις να ξεφύγει η προσοχή μου από το μάθημα.
- Μαθαίνω όταν εφαρμόζω ότι μου λες (θεωρία του Kolb).
- Μαθαίνω όταν κάνουμε συχνά επανάληψη και μου δίνεις αναλυτικό πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό, που μπορώ να μελετήσω και από μόνος μου.

Στο τέλος, εθελοντής μαθητής κατέγραψε σε αφίσα το εκπαιδευτικό συμβόλαιο. Δεύτερος εθελοντής μαθητής σκιτσογράφησε αφίσα με χαρούμενες φατσούλες κόμικς, μία ανά συμμετέχοντα μαθητή. Οι φατσούλες τοποθετήθηκαν σε σχήμα κύκλου, κάτω από κάθε φατσούλα αναγράφηκε κι ένα από τα ονόματα της ομάδας των μαθητών κι από πάνω και μέσα σε συννεφάκι αναγράφηκε κι ένας από τους τρόπους που η ομάδα συμφώνησε ότι μαθαίνει. Στο κέντρο του κύκλου τοποθετήθηκε ένας πίνακας, υπονοώντας ότι όλοι οι μαθητές θα δουλέψουν για να γεμίσουν τον πίνακα με χρήσιμη πληροφορία. Έξω από τον κύκλο, με χαρούμενη φατσούλα κόμικς και μ' ένα σφουγγάρι δίπλα τοποθετήθηκε ο εκπαιδευτής, ως εξωτερικός παρατηρητής, που είναι εκεί απλά:

- Για να μη χαλάει ο κύκλος και για να βοηθά να διατηρείται το σχήμα του κύκλου (ο εκπαιδευτής οφείλει να **παρακινεί** τους εκπαιδευόμενους να δουλεύουν ομαδικά, επίσης να δουλεύουν δίκαια και ισοδύναμα μεταξύ τους).
- Για να εξασφαλίζει την ορθότητα του περιεχομένου του πίνακα (ο εκπαιδευτής έχει την ευθύνη των γνώσεων που οι εκπαιδευόμενοι θα λάβουν).
- Για να τους εμπυχώνει να συνεχίζουν (ο εκπαιδευτής οφείλει να τους εμπυχώνει να συνεχίσουν και να τους παρακινεί κάθε φορά που διάφοροι παράγοντες αποτελούν τροχοπέδη στη μαθησιακή τους πορεία).

Οι 2 αφίσες τοιχοκολλήθηκαν στην αίθουσα διδασκαλίας με τη συμφωνία ότι κάθε μέλος της ομάδας θα τις ατενίζει όταν θα αισθάνεται άβολα, περίεργα, κούραση κ.λπ.

Συμπεράσματα

Σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων είναι ο εκπαιδευτής, που καλείται να συμβάλλει στη συντήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των ενηλίκων εκπαιδευομένων, που εκ των προτέρων αποτελούν πλούσιοι φορείς εμπειριών, ικανοτήτων, στάσεων και παραδοχών. Ο εκπαιδευτής είναι αυτός που καλείται να διαχειριστεί όλη αυτή την ποικιλομορφία και οφείλει να συμβάλλει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Τελικά είναι εκείνος που με κάθε εκπαιδευόμενο συμπορεύεται κάποιου μονοπατιού στο γράφο του

κύκλου μάθησης του Jarvis, με την προσπάθεια και την ευχή ο εκπαιδευόμενος να οδηγηθεί στο σημείο του κύκλου που αφορά στην **αλλαγή**, δηλαδή ο εκπαιδευόμενος να μπορεί πλέον να αξιοποιεί τις νέες του γνώσεις στην καθημερινότητά του.

Κι αν ο εκπαιδευτής νιώσει ότι συναντά εμπόδια και προβλήματα δεν θα πρέπει να τα αγνοήσει, αλλά αντιθέτως να ασχοληθεί ουσιαστικά μαζί τους. Στις περιπτώσεις αυτές το εκπαιδευτικό συμβόλαιο είναι μια καλή τεχνική που μπορεί να επανεκκινήσει την εκπαιδευτική διαδικασία σε νέα αρχή, περισσότερο ευοίωνη. Ο εκπαιδευτής δηλαδή οφείλει κάθε τροχοπέδη της εκπαιδευτικής διαδικασίας να την περιορίσει, καλύτερα ακόμα να την προσπεράσει, προκειμένου στην εκπαιδευτική ομάδα να δημιουργηθεί κλίμα απόλυτα καθαρό. Γιατί κάθε σύννεφο μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα θα φέρει ακόμα περισσότερα σύννεφα, τελικά ίσως και βροχή, με αποτέλεσμα να είναι αυτή η εμπειρία η εμπειρία καταλύτης ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αποκλείσουν κάθε μελλοντική διαδικασία μάθησης. Και ο ενήλικας εκείνος που στο σύγχρονο κοινωνικοεπαγγελματικό γίγνεσθαι δεν ενσωματώνει δράσεις ενημέρωσης, και εκπαίδευσης ως βασική ατομική του προτεραιότητα είναι αναμφισβήτητο ότι αργά ή γρήγορα είναι αυτός που από μόνος του θα οδηγήσει τον εαυτό του σε επαγγελματική και κοινωνική συρρίκνωση, αν όχι σε επαγγελματικό και κοινωνικό αφανισμό.

Βιβλιογραφία

- Βελιτσιάνου, Ι.** (2012). *Το Μαθησιακό Συμβόλαιο σε Ομάδες Ενηλίκων* (Διαθέσιμο on line: <http://www.romnios.gr/to-μαθησιακο-συμβολαιο-σε-ομαδες-ενηλ/#more-2141>, προσπελάστηκε στις 30-11-2015)
- Γκοτζαρίδης, Χ.** (2009). *Ανακαλυπτική – διερευνητική μέθοδος διδασκαλίας, μια σύντομη παρουσίαση* (Διαθέσιμο on line: <http://www.slideshare.net/cgotzar/e-2226232>, προσπελάστηκε στις 30-11-2015)
- Κουλαουζίδης, Γ.** (2011). *Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης*. Εκπαιδευτικό Υλικό, Τεύχος Α' – Θεωρητικό Μέρος. Αθήνα: Ε.Κ.Δ.Δ.Α.
- Κόκκος, Α.** (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Πετκοπούλου, Ε.** (2008). *Το προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων στη σημερινή πραγματικότητα: Το παράδειγμα της επιλογής ενός εκπαιδευτή ενηλίκων στα πλαίσια του προγράμματος «Αγωγή και φροντίδα βρεφών και παιδιών προσχολικής ηλικίας»*. 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (Διαθέσιμο on line: http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/k2.pdf, προσπελάστηκε στις 3-5-2015)
- Χατζησταμάτης, Κ. Β.** (2012). *Εμπόδια στη Μάθηση Ενηλίκων. Βασικές Παραδοχές και Πιθανά Εμπόδια στην Εφαρμογή της Θεωρίας του Mezirow*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning Theory, Research and Practice. (2nd ed.)*, Boston: Allyn & Bacon

Η σπουδαιότητα της σχολικής μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και γιατί είναι σημαντική

Καρυάκατζη Χρυσανγή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.&Θ, Μ.Εδ., ΜΑ
xris_kar@hotmail.com

Περίληψη

Σε αυτήν την ανακοίνωση αναλύεται η σπουδαιότητα της σχολικής μετάβασης ενός παιδιού και, ιδιαιτέρως, της μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό. Η μετάβαση είναι μια πολύ σημαντική περίοδος στη ζωή ενός παιδιού και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τη σχολική του επίδοση, γι αυτό και πρέπει να γίνεται ομαλά και συνδυαστικά με τη συμβολή των εκπαιδευτικών και της οικογένειας. Οι μελέτες που έχουν εκπονηθεί, έχουν καταλήξει στους παράγοντες που επηρεάζουν αυτή τη διαδικασία ως προς την ομαλή της έκβαση. Επιπλέον, παρουσιάζονται και οι βασικές αρχές που ισχύουν για τη μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό.

Λέξεις-Κλειδιά: ομαλή μετάβαση, νηπιαγωγείο, δημοτικό, παράγοντες

Τι είναι μετάβαση

Με τον όρο μετάβαση εννοούμε τη μεταφορά από μια γνώριμη κατάσταση σε μια άλλη, συνήθως άγνωστη. Η μετάβαση περιλαμβάνει διάφορες πτυχές της ζωής μας, όπως τη σχολική μετάβαση από τη μια βαθμίδα στην άλλη (από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, από το δημοτικό στο γυμνάσιο), την ηλικιακή μετάβαση (από την παιδική στην εφηβική ηλικία), τη μετάβαση από τη σχολική στην επαγγελματική ζωή, ακόμα και μια μετακόμιση σε άλλη πόλη ή χώρα.

Στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, η μετάβαση ενός μαθητή από τη μια βαθμίδα στην άλλη, πρέπει να γίνεται ομαλά και μεθοδικά, έτσι ώστε να εξασφαλιστούν οι πιο κατάλληλες προϋποθέσεις που μπορούν να υποσχεθούν την αποφυγή μιας σχολικής αποτυχίας εξαιτίας μιας δύσκολης μετάβασης. Είναι μια περίοδος κρίσιμη για την ανάπτυξη ενός παιδιού και για τη μετέπειτα σχολική του πορεία (Einarsdottir, 2007), καθώς μπορεί το παιδί να εκλάβει αρνητικά τη μετάβασή του και να δημιουργήσει αρνητικά συναισθήματα για το νέο χώρο και τις νέες υποχρεώσεις που του ανατίθενται. Αυτό, ενδεχομένως, μπορεί να οδηγήσει σε μία συνεχόμενη σχολική αποτυχία, αφού θα υπάρχει ο φόβος για το καινούργιο που κάθε φορά θα παρουσιάζεται στο παιδί.

Η διαδικασία της σχολικής μετάβασης είναι από τις πιο σημαντικές περιόδους της παιδικής ηλικίας, επειδή συνοδεύεται από εμφανείς αλλαγές στην προσωπικότητα του παιδιού και επιδρά στη σχολική του επίδοση, την κοινωνική του ανάπτυξη και εξέλιξη, αλλά και σε όλες τις πτυχές της προσωπικότητάς του (Μπαγάκης, Διδάχου, Βαλμάς, Λουμάκου & Πομώνης, 2006). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στην αρχική προσαρμογή τους στο σχολείο, καθώς και κοινωνικές, συμπεριφορικές ή

ακαδημαϊκές δυσκολίες, συνήθως αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής (Ladd & Price, 1987, Margetts, 2002). Κατά το «πέρασμα» από το ένα σχολικό επίπεδο στο άλλο, το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με μία σειρά από νέες συνθήκες και απαιτήσεις, στις οποίες πρέπει να ανταπεξέλθει με επιτυχία και ομαλότητα για να αποφευχθούν ενδεχόμενες εντάσεις ή συγκρούσεις ή, ακόμα και, άρνηση του παιδιού σε σχέση με το σχολείο (Margetts, 2002). Γι αυτό το λόγο, η περίοδος μετάβασής τους είναι ορόσημο για όλη τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας.

Η ερμηνεία του όρου «μετάβαση» είναι δίσημη, δηλαδή παραπέμπει και σε θετική, αλλά και σε αρνητική σημασία, με επικρατέστερη την αρνητική. Οι αλλαγές, τόσο στη ζωή όσο και στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι ιδιαίτερα σημαντικές και είναι πιθανόν να έχουν και θετική επίδραση στη διάθεση του παιδιού, αν ακολουθούνται από ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, ώστε ο μαθητής να αντιληφθεί τη νέα πρόκληση ως μια ευκαιρία να μάθει καινούργια πράγματα (Μπαγάκης κ.α, 2006). Η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, αποτελεί ορόσημο στην εκπαιδευτική πορεία και στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού. Το παιδί, εισερχόμενο σε αυτή τη νέα πραγματικότητα, αντιμετωπίζει συναισθήματα άγχους, φόβου, ανασφάλειας, αλλά και χαράς και εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά, είτε με θετικό είτε με αρνητικό (Πανταζής, Σακελλαρίου & Μπάκας, 2009). Το σύνθετο αυτό φαινόμενο της μετάβασης σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον, αντιμετωπίζεται ως κίνητρο για μάθηση, αλλά μπορεί να επιφέρει ρήξη στη διαδικασία αγωγής και μάθησης εξαιτίας των απότομων αλλαγών που συμβαίνουν ταυτόχρονα στο παιδί, με μεγάλη πιθανότητα να το οδηγήσει σε σχολική αποτυχία.

Η μετάβαση κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής, περιλαμβάνει αλλαγές και δημιουργία άγχους και για τα παιδιά και για τις οικογένειές τους. Περιλαμβάνει την ανάγκη διαπραγματεύσης και προσαρμογής σε έναν αριθμό αλλαγών, όπως στο φυσικό περιβάλλον, στις μαθησιακές προσδοκίες που του εναποθέτουν, στους κανόνες και στην καινούργια καθημερινότητα, στην κοινωνική θέση και ταυτότητα, καθώς και στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και των οικογενειών τους. Ενώ, μπορεί να είναι περίοδος ενθουσιασμού για το πρωτόγνωρο, δεν είναι περίεργο για τα παιδιά να παρουσιάσουν συμπεριφορές που υποδηλώνουν άγχος και, πιθανόν, προσαρμοστικές δυσκολίες κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου (Neuman, 2000). Συνδυαστικά, η σταθερότητα των ακαδημαϊκών και των κοινωνικών δομών και η πιθανότητα επιρροής των μελλοντικών μεταβάσεων από τη μετάβαση από την προσχολική ηλικία στη σχολική, αντιπροσωπεύει μια περίοδο σημαντικής συνεργασίας ανάμεσα στα παιδιά και στις οικογένειες, με σκοπό να υποστηρίξουν μια θετική αρχή στο σχολείο και να προωθήσουν την πνευματική υγεία και ευημερία των παιδιών.

Παράγοντες επιρροής

Τα σχολεία έχουν σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη των παιδιών και των οικογενειών τους κατά την περίοδο της μετάβασης. Η υποστήριξη αυτή περιλαμβάνει την προσπάθεια των εκπαιδευτικών προκειμένου τα παιδιά, οι γονείς και οι κηδεμόνες τους να

κατανοήσουν τις αλλαγές που συμβαίνουν, τις προσδοκίες και τις πολιτικές που υπάρχουν στο νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Πέρα από αυτό, όμως, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να βοηθήσουν τα παιδιά και τις οικογένειες να προσαρμοστούν στις κοινωνικές και συναισθηματικές απαιτήσεις τους εκάστοτε σχολείου (Margetts, 2002). Βοηθώντας, για παράδειγμα, τους γονείς και τους κηδεμόνες να συνειδητοποιήσουν τις πιθανές προκλήσεις και τις κοινές αντιδράσεις των παιδιών που προσπαθούν να προσαρμοστούν στο νέο περιβάλλον και, ταυτόχρονα, παρέχοντας πληροφόρηση και πρακτικές μεθόδους υποστήριξης των παιδιών, προωθούνται θετικές παρεμβάσεις από τους γονείς για την πνευματική υγεία και ευημερία των παιδιών κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου.

Επιπλέον, είναι σημαντική η αγαστή συνεργασία και η ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των φορέων της εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των παιδιών, των γονέων, των κηδεμόνων, των υπηρεσιών προσχολικής αγωγής, του εκπαιδευτικού προσωπικού και των ευρύτερων υπηρεσιών, ώστε να παρέχουν μια γερή βάση για τη μετάβαση, καθώς επίσης και την καλλιέργεια της αίσθησης του «ανήκειν» και της σύνδεσης με τη σχολική κοινότητα. Αυτή η αίσθηση του «ανήκειν» είναι σημαντική γενικά και, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της περιόδου της μετάβασης, αφού πρόκειται για ένα, θετικά, προωθητικό παράγοντα της πνευματικής υγείας των παιδιών κατά τη διάρκεια του σχολείου (Corsaro & Molinari, 2000). Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά αισθάνονται ότι ανήκουν σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, το οποίο τα σέβεται και τους δίνει δυνατότητες έκφρασης, δημιουργίας και ανάπτυξης των ταλέντων τους.

Η ομαλή και επιτυχής μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο εξαρτάται από την ταχύτητα προσαρμογής του παιδιού στη νέα σχολική πραγματικότητα. Η διαδικασία της προσαρμογής επηρεάζεται από προσωπικούς, κοινωνικούς, οικογενειακούς και άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες με τους οποίους, το παιδί έρχεται σε επαφή από την τάξη και στην καθημερινή του ζωή. Επίσης, τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού ασκούν σημαντική επίδραση στη διαδικασία της μετάβασης. Επιπλέον, η χρονολογική ηλικία του παιδιού είναι σημαντικός παράγοντας, αφού στην ηλικία των 6 ετών το παιδί αποκτά σχολική ωριμότητα και ικανότητα. Επίσης, στην ηλικία αυτή, η προσωπικότητα του παιδιού έχει αναπτυχθεί επαρκώς, ώστε να δεχτεί τη νέα πρόκληση στη ζωή του και ο βαθμός σχολικής ετοιμότητας είναι αρκετά αναπτυγμένος (Κόπτσης & Νάκου, 2006). Το παιδί μπορεί να βιώσει τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό τόσο απότομα όσο πιο έντονα εντοπιστούν οι διαφορές ανάμεσα στα δυο εκπαιδευτικά ιδρύματα, αναφορικά με τη δομή του αναλυτικού προγράμματος, την οργάνωση της διδασκαλίας, το περιεχόμενο, το σκοπό και το στόχο των μαθημάτων, καθώς και από τις προσδοκίες που επιβάλλονται έμμεσα στο παιδί.

Γι αυτό το λόγο, η οικογένεια και οι αξίες και οι στάσεις που αυτή υιοθετεί ως προς το θεσμικό όργανο της εκπαίδευσης, το σχολείο, ασκεί ιδιαίτερη επιρροή στη στάση που θα έχει το παιδί. Επιπλέον, ο δάσκαλος, οι συμμαθητές, η ποιότητα του χώρου της σχολικής τάξης, οι σχέσεις και η αλληλεπίδραση με τα νέα πρόσωπα, το κτίριο, οι εγκαταστάσεις κατάλληλες για τις ανάγκες του παιδιού, ο αριθμός των παιδιών ανά τάξη, η

συστέγαση του δημοτικού με το νηπιαγωγείο, καθώς και ο τρόπος διδασκαλίας των νέων αντικειμένων και η οργάνωση, ασκούν ιδιαίτερη επιρροή στη σχολική επίδοση των μαθητών (Μπέκα, 2008). Έχει παρατηρηθεί ότι πιο ομαλά προσαρμόζονται τα παιδιά στο δημοτικό σχολείο όταν πληρούνται οι περισσότερες από τις προαναφερθείσες προϋποθέσεις.

Επιπλέον, το κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο κάθε παιδιού παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην απόκτηση της σχολικής ετοιμότητας, καθώς η οικογένεια και το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί ευθύνεται για τα ερεθίσματα που λαμβάνει και για το βαθμό ωριμότητάς του. Επίσης, η σωστή ψυχολογική προετοιμασία του παιδιού στην οποία έχει προβεί η οικογένεια είναι μείζονος σημασίας, καθώς η είσοδος του παιδιού στο σχολείο είναι ταυτόχρονα μια καινούργια εμπειρία, αλλά μπορεί να γίνει και επώδυνη, αφού το παιδί ξεκινά μια καινούργια ζωή και ανεξαρτητοποιείται από την οικογένειά του (Σωτηρίου & Βασιλοπούλου, 2003, Μπέκα, 2008). Η μη ομαλή μετάβαση μπορεί να οδηγήσει σε σχολική φοβία, αποτυχία, αρνητική στάση προς το σχολείο και, ίσως, σε λειτουργικό αναλφαβητισμό.

Λαμβάνοντας υπόψη, λοιπόν, το γεγονός ότι η μετάβαση στο σχολείο επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων και αλληλεπιδράσεων, διαφορετικών για το κάθε παιδί, παρατηρείται η ανάγκη ευελιξίας και εξατομίκευσης του εκάστοτε προγράμματος. Επίσης, η σχολική μετάβαση και οι πρακτικές που προτείνονται θεωρούνται και προσαρμόζονται αναφορικά με τις ατομικές ανάγκες και τις ανάγκες της κάθε σχολικής βαθμίδας, έχουν πολλές πιθανότητες να είναι αποτελεσματικές ώστε να συμβάλλουν σε μία ομαλή αρχή (Neuman 2000). Κάποιες από τις στρατηγικές και τις δραστηριότητες που έχουν εφαρμοστεί ευρέως στα σχολεία και εφαρμόζουν προγράμματα υποστήριξης για τα παιδιά και τις οικογένειές τους κατά τη διάρκεια της μετάβασης, στηρίζονται στις βασικές αρχές της μετάβασης, οι οποίες συζητούνται και παρακάτω.

Βασικές αρχές για τη μετάβαση των νηπίων στο δημοτικό

Υπάρχουν κάποιες βασικές αρχές που πρέπει να τηρηθούν για να ξεπεραστούν οι δυσκολίες κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Αυτές οι αρχές είναι η αρχή της ατομικότητας, της διαφοροποίησης, της ελεύθερης βούλησης, της συνεργατικότητας και της συνέχειας.

Η αρχή της συνεργατικότητας εστιάζει στη συνεργασία μεταξύ του νηπιαγωγείου με το δημοτικό σχολείο, τους γονείς, καθώς και άλλους φορείς κοινωνικοποίησης εκτός του σχολείου.

Η αρχή της συνέχειας αναφέρεται στο προσωπικό, στο οργανικό, στο διδακτικό και στο μεθοδολογικό επίπεδο. Έτσι, σύμφωνα με την πρώτη διάσταση της συνέχειας, το παιδί αποκτά συναίσθηση των κανόνων, των τάσεων και των αξιών που πρεσβεύουν οι γονείς (οριζόντια διάσταση της συνέχειας). Επιπλέον, περιλαμβάνεται η συμφωνία που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο αναφορικά με

την αναμενόμενη συμπεριφορά του παιδιού (κάθετη διάσταση της συνέχειας). Ακόμη, συνυπολογίζεται η περίπτωση της μετάβασης κατά την οποία αλλάζει η ερμηνεία και η διαδικασία των κανόνων μάθησης (διδακτική- μεθοδολογική διάσταση της συνέχειας) (Μπέκα, 2008).

Οι αρχές της ατομικότητας και της διαφοροποίησης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από το σχολικό περιβάλλον, προκειμένου η μετάβαση να είναι ομαλή και επιτυχής. Γι αυτό το λόγο, η πλειοψηφία των απόψεων των εκπαιδευτικών δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα δυνατών συνδέσμων που δημιουργούνται ανάμεσα στις διαφορετικές κουλτούρες και παραδόσεις και στις βαθμίδες της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία (Broström 2000; Dahlberg and Taguchi 1994; Neuman 2000) και χρησιμοποιούν αυτές τις διαφορές για να υπογραμμίσουν την σπουδαιότητα της μετάβασης μέσα στο σχολείο. Το μεγαλύτερο κενό ανάμεσα στην κουλτούρα του σχολείου και της προσχολικής αγωγής και του σπιτιού, η μεγαλύτερη πρόκληση για το παιδί και ο μεγαλύτερος κίνδυνος να θεωρήσει και να αποδεχθεί το παιδί ότι δεν είναι ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις, είναι αυτά τα στοιχεία που καλείται ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει για να διαμορφώσει τις απαιτήσεις του (Dunlop 2002).

Αναφορικά με την αρχή της ελεύθερης βούλησης, οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα της Fabian (2002), δήλωσαν ότι η ετοιμότητα των παιδιών για το σχολείο περιλαμβάνει την ικανότητα των παιδιών να ενσωματωθούν σε μία μεγάλη ομάδα υπό την επίβλεψη ενός ενηλίκου, την ικανότητα να συγκεντρωθούν, να είναι αυτοδύναμο, να παίρνουν πρωτοβουλίες και να μπορούν να κάθονται στην καρέκλα για μεγάλο χρονικό διάστημα, κάτι το οποίο δεν αναμένεται στο προσχολικό περιβάλλον.

Ομοίως, η Margetts (2000) υποστηρίζει ότι τα προγράμματα μετάβασης πρέπει να βασίζονται στη φιλοσοφία ότι η προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο είναι ευκολότερη όταν τα παιδιά έχουν ήδη εξοικειωθεί με την κατάσταση, οι γονείς έχουν ενημερωθεί σχετικά και οι εκπαιδευτικοί έχουν ενημερωθεί για τις εμπειρίες και την ανάπτυξη του κάθε παιδιού. Επίσης, πρέπει να διατηρηθεί μια συγκεκριμένη συνέχεια και συνοχή, όπως η συνέχεια των συμμαθητών, των προσδοκιών μεταξύ των βαθμίδων, που να στοχεύει στον προγραμματισμό της εκμάθησης των παιδιών. Τέλος, οι Corsaro & Molinari (2000) θεωρούν ότι πολλές προσχολικές εκδηλώσεις ενσωματώνονται στην πρώιμη εμπειρία του παιδιού.

Συμπερασματικά

Από την παραπάνω σύντομη αναφορά στην έννοια της σχολικής μετάβασης από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό, προκύπτει ότι πρόκειται για μια σπουδαία διαδικασία, η οποία πρέπει να χαιρεί της απόλυτης προσοχής τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων, προκειμένου να γίνει με ομαλό τρόπο για να έχει επιτυχία. Το παιδί διέρχεται μέσα από διάφορες ψυχολογικές μεταβολές αναφορικά με τον τρόπο σκέψης του, τα νέα του καθήκοντα, το νέο του περιβάλλον και τα νέα πρόσωπα που θα το περιβάλλουν και, πρέπει, να εκλάβει αυτή την αλλαγή στα μέχρι τώρα δεδομένα του, ως απαραίτητη

μεν, ωφέλιμη και ευχάριστη δε. Η ομαλή μετάβαση συμβάλλει, κατά ένα μεγάλο βαθμό, στη σχολική επιτυχία, αφού το παιδί παύει να θεωρεί την εξέλιξή του ως κάτι δύσκολο και γεμάτο αρνητικά συναισθήματα. Γι αυτό το λόγο, έχουν γίνει και, συνεχίζεται, η εκπόνηση ερευνών από εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους, με σκοπό να διατυπώσουν αρχές και να εφαρμόσουν προγράμματα που θα διευκολύνουν την ομαλή μετάβαση του παιδιού και θα εξασφαλίσουν, σε ένα μεγάλο ποσοστό, τη σχολική του επιτυχία.

Βιβλιογραφία

- Broström, S. (2000). Communication & Continuity in the transition from kindergarten to school in Denmark. *Paper presented at the Paper related to poster symposium on "transition" at EECERA 10th European Conference*
- Corsaro, W. A. and Molinari, L. (2000). Priming events and Italian children's transition from pre-school to elementary school: representations and action. *Social Psychology Quarterly* 63(1): 16–33.
- Dahlberg, G. and Talguchi, H. L. (1994). Pre-school and school: two different traditions and the vision of a meeting place. (The Foundations for Lifelong Learning. *A Child- Ready School*) Stockholm: Fritze; Statens Offentliga Utredningar.
- Dunlop, A-W. A. (2002). Early Years Educational Transitions: Working together for children in the early years. *Researching Current Transition Practice in Stirling Council, 2001–2002. Report to Stirling Council. Stirling, UK. Glasgow: University of Strathclyde*
- Einarsdottir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. In A.-W. Dunlop, & H. Fabian (Eds.) *Informing transitions in the early years*, (pp. 74–91). Maidenhead, England: Open Univesity Press.
- Fabian, H. (2002). *Children Starting School, :A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants*. London, UK: David Fulton Publishers
- Κόπτσης, Α., Νάκου, Α., (2009), «Η μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό και από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και η παράλληλη προετοιμασία για τη διευκόλυνσή της», 2^ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα. Hotel DU LAC 22-24 Οκτωβρίου. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σσ. 452-468
- Ladd, G. W., and Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from pre-school to kindergarten. *Child Development* 58: 1168–1189.

- Margetts, K. (2000). «Planning for transition can make a difference. High expectations outstanding achievements», High Expectations Outstanding Achievements, *Proceedings of the Early Years of Schooling P-4, Conference. 4-5 June, 2000, A5, pp.1-9.*
- Margetts, K. (2002). Transition to school – complexity and diversity. *European Early Childhood Education. Research Journal. 10(2): 103–114.*
- Μπαγάκης, Γ., Διδάχου, Ε., Βαλμάς, Φ., Λουμάκου, Μ. & Πομώνης, Μ., (2006), *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α΄ τάξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μπέκα, Α., (2008), «Μετάβαση του νηπίου από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο», (Διαθέσιμο στο: <http://www.eduportal.gr/index.php/articles/paidagogika/72-nhp-metavasi>) [Προσβάσιμο στις 11 Οκτωβρίου 2015]
- Neuman, M. J. (2000). Hand in hand: Improving the links between early childhood education and care and schools in OECD countries. Paper prepared for the Consultative Meeting on International Developments in Early Childhood Education Council (ECEC). *The Institute for Child and Family Policy at Columbia University, USA, 11–12 May*
- Πανταζής, Σ., Σακελλαρίου, Μ., Μπάκας, Θ., (2009), «Σκέψεις και συναισθήματα των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο», *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη, (3)*, σσ. 20-30
- Σωτηρίου, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ., (2003), «Αλλαγές στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά τη μετάβαση τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο», *Ψυχολογία, 10, (1)*, σσ: 96-118

Η Συμβουλευτική και άλλες εννοιολογικά συναφείς έννοιες

Χατζηπαναγιώτου Δημήτριος

M.Sc, M.A.

hatzipanagio@gmail.com

Περίληψη

Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από μεταβλητότητα, διαρκή αναθεώρηση καθεστηκυίων απόψεων και μεθοδική αναζήτηση της πρωτοποριακής σκέψης υπάρχουν κάποιοι θεσμοί που μπορούν να χαρακτηρισθούν ως επικουρικές υπηρεσίες για τον άνθρωπο του 21ου αιώνα. Σε αυτές εντάσσονται η Συμβουλευτική, η Καθοδήγηση και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός που προσπαθούν να άρουν τα αδιέξοδα και να συνδράμουν στην αναζήτηση των ενδεδειγμένων λύσεων. Στο κείμενο που ακολουθεί, το οποίο είναι διασκευασμένο απόσπασμα από τη διπλωματική εργασία του γράφοντος στο πλαίσιο των πρώτων μεταπτυχιακών του σπουδών, θα επιχειρηθεί η εννοιολογική αποσαφήνιση των παραπάνω όρων, μέσα από την επισκόπηση της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας. Η σημασιολογική διασαφήνιση των όρων αυτών μπορεί να αποτελέσει το θεωρητικό έρεισμα για την εποικοδομητική χρήση τους στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και όχι μόνο.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμβουλευτική, Καθοδήγηση, Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Επαγγελματικός Προσανατολισμός.

Εισαγωγή

Αν και οι περισσότεροι όροι που χρησιμοποιούνται στη συγκεκριμένη μελέτη είναι γνωστοί, η εννοιολογική αποσαφήνισή τους καθίσταται αναγκαία, για να επιτευχθεί η κατανόηση των σημειομένων της κάθε έννοιας σε βάθος. Τα τελευταία χρόνια διαπιστώνονται μια γενικότερη σύγχυση, επικαλύψεις και συχνές αλλαγές στο περιεχόμενο κάποιων όρων, που όχι μόνο επιφέρουν δυσκολίες στην κατανόησή τους από τους ενδιαφερόμενους, αλλά υποκρύπτουν, μερικές φορές, και επαγγελματικές διεκδικήσεις διαφόρων επιστημονικών κλάδων, οι οποίοι επιζητούν τη διεύρυνση των δραστηριοτήτων και των επαγγελματικών δικαιωμάτων τους. Οι όροι αυτοί - όπως **Συμβουλευτική, Επαγγελματική Συμβουλευτική, Καθοδήγηση, Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Επαγγελματικός Προσανατολισμός**, χρησιμοποιούνται συχνά, με εννοιολογικές επικαλύψεις και χωρίς τις απαραίτητες διασαφηνίσεις. «Γενικότερα, η έμφαση στην παιδαγωγική πτυχή των παραπάνω εννοιών αποκαλύπτει μια εντονότερη προσέγγιση της Παιδαγωγικής, ενώ η προβολή της συμβουλευτικής διάστασης παραπέμπει περισσότερο στα ενδιαφέροντα των Ψυχολόγων και των Κοινωνιολόγων» (Κασσωτάκης, 2002 σελ.44-45).

Η έννοια της Συμβουλευτικής

Η έννοια της **Συμβουλευτικής (counseling)** προσεγγίζεται πολύπτυχα, γιατί τα σημανόμενά της είναι πολλαπλά και συχνά προκαλούν αμφισβητήσεις, ασάφειες και επικαλύψεις. Ακριβώς επειδή η έννοια της Συμβουλευτικής (counseling) έχει αυτό το διαθεματικό και φασματικό χαρακτήρα, ο Patterson (1967) (στο Δημητρόπουλος, 1999) επισήμανε μερικές λειτουργίες που δεν εμπίπτουν στο περιεχόμενό της. Έτσι, *«Συμβουλευτική δεν είναι η απλή παροχή πληροφοριών και συμβουλών, χωρίς να εμπλέκεται στη διαδικασία το άτομο που επιζήτησε τις υπηρεσίες της. Επίσης, Συμβουλευτική δεν είναι μια οποιαδήποτε συνέντευξη, ούτε αυτή η διαδικασία που αποβλέπει στην επιλογή ατόμων ούτε, φυσικά, στοχεύει στην ιδιοτελή επιρροή των πεποιθήσεων, στάσεων και απόψεων του συμβουλευομένου μέσω διαδικασιών απειλών και βίας».*

Η πρισματική αυτή πτυχή της Συμβουλευτικής διαφαίνεται με τη συσχέτισή της με την Ψυχολογία – αν και συχνά οι ψυχοθεραπευτικές της προσεγγίσεις αποσκοπούν στη θεραπεία προσωπικοτήτων με εσωτερικές συγκρούσεις, καταλήγοντας σε ψυχιατρικές σχέσεις, ενώ η Συμβουλευτική απευθύνεται στο φυσιολογικό άτομο, υποβοηθώντας το στην έγκαιρη αντιμετώπιση και πρόβλεψη προβλημάτων -, με τον Προσανατολισμό – με πολλά κοινά σημεία, ώστε ο όρος «Συμβουλευτική- Προσανατολισμός» για πολλές χρήσεις να αποτελεί μια ολότητα -, με την Εκπαίδευση, την Κοινωνιολογία και με τη Φιλοσοφία.

Πιο ξεκάθαρα, ο Nelson-Jones (1982) (στο Κασσωτάκης, 2002) αποδίδει στη Συμβουλευτική τις εξής διαστάσεις: α) την υποστηρικτική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ συμβούλου και συμβουλευομένου και β) το σύνολο των δραστηριοτήτων που βασίζεται σε διάφορες ψυχολογικές τεχνικές- μεθόδους και αποβλέπει στην παροχή ψυχολογικής στήριξης για θέματα – προβλήματα της καθημερινότητάς τους για όσους δυσκολίες στην ζωή τους, χωρίς να υποφέρουν από σοβαρές διαταραχές.

Η έννοια της Συμβουλευτικής, επομένως, μπορεί, αδρομερώς να οριστεί (Δημητρόπουλος, 1999 σελ.21) *«σε τρεις άξονες: α) στη λειτουργία και στη δομή της, δηλαδή τη διαδικασία κατά την οποία, ατομικά ή ομαδικά, ένας ειδικός, ο Σύμβουλος, συνεξετάζει με το(α) άτομο(α) θέματα που απασχολούν τον (ους) ενδιαφερόμενο (ους) και διευκολύνει τη λύση τους, αναπτύσσοντας μια ανθρώπινη και συστηματική σχέση, τη συμβουλευτική σχέση, β) στον επιστημονικό της χαρακτήρα, δηλαδή είναι ένας ευδιάκριτος, δυναμικός και εξελισσόμενος επιστημονικός χώρος, με διαθεματική διάσταση και γ) στο σκοπό της, είναι, επομένως, μια μέθοδος προσέγγισης και παρέμβασης βοήθειας προς το άτομο, που αντιμετωπίζει ή προσπαθεί να προλάβει ένα πρόβλημα».* Συγκεφαλαιωτικά,, σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (2002), η **Συμβουλευτική** είναι η επιστημονική περιοχή που αποδίδεται διεθνώς ως **Counseling** και εντάσσεται στο πλαίσιο των υπηρεσιών με τον τίτλο *θεσμοί επικούρησης του ανθρώπου.*

Αντίστοιχα, και οι σκοποί της Συμβουλευτικής, ακριβώς λόγω του φασματικού θεωρητικού υπόβαθρου, είναι δύσκολο να καταγραφούν, να ταξινομηθούν ή και να ιεραρχηθούν. Ενδεικτικά, οι διεθνώς αποδεκτοί στόχοι της Συμβουλευτικής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι οι ακόλουθοι (Παπαβασιλείου- Αλεξίου, 2004): α. **η αυτογνωσία**, δηλαδή η διευκόλυνση του ατόμου στην προσωπική του ανάπτυξη, με τον εντοπισμό και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του, β. **η πληροφόρηση**, η παροχή και αξιοποίηση των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών πληροφοριών, γ. **η λήψη απόφασης**, δηλαδή ο ενήλικος να καθίσταται ικανός στην επίλυση προβλημάτων και στη λήψη αποφάσεων και δ. **η μετάβαση**, η προετοιμασία δηλαδή του ατόμου για την ομαλή επανένταξη στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή.

Καθοδήγηση, Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Η Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου (στο Nathan & Hill, 2006) αποδίδει στη Συμβουλευτική Σταδιοδρομία και στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό το περιεχόμενο του αγγλοσαξονικού όρου Career Counselling, δηλαδή «*τη συμβουλευτική διαδικασία που έχει στόχο να βοηθήσει τους ανθρώπους στην αντιμετώπιση ζητημάτων και προβλημάτων που σχετίζονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, την επαγγελματική επιλογή ή τα προβλήματα προσαρμογής στο επάγγελμα*». Η ίδια κατέληξε στη χρήση του όρου *Επαγγελματική Συμβουλευτική* αντί *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας*, καθώς η Επαγγελματική Συμβουλευτική είναι ευρύτερη έννοια και εγκολπώνει ακόμα και τα άτομα που προετοιμάζονται για την επαγγελματική τους επιλογή και ζωή, δηλαδή τις φάσεις πριν από την έναρξη της σταδιοδρομίας. Με άλλα λόγια, η Επαγγελματική Συμβουλευτική είναι μια μορφή παρέμβασης, δηλαδή μιας σκόπιμης ενέργειας, που αποσκοπεί στην ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου και στην εμπέδωση της ικανότητά του να πάρει αποτελεσματικές επαγγελματικές αποφάσεις. Ο Δημητρόπουλος (2002) θεωρεί την Επαγγελματική Συμβουλευτική ως κλάδο της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας (αγγλ. Career Counseling), μαζί με την Εκπαιδευτική Συμβουλευτική, και την προσδιορίζει ως τον κλάδο της Συμβουλευτικής, που ασχολείται με την επικούρηση σε θέματα επαγγέλματος και απασχόλησης και εμπεριέχει και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Η Επαγγελματική Συμβουλευτική, σύμφωνα με τον Μ. Κασσωτάκη (2002 σελ.50-51), «*αναφέρεται στην υποβοήθηση του ατόμου να αναπτυχθεί επαγγελματικά και να αντιμετωπίσει προβλήματα ή δυσκολίες σχετικές με την επιλογή επαγγέλματος και την ένταξή του στην αγορά εργασίας*» και αποδίδεται με το αγγλικό όρο “Vocational Counseling”.

Ο Θ. Κατσανέβας (2008 σελ.66) θεωρεί ότι ο αγγλικός όρος «Career Counseling» «*συνδέεται περισσότερο με την ψυχολογία και τη συμβουλευτική της υπόστασης, ενώ στην περίπτωση του Career Guidance εμπεριέχονται μεικτές έννοιες που πλησιάζουν περισσότερο σε αυτή της οδηγικής, της καθοδήγησης ή της πλοήγησης στον κόσμο της εργασίας και μπορεί να υποθεθεί ότι είναι πιο κοντά στον κόσμο της οικονομίας και της εργασίας*». Μια πολύ περιεκτική εννοιολογική διασαφήνιση του αγγλικού όρου «career guidance» είναι «*πως η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας αναφέρεται σε υπηρεσίες και*

δραστηριότητες, αποσκοπώντας στην υποστήριξη των ατόμων οποιασδήποτε ηλικίας και σε κάθε φάση στην ζωή τους, για να καταστούν ικανοί στη λήψη εκπαιδευτικών, επαγγελματικών και επιμορφωτικών επιλογών και στη δρομολόγηση της σταδιοδρομίας τους. Αυτές οι δράσεις μπορούν να διαδραματισθούν ατομικά ή ομαδικά σε διάφορους χώρους, όπως σε σχολεία, πανεπιστήμια, εκπαιδευτικά κέντρα, σε δημόσιους φορείς παροχής απασχόλησης, σε χώρους εργασίας και το πρόγραμμά τους μπορεί να ενσωματώνει πληροφορίες για προοπτικές καριέρας, συνεντεύξεις συμβουλευτικής, ενίσχυση αυτογνωσίας και διαχείριση επαγγελματικής εξέλιξης» (Ο.Ε.С.Д στο Т.А.Е.Ν., 2008 σελ.6).

Η Sanchez (2010 σελ.15-16) στην έρευνα της για την παροχή συμβουλευτικής καθοδήγησης σε εργαζόμενους μεγαλύτερης ηλικίας στην Ισπανία ενσωματώνει τον ορισμό του Ford (2007) που θεωρεί «*την καθοδήγηση ως μια πολύπλευρη διαδικασία που περιλαμβάνει την πληροφόρηση και τη συμβουλή, για να καταστήσει τα άτομα καλά πληροφορημένα και μεμονωμένα ικανά για τη λήψη αποφάσεων ζωής σε σχέση με την εργασία και τη μάθηση και κάθε σημείο της ζωής τους*». Τονίζει μάλιστα πως στις χώρες της Νότιας Ευρώπης, όπως στην Ισπανία και στην Ιταλία, η καθοδήγηση είχε μια βραδεία εξάπλωση, αφού για μεγάλο διάστημα ως φορέας για την καθοδήγηση σε θέματα εκπαίδευσης και επιλογής εργασίας ήταν η οικογένεια. Τέλος, ως πέντε βασικούς άξονες της καθοδήγησης στους ενηλίκους καταγράφει την εκτίμηση της κατάστασης, την ανάλυση της κατάστασης του ατόμου, τη δυνατότητα επιλογής, την πρακτική εφαρμογή και την αξιολόγηση της όλης διαδικασίας.

Ενδιαφέρον προκαλεί και η προσέγγιση των Mitton και Hull (2011), οι οποίοι δεν ασχολούνται μονοδιάστατα με την έννοια «guidance», αλλά τη συνεξετάζουν με τους όρους «information» και «advice», πρακτική που συμβαίνει στη Μεγάλη Βρετανία, και χρησιμοποιούν το αρκτικόλεξο IAG, που ενσωματώνει τις έννοιες της ενημέρωσης (I), της συμβουλής (A) και της καθοδήγησης (G). Έτσι, θεωρούν πως «guidance» είναι μια πιο βαθιά δράση, εποπτευομένη από ένα σύμβουλο, που στοχεύει στη δυνατότητα παροχής διαφόρων προσεγγίσεων, στην κατάθεση πληροφοριών στους συμβουλευόμενους και στην καλλιέργεια ικανοτήτων για λήψη αποφάσεων σε επίπεδο γνώσεων και εργασίας. Φυσικά, για να υλοποιηθεί αυτό το σχέδιο, προηγούνται τα στάδια της ενημέρωσης (information) και της συμβουλής (advice) (Mitton & Hull, 2011 σελ. 542).

Ο όρος, λοιπόν, «Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας» είναι πιο περιοριστικός και δεσμευτικός, αφού αναφέρεται στη συμβουλευτική διαδικασία που σχετίζεται με εκείνα τα στάδια που ακολουθούν την είσοδο στην εργασία και αφορά άτομα που βρίσκονται ενταγμένα σε ένα επάγγελμα, ενώ η «Επαγγελματική Συμβουλευτική» λειτουργεί πιο γενικά, καλύπτοντας και τις φάσεις προετοιμασίας για τη μελλοντική επαγγελματική ζωή (Nathan & Hill, 2006). Άλλοι πάλι θεωρούν «*ότι η Επαγγελματική Συμβουλευτική ασχολείται με την υποβοήθηση σε θέματα επαγγέλματος και απασχόλησης, ενσωματώνοντας και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, ενώ η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας είναι μια ευρεία έννοια, που συνθέτει στοιχεία της επαγγελματικής και εκπαιδευτικής συμβουλευτικής, στοχεύοντας στην αρωγή του ατόμου στον προγραμματισμό της επαγγελματικής του ανάπτυξης και στην εξέλιξη της ζωής του γενικότερα*» (Δημητρόπουλος, 2002

σελ.26-27). Παράλληλα, ως βασικοί άξονες των αρχών της Συμβουλευτικής Σταδιοδρομίας καθορίζονται «η *Επικέντρωση στους δικαιούχους, η Ανάδειξη των δυνατοτήτων τους, η Βελτίωση στην πρόσβαση και η Διασφάλιση της ποιότητας*» (Ε.Κ.Ε.Π., 2008,σελ.67-68).

Επίσης, συχνά αντί της Επαγγελματικής Συμβουλευτικής χρησιμοποιείται ο όρος «Επαγγελματικός Προσανατολισμός», που βέβαια μπορεί να έχει μια σχετική εννοιολογική συνάφεια, αλλά δεν ταυτίζεται πλήρως με την Επαγγελματική Συμβουλευτική. Άλλωστε, η Επαγγελματική Συμβουλευτική έχει και ψυχολογικές λειτουργίες, υποβοηθώντας την επαγγελματική ανάπτυξη και τη διαδικασία λήψης απόφασης, ενώ ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός υπεισέρχεται και σε θέματα που άπτονται γενικότερα της Οικονομίας και της Απασχόλησης. Ο Μ. Κασσωτάκης (2002 σελ.52), αποδίδοντας στον όρο το περιεχόμενο της συμβουλευτικής παρέμβασης, αναφέρει πως «*οι περισσότεροι που ασχολούνται σήμερα με τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό τον προσεγγίζουν ως δραστηριότητα διαπαιδαγώγησης ή ως διαδικασία υποβοήθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης του ατόμου με στόχο να γίνει αυτό ικανό να επιλέξει μόνο του, έχοντας πλήρη συνείδηση των συνεπειών της απόφασής του, την επαγγελματική κατεύθυνση που θα ακολουθήσει και να ενταχθεί χωρίς προβλήματα στην ενεργό ζωή*». Η Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου (Nathan&Hill, 2006 σελ.14) συμπληρώνει πως «*ο επαγγελματικός προσανατολισμός ή επαγγελματική καθοδήγηση είναι ένα ευρύ εννοιολογικό κατασκεύασμα που περιλαμβάνει οργανωμένες και συστηματικές προσπάθειες, σχεδιασμένες να επηρεάσουν διάφορες πλευρές της επαγγελματικής ανάπτυξης μιας ομάδας πολιτών*». Προς επίρρωση όλων των παραπάνω το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Πολιτική στη Διά Βίου Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό αποδίδει σε αυτές τις έννοιες (ενν. Η Διά Βίου Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός - ΣΥ.ΕΠ.-) όλες εκείνες τις δραστηριότητες που προορίζονται να βοηθήσουν τους ανθρώπους, σε οποιαδήποτε στιγμή της ζωής τους να πάρουν αποφάσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και το επάγγελμά τους και να διαχειριστούν τη σταδιοδρομία τους. Η Διά Βίου Συμβουλευτική και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός, λοιπόν, ενσωματώνουν λειτουργίες όπως η πληροφόρηση, η συμβουλευτική, η διαμόρφωση σχεδίων δράσης, η διδασκαλία δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας, που μπορούν να παρέχονται σε κατά πρόσωπον συναντήσεις, μέσω διαδικτύου ή ακόμα και τηλεφωνικά.

Επίλογος

Με την αδρομερή αναφορά σε όρους που έχουν παρεμφερή σημαινόμενα και συχνά επικρατεί μια σύγχυση στην απόδοση του περιεχομένου τους επιχειρήθηκε να καταδειχθεί ότι στον 21^ο αιώνα η Συμβουλευτική, η Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας, η Καθοδήγηση και ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός μπορούν να συνδράμουν τον σύγχρονο άνθρωπο, αφού – σε πρώτο βαθμό- αποκτήσουν ξεκάθαρο θεωρητικό και επιστημονικό υπόβαθρο. Η αξιοποίηση αυτών των « επιστημών επικούρησης» μπορεί να λάβει χώρα σε οποιαδήποτε ηλικία, ιδιαίτερα σε ιστορικές περιόδους βαθιάς και πολύπλευρης κρίσης, όπως αυτής που βιώνουμε στις μέρες μας. Εναπόκειται στους «θεράποντες» αυτών των επιστημών να τις υπηρετήσουν με επιστημονικό ήθος και στους

υπόλοιπους ανθρώπους να βρουν σε αυτές το αποτελεσματικό μέσο για την επίλυση σοβαρών ζητημάτων, που ενδεχόμενα να αντιμετωπίζουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία, Θεωρία-Μεθοδολογία-Πράξη* (3^η εκδ.). Αθήνα : Γρηγόρης
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Συμβουλευτική –Προσανατολισμός ,Τόμος 2*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Ε.Κ.Ε.Π. (2008). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας για εργαζόμενους ενήλικες* . Αθήνα : Ε.Κ.Ε.Π
- Κασσωτάκης, Μ. (2002). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Κατσανέβας, Θ. (2008). Οι διεθνείς εξελίξεις στη συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού* , τ. 84-85,60-74
- Mitton, L. & Hull, C. (2006). Review article. The information, advice and guidance needs of older workers. *Social Policy & Society*, vol.5(4),541 -550
- Nathan, R. & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική. Η Συμβουλευτική Προσέγγιση της Επαγγελματικής Επιλογής και Σταδιοδρομίας*. Μετάφραση-Επιστημονική Επιμέλεια: . Σιδηροπούλου-Δημακάκου. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2004). Προσανατολισμός στην Εκπαίδευση Ενηλίκων : Αναγκαιότητα και λειτουργία. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 68-69, 105-118
- Sanchez, M. (2010). Guidance for older workers : an overview of the Spanish situation. *Ageing International* vol. 35,15-37
- T.A.E.N. - The Age and Employment Network- (2008). *Career guidance and advancement*. London

Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης στη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης

Μαρούσης Κυριάκος

Ειδικός Παιδαγωγός Π.Ε.02.50

M.Ed. Special Education – M.A. Clinical & Counseling Psychology

kyriakosmarousis@gmail.com

Βλάχου Αθηνά

Βρεφονηπιοκόμος Τ.Ε.09

B.A. in Early Childhood Education

vlahou.athina@gmail.com

Περίληψη

Στη παρούσα μελέτη ασχολούμαστε με το ρόλο που καταλαμβάνει η φωνολογική επίγνωση κατά τη διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, το ερώτημα μας είναι διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της ικανότητας της ανάγνωσης. Η μελέτη μας ξεκινά με την ερμηνεία των όρων που διέπουν το ερευνητικό ερώτημα. Στη συνέχεια θα περάσουμε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που υφίσταται μέχρι σήμερα και τέλος θα καταλήξουμε στα σχετικά συμπεράσματα και προτάσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: φωνολογική επίγνωση, αναγνωστική ικανότητα

Εισαγωγή

Αρχικά, καλό θα ήταν να δοθεί ένας ορισμός των όρων «*φωνολογική επίγνωση*» και «*αναγνωστική ικανότητα*», ώστε να καταστεί ευδιάκριτο το ερώτημα που πραγματεύεται η συγκεκριμένη μελέτη. Για το λόγο αυτό, θα χρησιμοποιήσουμε τον ακριβή χαρακτηρισμό του Κωτσόπουλου (2002) «...*Φωνολογική ενημερότητα είναι η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει ότι η ομιλία αποτελείται από προτάσεις, οι προτάσεις από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από διακριτούς σε σειρά προφερόμενους φθόγγους, τα φωνήματα*». (Σ. Κωτσόπουλος, 2005, σ. 1).

Ως φωνολογική επίγνωση (ή ενημερότητα) νοείται όχι μόνο η ικανότητα του ανθρώπου να συλλάβει την ύπαρξη φωνολογικών μερών σε μία λέξη, αλλά η μεταγλωσσική ικανότητα της αντίληψης, εντοπισμού και χειρισμού των δομικών στοιχείων του προφορικού λόγου, υπερβαίνοντας έτσι την επικοινωνιακή πρόθεση της γλώσσας (Βούλγαρης, 2005). Ακόμη, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), η φωνολογική επίγνωση αποτελείται από τρία επιμέρους επίπεδα: τη φωνημική επίγνωση, τη συλλαβική επίγνωση και την επίγνωση για τα τμήματα της συλλαβής. Προχωρώντας στον ορισμό και την περιγραφή του όρου και της σημασίας της αναγνωστικής δεξιότητας ως διαδικασίας παραθέτουμε την αντίληψη του Πόρποδα (2002) επακριβώς «*Ανάγνωση είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο*

καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης». (Κ. Πόρποδας, 2002, σ. 41).

Αναγνωστική δεξιότητα ονομάζεται η δεξιότητα που μας παρέχει την δυνατότητα να κατανοήσουμε το νόημα ενός κειμένου (Κουάλη & Κουτσελίνη, 2006). Συνοψίζοντας λοιπόν, τα βασικά στοιχεία της ανάγνωσης είναι η αποκωδικοποίηση, η ανάγνωση δηλαδή συμβόλων και η μετάφρασή αυτών σε φωνολογική παράσταση, και η κατανόηση, η πρόσβαση δηλαδή στη σημασιολογική μνήμη και η ανάσυρση της σημασίας της λέξης, που αποτελούν απαραίτητες γνωστικές λειτουργίες για την επίτευξη της διαδικασίας της ανάγνωσης.

Φωνολογική Επίγνωση και Αναγνωστική Ικανότητα

Η φωνολογική επίγνωση ως προϋπόθεση της αναγνωστικής δεξιότητας.

Σύμφωνα με μία μερίδα ερευνητών, η φωνολογική επίγνωση διακατέχει αιτιώδη σχέση με τη μάθηση της ανάγνωσης, συγκεκριμένα αποτελεί προϋπόθεση για την κατάκτηση αυτής και τη μετέπειτα επίδοση σε αυτή (Bryant & Goswami, 1987). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Fox & Routh (1984), όπου αναφέρουν ότι η φωνολογική ενημερότητα αφορά σε δεξιότητες που αναπτύσσονται σε μη λειτουργικούς αναγνώστες και ότι αυτή έχει αιτιώδη σχέση με την απόκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. Επιπροσθέτως, σε άλλη έρευνα υπογραμμίζεται το γεγονός πως για να εισέλθει ένα παιδί στη διαδικασία της μάθησης, θα πρέπει πρωτίστως να έχει κατακτήσει την επίγνωση της φωνολογικής επίγνωσης της γλώσσας του (Βούλγαρης, 2005). Οι παραπάνω μελέτες, λοιπόν, στο σύνολό τους, καταδεικνύουν σαφή αιτιώδη σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και αναγνωστικής ικανότητας, συγκεκριμένα δηλαδή ότι η καλή φωνολογική επίγνωση του παιδιού θα επιδράσει θετικά στην καλή αναγνωστική δεξιότητα, που θα αναπτύξει αυτό το μέλλον. Το παραπάνω όμως πόρισμα φαίνεται είναι αποδεικτέο και σε στην αρνητική του μορφή. Συγκεκριμένα, η Παλαιοθοδώρου αναφέρει πως όσο μη ανεπτυγμένη είναι η φωνολογική επίγνωση, τόσο δυσκολότερη θα είναι η μετέπειτα μάθηση της ανάγνωσης (2004). Ακόμη, άλλη έρευνα έδειξε ότι το επίπεδο φωνολογικής επίγνωσης που έχουν κατακτήσει τα παιδιά στην Α' Δημοτικού, επηρεάζει όχι μόνο την αρχική διαδικασία της διδασκαλίας της ανάγνωσης, αλλά και όλη την εξέλιξη της ικανότητας αυτής των παιδιών στο μέλλον (Porphodas, 1991a). Πρέπει όμως σε αυτό το σημείο να υπογραμμίσουμε πως αν και ο βαθμός της συσχέτισης, μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και αναγνωστική δεξιότητας, κατά τα αρχικά στάδια της διδασκαλίας της ανάγνωσης, είναι έκδηλος σε μεγάλο βαθμό κατά τα στάδια της εξέλιξης της αναγνωστικής δεξιότητας, η συσχέτιση αυτή υπάρχει μεν αλλά ο βαθμός αυτής μειώνεται με την πάροδο του χρόνου (Πόρποδας & Παλαιοθόδωρου, 1990).

Η φωνολογική επίγνωση ως αποτέλεσμα της αναγνωστικής δεξιότητας

Σύμφωνα με μία άλλη μερίδα ερευνητών, η φωνολογική ενημερότητα επέρχεται της

διαδικασίας της ανάγνωσης, υφίσταται δηλαδή και πάλι αιτιώδης σχέση αλλά με αντίστροφο αίτιο και αποτέλεσμα αυτή τη φορά. Μάλιστα, σύμφωνα με την Τροκάνα (2011), η ίδια αυτή διαδικασία της ανάγνωσης συμβάλλει καταλυτικά στην εξέλιξη της φωνολογικής επίγνωσης. Συγκεκριμένα, ο Jose Morais σε μια έρευνα που εφάρμοσε το 1987 με τους συνεργάτες του, συγκρίνοντας μία ομάδα αναλφάβητων που δεν κατείχαν τη δεξιότητα της ανάγνωσης, με μία ομάδα αναλφάβητων που απέκτησαν μετέπειτα την παραπάνω δεξιότητα, βρήκε ότι η δεύτερη ομάδα ήταν πιο επιτυχής σε επίδοση, σε τεστ που διεξήχθη με βάση τα φωνολογικά κριτήρια. Η παραπάνω έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα πως η μάθηση της ανάγνωσης, αποτελεί προϋπόθεση για την κατάκτηση της φωνολογικής ενημερότητας και άρα ότι η απόκτηση της φωνολογικής ενημερότητας είναι αποτέλεσμα της μάθησης της ανάγνωσης (Morais, Alegria, & Content, 1987). Σε όμοιο αποτέλεσμα φαίνεται πως κατέληξε και ο Ehri (1983), όπου υποστήριξε πως η φωνολογική ενημερότητα παράγεται μέσω της αναγνωστικής δεξιότητας [όπως παρατίθεται στην Παντελιάδου, (2011)]. Τέλος, η Mann το 1986 κατάφερε σε μία έρευνα, που έκανε με σκοπό να συγκρίνει τη φωνολογική ενημερότητα μεταξύ παιδιών γαλουχημένων στο αμερικανικό και στο ιαπωνικό σύστημα, να αποδείξει πως τα παιδιά που έχουν εκπαιδευτεί διδασκόμενα την ανάγνωση μέσω του αλφαβητικού συστήματος έχουν καλύτερη επίγνωση της φωνολογικής δομής, σε σχέση με παιδιά που έχουν διδαχθεί το ιαπωνικό συλλαβικό σύστημα Κάνα (Mann, 1986).

Η αμοιβαιότητα και η αλληλεπίδραση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικής δεξιότητας

Συνεχίζοντας υπάρχει και μία τρίτη μερίδα ερευνητών, σύμφωνα λοιπόν με αυτή τη μερίδα, η σχέση που υφίσταται μεταξύ της ενημερότητας των δομικών στοιχείων του λόγου και της αναγνωστικής ικανότητας, χαρακτηρίζεται ως αμοιβαία και ανταποδοτική (Πόρποδας, 2002). Συγκεκριμένα, υπάρχει αμφίδρομη σχέση μεταξύ φωνολογικής επίγνωσης και κατανόησης της αλφαβητικής αρχής (Μουζάκη, χ.χ.). Ακόμη, αυτή η ομάδα ερευνητών υποστηρίζει ότι η φωνολογική ενημερότητα αναπτύσσεται σε στάδια σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Treiman & Zukowski, 1991). Σύμφωνα με μία ακόμη μελέτη, είναι ξεκάθαρο ότι υφίσταται αμφίδρομη σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της αναγνωστικής δεξιότητας και μάλιστα είναι αμοιβαία αιτιατή, διότι η πρώτη διευκολύνει την κατάσταση της δεύτερης, αλλά και η αναγνωστική δεξιότητα επιδρά σημαντικά στην καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης (Καρύτης, 1997). Επιπροσθέτως, βάση μίας άλλης μελέτης, η φωνολογική ενημερότητα αποτελεί μεν προϋπόθεση της αναγνωστικής δεξιότητας, αλλά η δεύτερη με τη σειρά της συμβάλλει στην ανάπτυξη της πρώτης, εξελίσσοντας την (Yopp, 1992). Συνεπώς, αυτή η μερίδα ερευνητών έρχεται να συνδυάσει τα χαρακτηριστικά των προηγούμενων δύο θεωριών και να τις συνθέσει με τέτοιο τρόπο ώστε η μία θεωρία να ολοκληρώνει την άλλη. Συμπερασματικά λοιπόν, αναφέρουμε πως σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, η φωνολογική επίγνωση σε σχέση με την ανάγνωση, έχει τόσο τη θέση του αιτίου όσο και του αποτελέσματος, απέναντι σ' αυτήν, καθώς οι δύο αυτές έννοιες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και εξελίσσονται παράλληλα στη διάρκεια του χρόνου.

Μέθοδοι αξιολόγησης και άσκησης της φωνολογικής επίγνωσης και της αναγνωστικής ικανότητας

Συγκεντρωτικά λοιπόν, φαίνεται πως οι δύο κύριες έννοιες, φωνολογική ενημερότητα και αναγνωστική δεξιότητα, είναι άρρητα συνδεδεμένες και οι δύο μαζί διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οπότε, σε αυτό το σημείο, θα ήταν φρόνιμο να περάσουμε σε προτεινόμενες μεθόδους αξιολόγησης και άσκησης τόσο της φωνολογικής επίγνωσης όσο και της αναγνωστικής ικανότητας.

Συγκεκριμένα ο Πόρποδας (2002), αναφορικά με τη φωνολογική επίγνωση, προτείνει ως μεθόδους άσκησης και αξιολόγησης τα εξής: *«το τεστ διάκρισης του διαφορετικού ή τεστ ηχητικής ταξινόμησης», «το τεστ απόφασης για την ομοιότητα ή διαφορά των λέξεων», «το τεστ επισήμανσης της ομοιοκαταληξίας», «το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής κατάταξης», «το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής σύνθεσης», «το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής απαλοιφής», και «το τεστ συλλαβικής ή φωνημικής αντιστροφής».*

Επίσης, σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011), αναφορικά με την αναγνωστική ικανότητα, προτείνονται ως μέθοδοι άσκησης οι εξής διαδικασίες: *«άτυπη καταγραφή ανάγνωσης», «ανάλυση λαθών», «αναδιήγηση», «δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπούς πρότασης».* Ακόμη, αναφορικά με την κατανόηση κειμένου, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002), προτείνονται ως μέθοδοι αξιολόγησης οι παρακάτω εξετάσεις: *«συμπλήρωση παραλειφθέντων στοιχείων», «απάντηση ερωτήσεων για το περιεχόμενο του κειμένου», «αναγνώριση εννοιών», «ανεύρεση πληροφοριών στη μνήμη», «οργάνωση πληροφοριών», και «μέθοδος βαθμολόγησης μονάδων έννοιας που έχουν συγκρατηθεί ή ανακληθεί από τη μνήμη».*

Συμπεράσματα

Συνοπτικά, κρίνοντας από τα παραπάνω, καταλήγουμε σε κάποια συμπεράσματα. Πρώτον σε όλο το εύρος των ερευνών που συλλέξαμε είναι κοινώς αποδεκτό πως υφίσταται σαφώς σχέση μεταξύ της φωνολογικής επίγνωσης και της αναγνωστικής δεξιότητας, αν και υπάρχουν αποκλίνουσες απόψεις για το ποιόν αυτής. Δεύτερον, παρατηρήσαμε πως έχουν γίνει αρκετά περισσότερες έρευνες αναφορικά με το πρώτο είδος σχέσης που σκιαγραφείται, ότι δηλαδή η επίγνωση της φωνολογικής δομής αποτελεί προϋπόθεση για την απόκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης. Τρίτον, η ανασκόπηση των παραπάνω μελετών μας βοήθησε να συνειδητοποιήσουμε τον τρόπο που θα μπορούσαν αυτές να φανούν χρήσιμες στην σημερινή πραγματικότητα, γεγονός που τις χρήζει και πιο ουσιώδεις. Συγκεκριμένα, οφείλουμε να επισημάνουμε πως η φωνολογική επίγνωση θεωρείται από πολλούς ως ο κύριος προβλεπτικός παράγοντας στη μάθηση της ανάγνωσης. Σύμφωνα δηλαδή με τους Παντελιάδου & Μπότσας (2007), η φωνολογική επίγνωση αποτελεί αξιόπιστο προβλεπτικό δείκτη στον εντοπισμό πιθανών αναγνωστικών δυσκολιών. Ο παραπάνω ισχυρισμός αποδείχθηκε από πλήθος ερευνητών σε μάλιστα πολλές γλώσσες, ενδεικτικά αναφέρουμε μελέτες στην αγγλική

γλώσσα (Lieberman, 1973) και στην ελληνική γλώσσα (Πόρποδας, 2002). Επίσης, σύμφωνα με την Παλαιοθόδωρου (2004), η ταυτόχρονη άσκηση παιδιών τόσο στη φωνολογική ενημερότητα όσο και στην αναγνωστική διαδικασία, μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην πρόληψη πιθανών μαθησιακών δυσκολιών, στο μέλλον τους. Τέλος, αναφορικά με τις μεθόδους αξιολόγησης και ενίσχυσης, τόσο της φωνολογικής επίγνωσης, όσο και της αναγνωστικής δεξιότητας, πρέπει να αναφέρουμε ότι στη βιβλιογραφία αναφέρονται μόνο προτεινόμενες μέθοδοι, καθότι δεν υπάρχουν ερευνητικά αποτελέσματα που να υποδεικνύουν ποιες είναι οι αποτελεσματικότερες στην εφαρμογή τους.

Κλείνοντας λοιπόν, η γενικότερη άποψη που σχηματίζεται με το πέρας αυτής της εργασίας, είναι πως εντέλει το κέντρο του ενδιαφέροντός μας, δεν είναι ο τρόπος με τον οποίο θα αξιολογήσουμε την κάθε μελέτη, αλλά ο τρόπος με τον οποίο μπορούμε να εκμεταλλευτούμε αυτή τη γνώση και να την προσαρμόσουμε στην καθημερινότητά μας, με σκοπό να γίνουμε πιο αποτελεσματικοί στην ενασχόλησή μας, στο λειτουργήμα της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Καρυώτης, Θ. (1997). Η ανάπτυξη της φωνολογικής συνείδησης και η πρόσκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας. *Γλώσσα*, 43, 41-49.
- Παλαιοθόδωρου, Α. (2004). *Η εκπαίδευση των παιδιών στη φωνολογική επίγνωση και Ο ρόλος της στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής*. Πάτρα.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Βόλος.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ. & Παλαιοθόδωρου, Α. (1990). Γνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης και Ορθογραφίας σε σχέση με τη γλωσσική ενημερότητα κατά τη διάρκεια φοίτησης των παιδιών στην Α' Δημοτικού. *Ανακοίνωση στο Β' Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογίας*, 19-22 Μαΐου 1990, Ρέθυμνο.
- Τροκάνα, Α. (2011). Διπλωματική εργασία με θέμα: *Συσχέτιση της φωνολογικής ενημερότητας και της μουσικής ακουστικότητας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Ξενόγλωσση

- Bryant, P. & Goswami, U. (1987). Phonological awareness and learning to read. In J. Beech & A. Colley (Eds). *Cognitive Approaches to Reading*. Chichester: Willey & Sons.
- Fox, B. & Routh, D. (1984). Phonemic analysis and synthesis as word attack skills. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1059-1064.
- Limberman, I. (1973), Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, 23, 65-77.
- Porpodas, C. (1991a). Linguistic awareness, verbal short-term memory and learning to read Greek. Paper presented at the *4th European Conference for Research on Learning and Instruction*. Turku, Finland, 24-28 August 1991.
- Treiman, R. & Zukowski, A. (1991). Levels of phonological awareness. In S. Brady & D. Shankweiler (Eds). *Phonological processing in Literacy*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The Reading Teacher*, 45 (9), 679-703.

Ανάκληση από το διαδίκτυο

- Βούλγαρης, Δ. (2005). *Ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας*. Ανάκληση 1 Δεκεμβρίου 2015 από <http://hdl.handle.net/10795/1058>
- Κουάλη, Γ. & Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Αναγνωστικές Δεξιότητες και Υποκίνηση*. Ανάκληση 2 Δεκεμβρίου 2015 από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/6.%20Kefalaio%206%20H%20glossa%20kai%20i%20didaktiki%20tis/6.6.%20G.%20Kouali%20&%20M.%20Koutselini.pdf
- Κωτσόπουλος, Σ. (2005). *Δυσλεξία: Νεότερα ευρήματα για την αιτιολογία, παθογένεια και θεραπευτική αντιμετώπιση*. Ανάκληση 30 Νοεμβρίου 2015 από <http://www.encephalos.gr/42-2g.htm>
- Mann, V. (1986). Phonological Awareness: the role of reading experience. 65-92. Ανάκληση 1 Δεκεμβρίου 2015 από <http://www.haskins.yale.edu/Reprints/HL0593.pdf>
- Morais, J., Alegria, J., & Content, A. (1987) The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cashiers de psychologie Cog-*

nitive. Ανάκληση 7 Δεκεμβρίου 2015 από http://www.unige.ch/fapse/PSY/persons/mounoud/mounoud/publicationsPM/JMJAAC_target_CPC_1987.pdf

Μουζάκη, Α. (χ.χ.) Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανάγνωση και η Αντιμετώπισή τους. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανάκληση 22 Νοεμβρίου 2015 από http://www.edc.uoc.gr/ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/Mouzaki_Early_Interv.pdf

Οι διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

Ψώνη Παρασκευή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.09, B.Sc. Economics
p.psoni@acg.edu

Περίληψη

Οι διαπροσωπικές σχέσεις στον χώρο του σχολείου είναι ένα θέμα που δεν έχει ερευνηθεί διεξοδικά από τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς-ερευνητές. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους γονείς των μαθητών και, αντίστροφα, οι προσδοκίες των γονέων από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία δεν είναι γνωστές ή ακόμη περισσότερο, συχνά, δεν γίνονται κατανοητές από κάποια από τις δύο πλευρές ή και από τις δύο. Σημαντική είναι η καλλιέργεια σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των δύο πλευρών, με στόχο τόσο τη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης όσο και την κατανόηση του ψυχο-συναισθηματικού περιβάλλοντος του μαθητή που επηρεάζει καταλυτικά την ενδοσχολική συμπεριφορά του. Στην ανακοίνωση αυτή, λοιπόν, θα παρουσιαστούν οι παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα ερευνητών επί του θέματος των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και θα προταθούν τρόποι με τους οποίους μπορεί να ενισχυθεί η μεταξύ τους αμεσότερη και συστηματικότερη επικοινωνία.

Λέξεις-Κλειδιά: διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο, σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων, σχέσεις εμπιστοσύνης.

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στην παρούσα ανακοίνωση θα επιχειρηθεί να αναλυθεί το θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και, πιο συγκεκριμένα, το θέμα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και το πώς αυτές είναι ικανές να επηρεάσουν τόσο τη μαθησιακή επίδοση όσο και τη γενικότερη συμπεριφορά του μαθητή εντός και εκτός σχολείου. Η βασική έννοια στην οποία στηρίζεται το ζήτημα των διαπροσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικών-γονέων είναι η έννοια της «εμπιστοσύνης», η οποία θα μελετηθεί διεξοδικά. Στη συνέχεια, θα αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο θεωρούν οι γονείς ότι μπορούν να συμβάλλουν στη διαδικασία μάθησης του παιδιού τους σε συνεργασία με τους δασκάλους, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να συνεργαστούν με τους γονείς των μαθητών, ώστε να διευκολυνθεί η διαδικασία μάθησης αλλά και κοινωνικοποίησης των μαθητών εντός και εκτός σχολικής ομάδας.

Πιθανές δυσκολίες αλλά και δυνατότητες βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών θα μας απασχολήσουν στην ανακοίνωση αυτή, η οποία θα αντλήσει υλικό αποκλειστικά από ερευνητικές και βιβλιογραφικές εργασίες ερευ-

νητών που τους απασχόλησε το θέμα αυτό. Αν και περιορισμένη έρευνα έχει πραγματοποιηθεί επί του παρόντος ζητήματος, σημαντικό υλικό θα παρουσιαστεί και θα διεξαχθούν βασικά συμπεράσματα.

Εμπιστοσύνη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών

Η «εμπιστοσύνη» αποτελεί βασική έννοια προς μελέτη στην προσπάθεια ανάλυσης των διαπροσωπικών σχέσεων των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και των αποτελεσμάτων που απορρέουν από αυτές. Ο όρος «εμπιστοσύνη» μπορεί να οριστεί ως «η γενικευμένη προσδοκία του ατόμου κατά την οποία τα λόγια, οι υποσχέσεις και οι δηλώσεις ενός άλλου ατόμου είναι αξιόπιστα». (Adams & Christenson, 2000) Αν και ελάχιστα έχει μελετηθεί η έννοια της εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, υπάρχουν ωστόσο μερικά σημαντικά επιστημονικά ευρήματα.

Η ύπαρξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών θεωρείται ύψιστης σημασίας για την δημιουργία και διατήρηση μιας υγιούς και ποιοτικής σχέσης μεταξύ γονέων και σχολείου. Πριν από τη δεκαετία του 1940, το επίπεδο εμπιστοσύνης ήταν αυξημένο, καθώς το σχολείο θεωρούνταν φυσική προέκταση της κοινότητας. Παρ' όλα αυτά, οι πολιτισμικές και οι τεχνολογικές μεταβολές που ακολούθησαν τα επόμενα χρόνια άλλαξαν ριζικά αυτήν την αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης και το παιδί πλέον θεωρείται ότι βιώνει σε δύο διαφορετικούς από πολιτισμικής άποψης και μη αλληλεξαρτώμενους χώρους: το σχολείο και το σπίτι του. (Adams & Christenson, 2000)

Σύμφωνα με τους Rempel, Holmes και Zanna (1985), η εμπιστοσύνη μπορεί να θεωρηθεί ότι συνίσταται από τρία προοδευτικά εξελισσόμενα στάδια: την προβλεπτικότητα, την εξάρτηση και την πίστη. Στο πρώτο στάδιο της προβλεπτικότητας, η εμπιστοσύνη αρχίζει να «χτίζεται» καθώς το άτομο παρατηρεί θετικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές του άλλου ατόμου. Το στάδιο αυτό στηρίζεται, επομένως, σε συμπεριφορικές αποδείξεις. Στο στάδιο της εξάρτησης, το άτομο εξελίσσει την εμπιστοσύνη που έχει προς ένα άλλο άτομο, αποδίδοντας τις πράξεις του ατόμου στον αξιόπιστο χαρακτήρα του και όχι σε μεμονωμένες συμπεριφορές του. Τέλος, το στάδιο της πίστης αναφέρεται όχι απλά σε υποφαινόμενες συμπεριφορές ή χαρακτήρες αλλά στη βεβαιότητα ότι, παρά τις πιθανές δυσκολίες που θα προκύψουν, το άτομο τελικά θα ανταποκριθεί στις προσδοκίες του άλλου ατόμου, ό,τι κι αν προκύψει. (Adams & Christenson, 2000)

Σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης, οδηγούν σε σχέσεις αυξημένης ποιότητας και επικοινωνιακής επικοινωνίας. Αντίθετα, σχέσεις χαμηλής ή μέτριας εμπιστοσύνης οδηγούν σε αμυντικές στάσεις τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι συχνά παραβλέπουν τις θετικές συμπεριφορές του άλλου και μεγαλοποιούν στο μυαλό τους τις κακές συμπεριφορές που παρατηρούν. Έτσι, εάν προκύψει ανάγκη για συζήτηση και προσπά-

θεια εύρεσης λύσης μεταξύ των δύο πλευρών, σε περίπτωση προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού, τότε δε θα υπάρχει το κατάλληλο υπόβαθρο για εποικοδομητική επικοινωνία.

Έρευνες κατέδειξαν ότι μεγαλύτερος βαθμός εμπιστοσύνης παρατηρείται στους γονείς και εκπαιδευτικούς των παιδιών που είναι στις τάξεις του Δημοτικού και, με το πέρασμα των χρόνων, στο Γυμνάσιο, η εμπιστοσύνη μειώνεται σημαντικά, ενώ στις τάξεις του Λυκείου παρατηρείται σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Η διαβάθμιση αυτή μπορεί να οφείλεται, σύμφωνα με τους Adams και Christenson (2000), σε ποικίλους παράγοντες. Καταρχάς, οι μαθητές στις τάξεις του Δημοτικού έχουν έναν μόνο δάσκαλο, με αποτέλεσμα το κέντρο επικοινωνίας με τους γονείς να συγκεντρώνεται στο πρόσωπο του δασκάλου, διευκολύνοντας έτσι την επικοινωνία και ενισχύοντας την εμπιστοσύνη μεταξύ των δύο πλευρών. Κάτι τέτοιο δεν ισχύει, φυσικά, στις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου, στις οποίες οι μαθητές έχουν πολλούς καθηγητές, γεγονός το οποίο συνεπάγεται διάχυση της ευθύνης και δυσχεραίνει την εκ βάθους καλλιέργεια εμπιστοσύνης. Τέλος, η ελλιπής επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών στις τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί, επίσης, να οφείλεται στο γεγονός ότι οι καθηγητές επικοινωνούν απευθείας με τους μαθητές όποτε αυτό απαιτείται, αφού οι μαθητές είναι μεγαλύτερης ηλικίας και πιο αυξημένης υπευθυνότητας από αυτούς του Δημοτικού.

Κινητήριες πεποιθήσεις γονέων

Οι γονείς δηλώνουν ότι θα ήθελαν να εμπλέκονται περισσότερο στην διαδικασία διαπαιδαγώγησης και μάθησης του παιδιού τους. Οι δυσκολίες που συχνά, όμως, αντιμετωπίζουν έγκεινται στις κινητήριες πεποιθήσεις τους στο να εμπλακούν στη διαδικασία αυτή. Οι πεποιθήσεις αυτές αφορούν, σύμφωνα με τους Kim, Sheridan, Kwon και Koziol (2013) σε δύο κατηγορίες: στην κατασκευή του ρόλου τους και στην προσωπική τους αυτεπάρκεια. Η «κατασκευή του ρόλου τους» αναφέρεται στο πώς αντιλαμβάνονται την ευθύνη τους για εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους, είτε συμμετέχοντας σε σχολικές δραστηριότητες είτε βοηθώντας τα παιδιά στην καθημερινή τους μελέτη. Η «αυτεπάρκεια» αναφέρεται στην ικανότητα και τις γνώσεις τους στο να συμβάλλουν αποτελεσματικά στη μάθηση αλλά και τη συνολικά συμπεριφορική λειτουργικότητα των παιδιών τους στο σχολείο.

Η θετική αντίληψη των γονέων σχετικά με την κατασκευή του ρόλου τους και την αυτεπάρκειά τους παρατηρήθηκε ότι οδηγεί σε αυξημένη εμπλοκή τους στη μελέτη των παιδιών στο σπίτι, επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και εθελοντική δραστηριοποίηση στο χώρο του σχολείου. Η εμπλοκή αυτή των γονέων παρατηρήθηκε ότι έχει θετική συσχέτιση με αυξημένες σχολικές επιδόσεις των μαθητών, βελτίωση των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, συναισθηματικό αυτοέλεγχο και μείωση των προβληματικών συμπεριφορών τους. (Kim, Sheridan, Kwon & Koziol, 2013) Ωστόσο, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις Hedges και Lee (2010), οι συμμετέχοντες γονείς και εκπαιδευτικοί δήλωσαν από κοινού ότι συχνά υπάρχει ρατσισμός από μέρους των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Κινητήριες πεποιθήσεις εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τους Adams και Christenson (2000), σε αντίθεση με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αρκετούς λόγους ώστε να εμπιστευθούν τους γονείς από την αρχή της μεταξύ τους σχέσης. Οι γονείς δεν έχουν, άλλωστε, εκπαιδευτική πιστοποίηση, ώστε να εμπνεύσουν εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό. Έτσι, παρατηρείται πολύ συχνά το φαινόμενο να υπάρχει μικρότερη εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών για τους γονείς και συγκριτικά μεγαλύτερη εμπιστοσύνη των γονέων για τους εκπαιδευτικούς. Το αποτέλεσμα είναι να παραμένουν οι εκπαιδευτικοί στο πρώτο στάδιο εμπιστοσύνης για τους γονείς, την προβλεπτικότητα, αναζητώντας έτσι συνεχώς σημάδια αξιόπιστης συμπεριφοράς, με σκοπό να αντλήσουν συμπεράσματα. Ειδικά όταν δεν υπάρχει συχνή επαφή με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί στηρίζουν τις απόψεις τους σε μεμονωμένες συμπεριφορές και συμπεριφορικές προκαταλήψεις, αφού οι πρώτοι δεν έχουν και πολλές ευκαιρίες επικοινωνίας και έκφρασης.

Οι Hedges και Lee (2010) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί υποπεύονται τη μεγάλη σημασία της συνεργασίας με τους γονείς για τη βελτίωση της επίδοσης και της συμπεριφοράς των μαθητών. Επιπλέον, θεωρούν δεδομένη την ενασχόληση των γονέων με τη σχολική πρόοδο των μαθητών, ιδιαίτερα στις τάξεις του Δημοτικού, γεγονός το οποίο δε θεωρείται τόσο δεδομένο από τους ίδιους τους γονείς. Παρ' όλα αυτά, συχνή είναι η αντίσταση των εκπαιδευτικών να αλλάξουν τις συνήθειες και τις ήδη υπάρχουσες αντιλήψεις τους και να ξεκινήσουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τους γονείς συστηματικά και εποικοδομητικά προς όφελος των μαθητών.

Συμπεράσματα ερευνών και προτάσεις

Οι έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η εμπιστοσύνη, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων μόνο θετικά αποτελέσματα μπορούν να επιφέρουν για τους μαθητές. Τα τελευταία χρόνια, μια μεταβολή του προτύπου σχέσεων σχολείου-οικογένειας έχει παρατηρηθεί και οδηγούμαστε σε ένα νέο πρότυπο συνεργατικής προσέγγισης. Η ευθύνη θεωρείται μοιρασμένη στις δύο πλευρές, μιας και είναι πλέον αναμφισβήτητο το γεγονός ότι το σχολείο και η οικογένεια είναι από κοινού υπεύθυνα για τη διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών και των νέων. Ο ακριβής ρόλος βέβαια που καλείται να διαδραματίσει κάθε πλευρά αποτελεί συχνά αντικείμενο αμφισβήτησης και διαμάχης, σύμφωνα με τον Lightfoot (1978). (Adams & Christenson, 2000)

Ωστόσο, ο Conoley (1987) αναφέρει ότι οι αντιλαμβανόμενες από κάποιους διαφορές μεταξύ του ρόλου του σχολείου και αυτού της οικογένειας δεν είναι ποιοτικές αλλά ποσοτικές. (Adams & Christenson, 2000) Με άλλα λόγια τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς επιφορτίζονται με την ευθύνη του να κοινωνικοποιηθεί το παιδί «μέσω της υποστήριξης, της διδασχής, της ανατροφής, της τιμωρίας, της επιβράβευσης και της αξιολόγησης: καθένας από τους παράγοντες αυτούς επιδιώκει να διατηρήσει την εύθραυστη ισορροπία μέσα από τις αξίες, τα «πιστεύω», τις πολιτισμικές συνήθειες και

τις κοινωνικές προσδοκίες κάθε ξεχωριστής κοινωνίας». (Adams & Christenson, 2000) Αντίστοιχα, οι Litwak και Meyer (1974) δηλώνουν ότι σχολείο και οικογένεια έχουν συμπληρωματικούς ρόλους: οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται με τον τυπικό εκπαιδευτικό ρόλο, ενώ η οικογένεια είναι επιφορτισμένη με την άτυπη μάθηση και τη δημιουργία κινήτρων στο παιδί για την επιθυμία μάθησης. (Adams & Christenson, 2000) Το 1991 ο Bronfenbrenner κατέληξε στο συμπέρασμα ότι είναι αναγκαία προϋπόθεση το να παρέχει αποτελεσματικά η οικογένεια την άτυπη μάθηση στο παιδί, διαφορετικά η τυπική μάθηση δε θα μπορεί να επιφέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. (Adams & Christenson, 2000)

Έτσι, προτείνεται από τους Adams και Christenson (2000), επικοινωνία με πρωτοβουλία και συνειδητή προσπάθεια και των δύο πλευρών, συντονισμός και συνεργασία. Βασικές προϋποθέσεις είναι το να βλέπουν η μια πλευρά την άλλη ως ίση προς ίση καθώς και να αναλάβουν από κοινού την ευθύνη της διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης του παιδιού, να αποφασίζουν από κοινού τους επιδιωκόμενους στόχους και τον σχεδιασμό της διαδικασίας, με αμοιβαίο σεβασμό για τις γνώσεις και ικανότητες του άλλου αλλά και με ειλικρινή και ξεκάθαρη επικοινωνία. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα ερευνητικά ευρήματα κατέδειξαν ότι η συχνότητα της επικοινωνίας με τους γονείς δεν είναι τόσο μεγάλης σημασίας όσο η ποιότητα. Αν η επικοινωνία είναι ελλιπώς σχεδιασμένη ή αρνητική θα καταλήξει σε αντίθετα από τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών απαιτεί προσεκτική προετοιμασία του εκπαιδευτικού κατά την εκπαίδευσή του και συνεχή επισυλλογή, με σκοπό να προβληματίζεται και να δρα αναλόγως στις διάφορες περιστάσεις και στις διαφορετικές περιπτώσεις μαθητών. Ένας τρόπος για να κινητοποιηθεί αυτός ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών είναι, σύμφωνα με τις Hedges και Lee (2010), η κοινοτική εθελοντική εργασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς συνυπήρξαν και συνεργάστηκαν με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση από μέρους των εκπαιδευτικών των εκάστοτε οικογενειακών πολιτισμικών και κοινωνικών αξιών που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την επίδοση των μαθητών. Ένας άλλος τρόπος ώστε να διευκολυνθεί η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι η ηλεκτρονική αλληλογραφία, τα μηνύματα στο κινητό, φύλλα καθημερινής επικοινωνίας αλλά και επικοινωνία πρόσωπο με πρόσωπο. (Lang, Tolbert, Schoppe-Sullivan, Bonomi, 2015)

Προχωρώντας ένα βήμα πιο πέρα, οι Chan, Rhodes, Howard, Lowe, Schwartz και Herrera (2012) ερεύνησαν την επίδραση που θα είχε η σχολική συμβουλευτική (school-based mentoring) όχι μόνο στην επίδοση των αδύναμων μαθητών αλλά και στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Άλλα ερευνητικά στοιχεία οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η ποιοτική επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να βελτιώσει τη συμπεριφορά και την προσαρμογή των μαθητών εντός της σχολικής μονάδας, ακόμα και τη συχνότητα με την οποία ζητούν άδεια να επισκεφθούν την τουαλέτα στις μικρότερες τάξεις. (Lang, Tolbert, Schoppe-Sullivan, Bonomi, 2015) Η ποιοτική αυτή επικοινωνία κρίνεται ιδιαίτερα αποτελεσματική στις περιπτώσεις που

το παιδί παρουσιάζει προβληματική συμπεριφορά και η ανάγκη για εξειδικευμένη συμβουλευτική ελαττώνεται. (Kim, Sheridan, Kwon & Koziol, 2013; Castro, Expósito-Casas, López-Martín, Lizasoain, Navarro-Asencio, Gaviria, 2015)

Παράλληλα, οι Kraft και Rogers (2015) αναφέρουν ότι αδύναμοι μαθητές που παρακολούθησαν μαθήματα χωρίς να υπάρχει συνεργατική επικοινωνία μεταξύ δασκάλων-γονέων δεν κατάφεραν στην πλειοψηφία τους να επιτύχουν στα μαθήματα αυτά, ενώ παράλληλα πραγματοποίησαν πολλές απουσίες από τις διδακτικές ώρες. Αντίθετα, αδύναμοι μαθητές που παρακολούθησαν μαθήματα, με ταυτόχρονη συνεχή συνεργατική επικοινωνία μεταξύ δασκάλων-γονέων κατάφεραν να επιτύχουν στα μαθήματα αυτά, ενώ το ποσοστό απουσιών τους από τις διδακτικές ώρες ήταν αρκετά χαμηλότερο.

Ιδιαίτερης προσοχής χρίζει η περίπτωση των «αντιφατικών» παιδιών. Τα «αντιφατικά» παιδιά παρουσιάζουν τόσο θετική κοινωνική συμπεριφορά ώστε να γίνουν αποδεκτά από τους μεγαλύτερους και από τους δασκάλους τους, όσο και αντικοινωνική, επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους συνομήλικούς τους, καθώς πιθανόν να έχουν βιώσει και τα δύο είδη συμπεριφορών μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Στις περιπτώσεις αυτές η επικοινωνία με την οικογένεια προς καλύτερη κατανόηση των ψυχοκοινωνικών ιδιαιτεροτήτων του παιδιού κρίνεται αναγκαία και εποικοδομητική. (Hill & Merrell, 2004)

Τελικές Παρατηρήσεις

Στην εργασία αυτή καταδείχθηκε η μεγάλη σημασία της ποιοτικής και συστηματικής επικοινωνίας των γονέων με τους καθηγητές. Η εμπιστοσύνη και ο αλληλοσεβασμός θεωρούνται αναφαίρετα στοιχεία της σχέσης αυτής. Αν και δεν έχει μελετηθεί σε επαρκή βαθμό το ζήτημα των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, η μέχρι σήμερα έρευνα αποδεικνύει τον καταλυτικό ρόλο που οι σχέσεις αυτές διαδραματίζουν στην σχολική επίδοση του μαθητή, την κοινωνικοποίηση και ομαλή προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον. Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να αποδίδεται στην επικοινωνία με τους γονείς, όταν οι μαθητές παρουσιάζουν αδυναμίες στις μαθητικές τους επιδόσεις ή προβληματικές συμπεριφορές, αφού στις περιπτώσεις αυτές είναι και πιο καταφανή τα θετικά αποτελέσματα της μεταξύ τους διάδρασης.

Για τον λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαίο να ενημερώνονται κατάλληλα οι γονείς από τις σχολικές μονάδες σχετικά με τη σημασία του ενεργού ενδιαφέροντός τους. Παράλληλα, θα πρέπει να τονιστεί στην εκπαίδευση των δασκάλων και καθηγητών η σημασία της συστηματικής και ποιοτικής επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, καθώς χωρίς αυτήν ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση, συχνά, να αντιλαμβάνεται τις ψυχοκοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες που επιδρούν στη συμπεριφορά και σχολική επίδοση του μαθητή, με αποτέλεσμα να αδυνατεί να πραγματοποιήσει ρυθμιστικές παρεμβάσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*(5), 477-497.
- Castro M., Expósito-Casas Ev., López-Martín Es., Lizasoain L., Navarro-Asencio En., Gaviria . (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis, *Educational Research Review, 14*, 33-46.
- Chan S. C., Rhodes J. E., Howard W. J., Lowe R. S., Schwartzb E. O. S., Herrerad C. (2013). Pathways of influence in school-based mentoring: The mediating role of parent and teacher relationships. *Journal of School Psychology, 51*(1), 129-142. doi:10.1016/j.jsp.2012.10.001
- Hedges H. & Lee D. (2010). 'I understood the complexity within diversity': preparation for partnership with families in early childhood settings. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 38*(4), 257-272. doi:10.1080/1359866X.2010.515939
- Hill, D. K., & Merrell, K. W. (2004). Characteristics of “controversial” children: An exploration of teacher and parent social behavior rating scale datasets. *Psychology in the Schools, 41*(5), 497–507. doi: 10.1002/pits.10175
- Kim M. E., Sheridan M. S., Kwon K., Koziol N. (2013). Parent beliefs and children's social-behavioral functioning: The mediating role of parent–teacher relationships. *Journal of School Psychology, 51*, 175–185. doi: dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2013.01.003
- Kraft A. M., & Rogers T. (2015). The underutilized potential of teacher-to-parent communication: Evidence from a field experiment, *Economics of Education Review, 47*, 49-63. doi: 10.1016/j.econedurev.2015.04.001
- Lang S. N., Tolbert A. R., Schoppe-Sullivan S. J., Bonomi A. E. (2015). A cocaring framework for infants and toddlers: Applying a model of coparenting to parent–teacher relationships. *Early Childhood Research Quarterly, 34*, 40-52. doi: dx.doi.org/10.1016/j.ecresq. 2015.08.004

Οι κωνικές τομές ως κίνητρο μάθησης στα Μαθηματικά

Κυριαζής Χρήστος
M.Sc. Μαθηματικός
chriskyriazis@gmail.com

Πρωτοπαπάς Ελευθέριος
Ph.D., M.Sc. Μαθηματικός
lprotopapas@hotmail.com

Περίληψη

Οι μαθητές συχνά αναρωτιούνται, αμφισβητούν και αμφιβάλλουν για τη χρησιμότητα των μαθηματικών στην καθημερινή ζωή. Τα βιβλία και η διδακτέα ύλη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαπραγματεύονται τα μαθηματικά κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο. Αναφορές σε πρακτικές εφαρμογές των μαθηματικών στην καθημερινότητα είναι σπάνιες. Οι κωνικές τομές είναι ένα κεφάλαιο που δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές και καθηγητές να συνδέσουν τα μαθηματικά με την καθημερινή ζωή, καθώς απαντώνται σε πλήθος χρησιμότερων εφαρμογών. Η εργασία αυτή θα δώσει μια απάντηση στο συνηθισμένο ερώτημα των μαθητών: «Που θα μας χρησιμεύσουν τα μαθηματικά;» μέσα από το κεφάλαιο των κωνικών τομών.

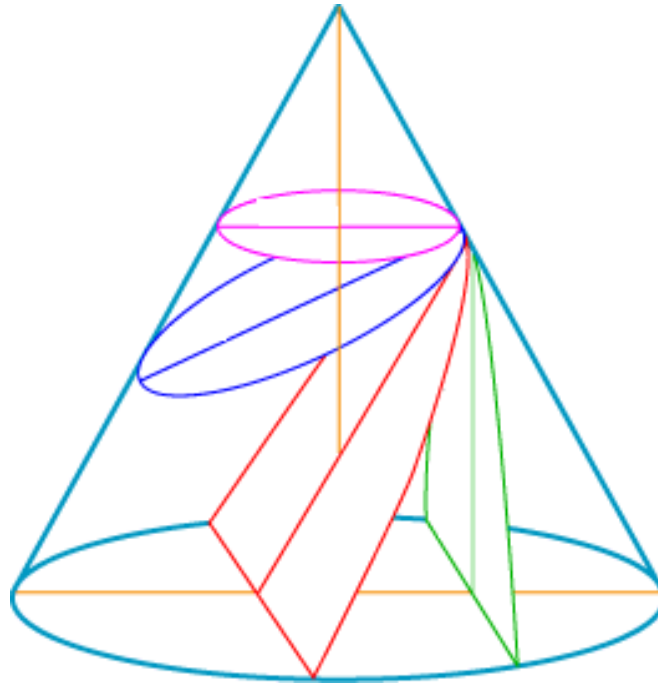
Λέξεις-Κλειδιά: Κωνικές τομές, μαθηματικά, εφαρμογές.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία των μαθηματικών οφείλει να συνδέει τα μαθηματικά με τομείς της καθημερινότητας, ώστε να καθιστά φανερή τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα τους. Η διαθεματική προσέγγιση αναδεικνύει την αμεσότητα και εφαρμοσιμότητα των μαθηματικών στην καθημερινότητα. Έτσι ο μαθητής αναπτύσσει προσωπική άποψη για τα ζητήματα της καθημερινής ζωής και διαμορφώνει τη δική του κοσμοθεωρία και κοσμοαντίληψη (Αλαχιώτης, 2002, Lawton κ.ά., 2000).

Η διαθεματική προσέγγιση ξεκινά από τις μικρές τάξεις του Δημοτικού, που αναδεικνύεται η χρησιμότητα των μαθηματικών μέσω των καθημερινών συναλλαγών. Συνεχίζοντας σε μεγαλύτερες τάξεις, η σύνδεση αυτή φθίνει, κάτω από την πίεση της διδακτέας ύλης, και σπάνια αναδεικνύονται άλλες εφαρμογές των μαθηματικών στην καθημερινότητα. Επιπλέον, οι μαθητές μέσω των σχολικών προγραμμάτων φορτώνονται με πολλές γνώσεις, που τους απομακρύνουν από τον ουσιαστικό σκοπό της μάθησης. Η εργασία αυτή στοχεύει στο να δώσει ένα χρήσιμο εργαλείο στους διδάσκοντες, αλλά και χρήσιμες πληροφορίες για τους μαθητές όσον αφορά την εφαρμοσιμότητα των μαθηματικών στην καθημερινή ζωή.

Ένα κεφάλαιο που εντάσσεται στα σχολικά μαθηματικά και περιέχει γνώσεις που ο άνθρωπος χρησιμοποιεί για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής του είναι οι κωνικές τομές. Κωνικές τομές είναι οι καμπύλες που προκύπτουν από την τομή ενός κώνου με ένα επίπεδο (Εικόνα 1). Κωνικές τομές είναι ο κύκλος, η παραβολή, η έλλειψη και η υπερβολή.

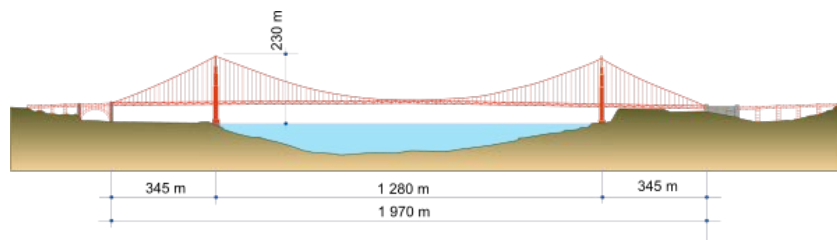


Εικόνα 1: Οι κωνικές τομές

Η παραβολή

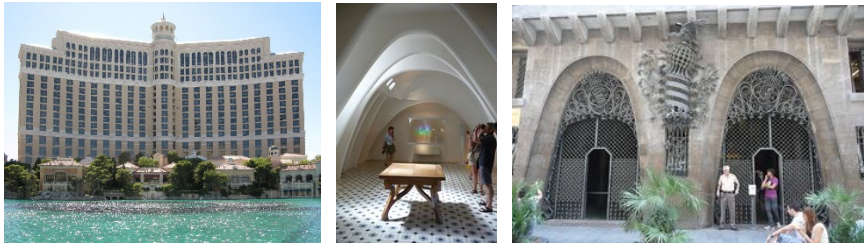
Παραβολή ονομάζεται ο γεωμετρικός τύπος των σημείων του επιπέδου τα οποία ισαπέχουν από ένα σημείο και από μια ευθεία (Λυγάτσικας, 2013, Αδαμόπουλος κ.ά., 2012). Πρόκειται για ένα σχήμα που παρουσιάζει μια αξονική συμμετρία.

Το σχήμα της παραβολής είναι έμπνευση για τον σχεδιασμό των γεφυρών, που ονομάζονται γέφυρες ανάρτησης (suspension bridges). Στις γέφυρες αυτές τα καλώδια που έχουν ως άκρα τους τις πάνω κορυφές των πυλώνων έχουν σχήμα παραβολής (Εικόνα 2). Από τα καλώδια αυτά ξεκινούν άλλα καλώδια κάθετα στο επίπεδο της γέφυρας, που έχουν το ρόλο ανάρτησης. Το παραβολικό σχέδιο εξυπηρετεί (Brown & Brown, 2001), διότι αφενός μεν χρειάζονται λιγότερα υλικά για την κατασκευή των γεφυρών, αφετέρου δε η κατανομή της αξονικής έντασης και συμπίεσης είναι πιο ομαλή και αποτελεσματική πάνω στη γέφυρα, οπότε είναι καλύτερη η αντίδρασή της γέφυρας στις κακές καιρικές συνθήκες και στους σεισμούς.



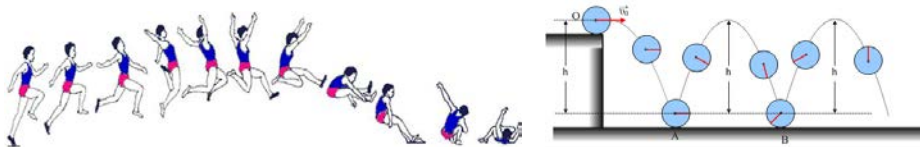
Εικόνα 2: Σχέδιο της γέφυρας Golden Gate

Επίσης, η παραβολή είναι έμπνευση στην κατασκευή κτιρίων είτε ως προς το σχήμα τους, είτε στην κατασκευή τοξοτών παραθύρων, πορτών, αψίδων ή διαδρόμων (Εικόνες 3α, 3β, 3γ).



Εικόνες 3α, 3β, 3γ: Ξενοδοχείο Bellagio, κτίριο Casa Battlo, αρχοντικό Palau Guell

Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις οι τροχιές αντικειμένων ακολουθούν παραβολική τροχιά, όπως η τροχιά κάποιων μη περιοδικών κομητών (Bortle, 1998), η τροχιά ενός αντικειμένου που δεν ρίχνεται κατακόρυφα και η οριζόντια βολή (Serway, 1990) (Εικόνες 4α, 4β).



Εικόνες 4α, 4β: Παραβολικές τροχιές

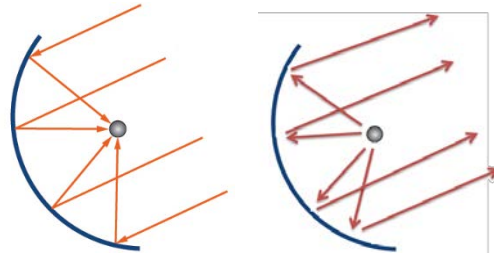
Μια σημαντική ιδιότητα της παραβολής είναι η ανακλαστική, σύμφωνα με την οποία μια κάθετη ευθεία στην εφαπτομένη μιας παραβολής στο σημείο επαφής M διχοτομεί τη γωνία που σχηματίζουν η ME και η ημιευθεία Mt , που είναι παράλληλη στο τμήμα OE , όπου E είναι η εστία της παραβολής (Λυγάτσικας, 2013, Αδαμόπουλος κ.ά., 2012). Άμεσο αποτέλεσμα είναι ότι αν ένα ηχητικό κύμα ή μια φωτεινή ακτίνα χτυπήσει στο «εσωτερικό της παραβολής» θα περνάει από την εστία της παραβολής. Η ανακλαστική ιδιότητα της παραβολής εφαρμόζεται στα δορυφορικά πιάτα, στα ραντάρ, στα παραβολικά κάτοπτρα, σε ορισμένους ηλιακούς θερμοσίφωνες (Εικόνες 5α, 5β, 5γ) κ.τ.λ.



Εικόνες 5α, 5β, 5γ: Δορυφορικό πιάτο, ραντάρ, παραβολικό κάτοπτρο

Στα δορυφορικά πιάτα και στα παραβολικά ραντάρ τα εισερχόμενα κύματα χτυπούν στην «τρισδιάστατη παραβολή» (ελλειπτικό παραβολοειδές) και ανακλώνται στο ίδιο σημείο (εστία), από το οποίο συλλέγουμε τις πληροφορίες που θέλουμε (Εικόνα 6α).

Στους ηλιακούς θερμοσίφωνες παραβολικού σχήματος από τις εστίες διέρχεται σωλήνας νερού. Όταν ο άξονας της παραβολής είναι στραμμένος προς τον ήλιο, οι ακτίνες του ήλιου είναι παράλληλες με τον άξονα, οπότε λόγω της ανακλαστικής ιδιότητας ανακλώνται στο σωλήνα ζεσταίνοντας το νερό. Παρόμοια είναι και λειτουργία του παραβολικού κατόπτρου.



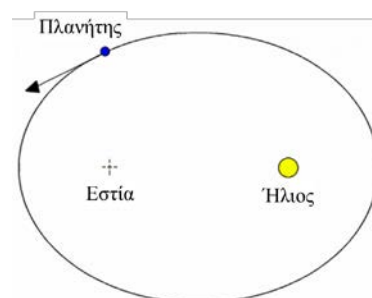
Εικόνες 6α, 6β: Εφαρμογές της ανακλαστικής ιδιότητας της παραβολής

Αντίστοιχη εφαρμογή υπάρχει στα φώτα των αυτοκινήτων και στις θερμάστρες. Τα αντικείμενα αυτά είναι κατασκευασμένα χρησιμοποιώντας παραβολικούς ανακλαστήρες. Όταν τοποθετηθεί μια πηγή ενέργειας στην εστία της παραβολής, αυτή ανακλάται στην επιφάνεια της παραβολής και αντικατοπτρίζονται από το κάτοπτρο ως ακτίνες παράλληλες προς τον άξονα της παραβολής (Εικόνα 6β).

Η έλλειψη

Μια επίσης χαρακτηριστική τομή ενός κώνου με ένα επίπεδο είναι η έλλειψη. Αν E και E' είναι δύο σημεία ενός επιπέδου τότε ορίζουμε ως έλλειψη με εστίες τα σημεία E και E' τον γεωμετρικό τόπο των σημείων του επιπέδου των οποίων το άθροισμα των αποστάσεων από τα σημεία E, E' είναι σταθερό και μεγαλύτερο του EE' (εστιακή απόσταση). Πρόκειται για ένα σχήμα που παρουσιάζει δύο αξονικές συμμετρίες και μια κεντρική συμμετρία. (Λυγάτσικας, 2013, Αδαμόπουλος κ.ά., 2012).

Η πιο διάσημη εφαρμογή της έλλειψης προκύπτει από τον πρώτο νόμο του Kepler, ο οποίος αναφέρει: Η τροχιά των πλανητών είναι ελλειπτική με τον Ήλιο να βρίσκεται στη μια εστία της έλλειψης (Bradley κ.ά., 2007, Γαβρίλης κ.ά., 2004).



Εικόνα 7: 1ος νόμος του Kepler

Επίσης, οι τροχιές των δορυφόρων που στέλνουμε στο διάστημα είναι ελλειπτικές, όπου στην μια εστία της έλλειψης βρίσκεται η Γη, όπως ελλειπτικές είναι και οι τροχιές των περιοδικών κομητών στην μια εστία της οποίας βρίσκεται ο Ήλιος (Χατζηδημητρίου, 2000).

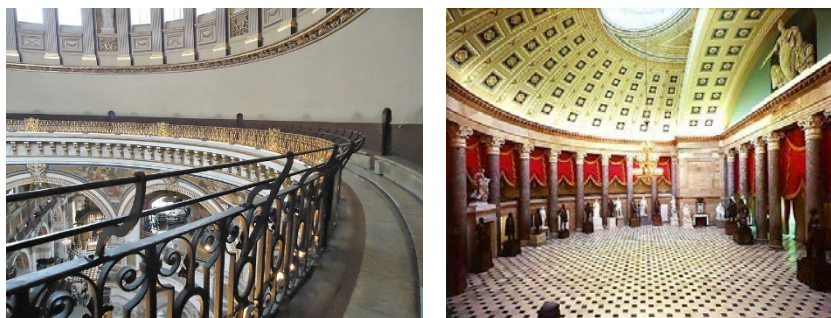
Η έλλειψη είναι σχεδιαστική έμπνευση για τους μηχανικούς (Εικόνες 8).



Εικόνες 8: Πλανητάριο Tycho Brahe, Lipstick building

Η ανακλαστική ιδιότητα της έλλειψης (Λυγάτσικας, 2013, Αδαμόπουλος κ.ά., 2012), αναφέρει ότι η κάθετη στην εφαπτομένη μιας έλλειψης στο σημείο επαφής M διχοτομεί την EME' , όπου E, E' είναι οι εστίες της έλλειψης. Έτσι, ένα ηχητικό κύμα ή μια φωτεινή ακτίνα που ξεκινούν από τη μια εστία της έλλειψης, ανακλώμενα σε αυτήν, διέρχονται από την άλλη εστία.

Η ιδιότητα αυτή χρησιμοποιείται στην κατασκευή αιθουσών με ιδιαίτερη ακουστική, οι αίθουσες ψιθύρων (Whispering Galleries) (Raman, 1922). Αυτές είναι αίθουσες με ελλειπτική οροφή, στις οποίες αν κάποιος ψιθυρίσει στην μια εστία μπορεί να ακουστεί στην άλλη εστία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων κτισμάτων είναι ο καθεδρικός ναός τους Αγίου Παύλου στο Λονδίνο, δημιούργημα του αρχιτέκτονα Sir Christopher Wren (Εικόνα 9α) και η αίθουσα των αγαλμάτων του Καπιτωλίου, στην Ουάσιγκτον (Εικόνα 9β).



Εικόνες 9α, 9β: Καθεδρικός ναός Saint Paul, αίθουσα των αγαλμάτων

Μια βασική εφαρμογή της ανακλαστικής ιδιότητας της έλλειψης συναντάται στην ιατρική και είναι η μέθοδος της εξωσωματικής λιθοθρυψίας, που χρησιμοποιείται για το σπάσιμο της πέτρας που εμφανίζεται στα νεφρά (Λυγάτσικας, 2013, Αδαμόπουλος

κ.ά., 2012, Κωστακόπουλος, 2003). Κατά τη δημιουργία των ούρων και όταν αυτά είναι πυκνά και κορεσμένα, δημιουργούνται κρύσταλλοι (ως αποτέλεσμα μιας φυσικοχημικής αντίδρασης), που σταδιακά μεγαλώνουν δημιουργώντας πέτρα στα νεφρά (Κωστακόπουλος, 2003).

Κατά τη μέθοδο της λιθοθρυψίας στη μια εστία της έλλειψης τοποθετείται μια πηγή ενέργειας (ηλεκτροδιαλυτική ή ηλεκτρομαγνητική), ενώ στην άλλη εστία το νεφρό του ασθενούς (Εικόνες 10). Σύμφωνα με την ανακλαστική ιδιότητα τα κύματα από την συσκευή των υπερήχων ανακλούνται στα τοιχώματα της έλλειψης και διέρχονται από την άλλη εστία, βομβαρδίζοντας το νεφρό. Το αποτέλεσμα είναι η διάσπαση της πέτρας που έχει σχηματιστεί στο νεφρό του ασθενούς και τα κομμάτια αποβάλλονται από τον οργανισμό με τα ούρα, χωρίς να γίνει εγχείρηση.

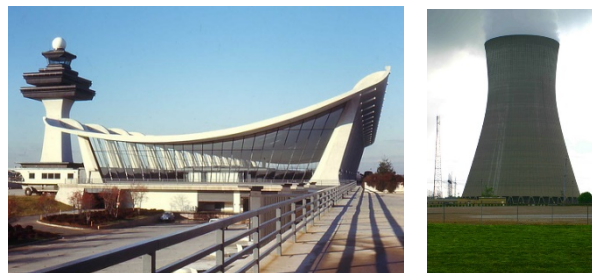


Εικόνες 10: Λιθοθρυψία

Η υπερβολή

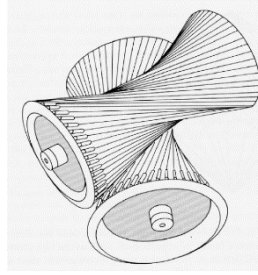
Μια άλλη τομή ενός κώνου με ένα επίπεδο είναι η υπερβολή. Ως υπερβολή χαρακτηρίζεται ο γεωμετρικός τόπος των σημείων των οποίων η διαφορά των αποστάσεων από δύο σταθερά σημεία E, E' είναι σταθερή και μικρότερη από το μήκος του EE' (Λυγάτσικας, 2013, Αδαμόπουλος κ.ά., 2012). Πρόκειται για ένα συμμετρικό σχήμα που παρουσιάζει δύο αξονικές συμμετρίες και μια κεντρική συμμετρία.

Η αρχιτεκτονική και εν γένει η κατασκευή κτιρίων έχει χρησιμοποιήσει το σχήμα της υπερβολής (Εικόνες 11). Ειδικά στην περίπτωση του πύργου ψύξης ενός πυρηνικού αντιδραστήρα, οι μηχανικοί επιλέγοντας αυτό το σχήμα χρησιμοποίησαν τα λιγότερα δυνατά υλικά δημιουργώντας μια πολύ ισχυρή κατασκευή με ίσιους ασφάλινους δοκούς.



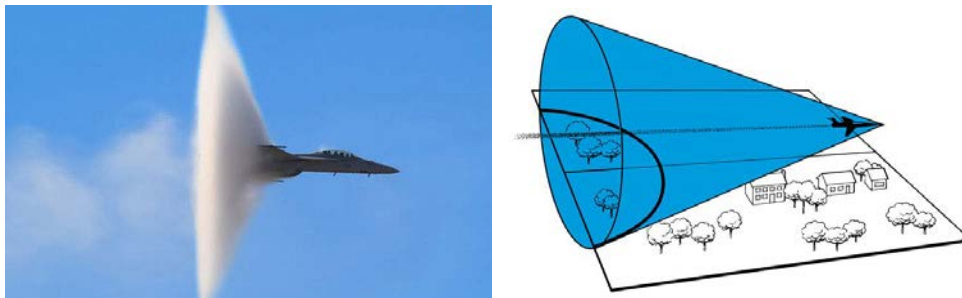
Εικόνες 11: Αεροδρόμιο Ντάλλας, Πύργος ψύξης πυρηνικού αντιδραστήρα.

Η υπερβολή εφαρμόζεται σε γρανάζια λοξού άξονα (Buckingham, 1998), τα οποία χρησιμοποιούνται στα διαφορικά των αυτοκινήτων (Εικόνα 12).



Εικόνα 12: Γρανάζια λοξού άξονα

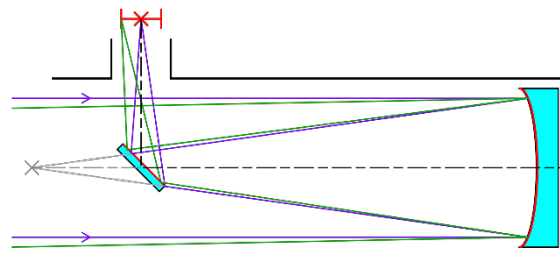
Επίσης όταν ένα αεροπλάνο σπάει το φράγμα του ήχου (Εικόνες 13α, 13β) δημιουργούνται ηχητικά κύματα που έχουν το σχήμα του κώνου, ενώ ακούγεται ένας ήχος σαν έκρηξη. Όταν τα ηχητικά κύματα αγγίζουν το έδαφος δημιουργούν υπερβολές, που σημαίνει ότι οι επιπτώσεις εμφανίζονται ταυτόχρονα σε όλα τα σημεία κάθε υπερβολής (McDonald κ.ά., 1969).



Εικόνες 13α, 13β: Σπάζοντας το φράγμα του ήχου

Και αυτή η κωνική τομή, όπως και οι άλλες δύο έχει ως βασική της ιδιότητα την ανακλαστική (Λυγάτσικας, 2013, Αδαμόπουλος κ.ά., 2012). Η εφαπτομένη μιας υπερβολής σε ένα σημείο της M διχοτομεί την $E'ME$, όπου E, E' είναι οι εστίες της.

Η πιο χαρακτηριστική εφαρμογή της ανακλαστικής ιδιότητας της υπερβολής, είναι η κατασκευή των καθρεπτών που χρησιμοποιούνται στα κατοπτρικά τηλεσκόπια (Γαβρίλης κ.ά., 2004). Το φως χτυπά πάνω στον καθρέπτη που έχει σχήμα υπερβολής, όπου ανακλάται πάνω στην εστία της υπερβολής στην οποία έχουμε τοποθετήσει ένα καθρέπτη που οδηγεί την εικόνα στον ενονομαζόμενο προσοφθάλμιο φακό.



Εικόνα 14: Λειτουργία κατοπτρικού τηλεσκοπίου

Συμπεράσματα

Στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η διαθεματικότητα είναι απαραίτητη. Τα μαθηματικά είναι μια επιστήμη με πολλές εφαρμογές, που μπορούν να ενταχθούν και να βοηθήσουν τη διδασκαλία, αλλά και να τονώσουν τη διάθεση ενασχόλησης με αυτά. Τέτοιες εφαρμογές είναι ζωτικής σημασίας, γιατί από τον αφηρημένο χαρακτήρα των μαθηματικών αναδεικνύουν το χειροπιαστό, τον οικείο, τον προσιτό.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

- Αδαμόπουλος Λ., κ.ά. (2012). *Μαθηματικά Β' τάξη Γενικού Λυκείου, Θετική και Τεχνολογική κατεύθυνση*. ΙΤΥΕ Διόφαντος.
- Αλαχιώτης Σ. (2002). *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων. Νο 7, 7-18. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Γαβρίλης Κ., κ.ά. (2004). *Στοιχεία Αστρονομίας και Διαστημικής Β' Τάξη Ενιαίου Λυκείου*. ΟΕΔΒ.
- Λυγάτσικας Ζ. (2013). *Κωνικές στην Ευκλείδεια Γεωμετρία*. Liberal Books.
- Κωστακόπουλος Ν. Α. (2003). *Ουρολογία II*, Εκδόσεις Πασχαλίδης.
- Χατζηδημητρίου Ι. Δ. (2000). *Θεωρητική Μηχανική, τόμος Α'*. Εκδ. Γιαχούδη-Γιαπούλη.
- Bortle E. J. (1998). The bright-comets chronicles (Διαθέσιμο on line: <http://www.icq.eps.harvard.edu/bortle.html>, προσπελάστηκε στις 10/11/2015).
- Bradley W. Carroll, Dale A. Ostlie. (2007) *An Introduction to Modern Astrophysics*. Addison-Wesley Publishing Co.
- Brown J. D. and Brown D. (2001). *Bridges: Three thousand years of defying Nature*. MBI Publishing company.
- Buckingham E. (1998). *Analytical Mechanics of Gears*. Dover.
- Lawton D., Cairns, J. & Gardner R. (2000). *Education for citizenship*. Cromwell Press.
- McDonald A. J. and Goforth T. T. (1969). *Seismic effects of sonic booms: Empirical results*. Journal of Geophysical Research.
- Raman V. C. (1922). *On whispering galleries*. Proc. Indian Ass. Cult. Sci. 7, 159.
- Serway A. R. (1990). *Physics for Scientists and Engineers, vol. 1, απόδοση στα ελληνικά Ρεσβάνης Κ. Α. Serway*.

Παιδαγωγική αξιοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας – Τα Δικαιώματα του Παιδιού

Καλοβρέκτη Παναγιώτα-Γαρυφαλιά

Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, M.Ed.

kalovrekti@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να αναδείξει τη σημασία της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης και να τονίσει την παιδαγωγική της αξιοποίηση στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας. Συγκεκριμένα πρόκειται για τη διδασκαλία της 2^{ης} ενότητας «Voilà ma famille» – «Να η οικογένειά μου» του σχολικού εγχειριδίου Action fr-gr1. Πρόκειται για μία διδακτική προσέγγιση με κύριο σκοπό να διδαχτούν οι μαθητές της Α' Γυμνασίου τα Δικαιώματα του Παιδιού μέσα από ένα απλό γαλλικό κείμενο, όπου παρουσιάζονται τα μέλη της οικογένειας και αποτελεί αφορμή για μελέτη του συγκεκριμένου δικαιώματος της οικογένειας. Αυτό επιτυγχάνεται με πρωτοτυπία εστιάζοντας στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και αναπτύσσοντας παράλληλα όλα τα είδη της πολλαπλής νοημοσύνης. Επίσης, μέσα από τη συγκεκριμένη παιδαγωγική θεωρία μάθησης δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν τη διάθεση διεκδίκησης των ατομικών τους δικαιωμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: πολλαπλή νοημοσύνη, γαλλική γλώσσα, δικαιώματα του παιδιού, οικογένεια

Εισαγωγή

Στην εποχή της ρευστότητας και των μεγάλων αλλαγών της τεχνολογίας που βιώνουμε καθημερινά, ένα σύγχρονο σχολείο οφείλει να ανοίγει συνεχώς τα "παράθυρα" των μαθητών του στην πληροφόρηση και στη γνώση. Η γνώση μάλιστα των ξένων γλωσσών και των αντίστοιχων πολιτισμών θεωρείται βασικός όρος επαγγελματικής και επιστημονικής επιτυχίας, όρος προσέγγισης και συνεργασίας μεταξύ των λαών. Σε αυτό λοιπόν το σχολείο του 21ου αιώνα, το σχολείο της κοινωνικοποίησης, της μάθησης, του πειραματισμού, της βαθιάς καλλιέργειας και της κριτικής σκέψης, η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (Gardner, 1999) έχει πολλά να προσφέρει. Ταυτόχρονα όμως αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για αναδόμηση του περιεχομένου των προγραμμάτων και διαφοροποίηση των διαδικασιών διδασκαλίας – μάθησης έχοντας μάλιστα την υποστήριξη των Νέων Τεχνολογιών που προσφέρουν τη δυνατότητα να εφαρμοστεί στην πράξη η συγκεκριμένη θεωρία.

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει δυο ενότητες. Στην πρώτη παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της πολλαπλής νοημοσύνης και επισημαίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου στη διδακτική της αξιοποίηση. Στη δεύτερη ενότητα της εργασίας παρουσιάζεται ένα σύνολο δραστηριοτήτων για την προσέγγιση των Δικαιωμάτων του

Παιδιού στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας στην Α΄ Γυμνασίου οι οποίες κατανέμονται ανά είδος νοημοσύνης που προτείνει ο Gardner. Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες εντάσσονται στο πλαίσιο ενός ετήσιου προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων. Τέλος εξάγονται συμπεράσματα μέσα από την ερμηνεία και την ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν.

Η Θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner

Σύμφωνα με τη θεωρία του Gardner η έννοια της νοημοσύνης είναι πολυσχιδής και το άτομο κατέχει ένα ενοποιημένο μίγμα από οκτώ, τουλάχιστον, είδη νοημοσύνης μεταξύ των οποίων είναι οι διαπροσωπικές ικανότητες και η ενδοψυχική ικανότητα (Ματσαγούρας, 2003. Κασσωτάκης & Φλουρής, 2001). Οι τύποι νοημοσύνης είναι ευδιάκριτοι μέσα στον εγκέφαλο, αλλά στην πράξη αναπόφευκτα διαπλέκεται ένα μείγμα από τύπους (Gardner, 1993). Αναλυτικότερα τα οκτώ είδη νοημοσύνης είναι τα εξής:

- **Γλωσσική/Λεκτική (Linguistic Intelligence):** Είναι σχετική με τις λέξεις και περιλαμβάνει την κατανόηση και τη δημιουργία λεπτών αποχρώσεων στην έκφραση του λόγου όπως είναι η αλλαγή της σημασίας των λέξεων και η ικανότητα εκμάθησης και ομιλίας διαφορετικών γλωσσών. Όσοι έχουν αναπτυγμένη τη γλωσσική/λεκτική νοημοσύνη μπορούν να μάθουν καλύτερα με τη βοήθεια του προφορικού και του γραπτού λόγου.
- **Λογική/ μαθηματική (Logical/Mathematical Intelligence):** Αφορά στις σχέσεις αιτιών και αποτελεσμάτων, καθώς και σε πρακτικές λύσεις προβλημάτων. Όσοι έχουν αναπτυγμένη τη λογικομαθηματική νοημοσύνη μπορούν να εκτελούν σύνθετους υπολογισμούς και να συγκρατούν σειρά από λεπτομέρειες στη μνήμη τους.
- **Μουσική (Musical Intelligence):** Είναι σχετική με ήχους, ρυθμούς και μελωδίες. Όσοι έχουν αναπτυγμένη τη μουσική νοημοσύνη μαθαίνουν καλύτερα μέσα από ήχους, τραγούδια και ρυθμούς, ενώ μπορούν να εκφράσουν ιδέες, γνώσεις και συναισθήματα με τη βοήθεια της μουσικής.
- **Χωρική/Χωροταξική (Spatial Intelligence):** Είναι σχετική με την ικανότητα του ανθρώπου να αναπαριστά το χώρο που βλέπει στο μυαλό του. Όσοι έχουν αναπτυγμένη τη χωροταξική νοημοσύνη μαθαίνουν καλύτερα χρησιμοποιώντας τα οπτικά μέσα που τους δίνονται. Μελετούν γραφήματα και χάρτες και τους αρέσει να σκέφτονται με εικόνες τις οποίες και δημιουργούν.
- **Σωματική/Κινησθητική (Bodily Intelligence):** Είναι σχετική με την ικανότητα του ανθρώπου να μπορεί να χρησιμοποιεί ανεξάρτητα αλλά και συνδυαστικά τις κινητικές του δεξιότητες. Όσοι έχουν αναπτυγμένη τη σωματική/κινησθητική νοημοσύνη μαθαίνουν μέσω της κίνησης, όπως ο χορός, εκφράζοντας ιδέες και συναισθήματα, αλλά και μέσω του χειρισμού διάφορων αντικειμένων ή υλικών κατασκευάζοντας με τη βοήθειά τους γλυπτά, πίνακες ή άλλες δημιουργίες.

- Διαπροσωπική (Interpersonal Intelligence): Είναι σχετική με την ικανότητα του ανθρώπου να καταλαβαίνει τους άλλους και περιλαμβάνει την αποτελεσματική λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία.
- Ενδοπροσωπική (Intrapersonal Intelligence): Είναι σχετική με την κατανόηση και τη γνώση του εαυτού μας. Τα άτομα με αναπτυγμένη την ενδοπροσωπική νοημοσύνη δουλεύουν πολύ τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους και ενδιαφέρονται για το πώς αυτή επιδρά στις σχέσεις με τους άλλους.
- Φυσιοκρατική/Νατουραλιστική (Naturalistic Intelligence): Συνδέεται με την τάση επικοινωνίας με τη φύση και τα ζώα. Τα άτομα με αναπτυγμένη τη νατουραλιστική νοημοσύνη μαθαίνουν καλύτερα μέσα από την αλληλεπίδραση με τη φύση και το περιβάλλον.

Αν και η πολλαπλή νοημοσύνη είναι το φυσικό χάρισμα προς τον άνθρωπο, το εκπαιδευτικό σύστημα ευθύνεται σημαντικά για τη μη ενεργοποίησή της. Τόσο το σχολείο όσο και τα αναλυτικά προγράμματα, η διδασκαλία και η αξιολόγηση εξακολουθούν να καλλιεργούν τη στεία γνώση και την αποστήθιση έχοντας ως βασική επιδίωξη τη μετάδοση γνώσεων, την παθητική ακρόαση του εκπαιδευτικού – αυθεντία και την επεξεργασία ασκήσεων κυρίως από το βιβλίο και ατομικά για τον κάθε μαθητή. Η μάθηση όμως είναι γόνιμη όταν εστιάζει στον τρόπο μάθησης και όχι στην αποστήθιση πληροφοριών. Σημαντικός εδώ είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού που καλείται να γίνει η πηγή έμπνευσης του μαθητή και να διευκολύνει τη διαδικασία μάθησης.

Αυτό δύναται να επιτευχθεί αρχικά εστιάζοντας σε ένα τρόπο πρόσληψης γνώσης που θα στηρίζεται στο συγκερασμό περισσότερων πηγών και θα επικεντρώνεται στα δυνατά σημεία του μαθητή, δηλαδή στη/στις νοημοσύνη/νες που αυτός έχει συνηθίσει να χρησιμοποιεί περισσότερο. Επιπλέον, εντοπίζοντας τις δυνάμεις και τις τυχόν αδυναμίες του, ο μαθητής αναπτύσσει θετική αντίληψη για τον εαυτό του, ενώ αναγνωρίζοντας τη δική του αξία και την αξία των άλλων βιώνει τον ισότιμο ρόλο του στο κοινωνικό σύνολο.

Γίνεται, επίσης, αντιληπτό ότι ο καθένας έχει τη δική του ικανότητα σε κάποιο επιμέρους τομέα κι ότι, εργαζόμενος με άλλους, μπορεί να αναπτύξει ικανότητες στις οποίες υστερεί. Οι ομαδικές εργασίες τονώνουν το ομαδικό πνεύμα κι ο καθένας αναλαμβάνει υπεύθυνα το ρόλο που του ταιριάζει, ενώ επιζητεί ένα αποτέλεσμα που θα είναι ευεργετικό τόσο για το ίδιο όσο και για τα μέλη της ομάδας του (Χαραλάμπος, 1996).

Ο εκπαιδευτικός επομένως λαμβάνοντας υπόψη ότι οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο χρειάζεται να παρουσιάζει το υλικό του και να προσεγγίζει το θέμα εφαρμόζοντας ποικιλία διδακτικών μεθόδων ώστε να δραστηριοποιούνται τα διαφορετικά είδη νοημοσύνης. Αναφορικά με την αξιολόγηση, και αυτή πρέπει να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και να γίνεται μέσω ενός πιο σύγχρονου τρόπου όπως πολλαπλή

επιλογή, αντιστοίχιση, φάκελο εργασιών και τεχνικές αυτοαξιολόγησης - ετεροαξιολόγησης ώστε ο μαθητής να μπαίνει στη διαδικασία σκέψης και συνδυασμού.

Οι δραστηριότητες της διδακτικής προσέγγισης των Δικαιωμάτων του Παιδιού που ακολουθεί στη δεύτερη ενότητα της παρούσας εργασίας, κατανομούνται ανά είδος νοημοσύνης που προτείνει ο Gardner και αποτελούν μια προσπάθεια ανάδειξης των ιδιαίτερων ικανοτήτων των μαθητών αλλά και μια σφαιρική προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος.

Προσέγγιση των Δικαιωμάτων του παιδιού στο μάθημα της γαλλικής γλώσσας βάσει της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης

Στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών η απόκτηση της ικανότητας επικοινωνίας αποτελεί έναν από τους προβλεπόμενους από το ΑΠΣ μαθησιακούς στόχους.

Η επικοινωνία μάλιστα μέσω διαδικτύου με τη χρήση Η/Υ καθιστά εφικτή τη δυνατότητα να λειτουργήσει η ξένη γλώσσα με την αυθεντική της υπόσταση, ως πραγματικό εργαλείο επικοινωνίας, ενώ ο μαθητής δρα αυτόνομα και αποτελεσματικότερα ως πρωταγωνιστής της διδακτικής πράξης (Βοσνιάδου, 2006 :56). Εστιάζοντας στη δεύτερη θεματική ενότητα «Voilà ma famille» – «Να η οικογένειά μου» του σχολικού εγχειριδίου Action fr-gr1 που διδάσκεται στη Α΄ Γυμνασίου, διακρίνουμε την περιγραφή αγαπημένων προσώπων, όπως είναι οι φίλοι και τα οικογενειακά πρόσωπα. Σημαντική πτυχή της ενότητας αυτής είναι η αναφορά στο θεσμό της οικογένειας που αποτελεί ταυτόχρονα και δικαίωμα σύμφωνα με το άρθρο 9 της Διεθνούς Σύμβασης Δικαιωμάτων του Παιδιού όπου και γίνεται αναφορά στη ζωή και επικοινωνία του παιδιού με τους γονείς του (Νάσκου – Περράκη, 2002). Επιπλέον η γνώση, η αντίληψη και τελικά η κατανόηση των σχέσεων ομοιότητας και διαφοράς ανάμεσα στους Έλληνες και στους Γάλλους συνθέτουν τη διαπολιτισμική αντίληψη των μαθητών και τους βοηθούν να καλλιεργήσουν το σεβασμό στο συνάνθρωπο και στις ανθρώπινες αξίες.

Προς αυτή ακριβώς την κατεύθυνση κινείται και η παρούσα διδακτική προσέγγιση που απαρτίζεται από μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων με στόχο τη βελτίωση διαφορετικών νοητικών ικανοτήτων των μαθητών σύμφωνα πάντα με τη θεωρία του Gardner.

Κάποιες από τις δραστηριότητες αξιοποιούν τα εξής πολυμεσικά εργαλεία και λογισμικά: 1) Εργαλεία δημιουργίας παρουσίασης και εικόνων της Google: <https://docs.google.com> και 2) Ιστοσελίδες διαδικτύου για αναζήτηση πληροφοριών σχετικών με το θέμα.

- Γλωσσική/ Λεκτική Νοημοσύνη

Οι μαθητές : α) σε επίπεδο κατανόησης γραπτού λόγου, κατανοούν το γενικό νόημα ενός απλού κειμένου και β) σε επίπεδο παραγωγής προφορικού λόγου, δομούν και οργανώνουν το λόγο σε απλά επικοινωνιακά περιβάλλοντα ενώ ταυτόχρονα εξοικειώνονται με τη χρήση κατάλληλων συνδέσμων και εκφράσεων για την παράθεση ιδεών με

περισσότερο ή λιγότερο απλό τρόπο, γ) γνωρίζουν το περιεχόμενο της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού και εντοπίζουν τις γαλλικές λέξεις – κλειδιά που αναφέρονται σε κάθε Δικαίωμα, δ) εντοπίζουν σχετικές με το θέμα πληροφορίες από έγκυρες διαδικτυακές πηγές, ε) δημιουργούν μια αφίσα με τα Δικαιώματα του Παιδιού στην ελληνική και γαλλική γλώσσα, ε) Δημιουργούν το λεξικό της Οικογένειας στη γαλλική γλώσσα.

- Λογική/Μαθηματική Νοημοσύνη

Οι μαθητές: α) φτιάχνουν γραφικές παραστάσεις και πίνακες με τα στοιχεία που συγκεντρώνουν από έγκυρες διαδικτυακές πηγές σχετικά με την καταπάτηση των Δικαιωμάτων του Παιδιού στην Ευρώπη και σε άλλες ηπείρους. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Ξένες Γλώσσες (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues-CECRL), ένας μαθητής ξένης γλώσσας επιπέδου A1 που ανταποκρίνεται στη μέθοδο διδασκαλίας για την Α΄ Γυμνασίου Action.fr-gr 1 μπορεί να επικοινωνήσει και να ανταλλάξει πληροφορίες για απλά θέματα της καθημερινότητάς του. Έτσι λοιπόν η διαδικτυακή έρευνα θα γίνει στην ελληνική γλώσσα.

β) παρουσιάζουν σε μορφή ποσοστών τα δεδομένα ενός ερωτηματολογίου που οι ίδιοι οι μαθητές έχουν συντάξει στην ελληνική γλώσσα και καταλήγουν σε λογικά συμπεράσματα αξιοποιώντας τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν από την έρευνά τους τόσο στην ελληνική όσο και στη γαλλική γλώσσα με τη βοήθεια πάντα του ξενόγλωσσου καθηγητή και σε συνεργασία με τον καθηγητή της πληροφορικής.

- Μουσική/ Ρυθμική Νοημοσύνη

Οι μαθητές: α) ακούν και μαθαίνουν τραγούδια για τα Δικαιώματα του Παιδιού στη γαλλική γλώσσα και β) ηχογραφούν το δικό τους τραγούδι – ένα συνδυασμό των τραγουδιών που έμαθαν αλλά με δική τους μουσική επένδυση.

- Οπτική/ Χωρική Νοημοσύνη

Οι μαθητές: α) δημιουργούν εννοιολογικό χάρτη με τις κεντρικές έννοιες της Διεθνούς Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού (στη γαλλική γλώσσα) επισημαίνοντας αιτίες, συνέπειες και μέτρα αντιμετώπισης της καταπάτησης των δικαιωμάτων αυτών (στην ελληνική γλώσσα), δίνοντας με αυτό τον τρόπο μια σαφή οπτική αναπαράσταση του προβλήματος, β) αποτυπώνουν με ζωγραφική ή κολάζ κάθετι που τους έρχεται στο μυαλό όταν σκέφτονται τα Δικαιώματα του Παιδιού.

- Σωματική / Κινησθητική Νοημοσύνη

Οι μαθητές: α) αναπαριστούν με κινήσεις του σώματος αλλά και με παιχνίδια ρόλων περιπτώσεις σεβασμού αλλά και καταπάτησης των Δικαιωμάτων του Παιδιού.

- Διαπροσωπική Νοημοσύνη

Οι μαθητές: α) συντάσσουν κατά ομάδες ένα σύντομο ερωτηματολόγιο για τα Δικαιώματα του Παιδιού στην ελληνική γλώσσα το οποίο συμπληρώνουν συμμαθητές – γονείς και κάτοικοι της περιοχής του σχολείου, β) δραματοποιούν μια ιστορία που οι ίδιοι οι μαθητές έχουν επινοήσει σχετικά με το θέμα και εικονογραφούν το σκηνικό της.

- Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη

Οι μαθητές: α) αναλογίζονται όλα όσα έμαθαν και αναφέρουν τις δραστηριότητες που τους άρεσαν περισσότερο, β) αναφέρουν τα προβλήματα που είχαν στη συνεργασία τους με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, γ) εκφράζουν τη γνώμη γράφοντας σύντομα μηνύματα στη γαλλική γλώσσα ενάντια στην καταπάτηση των Δικαιωμάτων του Παιδιού.

- Φυσιοκρατική Νοημοσύνη

Οι μαθητές: α) παρατηρούν και καταγράφουν περιπτώσεις καταπάτησης των Δικαιωμάτων του Παιδιού στην περιοχή τους, τα αξιολογούν και αναλαμβάνουν δράση σε συνεργασία με τον Συνήγορο του Παιδιού παρουσιάζοντάς του τα δείγματα της δουλειάς τους.

Όλες οι δημιουργίες των μαθητών μπορούν να δημοσιοποιηθούν στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου τους και στην τελετή λήξης του σχολικού έτους.

Συμπεράσματα

Το σχολείο του 21^{ου} αιώνα οφείλει να αξιοποιήσει το συνολικό δυναμικό του κάθε ατόμου και να κάνει σεβαστή τη διαφορετικότητά του. Ο εκπαιδευτικός έχοντας ως εργαλείο την πολλαπλή νοημοσύνη καλείται να διδάξει και να βασιστεί σ' αυτό που θεωρεί σημαντικό. Ταυτόχρονα όμως δίνοντας την πρωτοβουλία στους μαθητές να δημιουργήσουν οι ίδιοι το αντικείμενο διδασκαλίας και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της ανάπτυξής του, είναι φυσικό να μαθαίνουν πολύ πιο αποτελεσματικά. Δε μένει λοιπόν παρά η πολιτεία να δώσει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εκπαιδευτούν για ένα διαφορετικό σχολείο που υποστηρίζει την καινοτομία και αξιοποιεί με τον καλύτερο τρόπο τα μέσα που έχει στη διάθεση του και τις εγκαταστάσεις του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

ΑΠΣ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο online: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/15aps_Galikon.pdf, προσπελάστηκε στις 14/10/2015

- Βοσνιάδου, Σ. (2006). Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές: προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). Un Cadre européen commun de référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL). Éditions du Conseil de l'Europe: Didier.
- Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences. New York: Basic Books
- Gardner, H. (1999). Intelligence Reframed. New York: Basic Books
- Κασσωτάκης, Ι.& Φλουρής, Γ. (2001). Μάθηση και Διδασκαλία. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). Η διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση. Αθήνα: Γρηγόρης
- Νάσκου-Περράκη Π., Χρυσόγονος Κ. (2002). Η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού και η εσωτερική έννομη τάξη, Ερμηνεία κατ' άρθρο, Κέντρο Διεθνούς και Ευρωπαϊκού Οικονομικού Δικαίου. Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκουλας
- Χαραλάμπους, Ν. (1996). Η διαφορική Επίδραση της Συνεργατικής και Ατομικής Μάθησης στη Σχολική Επίδοση, Διδακτορική διατριβή, Λευκωσία

Πρόταση υλοποίησης σχεδίου εργασίας (project) για την αγορά εργασίας στην ειδικότητα του ηλεκτρολόγου

Βάσσιος Δημήτριος

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.17.07 Π.Ε.14.05, Πτυχιούχος Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., M.Sc.
dvassios@agro.auth.gr*

Γεωργιάδου Μαρία

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed.
m.georgiadou@thessaloniki.gr*

Περίληψη

Το σχέδιο εργασίας (project) αποτελεί είδος έρευνας όπου οι μαθητές καθορίζουν την πορεία αλλά και την εξέλιξη της, καλλιεργώντας έτσι τη συνθετική και την κριτική τους ικανότητα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μιας πρότασης για την υλοποίηση ενός project, από μαθητές Α΄ Τάξης ΕΠΑ.Λ. σε άμεση συνεργασία με τους καθηγητές τους, το οποίο θα διερευνά την αγορά εργασίας της ειδικότητας του ηλεκτρολόγου μέσα από κατάλληλες δράσεις και δραστηριότητες (π.χ. βιβλιογραφική και διαδικτυακή έρευνα, επισκέψεις σε χώρους εργασίας, διοργάνωση ημερίδας, μελέτες περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων), στο πλαίσιο του μαθήματος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχέδιο εργασίας, ηλεκτρολόγος, αγορά εργασίας

Εισαγωγή

Το *σχέδιο εργασίας (project)* είναι ένα είδος έρευνας όπου οι μαθητές σχεδιάζουν και αποφασίζουν, κατόπιν διαλόγου, την πορεία και την εξέλιξη αυτής. Κατά την υλοποίησή του αξιοποιούνται κυρίως βιωματικές δραστηριότητες που προάγουν τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη δημιουργικότητα, ενώ παράλληλα επιχειρείται η σύνδεση του προγράμματος με την καθημερινή πρακτική και την τοπική κοινότητα (Κουλούρη, 2001). Η εκπόνηση των σχεδίων εργασίας συμβαδίζει με τις σύγχρονες απόψεις που αφορούν στην τροποποίηση των προγραμμάτων σπουδών σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές πρακτικές άλλων χωρών (Ευθυμίου κ.ά., 2011). Τα σχέδια εργασίας είναι ιδανικά για μαθητές γυμνασίου και λυκείου επειδή συμβάλουν στο να αναπτυχθεί η δημιουργική και η συνθετική ικανότητα των μαθητών. Επίσης, οι μαθητές εξοικειώνονται με την αναζήτηση και την αξιολόγηση πληροφοριών πάνω σε αντικείμενα που τους ενδιαφέρουν (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006). Ένα project περιλαμβάνει κάποια βασικά στάδια όπως τα στάδια της αναζήτησης, της οργάνωσης, της υλοποίησης, της ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων και της αξιολόγησης (Frey, 1998· Ντολιοπούλου, 1999). Η υλοποίηση του γίνεται γύρω από ένα κεντρικό ερώτημα ή πρόβλημα το οποίο βοηθά στο να ενεργοποιηθούν οι δραστηριότητες της τάξης και να καταλήξουν σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (προϊόν), το οποίο είναι η απάντηση ή η λύση στο αρχικό ερώτημα ή πρόβλημα. Τα τρία κύρια πλεονεκτήματα των σχεδίων

εργασίας είναι ότι δίνουν έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και όχι τόσο στο αποτέλεσμα, ότι μαθαίνουν στους εκπαιδευόμενους πως να θέτουν στόχους και τέλος, στηρίζονται στην εργασία σε ομάδες και στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Σταμέλος, 2014).

Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση μιας πρότασης για την υλοποίηση, από μαθητές Α΄ Τάξης ΕΠΑ.Λ. σε συνεργασία με καθηγητές τους, ενός σχεδίου εργασίας που θα διερευνά την αγορά εργασίας του ηλεκτρολόγου μέσα από κατάλληλες δράσεις και δραστηριότητες που θα προάγουν τη μάθηση, στο πλαίσιο του μαθήματος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού.

Πρόταση υλοποίησης σχεδίου εργασίας

Τίτλος: Η αγορά εργασίας στην ειδικότητα του ηλεκτρολόγου

Διάρκεια: Τρεις μήνες

Τάξη: Α΄ Τάξη ΕΠΑ.Λ.

Είναι επιθυμητό το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας να πραγματοποιηθεί στο τελευταίο τρίμηνο της Α΄ Τάξης του ΕΠΑ.Λ., πριν δηλαδή οι μαθητές κληθούν να επιλέξουν ειδικότητα και αφού προηγουμένως έχουν αναφερθεί θέματα σχετικά με την εργασία και την επιλογή επαγγέλματος (ανεργία, νέες μορφές απασχόλησης, επαγγέλματα που χάνονται, εργασιακές σχέσεις, προοπτικές απασχόλησης και εκπαίδευσης στην Ευρώπη και γενικότερα στο εξωτερικό, ο ρόλος της προσωπικότητας στην επιλογή του επαγγέλματος, στερεοτυπικές αντιλήψεις στην επιλογή του επαγγέλματος, κ.ά.).

Στόχοι

- *Η απόκτηση ενδιαφέροντος για τα αντικείμενα μελέτης της ηλεκτρολογίας ώστε να σκεφτούν οι μαθητές το ενδεχόμενο να ασχοληθούν επαγγελματικά με αυτά.*
- *Η ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων όπως αναζήτηση και αξιοποίηση πληροφοριών, συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλίας και ευθύνης, χρονικός προγραμματισμός, αναλυτική και συνθετική επεξεργασία, χρήση διαφόρων πηγών γνώσης, αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, αυτοαξιολόγηση, σύνταξη ερωτηματολογίου κ.λπ.*
- *Η απόκτηση γνώσεων, πληροφοριών και βιωματικών εμπειριών οι οποίες θα βοηθήσουν τους μαθητές να αποφασίσουν αν θα επιλέξουν την ειδικότητα του ηλεκτρολόγου.*
- *Η κατάδειξη των δεξιοτήτων (κοινωνικές, κιναισθητικές-πρακτικές) αλλά και των γνώσεων (γενικές, τεχνικές) που απαιτούνται για την άσκηση του επαγγέλματος του ηλεκτρολόγου.*
- *Η απόκτηση γνώσεων σχετικά με τα επαγγελματικά δικαιώματα των ηλεκτρολόγων, τη ζήτηση του επαγγέλματος, τις αποδοχές, την κοινωνική καταξίωση, το αντικείμενο, τις συνθήκες εργασίας καθώς και τις προοπτικές εργασίας και τις περαιτέρω σπουδές στο αντικείμενο ή σε παρεμφερές με αυτό.*

Στάδια

1. Προβληματισμοί και στόχοι: Σε αυτό το στάδιο ο διδάσκων/σύμβουλος εφαρμόζει τεχνικές όπως π.χ. καταιγισμός ιδεών και συζήτηση έτσι ώστε οι μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους αλλά και τις γνώσεις τους για το επάγγελμα του ηλεκτρολόγου. Έπειτα ο διδάσκων/σύμβουλος με τους μαθητές αναζητούν έννοιες-κλειδιά (π.χ. αποδοχές, αντικείμενο και ωράριο εργασίας, απαιτούμενα τυπικά προσόντα, γνώσεις και δεξιότητες, εργασιακή απορρόφηση), τις οποίες ταξινομούν και σχολιάζουν. Έτσι οι μαθητές, κάτω από την καθοδήγηση του διδάσκοντα/συμβούλου, διατυπώνουν τους άξονες του σχεδίου εργασίας, όπως:

- *Το αντικείμενο εργασίας του ηλεκτρολόγου (π.χ. μελέτη και υλοποίηση ηλεκτρικής εγκατάστασης, συντήρηση ηλεκτρολογικού υλικού).*
- *Οι συνθήκες εργασίας (π.χ. χώροι, ωράριο, αποδοχές, διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία, προσωπική ζωή, κοινωνική αποδοχή και καταξίωση).*
- *Οι προοπτικές εργασίας (π.χ. προσφορά και ζήτηση, οικονομικά και στατιστικά στοιχεία).*
- *Τα επαγγελματικά δικαιώματα και οι άδειες εξασκήσεως επαγγέλματος.*
- *Τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του ηλεκτρολόγου (γνώσεις, δεξιότητες, τυπικά προσόντα).*
- *Οι δυνατότητες για περαιτέρω σπουδές ή/και για απασχόληση σε συναφή επαγγελματικά πεδία (π.χ. ηλεκτρονική, ψύξη-θέρμανση, πληροφορική).*

Οι μαθητές, αφού έχουν προσεγγίσει το θέμα από πολλές οπτικές γωνίες, συμφωνούν ως προς τον σκοπό του σχεδίου εργασίας που είναι η διερεύνηση της αγοράς εργασίας του επαγγέλματος του ηλεκτρολόγου.

2. Προγραμματισμός δράσεων/δραστηριοτήτων: Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές καταγράφουν τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιήσουν, τον χρόνο που απαιτείται για αυτές αλλά και τα μέσα και τις τεχνικές που θα χρησιμοποιήσουν για να προσεγγίσουν τους στόχους τους. Οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες εργασίας ανάλογα με τις δραστηριότητες που συμμετέχουν αλλά και το επιμέρους θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν. Δράσεις που μπορούν να υλοποιηθούν είναι:

- *Βιβλιογραφική έρευνα:* Οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες από βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά και από ενημερωτικά έντυπα. Η αναζήτηση όλων αυτών μπορεί να γίνει σε δημοτικές και σχολικές βιβλιοθήκες αλλά και σε αντίστοιχα αρχεία επαγγελματικών συλλόγων και επιμελητηρίων (π.χ. Τ.Ε.Ε., Ε.Ε.Τ.Ε.Μ.).
- *Έρευνα στο διαδίκτυο:* Οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες από σχετικές ιστοσελίδες στο διαδίκτυο όπως ιστοσελίδες ενώσεων εργοληπτών ηλεκτρολόγων, ιστοσελίδες που τις διαχειρίζονται επαγγελματίες ηλεκτρολόγοι, ιστοσελίδες τμημάτων Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. ειδικότητας ηλεκτρολόγου κ.ά.
- *Οργανωμένες επισκέψεις σε χώρους εργασίας:* Οι μαθητές μπορούν να επισκεφτούν χώρους εργασίας ηλεκτρολόγων (π.χ. Δ.Ε.Η., Ο.Τ.Ε., εργοστάσια και βιοτεχνίες της περιοχής τους) και να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους ή/και να πάρουν

συνεντεύξεις από τους ηλεκτρολόγους που εργάζονται εκεί, διερευνώντας έτσι βασικές συνιστώσες του επαγγέλματος όπως αποδοχές, συνθήκες εργασίας, αντικείμενο και ωράριο εργασίας, αλλά και το βαθμό ικανοποίησης της συγκεκριμένης κατηγορίας εργαζομένων από τη δουλειά τους.

- *Διοργάνωση ημερίδας:* Οι μαθητές μπορούν να διοργανώσουν ημερίδα στο σχολείο σχετική με την αγορά εργασίας των ηλεκτρολόγων και στο πλαίσιο αυτής να προσκαλέσουν επαγγελματίες ηλεκτρολόγους, οι οποίοι θα ενημερώσουν τους μαθητές για εργασιακά ζητήματα, για τις επαγγελματικές προοπτικές του κλάδου, για τυχόν αλλαγές που θεωρούν ότι θα προκύψουν στο άμεσο μέλλον στο επαγγελματικό προφίλ των ηλεκτρολόγων λόγω των τεχνολογικών και κοινωνικών αλλαγών, αλλά και να απαντήσουν σε ερωτήσεις.
- *Μελέτη περίπτωσης:* Οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν και να αναλύσουν κάποια περίπτωση που συνδέεται με την αγορά εργασίας των ηλεκτρολόγων, βγάζοντας σχετικά συμπεράσματα. Τέτοια περίπτωση μπορεί να είναι μια θέση ηλεκτρολόγου σε εργοστάσιο όπου απαιτείται να μελετηθούν και να αναλυθούν οι συνθήκες εργασίας, το αντικείμενο, το ωράριο εργασίας καθώς και οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απαιτούνται για να ανταπεξέλθει στο συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον ένας ηλεκτρολόγος.
- *Παιχνίδια ρόλων:* Οι μαθητές μέσω της ενεργητικής συμμετοχής καθώς και της συνεργατικής και βιωματικής μάθησης που συνδυάζουν τα παιχνίδια ρόλων θα αναπαραστήσουν μια πραγματική κατάσταση με στόχο τη μάθηση. Έτσι θα υποδυθούν ρόλους σε σενάρια σχετικά με την αγορά εργασίας των ηλεκτρολόγων (π.χ. ηλεκτρολόγος που συναναστρέφεται με τον ιδιοκτήτη ενός σπιτιού για να συνδέσει μια ηλεκτρική κουζίνα, ηλεκτρολόγος που περνάει συνέντευξη από βιοτέχνη προκειμένου να εργαστεί ως συντηρητής στη βιοτεχνία, ηλεκτρολόγος-πωλητής σε κατάσταση με ηλεκτρολογικό υλικό που εξυπηρετεί πελάτη).

Κατά την εκπόνηση των παραπάνω δραστηριοτήτων θα πρέπει να γίνεται σωστή χρήση της ελληνικής γλώσσας ώστε να συνδέονται οι γνώσεις με την καθημερινή ζωή. Οι βιβλιοθήκες του σχολείου, τα εργαστήρια, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, το διαδίκτυο αλλά και κάθε άλλος απαραίτητος εξοπλισμός θα πρέπει να είναι στη διάθεση των μαθητών για τη διευκόλυνσή τους, ενώ καλό θα είναι να οριστούν καθηγητές που θα υποστηρίζουν και θα διαχειρίζονται τις παραπάνω παροχές προς τους μαθητές. Συνεπώς ο διδάσκων/σύμβουλος θα πρέπει να διατηρεί καλές σχέσεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και τους διάφορους επαγγελματικούς φορείς.

Υλοποίηση δράσεων/δραστηριοτήτων

Η κάθε ομάδα, ανάλογα με το θέμα που έχει επιλέξει, συλλέγει και οργανώνει τις απαραίτητες πληροφορίες και παράλληλα καταγράφει, σχολιάζει και ερμηνεύει τα αποτελέσματα συνθέτοντας έτσι το τελικό προϊόν. Ο διδάσκων/σύμβουλος καθοδηγεί και εμπνυχώνει την ομάδα προσπαθώντας να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για ομαδική εργασία. Επίσης, τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν και προσπαθεί να καλλιεργήσει κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και να επιβραβεύσει τις προσπάθειες

των ομάδων. Μέσω ελεύθερης συζήτησης αξιολογείται το όλο εγχείρημα με σκοπό να διαπιστωθούν τυχόν παραλείψεις και προβλήματα ώστε να ολοκληρωθεί το έργο με επιτυχία.

Κοινοποίηση αποτελεσμάτων

Κάθε ομάδα, ολοκληρώνοντας τις δράσεις της, παρουσιάζει το έργο που επιτέλεσε. Ακολουθεί ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ τους με σκοπό την υλοποίηση μιας ενιαίας εργασίας. Οι μαθητές μπορούν να ανακοινώσουν τα αποτελέσματα μέσω δημοσίευσης στον τοπικό τύπο, μέσω ανάρτησης σε σχετική ιστοσελίδα, ή με διοργάνωση ημερίδας. Η παρουσίαση των δράσεων κάθε ομάδας μπορεί να γίνει με κάποιους από τους παρακάτω τρόπους:

- Γραπτή έκθεση ιδεών και συμπερασμάτων σχετικά με την αγορά εργασίας των ηλεκτρολόγων.
- Δημιουργία ενός ενημερωτικού τεύχους με πληροφορίες για το αντικείμενο εργασίας του ηλεκτρολόγου, τις συνθήκες και τις προοπτικές εργασίας, τα επαγγελματικά δικαιώματα, τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του ηλεκτρολόγου και τη δυνατότητα για εναλλακτική απασχόληση σε συναφή επαγγελματικά πεδία.
- Παρουσίαση ενός ή και περισσότερων παιχνιδιών ρόλων βασισμένα σε σενάρια σχετικά με την αγορά εργασίας των ηλεκτρολόγων, όπως προαναφέρθηκαν στον προγραμματισμό δράσεων και δραστηριοτήτων.
- Παρουσίαση μιας επαγγελματικής περίπτωσης ηλεκτρολόγου συνοδευόμενης από γραπτό επεξηγηματικό κείμενο και φωτογραφικό υλικό.
- Κατασκευή poster με φωτογραφίες και επεξηγηματικό κείμενο που σχετίζονται με το αντικείμενο και το περιβάλλον εργασίας του ηλεκτρολόγου.
- Παρουσίαση στατιστικών στοιχείων μέσω διαγραμμάτων (ραβδογράμματα, κυκλικά διαγράμματα, χρονοσειρές) και πινάκων με στοιχεία σχετικά με την εξέλιξη και τις προοπτικές του επαγγέλματος αλλά και στοιχεία που αφορούν στην απορρόφηση και στην ανεργία των επαγγελματιών του κλάδου.
- Παρουσίαση αντιπροσωπευτικών και χαρακτηριστικών δειγμάτων του εξοπλισμού και της τεχνολογίας που χρησιμοποιούν οι ηλεκτρολόγοι.

Αξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση

Η αξιολόγηση μπορεί να γίνει μέσω κατάλληλα δομημένων ερωτηματολογίων, τα οποία ο διδάσκων/σύμβουλος θα τα μοιράσει στους μαθητές στην αρχή και στο τέλος της εργασίας για να διερευνήσει και να ελέγξει τον βαθμό επίτευξης των στόχων του σχεδίου, τον εμπλουτισμό των ενδιαφερόντων των μαθητών, την αξιοποίηση άλλων γνωστικών αντικειμένων και τη διαδικασία παράγωγης του τελικού αποτελέσματος (προϊόν). Συνδυαστικά ο διδάσκων/σύμβουλος μπορεί κατά τη διάρκεια της εργασίας να παρατηρεί και να αξιολογεί τη μεθοδολογία και τη στρατηγική κάθε ομάδας. Αναφορικά με την αυτοαξιολόγηση, κάθε μαθητής μπορεί να δημιουργήσει ένα ατομικό φάκελο με προσωπικούς στοχασμούς και προβληματισμούς σχετικά με την

πορεία του έργου, την εμπλοκή του σε αυτό, τις πρωτοβουλίες που ανέπτυξε, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησε και τις δυσκολίες που αντιμετώπισε, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους τις διαχειρίστηκε. Όπου υπάρχει ανάγκη, κατά τη δημιουργία του φακέλου, ο διδάσκων/σύμβουλος θα καθοδηγεί τους μαθητές.

Επίλογος

Τα σχέδια εργασίας περιλαμβάνουν βιωματικές δραστηριότητες που συνδέουν την έρευνα με την καθημερινότητα και την τοπική κοινωνία, ενώ προάγουν τη συμμετοχή και τη συνεργασία. Η εκπόνησή τους συμβαδίζει με τις αντιλήψεις της εποχής για τον εναρμονισμό των προγραμμάτων σπουδών στη χώρα μας με τα αντίστοιχα προγράμματα του εξωτερικού. Η παρούσα πρόταση για την υλοποίηση ενός project για το επάγγελμα του ηλεκτρολόγου περιλαμβάνει κατάλληλες και ποικίλες δράσεις και δραστηριότητες, καθώς και όλα τα βασικά στάδια που στοιχειοθετούν ένα σχέδιο εργασίας όπως τα στάδια της αναζήτησης, της οργάνωσης, της υλοποίησης, της ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων και της αξιολόγησης,

Βιβλιογραφία

- Ευθυμίου, Δ., Ματσαγγούρας, Η., Μπαζίγου, Κ., Μπαράτση, Α., Πετρέσκου, Θ., & Σχίζα, Κ. (2011). *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο νέο λύκειο. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Frey, K. (1998). *Η «Μέθοδος Project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη (Κ. Μάλλιου, Μτφρ.). Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία. Τόμος Β': Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Ιδίων.
- Κουλούρη, Π. (2001). Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία: Βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 40-56. (Διαθέσιμο online: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyχος6/>, προσπελάστηκε στις 27/8/2015).
- Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Σταμέλος, Ι. (2014). Project και μαθηματικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αλληλεπίδραση της διδακτικής των μαθηματικών με την εξέλιξη των μαθηματικών εννοιών, την εξέλιξη της ψηφιακής τεχνολογίας, τις μαθησιακές δυσκολίες και τις ειδικές ικανότητες. Στο «*Τα Πρακτικά του Συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός*», 3 & 4 Μαΐου 2014 (σελ. 194-203). I.S.B.N. 978-960-99435-5-0 (e-book/pdf). Αθήνα.

Σχολικό άγχος. Εγγενή άγχη μάθησης και ο ρόλος του διδάσκοντα

Δεμερτζή Ελευθερία
Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
demertzi.e@gmail.com

Περίληψη

Το άγχος είναι ένα πολύ φυσιολογικό φαινόμενο το οποίο επέρχεται ως συνέπεια σε μια ευρεία ποικιλία περιστάσεων. Είναι αναπόφευκτο κομμάτι της ζωής μας και παρόλο που εξελίχθηκε κυρίως για να μας προστατεύσει από φυσικές καταστροφές, βιώνεται σήμερα κυρίως για κοινωνικούς λόγους. Ένας από τους τομείς που εμπριέχουν συνεχές άγχος είναι η εκπαίδευση. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία οι περισσότεροι αφιερώνουμε τουλάχιστον δέκα χρόνια, υπάρχουν διαρκώς στόχοι και προθεσμίες, εξετάσεις και δοκιμασίες. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, πως το άγχος είναι αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί το πολυπαραγοντικό και σύνθετο θέμα του άγχους και η σχέση του με τη μάθηση και τους εμπλεκόμενους σε αυτή, δηλαδή τους μαθητές και τους δασκάλους. Πιο συγκεκριμένα, θα γίνει προσπάθεια για να σκιαγραφηθεί η έννοια του άγχους και θα μελετηθούν οι βασικές του μορφές. Στην συνέχεια, θα περιγραφούν τα εγγενή άγχη που αφορούν στην διαδικασία της μάθησης και θα αναλυθεί ποιος είναι ο ρόλος του διδάσκοντα στα σχολικά αυτά άγχη.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικό άγχος, εγγενή άγχη μάθησης, μάθηση και συναίσθημα, άγχος και παιδί, άγχος και διδάσκοντας.

Εισαγωγή

Το άγχος, αναμφίβολα, είναι ένα από τα φλέγοντα ζητήματα της εποχής μας. Είναι κυρίαρχο θέμα στις φιλικές και τις οικογενειακές συζητήσεις, στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης καθώς και σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους. Υπάρχει, θα έλεγε κανείς, πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο ζήτημα, γεγονός που δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως τυχαίο. Πολλοί υποστηρίζουν ότι το άγχος είναι "η ασθένεια" της εποχής μας και των μελλοντικών γενεών. Ένας από τους ανθρώπους που έρχεται πολύ συχνά σε επαφή με το φαινόμενο του άγχους είναι ο δάσκαλος, σε όποια βαθμίδα της εκπαίδευσης και αν ανήκει. Το άγχος, όμως, δεν είναι μόνο προνόμιο των ενηλίκων. Τα παιδιά στην εποχή μας και διακατέχονται από άγχος. Αυτό είναι φυσιολογικό, εφόσον από πολύ μικρή ηλικία πρέπει να ασχοληθούν με πολλά πράγματα και να μάθουν ακόμη περισσότερα. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η είσοδος στη σχολική ζωή σηματοδοτεί και την έναρξη της βίωσης άγχους και συνδέεται άμεσα με την εκδήλωση του. Έτσι, το άγχος δεν θα μπορούσε παρά να συνδεθεί με τη μάθηση.

Το άγχος

Το άγχος ή ό,τι ονομάζεται ως άγχος, αποτέλεσε και αποτελεί πεδίο έρευνας και πηγή ενδιαφέροντος και προβληματισμού για τα μέλη της επιστημονικής κοινότητας και έχει προσεγγιστεί - άλλοτε μονοδιάστατα και άλλοτε πολυπαραγοντικά - από πολλούς επιστημονικούς κλάδους. Το άγχος αφορά όλους τους ανθρώπους, και δεν κάνει διάκριση ανάλογα με την ηλικία ή το φύλο, παρά τις μικροδιαφορές που παρατηρούνται. Σύμφωνα με τον Φρόιντ (1996, σ. 378) το άγχος έχει την αφετηρία του στην ίδια την πράξη της γέννησης, όταν διακόπτεται η εσωτερική αναπνοή του εμβρύου. Στη συνέχεια το άγχος έρχεται και παρέχεται, γίνεται αισθητό ή όχι. Σε κάθε περίπτωση, το άγχος είναι ένα ζήτημα σύνθετο και πολυδιάστατο. Ο Φρόιντ (ό.π., σ. 377) υποστηρίζει, παρά τη σχετική πολυσημία της λέξης "άγχος", ότι αυτή περιγράφει ένα μοναδικό και σύνθετο συναίσθημα. Αναφέρεται στην υποκειμενική κατάσταση που βιώνει κανείς όταν αντιληφθεί την «ανάπτυξη του άγχους». Έτσι, ο Φρόιντ υποστηρίζει ότι για να υπάρχει άγχος πρέπει να υπάρχει και κάτι που το προκαλεί (Φρόιντ, ό.π., σ. 383), δηλαδή, κάποιο εξωτερικό ή εσωτερικό ερέθισμα που να λειτουργεί ως αίτιο και να οδηγεί στην κατάσταση άγχους.

Με βάση την θεωρία του Φρόιντ (ό.π. σ. 376-383) το άγχος διακρίνεται ανάλογα με το αίτιο που το προκαλεί και τον τρόπο με τον οποίο αυτό γίνεται αντιληπτό από τους υπόλοιπους ανθρώπους, που δεν βρίσκονται σε κατάσταση άγχους. Έτσι, υπάρχει το πραγματικό και το νευρωτικό άγχος. Πιο συγκεκριμένα, το πραγματικό άγχος παρουσιάζεται ως κάτι ορθολογικό και κατανοητό. Θα πούμε γι' αυτό ότι «είναι μια αντίδραση στην αντίληψη ενός εξωτερικού κινδύνου, δηλαδή μιας αναμενόμενης προβλεπόμενης ζημίας που συνδέεται με το αντανακλαστικό της φυγής· μπορούμε να το δούμε ως έκφραση της αυτοσυντήρησης» (Φρόιντ ό.π. σ. 376). Το πραγματικό άγχος, λοιπόν, είναι μια σχετικά αναμενόμενη αντίδραση απέναντι σε κάποιο ερέθισμα ή σε κάποια κατάσταση. Από την άλλη μεριά, το νευρωτικό άγχος εμφανίζεται ως αντίδραση σε καταστάσεις οι οποίες δεν φαίνονται αγχογόνες για τους περισσότερους ανθρώπους. Το νευρωτικό άγχος έχει τις εξής μορφές: την αγχώδη προσδοκία, το άγχος που συνδέεται με τις φοβίες και το άγχος δεν εμφανίζει συνάφεια με τον κίνδυνο και σχετίζεται με την υστερία. (Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας δεν μας επιτρέπεται η διεξοδική μελέτη των παραπάνων μορφών).

Άγχος και παιδί

Η βίωση του πρώτου τοξικού άγχους κατά τη γέννηση, αλλά και οι εμπειρίες ενός βρέφους ή ενός παιδιού καθιστούν το άγχος ένα αναμενόμενο, φυσιολογικό, και ιδιαίτερα συχνό φαινόμενο. Τα παιδιά αγχώνονται με την επαφή με τους ξένους, την παραμονή στο σκοτάδι, τα έντομα ή κάποια αντικείμενα, κ.ά.. Εκτός από όλα αυτά, τα παιδιά συχνά αγχώνονται για το σχολείο, τα μαθήματα και τις εξετάσεις, νιώθουν ανήσυχα μπροστά στη θέα του δασκάλου, στην εξέταση στον πίνακα αλλά και στην περίπτωση των διαγωνισμάτων και των ελέγχων προόδου. Η τάση των παιδιών προς το άγχος είναι σύμφωνα με τον Φρόιντ (ό.π., σ. 387) τόσο πολύ κοινή ώστε δυσχεραίνει την διάκρισή

του σε πραγματικό ή νευρωτικό. Από τη μια, το πραγματικό άγχος είναι αναμενόμενο καθώς το παιδί έχει μια μία κληρονομική τάση προς το άγχος, η οποία είναι μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις χρήσιμη. Εκτός, όμως, από το πραγματικό άγχος, όλα τα παιδιά "ρέπουν" σύμφωνα με τον Φρόιντ (ό.π., σ. 387) προς τον νευρωτικό άγχος.

Μάθηση και Συναισθημα

Η μάθηση δεν πραγματοποιείται σε ένα χώρο κενού περιεχομένου. Αντίθετα, πραγματοποιείται μέσα σε ένα πλαίσιο περιβάλλοντος, σχέσεων και συναισθημάτων που αλληλοεμπλέκονται και σχηματίζουν αυτό που ονομάζουμε σχολικό κλίμα ή απλά κλίμα της τάξης. Ο δάσκαλος και η τάξη συνολικά αποτελούν ένα σύστημα αλληλεπιδράσεων που αναμφίβολα λειτουργεί ως πηγή ερεθισμάτων για το παιδί, επηρεάζοντας τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του. Η μάθηση, λοιπόν, είτε πρόκειται για τη σχολική τάξη στο σύνολό της είτε για τη δυαδική σχέση δασκάλου-μαθητή, στηρίζεται σε συναισθήματα και σχέσεις που με τη σειρά τους επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα τους μαθητευόμενους ως προς τις αντιδράσεις, τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους. Επομένως, το περιβάλλον παίζει σημαντικότατο ρόλο στις αντιδράσεις των ατόμων, οι οποίες τις περισσότερες φορές αντικατοπτρίζουν τα ερεθίσματα που δέχονται σε συνειδητό ή ασυνειδητό επίπεδο. Κάτι ανάλογο, όπως διαπιστώσουν συνέχεια, συμβαίνει και με την εκδήλωση του άγχους.

Άγχη εγγενή στην μάθηση

Ως πρώτος παράγοντας δημιουργίας και εκδήλωσης σχολικού άγχους δε θα μπορούσε παρά να μελετηθεί η ίδια η διαδικασία της μάθησης με τα εγγενή άγχη που περιέχει. Η μαθησιακή διαδικασία και η αναζήτηση, προσέγγιση και κατάκτηση της γνώσης, αναμφίβολα, εμπεριέχουν συναισθήματα αβεβαιότητας, αμηχανίας και απογοήτευσης, που σχετίζονται με τη διαρκή διακύβευση στην οποία βρίσκεται το άτομο. Η αβεβαιότητα, λοιπόν, είναι στοιχείο σύμφυτο με τη μάθηση τόσο λόγω της εγγενούς πολυπλοκότητάς της, όσο και των συναισθημάτων που δημιουργούνται, διαπερνούν τη μαθησιακή διαδικασία και συνεχίζουν να υπάρχουν καθώς το άτομο μεγαλώνει, έως ότου επιτευχθεί η ψυχική ωρίμανση (Καραγιαννοπούλου, ό.π., σ. 82). Η βίωση, δηλαδή, μιας αίσθησης αμηχανίας και αγωνίας μέχρι να προσεγγιστεί η γνώση και να βιωθεί η βεβαιότητά κατοχής της είναι απολύτως αναμενόμενη.

Η πορεία της μάθησης εμπεριέχει τη διαρκή αντίθεση σε αυτό που γνωρίζει και σε αυτό που δεν γνωρίζει το άτομο, σε αυτό που κατέχει και σε αυτό που δεν κατέχει, σε αυτό που χάνει και σ' αυτό που βρίσκει, καθώς και την αντιπαραβολή του καλού και του κακού αντικειμένου. Με άλλα λόγια, η κατάκτηση της γνώσης πραγματοποιείται μέσα από την πάλη των ενορμήσεων του ατόμου, της ενόρμησης της ζωής που σχετίζεται με την αναζήτηση, τη δημιουργία και την ανακατασκευή της νέας γνώσης, καθώς και της ενόρμησης του θανάτου που παραπέμπει στον "θάνατο", την κατάρρευση, στο τέλος της παλαιάς γνώσης. Μια άλλη διάσταση του άγχους της μάθησης είναι αυτή που σχετίζεται με τη φύση του "ανολοκλήρωτου" της τελευταίας, καθώς κάθε γνώση θεωρείται

προσωρινή (Καραγιαννοπούλου, ό.π., σ. 86), κάθε κατάκτηση, κάθε αφομοίωση της νέας γνώσης, ανά πάσα στιγμή μπορεί να αντικατασταθεί από κάποια καινούργια. Το νόημα είναι προσωρινό (Καραγιαννοπούλου, ό.π., σ. 86) και υφίσταται αλλεπάλληλες αλλαγές έως ότου αποκρυσταλλωθεί αλλά και τότε τίποτε δεν αποκλείει την κατάρρευση και της καινούργιας γνώσης. Σύμφωνα με την Καραγιαννοπούλου (ό.π., σ. 87) η ματαίωση και αποχωρισμός της προϋπάρχουσας γνώσης ενέχει πόνο και οδύνη. Πρόκειται για μια αίσθηση απώλειας, ανεπάρκειας και αδυναμίας που καθιστά το άτομο ευάλωτο

Από την άλλη μεριά, η διαδικασία της μάθησης αποτελεί κρίση (Britzman, 2003 στο Καραγιαννοπούλου, ό.π., σ. 87), καθώς εμπεριέχει τη σύγκρουση των εμπειριών της άμεσης και απτής πραγματικότητας με τις επιστημονικές απόψεις, των κοινοτοπικών εναλλακτικών ιδεών της εμπειρίας και των επιστημονικών θεωριών. Με άλλα λόγια, είναι δύσκολο στο άτομο, και ειδικά το νεαρό άτομο, να εγκαταλείψει αυτά που αντιλαμβάνεται με τις αισθήσεις του για κάτι αφηρημένο και αβέβαιο, που είναι πολλές φορές φαινομενικά ασύμβατο με τις εμπειρίες του. Η προσέγγιση, δηλαδή, της αφηρημένης επιστημονικής πληροφορίας εμπεριέχει το «ρίσκο» να είναι λανθασμένη, εντύπωση που προκαλείται καθώς τις περισσότερες φορές το άτομο δεν έχει άμεση προσωπική εποπτεία. Έτσι, καθώς νιώθουμε τα πράγματα και τα φανταστικά γεγονότα, εισέρχονται στο ψυχικό μας κόσμο ερμηνείες με βίαιο τρόπο δημιουργώντας ένα αίτημα για σκέψη (Καραγιαννοπούλου, ό.π., σ. 87) και ταυτόχρονα επιφέρουν μια αίσθηση ανασφάλειας και άγχους, λόγω ακριβώς αυτής της αμφιταλάντευσης και της διαρκούς διακύβευσης.

Ένα άλλο άγχος εγγενές στη μάθηση είναι αυτό που σχετίζεται με την αυτο-υποτίμηση λόγω της αίσθησης ρευστότητας, αδυναμίας και απώλειας κατά τη μαθησιακή πορεία (Καραγιαννοπούλου, ό.π., σ. 88). Η ρευστότητα αυτή και η αίσθηση της λανθασμένης πεποίθησης απειλεί τη συνοχή του εαυτού και επιφέρει, όπως έχει αναφερθεί και πρωτότερα, μια αίσθηση ανισορροπίας. Η πορεία προς τη γνώση και την αλήθεια είναι επίπονη και κοπιαστική και απαιτεί ψυχική δύναμη, αντοχή στη ματαίωση και υπομονή έως ότου κατακτηθεί το νόημα για όλα τα παραπάνω. Έχει υποστηριχθεί (Klein, ό.π., σ. 89) ότι η κατάκτηση αυτή προϋποθέτει την ενοποίηση των αντίθετων μεταξύ της κατάστασης επάρκειας και ανεπάρκειας.

Άγχος και εκπαιδευτής

Πολύ σημαντικός παράγοντας για τη μελέτη οποιουδήποτε ζητήματος της σχολικής τάξης, επομένως και του άγχους είναι αναμφίβολα ο δάσκαλος - όχι λόγω της δασκαλοκεντρικής θεώρησης της μάθησης - αλλά λόγω του καιρίου ρόλου που διαδραματίζει στην κατάκτηση της γνώσης και στη δημιουργία του κλίματος όπου αυτή λαμβάνει χώρα. Αναμφίβολα, λοιπόν, είναι απαραίτητο να διερευνηθεί ο ρόλος του δασκάλου στην ανάπτυξη του άγχους. Πιο αναλυτικά, καθώς η μάθηση πραγματοποιείται, συγχρόνως αναπτύσσεται η σχέση εκπαιδευτικού - εκπαιδευόμενου και εγείρονται συναισθήματα. Τα συναισθήματα αυτά «μπορούν να πάρουν τη μορφή συμβόλων και έτσι η

συμβολική αναπαράσταση της πληροφορίας, όχι σπάνια, μπορεί να αποτελέσει πεδίο συναισθηματικών συγκρούσεων» (Dover-Councell, 2005, στο Καραγιαννοπούλου, ό.π., σ. 78) και έτσι απομακρύνουν το άτομο από την επεξεργασία της πληροφορίας που του παρέχει ο δάσκαλος, και συνακόλουθα εμποδίζουν τη μάθηση.

Η άρνηση της μάθησης αποτελεί έκφραση της άρνησης του ατόμου να "φάει ό,τι τους σερβίρουν". Το φαινόμενο αυτό ονόμασε η Κορντιέ (1995, στο Καραγιαννοπούλου, ό.π., σ., 79) «σχολική ανορεξία» και προκύπτει ως αποτέλεσμα της πίεσης για μάθηση από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς. Η σχολική ανορεξία είτε είναι αποτέλεσμα κακής συναισθηματικής επαφής με το δάσκαλο σύμφωνα με τον Μοκό (1997, στο Καραγιαννοπούλου, ό.π., σ. 79 - 80). Από την άλλη, η αρνητική στάση του μαθητή απέναντι στη γνώση μπορεί να είναι αποτέλεσμα της θέασης του εκπαιδευτικού ως απειλής για το ίδιο. Στα μάτια του παιδιού ο δάσκαλος είναι ένας ακόμη ισχυρός ενήλικος, και μάλιστα παντογνώστης, που όχι μόνο φέρνει το παιδί αντιμέτωπο με την άγνοια του αλλά και την καθιστά εντονότερη. Επιπλέον, το παιδί μπορεί να θεωρεί ότι ο δάσκαλος λειτουργεί ως τιμωρός - παντογνώστης που προσπαθεί να κρατήσει το παιδί στην άγνοια, όπως η μητέρα που αρνείται να θηλάσει το παιδί της, το καθιστά ακόμη πιο αδύναμο (Καραγιαννοπούλου, ό.π., σ. 80). Έτσι, ο δάσκαλος δεν είναι πλέον το συγκεκριμένο πρόσωπο, ένα σύμβολο για τον ψυχικό κόσμο παιδιού.

Τελικές παρατηρήσεις

Αναμφίβολα, το άγχος είναι ένα από τα μεγάλα προβλήματα της εποχής μας, που επηρεάζει όλες τις εκφάνσεις της ζωής και της δράσης του ανθρώπου. Η μάθηση δεν μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση· δέχεται και αυτή επιρροές από το άγχος που την επηρεάζουν και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό. Κλείνοντας την παρούσα εργασία, θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούν ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία προέκυψαν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και τη συγγραφή της εργασίας, έτσι ώστε να συνοψιστούν οι βασικοί άξονες και οι σημαντικότερες διαπιστώσεις της.

Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί ότι το άγχος είναι μια αντίδραση του οργανισμού σε μια κατάσταση απειλητική που έχει άμεση επίδραση στη συμπεριφορά του ατόμου. Υπάρχουν δύο μορφές άγχους, ανάλογα με την πηγή που το προκαλεί, το πραγματικό και το νευρωτικό, το καθένα από τα οποία εκδηλώνεται με διαφορετικό τρόπο. Το άγχος δεν είναι μόνο προνόμιο των ενηλίκων. Και τα παιδιά εμφανίζουν τάση προς το άγχος. Είναι ένα συναισθηματικό, και όπως όλα τα συναισθήματα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη μάθηση. Όσον αφορά τη σχέση άγχους και μάθησης, διαπιστώθηκε ότι αυτά τα δύο συσχετίζονται άμεσα. Η μάθηση επηρεάζεται από το άγχος και το άγχος επηρεάζεται από τη μάθηση.

Τα εγγενή στη μάθηση άγχη σχετίζονται με την ίδια τη φύση της και το χαρακτήρα της καθώς και τις σχέσεις με τον διδάσκοντα. Τόσο στην εμφάνιση όσο και στην καταπολέμηση του άγχους μπορεί να συμβάλει ο δάσκαλος, χρησιμοποιώντας σωστά τον ρόλο τουή κάνοντας κατάχρηση του αντίστοιχα. Κλείνοντας, είναι απαραίτητο να αναφερθεί

ότι το θέμα του σχολικού άγχους είναι πολύπλευρο και ανεξάντλητο, και η προσπάθεια ανάλυσής του, δεδομένου ότι αυτή γίνεται σε μια φοιτητική εργασία, δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί απόλυτα επαρκής. Είναι απαραίτητο λοιπόν, οι επιστήμονες, οι ειδικοί της ψυχικής υγείας και οι σχολικοί σύμβουλοι/ψυχολόγοι να ασχοληθούν με αυτό το καίριας σημασίας πρόβλημα. Άλλωστε, όταν κάποιος γνωρίζει καλά τι έχει να αντιμετωπίσει, είναι ευκολότερο να το καταφέρει.

Το άγχος επομένως παρουσιάζει ιδιαίτερη έξαρση στη σύγχρονη εποχή και είναι βέβαιο ότι όλοι άνθρωποι θα έρθουν σε επαφή μαζί του και θα το βιώσουν κάποια στιγμή στη ζωή τους. Στην σημερινή εποχή τα παιδιά βιώνουν το άγχος αρκετά συχνά. Η βίωση του άγχους προκαλεί προβλήματα στην ψυχολογία του ατόμου, ειδικότερα του νεαρού, με αποτέλεσμα το άτομο να νιώθει αδύναμο και να μην μπορεί να το αντιμετωπίσει. Το άγχος, όμως, όπως και κάθε άλλη κατάσταση στην ζωή μας, μπορεί να αντιμετωπιστεί ευκολότερα αν γνωρίζουμε τον εαυτό, τις δυνατότητες και τα συναισθήματά μας. Συνειδητοποιούμε, λοιπόν, πως η αυτογνωσία και το να ξέρουμε καλά τον εαυτό μας βοηθά στην αντιμετώπιση κάθε προβλήματος και συνακόλουθα του άγχους.

Βιβλιογραφία

Arnoux, D. (2007). *Melanie Klein*, Μεταφρ. Ευ. Γράψας), Αθήνα: Κατάρτι.

Καραγιαννοπούλου, Ε. (2007). *Για τη μάθηση: Η σημασία του σχεσιακού παράγοντα*. Αθήνα: Gutenberg.

Φρόνιτ, Σ. (1996). *Εισαγωγή στη ψυχανάλυση*. Αθήνα : Επίκουρος. (Έτος πρωτότυπης έκδοσης της μελέτης για το άγχος 1917).

Τα συνήθη μαθήματα άγχους

Στυλιανοπούλου Κωνσταντίνα
Φοιτήτρια, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
kwnstantinasty@hotmail.com

Περίληψη

Οι μαθητές της σύγχρονης εποχής αντιμετωπίζουν σε σημαντικό βαθμό διάφορες μορφές άγχους. Μια κατάσταση άγχους είναι δυνατό να εμφανίζεται μέσα στο περιβάλλον της οικογένειας, των φίλων, των συγγενών αλλά ακόμα και στο σχολικό. Οι μαθητές καλούνται να «επιβιώσουν» από τα απαιτητικά και δύσκολα μαθήματα τα οποία τους αναθέτει το σχολείο. Για το λόγο αυτό πολλοί από τους μαθητές τείνουν να εμφανίζουν καταστάσεις άγχους. Πιο συγκεκριμένα, αυτές οι καταστάσεις άγχους προκαλούν μαθησιακές δυσκολίες ή με άλλα λόγια κωλύουν την διαδικασία μάθησης, ενώ παρατηρούνται πολύ πιο συχνά στα μαθήματα τα οποία αφορούν την εκμάθηση ξένων γλωσσών, τα μαθηματικά και τη φυσική. Στο πλαίσιο αυτό θα εστιάσουμε την προσοχή στα μαθήματα των μαθηματικών, της φυσικής και των ξένων γλωσσών, παρουσιάζοντας τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται το άγχος των μαθητών στα συγκεκριμένα μαθήματα. Επιπρόσθετα, θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον στα αίτια τα οποία προκαλούν την εκδήλωση του άγχους στους μαθητές και στους τρόπους ή μεθόδους πρόληψης των καταστάσεων αυτών.

Λέξεις-Κλειδιά: άγχος, πρόληψη, επίδοση, αίτια

Εισαγωγή

Ο τίτλος της εργασίας μου είναι «Τα τρία συνηθέστερα μαθήματα άγχους» και εστιάζω το ενδιαφέρον μου στους παράγοντες οι οποίοι προκαλούν το άγχος καθώς και στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αντιμετωπιστεί. Στην σύγχρονη εποχή, το άγχος επηρεάζει την καθημερινή ζωή των ατόμων ακόμα και των μαθητών στα σχολεία. Το άγχος είναι ένας μηχανισμός προετοιμασίας του οργανισμού για να αντιμετωπίσει μία κατάσταση «κινδύνου» (πραγματικού ή φανταστικού). Με το άγχος κινητοποιούνται όλα τα σωματικά συστήματα του οργανισμού έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η αντιμετώπιση της απειλής και, κατ' επέκταση, η επιβίωσή του. (Χρησιτίδης, 2001) Οι μαθητές τείνουν επηρεάζονται από το άγχος, το οποίο φαίνεται να συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την παρουσία των μαθησιακών προβλημάτων.

Γενικά, το άγχος ενισχύεται από τρεις παράγοντες: τα διαγωνίσματα, το φόβο της αρνητικής αξιολόγησης και το φόβο της επικοινωνίας. Όσον αφορά το τελευταίο, οι μαθητές δυσκολεύονται να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους σε ένα ζήτημα. Επίσης, όταν τους ζητείται να εργαστούν σε ομάδες αγχώνονται και τους παρουσιάζεται τρακ ή δεν ξέρουν τι να πουν. Επιπρόσθετα, όταν ακούν την λέξη διαγώνισμα άμεσα ενισχύεται το αίσθημα της αποτυχίας και δημιουργείται ο φόβος της εξέτασης σε ένα ζήτημα

το οποίο δεν έχουν κατανοήσει αρκετά. Τέλος, οι μαθητές φοβούνται ότι θα αξιολογηθούν αρνητικά ή ότι η απάντησή τους είναι λανθασμένη.

Επομένως, το άγχος εμφανίζεται ακόμα και σε μικρές ηλικίες· σε μαθητές, προκαλώντας προβλήματα στη διαδικασία της μάθησης. Έχει ποικίλες μορφές και διαφέρει από μαθητή σε μαθητή. Επίσης, μπορεί να μην αφορά όλα τα μαθήματα αλλά να αφορά συγκεκριμένα μαθήματα, στα οποία ο μαθητής παρουσιάζει σε μεγάλο βαθμό το άγχος. Ανάμεσα στους πολυπληθείς παράγοντες ή μαθήματα τα οποία είναι υπεύθυνα για την δημιουργία άγχους, θεωρώ ότι εμφανίζονται πιο συχνά : στο άγχος της εκμάθησης μιας γλώσσας, στο άγχος των μαθηματικών και στο άγχος της εκμάθησης της επιστήμης (φυσική).

Άγχος στην εκμάθηση μαθηματικών

Το άγχος πολλές φορές εκδηλώνεται σε μαθήματα όπως είναι τα μαθηματικά. Ο Buxton,(1981) ορίζει το άγχος για τα μαθηματικά ως «ένα αίσθημα ανησυχίας που δεν αναφέρεται σε κάποια πραγματική απειλή, αλλά εκδηλώνεται ως αντίδραση σε μια κατάσταση που περιλαμβάνει τη χρήση μαθηματικών.» Έτσι, πολλοί μαθητές στα σχολεία, ιδιαίτερα καθώς πηγαίνουν σε μεγαλύτερες τάξεις, φαίνεται να φοβούνται αυτό το μάθημα με αποτέλεσμα να προκαλούν τη δημιουργία άγχους και κατά συνέπεια να αντιμετωπίζουν σοβαρά μαθησιακά προβλήματα στην απόκτηση μαθηματικών γνώσεων. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες υποστηρίζουν ότι το 5% με 8% των μαθητών εμφανίζουν κάποιο είδος μαθησιακής δυσκολίας στα μαθηματικά. (Geary, & Hoard, 2005)

Οι μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν άγχος στα μαθήματα των μαθηματικών, αναφέρουν ότι νιώθουν νευρικότητα, αισθάνονται αδυναμία στο να προβούν σε συγκέντρωση είτε νομίζουν ότι βλέπουν ένα μαύρο κενό. Όμως, τη μεγαλύτερη ένταση την νιώθουν όταν έρχεται η στιγμή να γράψουν ένα διαγώνισμα μαθηματικών, αναφέρουν ότι εκείνη τη στιγμή τους πιάνει ναυτία και κόμπος στο στομάχι. Αυτά τα προβλήματα μερικές φορές γίνονται όλο και πιο συχνά και σε μεγαλύτερη κλίμακα και οι μαθητές φτάνουν στο σημείο να αισθάνονται ότι απειλούνται από το σχολείο συνολικά, με αποτέλεσμα να επιδιώκουν την εγκατάλειψη του, ώστε να σταματήσουν να νιώθουν αυτά τα αισθήματα.

Ερευνητές ψάχνοντας τα αίτια που προκαλούν το άγχος στο συγκεκριμένο μάθημα, προκειμένου να προβούν σε τεχνικές αντιμετώπισης του, αναφέρουν ότι μπορεί να προκληθεί από περιβαλλοντικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, αίτια περιβαλλοντικών παραγόντων μπορεί να είναι οι μύθοι, οι γονείς και πολλές φορές οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί (Steele and Arth, 1998; Trujillo and Hadfield, 1999). Επίσης, το άγχος στα μαθηματικά μπορεί να προκληθεί από πνευματικούς παράγοντες, δηλαδή η δυσλεξία, το μαθησιακό στυλ, η επιμονή και η αμφιβολία την οποία νιώθει ο μαθητής για τον εαυτό του (Harper and Daane, 1998; Trujillo and Hadfield, 1999). Τέλος, αναφέρουν και προσωπικούς παράγοντες, όπως είναι για παράδειγμα η χαμηλή αυτοεκτίμηση, ο εκφοβισμός και η αίσθηση ντροπής. (Fotoples, 2000; Levine, 1995).

Προκείμενου να μειωθεί το άγχος των μαθηματικών αλλά και να υπάρχει πρόληψη εκ μέρους των εκπαιδευτικών, όσον αφορά το ζήτημα αυτό, έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες με στόχο την εύρεση τρόπων αντιμετώπισης. Αρχικά, απαιτείται καλύτερη σχεδίαση και προετοιμασία του ίδιου του εκπαιδευτικού σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές (Cornell, 1999; Steele and Arth, 1998). Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται άνετη ατμόσφαιρα για τους μαθητές και τους παρέχεται ενθάρρυνση για περισσότερη συμμετοχή. Ένας άλλος τρόπος είναι η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης (NCTM, 1995; Steele and Arth, 1998) προσαρμοσμένη στα διάφορα μαθησιακά στυλ των μαθητών. Ως απόρροια αυτών, οι μαθητές πρέπει να αισθάνονται κατανόηση, εμπιστοσύνη τέτοια ώστε να τους οδηγήσει στο να συνεχίσουν να προσπαθούν και ότι δεν απειλούνται.

Άγχος στην εκμάθηση ξένης γλώσσας

Οι μαθητές εμφανίζουν άγχος ακόμα και στην εκμάθηση μια ξένης γλώσσας, με αποτέλεσμα να έχουν δυσκολίες στη γραμματική, στο να αναγνωρίζουν τις λέξεις και να κατανοούν μια ομιλία σε ξένη διάλεκτο. Το άγχος της ξένης γλώσσας (ή ξενογλωσσοφοβία) είναι το αίσθημα απειλής, φόβου, νευρικότητας και ανησυχίας το οποίο βιώνει κάποιος κατά την εκμάθηση ή τη χρήση δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Αυτά τα συναισθήματα μπορεί να προέλθουν από οποιαδήποτε δεύτερη γλώσσα εάν συνδέονται με τις παραγωγικές ικανότητες της ομιλίας και γραφής, ή τις δεκτικές δεξιότητες της ανάγνωσης και της ακρόασης. (MacIntyre & Gardner, 1994) Το άγχος αυτό είναι μια ιδιαίτερη κατάσταση, η οποία μπορεί να εμφανιστεί σε άτομα τα οποία δεν είναι χαρακτηριστικά ανήσυχοι ή αγχώδεις σε άλλες περιπτώσεις.

Οι αποδόσεις των μαθητών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν το άγχος εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, είναι αρκετά χαμηλές. Σύμφωνα με έρευνες, συχνά οι μαθητές αυτοί δεν καταβάλουν προσπάθεια στη μάθηση όταν νιώθουν ότι δυσκολεύονται. Επίσης, όταν τους ανατεθεί να γράψουν μια έκθεση σε ξένη γλώσσα, το περιεχόμενο θα είναι ελλιπείς και δεν θα έχουν ακολουθήσει τους κανόνες σύνταξης ενός κειμένου, σε αντίθεση με μαθητές οι οποίοι είναι λιγότερο αγχώδεις. (Daly & Miller, 1995) Επιπρόσθετα, αρκετοί από τους μαθητές εμφανίζουν και ψυχο-φυσιολογικά συμπτώματα άγχους. Πολλοί μαθητές την ώρα της διδασκαλίας τρέμουν, αδυνατούν να συγκεντρωθούν, ξεχνούν τις ήδη αποκτημένες γνώσεις και έχουν ταχυπαλμία. Το φαινόμενο αυτό εντείνεται τη στιγμή που θα κληθούν να γράψουν ένα διαγώνισμα. Ενώ έχουν προετοιμαστεί πολύ καλά για το διαγώνισμα, εκείνη τη στιγμή νιώθουν να παγώνουν, ξεχνούν ότι έχουν διαβάσει και 'η μνήμη τους επανέρχεται' μετά το πέρας της στιγμής αυτής.

Τα αίτια πρόκλησης αυτού του άγχους οι ερευνητές τα χωρίζουν σε τρεις κατηγορίες: α) στο φόβο επικοινωνίας, β) στα διαγώνισμα γ) στο φόβο της αρνητικής αξιολόγησης. Αρχικά, ο φόβος της επικοινωνίας είναι ένα είδος συστολής ο οποίος χαρακτηρίζεται από το φόβο να επικοινωνήσουν οι μαθητές με τους άλλους ανθρώπους. Τα άτομα αυτά αδυνατούν να λειτουργήσουν σε ομάδες και επομένως τους δημιουργείται η αίσθηση άγχους όταν καλούνται να κάνουν εξάσκηση στην ομιλία μιας ξένης γλώσσας

μαζί με τους συμμαθητές τους. Έπειτα στα διαγωνίσματα φαίνεται να προκαλείται η ανησυχία της αποτυχίας, η οποία οφείλεται στην τάση των μαθητών να βάζουν στους εαυτούς τους ένα όριο απαιτήσεων το οποίο εάν δεν το επιτύχουν νιώθουν αποτυχία. Τέλος, ο φόβος της αρνητικής αξιολόγησης σχετίζεται με την ανησυχία στο πως θα αξιολογηθεί ο μαθητής από τον εκπαιδευτικό αλλά και τους ίδιους τους συμμαθητές του.

Μελέτες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν στην πρόληψη και την αντιμετώπιση αυτού του άγχους, σύμφωνα με τις οποίες δύο είναι οι τεχνικές : είτε να προσπαθήσουν να αντιμετωπιστεί η κατάσταση αυτή προκαλώντας την εμφάνιση του άγχους είτε να πραγματοποιήσουν διδασκαλίες λιγότερο αγχώδεις. Όμως προτού προβούν σε κάποια από τις τεχνικές αυτές πρέπει να αναγνωρίσουν τους μαθητές οι οποίοι προσβάλλονται από το άγχος της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας. Υπάρχουν όμως περιπτώσεις όπου ο εκπαιδευτικός δεν έχει το χρόνο να ασχοληθεί με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν καταστάσεις άγχους και ως αποτέλεσμα αυτού μπορούν να προβούν σε μια άλλη εναλλακτική. Η εναλλακτική αυτή μέθοδος αφορά την σύσταση ενός ειδικού γιατρού, η οποία θα πρέπει να γίνει με προσοχή (τακτ).

Άγχος στην εκμάθηση της φυσικής

Το άγχος της επιστήμης (φυσικής) είναι επίσης μια μορφή η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη πρόκληση μαθησιακών προβλημάτων. Ορίζεται ως «τα αισθήματα της έντασης και του στρες τα οποία αλληλεπιδρούν με την οικοδόμηση της επιστημονικής γνώσης, την ανάπτυξη επιστημονικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων καθώς και τη χρήση των επιστημονικών γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων στη ζωή και στο ακαδημαϊκό περιβάλλον.» (Mallow, 1981; Richardson & Suinn, 1972) Ακόμα περισσότερο, σε έρευνες υποστηρίζεται ότι το άγχος μπορεί να είναι ένα σοβαρό εμπόδιο για την φοιτητή λειτουργία της τάξης και την επίτευξη σημαντικών γνωστικών και συναισθηματικών αποτελεσμάτων. (Spielberger, 1966.Gaudry & Spielberger, 1971)

Αρχικά, μαθητές οι οποίοι εκδηλώνουν το άγχος αυτό φαίνεται να δείχνουν στεναχωρημένοι και ανήσυχοι κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Επιπλέον, αρνούνται να συμμετέχουν στο μάθημα αυτό. (Mallow, 1981) Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι οι επιδόσεις μεταξύ φύλλου δεν είναι ίδιες, δηλαδή τα αγόρια επιτυγχάνουν μεγαλύτερο βαθμό από ότι ένα κορίτσι. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα κορίτσια απέχουν από το μάθημα αυτό διότι πολλές κοινωνίες είναι προσκολλημένες στο στερεότυπο ότι επιστήμονες γίνονται μόνο οι άντρες. Έτσι, τα κορίτσια δείχνουν αδιάφορες ώστε να καταπολεμήσουν το εσωτερικό άγχος που τους λέει ότι δεν είναι ικανές να κατανοήσουν πλήρως τη γνώση, τις τεχνικές της φυσικής. (Aiken, 1971. Fenemma, 1979. Sells, 1978)

Οι πηγές του άγχους στην εκμάθηση των επιστημών είναι πολυάριθμες. Αρχικά, έχει να κάνει με το ποιος διδάσκει. Πολλές φορές ο καθηγητής δεν έχει πραγματοποιήσει την απαραίτητη προετοιμασία για την παράδοση του μαθήματος και το γεγονός αυτό

σε συνδυασμό με το ότι ο ίδιος το γνωρίζει, νιώθει ανεπαρκής και αυτό τον οδηγεί στην εκδήλωση κάποιας μορφής άγχους. Έπειτα, απόρροια αυτού του συμβάντος μπορεί να μεταβιβαστεί η ένταση ή αυτή ανησυχία στους μαθητές διαιωνίζοντας το ήδη υπάρχων άγχος. (Neuschatz and Alpert, 1996)

Η Science Anxiety Clinic παρέχει ένα μοντέλο για την μείωση του άγχους των επιστημών το οποίο βασίζεται σε τρεις προσεγγίσεις. (Alvaro, 1978; Mallow, 1986) Μέσα από τις προσεγγίσεις αυτές ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει ως στόχο να βοηθήσει τον μαθητή να διακρίνει για παράδειγμα το μάθημα της φυσικής από την λογοτεχνία ή την ιστορία, να δείξει στον μαθητή πως πρέπει να οργανώνει την μελέτη του ώστε να είναι αποτελεσματική. Επιπλέον, ένας άλλος τρόπος που συνδράμει στη μείωση του άγχους αυτού είναι οι ψυχολογικές τεχνικές. (Ellis, 1962) Μέσα από τις τεχνικές αυτές θα πρέπει να επιτυγχάνει ο εκπαιδευτικός να αποβάλλει τις αρνητικές πεποιθήσεις του μαθητή και να τον κάνει να νιώσει αυτοπεποίθηση. Τέλος, υπάρχει και η τεχνική μετασχηματισμού της συμπεριφοράς στη οποία εκπαιδεύει τους μαθητές να εξασκούν προοδευτική χαλάρωση. (Jacobson, 1938)

Τελικές παρατηρήσεις

Σύμφωνα με τα άνω το άγχος είναι ένας παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις των μαθητών ιδιαίτερα καθώς μεταβαίνουν σε μεγαλύτερες τάξεις. Κατά τη δική μου άποψη, το άγχος είναι μια κατάσταση που επηρεάζει την επίδοση των μαθητών με ποικίλους τρόπους και δεν θα πρέπει να αδιαφορούμε για αυτό, αλλά να αναγνωρίζουμε την ύπαρξή του και να λαμβάνουμε τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπισή του αλλά και την πρόληψή του. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη ότι το άγχος μεταξύ των άλλων αποτελείται από τέσσερα κύρια συστατικά: την ανησυχία, την έλλειψη ικανότητας μελέτης, το συναισθηματισμό, παρεμβολές στην ανάθεση εργασιών. Επομένως για να είμαστε σε θέση να διακρίνουμε ποια μέθοδο αντιμετώπισης θα χρησιμοποιήσουμε, πρέπει να γνωρίζουμε σε ποιο συστατικό βασίζεται κάθε φορά.

Γενικά, οι τρόποι αντιμετώπισης του σχολικού άγχος αφορούν δύο κατηγορίες: αυτοί που επιδιώκουν την πρόληψη του και β) αυτοί που στοχεύουν στην άμβλυνσή του, όταν εμφανιστεί. Όσον αφορά τους τρόπους, οι οποίοι εντάσσονται στην πρώτη κατηγορία είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθεί η κατάλληλη προετοιμασία του ατόμου να αντιμετωπίσει το σχολείο πριν από την φοίτησή του σε αυτό, ενημέρωση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών και των γονέων τους για το ρόλο των εξετάσεων και το βαθμών. Επιπλέον, είναι αναγκαία η σωστή αντιμετώπιση των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής πράξης. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009)

Τέλος, σχετικά με τους τρόπους οι οποίοι στοχεύουν στην άμβλυνση του άγχους, εμπειρέχονται η ψυχολογική υποστήριξη, η εκμάθηση στα άτομα που παρουσιάζουν έντονο άγχος τεχνικών χαλάρωσης και αυτοεπιβολής. Επιπρόσθετα, εντάσσονται η αποκατά-

σταση του φυσιολογικού τρόπου ζωής και τέλος, η συμβουλευτική στήριξη της οικογένειας με στόχο τη δημιουργία και στο σπίτι ήρεμου κλίματος, στήριξης και ενθάρρυνσης του μαθητή.(Μαριδάκη-Κασσωτάκη,2009) Όμως, ακόμα και η αυστηρή ακολουθία αυτών των μέτρων μπορεί να μην επιφέρει αποτελέσματα και αυτό επειδή το άγχος του μαθητή θα είναι ήδη σε υψηλό βαθμό όπου ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί από μόνος του να βοηθήσει αλλά χρειάζεται ιατρική βοήθεια ή ψυχοθεραπεία.(Κλεοφτάρας,2002)

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αργύργης,Δ.(2010).*Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά για μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: προτάσεις για την αντιμετώπισή τους*.ΕΚΠΑ
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη,ΑΙΚ.(2009).*Εισαγωγή Στην Παιδαγωγική Ψυχολογία*.ΑΤΡΑ-ΠΟΣ,σ.300-311
- Ντάβος, Μ.(1990).*Μαθησιακές Δυσκολίες: Θεωρητικές Τάσεις, Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση στον Ελληνικό Χώρο*. Θεσσαλονίκη: ΣΑΑΚΑ, σ.27-30
- Chiarelott,L.& Czerniak,C.(1987). «*Science Anxiety: Implications for Science Curriculum and Teaching*.»*The Clearing House*. Vol. 60, No.5, pp. 202-205
- Cope,J & Horwitz, M.B.& Horwitz,E.K..(2011).«Foreign Language Classroom Anxiety».*The Modern Language Journal*.vol.70, is.2,pp.125–132
- Geary, D. C., & Hoard, M. K. (2005).*Learning disabilities in arithmetic and : Theoretical and empirical perspectives*. New York: Psychology Press,pp.253-267.
- Ud , M.K.&Ramsey, G.P. &Mallow, J. V. (2004). « Science Anxiety and Gender in Students Taking General Education Science Courses.» *Journal of Science Education and Technology*.Vol.13, Is.4, pp 435-446
- Woodard,T.(2004).«The Effects of Math Anxiety on Post-Secondary Developmental Students as Related to Achievement, Gender, and Age.» *Inquiry*, vol.9,n1,pp.1-5
- Wikipedia(2015).*Foreign language anxiety* (Διαθέσιμο on line:https://en.wikipedia.org/wiki/Foreign_language_anxiety, προσπελάστηκε στις 10/1/2016)

Φωνές και γράμματα. Μέθοδος πρώτης ανάγνωσης και γραφής

Αγγελόπουλος Φάνης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
fanisgogo@sch.gr

Περίληψη

Ως σήμερα η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής βασίζεται στα γράμματα. Η προκείμενη μέθοδος ξεκινάει από τους φθόγγους, τους ήχους που περιέχει κάθε λέξη. Με τη βοήθεια καρτελών και καρτών τούς κάνει χειροπιαστούς στο παιδί και μόνο αργότερα προχωράει στα γράμματα. Αντιμετωπίζει έτσι την έλλειψη του ακουστού φθόγγου στη γραπτή γλώσσα, δηλαδή την πρώτη δυσκολία -από ψυχολογικής πλευράς- που παρουσιάζεται στο παιδί. Η μέθοδος μάς δίνει τη δυνατότητα να διδάξουμε εξαρχής και μεμιάς το σύνολο, σχεδόν, της ύλης του αντίστοιχου κεφαλαίου της Γραμματικής. Δεν πρόκειται μόνο για την εξοικονόμηση χρόνου που πετυχαίνει ή ότι αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τη «δυσλεξία», η οποία κακώς σήμερα αποδίδεται στο μαθητή και όχι στον τρόπο διδασκαλίας. Πρόκειται για κάτι ουσιαστικότερο. Όσα ο Μ. Τριανταφυλλίδης προσπαθούσε να εξηγήσει στους δασκάλους με τη Φωνητική Εισαγωγή της Γραμματικής του το 1941, η μέθοδος τα διδάσκει με φυσικό και ευχάριστο τρόπο σε μικρά παιδιά. Απευθύνεται στα παιδιά του Νηπιαγωγείου και της Α΄ Δημοτικού (4-6 ετών).

Λέξεις-Κλειδιά: Φωνητική ανάλυση λέξης, ψιλά σύμφωνα

Εισαγωγή

Ως σήμερα η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής βασίζεται στα γράμματα. Στο Νηπιαγωγείο πολλά αντικείμενα έχουν την καρτέλα με το όνομά τους (ολική μέθοδος), ενώ στο Δημοτικό συνθέτουν συλλαβές και λέξεις με τα γράμματα (αναλυτικοσυνθετική μέθοδος).

Η προκείμενη μέθοδος ξεκινάει από τους φθόγγους, τους ήχους που περιέχει κάθε λέξη. Με τη βοήθεια καρτελών και καρτών τούς κάνει χειροπιαστούς στο παιδί και μόνο αργότερα προχωράει στα γράμματα. Αντιμετωπίζει έτσι την έλλειψη του ακουστού φθόγγου στη γραπτή γλώσσα, δηλαδή την πρώτη δυσκολία -από ψυχολογικής πλευράς- που παρουσιάζεται στο παιδί.

Είναι προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα της αντίστοιχης μεθόδου που εφαρμόστηκε στη Σοβιετική Ένωση ήδη από τη δεκαετία του '70. Στηρίζεται στους φθόγγους που σήμερα χρησιμοποιούμε, ενώ μπορεί να εφαρμοστεί και στις τοπικές διαλέκτους. Η διδασκαλία μικρών παιδιών αλλά και μαθητών, έστω και αν δεν έγινε με όλα τα κεφάλαια της μεθόδου, είναι ενθαρρυντική. Απαιτείται όμως πειραματική εφαρμογή της για να αποσαφηνιστούν ορισμένα ζητήματα (ομαδική διδασκαλία, απαιτούμενος χρόνος κ.ά.). Απευθύνεται στα παιδιά του Νηπιαγωγείου και της Α΄ Δημοτικού (4-6 ετών).

Η μέθοδος μάς δίνει τη δυνατότητα να διδάξουμε εξαρχής και μεμιάς το σύνολο, σχεδόν, της ύλης του αντίστοιχου κεφαλαίου της Γραμματικής. Δεν πρόκειται μόνο για την εξοικονόμηση χρόνου που πετυχαίνει ή ότι αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τη «δυσλεξία», η οποία κακώς σήμερα αποδίδεται στο μαθητή και όχι στον τρόπο διδασκαλίας. Πρόκειται για κάτι ουσιαστικότερο. Όσα ο Μ. Τριανταφυλλίδης προσπαθούσε να εξηγήσει στους δασκάλους με τη Φωνητική Εισαγωγή της Γραμματικής του το 1941, η μέθοδος τα διδάσκει με φυσικό και ευχάριστο τρόπο σε μικρά παιδιά.

Αυτή η δυνατότητα είναι σύμφωνη με τα συμπεράσματα του Λεφ Βιγκότски για τη διδασκαλία των επιστημονικών εννοιών στο Δημοτικό Σχολείο και ανοίγει – μέσω αυτού του παραδείγματος – νέους δρόμους στη διδασκαλία της Γλώσσας αλλά και των άλλων μαθημάτων.

Φωνές

Ξεκινήστε προφέροντας γνωστές λέξεις στο παιδί με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε φορά να ξεχωρίζει ένας φθόγγος, μια φωνή π.χ. γγαλα, γαααλα, γαλλα, γαλαα ή μμηλο, μμηλο, μμηλλο, μμηλοο. Ζητήστε από το παιδί να προφέρει παρόμοια τις λέξεις. Θέλουμε να προσέξει τους φθόγγους της λέξης, να «ξεκολλήσει» από το αντικείμενο που σημαίνει η λέξη.

Παίξτε με το παιδί «Ποιος θα βρει τις περισσότερες φωνές σε μία λέξη;». Πάντα να προφέρετε όλη τη λέξη όταν ψάχνετε (εσείς ή το παιδί) έναν καινούριο φθόγγο, ανεξάρτητα αν βρίσκεται στην αρχή, στη μέση ή στο τέλος της λέξης. Συνεχίστε με το παιχνίδι «Ποιος θα βρει τις περισσότερες λέξεις με την ίδια φωνή;» π.χ. οι λέξεις δώρο, γίδα, φίδι έχουν όλες τη φωνή [δ]. Στα παιχνίδια αυτά θα διαπιστώσετε τυχόν αδυναμίες στην προφορά κάποιων φθόγγων από το παιδί. Αυτές οι αδυναμίες θα ξεπεραστούν προοδευτικά.

Όταν το παιδί μάθει να ξεχωρίζει σχετικά εύκολα τις φωνές στις λέξεις, χρησιμοποιήστε τις Καρτέλες της Μεθόδου (blogs.sch.gr/fanisgogo/). Τώρα θα μάθει να βρίσκει τη σωστή σειρά των φθόγγων μέσα σε μια λέξη.

Δείξτε του την καρτέλα με το ΒΑΖΟ και ρωτήστε το ποια φωνή υπάρχει στην αρχή. Εάν απαντήσει σωστά πάρτε μια άσπρη κάρτα και τοποθετήστε την στο πρώτο πλαίσιο. Αυτή η κάρτα θα είναι το Β για το παιδί, παρόλο που για σας είναι απλώς μια άσπρη, άγραφη κάρτα.

Τώρα ζητήστε να βρει την επόμενη φωνή, προφέροντας πάλι από την αρχή τη λέξη ενώ ταυτόχρονα θα δείχνει με το δάχτυλό του πρώτα την κάρτα με το Β και στη συνέχεια το επόμενο πλαίσιο. Αφού βρει το Α πάρτε μία ακόμη άσπρη κάρτα και βάλτε την στο δεύτερο πλαίσιο. Για να βρει την τρίτη φωνή πάλι θα προφέρει από την αρχή την λέξη. Προσοχή χρειάζεται όταν το παιδί σέρνει το δάχτυλο στην καρτέλα να προφέρει το σωστό φθόγγο που αντιστοιχεί στην κάρτα που δείχνει.

Όταν τοποθετηθούν κάρτες σε όλα τα πλαίσια ζητήστε από το παιδί να σας δείξει μια τυχαία φωνή της λέξης π.χ. το Ζ. Το παιδί θα αναγκαστεί να «διαβάσει» ξανά όλη τη λέξη προσεκτικά αλλιώς θα χάσει.

Μία ή δύο λέξεις είναι αρκετές κάθε φορά που θα εξασκείτε το προσχολικό παιδί στη φωνητική ανάλυση λέξεων.

Φωνήεντα

Όταν «γράψετε» κάμποσες λέξεις παρατηρήστε πως άλλες φωνές βγαίνουν εύκολα από το στόμα ενώ άλλες δύσκολα, κάτι τις εμποδίζει. Στο ΒΑΖΟ το Β βγαίνει δύσκολα (το εμποδίζουν τα χείλη) ενώ το Α εύκολα, το Ζ δύσκολα (το εμποδίζει η γλώσσα) ενώ το Ο εύκολα. Όπου βρίσκετε εύκολες φωνές, τοποθετήστε κόκκινες κάρτες αντί για άσπρες.

Πέντε είναι οι εύκολες φωνές της ελληνικής γλώσσας [α][ε,αι][ι,η,υ,ει,οι][ο,ω][ου], οι οποίες στο εξής θα ξεχωρίζουν με τις κόκκινες κάρτες.

Σύμφωνα χοντρά και ψιλά

Τώρα συγκρίνετε τους αρχικούς φθόγγους, όχι τις συλλαβές, στις λέξεις ΓΑΛΑ και ΓΕΦΥΡΑ. Αν και είναι παρόμοιοι, δεν προφέρονται ακριβώς το ίδιο. Στο γάλα το γάμα προφέρεται «χοντρά» ενώ στη γέφυρα «ψιλά» (η γλώσσα βρίσκεται σε διαφορετική θέση). Το ίδιο ισχύει και για τα γράμματα χι, κάπα, λάμδα, νι και το δίψηφο γκ/γγ στις παρακάτω λέξεις:

Χοντρή προφορά Ψιλή προφορά

Γ: γάλα γέφυρα

Χ: χονί χήνα

Κ: κότα κερί

Λ: λαγός λιοντάρι

Ν: νάνος νιάου

ΓΚ: γκάζι/φεγγάρι γκέτα/αγγείο

Στο εξής για τις ψιλές φωνές θα χρησιμοποιείτε πράσινες κάρτες.

Συλλαβισμός

Εφόσον το παιδί έμαθε να βρίσκει τους φθόγγους μιας λέξης, να βρίσκει τα φωνήεντά της, τα χοντρά και ψιλά σύμφωνα της, μπορεί να προχωρήσει στο συλλαβισμό.

Συλλαβίστε τις λέξεις μαζί με το παιδί μετρώντας με τα δάχτυλα π.χ. ΒΑ-ΖΟ (δύο δάχτυλα), ΦΕ-ΓΓΑ-ΡΙ, ΛΑ-ΓΟΣ, ΡΟ-ΛΟ-Ι, ΚΛΟ-ΟΥΝ, ΤΟΥΡ-ΤΑ ή ΤΟΥ-ΡΤΑ κ.ο.κ. Τα παιδιά δυσκολεύονται συνήθως στο συλλαβισμό των μονοσύλλαβων λέξεων (στο

ΦΩΣ μετράνε δύο δάχτυλα). Βοηθήστε το να ξεχωρίσει τις συλλαβές πάνω στις καρτέλες π.χ. στην καρτέλα με το ΒΑΖΟ ζητήστε να σας δείξει ποιο είναι το ΒΑ και ποιο το ΖΟ.

Παρατηρήστε πως σε κάθε συλλαβή υπάρχει οπωσδήποτε και μία κόκκινη κάρτα. Πείτε στο παιδί πως οι εύκολες φωνές φτιάχνουν ακόμη και μόνες τους συλλαβή (ΩΡΑ), ενώ οι δύσκολες φωνές πάντα συνοδεύουν και «συμφωνούν» με μια εύκολη φωνή. Μάθετε στο παιδί τον κανόνα: «Όσες είναι οι εύκολες φωνές τόσες είναι και οι συλλαβές».

Το αδύνατο φωνήεν

Αργότερα όταν θα κάνετε τις καρτέλες με το «ΑΗΔΟΝΙ» και την «ΜΑΪΜΟΥ», θα μετρήσετε λιγότερα δάχτυλα (συλλαβές) από τις κόκκινες κάρτες που έχουν. Αυτό συμβαίνει γιατί προφέρουμε το [ι] γρήγορα μαζί με το προηγούμενο φωνήεν, σε μια συλλαβή («δίφθογγος»). Αυτό το [ι] το ονομάσαμε αδύνατο («Το αδύνατο [ι] δεν φτιάχνει μόνο του συλλαβή»).

Παρατήρηση: Ανάλογα την ντοπιολαλιά αδύνατο φωνήεν μπορεί να γίνει και το [ε] ή το [ου] π.χ στις λέξεις άκουα και χτύπαε αν προφερθούν δισύλλαβα.

Ο τόνος

Δείξτε στο παιδί πως στις λέξεις με δύο εύκολες φωνές και πάνω, μία ακούγεται πιο δυνατά (στο ΒΑΖΟ το Α ακούγεται πιο δυνατά από το Ο). Για να ξεχωρίζει αυτή η φωνή βάλτε από πάνω της ένα πούλι. Όταν το παιδί τοποθετεί λάθος τον «τόνο» ζητήστε να σας διαβάσει τη λέξη όπως την τόνισε και μετά διορθώστε το.

Γράμματα

Αν στο παιδί δημιουργήθηκε η έντονη επιθυμία να μάθει τα γράμματα τότε πάνω στις κάρτες των καρτελών γράψτε όμορφα, κεφαλαία γράμματα. Μερικές λέξεις που περιέχουν ψιλά σύμφωνα (ΛΙΟΝΤΑΡΙ κ.ά.) θα εμφανιστούν παράξενα γραμμένες σε όσους ξέρουν να διαβάζουν, όχι όμως και στα παιδιά. Στο πάνω μέρος της καρτέλας το παιδί θα γράψει τη λέξη με τη βοήθειά σας, ενώ μπορείτε να χρησιμοποιήσετε και ένα τετράδιο για να αντιγράψει τη λέξη όσες φορές θέλει. Πάντα όμως θα χρησιμοποιεί πράσινη ξυλομπογιά για να γράψει τα ψιλά σύμφωνα. Μπορείτε επίσης να φτιάξετε επιπλέον κάρτες για να «γράφει» και άλλες, δικές του, λέξεις χωρίς τη παρουσία καρτελών.

Αν το παιδί όταν του δείχνετε μια μεμονωμένη κάρτα γνωρίζει ποια φωνή (φθόγγο) συμβολίζει, τότε μπορείτε να του αποκαλύψετε και το όνομα του γράμματος (το Ε το λέμε «έψιλον», το ΟΥ - «όμικρον ύψιλον» κ.ο.κ).

Ηχηρά και άηχα σύμφωνα

Το παιδί κάνοντας τις Βασικές Λέξεις θα μάθει 26 δύσκολες φωνές (26 σύμφωνα). Ζητήστε του να τις χωρίσει με βάση τη διάρκειά τους («Μπορούμε να τις λέμε συνέχεια ή για μια στιγμή;»). Στην ομάδα με τα σύμφωνα διαρκείας θα βρεθούν οι φωνές: Β, Φ, Μ, Δ, Θ, Ζ, Σ, Ν, Λ, Ρ, Γ, Χ και τα ψιλά Γ, Χ, Ν, Λ, ενώ στα στιγμιαία σύμφωνα οι φωνές: ΜΠ, Π, ΝΤ, Τ, ΤΣ, ΤΖ, ΓΚ, Κ, και τα ψιλά ΓΚ, Κ.

Έπειτα πάρτε τα σύμφωνα που διαρκούν και βρείτε ποιο μέρος του στόματος χρειάζεται περισσότερο στην προφορά τους: τα Β, Φ χρειάζονται τα χείλη, τα Δ, Θ, Σ, Ζ τα δόντια και τη γλώσσα, τα Ν, Λ, Ρ τη γλώσσα, τα Γ, Χ ακούγονται βαθιά από το λαιμό. Κάντε το ίδιο και με την άλλη ομάδα.

Τώρα βάλτε μαζί τα σύμφωνα και των δύο ομάδων που χρειάζονται τα χείλη για να προφερθούν (Β, Φ, Μ, ΜΠ, Π) και ρωτήστε το παιδί αν κάποια μοιάζουν μεταξύ τους. Τα παιδιά εύκολα ταιριάζουν το Β με το Φ και το ΜΠ με το Π. Ρωτήστε το τώρα σε τι διαφέρει το Β από το Φ που έφτιαξαν ζευγάρι («Το Β προφέρεται πιο δυνατά από το Φ, το Β είναι ηχηρό και το Φ άηχο»). Δείξτε του, επίσης, πως άμα πιάσουμε την μύτη μας δεν μπορούμε να προφέρουμε το ηχηρό Μ (το ίδιο συμβαίνει και με τα Ν).

Παρόμοια δουλέψτε και με τα υπόλοιπα σύμφωνα και σημειώστε τα σε έναν Πίνακα.

Σύμφωνα συνεχόμενα μιας στιγμής

Χείλια Μ Β - Φ ΜΠ - Π

Δόντια Δ - Θ ΝΤ - Τ

Ζ - Σ ΤΖ - ΤΣ

Γλώσσα Ν Λ Ρ

(ψιλά) Ν Λ

Λαιμός Γ - Χ ΓΚ (ΓΓ) - Κ

(ψιλά) Γ - Χ ΓΚ (ΓΓ) - Κ

Σειρά έχουν τώρα τα φωνήεντα. Ζητήστε από το παιδί να τα χωρίσει σε πέντε ομάδες και σημειώστε τα στον Πίνακα (Α, Ο/Ω, ΟΥ, Ε/ΑΙ, Η/Υ/ΕΙ/ΟΙ)

Το ψεύτικο γράμμα

Όταν μάθει να γράφει σωστά τις λέξεις και να τις διαβάζει άνετα, ζητήστε του να γράψει τις λέξεις που περιέχουν ψιλά σύμφωνα μόνο με μαύρο μολύβι. Για τέτοιες λέξεις όπως ΓΕΦΥΡΑ, ΛΑΓΟΙ δεν υπάρχει πρόβλημα. Πώς όμως θα προφέρουμε ψιλά το γάμα στη ΓΑΛΑ χωρίς να μπερδευτούμε και διαβάσουμε τη λέξη ως ΓΑΛΑ;

Σ' αυτές τις περιπτώσεις μετά το ψιλό σύμφωνο γράφουμε ένα /ι,η,υ,ει,ου/ στη ΓΥΑ-λα χρησιμοποιούμε το ύψιλον, στις κού-ΝΙΕΣ το γιώτα. Το /ι/ αυτό το ονομάσαμε «ψεύτικο» γιατί δεν μας δείχνει τον αντίστοιχο φθόγγο αλλά μας βοηθάει να διαβάσουμε ψιλά το σύμφωνο.

Ψεύτικο /ι/ γράφουμε όταν τα ψιλά σύμφωνα του λαιμού διαβάζονται μαζί με τα φωνήεντα [α] [ο] [ου] (γιαγιά, Γιώργος, γιούπι). Αν αρθρώνονται με το [ε] και το [ι] διαβάζονται πάντα ψιλά (ράγες, γη).

Στα ψιλά σύμφωνα της γλώσσας γράφουμε το ψεύτικο /ι/ και πριν το [ε] (κούνιες, ήλιε). Αν το λάμδα και το νι αρθρώνονται με το [ι] διαβάζονται συνήθως χοντρά, εκτός από μερικές περιοχές της Ελλάδας που προφέρονται ψιλά (λύκος αλλά και λύκος).

Το ψεύτικο /ι/ στη θέση των ψιλών συμφώνων γ, χ, ν

Παλιότερα τη λέξη Κυριακή τη γράφαμε Κυργιακή δηλαδή γράφαμε και το ψιλό γ που έχει. Αλλά ακόμα και αν αφαιρέσουμε το γάμα η λέξη ακούγεται το ίδιο.

Αν στην Κυριακή το ψεύτικο γιώτα αντικατέστησε το ψιλό γ, στη λέξη πάπια αντικαθιστά το ψιλό χ (πάπχια) γιατί το [π] που συνοδεύει είναι άηχο. Το φαινόμενο αυτό αφορά όλα τα χοντρά σύμφωνα που δεν έχουν – εξαιτίας μιας τέτοιας προφοράς - αντίστοιχα ψιλά (βγιολί = βιολί, μάτχια = μάτια).

Στην περίπτωση που το γιώτα γράφεται μετά το μ αντικαθιστά το ψιλό ν (ψωμνιά = ψωμιά).

Δύο επιπλέον φθόγγοι

Πολλές λέξεις που έχουν συμφωνικά συμπλέγματα, μπορούν να προφερθούν είτε χωρίζοντας τα σύμφωνα είτε λέγοντάς τα όλα μαζί για συντομία π.χ. τού-ρτα. Αν όμως το συμπλεγμα ξεκινά από νι και ακολουθεί χι τότε η συμφορά πετυχαίνεται με τη βοήθεια ενός καινούριου φθόγγου, που δεν υπάρχει στον πίνακα, και ονομάζεται «υπερωικό ν». Αυτό το [ν] σχηματίζεται στο πίσω μέρος του στόματος και η γλώσσα δεν ακουμπά στις γνωστές θέσεις των [ν], είτε χοντρού είτε ψιλού. Ένα τέτοιο [ν] το γράφουμε με το γράμμα γάμα π.χ. έλεγχος, βράγχια κ.α.

Ζήτημα συλλαβισμού είναι και η εμφάνιση ενός ακόμα συμφώνου, του «χειλοδοντικού μ» πριν τα [φ] [β]. Αν τη λέξη αμφιθέατρο την προφέρουμε α-μφιθέατρο τότε το [μ] αυτό σχηματίζεται «δαγκώνοντας» το κάτω χείλι και όχι με τα δύο χείλη όπως συνήθως (το ίδιο και με τη λέξη σύ-μβολο κ.ο.κ.)

Παρατήρηση: Σήμερα, επίσημα, στη γραφή των ονομάτων με λατινικούς χαρακτήρες εμφανίζεται το «υπερωικό ν» και πριν τα [γκ] π.χ. ANGELOS, γεγονός που φέρνει την έρρινη προφορά των λέξεων ξανά σε χρήση, παρόλο που η γλωσσική μεταρρύθμιση του 1976 αυτήν ακριβώς την προφορά απέρριπτε.

Άλλες ιδιαιτερότητες στο γράμμο συλλαβών

-Η συμφορά των φθόγγων κσ (κσύλο) αποδίδεται στη γραφή με το «διπλό» γράμμα ξι, ενώ των φθόγγων πσ (πσωμί) με το γράμμα ψι, μια συνήθεια παλιά όσο και το σημερινό αλφάβητο.

-Ο φθόγγος ζ όταν βρίσκεται μπροστά από ηχηρό σύμφωνο γράφεται με το γράμμα σίγμα (ζβούρα = σβούρα). Το συνηθίσαμε έτσι γιατί το σίγμα όταν αρθρωθεί μαζί με ηχηρό σύμφωνο ακούγεται ως [ζ] (ο πατέρας μου → ο πατέρα ζμου).

-Οι συνδυασμοί «αυ», «ευ» αποδίδουν τους φθόγγους «αβ» και «εβ» αν ακολουθεί φωνήεν ή ηχηρό σύμφωνο (εμήλιος, ταύρος). Αν συνοδεύονται από άηχο σύμφωνο διαβάζονται άηχα σαν «αφ» και «εφ» (αυτί, πεύκο).

-Σε λέξεις όπως μαϊμού, σημειώνουμε διαλυτικά για να μην διαβαστούν λάθος.

-Σε μερικές λέξεις γράφουμε παραπανίσια («άφωνα») γράμματα πχ φύλ(λ)ο, Εύ(β)οια, Πέμ(π)τη. Παλιότερα τα γράμματα αυτά, συνηθώς, διαβάζονταν - όπως συμβαίνει και σήμερα με τη λέξη νεράντζι που προφέρεται και όπως γράφεται (έρρινη προφορά) και σαν νεράτζι.

Αλφαβήτα

Αν το παιδί γνώρισε τα γράμματα ξι και ψι μπορεί να μάθει την Αλφαβήτα. Φτιάξτε κίτρινες κάρτες που δείχνουν τα κεφαλαία και τα πεζά γράμματα στις όψεις τους. Με τις Κάρτες των Γραμμάτων - και όχι τις Κάρτες των Φωνών - θα φτιάχνει το παιδί, στο εξής, τις λέξεις που θέλει.

Τώρα είναι έτοιμο να διαβάσει ολόκληρες λέξεις (στην αρχή συλλαβιστά) και να τις αντιγράψει σε ένα δίγραμμο τετράδιο, σκεπάζοντας προηγουμένως την λέξη για να μην την βλέπει.

Βιβλιογραφία

*** (2002). *Νεοελληνική Γραμματική της δημοτικής*. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη

***(1989). *Ο κόσμος του παιδιού*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή

Λεφ Βιγκότσκι (1988). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις «Γνώση»

**Εκπαιδευτικό συμβόλαιο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση
Στο εργαστήριο Τ.Π.Ε. του σχολείου μας**

Κασιώρα Βασιλική
Msc., MBA, Υποψήφια Διδάκτορας
kasióra@sch.gr

Εισαγωγή

Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και του μαθητή στην σχολική τάξη παίζει σημαντικό ρόλο για τη δημιουργία μαθησιακού κλίματος και την αποτελεσματικότητα της διδακτικής μάθησης. Η αλληλεπίδραση αυτών παραγόντων καθιστά αναγκαία την ύπαρξη και την οριοθέτηση των ρόλων και των κανόνων για ένα παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο. Ο ρόλος του δασκάλου και του μαθητή είναι αλληλοεπιδρούμενος. Φυσικά, υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επιδρούν στην μαθησιακή διαδικασία όπως για παράδειγμα, η εμπλοκή των γονιών στην μελέτη και την προετοιμασία των παιδιών αλλά και σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες, η λειτουργία του ολοήμερου σχολείου και η ύπαρξη διάφορων ειδικοτήτων (ΤΠΕ, Αγγλικών, Θετρικών σπουδών, εικαστικών κ.ά) σε μια σχολική μονάδα. Σε όλα βέβαια τα παραπάνω, η σημαντικότητα και η εφαρμογή του εκπαιδευτικού συμβολαίου καθιστά επιτακτική την ανάγκη και την τήρησή του.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικό συμβόλαιο, σχολική τάξη, μαθητής, εκπαιδευτικός

Εκπαιδευτικό Συμβόλαιο

Στον ορισμό της έννοιας του εκπαιδευτικού συμβολαίου, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το εκπαιδευτικό συμβόλαιο είναι οι κανόνες λειτουργίας μιας τάξης, οι οποίοι θα πρέπει να τηρούνται από όλους και σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους (Ματσαγγούρας, 2001). Το βασικό κλειδί στο συμβόλαιο της τάξης ως συνόλου την έχει ο μαθητής (Zairi, 1995). Οι κανόνες δεν είναι καθορισμένοι από την αρχή της χρονιάς αλλά διαμορφώνονται μέσα στην τάξη από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές ανάλογα με τις ανάγκες, τις απαιτήσεις, τις ιδιαιτερότητες και τις προσωπικότητες των μαθητών αλλά και του εκπαιδευτικού. Το συμβόλαιο δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες στην τάξη ώστε να μην παρεμποδίζεται η μαθησιακή διαδικασία ως προς το γνωστικό αντικείμενο ή διδακτική ενότητα (Pajares, 1992). Με άλλα λόγια, το εκπαιδευτικό συμβόλαιο αποτελεί το σύνολο των συμπεριφορών και συνηθειών που αναμένονται και από τους δυο παράγοντες, τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή. Στο συμβόλαιο αναγράφονται με σαφή και συγκεκριμένο τρόπο οι στόχοι της κοινωνικής συμπεριφοράς, οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα εντός σχολικής εμβέλειας. Είναι εμπειρικά διαπιστωμένο ότι όταν οι μαθητές εμπλέκονται στον καθορισμό των κανόνων, γίνεται μεγαλύτερος ο βαθμός αποδοχής του συμβολαίου από τους μαθητές (Edwards, 1997). Η συμπεριφορά τους ρυθμίζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι αποδεκτός σε λογικά πλαίσια και όρια (Zairi, 1995). Είναι γνωστό ότι οι μαθητές επιθυμούν να μαθαίνουν σε ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον και έχουν επίγνωση της ηθικής συμπεριφοράς. Γνωρίζουν τυπικά ή άτυπα

το σωστό ή το λάθος, το αποδεκτό και μη αποδεκτό. Όταν το σωστό αναγράφεται στην τάξη, τότε η καθημερινή παρατήρηση και ανάγνωση των κανόνων γίνεται αβίαστα συνήθεια.

Η απλή, έστω, αναφορά στο συμβόλαιο από όλους και σε κάθε περίπτωση, αποτελεί σημαντικό σημείο αναφοράς προκειμένου ο εκπαιδευτικός να δίνει γνώση στον μαθητή και ο μαθητής να κατανοεί την νέα γνώση από τον εκπαιδευτικό. Η παρεμπόδιση της μαθησιακής διαδικασίας δεν είναι αυτοσκοπός κανενός και η δημιουργία ενός θετικού, ευχάριστου και αποτελεσματικού σχολικού κλίματος δημιουργεί όλες εκείνες τις συνθήκες στις οποίες όλοι οι μαθητές χαίρονται και γνωρίζουν τους κανόνες καλής συμπεριφοράς και κοινωνικότητας. (Κασιώρα, κ.α.,2015)

Στο παράρτημα μας παραθέτουμε παραδείγματα εκπαιδευτικών συμβολαίων από παιδιά δημοτικών σχολείων των μικρών και μεγάλων τάξεων. Η γραφή των κανόνων έγινε από μαθητές και τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια μαθήματος.

Οι κανόνες είναι απλοί και κατανοητοί από όλους και η παράβαση των κανόνων οδηγεί σε μια σειρά από πιθανές συνέπειες.

1. Προφορική παρατήρηση και προειδοποίηση
2. Ο μαθητής δίνει μια δήλωση η οποία τον καθιστά δέσμιος για την παράβαση ενός ή ορισμένων κανόνων του
3. Ενημέρωση του διευθυντή και του/των γονιών του από τον εκπαιδευτικό
4. Ενημέρωση του συλλόγου διδασκόντων από τον διευθυντή με παρουσία μαθητή.

Φυσικά ανάλογα με την συμπεριφορά και την παράβαση κανόνα ή κανόνων σε συχνή βάση και έντονο βαθμό, τα μέτρα για την καταστολή της παραβατικότητας του μαθητή μπορεί να είναι πολλά και αυστηρά. Στο Δημοτικό σχολείο η παράβαση του εκπαιδευτικού συμβολαίου τιμωρείται από του υπόλοιπους μαθητές (Jones et.al.,1998). Οι μαθητές απομονώνουν από το παιχνίδι τον παραβάτη μαθητή, τον μαλώνουν αυστηρά και του δείχνουν με τον τρόπο τους ότι η συμμόρφωση είναι η καλύτερη δυνατή και συνετή λύση για τον ίδιο και τους άλλους (Cooper et.al., 2006).

Η συνδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συμβολαίου γίνεται με συζήτηση και διάλογο στις πρώτες μέρες γνωριμίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και μπορεί να διαρκέσει 2 – 3 διδακτικές ώρες . Καλό είναι να χρησιμοποιούμε θετικές προτάσεις και να αποφεύγουμε τα πολλά «Δεν» στους κανόνες μας.

Επίλογος

Το εκπαιδευτικό συμβόλαιο μπορεί να περιγράψει τις ιδανικές συνθήκες σχολικής τάξης αλλά με τον τρόπο αυτό μπορούμε να «χτίσουμε» και να προσεγγίσουμε « την δική μας τάξη» για να κάνουμε πιο ευχάριστο και αποδοτικό το μάθημά μας. Η τεχνική του εκπαιδευτικού συμβολαίου είναι σχετικά μια από τις καλύτερες παιδαγωγικά απλές και

εφαρμόσιμες τεχνικές στους «λιλιπούτειους» μαθητές και βοηθά όλους. Η συνδιαμόρφωσή του και η εφαρμογή του είναι βασικές λειτουργίες του.

Βιβλιογραφία

Cooper, H., Robinson, J.C. & Patall, E.A. (2006). Does Homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.

Edwards, C.H. (1997). *Classroom Discipline and Management*. Columbus:Merril.

Jones, F.I. & Jones, L.S. (1998). *Comprehensive Classroom Management*. London : Allyn and Bacon.

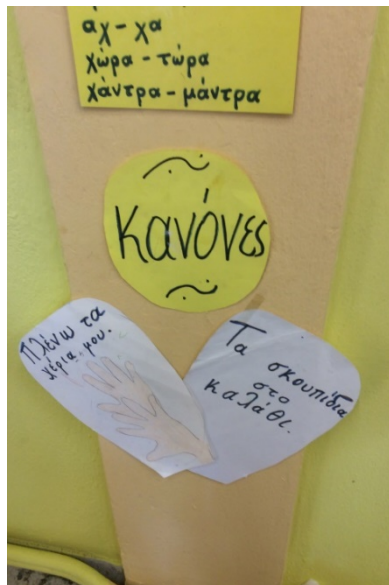
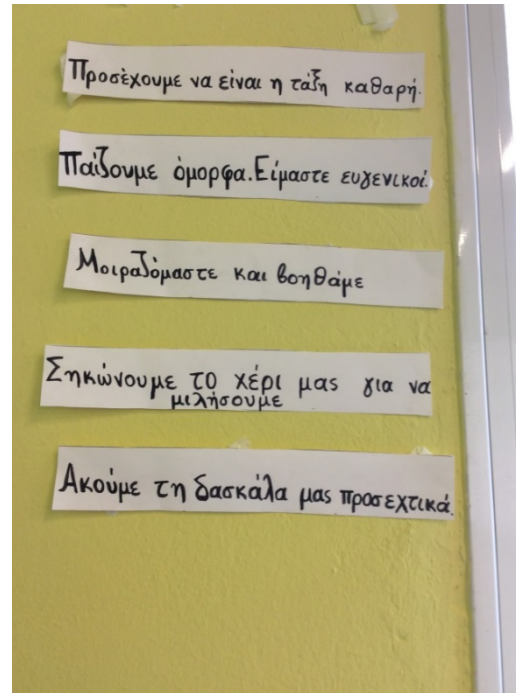
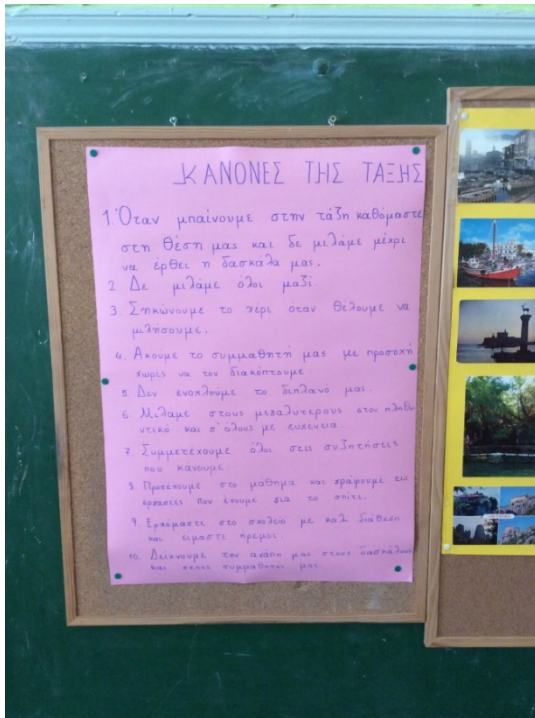
Zairi, M. (1995). Total quality education for superior performance. *Training for quality*, 3, 1, 29-35.

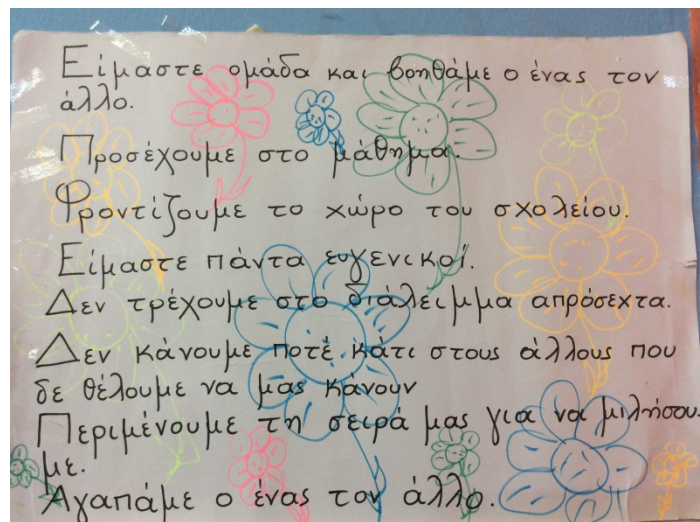
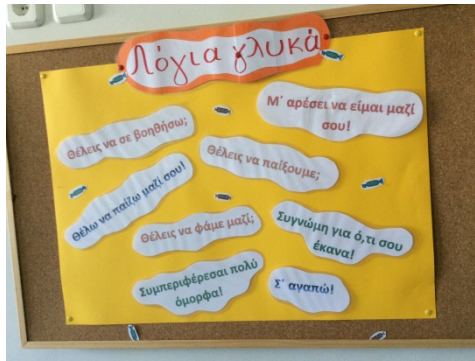
Pajares, M. F. (1992). Teacher beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Κασιώρα Β., Νταφούλης Θ.(2015). Το μοντέλο ηγεσίας στα πλαίσια του Ελληνικού Σχολείου:Μελέτη περίπτωσης σε σχολεία Β/θμιας Εκπαίδευσης Νομού Λάρισας. *Συνέδριο ΕΕΠΕΚ, ΤΕΙ Θεσσαλίας, Λάρισα , 23-25 Οκτ.2015*, ISBN: 978-618-82197-2-4 & 978-618-82197-4-8

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα.

Παραδείγματα εκπαιδευτικών συμβολαίων





Αναλυτικά προγράμματα νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου

Δαλάρη Αιμιλία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια.

emilydalar93@yahoo.gr

Περίληψη

Από τη δεκαετία του '60 και μετά, ο όρος «αναλυτικό πρόγραμμα» βρίσκεται στο επίκεντρο των συζητήσεων γύρω από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κάθε χώρας. Ειδικότερα, στην Ελλάδα η προσοχή άρχισε να εστιάζεται στο ρόλο του αναλυτικού προγράμματος για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από το 1980 και μετά. Τι εννοείται όμως με τον όρο «αναλυτικό πρόγραμμα»; Στη παρούσα εργασία θα γίνει προσπάθεια να δοθεί μία απάντηση στο ερώτημα αυτό και στη συνέχεια, θα μελετηθούν τα αναλυτικά προγράμματα που ισχύουν τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο δημοτικό σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναλυτικό πρόγραμμα, νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο, μάθηση.

Αναλυτικά προγράμματα νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

Η λέξη «αναλυτικό» μας παραπέμπει σε ένα πρόγραμμα δραστηριοτήτων, οδηγιών και μαθημάτων. Σκοπός του είναι η μάθηση. Τα χαρακτηριστικά ενός αναλυτικού προγράμματος είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση, το περιεχόμενο, η μάθηση και ο σκοπός του. Σημαντικό ρόλο παίζουν η δυνατότητα παρέμβασης του διδάσκοντος, η εσωτερική δομή και η οργάνωση του περιεχομένου και τέλος τα αποτελέσματα μάθησης στο σχολείο. (Χατζηγεωργίου, 2011).

Ας σημειωθεί, ότι στα σχολεία παρατηρείται και η ύπαρξη του κρυφού αναλυτικού προγράμματος. Ειδικότερα, νοούνται όλες οι ανεπίσημες επιδράσεις, διδακτικές και μη, που λαμβάνουν χώρα στο χώρο της τάξης και του σχολείου γενικότερα (π.χ. να μάθουν τα παιδιά να σηκώνουν το χέρι τους για να πάρουν άδεια να μιλήσουν).

Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα του γενικότερου εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα πρώτα χρόνια είναι πολύ κρίσιμα για το άτομο και τα προγράμματα του νηπιαγωγείου βάζουν τα θεμέλια της μελλοντικής εκπαίδευσης. Περισσότερο και από τις γνώσεις και από τις διαφορές ειδικές ικανότητες που αποκτούν τα παιδιά σημασία έχει η στάση που υιοθετείται απέναντι στη μόρφωση και η διάθεση που δημιουργείται να αντιμετωπίσουν την απόκτηση γνώσεων σαν κάτι που συνεχίζεται. (Dal Pia, 1967).

Όσον αφορά τα αναλυτικά προγράμματα που ισχύουν στο νηπιαγωγείο, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των νηπίων, στην αρμονική ένταξή τους στη κοινωνική ζωή, στην ελεύθερη και αβίαστη ανάπτυξη πρωτοβουλιών και στην εξοικείωση με την αμφίδρομη σχέση ατόμου και ομάδας.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι πέντε τομείς ανάπτυξης πάνω στους οποίους στηρίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Συγκεκριμένα αυτοί είναι:

Ο ψυχοκινητικός τομέας, ο κοινωνικό- συναισθηματικός τομέας που περιλαμβάνει την ηθική και τη θρησκευτική ανάπτυξη, ο αισθητικός τομέας, ο νοητικός τομέας και τέλος, ο τομέας καλλιέργειας δεξιοτήτων (προγραφικές, προαναγνωστικές και προμαθηματικές έννοιες).

Από την άλλη μεριά, το δημοτικό σχολείο εστιάζει στην απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων από τους μαθητές/τριες με αφομοίωση της γνώσης και βαθμιαία απόκτηση αφηρημένης σκέψης, καθώς και στην οργάνωση συστήματος αξιών που θα προκύψει από την εξοικείωση των μαθητών με ηθικές, θρησκευτικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες. Το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου επιδιώκει: τη βαθμιαία εισαγωγή του μαθητή στη γνωστική σφαίρα, τη σταδιακή κοινωνικοποίηση του μαθητή και τη βαθμιαία εξοικείωση του μαθητή με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, κοινωνικό-οικονομικές, πολιτικές, αισθητικές και άλλες αξίες.

Όσον αφορά τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου σύμφωνα με το Μπαγάκη κ.ά.(2006:9) «είναι σχεδιασμένοι εξελικτικά και αφορούν όλους τους τομείς της εξέλιξης». Οι δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο χαρακτηρίζονται ως ελεύθερες και έτσι ο/η νηπιαγωγός έχει το περιθώριο να ενεργεί ελεύθερα και να τις διαμορφώνει, αναπτύσσοντας έτσι τη πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητά του. Οι δραστηριότητες χωρίζονται σε αυθόρμητες και προγραμματισμένες.

Για το ημερήσιο πρόγραμμα εργασίας στο νηπιαγωγείο ισχύει ότι πρέπει να περιλαμβάνει την ενασχόληση των παιδιών στις γωνιές δραστηριοτήτων χωρίς την άμεση εμπλοκή του/της νηπιαγωγού καθώς επίσης και την ενασχόληση των νηπίων με δραστηριότητες που αποβλέπουν στην επίτευξη ορισμένων στόχων που έχουν τεθεί από τον/την νηπιαγωγό. Από την άλλη στο δημοτικό σχολείο υπάρχει καθορισμένη διδακτέα ύλη που πρέπει να τηρείται από τους εκπαιδευτικούς και οι αυθόρμητες δραστηριότητες περιορίζονται και τη θέση τους παίρνει η διδακτέα ύλη που για τη Α' τάξη είναι η γλώσσα, τα μαθηματικά, η μελέτη περιβάλλοντος, η φυσική αγωγή, τα εικαστικά και η μουσική.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω παρατηρείται ότι υπάρχουν ορισμένες διαφορές ανάμεσα στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Παρακάτω παρουσιάζονται μερικές από αυτές.

Στο νηπιαγωγείο οι δραστηριότητες είναι αυθόρμητες και επικεντρώνονται στα ενδιαφέροντα των παιδιών. Επίσης, διεξάγονται με τη βοήθεια κάποιων υλικών και έτσι η γνώση των παιδιών γίνεται βιωματικά. Επιπρόσθετα, τα παιδιά δραστηριοποιούνται είτε σε μικρές ομάδες ή και με τη συμμετοχή όλων των παιδιών του τμήματος. Η μορφή των δραστηριοτήτων είναι πιο παιγνιώδες στο νηπιαγωγείο και πραγματοποιούνται στο

χώρο της συζήτησης ή στα τραπέζια εργασίας. Το κλίμα τέλος, κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων χαρακτηρίζεται από απόλυτη ελευθερία σωματικών κινήσεων.

Αντιθέτως, το αναλυτικό πρόγραμμα του δημοτικού επικεντρώνεται στη διδακτέα ύλη των γνωστικών αντικειμένων και τα μαθήματα γίνονται με τη χρήση ενός συγκεκριμένου βιβλίου για κάθε μάθημα. Επίσης, τα μαθήματα αφορούν όλη τη τάξη και οι δραστηριότητες είναι καθιστικές και οι μαθητές εργάζονται πάντα καθισμένοι στα θρανία τους.

Εν κατακλείδι, η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία σχεδιασμού του αναλυτικού προγράμματος διαφαίνεται ως αναγκαία και αναπόφευκτη, εφόσον αυτός υλοποιεί το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα στη τάξη του. Η γνώση και η εμπειρία του από την καθημερινή εργασία του μέσα στη τάξη είναι άκρως απαραίτητη και στα αρχικά στάδια του σχεδιασμού αλλά και στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Όσο για τη δυνατότητα παρέμβασης του εκπαιδευτικού στο αναλυτικό πρόγραμμα, ο εκπαιδευτικός σαφώς και μπορεί να παρέμβει στο θέμα. Αν εξίσου, πράγματι θέλει ο εκπαιδευτικός να εμπλακεί στη διαδικασία σχεδιασμού και αξιολόγησης του αναλυτικού προγράμματος, τόσο η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσο και η επιμόρφωσή τους πρέπει να στηριχθεί σε μια νέα βάση. Ο διδακτικός φόρτος τέλος, πρέπει να ελαττωθεί, εφόσον ο εκπαιδευτικός θα εμπλακεί και σε άλλες δραστηριότητες και επομένως η εσωτερική οργάνωση των σχολείων θα πρέπει επίσης να αλλάξει. Αν συμβούν όλα τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να γνωρίζουν για τις διαδικασίες της ομαλής μετάβασης και για τα προγράμματα σπουδών που ισχύουν στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες και να τις αντιμετωπίζουν θετικά.

Αναλυτικά Προγράμματα και Ενταξιακή Εκπαίδευση

Οι πρώτες προσπάθειες θεμελίωσης της ενταξιακής εκπαίδευσης ξεκίνησαν τη δεκαετία του 1970 τόσο τις Η.Π.Α. όσο και στην Ευρώπη. Ειδικότερα, με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκας (Ισπανία, 1994), εδραιώθηκε η «**Εκπαίδευση για όλους**». Συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η σχολική ένταξη μαθητών με Ε.Ε.Α. ή άλλες ιδιαιτερότητες αποτελεί τη βάση της κοινωνικής τους ένταξης.

«Για να μπορούμε να μιλάμε για επιτυχημένη σχολική ένταξη όλων των παιδιών θα πρέπει να προχωρήσουμε και στο σχεδιασμό νέων ΑΠ με βασικό κριτήριο όχι την ομοιογένεια των ηλικιακών ομάδων αλλά τη διαφορετική υπόσταση του κάθε παιδιού» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2010).

Όσον αφορά το Α.Π., λοιπόν, (1982) δεν υπήρχε αναφορά στο σχολικό εγχειρίδιο για τη διαφορετικότητα και την αναπηρία. Το 1994, όμως, το ΥΠΕΠΘ αναγνωρίζει στους μαθητές με Ε.Ε.Α. το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες και το 1996 συντάσσεται το ΠΑΠΕΑ (Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής).

- Το σχολείο σύμφωνα με το Αναλυτικό πρόγραμμα, οφείλει μέσω πρακτικών ένταξης:
- να άρει φόβους και προκαταλήψεις για τα ΑμεΑ.
 - να υποστηρίζει την αμοιβαία κατανόηση και αλληλοαποδοχή.
 - να κάνει εφικτή τη δόμηση ενός σχολείου για όλους, για να δημιουργηθεί στο μέλλον μια κοινωνία για όλους.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη και όχι μια συγκεκριμένη μέθοδος με σαφή δομή και προκαθορισμένους κανόνες. Βοηθά στην ένταξη του μαθητή στην κοινή τάξη του γενικού σχολείου.

Η ένταξη των παιδιών μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από μια διαδικασία δημοκρατικότητας και ευαισθητοποίησης της κοινωνίας, προϋποθέτοντας την ιδέα της ισότητας όλων των πολιτών. Η θεσμοθετημένη ένταξη προωθεί την κοινή δράση, με κοινές δραστηριότητες που είναι αντικείμενο μιας πραγματικής και όχι μιας ηθικής αντίληψης.

Συμπερασματικά, η επίτευξη των στόχων της Παιδαγωγικής της Ένταξης επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό του τρόπου, με τον οποίο οργανώνεται και σχεδιάζεται το μάθημα μέσα στις σχολικές τάξεις και την ουσιαστική συμμετοχή και συνεργασία όλων των μαθητών. Κυρίως, όμως, απαιτείται η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα και επάρκεια των εκπαιδευτικών για μια πραγματικά ενταξιακή - συνεργατική εκπαίδευση όλων των μαθητών (Σούλης, 2002).

Έρευνα σε εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου.

Ερώτηση: Τι θα πρέπει να μαθαίνουν κατά τη γνώμη σας τα παιδιά στο νηπιαγωγείο και τι στην Α' δημοτικού σύμφωνα με το Α.Π.;

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου καθώς και του δημοτικού σχολείου. Παρουσιάζοταν με τη μορφή πίνακα όπου έπρεπε ο εκπαιδευτικός να συμπληρώσει με Χ αυτό που έκρινε σωστό από τις απαντήσεις που δινόταν. Οι επιλογές ήταν οι εξής: αριθμητική, ανάγνωση, ξένη γλώσσα, αισθητηριακή αγωγή, παιχνίδι, οργάνωση, τάξη, δημιουργία κοινωνικών σχέσεων, κάτι άλλο, όλα τα παραπάνω.

Στις απαντήσεις που έδωσαν οι νηπιαγωγοί κατά μεγάλα ποσοστά (ανέρχονται στο 50%), οι τρεις πρώτες επιλογές, αριθμητική, ανάγνωση και ξένη γλώσσα θεωρούν ότι πρέπει να διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο. Οι υπόλοιπες επιλογές συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών και επιλέγουν πως η αισθητηριακή αγωγή, το παιχνίδι, η οργάνωση, η τάξη και η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων πρέπει να καλλιεργούνται στο νηπιαγωγείο. Ωστόσο, η επιλογή της ξένης γλώσσας δεν απαντήθηκε από ένα ποσοστό 46,7% γεγονός που καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ξένη γλώσσα θα πρέπει να διδάσκεται σε μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί επίσης, ότι και σε αυτήν την ερώτηση ένα ποσοστό του 18,3% επέλεξε πως όλα τα παραπάνω πρέπει να διδάσκονται εξίσου και στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο.

Αξίζει να υπογραμμιστεί η απάντηση που έδωσε μία νηπιαγωγός που τονίζει ότι η Α' δημοτικού θα έπρεπε να είναι πιο κοντά στον τρόπο διδασκαλίας και στις μεθόδους που ακολουθεί το νηπιαγωγείο. Δηλαδή συμπληρώνει, δεν έχει σημασία τι διδάσκει το δημοτικό σχολείο, αλλά πως!

Γνωστικά αντικείμενα.	Ποσοστό επί τοις εκατό.
Αισθητηριακή αγωγή.	51,7%
Δημιουργία κοινωνικών σχέσεων.	48,3%
Παιχνίδι- Οργάνωση- Τάξη.	46,7%
Αριθμητική.	11,7%
Ανάγνωση.	5%
Ξένη γλώσσα- Όλα τα παραπάνω.	3,3%
Άλλο.	1,7%

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας νηπιαγωγών για το νηπιαγωγείο.

Γνωστικά αντικείμενα.	Ποσοστό επί τοις εκατό.
Ανάγνωση.	63,3%
Αριθμητική.	53,3%
Ξένη γλώσσα.	50%
Όλα τα παραπάνω.	13,3%
Οργάνωση.	5%
Τάξη- Άλλο.	3,3%
Αισθητηριακή αγωγή- Δημιουργία κοινωνικών σχέσεων.	1,7%

Πίνακας 2: Συγκεντρωτικός πίνακας νηπιαγωγών για το δημοτικό σχολείο.

Από την άλλη οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου υποστηρίζουν σε ποσοστό 50% ότι η αισθητηριακή αγωγή πρέπει να διδάσκεται στο νηπιαγωγείο. Το παιχνίδι ανήκει και αυτό σύμφωνα με τους δασκάλους στο χώρο του νηπιαγωγείου (45%), και η οργάνωση και η δημιουργία κοινωνικών σχέσεων με ποσοστό 30%. Τέλος, οι δάσκαλοι του δημοτικού θεωρούν ότι η τάξη (25%), είναι μία από τις δεξιότητες που πρέπει να κατακτάται από τη προσχολική ηλικία.

Η συντριπτική πλειονότητα των δασκάλων που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν με τις απόψεις των νηπιαγωγών σε ότι αφορά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, της αριθμητικής και της ανάγνωσης. Συγκεκριμένα, η ανάγνωση θεωρείται σε ποσοστό 75% ότι πρέπει να αναπτύσσεται στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου όπως και η ξένη γλώσσα (60%), και η αριθμητική (56,7). Πιο κάτω στις επιλογές τους συναντάμε το παιχνίδι με αρκετά μεγάλο ποσοστό, που δε ξεπερνάει βέβαια το ποσοστό που έδωσαν στο νηπιαγωγείο (43,3% έναντι του 45% στο νηπιαγωγείο). Με μικρότερα ποσοστά συναντάμε πιο κάτω στις επιλογές των δασκάλων του δημοτικού τη τάξη και την οργάνωση με ποσοστά 11,7% και 10% αντίστοιχα.

Γνωστικά αντικείμενα.	Ποσοστό επί τοις εκατό.
Αισθητηριακή αγωγή.	50%
Παιχνίδι.	45%
Οργάνωση- Δημιουργία κοινωνικών σχέσεων.	30%
Τάξη.	25%
Αριθμητική.	6,7%
Ξένη γλώσσα.	3,3%
Ανάγωση- Όλα τα παραπάνω.	1,7%

Πίνακας 3: Συγκεντρωτικός πίνακας δασκάλων για το νηπιαγωγείο.

Γνωστικά αντικείμενα.	Ποσοστό επί τοις εκατό.
Ανάγωση.	75%
Ξένη γλώσσα.	60%
Αριθμητική.	56,7%
Παιχνίδι.	43,3%
Τάξη.	11,7%
Οργάνωση.	10%
Όλα τα παραπάνω.	8,3%
Αισθητηριακή αγωγή- Δημιουργία κοινωνικών σχέσεων.	6,7%

Πίνακας 4: Συγκεντρωτικός πίνακας δασκάλων για το δημοτικό σχολείο.

Έρευνα σε παιδιά νηπιαγωγείου για τη μετάβασή τους στο δημοτικό σχολείο.



Σε γραφικό επίπεδο το προς εξέταση άτομο καλύπτει ολόκληρη τη σελίδα (με ισορροπημένο ίχνος, χαραγμένο με ζωτικότητα), εκφράζοντας έτσι μια τάση για εξωτερίκευση. Οι γραμμές σύρονται με άνεση και καλύπτουν συμμετρικά μεγάλο τμήμα της σελίδας. Αυτό αποτελεί ένδειξη ζωτικής διάχυσης, μια τάση εξωστρεφή, μια ευκολία εξωτερίκευσης και διάθεση επικοινωνίας.

Ακόμη, οργανώνει το χώρο, δηλαδή προσδιορίζει τη «γραμμή εδάφους» σκιαγραφώντας έτσι το τοπίο με παραγεμίσματα της επιφάνειας (ανθρώπους, δέντρα, χλόη, σύν-

νεφα, ήλιο, πουλιά). Στο συγκεκριμένο ιχνογράφημα διακρίνουμε γρασίδι πάνω στο οποίο στηρίζεται το κτήριο του σχολείου. Η κατώτερη ζώνη της σελίδας όπου το παιδί έχει ζωγραφίσει το γρασίδι είναι χώρος βαρύτητας που αντιπροσωπεύει τις πρωτογενείς ενορμήσεις, τις πρωταρχικές ανάγκες διατήρησης της ζωής (διατροφή, ύπνος, ασφάλεια).

Το παιδί έχει φτιάξει το σχολείο του δημοτικού στη μέση της σελίδας. Το κτήριο του σχολείου ορθώνεται επιβλητικό και μεγάλο στο κέντρο της σελίδας. Έχει επίσης σχεδιάσει σε αυτό μεγάλα παράθυρα. Τα χαρακτηριστικά αυτά αντανακλούν μία ισορροπημένη σύνθεση των αναπαραστάσεων και θετικά βιωμένες σχέσεις μέσα στην πρωτογενή μικροκοινωνία του σπιτιού και της οικογένειας.

Τα πρόσωπα τα έχει ζωγραφίσει στο εσωτερικό του σχολείου το οποίο περιέχει ένα θρανίο για το μαθητή και τη καρέκλα που κάθεται. Από πάνω του η δασκάλα της τάξης βοηθά το μαθητή στα Μαθηματικά. Για ακόμη μια φορά ένα παιδί του νηπιαγωγείου θεωρεί ότι τα μαθηματικά θα πρέπει να διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο. Ακόμη, πιστεύει ότι θα το δυσκολέψουν αρκετά για αυτό και θα χρειάζεται τη βοήθεια του/ της εκπαιδευτικού για να του δώσει λύσεις στα προβλήματα που πιθανόν θα αντιμετωπίζει.

Ακόμη το εικονιζόμενο παιδί όλο γράφει στο δημοτικό και όταν πάει σπίτι θα γράφει ακόμη πιο πολύ. Έτσι, υπογραμμίζει τη διαφορά του δημοτικού με το νηπιαγωγείο πέρα από τα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τονίζει δηλαδή, ότι πλέον στο δημοτικό η δουλειά που έχει ένας μαθητής δεν είναι μόνο στα πλαίσια της σχολικής τάξης αλλά αντιθέτως μετατοπίζεται και στο χώρο του σπιτιού με τη συμβολή και τη βοήθεια των γονιών για τη προετοιμασία του παιδιού για την επόμενη μέρα.

Βιβλιογραφία

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (2010). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Πεδίο.

Μπαγάκης Γ., Διδάχου Ε., Βαλμάς Φ., Λουμάκου Μ., Πομώνης Μ. (Σεπτέμβριος 2006). *Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό και η προσαρμογή τους στην Α' τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξανθάκου Π. (2011). *Σχεδιάζοντας μια φανταστική οικογένεια..* Αθήνα: Διάδραση.

Σούλης, Σ.Γ. (2002). *Παιδαγωγική της Ένταξης. Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους»*,. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χατζηγεωργίου Γ. (2011). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Διάδραση.

Κείμενα από περιοδικά

Dal Pia. (1967, Απρίλιος). *L' arredamento della scuola materna*. Vitta dell' Infanzia

Διδακτικό σενάριο στην εκπαιδευτική ενότητα «Ρελέ προστασίας»

Βάσσιος Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.17.07 Π.Ε.14.05, Πτυχιούχος Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., M.Sc.

dvassios@agro.auth.gr

Περίληψη

Σε μια ηλεκτρική εγκατάσταση πρέπει να παρέχεται προστασία στην ίδια την εγκατάσταση αλλά και σε αυτούς που τη χρησιμοποιούν. Αυτό γίνεται με το ρελέ προστασίας. Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση ενός προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου για την εκπαιδευτική ενότητα «Ρελέ προστασίας», χρησιμοποιώντας κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές και μέσα.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδακτικό σενάριο, ρελέ προστασίας, ηλεκτρική εγκατάσταση

Εισαγωγή

Σε μια ηλεκτρική εγκατάσταση οι χρήστες αυτής, οι συσκευές που τροφοδοτούνται από αυτή αλλά και η ίδια η εγκατάσταση προστατεύονται από τις λεγόμενες *διατάξεις προστασίας*. Η γνωστότερη διάταξη προστασίας είναι το *ρελέ προστασίας (διαρροής)* το οποίο προστατεύει τον άνθρωπο από ηλεκτροπληξία και την ηλεκτρική εγκατάσταση από πυρκαγιά (Αντωνόπουλος, Δημητρόπουλος, & Μάρης, 2008). Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση ενός προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου για την εκπαιδευτική ενότητα «Ρελέ προστασίας», ακολουθώντας τη βασική δομή που χρειάζεται για την υλοποίηση μιας ενότητας. Για αυτόν το λόγο υλοποιήθηκε *σχέδιο μαθήματος*, στο οποίο αναφέρονται οι προσδοκώμενοι διδακτικοί στόχοι και οι χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές τεχνικές, καθώς και κάποια προτεινόμενα *φύλλα διδασκαλίας* (φύλλο εφαρμογής, φύλλο ελέγχου, φύλλο ανάθεσης εργασίας και φύλλο πληροφοριών). Το σχέδιο μαθήματος είναι ο προγραμματισμός της διδασκαλίας και περιέχει τα βασικά μέρη αυτής (Κιτσαράς, 2004). Το *φύλλο εφαρμογής* συμβάλλει στην αφομοίωση της ύλης, το *φύλλο ελέγχου* βοηθάει στην αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας, το *φύλλο ανάθεσης εργασίας* περιλαμβάνει εργασία που δίνεται στους μαθητές για να γίνει στο σπίτι, ενώ το *φύλλο πληροφοριών* παρουσιάζει τα κύρια σημεία μιας ενότητας και εμπλουτίζει την ύλη (Πλαγιανάκος, 2000). Το σενάριο θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) όπως το πακέτο δημιουργίας διαδραστικών δραστηριοτήτων Hot Potatoes αλλά και χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και ιστολογίου, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν θετική στάση αναφορικά με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου ως εκπαιδευτικά μέσα, τα οποία θα τους βοηθήσουν να εμπεδώσουν τη νέα γνώση (Βάσσιος & Λεφάκης, 2015). Ως *εκπαιδευτικές τεχνικές* (εκπαιδευτικές τεχνικές, σύμφωνα με τους Τσιμπουκλή και Φίλλιπς (2010), είναι οι δραστηριότητες που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να πετύχει τους στόχους μιας ενότητας, προσπαθώντας να ενεργοποιήσει τη συμμετοχή των μαθητών και να καλύψει τις ανάγκες τους), χρησιμοποιήθηκαν οι *ερωτήσεις-απαντήσεις*, η *εισήγηση*, η *συζήτηση* και η *εργασία σε ομάδες*. Με

την τεχνική της εργασίας σε ομάδες οι μαθητές επικοινωνούν καλύτερα και προάγεται το ομαδικό πνεύμα. Με τις τεχνικές ερωτήσεις-απαντήσεις και συζήτηση καλλιεργείται συμμετοχικό κλίμα, ενώ το θέμα της ενότητας προσεγγίζεται σταδιακά και αναπτύσσεται η κρίση των μαθητών. Με την εισήγηση επιτυγχάνεται η γρήγορη παρουσίαση πολλών πληροφοριών αλλά θα πρέπει να συνδυάζεται και με άλλες τεχνικές, καθώς και οπτικοακουστικά μέσα για να μην κουραστούν οι εκπαιδευόμενοι (Οικονόμου, 2011). Με την εργασία σε ομάδες αναπτύσσεται η *συνεργατική μάθηση* μέσω της οποίας κοινωνικοποιούνται καλύτερα οι εκπαιδευόμενοι, γεγονός ιδιαίτερα χρήσιμο καθώς η αγορά εργασίας θέλει άτομα που μπορούν να συνεργάζονται αρμονικά (Ματσαγούρας, 2000).

Διδακτικό σενάριο

Σχέδιο μαθήματος

Μάθημα: Εσωτερικές Ηλεκτρικές Εγκαταστάσεις (Ε.Η.Ε.)

Τίτλος Ενότητας: Ρελέ προστασίας (διαρροής)

Τάξη: Β΄ Τάξη ΕΠΑ.Λ. (Ειδικότητα Ηλεκτρολόγου)

Στόχοι

- Να αναγνωρίζουν οι μαθητές το ρελέ διαρροής ως σημαντικό μέσο προστασίας του ανθρώπου και της ηλεκτρικής εγκατάστασης.
- Να περιγράφουν τα βασικά μέρη του ρελέ διαρροής.
- Να σχεδιάζουν τη συνδεσμολογία εγκατάστασης του ρελέ διαρροής.
- Να αποδεχτούν τη νομοθεσία που επιβάλλει την υποχρεωτική εγκατάσταση του ρελέ διαρροής στις περισσότερες ηλεκτρικές εγκαταστάσεις.

Απαιτούμενα υλικά και εποπτικά μέσα

Ηλεκτρονικός υπολογιστής (H/Y), προβολέας, διαφάνειες PowerPoint.

Πορεία μαθήματος

1. Προετοιμασία [4΄]

Ερωτήσεις προς τους μαθητές αν γνωρίζουν το ρελέ διαρροής (τεχνικές: ερωτήσεις-απαντήσεις / μέσα: H/Y, προβολέας, διαφάνειες PowerPoint).

2. Παρουσίαση [23΄]

- Αναφορά στις διατάξεις προστασίας και στη χρησιμότητά τους (έμφαση στο ρελέ διαρροής) (τεχνικές: εισήγηση, συζήτηση / μέσα: H/Y, προβολέας, διαφάνειες PowerPoint).
- Παρουσίαση του ρελέ διαρροής (αρχή λειτουργίας, ρεύμα διαρροής, χρόνος ενεργοποίησης, τύποι, συνδεσμολογία, περιγραφή, νομοθεσία) (τεχνικές: εισήγηση, συζήτηση / μέσα: H/Y, προβολέας, διαφάνειες PowerPoint).

3. Εφαρμογή [6΄]

Φύλλο εφαρμογής όπου θα ελέγξουν και θα ολοκληρώσουν τη συνδεσμολογία ενός τετραπολικού ρελέ διαρροής (εργασία σε ομάδες των δύο ατόμων).

4. Έλεγχος [4']

Φύλλο ελέγχου με τρεις ερωτήσεις σωστού-λάθους.

5. Ανακεφαλαίωση [5']

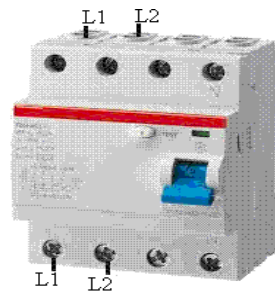
Αναφορά στο ρελέ διαρροής και στη χρησιμότητά του. Θα δοθεί φύλλο πληροφοριών ως έξτρα υλικό για περαιτέρω ενημέρωση των μαθητών.

6. Ανάθεση εργασίας [3']

Να ελέγξουν οι μαθητές τρία σπίτια γνωστών τους αν αυτά έχουν ρελέ διαρροής και να σημειώσουν τα τεχνικά χαρακτηριστικά των ρελέ.

Φύλλο εφαρμογής

Είναι ολοκληρωμένη η συνδεσμολογία του τετραπολικού ρελέ διαρροής που ακολουθεί; Αν όχι, να κάνετε τις απαραίτητες προσθήκες.



Φύλλο ελέγχου

Ερωτήσεις σωστού-λάθους:

- 1) Το ρελέ διαρροής προστατεύει τον άνθρωπο από πυρκαγιά.

α) Σωστό	β) Λάθος
----------	----------
- 2) Το ονομαστικό ρεύμα διαρροής του ρελέ διαρροής είναι τα 300 mA.

α) Σωστό	β) Λάθος
----------	----------
- 3) Ο έλεγχος της σωστής λειτουργίας του ρελέ διαρροής γίνεται μέσω του μπουτόν «τεστ».

α) Σωστό	β) Λάθος
----------	----------

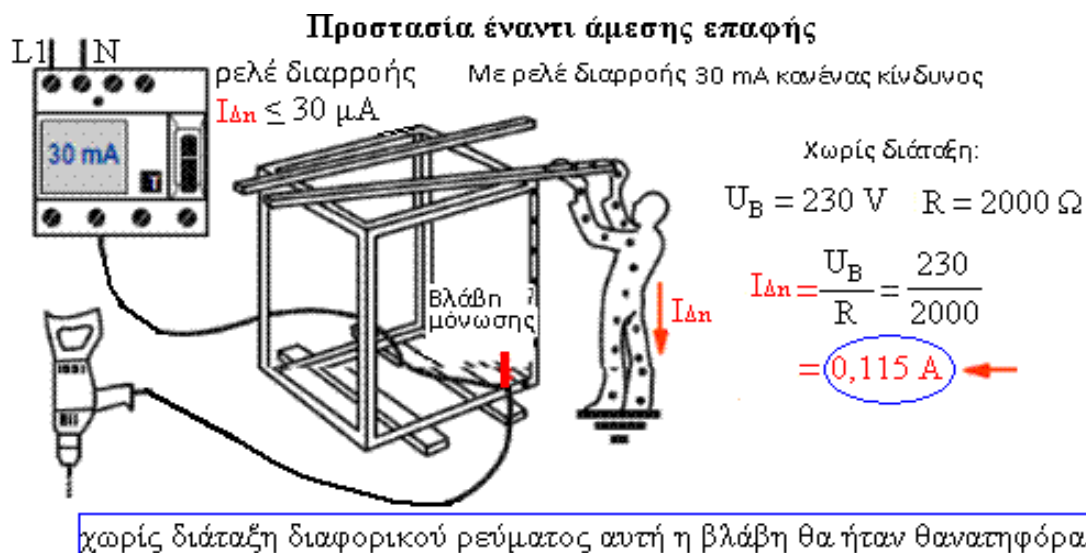
Φύλλο ανάθεσης εργασίας

Να επισκεφτείτε τρία σπίτια γνωστών σας και να ελέγξετε αν έχουν στον ηλεκτρικό τους πίνακα ρελέ διαρροής. Να σημειώσετε τα τεχνικά χαρακτηριστικά των ρελέ (παράδοση στο επόμενο μάθημα).

Φύλλο πληροφοριών

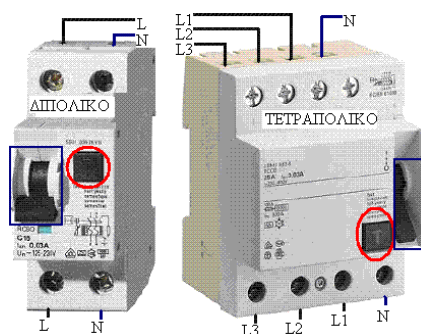
Εισαγωγικές πληροφορίες: Το ρελέ προστασίας προστατεύει τον άνθρωπο από ηλεκτροπληξία και την εγκατάσταση από πυρκαγιά (Αντωνόπουλος κ.ά., 2008). Άλλες ονομασίες του ρελέ προστασίας είναι ρελέ διαρροής, ρελέ διαφυγής, αντιηλεκτροπληξιακός διακόπτης ή διάταξη διαφορικού ρεύματος (Σαρρής, 2009, 2013).

Περιεχόμενο: Η αρχή λειτουργίας του ρελέ διαρροής βασίζεται στο εξής: αν το ρεύμα της φάσης, σε μια μονοφασική εγκατάσταση, διαφέρει από το ρεύμα του ουδέτερου, τότε υπάρχει διαρροή την οποία το ρελέ αναγνωρίζει. Αντίστοιχα, σε μια τριφασική εγκατάσταση, υπάρχει διαρροή αν το άθροισμα των ρευμάτων των τριών φάσεων διαφέρει από το ρεύμα του ουδέτερου. Το αποτέλεσμα και στις δύο περιπτώσεις είναι να «πέσει» άμεσα το ρελέ και έτσι διακόπτεται η παροχή τάσης προς την εγκατάσταση. Το ονομαστικό ρεύμα διαρροής του ρελέ συνήθως είναι τα 30 mA και ο χρόνος ενεργοποίησης του τα 30 msec (το πολύ). Αυτό συνεπάγεται ότι αν υπάρξει διαρροή ρεύματος έντασης έως 30 mA, το ρελέ θα διακόψει την παροχή τάσης στην εγκατάσταση σε 30 msec. Άρα δεν θα κινδυνεύσει ο άνθρωπος από ηλεκτροπληξία γιατί το ρεύμα των 30 mA δεν είναι επικίνδυνο για αυτόν, συνδυαστικά πάντα με τον μικρό χρόνο επαφής (Αντωνόπουλος κ.ά., 2008). Στην Εικόνα 1 παρουσιάζεται ο τρόπος προστασίας που παρέχει το ρελέ έναντι άμεσης επαφής (Σαρρής, 2009, 2013).



Εικόνα 1: Προστασία μέσω ρελέ διαρροής

Υπάρχουν δύο τύποι ρελέ διαρροής, το διπολικό (μονοφασική παροχή) και το τετραπολικό (τριφασική παροχή). Στο διπολικό, κατά τη σύνδεσή του, διακόπτεται η φάση αλλά και ο ουδέτερος, ενώ κατά αντιστοιχία στο τετραπολικό διακόπτονται οι τρεις φάσεις και ο ουδέτερος (Αντωνόπουλος κ.ά., 2008). Και οι δύο τύποι ρελέ έχουν διακόπτη (μπλε τετράγωνο) αλλά και το μπουτόν test (κόκκινος κύκλος) (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Διπολικό και τετραπολικό ρελέ προστασίας

Ο διακόπτης «πέφτει» αυτόματα αν υπάρξει διαρροή. Πατώντας το μπουτόν test ελέγχουμε αν λειτουργεί ή όχι το ρελέ. Αν το πατήσουμε και «πέσει» ο διακόπτης τότε το ρελέ λειτουργεί ομαλά. Αν όχι, πρέπει να ελεγχθεί από ηλεκτρολόγο. Καλό είναι να ελέγχεται συχνά το ρελέ μέσω του μπουτόν test (τουλάχιστον μια φορά το εξάμηνο). Η εγκατάσταση του ρελέ διαρροής είναι πλέον υποχρεωτική σε όλες σχεδόν τις κατηγορίες παλιών και νέων ηλεκτρικών εγκαταστάσεων, σύμφωνα με την Κοινή Υπουργική Απόφαση (Κ.Υ.Α.) ΦΑ' 50/12081/642 της 26/07/2006, αριθμός Φ.Ε.Κ. 1222, 05/09/2006. Αν η εγκατάσταση δεν έχει ρελέ προστασίας ο ιδιοκτήτης ή ο διαχειριστής της εγκατάστασης (και φυσικά ο μελετητής και ο εγκαταστάτης ηλεκτρολόγος) θα έχουν ποινικές ευθύνες σε περίπτωση ελέγχου της εγκατάστασης, πόσο μάλλον σε περίπτωση ατυχήματος. Ορισμένοι ηλεκτρολόγοι παράνομα βάζουν στον ηλεκτρικό πίνακα τον λεγόμενο, στη γλώσσα της αγοράς, bypass διακόπτη παρακάμπτοντας έτσι το ρελέ προστασίας. Αυτή η πρακτική, εκτός από παράνομη, είναι και άκρως επικίνδυνη καθώς καταργεί το ρελέ (Σαρρής, 2009, 2013).

Επίλογος

Σκοπός της εργασίας ήταν η παρουσίαση ενός προτεινόμενου διδακτικού σεναρίου για την ενότητα «Ρελέ προστασίας» τηρώντας τη δομή που απαιτείται για την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής ενότητας. Η παρούσα διδακτική πρόταση θα πρέπει να εφαρμοστεί σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας ώστε να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες της αλλά και οι δυνατότητες βελτίωσης και εμπλουτισμού της, π.χ. με προβολή εκπαιδευτικών βίντεο, αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού ή διαδραστικών στοιχείων μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή και διαδικτύου, καθώς και με δραστηριότητες και ιδέες που μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτενέργειας των μαθητών και στη συνεργατική μάθηση.

Βιβλιογραφία

- Αντωνόπουλος, Σ., Δημητρόπουλος, Β., & Μάρης, Θ. (2008). *Ηλεκτρικές εγκαταστάσεις*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Βάσσιος, Δ. & Λεφάκης, Π. (2015). Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στη διδακτική ενότητα «Νόμος του Ωμ». Στο *Τα Πρακτικά του 2^{ου} Συνεδρίου "Νέος Παιδαγωγός"*, 23 & 24 Μαΐου 2015 (σελ. 3128-3133). I.S.B.N. 978-960-99435-7-4 (e-book/pdf). Αθήνα.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προγράμματα. Διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής. Με σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Κιτσαράς Γεώργιος.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Θεωρία της διδασκαλίας*. Τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.

- Οικονόμου, Α. (2011). *Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης. Εκπαιδευτικό υλικό. Τεύχος Β΄, Πρακτικό μέρος*. Θεσσαλονίκη: Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης & Αυτοδιοίκησης.
- Πλαγιανάκος, Σ. (2000). *Διδακτική επαγγελματικών μαθημάτων. Η οργάνωση του μαθήματος*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Έλλην.
- Σαρρής, Γ. (2009, 2013). *Διάταξη διαφορικού ρεύματος = ένας γνωστός άγνωστος. Ένα μικρό εγχειρίδιο για αυτό το βασικό και πολύ χρήσιμο μέσο προστασίας*. (Διαθέσιμο online: http://www.sarrisg.gr/n/userfiles/downloads/2013/DDR_02-2013.pdf, προσπελάστηκε στις 21/9/2015).
- Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση εκπαιδευτών ενηλίκων. Πρόγραμμα εκπαίδευσης από απόσταση 100 ωρών. 3^η διδακτική ενότητα. Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας. Εκπαιδευτικό υλικό*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων. (Διαθέσιμο online: http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ΕΝΟΤΗΤΑ_3.pdf, προσπελάστηκε στις 31/8/2015).

Φύλλο εργασίας για τον όγκο του αέρα στο ευρύτερο πλαίσιο διδασκαλίας των φυσικών επιστημών βάσει του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου.

Λαγοπάτη Γεωργία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
georgialagop@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία που ακολουθεί βασίζεται στις αρχές της κονστρουκτιβιστικής διδασκαλίας, δηλαδή στην διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης όχι από τον εκπαιδευτικό, αλλά από τους ίδιους τους μαθητές. Ως εκ τούτου, πραγματεύεται τις έννοιες του κονστρουκτιβισμού – εποικοδομητισμού, των σταδίων αυτού για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών και της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η οποία αποτελεί ένα βασικό κομμάτι της εποικοδόμησης. Η ολοκλήρωση της εργασίας αυτής επιτυγχάνεται με την παρουσίαση ενός διδακτικού σεναρίου, δηλαδή ενός φύλλου εργασίας που υποθετικά δίνεται στους μαθητές της Ε τάξης του δημοτικού. Το φύλλο εργασίας ενταγμένο στο πλαίσιο διδασκαλίας των φυσικών επιστημών καταπιάνεται με τον όγκο του αέρα, ένα θέμα για το οποίο οι μαθητές έχουν διαμορφώσει ως εναλλακτική ιδέα το γεγονός ότι ο αέρας δεν καταλαμβάνει χώρο, μία ιδέα που αντίκειται στο αντίστοιχο επιστημονικό πρότυπο. Η διαμόρφωση του φύλλου εργασίας βασίζεται σε όλα τα στάδια του εποικοδομητισμού, όπως αυτά αναλύονται για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών.

Εισαγωγή

Πρόκειται για ένα σενάριο διδασκαλίας απευθυνόμενο σε μαθητές δημοτικού και βασισμένο στις αρχές της κονστρουκτιβιστικής μάθησης. Η εν λόγω εργασία απαρτίζεται από δύο μέρη, το θεωρητικό έρεισμά της και ένα φύλλο εργασίας, το οποίο αποτελεί αντανάκλαση της αντίστοιχης θεωρίας, καθώς στη δομή του είναι σαφώς διαχωρισμένα τα στάδια του κονστρουκτιβισμού με ανάλογες δραστηριότητες.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η παρουσίαση και η γνωστοποίηση του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου μάθησης σε θεωρητικό, αλλά και σε πρακτικό επίπεδο μέσω του φύλλου εργασίας. Ειδικότερα, ένας βασικός στόχος είναι η εξερεύνηση του τρόπου ανάδειξης των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών και η εστίαση στη διαδικασία αντικατάστασης αυτών με την αντίστοιχη επικρατούσα επιστημονική άποψη. Επιπλέον, η εργασία αυτή στοχεύει στη δόμηση ενός διδακτικού σεναρίου βασισμένου στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία αναδεικνύοντας ταυτοχρόνως και τα ευεργετικά αποτελέσματα αυτής της μεθόδου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, ένας εξίσου σημαντικός στόχος της εργασίας αυτής είναι να καταδείξει τη σπουδαιότητα της σύνδεσης της επιστημονικής γνώσης με ζητήματα της καθημερινής ζωής, την οποία βιώνουν οι μαθητές κι ως εκ τούτου αποτελεί ένα πρόσφορο έδαφος για την οικοδόμηση και θεμελίωση της επιστημονικής γνώσης.

Στο κύριο μέρος της εργασίας θα πραγματοποιηθεί η συνοπτική ανάλυση του εκπαιδευτικού μοντέλου, στο οποίο βασίζεται το διδακτικό σενάριο. Συγκεκριμένα, θα γίνει περιγραφή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου και τα στάδια αυτού ενταγμένα στο πλαίσιο της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών.

Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Η αναφορά στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία καθίσταται απαραίτητη, καθώς αποτελεί ένα βασικό κομμάτι του κονστρουκτιβιστικού μοντέλου. Ως ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ορίζεται η παιδαγωγική εκείνη διαδικασία που αξιοποιεί τις μαθησιακές αλληλεπιδράσεις των μαθητών προκειμένου να επιτευχθεί η ομαδοσυνεργατική μάθηση (Ζωγόπουλος, χ.χ.). Πρόκειται για μία εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας, η οποία συμπληρώνει τις υπόλοιπες χωρίς να τις αντικαθιστά.

Η διδασκαλία με ομάδες μαθητών παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα όσον αφορά στη διαδικασία της μάθησης. Οι μαθητές ενταγμένοι στο πλαίσιο της ομάδας αναπτύσσουν το αίσθημα συνευθύνης για την παραγωγή ενός ποιοτικού έργου λαμβάνοντας πρωτοβουλίες, εκφράζοντας τις απόψεις τους, τις σκέψεις τους, αφουγκράζοντας τις γνώμες των συμμαθητών τους (Τρίλιανός, 2008:65-66). Απόρροια αυτών είναι οι μαθητές να αξιοποιούν την επιχειρηματολογία τους εξελίσσοντάς την κάθε φορά. Επιπλέον, με τη μέθοδο αυτή γίνονται κοινωνικοί του δημοκρατικού διαλόγου και της διαδικασίας οικοδόμησης συλλογικού έργου. Όλα τα μέλη της ομάδας πρέπει να συμμετέχουν ενεργά, να προβληματιστούν, να αμφισβητήσουν προκειμένου να επιτευχθεί η πολυπόθητη εποικοδομητική διαντίδραση, μέσω της οποίας θα οδηγηθούν στο τελικό αποτέλεσμα. Για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του καθοδηγητή και συντονιστή αποφεύγοντας τις υποδείξεις, αλλά προετοιμάζοντας το έδαφος για να ευδοκιμήσει η διδασκαλία.

Κονστρουκτιβιστική μάθηση

Η κονστρουκτιβιστική θεωρία μάθησης θεμελιώνεται από τρεις βασικές αρχές, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η γνώση οδηγεί στην προσαρμογή με το φυσικό περιβάλλον, ότι κατασκευάζεται με την ενεργό συμμετοχή του ατόμου και ότι επικουρεί στην οργάνωση του φυσικού κόσμου (Τζελέπης, χ.χ.). Η βιβλιογραφία δείχνει τρεις μορφές κονστρουκτιβισμού, οι οποίες διακρίνονται στον προσωπικό, στον ριζοσπαστικό και στον κοινωνικό.

Η συγκεκριμένη εργασία εστιάζει στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό. Οι ιδέες των μαθητών ήταν ο λόγος που οδήγησε στην ανάπτυξη αυτού του διδακτικού μοντέλου. Οι ιδέες των μαθητών είναι προσωπικές τους κατασκευές, οι οποίες πολλές φορές αποτελούν τροχοπέδη στην κατανόηση της επιστήμης (Χαλκιά, 2013: 111). Το μοντέλο αυτό διερευνά τις εναλλακτικές ιδέες που φέρουν οι μαθητές και μέσω αυτών οικοδομεί τη νέα γνώση που συνάδει με τα επιστημονικά πρότυπα. Ο όρος «κοινωνικός» οφείλεται

στο γεγονός ότι το κοινωνικό επίπεδο διαδραματίζει έναν σπουδαίο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς επιδιώκεται οι μαθητές να εργάζονται σε ομάδες, ώστε να διαχειρίζονται αναμεταξύ τους τις ιδέες τους και μέσω της διαντίδρασης να οικοδομήσουν την ισχύουσα επιστημονική άποψη.

Φάσεις διδασκαλίας τουκονστρουκτιβιστού μοντέλου

Η διδασκαλία με βάση το κονστρουκτιβιστικό μοντέλο χωρίζεται σε πέντε μέρη. Κατά την πρώτη φάση, γνωστή με τον όρο «προσανατολισμός των μαθητών» επιχειρείται, η σύνδεση του θέματος που θα συζητηθεί με γεγονότα από την καθημερινή ζωή με απώτερο στόχο την προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Στη δεύτερη φάση οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους με αφορμή κατάλληλα έργα, όπως η προβολή ενός βίντεο. Στο σημείο αυτό γίνεται η ανίχνευση των εναλλακτικών ιδεών των μαθητών. Οι μαθητές συζητούν τις ιδέες τους και τις καταγράφουν στο φύλλο εργασίας, τις παρουσιάζουν στην τάξη κι ο εκπαιδευτικός τις καταγράφει στον πίνακα.

Η τρίτη φάση αφορά στην αναδόμηση/εμπλουτισμό των ιδεών των μαθητών. Συνήθως, σε αυτό το στάδιο διεξάγεται κάποια πειραματική διαδικασία και τα αποτελέσματα καταγράφονται στο φύλλο εργασίας. Οι μαθητές αντικαταστούν ή εμπλουτίζουν τις ιδέες που διαθέτουν για το υπό διερεύνηση θέμα. Στο τέταρτο στάδιο οι μαθητές εφαρμόζουν τη νέα γνώση στην επίλυση κάποιου προβλήματος ή προσπαθώντας να ερμηνεύσουν κάποιο φαινόμενο. Η τελευταία φάση, η λεγόμενη «μεταγνωσιακή», στοχεύει στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τον τρόπο με τον οποίο πέρασαν από τις εναλλακτικές τους ιδέες στην ισχύουσα επιστημονική θέση.

Φύλλο Εργασίας

Παρατηρήστε την παρακάτω εικόνα:



Πέρα από αυτές τις άσχημες καταστάσεις, ο αέρας επηρεάζει θετικά τη ζωή μας; Αν ναι, πώς το πετυχαίνει αυτό; Συζητήστε με την ομάδα σας και δώστε παραδείγματα.

Τώρα, παρακολουθείστε το βίντεο που δείχνει μία σκηνή από ταινία και προσπαθήστε να εξηγήσετε τι ακριβώς συμβαίνει. Είναι όντως εφικτό στην πραγματικότητα οι ηθοποιοί να περπατούν στο βυθό της θάλασσας έχοντας αναποδογυρίσει μία βάρκα για να αναπνέουν ή αυτό που βλέπουμε είναι το αποτέλεσμα ειδικών εφέ που χρησιμοποίησε ο σκηνοθέτης της ταινίας; Συζητήστε με την ομάδα σας και καταγράψτε τις σκέψεις σας στο φύλλο εργασίας. Στη συνέχεια ανακοινώστε την άποψή σας στους συμμαθητές σας.



Πειραματική διαδικασία

Υλικά: διαφανή πλαστικά ποτήρια, βαμβάκι, κόλλα, βαθιά δοχεία με μεγάλη ελεύθερη επιφάνεια, νερό.

Αφού ελέγξετε ότι διαθέτετε όλα τα απαραίτητα υλικά για την διεξαγωγή του πειράματος, γεμίστε με νερό όλο το δοχείο. Στη συνέχεια, κολλήστε το βαμβάκι στον πάτο του πλαστικού ποτηριού και βεβαιωθείτε ότι έχει κολλήσει.

1^η Πειραματική δραστηριότητα:

Κάποιο μέλος της ομάδας αναλαμβάνει να βυθίσει το ποτήρι στο δοχείο. Στο στάδιο αυτό, βυθίστε το ποτήρι κάθετα με το άνοιγμα του ποτηριού να κοιτά προς τα κάτω και ο πάτος του προς τα πάνω. Το ποτήρι πρέπει να βυθιστεί κάθετα και να φτάσει μέχρι τον πάτο του δοχείου. Αφού παραμείνει εκεί για λίγο, τραβήξτε το προς τα πάνω πάλι κάθετα. Τι παρατηρείτε πως συνέβη στο βαμβάκι και γιατί; Συζητήστε με την ομάδα σας και καταγράψτε τις απόψεις σας.

2^η Πειραματική δραστηριότητα:

Κρατήστε το ποτήρι με την ίδια κατεύθυνση προς το δοχείο, όμως τώρα βυθίστε το ποτήρι με κλίση, όχι κάθετα. Δοκιμάστε διαφορετικές κλίσεις κατά τη διάρκεια των βυθίσεων γέρνοντας το ποτήρι προς τα δεξιά ή προς τα αριστερά. Συζητήστε και καταγράψτε τι συμβαίνει στο βαμβάκι. Στη συνέχεια αιτιολογήστε το αποτέλεσμα.

Μοιραστείτε με τις υπόλοιπες ομάδες τις αιτίες, με τις οποίες εξηγήσατε το φαινόμενο που παρατηρήσατε. Εντοπίστε τα κοινά σημεία και τις διαφορές. Εξάγεται ένα τελικό συμπέρασμα.

Ας εφαρμόσουμε τη νέα γνώση ...

Με καπάκι



Με καπάκι



Χωρίς καπάκι



Μπορείτε να βρείτε
ποια δοχεία είναι
γεμάτα και τι έχουν
μέσα τους κάθε

Συνδυάζοντας
τη φυσική με τη
φιλοσοφία...

Λέγεται ότι οι αισιόδοξοι άνθρωποι βλέπουν πάντα το ποτήρι μισογεμάτο, με την έννοια ότι ακόμα και σε μία δύσκολη κατάσταση κάτι καλό υπάρχει. Αντίθετα, οι απαισιόδοξοι άνθρωποι το βλέπουν μισοάδειο, δηλαδή εστιάζουν πάντα στα αρνητικά σημεία μιας κατάστασης. Τι θα απαντούσατε εσείς ως «φυσικοί» βασιζόμενοι στη νέα σας γνώση; Υπάρχει τελικά μισογεμάτο ή μισοάδειο ποτήρι ;



Ας ανακεφαλαιώσουμε

Συμπληρώστε ομαδικά τον παρακάτω πίνακα που θα σας βοηθήσει να καταλάβετε την πορεία από την αρχική ιδέα στην κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης.

Η αρχική μας ιδέα για το φαινόμενο.	
Τρόπος ελέγχου της αρχικής μας ιδέας.	
Το τελικό μας συμπέρασμα.	

Βιβλιογραφία

Ζωγόπουλος, Ε. (χ.χ.). *Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.taekpaideutika.gr/ekp_105-106/04.pdf

Τσελέπης, Χ. (χ.χ.). *Τι είναι ο κονστρουκτιβισμός*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://blogs.sch.gr/7lykkall/files/2010/10/Constructivism1.pdf>

Τριλιανός, Θ. (2008). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Χαλκιά, Κ. (2013). *Διδάσκοντας φυσικές επιστήμες*. Αθήνα: Πατάκη

**Εκπαιδευτικές τεχνικές σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
και Εσπερινά Γυμνάσια/Λύκεια**

Δρ. Μπρίνια Βασιλική

vbrinia@aueb.gr

Ντάφλου Σεβαστή

M.Sc.

Οι σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις απαιτούν τη συνεχή ανανέωση των υπαρχόντων γνώσεων αλλά και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων ιδιαίτερα σε περιπτώσεις ατόμων από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα που δεν ολοκλήρωσαν την βασική εκπαίδευση, αλλά και άλλων ευαίσθητων κοινωνικά ομάδων. Η παρούσα μελέτη περίπτωσης εξετάζει τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Εσπερινών Γυμνασίων και Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σχετικά με την εφαρμογή εκπαιδευτικών τεχνικών, στην περίπτωση του Ν. Ιωαννίνων. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά σαράντα (40) εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα της μελέτης καταδεικνύουν πως στα Εσπερινά Γυμνάσια αρκετοί γνωρίζουν αυτές τις τεχνικές, ενώ στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας το ποσοστό αυτών που γνωρίζουν τις τεχνικές αρκετά και πολύ είναι ίσο. Ωστόσο φαίνεται ότι στα Εσπερινά Γυμνάσια οι εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτεί σε μεγαλύτερο ποσοστό από ότι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών βρίσκει πολύ σημαντική την εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών, το 25% του δείγματος έχει πλήρη ενημέρωση των διαθέσιμων μέσων ενώ η γνώση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών μεθόδων συνδέεται θετικά με την επιλογή της εφαρμογής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, από την ανάλυση προκύπτει ότι ο διαθέσιμος χρόνος επηρεάζει την χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών όπως και ότι η χρήση των συγκεκριμένων μεθόδων από μία μερίδα εκπαιδευτικών αυξάνει την πιθανότητα εφαρμογής τους από τους συναδέλφους τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Εσπερινά Γυμνάσια, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, εκπαιδευτικές τεχνικές, στάσεις εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Η οικονομική κρίση την οποία βιώνει η κοινωνία μας σήμερα οδηγεί πολλούς ενήλικες στην αναζήτηση απόκτησης πιστοποιημένης γνώσης. Στην εποχή μας, όσο διαρκεί η επαγγελματική ζωής μας, είναι βέβαιο ότι θα υπάρξει εναλλαγή εργασιών γι' αυτό είναι απαραίτητη η γνώση διαφορετικών μεταξύ τους αντικειμένων. Άτομα που λόγω οικογενειακών δυσκολιών δεν μπόρεσαν να αποκτήσουν το απολυτήριο Γυμνασίου οδηγούνται σε εξειδικευμένες σχολικές μονάδες που ονομάζονται Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και Εσπερινά Γυμνάσια/Λύκεια. Συνδυάζοντας εργασία και φοίτηση ολοκληρώνουν τις σπουδές τους.

Το δύσκολο σημείο κατά τη διδασκαλία σε ενήλικους σχετίζεται με την παγίωση των υπαρχόντων γνωστικών σχημάτων και την απώλεια των μηχανισμών ενσωμάτωσης νέων δεδομένων. Με την πάροδο της ηλικίας επιβραδύνεται η ικανότητα αφομοίωσης νέων πληροφοριών και αναστέλλεται η προσαρμογή σε καινούρια δεδομένα (Παπάνης & Ρουμελιώτου, 2007). Η φυσιολογική βιολογική φθορά η οποία επέρχεται με την πάροδο των χρόνων, σε συνδυασμό με τα ψυχολογικά εμπόδια, τα οποία συχνά αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι, εξαιτίας του επιπέδου αυτοαντίληψης, της ανασφάλειας, της επιφυλακτικότητας και της δυσπιστίας αλλά και της ενδεχόμενης αμφισβήτησης από το περιβάλλον στο οποίο ζουν, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για τη νέα μάθηση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία καλείται να απαντήσει η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης είναι τα εξής:

1. Ποιό ποσοστό εκπαιδευτικών, ανά επίπεδο σπουδών, που διδάσκουν στο Εσπερινό Γυμνάσιο και στο Σ.Δ.Ε. στα Ιωάννινα γνωρίζει, έχει διδαχτεί, χρησιμοποιεί, πιστεύει ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται εκπαιδευτικές τεχνικές/τεχνικές διδασκαλίας;
2. Σε τι ποσοστό είναι οι εκπαιδευτές ενημερωμένοι για την διαθεσιμότητα των μέσων που σχετίζονται με την εφαρμογή των τεχνικών διδασκαλίας;
3. Ποιά είναι η σχέση των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα παραπάνω σχολεία με την χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών/τεχνικών διδασκαλίας;
4. Ποιά σχέση υπάρχει μεταξύ της εκπαίδευσης στις εκπαιδευτικές τεχνικές και του επιπέδου σημαντικότητας για τους εκπαιδευτικούς;
5. Ποιοί παράγοντες επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά την χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών/τεχνικών διδασκαλίας;
6. Ποιος είναι ο συνδυασμός χρήσης των τεχνικών διδασκαλίας με την χρήση τους από τους συναδέλφους;

Θεωρητικό Μέρος

Η Κοινωνιολογία της εσπερινής εκπαίδευσης

Η αξιοποίηση της εκπαίδευσης ως βασικού μοχλού ικανοποίησης της επιθυμίας και τάσης του ατόμου για επαγγελματική και κοινωνική ανάπτυξη, αποτελεί σταθερή πρακτική εδώ και αρκετά χρόνια (Parsons, 1959; Schultz, 1961). Πρακτική, η οποία εμφανίζεται να επιβραβεύει την επιλογή της σε σημαντικό ποσοστό, τουλάχιστον στον τομέα της εισοδηματικής εξέλιξης του ατόμου, εφόσον η συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης και των οικονομικών απολαβών είναι θετική (Ψαχαρόπουλος & Καζαμίας, 1985; Κανελλοπούλου κ.ά., 2003; Γαλίτης, 2007). Πάντως, η συσχέτιση μεταξύ ανεργίας και επιπέδου εκπαίδευσης εμφανίζεται εν μέρει μόνο αρνητική, όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα, εφόσον η άνοδος του επιπέδου εκπαίδευσης στη χώρα μας έχει

οδηγήσει το εν δυνάμει μαθητικό δυναμικό σε πιέσεις μετακίνησης προς υψηλότερα εκπαιδευτικά επίπεδα, με τις ανάλογες συνέπειες ένταξης στην αγορά εργασίας. Επιπλέον, έχει επισημανθεί ο θετικός συσχετισμός αισθήματος εργασιακής ασφάλειας και επιπέδου εκπαίδευσης (Γαλίτης, 2005).

Ειδικότερα, η επιθυμία συνέχισης των σπουδών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά και, μέσω αυτής, σε σχολές των ΑΕΙ – ΤΕΙ καθώς και σε σχολές εκτός τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (μεταλυκειακή μη διαβαθμισμένη εκπαίδευση π.χ., Ι.Ε.Κ.) με κίνητρο τόσο την απόκτηση περισσότερων γνώσεων για προσωπική ολοκλήρωση και ικανοποίηση, όσο και την απόκτηση τυπικών αλλά και ουσιαστικών προσόντων με σκοπό τη βελτίωση της θέσης στην αγορά εργασίας καθώς και την ικανοποίηση επαγγελματικών προσδοκιών αλλά και φιλοδοξιών, προβάλλεται ως ουσιαστικός λόγος συνέχισης των σπουδών στην εσπερινή εκπαίδευση. Θα πρέπει πάντως να επισημανθεί ότι η επιθυμία συνέχισης των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν εκφράζεται από την πλειοψηφία των μαθητών των εσπερινών σχολείων. Η εργασία την ημέρα εμφανίζεται ως σημαντικότερος λόγος συνέχισης των σπουδών στη νυχτερινή και όχι στην ημερήσια εκπαίδευση, ενώ ουσιαστικοί λόγοι είναι ακόμη η ηλικία, οι οικογενειακές υποχρεώσεις αλλά κι η ευκολία του επιπέδου φοίτησης στα νυχτερινά σχολεία.

Συμπερασματικά, η εσπερινή εκπαίδευση υπηρετεί ένα μοναδικό – αλλά ιδιαίτερα σημαντικό – ρόλο: αυτόν της προσφοράς εκπαιδευτικών ευκαιριών σ' εκείνα τα εργαζόμενα άτομα, τα οποία δεν κατάφεραν να ενταχθούν «έγκαιρα» και ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, η εσπερινή εκπαίδευση ήρθε να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εργαζόμενων ατόμων (νέων και μεγαλύτερων σε ηλικία), παρέχοντας τους την ευκαιρία συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και, θεωρητικά τουλάχιστον, προσφέροντάς τους τις ίδιες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στην περαιτέρω επαγγελματική τους αποκατάσταση μ' αυτές των μαθητών της ημερήσιας εκπαίδευσης, αναλαμβάνοντας ταυτόχρονα το ρόλο του διαμεσολαβητή στην άμβλυνση του κοινωνικού αποκλεισμού ατόμων εκτιθεμένων – ή που κινδυνεύουν να εκτεθούν – σε αυτόν.

Εκπαιδευτικές μέθοδοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και στην Εσπερινή Εκπαίδευση

Η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα σε προγράμματα Δια Βίου Μάθησης είναι μία πολυπαραγοντική διαδικασία που εξαρτάται από μία σειρά από μεταβλητές και συνθήκες.

Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στη μαθησιακή διεργασία αποτελούν ένα από τα μείζονα θέματα που απασχολούν τους μελετητές που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Courau, 2000; Noye & Piveteau, 1999; Jarvis 2004; Brookfield, 1996; Rogers, 1999; Κόκκος & Λιοναράκης, 1998; Κόκκος, 1999; Κόκκος, 2005), πρωτίστως γιατί αποτελεί κομβικό σημείο όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της μάθησης (Rogers, 1999; Κόκκος, 1999), αλλά και γιατί η επιλογή μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής τεχνικής δεν πρέπει, κατά τη διεθνή βιβλιογραφία, να

γίνεται τυχαία αλλά να λαμβάνει υπόψη το βαθμό προώθησης της ενεργητικής συμμετοχής και του αυτοκαθορισμού των ενήλικων εκπαιδευομένων (Rogers, 1999; Κόκκος, 1999).

Καταρχήν, οι στόχοι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι μία σημαντική μεταβλητή στην επιλογή των εκπαιδευτικών μεθόδων. Οι στόχοι διακρίνονται σε τρεις κατηγορίες (Χασάπης, 2000):

- 1) στόχοι που σχετίζονται με τις γνώσεις που θα αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι μέσω του προγράμματος
- 2) στόχοι που σχετίζονται με τις ικανότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι μετά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους
- 3) στόχοι που σχετίζονται με τις στάσεις που αναμένεται να υιοθετήσουν οι εκπαιδευόμενοι απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτές λοιπόν στα προγράμματα Δια Βίου Μάθησης οφείλουν αρχικά να έχουν ξεκάθαρους στόχους και στα τρία αυτά πεδία ώστε να μπορέσουν να δομήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, να συγκεκριμενοποιήσουν το περιεχόμενό της αλλά και να μειώσουν τις αντιστάσεις και τα εμπόδια που πιθανόν να συναντήσουν οι εκπαιδευόμενοι, μέσα από την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων (Coureau, 2000).

Ωστόσο, η επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών εξαρτάται και από μία σειρά άλλων παραγόντων (Χατζηθεοχάρους, 2010):

1. Ο εκπαιδευτικός σκοπός του προγράμματος: Το ποιες εκπαιδευτικές τεχνικές θα χρησιμοποιήσουμε εξαρτάται από τι σκοπό έχουμε και αν σκοπός μας είναι να καλυφθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα το μαθησιακό αντικείμενο. Τότε ίσως ενδεδειγμένη εκπαιδευτική τεχνική είναι η εισήγηση σε συνδυασμό με τον καταγιισμό των ιδεών ή την συζήτηση. Ενώ εάν σκοπός είναι να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι να ανακαλύπτουν της δικές τους δυνάμεις σε ένα γνωστικό αντικείμενο όπως συμβαίνει στα Σ.Δ.Ε. ώστε να συνεχιστεί η διαδικασία της μάθησης και μετά την ολοκλήρωση των μαθημάτων τότε θα προτιμηθούν οι συμμετοχικές τεχνικές.
2. Η υφή του μαθησιακού αντικειμένου: Όταν οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να εμπεδώσουν τις θεωρητικές γνώσεις που προσέλαβαν τότε οι εκπαιδευτικές τεχνικές που πρέπει να χρησιμοποιήσουν είναι η μελέτη περίπτωσης, η επίδειξη, η εργασία σε ομάδες, η προσομοίωση, το παιχνίδι ρόλων. Εάν οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αναδιαμορφώσουν στάσεις σχετικά με ζητήματα συμπεριφοράς οι τεχνικές που προσφέρονται ιδιαίτερα είναι η προσομοίωση και το παιχνίδι ρόλων.
3. Οι μαθησιακοί τρόποι και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων: Όταν σχεδιάζεται μια ενότητα, ο εκπαιδευτής στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής

στρατηγικής θα πρέπει να λάβει υπόψη του τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων που συμμετέχουν σε αυτή.

4. Οι ικανότητες και η στάση του εκπαιδευτικού: Θα ήταν θεμιτό οι εκπαιδευτές να έχουν γνώσει των εκπαιδευτικών τεχνικών που θα χρησιμοποιήσουν αλλά αν δεν είναι εφικτό αυτό αξίζει να προσπαθήσουν στο να χρησιμοποιήσουν κάποιες από αυτές (Βασάλα, 2011).
5. Το μαθησιακό κλίμα: Σε ποιά φάση βρίσκεται η ομάδα έχει σημασία στο ποιά εκπαιδευτική τεχνική θα εφαρμοσθεί από τον εκπαιδευτή. Κάθε ομάδα εκπαιδευομένων έχει μοναδική πορεία η οποία εξελίσσεται σε διαφορετικές φάσεις και η οποία διαμορφώνει ανάλογα το μαθησιακό κλίμα. Όταν το κλίμα των εκπαιδευομένων χαρακτηρίζεται από επιφυλακτικότητα τότε κατάλληλη εκπαιδευτική τεχνική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι η μελέτη περίπτωσης ή η επίδειξη. Ενώ το παιχνίδι ρόλων και η προσομοίωση μπορούν να χρησιμοποιηθούν όταν η ομάδα βρίσκεται σε φάση σύνθεσης.
6. Ο διαθέσιμος χρόνος/η χρονική στιγμή: Σημαντικό ρόλο παίζει η χρονική στιγμή στην οποία πραγματοποιείται η κάθε εκπαιδευτική τεχνική, αν γίνεται μετά από το φαγητό προτιμότερες τεχνικές είναι το παιχνίδι ρόλων και η εργασία σε ομάδες και όχι η εισήγηση, καθώς και ο χρόνος διάρκειας του προγράμματος ή της διδακτικής ενότητας αν ο χρόνος είναι περιορισμένος πρέπει να αποφευχθεί η απαιτητική μελέτη περίπτωσης και να γίνει εισήγηση η να προετοιμασθεί μια άσκηση (Κόκκος, 1999).
7. Οι διαθέσιμοι πόροι: Για να εφαρμοσθούν κάποιες τεχνικές θα πρέπει να υπάρχουν και τα απαραίτητα οικονομικά κονδύλια όπως για να σχολιασθεί ένα παιχνίδι ρόλων είναι απαραίτητη η βιντεοσκόπηση. Σημαντικό λοιπών είναι να υπάρχουν και τα κατάλληλα οικονομικά (Κόκκος, 1999).

Επιπλέον, η σχετική βιβλιογραφία υποδεικνύει πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών παίζουν καθοριστικό ρόλο στην επιλογή των εκπαιδευτικών μεθόδων και της διδασκαλίας που πραγματοποιούν μέσα στην τάξη (Carpenter κ.ά., 1989; Cooney 1985; Thompson, 1992). Σίγουρα, η σχέση αυτή είναι αμφίδρομη, δηλαδή και η ίδια η διδασκαλία μέσα από τον τρόπο που προσλαμβάνεται από τους εκπαιδευομένους αλλά και από τους τρόπους που αναμορφώνεται επηρεάζει τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για αυτό και θα ήταν καλύτερο να προσεγγιστεί ως μία διαλεκτική αλληλεπίδραση (Thompson, 1992), δηλαδή οι δύο παράγοντες αλληλοεπηρεάζονται, με ισχυρότερη όμως την επίδραση των αντιλήψεων στη διδασκαλία, παρά το αντίστροφο (Raymond, 1997).

Επιπρόσθετα, από έρευνες του πεδίου, προκύπτει πως μία από τις πλέον κεντρικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι η ενεργητική συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία η οποία υποχρεώνει κατά κάποιον τρόπο τον εκπαιδευτή, να υιοθετήσει και να εφαρμόσει πρακτικές που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών, συνεισφέροντας έτσι στην ανακάλυψη της γνώσης (Mezirow, 2007).

Είναι συνεπώς σκόπιμο, σύμφωνα με τους Κόκκο και Λιοναράκη (1998) οι εκπαιδευτές ενηλίκων να ακολουθούν τεχνικές εκπαίδευσης που να επιτρέπουν στους ενήλικες εκπαιδευόμενους να “*διδασκούνται ενεργητικοί στον πλήρη κύκλο της μάθησης*”.

Σύμφωνα και με την Coureau (2000:28): “*όσο πιο ενεργητικός είναι ο ενήλικας, τόσο καλύτερα μαθαίνει και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση παιδαγωγικών τεχνικών που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων έτσι ώστε με το τέλος της κατάρτισης τους να κατέχουν τα μέσα και τον τρόπο για να συνεχίσουν μόνοι τους τη διαδικασία μάθησης*”.

Επίσης, άλλη σχετική έρευνα (Jaques, 2004) αποκαλύπτει πως η μέθοδος της ομαδικής συζήτησης είναι περισσότερο αποτελεσματική από τις κλασικές διδακτικές μεθόδους (π.χ. εισήγηση) όσον αφορά την ανάπτυξη κριτικής, την προσωπική και κοινωνική προσαρμογή αλλά και την αλλαγή στάσης.

Ακόμη, από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει πως και οι απόψεις των εκπαιδευομένων επιβεβαιώνουν τα παραπάνω επιστημονικά ευρήματα καθώς σε μία έρευνα που πραγματοποίησε η Στράντζαλη (2005) οι εκπαιδευόμενοι επέδειξαν σαφέστατη προτίμηση με θετική αξιολόγηση στις εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή στην διδασκαλία εν συγκρίσει με τις μεθόδους εκείνες που στοχεύουν στην απλή μετάδοση και συσσώρευση ακαδημαϊκών γνώσεων.

Εντούτοις, σύμφωνα με τον Κόκκο (2004) οι εκπαιδευτές ενηλίκων στην Ελλάδα δε χρησιμοποιούν συχνά τις ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, σε αντίθεση με τη χρήση πιο παραδοσιακών δασκαλοκεντρικών τεχνικών (όπως την εισήγηση και τις ασκήσεις). Αξιοσημείωτο ήταν ότι αρκετοί συγχέουν τις εκπαιδευτικές τεχνικές με τη χρήση οπτικών μέσων, ενώ ταυτόχρονα δίνουν υπέρμετρη σημασία στα τελευταία, πράγμα που δείχνει τη δυσκολία που έχουν να επικεντρωθούν σε τεχνικές που εμπεριέχουν τη διαμόρφωση σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ των ιδίων και των εκπαιδευομένων. Το συμπέρασμα που προέκυψε δείχνει ότι λίγοι εκπαιδευτές γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τις κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές για την εκπαίδευση ενηλίκων.

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα έρευνας των Τζιμοπούλου και Καραλή (2002) οι οποίοι κατέληξαν στο πόρισμα ότι όσον αφορά την επιλογή και τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών, οι εκπαιδευτές ενηλίκων σε ποσοστό ύψους 62,5% σημείωσαν ως συχνότερα εφαρμοζόμενη τεχνική εκείνη της εισήγησης. Σχετικά χαμηλή προτεραιότητα δόθηκε στην εφαρμογή αμιγώς συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών, όπως για παράδειγμα στις μελέτες περίπτωσης, εργασίας σε ομάδες, παρά το γεγονός ότι τα αντικείμενα των προγραμμάτων και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, συνηγορούσαν στη χρήση τους.

Ερευνητικό Μέρος

Ερευνητική στρατηγική

Η επιλεγείσα μέθοδος είναι η μελέτη περίπτωσης καθώς το βασικό της πλεονέκτημα είναι ότι δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να ερευνήσει σε βάθος μία πλευρά ενός προβλήματος σε περιορισμένη χρονική έκταση (Bell, 2001). Παρόλο που η συγκεκριμένη μέθοδος από πολλούς δέχεται κριτική ως προς την δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, υιοθετήθηκε η άποψη πως η πραγματική αξία μίας μελέτης περίπτωσης κρίνεται αφενός από τον βαθμό των λειτουργιών της και αφετέρου την καταλληλότητα και επάρκεια των λειτουργιών της για άλλους που διδάσκουν σε παρόμοιες συνθήκες (Bassegy, 1981).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης αναμένεται να είναι βοηθητική ώστε τα αποτελέσματά της να βρουν εφαρμογή στην πράξη, μέσα από την βελτίωση των δομών, χρησιμοποιούμενων τεχνικών και την προώθηση των επιμορφώσεων των εκπαιδευτών αλλά και να συνεισφέρουν στην αντανάκλαση της πραγματικότητας που ισχύει στην Εσπερινή εκπαίδευση και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Το δείγμα της μελέτης αποτελείται από 40 εκπαιδευτές.

Ερευνητικά εργαλεία

Οι συμμετέχοντες της έρευνας κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο. Αρχικά, οι πρώτες ερωτήσεις δίνουν στοιχεία για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν αναφορικά με το πόσο καλά γνωρίζουν τις τεχνικές διδασκαλίας, αν έχουν μετεκπαιδευθεί στις τεχνικές διδασκαλίας, πόσο συχνά τις χρησιμοποιούν, πόσο συχνά χρησιμοποιούν (από όσο γνωρίζουν) οι συνάδερφοί τους τις τεχνικές διδασκαλίας, εάν τις θεωρούν σημαντικές και το χρονικό διάστημα στην διάρκεια του οποίου χρησιμοποιούν τις τεχνικές διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν στο αν είναι διαθέσιμα τα κατάλληλα μέσα για την εφαρμογή των τεχνικών, εάν υπάρχει ο κατάλληλος χρόνος για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και ποια είναι η γνώμη τους σχετικά με την εφαρμογή διαφορετικών τεχνικών ανάλογα με τον τύπο του σχολείου.

Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου οι συμμετέχοντες είχαν να επιλέξουν μεταξύ τριών επιλογών: Ναι/Όχι/ Δεν γνωρίζω-Δεν απαντώ. Αντίστοιχα, στις ερωτήσεις που αντανάκλωνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών οι διαθέσιμες επιλογές είναι: Καθόλου/ Μόνο λίγο/ Αρκετά/ Πάρα πολύ.

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν τόσο σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς τη σχολική χρονιά 2012-2013, όσο και σε εκπαιδευτικούς που δίδασκαν και προηγούμενα έτη στο Εσπερινό Γυμνάσιο Ιωαννίνων και στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Ιωαννίνων.

Ανάλυση Δεδομένων

Την διανομή και επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια, κατηγοριοποιήθηκαν στο πρόγραμμα SPSS και Excel και αναλύθηκαν στατιστικά.

Αποτελέσματα

Στα Εσπερινά Γυμνάσια οι εκπαιδευτικοί έχουν εκπαιδευτεί σε μεγαλύτερο ποσοστό τις συγκεκριμένες τεχνικές εν συγκρίσει με τους εκπαιδευτές στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Ένας λόγος για την διαφοροποίηση αυτή των δύο ομάδων εκπαιδευτικών είναι πιθανόν το ισχύον σύστημα καθώς εξ' ορισμού οι εκπαιδευτικοί των Εσπερινών Γυμνασίων θα πρέπει να περάσουν από συγκεκριμένη εκπαίδευση στα κατά τόπους ΠΕΚ και μεταξύ άλλων να διδαχθούν τις συγκεκριμένες τεχνικές. Αντίθετα, στην περίπτωση των εκπαιδευτών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας δεδομένου ότι δεν υπάρχει σταθερό προσωπικό αλλά κάθε χρόνο οι υποψήφιοι καλούνται να κάνουν αιτήσεις για να επιλεγούν ή πιθανόν να τοποθετηθούν σε αυτές τις θέσεις με απόσπαση, δεν υπάρχει απαραίτητα η συγκεκριμένη εκπαίδευση και επιμόρφωση σε αυτές τις τεχνικές.

Από την άλλη, είναι ενθαρρυντικό ότι οι εκπαιδευτικές τεχνικές/τεχνικές διδασκαλίας θεωρούνται από το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών πάρα πολύ σημαντικές. Αυτό αυξάνει τις πιθανότητες τόσο της επικέντρωσης του ενδιαφέροντός τους στις συγκεκριμένες τεχνικές όσο και αυξάνει τις πιθανότητες να προτιμώνται αυτές οι τεχνικές διδασκαλίας έναντι των παραδοσιακών συμβατικών εκπαιδευτικών μεθόδων (Βεργίδη, 2002).

Άλλωστε, το γεγονός ότι οι εκπαιδευτές δίνουν σημασία στην εφαρμογή των εναλλακτικών εκπαιδευτικών τεχνικών αντανακλάται και στο εύρημα πως τα $\frac{3}{4}$ του δείγματος γνωρίζει τα διαθέσιμα μέσα εφαρμογής των εκπαιδευτικών τεχνικών της δομής στην οποία διδάσκει, το οποίο σημαίνει ότι έχει ενδιαφερθεί και έχει πληροφορηθεί. Ακόμη και στην περίπτωση που δεν έχει ενδιαφερθεί ο/η ίδιος/α υπάρχει ενημέρωση από τη σχολική διεύθυνση για τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν.

Φυσικά, όπως προκύπτει και από τη στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της γνώσης των εκπαιδευτικών τεχνικών και της χρήσης τους από τους εκπαιδευτές, η επιμόρφωση είναι αναγκαία καθώς όσο περισσότερο εξοικειωμένοι είναι οι εκπαιδευτές με αυτές τις τεχνικές τόσο περισσότερο θα τις χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε, οι εκπαιδευτές είναι απαραίτητο να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες που θα τους καθιστούν ικανούς «εκπαιδευτές ενηλίκων», έτσι ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των εκπαιδευομένων (Κιουλάνης, 2006), οι οποίες με βάση και τη σχετική βιβλιογραφία που αναλύθηκε παραπάνω ικανοποιούνται πιο αποτελεσματικά μέσα από τις συγκεκριμένες τεχνικές διδασκαλίας.

Τα παραπάνω στοιχεία αναφορικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτών θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι ενισχύονται και από την έλλειψη συσχέτισης μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτών και των ποσοστών χρήσης των συγκεκριμένων τεχνικών. Φαίνεται σαφώς πως η χρήση των συγκεκριμένων τεχνικών δεν είναι αποτέλεσμα εμπειρίας αλλά σωστής και κατάλληλης επιμόρφωσης με συγκεκριμένο σημείο εστίασης.

Όσον αφορά το εύρημα που αντανακλά θετική συσχέτιση μεταξύ της χρήσης των τεχνικών από τους συμμετέχοντες και του βαθμού χρήσης των τεχνικών αυτών από τους συναδέλφους τους, αυτό συμφωνεί με μία από τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων που αφορά τους εκπαιδευτές καθώς πρέπει να υπάρχει σωστή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτών ενός προγράμματος/δομής αφού μεταξύ τους υπάρχει αλληλεπίδραση (Βεργίδης, 2002). Όσο λοιπόν αυξάνεται η επιμόρφωση επί των τεχνικών αυτών και η χρήση τους από εκπαιδευτές τόσο θα ενθαρρύνονται και οι συνάδερφοί τους έμμεσα ή άμεσα να τις χρησιμοποιήσουν και αυτοί στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, ο διαθέσιμος χρόνος που έχουν οι εκπαιδευτές φαίνεται πως επηρεάζει την χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών και αυτό έρχεται να συμφωνήσει με τις αρχές του Βεργίδη (2002) για την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς οι εκπαιδευτές φυσικά επιλέγουν τις τεχνικές διδασκαλίας ανάλογα και με τον διαθέσιμο χρόνο. Αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στον καθορισμό του αναλυτικού προγράμματος καθώς θα πρέπει να δίνεται στους εκπαιδευτές ο κατάλληλος χρόνος ώστε να εφαρμόζουν τεχνικές στην εκπαιδευτική διαδικασία από τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι πραγματικά θα επωφεληθούν χωρίς να προωθείται απλά η μετάδοση στείρας και κονσερβοποιημένης γνώσης.

Εν κατακλείδι, με βάση τα ευρήματα της μελέτης οι εκπαιδευτικές τεχνικές είναι σημαντικές κατά την άποψη των εκπαιδευτών, οι οποίοι επηρεάζουν και επηρεάζονται από τους συναδέλφους τους ως προς την χρήση των τεχνικών αλλά επηρεάζονται και στην εφαρμογή τους στην μαθησιακή διαδικασία ανάλογα με το πόσο καλά εκπαιδευμένοι είναι σε αυτές. Ταυτόχρονα γνωρίζουν για τα διαθέσιμα μέσα αλλά δεν είναι γνωστό το κατά πόσο είναι εκπαιδευμένοι να τα χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά ως εργαλεία στην εκπαιδευτική τους προσπάθεια. Τέλος, ο χρόνος είναι μία σημαντική μεταβλητή που καθορίζει τον βαθμό εφαρμογής των συγκεκριμένων τεχνικών στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Προφανώς λοιπόν, το κράτος θα πρέπει να προωθήσει προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτών ενηλίκων στις τεχνικές διδασκαλίας ώστε να αισθάνονται μεγαλύτερη εξοικείωση με αυτές και ασφάλεια στην εφαρμογή τους. Θα έπρεπε να παρέχει τα απαραίτητα μέσα σε όλες τις μονάδες εκπαίδευσης ενηλίκων ώστε να μπορούν να είναι εύκολα προσβάσιμα και διαθέσιμα για τους εκπαιδευτές αλλά και να προσαρμόσει το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα των σχετικών δομών έτσι ώστε να ενθαρρύνεται ο εκπαιδευτής να χρησιμοποιήσει αυτές τις αντισυμβατικές τεχνικές διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης θα ήταν ουτοπικό να ισχυριστεί κανείς ότι μπορούν να γενικευθούν, μέσα όμως από την περίπτωση των Ιωαννίνων μπορεί να προστεθεί ένα ακόμη κομμάτι στο μεγάλο παζλ της σχετικής βιβλιογραφίας για την εκπαίδευση ενηλίκων στον ελληνικό χώρο και να αποτελέσει ταυτόχρονα έναυσμα για παρόμοιες μελέτες στις κατά τόπους περιοχές που θα βοηθήσουν στην δόμηση μίας ολοκληρωμένης εικόνας για το συγκεκριμένο πεδίο. Μέσα από παρόμοιες μελέτες μόνο μπορούν να έρθουν στην επιφάνεια οι ελλείψεις και οι ανάγκες που πρέπει να

καλυφθούν στην εκπαίδευση ενηλίκων όχι με απρόσωπες απογραφές αλλά με βάση τις απόψεις και αντιλήψεις των ίδιων των πρωταγωνιστών, δηλαδή των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων.

Βιβλιογραφία

- Βασάλα Π. (2011). Η μέθοδος Project στην εκπαίδευση, e-book.
- Βεργίδης, Δ. (2002). Μελέτη για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών της αρχικής ομάδας που θα εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτές εκπαιδευτών και δια τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτών ανά κατηγορία, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Γαλίτης, Π., (2007). «Η πρόσβαση των αποφοίτων της Εσπερινής Εκπαίδευσης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», στα Πρακτικά του ΙΒ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας, Αθήνα, 14 – 16 Δεκεμβρίου 2007.
- Κανελλοπούλου, Κ., Ν., - Μαυρομάρα, Κ., Γ., - Μητράκου, Θ., Μ., (2003), Εκπαίδευση και αγορά εργασίας, Μελέτες 50, Κ. Ε. Π. Ε.
- Κιουλάνης, Σ. (2006). Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε). Μία εμπειρική έρευνα. <http://www.kioulanis.gr/texts.files/1.htm>
- Κόκκος Α., (2005). Εκπαίδευση ενηλίκων ανιχνεύοντας το πεδίο, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Κόκκος, Α., (1999) Οι εκπαιδευτικές Τεχνικές στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος, Α. &
- Τσιμπουκλή, Α. Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαιδευτικές Μέθοδοι- Ομάδες Εκπαιδευομένων, Τόμ. Δ΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος Α. & Λιοναράκης (1998). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων (Τόμ. Β΄). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Παπάνης, Ε. & Ρουμελιώτου Μ. (2007). Βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων: Παιδαγωγικές θεωρίες και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα.
- Στράντζαλη, Ε. (2005). Ο θεσμός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα – Χαρακτηριστικά και προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Το παράδειγμα του ΣΔΕ Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.

- Χατζηθεογάρους, Π. (2010). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών των ΣΔΕ, Αθήνα: Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. – ΓΓΔΒΜ – ΙΔΕΚΕ.
- Ψαχαρόπουλος, Γ., Καζαμιάς, Α., (1985), Παιδεία και ανάπτυξη στην Ελλάδα: Κοινωνική και οικονομική μελέτη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα, Ε. Κ. Κ. Ε.
- Basse, M. (1999). Case Study Research in Educational settings. Buckingham: Open University Press.
- Brookfield, S. (1996). Adult Learning: An Overview in Tuijnman A. (ed.), International Encyclopedia of Adult Education and Training. Pergamon, Oxford, σ.375-380.
- Carpenter, T. P., Fennema, E., Peterson, P. L., Chiang, C. P., & Loef, M (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. *American Educational Research Journal*, 26(4), 499-532.
- Cooney, T. J (1985). A beginning teacher's view of problem solving. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16, 324-336.
- Courau, S., (2000). Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Jaques, D., (2004), Μάθηση σε Ομάδες, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Parsons, T., (1959). The school class as a social system: some of its functions in American Society, *Harvard Educational Review*, 4, Autumn.
- Raymond, A. M (1997). Inconsistency between a beginning Elementary School teacher's Mathematics beliefs and teaching practice. *Journal for research in Mathematics education*, 28 (5), 550-576.
- Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Thompson, A. G (1992). Teachers' beliefs and conceptions: a synthesis of the research. Στο *Handbook of research on Mathematics teaching and learning*, Editor: Grouws Douglas A., New York: MacMillan Publishing Company, 1992, 127-146.

Εργαλείο ανάπτυξης επιχειρησιακής κουλτούρας Δημιουργία και διαχείριση σχολικού κυλικείου

Τσικολάτας Αλέξανδρος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.18.02 Λογιστών

MBA, M.Ed.

tsikoman@gmail.com

Περίληψη

Αποτελεί γεγονός πως η σύνδεση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατόπιν (για όσους μαθητές των ΕΠΑΛ έχουν την ευκαιρία και την δυνατότητα) της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, είναι ένα δύσκολο εγχείρημα. Με το συγκεκριμένο project, οι μαθητές καταφέρουν να γνωρίσουν τις βασικές δομές λειτουργίας μιας ατομικής επιχείρησης καθώς και τα εργαλεία ανάπτυξης αυτής. Η ερευνητική εργασία αποτελεί σπουδαίο κίνητρο για τον μαθητή καθότι έρχεται να του επιφέρει έπειτα από προσωπική εργασία στο σχολικό περιβάλλον εισόδημα, να του δώσει την ευκαιρία να είναι ο ίδιος εργοδότης - καθώς και υπάλληλος ή στέλεχος - αλλά και βιωματικά να ανακαλύψει τις υποχρεώσεις και τις απαιτήσεις των επιχειρηματιών. Παράλληλα έρχεται να καλύψει και να συμπληρώσει τα βασικά μαθήματα του τομέα, όπως είναι οι Αρχές Λογιστικής, οι Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, οι Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων, οι Εργασίες Σύγχρονου Γραφείου, η Επιχειρηματικότητα και Ανάπτυξη της Α' και Β' Λυκείου, με την δημιουργία και διαχείριση σχολικού κυλικείου, όπου η θεωρία συνδέεται άριστα με την πράξη (όπου η τελευταία πολλές φορές αντικαθιστά την πρώτη).

Λέξεις-Κλειδιά: επιχείρηση, λογιστική, κυλικείο, διοίκηση, οργάνωση

Εισαγωγή

Αποτελεί γεγονός ότι οι ατομικές επιχειρήσεις αποτελούν το ζωτικό κύτταρο της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας. Ως ατομική επιχείρηση νοείται η οικονομική μονάδα που ξεκινά να λειτουργεί από ένα άτομο που συνδυάζει του παραγωγικούς συντελεστές με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφέρει το μέγιστο κέρδος. Οι έμψυχοι πόροι της επιχείρησης είναι το ανθρώπινο δυναμικό της, δηλαδή το σύνολο των εργαζομένων σ' αυτή (εργάτες, υπάλληλοι και στελέχη).

Ο Γενικός Σκοπός της ερευνητικής εργασίας είναι οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τον κόσμο των επιχειρήσεων και να δουν από τη σκοπιά του επιχειρηματία την λειτουργία της. Ειδικότεροι διδακτικοί στόχοι είναι να κατανοήσουν τις διαδικασίες έναρξης της επιχείρησης, τα εργαλεία ανάπτυξής της, τις εσωτερικές υποχρεώσεις (προμήθεια, αποθήκευση, μάρκετινγκ, μάνατζμεντ, διαχείριση ταμείου) τις εξωτερικές υποχρεώσεις (έκδοση αποδείξεων, απόδοση Φ.Π.Α., κατάρτιση οικονομικών καταστάσεων). Το Εκπαιδευτικό Πρόβλημα που τίθεται είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τις λο-

γιστικές διαδικασίες για την έναρξη μιας ατομικής επιχείρησης καθώς και όλες τις εμπορικές και λογιστικές διαδικασίες και εγγραφές που απαιτούνται για την καθημερινή λειτουργία της. Να κατανοήσουν το νόημα των αποδείξεων και της απόδοσης ΦΠΑ. Να γίνουν ορθότεροι καταναλωτές και υπεύθυνα άτομα. Να διατηρήσουν μια επιχείρηση και να προσπαθούν να επιτύχουν από την ομαδική εργασία το μέγιστο όφελος. Επίσης το επίπεδο της διαδραστικότητας κρίνεται ως πολύ υψηλό.

Οι διδακτικοί στόχοι επικεντρώνονται στο:

1. Να γνωρίζουν τις λογιστικές διαδικασίες για την έναρξη και διατήρηση μιας επιχείρησης
2. Να μπορούν να κοστολογούν προϊόντα και να υπολογίζουν το κέρδος τους
3. Να διαχειρίζονται το ταμείο, να προμηθεύονται α' ύλες, να διαχειρίζονται αποθήκη
4. Να είναι ικανοί να τηρούν τις υποχρεώσεις τους, να τηρούν τον Κώδικα Βιβλίων και Στοιχείων
5. Να αξιοποιήσουν κανόνες Marketing και αρχές Management

Ρόλοι και διαδικασίες

Η ομάδα εργασίας μπορεί να αποτελείται από 15 - 25 μαθητές χωρισμένους σε 5 υποομάδες. Οι υποομάδες είναι οι Λογιστές, Ταμίες, Υπάλληλοι, Υπεύθυνοι, Εργοδότες. Ένα μέλος από κάθε υποομάδα έχει βάρδια για μια μόνο μέρα της εβδομάδας εκτός από τους υπαλλήλους που πρέπει να είναι περισσότεροι. Έτσι μια τυπική μέρα στο κυλικείο αποτελείται από έναν **Εργοδότη** όπου έχει κάθε αρμοδιότητα και ευθύνη, δίνει εντολές, παρακολουθεί και συντονίζει. Έναν **Λογιστή**, όπου συγκεντρώνει αποδείξεις εσόδων και εξόδων, καταγράφει την ημερήσια κίνηση και ενημερώνει τον Εργοδότη. Έναν **Ταμία**, όπου λαμβάνει παραγγελίες από το παράθυρο του κυλικείου, είναι το μόνο άτομο που εκδίδει αποδείξεις λιανικής πώλησης, συγκεντρώνει τα έσοδα, παρέχει το κατάλληλο ποσό για τα έξοδα της ημέρας και απευθύνεται στον Λογιστή. Τουλάχιστον πέντε **Υπάλληλους** όπου είναι τα άτομα που λαμβάνουν και εκτελούν παραγγελίες από τον Ταμία, συνεργάζονται μεταξύ τους για το μέγιστο θετικό αποτέλεσμα. Έναν **Υπεύθυνο**, όπου συνεργάζεται και συντονίζεται με όλους και έχει επίβλεψη όλων.

Ο εκπαιδευτικός ακολουθεί την προσέγγιση της φθίνουσας καθοδήγησης, με την οποία διδάσκει, παρωθεί και εμπυχώνει. Μπορεί να βρίσκεται μέσα στο κυλικείο ή σε έξω από αυτόν χώρο. Μπορεί να απομονώσει κάποιον μαθητή προκειμένου να του παρέχει εξατομικευμένη συμβουλευτική στήριξη στο έργο που έχει κάθε φορά ή να καλέσει Διοικητικό Συμβούλιο ή Γενική Συνέλευση. Αποτελεί την βοηθητική δύναμη και σκοπός του είναι να φτάσει τους μαθητές στο σημείο όπου θα εργάζονται μόνοι τους και θα λαμβάνουν οι ίδιοι τις αποφάσεις για την λειτουργία του κυλικείου.

Μεθοδολογία Ερευνητικής Εργασίας

Η Ερευνητική Εργασία αποτελεί ένα σύνολο που έχει αρχή, μέση και τέλος. Ξεκινά από την θεωρητική κατάρτιση και την κατάστρωση του Business Plan, συνεχίζει με την λειτουργία του κυκλείου, την διόρθωση των αποκλίσεων και την ανάπτυξή του και τελειώνει με την λύση της επιχείρησης και τον απολογισμό του έργου συνολικά και ξεχωριστά από τον κάθε μαθητή που καταθέτει τις δικές τους εμπειρίες. Κάθε μέρος είναι συνέχεια του προηγούμενου και δεν μπορεί να παρουσιαστεί αποκομμένα το ένα από το άλλο. Όταν σχεδιάζεται μια ερευνητική εργασία, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι παρακάτω φάσεις εφαρμογής του Project:

- Γενικός προγραμματισμός στην ολομέλεια του τμήματος (κυκλικά οι καρέκλες, καταιγισμός ιδεών). Έτσι ο μαθητής ανακαλεί προϋπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις
- Προγραμματισμός και προετοιμασία της ερευνητικής ομάδας (ανάληψη ρόλων). Το θέμα προσεγγίζεται σε όλες του τις διαστάσεις αυτοτελώς από όλες τις ομάδες.
- Υλοποίηση δράσεων από υποομάδες για συλλογή δεδομένων (Business Plan)
- Επεξεργασία δεδομένων από ομάδα εντός τάξης (Προμήθεια υλικών, εύρεση προμηθευτών). Το κάθε ζήτημα πραγματεύεται και γίνεται αναζήτηση του τι, πότε, πόσο, ποιός, πού, γιατί.
- Επιλογή από ομάδα τρόπων αναπαράστασης των νέων γνώσεων (role play, ε-ξομοίωση)
- Προκαταρκτική παρουσίαση εργασιών στην ολομέλεια τμήματος
- Διαμόρφωση κοινού φακέλου της ερευνητικής εργασίας (Φάκελος Ομαδικής Εργασίας, Προσωπικό Ημερολόγιο Μαθητή, Προσωπικός Φάκελος Μαθητή)
- Συνοπτική παρουσίαση εργασίας σε ειδική ημερίδα στα ελληνικά/ή και στα αγγλικά
- Αξιολόγηση ομαδικής εργασίας και ατομικής συμβολής μελών. (Παρουσίαση 2 ωρών βάση νόμου, αξιολόγηση αλλά και εκπαίδευση μαθητή)

Αναφορικά για την αξιολόγηση, ως βάση εκκίνησης για τον μαθητή είναι ο βαθμός της ομάδας. Για τον κάθε μαθητή όμως δεν πρέπει να αποκλίνει πολύ (+-3 μονάδες από βαθμό ομάδας).

Σημεία Αξιολόγησης	Συντελεστής	Βαθμός Ομάδας	Γινόμενο
Διαδικασία έρευνας	30%	17	5,1
Περιεχόμενο ερευνητικής έκθεσης	30%	15	4,5
Γλώσσα και δομή ερευνητικής έκθεσης	20%	15	3,0
Δημόσια παρουσίαση ερευνητικής εργασίας	20%	10	2,0
(άρα βαθμός εκκίνησης βαθμολόγησης μαθητή)			14,6

Ο εκπαιδευτικός συντάσσει έντυπο Αυτοαξιολόγησης για τον κάθε μαθητή (περιλαμβάνει συγκρούσεις, συμμετοχή, βοήθεια, ομαδικό πνεύμα, κλίμα) καθώς και έντυπο Ετεροαξιολόγησης. Μπορεί να βρεθεί με τους μαθητές (σε ώρα εντός ή εκτός σχολείου) σε παρόμοια επιχείρηση (μελέτη πεδίου) και να παρατηρήσουν "το πώς και το γιατί" των άλλων επιχειρήσεων και να αποκτήσουν έτσι το know-how. Οι μαθητές παρατηρούν τον τρόπο εξυπηρέτησης, την έκδοση αποδείξεων, την παραγωγή των προϊόντων, την άσκηση επιχειρηματικότητας.

Συγκεκριμένα, στην ερευνητική εργασία τέθηκαν οι παρακάτω στόχοι:

Επίπεδο γνώσεων

- Να κατανοήσουν την Λογιστική και την Διοίκηση Επιχειρήσεων
- Να ορίσουν το marketing, management, business plan
- Να εκτελούν λογιστικές εγγραφές
- Να περιγράψουν την κλίμακα ιεραρχίας μιας εμπορικής επιχείρησης
- Να γνωρίσουν το λογιστικό κύκλωμα έκδοσης αποδείξεων και απόδοσης ΦΠΑ

Επίπεδο ικανοτήτων

- Να αναζητούν το μέγιστο κέρδος με το χαμηλότερο κόστος
- Να συντονίζουν τις κινήσεις τους και να προγραμματίζουν τον χρόνο τους
- Να οργανώνουν μια παρουσίαση στο σχολείο τους
- Να συντάσσουν κείμενα και να λαμβάνουν μέρος σε μια Γενική Συνέλευση ή ένα Διοικητικό Συμβούλιο

Επίπεδο στάσεων

- Να συνεργαστούν για το καλύτερο αποτέλεσμα
- Να επιδιώκουν την κατάκτηση ανώτερων εργασιακών θέσεων και στόχων

Διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν

- Καταιγισμός ιδεών
- Χάρτης εννοιών
- Μελέτη περίπτωσης
- Παιχνίδι ρόλων

Αναμενόμενα αποτελέσματα είναι η υλοποίηση των στόχων που τέθηκαν. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του project έγιναν αρκετές Γενικές Συνελεύσεις προκειμένου να λυθούν προβλήματα όπως η πρωινή καθυστέρηση για την εκτέλεση των πρωινών παραγγελιών και η ανάθεση καταλληλότερων ρόλων σε διάφορους μαθητές, γεγονότα που είχαν προβλεφθεί. Κάθε ομάδα ετοιμάζει μια έκθεση με το τι έχει πετύχει, καθώς και τι έχει προγραμματίσει να κάνει. Με αυτόν τον τρόπο διορθώνονται όποια λάθη

προκύπτουν και εξασφαλίζεται η απρόσκοπτη συνέχιση της εργασίας. Έτσι επιτυγχάνεται ανατροφοδότηση όλης της ομάδας και προετοιμάζονται τα επόμενα βήματα.

Ενδεικτική Διεπιστημονική/διαθεματική προσέγγιση του project:

- **Αρχές Λογιστικής:** Ασκούν δραστηριότητες αγοράς και πώλησης με έκδοση και καταγραφή παραστατικών
- **Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων:** Λειτουργία επιχείρησης, περιβάλλον επιχείρησης, οργάνωση, διοικητικές λειτουργίες
- **Επιχειρηματικότητα και Ανάπτυξη:** άσκηση marketing, management, διόρθωση αποκλίσεων
- **Εργασίες Σύγχρονου Γραφείου:** Αρμοδιότητες υπαλλήλου
- **Αρχές Οικονομικής Θεωρίας:** Παραγωγή προϊόντων, προσφορά, ζήτηση, προσδιορισμός τιμής
- **Πληροφορική:** Αξιοποιούν λογιστικά προγράμματα, συντάσσουν καταστάσεις
- **Μαθηματικά:** Συγκέντρωση στοιχείων, απονομή μισθών βάση ποσοστού, εξαγωγή οικονομικού αποτελέσματος (κέρδος/ζημία)

Οι πέντε (5) φάσεις υλοποίησης του Project

Φάση 1: Εισαγωγή στη Λογιστική και στις επιχειρήσεις

(χώρος διεξαγωγής: σχολική αίθουσα, ελάχιστος χρόνος 20 ώρες)

Στην σχολική αίθουσα γίνεται αναφορά για την αξία των επιχειρήσεων στο κομμάτι της ελληνικής κοινωνίας και πιο συγκεκριμένα της ατομικής επιχείρησης. Ρωτούνται οι μαθητές αν έχουν εργαστεί ή εργάζονται σε κάποιου είδους ατομική επιχείρηση ή διαχειρίζονται κάποια οι γονείς τους. Γίνεται συζήτηση πάνω στις προσωπικές τους εμπειρίες, έτσι η συζήτηση προτείνεται να γίνει σε κυκλικό σχηματισμό και γενικότερα να υπάρξει μια αναδιαμόρφωση στην αίθουσα ή ακόμη και αλλαγή του χώρου. Ακολουθούν προτάσεις για τον τύπο της δικής τους επιχείρησης και αναφέρονται οι λόγοι που κάποια ιδέα θα έχει περισσότερες πιθανότητες να πετύχει ή όχι. Τον λόγο αναλαμβάνουν οι μαθητές όπου με καταιγισμό ιδεών αναφέρουν τα είδη που θα μπορούσαν να κατασκευάσουν και να πωλήσουν στην επιχείρησή τους. Αναφέρονται οι λογιστικές διαδικασίες ίδρυσης, οι τύποι των επιχειρήσεων, τα λογιστικά βιβλία, οι ασφαλιστικές διαδικασίες, τα έξοδα, τα έσοδα. Για οτιδήποτε γίνεται αναζήτηση στα σχολικά εγχειρίδια ή το διαδίκτυο, σε παροντικό χρόνο. Αναφέρεται συνοπτικά ο τρόπος που λειτουργεί το λογιστικό κύκλωμα, το ελληνικό λογιστικό σχέδιο, οι διάφορες δημόσιες υπηρεσίες που έχουν σχέση με την επιχείρησή μας. Έπειτα γίνεται εισαγωγή στην Εθνική Ονοματολογία Οικονομικών Δραστηριοτήτων για εύρεση του κωδικού της επιχείρησης που πρόκειται να ανοίξουν προκειμένου να γίνει η εισαγωγή στο project. Τονίζεται ότι το σημαντικότερο είναι ο από πριν σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εγχειρήματος και να συμβάλει

στη διατήρηση του ενδιαφέροντος του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει ένα περιβάλλον όπου το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας θα άρχει. Προτείνεται η συνεργασία του με άλλους εκπαιδευτικούς.

Η εκκίνηση γίνεται με ασκήσεις που άπτονται της πραγματικότητας. Παρουσιάζονται τα βήματα έναρξης της επιχείρησης, το καταστατικό, οι αρχές λογιστικής, οι λογαριασμοί, ο ισολογισμός, οι αρχές διοίκησης επιχειρήσεων.

Για όλα τα παραπάνω αξιοποιείται έντυπο και ηλεκτρονικό υλικό του εκπαιδευτικού καθώς και Φύλλα Εργασίας που θα έχουν κατασκευαστεί ειδικά για την πρώτη αυτή φάση. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο ιστότοπος του εκπαιδευτικού μέσω της πλατφόρμας του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου ή η ηλεκτρονική πλατφόρμα των μαθημάτων του. Προτείνονται εργαλεία όπως Moodle, hot potatoes, sch.gr.

Οι ασκήσεις μπορούν να είναι αντιστοίχισης, σωστού – λάθους, συμπλήρωσης κενών, πολλαπλών επιλογών, σε ένα διαδραστικό και καλαίσθητο περιβάλλον.

Φάση 2: Business plan, προμήθεια, κοστολόγηση, εργατικά

(χώρος διεξαγωγής: σχολική αίθουσα, ελάχιστος χρόνος: 20 ώρες)

Αφού γνωρίσουν πως λειτουργεί μια ατομική επιχείρηση, συντάσσεται το επιχειρηματικό σχέδιο (Business Plan) της επιχείρησης και ορίζεται το Καταστατικό της. Η εκκίνηση γίνεται με ασκήσεις που άπτονται της πραγματικότητας. Έχουν προετοιμαστεί τα κατάλληλα Φύλλα Εργασίας και έχει γίνει μάθημα σε αίθουσα υπολογιστών για την ανεύρεση των απαιτούμενων πληροφοριών. Παρουσιάζονται τα βήματα σύνταξης του επιχειρηματικού σχεδίου, γίνεται SWOT analysis για τα δυνατά σημεία, τις αδυναμίες, τις ευκαιρίες και απειλές του εγχειρήματος (Strength, Weaknesses, Opportunities, Threats). Οι μαθητές γνωρίζουν ότι οι ατομικές επιχειρήσεις δεν συντάσσουν καταστατικό αλλά αυτό αποτελεί σημείο αναφοράς για τις υποχρεώσεις τους απέναντι στο Κράτος και στους εργαζομένους της επιχείρησης. Επίσης, συναποφασίζονται οι Ρόλοι, συντάσσεται το Έγγραφο Βαρδιών, ενημερώνεται το Βιβλίο Παγίων με τα είδη που διατίθεται κάθε μαθητής να παραχωρήσει στην επιχείρηση, ενημερώνεται το Βιβλίο Εμπορευμάτων ώστε να γνωρίζουν όλοι τις α' ύλες που υπάρχουν στην αποθήκη, γίνεται η κοστολόγηση των εμπορευμάτων σε ειδικό έντυπο με τις απαιτούμενες διαδικασίες εύρεσης κόστους των ειδών και ορίζεται το ποσοστό κέρδους.

Ο εκπαιδευτικός αφού έχει συζητήσει και ενημερώσει από πριν τον διευθυντή της σχολικής μονάδας (όπου παίρνει και την κατάλληλη άδεια), τους εκπαιδευτικούς και τον νόμιμο κυλικιάρχη, αναζητά με ορισμένους μαθητές κατάλληλο χώρο καθώς και έπιπλα και λοιπό εξοπλισμό.

μελετούν. Συγκεντρώνονται θέματα για την Γενική Συνέλευση και το Διοικητικό Συμβούλιο. Η εμπορική, επιχειρηματική και πελατειακή καθημερινότητα γίνεται πεδίο μελέτης.

	ΕΔΩ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΡΑΦΟΝΤΑΙ ΌΛΑ ΟΣΑ ΣΥΖΗΤΑΕΙ ΤΟ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ (ΔΣ) ΣΤΙΣ ΓΕΝΙΚΕΣ ΣΥΝΕΛΕΥΣΕΙΣ
1	
2	
3	Δευτέρα, 13 Ιανουάριος 2014
4	Να κάνουμε προσφορές στα προϊόντα, πχ στα 2 το 1 δώρο
5	Όποιος υπάλληλος λείπει από την βάρδιά του χωρίς να έχει ενημερώσει θα απολύεται έπειτα από ψηφορία
6	Να βάλουμε νέα προϊόντα όπως κλάμπ σάντουιτς, χοι ντογκ, αναψυκτικά
7	
8	Δευτέρα, 20 Ιανουάριος 2014
9	Κάποιοι δίνουν διαταγές ενώ δεν έχουν αυτή την αρμοδιότητα με αποτέλεσμα να δημιουργείται πρόβλημα στην ομάδα
10	Δίνουμε πολλά προϊόντα δωρεάν
11	Να βρούμε τρόπους να μειώσουμε τα έξοδα
12	Υπάρχουν αδικίες στα πόστα και στις αρμοδιότητες
13	Παραίτηση δύο υπαλλήλων
14	Ψηφοφορία για απόλυση ενός υπαλλήλου
15	
16	Δευτέρα, 27 Ιανουάριος 2014
17	Εξακολουθεί να υπάρχει πρόβλημα στις βάρδιες

Εικόνα 2: Έγγραφο Γενικής Συνέλευσης

Ο εκπαιδευτικός παροτρύνει, ενθαρρύνει, διορθώνει, συμμετέχει αρχικά και υποστηρίζει στην συνέχεια ώσπου ο ρόλος του να μεταβεί σε καθαρά ρόλο επίβλεψης. Αναλαμβάνει επίσης τον ρόλο του Κράτους (απόδοση ΦΠΑ) ή της Υγειονομικής Υπηρεσίας (επίδοση ποινών) ή του ΣΔΟΕ (ελέγχου περί Λογιστικών Βιβλίων) ή άλλων Δημόσιων Υπηρεσιών (ΙΚΑ, ΟΑΕΕ, Επιμελητήρια). Περί ποινών προτείνονται η χρηματική ποινή ή παύση λειτουργίας της επιχείρησης για ορισμένο διάστημα (μιας ή δύο συνεχόμενων ημερών). Συγκεντρώνονται φωτογραφίες και βίντεο από τα πρώτα στάδια οργάνωσης του κυκλείου (καθαρισμός χώρου, τοποθέτηση προϊόντων), κατά την διαδικασία λειτουργίας του, έως το κλείσιμο της επιχείρησης για την παρουσίαση του Project.

Φάση 4: Ανάπτυξη επιχείρησης

(χώρος διεξαγωγής: σχολική αίθουσα, χρόνος 20ώρες)

Ομάδα μαθητών μελετά το αρχείο των Συγκεντρωτικών λογιστικών βιβλίων, εντοπίζει τα προϊόντα που έχουν μεγάλη ή μικρή κατανάλωση και αναπροσαρμόζει τιμές ή δημιουργεί νέα προϊόντα ή αφαιρεί τα μη κερδοφόρα. Αναζητά τις καινοτομίες εκείνες που θα ανεβάσουν τον τζίρο της. Διαφημίζεται στην σχολική εφημερίδα. Μοιράζει δωρεάν δείγματα προϊόντων στα διαλείμματα για προσέλκυση νέων πελατών. Γενικά γίνεται χρήση των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από τις προηγούμενες φάσεις αλλά και από τις εκπαιδευτικές ενότητες.

	A	B	D	E	G	H	J	K	M	N	P	Q	S	T	V	W	Y	Z
1	ΤΑΜΕΙΟ 28/01/14		ΤΑΜΕΙΟ 31/01/14		ΤΑΜΕΙΟ 03/02/14		ΤΑΜΕΙΟ 04/02/14		ΤΑΜΕΙΟ 05/02/14		ΤΑΜΕΙΟ 06/02/14		ΤΑΜΕΙΟ 10/02/14		ΤΑΜΕΙΟ 12/02/14		ΤΑΜΕΙΟ 13/02/14	
2	ΤΣΑΙ	0,50 €	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,70 €	ΚΑΠΟΥΤΣΙΝΟ	1,00 €	ΦΡΑΓΙΕΣ	0,80 €	2 ΝΕΡΑ	0,60 €	ΝΕΣ	1,00 €	ΓΑΛΛΙΚΟΣ	0,70 €	ΣΑΝΤΟΥΤΣ	1,50 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €
3	ΓΑΛΛΙΚΟΣ	0,80 €	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,50 €	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,70 €	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,50 €	ΓΑΛΛΙΚΟΣ	0,70 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΤΣΑΙ	0,50 €	ΦΥΣΙΚΟΣ	0,80 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €
4	ΝΕΡΟ	0,30 €	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,50 €	ΓΑΙ	0,50 €	ΧΥΜΟΣ	0,80 €	ΧΥΜΟΣ	0,80 €	ΧΥΜΟΣ	0,80 €	ΦΡΑΓΙΕΣ	0,80 €	ΚΕΚΑΚΙ	0,50 €	ΚΕΚΑΚΙ	0,50 €
5	ΤΣΑΙ	0,50 €	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,70 €	ΓΑΛΛΙΚΟΣ	0,80 €	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,70 €	ΝΕΡΟ	0,30 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΤΟΣΤ	1,00 €	ΚΕΚΑΚΙ	0,50 €	ΝΕΡΟ	0,30 €
6	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,70 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €	ΝΕΣ	0,80 €	ΚΡΟΥΖΑΝ	0,50 €	ΤΟΣΤ	1,00 €	ΤΟΣΤ	1,00 €	ΝΕΡΟ	0,30 €
7	ΦΡΑΓΙΕ	0,80 €	ΓΑΛΛΙΚΟΣ	0,70 €	ΝΕΡΟ	0,30 €	ΝΕΡΟ	0,30 €	ΤΣΑΙ	0,50 €	ΚΑΠΟΥΤΣΙΝΟ	1,00 €	ΤΟΣΤ	1,00 €	ΚΕΚΑΚΙ	0,50 €	ΑΡΑΒΙΚΗ	2,00 €
8	ΝΕΡΟ	0,30 €	ΓΑΛΛΙΚΟΣ	0,70 €	ΓΑΛΛΙΚΟΣ	0,70 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €	ΦΡΑΓΙΕΣ	0,80 €	ΚΡΟΥΖΑΝ	0,50 €	ΤΟΣΤ	1,00 €	ΚΕΚΑΚΙ	0,50 €	ΑΡΑΒΙΚΗ	2,00 €
9	ΦΡΑΓΙΕ	0,80 €	ΚΕΚΑΚΙ	0,70 €	ΧΥΜΟΣ	0,80 €	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,50 €	ΧΥΜΟΣ	0,80 €	ΦΡΑΓΙΕ	0,80 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,70 €	ΤΟΣΤ	1,00 €
10	ΦΡΑΓΙΕ	0,80 €	ΣΟΚΟΦΡΕΤΑ	0,40 €	ΦΩΜΙ ΜΕ ΜΕΡΕΝΤΑ	1,30 €	ΝΕΡΟ	0,30 €	ΦΡΑΓΙΕΣ	0,80 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΧΥΜΟΣ	0,80 €	ΚΕΚΑΚΙ	0,50 €	ΑΡΑΒΙΚΗ	2,00 €
11	ΓΑΛΛΙΚΟΣ	0,70 €	ΝΕΡΟ	0,30 €	ΧΥΜΟΣ	0,80 €	ΝΕΡΟ	0,30 €	ΝΕΣ	0,80 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΝΕΡΟ	0,30 €	ΣΥΝΟΛΟ	6,90 €	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,70 €
12	ΝΕΣ	0,80 €	ΚΕΚ	0,50 €	ΦΡΑΓΙΕ	0,80 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΝΕΡΟ	0,30 €	ΑΡΑΒΙΚΗ	2,00 €	ΑΡΑΒΙΚΗ	2,00 €
13	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΚΕΚ	0,50 €	ΧΥΜΟΣ	0,80 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΦΡΑΓΙΕΣ	0,80 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €	ΤΟΣΤ	1,00 €	ΤΟΣΤ	1,00 €
14	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΔΙΠΛΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,70 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΚΡΟΥΖΑΝ	0,50 €	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,70 €	ΚΡΟΥΖΑΝ	0,50 €	ΦΡΑΓΙΕΣ	0,80 €	ΦΡΑΓΙΕΣ	0,80 €	ΝΕΡΟ	0,30 €
15	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,50 €	ΓΑΛΛΙΚΟΣ	0,70 €	ΝΕΣ	0,80 €	ΚΡΟΥΖΑΝ	0,50 €	ΝΕΣ	0,80 €	ΝΕΡΟ	0,30 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΝΕΡΟ	0,30 €	ΝΕΡΟ	0,30 €
16	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,50 €	ΝΕΡΟ	0,30 €	ΦΩΜΙ ΜΕ ΜΕΡΕΝΤΑ	1,30 €	ΝΕΡΟ	0,30 €	ΜΠΙΣΚΟΤΑ	1,20 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,70 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΦΡΑΓΙΕΣ	1,60 €
17	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,50 €	ΓΑΛΛΙΚΟΣ	0,70 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €	ΓΑΛΛΙΚΟΣ	0,70 €	ΒΑΦΛΕΣ	2,40 €	ΝΕΡΟ	0,30 €	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,50 €	ΦΡΑΓΙΕΣ	1,60 €
18	ΦΡΑΓΙΕΣ	0,80 €	ΝΕΡΟ	0,30 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΝΕΣ	0,80 €	ΦΡΑΓΙΕΣ	0,80 €	ΝΕΣ	0,80 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,50 €	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ	0,50 €
19	ΦΩΜΙ ΜΕ ΜΕΡΕΝΤΑ	0,20 €	ΦΩΜΙ ΜΕ ΜΕΡΕΝΤΑ	0,20 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΚΑΠΟΥΤΣΙΝΟ	1,00 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €	ΦΡΑΓΙΕ	0,80 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΣΥΝΟΛΟ	18,80 €	ΣΥΝΟΛΟ	18,80 €
20	ΦΩΜΙ ΜΕ ΜΕΡΕΝΤΑ	0,20 €	ΚΕΚ	0,50 €	ΝΕΣ	0,80 €	ΧΥΜΟΣ	0,80 €	ΜΠΛΟΚ	50,00 €	ΧΥΜΟΣ	0,80 €	ΓΑΛΛΙΚΟΣ	0,70 €				
21	ΤΟΣΤ	2,40 €	ΚΡΟΥΖΑΝ	0,50 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΝΕΣ	0,80 €	ΣΥΝΟΛΟ	64,70 €	ΤΟΣΤ	1,60 €	ΤΟΣΤ	0,80 €				
22	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΝΕΡΟ	0,30 €	2 ΧΥΜΟΣ	1,60 €	ΤΟΣΤ	0,80 €			ΣΥΝΟΛΟ	17,40 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €				
23	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΚΕΚ	0,50 €	2 ΤΟΣΤ	1,60 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €					ΝΕΡΟ	0,30 €				
24	ΚΡΟΥΖΑΝ	0,50 €	ΚΡΟΥΖΑΝ	0,50 €	ΣΟΚΟΦΡΕΤΑ	0,30 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €					ΤΟΣΤ	0,80 €				
25	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΠΑΤΑΤΑΚΑ	0,40 €	ΚΡΟΥΖΑΝ	0,50 €	ΝΕΡΟ	0,30 €					ΣΥΝΟΛΟ	19,20 €				
26	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΠΑΤΑΤΑΚΑ	0,40 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΤΟΣΤ	0,80 €										
27	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΝΕΣ	0,80 €	2 ΤΟΣΤ	1,60 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €										
28	ΦΩΜΙ ΜΕ ΜΕΡΕΝΤΑ	0,20 €	ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΔΙΠΛΟΣ	0,70 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €	ΝΕΣ	0,80 €										
29	ΣΥΝΟΛΟ	18,80 €	ΦΩΜΙ ΜΕ ΜΕΡΕΝΤΑ	0,20 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €	ΦΡΑΓΙΕΣ	0,80 €										
30			ΦΩΜΙ ΜΕ ΜΕΡΕΝΤΑ	0,30 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €	ΜΠΙΣΚΟΤΑΚΑ	0,30 €										
31			ΚΕΚΑΚΙ	0,50 €	ΤΟΣΤ	0,80 €	ΝΕΣ	0,80 €										
32			ΓΑΛΛΙΚΟΣ	0,70 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €	ΝΕΡΟ	0,30 €										
33			5 ΚΕΚΑΚΙΑ	2,50 €	ΣΟΚΟΛΑΤΑ ΖΕΣΤΗ	0,80 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €										
34			ΤΟΣΤ	0,40 €	ΓΑΛΛΙΚΟΣ	0,70 €	ΤΟΣΤ	1,00 €										
35			ΚΡΟΥΖΑΝ	0,50 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €	ΚΡΟΥΖΑΝ	0,50 €										
36			ΣΟΚΟΦΡΕΤΑ	0,20 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €	ΤΟΣΤ	1,00 €										
37			ΝΕΡΟ	0,30 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €	ΤΟΣΤ	1,00 €										
38			2 ΦΩΜΙ ΜΕ ΜΕΡΕΝΤΑ	0,60 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €	ΓΑΛΛΙΚΟΣ	0,70 €										
39			ΦΥΣΙΚΟΣ ΧΥΜΟΣ	0,80 €	ΚΡΕΠΑ	2,00 €	2 ΚΡΟΥΖΑΝ	1,00 €										
40			ΚΡΟΥΖΑΝ	0,50 €	ΝΕΡΟ	0,30 €	ΚΡΟΥΖΑΝ	0,50 €										
41			ΣΥΝΟΛΟ	22,80 €	ΣΥΝΟΛΟ	22,80 €	ΣΥΝΟΛΟ	22,80 €										
42			ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ		ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ		ΕΣΟΔΑ	ΠΑΝΩΜΕΣ	ΠΕΛΑΤΕΣ	ΚΕΦΑΛΑΙΟ	ΕΠΙΧΡΕΥΜΑΤΑ	ΠΑΓΙΑ	ΒΑΡΥΣΕΣ	ΚΑΤΑΣΤΑΤΙΚΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ	ΑΥΤΟΘΑΪΣΤΕ ΔΣ			

Εικόνα 3: Συγκεντρωτικό Λογιστικό Βιβλίο

Πραγματοποιούνται Διοικητικά Συμβούλια και Γενικές Συνελεύσεις προκειμένου να μελετηθούν θέματα όπως απολύσεις και προσλήψεις προσωπικού, ποινές, λειτουργικά προβλήματα, μισθοδοσία. Ειδικά στο κομμάτι της μισθοδοσίας γίνεται ιδιαίτερη μνεία και παρουσίαση, επιβραβεύονται οι καλές πρακτικές και τονίζεται το στοιχείο της εργατικότητας, προθυμίας, ζήλου, αφοσίωσης.

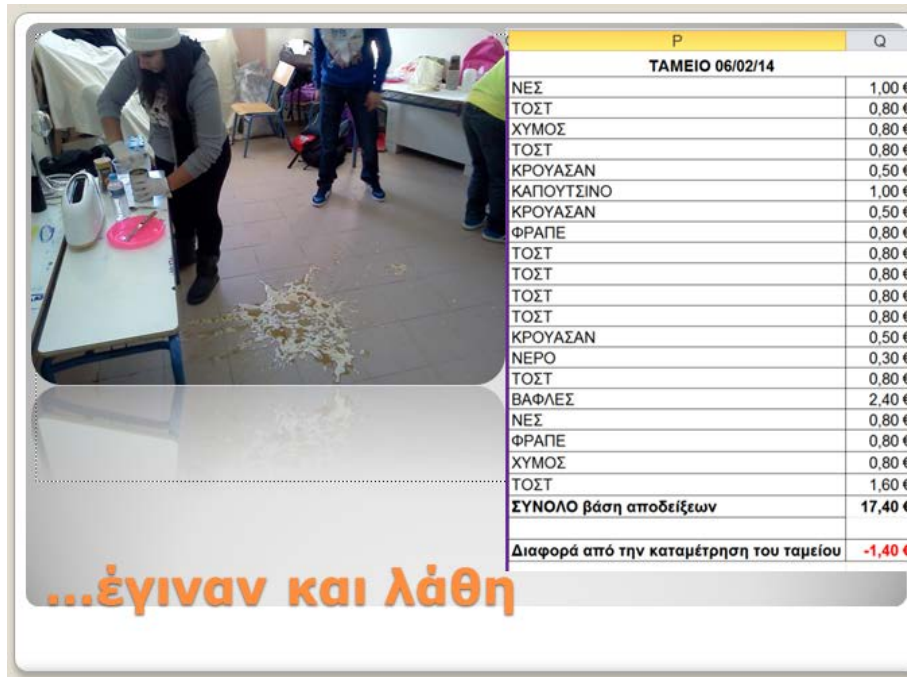
Φάση 5: Λύση επιχείρησης, απολογισμός έργου

(χώρος διεξαγωγής: σχολική αίθουσα, χρόνος 40 ώρες)

Στο τελευταίο στάδιο του Project ξεπουλιούνται τυχόν μένοντα εμπορεύματα, επιστρέφονται τα πάγια στοιχεία και το αρχικό κεφάλαιο στους μετόχους και λύεται η επιχείρηση και οι παντός τύπου επιχειρηματικές σχέσεις.

Γίνεται ανατροφοδότηση για το όλο εγχείρημα. Ο λόγος ανήκει στους μαθητές και τέλος ο εκπαιδευτικός καταθέτει τις δικές του εμπειρίες και σχόλια. Οι μαθητές διερωτούνται τι θα μπορούσε να γίνει καλύτερα και με ποιό τρόπο.

Ακολουθεί κατασκευή της παρουσίασης του Project στη σχολική κοινότητα.



Εικόνα 4: Δημιουργία παρουσίασης project

Εξετάζονται εκ νέου και μελετώνται τα σχολικά εγχειρίδια που άπτονται των φύσεων του project και καλύπτεται τυχόν ύλη που δεν διεκπεραιώθηκε στο πλαίσιο άσκησης των δραστηριοτήτων.

Βιβλιογραφία

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Νέα Υόρκη: Collier Books.
- Griffin, C. (1987). *Adult Education and Social Policy*. Λονδίνο: Croom Helm.
- Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1996). *Teaching Adults*. Φιλαδέλφεια: Open University Press.
- Αρχοντάκη, Ζ. & Φιλίππου, Δ. (2003). *205 Βιωματικές ασκήσεις για εμπύχωση ομάδων, ψυχοθεραπείας, κοινωνικής εργασίας, εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Βαλάκας, Ι. (2006). *Εκπαιδευτικά Μέσα και Εκπαιδευτικός Χώρος, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*. Τόμος ΙΙΙ, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Μπουραντάς Ε. (2015). *Εισαγωγή στη Διοίκηση Επιχειρήσεων*. Αθήνα: Μπένου Ναούμ Χ. (1994). *Εισαγωγή στη Χρηματοοικονομική Λογιστική*. Αθήνα: Μαυρομάτης
- Πολέμη - Τοδούλου Μ. (2005). *Η αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση Ενηλίκων*. ΕΑΠ, Πάτρα

Εργαστήριο στο μάθημα: Αρχές Οικονομικής Θεωρίας Γ' Λυκείου: Οικονομίες Κλίμακας σε Επιλεγμένους Βιομηχανικούς Κλάδους.

Κοψιδάς Οδυσσέας

Εκπαιδευτικός Π.Ε.09 & Π.Ε.17.05

Μεταπτυχιακό: Οργάνωση και Διοίκηση Βιομηχανικών Συστημάτων

Υποψήφιος Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πειραιώς

odykopsi@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργαστηριακή προσπάθεια έχει σαν αντικείμενο διδακτικής πρακτικής τις οικονομίες κλίμακας σε τέσσερις βιομηχανικούς κλάδους που στον καθένα αντιστοιχούν επτά βιομηχανικές μονάδες. Οι κλάδοι χωρίζονται σε βιομηχανίες έτοιμου σκυροδέματος, χυμών φρούτων, γιαούρτης και τοματοπολτού. Η έρευνα βασίστηκε σε οικονομικά στοιχεία που αντλήθηκαν από τον διδάσκοντα από το αρμόδιο τμήμα κάθε μονάδας καθώς και σε διαπροσωπική επικοινωνία με τον εκάστοτε υπεύθυνο παραγωγής. Βάσει της έρευνας που πραγματοποιήθηκε για την εκπόνηση της εργασίας αυτής, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η εφαρμογή οικονομιών κλίμακας παρατηρείται σε βιομηχανίες, οι οποίες εκτελούν τις εργασίες τους με πανομοιότυπο τρόπο. Επιπροσθέτως, σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή οικονομιών κλίμακας παίζει και η γεωγραφική περιοχή στην οποία εδρεύει η μονάδα και σχετίζεται άμεσα με τις προμήθειες των πρώτων υλών, τα ημερομίσθια, την φορολογία κ.α.

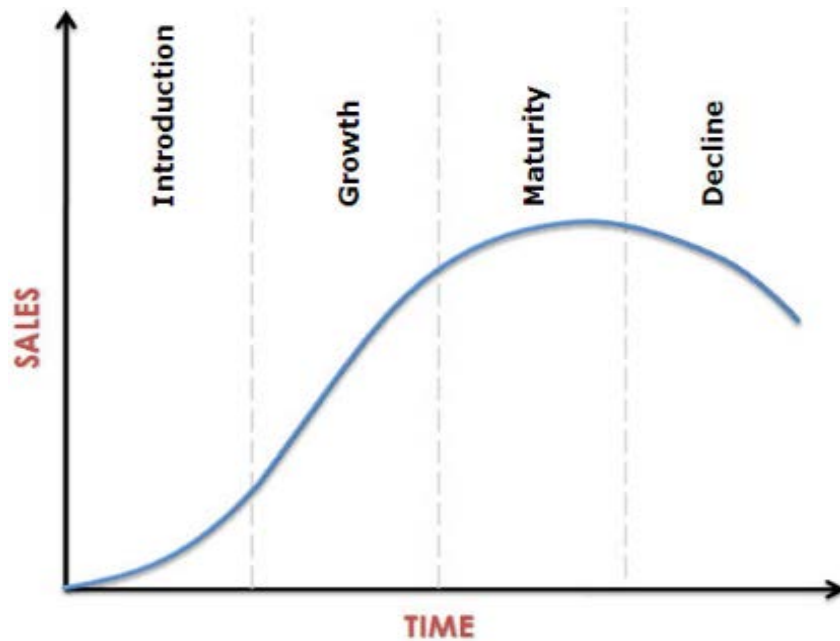
Λέξεις-Κλειδιά: οικονομίες κλίμακας, βιομηχανικοί κλάδοι, κόστος παραγωγής

Εισαγωγή

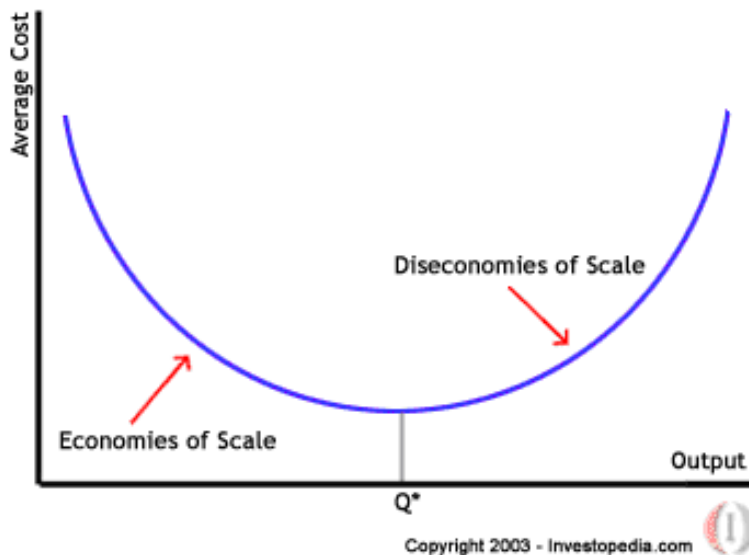
Σε μια επιχείρηση, οικονομίες κλίμακας εμφανίζονται όταν υπάρχει μείωση στο μέσο και οριακό κόστος ενός προϊόντος λόγω αυξημένης παραγωγής. Με άλλα λόγια, μια μονάδα επιτυγχάνει οικονομίες κλίμακας όταν η παραγωγική διαδικασία γίνεται πιο αποδοτική και σε αυτό σημαντικό ρόλο παίζει η τεχνογνωσία, η εμπειρία, η προσωπική και συλλογική προσπάθεια κάθε εργαζόμενου ανεξάρτητα από την θέση που κατέχει στην επιχείρηση, καθώς και η καθημερινή τριβή του με το αντικείμενο εργασίας. Οι μαζικές προμήθειες πρώτων υλών, η στρατηγική μάρκετινγκ, το χαμηλότερο μεταφορικό κόστος και οι εξελιγμένες τεχνολογικές διαδικασίες συμβάλλουν με την σειρά τους στην εμφάνιση οικονομιών κλίμακας [1].

Για την μελέτη οικονομιών κλίμακας είναι αναγκαία η παραγωγή ενός προϊόντος, ενώ το προϊόν πωλείται σε δεδομένη γεωγραφική περιοχή και σε δεδομένο χρόνο. Επιπλέον πρέπει να θεωρείται ομοιογενές με την έννοια ότι δύο ή επιπλέον μονάδες πρέπει να είναι τέλεια ισοδύναμες για οποιοδήποτε καταναλωτή και παραγωγό. Οι οικονομίες κλίμακας παρέχουν την ευχέρεια σε μεγάλες βιομηχανίες να διευρύνουν το μερίδιό τους στην αγορά επιχειρώντας σε περισσότερες γεωγραφικές περιοχές. Αντίθετα οι μι-

κρομεσαίες επιχειρήσεις δεν θεωρούνται ευέλικτες σε τέτοιου είδους ανοίγματα. Η ενδεχόμενη αύξηση της παραγωγής σε ανάλογη εταιρία μπορεί να επιφέρει αναπάντεχη αύξηση στο κόστος παραγωγής. Η καμπύλη του μακροχρόνιου συνολικού κόστους εξάγεται απευθείας από την καμπύλη επέκτασης των σταθερών τιμών των εισροών, ανεξαρτήτως κλίμακας. Έτσι όταν μετράμε οικονομίες, μετρούνται μόνο οι εσωτερικές οικονομίες. Οι εσωτερικοί παράγοντες στην επιχείρηση που επιτρέπουν τέτοιες οικονομίες είναι κυρίως αδιαιρετότητες ανθρωπίνων και μη ανθρωπίνων πόρων [1-2].



Σχ. 1: Κύκλος ζωής προϊόντος



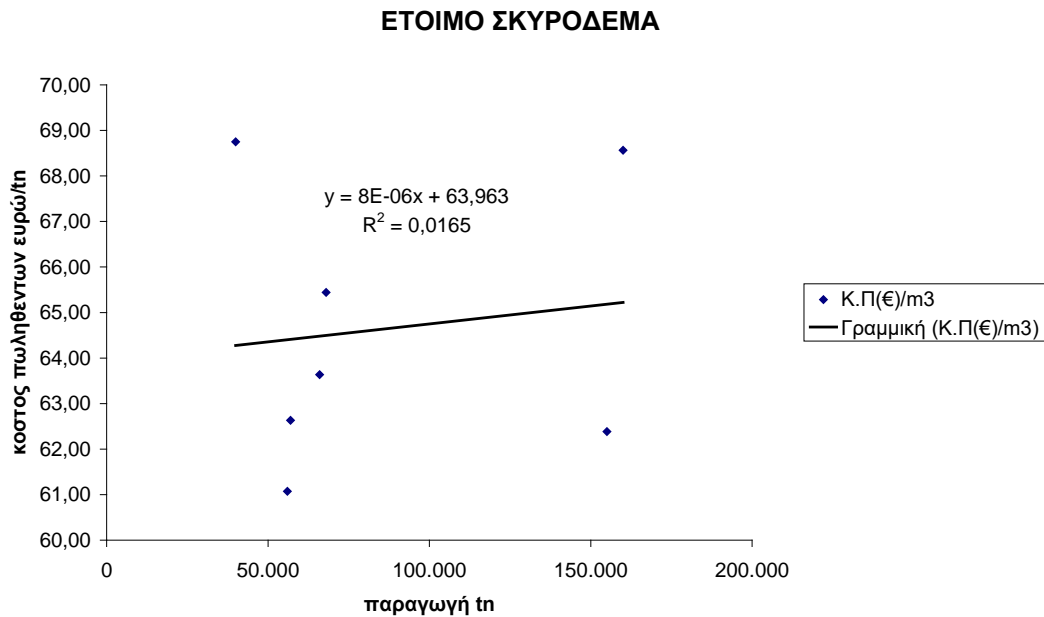
Σχ.2: Αρνητικές οικονομίες κλίμακας

Προσδιορισμός των Οικονομιών Κλίμακας σε Επιλεγμένους Βιομηχανικούς Κλάδους

Έτοιμο σκυρόδεμα: Το έτοιμο σκυρόδεμα, γνωστό και με την ονομασία μπετόν, κατέχει καθοριστικό ρόλο στην κατασκευή μεγάλου εύρους οικοδομών. Η χρησιμότητα και οι λειτουργίες του στην σύγχρονη εποχή χρονολογούνται από τα τέλη του 19ου αιώνα όταν ο George Bartholomew, αμερικανικής καταγωγής κατασκεύασε τον πρώτο δρόμο στο Bellefontaine των Η.Π.Α. ο οποίος υπάρχει ακόμα και σήμερα [3].

Πίνακας 1: Στοιχεία Παραγωγής Έτοιμου Σκυροδέματος

ΕΤΟΙΜΟ ΣΚΥΡΟ-ΔΕΜΑ	ΠΑΡΑΓΩΓΗ (m ³)	ΚΟΣΤΟΣ ΠΩΛΗΘΕΝΤΩΝ (€)	Κ.Π(€/m ³)
ΖΑΚΥΝΘΟΣ	66.000	4.200.000	63,64
ΙΩΑΝΝΙΝΑ	40.000	2.750.000	68,75
ΛΑΜΙΑ	57.000	3.570.000	62,63
ΒΟΛΟΣ	56.000	3.420.000	61,07
ΚΩΣ	160.000	10.970.000	68,56
ΗΛΕΙΑ	68.000	4.450.000	65,44
ΧΑΛΚΙΔΙΚΗ	155.000	9.670.000	62,39



Σχήμα 3: Οικονομίες Κλίμακας στην παραγωγή Έτοιμου Σκυροδέματος

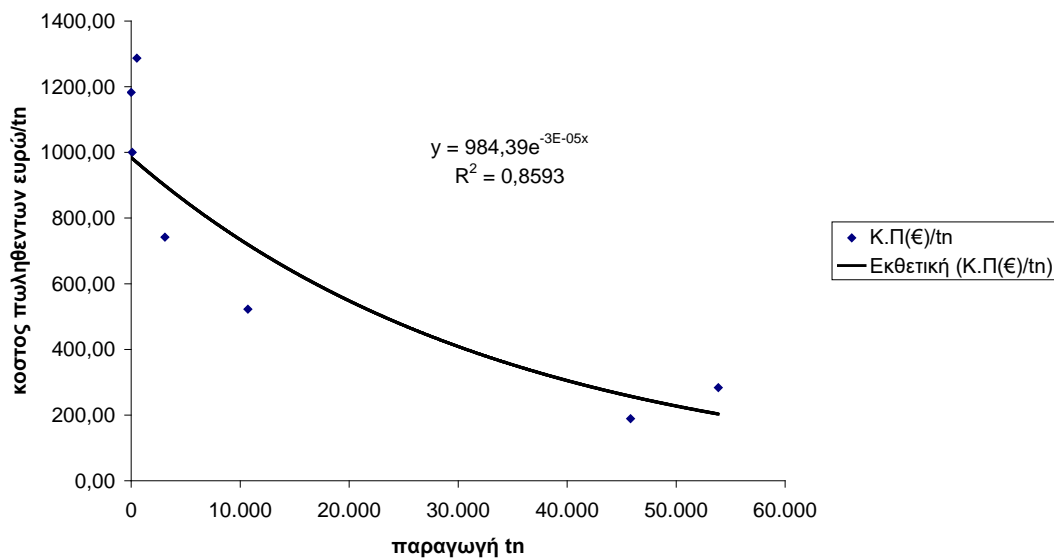
Χυμοί φρούτων: Μετά τη συγκομιδή των φρούτων, που πρέπει να συμπίπτει με την ωριμότητά τους για να επιτευχθεί αρμονική αναλογία οξέων και ζαχάρων, πραγματοποιείται η διαλογή, για τη διασφάλιση της σωστής πρώτης ύλης. Απομακρύνονται, συνήθως, με καταιονισμό νερού, οι ακαθαρσίες, τα γεωργικά φάρμακα, τα προσβλημένα από μικρόβια και έντομα, καθώς και τα άγουρα και υπερώριμα φρούτα [4].

ΧΥΜΟΙ ΦΡΟΥΤΩΝ			

	ΠΑΡΑΓΩΓΗ (tn)	ΚΟΣΤΟΣ ΠΩΛΗΘΕΝΤΩΝ (€)	Κ.Π(€)/t n
ΖΗΔΙΑΝΑΚΗΣ	3.100	2.300.000	741,94
ΣΤΕΦΑΝΟΥΡΗΣ	100	100.000	1000,00
ΚΑΛΛΙΚΟΥΝΗΣ	4,431	5.240,56	1182,70
ΕΛΛΗΝΙΚΟΙ ΧΥ- ΜΟΙ	10.710	5.598.289	522,72
ΒΙΟΧΥΜ	520,239	669.478,88	1286,87
ΔΕΛΦΟΙ	45.817	8.673.008,44	189,30
ΑΣΠΙΣ	53.872	15.276.492,12	283,57

Πίνακας 2: Στοιχεία Παραγωγής Χυμών Φρούτων

ΧΥΜΟΙ ΦΡΟΥΤΩΝ



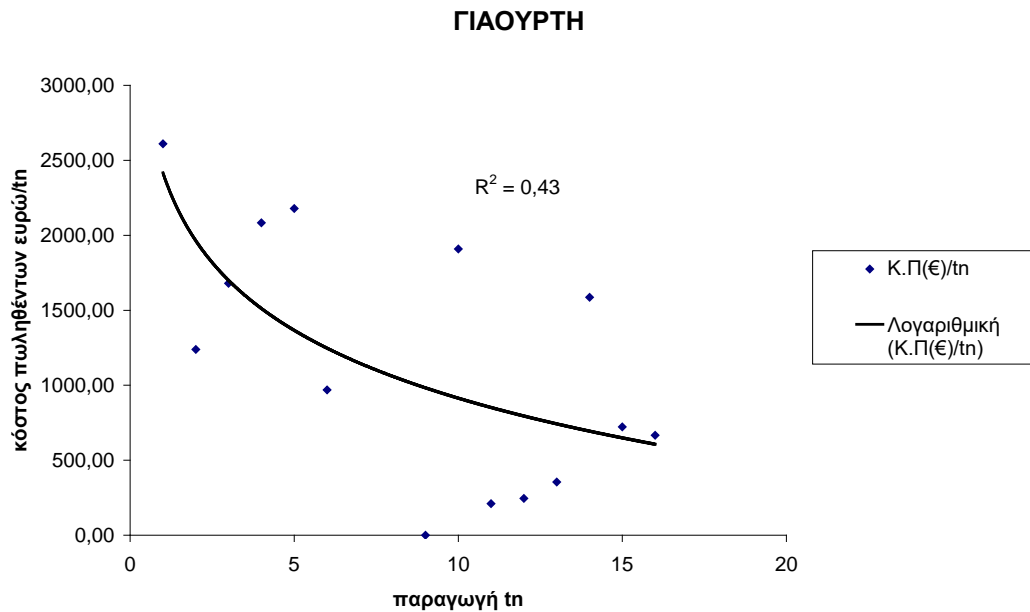
Σχήμα 4: Οικονομίες Κλίμακας στην Παραγωγή Χυμών Φρούτων

Γιαούρτι: Το γιαούρτι είναι το γαλακτοκομικό προϊόν που προέρχεται από την πήξη του νοπού γάλακτος και παράγεται με γαλακτική ζύμωση αυτού με οξυγαλακτικά βακτήρια (*Lactobacillus Bulgaricus* και του *Streptococcus Thermophilus*), τα οποία προσδίδουν στο γιαούρτι την όξινη γεύση και το χαρακτηριστικό του άρωμα. Οι μικροοργανισμοί αυτοί πρέπει να είναι άφθονοι και ζωντανοί στο τελικό προϊόν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, γιατί στη δράση τους οφείλονται οι ευεργετικές ιδιότητες του γιαουρτιού [5,8,9].

ΓΙΑΟΥΡΤΙ	ΠΑΡΑΓΩΓΗ (tn)	ΚΟΣΤΟΣ ΠΩΛΗΘΕΝΤΩΝ (€)	Κ.Π(€)/t n
ΧΕΛΜΟΣ	8,65	22.576,60	2610,01

ΑΓΝΟ	6.842	8.480.000	1239,40
ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΘΡΑΚΗΣ	250	420.000	1680,00
ΝΕΟΓΑΛ	24	50.000	2083,33
ΤΡΙΚΚΗ	631	1.375.174,39	2178,22
ΚΡΙ-ΚΡΙ	8.275	8.020.590,76	969,26

Πίνακας 3: Στοιχεία Παραγωγής Γιαούρτης



Σχήμα 5: Οικονομίες Κλίμακας στην Παραγωγή Γιαούρτης

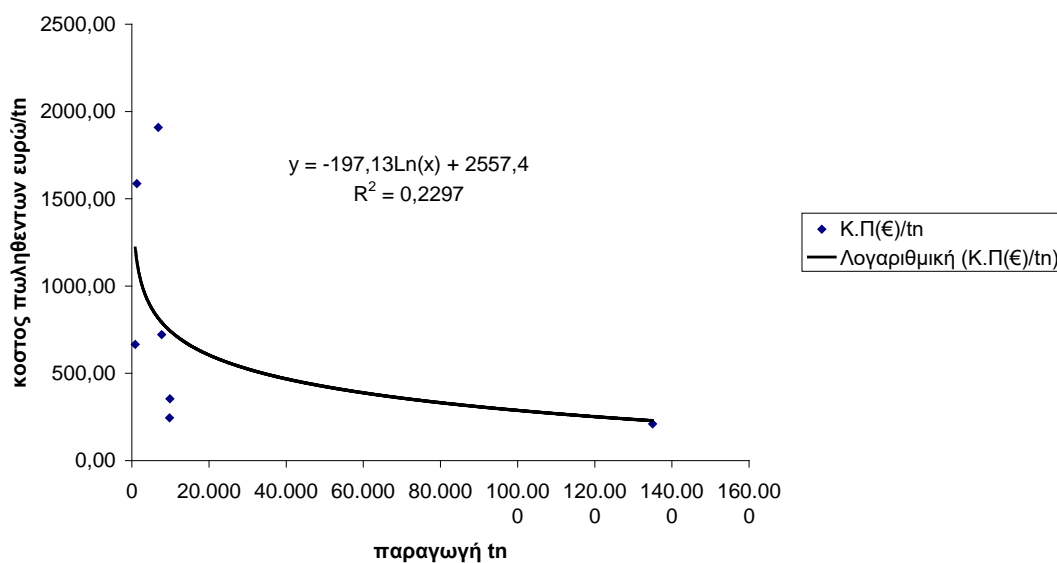
Τοματοπολτός: Ο κλάδος των προϊόντων ντομάτας αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς της ελληνικής οικονομίας, καθώς κατατάσσει την Ελλάδα στις πρώτες θέσεις διεθνώς βάσει της παραγωγής της και παρουσιάζει έντονο εξαγωγικό προσανατολισμό. Η Ελλάδα είναι η τρίτη χώρα στην Ευρωπαϊκή Ένωση βάσει της επεξεργασθείσας ποσότητας νωπής ντομάτας για την μεταποιητική περίοδο 2013/2014, ενώ κατείχε την έβδομη θέση στην παραγωγή προϊόντων ντομάτας παγκοσμίως. Η συσκευασία των προϊόντων ντομάτας είναι πολύ σημαντική διότι διασφαλίζει αναλλοίωτα κάποια βασικά χαρακτηριστικά του προϊόντος. Τα προϊόντα ιδιωτικής ετικέτας ωφελούν τις επιχειρήσεις σούπερ μάρκετ έναντι των παραγωγών γιατί έχουν καλύτερη διαπραγματευτική ικανότητα [6-7].

ΤΟΜΑΤΟΠΟΛΤΟΣ			
	ΠΑΡΑΓΩΓΗ (tn)	ΚΟΣΤΟΣ ΠΩΛΗΘΕΝΤΩΝ (€)	Κ.Π(€/t n

ΚΥΚΝΟΣ	6.836	13.048.905,10	1908,85
ΝΟΜΙΚΟΣ	135.000	28.358.000	210,06
ΤΟΜΑΤΟΛ	9.762	2.390.821	244,92
ΦΙΛΙΠΠΟΣ	9.873	3.500.000	354,50
DEL MONTE	1.282	2.034.705,64	1587,13
ΣΕΡΚΟ	7.733	5.582.216,19	721,89
ΚΑΤΣΑΜΑΚΗΣ	893	594.736,10	666,00

Πίνακας 4: Στοιχεία Παραγωγής Τοματοπολτού

ΤΟΜΑΤΟΠΟΛΤΟΣ



Σχήμα 5: Οικονομίες Κλίμακας στην Παραγωγή Τοματοπολτού

Συμπεράσματα

Βάσει της έρευνας που πραγματοποιήθηκε για την εκπόνηση της εργασίας αυτής, καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η εφαρμογή οικονομιών κλίμακας παρατηρείται σε βιομηχανίες οι οποίες εκτελούν τις εργασίες τους με πανομοιότυπο τρόπο. Επιπροσθέτως σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή οικονομιών κλίμακας παίζει και η γεωγραφική περιοχή στην οποία εδρεύει η μονάδα και σχετίζεται άμεσα με τις προμήθειες των πρώτων υλών, τα ημερομίσθια, την φορολογία κ.α. Στις βιομηχανίες παραγωγής χυμών φρούτων και γιαούρτης παρατηρούνται οικονομίες κλίμακας και αυτό οφείλεται στην ομοιομορφία της μεθόδου παραγωγής καθώς και στον τρόπο διοίκησης των εκάστοτε μονάδων.

Αντίθετα στις μονάδες παραγωγής έτοιμου σκυροδέματος δεν εμφανίζονται οικονομίες κλίμακας και αυτό οφείλεται κυρίως στην διαφορετική τοποθεσία που είναι εγκατεστημένη η κάθε μονάδα. Αυτό γίνεται αντιληπτό αν παρατηρήσουμε τον όγκο παραγωγής

της μονάδας στην Κω που είναι σαφώς μεγαλύτερος από αυτόν του Βόλου και τα αντίστοιχα κόστη πωληθέντων. Σχετικά με τις βιομηχανίες τοματοπολτού λόγω της εποχικότητας και του μονοπωλίου που χαρακτηρίζει τον κλάδο δεν εμφανίζονται οικονομίες κλίμακας.

Βιβλιογραφία - Πηγές

Αγγέλη Κ., Ρουμπιές Α., Ταμείο, *ΤΡΙΚΚΗ Α.Ε.*

Βαρουχάκης Β., Υπεύθυνος Λογιστηρίου, *ΧΕΛΜΟΣ Α.Ε.*, Διεύθυνση: Σαντομέρι 24, Κάτω Αχαΐα.

Καβούλης Α., Λογιστήριο, *ΝΕΟΓΑΛ Α.Β.Ε.Ε.*, Διεύθυνση: τέρμα 1ης Ιουλίου, Δράμα.

Κουτσούμπας Κ., Γενικός Διευθυντής, Μελιλιώτης Γ. Λογιστήριο, *INTEPMΠΕΤΟΝ ΔΟΜΙΚΑ ΥΛΙΚΑ Α.Ε.*, Διεύθυνση: Χαλκίδος 22Α, Αθήνα.

Ρόμπης Χ., Λογιστήριο, *ΑΓΝΟ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΑ ΓΑΛΑΚΤΟΣ Α.Ε.*, Διεύθυνση: 14ο χλμ. οδού Θεσσαλονίκης – Λαγκαδά 572 00 Λαγκαδάς,

Σαρμαδάκης Κ., Διευθυντής, *ΚΡΙ-ΚΡΙ Α.Ε ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΑ ΓΑΛΑΚΤΟΣ.*, Διεύθυνση : 3ο χλμ. Εθν. Οδού Σερρών – Δράμας.

Τασιός Π., Υπεύθυνος Πωλήσεων, *ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΗ ΘΡΑΚΗΣ Α.Ε.*, Διεύθυνση: Οδός Αλεξανδρούπολης - Αβάντων (2 χλμ.), Αλεξανδρούπολη.

Χειλάς Γ. Ι.,(2012) *Οικονομίες Κλίμακας*, Εκδ. Αντ. Σακούλα

Δικτυακοί τόποι

<http://eclass.farm.teithe.gr>

**Ερευνητικό πρόγραμμα παραγωγής γραπτού λόγου με εστίαση
στη συλλογική επαναδιατύπωση γραπτού κειμένου**

Παπαδημητρίου Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70
Υποψ. Διδάκτορας Γλωσσολογίας
yiotapar@yahoo.com

Ευαγγέλου Ευθυμία
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70
efievaggelou@gmail.com

Περίληψη

Η εμπλοκή των μαθητών σε όσο το δυνατόν περισσότερες περιστάσεις επικοινωνίας συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας να κατανοούν και να παράγουν γραπτό λόγο προσαρμοσμένο κάθε φορά στην περίπτωση επικοινωνίας τόσο στη σχολική όσο και στην κοινωνική τους ζωή. Η προσέγγιση που προτείνουμε είναι η κειμενοκεντρική, η μελέτη της γλώσσας όχι στο επίπεδο της λέξης ή της πρότασης αλλά στο επίπεδο του κειμένου στο πλαίσιο του σχολικού γραμματισμού (Ματσαγγούρας, 2011). Μέσα από τη σύνδεση κειμενικών ειδών και γλωσσικών μέσων οι μαθητές μαθαίνουν ποια είναι τα κατ' εξοχήν γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται στα αφηγηματικά, στα περιγραφικά, στα επιχειρηματολογικά ή στα κείμενα που δίνουν οδηγίες και κατανοούν τη λειτουργικότητα των γλωσσικών μέσων αλλά και τα χρησιμοποιούν αποτελεσματικά στην παραγωγή γραπτού λόγου. Μέσα από μια διαδικασία πέντε σταδίων που θα αναλυθούν παρακάτω οι μαθητές εξοικειώνονται με τα είδη κειμένων, τα αναγνωρίζουν, τα παράγουν, τα επαναδιατυπώνουν και τα αξιολογούν μέσα στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Κειμενοκεντρική Προσέγγιση, κειμενικά είδη, συλλογική επαναδιατύπωση, κριτικός γραμματισμός

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την έννοια του σχολικού εγγραμματισμού. Ο σχολικός εγγραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν και να γράφουν και μέσα από τη διαδικασία α) της κατανόησης, της ερμηνείας και της κριτικής ανάλυσης και β) της παραγωγής ποικίλων κειμενικών ειδών και τύπων να οικοδομούν τη σχολική γνώση τους. (Ματσαγγούρας, 2007). Η παιδαγωγική βιβλιογραφία ορίζει το σχολικό εγγραμματισμό ως οριζόντιο στόχο όλων των μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος (Literacy across the Curriculum) και μάλιστα μεγάλης σημασίας (Ματσαγγούρας, 2007). Έτσι, έχουν αναπτυχθεί διάφορες κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις, όπως στην Αυστραλία από την ομάδα του γλωσσολόγου Μ. Halliday, που ανέπτυξε μια κειμενοκεντρική θεωρία (genre theory) με άμεσες αναφορές στην εκπαίδευση (Cope & Kalantzis, 1993) με σκοπό την ανάλυση της κειμενικής ολότητας στα δομικά της στοιχεία και την ταξινόμηση των στοιχείων αυτών.

Η εκπαίδευση με βάση τα κειμενικά είδη θεωρείται ως μέσο για την ενδυνάμωση των μαθητών με γλωσσολογικούς «πόρους» που στοχεύει τόσο στη σχολική τους επιτυχία

όσο και μακροπρόθεσμα στην κοινωνική τους επιτυχία (Μητσικοπούλου, 2006). Ο Ματσαγγούρας αναφέρει πως το κειμενοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας αποβλέπει στο να διδάξει στους μαθητές τρόπους συγκρότησης και βελτίωσης της σκέψης, των γνώσεων, των ιδεών και του λόγου, ώστε να καταστούν ικανοί στην γραπτή επικοινωνία τους με το περιβάλλον και μακροπρόθεσμα να εξελιχθούν ως σκεπτόμενα άτομα (2011, σελ. 165).

Σκοπός της διδασκαλίας κατά την κειμενοκεντρική προσέγγιση, είναι να καταστήσει τους μαθητές ικανούς: α) να κατανοούν και να ερμηνεύουν το νοητικό περιεχόμενο των κειμένων και την κοινωνική τους πρακτική, β) να εντάσσουν τα κείμενα στο κειμενικό είδος και στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο παράγονται και λειτουργούν, γ) να παράγουν κείμενα για τις σχολικές και αργότερα για τις κοινωνικές τους ανάγκες (Ματσαγγούρας, 2007), δ) να αναλύουν κριτικά τις σχέσεις των λεξικο-γραμματικών μέσων με τις επιδιωκόμενες λειτουργίες των επιμέρους κειμενικών ειδών.

Όταν αναφερόμαστε σε κειμενικά είδη εννοούμε κείμενα που το καθένα τους εμπίπτει σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Το κάθε κειμενικό είδος αποτελεί ένα ειδικής μορφής πεδίο γνώσης και δράσης, το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, ύφος και δομή (Bakhtin, 1986). Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορες ταξινομήσεις των κειμενικών ειδών, οι οποίες κατά βάση συμπίπτουν. Σύμφωνα με τους Beaugrande και Dressler (1981), βάσει λειτουργικών κριτηρίων υπάρχουν κάποιες κυρίαρχες κειμενοταξινομίες. Αυτές είναι: α) αφηγηματικά, β) περιγραφικά και γ) επιχειρηματολογικά. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) διακρίνουν τον αναφορικό λόγο (με αντίστοιχα κειμενικά είδη την αφήγηση, την περιγραφή, την ανακοίνωση κτλ) και κατευθυντικό λόγο (με κειμενικά είδη την πρόσκληση, την παράκληση, την οδηγία, τη συνταγή, την επιχειρηματολογία κτλ).

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι οι μαθητές να αναγνωρίζουν τα κειμενικά είδη, να τα διακρίνουν μεταξύ τους, να αντιλαμβάνονται την αλληλεπίδρασή τους, να παράγουν κείμενα και να κατακτήσουν τη διαδικασία διόρθωσης και επαναδιατύπωσης του κειμένου τους.

Ερευνητικά στάδια- Μεθοδολογία της έρευνας

Τα κείμενα που προτείνονται είναι αυθεντικά και εκπροσωπούν τα δύο βασικά είδη λόγου: τον αναφορικό (αφήγηση, περιγραφή) και τον κατευθυντικό (επιχειρηματολογία). Οι μαθητές ασκούνται στον εντοπισμό των δομικών χαρακτηριστικών του κειμένου και στη σύνδεσή τους με τα χαρακτηριστικά της υπερδομής του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκει αυτό το κείμενο και βασίζονται σ' αυτά τα χαρακτηριστικά για να παραγάγουν οι ίδιοι κείμενα που να ανήκουν σε ένα συγκεκριμένο κειμενικό είδος.

Μέσα από τη σύνδεση κειμενικών ειδών και γλωσσικών μέσων οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μάθουν ποια είναι τα κατ' εξοχήν γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται

στα αφηγηματικά, στα περιγραφικά, στα επιχειρηματολογικά ή στα καθοδηγητικά κείμενα και να κατανοήσουν τη λειτουργικότητα των γλωσσικών μέσων προκειμένου να τα χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά στην παραγωγή γραπτού λόγου. Το πρόγραμμα αυτό συμβαδίζει με τα νέα αναλυτικά προγράμματα, καθώς έχει ενσωματώσει στόχους των προγραμμάτων αυτών, ύλη επιλεγμένη για την επίτευξη των στόχων αυτών και διαθεματική προσέγγιση, βασικό στοιχείο των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Πραγματοποιείται ένα δίωρο την εβδομάδα, σε ώρες του γλωσσικού μαθήματος, κατόπιν άδειας από τον σχολικό σύμβουλο. Η διαδικασία περιλαμβάνει τα εξής στάδια: Μελέτη γνήσιων κειμένων-εξαγωγή δομής και γραμματικοσυντακτικών στοιχείων-προφορική αξιολόγηση όλων των κειμένων-γραπτή αξιολόγηση ενός κειμένου στον πίνακα με διορθώσεις ορθογραφίας, στίξης, δομής και επαναδιατυπώσεις όπου κρίνεται αναγκαίο-επαναγραφή εκ νέου του κειμένου (με τη διαδικασία της συλλογικής επαναδιατύπωσης γραπτού κειμένου)- σύγκριση με το αρχικό κείμενο.

Η τεχνική της συλλογικής επαναδιατύπωσης, στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών στις λειτουργίες των κυρίαρχων μορφών γραμματισμού, καθώς και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντί τους, είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα γραπτό κείμενο γίνεται αντικείμενο συλλογικής επεξεργασίας με σκοπό να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό. Τα στάδια της διαδικασίας αυτής, σύμφωνα με τους Χαραλαμπίδου και Χατζησαββίδη (1997), είναι: Αρχικό στάδιο και βασική προϋπόθεση είναι η παραγωγή εκ μέρους των μαθητών/τριών κάποιου γραπτού κειμένου. Στη συνέχεια, από το σύνολο των κειμένων επιλέγεται τυχαία ένα προς επεξεργασία. Στο τρίτο στάδιο της διαδικασίας γίνεται μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου από το μαθητή ή τη μαθήτρια. Αν το κείμενο έχει επιλεγεί τυχαία, μπορεί να κάνει ο δάσκαλος την ανάγνωση. Ακολουθεί η παρουσίαση του κειμένου σε φωτοτυπία, στον βιντεοπροβολέα ή στον πίνακα, ώστε να είναι στη διάθεση των μαθητών-τριών σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Στο πέμπτο στάδιο ξεκινά η γραπτή συλλογική επεξεργασία του κειμένου. Η διάρκεια των σταδίων και των βημάτων εξαρτάται από τις ανάγκες των μαθητών-τριών και μειώνεται με την εξέλιξη του προγράμματος.

Αυτή ακολουθεί τα εξής βήματα:

- *Έλεγχος και διόρθωση ορθογραφικών λαθών-συζήτηση αντίστοιχων γραμματικών φαινομένων-ετυμολογία λέξεων, ανάλυση σύνθετων λέξεων.*
- *Έλεγχος της στίξης-συζήτηση αντίστοιχων συντακτικών φαινομένων-έμφαση σε δευτερεύουσες προτάσεις και χρήση συνδέσμων-συνοχή κειμένου.*
- *Έλεγχος δομής-συζήτηση για τη δομή σε σχέση με το κειμενικό είδος-αλλαγές στη δομή, όπου είναι αναγκαίο.*
- *Έλεγχος λεξιλογίου και έκφρασης-επαναδιατυπώσεις κατά περίοδο με πιο αποτελεσματικές μορφές.*
- *Σύγκριση αρχικού και τελικού κειμένου.*

Μέσα από τη συγκριτική μελέτη των διαφόρων μορφών των κειμένων τους (τη σύγκριση, δηλαδή, των αρχικών και των τελικών κειμένων τους) και τις τροποποιήσεις

που οι μαθητές και οι μαθήτριες προτείνουν, γίνεται κατανοητή η λειτουργική διάσταση της γλώσσας, ο τρόπος, δηλαδή, που δομούνται κείμενα που είναι περισσότερο κατάλληλα και πιο αποτελεσματικά για την κατάσταση επικοινωνίας. Το κείμενο συνδιαμορφώνεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση, τη διαπραγμάτευση νοημάτων σε συλλογικό επίπεδο και τη συνοικοδόμηση από τους μαθητές και τις μαθήτριες που ασκούνται στο να δρουν συλλογικά.

Η διαδικασία αυτή, από τη σκοπιά του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, θα λέγαμε ότι ανήκει στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Ζ.Ε.Α.), η οποία αναφέρεται στην απόσταση μεταξύ του επιπέδου ανάπτυξης στο οποίο το παιδί βρίσκεται σε μια γνωστική περιοχή - αυτών που το παιδί μπορεί να επιτύχει από μόνο του - και του επιπέδου που το παιδί μπορεί να φτάσει αν βοηθηθεί από κάποιους πιο έμπειρους ενήλικους ή συνομήλικους (peers). (Vygotsky, 1978)

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα, ένα της Ε΄ και ένα της Στ΄ τάξης (19 και 20 μαθητές αντίστοιχα). Επιλέχθηκαν τυχαία 10 κείμενα της Ε΄ και 14 της Στ΄. Το σχολείο, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, βρίσκεται στις Δυτικές συνοικίες της Θεσσαλονίκης και οι περισσότεροι μαθητές/τριες προέρχονται από μεσοαστική και εργατική τάξη με χαμηλό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο γονέων.

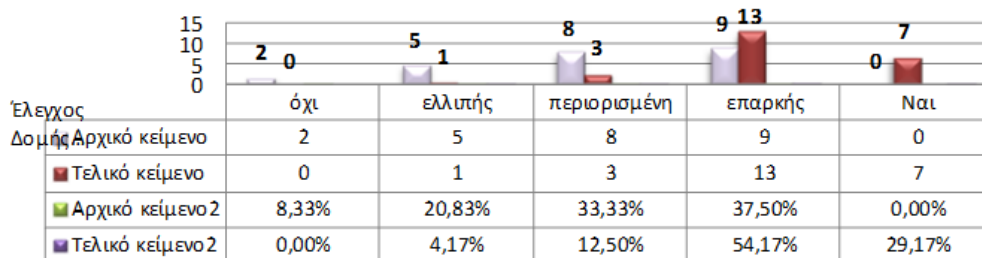
Αποτελέσματα

Τα κείμενα αξιολογήθηκαν εξελικτικά με κριτήρια: ορθογραφία/γραμματική, συντακτικό, στίξη, δομή και περιεχόμενο και τα αποτελέσματα καταγράφηκαν ανά ζεύγη κειμένων (οι μαθητές γράφουν δεύτερο κείμενο ίδιου κειμενικού είδους μετά την ολοκλήρωση των πέντε σταδίων) σε πίνακες και αναλύθηκαν σε αντίστοιχα γραφήματα που δείχνουν την εξέλιξη των κειμένων μετά την παρέμβαση. Ακολουθούν τα αποτελέσματα.



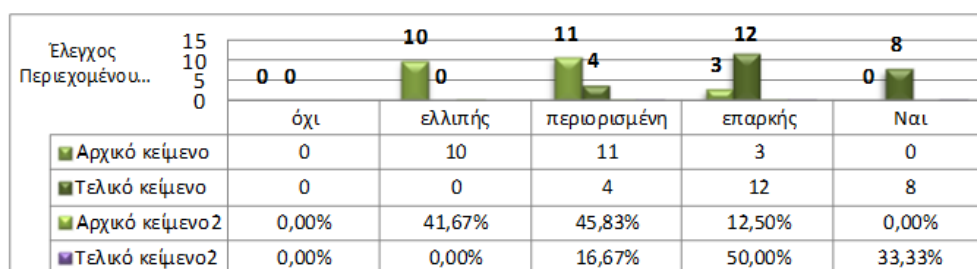
Γράφημα 1: Έλεγχος γραμματικών στοιχείων – Σύνολο των μαθητών

Στο γράφημα 1 παρουσιάζεται ο έλεγχος των γραμματικών στοιχείων στο σύνολο των μαθητών. Τα τελικά κείμενα κρίθηκαν επαρκή σε ποσοστό μεγαλύτερο από 88% σε σχέση με τα αρχικά, τα οποία παρουσίασαν επάρκεια σε ποσοστό 25%.



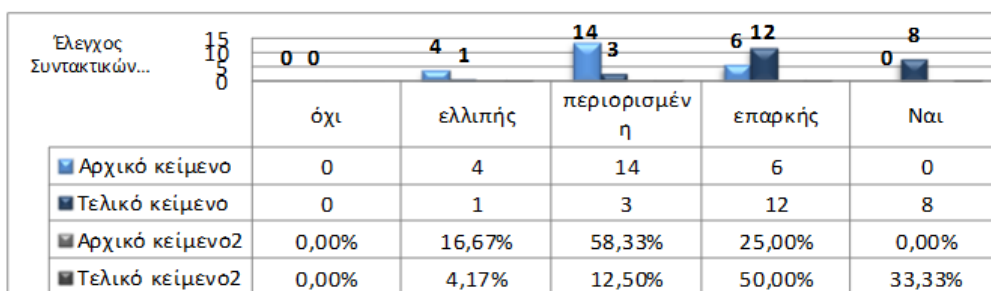
Γράφημα 2: Έλεγχος δομής στο σύνολο των μαθητών

Στο γράφημα 2 παρουσιάζεται ο έλεγχος των στοιχείων δομής στο σύνολο των μαθητών. Τα τελικά κείμενα παρουσίασαν πληρότητα κριτηρίων σε ποσοστό σχεδόν 30% σε σχέση με τα αρχικά, τα οποία παρουσίασαν αντίστοιχα μηδενικό ποσοστό.



Γράφημα 3: Έλεγχος περιεχομένου στο σύνολο των μαθητών

Στο γράφημα 3 παρουσιάζεται ο έλεγχος του περιεχομένου στο σύνολο των μαθητών. Στα τελικά κείμενα κανένα δεν κρίθηκε ελλιπές.



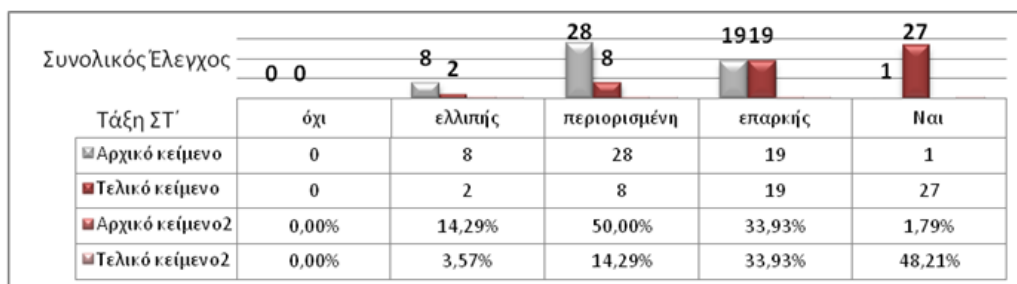
Γράφημα 4: Έλεγχος συντακτικών στοιχείων στο σύνολο των μαθητών

Στο γράφημα 4 παρουσιάζεται ο έλεγχος των συντακτικών στοιχείων στο σύνολο των μαθητών. Στα τελικά κείμενα υπερτριπλασιάστηκε ο αριθμός των κειμένων που κρίθηκαν τουλάχιστο επαρκή.



Γράφημα 5: Συνολικός έλεγχος-τάξη Ε'

Στο γράφημα 5 παρουσιάζεται ο συνολικός έλεγχος της Ε΄ τάξης. Τα τελικά κείμενα κρίθηκαν τουλάχιστο επαρκή σε ποσοστό 90%.



Γράφημα 6: Συνολικός έλεγχος-τάξη ΣΤ΄

Στο γράφημα 6 παρουσιάζεται ο συνολικός έλεγχος της Στ΄ τάξης. Τα τελικά κείμενα πληρούσαν απόλυτα τα κριτήρια σε ποσοστό σχεδόν 50%.



Γράφημα 7: Συγκεντρωτικά στοιχεία των δύο τάξεων



Γράφημα 8: Έλεγχος στο σύνολο των μαθητών/τριών και των δύο τάξεων

Τα τελευταία δύο γραφήματα παρουσιάζουν τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα και των δύο τάξεων.

Συζήτηση

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προέκυψε ότι μέσα από τη διαδικασία της συνολικής επαναδιατύπωσης των κειμένων των μαθητών-τριών, τα τελικά τους κείμενα παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση σε όλα τα επίπεδα και στις δύο τάξεις, Ε΄ και Στ΄, όπου πραγματοποιήθηκε το συγκεκριμένο ερευνητικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, από τους μαθητές και τις μαθήτριες της Ε΄ Δημοτικού προέκυψε ότι μετά την παρέμβαση τα τελικά τους κείμενα ήταν πάνω από 90% επαρκή ως προς το σύνολο των κριτηρίων της

δομής, του περιεχομένου, των συντακτικών και των γραμματικών στοιχείων εν συγκρίσει με τα αρχικά τους κείμενα που παρουσίαζαν επάρκεια σε ποσοστό 10%. Αντίστοιχα, στη Στ΄ τάξη τα κείμενα των μαθητών-τριών, παρουσίασαν στην τελική τους μορφή πληρότητα κριτηρίων στο εντυπωσιακό ποσοστό του 48, 21%, όταν το αντίστοιχο ποσοστό των αρχικών κειμένων ήταν μόλις 1,79%.

Συμπεράσματα

Μέσα από το ερευνητικό αυτό πρόγραμμα, προσπαθήσαμε να οδηγήσουμε τους μαθητές στην κατάκτηση βασικών στρατηγικών για τη συγγραφή κειμένων. Δόθηκε βαρύτητα σε στοιχεία δομής, περιεχομένου, γραμματικής και συντακτικού σε επίπεδο κειμένου. Οι μαθητές έδειξαν μεγάλη ανταπόκριση στο πρόγραμμα αυτό, ενθουσιάστηκαν με τη διαδικασία της επαναδιατύπωσης, ενεπλάκησαν δυναμικά στο χτίσιμο πιο αποτελεσματικών κειμένων και είδαν τα κείμενά τους να εξελίσσονται σε περισσότερο επαρκή, μέσα από τα βήματα που ακολουθήσαμε. Θεωρούμε ότι η υιοθέτηση του μοντέλου αυτού, καθώς είναι οργανωμένο σε εύρηστα βήματα και δεν είναι αποσπασματικό, όπως στα γλωσσικά βιβλία των αντίστοιχων τάξεων, μπορεί να οδηγήσει σε πολύ θετικά αποτελέσματα στην αναγνώριση, κατανόηση και συγγραφή κειμένων από τους μαθητές, τομέας στον οποίο υπάρχουν σημαντικές δυσκολίες.

Η μάθηση μετατρέπεται σε μια επικοινωνιακή δραστηριότητα. Μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία, αναπτύσσονται οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών, διαμορφώνεται ένα ευνοϊκό συναισθηματικό κλίμα, αναπτύσσεται αμοιβαία εμπιστοσύνη και αίσθηση προσωπικής και συλλογικής ευθύνης. Παράλληλα, μέσα από αυτή τη διαδικασία καλλιεργείται η παρατήρηση και ενισχύεται η κριτική σκέψη.

Όπως κάθε έρευνα, παρουσιάζει κάποιους περιορισμούς, καθώς το δείγμα αφορά σε μαθητές/τριες που προέρχονται κυρίως από οικογένειες χαμηλού μορφωτικού επιπέδου. Θα είχε ενδιαφέρον να γίνει μια τέτοια έρευνα σε μαθητές/τριες που προέρχονται από οικογένειες υψηλού μορφωτικού επιπέδου (με πανεπιστημιακή εκπαίδευση), προκειμένου να φανεί αν υπάρξουν διαφορετικά αποτελέσματα.

Το ερευνητικό πρόγραμμα συνεχίζεται σε μικρότερες τάξεις του Δημοτικού (Β΄, Γ΄ και Δ΄) από τις ερευνήτριες αλλά και άλλους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που θέλησαν να συμμετέχουν στο πρόγραμμα και αναμένονται νεώτερα αποτελέσματα.

Αναφορές

Bakhtin, M.M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Trans. Vern W. McGee. Austin, Tx: University of Texas Press.

Beaugrande, R & Dressler, W. (1981). *Introduction to Text linguistics*. London: Longman.

Cope, B. & Kalantzis, M. (1993). (eds) *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. Pittsburg, PA: Pittsburg University Press.

Αναλυτικά προγράμματα για τα Δημόσια σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας, σελ: 30-31.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2007α). «Η πρόκληση του Σχολικού Εγγραμματος: Το Πρόβλημα, η Σπουδαιότητα, η Αντιμετώπιση». Γ. Καψάλης, και Α. Κατσίκης (επιμ.). *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Πρακτικά συνεδρίου*. Ιωάννινα.

Μητσοκοπούλου, Β. (2006). Κείμενο και κειμενικό είδος. Πηγή: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html

Vygotsky L.S. (1978). *Mind in Society: the Development of higher psychological process*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Χαραλαμπίδης, Α. & Σ. Χατζησαββίδης. 1997. *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Η Γεωμετρική Πρόοδος μέσα από το Χαλί του Sierpinski

Βλάχου Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.03
maria.s.vlachou@gmail.com

Βλάχος Ζώης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.03
zitavita21@gmail.com

Περίληψη

Στο σενάριο αυτό θα αξιοποιηθούν οι 3 από τις 4 διδακτικές ώρες που προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και θα πραγματοποιούμε την έννοια της γεωμετρικής προόδου. Την 1^η ώρα οι μαθητές θα διασκεδάσουν κολλώντας stickers πάνω σε μια ταμπλέτα που τους έχει δοθεί, καθώς το σχολείο συμμετέχει στο διεθνές Sierpinski Carpet Project. Την δεύτερη και τρίτη ώρα οι μαθητές θα ανακαλύψουν αλγεβρικά τον λόγο και τον γενικό τύπο της γεωμετρικής προόδου που εμπεριέχεται μέσα στο αυτοόμοιο σχήμα (fractal) που κατασκεύασαν. Η σύνδεση της γεωμετρικής προόδου με τα fractals γίνεται εντυπωσιακή και με τις νέες τεχνολογίες μάθησης χαρίζουν ομορφιά και αναδεικνύουν τα Μαθηματικά εκτός από εργαλείο κατανόησης του κόσμου και σε ένα είδος τέχνης (Βλάχος, 2015). Επίσης, μέσα από την αυτοομοιότητα αναζητούμε το άθροισμα των n διαδοχικών όρων μιας γεωμετρικής προόδου και στο τέλος χρησιμοποιούμε κάποιες μεταγνωστικές δραστηριότητες για εμπέδωση και ανατροφοδότηση. Από το σενάριο έχουν εξαιρεθεί εσκεμμένα οι αποδείξεις των τύπων και ο γεωμετρικός μέσος, αφήνοντας να διδαχθούν την 4^η διδακτική ώρα.

Λέξεις-Κλειδιά: γεωμετρική πρόοδος, Sierpinski, fractals, Νέα Τεχνολογία

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Στην Ευκλείδεια Γεωμετρία έχει ορισθεί η έννοια "ομοιότητα". Δύο γεωμετρικά σχήματα είναι όμοια, αν έχουν την ίδια μορφή ανεξάρτητα από το μέγεθός τους. Δηλαδή να έχουν τις πλευρές τους ανάλογες και τις γωνίες που σχηματίζονται από τις ομόλογες πλευρές τους ίσες μία προς μία. Στα σχήματα Fractal διαπιστώνουμε ότι "καθένα από τα μικρά σχήματα που περιέχονται στο μεγάλο είναι αντίγραφο του μεγαλύτερου σχήματος". Δηλαδή συμπεραίνουμε ότι το καθένα από τα μέρη που συνιστούν το όλο είναι και αντίγραφο του. Μπορούμε να λέμε ότι τα παραπάνω σχήματα χαρακτηρίζονται από την ιδιότητα της αυτό-ομοιότητας. Όλα τα μέρη του σχήματος είναι όμοια μεταξύ τους καθώς και με το αρχικό (Πατσιομίτου, 2005).

Προστιθέμενη αξία

Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο διαφοροποιείται από το παραδοσιακό πλαίσιο της διδασκαλίας των Μαθηματικών, καθώς με την κατασκευή του fractal από τους ίδιους τους μαθητές και με τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων αναμένεται να βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν ότι τα Μαθηματικά αποτελούν αντικείμενο

διερεύνησης (δυνατότητες διερευνητικής μάθησης) και να καταλήξουν στα δικά τους συμπεράσματα, τα οποία πρέπει να έχουν κοινωνική αποδοχή (στο πλαίσιο της τάξης) και επιστημονική τεκμηρίωση. Το σενάριο υλοποιείται σύμφωνα με το μοντέλο του διδακτικού σχεδιασμού. Ο διεθνής οργανισμός Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE, 2015) ορίζει τον διδακτικό σχεδιασμό (instructional design) ως τη διαδικασία μέσω της οποίας ένας εκπαιδευτικός ή ένας ειδικός στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό καθορίζει τις καταλληλότερες διδακτικές μεθόδους για συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους, εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου και επιδιώκοντας την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού. Ο Goodyear (2005) αναφέρεται στον όρο του «εκπαιδευτικού σχεδιασμού» (educational design) ως το σύνολο των πρακτικών, οι οποίες εμπλέκονται στη δόμηση αναπαραστάσεων για το πώς θα υποστηριχθεί η μάθηση σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Το μοντέλο των τεσσάρων στοιχείων (εκπαιδευτικές δραστηριότητες, υποστηρικτικό υλικό, πληροφόρηση κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τμηματική πρακτική άσκηση, Van Merriënboer, κ.α., 2002) χρησιμοποιείται για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται σε άτομα με πολύπλοκες και εξειδικευμένες απαιτήσεις με στόχο να επιλύσουν πολύπλοκα προβλήματα χωρίς υποστήριξη και βοήθεια.

Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια τρόπου ανάδειξης και μελέτης των αναπαραστάσεων μέσω της εννοιολογικής χαρτογράφησης. Η εννοιολογική χαρτογράφηση (concept mapping) συνιστά έναν από τους πιο απλούς τρόπους αναπαράστασης της γνώσης (Γουλή, κ.α., 2006) και είναι μια διδακτική τεχνική και μια εκπαιδευτική στρατηγική που έχει ως σκοπό να ενισχύσει την ουσιαστική μάθηση (meaningful learning) (Ausubel et al., 1978). Δίνει την ευκαιρία στο μαθητή μέσω των εννοιών, των συνδέσμων και των στιγμιότυπων (McAleese, 1998) να συνδυάσει την έκφραση των ιδεών (με εικόνες, σχήματα και λέξεις), καθώς και τη σύνδεση ανάμεσα στις χρησιμοποιούμενες έννοιες. Βοηθά τόσο τον εκπαιδευόμενο όσο και τον εκπαιδευτή να κατανοήσει καλύτερα το περιεχόμενο και τη διαδικασία πραγματοποίησης της ουσιαστικής μάθησης (Mintzes et al., 2000).

Στόχοι

Μετά το τέλος του μαθήματος, αναμένουμε οι μαθητές να

- *διερευνούν ακολουθίες με σταθερό λόγο διαδοχικών όρων και ορίζουν τη γεωμετρική πρόοδο*
- *εξετάζουν αν μια ακολουθία είναι γεωμετρική πρόοδος τεκμηριώνοντας το συλλογισμό τους*
- *υπολογίζουν το n -οστό όρο και το άθροισμα των πρώτων n όρων μιας γεωμετρικής προόδου*
- *μοντελοποιούν και επιλύουν προβλήματα με χρήση του n -οστού όρου και του αθροίσματος n -πρώτων όρων*

Διδακτικό υλικό

Το μαθησιακό-υλικοτεχνικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουμε είναι:

- λογισμικό *Geogebra* (με αυτό έχουμε ως στόχο να αναλύσουμε, να εντοπίσουμε, να εξηγήσουμε, να μετρήσουμε και να αξιολογήσουμε τη νέα έννοια που θα διδαχθούν οι μαθητές)
- εννοιολογικοί χάρτες (οι εννοιολογικοί χάρτες που θα χρησιμοποιήσουμε έχουν ως στόχο οι μαθητές να ταξινομήσουν τις νέες έννοιες που έμαθαν και να τις αντιπαρατάξουν με αυτές της αριθμητικής προόδου).
- διαδραστικός πίνακας (ο οποίος θα χρησιμοποιηθεί στη μεταγνωστική δραστηριότητα).
- φύλλα εργασίας

Μαθησιακά αποτελέσματα

Οι μαθητές αναμένεται να εντοπίσουν ένα μαθηματικό μοντέλο, που περιγράφει την εξέλιξη της επαναλαμβανόμενης διαδικασίας στο χαλί του Sierpinski. Επίσης, θα παρατηρήσουν και στη συνέχεια θα εικάσουν έναν γενικό τύπο που υπολογίζει το άθροισμα των n πρώτων όρων μιας γεωμετρικής προόδου, μέσω της απαρίθμησης των τετραγώνων που σχηματίζονται από τις πρώτες επαναλήψεις στο χαλί του Sierpinski. Η απόδειξη του γενικού τύπου αφήνεται να γίνει με την κλασική μέθοδο που περιγράφει το σχολικό βιβλίο.

Διδακτική στρατηγική

Την πρώτη διδακτική ώρα οι μαθητές έχουν δημιουργήσει χειρονακτικά το χαλί κολλώντας τα stickers πάνω στην ταμπλέτα που τους έχει δοθεί από το Sierpinski Carpet Project που συμμετέχει το σχολείο <http://zitavita.blogspot.gr/2015/07/2015-project-sierpinski-carpet-project.html>.

Την δεύτερη διδακτική ώρα, στο εργαστήριο πληροφορικής, οι μαθητές καλούνται να ανοίξουν το φύλλο εργασίας του Geogebra <http://tube.geogebra.org/m/1699095> και μετακινώντας τον δρομέα, να παρατηρήσουν και να κατανοήσουν τη λογική που διέπει την επανάληψη. Στο σημείο αυτό δίνεται το Φύλλο Εργασίας 1 και ζητείται να απαντηθεί και να συμπληρωθεί ο πίνακας. Οι μαθητές βρίσκουν τον λόγο της προόδου και ανακαλύπτουν τον γενικό τύπο.

Την τρίτη διδακτική ώρα, οι μαθητές μπαίνοντας στο φύλλο εργασίας του Geogebra, μετακινούν βήμα-βήμα τον δρομέα, μετρώντας το πλήθος των μπλε και άσπρων τετραγώνων που σχηματίζονται. Λαμβάνουν το Φύλλο Εργασίας 2 και καταγράφουν στον δοσμένο πίνακα τα αποτελέσματα. Με την καθοδήγηση που τους δίνεται βήμα-βήμα, εικάζουν τον γενικό τύπο του αθροίσματος μιας γεωμετρικής προόδου. Έτσι, χρησιμοποιώντας τον γενικό τύπο θα έχουν τη δυνατότητα να απαντήσουν ποιο είναι το άθροισμα σε οποιοδήποτε βήμα τους ζητηθεί και τέλος να κάνουν μια υπόθεση για

την περίμετρο που θα έχει το "εναπομένον" μέρος του τετραγώνου μετά τη επαναλαμβανόμενη διάτρησή του από αυτοόμορφα τετράγωνα.

Τέλος, οι μαθητές καλούνται να αποτυπώσουν τις σκέψεις τους πάνω σε έναν διαδραστικό πίνακα. Θέτουμε στους μαθητές μας τις ερωτήσεις του Φύλλου Εργασίας 3 και με βάση τις απαντήσεις τους, αναδιατυπώνουμε κάποιες από τις αρχικές μας ερωτήσεις που προηγήθηκαν στις προηγούμενες δραστηριότητες.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθείται είναι αυτή του ανακαλυπτικού – εποικοδομιστικού μοντέλου, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής βρίσκει μόνος του τους γενικούς τύπους, ύστερα από τις κατάλληλες ερωτήσεις που του θέτει ο καθηγητής, πατώντας πάνω σε πρότερες γνώσεις. Ο καθηγητής έχει συμβουλευτικό και βοηθητικό χαρακτήρα. Είναι συνεργάτης και σύμβουλος του μαθητή ταυτόχρονα, ο οποίος συνεργαζόμενος σε ομάδες με συμμαθητές του δημιουργεί το κατάλληλο πεδίο υποδοχής νέων εννοιών και γνώσεων. Η χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού επιτυγχάνει τα μάλα την εμπέδωση των εννοιών που θα διδαχθεί ο μαθητής.

Φύλλο εργασίας 1

1. Ανοίξτε το φύλλο εργασίας του Geogebra «Sierpinski Carpet - zitavita», ακολουθώντας το σύνδεσμο <http://tube.geogebra.org/m/1699095>.
 2. Θεωρείστε ότι το αρχικό μπλε τετράγωνο έχει εμβαδόν 1 τετραγωνική μονάδα ($E_0=1$) και κατόπιν μετακινήστε τον δρομέα για $n=2$. Το εμβαδόν των μπλε τετραγώνων γίνεται $E_1=8/9$.
 3. Μετακινήστε τον δρομέα για $n=3$. Το εμβαδόν των μπλε τετραγώνων τώρα είναι $E_2=64/81=(8/9)^2$.
 4. Αν μετακινήσετε τον δρομέα για $n=4$, μπορείτε να βρείτε το E_3 ;
 5. Μήπως θα μπορούσατε να γράψετε το E_3 σαν δύναμη του $8/9$;
 6. Ποιος είναι ο λόγος $\lambda=E_3/E_2$; Ποιος ο λόγος $\lambda=E_2/E_1$; Ποιος ο λόγος $\lambda=E_1/E_0$; Τι παρατηρείτε;
- Σχόλιο: Τον αριθμό $\lambda=8/9$ τον ονομάζουμε **λόγο της προόδου** και για την ακολουθία αυτή ισχύει $E_{n+1}=E_n \cdot 8/9$ ή $E_{n+1}/E_n=8/9$.
7. Μήπως θα μπορούσατε να εικάσετε ποιος είναι ο γενικός τύπος με τον οποίο μπορεί να βρεθεί το εμβαδόν για οποιαδήποτε τιμή του n ;

8. Ποιο νομίζετε ότι θα είναι το εμβαδόν του «διάτρητου» τετραγώνου μετά από άπειρες επαναλήψεις; (Η απάντηση είναι προαιρετική).

Βήματα	Εμβαδόν μπλε τετραγώνων
$v=1$	$E_0 = 1$
$v=2$	$E_1 = 8/9$
$v=3$	
$v=4$	
...	
Γενικός τύπος	

Πίνακας 1: Εμβαδόν μπλε τετραγώνων

Σχόλιο: Η ακολουθία a_n που ο κάθε όρος της προκύπτει από τον προηγούμενό του με τον πολλαπλασιασμό επί τον ίδιο σταθερό, μη μηδενικό αριθμό λ λέγεται **γεωμετρική πρόοδος** με λόγο λ (Ανδρεαδάκης, κ.α., 1998).

Σε μια γεωμετρική πρόοδο (a_n) υποθέτουμε πάντα $a_1 \neq 0$, οπότε, αφού είναι και $\lambda \neq 0$, ισχύει $a_n \neq 0$ για κάθε n που ανήκει στους φυσικούς αριθμούς \mathbb{N} .

Επομένως, η ακολουθία (a_n) είναι γεωμετρική πρόοδος με λόγο λ , αν και μόνο αν ισχύει : $a_{n+1} = a_n \cdot \lambda$ ή $a_{n+1}/a_n = \lambda$

Φύλλο εργασίας 2

1. Να ανοίξετε το φύλλο εργασίας του Geogebra «Sierpinski Carpet - zitavita», ακολουθώντας τον σύνδεσμο <http://tube.geogebra.org/m/1699095>. Να θεωρήσετε ότι η πλευρά του τετραγώνου έχει μήκος 1 μονάδα, και να συμπληρώσετε στον πίνακα 2 την περίμετρο του μπλε τετραγώνου. Πόσα μπλε τετράγωνα έχουμε και πόσα άσπρα;
2. Μπορείτε να γράψετε σαν δύναμη του 8 το πλήθος των μπλε τετραγώνων; Να υπολογίσετε το άθροισμά τους και να συμπληρώσετε τον πίνακα 2.
3. Να μετακινήστε τον δρομέα για $v=2$. Πόσα μπλε τετράγωνα έχουμε τώρα και πόσα άσπρα; Να γράψετε σαν δύναμη του 8 τα μπλε τετράγωνα και τα άσπρα τετράγωνα και να συμπληρώσετε τον πίνακα 2.
4. Να βρείτε το άθροισμά τους και να το συμπληρώσετε στην 4^η στήλη. Ποια είναι η νέα περίμετρος της μπλε επιφάνειας; (δείτε ότι η περίμετρος υπολογίζεται από τα νέα άσπρα τετράγωνα που δημιουργούνται).

5. Να μετακινήστε τον δρομέα για $n=3$. Πόσα νέα μπλε και πόσα νέα άσπρα τετράγωνα εμφανίστηκαν; Να γράψετε σαν δύναμη του 8 τα νέα μπλε τετράγωνα και τα νέα άσπρα τετράγωνα και να συμπληρώσετε τον πίνακα 2. Να βρείτε το νέο άθροισμά τους και να το συμπληρώσετε στην 4^η στήλη. Ποια είναι τώρα η νέα περίμετρος της μπλε επιφάνειας;

6. Μπορείτε να βρείτε έναν γενικότερο κανόνα για το πλήθος των μπλε, το πλήθος των άσπρων και το πλήθος των μπλε και άσπρων τετραγώνων; Να γράψετε τους τύπους στην τελευταία γραμμή του πίνακα 2.

7. Να μετακινήστε τον δρομέα για $n=4$ και να επαναλάβετε τα προηγούμενα βήματα.

8. Να παραγοντοποιήστε κατάλληλα το άθροισμα που βρίσκετε για την περίμετρο. Αρχικά να θεωρήσετε κοινό παράγοντα το 4 και κατόπιν, μέσα στην αγκύλη το $1/3$, όπως στο παράδειγμα, ώστε για $n=4$ να γίνει

$$4 + 4 \cdot 8^0 \cdot \frac{1}{3} + 4 \cdot 8^1 \cdot \left(\frac{1}{3}\right)^2 + 4 \cdot 8^2 \cdot \left(\frac{1}{3}\right)^3 =$$

$$4 \left[1 + 8^0 \cdot \frac{1}{3} + 8^1 \cdot \left(\frac{1}{3}\right)^2 + 8^2 \cdot \left(\frac{1}{3}\right)^3 \right] =$$

$$4 \left[1 + \frac{1}{3} \left(\left(\frac{8}{3}\right)^0 + \left(\frac{8}{3}\right)^1 + \left(\frac{8}{3}\right)^2 \right) \right]$$

8. Να επαναλάβετε τη διαδικασία μετακινώντας το δρομέα για $n=5$.

Βήματα	Πλήθος μπλε τετραγώνων	Πλήθος άσπρων τετραγώνων	Πλήθος μπλε και άσπρων τετραγώνων	Περίμετρος μπλε επιφάνειας
$n=1$	$8^0 = 1$	0	1	4
$n=2$				$4+4 \cdot 1/3$
$n=3$				$4+4 \cdot 1/3+8 \cdot 4 \cdot (1/3)^2$
$n=4$				
$n=5$				
...				
Γενικός τύπος				

Πίνακας 2: Πλήθος τετραγώνων και περίμετρος μπλε επιφάνειας

10. Χρησιμοποιώντας τους γενικούς τύπους που γράψατε στον πίνακα 2, μπορείτε να βρείτε πόσα τετράγωνα υπάρχουν στη 6^n , 7^n , 10^n επανάληψη;

11. Μπορείτε να φανταστείτε πόσο μεγάλο γίνεται το πλήθος των τετραγώνων, όταν η διαδικασία επαναληφθεί άπειρες φορές και πόση είναι η περίμετρος του αρχικού τετραγώνου μετά την άπειρη "διάτρηση" του από τα τετράγωνα που θα έχουν αφαιρεθεί από μέσα του;

Σχόλιο: Η απάντηση στην τελευταία ερώτηση είναι προαιρετική.

Φύλλο εργασίας 3 (μεταγνωστικές δραστηριότητες)

1. Πριν διδαχθούμε τη νέα έννοια της γεωμετρικής προόδου είχατε κάποιες σκέψεις για τη συμπεριφορά της, ως προς το λόγο επανάληψής της; Θεωρείτε ότι άλλαξε κάτι σε σχέση με τις αρχικές σας σκέψεις; Αποτυπώστε τις σκέψεις σας στο διαδραστικό πίνακα <http://el.padlet.com/zitavita/ncodawrkp16r>.

2. Υπάρχει κάποια συνάφεια μεταξύ της αριθμητικής και της γεωμετρικής προόδου;

3. Ζητείται να συμπληρωθεί ο εννοιολογικός χάρτης <http://popplet.com/app/#/2551376>. Να γράψετε τον τύπο px του λόγου της γεωμετρικής προόδου στο word και με το εργαλείο που θα βρείτε στα Βοηθήματα "Εργαλείο αποκομμάτων" να τον βγάλετε μια φωτογραφία και να τον αποθηκεύσετε στην επιφάνεια εργασίας. Να κάνετε κλικ πάνω στο γαλάζιο πλαίσιο (πχ Λόγος) και στο τελευταίο κουτάκι (Εικόνα 1) να κάνετε κλικ για να βρείτε την εικόνα που αποθηκεύσατε στον υπολογιστή σας.



Εικόνα 1 : Εννοιολογικός χάρτης

Να εισάγετε τον τύπο που γράψατε κάτω από το "Λόγος". Όμοια, να πράξετε και για τα υπόλοιπα.

Βιβλιογραφία

Ανδρεαδάκης Σ., Κατσαργύρης Β., Παπασταυρίδης Σ., Πολύζος Γ., Σβέρκος Α., Αδαμόπουλος Λ., Δαμιανού Χ., (1998), *Άλγεβρα και στοιχεία πιθανοτήτων, Α τάξης Γενικού Λυκείου*. Αθήνα : Διόφαντος.

- Βλάχος Ζ. (2015), *Sierpinski Carpet Project*, Διαθέσιμο on line :
<http://zitavita.blogspot.gr/2015/07/2015-project-sierpinski-carpet-project.html>,
 προσπελάστηκε στις 29/09/2015.
- Βλάχος Ζ. (2015), *Γεωμετρική πρόοδος*, Διαθέσιμο on line :
<http://aesop.iep.edu.gr/node/15259>, προσπελάστηκε στις 24/12/2015.
- Γουλή, Ε., Γόγουλου, Α., & Γρηγοριάδου, Μ. (2006), *Ο Εννοιολογικός Χάρτης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία του μαθήματος της Πληροφορικής: Μια Πιλοτική Διερεύνηση. Θέματα στην Εκπαίδευση, Ειδικό Αφιέρωμα: Σύγχρονη έρευνα στη Διδακτική της Πληροφορικής*, 7:3, 351-377. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Πατσιομίτου Σ. (2005), *τα fractals ως πλαίσιο κατανόησης ακολουθίας και ορίων μέσω της έννοιας του εμβαδού σε περιβάλλον βασισμένο στο δυναμικό χειρισμό μαθηματικών αντικειμένων*, Διαθέσιμο on line :
http://www.math.uoa.gr/me/dipl/dipl_patsiomitou.pdf, προσπελάστηκε στις 24/12/2015.
- Ausubel D., Novak J., & Hanesian H., (1978), *Educational Psychology: A cognitive view. (2nd ed.)* New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Goodyear P., (2005), *Educational design and networked learning: Patterns, pattern languages and design practice*. Australasian Journal of Educational Technology, 21(1), p. 82-101.
- IEEE, (2015) *Reference Guide for Instructional Design and Development*, Διαθέσιμο on line :
http://www.ieee.org/education_careers/education/reference_guide/index.html,
 προσπελάστηκε στις 24/12/2015.
- McAleese R., (1998), *The Knowledge Arena as an Extension to the Concept Map: Reflection in Action*. Interactive Learning Environments, Vol. 6, No. x, pp.1-22.
- Mintzes J., Wandersee J., & Novak J., (2000), *Assessing Science Understanding: A Human Constructivist View*. Educational Psychology Series, Academic Press.
- Van Merriënboer, J. J. G., Bastiaens, T. & Hoogveld, A., 2004, *Instructional design for integrated e-learning*, In W. Jochems, J. Van Merrienboer and R. Koper, *Integrated eLearning: Implications for Pedagogy, Technology and Organization*. London: RoutledgeFalmer, p.13-23.

Η διδασκαλία των ίσων τμημάτων μεταξύ παραλλήλων ευθειών με χρήση λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας

Κοντελής Ηλίας
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03
ikonteles@sch.gr

Περίληψη

Το παρακάτω σενάριο παρουσιάζει μια πρόταση διδασκαλίας για τα ίσα τμήματα μεταξύ παραλλήλων ευθειών κάνοντας χρήση του λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας GeoGebra. Οι μαθητές θα μπορέσουν να πειραματισθούν και θα αναζητήσουν απαντήσεις άμεσα σε ό,τι τους ζητηθεί. Το λογισμικό θα ενισχύσει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και θα τους ενθαρρύνει να οικοδομήσουν την μάθηση και την κατασκευή νέας γνώσης δίνοντας νόημα στην προσωπική κατασκευή και οργάνωση εμπειριών και πειραματισμού. Κατά τη διδασκαλία θα δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να πειραματισθούν, χρησιμοποιώντας τα φύλλα εργασίας, τις οδηγίες του διδάσκοντα και το λογισμικό GeoGebra, με την απόδειξη των ίσων τμημάτων μεταξύ παραλλήλων ευθειών. Η αλληλεπίδραση του αλγεβρικού λογισμού στις αποδείξεις μαθηματικών θεωρημάτων και προτάσεων και της γεωμετρικής ερμηνείας τους, προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών. Η οικοδόμηση της γνώσης μπαίνει σε νέους δρόμους. Η διδασκαλία αλλάζει μορφή και από μετωπική – δασκαλοκεντρική μετατρέπεται σε συμβουλευτική – ομαδοσυνεργατική. Ο εκπαιδευτικός αλλάζει και από εκπαιδευτικός – παντογνώστης μετατρέπεται σε εκπαιδευτικό – διευκολυντή της γνώσης. Η αξιολόγηση της διαδικασίας πριν και μετά τη διδασκαλία θα συμβάλλει στην επίτευξη καλύτερων πρακτικών. Η παρούσα εργασία απευθύνεται σε μαθητές της Γ' Γυμνασίου και μπορεί να χρησιμοποιηθεί κυρίως στη συμβατική εκπαίδευση χωρίς να αποκλείεται η χρήση της και στη μη συμβατική εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Ίσα τμήματα, παράλληλες ευθείες.

Εισαγωγή

Η απόδειξη των ίσων τμημάτων μεταξύ παραλλήλων ευθειών, καθώς και των αντιστοιχών εφαρμογών τους, μπορεί να οπτικοποιηθεί και να γίνει δυναμική αν η διδασκαλία της υποστηριχθεί από κατάλληλο εκπαιδευτικό λογισμικό. Το εκπαιδευτικό λογισμικό διευκολύνει και υποστηρίζει τη μάθηση με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Παρέχει στον εκπαιδευόμενο την ευκαιρία να αποκτήσει νέες γνώσεις και μαθησιακές εμπειρίες μέσα από τις δυνατότητες της κινούμενης εικόνας που περιέχουν τα πακέτα εκπαιδευτικού λογισμικού (Ζωγόπουλος, 2005). Το λογισμικό GeoGebra είναι ένα λογισμικό για τα μαθηματικά, ειδικά σχεδιασμένο για εκπαιδευτικούς σκοπούς που ενσωματώνει Άλγεβρα και Γεωμετρία και είναι εύκολο ως προς τη χρήση του. Με το εκπαιδευτικό λογισμικό μπορούν να τεθούν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι και να επιτευχθούν μέσα από την επανάληψη σχετικών θεμάτων και την ενεργό συμμετοχή του

μαθητή. Η επιλογή του κατάλληλου Εκπαιδευτικού Λογισμικού είναι ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς επιδιώκεται η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε. για τη δημιουργία πλούσιου και ελκυστικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Ενός δυναμικού περιβάλλοντος που θα προκαλεί το μαθητή να πειραματίζεται, να δημιουργεί και «να μαθαίνει κάνοντας» (Jonassen, 1994).

Τίτλος σεναρίου: Ίσα τμήματα μεταξύ παραλλήλων ευθειών

Γνωστική περιοχή: Γεωμετρία Γ΄ Γυμνασίου. Θέμα: Ίσα τμήματα μεταξύ παραλλήλων ευθειών (απόδειξη, εφαρμογές). Με το προτεινόμενο θέμα θα αποδείξουμε ότι: «Αν παράλληλες ευθείες ορίζουν ίσα τμήματα σε μια ευθεία, τότε θα ορίζουν ίσα τμήματα και σε οποιαδήποτε άλλη ευθεία που τις τέμνει» (Αργυράκης, Βουργάνας, Μεντής, Τσικοπούλου, & Χρυσοβέργης, 2015). Η απόδειξη των εφαρμογών θα αποτελέσει ένα επιπλέον θέμα μελέτης. Τεχνολογικά εργαλεία: Το σενάριο προτείνεται να υλοποιηθεί με το λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας GeoGebra.

Σκεπτικό

Βασική ιδέα: Οι μαθητές με τη βοήθεια της ψηφιακής τεχνολογίας κάνοντας χρήση του λογισμικού GeoGebra θα μπορέσουν να αποδείξουν «την πρόταση «ισότητα τμημάτων μεταξύ παραλλήλων ευθειών» και των αντιστοίχων εφαρμογών της (τραπέζιο, τρίγωνο, χωρισμός ευθυγράμμου τμήματος σε n ίσα τμήματα)». Η απόδειξη του θεωρήματος μπορεί να οπτικοποιηθεί αν η διδασκαλία υποστηριχτεί από ένα διερευνητικό λογισμικό. «Η κατασκευή ενός γεωμετρικού σχήματος στον κόσμο της δυναμικής γεωμετρίας είναι κατασκευή μιας «ιδιαίτερης» περίπτωσης, ενώ σε περιβάλλον με χαρτί και μολύβι είναι η κατασκευή μιας «γενικής» περίπτωσης» (Sancez & Sacristan, 2003). Βέβαια, το μέσον για την διδασκαλία δεν είναι το παν. Όμως σύμφωνα με την άποψη του Arzarello (1998, όπ. αναφ. στους Κυνηγός & Δημαράκη, 2002), «στην περίπτωση της δυναμικής γεωμετρίας υπάρχει η αίσθηση της συνέχειας και της κίνησης αντικειμένων, ώστε να παρατηρείται τι μένει σταθερό και τι αλλάζει. Τέτοια επιχειρήματα μπορούν πολύ δύσκολα να δοθούν και να αναπαρασταθούν σε πίνακα ή σε χαρτί». Η γεωμετρική εποπτεία θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τις έννοιες που θα συζητηθούν κατά την παρουσίαση. Οι δυνατότητες του συγκεκριμένου λογισμικού θα βοηθήσουν στην κατανόηση της απόδειξης «της πρότασης «των ίσων τμημάτων μεταξύ παραλλήλων ευθειών», καθώς και των αντιστοίχων εφαρμογών της», καθώς υπάρχει η δυνατότητα οι μαθητές, κάνοντας χρήση των αρχείων που έχει ετοιμάσει ο διδάσκων να πειραματισθούν, δίνοντας διάφορες τιμές στους δρομείς, παρέχοντας τη δυνατότητα επαλήθευσης και σύγκρισης των μετρήσεων κάνοντας χρήση των κουτιών εμφάνισης / απόκρυψης αντικειμένων. «Γενικότερα όταν ο υπολογιστής χρησιμοποιείται στην παραδοσιακή διδασκαλία ως συμπληρωματικό μέσο, επιτυγχάνεται μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα απ' ό,τι όταν χρησιμοποιείται ως η μοναδική βάση για διδασκαλία» (Τουμάσης & Αρβανίτης, 2003). Επίσης οι μαθητές θα μπορέσουν να

διερευνήσουν την σημασία των μηκών των ίσων τμημάτων μεταξύ παραλλήλων ευθειών όταν μεταβάλλονται δυναμικά και να διαπιστώσουν αν συντρέχουν οι προϋποθέσεις για την απόδειξη των αντιστοίχων εφαρμογών του θεωρήματος.

Προστιθέμενη αξία: «Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο δεν αποτελεί μόνο μια καινοτομία στο παραδοσιακό πλαίσιο διδασκαλίας της συγκεκριμένης ενότητας των Μαθηματικών αλλά φιλοδοξεί να έχει και ευρύτερες επιρροές. Φιλοδοξεί να συμβάλλει στην αλλαγή – βελτίωση της στάσης των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά. Οι μαθητές αναμένεται να συνειδητοποιήσουν ότι τα Μαθηματικά μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο διερεύνησης και μάλιστα κάθε μαθητής μπορεί να δοκιμάσει στο πλαίσιο αυτό τις δικές του ιδέες και να καταλήξει στα δικά του συμπεράσματα τα οποία πρέπει να έχουν την ανάλογη κοινωνική αποδοχή στα πλαίσια της τάξης και την επιστημονική τεκμηρίωση. Η χρήση των τεχνολογικών εργαλείων αναμένεται να διευκολύνει σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση. Η εμπλοκή των μαθητών με ένα ανοικτό πρόβλημα που απαιτεί διερεύνηση και πειραματισμό είναι διαπιστωμένο ότι ενισχύει από τη μεριά τους την δημιουργία εικασιών και τον έλεγχο τους, την διατύπωση κανόνων και γενικεύσεων, την αξιοποίηση ποικιλίας γνώσεων και εμπειριών μέσω των οποίων αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσης του προβλήματος» (ITY, 2010). «Η σημερινή υπολογιστική τεχνολογία εξασφαλίζει την δόμηση «προχωρημένων» εφαρμογών που θέτουν πληθώρα μαθησιακών στόχων και μπορούν να υποστηρίξουν τη διδασκαλία, έτσι ώστε, ο μαθητής να αποτελεί το πραγματικά σκεπτόμενο μέρος και ο υπολογιστής αυτό που θα τον διευκολύνει παρέχοντας του δυνατότητες αποτύπωσης, οργάνωσης, διασύνδεσης, προβληματισμού και δοκιμασίας. Είναι γεγονός πλέον ότι η διδασκαλία των μαθηματικών μπαίνει σε μια νέα εποχή με την εμφάνιση του Η/Υ και του μαθηματικού λογισμικού το οποίο έχει αναπτυχθεί πρόσφατα» (De Villiers, 1998).

Η τεχνολογία αλλάζει δυναμικά και τον τρόπο διδασκαλίας των μαθηματικών. Σύμφωνα με τον Piaget, το σχολείο θα πρέπει να αναπτύξει στο παιδί την πειραματική και ερευνητική διάθεση και να μη του μεταδίδει απλώς γνώσεις. Για να ενισχυθεί η ερευνητική διάθεση σπουδαίο ρόλο παίζουν ο πειραματισμός επάνω στα αντικείμενα» (Solloway, 1994). Παλιότερα αυτό γινόταν μόνο με το χαρτί, το μολύβι και άλλα αντικείμενα. Σήμερα η δυναμικότητα ενός υπολογιστικού περιβάλλοντος όχι μόνο παρέχει (έστω και εικονικά) αυτή τη δυνατότητα αλλά εξασφαλίζει και την ενεργή συμμετοχή του μαθητευόμενου στη διαδικασία αυτή καθώς και στη δόμηση της ίδιας του της γνώσης» (Solloway, 1989). Οι σύγχρονες απόψεις για τη διδασκαλία της μαθηματικής απόδειξης φανερώνουν ότι ο στόχος είναι να αποκτήσει ο μαθητής εμπειρίες ανάλογες με ένα μαθηματικό για να αναπτύξει ενδιαφέρον και κίνητρα διερεύνησης και οικοδόμησης της γνώσης. Η εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία διερεύνησης μίας ιδέας μεγιστοποιεί τις δυνατότητες κατανόησής της και ενισχύει την αυτοπεποίθηση ότι και ο ίδιος μπορεί να είναι δημιουργός μαθηματικών ιδεών και να αξιολογεί τις ιδέες και τις αποδείξεις που προτείνουν άλλοι» (Παναούρα & Φιλίππου, 2002).

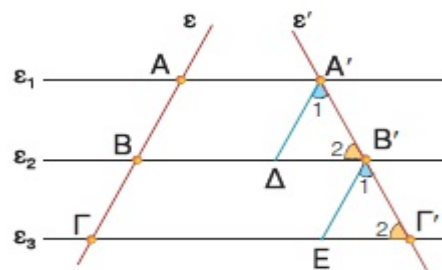
Η διδασκαλία της απόδειξης του θεωρήματος των ίσων τμημάτων μεταξύ παραλλήλων ευθειών με βάση το σχολικό εγχειρίδιο, στηρίζεται στην απόδειξη της ισότητας

$A'B' = B'Γ'$ που πληρούν τα ευθύγραμμα τμήματα της τέμνουσας ευθείας ϵ' των παραλλήλων ευθειών $\epsilon_1 // \epsilon_2 // \epsilon_3$. Η παραπάνω απόδειξη στηρίζεται στην ισότητα των ευθυγράμμων τμημάτων $AB = B\Gamma$ της τέμνουσας ϵ των παραλλήλων ευθειών $\epsilon_1 // \epsilon_2 // \epsilon_3$. Καθώς δεν υπάρχουν εργαλεία δυναμικής αναπαράστασης των ίσων τμημάτων μεταξύ παραλλήλων ευθειών το σχολικό εγχειρίδιο περιορίζεται στην παρουσίαση μιας στατικής εικόνας για την απόδειξη του θεωρήματος (ITY, 2010). Με το παρόν σενάριο οι μαθητές θα αποδώσουν κιναισθητικό νόημα στην απόδειξη καθώς οι ίδιοι θα πραγματοποιούν τις αλλαγές. Επίσης θα έχουν τη δυνατότητα να διερευνήσουν διάφορες περιπτώσεις. Επιπρόσθετα, θα συνδέσουν τις μεταβολές των τιμών των μηκών των ευθυγράμμων τμημάτων μεταξύ παραλλήλων ευθειών με την απόδειξη της παραπάνω ισότητας. Αυτή ακριβώς η δυνατότητα αναπαράστασης της απόδειξης έχει μια διδακτική αξία αφού στη συνήθη πρακτική αυτή είναι η κατάληξη.

Ίσα τμήματα μεταξύ παραλλήλων ευθειών

Παίρνουμε τρεις παράλληλες ευθείες $\epsilon_1, \epsilon_2, \epsilon_3$ που τέμνουν την ευθεία ϵ στα σημεία A, B, Γ αντιστοίχως, έτσι ώστε τα ευθύγραμμα τμήματα $AB, B\Gamma$ να είναι ίσα μεταξύ τους.

Αν μια άλλη ευθεία ϵ' τέμνει τις $\epsilon_1, \epsilon_2, \epsilon_3$ στα σημεία A', B', Γ' αντιστοίχως, τότε θα αποδείξουμε ότι και τα ευθύγραμμα τμήματα $A'B', B'\Gamma'$ είναι ίσα μεταξύ τους.



Πράγματι, αν φέρουμε $A'\Delta // \epsilon, B'E // \epsilon$ και συγκρίνουμε τα τρίγωνα $A'B'\Delta$ και $B'\Gamma'E$ παρατηρούμε ότι έχουν:

- $A'\Delta = B'E$ γιατί $A'\Delta = AB, B'E = B\Gamma$ ως απέναντι πλευρές των παραλληλογράμμων $AA'\Delta B, BB'E\Gamma$ αντιστοίχως και από την υπόθεση έχουμε $AB = B\Gamma$.
- $B\Gamma' = \Gamma'E$ γιατί είναι εντός εκτός και επί τα αυτά μέρη των παραλλήλων ϵ_2, ϵ_3 που τέμνονται από την ϵ' .
- $A'1' = B'1'$ γιατί είναι εντός εκτός και επί τα αυτά μέρη των παραλλήλων $A'\Delta, B'E$ που τέμνονται από την ϵ' .

Τα τρίγωνα αυτά είναι ίσα, γιατί έχουν μια πλευρά ίση και τις προσκείμενες στην πλευρά αυτή γωνίες ίσες μία προς μία. Άρα, θα έχουν και τα υπόλοιπα αντίστοιχα στοιχεία τους ίσα, οπότε $A'B' = B'\Gamma'$.

Αποδείξαμε, λοιπόν, ότι:

Αν παράλληλες ευθείες ορίζουν ίσα τμήματα σε μια ευθεία, τότε θα ορίζουν ίσα τμήματα και σε οποιαδήποτε άλλη ευθεία που τις τέμνει

(Αργυράκης κ.συν., 2015).

Απόσπασμα από το σχολικό εγχειρίδιο.

Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις της απόδειξης της πρότασης «των ίσων τμημάτων μεταξύ παραλλήλων ευθειών», στο μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο θα υλοποιηθούν οι δραστηριότητες, είναι δυναμικά συνδεδεμένες και η μετάβαση από την μία στην άλλη γίνεται μέσα από την δυνατότητα αλληλεπίδρασης των ψηφιακών εργαλείων. Οι μαθητές θα διαπραγματευτούν και θα διερευνήσουν την απόδειξη της πρότασης «των ίσων τμημάτων μεταξύ παραλλήλων ευθειών» «συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και με τον διδάσκοντα ώστε η αίθουσα να μετατραπεί σε ένα εργαστήριο μαθηματικών δραστηριοτήτων» (ITY, 2010).

Πλαίσιο εφαρμογής

Σε ποιους απευθύνεται: Το σενάριο απευθύνεται στους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου. Χρόνος υλοποίησης: Για την εφαρμογή του σεναρίου εκτιμάται ότι απαιτούνται 2 διδακτικές ώρες. Χώρος υλοποίησης: Το σενάριο προτείνεται να διεξαχθεί εξ' ολοκλήρου στο εργαστήριο υπολογιστών. Ο πειραματισμός με τη βοήθεια κατάλληλου λογισμικού απαιτεί πάνω απ' όλα εργαστήριο με 10 τουλάχιστον θέσεις εργασίας, ώστε να μπορούν να εργαστούν οι μαθητές ανά τρεις περίπου. Η επιλογή από τον διδάσκοντα να το υλοποιήσει στην αίθουσα διδασκαλίας με την χρήση βιντεοπροβολέα θα ακύρωνε το μεγαλύτερο μέρος της προστιθέμενης αξίας.

Προαπαιτούμενες γνώσεις:

Ως προς τα μαθηματικά οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν:

- *Τις έννοιες: σημείο τομής, ευθεία, παράλληλες / τεμνόμενες ευθείες καθώς την κατασκευή και την σχετική τους θέση στο επίπεδο.*
- *Να γνωρίζουν να υπολογίζουν το μήκος ευθυγράμμου τμήματος και να προβαίνουν σε συγκρίσεις ευθυγράμμων τμημάτων.*
- *Ως προς την τεχνολογία οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση:*
- *Να μπορούν να χειρίζονται τις βασικές λειτουργίες του λογισμικού GeoGebra, να μπορούν να δημιουργήσουν δρομείς, παράλληλες / τεμνόμενες ευθείες, να ορίζουν σημεία τομής, ευθύγραμμα τμήματα, να κάνουν μετρήσεις.*
- *Να μεταβάλλουν δυναμικά τις αποστάσεις των παραλλήλων ευθειών και την κλίση των τεμνόμενων ευθειών μεταβάλλοντας τους δρομείς.*

Διδακτικά προβλήματα:

Η έρευνα στο χώρο της Διδακτικής των Θετικών Επιστημών δείχνει ότι οι μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων αντιμετωπίζουν συχνά μεγάλη δυσκολία στην κατανόηση βασικών εννοιών. «Παρανοήσεις, αδρανής γνώση, λάθη και αντιφάσεις στη λύση ασκήσεων και στην ερμηνεία φυσικών φαινομένων είναι οι κύριες αιτίες της δυσκολίας αυτής» (Ζωγόπουλος, 2001). «Οι τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στην εξελιγμένη τους μορφή είναι σε θέση να διαμορφώσουν ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο παρέχει σημαντικές δυνατότητες για το σχεδιασμό νέου τύπου μαθησιακών δραστηριοτήτων» (Καραμηνάς, 2006).

Η διδασκαλία της Γεωμετρίας χαρακτηρίζεται από τις ιδιαίτερες πτυχές των αντικειμένων που διαπραγματεύεται και που αφορούν την μελέτη του χώρου. Ερωτήματα, όπως αυτά που αφορούν τη φύση των αντικειμένων της γεωμετρίας, αν δηλαδή είναι αντικείμενα απαλλαγμένα από την εμπειρική θεώρηση του χώρου, αλλά και του ίδιου του χώρου, συνδέθηκαν με την αξιωματική θεμελίωση της επιστήμης της γεωμετρίας (Laborde, Kynigos, Hollebrands, & Strasser, 2006). Από την άλλη, ερωτήματα για το πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι εμπειρίες και οι διαισθητικές αντιλήψεις των μαθητών για το φυσικό χώρο στη μάθηση και στη διδασκαλία της Γεωμετρίας φάνηκαν να απασχολούν έντονα τους παιδαγωγούς και τους ερευνητές αλλά και να έχουν θετικό αντίκτυπο στην πράξη. Η αντιφατικότητα των ερωτημάτων για τη φύση των γεωμετρικών αντικειμένων αποδείχτηκε μια συνεχής πηγή ιδεών και κινητήρια δύναμη για μεταρρυθμίσεις τόσο στην μαθησιακή όσο και στην διδακτική προσέγγιση της ίδιας της Γεωμετρίας αλλά και στον προσδιορισμό του περιεχομένου και των στόχων του σχετικού προγράμματος σπουδών» (ITY, 2010). «Είναι ευρύτατα αποδεκτό ότι οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις των τελευταίων ετών και η διάδοση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) έχουν άμεση επίδραση στην εκπαίδευση και μετασχηματίζουν τη δομή, το περιεχόμενο, τους στόχους και όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιοποίηση των παιδαγωγικών χαρακτηριστικών των Τ.Π.Ε. προσφέρει δυνατότητες ριζικών αλλαγών στο πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης, με πιο σημαντική τη δυνατότητα μετακίνησης από το δασκαλοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας σε ανοικτά περιβάλλοντα, τα οποία ευνοούν την ενεργητική, αλληλεπιδραστική και ομαδοσυνεργατική μάθηση» (Ζωγόπουλος & Τσαγκατάκης, 2010).

Αν και το βασικό στοιχείο της θεωρητικής Γεωμετρίας είναι η παραγωγική της μαθηματικής επιχειρηματολογίας, η οποία αναπτύσσεται στα γεωμετρικά αντικείμενα (γεωμετρικές έννοιες και σχέσεις), συζητείται και μαθαίνεται πάνω στα διαγράμματα των γεωμετρικών αντικειμένων που είναι αναπαραστάσεις των γεωμετρικών εννοιών και σχέσεων. Με άλλα λόγια στη μάθηση και στη διδασκαλία της γεωμετρίας κυριαρχούν τα γεωμετρικά σχήματα και οι αναπαραστάσεις τους στο χαρτί ή στην οθόνη του υπολογιστή» (ITY, 2010). «Όμως ο Η/Υ δεν μπορεί να αντικαταστήσει την παιδαγωγική διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για την διεξαγωγή της διδασκαλίας, η οποία μέσω της τεχνολογίας αποβαίνει αποτελεσματικότερη. Για να πραγματοποιηθεί όμως αυτό απαιτούνται τρεις ικανότητες από μέρος του διδάσκοντα σχετικά με τα Μαθηματικά, την Διδακτική και την Πληροφορική» (Hodgson, 1995). Όπως αναφέρει η Μητρογιαννοπούλου (χ.χ.), «η διδασκαλία γίνεται διαφορετική δίνοντας έμφαση σε διαδικασίες που επιτρέπουν την πειραματική προσέγγιση της γνώσης μετατρέποντας τον μαθητή σε ερευνητή, μετέχοντας με τον ίδιο τον διδάσκοντα σε μια διαδικασία ενεργούς έρευνας, η οποία προάγει την αποτελεσματική διδασκαλία και βελτιώνει την μάθηση (Nicassio, 1995)». Σκοπός όλων των παραπάνω είναι η ενδυνάμωση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η πρωτοβουλία στη μάθηση.

Απαιτούμενα βοηθητικά υλικά και εργαλεία: Κάθε ομάδα είναι σκόπιμο να διαθέτει ένα φύλλο εργασίας στο οποίο θα περιγράφονται οι δραστηριότητες που καλούνται να

πραγματοποιήσουν καθώς ο διδάσκων θα έχει θέσει συγκεκριμένα ερωτήματα και οδηγίες και οι μαθητές θα μπορούν να σημειώνουν / συμπληρώνουν τα αποτελέσματα / παρατηρήσεις. Επιπλέον καλό θα είναι οι μαθητές να διαθέτουν ένα τετράδιο σημειώσεων.

Κοινωνική ενορχήστρωση της τάξης: Οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες και καθοδηγούμενοι από το φύλλο εργασίας, καλούνται να επινοήσουν τρόπους αξιοποίησης των δυνατοτήτων του ψηφιακού εργαλείου το οποίο διαθέτουν. Επομένως, η διερεύνηση αυτή θα γίνει συνεργατικά. Για να υπάρχει κοινός στόχος και καλή συνεργασία οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα κοινό φύλλο εργασίας που περιέχει ερωτήσεις σχετικές με το θέμα. Φυσικά το φύλλο εργασίας θα πρέπει να αφήνει μια αρκετά μεγάλη ελευθερία στους μαθητές ώστε να θέτουν τα δικά τους ερωτήματα και να απαντούν σ' αυτά. Στη διάρκεια της υλοποίησης του σεναρίου ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγχει τα συμπεράσματα / παρατηρήσεις των μαθητών, να συνεργάζεται μαζί τους, να τους καθοδηγεί ώστε να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα αποτελέσματά τους και να τους ενθαρρύνει να συνεχίσουν την διερεύνηση» (ITY, 2010). Στην περίπτωση που υπάρχει και χρησιμοποιείται διαδραστικός πίνακας στην αίθουσα, το σύνολο των μαθητών συγκροτεί μια κοινότητα στην οποία τα μέλη σχολιάζουν τις αναπαραστάσεις των μαθηματικών εννοιών που βρίσκονται σε κοινή θέα.

Στόχοι:

Γνωστικοί:

- *Οι δραστηριότητες που περιγράφονται στη συνέχεια έχουν ως στόχο την μέσω πειραματισμού σύνδεση και κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών και συγκεκριμένα:*
- *Οι μαθητές να διαπιστώσουν την ισότητα των τμημάτων σε κάθε τέμνουσα των παράλληλων ευθειών που χωρίζουν μια άλλη ευθεία σε ίσα τμήματα.*
- *Να διαπιστώσουν ότι η παράλληλη από το μέσο μιας πλευράς τριγώνου προς μια άλλη πλευρά του, διέρχεται από το μέσο της τρίτης πλευράς.*
- *Να διαπιστώσουν ότι το ευθύγραμμο τμήμα που ενώνει τα μέσα δύο πλευρών τριγώνου είναι παράλληλο προς την τρίτη πλευρά και ίσο με το μισό της.*
- *Να διαπιστώσουν ότι ένα ευθύγραμμο τμήμα μπορεί να χωριστεί σε n ίσα τμήματα.*

Κοινωνικοί: Οι κοινωνικοί στόχοι για τους μαθητές εντοπίζονται κυρίως στη συνεργασία και στη διερεύνηση / διαπραγμάτευση των ιδεών τους αποκτώντας ενεργό ρόλο για τις ανάγκες της δραστηριότητας, ώστε η γνώση να αποκτήσει έναν διυποκειμενικό χαρακτήρα.

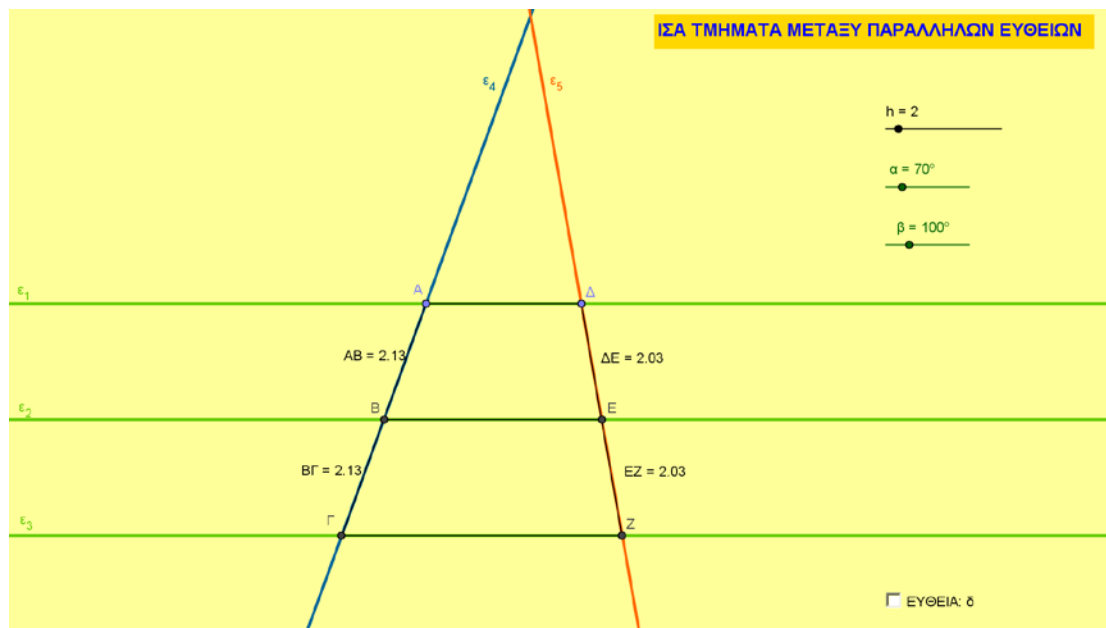
- *Να κάνουν γενικεύσεις μετά από πολλές δοκιμές και επαναλήψεις.*
- *Να αντιμετωπίσουν θετικά τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών τα οποία προσεγγίζουν το γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών και να δουν τη διδασκαλία των Μαθηματικών σαν ένα βιωματικό παιχνίδι ρόλων.*

Ανάλυση του σεναρίου

Ροή εφαρμογής των δραστηριοτήτων: Ο διδάσκων θα πρέπει να έχει ετοιμάσει στο λογισμικού GeoGebra, το αρχείο ΙΣΑ_TM.ggb για την απόδειξη του θεωρήματος «Αν

παράλληλες ευθείες ορίζουν ίσα τμήματα σε μια ευθεία, τότε θα ορίζουν ίσα τμήματα και σε οποιαδήποτε άλλη ευθεία» καθώς τα αρχεία ΕΦ_ΤΡ.ggb και Ν_ΤΜ.ggb για την απόδειξη της εφαρμογής του παραπάνω θεωρήματος στο τρίγωνο και στο χωρισμού ευθυγράμμου τμήματος σε n ίσα τμήματα, χρησιμοποιώντας κατάλληλους δρομείς ώστε οι μαθητές να επικεντρωθούν περισσότερο στην διερεύνηση και λιγότερο στις τεχνικές κατασκευής. Το αρχείο ΙΣΑ_ΤΜ.ggb προτείνεται να περιέχει:

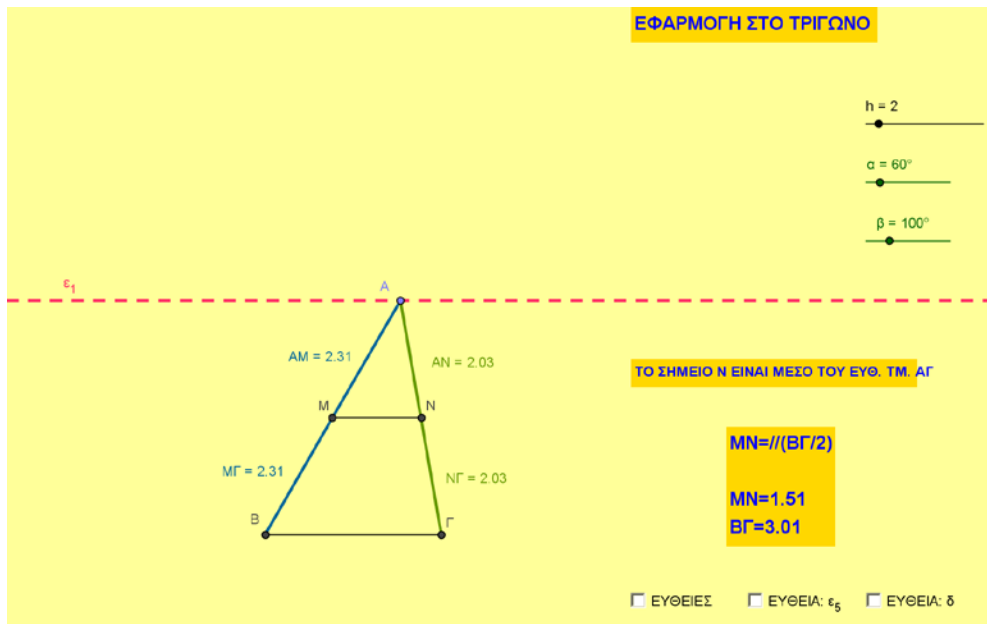
- Τρεις δρομείς: h (για τη μεταβολή / έλεγχο της απόστασης των παραλλήλων ευθειών $\varepsilon_1 // \varepsilon_2 // \varepsilon_3$) και α, β (για τη μεταβολή / έλεγχο της κλίσης των τεμνουσών ευθειών $\varepsilon_4, \varepsilon_5$ αντίστοιχα).
- Ένα κουτί επιλογής για εμφάνιση / απόκρυψη αντικειμένων.



Εικόνα 1: Τα βασικά εργαλεία που θα έχει στην διάθεσή του ο μαθητής για την απόδειξη του θεωρήματος των ίσων τμημάτων μεταξύ των παραλλήλων ευθειών

Το αρχείο ΕΦ_ΤΡ.ggb προτείνεται να περιέχει:

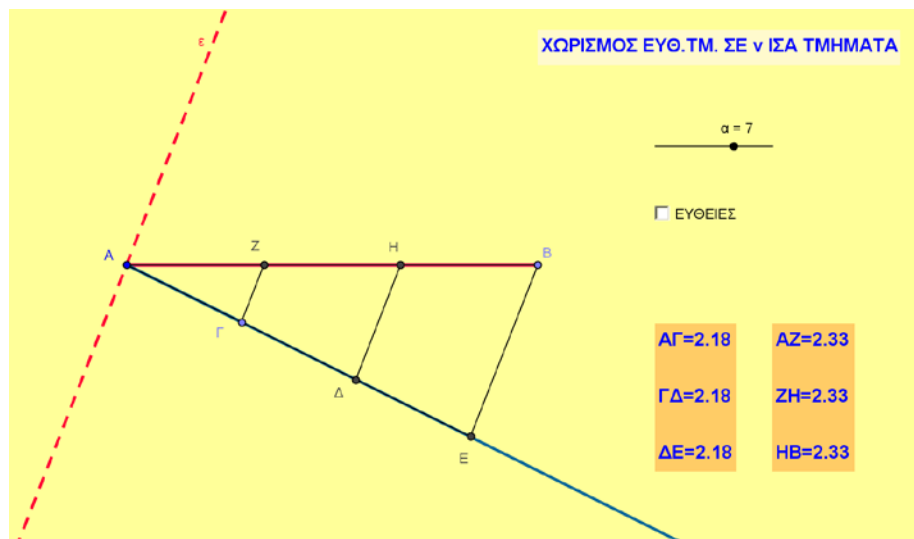
- Τρεις δρομείς h, α, β για τον έλεγχο της απόστασης των παραλλήλων ευθειών και της κλίσης των πλευρών του τριγώνου.
- Ένα πλαίσιο κειμένου που θα εμφανίζει την τιμή του ευθυγράμμου τμήματος που ενώνει τα μέσα δυο πλευρών του τριγώνου και τη σχέση του με την τρίτη πλευρά του τριγώνου.



Εικόνα 2: Τα βασικά εργαλεία που θα έχει στην διάθεσή του ο μαθητής για την απόδειξη της εφαρμογής στο τρίγωνο

Το αρχείο N_TM.ggb προτείνεται να περιέχει:

- Ένα δρομέα a για τον έλεγχο του μήκους του ευθυγράμμου τμήματος.
- Δυο πλαίσια κειμένου στα οποία θα εμφανίζονται οι τιμές των ευθυγράμμων τμημάτων.
- Ένα κουτί επιλογής για εμφάνιση / απόκρυψη αντικειμένων.



Εικόνα 3: Τα βασικά εργαλεία που θα έχει στην διάθεσή του ο μαθητής για την απόδειξη του χωρισμού ευθυγράμμου τμήματος σε n ίσα τμήματα

Οι δραστηριότητες του σεναρίου θα υλοποιηθούν σε τρεις φάσεις.

1^η φάση. Στην αρχή ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές του να ανοίξουν το λογισμικό GeoGebra, στη συνέχεια να βρουν και να ανοίξουν το αρχείο ΙΣΑ_TM.ggb. Στη συνέχεια τους ζητά να μετρήσουν τα μήκη των τμημάτων: AB, ΒΓ. Ελέγχουν αν ισχύει η ισότητα: $\Delta E = EZ$. Στη συνέχεια τους ζητά να μεταβάλλουν την τιμή του δρομέα h να παρατηρήσουν τους μετασχηματισμούς στο σχήμα και να διαπιστώσουν αν ικανοποιείται η παραπάνω ισότητα. Όμοια, τους ζητά να μεταβάλλουν την τιμή του δρομέα α ή β και να διαπιστώσουν αν ισχύει η παραπάνω ισότητα. Πειραματιζόμενοι με τους δρομείς και σημειώνοντας τις μετρήσεις βγάζουν το σχετικό συμπέρασμα γενικεύοντας την υπόθεση. Ένα ενδεικτικό φύλλο εργασίας θα μπορούσε να ήταν το παρακάτω:

Φύλλο Εργασίας 1

Ανοίξτε το λογισμικό GeoGebra από την επιφάνεια εργασίας και το αρχείο ΙΣΑ_TM.ggb

1. Εάν μεταβάλλετε τις τιμές στους δρομείς h ή / και α ή / και β το σύστημα των παραλλήλων ευθειών αλλάζει μορφή σε σχέση με την απόσταση των παραλλήλων ή / και την κλίση των τεμνόμενων ευθειών;

.....

2. Να συμπληρώσετε τα κενά στην παρακάτω πρόταση:

Αν παράλληλες ορίζουν τμήματα σε μια ευθεία, τότε θα ορίζουν τμήματα και σε οποιαδήποτε άλλη ευθεία που τις

3. Υπολογίστε τα ευθύγραμμα τμήματα ΔΕ και ΕΖ συμπληρώνοντας τον παρακάτω πίνακα.

δρομέας: h	δρομέας: α	δρομέας: β	ΔΕ	ΕΖ
2	60^0	120^0		
3	90^0	90^0		
5	120^0	60^0		

Πίνακας 1

Στη συνέχεια ελέγξτε τις τιμές που βρήκατε με τις τιμές που προκύπτουν αν δώσετε στους δρομείς h, α, β τις παραπάνω τιμές αντίστοιχα.

Εάν οι δρομείς α και β πάρουν τη τιμή 90^0 , ποια διαπίστωση κάνετε για τον δρομέα h;
.....

2^η φάση. Στην αρχή ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές του να ανοίξουν το λογισμικό GeoGebra και στη συνέχεια να ανοίξουν το αρχείο ΕΦ_TP.ggb. Στη συνέχεια τους

ζητά να κατασκευάσουν την ευθεία που διέρχεται από το μέσο M της πλευράς AB και είναι παράλληλη προς την πλευρά $BΓ$ τέμνοντας την πλευρά $ΑΓ$ στο σημείο N . Ελέγχουν αν το σημείο N είναι μέσο της πλευράς $ΑΓ$. Στη συνέχεια τους ζητά να μεταβάλλουν τις τιμές στους δρομείς: h , α , β , να παρατηρήσουν τους μετασχηματισμούς στο σχήμα και να διαπιστώσουν αν ικανοποιείται η ισότητα $AN = NΓ$. Επαληθεύουν με πολλές αλλαγές στο σχήμα την παραπάνω ισότητα. Όμοια, επαληθεύουν την σχέση: $MN = // \frac{BΓ}{2}$ μεταβάλλοντας τις τιμές των δρομέων. Πειραματιζόμενοι και μεταβάλλοντας το σχήμα γενικεύουν τα συμπεράσματα. Ένα ενδεικτικό φύλλο εργασίας θα μπορούσε να ήταν το παρακάτω:

Φύλλο Εργασίας 2

Ανοίξτε το λογισμικό GeoGebra από την επιφάνεια εργασίας και το αρχείο ΕΦ_TP.ggb

1. Πάρτε το μέσο M της πλευράς AB και φέρτε τις ευθείες ϵ_1 , ϵ_2 παράλληλες προς την ευθεία της πλευράς $BΓ$. Βρείτε το σημείο τομής της ευθείας ϵ_2 με την πλευρά $ΑΓ$. Εάν μεταβάλλετε τις τιμές στους δρομείς h ή / και α ή / και β το τρίγωνο αλλάζει μορφή σε σχέση με τις πλευρές του;

.....

Συμπληρώστε του παρακάτω πίνακες.

Δρομέας: h	Πλευρά: AB (δρομέας: α)	Πλευρά: $ΑΓ$ (δρομέας: β)	AN	$NΓ$
2	30^0	90^0		
3	50^0	100^0		
4	70^0	120^0		

Πίνακας 2

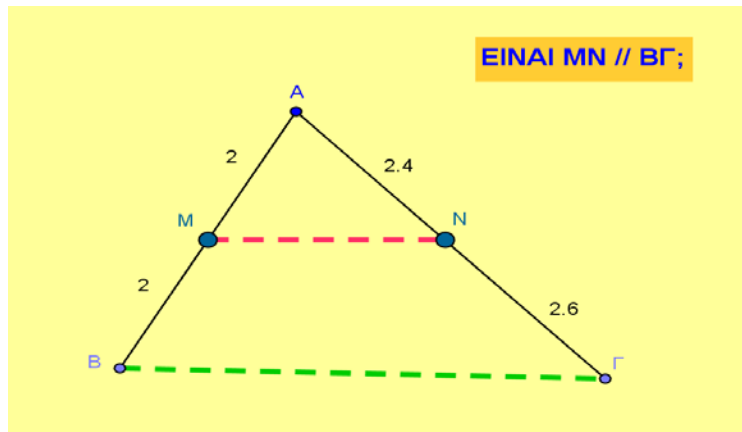
Δρομέας: h	Πλευρά: AB (δρομέας: α)	Πλευρά: $ΑΓ$ (δρομέας: β)	MN	$BΓ$
2	30^0	90^0		
3	50^0	100^0		
4	70^0	120^0		

Πίνακας 3

Στη συνέχεια ελέγξτε τις τιμές που βρήκατε με τις τιμές που προκύπτουν αν δώσετε στους δρομείς h , α , β τις παραπάνω τιμές αντίστοιχα.

2. Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα 2, τι συμπέρασμα βγάζεται για το σημείο N; Διατυπώσετε τη σχετική πρόταση;

.....
 Παρατηρώντας την παρακάτω εικόνα 5 μπορείτε να απαντήσετε στο σχετικό ερώτημα;



Εικόνα 4: Εφαρμογή στο τρίγωνο

3^η φάση: Στην αρχή ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές του να ανοίξουν το λογισμικό GeoGebra και να ανοίξουν το αρχείο N_TM.ggb . Στη συνέχεια τους ζητά να υπολογίσουν τα μήκη των τμημάτων: AZ, ZH, HB . Ελέγχουν αν ισχύει ή όχι η σχέση: $AZ = ZH = HB$ Στη συνέχεια τους ζητά να μεταβάλλουν την τιμή του δρομέα a , να παρατηρήσουν τους μετασχηματισμούς στο σχήμα και να διαπιστώσουν αν ικανοποιείται η παραπάνω σχέση. Πειραματιζόμενοι, και μεταβάλλοντας το σχήμα μπορούν να κάνουν γενικεύσεις και να βγάλουν κατάλληλα συμπεράσματα. Ένα ενδεικτικό φύλλο εργασίας θα μπορούσε να ήταν το παρακάτω:

Φύλλο Εργασίας 3

Ανοίξτε το λογισμικό GeoGebra από την επιφάνεια εργασίας και το αρχείο N_TM.ggb

1. Εάν μεταβάλλετε τις τιμές στο δρομέα a αλλάζει η ισότητα: $AZ = ZH = HB$;

.....
 Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα.

δρομέας: a	AZ	ZH	HB
3			
5			
9			

Πίνακας 4

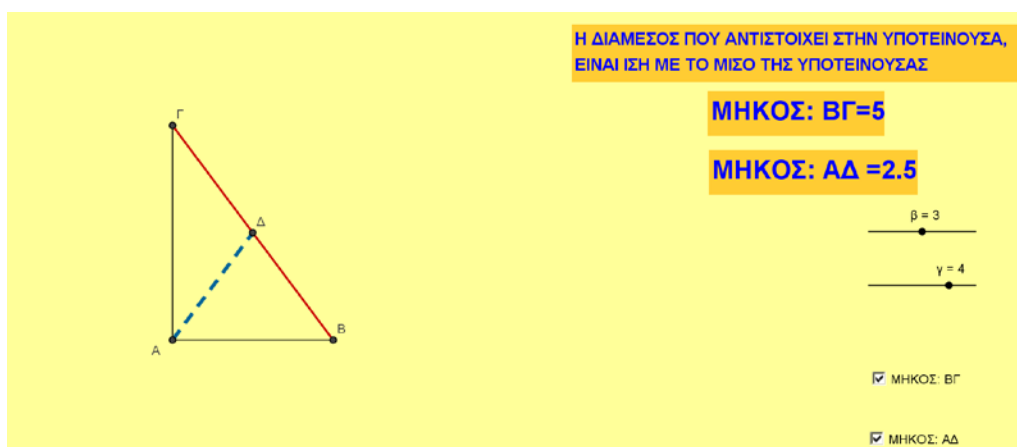
Στη συνέχεια ελέγξτε τις τιμές που βρήκατε με τις τιμές που προκύπτουν αν δώσετε στο δρομέα τις παραπάνω τιμές αντίστοιχα.

Επέκταση

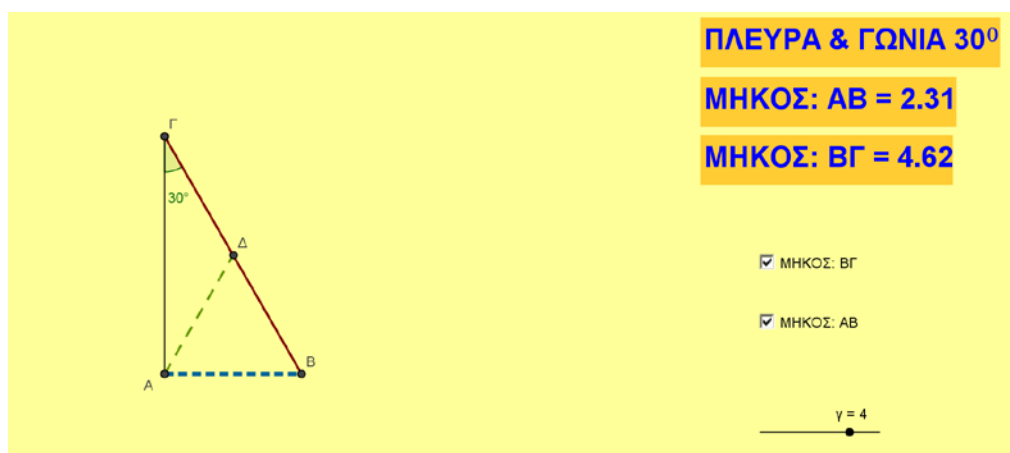
Μια επέκταση των δραστηριοτήτων θα μπορούσε να είναι η παρακάτω: Η σχηματική απόδειξη των παρακάτω προτάσεων:

- Η διάμεσος που αντιστοιχεί στην υποτείνουσα ορθογωνίου τριγώνου είναι ίση με το μισό της υποτείνουσας.
- Η πλευρά που βρίσκεται απέναντι από γωνία 30° είναι ίση με το μισό της υποτείνουσας ενός ορθογωνίου τριγώνου.

Ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές να κατασκευάσουν τα παρακάτω σχήματα 1 και 2 και στη συνέχεια να τα χωρίσουν κατά συγκεκριμένο τρόπο. Στη συνέχεια τους ζητά να υπολογίσουν τα αντίστοιχα μήκη των τμημάτων και να διατυπώσουν την αντίστοιχη σχέση που τα ικανοποιεί. Αυτή η δραστηριότητα μπορεί να διδαχθεί σε διαδραστικό πίνακα.



Εικόνα 5: Τα βασικά εργαλεία που θα έχει στην διάθεσή του ο μαθητής για την σχηματική απόδειξη της διαμέσου που αντιστοιχεί σε υποτείνουσα



Εικόνα 6: Τα βασικά εργαλεία που θα έχει στην διάθεσή του ο μαθητής για την σχηματική απόδειξη της πλευράς απέναντι από γωνία 30°

Αξιολόγηση μετά την εφαρμογή

Ως προς τις επιδιώξεις του σεναρίου: Ο εκπαιδευτικός ελέγχει κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι στόχοι του σεναρίου όπως για παράδειγμα αν οι μαθητές μπορούν να κατασκευάσουν παράλληλες ευθείες και να μετρήσουν τα μήκη των τμημάτων που αυτές ορίζουν σε τέμνουσες ευθείες. Εάν κάτι τέτοιο δεν υλοποιήθηκε εξετάζει τους λόγους για τους οποίους συνέβη αυτό ώστε να παρέμβει ανάλογα στο σενάριο.

Ως προς τα εργαλεία: Ο εκπαιδευτικός ελέγχει την ευκολία με την οποία οι μαθητές αξιοποιούν τα εργαλεία του προτεινόμενου λογισμικού σε συνδυασμό με την σαφήνεια των οδηγιών του και των περιγραφών των φύλλων εργασίας. Αφού αξιολογήσει τα δεδομένα του επεμβαίνει ανάλογα στο σενάριο για την επόμενη εφαρμογή.

Ως προς την διαδικασία υλοποίησης: Ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την διαδικασία υλοποίησης του σεναρίου αξιολογώντας τα στοιχεία που δεν δούλεψαν καλά και προσαρμόζει το σενάριο.

Ως προς την προσαρμογή και επεκτασιμότητα: Η δυνατότητα επέκτασης του σεναρίου και η ευκολία προσαρμογής σε ένα σχολικό περιβάλλον ή στην διδακτική ατζέντα ενός εκπαιδευτικού ή στην κουλτούρα μιας σχολικής τάξης είναι ένα από τα στοιχεία που το καθιστούν σημαντικό. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει σοβαρά υπόψη του αυτές τις παραμέτρους και να προσαρμόσει το σενάριο ανάλογα. Ιδιαίτερα όταν εφαρμόσει το σενάριο πολλές φορές και σε διαφορετικές τάξεις ή ανταλλάξει ιδέες με άλλους συναδέλφους του θα έχει δεδομένα με τα οποία θα μπορεί να κάνει ουσιαστικές προσαρμογές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αργυράκης, Δ., Βουργάνας, Π., Μεντής, Κ., Τσικοπούλου, Σ. & Χρυσοβέργης, Μ. (2015). *Μαθηματικά Γ' Γυμνασίου*. Εκδόσεις ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», σ.σ. 198-205.

De Villiers, M. (1998). An alternative approach to proof in dynamic geometry. In R. Lehrer and D. Chazan (eds.). *Designing Learning Environments for Developing Understanding of Geometry and Space*, pp.369-394. Hillsdale, NJ: Lawrence Elbaum Associates. Retrieved 22/02/2007 from

<http://www.atm.org.uk/journals/micromath/articles/geometry/proof/introduction.html>

Ζωγόπουλος, Ε. (2001). *Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Ζωγόπουλος, Ε. (2005). *Ο Κόσμος της Πληροφορικής*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.

- Ζωγόπουλος, Ε., & Τσαγκατάκης, Α. (2010, Μάιος). *Συσχέτιση αξιοποίησης εκπαιδευτικών σεναρίων και υποστηρικτικού υλικού διδασκαλίας στο διαδίκτυο*. Πρακτικά 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Η Πληροφορική στην εκπαίδευση. Το ψηφιακό σχολείο, Σέρρες. ISSN: 1792-1511.
- Heath, T. L. (2001). *Ιστορία των Ελληνικών Μαθηματικών*. Τόμος Ι. Αθήνα: Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.
- Hodgson, B. R. (1995). *The roles and needs of mathematics teachers using IT in Integrating Information Technology into Education IFIP Advances in Information and Communication Technology*, pp. 27-37.
- ΙΤΥ, (2010). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 4. Κλάδος ΠΕ03, Β' έκδοση Αναθεωρημένη & Εμπλουτισμένη. Πάτρα: ΙΤΥ, σ.σ. 36 – 37.
- Jonassen, D. H. (1994). *Thinking technology: toward a constructivist design model*, *Educational Technology*, 31(4), pp.34-37.
- Καραμηνάς, Ι. (2006). *Διδασκαλία και μάθηση με την αξιοποίηση του Διαδικτύου*. Ατραπός.
- Κυνηγός, Χ., & Δημαράκη, Ε. (2002). *Νοητικά εργαλεία & πληροφοριακά μέσα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Laborde, C., Kynigos, C., Hollebrands, K., & Strasser, R. (2006). Teaching and Learning Geometry with Technology, *Handbook of Research on the Psychology of Mathematics Education: Past, Present and Future*. In A. Gutiérrez & P. Boero (eds.), pp.275–304, Sense Publishers.
- Μητρογιαννοπούλου, Α. (χ.χ.). Διαφοροποιημένη διδασκαλία στη γεωμετρία, σ.4. Ανακτήθηκε από <https://papede.files.wordpress.com/2014/03>
- Nicassio, F. (1995). *An action research role for teachers in Integrating Information Technology into Education*, pp. 40,43.
- Παναούρα, Α., & Φιλίππου, Γ. (2002). *Η σημασία της ιστορίας στη διδασκαλία της μαθηματικής απόδειξης*, Πρακτικά 19^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Μαθηματικής Παιδείας με διεθνή συμμετοχή, Κομοτηνή, 8-10 Νοεμβρίου 2002, Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία.
- Sanchez, E., & Sacristan, A. (2003). Influential aspects of dynamic geometry activities in the construction of proofs. *Proceedings of the 25th Conference of the PME*, 4, pp.111-118. Honolulu, Hawaii. Retrieved 15/02/2007 from

http://onlinedb.terc.edu/PME2003/PDF/RR_sanchez.pdf 05/20/04

Solloway, E. (1989). Highly Interactive Computer Environments, *GOLEM Newsletter of Technology and Education*, 1(12), pp.9-10.

Solloway, E. (1994). Ways of Seeing. *Communications of the AC*, 37(2), pp.15-20.

Τουμάσης, Μ., & Αρβανίτης, Τ. (2003). *Διδασκαλία των Μαθηματικών με χρήση Η/Υ*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας, σ.σ. 56.

Ηθικό ζήτημα εκπαιδευτικού σχετικά με το Αναλυτικό πρόγραμμα.

Κωστώρα Γεωργία Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 gina_k@windowsslive.com
Παπαγγελής Άγγελος Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 M.ed Σπουδές στην Ορθοδοξία
aggelospa@windowsslive.com

Περίληψη

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με το ήθος και την ηθική, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός εντέλλεται από την κοινωνία να εκπαιδεύει τους νέους προς το αγαθό, που είναι η αγωγή, κατά τρόπο αποδεκτό από το κοινωνικό σύνολο που το περιβάλλει. Το ήθος του εκπαιδευτικού είναι συνυφασμένο με το κατά πόσον τελεί το έργο που του αναθέτει η κοινωνία, μη παραβιάζοντας τους ηθικούς κανόνες που επικρατούν (Κλημάνογλου,2014). Η εργασία πραγματεύεται το ηθικό δίλημμα από πλευράς του εκπαιδευτικού για το εάν θα πρέπει να εκφραστεί ελεύθερα και να τοποθετηθεί πάνω σε θέματα ιστορίας που πιστεύει ότι παραποιούν την πραγματική διάσταση των ιστορικών γεγονότων επιχειρηματολογώντας, πράγμα που θα τον οδηγήσει σε ανάρμοστη συμπεριφορά σύμφωνα με τη μη τήρηση της νομοθεσίας, δεδομένου ότι στο Αναλυτικό πρόγραμμα δεν χωράει καμία θεωρία και ηθικό δόγμα ή να γίνει φορέας μιας λανθασμένης αντίληψης, υποκρύπτοντας την αλήθεια γνωρίζοντας ότι τα σχολικά εγχειρίδια γράφονται από τις εκάστοτε κυβερνήσεις και εξυπηρετούν συμφέροντα αυτών.

Λέξεις-Κλειδιά: ηθική, ηθικό ζήτημα, ηθικό δίλημμα

Η ηθική της διδασκαλίας-επαγγελματική ηθική

Η ηθική της διδασκαλίας σχετίζεται άμεσα σχεδόν με οποιοδήποτε ηθικό πρόβλημα, ζήτημα που μπορεί να προκύψει στα πλαίσια της εκπαίδευσης, ενώ οι βασικές ηθικές αρχές που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και καθορίζουν τον πυρήνα της ηθικής διδασκαλίας είναι οι εξής; α) οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διδάξουν με ακεραιότητα τα αντικείμενα τους β) θα πρέπει να είναι πρότυπα πολιτικής ηθικής γ) να χειρίζονται την τάξη τους σύμφωνα με τις δημοκρατικές αρχές όπως και να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον ώστε να συμβάλλουν στην αγωγή όλων των μαθητών τους (Πέτρου,2013). Η «ηθική της εκπαίδευσης» επιβάλλει να στραφούμε στο αίτιο το οποίο προκαλεί αντίφαση στην κοινωνική ηθική, τον πλουραλισμό. Ο πλουραλισμός ενέχει την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη συμβίωση ανόμοιων, τη συμπόρευση διαφορετικών ιδεολογικά, πολιτιστικά, οικονομικά ρευμάτων και τάσεων (Πέτρου,2013). Με άλλα λόγια, σημασία έχει η εκπαιδευτική πράξη να ανακαλύπτει μέσα της και να αποδέχεται ενσυνείδητα να φιλοξενήσει το φιλοσοφικό τρόπο και η φιλοσοφία να ανακαλύπτει μέσα της και να εξωτερικεύει εκούσια και συστηματικά, τον παιδαγωγικό τρόπο (Θεοδωροπούλου,2008). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος του σχολείου αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του κοινωνικού συνόλου, έχει κάποιες υποχρεώσεις που οφείλει να ανταποκριθεί με συνέπεια σύμφωνα με τον ρόλο που διαδραματίζει στα πλαίσια του

χώρου που εργάζεται, ενώ ταυτόχρονα προσδιορίζεται από τις προσδοκίες που έχει ο περίγυρος του γι' αυτόν. Στα πλαίσια των σχέσεων με τους μαθητές του ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού οφείλει να είναι πολυδιάστατος και να είναι ταυτόχρονα ανθρωπιστής, δημοκράτης, ψυχοθεραπευτής, ψυχολόγος, παιδαγωγός και πόσο μάλλον μεσάζοντας ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή, ερευνητής, αξιολογητής, εμπυχωτής.

Ηθικό ζήτημα στα πλαίσια του εκπαιδευτικού κλάδου

Το ηθικό ζήτημα για να υπάρξει θα πρέπει να υπάρξει ηθική δέσμευση και υφίσταται συγκρουσιακές συνθήκες και δημιουργεί ρωγμές. Η ηθική εκπαίδευση θεμελιώνεται στο επίπεδο της πρακτικής, περιλαμβάνει συναισθηματικές, επαγγελματικές και ηθικές διαστάσεις. Στην παρακάτω περίπτωση με θέμα «Να διδάξω στο μάθημα της Ιστορίας αυτό που κατά τη γνώμη μου είναι αληθές και ακριβές ή να διδάξω σύμφωνα με το Αναλυτικό πρόγραμμα;» τίθεται ηθικό ζήτημα που οδηγεί σε ηθικό δίλημμα τον εκπαιδευτικό. Το δίλημμα είναι πολύπλοκο αφού σχετίζεται με τον κοινωνικό περίγυρο, με την επιστημονική αλήθεια και με τις επιταγές του Αναλυτικού Προγράμματος, εστιάζεται στο αν θα πει ο εκπαιδευτικός κατά την προσωπική του γνώμη αλήθεια ή ψέμα

Ο εκπαιδευτικός εντέλλεται να ανοίγει τα μυαλά των μαθητών, έχει ως όργανα του τη γοητεία, την εξουσία, την παραπλάνηση. Οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία υιοθετούν για την ηθική επιρροή κανόνες και κανονισμούς που ρυθμίζουν τις σχέσεις παιδιών και εκπαιδευτικών και τα οποία περιέχουν ηθικά μηνύματα που δεν είναι άμεσα αντιληπτά (Χριστοδούλου-Γκλιάνου,2010).Η έμμεση ηθική επιρροή διαφαίνεται μέσα από τις τυπικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια διαφόρων γεγονότων όπως αντιπαραθέσεις, διαφωνία για παιχνίδια, χώροι που μπορούν να παίξουν (ο.π).Αξιόλογο είναι το ερώτημα κατά πόσο ένας εκπαιδευτικός λοιπόν θέλει απλά να τους δια φωτίσει ή απλά να τους κατευθύνει επιβάλλοντας τη δική του αλήθεια; Πιο συγκεκριμένα να διδάξει στην ιστορία πτυχές που πραγματικά είναι επιβεβαιωμένες ή το κάνει γιατί είναι φορέας μιας συγκεκριμένης ηθικής και την οποία προσπαθεί να επιβάλλει; Ο εκπαιδευτικός ως πρότυπο απέναντι στους μαθητές του προσφέρει κατεύθυνση ηθικής ανάπτυξης με τη στάση του, την εμπιστοσύνη, τη φιλικότητα και τον τρόπο που μεταφέρουν τα μηνύματα. Είναι και αυτός πολίτης ,επομένως φορέας της ίδιας του της ηθικής την οποία οφείλει η κοινωνία να σεβαστεί. Ο παιδαγωγός καλείται να παραμερίσει τις ηθικές αρχές τις οποίες ασπάζεται και οι οποίες είναι απόλυτα αποδεκτές στην ανοικτή κοινωνία της οποίας είμαστε πολίτες, προκειμένου να ορίσει ένα νέο και ευρύτερο πεδίο ηθικής το οποίο πρέπει να καλλιεργήσει στα υποκείμενα της διδασκαλίας του, δηλαδή τους μαθητές. Διαφορετικά σε αυτή την περίπτωση κινδυνεύει να βιάσει προσωπικότητες, να εκβιάσει καταστάσεις και να οδηγήσει τους μαθητές του σε σύγκρουση με το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Από την άλλη το Αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα κείμενο παιδαγωγικό που έχει ιδεολογική, πολιτική και κοινωνιολογική βάση. Είναι προφανές ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα αξιοποιείται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με τέτοιο τρόπο ώστε να αντανάκλα την κοινωνική αντίληψη για το πώς εκλαμβάνεται η εκπαίδευση, ποιοι είναι οι σκοποί και οι λειτουργίες της (Σακελλαρίου, 2010).Όλα τα παραπάνω επαληθεύονται από τον νόμο 1566 για τη 'Δομή

και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις', σύμφωνα με τον οποίο τα αναλυτικά προγράμματα αποτελούν άρτιους οδηγούς του εκπαιδευτικού έργου.

Οριοθέτηση εννοιών

Αλήθεια είναι η πραγματικότητα ενός γεγονότος, δηλαδή αυτό που αντιλαμβάνονται ως πραγματικότητα με σιγουριά, οι περισσότεροι άνθρωποι. Η αλήθεια της ιστορίας σχετίζεται με την ιστορική έρευνα, αποδεικνύεται από παραπομπές και πρωτότυπες πηγές. Οι αλήθειες μπορεί να είναι πολλές γιατί εξαρτάται και από την οπτική που το βλέπει κάποιος αλλά και από τη θέση που κατέχει. Η αλήθεια που κάποιος πιστεύει είναι υποκειμενική και σχετική με τις εμπειρίες, στηρίζεται στις πεποιθήσεις του καθενός τόσο τις πολιτικές όσο και επιβάλλεται συχνά από τον κοινωνικό περιβάλλον. Το ψέμα δεν είναι στον αντίποδα της αλήθειας, αλλά η ανακάλυψη μιας διαφορετικής πραγματικότητας. Η αλήθεια αντανακλά και παράγει πραγματικότητα, σε αντίθεση με το ψέμα που ενώ δεν αντανακλά την πραγματικότητα αλλά παράγει μιανέα αλήθεια, όταν την πιστεύει κάποιος.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι συνήθως γραπτή-διατύπωση των χαρακτηριστικών μιας διδακτικής πρότασης, θεσμοθετείται με υπουργική απόφαση. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων εκφράζει τους σκοπούς, τους στόχους και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης όπως προκύπτουν από τις επίσημες διατάξεις της Πολιτείας (Γερογιάννης, Μπούρας 2007). Το επίσημο ΑΠ, στην επίσημη έκφρασή του αντανακλά το ιδεολογικό – κοινωνικό - πολιτικό υπόβαθρο και τις κυρίαρχες αξίες και παραδόσεις της κάθε χώρας (ο.π). Γενικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σύνταξη του Α.Π. είναι η παράδοση, η κουλτούρα, η ιστορία κάθε λαού, η πολιτικό – κοινωνικό - οικονομική κατάσταση της κάθε χώρας, η τεχνολογική εξέλιξη με τις σχετικές ανάγκες που δημιουργεί, η θρησκεία, διαθέσιμα μέσα και φυσικοί πόροι (ο.π). Το αναλυτικό πρόγραμμα αμφισβητείται ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης, τις αδυναμίες του παιδαγωγικού πλαισίου, την ανεπάρκεια του διδακτικού χρόνου για δημιουργικές και καινοτόμες δράσεις, την άτυπη διάκριση ανάμεσα σε μαθήματα πρωτεύοντα και δευτερεύοντα, τη χρήση ενός και μοναδικού βιβλίου και την έλλειψη εναλλακτικού διδακτικού υλικού, τις πιέσεις που ασκούνται από πολιτικό ιδεολογικούς παράγοντες σε γνωστικά αντικείμενα ανθρωπιστικού και κοινωνικού χαρακτήρα, δε λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Οι προσεγγίσεις θεωρούν τα αναλυτικά προγράμματα ως ένα μέσο με το οποίο επιβαλλόταν η κυρίαρχη ιδεολογία, μέσω της οποίας νομιμοποιούταν και εκλογικευόταν ο *τρόπος παραγωγής* και οι όροι της κοινωνικής αναπαραγωγής εξυπηρετούσαν τα συμφέροντα της κυρίαρχης αστικής τάξης (Φωτεινός, 2011). Η συνειδητή απελευθέρωση του εκπαιδευτικού από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα δε σημαίνει απομάκρυνση από τη σκοπιμότητα και τους στόχους του σχολείου, αλλά προσαρμογή στον κάθε μαθητή και στις απαιτήσεις της κάθε κοινωνίας. Σε ποιο βαθμό με δεσμεύει το Αναλυτικό Πρόγραμμα για να διαφοροποιηθώ από

την διδασκαλία μου; Μπορώ πλήρως εγώ να διαφοροποιηθώ από κάτι που είναι νομικά θεσμοθετημένο;

Ηθικό δίλημμα

Το ηθικό δίλημμα από πλευράς του εκπαιδευτικού εστιάζεται στο εάν θα πρέπει να εκφραστεί ελεύθερα και να τοποθετηθεί πάνω σε θέματα ιστορίας που πιστεύει ότι παραποιούν την πραγματική διάσταση των ιστορικών γεγονότων επιχειρηματολογώντας, πράγμα που θα τον οδηγήσει σε ανάρμοστη συμπεριφορά σύμφωνα με τη μη τήρηση της νομοθεσίας με δεδομένο ότι στο Αναλυτικό πρόγραμμα δεν χωράει καμία θεωρία και ηθικό δόγμα ή φιλοσοφική θεωρία ή να γίνει φορέας μιας λανθασμένης αντίληψης υποκρύπτοντας την αλήθεια, γνωρίζοντας ότι τα σχολικά εγχειρίδια γράφονται από τις εκάστοτε κυβερνήσεις και εξυπηρετούν συμφέροντα αυτών, πράγμα που αντιβαίνει στην ηθική του κρίση, γνωρίζοντας ότι ο ρόλος του ως επαγγελματία εκπαιδευτικός είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αξιολογούν γεγονότα και να ενισχύσουν την κριτική τους ικανότητα και σκέψη ώστε σαν αυριανός πολίτης να είναι ικανός ώστε να γίνει χρήσιμο μέλος, γιατί η κατοχή μιας γνώσης ατονεί χωρίς την άσκηση. Κατά τη Θεοδωροπούλου (2013), ο ρόλος της παιδείας γίνεται διπλός: πρώτα να βοηθά την αναζήτηση προς μια ακριβή αντίληψη των πραγμάτων, κι έπειτα να αποκαθιστά τη δυνατότητα για το άλμα πέραν της αφελούς οντολογίας ως μια υψηλή μορφή τέχνης.

Ηθική σε σχέση με τον κοινωνικό περίγυρο και με το παιδαγωγικό και επιστημονικό κομμάτι

Σε κοινωνικό επίπεδο η δική μου ηθική έρχεται σε αντίθεση με την ηθική της κοινωνίας στα πλαίσια της οποίας εντέλλομαι να διδάξω; Πώς θα με δει η κοινωνία; Η κοινωνία των μαθητών ή οι οικογένειες τους ποιανών αντιλήψεων είναι φορείς; Η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς του παιδιού και στη διαμόρφωση χαρακτήρα μέσα από δυναμικές και πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις (Χριστοδούλου-Γκλιάνου, 2010). Το κάθε χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου αποκτά διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με το σύστημα των ηθικό-πολιτιστικών σχέσεων μέσα στις οποίες διαπλάθεται και τις ηθικές αξίες που το σύστημα προβάλλει (ο.π). Η ηθική μου, αφού είμαι φορέας κάποιων αντιλήψεων και στάσεων, έρχεται σε αντίθεση με την ηθική που εντέλλομαι να διδάξω; Ποιες συνέπειες θα υπάρξουν ως προς το πρόσωπο μου; Μήπως θεωρηθώ ότι προκαλώ, εκβιάζω καταστάσεις, έχω ανάρμοστη συμπεριφορά και είμαι ασυνεπής στη δουλειά μου. Ποια είναι η αλήθεια σύμφωνα με την επιστήμη; Η αλήθειά μου έρχεται σε σύγκρουση με την επιστήμη ή επιβεβαιώνεται μέσα από παραπομπές, πρωτότυπες πηγές της εποχής. Η θέση μου έχει τόση σχέση με την ορθή επιστημονική μέθοδο και την ιστορική αλήθεια όση ο φάντης με το ρετινόλαδο ή όχι (Φωτεινός, 2013); Αποτελούν μήπως απλώς θέσεις υπαγορευόμενες από ιδεολογικές τοποθετήσεις, ερήμην οποιασδήποτε ιστορίας ή επιστήμης (ο.π);

Πως η ηθική διάσταση του ζητήματος εμπλέκεται με περιορισμούς από το Αναλυτικό πρόγραμμα και τη νομοθεσία

Το άρθρο 14 παρ.1 του ισχύοντος Συντάγματος σχετικά με το δικαίωμα της ελευθερίας της έκφρασης ορίζει ότι : «Καθένας μπορεί να εκφράζει και να διαδίδει προφορικά, γραπτά και δια τύπου τους στοχασμούς του τηρώντας τους νόμους του Κράτους» όσο και από το άρθρο 10 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και αυτό το δικαίωμα έρχεται σε αντιδιαστολή με την υποχρέωση της πιστής τήρησης και υπακοής στα Αναλυτικά Προγράμματα που οφείλει να ακολουθεί ο κάθε εκπαιδευτικός για να μεταδώσει αξίες και αρχές στους μαθητές του. Είναι εξαιρετικά εμφανές ότι το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης των εκπαιδευτικών περιορίζεται από τις επιταγές του Αναλυτικού Προγράμματος και των Σχολικών Εγχειριδίων. Από την άλλη το επίσημο ΑΠ, στην επίσημη έκφρασή του αντανακλά το ιδεολογικό – κοινωνικό - πολιτικό υπόβαθρο και τις κυρίαρχες αξίες και παραδόσεις της κάθε χώρας πράγμα που σημαίνει ότι εξυπηρετεί συμφέροντα των εκάστοτε κυβερνήσεων. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εξυπηρετήσει αυτά τα συμφέροντα ή όχι; Τι θα γίνει εάν τα συμφέροντα αυτά αλλάζουν από τις εναλλαγές των κυβερνήσεων; (Για παράδειγμα με την αλλαγή των βιβλίων της ιστορίας της ΣΤ τάξης μιλούσαν για «συνωστισμό» στην Προκυμαία της Μ. Ασίας κατά τη τουρκική εισβολή. Η χρήση της λέξης «συνωστισμός» είναι μικρότερης συναισθηματικής έντασης από αυτή της λέξης «σφαγή»). Ποια η θέση του εκπαιδευτικού απέναντι στην ιστορική αλήθεια; Ποια η θέση του εάν υποθέσουμε ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ή ένα πρόσωπο της οικογένειας του έζησε ιστορικές στιγμές; Είναι αξιοσημείωτο ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα να διδάσκουν ό,τι και όπως επιθυμούν αφού η άσκηση κριτικής σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα από τους εκπαιδευτικούς διαδραματίζει ρόλο μεγίστης σημασίας για τις μελέτες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στον αντίποδα βρίσκεται η ελευθερία λόγου των εκπαιδευτικών που περιορίζεται από τις δημοκρατικές αρχές. Αξιοσημείωτο είναι ότι κατά τον Bryson 2004 στο Σακελλαρίου, Ζέμπυλας, Πέτρου 2010 η γνώση έχει πλουραλιστικό χαρακτήρα και απορρίπτεται η δυνατότητα ύπαρξης μιας μοναδικής θεωρίας που να ερμηνεύει την πραγματικότητα. Από το προηγούμενο κατανοούμε ότι η κατάσταση των γεγονότων της ιστορία ερμηνεύεται από πολλές πλευρές-οπτικές και σύμφωνα με αυτό τα παιδιά θα πρέπει να ασκούνται στην παρατηρητικότητα και κριτική των καταστάσεων-γεγονότων. Επιπροσθέτως το Αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί ένα κομμάτι γνώσης, ενώ η γνώση είναι απεριόριστη. Με αυτόν τον τρόπο εάν καθοδηγούμαστε από το Αναλυτικό πρόγραμμα η ζωή μας γίνεται περιορισμένη αντί να απαρτίζεται από ποικιλία κοινωνικών δεξιοτήτων και πρακτικές που θα συμβάλλουν σε ένα καλύτερο και πιο δίκαιο κόσμο.

Βιβλιογραφία

Γερογιάννης Κ., Μπούρας Α.(2007). *Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών-Νέες Τάσεις*. (Διαθέσιμο on line:<http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf>,προσπελάστηκε στις 15/09/2015)

- Θεοδωροπούλου Ε., (2008). «Η Φιλοσοφία, τα παιδιά και η Φιλοσοφία της Παιδείας», στο: *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο, τεύχ. 3, Ιούλιος, σσ. 5-18* (Διαθέσιμο on line: <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/>, προσπελάστηκε στις 15/09/2015)
- Θεοδωροπούλου, Ε., (2013). Το κρέμασμα, το γκρέμισμα και το πέταγμα, Πρόλογος. In Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού – 5. Διαχείριση Κρίσεων και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πανεπιστήμιο Αιγαίου*, ΠΜΣ: «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων». Αθήνα: Διάδραση, σσ. 17-23 54.
- Κλημάνογλου, Σ. (2014). *Η ηθική της εκπαίδευσης*. Διαθέσιμο on line: <http://www.slideshare.net/sophieklm/ss-37534376> προσπελάστηκε στις 15/09/2015)
- Πέτρου Α. (2013) *Ηθική της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας*. [Πανεπιστημιακές σημειώσεις] Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Χειμερινό εξάμηνο 2014-2015, Κύπρος
- Σακελλαρίου Μ. (2010). Αναλυτικά προγράμματα και ηθική εκπαίδευση. Μια νεωτεριστική πρόκληση. Στο Σακελλαρίου Μ., Ζέμπυλας Μ., Πέτρου Α. *Ηθική και εκπαίδευση. Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα. Κριτική
- Σιδηρόπουλος, Δ. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Τεύχος 3, 7,-9 Μαΐου, Αθήνα, 2010
- Φωτεινός, Δ (2011). *Αναλυτικά προγράμματα :ιδεολογία και τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας*. (Διαθέσιμο on line: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/syn> προσπελάστηκε στις 15/06/15)
- Χριστοδούλου, Γκλιάου Ν. (2010). Ηθική ανάπτυξη στο νηπιαγωγείο και αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές. Στο Σακελλαρίου Μ., Ζέμπυλας Μ., Πέτρου Α. *Ηθική και εκπαίδευση. Διλήμματα και προοπτικές*. Αθήνα. Κριτική
- ΝΟΜΟΣ ΥΠ’ ΑΡΙΘ. 1566. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- «Ευρωπαϊκή σύμβαση Δικαιωμάτων του ανθρώπου» (Διαθέσιμο on line: http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ELL.pdf προσπελάστηκε στις 15/09/2015)

Κ. Π. Καβάφης, *Δέησις*. Μια πρώτη προσέγγιση της ποίησης και της ποιητικής του Αλεξανδρινού ποιητή

Πέτσας Νικόλαος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 (PhD, MEd, MA)

nikospetsas64@gmail.com

Περίληψη

Αντικείμενο του διδακτικού σεναρίου αποτελεί το καβαφικό ποίημα *Δέησις*, το οποίο ανήκει στην πρώιμη περίοδο της συγγραφικής δημιουργίας του ποιητή (γράφηκε το 1896 και δημοσιεύτηκε το 1898). Την τετραμερή δομή του σεναρίου συνιστούν οι ενότητες της ταυτότητάς του, της ανάπτυξής του, της μαθητικής αξιολόγησης με τα φύλλα εργασίας και των βιβλιογραφικών αναφορών. Οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν το ποίημα μέσα από διαφορετικές παραμέτρους, όπως είναι η στιχουργική του Καβάφη, η γλωσσική ιδιοτυπία της καβαφική ποίησης, η τραγική ειρωνεία, το αναπόφευκτο του πεπρωμένου και η θρησκευτική πίστη. Παράλληλα, ενθαρρύνονται να συνεργαστούν μεταξύ τους και να δημιουργήσουν πολυτροπικά κείμενα (παρουσιάσεις, κείμενα με εικόνες) κατά το στάδιο της επεξεργασίας των φύλλων εργασίας στο εργαστήριο πληροφορικής, τα οποία παρουσιάζουν και συζητούν στην τάξη. Η συγκρότηση ομάδων από τους μαθητές, η ανάθεση συγκεκριμένων μικροεργασιών, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην τάξη καθώς και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. συντελούν στην ουσιαστική προσέγγιση του θέματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Ολιστική γνώση, ομαδοσυνεργατική μάθηση, διαθεματική προσέγγιση, αξιοποίηση Τ.Π.Ε..

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικό/-ά αντικείμενο/-α του σεναρίου: Νεοελληνική Λογοτεχνία, Α΄ τάξης Γυμνασίου. Πεδίο του γνωστικού αντικειμένου: Ενότητα: Θρησκευτική ζωή. Κ. Π. Καβάφης, *Δέησις*, από το σχολικό εγχειρίδιο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου*

Συμβατότητα με το ΑΠΣ & το ΔΕΠΠΣ: Η επιλογή των κειμένων και ο τρόπος προσέγγισης είναι απολύτως συμβατά με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ του μαθήματος, διότι:

- α) η διδασκαλία λειτουργεί ως μια πράξη επικοινωνίας με την έννοια της ανταλλαγής των εκδοχών με τις οποίες προσλαμβάνεται, κατανοείται και ερμηνεύεται η πραγματικότητα σε διαφορετικά κείμενα
- β) ανταποκρίνονται στις επιδιώξεις του ΑΠΣ σχετικά με την ουσιαστική, κατά το δυνατόν, επαφή των μαθητών με αντιπροσωπευτικά έργα της πολιτιστικής μας κληρονομιάς: τη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών για τη λογοτεχνία, ώστε να οδηγούνται σε δημιουργική ανάγνωση, ερμηνεία και κριτική των κειμένων και διεύρυνση της

προσωπικής εμπειρίας τους· την καλλιέργεια ποικίλων αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών· τη συγκινησιακή, βιωματική συμμετοχή και ανταπόκρισή τους

γ) προσφέρονται για διαθεματική προσέγγιση, καθώς η ερμηνεία τους σχετίζεται με ποικίλους τρόπους (προσευχή, υλικά αφιερώματα, τάματα) εκδήλωσης της πίστης των ανθρώπων ή με τον όρο «τραγική ειρωνεία», γνωστό από την αρχαία ελληνική λογοτεχνία

δ) προσφέρουν πεδίο αξιοποίησης εναλλακτικών υποστηρικτικών υλικών της λογοτεχνίας, όπως είναι οι Τ.Π.Ε. και το διαδίκτυο

ε) θεωρούνται κατάλληλα για την εφαρμογή σύγχρονων τεχνικών διδασκαλίας και μάθησης, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση του κειμένου, η εμπλουτισμένη διδασκαλία, η ερμηνευτική μέθοδος

Σκοπός & Στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Γενικός Σκοπός

Η ουσιαστική και αποτελεσματική επικοινωνία των μαθητών τόσο με τα κείμενα όσο και μεταξύ τους, κατά την προτεινόμενη διαδικασία επεξεργασίας του υλικού, η ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης όσον αφορά τόσο τη συλλογή, καταγραφή και δημιουργική επεξεργασία συγκεκριμένου υλικού όσο και την εκπόνηση ομαδικών εργασιών, η συνειδητοποίηση του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζει η θρησκευτική πίστη στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων και η καλλιέργεια της αισθητικής εμπειρίας των μαθητών.

Επιμέρους στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία.

Σε επίπεδο γνώσεων

α) να γνωρίσουν οι μαθητές τον ποιητή Κ. Π. Καβάφη μέσω της ανάγνωσης ποιημάτων του αλλά και της αξιοποίησης πληροφοριών που προέρχονται από τον διδάσκοντα και το διαδίκτυο

β) να εντοπίσουν τα θεματικά κέντρα του ποιήματος

γ) να έρθουν σε επαφή με τη γλωσσική ιδιοτυπία της καβαφικής ποίησης

δ) να κατανοήσουν τον ρόλο του γλωσσικού κώδικα, ώστε να είναι σε θέση να συνθέτουν το δικό τους προφορικό ή γραπτό κείμενο

Σε επίπεδο δεξιοτήτων

α) να βιώσουν οι μαθητές τη διαδικασία της δημιουργικής προσέγγισης του ποιήματος

β) να ασκηθούν στην ομαδοσυνεργατική μάθηση

γ) να καλλιεργήσουν δεξιότητες αναφορικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε., όπως είναι η αξιοποίηση του διαδικτύου ως δεξαμενής άντλησης πληροφοριών ή του λογισμικού παρουσίασης για τη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων

δ) να αναπτύξουν δεξιότητες ολιστικής θεώρησης της γνώσης μελετώντας το εκάστοτε αντικείμενο μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες· για παράδειγμα, να εξετάσουν συγκριτικά τις δυσκολίες των ναυτικών και τη στάση των συγγενών τους σε ένα καθαφικό ποίημα και σε ένα δημοτικό τραγούδι

Σε επίπεδο στάσεων

α) να διακρίνουν οι μαθητές τους ποικίλους τρόπους (ατομική προσευχή, υλικά αφιερώματα) με τους οποίους εκδηλώνεται η θρησκευτική πίστη, να είναι σε θέση να ερμηνεύουν τη δράση των προσώπων και να την παραβάλουν με ανάλογες στάσεις και συμπεριφορές στην εποχή μας

β) να διαμορφωθούν στους μαθητές κίνητρα για περαιτέρω προσωπική ενασχόλησή τους με τον ποιητή Κ. Π. Καβάφη και το έργο του

Αξιοποιούνται εκπαιδευτικά λογισμικά και υπηρεσίες των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) ως εξής: ενδείκνυται η περιήγηση τόσο στην ιστοσελίδα του Σπουδαστηρίου του Νέου Ελληνισμού (www.snhell.gr), στην οποία ο χρήστης μπορεί να βρει βιογραφικό, εικαστικό και φωτογραφικό υλικό από το αρχείο του Κ. Π. Καβάφη αλλά και να ακούσει απαγγελία του ποιήματος από τον Μίμη Σουλιώτη, όσο και στην ιστοσελίδα <http://cavafis.comrupress.gr> για περιήγηση σε πλούσιο υλικό σχετικό με τον Καβάφη και τα ποιήματά του καθώς και σε κριτικά κείμενα πάνω στο σύνολο του έργου του Αλεξανδρινού ποιητή. Επίσης, ενδείκνυται έγκυρες μηχανές αναζήτησης πληροφοριών στο διαδίκτυο. Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο ως εποπτικά μέσα, με στόχο τη δημιουργία μεγαλύτερου ενδιαφέροντος στους μαθητές όσο – κυρίως – ως νέα περιβάλλοντα εργασίας και ψηφιακού γραμματισμού.

Θεωρητικό πλαίσιο

Πρόκειται για μια διαθεματική πρόταση διδασκαλίας, η οποία βασίζεται στη διδασκαλία σε ομάδες. Η μάθηση αφορά βεβαίως το κάθε άτομο χωριστά και την απόκτηση γνώσεων και γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά παράλληλα θεωρείται και κοινωνική – συμμετοχική διαδικασία. Υπό αυτή την έννοια αποτελεί περισσότερο κοινωνικό παρά ατομικό φαινόμενο σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura και γι' αυτό δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργατική μάθηση (Bandura, 1963; 1986). Γίνεται λόγος για ενεργή μάθηση, κατά την οποία οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις, διατυπώνουν ερωτήσεις, επιχειρηματολογούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αλλά και συνεργατική μάθηση, κατά την οποία οι μαθητές συνεργάζονται σε ομάδες υπό συνθήκες που διασφαλίζουν τη θετική αλληλεπίδραση και την ατομική ευθύνη κάθε μέλους της ομάδας. Ο ρόλος του καθηγητή είναι υποβοηθητικός και εμπνευστικός. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες, επιτελούν διαφορετικούς ρόλους, διερευνούν και ανακαλύπτουν τη γνώση, ενώ διαμορφώνουν ένα τελικό προϊόν που συνιστά έναν νέο ψηφιακό πόρο με τη μορφή παρουσίασης σε MS PowerPoint, ο οποίος μπορεί να αναρτηθεί στο διαδίκτυο π.χ στο ιστολόγιο της τάξης, στη σχολική εφημερίδα ή στην ιστοσελίδα του σχολείου (οι ομαδικές εργασίες των μαθητών του Α1 για το ποίημα του Καβάφη *Δέησις*, όταν αυτό διδάχτηκε κατά το σχολικό έτος 2013-4, βρίσκονται αναρτημένες στην

παλιά ιστοσελίδα του 2^{ου} Πειραματικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης: <http://2-protypo-peiramatiko-gymnasio.wikispaces.com>).

Προτεινόμενη Διδακτική Μεθοδολογία

Η προσέγγιση του ποιήματος είναι κατά βάση ερμηνευτική – κειμενοκεντρική, αφήνοντας, ωστόσο, αρκετό χώρο ελεύθερο για προσωπικές – των μαθητών – νοηματοδοτήσεις του, οι οποίες ανοίγουν τον δρόμο και για τη νοηματοδότηση του κόσμου τους. Η ανταλλαγή γνώσεων ανάμεσα σε δάσκαλο και μαθητές αποτελεί συνδυασμό επιμέρους μεθόδων και τεχνικών, όπως είναι η εμπλουτισμένη διδασκαλία, η αξιοποίηση κατάλληλων και στοχευμένων ερωτήσεων, η συνδυαστική ανάγνωση, η ομαδοσυνεργατική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε..

Εκτιμώμενη διάρκεια

Ώρα έναρξης: Η αρχή της πρώτης διδακτικής ώρας. Προκειμένου να αποδώσει η διδακτική πρόταση, θεωρείται χρήσιμο να έχουν ασκηθεί οι μαθητές, έστω και στοιχειωδώς, στη διαμόρφωση ομάδων στην τάξη, για να αποφευχθεί η απώλεια χρόνου. Διάρκεια: Η διδακτική πρόταση μπορεί να ολοκληρωθεί σε τρεις διδακτικές ώρες (συνολική διάρκεια 130-5 λεπτά)

Ανάπτυξη διδακτικού σεναρίου

Γενική Περιγραφή

α) Φάσεις διδασκαλίας

Α΄ φάση διδασκαλίας στη σχολική αίθουσα (1^η διδακτική ώρα): Αφόρμηση

Η διδασκαλία ξεκινά με την ακρόαση του ποιήματος. Διαβάζει ο Γιώργος Χρονάς. Πρόκειται για ανάγνωση που περιλαμβάνεται, μαζί με άλλα 40 ποιήματα του Κ. Π. Καβάφη στο CD «Ποιήματα του Κ. Π. Καβάφη», το οποίο διανέμεται μαζί με το περιοδικό «Οδός Πανός», τεύχος 147, ιανουάριος – мάρτιος 2010, αφιέρωμα στον Κ. Π. Καβάφη. Ο καθηγητής υποβάλλει στη συνέχεια στοχευμένες απλές ερωτήσεις, που αποτελούν το ερέθισμα, ώστε να παρουσιάσουν οι μαθητές σύντομα τις απόψεις τους για το περιεχόμενο του ποιήματος και να σχολιάσουν τη διαφορά της αναγνωστικής και ακουστικής πρόσληψης ενός λογοτεχνικού κειμένου. Ύστερα, με τη βοήθεια του βιντεοπροβολέα, δείχνει στους μαθητές τον πίνακα του Θεόδωρου Ράλλη (1852-1909), *Προσευχή σε ελληνική εκκλησία, Μονπαρνάς* (1876), ελαιογραφία σε καμβά, 60 εκ. x 93 εκ. Ιδιωτική συλλογή (Περίδης, 1948: 270; Τσίρκας, 1983: 235; Σαββίδης, 1991: 135-6). Τα βήματα για την παρουσίαση του πίνακα είναι πολύ απλά: Google Ελλάδα>Google εικόνες> πληκτρολογούμε: Θεόδωρος Ράλλης και επιλέγουμε τον συγκεκριμένο πίνακα. Τέλος, ο διδάσκων ζητεί από τους μαθητές να επισημάνουν θεματικές αναλογίες ανάμεσα στο ποίημα και στον πίνακα (Ρηγόπουλος, 1991: 44 και 82-3). Προβλεπόμενος χρόνος κατά προσέγγιση: 15 λεπτά.

Β' φάση διδασκαλίας στη σχολική αίθουσα (1^η διδακτική ώρα): εισαγωγικά στοιχεία

Ο καθηγητής κατατοπίζει σύντομα τους μαθητές σχετικά με τον βίο και το έργο του Κ. Π. Καβάφη επιμένοντας σε δύο κύριους άξονες: α) τη διαίρεση των ποιημάτων του σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες ή «περιοχές» (Περίδης, 1948: 167-70): στα φιλοσοφικά, τα ιστορικά και τα ηδονικά (ή αισθησιακά) και β) τη γλώσσα και το ύφος του ποιητή. Επίσης, ζητεί από τους μαθητές να σχολιάσουν αφενός τον μονόλεξο τίτλο αναφορικά με το περιεχόμενο του ποιήματος, τονίζοντας πως αποτελεί προσήμανση γι' αυτό που πρόκειται να ακολουθήσει: *Δέησις* είναι η παράκληση της μάνας στην Παναγία να προφυλάξει το παιδί της, και αφετέρου τον όρο «τραγική ειρωνεία» (Βογιάννου, 2008: 186) και γιατί υπάρχει στο ποίημα. Προβλεπόμενος χρόνος κατά προσέγγιση: 20 λεπτά.

Γ' φάση διδασκαλίας στη σχολική αίθουσα (1^η διδακτική ώρα): συγκρότηση ομάδων

Αρχικά, ο φιλόλογος αναπτύσσει με σαφήνεια και συντομία βασικά προαπαιτούμενα, για να συγκροτηθούν έξι τετραμελείς μαθητικές ομάδες. Ο αριθμός των είκοσι τεσσάρων μαθητών αντιπροσωπεύει κατά προσέγγιση τον συνήθη μέσο όρο μαθητών ανά τμήμα, ενώ οι τετραμελείς ομάδες θεωρούνται ως οι αποδοτικότερες γνωστικά και μαθησιακά, διότι ο αριθμός των τεσσάρων μαθητών: «α) δημιουργεί απλούστερο πλέγμα επικοινωνίας, απ' ό,τι οι μεγαλύτερες ομάδες, β) επιτρέπει τη δημιουργία δύο υποομάδων μέσα στην ομάδα, γεγονός που απλοποιεί και επιταχύνει τη διαδικασία, γ) μπορεί να ολοκληρωθεί η διαδικασία ομαδοσυνεργατικής επεξεργασίας και δ) δεν προϋποθέτει ειδικά τραπέζια ή άλλα επίπλα.» (Ματσαγούρας, 2007: 517-8). Συγκεκριμένα, ο διδάσκων: α) καθορίζει το θέμα πραγμάτευσης και επεξηγεί επακριβώς τις απαιτήσεις του από τους μαθητές· β) τονίζει ορισμένες αναμενόμενες μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών, οι οποίες πρέπει να ισχύουν, για να λειτουργήσουν ομαλά οι ομάδες. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις εξής: να μην απομακρύνονται οι μαθητές από τη θέση τους, να συνομιλούν χαμηλόφωνα, να μη διακόπτουν τον συνομιλητή τους, να εργάζονται με σοβαρότητα, να εκφράζουν με σαφήνεια και χωρίς δισταγμό τις θέσεις τους· γ) καθορίζει τη χρονική διάρκεια της εργασίας των ομάδων, στη συγκεκριμένη περίπτωση τα 20 περίπου λεπτά· δ) αναφέρει την αναγκαιότητα να διαμορφωθεί ο χώρος εργασίας με βάση τις τετραμελείς ομάδες, γεγονός που συνεπάγεται την ένωση των θρανίων ανά δύο και την τοποθέτηση των καρεκλών αντικριστά, ώστε και τα μέλη κάθε ομάδας να επικοινωνούν άμεσα μεταξύ τους και οι ομάδες να λειτουργούν στοιχειωδώς απομονωμένες. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου δεν παραλείπει να ενθαρρύνει τους μαθητές στην ομαδοσυνεργατική διαδικασία και να απαντά σε πιθανές απορίες τους. Προβλεπόμενος χρόνος κατά προσέγγιση: 10 λεπτά.

Δ' φάση διδασκαλίας στο εργαστήριο πληροφορικής (2^η διδακτική ώρα): διανομή φύλλων εργασίας στα μέλη κάθε ομάδας και επεξεργασία των φύλλων εργασίας

Α' Ομάδα. Τα μέλη της ακούνε την απαγγελία του ποιήματος *Δέησις* από τον Μίμη Σουλιώτη. Οι μαθητές μπαίνουν στην ιστοσελίδα του Σπουδαστηρίου Νέου Ελληνι-

σμού (www.snhell.gr) και επιλέγουν διαδοχικά τους συνδέσμους: Κ. Π. Καβάφης Αρχείο>Ποιήματα Αναγνωρισμένα Δέησις> Δέησις (ανάγνωση). Μετά την ακρόαση του ποιήματος απαντούν γραπτώς στις ακόλουθες δύο ερωτήσεις του φύλλου εργασίας:

α) Πιστεύετε πως η ακρόαση του ποιήματος συμβάλλει στην κατανόησή του και γιατί;

β) Να συγκρίνετε τις δύο απαγγελίες που ακούσατε και να καταγράψετε κυρίως τις διαφορές τους.

Β' Ομάδα. Τα μέλη της αναζητούν στο διαδίκτυο επίθετα της Παναγίας που της έχουν δώσει οι κάτοικοι διαφόρων ελληνικών περιοχών είτε για τα «θαύματα» τα οποία έχει πραγματοποιήσει είτε με την ελπίδα ότι θα την έχουν συμπαράστατη τους σε δύσκολες στιγμές. Πληκτρολογούν στη μηχανή αναζήτησης Google «επίθετα της Παναγίας» και από την πρώτη σελίδα που εμφανίζεται επιλέγουν, για οικονομία χρόνου, 1-2 ιστοσελίδες. Αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένες από αυτές:

α) ΠΕΝΤΑΠΟΣΤΑΓΜΑ: Πεντακόσια ονόματα για χάρη Της Θεοτόκου
(http://www.pentapostagma.gr/2010/08/blog-post_3094.html)

β) ΟΙ ΠΡΟΣΩΝΥΜΙΕΣ ΤΗΣ ΘΕΟΤΟΚΟΥ

(http://users.sch.gr/aiasgr/Theotokos_Maria/Proswnumies/Oi_proswnumies_ths_Theotokou.htm)

γ) Αφιερώματα-Προσωνυμίες της Παναγίας-Σαν Σήμερα

(<http://www.sansimera.gr/articles/657>)

Γ' Ομάδα. Ο καθηγητής δίνει στα μέλη της ομάδας το βιβλίο του Ν. Γ. Πολίτη, *Εκλογή από τα τραγούδια του ελληνικού λαού*, Αθήνα 1991 και από την ενότητα *Παραλογές*, 131-167, ζητεί να εντοπίσουν δημοτικά τραγούδια τα οποία αναφέρονται στις δυσκολίες των ναυτικών ή στον πόνο των συγγενών τους από τον χαμό τους σε ναυάγια και συνεπώς σχετίζονται νοηματικά με το *Δέησις*. Οι μαθητές πρέπει να επικεντρώσουν την προσοχή τους στο τραγούδι *Του κυρ Βοριά*, σ. 153-154 και να αναφέρουν συνοπτικά τις θεματικές ομοιότητες μεταξύ των δύο κειμένων.

Συνοπτική καταγραφή διορθωμένων και συμπληρωμένων μαθητικών απαντήσεων

Πρόκειται για την προβολή ενός συνηθισμένου περιστατικού από τη ζωή των ναυτικών, του καταποντισμού ενός караβιού με παράλληλες ανθρώπινες απώλειες τον χαμό ενός ναύτη και του ναυτόπουλου. Επίσης, τονίστηκε η παρουσία και δράση και στα δύο ποιήματα της μάνας: στο *Δέησις* παρακαλεί την Παναγία να γυρίσει το παιδί της ασφαλές, ενώ στο δημοτικό τραγούδι πετροβολεί τη θάλασσα.

Δ΄ Ομάδα. Τα μέλη της ομάδας διαβάζουν το ποίημα του Κ. Π. Καβάφη *Απιστία* (έτος γραφής: 1903, έτος πρώτης δημοσίευσης: 1904), το οποίο τους έχει δοθεί σε φωτοτυπία, και το συγκρίνουν με το ποίημα *Δέησης* με βάση δύο κριτήρια: α) την τραγική ειρωνεία και β) το μοτίβο της ματαιότητας των ανθρώπινων πραγμάτων.

Συνοπτική καταγραφή διορθωμένων και συμπληρωμένων μαθητικών απαντήσεων

Όσον αφορά το πρώτο κριτήριο, στο ποίημα *Δέησης* η τραγική ειρωνεία καθρεφτίζεται στην εικόνα της Παναγίας, που ακούει «σοβαρή και λυπημένη» τη δέηση της μάνας, χωρίς να μπορεί να κάνει τίποτε. Πρόκειται για την αντίθεση ανάμεσα στην πραγματικότητα και την άγνοιά της. Στο ποίημα *Απιστία* θέμα του ποιήματος είναι το πεπρωμένο, που δεν μπορούν να το αποτρέψουν ακόμα και οι θεοί. Ο ποιητής σαρκάζει την προσφυγή και την πίστη των ανθρώπων στους θεούς και την ελπίδα τους ότι αυτοί θα αποτρέψουν τη θλιβερή τους Μοίρα (Βογιάννου, 2008: 219). Όσον αφορά το δεύτερο κριτήριο, συμπληρωματικά στον σχολιασμό των μαθητών επισημάνθηκε από τον διδάσκοντα η βαριά ατμόσφαιρα που επικρατεί στα ποιήματα του Καβάφη, η πικρή απαισιοδοξία και η βαρυθυμία του Αλεξανδρινού.

Ε΄ Ομάδα. Αντικείμενο εξέτασης αποτελούν η στροφική οργάνωση (Άγρας, 1980: 109) του ποιήματος και η στιχουργική μορφή του.

Συνοπτική καταγραφή διορθωμένων και συμπληρωμένων μαθητικών απαντήσεων

Στην πρώτη περίπτωση οι μαθητές παρατήρησαν ότι το ποίημα αποτελείται από 4 δίστιχες στροφές, ενώ στη δεύτερη μελετούν τον καβαφικό στίχο με βάση α) τον ρυθμό β) τον αριθμό των συλλαβών και γ) την ομοιοκαταληξία. Στον καβαφικό στίχο κυριαρχεί ο ιαμβικός ρυθμός. Ο άνισος αριθμός συλλαβών των στίχων ακόμα και μέσα στο ίδιο ποίημα σημαίνει πως ο στίχος είναι ελεύθερος, βρίσκεται κοντά στον πεζό λόγο και επιτρέπει τον διασκελισμό (Παπάζογλου, 2012: 270-1). Η ομοιοκαταληξία είναι ζευγαρωτή ομόηχη, χαρίζει μουσικότητα στο ποίημα και επισημαίνει ηχητικά το τέλος των στίχων (Καρβέλης, 1984: 215-9; Παπάζογλου, 2012: 487-8). Ο διδάσκων επισήμανε πως η προτίμηση, γενικά, του Καβάφη στις πλήρεις και τέλειες ομοιοκαταληξίες δηλώνει ότι ο ποιητής ακολουθεί το παράδειγμα των προγενέστερων ομοτέχνων του (παλιά Αθηναϊκή Σχολή).

Ζ΄ Ομάδα. Τα μέλη της σχολιάζουν την ιδιόμορφη γλώσσα της ποίησης του Καβάφη.

Συνοπτική καταγραφή διορθωμένων και συμπληρωμένων μαθητικών απαντήσεων

Το ποίημα *Δέησης* είναι γραμμένο στην ομιλούμενη δημοτική, υπάρχουν όμως και εκτροπές προς την καθαρεύουσα (δέησης, υψηλό, δέεται, εικών, υιός) αλλά και ιδιωματικοί τύποι (πηαίνει, ανάφτει, ξεύροντας), με αποτέλεσμα μια γλωσσική ανομοιομορφία και μια συνεχή εναλλαγή δημοτικής και καθαρεύουσας. Επίσης, χαρακτηριστικό γνώρισμα της γλώσσας του Καβάφη είναι και η λιτή, σχεδόν ξερή διατύπωση, που την

πλησιάζει πολύ προς τους ρυθμούς του καθημερινού λόγου και την πεζολογία. Επισημάνθηκε από τον διδάσκοντα πως η επιδίωξη της ακριβολογίας με μέσα όσο γίνεται πιο λιτά αποτελεί μια συμπληρωματική εξήγηση της εκφραστικής αυστηρότητας του Καβάφη (Ξενόπουλος, 1963: 1443-9; Δαλμάτη, 1964: 97; Άγρας, 1980: 114; Τσιάτσικας, 1994: 59-60).

Προβλεπόμενος χρόνος κατά προσέγγιση: 40-45 λεπτά.

Ε΄ φάση διδασκαλίας στη σχολική αίθουσα (3^η διδακτική ώρα): παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης

Οι μαθητές παρουσιάζουν προφορικά ενώπιον των συμμαθητών τους τα αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας τους με βάση το υλικό που προέκυψε και τα συμπεράσματα που κατέγραψαν ύστερα από την επεξεργασία των φύλλων εργασίας και ακολουθεί σχετική συζήτηση. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ασκούνται στην επικοινωνία, ενώ ο καθηγητής με κατάλληλες στοχευμένες ερωτήσεις διασαφηνίζει ορισμένα σημεία των εργασιών, συμπληρώνει τις γνώσεις των μαθητών και συνοψίζει σύντομα και περιεκτικά την παρουσίαση της κάθε εργασίας. Προβλεπόμενος χρόνος κατά προσέγγιση: 35-40 λεπτά.

ΣΤ΄ φάση διδασκαλίας στη σχολική αίθουσα (3^η διδακτική ώρα): ανάθεση εργασιών κατ' οίκον

Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν μια από τις παρακάτω τρεις εργασίες που θα προτείνει ο διδάσκων, αφού ακούσουν τις οδηγίες και τις διευκρινίσεις του. Προβλεπόμενος χρόνος κατά προσέγγιση: 5-10 λεπτά.

Υλικοτεχνική Υποδομή

Για την υλοποίηση του σεναρίου –σχεδίου διδασκαλίας απαιτούνται σε επίπεδο υλικοτεχνικής υποδομής: α) η ύπαρξη στην αίθουσα διδασκαλίας διαδραστικού πίνακα με σύνδεση στο διαδίκτυο ή εναλλακτικά προτζέκτορα, που να συνδέεται με φορητό υπολογιστή β) η χρησιμοποίηση για μία διδακτική ώρα του εργαστηρίου πληροφορικής με δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο ή εναλλακτικά η χρήση 6 τουλάχιστον φορητών υπολογιστών με σύνδεση στο διαδίκτυο στην αίθουσα διδασκαλίας και γ) στικάκια USB για την αποθήκευση και μεταφορά δεδομένων. Επιπλέον, ο καθηγητής μπορεί να υποβοηθήσει τις μαθητικές δραστηριότητες με πρόσθετο έντυπο υλικό που θα αναζητήσει και θα φωτοτυπήσει από σχετικά βιβλία.

Συμπεράσματα

Η γενική αποτίμηση της εφαρμογής της διδακτικής πρότασης κρίνεται θετική. Οι μαθητές αντιμετώπισαν αρχικά με περιέργεια και στη συνέχεια με ενδιαφέρον την αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., τις ομαδικές εργασίες και την αλλαγή του χώρου διδασκαλίας. Τα φύλλα εργασίας περιλαμβάνουν

σαφείς και κλιμακούμενης δυσκολίας ερωτήσεις ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο των μελών κάθε ομάδας και οι μαθητές ανταποκρίθηκαν σε ικανοποιητικό έως πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Αναμφίβολα, η στάση του διδάσκοντος κατά την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης υπήρξε αρκετά καθοδηγητική, αλλά αυτό κρίθηκε αναγκαίο με δεδομένη τη μικρή ηλικία των μαθητών και την έλλειψη σχετικής εμπειρίας στη συνεργατική μελέτη λογοτεχνικών κειμένων.

Ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2 ώρες εβδομαδιαίως) επηρέασε, όπως είναι φυσικό, την εφαρμογή της διδακτικής πρότασης. Η τήρηση των φάσεων υλοποίησής της εντός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου επιτεύχθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό, με εμφανέστερες όμως επιπτώσεις στην Ε' φάση διδασκαλίας, καθώς ο διαθέσιμος χρόνος ορισμένων ομάδων για την παρουσίαση των εργασιών τους στην ολομέλεια της τάξης αποδείχθηκε λίγος, με αποτέλεσμα την περιορισμένη ανατροφοδότησή τους και τη σύντομη συζήτηση των εργασιών τους. Ωστόσο, πρόκειται για μία «ευέλικτη» διδακτική πρόταση, με την έννοια της δυνατότητας τροποποίησης των φύλλων εργασίας ανάλογα με τη διαθέσιμη υλικοτεχνική υποδομή, τα χρονικά περιθώρια, το γνωστικό επίπεδο των μαθητών κ.λπ. ή ακόμη και της μείωσης του αριθμού των ομάδων.

Δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα προβλήματα στη συγκρότηση και λειτουργία ομάδων, διότι οι μαθητές είχαν ανάλογες εμπειρίες κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς· οι λιγοστές επεμβάσεις του διδάσκοντος κινήθηκαν κυρίως προς την κατεύθυνση της ενεργητικότερης συμμετοχής ορισμένων μαθητών κατά την επεξεργασία των φύλλων εργασίας. Επίσης, οι μαθητές δεν αντιμετώπισαν προβλήματα κατά την είσοδό και πλοήγησή τους στο διαδίκτυο ούτε κατά τη δημιουργία των διαφανειών παρουσίασης, καθώς διέθεταν τις απαραίτητες γνώσεις για τις συγκεκριμένες ενέργειες. Τέλος, εκ των υστέρων διαπιστώθηκε πως καλό θα ήταν η δεύτερη και η τρίτη ώρα διδακτική ώρα να είναι συνεχόμενες, ώστε να εξασφαλιστούν τόσο η απρόσκοπτη υλοποίηση της διδακτικής πρότασης όσο και η ενότητα των φάσεων διδασκαλίας.

Καταγράφονται τρεις κατ' οίκον εργασίες για το ποίημα του Καβάφη *Δέησις*:

1^ο Φύλλο Εργασίας

Με βάση το ποίημα του Καβάφη *Η κηδεία του Σαρπηδόνο* (1898, αποκηρυγμένο), το οποίο θα βρείτε στην ιστοσελίδα του Σπουδαστηρίου Νέου Ελληνισμού, να σχολιάσετε σε δεκαπέντε το πολύ σειρές τη γενικότερη αντίληψη του ποιητή για την ανθρώπινη μοίρα.

[Με την εργασία αυτή γίνεται καλύτερα κατανοητό ένα βασικό θεματικό μοτίβο της καβαφικής ποίησης, το αναπόφευκτο του πεπρωμένου]

2^ο Φύλλο Εργασίας

Προσπαθήστε να καταγράψετε σε δεκαπέντε το πολύ σειρές τα συναισθήματα που κατά τη γνώμη σας αισθάνεται ο Καβάφης με αφορμή την παρουσία της θάλασσας στα ποιήματά του *Θάλασσα του πρωιού* (1916) και *Φωνή απ' την θάλασσα* (1898, αποκηρυγμένο). [το κείμενο των δύο ποιημάτων μοιράζεται στους μαθητές σε φωτοτυπία]

[Με την εργασία αυτή οι μαθητές σκιαγραφούν πτυχές του χαρακτήρα του ποιητή με τη συγκριτική συνεξέταση κειμενικών στοιχείων του έργου του]

3^ο Φύλλο Εργασίας

Στο ποίημα η μητέρα ανάβει στην Παναγία ένα «υψηλό» κερί, για να προστατέψει τον γιο της. Από την εμπειρία σας και από αφηγήσεις γνωστών σας συγκεντρώστε στοιχεία σχετικά με τα ποικίλα τάματα, τα «αναθήματα», που οι πιστοί αφιερώνουν στις εκκλησίες και τα μοναστήρια για τη σωτηρία της ψυχής τους, για την ανάρρωση ασθενών κ.λπ. (πρόκειται για την πρώτη διαθεματική άσκηση του σχολικού βιβλίου, σελ. 56).

[Με την εργασία αυτή συνδέεται το λογοτεχνικό φαινόμενο με τη ζωή και τις εμπειρίες των μαθητών]

Βιβλιογραφικές αναφορές

Κ. Π. Καβάφης, *Ποιήματα Α' (1896-1918) και Ποιήματα Β' (1919-1933)*, φιλολογική επιμέλεια Γ. Π. Σαββίδη, Αθήνα 1982 (¹1963).

Κ. Π. Καβάφης. *Αποκηρυγμένα ποιήματα και μεταφράσεις (1886-1898)*, φιλολογική επιμέλεια Γ. Π. Σαββίδη, Αθήνα ²2013 (¹1983).

Bandura, A. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Άγρας, Τ. (1980). *Κριτικά*, τ. 1, Αθήνα: Ερμής (σ. 104-15: ουσιώδεις παρατηρήσεις για τη στιχουργική και την ποιητική του Καβάφη).

Αποστολίδης, Ρένος, Ήρκος, & Στάντης, (2002). Κ. Π. Καβάφης. *Άπαντα τα δημοσιευμένα ποιήματα*, Αθήνα: ΤΑ ΝΕΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ (σ. 8-9: σχολιασμός του ποιήματος *Δέησης* και 42-4: σχολιασμός του ποιήματος *Απιστία*).

Βαγενάς, Ν. (³1999). Η ειρωνική γλώσσα. Στο Πιερής, Μ. (επιμ.) *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη. Επιλογή κριτικών δοκιμίων* (σ. 347-58). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. (η καθαφική ειρωνεία ή ειρωνική γλώσσα ως χώνεμα της λεκτικής και της δραματικής ειρωνείας του Καβάφη).

- Βογιάννου, Ζωή Ι. (2008). *Το επίθετο στον Καβάφη. Μορφή, σύνταξη & ποιητική λειτουργία*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα. (σ. 186-90: ανάλυση του ποιήματος *Δέησις* και σχολιασμός της δομής του με βάση τη λειτουργία των επιθέτων του).
- Βρισιμιτζάκης, Γ. (1984). *Το έργο του Κ. Π. Καβάφη. Πρόλογος και φιλολογική επιμέλεια Γ. Π. Σαββίδη*. Αθήνα: Ίκαρος (σ. 64-6: η θάλασσα στο έργο του Καβάφη).
- Δάλλας, Γ. (1986). *Ο ελληνισμός και η θεολογία στον Καβάφη*, Αθήνα: Στιγμή. (σ. 89 και 92-3: η διαγωγή των θεών στα ποιήματα *Δέησις* και *Απιστία*).
- Δαλμάτη, Μ. (1964). *Κ. Π. Καβάφης*, Αθήνα: Εταιρεία Ελληνικών Εκδόσεων. (σ. 95-8: ανάλυση του ποιήματος *Δέησις* και σχολιασμός της ομοιοκαταληξίας).
- Haas, D., & Πιερής, Μ. (1984). *Βιβλιογραφικός οδηγός στα 154 ποιήματα του Καβάφη*, Αθήνα: Ερμής (σ. 40-1: βιβλιογραφία για το ποίημα *Δέησις*).
- Καρβέλης, Τ. (1984). Η ομοιοκαταληξία στην ποίηση του Καβάφη. Στο Σκαρτσής, Σωκρ. Α. (επιμ.) *Πρακτικά Τρίτου Συμποσίου Ποίησης, Αφιέρωμα στον Κ. Π. Καβάφη, Πανεπιστήμιο Πατρών 1-3 Ιουλίου 1983*, Αθήνα: Γνώση. (σ. 215-9: αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά της ομοιοκαταληξίας στο ποίημα *Δέησις*).
- Κωστίου, Κ. (2000). Ακόμη λίγα για την ειρωνεία του Κ. Π. Καβάφη. Στο Πιερής, Μ. (επιμ.), *Η ποίηση του κράματος. Μοντερνισμός και διαπολιτισμικότητα στο έργο του Καβάφη*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. (σ. 227-44: η καθαφική ειρωνεία).
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg (σ. 517-8: ποιος πρέπει να είναι ο αριθμός των μελών μιας ομάδας για την επιτυχία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας).
- Minucci, Paola A. (1987). *Η λυρική αφήγηση στον Καβάφη*. (Μτφρ. Β. Ηλιόπουλος). Αθήνα: ύψιλον/βιβλία. (σ. 35: σχολιασμός του ποιήματος *Δέησις*, 42-4: το μοτίβο της ματαιότητας των ανθρώπινων πραγμάτων στα ποιήματα *Δέησις*, *Απιστία*, *Η κηδεία του Σαρπηδόνο*).
- Ξενόπουλος, Γ. (1963). Ένας ποιητής. *Νέα Εστία*, 74, 1443-9. (αναδημοσίευση από τα *Παναθήναια*, 7, (1903) 97-102) (σ. 1445: σύντομες παρατηρήσεις στη *Δέησιν*).
- Παναγιωτόπουλος, Ι. Μ. (1989). *Τα πρόσωπα και τα κείμενα, Δ', Κ. Π. Καβάφης*, Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων (σ. 90-3: η φύση στην ποίηση του Καβάφη, 163-82: ανάλυση της γλώσσας, του στίχου και της πεζολογίας της ποίησης του Καβάφη, 188-92: η ειρωνεία του Καβάφη).

- Παπάζογλου, Χ. (2012). *Μετρική και αφήγηση. Για μια συστηματική μετρική και ρυθμική ανάλυση των καβαφικών ποιημάτων*. Αθήνα: Μ. Ι. Ε. Τ. (σ. 487-8: περιγραφή της μετρικής μορφής και της ρυθμικής κίνησης του *Δέησις*).
- Περίδης, Μ. (1948). *Ο βίος και το έργο του Κωνσταντίνου Καβάφη*. Αθήνα: Ίκαρος (σ. 167-70: ταξινόμηση των ποιημάτων του Καβάφη: φιλοσοφικά, ηδονικά, ιστορικά, 228-35: στιχουργική, 236-49: γλώσσα, 250-5: ύφος, 259-64: ποιητική).
- Πολίτης, Λ. (⁴1985). *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μ. Ι. Ε. Τ. (σ. 227-35: σύντομη και περιεκτική παρουσίαση του βίου και του έργου του Κ. Π. Καβάφη).
- Ρηγόπουλος, Γ. (1991). *Ut pictura, roesis. Το «εκφραστικό» σύστημα της ποίησης και ποιητικής του Κ. Καβάφη*. Αθήνα: Σμίλη. (σ. 82-3: τα εικαστικά έργα που αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για τον Καβάφη).
- Σαββίδης, Γ. Π. (²1991). *Οι Καβαφικές εκδόσεις (1891-1932). Περιγραφή και σχόλιο. Βιβλιογραφική μελέτη*. Αθήνα: Ίκαρος. (σ. 134-6: παρουσίαση του θεματικού κέντρου του ποιήματος και σχολιασμός της υπόθεσης να εμπνεύστηκε ο Κ. Π. Καβάφης το συγκεκριμένο ποίημα από κάποιον πίνακα του Θ. Ράλλη).
- Τσιάτσικας, Θ. (²1994). *Ο σχολικός Καβάφης. Εισαγωγή στην ποίησή του. Ερμηνεία και διδασκαλία ποιημάτων. Μικρή ανθολογία*. Αθήνα: Δελφοί. (σ. 56-61: η γλώσσα του Καβάφη, 62-6: ο στίχος του Καβάφη και 73-6: η ειρωνεία του Καβάφη).
- Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., & Βαρελάς, Λ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου, Βιβλίο εκπαιδευτικού*, Αθήνα : ΟΕΔΒ.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Α: Γενικό μέρος*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Β: Ειδικό μέρος: ΠΕ02 Φιλολογοί*.

Κοινωνικές επιστήμες και αναλυτικά προγράμματα Μία κριτική προσέγγιση

Κάλφα Μαρία

Κοινωνική Ανθρωπολόγος (M.Sc.)

marw.k.011@gmail.com

Περίληψη

Στις μέρες μας κρίνεται όλο και πιο απαραίτητη η προσοχή που πρέπει να δείξουμε, ώστε να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε την κοινωνική πραγματικότητα. Ο στόχος της εν λόγω εισήγησης συνίσταται στην ανάδειξη της αναγκαιότητας της παρουσίας του μαθήματος της Κοινωνιολογίας στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στην Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η γνώση των μαθητών για τα κοινωνικά προβλήματα που ταλανίζουν π.χ. την χώρα μας προέρχεται από δίκτυα πληροφόρησης που καλλιεργούν και ενθαρρύνουν τον φόβο και την ημιμάθεια. Εν τέλει, η εν λόγω παρουσίαση αποβλέπει στα προτερήματα που παρουσιάζει η εξοικείωση των μαθητών με τρέχοντα κοινωνικά προβλήματα υπό το πρίσμα της επιστήμης και όχι της ρητορικής του φόβου (βλ. ΜΜΕ και διαδίκτυο).

Λέξεις-Κλειδιά: αναλυτικά προγράμματα, κοινωνία, εκπαίδευση, Κοινωνιολογία

Εισαγωγή

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών κινούνται σε γενικότερο τόνο στο πλαίσιο μιας συνεχούς προσαρμοστικής βελτιωτικής αλλαγής τους, με την κάθε αλλαγή να συνδέεται άμεσα με το όραμα κάθε κοινωνίας για την παιδία των νέων και την εκπαίδευση τους και συνακόλουθα με τον καθορισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των σχέσεων και των αξιών που κατακτούν στο σχολείο (Αλαχιώτης, Καρατζιά, 2009: 201). Βασικά δομικά στοιχεία του ορισμού ενός ΑΠΣ είναι ο σχεδιασμός, η οργάνωση, το περιεχόμενο, η μάθηση και ο σκοπός (Αλαχιώτης, Καρατζιά, 2009: 204). Ο Βρετανός φιλόσοφος Paul Hirst (1969) στο άρθρο του 'Η λογική του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών' αναγνωρίζει τρία βασικά στοιχεία στο ΑΠΣ: το περιεχόμενο (τι θα διδάξει ο εκπαιδευτικός), το σκοπό (για ποιο σκοπό) και τη μέθοδο (πως) (Αλαχιώτης, Καρατζιά, 2009: 205). Τα εν λόγω στοιχεία που αναπτύχθηκαν από τον Hirst συνιστούν την βάση στην οποία θα αναπτυχθούν και θα οργανωθούν τα ΑΠΣ.

Στο πλαίσιο αυτό, ο Tyler (1971), ο οποίος θεωρείται πατέρας των ΑΠΣ, έθεσε τέσσερα θεμελιώδη ερωτήματα στα οποία εμπεριέχονται τα βασικά χαρακτηριστικά που θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης των ΑΠΣ. Τα εν λόγω ερωτήματα είναι:

1. Ποιους εκπαιδευτικούς σκοπούς θα πρέπει να επιδιώκουν να πετύχουν τα σχολεία

2. Ποιες εκπαιδευτικές εμπειρίες μπορούν να δοθούν ώστε να επιτευχθούν αυτοί οι σκοποί;
3. Πώς μπορούν οι εμπειρίες αυτές να οργανωθούν αποτελεσματικά;
4. Πώς μπορεί να αξιολογηθεί η επιτυχία των σκοπών που τέθηκαν (Αλαχιώτης, Καρατζιά, 2009: 205).

Η ανάδειξη των Κοινωνικών Επιστημών και τα Α.Π.Σ.

Η ένταξη και η ενίσχυση των Κοινωνικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη λαμβάνοντας υπόψη τις τρέχουσες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις. Το πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσονται προβληματισμοί, απορίες, ερωτήματα είναι καθοριστικό για την κοσμοαντίληψη που θα φέρει το παιδί αργότερα στην εφηβική και στην ενήλικη ζωή. Έτσι λοιπόν, αν όλα αυτά τα ερεθίσματα συνοδεύονται με φόβο και ημιμάθεια το αποτέλεσμα θα είναι αποθαρρυντικό, τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για την κοινωνία εν συνόλω. Αδρομερώς το ερώτημα που τίθεται είναι τι θέλουμε να διδάξουμε στα παιδιά και τι ενήλικες θέλουμε να έχουμε μετέπειτα στην κοινωνία μας. Όταν ξεκινάμε από λάθος βάση αποθαρρύνοντας την κριτική σκέψη, τον διάλογο, την ανοχή και την κατανόηση της ετερότητας τότε δεν θα έχουμε αφυπνισμένους πολίτες. Η πρόκληση με το τι θεωρείται σημαντικό ώστε να ενταχθεί σε ένα ΑΠΣ σχετίζεται άμεσα με το περιβάλλον στο οποίο καλλιεργείται και κατευθύνεται η ίδια η μάθηση. Στόχος του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος σπουδών οφείλει να είναι η γνωριμία και η εξοικείωση των μαθητών με φαινόμενα όπως το μεταναστευτικό ζήτημα, η οικονομική ύφεση μέσα από επιστημονικές θεωρίες και προσεγγίσεις και όχι μέσα από μία ρητορική του φόβου, η οποία καλλιεργείται αδιαλείπτως μέσα από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και διαδικτυακές και όχι μόνο πηγές ημιμάθειας. Η σημερινή κατάσταση κυρίως η οικονομική κρίση και το μεταναστευτικό ζήτημα αποτελούν για τα ΜΜΕ και το διαδίκτυο γόνιμο έδαφος ανάπτυξης διαστρέβλωσης και παραποίησης της αλήθειας. Η έμφαση στην διαφορετικότητα γίνεται με όρους υποτίμησης (μετανάστες) είτε με όρους κακεχέντρειας (ξένοι πολιτικοί). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη των Κοινωνικών Επιστημών, οι οποίες μπορούν να αμβλύνουν και να επαναπροσδιορίσουν τις υφιστάμενες απόψεις περί πολιτικών και κοινωνικών γεγονότων.

Επίλογος

Καθώς το περιβάλλον αποτελεί μία σημαντική συνιστώσα στις απόψεις που θα φέρει το παιδί, αργότερα και ως ενήλικας, οφείλουμε να προσεγγίσουμε την κοινωνική πραγματικότητα με όρους και έννοιες που βοηθήσουν το άτομο να προσαρμοστεί και να κατανοήσει τα φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα στις μέρες μας. Αν θέλουμε να κά-

νουμε λόγο για ολοκληρωμένους και σωστά πληροφορημένους ενήλικες, πρέπει να εντάξουμε από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση κιόλας, μαθήματα που ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη και εξοπλίζουν με τα κατάλληλα εφόδια το άτομο, ώστε να μπορέσει να έχει μία ολοκληρωμένη εικόνα για την κοινωνική πραγματικότητα και τις υφιστάμενες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές.

Βιβλιογραφία

Αλαχιώτης Ν. , Καρατζιά Σ. (2009) Διαθεματική και Βιοπαιδαγωγική θεώρηση της μάθησης και της αξιολόγησης. Αθήνα: Λιβάνη

Πάμε Ακρόπολη; Διδακτικό σενάριο για το Νηπιαγωγείο

Παπαδοπούλου Ελένη
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
 Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Φ.Π.Ψ.
 emlenage@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία προσπάθεια ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου. Η μάθηση που παρέχεται στα πλαίσια ενός οργανωμένου περιβάλλοντος όπως είναι αυτό της τάξης του νηπιαγωγείου στοχεύει στην τροποποίηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης. Σύμφωνα με τον Vygotsky ο εκπαιδευτικός διερευνώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις των νηπίων τα ωθεί στη διερεύνηση, την αναζήτηση, την τροποποίηση, το μετασχηματισμό της γνώσης μέσα σ' ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα όπου τα νήπια αλληλεπιδρούν. Αξιοποιεί δημιουργικά τις Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία. Τα νήπια καλούνται να εργαστούν σε φύλλα εργασίας των λογισμικών Kidspiration, RNA λογισμικών γενικής χρήσης αξιοποιώντας ταυτόχρονα το διαδίκτυο. Το παρόν διδακτικό σενάριο αποτελεί διδακτική προσέγγιση των μνημείων της Ακρόπολης και πιο συγκεκριμένα της Ζωοφόρου του Παρθενώνα με τη χρήση ψηφιακών μέσων, τα οποία κάνουν πιο ελκυστική και παιγνιώδη την προσέγγιση, αναγνώριση και επεξεργασία των μνημείων της πόλης μας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ακρόπολη, Παρθενώνας, Νέες τεχνολογίες, ομαδοσυνεργατική

Εισαγωγή

Μέσα από την πρόταση διδασκαλίας όπως θα παρουσιαστεί ακολούθως τα νήπια κλήθηκαν να προχωρήσουν σε σχέδιο εργασίας αξιοποιώντας τις Τ.Π.Ε. ώστε να αφυπνιστεί το ενδιαφέρον τους για θέματα που έχουν σχέση με την πολιτισμική μας κληρονομιά και το χώρο στον οποίο ζουν και συνυπάρχουν με τους γύρω τους αξιοποιώντας τα ψηφιακά περιβάλλοντα που είναι φιλικά προς αυτά καθώς αισθητική και τέχνη συνυπάρχουν. Μέσω της αισθητικής, το άτομο μπορεί να καλλιεργηθεί (ψυχικά και πνευματικά) και παράλληλα μαθαίνει να παρατηρεί, να ερμηνεύει και να αναγνωρίζει (Κόρφας, 1993). Κατά τον Elkind (1998), τα παιδιά από την ηλικία των 3 ετών έχουν κατακτήσει τα πρώτα γνωστικά στάδια της ανάπτυξης που σχετίζονται με την αφομοίωση και την τροποποίηση, καθώς και η γλωσσική τους ανάπτυξη έχει αναπτυχθεί επαρκώς, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να ασχοληθούν με τους υπολογιστές. Αντίθετα, η Hayle (1998), υποστηρίζει πως τα παιδιά είναι έτοιμα να ασχοληθούν με εκπαιδευτικά λογισμικά με περιεχόμενο τα μαθηματικά και τη γλώσσα από την ηλικία των 6-7 ετών, καθώς μέχρι εκείνη την ηλικία κατακτούν βασικές έννοιες (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2009).

Μέσα από δραστηριότητες, οι οποίες έχουν πραγματικό νόημα για τα ίδια τα παιδιά, ο υπολογιστής ως εργαλείο αξιοποιείται με σκοπό να παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία για διερευνητικό και δημιουργικό παιχνίδι (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2002). Μιλώντας για διερεύνηση στο παιχνίδι των μαθητών, εννοούμε το κατάλληλο εκείνο πλαίσιο το οποίο δεν προσφέρεται μόνο για την απόκτηση της νέας γνώσης και την ενδυνάμωση των δεξιοτήτων, αλλά παράλληλα δημιουργούνται διαθεματικές και διεπιστημονικές συνδέσεις, αξιοποιούνται οι Τ.Π.Ε. και δημιουργείται μια κοινότητα μάθησης.

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: Πάμε Ακρόπολη;

Εκτιμώμενη διάρκεια: Το παρόν σενάριο πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του δευτέρου τριμήνου προηγούμενου έτους

Ένταξη του διδακτικού σεναρίου στο πρόγραμμα σπουδών: Τα βασικά γνωστικά αντικείμενα από τα οποία αντλεί στόχους το σενάριο αφορούν στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας” και τις “Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών” όπως αναφέρονται στο ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (2003). Κάποιες επιμέρους δράσεις μπορεί να υλοποιηθούν με διαθεματική προσέγγιση και συνεπώς να εμπλέκεται και άλλο γνωστικό αντικείμενο το οποίο θα υποστηρίζει την επίτευξη των στόχων (μαθηματικά, φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, δημιουργία και έκφραση).

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών: Για την υλοποίηση του εκπ/κού σεναρίου τα παιδιά θα πρέπει να έχουν εξοικειωθεί με τη μυθολογία και τη σύνδεσή της με τα μνημεία που περιβάλλουν την πόλη της Αθήνας. Επίσης τα νήπια πρέπει να έχουν εξοικειωθεί με τις Τ.Π.Ε. και τα εργαλεία που αυτές αξιοποιούν καθώς και με λογισμικά φιλικά και οικεία ως προς αυτά: όπως λογισμικά γενικής χρήσης word, power-point, φυλλομετρητές αναζήτησης κα.

Σκοπός: Η γνωριμία με τον Παρθενώνα και τα γλυπτά της ζοφόρου (ως σημείο ιστορικής αναφοράς της πόλης στην οποία κατοικούμε). Ως προς τις Τ.Π.Ε. η γνωριμία και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για την ανακάλυψη και διερεύνηση της πολιτισμικής μας κληρονομιάς, καθώς και να γνωρίσουν εκπαιδευτικά λογισμικά μέσα από τα οποία θα οικοδομούν την νέα γνώση συμπληρωματικά με τον συμβατικό τρόπο.

Στόχοι

- Η αφύπνιση των νηπίων για θέματα που συνδέονται με την πολιτισμική μας κληρονομιά, την επίδραση και την εξέλιξη του ανθρώπου.
- Η ανάπτυξη της αισθητικής τους καλλιέργειας.
- Η προώθηση του φυσικού και τεχνητού κόσμου που τα περιβάλλει.
- Η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των νηπίων κάνοντας συγκρίσεις της ζωής τους σήμερα με τη ζωή των προγόνων τους.

- Η υποστήριξη των διερευνητικών ικανοτήτων και η μύησή τους σε στρατηγικές που προωθούν την αυτόνομη μάθηση
- Η ανάπτυξη της επικοινωνίας και η απόκτηση νέων γνώσεων μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου.

Στόχοι ως προς τις Τ.Π.Ε.

- Να γνωρίσουν τον υπολογιστή και τα εργαλεία του (ποντίκι, πληκτρολόγιο κ.α)
- Η γνωριμία και εξοικείωση με λογισμικά φιλικά και προσιτά στα παιδιά όπως: Λογισμικά γενικής χρήσης: word, power-point κ.α.
- Η αναζήτηση πληροφοριών και η διερεύνηση της γνώσης σε ηλεκτρονική μορφή

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- Να ανακαλύψουν την νέα γνώση μέσω της διερεύνησης
- Να καλλιεργήσουν την κριτική και δημιουργική σκέψη τους
- Να αναπτύξουν τα παιδιά δεξιότητες συνεργατικής μάθησης
- Να οικοδομήσουν τη γνώση αναλαμβάνοντας ενεργητικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Να κατανοήσουν την πολύπλευρη προσέγγιση του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου (πολυτροπικότητα της έκφρασης)
- Να αναπτύξουν αυτενέργεια και να μάθουν να οικοδομούν μόνα τους τη γνώση.

Λογισμικά που θα χρησιμοποιηθούν

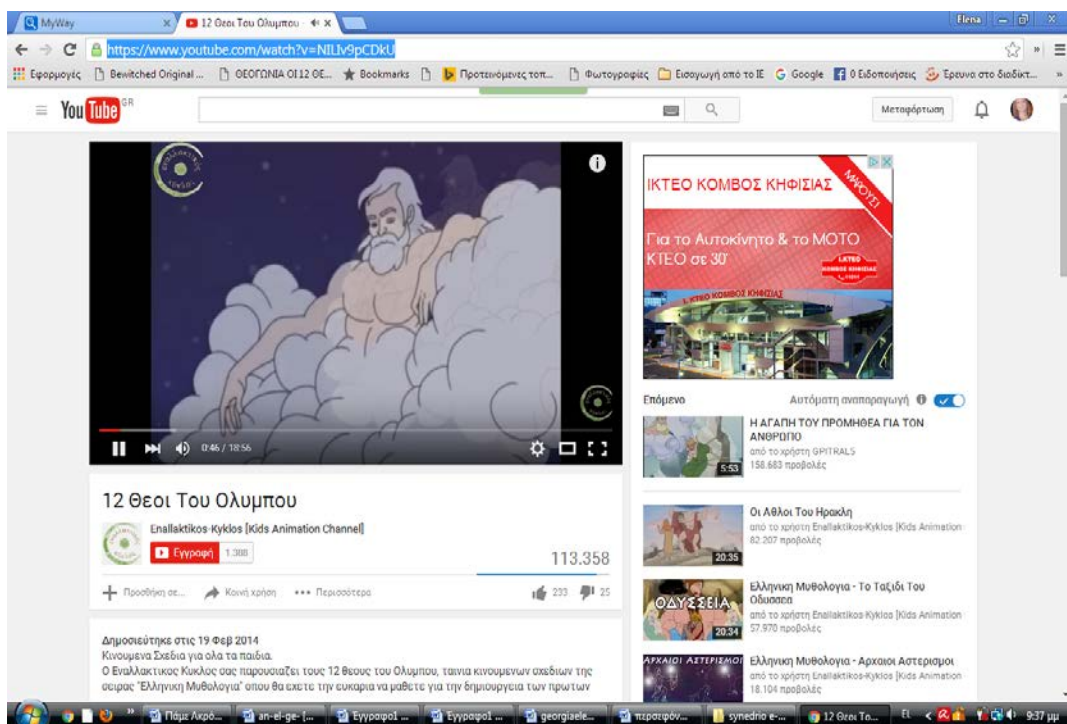
Τα λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν είναι: το Kidspiration ώστε να ανιχνευτούν οι πρώτες γνώσεις των νηπίων, το Revelation natural art όπου τα νήπια αξιοποιώντας τη σχετική βιβλιοθήκη θα δημιουργήσουν δικά τους έργα αναφορικά με τη ζωφόρο, οι φυλλομετρητές αναζήτησης google&Mozilla για να περιηγηθούν μέσω αυτών στη ζωφόρο και να ανακαλύψουν λεπτομέρειες των γλυπτών καθώς και αυτών του Παρθενώνα, το λογισμικό comic script creator για να δημιουργήσουν το δικό τους κόμικ. Τέλος αξιοποιήθηκε το λογισμικό paint ώστε να προχωρήσουν στη δημιουργία των δικών ψηφιακών έργων αναφορικά με την Ακρόπολη και τη ζωφόρο.

Οργάνωση τάξης, χρήση Η/Υ και ψηφιακών μέσων για το διδακτικό σενάριο

Τα νήπια χωρίστηκαν σε ομάδες των 3 ή 4 ατόμων ανάλογα με τη δραστηριότητα. Εργάστηκαν στη γωνιά του υπολογιστή που ήταν συνδεδεμένος στο διαδίκτυο.

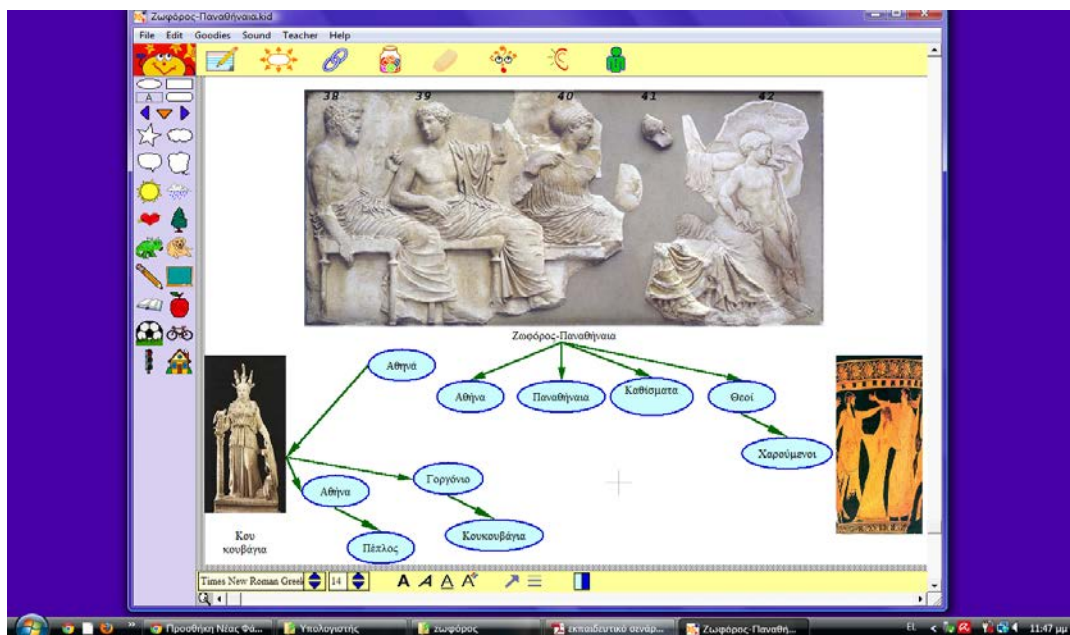
Δραστηριότητα ψυχολογικής προετοιμασίας (αφόρμησης)

Με αφορμή την ιστορία των δώδεκα θεών του Ολύμπου, τα νήπια παρακολουθούν την ιστορία στο διαδίκτυο: <https://www.youtube.com/watch?v=NILlv9pCDkU>



Δραστηριότητες Γνωστικού Αντικειμένου

A) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Τα παιδιά μέσω του λογισμικού ανοιχτού τύπου **kidspiration**, δημιουργούν τον δικό τους εννοιολογικό χάρτη. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ανιχνεύονται οι πρότερες γνώσεις και αναπαραστάσεις των παιδιών. Χρησιμοποιούν τις εικόνες από την βιβλιοθήκη του λογισμικού, γράφουν δίπλα στην εικόνα την αντίστοιχη λέξη, και έτσι δημιουργούν το δικό τους ψηφιακό “**πίνακα αναφοράς**”



B) Δραστηριότητα: Ζωγραφίζοντας τον Παρθενώνα: Τα νήπια αξιοποιώντας το λογισμικό **Paint** ζωγραφίζουν τον παρθενώνα και τη ζωφόρο

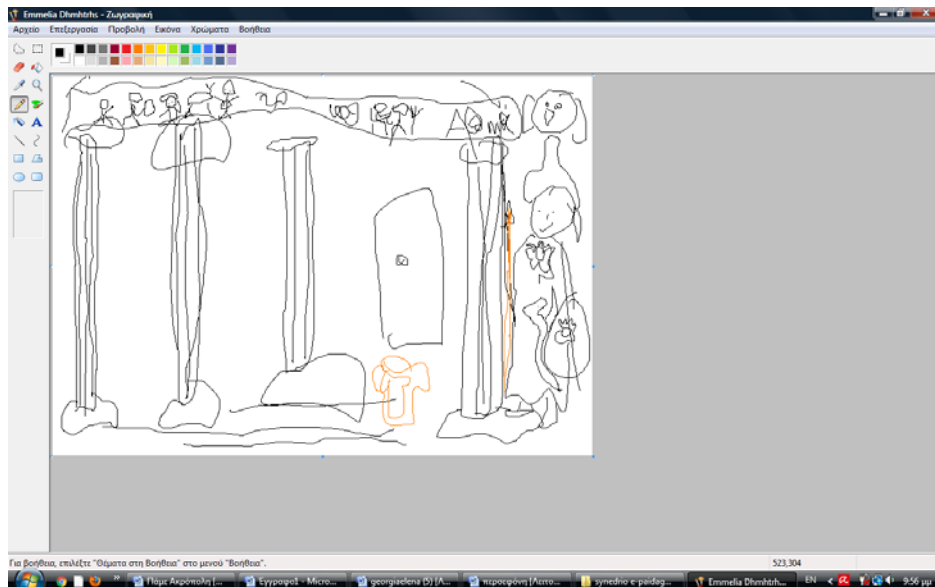
Γνωστικοί στόχοι:

- Να εκφραστούν εικαστικά με τα χρώματα και τα σχήματα και να απελευθερώσουν τη δημιουργική τους σκέψη.
- Να αναπτύξουν την αναπαραστατική τους σκέψη.
- Να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για την παραγωγή κειμένων.

Στόχοι των Τ.Π.Ε.:

Ευνοείται η πολυτροπικότητα της έκφρασης, καθώς τα παιδιά παρουσιάζουν με ένα διαφορετικό τρόπο τις εικόνες που έχουν δημιουργήσει μόνα τους με το Paint. Ψυχαγωγούνται.

Προστιθέμενη Αξία: Μέσω της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης, γνωρίζοντας το συγκεκριμένο λογισμικό, τα νήπια εξοικειώνονται με τα εργαλεία του, δημιουργώντας μοναδικά έργα τέχνης με νόημα και περιεχόμενο όπως αυτά τους αποδίδουν.



Γ) Δραστηριότητα: Παίζοντας με τους Θεούς: Τα νήπια αξιοποιώντας το φυλλομετρητή αναζήτησης **Google & Mozilla** έχουν σε επαφή με τα αρχαία γλυπτά της ζωφόρου, παίζουν και αναγνωρίζουν θέματα και θεούς

- Ψηφιακή Εφαρμογή της ζωφόρου του Παρθενώνα

Παίζω με τα Αγάλματα της ζωοφόρου και μαθαίνω την Ιστορία τους

Στόχοι:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο: Τα νήπια έρχονται σε επαφή και επικοινωνούν με τα αγάλματα αξιοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους

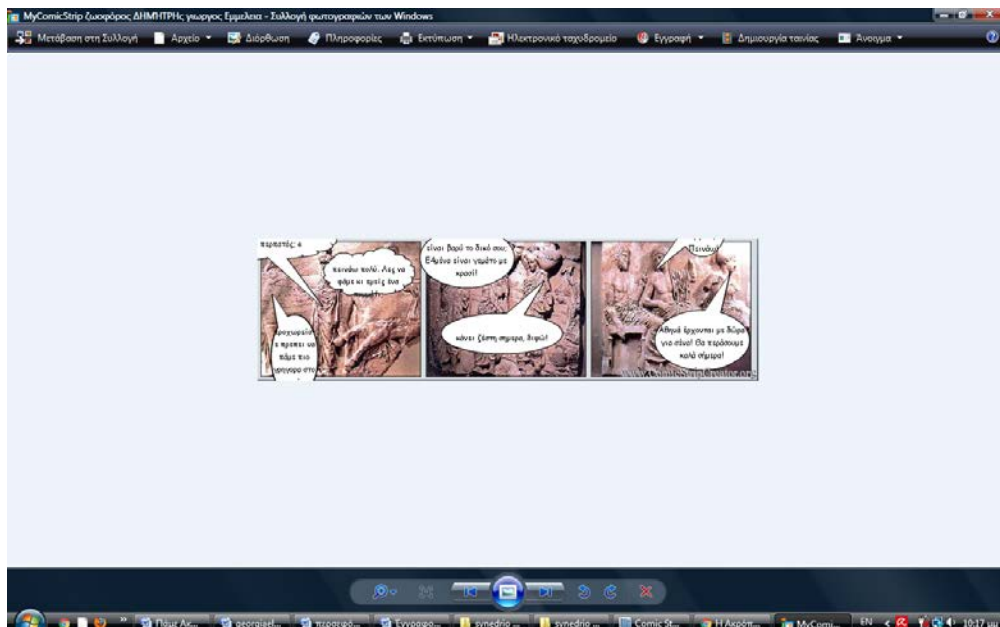
Ως προς τις Τ.Π.Ε.: Δίνεται η ευκαιρία να αξιοποιήσουν μηχανές αναζήτησης και εικονικά να περιηγηθούν στο χώρο της ζωφόρου, αξιοποιώντας εργαλεία ψηφιακά όπως τη μεγένθυση για να δουν και να ερμηνεύσουν λεπτομέρειες από τα έργα



Δ) Δραστηριότητα: Comic script-creator: Τα νήπια δημιουργούν τα δικά τους ψηφιακά κόμικ και ζωντανεύουν τα αγάλματα.

Στόχοι: ως προς το γνωστικό Αντικείμενο: Τα νήπια αξιοποιούν τις γνώσεις τους και εκφράζονται δημιουργικά, δίνοντας ζωή στα αγάλματα

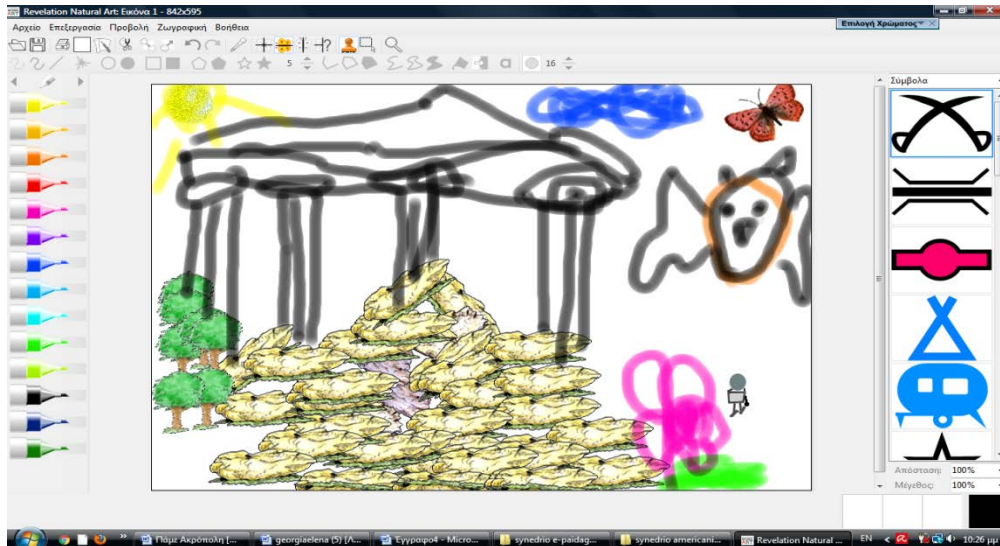
Ως προς τις Τ.Π.Ε.: Δημιουργούν το δικό τους ψηφιακό κόμικ.



Ε) Δραστηριότητα: Revelation natural Art: Ζωγραφίζω τον Παρθενώνα

Στόχοι: Ως προς το γνωστικό αντικείμενο: τα νήπια μέσω της συνεργατικής μάθησης δημιουργούν το δικό τους έργο τέχνης

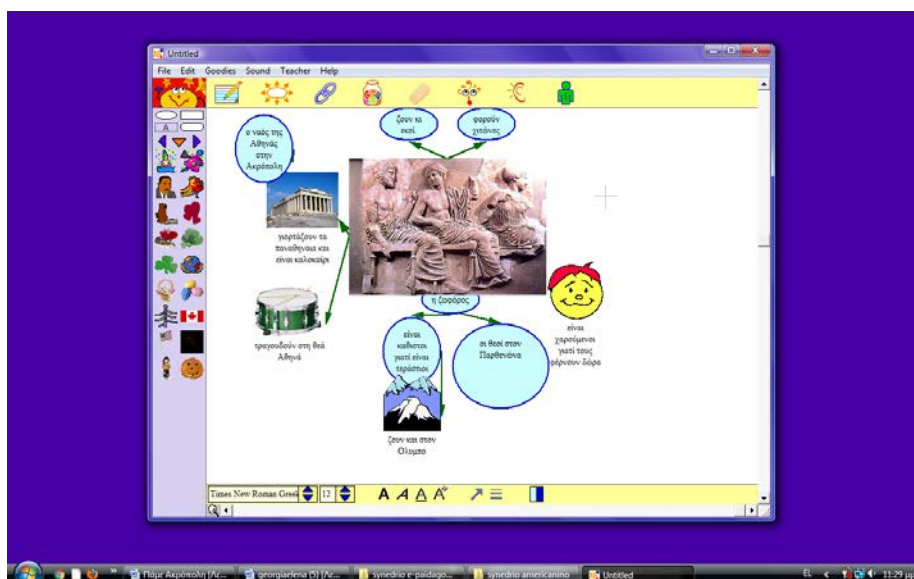
Ως προς τις Τ.Π.Ε.: Αξιοποιώντας το συγκεκριμένο λογισμικό και τη βιβλιοθήκη του είναι σε θέση να επιλέξουν, να δημιουργήσουν, να εκφραστούν δημιουργικά αξιοποιώντας το συγκεκριμένο λογισμικό.



Δραστηριότητα Αξιολόγησης: Δημιουργία Εννοιολογικού χάρτη Kidspiration

Στόχος ως προς το γνωστικό Αντικείμενο : Η ανίχνευση διαφορετικών στάσεων και οπτικών

Ως προς τις Τ.Π.Ε.: Η αποτύπωση νέων γνώσεων μέσω της ψηφιακής τεχνολογίας και η σύγκριση με τις αρχικές γνώσεις



...Τελική Αξιολόγηση

Από τον αναστοχασμό των δραστηριοτήτων διαπιστώθηκε ότι τα νήπια συνεργάστηκαν ,επικοινωνήσαν και δημιούργησαν κάτω από ένα θετικό κλίμα. Αξιολογώντας τις διδακτικές αυτές παρεμβάσεις θα μπορούσαμε να πούμε πως ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι επιτεύχθηκαν με τη χρήση των παραπάνω λογισμικών και αναδείχτηκε η συμβολή των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Τα νήπια ένιωσαν τη χαρά της δημιουργίας και εκφράστηκαν με τον δικό τους τρόπο. Ασφαλώς η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή διευκόλυνε τη μαθησιακή διαδικασία καθώς τα παιδιά μαγεύτηκαν και παρασύρθηκαν από τα περιβάλλοντα των λογισμικών που τους δόθηκαν. Τα λογισμικά Kidspiration, Paint και Revelation Natural Art, τα βοήθησαν να καλλιεργήσουν δεξιότητες ως προς τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και των εργαλείων του κάνοντας τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική για τα νήπια. Η συγκρότηση σε ομάδες και η συνεργασία μέσω της παρατήρησης και της ανταλλαγής απόψεων ενδυνάμωσε τις σχέσεις και την επικοινωνία μεταξύ τους και αποτέλεσε εφελκυστήρα συνεργασίας και σε άλλες δραστηριότητες. Με την αξιοποίηση της ψηφιακής περιήγησης, ήρθαν σε επαφή με τα γλυπτά της Ζωφόρου και τους θεούς με τρόπο ζωντανό και παραστατικό, μηδενίζοντας την απόσταση και το χρόνο. Με το λογισμικό Comic script Creator παρατηρήθηκε ότι αναπτύχθηκαν πρωτοβουλίες ακόμη και από νήπια λιγότερο επικοινωνιακά καθώς το αξιοποίησαν ακόμη και με συμβατικά μέσα (δημιουργώντας τα δικά τους κόμικ κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων). Η δημιουργία των ψηφιακών κόμικ τους έδωσε χαρά και την ανάγκη να μοιραστούν τα έργα τους με τους γονείς τους στέλνοντάς τα με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.

Ως προς τη νηπιαγωγό: Η αξιοποίηση του Υπολογιστή ,των λογισμικών και των εργαλείων του, έδωσε τη δυνατότητα διαμόρφωσης θετικού κλίματος και ευελιξία στην τροποποίηση των δραστηριοτήτων, ώστε να συμμετέχουν όλα τα νήπια αξιοποιώντας στο μέγιστο δυνατόν τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους.

Συμπεράσματα

Η αξιοποίηση του Ηλεκτρονικού υπολογιστή και των και των λογισμικών δίνει τη δυνατότητα στη νηπιαγωγό να διαμορφώσει ένα ευχάριστο και εναλλακτικό μαθησιακό περιβάλλον, ελκυστικό στα νήπια όπου η μάθηση συντελείται αβίαστα και μέσα από ένα αίσθημα χαράς ,ανταλλαγής πληροφοριών και διασκέδασης ενώ τα νήπια μπορούν να προχωρήσουν στη διερεύνηση του θέματος με τρόπο άμεσο και ουσιαστικό αποκτώντας γνώσεις και εμπειρίες, καθώς εξοικειώνονται με τις νέες τεχνολογίες.

Βιβλιογραφία

Βροχαρίδου, Α. & Σωτηράκη, Σ. (2010). Προσέγγιση της Τέχνης με τη βοήθεια Διαδραστικού Πίνακα στο Νηπιαγωγείο. Στο Α. Τζιμογιάννης (επιμ.) Πρακτικά Εργασιών 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση», τόμος ΙΙ, 23 – 26 Σεπτεμβρίου 2010: 529

- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ε. , ΥΠΕΠΘ (2006) . Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης, Αθήνα ΟΕΔΒ
- Κόφφας, Α. (1993). *Δραστηριότητες αισθητικής αγωγής στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη*, Αθήνα.
- Μάνεσης, Δ., (2009). Ο ρόλος και η επίδραση των Τ.Π.Ε. στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 68: 98 – 102, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο , Μάιος 2011. «*Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*» . Βασικό επιμορφωτικό υλικό : τόμος Α: Γενικό Μέρος
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο , Μάιος 2011. «*Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*». Βασικό επιμορφωτικό υλικό : τόμος Β: Ειδικό Μέρος ΠΕ60 Νηπιαγωγοί
- ΥΠΕΠΘ/Π.Ι. (2002) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων* Αθήνα ΟΕΔΒ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Elkind, D. (1998). Computers for infants and young children. *Child Care Information Exchange*, 9(98) 44-46.
- Healy, J.M. (1998). *How Computers Affect our Children's Minds for Better and Worse*. New York: Simon and Schuster.

Παραγωγή γραπτού λόγου με σχέδιο και παιχνίδι

Νικολάου Άννα
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, MSc
 nikoldim.anna@gmail.com

Σαμαντά Αγγελική
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
 angeli83@windowslive.com

Περίληψη

Μέσα από το παρόν διδακτικό σενάριο, μαθητές της Ε΄ τάξης Δημοτικού γνώρισαν το κειμενικό είδος «οδηγίες» κατευθυντικών κειμένων, στα πλαίσια της Μάθησης Μέσω Σχεδιασμού, συνέταξαν οδηγίες γνωστών παιχνιδιών, δημιούργησαν το δικό τους πρωτότυπο παιχνίδι, το οποίο έπαιζαν στο σχολείο και διόρθωσαν οι ίδιοι τις οδηγίες (διάτυπωση και περιεχόμενο), όπου αυτό ήταν απαραίτητο. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από εννέα δραστηριότητες οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, ήρθαν σε επαφή με τις βασικές αρχές δομής των οδηγιών παιχνιδιών (προσυγγραφικό στάδιο). Στη συνέχεια, κλήθηκαν να εφαρμόσουν τις αρχές αυτές στη γραφή οδηγιών γνωστών παιχνιδιών και τέλος, ενσωμάτωσαν ό,τι έμαθαν στη δημιουργία ενός δικού τους πρωτότυπου παιχνιδιού που εκφωνήθηκε από την κάθε ομάδα και παίχτηκε από τα μέλη των υπολοίπων ομάδων (συγγραφικό στάδιο). Οι διορθώσεις και οι προσθήκες στα γραπτά κείμενα των μαθητών έγιναν από τις άλλες ομάδες κατά την εφαρμογή των παιχνιδιών στην αυλή του σχολείου (μετασυγγραφικό στάδιο).

Λέξεις-Κλειδιά: Μάθηση μέσω σχεδιασμού, βιωματική μάθηση, οδηγίες, εννοιολόγηση, ανάλυση, εφαρμογή.

Απαιτούμενος χρόνος για την εφαρμογή του σεναρίου: Τέσσερις (4) διδακτικές ώρες.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η θεωρητική βάση αυτού του σχεδίου διδασκαλίας ανήκει στην προσέγγιση της μάθησης με το όνομα Μάθηση μέσω Σχεδιασμού/ Learning by Design (Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E., 2010). Προέκυψε ως μια πρόταση που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες μεταβαλλόμενες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές συνθήκες που επηρεάζουν την Εκπαίδευση και όπου έχουν εισβάλει οι νέες τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Kumpulainen, K., 2007). Εστιάζει στο αίσθημα των μαθητών ότι η μάθηση, ως διαδικασία, τους ανήκει κατά κάποιον τρόπο ή ότι είναι μέρος αυτής. Η εμπλοκή τους αυτή δύναται να τους κάνει πιο παραγωγικούς και άρα πιο αποτελεσματικούς. Η συγγραφή κειμένου από τους μαθητές προκύπτει ως λειτουργική ανάγκη – λειτουργικός ορισμός (Arons, 1983).

Ειδικότερα, το να αισθάνονται οι μαθητές ότι ανήκουν στη διαδικασία μάθησης αναφέρεται σε τρεις επιμέρους άξονες: στους τρόπους εκμάθησης (νιώθουν άνετα με τον τρόπο ανακάλυψης των πραγμάτων), στο περιεχόμενο της μάθησης (γνωρίζουν ήδη αρκετά γύρω από το θέμα και επιθυμούν να μάθουν περισσότερα) και στην κοινότητα

μάθησης, δηλαδή αισθάνονται άνετα σε αυτό το μαθησιακό περιβάλλον (Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E., 2011).

Οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία όχι ως παθητικοί δέκτες, όπως επέβαλλε το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, αλλά ως μέτοχοι-συμμέτοχοι-δημιουργοί. Αυτή η ενεργή εμπλοκή δημιουργεί ένα ισχυρό αίσθημα κοινωνικής ένταξης και μια αίσθηση ότι ανήκουν στην ομάδα, στενότερη (στην υποομάδα τους) και ευρύτερη (στην τάξη τους). Οι μαθητές μεταφέρουν ο καθένας τη δική του εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης. Ανακαλύπτουν τις δικές τους διαδρομές για τη δημιουργία γνώσης, ενίοτε μεταβάλλοντας τους κανονισμούς και εισάγοντας νέους. Η αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, εξάλλου, είναι αποδεδειγμένη και κοινώς αποδεκτή (Prince, M., 2004).

Τάξη, αριθμός και ηλικία παιδιών

Το σχέδιο διδασκαλίας εφαρμόστηκε σε δύο τμήματα της Ε΄ Δημοτικού, με δεκαεννέα μαθητές το Ε1 και δεκαεφτά μαθητές το Ε2, ηλικίας 10-11 ετών.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές-συμβατότητα με Α.Π.Σ και Δ.Ε.Π.Π.Σ

Το διδακτικό σενάριο εντάχθηκε στα πλαίσια της διδασκαλίας της γλώσσας και ειδικότερα στην ενότητα 11, «*Παιχνίδια, Παιχνίδια, Παιχνίδια*». Τόσο η διαδικασία σύνταξης όσο και το περιεχόμενο των οδηγιών παιχνιδιών που συνέταξαν οι μαθητές, συμφωνούν με το Α.Π.Σ και το Δ.Ε.Π.Π.Σ (Ε΄ τάξη). Ειδικότερα ως προς τους άξονες, τους γενικούς στόχους και τις θεμελιώδεις έννοιες της Διαθεματικής Προσέγγισης, καλύπτονται ενδεικτικά οι κάτωθι: «*Γραπτός λόγος: κρίνει ο ίδιος αν χρειάζεται να ξαναγράψει για να βελτιώσει ένα δύσκολο αναγνώσιμο ή ελλιπές κείμενο*», «*χρησιμοποιεί κειμενικούς δείκτες για τη σύνδεση φράσεων, παραγράφων και νοηματικών ενότητων*». Ως προς το Α.Π.Σ και ειδικότερα ως προς τον προφορικό λόγο, «*Ανακοινώνει σε ακροατήριο, αναλύει και αξιολογεί τις πληροφορίες που του δίνονται, εκτιμώντας όλα τα στοιχεία του λόγου...*». Ως προς το γραπτό λόγο, «*γραφή και παραγωγή γραπτού λόγου...αυτοδιόρθωση και αλληλοδιόρθωση...*».

Οργάνωση διδασκαλίας-υλικοτεχνική υποδομή

Για την υλοποίηση του σχεδίου διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκαν δύο αίθουσες διδασκαλίας, με διάταξη θρανίων σε ομαδοσυνεργατική βάση, με τέσσερις ομάδες στο Ε1 τμήμα και άλλες τέσσερις στο Ε2 τμήμα. Επιπρόσθετα χρησιμοποιήθηκε και το προαύλιο, όπου όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες εφάρμοσαν τις οδηγίες πρωτότυπου παιχνιδιού που συνέταξαν. Τα απαιτούμενα υλικοτεχνικά μέσα ήταν δύο επιτραπέζια παιχνίδια (Jenga και jeniuous), δύο παιχνίδια κίνησης (μήλα και ψείρες), μολύβια, χαρτί τετραδίου,μπογιές, κιμωλίες για πάτωμα και χαρτόνια Α4.

Διδακτικοί στόχοι

A) Ως προς το γνωστικό αντικείμενο, οι μαθητές και οι μαθήτριες ασκήθηκαν να:

- Ανακαλύπτουν κοινά στοιχεία σε οδηγίες.
- Αναγνωρίζουν τις βασικές αρχές δομής των οδηγιών.
- Μαθαίνουν την έννοια «Συνοχικοί Δείκτες» και πώς να τους εφαρμόζουν.
- Ξαναθυμούνται τις εγκλίσεις ενεστώτα και αορίστου, καθώς και τις ρηματικές φράσεις, και τις χρησιμοποιούν.
- Αυτοαξιολογούν και αυτοδιορθώνουν τα γραπτά τους κείμενα.

B) ως προς τη μαθησιακή διαδικασία, οι μαθητές και οι μαθήτριες ασκήθηκαν να:

- Διαβάζουν και να κατανοούν οδηγίες παιχνιδιών.
- Δημιουργούν οδηγίες παιχνιδιού με σαφήνεια.
- Δημιουργούν δικό τους πρωτότυπο παιχνίδι και γράφουν τις οδηγίες.
- Συνεργάζονται, παίζουν, χαίρονται.

Μεθοδολογία

Πορεία γνωστικών διαδικασιών

Οι γνωστικές διαδικασίες που ανήκουν σε αυτό το μοντέλο μάθησης είναι οι εξής (Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E., 2011):

Η βιωματική μάθηση

- Η γνώση - οι μαθητές αναστοχάζονται τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντά τους και τις απόψεις τους, π.χ. φέρνουν κάτι, δείχνουν ή μιλάνε για κάτι /κάποιον με το οποίο είναι εξοικειωμένοι.
- Η νέα – οι μαθητές παρατηρούν ή συμμετέχουν σε άγνωστες μαθησιακές καταστάσεις, που αναδύονται από νέες καταστάσεις ή περιεχόμενο.

Η εννοιολόγηση

- Με ορολογία – οι μαθητές ομαδοποιούν πράγματα σε κατηγορίες, εφαρμόζουν όρους κατηγοριοποίησης και τους ορίζουν.
- Με θεωρία – οι μαθητές κάνουν γενικεύσεις χρησιμοποιώντας τις έννοιες, και συνδέουν τους όρους σε εννοιολογικούς χάρτες ή θεωρίες.

Η ανάλυση

- Με λειτουργικό τρόπο – οι μαθητές αναλύουν λογικές συνδέσεις, σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος, δομές και λειτουργίες.
- Με κριτικό τρόπο – οι μαθητές αξιολογούν τις δικές τους απόψεις, τα ενδιαφέροντα και τα κίνητρα καθώς και των άλλων.

Η εφαρμογή

- *Με κατάλληλο τρόπο - οι μαθητές εφαρμόζουν τη νέα μάθηση σε πραγματικές καθημερινές καταστάσεις και δοκιμάζουν την εγκυρότητά τους.*
- *Με δημιουργικό τρόπο - οι μαθητές κάνουν μια παρέμβαση στον κόσμο που είναι καινοτόμα και δημιουργική ή μεταφέρουν αυτό που έμαθαν σε διαφορετικά περιβάλλοντα/καταστάσεις.*

Η πορεία που ακολουθήσαμε, σύμφωνα με τη μεθοδολογία που αναπτύχθηκε παραπάνω, ήταν η ακόλουθη:

- *Βιώνοντας το γνωστό*
- *Βιώνοντας το νέο*
- *Εννοιολόγηση με ονοματοποίηση*
- *Εννοιολόγηση με θεωρητικοποίηση*
- *Αναλύοντας λειτουργικά*
- *Αναλύοντας κριτικά*
- *Εφαρμόζοντας άμεσα*
- *Εφαρμόζοντας δημιουργικά*

Εν κατακλείδι, εργαστήκαμε με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο η οποία είναι απολύτως συμβατή με το θεωρητικό μας πλαίσιο, όπως φαίνεται από τα πολλαπλά οφέλη της:

- *Ενεργός συμμετοχή των μαθητών και ποιοτική μαθησιακή διαδικασία (Baines et al., 2009)*
- *Αυτενέργεια στη δράση και στη σκέψη των μαθητών, παράγοντας που συμβάλλει στην ανάπτυξη του αισθήματος υπευθυνότητας και σημαντικότητας (Ματσαγγούρας, Η., 2000).*
- *Μείωση του επιπέδου σχολικού άγχους και του φόβου αποτυχίας (Κοσσυβάκη, Φ., 2006)*
- *Καλλιέργεια αλληλεγγύης και αποδοχής των μαθητών-μελών της ομάδας που δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς (Panitz, Th., 1999)*
- *Ενίσχυση αυτοαντίληψης των μαθητών, μείωση προβλημάτων σχολικής πειθαρχίας και δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος (Slavin, E., 1985)*
- *Ανάπτυξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων των μαθητών, της θετικής αλληλεξάρτησης μεταξύ τους, επιτάχυνση της προσωπικής τους ανάπτυξης με την καλλιέργεια της προσωπικής τους ανάπτυξης, με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, του συναισθηματικού κλίματος και των ανώτερων πνευματικών δεξιοτήτων (Webb, E., 2009).*

Εφαρμογή του σχεδίου

Προσυγγραφικό Στάδιο

Δραστηριότητα 1 (Διάρκεια 10') (Βιώνοντας το γνωστό)

Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των 4-5 ατόμων. Τους ζητάμε να ορίσουν κάποιον που θα αντιπροσωπεύσει την ομάδα τους σε κάποια παντομίμα. Όποιος οριστεί

παίζει με παντομίμα κάποιο παιχνίδι και οι άλλες ομάδες πρέπει να μαντέψουν ποιο παιχνίδι είναι. Προκαλείται συζήτηση με ερωταποκρίσεις σχετικά με το παιχνίδι που διάλεξαν. Π.χ. «Γιατί διαλέξατε το συγκεκριμένο παιχνίδι να παρουσιάσετε, ποια παιχνίδια παίζετε συνήθως, με ποια κριτήρια διαλέγετε τα παιχνίδια που θα παίζετε (αριθμός παιδιών, ηλικία παιδιών, παιχνίδι σε εξωτερικό ή εσωτερικό χώρο ανάλογα με τις καιρικές συνθήκες, κ.τ.λ.). Οι μαθητές παρακινούνται με αυτό τον τρόπο να αρθρώσουν προφορικό λόγο πάνω σε συγκεκριμένα ερωτήματα.

Δραστηριότητα 2 (Διάρκεια 10') (Βιώνοντας το νέο)

Δίνονται σε καρτέλες οδηγίες παιχνιδιού στις τέσσερις ομάδες και καλούνται να μαντέψουν ποιο παιχνίδι είναι. Τα παιχνίδια είναι τα εξής: «Jenga», «Genius», «μήλα» και «ψείρες».

(Εννοιολόγηση με ονοματοποίηση)

Αφότου τελειώσουν με την ανάγνωση των οδηγιών και βρουν τον τίτλο του παιχνιδιού, τους ζητείται να κυκλώσουν σε ποιο από τα τέσσερα κειμενικά είδη ανήκει το κείμενο που διάβασαν. Οι επιλογές που έχουν είναι τέσσερις: αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία, οδηγίες. Τους επισημαίνεται ότι αυτή είναι συνήθως η μορφή των γραπτών οδηγιών παιχνιδιού και καλούνται να την παρατηρήσουν με προσοχή για άλλη μία φορά (βλ. Φύλλο εργασίας 1).

Δραστηριότητα 3 (Διάρκεια 5') (Εννοιολόγηση με ονοματοποίηση)

Στη συνέχεια αρχίζουν οι ερωτήσεις κατανόησης: Ποια είναι τα παιχνίδια που περιγράφονται; Από πόσους και τι ηλικίας παίκτες παίζονται; Παίζονται σε εσωτερικό ή εξωτερικό χώρο; Ποιος αρχίζει; Ποιοι περιορισμοί –κανονισμοί υπάρχουν; Ποιος είναι ο νικητής κάθε φορά; Οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι παρόλο που έχουν διαφορετικά κείμενα μπροστά τους, μπορούν όλοι να απαντήσουν σε συγκεκριμένες ερωτήσεις περιεχομένου, όπως σχετικά με τον χώρο, τον αριθμό παικτών ή το ποιος ορίζεται νικητής. Με αυτό τον τρόπο, αναγνωρίζουν τα κοινά σημεία-πληροφορίες που πρέπει να περιέχονται στο κειμενικό αυτό είδος.

Δραστηριότητα 4 (Διάρκεια 20') (Εννοιολόγηση με θεωρητικοποίηση)

Έπειτα ζητούμε από τους μαθητές να συγκρίνουν τα κείμενα που έχουν στις καρτέλες με κείμενα που υπάρχουν στο σχολικό τους εγχειρίδιο. Πιο συγκεκριμένα: Η ομάδα των «Μήλων» συγκρίνει το κείμενό της με το «Μαντίλι», (Γλώσσα Ε' Δημ., Βιβλίο Μαθητή, σελ 72). Η ομάδα του «Jenga» συγκρίνει το κείμενο με τα «Επιτραπέζια παιχνίδια» (Γλώσσα Ε' Δημ., Βιβλίο Μαθητή, σελ. 75-76). Η ομάδα του «Genius» συγκρίνει το κείμενό της με το παιχνίδι «Τα Τενεκεδάκια» (Γλώσσα Ε' Δημ., Βιβλίο Μαθητή, σελ 73). Η ομάδα των «Ψειρών» συγκρίνει το κείμενό της με το παιχνίδι «Καλημέρα Βασιλιά» (Γλώσσα Ε' Δημ., Βιβλίο Μαθητή, σελ. 70). Καλούνται να σημειώσουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις οδηγίες. Επιπλέον, τους εφιστάται η προσοχή

να φτιάξουν έναν πίνακα που να δηλώνει αν αναφέρονται σε όλες τις οδηγίες τα εξής: αριθμός παικτών, ηλικία, χώρος, περιορισμοί, σκοπός παιχνιδιού, δικές τους παρατηρήσεις-επισημάνσεις.

Δραστηριότητα 5 (Διάρκεια 20') (Αναλύοντας λειτουργικά)

Επίσης οι μαθητές χρειάζεται να σημειώσουν σχετικά με τις οδηγίες: την έγκλιση στην οποία είναι γραμμένο το εκάστοτε κείμενο, τον χρόνο, τους συνοχικούς δείκτες (επίσης, επιπλέον, ακόμα κ.τ.λ.), το αν χρησιμοποιούνται περισσότερο ρηματικές ή ονοματικές φράσεις. Εδώ οι μαθητές ξαναθυμούνται φαινόμενα που έχουν διδαχτεί και εμβαθύνουν στο πώς τα γραμματικά και συντακτικά αυτά στοιχεία λειτουργούν στη σαφή εκφώνηση των οδηγιών.

Δραστηριότητα 6 (Διάρκεια 10') (Αναλύοντας κριτικά)

Κατόπιν οι μαθητές πρέπει να βάλουν στη σωστή σειρά οδηγίες παιχνιδιού που τους δίνονται ανακατεμένες. Μέσω αυτής της δραστηριότητας, για μια ακόμα αφορά οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα των συνοχικών δεικτών στην ορθή και κατανοητή εκφώνηση οδηγιών, εφόσον σε αυτούς στηρίζονται, σε μεγάλο βαθμό, προκειμένου να βρουν τη σωστή σειρά. (βλ. Φύλλο εργασίας 2).

Δραστηριότητα 7 (Διάρκεια 15') (Εφαρμόζοντας άμεσα)

Στη συνέχεια δίνουμε καρτέλες με οδηγίες παιχνιδιού όπου λείπουν, όμως, βασικές πληροφορίες και υπάρχουν λογικά άλματα. Οι μαθητές πρέπει να συμπληρώσουν τις πληροφορίες που λείπουν, να προσθέσουν προτάσεις στην ίδια έγκλιση, χρόνο και πρόσωπο με τις προϋπάρχουσες και να βάλουν τους συνοχικούς δείκτες που ίσως χρειαστούν. Οι οδηγίες που θα τους δοθούν θα είναι ενός πολύ γνωστού παιχνιδιού, ασφαλώς, ώστε να μην υπάρξουν προβλήματα κατανόησης (βλ. Φύλλο εργασίας 3).

Συγγραφικό στάδιο

Δραστηριότητα 8 (Διάρκεια 45') (Εφαρμόζοντας δημιουργικά)

Τέλος, οι μαθητές θα κληθούν, πάντα χωρισμένοι σε ομάδες, να δημιουργήσουν ένα δικό τους πρωτότυπο παιχνίδι και να γράψουν τις οδηγίες. Μπορεί να είναι επιτραπέζιο, ηλεκτρονικό ή παιχνίδι κίνησης. Θα πρέπει να εφαρμόσουν όλα όσα έμαθαν, για να είναι οι οδηγίες πλήρεις και σαφείς (βλ. Φύλλο εργασίας 4).

Μετασυγγραφικό στάδιο

Δραστηριότητα 9 (Διάρκεια 45')

Αφού συντάξουν το κείμενο, η μία ομάδα θα διαβάζει στην άλλη τις οδηγίες και, αν η δεύτερη ομάδα μπορεί και εφαρμόζει το παιχνίδι χωρίς λάθη και ερωτήματα, το κείμενο της πρώτης ομάδας θα θεωρείται σωστό και πλήρες. Αν υπάρχουν παρεξηγήσεις και ερωτηματικά, τότε η ομάδα σύνταξης θα πρέπει να προβαίνει σε αυτοαξιολόγηση και αυτοδιόρθωση.

Επέκταση-αξιολόγηση

Η όλη διαδικασία χαροποίησε τους μαθητές. Τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά. Ενδεικτικό παράδειγμα για την επιτυχία του σχεδίου εργασίας ήταν το γεγονός ότι η δραστηριότητα 5 έγινε εξ ολοκλήρου από τις ομάδες. Οι τρεις ομάδες ακολούθησαν όλες τις παραμέτρους που προαναφέρθηκαν. Οι παραλείψεις τους ήταν ελάχιστες και οι επισημάνσεις έγιναν από τους μαθητές, γεγονός που αποδεικνύει ότι είχαν καταλάβει τι έπρεπε να συμπεριλάβουν στις οδηγίες. Υπήρξε, ωστόσο, πρόβλημα με την τέταρτη ομάδα. Το κείμενό της ήταν πολύπλοκο και ως εκ τούτου ασαφές. Χρειάστηκε να το ξαναγράψουν μετά τις υποδείξεις-διορθώσεις των συμμαθητών τους. Το νέο κείμενο ήταν πλήρες και σαφές.

Πρέπει, ωστόσο, να σημειωθεί πως χάρη στο σχετικά υψηλό επίπεδο των μαθητών, το σχέδιο διδασκαλίας θα μπορούσε να επεκταθεί και σε πιο σύνθετα παιχνίδια, με πολυτροπικά κείμενα, με χρήση υπολογιστών και διαδικτυακών εργαλείων, δίνοντας αφενός πολλαπλά γνωστικά ερεθίσματα στους μαθητές, αφετέρου την ευκαιρία στους διδάσκοντες να μεταφέρουν τη διδασκαλία σε διαφοροποιημένο περιβάλλον μάθησης.

Εν κατακλείδι, θεωρούμε ότι το εγχείρημα ήταν επιτυχές για τους εξής λόγους:

- *Ο συγκεκριμένος τύπος μαθησιακής δράσης ήταν καινούριος μεν για τα παιδιά, με πολλές απαιτήσεις και παραμέτρους, αλλά και με πολλές προκλήσεις.*
- *Η αυτοαξιολόγηση δούλεψε αποτελεσματικά.*
- *Τα γραπτά της πλειοψηφίας ήταν αρκετά ικανοποιητικά.*

Φύλλα εργασίας

Φύλλο εργασίας 1

Διαβάστε τις παρακάτω οδηγίες παιχνιδιών και συμπληρώστε τον τίτλο του παιχνιδιού καθώς και το είδος κειμένου στο οποίο ανήκουν.

Οι οδηγίες θα έχουν την εξής μορφή:

Παιχνίδι:.....

Ηλικία: 6+

Παίκτες: 1+

Αρχικά, στήστε τον πύργο. Τοποθετήστε τρία τουβλάκια σε κάθε επίπεδο, φροντίζοντας τα τουβλάκια κάθε στρώσης να τοποθετούνται με διαφορετική κατεύθυνση. Χρησιμοποιήστε το βοηθητικό στήριξης. Στη συνέχεια, με το ένα μόνο χέρι, αφαιρέστε ένα τουβλάκι από οποιοδήποτε σημείο κάτω από το υψηλότερο ολοκληρωμένο επίπεδο. Μπορείτε να αγγίξετε τα τουβλάκια για να βρείτε ένα που είναι χαλαρό. Τοποθετήστε τα τουβλάκια στην κορυφή του πύργου. Περιμένετε περίπου 10 δευτερόλεπτα. Αν ο πύργος πέσει, βγαίνετε από το παιχνίδι. Αν ο πύργος δεν πέσει, παίζει ο επόμενος παίκτης. Κερδίζει όποιος τοποθετήσει το τελευταίο τουβλάκι χωρίς να καταρρεύσει ο πύργος!

Εάν παίζετε μόνος, προσπαθήστε να δημιουργήσετε έναν ακόμα υψηλότερο πύργο.

Κυκλώστε το σωστό:

Είδος κειμένου που διαβάσατε: Αφήγηση-Περιγραφή-Οδηγίες-Επιχειρηματολογία

(δόθηκαν άλλα τρία παρόμοια κείμενα με οδηγίες τριών διαφορετικών παιχνιδιών, όπου οι μαθητές έπρεπε επίσης να κυκλώσουν το κειμενικό είδος, χωρισμένοι σε τέσσερις συνολικά ομάδες.)

Φύλλο εργασίας 2

Να βάλετε στη σειρά τις φράσεις ώστε οι οδηγίες να γίνουν κατανοητές. Υπογραμμίστε τις φράσεις ή λέξεις που σας βοήθησαν στο να βάλετε τις οδηγίες στη σωστή σειρά.

.....Αυτό συνεχίζεται μέχρι να περάσουμε και τις τέσσερις πέτρες κάτω από τη γέφυρα και να μείνουμε με τη μια (αυτή που πετάμε στον αέρα) στο χέρι.

.....Αν καταφέρουμε αυτό, συνεχίζουμε πετώντας μία πέτρα στον αέρα προσπαθώντας να πιάσουμε άλλες δύο από κάτω και εν τέλει να έχουμε τρεις στο χέρι.

.....Αν καταφέρουμε και αυτό, επαναλαμβάνουμε την ίδια κίνηση προσπαθώντας να πιάσουμε τρεις και στη συνέχεια και τις τέσσερις πέτρες μαζί με αυτή που πετάμε στον αέρα.

.....Στο επόμενο στάδιο του παιχνιδιού εργαζόμαστε ως εξής: σχηματίζουμε μία γέφυρα με το αριστερό μας χέρι ώστε ο αντίχειρας να βρίσκεται απέναντι των άλλων δακτύλων και συνεχίζουμε να πετάμε μία πέτρα στον αέρα προσπαθώντας (με το δεξί πάντα) να περάσουμε κάτω από τη γέφυρα μία πέτρα από τις υπόλοιπες.

.....Αρχικά, μαζεύουμε πέντε πέτρες (κατά προτίμηση στρογγυλές λείες και άσπρες) και ξεκινάμε το παιχνίδι: παίρνουμε μία από τις πέντε και την πετάμε στον αέρα, προσπαθώντας με γρήγορη κίνηση να πιάσουμε άλλη μία (όσο η άλλη είναι στον αέρα) από κάτω και να μείνουμε με δύο πέτρες στο ένα χέρι στο πρώτο στάδιο.

...Νικητής είναι αυτός που θα τελειώσει τα παραπάνω πρώτος!

...Αν δεν καταφέρουμε να το κάνουμε αυτό συνεχίζει ο επόμενος παίχτης.

Φύλλο εργασίας 3

(παρακάτω δίνονται οι οδηγίες ενός παιχνιδιού, οι οποίες είναι ενδεικτικές ως προς τον τρόπο γραφής. Θα παραλείψουμε κάποιες από τις προτάσεις για να συμπληρώσουν οι μαθητές τις υπόλοιπες.)

Το κρυφό

1. Το παιχνίδι παίζεται με...
2. Ένα παιδί ...
3. Μόλις τελειώνει το μέτρημα προσπαθεί να βρει τους κρυμμένους.
4.
.....
.....
.....
5. Αν αυτός που φυλάει τους δει και τους φτύσει όλους, ο πρώτος που είχε βρει τα φυλάει.
6. Αν κάποιος προλάβει

Φύλλο εργασίας 4

Και τώρα ήρθε η ώρα να γράψετε με την ομάδα σου το δικό σας πρωτότυπο παιχνίδι!

Βρείτε τους κανόνες, τον στόχο, τους περιορισμούς. το παιχνίδι μπορεί να είναι ομαδικό, επιτραπέζιο, ή ό,τι άλλο εσείς σκεφτείτε.

Το παιχνίδι σας θα το διαβάσετε στην άλλη ομάδα και η άλλη ομάδα θα πρέπει να κατανοήσει τις οδηγίες και να τις ακολουθήσει επιτυχώς ώστε να παίξει σωστά το παιχνίδι. Γι' αυτό, προσπαθήστε να είστε σαφείς και να συνδέστε τις προτάσεις σας με συνοχικούς δείκτες ώστε να μην υπάρχουν λογικά κενά.

Επιλέξτε σωστά την έγκλιση και το πρόσωπο που θα γράψετε τις οδηγίες, μια και θα απευθύνετε στους συμμαθητές σας. Γίνετε όσο πιο δημιουργικοί μπορείτε. Καλή σας διασκέδαση!

Βιβλιογραφικές αναφορές

Arons, A. B. (1983). Student Patterns of Thinking and Reasoning: Part One of Three Parts. *Physics Teacher*, 21(9), 576-81.

- Baines E., Blatchford E. & Rubie-Davies Ch. (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms-results from a year (long intervention study), Cambridge, *Journal of education*, 39 (1), 95-117.
- Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E.(2010). Learning by Design. *E-Learning and Digital Media*, 7 (3), 198-199.
- Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E.(2011). Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων, Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας (Γιάννενα: 2009). *Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία*, 27-58.
- Kumpulainen, K.(2007). Educational technology: opportunities and challenges. *Acta Univ. Oulu*, E 87.
- Panitz Th. (1999). The motivational benefits of cooperative learning. *New directions for teaching and learning*, 78, 59-67.
- Prince, M.(2004). Does Active Learning Work? A Review of the Research, *Journal of Engineering Education*, 93 (3),223-231.
- Slavin R.(1985). *An introduction to cooperative learning research*. New York: Plenum Press.
- Webb En. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1-28.
- Ιορδανίδου Α., Αναστασοπούλου Α., Γαλανόπουλος Ι., Δρυς Ι., Κόττα Α. & Χαλικιάς Π. (2015). *Γλώσσα Ε' Δημοτικού*. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Κοσσυβάκη Φ. (2006). *Εναλλακτική διδακτική: προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του Αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης

Παράδειγμα προσαρμογής διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου στη γενική τάξη για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες

Χασεκίδου-Μάρκου Θεοδώρα
Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.02
Δρ Φιλοσοφίας
markoudor@gmail.com

Μάρκου Ελισάβετ
Εκπαιδευτικός, MSc
elimarkou@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα παράδειγμα διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο σε τάξη, όπου φοιτούν και μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα πραγματεύεται τα στάδια διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου με βάση τις αρχές της διαφοροποιημένης και της άμεσης διδασκαλίας.

Λέξεις-Κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, άμεση διδασκαλία, ανάγνωση

Εισαγωγή

Η τυπική μαθητική τάξη του Γυμνασίου χαρακτηρίζεται από πολυμορφία ως προς τη σύνθεσή της. Αγόρια και κορίτσια, Έλληνες και αλλογενείς μαθητές, παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών, φτωχών ή εύπορων, μαθητές εξωστρεφείς και μαθητές που δεν εκφράζουν τα συναισθήματά τους, ήσυχoi, «ζωηροί» ή ακόμη και βίαιοι αποτελούν, συνήθως, τη σχολική τάξη. Ταυτόχρονα οι μαθητές του Γυμνασίου βρίσκονται στην ευαίσθητη ηλικία της εφηβείας, με ό,τι αυτό συνεπάγεται ως προς τις αντιδράσεις, τη συμπεριφορά, την επίδοσή τους, την αμφισβήτηση του σχολείου, του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καταστάσεις, τις οποίες θα πρέπει να διαχειριστούν με υπομονή, ενσυναίσθηση και με διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, που θα βοηθήσουν στη δημιουργία ευχάριστου μαθησιακού και ψυχολογικού κλίματος στη σχολική τάξη και στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Στην τάξη του γενικού σχολείου φοιτούν επίσης και μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες που υποστηρίζονται από τον εκπαιδευτικό (Νόμος υπ. αριθ. 3699/2008, άρθρο 6). Η διδασκαλία σε όλους τους μαθητές, και στους μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, θα πρέπει να βασίζεται στην αρχή της εποπτείας και στην πολυαισθητηριακή προσέγγιση, στην πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους, στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ιδιαίτερα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης κειμένων και παραγωγής γραπτού λόγου, στην εξατομίκευση της διδασκαλίας, στη σταδιακή προσέγγιση των διδακτικών στόχων και στην ανάλυση έργου με διαρκή ανατροφοδότηση. Ο εκπαιδευτικός θα κρίνει κάθε φορά, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους και τις μαθησιακές ανάγκες, τις διδακτικές προσεγγίσεις που θα ακολουθήσει (Χατζησαββίδης, Κωτόπουλος, Αναγνωστοπούλου, 2008:24-26).

Διδασκαλία

Στη διδασκαλία λαμβάνουμε υπόψη το μαθησιακό προφίλ, την ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών της τάξης, ώστε να διαφοροποιήσουμε το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα της αξιολόγησης ή ακόμη και το μαθησιακό περιβάλλον (Αργυρόπουλος, 2013:35-42). Λαμβάνουμε επίσης υπόψη ότι για τους μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες ενδείκνυται και η άμεση διδασκαλία (Χατζησαββίδης κ.ά. 2008:24). Χρησιμοποιούμε εποπτικά μέσα και ακολουθούμε, όπου χρειάζεται, την πολυαισθητηριακή προσέγγιση (Χρηστάκης, 2012:20-25), στην οποία οι ΤΠΕ είτε στο εργαστήριο Πληροφορικής είτε στην τάξη με τον διαδραστικό πίνακα συμβάλλουν ιδιαίτερα. Αξιοποιούμε τις συνεργατικές δραστηριότητες, την εξατομίκευση της διδασκαλίας και επιλέγουμε ό,τι είναι πιο πρόσφορο για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας. Η ενότητα που πραγματευόμαστε είναι η 10^η του σχολικού εγχειριδίου «Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου» και έχει τον τίτλο: «Γνωρίζω τον τόπο μου και τον πολιτισμό του» (σ.149-161) και για τη διδασκαλία της προβλέπονται 6 διδακτικές ώρες. Το ΑΠΣ του μαθήματος (σ. 53) γι' αυτή την ενότητα θέτει ως στόχους για τον μαθητή:

- να αντιληφθεί την ιδιαίτερη δομή και λειτουργία του υποταγμένου λόγου,
- να συνειδητοποιήσει τον ρόλο των υποτακτικών συνδέσμων στον σχηματισμό δευτερευουσών προτάσεων,
- να αντιληφθεί τη λειτουργικότητα των σημείων στίξης γενικά και ειδικότερα της τελείας και του κόμματος στην παρατακτική και υποτακτική σύνδεση προτάσεων,
- να εξοικειωθεί με τη χρήση λεξικών διαφορών ειδών και ιδίως ερμηνευτικών.

Ως δραστηριότητες προτείνονται: η διάκριση της παρατακτικής σύνδεσης από την υποτακτική, η διάκριση των ειδών των δευτερευουσών προτάσεων, ο μετασχηματισμός του απλού παρατακτικού λόγου σε υποτακτικό, η αναγνώριση του ρόλου των σημείων στίξης στον γραπτό λόγο και της λειτουργικότητάς τους στον προφορικό, η μετατροπή προφορικού λόγου σε γραπτό, η άσκηση στη χρήση των λεξικών και η αναγνώριση των συντομογραφιών και των συμβόλων τους. Θεματικός άξονας της ενότητας είναι η γνωριμία του μαθητή με τον τόπο του και τον πολιτισμό του (βιβλίο εκπαιδευτικού, σ. 110). Ο πολιτισμός, σύμφωνα με τα κείμενα του βιβλίου και του τετραδίου εργασιών του μαθητή, παρουσιάζεται σε πολλές εκφάνσεις του: αρχιτεκτονική, μουσική, χορό, ήθη, έθιμα, διατροφή, παραδόσεις, επαγγέλματα κ.ά., ενώ παράλληλα διαφαίνεται ότι κάθε τόπος, ακόμη και στην ίδια χώρα, όπως είναι η Ελλάδα, επηρεάζει τον τρόπο ζωής των ανθρώπων και επομένως και τον πολιτισμό τους.

Στάδια διδασκαλίας

1^η διδακτική ώρα

Αξιοποιούμε τους προκαταβολικούς οργανωτές της διδακτικής ενότητας, καθώς αυτοί αποτελούν τη βάση για την οικοδόμηση της νέας γνώσης, ενημερώνουμε και προσανατολίζουμε τους μαθητές για το περιεχόμενο της ενότητας (Τσακίρη, Καπετανίδου, 2007:41-42). *«Σ' αυτή την ενότητα: Θα μάθουμε να διακρίνουμε τις δευτερεύουσες προτάσεις από τις κύριες και να αναγνωρίζουμε τις λειτουργίες τους μέσα στην περίοδο. Θα*

μελετήσουμε την υποτακτική σύνδεση των προτάσεων και τους συνδέσμους που χρησιμοποιούμε σε αυτήν. Θα προσπαθήσουμε να αναγνωρίσουμε τον ρόλο των σημείων στίξης στον λόγο. Θα ασκηθούμε στη χρήση λεξικών. Θα μιλήσουμε και θα γράψουμε ο καθένας για τον τόπο του και τον πολιτισμό του» (σ.149).

Την πρώτη διδακτική ώρα αφιερώνουμε στην κατανόηση κειμένου. Εισάγουμε τους μαθητές στο πρώτο μέρος του μαθήματος λέγοντας ότι σήμερα θα ασχοληθούμε με διάφορους τόπους της Ελλάδας και θα παρατηρήσουμε τι ιδιαίτερο έχει ο κάθε τόπος. Χρησιμοποιούμε και τη φωναχτή και τη σιωπηρή ανάγνωση και ακολουθούμε τα βήματα της κατευθυνόμενης ανάγνωσης, με την οποία οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες αναπτύσσουν δεξιότητες κατανόησης κειμένου (Χατζησαββίδης, κ.ά., 2008:28-29). Ακολουθούμε το πρόγραμμα ΕΔΑΠΑ (SQR3-Survey, Question, Read, Recite, Review (Αντωνοπούλου, 2008:45-46). Το κείμενο, με το οποίο θα ασχοληθούμε με όλη την τάξη, είναι «Η Μάνη».

- 1ο βήμα-Επισκόπηση-Γενική εικόνα: Το κείμενο έχει τίτλο, όνομα συγγραφέα και μια φωτογραφία, τα οποία ζητούμε να εντοπίσουν οι μαθητές. Καλό είναι να υπάρχει και ένας χάρτης, όπου θα δείξουμε πού βρίσκεται η Μάνη. Φωναχτή ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό.
- 2ο βήμα-Δημιουργία Ερωτήσεων: Τίθενται βασικά ερωτήματα (ποιος, πού, πότε, τι, γιατί, πώς). Ερωτήματα. Ποιος γράφει, για ποιο πράγμα γράφει, τι πληροφορίες δίνει, κ.λπ.; Τα ερωτήματα καταγράφονται και στον πίνακα.
- 3ο βήμα-Ανάγνωση: Οι μαθητές με σιωπηρή ανάγνωση και προσεκτική μελέτη του κειμένου προσπαθούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις που έθεσαν. Εντοπίζουν τις λέξεις-κλειδιά και βάζουν πλαγιότιτλους στις παραγράφους. Μπορεί επίσης να τους ζητηθεί και η δομή παραγράφου (θεματική περίοδος-λεπτομέρειες-κατακλείδα). Για το λεξιλόγιο προτείνουμε σε αυτή τη φάση να σχολιαστεί μόνο το απολύτως απαραίτητο και η κατανόηση να γίνει από τα συμφραζόμενα. Ο πίνακας του βιβλίου (σ. 150) βοηθά στους πλαγιότιτλους (Εικόνα 1).

Ερωτήσεις κατανόησης

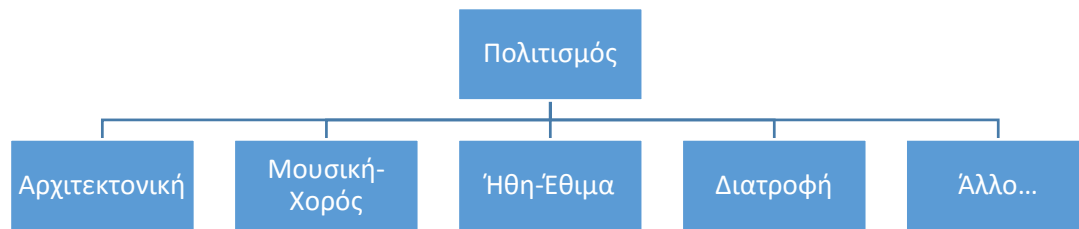
1 Τι είδους πληροφορίες μάς δίνει η συγγραφέας για τη Μάνη; • Συμπληρώστε τον πίνακα που ακολουθεί:

Φύση	Ιστορία

Εικόνα 1

- 4ο βήμα-Παράφραση/Ανάκληση/σύνοψη: Οι μαθητές αναφέρουν τις βασικές πληροφορίες του κειμένου αρχικά με τη βοήθεια των πλαγιότιτλων και στη συνέχεια χωρίς αυτούς.
- 5ο βήμα-Ανασκόπηση/Κριτική: Οι μαθητές διαβάζουν τα βασικά σημεία του κειμένου και αξιολογούν τη σημασία τους. Συζήτηση και ερωτήσεις γι' αυτό το στάδιο: Α) Αν επισκεπτόσουν τη Μάνη, τι θα μπορούσες να δεις από αυτά που αναφέρει το κείμενο; Β) Ποια στοιχεία πολιτισμού αναφέρονται στο κείμενο; Κατά τη συζήτηση και μέσα από τα σχόλια των παιδιών δίνεται ο ορισμός του

πολιτισμού και σχηματίζεται ένας εννοιολογικός χάρτης στον πίνακα της τάξης (Εικόνα 2).



Εικόνα 2

Στη συνέχεια οι μαθητές επιλέγουν όποιο κείμενο επιθυμούν από τα υπόλοιπα του βιβλίου («Οι ξένοιαστες μέρες», «Η Καπνικαρέα», «Μυτιλήνη. Λιμάνι τέχνης και πολιτισμού», σ. 151-153) ή από το τετράδιο εργασιών («Οι περιστεριώνες της Τήνου», «Πέντε παιδιά πολυγυρνά», σ. 74-75) και συνεργαζόμενοι σε ομάδες κάνουν αρχικά προβλέψεις για το περιεχόμενο του κειμένου από τον τίτλο του. Κατόπιν μελετούν το κείμενο, για να δουν αν η πρόβλεψή τους είναι σωστή και γράφουν ή απαντούν προφορικά ποιος έχει γράψει το κείμενο, σε τι αναφέρεται αυτό, τι πληροφορίες δίνει, καθώς και κάτι που τους κάνει εντύπωση. Χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο του εννοιολογικού χάρτη.

2^η διδακτική ώρα

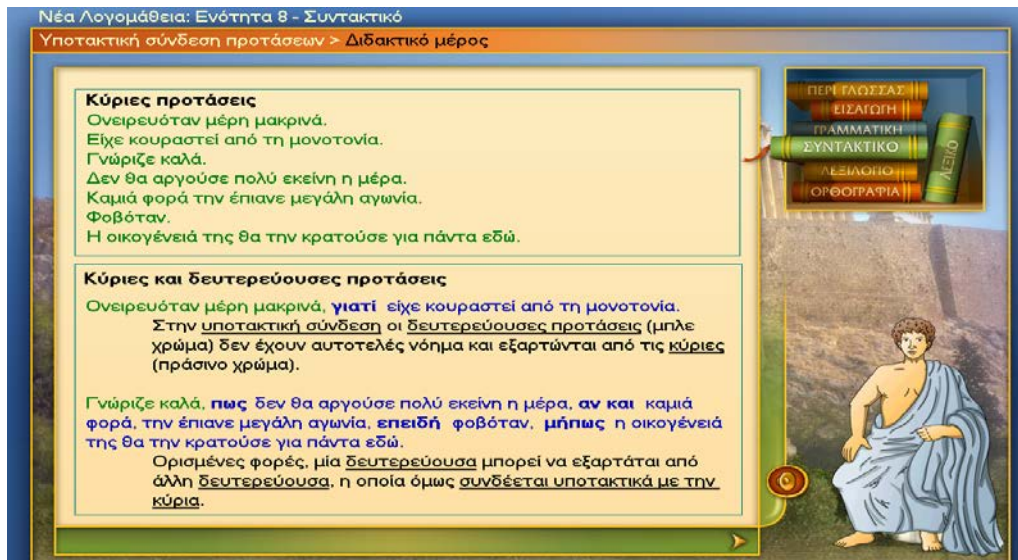
Τη δεύτερη διδακτική ώρα, πριν πραγματοποιήσουμε τις δευτερεύουσες προτάσεις, ανατρέχουμε στην ενότητα 8, όπου είχε γίνει λόγος για τις κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις και την παρατακτική σύνδεση. Χρήσιμη είναι μια επαναληπτική άσκηση, ώστε ομαλά οι μαθητές να προχωρήσουν στη νέα γνώση των δευτερευουσών προτάσεων. Στη συνέχεια προχωρούμε στην άσκηση του βιβλίου «*Ακούω και μιλώ*» (σ.153) και προσπαθούμε οι μαθητές με επαγωγικό τρόπο να φτάσουν στο σημείο να χαρακτηρίζουν οι ίδιοι τα είδη των δευτερευουσών προτάσεων. Αν δεν είναι εφικτό αυτό, δεν επιμένουμε, γιατί οι δευτερεύουσες προτάσεις θα διδαχθούν αναλυτικά στην Γ' Γυμνασίου. Αναλαμβάνουν (ατομικά ή σε δυάδες ή ομαδικά) να συντάξουν σύντομα κείμενα, τα οποία θα περιέχουν δευτερεύουσες προτάσεις. Κάνουν συγκρίσεις μεταξύ κύριων και δευτερευουσών προτάσεων και εντοπίζουν την παρατακτική και υποτακτική σύνδεση. Ως εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιούμε το πολυμεσικό και διαδραστικό λογισμικό Νέα Λογομάθεια (ΙΕΛ, 2005). Το λογισμικό έχει και ασκήσεις, τις οποίες μπορούμε επίσης να αξιοποιήσουμε (Εικόνα 3).

Νέα Λογομάθεια: Ενότητα 8 - Συντακτικό
Υποτακτική σύνδεση προτάσεων > Διδακτικό μέρος

Κύριες προτάσεις
 Ονειρευόταν μέρη μακρινά.
 Είχε κουραστεί από τη μονοτονία.
 Γνώριζε καλά.
 Δεν θα αργούσε πολύ εκείνη η μέρα.
 Καμιά φορά την έπιανε μεγάλη αγωνία.
 Φοβόταν.
 Η οικογένειά της θα την κρατούσε για πάντα εδώ.

Κύριες και δευτερεύουσες προτάσεις
 Ονειρευόταν μέρη μακρινά, **γιατί** είχε κουραστεί από τη μονοτονία.
 Στην υποτακτική σύνδεση οι **δευτερεύουσες προτάσεις** (μπλε χρώμα) δεν έχουν αυτοτελές νόημα και εξαρτώνται από τις **κύριες** (πράσινο χρώμα).

Γνώριζε καλά, **πως** δεν θα αργούσε πολύ εκείνη η μέρα, **αν και** καμιά φορά, την έπιανε μεγάλη αγωνία, **επειδή** φοβόταν, **μήπως** η οικογένειά της θα την κρατούσε για πάντα εδώ.
 Ορισμένες φορές, μία **δευτερεύουσα** μπορεί να εξαρτάται από άλλη **δευτερεύουσα**, η οποία όμως **συνδέεται υποτακτικά με την κύρια**.



Εικόνα 3

3^η διδακτική ώρα

Την τρίτη διδακτική ώρα ασχολούμαστε με την κατανόηση του ρόλου και της λειτουργίας των δευτερευουσών προτάσεων στο κείμενο. Επιδιώκουμε οι μαθητές να εντοπίζουν πότε μια δευτερεύουσα πρόταση είναι υποκείμενο ή αντικείμενο ή επιρρηματικός προσδιορισμός και να χρησιμοποιούν σωστά τη στίξη του κόμματος. Αξιοποιούμε το κείμενο «Κόρινθος» και την ερώτηση 2 «*Ποιες από τις δευτερεύουσες προτάσεις είναι υποκείμενο ή αντικείμενο του ρήματος της κύριας πρότασης; Ποιες λειτουργούν ως επιρρηματικοί προσδιορισμοί; Τι δηλώνουν;*» (σ. 154). Στο «μαθαίνω ότι» γίνεται σύνοψη και επανάληψη (σ. 155). Στη συνέχεια αναθέτουμε στους μαθητές, ατομικά ή σε δυάδες ή ομάδες, κείμενα χωρίς στίξη, για να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη και να εντοπίσουν τις δευτερεύουσες προτάσεις («Στα χωριά του Πηλίου» και «Η γιαγιά μου η Αθήνα», τετράδιο εργασιών, σ. 78-79). Εφόσον διαπιστώσουμε ότι κατανοούν τη λειτουργία και τη χρήση του κόμματος και της τελείας, περνούμε και στα άλλα σημεία στίξης. Με κείμενα και ασκήσεις στον γραπτό και προφορικό λόγο («Μαφάλντα-κόμικ» και «Το θαυμαστικό», τετράδιο εργασιών, σ. 76-77) οδηγούμε τους μαθητές να συμπληρώσουν τον πίνακα του «*διαβάζω και γράφω*» του βιβλίου (σ. 158).

4^η διδακτική ώρα

Την τέταρτη διδακτική ώρα οι μαθητές εξοικειώνονται με τα λεξικά και τη χρήση τους. Έχουν ήδη το Ερμηνευτικό Λεξικό της Νέας Ελληνικής των τριών τάξεων του Γυμνασίου και υπάρχουν και τα λεξικά που έχει η βιβλιοθήκη του σχολείου. Αυτά τα μοιράζουμε στις ομάδες των μαθητών. Τους ζητούμε να τα παρατηρήσουν και να πουν ή να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους. Να δουν την εισαγωγή του λεξικού και να επισημάνουν το είδος του (γενικό, ειδικό, ερμηνευτικό, ορθογραφικό, εγκυκλοπαιδικό κ.ά.), τι περιεχόμενο έχει, τι συντομογραφίες χρησιμοποιεί, τι στοιχεία δίνει για τα λήμματα (ορθογραφία, ετυμολογία, ερμηνεία, συνώνυμα-αντίθετα κ.ά.). Μέσω διαδικτύου αξιοποιούμε τη δραστηριότητα του ΕΚΕΒΙ για τα λεξικά

(<http://www.ekebi.gr/fakeloi/lexika/lexiko.htm>) και παρουσιάζουμε επίσης τα λεξικά της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα (<http://www.komvos.edu.gr>).

5η και 6^η διδακτική ώρα

Τις επόμενες δύο ώρες της διδακτικής ενότητας οι μαθητές παράγουν προφορικό και γραπτό λόγο.

- Κατά την παραγωγή προφορικού λόγου οι μαθητές συζητούν για τον τόπο τους. Μπορεί να είναι όλοι από τον ίδιο, κάποιιοι να έχουν εγκατασταθεί στον τόπο του σχολείου από αλλού.
- Χρησιμοποιούμε τους χάρτες του Φωτόδεντρου (<http://photodentro.edu.gr>) ή το λογισμικό «Η Ελλάδα και ο Κόσμος μέσα από τους Χάρτες», ώστε οι μαθητές να δουν τα γεωγραφικά σημεία που αναφέρουν οι συμμαθητές τους.
- Με τη βοήθεια του λεξιλογίου του εννοιολογικού χάρτη εντοπίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τόπου τους και παράγουν προφορικό λόγο. Σκοπός είναι να αναδειχτεί η αξία του κάθε τόπου, ιδιαίτερα για τους μαθητές που ήρθαν από άλλα γεωγραφικά σημεία της περιοχής του σχολείου.

Όσον αφορά τον γραπτό λόγο, επειδή οι μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσχέρειες στη σύλληψη ιδεών, στην οργάνωση του κειμένου και στην αξιολόγηση και βελτίωσή του, θα πρέπει να ενισχυθούν από τον εκπαιδευτικό με κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις (Χατζησαββίδης κ.ά., 2008:32-33). Αρχικά ορίζεται η επικοινωνιακή περίσταση, δηλαδή το είδος του κειμένου που θα γράψουν, ο δέκτης του κειμένου και ο σκοπός, για τον οποίο γράφεται το κείμενο. Έτσι οι μαθητές αντιλαμβάνονται το επίπεδο ύφους που θα χρησιμοποιήσουν αλλά και τον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσουν το περιεχόμενο του κειμένου. Επειδή στη διάρκεια πραγμάτευσης της ενότητας δόθηκαν ερεθίσματα για τόπους και πολιτισμούς, ενδείκνυται η σύνταξη ενός σύντομου τουριστικού οδηγού για την περιοχή, όπου βρίσκεται το σχολείο τους.

- Κατά το προσυγγραφικό στάδιο συνιστάται η ελεύθερη γραφή αρχικά με την καταγραφή των ιδεών των μαθητών. Στη συνέχεια αποφασίζουν ποιες από αυτές θα συμπεριλάβουν στην ανάπτυξη του συγκεκριμένου θέματος. Γίνεται λίστα περιεχομένου και συμφωνείται με ποια σειρά θα αποδοθούν οι πληροφορίες και τα σχόλια, τι πρέπει να περιέχει η εισαγωγή του κειμένου και τι ο επίλογος. Ο οδηγός θα αποτελείται από ενότητες: γεωγραφική θέση, συγκοινωνία, υποδομές, αξιοθέατα κ.λπ.
- Κατά το συγγραφικό στάδιο κάθε ομάδα μαθητών αναλαμβάνει να συντάξει και μια ενότητα του οδηγού. Αρχικά κάθε μαθητής της ομάδας συντάσσει το δικό του κείμενο ή λέει τις ιδέες του στους συμμαθητές και στη συνέχεια γίνεται η σύνθεση του ενιαίου κειμένου. Ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει και βοηθά, όπου χρειάζεται.
- Στο μετασυγγραφικό στάδιο μπορεί να γίνει ανταλλαγή γραπτών μεταξύ των ομάδων και αλληλοδιόρθωση. Η διόρθωση δεν αφορά μόνο την ορθογραφία ή τη στίξη κ.λπ. αλλά παρεμβάσεις και στο περιεχόμενο και στον τρόπο οργάνωσης του κειμένου. Γίνεται σαφές και κατανοητό ποια είναι τα θετικά στοιχεία

και ποιες οι αδυναμίες του κειμένου και μπορεί να χρειαστεί και δεύτερη γραφή για τη βελτίωσή του (Χατζησαββίδης κ.ά., 2008:31-39).

- Τέλος το κείμενο μπορεί να εμπλουτιστεί με φωτογραφίες, κάρτες, χάρτες, ζωγραφιές, σκίτσα κ.ά. και να δοθεί έτσι η ευκαιρία στους μαθητές να αναδείξουν και τις άλλες δεξιότητές τους. Ο οδηγός μπορεί να αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου με τα ονόματα των συντελεστών-μαθητών.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας και εφαρμόζεται σε όλα τα στάδια της. Είναι αρχική-διαγνωστική στην αρχή της διδασκαλίας με σκοπό τη διερεύνηση των γνωστικών αναγκών των μαθητών και τον εντοπισμό πιθανών δυσκολιών. Διαμορφωτική στη διάρκεια της διδασκαλίας, με σκοπό τον έλεγχο της πορείας κάθε μαθητή προς την κατάκτηση των διδακτικών στόχων και συνολική-τελική, μέσω της οποίας εκτιμάται ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων. Η αξιολόγηση των μαθητών αφορά και την επίδοσή τους και την πρόοδό τους σε σχέση με τις προηγούμενες επιδόσεις τους. Ειδικότερα για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες η έμφαση δίνεται στην ολόπλευρη εκτίμηση της παρουσίας του μαθητή, στην παρωθητική αρχή της αξιολόγησης και στη συσχέτιση των δεδομένων της αξιολόγησης με τη μέθοδο που ακολουθήθηκε (ΦΕΚ 313B/13-03-2003:3743-44). Αξιολογούμε τη συμμετοχή και ανταπόκριση των μαθητών στις δραστηριότητες πρόσληψης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, στις γραμματικές και άλλες ασκήσεις, το ενδιαφέρον τους και, ειδικά στην εκπόνηση του οδηγού, τη δημιουργικότητα, την πρωτοτυπία των ιδεών, το βαθμό συνεργασίας με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους. Δεν ξεχνούμε τον έπαινο για την προσπάθειά τους και εκφράζουμε τις υψηλές προσδοκίες που έχουμε για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριές μας.

Βιβλιογραφικές πηγές

Αντωνίου, Φ. (2008). Ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης. Στο Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. (επιμέλεια), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες* (41-48). Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ. (επιμέλεια), *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (27-59). Αθήνα: Πεδίο.

Τσακίρη, Δ., Καπετανίδου, Μ. (2007). Θεωρίες μάθησης και δημιουργική κριτική σκέψη. Στο Κουλαϊδής, Β. (επιμέλεια), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (21-60). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Χατζησαββίδης, Σ., Κωτόπουλος, Τ., Αναγνωστοπούλου, Ε. (2008). *Προσαρμογές Α-*

ναλυτικών Προγραμμάτων για το μάθημα της Γλώσσας στο Γυμνάσιο. Τεύχος Α΄. Διαθεματικό Πλαίσιο και Σχέδια Διδασκαλίας: Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.

Χρηστάκης, Κ. (2012). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Διάδραση.

Τα φρούτα του φθινοπώρου. Διδακτικό σενάριο για το Νηπιαγωγείο

Παπαβασιλείου Χρυσούλα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
paravasileiouch@gmail.com

Περίληψη

Η συγκεκριμένη πρόταση διδασκαλίας είναι συμβατή με τις αρχές και τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών του Νέου Σχολείου, διότι δίνει έμφαση στον άξονα σχέσεις, εφόσον στηρίζεται στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ενθαρρύνοντας τον ενεργό ρόλο του μαθητή μέσα από μια διερευνητική-ανακαλυπτική μαθησιακή διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα προϋποθέτει τον δημιουργικό ρόλο της νηπιαγωγού. Το σενάριο στηρίζεται στην ανακαλυπτική, συνεργατική, μάθηση. Αξιοποιεί δημιουργικά τις Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία. Τα νήπια καλούνται να εργαστούν σε Πρόγραμμα Επεξεργασίας Κειμένου (Word), Πρόγραμμα επεξεργασίας λογιστικών φύλλων (Excel), σε Jigsaw planet και να κάνουν χρήση του διαδικτύου.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτικά λογισμικά, γλώσσα, μαθηματικά, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία

Εισαγωγή

Το φθινόπωρο μας χαρίζει άφθονους θρεπτικούς καρπούς. Τα φρούτα είναι πολύ σημαντικά για την υγεία του ανθρώπου. Για να διατηρήσουμε ένα υγιές σώμα είναι σημαντικό να εντάξουμε στην διατροφή μας φρούτα εποχής, καθώς και να υιοθετήσουμε έναν υγιεινό τρόπο ζωής. Τα φρούτα του φθινοπώρου είναι απαραίτητα να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της υγιεινής μας διατροφής, αφού είναι πλούσια σε βιταμίνες και μεταλλικά στοιχεία. Η χρήση του Η/Υ αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου τα νήπια να αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με αυτά και να γνωρίσουν τρόπους χρήσης τους στη ζαχαροπλαστική. Τα παιδιά μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. αυτενεργούν, συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον. Μέσα από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες αναπτύσσουν δεξιότητες δημιουργικής και κριτικής σκέψης.

Τίτλος: Τα φρούτα του φθινοπώρου. **Εκτιμώμενη διάρκεια:** Το παρόν σενάριο θα μπορούσε να υλοποιηθεί κατά τη διάρκεια τεσσάρων ημερήσιων προγραμμάτων του νηπιαγωγείου πραγματοποιώντας μια δραστηριότητα στο κάθε πρόγραμμα. **Ένταξη στο Πρόγραμμα Σπουδών – Προαπαιτούμενες γνώσεις:** Το θέμα είναι συμβατό με το Α.Π.Σ. και το Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002) για το Νηπιαγωγείο. Οι δραστηριότητες καλύπτουν τα γνωστικά αντικείμενα «Παιδί και Μαθηματικά», «Παιδί και Γλώσσα», «Παιδί και Περιβάλλον», «Παιδί και Πληροφορική».

Τα νήπια γνωρίζουν ποια είναι τα φρούτα του φθινόπωρου. Επίσης, αναγνωρίζουν λέξεις σε καρτέλες σχετικά με αυτά όπως μήλο, αχλάδι, κυδώνι, ρόδι, σταφύλι. Οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί από προηγούμενες δραστηριότητες με ορισμένες από τις βασικές δεξιότητες χρήσης του Η/Υ όπως τη χρήση του ποντικιού, του πληκτρολογίου και του εκτυπωτή. Ακόμη, έχουν χρησιμοποιήσει τα λογισμικά του κειμενογράφου και του excel σε προηγούμενες οργανωμένες δραστηριότητες. Έχουν γνωρίσει τις βασικές λειτουργίες του χρησιμοποιούμενου λογισμικού Jigsaw planet κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων του προγράμματος του νηπιαγωγείου. Επιπρόσθετα, γνωρίζουν να επιλέγουν εικόνες από το διαδίκτυο και να τις αποθηκεύουν.

Σκοπός

Να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την κοινωνική διάσταση του γραπτού λόγου, να αναπτύξουν απλές μαθηματικές δεξιότητες και να μάθουν να συνεργάζονται για την επίτευξη συγκεκριμένου σκοπού.

Στόχοι

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Μαθηματικά

- *Να διατυπώνουν απορίες ή να θέτουν προβλήματα, να επιλέγουν ή να παράγουν κατάλληλο για την επίλυση των προβλημάτων υποστηρικτικό υλικό.*
- *Να εμπλουτίζουν τη γλώσσα με λέξεις που συνδέονται με τα μαθηματικά, να επικοινωνούν και να αξιοποιούν την τεχνολογία.*
- *Να εκτελούν απλές μαθηματικές πράξεις.*
- *Να συγκεντρώνουν, να οργανώνουν και να επεξεργάζονται δεδομένα, ώστε να μπορούν να ερμηνεύουν, να κατανοούν, να παρουσιάζουν και να διαχειρίζονται πληροφορίες.*

Γλώσσα

- *Να ακούν και να κατανοούν οδηγίες που τους δίνονται.*
- *Να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία.*
- *Να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο.*
- *Να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία.*
- *Να αναγνωρίζουν οικείες λέξεις.*
- *Να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών, μεταφοράς πληροφοριών και ως πηγή ευχαρίστησης και απόλαυσης.*
- *Να αντιγράφουν λέξεις που εξυπηρετούν λειτουργικές ανάγκες.*

Παιδί και Περιβάλλον - Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση

- *Να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους.*
- *Να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας.*
- *Να κατανοούν την αξία της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης.*

Ως προς τις ΤΠΕ

- Να ταυτίζουν τον υπολογιστή με μια μηχανή που βοηθάει τον άνθρωπο στην εργασία του και που μπορεί να τον χρησιμοποιεί για παιχνίδι και διασκέδαση.
- Να τοποθετούν τον δείκτη του ποντικιού σε συγκεκριμένη θέση στην οθόνη.
- Να εντοπίζουν γράμματα και αριθμούς στο πληκτρολόγιο.
- Να γράφουν χρησιμοποιώντας γράμματα και αριθμούς στο πληκτρολόγιο.
- Να εξοικειωθούν με βασικές λειτουργίες του λογισμικού Jigsaw planet.
- Να γνωρίσουν λειτουργίες του λογισμικού Excel.
- Να εξοικειωθούν με την εισαγωγή εικόνων στον κειμενογράφο.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- Να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τα μέλη της ομάδας ανταλλάσσοντας ιδέες και προτάσεις για την παραγωγή κάποιου έργου.
- Να αποκτήσουν την ικανότητα να εκθέτουν την εργασία τους στην ολομέλεια της τάξης.
- Να απολαμβάνουν το αποτέλεσμα της ομαδικής δουλειάς.

Οργάνωση τάξης, Χρήση Η/Υ και ψηφιακών μέσων

Δημιουργία ομάδων των 2-3 ατόμων, οι οποίες δουλεύουν στον υπολογιστή. Υπάρχει γωνιά του Η/Υ με εκτυπωτή, με σύνδεση στο διαδίκτυο και εγκατεστημένα τα παρακάτω λογισμικά α) λογισμικό επεξεργαστή κειμένου β) λογισμικό γενικής χρήσης ανοιχτού τύπου Excel γ) λογισμικό Jigsaw planet.

Κατηγορία λογισμικού - συνδυασμός κατηγοριών λογισμικού

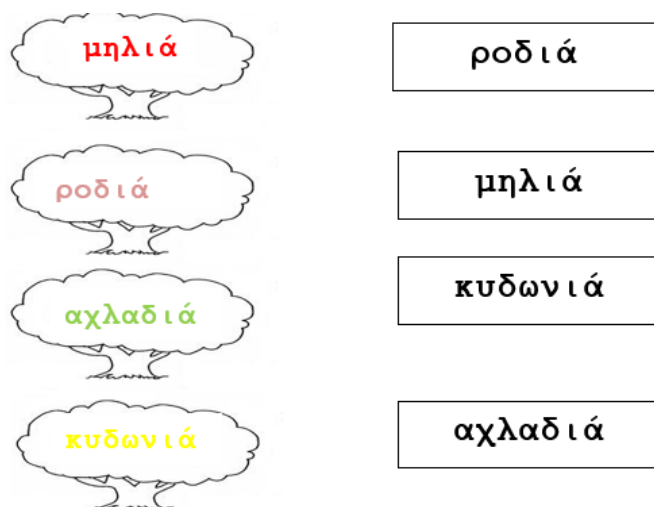
Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού θα χρησιμοποιηθούν οι εξής κατηγορίες λογισμικών: Λογισμικό ανοιχτού τύπου γενικής χρήσης κειμενογράφος, το οποίο ανήκει στα περιβάλλοντα Μάθησης μέσω Ανακάλυψης, Διερεύνησης και Οικοδόμησης. Η χρήση ενός επεξεργαστή κειμένου διευκολύνει τα παιδιά στον σχηματισμό γραμμάτων και λέξεων και προσφέρει γρήγορα ένα καθαρό αποτέλεσμα. Στην πρώτη δραστηριότητα τα νήπια αλλάζουν το χρώμα της κάθε λέξης, ενώ στην άλλη γράφουν τη συνταγή. Το Jigsaw planet είναι εφαρμογή σε περιβάλλον Web.2. Μετατρέπει την ψηφιακή εικόνα σε πάζλ. Τα νήπια καλούνται να συνθέσουν τον πίνακα ζωγραφικής ενώνοντας τα κομμάτια. Τα υπολογιστικά φύλλα είναι εφαρμογές του λογισμικού γενικής χρήσης ανοιχτού τύπου Excel που έχουν ως αντικείμενο την οργάνωση, την επεξεργασία, και την παρουσίαση αριθμητικών δεδομένων. Ανήκει στα Συστήματα Μάθησης μέσω Ανακάλυψης, Διερεύνησης και Οικοδόμησης. Συνιστούν ένα σχετικά εύχρηστο τρόπο για υπολογιστική μοντελοποίηση δεδομένων και πληροφοριών. Θα χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία ενός πίνακα διπλής εισόδου για την καταγραφή της προτίμησής τους σχετικά με τα φρούτα του φθινοπώρου, ώστε να αναδειχτεί ποιο είναι το αγαπημένο φρούτο των νηπίων.

Διαδίκτυο, και συγκεκριμένα τη μηχανή αναζήτησης του Google που είναι ένα εργαλείο Web2 ανοιχτού τύπου γενικής χρήσης. Θα χρησιμοποιηθεί για την επιλογή εικόνων προκειμένου να τις αποθηκεύσουν και να τις χρησιμοποιήσουν κατά τη συγγραφή της συνταγής. Χρησιμοποιείται, διότι παρέχει τη δυνατότητα γρήγορης και εύκολης ανεύρεσης εικόνων σε μεγάλη ποικιλία με περιεχόμενο εγγύτερο στο θέμα δίνοντας της ευκαιρία στα παιδιά να επιλέξουν αυτές που κρίνουν κατάλληλες, να τις περιγράψουν και να επιχειρηματολογήσουν για την επιλογή τους.

Περιγραφή και αιτιολόγηση του διδακτικού σεναρίου

Το μοντέλο διδασκαλίας που επιλέχθηκε είναι η συνεργατική καθοδηγούμενη ανακάλυψη, που οδηγεί στη δημιουργία ενός γόνιμου και φιλικού για όλους τους εμπλεκόμενους μαθησιακού περιβάλλοντος (Ράπτης & Ράπτη, 2000). Τα νήπια διερευνούν το διδακτικό υλικό, οικοδομούν συνεργατικά τη νέα γνώση και έτσι επιτυγχάνεται η ενεργός συμμετοχή των νηπίων (Δαφέρμου et al., 2006, 19). Η συμμετοχή του παιδιού σε όλες τις φάσεις προσέγγισης της γνώσης προσφέρει συναισθήματα αυτοεκτίμησης και διάθεση για δράση και δημιουργικότητα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011, 7). Ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του διευκολυντή και του καθοδηγητή, βοηθάει τον μαθητή να κατακτήσει γνώσεις και δεξιότητες στο πλαίσιο των δυνατοτήτων του (Illeris, 2009).

Δραστηριότητα 1 Στο περιβάλλον του κειμενογράφου η νηπιαγωγός δημιουργεί φύλλο εργασίας με τις ονομασίες των δέντρων. Στη μια πλευρά υπάρχουν τα δέντρα. Στο κάθε δέντρο υπάρχει η ονομασία του με ένα συγκεκριμένο χρώμα. Η λέξη μηλιά είναι γραμμένη με κόκκινο χρώμα, η λέξη ροδιά με ροζ, η λέξη αχλαδιά με πράσινο και η λέξη κυδωνιά με κίτρινο. Στην άλλη πλευρά υπάρχουν διάσπαρτες καρτέλες με τις ονομασίες των δέντρων σε μαύρο χρώμα. Η κάθε ομάδα καλείται να βρει τις ίδιες ονομασίες των δέντρων και να αλλάξει το χρώμα της γραμματοσειράς της λέξης με το αντίστοιχο χρώμα που είναι γραμμένη στην αριστερή πλευρά, αφού πρώτα μαρκάρει τη λέξη και έπειτα επιλέξει το κατάλληλο χρώμα.



Εικόνα 1

Δραστηριότητα 2. Ζητείται από τα νήπια να συνθέσουν το πάζλ του πίνακα ζωγραφικής με θέμα «Τα φρούτα του φθινοπώρου». Η εφαρμογή τους επιτρέπει να διαλέξουν από πόσα κομμάτια θα αποτελείται, τι σχήμα θα έχουν καθώς και το χρώμα του φόντου. Τα νήπια κάνουν χρήση της λειτουργίας του ποντικιού σύρε και άσε.



Εικόνα 2

Δραστηριότητα 3. Η νηπιαγωγός δημιουργεί σε ένα υπολογιστικό φύλλο του λογισμικού Microsoft Excel έναν πίνακα διπλής εισόδου με τα ονόματα των νηπίων και τις ονομασίες των φρούτων. Κάθε παιδί καλείται να χρωματίσει κίτρινο το κελί με το αγαπημένο του φρούτο επιλέγοντας το κελί και ακολουθώντας τη διαδρομή Εργαλεία Εικονίδιο Γεμίσιματος Επιλογή κίτρινου χρώματος. Μετά συμπληρώνει τον αριθμό 1. Μετρούν και γράφουν στο ΣΥΝΟΛΟ τις προτιμήσεις τους αναφορικά με τα φρούτα, ώστε να αναδειχτεί το αγαπημένο τους για να το κάνουμε γλυκό και εκτυπώνουν το φύλλο εργασίας.

ΠΟΙΟ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΑΓΑΠΗΜΕΝΟ ΦΡΟΥΤΟ				
ΟΝΟΜΑΤΑ	ΑΧΛΑΔΙ	ΚΥΔΩΝΙ	ΜΗΛΟ	ΣΤΑΦΥΛΙ
ΑΘΑΝΑΣΙΑ			1	
ΑΡΗΣ			1	
ΑΓΓΕΛΟΣ	1			
ΓΙΩΡΓΟΣ		1		
ΓΕΩΡΓΙΑ		1		
ΕΛΕΝΑ				1
ΕΛΕΝΗ		1		
ΜΑΡΙΑ				1
ΜΑΡΙΑΝΝΑ				1
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ				1
ΕΒΕΛΙΝΑ			1	
ΡΟΔΗ	1			
ΧΑΡΗΣ				1
ΝΙΚΟΣ				1
ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ				1
ΧΑΡΗΣ	1			

ΧΡΗΣΤΟΣ			1	
ΛΕΥΤΕΡΗΣ				1
ΣΟΦΙΑ	1			
ΣΥΝΟΛΟ	4	3	4	8

Πίνακας 1

Δραστηριότητα 4. Τα νήπια καλούνται να επιλέξουν εικόνες από προεπιλεγμένες σελίδες του διαδικτύου (η νηπιαγωγός έχει επιλέξει από πριν τις σελίδες που μπορούν να επισκεφθούν τα νήπια) και να τις αποθηκεύσουν σε έναν φάκελο δίνοντάς τον την ονομασία της αρεσκείας τους στην επιφάνεια εργασίας.

Δραστηριότητα 5. Στον κειμενογράφο τα νήπια καλούνται να ανοίξουν ένα έγγραφο του word, να βρουν τις εικόνες που έχουν αποθηκεύσει από τον φάκελο που βρίσκεται στην επιφάνεια εργασίας και να τις εισάγουν επιλέγοντας από τα εργαλεία την εντολή εισαγωγή εικόνας στο έγγραφο του word κάνοντας δεξί κλικ στο ποντίκι και επιλέγοντας την ιδιότητα αντιγραφή και έπειτα επικόλληση όσες φορές χρειάζονται την καθεμία. Έπειτα γράφουν στο πληκτρολόγιο τις λέξεις, οι οποίες βρίσκονται σε καρτέλες. Όταν τελειώσουν το γράψιμο της συνταγής την εκτυπώνουν.

Η συνταγή μπορεί να έχει την εξής μορφή:

ΣΤΑΦΥΛΙ ΓΛΥΚΟ ΚΟΥΤΑΛΙΟΥ



ΥΛΙΚΑ

1 κιλό σταφύλι



½ κιλό ζάχαρη



½ κιλό ζάχαρη



1 φλιτζάνι τσαγιού νερό



χυμό από ½ λεμόνι



ΚΑΛΗ ΜΑΣ ΟΡΕΞΗ!!!

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση επιτυγχάνεται εφαρμόζοντας εναλλακτικές μορφές της. Καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων η νηπιαγωγός παρατηρεί τις ομάδες και καταγράφει στο ημερολόγιό της αυτά που θεωρεί σημαντικά. Τα νήπια συμπληρώνουν το portfolio της συγκεκριμένης ενότητας. Εκτιμάται ότι τόσο ο σκοπός όσο και οι επιμέρους στόχοι επιτεύχθηκαν με τη χρήση των παραπάνω λογισμικών και αναδείχτηκε η συμβολή των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Τα νήπια ένιωσαν τη χαρά της δημιουργίας και εκφράστηκαν με τον δικό τους τρόπο. Ακόμη συνεργάστηκαν σε ένα θετικό κλίμα για την παρουσίαση της ομαδικής εργασίας τους.

Πρόσθετες πληροφορίες

Όταν η μια ομάδα δουλεύει στον υπολογιστή οι άλλες ομάδες απασχολούνται στις γωνιές της τάξης με δραστηριότητες σχετικά με το θέμα. Αρχικά τα παιδιά στην ολομέλεια της τάξης και με τη βοήθεια της νηπιαγωγού οργανώνουν τον τρόπο που θα δουλέψουν οι ομάδες. Οργανώνουν χρονοδιάγραμμα: Πότε και για πόση ώρα θα μπορεί η κάθε ομάδα να δουλέψει στον υπολογιστή και τι θα κάνουν οι άλλες ομάδες. Οι οδηγίες στα φύλλα εργασίας δίνονται προφορικά από τη νηπιαγωγό στα νήπια. Περαιτέρω πρόταση: Οι μαθητές θα μπορούσαν να ζωγραφίσουν τα δέντρα και τους καρπούς τους με τη χρήση του λογισμικού Tux Paint, το οποίο προσφέρεται για ελεύθερη έκφραση και δημιουργία.

Συμπεράσματα

Οι ΤΠΕ σε συνδυασμό με την κατάλληλη εκπαιδευτική μέθοδο μπορεί να ενισχύσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Η συγκεκριμένη διδασκαλία με τη χρήση των παραπάνω

λογισμικών διαφοροποιείται από τον παραδοσιακό λεκτικό τρόπο παρουσίασης και γίνεται πολυτροπική λόγω των εργαλείων που διαθέτει. Μέσα από τις δραστηριότητες τα νήπια οικοδομούν τη νέα γνώση με βιωματικό τρόπο, δουλεύουν με χαρά και ευχαρίστηση και εκφράζουν το αποτέλεσμα της δουλειάς τους. Ο εκπαιδευτικός κινητοποιεί τους μαθητές για δράση και συμπαραστέκεται στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν τη γνώση. Ο ρόλος του είναι καθοριστικός καθώς βοηθά, συνεργάζεται, διαμεσολαβεί και διευκολύνει την όλη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- ΕΑΙΤΥ, (2013). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Τεύχος 1, Γενικό Μέρος, Γ' έκδοση. Πάτρα.
- Περης, Κ. (2009). *Σύγχρονες θεωρίες Μάθησης*. Μτφρ. Γ.Κουλαουζίδης. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Τόμος Β': Ειδικό Μέρος ΠΕ60*.
- Ράπτης, Α.& Ράπτη, Α (2000). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*. Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου. Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση, Πάτρα.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα: ΠΙ..
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Π.Ι.

e-Portfolio. Ένα χρήσιμο εργαλείο για τον «Νέο Παιδαγωγό».

Σταθάκη Αφροδίτη,

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.20/Μεταπτυχιακή φοιτήτρια,
stathakiafrodith@hotmail.com*

Περίληψη

Η εξέλιξη της τεχνολογίας σε συνδυασμό με τις δυνατότητες επικοινωνίας που προσφέρει η επιστήμη των υπολογιστών στην εκπαίδευση έχουν αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας. Οι Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας) εμπλουτίζουν την παραδοσιακή εκπαίδευση αλλά ταυτόχρονα συντελούν στην πραγματοποίηση της εκπαίδευσης από απόσταση. Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίον η τεχνολογία στηρίζεται σε θεωρίες μάθησης και αναπτύσσει σπουδαίες εφαρμογές και εργαλεία με πολλά εκπαιδευτικά οφέλη. Ένα από αυτά τα εργαλεία είναι το e-Portfolio(ηλεκτρονικό portfolio). Αρχικά, η εργασία περιλαμβάνει μια προσέγγιση του ορισμού του e-Portfolio και μέσω αυτού προσπαθεί να αποδείξει πως ο όρος αυτός στηρίζεται στο μοντέλο της αναπτυξιακής και διερευνητικής μάθησης. Στην συνέχεια, χρησιμοποιώντας αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι τώρα στα πλαίσια της χρήσης του, παρουσιάζει τα οφέλη που προσφέρει τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον εκπαιδευόμενο. Τέλος, αποδεικνύει ότι το e-Portfolio είναι χρήσιμο για τον «Νέο Παιδαγωγό» και παραθέτει ιδέες για το πως αυτό μπορεί να εξελιχθεί.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε, e-Portfolio, εκπαίδευση από απόσταση.

Εισαγωγή

Το portfolio ή Φ.Ε.Μ. (Φάκελος Εργασιών Μαθητή) έχει αποκτήσει τα τελευταία χρόνια δεσπόζουσα θέση σε σχολικές αίθουσες και γενικά στον τομέα της εκπαίδευσης. Χρησιμοποιείται από μαθητές, από απόφοιτους ή ακόμα και από εκπαιδευτικούς οργανισμούς και σκοπό έχει την ολοκλήρωση παιδαγωγικών διαδικασιών, την αξιολόγηση αλλά και την ενίσχυση της αυτοαξιολόγησης (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004) .

Η λέξη portfolio/portafoglio προέρχεται από το λατινικό ρήμα portare που σημαίνει μεταφέρω. Η ρίζα per- και το foglio (φύλλο φυτού ή έντυπο) εκ του λατινικού folium και του ελληνικού φύλλον (phylon) σημαίνουν αυτόν που περνά ένα πέρασμα. Ο όρος Portfolio έχει προσεγγιστεί από αρκετούς επιστήμονες τα τελευταία 15 χρόνια. Άλλοι το όρισαν ως τη συστηματική και οργανωμένη συλλογή ενδείξεων που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό και το μαθητή για να παρακολουθήσουν τη γενική στάση που έχει να κάνει με γνώσεις και δεξιότητες του μαθητή (Lorenzo & Ittelson, 2005). Άλλοι ως μια συλλογή που παρουσιάζει την ανάπτυξη και την πρόοδο του μαθητή κατά τη διάρκεια ενός δεδομένου χρόνου (Tillema, 2001). Στην Ελλάδα οι Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρας αναφέρουν ότι: «Ο Φάκελος Εργασιών του

Μαθητή (portfolio) αποτελεί συλλογή των έργων ενός μαθητή, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο. Τα έργα αυτά αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοση του μαθητή σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα)» (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Ο μαθητής σε συνεργασία με τον καθηγητή αποφασίζουν ποια μορφή θα δώσουν στον προσωπικό φάκελο (portfolio), ποια στοιχεία θα συγκεντρώσουν και ποια από αυτά θα επιλέξουν ώστε να ολοκληρωθεί η δημιουργία ενός τέτοιου φακέλου. Οπότε η διαδικασία που ακολουθείται για να δημιουργηθεί ένας τέτοιος φάκελος πρέπει να είναι συγκεκριμένη προκειμένου να πετύχει το σκοπό του. Αρχικά, λοιπόν, πρέπει να οριστεί από κοινού ο γενικός σκοπός και στην συνέχεια πρέπει να δημιουργηθεί το περιεχόμενο και να οριστεί η μορφή που θα έχει αυτό σύμφωνα με τις γνώσεις και δεξιότητες του μαθητή. Τέλος για να ολοκληρωθεί η διαδικασία πρέπει να οριστεί αυτός που θα αξιολογεί και να βρεθεί ο τρόπος να διαφυλαχτεί και αποθηκευτεί αυτός ο φάκελος (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Για να φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα η χρήση του portfolio πρέπει να χρησιμοποιηθεί σωστά και με επιμέλεια. Ο μαθητής φροντίζει να αλλάζει σε σύντομο χρονικό διάστημα το περιεχόμενο του φακέλου επισυνάπτοντας νέα στοιχεία, διαγράφοντας στοιχεία που μπορεί να έχουν αλλάξει και προσθέτοντας άλλα που γι' αυτόν είναι σημαντικά. Έτσι, ο μαθητής ανατρέχοντας σε αυτόν το φάκελο μπορεί να επανεξετάζει τους στόχους που είχε βάλει την τρέχουσα ή την χρονιά που πέρασε, να αξιολογεί και να προσδιορίσει τα σχέδια του μέλλοντος, να παρατηρεί ποια στοιχεία του εαυτού του έχουν διαφοροποιηθεί κτλ (Lorenzo George, Ittelson John, 2005).

Το portfolio μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Μερικές φορές η εκπαίδευση πρόσωπο με πρόσωπο δεν είναι εφικτή, ειδικότερα στις βαθμίδες εκπαίδευσης που αφορούν ενήλικους. Έτσι προκύπτει ο νέος όρος της εκπαίδευσης από απόσταση ή εξ'αποστάσεως εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση από απόσταση σίγουρα απαιτεί νέες προσεγγίσεις στον τρόπο διδασκαλίας αλλά και υπολογιστικά συστήματα τα οποία θα μπορούν να ικανοποιούν και να επιτυγχάνουν εκπαιδευτικούς στόχους από απόσταση. Αυτό συνήθως γίνεται με σύγχρονες τεχνολογίες οι οποίες παρέχουν σύγχρονες ή ασύγχρονες μορφές επικοινωνίας. Το δύσκολο κομμάτι επίτευξης το αναλαμβάνει ο τομέας των Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών) ο οποίος εξελίσσεται ραγδαία και προσφέρει αλλαγές στον τρόπο διδασκαλίας (Βασιλάκης & Καλογιαννάκης, 2006, σσ. 89-100).

Οι Τ.Π.Ε. έχουν αναπτυχθεί και βρίσκουν εφαρμογή στην παραδοσιακή εκπαίδευση με σκοπό να την εμπλουτίσουν και να κάνουν τη διαδικασία της μάθησης πιο ευχάριστη. Σημαντικότερη είναι η προσφορά τους στην εκπαίδευση από απόσταση αφού με την τεχνολογία και τα τηλεπικοινωνιακά συστήματα φροντίζουν για την ομαλή διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας και την κατάκτηση της μάθησης.

e-Portfolio (Ηλεκτρονικό Portfolio)

Μερικές φορές το portfolio είναι φτωχό και υπάρχει η ανάγκη να εμπλουτιστεί με περισσότερο υλικό. Γι' αυτό το λόγο πολλοί συνοδεύουν τα κλασικά portfolios με ένα τμήμα e-Portfolio, ηλεκτρονικού δηλαδή portfolio που περιέχει ψηφιακά αντικείμενα όπως: φωτογραφίες, βίντεο, έγγραφα, ηχογραφήσεις, μουσική, παρουσιάσεις (powerpoint), έγγραφα αξιολόγησης. Είναι ένα εύρημα των Τ.Π.Ε. που στηρίζεται στο τομέα της Πληροφορικής και στις θεωρίες μάθησης. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι ένα ηλεκτρονικό portfolio δεν μπορεί να σταθεί στο χώρο της εκπαίδευσης μόνο του και να ικανοποιήσει μαθησιακούς στόχους.

Το ηλεκτρονικό portfolio μπορεί να είναι τριών ειδών (Lorenzo & Ittelson, 2005):

1. e-Portfolio Αξιολόγησης (Assessment Portfolios) που έχουν ως κύριο στόχο την παρουσίαση των ικανοτήτων ενός εκπαιδευόμενου και χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των μαθητών.
2. e-Portfolio Παρουσίασης (Showcase or Presentation Portfolios) με κύριο στόχο την παρουσίαση των κυριότερων ικανοτήτων ενός μαθητή και
3. e-Portfolio Ανάπτυξης (Development or Working Portfolios), που ανανεώνονται συνεχώς, τόσο από τους εκπαιδευόμενους όσο και από τους εκπαιδευτές και έχουν ως στόχο την αυτό-αξιολόγηση και την παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευόμενους. Παρουσιάζουν την μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών, ενώ παράλληλα παρέχουν και επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτές.

Ο ηλεκτρονικός φάκελος (e-Portfolio) ουσιαστικά αποτελεί μια συλλογή από ψηφιακά αντικείμενα που μπορεί να περιλαμβάνει: κείμενα, φωτογραφίες, μουσική, ζωγραφιές, βίντεο, κατασκευές, φύλλα εργασιών που έχουν σχεδιαστεί για να ικανοποιήσουν παιδαγωγικές διαδικασίες και σκοπούς αξιολόγησης κτλ. (Tillema, 2001). Όλο αυτό το υλικό συγκεντρώνεται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού αλλά η οργάνωση και η παρουσίαση γίνεται με την βοήθεια κάποιου συγκεκριμένου λογισμικού. Όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν ένα e-Portfolio μπορούν να αποθηκευτούν σε CD-DVD ή ακόμα και στο διαδίκτυο σε ιστοσελίδα (Lorenzo & Ittelson, 2005).

Αν υποθέσουμε ότι ένα portfolio αρχικά έχει τη μορφή ενός χάρτινου φακέλου θα καταλάβουμε ότι με την πάροδο του χρόνου αυτός ο φάκελος μπορεί να μετατραπεί σε μεγάλο κουτί ή ακόμα και σε ένα ολόκληρο δωμάτιο. Αυτός είναι ένας λόγος που κάνει το ηλεκτρονικό portfolio (e-Portfolio) πολύ χρήσιμο και σπουδαίο αφού παρέχει εύκολη αποθήκευση και εύκολη πρόσβαση στις αποθηκευμένες πληροφορίες. Έτσι ο μαθητής μπορεί να προσθέτει, να διαγράφει τις πληροφορίες του από το e-Portfolio ή ακόμα και να συνδέει τμήματα του δημιουργώντας υπερσυνδέσμους (Bekri, Ruhizan, Norazah, Norman, Nur, Ashikin, 2015).

Η εξέλιξη της τεχνολογίας ήταν η αιτία να εξελιχθεί ο τρόπος αποθήκευσης. Το 1991 ένα e-Portfolio αποθηκεύονταν στην επιφάνεια εργασίας ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Από το 1995 και μετά μπορούσε να αποθηκευτεί σε ένα CD-R ενώ το 2000 μπορούσε να υπάρχει και να δημιουργηθεί στο Internet. Από το 2007 και μετά εισβάλουν στην καθημερινότητά μας τα έξυπνα κινητά τηλέφωνα (Smartphone) και τα tablets τα οποία από τότε και μέχρι σήμερα είναι η προέκταση του χεριού τόσο των μαθητών όσο και των καθηγητών. Έτσι άμεσα δημιουργούνται e-Portfolios εφαρμογές που υποστηρίζονται από τέτοιου είδους συσκευές και προσφέρουν τη δυνατότητα να χωρέσει ένα ολοκληρωμένο e-Portfolio στην τσέπη ενός μαθητή ή και ενός καθηγητή (Koraneekij & Khlaisang, 2015).

Για την ανάπτυξη ενός λογισμικού ενός e-Portfolio χρειάζονται 2 κοινά εργαλεία σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, Office/PDF και HTML Editors. Αυτά τα δύο εργαλεία στα χέρια κάποιου προγραμματιστή μπορούν να αποτελέσουν την αρχή της δημιουργίας νέων μοντέλων e-Portfolio. Τέτοια λογισμικά μπορούν να βρίσκονται τοπικά σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή αλλά μπορεί να βρίσκονται σε on-line συστήματα εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας την ψηφιακή ταυτότητα (Lorenzo & Ittelson, 2005). Σε πολλά on-line συστήματα που στηρίζουν την εξ'αποστάσεως εκπαίδευση θα βρούμε ενσωματωμένη την τεχνολογία του e-Portfolio (Agudo, Sánchez, Rico, Hernández-Linares, & Remedios, 2013). Τέτοια συστήματα είναι τα LMS (Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης) τα οποία διαπραγματεύονται την διαδικασία της μάθησης μέσω μια εικονικής τάξης, τα PLE (Σύστημα διαχείρισης γνώσης) που αναφέρονται στη Δια Βίου εκπαίδευση, τα CMS (Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου) που έχουν αναπτύξει πολλά ακαδημαϊκά ιδρύματα και στα κοινωνικά δίκτυα σε τεχνολογίες WEB 2.0. Επίσης υπάρχουν λογισμικά ανοιχτού κώδικα που έχουν αναπτυχθεί από διάφορα Πανεπιστήμια, το Mahara, το Cyberfolio, το Open Source Portfolio (OSP) κ.α. (Bekri, Ruhizan, Norazah, Norman, Nur, & Ashikin, 2015).

Επιπρόσθετα υπάρχουν ακόμα πιο εύκολοι τρόποι στο να χρησιμοποιήσει κάποιος e-Portfolio σαν εκπαιδευτικός χωρίς να χρειάζεται να εγκαταστήσει λογισμικά απλά έχοντας λογαριασμό στο Dropbox. Το Dropbox είναι μια υπηρεσία που επιτρέπει την αποθήκευση, το συγχρονισμό και την κοινή χρήση αρχείων μεταξύ διαφορετικών συσκευών. Οι συσκευές και οι χρήστες που μπορούν να έχουν πρόσβαση στα αρχεία ενός λογαριασμού Dropbox είναι αυτοί που ο χρήστης έχει επιλέξει να συνδέσει στο λογαριασμό του. Εκτός από το Dropbox, υπάρχουν και άλλου τέτοιου είδους υπηρεσίες που προσφέρουν διαδικτυακά τις λειτουργίες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Με αυτόν τον τρόπο ένας μαθητής μπορεί να δημιουργήσει το δικό του e-Portfolio και να δώσει πρόσβαση στον εκπαιδευτικό ή ακόμα και στους γονείς. Αυτό προσθέτει ένα ακόμα πλεονέκτημα στη χρήση του e-Portfolio αφού με τον τρόπο αυτό ο γονέας έχει πλήρη εικόνα για την εξέλιξη του παιδιού του και αποκτά και πιο άμεση επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό.

Το e-Portfolio στην εκπαίδευση

Το e-Portfolio όπως και το portfolio αποτελούν σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό καθώς είναι αντιπροσωπευτικά της εξέλιξης, των επιτευγμάτων, των ικανοτήτων και της συνολικής πορείας τους προς τη γνώση το διάστημα της παραμονής τους σε μια σχολική μονάδα ή σε ένα ακαδημαϊκό ίδρυμα (Koraneekij & Khlaisang, 2015). Άρα η εκπαιδευτική αξία των e-Portfolio είναι αναμφισβήτητη αφού αναφέρεται ότι με αυτό το εργαλείο ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει τον προσωπικό του φάκελο και με αυτό τον τρόπο μπορεί να παρακολουθεί την εξέλιξή του. Στην ουσία ένας τέτοιος φάκελος μπορεί να ενταχθεί στον όρο της αναπτυξιακής και διερευνητικής μάθησης, αφού ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος γίνεται κυρίαρχος στην ανακάλυψη της μαθησιακής του εξέλιξης και ταυτόχρονα αναπτύσσει την κριτική του σκέψη (Ορφανός, 2008).

Παράλληλα, πληροφορεί τον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο για το βαθμό αποτελεσματικότητας του διδακτικού έργου. Έτσι εμπλέκεται αυτόματα ο όρος της αξιολόγησης και της αυτο-αξιολόγησης. Ο εκπαιδευόμενος μπορεί να αυτο-αξιολογείται και συνεπώς να αποκτά πλήρη γνώση της εξέλιξής του στην μάθηση, θέτοντας τους προσωπικούς του στόχους στο πλαίσιο της αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης (Bhattacharya & Hartnett, 2007). Επιπλέον, η διαδικασία της αξιολόγησης χρησιμοποιώντας e-Portfolio γίνεται πιο διαφανή, εφόσον το βαρύ φορτίο του εκπαιδευτικού να είναι αντικειμενικός και αμερόληπτος μετριάζεται πάρα πολύ. Η αξιολόγηση γίνεται πια πιο εύκολη αφού οι μαθησιακοί στόχοι, που έχουν τεθεί κατά τη δημιουργία του e-Portfolio, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα ενός σύντομου test δίνουν γρήγορες απαντήσεις (Koraneekij & Khlaisang, 2015).

Μέχρι τώρα έχουν αναφερθεί στοιχεία για την αξιολόγηση που αφορά την πλευρά του εκπαιδευόμενου. Με τη δημιουργία και τη χρήση ενός e-Portfolio μπορούμε να μιλήσουμε για αξιολόγηση και αυτο-αξιολόγηση και του ίδιου του εκπαιδευτικού. Αυτός είναι ένας λόγος που θα μπορούσε να κάνει τον εκπαιδευτικό να εξελίσσεται και να γίνεται πιο αποδοτικός στο διδακτικό του έργο αφού πια μπορεί να ελέγξει ο ίδιος αν οι τεχνικές που χρησιμοποιεί αποδίδουν (Agudo, Sánchez, Rico, Hernández-Linares, & Remedios, 2013).

Εκτός όμως από το παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό αντίκτυπο που έχει η χρήση e-Portfolio του μαθητή στον ίδιο το μαθητή, έχει θετική επιρροή και στη σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή. Η επικοινωνία και η καλή σχέση μεταξύ αυτών των δύο είναι βασική προϋπόθεση ώστε να γίνεται αποτελεσματικά και ευχάριστα η διαδικασία της μάθησης. Εφόσον η συλλογή του υλικού για να δημιουργηθεί ένας τέτοιος φάκελος προϋποθέτει τη συνεργασία του εκπαιδευτικού και του μαθητή δημιουργείται η ανάγκη της επικοινωνίας. Έτσι η εξέλιξη της τεχνολογίας και της επικοινωνίας βοηθά συστηματικά στην επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου και γίνεται πιο αποτελεσματική και πιο εύκολη. Με αυτόν τον τρόπο, το έργο του

εκπαιδευτικού να αναδείξει τις δεξιότητες και τις ικανότητες του κάθε εκπαιδευόμενου διευκολύνεται κατά ένα μεγάλο βαθμό (Bhattacharya & Hartnett, 2007).

Πρακτική στην εκπαίδευση

Η έννοια του e-Portfolio έγινε αντικείμενο πολλών ερευνών όπου πάρα πολλοί προσπάθησαν μέσω πρακτικών να αναδείξουν την εκπαιδευτική του αξία αλλά και να αποδείξουν την σπουδαιότητα της χρήσης του. Μια τέτοια έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές επαγγελματικής σχολής στο δεύτερο ακαδημαϊκό εξάμηνο του 2010-2011. Οι μαθητές έγιναν χρήστες ενός e-Portfolio που εφαρμόστηκε στην διαδικασία της αξιολόγησης και της εκπαίδευσης. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας οι μαθητές απάντησαν σε κάποιες ερωτήσεις όπου με την βοήθεια του προγράμματος SPSS προέκυψαν τα ευρήματα της έρευνας. Τα αποτελέσματα είναι αρκετά ενδιαφέροντα και αποδεικνύουν ότι η χρήση ενός τέτοιου εργαλείου έχει θετική επιρροή στην διαδικασία της μάθησης (Baris & Tosun, 2013).

Παρόμοια θετικά αποτελέσματα από τη χρήση του e-Portfolio παρατηρούνται και στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών όπως είναι τα Αγγλικά. Η χρήση του έχει σκοπό να βελτιώσει και να αξιολογήσει τόσο την ομιλία όσο και τη γραφή. Μέχρι τώρα η στάση των μαθητών στη χρήση του e-Portfolio στην εκμάθηση Αγγλικών είναι θετική και έχει αποδειχθεί ότι βοηθάει στον να βελτιώσουν οι μαθητές τον τρόπο γραφής τους αλλά και την προφορά τους (Barnhardt, 1998).

Αντικείμενο έρευνας έγινε και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση του e-Portfolio. Έτσι πραγματοποιήθηκε μια έρευνα που απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι χρησιμοποιούσαν το e-Portfolio για να ικανοποιήσουν μαθησιακούς στόχους που σχετίζονταν με την ακοή και με την ομιλία των Αγγλικών. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε συνεντεύξεις και μέσω της ανάλυσης αυτών των συνεντεύξεων παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας ήταν αναμενόμενα αφού καταλήγει στο ότι η στάση των εκπαιδευτικών της Αγγλικής γλώσσας είναι το ίδιο θετική με αυτή των παιδιών παρόλο τις δυσκολίες που υπάρχουν στην χρήση (Yastibas & Cepik, 2015).

Το e-Portfolio ως εργαλείο αξιολόγησης αναδεικνύει την μαθητοκεντρική μάθηση αφού ο ίδιος ο μαθητής αναλαμβάνει την ευθύνη της εκπαίδευσής του από την αρχή μέχρι το τέλος (Yastibas, Yastibas, & Cinar, 2015). Αυτά είναι τα ευρήματα μιας βιβλιογραφικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε με σκοπό να εκτιμηθεί κατά πόσο μπορεί να χρησιμοποιηθεί το portfolio για τη βελτίωση της αυτορυθμιζόμενης μάθησης από τον ίδιο τον μαθητή.

Τέλος, το e-Portfolio ως εργαλείο ανάπτυξης βοηθάει το μαθητή να ενισχύσει την κριτική του ικανότητα και βρίσκει λύσεις σε προβλήματα που πιθανόν να παρουσιάζονται. Για παράδειγμα, οι φοιτητές στα πλαίσια μιας έρευνας χρησιμοποίησαν το e-Portfolio μέσω ενός L.M.S. σαν μέσω εκμάθησης. Τα

αποτελέσματα της έρευνας αναφέρουν ότι οι φοιτητές κατάφεραν να μάθουν να βγάζουν συμπεράσματα μέσω της δημιουργίας, της σύνθεσης και τον έλεγχο μια υπόθεσης (Yastibas, Yastibas, & Cinar, 2015).

Συμπεράσματα

Τα τελευταία χρόνια οι Τ.Π.Ε. βρίσκονται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών στην διαδικασία της μάθησης. Εν μέρει οφείλεται στην σημερινή ανάγκη για εκπαίδευση από απόσταση. Το portfolio αποτελούσε εργαλείο στο χώρο της εκπαίδευσης ανέκαθεν, αλλά η προσφορά του στην εκπαίδευση από απόσταση ήταν περιορισμένη. Επίσης, πολλές φορές το portfolio δεν μπορεί να ικανοποιήσει όλους τους εκπαιδευτικούς στόχους και για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να το συνοδεύουν με ένα e-Portfolio. Το e-Portfolio διευκολύνει την αποθήκευση, την πρόσβαση και εμπλουτίζει ένα ήδη υπάρχον. Έτσι άρχισε να αναπτύσσεται η ιδέα του e-Portfolio στην εκπαίδευση από απόσταση αλλά και στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Με την πάροδο των χρόνων και την εξέλιξη της τεχνολογίας η ιδέα αυτή εδραιώθηκε και εφαρμόστηκε σε πολλές πλατφόρμες τηλεεκπαίδευσης πολλών ακαδημαϊκών ιδρυμάτων.

Ναι μεν η τεχνολογία και τα επιτεύγματα της βοήθησαν στο να εξελιχθεί το e-Portfolio στην εκπαίδευση, αλλά ο κύριος λόγος της εξελίξης του είναι ο παιδαγωγικός και εκπαιδευτικός του χαρακτήρας. Έτσι λοιπόν η έννοια έγινε αντικείμενο πολλών ερευνών με σκοπό να αποδειχθούν τα οφέλη που προσφέρει τόσο στη διαδικασία της μάθησης, στη διαδικασία της ανάπτυξης αλλά και στην διαδικασία της αξιολόγησης.

Από την πλευρά του μαθητή, η χρήση του e-Portfolio αναπτύσσει την ικανότητα της κριτικής σκέψης και της αυτοαξιολόγησης μέσω της διαδικασίας επίτευξης των στόχων του καθώς τον βοηθάει να αναπτύξει γνώσεις και δεξιότητες. Από την πλευρά του εκπαιδευτικού το εργαλείο αυτό προσφέρει τη δυνατότητα να ενισχύσει και να κάνει πιο αποτελεσματικό το διδακτικό έργο του. Βέβαια πολλά είναι τα ερωτηματικά σχετικά με το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να μπορούν να χειρίζονται ένα e-Portfolio.

Το ερώτημα που προκύπτει είναι αφού τα εκπαιδευτικά οφέλη είναι πάρα πολλά τότε γιατί το e-Portfolio δεν χρησιμοποιείται από όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς; Ίσως μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να στηριχθεί στο ερώτημα αυτό και να βρει τρόπους να εμπλουτίσει ένα e-Portfolio ώστε γίνει αναγκαίο εργαλείο στο χώρο της εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης από απόσταση. Ένας νέος όρος του κοινωνικού e-Portfolio (Social Electronic Portfolio, S.E.P.) ίσως να είναι η εξέλιξη της εφαρμογής του e-Portfolio αφού θα μπορεί να συνδέει την κοινωνική μάθηση με τα μοντέλα μάθησης που ήδη υποστηρίζει.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Agudo, A. P., Sánchez, J. E., Rico, H., Hernández-Linares, M., & Remedios. (2013). Educational e-Portfolios: Uses and Tools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 1169-1173.
- Baris, M. F., & Tosun, N. (2013). Influence of E-Portfolio Supported Education Process to Academic Success of the Students: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 492-499.
- Barnhardt, S. (1998). Portfolio assessment in the foreign language classroom: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* ,123-146.
- Bekri, R. M., Ruhizan, M., Norazah, M., Norman, H., Nur, Y. F., & Ashikin, H. T. (2015). The Formation of an E-Portfolio Indicator for Malaysia Skills Certificate: A Modified Delphi Survey: *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,249-267.
- Bhattacharya, M., & Hartnett, M. (2007). E-Portfolio assessment in higher education: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 382-396.
- Koraneekij, P., & Khlaisang, J. (2015). Development of Learning Outcome Based E-Portfolio Model Emphasizing on Cognitive Skills in Pedagogical Blended E-Learning Environment for Undergraduate Students at Faculty of Education, Chulalongkorn University:*Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 805 – 813.
- Lorenzo George, Ittelson John. (2005). An overview of e-Portfolios: Educause Learning Initiative,27-39 .
- Tillema, H. H. (2001). Portfolios as developmental assessment tools:*International Journal of Training and Development* , 126-135.
- Yastibas, A. E. (2015). The Use of E-Portfolio-based Assessment to Develop Students' Self-regulated Learning in English Language Teaching. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 3-13.
- Yastibas, A. E., & Cepik, S. (2015). Teachers' Attitudes toward the Use of e-Portfolios in Speaking Classes in English Language Teaching and Learning: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* , 514-525.

Ελληνόγλωσση

- Βασιλάκης, Κ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2006). Προσεγγίσεις της εκπαίδευσης από απόσταση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:Γενικό τμήμα Θετικών Επιστημών, Τ.Ε.Ι Κρήτης.
- Κουλουμπαρίτση, Α. Χ., & Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). Μαθητή (Portfolio): Η Αυθεντική Αξιολόγηση στη Διαθεματική Διδασκαλία.Στο Αγγελίδης,Π. και Μαυροειδής,Γ. (επιμ.) Εκπαιδευτικές Καινοτομίες στο Σχολείο του Μέλλοντος,τόμος Α:Gutenberg.
- Ορφανός, Η.Γ.(2008). Ανθολόγιο όρων και θεωριών γενικής διδακτικής και ψυχοπαιδαγωγικών θεμάτων: Gutenberg.

Διδακτικό σενάριο με χρήση ψηφιακών τεχνολογιών Το παράδειγμα της Οδύσσειας

***Παπαδημητρίου Ειρήνη-Μαρία**
Εκπαιδευτικός, Π.Ε.05, Μ.Εδ
irmarapadimitriou@gmail.com*

Περίληψη

Το συγκεκριμένο σενάριο, βασικό σκοπό έχει να εμπλέξει τους μαθητές με ευχάριστες δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες θα γνωρίσουν το ταξίδι που ακολούθησε ο Οδυσσεύς κατά την επιστροφή του στην πατρίδα, την Ιθάκη. Πρόκειται για την εισαγωγική ενότητα του μαθήματος της Ομήρου Οδύσσειας, που εφοδιάζει τους μαθητές με γνώσεις γενικές αλλά και ουσιαστικές προς κατάκτηση, προτού εισαχθούν στις ραψωδίες, που αποτελούν τον κεντρικό κορμό του μαθήματος. Βασική λειτουργία του σεναρίου συνιστά η δημιουργία των κατάλληλων περιστάσεων, ώστε να επιτευχθεί η παραγωγή και η δόμηση της γνώσης, μέσα από μία καινοτόμα και εναλλακτική μαθησιακή διαδικασία, που περιλαμβάνει δραστηριότητες, στις οποίες έχουν παρεισφρήσει οι ψηφιακές τεχνολογίες. Το μάθημα λαμβάνει χώρα και διεξάγεται σε μια επίσης καινοτόμα και πρωτοποριακή αίθουσα, που είναι εξοπλισμένη με εργαλεία ψηφιακής τεχνολογίας και συνάδει με το μοντέλο διδασκαλίας που ακολουθείται (μαθητοκεντρικό μοντέλο μάθησης).

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτικό σενάριο, Οδύσσεια, ψηφιακά περιβάλλοντα, θεωρίες μάθησης

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σενάριο αποτελεί ένα πρωτοποριακό σχέδιο μαθήματος, που αξιοποιεί τις ψηφιακές τεχνολογίες για να εισάγει καινοτομίες και να παρέχει πρόσθετη παιδαγωγική αξία στο μάθημα. Επιπρόσθετα, αναλαμβάνει ρόλο «στρατηγικού καταλύτη» και έχει επιτελικό χαρακτήρα (Κυνηγός, 2006). Το σενάριο λειτουργεί, επίσης, ως ερευνητικό εργαλείο, ώστε η εκπαιδευτική δραστηριότητα να βοηθά τον ερευνητή να συλλέξει ακριβή και σαφή ερευνητικά στοιχεία, αλλά και ως σχέδιο δραστηριότητας, με σκοπό να αποκομίσουν οι μαθητές όσο το δυνατόν περισσότερα μαθησιακά οφέλη (Κυνηγός, 2006). Έτσι, έρχονται αντιμέτωποι με πληθώρα δραστηριοτήτων που ποικίλλουν ως προς το είδος τους, και παράλληλα είναι προοδευτικές και εναλλακτικές, μακριά από τις συνηθισμένες δραστηριότητες που εκτυλίσσονταν στα παραδοσιακά σχέδια μαθήματος.

Το υπό παρουσίαση σενάριο αποτελείται από έξι δραστηριότητες, διαφορετικές μεταξύ τους, στις περισσότερες από τις οποίες, οι μαθητές θα εργαστούν στα πλαίσια ομάδων (Ομαδοσυνεργατική Μάθηση), τα μέλη των οποίων στην πορεία αλλάζουν. Κατά την ομαδική εργασία, οι μαθητές αλληλεπιδρούν και ανταλλάσσουν σκέψεις, ιδέες, εμπειρίες και απόψεις και δομούν τη γνώση πάνω στις προϋπάρχουσες δομές και

εμπειρίες ώστε να αποκτά νόημα για τους ίδιους. Εντός των κοινωνικών πλαισίων συνεργασίας (Κονστρουκτιβισμός - Vygotsky), λαμβάνει χώρα μια ενεργή μαθησιακή πραγματικότητα, που δομείται μεν από τα πλαίσια διαπραγμάτευσης μεταξύ των μελών, αναπτύσσει και καλλιεργεί δε πληθώρα χαρακτηριστικών των ατόμων που εμπλέκονται. Τέτοια στοιχεία αποτελούν η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και του προβληματισμού, η γόνιμη αμφιβολία και αμφισβήτηση, η αναλυτική και συνθετική διαδικασία σκέψης, η πολύπλευρη μόρφωση και καλλιέργεια, η διαρκής πνευματική εγρήγορση, η συνεχής και σφαιρική ενημέρωση, η μελέτη και η εμβάθυνση, η πνευματική ανέλιξη, η επικοινωνία, ο διάλογος, η διαχείριση της πληροφορίας, η δεκτικότητα στις καινούργιες ιδέες, η έκφραση νοημάτων.

Επιπλέον, οι μαθητές, κατά την εμπλοκή τους με την κατασκευή και την αναδιαμόρφωση ψηφιακών περιβαλλόντων (Κονστρακτιονισμός), έρχονται σε επαφή με τρία ψηφιακά λογισμικά (μικρόκοσμοι), που το καθένα προσφέρει διαφορετικά πλεονεκτήματα στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτά τα λογισμικά περιέχουν τρεις μικροκόσμους, που έχουν δημιουργηθεί με το κατασκευαστικό kit «Αβάκιο». Πρόκειται για έναν βασικό μικρόκοσμο που λειτουργεί σαν επιφάνεια εργασίας, πάνω στον οποίο υπάρχουν δύο ψηφίδες-κουμπιά που οδηγούν στους άλλους δύο μικροκόσμους. Πιο συγκεκριμένα, το πρώτο κουμπί οδηγεί σε ένα ψηφιακό παιχνίδι (Game Theory) που έχει δημιουργηθεί με βάση το «SusX», ενώ το δεύτερο κουμπί σε ένα λογισμικό συλλογής και ταξινόμησης πληροφοριών, κατασκευασμένο με βάση το «Ταξινομούμε». Για τη συλλογή των απαιτούμενων πληροφοριών, ζητείται από τους μαθητές να ερευνήσουν και να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση, εφαρμόζοντάς την όπου τους ζητείται (Ανακαλυπτική Μάθηση - Bruner). Η φάση της ανακάλυψης τοποθετεί το μαθητή στη θέση του ερευνητή που αναζητά τις κατάλληλες πληροφορίες και λύσεις σε προβλήματα που συναντά, ώστε να τα ξεπερνά και να προχωρά παρακάτω.

Η προαναφερθείσα συνοπτική παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών του σεναρίου βρίσκει έδαφος σε θεωρίες μάθησης, που αποτελούν τη βάση της εκτύλιξης του. Πρόκειται για εξελιγμένες θεωρίες μάθησης, στις οποίες η χρήση της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία θεωρείται επιτακτική ανάγκη και λαμβάνει κεντρικό ρόλο. Προωθείται, με αυτόν τον τρόπο, μια ενεργή μαθησιακή πραγματικότητα που εξοπλίζει τους μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες, που θα τους είναι χρήσιμες σε μια εποχή που συνεχώς μεταβάλλεται (Δανασσής - Αφεντάκης, 1997). Είναι, εξάλλου, ευρέως γνωστό ότι πίσω από κάθε πράξη κρύβεται μια θεωρία, και πόσο μάλλον στον τομέα της εκπαίδευσης. Έτσι και το συγκεκριμένο σενάριο έχει επηρεαστεί βαθιά από δύο θεωρίες μάθησης, τον «Κονστρουκτιβισμό» και το «Game Theory». Αναμφισβήτητα, όμως, από τις θεωρίες μάθησης έως τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του σεναρίου μεσολαβούν ενδιάμεσα θεωρητικά πλαίσια, τα οποία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο, καθώς συμπληρώνουν τα κενά που υφίστανται ανάμεσα στις θεωρίες μάθησης που προαναφέρθηκαν. Στην περίπτωση του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου, τα θεωρητικά πλαίσια που συμπληρώνουν και ενισχύουν τις θεωρίες μάθησης είναι επίσης δύο και πρόκειται για τον «Κονστρακτιονισμό» και την «Ομαδοσυνεργατική

Μάθηση». Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι πολλοί ερευνητές του χώρου δεν αποδέχονται τον Κονστρακτιονισμό και την Ομαδοσυνεργατική ως θεωρίες μάθησης, και για αυτόν τον λόγο στην παρούσα εργασία αναφέρονται ως θεωρητικά πλαίσια.

Διδακτικό Σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε. - Ομήρου Οδύσσεια

Το εκπαιδευτικό σενάριο αποτελεί μια καινοτόμα και εναλλακτική πρόταση για τη διεξαγωγή της εισαγωγικής ενότητας των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση της Α Γυμνασίου. Το σενάριο αυτό είναι ολοκληρωμένο και έχει χωριστεί σε θεματικές ενότητες που ακολουθούν διαδοχικά η μία την άλλη. Σε αυτό περιλαμβάνονται η ταυτότητα του σεναρίου, το πλαίσιο εφαρμογής, ο σκοπός και οι επί μέρους στόχοι, καθώς και η ανάλυση των δραστηριοτήτων.

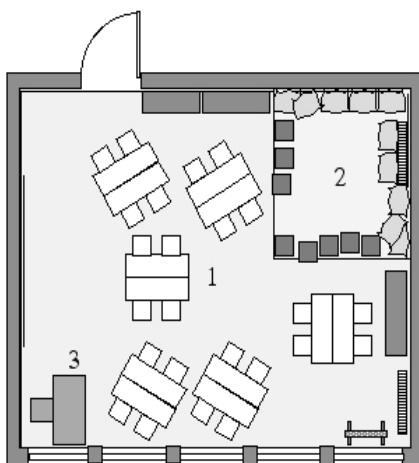
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

ΤΙΤΛΟΣ: Ταξίδι και... Περιπλάνηση!

Γνωστική Περιοχή: Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση – Ομήρου Οδύσσεια **Θέμα:** Η πολύχρονη περιπλάνηση του Οδυσσέα, έως ότου επιστρέψει στην πατρίδα του, την Ιθάκη.

ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ: **Τάξη:** Μαθητές Α Γυμνασίου **Χρόνος Υλοποίησης:** Το σενάριο που ακολουθεί, δύναται να ολοκληρωθεί σε 2 διδακτικές ώρες με παράλληλη εργασία των μαθητών από απόσταση.

Χώρος υλοποίησης: Το σενάριο θα πραγματοποιηθεί σε μια πρωτοποριακή, εναλλακτική και καινοτόμα αίθουσα διδασκαλίας, η οποία θα είναι εξοπλισμένη με εργαλεία ψηφιακής τεχνολογίας. Οι μαθητές, συνιστώντας το επίκεντρο του μαθήματος θα πρέπει να ενισχύονται από το περιβάλλον τους. Έτσι, η χωροταξική δομή της αίθουσας οφείλει να εξυπηρετεί τον τρόπο εργασίας των μαθητών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.



Η αίθουσα αυτή, θα περιλαμβάνει πέντε διαφορετικές «Γωνίες Μάθησης». Κάθε «Γωνία Μάθησης» αποτελείται από δύο θρανία που είναι ενωμένα μεταξύ τους, πάνω στα οποία βρίσκεται τοποθετημένος ένας υπολογιστής και οι μαθητές κάθονται σε μορφή σεμιναρίου γύρω από αυτόν. Η συγκεκριμένη οργάνωση των παιδιών γύρω από τον υπολογιστή θα λειτουργήσει θετικά και ενισχυτικά, εφόσον όλοι θα έχουν οπτική επαφή με την επιφάνεια εργασίας, ώστε στη συνέχεια να αλληλεπιδράσουν τόσο μεταξύ τους, όσο και με την ίδια τη συσκευή. Επιπλέον, η καινοτόμα αυτή αίθουσα θα είναι εφοδιασμένη με έναν διαδραστικό πίνακα τελευταίας τεχνολογίας, που θα βρίσκεται τοποθετημένος παράλληλα με την έδρα του καθηγητή και θα συνδέεται με τον κεντρικό υπολογιστή του. Από το σημείο αυτό, είναι ευδιάκριτος σε όλους τους μαθητές, ώστε να βλέπουν ξεκάθαρα όλα όσα παρουσιάζονται, όπου και αν αυτοί κάθονται. Η αίθουσα θα περιέχει, ακόμα, ένα «καθιστικό». Πρόκειται για ένα χώρο που θα είναι στρωμένος με χαλί με μαξιλάρια, πάνω στα οποία θα μπορούν να κάθονται οι μαθητές και να παρακολουθούν πιο ευχάριστα τις παρουσιάσεις των συμμαθητών τους, αλλά και να συμμετέχουν στις διάφορες συζητήσεις, που πρόκειται να διεξαχθούν. Είναι σημαντικό, για πρακτικούς, κυρίως, λόγους το καθιστικό να βρίσκεται απέναντι από τον διαδραστικό, για να υπάρχει πλήρης οπτική επαφή από τους μαθητές.

Προαπαιτούμενες γνώσεις μαθητών: Οι μαθητές ήδη κατέχουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή και διαδικτύου. Επιπλέον γνωρίζουν επαρκώς να χειρίζονται το PowerPoint (προβολή φύλλων παρουσιάσεων).

Απαιτούμενα βοηθητικά εργαλεία και μέσα: Πέντε ηλεκτρονικοί υπολογιστές, προσωπικός υπολογιστής διδάσκοντος, διαδραστικός πίνακας, φύλλο οδηγιών, τρεις μικρόκοσμοι δημιουργημένοι με το κατασκευαστικό kit «Αβάκιο».

Κοινωνική ενορχήστρωση τάξης: Για να διεξαχθεί ομαλά το μάθημα, η κοινωνική ενορχήστρωση της τάξης οφείλει να βρίσκεται σε απόλυτη αρμονία με τη χωροταξική οργάνωση. Πρόκειται για μια τάξη που ακολουθεί το μαθητοκεντρικό μοντέλο μάθησης, το οποίο τοποθετεί το μαθητή στο επίκεντρο της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ ο καθηγητής, από την άλλη μεριά, είναι καθοδηγητής και συνοδοιπόρος των μαθητών του. Οι μαθητές θα εργαστούν στις περισσότερες δραστηριότητες ομαδοσυνεργατικά, κατανοώντας μέσα από τη διαδικασία αυτή τη δυναμική και την αξία της ομάδας. Στις υπόλοιπες δραστηριότητες, οι διδασκόμενοι συγκεντρώνονται στο καθιστικό είτε για παρακολούθηση κάποιας βιντεοπροβολής, είτε για αναστοχασμό και συζήτηση.

Σκοπός: Να είναι σε θέση οι μαθητές να απαριθμούν τους σταθμούς της πορείας του Οδυσσέα, τοποθετώντας τους στο χάρτη και να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τις περιπέτειες του ήρωα και των συντρόφων του.

Στόχοι:

Παιδαγωγικοί: Οι μαθητές μέσα από τη συνεργασία θα πρέπει

- Να λειτουργήσουν στα πλαίσια της ομάδας, αναγνωρίζοντας την αξία και τη δυναμική της.
- Να συνδιαλεχθούν αρμονικά, χρησιμοποιώντας το διάλογο και την επιχειρηματολογία.
- Να ακολουθήσουν τα βήματα της διερευνητικής διαδικασίας, όπως ζητούνται από τον διδάσκοντα.
- Να επεκτείνουν έννοιες και να καταλήξουν σε ορθώς δομημένα συμπεράσματα που θα τα χρησιμοποιήσουν σε περαιτέρω δραστηριότητες.

Μαθησιακοί: Οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση

- Να χαράζουν τη διαδρομή του ταξιδιού του Οδυσσέα, με τη βοήθεια ενός ψηφιακού παιχνιδιού.
- Να παρακολουθήσουν το βίντεο της Οδύσσειας.
- Να εφαρμόσουν την αναγνωστική οδηγία που τους δίνεται.
- Να αναζητήσουν και να εντοπίσουν πληροφορίες που τους ζητούνται μέσα από συγκεκριμένες πηγές.
- Να ταξινομήσουν κατάλληλα τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει.
- Να ολοκληρώσουν ένα project και να το παρουσιάσουν στους συμμαθητές τους.

Τεχνολογικοί: Οι μαθητές θα πρέπει

- Να δημιουργήσουν ένα δυναμικό Interface, αποκτώντας βαθιά πρόσβαση σε λειτουργικότητες του λογισμικού που θα τους δοθεί.
- Να εναλλάσσουν δύο και τρία παράθυρα στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή, από όπου θα αντλούν πληροφορίες για κάποια εργασία.
- Να ολοκληρώσουν παράλληλες δραστηριότητες, με ψηφιακό τρόπο τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις.

Καινοτομίες: Το λογισμικό που θα χρησιμοποιηθεί με τους τρεις μικρόκοσμούς είναι βασισμένο στο κατασκευαστικό kit «Αβάκιο» και ο στόχος του είναι να παρέχει αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες, που ποικίλλουν και ως προς το είδος τους αλλά και προς τις προσφερόμενες δυνατότητες. Εμπεριέχει εμπειρίες πολλαπλών προοπτικών και ενθαρρύνει τη χρήση ποικίλων μορφών αναπαράστασης. Δουλεύοντας σε ένα ψηφιακό περιβάλλον οι μαθητές νιώθουν πιο οικεία με τους υπολογιστές, καθώς δεν αισθάνονται ότι προσκολλώνται σε δραστηριότητες ρουτίνας κατά τις οποίες χρησιμοποιούν τα παραδοσιακά εργαλεία έκφρασης των σκέψεών τους. Αντιθέτως, η όλη διαδικασία τους κινητοποιεί και τους κάνει να θέλουν να συμμετέχουν ενεργά, να ανακαλύψουν πληροφορίες, να τις συνθέσουν, να τις ταξινομήσουν και να τις παρουσιάσουν.

ΠΡΟΣΘΕΤΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΑ: Το λογισμικό οφείλει να παρουσιάσει δεδομένα και καταστάσεις που χωρίς αυτά η μαθησιακή διαδικασία δε θα ήταν η ίδια. Η πρόσθετη παιδαγωγική αξία έγκειται στο γεγονός ότι τα παιδιά μαθαίνουν να οργανώνονται και

εργάζονται ταυτόχρονα σε πέντε ομάδες, ασχολούμενοι με επιμέρους θέματα που τους έχουν ανατεθεί από τον εκπαιδευτικό, με έναν εναλλακτικό τρόπο, κάτι που δε θα μπορούσε να γίνει σε μια παραδοσιακή διδασκαλία. Έτσι πραγματοποιείται η ενεργή βιωματική μάθηση με προσωπικό νόημα για τον κάθε μαθητή. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής θα αποτελέσει εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης, που βρίσκεται στα χέρια και στον έλεγχο των μαθητών με τη σύμφωνη παρακολούθηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναλαμβάνει έργο συντονιστή.

Τα λογισμικά που θα παρουσιαστούν διαθέτουν εργαλεία πειραματισμού για να δοκιμάσουν και να κατασκευάσουν οι μαθητές κάτι που μετά μπορούν να το αμφισβητήσουν κρίνοντας από το αποτέλεσμα. Μία ομάδα χρειάζεται κάτι ισχυρό που να συγκρατεί τα μέλη της και να τα οδηγεί σε αρμονική λειτουργία. Στη συγκεκριμένη περίπτωση αυτό το ρόλο παίζουν τα λογισμικά που βοηθούν τους μαθητές των ομάδων να παραμείνουν ενωμένοι και συμμετέχουν ενεργά. Ο Papert, είχε πει πως η μάθηση είναι αποτελεσματική, όταν ο μαθητής πειραματίζεται κατασκευάζοντας ένα προϊόν που έχει νόημα για τον ίδιο (Papert, 1991). Βασικό μέλημα στην όλη διαδικασία είναι ο μαθητής να εμπλακεί σε κάτι που έχει πραγματικό νόημα για τον ίδιο, μέσα από λογισμικά που στέκονται αρωγοί σε αυτή τη διαδικασία. Η πρόσθετη παιδαγωγική αξία είναι πολλή μεγάλη, ειδικά αν συλλογιστεί κανείς πως χωρίς αυτά τα λογισμικά, που προσφέρουν όλες τις προαναφερθείσες δυνατότητες, θα ήταν αδύνατο να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ: Το σενάριο χωρίζεται σε έξι διαδοχικές φάσεις που είναι στενά συνυφασμένες μεταξύ τους. Οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται, στην πλειοψηφία τους, εντός της καινοτόμας αίθουσας, η οποία υποστηρίζει τη μαθητοκεντρική προσέγγιση και την ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι μαθητές, στους οποίους απευθύνεται το σενάριο, βρίσκονται στην πρώτη τάξη του γυμνασίου και είναι η πρώτη φορά που έρχονται σε επαφή με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από Μετάφραση. Συνεπώς, παρουσιάζεται η εισαγωγική ενότητα, με έναν εναλλακτικό τρόπο, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να συλλέξουν κάποιες βασικές γνώσεις και πληροφορίες, που θα τις αξιοποιήσουν αργότερα καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το συγκεκριμένο σενάριο, λοιπόν, θα λειτουργήσει ως εισαγωγικό μάθημα για να εντάξει τους μαθητές στον κόσμο της Οδύσσειας με έναν αρκετά ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο.

1η Δραστηριότητα: Αρχικά, ως αφόρμηση, ο καθηγητής παρουσιάζει στον διαδραστικό πίνακα με μεγάλα ευανάγνωστα γράμματα τη φράση «ΟΜΗΡΟΥ ΟΔΥΣΣΕΙΑ» και ρωτάει τους μαθητές αν γνωρίζουν κάτι σχετικά με τη φράση αυτή. Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο βρίσκονται στο καθιστικό. Με τη μέθοδο της «Ιδεοθύελλας», ο εκπαιδευτικός αναζητά στην αρχή λέξεις και φράσεις που έρχονται άμεσα στο μυαλό των μαθητών χωρίς να χρειάζεται να έχουν βαθύτερες γνώσεις επί του θέματος. Εξαιτίας του νεαρού της ηλικίας τους, είναι φυσικό να μην κατέχουν πολλές γνώσεις. Στόχος του εκπαιδευτικού σε αυτό το σημείο είναι να ενεργοποιήσει τους μαθητές του και να κινητοποιήσει τις σκέψεις και τις γνώσεις τους και όχι να

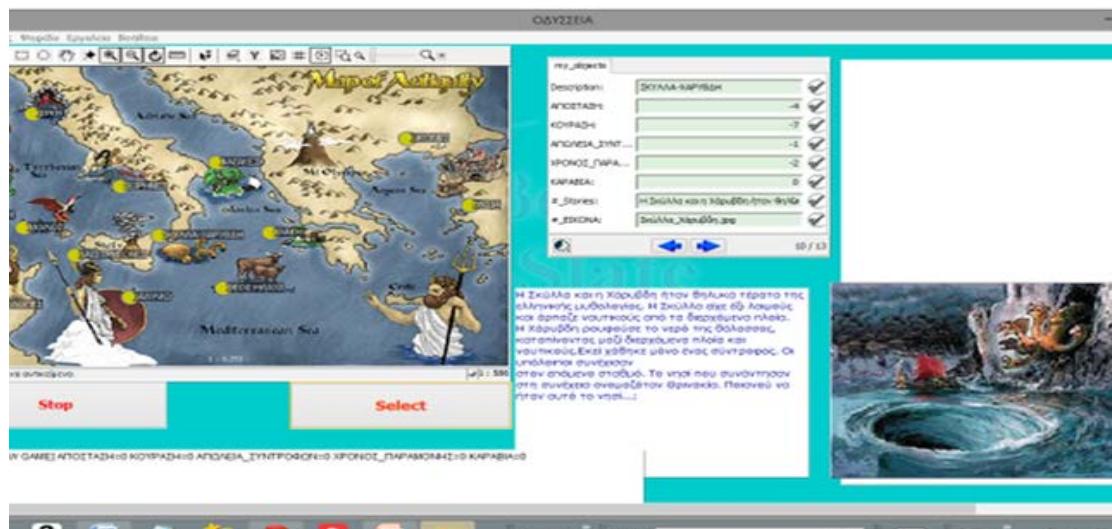
παρατηρήσει το επίπεδο των γνώσεων που τα παιδιά ήδη κατέχουν. Έτσι, με την συγκεκριμένη τεχνική, οι μαθητές εκφράζουν και μοιράζονται τις πρώτες σκέψεις που τους έρχονται στο μυαλό σχετικά με την Οδύσσεια, δημιουργώντας μια «κοινή γνώση» που έχει χτιστεί με τη συνεισφορά όλων. Οι λέξεις που συλλέγονται, και σχετίζονται πράγματι με τη θεματική, καταγράφονται στην άκρη του πίνακα και αποτελούν την αρχή των όσων θα ακολουθήσουν.

2η Δραστηριότητα: Εφόσον από την προηγούμενη φάση έχει ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και έχουν αποκτήσει τη διάθεση για περαιτέρω συλλογή πληροφοριών αναφορικά με το θέμα, το μάθημα προχωρά και εμβαθύνει περισσότερο. Ο καθηγητής οργανώνει τους μαθητές στις λεγόμενες «Γωνίες Μάθησης». Οι «Γωνίες Μάθησης» είναι πέντε και σε κάθε μία συγκεντρώνονται από τον καθηγητή τέσσερις μαθητές. Ο διδάσκων φροντίζει ώστε κάθε ομάδα να είναι μικτής ικανότητας, δηλαδή να αποτελείται και από μαθητές με πολλές ικανότητες και δεξιότητες, αλλά και με παιδιά που χρήζονται περαιτέρω βοήθειας, την οποία και θα κερδίσουν μέσα από τη δυναμική της ομάδας. Οι μαθητές θα εργαστούν σε αυτή την φάση συλλογικά, χωρίς να γίνει ακόμα διάκριση ρόλων. Εφόσον οργανωθούν στις «Γωνίες Μάθησης», στην επιφάνεια εργασίας του κάθε υπολογιστή υπάρχει ένα εικονίδιο, με το όνομα «ΟΔΥΣΣΕΙΑ», το οποίο και επιλέγουν οι μαθητές για να ανοίξει, όταν τους ζητηθεί από τον εκπαιδευτικό. Η πρώτη εικόνα που αντικρίζουν όταν πατήσουν το εικονίδιο, είναι κοινή για όλους και πρόκειται για την επιφάνεια εργασίας του λογισμικού. Τη συγκεκριμένη στιγμή, πραγματοποιείται η αρχική εμπλοκή των μαθητών με το λογισμικό εφόσον το βλέπουν για πρώτη φορά και πρέπει να ερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί. Πραγματοποιείται, με άλλα λόγια, η πρώτη σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ της μηχανής και του χρήστη. Πρόκειται για το λεγόμενο συνεισφέρουν στην πραγματοποίηση μιας διεργασίας. Το interface της εκπαιδευτικής εφαρμογής υποστηρίζει τη στάση και τις δράσεις του μαθητή, εφόσον επιτρέπει την εύκολη πλοήγηση χωρίς αποπροσανατολισμούς. Η επιφάνεια του λογισμικού, περιλαμβάνει μια κεντρική φωτογραφία σχετική με το θέμα της Οδύσσειας και δύο διαφορετικά κουμπιά. Το πρώτο κουμπί έχει τίτλο «ΒΡΕΙΤΕ ΤΟ ΤΑΞΙΔΙ ΤΟΥ ΟΔΥΣΣΕΑ» και πρόκειται ουσιαστικά για το παιχνίδι της Οδύσσειας. Με άλλα λόγια το συγκεκριμένο κουμπί κρύβει από πίσω ένα λογισμικό, το οποίο δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να προσπαθήσουν να χαράξουν τη διαδρομή που έκανε ο Οδυσσεύς στο ταξίδι του. Όταν ζητηθεί από το διδάσκοντα οι μαθητές επιλέγουν το αντίστοιχο κουμπί και έρχονται σε επαφή με την πρώτη εικόνα του παιχνιδιού που θα παίζουν.

3η Δραστηριότητα: Εφόσον στην προηγούμενη φάση ζητήθηκε από τους μαθητές να επιλέξουν το πρώτο κουμπί, οι ίδιοι έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την επιφάνεια εργασίας του παιχνιδιού. Πρόκειται για ένα πολυτροπικό κείμενο που αποτελείται από πολλές ψηφίδες, συνδεδεμένες μεταξύ τους είτε με μια γλώσσα προγραμματισμού (Logo), είτε μέσω ενός προγράμματος συνδέσεων, και έχει δημιουργηθεί με το κατασκευαστικό kit «Αβάκιο».

Οδηγίες για το παιχνίδι της Οδύσσειας:

1. Θα πρέπει ο πρώτος σταθμός που θα επιλέξετε να είναι η Τροία!
 2. Θα πρέπει να περάσετε από όλα τα μέρη μία φορά!
 3. Σε κάθε μέρος που θα επισκέπτεστε θα παίρνετε και θα χάνετε πόντους! Σκοπός είναι να μην σας τελειώσουν οι πόντοι προτού επισκεφτείτε όλες τις περιοχές!
 4. Επιλέγοντας κάθε μέρος σας δίνονται πληροφορίες και για το ίδιο, καθώς και για τον επόμενο σταθμό!
- Καλή διασκέδαση!!!**



Σε κάθε γωνία μάθησης, ο εκπαιδευτικός μοιράζει ένα «Φύλλο Οδηγιών», το οποίο και οφείλουν να ακολουθήσουν οι μαθητές για να βγάλουν εις πέρας το παιχνίδι και είναι το εξής:

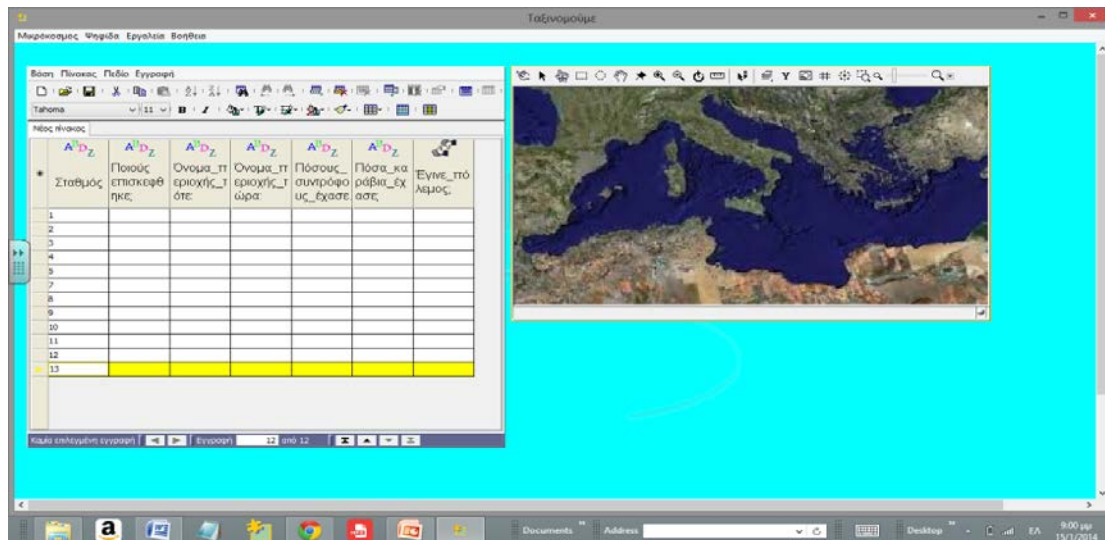
Ακολουθεί εμπλοκή των μαθητών με το λογισμικό μέχρι να τερματίσουν όλες οι ομάδες το παιχνίδι. Σκοπός της κάθε ομάδας είναι να προσπαθήσει να χαράξει την διαδρομή που ακολούθησε ο Οδυσσέας, με τη βοήθεια πληροφοριών που παρέχονται, σε συγκεκριμένο και περιορισμένο χρονικό διάστημα, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τους πόντους που έχουν στη διάθεσή τους, ώστε να μη μηδενιστούν. Καθώς οι μαθητές ασχολούνται και εμπλέκονται, παράλληλα τους δίνονται κατευθυντήριες πληροφορίες. Συνεπώς, το λογισμικό παίρνει για λίγο τη θέση του εκπαιδευτικού, ώστε να μην αφήσει τους μαθητές χωρίς βοήθεια ή ανατροφοδότηση. Όταν το παιχνίδι τελειώνει παρουσιάζεται στην επιφάνεια ένα πλαίσιο που τους ενημερώνει σχετικά με το εάν έχασαν ή αν κέρδισαν. Τον εκπαιδευτικό, σε αυτή τη φάση, τον ενδιαφέρει το γεγονός σε ότι οι μαθητές, λειτουργώντας σαν ομάδα και εργαζόμενοι αρμονικά, ενεπλάκησαν με τα δεδομένα που είχαν στη διάθεσή τους, δοκίμασαν να παίξουν και ταυτόχρονα

συνέλεξαν γενικές πληροφορίες σχετικά με τους σταθμούς του ταξιδιού, που θα τις αξιοποιήσουν αργότερα.

4η Δραστηριότητα: Στην προηγούμενη φάση, οι ομάδες προσπάθησαν να χαράξουν το ταξίδι του Οδυσσέα παίζοντας. Στη συνέχεια, ο διδάσκων τους ζητάει να κλείσουν το παιγνίδι και να επιστρέψουν στην αρχική επιφάνεια εργασίας του λογισμικού. Όπως προειπώθηκε, η επιφάνεια εργασίας στους υπολογιστές των μαθητών περιλαμβάνει δύο κουμπιά. Όμως, στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή του καθηγητή, κατά την προβολή στον διαδραστικό, υπάρχει ένα ακόμα κουμπί, που ενεργοποιεί μια άλλη ψηφίδα, τον λεγόμενο «Πλοηγό», ο οποίος μας ανοίγει απευθείας μια διαδικτυακή ιστοσελίδα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο εκπαιδευτικός έχει εντάξει μια ιστοσελίδα που παρουσιάζει σύντομα με μορφή κινουμένων σχεδίων ένα βίντεο με την ιστορία της Οδύσσειας.

Σε αυτή τη φάση, οι μαθητές μεταφέρονται στο καθιστικό. Ο εκπαιδευτικός ενεργοποιεί από τον δικό του υπολογιστή τον Πλοηγό και κάνει απευθείας προβολή στο διαδραστικό πίνακα. Μέσω του βίντεο, έχει την ευκαιρία ο κάθε μαθητής να συνειδητοποιήσει εάν και σε ποιο σημείο έκανε λάθος η ομάδα του, ώστε να μετασχηματίσει στο μυαλό του την εικόνα που έχει για το ταξίδι του Οδυσσέα και να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη, σφαιρική και φυσικά ορθή εικόνα για το ταξίδι. Προτού ξεκινήσει το βίντεο, δίνεται ως αναγνωστική οδηγία να κρατά ο κάθε μαθητής σημειώσεις στο τετράδιό του από τα βασικότερα σημεία που παρουσιάζονται, επειδή στη συνέχεια θα χρησιμοποιηθούν. Το συγκεκριμένο βίντεο ενδείκνυται για μαθητές αυτής της ηλικίας, γιατί ελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον τους. Ακολουθεί συζήτηση για τυχόν παρανοήσεις ή και επεξηγήσεις, ώστε όλοι οι μαθητές να νιώθουν σίγουροι για τις γνώσεις τους.

5η Δραστηριότητα: Μετά την παρακολούθηση της προβολής και τη συζήτηση, οι μαθητές οργανώνονται και πάλι στις «Γωνίες Μάθησης». Τα μέλη της κάθε ομάδας αυτή τη φορά μοιράζονται κάποιους ρόλους, οι οποίοι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι για όλες τις ομάδες. Ο εκπαιδευτικός προβάλλει τους ρόλους που θα μοιραστούν οι μαθητές στο διαδραστικό. Οι ρόλοι είναι τέσσερις, όσα και τα άτομα κάθε ομάδας, και είναι οι εξής: Ερευνητής, Συντάκτης/Ορθογράφος, Τεχνικός, Επικοινωνιολόγος. Οι ρόλοι μοιράζονται μεταξύ των μαθητών ύστερα από συζήτηση λίγων δευτερολέπτων. Όπου χρειαστεί επεμβαίνει ο εκπαιδευτικός.



Στη συνέχεια ο διδάσκων ενημερώνει για το επόμενο στάδιο της εργασίας τους. Ζητάει από τους μαθητές να επιλέξουν το δεύτερο κουμπί της επιφάνειας εργασίας, που έχει τίτλο «ΑΣ ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΟΥΜΕ». Πρόκειται για ένα λογισμικό που έχει επίσης δημιουργηθεί με το κατασκευαστικό kit «Αβάκιο» και προσφέρει δυνατότητες ταξινόμησης δεδομένων και πληροφοριών. Την ίδια στιγμή, ο διδάσκων ανοίγει τον μικρόκοσμο Ταξινομούμε με παράλληλη προβολή στο διαδραστικό. Ο μικρόκοσμος περιλαμβάνει δύο ψηφίδες έναν πίνακα ταξινόμησης και έναν χάρτη της Μεσογείου.

Κάθε ομάδα έχει ως εργασία να συλλέξει και να ταξινομήσει πληροφορίες για δύο με τρία μέρη αναφορικά με συγκεκριμένα θέματα. Τα θέματα αυτά τα έχει εντάξει ο εκπαιδευτικός εντός του λογισμικού σε έναν πίνακα και τα βλέπουν τα παιδιά πάνω στην επιφάνεια εργασίας τους. Για να αποκτήσει η όλη διαδικασία ενδιαφέρον, η διανομή των μερών θα γίνει μέσα από κλήρωση. Τα μέρη θα τα έχει κατηγοριοποιήσει ο εκπαιδευτικός σε πέντε ομάδες που, τρεις από αυτές θα περιλαμβάνουν τρία μέρη, και άλλες δύο ομάδες θα περιλαμβάνουν δύο μέρη, εφόσον οι σταθμοί του Οδυσσέα ήταν δεκατρείς. Ο εκπαιδευτικός θα τοποθετήσει τα 6 χαρτάκια μέσα σε ένα βάζο και ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας θα τραβάει ένα. Έτσι, οι ομάδες θα πρέπει να συλλέξουν πληροφορίες για τα μέρη που τους προέκυψαν ανατρέχοντας σε δύο πηγές. Η πρώτη πηγή είναι η ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια (Wikipedia) και η άλλη πηγή είναι το αντίστοιχο μεταφρασμένο κείμενο της ραψωδίας που θα βρίσκεται και πάλι σε ηλεκτρονική μορφή, μέσα στους υπολογιστές των μαθητών στα «Έγγραφα».

Τα παιδιά ξεκινούν την αναζήτηση ανάλογα με τους ρόλους που έχει αναλάβει ο καθένας. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής είναι αυτός που θα αναζητά τις πληροφορίες στις πηγές. Ο συντάκτης-ορθογράφος θα τις καταγράφει και θα ελέγχει την ορθογραφία και ο τεχνικός θα τις περνάει στο λογισμικό. Τέλος, ο επικοινωνιολόγος είναι αυτός που θα σηκώνεται στον διαδραστικό πίνακα και θα συμπληρώνει τα αντίστοιχα κελιά στο λογισμικό Ταξινομούμε που έχει ανοίξει ο εκπαιδευτικός σε προβολή στον πίνακα. Ακόμη, θα τοποθετεί μια κουκίδα πάνω στον ψηφιακό χάρτη, για να δείξει στους συμμαθητές που βρίσκονταν οι σταθμοί του Οδυσσέα που είχε αναλάβει. Έτσι, στο

τέλος οι μαθητές θα σχεδιάσουν οι ίδιοι την διαδρομή πάνω στην προβολή στο διαδραστικό, και παράλληλα θα έχουν ανοικτό τον πίνακα που συμπλήρωσαν όλοι μαζί, από κοινού. Η διαδικασία αυτή, αποκτά εκ μέρους των μαθητών παιγνιώδη χαρακτήρα, θεωρώντας την ως ένα μέσο για δημιουργία ενός τελικού κατασκευάσματος που θα φέρει την προσωπική σφραγίδα των μελών όλης της τάξης.

Είναι επίσης σημαντικό να γνωρίζουν οι διδασκόμενοι πως όλοι ανεξαιρέτως εμπλέκονται στη διαδικασία συλλογής και ταξινόμησης των πληροφοριών εκφράζοντας την άποψή τους, ακόμα και αν δεν είναι το αντικείμενό τους. Εξάλλου, εφόσον λειτουργούν σαν ομάδα, πρέπει να εργάζονται αρμονικά και να υπάρχει αλληλοβοήθεια και αλληλοϋποστήριξη. Ο καθηγητής παράλληλα ελέγχει αν όλες οι πληροφορίες που προστίθενται από τα παιδιά στα κελιά του διαδραστικού πίνακα είναι σωστές. Σε περίπτωση λάθους ενημερώνει την εκάστοτε ομάδα για το λάθος, ώστε να επιστρέψει ξανά στη φάση της έρευνας και να αναζητήσει ορθά στοιχεία.

6η Δραστηριότητα: Τέλος λαμβάνει χώρα η μέθοδος Project. Οι ίδιοι οι μαθητές θα πρέπει να δημιουργήσουν μια παρουσίαση που θα διαρκέσει το πολύ τρία λεπτά και θα αναφέρεται στην ιστορία της Οδύσσειας. Οι ομάδες σε αυτήν την τελευταία φάση αλλάζουν και θα οργανωθούν ανάλογα με τους ρόλους που είχαν επιλεγεί στην προηγούμενη δραστηριότητα. Έτσι, οι ομάδες θα είναι τέσσερις. Πρόκειται για την ομάδα των «Ερευνητών», των «Συντακτών/ Ορθογράφων», των «Τεχνικών» και των «Επικοινωνιολόγων». Η κάθε ομάδα θα εργαστεί από το σπίτι μέσω της τηλεδιάσκεψης όλα τα ερευνητικά δεδομένα που συνέλεξαν από τις σημειώσεις της προηγούμενης ομάδας στην οποία ήταν ενταγμένοι κατά την προβολή του βίντεο (Φάση 4), αλλά και από τη συλλογή των πληροφοριών κατά την ταξινόμηση (Φάση 5). Ο εκπαιδευτικός παρέχει σε αυτήν την ομάδα προθεσμία μία μέρα για να ολοκληρώσει την εργασία. Έπονται οι Συντάκτες, που θα τροποποιήσουν τα δεδομένα που ανέβασαν οι ερευνητές, ώστε να δημιουργηθεί ένα κείμενο με συνοχή και αλληλουχία. Σε αυτήν την ομάδα ο διδάσκων δίνει δύο μέρες προθεσμία. Στη συνέχεια, οι Τεχνικοί, μόλις λάβουν το κείμενο θα προετοιμάσουν την παρουσίαση σε μορφή PowerPoint και θα τη στείλουν στην ομάδα των Επικοινωνιολόγων. Εκείνοι, με τη σειρά τους, θα προετοιμάσουν την ομιλία που θα συνοδεύει την παρουσίαση. Στη συνέχεια, αφού θα έχει ολοκληρωθεί όλη η εργασία, θα πρέπει να την αποστείλουν στον καθηγητή. Οι δύο τελευταίες ομάδες έχουν περιθώριο να ολοκληρώσουν τη δουλειά τους σε μία μέρα η κάθε μία. Έτσι, μέχρι το επόμενο μάθημα, που θα έχουν περάσει συνολικά πέντε μέρες, οι μαθητές θα είναι έτοιμοι για την παρουσίαση. Η παρουσίαση θα πραγματοποιηθεί όταν οι μαθητές θα βρίσκονται στο χώρο του καθιστικού, με άμεση προβολή από τον υπολογιστή του καθηγητή στον διαδραστικό πίνακα. Ακολουθεί συζήτηση. Μόλις η συζήτηση ολοκληρωθεί, θα είναι όλοι οι μαθητές πλήρως ενημερωμένοι για την ιστορία της Οδύσσειας και έτοιμοι για προχωρήσουν με τον καθηγητή στην ανάλυση των ραψωδιών.

Βιβλιογραφία

- Decroly, O., & Monchamp, E. (1975). *Παιδαγωγικά παιχνίδια για μικρά παιδιά στο σπίτι, στο νηπιαγωγείο και στις μικρές τάξεις του δημοτικού: συμβολή στην παιδαγωγική των μικρών παιδιών και των καθυστερημένων μαθητών*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Depover, C., Karsenti, T., & Κόμης, Β. (2010). *Διδασκαλία με χρήση της τεχνολογίας : προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Kynigos, C. (2007). Half-Baked Logo Microworlds as Boundary Objects in Integrated Design. *Informatics in Education* , Vol. 6, No. 2, 1–24.
- Papert, S. (1991). *Νοητικές Θύελλες. Παιδιά, Ηλεκτρονικοί υπολογιστές και δυναμικές ιδέες*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Rabow, J., Charness, M. A., Kipperman, J., & Radkliffl-Vasile, S. (1994). *Learning through discussion*. London: Sage.
- Sandford, R., Ulicsak, M., Facer, K., & Rudd, T. (2006). *Teaching with Games: Using commercial off-the-shelf computer games in formal education*. Bristol: Futurelab.
- Smith, P. (2001). *Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού, στο: Το Παιχνίδι, Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Smyrnaioy, Z., Moustaki, F., Yiannoutsou, N., & Kynigos, C. (2012). Interviewing meaning generation in science with learning to learn together processes using Web 2.0 tools. *Themes in Science and Technology Education* , 27-44.
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία, Τόμος Α'*. Αθήνα.
- Κόγκουλης, Ι. (2004). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κουτσελίνη, Μ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2007). *Διερεύνηση και συνεργασία: για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρη. Αθήνη: Γρηγόρη.
- Κυνηγός, Χ. (2009). *Το μάθημα της διερεύνησης, Παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών για τη διδακτική των μαθηματικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στη τομή της νεωτερικής και μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Ψυχάρης, Γ. (2010). *Η μοντελοποίηση και οι Θεωρίες Μάθησης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ελάτε να παίξουμε... και να μάθουμε!

Ψαρογιώργου Χαριτίνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.19

xarispсарog@sch.gr

Περίληψη

Μια μεγάλη πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο είναι η ένταξη των Τ.Π.Ε. σε όλα τα μαθήματα. Στόχος του είναι η προσπάθεια διαμόρφωσης των κατάλληλων συνθηκών για την ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή εκπαιδευτικών και μαθητών σε μια διαδικασία μάθησης και συνεργασίας έχοντας ως γνωστικά εργαλεία τις Τ.Π.Ε. για την οργάνωση των δεδομένων, την επεξεργασία και την παραγωγή της πληροφορίας. Στο πεδίο της διδασκαλίας της εφαρμοσμένης πληροφορικής, με το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο, υποστηρίζεται η μαθησιακή διαδικασία μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην κατεύθυνση της βασικής εξοικείωσης με τις Τ.Π.Ε., της χρήσης τόσο των βιβλίων όσο και του διαδικτύου για την αναζήτηση και την πρόσκτηση της πληροφορίας, καθώς και της εμπλοκής των μαθητών σε μια μαθησιακή διαδικασία η οποία παρέχει ευκαιρίες για συνεργασία και αλληλεπίδραση με ποικίλους τρόπους.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτικό σενάριο, αλληλεπίδραση, Τ.Π.Ε., Μαθησιακή Διαδικασία.

Εισαγωγή

Το γεγονός ότι οι Τ.Π.Ε. έχουν ενταχθεί σε όλα τα μαθήματα αποτελεί σημαντικό στόχο αλλά και πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο, γιατί μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην ενεργό εμπλοκή - συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών του σχολείου στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης οι εκπαιδευτικοί με τη χρήση των Τ.Π.Ε. προεκτείνουν τις γνωστικές τους δεξιότητες μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων μεταξύ παιδιών ή/και ενηλίκων, υπογραμμίζοντας, παράλληλα, τη σημασία του πλαισίου στηρίγματος (scaffolding), της διαμεσολάβησης – διαπραγμάτευσης ποικιλίας εννοιών και νοημάτων. Τέλος οι Τ.Π.Ε. για κάποιους θεωρούνται ως κοινωνικό φαινόμενο και στοιχείο κουλτούρας (Κυριαζής & Μπακογιάννης, 2003; Κόμης, 2004; Ρετάλης, 2005; Κουλαϊδής, 2007; Κοκκονός, 2013).

Επιπρόσθετα, από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) του Δημοτικού Σχολείου προτείνεται η καθιέρωση της διαθεματικής προσέγγισης στη σχολική γνώση (επιλογή που είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες επιστημολογικές, ψυχολογικές και διδακτικές θεωρίες). Αντιστοιχίζει στόχους – περιεχόμενο – διδακτικές δραστηριότητες στο επίπεδο κάθε διδακτικής ενότητας βοηθώντας έτσι τους εκπαιδευτικούς της τάξης να εφαρμόσουν ποικίλες εναλλακτικές προσεγγίσεις (Τριλιανός, 1998). Καθιερώνει την εκπόνηση σχεδίων εργασίας (projects) στα πλαίσια όλων των μαθημάτων κι έτσι: (α) διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις για προωθημένες διαθεματικές προσεγγίσεις και (β) αναπτύσσονται στους μαθητές οι γνωστικο-κοινωνικές δεξιότητες του επιστημονικού τρόπου σκέψης. Εντάσσει τις νέες τεχνολογίες σε όλες

τις δραστηριότητες ως εργαλείο μάθησης, επικοινωνίας και δημιουργίας, παρέχοντας ευκαιρίες στους μαθητές για να καλλιεργήσουν στάσεις για την ανάπτυξη της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της αποδοχής της διαφορετικότητας (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Συμβατότητα με το Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Το διδακτικό σενάριο με τίτλο «κατασκευή ηλεκτρονικού παιχνιδιού» που ακολουθεί εφαρμόστηκε στα πλαίσια του μαθήματος «Διερευνητική Εργασία» στη Β΄ τάξη του Λυκείου. Θα μπορούσε να εφαρμοστεί και στην Α΄ τάξη του Λυκείου στα πλαίσια του ίδιου μαθήματος. Το διδακτικό σενάριο είναι απόλυτα συμβατό με ό,τι προβλέπει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Επίσης υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην κατεύθυνση της εξοικείωσης με τη χρήση του διαδικτύου για την αναζήτηση και την πρόσκτηση της πληροφορίας, της παρουσίασης αυτής και της εμπλοκής των μαθητών σε μια μαθησιακή διαδικασία η οποία παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες για συνεργασία και αλληλεπίδραση. Τέλος συμβάλλει στη δημιουργία θετικότερου κλίματος μάθησης.

Στα νέα Α.Π.Σ. στο Γυμνάσιο επιχειρείται η παροχή βασικών γνώσεων αλλά και γνωστικών δεξιοτήτων παρατήρησης, διερεύνησης, ταξινόμησης, ερμηνείας, επίλυσης, επιλογής, αξιολόγησης. Ταυτόχρονα καλλιεργούνται κοινωνικές στάσεις, δεξιότητες και αξίες όπως συνεργατικότητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, συμμετοχή, αλληλεγγύη, βίωση των πνευματικών αξιών, προστασία της σωματικής και ψυχικής υγείας. (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Μπορεί λοιπόν να εφαρμοστεί και στο γυμνάσιο στα πλαίσια των μαθημάτων της Πληροφορικής και των Βιομαθητικών Δράσεων.

Προσπαιτούμενες γνώσεις – δεξιότητες

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλέξει όσα γνωστικά αντικείμενα επιθυμεί. Στη συγκεκριμένη περίπτωση έγινε προσπάθεια να εμπλακούν όσο το δυνατόν περισσότερα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος της συγκεκριμένης τάξης. Επιπλέον θα μπορούσε να γίνει και σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς. Επομένως, ως προς το γνωστικό αντικείμενο δεν είναι αναγκαίες ιδιαίτερες γνώσεις. Διδακτικού Σεναρίου, να αποκτήσουν γνώσεις οι μαθητές. Έπειτα, σε επίπεδο δεξιοτήτων χρειάζεται οι μαθητές να είναι ικανοί να επισημαίνουν γραπτά ή προφορικά τα κύρια σημεία του θέματος που επεξεργάζονται και να κρατούν σημειώσεις, καθώς και να συνεργάζονται σε βασικό επίπεδο στο πλαίσιο της μικρο-ομάδας (2 ή 3 ατόμων). Τέλος, ως προς τη χρήση των λογισμικών ή/και άλλων τεχνολογικών εργαλείων, οι μαθητές δεν είναι απαραίτητο να γνωρίζουν εξ αρχής το λογισμικό πλοήγησης στο διαδίκτυο (Internet Explorer, Firefox, κλπ), το πρόγραμμα παρουσίασης (Power Point συνήθως) ή και τον προβολέα του εργαστηρίου υπολογιστών, γιατί είναι κομμάτι του Διδακτικού Σεναρίου η εκμάθησή τους, όσον αφορά τη χρήση για την οποία είναι αναγκαία. Η εκμάθηση είναι απλή και εύκολη.

Σκοποί και στόχοι του διδακτικού σεναρίου

Γενικά, απόκτηση γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Ειδικά, ως προς τις νέες τεχνολογίες εξοικείωση με τη χρήση και τις λειτουργίες βασικών λογισμικών, αξιοποιώντας τα ως εργαλεία εκμάθησης. Ως προς τα άλλα γνωστικά αντικείμενα η απόκτηση όσο το δυνατόν περισσότερων γνώσεων. Συνεπάγεται ότι αυτό έγκειται στη διάθεση και το ενδιαφέρον των μαθητών της ομάδας, αλλά και του καθενός χωριστά.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία να συνεργαστούν στο επίπεδο της μικρο-ομάδας για την επίτευξη κοινών στόχων (Cobert, 2006). Να διευρύνουν τις δεξιότητές τους ως προς την αναζήτηση και την πρόσκτηση της πληροφορίας. Να εμπλακούν με ενεργητικό τρόπο στη διαδικασία κατασκευής ομαδικών δημιουργιών. Να εκτιμήσουν τη συμβολή της τεχνολογίας στη διαμόρφωση ενός ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης (Joyce, Weil, Calhoun, 2000).

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Η διδασκαλία πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο υπολογιστών του σχολείου και έλαβαν μέρος σε αυτή δεκατρείς μαθητές. Η εκτιμώμενη διάρκεια του σεναρίου είναι δεκαοκτώ (18) διδακτικές ώρες. Σε κάθε υπολογιστή βρισκόταν μια μικρο-ομάδα των δύο ή τριών ατόμων, όπως οι ίδιοι επέλεξαν (βάσει των ενδιαφερόντων τους όταν δόθηκαν οι κατηγορίες), ώστε να αξιοποιηθούν οι δεξιότητες συνεργασίας που τυχόν έχουν ήδη (Γιαννούτσου, 2005).

Η απαραίτητη υποδομή περιλαμβάνει:

- Ένα τετράδιο και ένα στυλό
- Βιβλία: ελεύθερη χρήση οποιουδήποτε σχολικού ή μη βιβλίου
- Ηλεκτρονικοί υπολογιστές (ένας ανά ομάδα μαθητών) με σύνδεση στο διαδίκτυο στους οποίους θα έχουν εγκατασταθεί τα εξής λογισμικά:

Τα λογισμικά που είναι απαραίτητα για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου είναι:

- Πρόγραμμα κειμενογράφου π.χ. word, σημειωματάριο.
- Πρόγραμμα φυλλομετρητή ιστοσελίδων π.χ. Firefox/Chrome/Internet Explorer, για την πλοήγηση των μαθητών στο διαδίκτυο.
- Η μηχανή αναζήτησης Google.
- Το πρόγραμμα παρουσίασης Power Point 2003.
- Φύλλο εργασίας για τον τρόπο αναζήτησης στο Google και κατασκευής των ερωτήσεων στο Power Point 2003.

Η επιλογή των λογισμικών στο πλαίσιο του παρόντος διδακτικού σεναρίου, έγινε με κριτήριο βασικά ότι είναι προγράμματα πολύ κοινά, χωρίς ιδιαίτερες απαιτήσεις σε υπολογιστικές δυνατότητες και παράλληλα, εκπληρώνουν τις θεωρητικές αλλά και πρακτικές συνεπαγωγές της διδακτικής προσέγγισης που παρουσιάζουμε στη συνέχεια, καθώς: α) Δίνουν τη δυνατότητα για αναζήτηση και πρόσκτηση της πληροφορίας με

έναν εξαιρετικά εύληπτο τρόπο (μηχανή αναζήτησης google). β) Διαμορφώνουν ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης, με το οποίο αλληλεπιδρούν οι μαθητές προκειμένου να επιτύχουν σκόπιμα – σχεδιασμένα μαθησιακά αποτελέσματα. γ) Προάγουν τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία.

Περιγραφή και τεκμηρίωση του διδακτικού σεναρίου

Διδακτική προσέγγιση - Θεωρητικό πλαίσιο: Η διδακτική προσέγγιση που έχει επιδειχθεί βασίζεται στις γενικές αρχές και τις θέσεις των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών για τη μάθηση. Βασική παραδοχή των κοινωνικο-πολιτισμικών προσεγγίσεων είναι ότι όταν ένα άτομο συμμετέχει σ' ένα κοινωνικό σύστημα, η κουλτούρα αυτού του συστήματος και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία (κυρίως η γλώσσα) διαμορφώνουν τη γνωστική του συγκρότηση και συνιστούν πηγή μάθησης και εξέλιξης (Vygotsky, 1978).

Δεδομένων των παραπάνω η όλη εκπαιδευτική διαδικασία λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα (συμμαθητές, εκπαιδευτικούς), σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και μέσω της υλοποίησης κοινών - συλλογικών δραστηριοτήτων, συντελώντας έτσι στην απόλαυση της δημιουργίας και στην ικανοποίηση από την αίσθηση της προσωπικής έκφρασης και καλλιέργειας επικοινωνιακών δεξιοτήτων σύμφωνα με τις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρήσεις για τη μάθηση (θεωρίες της δραστηριότητας και συνεργατικής μάθησης) .

Διδακτική προσέγγιση- Μεθοδολογικές επισημάνσεις: Η διδακτική προσέγγιση που προτείνεται βασίζεται σε μια αλληλουχία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι οποίες βρίσκονται σε συμφωνία με τις θεωρητικές αρχές και τις θέσεις της διδακτικής προσέγγισης που έχει επιλεγεί, καθώς και με τα ζητήματα που έχουν τεθεί κατά τη φάση της περιγραφής των μαθησιακών στόχων.

Προτεινόμενες δραστηριότητες

α) Δημιουργία μικρο-ομάδων, επιλογή ονόματος ομάδας και επιλογή κατηγορίας εργασίας (διάρκεια: μία (1) διδακτική ώρα). Γίνεται μια εισαγωγή για τον τίτλο του Διδακτικού Σεναρίου και στη συνέχεια με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών επιλέγονται οι κατηγορίες. Στη συγκεκριμένη περίπτωση δημιουργήθηκαν οι κατηγορίες: Αρχαία-Νέα-Ιστορία-Πολιτισμός, Γεωγραφία – Γεωλογία –Περιβάλλον, Μαθηματικά-Φυσική-Χημεία, Βιολογία-Υγεία, Τέχνες. Ακολουθεί ο χωρισμός σε ομάδες με βάση τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Τέλος κάθε ομάδα αποκτάει και ένα όνομα.

β) Επιλογή πιθανών βιβλίων που θα χρησιμοποιηθούν από την κάθε ομάδα (διάρκεια: μία (1) διδακτική ώρα). Ψάξιμο στα σχολικά εγχειρίδια και στα βιβλία της βιβλιοθήκης του Σχολείου ή/και του Δήμου.

γ) Εκμάθηση βασικής χρήσης διαδικτύου, χρήση μηχανής αναζήτησης (διάρκεια: μία (1) διδακτική ώρα). Παραδείγματα αναζήτησης με λέξεις-κλειδιά (απλές λέξεις που διαχωρίζονται με ένα κενό, φράσεις, όπως ακριβώς θέλουμε να εμφανίζονται μέσα στην ιστοσελίδα, συνδυασμός λέξεων ή/και φράσεων). Προκειμένου ένας όρος της αναζήτησης να θεωρηθεί υποχρεωτικός πρέπει αμέσως πριν από αυτόν να υπάρχει το σύμβολο +. Ενώ ο αποκλεισμός κάποιων ιστοσελίδων από τα αποτελέσματα της αναζήτησης γίνεται αν μπροστά από τους όρους στους οποίους βασίζεται ο αποκλεισμός τοποθετηθεί το σύμβολο -.

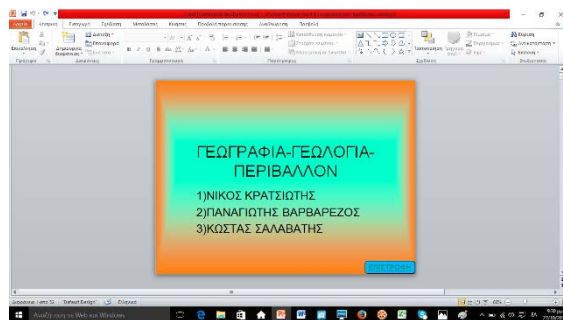
δ) Καταγραφή των ερωτήσεων σε ένα αρχείο κειμενογράφου ή σε ένα τετράδιο, εικόνα 1, προκειμένου η κάθε ομάδα να δημιουργήσει μια λίστα. Εύρεση και δημιουργία ερωτήσεων (διάρκεια: δέκα (7-9) διδακτικές ώρες, για 20-30 ερωτήσεις). Οι μαθητές πρέπει να βρουν έως και 50 ερωτήσεις, ανάλογα με το ενδιαφέρον τους. Από αυτές πρέπει να επιλέξουν τις 20-30 ανάλογα το πόσο προχώρησαν συνολικά οι ομάδες. Αφού επιλεγθούν π.χ. 20 ερωτήσεις φτιάχνονται και οι απαντήσεις αυτών με μορφή πολλαπλών επιλογών.



Εικόνα 1: Οι πρώτες ώρες

ε) Εκμάθηση βασικής χρήσης του προγράμματος παρουσιάσεων Power Point (διάρκεια: δύο (2) διδακτικές ώρες). Γνωριμία με τη βασική οθόνη του λογισμικού και με την εισαγωγή κειμένου, εικόνας και ήχου.

στ) Πέρασμα των ερωτήσεων στο πρόγραμμα παρουσιάσεων (διάρκεια: έξι (6) διδακτικές ώρες). Όταν οι μικρο-ομάδες μαθητών ολοκληρώσουν την καταγραφή των ερωτήσεων, γίνεται το πέρασμα των ερωτήσεων στο πρόγραμμα παρουσιάσεων, εικόνα 2, τις οποίες είτε τις αντιγράφουν από το τετράδιο, είτε τις ανακτούν από το αρχείο κειμένου που τις έχουν αποθηκεύσει και με τη διαδικασία της «αντιγραφής» και της «επικόλλησης» τις εισάγουν στη σχετική φόρμα. Για την υποστήριξη της δραστηριότητας οι μαθητές θα έχουν στη διάθεσή τους το φύλλο εργασίας της δραστηριότητας (ε). Εναλλακτικά της χρήσης του φύλλου εργασίας ή συμπληρωματικά, μπορούν να χρησιμοποιούν τη βοήθεια του προγράμματος, με τη στήριξη του εκπαιδευτικού.



Εικόνα 2: Η ομάδα 13 ξεκινάει...

Η υλοποίηση του εν λόγω διδακτικού σεναρίου ικανοποίησε ιδιαίτερα τους μαθητές, καθώς είχαν την ευκαιρία: (α) να συμμετάσχουν ενεργά όλοι σε δραστηριότητες που είχαν νόημα για αυτούς, (β) να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στα γνωστικά τους αντικείμενα, μέσα από μια ευχάριστη διαδικασία και να μάθουν να συνεργάζονται μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες, (γ) να διαπραγματευτούν ποικιλία εννοιών και νοημάτων με άλλους (συμμαθητές, εκπαιδευτικούς), (δ) να εκτιμήσουν τη συμβολή της τεχνολογίας στη διαμόρφωση ενός ελκυστικού περιβάλλοντος μάθησης, εικόνα 3 και τέλος ε) να το μοιραστούν με όλο το σχολείο σε μια παρουσίασή του, όπου τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και το έπαιξαν.

Επέκταση – εμπλουτισμός του διδακτικού σεναρίου

Κατά την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου, βεβαίως, μπορεί κανείς κατόπιν προτάσεων των μαθητών ή των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν να προκύψουν τροποποιήσεις στην προτεινόμενη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία. Για παράδειγμα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικά λογισμικά για τη δημιουργία του παιχνιδιού, π.χ. το λογισμικό Scratch.



Εικόνα 3: Πέντε (5) βήματα και ... η πρώτη ερώτηση είναι έτοιμη...

Βιβλιογραφία

- Γιαννούτσου Ν. (2005). *Αναπαραστάσεις εννοιών χώρου: Μαθησιακή διαδικασία στα πλαίσια συνεργατικού περιβάλλοντος βασισμένου στη χρήση νέων τεχνολογιών*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Φιλοσοφική Σχολή, Ε.Κ.Π.Α.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ., (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανακτήθηκε στις 30 Οκτωβρίου 2015 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.
- Κοκκονός, Α. (2013). *Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και μάθηση στο Δημοτικό Σχολείο: Διδακτικό σενάριο με τη χρήση εργαλείων Τ.Π.Ε. για το μάθημα της Ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού*, στα πρακτικά του 10ου Συνεδρίου ΕΕΕΠ - ΔΤ.Π.Ε. "Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.: Προσεγγίσεις της εκπαίδευσης μέσα από την ψηφιακή διάσταση". Αθήνα, 19 & 20 Οκτωβρίου 2013. σσ. 601-609 ISBN: 978-960-99435-4-3 (ebook).
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Κουλαϊδής, Β. (2007), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής Δημιουργικής Σκέψης*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Κυριαζής, Α. και Σ. Μπακογιάννης (2003). *Χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: Συνύπαρξη Διδακτικής Πράξης και Τεχνολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Ρετάλης, Σ. (2005). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Οι προηγμένες τεχνολογίες του διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τριλιανός, Α. (1998). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες Επιστημονικές Προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη (τόμος Β΄)*. Τριλιανός: Αθήνα.
- Cobert, J. B. (2006). *Communicating Nature: How we Create and Understand Environmental Messages*. Washington: *Island Press*.
- Joyce, B., M. Weil and E. Calhoun (2000). *Models of teaching* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Mass.: *Harvard University Press*.

Κονεκτιβισμός και Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση.

Πέππα Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.18.02, M.Sc.
kate.peppa@gmail.com

Βασίλα Φωτεινή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.0.3
vasila.fotini@gmail.com

Περίληψη

Η αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί διαρκές ζητούμενο και πάγια πολιτική κάθε χώρας (Λιοναράκης, 2006, 2011). Ας μην ξεχνάμε ότι οι ιστορικοί και κοινωνικοί παράγοντες είναι εκείνοι που καθορίζουν την ταυτότητα κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής, αλλά και την ανάπτυξη και την προοπτική της μέσα σε ένα περιβάλλον που συνεχώς αλληλεπιδρά. Σε αυτό το σημείο σημαντική είναι η επιρροή της θεωρίας του κονεκτιβισμού σε συνδυασμό με τη χρήση Τ.Π.Ε. και ειδικότερα ο τρόπος με τον οποίο το μεμονωμένο άτομο ή το κοινωνικό σύνολο χρησιμοποιεί τα κοινωνικά δίκτυα. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να ερευνηθεί η συχνότητα χρήσης των κοινωνικών δικτύων με σκοπό την ένταξη των Τ.Π.Ε. στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, πραγματοποιήσαμε ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο 30 ερωτήσεων σε δείγμα 120 ατόμων.

Λέξεις-Κλειδιά: κονεκτιβισμός, Τ.Π.Ε., εκπαίδευση .

Εισαγωγή

Σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, οι Τ.Π.Ε. κατέχουν κυρίαρχο ρόλο και επηρεάζουν τις ζωές των ανθρώπων σε διάφορους τομείς της καθημερινότητάς τους, όπως είναι η εκπαίδευση, η οικονομία, και η αγορά εργασίας (Ράπτης & Ράπτη, 2002, 2004). Επίσης η τεχνολογική εξέλιξη αλλάζει συνεχώς τις απαιτήσεις της κοινωνίας, ζητώντας από τον σύγχρονο πολίτη ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, σχεδιασμού συστημάτων και κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Wing, 2006).

Σήμερα υπάρχουν αρκετά παιδαγωγικά μοντέλα και θεωρίες μάθησης. Στην παρούσα εισήγηση, θα εστιάσουμε την προσοχή μας στη θεωρία του κονεκτιβισμού (connectivism) καθώς πιστεύουμε ότι δύναται να εφαρμοστεί στα πλαίσια της νέας εκπαιδευτικής τεχνολογίας, με τη χρήση ΤΠΕ.

Σύμφωνα με τους (Anderson & Dron, 2011) υπάρχουν τουλάχιστον τρεις γενιές της παιδαγωγικής, οι οποίες αναπτύχθηκαν σε συνδυασμό με τις τεχνολογίες που τις κατέστησαν δυνατές. Είναι η γνωστική-συμπεριφοριστική, ο εποικοδομητισμός και η πιο σύγχρονη, αυτή του κονεκτιβισμού.

Βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν κατάλληλα τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες αλλά και τις εμπειρίες τους, προκειμένου να επιλύουν πραγματικά καθημερινά προβλήματα.

Όμως σήμερα, σύμφωνα με τον (Bessenyei, 2008) το όριο μεταξύ της μάθησης και της

διδασκαλίας γίνεται όλο και λιγότερο διακριτό. Έτσι, για τη γενιά του διαδικτύου, το διαδίκτυο δεν είναι ένα μόνο μέσο μάθησης αλλά και η αφορμή για προσωπική μελέτη. Τα τελευταία τριάντα χρόνια, υπάρχουν πολλά άρθρα που αναφέρονται στους υπολογιστές και την ηλεκτρονική μάθηση. Η θεωρία του κονεκτιβισμού, ως η πιο σύγχρονη θεωρία μάθησης σε ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον από ηλεκτρονικά εργαλεία, είναι επίκαιρη όσο ποτέ.

Η θεωρία του κονεκτιβισμού

Ο κονεκτιβισμός αναπτύχθηκε από τους George Siemens και Stephen Downes για να θέσει ένα νέο θεωρητικό πλαίσιο ερμηνείας και κατανόησης των σύγχρονων τρόπων μάθησης στην ψηφιακή εποχή του 21ου αιώνα. Στον πυρήνα της θεωρίας βρίσκεται η θέση ότι η γνώση είναι κατανεμημένη σε ένα *δίκτυο συνδέσεων* και η μάθηση βασίζεται στη δυνατότητα κατασκευής και διάσχισης των συγκεκριμένων δικτύων. (Siemens, 2008α)

Οι αρχές του κονεκτιβισμού σύμφωνα με τον Siemens (2008α) είναι οι ακόλουθες :

- *Η μάθηση είναι μια διαδικασία σύνδεσης κόμβων πληροφορίας*
- *Η μάθηση μπορεί να αποκτηθεί και μέσω «συσκευών»*
- *Η ικανότητα να μαθαίνουμε είναι σημαντικότερη από την ήδη αποκτημένη πληροφορία (γνώση)*
- *Η ικανότητα να διακρίνει κανείς τους συσχετισμούς μεταξύ επιστημονικών πεδίων, ιδεών και απόψεων είναι καταλυτική*
- *Ο στόχος όλων των κονεκτιβιστικών διαδικασιών είναι η απόκτηση σύγχρονων γνώσεων.*
- *Η λήψη αποφάσεων είναι από μόνη της μια μαθησιακή διαδικασία.*

Στον κονεκτιβισμό ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των εκπαιδευομένων έχει αποκτήσει νέα διάσταση. Οι μαθητές είναι σε θέση να αυτό-ρυθμίσουν τη μάθησή τους, μέσα σε ένα πλαίσιο αμφίδρομης επικοινωνίας προς όλους, συμμαθητές τους, δασκάλους, ειδικούς, γονείς κ.τ.λ. Ο εκπαιδευτικός δεν έχει πλέον τον κυρίαρχο ρόλο μέσα στη μάθηση αλλά επικουρικό ρόλο και λειτουργεί ως υποστηρικτής των μαθητών με στόχο να διευκολύνει τη μάθηση ενσωματώνοντας διάφορα εκπαιδευτικά εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία και βοηθώντας τους μαθητές να αξιοποιήσουν σωστά τα σύγχρονα δίκτυα μάθησης (Dawley, 2009). Σύμφωνα με τον κονεκτιβισμό, ο μαθητής δημιουργεί δίκτυα μάθησης, τα οποία μπορεί να είναι είτε *εσωτερικά*, δηλαδή νευρωνικά δίκτυα όπου η γνώση είναι κατανεμημένη εντός του εγκεφάλου του ατόμου, ή *εξωτερικά*, τα οποία είναι δίκτυα που δημιουργεί μαθαίνοντας και ενσωματώνοντας τον κόσμο γύρω του (Siemens, 2007α). Σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση καλείται να ενσωματώσει νέες μεθοδολογίες διδασκαλίας μέσω της κοινωνικής δικτύωσης. Δεν είναι τυχαίο μάλιστα το γεγονός ότι το 55% των εφήβων και το 82% των φοιτητών χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη τεχνολογία. (Dawley, 2009).

Ερευνητικό Μέρος

Σκοπός πραγματοποίησης της παρούσας έρευνας

Σκοπός της έρευνάς μας, ήταν να εξετάσει από τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, τη θεωρία του κονεκτιβισμού στα πλαίσια της εκπ/σης και την εφαρμογή της με τη χρήση ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, διερευνήσαμε την θετική επίδραση που έχει η χρήση των κοινωνικών δικτύων στην εκπ/ση ερευνώντας μια ομάδα φοιτητών από ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μας και μια ομάδα εκπ/κων που ανήκουν στη δευτεροβάθμια εκπ/ση. Ενώ επιμέρους στόχος της έρευνας ήταν: Η εξέταση της συχνότητας χρήσης των κοινωνικών δικτύων.

Σημασία και χρησιμότητα της εν λόγω έρευνας

Τα ευρήματα της έρευνας ευελπιστούμε ότι θα συμβάλουν σε περαιτέρω ανάπτυξη σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων όπως αυτής του κονεκτιβισμού στην εκπ/ση με τη χρήση Τ.Π.Ε. π.χ. με τη χρήση των κοινωνικών δικτύων και γενικότερα με τη χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση καθώς και νέου εκπαιδευτικού υλικού αλλά συγχρόνως και κατάλληλου λογισμικού.

Μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα

Μετά την ανασκόπηση των προηγούμενων ερευνών που έχουν γίνει για τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να ελέγξει το βαθμό συσχέτισης των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη χρήση ΤΠΕ. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας κρίθηκε σκόπιμο να ζητηθεί η άποψη ανδρών και γυναικών ηλικίας από 18 ετών και πάνω που σχετίζονταν με τα κοινωνικά δίκτυα στα πλαίσια του προγράμματος των σπουδών τους στα ανωτέρω ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπ/σης αλλά και των εκπαιδευτικών που λόγω των αυξανόμενων αναγκών και απαιτήσεων της σημερινής εποχής για εξειδίκευση κατέφυγαν σε κάποιο πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπ/σης, προκειμένου να επιμορφωθούν.

Το δείγμα αποτέλεσαν 120 άτομα. Η επιλογή των ατόμων αυτών έγινε τυχαία ανάμεσα σε τέσσερα (4) ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας μας καθώς και σε εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στη δευτεροβάθμια εκπ/ση κατά το σχολικό έτος 2013-14. Υπήρξε μέριμνα για την προστασία της ανωνυμίας των ατόμων που έλαβαν μέρος.

Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 30 κλιμακούμενες ερωτήσεις κλειστού τύπου και οι απαντήσεις διατυπώθηκαν με βάση την 5 βαθμια κλίμακα Likert από το 1 έως 5 (όπου, 1 = Διαφωνώ Απόλυτα και 5= Συμφωνώ Απόλυτα).

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το Στατιστικό Πρόγραμμα SPSS 20.0.

Αποτελέσματα Στατιστικής Ανάλυσης

Στο σύνολο των 120 ερωτηθέντων, το 37,5% αποτελούσαν 45 άντρες ενώ το 62,5% 75 γυναίκες. Τα Ιδρύματα και ο αριθμός των μελών του δείγματος που πήραν μέρος στην έρευνα δίνονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Ιδρύματα από τα οποία ελήφθη το δείγμα

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Σωρευτικό Ποσοστό
ΤΟΔΑ	22	18,3	18,3	18,3
ΑΣΠΑΙΤΕ ΑΘΗΝΑΣ	27	22,5	22,5	40,8
ΑΣΠΑΙΤΕ ΠΑΤΡΑΣ	23	19,2	19,2	60,0
ΤΕΙ ΛΑΜΙΑΣ	16	13,3	13,3	73,3
ΕΚΠ/ΚΟΣ	32	26,7	26,7	100,0
Σύνολο	120	100,0	100,0	

Σχετικά με την ερώτηση: «Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης», Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2: Απαντήσεις στο ερώτημα «Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης»

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό
ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΑ	78	65,0	65,0
2/ΕΒΔΟΜΑΔΑ	17	14,2	14,2
ΣΥΧΝΑ	19	15,8	15,8
1/ΜΗΝΑ	1	,8	,8
ΣΠΑΝΙΑ	5	4,2	4,2
Σύνολο	120	100,0	100,0

Συζήτηση – Συμπέρασμα

Ο κύριος στόχος μας ήταν η εξέταση της συχνότητας χρήσης των κοινωνικών δικτύων. Όπως φαίνεται από τον πίνακα 2 η χρήση των κοινωνικών δικτύων είναι ευρύτατη αφού το 65% του δείγματος τα χρησιμοποιεί καθημερινά, το 14,2% δύο φορές τη βδομάδα το 15,8% συχνά το 0,8% μια φορά το μήνα και μόνο το 4,2% τα χρησιμοποιεί σπάνια. Λαμβάνοντας υπόψη το συμπέρασμα της παραπάνω έρευνας, προτείνουμε ανεπιφύλακτα την εφαρμογή της θεωρίας του κονεκτιβισμού με τη χρήση Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εφαρμογή του κονεκτιβισμού με τη χρήση Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση

Σήμερα, η εξασφάλιση υψηλής ποιότητας παιδείας, η προαγωγή της εκπαιδευτικής έρευνας στη πράξη, η υποστήριξη της καινοτομίας, αλλά και η πειραματική εφαρμογή

νέων προγραμμάτων σπουδών και εκπαιδευτικών μεθόδων, η επιλογή και η χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού οποιασδήποτε μορφής, η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και δημιουργικών δράσεων αποτελούν κάποιους από τους κυριότερους στόχους της εκπαίδευσης. Άλλωστε, σκοπός της σύγχρονης παιδαγωγικής είναι να προετοιμάσει το άτομο στη νέα κοινωνική πραγματικότητα που συνεχώς μεταβάλλεται και ανανεώνεται, να προσαρμοστεί όχι σε αυτό που υπήρχε ή υπάρχει, αλλά σε αυτό που τείνει να πάρει μορφή (Φράγκος, 1984). Εξάλλου κάθε θεωρία που αφορά στην εκπαίδευση θα πρέπει να απαντά στα κυριότερα ζητήματα της κοινωνίας (Λιοναράκης, 2006, 2011). Για αυτό το λόγο, οι μαθητές θα πρέπει να αναπτύξουν την κριτική τους ικανότητα ώστε να είναι σε θέση να συνδυάζουν γνώσεις από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στην ολοένα και πιο απαιτητική κοινωνική πραγματικότητα.

Οι Τ.Π.Ε. συνέβαλαν στη δημιουργία ενός καινούριου περιβάλλοντος μάθησης με τη βοήθεια προγραμμάτων του υπολογιστή που συνδυάζουν κείμενο, εικόνα βίντεο και ήχο. Ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός αποτελεί σήμερα απαραίτητη προϋπόθεση των μαθητών για να είναι σε θέση να χειριστούν αποτελεσματικά τις Τ.Π.Ε. τόσο στο χώρο του σχολείου, όσο και στην ελληνική πραγματικότητα (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2008).

Όλα αυτά είναι φανερό ότι αποτελούν πρόκληση για τους νέους εκπαιδευτικούς και δημιουργούν τις προϋποθέσεις στην πράξη, για τη σύνθεση ενός νέου πεδίου εκπαιδευτικών εφαρμογών. Η εφαρμογή νέων μορφών μάθησης όπως είναι η δια βίου μάθηση και η αυτομάθηση είναι μόνο μερικά από τα στοιχεία που συνθέτουν τη σημερινή «Κοινωνία της Πληροφορίας». Με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση προσφέρονται πολλές ευκαιρίες για τον εμπλουτισμό, την αναθεώρηση αλλά και τη διάδοση της γνώσης (Καλογιαννάκης, Βασιλάκης & Ψαρρός, 2005). Είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει πρώτα να έχουν τις κατάλληλες παιδαγωγικές, διδακτικές και τεχνολογικές ικανότητες, ώστε να αξιοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες και τα νέα μέσα (Sofos, 2011). Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί, βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν βιωματική εμπειρία μέσω της χρήσης των ΤΠΕ. Η χρήση της νέας εκπαιδευτικής τεχνολογίας, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων θα επιτρέπει στους μαθητές να λειτουργούν σε νέα μαθησιακά περιβάλλοντα τόσο στο σχολείο όσο και στη δια βίου μάθηση, αποκτώντας τα παρακάτω οφέλη :

- *Απόκτηση της δεξιότητας να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν*
- *Απόκτηση της δεξιότητας για αυτομάθηση*
- *Απόκτηση της δεξιότητας για αυτοέλεγχο μέσα από μια διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με την επιλογή διαφορετικών εκπαιδευτικών εργαλείων.*
- *Εκτίμηση των πολλαπλών δυνατοτήτων που παρέχει η νέα εκπαιδευτική τεχνολογία.*

Έτσι, η αποτελεσματικότητα της μάθησης (Ally, 2004) δεν καθορίζεται μόνο από τα τεχνολογικά μέσα αλλά και από τις παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές του εκπαιδευτικού καθώς και το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού. Η μετάβαση λοιπόν, από

τη στείρα γνώση στον κονεκτιβισμό είναι στην ουσία η μετάβαση από τη δασκαλοκεντρική στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, ενώ καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή έκβαση της διδασκαλίας δεν είναι πλέον η παθητική συμμετοχή των μαθητών και η αποστήθιση του γνωστικού αντικείμενο, αλλά ο τρόπος με τον οποίο τους δίνεται το διδακτικό υλικό. Με αυτό τον τρόπο, η μάθηση, εξελίσσεται μέσω της διάδρασης των μαθητών ενώ ο εκπαιδευτικός δημιουργεί και χρησιμοποιεί τη γνώση που προκύπτει μέσα από διάφορες ενέργειες των μαθητών, που όμως είναι προσαρμοσμένες στο περιεχόμενο της κάθε διδακτικής ενότητας. (Lampert, M. , Heaton, R. , & Ball, D., 1994).

Αν λάβουμε υπόψη μας, πως το νέο εκπαιδευτικό σύστημα θέτει ως ένα από τους στρατηγικούς του στόχους, τη δια βίου εκπαίδευση αλλά και την εξατομικευμένη διδασκαλία και προωθεί την ενεργητική μάθηση, είναι φανερή η αναγκαιότητα εφαρμογής της θεωρίας του κονεκτιβισμού με τη χρήση Τ.Π.Ε. στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Πρόκειται, για μια καινούρια αντίληψη της μάθησης που παρουσιάζει καινοτομία σε επίπεδο σύγχρονης παιδαγωγικής πρακτικής, μεθοδολογίας της έρευνας, εκδημοκρατισμού της γνώσης και της διδακτικής» (Αποστολίδου, 2011).

Βιβλιογραφικές Πηγές

- Ally, M. (2004). Designing effective learning objects for distance education. In R. McGreal(Ed.), *Online education using learning objects* (pp. 87-97). London: RoutledgeFalmer.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research on Distance and Open Learning*, 12(3), 80-97.
- Αποστολίδου, Α. (2011). Ζητήματα Συγκρότησης της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης ως Γνωστικού Πεδίου: Επισκόπηση των Επιστημονικών Περιοδικών. *Διεθνές Περιοδικό Open Education/Ανοικτή Εκπαίδευση*. Τεύχος 7, αρ.1, σσ. 36-53. (Διαθέσιμο online:<http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/121/70>, προσπελάστηκε στις 21/11/2015).
- Bessenyei, István. (2008) “Learning and Teaching in the Information Society: eLearning 2.0 and Connectivism.” (Διαθέσιμο online: <http://www.ris.uvt.ro/wp-content/uploads/2009/01/ibesseneyi.pdf> , προσπελάστηκε στις 21/11/2015).
- Dawley, L. (2009). Social network knowledge construction: Emerging virtual world pedagogy. *On The Horizon*, 17(2), 109-121.
- Καλογιαννάκης, Μ., Βασιλάκης, Κ., & Ψαρρός, Μ. (2005). Τ.Π.Ε. και παιδαγωγικό πλαίσιο στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Πρακτικά του 3ου διεθνούς συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές, (τόμος Α')*, σελ. 481-496. 11-13 Νοεμβρίου 2005.

- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια - Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg. Λιοναράκης, Α. (2005). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Διαδικασίες Μάθησης, στο Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, ΕΑΠ.
- Κουστουράκης, Γ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2008). Οι Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: επιδράσεις και προβλήματα από την προσπάθεια της εφαρμογής τους στην παιδαγωγική πράξη. Στο Β. Κόμης (επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής*. (σ. 425-434). Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Lampert, M. , Heaton, R. , & Ball, D. (1994) Using technology to support a new pedagogy of mathematics education, *Journal of Special Education Technology* (special issue on technology and teaching), Volume 12 (3).
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Στοιχεία θεωρίας και πράξης* (σ. 11-41). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2011). Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας και εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Ένταξη και χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, Πάτρα, 28-30 Απριλίου 2011.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Ολική προσέγγιση. Αθήνα. Εκδοτικός οίκος.
- Ράπτη, Α., & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Αριστοτέλης Ράπτης.
- Siemens, G. (2007a). *Situating Connectivism*. Online Connectivism Conference: University of Manitoba. Wikientry. (Διαθέσιμο online: http://ltc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Situating_Connectivism , προσπελάστηκε στις 21/11/2015).
- Siemens, G. (2008a). About: Description of connectivism. *Connectivism: A learning theory for today's learner, website*. (Διαθέσιμο online: <http://www.connectivism.ca/about.html> , προσπελάστηκε στις 21/11/2015).
- Sofos, A. (2011). Digital Literacy as a Category of Media competence and Literacy – an Analytical Approach of Concepts and Presuppositions for Supporting Media Competence at School. In: L. Stergioulas, (Eds.), *Pursuing Digital Literacy in the School*, New Literacy's series. New York: Peter Lang Publishing Group.
- Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική, θέματα παιδαγωγικής, ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*. 49, no 3,

33-35.

Μαθητές στο ρόλο του σχεδιαστή εκπαιδευτικών Animation στη Φυσική

Σιώτου Ειρήνη, M.Sc.

siotou@hotmail.com

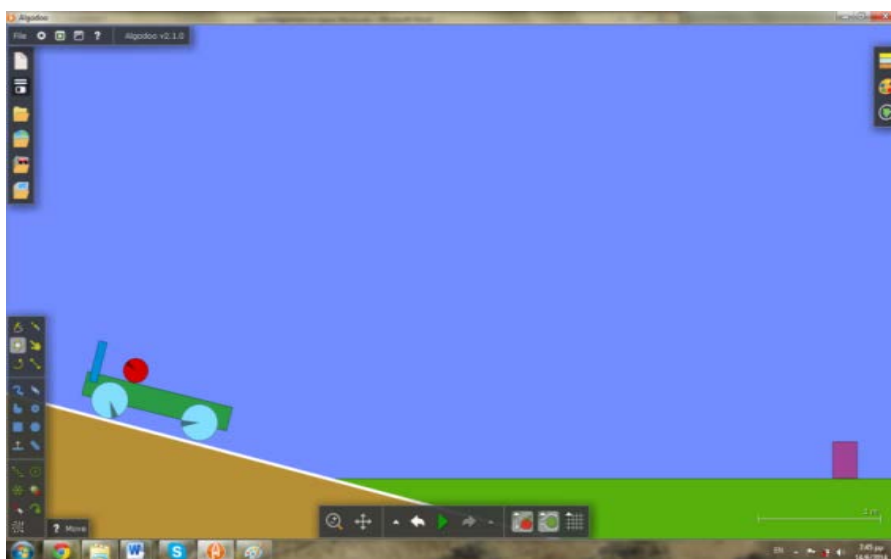
Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία είχε ως στόχο τη μελέτη εννοιών της Φυσικής με τη συνεργατική χρήση των νέων τεχνολογιών. Συγκεκριμένα τρεις ομάδες μαθητών της Γ' γυμνασίου εργάστηκαν συλλογικά για την κατασκευή εκπαιδευτικής προσομοίωσης πάνω στον 1^ο και το 2^ο νόμο του Νεύτωνα.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνεργατική μάθηση, Λογισμικό Algodoo, Νόμοι του Νεύτωνα

Εισαγωγή

Στόχος της ερευνητικής εργασίας, ήταν να φέρει σε επαφή τους μαθητές, μέσω της δημιουργίας εκπαιδευτικών προσομοιώσεων, με θεμελιώδεις αρχές και έννοιες της Φυσικής, και συγκεκριμένα των δυο νόμων του Νεύτωνα. Με την καθοδήγηση του ερευνητή, μαθητές της Γ' γυμνασίου κατασκεύασαν ανά ομάδες των τεσσάρων ατόμων τη δική τους προσομοίωση. Η μάθηση οικοδομήθηκε συλλογικά, με τους μαθητές σε ρόλο σχεδιαστή εκπαιδευτικού υλικού. Το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε ονομάζεται Algodoo και είναι ένα περιβάλλον παραγωγής διδιάστατων προσομοιώσεων. Το λογισμικό αυτό είναι ειδικά σχεδιασμένο για την εκμάθηση της Φυσικής, με τρόπο διασκεδαστικό και δημιουργικό, συνδυάζοντας την επιστήμη της Φυσικής με τις τέχνες. Επιπλέον, παρέχει τη δυνατότητα στο χρήστη να μεταβάλλει τις συνθήκες στις οποίες κινούνται τα σώματα, π.χ. μηδενίζοντας τη δύναμη της τριβής ή τη βαρύτητα. Έτσι οι μαθητές από απλοί χρήστες εργαλείων και προσομοιώσεων, έγινε οι ίδιοι σχεδιαστές και παραγωγοί.



Εικόνα 1: Εικόνα από το λογισμικό. Το αμαξίδιο χτυπά στο εμπόδιο και η μπάλα συνεχίζει να κινείται

Για την έρευνα αυτή χρειάστηκαν τρία εργαστήρια από έξι ώρες το καθένα. Ο κάθε μαθητής κλήθηκε να απαντήσει σ' ένα ερωτηματολόγιο πριν αλλά και μετά το πέρας των εργαστηρίων. Τέλος, μετά τη λήξη του project κάθε μαθητής έδωσε και μια συνέντευξη στον ερευνητή.

Θεωρητικό μέρος

Η σπουδαιότητα των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση αποτελεί θέμα συζήτησης στις μέρες μας. Σύμφωνα με τον Gee (2007) όταν αναφερόμαστε σε Τ.Π.Ε., εννοούμε προσομοιώσεις και άλλα περιβάλλοντα, όπως sandboxes, όπου οι μαθητές μπορούν να πειραματιστούν και να δοκιμάσουν τις δικές τους ιδέες, σε ένα εικονικό περιβάλλον (Gee, 2007).

Τι γίνεται όμως όταν οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν τα περιβάλλοντα αυτά συνεργατικά, οικοδομώντας από κοινού τη γνώση;

Κάποιοι ερευνητές συμφωνούν ότι η οικοδόμηση της γνώσης μπορεί να υπάρξει από κοινού, άλλοι πάλι ισχυρίζονται ότι η γνώση είναι καθαρά ατομικό προϊόν (Stahl, 2005, Stahl et al. 2006, Crook, 1994). Οι παραπάνω επιστημονικές απόψεις αλλά και ένα έγγραφο που γράφτηκε από το Dillenbourg (2009) ενέπνευσαν την έρευνα αυτή. Ο Dillenbourg αναφέρει ότι το μεγαλύτερο μέρος της γνώσης των μαθητών σήμερα προέρχεται από την αλληλεπίδραση του με τους συνομιλήκους του, αναγνωρίζοντας την αλληλεπίδραση αυτή ως το σπουδαιότερο παράγοντα μάθησης.

Η έρευνα αυτή επηρεάστηκε από το έργο του Piaget (1970), στον τομέα της κονστрукτιβιστικής μάθησης, αλλά και από το έργο του Vygotsky (1978). Την ίδια στιγμή οι Sampson και Clark (2009) τονίζουν ότι πρέπει να γίνει περισσότερη έρευνα πάνω στη συνεργατική μάθηση, ενώ ο Osborne (2010) επισημαίνει ότι, αν και η συνεργατική μάθηση είναι σημαντική στον τομέα της επιστήμης, είναι απύσχα από τα σχολεία. Ειδικότερα, δίνει έμφαση στην επιχειρηματολογία ως τρόπο ενίσχυσης της επιστημονικής σκέψης και της μάθησης. Όμοια, και οι Karanadze και Eilks (2014) τονίζουν την αξία της κονστрукτιβιστικής μάθησης.

Μεθοδολογία

Όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή, ο στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την από κοινού οικοδόμηση της γνώσης των μαθητών με τους συνομηλίκους τους, με τη χρήση του μικρόκοσμου Algodoo. Στο σημείο αυτό παραθέτουμε την ερευνητική ερώτηση της παρούσας εργασίας:

- Έχει η συνεργατική χρήση του λογισμικού Algodoo επίπτωση στην καλύτερη κατανόηση του πρώτου και του δεύτερου νόμου του Νεύτωνα από τους μαθητές;

Το ερώτημα αυτό απαντήθηκε χρησιμοποιώντας στοιχεία ποσοτικής (ερωτηματολόγια) αλλά και ποιοτικής έρευνας (συνέντευξη). Η μεικτή αυτή μέθοδος είχε το πλεονέκτημα ότι αφενός αναγνώριζε γενικές τάσεις, όπως είναι η αύξηση της επίδοσης των μαθητών στα ερωτηματολόγια, και αφετέρου λάμβανε υπόψιν και λεπτομέρειες που αφορούσαν

συναίσθημα αλλά και κοινωνικές παραμέτρους (Creswell, 2009, Teddlie & Tashakkori, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, στο ερωτηματολόγιο τέθηκαν ερωτήματα καθαρά γνωστικού τύπου όπου μελετούσαν την κατανόηση των δυο νόμων του Νεύτωνα πριν και μετά το πέρας των εργαστηρίων. Ενώ, μέσα από τη συνέντευξη υπήρξε η δυνατότητα αφενός να διασταυρωθούν τα ποσοτικά αποτελέσματα και αφετέρου να έχουμε στοιχεία που μπορεί να επηρέασαν τη διαδικασία της συνεργατικής μάθησης.

Δείγμα:

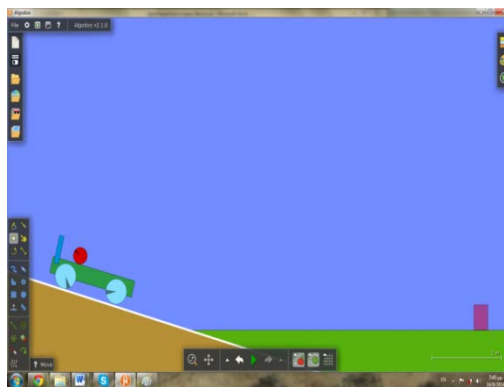
Η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε σε ιδιωτικό γυμνάσιο της Αθήνας από το οποίο επιλέχθηκαν 12 μαθητές ίδιας ηλικίας, οι οποίοι ανά τέσσερις συγκρότησαν τρεις ομάδες.

Οι τρεις αυτές ομάδες εργάζονταν παράλληλα και στον ίδιο χώρο. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε στο τέλος της ακαδημαϊκής χρονιάς, εκτός σχολικών ωρών και διήρκεσε δυο εβδομάδες. Οι 12 μαθητές είχαν ήδη διδαχθεί τους δυο νόμους του Νεύτωνα στην τάξη τους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

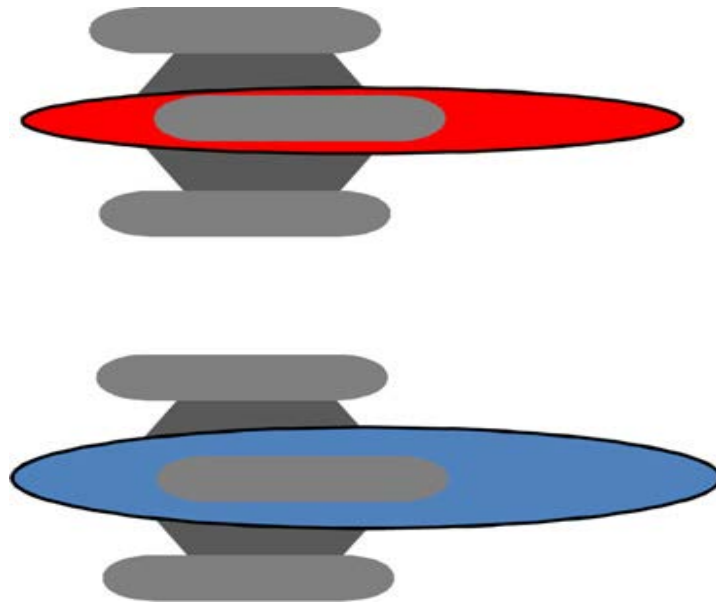
Η επιλογή των μαθητών έγινε κυρίως με βάση το βαθμό τους και την εξοικείωσή τους με τις νέες τεχνολογίες. Σύμφωνα με τους Dillenbourg (1999) και Crook (2011) το κοινό υπόβαθρο των συμμετεχόντων σε μια ομάδα είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες της συνεργατικής μάθησης. Για το λόγο αυτό, κάθε ομάδα συγκροτούταν από μαθητές ίδιας ηλικίας, εθνικότητας και φοιτούσαν όλοι στο ίδιο σχολείο.

Ερωτηματολόγιο:

Στο σημείο αυτό παραθέτουμε δυο ενδεικτικές ασκήσεις από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές πριν την έρευνα:



1. Μπάλα έχει τοποθετηθεί πάνω σε αμαξίδιο (ύψους 2cm) το οποίο ολισθαίνει σε κεκλιμένο επίπεδο και τελικά προσκρούεται πάνω σε τοίχο 2 cm όπως φαίνεται στη διπλανή εικόνα.
 - α. Πως θα κινηθεί η μπάλα; Γιατί;
 - β. Πώς θα κινηθεί η ίδια μπάλα αν το σύστημα αυτό βρισκόταν στο διάστημα; Ποιές οι διαφορές με την α.

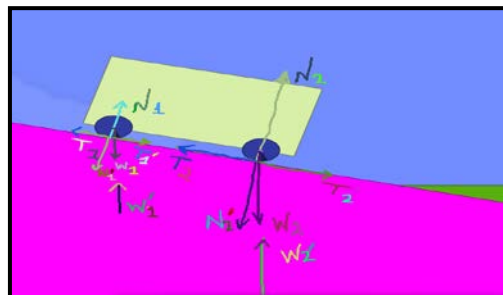


2. Όπως φαίνεται στη διπλανή εικόνα δυο οχήματα κινούνται τοποθετούνται σε οριζόντιο επίπεδο χωρίς τριβές. Και τα δυο οχήματα έχουν μάζα 500kg, ξεκινούν από την ακινησία και από το ίδιο αρχικό σημείο. Την ίδια χρονική στιγμή τους ασκείται προωθητική δύναμη μεγέθους 200N στον κόκκινο και 100N στον μπλε. Ποίο όχημα θα τερματίσει πρώτο; (Temiz & Yavuz, 2014)

Παρόμοιες, αλλά όχι ίδιες ερωτήσεις κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές και μετά το πέρας της ερευνητικής εργασίας.

Εργαστήρια:

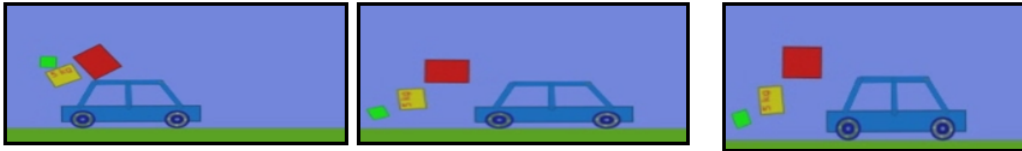
Στο πρώτο εργαστήριο έγινε αρχικά η σύνταξη των ομάδων από τον ερευνητή. Στη συνέχεια οι μαθητές εκπόνησαν την πρώτη ομαδική τους δραστηριότητα. Στη δραστηριότητα αυτή έπρεπε να καταγράψουν ποια είναι για αυτούς τα σημαντικότερα στοιχεία που πρέπει να έχει ένα εκπαιδευτικό λογισμικό Φυσικής. Με τον τρόπο αυτό άρχισαν να ενώνονται σαν ομάδα, να ανταλλάσσουν απόψεις και να μπαίνουν στο ρόλο του σχεδιαστή. Στο δεύτερο εργαστήριο τα παιδιά κατασκεύασαν με τη βοήθεια φύλλου εργασίας μια προσομοίωση ενός αυτοκινήτου που κινούνταν σε κεκλιμένο επίπεδο και τις δυνάμεις που ασκούσαν σε αυτό. (Εικόνα 2)



Εικόνα 2

Στο τρίτο εργαστήριο οι μαθητές κατασκεύασαν και πάλι με τη βοήθεια φύλλων εργασίας προσομοιώσεις πάνω στον πρώτο και το δεύτερο νόμο του Νεύτωνα.

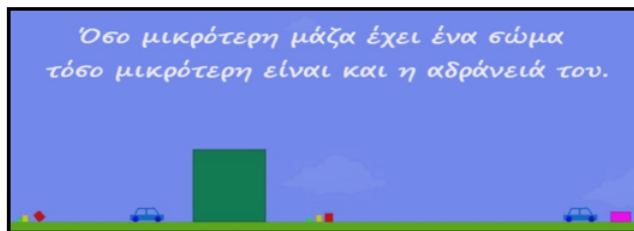
1^{ος} Νόμος του Νεύτωνα: Αδράνεια



Εικόνα 3

Εικόνα 4

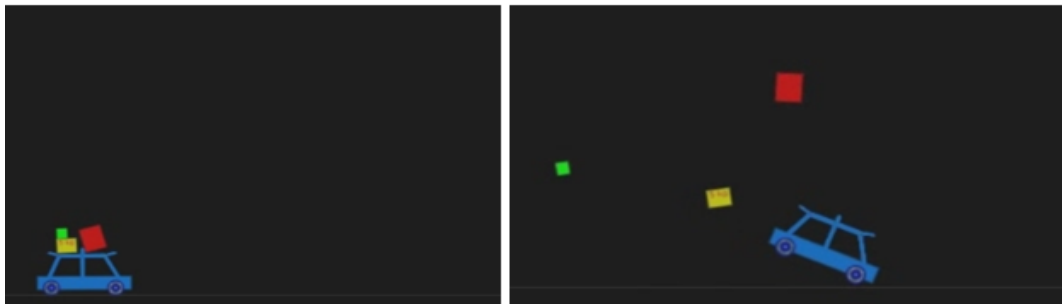
Εικόνα 5



Εικόνα 6

Αδράνεια στο Διάστημα:

Αδράνεια στο Διάστημα:



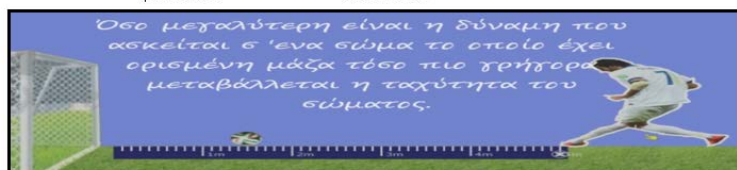
Εικόνα 7 Εικόνα 8

2^{ος} Νόμος του Νεύτωνα: Σχέση δύναμης με μεταβολή ταχύτητας



Εικόνα 9

Εικόνα 10



Εικόνα 11

Συγκεκριμένα, οι μαθητές στις εικόνες 3,4 και 5 δημιούργησαν ένα αυτοκίνητο το οποίο στην οροφή του έχει βολάν. Το αυτοκίνητο αυτό επιταχύνει απότομα με αποτέλεσμα οι βολάν να πέφτουν. Παρατήρησαν οι μαθητές ότι η βολάν με τη μικρότερη μάζα ήταν και αυτή που έπεσε πρώτη. Έτσι λοιπόν κατέληξαν στο συμπέρασμα της εικόνας 6, ότι όσο μικρότερη είναι η μάζα ενός σώματος τόσο μικρότερη είναι η αδράνεια του. Το ίδιο φαινόμενο μελετήθηκε και σε συνθήκες διαστήματος με μηδενική βαρύτητα. Οι μαθητές διαπίστωσαν ότι οι βολάν συνεχίζουν να κινούνται εις άπειρο. Τέλος, στις εικόνες 9, 10 και 11 απεικονίζεται ένας ποδοσφαιριστής ο οποίος ασκεί διαφορετική δύναμη κάθε φορά σε μπάλα ίδιας μάζας. Οι μαθητές παρατήρησαν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η δύναμη που ασκείται σε ένα σώμα ορισμένης μάζας τόσο πιο γρήγορα μεταβάλλεται η ταχύτητά του.

Αποτελέσματα: Στον παρακάτω πίνακα παραθέτονται συνοπτικά τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου.

	Πρίν την έναρξη του εργαστηρίου	Μετά το πέρας του εργαστηρίου	Διαφορά
Ομάδα 1			
Ελένη	12	16	+4
Γιώργος	4	16	+12
Γιάννης	0	16	+16
Αθηνά	0	16	+16
(%)	20	80	+60
Ομάδα 2			
Ευγενία	16	20	+4
Πέτρος	8	20	+12
Μαρία	4	18	+14
Στέλλα	0	19	+19
(%)	35	96.2	+61.2
Ομάδα 3			
Γεωργία	0	0	0
Στεφανία	16	20	+4
Νικολέττα	8	16	+8
Νίκος	8	16	+8
(%)	40	65	+25

Συμπεράσματα:

Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα παρατηρήθηκε αύξηση των επιδόσεων των μαθητών όλων των ομάδων. Οι ίδιοι οι μαθητές κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων εξέφρασαν τον ενθουσιασμό τους για το πρόγραμμα Algodoo και επιβεβαίωσαν τα παραπάνω στοιχεία. Ενδεικτικά μεταφέρουμε τα λόγια της Ευγενίας, η οποία είπε: «Ήταν ότι καλύτερο έχω διδαχθεί! Μου άρεσε πολύ που δούλενα μαζί με τους φίλους μου και που μπόρεσα να φτιάξω τη δική μου προσομοίωση στο διάστημα! Με βοήθησε το πρόγραμμα να το φανταστώ πως μπορεί να είναι εκεί!»

Αξίζει να επισημάνουμε ότι από τις τέσσερις ομάδες, η δεύτερη είχε το μεγαλύτερο γνωστικό όφελος βάση του ερωτηματολογίου. Μέσα από τη συνέντευξη διερευνήθηκαν οι παράγοντες οι οποίοι πιθανόν επηρέασαν τη συνεργατική μάθηση. Τα στοιχεία έδειξαν ότι τα μέλη της ομάδας αυτής είχαν κοινά ενδιαφέροντα, κοινές παρέες και συναντιούνταν αρκετές φορές και εκτός σχολείου. Επιβεβαίωσαν έτσι αυτό που υποστηρίζουν οι Wenger και Lave (1998) ότι τα κοινά ενδιαφέροντα, ο κοινός στόχος αλλά και οι κοινές εμπειρίες ενισχύουν τη συνεργατική μάθηση των παιδιών.

Βιβλιογραφία:

- Creswell, J. W. 2009. *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Crook, C. 1994. *Computers and the collaborative experience of learning*. London: Routledge.
- Crook, C. 2011. 'Versions of computer supported collaborating in higher education'. In Ludvigsen, A. Lund, I. Rasmussen & R. Saljo (Eds.) *Learning Across Sites: New tools, infrastructures and practices*, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Dillenbourg, P. 1999. 'What do you mean by "collaborative learning"?.' In Dillenbourg, P. (Ed.), *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*, Oxford: Elsevier.
- Dillenbourg, P., Jarvela, S., and Fischer, F., 2009. 'The evolution of research on computer-supported collaborative learning: from Design the Orchestration'. In Balachef, N., Ludvigsen, S., de Jong, T., Lazonder and Barnes, S. (Eds) *Technology-enhanced learning: Principles and products*. Springer.
- Gee, J. P. 2007. *Good video games+ good learning: Collected essays on video games, learning, and literacy*. New York: P. Lang.

- Kapanadze, M., & Eilks, I. (2014). Supporting reform in science education in Central and Eastern Europe-reflections and perspectives from the project TEMPUS-SALiS. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10 (1), pp. 47-58.
- Osborne, J. 2010. Arguing to learn in science: The role of collaborative, critical discourse. *Science*, 328 (5977), pp. 463-466.
- Piaget, J. 1926. *The Language and Thought of the Child*. New York: Harcourt Brace & Company.
- Piaget, J. 1970. 'Piaget's theory'. In P.H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley.
- Piaget, J. 1973. *To understand is to invent: The future of education*.
- Sampson, V., & Clark, D. 2009. The impact of collaboration on the outcomes of scientific argumentation. *Science Education*, 93(3), pp. 448-484.
- Stahl, G. 2005. Group cognition in computer-assisted collaborative learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), pp.79-90.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. 2006. Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. *Cambridge handbook of the learning sciences, 2006*.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. 2009. *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Sage.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in Society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: learning, meaning and identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

Μια δυνατή φιλία δύο αντίθετων χαρακτήρων: Καζαντζάκης-Ζορμπάς

Λυμπεροπούλου Μαρία

*Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δυτικής Αττικής,
Επιμορφώτρια Φιλολόγων στις ΤΠΕ
malibero@otenet.gr*

Περίληψη

Το παρόν πολυτροπικό διδακτικό σενάριο συνδυάζει το κειμενικό με το εξωκειμενικό στοιχείο αξιοποιώντας τη συναισθηματική/βιωματική λειτουργία του δέκτη. Με βάση την αναγνωστική ανταπόκριση καθοδηγεί τους μαθητές να συγκρίνουν (άμεσα και έμμεσα) με κειμενικές, αλλά και εξωκειμενικές αναφορές δύο εκ διαμέτρου αντίθετους χαρακτήρες, τον Καζαντζάκη, τον άνθρωπο των γραμμάτων και το Ζορμπά, τον άνθρωπο της δράσης, γεγονός που δεν εμπόδισε τη δημιουργία μιας δυνατής φιλίας. Στο πλαίσιο της συνεργατικής, της ανακαλυπτικής και των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών μάθησης οι μαθητές εμπλουτίζουν το συνδυασμό του κειμενικού με το εξωκειμενικό στοιχείο σε ομαδικές πολυτροπικές δημιουργίες.

Λέξεις-Κλειδιά: Φιλία, χαρακτήρας, σύγχρονες θεωρίες μάθησης, πολυτροπικότητα.

Διδακτική ενότητα

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου, Νίκος Καζαντζάκης «Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά», σ. 164-168

Θεωρητικό πλαίσιο

Η παρούσα διδακτική πρόταση βασίζεται σε σύγχρονες θεωρήσεις μάθησης, σύμφωνα με το Επιμορφωτικό Υλικό στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, ΙΤΥ (2008), Ενότητα 2.1, σ. 25-33, και συγκεκριμένα στη συνεργατική, την ανακαλυπτική μάθηση (J. Bruner) και την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία (Vygotsky). Σύμφωνα με την ανακαλυπτική μάθηση οι ίδιοι οι μαθητές είναι που ανακαλύπτουν και οικοδομούν τη γνώση συνεργαζόμενοι τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με τους συμμαθητές τους. Σύμφωνα με την κοινωνική αλληλεπίδραση η μάθηση δημιουργείται σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και μέσω της υλοποίησης κοινών δραστηριοτήτων όπως στατιστικά παρατηρείται στις περισσότερες παρόμοιες εκπαιδευτικές απόπειρες με ΤΠΕ, σύμφωνα με τη μελέτη των Κελεπούρη Μαρία, Χοντολίδου Ελένη (2012) σ. 30.

Προϋποθέσεις

Η εξοικείωση του εκπαιδευτικού και των μαθητών με τη στοχευμένη αναζήτηση στο Διαδίκτυο, τον Επεξεργαστή Κειμένου (Word) και το Λογισμικό Παρουσιάσεων (Powerpoint). Αναγκαία η υποδομή και τα σχετικά τεχνολογικά εργαλεία (H/Y, προβολέας, Σύνδεση με διαδίκτυο, Πρόγραμμα Επεξεργαστή Κειμένου (WORD), Λογισμικού Παρουσιάσεων (POWERPOINT)).

Στόχοι:

Γνωστικοί-Συναισθηματικοί

Επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να μελετήσουν υλικό σχετικό με τον Αλέξη Ζορμπά, που δεν έχει καμία σχέση με τη φολκlorική και τουριστική του πλευρά, αλλά με την ουσιαστική του θέση ως ένας από τους πιο γνωστούς μυθιστορηματικούς τύπους της ελληνικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας.
- Να γνωρίσουν τη φιλοσοφία του Καζαντζάκη μέσα από τη δυνατή φιλία του με τον Αλέξη Ζορμπά, εκ διαμέτρου αντίθετο χαρακτήρα, και να συνδέσουν το απόσπασμα με τη γενικότερη στάση του συγγραφέα για τη ζωή.

Παιδαγωγικοί

Επιδιώκεται:

- Να ενισχυθεί ο διάλογος και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών έτσι ώστε να δημιουργηθεί θετικό κλίμα στην τάξη.
- Να εφαρμοσθούν διερευνητικές και κοινωνικοπολιτισμικές μορφές μάθησης ώστε να καλλιεργήσουν οι μαθητές τη δεξιότητα της έρευνας.
- Να δοθούν αφορμές για έκφραση με πολλαπλούς τρόπους (πολυτροπικότητα) ώστε να εμπλουτιστεί η αισθητική ανταπόκριση.

Τεχνολογικοί

Επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να αναζητούν πληροφορίες από το Διαδίκτυο, και ιδιαίτερα από το *Ψηφιακό Σχολείο* και την *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*, βασικά μαθησιακά εργαλεία.
- Να αξιολογούν και να επιλέγουν την πληροφορία που τους ενδιαφέρει.
- Να επεξεργάζονται δεδομένα.
- Να οπτικοποιούν μηνύματα αναπαριστώντας την πληροφορία με πολλαπλούς τρόπους (πολυτροπικότητα). Η εξουκείωση με την έννοια της πολυτροπικότητας έχει ήδη επιτευχθεί στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου (3^η ενότητα, σ.56-57).

Μεθοδολογία Εργασίας

Α΄ Φάση (1 ώρα)

Στο Εργαστήριο Πληροφορικής δημιουργούνται ετερογενείς ως προς τις δεξιότητες ομάδες από τρεις--τέσσερις μαθητές σε κάθε Η/Υ. Ενημερώνονται από τον εκπαιδευτικό για το θέμα και τη μέθοδο εργασίας. Απαραίτητο είναι ο διδάσκων να έχει στην επιφάνεια εργασίας του Υπολογιστή και τα δύο φύλλα εργασίας σε έγγραφο Επεξεργαστή Κειμένου (WORD) με τις υπερσυνδέσεις ενεργές. Οι μαθητές μελετούν σιωπηλά το απόσπασμα του σχολικού βιβλίου από το Ψηφιακό Σχολείο. Συμπληρώνουν συνεργατικά το σχετικό κειμενικό μέρος των φύλλων εργασίας τα οποία διατίθενται εναλλακτικά και σε έντυπη μορφή.

Β' Φάση (1-2 ώρες, ανάλογα με τη δεκτικότητα του τμήματος)

Δίνονται διευκρινίσεις από το διδάσκοντα για την πολυτροπικότητα με αναφορές σε συγκεκριμένα παραδείγματα από τα σχολικά βιβλία, τον ημερήσιο τύπο ή την τηλεόραση και τη μουσική, αφού συχνά συνδυάζουν γλώσσα και εικόνα (Χοντολίδου, χ. χ.). Έτσι προετοιμάζονται για τη συλλογική πολυμεσική δημιουργία σε Λογισμικό Παρουσιάσεων (POWERPOINT) με θέμα: «Μια δυνατή φίλια δύο διαφορετικών χαρακτήρων: Νίκος Καζαντζάκης-Αλέξης Ζορμπάς». Οι ομάδες αναζητούν υλικό από το Διαδίκτυο από προεπιλεγμένες ιστοσελίδες. Συμπληρώνουν τα φύλλα εργασίας στο β' μέρος. Τέλος στην ολομέλεια παρουσιάζονται από κάθε ομάδα διαδοχικά τόσο τα συμπεράσματα από τη μελέτη του κειμένου όσο και οι πολυμεσικές δημιουργίες με τη βοήθεια ποικίλων αφηγηματικών τρόπων (αφήγηση, περιγραφή, διάλογος) στο πλαίσιο της πολυτροπικής σημειωτικής προσέγγισης της μάθησης.

Αξιολόγηση-Συμπεράσματα

Ανάμεσα στις ποικίλες δεξιότητες σημειώνεται ότι οι μαθητές στο τέλος του εγχειρήματος θα μπορούν

- Να παρατηρούν με προσοχή ένα λογοτεχνικό κείμενο και να αξιοποιούν τα κύρια κειμενικά και εξωκειμενικά στοιχεία, προκειμένου να σχολιάσουν πολύπλευρα τις διάφορες πτυχές της σύνθεσής του και να το ερμηνεύσουν με τρόπο μεθοδικό και σφαιρικό.
- Να συνθέτουν το δικό τους προφορικό ή γραπτό σχόλιο ή εκτενέστερο (μονοτροπικό ή πολυτροπικό) κείμενο
- Να μεταφέρουν και να επεκτείνουν την αναγνωστική τους εμπειρία και στην ερμηνευτική προσέγγιση άλλων έργων.
- Να προσλαμβάνουν τα ερεθίσματα που δέχονται από το κείμενο, όχι με την έννοια απλώς της καταγραφής γνώσεων, αλλά της κίνησης και της μεταβολής στη διανοητική και συναισθηματική τους κατάσταση.
- Να διαμορφώνουν τις δικές τους προσωπικές στάσεις και πεποιθήσεις απέναντι σε βασικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής και να υποβοηθούνται στη συγκρότηση του δικού τους αξιακού συστήματος.

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο Αλέξης Ζορμπάς με τα μάτια του Καζαντζάκη



Α': Κειμενικό στοιχείο

Να μελετήσετε το απόσπασμα του σχολικού βιβλίου από το Ψηφιακό Σχολείο (πατήστε Ctrl+κλικ). Πίσω από τον αφηγητή κρύβεται ο ίδιος ο συγγραφέας. Αν έχετε άγνωστες λέξεις, μπορείτε να συμβουλευτείτε τα Ηλεκτρονικά Λεξικά: Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (πατήστε Ctrl+κλικ) (Νέα Ελληνική-Εργαλεία-Ηλεκτρονικά λεξικά)

Να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα καταγράφοντας από το απόσπασμα λέξεις ή φράσεις (με την αντίστοιχη παραπομπή) που έχουν σχέση με το χαρακτήρα του Αλέξη Ζορμπά και να τις μετασχηματίσετε σε συνοπτικούς χαρακτηρισμούς.

Στη συνέχεια να γράψετε μία παράγραφο με τα συμπεράσματα για τη φιλία μεταξύ αυτών των δύο αντίθετων χαρακτήρων.

Λέξεις ή φράσεις για το χαρακτήρα του Αλέξη Ζορμπά	Συνοπτικοί χαρακτηρισμοί (στη θέση των φράσεων)
Μωρέ, πάρε απόφαση, κατά διαόλου οι ζυγαριές! (σ. 165)	Αποφασιστικός

Συμπεράσματα.....

Β' Εξωκειμενικό στοιχείο-Πολυμεσική δημιουργία

Να δημιουργήσετε ένα αρχείο POWERPOINT με μια συνεργατική πολυμεσική σύνθεση (λόγου, ήχου, βίντεο, εικόνων, cliparts) αξιοποιώντας τους αφηγηματικούς τρόπους (αφήγηση, περιγραφή, διάλογος) με θέμα: «Μια δυνατή φιλία δύο διαφορετικών χαρακτήρων: Νίκος Καζαντζάκης-Αλέξης Ζορμπάς».

Βοηθητικές οι παρακάτω ιστοσελίδες (πατήστε Ctrl+κλικ)

Διεθνής Εταιρεία Φίλων Νίκου Καζαντζάκη

Ιστορικό Μουσείο Κρήτης (Φωτογραφίες)

Ιστορικό Μουσείο Κρήτης (Εκδόσεις Αλέξη Ζορμπά)

Γνωμολογικόν

Λογομνήμων

Ταινιοθήκη της Ελλάδος. Αλέξης Ζορμπάς

2^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ο χαρακτήρας του συγγραφέα



Α': Κειμενικό στοιχείο

Να μελετήσετε το απόσπασμα του σχολικού βιβλίου από το Ψηφιακό Σχολείο (πατήστε Ctrl+κλικ). Πίσω από τον αφηγητή κρύβεται ο ίδιος ο συγγραφέας. Αν έχετε άγνωστες λέξεις, μπορείτε να συμβουλευτείτε τα Ηλεκτρονικά Λεξικά: Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (πατήστε Ctrl+κλικ) (Νέα Ελληνική-Εργαλεία-Ηλεκτρονικά λεξικά).

Να συμπληρώσετε τον παρακάτω πίνακα καταγράφοντας από το απόσπασμα λέξεις ή φράσεις (με την αντίστοιχη παραπομπή) που έχουν σχέση με το χαρακτήρα του Νίκου Καζαντζάκη και να τις μετασχηματίσετε σε συνοπτικούς χαρακτηρισμούς.

Στη συνέχεια να γράψετε μία παράγραφο με τα συμπεράσματα για τη φιλία μεταξύ αυτών των δύο αντίθετων χαρακτήρων.

Λέξεις ή φράσεις για το χαρακτήρα του Νίκου Καζαντζάκη	Συνοπτικοί χαρακτηρισμοί (στη θέση των φράσεων)
Γιατί! Γιατί!, έκαμε με περιφρόνηση. Δεν μπορεί τέλος πάντων ο άνθρωπος να κάμει κάτι και χωρίς γιατί; (σ. 165)	Παρορμητικός, άνθρωπος της δράσης

Συμπεράσματα.....

Β' Εξωκειμενικό στοιχείο-Πολυμεσική δημιουργία

Να δημιουργήσετε ένα αρχείο POWERPOINT με μια συνεργατική πολυμεσική σύνθεση (λόγου, ήχου, βίντεο, εικόνων, cliparts) αξιοποιώντας τους αφηγηματικούς τρόπους (αφήγηση, περιγραφή, διάλογος) με θέμα: «Μια δυνατή φιλία δύο διαφορετικών χαρακτήρων: Νίκος Καζαντζάκης-Αλέξης Ζορμπάς».

Βοηθητικές οι παρακάτω ιστοσελίδες (πατήστε Ctrl+κλικ)

[Διεθνής Εταιρεία Φίλων Νίκου Καζαντζάκη](#)

[Ιστορικό Μουσείο Κρήτης\(Φωτογραφίες\)](#)

[Ιστορικό Μουσείο Κρήτης \(Εκδόσεις Αλέξη Ζορμπά\)](#)

[Γνωμικολογικόν](#)

[Λογομνήμων](#)

[Ταινιοθήκη της Ελλάδος. Αλέξης Ζορμπάς](#)

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελένη Χοντολίδου (χ. χ.) *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας*, [Διαθέσιμο online](#), προσπελάστηκε στις 27.1.2016.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία, Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (2008), τεύχος 1: Γενικό Μέρος, Πάτρα: ΙΤΥ, [Διαθέσιμο online](#), προσπελάστηκε στις 27.1.2016

Κελεπούρη Μαρία, Χοντολίδου Ελένη (2012) *Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα. Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σεναρία στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, [Διαθέσιμο online](#), προσπελάστηκε στις 27.1.2016

[Ψηφιακό Σχολείο ΥΠ.Π.Ε.Θ \(2015\) Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Γ΄ Γυμνασίου. Νίκος Καζαντζάκης Βίος και πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά](#), Αθήνα: ΟΕΔΒ, προσπελάστηκε στις 27.1.2016

[Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα \(Νέα Ελληνική-Εργαλεία-Ηλεκτρονικά λεξικά\)](#), προσπελάστηκε στις 27.1.2016

[Ψηφιακό Σχολείο ΥΠ.Π.Ε.Θ, \(2015\) Κείμενα Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου](#), Αθήνα: ΟΕΔΒ, προσπελάστηκε στις 27.1.2016

Ο κοινωνικός χαρακτήρας του διαδικτύου (social web) όπως τον χρησιμοποιούν μαθητές: Δυνατότητες και προβληματισμοί

Κωστάκου Κλεοπάτρα

M.Sc.

kostakoukleopatra@gmail.com

Θεοφανέλλης Τιμολέων

Εκπαιδευτικός ΠΕ19

M.Sc., M.Ed., Ph.D.

timtheof@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στη χρήση του διαδικτύου, τον χρόνο που καταναλώνουν για περιήγηση και τον βαθμό στον οποίο οι έφηβοι μαθητές εκθέτουν τον εαυτό τους σε κίνδυνο κατά τη χρήση διαδικτυακών εφαρμογών. Ενδεικτικά αναφέρονται οι κίνδυνοι υποκλοπής προσωπικών δεδομένων, η ηλεκτρονική παρενόχληση, ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός, η σεξουαλική εκμετάλλευση και την παιδική πορνογραφία. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η καταγραφή απαντήσεων μέσω ερωτηματολογίων από μαθητές γυμνασίου ηλικίας 13 έως 15 και μαθητές λυκείου ηλικίας 15 έως 17.

Λέξεις-Κλειδιά: διαδικτυακές εφαρμογές, συνεργασία, αλληλεπίδραση

Εισαγωγή

Με τον όρο κοινωνικά δίκτυα ή ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης εννοούμε εικονικές κοινότητες, στις οποίες οι χρήστες αλληλοεπιδρούν συζητώντας, διαμοιραζόμενοι κοινά αρχεία (φωτογραφίες, αρχεία ήχου, υπερσυνδέσμους). Παρόλο που υπάρχουν πολλές δυνατότητες, οι οποίες εμπλουτίζουν την εμπειρία του χρήστη ταυτόχρονα οδηγούν σε «εθισμό» ως μέσα αυτοπροβολής και επίδειξης και μπορεί να οδηγήσουν σε φαινόμενα υπερβολικής χρήσης με τάσεις διαδικτυακής επιβολής. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 23 από τις 25 χώρες που συμμετέχουν στο δίκτυο EU Kids OnLine προκύπτει ότι τα παιδιά στην Ευρώπη είναι ιδιαίτερος δραστήρια στην διαδικτυακή κοινωνική δικτύωση (EU Kids OnLine, 6/11/2010).

Η δημοφιλία των κοινωνικών δικτύων στηρίζεται στην πανίσχυρη ανάγκη του ανθρώπου να ικανοποιήσει το αίσθημα του «ανήκειν». Το διαδίκτυο προσφέρει τα μέσα και τις δυνατότητες για την πραγμάτωση της παραπάνω ανάγκης-επιθυμίας στο πλαίσιο ενός «εικονικά» ασφαλούς περιβάλλοντος, όπου η ανωνυμία και η δυσκολία επαλήθευσης της αλήθειας των παρεχόμενων στοιχείων ενισχύει το αίσθημα της οικειότητας και της κοινωνικής επιρροής (Zhu & Chen, 2015).

Σημαντικό μέρος της ανάγκης του εφήβου για επικοινωνία με τους συνομήλικους του πραγματοποιείται μέσω της χρήσης των κοινωνικών δικτύων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της δημιουργίας ενός εξατομικευμένου προφίλ με σκοπό την παρουσίαση προσωπικών πληροφοριών που επιθυμούν να μοιραστούν οι χρήστες. Η δημιουργία προσωπικού προφίλ πιθανόν σχετίζεται με την ανάγκη του παιδιού να διερευνήσει την

προσωπική του ταυτότητα και αποτελεί ένα είδος πειραματισμού (...) (Τζαβέλα, Τσίτσικα, 2012).

Τα κοινωνικά δίκτυα αποτελούν συνδετικό κρίκο για τα μέλη τους, αφού μέσα από αυτά βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία. Κάθε χρήστης μπορεί να δημιουργήσει έναν διαδικτυακό κύκλο φίλων στέλνοντας και αποδεχόμενος «αιτήματα φιλίας» από άλλους. Οι μαθητές στην Ελλάδα «κατέλαβαν μια από τις πρώτες θέσεις στην Ευρώπη όσον αφορά στον αριθμό φίλων ανά χρήστη. Ιδιαίτερη ανησυχία προκαλεί το γεγονός ότι το 20% των Ελλήνων 9-16 ετών δήλωσαν ότι έχουν περισσότερους από 300 φίλους και άλλο ένα 18% δηλώνει 100-300 φίλους» (Τζαβέλα, Τσίτσικα, 2012).

Η υπερβολική χρήση των κοινωνικών δικτύων μπορεί να οδηγήσει στην υποβάθμιση της φυσικής επικοινωνίας και να την αντικαταστήσει με έναν εικονικό εξ' αποστάσεως τρόπο επικοινωνίας. Από την άλλη πλευρά, «η χρήση των κοινωνικών δικτύων διευκολύνει τη σύνδεση με παλιούς φίλους και πως οι διαδικτυακές επικοινωνίες χρησιμοποιούνται για την διατήρηση των υφιστάμενων φιλικών σχέσεων, ενισχύοντας έτσι την κοινωνικότητα και την κοινωνική προσαρμογή των χρηστών κοινωνικών δικτύων» (Τζαβέλα, Τσίτσικα, 2012).

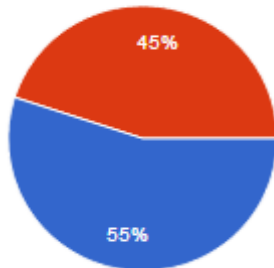
Έρευνα

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε επικεντρώνεται σε δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια στην πόλη της Μυτιλήνης και έχει ως στόχο να προσδιορίσει εάν η χρήση του διαδικτύου που κάνουν οι έφηβοι είναι ωφέλιμη ή κάνουν κατάχρηση, τον χρόνο που αφιερώνουν καθώς και εάν εκθέτουν ή έχουν εκθέσει στο παρελθόν τον εαυτό τους σε κίνδυνο κατά τη χρήση διαδικτύου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων σε παιδιά ηλικίας 13-17 ετών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στη πόλη της Μυτιλήνης το έτος 2015 κατά το μήνα Απρίλιο. Παρακάτω παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο και τα αποτελέσματα που προκύπτουν μέσα από την ανάλυση του. Επιλέχθηκε η εφηβική ηλικία γιατί αποτελεί σημείο εκκίνησης για τις ραγδαία επερχόμενες μεταβολές στον εσωτερικό, ψυχικό κόσμο των παιδιών και στην βιολογική ανάπτυξή τους. Οι μεταβολές αυτές γεννούν και προκαλούν ποικίλης φύσεως ανάγκες, ερωτήματα και ερεθίσματα για τα οποία αναζητούν απαντήσεις και λύσεις. Ως μέσο σε αυτή την αναζήτηση τους χρησιμοποιούν συχνά το διαδίκτυο.

Το ερωτηματολόγιο

Ερώτηση 1: Στοιχεία συμμετεχόντων.

Φύλο

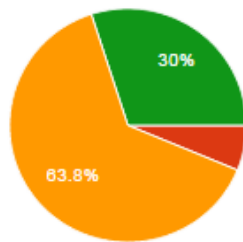


ΑΓΟΡΙΑ	44
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	36

Ηλικία

Αγόρι	44	55%
Κορίτσι	36	45%

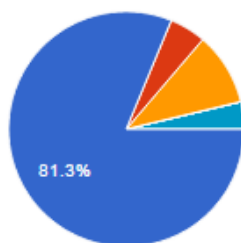
12-13	0
13-14	5
14-15	51
15-16	24



12-13	0	0%
13-14	5	6.3%
14-15	51	63.8%
15-16	24	30%

Όσο αφορά την ηλικία των μαθητών παρατηρείται ότι το ποσοστό 63,8% είναι παιδιά ηλικίας 14-15, το 30% είναι ηλικίας από 16-17, το 6,3% είναι ηλικίας από 13-14.

Ερώτηση 2: Πόσο συχνά χρησιμοποιείς Ιστοσελίδες Κοινωνικής Δικτύωσης

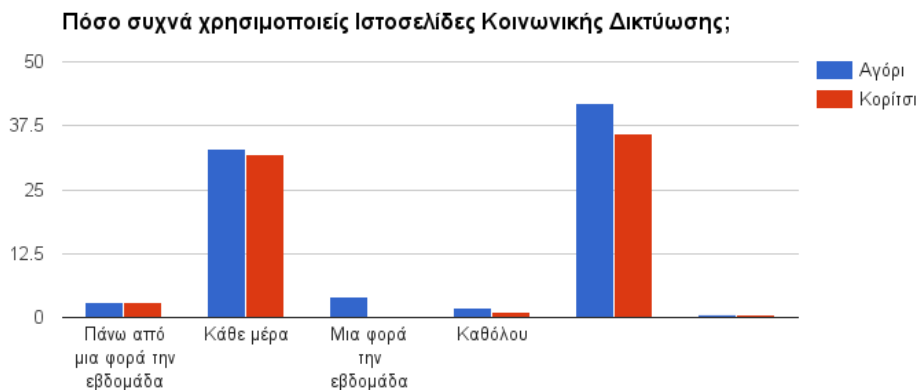


Κάθε μέρα	65	81.3%
Μια φορά την εβδομάδα	4	5%
Πάνω από μια φορά την εβδομάδα	8	10%
Μια φορά το μήνα	0	0%
Πάνω από μια φορά το μήνα	0	0%
Καθόλου	3	3.8%

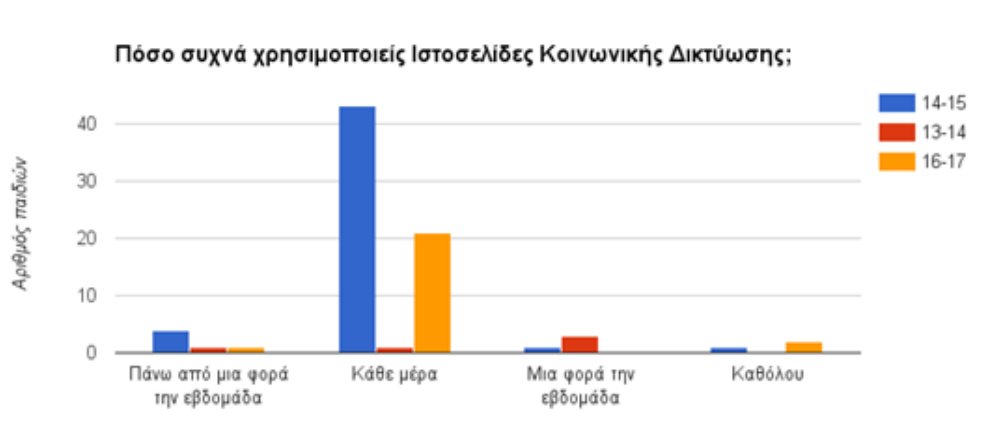
Γράφημα 2: Πόσο συχνά χρησιμοποιείς Ιστοσελίδες Κοινωνικής Δικτύωσης.

Οι απαντήσεις που καταγράφονται δείχνουν ότι ποσοστό 81,3% χρησιμοποιεί καθημερινά τέτοιου είδους ιστοσελίδες, 10% κατά δήλωση του τις χρησιμοποιεί πάνω από μια

φορά την εβδομάδα, ακολουθεί ένα 5% με μια φορά την εβδομάδα και καταλήγουμε στο 3,8% το οποίο δηλώνει μηδαμινή χρήση. Παρακάτω παρατίθενται δύο γραφήματα σχετικά με το πόσο συχνά χρησιμοποιούν οι έφηβοι τα Social media σχετικά με το φύλλο και την ηλικία τους αντίστοιχα.



Γράφημα 2.2: «Πόσο συχνά χρησιμοποιείς Ιστοσελίδες Κοινωνικής Δικτύωσης» σε σχέση με το φύλο.



Γράφημα 2.1: «Πόσο συχνά χρησιμοποιείς Ιστοσελίδες Κοινωνικής Δικτύωσης» σε σχέση με την ηλικία.

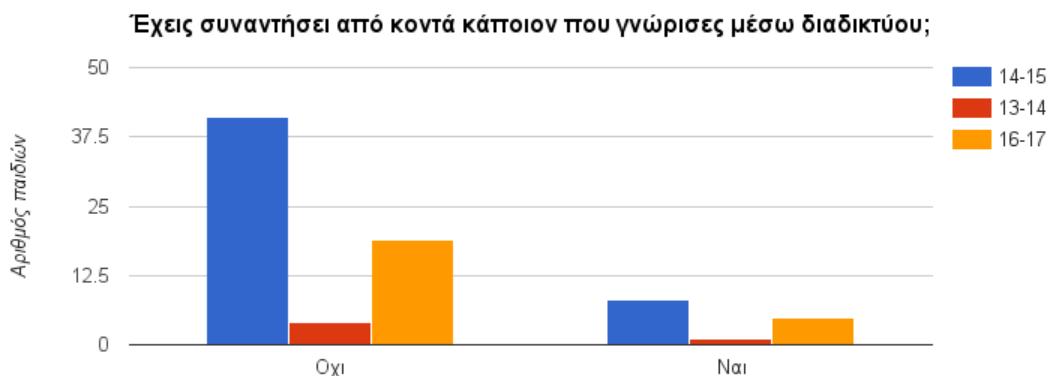
Όπως παρατηρούμε και από το παραπάνω γράφημα 2.1 τα αγόρια υπερισχύουν ελάχιστα σε σύγκριση με τα κορίτσια σχετικά με την καθημερινή χρήση σε Ιστοσελίδες Κοινωνική Δικτύωσης. Οι επιλογές του ερωτηματολογίου «Πάνω από μια φορά την εβδομάδα», «μια φορά το μήνα» και «καθόλου» παρατηρούμε ότι δεν έχουν επιλεγθεί από τους συμμετέχοντες για αυτό υπάρχει και μεγάλη απόκλιση στις απαντήσεις.

Παρατηρώντας το γράφημα 2.2 συσχέτισης χρήσης Ιστοσελίδων Κοινωνικής Δικτύωσης με την ηλικία των ερωτηθέντων, βλέπουμε ότι η ηλικιακή ομάδα 14-15 υπερισχύει σε ποσοστό 87,7% στην καθημερινή χρήση Ιστοσελίδων Κοινωνικής Δικτύωσης και ακολουθούν οι ηλικίες 16-17 ετών με ποσοστό 58,3%.

Ερώτηση 3: Έχεις συναντήσει από κοντά κάποιον που γνώρισες μέσω διαδικτύου



Γράφημα 3.1: «Έχεις συναντήσει από κοντά κάποιον που γνώρισες μέσω διαδικτύου» σε σχέση με το φύλο.



Γράφημα 3.1: «Έχεις συναντήσει από κοντά κάποιον που γνώρισες μέσω διαδικτύου» σε σχέση με την ηλικία.

Στα παραπάνω γραφήματα (3.1, 3.2) η ερώτηση αφορά στο αν οι έφηβοι έχουν συναντήσει από κοντά κάποιον άγνωστό τους που γνώρισαν μέσω διαδικτύου. Οι απαντήσεις δείχνουν ότι σε ποσοστό περίπου της τάξεως του 80% οι απαντήσεις των αγοριών σχεδόν ταυτίζονται με εκείνες των κοριτσιών ότι δεν έχουν συναντήσει από κοντά κάποιον με τον οποίο συνομιλούν σε εφαρμογές Κοινωνικής Δικτύωσης. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι θετικές απαντήσεις των συμμετεχόντων, στις οποίες τα αγόρια υπερσχύουν με ποσοστό 23,80% έναντι των κοριτσιών με 11,11% (10 αντί 4). Στο ίδιο ερώτημα με το παραπάνω σε συνάρτηση αυτή την φορά με την ηλικία οι απαντήσεις δείχνουν ότι το 83,67% ηλικίας 14-15 δεν έχουν συναντήσει από κοντά κάποιο άγνωστο ενώ στην ίδια ηλικιακή ομάδα οι θετικές απαντήσεις αγγίζουν το 16,3%. Σε μεγαλύτερες ηλικίες, 16-17 καθώς επίσης και στην ηλικία των 13-14 τα ποσοστά είναι πολύ μικρά, όπως παρατηρούμε και παρακάτω.

Ερώτηση 4: Σε έχει παρενοχλήσει κανείς στο διαδίκτυο

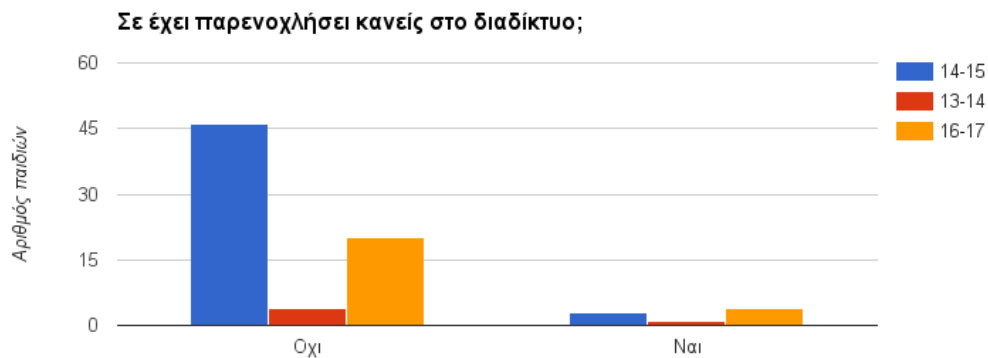


Γράφημα 4.1: «Σε έχει παρενοχλήσει κανείς στο διαδίκτυο»

Γράφημα 4.2: «Σε έχει παρενοχλήσει κανείς στο διαδίκτυο»

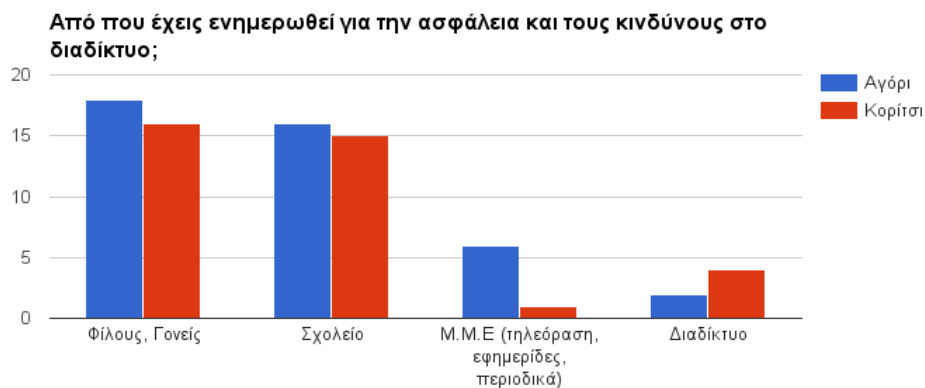
σε σχέση με το φύλο.

σε σχέση με την ηλικία.



Στα παραπάνω γραφήματα (4.1, 4.2) αναλύουμε τα αποτελέσματα μιας πολύ σημαντικής ερώτησης για την εξέλιξη της έρευνας, σχετικά με το αν οι έφηβοι έχουν παρενοχληθεί από κάποιον στο διαδίκτυο. Την ερώτηση αυτή όπως και τις προηγούμενες, την εξετάσαμε ως προς το φύλο και την ηλικία. Σε σχέση με το φύλο, τα αγόρια υπερисχύουν ως προς τα κορίτσια στις αρνητικές απαντήσεις που δόθηκαν, ποσοστό 90,47% και 88,88% αντίστοιχα. Οι θετικές απαντήσεις απέχουν ελάχιστα, πράγμα που δεν φαίνεται καθαρά στο γράφημα μας, με ποσοστό 9,52% για τα αγόρια και 11,11% για τα κορίτσια. Απόκλιση στο ποσοστό του δείγματος συναντάμε ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων. Σε ηλικία 14-15 το ποσοστό των παιδιών που δεν έχει παρενοχληθεί από κάποιον άγνωστο στο διαδίκτυο ξεπερνά το 90% (93,8%).

Ερώτηση 5: Από που έχεις ενημερωθεί για την ασφάλεια και τους κινδύνους στο διαδίκτυο.



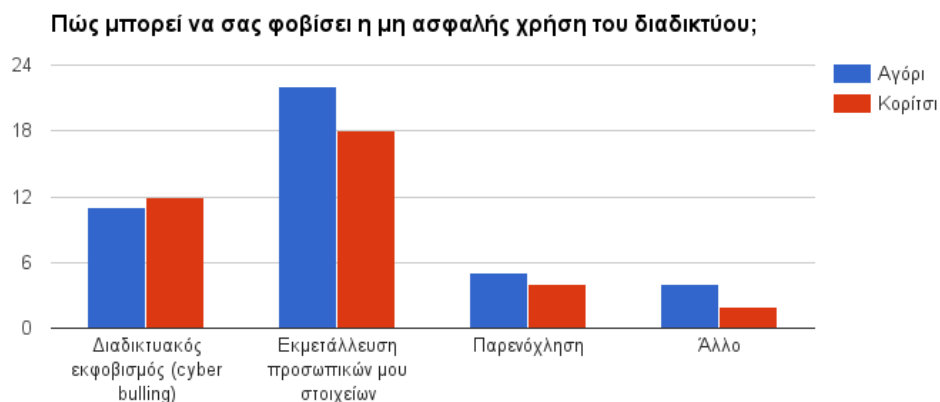
Γράφημα 5.1: «Από πού έχεις ενημερωθεί για την ασφάλεια και τους κινδύνους στο διαδίκτυο» σε σχέση με το φύλο.

Γράφημα 5.2: «Από πού έχεις ενημερωθεί για την ασφάλεια και τους κινδύνους στο διαδίκτυο» σε σχέση με την ηλικία.



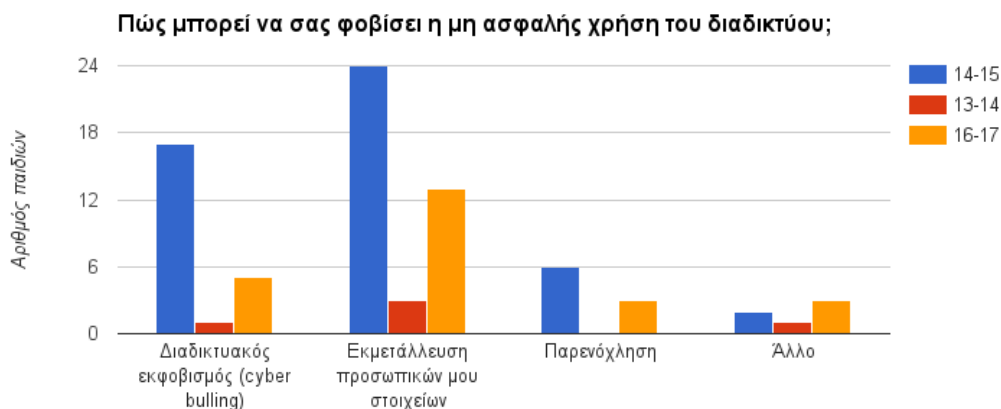
Στα γραφήματα (5.1, 5.2) βλέπουμε τις πηγές από τις οποίες οι μαθητές έχουν ενημερωθεί για την ασφάλεια και τους κινδύνους στο διαδίκτυο. Στο πρώτο γράφημα 5.1 υπάρχει η συσχέτιση μεταξύ του φύλου των ερωτηθέντων και των μέσων που έχουν ενημερωθεί για την ασφάλεια τους στο διαδίκτυο. Παρατηρούμε ότι την πρώτη θέση έχουν οι φίλοι και οι γονείς και στα δύο φύλα, στα κορίτσια με ποσοστό 44,4% και ακολουθούν τα αγόρια με ποσοστό 42,8%. Τη δεύτερη θέση για την ενημέρωση σε θέματα που αφορούν την ασφάλεια στο διαδίκτυο καταλαμβάνει το σχολείο. Τα αγόρια που δήλωσαν το σχολείο ανέρχονται σε ποσοστό της τάξεως του 38% ενώ τα κορίτσια σε ποσοστό της τάξεως του 41,6%. Όσον αφορά το γράφημα 5.2 παρατηρούμε το ίδιο ερώτημα που εξετάσαμε προηγουμένως σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα. Στο σχήμα αυτό εντοπίζονται αρκετές αποκλίσεις σχετικά με τις προτιμήσεις των εφήβων ως προς την ενημέρωσή τους. Παρατηρούμε λοιπόν ότι 18 παιδιά ηλικίας 14-15 απάντησαν ότι ενημερώθηκαν από τους φίλους και τους γονείς, ποσοστό 36,7%, σε αντίθεση με το σχολείο που 22 παιδιά της ίδια ηλικίας πληροφορήθηκαν, ποσοστό 44,8%. Ακολουθούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης με 10,2% και το διαδίκτυο με 8,6%. Ενδιαφέρον αποτελούν και τα αποτελέσματα για την ηλικία των 16-17 ετών όπου το 50% προτίμησε την επιλογή «φίλους, γονείς», το 33,33% το σχολείο και ως προς τα M.M.E και το διαδίκτυο παρατηρείται ταύτιση σε ποσοστό 40%.

Ερώτηση 6: Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι κίνδυνοι χρήσης του διαδικτύου.



Γράφημα 6.1: «Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι κίνδυνοι χρήσης του διαδικτύου» σε σχέση με το φύλο

Γράφημα 6.2: «Ποιοι κατά τη γνώμη σας είναι οι κίνδυνοι του διαδικτύου» σε σχέση με την ηλικία.



Βάση των παραπάνω γραφημάτων (6.1, 6.2) τα αγόρια δηλώνουν ότι φοβούνται κατά σειρά σε ποσοστό 52,3% την εκμετάλλευση των προσωπικών τους δεδομένων, τον διαδικτυακό εκφοβισμό (cyber bullying) σε ποσοστό 26,19%, την παρενόχληση σε ποσοστό 11,90% και ένα ποσοστό της τάξεως 9,5% δηλώνει ότι φοβάται πως κινδυνεύει από κάποια άλλη αιτία, την οποία δεν έχουν συγκεκριμενοποιήσει. Για τα κορίτσια μεγαλύτερος είναι ο κίνδυνος της εκμετάλλευσης προσωπικών τους δεδομένων με ποσοστό 50% και ακολουθούν ο διαδικτυακός εκφοβισμός με ποσοστό 33,33%, η παρενόχληση με ποσοστό 11,11% και ένα 5,5% δηλώνει άλλο λόγο ομοίως με τα αγόρια χωρίς να δηλώσει με σαφήνεια ποιος είναι ο λόγος αυτός.

Όσον αφορά τις ηλικιακές ομάδες: και στις τρεις μεγαλύτερες παραμένει ο φόβος της υποκλοπής προσωπικών στοιχείων από κάποιον άγνωστο. Στην ηλικία 14-15 το ποσοστό αγγίζει το 48,98%, στην ηλικία των 13-14 το 60% και στην ηλικία των 16-17 το ποσοστό του 54,17%. Έπεται ο διαδικτυακός εκφοβισμός με ποσοστό 34,69% στην ηλικία των 14-15, 20% στην ηλικία των 13-14 και στην ηλικία των 16-17 με ποσοστό

20,83%.

Οι μαθητές φαίνεται να έχουν συναίσθηση των προβλημάτων που μπορεί να υπάρξουν και θα πρέπει να υπάρξουν ενημερώσεις στους τομείς που τους «φοβίζουν» περισσότερο.

Συμπεράσματα

Το διαδίκτυο είναι εξαιρετικά δημοφιλές μεταξύ των εφήβων με ποσοστό πάνω από 80% δηλώνει ότι το χρησιμοποιεί καθημερινά και περίπου ίδιο ποσοστό κάνει χρήση ιστοτόπων Κοινωνικής Δικτύωσης. Η συντριπτική πλειονότητα κατά δήλωσή της δεν έχει παρενοχληθεί μέσω του διαδικτύου και απαντάει επίσης σε ποσοστό του 80% ότι δεν έχει προβεί σε συνάντηση ατόμου, η γνωριμία του οποίου έγινε μέσω διαδικτύου. Σε ότι αφορά τον τρόπο ενημέρωσης των εφήβων σχετικά με το διαδίκτυο, οι έφηβοι, με βάση την παρούσα έρευνα, επιθυμούν να ενημερώνονται από ειδικούς σε σχέση με τα ζητήματα της ωφέλειας και της ασφάλειας στον κυβερνοχώρο. Εκτιμούν ότι κατά την περιήγηση τους σε αυτόν ελλοχεύει, σε μεγάλο ποσοστό, ο κίνδυνος παραβίασης προσωπικών δεδομένων.

Οι ιστοσελίδες που προβάλλουν καλές πρακτικές συστήνουν τρόπους προστασίας της ιδιωτικότητας ή προβάλλουν προβληματικές καταστάσεις που μέσα από αυτές οι έφηβοι αντιλαμβάνονται τους κινδύνους που μπορεί να διατρέχουν, γνωστοποιώντας τα προσωπικά τους δεδομένα για παράδειγμα.

Οι γονείς θα πρέπει να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία προστασία της ιδιωτικότητας των νέων, με κάθε τρόπο, διασφαλίζοντας την ταυτότητα των παιδιών τους. Πρακτικές όπως εφαρμογή ορίων, συμμετοχή σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες και γονικός έλεγχος προστατεύουν από ακατάλληλες διαδικτυακές ενέργειες στον ενδοοικογενειακό χώρο. Οι γονείς καλό είναι να ενημερώνονται συχνά για την προστασία των εφήβων. Η παρούσα έρευνα έδειξε τις ανάγκες που θεωρούν ότι έχουν οι έφηβοι τις οποίες θα πρέπει το σχολείο να ικανοποιήσει χρησιμοποιώντας όσο είναι δυνατό τον τρόπο εκπαίδευσης που αυτοί προτιμούν και αυτός είναι μέσω συζήτησης. Όταν τα παιδιά ασχολούνται με το Διαδίκτυο εκτεταμένα να προσεγγίζονται σε ένα πλαίσιο ηρεμίας και συζήτησης. Τα όρια καλό είναι να τεθούν πριν την πλοήγηση του παιδιού στο Διαδίκτυο και όχι μετά ή κατά την διάρκεια, πράγμα που θα μπορούσε να επιφέρει αρνητικές αντιδράσεις εκ μέρους του παιδιού. Το ζητούμενο επομένως δεν είναι η απόρριψη των Τ.Π.Ε., αλλά η αναγνώριση των θετικών και αρνητικών συνεπειών που αυτές έχουν με στόχο να μειωθούν τα όποια αρνητικά στοιχεία υπάρχουν. Θα πρέπει να γίνεται συνειδητή χρήση του Διαδικτύου γνωρίζοντας τον κατάλληλο τρόπο και τις δυνατότητες που προσφέρει.

Βιβλιογραφία

Zhu, Y.Q. & Chen H.G., (2015). Social media and human need satisfaction for social media marketing. *Business horizons*, 58(3): 335-345.

Τζαβέλα, Ε., & Τσίτσικα, Α. (2002). Κοινωνικά δίκτυα στην εφηβεία, *Διαδίκτυο και Εφηβεία*.

Δικτυογραφία

Sonia Livingstone, Leslie Haddon, Anke Görzig and Kjartan Ólafsson., (2010) «*Risks and safety for children on the internet: the UK report*», Αναρτήθηκε στις 04/01/2016 [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/National%20reports/UKReport.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/National%20reports/UKReport.pdf)

Ο νέος τρόπος διδασκαλίας της Γεωμετρίας και τα δυναμικά γεωμετρικά λογισμικά.

Πλατάρος Ιωάννης.

Εκπαιδευτικός Π.Ε.03

Μ.Δ.Ε. «Διδακτική & Μεθοδολογία των Μαθηματικών»

plataros@gmail.com

Περίληψη

Τα δυναμικά Γεωμετρικά λογισμικά, παρ' ότι νέα, έχουν αρχαία καταγωγή ως προς τον έλεγχο εικασιών, ισχυροποίηση υποθέσεων και ανακάλυψη προτάσεων και θεωρημάτων, παρ' ότι αυτό επιμελώς «αποκρύπτεται» από την επίσημη μαθηματική βιβλιογραφία. Άρα ο ρόλος τους στην επαναανακάλυψη της γνώσης (αλλά και της προαγωγής της) όπως απαιτούν οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις είναι εκ των ών ουκ άνευ. Με τα δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα που παρουσιάζονται, όπως και με την ειδική προσέγγισή τους μέσω των δυνατοτήτων του δυναμικού λογισμικού, διαφαίνεται η αναγκαιότητα πλήρους διδακτικής τους εκμετάλλευσης, η οποία προϋποθέτει και μια προσαρμογή του Α.Π.Σ. για την Γεωμετρία.

Λέξεις-Κλειδιά: Sketchpad, δυναμικά γεωμετρικά λογισμικά, ανακαλυπτική μάθηση,

Εισαγωγή

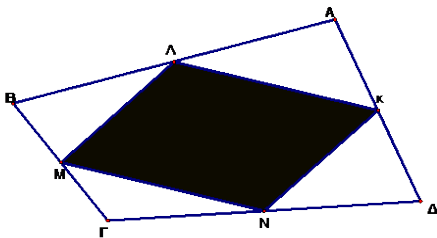
Υπάρχουν κάποιοι απλουστευμένοι αφορισμοί, πλην όχι ιδεολογικά αδιάφοροι για το τι είναι Μαθηματικά. λ.χ. «Μαθηματικά=Απεικονίσεις» ή «Μαθηματικά=Απόδειξη» ως πορίσματα προσωπικής εμπειρίας. Ωστόσο, η ενεργός εξελισσόμενη ουσία των Μαθηματικών είναι η ίδια η *Μαθηματική Ανακάλυψη*, για την ουσία της οποίας δεν υπάρχει κάποιος γνωστός αφορισμός. Με δεδομένη την σύγχρονη τάση της Παιδαγωγικής που αφορά στην «*Ανακαλυπτική Μάθηση*» και με δεδομένα τα σύγχρονα υπάρχοντα εκπαιδευτικά εργαλεία, δηλ. εκπαιδευτικά λογισμικά που ευνοούν τον σχηματισμό ισχυρών εικασιών και υποθέσεων, για την ανακάλυψη μαθηματικών προτάσεων και την εν συνεχεία απόδειξή τους, δημιουργείται η κατ' αρχήν εύλογη απορία γιατί δεν έχουν εισαχθεί αυτονοήτως σε Πανελλήνια καθολική καθημερινή μαθησιακή διαδικασία τάξης, παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει στα ηλεκτρονικά βιβλία με την προσθήκη εφαρμογίδων και «μικροπειραμάτων». Η ισχυρή μαθηματική παράδοση του Ευκλείδη που συστηματοποίησε και ταξινόμησε την έως τότε μαθηματική ανακάλυψη με θαυμαστό, πρωτοποριακό, αυστηρό και απόλυτα λογικό τρόπο, έδρασε καταλυτικά και έκτοτε κατέστη παγκόσμιο μαθηματικό υπόδειγμα- πρότυπο μαθηματικής διάρθρωσης –παρουσίασης μιας μαθηματικής θεωρίας. Αποτέλεσμα αυτού ήταν να αποκρύβεται επιμελώς ο πειραματικός και ο ενίοτε «δια μηχανικών μεθόδων» τρόπος μαθηματικής έρευνας για την ανακάλυψη των προτάσεων, πράγμα που αποτελεί δεσπόζον υπόδειγμα και για σήμερα. Τα νέα

Γεωμετρικά εκπαιδευτικά λογισμικά, εισάγουν ολιστικές προσεγγίσεις για τα μαθηματικά, καθώς προσφέρουν πειραματισμό για εξαγωγή και ισχυροποίηση εικασιών, δυνατότητα χιλιάδων παρατηρήσεων καθώς ένα σχήμα μεταβάλλεται δυναμικά και πλέον η παρατήρηση-εικασία είναι ισοπόσως ισχυρή και άρα εδραία. Παράλληλα, ο πειραματισμός, δίνει την ευκαιρία να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι εργασίας που χρησιμοποιούν οι πειραματικές επιστήμες ως προς την εξαγωγή των μαθηματικών τους συμπερασμάτων, όχι όμως και τα ίδια τα μαθηματικά για τον εαυτό τους (!) αφού τα όποια «μαθηματικά για τα μαθηματικά» παρουσιάζονται στην τελική τους μορφή ως «πρόταση-απόδειξη» χωρίς τίποτα να προηγείται της «πρότασης» Παράλληλα, αυτά τα Γεωμετρικά εργαλεία εισάγουν φυσικούς τρόπους σύνδεσης της Ευκλείδειας Γεωμετρίας με την Ανάλυση, την Άλγεβρα και την Φυσική, πράγματα σπουδαία διδακτικώς για την ορθή αντίληψη-μοντέλο των μαθητών για αυτούς τους σπουδαίους τομείς του επιστητού. Στην παρούσα εργασία, θα παρουσιάσουμε ορισμένα χαρακτηριστικά παραδείγματα που επαληθεύουν τα προηγουμένως ισχυριζόμενα.

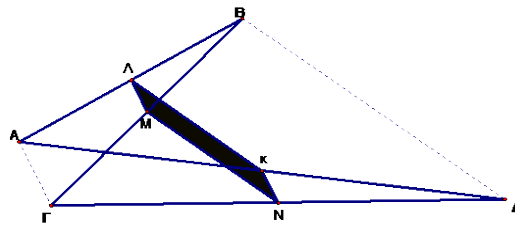
Η διερευνητικές και ανακαλυπτικές δυνατότητες ενός δυναμικού Γεωμετρικού Εργαλείου, (λ.χ. του Sketchpad)

Μια γνωστή πρόταση, λέει, ότι «τα μέσα των πλευρών τετραπλεύρου, είναι κορυφές παραλληλογράμμου». Την επιλέγουμε επίτηδες, αφού είναι πολύ γνωστή και απλή και δεν προοιωνίζεται κάτι αρκετά γόνιμο από την μελέτη της. Μια δυναμική διατύπωση, μπορεί να την κάνει «ανοικτής διατύπωσης» και να έχουμε μια εκφώνηση του τύπου «Να μελετήσετε τι σχήμα ορίζουν τα μέσα των πλευρών τετραπλεύρου. Να το αποδείξετε και να διερευνήσετε ειδικές περιπτώσεις ανακαλύπτοντάς τες, διατυπώνοντάς τες και αποδεικνύοντάς τες.» Αυτό βεβαίως θέλει όπως θα δούμε παραπάνω χρόνο, θέλει «συνέχεια διερεύνησης κατ'οίκον» υπό τύπον μικρής εργασίας, όμως η χαρά της ανακάλυψης (ενδεχόμενης, πλην πιθανότατα αναμενόμενης για το συγκεκριμένο επιλεγμένο παράδειγμα) προσδίδει την χαρά της ουσίας της Μαθηματικής ανακάλυψης και όχι μόνον την χαρά της ανακάλυψης της απόδειξης προς την οποία επικεντρώνεται η διδασκαλία. Μπορούμε να ισχυριστούμε μάλιστα, ότι η ανακάλυψη της πρότασης είναι πιο σπουδαία από την ανακάλυψη της απόδειξης, η οποία και αυτή είναι σπουδαία, και ουδόλως παραγνωρίζεται η μέγιστη σημασία της στα Μαθηματικά. Απλώς, τίθεται στην μαθηματικώς ορθή της διάσταση και σειρά, δηλ. έπεται-νομοτελειακά- της ανακάλυψης (=ισχυρής υπόθεσης) την επισημοποιεί, αιτιολογεί, οριστικοποιεί, εδραιώνει, και την επισφραγίζει. Ας δούμε τι μπορεί να ανακαλυφθεί:

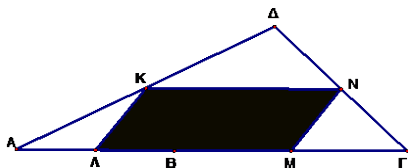
A) Η όποια τυχαία κίνηση των πλευρών δείχνει ότι έχουμε οπτικά ένα σχήμα παραλληλογράμμου. Η πρόταση φαίνεται ως αποτέλεσμα φαινομενικά απείρων πειραμάτων, η πρόταση είναι εκεί, αποδεκτή, προφανής ίσως, ωστόσο, το «γιατί είναι παραλληλόγραμμο» είναι ένα ερώτημα ουσίας του επιστητού πάσης επιστήμης, που από πολλές και για πάρα πολλά ερωτήματά τους που περιέχουν το



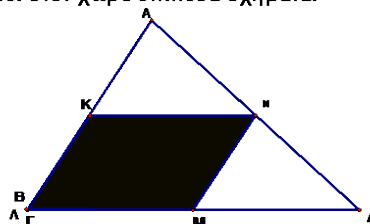
Σχήμα 1: Με την κίνηση των Α,Β,Γ,Δ, η σπικκή εντύπωση του ΚΛΜΝ ως παραλληλογράμμου είναι εδραία. Η απόδειξη, είναι η λογική αναγκαιότητα του «γιατί παρατηρείται» αυτό.



Σχήμα 2: Μια τέτοια διάταξη, μπορεί να ειδοθεί και ως στρεβλό τετράπλευρο, όπου ισχύει η πρόταση, αν βεβαίως ο μαθητής έχει μάθε να βλέπει στον χώρο επίπεδα σχήματα.

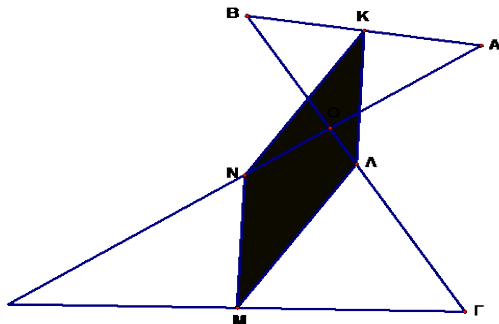


Σχήμα 3: Η ειδική περίπτωση όπου Α,Β, Γ συνευθειακά, δείχνει και εκεί την ισχύ της πρότασης, με επαναδιατύπωση για τρίγωνο.

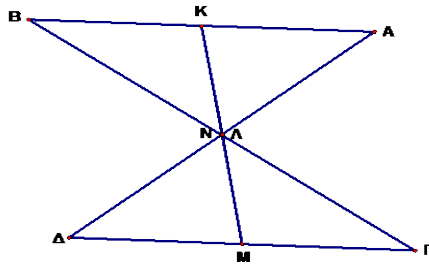


Σχήμα 4 : Η πιο απλή ειδική περίπτωση, επάγει την ιδέα της απόδειξης.

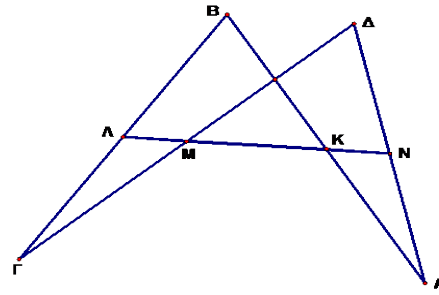
«γιατί» πλην των Μαθηματικών, μένουν αναπάντητα και ανοικτά. Για παράδειγμα, ενώ δεν γνωρίζουμε **γιατί έλκονται** δύο σώματα που έχουν μάζα, γνωρίζουμε κάλλιστα το **πώς έλκονται** (Νόμος Παγκόσμιας έλξης Νεύτωνος) Το «γιατί» είναι παραλληλόγραμμα συνιστά την απόδειξη και είναι όντως η καρδιά των Μαθηματικών, παρ' ότι έχουμε την ισχυρή εποπτεία του λογισμικού. (σχήμα 1) Β) Καθώς κινούμε μια κορυφή τυχαία στο επίπεδο μπορούμε να φθάσουμε στο σχήμα 2, όπου υπάρχει μια πιθανότητα ο Μαθητής να δει το σχήμα –ανάλογα με τις εμπειρίες του- ως μη κυρτό τετράπλευρο είτε ως στρεβλό τετράπλευρο στον χώρο. Αυτό μπορεί να το «δει» και από το σχήμα 1, όμως η δυσκολία να φανταστεί ότι υπάρχει «κάμψη» , «τσάκισμα» κατά μήκος μιας διαγωνίου, απαιτεί γνώση της έννοιας «στρεβλό τετράπλευρο και πώς σχεδιάζεται σε επίπεδο. Το μη κυρτό το γνωρίζει, αφού στα διδακτικά βιβλία, αφού γίνει ο ορισμός του κυρτού σχήματος και του μη κυρτού, τίθεται το διδακτικό συμβόλαιο «από τώρα και στο εξής όταν θα λέμε «τετράπλευρο» θα εννοούμε μόνο το κυρτό, εκτός αν ρητώς αναφερόμεθα σε «μη κυρτό». Και αυτό το συμβόλαιο, από μόνο του, αποτελεί δυσκολία στο να αντιληφθεί το σχήμα, δεν είναι όμως και αδύνατον. Γ) Η ειδική οριακή περίπτωση όπου τα Α,Β, Γ είναι συνευθειακά, (σχήμα 3) δίνει μια καινούργια πρόταση που χρειάζεται διατύπωση και απόδειξη. Η απόδειξη μιας απλούστερης πρότασης όπως αυτή, πρέπει να υποθέσουμε ότι είναι ευκολότερη και ταυτόχρονα δίνει και την ίδια ιδέα για την απόδειξη της γενικότερης πρότασης. Μάλιστα το Β, δύναται να ευρίσκεται και στην προέκταση του ΑΓ. (Προκύπτει από περεταιίρω παρατήρηση) Δ) Άλλη ειδική οριακή περίπτωση είναι όταν λ.χ. τα Β και Γ συμπίπτουν (και άρα το μέσον τους Λ) (σχήμα 4) Εδώ η απόδειξη είναι ακόμα πιο απλή και από την προηγούμενη περίπτωση και πάλι δίνει το κλειδί για την χρήση γνωστής πρότασης για την απόδειξη. Η αναδιατύπωση της πρότασης είναι πλέον «Τα μέσα των πλευρών τριγώνου με κάθε κορυφή του είναι κορυφές παραλληλογράμμου»



Σχήμα 7: Τα «κατά κορυφήν τρίγωνα» δίνουν μια άλλη πρόταση.



Σχήμα 8



Σχήμα 5: Οριακή περίπτωση εκφυλισμού παραλληλογράμμου σε ευθ. τμήμα, δίνει γνωστή πρόταση στο τραπέζιο.



Σχήμα 6: Η οριακή περίπτωση συνευθειακών A, B, Γ, Δ , δίνει μια ενδιαφέρουσα γνωστή πρόταση στα ευθ. τμήματα.

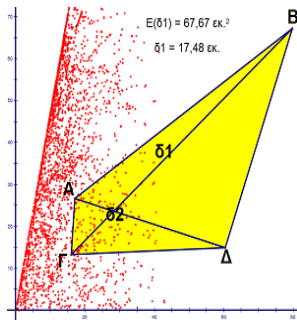
Ε) Μια άλλη ειδική περίπτωση είναι πολύ πιο εντυπωσιακή: Σε κάποια στιγμή, φαίνεται το παραλληλόγραμμο να εκφυλίζεται σε ευθύγραμμο τμήμα. Εκεί αν ο μαθητής διερευνήσει το «πότε εκφυλίζεται το παραλληλόγραμμο σε ευθύγραμμο τμήμα» θα δει, ότι αυτό φαίνεται να συμβαίνει όταν τα $B\Delta$ και $A\Gamma$ που δεν είναι σχεδιασμένα εξ αρχής, είναι παράλληλες πλευρές τραπεζίου. Πάρα πολύ εντυπωσιακό, όταν με μεταγνωστικές αναστοχαστικές διαδικασίες, ο μαθητής μπορεί να δει μια διαφορετική πρόταση της Γεωμετρίας ως οριακή περίπτωση μιας άλλης φαινομενικά άσχετης.

ΣΤ) Καθώς τα A, B, Γ, Δ γίνονται συνευθειακά, έχουμε μια άλλη επίσης γνωστή ενδιαφέρουσα περίπτωση πρότασης – άσκησης που μπορεί να λυθεί με τις στοιχειώδεις ιδιότητες των ευθ. τμημάτων ή και των διανυσμάτων. Ζ) Μια άλλη τυχαία περίπτωση διερεύνησης, μπορεί να δώσει μια άλλη πρόταση της οποίας η διατύπωση είναι «έστωσαν δύο τρίγωνα AOB και GOA που έχουν κατά κορυφής τις γωνίες τους θ . Αν K, Λ, M, N είναι αντιστοίχως τα μέσα των $AB, B\Gamma, \Gamma\Delta, \Delta A$, να δείξετε, ότι το $K\Lambda M N$ είναι παραλληλόγραμμο.» Η) Μια άλλη οριακή περίπτωση του ίδιου σχήματος δίνει την πρόταση που λέει, ότι «το συμμετρικό ενός τριγώνου ως προς μια κορυφή του, έχει ίση αντίστοιχη διάμεσο ως προς το σημείο συμμετρίας.» (σχήμα 8)

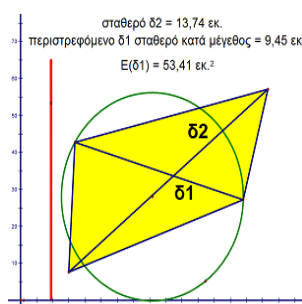
Υπάρχει μια άλλη γνωστή πρόταση που λέει ότι «το εμβαδόν ενός τετραπλεύρου, ισούται με το ημιγινόμενο των διαγωνίων του, επί το ημίτονο της γωνίας που σχηματίζουν» (Είναι παραπληρωματικές και έχουν ίδιο ημίτονο) Η απόδειξη της πρότασης είναι από εκείνες τις φοβερές αποδείξεις του τύπου «Φέρω, αυτό κι αυτό, παρατηρώ αυτά και απεδείχθη!» Μια γενική ευρετική οδηγία Μαθηματικών, λέει ότι «για να λύσεις μια άσκηση, θα πρέπει πρώτα να έχεις λύσει μια παρόμοια-ανάλογη ευκολότερη» Η Ευκλείδεια θεώρηση της απόδειξης λέει: «Από τις τέσσερις κορυφές του τετραπλεύρου, φέρω παραλλήλους προς την διαγώνιο, δημιουργείται ένα μεγάλο

παραλληλόγραμμο και άλλα τέσσερα μικρά παραλληλόγραμμο, από τα οποία τα μισά εκάστου, συνιστούν το τετράπλευρο και άρα το τετράπλευρο έχει εμβαδόν το μισό του παραλληλογράμμου» και κάπου εκεί τελειώνει η απόδειξη. Ας δούμε πώς θα μπορούσε να το αντιμετωπίσει ένας μικρός καταρτισμένος ερευνητής, με μια ανοικτή εκφώνηση του τύπου «Να διερευνηθεί με ποιο τρόπο μπορεί να συνδέεται το μήκος των διαγωνίων τετραπλεύρου με το εμβαδόν του» : Α) Να σκεφθεί ότι ο τύπος για το εμβαδόν συναρτήσει των διαγωνίων, δεν μπορεί να είναι $\delta_1 \pm \delta_2$ αφού μήκος και μήκος κάνει μήκος και όχι εμβαδόν, ούτε $\frac{\delta_1}{\delta_2}$, αφού μήκος δια μήκος κάνει καθαρό αδιάστατο

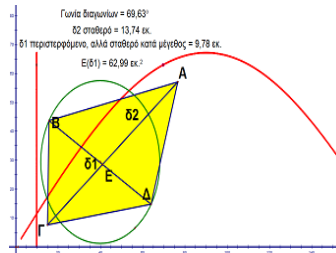
αριθμό –λόγο κτλ Ο μαθητής μπαίνει για πρώτη φορά σε μάθημα Γεωμετρίας σε λογική ελέγχου τύπου από άποψη διαστάσεων, πράγμα που είναι στην καθημερινή λογική της Φυσικής, όχι όμως και της Γεωμετρίας. Β) Μπορεί ο μαθητής να εκτελέσει πειραματικά τον αλγόριθμο που επίσης χρησιμοποιείται καθημερινά στις πειραματικές επιστήμες, αλλά όχι στην Γεωμετρία, ότι «όταν αναζητώ σύνδεση ενός μεγέθους Α συναρτήσει άλλων, β, γ, δ, ... τα διατηρώ όλα σταθερά και «κουνάω» (μεταβάλλω) μόνο το ένα το β και βλέπω την γραφική του παράσταση Α(β). Έπειτα διατηρώ αυτό σταθερό και τα υπόλοιπα και κουνάω ένα άλλο και παρατηρώ την μεταβολή του μεγέθους Α(γ), κ.ο.κ. Στο συγκεκριμένο πρόβλημα, με την βοήθεια του λογισμικού sketchpad, μπορεί να μεταβάλλει την μία διαγώνιο και να βλέπει την μεταβολή του εμβαδού του τετραπλεύρου. Η μεταβολή αυτή, δίνει ως γραφική παράσταση ευθεία γραμμή, άρα βγαίνει η βάσιμη εικασία ότι ο τύπος είναι της μορφής $a \cdot \delta_1 \cdot \delta_2$ όπου α κάποιο αδιάστατο μέγεθος. Γ) Εφαρμόζοντας την γραφική παράσταση της μεταβολής του Εμβαδού συναρτήσει του μήκους τις μιας διαγωνίου, λαμβάνει μια εικόνα όπως φαίνεται στο Σχήμα 9. Το δ_1 αυξομειώνεται καθώς κινώ το Γ, και το εμβαδόν Ε, δίνει μια εικόνα νέφους αν κινώ ταχέως ή συνεχούς γραμμής σε βραδεία κίνηση του Γ. Υπάρχει σαφές όριο μια ευθεία και το όριο της ευθείας διαγράφεται όταν κινούμαι σε κάθετη θέση ως προς την δ_2 . Εκεί ο μαθητής έχει εναλλακτικές σκέψεις, που πρέπει να είναι σε θέση να κάνει (με τις υφιστάμενες πρακτικές σε διδασκαλία, σε λογική αναλυτικών προγραμμάτων και κυρίως εμπειριών, μάλλον δεν μπορεί) Όμως θα έπρεπε



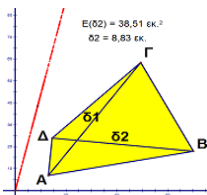
Σχήμα 9: Καθώς κινείται το δ_2 και μεταβάλλεται το εμβαδόν (κίτρινο μέρος) βλέπουμε, ότι έχουμε ένα νέφος σημείων και ένα όριο μιας ευθείας.



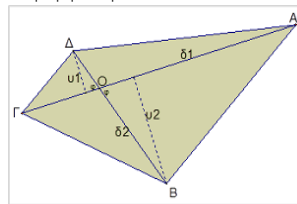
Σχήμα 10: Το δ_2 είναι σταθερό "θέσει μεγέθους" ενώ το δ_1 μόνο μεγέθους και λαμβάνει όλες τις δυνατές θέσεις καθώς περιστρέφεται περί το Α.



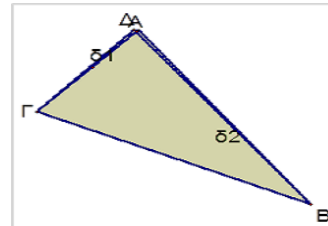
Σχήμα 11 Το $E(\varphi)$ διαγράφει την καμπύλη, καθώς $\delta_2=ct$ κατά θέση και μέγεθος ενώ $\delta_1=ct$ μόνο κατά μέγεθος, καθώς το δ_1 περιστρέφεται περί την τομή των διαγωνίων. Η καμπύλη διαγράφεται δύο φορές σε κάθε πλήρη στροφή του Γ .



Σχήμα 12: Το δ_2 μεταβάλλεται μόνο κατά μήκος και προκύπτει γραμμική συνάρτηση



Σχήμα 13: Ο τύπος μπορεί να προκύψει από την πρόσθεση του εμβαδού δύο τριγώνων με κοινή βάση δ_1 και ύψη u_1 και u_2 όπως φαίνεται και λίγη τριγωνομετρία.



Σχήμα 14 Στην οριακή περίπτωση όπου Δ σχεδόν ταυτίζεται με Α, ο τύπος προκύπτει «απειροστικά» από τον τύπο εμβαδού τριγώνου όπου το Ε ισούται με ημιγινόμενο δύο πλευρών επί ημίτονο περιεχομένης γωνίας!

να ήταν σε μαθησιακή ετοιμότητα να μπορεί να δει κάποια από τα παρακάτω, ότι δηλ. το νέφος αυτό : α) Δεν παριστάνει συνάρτηση μονότιμη, απ' αυτές που γνωρίζει. β) ο τύπος $\alpha \cdot \delta_1 \cdot \delta_2$ εξακολουθεί να ισχύει ως εικασία και το α του τύπου, είναι μεν αδιάστατο μέγεθος, αλλά όχι υποχρεωτικά σταθερό. Τα μόνα αδιάστατα μεταβλητά μεγέθη που γνωρίζει ο μαθητής είναι οι τριγωνομετρικές συναρτήσεις. Μέγιστο στις σταθεροποιήσει τα δ_1 και δ_2 κατά μέγεθος και να δει την μεταβολή του Εμβαδού, συναρτήσει της γωνίας είτε του ημιτόνου της. Αν τυχόν εργαστεί να κατασκευάσει κύκλο με κέντρο το Α και ακτίνα ΑΓ, με το Γ να κινείται στον κύκλο, έχουμε το σχήμα 10. Πάλι δεν έχουμε εικόνα συνάρτησης, αλλά μεταβολής του Εμβαδού

Θ) Ως άλλες περιπτώσεις ειδικές που προκύπτουν με πιο άμεσο τρόπο, είναι η αναζήτηση για το πότε το παραλληλόγραμμο είναι ορθογώνιο, πότε ρόμβος και πότε τετράγωνο είναι μια κίνηση που απορρέει από την επιτυχή απόδειξη, με κάποιο αναστοχασμό, μεταξύ μιας ελάχιστης θέσης και μιας μέγιστης που αντιστοιχεί σε κάθετη θέση των δ_1 και δ_2 , ενώ στην ελάχιστη, σε κάποια αλλοίωση του σχήματος, καθώς το σχήμα σε διάφορες θέσεις γίνεται εκτός από τετράπλευρο, τρίγωνο, δύο τρίγωνα, μη κυρτό τετράπλευρο και αντιστρόφως. Σε κάθε περίπτωση, τα δ_1 και δ_2 είναι σταθερά κατά μέγεθος και η παρουσία μιας τρίτης μεταβλητής (γωνία ή τριγωνομετρικός της αριθμός) πρέπει να μπορεί να εικασθεί τουλάχιστον από έναν μαθητή που έχει συνηθίσει να εργάζεται σε ανακαλυπτικές λογικές. Φαίνεται μια συνέχεια ανεξαρτήτως σχήματος. Φαίνεται δηλαδή η ολότητα, που περιέχει όλα τα γενικά και ειδικά σχήματα, καθώς από την μία θέση στην άλλη υπάρχει ομαλή συνεχής διαδοχή. Αναπόφευκτα, επιβάλλεται τρόπος τινά και η διερεύνηση αυτών των περιπτώσεων, πέραν της εκφωνήσεως του προβλήματος, ως ήταν και η δεδομένη εκφώνηση «ανοικτή». Ομιλούσε μόνο για τετράπλευρο, ενώ τυχαία αλλά σίγουρα, στον δυναμικό χειρισμό εμφανίζονται όλες οι ειδικές περιπτώσεις. Αν αντί του Α ως

κέντρο κύκλου, λάβει το σημείο τομή των διαγωνίων και ως $\hat{\varphi}$ ονομάσουμε μία γωνία των διαγωνίων δ_1 και δ_2 , τότε ως E (μέτρο $\hat{\varphi}$) λαμβάνουμε μια καμπύλη του σχήματος από όπου μπορεί να προκύψει και ως εικασία ο τύπος $E = \beta \cdot \delta_1 \cdot \delta_2 \cdot \eta\mu\varphi$, όπου β πλέον

μ
ι
α

Συμπεράσματα από την διαπραγμάτευση των δύο παραδειγμάτων

Δύο απλά παραδείγματα, γεωμετρικώς «τετριμμένα», μπορούν να αποδειχθούν γόνιμα σε ανακάλυψη ειδικών περιπτώσεων μη διαφανομένων στο στατικό σχήμα, όπως και εφευρέσεων- γενικεύσεων, επίσης μη διαφανομένων. Ο παραγωγός είναι ο μαθητής με την εύκολη πλέον παρατήρηση που απορρέει από τις δυνατότητες του γεωμετρικού λογισμικού, που αν και φέρει τον χαρακτηρισμό «εκπαιδευτικό» για την Γεωμετρία προτελεί ταυτοχρόνως και εξελιγμένο εργαλείο έρευνας σε έναν τομέα ο οποίος από τους Μαθηματικούς θεωρείται « σχεδόν εξαντλημένος» όπου ελάχιστα μένουν να ανακαλυφθούν. Δεν είναι ακριβές λοιπόν να θεωρούμε ότι τα γεωμετρικά δυναμικά εκπαιδευτικά λογισμικά είναι «βοηθητικά εργαλεία γεωμετρίας» όπως ο χάρακας και ο διαβήτης. Είναι κάτι πολύ παραπάνω από «εργαλεία», αφού φέρνουν στην επιφάνεια δυνατότητες, με απολύτως προσιτό τρόπο, που δεν υπήρχαν πριν δύο δεκαετίες και αποκαθιστούν το πραγματικό πρόσωπο της Γεωμετρίας που έχει εν πολλοίς στρεβλωθεί με την επί δεκάδες αιώνων διδασκαλία του τύπου «θεώρημα, πρόταση, πόρισμα, εφαρμογή, άσκηση, πρόβλημα, ανακάλυψη απόδειξης, εξεύρεση λύσης» με το σωστό πρότυπο, δηλ. «Ανακάλυψη (πραγματική ή καθοδηγούμενη) προτάσεων, ασκήσεων κτλ μέσω δημιουργίας ισχυρών εικασιών που προκύπτουν από έρευνα και πειραματισμό (πραγματικής ή καθοδηγούμενης ανακάλυψης ή επαν-ανακάλυψης) και εν συνεχεία η -με αδήριτο τρόπο- προκύπτουσα ανάγκη αιτιολόγησης, μέσω της απόδειξης. Από το μενού των γεωμετρικών λογισμικών, προκύπτει επίσης και σύνδεση με την Ανάλυση μέσω των γραφικών παραστάσεων που μπορούν να γίνουν και άρα συμβάλλει στην ανάδειξη της ενότητας και ολιστικής θεώρησης των Μαθηματικών,

δ

ε

Στην Ελλάδα, η καθολική χρήση δυναμικών γεωμετρικών λογισμικών, μοιάζει να έχει δεσμευθεί με τα προβλήματα της επιμόρφωσης Β' επιπέδου και να τα ακολουθεί αναγκαστικώς. Ο στόχος της καθολικής χρήσης τους από μαθητές και καθηγητές με την υπάρχουσα πραγματικότητα πολιτική, κοινωνική, συνδικαλιστική, στρεβλώσεων Πανελληνίων, υποβάθμισης της διδασκαλίας της Γεωμετρίας κλπ. μοιάζει ουτοπικός, ενώ θα έπρεπε να είναι αυτονόητα επιτεύξιμος. Η όποια προσπάθεια ανάδειξης και εφαρμογής αυτών των εργαλείων, περνά μέσα από υποχρεωτική επιμόρφωση στο Β' επίπεδο με παράλληλη τροποποίηση του Α.Π.Σ. που θα προσεγγίζει την Γεωμετρία με ακόμα πιο ανακαλυπτική-διερευνητική επιστημονική έποψη και διασύνδεσή της και με τους υπόλοιπους μαθηματικούς κλάδους και λοιπές Φυσικές Επιστήμες.

ρ

α

β

λ

δ

ε

κ

τ

Βιβλιογραφία

- Πλατάρος, Ι. & Παπαδοπούλου, Α. (2009) «*Ο κρυφός πειραματικός χαρακτήρας της Γεωμετρίας και η διδακτική του αξιοποίηση με χρήση των γεωμετρικών λογισμικών*» Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ένταξης και χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
<http://www.slideshare.net/plataros/ss-7062520>
- Πλατάρος, Ι. (2010) «*Μια Γεωμετρική εφαρμογή Μεγίστου κι Ελάχιστου με χρόνο, μέσω Δυναμικού Λογισμικού, ως Διδακτική Πρόταση*» Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου Ημαθίας για τις ΤΠΕ Νάουσα-Βέροια. <http://www.slideshare.net/plataros/ss-43144658>
- Πλατάρος, Ι. (2008) «*Η ολιστική διδασκαλία των απλών γεωμετρικών τόπων, στα πλαίσια σύγχρονων παιδαγωγικών θεωρήσεων.*» Πρακτικά 25^{ου} Συνεδρίου ΕΜΕ στον Βόλο. <http://www.slideshare.net/plataros/ss-7062607>
- Πλατάρος, Ι. (2008) «*Τα μέσα των πλευρών τετραπλεύρου*» . Εργασία σε αρχείο .gsp στο αποθετήριο ηλεκτρονικού υλικού για Μαθηματικούς στο πορτάλ <http://b-epipedo.cti.gr>
- Hearsh, R. (1997) «*What is Mathematics Really?*»

Ο προσχολικός και ο πρώτος σχολικός γραμματισμός στην ψηφιακή εποχή

Κανάκη Καλλιόπη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, M.Sc.

pkanaki@hotmail.com

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό επιχειρείται μία βιβλιογραφική επισκόπηση στην ανάπτυξη του γραμματισμού και του προφορικού λόγου στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, δίνοντας έμφαση στη διαμόρφωση των αντίστοιχων εκπαιδευτικών πρακτικών στην ψηφιακή εποχή. Στις μέρες μας, τα νήπια και τα μικρά παιδιά έρχονται σε επαφή με τα ψηφιακά εργαλεία σε μία περίοδο της ζωής τους κατά την οποία αποκτούν άποψη για τον εαυτό τους μέσα από τους κόσμους στους οποίους συμμετέχουν, μέσα από τα εργαλεία που χρησιμοποιούν στους κόσμους αυτούς και μέσα από τις σχέσεις τους με τους άλλους. Αυτή η πραγματικότητα γεννά προβληματισμούς ως προς την ανάγκη ενσωμάτωσης των ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Την τελευταία δεκαετία έχει αναπτυχθεί πληθώρα ψηφιακών εκπαιδευτικών εφαρμογών που αποσκοπούν στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, επιδιώκοντας παράλληλα τη διασκέδαση ώστε να προσελκύσουν τους μαθητές. Σύγχρονες ψηφιακές εφαρμογές που υποστηρίζουν το γραμματισμό προσφέρουν ευκαιρίες συνεργατικής και δημιουργικής εργασίας, ενθαρρύνουν το διαμοιρασμό των εμπειριών και διευκολύνουν τη διανομή των έργων των παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: προσχολικός γραμματισμός, ψηφιακά παιχνίδια

Εισαγωγή

Η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης είναι μία συνεχής διαδικασία, η οποία δεν ξεκινάει ξαφνικά στο νηπιαγωγείο ή στην πρώτη τάξη του Δημοτικού (Strickland et al., 2004). Από τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού, οι ενδοοικογενειακές του εμπειρίες επηρεάζουν την εξέλιξη του προφορικού λόγου και του γραμματισμού του (Hart & Risley, 1995). Τα χαρακτηριστικά της αλληλοεπίδρασης γονέα – παιδιού που υποστηρίζουν την εκμάθηση του προφορικού λόγου, ενισχύουν επίσης και την πρόωμη ανάπτυξη δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης (Snow, 1983). Πριν όμως προχωρήσουμε, ας αποσαφηνίσουμε τους όρους «γραμματισμός» και «προφορικός λόγος». Η έννοια του γραμματισμού περιλαμβάνει τις δραστηριότητες και τις δεξιότητες που συνδέονται άμεσα με τη χρήση της γραφής και της ανάγνωσης, αλλά επίσης και με παράγωγες δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι Scrabble, τα σταυρόλεξα, την αντιγραφή. Ο προφορικός λόγος αναφέρεται σε όλες τις προφορικές μορφές επικοινωνίας, την ομιλία και την ακρόαση (Snow, 1983).

Η εκμάθηση του προφορικού λόγου και η επίτευξη του γραμματισμού είναι διαδικασίες ιδιαίτερα περίπλοκες και απαιτητικές. Ο γραμματισμός και ο προφορικός λόγος είναι δεξιότητες παρόμοιες και στενά συνδεδεμένες. Στην πραγματικότητα, εξελίσσονται

μαζί. Ό,τι μαθαίνουν τα παιδιά καθώς μιλάνε και ακούνε, συνεισφέρει στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, και αντίστροφα (Strickland et al., 2004).

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου και του γραμματισμού

Ο ισχυρισμός ότι ο γραμματισμός και ο προφορικός λόγος είναι συναφείς δεξιότητες στηρίζεται στις ομοιότητες που υπάρχουν κατά τη διαδικασία της κατάκτησής τους. Η εκμάθηση της ομιλίας, της γραφής και της ανάγνωσης, είναι εξίσου περίπλοκες διαδικασίες και απαιτούν κόπο. Αυτό αποδεικνύεται από το χρόνο που τα παιδιά χρειάζονται για να μάθουν να μιλούν, να γράφουν και να διαβάζουν, καθώς και από την προσπάθεια που πρέπει να καταβάλλουν για να μπορέσουν να τελειοποιηθούν στους τομείς αυτούς (Snow, 1983).

Το επίπεδο ωριμότητας ενός παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη τόσο του προφορικού λόγου όσο και του γραμματισμού του. Υπάρχει ένα ηλικιακό όριο κάτω από το οποίο τα παιδιά συναντούν σημαντικές δυσκολίες στην προσπάθειά τους να μάθουν να μιλούν, να γράφουν και να διαβάζουν. Η διαδικασία της εκμάθησης του προφορικού λόγου είναι αρκετά αργή και επίπονη για ένα παιδί ενός έτους, ενώ είναι αρκετά ταχύτερη και ευκολότερη για ένα μεγαλύτερο παιδί (Snow & Hoefnagel-Höhle, 1978). Ομοίως, αν και είναι πιθανόν ένα παιδί δύο ετών να μάθει να διαβάζει, ένα παιδί έξι ετών θα φτάσει στο ίδιο επίπεδο ανάγνωσης σε πολύ λιγότερο χρόνο.

Η ανάπτυξη του προφορικού λόγου αποτελεί διάσταση της ανάπτυξης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων ενός παιδιού. Παράλληλα, η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, ενώ μέχρι πρόσφατα θεωρούνταν γνωστικό ζήτημα, σήμερα πια αντιμετωπίζεται σαν κοινωνικό φαινόμενο. Η αλληλοεπίδραση ενήλικα – παιδιού μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη του προφορικού λόγου αν διαθέτει τρία χαρακτηριστικά: σημασιολογική συνέχεια (semantic contingency), υποστηρικτικό πλαίσιο (scaffolding) και διαδικασίες υπευθυνότητας (accountability procedures). Αυτά τα χαρακτηριστικά συναντώνται επίσης σε υλικό και δραστηριότητες του γραμματισμού και μπορούν να συνεισφέρουν στην ανάπτυξή του (Snow, 1983).

Σημασιολογική συνέχεια στην ομιλία των ενηλίκων έχουμε αν οι τελευταίοι υποστηρίζουν ένα θέμα συζήτησης που τίθεται από το παιδί. Παραδείγματος χάριν, σημασιολογικά ασυνεχή λόγο συνιστούν οι προσπάθειες των ενηλίκων να αλλάξουν το θέμα που το παιδί έχει εισάγει. Παραδείγματα σημασιολογικής συνέχειας στο γραμματισμό αποτελούν: απαντήσεις σε ερωτήσεις σχετικά με τις ονομασίες των γραμμάτων και των αριθμών, απαντήσεις σε ερωτήσεις σχετικά με τις λέξεις, μεγαλόφωνη ανάγνωση κατόπιν αιτήματος, διεξαγωγή συζήτησης με τα παιδιά σχετικά με τις εικόνες και το κείμενο βιβλίων, παροχή βοήθειας στην ανάγνωση και τη γραφή όταν ζητηθεί. Η σημασιολογική συνέχεια στο λόγο των ενηλίκων φαίνεται να βοηθάει στην πρόωμη απόκτηση του γραμματισμού και εκμάθηση του προφορικού λόγου (Snow, 1983).

Λέγοντας υποστηρικτικό πλαίσιο εννοούμε τις καθοδηγητικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να επιτύχουν τη σταδιακή κατανόηση και, τελικά, την ανεξαρτητοποίηση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι υποστηρικτικές στρατηγικές διαφοροποιούνται από μαθητή σε μαθητή με σκοπό την επιτυχή ολοκλήρωση μίας εργασίας και, όταν δεν είναι πλέον απαραίτητες, σταδιακά καταργούνται. Η καθιέρωση ενός επιτυχημένου υποστηρικτικού πλαισίου απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να έχουν βαθιά γνώση του προγράμματος σπουδών καθώς και των ατομικών αναγκών των μαθητών τους (Pentimonti & Justice, 2010; Snow, 1983). Υποστηρικτικό πλαίσιο προσφέρουν και οι γονείς στα παιδιά τους κατά την αλληλοεπίδρασή τους. Παραδείγματος χάριν, μία μητέρα παρέχει υποστήριξη στο παιδί της όταν ανακατανέμει τα κομμάτια ενός παζλ, τοποθετώντας τα έτσι ώστε να φαίνεται η επάνω πλευρά τους, ώστε το παιδί να συνεχίσει και να ολοκληρώσει την εργασία με την οποία έχει καταπιαστεί (Snow, 1983).

Οι διαδικασίες ενίσχυσης της υπευθυνότητας των μικρών παιδιών αφορούν στην ολοκλήρωση μίας εργασίας με την οποία ασχολούνται. Ο ενήλικας συγκρατεί το παιδί ώστε να μην ξεκινήσει κάποια άλλη εργασία πριν ολοκληρώσει την τρέχουσα. Παραδείγματος χάριν, το παιδί προσπαθεί να γράψει μία λέξη και πριν την ολοκληρώσει αποφασίζει να γράψει μία άλλη λέξη. Τότε, ο ενήλικας παροτρύνει το παιδί να ολοκληρώσει την ημιτελή εργασία πρώτα (Snow, 1983).

Ο υπολογιστής ως εργαλείο ανάπτυξης του γραμματισμού και του προφορικού λόγου

Την τελευταία δεκαετία οι ψηφιακές συσκευές, όπως οι υπολογιστές, οι ταμπλέτες και τα έξυπνα κινητά, είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες επειδή έχουν αρκετά προσιτές τιμές, είναι φορητές και αποτελεσματικές. Η καθημερινή χρήση των προϊόντων της ψηφιακής τεχνολογίας από τους ενήλικες είναι μία πραγματικότητα, διαμορφώνοντας ανάλογα τις πρακτικές γραμματισμού των νηπίων και των παιδιών των πρώτων τάξεων του Δημοτικού στα πλαίσια του οικογενειακού τους περιβάλλοντος (Lynch & Redpath, 2012). Τα μικρά παιδιά έρχονται σε επαφή με την ψηφιακή τεχνολογία σε μία πολύ κρίσιμη περίοδο της ζωής τους, κατά τη διάρκεια της οποίας αποκτούν την ταυτότητά τους ως αποτελεσματικοί και ικανοί μαθητές και αναπτύσσουν τις δεξιότητες του γραμματισμού και του προφορικού λόγου (Flewitt et al., 2014). Τα σημερινά παιδιά γεννιούνται και μεγαλώνουν περιβαλλόμενα από επιτεύγματα της ψηφιακής τεχνολογίας, γεγονός που τα καθορίζει, με την έννοια ότι αποκτούν άποψη για τον εαυτό τους μέσα από τους κόσμους στους οποίους συμμετέχουν, μέσα από τα εργαλεία που χρησιμοποιούν στους κόσμους αυτούς και μέσα από τις σχέσεις τους με τους άλλους (Holland, 2001). Με βάση τα παραπάνω, όλο και περισσότεροι ερευνητές της εκπαίδευσης ζητούν προγράμματα σπουδών που ενσωματώνουν τα ψηφιακά μέσα στη διδασκαλία του γραμματισμού, ώστε να λαμβάνονται υπόψη τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να επέλθει μία σε βάθος και εκτεταμένη αλλαγή των σύγχρονων πρακτικών γραμματισμού (Burnett, 2009; Underatuin, 2011).

Ωστόσο, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που εκφράζουν ανησυχίες για τις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις της καθιέρωσης της ψηφιακής τεχνολογίας και ιδιαίτερα των ψηφιακών παιχνιδιών στη διαδικασία της καλλιέργειας του γραμματισμού και του προφορικού λόγου. Μερικοί ανησυχούν για την εθιστική και για την πέραν του δέοντος υποστηρικτική φύση των ψηφιακών παιχνιδιών, ενώ εκφράζουν ανησυχίες ότι τα παιδιά περνούν πολύ χρόνο της ημέρας μπροστά σε έναν υπολογιστή, ένα κινητό ή μία ταμπλέτα. Εκφράζονται επίσης προβληματισμοί σχετικά με τις περιορισμένες ευκαιρίες των μαθητών να καλλιεργήσουν τον προφορικό λόγο, καθώς αφιερώνουν περισσότερο χρόνο να στέλνουν γραπτά μηνύματα παρά να μιλούν. Άλλοι ανησυχούν ότι ο ταχύς ρυθμός κίνησης που χαρακτηρίζει τα περισσότερα ψηφιακά παιχνίδια, δεν προετοιμάζει τους μικρούς μαθητές για τις διαδικασίες εκμάθησης γραφής, ανάγνωσης και καλλιέργειας του προφορικού λόγου, οι οποίες απαιτούν υπομονή και επιμονή. Το κόστος του ψηφιακού εξοπλισμού είναι ένα ακόμα ζήτημα. Σοβαρό προβληματισμό δημιουργούν επίσης τα τεχνικά προβλήματα και η έλλειψη αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών να τα αντιμετωπίσουν, εφόσον στην τάξη δεν υπάρχει διαθέσιμη τεχνική υποστήριξη (Flewitt et al., 2014).

Παρά τις ανησυχίες που εκφράζουν, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους συνειδητοποιούν ότι, για να βοηθήσουν τους μαθητές να προετοιμαστούν να ζήσουν σε έναν ψηφιακό κόσμο, θα πρέπει τα ψηφιακά εργαλεία να ενσωματωθούν στη διαδικασία της μάθησης, κρατώντας ισορροπία ανάμεσα στις παραδοσιακές εκπαιδευτικές δραστηριότητες και στα νέα ψηφιακά μέσα, προσδίδοντας έτσι στην τεχνολογία υποστηρικτικό χαρακτήρα (Flewitt et al., 2014).

Χαρακτηριστικά των ψηφιακών εκπαιδευτικών εφαρμογών που αποσκοπούν στο γραμματισμό

Ένας εκπαιδευτικός που θέλει να ενσωματώσει ψηφιακές εφαρμογές στη διδασκαλία του γραμματισμού θα πρέπει να αφιερώσει αρκετές ώρες ψάχνοντας αυτές που είναι κατάλληλες για τις ανάγκες των μαθητών του. Κάποιος που θα εμπλακεί σε μία τέτοια αναζήτηση θα παρατηρήσει ότι διατίθεται πληθώρα, εμπορικών και μη, εκπαιδευτικών εφαρμογών που αποσκοπούν στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων, επιδιώκοντας παράλληλα τη διασκέδαση ώστε να προσελκύσουν τους μαθητές. Πολλές από τις εφαρμογές αυτές έχουν διαδραστικό χαρακτήρα, ενώ υποστηρίζουν επαναληπτικές διαδικασίες με περιεχόμενο που δεν μπορεί να αλλάξει ή να επεκταθεί από το χρήστη. Τέτοιου είδους εφαρμογές, αν και διαθέτουν λειτουργικότητα και διεπαφή που ακολουθούν την τελευταία λέξη της τεχνολογίας, στηρίζονται κυρίως στο παρωχημένο μοντέλο μάθησης του συμπεριφορισμού, όπου ο χρήστης εξασκεί συγκεκριμένες δεξιότητες και κατακτά τη μάθηση μέσω της επανάληψης (Lynch & Redpath, 2012). Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά συχνά κουράζονται από την επαναληπτική υφή των εφαρμογών που δεν εστιάζουν στη δημιουργικότητα των χρηστών τους. Αντίθετα, εφαρμογές που αντιμετωπίζουν το χρήστη σαν ενεργό δημιουργό και παρέχουν τη δυνατότητα εξατομίκευσης προσελκύουν τους μικρούς μαθητές, που καταπιάνονται με μεγαλύτερη διάθεση με τις εργασίες που τους ανατίθενται (Kucirkova et al., 2013). Οι ψηφιακές εφαρμογές που

υποστηρίζουν το γραμματισμό προσφέρουν ευκαιρίες συνεργατικής και δημιουργικής εργασίας, ενθαρρύνουν το διαμοιρασμό των εμπειριών και διευκολύνουν τη διανομή των έργων των παιδιών. Έρευνες δείχνουν ότι παιδιά ντροπαλά με δυσκολίες στην επικοινωνία και τη συνεργασία, παιδιά με κινητικά προβλήματα και παιδιά που η γλώσσα διδασκαλίας δεν είναι η μητρική τους, επικοινωνούν και συνεργάζονται πιο αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας ψηφιακές εφαρμογές (Flewitt et al., 2014).

Οι ψηφιακές εφαρμογές που υποστηρίζουν το γραμματισμό δίνουν στους μικρούς μαθητές την ευκαιρία να κατασκευάσουν έργα με αξιοσημείωτη ευκολία, γεγονός που τις καθιστά δικαιολογημένα δημοφιλείς. Ενδεικτικά αναφέρουμε το “Our Story”, μία διασκεδαστική και εύκολη εφαρμογή που κατασκευάστηκε από το ανοικτό Πανεπιστήμιο (Open University) της Αγγλίας. Η εφαρμογή αυτή δίνει τη δυνατότητα στους μικρούς μαθητές να δημιουργήσουν ιστορίες κατασκευάζοντας ψηφιακά βιβλία εικόνων, ήχου και κειμένου. Τρεις εκδόσεις της εφαρμογής είναι διαθέσιμες: μία για iPads, μία για iPhones και iPods και μία για ταμπλέτες και τηλέφωνα με λειτουργικό σύστημα Android. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τη φορητή τους συσκευή για να πάρουν φωτογραφίες των δραστηριοτήτων τους και στη συνέχεια, λίγα λεπτά μετά τη λήψη των φωτογραφιών, φτιάχνουν τη δικιά τους ιστορία με τις φωτογραφίες που τα ίδια τράβηξαν. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αισθάνονται ιδιαίτερα δημιουργικά, ενώ παράλληλα παρέχεται στους εκπαιδευτικούς ένας εύκολος τρόπος παρουσίασης της δουλειάς στη σχολική τάξη (Flewitt et al., 2014). Μία άλλη πολύ δημοφιλής εφαρμογή είναι η “My Coloring Book” για τις φορητές συσκευές Apple. Η αντίστοιχη εφαρμογή για τις συσκευές Android είναι η “Coloring Book”. Πρόκειται για εφαρμογές που προσφέρουν μία ευρεία γκάμα σκίτσων που οι χρήστες μπορούν να χρωματίσουν με την παρεχόμενη παλέτα χρωμάτων. Για τα μικρά παιδιά αποτελεί ελκυστική δραστηριότητα να εφαρμόζουν στα σκίτσα τις χρωματικές τους επιλογές και να αλλάζουν τα χρώματα όταν δεν τους αρέσει το αποτέλεσμα, κάτι που δε θα μπορούσαν εύκολα να κάνουν με τις παραδοσιακές μπογιές (Flewitt et al., 2014). Μία ακόμα δημοφιλής εφαρμογή για ταμπλέτες Android και Apple είναι το μαγνητικό αλφάβητο (Magnetic Alphabet), η οποία αποτελεί ένα δημιουργικό και διασκεδαστικό μέσο εκμάθησης της αλφαβήτας, των αριθμών και των σχημάτων. Πρόκειται για την ψηφιακή έκδοση του παραδοσιακού μαγνητικού πίνακα, με επιπρόσθετα χαρακτηριστικά που την καθιστούν ιδιαίτερα διασκεδαστική και προσφιλή στα μικρά παιδιά, όπως ηχητικά εφέ, προσαρμόσιμο φόντο και δυνατότητα αποθήκευσης των δημιουργιών των μικρών χρηστών (Beschoner & Hutchison, 2013). Αξίζει, τέλος, να γίνει αναφορά στην εφαρμογή Storykit, η οποία είναι διαθέσιμη για ταμπλέτες Android και Apple και δίνει τη δυνατότητα στους μικρούς χρήστες να φτιάξουν τα δικά τους βιβλία. Επίσης, τους προσφέρει την εμπειρία της ψηφιακής αφήγησης (Beschoner & Hutchison, 2013).

Συμπεράσματα

Οι υπολογιστές έχουν εισαχθεί στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με σκοπό την αναβάθμιση και τον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Τα τελευταία χρόνια έχει υλοποιηθεί πληθώρα ψηφιακών εφαρμογών για παιδιά της προσχολικής και

πρώτης σχολικής ηλικίας, που στοχεύουν στη μάθηση γενικότερα και στο γραμματισμό ειδικότερα. Τέτοιες εκπαιδευτικές εφαρμογές μπορεί να έχουν θετική επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία μόνο όταν έχουν αναπτυχθεί ειδικά για παιδιά, εμπεριέχοντας εργαλεία και λειτουργικότητες που ωθούν τους μικρούς μαθητές να σκεφτούν, να εκφραστούν και, τελικά, να κατασκευάσουν τη γνώση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Beschorner, B., & Hutchison, A. (2013). iPads as a Literacy Teaching Tool in Early Childhood. *Online Submission, 1*(1), 16-24.
- Burnett, C. (2009). "That's more like how they know me as a person": one primary pre-service teacher's stories of her personal and 'professional' digital practices. *Literacy, 43*(2), 75-82.
- Flewitt, R., Messer, D., & Kucirkova, N. (2014). New directions for early literacy in a digital age: the iPad. *Journal of Early Childhood Literacy, 14*68798414533560.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- Holland, D. (2001). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Kucirkova, N., Messer, D., Sheehy, K., & Flewitt, R. (2013). Sharing personalised stories on iPads: a close look at one parent-child interaction. *Literacy, 47*(3), 115-122.
- Lynch, J., & Redpath, T. (2012). 'Smart' technologies in early years literacy education: A meta-narrative of paradigmatic tensions in iPad use in an Australian preparatory classroom. *Journal of Early Childhood Literacy, 14*68798412453150.
- Pentimonti, J. M., & Justice, L. M. (2010). Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal, 37*(4), 241-248.
- Snow, C. (1983). Literacy and language: Relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review, 53*(2), 165-189.
- Snow, C. E., & Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child development, 11*14-1128.
- Strickland, D. S., Morrow, L. M., Neuman, S. B., Roskos, K., Schickedanz, J. A., & Vukelich, C. (2004). The role of literacy in early childhood education. *Reading Teacher, 58*(1), 86-103.

Underatuin, C. (2011). Can't we all get along? Content, technology and the battle for literacy. *Journal of Literacy and Technology*, 12(3), 86-111.

Ο τόπος μας, του Ρίτσου, μέσα από την χρήση των Τ.Π.Ε.

Τζεβελέκου Τριανταφυλλιά

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

tr.tz.1974@gmail.com

Περίληψη

Πρόκειται για μια διδακτική πρόταση πάνω στο ποίημα του Γιάννη Ρίτσου «Ο τόπος μας», που εντάσσεται στη διδακτέα ύλη των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β΄ Λυκείου. Στόχος είναι η διδασκαλία του ποιήματος αυτού να γίνει με χρήση εργαλείων ΤΠΕ και να δώσει την ευκαιρία και το έναυσμα στους μαθητές να διερευνήσουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας με ένα ποιητικό κείμενο μέσω ΤΠΕ –κάτι που τους είναι ευχάριστο και οικείο– προσεγγίζοντας την ιδιαίτερη γραφή του Ρίτσου με ένα σχετικά μικρό ποίημα. Θα τους ζητηθεί, αφού μελετήσουν τη ζωή και το έργο του ποιητή, να οπτικοποιήσουν το ποίημα και να το επενδύσουν μουσικά. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές προκαλούνται να κινητοποιηθούν και σε κάτι πέρα από τη μοναδική τους σκέψη που είναι οι πανελλήνιες εξετάσεις και να δουν κι από μια δημιουργική οπτική την ποίηση.

Λέξεις-Κλειδιά : ποίηση, Ρίτσος, οπτικοποίηση, μουσική επένδυση

Πεδίο: Διδασκαλία Λογοτεχνίας στο Λύκειο

Διδακτικό αντικείμενο: Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στην Β΄ Λυκείου

Διδακτική ενότητα: Ρίτσος Γιάννης "Ο τόπος μας"

Χρόνος υλοποίησης: 6 διδακτικές ώρες (1 ώρα - δύο δίωρα – 1 ώρα).

Τόπος διεξαγωγής σεναρίου: Εργαστήριο πληροφορικής

Προϋποθέσεις υλοποίησης:

- Διαθέσιμο εργαστήριο Πληροφορικής
- Διαθέσιμος βιντεοπροβολέας
- Εξοικείωση εκπαιδευτικού με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο διδασκαλίας
- Εξοικείωση εκπαιδευτικού με την πλοήγηση στο διαδίκτυο και με τη χρήση των συγκεκριμένων λογισμικών που θα χρησιμοποιηθούν σε αυτό το σενάριο
- Ευελιξία στο ωρολόγιο πρόγραμμα

Σκεπτικό – Τεκμηρίωση της Πρότασης

Όλοι από την εμπειρία μας γνωρίζουμε ότι η διδασκαλία των Κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας γίνεται με τέτοιο τρόπο που πολλές φορές λειτουργεί απωθητικά για τον μαθητή αντί να τον κάνει να αγαπήσει την ποίηση και την λογοτεχνία, ιδιαίτερα στη Β Λυκείου που οι μαθητές μπροστά τους βλέπουν μόνο τις πανελλήνιες εξετάσεις. Η διδασκαλία του ποιήματος αυτού με χρήση κάποιων εργαλείων ΤΠΕ στόχο έχει να δώσει την ευκαιρία και το έναυσμα στους μαθητές να διερευνήσουν διαφορετικούς

τρόπους επικοινωνίας με ένα ποιητικό κείμενο μέσω ΗΥ – κάτι που τους είναι ευχάριστο και οικείο - και έτσι να προσεγγίσουν μέσω ενός σχετικά μικρού ποιήματος την ιδιαίτερη γραφή του Ρίτσου.

Στόχος δεν είναι να χαθεί η αισθητική απόλαυση του ποιήματος αλλά να γνωρίσουν καλύτερα οι μαθητές τον ποιητή Ρίτσο, να προβληματιστούν ώστε να διαμορφώσουν προσωπικές εκτιμήσεις και αξιολογήσεις γύρω από αυτόν τον ποιητή και να κατανοήσουν τον ιδιαίτερο δεσμό τόπου – ανθρώπου στην ποίηση του. Έτσι οι μαθητές θα δουν με τη δική τους ματιά τα προσωπικά βιώματα – εμπειρίες του ποιητή όπως αποτυπώνονται στα ποιήματα του. Βέβαια η επαφή με το ποιητικό αυτό κείμενο θα γίνει με χρήση αρκετών λογισμικών, κάτι που καθιστά ιδιαίτερη και ενδιαφέρουσα για τους μαθητές την προσέγγιση αυτή.

Στόχοι

Γνωστικοί-μαθησιακοί

Οι μαθητές θα πρέπει:

1. Να γνωρίσουν τη ζωή και το έργο του ποιητή με τη μελέτη της βιογραφίας του.
2. Να γνωρίσουν το κίνημα του υπερρεαλισμού και να εντοπίσουν υπερρεαλιστικές επιδράσεις στο συγκεκριμένο απόσπασμα (κυρίως εικόνες).
3. Να αντιληφθούν ότι ο ποιητής επηρεάζεται όχι μόνο από τις ιστορικές συνθήκες αλλά και από τα γεγονότα της εποχής του και τα προσωπικά του βιώματα τα οποία αποτυπώνονται στα έργα του (Διαλησμάς, 1999).
4. Να εντοπίσουν τις πηγές έμπνευσης του Ρίτσου καθώς και τις ρεαλιστικές εικόνες που αποτυπώνονται στο ποίημα.
5. Να συνειδητοποιήσουν τον άρρηκτο δεσμό τόπου και ανθρώπου.
6. Να είναι σε θέση να αιτιολογούν γραπτά και προφορικά τα παραπάνω σημεία.

Παιδαγωγικοί

1. Να προσεγγίσουν το αντικείμενο στο πλαίσιο της διερευνητικής συνεργατικής διαδικασίας.
2. Να ασκηθούν στην ομαδική εργασία.
3. Να αναλάβουν οι μαθητές κεντρικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία (μαθητοκεντρική προσέγγιση της γνώσης) και να οικοδομήσουν μόνοι τους τη γνώση (ανακαλυπτική μέθοδος).
4. Να καλλιεργήσουν την ικανότητα να αξιοποιούν και να αξιολογούν τις πληροφορίες ως προς τη χρησιμότητά τους.
5. Να αναπτύξουν αυτενέργεια στη διαδικασία της έρευνας.
6. Να ασκήσουν την κριτική τους ικανότητα, αφού πρέπει μέσα από την πληθώρα του υλικού να επιλέξουν το κατάλληλο.
7. Να ασκηθούν στη διαχείριση του χρόνου, για να φτάσουν σε αποτελέσματα έρευνας μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα.

Τεχνολογικοί

1. Να εξοικειωθούν με τη χρήση του διαδικτύου ως περιβάλλοντος μάθησης.

2. Να αναπτύξουν δεξιότητες αναζήτησης, αποτίμησης και αξιοποίησης πληροφοριών από το διαδίκτυο.
3. Να αναπτύξουν δεξιότητες αναζήτησης της γνώσης σε συγκεκριμένες διευθύνσεις στο διαδίκτυο.
4. Να κάνουν χρήση της χρονογραμμής Timetoast.com.
5. Να δημιουργήσουν εννοιολογικούς χάρτες με τα κυριότερα στοιχεία επεξεργασίας του ποιήματος.
6. Να δημιουργήσουν ένα συννεφόμετρο μέσω του wordle.net.
7. Να αξιοποιήσουν οι μαθητές τις δυνατότητες ενός λογισμικού παρουσίασης (powerpoint) για να παρουσιαστεί στο τέλος αυτό το ποίημα με εικόνα και ήχο.

Εργαλεία

- Σχολικό εγχειρίδιο
- Φύλλα εργασίας σε έντυπη και ηλεκτρονική μορφή
- Λογισμικό επεξεργασίας κειμένου (Microsoftword)
- Φυλλομετρητής του Παγκόσμιου ιστού (π.χ .Internet Explorer)
- ΧρονογραμμήTimetoast.com
- portable diagram designer
- wordle.net
- Λογισμικό παρουσίασης (powerpoint)

Θεωρητική στήριξη σεναρίου

Οι γνωστικές και κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις για τη μάθηση, λόγω κυρίως των θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων που επιφέρουν, ενδείκνυνται για τη σχεδίαση και ανάπτυξη μαθησιακών δραστηριοτήτων και διδακτικών σεναρίων. Οι γνωστικές προσεγγίσεις θεωρούν ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία δημιουργίας της γνώσης και οι κοινωνικοπολιτισμικές συμπληρώνουν πως η μάθηση συντελείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια (γλώσσα, στερεότυπα, αντιλήψεις) και δημιουργείται από την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με άλλα άτομα μέσα από κοινές δραστηριότητες. Ας μη ξεχνάμε ότι : «Μάθηση είναι η διαδικασία που υποβοηθά τους οργανισμούς να τροποποιήσουν ή να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με έναν μάλλον μόνιμο τρόπο έτσι, ώστε η ίδια τροποποίηση ή αλλαγή να μη χρειαστεί να συμβεί ξανά σε κάθε νέα ανάλογη περίπτωση» (Gagne από Φλουρή,1984)». Η μάθηση λοιπόν συντελείται μέσα από τη γνωστική σύγκρουση (cognitiveconfliction) και τον αναστοχασμό (reflection). Ο αναστοχασμός στην εκπαίδευση θεωρείται καθοριστικός για τον εντοπισμό, την ανάλυση και την επίλυση προβλημάτων τα οποία προκύπτουν μέσα στην τάξη καθώς η αναστοχαστική σκέψη ξεκινά από μια κατάσταση αμφιβολίας αλλά προχωρά μέσω της δράσης στην αναζήτηση υλικού που θα επιλύσει και θα διαλευκάνει την αμφιβολία (Spalding & Wilson ,2002).

Η διδασκαλία είναι μια πράξη συνεργασίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό που έχει ρόλο διευκολυντικό, άμεσο και σημαντικό για τους μαθητές του, οι οποίοι είναι αυτόνομοι οργανισμοί που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Σύμφωνα με

τις αρχές του «οικοδομισμού» στο πλαίσιο της ομάδας αναδεικνύεται ο ιδιαίτερος τρόπος, με τον οποίο κάθε άτομο αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει την κάθε πληροφορία, ενώ στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης των μελών, οικοδομείται επαγωγικά και συλλογικά η πορεία προς τη γνώση (Κόμης, 2004).

Το παρόν σενάριο σχεδιάστηκε λοιπόν με βάση τις θεωρίες των εποικοδομητικών και κοινωνιογνωστικών προσεγγίσεων για τη μάθηση, όπου το παιδί τοποθετείται στο επίκεντρο της διαδικασίας και αλληλεπιδρά με το περιεχόμενο, τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του. Σύμφωνα με την εποικοδομητική άποψη η νόηση είναι μια λειτουργία κατασκευής νοημάτων βασισμένη πάνω στην όλη εμπειρία του ατόμου. Η δόμηση της γνώσης είναι επομένως μια λειτουργία που βασίζεται στις προϋπάρχουσες εμπειρίες, τις νοητικές κατασκευές, τις πεποιθήσεις, τις «θεωρίες» που ο καθένας χρησιμοποιεί, προκειμένου να ερμηνεύσει αντικείμενα ή γεγονότα και τις οποίες δεν μπορεί να υποτιμά ο δάσκαλος κατά τις διδακτικές του επιδιώξεις (Ράπτης, Ράπτη, 2001).

Οι δραστηριότητες αυτού του σεναρίου προάγουν την αυτενέργεια, τη διερεύνηση, την επίλυση προβλημάτων, την αιτιολόγηση, τη διατύπωση συμπερασμάτων, τη δημιουργικότητα, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης. Η διδακτική προσέγγιση και ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων σε αυτή την πρόταση έχει ως στόχο την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, πρωτοβουλίας και συνεργασίας .

Οργάνωση της τάξης

Τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων με ανομοιογενή σύνθεση ως προς τις μαθησιακές ικανότητες . Στις ομάδες (που διατηρούν τη σύνθεσή τους μέχρι το τέλος της διαδικασίας) ανατίθενται τα ίδια προς επεξεργασία θέματα (εκτός από μια δραστηριότητα) αλλά κάθε φορά είναι διαφορετικός ο ρόλος του μαθητή στην ομάδα του αφού σε κάθε διδακτική ώρα διαφοροποιούνται οι εργασίες των μαθητών ανάλογα με το λογισμικό που είναι να χρησιμοποιηθεί. Η κάθε ομάδα έχει ένα μέλος το οποίο γνωρίζει καλά τη χρήση του Η/Υ (πληκτρολόγηση και πλοήγηση στο Διαδίκτυο).

Ενδεικτική πορεία της διδασκαλίας

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης προτείνεται να διατεθούν έξι (6) διδακτικές ώρες με αξιοποίηση της δίωρης συνεχόμενης διδασκαλίας. Δηλαδή μια ώρα εισαγωγική , δυο δίωρα και μία ώρα παρουσίασης των εργασιών.

1^η ώρα στο εργαστήριο πληροφορικής

Στη φάση αυτή οι μαθητές εισέρχονται στο εργαστήριο και παίρνουν τη θέση τους μπροστά στους ΗΥ. Ως αφορμή για την έναρξη του μαθήματος, τα παιδιά θα παρακολουθήσουν μέσω του βιντεοπροβολέα του εργαστηρίου ένα επεισόδιο αφιερωμένο στο Γ. Ρίτσο από τη σειρά ντοκιμαντέρ του Τάσου Ψαρρά «Εποχές και συγγραφείς» και πιο συγκεκριμένα ένα απόσπασμα διάρκειας 12 περίπου λεπτών μέσω της διεύθυν-

σης <https://www.youtube.com/watch?v=u0gxCe1HMqE> Παρακολουθώντας το τα παιδιά θα μάθουν πολλά πράγματα γύρω από τη ζωή και το έργο του Ρίτσου αλλά θα και δουν τον ίδιο τον ποιητή να μιλά ζωντανά.

Ακολουθεί μικρή συζήτηση και στη συνέχεια ο διδάσκων προχωρά στην ανάγνωση – απαγγελία του ποιήματος με το οποίο θα ασχοληθούν οι μαθητές. Το ποίημα θα διαβαστεί μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο και στη συνέχεια ο καθηγητής θα θέσει το ερώτημα «ποιο είναι το βασικό θέμα του ποιήματος».

Τότε ζητά από τους μαθητές να προηγηθεί μια σύντομη σιωπηρή τώρα ανάγνωση για να δουν το ποίημα ξανά στην ολότητά του και στη συνέχεια να απαντήσουν στο ερώτημα αυτό. Τα παιδιά δηλαδή με τη βοήθεια του καθηγητή πρέπει να βρουν και να κατανοήσουν όχι μόνο το θέμα αλλά και τις εικόνες του ποιήματος, τη σημασία της φύσης, τον τρόπο με τον οποίο δηλώνεται η ανθρώπινη παρουσία και ο διδάσκων ζητά από τους μαθητές να προσέξουν ιδιαίτερα το εισαγωγικό σημείωμα πριν το ποίημα. Τα παιδιά μπορούν να σημειώσουν πάνω στο ποίημα ό,τι αυτά νομίζουν ότι θα τους χρησιμεύσει στην παραπέρα επεξεργασία του.

Ο καθηγητής σε αυτή τη φάση θα πρέπει να δώσει κάποιες πληροφορίες για την ζωή του Ρίτσου, έστω διαβάζοντας το βιογραφικό σημείωμα που υπάρχει στο σχολικό βιβλίο, για να μπορέσουν οι μαθητές να καταλάβουν πόσο άρρηκτα συνδεδεμένη είναι η ζωή του Ρίτσου με το έργο του.

Ο καθηγητής στη συνέχεια θα χρησιμοποιήσει για την επεξεργασία του ποιήματος δύο συνεχόμενα διδακτικά δίωρα για να μην διακοπεί η συνέχεια της ποιητικής ολότητας. Αρχικά μοιράζει σε φωτοτυπίες τα φύλλα εργασίας – τα οποία υπάρχουν και ηλεκτρονικά στον ΗΥ της κάθε ομάδας - και πριν ξεκινήσουν οι μαθητές τους προτρέπει να κάνουν το εξής: να δημιουργήσουν στην επιφάνεια εργασίας ένα φάκελο, με όποιο όνομα θέλουν να δώσουν οι μαθητές στην ομάδα τους, για να αποθηκεύουν κάθε φορά το υλικό που συλλέγουν ή τις εργασίες τους.

Επειδή έχουν ξαναδουλέψει ομαδοσυνεργατικά ο διαχωρισμός των ομάδων έχει ήδη πραγματοποιηθεί σε προηγούμενο μάθημα. Οι ομάδες είναι 4 με 5 μέλη η καθεμιά. Ο καθηγητής μοιράζει τα φύλλα εργασίας που απαρτίζονται συνολικά από τέσσερις δραστηριότητες, δύο για κάθε δίωρο. Αν και τα λογισμικά που θα χρησιμοποιηθούν είναι ίδια για όλες τις ομάδες, ωστόσο διαφοροποιείται το αντικείμενο της εργασίας της κάθε ομάδας για να υπάρξει πιο ολοκληρωμένη επεξεργασία του ποιήματος. Κάθε δίωρο έχει και το δικό του τίτλο.

1^ο ΔΙΩΡΟ: Οι «βιογραφικοί» εξερευνητές και τα ρεύματα της λογοτεχνίας

Την πρώτη ώρα λοιπόν του πρώτου δίωρου (2^η διδακτική ώρα), οι μαθητές θα πρέπει να βρουν πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του Ρίτσου μελετώντας ιδιαίτερα τα βιογραφικά του στοιχεία αλλά και τη δημιουργία – έκδοση των έργων του για να καταλάβουν την πολύ στενή σχέση που έχει η ζωή του Ρίτσου με το έργο του. Με τα

στοιχεία αυτά οι μαθητές θα πρέπει να δημιουργήσουν μια χρονογραμμή με τα σημαντικότερα γεγονότα της ζωής και του έργου του ποιητή που οι ίδιοι θα επιλέξουν ως πιο σημαντικά.

Η εγγραφή στο πρόγραμμα Timetoast.com θα έχει γίνει προγενέστερα από τον διδάσκοντα (για να μην χάνεται πολύτιμος χρόνος) και το μόνο που χρειάζεται να κάνει η κάθε ομάδα μπαίνοντας στο πρόγραμμα είναι να πατήσει [signin](#) για να συνδεθεί. Τα παιδιά ξέρουν ήδη να χρησιμοποιούν το πρόγραμμα αυτό καθώς γίνεται χρήση του και στο μάθημα της ιστορίας της Β Λυκείου.

Την δεύτερη ώρα του πρώτου δίωρου (3^η διδακτική ώρα) όλες οι ομάδες θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα σχεδιάγραμμα με το πρόγραμμα (SmartDraw). Η κάθε ομάδα μπορεί να επιλέξει τον τύπο του διαγράμματος που πιστεύει ότι θα της είναι πιο χρήσιμο και πρακτικό και θα ασχοληθεί με διαφορετικό θέμα για να είναι πιο ολοκληρωμένη η επεξεργασία του ποιητικού κειμένου.

Της πρώτης ομάδας το σχεδιάγραμμα θα σχετίζεται με τον υπερρεαλισμό. Αφού δηλαδή οι μαθητές μελετήσουν τα χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού από συγκεκριμένη ιστοσελίδα, θα πρέπει να αντιστοιχήσουν αυτά τα χαρακτηριστικά με στοιχεία και υπερρεαλιστικές εικόνες που υπάρχουν στο ποίημα.

Της δεύτερης ομάδας το σχεδιάγραμμα θα σχετίζεται με τον ρεαλισμό. Αφού δηλαδή οι μαθητές μελετήσουν τα χαρακτηριστικά του ρεαλισμού από συγκεκριμένη ιστοσελίδα θα πρέπει να φτιάξουν ένα σχεδιάγραμμα που να αποδίδει τις ρεαλιστικές εικόνες του ποιήματος (αγροτική ζωή και φύση).

Της τρίτης ομάδας το σχεδιάγραμμα θα σχετίζεται με την ανθρώπινη παρουσία στο ποίημα. Δηλαδή θα πρέπει στο σχεδιάγραμμα να φαίνεται σε ποιους στίχους δηλώνεται η ανθρώπινη παρουσία, τι ακριβώς κάνει κάθε φορά ο άνθρωπος και πως σχετίζεται αυτός με τη φύση.

Της τέταρτης ομάδας το σχεδιάγραμμα θα σχετίζεται με τα βιώματα του ίδιου του ποιητή και την αγάπη του για την πατρίδα και την παράδοση, όπως αυτή φαίνεται μέσα στο ποίημα, με αναφορές σε συγκεκριμένους στίχους και εικόνες, που τον οδηγούν σε αντίστοιχους στοχασμούς.

2^ο ΔΙΩΡΟ: Οι λέξεις στην ποίηση και οι «εικονοπλάστες» ποιητές

Την πρώτη ώρα του δεύτερου δίωρου (4^η διδακτική ώρα) όλοι οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα "συννεφόλεξο" (wordcloud) για να οπτικοποιήσουν με πολύ απλό τρόπο τα συναισθήματα που τους δημιούργησε το ποίημα μετά την επεξεργασία του. Οι μαθητές μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν ένα "σύννεφο" και να το αποθηκεύσουν σαν εικόνα στο φάκελο της ομάδα τους. Ύστερα θα ακολουθήσει συζήτηση για να δουν και τα ίδια τα παιδιά την διαφορετικότητα της κάθε ομάδας και το πόσο διαφορετικά βιώνει ο κάθε αναγνώστης ένα ποίημα.

Τη δεύτερη ώρα τώρα του δεύτερου δίωρου (5^η διδακτική ώρα) οι μαθητές έχοντας ουσιαστικά τελειώσει την επεξεργασία του ποιήματος, μπορούν να παρουσιάσουν το ποίημα με εικόνα και ήχο δηλαδή η κάθε ομάδα καλείται να δημιουργήσει ένα φύλλο παρουσιάσεων (PowerPoint) 6-8 διαφανειών, που να αναφέρεται στο συγκεκριμένο ποίημα που επεξεργάστηκαν τα παιδιά. Οι διαφάνειες θα πρέπει να έχουν εικόνα και ήχο, ώστε στο τέλος να γίνει προβολή παρουσίασης. Οι μαθητές δηλαδή θα πρέπει να «οπτικοποιήσουν» τους στίχους του ποιήματος με αντίστοιχες εικόνες και με ήχους από την Ελλάδα, που να αποδεικνύουν και τον τίτλο του ποιήματος μια που μιλάει για τον τόπο μας.

6^η ώρα : Παρουσίαση εργασιών

Οι εργασίες όλων των ομάδων σε όλες τις δραστηριότητες συγκεντρώνονται από τον διδάσκοντα και παρουσιάζονται σε όλη την τάξη. Ο καθηγητής σε αυτή τη φάση επισημαίνει τα προβλήματα που είχε η κάθε ομάδα, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και καλεί την κάθε ομάδα να αξιολογήσει το έργο της άλλης ομάδας. Η καλύτερη εργασία – από κάθε ομάδα – θα αναρτηθεί στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου και - εφόσον δημιουργηθεί σε μελλοντική παρέμβαση – θα αναρτηθεί στο ιστολόγιο ή στην ηλεκτρονική εφημερίδα της τάξης.

Αξιολόγηση των μαθητών

Η αξιολόγηση της εργασίας των ομάδων προβλέπεται να γίνει τόσο από τον διδάσκοντα όσο και από τους μαθητές. Ο καθηγητής θα αξιολογήσει όχι μόνο το έργο που θα παραχθεί από κάθε ομάδα αλλά και τη συνεργασία των μελών της κάθε ομάδας. Ο βαθμός δηλαδή που θα λάβει η κάθε ομάδα δεν θα είναι ατομικός για κάθε μέλος αλλά συνολικός – ομαδικός καθώς οι μαθητές μέσω αυτής της διδακτικής πρότασης ωθούνται να εργαστούν ισότιμα μεταξύ τους.

Συμπεράσματα

Συνειδητοποίησα ότι ακόμα και οι μαθητές που είναι συνήθως αδιάφοροι κινητοποιήθηκαν και έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το μάθημα και την ποίηση του Ρίτσου. Τα παιδιά συμμετείχαν με μεγάλη προθυμία στις δραστηριότητες, αν και τα θέματα που τους είχαν ανατεθεί απαιτούσαν αναζήτηση και γρήγορη χρήση των λογισμικών. Βέβαια υπήρχε σχετική εξοικείωση των μαθητών τόσο σε σχέση με τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία όσο και σε σχέση με τον ομαδικό τρόπο εργασίας. Μάλιστα οι ομάδες συναγωνίστηκαν μεταξύ τους για το ποια θα παράξει το καλύτερο και πιο εντυπωσιακό αποτέλεσμα και στο τέλος χάρηκαν για το προϊόν της δουλειάς τους, τόσο σε επίπεδο ομάδας όσο και σε επίπεδο τμήματος. Κάποιες από τις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν είχαν σχέση με τον ομαδικό τρόπο εργασίας (ενδο-ομαδικές εντάσεις), οι οποίες όμως δεν πήραν μεγάλη έκταση. Επίσης οι μαθητές δυσκολεύτηκαν κάπως στην αναζήτηση κατάλληλων εικόνων για την οπτικοποίηση του ποιήματος και μια από τις ομάδες δεν κατάφερε να ολοκληρώσει το power point που έπρεπε. Σε ενδεχόμενο επανασχεδιασμό του σεναρίου θα αφιέρωνα δύο διδακτικές ώρες στη δημιουργία του φύλλου παρουσιάσεων (PowerPoint).

Βιβλιογραφία

- Κόμης, Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Spalding, E. & Wilson, A. (2002). "Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing", *Teachers College Record*, 104 (7), October 2002: 1393-1421
- Φλουρής Γιώργος. (1984). Η αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης. Αθήνα
- Ράπτης Α & Ράπτη Α. (2001). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας. Αθήνα: Εκδόσεις Α. Ράπτη.
- Διαλησμάς Στέφανος. (1999). Εισαγωγή στην ποίηση του Γιάννη Ρίτσου. Αθήνα: Επικαιρότητα.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (ΠΡΩΤΟ ΔΙΩΡΟ)

Οι «βιογραφικοί» εξερευνητές και τα ρεύματα της... λογοτεχνίας

1^η ΩΡΑ (ΚΟΙΝΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ)

- Ανοίξτε τον υπολογιστή σας και εκκινήστε τον φυλλομετρητή ιστοσελίδων
- Πληκτρολογήστε τη διεύθυνση <http://ritsosgiannis.blogspot.gr/> και μελετήστε τα βιογραφικά στοιχεία του Γ. Ρίτσου και ιδιαίτερα το χρονολόγιο κρατώντας τις απαραίτητες σημειώσεις σε ένα φύλλο του Word
- Επισκεφθείτε στη συνέχεια την ιστοσελίδα www.timetoast.com και πατήστε sign in για να συνδεθείτε. Δημιουργήστε μια χρονογραμμή με τα σημαντικότερα γεγονότα της ζωής και του έργου του Ρίτσου που επιλέξατε ως πιο σημαντικά. Μπορείτε να διανθίσετε την εργασία σας με φωτογραφίες που θα βρείτε στον παγκόσμιο ιστό www.google.com

2^η ΩΡΑ (ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ)

- Ανοίξτε το πρόγραμμα (SmartDraw), εικονίδιο του οποίου υπάρχει στην Επιφάνεια Εργασίας του υπολογιστή σας. Συνεργαστείτε μεταξύ σας και με τα εργαλεία της εφαρμογής δημιουργήστε ένα. σχεδιάγραμμα. Η κάθε ομάδα μπορεί να επιλέξει τον τύπο του διαγράμματος που πιστεύει ότι θα της είναι πιο χρήσιμο και πρακτικό για να αποδώσει καλύτερα το θέμα της ομάδας της.
- Εκκινήστε τον φυλλομετρητή ιστοσελίδων

Α΄ ΟΜΑΔΑ

Αφού πληκτρολογήσετε τη διεύθυνση http://giouga.blogspot.gr/2014/02/blog-post_16.html και μελετήστε τα χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού δημιουργήστε ένα σχεδιάγραμμα με τα χαρακτηριστικά του υπερρεαλισμού και αντιστοιχίστε τα με στοιχεία και υπερρεαλιστικές εικόνες που υπάρχουν στο ποίημα.

Β΄ ΟΜΑΔΑ

Αφού πληκτρολογήσετε τη διεύθυνση http://users.sch.gr/symfo/sholio/diafora/synerdo.ra_nea-athinaiki-sxoli.htm δημιουργήστε ένα σχεδιάγραμμα με τα χαρακτηριστικά του ρεαλισμού και αντιστοιχίστε τα με στοιχεία και ρεαλιστικές εικόνες του ποιήματος (αγροτική ζωή και φύση).

Γ΄ ΟΜΑΔΑ

Δημιουργήστε ένα σχεδιάγραμμα που να σχετίζεται με την ανθρώπινη παρουσία στο ποίημα. Δηλαδή θα πρέπει στο σχεδιάγραμμα να φαίνεται σε ποιους στίχους δηλώνεται η ανθρώπινη παρουσία, τι ακριβώς κάνει κάθε φορά ο άνθρωπος και πως σχετίζεται αυτός με τη φύση.

Δ΄ ΟΜΑΔΑ

Δημιουργήστε ένα σχεδιάγραμμα που να σχετίζεται με τα βιώματα του ίδιου του ποιητή και την αγάπη του για την πατρίδα και κυρίως για την παράδοση, όπως αυτή φαίνεται μέσα στο ποίημα, με αναφορές σε συγκεκριμένους στίχους και εικόνες.

Όταν τελειώσετε, αποθηκεύστε την εργασία σας. Επιλέξτε ως μορφή αρχείου κάποιο είδος εικόνας (.gif, .jpg, .png κλπ), δώστε ένα όνομα που να αντιπροσωπεύει την ομάδα σας και αποθηκεύστε τη στην Επιφάνεια Εργασίας.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΚΟΙΝΟ ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΟΜΑΔΕΣ

Οι λέξεις στην ποίηση και οι «εικονοπλάστες» ποιητές

ΔΕΥΤΕΡΟ ΔΙΩΡΟ

1^η ΩΡΑ

- Διαβάστε ξανά το ποίημα και ξεχωριστά το κάθε μέλος της ομάδας να γράψετε τα συναισθήματα που σας δημιούργησε η επαφή σας με αυτό το ποίημα.
- Ανοίξτε τον υπολογιστή σας και εκκινήστε τον φυλλομετρητή ιστοσελίδων.
- Πληκτρολογήστε τη διεύθυνση <http://www.wordle.net/> → Create your own και στη συνέχεια γράψτε στο πλαίσιο που θα εμφανιστεί τα συναισθήματα όλων των μελών της ομάδας.
- Μετά πατήστε το πλήκτρο GO.

- Όταν ολοκληρωθεί το συννεφόλεξο, πατώντας πάνω στη λέξη να κάνετε όποια αλλαγή θέλετε.
- Όταν τελειώσετε, αποθηκεύστε την εργασία σας στην επιφάνεια εργασίας του ΗΥ δίνοντας της ένα όνομα.

2η ΩΡΑ

- Ανοίξτε τον ΗΥ και κάντε εκκίνηση στο PowerPoint
- Αφού χρησιμοποιήσετε όλα τα στοιχεία που έχετε συγκεντρώσει μέχρι τώρα, να δημιουργήσετε ένα φύλλο παρουσιάσεων (PowerPoint) 6-8 διαφανειών που να αναφέρεται στο συγκεκριμένο ποίημα που επεξεργαστήκατε.
- Φροντίστε οι διαφάνειες να έχουν ήχο και εικόνα και ρυθμίστε την εναλλαγή των διαφανειών ώστε στο τέλος να γίνει προβολή παρουσίασης.
- Η επιλογή των εικόνων – φωτογραφιών θα πρέπει να αντιστοιχούν σε αυτές που έχει το συγκεκριμένο ποίημα για να δικαιολογηθεί και ο τίτλος του «Ο τόπος μας». Ουσιαστικά καλείστε να μας δείξετε το ποίημα αυτό με εικόνες - φωτογραφίες που θα βρείτε στον παγκόσμιο ιστό www.google.com

Οι εκπαιδευτικές ιστοσελίδες στη μαθησιακή διαδικασία Το παράδειγμα του www.economics.edu.gr

Καμαρινός Γιώργος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.09-Οικονομολόγος
geeconomy@yahoo.com

Περίληψη

Το www.economics.edu.gr είναι ένας ιστότοπος που απευθύνεται κυρίως σε καθηγητές που διδάσκουν και σε μαθητές που παρακολουθούν μαθήματα οικονομικής κατεύθυνσης στη δευτεροβάθμια γενική και επαγγελματική εκπαίδευση. Παρέχεται εκτυπώσιμο υλικό, όπως διαγωνίσματα, ασκήσεις, αναλύσεις θεωρίας, σχολικά εγχειρίδια, εγκύκλιοι και υπουργικές αποφάσεις, εκφωνήσεις και απαντήσεις σε θέματα εξετάσεων. Δίνεται η δυνατότητα σε μαθητές να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικά βίντεο και να δοκιμάσουν τις γνώσεις τους σε online tests, ενώ οι καθηγητές μπορούν να «κατεβάσουν» αρχεία θεωρίας σε μορφή παρουσίασης. Επίσης, διατίθενται στους διδάσκοντες των οικονομικών μαθημάτων σχετικές εργασίες πανεπιστημιακών καθηγητών, εγχειρίδια και εφαρμογές εκπαιδευτικών, οικονομικών και άλλων οργανισμών. Ο ιστότοπος προσφέρει συνεχή ενημέρωση για τις αποφάσεις και οδηγίες που εκδίδονται από το αρμόδιο υπουργείο, τους σχολικούς συμβούλους και τις εκπαιδευτικές ενώσεις. Το διαθέσιμο υλικό συνεχώς εμπλουτίζεται και επικαιροποιείται, ενώ μέσω της ανατροφοδότησης με τους επισκέπτες της σελίδας πραγματοποιούνται διορθώσεις και προσθήκες.

Λέξεις-Κλειδιά : Οικονομική Εκπαίδευση, Διδακτική, Ιστοσελίδα, Διαδίκτυο

Εισαγωγή

Στο διαδικτυακό χώρο της δευτεροβάθμιας οικονομικής εκπαίδευσης υπάρχουν αρκετές αξιόλογες ιστοσελίδες οι οποίες στην πλειονότητά τους εστιάζουν στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα οικονομικά μαθήματα. Ο ιστότοπος που περιγράφεται στην παρούσα εργασία επιχειρεί να διαφοροποιηθεί ως προς το μέγεθος και την ποικιλομορφία του περιεχομένου του αλλά και στη συνεχή ενημέρωση και επικαιροποίηση των αρχείων του. Στόχος του είναι να προσφέρει μεγάλη ποικιλία υλικού ώστε να μπορούν να ικανοποιηθούν και οι πλέον απαιτητικές ανάγκες μαθητών και εκπαιδευτικών. Καλύπτει τα πιθανά κενά στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού κοινού για θέματα που αφορούν τη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων, ενώ είναι ίσως η μοναδική ιστοσελίδα που ασχολείται με την επαγγελματική (λυκειακή) οικονομική εκπαίδευση.



Εικόνα 1: Ιστοσελίδα www.economics.edu.gr

Προτείνονται τόσο παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας για τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες ή δεν έχουν αρκετά διαθέσιμα μέσα, όσο και μέθοδοι που απαιτούν τη χρήση των ΤΠΕ. Παρέχεται πλούσιο υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές για την κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου και την εξάσκησή τους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ραγδαία ανάπτυξη του διαδικτύου επηρεάζει όλους τους τομείς της ζωής των ανθρώπων και αναπόφευκτα επηρεάζει και το χώρο της εκπαίδευσης. Η χρήση του διαδικτύου και ευρύτερα των ΤΠΕ συμβάλλει στη μεγιστοποίηση των πληροφοριακών πηγών και την αύξηση της δυνατότητας πρόσβασης σε αυτές (Weller, 2000), καθώς και στην οικοδόμηση της νοητικής ανάπτυξης, της μάθησης, της γνώσης εντός και εκτός σχολείου (David, 1994). Το διαδίκτυο μπορεί να προσφέρει εκπαίδευση εξ' αποστάσεως, ευελιξία και διεισδυτικότητα (Weller, 2000), οποτεδήποτε και οπουδήποτε (Καπραβέλου & Λέμα, 2008).

Η ολοένα αυξανόμενη εμφάνιση εκπαιδευτικών ιστοσελίδων με πολλά και ποικίλα χαρακτηριστικά συμβάλλει αποφασιστικά στη μεταβολή και τον εκσυγχρονισμό των μορφών και μεθόδων διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους Squires & McDougal (1994), τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού ιστότοπου θα πρέπει να είναι ενδιαφέρουσες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ευχρηστία και ελαστικότητα σε εκπαιδευτικά θέματα, πηγές και αναρτήσεις συναφών εκπαιδευτικών πηγών καθώς επίσης και ποικιλία κατά την παρουσίαση των θεμάτων σε μοντέλα μάθησης, οπτικά, ακουστικά, αριθμητικά και λεκτικά. Ο ιστότοπος πάντοτε πρέπει να παρέχει στους χρήστες ευκολία αναζήτησης, χρήσης αλλά και μετάδοσης επίκαιρων και ακριβών πληροφοριών, δυνατότητα επικοινωνίας και συνεργασίας καθώς και ανταλλαγής απόψεων αλλά και εργασιών (Αμανατίδης, 2000).

Μία εκπαιδευτική ιστοσελίδα θα πρέπει, συνολικά, να παρέχει ένα μαθησιακό περιβάλλον, πλούσιο σε δυνατότητες χρήσης ποικίλων διδακτικών μεθόδων και πολλαπλών μαθησιακών επιπέδων και μοντέλων. Θα πρέπει να συνεργάζεται με τον εκπαιδευτικό και να παρέχει υλικό συναφές με τη διδακτέα ύλη. Ακόμη, πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες και προβλήματα του μαθησιακού περιβάλλοντος, καθώς ένας διαδικτυακός τόπος μπορεί να συμβάλει στην υπερπήδηση υλικών και τεχνικών εμποδίων στη διδασκαλία και στη μάθηση. Για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός ιστότοπος, ως αναπόσπαστο κομμάτι των ΤΠΕ, μπορεί να βοηθήσει μαθητές από μη ευνοημένα περιβάλλοντα να παρακολουθήσουν μαθήματα και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους (Malcom, 1988). Ο εκπαιδευτικός έχει απεριόριστες δυνατότητες να συνθέσει και να επεξεργαστεί τις προσωπικές σημειώσεις του (θεωρία, διαγωνίσματα, ασκήσεις κ.α.), ενώ οι μαθητές μπορούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις και να βελτιώσουν την απόδοσή τους ανάλογα με τις δυνατότητές τους (Dinkmeyer & Carlson, 1985. Σολομωνίδου, 2000) ευκολότερα και γρηγορότερα (Καπραβέλου & Λέμα, 2008).

Περιεχόμενα ιστοσελίδας «www.economics.edu.gr»

Διδακτική των Οικονομικών

Διαπρεπείς καθηγητές ελληνικών και ξένων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων αναλύουν θέματα γενικής και ειδικής διδακτικής και προτείνουν εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας των οικονομικών μαθημάτων. Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν η χρήση των τεχνών, όπως ο κινηματογράφος και η ζωγραφική, αλλά και η χρήση τεχνικών των παιχνιδιών που έχει εφαρμογή με αξιόλογα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμη, προτείνονται στους μαθητές αποτελεσματικοί μέθοδοι εκμάθησης και κατανόησης σημαντικών εννοιών της θεωρίας, ενώ σε άρθρο περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίον η οικονομική συνδέεται με άλλες επιστήμες.

Εκπαιδευτικό υλικό για μαθήματα

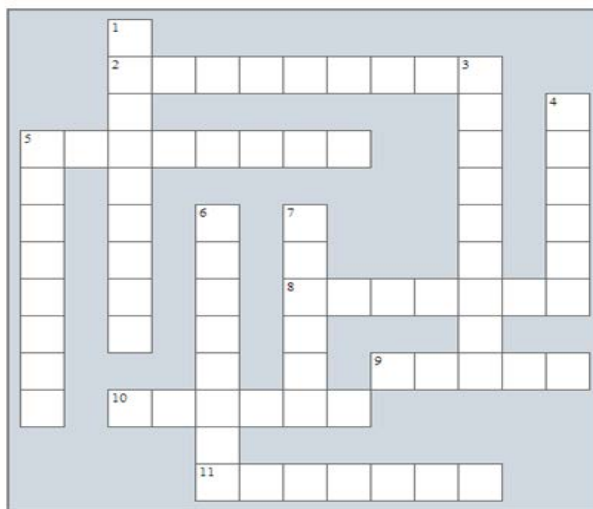
Στα περιεχόμενα της ιστοσελίδας, κάθε επισκέπτης μπορεί να αναζητήσει αρχεία διαφόρων τύπων για, τουλάχιστον, τριάντα μαθήματα που διδάσκονται στην γενική και επαγγελματική εκπαίδευση και είναι οικονομικής κατεύθυνσης ή διδάσκονται από καθηγητές συναφών ειδικοτήτων. Υπάρχει ξεχωριστή ενότητα για κάθε μάθημα του γενικού λυκείου, ενώ υπάρχει ειδικός χώρος για τα μαθήματα του επαγγελματικού λυκείου.

Διατίθενται τα ηλεκτρονικά σχολικά βιβλία όλων των μαθημάτων και τα προγράμματα σπουδών που τα συνοδεύουν. Εκτός από το βιβλίο του μαθητή, είναι διαθέσιμα το εγχειρίδιο του καθηγητή, το τετράδιο εργασιών και το βιβλίο των λύσεων σε όσα μαθήματα έχουν εκδοθεί.

Για τη διδασκαλία και την κατανόηση των εξεταζομένων αντικειμένων υπάρχουν αρχεία ανάλυσης και επεξήγησης της θεωρίας, προτεινόμενες μέθοδοι επίλυσης ασκήσεων καθώς και η επισήμανση συνηθισμένων λαθών των μαθητών και η υπόδειξη τρόπων αποφυγής τους. Το διαθέσιμο υλικό έχει δημιουργηθεί λαμβάνοντας υπόψη τη δομή των θεμάτων και τον τρόπο εξέτασης (για τα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα) και τις οδηγίες των σχολικών συμβούλων και του υπουργείου παιδείας (για τα ενδοσχολικά μαθήματα).

Εφόσον οι σχολικές μονάδες διαθέτουν ανάλογο εξοπλισμό, οι διδάσκοντες μπορούν, κατά την παράδοση στην αίθουσα, να χρησιμοποιήσουν τις διαθέσιμες παρουσιάσεις θεωρίας (powerpoint) καθώς και τα ενδιαφέροντα εκπαιδευτικά βίντεο που υπάρχουν στις σχετικές ενότητες, καθιστώντας αποτελεσματικότερη την κατανόηση βασικών εννοιών και μεγεθών από τους μαθητές. Για την αξιολόγηση των μαθητών προσφέρονται διαγωνίσματα που αφορούν τμήμα ή το σύνολο της ύλης, είναι μικρής ή μεγάλης διάρκειας και συνοδεύονται από τις λύσεις τους. Στις καινοτόμες μορφές εξέτασης εντάσσονται τα ειδικά σταυρόλεξα θεωρίας, όπου ο μαθητής μέσω μιας παιγνιώδους και δια-

σκεδαστικής διαδικασίας δοκιμάζει τις γνώσεις του. Ακόμη, σε αρκετά μαθήματα υπάρχουν διαθέσιμα online tests, όπου ο διαγωνιζόμενος μπορεί να δει αυτόματα την επίδοσή του μετά το πέρας της εξέτασης.



Εικόνα 1: Σταυρόλεξο θεωρίας

Υλικό εξετάσεων

Ο επισκέπτης της ιστοσελίδας μπορεί να αναζητήσει τις εκφωνήσεις και τις ενδεικτικές απαντήσεις των θεμάτων που τέθηκαν στις πανελλαδικές εξετάσεις όλων των προηγούμενων ετών, ταξινομημένες ανά μάθημα και σε χρονολογική σειρά. Σε ειδική σελίδα και για συγκεκριμένα μαθήματα, οι τιθέμενες ερωτήσεις και ασκήσεις είναι χωρισμένες ανά κεφάλαιο. Παράλληλα, δίνονται χρηστικές οδηγίες για τη δομή των θεμάτων και συμβουλές για τους μαθητές που πρόκειται να δώσουν εξετάσεις. Στην ενότητα αυτή εμπεριέχεται και σπάνιο υλικό από θέματα που τέθηκαν πριν το 2000 με το σύστημα των Δεσμών. Ακόμη, υπάρχουν θέματα από εκπαιδευτικούς οργανισμούς όπως η ΟΕΦΕ, ενώ για τους οικονομολόγους καθηγητές είναι αναρτημένα τα θέματα όλων των διαγωνισμών που διεξήγαγε το ΑΣΕΠ για την πρόσληψη εκπαιδευτικών. Ξεχωριστή θέση κατέχουν τα θέματα των Παγκύπριων εξετάσεων, καθώς με τη μελέτη τους οι αναγνώστες μπορούν να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους σε μαθήματα όπως Πολιτική Οικονομία, Λογιστική και Μάρκετινγκ.

Γενικό εκπαιδευτικό υλικό

Εκτός από το εκπαιδευτικό υλικό που είναι προσαρμοσμένο στις διδασκόμενες ενότητες των σχολικών εγχειριδίων και προγραμμάτων σπουδών, στην ιστοσελίδα φιλοξενείται και πρόσθετο υλικό με γενικότερο ενδιαφέρον. Με υπερσυνδέσμους που παραπέμπουν σε ιστότοπους μεγάλων οργανισμών όπως το Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και η Ευρωπαϊκή Κεντρική Τράπεζα, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν να διευρύνουν τους ορίζοντές τους. Το διαθέσιμο υλικό που αποτελείται από φυλλάδια, διαδικτυακά παιχνίδια, αφίσες, ιστότοπους, κινούμενα σχέδια, διαφάνειες και βίντεο, μπορούν να καταστήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία πιο ευχάριστη και αποτελεσματική.

Ακόμη, υπάρχουν ενδιαφέρουσες εφαρμογές όπως το λεξικό οικονομικών όρων, παιδαγωγικά προγράμματα και εκπαιδευτικό λογισμικό που στοχεύουν στην ανάπτυξη της οικονομικής παιδείας με τη χρήση νέων τεχνολογιών και βιωματικών δράσεων. Σε ειδική ενότητα, οι επισκέπτες μπορούν να διαβάσουν άρθρα των οποίων η θεματολογία σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με τα διδασκόμενα αντικείμενα και αφορούν, ως επί το πλείστον, γεγονότα και καταστάσεις της τρέχουσας οικονομικής πραγματικότητας. Επίσης, υπάρχουν αρκετά άρθρα γενικότερου παιδαγωγικού ενδιαφέροντος.

Ενημερωτικό υλικό

Στην ιστοσελίδα υπάρχει συνεχής ενημέρωση τόσο για τα μαθήματα οικονομικής κατεύθυνσης, όσο και για γενικότερα εκπαιδευτικά θέματα. Οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να πληροφορηθούν για ανακοινώσεις, υπουργικές αποφάσεις, εγκυκλίους, προγράμματα σπουδών, εκδηλώσεις και ημερίδες που σχετίζονται με τη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων. Μπορούν να ενημερωθούν για τα ωρολόγια προγράμματα, την εκπαιδευτική νομοθεσία και πολλά θέματα που αφορούν τις πανελλαδικές εξετάσεις, όπως το πρόγραμμα, την ύλη των εξεταζόμενων μαθημάτων, το μηχανογραφικό, τις βαθμολογικές βάσεις, το προφίλ και τις επαγγελματικές προοπτικές των πανεπιστημιακών σχολών.



Εικόνα 3: Online tests

Χρήση νέων τεχνολογιών

Για τη μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας προσφέρεται μία σειρά από εργαλεία που προϋποθέτουν την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Ο καθηγητής μπορεί να χρησιμοποιήσει παρουσιάσεις σε ένα διαδραστικό πίνακα, εκπαιδευτικά βίντεο όπου εξηγούνται με παραστατικό και αναλυτικό τρόπο διάφορες έννοιες και θεωρίες καθώς και πολλές εφαρμογές με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Επίσης, ο μαθητής μπορεί να δοκιμάσει τις γνώσεις του απαντώντας σε online tests.

Διάλογοι επικοινωνίας

Μια από τις σημαντικές προτεραιότητες είναι η ύπαρξη αμφίδρομης επικοινωνίας καθώς αυτή αποτελεί τη βασική πηγή ανατροφοδότησης. Με αυτόν τρόπο γίνεται αντιληπτός ο βαθμός ανταπόκρισης του περιεχόμενου της ιστοσελίδας στην εκπαιδευτική κοινότητα. Δίνεται η δυνατότητα να διατυπωθούν απορίες, παρατηρήσεις, συμβουλές και προτάσεις για τη βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου υλικού.

Συμπεράσματα (τα δυνατά και αδύνατα σημεία)

Το www.economics.edu.gr καλύπτει τις ανάγκες μαθητών και καθηγητών στο σύνολο, σχεδόν, των διδασκόμενων μαθημάτων της δευτεροβάθμιας οικονομικής εκπαίδευσης. Εντάσσεται στους ελάχιστους ιστότοπους που ασχολούνται με τα μαθήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Παρέχει άφθονο υλικό (πρωτογενές στην πλειονότητά του) και ποικιλία αρχείων, ενώ ο επισκέπτης μπορεί να δει συγκεντρωμένα όλα όσα χρειάζεται, χωρίς να είναι υποχρεωμένος να σπαταλήσει πολύτιμο χρόνο στην αναζήτηση πληροφοριών σε διάφορους χώρους. Τα αρχεία είναι ταξινομημένα (ενότητες, μαθήματα, τύποι αρχείων) ώστε να διευκολύνεται και να επιτυγχάνεται η εύρεσή τους. Χρησιμοποιούνται οι νέες τεχνολογίες, όπως παρουσιάσεις (PowerPoint), βίντεο, διαδραστικά παιχνίδια, online tests και εφαρμογές. Προωθείται η ενεργός συμμετοχή των αναγνωστών καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να επικοινωνήσουν μέσω διαφόρων επιλογών και να εκφράσουν απορίες ή παρατηρήσεις. Επίσης, επιτρέπεται η δημοσίευση άρθρων και εργασιών τρίτων, πάντα με σεβασμό στα πνευματικά τους δικαιώματα. Ο ιστότοπος είναι σε διαρκή αλληλεπίδραση με άλλες ιστοσελίδες όπου φιλοξενούνται υπερσύνδεσμοι, καθιστώντας τα αρχεία του ιστότοπου δημοφιλή αποτελέσματα στις μηχανές αναζήτησης.

Στο www.economics.edu.gr, όμως, δίνεται προτεραιότητα στους σκοπούς και στόχους λειτουργίας του κι όχι τόσο στην εντυπωσιακή εμφάνισή του. Εστιάζει στο πλήθος, την ποικιλία και τη λειτουργική ταξινόμηση του περιεχομένου του επιδιώκοντας τη μέγιστη δυνατή χρησιμότητα και όχι στα πολύπλοκα γραφικά και δομικά στοιχεία. Οι καλλιεργηθείσες υψηλές προσδοκίες δείχνουν ότι πρέπει να καταβάλλονται μεγάλες προσπάθειες για να μείνει το περιεχόμενο υλικό σε υψηλά επίπεδα ποιότητας και χρησιμότητας και να καθίσταται διαρκώς επίκαιρο και έγκυρο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

David, J.L. (1994). *Realizing the promise of technology: a policy perspective, In B. Means, Technology and education reform*. San Francisco: Jessey-Buss Publishers.

Dinkmeyer, D & Carlson, J. (1985). *Εκπαιδευτικοί και υπολογιστές*. Στο Τ. Ανθουλάς, *Παιδιά και computers*. Αθήνα: Gutenberg.

- Malcom, S. M. (1988). *Technology in 2020: educating a diverse population*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Squires, D. & McDougall, A. (1994). *Choosing and Using Educational Software*. London: The Falmer Press
- Weller, M. (2000). Motivations for using the web in teaching, *WebNet Journal*.
- Αμανατίδης Ν. (2000). Αξιολόγηση και αξιοποίηση εκπαιδευτικών ιστοσελίδων. Εκπαιδευτική χρηστικότητα και λειτουργικότητα.
- Καπραβέλου Α. & Λέμα Ι. (2008). Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών.
- Σολομωνίδου, Χ. (2000), *Η μάθηση με τη χρήση υπολογιστή: δεδομένα ερευνών*. In Α. Arcavi & Μ. Bruckheimer, *Themes in Education*. Greece: Leader Books.

Παλιές ιστορίες - Νέοι τρόποι διδασκαλίας
Η διδακτική της γερμανικής γλώσσας με τη βοήθεια των παραμυθιών και των εργαλείων του Ίντερνέτ

Κανίδου Φανή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, M.Ed

fanikanidou@yahoo.gr

Περίληψη

Εδώ και τουλάχιστον δύο δεκαετίες, υπάρχει επιστημονικό ενδιαφέρον για την αξιοποίηση των υπολογιστών και των εργαλείων του internet στη διδασκαλία ξένων γλωσσών. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει την επίδραση που έχει η αξιοποίηση υπολογιστών και ορισμένων εργαλείων του Ίντερνέτ στη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων και συγκεκριμένα της Γερμανικής Γλώσσας. Η εκπαιδευτική παρέμβαση έγινε, σε μία τάξη ενός φροντιστηρίου επιπέδου Β1. Χρησιμοποιήθηκαν διάφορα προγράμματα, όπως το Youtube, Tagxedo, Movie Maker, Bitstrips, Facebook, Zondle, Google Drive και Audacity και εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Τα συμπεράσματα της διδακτικής προσέγγισης έδειξαν ότι η χρήση των υπολογιστών και των εργαλείων του Ίντερνέτ είχε θετικά αποτελέσματα όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε, διαδικτυακά εργαλεία, διδασκαλία ξένων γλωσσών.

Εισαγωγή

Δεν υπάρχει κάποιος άριστος τρόπος διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας σε ένα μαθητή ή σε μια τάξη μαθητών. Επιπλέον δεν υπάρχει κάποια άριστη συλλογή εκπαιδευτικών εργαλείων, που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας εκπαιδευτικός. Αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι όλες οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης υποστηρίζουν ότι κάθε μαθητής ή κάθε ομάδα μαθητών έχει διαφορετικό τρόπο μάθησης και διαφορετικά κίνητρα για το τι πρέπει να μάθει και στο τι θέλει να μάθει (Κολιάδης, 1996). Παρόλα αυτά οι μέθοδοι διδασκαλίας στις ξένες γλώσσες είναι στενά συνδεδεμένες με την πρόσφατη επιστημονική γνώση. Η γνώση αυτή μπορεί να προέρχεται από πεδία, όπως η νευρογλωσσολογία (Perani et. al, 1998) ή απλά από την εμφάνιση νέων εργαλείων στο Ίντερνέτ και ιδιαίτερα στα σύγχρονα εργαλεία Τ.Π.Ε. και του Web 2. Σήμερα η χρήση Τ.Π.Ε. και εργαλείων Web 2.0 έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να συμβάλει (Βέτσιος, Ε., 2014) στους ακόλουθους τομείς:

1. *Αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών από τη χρήση ευχάριστων μη τυποποιημένων εκπαιδευτικών τεχνικών π.χ μέσω παιχνιδιών.*
2. *Προσφορά περισσότερων ευκαιριών εξάσκησης της γλώσσας, η οποία πραγματοποιείται μέσα από την ουσιαστική πρακτική της σε ένα αυθεντικό πλαίσιο δημιουργίας.*
3. *Προσαρμοστικότητα η οποία παρέχεται μέσω της δυνατότητας ελέγχου της μορφής της πληροφορίας.*

4. *Ανατροφοδότηση. Τα προγράμματα υπολογιστών μπορούν να παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση. Εντοπίζουν αμέσως ένα λάθος και μπορούν να παρέχουν είτε τη σωστή λύση είτε συμβουλές και οδηγίες για τη σωστή λύση.*

Η χρήση των Τ.Π.Ε. διευκολύνει τη δημιουργικότητα του μαθητή, ακόμα και από την προσχολική ηλικία (Λοβαρή, Χαραλάμπους, 2006) και ο εκπαιδευτικός γίνεται συνεργός στη μάθηση. Σύμφωνα με τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, η μάθηση είναι μια ενεργή κοινωνική διαδικασία (Allen et.al. 2011). Δηλαδή η μάθηση συμβαίνει, όταν οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά σε κοινωνικές δραστηριότητες και οικοδομούν τη γνώση από τις εμπειρίες τους. Επίσης το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο κάθε μαθητή παρέχει σε αυτόν κίνητρα για τη μάθηση (McMahon M., 1997). Το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των σημερινών μαθητών χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι τα παιδιά από μικρή ηλικία αποκτούν μεγάλη εξοικείωση με τα ηλεκτρονικά μέσα ψυχαγωγίας και επικοινωνίας και μπορούν εύκολα να επικοινωνούν μέσω υπολογιστή και να χειρίζονται προγράμματα λογισμικού (Τσαλίκη κ.α, 2012, Livingstone et.al, 2011).

Με βάση τα ανωτέρω, υπήρξε προγραμματισμός για την υλοποίηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η παρέμβαση αυτή έγινε με την αξιοποίηση ενός παλιού παραμυθιού και νέων τεχνολογιών με στόχο να υπάρξει ένας νέος τρόπος διδασκαλίας, ώστε να είναι πιο ενδιαφέρον, πιο συναρπαστικός, πιο αποτελεσματικός και να επικεντρώνεται, όχι μόνο στην πρόσληψη της γνώσης, αλλά στη συμμετοχική διαδικασία των μαθητών και στην αυτενέργεια τους. Το παραμύθι χρησιμοποιήθηκε επειδή οι ιστορίες που αναφέρονται αρέσουν στα παιδιά, εξάπτουν την φαντασία τους, και προκαλούν το ενδιαφέρον τους.

Εκπαιδευτική παρέμβαση

Υλικό: Το παραμύθι που χρησιμοποιήθηκε ήταν το «König Drosselbart» (Βασιλιάς κοκκινογένης ή κοκκινοτρίχης) των αδελφών Γκριμ, σύμφωνα με το οποίο μια όμορφη αλλά κακομαθημένη πριγκίπισσα επικρίνει με αγένεια όλους τους μνηστήρες της και ιδιαίτερα έναν, που έχει ένα μυτερό γένη, που το παρομοιάζει με το πουλί τσίχλα (Drossel). Ο βασιλιάς, πατέρας της, θυμωμένος την δίνει σε έναν πλανόδιο τραγουδιστή, ο οποίος την υποβάλλει σε διάφορες ταλαιπωρίες. Μετά από τις ταλαιπωρίες η πριγκίπισσα καταλαβαίνει ότι είχε άδικο και τελικά αποδεικνύεται ότι ο πλανόδιος τραγουδιστής ήταν ο πρίγκιπας, τον οποίον είχε σκληρά κατακρίνει.

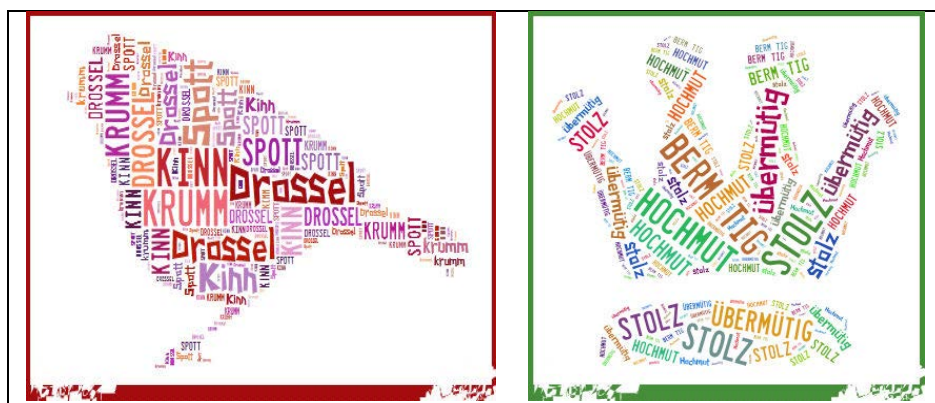
Οργάνωση τάξης: Χρησιμοποιήθηκε μια τάξη φροντιστηρίου με 6 άτομα επιπέδου Β1. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 3 ομάδες των 2 ατόμων. Κάθε ομάδα χρησιμοποιούσε ένα φορητό υπολογιστή (Laptop) για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων, που απαιτούσαν τη χρήση λογισμικού.

Φάσεις διδασκαλίας: Η εκπαιδευτική παρέμβαση περιελάμβανε τρεις φάσεις. Η πρώτη φάση είχε σκοπό την κατανόηση κειμένου και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και διήρκεσε τέσσερις διδακτικές ώρες. Η δεύτερη φάση είχε σκοπό την εκμάθηση της γραμματικής και διήρκεσε τρεις ώρες ενώ η τρίτη φάση την παραγωγή γραπτού λόγου

και διήρκησε 2 ώρες. Οι φάσεις αυτές αντιστοιχούν στις βασικές διδακτικές ενότητες μιας γλωσσικής διδασκαλίας επιπέδου B1.

Φάση 1: Κατανόηση κειμένου & λεξιλόγιο

Σκοπός της πρώτης φάσης είναι, οι μαθητές να μπορούν να περιγράψουν με δικά τους λόγια ένα κείμενο παραμυθιού και να αναγνωρίζουν και αναπαραγάγουν λέξεις του κειμένου. Την πρώτη ώρα οι μαθητές άκουσαν από το Youtube ένα κομμάτι του παραμυθιού (<https://www.youtube.com/watch?v=MrTcv7JYqQc>) με μουσική και ηχητική υπόκρουση, ώστε η εισαγωγή σε αυτό να γίνει με ευχάριστο τρόπο. Συζητήσαμε την πλοκή του παραμυθιού και οι μαθητές έκαναν υποθέσεις για την εξέλιξη του. Έπειτα διάβασα το παραμύθι και έγινε μία απλή μετάφραση του κειμένου. Μέσα από το κείμενο είχαν επιλεγεί 30 λέξεις, τις οποίες οι μαθητές έπρεπε να μάθουν, τόσο να γράφουν σωστά όσο και τη σημασία τους (ορθογραφία). Η ορθογραφία των λέξεων εξετάστηκε την επόμενη διδακτική ώρα με τον παραδοσιακό γραπτό τρόπο (Ελληνικά-Γερμανικά). Τα αποτελέσματα ήταν αντίστοιχα των παλαιότερων εξετάσεων και δεν ήταν ικανοποιητικά, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών είτε δεν θυμόταν την αντίστοιχη λέξη είτε την έγραφαν λάθος. Για τη βελτίωση των μαθητών στην εκμάθηση του λεξιλογίου χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα "Tagxedo".



Εικόνα 1: Συννεφέλεξα με λέξεις του παραμυθιού από το Tagxedo

Το Tagxedo είναι ένα δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο δημιουργίας σύννεφων λέξεων ανάλογα με τη συχνότητά τους. Η εμφάνιση των λέξεων με τη μορφή εικόνας βοηθά τους μαθητές στην καλύτερη απομνημόνευσή τους. Έγραψα τις λέξεις στον πίνακα χωρισμένες σε ομάδες. Κάθε ομάδα διάλεγε 3 ομάδες λέξεων και με το «Tagxedo» οι μαθητές έφτιαχναν σύννεφα λέξεων με τις συγκεκριμένες, επιλέγοντας χρώματα και σχήματα. . Ως άσκηση για το σπίτι κάθε ομάδα πήρε από ένα ζευγάρι χαρακτήρων από το παραμύθι και περιέγραψε τους διαλόγους με απλές προτάσεις στα Γερμανικά.

Την επόμενη μέρα εξετάστηκε ξανά το συγκεκριμένο λεξιλόγιο. Τα αποτελέσματα αυτή τη φορά ήταν καλύτερα σε σχέση με την πρώτη εξέταση. Στη συνέχεια από τους διαλόγους των χαρακτήρων δημιουργήθηκε, απ όλη την τάξη, μια αριθμημένη σειρά προτάσεων για όλο το παραμύθι. Οι προτάσεις αυτές αποτέλεσαν τους υπότιτλους για το τμήμα της ταινίας που θα δημιουργούσε κάθε ομάδα. Οι τρεις ομάδες ανέλαβαν

αντίστοιχα την αρχή, τη μέση και το τέλος της ταινίας που θα δημιουργούσαν. Για τη δημιουργία της ταινίας χρησιμοποίησαν το πρόγραμμα «Movie Maker». Όταν οι ομάδες ολοκλήρωσαν τα κομμάτια της ταινίας, επέλεξαν και την ηχητική υπόκρουση της ταινίας. Οι μαθητές άκουσαν τέσσερις προεπιλεγμένες μελωδίες και αποφάσισαν ποια τελικά θα χρησιμοποιηθεί. Την επόμενη ώρα οι μαθητές είδαν την δική τους ταινία ολοκληρωμένη και συζητήσαμε πάνω σε αυτήν. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές συνέδεσαν τις εικόνες της ταινίας με τις προτάσεις και το λεξιλόγιο του παραμυθιού.

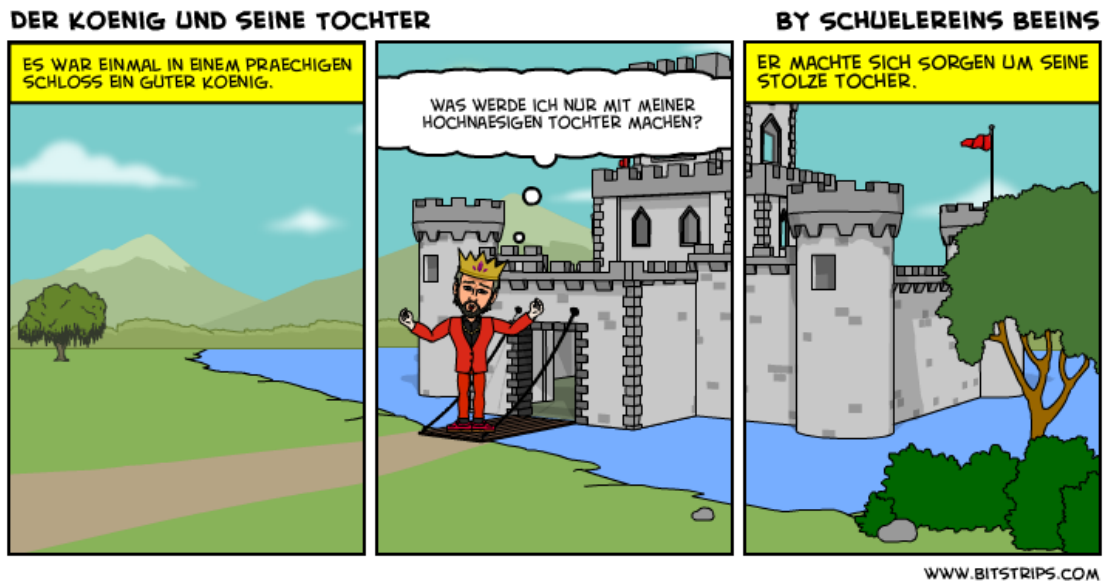
Φάση 2. Κατανόηση γραμματικής

Στη 2^η φάση στόχος ήταν η κατανόηση και εξάσκηση της κλίσης των επιθέτων, το οποίο είναι ένα δύσκολο γραμματικό φαινόμενο για τους μαθητές. Την προηγούμενη ώρα είχα μοιράσει στους μαθητές ένα φυλλάδιο με διάφορα επίθετα, τα οποία τα είχα ξεχωρίσει μέσα από το παραμύθι και είχα ζητήσει να γράψουν διαλόγους μεταξύ δύο χαρακτήρων του παραμυθιού χρησιμοποιώντας όσο το δυνατόν περισσότερα από τα επιλεγμένα επίθετα σε διάφορες πτώσεις.

Την επόμενη μέρα οι μαθητές εξετάστηκαν αρχικά με ένα τεστ πάνω στην κλίση των επιθέτων που είχαν χρησιμοποιηθεί. Παρόλο τη διαφοροποίηση της παραδοσιακής διδασκαλίας, διαπιστώθηκε ότι τα αποτελέσματα ήταν απογοητευτικά, καθώς οι μαθητές παρουσίασαν αδυναμία εφαρμογής των κανόνων. Ακολούθησε μια εναλλακτική παιδαγωγική προσέγγιση με χρήση ΗΥ και λογισμικού δημιουργίας κόμικς. Σκοπός αυτής της προσέγγισης ήταν να επιτευχθεί η κατανόηση της σωστής χρήσης των επιθέτων, μέσα από την εφαρμογή μιας διδακτικής προσέγγισης, που περιλαμβάνει τη δημιουργική απασχόληση των μαθητών σε συνδυασμό με τη διασκέδασή τους. Χρησιμοποιήθηκε το διαδικτυακό πρόγραμμα «Bitstrips», το οποίο επιτρέπει την εύκολη παραγωγή κόμικς.

Το «Bitstrips» είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο δημιουργίας, επεξεργασίας και δημοσίευσης κόμικς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαδικασία αυτή είχε μεγάλη επιτυχία, οι μαθητές ενδιαφέρθηκαν, το διασκέδασαν και παράλληλα χρησιμοποίησαν σωστά τα επίθετα.

Για την αξιολόγηση των μαθητών, που έγινε την επόμενη μέρα, χρησιμοποιήθηκε πάλι ένα πρόγραμμα το «zondle». Το «zondle» είναι ένα διαδικτυακό πρόγραμμα, το οποίο επιτρέπει τη δημιουργία διαδραστικών τεστ που συνδυάζονται με παιχνίδι ανάλογα με το αποτέλεσμα της κάθε ερώτησης. Τα αποτελέσματα ήταν θεαματικά, γιατί λειτούργησε θετικά το κίνητρο της σωστής απάντησης και ο κάθε μαθητής προσπαθούσε να κερδίζει περισσότερους πόντους.



Εικόνα 2. Ένα τμήμα από το κόμικς που δημιουργήθηκε από τα παιδιά

Φάση 3. Η παραγωγή γραπτού λόγου

Στην 3^η φάση στόχος ήταν οι μαθητές να είναι ικανοί να δημιουργήσουν μια δική τους παραλλαγή του παραμυθιού αλλά με τα ίδια πρόσωπα. Στην αρχή του μαθήματος οι μαθητές πήραν κάποια στοιχεία από τα παραμύθια τους και τα ένωσαν, γράφοντας όλοι μαζί ένα ενιαίο παραμύθι. Γι' αυτό το σκοπό χρησιμοποιήθηκε το συνεργατικό πρόγραμμα «Google docs». Σε αυτή την εργασία έπρεπε να συνεργαστούν όχι μόνο τα μέλη κάθε ομάδας, αλλά όλες οι ομάδες ταυτόχρονα. Αρχικά υπήρξε μία αναστάτωση και συγκρούσεις, γιατί ήταν κάτι πρωτόγνωρο γι' αυτούς, να περιμένουν με υπομονή να ολοκληρώσει η μία ομάδα την αφήγησή της και η άλλη να παρέμβει και να διορθώσει ή να προσθέσει κάτι. Όμως αποδείχτηκε τελικά δημιουργικό, αφού κατάφεραν στο τέλος οι 3 ομάδες με ηρεμία να συζητήσουν τις προτάσεις και να καταλήξουν σε ένα συνολικό κείμενο.

Μετά τη γραπτή ολοκλήρωση του παραμυθιού ένας μαθητής το αφηγήθηκε και το ηχογραφήσαμε με το πρόγραμμα «Sound Recorder» των Windows. Τέλος με το πρόγραμμα «Audacity» επεξεργαστήκαμε την ηχογράφιση και από την ιστοσελίδα <https://www.freesound.org/> καλύψαμε το παραμύθι μας με μουσική. Το παραμύθι μας και η ταινία ανέβηκαν με πολλή περηφάνια από τους μαθητές στο Youtube (https://www.youtube.com/watch?v=95_RSpOULEM).

Επίλογος

Στη διάρκεια αυτής της διδακτικής προσέγγισης, υλοποιήθηκε ένας διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας εννοιών της Γερμανικής γλώσσας. Μέσα από ένα συνεργατικό τρόπο διδασκαλίας με την βοήθεια των Τ.Π.Ε αναπτύχθηκε μεγαλύτερη εμπιστοσύνη και καλλιεργήθηκε καλύτερα η αποδοχή και η συνεργασία τόσο ανάμεσα στους μα-

θητές όσο ανάμεσα στους μαθητές και εμένα. Η ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων της διδακτικής παρέμβασης έδειξε ότι αυτή η εναλλακτική προσέγγιση διδασκαλίας πέτυχε τους στόχους της. Ήταν μία εμπειρία ξεχωριστή για όλους και τα μαθήματα αυτών των 3 εβδομάδων ακόμα συζητούνται από τους μαθητές. Εάν οι συνθήκες και η τεχνική υποδομή του φροντιστηρίου το επέτρεπαν, τόσο εγώ όσο και οι μαθητές θα θέλαμε το μάθημα να γίνεται πιο συχνά με αυτό τον τρόπο.

Βιβλιογραφία

- Βέτσιος Ε., (2014). Αξιοποίηση εργαλείων web 2.0 στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. *3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας*. Απρίλιος 2014.
- Κολιάδης, Ε. (1996). *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. Συμπεριφοριστικές Θεωρίες, Τόμος Α΄. Αθήνα
- Λοβαρή Δ., Χαραλάμπους Κ., (2006). Σύγκριση των αποτελεσμάτων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών με τη χρήση συμβατικών μέσων στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης σε συγκεκριμένη θεματική ενότητα της προσχολικής εκπαίδευσης. 9ο Συνέδριο παιδαγωγικής εταιρίας Κύπρου. Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές. Τεχνολογίες στην Προσχολική Εκπαίδευση.
- Τσαλίκη Α., Χρονάκη Δ. & Κοντογιάννη Σ.,(2012) Παιδιά και διαδίκτυο στην Ελλάδα. Ακαδημαϊκή έρευνα του ΕΚΠΑ Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (Διαθέσιμο on line: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/ParticipatingCountries/PDFs/EL-Greek-Kids-Online.pdf>, προσπελάστηκε στις 17/09/2015).
- Allen, D., Karanasios, S., & Slavova, M. (2011). Working with activity theory: Context, technology, and information behavior. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(4), 776-788. (Διαθέσιμο Online: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/asi.21441/abstract>. Προσπελάστηκε 15 Ιουλίου 2015).
- McMahon, M., (1997), Social constructivism and the world wide web – a paradigm for learning. (Διαθέσιμο on line: <http://www.ascilite.org.au/conferences/perth97/papers/Mcmahon/Mcmahon.html>, προσπελάστηκε στις 17/09/2015).
- Livingstone S., Haddon L., Görzig A. & Ólafsson K., (2011). *Η οπτική των παιδιών στην Ευρώπη*, Έρευνα EU Kids Online σε παιδιά ηλικίας 9-16 ετών και τους γονείς τους σε 25 Ευρωπαϊκές χώρες, LSE London, European Union. (Διαθέσιμο Online: <http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20Π%20%282009-11%29/EUKidsExecSummary/GreeceExecSum.pdf>, προσπελάστηκε στις 17/09/2015).

Perani, D., E. Paulesu, N.S. Galles, E. Dupoux, St. Dehaene, V. Bettinardi, S. F. Cappa, F. Fazio and J. Mehler (1998). The bilingual brain: Proficiency and age of acquisition of the second language, *Brain*, 121, 1841-1852

Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της ποίησης του Καρυωτάκη

Τσίτσου Όλγα
 Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων
 otsitsou@yahoo.com

Νάτσης Αθανάσιος
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
 tnatsis@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα διδακτική πρόταση, βασισμένη σε σύγχρονες εποικοδομηστικές θεωρήσεις, ακολουθεί τη μέθοδο project και αφορά την κατασκευή ψηφιακού διαδραστικού πόστερ: οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη ζωή και το έργο του Καρυωτάκη αξιοποιώντας web 2.0 εργαλεία (χρονογραμμή, flashcards, ψηφιακές αφίσες, συννεφόλεξο, άβαταρ, συμφραστικοί πίνακες), αναγνωρίζουν, περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της ποίησής του αλλά και δημιουργούν πρωτότυπα έργα. Τελική αποστολή της διδακτικής πρότασης είναι το εν λόγω πόστερ (<http://tnatsis.edu.glogster.com/kostas-karyotakis/>) να παρουσιαστεί σε σχολική εκδήλωση, να διαμοιραστεί και να γίνει αντικείμενο δημιουργικής ενασχόλησης. Επιπλέον, οι μαθητές μπορούν να συνεχίσουν να το εμπλουτίζουν ώστε να διαθέτουν πάντα μια ολοκληρωμένη μελέτη του έργου του Καρυωτάκη.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακό πόστερ, web tools, ΤΠΕ, Καρυωτάκης, διδασκαλία λογοτεχνίας

Εισαγωγή

Αν δεχθούμε τον καίριο ρόλο της λογοτεχνίας για την ενεργητική ένταξη των μαθητών στο σύγχρονο πολιτισμό, είναι κατανοητό πως οι ΤΠΕ, ως προϊόν του, τοποθετούνται κεντρικά στη διδακτική πρακτική της λογοτεχνίας. Η τεχνολογία ικανοποιεί έτσι αιτούμενα όπως την ενεργητική προσέγγιση της γνώσης (καλλιέργεια κατασκευαστικών δεξιοτήτων) και την ομαδοσυνεργατική μάθηση, που εισάγονται στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι από σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις κοινωνικοπολιτισμικής διάστασης (Θεωρία της δραστηριότητας), αλλά και υποστηρίζει καινοτόμες πρακτικές στην πρόσληψη της λογοτεχνίας.

Σύμφωνα με τις αρχές της εποικοδομηστικής διδακτικής στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ), η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Λύκειο, πέρα από το αυτονόητο πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα στο πεδίο των μαθησιακών πόρων, προωθεί μια πολυεπίπεδη επαφή των μαθητών με το κείμενο, διευκολύνοντας τη διαπραγμάτευση του νοηματικού πλαισίου του με τις καινοτομίες που εισηγείται ως προς τις επικοινωνιακές-συνεργατικές δυνατότητες.

Η παρούσα διδακτική πρόταση, ακολουθώντας το ΑΠ, συνδυάζει τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της θεωρίας δραστηριότητας, με ενσωμάτωση παρεχόμενων από τις νέες τεχνολογίες εργαλείων. Μέσω της μαθητοκεντρικής οπτικής, προάγεται η ενεργητική μάθηση, ενισχύεται η συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και καλλιεργούνται η ομαδικότητα και το πνεύμα

συνεργασίας.

Η Θεωρία της Δραστηριότητας (Activity Theory)

Θεμελιωμένη επί των αρχών του κοινωνικού εποικοδομητισμού του Vygotskij, η Θεωρία της Δραστηριότητας (ΘΔ) υποστηρίζει ότι τις ανθρώπινες δραστηριότητες διαμεσολαβούν εργαλεία που δημιουργούνται και μετασχηματίζονται συνεχώς καθιστώντας εμφανή την ιστορικοπολιτισμική τους εξέλιξη. Η χρήση των εργαλείων αυτών νοείται ως κοινωνική συσσώρευση, μετάδοση γνώσης (Vygotskij, 1978) που υφίσταται τροποποιήσεις, δηλωτικές του ιστορικοπολιτισμικού περιβάλλοντος, και επηρεάζει σημαντικά τη συμπεριφορά και τη νοητική λειτουργία των ατόμων.

Στην αρχική της διατύπωση η ΘΔ παριστάνεται ως απλό τρίγωνο, στις κορυφές του οποίου τοποθετούνται: α. το υποκείμενο δράσης, άτομο ή ομάδα που εμπλέκεται στη δραστηριότητα, β. το αντικείμενο δράσης, δηλαδή ο προσδιορισμένος από το υποκείμενο στόχος που δικαιολογεί τη δραστηριότητα και καθορίζει την κατεύθυνσή της, γ. η διαμεσολάβηση ποικίλων εργαλείων, υλικών και πνευματικών (πολιτισμός, στοχασμός, γλώσσας). Ο Leont'ev, μαθητής του Vygotskij, εξελίσσει τη ΘΔ νοώντας τις δράσεις ως ατομικές, διεξαγόμενες για την επίτευξη ατομικού σκοπού, αλλά συγχρόνως και συλλογικές, καθώς η πραγμάτωση οποιασδήποτε δραστηριότητας απαιτεί κοινωνική συναίνεση και συνέργεια ως προς τα σημαινόμενα της δράσης. (Leont'ev, 1978). Η έννοια της δραστηριότητας αποτελεί αντικείμενο διαρκούς αναθεώρησης-εμπλουτισμού: κατά τους Engeström & Cole (1997) α. το ανώτερο επίπεδο συλλογικής δραστηριότητας διέπεται από στόχο προσανατολισμένο στο υποκείμενο, β. το ενδιάμεσο επίπεδο ατομικής/ομαδικής δράσης διέπεται ομοίως από έναν στόχο, γ. το κατώτερο επίπεδο συνίσταται σε αυτόματες, διεπόμενες από τις συνθήκες και από τα εργαλεία, πράξεις (Engeström, Miettenin & Punamaki, 1999).

Στις σύγχρονες επαναδιατυπώσεις της ΘΔ συμπεριλαμβάνονται παράγοντες όπως οι ρόλοι, οι κοινότητες και η κατανομή εργασιών και γίνεται λόγος για συστήματα δραστηριοτήτων (Kartelinin & Nardi, 2006), εντός των οποίων τα υποκείμενα αποτελούν άτομα ή ομάδες που η γνώμη τους λαμβάνεται υπόψη για την ανάλυση της δραστηριότητας. Στο χώρο της τυπικής εκπαίδευσης η έννοια της επιστημονικού τύπου δραστηριότητας των μαθητών αποκτά βαρύνουσα σημασία (Σολομωνίδου, 2006), καθώς εγγράφεται σε ένα νέο εκπαιδευτικό-επιστημολογικό πλαίσιο που υποστηρίζεται θεωρητικά από την έννοια της αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων, υλικών, εργαλείων, γλωσσικών συμβόλων και πολιτισμικών καταβολών της ΘΔ.

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για την εφαρμογή της ΘΔ, καθώς προάγει την επικοινωνία, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση διευκολύνοντας την καλλιέργεια ενός μαθησιακού κλίματος αλληλόδρασης και ανατροφοδότησης ανάμεσα στις βασικές συνιστώσες της

εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η χρήση των ΤΠΕ, ωστόσο, έχει νόημα στο βαθμό που δεν αφομοιώνεται από την λογική του παραδοσιακού σχολείου και από ξεπερασμένες μαθησιακές πρακτικές αλλά στοχεύει στην παιδαγωγική αξιοποίησή τους και όχι μόνο στη διαχειριστική (Κουτσογιάννης, 2008).

Βάσει αυτής της οπτικής η σύγχρονη τεχνολογία υπηρετεί την προώθηση νέων παιδαγωγικών μεθόδων και τη διαμόρφωση νέου μαθησιακού περιβάλλοντος (Τζιμογιάννης, 2001) με επίκεντρο το μαθητή, ο οποίος στο πλαίσιο ατομικών και ομαδικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, ανακαλύπτει, εξετάζει κριτικά, συνθέτει και παρουσιάζει πρωτότυπες ιδέες και έργα με το προσωπικό του αποτύπωμα. Η ουσιαστική συμβολή των ΤΠΕ δεν συνίσταται στα εμπλουτισμένα, πολυμορφικά μέσα διδασκαλίας αλλά στη διαμόρφωση νέου περιβάλλοντος που βοηθά τον πειραματισμό, τη συνεργατική μάθηση, δίνει δυνατότητες επικοινωνίας και υποστηρίζει την κοινωνική διάσταση της μάθησης (Κουτσογιάννης, 2008).

Ψηφιακό πόστερ

Το διδακτικό πόστερ είναι γνωστικό εργαλείο που διαμορφώνει ένα δίκτυο πληροφοριών συνδέοντας σύμβολα με νοητικούς συσχετισμούς. Το ψηφιακό διαδραστικό διδακτικό πόστερ ή Glog (Graphical Blog), εκτός από κείμενα και εικόνες, περιλαμβάνει αρχεία ήχου, βίντεο, γραφικά, υπερσυνδέσεις και άλλους πολυμορφικούς πόρους (McAdams, 2013). Το ψηφιακό πόστερ βοηθά τους μαθητές να ασκηθούν στην αναζήτηση και οργάνωση πληροφοριών, να δομήσουν τη σκέψη τους, να προσεγγίσουν σε βάθος τη νέα γνώση και να καλλιεργήσουν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την αισθητική τους (Baker & Wills, 2012).

Διδακτική πρόταση

Η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελεί project κατασκευής ψηφιακού πόστερ για τη διδασκαλία της ποίησης του Κ. Καρυωτάκη στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση» του μαθήματος της λογοτεχνίας της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου. Στόχος της διδακτικής πρότασης είναι οι μαθητές, αξιοποιώντας τις ΤΠΕ, να έρθουν σε επαφή με το έργο και τη ζωή του Καρυωτάκη, να είναι σε θέση να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά της ποίησής του και να τα αναγνωρίζουν μέσα στο έργο του, να δημιουργήσουν, εμπνεόμενοι από την ποίηση, τα δικά τους πρωτότυπα και υψηλής αισθητικής έργα, να απολαύσουν τη χαρά της δημιουργίας και να συνειδητοποιήσουν ότι η ποίηση μπορεί να αποτελεί κομμάτι της ζωής μας, μέσω του οποίου μπορούμε να εκφραστούμε δημιουργικά.

Στάδιο Α΄ : Αφόρμηση – διαμόρφωση του θέματος

Ως αφόρμηση αξιοποιείται video για τη ζωή και το έργο του Καρυωτάκη. Ακολουθεί ημιδομημένος διάλογος πάνω στο θέμα με ερωτήματα που θέτει ο διδάσκων, ώστε να δημιουργηθεί κατάλληλο μαθησιακό κλίμα.

Στάδιο Β΄ : Επιμερισμός δραστηριοτήτων και ανάθεση έργων

Γίνεται χωρισμός σε ομάδες και κατανομή εργασιών: οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και ορίζονται οι εκπρόσωποί τους στην ολομέλεια. Κατόπιν αποσαφηνίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης, η οποία θα διενεργηθεί με τη χρήση ολιστικής ρουμπρίκας.

Στάδιο Γ΄ : Υλοποίηση δραστηριοτήτων – ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό

Οι ομάδες συναποφασίζουν τους τρόπους επεξεργασίας του κάθε θέματος, διανέμονται φύλλα εργασίας και ανατίθενται οι εργασίες.

Δραστηριότητα 1-Χρονογραμμή (timeline): Σκοπός είναι να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με βασικές πληροφορίες για τη ζωή του Καρυωτάκη, μιας προσωπικότητας της λογοτεχνίας με σημαίνουσα θέση στη νεοελληνική ποιητική παραγωγή, ώστε να είναι σε θέση να συνδέουν τα γεγονότα της ζωής του με το ποιητικό του έργο. Για την υλοποίησή της οι μαθητές, αναζητούν υλικό για τη βιογραφία του ποιητή σε διαδικτυακές πηγές και ασκώντας την κριτική τους ικανότητα επιλέγουν τους σημαντικότερους σταθμούς της ζωής του προκειμένου να τους παρουσιάσουν σε χρονογραμμή. Η αρτιότητα του αισθητικού αποτελέσματος διασφαλίζεται με το κατάλληλο φωτογραφικό υλικό που αντλείται από το διαδίκτυο για να συνοδεύσει τον κάθε σταθμό της ζωής του ποιητή.

Δραστηριότητα 2-Κάρτες διπλής όψης (Flash cards): Σκοπός είναι πρωτίστως μεν να μελετήσουν οι μαθητές σε βάθος τα χαρακτηριστικά της ποίησης του Καρυωτάκη, να επιλέξουν ασκώντας την κριτική τους σκέψη τα βασικότερα από αυτά και, συνδέοντάς τα με ποιήματα που τα φέρουν εντονότερα, να είναι του λοιπού σε θέση να τα εντοπίζουν στο σύνολο του έργου του ποιητή, δευτερευόντως δε να εξοικειωθούν με την απαγγελία ποιημάτων. Κατόπιν συζήτησης οι μαθητές καλούνται να κάνουν επιλογές από υλικό που θα αντλήσουν από σχετικό ιστότοπο. Εν συνέχεια, τους ζητείται να κατασκευάσουν ψηφιακές κάρτες διπλής όψης, οι οποίες θα φέρουν στη μία πλευρά τα επιλεγέντα χαρακτηριστικά και στην άλλη αποσπάσματα από τα αντίστοιχα επιλεγέντα ποιήματα. Για αρτιότερο αισθητικό αποτέλεσμα, προτείνεται ο συνδυασμός των ποιημάτων με κατάλληλες εικόνες αλλά και αρχαία ήχου (απαγγελία του κάθε ποιήματος).

Δραστηριότητα 3-Ταξιδεύοντας με τον Καρυωτάκη: Σκοπός είναι, αφού οι μαθητές διαβάσουν ποιήματα του Καρυωτάκη προσεκτικά, ώστε να απομονώσουν στίχους για τις ανάγκες της δραστηριότητας, να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν στίχους που μπορούν να λειτουργήσουν νοηματικά αυτόνομα εκτός του ποιήματος, στο οποίο ανήκουν, να συνειδητοποιήσουν ότι η τέχνη είναι αναπόσπαστο μέρος της ζωής, να ενημερωθούν για πρωτοβουλίες που εμπλέκουν την τέχνη στην καθημερινότητά μας και να προτείνουν οι ίδιοι αντίστοιχους τρόπους μέσα από δικές τους δημιουργίες. Οι μαθητές ενημερώνονται για την πρωτοβουλία του ιδρύματος Ωνάση «Ταξιδεύοντας με τον Καβάφη», στο πλαίσιο της οποίας κοσμήθηκαν τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς με

στίχους του ποιητή και τους παρουσιάζονται σχετικές φωτογραφίες και video. Κατόπιν καλούνται να επιλέξουν από τα ποιήματα του Καρυωτάκη τους κατάλληλους στίχους, οι οποίοι διαθέτουν σχετική αυτονομία από το κειμενικό τους πλαίσιο και θα μπορούσαν να «ταξιδέψουν» με τα MMM. Συνδυάζοντας τους στίχους με εικόνες που αναζητούν από το διαδίκτυο αξιοποιούν κατάλληλο online εργαλείο για να δημιουργήσουν τις αφίσες που θα μπορούσαν να κοσμήσουν τα MMM.

Δραστηριότητα 4-Συννεφόμελο (Word cloud) και συμφραστικοί πίνακες λέξεων (Concordance): Οι μαθητές καλούνται να αντλήσουν από σχετικό ιστότοπο το σύνολο του έργου του Καρυωτάκη και με τα κείμενα αυτά να δημιουργήσουν ένα συννεφόμελο. Για την επίτευξη ενδιαφέροντος και καλαισθητού αποτελέσματος προτείνεται η εισαγωγή στο χρησιμοποιούμενο web 2.0 εργαλείο φωτογραφίας του Καρυωτάκη, προκειμένου να παρουσιάζεται το συννεφόμελο με το περίγραμμα της μορφής του ποιητή. Οι μαθητές θα παραγάγουν συμφραστικούς πίνακες χρησιμοποιώντας τις λέξεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στα ποιήματα του Καρυωτάκη και θα μελετήσουν συγκριτικά τα αντίστοιχα κειμενικά μικροπεριβάλλοντα για να οδηγηθούν σε συμπεράσματα για το ποιητικό του ύφος.

Δραστηριότητα 5-Άβαταρ (avatar): Σκοπός είναι η επαφή των μαθητών με το κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο του μεσοπολέμου, ώστε να καταστούν ικανοί να εντοπίζουν την επιρροή του στο έργο του Καρυωτάκη, και γνωριμία με το έργο του Μαλακάση. Η επικοινωνία με το έργο των ποιητών καλλιεργεί στους μαθητές την ενσυναίσθηση (οικοδόμηση στενότερης προσωπικής σχέσης με το υπό εξέταση ποίημα) και εμπεδώνει την αντίληψη ότι η τέχνη συνιστά τρόπο έκφρασης και μέσο κοινωνίας συναισθημάτων. Οι μαθητές καλούνται, εμπνεόμενοι από το γνωστό περιστατικό ανεπιτέλεστης επικοινωνίας του νέου και λαϊκών καταβολών ποιητή Καρυωτάκη με τον αναγνωρισμένο αριστοκράτη Αθηναίο ποιητή Μαλακάση, γεγονός που οδήγησε τον πρώτο να γράψει το ποίημα με τίτλο «Μικρή Ασυμφωνία εις Α Μείζον», να κατασκευάσουν τα άβαταρ των εν λόγω δημιουργών τοποθετημένα σε πλαίσια δηλωτικά της κοινωνικής πραγματικότητας που αυτοί αντιπροσώπευαν.

Τα προϊόντα των παραπάνω εργασιών θα αξιοποιηθούν για τη δημιουργία του ψηφιακού πόστερ που συνιστά την ολοκλήρωση της διδακτικής πρότασης.

Στάδιο Δ΄ : Παρουσίαση και αξιολόγηση

Οι εκπρόσωποι των ομάδων παρουσιάζουν στην ολομέλεια τις εργασίες, τίθενται ερωτήματα και συζητώνται προβληματισμοί. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να συστηματοποιήσει και να συνοψίσει τα συμπεράσματα. Γίνεται αξιολόγηση ως προς την επίτευξη των ακαδημαϊκών και συνεργατικών στόχων βάσει της προαναφερθείσας ολιστικής ρουμπρίκας.

Συμπεράσματα

Καθίσταται σαφές πως, σε ό, τι αφορά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, η αξιοποίηση σύγχρονων, ενισχυμένων με πολυμορφικά μέσα τεχνολογιών ικανοποιεί τις απαιτήσεις του ΑΠ, καθώς βοηθά την εκπόνηση στοχευμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Αυτές επιτρέπουν στους μαθητές να πειραματιστούν, να εξετάσουν κριτικά, να οικοδομήσουν και να εκφράσουν τις προσωπικές τους ερμηνείες για τα λογοτεχνικά κείμενα μέσω της κατασκευής πρωτότυπων έργων.

Βιβλιογραφικές Πηγές

- Baker, C. & Wills, T. (2012). *Have you used a glog yet?* (Διαθέσιμο online: <http://www.nctm.org/Publications/teaching>, προσπελάστηκε στις 06/12/2015)
- Engeström, Y. & Cole, M. (1997). Situated cognition in search of an agenda. In J. A. Whitson, & D. Kirshner, (Eds.), *Situated Cognition. Social, semiotic, and psychological perspectives*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R-L. (Eds.) (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press. 46, 1-3, 273-286
- Kaptelinin, V. & Nardi, B. (2006). *Acting with Technology: Activity Theory and Interaction Design*. Cambridge: MIT Press
- Κουτσογιάννης, Δ. (2008). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*. Τεύχος 3. (Διαθέσιμο online: <http://blogs.sch.gr/evstamou/files/2008.pdf>, προσπελάστηκε στις 06/12/2015)
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall
- McAdams, L. (2013). *Innovate Literacy Instruction with a Classroom Computer: A Solid Rationale for the Integration of Specific Digital Tools*. (Διαθέσιμο online: http://www.texasreaders.org/uploads/tjle_2013, προσπελάστηκε στις 06/12/2015)
- Redecker, C., Ala-Mutka, K., Bacigalupo, M., Ferrari, A. & Punie, Y. (2009). *Learning 2.0: The Impact of Web 2.0. Innovations on Education and Training in Europe*. (Διαθέσιμο online: <ftp://ftp.jrc.es/pub.pdf> προσπελάστηκε στις 06/12/2015)
- Σολομωνίδου, Χ. (2006), *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία. Επικοινωνιακός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Τζιμογιάννης, Α. (2002). Προετοιμασία του Σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας: προς ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ένταξης των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 122, 55-65

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

Τα οφέλη μαθητή και διδασκόντων από τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην Ξενόγλωσση Λυκειακή Εκπαίδευση

Πασταρματζή Ιωάννα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06

ΜΑ στις Επιστήμες της Αγωγής (Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση)

ioanap@sch.gr

Περίληψη

Ο στόχος στη διδασκαλία ξένων γλωσσών ένας: η πάλη για αποτελεσματική μάθηση, με όπλα την εφευρετικότητα του καθηγητή και την εμπνευσμένη χρήση των μέσων που διαθέτει, με στόχο τη δημιουργία συνθηκών πραγματικής ζωής (Kodataki, 2008). Οι Τ.Π.Ε. φαίνεται να καλύπτουν κενά και αδυναμίες του υπάρχοντος συστήματος (όπως απουσία στοιχείων πολυπολιτισμικότητας), χωρίς να αποδυναμώνουν το βιβλίο ή τον εκπαιδευτικό. Αναμφίβολα, η αλλαγή της κατεύθυνσης της προσοχής μας αντικατοπτρίζεται και στη θεώρηση του υπολογιστή από 'απλό εργαλείο' σε φυσικό μέρος της γλωσσικής διαδικασίας (Myrionidou, 2008), ως μέσο επικοινωνίας, έρευνας αλλά και παραγωγής γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι διστακτικοί στη χρήση των Τ.Π.Ε., είναι πρόθυμοι όμως να ανταποκριθούν σε επιμορφωτικές ευκαιρίες που θα συνεισφέρουν στην καλύτερη προετοιμασία τους, (Kevin O. Mason, 2013: 16). Αλλωστε, η εκπαίδευση δε μπορεί να μπορεί να μείνει ανεπηρέαστη από την ένταξη των νέων τεχνολογιών, σε διάφορες εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής και δραστηριότητας (Οικονόμου, 2004).

Λέξεις-Κλειδιά: Αγγλική γλώσσα, πληροφορική, λύκειο, εργαστήριο.

Εισαγωγή

Η Γαλανοπούλου (2001) υποστηρίζει ότι για να ανταποκριθούμε στο σύνολο των ευκαιριών που παρουσιάζονται, είναι απαραίτητος ο εκσυγχρονισμός των συστημάτων της εκπαίδευσης, με στόχο τη μείωση της μαθητικής διαρροής, την αύξηση της επιχειρηματικότητας των νέων και βέβαια την ευρύτερη καλυτέρευση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο ίδιο κλίμα, ο Παναγιωτίδης (2005), έρχεται να σημειώσει ότι οι κατάλληλα προετοιμασμένοι πολίτες θα είναι αυτοί που θα μπορούν να ανταποκριθούν στις τεχνολογικές, επικοινωνιακές και γλωσσικές απαιτήσεις του ενιαίου ευρωπαϊκού χώρου. Άρα, με τη σειρά του ο σύγχρονος άνθρωπος δε χρειάζεται πλέον μόνο να επικοινωνεί σε διάφορες γλώσσες και πολιτισμούς, αλλά και να μάθει πώς να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε μεγάλα πλήθη πληροφοριών (Μυρωνίδου, 2008). Η αξιοποίηση των τεχνολογιών προβάλλεται ως η μόνη εφικτή (Παναγιωτίδης, 2005) λύση των προβλημάτων επικοινωνίας που ανακύπτουν σθεναρά λόγω των μετακινήσεων αλλόγλωσσων πληθυσμών, των διευρυμένων επιχειρηματικών δεσμών, καθώς και της επιτακτικής ανάγκης για συνύπαρξη και ισόρροπη ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς.

Η Αγγλική Γλώσσα σε εργαστήριο Ξένων Γλωσσών Λυκείου

Η Δευτεροβάθμια Δημόσια Εκπαίδευση και ιδιαίτερα το Λύκειο σε σχέση με τη διδασκαλία της Αγγλικής παρουσιάζεται ακόμα πιο απαιτητική, καθώς σε υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής και γνωστικής ανάπτυξης όπως αυτά του Λυκείου, οι ανάγκες για ποσοτική και ποιοτική αναβάθμιση είναι πάντα αρκετά αυξημένες (Αντωνοκάκη, Βεντούρη, Μπρατσόλη, 2008). Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί όμως, σε πρόσφατη έρευνα του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (δημοσιευμένης στις 25 Νοεμβρίου 2009, στην εφημερίδα 'Τα Νέα'), εμφανίζονται αρκετά διστακτικοί ως προς τη χρήση γενικότερα των νέων τεχνολογιών. Για την ακρίβεια, μόλις 35,6% είχαν κάνει εκπαιδευτική χρήση των υπολογιστών για το μάθημα, όταν ο μέσος όρος στην Ε.Ε. ήταν 74,3% και σε χώρες όπως η Δανία, η Νορβηγία, η Βρετανία, η Σουηδία κ.ά., το ποσοστό ξεπερνούσε το 90%.

Γεγονός παραμένει ότι ο ρόλος των διδασκόντων σε μια τέτοια περίπτωση αλλάζει άρδην (Hartzoulakis, 2008): ο καθηγητής ο οποίος κάνει χρήση των Τ.Π.Ε. στο ελληνικό δημόσιο σχολείο και στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών ειδικότερα, ξεπερνάει το ρόλο της «αυθεντίας» και του «παροχέα» των πληροφοριών ενσαρκώνει πλέον το ρόλο εκείνου που οργανώνει, ενορχηστρώνει, διευθύνει, αξιολογεί και παρουσιάζει τις επιλεγμένες πληροφοριακές πηγές και γενικότερα διευκολύνει την όλη διαδικασία της μάθησης. Όμως, ο μαθητής από την πλευρά του, ο οποίος έχει 'διευκολυνθεί' στη μάθηση σε αίθουσα εργαστηρίου διδασκαλίας Αγγλικών στο Λύκειο, μπορεί άραγε αποτελεσματικά να μετασχηματίσει αυτές τις γνώσεις σε ένα δικό του 'προϊόν' και να το παρουσιάσει σε αυτές τις συνθήκες; Ας δούμε όμως τα πράγματα με μια προσεκτική ματιά.

Κριτική Θεώρηση της Βιβλιογραφίας

Από το δεύτερο μισό κιώλας του 20^{ου} αιώνα μέχρι και σήμερα στις απαρχές του 21^{ου}, κεντρική θέση καταλαμβάνει η επιτάχυνση του ρυθμού ανάπτυξης της τεχνολογικής επανάστασης, κάτι που επηρεάζει βαθύτατα τον τρόπο που οι πολίτες επικοινωνούν και εργάζονται. Η εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης και της διδασκαλίας των Ξένων Γλωσσών, δε θα μπορούσε να μείνει σιωπηρός θεατής των εξελίξεων (Tsolou, 2008). Αυτή η ανάγκη αξιοποίησής της στη γλωσσική εκπαίδευση φαίνεται να γίνεται ολοένα και πιο αντιληπτή και από τους σχεδιαστές γλωσσικών εφαρμογών (Παναγιωτίδης, 2005). Στο θέμα της διδασκαλίας των Ξένων Γλωσσών, στο Ελληνικό Δημόσιο σχολείο επιπλέον, η Γαλανοπούλου (2001) αναφέρει την εκμάθηση αυτή ως ένα από τα κυρίαρχα στοιχεία που βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης και κατάρτισης του πολίτη, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του κατά τον 21^ο αιώνα.

Τα οφέλη μαθητή και διδασκόντων από τις Τ.Π.Ε. στην Ξενογλωσση Εκπ/ση

Σχετικές έρευνες στρέφονται στη δυνατότητα των νέων Τεχνολογιών των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) να «μεταφέρουν στη σχολική τάξη δραστηριότητες

και εμπειρίες που εισάγουν τους μαθητές σε ουσιαστικές διαδικασίες έρευνας, σκέψης και οικοδόμησης της γνώσης» (Κασιμάτη, Φερεντίνος, Καλλιγάς, 2002). Στην ενίσχυση της ενεργητικής- βιωματικής μάθησης, αλλά και στην ανάδειξη κινήτρων που θα βασίζονται στην ανακάλυψη και τον πειραματισμό με βάση τις Τ.Π.Ε., συμφωνούν και οι Αλμπανοπούλου et al. (2005). Οι εναλλακτικές αυτές πρακτικές διδασκαλίας συνεισφέρουν επιπλέον στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας φιλικής προς το μαθητή, η οποία προάγει τη συνεργασία, την κατανόηση και τον αμοιβαίο σεβασμό (Haritou, 2008). Η Haritou (2008) προσθέτει ακόμα πως το ενδιαφέρον του μαθητή μπορεί έτσι να αυξηθεί, όπως και η ενεργή συμμετοχή του στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Άλλωστε, η Kotadaki (2008), αναφέροντας τα λόγια της Tudor, σημειώνει “Look after motivation and the learning will look after itself” (“Φρόντισε την παρακίνηση και η μάθηση θα φροντίσει από μόνη της” σε ελεύθερη μετάφραση).

Επιπρόσθετα, η σχεδόν ρητορική μορφή των παραδοσιακών γλωσσικά προσεγγίσεων, με τις μονότονες δραστηριότητες ‘πάνω σε χαρτί’ μπορεί, σημειώνει η Kodataki (2008), να πλήξει ακόμα και θανάσιμα τα συναισθήματα και των μαθητών που ενδιαφέρονται περισσότερο από άλλους, με πιθανό αποτέλεσμα την υποχώρηση του γενικότερου ζήλου τους για μάθηση. Ας μην ξεχνάμε λοιπόν ότι οι έννοιες του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας, καθώς και η διαμόρφωση/διασφάλιση ενός μαθητοκεντρικού διδακτικού μοντέλου αποτελούν βασικούς άξονες της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών αποτελούν (Αντωνάκη, Βεντούρης, Μπρατσόλη, 2008). Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία αυτού του μαθήματος έρχεται να συμβάλει στη θεώρηση της μάθησης όχι μόνο εστιασμένης στον τρόπο διδασκαλίας, αλλά και ως διαδικασία ένταξης στον πολιτισμό και στις πρακτικές της ευρύτερης κοινωνίας (Κασιμάτη, Φερεντίνος, Καλλιγάς, 2002).

Ειδικότερα όσον αφορά τα Αγγλικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών στις Ξένες Γλώσσες (ΦΕΚ 304/13-3-2003), ένα από τα κυρίαρχα στοιχεία του αποτελεί αυτή ‘η γενικότερη καλλιέργεια της προσωπικότητας του μαθητή’ προκειμένου έτσι να μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κοινωνικού, εκπαιδευτικού και επαγγελματικού του χώρου’. Στο πλαίσιο αυτό, αναγνωρίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού τόσο στο σχεδιασμό όσο και στη στήριξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, χωρίς η χρήση των Τ.Π.Ε. να αποτελεί βέβαια πανάκεια ή να εφαρμόζεται χωρίς δυσκολίες (Κασιμάτη, Φερεντίνος, Καλλιγάς, 2002).

Εδώ ας σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τους προαναφερόμενους ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί διατίθενται θετικά απέναντι στη χρήση των νέων Τεχνολογιών, διότι θεωρούν ότι πρέπει και οι ίδιοι να στηριχθούν προκειμένου να εξελιχθούν σε δημιουργούς της αλλαγής και στα άτομα που οικοδομούν τις διδακτικές τους πρακτικές στο ‘διδάσκω με στόχο την κατανόηση’ και όχι στο ‘διδάσκω με στόχο την επίδοση’. Και όλα αυτά ενώ το 2006, η χώρα μας ήταν η τελευταία στην Ευρωπαϊκή Ένωση στον αριθμό εκπαιδευτικών που χρησιμοποίησαν υπολογιστή μέσα στην τάξη (έρευνα Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, δημοσιευμένης 11/2009 στην εφημερίδα *Τα Νέα*).

Στην προκειμένη περίπτωση, σημαίνουσα θέση έχουν τα χαρακτηριστικά της καλής διδασκαλίας σε συνδυασμό με αυτά της χρήσης των Τ.Π.Ε (Beaumont, 2005:62).

Οι εκπαιδευτικοί τέλος των Ξένων Γλωσσών, είναι δυνατόν να κάνουν το μάθημά τους σε ένα εργαστήριο με τον κατάλληλο εξοπλισμό, γιατί μόνο το κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον επιτρέπει τη συγκρότηση των στοιχείων, όπως αυτά που παραθέτονται σε έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Γαλανοπούλου, 2001): τη δυνατότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, τη λήψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού που προκύπτει από την υλοποίηση 'projects', την αποτελεσματική διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας.

Η εκμάθηση της Αγγλικής Γλώσσας με τη χρήση των Τ.Π.Ε.

Στη φαρέτρα μαθητών και καθηγητών, η Αγγλική Γλώσσα καθιστά ένα επιπρόσθετο εφόδιο, ταυτόχρονα όμως αποτελεί και απαραίτητη προϋπόθεση για την εξασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπως αναφέρουν σε εισήγησή τους οι Αντωνάκης, Βεντούρης και Μπρατσόλη (στο Πανελλήνιο Συνέδριο των Ξένων Γλωσσών της ΟΛΜΕ-ΚΕΜΕΤΕ, 2008). Ειδικότερα, στη διδασκαλία των Αγγλικών με τη χρήση των Τ.Π.Ε. και ιδίως του διαδικτύου, εμπλέκονται και αρκετοί καθώς και διαφορετικοί τρόποι μάθησης (Κεκές, Μυλωνάκου-Κεκέ, 2001): τυχαία μάθηση («incidental learning»), μάθηση μέσα από την εικονική πράξη («learning by doing»), με αναστοχασμό («learning by reflection») ή μέσα από τη μελέτη περιπτώσεων ('case-based' learning).

Ως εκ τούτου, η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην ξενόγλωσση εκπαιδευτική διαδικασία ανοίγει νέους δρόμους στον τομέα της διδασκαλίας ξένων γλωσσών. Η χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού ή πρακτικών με τη χρήση του υπολογιστή –υπογραμμίζει η Οικονόμου (2004)- διευκολύνει την εκμάθηση του λεξιλογίου, της γραμματικής, του συντακτικού, της κατανόησης κειμένου και της γραφής σε μια ξένη γλώσσα, η ειδοποιός διαφορά παρά όλα αυτά βρίσκεται στο ότι η πληροφορία παρουσιάζεται σε *μη γραμμική* σειρά. Επομένως, υπάρχει άμεση ανάδραση ενώ οι χρήστες-μαθητές μπορούν να ακολουθούν τη δική τους πορεία και να ικανοποιούν τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.

Στις μέρες μας, η αναγνώριση των αναγκών των μαθητών, υπό το φως της σχέσης τους με την τεχνολογία στο σχολείο ή όχι, έχει και τη δική της αξία: μπορεί να ωφελήσει και τους καθηγητές (που θα μπορούν έτσι να προσαρμόσουν το μάθημά τους με βάση τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης διαδικασίας), αλλά κυρίως μπορεί να αποδειχθεί εξαιρετικά βοηθητικό για τους μαθητές (Tsolou, 2008) «δε θα εγκλωβίζονται σε παλιά μοτίβα ιδεών και συμπεριφορών αλλά θα αναγνωρίζουν τις στρατηγικές με τις οποίες μαθαίνουν ή ενδεχομένως μπορούν να μάθουν στο μέλλον και ως εκ τούτου θα μπορέσουν να είναι αυτόνομοι» (Wenden στη Tsolou, 2008). Στην περίπτωση δε του διαδι-

κτύου, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θεωρητικά μπορούν να επικοινωνήσουν οπουδήποτε και με οποιονδήποτε, ενώ οι συμμετέχοντες είναι αυτοί που θέτουν τους όποιους περιορισμούς και όχι τα τεχνολογικά μέσα (Κεκέ & Μυλωνάκου-Κεκέ, 2001).

Ένα αξιοσημείωτο στοιχείο τέλος, ως συμπέρασμα της προαναφερόμενης έρευνας είναι ότι, σε ανάλογες συνθήκες και με παρόμοια περιβάλλοντα μάθησης, οι χρόνοι εξοικείωσης με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών μαθητών, φοιτητών και εκπαιδευτικών, ακολουθούν μια αναλογία του τύπου 1: 2: 4 (δηλαδή για κάθε ώρα που χρειάζεται να διατεθεί για τους μαθητές, οι φοιτητές χρειάζονται δύο και οι εκπαιδευτικοί τέσσερις). Με ένασυμα λοιπόν τις φάσεις αυτές εξοικείωσης, οι προαναφερθέντες ερευνητές, μιλούν για τη διαφαινόμενη νέα κατάσταση, όπου 'απαιτείται να συνυπάρξουν και να συνδιαλλαγούν μαθητές, εκπαιδευτικοί και νέα τεχνολογία', άλλοτε μόνοι και άλλοτε ως μέλος μιας συγκροτημένης ομάδας.

Εντοπισμός κενών στην έρευνα

Προέκυψαν και προβλήματα μέσα στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης σε σχέση με τις νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση, όπως αδυναμία επικοινωνίας μεταξύ των συνεργαζόμενων μαθητών, αίσθημα πίεσης από ορισμένα μέλη, ακόμα και υποταγή στη «θέληση» της ομάδας, φαινόμενα που μπορεί να οδηγήσουν σε συμπεράσματα εσφαλμένα. Εκείνο που προέχει είναι η δημιουργία «ενός γόνιμου και φιλικού για όλους τους εμπλεκόμενους περιβάλλοντος», το οποίο θα καλλιεργήσει την ενεργητική και δημιουργική εργασία, και θα την κρατήσει μακριά από τη αποστήθιση των πληροφοριών, συμπερασματικά αναφέρει ο Κακλαμάνης (2005).

Συμπεράσματα -Ερευνητικά Ερωτήματα

«Οι νέες συνθήκες της 'Κοινωνίας της Γνώσης' επιβάλλουν την ανάγκη αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, ώστε να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και στις νέες ανάγκες του ανθρώπου αλλά και στις διαχρονικές» (Κακλαμάνης, 2005). Ειδικότερα όσον αφορά τα Αγγλικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ένα από τα κυρίαρχα στοιχεία του αποτελεί αυτή 'η γενικότερη καλλιέργεια της προσωπικότητας του μαθητή, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, καθώς και η αναγκαιότητα της δια βίου μάθησης'. Οι μαθητές, μέσω των Τ.Π.Ε. αξιοποιούν την πληροφορία σε *μη γραμμική σειρά*, υπάρχει άμεση ανάδραση, ενώ ακολουθούν τη δική τους πορεία και ικανοποιούν τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Οικονόμου, 2004). Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται εν τέλει πρόθυμοι να ανταποκριθούν σε επιμορφωτικές ευκαιρίες που θα συνεισφέρουν στην καλύτερη προετοιμασία τους (Kevin O. Mason. 2013: 16). Επομένως, τι γίνεται στην περίπτωση που μέσα σε ένα μαθησιακό περιβάλλον όπως αυτό της χρήσης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία ιδιαίτερα της Αγγλικής Γλώσσας στο Λύκειο, οι μαθητές 'αναγκαστούν' (όπως αναφέρεται ως όρος από τους Κεκέ & Μυλωνάκου-Κεκέ, 2001) να εργαστούν και να παρουσιάσουν τη δουλειά τους μόνοι τους και όχι ως μέλος μιας συγκροτημένης ομάδας; Κανείς δεν είναι τέλειος, κανείς δεν τα γνωρίζει όλα.

Βιβλιογραφία

- Αλμπανοπούλου, Α. & Βεντούρης, Α. & Μάνθος, Γ. & Φραγκοπούλου, Α. (2005). Η αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση. *Μέντωρας* (περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών, με την ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου), 8,41-64.
- Αντωννάκη, Ρ. & Βεντούρης, Γ. & Μπαρτσόλη, Α. (2008). Απόψεις και προτάσεις για την αναβάθμιση της διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας στη Δημόσια Εκπαίδευση. *Aspects Today*, 20, 25-33.
- Beaumont, M. (2005). *Teacher Education in ELT*, Vol. 1. Patras: Hellenic Open University, pp.111-267 (Chapters 2, 3 and 4).
- Γαλανοπούλου, Α. (2001). Η Διδασκαλία των Ξένων Γλωσσών στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 4,145-158.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Ξένων Γλωσσών (ΦΕΚ 304/13-03-2003), τόμος Β, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κακλαμάνης, Θ. (2005). Συνεργατική μάθηση και Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 10,130-144.
- Κασιμάτη, Κ. & Φερεντίνος, Σπ. & Καλλιγιάς, Χ. (2002). Εισαγωγή καινοτομιών στη διδακτική πρακτική – Νέες τεχνολογίες και εκπαιδευτικοί. *Μέντωρας* (περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών, με την ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου), 6, 29-45.
- Κεκές, Ι. & Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2001). Διαδίκτυο (Internet) και μάθηση: Οι στρατηγικές για την «πλοήγηση» και η διδακτική τους αξία. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 5,92-109.
- Οικονόμου, Κ. (2004). Τ.Π.Ε. και διδασκαλία ξένων γλωσσών: Ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 9,172-187.
- Παναγιωτίδης, Π. (2005). Νέα περιβάλλοντα μάθησης και γλωσσική εκπαίδευση στην Ευρώπη. *Μέντωρας* (περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών, με την ευθύνη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου), 8, 3-17.
- Haritou, M. (2008). Teaching strategies implemented to aid classroom management pedagogy. *Aspects Today*, 20, 7-11.

- Hartzoulakis, V. (2008). Computer Assisted Language Learning (CALL) in the Greek Public Primary and Secondary Sector. *Aspects Today*, 17, 15-20.
- Kevin O. Mason. (2013). Teacher involvement in pre-service teacher education, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19:5, 559-574, DOI: 10.1080/13540602.2013.827366. Accessed from <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.827366>.
- Kotadaki, M. (2008). Enhancing Motivation, Critical Thinking and Authentic Language Use through an Internet-based Lesson. *Aspects Today*, 19, 6-12.
- Kotadaki, M. (2008). Blending ICT Tools for Integrated Language Learning. *Aspects Today*, 20, 12-17.
- Myronidou, H. (2008). Technology in Language Learning: A “Tool” Or An “End-Product”. *Aspects Today*, 17, 21-22.
- Tsolou, O. (2008). Identifying Learners’ Needs. *Aspects Today*, 20, 39-45.

Τηλεσυνεργασία

Χαλιαμπάλιας Ρίζος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.19
rzchs@sch.gr

Ψαρογιώργου Χαριτίμη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.19
xarispsarog@sch.gr

Περίληψη

Τα τελευταία είκοσι χρόνια πραγματοποιείται μεγάλη πρόοδος στη Διαδικτυακή Εκπαίδευση. Η χρήση του διαδικτύου υπόσχεται να καταστήσει τη διδασκαλία πιο ελκυστική και τους μαθητές ενεργούς και παραγωγικούς στο πλαίσιο συνεργατικών και επικοινωνιακών δραστηριοτήτων. Η τεχνολογική πρόοδος, όταν εφαρμόζεται κατάλληλα, μπορεί να ενισχύει σημαντικά τα μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς και τις στρατηγικές μάθησης που αναπτύσσονται στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σκοπός της εργασίας είναι η περιγραφή ενός παραδείγματος μαθησιακής διαδικασίας μέσα από τη διδασκαλία από εκπαιδευτικούς δια ζώσης αλλά και από απόσταση, αλλά το βασικό κομμάτι είναι η διδασκαλία από απόσταση από τους ίδιους τους μαθητές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες στη δημιουργία ηλεκτρονικού υλικού και στη διαχείρισή του, καθώς επίσης και στον προγραμματισμό. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη τις επιδόσεις, το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό των μαθητών, τα αποτελέσματα κρίνονται πολύ ικανοποιητικά.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαδικτυακή Εκπαίδευση, Αλληλοδιδασκτική μέθοδος, Τηλεσυνεργασία, μάθηση.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο από οργανισμούς, εκπαιδευτικά ιδρύματα, κ.ά. για να προσφέρει δωρεάν διαδικτυακά μαθήματα για όλους, σε διάφορους τομείς όπως: Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Ιατρική, Βιολογία, Κοινωνικές Επιστήμες, Μαθηματικά, Νέες Τεχνολογίες, κ.ά.

Η τάξη είναι κι αυτή ένα «ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον» (Poole B. J. 1997). Η τηλεσυνεργασία είναι εφικτή ακόμη κι αν οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τα σχετικά εργαλεία μέσα από κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις. Η μάθηση δεν περιορίζεται στον χώρο και τον χρόνο (Franklin and Peat, 2001) και για να πετύχει θα πρέπει να είναι αποτελεσματική, αποδοτική και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή. Πιο συγκεκριμένα (Milano, M., 1998) η εκπαίδευση είναι:

- *Αποτελεσματική: όταν εκπληρώνει τους στόχους της και όταν οι στόχοι αυτοί ανταποκρίνονται στις ανάγκες των συμμετεχόντων.*
- *Αποδοτική: όταν εκπληρώνει τους στόχους κάνοντας ορθή χρήση του χρόνου και των δυνατοτήτων των συμμετεχόντων. Οι δραστηριότητες και το περιεχόμενο παρουσιάζονται με απλό και κατανοητό τρόπο στους συμμετέχοντες, ώστε να μη χρειάζεται να διοχετεύσουν όλη τους την ενέργεια στην κατανόησή τους.*

- *Ενθαρρυντική όσον αφορά τη συμμετοχή: όταν ενσωματώνει τις εμπειρίες των συμμετεχόντων στη μαθησιακή διαδικασία.*

Κατά το σχεδιασμό ενός μαθήματος, είτε είναι δαδικτυακό είτε όχι, σύμφωνα με τον Milano, M. (1998) το μάθημα θα πρέπει:

1. *Να προδιαγράφει τους στόχους.*
2. *Να ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων.*
3. *Να εξισορροπεί τα διάφορα επίπεδα μάθησης των συμμετεχόντων.*
4. *Να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή και όχι το μοντέλο του καθηγητή (δασκαλοκεντρικό).*
5. *Να περιλαμβάνει κατάλληλα αξιολογικά συστήματα.*

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, σχεδιάστηκε και η συνεργασία που θα παρουσιάσουμε αναλυτικά παρακάτω.

Οι βασικοί στόχοι του μαθήματος ήταν:

- *Να παρουσιάσει συνεργατικές δραστηριότητες, όπως, την επιλογή κατάλληλων πληροφοριών (κριτική ικανότητα) και παραγωγή γραπτού λόγου (Κουλαϊδής, Β. 2007).*
- *Να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να συνεργαστούν σε μικρές ομάδες, καλλιεργώντας το συνεργατικό πνεύμα και το διάλογο μεταξύ μαθητών (Papert S. 1991).*
- *Να παρουσιάσει κάποια εργαλεία ΤΠΕ (Power Point, Skype, TeamViewer, Scratch) (Κόμης Β. 2004).*
- *Να δώσει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς, αλλά κυρίως στους μαθητές να ανταλλάξουν εμπειρίες, υποβοηθώντας στην κοινωνικοποίηση.*
- *Να αναδείξει τη διασύνδεση των σχολικών μαθημάτων με τις ΤΠΕ (Papert S. 1980).*

Η διαδικασία

Στοιχεία διδακτικής διαδικασίας:

- *Α΄ και Β΄ Τάξεις Λυκείου.*
- *Μέσα διδασκαλίας-υλικό: σχολικά εγχειρίδια, άλλα βιβλία, διαδίκτυο, λογισμικά.*
- *Διδακτικά αντικείμενα: Ερευνητική Εργασία, Πληροφορική.*
- *Ενδεικτικός απαιτούμενος χρόνος: μια σχολική χρονιά.*
- *Ενδεικτικός αριθμός μαθητών: περίπου 20 μαθητές ανά σχολείο.*

Περιγραφή Στόχου

Στο ένα σχολείο, στα πλαίσια του μαθήματος Ερευνητική Εργασία, προτάθηκε η δημιουργία ενός παιχνιδιού γνώσεων. Στο δεύτερο σχολείο στα πλαίσια του μαθήματος της πληροφορικής προτάθηκε η εκμάθηση της γλώσσας προγραμματισμού Scratch. Κοινός στόχος των ζευγών των ομάδων των δύο σχολείων ήταν η μεταφορά των ερωτήσεων από το ένα περιβάλλον στο άλλο. Δηλαδή από το Power Point στο Scratch.

Στάδια-Φάσεις

Αρχικά, υπήρξε συνεργασία σε επίπεδο τάξης για την αναζήτηση πληροφοριών σε βιβλία και στο διαδίκτυο και τη δημιουργία ηλεκτρονικού υλικού. Στη συνέχεια, υπήρξε συνεργασία σε επίπεδο σχολείων, σε επίπεδο ομάδων από διαφορετικά σχολεία, όπου οι μαθητές του δευτέρου σχολείου έπρεπε να αναλάβουν έναν ακόμη ρόλο, το ρόλο του εκπαιδευτή σε ένα μάθημα. Σε πρώτη φάση, στο ένα σχολείο έγινε ο διαχωρισμός σε ομάδες και η επιλογή του ονόματος και του θέματος/κατηγορίας της κάθε ομάδας. Στη συνέχεια, οι μαθητές ξεκίνησαν την εύρεση πληροφοριών για τη σύνταξη των ερωτήσεων. Η κάθε ομάδα είχε αναλάβει να συλλέξει πληροφορίες και να δημιουργήσει ερωτήσεις σε διαφορετικό αντικείμενο. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων προέρχεται από τα σχολικά εγχειρίδια, από το διαδίκτυο (Ρετάλης, Σ. 2005) ή από οποιοδήποτε άλλο επιστημονικό βιβλίο. Οι μόνοι περιορισμοί ήταν η κατηγορία ερωτήσεων και το πλήθος αυτών όπου αρχικά ήταν 20 ανά κατηγορία αλλά τελικά επεκτάθηκε σε 40 ανά κατηγορία. Ακολουθεί στοχευμένη χρήση του Power Point (με φύλλα εργασίας) για την δημιουργία της 1^{ης} ηλεκτρονικής ερώτησης του παιχνιδιού (Κυριαζής, Α. και Σ. Μπακογιάννης 2003). Βήμα βήμα το στήσιμο μιας ερώτησης.

Υπήρχαν οι εξής κατηγορίες:

- *Αρχαία-Νέα-Ιστορία-Πολιτισμός*
- *Γεωγραφία – Γεωλογία –Περιβάλλον*
- *Βιολογία-Υγεία*
- *Τέχνες*

Παράλληλα, στο άλλο σχολείο της πόλης, στη Β΄ τάξη του Λυκείου, στα πλαίσια του μαθήματος της πληροφορικής, γίνεται η γνωριμία και η εκμάθηση της γλώσσας προγραμματισμού Scratch (με φύλλα εργασίας). Πέρασε ένα εύλογο διάστημα (10-12 ώρες) ώστε να ολοκληρωθούν σχετικά οι εν μέρει εργασίες. Τότε, δόθηκε στους μαθητές της Α΄ τάξης των Λυκειακών Τάξεων του δυσπρόσιτου σχολείου, επιστολή προς τους γονείς που τους ενημέρωνε για την εξ΄ αποστάσεως συνεργασία, όπως ονομάστηκε. Επίσης δόθηκε κι ένα ερωτηματολόγιο στους μαθητές. Σε δεύτερη φάση έρχεται η συνεργασία, η οποία ξεκίνησε με μια πρώτη επαφή/γνωριμία μέσω τηλεδιάσκεψης με το λογισμικό skype. Έγινε μια εισαγωγή από τους εκπαιδευτικούς, όσον αφορά το τι πρέπει να κάνουν και στη συνέχεια έγινε και η γνωριμία των μαθητών. Οι μαθητές, αφού συστήθηκαν, ανέφεραν το αντικείμενο της ενασχόλησής τους.

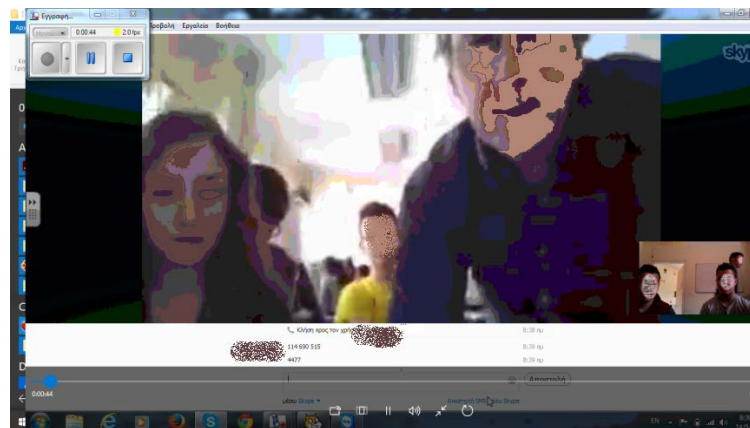
Το επόμενο βήμα ήταν να δημιουργηθούν ομάδες μαθητών και από τα δύο σχολεία. Οι μαθητές του δυσπρόσιτου, που ασχολούνταν με την Ερευνητική Εργασία, ήταν ήδη χωρισμένοι σε ομάδες. Χρειάστηκε επομένως να χωριστούν σε ισάριθμες ομάδες και οι μαθητές του άλλου σχολείου. Στη συνέχεια, μια ομάδα του ενός σχολείου ενώθηκε με μια ομάδα του άλλου σχολείου και έγιναν ζευγάρια, δηλαδή οι ομάδες μεγάλωσαν. Και μάλιστα η επιλογή γινόταν με βάση τα ενδιαφέροντα της κάθε ομάδας (2 ώρες). Ακολούθησε μια παρουσίαση της γλώσσας προγραμματισμού Scratch, εικόνα 1, από

τον εκπαιδευτικό του αντίστοιχου σχολείου (1 ώρα) και στη συνέχεια ο λόγος δόθηκε στους μαθητές.



Εικόνα 1

Έπειτα, άρχισε η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών των δύο σχολείων, με τα όποια προβλήματα και τις όποιες απορίες και με τους εκπαιδευτικούς σε ρόλο συντονιστή (Clemens 2005), εικόνα 2. Η πρώτη ομάδα εξήγησε τη λογική των ερωτήσεων στη δεύτερη και η δεύτερη ομάδα δίδαξε τον τρόπο δημιουργίας αυτών των ερωτήσεων στο λογισμικό scratch δημιουργώντας τις ερωτήσεις ενώ οι μαθητές της πρώτης ομάδας παρακολουθούσαν (Paas L. & Creech H. 2008). Αυτό επαναλήφθηκε για όλες τις ομάδες που ανήκαν σε διαφορετική κατηγορία..



Εικόνα 2

Κάθε φορά μιλούσε και διαφορετικό ζευγάρι μαθητών. Η επικοινωνία ξεκινούσε με το Skype και στη συνέχεια με το Team Viewer, σχήμα 2. Όλα τα ζεύγη ομάδων μίλησαν τουλάχιστον μία φορά μεταξύ τους, κάποια δύο και τρεις (10 ώρες). Ήταν πολυπαραγοντικό το θέμα της επικοινωνίας: πρόγραμμα, απόντες, εκπαιδευτικές επισκέψεις, γιορτές, κ.ά.

Δράσεις

Μια δράση είναι η αναζήτηση πληροφοριών.

Άλλη μια δεύτερη δράση είναι η αξιολόγηση της πληροφορίας.

Ακολουθεί η εκμάθηση των λογισμικών PowerPoint και Scratch μέσα από τη συνεργασία και την ανταλλαγή γνώσεων.

Ως προς τη συνεργασία, οφείλει να αναφέρει κανείς ότι μέσω της τεχνολογίας η συνεργασία υποστηρίζεται, ξεπερνώντας τον περιορισμό του χώρου, ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα σε διαφορετικές σκέψεις, ιδέες και απόψεις να συναντηθούν, όπου σύμφωνα με τη μαθησιακή διαδικασία, είναι στοιχείο που προωθεί τη μάθηση (Morrison & Collins 1996).

Επιπρόσθετα, η συνεργασία, πέρα από τον περιορισμό χώρου, δημιουργεί νέα μαθησιακά περιβάλλοντα (Songer 1996). Σε αυτό το πλαίσιο υπάρχει πλούσια ανταλλαγή ιδεών και διεύρυνση του κοινωνικού πλαισίου που διαφέρει ποιοτικά από το αρχικό. Είναι διαφορετικό το να συναναστρέφεσαι με άτομα του περιβάλλοντός σου (δυσπρόσιτο χωριό) και διαφορετικό το να έρχεσαι σε επαφή και με άλλα άτομα από διαφορετικά περιβάλλοντα (κεντρικό σχολείο μιας μεγαλούπολης).

Στην επικοινωνία των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία αλληλοδιδασκτικής μεθοδολογίας. Ο Sternberg (1985) προσδιορίζει τα συστατικά στοιχεία που μπορούν να βελτιωθούν από την αλληλοδιδασκτική διαδικασία και τα οποία είναι :

1. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες του σχεδιασμού, της παρακολούθησης και της αξιολόγησης της δηλωτικής και διαδικασιακής γνώσης και
2. Οι γνωσιακές διαδικασίες που αναδύονται καθώς αντιλαμβανόμαστε, επιλέγουμε, συμπεραίνουμε, εφαρμόζουμε, κρίνουμε και δίνουμε απαντήσεις.

Η διερεύνηση μέσα από κοινωνική και γνωστική αλληλεπίδραση με έναν πιο έμπειρο μαθητή παρέχει στους μαθητές βοήθεια μέσα στην 'ζώνη της εγγύτατης ανάπτυξης' (Vygotsky, 1978).

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα ήταν πάρα πολύ ενθαρρυντικά σε όλα τα επίπεδα:

Σε επίπεδο μάθησης

Ακόμη και οι λιγότερο καλοί σε επίδοση μαθητές αποκόμισαν κάποιες γνώσεις, με βάση τα γραπτά τους.

Σε επίπεδο συμπεριφοράς

Επίσης, οι πιο ενοχλητικοί μαθητές, όταν ήταν η ημέρα της δική τους τήλε-επικοινωνίας καθόντουσαν κι άκουγαν με προσοχή.

Οι πιο συνεσταλμένοι αρχικά άκουγαν και προς το τέλος κάποιιο έκαναν προσπάθεια να συμμετέχουν κιόλας.

Σε επίπεδο συνεργασίας

Περίμεναν εναγωνίως τη μέρα της επικοινωνίας

Η συνεργασία ήταν άγνοια και στις ομάδες και συνολικά, με συνέπεια να ανταλλάξουν στοιχεία και να προκύψουν και φιλίες. Επιπλέον, κάποιοι συναντήθηκαν και δια ζώσης. Σημειώνεται ότι μέσα στα πλαίσια της συνεργασίας είχε ειπωθεί ότι θα υπάρξει και μια συνάντηση η οποία όμως λόγω τεχνικών και νομικών διαδικασιών δεν μπόρεσε να πραγματοποιηθεί.

Σε επίπεδο προσδοκιών

Δόθηκαν δυο σχεδόν ίδια ερωτηματολόγια πριν και μετά την επικοινωνία. Ακολουθούν κάποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Χωρίζονται σε δύο κατηγορίες.

α) Μέσα από τη συνεργασία με άλλο σχολείο:

Πιστεύεις... Ότι αν συνεργαστείς με μαθητές από άλλο σχολείο θα εμπλακείς σε μαθησιακές δράσεις; Ότι μπορεί να υπάρξει καλλιέργεια της συνεργατικού πνεύματος και διαλόγου μεταξύ των μαθητών; Ότι θα σου προκαλέσει το ενδιαφέρον για το μάθημα; Ότι θα σε βοηθήσει να ενημερωθείς για άλλες εκπαιδευτικές μεθόδους μάθησης; Ότι θα σε βοηθήσει να εξοικειωθείς με τις ευκολίες που παρέχουν οι ΤΠΕ για να εξαλείψεις τις φυσικές αποστάσεις; Ότι θα σε βοηθήσει να ανταλλάξετε ιδέες; Ότι θα σου εμπλουτίσει τις εμπειρίες σου; Ότι θα βοηθήσει τον καθηγητή σου να βελτιώσει τη μέθοδο διδασκαλίας του συγκρίνοντας και υιοθετώντας καινοτόμες προσεγγίσεις; Ότι θα σε βοηθήσει να μάθεις πώς να συνεργάζεσαι και να μοιράζεσαι τις ιδέες σου με άλλους; ότι η τέτοια συνεργασία θα βοηθήσει την ομαδικότητα; Ότι θα σε βοηθήσει να έχεις πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο και στη μάθηση; Ότι θα σε βοηθήσει να έχεις λιγότερα στερεότυπα και προκαταλήψεις έναντι σε φυλετικές και άλλες διακρίσεις; Ότι θα ανταλλάξεις πληροφορίες; Ότι θα μοιραστείς τις γνώσεις σου με άλλους μαθητές; (Λιγότερο/Περισσότερο/Το ίδιο) Τη θεωρείς κάτι το πρωτοποριακό, νέο ή/και συναρπαστικό (Ναι/Όχι)

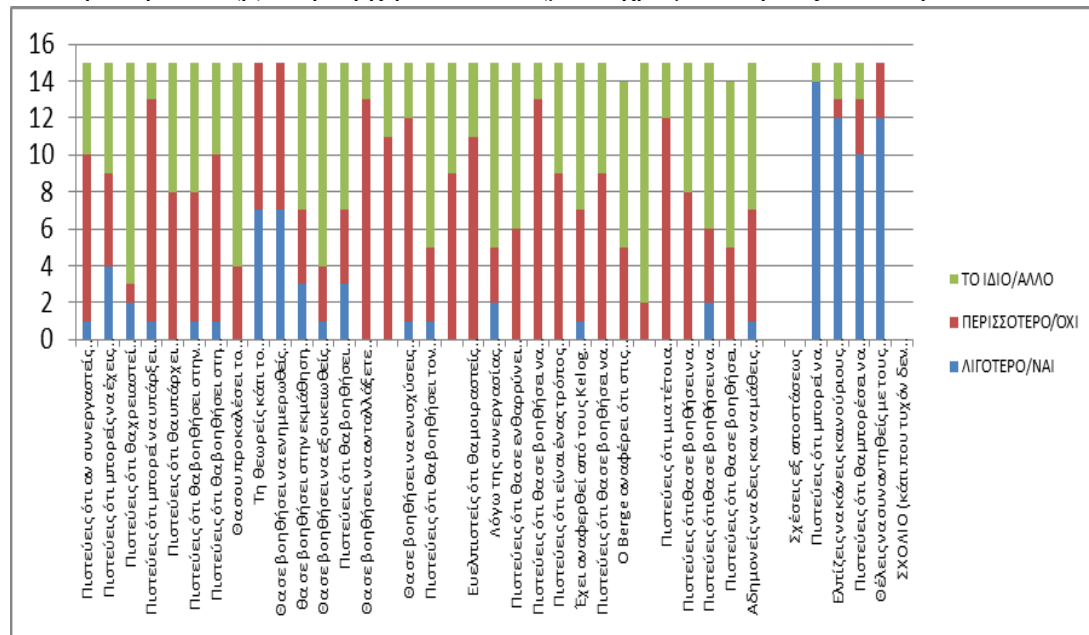
β) Σχέσεις εξ αποστάσεως

Πιστεύεις ότι μπορεί να δημιουργηθεί σχέση φιλίας εξ αποστάσεως; Ελπίζεις να κάνεις καινούριους φίλους; Πιστεύεις ότι θα μπορέσει να κρατηθεί μια τέτοια φιλία; Θέλεις να συναντηθείς με τους μαθητές του άλλου σχολείου και από κοντά; (Ναι/Όχι/Άλλο, τι;)

ΣΧΟΛΙΟ (κάτι που τυχόν δεν αναφέρθηκε και το θεωρείς σημαντικό).

Για την περίπτωση των ερωτήσεων (α) από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι οι μαθητές χάρηκαν περισσότερο το μάθημα, ενδιαφέρθηκαν περισσότερο για το μάθημα, έμαθαν περισσότερα (κόκκινη στήλη), ή τουλάχιστον το ίδιο (πράσινη στήλη) και όχι λιγότερα από ότι αν δούλευαν μόνοι τους (μπλε στήλη) σχήμα 1. Για την περίπτωση

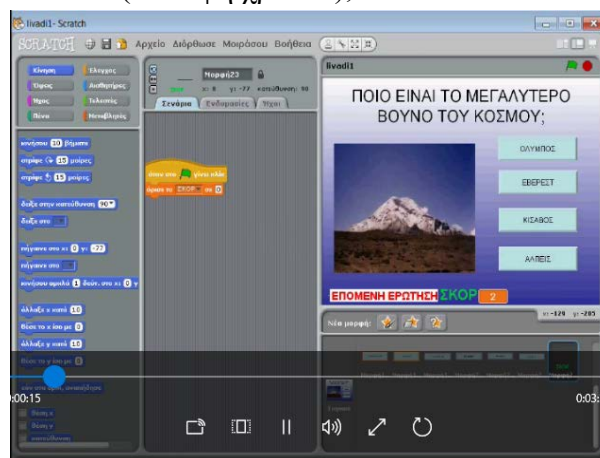
των ερωτήσεων (β) κυριάρχησε το ναι (μπλε χρώμα στη δεξιά πλευρά του πίνακα).



Σχήμα 1. Ερωτηματολόγιο-Απαντήσεις.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι υπήρξε και αξιολόγηση:

Οι ομάδες συνέλεξαν αρκετό υλικό και ολοκλήρωσαν το παιχνίδι στο λογισμικό Power Point, όχι όμως στο Scratch (έλλειψη χρόνου), εικόνα 3.



Εικόνα 3

Έγινε μια αξιολόγηση με διανομή ερωτηματολογίου πριν και μετά τη συνεργασία.

Συμπεράσματα-Κριτική Αποτίμηση

Βάσει των αποτελεσμάτων, οι μαθητές όχι μόνον χάρηκαν τη διαδικασία, όχι μόνον απάντησαν ότι θα ήθελαν να επαναληφθεί, αλλά επίσης, έμαθαν με ευχάριστο τρόπο να ενεργοποιούν ταυτόχρονα τις δικές τους διαδικασίες μάθησης προκειμένου να παρουσιάσουν ένα θέμα σε άλλους μαθητές (Wray-Lake, L., C. A. Flanagan, and D. W. Osgod 2010). Τελικά η εξ' αποστάσεως συνεργασία, η οποία είχε χαρακτηριστικά

αλληλοδιδασκαλικής μεθόδου, επιβεβαιώνει τις θεωρίες που αναφέρουν ότι η αλληλοδιδασκαλική μέθοδος συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου, μέσα στο οποίο μπορεί να επιτευχθεί μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, να υποστηριχτεί η διερευνητική μάθηση και να ενισχυθεί η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και η συνεργατικότητα (Wals, A.E.J. 2010).

Αναφορές

- Clemons, S. (2005). *Encouraging Creativity in Online Courses*, International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, Jan. 2005.
- Milano, M.(1998). *Designing The Powerful Training: The Sequential-Iterative Model*. Jossey- Bass Pfeiffer, USA.
- Paas L. & Creech H. (2008). *How Information and Communications Technologies Can Support Education for Sustainable Development: Current uses and trends*.International Institute for Sustainable Development (IISD).
- Papert S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. N.Y.: Basic.
- Papert S. (1991). *The Children's Machine*. N.Y.: Basic Books.
- Poole B. J. (1997). *Education for an information age. Teaching in the computerized classroom*. Boston: McGraw Hill.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond I.Q.* Cambridge and New York: *Cambridge University Press*.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, M. Cole, V. John-Steniner, S. Scribner, and E. Souberman, Ed. Cambridge, Mass: *Harvard University Press*.
- Wals, A.E.J. (2010): Between knowing what is right and knowing that is it wrong to tell others what is right: on relativism, uncertainty and democracy in environmental and sustainability education, *Environmental Education Research*, 16(1), 143-151
- Wray-Lake, L., C. A. Flanagan, and D. W. Osgod (2010). *Examining trends in adolescent attitudes, beliefs and behaviors across three decades*. *Environment & Behavior*. 42(1), 61–85.
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κουλαϊδής, Β. (2007), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής Δημιουργικής Σκέψης*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Κυριαζής, Α. και Σ. Μπακογιάννης (2003). *Χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση: Συνύπαρξη Διδακτικής Πράξης και Τεχνολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Ρετάλης, Σ. (2005). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία: Οι προηγμένες τεχνολογίες του διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Χρήση λογισμικού CourseLab για δημιουργία ηλεκτρονικού μαθήματος Μελέτης Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού

Κοψολαίμη Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

elenikops@yahoo.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται μια σύντομη περιγραφή των σημαντικότερων στοιχείων του λογισμικού ανοικτού κώδικα CourseLab, αποτελεί ένα ευέλικτο, εύχρηστο και δωρεάν εργαλείο συγγραφής ηλεκτρονικών μαθημάτων (authoring tool) το οποίο μπορεί να παράγει περιεχόμενο ηλεκτρονικής μάθησης τόσο σε μορφή ιστοσελίδας ή πολυμεσικής παρουσίασης σε CD-ROM, όσο κυρίως σε μορφή S.C.O.R.M. για ενσωμάτωση του σε Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (Learning Management Systems - LMS) και εξετάζεται μια διδακτική πρόταση με χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η δομή και τα διαδραστικά χαρακτηριστικά του ηλεκτρονικού μαθήματος και παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός. Τέλος, ακολουθούν η σύνοψη και τα συμπεράσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: Authoring tool, CourseLab, ανοικτή εκπαίδευση, ηλεκτρονική μάθηση, S.C.O.R.M

Εισαγωγή

Αποτελεί κοινή πλέον παραδοχή ότι η ανοικτή και εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης χωρίς χωρικές ή χρονικές δεσμεύσεις, επιτρέποντας στους μαθητές να καθορίζουν οι ίδιοι το ρυθμό και την πρόοδό τους τόσο ως προς το επίπεδο, αλλά και ως προς το γνωστικό αντικείμενο (Keegan, 1996; Clark & Mayer 2008). Η εν λόγω μαθησιακή προσέγγιση λειτουργεί τόσο στην τυπική εκπαίδευση - υποστηρικτικά- όσο και στην μη τυπική εκπαίδευση, βοηθώντας ιδιαίτερα την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την απόκτηση νέων γνώσεων, προσφέροντας με τον τρόπο αυτό, στους μαθητές, ένα είδος «πληροφορικής κουλτούρας» που θα τους επιτρέψει να ενσωματωθούν καλύτερα στη σημερινή κοινωνία (EAITY, 2013).

Αναμφισβήτητα, η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει επιφέρει αλλαγές όχι μόνο στη δομή αλλά και στους προσανατολισμούς της εν λόγω διαδικασίας, σύμφωνα και με τις εποικοδομιστικές και κοινωνικογνωστικές θεωρίες της μάθησης. «Δεν περιορίζονται μόνο στις διδακτικές πρακτικές, αλλά επεκτείνονται στους στόχους και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, στις μαθησιακές συνήθειες, στα χρησιμοποιούμενα εκπαιδευτικά μέσα και περιβάλλοντα, καθώς και στην οργάνωσή τους» (Τζιμογιάννης, 2007), ενώ παράλληλα έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη εφαρμογών για εκπαιδευτικούς σκοπούς που αξιοποιούν τις πολυμεσικές και διαδικτυακές τεχνολογίες.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια σύντομη περιγραφή των σημαντικότερων στοιχείων του λογισμικού ανοικτού κώδικα CourseLab, εξετάζεται μια διδακτική πρόταση με χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού. Πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η δομή και τα διαδραστικά χαρακτηριστικά του ηλεκτρονικού μαθήματος και παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός. Τέλος, ακολουθεί η σύνοψη και μελλοντικές επεκτάσεις που θα μπορούσαν να διερευνηθούν.

CourseLab: Εννοιολογικό πλαίσιο και χαρακτηριστικά

Το λογισμικό ανοικτού κώδικα **CourseLab** (CourseLab, 2010) αποτελεί ένα ευέλικτο και εύχρηστο εργαλείο συγγραφής ηλεκτρονικών μαθημάτων (*authoring tool*) το οποίο μπορεί να παράγει περιεχόμενο ηλεκτρονικής μάθησης τόσο σε μορφή ιστοσελίδας ή πολυμεσικής παρουσίασης σε CD-ROM, όσο κυρίως σε μορφή S.C.O.R.M. για ενσωμάτωση του σε Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (Learning Management Systems - LMS) (Καμπουράκης & Λουκής, 2006). Υποστηρίζει όσο το δυνατόν καλύτερα την τεχνική της ταχείας πρωτοτυποποίησης ηλεκτρονικών μαθημάτων μέσα από την χρήση αυτοματισμών και προτύπων διάδρασης και περιεχομένου, όπου ο δημιουργός του μαθήματος εστιάζει μόνο στον μαθησιακό σχεδιασμό χρησιμοποιώντας επαναχρησιμοποιήσιμα δομικά μαθησιακά στοιχεία (Φεσάκης κ.ά., 2009). Το χαρακτηριστικό αυτό προσδίδει σε έναν εκπαιδευτικό, χωρίς ειδικές γνώσεις στην ανάπτυξη υπερμεσικών εκπαιδευτικών εφαρμογών, να δημιουργήσει μόνος του και χωρίς την υποστήριξη ομάδας ειδικών, ηλεκτρονικά μαθήματα με συγκεκριμένα πρότυπα (Κώστας & Σοφός, 2011).

Το CourseLab πέραν του ότι υποστηρίζει όλα τα βασικά πρότυπα παραγωγής ηλεκτρονικού εκπαιδευτικού υλικού και LMS, όπως Akuter, Enterprise, ATutor, BlackBoard, Docebo, IBM Learning Space, Microsoft SharePoint Learning Kit, Moodle, Oracle iLearning, SAP eLearning Solution, WebSoft WebTutor, είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι προσφέρεται δωρεάν. Ωστόσο, υπάρχει η έκδοση CourseLab Pro με έξτρα χαρακτηριστικά όπως λειτουργία σε iOS/Android, καταγραφή οθόνης (screen capturing), δυνατότητα εισαγωγής περισσότερων αντικειμένων, κινούμενων εικόνων (animation) κ.α. Παράλληλα, υπάρχει διαδικτυακή κοινότητα υποστήριξης του CourseLab, όπου όλοι οι χρήστες μπορούν να ανατρέξουν για οποιαδήποτε βοήθεια ή υποστήριξη τυχόν χρειαστούν, ονόματι Friends of CourseLab (<http://www.friendsofCourseLab.info>).

Το CourseLab μπορεί με ασφάλεια να χαρακτηριστεί ως ένα εργαλείο συγγραφής Βάση Σελίδας, καθώς έχει πολλά κοινά με τη λογική και την εμφάνιση του PowerPoint, αλλά και Χρονοσειράς, ενώ η εκτεταμένη βιβλιοθήκη αντικειμένων που διαθέτει, το εντάσσουν και στη κατηγορία των Αντικειμενοστραφών εργαλείων (Κώστας & Σοφός, 2011). Επιπρόσθετα, διαθέτει χαρακτηριστικά που το εντάσσουν στις κατηγορίες των Εργαλείων Ανάπτυξης και Δημοσίευσης Σειράς Μαθημάτων, Παρουσιάσεων και Αυτοαξιολόγησης.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του CourseLab (CourseLab, 2010) είναι τα εξής: διαθέτει WYSIWYG περιβάλλον ανάπτυξης περιεχομένου, υποστηρίζει Unicode κωδικοποίηση χαρακτήρων, χρησιμοποιεί παραμετροποιήσιμα αντικείμενα (Object-oriented Model) γεγονός που επιτρέπει αρθρωτή (modular) και ευέλικτη ανάπτυξη, διαθέτει ενσωματωμένο μηχανισμό δημιουργίας ερωτήσεων καθώς και ολοκληρωμένων τεστ αυτοαξιολόγησης με εσωτερικό μηχανισμό βαθμολόγησης και επιμέρους μαθησιακών στόχων, ο οποίος επικοινωνεί βάση του προτύπου SCORM με όλα τα συστήματα διαχείρισης μάθησης που το υποστηρίζουν. Στην έκδοση Pro, [CourseLab είναι διαθέσιμο ως εμπορικό προϊόν (έκδοση 2.7) και ως δωρεάν λογισμικό (έκδοση 2.4)] υπάρχει η δυνατότητα καταγραφής οθόνης (screencapturing) και εισαγωγής παρουσιάσεων από το PowerPoint με αυτόματη μετατροπή του σε ηλεκτρονικό μάθημα. Μπορεί να υποστηρίξει διάφορα πολυμέσα, όπως βίντεο, εικόνα, κινούμενη εικόνα (animation), ήχο, προσομοίωση (simulation), Flash, Shockwave και Java Applets, ενώ διαθέτει ψηφιακούς χαρακτήρες (agents) με κίνηση, ήχο και παραμέτρους με τις οποίες οι χρήστες μπορούν να υλοποιήσουν πλήθος διαδραστικών σεναρίων. Τέλος, όλες οι διαδράσεις ανάμεσα στα αντικείμενα βασίζονται στο μηχανισμό «Event-Action».

Ως προς τη δημιουργία τεστ αξιολόγησης, το CourseLab διαθέτει δυνατότητα δημιουργίας test, υποστηρίζοντας διαφόρων τύπων ερωτήσεων, όπως Σωστό/ Λάθος, Ναι/ Όχι, μονής ή πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις συμπλήρωσης κενών - είτε αριθμητικών είτε κειμένου και ερωτήσεις ένωσης ζευγαριών. Επιπλέον, διαθέτει εργαλεία δημιουργίας εξειδικευμένων ερωτήσεων, ακόμα και διαδραστικών, ενώ η δυνατότητα σκορ ανάλογα με το στόχο του εκάστοτε μαθήματος επιτρέπει τη δημιουργία διαφορετικού επιπέδου τεστ.

Ως προς τη διαδραστικότητα, οποιοδήποτε Αντικείμενο (object) μπορεί να είναι ενεργό με ένα κλικ (ή και mouseOver/mouseOut), ακόμα και ένα κείμενο (ή και mouseOver/mouseOut), ενώ υπάρχει η δυνατότητα να οριστούν περιοχές Hotspot πάνω σε εικόνες. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι απλή και περιγραφική, ενώ υπάρχουν εφαρμογές και αρχεία τα οποία μπορούν να ανοίξουν σε καινούριο παράθυρο (PowerPoint, Excel, Word και PDF).

Ως προς τα ειδικά εφφέ, ο δημιουργός του μαθήματος μπορεί να προγραμματίσει την εμφάνιση ή την εξαφάνιση ενός Αντικειμένου (object), καθώς επίσης τα εφφέ μετάβασης σε οποιοδήποτε Αντικείμενο, την περιστροφή τους, ή και τη δυνατότητα «συρσίματος» (drag) αντικειμένων με το ποντίκι.

Το CourseLab επιτρέπει την εισαγωγή των Ηλεκτρονικών Μαθημάτων που δημιουργούνται με τη χρήση του και είναι σε μορφή .wcl. Τέλος, υπάρχει ένας απλός οδηγός για την εξαγωγή του εκάστοτε μαθήματος σε HTML ή CD-ROM ή σε SCORM 1.2/ SCORM 2004 και AICC.

Αν και ο κύριος σκοπός του CourseLab είναι η δημιουργία διαδραστικού e-Learning περιεχομένου, μπορεί ακόμη να χρησιμοποιηθεί σε αξιολογήσεις, τεστ, έρευνες υπαλλήλων/ πελατών, εισαγωγική κατεύθυνση νέων υπαλλήλων, εκπαιδεύσεις υπαλλήλων πωλήσεων, εκπαιδευτικά προγράμματα προϊόντων/υπηρεσιών, εξετάσεις πιστοποίησης, διαδραστικές παρουσιάσεις προϊόντων, προσομοιώσεις λογισμικού κ.α.

Δομικά Χαρακτηριστικά

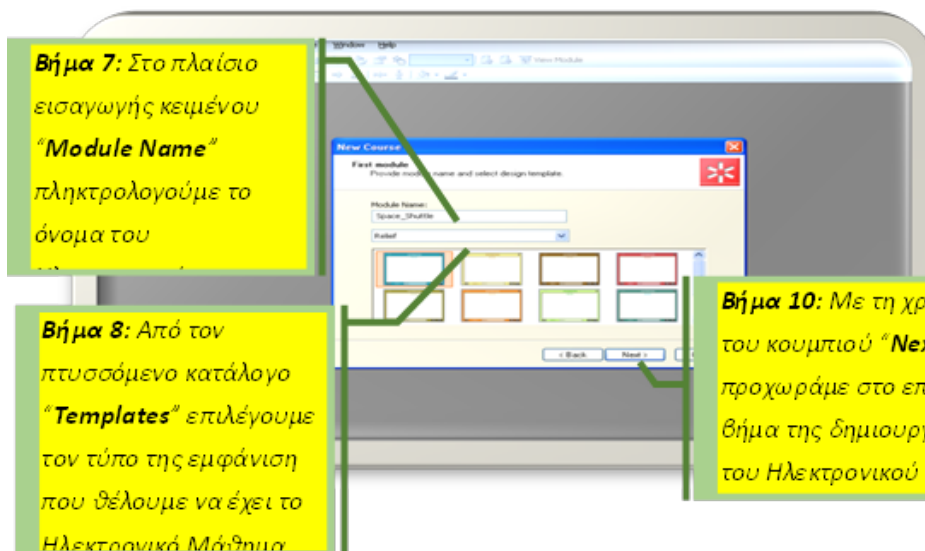
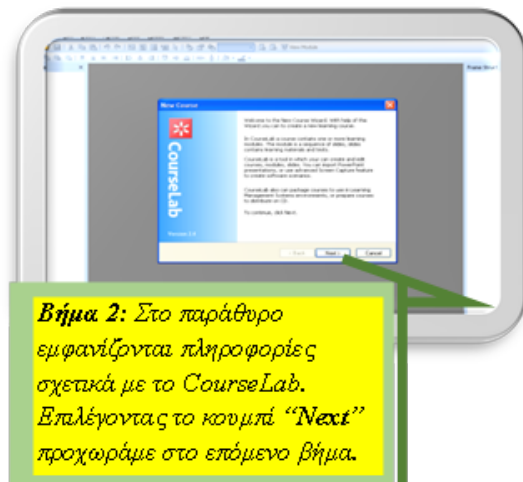
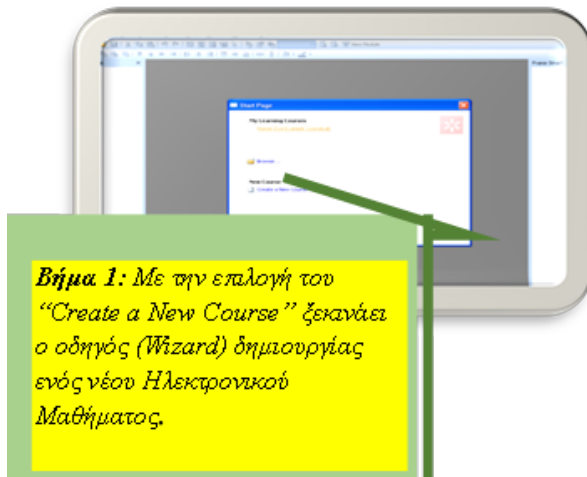
Οι Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες στο εργαλείο CourseLab δημιουργούνται υπό τη μορφή διαφάνειας (slide) ακολουθώντας την ίδια λογική με το εργαλείο Microsoft PowerPoint. Αν υπάρχει ανάγκη ύπαρξης περισσότερων slides για τη δημιουργία μιας Δραστηριότητας τότε χρησιμοποιούνται τα frames. Επομένως, ένα slide μπορεί να αποτελείται από ένα ή πολλά διαφορετικά frames.

Μειονεκτήματα του CourseLab

Βασικό μειονεκτήμα του εργαλείου CourseLab ως σύστημα WYSIWYG (What You See Is What You Get) είναι το γεγονός ότι κατά τη χρήση συγκεκριμένης λειτουργίας όπως είναι τα Αυτόματα Σχήματα (Autoshapes), δημιουργούνται ηλεκτρονικά μαθήματα συμβατά μόνο με το φυλλομετρητή Internet Explorer. Αντικαθιστώντας τα Αυτόματα Σχήματα με αρχεία εικόνων αυτό το πρόβλημα διορθώνεται. Κατά την εξαγωγή του μαθήματος το πακέτο Scorm που παράγει το εργαλείο (στην επιλογή τρόπου εξαγωγής Scorm 1.2 ή Scorm 2004), τρέχει σε εργαλεία Scorm Player και σε Συστήματα Διαχείρισης Ηλεκτρονικών Τάξεων όπως το Moodle, εμφανίζοντας όμως ένα μήνυμα λάθους, λόγω ενός bug έλλειψης καταγραφής της βαθμολογίας του Ηλεκτρονικού Μαθήματος. Για την παράκαμψη αυτού του προβλήματος η προτεινόμενη λύση είναι η εξαγωγή του Ηλεκτρονικού Μαθήματος σε μορφή AICC.

Δημιουργία Ηλεκτρονικού Μαθήματος

Το CourseLab συνοδεύεται από έναν οδηγό (Wizard) δημιουργίας Ηλεκτρονικού Μαθήματος. Με τη χρήση του οδηγού ολοκληρώνεται σε έντεκα (11) βήματα η δημιουργία του Ηλεκτρονικού Μαθήματος. Στις επόμενες εικόνες παρουσιάζεται αναλυτικά η χρήση του οδηγού για τη δημιουργία ενός Ηλεκτρονικού Μαθήματος με το εργαλείο CourseLab. Ο καθορισμός μιας ενέργειας, απαιτεί πρώτα να οριστεί το γεγονός (event) που θα την ενεργοποιήσει και ύστερα, να επιλεγεί ο τύπος της ενέργειας (type of action) που θα πραγματοποιηθεί.



Βήμα 3: Στο πλαίσιο εισαγωγής κειμένου “Name” πληκτρολογούμε το όνομα του αρχείου αποθήκευσης του Ηλεκτρονικού Μαθήματος.

Βήμα 4: Στο πλαίσιο εισαγωγής κειμένου “Folder” πληκτρολογούμε το όνομα του φακέλου αποθήκευσης του Ηλεκτρονικού Μαθήματος.

Βήμα 5: Με τη χρήση του πλαισίου “Location” μπορούμε να καθορίσουμε την τοποθεσία αποθήκευσης του Ηλεκτρονικού Μαθήματος.

Βήμα 6: Με τη χρήση του κουμπιού “Next” προχωράμε στο επόμενο βήμα της δημιουργίας του Ηλεκτρονικού Μαθήματος.

Βήμα 11: Πατώντας το κουμπά “Finish” ολοκληρώνεται η δημιουργία του Ηλεκτρονικού Μαθήματος και κλείνει ο οδηγός.

Πηγή: <http://slideplayer.gr/slide/1963587/>

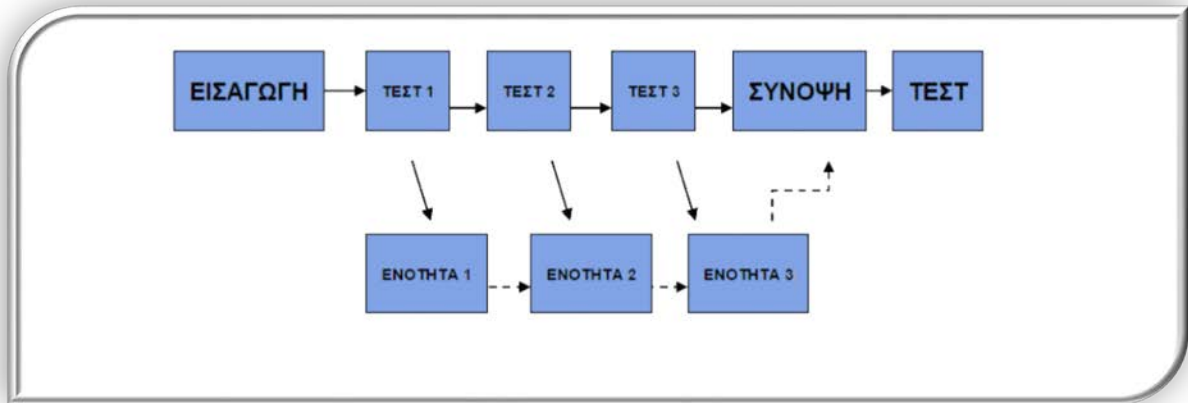
Η διδακτική πρόταση

Συμβατότητα με το Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Η διδακτική πρόταση που ακολουθεί είναι απόλυτα συμβατή με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της Β΄ Τάξης, καθώς το θέμα «Ο ΚΟΣΜΟΣ ΤΩΝ ΖΩΩΝ» άπτεται της θεματικής ενότητας του βιβλίου της Μελέτης Β΄ τάξης, ενότητα 6, Τα ζώα (Δημοπούλου κ.ά., 2013). Παράλληλα, σύμφωνα με τα προβλεπόμενα στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), η εν λόγω διδακτική πρόταση υποστηρίζει την ενεργή μάθηση μέσα από την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ, εξοικειώνοντας τους μικρούς μαθητές με νέους τρόπους επικοινωνίας, με τη χρήση του διαδικτύου και εμπλέκοντάς τους σε μια μαθησιακή διαδικασία με πολλαπλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Το προτεινόμενο ηλεκτρονικό μάθημα «Ο ΚΟΣΜΟΣ ΤΩΝ ΖΩΩΝ» ακολουθεί το Γνωσιο-κεντρικό μοντέλο οργάνωσης μαθήματος. Συγκεκριμένα, έχει υλοποιηθεί σε 3 επίπεδα (N=3) σύμφωνα με το επόμενο σχήμα:

Γνωσιο-κεντρικό (Knowledge-paged Tutorial)



Είναι κατάλληλο για εκπαιδευόμενους που έχουν διαφορετικά επίπεδα γνώσης και θέλουν να προχωρούν με τον προσωπικό τους ρυθμό στη μαθησιακή διαδικασία.

Πρόκειται για παρουσίαση και οπτικοποίηση πληροφορίας βασισμένο στο συμπεριφοριστικό μοντέλο μάθησης, καθοδηγούμενης από το σύστημα. Παρουσιάζει ομοιότητες με τη δομή των γραμμικών ή σειριακών εφαρμογών και των λογισμικών διδασκαλίας που στοχεύουν στην παροχή κυρίως δηλωτικής γνώσης και ενίοτε διαδικαστικής (έννοιες και κανόνες) και παραπέμπουν σε θεωρητικά σχήματα συμπεριφορικού και κυβερνητικών διδακτικών θεωριών (Kron & Σοφός, 2007:135-145, 248-250). Είναι κατάλληλο για την εκμάθηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων με μια ελεγχόμενη και αξιόπιστη διαδικασία και ειδικά όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν κοινές ανάγκες, ενδιαφέροντα και επίπεδα γνώσης.

Ειδικότερα:

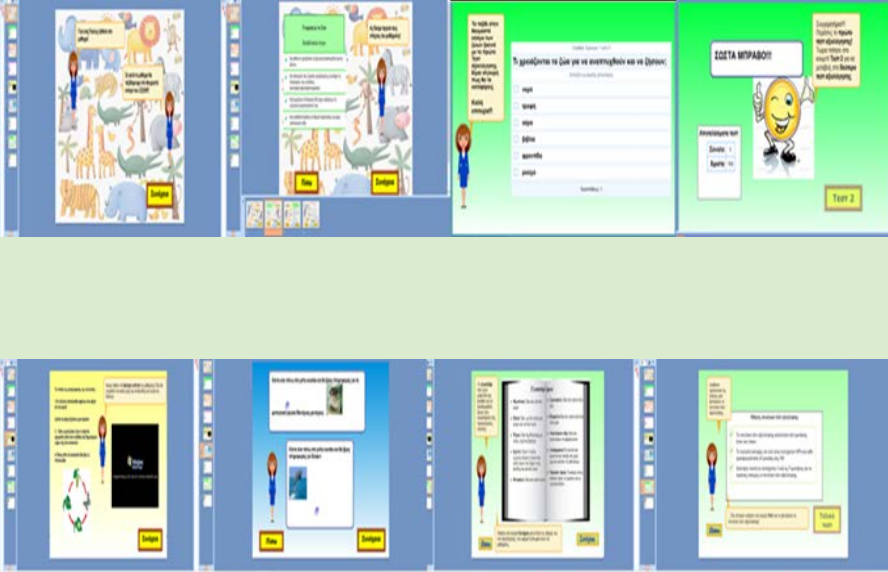
Ο χρήστης μετά το εισαγωγικό μέρος του μαθήματος, θα πρέπει να κάνει ένα τεστ αυτοαξιολόγησης (ΤΕΣΤ 1).

- Αν δεν πετύχει τη προκαθορισμένη από εμάς βαθμολογία θα πρέπει να δει την ΕΝΟΤΗΤΑ 1 + ΕΝΟΤΗΤΑ 2 + ΕΝΟΤΗΤΑ 3.
- Αν πετύχει το ΤΕΣΤ 1, τότε θα δώσει το ΤΕΣΤ 2.
- Αν αποτύχει, θα πρέπει να δει την ΕΝΟΤΗΤΑ 2 + ΕΝΟΤΗΤΑ 3.
- Αν πετύχει το ΤΕΣΤ 2, τότε θα δώσει το ΤΕΣΤ 3.
- Αν αποτύχει, θα πρέπει να δει την ΕΝΟΤΗΤΑ 3.
- Αν πετύχει το ΤΕΣΤ 3, πηγαίνει απευθείας στη ΣΥΝΟΨΗ και στο ΤΕΛΙΚΟ ΤΕΣΤ.
- Στα εισαγωγικά δίνονται πληροφορίες όπως ενδεικτικά:

- Εισαγωγή στο μάθημα: σε τι αναφέρεται, εκπαιδευτικοί στόχοι, κλπ
- Σύντομη περίληψη του μαθήματος
- Οδηγίες για τη διεξαγωγή του μαθήματος
- Χρόνος κατ' εκτίμηση ολοκλήρωσης του μαθήματος
- Προαπαιτούμενη γνώση - Γλωσσάρι όρων

Γίνεται χρήση agent, ο οποίος καλωσορίζει τον χρήστη και δίνει οδηγίες για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Εναλλακτικά, μπορούμε να φτιάξουμε ένα σενάριο διαλόγου με ερωτήσεις-απαντήσεις.

- Στις ενότητες έχει χρησιμοποιηθεί ό,τι object κρίνεται απαραίτητο για το θέμα του μαθήματος.
- Στα ΤΕΣΤ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ (ενδιάμεσα και τελικό) γίνεται χρήση διαφόρων τύπων ερωτήσεων που έχουν επιλεγεί από κάθε δυνατό τύπο. (Κώστας, 2014)

Τίτλος Μαθήματος	«Ο ΚΟΣΜΟΣ ΤΩΝ ΖΩΩΝ»
Περιγραφή	Παράδειγμα χρήσης του CourseLab ως εργαλείου για τη δημιουργία Ηλεκτρονικού Μαθήματος που υποστηρίζει την παρουσίαση μαθημάτων Μελέτης Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού
Ενδεικτικές Εικόνες Μαθήματος	
Τύπος Μαθήματος	Διάλεξη (Παράδειγμα χρήσης του CourseLab ως εργαλείου για τη δημιουργία Ηλεκτρονικού Μαθήματος)

Εκπαιδευ- τικές δραστη- ριότητες Μαθήμα- τος	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Εισαγωγή ➤ Παρουσίαση νέου θέματος ➤ Αξιολόγηση ➤ Συμπεράσματα
Λειτουργ- γίες	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Δημιουργία ενός Ηλεκτρονικού Μαθήματος ➤ Δημιουργία Ηλεκτρονικής Εκπαιδευτικής Δραστηριότητας ➤ Εισαγωγή Κειμένου ➤ Εισαγωγή Εικόνας ➤ Εισαγωγή Βίντεο ➤ Εισαγωγή Κουμπιών Πλοήγησης ➤ Εισαγωγή Ενεργειών (actions) ➤ Εισαγωγή Τεστ ➤ Αλλαγή της εμφάνισης του μαθήματος

Σύνοψη

Με αυτή την εργασία επιχειρήθηκε να αναλυθεί η δομή, τα διαδραστικά χαρακτηριστικά και ο μεθοδολογικός σχεδιασμός του ηλεκτρονικού μαθήματος με τη χρήση ενός συγκεκριμένου δωρεάν εργαλείου συγγραφής, (ως δωρεάν λογισμικό διατίθεται η έκδοση 2.4), το οποίο δεν απαιτεί κόστος απόκτησης και συντήρησης. Η προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν εστιάζει μόνο στο ηλεκτρονικό εργαλείο, αλλά δίνει έμφαση στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, και στο διδακτικό μετασχηματισμό του περιεχομένου βασισμένο σε μαθησιακούς στόχους.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η ραγδαία εξέλιξη της πληροφορικής και των νέων τεχνολογιών έχουν ως αποτέλεσμα την δημιουργία εναλλακτικών και καινοτόμων εφαρμογών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο πλαίσιο αυτό, η ανάπτυξη προτυποποιημένων ηλεκτρονικών μαθημάτων με τη χρήση του εργαλείου συγγραφής CourseLab, αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα αξιοποίησης της χρήσης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, αφού οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη διαδικασία ταχείας προτυποποίησης μπορούν να παράγουν ηλεκτρονικά μαθήματα χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις και χωρίς να χρειάζεται να επενδύουν πολύ χρόνο.

Παράλληλα, η διδακτική αξιοποίηση του ψηφιακού υλικού που προτείνεται, ενθαρρύνει την αυτενέργεια και την αυτονομία των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Ο μαθητής αποφασίζει πότε και πόσο θέλει να μάθει. Υπάρχει ελεγχόμενος ρυθμός μάθησης, η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να επαναλαμβάνεται και το ηλεκτρονικό μάθημα να είναι πολυμεσικό, υπερμεσικό, πολυτροπικό και διαδραστικό. Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, τα ηλεκτρονικά μαθήματα που σχεδιάζονται με παιδαγωγικά κριτήρια μπορούν να προσφέρουν κίνητρα, ευκαιρίες και δυνατότητες για ελκυστικότερη μάθηση.

Στην περαιτέρω επέκταση της εργασίας θα μπορούσαν να συγκαταλεχθούν εναλλακτικά εκπαιδευτικά σενάρια, διαφορετικά για κάθε γνωστικό αντικείμενο, ανάλογα με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και την ηλικία των μαθητών. Ωστόσο, θα πρέπει να υπογραμμισθεί ότι η υπεραξία των καινοτόμων ψηφιακών εργαλείων, εν προκειμένου του CourseLab, θα πρέπει να είναι η ανάδειξη της επικοινωνίας κατά την διαδικασία της μάθησης.

Βιβλιογραφία

- Clark R. C, & Mayer E. R. (2008). E-learning and the science of instruction. Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning. Pfeiffer.
- CourseLab (2010). CourseLab User Guide. Ανακτήθηκε στις 27/10/2015 από http://download.courselab.com/downloads/clpics/CourseLab_2_Guide_Eng.pdf.
- Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολας, Τ., Μπαμπίλα, Ε., Σκαναβή, Κ., Φραντζή, Α., Χατζημιχαήλ, Μ., (2013). *Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού*, Βιβλίο Μαθητή, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΕΑΙΤΥ (2013). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη: Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης-Τεύχος 1: Γενικό Μέρος* (Γ΄ Έκδ.). Πάτρα: ΙΤΥΕ-Διεύθυνση Επιμόρφωσης και Πιστοποίησης.
- Καμπουράκης, Γ., Λουκής, Ε. (2006). *e-ηλεκτρονική μάθηση*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κώστας, Α. & Σοφός, Α. (2011). Το Λογισμικό CourseLab για την Ανάπτυξη Προτυποποιημένων Ηλεκτρονικών Μαθημάτων. Στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Σύρος 6-8 Μαΐου 2011.
- Κώστας, Α. (2014). Ειδικά θέματα εκπαίδευσης με χρήση Νέων Τεχνολογιών –Ενότητα 2η», Σημειώσεις χειμερινού εξαμήνου 2014-15, Ρόδος.
- Keegan, D. (1996). Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Μετάφραση: Αλεξάνδρα Μελίστα, Επιμέλεια: Αλέξης Κόκκος.

Kron, F. & Σοφός, Α. (2007). Διδακτική των μέσων, Νέα μέσα στο πλαίσιο διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών. Αθήνα: Gutenberg – Γιώργος και Κώστας Δαρδινός.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Πρόγραμμα Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. τ. Α΄, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τζιμογιάννης, Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Κουλαϊδής, Β. (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (σ. 333-354). Αθήνα: ΟΕΠΕΚ

Φεσάκης Γ., Μαυρουδή Ελ., Φώκιαλη Π., Βιτσιλάκη Χρ., (2009). Ανάπτυξη ανοικτών ψηφιακών μαθημάτων με τη μέθοδο της ταχείας πρωτοτυποποίησης. Η περίπτωση του κόμβου τηλεεκπαίδευσης της Νομαρχίας Δωδεκανήσου. Στο 5ο Συνέδριο στη Σύρο - ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Σύρος 8-10 Μαΐου 2009.

http://ebooks.edu.gr/info/cps/12deppsaps_mel_per.pdf. Ανακτήθηκε στις 20/7/2015

<http://slideplayer.gr/slide/1963587/>. Ανακτήθηκε στις 20/7/2015

Βασικές παρεμβάσεις διαχείρισης των συμπτωμάτων της Δ.Ε.Π.Υ. στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Μπαλατσού Ευθ. Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, MSc Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ

Μετεκπαίδευση Δ.Ε.Π.Υ. Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ, Μέλος Ε.Ε.Μ. Δ.Ε.Π.Υ.

vlamar@hotmail.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή είναι μια βιβλιογραφική ανασκόπηση που διερευνά τον τρόπο διαχείρισης των συμπτωμάτων της Δ.Ε.Π.Υ., στους μαθητές με διαταραχή αλλά και στο σύνολο της σχολικής τάξης του γενικού σχολείου, από την σκοπιά του γενικού εκπαιδευτικού λειτουργού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έχει σκοπό να λειτουργήσει ως συνοπτικός και πρακτικός οδηγός των εκπαιδευτικών που καλούνται να προσφέρουν τον καλύτερό τους εαυτό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, για όλους τους μαθητές τους. Στα επιμέρους κεφάλαια παρατίθεται μια εισαγωγή η οποία περιλαμβάνει την ανάλυση και επεξήγηση του όρου Δ.Ε.Π.Υ. καθώς και σύγχρονα επιδημιολογικά στοιχεία για αυτή. Ακολουθούν η επιγραμματική παράθεση των πυρηνικών της συμπτωμάτων, των τύπων της, η αναφορά στην αυξημένη συννοσηρότητα της και στις δυσκολίες που προκύπτουν ως συνέπεια αυτής. Επισημαίνεται ιδιαίτερος ο σημαντικότερος ρόλος του σχολείου και κυρίως του εκπαιδευτικού της τάξης στη ζωή του παιδιού με Δ.Ε.Π.Υ. αλλά και της οικογένειας του. Τέλος γίνεται εκτενής αναφορά σε εκπαιδευτικές πρακτικές και στρατηγικές των οποίων η εφαρμογή βελτιώνει σε πολύ μεγάλο ποσοστό τη λειτουργικότητα του μαθητή με Δ.Ε.Π.Υ..

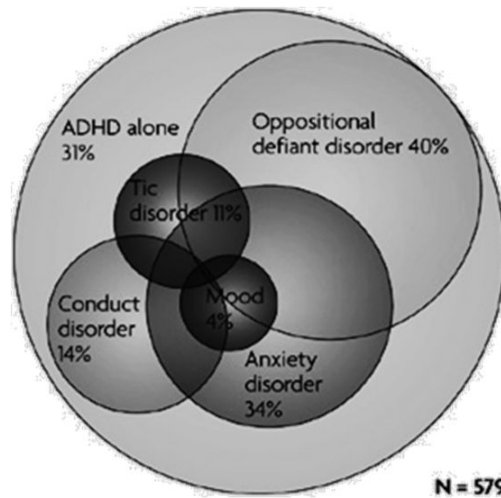
Λέξεις-Κλειδιά: Δ.Ε.Π.Υ., συμπτώματα, σχολείο, εκπαιδευτικός, καλές πρακτικές, εκπαιδευτικές στρατηγικές

Εισαγωγή

Ο όρος **Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.Υ.)**, κατά το CDC, αναφέρεται στη νευροαναπτυξιακή διαταραχή η οποία εμφανίζεται κυρίως στην προσχολική ηλικία και επηρεάζει την όλη εικόνα του ατόμου, αφού δυσκολεύεται κάθε φορά να ανταποκριθεί σε καταστάσεις στις οποίες οι περισσότεροι από τους συνομήλικους του τα καταφέρνουν εύκολα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. δεν μπορούν να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους, την κινητικότητά τους και σε πολλές περιπτώσεις δεν μπορούν να εστιάσουν την προσοχή τους κι αυτό τα διαφοροποιεί από τα περισσότερα παιδιά του ίδιου αναπτυξιακού επιπέδου. Τα βασικά – πυρηνικά συμπτώματα της Δ.Ε.Π.Υ., κατά DSM-IV, είναι η διάσπαση της προσοχής, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα, ενώ ανάλογα με τα υπάρχοντα συμπτώματα διακρίνονται τρεις τύποι της διαταραχής: η Δ.Ε.Π.Υ.-Απροσεξίας, η Δ.Ε.Π.Υ.-Παρορμητικότητα/Υπερκινητικότητα, και ο Συνδυασμένος τύπος.

Επιδημιολογικά στοιχεία Δ.Ε.Π.Υ. – Συννοσηρότητα

Η Δ.Ε.Π.Υ. είναι μια αρκετά συχνή αναπτυξιακή διαταραχή η οποία κατά τον Rappley (2005) αφορά το 8% - 12% των παιδιών παγκοσμίως. Μελέτες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. (σε ποσοστό >70%), παρουσιάζουν μεγάλη συννοσηρότητα με ψυχιατρικές διαταραχές, όπως αυτές του άγχους, της συμπεριφοράς και των εναλλαγών της διάθεσης, (The MTA Cooperative Group. Arch Gen Psychiatry 1999 ; 56 : 1073–1086). Το 20% - 40% των παιδιών αυτών παρουσιάζουν σύμφωνα με τους Connors et al (2001) Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως η Δυσλεξία, η Δυσορθογραφία, η Δυσαριθμησία και η Δυσγραφία.



The MTA Cooperative Group. Arch Gen Psychiatry 1999; 56:1073–1086

Σύμφωνα δε με τους Yoshida & Uchiyama,(2004) το ποσοστό της συννοσηρότητας μεταβάλλεται ανάλογα με τον υπότυπο της διαταραχής που παρουσιάζει το άτομο.

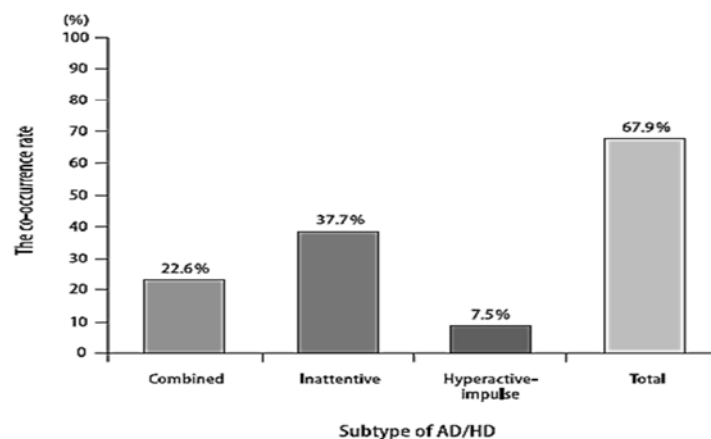


Fig. 2 Co-occurrence of AD/HD in high-functioning PDD

Εμφάνιση Δ.Ε.Π.Υ. στη σχολική ηλικία

Οι δυσκολίες που προκύπτουν από την εκδήλωση των συμπτωμάτων της Δ.Ε.Π.Υ. και από τη συννοσηρότητά της διαφαίνονται κυρίως κατά την μετάβαση των παιδιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αφού πλέον απαιτείται συγκέντρωση σε δραστηριότητες αλλά και συμμόρφωση σε κανόνες, ενώ ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που πρώτος μετά την οικογένεια παρατηρεί το παιδί σφαιρικά. Τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. στις επιτελικές λειτουργίες επιβαρύνουν την σχολική και κοινωνική τους καθημερινότητα αφού αφορούν συγκεκριμένους νευραλγικούς τομείς.

Δυσκολίες σε ακαδημαϊκό επίπεδο, κοινωνική λειτουργικότητα και συμπεριφορά

Οι μαθητές με Δ.Ε.Π.Υ. κατά τον Barkley (1990, 1998, 2002), έχουν μειωμένη σχολική επίδοση ακόμα και αν έχουν φυσιολογικό ή ακόμα και μεγάλο IQ, έχουν δυσκολίες στην οργάνωση των εργασιών τους, δεν εστιάζουν με επιτυχία την προσοχή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν άσχημο γραφικό χαρακτήρα και εμφανίζουν δυσκολίες εξαιτίας της μεγάλης συννοσηρότητας που παρουσιάζει η Δ.Ε.Π.Υ. με τις ΕΜΔ. Όσον αφορά την κοινωνική τους λειτουργικότητα, τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. αντιμετωπίζουν πληθώρα δυσκολιών εξαιτίας της διαταραχής: συγκρούονται με τους συνομηλίκους τους οι οποίοι συχνά τους απορρίπτουν εξαιτίας της εναντιωματικής, προκλητικής, διασπαστικής ίσως και παραβατικής συμπεριφοράς τους, δυσκολεύονται στις καθημερινές τους συναναστροφές ενώ συχνά εμφανίζουν ριψοκίνδυνες συμπεριφορές.

Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός στη ζωή του παιδιού με Δ.Ε.Π.Υ.

Το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικότατο ρόλο στην πορεία και στην εξέλιξη των συμπτωμάτων της Δ.Ε.Π.Υ.: μπορεί από τη μια πλευρά να συντελέσει στη διατήρηση ίσως και στην εντατικοποίηση των συμπτωμάτων, αλλά από την άλλη πλευρά μπορεί να βοηθήσει εξαιρετικά στον περιορισμό τους. Σίγουρα ένα κατάλληλο-προστατευτικό σχολικό περιβάλλον βοηθά να παρουσιάσουν οι μαθητές καλύτερη πορεία, σε σχέση πάντα με τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων τους.

Όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού της τάξης στη ζωή του παιδιού με Δ.Ε.Π.Υ. αλλά και της οικογένειας του, αυτός είναι καθοριστικός. Ο εκπαιδευτικός είναι το πρόσωπο που με τις επιλογές του ή τις παραλείψεις του επηρεάζει καταλυτικά την ανάπτυξη των παιδιών. Κατά την Φαρμακοπούλου Ι (2015) είναι αυτός που πρώτος θα ενημερωθεί από την οικογένεια για την ύπαρξη της Δ.Ε.Π.Υ., αυτός που θα αντλήσει τις αναγκαίες πληροφορίες από τους γονείς για την προσωπικότητα του παιδιού, για τις συνήθειες του αλλά και για την κατάσταση της υγείας του ή για τυχόν συνυπάρχοντα σωματικά ή παιδοψυχιατρικά προβλήματα. Επίσης είναι αυτός που βρίσκεται μόνος με το παιδί αρκετές ώρες της μέρας και γι' αυτό θα πρέπει να ενημερώνεται άμεσα για τα σημαντικά γεγονότα της οικογενειακής ζωής, τα οποία μπορεί να τον επηρεάσουν καταλυτικά. Δεν θα ήταν υπερβολή να αναφερθεί ότι ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του εμπυχωτή, όχι μόνο του παιδιού αλλά και της οικογένειας του σε καθημερινή βάση.

Επίσης πρέπει να αναφερθεί πως ο εκπαιδευτικός είναι το άτομο εκείνο που καλείται να συνεργαστεί ουσιαστικά με όλες τις εμπλεκόμενες ειδικότητες για την σφαιρική αντιμετώπιση της Δ.Ε.Π.Υ. (ειδικούς παιδαγωγούς, παιδοψυχολόγους, παιδοψυχιάτρους, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές) καθώς και να λάβει υπ' όψιν του τις ληφθείσες πληροφορίες για τον σχεδιασμό του πλάνου της καθημερινής εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Χαρακτηριστικά, οι Losel & Farrington (2012) τονίζουν ότι η επένδυση του εκπαιδευτικού στο συναισθηματικό δέσιμο και στην προσωπική δέσμευση, εξασφαλίζει μια παιδαγωγική βασισμένη στις σχέσεις και στην επικοινωνία, μια παιδαγωγική «σχεσιοδυναμική», μια παιδαγωγική ποιότητας που ενισχύει το κίνητρο του παιδιού για μάθηση και καλή σχολική επίδοση, εξασφαλίζοντας καλούς προγνωστικούς δείκτες για την Δ.Ε.Π.Υ..

Ο μαθητής με Δ.Ε.Π.Υ. στη σχολική τάξη

Πρακτικές οδηγίες

Ο δάσκαλος για την ομαλή λειτουργία της τάξης θα πρέπει να εξασφαλίσει τα ακόλουθα: ο μαθητής με Δ.Ε.Π.Υ. να κάθεται κοντά του, στα μπροστινά θρανία, μακριά από πόρτες, παράθυρα, τον υπολογιστή της τάξης και άλλες πηγές μηχανικού θορύβου. Αυτό φυσικά δεν σημαίνει ότι το παιδί πρέπει να είναι αποκομμένο – διαχωρισμένο από την υπόλοιπη τάξη. Εξίσου βοηθητικό είναι το παιδί με Δ.Ε.Π.Υ. να κάθεται με έναν από τους καλούς και ήρεμους μαθητές της τάξης του, ο οποίος εδώ λειτουργεί ως πρότυπο οργάνωσης και θετικής συμπεριφοράς. Επιπλέον, θα ήταν καλό να δημιουργηθούν ειδικές γωνίες στην τάξη για εργασίες ατομικές αλλά και ομαδικές με πρόβλεψη για χρήση εναλλακτικών πλάνων εργασίας κυρίως για τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ., τα οποία μπορούν να δουλέψουν πολύ καλά με τη διαρκή, διακριτική εποπτεία του εκπαιδευτικού. Επίσης υπάρχει η δυνατότητα να προσφεύγει το παιδί σε αυτή τη γωνία της τάξης όταν θέλει να κινηθεί, πράγμα που επιτρέπεται σε κάθε περίπτωση σε ένα παιδί με Δ.Ε.Π.Υ.. Σύμφωνα με τους Rueda et al (2004) δεν είναι άσχημο ο μαθητής με Δ.Ε.Π.Υ. να βγει για λίγο από την τάξη, πράγμα που λειτουργεί ως βαλβίδα αποσυμπίεσης.

Στην ίδια μελέτη αναφέρεται ότι η διατήρηση μιας διδακτικής ρουτίνας από την πλευρά του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα βοηθητική. Η χρήση κατά την διάρκεια των παραδόσεων των αισθήσεων, της λεκτικής και της μη λεκτικής επικοινωνίας είναι καθοριστική. Η οπτική επαφή με το παιδί, το χαμόγελο, το άγγιγμα, η προσφώνηση συχνά με το όνομα του, η επένδυση σε μια προσωπική σχέση μαζί του αποτελούν πηγές μετάδοσης πληροφοριών εύκολα αποδεκτών από το μαθητή. Ακόμη, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι δεν πρέπει να γίνονται συνεχείς αρνητικές παρατηρήσεις στο παιδί με Δ.Ε.Π.Υ. - έτσι κι αλλιώς βιώνει αρνητικά συναισθήματα και δεν πρέπει να υποβαθμιστεί περισσότερο η αυτοεικόνα του. Είναι χρήσιμο στην αρχή του σχολικού έτους να δημιουργηθεί από τον εκπαιδευτικό σε συνεργασία με το μαθητή ένα κοινό «συμβόλαιο» που θα αφορά την συμβίωση στη τάξη και το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει εβδομαδιαίους

και μηνιαίους στόχους, αρκεί να είναι εύκολη για το παιδί η τήρηση του. Σε κάθε οργανωμένο βήμα του παιδιού είναι απαραίτητος ο έπαινος, συγκεκριμένα και όχι αοριστολογώντας, και η ουδέτερη αντιμετώπιση της κάθε του αποτυχίας.

Τέλος είναι ιδιαίτερος βοηθητική η χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας στην παράδοση (υπολογιστές, οπτικοακουστικό υλικό, φωτογραφίες, αφίσες), τα οποία δεν κουράζουν το σύνολο των μαθητών και σίγουρα προσελκύουν το ενδιαφέρον του μαθητή με Δ.Ε.Π.Υ.. Βοηθούν δε ιδιαίτερα στα μαθήματα των ειδικοτήτων όπως η μουσική προσέγγιση, το θεραπευτικό-θεατρικό παιχνίδι, η πολιτισμική αγωγή, τα οποία ανοίγουν νέους, ενδιαφέροντες ορίζοντες στην εκπαίδευση των παιδιών με Δ.Ε.Π.Υ..

Εκπαιδευτικές στρατηγικές για εξάσκηση – ενίσχυση επιτελικών λειτουργιών

Μια εκπαιδευτική παρέμβαση σε μαθητές με Δ.Ε.Π.Υ. πρέπει να περιλαμβάνει τρόπους ενεργοποίησης –ενίσχυσης των επιτελικών τους λειτουργιών, στις οποίες έχουν ελλείμματα. Οι βασικοί τομείς στους οποίους παρατηρούνται οι ελλείψεις αυτές είναι: η μνήμη εργασίας, η γνωστική ευελιξία αλλά και η ανασταλτική λειτουργία. Οι Losel & Farrington (2012), Rueda (2004), με σύγχρονες έρευνες που στοχεύουν στην εκπαίδευση των επιτελικών λειτουργιών, επισημαίνουν ότι η βελτίωση τους με τη χρήση στοχευμένης γνωστικής-εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι εφικτή.

Οργάνωση του μαθήματος

Είναι χρήσιμο από την πλευρά του εκπαιδευτικού, όχι μόνο για τους μαθητές με Δ.Ε.Π.Υ. αλλά και για το σύνολο των παιδιών, να δίνεται η κεντρική ιδέα του μαθήματος με λέξεις – κλειδιά πριν την παράδοση ώστε να υπάρχει προϋδεασμός των μαθητών για τα όσα θα ακολουθήσουν. Ιδιαίτερα βοηθητικό είναι το να γίνεται διαφοροποιημένη διδασκαλία με σύντομες παρουσιάσεις, διάσπαση της ύλης σε μικρότερα κομμάτια κι απλοποίηση των σύνθετων εννοιών. Όσον αφορά τους μαθητές με Δ.Ε.Π.Υ., πρέπει να αντιληφθούμε ότι οι οδηγίες μας πρέπει να δίνονται με τρόπο απλό και σαφή, καθώς και το ότι η καθοδήγηση μας πρέπει να είναι σταθερή και διακριτική καθ'όλη τη διάρκεια της παράδοσης. Κατά τον Σκαλούμπακα (2015), είναι χρήσιμο οι μαθητές με Δ.Ε.Π.Υ. να έχουν ενεργή συμμετοχή στο μάθημα, με το να γράφουν τις σημειώσεις στον πίνακα ή στον υπολογιστή του εκπαιδευτικού. Είναι γενική παραδοχή πως η ωριμότητα αλλά και η δεκτικότητα τους στο στάδιο αυτό τους επιτρέπει να εκπαιδευτούν και σε πρόγραμμα διαχείρισης χρόνου, μέσω αυτοεποπτείας-αυτοπαρακολούθησης (self-monitoring) ίσως με τη χρήση από την πλευρά του εκπαιδευτικού της κάρτας καθημερινής προόδου. Με τον τρόπο αυτό το παιδί αποκτά κίνητρο για να προσπαθήσει περισσότερο.

Ασκήσεις – Γραπτές εργασίες – Διαγωνίσματα

Θεωρείται δεδομένο ότι τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. χρειάζονται περισσότερο χρόνο συγκριτικά με τους συμμαθητές τους για την ολοκλήρωση της όποιας σχολικής εργασίας. Όσον αφορά λοιπόν τις σχολικές εργασίες, κατά τον Τομαρά (2009), σίγουρα υπάρχει διαφοροποίηση της ποσότητας της ύλης αλλά και του βαθμού δυσκολίας τους. Τα παιδιά πρέπει να έχουν κατανοήσει τις οδηγίες που δίνονται και υπάρχει επανάληψη όσες φορές κι αν χρειαστεί από την πλευρά του εκπαιδευτικού, με ήρεμο και θετικό τρόπο. Είναι επίσης χρήσιμο ο ίδιος ο μαθητής να τις επαναλάβει, αφού το να ακούει τα όσα λέει τον βοηθά να κατανοεί πιο εύκολα. Για την διευκόλυνση των μαθητών με Δ.Ε.Π.Υ., ο εκπαιδευτικός μπορεί να δίνει επιπλέον υλικό με μορφή σημειώσεων και όχι μόνο, για να υποστηριχθεί ο μαθητής μαθησιακά, ενισχύοντας την αντιληπτική, την αναγνωστική αλλά και την ορθογραφική του ικανότητα. Τέλος, κατά τον Dudley W. (2003), καλό είναι να αποφεύγονται οι κατ'οίκον εργασίες για όλα τα παιδιά, πόσο μάλλον για αυτά με Δ.Ε.Π.Υ.. Ουσιαστικά διαταράσσεται η ηρεμία του παιδιού αλλά και της οικογένειάς του, αφού σπαταλούνται πολλές ώρες σε μια μη παραγωγική ενασχόληση.

Ενίσχυση οργανωμένης συμπεριφοράς

Είναι δεδομένο πως τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. χρειάζονται ένα εξαιρετικά δομημένο περιβάλλον για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν θετικά στις απαιτήσεις της σχολικής ζωής. Έτσι, κατά την Σκαναβή (2015), είναι χρήσιμο να καθιερωθεί στην τάξη μια ρουτίνα η οποία βοηθά τα συγκεκριμένα παιδιά όπως το να δίνεται από το δάσκαλο ένα πεντάλεπτο στο τέλος της μέρας για την οργάνωση των θρανίων αλλά και των βιβλίων των μαθητών και στο τέλος της διαδικασίας να υπάρχει επιβράβευση των πιο οργανωτικών μαθητών. Επίσης είναι σημαντικό στο τέλος της μέρας ο εκπαιδευτικός να βεβαιώνεται πως ο μαθητής του με Δ.Ε.Π.Υ. έχει σημειώσει στο τετράδιο καθημερινής επικοινωνίας με την οικογένεια τυχόν εργασίες που πρέπει να ετοιμάσει στο σπίτι.

Ενίσχυση κοινωνικοποίησης

Είναι πολύ σημαντικό για έναν μαθητή με Δ.Ε.Π.Υ., να ενισχύσει τη σχέση του με τους συμμαθητές του ενώ πρέπει να προληφθεί η απόρριψη του από αυτούς. Έτσι δημιουργούνται με τα παιδιά οι κανόνες της τάξης, τοποθετούνται σε τέτοιο σημείο μέσα στην αίθουσα για να μπορούν όλοι να τους βλέπουν και υπάρχει πάντα καθοδήγηση για την ήρεμη επίλυση των διαφορών τους ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις. Τέλος, ο Barkley (2002) προτείνει την εφαρμογή διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας όπως η αλληλοδιδασχία, μέθοδος παλιά αλλά στην περίπτωση των μαθητών με Δ.Ε.Π.Υ. ιδιαίτερα βοηθητική και αποτελεσματική σε κοινωνικό αλλά και σε μαθησιακό επίπεδο.

Επίλογος

Η Δ.Ε.Π.Υ. όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι μια αρκετά συχνή αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί και χρόνια αφού ένα παιδί με Δ.Ε.Π.Υ. γίνεται ένας ενήλικας με Δ.Ε.Π.Υ.. Είναι μια διαταραχή με υψηλότερα ποσοστά συννοσηρότητας τα οποία δυσκολεύουν την έκβαση των παρεμβάσεων που επιχειρούνται. Σημαντικότερος προστατευτικός παράγοντας στην περίπτωση της Δ.Ε.Π.Υ. είναι η όσο το δυνατόν έγκαιρη διάγνωση της και η έναρξη της αντιμετώπισης της, ενώ θεωρείται καθοριστικός ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος και ιδιαίτερα του σχολικού ως προς την έκφρασή της.(Barkley 2002)

Παρόλες τις δυσκολίες που προκαλεί η Δ.Ε.Π.Υ. και η συννοσηρότητα της, κανείς δεν αμφιβάλλει ότι υπάρχουν τρόποι αντιμετώπισης της αλλά και βελτίωσης των συμπτωμάτων της στον εκπαιδευτικό και μαθησιακό τομέα. Ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με την οικογένεια αλλά και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, μπορεί να καταφέρει ουσιαστικά πράγματα προς όφελος του παιδιού στην καθημερινή και μαθησιακή του λειτουργικότητα. Το βασικότερο όμως από όλα είναι να υπάρχει η διάθεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών ουσιαστικής ενασχόλησης με τους μαθητές και ειδικότερα με αυτούς που παρουσιάζουν ελλείμματα και συνεχιζόμενη εκπαίδευση του προσωπικού στα νευραλγικά αυτά θέματα.

Βιβλιογραφία

- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (Διαθέσιμο online: www.cdc.gov/actearly)
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition, Text Revision (DSM-IV-TR) , American Psychiatric Association
- Rappley, M. (2005). *Clinical practice. Attention deficit – hyperactivity disorder*. N Engl J Med. 2005; 352: 165-173
- The MTA cooperative group. (1999). Arch Gen Psychiatry. 1999; 56: 1073-1086
- Conners et al. (2001). *ADHD Comorbidity Findings from the MTA study: comparing comorbid subgroups*. Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry. 2001; vol 40, issue 2, 147-158
- Yoshida, Y. & Uchiyama, T. (2004). *The clinical necessity for assessing Attention Deficit/Hyperactivity Disorder (AD/HD) symptoms in children with high-functioning Pervasive Developmental Disorder (PDD)*. Eur Child Adolesc Psychiatry. 2004 Oct;13(5):307-14 (Διαθέσιμο online: www.PubMed.gov)
- Barkley, R.A. (1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. New York. Guilford Press

- Barkley, R.A. (1998). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder. A handbook for diagnosis and treatment*. New York. Guilford Publications
- Barkley, R.A. (2002). *International Consensus Statement on ADHD. Clinical child and family psychology review*. June 2002, vol 5, No 2
- Φαρμακοπούλου, Ι. (2015). *Διαχείριση δυσκολιών συνεργασίας σχολείου – οικογένειας*. Μετεκπαιδευτικό Πρόγραμμα ΕΚΠΑ, 2014-2015. Αξιολόγηση και αντιμετώπιση νηπίων, παιδιών και εφήβων με Δ.Ε.Π.Υ..
- Losel, F. & Farrington, D. (2012). *Direct Protective and Buffering Protective factors in the development of youth violence*. American Journal of Preventive Medicine/ vol 43, issue 2, supplement 1, Aug 2012, pages 58-523(Διαθέσιμο online.: www.sciencedirect.com)
- Rueda, M.R.& Fan, J.& Mc Candliss, B.D.& Halparin, J.D.& Gruber, D.B.& Lercari, L.P. & Posner, M.I.(2004). *Development of attentional networks in childhood*. Neuropsychologia. 2004; 42 (8): 1029-40. (Διαθέσιμο online: www.Pub-Med.gov)
- Σκαλούμπακας, Χρ.(2014). *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικής Προσαρμογής – Μαθησιακές Δυσκολίες και Δ.Ε.Π.Υ.*. Μετεκπαιδευτικό πρόγραμμα ΕΚΠΑ , 2014-2015. Αξιολόγηση και αντιμετώπιση νηπίων, παιδιών και εφήβων με Δ.Ε.Π.Υ..
- Τομαράς, Ν. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες – Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση*. Εκδ. Πατάκη
- Dudley, W. (2003). *ADHD is over diagnosed*. New York. Greenhaven press
- Σκαναβή Ε. ADHD Ελλάδα. (Διαθέσιμο online: www.adhdhellas.org)

Εμβαθύνοντας στην έννοια «αυτισμός» και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις

Πετρά Ροδόπη

*Bachelor, Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας
rodopi.petra@yahoo.com*

Περίληψη

Στο εν λόγω κείμενο θα εστιαστούν και θα αναλυθούν τα χαρακτηριστικά του αυτισμού, η επιρροή του στην συμπεριφορά και ορισμένοι τρόποι τους οποίους μπορούμε να προσεγγίσουμε για την ενίσχυση της διδασκαλίας. Τα τελευταία χρόνια γίνεται ευρέως αποδεκτό ότι οι διαταραχές που σχετίζονται με τον αυτισμό εμπεριέχουν ένα μεγάλο φάσμα καταστάσεων γι' αυτό και ονομάζονται διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (ΔΑΔ). Είναι μία ισόβια **αναπτυξιακή διαταραχή** που εμποδίζει τα άτομα να κατανοούν σωστά όσα βλέπουν, ακούν και γενικά αισθάνονται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις, στην επικοινωνία και στην συμπεριφορά τους. Ο **αυτισμός** χαρακτηρίζεται από μειωμένη κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία καθώς και από περιορισμένη επαναλαμβανόμενη στερεότυπη συμπεριφορά, όλες αυτές οι ενδείξεις ξεκινούν πριν το παιδί γίνει τριών ετών και σε αυτό εμπλέκονται διάφορες εγκεφαλικές δομές. Στόχος αυτής της επισκόπησης είναι να γίνει ευρύ σε όλους μας ο όρος-έννοια αυτισμός, τα χαρακτηριστικά του αλλά και ορισμένοι μέθοδοι τους οποίους μπορούμε να εφαρμόσουμε σε αυτά τα παιδιά.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναπτυξιακή διαταραχή, αυτισμός

Εισαγωγή

Χαρακτηριστικά του αυτισμού

Ο αυτισμός δεν είναι ψυχιατρική νόσος, αλλά εντάσσεται στην κατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών. Αυτές οι διαταραχές χαρακτηρίζονται από σοβαρά ελλείμματα σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης γι' αυτό και αποκαλούνται "διάχυτες". Στο πλαίσιο αυτής της διαταραχής εμποδίζεται η δυσκολεύεται η ανάπτυξη ορισμένων ψυχολογικών δεξιοτήτων που είναι ζωτικές για την ψυχοκοινωνική λειτουργία και επάρκεια του ανθρώπου. Οι δεξιότητες αυτές σχετίζονται με την κοινωνική συναλλαγή και αμοιβαιότητα, την επικοινωνία, την οργάνωση μία σκόπιμης δραστηριότητας. Στις περιοχές αυτές, τα αυτιστικά άτομα εμφανίζουν αρκετές και σημαντικές δυσκολίες όπως και χαρακτηριστικές αποκλίσεις. Τα χαρακτηριστικά του αυτισμού είναι γνωστά ως «τριάδα διαταραχών του αυτισμού (κοινωνικότητα- επικοινωνία- δημιουργική φαντασία)». Συγκεκριμένα στην λεκτική ή μη επικοινωνία εντοπίζεται 'καθυστέρηση' απουσία ομιλίας, ηχολαλία, μιλά και σταματά ή μιλά ασταμάτητα για ένα θέμα. Σε αυτή την περίπτωση υπάρχουν άτομα που δεν αναπτύσσουν ποτέ προφορικό λόγο. Βέβαια δεν είναι λίγες οι φορές που συναντάμε άτομα με έφεση στις ξένες ή με εξαιρετικά ανεπτυγμένες δεξιότητες λόγου. Παρ' όλα αυτά παρουσιάζουν προβλήματα στις πτυχές της επικοινωνίας στην κατανόηση και χρήση των εκφράσεων του προσώπου και των

χειρονομιών. Επίσης, στην κοινωνική αλληλεπίδραση με χαρακτηριστικά όπως απουσία επαφής, μίμηση και αδυναμία ομαδικού παιχνιδιού. Σε αυτή την περίπτωση εντοπίζεται προβληματική και σοβαρή καθυστέρηση στην κοινωνική και διαπροσωπική ανάπτυξη. Ακόμη, στην ανάπτυξη της φαντασίας και της σκέψης που συνοδεύονται από εμμονική, τελετουργική ενασχόληση με αντικείμενα ή καταστάσεις, επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και αντίδραση στην αλλαγή. Πρόκειται για έλλειψη αυθόρμητης ανάπτυξης του συμβολικού παιχνιδιού ακόμη και όταν αυτό διδάσκεται, το παιδί μπορεί να περιορίζεται στο στριφογύρισμα αντικειμένων και στην ενασχόληση με φώτα.

Τα άτομα αυτά έχουν περιορισμένη διάκριση μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας. Έχει παρατηρηθεί ότι ένα ποσοστό ατόμων έχει μειωμένο νοητικό επίπεδο, ενώ κάποια άλλα άτομα έχουν πολύ υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Σημαντικό είναι να διευκρινίσουμε ότι ο αυτισμός και νοητική ανεπάρκεια συνυπάρχουν αλλά δεν είναι ταυτόσημες αυτές οι δύο καταστάσεις, διότι ένα ποσοστό των παιδιών μπορεί να έχει νοητική υστέρηση ή γενικευμένες μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, μπορεί να έχουν μια ποικιλία άλλων δυσκολιών, που επηρεάζουν την μάθηση τους, όπως δυσκολίες στην όραση ή στην κίνηση. Άλλες πάλι, όπως βαρηκοΐα και η κώφωση είναι πιο δύσκολο να διαγνωστούν και πρέπει να τις εντοπίσει ο ειδικός μετά από ιατρικές εξετάσεις.

Πρέπει να τονιστεί ότι τα άτομα αυτά θεωρούν τους άλλους πραγματικά σημαντικούς, παρ' όλα αυτά δεν αλληλεπιδρούν με αυτούς με κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές. Με αποτέλεσμα να αμελούν τις ζωτικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές πληροφορίες μέσα σε φυσιολογικές καθημερινές αλληλεπιδράσεις με αλλόκοτη μερικές φορές και παράξενη συμπεριφορά. Συνεπώς, η μάθηση του παιδιού υστερεί σχετικά με το πώς οι άλλοι άνθρωποι αγαπούν, μισούν, φοβούνται, έρχονται σε αμηχανία, ανταποκρίνονται και φωτογραφίζουν στο μυαλό τους τις ίδιες εμπειρίες του κόσμου.

Προτάσεις προσέγγισης ως προς την διδασκαλία

Καθώς το παιδί μεγαλώνει και μαθαίνει δεν κατανοεί πλήρως την φύση της ανταλλαγής των ιδεών και πιθανόν να αποκοπεί από το κοινωνικό σύνολο. Αυτό μπορεί να πάρει αρκετές μορφές, όπως είναι η επιφυλακτικότητα, η αποστασιοποίηση, η παθητικότητα και η ονειροπόληση, επίσης μπορεί να γοητευτεί από ασυνήθιστα ενδιαφέροντα ή να παρουσιάσει κοινωνικές συμπεριφορές, που οι άλλοι άνθρωποι τις βρίσκουν ιδιόρρυθμες. Επομένως, οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που δείχνουν να ταιριάζουν σε παιδιά με αυτισμό είναι που προσφέρουν κατανοητές και σαφείς οδηγίες καθώς και στρατηγικές διδασκαλίας που προβλέπουν τρόπους επικοινωνίας με τους άλλους. Για πολλά παιδιά οι οπτικές μέθοδοι για την μεταφορά πληροφορίας και για την διδασκαλία είναι αποτελεσματικές. Άλλες εστιάζονται στην ομιλία και την ακοή και άλλες στηρίζονται στην γνώση του κόσμου. Σημαντικό είναι ότι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες πρέπει να έχουν νόημα, να προσελκύουν το ενδιαφέρον και να δίνουν ώθηση στο παιδί και να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων με τους άλλους. Τα παιδιά που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού έχουν πολλές και ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες που αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου. Η ειδική εκπαιδευτική παρέμβαση μπορεί να προσφέρει χρήσιμη γνώση και εμπειρίες, όπως και πολύ ουσιαστικές δομές.

Αδυναμία ανάπτυξης κοινωνικής επίδρασης και προτάσεις βελτίωσης

Στην εκπαιδευτική μας δραστηριότητα οφείλουμε να οδηγήσουμε τα παιδιά να μας κοιτάζουν μέσα από την ανάπτυξη της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να επιτυγχάνουν ή όχι, την βλεμματική επαφή, ανάλογα με την σοβαρότητα της κοινωνικής τους απόκλισης. Ωστόσο είναι σχεδόν σίγουρο ότι η βλεμματική τους επαφή δεν είναι συγχρονισμένη κατάλληλα, δεν χρησιμοποιείται για να κατανοήσουν την πρόθεσή μας, και όταν αυτή πραγματοποιείται δεν έχει κοινωνικό χαρακτήρα, αλλά κυρίως ενισχυτικό, δηλαδή εντάσσεται στην προσπάθεια τους να αποκτήσουν αυτό που επιθυμούν. Άλλα αυτιστικά μπορεί να έχουν βλεμματική επαφή με τον συνομιλητή τους, αλλά η επαφή θα είναι επίμονη χωρίς να ξέρουν πότε να πάρουν το βλέμμα τους. Τα παιδιά με αυτισμό νιώθουν άβολα όταν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί βλεμματική επαφή προς αυτά ή τα υποχρεώνει να τον κοιτάξουν, δηλαδή την εντολή «κοίτα με» πρέπει να την αποφεύγουμε. Επομένως, για να προκληθεί μια αυθόρμητη βλεμματική επαφή είναι απαραίτητο να υπάρχει ένα ισχυρό ερέθισμα από τον εκπαιδευτικό διότι τα παιδιά χρησιμοποιούν συνειδητά το βλέμμα τους μόνο όταν νιώθουν ενθουσιασμένα, θυμωμένα, συγχυσμένα. Αυτή την αυθόρμητη συμπεριφορά ο εκπαιδευτικός οφείλει να την ενθαρρύνει, δίνοντας ευκαιρίες που να τα οδηγήσουν στην αυθόρμητη βλεμματική επαφή με άνετο και διαισθητικό τρόπο προειδοποίησης και κατεύθυνσης της προσοχής τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να το πετύχει με αρκετές δραστηριότητες μία από αυτές είναι ο δάσκαλος να χρησιμοποιήσει τραγούδια δράσης ή παιδικά τραγούδια και απλά παιχνίδια τα οποία είναι κατάλληλα ώστε να επιτύχουμε την προσμονή μιας ενέργειας που αρέσει στο παιδί, δηλαδή μέχρι να δείξει σημάδια προσδοκίας και ευχαρίστησης. Σε αυτό το σημείο ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας υπερβολικές εκφάνσεις του προσώπου του και κινήσεις των χεριών του προσπαθεί να προσδώσει τόνο για να αυξήσει την προσδοκία του παιδιού. Τότε το παιδί θα κάνει συχνότερα αυθόρμητη βλεμματική επαφή, η οποία χρησιμοποιείται για να προκαλέσει την αναμενόμενη ενέργεια. Όμως όταν σε μερικά παιδιά έχει βελτιωθεί η βλεμματική επαφή δεν ενδεικνύται η παραπάνω μέθοδος αλλά μπορεί ο εκπαιδευτικός να ακολουθήσει άλλες τεχνικές. Μία τεχνική είναι όταν το παιδί ζητάει κάτι για να παίξει με αυτό, ο δάσκαλος πρέπει να κοιτάζει προς άλλη κατεύθυνση μέχρι να συλλάβει τα μάτια του δασκάλου με τα δικά του μάτια.

Τα παιδιά με αυτισμό συχνά έχουν δυσκολίες στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και επομένως και στην προσαρμογή της συμπεριφοράς τους. Επομένως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενισχύσει αυτή την ικανότητα με το να απασχολήσει τα παιδιά με παιχνίδια αλληλεπίδρασης, όπως με γαργαλητό, έντονα κινητικά παιχνίδια, κυνηγητό, παιχνίδια γεμάτα ενθουσιασμό και εκείνα που απαιτούν συμμετοχή. Είναι σημαντικό να τα αναπτύσσει με νέες παραλλαγές και να τα εφαρμόζει συχνά και αδιάκοπα. Επίσης, να παρακινήσει τα παιδιά να μοιραστούν συναισθήματα, αυτό μπορεί να το επιτύχει με το να γιορτάσει το κατόρθωμα ενός παιδιού, να δείξει ότι διασκεδάζει με τα ενδιαφέροντα του και όταν κάτι δεν πάει καλά να δείξει ο εκπαιδευτικός την αγωνία του.

Αδυναμία ομαδικής συμμετοχής και προτάσεις βελτίωσης

Στην εκπαίδευση του ατόμου η σημαντικότερη δυσκολία είναι στην συμμετοχή τους σε ομάδα διότι είναι δύσκολο αυτά τα παιδιά να κατανοήσουν την πρόθεση των άλλων και την γνώση των κανόνων κάθε δραστηριότητας. Γι' αυτό κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθήσει τα παιδιά μέσα από ποικίλες δεξιότητες να αντιληφθούν καλύτερα την πρόθεση των άλλων. Για να το επιτύχει αυτό πρέπει να προσχεδιάσει με τα παιδιά τις δραστηριότητες και να είναι πλήρη οργανωμένες για να μην δημιουργήσει σύγχυση στα άτομα που θα συμμετέχουν, για να τις ολοκληρώσουν. Παραδείγματος χάρη, ένα πάζλ, στο οποίο κάθε παιδί έχει μερικά κομμάτια και πρέπει να μάθει να βάζει ένα κομμάτι κάθε φορά, περιμένοντας το άλλο παιδί να βάλει το δικό του. Επίσης, μια άλλη τεχνική που μπορούμε να εφαρμόσουμε είναι πετώντας ή κυλώντας μια μπάλα από το ένα παιδί στο άλλο. Έτσι, τα παιδιά θα μάθουν να μοιράζονται και θα περιμένουν την σειρά τους. Για να μπορέσει το παιδί να κατανοήσει την ομαδικότητα ο δάσκαλος μπορεί να ζητήσει από ένα παιδί να κρυφτεί έξω από την τάξη και στην συνέχεια να ρωτήσει τα παιδιά ποιο λείπει, αν το παιδί δυσκολεύεται να το βρει, ο δάσκαλος μπορεί να του δείξει μια φωτογραφία με όλα τα παιδιά της τάξης και μετά να κάνει ερωτήσεις όπως «είναι αυτή εδώ;», «που είναι αυτή;», για να καταλάβει ποιος λείπει.

Σε αυτό το σημείο θέλω να αναφέρω ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές συχνά παρατηρείται αδυναμία στη διατήρηση της συνομιλίας, αδυναμία σύνταξης κάποιου μονολόγου, έλλειψη γνώσης για όσα ενδιαφέρουν τους άλλους ανθρώπους, δυσκολία εναλλαγής σειράς στην συζήτηση και αναγνώρισης των εκφράσεων του προσώπου, έτσι ο δάσκαλος πρέπει να είναι προετοιμασμένος να αντιμετωπίσει τις διάφορες αρνήσεις στην συμμετοχή του σε μία δραστηριότητα, δηλαδή το παιδί χωρίς κανένα προφανή λόγο που συμμετέχει πλήρως σε μια δραστηριότητα, θα σταματήσει και θα αποτραβηχτεί για λίγα λεπτά. Τότε ο δάσκαλος μέσω μιας αποτελεσματικής και ουσιώδους σχέσης που έχει αναπτύξει με το παιδί έχει το χρέος να το παρακινήσει πάλι, δίνοντας του την δυνατότητα να επανασυνδεθεί με την δραστηριότητα.

Αδυναμία σύλληψης συμπεριφορών και σκέψεων, προτάσεις βελτίωσης

Βασικό χαρακτηριστικό του αυτισμού είναι ότι τα παιδιά δυσκολεύονται να καταλάβουν ότι οι άλλοι άνθρωποι έχουν διαφορετικές σκέψεις από τις δικές τους δηλαδή ενώ αναγνωρίζουν ότι οι άλλοι έχουν διαφορετικές σκέψεις, αυτό συχνά δεν θεμελιώνεται και αδυνατούν να κάνουν υποθέσεις για τις σκέψεις των άλλων, ώστε να μπορέσουν να κατανοήσουν την συμπεριφορά τους. Η δεξιότητα αυτή αναπτύσσεται μέσω της δημιουργίας μιας λογικής μεθόδου, η οποία αποδεικνύει τις σκέψεις των ανθρώπων και τα συναισθήματά τους. Πρέπει να βασίζεται σε κάποιο συμπέρασμα και σε προηγούμενη εμπειρία. Οι στρατηγικές που οφείλει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός είναι ποικίλες. Αρχικά, μία δραστηριότητα την οποία μπορεί να πραγματοποιήσει ο εκπαιδευτικός είναι να απλώσει φωτογραφίες από διάφορα αντικείμενα μπροστά στο παιδί και να του εξηγήσει ότι πρέπει να σκεφτεί ένα από αυτά τα αντικείμενα, στην συνέχεια να του δώσει πληροφορίες σχετικές με αυτό, ώστε να το ανακαλύψει μόνος του.

Σημαντικό είναι να υπάρχει αλληλεπίδραση ώστε το παιδί να μοιράζεται πληροφορίες για θέματα που το ενδιαφέρουν ή κάποιο κοινό ενδιαφέρον, ώστε να υπάρξει μια αποτελεσματική σχέση η οποία είναι πολύ σημαντική κατά την διάρκεια της ανάπτυξης του. Ο δάσκαλος πρέπει να χρησιμοποιήσει συγκεκριμένες μεθόδους για να δημιουργήσει αλληλεπιδράσεις, έτσι ώστε το παιδί να είναι περισσότερο διατεθειμένο να επιλέξει κάποιον άλλον στις σκέψεις του και στα ενδιαφέροντά του. Για να το πετύχει αυτό μπορεί να δείξει εικόνες, μοντέλα, φωτογραφίες ή αληθινά πράγματα που το παιδί τα βρίσκει πολύ ελκυστικά. Καθώς εμφανίζονται να του τραβήξει την προσοχή δείχνοντας με το δάχτυλο, με σαφές βλέμμα και λέγοντας: «Κοίτα ένα ελικόπτερο, ένας καρχαρίας, ένα τρένο». Τελικά το παιδί μπορεί αυτομάτως να συνδέσει το κοίταγμα και τον θαυμασμό, για να κερδίσει την προσοχή των άλλων. Όμως εάν το παιδί αργεί καλό είναι ο δάσκαλος να επέμβει συνδυάζοντας ένα άγγιγμα στο χέρι του παιδιού, όταν εμφανίζεται το ερέθισμα και να το οδηγήσει να δείξει ή να βγάλει φωνή.

Αδυναμία κοινωνικού σχολιασμού και προτάσεις βελτίωσης

Ο κοινωνικός σχολιασμός είναι η υψηλότερη μορφή κοινωνικής κατανόησης και κοινωνικής ανάπτυξης. Το να σχολιάζω τον άλλον δείχνει πόση σημασία δίνω στον άνθρωπο και το να περιγράψω την συμπεριφορά του δείχνει την ικανότητα μου να εστιάζομαι σε αυτό. Το να κάνω υποθέσεις για τους λόγους, που τον οδήγησαν να συμπεριφερθεί έτσι, δείχνει την ικανότητα μου να σκέφτομαι και να «διαβάζω» το μυαλό του. Τα παιδιά με αυτισμό στερούνται όλες αυτές τις δεξιότητες και σίγουρα είναι πολύ δύσκολο να του τις διδάξουμε, αφού υπάρχει περιορισμένη κοινωνική κατανόηση και κοινωνική γνώση. Παρ' όλα αυτά, αξίζει να προσπαθήσει κανείς να αναπτύξει τον κοινωνικό σχολιασμό με το να βάλει τα παιδιά να περιγράψουν κάποια πρόσωπα και να μιλήσουν σε αλληλεπίδραση με τον δάσκαλο για τα μαλλιά, τα μάτια τους, για το τι τους αρέσει να τρώνε, πιο είναι το αγαπημένο τους παιχνίδι. Ακόμη, μπορούν να χαρακτηρίσουν την συμπεριφορά κάποιων προσώπων, χρησιμοποιώντας επίθετα. Επιπρόσθετα, ο δάσκαλος μπορεί μαζί με τα παιδιά να χαρακτηρίσει την συμπεριφορά κάποιων προσώπων, χρησιμοποιώντας επίθετα, το άτομο να αναφερθεί σε ένα συγκεκριμένο συμμαθητή του, και τότε θα δοθεί η ευκαιρία να σκεφτούν την συμπεριφορά του στο μάθημα και να προσπαθήσουν να μαντέψουν γιατί συμπεριφέρεται όπως συμπεριφέρεται.

Επίλογος

Συνοψίζοντας, τα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν και αλληλεπιδρούν με τον άλλον κόσμο μόνο για να καλύψουν τις ανάγκες τους και όχι για να επιδράσουν στην συμπεριφορά των άλλων. Επομένως, οι δραστηριότητες που προτείνονται έχουν σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά, που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού, να αναπτύξουν την επιθυμία τους για επικοινωνία, να καταλάβουν τις δεξιότητες που θα τους δώσουν την δυνατότητα να κερδίσουν από την επικοινωνία με τους άλλους ανθρώπους και να δώσουν ιδέες για εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας πέρα από τον προφορικό ή γραπτό λόγο. Σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι τα παιδιά στο φάσμα

του αυτισμού ωφελούνται από οπτικές μεθόδους και ιδιαίτερα από εκείνες που χρησιμοποιούν αντικείμενα, σύμβολα ή φωτογραφίες.

Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης Γ. (2003). *Διδακτική μεθοδολογία ειδικής αγωγής*, Θεσσαλονίκη: Σημειώσεις μαθήματος, Διδασκαλείο «Δ. Γληνός»
- Γενά, Αγγελ. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*, Αθήνα: Αξιολόγηση-Διάγνωση-Αντιμετώπιση
- Καλύβα, Ευφρ. (2005). *Αυτισμός. Εκπαιδευτικές και θεραπευτικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Παπαζήση
- Σούλης, Σπυρίδων-Γεώργιος (2004). *Παιδαγωγική της ένταξης*, τόμος Α', Από το «σχολείο του διαχωρισμού» σε ένα «σχολείο για όλους», Αθήνα: Τυπωθήτω Γ.Δαρδανός
- Uta, Frith (1999). *Αυτισμός. Εξηγώντας το αίνιγμα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Gray, C. – White, Leigh Ab. (2003). *Κοινωνική προσαρμογή. Πρακτικός οδηγός για αυτιστικά παιδιά και παιδιά με σύνδρομο Asperger*, Αθήνα: Σαββάλας
- Ozonoff, S. – Dawson, Ger. – McPartland, J. (2002). *A parent's guide to Asperger syndrome and high functioning autism*, New York: The Guilford Press
- Molnar, A. – Lindquist, B. (1999). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ένταξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες στη διαδικασία της μάθησης μέσω της εφαρμογής σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας

Σταμάτης Χαράλαμπος

Προπτυχιακός Φοιτητής, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη

Στο κείμενο αυτό επιχειρείται η διερεύνηση του βαθμού αλληλεξάρτησης ανάμεσα στην ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής τάξης και στην επιλογή της κατάλληλης τεχνικής διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια να εξεταστεί ο τρόπος και το επίπεδο στον οποίο οι εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, τόσο με τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους συμμαθητές τους, με απώτερο σκοπό τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξή τους στη διαδικασία μάθησης. Προς αυτό το σκοπό, εξετάζονται τα είδη σχέσεων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, οι ιδιαιτερότητες των ατόμων με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, ενώ στη συνέχεια υποβάλλονται σε σύγκριση συχνά εφαρμοζόμενες εκπαιδευτικές τεχνικές ως προς τις υπό μελέτη παραμέτρους.

Λέξεις-Κλειδιά: Μέθοδος διδασκαλίας, ειδικές μαθησιακές ανάγκες, διαπροσωπικές ανάγκες, ένταξη μαθητών.

Εισαγωγή

Οι διαπροσωπικές σχέσεις, ειδικά όταν αυτές αναπτύσσονται σε μικρές ομάδες, πηγάζουν από την επιθυμία των ανθρώπων να ικανοποιήσουν τις διαπροσωπικές τους ανάγκες για ένταξη, έλεγχο και οικειότητα, σύμφωνα με τη θεωρία των διαπροσωπικών αναγκών του Shutz. Η ανάγκη ένταξης αφορά στο να νιώσει το άτομο αποδεκτό από το περιβάλλον του, η ανάγκη ελέγχου στην άσκηση εξουσίας στα πλαίσια της ομάδας, ενώ η ανάγκη για οικειότητα στην παρόρμησή του να εκφράζεται με ειλικρίνεια και να αναπτύσσει στενούς δεσμούς με τα μέλη που την αποτελούν. Με βάση την ίδια θεωρία, καθεμία από αυτές τις ανάγκες έχει δύο πτυχές, όλα όσα εκφράζει ο άνθρωπος προς το περιβάλλον του, και εκείνα τα οποία προσδοκά από αυτό στην πραγματικότητα.

Οι διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα

Η σχολική μονάδα αποτελεί εύφορο έδαφος για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων των μαθητών. Ιδιαίτερα στα πλαίσια σχολικών ομάδων μπορεί κανείς όχι μόνο να διακρίνει την ύπαρξη τέτοιων σχέσεων, αλλά ακόμη και να παρακολουθήσει την πορεία εξέλιξής τους σε ορισμένες περιπτώσεις. Στο περιβάλλον του σχολείου αυτές μπορούν να διακριθούν σε δύο ευρείες κατηγορίες με βάση τα άτομα τα οποία αφορούν. Στην

πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ενώ στη δεύτερη, και εξίσου σημαντική κατηγορία, περιλαμβάνονται οι σχέσεις που αναπτύσσονται οι μαθητές με τους συμμαθητές τους.

Οι μαθητές είναι ικανοί να αντιληφθούν ότι ο εκπαιδευτικός, στα πλαίσια της σχολικής ομάδας, κατέχει κυρίαρχο ρόλο ασκώντας εξουσία επάνω σε αυτούς. Η εξουσία αυτή μπορεί να σχετίζεται με τη δράση του ως ειδήμονος σε κάποιο γνωστικό τομέα, ως εκπροσώπου της κοινωνικής εξουσίας, ή ως προτύπου ενήλικα προς ταύτιση από το μαθητή. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός, λόγω του ηγετικού ρόλου τον οποίο κατέχει στην ομάδα, καθώς και των αυξημένων αρμοδιοτήτων του σε αυτή, παίζει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών. Συνεπώς γίνεται εμφανές το μέγεθος της επιρροής που μπορεί να έχει η επιλογή του τρόπου άσκησης της εξουσίας μέσα σε αυτή προκειμένου να αμβλύνει ακραία φαινόμενα και καταστάσεις που μπορεί να εμφανισθούν ανάμεσα στα μέλη που την αποτελούν. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009)

Παράλληλα με τη σχέση που αναπτύσσεται με τους εκπαιδευτικούς, διαμορφώνεται και η κουλτούρα της ομάδας με βάση τη δυναμική των επιμέρους σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ των μελών της. Στα πλαίσια αυτών, οι μαθητές ενδέχεται να χρησιμοποιούν ειδικό λεξιλόγιο, κανόνες συνεννόησης, συμβολισμούς οι οποίοι πηγάζουν από τα ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά του καθενός. Άλλοι παράγοντες οι οποίοι παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας της ομάδας έχουν να κάνουν με τις επιθυμίες και προσδοκίες των μελών της από τη συμμετοχή τους σε αυτή.

Άτομα με ειδικές μαθησιακές ανάγκες

Άμεση συνέπεια όλων των προηγούμενων είναι η δυσκολία ένταξης και συμμετοχής ατόμων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Σε αυτή την κατηγορία μπορεί να περιλαμβάνονται άτομα τα οποία αντιμετωπίζουν μια σειρά ζητημάτων συμπεριφοράς, όπως η ψυχολογική προσαρμογή των εφήβων και των ενηλίκων, η ανάπτυξη του ρόλου του φύλου, η έκφραση οικειότητας, η ηθική ανάπτυξη, η συναισθηματική ασφάλεια και κατανόηση της κοινωνικής δομής, η παιδική και εφηβική επιθετικότητα, η νεανική εγκληματικότητα, ο κίνδυνος διακοπής του σχολείου, οι ειδικές μαθησιακές ανάγκες, η κοινωνική απομόνωση, και η συναισθηματική αναστάτωση.

Αν και μεταξύ όλων αυτών των ζητημάτων συμπεριφοράς δε μπορεί να οριστεί κάποιο ως περισσότερο σημαντικό και ως εκ τούτου αξίζει να αναλυθούν όλα εξίσου, στα πλαίσια της μελέτης αυτής, δίνεται έμφαση μόνο στη εξέταση περιπτώσεων ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και πιο συγκεκριμένα στα άτομα που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό συμβαίνει διότι υπάρχει ιδιαίτερη αξία στην ανάλυση αυτής της κατηγορίας η οποία δημιουργείται κυρίως για δύο λόγους.

Πρώτον, υπάρχει ποικιλομορφία ειδικών μαθησιακών αναγκών, από μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες μπορεί να αφορούν την απόκτηση βασικών μαθησιακών και μη

δεξιοτήτων, κοινωνικές, συναισθηματικές και ψυχικές δυσκολίες, μέχρι αισθητήριες ή σωματικές ανάγκες, όπως οπτικές, ακουστικές και σωματικές διαταραχές ή ακόμη και προβλήματα κατά την επικοινωνία, όπως στην κατανόηση ή στην έκφραση του ατόμου. Όμως παρά τη μεγάλη τους ποικιλία, είναι εύκολο να παρατηρήσει κανείς ότι όλες αυτές απορρέουν από το ίδιο το άτομο και δεν παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στην εξέλιξη τους παράγοντες εξωτερικοί του ατόμου, όπως η κοινωνία. Άρα αφού υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους, είναι λογικό κανείς να αναμένει ότι είναι δυνατόν να υπάρξει και κοινή μέθοδος αντιμετώπισης.

Δεύτερον, γίνεται όλο και περισσότερο εμφανής η τάση του εκπαιδευτικού συστήματος για κλιμάκωση της προσπάθειας ένταξης τέτοιων μαθητών στις κύριες δομές του και υποστήριξής τους μέσα από αυτές. Βεβαίως η προσπάθεια αυτή κατευθύνεται κατά κύριο λόγο προς τις πιο κοινές περιπτώσεις μεταξύ αυτών που αναφέρθηκαν, στηριζόμενη στην υπόθεση ότι λόγω του καταλυτικού ρόλου που κατέχει ο εκπαιδευτικός στη σχολική ομάδα, έχει τη δυνατότητα να τις διαχειριστεί με μεγαλύτερη ευελιξία. Κατά συνέπεια γίνεται επιτακτική η ανάγκη εξεύρεσης ρεαλιστικών λύσεων από αυτόν, με σκοπό τη διευκόλυνση του συνόλου της διαδικασίας.

Η σημασία της μεθόδου διδασκαλίας

Ένα από τα ισχυρότερα εργαλεία στη διάθεση του εκπαιδευτικού, το οποίο μπορεί να φανεί χρήσιμο στην αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος αποτελεί η μέθοδος διδασκαλίας. Επιστρατεύοντας την κατάλληλη τεχνική διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει το μαθητή εμπλέκοντάς τον στη διαδικασία της μάθησης. Θεωρητικά έχει τη δυνατότητα να παρέμβει στη δυναμική της σχολικής ομάδας με τον ίδιο τρόπο, δεδομένης της επιρροής του στους μαθητές, και να τη διαμορφώσει έτσι ώστε να διαχειριστεί τυχόν ακραία φαινόμενα όπως τα οποία μπορεί να απορρέουν από τη συμμετοχή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ομάδα.

Ένα πρόσθετο κέρδος, και ίσως το σημαντικότερο, συνιστά η ευχέρεια που του παρέχεται στο να κατευθύνει τα μέλη της σχολικής τάξης ή κάποιας συγκεκριμένης ομάδας μαθητών, ανάλογα με την περίπτωση. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να κατευθύνει τη δημιουργία και την ικανοποίηση διαπροσωπικών αναγκών των μαθητών η οποία αποτελεί την κινητήριο δύναμη για τη δημιουργία, περαιτέρω ανάπτυξη ή βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων, σύμφωνα πάντα με τη θεωρία του Schutz. Με αυτό ως δεδομένο, η βαρύτητα του ισχυρισμού μετατοπίζεται πλέον στη επίδειξη στρατηγικών διδασκαλίας οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα.

Οι στρατηγικές διδασκαλίας, σύμφωνα πάντα με τη βιβλιογραφία, διακρίνονται σε τρεις κύριες κατηγορίες ανάλογα με το άτομο που κατέχει τον κεντρικό ρόλο στη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Με αυτή τη λογική κατατάσσονται σε δασκαλοκεντρικές, μαθητοκεντρικές και συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας. Στην

πρώτη κατηγορία κεντρικό ρόλο σε ολόκληρη τη διαδικασία της διδασκαλίας κατέχει ο εκπαιδευτικός, ενώ η δεύτερη προϋποθέτει την απόλυτη και συνειδητή συμμετοχή του μαθητή σε όλη τη διαδικασία της μάθησης. Στην τελευταία, ο μαθητής καθίσταται ενεργός πόλος της διδασκαλίας ο οποίος παράγει τη νέα γνώση μέσα από τη συνεργασία του με τον εκπαιδευτικό και με συμμαθητές του. Βεβαίως, είναι δυνατόν να οριστούν και μικτές στρατηγικές, ανάλογα με το βαθμό στον οποίο συνδυάζονται στρατηγικές των τριών αυτών κατηγοριών.

Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας

Οι μέθοδοι που εφαρμόζονται κατά κύριο λόγο στην πράξη, εντάσσονται στην κατηγορία των παραδοσιακών ή δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός λειτουργώντας ως αυθεντία εντός της σχολικής τάξης, υιοθετεί την τεχνική της διάλεξης, αδρανοποιώντας με αυτό τον τρόπο τη σκέψη του μαθητή. Έτσι, αγνοώντας το ρυθμό αφομοίωσης της νέας γνώσης από αυτόν, του στερεί ουσιαστικά τη δυνατότητα πειραματισμού ή αμφισβήτησής της. Άμεσο αποτέλεσμα είναι ο ευτελισμός της διδακτικής πράξης· από ζωτικής σημασίας διαδικασία ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου σε διαδικασία στείρας μετάδοσης γνώσεων.

Μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας

Στο άλλο άκρο, στις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, ο μαθητής διαδραματίζει κεντρικό ρόλο όντας το σημείο αναφοράς τους. Η φιλοσοφία αυτών των μεθόδων περιστρέφεται καθαρά γύρω από τις ικανότητες και τις ανάγκες του μαθητή. Παρόλα αυτά ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε απλός θεατής των δραστηριοτήτων των μαθητών, ορίζοντάς τους μόνο ένα γενικό πλάνο σχετικά με αυτές και στη συνέχεια επιτελώντας αμιγώς συμβουλευτικό ρόλο. Οι παρεμβάσεις του στη διαδικασία της μάθησης συμβαίνουν μόνο εφόσον κάτι τέτοιο ζητηθεί από τους μαθητές. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν και οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας με βασικό εκπρόσωπο τη μέθοδο του Dewey.

Συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας

Μία ενδιάμεση λύση συνιστούν οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας, των οποίων κύριο άξονα αποτελεί η συνεργασία των μαθητών με τον εκπαιδευτικό και των μαθητών με τους συμμαθητές τους. Ο εκπαιδευτικός δεν τηρεί μια αυστηρά οργανωμένη διδασκαλία με προκαθορισμένη πορεία και ρυθμό. Από την άλλη δεν παραμένει όμως απλός θεατής της μαθησιακής διαδικασίας αλλά συνεργάζεται με τους μαθητές, καθοδηγώντας τους όταν κρίνει ότι είναι απαραίτητο ή όταν το ζητήσουν οι ίδιοι. Στις συμμετοχικές μεθόδους υπάρχει ισορροπία μεταξύ της παρέμβασης του εκπαιδευτικού και της ελεύθερης συμμετοχής των μαθητών. Ο μαθητής με τη διαδικασία που ακολουθείται, δεν αποκτά μόνο γνώσεις, αλλά αναπτύσσει και ικανότητες που του επιτρέπουν να ερευνά στηριζόμενος στις δυνάμεις του μέσω της συνεργασίας του με τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό. Η διδασκαλία δεν

αποβλέπει μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αλλά στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Η επίδραση χρήσης σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας στην ένταξη των μαθητών

Οι δύο τελευταίες κατηγορίες στρατηγικών διδασκαλίας παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον και αυξάνουν τις ελπίδες μας για εξεύρεση λύσης στο πρόβλημα της ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στη διαδικασία της μάθησης. Η χρήση στρατηγικών οι οποίες απαιτούν την εμπλοκή του μαθητή συνιστά μονόδρομο, καθώς μόνο μέσα από την ενεργό συμμετοχή του είναι δυνατόν να διαφύγει σε πρώτη φάση του κινδύνου αυτοπεριθωριοποίησής του, ενώ σε δεύτερη φάση να καταστεί έτοιμος προκειμένου να ικανοποιήσει διαπροσωπικές του ανάγκες.

Με χρήση βιωματικών μεθόδων, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προάγει την ατομική μάθηση βοηθώντας παράλληλα το μαθητή να αναπτύξει την κριτική του ικανότητα και προσφέροντάς του γνώσεις οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να οδηγηθεί στην αυτοπραγμάτωση. Από την άλλη, με τη χρήση συμμετοχικών μεθόδων, μπορεί να κατασκευάσει ένα φιλόξενο περιβάλλον για εκείνον στα πλαίσια της ομάδας. Η συμμετοχή του σε αυτήν είναι αρκετή ώστε να του προσφέρει μια αίσθηση ασφάλειας, αποδοχής από τους συμμαθητές του και μέσω της ικανοποίησης διαπροσωπικών του αναγκών τελικά να τον βοηθήσει να εμπλακεί στη διαδικασία της μάθησης.

Ύστερα από αυτή την ανάλυση, ένα εύλογο ερώτημα το οποίο μπορεί να δημιουργηθεί στον αναγνώστη είναι το κατά πόσο κάποια στρατηγική διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει πανάκεια. Γενικά δημιουργείται η ανάγκη για ισορροπία στην εφαρμογή των τεχνικών. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να ενδώσει στον πειρασμό εφαρμογής μιας μοναδικής τεχνικής. Αντιθέτως, αποτελεί χρέος του να διατηρήσει ενεργό ρόλο στην όλη διαδικασία, αναλύοντας ξεχωριστά τις ιδιαιτερότητες κάθε περίπτωσης, αποτιμώντας κάθε κατάσταση με οξυδέρκεια και αυξημένη διακριτικότητα, πριν αλλά και κατά τη διάρκεια της παρέμβασής του στη δυναμική της ομάδας. Σε περίπτωση που κάτι τέτοιο δε συμβεί, μπορεί να προκαλέσει την αντίδραση των μαθητών ή ακόμη και να επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα σε σχέση με τα επιθυμητά. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, προκειμένου να καταστεί δυνατή η ολοένα και αυξανόμενη τάση ενσωμάτωσης ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες στις κύριες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι ανάγκη να λάβουν χώρα ριζικές αλλαγές στις εφαρμοζόμενες στρατηγικές διδασκαλίας ώστε μέσω της ανάπτυξης ισχυρών διαπροσωπικών δεσμών μεταξύ των μαθητών, να προκύπτει αβίαστα η εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης. Τέλος, το σχολείο πρέπει να λειτουργήσει ως πρωτεργάτης στεγάζοντας και

προστατεύοντας τη διαφορετικότητα των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Davis, P., & Florian, L. (2004). Searching the literature on teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: knowledge production and synthesis. *J Research In Spec Educ Needs*, 4(3), 142-147.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-3802.2004.00029.x>

Gentry, J. (1990). *Guide to business gaming and experiential learning*. East Brunswick: Nichols/GP Pub.

Klein, G. (2009). Student Disability and Experiential Education. *The Journal Of Effective Teaching*, 9(3), 11-37.

Ruijs, N., & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>

S

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2009). *Εισαγωγή στην Παιδική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ατραπός.

u

t

z

,

W

.

(

1

9

5

8

)

.

F

I

R

O

;

a

t

h

Η αλφαβήτα που μπερδεύει! Οι μαθησιακές δυσκολίες στη γραφή και οι στρατηγικές βελτίωσης

*Αντωνοπούλου Αγγελική
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
Ερευνήτρια Νεοελληνικής και Κλασικής Φιλολογίας
aantonopoyloy@yahoo.gr*

Περίληψη

Η ακόλουθη εργασία πραγματεύεται τις μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Μελετούνται λοιπόν οι διαταραχές γραφής και γραπτού λόγου που δεν επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράσουν τις ιδέες καθώς και τα συναισθήματά τους με μια κοινώς αποδεκτή γραπτή μορφή. Στη χώρα μας που οι μαθησιακές δυσκολίες αποτέλεσαν αντικείμενο μελέτης τα τελευταία χρόνια, έχει γίνει άμεση σύνδεση τους με τις προφορικές εξετάσεις, κυρίως σε περιπτώσεις δυσλεξίας. Οι μαθησιακές δυσκολίες επομένως αποτελούν έναν όρο που τα τελευταία χρόνια απασχολεί τόσο την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Αρχικά, λοιπόν παρουσιάζονται διάφοροι παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί που δόθηκαν στον όρο αυτό, ενώ στη συνέχεια αναλύονται τα ελλείμματα και οι αδυναμίες που παρουσιάζουν οι εν λόγω μαθητές. Κατόπιν προτείνονται κατάλληλοι τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου, μέσα από ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως το σχολικό περιβάλλον και οι γονείς, θα πρέπει να βρίσκονται σε μια διαρκή και εποικοδομητική συνεργασία, με απώτερο στόχο την αντιμετώπιση τέτοιων δυσκολιών.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολίες στη γραφή, στήριξη μαθητών, στρατηγικές βελτίωσης

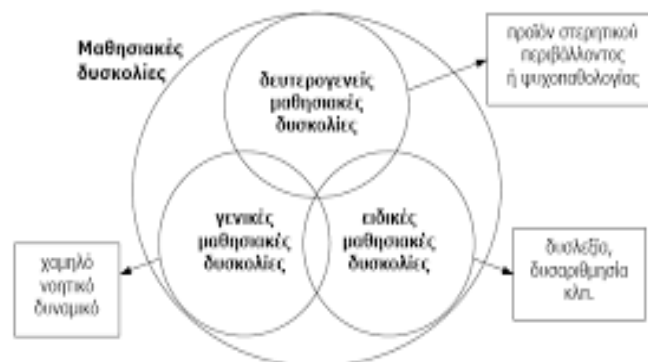
Εισαγωγή

Παιδαγωγικοκεντρικοί ορισμοί

Οι ορισμοί αυτοί επικεντρώνονται στις δυσκολίες της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Ανάμεσα σ' αυτούς συγκαταλέγονται του Bateman (1965) και του Kirk (1972) που θεωρούνται ιδιαίτερος γνωστοί. Πιο συγκεκριμένα ο Bateman αναφέρει «Παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να συνδέονται όχι όμως απαραίτητα, με εμφανή δυσλειτουργία στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα. Δε μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες».

Σύμφωνα με τον Tompkins (2002), «Οι μαθητές με αδυναμίες στην παραγωγή γραπτής έκφρασης αδυνατούν να κατανοήσουν τα διάφορα κειμενικά είδη, επικεντρώνονται περισσότερο στις μηχανικές πλευρές της συγγραφής και δεν παρουσιάζουν μετασυγγραφικές ικανότητες» (Tompkins, 2002, Σπαντιδάκης, 2004, 2008). «(Ειδικές) Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, που εκδηλώνονται μέσω σημαντικών δυσκολιών στην απόκτηση και χρήση του προσληπτικού και εκφραστικού λόγου, της ανάγνωσης, της γραφής, της λογικής σκέψης ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς, θεωρούνται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορούν να εμφανιστούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα στις αυτό-ρυθμιζόμενες συμπεριφορές, στην αντίληψη των κοινωνικών φαινομένων και στην κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακή Δυσκολία. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται ταυτόχρονα με άλλες συνθήκες ανεπάρκειας (π.χ. αισθητηριακές βλάβες, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις (όπως πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία), δεν είναι το αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων». (National Research Center on Learning Disabilities (2007). Who is the student with a specific learning disability? [Brochure]. Lawrence, KS: Author). «Η Δυσγραφία χαρακτηρίζεται από ελλειμματική επεξεργασία στη μετατροπή των ακουστικών και οπτικών ερεθισμάτων σε κινητική συμπεριφορά, από δυσκολία του ατόμου να παράγει αναγνώσιμη γραφή με το χέρι και μία γενική ασυνέπεια αναγνωστικού επιπέδου και γραφής» (Caramazza et al., 1996, Ellis, 1993). «Πρόκειται για μία επίκτητη βλάβη του Κ.Ν.Σ και μπορεί να είναι επιφανειακή, φωνολογική, βαθιά και περιφερειακή. Πρόκειται για μία νευρολογική διαταραχή που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη γραφή και δημιουργούνται παραμορφώσεις ή λάθη. Στα παιδιά εμφανίζεται όταν πρωτο-ενασχολούνται σε δραστηριότητες γραψίματος. Κάνουν γράμματα με λάθος μέγεθος ή και κατεύθυνση ή γράφουν λανθασμένες και με ορθογραφικά σφάλματα λέξεις παρά τις οδηγίες για το αντίθετο. Τα παιδιά με αυτή την διαταραχή πιθανά έχουν και άλλες δυσκολίες μαθησιακές αλλά συνήθως δεν έχουν κοινωνικές δυσκολίες» (Friedmann, 2007, 2008).

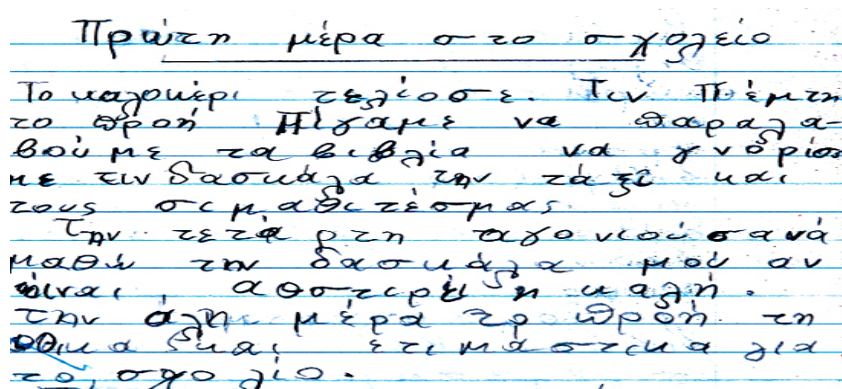
Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραφή



Εικόνα 1: Εννοιολογική ταξινόμηση των Μαθησιακών Δυσκολιών, διακρίνοντας τρεις βασικούς τύπους διακριτής αιτιολογίας, με πιθανές διαγνωστικές αλληλοεπικαλύψεις.

[Προσαρμογή από Παπαδομαρκάκης Γ., Γκονέλα Ε. & Παπαδοπούλου Β. (2011). Οδηγός ανίχνευσης, διάγνωσης & αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών για τη Β/θμια Εκπαίδευση. Ρόδος.]

Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου θα πρέπει να σημειωθεί πως παρουσιάζεται έλλειμμα τόσο στις γραφοκινητικές δεξιότητες, όσο και στη γραπτή έκφραση των παιδιών/ εφήβων. Συγκεκριμένα, σχετικά με τις γραφο-συμβολικές δεξιότητες ο μαθητής παρουσιάζει δυσκολία στο σχηματισμό των γραμμάτων ή γραφημάτων καθώς και των λέξεων μιας πρότασης (σχήμα, μέγεθος, κλίση, ευθυγράμμιση, σειροθέτηση). Αδυνατεί επίσης, να χρησιμοποιήσει τα σημεία στίξης και να ακολουθήσει τις γραμμές του τετραδίου αλλά και να συντονίσει τις κινήσεις του, γεγονός που το χαρακτηρίζει ως «αδέξιο» μαθητή. Δυσκολεύεται ακόμα στο να διατηρεί την αναλογία πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων και δεν τηρεί τις αποστάσεις μεταξύ των λέξεων.



Εικόνα 2: Δείγμα γραφής μαθητή με δυσλεξία, Ε τάξη δημοτικού

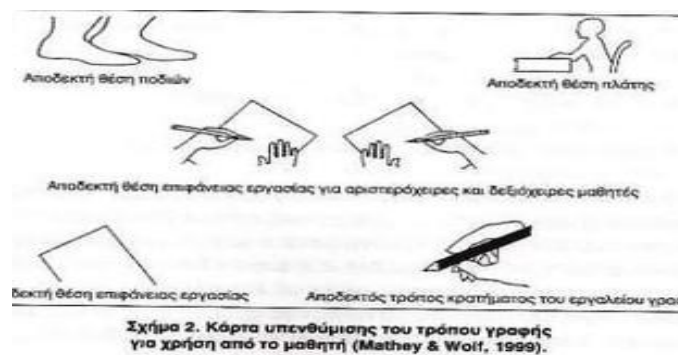
Γενικότερα δε, παρουσιάζει μια κακή στάση του σώματος κατά τη γραφή και μια δυσκολία στη συγκράτηση του αντικειμένου γραφής (κράτημα, δύναμη, θέση χεριού και χαρτιού). Ακολουθως, θέτοντας την προσοχή μας στην ορθογραφία, θα πρέπει να σημειώσουμε πως ο μαθητής οδηγείται άθελά του συχνά σε αντιστροφές, προσθέσεις, παραλείψεις και αντικαταστάσεις γραμμάτων συλλαβών ή λέξεων. Επίσης παρουσιάζει λάθη στον τονισμό (ή παρατηρείται έλλειψη τόνων σε ολόκληρο το κείμενο) και στους βασικούς κανόνες ορθογραφίας (μορφολογικά, φωνολογικά και ετυμολογικά ορθογραφικά λάθη). Επιπροσθέτως ο μαθητής δε δύναται να γενικεύσει τη χρήση των κανόνων ορθογραφίας σε όλες τις λέξεις (ομοιοκατάληκτες ή παράγωγες).

Ιδιαίτερη ακόμη προσοχή θα πρέπει να δοθεί και στις δυσκολίες που παρουσιάζει ο μαθητής τόσο σε επίπεδο οργάνωσης, όσο και σε επίπεδο δομής του λόγου. Πιο αναλυτικά, ο μαθητής παρουσιάζει λάθη στη σειρά των λέξεων, δεν ακολουθεί τη χρονική ή λογική αλληλουχία και δε δύναται να δομήσει τις παραγράφους αλλά και ολόκληρες τις προτάσεις. Σχετικά τώρα με τα λεξιλογικά λάθη που παρουσιάζει ο μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες κρίνεται σκόπιμο να γίνει λόγος για τα λάθη στη χρήση ρημάτων και ουσιαστικών για την επανάληψη ίδιων λέξεων, για την αδυναμία χρήσης πρωτότυπων λέξεων καθώς και για τη δυσκολία χρήσης κατάλληλων ουσιαστικών, επιθέτων και ρημάτων στις προτάσεις του. Ολοκληρώνοντας δε θα πρέπει να παραλείψουμε τα

συχνά λάθη που παρουσιάζονται όσον αφορά το περιεχόμενο των προτάσεων ενός κειμένου. Ο μαθητής δηλαδή δε δύναται να δώσει έναν ενδιαφέρον τίτλο στο κείμενο του, ενώ πολλές φορές μάλιστα οι ιδέες του δε συνάδουν με το θέμα που πραγματεύεται.

Επίσης, δυσκολία παρουσιάζει στην παραγωγή κειμένων με ύφος που να διαπνέεται από φαντασία, πρωτοτυπία και το προσωπικό στοιχείο. Ακόμη, ο μαθητής γράφει κείμενα με περιορισμένο αριθμό λέξεων – προτάσεων, παραλείπει συχνά λέξεις ενώ τα κείμενα του συνήθως δε διακρίνονται για την αλληλουχία και τη συνοχή των πληροφοριών. Επιπροσθέτως, ο εν λόγω μαθητής δυσκολεύεται στη σύνθεση εισαγωγής, στην ανάπτυξη της κεντρικής ιδέας του κειμένου καθώς και στην ανάπτυξη επιχειρημάτων ή υποστηρικτικών προτάσεων γι' αυτό.

Αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στη γραφή



Εικόνα 3: Κάρτα υπενθύμισης του τρόπου γραφής για χρήση από το μαθητή (Mathey & Wolf, 1999)

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργήσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης, διερευνώντας τις αποκτηθείσες γνώσεις του παιδιού – εφήβου, ενώ στη συνέχεια θα πρέπει και να μελετήσει πιο διεξοδικά τους τομείς που παρουσιάζονται οι δυσκολίες. Το πρόγραμμα αυτό μάλιστα κρίνεται σκόπιμο να καλύπτει τις ανάγκες του εκάστοτε μαθητή και κατ' επέκταση να προσαρμόζεται αναλόγως κατά περίπτωση. Επιπλέον, η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να στρέφεται στις ιδιαίτερες ικανότητες του παιδιού και να αξιοποιεί τις γνωστικές αντιληπτικές δυνατότητες. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιδιώκει την ενίσχυση των βασικών και μηχανιστικών δεξιοτήτων όπως είναι ο σχεδιασμός των γραμμάτων (γραφοσυμβολικές δεξιότητες) και η ορθογραφία για τις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά τώρα τις τελευταίες τάξεις της πρωτοβάθμιας αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η προσοχή θα πρέπει να στραφεί στην έκφραση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων απαραίτητη είναι η ταυτόχρονη υποδειγματική και σαφής διδασκαλία, βασικών αλλά και ανώτερων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που βασίζεται στη διαλογική ανατροφοδότηση και ενισχύει την επίδοση στις γραφοσυμβολικές δεξιότητες, στην ορθογραφία και στη γραπτή έκφραση. Πιο αναλυτικά, για την ενίσχυση των γραφοσυμβολικών δεξιοτήτων προτείνονται οι ασκήσεις

ανίχνευσης και αντιγραφής (όπως κατασκευή περιγράμματος γραφήματος, ένωση διαστίκτων γραμμών ή τελειών, γραφήματα με μια επιπλέον γραμμή μεταξύ των γραμμών του τετραδίου, τοποθέτηση ταινιών μεταξύ των γραμμών γραφής ή σχηματισμό κενών πλαισίων με χαρτόνι πάνω στο τετράδιο). Κατόπιν, σχετικά με την ενίσχυση της ορθογραφίας ιδιαιτέρως αποτελεσματική κρίνεται η κατασκευή – χρήση ενός καταλόγου λέξεων ή ατομικού λεξικού εικόνων αναπαραστάσεων των λέξεων ή γραφικών αναπαραστάσεων. Επίσης, για την αντιμετώπιση φωνολογικών λαθών χρήσιμες είναι οι τεχνικές της εξάσκησης στη φωνολογική επίγνωση, ενώ για μορφολογικά λάθη απαραίτητη κρίνεται η διδασκαλία των κανόνων γραμματικής.

Για την ενίσχυση τώρα της γραπτής έκφρασης θα πρέπει να γίνεται χρήση υποστηρικτικών βοηθημάτων και μνημονικών, όπως τα φύλλα σχεδιασμού με προσχεδιασμένες λέξεις-κλειδιά για την καταγραφή των ιδεών, και οι τεχνικές βελτίωσης γραμματικής και συντακτικού. Ακόμη, η συμπλήρωση ασκήσεων με βάση τις λέξεις που καλούνται οι μαθητές να κατηγοριοποιήσουν ή να αντικαταστήσουν, όπως επίσης η δημιουργία προτάσεων, η ανάγνωσή τους σε είδη, ο συνδυασμός προτάσεων καθώς και η συνέχιση μη ολοκληρωμένων προτάσεων, συμβάλλει στη βελτίωση της συντακτικής τους επίδοσης. Ιδιαιτέρως χρήσιμα κατά την παραγωγή κειμένων – παραγράφων είναι και τα σχεδιαγράμματα με κενά για την καταγραφή στοιχείων (το θέμα της παραγράφου, τις βασικές ιδέες και την ιεράρχηση αυτών των ιδεών καθώς και τις συνδετικές λέξεις των προτάσεων), γεγονός που οδηγεί στη βελτίωση της δομής και του περιεχομένου των παραγράφων. Αναπόσπαστο εργαλείο θεωρείται επίσης και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, όπου μέσα από αυτόν οι μαθητές εξετάζουν εκ νέου το κείμενο, χωρίς να προχωρούν στην αντιγραφή του αλλά χρησιμοποιώντας τα υποκριτικά μέσα του υπολογιστή να προχωρούν στη διόρθωση της ορθογραφίας και της σύνταξης. Τέλος, οι διαδικασίες του σχεδιασμού και της επανεξέτασης γίνονται ευκολότερες με τη χρήση σχεδιαστικού λογισμικού όπου τα βήματα είναι προκαθορισμένα. (Παντελιάδου, Αντωνίου, 2008)

Επίλογος

Ολοκληρώνοντας, κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί πως η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών αποτελούσε και αποτελεί ένα σημαντικότατο κομμάτι τη εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι ένα θέμα που απασχολεί εκπαιδευτικούς, γονείς και ερευνητές με πολλές και σημαντικές προτάσεις σήμερα. Μια από τις σημαντικότερες είναι αυτή που υποστηρίζει ότι η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να ερμηνεύεται και να αξιολογείται με εκπαιδευτικούς όρους και να καταβάλλονται προσπάθειες όχι μόνο για τη μείωση αλλά και για την πρόληψη των μαθησιακών δυσκολιών, προφυλάσσοντας τους μαθητές από τη σχολική αποτυχία. Επομένως καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια, θα πρέπει να βρίσκονται σε μια διαρκή επικοινωνία, γιατί μόνο μέσα από μια συνεχή εποικοδομητική συνεργασία θα μπορούν να θέτουν στόχους, να συζητούν προβλήματα και να βρίσκουν λύσεις. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δείχνουν συμπάθεια, κατανόηση και ενδιαφέρον, ιδιαίτερα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και να μην οδηγούνται σε χαρακτηρισμούς (όπως

είναι τεμπέλης ή αδιάφορος) που θα αποθαρρύνουν τους μαθητές. Η δύναμη της επιβράβευσης και της ενθάρρυνσης θα πρέπει να είναι διαρκώς σε πρώτο πλάνο. Και μην ξεχνάμε, ένας εκπαιδευτικός αν θέλει μπορεί να κάνει κυριολεκτικά θαύματα κάνοντας τους μαθητές του να αγαπήσουν τη μάθηση!

Βιβλιογραφία

Για βιβλία:

- Αναστασίου, Δ. (1998) «*Δυσλεξία*». Αθήνα: Εκδόσεις Άτροπος.
- Θανόπουλος, Θ. (1997) «*Τεχνικές διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*» Αχαϊκές εκδόσεις.
- Καραπέτσας Α.Β. (1993). «*Η Δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και θεραπεία*» Β' έκδοση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κασσέρης, Χ. (2002) «*Η Δυσλεξία. Θεωρητική προσέγγιση, παιδαγωγική αντιμετώπιση*», Αθήνα, εκδ. Σαββάλας.
- Λιβανίου, Ε. (2004) «*Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*», Αθήνα, εκδ. Κέδρος.
- Μάρκου, Σ. (1993), «*Δυσλεξία, θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση*», Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρκοβίτης, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (1991). «*Μαθησιακές Δυσκολίες. Θεωρία και Πράξη*», Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
- Μαυροματη Δ. (1995) «*Η Κατάρτιση του Προγράμματος αντιμετώπισης της Δυσλεξίας*». Αθήνα.
- Μαυρομάτη, Δ. (2004). «*Δυσλεξία, Φύση του προβλήματος και αντιμετώπιση, Ελληνικά Γράμματα*», Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). «*Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι & Γιατί;*» Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). «*Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*». Εκδ. Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. & Μπότσας Γ. (2004). «*Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*». Εκδόσεις : Adaction A.E.

- Πόρποδας, Κ. (1981). «*Δυσλεξία – Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*». Μορφωτική, Αθήνα. • Πόρποδας, Κ. 2002. *Ανάγνωση, Πάτρα*
- Μπουρσιέ, Α. (1986) «*Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας*» (μετάφραση και προσαρμογή στα *Ελληνικά Βασίλης Χρυσόχοος*), Αθήνα Εκδ. Κέδρος.
- Τομαράς Ν. (2008) «*Μαθησιακές Δυσκολίες. Ισότιμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση*». Αθήνα: Πατάκης
- Φλωράτου, Μ. (1996) «*Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά*». Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Για κεφάλαια εντός βιβλίου:

- Δροσινού, Μ. «*Μικρά ερωτήματα για τη δυσλεξία από τη σχολική πράξη. Η δυσλεξία ως μία μορφή ειδικής μαθησιακής δυσκολίας. Σημείωμα 2^ο. Σύγχρονο νηπιαγωγείο*», 34, 52-57, (2003)
- Δροσινού, Μ. «*Μια μελέτη πάνω στο πρόβλημα της δυσλεξίας. Βασισμένο στις ανακοινώσεις των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων στο 4^ο παγκόσμιο συνέδριο για την δυσλεξία που έγινε στην Χαλκιδική (23-26/9/97). Συνοπτική περιγραφική προσέγγιση*». *Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου*, 33, 63-75, (1999)
- Δροσινού, Μ. «*Υποστήριξη φοιτητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (δυσλεξία) στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών*». Δημοσιεύτηκε στο περιοδικό του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών *Τριπτόλεμος*, 20, 39-48, (2005)
- Δροσινού, Μ. «*Συμβουλευτική Παρέμβαση στο Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Εξατομικευμένα Υποστηρικτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής σε Φοιτητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και Δυσλεξία. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, (ΕΛΕ.ΣΥΠ)*», τχ. 76-77, Σελ. 31-48. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα (2005)

Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης ως βασικός παράγοντας αποτελεσματικής διδασκαλίας της Ιταλικής γλώσσας. Μια διδακτική πρόταση

Σκλείδα Σοφία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

ΜΑ, Διδάκτορας Συγκριτικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών

Περίληψη

Η μελέτη αυτή επιχειρεί, την παρουσίαση βασικών θεμάτων διδακτικής προσέγγισης, όπως την ανάπτυξη και καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά δίγλωσσα προσχολικής ηλικίας, σε σχέση με τη διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας στο ιταλικό σχολείο και συγκεκριμένα στην ιταλική σχολή Αθηνών. Υπό αυτή την έννοια, το εκπαιδευτικό σύστημα αναφοράς είναι το ιταλικό και ειδικότερα η προσχολική αγωγή (Scuola dell' infanzia). Το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην ιταλική γλώσσα και η ομάδα-στόχος είναι τα δίγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας γιατί, όπως έχει αποδειχτεί επιστημονικά, ο βαθμός τον οποίο τα παιδιά επιτυγχάνουν στα κριτήρια της φωνολογικής επίγνωσης, όταν εξετάζονται κατά την προσχολική τους ηλικία, επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επίδοσή τους στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής κατά τη σχολική τους ηλικία. Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες το θέμα αυτό έχει απασχολήσει πολύ τους ερευνητές.

Λέξεις-Κλειδιά: Φωνολογική Επίγνωση, Διδασκαλία Ιταλικής Γλώσσας, Προσχολική ηλικία, Ιταλικό Σχολείο.

Εισαγωγή

Το ιταλικό εκπαιδευτικό σύστημα συγκροτείται από την Scuola dell' infanzia (προσχολική ηλικία - παιδικοί σταθμοί), τον Primo ciclo di istruzione (Πρώτο Κύκλο Εκπαίδευσης), ο οποίος διαρκεί οκτώ έτη και αποτελείται αρχικά από την Scuola Primaria (Δημοτικό Σχολείο) και στη συνέχεια από την Scuola Secondaria di Primo Grado (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση / Γυμνάσιο) και από την Scuola Secondaria Superiore (Ανώτερα Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Λύκειο).

Βασικό χαρακτηριστικό της δομικής οργάνωσης και λειτουργίας της Ιταλικής Σχολής Αθηνών είναι η συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών και γλωσσών και η δημιουργική καλλιέργεια και ανάπτυξή τους. Η προσχολική αγωγή, ήτοι, η Scuola dell' infanzia, παρέχεται για τα παιδιά ηλικίας περίπου 3 ετών, διαρκεί τρία έτη και είναι προαιρετική. Το πρόγραμμα των νηπιαγωγείων αποβλέπει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των νηπίων και στην προετοιμασία τους για τη σχολική ζωή του υποχρεωτικού σχολείου (Βλ. Eurydice, *Structures of Education and Training Systems in Europe: Italy, 2009/10 Edition*. Eurydice, *National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms: 2010 Edition*. Eurydice, *Organisation of the education system in Italy: 2009/2010*. M. Laeng, 1995, σ.σ. 322-326).

Με τον όρο Φωνολογική Ενημερότητα εννοούμε αρχικά την ικανότητα αναγνώρισης και στη συνέχεια ανάλυσης και μελέτης των φωνολογικών στοιχείων της γλώσσας, των φωνημάτων και των συλλαβών, που αποτελούν τα εσωτερικά στοιχεία της. Κατά την ανάλυση του προφορικού λόγου, έννοιες και στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν από την κατάκτηση του γραπτού λόγου (Cossu, 1999). Για την ελληνική γλώσσα, οι ερευνητικές μελέτες που έχουν δημοσιευθεί έως σήμερα δείχνουν ότι συνολικά η μορφή ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης σε ελληνόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας εμφανίζει πολλά κοινά στοιχεία με τη μεταφωνολογική ανάπτυξη παιδιών που ομιλούν άλλες γλώσσες. Γενικότερα, έχει φανεί ότι η φωνολογική επίγνωση είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη ικανότητα, η οποία αναπτύσσεται προοδευτικά (Μανωλίτσης, 2000α. Παπούλια-Τζελέπη, 1997. Aidinis & Nunes, 2001). Πολλά παιδιά που δυσκολεύονται να μάθουν ανάγνωση και γραφή, παρουσιάζουν πρόβλημα στη φωνολογική επίγνωση ή την ικανότητα να καταλάβουν τους ήχους των γραμμάτων (φώνημα). Το πρόβλημα αυτό εντείνεται περισσότερο στις περιπτώσεις των δίγλωσσων παιδιών.

Τα δύο βασικά χαρακτηριστικά της φωνολογικής επίγνωσης είναι η ικανότητα του παιδιού να χωρίζει τις λέξεις σε ήχους (φωνήματα) και η ικανότητά του να συνδυάζει ήχους (φωνήματα) για να φτιάξει μια λέξη. Η φωνολογική επίγνωση είναι δυνατό να αναπτυχθεί στα παιδιά μέσα από ένα πλήθος δραστηριοτήτων. Η διδασκαλία της φωνολογικής επίγνωσης δεν ωφελεί μόνο τους μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο να παρουσιάσουν μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τους τυπικούς μαθητές, γιατί βελτιώνει την ανάδυση του γραμματισμού τους.

Στόχοι

Να μπορούν τα δίγλωσσα παιδιά να αναγνωρίζουν τους φωνολογικούς τύπους της μητρικής τους γλώσσας. Να αναλύουν τη φωνολογική δομή των λέξεων και να χειρίζονται τα στοιχεία που την αποτελούν, συλλαβές και φωνήματα. Η καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να χωρίζουν τις λέξεις σε ήχους (φωνήματα). Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να συνδυάζουν ήχους (φωνήματα) για να φτιάξουν μια λέξη.

Διδασκαλία της ιταλικής γλώσσας και καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Η φωνολογική επίγνωση στα παιδιά μπορεί να καλλιεργηθεί με διάφορα παιχνίδια λέξεων, που έχουν ως σκοπό τη φωνημική διάκριση και σύνθεση γραμμάτων και συλλαβών με ακρίβεια, όπως ασκήσεις ομοιοκαταληξίας, δημιουργία ομοιοκατάληκτων ποιημάτων μαζί με τα παιδιά, που να σχετίζονται άμεσα με αυτά (όπως για παράδειγμα με τα ονόματά τους), απαλοιφή αρχικών ή τελικών φωνημάτων μιας λέξης (Yopp, 1988) κ.ά. Αυτού του είδους οι ασκήσεις βοηθούν το παιδί να αποκτήσει τις βασικές εκείνες ικανότητες που θα του επιτρέψουν να εμβαθύνει δημιουργικά στην κατανόηση και οικειοποίηση του γραπτού και προφορικού λόγου. Στην ιταλική γλώσσα οι ομόφωνες λέξεις είναι σχετικά λίγες και η φωνολογική επίγνωση ενισχύεται περισσότερο με

ασκήσεις κατάτμησης φωνημάτων και συλλαβών (Tressoldi et al, 1993). Η φωνολογική επίγνωση λοιπόν χαρακτηρίζεται από διαφορετικά επίπεδα. Τα επίπεδα αυτά, σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002, σ.σ. 217-218) προσδιορίζονται τόσο από τα διαφορετικά δομικά στοιχεία του λόγου (λέξεις, συλλαβές ή φωνήματα), όσο και από τις διαφορετικές γνωστικές απαιτήσεις που προϋποθέτει η συνειδητοποίηση του καθενός από αυτά τα δομικά στοιχεία.

Προτεινόμενες ενδεικτικές ασκήσεις ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης της ιταλικής γλώσσας

Ορισμένες δραστηριότητες ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης της ιταλικής γλώσσας θα μπορούσαν να είναι οι εξής: Αναγνώριση και παραγωγή ομοιοκαταληξίας. Σε σχέση με την ομοιοκαταληξία στην ιταλική γλώσσα θα μπορούσαμε να πούμε ότι στα παιδιά αρέσει η ομοιοκαταληξία, γιατί έχει μουσικότητα και ρυθμό, μπορούν να την αναγνωρίσουν, αφού δουλέψουν με την τελευταία συλλαβή της λέξης, μπορούν να κατανοήσουν γιατί μοιάζουν οι ομοιοκατάληκτες λέξεις. Επιπλέον, αυτή η κατανόηση τα βοηθάει επιπλέον στην αναγνώριση της σχέσης ανάμεσα στις διάφορες λέξεις και σε ορθογραφικό επίπεδο, γιατί όμοια ορθογραφικά σύνολα διαβάζονται με τον ίδιο τρόπο. Ενδεικτική Δραστηριότητα: Δίνουμε μια λέξη στα παιδιά και τους προτρέπουμε να βρουν άλλες τρεις που να ομοιοκαταληκτούν με αυτή ή τους δίνουμε εμείς τις εικόνες αυτών των λέξεων. Παράδειγμα: mantello castello martello cestello



Κατάτμηση συλλαβών λέξεων: Ενδεικτική Δραστηριότητα: Το παιδί βλέπει ένα αντικείμενο ή μια εικόνα και προφέρει τη λέξη που βλέπει χωρίζοντάς την σε συλλαβές. Παράδειγμα : ME- LA, CA-RO-TA Χτυπάει τόσες φορές τα χέρια του ή κάνει τόσα πηδηματάκια, όσες είναι οι συλλαβές της λέξης. Τοποθετεί τις καρτέλες εικόνων σε δύο –τρία κουτάκια, ανάλογα με τον αριθμό των συλλαβών. Του δείχνουμε διάφορες εικόνες και το ρωτάμε ποιες λέξεις έχουν τον μεγαλύτερο αριθμό συλλαβών

Συγχώνευση συλλαβής. Δραστηριότητα *POMPIOT*: η δασκάλα λέει μια λέξη σιγά σιγά και τμηματικά και τα παιδιά πρέπει να μαντέψουν ποια λέξη είναι. Για παράδειγμα τη λέξη GE-LA-TO GELATO

Αναγνώριση σε διαφορετικές λέξεις της ίδιας αρχικής συλλαβής: Ενδεικτική Δραστηριότητα: Κόψτε τις εικόνες των οποίων οι λέξεις αρχίζουν από MA, PO κ.ά και τοποθετήστε τις στο ανάλογο κουτάκι, έτσι ώστε να συγκεντρώσουμε πολλές από την κάθε συλλαβή (με αυτή την άσκηση τα παιδιά εξασκούνται και στην κατάκτηση περισσότερου λεξιλογίου)

Αναγνώριση σε διαφορετικές λέξεις της τελευταίας ίδιας συλλαβής: Ενδεικτική Δραστηριότητα : Τοποθετούμε μπροστά μας διάφορα αντικείμενα , καρτέλες και εικόνες και καλούμε το παιδί να μας δείξει τη λέξη που αρχίζει από - NA ή να πάρει τις καρτέλες των οποίων οι λέξεις τελειώνουν με τον ίδιο τρόπο(στην αρχή χρησιμοποιούνται λέξεις πολύ διαφορετικές μεταξύ τους).

Αφαίρεση της αρχικής συλλαβής: Δραστηριότητα: Στη λέξη FIORE αν αφαιρέσω το FI ποια λέξη έχουμε; (ORE). Στη λέξη CAMICIA αν αφαιρέσω το CA ποια λέξη μένει; (MICIA)

Αναγνώριση του ίδιου αρχικού φωνήματος της λέξης: Δραστηριότητα: Ποια από τις παρακάτω λέξεις αρχίζει όπως η λέξη APE



APE



(βλ.<https://www.google.gr/search?q=photos&source.http://www.rosalbacorrallo.it/filstrocche-alfabeto.html> & <https://www.google.gr/search?q=filastrocche+lettere+dell'alfabeto&biw>)

Επιπλέον, σε αυτή την προσπάθεια, μπορούν να θεωρηθούν απαραίτητες οι εξής διδακτικές οδηγίες: Διδάσκονται πρώτα τα κεφαλαία γράμματα, γιατί έχουν απλή, γραμμική μορφή, δεν έχουν χαρακτήρες δύσκολους και είναι εύκολη η αναπαράστασή τους. Αφού αναλυθούν όλα τα σύνθετα φωνήματα, μπορούμε να προχωρήσουμε και στη διδασκαλία των μικρών γραμμάτων. Παρουσιάζουμε ένα φώνημα κάθε φορά και μόνο όταν γίνει απόλυτα κατανοητό από τα παιδιά προχωρούμε στο επόμενο. Οι πιο δύσκολοι φωνημικά ήχοι χρειάζονται περισσότερο χρόνο. Φροντίζουμε να διδάξουμε στα

παιδιά τον σωστό τρόπο γραφής και χρησιμοποιούμε τα κατάλληλα βοηθητικά υλικά. Μαθαίνουμε τα παιδιά να γράφουν, εστιάζοντας στη συλλαβή. Η καθημερινή χρήση φωνολογικών ασκήσεων ενισχύει τη φωνολογική επίγνωση. Διαβάζουμε φωναχτά στα παιδιά. Αφήνουμε κάθε μέρα στα παιδιά λίγο χρόνο για προσωπική ενασχόληση και βιωματική προσέγγιση με τις δραστηριότητες ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης.

Μέσα και υλικά

Προφορικά φωνολογικά παιχνίδια λέξεων του τύπου conte – canti, ποιηματάκια με ομοιοκατάληκτες φράσεις, αλυσίδες λέξεων, δραστηριότητες ρουτίνας όπως : παρουσίες, ημερολόγιο, μετεωρολογικές αναφορές, μενού, ανάληψη διαφόρων ρόλων, σχέδιο, ζωγραφική και αυθόρμητη γραφή, χρήση του σούπερ- μάρκετ, τράπεζα λέξεων, μεγάλες καρτέλες, επιτραπέζια παιχνίδια, ηλεκτρονικός υπολογιστής, διαδίκτυο, οπτικό υλικό, CD, λογισμικά, φύλλα εργασίας κ.ά.

Πιθανά προβλήματα - Συμπεράσματα

Ένα βασικό πρόβλημα που μπορεί να προκύψει κατά την εφαρμογή ασκήσεων ανάπτυξης και καλλιέργειας της φωνολογικής επίγνωσης σε παιδιά κυρίως προσχολικής ηλικίας, είναι κάποιες ανακολουθίες που παρουσιάζει η χρήση της ιταλικής γλώσσας, κυρίως σε ορθογραφικό επίπεδο. Για παράδειγμα χρησιμοποιούνται πολλές φορές δύο διαφορετικά γράμματα για την παραγωγή του ίδιου ηχητικά φωνήματος, όπως το K στις λέξεις cuore- quando, ή το γεγονός ότι δύο διαφορετικοί ήχοι γράφονται με το ίδιο γράμμα (sera- rosa) ή το ό,τι χρησιμοποιούνται 2 ή 3 γράμματα για την παραγωγή ενός μόνο ήχου. Επίσης, εξίσου σημαντική θεωρείται η δυσκολία οργάνωσης του χρόνου διδασκαλίας. Γι' αυτό κατά τη διδασκαλία θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει οργανώσει από πριν πολύ καλά το χρόνο του, έτσι ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να οικειοποιηθούν δημιουργικά, βιωματικά, πολυπρισματικά και συνεργατικά τις προτεινόμενες ασκήσεις καλλιέργειας της φωνολογικής επίγνωσης. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε το γεγονός ότι η άσκηση των μαθητών στην προφορική διατύπωση των σκέψεών τους είναι πολύ βασική. Θα πρέπει να γίνεται με απόλυτη σαφήνεια και συντομία, να στηρίζεται στον πολιτισμένο διάλογο και να ενισχύεται με κάθε τρόπο από τους δασκάλους.

Η χρήση κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικού μπορεί εύστοχα να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν βαθύτερα και να αντιληφθούν καλύτερα τις διδασκόμενες φωνολογικές ασκήσεις, επιλέγοντας ο εκπαιδευτικός κατά περίπτωση την κατάλληλη χρονική στιγμή που θα το εντάξει στο διδακτικό προγραμματισμό του. Αυτό θα πρέπει να γίνεται σύμφωνα πάντα και με τη γενικότερη σκοποθεσία και στοχοθεσία του συγκεκριμένου προγράμματος φωνολογικής ενημερότητας που θα ήθελε να εφαρμόσει. Επίσης, ας μην ξεχνάμε, ότι η διαδικασία αυτή βοηθά και τους μαθητές με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες, γιατί μπορούν να κατανοήσουν και να εμπεδώσουν ευκολότερα τα μηνύματα που προέρχονται από συνδυασμό ήχου και εικόνας. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν

τα παιδιά να ασκηθούν στην ενεργό συμμετοχή τους στις δραστηριότητες και στην ανακάλυψη της γνώσης, να συνεργάζονται δημιουργικά, να ανταλλάσσουν απόψεις και να τονώσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.

Βιβλιογραφία

- Aidinis, A & Nunes, T (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145-177.
- Cossu, G. (1999). Biological constraints on literacy acquisition. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*. 11, 213-237.
- Eurydice, National system overviews on education systems in Europe and ongoing reforms: 2010 Edition.
- Eurydice, Organisation of the education system in Italy: 2009/2010.
- Eurydice, Structures of Education and Training Systems in Europe: Italy, 2009/10 Edition.
- Laeng, M. (1995). *I Nuovi Programmi della Scuola Elementare*, Giunti e Lisciani Editori, Firenze.
- Μανωλίτσης, Γ. (2000α). Μέτρηση και αξιολόγηση μεταγλωσσικών ικανοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1997). Η αυθόρμητη ανάλυση της φωνημικής συνειδητοποίησης στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, *Γλώσσα*, 41, 20-41.
- Πόρποδας, Κ. (2002). Η ανάγνωση. Αθήνα. Εκ. του ιδίου.
- Tressoldi, P. E. & Vio, C. & Nicotra, D. & Calgaro, G. (1993). Validità predittiva delle difficoltà in lettura e scrittura di un test di consapevolezza fonemica. *Età Evolutiva*, 1, 14-25.
- Yopp H. K. (1988). The validità and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly*.

Διαδικτυακές Πηγές

https://www.google.gr/search?q=pho-tos&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=FkBCU9HVOM-iqhQebzYHoDA&ved=0CAYQ_AUoAQ&biw=1221&bih=676#q=aereo&tbn=isch

[&facrc= &imgdii=bMjw7sa5wxCYjM%3A%3BSvRlRsKWBwHrJM%3BbMjw7sa5w\(ανάκτηση στις 07/06/2015\).](#)

<http://www.rosalbacorallo.it/filastrocche-alfabeto.html>(ανάκτηση στις 15/06/2015).

[---

ISBN: 978-618-82301-0-1 "Τα πρακτικά του 3ου Συνεδρίου: ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ" Αθήνα, 16 & 17 Απριλίου 2016](https://www.google.gr/search?q=filastrocche+lettere+dell'alfabeto&biw=1221&bih=676&tbn=isch&imgil=donw2Ly4LCMXyM%253A%253Bhttps%253A%252F%252Fencrypted(ανάκτηση στις 3/07/2015).</u></p></div><div data-bbox=)

Η διάγνωση της δυσλεξίας σε σχέση με το χρόνο και την εγκυρότητά της

Κουμπενάκη Στυλιανή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ. Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Εκπαίδευση

stkoubenaki@yahoo.gr

Περίληψη

Ο σκοπός και στόχος του σύγχρονου σχολείου που πρεσβεύει και υποστηρίζει την ιδέα «ένα σχολείο για όλους», προωθώντας τη συνεκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αποδεικνύεται ιδιαίτερα απαιτητικός και δύσκολος. Το σημερινό σχολείο, με τη ψηφιακή του μετεξέλιξη προωθεί και επενδύει στη χρήση του γραπτού λόγου στους μαθητές, στοιχείο που δημιουργεί δυσκολίες στους μαθητές με δυσλεξία. Κατά συνέπεια οι μαθητές με δυσλεξία μπορούν εύκολα να περιθωριοποιηθούν από το σχολικό περιβάλλον. Η δυσλεξία ως ειδική διαταραχή στη χρήση και κατανόηση του γραπτού λόγου θεωρείται ότι είναι ανθεκτική και επίμονη στο χρόνο. Η υπέρβασή της απαιτεί προγραμματισμένη και συστηματική προσπάθεια εκ μέρους εξειδικευμένου διδακτικού και υποστηρικτικού προσωπικού, που μπορεί να πραγματοποιηθεί, εάν γίνει έγκαιρα, με κατάλληλα μέσα και τεχνικές για εφαρμογή στη σχολική τάξη (Στασινός, 2013).

Λέξεις-Κλειδιά: σχολείο, δυσλεξία, συνεκπαίδευση, δυσκολίες, τάξη.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στη διάγνωση της δυσλεξίας σε συνάρτηση με το χρόνο πραγματοποίησής της, αλλά και το διαγνωστικό της περιεχόμενο. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που πρόκειται να διερευνηθούν είναι οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν, όταν α) η διάγνωση της δυσλεξίας έχει λάβει χώρα καθυστερημένα και β) όταν η διάγνωσή της επισυμβεί στον απαιτούμενο χρόνο, αλλά δεν αποτυπώνει την ακριβή κλινική εικόνα του παιδιού.

Ορισμός της δυσλεξίας

Η Διεθνής Εταιρεία Δυσλεξίας προσπαθώντας να δώσει ένα πλήρη ορισμό της δυσλεξίας, υποστηρίζει πως: «η δυσλεξία είναι μια διαταραχή με νευρολογική βάση, συχνά κληρονομική, η οποία εμποδίζει την κατάκτηση της γλώσσας. Διαφέρει σε σοβαρότητα από άτομο σε άτομο και εκδηλώνεται με δυσκολίες στην αντίληψη και έκφραση της γλώσσας, ιδιαίτερα στη φωνολογική επεξεργασία, στην ανάγνωση και στη γραφή, στην ορθογραφία και μερικές φορές στην αριθμητική. Η δυσλεξία δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης κινήτρων, αισθητηριακών δυσλειτουργιών και ανεπαρκών εκπαιδευτικών και περιβαλλοντικών ευκαιριών, αλλά μπορεί να συνυπάρχει με τα παραπάνω. Αν και η δυσλεξία διαρκεί καθ' όλη τη ζωή του ατόμου, τα άτομα με δυσλεξία συχνά ανταποκρίνονται με επιτυχία σε έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση» (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006).

Η διάγνωση της δυσλεξίας

Η διάγνωση της δυσλεξίας σε ένα μαθητή αποτελεί το σημαντικότερο εκείνο στάδιο, ώστε να μπορέσει να αντιμετωπιστεί έγκαιρα και με επιτυχία η μαθησιακή αυτή δυσκολία. Η διάγνωση της δυσλεξίας μπορεί να γίνει στα ΚΕΔΔΥ, που είναι κέντρα διάγνωσης, διαφοροδιάγνωσης και υποστήριξης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Εκεί παρέχονται πληροφορίες για το οικογενειακό πλαίσιο, το ιστορικό, αλλά και τα αποτελέσματα που έχουν προκύψει από τα ψυχομετρικά τεστ που έχουν γίνει στο παιδί από την ομάδα των ειδικών επιστημόνων.

Η διαγνωστική διαδικασία ουσιαστικά προβάλλει τη δημιουργία ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης για το κάθε παιδί με δυσλεξία, ώστε να αντιμετωπιστεί. Προκειμένου να έχει όμως επιτυχία το συγκεκριμένο πρόγραμμα, απαιτείται η ομαδικότητα και η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων ατόμων στη σχολική κοινότητα που ανήκει ο μαθητής, όπως του διευθυντή της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού της τάξης, του ειδικού παιδαγωγού και των γονιών του παιδιού. Τα συγκεκριμένα άτομα οφείλουν να βάλουν μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους στο πρόγραμμα που θα ακολουθήσουν, ώστε να επαναξιολογήσουν στην πορεία τους στόχους που έχουν θέσει ή και να τους τροποποιήσουν, ώστε να υπάρξει και ανατροφοδότηση του μαθητή (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου, 2006).

Σε ό, τι αφορά στο αποτέλεσμα των σχεδιαζόμενων παρεμβάσεων στο σχολείο, σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών με δυσλεξία η κατάσταση μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά. Συνεπώς η δυσλεξία σε παιδιά είναι σε ορισμένες περιπτώσεις καθόλα αναστρέψιμη. Όμως και σε άλλες και ίσως στις περισσότερες, η εν λόγω κατάσταση είναι επιδεκτική βελτίωσης, αλλά υπό όρους, εφόσον προγραμματίζεται η κατάλληλη παρέμβαση στην πλέον πρόιμη ηλικία επισήμανσής της (Στασινός, 2013).

Όταν η διάγνωση της δυσλεξίας γίνεται καθυστερημένα

Όταν η διάγνωση της δυσλεξίας γίνεται στις πρώτες δύο τάξεις του δημοτικού σχολείου, περίπου το 80% των παιδιών με τη διαταραχή αυτή μπορούν να επανέλθουν στην ομαλή σχολική τους εργασία» (πηγή Badian, 1988).

Η παραπάνω άποψη δηλώνει και αποδεικνύει τη σημασία που έχει η πρόιμη διάγνωση της δυσλεξίας, στην αντιμετώπισή της. Στην περίπτωση ωστόσο που η διάγνωση της γίνεται καθυστερημένα, ίσως και όταν το παιδί έχει φτάσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι δυσκολίες είναι μεγαλύτερες και οι προσπάθειες αντιμετώπισης του φαινομένου θα είναι περιορισμένες. Οι μαθητές με δυσλεξία στα σχολικά τους χρόνια διακατέχονται από συναισθήματα όπως ο φόβος, το άγχος, η κατάθλιψη, η ανασφάλεια, η περιθωριοποίηση και η κοινωνική απομόνωση, ωστόσο τα αρνητικά αυτά συναισθήματα τους συνοδεύουν και στην ενήλικη ζωή τους. Ένας μαθητής με δυσλεξία που δεν έχει διαγνωστεί έγκαιρα έχει αντιμετωπίσει πολλές δυσκολίες και έχει δεχτεί απόρριψη τόσο από τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές, αλλά και τους γονείς του. Η ταμπέλα του

«κακού μαθητή» τον συνοδεύει σε όλη την πορεία των σχολικών του χρόνων και αυτό του δημιουργεί ψυχοκοινωνικά προβλήματα, καθώς για τους υπόλοιπους που δεν έχουν γνώση της κατάστασής του, είναι ο τεμπέλης, ο ανίκανος, ο απροσάρμοστος.

Η διατύπωση ωστόσο σε εγχειρίδια της Βρετανικής Εταιρείας Δυσλεξίας που είναι αφιερωμένα στη δυσλεξία όπως : α) «Πρώιμη βοήθεια, καλύτερο μέλλον» και β) «όσο πιο νωρίς τόσο πιο καλά», αποδεικνύουν για άλλη μία φορά τη μεγάλη αξία που έχει η έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας για την ομαλή σχολική και κοινωνική πορεία στη ζωή του κάθε ατόμου.

Ο κύριος λόγος που υπάρχει καθυστερημένη διάγνωση της δυσλεξίας είναι, είτε γιατί οι γονείς δεν έχουν δείξει το απαιτούμενο ενδιαφέρον, ώστε να παραπέμψουν έγκαιρα σε κάποιον ειδικό το παιδί τους, είτε στην απουσία ειδικά καταρτισμένου προσωπικού στα σχολεία, καθώς αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να μπορούν να διακρίνουν και να αναγνωρίζουν τα συμπτώματα ενός δυσλεξικού μαθητή και κατά συνέπεια να διακρίνουν ότι χρειάζεται βοήθεια. Επίσης ένα άλλο αρνητικό στοιχείο είναι ο περιορισμένος αριθμός ειδικών κέντρων διάγνωσης, καθώς και η υποστελέχωσή τους που δημιουργεί πρόσθετες δυσχέρειες και προβλήματα στους γονείς και στους μαθητές, με την αρκετά χρονοβόρα διαδικασία διάγνωσης που απαιτείται.

Όταν η διάγνωση της δυσλεξίας επισυμβεί στον απαιτούμενο χρόνο, αλλά δεν αποτυπώνει την ακριβή κλινική εικόνα του παιδιού.

Εκτός από την περίπτωση εκείνη που η διάγνωση της δυσλεξίας γίνεται σε προχωρημένη ηλικία, υπάρχει και η περίπτωση που η διάγνωση γίνεται στον απαιτούμενο χρόνο, ωστόσο δεν είναι σωστή, με αποτέλεσμα να μην αποτυπώνει την ακριβή κλινική εικόνα του παιδιού. Πολλοί ερευνητές θεωρούν πως δεν υπάρχουν αξιόπιστα μέσα για την πρόγνωση και την πρόληψη της δυσλεξίας και ότι είναι πολύ δύσκολο κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας να ξεχωρίσουμε το παιδί με την ελαφρά νοητική υστέρηση από το παιδί φυσιολογικής νοημοσύνης που μπορεί αργότερα να παρουσιάσει προβλήματα δυσλεξίας. Πολλοί τονίζουν τον κίνδυνο της ετικετοποίησης που κρύβει η λανθασμένη διάγνωση σε μικρή ηλικία, άλλοι υποστηρίζουν την ανάγκη ελέγχου της σχολικής ετοιμότητας όλων των παιδιών πριν από την είσοδό τους στο σχολείο και άλλοι τον καταρτισμό προληπτικών προγραμμάτων από την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου (Πολυχρονοπούλου, 2011).

Στην προκειμένη περίπτωση δεν παρέχεται καμία ουσιαστική βοήθεια στο παιδί. Επομένως δεν μπορεί να υπάρξει ούτε η βελτίωση της θέσης στην οποία βρίσκεται, αλλά ούτε και να μπορέσει να επιλύσει τα προβλήματα που το ίδιο αντιμετωπίζει και έχουν σχέση με ψυχοκοινωνικούς παράγοντες. Αντιθέτως το παιδί εξακολουθεί να στιγματίζεται με χαρακτηρισμούς όπως του κακού ή του τεμπέλη μαθητή, εφόσον δεν του έχουν δοθεί οι κατάλληλες και σωστές πληροφορίες, ώστε να αντιμετωπίσει το πρόβλημά του. Επίσης το εξατομικευμένο πρόγραμμα που πιθανόν ακολουθεί θα βασίζεται στην λανθασμένη κλινική εικόνα του παιδιού, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει βελτίωση,

ούτε ανατροφοδότηση. Το παιδί κατά συνέπεια θα εξακολουθεί να έχει άγχος, στρες, να νιώθει πίεση για τη σχολική αποτυχία και ανασφάλεια, να αισθάνεται την απόρριψη από τους γονείς του και την απομόνωση από τους συμμαθητές του. Ο μαθητής που δεν μπορεί να βοηθηθεί εξακολουθεί να αισθάνεται ματαιώση για όλες τις προσπάθειες που ο ίδιος κάνει. Η χαμηλή αυτοπεποίθηση, αλλά και η αρνητική αυτοεικόνα που έχει σχηματίζει το ίδιο το παιδί παραμένει.

Η διάγνωση που δεν αποτυπώνει την ακριβή κλινική εικόνα μπορεί επίσης να δημιουργήσει σύγχυση στο παιδί, επειδή στην προσπάθειά του να επιτύχει τη βελτίωσή του, θα επενδύσει σε λανθασμένους χειρισμούς και θα ακολουθήσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα που ουσιαστικά δεν θα βασίζεται στις σωστές ικανότητες ή στα ακριβή ελλείμματα που ενδεχομένως έχει. Προκειμένου να υπάρξει αποκατάσταση του προβλήματος της δυσλεξίας σε ένα μαθητή, πρέπει να έχει γίνει μία σωστή διαγνωστική διαδικασία και να είναι ακριβή τα συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτή. Το διδακτικό πρόγραμμα που ενδεχομένως θα είναι το εξατομικευμένο πρόγραμμα που θα ακολουθήσει ο μαθητής δεν θα είναι αποτελεσματικό, εάν δεν στηρίζεται στα αποτελέσματα σωστής αξιολόγησης.

Επομένως δεν πρόκειται να υπάρξει βελτίωση ούτε στο μαθησιακό τομέα, αλλά ούτε και στο ψυχοκοινωνικό, καθώς τα προβλήματα και οι δυσκολίες θα παραμείνουν. Από τις παραπάνω απόψεις καταλήγουμε στο συμπέρασμα για την αξία και τη μεγάλη σημασία που έχει μία έγκαιρη, αλλά και ακριβής διάγνωση της δυσλεξίας για την ομαλή σχολική και κοινωνική ζωή ενός παιδιού.

Συμπεράσματα

Η έγκαιρη και ακριβής διάγνωση της δυσλεξίας αποτελεί το βασικότερο στοιχείο αντιμετώπισης της συγκεκριμένης μαθησιακής δυσκολίας. Η άποψη αυτή γίνεται αντιληπτή από τα όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, καθώς αποδεικνύεται πως οι ακριβώς αντίθετες τοποθετήσεις οδηγούν το παιδί σε ένα φαύλο κύκλο, που τραυματίζει τη σχολική του μαθησιακή πορεία, δημιουργώντας στο ίδιο χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, δίχως προσδοκίες και φιλοδοξίες, με έντονο το αίσθημα της ανασφάλειας, την περιθωριοποίηση από την υπόλοιπη σχολική κοινότητα και την πραγματοποίηση τελικά της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, καθώς γίνεται ένας «αποτυχημένος ενήλικας».

Επομένως, τα ουσιαστικά σημεία μιας θεραπευτικής διδασκαλίας και προκειμένου να αντιμετωπιστεί αυτή η μαθησιακή δυσκολία, είναι: α) να εντοπίζονται νωρίς τα παιδιά με δυσλεξία, β) να επιχειρείται διαφορική διάγνωση (όχι για να διαχωριστούν τα δυσλεξικά από τα μη δυσλεξικά παιδιά, αλλά για να βρεθούν τα ιδιαίτερα προβλήματα του καθενός) και γ) να αποφασιστεί η κατάλληλη θεραπευτική διδασκαλία (Herbert, 1996).

Βιβλιογραφία

- Badian, N.A. (1988). *The prediction of good and poor reading before kindergarten entry: A nine year old follow-up. Journal of Learning Disabilities*, 21,98-123.
- Herbert, M. (1996). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας-β*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες- Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2011). *Σημειώσεις για το μάθημα «Διάγνωση, αξιολόγηση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας»*. Παιδαγωγικό τμήμα πανεπιστημίου Αθηνών.
- Στασινός, Δ.(2003). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα : Gutenberg
- Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία. Δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικους μετανάστες

Δρ. Μπρίνια Βασιλική

vbrinia@aueb.gr

Τσαπράζη Ευαγγελία

Περίληψη

Η πολιτισμική ετερότητα, η διαφορετικότητα δηλαδή αξιών, συμβόλων, νοηματοδοτήσεων, στάσεων, ενδιαφερόντων, καθημερινών πρακτικών, γνώσεων, δεξιοτήτων κ.ά., είναι σήμερα συστατικό στοιχείο των περισσότερων κοινωνιών, καθώς η εποχή μας, εποχή της παγκοσμιοποίησης, χαρακτηρίζεται από ολοένα και μεγαλύτερες μετακινήσεις πληθυσμών. Για να είναι παράγων ανάπτυξης και να μην μετατραπεί σε «πρόβλημα» η μετανάστευση, χρειάζεται ιδιαίτερα στις σημερινές συνθήκες, ένα σύστημα υποστήριξης των μεταναστών από τη στιγμή που εγκαταλείπουν τη χώρα προέλευσης έως ότου ενταχθούν στην αγορά εργασίας της χώρας προορισμού. Μέρος του συστήματος υποστήριξης είναι η παροχή ευκαιριών εκμάθησης της γλώσσας, της ιστορίας και των θεσμών της χώρας υποδοχής, καθώς είναι από τους σπουδαιότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην ομαλή ενσωμάτωση των μεταναστών και διευκολύνουν τη ζωή τους στη νέα χώρα. Σκοπός της εργασίας είναι να ερευνηθούν οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, εθελοντές και επαγγελματίες, στα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, σε ενήλικες μετανάστες που προέρχονται από χώρες με μικρότερο επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης από την Ελλάδα. Ταυτόχρονα θα εξετάσουμε αν η επιλογή συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών σχετίζεται με την εξειδίκευση και τη γενικότερη στάση των εκπαιδευτών απέναντι στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με άλλα λόγια θα διερευνήσουμε με ποιο σκεπτικό, δηλαδή για ποιους λόγους και με τι στόχο επιλέγουν τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν.

Λέξεις-Κλειδιά: διδασκαλία, μετανάστες, ελληνική γλώσσα

Θεωρητικό Μέρος

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σε αντίθεση με τις αξίες και τις αντιλήψεις της παραδοσιακής εκπαίδευσης που έχει εθνοκεντρικό χαρακτήρα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αξιοποιεί τις αντιλήψεις του πολιτισμικού σχετικισμού που αποδέχεται τις πολιτισμικές διαφορές και επισημαίνει την ανάγκη για σεβασμό και αξιοποίηση της διαφορετικότητας, στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης μεταξύ των «διαφορετικών». Η διαφορετικότητα ενυπάρχει εκ των πραγμάτων σε οποιαδήποτε ομάδα εκπαιδευομένων και γίνεται περισσότερο «εμφανής» σε μια ομάδα όπου η γλώσσα, η θρησκεία, η εθνική καταγωγή, διαφέρουν. Ωστόσο η λειτουργικότητα και η αποτελεσματικότητα μιας ομάδας, στηρίζεται όχι τόσο στις ομοιότητες μεταξύ των μελών αλλά στην διαπραγμάτευση των διαφορών, απ' όπου η ομάδα

αντλεί ενέργεια και νέες ιδέες για την επίτευξη των στόχων της (Douglas, 1997). Ο εκπαιδευτής όμως μιας τέτοιας ομάδας είναι ανάγκη να διακατέχεται από διαπολιτισμική ετοιμότητα, να είναι δηλαδή ανοικτός απέναντι στο διαφορετικό και συγχρόνως να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται αποτελεσματικά την πολιτισμική ετερότητα και διαφορά (Κεσίδου, 2007).

Ανάλογα με τις κατά καιρούς κοινωνικές και ιστορικές συνθήκες, οι εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες υιοθετήθηκαν, απέβλεπαν: α) στην αφομοίωση (εξάλειψη των πολιτισμικών διαφορών και επικράτηση του «ανώτερου» δυτικού πολιτισμού), β) στην ενσωμάτωση (αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων των μειονοτήτων και εμφάνισή τους στα πλαίσια του ιδιωτικού κυρίως βίου, μόνο στο βαθμό που δε θέτουν σε αμφισβήτηση τις βασικές πολιτισμικές αρχές της χώρας υποδοχής) και γ) στην πολυπολιτισμικότητα (συμπερίληψη στοιχείων του πολιτισμού των «διαφορετικών», στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης και ενδυνάμωση της ιδιαίτερης ταυτότητας των μεταναστών, με την επισήμανση ότι η κοινωνία υποδοχής μαθαίνει αλλά δεν επηρεάζεται από τον πολιτισμό των μεταναστών). Και στις τρεις περιπτώσεις, η ανωτερότητα του κυρίαρχου πολιτισμού δεν αμφισβητείται. Ακόμα και στην πολυπολιτισμική προσέγγιση, οι διακρίσεις και οι προκαταλήψεις αποδίδονται στην άγνοια και αποσιωπούνται οι σχέσεις εξουσίας μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων, Η ομοιογένεια της κοινωνίας υποδοχής ή τουλάχιστον η ομοιογένεια στο εσωτερικό των διακριτών πολιτισμικών ομάδων, ανάγεται σε κυρίαρχη αξία (Ασκούνη, 2001 · Γκόβαρης, 2004 · Γιακουμάκη, 2007 · Κεσίδου, 2008).

Οι εκπαιδευόμενοι αλλά και ο εκπαιδευτής καλούνται να διαπραγματευτούν και να επαναπροσδιορίσουν το σύστημα σημασιών μέσα από το οποίο προσλαμβάνουν τον κόσμο και σχετίζονται με τους άλλους ανθρώπους. Η «αναμέτρηση» με τον πολιτισμό των «άλλων» είναι γνωστική και συναισθηματική πρόκληση (Πλεξουσάκη, 2003). Αν συνειδητοποιήσουμε ότι ο τρόπος ζωής, οι αξίες και οι νοηματοδοτήσεις μας είναι προϊόν μάθησης και όχι η «φυσική τάξη των πραγμάτων», η απόσταση ανάμεσα στους «δικούς μας» και τους «άλλους» μοιάζει να μειώνεται σημαντικά.

Υπό αυτό το πρίσμα, η διαδικασία της μάθησης σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα συνδέεται και με τους τρεις τύπους μάθησης που προτείνονται από τον Cranton (1996, όπ. αναφ. στο Imel, 1997) στοχεύοντας: α) στην κατάκτηση του γνωστικού στόχου, β) στην προαγωγή της επικοινωνίας που επιτρέπει στους συμμετέχοντες να ανταλλάξουν ιδέες, συναισθήματα και πληροφορίες, διευκολύνοντας την αποδοχή της γνώσης από τα μέλη της ομάδας και γ) στην εμπλοκή των εκπαιδευομένων, μέσω της κριτικής σκέψης, σε μια διαδικασία χειραφέτησης όπου επαναδιαπραγματεύονται παραδοχές, προσδοκίες και προοπτικές.

Μητρική και δεύτερη γλώσσα

Υπάρχουν δύο θεωρητικές κατευθύνσεις σχετικά με το αν θα έπρεπε ή όχι να αξιοποιείται ο πολιτισμός και η γλώσσα των μεταναστών, ώστε να έχουμε ικανοποιητικά αποτελέσματα στον τομέα της κατάρτισης της γλώσσας της κοινωνίας υποδοχής. Η πρώτη θεωρητική κατεύθυνση, σε συμφωνία με τις πολιτικές της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, που όπως ήδη αναφέρθηκε στόχο έχουν την εξάλειψη ή τουλάχιστον τον περιορισμό του διαφορετικού, υποστηρίζει ότι η χρήση της μητρικής γλώσσας θα πρέπει να περιοριστεί. Προτείνεται λοιπόν η ενθάρρυνση των μεταναστών να εκφράζονται στη γλώσσα της κοινωνίας υποδοχής ακόμα και όταν μιλούν με ομόγλωσσούς τους. Στόχος είναι η, όσο το δυνατόν, μεγαλύτερη έκθεση στη γλώσσα-στόχο, η οποία θεωρείται αναγκαία και ικανή προϋπόθεση ώστε να την κατακτήσουν ευκολότερα και αρτιότερα, προκειμένου να ενσωματωθούν στην κοινωνία υποδοχής. Πρόκειται για το μοντέλο της «Χωριστής Γλωσσικής Ικανότητας» (Cummins, 2005, σ. 135) στο οποίο η μία γλώσσα ανταγωνίζεται την άλλη «κλέβοντας χώρο» για την ανάπτυξή της.

Οι επικριτές αυτής της άποψης υποστηρίζουν ότι από την έως τώρα έρευνα, δεν προκύπτει ότι η διατήρηση του πολιτισμού και η χρήση της μητρικής τους γλώσσας, εμποδίζει τους μετανάστες να μάθουν τη γλώσσα και την κουλτούρα της κοινωνίας υποδοχής. Αντίθετα, επιβεβαιώνοντας την αξία του δικού τους πολιτισμού, ενδυναμώνονται οι εκπαιδευόμενοι με αποτέλεσμα την ευκολότερη επίτευξη των γνωστικών στόχων στη δεύτερη γλώσσα (Ferguson, 2006).

Εκπαιδευτικές τεχνικές

Οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και αυτές της επικοινωνιακής προσέγγισης στην εκπαίδευση στη δεύτερη γλώσσα, συγκλίνουν στο ότι οι εκπαιδευόμενοι, οι στόχοι τους, οι ανάγκες τους και η διευκόλυνση της καθημερινότητάς τους πρέπει να βρίσκονται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διεργασίας. Με τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να εφαρμόσει στην πράξη όλα όσα προαναφέρθηκαν.

Καλείται δηλαδή:

- να εμπλέξει ενεργά τους εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή διεργασία, να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον τους παίρνοντας υπόψη τις ανάγκες τους και να συνδέσει το γνωστικό αντικείμενο με τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους διευκολύνοντας την επικοινωνία τους.
- να συνδέσει την εμπειρία τους και τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει στη μητρική τους γλώσσα με τη νέα γνώση και, μέσω της «εμπειρικής δράσης» και της χρήσης πραγματικών επικοινωνιακών καταστάσεων, να τους οδηγήσει στην κατάκτηση του θεωρητικού συστήματος και της δομής της γλώσσας.
- να ενθαρρύνει τον κριτικό στοχασμό, επιτρέποντας στον εκπαιδευόμενο να αναθεωρήσει δυσλειτουργικές αντιλήψεις που τον εμποδίζουν να λειτουργήσει αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διεργασία.

- να επιδιώξει την ανάπτυξη σχέσεων ισοτιμίας και να δημιουργήσει ανάμεσα σ' αυτόν και τους εκπαιδευομένους θετικό κλίμα που να στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και την ουσιαστική επικοινωνία.

Οι Noye – Piveteau (1993) αναφέρονται σε εκπαιδευτικές μεθόδους – σε σύνολα δηλαδή αρχών που προσδιορίζουν την αντίληψη για την πρόσβαση στη γνώση και τον τρόπο πρόσβασης σ' αυτήν – ομαδοποιώντας τες σε τρεις κατηγορίες: α) Η γνώση βρίσκεται έξω από τον εκπαιδευόμενο· την κατέχει και τη μεταδίδει ο εκπαιδευτής β) ο εκπαιδευτής δομεί και οργανώνει τη γνώση που ήδη κατέχει ο εκπαιδευόμενος γ) ο εκπαιδευόμενος με τη βοήθεια του εκπαιδευτή κάνει κτήμα του τη γνώση με το δικό του προσωπικό και υπεύθυνο τρόπο. Ο Rogers (2002) αναφέρεται σε: α) μεθόδους παρουσίασης όπου τον κύριο λόγο έχει ο εκπαιδευτής, β) συμμετοχικές μεθόδους κατά τις οποίες προωθείται η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευομένους και γ) ευρετικές μεθόδους κατά τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι, μόνοι τους ή σε ομάδες, εκπονούν εργασίες ανακαλύπτοντας τη γνώση. Ο Jarvis (2004) τέλος, ομαδοποιεί τις εκπαιδευτικές μεθόδους ανάλογα με το αν επικεντρώνονται στον εκπαιδευτή, την ομάδα εκπαιδευομένων ή τον κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά.

Όποια και αν είναι η ομαδοποίηση και η ορολογία που χρησιμοποιείται, όλοι αποδέχονται ότι μέθοδοι στις οποίες ο εκπαιδευτής θεωρείται ότι κατέχει τη γνώση και τη μεταδίδει στους εκπαιδευομένους, δε συνάδουν με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων (Jarvis, 2004 · Noye & Piveteau, 1993 · Rogers, 2002). Εξ άλλου απ' όσα ήδη έχουν αναφερθεί τεκμαίρεται ότι δεν είναι αποτελεσματικές ως προς την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, ιδιαίτερα όταν πρέπει να συνυπολογιστούν οι σημαντικά διαφορετικές εμπειρίες και ανάγκες μιας ευπαθούς ομάδας όπως είναι οι μετανάστες ή οι πρόσφυγες. Αντίθετα, οι μέθοδοι που αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευομένους αλλά και των εκπαιδευομένων μεταξύ τους, είναι δυνατόν να τους κάνουν ικανούς να δρουν, να αναζητούν την πληροφόρηση, να αποκτούν νέες εμπειρίες, να αναζητούν λύσεις, να σκέφτονται κριτικά, να προχωρούν σε γενικεύσεις και να διαμορφώνουν νέους κανόνες δράσης.

Ερευνητικό Μέρος

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας είναι να ερευνηθούν οι εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές ενηλίκων, εθελοντές και επαγγελματίες, στα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ενήλικες μετανάστες που προέρχονται από χώρες με μικρότερο επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης από την Ελλάδα. Με άλλα λόγια θα διερευνήσουμε με ποιο σκεπτικό, για ποιους λόγους και με τι στόχο επιλέγουν τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν.

Ερευνητικές μέθοδοι και εργαλεία

Όπως φαίνεται από τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης εργασίας, στόχος είναι να κατανοηθεί η πραγματικότητα στο πεδίο της εκπαίδευσης ενήλικων μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτές. Υιοθετούμε την αντίληψη ότι αυτή η πραγματικότητα, περισσότερο υποκειμενική παρά αντικειμενική, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτές δρουν μέσα σ' αυτήν. Με αυτό το σκεπτικό, ως μέθοδοι συλλογής δεδομένων επιλέχθηκαν η συνέντευξη και η παρατήρηση.

Η ημιδομημένη συνέντευξη στην οποία υπάρχουν άξονες γύρω από τους οποίους στρέφεται η συζήτηση, είναι θεωρούμε το είδος της συνέντευξης που επιτρέπει την, σε βάθος και με σφαιρικό τρόπο, κατανόηση των αφηγήσεων και των εμπειριών των ερωτώμενων, μειώνοντας τον κίνδυνο παρερμηνειών και παρανοήσεων και από την πλευρά του ερευνητή και από την πλευρά του ερωτώμενου.

Η παρατήρηση ως μέθοδος παραγωγής δεδομένων, δίνει τη δυνατότητα καταγραφής συμπεριφορών και αλληλεπιδράσεων εντός του χώρου – πλαισίου που παράγονται, τη στιγμή ακριβώς που εκτυλίσσονται (Mason, 2003). Δίνει επίσης τη δυνατότητα παρατήρησης μη λεκτικών αντιδράσεων και, ως εκ τούτου, περαιτέρω ανάλυσης και ερμηνείας όχι μόνο των συμπεριφορών αλλά και των στάσεων των παρατηρουμένων. Ένας επιπλέον λόγος για τον οποίο επελέγη η παραγωγή δεδομένων μέσω παρατήρησης, ήταν αφενός να αυξηθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας και να ελεγχθούν τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν από τις συνεντεύξεις, αφετέρου να εντοπιστούν τυχόν ασυμφωνίες ανάμεσα στις θεωρητικές παραδοχές των εκπαιδευτών και τη διδακτική πράξη.

Δείγμα

Οι φορείς των οποίων οι επαγγελματίες εκπαιδευτές συμμετείχαν στην έρευνα, υλοποιούν αυτήν την περίοδο (1^ο εξάμηνο του 2013) προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού σε μετανάστες με άδεια παραμονής, ή/και σε πρόσφυγες ή/και αιτούντες άσυλο. Τα προγράμματα είναι τριών διαφορετικών επιπέδων, διάρκειας 140 ωρών και υλοποιούνται με την συγχρηματοδότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στόχος είναι αφενός η βελτίωση της επικοινωνιακής ικανότητας των εκπαιδευομένων (μέσω της γνώσης της γλώσσας) αφετέρου η κατανόηση των Ελλήνων και των συνηθειών τους (μέσω των μαθημάτων ιστορίας και πολιτισμού), πράγμα που θα διευκολύνει την ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία και θα κάνει ευκολότερη την καθημερινότητά τους.

Αποτελέσματα

Ευρήματα από την παρατήρηση

Παρ' όλο που οι εκπαιδευτές έχουν την ευχέρεια να επιλέξουν την προσέγγιση που θα ακολουθήσουν για τη διδασκαλία της γλώσσας, στο μεγαλύτερο μέρος του μαθήματος

μιλά ο εκπαιδευτής, «παραδίδοντας» γραμματικά φαινόμενα ή οι εκπαιδευόμενοι συμπληρώνουν σιωπηλά ασκήσεις και κατόπιν τις διαβάζουν στην τάξη με τη σειρά που καθορίζει ο εκπαιδευτής.

Ευρήματα από τις συνεντεύξεις

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτές αναφέρουν ότι στόχος των μαθημάτων είναι να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά (E01, E02, E04, E05, E06, E07, E08, Eπ3, Eπ4). Ωστόσο αρκετοί από αυτούς αναγνωρίζουν ότι επιμένουν στα γραμματικά φαινόμενα και στη διδασκαλία της δομής της γλώσσας (E01, E05, E06, E08, Eπ3), χωρίς να τα συνδέουν με κάποια επικοινωνιακή δραστηριότητα. Κάποιοι μάλιστα από τους εκπαιδευτές που παραχώρησαν συνέντευξη, φαίνεται να ασχολούνται σχεδόν αποκλειστικά με τη γραμματική σ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος είτε παραδίδοντας είτε ρωτώντας εκπαιδευομένους είτε συμπληρώνοντας ασκήσεις (E03, E05, E06).

Κάποιοι αναφέρουν ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν ενδιαφέρονται ή βαριούνται τη γραμματική, ωστόσο οι ίδιοι εμμένουν προσπαθώντας να διασκεδάσουν τις αντιρρήσεις των εκπαιδευομένων (E01, E06).

Κάποιοι από τους εκπαιδευτές εντάσσουν μεν τη γραμματική ως ξεχωριστή ενότητα στο μάθημά τους, προσπαθούν όμως να αποφεύγουν τη χρήση δύσκολων γραμματικών όρων που μπερδεύουν τους εκπαιδευομένους. Δίνουν πολλά παραδείγματα ώστε να μη «χάνονται» στους κανόνες και τους όρους και προσπαθούν να εντάσσουν στις συζητήσεις αυτά που μαθαίνουν στη γραμματική, προκειμένου να τα εμπεδώσουν οι εκπαιδευόμενοι (E01). Κάποιοι άλλοι κινούνται στην εντελώς αντίθετη κατεύθυνση. Η E05 για παράδειγμα αναφέρει ότι υπαγορεύει τους γραμματικούς κανόνες στις εκπαιδευόμενες.

Συχνά οι εκπαιδευτές αναγνωρίζουν ότι λεξιλόγιο και γραμματικοί τύποι δεν αποτελούν ζωντανή γλώσσα. Ωστόσο θεωρούν πολύ σημαντική αυτού του είδους τη γνώση, ώστε να αναλώνουν σχεδόν όλο το χρόνο του μαθήματος προσπαθώντας να τη μεταδώσουν στους εκπαιδευομένους. Λίγοι είναι οι εκπαιδευτές που αντιμετωπίζουν την κατάκτηση της δομής της γλώσσας και τη διδασκαλία της γραμματικής ως μέρος της προσπάθειας των εκπαιδευομένων να αυξήσουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα.

Γενικότερα οι περισσότεροι εκπαιδευτές εστιάζουν στο να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν σωστά οι εκπαιδευόμενοι. Τρεις από τους εκπαιδευτές δηλώνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι γράφουν ορθογραφία ή ασκήσεις γραμματικής στον πίνακα (E05, E06, Eπ3). Αρκετοί εκπαιδευτές δηλώνουν ότι βάζουν τους εκπαιδευομένους να γράφουν πολύ (συμπληρώνοντας ασκήσεις, γράφοντας κανόνες, ή κλίνοντας ρήματα και ουσιαστικά) και θεωρούν ότι αυτό βοηθάει ή αυτό είναι που χρειάζονται οι εκπαιδευόμενοι (Eπ2, Eπ3, Eπ4, E02, E05, E06).

Δεδομένα από την παρατήρηση

Συνοψίζοντας, οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν στα τμήματα στα οποία έγινε παρατήρηση είναι:

Εισήγηση	Είναι η κυρίαρχη τεχνική που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτές του δείγματος, κάποιες φορές μάλιστα για μεγάλα χρονικά διαστήματα και χωρίς να εμπλουτίζεται με άλλες δραστηριότητες.
Ερωτήσεις-απαντήσεις	Χρησιμοποιήθηκαν αρκετά συχνά. Τις περισσότερες φορές πρόκειται για ερωτήσεις που τίθενται συνήθως από την πλευρά του εκπαιδευτή και έχουν στόχο τον έλεγχο των γνώσεων των εκπαιδευομένων.
Συζήτηση	Χρησιμοποιήθηκε από αρκετούς εκπαιδευτές. Κάποιες φορές είναι απλώς ένα διάλειμμα χαλάρωσης, κάποιες άλλες οι εκπαιδευόμενοι ενεργοποιούνται, εκφράζουν τις απόψεις τους και συμμετέχουν ουσιαστικά.
Παιχνίδι ρόλων	Χρησιμοποιήθηκε από έναν εκπαιδευτή. Δεν τηρήθηκαν οι προδιαγραφές της τεχνικής. Δεν επιτεύχθηκε η ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων.
Καταιγισμός ιδεών	Αναφέρθηκε ως τέτοια από τον εκπαιδευτή. Στην ουσία δεν επρόκειτο για καταιγισμό ιδεών αλλά για άσκηση συμπλήρωσης κενών. Οι εκπαιδευόμενοι δεν υποκινήθηκαν να εκφραστούν ελεύθερα, αντίθετα τέθηκαν εξ αρχής σημαντικοί περιορισμοί.

Δεδομένα από τις Συνεντεύξεις

Στις συνεντεύξεις υπάρχουν εκπαιδευτές, κυρίως από την κατηγορία των εθελοντών, οι οποίοι όταν ρωτήθηκαν για τις διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν στην τάξη τους, έδειξαν να μην καταλαβαίνουν τη σημασία της ερώτησης. Παρ' όλο που αρκετοί δηλώνουν ότι στόχος είναι η ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων, φαίνεται ότι αγνοούν τους τρόπους που μπορούν να το επιτύχουν. Η άγνοια των εκπαιδευτικών τεχνικών, των προδιαγραφών και των τρόπων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά, διαφαίνεται στις απαντήσεις των περισσότερων από τους εθελοντές (Ε01, Ε02, Ε03, Ε05, Ε08).

Από τους εθελοντές εκπαιδευτές, ακόμη και αυτοί που γνωρίζουν τις ενεργητικές τεχνικές και αναφέρουν ότι τις χρησιμοποιούν, όταν ρωτήθηκαν για τις προδιαγραφές, τα πλεονεκτήματα ή τα κριτήρια επιλογής τους, δεν ήταν σε θέση να δώσουν συγκεκριμένη απάντηση. Η εκπαιδευτρια Ε09 όταν ρωτήθηκε αν χρησιμοποιεί εργασία σε ομάδες, καταιγισμό ιδεών ή παιχνίδια ρόλων, απάντησε ότι τα χρησιμοποιεί όλα αυτά. Όταν όμως ρωτήθηκε σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιεί τη δουλειά σε ομάδες ή το παιχνίδι ρόλων και τι προσπαθεί να επιτύχει με κάθε μια από τις τεχνικές που χρησιμοποιεί, απάντησε γενικά.

Οι επαγγελματίες εκπαιδευτές έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις. Γνωρίζουν καλά τις ενεργητικές τεχνικές. Ωστόσο οι τρεις από τους πέντε επαγγελματίες από τους οποίους

πήραμε συνέντευξη, φαίνεται να προτιμούν τη διάδραση ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενο και όχι μεταξύ των εκπαιδευομένων (Επ1, Επ2, Επ5). Κάποιοι γιατί όπως υποστηρίζουν δεν έχουν πεισθεί για την αποτελεσματικότητα των ενεργητικών τεχνικών, κάποιοι άλλοι γιατί υπάρχουν «αντικειμενικά» εμπόδια που περιορίζουν τις επιλογές τους.

Αρκετοί από τους εκπαιδευτές, ενώ τάσσονται θεωρητικά υπέρ της χρήσης ενεργητικών τεχνικών, στην πράξη δεν τις εντάσσουν στο μάθημά τους αναφέροντας ως αιτία τις ικανότητες ή τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευομένων.

Ορισμένοι επισημαίνουν την αποτελεσματικότητα της διάδρασης ανάμεσα στους εκπαιδευομένους, καθώς και τα πλεονεκτήματα των ενεργητικών τεχνικών, αναφέροντας ότι τις χρησιμοποιούν – σε διαφορετικό βαθμό ο καθένας – στην τάξη. Ακόμη όμως και αυτή η εκπαιδύτρια που αναφέρει ότι χρησιμοποιεί κυρίως ενεργητικές τεχνικές, εκφράζει κάποιες αμφιβολίες ως προς την αποτελεσματικότητά τους, καθώς φοβάται ότι στα μάτια των εκπαιδευομένων ίσως αυτό δεν είναι μάθημα.

Αρκετοί από τους εκπαιδευτές, προσπαθούν να εντάξουν τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διεργασία ή τουλάχιστον, ασχολούνται με θέματα που συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, αναγνωρίζοντας πως τέτοιου είδους θέματα ενεργοποιούν τους εκπαιδευομένους και δρουν καταλυτικά στη μαθησιακή διεργασία. Άλλους τους ενδιαφέρει περισσότερο η «χρησιμότητα» των κειμένων ή των ασκήσεων, προκειμένου να διδάξουν λεξιλόγιο ή ένα γραμματικό φαινόμενο και όχι αν το θέμα συνδέεται με εμπειρίες, ενδιαφέροντα ή ανάγκες των εκπαιδευομένων. Στη διάρκεια της συνέντευξης, η Ε05 μου δείχνει τις φωτοτυπίες που θα μοιράσει στις εκπαιδευόμενες. Πρόκειται για κείμενο με κενά προς συμπλήρωση. Το κείμενο αναφέρεται στα παράπονα δύο παιδιών που ο πατέρας τους πηγαίνει ταξίδι και δε θα τους λείει ιστορίες τα βράδια.

Συμπεράσματα

Βαθμός υιοθέτησης ενεργητικών διδακτικών τεχνικών

Από τα δεδομένα της παρατήρησης αλλά και από αυτά των συνεντεύξεων, προκύπτει ότι διδακτικές τεχνικές που, κατά τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων (Brookfield, 1986 · Cross, 1981 · Freire, 2006 · Κόκκος, 1998α · Noye & Riveteau, 1993 · Rogers, 1999) ευνοούν την αποτελεσματική μάθηση, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων, δε χρησιμοποιούνται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτών. Μέθοδοι που ευνοούν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευομένους ή ανάμεσα στους ίδιους τους εκπαιδευομένους, την αναζήτηση πληροφοριών και εναλλακτικών προτάσεων, την εξαγωγή συμπερασμάτων, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευομένους να βρουν λύσεις και να φτάσουν στη γνώση πράττοντας ενώ αναπτύσσουν συγχρόνως την κριτική τους ικανότητα (Jarvis,

2004 · Κόκκος, 1998γ · Rogers, 1999), εμφανίζονται σπάνια στην ακολουθούμενη διδακτική πρακτική.

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτές ακολουθούν τη δομική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στη μετάδοση γνώσεων για τη δομή της γλώσσας και αγνοεί τον τρόπο χρήσης της και τις επικοινωνιακές συνθήκες (Ευσταθιάδης, 1995 · Μήτσης & Μήτση, 2007 · Χατζηευσταθίου, 2010). Στα τέσσερα από τα πέντε τμήματα της παρατήρησης, η εκπαίδευση στη γλώσσα ταυτίζεται με τη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων και του λεξιλογίου. Ακόμα όμως και ο πέμπτος εκπαιδευτής που υιοθετεί την επικοινωνιακή προσέγγιση (Ευθυμιάδης, 1996 · Χατζηευσταθίου, 2010), η οποία εστιάζει στην αύξηση της επικοινωνιακής ικανότητας των εκπαιδευομένων και ευνοεί τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών που προάγουν τη διάδραση ανάμεσα στους εκπαιδευομένους, την ανακάλυψη νέων γνώσεων και την εφαρμογή τους σε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες, δεν χρησιμοποιεί ενεργητικές τεχνικές, καθώς όπως δηλώνει δεν έχει πεισθεί για την αποτελεσματικότητά τους, με συνέπεια η συμμετοχή των εκπαιδευομένων να περιορίζεται στο ελάχιστο.

Τεχνικές λοιπόν που αξιοποιούν την εμπειρία του εκπαιδευομένου και ευνοούν την ενεργοποίησή του, όπως ο καταγισμός ιδεών, η εργασία σε ομάδες, η μελέτη περίπτωσης, το παιχνίδι ρόλων κ.ά. οι οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την κατάκτηση και των τεσσάρων δραστηριοτήτων που είναι απαραίτητες (παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου) για την κατάκτηση της γλώσσας (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2008), απουσιάζουν σχεδόν παντελώς.

Στις πέντε ώρες της παρατήρησης, πέρα από τη συζήτηση, σε μια μόνο περίπτωση εφαρμόστηκε τεχνική που στη βιβλιογραφία (Jarvis, 2004 · Κόκκος, 1998γ · Χατζηευσταθίου, 2010) αναφέρεται ως ενεργητική – ένα παιχνίδι ρόλων. Ούτε όμως και σ' αυτή τη μοναδική περίπτωση τηρήθηκαν οι προδιαγραφές που εγγυώνται την ενεργητική και βιωματική ταυτότητα αλλά και την αποτελεσματικότητά της συγκεκριμένης τεχνικής (Κόκκος, 1998β).

Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων προκύπτει το συμπέρασμα ότι αρκετοί εκπαιδευτές, κυρίως από την κατηγορία των εθελοντών, δε γνωρίζουν καν τις ενεργητικές τεχνικές. Υπάρχει σύγχυση ως προς το τι είναι εργασία σε ομάδες ή παιχνίδι ρόλων. Πολύ περισσότερο υπάρχει άγνοια για το ποιες είναι οι προδιαγραφές αυτών των τεχνικών, τι στόχους εξυπηρετούν και ποια είναι τα κριτήρια επιλογής τους.

Τρεις από τους πέντε επαγγελματίες και έξι από τους εννέα εθελοντές δηλώνουν, ότι δεν χρησιμοποιούν ενεργητικές τεχνικές για διάφορους «αντικειμενικούς» λόγους (έλλειψη χρόνου, εξετάσεις, εκπαιδευτικές συνήθειες των εκπαιδευομένων). Οι δύο επαγγελματίες δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν ενεργητικές τεχνικές, όπως η εργασία σε ομάδες ή το παιχνίδι ρόλων, όμως στη διάρκεια της συνέντευξης διαφαίνεται ότι συχνά διολισθαίνουν σε παραδοσιακότερες μεθόδους. Οι εθελοντές που δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν τέτοιες τεχνικές, δεν φαίνεται να τις χρησιμοποιούν στα πλαίσια μιας πλήρως

σχεδιασμένης στρατηγικής που, όπως αναφέρει η S. Courau (2000), συνυπολογίζει παιδαγωγικά ρεύματα, προϋποθέσεις μάθησης των ενηλίκων, συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και στα τρία επίπεδα (γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις) και διαθέσιμο χρόνο. Δε μπορούν να αναφέρουν πάντα σύμφωνα με ποια κριτήρια τις επιλέγουν, τις προδιαγραφές τους και από τις περιγραφές δεν φαίνεται ότι αξιοποιούν, στο βαθμό που θα μπορούσαν, τα πλεονεκτήματα που αυτές προσφέρουν.

Κυρίαρχη τεχνική ήταν η εισήγηση. Οι μονόλογοι του εκπαιδευτή, συχνά για μεγάλα χρονικά διαστήματα, η αντιγραφή από τον πίνακα, οι συνεχείς επαναλήψεις τυπικών φράσεων, η συμπλήρωση ασκήσεων, η διόρθωση των λαθών χωρίς διαπραγμάτευση και συμμετοχή των εκπαιδευομένων και οι σύντομες απαντήσεις σε ερωτήσεις που απευθύνει ο εκπαιδευτής στον καθένα εκπαιδευόμενο ξεχωριστά, είναι οι δραστηριότητες που υιοθετούν οι εκπαιδευτές και καταλαμβάνουν τον περισσότερο χρόνο στην εκπαιδευτική πράξη. Κάποιες φορές οι εκπαιδευτές αναφέρονται στην αναποτελεσματικότητα των προσπαθειών τους, την αποδίδουν όμως σε παράγοντες που, όπως επισημαίνει και η Φραγγουδάκη (2001), κυρίως συνδέονται με την προσπάθεια ή τις δυνατότητες των εκπαιδευομένων και όχι με την στάση του εκπαιδευτή και την υιοθετούμενη διδακτική πρακτική.

Αν και όλοι οι εκπαιδευτές δηλώνουν ότι συζητούν με τους εκπαιδευομένους, τόσο από τα δεδομένα της παρατήρησης όσο και από τις απαντήσεις σε πλάγιες ερωτήσεις, η συζήτηση δε φαίνεται να καταλαμβάνει μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής διεργασίας και τις περισσότερες φορές δεν εντάσσεται οργανικά στη διδακτική πρακτική με στόχο τη μάθηση. Αποτελεί συχνά ένα διάλειμμα που έχει στόχο να ελαφρύνει την ατμόσφαιρα ή να «ξεκουράσει» τους εκπαιδευομένους.

Στα τμήματα που παρακολούθησαμε δεν δημιουργήθηκαν οι συνθήκες που θα επέτρεπαν στους εκπαιδευομένους να εκφραστούν. Αντίθετα με τις προδιαγραφές που δίνονται, προκειμένου η συζήτηση να είναι μια πραγματικά καλή πρακτική για την εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 1998β), ο εκπαιδευτής έχει και εδώ τον κυρίαρχο ρόλο και ελέγχει την πορεία της συζήτησης η οποία διεξάγεται ανάμεσα σ' αυτόν και τον εκπαιδευόμενο που παίρνει το λόγο. Σπάνια εμπλέκονται οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι, ιδιαίτερα αυτοί που θεωρούνται αδύναμοι.

Η ενεργητική ακρόαση που όπως αναφέρει ο C. Rogers (όπ. αναφ. στο Courau, 2000) μας επιτρέπει να ερχόμαστε στη θέση του άλλου, να προχωράμε σταδιακά, να βασιζόμαστε σε συγκεκριμένα γεγονότα, να συνειδητοποιούμε τα συναισθήματά μας, δεν είναι ο κανόνας. Ο εκπαιδευτής συχνά δε δείχνει ενδιαφέρον γι αυτά που λέγονται στην τάξη, δεν ανταποκρίνεται στις ανησυχίες, τα ενδιαφέροντα και τα ζητούμενα των εκπαιδευομένων, διακόπτει για να πει κάτι που δεν έχει σχέση με ότι λέγεται εκείνη τη στιγμή ή σταματά τη συζήτηση και αλλάζει θέμα χωρίς οι εκπαιδευόμενοι να ολοκληρώσουν αυτά που έχουν να πουν.

Ωστόσο υπάρχουν εκπαιδευτές που στις συνεντεύξεις αναφέρονται σε «πραγματικές» συζητήσεις, όπου ο εκπαιδευτής αντιλαμβάνεται ότι «όταν ο εκπαιδευόμενος ρωτάει κάτι, συχνά ρωτάει κάτι παραπάνω από αυτό που ρωτάει» (Επ4) και ανταποκρίνεται ή συζητήσεις ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους που κινητοποιούνται όταν το θέμα τους αφορά. Σ' αυτές τις συζητήσεις οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν πρόθυμα και εκφράζονται ελεύθερα όταν ο εκπαιδευτής τους ενθαρρύνει, δημιουργώντας κλίμα μέσα στο οποίο ολόκληρη η ομάδα δραστηριοποιείται και οι απόψεις όλων γίνονται σεβαστές (Rogers, 1999).

Προτάσεις

Η αποτελεσματική εκπαίδευση των ενήλικων μεταναστών στην ελληνική γλώσσα είναι ένα ιδιαίτερα απαιτητικό έργο για την επιτυχία του οποίου χρειάζεται να συνδυαστούν θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές της εκπαίδευσης ενηλίκων, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της επικοινωνιακής προσέγγισης στην εκμάθηση της γλώσσας. Αν και το περιορισμένο δείγμα δεν επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων και τα ευρήματα συνδέονται με τους συγκεκριμένους εκπαιδευτές, φαίνεται ωστόσο, ότι υπάρχει ανάγκη εκπαίδευσης ή επανεκπαίδευσης των εκπαιδευτών που δραστηριοποιούνται στα προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Το ζητούμενο λοιπόν είναι, το περιεχόμενο και ο τρόπος της επιμόρφωσης να επιτρέψουν στους εκπαιδευτές να κατανοήσουν τα στοιχεία εκείνα που διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι στους εκπαιδευόμενους και να αναθεωρήσουν παγιωμένες αντιλήψεις που επηρεάζουν την πρακτική τους. Μια βιωματική προσέγγιση μπορεί να τους οδηγήσει να αναγνωρίζουν και να παραμερίζουν τις προκαταλήψεις τους και τις εκπαιδευτικές τους «συνήθειες», να παίρνουν υπόψη τους την ποικιλομορφία των αναγκών, των στόχων, των εμπειριών και των εκπαιδευτικών προτιμήσεων των εκπαιδευόμενων και να εντοπίζουν δυσλειτουργίες και αντιφάσεις στη διδακτική τους πρακτική. Όπως αναφέρουν οι Ανδρούσου και Μάγος (2001), στόχος της επιμόρφωσης πρέπει να είναι η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη μέσω μιας αναστοχαστικής προσέγγισης της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, ώστε να οδηγηθούν οι εκπαιδευτές στην αποκάλυψη αλληλεπιδράσεων, στρατηγικών και άρρητων κανόνων που διέπουν την πρακτική τους, πράγμα το οποίο θα τους επιτρέψει να υιοθετήσουν μια συνεπέστερη, αποδοτικότερη και δημιουργικότερη εκπαιδευτική πρακτική.

Βιβλιογραφία

Ανδρούσου, Α., Μάγος, Κ. (2001). Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Στο: Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χριστίδου-Λιοναράκη Σ. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες-Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολιπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Στο: Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν.,

Μάγος, Κ., & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Γιακουμάκη, Β. (2007). Η υιοθέτηση της πολυπολιτισμικότητας Μια εισαγωγή στο θέμα των πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στο: Μήτσης, Ν., Τριανταφυλλίδης, Τ. (επιμ.) *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://isocrates.minedu.gov.gr/contentfiles/tsigganopaides/EPIMORFOSI.pdf>.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Cross, P. (1981). *Adults as Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση-Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες-Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Ευθυμιάδης, Σ. (1996). Επικοινωνιακή ή δομική προσέγγιση. Στο: Κορδομενίδης, Γ. (επιμ.) *Μέθοδοι διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας – Πρακτικά ημερίδας 9 Δεκεμβρίου 1995*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ferguson, G. (2006). *Language Planning and Education* Edinburgh: Edinburgh University Press. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://web.ebsco-host.com/ehostbookviewer/ebook/nlebk_169611_AN?sid=2fe359fc-ae79-4b1a-a319-5a0a91165f47@sessionmgr114&vid=7&hid=119

Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές σ' αυτούς που τολμούν να διδάξουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Imel, S. (1997). *Adult Learning in groups*. World of Education. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://library.educationworld.net/a1/a1-6.html>.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση-Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

- Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας (2012). *Διαδρομές στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους στην Ελλάδα*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://elearning.greek-language.gr/course/category.php?id=2> .
- Κεσίδου, Α. (2007). «Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία». *Εισήγηση στη διημερίδα στο πλαίσιο του προγράμματος ΠΕΝΕΔ Φιλοσοφική σχολή ΑΠΘ με θέμα: Εθνική ταυτότητα και ετερότητα Πολλαπλές ταυτότητες στη μετανεοτερική εποχή*. 18-19 Μαΐου του 2007. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://edlitpened.web.auth.gr/diimerida.html>.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο: Παπαναούμ, Ζ. (επιμ.) *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης-Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Κόκκος, Α. (1998α). Αρχές μάθησης Ενηλίκων. Στο: Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α. *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση-Σχέσεις διδασκόντων διδασκομένων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (1998β). Στοιχεία επικοινωνίας. Στο: Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α. *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση-Σχέσεις διδασκόντων διδασκομένων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (1998γ). Τεχνικές εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές συναντήσεις. Στο: Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α. *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση-Σχέσεις διδασκόντων διδασκομένων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μήτσης, Ν. & Μήτση, Α. (2007). Η διδασκαλία της γλώσσας. Στο: Μήτσης, Ν., & Τριανταφυλλίδης, Τ. (επιμ.) *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
http://isocrates.minedu.gov.gr/content_files/tsigganopaides/EPIMORFOSI.pdf
- Noye, D. & Piveteau (1993). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πλεξουσάκη, Ε. (2003). Κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης Πολιτισμός και Σχολείο. Στο: Ανδρούσου, Α. (επιμ.) *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://www.kleidiakaiantikleidia.net> .
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (2002). Ενήλικοι εκπαιδευόμενοι: Χαρακτηριστικά, Ανάγκες, Τρόποι μάθησης. Στο: Κόκκος, Α. (επιμ.) *Διεθνής συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φραγγουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο: Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., Φραγκουδάκη Α., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, Τόμος Α'. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Χατζηευσταθίου, Ε. (2010). Εφαρμογή ενεργητικών εκπαιδευτικών τεχνικών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης (ξένης) σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Ένα παράδειγμα εφαρμογής του κύκλου μάθησης του Kolb. *Εκπαίδευση ενηλίκων*, 20, 5-11.

Θυμός και επιθετικότητα στην προσχολική ηλικία

**Λιάσκου
Παναγιώτα**
Βοηθός Βρεφονηπιοκόμου
panagiota.liask@gmail.com

**Καραθανάση
Ζαχαρένια**
Νηπ/γός ΕΑΕ
Msc στις Σπουδές Φύλου
Υποψ. Διδ. Παν/μίου Αι-
γαίου σε θέματα Φύλου &
Σεξουαλικότητας
zkaratha-
nasi@gmail.com

**Ζέρβα
Παναγιώτα**
Φοιτήτρια ΤΕΙ Λάρισας
ΣΕΥΠ-Τμήμα
Νοσηλευτικής
nagiazer94@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία γίνεται μία προσπάθεια διαχωρισμού των εννοιών «θυμός» και «επιθετικότητα». Οι δύο αυτές έννοιες συχνά συγχέονται στην εκπαιδευτική πράξη. Μιλώντας για «θυμό» αναφερόμαστε σε ένα συναίσθημα, το οποίο εκδηλώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Ένας από τους τρόπους εκδήλωσής του είναι η «επιθετικότητα». Παρουσιάζονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά του συναισθήματος, τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς καθώς και κάποιιοι τρόποι αντιμετώπισης αυτής (παιγιοθεραπεία, θεραπεία περιβάλλοντος).

Λέξεις-Κλειδιά: Θυμός, Επιθετικότητα, Προσχολική Ηλικία

Εισαγωγή

Η εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια φοίτησής μας σε Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Δημιουργίας και Έκφρασης Ιδιωτικού ΙΕΚ.

Στον εκπαιδευτικό χώρο συχνά συγχέεται η έννοια του «θυμού» με αυτή της «επιθετικότητας». Μέσα από βιβλιογραφική έρευνα διαπιστώθηκε πως ουσιαστικά, μιλώντας για «θυμό», αναφερόμαστε σε συναίσθημα, ενώ η «επιθετικότητα» είναι μορφή έκφρασης-εκδήλωσης του συγκεκριμένου συναισθήματος. Ένα νήπιο μπορεί να εκδηλώσει επιθετικότητα με μη αποδεκτές ενέργειες (βρίσιμο, καταστροφή παιχνιδιών του άλλου, αυτοκαταστροφικές τάσεις). Στην περίπτωση αυτή μιλάμε για μη παθολογική εκδήλωση θυμού. Μπορεί όμως και να γίνει επιθετικό σε παθολογικό σημείο (διαταραχή διαγωγής και εναντιωτική - προκλητική διαταραχή). Μπορεί επίσης και να αδρανήσει να μην εκφράζεται λόγω του θυμού του.

Ορισμός εννοιών

Ο θυμός είναι μια συναισθηματική κατάσταση που ποικίλλει σε ένταση, από τον ήπιο εκνευρισμό έως την έντονη οργή και μανία. Γεννιέται από εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά

και από ανησυχία ή από συνεχή ενασχόληση με τα προσωπικά μας προβλήματα. Κάποιες μνήμες τραυματικών ή εξοργιστικών γεγονότων μπορούν, επίσης, να προκαλέσουν συναισθήματα θυμού (Κάντζου κ.α., 2009).

Πρόκειται για δευτερογενές συναίσθημα (κάποια άλλα συναίσθημα τον έχουν προκαλέσει). Αυτά συνήθως είναι ο φόβος και η απογοήτευση. Αποτελέσματα έρευνας αναφέρουν πως το συναίσθημα του θυμού εμφανίζεται στα βρέφη από την ηλικία των 4 μηνών, ενώ στην ηλικία των 12 μηνών εμφανίζεται αντίδραση στην απογοήτευση. Στην ίδια περίπου ηλικία εμφανίζεται αντίδραση με διαμαρτυρία και εκδικητικότητα στην πρόκληση από άλλα άτομα (Coie & Dodge, 1998).

Σύμφωνα με τον ορισμό των Dollard, Doob, Miller, Mowrer και Sears «η επιθετική συμπεριφορά γίνεται με σκοπό να θίξει, να προκαλέσει βλάβη ή να τραυματίσει το άτομο στο οποίο απευθύνεται». Αντίθετα οι Parke και Slaby υποστήριξαν ότι «η επιθετική συμπεριφορά ορίζεται από τις επιπτώσεις της, οι οποίες είναι αρνητικές για το θύμα» (Καλαντζή-Αζίζη & Ζαφειροπούλου, 2004).

Μελέτες του Goodenough (1993), περιγράφουν αυξημένα επεισόδια ξεσπάσματος θυμού παιδιών στο σπίτι μεταξύ 12 και 30 μηνών. Στο 2ο και 3ο έτος, το συναίσθημα αυτό στρέφεται κυρίως κατά των γονέων, ενώ στο 3ο και 4ο έτος κατά των αδελφών και συμπαικτών/τριών στο παιχνίδι. Πιο συγκεκριμένα, η σύγκρουση με την παρέα, ειδικά για αγαπημένα αντικείμενα, αυξάνεται σε συχνότητα μετά το 2ο χρόνο. Η στροφή αυτή προς τα συνομήλικα άτομα είναι σύστοιχη και προς το είδος του παιχνιδιού που κυριαρχεί σε κάθε ηλικία. Στις μικρότερες ηλικίες κυριαρχεί το παράλληλο παιχνίδι, όπου υπάρχει ελάχιστη αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών, οπότε οι ευκαιρίες για συγκρούσεις είναι λιγότερες. Αργότερα όμως κυριαρχεί το ομαδικό παιχνίδι, όπου οι ευκαιρίες για συγκρούσεις πολλαπλασιάζονται. Οι εκρήξεις θυμού και η έλλειψη ανεκτικότητας στην απογοήτευση με την οικογένεια και με τους/τις φίλους/ες είναι ιδιαίτερα εμφανής, αλλά φαίνεται να μειώνεται στον 3ο και 4ο χρόνο. Η μείωση της θυμωμένης και έντονης συμπεριφοράς των παιδιών με τα αδέρφια τους είναι ιδιαίτερα έντονη στον 4ο χρόνο. Στα μικρότερα παιδιά κυριαρχεί η προσπάθεια πρόκλησης πόνου και βλάβης με δαγκώματα, κτυπήματα, καταστροφή αντικειμένων κ.τ.λ., ενώ η επιθετικότητά τους είναι περισσότερο συντελεστικής μορφής, αποσκοπεί δηλαδή στην απόκτηση ή τη διατήρηση κάποιου αντικειμένου ή δικαιώματος. Στα μεγαλύτερα παιδιά, κυρίως, γίνεται χρήση ύβρεων, απειλών κ.α., ενώ η επιθετικότητά τους είναι κυρίως εχθρικής μορφής, στρέφεται δηλαδή εναντίον προσώπων και συνοδεύεται από έντονη εκδικητική διάθεση (Παρασκευόπουλος, 1985).

Σε αντίθεση με τη μείωση στις εκρήξεις και στην επιθετικότητα μετά από απογοήτευση στην προσχολική ηλικία, η προφορική επιθετικότητα αυξάνεται μεταξύ 24 και 48 μηνών, όταν δηλαδή αυξάνονται και η γλωσσική ικανότητα και η ικανότητα επικοινωνίας. Κατά τη νηπιακή και πρώτη σχολική ηλικία, τα παιδιά χρησιμοποιούν δικαιολογίες, άρνηση κακής πρόθεσης και κατηγορούν τους άλλους όταν βρίσκονται σε αντιδικία

μαζί τους. Όλα αυτά καθρεφτίζουν την όλο και αναπτυσσόμενη κατανόηση των παιδιών για το τί μπορεί να επηρεάσει τις αντιδράσεις των ανθρώπων στις παραβατικές συμπεριφορές, ή το τί θα μπορούσε να εξυπηρετήσει τους δικούς τους στόχους. Τα παιδιά γίνονται ικανά να δώσουν όλο και πιο ολοκληρωμένες εξηγήσεις για την επικράτηση της δικής τους άποψης και την ορθότητα των στόχων τους (Κουντούρης, 2006).

Ενώ αυτές οι αναπτυξιακές αλλαγές είναι ταυτόχρονες με τη μείωση της εμφανούς σωματικής επιθετικότητας κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης, δε διασφαλίζουν με κανένα τρόπο την αύξηση της αρμονίας στις σχέσεις. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις καινούργιες τους ικανότητες στην επιχειρηματολογία επιδιώκοντας να κερδίσουν τους στόχους τους και όχι να επιλύσουν τη σύγκρουση (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ο θυμός και οι αντιδράσεις που το συνοδεύουν υφίστανται αλλαγές με την πάροδο της ηλικίας. Συνήθως αυτές οι αλλαγές παρατηρούνται στις συνθήκες και τα ερεθίσματα που το προκαλούν, στο είδος των αντιδράσεων με τις οποίες εκφράζεται, στη συχνότητα και την ένταση με την οποία εμφανίζεται, στη διάρκειά του κ.α.

Όλοι μας, μικροί και μεγάλοι, θυμώνουμε και καμιά φορά φερόμαστε επιθετικά. Υπάρχει, όμως, διαφορά ανάμεσα στο θυμό και την επιθετικότητα. Ο θυμός είναι ένα συναίσθημα και, όπως όλα τα συναίσθημά μας, επηρεάζει την αντίληψη, καθοδηγεί τη σκέψη και την αντίδρασή μας και μας βοηθά να αμυνθούμε ή και να επιβιώσουμε. Ο θυμός ως συναίσθημα δεν αποτελεί πρόβλημα. Το πρόβλημα έγκειται στην έκφρασή του. Η βία και η επιθετικότητα είναι μορφές συμπεριφορών που εκφράζουν θυμό. Πολλά άτομα δε συνειδητοποιούν ότι είναι θυμωμένα, μέχρι τη στιγμή που η έκφραση του θυμού τους γίνεται μέσω βίαιων συμπεριφορών.

Επιθετικότητα (Σωματική - Λεκτική)

Το παιδί, για να εκφράσει τις επιθετικές του προθέσεις, χρησιμοποιεί όποιο διαθέσιμο μέσο του είναι πιο πρόσφορο. Μερικά παιδιά χρησιμοποιούν το κλάμα και τα ξεφωνητά. Άλλα χρησιμοποιούν τη σωματική βία – προς τον εαυτό τους ή προς άλλα άτομα, ενώ άλλα χρησιμοποιούν λεκτικές μορφές βίας: βρισιές, βλασφημίες και αισχρολογίες. Χρησιμοποιούν δηλαδή είτε τη σωματική επιθετικότητα, είτε τη λεκτική. Μερικές από τις μορφές σωματικής επιθετικότητας είναι οι εκρήξεις οργής, το μίσος, η παρανοϊκή εχθρότητα, τα πειράγματα και οι ψευτοπαλικαρισμοί, η άσχημη γλώσσα, καθώς και η θεατρική μονοπώληση της προσοχής των άλλων (Herbert, 2008).

Εκρήξεις οργής

Οι εκρήξεις οργής αποτελούν το συχνότερο «ξέσπασμα» μιας επιθετικής συμπεριφοράς. Στις εκρήξεις αυτές, το παιδί φορτίζεται σε σημείο που γίνεται έξαλλο, χτυπάει με δύναμη τα πόδια του, χτυπιέται με τις γροθιές του, «κοκαλώνει» το σώμα του, κρατάει την αναπνοή του, χτυπάει το κεφάλι του, σφαδάζει στο πάτωμα, βρίζει, στριγγλίζει κ.α.

(Herbert, 2008). Η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν αποτελεί σοβαρή παθολογική περίπτωση. Οι ψυχολόγοι υποστηρίζουν πως τα παιδιά, σ' αυτές τις περιπτώσεις, διακατέχονται από αισθήματα αγάπης και συμπάθειας για τους/τις συμμαθητές/τριες, το/τη δάσκαλο/α ή τους γονείς. Προκειμένου λοιπόν, να μη τους βλάψουν, εκτοξεύουν την πυροδοτημένη από κάποια απογοήτευση ή ματαίωση επιθετικότητά τους στον ίδιο τους τον εαυτό (Βερνάδος, 2003).

Ενέργειες μίσους και εχθρότητας

Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε σε μορφές επιθετικής συμπεριφοράς που, αντίθετα με την προηγούμενη περίπτωση, αποτελούν ένδειξη παθολογικής συμπεριφοράς των παιδιών. Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στην απλή επιθετική συμπεριφορά και την προβληματική, είναι η έννοια του μίσους και της εκδίκησης που τρέφει ο «θύτης» για τα άτομα γύρω του. Υπ' αυτό το πρίσμα, πράξεις όπως ξυλοδαρμοί και σωματικές βλάβες σε ζώα ή ανθρώπους, αποτελούν παθολογικές μορφές παιδικής επιθετικότητας. Το παιδί που χαίρεται να προκαλεί πόνο και δυστυχία στους/στις συμμαθητές/τριες του, που τυραννά τα ζώα, που ταλαιπωρεί το/τη δάσκαλό/α του με συνεχείς και αναίτιες εκδηλώσεις επιθετικής ή εκρηκτικής συμπεριφοράς, «βασανίζεται» από κάποιο ψυχολογικό πρόβλημα. Κινητήριοι μοχλός των πράξεών του είναι το μίσος, το πάθος για εκδίκηση ή η έμμονη ιδέα του ότι περιβάλλεται από «εχθρούς» (Βερνάδος, 2003). Το συναίσθημα του μίσους περιέχει πάντοτε ένα στοιχείο εκδίκησης, την έννοια του «βγάζω το άχτι μου για κάποιον». Μπορεί να εκδηλώνεται με εκφοβισμούς προς έναν ήδη καταβεβλημένο αντίπαλο ή ένα φανερά αδύναμο ανταγωνιστή. Αν, όπως υποστηρίζεται, η αγάπη είναι προϋπόθεση του μίσους, τότε θα πρέπει να έχει διαταραχθεί μια ήδη υπάρχουσα σχέση αγάπης προτού γίνει μισητό το πρόσωπο που θεωρείται υπεύθυνο για τη διακοπή της σχέσης (Herbert, 2008).

Παρανοϊκή εχθρότητα

Το ψυχολογικό φαινόμενο κατά το οποίο συναισθήματα που δημιουργούνται από ενδοψυχικές συγκρούσεις μέσα στο ίδιο το παιδί – όπως συμβαίνει με το μίσος – και αποδίδονται αδικαιολόγητα στους άλλους, ονομάζεται προβολή. Το παιδί που έχει παρανοϊκές τάσεις, χρησιμοποιεί την προβολή σε πολύ μεγάλο βαθμό και πιστεύει ότι οι άλλοι είναι εχθρικοί απέναντί του. Μια τέτοια κατάσταση μπορεί να καταλήξει ακόμη και σε παραληρήματα καταδίωξης. Τέτοιες παρανοϊκές τάσεις, και άλλα αρνητικά συναισθήματα, μπορεί να δημιουργήσουν στο παιδί μια ακατανίκητη επιθυμία να προκαλεί πόνο και βλάβη σε ανθρώπους και ζώα (Herbert, 2008).

Πειράγματα και «ψευτοπαλικαρισμοί»

Τα ενοχλητικά πειράγματα και οι «ψευτοπαλικαρισμοί» είναι αρκετά συνηθισμένα φαινόμενα κατά την παιδική ηλικία. Ωστόσο, οι ενέργειες αυτές σε μερικά παιδιά συχνά λαμβάνουν μια ανησυχητική σαδιστική μορφή. Είναι, συνήθως μια μορφή λεκτικής

επιθετικότητας που αποβλέπει στο να «σπάσει τα νεύρα» του παιδιού στο οποίο κατευθύνεται και αναπόφευκτα καταλήγει σε διαπληκτισμούς. Μπορεί να είναι και μια μορφή ψευτοπαλικάρισμού, μια ψυχολογική μάλλον παρά σωματική βιαιοπραγία. Έχει διαπιστωθεί ότι τέτοιου είδους συμπεριφορές παρουσιάζουν παιδιά που διακατέχονται από συναισθήματα ανεπάρκειας, κατωτερότητας και ανασφάλειας. Τα «θύματα» είναι συνήθως παιδιά που δεν τα καταφέρνουν στα αντίποινα, που δεν είναι αποτελεσματικά στην αντεκδίκηση. Παιδιά που ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα για κάποιο εμφανές γνώρισμά τους, για παράδειγμα τα παχύσαρκα παιδιά ή παιδιά με κάποια αναπηρία επιλέγονται συχνά για να γίνουν θύματα (Herbert, 2008).

Η «άσχημη» γλώσσα

Η άσχημη γλώσσα είναι μια μορφή λεκτικής βίας. Γοητεύει όλα τα παιδιά και όλα, αν αφεθούν ελεύθερα, κάποια στιγμή θα αρχίσουν να επιδίδονται σε αυτό το «σπορ». Οι αισχρολογίες αρέσουν ιδιαίτερα στα μικρά παιδιά. Οι πρώτες «άσχημες» λέξεις που μαθαίνει ένα παιδί είναι συνήθως εκείνες που σχετίζονται με τα περιτώματα. Τα παιδιά απολαμβάνουν να τις λένε γιατί ξέρουν τι σημαίνουν και τους κινούν την περιέργεια, γιατί στην ηλικία αυτή η λειτουργία της απέκκρισης βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος των παιδιών. Ένα άλλο είδος αισχρολογίας που χρησιμοποιείται επίσης από τα παιδιά, είναι λέξεις αναφερόμενες στο σεξ, παρόλο που τα παιδιά δε γνωρίζουν ακριβώς τί σημαίνουν αυτές. Έχουν διαπιστώσει ότι όταν λένε ορισμένες λέξεις, οι ενήλικοι που είναι παρόντες αντιδρούν έντονα. Είναι για αυτά, λοιπόν, πειρασμός να λένε τις λέξεις αυτές συχνά, για να δουν ποια θα είναι η αντίδραση των ενηλίκων (Herbert, 2008).

Τα παιδιά, όντας εξαρτημένα από τους ενήλικες, δεν αποσκοπούν στην απομάκρυνσή τους από αυτούς. Προσπαθούν να τους προκαλέσουν, να αποσπάσουν την προσοχή τους, να πουν κάτι που θα τους αναγκάσει να ασχοληθούν μαζί τους. Εκεί αποσκοπεί και η «θεατρική» μονοπώληση της προσοχής, στην οποία καταφεύγουν. Πρόκειται για την τάση του παιδιού να βρίσκεται φορτικά στο προσκήνιο, να επιδεικνύεται και να μονοπωλεί την προσοχή των γύρω του. Όλοι μας πιθανώς, είχαμε κάποτε την εμπειρία να επισκεφθούμε ένα σπίτι, όπου το παιδί αποτελεί το μόνο κέντρο των δραστηριοτήτων της παρέας, με αποτέλεσμα, να μην ανταλλάξουμε κουβέντα μεταξύ μας και αυτό επειδή το παιδί έχει το «μονοπώλιο» στη σκηνή και εξαντλεί όλο του το ρεπερτόριο από «χαριτωμένα» τεχνάσματα (Herbert, 2008).

Διαταραχές Διασπαστικής Συμπεριφοράς

Εναντιωτική Προκλητική Διαταραχή

Η αντιδραστική συμπεριφορά του νηπίου εντάσσεται στα πλαίσια της φυσιολογικής ανάπτυξης. Όταν όμως εκδηλώνεται με μεγάλη συχνότητα, υπερβολική ένταση και συνεχίζεται πέραν της νηπιακής ηλικίας, τότε μπορεί να οδηγήσει στη διατάραξη της σχέσης του παιδιού με τα άτομα του οικείου περιβάλλοντος και να αποτελέσει τροχοπέδη

στην ομαλή ανάπτυξή του. Σε αυτή την περίπτωση, η αντιδραστική συμπεριφορά παύει να εντάσσεται στα πλαίσια της φυσιολογικής ανάπτυξης και αποτελεί ένδειξη εκδήλωσης εναντιωτικής προκλητικής διαταραχής. Ένα παιδί με εναντιωτική προκλητική διαταραχή χαρακτηρίζεται βασικά από αρνητισμό, έλλειψη συνεργατικής διάθεσης, έλλειψη υπακοής, προκλητική και αντιδραστική συμπεριφορά. Συχνά αρνείται να συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις ή τους κανόνες των ενηλίκων. Χάνει εύκολα την ψυχραιμία του και εμπλέκεται σε καυγάδες. Λέει συχνά ψέματα και πολλές φορές κατηγορεί τους άλλους για τα δικά του λάθη ή για τη δική του κακή συμπεριφορά. Σύμφωνα με το DSM-IV (1994), η εναντιωτική προκλητική διαταραχή εντάσσεται στην ομάδα των Διαταραχών Ελλειμματικής Προσοχής και Διασπαστικής Συμπεριφοράς (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006).

Διαταραχή Διαγωγής

Η συχνή εκδήλωση αντικοινωνικής και παραπτωματικής συμπεριφοράς από παιδιά όλο και μικρότερης ηλικίας αποτελεί εξαιρετικά ανησυχητικό φαινόμενο. Οι σοβαρές και επίμονες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς περιγράφονται στην ψυχοπαθολογία με τον όρο «διαταραχή διαγωγής». Πρόκειται για ένα πολύπλοκο φαινόμενο, η κατανόηση του οποίου απαιτεί προσεκτική μελέτη μιας σειράς παραγόντων. Σύμφωνα με το DSM-IV, για να τεθεί η διάγνωση πρέπει η διαταραχή της συμπεριφοράς να προκαλεί κλινικά σημαντική έκπτωση της κοινωνικής, σχολικής ή επαγγελματικής λειτουργικότητας. Η διαταραχή διαγωγής εντάσσεται στην κατηγορία των Διαταραχών Ελλειμματικής Προσοχής και Διασπαστικής Συμπεριφοράς. Η διαταραχή αυτή αναφέρεται σε ένα επαναλαμβανόμενο και επίμονο πρότυπο συμπεριφοράς, σύμφωνα με το οποίο παραβιάζονται τα βασικά δικαιώματα των άλλων ή οι βασικοί, ανάλογοι με την ηλικία, κοινωνικοί τύποι και κανόνες (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2006).

Αδράνεια (Παθητικότητα)

Μερικά παιδιά θυμώνουν εύκολα και η παραμικρή πρόκληση γίνεται γι' αυτά ευκαιρία για να εξαπολύσουν ολόκληρο κύμα επιθετικών ενεργειών και καταστροφικών πράξεων. Άλλα, αντίθετα, αργούν να «πάρουν μπρος» και να αντιδράσουν και θεωρούν προτιμότερο να «μείνουν έξω» από τα γεγονότα, πράγμα που δημιουργεί εσωτερικές εντάσεις. Πιο συγκεκριμένα, η παθητικο-επιθετική συμπεριφορά (ΠΕΣ) είναι κυρίως παθητική συμπεριφορά. Είναι τρόπος ζωής για πολλούς ανθρώπους. Άτομα με αυτή τη συμπεριφορά συνήθως συμφωνούν σε συνεργασίες και σχέσεις, αλλά μετά προβάλλουν συνεχώς δικαιολογίες που σαμποτάρουν υπόγεια τις υποσχέσεις, τις συνεργασίες ή τις σχέσεις τους. Δε δείχνουν φανερά την επιθετικότητά τους κι αυτό μπερδεύει τον δέκτη. Η συμπεριφορά αυτή μπορεί να προέρχεται από ένα συγκεκριμένο ερέθισμα της παιδικής ηλικίας (π.χ. από γονείς εξαρτημένους στο αλκοόλ, ουσίες κ.α.) σε ένα περιβάλλον όπου δεν ήταν ασφαλές να εκφραστεί ο θυμός ή/και η αγανάκτηση.

Με αυτό τον τρόπο, το παιδί μαθαίνει ότι το να εκφράζει με ειλικρίνεια τα συναισθήματά του είναι απαγορευμένη πράξη, άρα αναγκαστικά θα πρέπει να χρησιμοποιήσει

άλλα «κανάλια» για να εκφράσει την αντίθεση ή τη σύγχυση, αφού πρώτα καταπιέσει τα συναισθήματα που αισθάνεται. Η παθητικο-επιθετική συμπεριφορά είναι στην ουσία ένα «acting out», ένας άλλος τρόπος έκφρασης της θέλησης. Βρίσκουμε λοιπόν τρόπους να προδώσουμε, να απογοητεύσουμε αυτούς που μας φέρθηκαν τόσο άδικα. Σε αυτή την περίπτωση, οι γονείς έχουν χαρακτηρίσει το παιδί εγωιστή/τρια ή ότι κοιτά μόνο τον εαυτό του όταν εκφράζει άμεσα την επιθυμία του ή τη συναισθηματική του κατάσταση και απαξιώνουν τις βασικές του ανάγκες και τα θέλω του, αγνοώντας την αιτία που έχει προκαλέσει αυτή τη συμπεριφορά (Νομικού, 2009).

Τρόποι αντιμετώπισης

Παιγνιοθεραπεία

Το παιγνίδι είναι ο ελεύθερος και αβίαστος τρόπος έκφρασης των παιδιών, δεδομένου ότι αναπτύσσει τη φαντασία του και το οδηγεί σε νέους τρόπους θεώρησης της ζωής και αντιμετώπισης των προβλημάτων της. Μέσα από αυτό εκφράζει και διεργάζεται τις φαντασιώσεις του και τις δραματοποιεί. Δίνει καινούριο νόημα και επαναπροσδιορίζει τη θέση του μέσα στα γεγονότα.

Μια ειδική μορφή ψυχοθεραπείας είναι η παιγνιοθεραπεία. Πρόκειται για μια αρκετά πρόσφορη μέθοδος για παιδιά, γιατί χρησιμοποιεί τον τόσο οικείο στο παιδί και αυθόρμητο τρόπο έκφρασης. Το παιγνίδι παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο/η θεραπευτής/τρια μπορεί να αρχίσει τη συζήτηση με το παιδί και να διερευνήσει τα προβλήματά του (Herbert, 2008).

Θεραπεία περιβάλλοντος

Το πρόβλημα του παιδιού είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη συμπεριφορά και τα προβλήματα των γονέων, ώστε ο/η ειδικός/ή θα πρέπει, σε όλες τις περιπτώσεις, να ζητήσει από τους γονείς να συμμετάσχουν στις διαγνωστικές συνεδριάσεις. Μπορεί ακόμη να ζητηθεί από τους γονείς να παρευρίσκονται στις θεραπευτικές συναντήσεις ή ακόμη να υποβληθούν οι ίδιοι σε κάποια ψυχοθεραπευτική διαδικασία και προσωπική συμβουλευτική.

Το είδος αυτής της συμμετοχικής θεραπείας αποτελεί μια εξειδίκευση, που είναι γνωστή ως οικογενειακή θεραπεία. Είναι ένας πολύ διαδεδομένος τρόπος προσέγγισης και αντιμετώπισης των ψυχολογικών προβλημάτων των παιδιών, με τον οποίο γίνεται η μελέτη και η αντιμετώπιση του προβλήματος του παιδιού ως διαταραχή των σχέσεων ολόκληρης της οικογένειας. Η ψυχοθεραπευτική βοήθεια απευθύνεται τόσο προς τον/την «ασθενή» όσο και προς όλη την οικογένεια. Συνήθως, περιλαμβάνει τη συμμετοχή στις θεραπευτικές συναντήσεις όλης της οικογένειας καθώς και τη χρήση τεχνικών ομαδικής ψυχοθεραπείας και αποσκοπεί στο να μετριάσει τις εντάσεις και συγκρούσεις στη διαπροσωπική συμπεριφορά μεταξύ των μελών της οικογένειας (Herbert, 2008).

Επίλογος

Τα πρώτα χρόνια της ζωής είναι ιδιαίτερα σημαντικά σε ότι αφορά το θυμό και την επιθετικότητα, λόγω του γεγονότος ότι τότε δημιουργούνται οι βάσεις προσαρμοστικών ή δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών. Βασικό ρόλο παίζουν οι παιδαγωγικοί χειρισμοί σε σχέση με την επιθετικότητα. Τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν ότι τα συναισθήματα που συνδέονται με την επιθετικότητα, όπως ο θυμός, η αντιζηλία, η εκδικητικότητα, είναι φυσιολογικά και αποδεκτά, αλλά παράλληλα η εκδήλωσή τους θα πρέπει να γίνεται με έναν κοινωνικά αποδεκτό τρόπο που βασίζεται στο σεβασμό των συναισθημάτων των άλλων. Βαθμιαία το παιδί μαθαίνει να συναλλάσσεται με συνομήλικα άτομα, να ελέγχει το θυμό του και να συμμορφώνεται με τις απαιτήσεις της ομάδας. Καθώς το παιδί μεγαλώνει και κοινωνικοποιείται, η έκφραση της επιθετικότητας αλλάζει μορφή. Οι άμεσα επιθετικές ενέργειες μειώνονται αισθητά, καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν άλλες ικανότητες διαπραγμάτευσης. Βαθμιαία, το παιδί που εντάσσεται στο σχολικό πλαίσιο εκτονώνει μέρος της επιθετικότητας με τον ανταγωνισμό στη σχολική επίδοση ή τον αθλητισμό. Πολλά προβλήματα στη σχολική επίδοση στην ηλικία αυτή μπορεί να συνδέονται με την καθήλωση σε οιδιπόδειες συγκρούσεις.

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην κριτική: Μαθαίνει να κατακρίνει

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην έχθρα: Μαθαίνει να καυγαδίζει

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ειρωνεία: Μαθαίνει να είναι ντροπαλό

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ντροπή: Μαθαίνει να είναι ένοχο

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην κατανόηση: Μαθαίνει να είναι υπομονετικό

Αν ένα παιδί ζει μέσα στον έπαινο: Μαθαίνει να εκτιμά

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην δικαιοσύνη: Μαθαίνει να είναι δίκαιο

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ασφάλεια: Μαθαίνει να πιστεύει

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην επιδοκιμασία: Μαθαίνει να έχει αυτοεκτίμηση

Αν ένα παιδί ζει μέσα στην παραδοχή και φιλία: Μαθαίνει να βρίσκει την αγάπη μέσα στον κόσμο.

R. Russel

Βιβλιογραφία

Βερνάδος, Μ. (2003). *Η επιθετικότητα του παιδιού στο σχολείο και στην οικογένεια*. Ανασύρθηκε από [http://tvxs.gr/news/ygeia/i-epithetikotita-toy-paidiou-sto-](http://tvxs.gr/news/ygeia/i-epithetikotita-toy-paidiou-sto)

sxoleio-kai-stin-oikogeneia-toy-mixail-bernadoy

- Κακούρος Ε. & Μανιαδάκη Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Εκδ. Δαρδάνος
- Καλατζή- Αζίζη Α. κ Ζαφειροπούλου Μ. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και Αντιμετώπιση Δυσκολιών στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Κάντζου, Ν., Δημηλάκη, Ρ., Λαμπρινέα, Ζ. & Κανελλόπουλος, Γ. (2009). *Ο κήπος των συναισθημάτων, 10 θεματικές προσεγγίσεις για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδ. Δίπτυχο
- Κουντούρης, Δ. (2006). *Το επιθετικό παιδί*. Αθήνα: Εκδ. Δωδώνη
- Νομικού, Χ. (2009). *Παθητικο-επιθετική συμπεριφορά*. Ανασύρθηκε από <http://www.enet.gr/?i=news.el.article&id=114419>
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Coie, J.D., & Dodge, K.A. (1998). *Aggression and antisocial behavior*. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology*
- Herbet, M. (2008). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας, εφαρμοσμένη ψυχολογία Ιβ*. Επ. Παρασκευόπουλος Ι. Αθήνα: Εκδ. Ελληνικά Γράμματα

Μελέτη περίπτωσης παιδιού με αυτισμό μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση και οργάνωση παρέμβασης

Μπεκιάρη Αφροδίτη

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Εδ. στις Επιστήμες Αγωγής – Ειδική Εκπαίδευση
abekiari@hotmail.gr*

Εισαγωγή

Ο αυτισμός σήμερα έχει αποβεί μια από τις ισχυρότερες προκλήσεις της Ειδικής Αγωγής. Στόχος αυτής της πρόκλησης είναι να σχεδιάσει και να δημιουργήσει ένα κατάλληλα δομημένο περιβάλλον, που να διευκολύνει τα παιδιά με αυτισμό να μαθαίνουν με το δικό τους τρόπο. Η πολλαπλότητα και η ιδιαιτερότητα των γνωρισμάτων και συμπεριφορών των εν λόγω μαθητών, τονίζει την ανάγκη προσαρμογών των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών της γενικής αγωγής, ώστε και τα παιδιά με αυτισμό να έχουν πρόσβαση σε αυτά. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, κρίνεται αναγκαίο να γίνουν κατανοητές οι ιδιαιτερότητες των μαθητών με αυτισμό και να προσδιοριστούν με σαφήνεια οι στόχοι και οι διδακτικές μέθοδοι που ανταποκρίνονται καλύτερα στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Η περίπτωση που θα εξετάσουμε με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης, αφορά μαθητή ο οποίος έχει διαγνωστεί ότι παρουσιάζει αυτισμό μέτριας λειτουργικότητας. Η παρατήρηση έγινε κατά τη διάρκεια ποικίλων καθημερινών αυθόρμητων καταστάσεων και γεγονότων, κατά τη διάρκεια δομημένων καταστάσεων που έχει σχεδιάσει το εμπλεκόμενο προσωπικό στο σχολείο και στο σπίτι, με στόχο ο μαθητής να εμφανίσει συγκεκριμένες συμπεριφορές.

1. Συμμετοχική παρατήρηση

Με τη μέθοδο της συμμετοχικής παρατήρησης ο εκπαιδευτικός – ερευνητής - συμμετέχει ο ίδιος στην εκδήλωση συμπεριφοράς του μαθητή που παρατηρεί, με το να είναι (συμ)μέτοχος στο παιχνίδι, στον ελεύθερο χρόνο, στη συζήτηση, στην ανταπόκριση των δρώμενων της τάξης, στη συμπεριφορά του στο οικογενειακό περιβάλλον, σε μια επίσκεψη στην αγορά κ.τ.λ.

2. Χαρακτηριστικά περίπτωσης

Ο Γιώργος είναι ένα χαμογελαστό και συμπαθητικό αγόρι 7 χρονών, που κάνει επαναφοίτηση στο νηπιαγωγείο και μπορεί να αυτοεξυπηρετηθεί. Το κλινικό προφίλ του αποτελείται από τα ακόλουθα κοινά χαρακτηριστικά του αυτισμού, όπως τα περιγράφει ο Kanner (1943), (μέσω: Στασινός 2013): *«Σοβαρή κοινωνική απομόνωση, άτυπη γλώσσα, εμμονή για διατήρηση της ομοιότητας, επαναληπτική και στερεοτυπική συμπεριφορά, έλλειμμα φαντασίας, δημιουργικότητας, και χιούμορ, σοβαρά ξεσπάσματα συμπεριφοράς, σπάνιες μεμονωμένες ικανότητες, νοητική υστέρηση και συσχετιζόμενα χαρακτηριστικά»*. Τα βασικά προβλήματα του είναι: η έλλειψη της ικανότητάς του να συνενώσει σε ολοκληρωμένα σύνολα κάθε είδους πληροφορία, να αισθανθεί τις ειδικές

λειτουργίες του νου, τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα, τις αλληλεπιδράσεις μέσω του λόγου, η έλλειψη κοινωνικής κατανόησης, συνεπώς και διαταραχή στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο προφορικός του λόγος είναι περιορισμένος και όσες λέξεις γνωρίζει τις λέει συλλαβιστά. Ακολουθεί πρόγραμμα εκπαίδευσης στο σπίτι που περιλαμβάνει: λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, διδασκαλία με τα προγράμματα ABA, TEACH και MACATON.

-Κοινωνικές δεξιότητες: Αναζητά, το αγκάλιασμα όταν εργάζεται ή ξεκουράζεται, την παρηγοριά όταν έχει χτυπήσει ή είναι στενοχωρημένος, ανέχεται θορύβους ή κινήσεις άλλων παιδιών όταν παίζουν ή δουλεύουν δίπλα του και επιδιώκει να τα αγγίζει. Ανταποκρίνεται στη βλεμματική επαφή και αντιλαμβάνεται οπτικά αν ένα οικείο πρόσωπο όταν έρχεται ή φεύγει. Παίζει μόνος του ή με τον αδερφό του, όμως δεν απασχολείται πολύ ώρα και φεύγει. Συμμετέχει σε δραστηριότητα μιμούμενο τους άλλους, αλλά πάντα με παρότρυνση και εγκαταλείπει γρήγορα. Δεν ανταποκρίνεται όταν του ζητηθεί βοήθεια, δεν παίρνει πρωτοβουλίες όταν είναι να βοηθήσει κάποιον ή να αρχίσει μια δραστηριότητα με άλλους αυθόρμητα. Συχνά, όταν κάποιος ενήλικας σε θέση εξουσίας του ζητά κάτι, συμμορφώνεται με κραυγές αντίδρασης και κάνει στερεότυπες κινήσεις (δαγκώνει τη γλώσσα του, κάνει γροθιές τα χέρια του και τα χτυπά σαν παλαμάκια και πετά ότι κρατά στα χέρια του). Προσαρμόζεται και ανέχεται τις αλλαγές (καινούργια ή καθαρά ρούχα, αλλαγές στο δωμάτιό του).

- Επικοινωνία: Ζητά αντικείμενα ή βοήθεια μόνο όταν θέλει να βγει βόλτα, παίρνει το μπουφάν που το λέει ουφα, το δίνει σε όποιον είναι δίπλα του, τον τραβάει και του λέει συνέχεια ουφα, ουφα! Τραβά την προσοχή των άλλων που βρίσκονται κοντά του όταν θέλει να επικοινωνήσει, αν είναι χαρούμενος, με δυνατά γέλια, χάρδια και αγκαλιές, αν είναι κουρασμένος, κάνει βόλτες γύρω-γύρω, βγάζει κραυγές ή κάνει στερεότυπες κινήσεις. Καθοδηγεί την προσοχή των άλλων σε κάτι που θέλει να τον προσέξουν (ανοίγει το ψυγείο και δείχνει τη σοκολάτα). Δεν εκφράζει προφορικά τα συναισθήματά του, μόνο με κινήσεις και εκφράσεις του προσώπου. Χρησιμοποιεί μετά από παρότρυνση τις κοινωνικές εκφράσεις ρουτίνας, καλημέρα, καλά, ευχαριστώ και παρακαλώ. Κατανοεί όταν του απευθύνουν το λόγο, ο ίδιος όμως δεν απευθύνει το λόγο σε άλλον, δεν συμμετέχει στη συζήτηση και δεν κατανοεί την εναλλαγή της σειράς σε αυτή. Εστιάζει στο πρόσωπο κάποιου όταν μιλάει και μπορεί να κάτσει δίπλα του και να τον χαϊδέψει. Η στάση του σώματός του δείχνει ανάγκη για αγάπη και η παρότρυνση μαζί με την καθοδήγηση αποτελούν προϋπόθεση για να ολοκληρώσει την εργασία του.

-Γνωστικός τομέας: Τοποθετεί στη σωστή θέση πάζλ σφηνώματα με γεωμετρικά σχήματα, αριθμούς (αν και βιάζεται να τελειώσει γρήγορα) και ταυτίζει πέντε κύβους ανάλογα με το χρώμα – σχήμα. Αντιδρά στο όνομά του, π.χ. Γιώργο έλα... και διαχωρίζει ήχους ορισμένων ηχητικών πηγών όπως, αυτοκίνητο, βροχή, τηλέφωνο, κλάμα, γέλιο. Αγγίζει και δείχνει όταν του ζητηθεί μέλη του προσώπου και του σώματός του, π.χ. κεφάλι, μάγουλα, γόνατα, κοιλιά κ.τ.λ. Αναγνωρίζει, ονομάζει και δείχνει όταν του ζητηθεί τα γεωμετρικά σχήματα όπως, κύκλος, τετράγωνο, τρίγωνο,

ορθογώνιο, αναγνωρίζει τις έννοιες μεγάλο-μικρό, δίνει ένα αντικείμενο όταν θα του ζητηθεί με λεκτική εντολή από ένα σύνολο αντικειμένων και εκτελεί απλές εντολές όπως, δώσε μου, άνοιξε την πόρτα, κάθισε κ.τ.λ. Αναγνωρίζει, ονομάζει και μετρά τους αριθμούς 1-10, μετρά και ονομάζει αντικείμενα (π.χ. κυβάρια- πόσα είναι;), αναγνωρίζει και ονομάζει αρκετά γράμματα, ονομάζει το φύλο του, το όνομά του, τα ονόματα της οικογένειάς του, οικείων προσώπων και αντικείμενα καθημερινής χρήσης (γάλα, νερό). Δεν γνωρίζει τις μέρες της εβδομάδας, τους μήνες, τις εποχές, τις χρονικές ακολουθίες και την εναλλαγή της μέρας-νύχτας. Μιμείται κινήσεις όταν του ζητηθεί (αντίο, παλαμάκια, φιλάκι), μιμείται κινήσεις παιχνιδοτρόγουδων (κεφάλι, ώμοι, γόνατα), μιμείται λέξεις και συλλαβές μια-μια. Έχει εξάρτηση και εμμονές με αντικείμενα ή παιχνίδια που τα θεωρεί σημαντικά και το αγαπημένο του το κρατά συνεχώς στα χέρια του. Αν του τα πάρουμε, παρουσιάζει αγχώδης συμπεριφορά, στερεοτυπικές κινήσεις ή ηχολαλεί, θέλει να το κρατάει ή να το βάζει στο στόμα.

-Λεπτή κινητικότητα: Δεν ανοιγοκλείνει φερμουάρ, δεν κουμπώνει – ξεκουμπώνει, δεν μπορεί να χειριστεί την πλαστελίνη, κρατάει με αδύναμο μυϊκό τόνο το μολύβι μόνο με τα δυο δάχτυλα, τραβάει οριζόντιες ή κάθετες γραμμές και μουντζουρώνει αυθόρμητα στο χαρτί. Δεν χρησιμοποιεί κατσαβίδι για να βιδώσει, δεν βάζει το κλειδί στην κλειδαριά, δεν κόβει πάνω σε ίσιες ή καμπύλες γραμμές ή σχήματα και δεν αντιγράφει γραμμές ή σχήματα ή γράμματα ή αριθμούς. Κάνει μπαλάκια με μαλακό χαρτί, εσφηνώματα, πάζλ, βάζει – βγάζει αντικείμενα από σακούλα, τοποθετεί καρφάκια ψηφιδωτά, κύβους τον έναν πάνω στον άλλον, με το δάχτυλο μπορεί να πατήσει κουμπί σε παιχνίδι και κλείνει τους μαρκαδόρους.

3. Οργάνωση παρέμβασης

Η πρόωπη παρέμβαση αποτελεί παράγοντα καθοριστικής σημασίας για την εξέλιξη του Γιώργου, η οποία ευτυχώς στην περίπτωση του, ξεκίνησε αμέσως μετά την διάγνωση της διαταραχής (δύομισι ετών) και δεν χάθηκε χρόνος.

- Εκπαίδευση του μαθητή: Οι δυσκολίες στην εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό, απορρέουν από τις σύνθετες και ανομοιογενείς ανάγκες των παιδιών με αυτισμό. Στην αγωγή τους ο κύριος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να παρέχει κάθε μορφή βοήθειας, προκειμένου να διευκολυνθεί η αυτονομία τους σε όσο το δυνατόν περισσότερους τομείς της ζωής τους. Οι επικρατέστερες και πετυχημένες διδακτικές στρατηγικές στη διεθνή βιβλιογραφία, αλλά και στην περίπτωση του Γιώργου είναι:

A) Η δομημένη διδασκαλία, η οποία αξιοποιεί τα ιδιαίτερα γνωστικά χαρακτηριστικά του Γιώργου και συνίσταται στην αναδόμηση του μαθησιακού του περιβάλλοντος. Η δομημένη διδασκαλία έχει γενικό στόχο να βοηθήσει τον Γιώργο να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του και να γίνει αυτόνομος στη ζωή του. Καθώς ο Γιώργος θα μεγαλώνει, η δόμηση θα προσαρμόζεται στις ανάγκες του και θα του είναι πάντα απαραίτητη. Η

δομημένη διδασκαλία δεν είναι αντιμετώπιση ή θεραπεία του αυτισμού. Είναι στρατηγική που θα βοηθήσει το Γιώργο να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Α.Π.Σ. για μαθητές με αυτισμό, 2003).

Β) Γενικές **ψυχοπαιδαγωγικές μέθοδοι** για τη διδασκαλία έναν- προς- ένα και την ομαδική διδασκαλία (π.χ. προτροπή, μέθοδοι συστηματικής απόσυρσης των προτροπών, σταδιακή διαμόρφωση της συμπεριφοράς, ανάλυση έργου και διδασκαλία αλυσιδωτών αντιδράσεων). Ειδικότερα για τον Γιώργο, ο οποίος παρουσιάζει σοβαρά μαθησιακά προβλήματα και αργούς ρυθμούς κατάκτησης δεξιοτήτων, ο κύριος στόχος του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η οργάνωση της διδασκαλίας, έτσι ώστε να διασφαλίζει την αποφυγή αλλεπαλλήλων λαθών του Γιώργου και να χρησιμοποιεί διδακτικά υλικά και μέσα τα οποία είναι απαραίτητα για την διδασκαλία του (Α.Π.Σ. για μαθητές με αυτισμό, 2003).

-Προϋποθέσεις για την επιτυχία της ένταξης του μαθητή: Για να πετύχει το πρόγραμμα που αναφέρεται στην ένταξη του Γιώργου, πρέπει να είναι συνδεδεμένο με τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Να συνεχίσει το εξατομικευμένο και ειδικευμένο πρόγραμμα με επιμέρους διδακτικούς στόχους σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις δυνατότητες του Γιώργου.
- Να είναι εντατικό το εξατομικευμένο πρόγραμμα, οι 25 ώρες παρέμβασης εβδομαδιαίως και σε όλη τη διάρκεια ωρολογιακού έτους, είναι ο ελάχιστος χρόνος που απαιτείται για ένα αποτελεσματικό θεραπευτικό πρόγραμμα.
- Να συνεχίσει να συμμετέχει ενεργά στη θεραπευτική πράξη όλη η οικογένεια του Γιώργου, με τους γονείς σε ρόλο συνθεραπευτικό. Πρέπει οι γονείς να μαθαίνουν και να εκπαιδεύονται πάνω στις παιδαγωγικές μορφές του αυτισμού, με στόχο να βοηθηθεί ουσιαστικά το παιδί τους, σε συνεργασία με τους ειδικούς (Δροσίνη, 2001).
- Να γίνεται συχνά και ανά τακτά διαστήματα αξιολόγηση της προόδου του Γιώργου, με σκοπό την αναδιαμόρφωση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος και της διδασκαλίας, ανάλογα με τις διαρκώς επαναπροσδιοριζόμενες ανάγκες του.
- Απαραίτητα να υπάρχει αξιολόγηση και εποπτεία του προσωπικού, με κύριο στόχο την πρόοδο του Γιώργου, να είναι άριστα εκπαιδευμένο και εξειδικευμένο στη χρήση ψυχοεκπαιδευτικών μεθόδων, κατάλληλες για τον αυτισμό.
- Να δέχεται στήριξη από κατάλληλα εκπαιδευμένους συνοδούς, ώστε να μπορέσει να ενταχθεί στο γενικό σχολείο και σε εξωσχολικές δραστηριότητες με τους συμμαθητικούς του (τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη), για να έχει πολλές ευκαιρίες για αλληλεπίδραση. Απαραίτητη προϋπόθεση, οι στόχοι της ένταξης να είναι συμβατοί με το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα.
- Στην παρέμβαση να δίνεται προτεραιότητα στη διδασκαλία αυθόρμητης και λειτουργικής επικοινωνίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης, δεξιοτήτων παιχνιδιών με

τους συνομηλίκους του και στις γνωστικές δεξιότητες. Να εφαρμόζονται στρατηγικές αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς, όπως η στρατηγική της λειτουργικής ανάλυσης της συμπεριφοράς, η οποία επικεντρώνεται στη συστηματική διδασκαλία μικρών, μετρήσιμων μονάδων συμπεριφοράς. Γενικότερα, πρέπει να ληφθεί πως η απόκτηση νέων δεξιοτήτων θα συντελέσει καθοριστικά στην υποχώρηση των προβλημάτων συμπεριφοράς του Γιώργου και πρέπει να δίνεται έμφαση στη γενίκευση και διατήρηση των κεκτημένων δεξιοτήτων και στο σχολείο και στο σπίτι του Γιώργου.

- Στα πλαίσια εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, να συνεχίσει να φοιτά στο σχολείο της γειτονιάς του με παράλληλη στήριξη, έχοντας έτσι ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και μάθησης με τους συμμαθητές του.

Επιπρόσθετα, άλλες αναγκαίες προϋποθέσεις για την επιτυχή ένταξη του Γιώργου είναι: η θετική στάση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για την αναπηρία του μαθητή και η διαρκής στήριξη και συνεργασία των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στο σχολείο που φοιτά, η κατάλληλη προετοιμασία του Γιώργου αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της θετικής επαφής και των σχέσεων ανάμεσα στο Γιώργο και τα φυσιολογικά παιδιά (Μαυροπούλου, 2007) και τέλος οι γονείς του, οι οποίοι με την κατάλληλη εκπαίδευση και εποπτεία, μπορούν να γίνουν ικανοί θεραπευτές και να συμβάλλουν σημαντικά στην πρόοδο του παιδιού τους.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Γενά, Α. & Γαλάνης Π. (2011). Η συμπεριφορική – αναλυτική προσέγγιση στην αντιμετώπιση του αυτισμού. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (σ. 126-147. Επιχειρησιακό πρόγραμμα Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση (ΕΣΠΑ, 2007-2013)*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- Γκαρλέμος, Κ. (2014). Αυτισμός και Κοινωνικές Ιστορίες. *Θέματα Ειδικής Αγωγής* 65, 100-106.
- Δροσίνη, Μ. (2001). Μελέτη πάνω στον αυτισμό, Γλασκώβη 2000. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και εκπαιδευτικών θεμάτων* 4, 83-105.
- Μαγαλιού, Ε. & Τσακπίνη Κ. (2011). Η δομημένη διδασκαλία. Στο *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (σ. 126-147. Επιχειρησιακό πρόγραμμα Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση (ΕΣΠΑ, 2007-2013)*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- Μαυροπούλου, Σ. (2007). *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με αυτισμό*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- Harpe, F. (2003). (Μτφρ., Εισαγωγή, Επιμέλεια, Γλωσσάρι, Συμπληρωματική βιβλιογραφία, Κλίμακες Διάγνωσης και Αξιολόγησης: Δ. Στασινός). *Αυτισμός: Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Frith, U. (1999). *Αυτισμός*. (Μτφρ., Γιώργος Καλομοίρης). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ο σχολικός εκφοβισμός και οι συνέπειές του στην παιδική ηλικία Διαχείριση του φαινομένου – Καλές πρακτικές.

Μπαλατσού Ευθ. Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, MSc Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ

Μετεκπαίδευση Δ.Ε.Π.Υ. Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ, Μέλος Ε.Ε.Μ. Δ.Ε.Π.Υ.

vlamar@hotmail.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή είναι μια βιβλιογραφική ανασκόπηση η οποία πραγματεύεται το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού-bullying, τις συνέπειες του, αλλά και τις καλές πρακτικές που μπορούν να ακολουθηθούν, ώστε να προληφθεί το φαινόμενο. Στα επιμέρους κεφάλαια παρατίθεται ο ορισμός του φαινομένου, τα βασικά του χαρακτηριστικά, αναφέρονται οι εμπλεκόμενοι σε αυτό, ενώ παρουσιάζονται και προτάσεις-μέτρα πρόληψης του φαινομένου για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των περιστατικών βίας στα σχολεία.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός (bullying), συνέπειες, διαχείριση - πρόληψη, καλές πρακτικές

Εισαγωγή

Το φαινόμενο του εκφοβισμού μεταξύ παιδιών στο χώρο του σχολείου είναι τόσο παλιό όσο και το οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και το ίδιο το σχολείο. Στις μέρες μας έχει λάβει ανησυχητικές διαστάσεις σε πλήθος χωρών ανά τον κόσμο. Όπως κάθε άλλο κοινωνικό φαινόμενο, έτσι και ο σχολικός εκφοβισμός έχει χαρακτήρα δυναμικό και μπορεί να μεταβληθεί με την πάροδο του χρόνου ακολουθώντας τις ευρύτερες μεταβολές στον κοινωνικό χώρο στον οποίο αναφέρεται.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (Europe's Anti-bullying Campaign 2011-2012), εκείνο που διαφοροποιεί τα πειράγματα και τις επιθέσεις μεταξύ των μαθητών του παρελθόντος με τους μαθητές του σήμερα αφορά τόσο τις συμπεριφορές που ο όρος περιλαμβάνει, τα ποσοτικά και τα ποιοτικά του χαρακτηριστικά, τη συχνότητα και την ένταση με την οποία εμφανίζεται, τις μορφές που παίρνει αλλά και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την πραγματοποίησή του. Είναι χαρακτηριστική η αναφορά της Ε.Γαλανάκη (2009) στο bullying το οποίο χαρακτηρίζει ένα φαινόμενο αντίθετο με τα αναφαίρετα δικαιώματα του παιδιού και του εφήβου, καθώς και με το δημοκρατικό και ανθρωπιστικό πνεύμα που πρέπει να διακατέχει τις σύγχρονες κοινωνίες.

Ορισμός bullying

Για πρώτη φορά ως όρος χρησιμοποιήθηκε στη διεθνή επιστημονική ορολογία από τον D.Olweus (1978) για να περιγράψει τις διαδικασίες εκφοβισμού, παρενόχλησης και

συστηματικής θυματοποίησης παιδιών και εφήβων από τους συνομηλίκους τους. Επίσης ο D.Olweus (1984) ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τους όρους δράστης-θύτης και θύμα για τα παιδιά που εκφοβίζουν και αυτά που υφίστανται τον εκφοβισμό αντίστοιχα.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του φαινομένου κατά τον D.Olweus (1993/2001/2001) αλλά και κατά τον K. Rigby (1996) είναι: η πρόθεση- η σκοπιμότητα του δράστη να βλάψει το θύμα, η βλάβη που τελικά έχει υποστεί ο στόχος-θύμα, η επαναληψιμότητα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, η ανισότητα δράστη και θύματος ως προς τη σωματική διάπλαση, τη σωματική δύναμη και το ψυχικό σθένος, η ανισορροπία ισχύος μεταξύ τους, η έλλειψη δικαιολογίας για την πράξη, πολλές φορές η αριθμητική υπεροχή των δραστών και η ικανοποίηση που αντλεί ο δράστης από την βλάβη του θύματος.

Μορφές του bullying

Σύμφωνα με το Olweus Bullying Prevention Program (2007) οι μορφές του φαινομένου είναι οι ακόλουθες:

- *Άμεσος ή σωματικός εκφοβισμός (physical bullying)*
- *Λεκτικός εκφοβισμός (verbal bullying)*
- *Έμμεσος ή κοινωνικός εκφοβισμός (indirect-social relational bullying)*
- *Εκφοβισμός με εκβιασμό (extortion)*
- *Οπτικός εκφοβισμός (visual bullying)*
- *Ηλεκτρονικός εκφοβισμός (cyber bullying)*
- *Σεξουαλικός εκφοβισμός (sexual bullying)*
- *Ρατσιστικός εκφοβισμός (racial bullying)*

Ποιοι εμπλέκονται στα περιστατικά εκφοβισμού

Θύματα

Σύμφωνα με τον D.Olweus (1993/2001) οι ενδείξεις ότι ένα παιδί έχει θυματοποιηθεί είναι ξεκάθαρες. Στο σχολείο το παιδί γίνεται αντικείμενο πειραγμάτων, το βρίζουν, το υποτιμούν, το απειλούν κατ'επανάληψη. Το σπρώχνουν, το χτυπούν και αυτό δεν μπορεί να υπερασπιστεί επαρκώς τον εαυτό του, το εμπλέκουν σε καυγάδες στους οποίους είναι ανυπεράσπιστο και προσπαθεί να ξεφύγει, του παίρνουν πράγματα που του ανήκουν και τα καταστρέφουν. Στα διαλείμματα είναι μόνο-αποκλεισμένο από την ομάδα των συνομηλίκων και προσπαθεί να είναι κοντά στον δάσκαλο ή σε άλλους ενήλικους. Δεν έχει στενούς φίλους μέσα στην τάξη ενώ το διαλέγουν τελευταίο στα ομαδικά παιχνίδια. Δυσκολεύεται να μιλήσει δυνατά στην τάξη από το φόβο του χλευασμού και εμφανίζει πτώση στις σχολικές επιδόσεις.

Στο σπίτι το παιδί επιστρέφει με σκισμένα ή λερωμένα ρούχα, βιβλία, χαμένα πράγματα. Έχει μελανιές, χτυπήματα ή γρατζουνιές για τα οποία δεν μπορεί να δώσει λογική εξήγηση. Δεν φέρνει συμμαθητές του στο σπίτι και δεν πηγαίνει και το ίδιο σε σπίτια

συμμαθητών του. Αποφεύγει τις κοινωνικές συγκεντρώσεις κι ενδέχεται να μην έχει φίλους. Δεν το καλούν σε πάρτι και δεν κάνει και το ίδιο πάρτι. Φοβάται και δεν θέλει να πάει στο σχολείο. Έχει σωματικούς πόνους κυρίως το πρωί. Όταν τελικά αποφασίσει να πάει στο σχολείο ή όταν επιστρέφει από αυτό επιλέγει μια παράλογη, ίσως και μακρινή διαδρομή. Χάνει το ενδιαφέρον του για τα μαθήματα και το σχολείο γενικά ακόμα κι αν μέχρι τώρα του άρεσαν. Έχει ανήσυχος ύπνο (κλαίει ή βλέπει εφιάλτες). Φαίνεται λυπημένο, στεναχωρημένο και μπορεί να παρουσιάσει απρόβλεπτες ψυχικές διακυμάνσεις με εκνευρισμό και ξεσπάσματα θυμού. Απαιτεί περισσότερα χρήματα από τους γονείς ή κλέβει από το οικογενειακό ταμείο για να τα δώσει στους δράστες. Αλλάζουν οι διατροφικές του συνήθειες και είναι πιθανό να εμφανίσει ενοχικά σύνδρομα, αυτοκαταστροφικές συμπεριφορές, να μιλά για αυτοκτονία (αυτοκτονικός ιδεασμός) και τελικά να βλάψει τον εαυτό του.

Δράστες - θύτες

Σύμφωνα με τις Α.Καπατζιά και Ε.Συγκολίτου (2009) οι ενδείξεις ότι ένα παιδί είναι δράστης-θύτης είναι ότι στο σχολείο ενοχλεί, απειλεί, βρίζει, χτυπά, σπρώχνει, καταστρέφει αντικείμενα άλλων παιδιών κι όλα αυτά κατ'επανάληψη. Μπορεί να έχει παρόμοια συμπεριφορά προς πολλούς συμμαθητές του ή να επιλέξει το θύμα-στόχο του. Όσον αφορά τη συμπεριφορά του στο σπίτι, συμμετέχει σε λεκτικές ή σωματικές αντιπαλότητες και γίνεται ολοένα και πιο επιθετικό. Έχει φίλους άλλους δράστες-θύτες, ενώ είναι ανταγωνιστικό και ανησυχεί για τη δημοτικότητά του. Το στέλνουν συχνά στο γραφείο του διευθυντή για να τιμωρηθεί όμως ακόμα και μετά από αυτό δεν δέχεται την υπευθυνότητα της πράξης του. Επίσης σύμφωνα με την S. Ghali (2009) ο δράστης έχει ανεξήγητα επάνω του παραπάνω χρήματα ή νέα αποκτήματα.

Θεατές

Όσον αφορά τους θεατές του φαινομένου, το Δίκτυο κατά της Βίας στο Σχολείο (2010), τους διαχωρίζει στους ακόλουθους του θύτη καθώς δεν είναι αυτοί που ξεκινούν τη βία όμως παίρνουν ενεργό μέρος, είτε υποστηρίζοντας την πράξη ανοιχτά είτε διασκεδάζοντας με αυτή, στους θεατές που αποδοκιμάζουν τη βία και βοηθούν ή προσπαθούν να βοηθήσουν το θύμα καθώς και σε αυτούς που αδιαφορούν για τη βία και το θύμα.

Συνέπειες του bullying

Θύματα

Σύμφωνα με τον D.Olweus (1993/2009) οι συνέπειες του φαινομένου για τα θύματα μπορεί να είναι σωματικές: (γρατζουνιές, μώλωπες, πονοκέφαλοι, αδύναμο ανοσοποιητικό, αύξηση ορμονών, άγχος, δυσκολίες ύπνου-εφιάλτες), πνευματικές: (μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης, δυσκολίες μνήμης και μάθησης, χαμηλό επικοινωνιακό προφίλ, αποφυγή συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, σχολική άρνηση, πολλές απουσίες), κοινωνικές: (υπομονή στην κοροϊδία από φόβο, προσκόλληση-σύνδεση με παι-

διά που εμφανίζουν και τα ίδια έλλειμμα στις κοινωνικές δεξιότητες και που δεν μπορούν να τα προστατέψουν σε ένα ενδεχόμενο επεισόδιο εκφοβισμού, δυσκολία να δημιουργήσουν φίλους ακόμα και μετά από χρόνια), αυτοεικόνας: (δυσκολία αποδοχής του εαυτού τους όπως αυτός πραγματικά είναι, ευερεθιστότητα στην κριτική, αυστηρότητα και ιδιαίτερες απαιτήσεις, δημιουργία ατόμων επικριτικών με ενοχικά σύνδρομα) και τέλος ψυχολογικές: (το άτομο βρίσκεται σε διαρκή ετοιμότητα και κατάσταση άμυνας, φοβάται, αγωνιά, είναι νευρικό και ευερέθιστο, γίνεται επιθετικό αντιδρώντας στη βία, ενώ εκτονώνει την έντασή του στο σπίτι με έχθρα και αγένεια, εμφανίζει μελαγχολία, κατάθλιψη, αυτοκτονικό ιδεασμό ενώ σε κάποιες περιπτώσεις πραγματοποιεί τις απόπειρες αυτές).

Δράστες - θύτες

Όσο κι αν φαίνεται παράξενο το bullying αφήνει τα σημάδια του και στους δράστες των επεισοδίων. Έτσι σύμφωνα με την Αμερικανική Ακαδημία Παιδιατρικής (2001) ένας δράστης-θύτης παρουσιάζει: αδυναμία στο να αποδεχτεί τον εαυτό του και στο να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή του με θετικό τρόπο, δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη διαχείριση του θυμού του, πρώιμη σεξουαλική δραστηριότητα, μοναξιά και εμφάνιση κατάθλιψης καθώς με τα χρόνια οι ακόλουθοι απομακρύνονται, αυξημένο κίνδυνο νεανικής και ενήλικης εγκληματικότητας, χρήση ουσιών και αλκοόλ, βίαιη συμπεριφορά προς τα παιδιά και τη σύντροφο στην οικογενειά αργότερα.

Θεατές

Σύμφωνα με έρευνα των Boulton, Καρέλλου, Λανίτη, Μανούσου, Λεμονή (2001) ακόμα και οι μάρτυρες των περιστατικών bullying υφίστανται τις συνέπειες του φαινομένου, άσχετα με το αν τάχθηκαν στο πλευρό του δράστη-θύτη ή του θύματος. Έτσι εμφανίζουν αυξημένα ποσοστά καπνίσματος, χρήσης αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών, κατάθλιψη και άγχος, έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο-συχνές απουσίες.

Τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης

Κατά τον D.Olweus (2009) υπάρχουν σε όλο τον κόσμο παρεμβατικά προγράμματα κατά του εκφοβισμού και της ενδοσχολικής βίας που αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους. Στο Olweus Bullying Prevention Program (2007) περιγράφονται δράσεις διαχείρισης του φαινομένου:

Σε επίπεδο σχολείου: οργάνωση παρεμβάσεων κάθε σχολική χρονιά για όλες τις τάξεις, συντονισμό έρευνας για την αξιολόγηση κάθε παρέμβασης, διαρκή εκπαίδευση/επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τακτικές συνελεύσεις-συγκρότηση σχολικής επιτροπής με συμμετοχή εκπροσώπων όλων των εμπλεκόμενων, συνεχή ενημέρωση για το φαινόμενο με αφίσες, φυλλάδια, αναφορές στην ιστοσελίδα του σχολείου, στενή συνεργασία σχολείου και συλλόγου γονέων (ιδιαίτερη επικοινωνία με τους γονείς δραστών-θυτών και θυμάτων), αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος, δραστηριότητες

που υλοποιούνται χάρη στη δημιουργικότητα των παιδιών, ανάδειξη του ταλέντου κάποιων ατόμων και των ικανοτήτων τους, δημιουργία από την αρχή της χρονιάς συστημάτων υποστήριξης από μεγαλύτερα παιδιά προς τα μικρότερα, όσον αφορά τα μαθήματα και τις σχέσεις με τους συμμαθητές, εφαρμογή προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής αγωγής που προάγουν την ψυχική και κοινωνική υγεία, αυστηρή εποπτεία στους χώρους στους οποίους κατά κανόνα ασκείται το bullying (τουαλέτες, προαύλιο), δημιουργία αρχείου σχολικής ζωής όπου καταγράφονται τα περιστατικά.

Σε επίπεδο τάξης: βιωματικά εργαστήρια για την πρόληψη του bullying (ενταγμένων στο ΑΠΣ), εφαρμογή προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας, συναπόφαση κοινού κώδικα συμπεριφοράς μαζί με τα παιδιά στην αρχή κάθε χρονιάς, συχνές συνελεύσεις μαθητών παρουσία των εκπαιδευτικών του σχολείου ώστε να αντιληφθούν τα παιδιά ότι η άποψή τους ακούγεται και συνυπολογίζεται, δέσμευση για διαλεύκανση κάθε περιστατικού bullying, σύστημα ανοιχτής και εμπιστευτικής επικοινωνίας με τους μαθητές-διαδικασία ανώνυμης αναφοράς των περιστατικών (ειδική φόρμα, κουτί προβλημάτων τάξης), αφιέρωση χρόνου για την εκμάθηση υγιών συμπεριφορών και όχι μόνο κάλυψη της ύλης, αντιμετώπιση των δραστών-θυτών κατ'ιδίαν και όχι δημόσια, χωρίς απειλές και ειρωνείες, αποτίμηση μετά το περιστατικό για το τι θα μπορούσε να έχει γίνει ώστε να μην συμβεί ο εκφοβισμός.

Σε επίπεδο κοινότητας: ενημέρωση της τοπικής κοινωνίας για την πολιτική του σχολείου μέσω τηλεόρασης, ραδιοφώνου, ιστοσελίδων, παροχή ηθικής και οικονομικής υποστήριξης σε αυτές τις προσπάθειες, συνεργασία και με τους υπόλοιπους τοπικούς φορείς.

Δράσεις γονέων θυτών ή θυμάτων: σοβαρή αντιμετώπιση των παιδιών τους και του προσωπικού του σχολείου όταν υπάρχει ενημέρωση για περιστατικά εκφοβισμού, αποφυγή του να χρεώσουν την ευθύνη για τον εκφοβισμό στα παιδιά τους – από κοινού λύση στα προβλήματα, αποφυγή της ενθάρρυνσης απάντησης της βίας με βία, υπομονή καθώς ούτε η επιθετική συμπεριφορά του δράστη-θύτη, ούτε η παθητική συμπεριφορά του θύματος αλλάζουν άμεσα, ενθάρρυνση προς το παιδί τους ώστε να ανακαλύψει τα ταλέντα του και τις ικανότητές του, ενίσχυση της αυτοεκτίμησής του, διδασχά των παιδιών με το καλό παράδειγμα και τη σωστή συμπεριφορά, επίσκεψη σε ειδικό όταν το πρόβλημα επιμένει ή χειροτερεύει.

Συμπεράσματα

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που εκτείνεται σε όλες τις εκφάνσεις του σχολικού βίου και απειλεί κάθε μέλος του μαθητικού πληθυσμού. Οι συνέπειες του διαβρώνουν τις σχέσεις των παιδιών καθώς επίσης και τις αξίες τους ενώ σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να απειλήσουν και το υπέρτατο αγαθό της ζωής. Απαιτείται λοιπόν ένα πλήθος ενεργειών από κάθε εμπλεκόμενο με σκοπό την πρόληψη του φαινομένου.

Αρχικά όσον αφορά τους μαθητές θα πρέπει να αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζονται. Τα παιδιά ειδικά στις μέρες μας λαμβάνουν διαφορετικά μηνύματα όταν την ίδια στιγμή νιώθουν ανασφαλή. Δεν υπάρχει χώρος για τις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες, βιώνουν το άγχος και την αμφιβολία ενώ τους λείπουν τα υγιή πρότυπα. Όσον αφορά τη σχέση με τους γονείς τους, τους αναγνωρίζουν την προσπάθεια και την ίδια στιγμή τους απορρίπτουν. Νιώθουν ότι όλοι απαιτούν πράγματα από αυτά και αντιστέκονται σε αυτή την πίεση. Το σχολείο τώρα, είναι ο χώρος εκείνος στον οποίο αντικατοπτρίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας (οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά). Πρέπει να ξεπεράσει την παραδοσιακή λειτουργία του και να απαιτήσει νέους τρόπους διοίκησης, πιο σύγχρονους. Κατά την Ι.Κατσαμά (2009) πρέπει οι εκπαιδευτικοί να ξεπεράσουν τον εαυτό τους, τα προσωπικά τους προβλήματα, την απογοήτευση, την λανθασμένη νοοτροπία και να ταχθούν υπέρ της δημιουργίας ενός σχολείου ικανού να αντιμετωπίσει κάθε πρόβλημα που ταλανίζει τους μαθητές του.

Επίσης οι γονείς είναι αυτοί που πρέπει να εμπιστευτούν το σχολείο και τον εκπαιδευτικό για την ψυχική, συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών τους. Έχουν απαιτήσεις από όσους βρίσκονται δίπλα στο παιδί τους και συχνά κατηγορούν χωρίς να σκέφτονται τα δικά τους λάθη και παραλείψεις. Η οικογένεια όπως και όλοι οι άλλοι θεσμοί τα τελευταία χρόνια βρίσκεται σε φάση κρίσης και η αλλαγή των προτεραιοτήτων έφερε χάσμα στις σχέσεις. Τελειώνοντας και όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Α.Ψάλτη και Κ.Κωνσταντίνου (2007) η ίδια η κοινωνία θα πρέπει να αλλάξει τις παρωχημένες αντιλήψεις, τις λανθασμένες νοοτροπίες και να ξεπεράσει τους περιορισμούς της. Πρέπει να υπάρξουν εθνικές πολιτικές πρόληψης του φαινομένου και να καθιερωθούν ουσιαστικές παρεμβάσεις για την καταστολή των κρουσμάτων, που θα αξιολογούν τη δύναμη κάθε εμπλεκόμενου.

Βασικό εργαλείο σύμφωνα με το Δίκτυο κατά της Βίας στο Σχολείο (2010) είναι το διαδίκτυο το οποίο ουσιαστικά αποτελεί το πιο προσφιλέστερο εργαλείο στα χέρια των οργανώσεων που ασχολούνται με το bullying. Ταινίες, videos κατάλληλα για παιδιά, ηλεκτρονικές σελίδες ενημέρωσης θα μπορούσαν να περάσουν αποτελεσματικά το μήνυμα ότι το bullying δεν είναι κάτι το ανεκτό. Το σημαντικότερο πάντως είναι να υπάρξει κινητοποίηση για τον σχολικό εκφοβισμό αφού κάθε προσπάθεια στην κατεύθυνση καταστολής του, εφόσον σέβεται τις επιταγές της επιστήμης και του ανθρωπισμού είναι θεμιτή. Το μόνο που δεν συγχωρείται όταν πρόκειται για ένα τέτοιο ζήτημα είναι η αδιαφορία και η απραξία.

Βιβλιογραφία

- The American Academy Of Pediatrics .(2001). *Media violence*. Pediatrics, vol108, 1222-1226
- Boulton, M.J.,& Καρέλλου, Ι,& Λανίτη, Ι,& Μανούσου, Β,& Λεμονή, Ο. (2001). *Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών σχολείων*. Ψυχολογία 8(1), 12-29

- Γαλανάκη, Ε. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο: τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Εκδόσεις ΕΨΥΠΕ.
- Δίκτυο κατά της βίας στο σχολείο. *Ιδρυτική Διακήρυξη*. (2010). Διαθέσιμο online: www.antibullyingnetwork.gr
- Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του Σχολικού Εκφοβισμού (Europe's Anti-Bullying Campaign). (2011/2012). Project leader : «Το χαμόγελο του παιδιού». Διαθέσιμο online: www.toxamogelotoupaidiou.gr , www.e-abc.eu/gr/ereuna/
- Ghali, S. (2009). *100.000 élèves ont peur d'aller à l'école*. Publ: Le Vif l' Express
- Καπατζιά, Α.& Συγκολλίτου, Ε. (2009). *Ηλεκτρονικός εκφοβισμός: Διερεύνηση της φύσης και της έκτασης του φαινομένου σε εφήβους*. 12^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΛΨΕ, Βόλος
- Katsama, I. (2009). *Bullying in primary schools: Prevention through the implementation of social work programs*. 4th Hellenic Observatory PHD Symposium, LSE, 25-26 June 2009
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and Whipping Boys*. Washington. DC: Hemisphere
- Olweus, D. (1984). *Aggressors and their victims : Bullying at school*. In N.Frude & H.Gault(eds) *Disruptive behavior in schools* (pp.55-70).New York: John Wiley
- Olweus, D. (1993). *Understanding children's world : Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford : Blackwell Publishing
- Olweus, D. (2001). *Peer harassment: A critical analysis and some important issues*. In J.Junoven & S.Graham (eds). *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*. New York: Guilford
- Olweus, D. (2001). *Bullying at school: tackling the problem*, Dan Research Centre for Health Promotion, University of Bergen, Norwa March 2001, OECD Observer
- Olweus Bullying Prevention Program. (2007). *What is the Olweus Bullying Prevention Program?* Hazelden foundation
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε*. Εκδόσεις: ΕΨΥΠΕ
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*. Melbourne: Acer

Σχολικό άγχος, άγχος αποχωρισμού και ο ρόλος των γονέων

Πούλιου Άννα

Φοιτήτρια Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών

Annarouliou24@gmail.com

Περίληψη

Βιώνουμε άγχος καθημερινά, άγχος το οποίο φθείρει τον εσωτερικό και εξωτερικό κόσμο μας. Το ανησυχητικό είναι ότι το άγχος βιώνεται από άτομα μικρής ηλικίας, από μαθητές και η κορύφωση του φαινομένου είναι ότι το κακό αυτό συναίσθημα ενισχύεται και από το οικογενειακό περιβάλλον. Η υπερβολή, ο επιφανειακός τρόπος που μαθαίνουμε να αντιμετωπίζουμε τις καταστάσεις, ο ανταγωνισμός και όχι συναγωνισμός οδηγεί στη λανθασμένη ανάπτυξη των νέων. Το σχολείο προκαλεί άγχος στο παιδί, το γεμίζει ένταση, η οποία το εμποδίζει να εξελιχθεί, να δημιουργήσει έργα και ομαλές κοινωνικές σχέσεις. Ο μαθητής αρνείται να αφήσει το σπίτι του και να μεταβιβαστεί στο σχολικό περιβάλλον. Η οικογένεια το έχει μάθει να έχει ανάγκη μόνο αυτή και το σπιτικό του. Αδυνατεί ο νέος να προσαρμοστεί, να αναλάβει υποχρεώσεις, να πιεστεί και να αποκτήσει υπευθυνότητα. Όνειρα γονέων ανεκπλήρωτα, φορτώνονται στις πλάτες τους οι μαθητές προκειμένου να κάνουν υπερήφανους τούς γονείς και όχι τους ίδιους. Είναι ύψιστης σημασίας η αντιμετώπιση του θέματος, ώστε να επέλθει ισορροπία μεταξύ οικογενείας, σχολείου και κοινωνίας.

Λέξεις-Κλειδιά: άγχος, αποχωρισμός, οικογένεια, σχολείο

Πρόλογος

Ο συναισθηματικός κόσμος είναι το άγνωστο κομμάτι του κάθε ανθρώπου, ένα κομμάτι το οποίο δε μπορεί να χειριστεί αλλά και να εξερευνήσει εις βάθος ώστε να βρει το πρόβλημα το οποίο κλονίζει το είναι του, τη διάθεση του, τη ψυχολογία του. Το άγχος ορίζεται ως μια συναισθηματική διαταραχή, ψυχολογική, η οποία πιέζει τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και επηρεάζει την συναισθηματική του ισορροπία προκαλώντας σωματικά αλλά και ψυχολογικά προβλήματα.

Όλα τα παιδιά μοιάζει να έχουν βιώσει, σε κάποια έκταση, εμπειρίες που σχετίζονται με το άγχος). Περίπου το 8% με 12% των παιδιών και των εφήβων θεωρείται ότι εμφανίζουν Αγχώδεις Διαταραχές. Οι Αγχώσεις Διαταραχές έχουν συνδεθεί πλέον έντονα με θέματα τα οποία αφορούν το σχολείο. Όλο και περισσότεροι έφηβοι και παιδιά αποκτούν προβλήματα όσο αφορά τις σχέσεις με τους συνομήλικους, τις επιδόσεις στα μαθήματα, τις σχέσεις με την οικογένεια.

Η οικογένεια για το παιδί είναι ένα από τα σημαντικότερα στηρίγματα στα σχολικά του χρόνια, χρόνια τα οποία είναι πολυποίκιλα όσο αφορά τις συναισθηματικές διακυμάνσεις. Οι γονείς τρέφοντας αγάπη για το παιδί προσπαθούν συνεχώς να κάνουν το καλύτερο δυνατό για το παιδί, χωρίς αυτό να σημαίνει πάντα ότι το κάνουν με επιτυχία. Η υπερβολική αγάπη και επιφανειακή, πολλές φορές έχει αρνητικά αποτελέσματα στη ψυχολογική κατάσταση των μαθητών. Όλοι οι φορείς σε συνεργασία είναι απαραίτητο

να αντιμετωπίσουν τις προβληματικές αυτές καταστάσεις προσφέροντας στους νέους κατάλληλη στήριξη για μια υγιή σταδιοδρομία και ομαλή ανάπτυξη.

Εισαγωγικές Παρατηρήσεις

Στην εργασία αυτή θα αναλυθεί κυρίως με σύντομο και συνοπτικό χαρακτήρα το σύγχρονο φαινόμενο του σχολικού άγχους, μερικές μορφές άγχους οι οποίες προβληματίζουν εκπαιδευτικούς αλλά και γονείς στη σύγχρονη εποχή και η θέση της οικογένειας η οποία αλληλεπιδρά έντονα με το παιδί καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών του χρόνων και των μεταβάσεων που βιώνει.

Επιπροσθέτως, θα γίνει αναφορά στο άγχος του αποχωρισμού, το οποίο εμφανίζει κάθε παιδί καθώς περνά από το ένα στάδιο της ζωής του στο άλλο. Στις περισσότερες των περιπτώσεων καταπνίγεται και δεν αντιμετωπίζεται, δημιουργώντας αρνητικά ψυχολογικά κατάλοιπα στην προσωπικότητα του νέου. Το άγχος και οι διαταραχές που συνδέονται με αυτό, βρίσκονται μέσα στο σπίτι του καθένα από εμάς χωρίς να το έχουμε αντιληφθεί ή μάλλον χωρίς να θέλουμε να το συνειδητοποιήσουμε και να το αποδεχτούμε.

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να δώσει σαφή ορισμό του άγχους, περιγραφή μιας συχνής μορφής του, αλλά κατά κύριο λόγο να δώσει ένα έναυσμα στον οικογενειακό κύκλο των παιδιών και των εφήβων ώστε να διεισδύσουν λίγο βαθύτερα στον κόσμο των νέων, να αντιληφθούν τις υπάρχουσες πηγές των προβλημάτων, τα οποία κλονίζουν την ψυχική ισορροπία των μαθητών. Όλοι ενωμένοι σαν μια γροθιά είναι σημαντικό να καταβάλλουμε προσπάθειες για την όσο το δυνατόν πιο ομαλή και ισορροπημένη ανάπτυξη των παιδιών είτε έχουμε το ρόλο του γονέα, είτε του εκπαιδευτικού είτε του απλού και ευσυνείδητου ενήλικα.

Κυρίως θέμα

Ορισμός σχολικού άγχους

Άγχος ορίζεται η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που περιλαμβάνει αισθήματα φόβου ή ακόμη και τρόμου σαν απάντηση σε κίνδυνο του οποίου η πηγή είναι σε μεγάλο βαθμό άγνωστη ή μη αναγνωρίσιμη. Το άγχος είναι μέχρι ενός σημείου, φυσιολογικό και χρήσιμο στοιχείο της ανθρώπινης προσωπικότητας. Με αυτό οι σωματικές και οι πνευματικές επιδόσεις αυξάνονται και ενδυναμώνονται. Σε υπερβολικό βαθμό όμως το άγχος αποτελεί νοσηρή εκδήλωση, χαρακτηριστική διαταραχή της προσαρμοστικής ικανότητας του ατόμου.

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, ο όρος σχολικό άγχος υποδηλώνει μια έντονη ψυχοσυναισθηματική διέγερση παιδιών και εφήβων, η οποία σχετίζεται με σχολικές δραστηριότητες και καταστάσεις. Τέτοιες καταστάσεις ενδεικτικά είναι οι χαμηλές αποδόσεις σε μαθήματα, δυσκολίες εμπέδωσης και κατανόησης, απομόνωση, φόβος συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες, φόβος για εξετάσεις. Οι χαμηλές επιδόσεις του μαθητή θα προκαλέσουν αντιδράσεις από το οικογενειακό περιβάλλον αλλά και υποτίμηση των

δυνατοτήτων του παιδιού από το κοινωνικό περιβάλλον οδηγώντας σε ματαίωση των φιλοδοξιών και των ονείρων του μαθητή .

Το άγχος γίνεται φόβος όταν η ένταση του είναι μεγάλη και η πηγή του καθορισμένη όχι με ακρίβεια. Οι φοβίες των παιδιών αλλάζουν μέσα από την αναπτυξιακή τους εξέλιξη αλλά και με την έκθεση τους σε νέες εμπειρίες και καταστάσεις. Ο φόβος του παιδιού για το σχολείο είναι φόβος που ξεκινά σε μια προκαθορισμένη ηλικία, όταν δηλαδή το παιδί βρεθεί αντιμέτωπο με νέες καταστάσεις και εμπειρίες. Τα παιδιά σε νέες καταστάσεις όπως και το περιβάλλον του σχολείου, προσαρμόζονται εύκολα αλλά ταυτόχρονα δείχνουν υψηλά επίπεδα άγχους. Το σχολικό άγχος εμφανίζεται κυρίως όταν το παιδί στρεσάρεται, αλλάζει σχολικό περιβάλλον ή κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου. Ο φόβος για το σχολείο είναι έντονος όταν το παιδί μεταβαίνει από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Εκεί το συναισθηματικό σοκ κατακυριεύει το παιδί και το καθιστά ανίκανο να προσαρμοστεί στο νέο περιβάλλον. Το παιδί λέει ότι φοβάται αλλά δε ξέρει γιατί. Συχνά δίνει λογικοφανείς εξηγήσεις οι οποίες όμως δεν ανταποκρίνονται πάντα σε πραγματικά γεγονότα.

Η βίωση υψηλών επιπέδων άγχους, μπορεί να εξελιχθεί σε φοβίες για το σχολείο, για συγκεκριμένα μαθήματα, για καθηγητές με αποτέλεσμα τις χαμηλές επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο. Επιπλέον όμως και να κλονίσει τις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του επηρεάζοντας την ικανότητα επικοινωνίας και τη διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού σε μια κρίσιμη ηλικία.

Το άγχος του αποχωρισμού

Η αρχή μιας νέας σχολικής χρονιάς είναι μια έντονη περίοδος στη ζωή κάθε οικογένειας και κυρίως όταν το παιδί περνάει το κατώφλι του σχολείου για πρώτη φορά. Η έναρξη κάθε σχολικής περιόδου, ιδιαίτερα όταν το παιδί αλλάζει και σχολικό περιβάλλον, επιφέρει μια σχετική αναστάτωση στους γονείς. Το παιδί είναι όπως λέγεται προσκολλημένο στο γονέα και συνήθως στη μητέρα του, την οποία αρνείται να αποχωριστεί αφήνοντας την προστασία και την αγάπη που του προσφέρει.

Η φοβία όταν το παιδί πάει για πρώτη φορά σχολείο επομένως είναι συνδεδεμένη με το άγχος του αποχωρισμού. Εκφράζει το άγχος του παιδιού να αφήσει τη μητέρα του και την ασφάλεια που του προσφέρει και να έρθει ξαφνικά αντιμέτωπο με νέα πρόσωπα σε ένα νέο περιβάλλον, σε νέα κοινωνικά σύνολα. Ουσιαστικά όταν το παιδί ξεκινάει το σχολείο πραγματοποιείται ένας δεύτερος απογαλακτισμός όπως λέγεται. Το ίδιο δύσκολο είναι και όταν ο μαθητής της τελευταίας τάξης του λυκείου αποφασίζει να σπουδάσει σε άλλη πόλη ή ακόμα και σε διαφορετική χώρα.

Σε ορισμένες των περιπτώσεων το άγχος του αποχωρισμού πηγάζει από παράγοντες προδιάθεσης. Παιδιά τα οποία έχουν περάσει στρεσογόνα γεγονότα, όπως θάνατος, βία, απώλεια προσώπων ή αντικειμένων μεγάλης συναισθηματικής αξίας, παιδιά τα οποία προέρχονται από συντηρητικούς γονείς με έντονους δεσμούς εξάρτησης και φροντίδας είναι δύσκολο να αποχωριστούν το σπίτι τους και να προσαρμοστούν στο scho-

λικό περιβάλλον. Το άγχος αποχωρισμού εμφανίζεται από την προσχολική ηλικία μέχρι και την ηλικία των 18 ετών. Παρατηρείται ότι αρχίζει να μειώνεται παράλληλα με την αύξηση της ηλικίας. Αποτελεί ένα φαινόμενο με έντονες εξάρσεις και υφέσεις καθώς το παιδί άλλοτε ηρεμεί και άλλοτε ξανά εμφανίζει έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις.

Το άγχος αποχωρισμού θεωρείται διαταραχή όταν δεν συμβαδίζει με την ηλικία του παιδιού και με το στάδιο ανάπτυξής του. Το άγχος αυτό μπορεί να φθάσει μέχρι και σε εκδηλώσεις πανικού ή τρόμου. Το «σοκ της μετάβασης είναι δυνατόν να προκαλέσει τραύματα τα οποία μπορεί και να επιφέρουν επιθετικότητα, απάθεια στα μετέπειτα στάδια ανάπτυξης του παιδιού» του παιδιού, άγχος, αποτυχίας και αρνητικές εξελίξεις στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του στο μέλλον. Οι γονείς όντας ενήμεροι για τις καταστάσεις αυτές θα πρέπει με λογική και ωριμότητα να ερμηνεύουν σωστά τα γεγονότα και να είναι προετοιμασμένοι κατάλληλα για την αποχώρηση αυτή. «Υποστήριξη και προαγωγή πριν τη φοίτηση στο σχολείο» είναι το νέο εκπαιδευτικό σύνθημα. Αυτό σημαίνει ότι η εισαγωγή του παιδιού στη σχολική αίθουσα και το σχολικό περιβάλλον γενικότερα θα πρέπει να είναι ανώδυνη με συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών και το χρόνο πριν από τη φοίτηση στο σχολείο να χρησιμοποιηθεί με γόνιμο τρόπο, ενισχυτικά προς το νέο μαθητή.

Το άγχος αποχωρισμού γίνεται διαταραχή όπως αναφέρθηκε. Στο στάδιο αυτό το παιδί αισθάνεται πως είναι απροστάτευτο, παραμελημένο και πως κάτι κακό θα συμβεί στο οικογενειακό του περιβάλλον με την απουσία του. Κυριαρχεί επομένως ένας φόβος απώλειας και ανασφάλειας. Εκτός όμως από τα ψυχολογικά συμπτώματα το άγχος επιφέρει και σωματικές αντιδράσεις όπως ναυτίες, δυσκολίες στην αναπνοή, κρίσεις πανικού με την αποχώρηση του γονέα και επαναλαμβανόμενοι εφιάλτες.

Εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το παιδί θα πρέπει να απελευθερωθεί όσο το δυνατό πιο γρήγορα από την εξάρτηση αυτή με την οικογένεια τους, να αποκτήσει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του, να ενεργοποιήσει τη φυσική του ωριμότητα για μάθηση και να διαμορφώσει στο μυαλό του όσο δύσκολο και αν είναι το σχολείο ως ένα δεύτερο χώρο ζωής μετά το σπίτι του.

Θέση της οικογένειας- ρόλος των γονέων

Μια δυναμική αλληλεπίδραση ασκείται μεταξύ της κοινωνίας, της οικογένειας και του σχολείου, μια αλληλεπίδραση που επηρεάζει έντονα τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι γονείς αναφορικά με το σχολείο. Η απαιτητική και ανταγωνιστική κοινωνία του σήμερα, μια κοινωνία αποστήθισης και απομνημόνευσης, δημιουργεί γονείς οι οποίοι προσπαθούν καθημερινά να βοηθήσουν τα παιδιά τους να έχουν βιώματα επιτυχίας, υψηλής απόδοσης, καλής προσαρμογής στους χώρους της εκπαίδευσης. Μήπως όμως όλη αυτή η διαδικασία δημιουργεί παιδιά «ρομπότ», κάνοντας τους ίδιους τους γονείς να αδιαφορούν για το έμψυχο κομμάτι, για τον συναισθηματικό κόσμο των πλασμάτων αυτών;

Ακολουθώντας τη θεωρία του θεμελιώδους Συμπεριφορισμού, οι τρόποι με τους οποίους οι γονείς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους είναι η υποστήριξη, όπου ο γονέας ενισχύει θετικά το παιδί του, η πίεση όπου κυριαρχεί η τιμωρία και η ματαιοδοξία και η αδιαφορία στην οποία αντιστοιχεί η απόσβεση. Η υποστήριξη των παιδιών είναι ζωτικής σημασίας για την ψυχική τους ισορροπία. Θεωρείται, επίσης, παράγοντας που σχετίζεται θετικά με την διανοητική ικανότητα και τη σχολική επίδοση κατά τη σχολική ηλικία των παιδιών. Αντίθετα, η πίεση και η αδιαφορία των γονέων προς τα παιδιά, εντάσσονται ανάμεσα στους ισχυρότερους παράγοντες δημιουργίας παιδικού άγχους. Παράλληλα έχει βρεθεί ότι η συχνότητα χρήση σωματικής τιμωρίας από τους γονείς σχετίζεται θετικά με τα επίπεδα επιθετικότητας των παιδιών στο χώρο του σχολείου.

Ανάλογα με τις δράσεις του παιδιού στο σχολείο ο γονέας παρέχει κάποια ερεθίσματα τα οποία λειτουργούν ως θετικοί ενισχυτές. Όταν για παράδειγμα το παιδί αναφέρει ότι οι γονείς του το φιλούν και το χαϊδεύουν όταν απαντάει σωστά σε μια ερώτηση, περιγράφεται η διεργασία μιας θετικής ενίσχυσης. Βέβαια θα πρέπει να υπάρχει και η στέριση του συγκεκριμένου ερεθίσματος προκειμένου το παιδί να παρακινείται και να προσπαθεί για να το αποκτήσει. Αντίθετα από την πίεση και την αδιαφορία, η παροχή ενισχυτικών ερεθισμάτων, ως συνέπειες σχολικών δράσεων, προκαλεί επίσης συναισθήματα χαράς, αυτοπεποίθησης, και ευχαρίστησης.

Η πίεση ουσιαστικά περικλείει δύο είδη αλληλεπιδράσεων παιδιού και γονέα. Αρχικά την έμμεση τιμωρία η οποία αυξάνει την εμφάνιση θετικών δραστηριοτήτων του παιδιού και την άμεση τιμωρία η οποία μειώνει την εμφάνιση αρνητικών συμπεριφορών του παιδιού. Η έμμεση και άμεση τιμωρία είναι διαφορετικές διαδικασίες αλλά ανήκουν και οι δύο στην ίδια κατηγορία της πίεσης. Τέλος, υπάρχει περίπτωση ο γονέας να εκφράσει αδιαφορία, δηλαδή να παραμελήσει πλήρως τις δράσεις του παιδιού και να δείξει ασυνέπεια. Η πρακτική αυτή περιγράφεται από παιδιά όπως «Οι γονείς μου αδιαφορούν για τις επιδόσεις και το διάβασμα μου». Η αδιαφορία περιέχει έννοιες όπως απόρριψη, παραμέληση, απουσία χρόνου αφιερωμένου στο παιδί, και έλλειψη ενδιαφέροντος για την καθημερινή πρόοδο του μαθητή. Παιδιά που βιώνουν αδιαφορία επιστρέφουν το «χτύπημα» αυτό της απόστασης και της παραμέλησης στους γονείς τους έχοντας χαμηλή σχολική επίδοση ενώ συχνά είναι εχθρικά και έχουν εγωιστικές συμπεριφορές, αντικοινωνικές και παρεμβατικές.

Το άγχος μεταβιβάζεται όπως συμπεραίνεται από τους γονείς στα παιδιά. Όπως έχει παρατηρηθεί γονείς με Αγχώδεις Διαταραχές παρουσιάζουν πολύ περισσότερες πιθανότητες να έχουν παιδιά με Αγχώδη Διαταραχή, καθώς ακόμα και παιδιά με αυξημένα επίπεδα άγχους. Η δυσλειτουργία της οικογένειας αποτελεί επίσης δυναμικό παράγοντα ανάπτυξης Άγχους και Διαταραχών στα παιδιά. Οικογένειες παιδιών με άγχος θεωρούνται απορριπτικές, ασκούν αυστηρό έλεγχο, οι σχέσεις και δεσμοί είναι διαλυμένοι, κυριαρχεί ένταση και τα μέλη δε διαθέτουν οικειότητα μεταξύ τους. Κυριαρχεί έτσι ανασφάλεια, απαισιοδοξία, μοναξιά, απομόνωση και φοβία.

Εν κατακλείδι, το έργο του γονέα είναι αναμφισβήτητα μεγάλης σημασίας έργο, με ευθύνες πολλές, απαιτώντας συνεχή προσπάθεια και αδιάκοπη θέληση για το χτίσιμο

όσο το δυνατό ισχυρότερων παιδικών προσωπικοτήτων. Ο κάθε γονέας έχοντας υπόψη τα ελαττώματα τα δικά του αλλά και του παιδιού του θα είναι καλό να πάρει όσο το δυνατό πιο υγιή μέτρα για την φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού τα σχολικά χρόνια. Αρχικά απαραίτητη είναι η αποφυγή χρήσης της πίεσης, τιμωριών έμμεσων ή άμεσων και της αδιαφορίας. Επιπλέον, μείωση της εμπλοκής των γονέων στη καθημερινή μελέτη των παιδιών. Οι γονείς δεν κατέχουν πάντοτε εκπαιδευτικές πρακτικές με αποτέλεσμα συχνή χρήση πίεσης και τιμωρίας λόγω συναισθηματικών φορτίσεων. Τέλος ο ώριμος γονέας είναι απαραίτητο να θέτει ρεαλιστικούς στόχους βασισμένους στις δυνατότητες του παιδιού του, τις πραγματικές του ανάγκες, τα θέλω του και τις αντοχές του. Οι γονείς συχνά έχουν το παιδί ως ένα μέσο επίτευξης των δικών τους χαμένων ονείρων, ένα λάθος το οποίο δημιουργεί άγχος στο παιδί να ικανοποιήσει όνειρα άλλων και απογοήτευση ταυτόχρονα αφού δε νιώθει ευτυχισμένο.

Επίλογος- Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, το σχολικό άγχος αλλά και οι ψυχολογικές διαταραχές είναι ένα φαινόμενο το οποίο ακμάζει στη σύγχρονη εποχή λόγω των πιεστικών μέτρων της εκπαίδευσης, της ανταγωνιστικότητας, της κρίσης οικονομικής αλλά και ηθικής. Κάθε παιδί που έρχεται στον κόσμο θα πρέπει να έχει το δικαίωμα μιας ομαλής ψυχικής ανάπτυξης.

Το μεγαλύτερο μέρος του «παιχνιδιού» είναι στα χέρια των γονέων και των εκπαιδευτικών. Αρχικά είναι απαραίτητο να αποβάλουν τα δικά τους άγχη. Το «γονικό άγχος» προβάλλεται έντονα στο παιδί και έτσι νιώθει ότι το σχολείο θα είναι κάτι δύσκολο και απειλητικό. Το να ξεπεράσει το παιδί το άγχος αποχωρισμού είναι το πρώτο βήμα ανεξαρτητοποίησης του. Οι υπερπροστατευτικοί γονείς, δεν αφήνουν το παιδί να γεμίσει με εμπιστοσύνη τον εαυτό του, να χτίσει μια δική του προσωπικότητα, με απαραίτητα εργαλεία για τη μετέπειτα ανεξάρτητη ενήλικη ζωή του. Ο καλός γονιός δεν είναι απαραίτητα και ο καταπιεστικός, ο ευαίσθητος και υπερπροστατευτικός. Είναι αυτός που θα κάνει το παιδί ώριμο, λογικό, με ισχυρή προσωπικότητα, έτοιμο να αντιμετωπίσει τη ζωή, να υπακούει κανόνες, να κινείται με έλεγχο και σιγουριά, ικανό να δώσει στην κοινωνία αλλά και να πάρει με τη σειρά του ότι είναι απαραίτητο.

Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν πρώιμες δεξιότητες ώστε να δεχθούν μια κατάλληλη προετοιμασία για το σχολείο με μικρότερα επίπεδα άγχους αποχωρισμού. Χρήσιμη θεωρείτο η μελέτη βιβλίων, το παιχνίδι, η συναναστροφή με συνομηλίκους, η ρουτίνα, οι κανόνες και ο προγραμματισμός στο σπίτι, διάλογος και συζητήσεις για τον κόσμο γύρω του, δώστε στο παιδί την ευκαιρία να αναλάβει ευθύνες, ορίστε υποχρεώσεις. Όλα τα παραπάνω χτίζουν σταδιακά παιδιά δυνατά, με λιγότερη ανασφάλεια, τολμηρά και γεμάτα θέληση για γνωριμία με νέα περιβάλλοντα και νέους ανθρώπους. Το πώς θα πλάσουμε τον κόσμο αυτόν είναι ευθύνη όλων μας. Τα παιδιά είναι το παρόν μας, το μέλλον μας, είναι ο κόσμος όλος!

Βιβλιογραφία

BIBΛΙΑ

- Γιαννακόπουλος, Γ. , (2013) Η αποτελεσματική επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών. Αθήνα: Εταιρία Εκπαίδευσης και ψυχοθεραπείας, σσ 12-29
- Κοκκινάκη, Δ. Γ. (2005) Κοινωνική Ψυχολογία, Εισαγωγή στη Μελέτη της Κοινωνικής Συμπεριφοράς. 2. Αθήνα: τυποθήτω, σσ 300-310
- Ματσαγγούρας, Γ. , Χατζηγεωργίου, Γ. , (2009) Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής, Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεπιδράσεις. 2538. Αθήνα: Gutenberg, σσ 490-492

ΑΡΘΡΑ ΑΠΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ

- Λαζαράτου, Ε. Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. , (2003), “ Η κλινική σημασία του άγχους αποχωρισμού και η θεωρία της προσκόλλησης” , Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, Τόμος 20 (2), σσ 129-139
- Μητρούση, Σ. Τραυλός, Α. Κούκια, Ε. Ζυγά, Σ. , (2010), “Θεωρίες Άγχους: Μια κριτική Ανασκόπηση” , Βιβλιογραφική Ανασκόπηση, Τόμος 1 (6) , σσ 21-27

ΔΙΑΤΡΙΒΕΣ

- Κατσούλα, Ο. (2011), Φόβοι και Φοβίες στην Παιδική ηλικία, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μουλλά, Β. , (2007), Καταθλιπτική Διαταραχή και σχολική Δυσλειτουργία σε παιδιά 10-14 ετών, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική ηλικία, σσ 65-67
- Μουταβελής, Α. , (2006), Δυναμική αλληλεπίδραση γονέων- μαθητών δημοτικού σχολείου και παιδικό άγχος, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ειδικής και Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, σσ 1-22, 49-51, 96-116, 465-462
- Πανταζής, Σ. , (1997), Η κατάργηση της υποχρεωτικής εγγραφής των παιδιών ηλικίας 5 ½ χρονών: απαραίτητες αλλαγές στο σχολείο: Η συμβολή του νηπιαγωγείου προς την κατεύθυνση αυτή, Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 1, 121-148
- Τσοβιλή, Θ. , (2001), Το άγχος σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σσ 11-15

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

<http://medlabgr.blogspot.com/2015/09/blog-post91.html>

[2. 12. 2015]

<http://www.iatropedia.gr/paidi/den-theli-na-pai-scholio-aman-ti-kanoume/33156/>
[2. 12. 2015]

Το άγχος, ο φόβος των εξετάσεων και η επίπτωσή τους στη σχολική επίδοση των μαθητών

Κατακουζηνού Φωτεινή
Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
fotini-happy@hotmail.com

Περίληψη

Το άγχος υποδηλώνει μια κατάσταση συναισθηματικής αναταραχής και φόβου. Αφορά συναισθηματικές καταστάσεις διέγερσης και έντασης και είναι συχνά μια βασανιστική κατάσταση απόγνωσης. Συγκεκριμένα, το σχολικό άγχος, το οποίο υποδηλώνει μια έντονη ψυχοσυναισθηματική διέγερση παιδιών και εφήβων, σχετίζεται με την δυσκολία στην κατανόηση ορισμένων γνωστικών αντικειμένων, το φόβο χαμηλής απόδοσης στα μαθήματα και το φόβο της αποτυχίας στις εξετάσεις. Επίσης, το σχολικό άγχος τις περισσότερες φορές είναι μια φυσιολογική αντίδραση των μαθητών μπροστά στις απαιτήσεις που συναντούν στα πλαίσια του σχολείου και μπορεί να είναι ωφέλιμο και δημιουργικό. Όμως, όταν το άγχος ξεπερνάει τα όρια και τα άτομα δεν μπορούν να το διαχειριστούν, τότε έχει αρνητικές επιπτώσεις στη δραστηριότητα, στην προσωπική και κοινωνική ζωή, στη συμπεριφορά του ατόμου και στις μαθησιακές του επιδόσεις. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι το άγχος εμποδίζει τη συγκέντρωση της προσοχής του ατόμου, δυσχεραίνει την ανάκληση των γνώσεων και συνοδεύεται από ποικίλες ψυχοσωματικές καταστάσεις, οι οποίες παρεμποδίζουν τη μάθηση και δεν ευνοούν την απόδοση στο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: άγχος, σχολικό άγχος, εξετάσεις, επίδοση, μάθηση

Εισαγωγή

Το ενδιαφέρον μας αρχικά θα επικεντρωθεί στην έννοια του άγχους γενικά, αλλά και πιο συγκεκριμένα στην έννοια του άγχους των εξετάσεων. Στη συνέχεια, θα αναλυθούν δύο επιμέρους στοιχεία του άγχους εξέτασης, η ανησυχία και η συναισθηματικότητα. Έπειτα, θα γίνει μια μικρή αναφορά σε μια έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί και τα αποτελέσματα της σχετίζονται με τυχόν επιπτώσεις που μπορεί να έχει το άγχος στη ζωή των μαθητών και στο τέλος θα αναλυθεί η σχέση άγχους και σχολικής επίδοσης.

Άγχος

Το άγχος είναι μια έννοια, η οποία χρησιμοποιείται σε αρκετές περιπτώσεις για να εκφράσει διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις, οι οποίες έχουν ως βάση την υποκειμενική δυσφορία. Γι' αυτό το λόγο, πολλές φορές το άγχος συγχέεται με το φόβο, το ψυχολογικό ζόρισμα, την αγωνία, το στρες, την κατάθλιψη και τη συναισθηματική καταπίεση. Προέρχεται από το ρήμα «άγχω» και δηλώνει το πιθανό αίσθημα πνιγμού, το οποίο βιώνουν συχνά οι άνθρωποι, οι οποίοι βρίσκονται αντιμέτωποι με δυσάρεστες και δύσκολες καταστάσεις σε μια συγκεκριμένη περίοδο της ζωής τους. Πρόκειται για

μια κατάσταση ψυχολογικής διέγερσης, η οποία εμφανίζεται όταν οι απαιτήσεις από το εξωτερικό περιβάλλον του ατόμου το οδηγούν στην εξουθένωση και εμποδίζουν την ικανότητα προσαρμογής του στις διάφορες καταστάσεις. Το άγχος είναι ένας διάχυτος φόβος, ο οποίος δεν εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο ερέθισμα ή σε μια κατάσταση και εκφράζει την αντίδραση του ατόμου όταν βρίσκεται σε κίνδυνο, καθώς και την πεποίθησή του ότι είναι ανίκανο να τον αντιμετωπίσει με αποτελεσματικότητα. Τέλος, είναι εύλογο να αναφερθεί ότι το άγχος είναι ένα αόριστο και γενικευμένο συναίσθημα εσωτερικής έντασης, το οποίο βρίσκεται στο υποσυνείδητο του ατόμου και δεν είναι αδύνατο να το αντιληφθεί κανείς.

Άγχος εξετάσεων

Μια ιδιαίτερη μορφή άγχους αποτελεί το άγχος των εξετάσεων. Αναφέρεται στις φαινομενολογικές αντιδράσεις, στην ανησυχία των μαθητών για πιθανές αρνητικές επιπτώσεις ή κακές επιδόσεις στην εξέταση και στο φόβο της αποτυχίας. Οι σχολικές εξετάσεις είναι δυνατόν να αποτελέσουν μια σημαντική πηγή άγχους για τη ζωή των εφήβων, ειδικά όταν οι βαθμολογίες των εξετάσεων είναι αυτές που καθορίζουν την εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και, γενικότερα, τη μελλοντική τους σταδιοδρομία. Επιπλέον, το άγχος της εξέτασης είναι ένα από τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές και σχετίζεται με την έννοια της αξιολόγησης, την οποία συχνά οι μαθητές την εκλαμβάνουν ως απειλή. Τέλος, σύμφωνα με το μοντέλο του Spielberger (1966) η αντίληψη της αξιολόγησης, η υποκειμενική ανησυχία και ο φόβος της παρούσας ή μελλοντικής κρίσης προκαλούν την εκδήλωση του άγχους. Έτσι, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το άγχος είναι κάτι υποκειμενικό, αφού το κάθε άτομο το βιώνει με διαφορετικό τρόπο και εξαρτάται από την έκταση που του δίνει ο καθένας ξεχωριστά.

Επιμέρους στοιχεία του άγχους εξέτασης

Το άγχος είναι δυνατό να εκδηλωθεί με δύο τρόπους, ως ανησυχία (worry) και ως συναισθηματικότητα (emotionality). Η ανησυχία αναφέρεται στα γνωστικά συστατικά της εμπειρίας του άγχους, όπως αρνητικές προσδοκίες ή σκέψεις για τις ικανότητες του εαυτού σε σχέση με τις ικανότητες των άλλων στη συγκεκριμένη περίπτωση, καθώς και στις πιθανές συνέπειες της αποτυχίας, ενώ η συναισθηματικότητα αναφέρεται στην αντίληψη των φυσιολογικών-συγκινησιακών συστατικών της εμπειρίας του άγχους, δηλαδή, ενδείξεις της διέγερσης του αυτόνομου νευρικού συστήματος και δυσάρεστα αισθήματα, όπως καρδιοχτύπι, νευρικότητα, υπερένταση, φόβος.

Τα δύο επιμέρους στοιχεία του άγχους εξέτασης μπορεί να διαφοροποιηθούν με βάση τη χρονική τους διάρκεια και τις επιπτώσεις τους στην ακαδημαϊκή επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματικότητα είναι παροδική, δηλαδή εκδηλώνεται πριν την εξέταση και αρχίζει να ελαττώνεται κατά τη διάρκεια αυτής, ενώ η ανησυχία είναι πιο ανθεκτική, αφού εμφανίζεται αρκετές ημέρες πριν από την εξέταση και παραμένει καθ'

όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της. Αξίζει να σημειωθεί ότι από τη πλευρά της συναισθηματικότητας, το άγχος πολλές φορές επηρεάζει αρνητικά τους μαθητές και τους προκαλεί δυσάρεστα αισθήματα, όπως νευρικότητα, υπερένταση, φόβο, καθώς και άλλες αντιδράσεις, όπως αυξημένο καρδιακό ρυθμό, αίσθημα ναυτίας, συχνή ούρηση, αυξημένη εφίδρωση, κρύα χέρια, ξηροστομία και μυϊκούς σπασμούς.

Επιπτώσεις του άγχους εξετάσεων

Στο χώρο του σχολείου το αίσθημα άγχους που βιώνουν οι μαθητές είναι πολύ έντονο και οφείλεται κυρίως στον καθιερωμένο θεσμό των εξετάσεων. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι αυτοκτονίες παιδιών νεαρής ηλικίας από 12 έως 18 ετών έχουν πάρει τα τελευταία χρόνια ανησυχητικές διαστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από έρευνα των εκπαιδευτικών Χρήστου Κάτσικα και Γιώργου Καββαδία έχει προκύψει ότι: «οι αιτίες του σχολικού άγχους μπορούν να αναζητηθούν στη βάση της κοινωνικής οργάνωσης, η οποία χαρακτηρίζεται από έναν ανταγωνισμό, συχνά απάνθρωπο, ο οποίος αναπαράγεται στο σχολείο, την οικογένεια, αλλά και σε άλλες μορφές της κοινωνικής ζωής». Όπως σημειώνουν οι δύο εκπαιδευτικοί «το σχολείο έχει χαρακτηριστεί ως τόπος παραγωγής άγχους. Δικαιολογημένα, αφού μια σειρά από αγχώδεις εξετάσεις οδηγεί στη βαθμολατρία και τη βαθμοθηρία». Από την έρευνα συμπεραίνεται ότι το άγχος, η αποθάρρυνση και η απόρριψη δημιουργούν στα παιδιά αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμό, ανησυχία, αναστάτωση και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τέλος, πολλές φορές τα άτομα με έντονο άγχος νιώθουν ότι σε περίπτωση που δεν τα καταφέρουν στις εξετάσεις ή που ο βαθμός, ο οποίος θα πάρουν δεν θα είναι αρκετά ικανοποιητικός, τότε κανένας από το κοινωνικό τους περιβάλλον, ειδικά η οικογένεια τους, δεν θα τα εκτιμά, με αποτέλεσμα να αισθάνονται μια βαθιά απογοήτευση και αποκαρδίωση.

Άγχος και σχολική επίδοση

Το άγχος μπορεί να επηρεάσει το άτομο είτε θετικά είτε αρνητικά. Αρχικά, σε αρκετές περιπτώσεις το άγχος είναι αρκετά ωφέλιμο και έχει θετική επίδραση πάνω στα άτομα. Αυτό συμβαίνει όταν λαμβάνει τη μορφή μιας υπερδιέγερσης, η οποία βοηθάει το άτομο να βελτιωθεί και κατά συνέπεια να αυξήσει την επίδοσή του. Άλλωστε πολλοί μαθητές αποδίδουν καλύτερα όταν βρίσκονται σε στρεσογόνες καταστάσεις, καθώς αυτό το αίσθημα άγχους, το οποίο νιώθουν τους βοηθάει να βρίσκονται σε εγρήγορση και να αποδίδουν καλύτερα. Όταν, όμως, ξεπεράσει αυτό το όριο της υπερδιέγερσης, τότε το άγχος καθίσταται επιβλαβές και νοσηρό για τους μαθητές, αφού εμποδίζει την απόδοσή τους και πολλές φορές μπορεί να αποβεί καταστροφικό. Άτομα με έντονο άγχος χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και θεωρούν την αποτυχία τους πολύ πιθανή. Ήδη από τη δεκαετία του '90, η Αννύ Κορντιέ, Γαλλίδα Ψυχαναλύτρια, υποστήριξε ότι η σχολική αποτυχία τείνει να μετατραπεί σε ένα είδος παθολογίας της εποχής μας. Σύμφωνα με την Κορντιέ (1993) η σχολική αποτυχία είναι ένα πρόσφατο παθολογικό φαινόμενο.

Πιο συγκεκριμένα, οι στρεσογόνες καταστάσεις μειώνουν την ικανότητα της εργαζόμενης μνήμης να παρακολουθήσει τις απαραίτητες διαδικασίες για την επεξεργασία μιας πληροφορίας και να ελέγχει την εκτέλεσή της. Η μνήμη εργασίας είναι ένα σύστημα βραχυπρόθεσμης μνήμης, η οποία έχει σχέση με τον έλεγχο, τη ρύθμιση και την ενεργό διατήρηση ενός περιορισμένου ποσού πληροφοριών που έχουμε άμεσα στη διάθεσή μας. Εάν η ικανότητα διατήρησης των σχετικών πληροφοριών στη μνήμη εργασίας διαταράσσεται, η απόδοση μπορεί να μειωθεί σημαντικά και αυτό συμβαίνει γιατί αποσπάται η προσοχή και το άτομο ασχολείται περισσότερο με την ανησυχία του παρά με τη διαχείριση των πληροφοριών. Οι μαθητές με προβλήματα άγχους αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα με τη μνήμη τους. Το στρες μπλοκάρει τη μνήμη των μαθητών και τα εμποδίζει να συγκρατήσουν τις πληροφορίες που τους παρουσιάζει ο καθηγητής τους στην τάξη. Πολλές φορές, λοιπόν, οι μαθητές ξεχνάνε αυτά που έχουν διδαχθεί και έτσι καθίσταται αδύνατο να τα συνδυάσουν επιτυχώς και να τα εφαρμόσουν στην καθημερινή τους ζωή.

Επί πλέον, υπάρχει μια ερμηνεία, η οποία βασίζεται στο μοντέλο της γνωστικής παρεμβολής. Σύμφωνα με αυτή, το άγχος προκαλεί στους μαθητές διάφορες αντιδράσεις, όπως υποτιμητικές σκέψεις, οι οποίες επηρεάζουν την πορεία τους και κατά συνέπεια και την επίδοσή τους. Ειδικότερα, το άγχος έχει την ικανότητα να διασπά την προσοχή των μαθητών και να τα παρεκκλίνει από τον στόχο τους, παρεμβαίνοντας στη πορεία της γνωστικής δραστηριότητας και εμποδίζει τα άτομα να συνδυάσουν και να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία και τις πληροφορίες που έχουν λάβει κατά τη διάρκεια του μαθήματος και τα οποία έχουν κατανοήσει πλήρως.

Μια εναλλακτική ερμηνεία του μοντέλου της γνωστικής παρεμβολής δίνει την έμφαση στην πιθανότητα οι μαθητές να έχουν επίγνωση ότι, κατά τη μελέτη τους, κωδικοποιούν το προς μάθηση υλικό με ανεπαρκείς τρόπους. Κατά συνέπεια, γνωρίζουν ότι είναι πιθανό να αποτύχουν κι αυτό τους προκαλεί άγχος. Το άγχος εξέτασης, δηλαδή, εμφανίζεται ως ένα εκ των υστέρων αποτέλεσμα της «φτωχής» προετοιμασίας των ατόμων, γεγονός για το οποίο μπορεί, για παράδειγμα, να ευθύνονται οι αναποτελεσματικές δεξιότητες οργάνωσης και μάθησης του υλικού

Τελικές παρατηρήσεις

Συμπερασματικά, το άγχος είναι μια μορφή ψυχοσυναισθηματικής διέγερσης, η οποία μπορεί να επηρεάζει είτε θετικά είτε αρνητικά το άτομο και, πιο συγκεκριμένα, τους μαθητές. Το άγχος, στα πλαίσια του σχολείου, τις περισσότερες φορές σχετίζεται με τις εξετάσεις και γενικότερα με την αξιολόγηση. Οι μαθητές, οι οποίοι αντιμετωπίζουν προβλήματα άγχους, έχουν συχνά χαμηλή αυτοεκτίμηση και αισθάνονται ότι θα αποτύχουν. Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι μαθητές έχουν χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τους μη-αγχώδης μαθητές, διότι το άγχος ελαττώνει την προσοχή τους κατά τη διάρκεια της γνωστικής δραστηριότητας και μειώνει την ικανότητά τους για αποτελεσματική απόδοση. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι είναι απολύτως φυσιολογικό οι μαθητές να

έχουνε κάποιο άγχος πριν από σημαντικές εξετάσεις ή σε περιόδους αυξημένων υποχρεώσεων, όμως θα πρέπει να μάθουν να το διαχειρίζονται ούτως ώστε να μην επηρεάζει αρνητικά τους ίδιους και την απόδοσή τους.

Βιβλιογραφία

- Βάσιου, Α., (2014), *Κίνητρα, συναισθήματα και επιδόσεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Αλληλεπιδράσεις με τα κίνητρα και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής τάξης*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Beilock, S. L. (2008). Math performance in stressful situations. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 339-343.
- Bonaccio, S., & Reeve, C. (2010). The nature and relative importance of students' perceptions of the sources of test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 20(6). 617-625.
- Εγκυκλοπαίδεια Πάπυρους Λαρούς Μπριτάνικα, τόμος 2 ,σελ. 220
- Ζαγκλαρά, Π., (2014), *Κοινωνιολογικές διαστάσεις διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής: Η πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. *New York: Plenum Press*.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική- Βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κορντιέ, Α., (1993). Κουμπούρες δεν υπάρχουν –Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία, μτφ: Αλεξιάδη, Α., Αθήνα: Όλκος.
- Κυριάκου, Α. (2013)*Εξωτερικές επιδράσεις που διαμορφώνουν άγχος στο μαθητή για καλή σχολική επίδοση*. Τα εκπαιδευτικά, τεύχος 107-108.
- Lazarus, R. S. (1966). Psychological stress and the coping process. *McGraw-Hill*, New York.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. *Springer Publishing Co*, New York.
- Λεοντάρη, Α., Γιαλαμάς Β. Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση. *Ψυχολογία τ.3*,1996

- Miyake, A., & Shah, P. (1999). Models of working memory mechanisms of active maintenance and executive control. *UK: Cambridge University Press.*
- Τομασίδης, Χ.: Εισαγωγή στην ψυχολογία. Αθήνα 1982
- Sarason, I. G (1980). Test anxiety: Theory, research and applications. *Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc*
- Peleg, O., & Klingman, A. (2002). Family environment, discrepancies between perceived actual and desirable environment and children's test and trait anxiety. *British Journal of Guidance and Counselling*, 30, 451-466.
- Smith, C, P. (1995). The influence on test anxiety score of stressful versus neutral conditions of test administration. *Journal of Educational Psychology Measurement*, 25, 135-141.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W, & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.). *Beyond coping: Meeting goals, visions, and Challenges* (pp. 1 49- 1 74). *Oxford, UK: Elsevier.*
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & Mckeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Σκούφου, Δ., (1997). Το άγχος των εξετάσεων τσακίζει τους μαθητές. *Τα Νέα*: 19/06/1997
- Spielberger, C. & Vagg, P. (Eds.), (1995). Test anxiety: Theory, assessment, and treatment. *Washington, DC: Taylor & Francis.*
- Spielberger, C. D., & Smith, L. H. (1972). Anxiety (drive), stress, and serial-position effects in serial-verbal learning. *Journal of Experimental Psychology*, 72, 589-595.
- Spielberger, C.D. (1966). *Anxiety and Behavior*. *New York: Academic Press*

Το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού

Δεμερτζή Τατιάνα
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
 taniademe@yahoo.gr

Κοψιδάς Οδυσσέας
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.09 & Π.Ε.17.05
 Μ.Σc, Υποψ Διδάκτορας Παν.Πειραιώς
 odykopsi@yahoo.gr

Εισαγωγή

Το ζήτημα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και ιδιαίτερα του σχολικού εκφοβισμού, αποκτά ολοένα και περισσότερους μελετητές παγκοσμίως, εξαιτίας των αυξανόμενων περιστατικών που αναφέρονται. Είναι ένα ζήτημα τόσο σημαντικό που σύμφωνα με τους Dake, Funk, Price, Telljohann (2003) όπως αναφέρεται στον Antonopoulos (2015), υπερέχει έναντι των άλλων σοβαρών προβλημάτων που σχετίζονται με τους νέους, όπως είναι η επαφή των παιδιών με τα ναρκωτικά. Έτσι λοιπόν, τη συστηματική μελέτη του φαινομένου, φαίνεται να ξεκίνησε ο Dan Olweusto 1970 (Αμπλά, Δαβράζος, Διαμαντοπούλου, Μασσαρά, 2015), ενώ ο ορισμός του σχολικού εκφοβισμού, εξαρτάται τόσο από το κοινωνικό όσο και από το κυρίαρχο περιβάλλον (κουλτούρα, κυρίαρχες αντιλήψεις) όπου εκδηλώνεται η επιθετική συμπεριφορά (Βίλλη, Γαλάνη, Μπογιατζόγλου, 2015). Δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός για το υπό συζήτηση ζήτημα. Ο Olweus (1993) θεωρεί, ότι ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά μία συνειδητή ενέργεια, που εκδηλώνεται συστηματικά σ' ένα ή περισσότερα άτομα, τα οποία κατά φύσει δεν μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Ο Στασινός (2013) θεωρεί την εκφοβιστική συμπεριφορά ως μία μορφή επιθετικής συμπεριφοράς από την πλευρά του θύτη, που δημιουργεί συνακόλουθα αρνητικά συναισθήματα (φόβος, αγωνία) στο θύμα. Οι Harris & Nassem (2015) διαφωνούν με τον ορισμό του Olweus (1993), καθώς υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια αν ο θύτης επιθυμούσε συνειδητά να προβεί στη συγκεκριμένη βίαιη συμπεριφορά. Οι Graham, Juvonen & Schuster (2003), θεωρούν τον σχολικό εκφοβισμό ως ένα ιατρικό πρόβλημα που σχετίζεται με την νοημοσύνη και την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού ενώ οι Atlas & Pepler (1998) όπως αναφέρεται στους Coolidge, DenBoer, Segal (2004), συσχετίζουν την εν λόγω συμπεριφορά με διάφορους παράγοντες, όπως είναι η σοβαρότητα και η διάρκεια που έχει η επιθετική συμπεριφορά και αν η βία έχει τη μορφή του λόγου ή είναι σωματική.

Το φαινόμενο της εκφοβιστικής συμπεριφοράς έχει διάφορες μορφές. Σύμφωνα με τους Rivers & Smith (1994), υπάρχει ο άμεσος σωματικός, λεκτικός εκφοβισμός και ο έμμεσος. Οι Alexeyen και Beaty (2008), επιπροσθέτουν τον λεκτικό εκφοβισμό που γίνεται με τη μορφή των απειλητικών μηνυμάτων και τη μορφή της σεξουαλικής παρενόχλησης. Επιπλέον, το Mental Healthforall (2014), κάνει λόγο για τον συναισθηματικό και για τον διαδικτυακό εκφοβισμό.

Επιπρόσθετα, δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών για το αν οι θύτες ή τα θύματα είναι αγόρια ή κορίτσια (Alexeyenκαι Beaty, 2008). Ενδεικτικά, η έρευνα των

Rivers & Smith (1994), φανερώνει ότι ο άμεσος λεκτικός εκφοβισμός μεταξύ των κοριτσιών, είναι ο κυρίαρχος ενώ ο Στασινός (2013), επισημαίνει ότι τα ερευνητικά ευρήματα φανερώνουν ότι τα αγόρια εκδηλώνουν συχνότερη εκφοβιστική συμπεριφορά.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτή, η πολυπλοκότητα και η σοβαρότητα του ζητήματος. Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να προσεγγίσει το σχολικό εκφοβισμό από την πλευρά του θύτη. Για τον λόγο αυτό επιχειρείται η καταγραφή των χαρακτηριστικών του (περίπτωση μαθητή που φοιτά σε δημόσιο Γυμνάσιο) και η σύναψη ενός «συμβολαίου τιμής - συναντίληψης» (Στασινός, 2013), προκειμένου να φανερωθούν οι υποχρεώσεις τόσο του μαθητή με την εκφοβιστική συμπεριφορά όσο και του καθηγητή, που θα συμβάλουν τελικά στον περιορισμό του φαινομένου.

Τα χαρακτηριστικά του θύτη

Σύμφωνα με τον Olweus (1993), το βασικό χαρακτηριστικό ενός παιδιού με εκφοβιστική συμπεριφορά είναι η επιθετική του συμπεριφορά, απέναντι σε συνομήλικους, δασκάλους και γονείς. Οι Coolidge, DenBoer & Segal (2004), επισημαίνουν ότι τα παιδιά με παρόμοια συμπεριφορά, αντιμετωπίζουν περισσότερα ψυχολογικά και ψυχιατρικά προβλήματα σε σύγκριση με τους συνομήλικους τους. Οι Graham, Junonen & Schuster (2003), αναφέρουν ότι ο μαθητής με εκφοβιστική συμπεριφορά, ανήκει στην κατηγορία των «δημοφιλών» μαθητών και απολαμβάνει την αναγνώριση και την αποδοχή από τους συμμαθητές του. Ο Olweus (1993), παρατηρεί ότι οι θύτες και ιδιαίτερα η κατηγορία των αγοριών, έχουν μεγαλύτερη σωματική διάπλαση από τα θύματά τους. Παράλληλα, οι θύτες συσχετίζουν την εκφοβιστική συμπεριφορά με την κοινωνική αποδοχή και σε συνδυασμό με την επιθετική τους προδιάθεση και την αδυναμία να ελέγξουν τον εαυτό τους εκδηλώνουν την εν λόγω συμπεριφορά (Bjorkqvist, Ekman, Lagerspetz, 1982). Οι Βίλλη, Γαλάνη, Μπογιατζόγλου (2015), διακρίνουν τους θύτες σ' αυτούς που είναι δημοφιλείς και διακρίνονται για τις κοινωνικές και ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, στους θύτες οι οποίοι αναγνωρίζονται από τους συμμαθητές τους εξαιτίας της εκφοβιστικής τους συμπεριφοράς και στους θύτες – θύματα, οι οποίοι οδηγούνται στην επιθετική συμπεριφορά καθώς έχουν κακοποιηθεί οι ίδιοι. Ο Olweus (1993), αναφέρει ότι οι θύτες έχουν συνήθως δυο με τρεις φίλους που τους στηρίζουν ενώ οι Bartini, Pellegrini (2000) όπως αναφέρεται στους Dake, Price, Telljohann (2003), επισημαίνουν ότι έχουν φίλους που χαρακτηρίζονται από παρόμοια συμπεριφορά. Οι Alexeyer, Beaty (2008), αναφέρουν ότι οι θύτες είναι συνήθως συνομήλικοι των θυμάτων και εκδηλώνουν την εκφοβιστική τους συμπεριφορά σε άτομα που γνωρίζουν. Από έρευνα του Korte (1999) όπως αναφέρεται στους Figula, Harsanyi, Margitics (2012), φαίνεται ότι τα παιδιά με εκφοβιστική συμπεριφορά δεν νιώθουν ενοχές για τις πράξεις τους ενώ ο Rost (1998) όπως παρατίθεται στους Figula, Harsanyi, Margitics (2012), θεωρεί ότι πίσω από την δύναμη που δείχνουν κρύβεται ουσιαστικά ο φόβος τους. Ο Olweus (1993), παρατηρεί ότι τα παιδιά με εκφοβιστική συμπεριφορά επιθυμούν να κυριαρχούν στους άλλους και ότι αντίθετα με άλλες έρευνες, δεν φαίνεται να διακατέχονται από ανασφάλεια και από χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επιπρόσθετα, οι Bosworth, Espelage, Simon (1999), ερμηνεύουν την εκφοβιστική συμπεριφορά ως αποτέλεσμα

της παρορμητικότητας, των συναισθημάτων κατάθλιψης και της ανάγκης των θυτών να γίνουν αποδεκτοί ενώ αναφέρουν ότι οι θύτες συνηθίζουν να εκδηλώνουν την εν λόγω συμπεριφορά τους σε χώρους που δεν γίνονται αντιληπτοί, όπως είναι η τουαλέτα. Ο Farrington (1992) όπως αναφέρεται στους Baldry και Farrington (2000), θεωρεί ότι τα αγόρια θύτες εμφανίζουν μια παραβατική συμπεριφορά ενώ οι Baldry (2003), Baldry&Farrington (1999), Barbozaetal (2009), Bowesetal (2009), Cooketal (2010), Espelage, Bosworth, & Simon (2000), Espelage & Swearer (2010), Fergusonetal (2009), Conolly, Craig, Jiang, & Pepler (2008) όπως αναφέρεται στους Hymel, Swearer (2015), επισημαίνουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού συνδέεται με την επιθετική συμπεριφορά. Έτσι, το παιδί που προέρχεται από ένα επιθετικό και προβληματικό περιβάλλον, συνηθίζει να εκδηλώνει μια παρόμοια συμπεριφορά. Οι Dishion & Loeber (1983), Magnussonetal (1983) όπως επισημαίνεται στον Olweus (1993), αναφέρουν ότι το παιδί με επιθετική συμπεριφορά, χαρακτηρίζεται και από άλλα προβλήματα, όπως είναι ο αλκοολισμός και άλλες εξαρτήσεις. Τέλος, έρευνα των Nabuzoka, Smith&Whitney (1992) όπως παρατίθεται στους Alexeyer, Beaty (2008), φανερώνει ότι οι θύτες εκδηλώνουν μεγάλο ποσοστό εκφοβιστικής συμπεριφοράς, απέναντι σε άτομα με ειδικές ανάγκες.

Συμβόλαιο τιμής - Συναντίληψης

Σύμφωνα με τον Olweus (1993), η διάθεση που έχουν οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν το πρόβλημα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, δεν αρκεί για να επέλθει η αλλαγή. Χρειάζεται λοιπόν μια διδακτική στρατηγική, η οποία θα «υποχρεώνει» τόσο τον εκπαιδευτικό όσο και το θύτη να ακολουθήσουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά για ένα χρονικό διάστημα. Μια τέτοια στρατηγική είναι το συμβόλαιο τιμής- συναντίληψης (Στασινός, 2013) . Πρόκειται λοιπόν, για ένα συμβόλαιο που περιλαμβάνει ουσιαστικά αμοιβαίες υποχωρήσεις, τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και από την πλευρά του παιδιού με εκφοβιστική συμπεριφορά, ώστε μέσα από ένα κλίμα συνεργασίας, κατανόησης και διαλόγου να επέλθει η αναμενόμενη αλλαγή. Παρακάτω ακολουθεί ένα υποθετικό συμβόλαιο συναντίληψης μεταξύ ενός εκπαιδευτικού (κυρία Τ.) και ενός μαθητή με εκφοβιστική συμπεριφορά (Γιάννης), που φοιτά στη Γ τάξη του γυμνασίου.

Συμβόλαιο μεταξύ της κυρίας Τ και του Γιάννη

20 -12-2015 (Σχολικό έτος 2015-16). Το παρόν συμβόλαιο, γίνεται μεταξύ της εκπαιδευτικού, κυρίας Τ. και του μαθητή, Γιάννη. Και οι δυο δηλώνουν υπεύθυνα ότι :

Η κυρία Τ θα επιθυμούσε ο Γιάννης να :

1. Είναι ευγενικός τόσο στην καθηγήτρια του όσο και στους συμμαθητές του και να μην χρησιμοποιεί προσβλητικούς χαρακτηρισμούς που στεναχωρούν τους άλλους.
2. Κατανοεί, ότι όλοι οι άνθρωποι δεν είμαστε ίδιοι και ότι χρειάζεται να σεβόμαστε τη διαφορετικότητα του άλλου και όχι να ασκούμε σωματική και λεκτική βία.

3. Κάθε φορά που νιώθει θυμό, να ενημερώνει την κυρία Τ., προκειμένου να το συζητάνε μεταξύ τους και ο Γιάννης να παίρνει το «διάλειμμα» του στον ειδικά διαμορφωμένο χώρο που έχει δημιουργηθεί από το σχολείο.
4. Συμμετέχει στις ομαδικές δραστηριότητες και στα παιχνίδια ρόλων που βάζει η καθηγήτρια.
5. Συζητάει με την κυρία Τ. για τα προβλήματα που πιθανόν τον απασχολούν, γνωρίζοντας ότι η κυρία Τ. νοιάζεται για τον Γιάννη.
6. Ακολουθεί τους κανόνες συμπεριφοράς που έχει θέσει το σχολείο, τόσο στην τάξη όσο και στους υπόλοιπους σχολικούς χώρους.
7. Αναγνωρίζει τη λανθασμένη του συμπεριφορά, να ζητάει συγνώμη και να συμμορφώνεται στους κανόνες συμπεριφοράς.

Ο Γιάννης θα ήθελε η κυρία Τ να :

1. Είναι δίκαιη και να μην τον τιμωρεί χωρίς να είναι πρώτα σίγουρη γι' αυτόν.
2. Μην τον βάζει συνέχεια σε εργασίες που δεν συμμετέχουν οι φίλοι του.
3. Μην τον στέλνει στον Γυμνασιάρχη κάθε φορά που κάνει ένα «λάθος», αλλά να το συζητάνε μαζί.
4. Αναγνωρίζει, να εκτιμάει και να επιβραβεύει την προσπάθεια του Γιάννη, όσο μικρή και αν είναι αυτή.
5. Μην του κάνει «μάθημα» σωστής συμπεριφοράς, μπροστά στους συμμαθητές και στους φίλους του.
6. Μην ενημερώνει τους γονείς του, χωρίς να έχει ενημερωθεί ο ίδιος πρώτα.
7. Μην είναι καχύποπτη για την συμπεριφορά του και να τον αφήνει να πηγαίνει στη τουαλέτα όταν της το ζητάει χωρίς τη συνοδεία άλλου καθηγητή.

Και οι δυο συμφωνούν ότι :

1. Οι όροι του συμβολαίου θα τηρηθούν και από τις δυο πλευρές και θα αλλάξουν μόνο έπειτα από συμφωνία μεταξύ της κυρίας Τ και του Γιάννη.
2. Η μη τήρηση κάποιου όρου στο συμβόλαιο, θα έχει ως αποτέλεσμα την τιμωρία. Από την πλευρά του Γιάννη, η τιμωρία θα είναι η καθημερινή προφορική εξέταση σε όλα τα μαθήματα για μία σχολική βδομάδα. Από την πλευρά της κα Τ, η τιμωρία θα είναι να τον αφήσει «ελεύθερη ώρα» χωρίς να τον βάλει απουσίες για μία ημέρα.
3. Η επιτυχής διεξαγωγή των όρων για το χρονικό διάστημα του ενός μηνός, θα έχει ως επιβράβευση η κυρία Τ να ανεβάσει τους βαθμούς του Γιάννη .
4. Οποιαδήποτε διαφωνία προκύψει, θα επιλυθεί ενώπιον της μαμάς του Γιάννη, η οποία θα έχει το ρόλο του μάρτυρα και βρίσκεται μπροστά στην υπογραφή του συμβολαίου, δηλώνοντας υπεύθυνα ότι κατανοεί τους όρους και των δυο πλευρών.

Υπογραφές

Γιάννης Κυρία Τ Μητέρα Γιάννη

Αποτίμηση συμβολαίου

Το παραπάνω συμβόλαιο, αποτελεί μια διδακτική στρατηγική προκειμένου ο εκπαιδευτικός να συμβάλλει στον περιορισμό της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Στόχος του συμβολαίου είναι, να δημιουργηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και ένα κλίμα διαλόγου μεταξύ της εκπαιδευτικού και του Γιάννη. Η Whiston (2014), επισημαίνει ότι η σχέση εμπιστοσύνης και κατανόησης που μπορεί να δημιουργηθεί μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή με εκφοβιστική συμπεριφορά, θα βοηθήσει στον περιορισμό του φαινομένου. Μέσα λοιπόν από τη συζήτηση, ο Γιάννης θα μάθει να εμπιστεύεται την κυρία Τ. Παράλληλα, ο Scarpaçi (2006), προτείνει στους εκπαιδευτικούς τα παιχνίδια ρόλων, ώστε να διδάξουν στα παιδιά το εν λόγω φαινόμενο. Έτσι λοιπόν, μέσα από τα παιχνίδια ρόλων, ο μαθητής θα μάθει πώς νιώθουν τα θύματα της εκφοβιστικής συμπεριφοράς προκειμένου να συνειδητοποιήσει τη σοβαρότητα της πράξης του. Οι Kerber, Yoon (2003), προτείνουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως μέσο για να αποτραπεί η περιθωριοποίηση κάποιων μαθητών. Έτσι λοιπόν, μέσα από τις ομαδικές εργασίες, ο μαθητής θα γνωρίσει τους συμμαθητές του και θα οικειοποιηθεί με έννοιες όπως είναι η συνεργασία, η ευγένεια και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Παράλληλα, με αυτόν τον τρόπο θα παραγκωνιστεί ο κοινωνικός αποκλεισμός κάποιων μαθητών και θα δημιουργηθούν σχέσεις κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ τους. Οι Holt & Keyes (2004), συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν ένα θετικό κλίμα στη τάξη, στο οποίο δεν θα επιτρέπεται η επιθετικότητα και επισημαίνουν ότι οι δάσκαλοι οφείλουν να συμπεριφέρονται με ευγένεια στους θύτες προκειμένου να μην τους ενισχύουν την επιθετική τους συμπεριφορά. Έτσι μέσα σ' ένα κλίμα αποδοχής, ο μαθητής θα αντιληφθεί άμεσα ότι τόσο στην τάξη όσο και στους υπόλοιπους σχολικούς χώρους, δεν επιτρέπεται οποιαδήποτε μορφή βίας. Σταδιακά λοιπόν, ο μαθητής θα περιορίσει την επιθετική συμπεριφορά του. Ο Scarpaçi (2006), προτείνει στους εκπαιδευτικούς να βρουν εναλλακτικές μορφές εκτόνωσης του θυμού, γι 'αυτό και μέσα από τον διαμορφωμένο σχολικό χώρο, ο μαθητής θα παίρνει ένα «διάλειμμα» κάθε φορά που νιώθει έντονα συναισθήματα θυμού. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής θα εκτονώνεται και θα επιστρέφει ήρεμος στην τάξη του. Τέλος, μέσα από τη τήρηση των όρων του συμβολαίου, ο μαθητής θα μάθει να υπακούει σε κανονισμούς και να συμμορφώνεται με αυτούς.

Συμπεράσματα

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είναι πολύπλοκο. Χρειάζεται ορθή επιμόρφωση από τους εκπαιδευτικούς (Whinston, 2014, Scarpaçi, 2006) προκειμένου να αναγνωρίζονται οι θύτες και να λαμβάνονται τα κατάλληλα μέτρα για τον περιορισμό της συμπεριφοράς τους. Η συνεργασία και η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με το θύτη αφενός και η ξεκάθαρη τοποθέτηση του εκπαιδευτικού ενάντια στη βία αφετέρου, συμβάλλουν σημαντικά στον περιορισμό του φαινομένου (Huitsing, Lindenberg, Sainio, Salmivalli & Veenstra, 2014). Το συμβόλαιο τιμής - συναντίληψης (Στασινός 2013), αποτελεί μια βοηθητική διδακτική στρατηγική προς την πορεία αυτή.

Βιβλιογραφία

- Στασινός, Π., Δ. (2013), *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020, Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- MartinHerbert (1996) (Επιμ. Α. Καλαντζή-Αζίζι), *Ψυχολογικά προβλήματα εφηβικής ηλικίας*, (γ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Olweus, D. (1993), *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford: Blackwell
- Whitson, S. (2014), *8 Keys to End Bullying: Strategies for Parents & Schools (8 Keys to Mental Health)*, WWNorton & Company.
- Αμπλά, Μ., Δαβράζος, Γ., Διαμαντοπούλου, Α. & Μασσαρά, Β. (2015), *Σχεδιασμός και Εφαρμογή Διδακτικών Δραστηριοτήτων για την πρόληψη του φαινομένου του Διαδικτυακού Εκφοβισμού*.
- Antonopoulos, D., (2015), *Teachers' Perceptions of Bullies and Bullying Behaviour*.
- Astor, R. A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010), *How can we improve school safety research?* Educational researcher, 39(1), 69-78.
- Beaty, L. A., & Alexeyev, E. B. (2008), *The problem of school bullies: What the research tells us*, *ADOLESCENCE-SAN DIEGO-*, 43(169), 1.
- Scarpaci, R. T. (2006), *Bullying Effective Strategies for its Prevention: Put a Halt to the Name-Calling, Teasing, Poking, and Shoving, and Make Way for Learning*, Kappa Delta Pi Record, 42(4), 170-174.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000), *Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles*, Journal of community & applied social psychology, 10 (1), 17-31.
- Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999), *Factors associated with bullying behavior in middle school students*, The journal of early adolescence, 19 (3), 341-362.
- Coolidge, F. L., DenBoer, J. W., & Segal, D. L. (2004), *Personality and neuropsychological correlates of bullying behavior*, Personality and Individual Differences, 36(7), 1559-1569.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003), *The nature and extent of bullying at school*, Journal of school health, 73(5), 173-180.

- EKMAN, K., & LAGERSPETZ, K. (1982), *Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture*, Scandinavian Journal of Psychology, 23, 307-313.
- Eslea, M., & Rees, J. (2001), *At what age are children most likely to be bullied at school?* Aggressive Behavior, 27(6), 419-429.
- Figula, E., Margitics, F., & Harsányi, Á. P. (2012), *The Characteristics of Students who Become Bullies through School Bullying*, Journal of Preschool and Elementary School Education, 2, 49-67.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001), *Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth*, The Journal of Early Adolescence, 21(1), 29-49.
- Holt, M. K., & Keyes, M. A. (2004), *Teachers' attitudes toward bullying. Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*, 121-139.
- Ireland, J. L., Archer, J., & Power, C. L. (2007), *Characteristics of male and female prisoners involved in bullying behavior*, Aggressive Behavior, 33(3), 220-229.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014), *Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims*, Annual review of psychology, 65, 159-185.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003), *Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled*, Pediatrics, 112(6), 1231-1237.
- Μπογιατζόγλου, Ν., Βίλλη, Μ., & Γαλάνη, Α. (2015), *Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και προγράμματα πρόληψής του*.
- Nassem, E., & Harris, A. (2015), *Why do children bully?* School Leadership Today, 6(5), 68-73.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994), *Types of bullying behaviour and their correlates*, Aggressive Behavior, 20(5), 359-368.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000), *What good schools can do about bullying findings from a survey in English schools after a decade of research and action?* Childhood, 7(2), 193-212.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P., & Chauhan, P. (2004), *Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying*, British journal of educational psychology, 74(4), 565-581.

Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015), *Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model*, *American Psychologist*, 70(4), 344.

Yoon, J., & Kerber, K. (2003), *Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies*, *Research in Education*, 69(1), 27-35.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014), *The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying*, *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135.

Bully, W. D. K. *Types of bullying*, Ανάκληση 20 Ιουλίου 2015.

<http://www.mentalhealthforall.com/sites/default/files/Bullying.pdf>

Υποστηρίζοντας χαρισματικά παιδιά ηλικίας 4-6 χρονών σε τάξη πολλαπλών ταχυτήτων

Κατσαρού Δήμητρα
Συμβασιούχος Λέκτορας Α.Π.Θ.
dimkatsarou@gmail.com

Λάμπρου Ελένη
Νηπιαγωγός, Master in Education, University of Derby UK
elen.lam6@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να ενισχύσουμε τα χαρισματικά παιδιά προσχολικής ηλικίας στο σχολικό περιβάλλον. Δίνεται μια προσπάθεια να οριστεί τι πραγματικά είναι η χαρισματικότητα, ποια είναι τα χαρακτηριστικά της και με ποιους τρόπους μπορούν τα χαρισματικά παιδιά να συμμετέχουν ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Χαρισματικότητα, διαγνωστικά τεστ, εκπαιδευτικό περιβάλλον, συμπεριφορά, οργάνωση

Εισαγωγή

Η χαρισματικότητα αποτελεί ένα ιδιαίτερο κομμάτι της ειδικής αγωγής. Μιλώντας για χαρισματικό παιδί θα λέγαμε πως είναι το παιδί που παρουσιάζει αυξημένες επιδόσεις στον γνωστικό και στον συναισθηματικό τομέα (Gaibraith, 2009). Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν αξιόλογη ικανότητα ή ασυνήθιστη συμπεριφορά σε τομείς όπως το συμβολικό σύστημα (γλώσσα, μαθηματικά ή μουσική) ή τις κινητικές ικανότητες (χορός, ζωγραφική, αθλητισμός). Η περιέργεια, η δημιουργικότητα, η φαντασία, η αφοσίωση η αγάπη για την μάθηση είναι κάποιες από τις ικανότητες που επιδεικνύει μόλις το 2% του μαθητικού πληθυσμού και κυρίως τα αγόρια (Davidson, 2005). Εστιάζοντας στην προσχολική ηλικία, τα χαρισματικά παιδιά χαρακτηρίζονται από τον τρόπο με τον οποίο αποκτούν τις γνώσεις και όχι τόσο από τις ίδιες τις γνώσεις (Μπογδάνου, 2009).

Χαρισματικότητα

Σύμφωνα με τον ορισμό του Renzulli, που τείνει να γίνει διεθνώς αποδεκτός, «Χαρισματικότητα είναι η αλληλεπίδραση τριών βασικών ομάδων ανθρώπινων χαρακτηριστικών: γενικών ικανοτήτων άνω του μέσου όρου, υψηλών επιπέδων αφοσίωσης στην εργασία και υψηλών επιπέδων δημιουργικότητας. Τα χαρισματικά παιδιά είναι αυτά, που διαθέτουν ή είναι ικανά να αναπτύξουν αυτό το σύνθετο σύνολο χαρακτηριστικών και να τα εφαρμόσουν σε οποιονδήποτε δυναμικό αξιολογικό τομέα της ανθρώπινης επίδοσης».

Τα περισσότερα χαρισματικά παιδιά προσχολικής ηλικίας σύμφωνα με τον Cross:

- Αρχίζουν να διαβάζουν βιβλία πριν γίνουν 5 χρόνων
- Δείχνουν ενδιαφέρον αλλά και άγχος για καταστάσεις που απασχολούν τους ενήλικες
- Έχουν εξαιρετικές αριθμητικές ικανότητες και μαθηματικό συλλογισμό
- Αρχίζουν να αναρωτιούνται για το νόημα της ζωής και για την δική τους αξία
- Έχουν εκτεταμένο λεξιλόγιο και απίστευτη μνήμη για γεγονότα και πληροφορίες
- Έχουν αυξανόμενη ευκολία στον χειρισμό Η/Υ, ηλεκτρονικών παιχνιδιών
- Έχουν εμφανή αφαιρετική σκέψη, τους αρέσουν οι έννοιες και οι θεωρίες
- Έχουν μεγάλη ανάγκη να συζητούν με τους άλλους για πράγματα που τους εντυπωσιάζουν

Διαγνωστικά Τεστ

Αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο διαγνώσκεται αν ένα παιδί είναι χαρισματικό υπάρχουν δομημένα τεστ που καθορίζουν αν ορισμένες ικανότητες ξεπερνούν τα φυσιολογικά όρια. Από τα πιο γνωστά είναι το WISC-III καθώς και η κλίμακα Raven. Το WISC-III (Wechsler Intelligence Scale for Children) αποτελείται από 13 επιμέρους κλίμακες (10 κύριες κλίμακες, 2 συμπληρωματικές και 1 προαιρετική) που η καθεμιά αξιολογεί μια διαφορετική πλευρά της νοημοσύνης νοητικές λειτουργίες (μνήμη, αφαιρετική σκέψη, χωρική αντίληψη, κ.ά.) και που, όλες μαζί, εκφράζουν αυτό που αποκαλούμε γενική νοημοσύνη (Ελληνική Mensa, 2014). Η κλίμακα Raven αποτελείται από 5 ομάδες των 12 δοκιμασιών ή κάθε μια. Η κάθε δοκιμασία παρουσιάζει ένα σχήμα από το οποίο λείπει ένα κομμάτι. Από κάτω δίνονται 6 ή 8 μικρότερα σχήματα, από τα οποία το παιδί πρέπει να βρει ποιο αντιστοιχεί στο ζητούμενο. Η κάθε δοκιμασία είναι λίγο δυσκολότερη από την προηγούμενη, και ή κάθε μια από τις πέντε ομάδες περιέχει δυσκολότερες δοκιμασίες από την ομάδα που προηγείται (Raven's progressive matrices, 2015). Ωστόσο επειδή η χαρισματικότητα είναι σύνθετη και εκδηλώνεται με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους δεν έχει βρεθεί ένα απόλυτα αξιόπιστο τεστ ευφυΐας (Callard-Szulgit, 2012).

Εκπαιδευτικό Περιβάλλον

Το σχολείο μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια της χαρισματικότητας μέσα από ένα πρόγραμμα πλούσιο σε ενδιαφέροντα και δραστηριότητες προκειμένου να αυξήσει το κίνητρα αυτών των παιδιών για μάθηση (Distin, 2006). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πρέπει να επικεντρώνεται στο ιδιαίτερο, δημιουργικό και κριτικό τρόπο σκέψης τους παρέχοντας θετικά κίνητρα προκειμένου να συνεχίσουν την προσπάθεια. Το περιβάλλον θα πρέπει να είναι ασφαλές, προστατευμένο ψυχικά και συναισθηματικά.

Όπως είναι φυσικό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δεν μπορεί να είναι ένα συνηθισμένο πρόγραμμα και αυτό γιατί τα χαρισματικά παιδιά έχουν ιδιαίτερα αυξημένες διανοητικές ικανότητες (Tunnicliffe, 2010).

Οι νηπιαγωγοί μπορούν να οργανώσουν εναλλακτικές μορφές μάθησης, διαφοροποιώντας με αυτόν τον τρόπο τα επίπεδα της μάθησης και καλύπτοντας τις ανάγκες όλων των παιδιών.

Το πρόγραμμα θα πρέπει να βασίζεται στα ουσιώδη, σε ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά θα εργάζονται πιο ανεξάρτητα πάνω σε προσαρμοσμένα πρότζεκτ (Winnebrenner, 2012). Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν πως τα χαρισματικά παιδιά θα πρέπει να φοιτούν σε ειδικά σχολεία θεωρώντας πως η συνεκπαίδευση με τα υπόλοιπα παιδιά μπορεί να μειώσει τα κίνητρά τους για μάθηση και κατά συνέπεια να τα απομακρύνει από το εκπαιδευτικό περιβάλλον (Distin, 2006).

Αξίζει να σημειωθεί ότι πολλοί νηπιαγωγοί δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι έτσι ώστε να μπορούν να διαχειριστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο αυτά τα παιδιά. Οι νηπιαγωγοί χρειάζεται να προσφέρουν όλες εκείνες τις ευκαιρίες προκειμένου τα χαρισματικά παιδιά να αναπτύξουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Κρίνεται αναγκαίο να αναγνωρίζουν τα διάφορα αναπτυξιογνωστικά χαρακτηριστικά που τα διαφοροποιούν από τα υπόλοιπα και να σχεδιάζουν ή να προσαρμόζουν κατάλληλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που να ενέχουν δημιουργικότητα, προσαρμοστικότητα και πολυπλοκότητα. Παράλληλα θα πρέπει να εμβαθύνουν και να ανακαλύπτουν τις αιτίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να οδηγούν τα παιδιά να ανακαλύπτουν μόνα τους τη γνώση (Winnebrenner, 2012).

Τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες για να εκφράζονται και ελευθερία για να σκέφτονται πέρα από την καθορισμένη μεθοδολογία και τους δομημένους κανόνες (Tunnicliffe, 2010). Αυτό που χρειάζεται η εκπαιδευτική κοινότητα να κάνει είναι να συμπεριλάβει την αυθεντική εκπαίδευση η οποία σχετίζεται με τα πραγματικά προβλήματα και απαιτεί την κριτική σκέψη και γνώση από όλα τα μαθήματα του εκπαιδευτικού κύκλου. Τα παιδιά οργανώνονται ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, τις κλίσεις και τις ικανότητές τους, προκειμένου να δημιουργήσουν ομάδες με ποικίλες ευκαιρίες ανάλογα με τη δυναμική τους. Υπάρχει ελευθερία έκφρασης και ανάπτυξης για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τον δείκτη νοημοσύνης τους, πάταξη κάθε ρατσιστικής συμπεριφοράς και υγιεινής ανταγωνισμός (Winnebrenner, 2012).

Εκπαιδευτικό Περιβάλλον

- *Οργάνωση με βάση τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τις ικανότητες*
- *Δημιουργικές δραστηριότητες για να κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον*
- *Χρήση νέων τεχνολογιών*
- *Διαδραστικές ασκήσεις*
- *Ελευθερία έκφρασης και ανάπτυξης ανεξάρτητα από το δείκτη νοημοσύνης*
- *Ειδικά καταρτισμένοι παιδαγωγοί*
- *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας*

Καταλήγοντας, η χαρισματικότητα αποτελεί ένα σύνολο γνωστικών και συμπεριφορικών παραγόντων. Δεν θα πρέπει ούτε να κρύβεται γιατί αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ατροφία των ικανοτήτων, ούτε βέβαια να επιδεικνύεται γιατί αυτό μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα (Callard-Szulgit, 2012).

Τα χαρισματικά παιδιά χρειάζονται έναν δικό τους χώρο όπου να μπορούν να είναι ο εαυτός τους, να μπορούν να νιώθουν ασφαλή και προστατευμένα.

Η πρόωμη διάγνωση και η καλλιέργεια της χαρισματικότητας αυξάνει τις πιθανότητες ικανοποίησης και ευτυχίας του παιδιού στην μετέπειτα ζωή του.

Εκπαιδευτικά προγράμματα που προωθούν την ανάγνωση, την γραφή, την προφορική έκφραση, τα μαθηματικά, τη δημιουργικότητα και τις κοινωνικές τους δεξιότητες δίνουν ευκαιρίες για διαφοροποιημένη διδασκαλία και εμπλουτισμό με σκοπό την πλήρη αξιοποίηση της χαρισματικότητας.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις προκειμένου να οργανώσουν κατάλληλα την εκπαιδευτική διαδικασία και να βοηθήσουν σημαντικά αυτά τα παιδιά.

Βιβλιογραφία

- Callard-Szulgit, R. (2012) *Perfectionism and gifted children*. 2nd ed. United Kingdom, Rowman & Littlefield Publishers, Inc
- Cross, Tr. (2005) *The social and emotional lives of gifted kinds, understanding and guiding their development*. United States of America, The nation's leading authority on the psychology of gifted children.
- Distin, K. (2006) *Gifted children: A guide for parents and professionals*. London, Jessica Kingsley.
- Gaibraith, J. (2009) *The gifted kid's survival guide*. 3rd ed. Minneapolis, Free Spirit Publishing.
- Tunnicliffe, C. (2010) *Teaching able, gifted and talented children, strategies, activities and resources*. London, Sage Publication LTD.
- Renzulli, J. S. (2005). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. In: Sternberg, R.J & Davidson J.E. (2005) *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press, pp. 246-279.
- Winebrenner, S., Brulles, D. (2012) *Teaching gifted kids in today's classroom*. 3rd ed. United States, Free Spirits publishing

Μπογδάνου, Δ. (2009) *Αναγνώριση και ταυτοποίηση των παιδιών υψηλών ικανοτήτων μάθησης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ. 144-145.

Αναφορές από το διαδίκτυο

<http://www.mensa.org.gr/home-gr/499-wisc-test>

<https://www.raventest.net/>

Η επιστροφή των γλυπτών του Παρθενώνα. Διδακτικό σενάριο

Τούμπος Παναγιώτης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, panos.toumpos@gmail.com

Γκλοβάνου Χριστίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed., christy@gocf.gr

Μπρατσόλη Αντιγόνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Ed. bratsoli@sch.gr

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο αφορά στην ευαισθητοποίηση των μαθητών στο δίκαιο αίτημα της επιστροφής των μαρμάρων του Παρθενώνα μέσα από τη χρήση κατευθυντικού λόγου στο μάθημα της γλώσσας, για τις τάξεις της ε' και στ' δημοτικού. Κατά κύριο λόγο, οι μαθητές αποκτούν γνώσεις για την αξία των μνημείων, δημιουργούν βιώματα και εμπειρίες ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι η πολιτιστική μας κληρονομιά είναι μια ασφαλής και σταθερή βάση πάνω στην οποία μπορούμε να στηρίζουμε την εθνική μας αξιοπρέπεια. Παράλληλα, ασκούνται στη διατύπωση επιχειρημάτων για την επανένωση των γλυπτών του Παρθενώνα και της Καρυάτιδας με τα υπόλοιπα εκθέματα του Νέου Μουσείου της Ακρόπολης. Η διδακτική αυτή παρέμβαση στοχεύει, επίσης, στην κατανόηση των επιχειρημάτων ως μέσο για λογικούς συλλογισμούς, με τους οποίους αιτιολογούμε την άποψη μας, για να πείσουμε τους συνομιλητές μας. Το σενάριο υλοποιείται σε ένα πλαίσιο επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης της γλώσσας, μέσα από τη διερευνητική - ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (6 ομάδες των 4 ατόμων).

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτικό σενάριο, ΤΠΕ, Γλώσσα, επιστροφή των μαρμάρων, κατευθυντικά κείμενα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το παρόν διδακτικό σενάριο έχει ως κύριο στόχο να φέρει τους μαθητές σε επαφή με την πολιτιστική μας κληρονομιά και να τους οδηγήσει στο να ασκηθούν μέσω του κατευθυντικού λόγου στην ανάπτυξη επιχειρημάτων σε ένα θέμα που προβληματίζει όχι μόνο την ελληνική κοινωνία αλλά ολόκληρη την ευρωπαϊκή κοινότητα: Την υπεράσπιση των πολιτιστικών αρχαιοτήτων μας και την επιστροφή των μαρμάρων του Παρθενώνα στην πατρίδα τους.

Οι μαθητές θα μπορέσουν να εξοικειωθούν με την εύρεση επιχειρηματικών κειμένων και επιστολών μέσω του διαδικτύου και να διακρίνουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους. Σ' αυτό το σενάριο χρησιμοποιούνται τέσσερις ηλεκτρονικές διευθύνσεις που περιέχουν:

- α) *Επιχειρήματα και των δύο πλευρών για την επιστροφή των μαρμάρων του Παρθενώνα.*
- β) *Επιστολές μαθητών σχετικές με το θέμα.*
- γ) *Θεατρικό έργο με τον τίτλο: «Θέλω να γυρίσω σπίτι μου».*

Σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ-Α.Π.Σ. της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό «...ο κατευθυντικός λόγος παράγεται με στόχο να οδηγήσει τον ακροατή ή τον αναγνώστη σε ορισμένες ενέργειες, συμπεριφορά ή αντίληψη και μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο επεξεργασμένος και να πραγματώνεται ως επιχειρηματολογία...».

Τα επιχειρηματολογικά κείμενα χαρακτηρίζονται δύσκολα, αλλά είναι μεγάλης σημασίας για το σχολείο (Kellogg, 1994:210). Μέσω του επιχειρηματικού λόγου, ο μαθητής αποκτά την ικανότητα να αναπτύξει κριτική σκέψη, να επεξεργαστεί και να αξιολογήσει πληροφορίες, να κρίνει μεταξύ διαφόρων θέσεων, να διαπιστώσει τις προθέσεις του επιχειρηματολογούντος, να ανιχνεύσει λάθη, συλλογισμούς, να αξιολογεί τα επιχειρήματα και να αναπτύσσει σκεπτικό στην επιχειρηματολογία του και να αντιλαμβάνεται τις συνέπειες και να εξάγει συμπεράσματα. (Παπούλια-Τζελέπη σε Καστανός, 2010). Η διδασκαλία των επιχειρηματολογικών κειμένων προτείνεται να αρχίζει από την Πέμπτη τάξη του δημοτικού και μετά, καθώς είναι μετά τα δέκα χρόνια που οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εντάσσουν στη συλλογιστική τους και την αντίθετη άποψη που προϋποθέτουν τα κείμενα αυτού του είδους. (Ματσαγγούρας σε Καστανός, 2010). Οι μαθητές σε μικρότερες ηλικίες έχουν μόνο τη δυνατότητα να διατυπώνουν θέσεις και να παραθέτουν επιχειρήματα για να τις στηρίξουν χωρίς να μπορούν να αναφερθούν στην αντίθεση. Δεν είναι, δηλαδή, σε θέση να χρησιμοποιήσουν όλα τα στοιχεία της δομής του επιχειρηματολογικού λόγου. (Coirier σε Καστανός, 2010).

Τα παιδιά ασκούνται στον κατευθυντικό λόγο με το να εκθέτουν τα επιχειρήματά τους στη λογική τους σειρά. Όταν ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται μέσα από το εργαστήριο γραφής, τη θεατρική πράξη, την καλλιτεχνική έκφραση και τη βιωματική δράση, τότε νομίζουμε ότι το αποτέλεσμα ικανοποιεί τα παιδιά αλλά και τα εμπνέει για ανάλογες δραστηριότητες. Όπως αναφέρει και ο καθηγητής Νεοελληνικού Θεάτρου και Πολιτισμού του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών κος Θεόδωρος Γραμματάς: «...Οι μαθητές μέσα από τη διαδικασία του εργαστηρίου γραφής αρχικά, ως συλλογικής κριτικής επεξεργασίας των δεδομένων, έρχονται να προσεγγίσουν πολυπρισματικά τη γνώση και να δώσουν την προσωπική τους άποψη στο αντικείμενο διδασκαλίας, γεγονός που κατεξοχή αναπτύσσει μια σύγχρονη μορφή αντιμετώπισης της μάθησης. Παράλληλα, με το δεύτερο στάδιο της δραματοποίησης, την ανάπτυξη θεατρικής δράσης μέσα στην τάξη, μπαίνοντας οι ίδιοι σε ρόλο, βιώνουν άμεσα τα γεγονότα, μετατρέπονται σε «ήρωες» και συμμετέχουν στις καταστάσεις εκείνων. Κατ' αυτόν τον τρόπο πραγματοποιείται η υπέρβαση του συγκεκριμένου χώρου και χρόνου της δικής τους παρουσίας...» (Γραμματάς, 2007).

Η οργάνωση της τάξης και ο σχεδιασμός της θεματικής ενότητας γίνεται με ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα. Έτσι διευκολύνεται το έργο του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη με την παραχώρηση της διοίκησης της τάξης στους μαθητές (Αναγνωστοπούλου σε Ζωγόπουλος, 2013). Αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές ικανότητες των μαθητών, η αμοιβαιότητα και η μεταξύ τους συνεργασία και συντελείται η ταχύτερη προσωπική τους ανάπτυξη, καθώς καλλιεργείται η κριτική σκέψη, το συναισθηματικό κλίμα και

ανώτερες πνευματικές δεξιότητες (Webb σε Ζωγόπουλος, 2013). Με την ομαδοσυνεργατική καλλιέργονται πολλαπλές εναλλακτικές προσεγγίσεις για την επίλυση ενός προβλήματος, καθώς υφίσταται ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μελών της ομάδας, επινόηση και χρήση επιχειρημάτων, ανάπτυξη της από κοινού αναπαράστασης του προβλήματος, δυνατότητα διαφορετικής ερμηνείας των δεδομένων του προβλήματος, ποικιλία των στρατηγικών αντιμετώπισης που επινοούνται από τα μέλη της ομάδας, ενώ μπορούν να βλέπουν το θέμα και μέσα από τα «μάτια» των συμμαθητών τους (Gillies & Asaduzzaman σε Ζωγόπουλος, 2013)

Οι ομαδοσυνεργατικές παιδαγωγικές δραστηριότητες που δημιουργούνται στο ηλεκτρονικό υπολογιστικό περιβάλλον και συνδυάζουν επικοινωνία, αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση των μαθητών με τις πηγές (λογισμικά καθοδήγησης και διδασκαλίας, διαδίκτυο) αυτενέργεια των μαθητών στην πορεία του μαθήματος και διαθεματικότητα - διεπιστημονικότητα, τείνουν να μεγιστοποιούν τα οφέλη της τεχνολογίας στη σχολική τάξη (Charman & Core σε Ζωγόπουλος, 2013). Η αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο σχετικών με το θέμα (πηγή άντλησης διδακτικού υλικού) και η χρήση εικόνων και video από το διαδίκτυο παρέχει αφόρμηση για έναυσμα συζήτησης και γόνιμου διαλόγου στην ομάδα σχετικά με το προς διερεύνηση θέμα (Ζωγόπουλος, 2013).

Η διδασκαλία του σεναρίου πραγματοποιείται στο εργαστήρι της πληροφορικής, με εξαίρεση τη δραματοποίηση και τον χορό που εκπονούνται στην αίθουσα εκδηλώσεων ή στη σχολική αίθουσα. Η προτεινόμενη διάρκεια υλοποίησης είναι τέσσερις διδακτικές ώρες. Οι μαθητές γνωρίζουν ήδη από τη Γ' δημοτικού να χρησιμοποιούν τις πρώτες αιτιολογικές σχέσεις που ξεκινούν με το «γιατί» και το «διότι». Στη Δ' δημοτικού εμπλουτίζεται η αιτιολόγηση με νέες σχέσεις όπως: «με το αιτιολογικό», «Εξαιτίας» και μπαίνει σταδιακά η αντίθετη άποψη με το «Αν», δηλ. μέσω μιας υποθετικής πρότασης. Στην Ε' και Στ' πλέον οι μαθητές εξοικειώνονται με τις αιτιολογικές προτάσεις στη δομή του επιχειρηματικού λόγου και κάθε μάθημα μπορεί να δώσει αφορμή για ανάπτυξη κριτική σκέψης και τεκμηρίωσης.

Στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου

Οι μαθητές στο τέλος του διδακτικού σεναρίου θα είναι ικανοί:

1. *Να αντιληφθούν τη σημασία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς,*
2. *Να κατανοήσουν και να συγκρίνουν επιχειρηματολογικά κείμενα ως προς τη δομή και το ύφος,*
3. *Να μάθουν τις κειμενικές συμβάσεις για τη δόμηση επιχειρήματος/επιχειρημάτων και να είναι σε θέση να τις χρησιμοποιήσουν ασκούμενοι στην αντιπαράθεση επιχειρημάτων ,*
4. *Να αξιοποιήσουν τις ΤΠΕ στη σχολική πρακτική,*
5. *Να εκφραστούν καλλιτεχνικά μέσα από τη δραματοποίηση, το χορό και τη μουσική.*

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

1. Φύλλα εργασίας
2. Λογισμικό: internet browser, word software
3. Ηλεκτρονικές διευθύνσεις:
<http://papatsiros.blogspot.com/2014/10> (προσπελάστηκε:1/12/2015)
<http://www.pedia.gr/acropolis/ektheseis.htm> (προσπελάστηκε:1/12/15)
<https://epolitistika.wordpress.com> (προσπελάστηκε:1/12/2015)
<https://www.youtube.com/watch?v=SQU5LFjVcSQ> (προσπελάστηκε:1/12/2015)
<https://www.youtube.com/watch?v=DeheU7zIJ-w> (προσπελάστηκε:1/12/2015)

1. Σχολικά βιβλία: Ανθολόγιο και Γραμματική ε' και στ' τάξης
2. Έντυπο από το βιβλίο της Ιστορίας δ' και στ' τάξης
3. Μουσειοσυσκευή των γλυπτών του Παρθενώνα*

*Η Μουσειοσυσκευή είναι μια εκπαιδευτική βαλίτσα που θα δανείζεται δωρεάν στις άλλες τάξεις του σχολείου μας αλλά και σε άλλα σχολεία και σε φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος με στόχο να ευαισθητοποιήσει τα παιδιά πάνω στο ζήτημα της πολιτιστικής κληρονομιάς. Η Μουσειοσυσκευή θα παρουσιαστεί σε σχολεία της Ιταλίας στα πλαίσια του Προγράμματος Erasmus+ με θέμα: «**Intercultural education on an e-learning platform environment (moodle)**», που θα πραγματοποιηθεί στη Ferrara της Ιταλίας, τον Μάρτιο του 2016.

Η Μουσειοσυσκευή περιλαμβάνει:

1. Το παραμύθι: «Θέλω να γυρίσω σπίτι μου»
2. Εγχειρίδιο: «Τα γλυπτά του Παρθενώνα»
3. DVD με τη θεατρική παράσταση του έργου «Θέλω να γυρίσω σπίτι μου» παιγμένο από μαθητές
4. CD με μελωδίες αρχαιοελληνικής μουσικής
5. Πρόπλασμα του Παρθενώνα, του Κένταυρου, της Καρυάτιδας
6. Υλικό δραστηριοτήτων φιλιανγνωσίας (κάρτες λέξεων, υλικά εικαστικής προσέγγισης, παζλ, 3D υλικό-κατασκευή Παρθενώνα, επιτραπέζιο παιχνίδι)
7. Υλικό δραματοποιημένης αφήγησης και μικρής θεατρικής παράστασης (προσωπίδες αγαλμάτων, υφάσματα, κάνιστρο-κιονόκρανο Καρυάτιδας, στεφάνι-κούπα Διόνυσου, δόρυ-ασπίδα για Κένταυρο) και
8. Βιβλίο με φωτογραφικό υλικό-λεύκωμα από το Βρετανικό Μουσείο και την έκθεση των ελληνικών γλυπτών, αφίσα με σχετικό μήνυμα.

Υλοποίηση του εκπαιδευτικού σεναρίου

Ως αφορμή χρησιμοποιούνται τα εξής: «**Κείμενο Επιχειρημάτων**» (σελ. 22-24) του σχολικού βιβλίου της Γραμματικής ε' και στ' Δημοτικού και το ποίημα «**Μπροστά στις Καρυάτιδες**» του Ιωάννη Πολέμη από το σχολικό Ανθολόγιο ε' και στ' τάξης

(σελ.238). Τα παιδιά αφού διαβάσουν το άρθρο από τη σχολική γραμματική καλούνται να απαντήσουν στο ερώτημα:

- *Ποια επιχειρήματα χρησιμοποιεί ο αρθρογράφος για να μας πείσει;*
Ακολουθεί απαγγελία του ποιήματος και τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν στην ερώτηση:
- *Γιατί ο ποιητής είναι αισιόδοξος; Ποιο επίχειρημα παρουσιάζει;*

Διδακτική διαδικασία

Το παρόν διδακτικό σενάριο εξελίσσεται στα παρακάτω στάδια:

1. Αφόρμηση - συζήτηση
2. Παρακολούθηση διαδικτυακού υλικού και συμπλήρωση των φύλλων εργασίας με έμφαση στην παραγωγή γραπτού λόγου με επιχειρηματολόγηση
3. Τραγούδι, χορός και δραματοποίηση σκηνών από το θεατρικό έργο: «Θέλω να γυρίσω σπίτι μου»

Αφόρμηση – συζήτηση

Δίνεται στους μαθητές σε έντυπο, το παράθεμα 1: «**Οι κόρες του Κάστρου**» από το βιβλίο της Ιστορίας δ' δημοτικού (σελ.73), καθώς και η πηγή: «**Ληηλασία των ελληνικών αρχαιοτήτων**» με το ποίημα του Μπαίρον: «**Η κατάρα της Αθηνάς**» (σελ.18-19) από το βιβλίο της Ιστορίας στ' τάξης. Γίνεται ανάγνωση των κειμένων και συζήτηση για το χρονικό της κλοπής των μαρμάρων

Παρακολούθηση διαδικτυακού υλικού και συμπλήρωση φύλλων εργασίας

1^η και 2^η διδακτική ώρα

Οι μαθητές προσπελαίνουν ηλεκτρονικές διευθύνσεις όπου έρχονται σε επαφή με τα επιχειρήματα υπέρ της επιστροφής των μαρμάρων μέσα από ένα διαδικτυακό άρθρο κι επιστολές άλλων συνομήλικων παιδιών για να δουν τη δομή και το ύφος, προκειμένου να εμπνευστούν από αυτά για την παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα οι μαθητές...

- παρακολουθούν video με την αντιπαράθεση των αγγλικών και ελληνικών επιχειρημάτων από την ιστοσελίδα:
- <https://www.youtube.com/watch?v=DeheU7zIJ-w> (φύλλο εργασίας: 1, δραστηριότητα: 1, στόχοι: 1, 4, διάρκεια: 10').
- διαβάζουν διαδικτυακά κείμενα και μαθητικές επιστολές στα <http://papatsiros.blogspot.com/2014/10> και <http://www.pedia.gr/acropolis/ektheseis.htm>, συζητούν για το υλικό που έχουν παρακολουθήσει και ολοκληρώνουν τις δραστηριότητες 2-6 του 1^{ου} φύλλου εργασίας (φύλλο εργασίας: 1, δραστηριότητες: 2-6, στόχοι: 2, 3, 4, διάρκεια: 35').

- Εκπονούν την τελευταία δραστηριότητα του 1^{ου} φύλλου εργασίας συντάσσοντας email προς τους Times του Λονδίνου, επιχειρηματολογώντας για την επιστροφή των μαρμάρων (φύλλο εργασίας: 1, δραστηριότητα: 7, στόχοι: 1, 2, 3,4, διάρκεια: 45').

3^η και 4^η διδακτική ώρα

Στο 2^ο διδακτικό δίωρο, οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες καλλιτεχνικού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα...

- ανατρέχουν στην ιστοσελίδα <https://epolitistika.wordpress.com> και στην επιλογή ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΕ ΕΞΕΛΙΞΗ, ΚΑΡΥΑΤΙΔΕΣ – ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΕ ΕΞΕΛΙΞΗ όπου διαβάζουν το τραγούδι των Καρυάτιδων και αποκτούν πρόσβαση στο θεατρικό κείμενο «Οι Καρυάτιδες μετράνε τα φεγγάρια» πατώντας στον σχετικό υπερσύνδεσμο (φύλλο εργασίας: 2, ανάγνωση θεατρικού κειμένου στόχος: 4, διάρκεια: 30')
- εντοπίζουν τα επιχειρήματα των ηρώων του έργου (φύλλο εργασίας: 2, δραστηριότητα 1, στόχοι: 2,3, διάρκεια 15')
- εκφράζουν τις δικές τους απόψεις σχετικά με τα μνημεία του παρελθόντος (φύλλο εργασίας: 2, δραστηριότητες: 2,3,4, στόχος: 1, διάρκεια: 15')
- δραματοποιούν από το θεατρικό κείμενο ένα σύντομο διάλογο, χρησιμοποιώντας το ανάλογο υλικό από τη μουσειοσυσκευή (φύλλο εργασίας: 2, δραστηριότητα: 5, στόχος: 5, διάρκεια: 10')
- τραγουδούν σε μουσική του Μάνου Χατζιδάκι το τραγούδι των Καρυάτιδων ανοίγοντας την ιστοσελίδα <https://www.youtube.com/watch?v=SQUSLFjVcSQ> (φύλλο εργασίας: 2, δραστηριότητα: 6, στόχοι: 4, 5, διάρκεια: 5')
- αναπαριστούν τον «καλαθίσκο»*, τον χορό των Καρυάτιδων (φύλλο εργασίας: 2, δραστηριότητα: 7, στόχος: 5, διάρκεια: 10').

* Πρόκειται για λατρευτικό χορό που χόρευαν σε κυκλική τροχιά οι ιέρειες της θεάς Άρτεμης στις Καρυές της Λακωνίας. Πήρε το όνομα του από το καλάθι που είχαν οι κοπέλες στο κεφάλι τους από το οποίο εμπνεύστηκε ο γλύπτης και τοποθέτησε στα κεφάλια των Καρυάτιδων το κάνιστρο-κιονόκρανο.

- Μετά την ολοκλήρωση των φύλλων εργασίας, οι μαθητές εμπλέκονται σε διαδικασία αυτοαξιολόγησης συμπληρώνοντας το σχετικό φύλλο (φύλλο αξιολόγησης, διάρκεια: 5').

Καθ' όλη τη διαδικασία, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές στην εργασία τους, επεξηγεί πιθανές άγνωστες λέξεις και λύνει τις τυχόν απορίες τους.

Συζήτηση

Με το παρόν σενάριο επιχειρείται η προσπάθεια των μαθητών να χειριστούν ένα θέμα από διάφορες πλευρές, χρησιμοποιώντας τον επιχειρηματικό λόγο. Συνειδητοποιούν ότι ο επιχειρηματικός λόγος προκαλεί αντιπαραθέσεις μεταξύ ατόμων και διατυπώνουν αιτιολογικές προτάσεις που μπορεί να γίνουν αποδεκτές ακόμη κι από εκείνους που είχαν αντίρρηση. Αντιτάσσουν την αντίθετη θέση, κάνουν υποθέσεις και δίνουν ένα ολοκληρωμένο συμπέρασμα χρησιμοποιώντας αναβαθμισμένο λεξιλόγιο. Ασκούνται στις αντιθετικές σχέσεις. Παρακολουθούν τα επιχειρήματα που στηρίζουν την αντίθετη άποψη, διατυπώνοντας συλλογισμούς όπως: Από την άλλη μεριά, αντιθέτως, υπάρχει και η αντίθετη πλευρά, ωστόσο, πέρα από αυτή τη θέση ή τις θέσεις υπάρχουν και.... αντιπαραβάλλω κα. Με το σενάριο δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία, πέρα από τις προσωπικές τους εμπειρίες, να χρησιμοποιούν σταδιακά, αυθεντικά επιχειρήματα που αξιοποιούν αρχές κοινά αποδεκτές, αξίες κοινές για όλους, αιτιοκρατικές σχέσεις, διαπιστωμένες και μη εύκολα αμφισβητούμενες θέσεις και φυσικά να εξετάζουν πολύπλευρα ένα θέμα, καταλήγοντας σε συμπεράσματα.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου Μ. (2001). *Η Ομαδική Διδασκαλία στην εκπαίδευση. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Κυριακίδης: Θεσσαλονίκη.
- Γραμματάς, Θ. και άλλοι (2007). «*Διαπολιτισμική συνείδηση και θεατρική δημιουργία*», *Εισήγηση σε συλλογικό Έργο: Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Δαίδαλος
- Καστανός, Θ. (2011) *Ο κριτικός γραμματισμός στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας για την Ε΄ Δημοτικού*, ερευνητική εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (Διαθέσιμο online στο <http://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/901/1/EA80.pdf>, προσπελάστηκε στις 24/01/2016)
- Ζωγόπουλος, Ε. (2013). Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η συμβολή των ΤΠΕ. Τα Εκπαιδευτικά, 4, 60-73. (Διαθέσιμο online στο http://www.taekpaideutika.gr/ekp_105-106/periexomena_105-106.pdf, προσπελάστηκε στις 24/01/2016)
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Διαθεματικό Ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο*. (Διαθέσιμο online: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, προσπελάστηκε στις 1/12/2015)

- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001). «Η ανάπτυξη γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο». Μια εμπειρική έρευνα. Στο Μ. Βάμβουκα και Α. Χατζηδάκη (επιμ), Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας(σελ.268-280) τ.Α' Αθήνα: Ατραπός.
- Charman E. & Cope M. (2004) Group reward contingencies and cooperative learning: immediate and delayed effects on academic performance, self – esteem, and sociometric ratings, *Social Psychology of Education*:7, 73-87.
- Coirier, P. (1996). «*Composing argumentative text*», In G.Rijlaarsdan et al. (eds), *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam: Amsterdam University Press
- Gillies & Asaduzzaman Kh. (2008). The effects of teacher discourse on students' discourse, problem-solving and reasoning during cooperative learning. *Educational Research*: 47, 323-340.
- Kellogg,R.(1994). *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.
- Webb N. (2009) The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*: (79), 1-28.

1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ημερομηνία:.....

Τάξη:.....

Όνομα/επώνυμο:.....

Μάθημα: Γλώσσα

Ενότητα: Επιχειρήματα-Επιστολές

Θέμα: Η επιστροφή των γλυπτών του Παρθενώνα

Ώρες διδασκαλίας: 2 ώρες

Βήματα του μαθητή

-Παρακολουθούμε video με την αντιπαράθεση των αγγλικών με τα ελληνικά επιχειρήματα από την ιστοσελίδα: <https://youtu.be/DeheU7zIJ-w>

Δραστηριότητα

1. Πώς κρίνετε τα επιχειρήματα που προβάλλουν οι Άγγλοι σε σχέση με τους Έλληνες για την επιστροφή των γλυπτών;

.....

-Ανοίγουμε την ιστοσελίδα <http://papatsiros.blogspot.com/2014/10>

Δραστηριότητα μετά την ανάγνωση:

2. Διάβασε με την ομάδα σου το απόσπασμα που σας έχει ανατεθεί από το άρθρο και βρες τις λέξεις – φράσεις που χρησιμοποιεί στην επιχειρηματολογία του ο συγγραφέας.

.....

-Ανοίγουμε την ιστοσελίδα: <http://www.pedia.gr/acropolis/ektheseis.htm>

Δραστηριότητες μετά την ανάγνωση:

3. Διάβασε τις μαθητικές επιστολές που έχουν δοθεί στην ομάδα σου κι εντόπισε 3 επιχειρήματα. Συμπλήρωσε τα στη φόρμα που ακολουθεί:

-Πιστεύω ότι τα μάρμαρα πρέπει να επιστραφούν στην Ελλάδα **γιατί...**

.....

.....

1. Παρατήρησε τώρα τη δομή των προτάσεων που σχημάτισες παραπάνω. Σε πόσα και ποια κομμάτια χωρίζονται; Τι περιεχόμενο έχει το κάθε ένα;

.....

2. α) Από τις παρακάτω προτάσεις ποιες ακολουθούν τη δομή που συζητήσαμε;

() Τα μάρμαρα πρέπει να επιστραφούν.

() Θεωρώ πως τα μάρμαρα πρέπει να επιστραφούν γιατί εδώ γεννήθηκαν κι εδώ ανήκουν.

() Αυτά τα έργα είναι της «Κλασικής εποχής».

() Κατά τη γνώμη μου τα γλυπτά δεν πρέπει να εκτίθενται στο βρετανικό μουσείο διότι είναι προϊόν κλοπής.

β) Με βάση τα παραπάνω, ποιες φράσεις χρησιμοποιούμε για να εκφράσουμε μια άποψη;

.....

6. Φτιάξε τώρα με την ομάδα σου δικές σου προτάσεις ακολουθώντας τη δομή που συζητήσαμε κι επιχειρηματολόγησε για την επιστροφή των γλυπτών του Παρθενώνα. Θα διαλέξουμε τις πιο καλές για να συντάξουμε ένα mail.

Εισαγωγή (θέση- άποψη).....

Συνέχεια (παράθεση επιχειρημάτων).....

.....

Κατάληξη (τελική θέση – συμπέρασμα) : άρα, επομένως, τελειώνοντας.....

.....

7. Στέλνουμε e-mail στο: debate@thetimes.co.uk στους Times του Λονδίνου τα επιχειρήματά μας σχετικά με την επιστροφή των γλυπτών του Παρθενώνα και της Καρυάτιδας στο Μουσείο της Ακρόπολης. (Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, μεταφράζουμε το κείμενο και στην αγγλική, σε συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό του αντίστοιχου μαθήματος).

2^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΘΗΤΗ

Ημερομηνία:.....

Τάξη:.....

Όνομα/επώνυμο:.....

Μάθημα: Γλώσσα

Ενότητα: Επιχειρήματα-Επιστολές

Θέμα: Η επιστροφή των γλυπτών του Παρθενώνα

Ωρες διδασκαλίας: 2 ώρες

Βήματα του μαθητή

- Ανοίγουμε την ιστοσελίδα: <https://epolitistika.wordpress.com>
- Κάνουμε κλικ στο δεσμό: [προγράμματα σε εξέλιξη](#)
- Κάνουμε κλικ στο δεσμό: [Καρυάτιδες](#)
- Κάτω από το τραγούδι των Καρυάτιδων, ανοίγουμε το συνημμένο: «Οι Καρυάτιδες μετράνε τα φεγγάρια» και διαβάζουμε το θεατρικό έργο: «**Θέλω να γυρίσω σπίτι μου**»

Δραστηριότητες μετά την ανάγνωση:

1. Αντλώντας πληροφορίες από το θεατρικό κείμενο να υποστηρίξετε με λογικά επιχειρήματα τους παρακάτω ισχυρισμούς-θέσεις των ηρώων του έργου:

Ισχυρισμός-θέση	Επιχειρήματα
(σελ. 10) Πρέπει να γυρίσει στη χώρα που γεννήθηκε επειδή...	
(σελ. 13) Τα γλυπτά κατεβαίνουν από τα ψηλά τους βάρθρα διότι...	
(σελ. 20) Κένταυρος: Με ατσαλένιες βούρτσες έτριψαν τα σώματά μας γιατί...	
(σελ. 23) Αφροδίτη: Εγώ ξεχωρίζω από τ' άλλα γλυπτά μιας και....	
(σελ. 26) Καρυάτιδα: Θέλω να επιστρέψω στην πατρίδα μου αφού...	
(σελ. 31) Θέλω να γυρίσω σπίτι μου για τον λόγο ότι...	
(σελ.31) Θα επιστρέψουν τα μάρμαρά μας αφού...	

2. Ποια είναι η δική σας βιωματική σχέση με τα μνημεία του παρελθόντος; Πιστεύετε πως είναι απαραίτητο να δείχνουμε σεβασμό προς αυτά;

.....

3. Γιατί κατά τη γνώμη σας πρέπει να προστατέψουμε τα μνημεία του παρελθόντος;

.....

4. Πώς μπορούμε να αγωνιζόμαστε για να παίρνουμε πίσω ότι μας ανήκει;

.....

5. Ώρα για θεατρικό παιχνίδι

-Χρησιμοποιήστε το σώμα, την κίνηση και την έκφραση σας και μεταμορφωθείτε στον ήρωα που σας άρεσε από το έργο. Μπορείτε να βγάλετε από τη βαλίτσα όλα εκείνα τα αντικείμενα και τα ρούχα που ταιριάζουν με τον ρόλο σας. Επιλέξτε έναν σύντομο διάλογο και ετοιμαστείτε για το πιο όμορφο ταξίδι σας.

Δραστηριότητες

6. Τραγουδήστε τους παρακάτω στίχους με τη μουσική του Μάνου Χατζιδάκι: <https://youtu.be/SQUSLFjVcSQ>

7. Μια άλλη ομάδα μπορεί να χορέψει τον «καλαθίσκο», τον χορό των Καρυάτιδων.

Το τραγούδι των Καρυάτιδων

Για την Ελλάδα
θα τραγουδήσω
το τραγούδι αυτό,
γιατί πονάω και λαχταράω

Και στην πατρίδα να
επιστρέψει
κόρη σαν Παναγιά
με τα παιδιά της

τον τόπο που αγαπώ.

Όλα τα δάκρυα που
έριξε σε ξένη γη,
χωρίς τον ήλιο ξυπνά στο κρύο
παρηγοριά να βρει.

Γιατί είναι ωραία να τριγυρνάς
στους δρόμους,
και να κοιτάς,
στους ώμους
να κουβαλάς
τον αττικό ουρανό.

Γιατί μια ελπίδα σ' ένα θαύμα
της ψυχής γιατρεύει το τραύμα,
σαν την Μελίνα ένα πράμα,
θα νοσταλγώ κι εγώ.

Όλοι κοιτούν κι όλοι προσμένουν
μια θάλασσα πλατιά,
βάρκες γεμάτες μα αρχαιολάτρες
μας κλέψαν τα γλυπτά.

τα μαρμαρά της
που είναι στην ξενιτιά.

Μα μη φυλακίζεις τα μάρμαρά μου
της ιστορίας κληρονομιά μου
και λαχταράει η καρδιά μου
πίσω να 'ρθουν ξανά.

Δωσ μου λίγες λέξεις
κι εικόνες
και θα γράψω
φωνές σε οθόνες.

Να μας βλέπουν γενιές
και αιώνες
μη μας λησμονούν.

Δε νοείς και δε λογίζεις
αλήθεια μου πικρή,
κομμάτια όλα του Παρθενώνα
ζητούν επιστροφή.

Σαν σύννεφο που σκέπασε
όλη μου τη ζωή,
άϊντε ενωθείτε τα μάγια λύστε
κι όλοι ξανά μαζί.

ΦΥΛΛΟ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Όνοματεπώνυμο:

Ημερ.:

➤ Χρωμάτισε σε κάθε συννεφάκι τη φατσούλα που εκφράζει την επιτυχία του κριτηρίου το οποίο αναφέρεται στα ερωτήματα της επιχειρηματολογίας που έχεις γράψει.



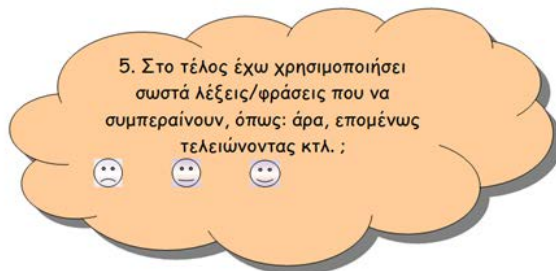
Όχι, πρέπει να ξαναπροσπαθήσω



Όχι και τόσο καλό, πρέπει να κάνω τις κατάλληλες διορθώσεις



Μπράβο μου!



Ερωτήματα επιχειρηματολογίας

**Μια φορά και έναν καιρό...εκεί ή μήπως εδώ;
Ένα προτεινόμενο διδακτικό σενάριο για το Νηπιαγωγείο**

Μπάμπουρα Άννα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΘΕΠΑΕΕ – Ψηφιακές Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

anna.baboura@gmail.com

Περίληψη

Μέσα από την πρόταση του παρόντος διδακτικού σεναρίου, μέσα στα πλαίσια ενός καινοτόμου προγράμματος φιλαναγνωσίας αλλά και γνωριμίας μιας πτυχής του λαϊκού πολιτισμού, αυτή των λαϊκών παραμυθιών, τα παιδιά θα γνωρίσουν μύθους και ιστορίες και θα προσπαθήσουν να εκφραστούν τόσο γλωσσικά, όσο και αισθητικά και παράλληλα θα αναπτύξουν τη φαντασία τους και θα λειτουργήσουν σε ένα πνεύμα ομαδικότητας και συνεργασίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Φιλαναγνωσία, Νηπιαγωγείο, Τεχνολογία

Εισαγωγή

Τα λαϊκά παραμύθια αποτελούν μικρές αφηγηματικές ιστορίες, οι οποίες είναι αποκνήματα της φαντασίας με πολλές μεταφορικές καταστάσεις που ξεπερνούν τα όρια του χωροχρόνου και του πραγματικού. Πολλές φορές κεντρικοί ήρωες είναι ζώακια που ανθρωπογενή χαρακτηριστικά, αλλά και φανταστικά πλάσματα. Ο τόπος αλλά και ο χρόνος που εξελίσσεται η ιστορία δεν είναι συγκεκριμένα, ούτε και τα πρόσωπα. Η διάσωσή τους μέχρι και τη σημερινή εποχή είναι ο προφορικός λόγος και η αφήγησή τους από γενιά σε γενιά. (Κάντζου & Νικολούδη, 2009).

Παράλληλα, η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει επηρεάσει όλες σχεδόν τις πτυχές της καθημερινότητάς μας. Οι περισσότερες ενέργειές μας, αν όχι όλες, είναι συνδεδεμένες με την αξιοποίηση ενός τεχνολογικού επιτεύγματος. Πολλοί θεωρούν πως βρισκόμαστε στην εποχή της τρίτης τεχνολογικής επανάστασης, η οποία αναμένεται να ολοκληρωθεί πριν το δεύτερο μισό του 21^{ου} αιώνα. Η επανάσταση αυτή στηρίζεται στην επικοινωνία, στην πληροφόρηση και στη σύνδεση των υπολογιστών με το τηλεπικοινωνιακό σύστημα. (Χατζηγεωργίου, 2012). Αναπόφευκτα λοιπόν, η τεχνολογία από τη στιγμή που έκανε την εισαγωγή στη ζωή μας με την ευρεία έννοια, εισήχθη και στην εκπαίδευση.

Με τον όρο Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) οριοθετούμε τα τεχνολογικά εκείνα μέσα όπου διευκολύνουν τη μετάδοση της πληροφορίας μέσω διαφόρων μορφών αναπαράστασης (π.χ. εικόνα, ήχος, βίντεο, σύμβολα) και επιπλέον τα μέσα τα οποία αποτελούν τον δίαυλο (ή αλλιώς το φορέα) μεταφοράς της πληροφορίας. (Κόμης, 2004; Μάνεσης, 2009). Μια άλλη όψη του ίδιου ορισμού, αποτελεί ο ορισμός : «Οι Τ.Π.Ε. ορίζονται ως η σύνθεση δεξιοτήτων τεχνικών και γνώσεων που

χρησιμοποιούνται για την επίλυση προβλημάτων που απασχολούν τον άνθρωπο και αναφέρονται στην πληροφόρηση και επικοινωνία του». (Κυρίδης, Βαγγέλης & Ντίνας, 2003; Λοβαρή & Χαραλάμπους, 2006). Στα παραπάνω έρχεται να προστεθεί και η άποψη του Papert, ο οποίος θεωρούσε πως «η τεχνολογία θα επαναστατικοποιήσει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και μαθαίνει ο άνθρωπος». (Χατζηγεωργίου, 2012; Papert, 1993).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Ο Vygotsky (1978) υποστηρίζει ότι η γνώση είναι κοινωνικά προσδιορισμένη και οι μαθητές πρέπει να μνηθούν σ' αυτή. Όταν ανέπτυξε την έννοια της «ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης», αναγνώρισε τη διαφορά μεταξύ της ατομικής και της ομαδικής επίλυσης προβλημάτων και όρισε τη ζώνη αυτή ως το κενό που υπάρχει για τα παιδιά μεταξύ του τι μπορεί να κάνει ένα παιδί μόνο του και του τι μπορεί να κάνει με τη βοήθεια κάποιου άλλου μεγαλύτερου και πιο έμπειρου.

Η ομαδοσυνεργατική μάθηση απαιτεί να συν-εργάζονται όλοι οι εμπλεκόμενοι μαζί προς έναν κοινό στόχο. Αυτό το είδος της μάθησης αναφέρεται στη βιβλιογραφία με διάφορα ονόματα: συνεργατική μάθηση (cooperative learning, collaborative learning), συλλογική μάθηση (collective learning), κοινότητες μάθησης (learning communities), διδασκαλία από ομοτίμους (peer teaching), μάθηση από ομοτίμους (peer learning) και ομαδική μάθηση (team learning). Κατά τη συνεργατική μάθηση, η ομαδική εργασία και συνεργασία διατρέχει όλη τη διαδικασία της μάθησης. Η βάση της συνεργατικής μάθησης είναι ο κονστρουκτιβισμός. Η νέα γνώση δομείται και μετασχηματίζεται από τα παιδιά. Η μάθηση λογίζεται ως τη διαδικασία που ο μαθητής κάνει με την ενεργοποίηση των ήδη αποκτηθέντων γνωστικών δομών ή κατασκευάζοντας τις νέες γνωστικές δομές. Οι μαθητές δεν αποτελούν πια τους παθητικούς δέκτες της νέας γνώσης. (Dooly, 2008).

Έρευνες των τελευταίων ετών, καταδεικνύουν πως η σκέψη των παιδιών έχει ουσιαστική και ποιοτική αλλαγή, με σημαντικά ποσοστά εξέλιξης, όταν το άτομο αλληλεπιδρά μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. (Vygotsky, 1978; Κυνηγός, 1995).

Στοχοθεσία

Οι στόχοι του σεναρίου χωρίζονται σε διδακτικούς(ενδεικτικά: να γνωρίσουν οι μαθητές λαϊκά παραμύθια, να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο μέσα από αφηγήσεις και επιχειρηματολογία, να ενθαρρύνονται οι μαθητές να δημιουργούν τα δικά τους παραμύθια και να καλλιεργηθεί η δημιουργική τους σκέψη, να εξοικειώνονται με βασικές ερευνητικές διαδικασίες), παιδαγωγικούς(ενδεικτικά: η ενίσχυση της συνεργασίας και της επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά) και τεχνολογικούς(ενδεικτικά: η αξιοποίηση λογισμικών για εξερεύνηση και διερεύνηση, η προσέγγιση των ψηφιακών εργαλείων ως «πολυεργαλείων» που μας προσφέρουν πολλές δυνατότητες για μάθηση και έκφραση).

Δραστηριότητες – Φάσεις και Αξιολόγηση του σεναρίου

1η Φάση: Εισαγωγή στο θέμα με πίνακα αφόρμησης.

Με αφορμή έναν πίνακα ζωγραφικής του Ν. Γύζη με τίτλο: "Το παραμύθι της γιαγιάς", μπορεί να ξεκινήσει η συζήτηση με τα παιδιά για το τι είναι τα λαϊκά παραμύθια, γιατί τα λέμε έτσι, πώς αυτά διατηρήθηκαν μέσα στους αιώνες, τι πραγματεύονται συνήθως και αν γνωρίζουμε κάποιο.



**«Κοιμήθηκα με
συνείδηση
Αρχαγγέλου»,
είτε τελειώνοντας
κάποιο έργο του,
εκφράζοντας τη
συνέπειά του και
την αίσθηση
ευθύνης του.**

**«Το παραμύθι
της γιαγιάς»
Νικόλαος Γύζης**

Εικόνα 1 Πίνακας του Γύζη

Η επεξεργασία του πίνακα μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στο να ανακαλύψουν άμεσα τις απαντήσεις, είτε να τους δώσει το έναυσμα για να προβούν σε έρευνα, μέσα από δυναμικές ρουτίνες σκέψης, αξιοποιώντας τις πρακτικές του Έντεχνου Συλλογισμού και της Ορατής Σκέψης, οι οποίες βασίζονται στη φιλοσοφία της ομάδας Project Zero του Πανεπιστημίου Harvard. Προσεγγίζουν την ένταξη της Τέχνης στη διδασκαλία με τακτική χρήση εικαστικών και μουσικών έργων, οργανικά ενταγμένα στο πρόγραμμα σπουδών με σκοπό την ενίσχυση της σκέψης και της μάθησης.

2η Φάση: Αναζήτηση λαϊκών παραμυθιών.

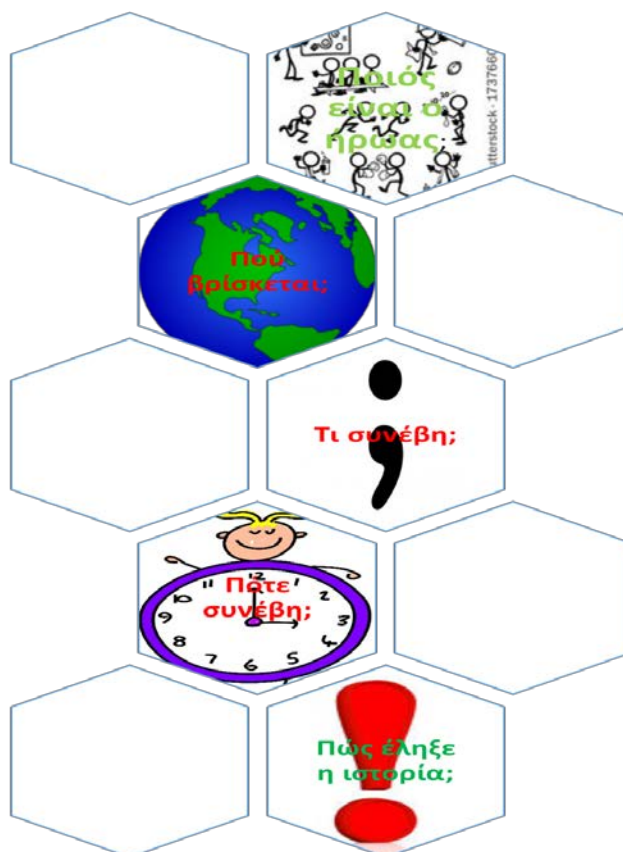
Αναζήτηση παραμυθιών μέσα από το διαδίκτυο με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού της τάξης για λαϊκά παραμύθια και παρακολούθηση. Τα παιδιά με την αξιοποίηση του διαδικτύου, μπορούν να αναζητήσουν πίνακες, παραμύθια και πληροφορίες σχετικά με το

υπό μελέτη θέμα, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, τις απορίες τους και τη σκέψη τους. Η αναζήτηση και μελέτη του υλικού κρίνεται σκόπιμο να γίνει σε μικρές ομάδες των δύο - τριών παιδιών. Με τον τρόπο αυτό τα νήπια θα έρθουν σε επαφή με λαϊκά παραμύθια, από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, αλλά και από άλλες χώρες. Θα μάθουν παραμύθια, θα μπορέσουν να προβούν σε συγκρίσεις, να βρουν ομοιότητες και διαφορές των παραμυθιών από περιοχή σε περιοχή και ποικίλες άλλες διαθεματικές δραστηριότητες.

Η κάθε ομάδα θα αναλάβει μία πτυχή του θέματος να ερευνήσει και να την παρουσιάσει στη συνέχεια στην ολομέλεια (παραλλαγή της μεθόδου fishbowl, προσαρμοσμένη στις δυνατότητες των νηπίων). Με τον τρόπο αυτό, η ολομέλεια της τάξης θα γνωρίσει τα λαϊκά παραμύθια, όπως τα ίδια θέλησαν να τα ανακαλύψουν, με γνώμονα τις απορίες τους και το ενδιαφέρον τους.

3η Φάση: Δημιουργία παραμυθιού.

Τα παιδιά στην ομάδα τους (3-4 ατόμων) θα προσπαθήσουν να φτιάξουν τη δικιά τους ιστορία, το δικό τους παραμύθι. Μπορούν να αξιοποιήσουν ένα φύλλο εργασίας για υποστηρικτικό μέσο, όπως αυτό φαίνεται ακολούθως:



Εικόνα 2 Φύλλο εργασίας για δομή ιστορίας

με τα βασικά δομικά στοιχεία της ιστορίας τους και σύμφωνα με αυτή τη δομή να δημιουργήσουν την ιστορία τους στον υπολογιστή (το monie maker, αν έχει γίνει πρώτα

η κατάλληλη επεξεργασία του και παρουσιάσή του στην τάξη είναι εύχρηστο εργαλείο ακόμα και από παιδιά προσχολικής ηλικίας). Τα παιδιά είτε μπορούν να ζωγραφίσουν τις εικόνες απευθείας στον υπολογιστή, είτε να τις σχεδιάσουν με το συμβατικό τρόπο και να τις μεταφέρουν στον υπολογιστή.

Με την ολοκλήρωση όλων των ομάδων, μπορεί να γίνει συζήτηση στην ολομέλεια, για το τέλος της κάθε ιστορίας και πώς η κάθε ομάδα προσέγγισε το θέμα και να ολοκληρωθεί η αξιολόγηση του θέματος.

Η αξιολόγηση έχει ως κύριο σκοπό της, την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με απώτερο στόχο την αναβάθμιση της διδασκαλίας και της προσφερόμενης εκπαίδευσης (ΔΕΠΠΣ για το νηπιαγωγείο, 2002) και όχι την αξιολόγηση των μαθητών που αναδεικνύει τον ανταγωνισμό. Η αξιολόγηση του σεναρίου γίνεται σε δύο φάσεις. Στην **πρώτη φάση**, στη διαμορφωτική αξιολόγηση, παρατηρούμε τα παιδιά κατά την ενασχόλησή τους με τις δραστηριότητες. Αξιολογούμε αν οι δραστηριότητες προσελκύουν το ενδιαφέρον των νηπίων, το επίπεδο δυσκολίας τους και τι είδους δυσχέρειες αντιμετωπίζουν οι μαθητές, αν οι δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά να συνεργαστούν και αν διαμορφώνεται στην τάξη ένα κλίμα επικοινωνίας και ανταλλαγής ιδεών. Στη **δεύτερη φάση**, στη τελική αξιολόγηση, αξιολογούνται οι επιμέρους στόχοι των δραστηριοτήτων. Αξιολογούμε αν τα παιδιά έμαθαν κάτι καινούργιο για τα συναισθήματά τους, αν ανέπτυξαν νέες δεξιότητες και στάσεις, αν κατανόησαν τη δυναμική των νέων τεχνολογιών ως εργαλεία και μέσα έκφρασης και ανακάλυψης και τέλος αν η επιλογή των λογισμικών ταίριαζε με τους στόχους των δραστηριοτήτων. (Κασσωτάκης & Φλουρή, 2006).

Βιβλιογραφία

- Dooly, M. (2008). *Telecollaborative Language Learning. A guidebook to moderating intercultural collaboration online*. Bern: Peter Lang. Ανάκτηση στις 15/10/2015 από:
<http://pagines.uab.cat/melindadooly/sites/pagines.uab.cat.melindadooly/files/Chpt1.pdf>
- Papert, S. (1993). *The children's machine: Rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic books.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το Νηπιαγωγείο, (2002). Ανάκτηση στις 12/10/2015 από:
http://users.sch.gr/simeonidis/paidagogika/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf
- Κάντζου, Ν. & Νικολούδη, Φ. (2009). *Το σεντούκι του λαϊκού πολιτισμού*. Αθήνα: Δίπτυχο.

- Κασσωτάκης, Μ., Φλουρής, Γ. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία – Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Τόμος Β. Αθήνα.*
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.*
- Κυνηγός, Χ. (1995). Η ευκαιρία που δεν πρέπει να χαθεί: η υπολογιστική τεχνολογία ως εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης στη γενική παιδεία. Στο *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, επιμ. Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης, 396-416. Αθήνα: Σείριος.
- Κυρίδης, Α., Βαγγέλης, Δ. & Ντίνας, Κ. (2003). *Η πληροφορική – επικοινωνιακή τεχνολογία στην προσχολική – πρωτοσχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.*
- Λοβαρή, Δ. & Χαραλάμπους, Κ. (2006). Σύγκριση των αποτελεσμάτων χρήσης τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών με τη χρήση συμβατικών μέσων στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης σε συγκεκριμένη θεματική ενότητα της προσχολικής εκπαίδευσης. *9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*: 495-506. Κύπρος.
- Μάνεσης, Δ., (2009). Ο ρόλος και η επίδραση των Τ.Π.Ε. στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 68: 98 – 102, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το curriculum. Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής. Αθήνα: Διάδραση.*

Ο Αίσωπος μέσα από τα μάτια των παιδιών του νηπιαγωγείου

Λιάκου Αρχοντία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
arliakou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά ένα project που ξεκίνησε την περσινή χρονιά στο νηπιαγωγείο Θεσπιών του Ν. Βοιωτίας και συνεχίζεται και εφέτος στο πλαίσιο των Πολιτιστικών Προγραμμάτων. Σκοπός του προγράμματος είναι να διερευνηθούν οι γνώσεις, οι αντιλήψεις των νηπίων για τους μύθους και να γίνει μια διαθεματική σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως: Γλώσσα, Μαθηματικά, Εικαστικά, Θέατρο, Λογοτεχνία, Γεωγραφία, Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος και Κοινωνικές Επιστήμες. Τα παιδιά προτείνουν τα ίδια θέματα για συζήτηση, θέτουν στόχους και οργανώνουν τη δουλειά τους σε ένα σχέδιο εργασίας, όπου μέσα από βιωματική προσέγγιση διαμορφώνουν την άποψή τους για τους μύθους του Αισώπου και καταφέρνουν μέσα από έναν διασκεδαστικό τρόπο να οδηγηθούν στην γνώση.

Λέξεις-Κλειδιά: Αίσωπος, μύθοι, νηπιαγωγείο, project, διαθεματικότητα.

Εισαγωγή

Η παιδική λογοτεχνία κατέχει σημαντική θέση στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ, ΥΠ.Ε.Π.Θ 2001). Η βελτίωση και ο εμπλουτισμός του προφορικού λόγου των παιδιών επιτυγχάνονται έμμεσα και ευχάριστα μέσα από την επαφή τους με τα βιβλία. Τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή με τη λογοτεχνία, προτού να μάθουν να διαβάζουν με το συμβατικό τρόπο. Η οργάνωση λοιπόν μιας «καλής» γωνιάς βιβλιοθήκης στο νηπιαγωγείο βοηθάει πολύ να μνηθούν τα παιδιά στον κόσμο της λογοτεχνίας, να έρθουν κοντά στο ποιοτικό βιβλίο και να το αγαπήσουν ώστε να αντλούν από αυτό γνώσεις, να διασκεδάζουν αλλά κυρίως να το αναζητούν ως τρόπο διασκέδασης σε όλη τους τη ζωή. Οι μύθοι του Αισώπου χρησιμοποιούνται από τον/την Νηπιαγωγό, ακόμη και από τις πρώτες μέρες που τα νήπια αποχωρίζονται την ζεστή αγκαλιά της μητέρας και βρίσκονται ίσως για πρώτη φορά στο σχολικό περιβάλλον. Οι μύθοι επιλέγονται από την νηπιαγωγό γιατί απευθύνονται στη φαντασία του παιδιού, συνδυάζουν τον ανθρωπισμό, τη γνώση, την εμπέδωση ηθικών αξιών, την εξοικείωση με την γλώσσα, τη λογοτεχνία και τη διασκέδαση. Έτσι κι εμείς μετά από παρότρυνση των νηπίων αποφασίσαμε να εντάξουμε την ανάγνωση, αφήγηση, ανάλυση και επεξεργασία κάποιων από τους μύθους του Αισώπου στα Πολιτιστικά Προγράμματα την περσινή χρονιά αλλά και εφέτος. Η καλλιέργεια της φαντασίας, η ανάπτυξη της παρατηρητικότητας, η ψυχαγωγία, η παροχή γνώσεων, η καλλιέργεια της ηθικής και του ανθρωπισμού είναι κάποια εκείνα τα στοιχεία που μας οδήγησαν να επιλέξουμε τους μύθους του Αισώπου για δεύτερη χρονιά και να δουλέψουμε μαζί με τα παιδιά. Η ομάδα των παιδιών που συμμετείχε την περσινή χρονιά ήταν 25 μαθητές εκ των οποίων 13 νήπια και 12 προνήπια. Την φετινή χρονιά συμμετέχουν 29 μαθητές (16 νήπια και 13

προνήπια) και δυο εκπαιδευτικοί. Η διάρκεια του προγράμματος για την περσινή χρονιά ήταν 6 μήνες ενώ για φέτος θα είναι 8 μήνες.

Εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος

Ξεκινώντας να δουλεύουμε για δεύτερη χρονιά τους μύθους του Αισώπου θέσαμε πιο εμπλουτισμένους (σε σχέση με την περσινή χρονιά) τους κάτωθι στόχους τους οποίους και προσπαθήσαμε να υλοποιήσουμε (μέχρι τη στιγμή που γράφεται η παρούσα εργασία).

Γνωστικοί:

- *Να διευρύνουν τις γνώσεις τους για τους μύθους και γενικότερα για την λογοτεχνία.*
- *Να γνωρίσουν τα στάδια προετοιμασίας και έκδοσης ενός βιβλίου.*
- *Να γνωρίσουν τους συντελεστές ενός βιβλίου (συγγραφέας, εικονογράφος, κ.α).*
- *Να μάθουν και να χρησιμοποιούν (στο μέτρο του δυνατού) αποφθέγματα και ηθικά διδάγματα στην καθημερινότητά τους.*
- *Να μάθουν να συλλέγουν, να παρατηρούν και να ταξινομούν πληροφορίες.*

Κοινωνικοί:

- *Να κατανοήσουν την αξία της ομαδικής εργασίας.*
- *Να επικοινωνούν, να αντλούν πληροφορίες από ειδικούς ανθρώπους σχετικά με το θέμα.*
- *Να συγκρίνουν στοιχεία και να βγάζουν συμπεράσματα.*
- *Να γνωρίσουν μύθους, παραδόσεις και την πολιτιστική κληρονομιά.*
- *Να γνωρίσουν τα διαφορετικά επαγγέλματα που συμμετέχουν στη διαδικασία παραγωγής ενός βιβλίου.*

Συναισθηματικοί:

- *Να ευαισθητοποιηθούν και να αποκτήσουν θετικές στάσεις απέναντι στην ανάγνωση ενός βιβλίου.*
- *Να νιώσουν τη χαρά της δημιουργίας.*
- *Να κατανοήσουν την ανάγκη για την διάσωση μύθων, ιστοριών και προφορικών κειμένων.*

Αισθητικοί:

- *Να μάθουν να εκφράζονται μέσα από τις τέχνες.*
- *Να γνωρίζουν την ομορφιά που μας προσφέρει η ανάγνωση ενός βιβλίου.*

Μέθοδοι υλοποίησης του προγράμματος

Η όλη ανάπτυξη του προγράμματος έγινε με τη Βιωματική – Επικοινωνιακή Προσέγγιση (μέθοδος project) και ακολούθησε τις κάτωθι παιδαγωγικές αρχές (Χρυσυφίδης, Κ. 2000):

- Την αρχή της **δημιουργικότητας**, ως μια επιδιωκόμενη ιδιότητα του ανθρώπου να αντιμετωπίζει με επιτυχία δύσκολες και προβληματικές καταστάσεις.

- Την αρχή της **διαθεματικής** (διεπιστημονικής) προσέγγισης που οδηγεί σε μια σφαιρική εξέταση του θέματος τόσο από τη πλευρά της οικολογίας όσο και από τη μεριά της οικονομίας, της κοινωνίας, της γεωγραφίας, της ιστορίας, της λαογραφίας, της λογοτεχνίας και της τέχνης.
- Την **ομαδοσυγκεντρωτική δράση**, που όχι μόνο αναβαθμίζει τα αποτελέσματα της μάθησης ως ευκαιρία ζύμωσης ποικίλων προτάσεων και προσεγγίσεων αλλά ταυτόχρονα ενισχύει τους κοινωνικούς δεσμούς ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.
- Την ενίσχυση των **χειρονακτικών δραστηριοτήτων**, ως μέσου πολύπλευρης δράσης του ατόμου αλλά και ενίσχυσης των γνωστικών διαδικασιών.
- Την αρχή της **εσωτερικής διαφοροποίησης**, που επιτρέπει στον καθένα μαθητή να καταξιωθεί με γνώμονα τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις ανάγκες του.

Φάσεις υλοποίησης του προγράμματος

Α' Φάση: Σχεδιασμός εργασίας

Σ' αυτή τη φάση ασχοληθήκαμε με: α) Με τη συγκέντρωση εποπτικού υλικού (αφίσες, φωτογραφίες, πληροφορίες, βιβλία, παραμύθια, παροιμίες, αινίγματα ...) και δημιουργία παραρτήματος στη βασική γωνιά της βιβλιοθήκης μας με βιβλία μύθων. β) Χωρισμός σε ομάδες εργασίας και καταμερισμός αρμοδιοτήτων. γ) Παρακολούθηση βίντεο στο you tube με μύθους του Αισώπου. δ) Σχέδιο δράσης σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (ιστόγραμμα) (ΔΕΠΠΣ, ΥΠ.Ε.Π.Θ 2001).

Β' Φάση: Προγραμματισμός δραστηριοτήτων

Στο στάδιο αυτό αποφασίσαμε με τι ακριβώς θα ασχοληθούν τα μέλη της ομάδας, είτε ατομικά, είτε χωρισμένα σε μικρότερες ομάδες, τι δραστηριότητες θα κάνουμε, ποιους εξωσχολικούς χώρους θα επισκεφτούμε, με ποιους ειδικούς σχετικά με το θέμα θα θέλαμε να επικοινωνήσουμε. Τα παιδιά πρότειναν να επισκεφτούμε τη βιβλιοθήκη του Δημ. Σχολείου Θεσπιών, να καλέσουμε τη δασκάλα της Α' τάξης κα. Παυλίνα Μυλωνίδου (με την οποία συνεργαζόμασταν στο Πιλοτικό πρόγραμμα της ομαλής μετάβασης των νηπίων στο δημοτικό) και να κάνουμε δραματοποίηση ενός μύθου. (εικ. 1)



Εικόνα 1: Η δασκάλα κα. Παυλίνα δραματοποιεί μαζί μας έναν από τους μύθους.

Γ' Φάση: Διεξαγωγή δραστηριοτήτων

Σ' αυτή τη φάση εμπλέξαμε τα περισσότερα από τα πεδία του Αναλυτικού Προγράμ-

μ

α

τ

ο

ς

γ

ι

α

τ

ο

Ένα σημαντικό επίσης μέρος του Α.Π. είναι τα Μαθηματικά. Από την ενότητα {Αριθμητική και Πράξεις}, διάβασαν χρονολογίες και έγραψαν αριθμούς, έκαναν καταμέτρηση αντικειμένων (εικ. 4) ομαδοποίησαν αντικείμενα, μοίρασαν αντικείμενα. Από την ενότητα {Χώρος και Γεωμετρία} «διαβάσαμε» χάρτες και κατασκευάσαμε προκειμένου να «παίζουμε» τον μύθο «Ο λαγός και η χελώνα», αναγνώρισαν και ονόμασαν γεωμετρικά σχήματα. Από το κομμάτι της {Στατιστικής}, συλλέξαμε στοιχεία σχετικά με το πόσοι μαθητές δανείστηκαν βιβλία μύθων στο σπίτι τους, τα επεξεργάστηκαν και στη συνέχεια κατασκεύασαν διαγράμματα με τουβλάκια.

γ

ΤΕΧΝΕΣ {Εικαστικά}, Ζωγράφισαν ό,τι τους άρεσε από τον κάθε μύθο που διαβάζαμε. Ξφτιαξαν ζώα που αναφέρονται στους μύθους από πηλό. Από την ενότητα {Θέατρο}, έκαναν δραματοποιήσεις των πιο γνωστών μύθων του Αισώπου. Τέλος από την ενότητα {Οπτικοακουστική έκφραση}, βιντεοσκοπήσαμε τις δραματοποιήσεις που κάναμε μέσα στην τάξη και τις δείξαμε στους γονείς όταν παρουσιάσαμε πέρσι τα αποτελέσματα του προγράμματός μας. Από την ενότητα Τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (Τ.Π.Ε), εντοπίσαμε στο διαδίκτυο και συλλέξαμε πληροφορίες για τους μύθους, βρήκαμε ιστορικά στοιχεία για τον Αίσωπο, κάναμε εικονική περιήγηση σε βιβλιοθήκες, εκτυπώσαμε εικόνες σχετικές με το θέμα μας προκειμένου να φτιάξουμε χίστες αναφοράς.

ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ έπαιξαν στην αυλή «Ο λαγός και η χελώνα» όπου έτρεξαν.

Υ

ΔΑΟΓΡΑΦΙΑ αναδιηγήθηκαν ιστορίες και παραμύθια των παππούδων τα οποία και φτιάξαμε βιβλίο.

·

Ε

·

Π

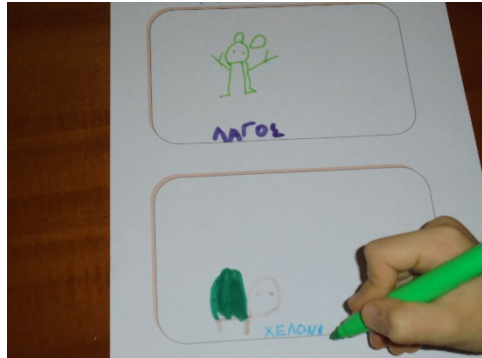
·

Θ

2

0

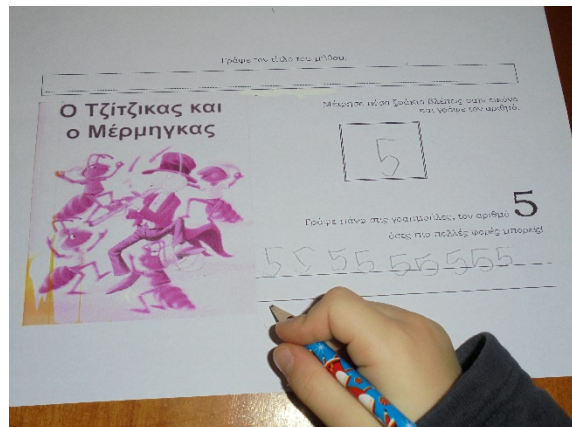
0



Εικόνα 2: Τα παιδιά γράφουν λέξεις σχετικές με τους μύθους.



Εικόνα 3: Τα παιδιά ζωγραφίζουν και γράφουν κανόνες για τη σωστή μεταχείριση των βιβλίων.



Εικόνα 4: Τα παιδιά μετρούν τα ζώα της εικόνας και γράφουν τον αριθμό.

Δ' Φάση: Αξιολόγηση του Προγράμματος

Στο πλαίσιο του σχεδίου εργασίας τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εξελίξουν τη γλωσσική τους ικανότητα (περιέγραψαν, διατύπωσαν ερωτήσεις, αναδιηγήθηκαν) κατάφεραν να σκεφθούν με λογικομαθηματικό τρόπο (ταξινόμησαν, μέτρησαν, έφτιαξαν διαγράμματα) μπόρεσαν επίσης, να εξασκήσουν τις μουσικές τους ικανότητες (τραγούδησαν), να χρησιμοποιήσουν τις σωματικές τους δυνάμεις (έκοψαν, κόλλησαν, διακόσμησαν, χόρεψαν), συνεργάστηκαν, ανέλαβαν πρωτοβουλίες, ασχολήθηκαν με κέφι και

ενθουσιασμό σε μια εργασία που πρόσφερε στα παιδιά χαρά, κέφι και δημιουργικότητα. Ένα σημαντικό κομμάτι από αυτή τη δουλειά ήταν και η εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία δανεισμού βιβλίων μύθων, συλλογής πληροφοριών και ουσιαστικής βοήθειας προκειμένου να συνεχίσουμε να υλοποιούμε και για δεύτερη χρονιά το πρόγραμμα με τους μύθους του Αισώπου.

Συμπεράσματα

Το project την περσινή χρονιά ολοκληρώθηκε με μεγάλη επιτυχία, αυτό φάνηκε από την παρουσίαση που κάναμε στους γονείς (με τη μορφή PPT) οι οποίοι είδαν πολύ θετικά τη ενασχόληση των παιδιών τους με τους μύθους. Επίσης τους εξέπληξε θετικά το γεγονός ότι τα νήπια εμπέδωσαν και εφάρμοζαν στην πράξη αξίες που είχαν μάθει μέσα στους μύθους. Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν με μεγάλη επιτυχία αποφθέγματα στην καθημερινή τους ζωή και όπως μας έλεγαν οι γονείς πολλές φορές χρησιμοποιούσαν παραδείγματα από τη συμπεριφορά των ζώων και στο σπίτι, προκειμένου να επιπλήξουν μια άσχημη συμπεριφορά των αδερφών τους ή να επιβραβεύσουν μια καλή. Η θετική ανταπόκριση που είχε την περσινή χρονιά το project με τους μύθους του Αισώπου μας οδήγησε να συνεχίσουμε και φέτος εμπλουτίζοντας (όπως αναφέρθηκε παραπάνω) τους στόχους μας και εντάσσοντάς το στα Πολιτιστικά Προγράμματα Δραστηριοτήτων. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς (έπειτα από απαίτηση των νηπίων) θα παρουσιάσουμε το σύνολο της δουλειάς μας με τη μορφή ενός θεατρικού δρώμενου όχι μόνο στους γονείς, αλλά και στην ευρύτερη τοπική κοινωνία σε συνεργασία με φορείς του τόπου μας.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστόπουλος, Β. (2002). *Η Γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση* (επιμέλεια). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γκλιάου, Ν. (2002). "Το νέο διαθεματικό πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο", *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, τ.27.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί & Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα Ο.Ε.Δ.Β
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπανικολάου, Ρ & Τσιλιμένη, Τ. (1992). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΠΙ.

ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2005). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί, Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β

Χρυσafίδης, Κ. (2000). *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή στην Μεθόδου Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Ο ρατσισμός μέσα από την τέχνη

Κούνα Ελένη-Κωνσταντίνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.13, Μ.Α. στην επικοινωνία (City University London)

elenikouna@hotmail.com

Περίληψη

Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση είναι μία ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική που ενεργοποιεί την πολλαπλή νοημοσύνη. Τα χαρακτηριστικά των έργων τέχνης, η έκφραση του καλλιτέχνη, η ερμηνεία του θεατή και η σφαιρικότητα των θεμάτων που καλύπτουν, σε συνδυασμό με την αισθητική εμπειρία που βιώνει το άτομο μέσα από την επαφή του με το έργο και η ενεργοποίηση της φαντασίας, αποτελούν στοιχεία σημαντικά για τη διεργασία της μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος 2005, 2011, 2013. Μέγα, 2011, Παπανικολόπουλος, 2007). Η εργασία αφορά μία διδασκαλία 5 ωρών βασισμένη στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία». Το θέμα της διδασκαλίας είναι ο «ρατσισμός» και γίνεται με τη χρήση μιας κινηματογραφικής ταινίας και δύο εικαστικών έργων.

Λέξεις-Κλειδιά: τέχνη, ρατσισμός, εκπαίδευση ενηλίκων

Εισαγωγή

Ο Mezirow, ως ο βασικός εκφραστής της θεωρίας της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, υποστηρίζει ότι η μαθησιακή διεργασία μέσα από τη διαδικασία του κριτικού στοχασμού των εσφαλμένων παραδοχών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων του ενήλικα εκπαιδευόμενου, μπορεί να επιφέρει αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο ο τελευταίος αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μια πιο εναρμονισμένη και πιο καλά προσαρμοσμένη ζωή στις πραγματικές συνθήκες της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει (Κόκκος, 2005, 2013. Mezirow et all, 2000). Η μέθοδος «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία», χρησιμοποιεί τις τέχνες και την μελέτη της αισθητικής εμπειρίας για την ενδυνάμωση του κριτικού στοχασμού και της δημιουργικής σκέψης (Κόκκος, 2011). Επίσης στηρίζεται στο γεγονός ότι είναι μία ενεργητική εκπαιδευτική τεχνική που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εκπαίδευση ενηλίκων. Οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές είναι σημαντικές τόσο γιατί ενισχύουν τη συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων στην διαδικασία της μάθησης και έτσι οδηγούν σε αποτελεσματική μάθηση αλλά και γιατί μέσα από αυτές η νέα γνώση οικοδομείται σταδιακά και πάνω στη βάση της ήδη προϋπάρχουσας εμπειρίας που έχει ο κάθε εκπαιδευόμενος (Βασσάλα, 2013).

Ο πληθυσμός - στόχος, το αντικείμενο και οι στόχοι της συγκεκριμένης διδασκαλίας

Η διδασκαλία αφορά τάξη του Β' κύκλου ενός σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας σε επαρχιακή πόλη. Η ομάδα αποτελείται από 15 άτομα και είναι ετερογενής σε ότι αφορά στα στοιχεία της κοινωνικής, ηλικιακής και προσωπικής τους ταυτότητας. Η οικογενειακή

και η εργασιακή τους κατάσταση ποικίλει. Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα αποσκοπούν στην εκπαίδευση για προσωπική ανάπτυξη και για εύρεση εργασίας. Το θέμα εντάσσεται στον Κοινωνικό Γραμματισμό, αφορά στον ρατσισμό και αποτελεί μέρος του μαθήματος για τις κοινωνικές ομάδες. Σε ότι αφορά στους στόχους του μαθήματος, οι εκπαιδευόμενοι μετά το τέλος της παρακολούθησής του θα είναι σε θέση:

Σε επίπεδο γνώσεων :

- Να δίνουν έναν σαφή ορισμό για την έννοια του ρατσισμού και
- Να απαριθμούν τις διάφορες μορφές ρατσισμού,

Σε επίπεδο δεξιοτήτων

- Να διαχωρίζουν την προκατάληψη από τον ρατσισμό
- Να συγκρίνουν ρατσιστικές και μη συμπεριφορές και

Σε επίπεδο στάσεων

- Να αξιολογούν διάφορες καταστάσεις που οδηγούν ή εκφράζουν ρατσιστικές συμπεριφορές

Στάδια διδασκαλίας

Στάδιο 1^ο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση ενός θέματος

Στην διάρκεια των πρώτων συναντήσεων διαμορφώνεται ο πίνακας με τα περιεχόμενα των θεμάτων με τα οποία θα ασχοληθεί η τάξη. Η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων εκφράζει την επιθυμία να αναλυθεί και το θέμα της μετανάστευσης. Μέσα από την συζήτηση, προκύπτουν ρατσιστικές στάσεις και αρνητικά σχόλια για τους μετανάστες που έρχονται στην Ελλάδα. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση αυτής της στεροτυπικής αντίληψης, ανάγκη για αξιολόγηση και εξέταση των δυσλειτουργικών παραδοχών που οδηγούν σε αυτή (Κόκκος, 2011, 2013).

Στάδιο 2^ο: Οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις απόψεις τους για το συγκεκριμένο θέμα

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι ατομικά καλούνται να γράψουν τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα του ρατσισμού και συγκεκριμένα να απαντήσουν στην ερώτηση-ερέθισμα «Τι είναι κατά τη γνώμη σας η μετανάστευση;». Οι περισσότεροι εκφράζουν απόψεις που έχουν να κάνουν με το χρώμα του δέρματος, αλλά και με το πώς νιώθουν (συναισθηματικά κριτήρια).

Στάδιο 3^ο: Προσδιορισμός των υποθεμάτων και των κριτικών ερωτημάτων

Μετά από μελέτη των απόψεων που εκφράστηκαν, εντοπίζονται τα υποθέματα που απασχολούν τους εκπαιδευόμενους και επομένως πρέπει να εξεταστούν συνολικά και με κριτική σκέψη. Στόχος είναι να επανατοποθετηθούν στις θέσεις και στις απόψεις τους. Τα υποθέματα συνοδεύονται από κριτικά ερωτήματα που έχουν ως σκοπό να βοηθήσουν τον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει την κριτική του σκέψη. Έτσι θα μπορέσει ο εκπαιδευόμενος να αντιληφθεί και να αξιολογήσει τις παραδοχές του για το συγκεκριμένο ζήτημα και στη συνέχεια να το δει από άλλη οπτική γωνία και να το αναδιαμορφώσει

(Κόκκος, 2011, 2013).

Υποθέματα:

1. Αρνητική συμπεριφορά απέναντι στους μη Έλληνες και
2. Το διαφορετικό προκαλεί φόβο

Κριτικά Ερωτήματα:

1. Για ποιους λόγους δεν αποδεχόμαστε σήμερα αυτούς που δεν είναι Έλληνες;
2. ii. Τι σημαίνει «ο άλλος είναι διαφορετικός»; Σχετίζεται με το χρώμα του δέρματός του, με τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, με τον τρόπο που ντύνεται ή με το πώς είναι το σώμα του;

Στάδιο 4^ο: Επιλογή των έργων τέχνης και ο συσχετισμός τους με τα κριτικά ερωτήματα

Τα έργα τέχνης που θα χρησιμοποιηθούν είναι τα εξής: Η ταινία «ΠΟΛΙΤΙΚΗ Κουζίνα (2003-Ελλάδα, Τ. Μπουλμέτης) και ο ζωγραφικός πίνακας «The Old Guitarist», Pablo Picasso



Εικ. 1 *The Old Guitarist*

Ο ζωγραφικός πίνακας "Racism/Incident at Little Rock", Domingo Ulloa



Εικ. 2 *Racism/Incident at Little Rock*

Η επιλογή των συγκεκριμένων έργων τέχνης έγινε, γιατί μέσα από αυτά δίνεται καθαρά το θέμα της συζήτησης και ο φραγμός που μπορεί να προκύψει από την εξασθένηση

της φαντασίας (με αποτέλεσμα τη μη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων) εξαφανίζεται (Rogers, 1996). Επιπλέον, όλα τα στοιχεία που παρουσιάζονται, συνδέονται με τις εμπειρίες και τις εικόνες που έχουν οι εκπαιδευόμενοι και έτσι όλοι (οι εκπαιδευόμενοι) θα μπορέσουν να συμμετάσχουν ενεργητικά και να ενισχυθεί η επικοινωνία και ο ανοικτός διάλογος, στοιχεία σημαντικά και τα δύο για την εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος 2005). Επιπλέον, η επιλογή αφορά σημαντικά έργα τέχνης με υψηλή αισθητική αξία που συμβάλουν στον εμπλουτισμό της μαθησιακής διεργασίας και του κριτικού στοχασμού (Κοκκος, 2011, 2013).

Η ταινία αφορά μια οικογένεια Ελλήνων που διώχθηκε από τους Τούρκους και ήρθαν στην Ελλάδα ως μετανάστες. Η οικογένεια των Ελλήνων ήταν αποδέκτες αρνητικών σχολίων (ρατσιστικών;) τόσο από τους Έλληνες (όταν ήρθαν στην Ελλάδα) όσο και από τους Τούρκους (όταν ζούσαν στην Πόλη). Επιπλέον, σε απόσπασμα της ταινίας αναφέρεται ότι, αν άλλαζε ο πατέρας θρησκεία (από Χριστιανός γινόταν Μουσουλμάνος), θα είχαν γλιτώσει το διωγμό (Μπουλμέτης, 2003).

Οι πίνακες ζωγραφικής επίσης, παρουσιάζουν θέματα που σχετίζονται με τα υποθέματα που μας απασχολούν. Στην πρώτη περίπτωση, στον πίνακα του Πικάσο¹ βλέπουμε ένα γέρο κιθαρίστα, ο οποίος μπορεί να συνδεθεί τόσο με τη στάση μας απέναντι τους ηλικιωμένους όσο και με τη στάση μας απέναντι στους φτωχούς. Στη δεύτερη περίπτωση, στον πίνακα του Domingo Ulloa², βλέπουμε μαθήτριες που λόγω του χρώματος τους δέρματός τους έχουν να αντιμετωπίσουν ένα εχθρικό περιβάλλον/πλήθος. Ο συσχετισμός των έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 1:

	Έργα Τέχνης	Κριτικά Ερωτήματα	
		A	B
I	«ΠΟΛΙΤΙΚΗ Κουζίνα», Τάσος Μπουλμέτης (T)	√	√
ii	«The Old Guitarist», Pablo Picasso (KT)		√
iii	«Racism/Incident at Little Rock», Domingo Ulloa (KT)	√	√

(T)=Ταινία, (KT)=Καλές Τέχνες

Πίνακας 1

Στάδιο 5^ο: Επεξεργασία των έργων τέχνης και ο συσχετισμός τους με τα κριτικά ερωτήματα

Στο στάδιο αυτό γίνεται επεξεργασία των έργων τέχνης και τα συμπεράσματα που βγαίνουν σχετίζονται με τα κριτικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στόχος του σταδίου αυτού είναι η ανάλυση σε βάθος και από διάφορες πλευρές, η κριτική των παραδοχών και η ανασύνθεση του θέματος που μας απασχολεί.

¹ <http://www.artic.edu/aic/collections/exhibitions/Modern/Guitarist>

² <http://blog.theautry.org/2011/12/tere-romo-and-a-seven-year-quest-for-art-along-the-hyphen/>

Στη φάση αυτή χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτή το μαθησιακό εργαλείο «αισθητική εμπειρία» και με βάση αυτό- για την επεξεργασία των δύο εικαστικών έργων- θα χρησιμοποιηθεί η τεχνική της παρατήρησης του Perkins, διότι μέσα από αυτή την τεχνική, και η αισθητική εμπειρία του εκπαιδευόμενου εμπλουτίζεται, αλλά, και αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και ο στοχασμός (Κόκκος, 2011, 2013. Μέγα, 2011).

Ακολουθεί η μέθοδος του Perkins για τα δύο εικαστικά έργα. Πιο συγκεκριμένα:

Πρώτη φάση: χρόνος για παρατήρηση

Οι εκπαιδευόμενοι παρατηρούν για λίγα λεπτά το έργο και στη συνέχεια εκφράζουν τις πρώτες σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Έπειτα, σημειώνουν τα ενδιαφέροντα σημεία και συνεχίζουν την παρατήρηση για λίγο ακόμα ανακαλύπτοντας καινούργια στοιχεία και παρατηρώντας εκ νέου τα προηγούμενα. Διατυπώνονται ερωτήσεις και εντοπίζεται η ανάγκη διευκρίνησης κάποιων θεμάτων (Κόκκος, 2011, 2013. Μέγα, 2011).

Δεύτερη φάση: ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση

Η παρατήρηση συνεχίζεται με δημιουργική διάθεση και συνοδεύεται από κάποιες κατευθυντήριες ερωτήσεις, χωρίς ωστόσο να αναζητούνται ακόμα οριστικές απαντήσεις ή συμπεράσματα για το θέμα που μας απασχολεί. Η πρώτη ερώτηση που τίθεται είναι «Ποια ιστορία πιστεύετε ότι κρύβεται πίσω από αυτό που βλέπουμε;». Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να παρατηρήσουν αυτά που τους κάνουν εντύπωση (χρώματα, αντικείμενα, εκφράσεις) και αν για κάποιο λόγο το έργο τους προκαλεί έκπληξη ή άλλα συναισθήματα. Στο σημείο αυτό δίνονται κάποιες πληροφορίες για τον καλλιτέχνη και ακολουθούν κατευθυντήριες ερωτήσεις, όπως, το αν υπάρχει αρνητικός χώρος στο έργο και αν βλέπουν πιθανούς συμβολισμούς μέσα από τους οποίους ο καλλιτέχνης προσπαθεί να δώσει κάποιο μήνυμα (Κόκκος, 2011, 2013. Μέγα, 2011).

Τρίτη φάση: Λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση

Σε αυτή τη φάση γίνεται εμβάθυνση στην ερμηνεία. Χρησιμοποιώντας τα στοιχεία που αναδύθηκαν στις προηγούμενες φάσεις γίνεται ανάλυση των συμβόλων και ερμηνεία των εκπλήξεων και των συναισθημάτων που δημιούργησε στους εκπαιδευόμενους. Τα ενδιαφέροντα σημεία συνδέονται με τον καλλιτέχνη και αναλύεται το πώς ο τελευταίος κατάφερε να τα παρουσιάσει για να φανούν σημαντικά. Επαναλαμβάνονται τα ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή και γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν με τεκμηριωμένα στοιχεία (Κόκκος, 2011, 2013. Μέγα, 2011).

Τέταρτη φάση: ανασκόπηση της διεργασίας

Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να ξαναθυμηθούν και να αναστοχαστούν όλα όσα προέκυψαν από τα προηγούμενα στάδια. Ξαναβλέπουν το έργο λαμβάνοντας τώρα υπόψιν όλα τα στοιχεία που συζητήθηκαν και αναλύθηκαν, έχοντας τώρα

μια πιο σφαιρική εικόνα και άποψη γι' αυτό. Γράφουν ένα κείμενο στο οποίο περιγράφουν αυτό που βίωσαν μέσα από την εφαρμογή της τεχνικής, καθώς και να σημειώσουν αλλαγές στην στάση και στις σκέψεις τους σχετικά με τις αρχικές τους παραδοχές (Κόκκος, 2011, 2013. Μέγα, 2011).

Η επεξεργασία της κινηματογραφικής ταινίας γίνεται με την τεχνική Visible Thinking (Ορατή Σκέψη) που επίσης ενισχύει την κριτική και δημιουργική σκέψη ταυτόχρονα με την ανάλυση του έργου. Η ρουτίνα μάθησης που θα χρησιμοποιηθεί είναι η «Σκέψου, Προβληματίσου, Διερεύνησε» (Think Puzzle Explore)³, ρουτίνα που χρησιμοποιείται για να προκαλέσει την σκέψη των εκπαιδευόμενων για διαφορετική προσέγγιση και για τεκμηριωμένο σχολιασμό (Κόκκος, 2011, 2013). Η διαδικασία έχει ως εξής: Προβάλλονται στην τάξη δύο αποσπάσματα της ταινίας, το πρώτο αναφέρεται στο περιστατικό που περιγράφει ο πατέρας της οικογένειας για την αλλαγή θρησκείας και το δεύτερο αναφέρεται στα σχόλια που δέχονταν οι Έλληνες στην Τουρκία και στην Ελλάδα, αντίστοιχα. Χωρίζονται σε ομάδες των 3 ατόμων και προσπαθούν να γράψουν τις απόψεις τους για τις ερωτήσεις ρουτίνας που έχουν επιλέξει. Αυτές είναι «Τι πιστεύεις ότι γνωρίζεις γι αυτό το θέμα;», «Ποιους προβληματισμούς σου δημιουργεί;» και «τι θα ήθελες να διερευνηθεί επιπλέον;». Αφού οι εκπαιδευόμενοι έχουν εκφράσει τις ιδέες τους πάνω στα τρία ζητήματα, γίνεται καταγισμός ιδεών και σε ένα εμφανές σημείο της τάξης σημειώνονται οι απόψεις που εκφράζονται. Στη συνέχεια, γίνεται σύνδεση με τα κριτικά ερωτήματα, με τις παραδοχές και τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων και ακολουθεί δημιουργικός διάλογος (Κόκκος, 2011, 2013. Μέγα, 2011).

Στάδιο 6^ο: Κριτική αποτίμηση και σύνθεση

Στο 6^ο στάδιο οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν τις απόψεις τους για το θέμα, χρησιμοποιώντας τα νέα στοιχεία που προέκυψαν και την καινούργια εμπειρία μέσα από την τεχνική που εφαρμόστηκε. Γίνεται κριτική σύγκριση στις τελικές τους απόψεις με αυτές που εκφράστηκαν στην αρχή της τεχνικής (στάδιο 2^ο) και σημειώνεται, αν άλλαξαν και πόσο ή αν μετασηματίστηκαν αυτές. Στο τέλος, καταγράφονται τα συμπεράσματα πάνω στο θέμα που αναλύθηκε (Κόκκος, 2011, 2013).

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της ενεργητικής τεχνικής «η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση» έχει μεγάλο ενδιαφέρον, τόσο για τον εκπαιδευτή όσο και για τον εκπαιδευόμενο. Η μεγάλη ποικιλία έργων τέχνης, όπως πίνακες ζωγραφικής, κινηματογραφικές ταινίες, ποιήματα, λογοτεχνικά έργα ή τραγούδια, η πληθώρα των θεμάτων που καλύπτουν, η ενεργοποίηση των εκπαιδευόμενων για συμμετοχή και η μοναδικότητα της εφαρμογής της τεχνικής αυτής αποτελούν σημαντικά εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτή. Προϋπόθεση

³http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03d_UnderstandingRoutines/ThinkPuzzleExplore/ThinkPuzzleExplore_Routine.html

για να οδηγηθεί σε αλλαγές στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων μέσα από την αισθητική εμπειρία ο εκπαιδευόμενος είναι η πολύ καλή προετοιμασία, οργάνωση και γνώση του αντικειμένου από τη μεριά του εκπαιδευτή και κυρίως «ανοιχτό» μυαλό και απελευθέρωση της φαντασίας από τη μεριά του εκπαιδευόμενου (Κόκκος, 2005, 2011, 2013. Mezirow et all, 2000. Rogers, 1996).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Βασσάλα, Π.,(2013), *Σύγχρονες διδακτικές τεχνικές στη σύγχρονη εκπαίδευση* (εκπαιδευτικό υλικό για εξ αποστάσεως εκπαίδευση) e-book ISBN:978-618-80751-1-5, Αθήνα: Βασσάλα
- Κόκκος, Α.(2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τομ. Α' Θεωρητικό πλαίσιο και προϋποθέσεις μάθησης*, Πάτρα:ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α.(2011). *Σύγχρονες προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Οδηγός Μελέτης για την ΘΕ ΕΚΕ 52*, Πάτρα:ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α.(2011). *Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία:η διαμόρφωση μιας μεθόδου*. Στο Κόκκος Α. και συνεργάτες (2011), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα: Μεταίχμιο σελ.71-122.
- Μέγα, Γ.(2011). *Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία*. Στο Κόκκος Α. και συνεργάτες (2011), *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα: Μεταίχμιο σελ.21-70.
- Παπανικολόπουλος, Θ.(2007). *Προσωπογραφίες: Ο Daniel Goleman και η Συναισθηματική Νοημοσύνη*. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 11, σελ 33-34.

Ξενόγλωσση

- Kokkos, A.(2013). *Transforming learning through art, Lifelong Learning in Europe, Issue 4*
- Mezirow, J. and Associates (2000). *Learning as Transformation. Critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogers, A. (1996). *Teaching Adults*, Open University Press.

Ταινίες

- Παπαδοπούλου Λ.(παραγωγός), & Μπουλμέτης Τ.(σκηνοθέτης), (2003). *ΠΟΛΙΤΙΚΗ Κουζίνα*, [Κινηματογραφική Ταινία]. Ελλάδα:Village Roadshow Productions

Hellas, Smallridge Επενδύσεις ΜΕΠΕ, Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου, FilmNet, Cinegram SA, Π. Παπάζογλου ΑΕ, Τάσος Μπουλμέτης, ANS International, MC2 Productions.

Πηγές από το διαδίκτυο

- Borden, T. (2011). Tere Romo and a Seven-Year Quest for Art Along the Hyphen. Ανακτήθηκε 01 Μαρτίου, 2015, από <http://blog.theautry.org/2011/12/tere-romo-and-a-seven-year-quest-for-art-along-the-hyphen/>.
- Politiki kouzina/Touch of Spice: Worst 5 seconds of my life (2008). Ανακτήθηκε 01 Μαρτίου, 2015, από <https://www.youtube.com/watch?v=nv52RPAv0kE>.
- The Old Guitarist (n.d.). Ανακτήθηκε 01 Μαρτίου, 2015, από <http://www.artic.edu/aic/collections/exhibitions/Modern/Guitarist>.
- Think Puzzle Explore
A routine that sets the stage for deeper inquiry (n.d.). Ανακτήθηκε 01 Μαρτίου, 2015, από http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/03_ThinkingRoutines/03d_UnderstandingRoutines/ThinkPuzzleExplore/ThinkPuzzleExplore_Routine.html.

Προτάσεις για την εφαρμογή της μεθόδου *body biography* στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Παραδείγματα στον Κατάδικο του Κ. Θεοτόκη

Δημητρακοπούλου Γ. Σπυριδούλα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 - Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

M.Ed. Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Διδασκαλία

sdimi6@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση παρουσιάζονται προτάσεις για την αξιοποίηση του *body biography* στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, μιας μεθόδου εικαστικής διερεύνησης του λογοτεχνικού κειμένου ως υλικό μετασχηματισμού της γνώσης και συγκεκριμένα μεταφοράς της από λεκτικό σε εικονικό κώδικα εκ μέρους των μαθητών. Η μέθοδος προκρίνει το διαρκή διάλογο των υποκειμένων με το κείμενο σε ένα πλαίσιο ανακαλυπτικής μάθησης και αποσκοπεί στο να καταστεί ο μαθητής επαρκής αναγνώστης της λογοτεχνίας, λαμβάνοντας ταυτόχρονα μέριμνα για την κάλυψη των συναισθηματικών και ψυχοκινητικών αναγκών και λειτουργιών του εφήβου, πέραν των γνωστικών.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, υποστηρικτική διδασκαλία, artefact, *body biography*

Η θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού του Lev Vygotsky εμφανίζει στο πως η αλληλεπίδραση διαπροσωπικών (κοινωνικών), πολιτισμικών – ιστορικών και ατομικών παραγόντων καθορίζει την ανθρώπινη ανάπτυξη (Schunk, 2010: 261). Για να επιτευχθεί ομαλότερα η συμμετοχή στον κόσμο της κουλτούρας από τους μαθητές απαιτείται ένα πλαίσιο στήριξης στο οποίο αυτοί θα λειτουργούν ως ενεργητικοί δέκτες της γνώσης. Η έννοια της υποστήριξης αυτής, με την παραδοσιακή μεταφορά της σκαλωσιάς (*scaffolding*), αν και τυπικά δεν ανήκει στη θεωρία του Vygotsky, ταιριάζει αρμονικά με τη θεωρία του για τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (Schunk, 2010: 265), που περιγράφει τη μετάβαση του ατόμου από την υποβοηθούμενη στην αυτόνομη μάθηση. Θεωρείται λοιπόν βασικό με την κατάλληλη υποστήριξη οι μαθητές να πλησιάσουν το μάξιμουμ των δυνατοτήτων τους ως αναγνώστες. Η διαμόρφωση ενός τέτοιου υποστηρικτικού περιβάλλοντος διδασκαλίας μπορεί όμως να πραγματοποιηθεί με διαφορετικές μεθόδους, όπως διδακτικές και γνωστικές στρατηγικές, επικοινωνιακές στρατηγικές και ποικίλα διδακτικά υλικά (Mercer στο Φρυδάκη, 2005: 99)

Επιπλέον, η ανθρώπινη δραστηριότητα διαμεσολαβείται, σύμφωνα με το Vygotsky, από πολιτισμικά τεχνήματα (*artefacts*) που κατασκευάστηκαν από τον άνθρωπο, για να ελέγξει και να μετασχηματίσει το περιβάλλον του (Σμυρναίου, 2013-14). Τα τεχνήματα μετασχηματίζονται σε γνωστικά εργαλεία που πραγματώνουν τη διαμεσολάβηση αυτή. Με βάση τα δεδομένα αυτά στοιχειοθετήθηκε η θεωρία της δραστηριότητας (*activity theory*), της οποίας ακολουθώντας τις αρχές, οι μαθητές καλούνται να «υποστηριχθούν» στην ανάγνωσή τους, όχι μέσω της παροχής ενός έτοιμου διδακτικού υλικού, αλλά εμπλεκόμενοι οι ίδιοι στη διαδικασία παραγωγής του.

Συγκεκριμένα η μέθοδος που προτείνεται στην παρούσα εισήγηση και που υπόκειται δυνητικά σε διαφοροποιήσεις αποτελεί μια ενδιαφέρουσα πρακτική για χαρακτηρισμούς ηρώων και ψυχογράφηση χαρακτήρων από το Smagorinsky, ο οποίος αναφέρει την ομαδική κατασκευή μιας βιογραφίας σώματος (body biography) από τους μαθητές. Η τεχνική αποτελεί μια πραγματικών διαστάσεων εικαστική απεικόνιση ενός ανθρώπινου περιγράμματος, το οποίο οι μαθητές «γεμίζουν» με εικόνες και κείμενο, που αντιπροσωπεύουν την αντίληψή τους για το συγκεκριμένο χαρακτήρα (Smagorinsky, 2001: 150).

Η εισήγηση παρουσιάζει μια συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας και προτάσεις εφαρμογής της, γι' αυτό σκοπίμως δε δίνονται αναλυτικά στόχοι και μεθοδολογία. Μια αναλυτική στοχοθεσία θα συνιστούσε κατάρτιση ενός σεναρίου διδασκαλίας, πράγμα το οποίο δεν αντιστοιχεί στην προκείμενη εργασία. Ωστόσο, οι στοχεύσεις από την εφαρμογή της μεθόδου περιγράφονται εξίσου. Δεδομένου λοιπόν, ότι δεν πρόκειται για ένα τεχνικό μοντέλο ή σενάριο διδασκαλίας, αλλά για προτάσεις αξιοποίησης μιας δεδομένης μεθόδου, οι προτάσεις αυτές παρατίθενται κατά σειρά με σχετική ευελιξία, ώστε να εμπνεύσουν τον εκάστοτε εκπαιδευτικό να αντλήσει από αυτές αυτόνομα.

Αν και εκ πρώτης όψεως η μέθοδος φαίνεται να ενδείκνυται ιδιαίτερα για μαθητές των πρώτων τάξεων του Γυμνασίου, αυτό δεν είναι απαραίτητο να ακολουθηθεί κατ' αποκλειστικότητα. Ακριβώς αυτή η εφαρμογή σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων αποτελεί μία ακόμη επιδίωξη της παρούσας πρότασης. Η υιοθέτησή της με τροποποιήσεις μπορεί να προσφέρει αφενός μια πιο διεισδυτική ματιά στο κείμενο και αφετέρου ψυχολογική εκτόνωση στους επιβαρυσμένους μαθητές της Β' Λυκείου, στοιχεία που λόγω των αυξημένων υποχρεώσεων των μαθητών τείνουν να παραγνωρίζονται εξίσου στις τελευταίες τάξεις του σχολείου.

Το κείμενο «Ο Κατάδικος» του Κ. Θεοτόκη στη Β' Λυκείου παρέχει κατάλληλο έδαφος για μελέτη των χαρακτήρων εις βάθος και η μέθοδος των «βιογραφιών με μορφή σώματος» (body biographies) μπορεί να εφαρμοστεί σε αυτό. Μια διδακτική πορεία που μπορεί να ακολουθηθεί είναι να μοιραστούν στην τάξη αποσπάσματα προηγούμενων κεφαλαίων του έργου, που δεν παρουσιάζονται στη σχολική έκδοση και η τάξη να χωριστεί σε τέσσερις ομάδες, όπου η καθεμία θα αναλάβει να παρουσιάσει στις υπόλοιπες ένα από τα πρόσωπα: Γιώργης Αράθυμος, Τουρκόγιαννος, Πέτρος Πέπονας και Μαργαρίτα. Μια τέτοιου είδους προσέγγιση θα εξυπηρετούσε μακροπρόθεσμα την εισαγωγή της διδασκαλίας ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στη σχολική τάξη και συγκεκριμένα την επαφή με διηγήματα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, έχοντας ως αφετηρία, αλλά όχι τέρμα το σχολικό εγχειρίδιο.

Εναλλακτικά, η εφαρμογή της μεθόδου μπορεί να πραγματοποιηθεί αποκλειστικά στο επιλεγμένο απόσπασμα του σχολικού βιβλίου, στο οποίο παρουσιάζονται τα δύο βασικά πρωταγωνιστικά πρόσωπα στις κορυφαίες και πιο ανθρώπινες στιγμές τους. Στην περίπτωση αυτή, υιοθετώντας πάλι την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, οι ομάδες μπορούν

να είναι διπλές για καθένα χαρακτήρα από τους δύο, στοιχείο που θα προκαλέσει γόνιμο διάλογο στην τάξη. Σκόπιμο θα ήταν στο σημείο αυτό, οι ομάδες να χωριστούν με το ακόλουθο κριτήριο: να αναλάβουν το χαρακτήρα με την οπτική του οποίου διαφωνούν ή εκδηλώνουν προβληματισμούς, προκειμένου να αποκωδικοποιήσουν την ακριβή λειτουργία του κάθε χαρακτήρα στο έργο.

Η διαδικασία σε οποιαδήποτε από τις παραπάνω εκδοχές συνοπτικά περιγράφεται ως εξής: οι μαθητές μοιράζονται προσωπικές ερμηνείες, εξηγούν πώς έφτασαν σε αυτές βασισμένοι στο κείμενο και διαπραγματεύονται τις επιλογές τους με την ομάδα, ώστε να καταλήξουν από κοινού στην εικαστική ψυχογράφιση των προσώπων, μετατρέποντάς τες σε μια υλική μορφή.

Επιπλέον, μεταξύ άλλων, περαιτέρω πρόταση της παρούσας εισήγησης αποτελεί η εμπλοκή των μαθητών να επεκταθεί και σε όποια άλλη μορφή έκφρασης κριθεί πρόσφορο, όπως τη ζωγραφική απεικόνιση μιας ολόκληρης σκηνής, αντί μεμονωμένων προσώπων, αιτιολογώντας πάντοτε τις επιλογές που έγιναν, αλλά και η παραγωγή δικών τους κειμένων, τα οποία μαζί με το λόγο του κειμένου, μπορούν να ενταχθούν στην εικαστική απεικόνιση (βλ. παραδειγματικές εικόνες παρακάτω από τη βιβλιογραφία).

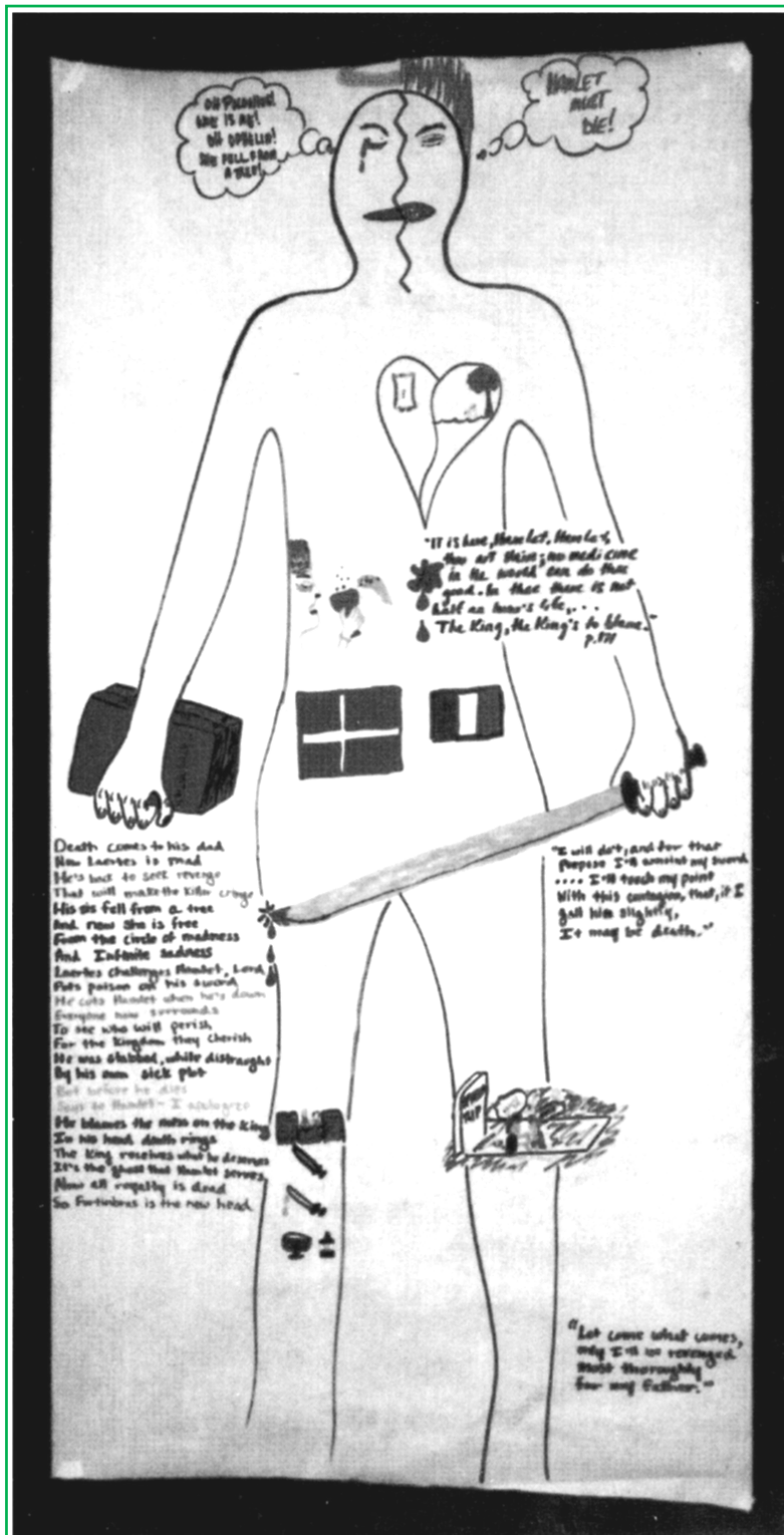
Για παράδειγμα, κάτι τέτοιο εξηγείται ως εξής: η σκιαγράφιση του πιστεύω του κάθε χαρακτήρα για την ανθρώπινη ευτυχία και η ανάδειξη της διαμετρικής αντίθεσής τους στο συγκεκριμένο απόσπασμα του σχολικού βιβλίου μπορεί να παρουσιασθεί με πολλούς τρόπους. Στοιχεία όπως το δεξί χέρι του Πέποννα, το σε ποια φάση θα επιλέξουν να τον απεικονίσουν προ ομολογίας ή μετά, η εξωτερική εμφάνιση και η «μεταστροφή» του Τουρκόγιαννου, τα «μότο» του ίδιου και ποιες άλλες φράσεις του κειμένου (π.χ. τα λόγια του επιζωήτη) θα επιλέξουν να συμπεριλάβουν ή όχι στη «δημιουργία» τους είναι μερικά μόνο από τα οποία μπορούν να χειριστούν με ελευθερία οι μαθητές, ενώ είναι πιθανό παράλληλα να αποκτήσουν μια καλύτερη αντίληψη της θεατρικότητας του κειμένου και μια βαθύτερη κατανόηση του ρόλου του αφηγητή παντογνώστη σε αυτό.

Η όλη προσέγγιση προωθεί την «κλειστή» ανάγνωση (close reading) και την κειμενοκεντρική προσέγγιση της λογοτεχνίας, ενώ ταυτόχρονα με το «ψυχολογικό εργαλείο» της ζωγραφικής οι μαθητές μπορούν να προβούν σε ερμηνείες, που θα ήταν δυσκολότερο να εξωτερικεύσουν με ακρίβεια και λεπτομέρεια. Η «καλλιτεχνική ερμηνεία» (artistic interpretation) που προκύπτει από την τεχνική αυτή, πέρα από τις κοινωνικές δεξιότητες που καλλιεργεί στα πλαίσια μιας ομάδας που καταλήγει σε κοινές επιλογές, καθιστά τους μαθητές συν-δημιουργούς του νοήματος του κειμένου και το αντικείμενο της λογοτεχνίας γενεσιουργό δύναμη ερωτημάτων για τη ζωή, αφού ακόμη και μια αποτυχημένη απεικόνιση από πλευράς επιλογών είναι αφορμή για περαιτέρω συζήτηση.

Τέλος, η εφαρμογή και τα αναμενόμενα διδακτικά και παιδαγωγικά οφέλη της μεθόδου μπορούν να επεκταθούν και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα τόσο στη βαθμίδα του Λυκείου, όσο και του Γυμνασίου, όπως αυτό της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας και

συγκεκριμένα στη διδασκαλία των ομηρικών επών και του δράματος, όπου συχνά επιχειρούνται ανάλογες προσπάθειες ψυχογράφησης ηρώων.

Ακολουθεί εικαστικό παράδειγμα body biography από τον Smagorinsky – για την εναργέστερη κατανόηση της μεθόδου: ο Λαέρτης και η Οφηλία από τη διδασκαλία του «Άμλετ»:



Βιβλιογραφία

- Σμυρναίου, Ζ. (2013-14). *Η θεωρία της δραστηριότητας και artefacts*. (Σημειώσεις για το μάθημα Θεωρίες Μάθησης και Διδακτική Μεθοδολογία του Π. Μ. Σ. Θεωρία Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου). Αθήνα.
- Φρυδάκη, Ε. (2005). *Στρατηγικές Υποστήριξης της Ανάγνωσης*, στο Δημερίδα Λογοτεχνίας: Θεωρία και Διδακτική Πράξη. Πειραιάς: Ιωνίδειος Σχολή.
- Schunk, D. (2010). *Θεωρίες μάθησης, μια εκπαιδευτική θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Smagorinsky, P. (2001). If Meaning is Constructed, What's It Made of? Toward a Cultural Theory of Reading, στο *Review of Educational Research*, v. 71, n. 1., pp. 133-169.

Συμπερίληψη μαθητών με αυτισμό στη γενική τάξη. Μελέτη Περίπτωσης μαθητή με σύνδρομο Asperger. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Πάρνου Μαρία

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.71, Μ.Εδ. στην Ειδική Αγωγή
maria91p91@gmail.com*

Περίληψη

Είναι γενικά παραδεκτό σήμερα από το σύνολο σχεδόν της εκπαιδευτικής κοινότητας ότι στο σημερινό σχολείο αντικείμενο της μάθησης δεν είναι μόνο η διδακτέα ύλη, η οποία μεταβιβάζεται ως γνώση στον μαθητή από τον δάσκαλο, αλλά και ένα σύνολο δεξιοτήτων συμπεριλαμβανομένων μάλιστα και των κοινωνικών. Έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι στα παιδιά που παρουσιάζουν αυτισμό, ακόμα και σε εκείνα που ο αυτισμός τους μπορεί να χαρακτηριστεί ως υψηλής λειτουργικότητας (σύνδρομο Asperger), οι κοινωνικές και οι επικοινωνιακές δεξιότητες δεν είναι αναπτυγμένες σε ικανοποιητικό βαθμό. Ο όρος ο οποίος εξετάζουμε στην παρούσα εισήγηση και δίνει ένα πλήθος απαντήσεων στα παραπάνω ερωτήματα είναι αυτός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, πέρα από την ανάλυση του όρου, αναδεικνύεται η εφαρμογή του μέσα από μία παρουσίαση μελέτη περίπτωσης ενός μαθητή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με σύνδρομο Asperger που μπορεί να φοιτήσει στο γενικό σχολείο αφού βέβαια γίνουν πρώτα οι αναγκαίες τροποποιήσεις στο πρόγραμμα και στην κουλτούρα του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη, Σύνδρομο Asperger, Εκπαιδευτικές Παρεμβάσεις.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τη Δροσινού (2000) ο αυτισμός μπορεί να γίνει κατανοητός μέσα από τον όρο «διαταραχές στο αυτιστικό φάσμα ASDs (autistic spectrum disorders). Τα τελευταία εξήντα χρόνια γίνεται συστηματική προσπάθεια να αποδοθεί μια πλήρης εικόνα σχετικά με τα συμπτώματα των αυτιστικών διαταραχών. Έτσι, συχνά συναντάται ο όρος αναπτυξιακές διαταραχές εξελικτικού τύπου PDD (Pervasive Developmental Disorders), με έμφαση στο γεγονός ότι αυτές οι διαταραχές επηρεάζουν συνολικά την ανάπτυξη του ατόμου» (σελ. 2)

Ο αυτισμός είναι μια διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει πολλές περιοχές της ανάπτυξης του παιδιού. Τα συμπτώματά του είναι διαφορετικά για κάθε ηλικία. Αυτό σημαίνει πως κάποια θα εμφανιστούν αργότερα και κάποια θα εξαφανιστούν με τον καιρό. Με λίγα λόγια τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν σοβαρές μειονεξίες στη νόηση, τη γλώσσα, την κοινωνική συναλλαγή και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Για να χαρακτηριστεί ένα παιδί με αυτισμό θα πρέπει να παρουσιάζει μια σειρά από χαρακτηριστικές συμπεριφορές όπως σοβαρή κοινωνική απόσυρση, διαταραχές στην ομιλία και άτυπη γλώσσα και περιορισμένο φάσμα δραστηριοτήτων και ενδιαφερόντων σε συνδυασμό με έλλειμμα της δημιουργικής φαντασίας. (Frith, 2009 & Στασινός, 2013).

Η εργασία παρουσιάζει το μοντέλο της συμπερίληψης μαθητών με αυτισμό (inclusive education), την περίπτωση ενός παιδιού με αυτισμό που φοιτά στο ειδικό σχολείο αλλά μέσα από τις κατάλληλες αλλαγές στο κλίμα και στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό μπορεί να φοιτήσει και στο γενικό σχολείο μέσα σε μια συμπεριληπτική κουλτούρα.

Το μοντέλο της συμπερίληψης

Τα σχολεία του 21ου αιώνα χαρακτηρίζονται από την ετερότητα των μαθητών τους. Οι μαθητές διαφέρουν όσον αφορά την φυλή, τη θρησκεία, την εθνικότητα αλλά επίσης υπάρχουν και μαθητές με αναπηρίες ή που έχουν κριθεί να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση λοιπόν, είναι μια ιδιαίτερη πρόκληση για τα σχολεία που προσπαθούν να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές τους. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία. Έτσι η συμπεριληπτική εκπαίδευση γίνεται πρόκληση και για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι ο πιο κρίσιμος παράγοντας, εφόσον εκείνοι είναι που εφαρμόζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση στην καθημερινή πράξη. (Αγγελίδης Π, 2011)

Η διαδικασία της συμπερίληψης μπορεί να οριστεί ως η πρακτική της συμμετοχικής εκπαίδευσης (inclusive education), η οποία αφορά στην ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στη γενική εκπαίδευση, αναφέρεται στην αντιμετώπιση της διαφορετικότητας στην τάξη.

Για την ανάπτυξη της συμμετοχικής εκπαίδευσης χρειάζεται μια θεώρηση της μάθησης ως διαδικασίας που αποσκοπεί στην απόκτηση «ικανοτήτων» από τους μαθητές και όχι μόνο στην απόκτηση «γνώσης των μαθημάτων»(Council 2002).

Οι Halvorsen, A.T. & Neary, T. (2008) μάλιστα ενισχύουν την άποψη αυτή υποστηρίζοντας πως η συμπερίληψη είναι μια προσπάθεια του να φοιτούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές στο γενικό σχολείο μαζί με τους φίλους και τους γείτονές τους. Ενώ παράλληλα να λαμβάνουν και ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία και υποστήριξη. Στοιχεία δηλαδή που χρειάζονται για την επίτευξη των στόχων της μάθησης και της συμπερίληψης. Θα πρέπει όμως να τονιστεί, πως συμπερίληψη των παιδιών με εκπαιδευτικές ανάγκες δε σημαίνει μόνο η φοίτηση των παιδιών αυτών σε συνήθη σχολική τάξη, αλλά και η κοινωνική, συναισθηματική και από την άποψη κινήτρων συμπερίληψη σε αυτή.

Έτσι και για τους μαθητές με αυτισμό στόχος είναι να ενσωματωθούν τόσο μαθησιακά, όσο και κοινωνικά μέσα στον ιστό της τάξης καθώς και να δημιουργήσουν σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

Η ανάπτυξη πολιτικών και πρακτικών συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής αγωγής απασχολεί την Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '80. Η Ευρωπαϊκή Ένωση λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη την Έκθεση Warnock (1978), έθεσε ως προτεραιότητα

την προώθηση της συμπεριληπτικής διαδικασίας (Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής, 2003)

Σύμφωνα με τις αρχές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2003) υποστηρίζεται πως η συμπερίληψη είναι «η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς παρέχει μια σημαντική βάση για την εξασφάλιση της ισότητας ευκαιριών για ανθρώπους με ειδικές ανάγκες σε όλες τις πτυχές της ζωής τους προϋποθέτει ευέλικτα εκπαιδευτικά συστήματα που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές και συχνά σύνθετες ανάγκες των επιμέρους μαθητών» (σελ. 7).

Κλινικό Προφίλ

Ο Π. (το όνομα δεν είναι το πραγματικό του) είναι ένα παιδί ηλικίας 12 ετών που έχει διαγνωστεί με αυτισμό από ΚΕΔΔΥ μια διαταραχή η οποία σύμφωνα με τη Frith (2009) «επηρεάζει ολόκληρη τη νοητική ανάπτυξη του ατόμου και τα συμπτώματά της θα εμφανίζονται πολύ διαφορετικά σε διαφορετικές ηλικίες» (σελ15). Ο Π. φοιτά στο ειδικό σχολείο αλλά επειδή έχει αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας θα μπορούσε με τις κατάλληλες αλλαγές να φοιτά και στο γενικό σχολείο.

Εμμονές, Ρουτίνες και Στερεοτυπίες

Ο Π. όπως τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζει στερεοτυπίες όπως το να κουνιέται συχνά μπρος πίσω. Ακόμα παρουσιάζει εμμονή με τα νομίσματα και πιο συγκεκριμένα έχει πάντα μαζί του κέρματα του ενός, δύο ή πέντε λεπτών και τα κρατάει στα χέρια του. Αρέσκειται δε να κρατάει ιδιαίτερα το κέρμα του ενός λεπτού και να το παρατηρεί για ώρα γυρίζοντάς το γύρω γύρω. Επίσης θέλει ο χώρος στον οποίο κινείται να είναι καθαρός χωρίς σκουπίδια ή άλλα μικροαντικείμενα. Στην καθημερινότητά του ακολουθεί ευλαβικά πρόγραμμα στην ώρα που σηκώνεται το πρωί και κοιμάται το βράδυ καθώς και στο ωράριο του φαγητού του (Attwood, 2005).

Κοινωνική Επικοινωνία

Πολλές φορές ο Π. αναζητούσε την απομόνωση και ζητούσε να αποσυρθεί στην τάξη του, γιατί ήθελε να ασχοληθεί με τα νομίσματά του. Αρκετές φορές μέσα στη διάρκεια της ημέρας και κυρίως στο διάλειμμα επιζητούσε την απομόνωση και την προσωπική του ησυχία. Δεν συμμετείχε αρκετά στις ομαδικές δραστηριότητες, αλλά σε δραστηριότητες με ατομική συμμετοχή όπως η ζωγραφική και ο πηλός, καθώς παραπονιόταν πως τα υπόλοιπα παιδιά έκαναν πολύ φασαρία. Λόγω της «αισθητηριακή υπερφόρτωση που ένιωθε ο Π. αποφεύγει τη συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες και τα παρατάει εύκολα (Στασινός 2013). Πολλές φορές όμως ο Π. θέλει να γίνει μέλος μιας ομάδας, αλλά αδυνατεί να προσεγγίσει άλλα συνομήλικα άτομα όταν εκείνα παίζουν, με αποτέλεσμα να τους χαλάει το παιχνίδι γιατί μπαίνει στη μέση και αρχίζει να φωνάζει. Η αιτία του προβλήματος αυτού ίσως οφείλεται στο γεγονός πως όπως συμβαίνει σε πολλά με αυτισμό, αδυνατεί να επικοινωνήσει με τους

άλλους με αποτέλεσμα να απομονώνεται χωρίς να σημαίνει πως δε θέλει να παίξει ή να ασχοληθεί με δραστηριότητες όπως και τα άλλα παιδιά. Η δυσκολία που αντιμετωπίζει στην επικοινωνία τον αποξενώνει από τα υπόλοιπα παιδιά (Γκολτσίου, 2014).

Ένα χαρακτηριστικό του αυτισμού είναι η κυριολεκτική κατανόηση της γλώσσας (Frith, 2009). Αυτό σημαίνει τα παιδιά με αυτισμό ερμηνεύουν με κυριολεκτικό τρόπο ό,τι διαβάζουν και είτε πρόκειται για απλή είτε πρόκειται για μια αφηρημένη έννοια. Έτσι λοιπόν και ο Π. αδυνατεί να κατανοήσει αφηρημένες έννοιες καθώς επίσης, δεν μπορεί να κατανοήσει τις μεταφορικές εκφράσεις. Ακόμα χαρακτηρίζεται από αδυναμία ευλυγισίας και ευελιξίας στην ερμηνεία των διάφορων καταστάσεων. Παράδειγμα αυτής του της αδυναμίας είναι πως ένα παιδί στο διάλλειμα, όταν έπιασε βροχή αναφώνησε πως «βρέχει καρέκλες», ο Π. τρώμαξε αρκετά.

Τα παιδιά με αυτισμό τις περισσότερες φορές δεν είναι σε θέση να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, αλλά ούτε και να καταλάβουν τα συναισθήματα των άλλων (Η αδυναμία τους αυτή εξηγείται από τη θεωρία του Νου), (Γενά, 2002). Έτσι λοιπόν ο Π. φωνάζει τη λέξη «χαρά» όταν φαίνεται λυπημένος και δεν είναι σε θέση να διαχειριστεί τα συναισθήματά του. Για παράδειγμα όταν θέλει να προσεγγίσει ένα άλλο παιδί το κάνει με απότομες κινήσεις. Σε σχέση με τη συμπεριφορά του δεν παρουσιάζει ιδιαίτερα προβλήματα όμως αδυνατεί να καθίσει για πολύ ώρα στην καρέκλα και γυρίζει γύρω γύρω από το χώρο στον οποίο βρίσκεται.

Εκπαιδευτική Παρέμβαση

Οι παρακάτω στρατηγικές είναι ενδεικτικές του τρόπου με τον οποίο το γενικό σχολείο μπορεί να συμπεριλάβει μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η σωστή και οργανωμένη παρέμβαση σε παιδιά με αυτισμό θα πρέπει να εμπλέκει περισσότερα από ένα άτομα όπως τους γονείς του ειδικούς παιδαγωγούς και τους λογοθεραπευτές προκειμένου να έχει θετικά αποτελέσματα για το παιδί (Στασινός, 2013). Ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα θα πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες του παιδιού, στα ενδιαφέροντά του και να λαμβάνει υπόψη του τον τρόπο που μαθαίνει το κάθε παιδί (Γρηγορίου, 2009).

Στην περίπτωση του Π. χρειάζεται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει στην επικοινωνία, στις κοινωνικές δεξιότητες και στις δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης.

Σε σχέση με τη βελτίωση των κοινωνικών του δεξιοτήτων μπορεί να εφαρμοστεί το πρόγραμμα « ο κύκλος των φίλων (circle of friends)». Μέσα από αυτό το πρόγραμμα ο Π. θα βοηθηθεί μέσα από 2-3 συμμαθητές του να βελτιώσει τις κοινωνικές του δεξιότητες καθώς μέσα από τις κατάλληλες δραστηριότητες θα αποκτήσει επαφές με κάποιους από τους συμμαθητές του και θα μάθει να λειτουργεί μέσα στην ομάδα

(Newton, Taylor & Wilson, 1996). Για παράδειγμα ο Π. αρέσκεται στην κατασκευή των παζλ. Ο δάσκαλος λοιπόν της τάξης μπορεί να αφιερώσει μια ώρα σε ελεύθερες δραστηριότητες που γίνονται σε ομάδα 2-3 ατόμων και στην ομάδα του Π. να δουλεύουν μαζί του στην κατασκευή του παζλ στην αρχή ένας και στη συνέχεια δυο συμμαθητές προκειμένου να μάθει να δουλεύει και να συνυπάρχει σε μια ομάδα.

Όταν μέσα στην τάξη υπάρχει ένα παιδί με αυτισμό καλό θα ήταν η διάταξη του χώρου να είναι ξεκάθαρα οργανωμένη και χωρισμένη με ευδιάκριτους τρόπους όπως θρανία, παραβάν, ντουλάπες προκειμένου ο μαθητής να γνωρίζει ακριβώς τι δραστηριότητα γίνεται σε κάθε γωνιά. Πέρα όμως από την ευδιάκριτη οργάνωση είναι απαραίτητος και ένας χώρος μετάβασης όπου ο μαθητής θα βλέπει το εξατομικευμένο του ημερήσιο πρόγραμμα προκειμένου να γνωρίζουν οι μαθητές τη σειρά των δραστηριοτήτων που θα κάνουν κατά τη διάρκεια της μέρας (Κουτουμάνος, 2012). Έτσι λοιπόν για το Π. χρειάζεται να εφαρμοστεί το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children) σε σχέση με τη διάταξη του χώρου, αλλά και των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη. Ακόμα με τη χρήση του προγράμματος TEACCH θα μπορούσε να διδαχθεί τα βήματα για πολλές και διαφορετικές δραστηριότητες της καθημερινότητάς του όπως π.χ. το ντύσιμο και το φαγητό.

Ο Π. χαρακτηρίζεται από φτωχό και περιορισμένο λεξιλόγιο και από την απουσία πρόθεσης να ξεκινήσει ένα διάλογο. Στην περίπτωση αυτή συνίσταται η χρήση του προγράμματος Picture Exchange Communication System (PECS), μόνο όμως από άτομα που έχουν εκπαιδευτεί πάνω στα προγράμματα αυτά και είναι σε θέση να τα διδάξουν όπως λόγου χάρη ένας λογοθεραπευτής. Το πρόγραμμα PECS θα βοηθήσει τον Π. να ξεκινήσει τη διαδικασία της επικοινωνίας μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και παράλληλα θα ενισχύσει σημαντικά τον αυθόρμητο λόγο του (Carpenter et. al. 1998, Magiati & Howlin 2003). Πέρα όμως από τους ειδικούς με τη βοήθεια της άμεσης διδασκαλίας και με βάση τις αφορμές που δίνονται μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να διδάξει στον Π. να επικοινωνεί περισσότερο. Για παράδειγμα αν φωνάζει τη λέξη «νερό» ο εκπαιδευτικός να του λέει «θέλω νερό».

Ο Π. όπως και τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό δυσκολεύονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων. Μέσα από διάφορα λογισμικά προγράμματα ο Π. μπορεί να διδαχθεί τα συναισθήματα προκειμένου να είναι σε θέση να τα εκφράσει, αλλά και να τα κατανοήσει. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές προσφέρουν ένα ελεγχόμενο περιβάλλον για τους μαθητές με αυτισμό (Λυμπούδης, 2010). Έτσι με τη βοήθεια προγραμμάτων όπως το «*transporter*» (8 καρτούν οχήματα με αληθινά ανθρώπινα πρόσωπα που εκφράζουν συναισθήματα) ο εκπαιδευτικός της τάξης μπορεί να διδάξει στον Π. διάφορα συναισθήματα και στη συνέχεια μέσα από αφορμές μέσα στην τάξη και με διδασκαλία κατά περίπτωση να συνεχιστεί η διδασκαλία και στο χώρο του σπιτιού και όχι μόνο στο σχολικό περιβάλλον.

Μια μέθοδος που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά που ανήκουν στο φάσμα του αυτισμού είναι οι λεγόμενες κοινωνικές ιστορίες. Πρόκειται για μικρές ιστορίες με οπτικοποιημένο υλικό που στόχο έχουν να παρουσιάσουν στο μαθητή με αυτισμό οδηγίες και λύσεις για καταστάσεις και προβλήματα που δυσκολεύουν τα συγκεκριμένα παιδιά, καθώς επίσης να τα διδάξουν κοινωνικούς κανόνες και νέες δεξιότητες (Δαλακούρας, 2011). Ως εκ τούτου για τη βελτίωση της συμπεριφοράς του Π. ως προς την προσέγγιση άλλων παιδιών, αλλά και τη διατήρηση της προσοχής μπορεί να χρησιμοποιηθεί η τεχνική μιας κοινωνικής ιστορίας γραμμένη από τον εκπαιδευτικό της τάξης για το πώς μπορεί ο Π. να προσεγγίζει τα άλλα παιδιά με σωστό τρόπο και για το πώς πρέπει να προσπαθεί να κάθεται στην καρέκλα του χωρίς να ενοχλεί τους άλλους. Οι κοινωνικές ιστορίες μπορούν να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της συμπεριφοράς του Π. όπως και σε πολλά άλλα παιδιά με αυτισμό.

Συμπεράσματα

Η κάθε περίπτωση αυτισμού είναι διαφορετική γι' αυτό και το εξατομικευμένο πρόγραμμα θα πρέπει να στηρίζεται στις ανάγκες αλλά και στις δυνατότητες του μαθητή. Με τη βοήθεια του κατάλληλου εκπαιδευτικού σχεδιασμού που βασίζεται στην πρώιμη διάγνωση, μπορούν να βελτιωθούν σημαντικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό, αλλά και ταυτόχρονα να παρακολουθήσουν το σχολείο της γειτονιά τους εκπληρώνοντας τους σκοπούς της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. (Βαλαμουτοπούλου & Κουτελάκος, 2009).

Τέλος είναι σημαντικό να τονιστεί πως η συνεκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παιδιών τυπικής ανάπτυξης έχει θετικά αποτελέσματα τόσο για τους μεν όσο και για τους δε. Τα προγράμματα συμπεριληπτικής ή αλλιώς συνεκπαίδευσης μας έχουν δείξει ότι οι μαθητές της γενικής αγωγής ενημερώνονται ευαισθητοποιούνται πάνω σε θέματα διαφορετικότητας και αναπτύσσουν μια πιο θετική στάση απέναντι στην αναπηρία. Η συνύπαρξη τους με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τους βοηθά να αναπτύξουν ουσιαστική επικοινωνία μαζί τους και τους καθιστά πιο ευαισθητοποιημένους πολίτες του αύριο. Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την άλλη κοινωνικοποιούνται και βελτιώνονται τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικά (Ζώνιου –Σιδέρη, 2011).

Βιβλιογραφία

Αγγελίδης Π, Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης, 2011 Εκδόσεις: Διάδραση, Αθήνα.

Attwood, T. 2005. Παιδιά με ιδιαιτερότητες στη γλωσσική ανάπτυξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Σύνδρομο Asperger: Οδηγός ανίχνευσης και αντιμετώπισης. Εκδόσεις Σαββάλας. Αθήνα.

- Βαλαμοτοπούλου, Χ & Κουτελάκος, Ι. 2009. Το σύνδρομο Asperger στα παιδιά. Το βήμα του Ασκληπειού. Τόμος 8ος, τεύχος 1^ο.
- Βογινδρούκας, Ι. 2005. Διαταραχές επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό – εναλλακτικά συστήματα επικοινωνίας. Δημοσιεύθηκε στο: Διεπιστημονική Προσέγγιση Αυτισμός, (2005), Ζωοδόχος Πηγή, Ηράκλειο. Σελ 17-331.
- Carpenter, M., 1998. An evaluation of spontaneous speech and verbal imitation in children with autism after learning the PECS, PECS Manual, Pyramide Approach.
- Γενά, Α. 2002. Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Εκδόσεις Ιδίας. Αθήνα.
- Γκολτσίου, Κ. 2014. Το παιδί με αναπτυξιακή διαταραχή. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 29 Αυγούστου 2014 στο http://www.gkoltsiou.gr/el/article_groups/5/articles/153-aed 2014.
- Γρηγορίου, Φ. 2009. Αυτισμός και εκπαίδευση: από τη θεωρία στην πράξη. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 29 Αυγούστου 2014 στο: www.pischools.gr/education/aps-depps-autismos.pdf
- Δαλακούρας, Ν. 2011. Κοινωνικές Ιστορίες- Social Stories. Βασικές Αρχές και χρήση στην εκπαίδευση στον αυτισμό. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 30 Αυγούστου 2014 στο: www.specialeducation.gr/koinwnikes_istories/files.gr
- Δροσινού, Μ. 2000. Μελέτη πάνω στον αυτισμό. 6ο Παγκόσμιο Συνέδριο για τον Αυτισμό. Γλασκώβη, Αγγλία (19-21 Μαΐου 2000).
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003). Συμμετοχική Εκπαίδευση και Πρακτικές στη Σχολική Τάξη (Συνοπτική Αναφορά). Retrieved 10 October 2010 from www.european-agency.org.
- Ευρωπαϊκός Φορέας για την ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής (2003), Αρχές Κλειδιά της Ειδικής Αγωγής Συστάσεις για τους Υπεύθυνους Χάραξης πολιτικής και Λήψης Αποφάσεων, Retrieved 10 October 2010 from www.european-agency.org
- Ζώνιου – Σιδέρη, Α. 2011. Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Εκδόσεις Πεδίο. Αθήνα.
- Halvorsen A T. Neary T., (2008) Building Inclusive Schools: Tools and Strategies for Success, Pearson, California.

- Frith, U. 2009. Αυτισμός. Εξηγώντας το αίνιγμα. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Κουτουμάνος, Α. 2012. Τα 4 βασικά στοιχεία του TEACCH. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 29 Αυγούστου 2014 στο: <http://www.noesi.gr/node/246> 2011
- Λυμπούδης, Β.(2010). Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως εναλλακτικού μέσου επικοινωνίας στον αυτισμό. Ανακτήθηκε από το διαδίκτυο στις 29 Αυγούστου 2014 στο <http://www.eeek.pie.sch.gr/aytismos.htm>
- Magiati I., Howlin P. 2003. A pilot evaluation study of the PECS for children with autistic spectrum disorders, *The international Journal of Research and Practice Autism*, vol.7(3), pp 297-320.
- Newton C., Taylor G. & Wilson D., (1996), Circles of friends: An inclusive approach to meeting emotional and behavioural needs, *Educational Psychology in Practice*, 11: 4.
- Ντούλια, Π. 2011. Στρατηγικές παρέμβασης σε παιδιά με ΔΑΔ-ΦΑ. Διεθνές συνέδριο : «Ερευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική και Πράξη στην Ειδική Αγωγή» Μυτιλήνη.
- Στασινός, Δ. 2013. Η ειδική εκπαίδευση 2020. Εκδόσεις Παπαζήση. Αθήνα

Ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή ενηλίκων της ελληνικής γλώσσας ως ξένης

Ξανθόπουλος Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
M. Sc. Φιλοσοφίας Ε.Κ.Π.Α.
nickolas298@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται αρχικά στην εκπαίδευση και στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε ενήλικες (κυρίως αλλοδαπούς και μετανάστες), όπως και στα προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί από το ελληνικό κράτος και έχουν συμμετάσχει πολλοί από αυτούς τα τελευταία χρόνια. Στη συνέχεια γίνεται η απαραίτητη αναφορά στο ρόλο και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής ούτως ώστε να είναι αποτελεσματικός και να επιτευχθεί η σωστή διαπαιδαγώγησή των εκπαιδευόμενων.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση ενηλίκων, Γλωσσική κατάρτιση, Προγράμματα εκμάθησης ελληνικής γλώσσας, Ρόλος-Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτή

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Η σύγχρονη κοινωνία της γνώσης διαμορφώνεται μέσα από ραγδαίες και αδιάκοπες εξελίξεις στο πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Η ανάγκη αντιμετώπισης των αλλαγών και η προσαρμογή στις νέες συνθήκες παρουσιάζονται επιτακτικές για τον σημερινό άνθρωπο, ο οποίος καλείται να εμπλουτίσει τις υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητές του, όπως και να αναπτύσσει καινούριες, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται επιτυχώς στα διαρκώς μεταβαλλόμενα δεδομένα. Το σημαντικότερο, λοιπόν, εφόδιο που διαθέτει ενάντια στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές και επαγγελματικές προκλήσεις είναι η συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση.

Η τεχνολογία αλλάζει με αποτέλεσμα να χρειάζεται όλο και περισσότερη εξειδίκευση και διαρκή επιμόρφωση. Στον επαγγελματικό τομέα ο ανταγωνισμός που υπάρχει είναι μεγάλος και η απόκτηση περισσότερων γνώσεων είναι ένα βήμα για την επιτυχία. Οι αλλαγές που συμβαίνουν γύρω μας είναι καταγιστικές και η δια βίου μάθηση γίνεται όλο και πιο αναγκαία. Η εκπαίδευση ενηλίκων τις τελευταίες δεκαετίες υποστηρίζεται από δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς στην Ελλάδα αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η Ευρωπαϊκή Ένωση δαπανά μεγάλα ποσά και χρηματοδοτεί πολλά προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται επίσης στη γλωσσική κατάρτιση και εκπαίδευση. Σε όλο αυτό σπουδαίας σημασίας είναι η προσφορά του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ο ρόλος του εκπαιδευτή, οι ικανότητες και δεξιότητές του, αλλά και η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωσή του, είναι ζητήματα που έχουν κεντρική θέση στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. (Μουζάκης, 2006).

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης σε ενήλικες

Στον διευρυμένο κατάλογο των δεξιοτήτων που απαιτεί η σύγχρονη κοινωνία και αγορά εργασίας, σταθερή θέση κατέχει η ικανότητα επικοινωνίας σε περισσότερες από μία γλώσσες. Πρόκειται για τη δεξιότητα χρήση γλώσσας, συμβόλων και κειμένων (OECD-DE.SE.CO: 2005). Η γλωσσομάθεια εξέρχεται των ορίων της εκπαίδευσης, του τυπικού δηλαδή εκπαιδευτικού συστήματος και εισχωρεί στο πεδίο των ενήλικων ομάδων, εφόσον απευθύνεται και σε επαγγελματίες. Η μετατόπιση του κέντρου βάρους από το τυπικό εκπαιδευτικό στη μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων σημαίνει αυτομάτως και την αλλαγή στον σχεδιασμό του συστήματος της διδασκαλίας τόσο της μητρικής όσο και των ξένων γλωσσών.

Γενικότερα η διδασκαλία των ξένων γλωσσών (αναζητεί ήδη από τη δεκαετία του 70) σημεία αναφοράς πέρα από τον παραδοσιακό χώρο της γλωσσολογίας και της ψυχολογίας: στην κοινωνιογλωσσολογία, τη φιλοσοφία της γλώσσας, την εθνογραφία της επικοινωνίας και την οικονομία. Η Τοκατλίδου (2003: 106) διατείνεται ότι η διδασκαλία των ξένων γλωσσών μετεξελιίσσεται από εφαρμοσμένη γλωσσολογία σε διδακτική των γλωσσών. Διαμορφώνεται έτσι η επικοινωνιακή μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία αποβλέπει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας στην ξένη γλώσσα, απαντώντας έτσι στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων. Κατά αυτόν τον τρόπο διδασκαλίας μεταλλάσσεται σταδιακά η παραδοσιακή μέθοδος, η οποία είχε ως κεντρικό στόχο την κατάκτηση των δομών του γλωσσικού συστήματος- της γραμματικής, της σύνταξης και του λεξιλογίου.

Η κατάκτηση λοιπόν της δεξιότητας αποτελεσματικής επικοινωνίας στην ξένη γλώσσα συναρτάται με μια σειρά παραμέτρων: ψυχολογικών- όπως είναι ο τρόπος αντίληψης της ξένης γλώσσας, η διαισθητική ή συστηματική εκμάθηση, ο βαθμός αυτοπεποίθησης, αλλά και κοινωνικοπολιτισμικών, όπως η επαφή-εξοικείωση με τον πολιτισμό της χώρας μέσα από πολιτιστικά στερεότυπα και η πολιτιστική προσαρμογή (Μήτσης, 1998). Η συνεκτίμηση όλων αυτών των παραμέτρων οδηγεί στην υιοθέτηση συγκεκριμένων αρχών, στις οποίες πρέπει να βασίζεται η διδασκαλία της ξένης γλώσσας.

Ειδικότερα για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε ενήλικες, ο Σηφάκης (2004: 33) αναφέρει τέσσερα βασικά σημεία, στα οποία μπορεί να συνεισφέρει το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων:

- α. βελτίωση της εκπαίδευσης μέσα από την κατανόηση των χαρακτηριστικών και των αναγκών των ενήλικων εκπαιδευόμενων,*
- β. διαφοροποίηση μεταξύ παιδαγωγικής και ανδραγωγικής μεθοδολογίας ως προς τους τρόπους διδασκαλίας της ξένης γλώσσας σε ενήλικες,*
- γ. διαμόρφωση των ρόλων εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου κατά τη μαθησιακή διαδικασία,*
- δ. στελέχωση της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτών και στην ανάλυση των αναγκών των εκπαιδευόμενων.*

Κάνοντας μια χαρτογράφηση της προσφοράς προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής ως ξένης γλώσσας σε ενήλικο πληθυσμό εντοπίζουμε προγράμματα που παρέχονται από φορείς αναφορικά με τις ανάγκες της εκάστοτε ομάδας και τον σκοπό που θέτει ο φορέας. Λόγω των αναγκών που παρουσιάζουν συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες (μετανάστες, αλλοδαποί) και της αυξανόμενης ζήτησης σημειώνεται τα τελευταία χρόνια μία διευρυμένη προσφορά σχετικών φορέων, γεγονός που καθιστά επιτακτική την αξιοποίηση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων (Παπαβασιλείου- Αλεξίου, 2005).

Ενδεικτικά αναφέρουμε:

1. Προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για μετανάστες, πρόσφυγες, αλλοδαπούς. Πρόκειται για το πρόγραμμα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» που αφορά στην εκπαίδευση των μεταναστών στην ελληνική γλώσσα, την ελληνική ιστορία και τον ελληνικό πολιτισμό. Είναι ένα δωρεάν πρόγραμμα που πραγματοποιείται σε όλους τους νομούς της χώρας και στο οποίο μπορούν να συμμετάσχουν πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τρίτων χωρών, ανεξαρτήτως καταγωγής. Οι μοναδικές προϋποθέσεις για τη συμμετοχή τους είναι να διαμένουν νόμιμα στην Ελλάδα και να είναι άνω των 16 ετών. Σκοπός του προγράμματος είναι η απόκτηση της γλωσσικής δεξιότητας και των πρακτικών κοινωνικών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων που απαιτούνται για την κοινωνική ένταξη των συμμετεχόντων και των οικογενειών τους και να εξυπηρετούνται με επάρκεια στην καθημερινότητά τους. Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης διαρθρώνεται στα επίπεδα: Α1 (διάρκειας 125 ωρών), Α2 (διάρκειας 175 ωρών), Β1 (διάρκειας 185 ωρών) και Β1 ειδικών σκοπών, με έμφαση στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου (διάρκειας 195 ωρών). Το πρόγραμμα «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» το διαχειρίζεται το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ), εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο-Ε.Κ.Τ.) και από Εθνικούς Πόρους (www.inedivim.gr).
2. Μέσω των Κέντρων Δια Βίου Μάθησης (ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΘΝΙΚΗΣ ΕΜΒΕΛΕΙΑΣ & ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΠΙΚΗΣ ΕΜΒΕΛΕΙΑΣ ΑΠ7 & ΑΠ8), παρέχονται επίσης κάποια τμήματα ενηλίκων είτε για Έλληνες πολίτες είτε για μετανάστες σχετικά με την εκμάθηση και βελτίωση της ελληνικής γλώσσας, σε όλους τους δήμους της χώρας. Αυτά τμήματα που παρέχει το συγκεκριμένο πρόγραμμα των ΚΔΒΜ είναι: α) Βελτιώνω την ορθογραφία μου (25 ώρες), β) Ελληνικό Αλφαβητικό Σύστημα (25 ώρες) και γ) Σύνταξη εγγράφων και φορμών (50 ώρες). Τα ΚΔΒΜ (ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΘΝΙΚΗΣ ΕΜΒΕΛΕΙΑΣ & ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΠΙΚΗΣ ΕΜΒΕΛΕΙΑΣ ΑΠ7 & ΑΠ8) επίσης τα διαχειρίζεται το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) και εντάσσονται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο-Ε.Κ.Τ.) και από Εθνικούς Πόρους (www.inedivim.gr).

3. Προγράμματα εκμάθησης της ελληνικής για αλλοδαπούς που παρέχουν τα πανεπιστήμια. Πρόκειται, κυρίως, για διοργάνωση θερινών τμημάτων εκμάθησης της ελληνικής και απευθύνονται σε ποικίλο ενήλικο πληθυσμό, ανάλογα με τη στοχοθεσία του προγράμματος. Ενδεικτικά εδώ υπάγεται το Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, το οποίο προσφέρει (1) ετήσιο πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής, (2) εντατικά μηνιαία προγράμματα καθόλη τη διάρκεια του έτους, (3) ειδικά προγράμματα ορολογίας για ομάδες φοιτητών, επαγγελματιών ή επιστημόνων και (4) προγράμματα κατάρτισης/επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν τη νέα ελληνική ως ξένη/δεύτερη γλώσσα (www.auth.gr/smg).

Τα χαρακτηριστικά και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Σύμφωνα με τους διαχωρισμούς που έχουν επικρατήσει συναντά κανείς τρεις κατηγορίες εκπαιδευτών ενηλίκων: εκείνους που εκπαιδεύουν ενηλίκους εθελοντικά, εκείνους που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση ενηλίκων υπό μορφή μερικής απασχόλησης και τους επαγγελματίες εκπαιδευτές ενηλίκων πλήρους απασχόλησης. Από αυτούς, η τελευταία κατηγορία συνήθως απασχολείται σε φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων, επιτελώντας ρόλους τόσο εκπαιδευτών όσο και οργανωτών- διαχειριστών προγραμμάτων.

Ο Jarvis (2004) έχει προτείνει δεκαεπτά διαφορετικούς ρόλους για τον εκπαιδευτή ενηλίκων, γεγονός το οποίο καταδεικνύει το πολυσύνθετο ρόλο του:

1. *εκπαιδευτικός/διευκολυντής*
2. *αρωγός στο διδακτικό έργο*
3. *επόπτης*
4. *εκπαιδευτής/προπονητής*
5. *καθοδηγητής*
6. *σύμβουλος*
7. *διαχειριστής*
8. *ελεγκτής/αποτιμητής*
9. *ερευνητής*
10. *εκπαιδευτής άλλων εκπαιδευτών*
11. *συγγραφέας μαθησιακού/ διδακτικού υλικού*
12. *σχεδιαστής αναλυτικών προγραμμάτων*
13. *οργανωτής εκπαιδευτικής πολιτικής*
14. *διαχειριστής εκπαιδευτικών προγραμμάτων*
15. *διαχειριστής τεχνικού προσωπικού*
16. *σύμβουλος, εμπειρογνώμων και αξιολογητής*
17. *πωλητής/μεταπράτης*

Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων δεν είναι να μεταδίδει τη γνώση, καθώς δεν θεωρείται ο απόλυτος φορέας της γνώσης, η αυθεντία. Δεν λειτουργεί ως πομπός κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, και σε αυτό συμβάλλει και το γεγονός ότι η μέθοδος διάλεξης

δεν θεωρείται ως η πλέον κατάλληλη εκπαιδευτική μέθοδος για την εκπαίδευση ενηλίκων. Επίσης δεν είναι και αυτός που σχεδιάζει το πρόγραμμα διδασκαλίας και αποφασίζει ερήμην των εκπαιδευόμενων.

Ο εκπαιδευτής επιτελεί τον ρόλο του διευκολυντή, του καταλύτη, του διαμεσολαβητή, του εμπνευστή, του συμβούλου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι πρακτικές που χρησιμοποιεί χρειάζεται να έχουν τέτοιο προσανατολισμό, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και η εξατομικευμένη μάθησή τους. Ο στόχος δεν θα πρέπει να είναι απλώς η διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου, αλλά μέσα από την διδασκαλία να προτείνει δυνατότητες διερεύνησης ενός γνωστικού πεδίου, να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν την ευθύνη για την πορεία της μάθησής τους και να κατανοήσουν την αξία της συνεχούς μάθησης. Έργο του είναι να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες που θα ευνοήσουν τη μάθηση μέσα σε μία εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι είναι συνεργάτες.

Επιπλέον, η παροχή πηγών πληροφόρησης στους εκπαιδευόμενους θεωρείται σημαντική, διότι θα μπορούν να έρχονται σε επαφή με πληθώρα πηγών και θα μπορούν να αναπτύσσουν μεθόδους και στρατηγικές αναζήτησης. Ο εκπαιδευτής είναι αυτός που διευθετεί, οργανώνει και συντονίζει τις μαθησιακές δραστηριότητες, αξιοποιώντας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις ικανότητες των εκπαιδευόμενων και εμπλέκοντας τους στην όλη διαδικασία ώστε να προαχθεί η ενδυνάμωσή τους. Το ενδιαφέρον του εστιάζεται στην οικοδόμηση της γνώσης, με τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων, στη συστηματική και όχι αθροιστική παρουσίαση των επιμέρους θεματικών κατηγοριών ενός προγράμματος.

Ακόμη, ο εκπαιδευτής οφείλει κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης να λειτουργεί με γνώμονα την ανάπτυξη από τους εκπαιδευόμενους των στοχαστικών και κριτικών τους ικανοτήτων, των δικών τους στρατηγικών μάθησης, προωθώντας με αυτό τον τρόπο την αυτοδυναμία τους και την ανεξαρτησία τους, ώστε να είναι σε θέση να θέτουν ερωτήματα και προβληματισμούς στα οποία να βρίσκουν μόνοι τους τις απαντήσεις (Κόκκος, 1999).

Επιπροσθέτως, στην εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στην εκπαίδευση ενηλίκων, η θέση του εκπαιδευτή είναι δίπλα στον εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του να κατακτήσει ένα γνωστικό αντικείμενο, ή ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και το αντικείμενο της μάθησής του, και όχι απέναντι από τον εκπαιδευόμενο. Το κέντρο, δηλαδή, του ενδιαφέροντος είναι πάντα ο εκπαιδευόμενος και οι μαθησιακές-εκπαιδευτικές ανάγκες αυτού.

Τέλος, εξίσου σημαντικός είναι και ο κοινωνικός ρόλος που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτής ενηλίκων. Στόχος του είναι να καταρτίσει ανθρώπους με δεξιότητες για την αγορά εργασίας, για την ιδιότητα του πολίτη, την πολιτισμική ταυτότητα, την προ-

σωπική βελτίωση και πολιτική μεσολάβηση, τις ανθρώπινες σχέσεις και την ικανοποιητική εργασία. Πρέπει να προετοιμάσει τους ανθρώπους όσον αφορά στην ευελιξία, την υπευθυνότητα, την προσαρμοστικότητα και για την συνεχή κατάρτιση και επανακατάρτιση και αναβάθμιση των προσόντων και των δεξιοτήτων που θα απαιτούνται από αυτούς στην κοινωνία της γνώσης.

Απώτερος, λοιπόν, στόχος των εκπαιδευτών είναι να μάθουν στους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν, να τους μάθουν να προσαρμόζονται στην αλλαγή, να τους μάθουν να αναζητούν τη γνώση, να τους βοηθήσουν να καταστούν ώριμες προσωπικότητες, και τελικά να μαθαίνουν να εξελίσσονται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτές, μέσα από την κυκλική διαδικασία αλλαγής και ανανέωσης που χαρακτηρίζει την εκπαίδευση ενηλίκων.

Τελικές παρατηρήσεις

Η δια βίου μάθηση και γενικότερα η εκπαίδευση ενηλίκων, όπως αναφέραμε και παραπάνω, έχει εξέχουσα θέση στη σύγχρονη κοινωνία και αγορά εργασίας εξαιτίας των ραγδαίων αλλαγών και απαιτήσεων που αναδύονται. Αυτό υποδηλώνει ότι οι ενήλικες θα πρέπει να εναρμονίζονται και να ανταποκρίνονται σε αυτές τις αλλαγές εμπλουτίζοντας το γνωστικό τους επίπεδο με τη βοήθεια του εκπαιδευτή ενηλίκων. Έτσι, λοιπόν, για να υπάρξει επιτυχής μάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους θα πρέπει ο «βοηθός» εκπαιδευτής να επιτελέσει σωστά το έργο και το ρόλο του με βάση τις κατάλληλες γνώσεις και εφόδια που χρειάζεται να διαθέτει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Κόκκος, Α. (1999). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Κόκκος Α., & Α. Τσιμπουκλή. *Εκπαιδευτικές Μέθοδοι . Ομάδα Εκπαιδευόμενων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μήτσης , Ν. (1998). Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας. *Εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα, Gutenberg.
- Μουζάκης, Χ. (2006). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: η Περίπτωση των Παλινοστώντων- Μεταναστών-Προσφύγων*. Εκπαίδευση Ενηλίκων 4, 3-9.
- Σηφάκης, Ν. (2004). «Εκλεκτικές συγγένειες»: Η διδασκαλία ξένων γλωσσών συναντά την Εκπαίδευση Ενηλίκων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 1: 29-35.

Τοκατλίδου, Β. (2003). *Γλώσσα, Επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα, Πατάκης.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και κατάρτιση: θεωρία και πράξη*. Αθήνα, Μεταίχμιο.

OECD-DeSeCo, (2005). *Definition and Selection of KeyCompetencies: Executive Summary* (30 June 2005). [Summary of the results of the OECD's Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Project which provides a framework that could guide the longer-term extension of PISA assessments into new competency domains].

Δια βίου μάθηση & αγορά εργασίας. Προκλήσεις και προοπτικές

Τριάντη Παναγιώτα

*M.Ed. Υπεύθυνη Εκπαίδευσης και Διασφάλισης Ποιότητας Κ.Δ.Β.Μ
giouli_triadi@yahoo.gr*

Χαλιούλια Ελένη

*M.Ed. Υπεύθυνη Εκπαίδευσης και Διασφάλισης Ποιότητας Κ.Δ.Β.Μ. - Οικονομολόγος.
elenahalioulia@yahoo.gr*

Χαλιούλια Στ.Σταματία

*M.Ed. Εργαστηριακή συνεργάτης Τ.Ε.Ι Χαλκίδας, Εκπαιδύτρια Πληροφορικής
xaliouliastamatia@gmail.com*

Δρ. Κουγιουμτζής Γεώργιος

*Επιστημονικός συνεργάτης ΑΣΠΑΙΤΕ
gkougiumt@ppp.uoa.gr*

Περίληψη

Στην παρούσα σύντομη ανακοίνωση εξετάζονται οι προκλήσεις και οι προοπτικές που διαμορφώνονται στην αγορά εργασίας, σε σχέση με τις δομές της διά βίου μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, μελετάται η αξιοποίηση των κοινών ευρωπαϊκών εργαλείων και άρχων στην εκπαίδευση ενηλίκων, ώστε να αναπτυχθεί ένα πιο εξειδικευμένο και ανταγωνιστικό πλαίσιο προσόντων, που θα συνοδεύουν τον πολίτη στην αναζήτηση εργασίας στην Ελλάδα, αλλά και σε όλη την Ευρώπη. Οι προκλήσεις και οι προοπτικές που συνάπτονται με τη διά βίου μάθηση στον τομέα της αναζήτησης εργασίας χρειάζεται να μελετηθούν εις βάθος, ώστε να γίνει πιο ευχερής και αποτελεσματική η εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου να επιτευχθεί η μεγαλύτερη δυνατή ωφελιμότητα στην καθημερινότητα των πολιτών. Η διά βίου μάθηση είναι αναγκαίο να αντιμετωπιστεί ως ένας σημαίνων εκπαιδευτικός θεσμός, ο οποίος είναι απαραίτητος για την ευρύτερη προσωπική ανάπτυξη και κοινωνική προαγωγή.

Λέξεις-Κλειδιά: Διά βίου μάθηση, αγορά εργασίας, εκπαίδευση ενηλίκων

Η αξιοποίηση των κοινών ευρωπαϊκών εργαλείων και αρχών

Οι ραγδαίες τεχνολογικές και κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που επισυμβαίνουν σε παγκόσμιο επίπεδο απειλούν να υπερκεράσουν τις δεξιότητες του γηράσκοντος εργατικού δυναμικού της χώρας μας και όλου του δυτικού κόσμου, του οποίου η οικονομία και κοινωνία βασίζεται στη γνώση. Για αυτόν το λόγο η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) και οι κοινωνικοί εταίροι εργάζονται από κοινού για τη θέσπιση ενός πλαισίου πολιτικής, με στόχο τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Στο εν λόγω πλαίσιο, η ΕΕ ανέπτυξε ένα πεδίο εθελοντικής συνεργασίας και συντονισμού μεταξύ των κρατών-μελών και ειδικότερα την επονομαζόμενη διαδικασία της Κοπεγχάγης. Με βάση αυτή τη διαδικασία, τα κράτη μέλη, μαζί με τους κοινωνικούς εταίρους, θέσπισαν κοινά ευρωπαϊκά εργαλεία και αρχές (πλαίσιο 1), όπως:

- *Το Ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων (EQF).*
- *Το Ευρωπαϊκό σύστημα ακαδημαϊκών μονάδων για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET).*
- *Το Ευρωδιαβατήριο (Europass).*
- *Το ευρωπαϊκό πλαίσιο αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EQAVET).*
- *Αρχές και κατευθύνσεις για την επικύρωση της μη τυπικής και της άτυπης μάθησης.*
- *Αρχές διά βίου επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής.*

Τα εν λόγω εργαλεία και αρχές αποτελούν ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο, η ωφελιμότητα του οποίου εξαρτάται από τη συνεπή εφαρμογή τους και από τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν. Γενικότερα, εκτιμάται ότι η εφαρμογή τους θα ενισχύσει τη διαφάνεια της διαδικασίας αποτύπωσης των επαγγελματικών προσόντων, θα προαγάγει την κινητικότητα και θα ωφελήσει τους πολίτες, παρέχοντας ένα συστηματικό τρόπο επικύρωσης και τεκμηρίωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους.

Τα ευρωπαϊκά εργαλεία και αρχές αναπτύχθηκαν με διαφορετικούς ρυθμούς. Οι στόχοι, οι κατευθύνσεις και τα χρονοδιαγράμματα για το σύνολό τους συμφωνήθηκαν σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ενώ η ευθύνη για την εφαρμογή τους εναπόκειται στα κράτη-μέλη.

Όλα τα εργαλεία και οι αρχές βασίζονται σε μαθησιακά αποτελέσματα που καθιστούν ευκολότερα κατανοητό τι γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει ο κάτοχος ενός πιστοποιητικού ή ενός διπλώματος. Επιπλέον, προβλέπουν την αναγνώριση μαθησιακών αποτελεσμάτων και προβάλλουν μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης.

Συνακόλουθα, η ανάπτυξη ευρωπαϊκών εργαλείων και αρχών έδωσε το έναυσμα για την έναρξη του διαλόγου μεταξύ πολλών ενδιαφερομένων: κυβερνήσεων, κοινωνικών εταίρων, θεσμικών οργάνων, εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών φορέων του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Ως εκ τούτου, διαφαίνεται η διαμόρφωση μιας κοινής αντίληψης σχετικά με τα επαγγελματικά προσόντα και τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται. Ο διάλογος βελτίωσε, επίσης, τη σύνδεση των διαφορετικών τμημάτων των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται τα συστήματα άλλων χωρών, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ενισχυθεί η συσχέτιση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Επιπρόσθετα, τίθενται σε ισχύ ρυθμίσεις για την επικύρωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε όλα τα κράτη μέλη, οι οποίες λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές και κατευθύνσεις που έχουν συμφωνηθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Παράλληλα, οι χώρες αναπτύσσουν συστήματα διά βίου προσανατολισμού για ενήλικες, με στόχο την καλύτερη διαχείριση τόσο της μαθησιακής πορείας όσο και επαγγελματικής σταδιοδρομίας τους.

Αλληλεπίδραση εργαλείων και αρχών στην εκπαίδευση ενηλίκων

Τα κοινά ευρωπαϊκά εργαλεία και αρχές καθιστούν ευκολότερη την κατανόηση των επαγγελματικών προσόντων και προάγουν τη διά βίου μάθηση, αυξάνοντας την ευελιξία των συστημάτων, συμβάλλοντας έτσι στην ενίσχυση της εργασιακής και γεωγραφικής κινητικότητας.

Τα τελευταία χρόνια έχουν συμβεί πολλές αλλαγές σε ό,τι αφορά την διάρθρωση της αγοράς εργασίας αλλά και το ρόλο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η οικονομία της γνώσης βασίζεται στη συνεχή αναβάθμιση των δεξιοτήτων και γνώσεων του σύγχρονου εργαζόμενου. Προκειμένου να μπορεί ο εργαζόμενος να έχει αξιώσεις στην αγορά εργασίας, θα πρέπει να είναι σε μία συνεχόμενη διαδικασία αναβάθμισης των γνώσεων του, ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της κοινωνίας της γνώσης. Το αποτέλεσμα φυσικά είναι και η εκπαίδευση ενηλίκων να έχει αναβαθμιστεί ως επιστημονικό πεδίο και να αποτελεί πλέον ένα όχημα κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης για μία χώρα (Κόκκος, 1999).

Το γερμανικό συμβούλιο για την εκπαίδευση όρισε το 1970 την εκπαίδευση ενηλίκων (συνεχιζόμενη εκπαίδευση) ως «συνέχιση ή επάνοδο στην οργανωμένη μάθηση, ύστερα από την αποπεράτωση μιας πρώτης φάσης εκπαίδευσης, η οποία υπήρξε διαφορετική για κάθε εκπαιδευόμενο. [...] Το τέλος της πρώτης φάσης της εκπαίδευσης και το ξεκίνημα της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται κατά κανόνα από την πλήρη βιοποριστική δραστηριότητα. [...]. Η βραχυπρόθεσμη εκπαίδευση ή η εκπαίδευση για κάποια θέση εργασίας δεν ανήκει στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση» (Knowles et al., 1998). Αποτελεί, λοιπόν, το επίκεντρο της διαδικασίας μάθησης και δίνει στα άτομα τη δυνατότητα να:

- Παρουσιάζουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους με κατανοητό τρόπο, βελτιώνοντας την πρόσβαση στη μάθηση και στην εργασία τόσο στη χώρα τους όσο και στο εξωτερικό, και να αποκτούν μια ευρύτερη εικόνα των μαθησιακών ευκαιριών.
- Σχεδιάζουν τη διά βίου μάθηση και σταδιοδρομία τους, που θα τους επιτρέψει να συνδυάσουν τη μάθηση στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος με τη μάθηση στο χώρο εργασίας. Μάλιστα, τα συγκεκριμένα εργαλεία και οι αρχές αίρουν τους φραγμούς στη μάθηση και βελτιώνουν τις επαγγελματικές προοπτικές και τις δυνατότητες σταδιοδρομίας. Κάθε εργαλείο και κάθε αρχή διαθέτει ένα συγκεκριμένο σκοπό, όμως μόνο μέσω της αλληλεπίδρασής τους είναι εφικτή η

επίτευξη της συνέργειας που θα οδηγήσει στην πλήρη εκδίπλωση των δυνατοτήτων τους και στη δρομολόγηση των προσδοκώμενων οφελών για τους πολίτες και για τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΚ). Οι πολίτες χρειάζεται να μπορούν να επωφεληθούν από αυτήν την αλληλεπίδραση για τη διαμόρφωση της μαθησιακής πορείας τους.

Για παράδειγμα, η εμπειρία και η μάθηση, που αποκτάται τόσο από την εργασία όσο και από το σύνολο των πτυχών της ζωής, θα μπορούσε να αποτελεί δυναμική ευκαιρία απόκτησης τυπικών επαγγελματικών προσόντων. Με τη βοήθεια του διά βίου επαγγελματικού προσανατολισμού, οι πολίτες μπορούν να λαμβάνουν βέλτιστες αποφάσεις σχετικά με την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την εργασία. Μέσω των συστημάτων επικύρωσης που στηρίζονται σε ευρωπαϊκές αρχές, οι πολίτες θα μπορούν να αναγνωρίζουν τις νέες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτούν.

Η επικύρωση μπορεί να μην οδηγήσει σε πλήρη ή ακόμη και σε μερική απόκτηση επαγγελματικών προσόντων· ωστόσο για πολλά άτομα που αναζητούν εργασία ή δυνατότητα προαγωγή, είναι επαρκής για τον προσδιορισμό και την τεκμηρίωση των εμπειριών τους με συστηματικό τρόπο.

Αυτό, λοιπόν, παρέχει στους πολίτες ένα ευρύ φάσμα επιλογών, όπως η συνέχιση των σπουδών τους σε ανώτερη ή ακόμη και σε κατώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης ή η απόκτηση επαγγελματικών προσόντων σε έναν διαφορετικό κλάδο, ειδικευμένη εργασία ή επάγγελμα. Εξάλλου, η σαφής προβολή των επαγγελματικών προσόντων προς στο εξωτερικό ανοίγει το δρόμο για την πραγματοποίηση σπουδών ή την εργασία σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα. Αυτό αποτελεί ένα μόνο παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο τα ευρωπαϊκά εργαλεία και οι αρχές αλληλεπιδρούν, καθιστώντας τα συστήματα πιο ευέλικτα και πιο προσβάσιμα.

Αλλαγή αντίληψης

Οι συνθήκες είναι ευνοϊκές για την επιτυχή εφαρμογή των ευρωπαϊκών εργαλείων και αρχών, καθώς διαθέτουν ισχυρή πολιτική υποστήριξη και αποτελούν μέρος της στρατηγικής εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Θεσμικές αλλαγές, όπως είναι η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων μεταδευτεροβάθμιας μη τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα επαγγελματικά προσόντα ανώτερου επιπέδου και η ευρύτερη αξιοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε τίτλους σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, προάγουν τη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Ωστόσο, μένει ακόμη να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ του θεωρητικού πλαισίου των εν λόγω εργαλείων και της πρακτικής εφαρμογής τους εντός των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και επικύρωσης επαγγελματικών προσόντων. Πολλές χώρες βασίζονται, πλέον, στα μαθησιακά αποτελέσματα, και περιλαμβάνονται στις βαθμίδες των εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων που τους ενδιαφέρει. Βέβαια, είναι

απαραίτητο η λογική των μαθησιακών αποτελεσμάτων να εφαρμόζεται με συνοχή και να ανταποκρίνεται σε πρότυπα, αναλυτικά προγράμματα σπουδών και μεθόδους αξιολόγησης, διδασκαλίας και μάθησης.

Επιπλέον, τα εργαλεία χρειάζεται να συνδέονται με την αγορά εργασίας. Στην πρότυπη ευρωπαϊκή ορολογία για τα επαγγέλματα, τις δεξιότητες και τα επαγγελματικά προσόντα (ESCO), η ορολογία του πλαισίου επαγγελματικών προσόντων σχετίζεται με την ορολογία της αγοράς εργασίας. Αυτό θα επιτρέψει την αμεσότερη σύνδεση των επαγγελματικών προσόντων (μαθησιακών αποτελεσμάτων) με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Διά βίου μάθηση και εκπαίδευση: ανοικτά ζητήματα και προοπτικές

Η ολοκλήρωση των επιμέρους μορφών και τύπων της εκπαίδευσης (τυπική, μη-τυπική και άτυπη εκπαίδευση) σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, υπό το πρίσμα της διαρκούς και εντονότερης σύνδεσης του περιεχομένου της διά βίου μάθησης και εκπαίδευσης με τις ανάγκες της οικονομικής σφαίρας, εκτιμάται ότι αναδεικνύει ορισμένα ζητήματα. Τα ζητήματα αυτά αναφέρονται αφενός στις επιμέρους μορφές του εκπαιδευτικού συνεχούς και αφετέρου στις διαδικασίες, τους όρους και τις προϋποθέσεις ολοκλήρωσής τους σε ενιαίο σχήμα.

Έννοιες και πρακτικές που παραδοσιακά έχουν συνδεθεί με τη μη-τυπική εκπαίδευση ενηλίκων (όπως ενεργητική συμμετοχή, αυτοκαθορισμός της πορείας προς τη μάθηση, εμπόδια στη μάθηση, συμμετοχικές εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές), συναντώνται πλέον και σε διάφορους τύπους και μορφές τυπικής εκπαίδευσης. Το πρόβλημα της δομικής και λειτουργικής συνοχής των διαφόρων τύπων και μορφών του υπό διαμόρφωση εκπαιδευτικού συνεχούς (Βεργίδης, 2001), καθώς επίσης και το πρόβλημα της θεσμικής ολοκλήρωσης των επιμέρους μορφών και τύπων εκπαίδευσης, συνιστούν σημαντικές προκλήσεις για τις σχεδιαζόμενες πολιτικές στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι θεωρήσεις για τη διά βίου εκπαίδευση, στις οποίες έγινε αναφορά στην προηγούμενη ενότητα, επιβάλλουν τη δόμηση του εκπαιδευτικού συνεχούς κατά τέτοιο τρόπο, ώστε όχι απλώς να επιτρέπεται, αλλά κυρίως να διευκολύνεται και να προωθείται η μετάβαση από την τυπική στη μη-τυπική εκπαίδευση και αντίστροφα.

Το ζήτημα της πρόσβασης σε εκπαιδευτικές διαδικασίες συνδέεται, πλέον, με κάθε τύπο και μορφή εκπαίδευσης. Ενδεικτική αυτής της τάσης είναι η επισήμανση που περιλαμβάνεται σε ετήσια έκθεση του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση (OECD, 2002), σύμφωνα με την οποία η αύξηση των ποσοστών πρόσβασης των παιδιών στην προσχολική εκπαίδευση δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αξιοποίηση των ευκαιριών διά βίου μάθησης στη συνέχεια. Ωστόσο, αυτή ακριβώς η ίδια η προσφορά και η δυνατότητα αξιοποίησης εκπαιδευτικών ευκαιριών πέραν του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για μίαν αόριστη παραπομπή της ισότιμης πρόσβασης σε κάποια άλλη μορφή του εκπαιδευτικού συνεχούς.

Ταυτόχρονα, παρόλο που σημαντικά τμήματα του ενήλικου πληθυσμού επωφελούνται ολοένα και περισσότερο από τις προσφερόμενες ευκαιρίες για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, είναι απαραίτητο να υπογραμμιστεί πως αυτές οι ευκαιρίες δεν είναι ισοκατανεμημένες (Βεργίδης, 2001· Παληός, 2002): Στα προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων συμμετέχουν κυρίως οι ευνοημένοι του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι ενήλικοι με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, αλλά και όσοι κατέχουν υψηλή ιεραρχία στις θέσεις εργασίας. Παράλληλα, τα προσφερόμενα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων απευθύνονται κυρίως στο οικονομικά ενεργό τμήμα του ενήλικου πληθυσμού.

Η σύνδεση της διά βίου εκπαίδευσης με τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, προσδίδει στη μη τυπική εκπαίδευση ένα ρόλο που έως πρόσφατα είχε ανατεθεί κυρίως στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, εκείνον της τυπικής αναγνώρισης και πιστοποίησης της γνώσης. Έτσι, η μη τυπική εκπαίδευση μετασηματίζεται σταδιακά σε ένα μηχανισμό πιστοποίησης: Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός πως σήμερα στη Μ. Βρετανία δε χρηματοδοτείται από την κυβέρνηση καμιά μορφή μη πιστοποιημένης εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers, 1999: 51). Οι διαρκείς αναφορές σε «αναχρονιστικά» προγράμματα σπουδών έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση της εγκυρότητας των τίτλων σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης προς όφελος μιας διαρκώς ανανεούμενης πιστοποίησης των γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, με βάση διαδικασίες μη τυπικής εκπαίδευσης. Η επιχείρηση, ως «βασικός εταίρος της μάθησης» (Gass, 1996), επικυρώνει στην πράξη τα αποτελέσματα της συμμετοχής του ανθρώπινου δυναμικού σε αυτές τις διαδικασίες –μάλιστα, αυτή ακριβώς η συμμετοχή ολοένα και περισσότερο θεωρείται, πλέον, υποχρέωση ή καθήκον και όχι δικαίωμα.

Ο Uzuner (2009) επισημαίνει το γεγονός ότι η εφαρμογή των θεωριών μάθησης ενηλίκων σε μεγάλο βαθμό θα εξαρτηθεί από την εκπαιδευτική κουλτούρα μίας χώρας. Αναφέρεται στο γεγονός ότι υπάρχουν χώρες που τείνουν προς το παθητικό μοντέλο μάθησης, κατά το οποίο ο καθηγητής είναι το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και χώρες, κυρίως στην Ευρώπη, με ένα πιο φιλελεύθερο πνεύμα σε ό,τι αφορά στη μάθηση, με επίκεντρο το σπουδαστή σε ανοικτά ζητήματα και προοπτικές.

Τέλος, με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, είναι εύλογο να τίθεται το ερώτημα σε ποιο βαθμό η συμμετοχή σε δραστηριότητες διά βίου εκπαίδευσης συνιστά δικαίωμα των πολιτών και υπό ποιους όρους το δικαίωμα αυτό μεταπίπτει σε υποχρέωση; Επίσης, το κόστος της διαρκούς αναβάθμισης των γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού θα καλύπτεται από το κράτος, τις επιχειρήσεις ή θα επιβαρύνει τους πολίτες που συμμετέχουν σε αυτές τις δραστηριότητες; Υπό αυτές τις συνθήκες ποιες είναι οι προοπτικές των δημόσιων δικτύων εκπαίδευσης (τυπικής και μη τυπικής), που ιστορικά, τουλάχιστον στην Ελλάδα, καλύπτουν και στηρίζουν το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων;

Η εκπαίδευση ενηλίκων και ένταξη στη δια βίου μάθηση.

Η εκπαίδευση και η δια βίου μάθηση αποτελούν εν τω μεταξύ απαραίτητη προϋπόθεση για συμμετοχή στην απασχόληση, για ευημερία, και για έναν πλήρες βίο. Με άλλα λόγια, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και η εκπαίδευση ενηλίκων είναι στενά συνδεδεμένες με το φαινόμενο της ένταξης.

Ο Cross (1992) περιγράφει την ένταξη ως κοινωνική συμμετοχή, που ξεκινά από τη δέσμευση των ανθρώπων με αμοιβαίες κοινωνικές σχέσεις και φτάνει μέχρι τη χορήγηση και άσκηση (ατομικών και συλλογικών) πολιτικών δικαιωμάτων. Άνθρωποι που δεν αξιοποιούν αυτήν την ευκαιρία, επειδή δεν έχουν τη δυνατότητα ή τη θέληση, βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Συχνά δημιουργούν περιβάλλοντα υποκατάστασης με τη μορφή κάποιας υποκοουλτούρας, η οποία έχει τις δικές της νόρμες και αξίες, για παράδειγμα σε σχέση με τη γλώσσα, τη συμπεριφορά και τους κώδικες. Υπό αυτό το πρίσμα ο αποκλεισμός συνεπάγεται τη διακοπή των αμοιβαίων σχέσεων, την κοινωνική απομόνωση και πιθανώς την απώλεια των πολιτικών δικαιωμάτων. Έτσι, για παράδειγμα στον τομέα της αγοράς εργασίας, προϋποτίθενται συγκεκριμένα εφόδια/προσόντα, προκειμένου όσοι επιζητούν εργασία να μπορούν να προσληφθούν ή όσοι εργάζονται να διατηρήσουν τη θέση εργασίας τους. Οι Baumgartner et al. (2007) κάνουν λόγο για «καθήκον, υποχρέωση για εκπαίδευση» του ατόμου απέναντι στο κράτος, στην οικονομία και την κοινωνία. Όποιος δεν αναλαμβάνει αυτή την υποχρέωση για αυτοδιαχείριση, χάνεται στο λαβύρινθο των προσφορών σε προσόντα ή για κάποιους λόγους δεν αποδεικνύεται ενεργός, αυτός απειλείται, σύμφωνα με τον Cross (1992), με κοινωνικό αποκλεισμό.

Ωστόσο, ο αποκλεισμός δεν ορίζεται σύμφωνα με τον Cross (1992) μόνο ως μία κατάσταση, αλλά αποτελεί και μία διαδικασία. Κρίσιμα συμβάντα κατά τη διάρκεια της ζωής ενισχύουν ή μειώνουν τις δυναμικές αποκλεισμού. Η έκτιση μιας ποινής, για παράδειγμα, αποκτά χαρακτήρα αποκλεισμού. Αυτό αντικατοπτρίζεται επίσης και στη συζήτηση για το αποτέλεσμα της σύντομων ποινών. Οι σύντομες ποινές συμβάλλουν στην ένταξη του δράστη, με την έννοια του μέτρου κοινωνικής επανένταξης ή αντίθετα ευνοούν τον αποκλεισμό, με την επαπειλούμενη απώλεια κάποιας θέσης εργασίας.

«Η ένταξη και ο αποκλεισμός» ως ζεύγος όρων προσπαθούν να αναγνωρίσουν και να κατονομάσουν ανισότητες και διαχωριστικές γραμμές που υπάρχουν στις κοινωνίες. Οι ανισότητες και οι αδικίες ανιχνεύονται στις κοινωνικές τάξεις, τα έθνη, τα φύλα και τις ηλικιακές ομάδες. Η εκπαίδευση ενηλίκων ή η συνεχιζόμενη εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει από την πλευρά της στην ένταξη ανθρώπων ή ομάδων ανθρώπων (Rogers, 1999). Σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο η εκπαίδευση ενηλίκων μπορεί να σημαίνει μια «κοινωνική βελτίωση» για ολόκληρες ομάδες ανθρώπων.

Οι Noyé και Piveteau (2002), όπως αναφέρεται από τον Κόκκο (1999: 44), σημειώνουν το γεγονός ότι η εκπαίδευση ενηλίκων στηρίζεται στη σχέση του ατόμου με το

αντικείμενο της μάθησης, τα ενδιαφέροντα του καθώς και τις εμπειρίες του στη διάβιου μάθηση.

Συμπεράσματα

Ο διάλογος λοιπόν, για τη διάβιου μάθηση και ανάπτυξη βρίσκεται σήμερα στο επίκεντρο των θεωρητικών αναζητήσεων και του προβληματισμού της εκπαιδευτικής και ερευνητικής κοινότητας. Τόσο στα κείμενα των ερευνητών και των διαμορφωτών της εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και στα επίσημα κείμενα εθνικών και διεθνών οργανισμών διαρκώς πληθαίνουν οι αναφορές που γίνονται στη διάβιου μάθηση και εκπαίδευση, το ρόλο και τη σημασία τους για τις σύγχρονες κοινωνίες, καθώς επίσης και τους σκοπούς/στόχους αλλά και το ίδιο το περιεχόμενό τους.

Ωστόσο, έχει επισημανθεί ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι αναφορές αυτές συνιστούν ταυτολογία (Βεργίδης, 2002: 243), παραπέμπουν δηλαδή στην επισήμανση πως διάβιου εκπαίδευση σημαίνει ό,τι μαθαίνουμε σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας. Συχνά, επίσης, η έννοια της διάβιου εκπαίδευσης παραπέμπει μονοσήμαντα σε διαδικασίες εκπαίδευσης ενηλίκων ή στην ανάγκη για διαρκή αναβάθμιση των γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Βεργίδης, Δ. (2001). Διάβιου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο: Κ. Π. Χάρης – Ν. Β. Πετρουλάκης – Σ. Νικοδήμος (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση*. Αθήνα: Ατραπός, 127-144.
- Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*. Τόμος Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Noye, D., & Riveteau, J. (2002). *Πρακτικός οδηγός του Εκπαιδευτή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999): Μια απάντηση στον αποκλεισμό: Η διάβιου εκπαίδευση. Στο: Γ. Τσιάκαλος – Σπανού (Επιμ.), *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός* (259-267). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παληός, Ζ. Κ. (2002). Σημειώσεις στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (πανεπιστημιακές παραδόσεις). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, A. (2002): Ομιλία στη Διεθνή Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.), *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενογλωσσες

Baumgartner RW, Siegel AM, Hackett PH. (2007). *Going high with preexisting neurological conditions. High Alt Med Biol.* 8:108-16.

Cross, K.P (1992). *Adults as learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

OECD (2002). *Organization for Economic Co-Operation And Devevelopment Education Policy Analysis*. Paris

Knowels, M. S., Holton, E.F., & Swanson, R. A. (1998). *The Adult Learner, Boston MA: Butterworth-Heinemann*.

Nuissl, E. (2001): Learning to Learn – Preparing Adults for Lifelong Learning? *Lifelong Learning in Europe*, 1/2001, 26-31.

Gass, J. R. (1996): *The Goals, Architecture and Means of Lifelong Learning* (Background Paper for the European Year of Lifelong Learning). European Commission: Luxembourg.

Uzuner, S. (2009). *Questions of culture in distance learning: a research review, International Review of Research in Open and Distance Learning*. Vol. 10, No. 3. pp.271-287.

06.Θ.Ε. Εκπαίδευση Ενηλίκων – Διαχρονία και Προοπτική

Ρεντίφης Γεράσιμος
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
 Δρ Φιλοσοφίας Ε.Κ.Π.Α.
 Gerasimosrentifis@yahoo.gr

Περίληψη

Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στον ελλαδικό χώρο συναρτάται με τις εξελίξεις, οι οποίες συντελέστηκαν σε οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο τις τελευταίες δεκαετίες. Στην παρούσα ανακοίνωση εστιάζουμε την προσοχή μας στη διαχρονία αυτής της εξέλιξης και επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας τόσο στα κίνητρα συμμετοχής όσο και στις αιτίες της μη διευρυμένης συμμετοχής των εκπαιδευομένων σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το καθημερινά μεταβαλλόμενο πλαίσιο κοινωνικής, οικονομικής και τεχνολογικής ανάπτυξης και εξέλιξης δημιουργεί εκτός των άλλων και την ανάγκη στα άτομα για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, προκειμένου να αποκτήσουν νέες γνώσεις, τεχνικές δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες θα διαμορφώσουν το πλαίσιο εκείνο, ώστε να καταστούν πιο αποτελεσματικά, αλλά και πιο αποδοτικά στους επαγγελματικούς και κοινωνικούς τους ρόλους.

Λέξεις - κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, συμμετοχή, κίνητρα, αποτελεσματικός σχεδιασμός

Η διαχρονική εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων συνιστά ένα διευρυμένο επιστημονικό πεδίο, το οποίο περιλαμβάνει τις δραστηριότητες εκείνες δια τις οποίες άνθρωποι μαθαίνουν με τρόπο συστηματικό και οργανωμένο νέες γνώσεις και αποκτούν δεξιότητες και στάσεις. Το νέο αυτό πεδίο των μαθησιακών δραστηριοτήτων άρχισε να εμφανίζεται στην Ευρώπη και στις Ηνωμένες Πολιτείες στα μέσα του περασμένου αιώνα. Οι πρώτες ενέργειες είχαν ως στόχο τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου των αδικημένων κοινωνικών τάξεων και ήταν συνδεδεμένες με τα λαϊκά κινήματα. Οι δραστηριότητες αυτές γρήγορα πολλαπλασιάστηκαν και επεκτάθηκαν σε όλες σχεδόν τις χώρες. Τα τελευταία περίπου σαράντα χρόνια, η εκπαίδευση ενηλίκων συγκροτήθηκε σταδιακά και ως επιστημονικό πεδίο, το οποίο απέκτησε βαθμιαία τους δικούς του θεωρητικούς ερευνητές και τις δικές του πανεπιστημιακές σπουδές.

Οι απαρχές του θεσμού στον ελλαδικό χώρο εντοπίζονται στα τέλη του 19ου αιώνα (Βεργίδης, 1999) όταν μορφωτικοί σύλλογοι, όπως για παράδειγμα ο ιστορικός Φιλολογικός Σύνδεσμος «Παρνασσός», οργάνωναν τμήματα αλφαριθμητισμού ενηλίκων και παράλληλα μικρό αριθμός φορέων υλοποιούσαν εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Στις αρχές του 20ου αιώνα τέθηκε από την κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου με το Νόμο 4397/29 το ζήτημα του αλφαριθμητισμού των ενηλίκων και η ανάγκη καταπολέμησής του. Για την επίλυση του εν λόγω προβλήματος μορφωτικοί σύλλογοι και οι εργατικές ενώσεις της εποχής οργάνωναν μαθήματα για τα μέλη τους και ιδρύονται τα πρώτα νυκτερινά τεχνικά σχολεία για ενήλικες από τα Επιμελητήρια της Αθήνας και του Πειραιά, τα οποία έχουν και ως στόχο την αφομοίωση των μειονοτικών ομάδων, οι οποίες παρέμειναν τότε στην Ελλάδα. Η ανερχόμενη αστική τάξη στην Ελλάδα πραγματοποιεί προσπάθειες, προκειμένου να καλύψει τις ελλείψεις σε τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. Η εκπαίδευση ενηλίκων

στην Ελλάδα άρχισε σταδιακά να αναπτύσσεται τη δεκαετία του '50 με τη μορφή επαγγελματικής κατάρτισης από μεγάλες εργοστασιακές μονάδες και από δημόσιους φορείς, όπως το υπουργείο παιδείας, ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (Ο.Α.Ε.Δ.) και ο Ελληνικός Οργανισμός Μικρών Μεσαίων Επιχειρήσεων και Χειροτεχνίας (Ε.Ο.Μ.Μ.Ε.Χ.) (Βεργίδης, 2005).

Στη μεταπολεμική περίοδο, θεσμοθετήθηκε η ίδρυση των κέντρων Διδασκαλίας ενηλίκων και παράλληλα διευρύνεται το πεδίο των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων και αυξάνεται η κρατική χρηματοδότηση (Βουκουvalas, 1988. Καραλής, 2010). Το σύνολο αυτών των δραστηριοτήτων δεν είχε σημαντική έκταση, αν και οι ανάγκες για εκπαίδευση και κατάρτιση ήταν ήδη αυξημένες εξαιτίας της αδυναμίας της τυπικής εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, της μαζικής εισόδου των γυναικών στον επαγγελματικό στίβο, της παρουσίας κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων, καθώς και της αυξανόμενης ανεργίας των νέων (Κόκκος, 2002: 40). Για να αντιμετωπιστεί ο αναλφαβητισμός, ο οποίος έπληττε μεταπολεμικά τους Έλληνες, ιδρύονται, η Κεντρική Επιτροπή Καταπολέμησης Αναλφαβητισμού (Κ.Ε.Κ.Α.) και οι Νομαρχιακές Επιτροπές Καταπολέμησης Αναλφαβητισμού (Ν.Ε.Κ.Α.).

Η στρατιωτική δικτατορία που επιβλήθηκε το 1967 έπαιξε καθοριστικό ρόλο στο θεσμό της Λαϊκής Επιμόρφωσης. Τα θέματα των επιμορφωτικών εκδηλώσεων που έλαβαν χώρα κατά την περίοδο της δικτατορίας αφορούν τη θρησκεία, την οικογένεια, τα εθνικά και κοινωνικά θέματα και την κοινωνική αγωγή. Στην ουσία σκοπός της επιμόρφωσης ήταν να χειραγωγήσει ιδεολογικά το λαό. Το σχολικό έτος 1967-1968 οργανώθηκαν περισσότερες από 20.000 επιμορφωτικές εκδηλώσεις, οι οποίες στον πυρήνα τους ήταν προπαγανδιστικές ομιλίες. Σκοπός της προπαγάνδας ήταν να ψηφίσει ο λαός θετικά στα δημοψηφίσματα σχετικά με την αποδοχή του δικτατορικού καθεστώτος (Βεργίδης, 2005).

Μετά την ένταξη της Ελλάδας στην Ε.Ο.Κ. η Εκπαίδευση Ενηλίκων επεκτείνεται τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά, κυρίως λόγω των χρηματοδοτήσεων από το ευρωπαϊκό κοινοτικό ταμείο (Βεργίδης, 1995). Βασικός δημόσιος φορέας υλοποίησης προγραμμάτων αποτελεί η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, η οποία εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας. Στα τριακόσια πενήντα κέντρα επιμόρφωσης, τα οποία λειτούργησαν την περίοδο εκείνη, ανέπτυξε προγράμματα για ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, αγρότες και αναλφάβητους. Τα τρία κοινοτικά πακέτα στήριξη που ακολούθησαν (ΚΠΣ), το Α' ΚΠΣ (1989-1993), το Β' ΚΠΣ (1994-1999) και Γ' ΚΠΣ (2000-2006), συνέβαλαν στις εξής μεταβολές (Karalis & Vergidis, 2004. Καραλής, 2010): Ίδρυση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) (ν. 2327/95), που ως σκοπό είχε τη μελέτη, έρευνα, παροχή πληροφοριών και ανάπτυξη δραστηριοτήτων σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση ενηλίκων και τη λαϊκή επιμόρφωση και ιδίως το σχεδιασμό, την οργάνωση και την εκτέλεση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, την οργάνωση συστημάτων εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού. Ίδρυση του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Δομών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης και Συνοδευτικών Υποστηρικτικών Υπηρεσιών (ΕΚΕΠΙΣ), το οποίο αποτέλεσε κομβικό σημείο στην ανάπτυξη του συστήματος συνεχιζόμενης κατάρτισης. Κύριος σκοπός του ήταν η ανάπτυξη εθνικού συστήματος πιστοποίησης δομών συνεχιζόμενης κατάρτισης και η πιστοποίηση των εκπαιδευτών.

Η ίδρυση και λειτουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Κ.Ε.Κ.) που ελέγχονται και πιστοποιούνται από το ΕΚΕΠΙΣ. Υλοποίηση προγραμμάτων, τόσο μέσω φορέων του δημόσιου, όσο και του ευρύτερου δημόσιου τομέα (π.χ ΝΕΛΕ), όσο και μέσω των ιδιωτικών φορέων κατάρτισης. Με το ν. 2909/2001 η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης μετονομάστηκε σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) υπάχθηκε στη ΓΓΕΕ. Κύρια αρμοδιότητα της ΓΓΕΕ ήταν ο σχεδιασμός, ο συντονισμός και η υλοποίηση σε εθνικό επίπεδο και στον απόδημο ελληνισμό, ενεργειών που αφορούν τη Δια Βίου Μάθηση. Η εκπαίδευση και

πιστοποίηση των εκπαιδευτών της συνεχιζόμενης επαγγελματικής Κατάρτισης Η ίδρυση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.). Σύμφωνα με το ν. 2525/1997 στα Σ.Δ.Ε. μπορούν να φοιτήσουν νέοι που έχουν υπερβεί το 18ο έτος της ηλικίας τους και δεν έχουν συμπληρώσει την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση. Στους απόφοιτους χορηγείται απολυτήριο τίτλος ισότιμος προς το απολυτήριο δημοτικού ή γυμνασίου αντίστοιχα. Η λειτουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.), τα οποία αποτέλεσαν το συνδυαστικό κρίκο ανάμεσα στους τοπικούς φορείς και τον εθνικό φορέα υλοποίησης των προγραμμάτων, σχεδιάζοντας προγράμματα με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Θεσπίστηκαν σπουδές στα Ελληνικά Πανεπιστήμια με κατεύθυνση την Εκπαίδευση ενηλίκων. Η λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου Ε.Α.Π. Το έτος 2005 με το Νόμο 3369/2005 «περί συστηματοποίησης της διά βίου μάθησης και άλλες διατάξεις» δίδεται σε όλους τους πολίτες η δυνατότητα παρακολούθησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων με αντίστοιχη πιστοποίηση των προσόντων τους. Επί πλέον προβλέπεται η δυνατότητα δημιουργίας Ινστιτούτων Διά Βίου Εκπαίδευσης από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, τα οποία είναι αρμόδια για την οργάνωση και λειτουργία των προγραμμάτων Διά βίου εκπαίδευσης των πανεπιστημίων και των Τ.Ε.Ι.

Το έτος 2010, έγιναν συγχωνεύσεις φορέων που παρείχαν διά βίου εκπαίδευση, καθώς και αλλαγές στους φορείς διοίκησης. Σύμφωνα με το Νόμο 3879/2010 «Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις», 2010 «Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις». Σήμερα, η Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, είναι ο Επιτελικός Φορέας Διά Βίου Μάθησης στην Ελλάδα. Έχει ως αποστολή να σχεδιάζει τη δημόσια πολιτική της Διά Βίου Μάθησης, να διαμορφώνει τους σχετικούς κανόνες, να εκπονεί το αντίστοιχο εθνικό πρόγραμμα και να εποπτεύει την εφαρμογή του.

Οι λόγοι συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα εκπαίδευσης

Τα κίνητρα τα οποία ωθούν τους ενηλίκους να συμμετέχουν σε οποιασδήποτε μορφής εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν μια από τις πλέον σημαντικές πτυχές ενασχόλησης τόσο στο θεωρητικό όσο και στο ερευνητικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Με τον όρο κίνητρα αποδίδεται στην ελληνική γλώσσα ο όρος «motives», και κίνητρα συμπεριφοράς ή παρακίνηση ο όρος «motivation». Η έννοια των κινήτρων αναφέρεται στην εσωτερική δύναμη που παρακινεί ή παρωθεί τον άνθρωπο σε κάποια μορφή ενέργειας που δεν εμπεριέχει το στοιχείο του υποκρυπτόμενου και ετεροκαθοριζόμενου αλλά του εσωτερικά αναδύομένου ή διαφορετικά το να δράσει και ενεργήσει με ένα συγκεκριμένο τρόπο (Κάντας, 1998· Ζαβλάνος, 2002· Spector, 2000). Σύμφωνα με τον Rogers (1999) η παρακίνηση για μάθηση δύναται να οριστεί ως η τάση του ατόμου να επιδιώξει μαθησιακές δραστηριότητες που είναι σημαντικές και που αντλεί κάποιο όφελος από αυτές.

Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών θεωρείται σημαντική για το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, αφού το αναλυτικό περιεχόμενο, οι εκπαιδευτές, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, οι τεχνικές και τα μέσα θα πρέπει να προσαρμοστούν στις ανάγκες και στους στόχους των εκπαιδευόμενων. Κατά τον Καραλή (2005), η διαδικασία διερεύνησης είναι σημαντική για δύο κυρίως λόγους:

- *Ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων.* Όταν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα καλύπτει τις ανάγκες των συμμετεχόντων, τότε προωθείται η ενεργητική τους συμμετοχή στο πρόγραμμα αυτό καθώς και η τακτική παρακολούθησή του.
- *Αποτελεσματικότητα του προγράμματος:* Για να είναι αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων.

Στην έρευνα του Καραλή (2013), τα κίνητρα, τα οποία σχετίζονται με επαγγελματικούς λόγους καταλαμβάνουν τις αρχικές θέσεις Συγκεκριμένα τα «για να είμαι περισσότερο αποδοτικός στην εργασία μου» (86,4%), «για να αυξήσω τα τυπικά μου προσόντα» (79,2%), «για να αυξήσω τις οικονομικές μου απολαβές» (76,3%), «για να διατηρήσω τη θέση εργασίας μου» (71,8%), «για να βρω μια καλύτερη εργασία» (63,9%) συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά. Στις υψηλές θέσεις επίσης βρίσκονται και δύο προσωπικά κίνητρα/γνώμες. Το «γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούρια πράγματα» βρίσκεται στην υψηλότερη θέση καθώς το 90% των εκπαιδευόμενων δήλωσε αυτό το κίνητρο. Αυτό είναι σημαντικό καθώς οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν την προσωπική τους ωφέλεια από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, σε εξίσου υψηλή θέση βρίσκεται και ο λόγος «γιατί η εκπαίδευση πρέπει να διαρκεί σε όλη μας τη ζωή» (85,1%). Δευτερεύοντες έρχονται οι παράγοντες που εντάσσονται στην κατηγορία της πιστοποίησης και αναγνώρισης της εκπαίδευσης: «για να αποκτήσω το πιστοποιητικό/βεβαίωση συμμετοχής» (58%).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι επαγγελματικοί λόγοι είναι οι βασικότεροι, οι οποίοι ωθούν τους εκπαιδευόμενους να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων. Στη δεύτερη θέση ακολουθούν τα προσωπικά κίνητρα. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι ενήλικοι εξαιτίας των δύσκολων και αυξανόμενων απαιτήσεων στον τομέα της εργασίας (υψηλή ανεργία, ανταγωνισμός κτλ.) επιδιώκουν να αυξήσουν τα προσόντα τους τόσο για να βρουν μια καλή εργασία, όσο και για να βελτιώσουν τις συνθήκες της εργασίας που ήδη έχουν (αύξηση μισθού, προαγωγή κτλ.). Αντίθετα, οι προσωπικοί λόγοι έρχονται σε δεύτερη μοίρα, αφού δεν έχουν άμεση οικονομική ωφέλεια για τους ενηλίκους.

Η έννοια της επαγγελματικής ανέλιξης ως παράγοντα παρακίνησης ερμηνεύτηκε και από τον Boshier (1982) ως συμμετοχή για την επίτευξη γνώσης και ικανοτήτων με σκοπό την αύξηση της ικανότητας, την προαγωγή της επαγγελματικής προόδου, τη βελτίωση ή αλλαγή της θέσης εργασίας και τη λήψη πιστοποίησης. Εμβαθύνοντας στη σχέση παρακίνησης και επαγγελματικής ανέλιξης διαπιστώνεται ότι η επαγγελματική ανέλιξη ως παράγοντα παρακίνησης εντάσσεται στο πεδίο της εξωγενούς παρακίνησης, αφού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με κοινωνικές παραμέτρους, οι οποίοι σχετίζονται με το χώρο εργασίας, όπως προσδοκίες εργοδότη, απαιτήσεις αγοράς εργασίας και ανταγωνιστικότητα. Τα συμπεράσματα ενισχύονται και από τα αποτελέσματα των νεώτερων ερευνών.

Επίσης υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ παρακίνησης και μάθησης. Ως *μάθηση* νοείται οποιαδήποτε, περισσότερο ή λιγότερο, μόνιμη / σταθερή αλλαγή στη συμπεριφορά η οποία είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας (Bigge, 1999· Hilgard & Atkinson, 1967 στο: Jarvis, 2004, σ. 50). Σύμφωνα δε με τον Rogers (1999): «Η μάθηση είναι προσωπική και εκούσια, προβαίνουμε σε αυτήν μόνοι μας, την επιδιώκουμε εμείς οι ίδιοι, δεν είναι υποχρεωτική». Σύμφωνα λοιπόν με την άποψη των Walberg & Uguroglou (1980 στο: Wlodkowski, 1999, σ. 4), όταν δεν υπάρχει παρακίνηση για μάθηση, τότε δεν υπάρχει μάθηση. Επί πλέον ο Rogers αναφέρει ότι (1999, σ. 117-118) σε κάθε άτομο υπάρχει πλήθος μαθησιακών επιθυμιών που πηγάζουν από διάφορες αιτίες (ατομικά ενδιαφέροντα και εμπειρίες, μαθησιακές δραστηριότητες του παρελθόντος, διάφορα ερεθίσματα κ.ο.κ.). Έτσι εάν, μάλιστα, είτε παρασχεθεί η κατάλληλη μαθησιακή ευκαιρία είτε «επέλθει το πλήρωμα του χρόνου» για να έλθει αυτή η επιθυμία στο προσκήνιο, δημιουργείται η παρακίνηση για μάθηση. Έτσι, μπορούμε να ορίσουμε την *παρακίνηση για μάθηση (motivation to learn / motivation for learning)* ως την τάση του ατόμου να επιδιώκει μαθησιακές δραστηριότητες που είναι σημαντικές (για αυτό) και που αντλεί κάποιο όφελος από αυτές (Brophy, 1988 στο Wlodkowski, 1999· Knowles, Holton & Swanson, 1998· Rogers, 2002· De Winter, 2005). Ο Slowey (2004) καταλήγει στο ότι, στο Ηνωμένο Βασίλειο και στη Σκωτία, οι πιο συχνά αναφερόμενοι, από τους ενηλίκους, λόγοι για συμμετοχή στην εκπαίδευση είναι το

ενδιαφέρον για το αντικείμενο, η απόλαυση της μάθησης και το ότι αυτή (η εκπαίδευση) θα τους βοηθούσε στην εργασία τους.

Οι αιτίες χαμηλής συμμετοχής εκπαιδευμένων σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων αναγνωρίζεται ως πεδίο στρατηγικής σημασίας και καλύπτει χρονικά το μεγαλύτερο τμήμα στη διαδικασία μάθησης στη ζωή κάθε ατόμου. Ωστόσο στον ελλαδικό χώρο τον 20ο αιώνα δεν υπήρξε ένα κίνημα εκπαίδευσης ενηλίκων συνδεδεμένο με λαϊκά κινήματα, όπως αντίστοιχα είχε συμβεί αντίστοιχα σε αρκετές δυτικές κοινωνίες. Δεν είναι τυχαίο ότι, παρά τις αθρόες χρηματοδοτήσεις από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή όλα αυτά τα χρόνια, η επέκταση της μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων βρίσκεται ακόμα πολύ πίσω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Συγκεκριμένα, η Ελλάδα βρίσκεται στις χαμηλότερες θέσεις της κατάταξης, μαζί με τη Βουλγαρία, την Ουγγαρία και τη Ρουμανία, χωρίς να μπορεί να κινηθεί πάνω από το 3% (το 2010), για να ξαναπέσει στο 2,4% (το 2011). Δεν εμφανίζει αξιοσημείωτη διαφορά στη συμμετοχή αντρών και γυναικών (2,6 % και 2,3% αντίστοιχα, το 2011). Σε ό,τι αφορά τους αλλοδαπούς, και σε αντίθεση με τη γενική ευρωπαϊκή τάση αυξημένης συμμετοχής τους στη ΔΒΜ (ΕU27 9,9% σε σχέση με τον Μ.Ο. 9,5%), κυρίως λόγω της συμμετοχής τους σε προγράμματα γλωσσομάθειας αλλά και λόγω των υψηλότερων ποσοστών ανεργίας, στην Ελλάδα κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα (1,2%). Πολύ χαμηλό είναι και το ποσοστό ατόμων που συμμετέχουν στη ΔΒΜ με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο: μόλις 0,4%, όπως και στις υπόλοιπες χώρες.

Στην ανακοίνωση με θέμα «Το Πεδίο της Δια Βίου Μάθησης στην Ελλάδα» στο Goethe Institut, ο καθηγητής Κόκκος εκτός των άλλων αναφέρει για τα αίτια αυτού του φαινομένου: Ο σχεδιασμός αλλά και η υλοποίηση των προγραμμάτων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων δεν επικεντρώνονται στη σφαιρική και κριτική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων, αλλά στη φόρμα, δηλαδή στη μεταβίβαση τυποποιημένων γνώσεων με δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα. Επί πλέον ο μη τυπικός τομέας εκπαίδευσης ενηλίκων και ιδιαίτερα η επαγγελματική κατάρτιση δεν παρέχει αναγνωρισμένα πιστοποιητικά, τα οποία θα είχαν σημαίνοντα ρόλο στην επαγγελματική τους εξέλιξη και άρα θα αποτελούσαν κίνητρο για τη διευρυμένη συμμετοχή στα αντίστοιχα προγράμματα. Επίσης η γενική διάρθρωση της κοινωνικής δομής και απασχόλησης στην Ελλάδα δεν ευνοεί την ανάπτυξη δραστηριοτήτων της μη τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων. Από τη μια ο δημόσιος τομέας, ο οποίος σε πολλές περιπτώσεις είναι υπερδιογκωμένος και δεν διαθέτει με μια κουλτούρα αξιολόγησης, αλλά το βασικό κριτήριο ανέλιξης είναι τα έτη της προϋπηρεσίας. Από την άλλη ελάχιστα αναπτύχθηκε στη χώρα μας η κοινωνία των πολιτών, δηλαδή οι μη κυβερνητικές οργανώσεις, οι οποίες λειτουργούν ανεξάρτητα από την κρατική εξουσία και στοχεύουν στην προάσπιση των συλλογικών συμφερόντων. Μέσα λοιπόν σε ένα τέτοιο πλαίσιο δεν αναπτύσσονται συλλογικές δράσεις ούτε, κατ' επέκταση, μορφωτικά κινήματα, τα οποία θα οδηγούσαν σε ζήτηση για τη μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων. Τέλος ένας καθοριστικής σημασίας λόγος της περιορισμένης ζήτησης για μη τυπική εκπαίδευση ενηλίκων είναι η χαμηλή της ποιότητα και αποτελεσματικότητα, την οποία έχουν επισημάνει σχετικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν (SAEDA, Ευρωπαϊκό Ερευνητικό Πρόγραμμα, 2000, Παληός 2003, Κόκκος, 2002). Μέχρι σήμερα δεν κατορθώθηκε να υπάρξει ένας ορθολογικός σχεδιασμός και συντονισμός των δράσεων, ένα συνεκτικό θεσμικό πλαίσιο (Αμίτσης, 2000), καθώς και κάποια διαδικασία εκπαίδευσης των εκπαιδευτών και στελεχών της εκπαίδευσης ενηλίκων που, στη μεγάλη πλειοψηφία τους, δεν διαθέτουν επαρκή τεχνογνωσία (βλ. τις τρεις αμέσως παραπάνω προαναφερθείσες έρευνες). Για αυτούς τους λόγους, ο τομέας

παραμένει χωρίς ιδιαίτερο κύρος και αξιοπιστία, με αποτέλεσμα να μην είναι ελκυστικός στους πολίτες.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι και οι εκπαιδευόμενοι έρχονται συχνά αντιμέτωποι με εμπόδια, τα οποία δυσχεραίνουν τη συνεπή τους παρακολούθηση σε προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τα εμπόδια στη μάθηση των ενηλίκων σύμφωνα με τη μελέτη «Οι Ενήλικοι ως Εκπαιδευόμενοι», της Patricia Cross (1981), (A. Rogers, 1999: 274), κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη εντάσσονται, όπως είναι αυτονόητο, οι φραγμοί που προκύπτουν από την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι (αντίξοι φυσικοί ή περιβαλλοντικοί παράγοντες, έγνοιες και υποχρεώσεις των συμμετεχόντων άσχετες προς το πρόγραμμα, κακές σχέσεις μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων κ.ά.). Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι φραγμοί που προκύπτουν από τυχόν κακή οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Κατά τον A. Rogers (1999) η δεύτερη, αυτή κατηγορία εμποδίων, μπορεί να αντιμετωπιστεί σχετικά εύκολα εφόσον εντοπιστούν τα αίτια. Θεωρεί εξάλλου ότι οι φυσικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες σπάνια λειτουργούν αυτοδύναμα ως εμπόδια στη μάθηση. Στην τρίτη κατηγορία, θεωρείται ότι ανήκουν οι πιο σημαντικοί φραγμοί στη μάθηση. (A. Rogers, 1999). Πρόκειται για εσωτερικά εμπόδια που συνδέονται με τους παράγοντες της προσωπικότητας των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Τα εμπόδια αυτά είναι δύσκολο να αντιμετωπιστούν. Επιπλέον καμία περίπτωση δεν μοιάζει με την άλλη ούτε υπάρχουν λύσεις καθολικής ισχύος, δεδομένου ότι ο εκπαιδευτής έρχεται αντιμέτωπος με τη συχνά μη διαυγή – αλλά και ξεχωριστή και μοναδική – περιοχή του εγώ καθενός εκπαιδευομένου. Με βάση αυτά ο Καραλής στην έρευνά του (2013) με θέμα: «Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη Διά Βίου Μάθηση» καταλήγει στο ότι το βασικότερο εμπόδιο συμμετοχής θεωρείται το κόστος συμμετοχής (81,4%), ενώ σε σχετικά υψηλά ποσοστά (επιλέγονται περίπου από τους μισούς ερωτώμενους) συναντούμε κατά σειρά εμπόδια που σχετίζονται με τον τρόπο που οργανώνονται τα προγράμματα, αλλά και την έλλειψη χρόνου λόγω εργασιακών υποχρεώσεων. Εκτός αυτών είναι απαραίτητο να έχουμε υπόψη μας ότι οι Scanlan & Darkenwald (1984) οι οποίοι βάσει της «Κλίμακας Ανάσχεσης της Συμμετοχής», την οποία δημιούργησαν και χρησιμοποίησαν σε σχετική έρευνα, διαπίστωσαν ότι οι κυριότερες κατηγορίες περιορισμών ή ανάσχεσης της συμμετοχής είναι οι: περιορισμοί προδιάθεσης (dispositional constraints), προσωπικοί περιορισμοί (personal constraints), ελλειμματική υποδομή (lack of infrastructural support), έλλειψη καταλληλότητας διδακτικών αντικειμένων (lack of course relevance), εργασιακοί περιορισμοί (work constraints) και ελλιπής πληροφόρηση (information barriers). Τέλος μια έρευνα των Bennink & Blackwell (1995) καταλήγει σε μια κατηγοριοποίηση η οποία περιλαμβάνει (με φθίνουσα σειρά προτεραιότητας από τον περισσότερο σημαντικό στον λιγότερο σημαντικό) τα εξής εμπόδια: Μειωμένη αυτοεκτίμηση, Έλλειψη πληροφόρησης, Οικονομικό κόστος, Ελλειπείς υποδομές/περιεχόμενα/διδακτικά αντικείμενα, Έλλειψη μεταφορικού μέσου, Προηγούμενη εμπειρία από την εκπαίδευση, Οικογενειακές υποχρεώσεις, Έλλειψη ενδιαφέροντος, Δυσκολία πρόσβασης στις κτιριακές υποδομές, Έλλειψη στήριξης, Χώρος και τρόπος κοινωνικοποίησης, Αρνητική αντίληψη για την εκπαίδευση ενηλίκων ή για την εκπαίδευση γενικότερα, Έλλειψη χρόνου.

Στις συνθήκες βαθιάς και παρατεταμένης οικονομικής κρίσης είναι ευθύνη όλων η έντιμη, ειλικρινής και συστηματική συνεργασία, προκειμένου να ενισχυθεί η συμμετοχή των ενηλίκων στη διά βίου μάθηση, αφού κατ' αυτό τον τρόπο θα επιτευχθεί εκτός των άλλων μεγέθυνση-ανάπτυξη της οικονομίας, της απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής.

Ο αποτελεσματικός σχεδιασμός των προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Το μαθησιακό κλίμα σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι απαραίτητο να χαρακτηρίζεται από αλληλοσεβασμό ειλικρίνεια φιλικότητα ελευθερία έκφρασης. Αφού η μάθηση είναι και αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης διδάσκοντος - διδασκομένων, οι αμφίδρομες σχέσεις διδάσκοντα - διδασκομένου για να οδηγήσουν στην κατάκτηση της γνώσης θα πρέπει να εμπεριέχουν διάλογο, επεξεργασία και εμπλουτισμό των απόψεων, διαμόρφωση ερωτήσεων και απαντήσεων, πρακτικές ασκήσεις, ομαδικές εργασίες, ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Επί πλέον είναι χρήσιμο να παρέχεται ποικιλία πηγών και εμπειριών στα εκπαιδευτικά υλικά και εναλλακτικές λύσεις μάθησης, οι οποίες να λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα των ενηλίκων που θα ασχοληθούν με αυτά.

Σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα για ενήλικες οι εκπαιδευόμενοι είναι το επίκεντρο της επιμορφωτικής διεργασίας. Το πρόγραμμα επομένως οικοδομείται με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές δυνατότητες των εκπαιδευομένων, διότι ένας ενήλικος δεν μαθαίνει παρά όσα χρειάζεται να μάθει στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο στην οποία βρίσκεται (Noye- Riveteau, 1999:104). Συνεπώς, για να ενδιαφερθεί ο εκπαιδευόμενος για το αντικείμενο της μάθησης, για να προχωρήσει στη δράση και το στοχασμό γύρω από αυτό θα πρέπει να διακρίνει με σαφήνεια τη χρησιμότητα που έχει για εκείνον, για την επαγγελματική του θέση, για την ιδιωτική σφαίρα της ζωής του.

Παράλληλα οι εκπαιδευόμενοι είναι απαραίτητο να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις πτυχές της μαθησιακής διεργασίας (σχεδιασμός, στοχοθεσία, αξιολόγηση του προγράμματος, αποφάσεις για την οργάνωση της διδασκαλίας, ρυθμός της μάθησης, επιλογή των μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας). Στο μέτρο που η επιμορφωτική διεργασία επιτυγχάνει αυτό το στόχο καθίσταται αποτελεσματικότερη. Οι ενήλικοι αποκτούν την αναγκαία αίσθηση του προσωπικού επιτεύγματος, αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη, οι νέες γνώσεις, στάσεις και εμπειρίες τους συνδέονται οργανικά με τις προϋπάρχουσες, ενθαρρύνεται η διάθεσή τους να μαθαίνουν και μετά το τέλος του προγράμματος και ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και η ικανότητά τους να παίξουν πληρέστερο ρόλο στην κοινωνία που ανήκουν. Επακόλουθο είναι ότι, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που επιλέγονται είναι εκείνες, οι οποίες προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών, την ευρετική πορεία προς τη γνώση, τη συλλογικότητα, τη συμμετοχή (Καρατζά, 2005).

Κατ' επέκταση, τόσο ο εκπαιδευτικός οργανισμός όσο και ο κάθε εκπαιδευτής οφείλουν να γνωρίζουν ή να έχουν μια εικόνα για τα κίνητρα, τα οποία ωθούν τους ενήλικους εκπαιδευόμενους στη συμμετοχή σε οργανωμένες μαθησιακές δραστηριότητες (Miller & Smith, 1991). Η γνώση των κινήτρων αυτών είναι ανεκτίμητη, ιδίως αν συνδυαστεί με το πώς διαφοροποιείται η παρακίνηση των εκπαιδευομένων που παρακολουθούν διαφορετικής φύσης προγράμματα σπουδών (π.χ. προγράμματα τέχνης και ελεύθερου χρόνου, προγράμματα προσωπικής ανάπτυξης και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης / εξέλιξης). Και αυτό διότι είναι επιτακτική η ανταπόκριση των προσφερομένων προγραμμάτων σπουδών στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα και στα προβλήματα της καθημερινότητας των ενηλίκων εκπαιδευομένων (Dollisso & Martin, 1999' Gallina, 2005). Η Fujita-Starck (1996, σ. 39) σε μια τέτοια έρευνά της καταλήγει: «Η κατανόηση των χαρακτηριστικών της παρακίνησης των εκπαιδευομένων που ομαδοποιούνται αναλόγως του είδους του προγράμματος σπουδών [που θέλουν να παρακολουθήσουν], έχει σπουδαίες επιπτώσεις για τους σχεδιαστές των προγραμμάτων αυτών διότι, η δυνατότητα του να συνδεθεί, με έγκυρο τρόπο, το κίνητρο με το πρόγραμμα σπουδών, παρέχει μια ευκαιρία για λήψη σημαντικών αποφάσεων οι οποίες μπορούν να συμβάλλουν στην εξυπηρέτηση των συμμετεχόντων. Αν, για παράδειγμα, οι εκπαιδευόμενοι έχουν ως ισχυρό κίνητρο συμμετοχής σε προγράμματα τέχνης και ελεύθερου χρόνου, το να έλθουν σε κοινωνική επαφή με άλλους [εκπαιδευομένους], τότε οι σχεδιαστές θα πρέπει να

προσπαθήσουν να παράσχουν ένα περιβάλλον το οποίο να παρέχει πολλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης».

Η πρώτη εκπαιδευτική συνάντηση είναι κεφαλαιώδους σημασίας, διότι πάνω σε αυτή θα δομηθεί όλο το οικοδόμημα της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτή-συμβούλου και εκπαιδευόμενων, καθώς και στη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο εκπαιδευτής -σύμβουλος αφού πήρε το πρώτο «υλικό», που θα του δώσει τη δυνατότητα να χειριστεί με επιτυχία τα ζητήματα της πρώτης δια ζώσης συνάντησης, πρέπει να επικεντρωθεί σύμφωνα με τον Κόκκο (1998) στα προβλήματα και στις ανησυχίες των εκπαιδευόμενων για τη δυνατότητα τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός προγράμματος.

Για το σκοπό αυτό είναι καθοριστικής σημασίας η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευομένων για το σχεδιασμό του προγράμματος, καθώς και η αποσαφήνιση των στόχων του προγράμματος στην εναρκτήρια συνάντηση, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων. Στο στάδιο αυτό:

- Λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης των εκπαιδευομένων στην οργάνωση της διδασκαλίας.
- Αξιοποιούνται οι γνώσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Διερευνώνται τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στη μάθηση.

Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργητικά στη διαμόρφωση του προγράμματος εκπαίδευσης, στην επιλογή εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και στη διευθέτηση διαφόρων πρακτικών θεμάτων που προκύπτουν στη διάρκεια της εκπαίδευσης (π.χ. διαμόρφωση χώρων, καθορισμός ωραρίου συναντήσεων, χρήση οπτικοακουστικών μέσων). Για το λόγο αυτό χρησιμοποιούνται ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην εκπαιδευτική διαδικασία (όπως εργασία σε ομάδες, ασκήσεις, συζήτηση, ανάλυση μελετών περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων, «καταιγισμός ιδεών» κ.ά.).

Παράλληλα καλλιεργούνται αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ειλικρίνεια, σεβασμό, αποδοχή.. Αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευομένων, οι οποίοι λειτουργούν ως ομάδα. Το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργείται με την τήρηση των παραπάνω προϋποθέσεων συνεπάγεται συγκεκριμένο τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτή. Στο πλαίσιο αυτό καθοριστικής σημασίας είναι ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος θα πρέπει να είναι ταυτόχρονα εμπυχωτής, συντονιστής, διαμεσολαβητής, παρακινητής, σύμβουλος, εμπνευστής, υποκινητής, εισηγητής, αλλάζοντας διαδοχικά ρόλους, ανάλογα με τις ανάγκες της ομάδας του, διδάσκων και διδασκόμενος. Να τους ενθαρρύνει προς μία ευρετική πορεία προς τη γνώση, να τους παρακινεί στο να επεξεργάζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες που διαθέτουν, να αναζητούν νέες πηγές.

Τελικές παρατηρήσεις

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στον ελλαδικό χώρο διήλθε από πολλαπλούς χρονικούς σταθμούς από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα ως τις μέρες μας. Αρχικά, αναπτύχθηκε με πολιτικούς λόγους δηλαδή για την ιδεολογική χειραγώγηση του πληθυσμού, και κοινωνικούς και οικονομικούς λόγους. Σημαντικά βήματα στην Εκπαίδευση Ενηλίκων πραγματοποιήθηκαν τη δεκαετία του 1980, όταν η Ελλάδα εντάχθηκε στην Ε.Ο.Κ. Σήμερα δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς οργανώνουν προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων στον ελλαδικό χώρο, ωστόσο η συμμετοχή των ενηλίκων στα προγράμματα αυτά είναι περιορισμένη σε σχέση με αυτή των άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Αυτό σύμφωνα με έρευνες

οφείλεται σε ευρύτερες δυσλειτουργίες της κρατικής μηχανής και σε εσωτερικούς παράγοντες των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι σχετίζονται με τα κίνητρα συμμετοχής και παρακίνησης.

Το ζήτημα της συμμετοχής των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτελεί διαχρονικά, αν όχι τον βασικότερο τουλάχιστον έναν από τους βασικούς τομείς έρευνας στο επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων. Χαρακτηριστική είναι η διατύπωση του J. Crowther (2000, σ. 479): «πιθανώς το πλέον καλλιεργημένο αυλάκι στην έρευνα της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι αυτό της συμμετοχής». Από τη συνέντευξη επιβεβαιώθηκαν τα συμπεράσματα της έρευνας για τη συμμετοχή ενηλίκων σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπου οι επαγγελματικοί λόγοι (Επαγγελματική αναβάθμιση, διατήρηση θέσης εργασίας, αύξησης των οικονομικών απολαβών, αύξηση εργασιακής απόδοσης) και λόγοι αυτοβελτίωσης συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά αποδοχής. Τέλος το να κατανοούμε το γιατί οι εκπαιδευόμενοι συμπεριφέρονται όπως συμπεριφέρονται είναι ζωτικής σημασίας για την παροχή βοήθειας προς αυτούς ώστε να επιτύχουν στη μαθησιακή τους προσπάθεια. Η παρακίνηση είναι πολύ σημαντική, όχι μόνο διότι βελτιώνει την ποιότητα της μάθησης, αλλά και διότι «μεσολαβεί» για την επίτευξη της μάθησης και είναι συνέπεια αυτής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσα

- Αμίτσης Γ., *Θεσμοί και πολιτικές επαγγελματικής κατάρτισης*; εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2000.
- Βεργίδης, Δ. (1999). *Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Βεργίδης, Δ. (2005). Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Βεργίδης, Δ. & Ε. Πρόκου, *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, τομ. Α. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ζαβλάνος, Μ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική ψυχολογία Μέρος 1*. Αθήνα: Ελληνικά.
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, διοίκηση, αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων*, τομ. Β΄: *Σχεδιασμός Προγραμμάτων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Καρατζά, Μ. (2005). «Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων για την υποστήριξη της δια βίου μάθησης». *Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Τεύχος 5, Μάιος – Αύγουστος 2005.
- Καραλής, Θ. (2010). Η εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Βεργίδης, Δ., & Κόκκος, Α. (επιμ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σ. 17-42). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραλής, Θ. (2013). *Κίνητρα και εμπόδια για τη συμμετοχή των ενηλίκων στη δια βίου μάθηση*. Αθήνα: ΙΝΕ ΓΣΕΕ και ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κόκκος, Α. (2002). *Διεθνής συνδιάσκεψη για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος Α. (2002), *Μελέτη για τον προσδιορισμό των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών, μελέτη που κατατέθηκε στο Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων*.
- Κόκκος, Α. (1999) *Εκπαίδευση Ενηλίκων* (τ. Α), Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Κόκκος, Α. (2005γ). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*. Τόμος Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Noye, D. & Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παληός Ζ. (2003). *Κατάρτιση και Απασχόληση*, εκδ. ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, Αθήνα.
- Rojers, A., (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα.
- SAEDA (2000). *Στρατηγικές βελτίωσης της εκπαίδευσης ενηλίκων σε περιφερειακά πλαίσια, Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Πρόγραμμα Σωκράτης*,.

Rogers, A. (2002). «Ενήλικοι Εκπαιδευόμενοι: Χαρακτηριστικά, Ανάγκες, Τρόποι Μάθησης». Στο: Κόκκος, Α. (επιμ.) *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, σ. 84-114. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηθεοχάρους, Π. (2010). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Από το εκπαιδευτικό υλικό για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών των Σ.Δ.Ε., Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.- ΓΓΔΒΜ-ΙΔΕΚΕ*, Αθήνα.

Ξενογλωσση

Bennink, R. & Blackwell, D. (1995). *Access for all in adult and community education: overcoming barriers to participation*. Adelaide: ACE unit in the department for employment training and further education for ANTA.

Boucouvalas, M. (1988). *Adult Education in Greece*. Vancouver: University of British Columbia and International Council for Adult Education.

Crowther, J. (2000). "Participation in adult and community education: a discourse of diminishing returns", *International Journal of Adult Education*, 19/6, pp. 479-492.

De Winter, K. (2005). "Motivation of Lower Educated People for Adult Basic Education in Belgium". Εισήγηση στο 5ο European Research and Development Institutes (ERDI) of Adult Education Expert Seminar "Participation in Adult Education", 21–23 January, Bonn, Germany.

Dollisso, A.D. & Martin, R. A. (1999). "Perceptions Regarding Adult Learners Motivation to Participate in Educational Programs". *Journal of Agricultural Education*, τ. 40, No. 4, σ. 38-46.

Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Fujita–Starck J. P. (1996). "Motivations and Characteristics of Adult Students: Factor Stability and Construct Validity of the Educational Participation Scale", *Adult Education Quarterly*, τ. 47, No. 1.

Gallina, V. (2005), "Competence, Need and Demand for Education / Training: The Research Results". Εισήγηση στο 5ο European Research and Development Institutes (ERDI) of Adult Education Expert Seminar "Participation in Adult Education", 21-23 January, Bonn, Germany

Knowles, M. S., Holton, E. F. & Swanson, R. A. (1998). *The Adult Learner*. Houston, Texas: Gulf Publishing Company.

Karalis, T., & Vergidis, D. (2004). *Lifelong Education in Greece: Recent Developments and Current Trends*. *International Journal of Lifelong Education*, 2(23), 179-189.

Miller, D. R. & Smith, M. F. (1991). "Who participates...and Why?". *The Journal of Extension*, τ. 29, No. 3,

Smith, M. K. (1998). "Participation in Learning Projects and Programmes". *The Encyclopaedia of Informal Education*.

Scanlan, C. L., and Darkenwald, G. G. (1984). "Identifying deterrents to participation in continuing education". *Adult Education Quarterly* 34 (3), 155-166, Spring.

Slowey, M. (2004). *The Elusive Nature of the Learning Society: A Profile of Adult Participation in Education and Training in Scotland*.

Spector, P. (2000). *Industrial and Organizational Psychology: Research and Practice*. New York: John Wiley & Sons Inc.

Wlodkowski, R. J. (1999). *Enhancing Adult Motivation to Learn*, (αναθεωρημένη έκδοση). San Francisco: Jossey-Bass.

**Εκπαιδευτική έρευνα σε σχολικό περιβάλλον
Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αθλητικής εντιμότητας και ηθικής ωριμότητας**

Δρ. Μελετάκος Π.

Ζάννειο Πειραματικό ΓΕΛ Πειραιά, takismeletakos@yahoo.gr

Δρ. Λεοντοπούλου, Π.

Ζάννειο Πειραματικό ΓΕΛ Πειραιά, paraskevileo@yahoo.gr

Τέγκερη, Ε.

Ζάννειο Πειραματικό ΓΕΛ Πειραιά, eyategkeri@sch.gr

Δρ. Κουγιουμτζής, Γ.

Ζάννειο Πειραματικό ΓΕΛ Πειραιά, gkougioum@ppp.uoa.gr

Δρ. Ζαρώτης, Ι.

Τμήμα Ψυχολογίας, Ε.Κ.Π.Α, zaroti@psych.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα ανιχνεύει τη συνάφεια της αθλητικής εντιμότητας, έτσι όπως προκύπτει από τη συμπεριφορά των νέων στους αθλητικούς χώρους, σε σχέση με την ηθική ωριμότητα. Δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 104 μαθητές και μαθήτριες της Α΄ Λυκείου, που συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο καθορισμού καταστάσεων (σύντομη έκδοση) και την Πολυδιάστατη Κλίμακα Προσανατολισμού της Αθλητικής Εντιμότητας. Επίσης, απαντήθηκαν ερωτήματα που αφορούσαν στη συμμετοχή ή όχι σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες. Για την αξιολόγηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ο δείκτης εσωτερικής συνοχής των ερωτημάτων Cronbach α, ανάλυση διακύμανσης (ANOVA), ο έλεγχος διαφορών μέσων τιμών (t-test) και ο δείκτης συσχέτισης Pearson r. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πρόεκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου και συμμετοχής ή όχι σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες. Τέλος, προέκυψε εν μέρει σχέση των δύο υπό διερεύνηση μεταβλητών. Τα αποτελέσματα της μελέτης μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο στο χώρο του αθλητισμού όσο και να αξιοποιηθούν γενικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηθική ανάπτυξη, αθλητική εντιμότητα, αθλητική δραστηριότητα, σχολείο

Εισαγωγή

Ο αθλητισμός είναι ένα φαινόμενο που αναπτύσσεται σε πολλά διαφορετικά επίπεδα, καθώς υπάρχει ο αθλητισμός που σχετίζεται με την υγεία και την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, υπάρχει ο σωματειακός και ερασιτεχνικός αθλητισμός, αλλά και ο αγωνιστικός ή υψηλά αγωνιστικός και επαγγελματικός αθλητισμός. Σαφέστατα, η εντιμότητα και το «εὖ ἀγωνίζεσθαι» είναι –ή οφείλουν να είναι– δομικά στοιχεία του αθλητι-

σμού σε όποια μορφή και αν ασκείται. Ωστόσο, στη σύγχρονη εποχή συχνά παρατηρούνται αήθεις εκφάνσεις αθλητικών συμπεριφορών, όπως είναι η χρήση απαγορευμένων ουσιών αλλά και η εκδήλωση ακραίων μορφών βίας, που επιφέρουν αναμφίβολα επιζήμια αποτελέσματα. Οι εσφαλμένες συμπεριφορές εκτιμάται ότι σχετίζονται με την γενικότερη ηθική στάση του ατόμου. Για τον Αριστοτέλη η ηθική αναζητά και καθορίζει τους κανόνες της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας (Aristotle, *Ethica Nicomachea*, B 1103b - 1109a). Η προσέγγιση του Αριστοτέλη ήταν η πρώτη που θεωρεί την ηθική ως «μαθητή» συμπεριφορά και όχι ως φυσική προδιάθεση. Είναι κάτι που προκύπτει από τη δραστηριότητα και την επίμονη άσκηση που αποκτάται με την πρακτική.

Ο Bandura (1977), εισηγητής της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, υποστηρίζει ότι η ηθική συμπεριφορά μαθαίνεται. Με βάση την ενίσχυση και την τιμωρία, που αποτελούν βασικά στοιχεία της θεωρίας του, πιστεύει ότι, αν μια ηθική συμπεριφορά ενισχυθεί, θα διαρκέσει και θα επιβληθεί τελικά στο άτομο, ενώ αν, αντίθετα, αποδοκιμαστεί, δε θα επαναληφθεί και τελικά θα εξαλειφθεί. Επίσης, η μίμηση ηθικής συμπεριφοράς μετά από παρατήρηση, συμπεριλαμβάνεται στις διαδικασίες κοινωνικής μάθησης. Σύμφωνα με τον Bandura, λοιπόν, η ηθική ανάπτυξη στηρίζεται στη μίμηση και την ενίσχυση ηθικών συμπεριφορών. Η διαμόρφωση επιτυχούς ηθικής κρίσης μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο μάθησης του παιδιού με τους εξής τρόπους: (α) παρατηρώντας τι κάνουν και τι δεν κάνουν οι γύρω του, (β) λαμβάνοντας ενίσχυση ή τιμωρία αντίστοιχα, ανάλογα με τις ενέργειές του, (γ) επιδεικνύοντας τις σωστές συμπεριφορές στην προσπάθειά του να είναι αρεστός και σύμφωνος με τις συμπεριφορές των άλλων. Ειδικότερα, ένα παιδί μικρής ηλικίας που διαπιστώνει ότι οι συμπαίκτες του προβαίνουν σε αντιαθλητικές ενέργειες και ο προπονητής του τους επιβραβεύει ή οι γονείς του τους επιδοκιάζουν, είναι αρκετά πιθανόν ότι στο μέλλον θα επιδείξει ανάλογη συμπεριφορά.

Ο Kohlberg (1969) ανέπτυξε τη δομική θεωρία του με ένα από τα βασικά αξιώματα του το ότι «μια συγκεκριμένη ενέργεια είναι ηθική, ανάλογα με την αιτία που την παρακινεί». Υποστηρίζει ότι η ηθική ανάπτυξη μέσω των σταδίων που προτείνει δεν είναι προϊόν της βιολογικής ωριμότητας ούτε συμβαίνει πάντα σε όλους τους ανθρώπους. Τα στάδια ηθικής ανάπτυξης είναι προϊόντα της κοινωνικοποίησης. Οι κοινωνικές εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις συντελούν στην ηθική ανάπτυξη. Οι κεντρικές έννοιες στη θεωρία του Kohlberg είναι: (α) οι ηθικές αξίες, (β) οι προσανατολισμοί, (γ) οι αρχές και (δ) τα στάδια ηθικής ανάπτυξης. Ο Kohlberg (1969, 1976) υποστήριξε ότι κεντρική έννοια στην ηθική ανάπτυξη του ατόμου κατέχει η έννοια της δικαιοσύνης. Όταν το άτομο φτάσει σε σημείο να συμπεριφέρεται δίκαια, τότε θα βρίσκεται στο υψηλότερο επίπεδο ηθικής ανάπτυξης. Η ηθική ως έννοια συνδέεται με την αθλητική εντιμότητα, σχετίζεται με τη διαμόρφωση της ηθικής κρίσης στο αθλητικό περιβάλλον και καταδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο οι αθλητές σκέφτονται και ενεργούν μέσα στους αγωνιστικούς χώρους.

Ο D'Agostino (1981) υποστήριξε ότι η αθλητική εντιμότητα συνάπτεται με τις συνθήκες οι οποίες καθορίζουν το πώς θα εφαρμοστούν οι κανόνες του αθλήματος σε πραγματικές καταστάσεις. Η αθλητική εντιμότητα προσεγγίζει αυτό που οι αρχαίοι Έλληνες καλλιέργησαν ως το ύψιστο αγαθό του αθλητισμού, το «εὖ ἀγωνίζεσθαι». Οι Lumpkin et al. (1999) υποστηρίζουν ότι η αθλητική εντιμότητα εξαρτάται από τα κίνητρα του ατόμου και προσδιορίζει την όλη δράση του. Υπάρχουν δύο ειδών κίνητρα, το «καλό» που έχει ως στόχο το τέλειο παιχνίδι και το «κακό» που αποβλέπει στη «νίκη με κάθε κόστος». Τα κίνητρα διαμορφώνουν την πρόθεση η οποία, αν βασίζεται στο «καλό» κίνητρο, θα οδηγήσει στην αθλητική εντιμότητα, ενώ, αν ακολουθήσει το «κακό» κίνητρο, οδηγεί στην αναζήτηση τρόπων για την εξασφάλιση της νίκης στο παιχνίδι, αδιαφορώντας για τις συνέπειες. Η αθλητική εντιμότητα αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας τα τελευταία πενήντα χρόνια (Duda, 1998) και υπάρχει αρκετά μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο πεδίο. Οι Dunn και Dunn (1999) μελέτησαν τη σχέση των εννοιών του αθλητικού προσανατολισμού, της επιθετικότητας και της αθλητικής εντιμότητας. Οι Stornes και Bru (2002) ερεύνησαν πιθανές σχέσεις μεταξύ αθλητικής εντιμότητας των αθλητών και αντιλήψεων για την ηγεσία. Αναζητώντας προγνωστικούς παράγοντες της αθλητικής εντιμότητας, ο Lemyre et al. (2002) μελέτησαν ποδοσφαιριστές μικρής ηλικίας, με σκοπό να διερευνήσουν σε ποιο βαθμό ο αθλητικός προσανατολισμός και η αθλητική ικανότητα αποτελούν παράγοντες που προβλέπουν την αθλητική εντιμότητα. Οι Tsai και Fung (2004) μελέτησαν την αθλητική εντιμότητα σε συνάρτηση με το φύλο, το άθλημα και την ηλικία. Οι Vallerand και Losier (1994) διαχώρισαν τους παράγοντες που μπορούν να προβλέψουν την αθλητική εντιμότητα σε προσωπικούς (προσανατολισμός στόχων, αντιλαμβανόμενη ικανότητα) και σε παράγοντες κατάστασης (αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, αποδοχή από την ομάδα) και υποστήριξαν ότι η αθλητική εντιμότητα καθορίζεται τόσο από προσωπικούς όσο και από κοινωνικούς παράγοντες. Οι Παυλοπούλου, Γωνιάδου, Ζαχαριάδης και Τσορμπατζούδης (2003) διεξήγαγαν έρευνα για το ρόλο των κινήτρων στην εκδήλωση ηθικής συμπεριφοράς στη σχολική φυσική αγωγή. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της αθλητικής εντιμότητας και ηθικής ανάπτυξης σε μαθητές και μαθήτριες Λυκείου, καθώς και η αναζήτηση της πιθανής μεταξύ τους σχέσης.

Μέθοδος

Δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 104 μαθητές και μαθήτριες της Α' Λυκείου (αγόρια= 65, κορίτσια= 39) του Ζαννείου Πειραματικού Γενικού Λυκείου Πειραιά. Σύμφωνα με την ακολουθούμενη διαδικασία στους μαθητές και μαθήτριες χορηγήθηκαν τα κατωτέρω ερωτηματολόγια, αφού πρώτα δόθηκαν υποδείξεις, καθώς και έγινε ενημέρωση για το ότι η συμμετοχή στην έρευνα είναι ανώνυμη και εθελοντική, οι μαθητές και μαθήτριες μπορούν να αποχωρήσουν όποια στιγμή θελήσουν και ότι θα διασφαλισθεί η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων.

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι:

(α) Ερωτηματολόγιο καθορισμού καταστάσεων (σύντομη έκδοση) (Defining Issues Test-Short Form· Rest, 1974· Markoulis, 1989) για την αξιολόγηση του επιπέδου ηθικής ωριμότητας. Το ερωτηματολόγιο βασίστηκε στη θεωρία του Kohlberg και τα έξι στάδια ηθικής ανάπτυξης (Kohlberg, 1969, 1976). Η πλήρης έκδοση του DIT περιλαμβάνει έξι ιστορίες οι οποίες περιγράφουν έξι ηθικά διλήμματα. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η σύντομη μορφή, η οποία περιλαμβάνει τις τρεις από τις έξι ιστορίες (1, 3 και 6) της πλήρους μορφής. Κάθε ιστορία περιλαμβάνει 12 επιχειρήματα, τα οποία ο ερωτώμενος αξιολογεί ως προς τη σημασία τους με μια πενταβάθμια κλίμακα (1= πολύ μεγάλη σημασία, 2= μεγάλη σημασία, 3= αρκετή σημασία, 4= λίγη σημασία και 5= καμία σημασία). Στη συνέχεια, ο συμμετέχων στην έρευνα κλήθηκε να σημειώσει τα τέσσερα πιο σημαντικά επιχειρήματα με βάση τη σειρά σπουδαιότητας (1^ο πιο σημαντικό, 2^ο πιο σημαντικό, 3^ο πιο σημαντικό, 4^ο πιο σημαντικό). Η σειρά με την οποία οι συμμετέχοντες επιλέγουν τα τέσσερα επιχειρήματα καθορίζει το P σκορ για κάθε ερωτώμενο. Το P σκορ αντικατοπτρίζει τη σημασία που δίνει το άτομο στις ηθικές αξίες, όταν λαμβάνει αποφάσεις γύρω από κοινωνικά διλήμματα, ενώ, παράλληλα, αποτυπώνει και το στάδιο ηθικής ανάπτυξης του. Η ανώτερη P βαθμολογία που μπορεί να έχει ο ερωτώμενος είναι 57 στην πλήρη μορφή του DIT και 28,5 στη σύντομη μορφή του. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δεν αποδίδει απευθείας βαθμό ηθικής, με την ευρύτερη έννοιά της, αλλά δείχνει κατά πόσο το άτομο σκέφτεται και ενεργεί με βάση ηθικές αξίες που συναντώνται στα στάδια της ηθικής ανάπτυξης του Kohlberg.

(β) Η ελληνική έκδοση της Πολυδιάστατης Κλίμακας Προσανατολισμού της Αθλητικής Εντιμότητας (Ζαρώτης, Ψυχουντάκη, Ζέρβας & Σταύρου, 2007) περιλαμβάνει τρεις παράγοντες: α) του σεβασμού στους κοινωνικούς κανόνες συμπεριφοράς (ερωτ. 1, 4, 7, 10) β) του σεβασμού στους κανόνες και τις αρχές του αθλήματος (ερωτ. 6, 3, 9, 11) και γ) του σεβασμού στον αντίπαλο (ερωτ. 2, 5, 8) και συνολικά 11 ερωτήματα.

Οι 3 παράγοντες ερμήνευαν το 58.41% της συνολικής διακύμανσης. Οι κοινές διακυμάνσεις των ερωτημάτων (communalities) κυμάνθηκαν από 0.35 έως 0.76 (M.O.= 0.58). Οι φορτίσεις των ερωτημάτων στους τρεις παράγοντες, στην τελική μορφή της κλίμακας, ήταν: Στον παράγοντα του σεβασμού στους κοινωνικούς κανόνες οι φορτίσεις παρουσίασαν μέσο όρο 0.73, στον παράγοντα του σεβασμού στις αρχές 0.71 και στον παράγοντα του σεβασμού στον αντίπαλο 0.68. Οι τρεις παράγοντες είχαν υψηλή εσωτερική συνοχή Cronbach $\alpha=0.81$, καθώς οι επιμέρους δείκτες Cronbach α για κάθε παράγοντα ήταν: Σεβασμός στους κοινωνικούς κανόνες $\alpha=0.85$, Σεβασμός στον αντίπαλο $\alpha=0.73$, Σεβασμός στους κανόνες και στις αρχές του αθλήματος $\alpha=0.85$.

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1, παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων της Πολυδιάστατης Κλίμακας Προσανατολισμού της Αθλητικής Εντιμότητας καθώς και οι συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's alpha των τριών παραγόντων. Ο συνολικός συντελεστής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου ήταν 0.79.

Η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών παραγόντων ($F(2,103)=113,4$, $p<0.001$), όπου οι post-hoc συγκρίσεις ανέδειξαν ότι η διαφορά έγκειται στη στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη μέση τιμή του παράγοντα σεβασμός στον αντίπαλο σε σχέση με τους άλλους παράγοντες (πίνακας 1).

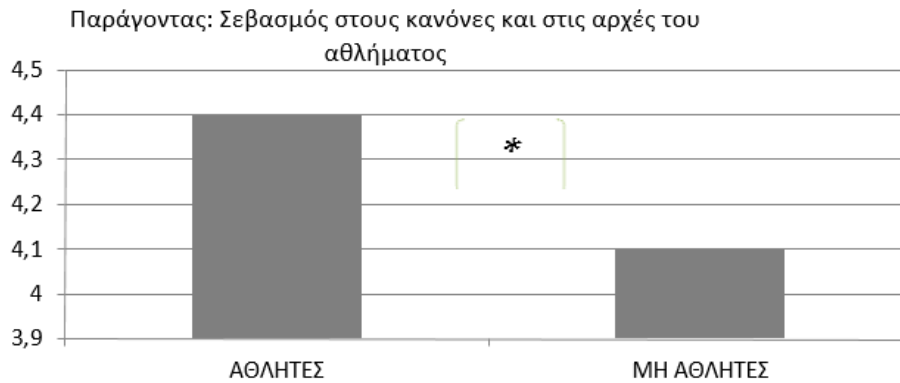
	Παράγοντες		
	Σεβασμός στους κοινωνικούς κανόνες	Σεβασμός στους κανόνες και αρχές του αθλήματος	Σεβασμός στον αντίπαλο
Cronbach's alpha	0.79	0.77	0.73
Μέση τιμή	4.1±0.7	4.3±0.7	2.9±1.0

Πίνακας 1. Μέσες τιμές ± τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων της Πολυδιάστατης Κλίμακας Προσανατολισμού της Αθλητικής Εντιμότητας. Συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's alpha των τριών παραγόντων.

Η μέση τιμή του παράγοντα σεβασμός στους κανόνες και στις αρχές του αθλήματος ήταν στατιστικά σημαντικά υψηλότερη για τα κορίτσια ($4,5\pm 0,5$), σε σχέση με τα αγόρια ($4,2\pm 0,8$) (t-test $p<0,05$) και στατιστικά σημαντικά υψηλότερη σε αθλούμενους ($4,4\pm 0,6$), σε σχέση με μη αθλούμενους ($4,1\pm 0,8$) (t-test, $p<0.05$) (Σχήματα 1 και 2).



Σχήμα 1: Έλεγχος διαφορών μεταξύ κοριτσιών και αγοριών. Πολυδιάστατη Κλίμακα Προσανατολισμού της Αθλητικής Εντιμότητας



Σχήμα 2: Έλεγχος διαφορών μεταξύ αθλητών/αθλητριών και μη αθλητών/αθλητριών. Πολυδιάστατη Κλίμακα Προσανατολισμού της Αθλητικής Εντιμότητας

Η μέση τιμή στα επίπεδα ηθικής ανάπτυξης ήταν $7,8 \pm 4,0$, χωρίς να παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, καθώς και μεταξύ αθλούμενων /μη αθλούμενων. Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση κατά Pearson ($r=0,209$, $p<0.05$) ανάμεσα στην ηθική ανάπτυξη και τον παράγοντα σεβασμού στον αντίπαλο.

Συζήτηση

Η συμπεριφορά στους αθλητικούς και αγωνιστικούς χώρους είναι μια συμπεριφορά σε συγκεκριμένο πεδίο. Οι ερευνητές πιστεύουν ότι η συμπεριφορά αυτή, που περιγράφεται με τον όρο αθλητική εντιμότητα, χρειάζεται να διαχωρίζεται από τη συμπεριφορά των ατόμων στην καθημερινή τους ζωή. Από την άλλη μεριά η ηθική συμπεριφορά του ατόμου στην καθημερινή του ζωή, ως προς τις αποφάσεις που λαμβάνει και τις επιλογές που κάνει, σχετίζεται με τη διαδικασία της ηθικής ανάπτυξης. Ο Kohlberg (1969) παρουσιάζει τέσσερεις κεντρικές έννοιες που σχετίζονται με τη διαδικασία της ηθικής ανάπτυξης, τονίζοντας όμως τη μεγάλη σημασία στον προσανατολισμό προς την έννοια της δικαιοσύνης.

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας, στο σύνολο του δείγματος και μεταξύ των τριών παραγόντων του ερωτηματολογίου συμπεριφοράς στον αθλητισμό, στατιστικά σημαντικές διαφορές προκύπτουν στον παράγοντα σεβασμός στον αντίπαλο σε σχέση με τους παράγοντες σεβασμός στους κοινωνικούς κανόνες και σεβασμός στους κανόνες και τις αρχές του αθλήματος. Η μέση τιμή του παράγοντα σεβασμός στον αντίπαλο είναι στατιστικά σημαντικά μικρότερη, γεγονός που δείχνει ότι η μη ορθή συμπεριφορά στους αθλητικούς χώρους σχετίζεται σημαντικά με τον αντίπαλο. Η ανάδειξη της σημασίας του στόχου «νίκη με κάθε κόστος», σε σχέση με τη σημασία της «συμμετοχής και προσπάθειας» πιθανόν είναι μια από τις αιτίες του συγκεκριμένου ευρήματος.

Στον έλεγχο διαφορών φύλου επιβεβαιώνονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη συμπεριφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών μόνο στον παράγοντα σεβασμός στους κανόνες και στις αρχές του αθλήματος. Τα κορίτσια παρουσιάζουν αθλητικά πιο έντιμη συμπεριφορά μόνο στο συγκεκριμένο παράγοντα, σε σχέση με τα αγόρια, αποτέλεσμα που θεωρούμε ότι θα πρέπει και περαιτέρω να διερευνηθεί τόσο σε συνάφεια προς ψυχολογικούς όσο και κοινωνιολογικούς παράγοντες. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν, επίσης, μεταξύ των αθλητών και των μη αθλητών στον παράγοντα σεβασμός στους κανόνες και στις αρχές του αθλήματος. Στην ανάλυση των αποτελεσμάτων λήφθηκε υπόψη η συμμετοχή, τη συγκεκριμένη στιγμή, σε οργανωμένο εξωσχολικό, δηλαδή σωματειακό αθλητισμό, και δε λήφθηκαν υπόψη άλλοι πιθανοί παράγοντες διαφοροποίησης, όπως το αν το άθλημα είναι ατομικό ή ομαδικό, επαφής ή όχι –για παράδειγμα, πυγμαχία ή αντισφαίριση. Θα ήταν αναμενόμενο οι μαθητές που αγωνίζονται σε δομημένο εξωσχολικό αθλητισμό να έχουν και στους τρεις εξεταζόμενους παράγοντες υψηλότερες τιμές. Ωστόσο, το εύρημά μας αναδεικνύει το έλλειμμα εκπαίδευσης των αθλητών ως προς την αξία και το μεγαλείο του αθλητισμού, δομικό στοιχείο του οποίου είναι ο σεβασμός στον αντίπαλο και η υιοθέτηση της αρχής του «εὖ ἀγωνίζεσθαι».

Σε ό,τι αφορά στο ερωτηματολόγιο καθορισμού καταστάσεων (σύντομη έκδοση), που αξιολογεί το επίπεδο ηθικής ωριμότητας, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών/κοριτσιών και αθλητών/μη αθλητών. Στο στατιστικό έλεγχο συσχέτισης της ηθικής ωριμότητας ανά παράγοντα της αθλητικής εντιμότητας παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική σχέση, όχι όμως ισχυρή, προς τον παράγοντα σεβασμού στον αντίπαλο, γεγονός που επιβεβαιώνει εν μέρει την απουσία ισχυρής σχέσης μεταξύ της ηθικής που αναπτύσσεται στην καθημερινή ζωή και των συμπεριφορών σε αγωνιστικούς χώρους.

Τα αποτελέσματα της έρευνας προσφέρονται για προβληματισμό, τόσο στο πεδίο του αθλητισμού όσο και σε αυτό της παρεχόμενης αγωγής από το σχολείο. Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν για μια περαιτέρω διερεύνηση του κατά πόσο και με ποιους τρόπους η ηθική εκπαίδευση των εφήβων στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να στηρίξει τη διαμόρφωση των αξιών και την εξέλιξή τους, ώστε οι σημερινοί εκπαιδευόμενοι να καταστούν αυριανοί ενεργοί πολίτες και ικανοί να προασπίζονται και να πραγματώνουν τις αξίες της εντιμότητας και της δικαιοσύνης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Παυλοπούλου, Ε., Γωνιάδου, Σ., Ζαχαριάδης, Π., & Τσορμπατζούδης, Χ. (2003). Ο ρόλος των κινήτρων στην εκδήλωση ηθικής συμπεριφοράς στη σχολική φυσική αγωγή. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 48, 61-72.

Ζαρώτης, Ι., Ψυχουντάκη, Μ., Σταύρου, Ν., & Ζέρβας, Γ. (2007). Προσαρμογή της Κλίμακας Προσανατολισμού της Αθλητικής Εντιμότητας σε ελληνικό πληθυσμό. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία.

Ξενογλωσσες

Aristotle (1894). *Ethica Nicomachea*. Edited by I. Bywater. Oxford: Clarendon Press.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

D'Agostino, F. (1981). The Ethos of Games. In W.J. Morgan & K. Meier (Eds). *Philosophic Inquiry in Sport*, (2nd ed, pp. 42-49). Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J.L. (1998). *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Dunn, J.G.H., & Dunn, J.C. (1999). Goal orientations, perceptions of aggression, and sportpersonship in elite male youth ice hockey players. *The Sport Psychologist*, 13, 183-200.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-481). Chicago: Rand-McNally.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Lemyre, P.N., Roberts, G.C., & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability and sportpersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 120-136.

Lumpkin, A., Stoll, S.K., & Beller, J.M. (1999). *Sport ethics. Applications for fair play*, (2nd ed.). St. Louis, MO: McGraw Hill.

Markoulis, D. (1989). Political involvement and socio-moral reasoning: Testing Emmer's interpretation. *British Journal of Social Psychology*, 28, 203-212.

Rest, J., Cooper, D., Coder, R., Masanz, J., & Anderson, D. (1974). Judging the important issues in moral dilemmas: An objective measure of development. *Developmental Psychology*, 10, 490-501.

- Stornes, T., & Bru, E. (2002). Sportspersonship and perceptions of leadership. An investigation of adolescent handball players' perceptions of sportspersonship and relations with perceived leadership. *European Journal of Sport Science, 6*, 1-15.
- Tsai, E., & Fung, L. (2004). Sportspersonship in youth basketball and volleyball players. *Athletic Insight, 7* (2).
- Vallerand, R.J., & Losier, G. F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*, 229-245.

Εκπαιδευτική έρευνα. Τι λένε οι εκπαιδευτικοί για τη γνώση

Σαλιάρης Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

Med. Μ.Σ.Α.Ε.Μ. Παν/μίου Αιγαίου, Υποψ.Διδ. Παν/μίου Αιγαίου

dimsalinio@gmail.com

Περίληψη

Η σύντομη ανακοίνωση που ακολουθεί αναφέρεται στον προβληματισμό που δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς η προσέγγιση της έννοιας της γνώσης και η συνακόλουθη έκφραση ερωτημάτων για τον σχηματισμό των επιστημολογικών τους απόψεων και τη σχέση που αυτές μπορεί να έχουν με την καθημερινή σχολική πρακτική τους. Μεταφέρονται εδώ χαρακτηριστικά στοιχεία διατριβής που βρίσκεται σε εξέλιξη και σχετίζεται με τις αντιλήψεις για την έννοια της γνώσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μιας και έχει διαπιστωθεί η απουσία εντόπιων ερευνών στο πεδίο αυτό.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιστημολογία, γνώση, εκπαιδευτικοί, ποιοτική έρευνα

Εννοιολογικό πλαίσιο

Το ερώτημα «πώς γνωρίζω αυτό που γνωρίζω» έχει αποτελέσει κεντρικό φιλοσοφικό ερώτημα εδώ και αιώνες αλλά μόλις τις τελευταίες δεκαετίες επιστήμονες από το χώρο της εκπαιδευτικής και γνωστικής ψυχολογίας έχουν αρχίσει να προσδιορίζουν κάποιες πιθανές απαντήσεις αλλά και τη διαχρονική διαφοροποίησή τους. Η έννοια της προσωπικής επιστημολογικής ανάπτυξης και η αντίχνευση των επιστημολογικών αντιλήψεων έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών που μελετούν τους τρόπους με τους οποίους ο καθένας χωριστά φτάνει στο σημείο να γνωρίζει κάτι, τις θεωρίες και τις απόψεις που καθένας έχει για τη γνώση και τον τρόπο που αυτές επηρεάζουν τη γνωστική διαδικασία της σκέψης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αναπτυχθούν μια σειρά από επιστημολογικές θεωρίες με βάση τις αντιλήψεις σχετικά με τη γνώση και τη διαδικασία απόκτησής της, αλλά και τη σχέση τους με τη μάθηση.

Πριν προχωρήσουμε στην παράθεση και την κριτική της θεωρίας που υιοθετούμε στην παρούσα έρευνα, κρίνεται απαραίτητο να διευκρινίσουμε την έννοια της Επιστημολογίας στο βαθμό που μας αφορά εδώ καθώς και τις διαστάσεις που έχει λάβει μέχρι σήμερα. Η Επιστημολογία είναι ένας κλάδος της Φιλοσοφίας που ασχολείται με τη φύση, τις πηγές, τη διαδικασία απόκτησης της ανθρώπινης γνώσης, καθώς και τα όριά της (Hofer & Pintrich, 1997, Klein, 2005). Βεβαίως η Επιστημολογία δεν είναι κάτι στατικό και την τελευταία εικοσαετία η παραδοσιακή επιστημολογία που επικεντρώνεται στην ανάλυση της έννοιας της γνώσης έχει βρεθεί στο στόχαστρο δυο διαφορετικών ρευμάτων:

α της κοινωνικής επιστημολογίας (social epistemology) και

β της επιστημολογίας της απόκτησης αρετών (virtue epistemology)

Η κοινωνική επιστημολογία δίνει έμφαση στο πώς κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν την προσέγγιση μορφών γνώσης κι επίσης τονίζει τη σημασία που έχουν κοινωνικές δομές όπως η επιστήμη, η πολιτική, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ή το εκπαιδευτικό σύστημα για αυτόν που θέλει να υποστηρίξει την ανάπτυξη και επέκταση της γνώσης.

Παράλληλα με την κοινωνική επιστημολογία, αν και από διαφορετική αφετηρία, η επιστημολογία της απόκτησης αρετών -μια ανάκτηση ενός παραδοσιακού τρόπου σκέψης για την ανθρώπινη διάνοια που ανάγεται στον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη- αμφισβητεί την επικέντρωση της παραδοσιακής επιστημολογίας στο τι γνωρίζει το γνωστικό υποκείμενο (knower) και στρέφει την προσοχή της στο γνωστικό υποκείμενο αυτό καθαυτό. Το ερώτημα για την επιστημολογία απόκτησης των αρετών δεν είναι τόσο το τι είναι γνώση, όσο το τι χρειάζεται για να γίνει κανείς καλός γνώστης (Kotzee, 2013). Το κοινό σημείο, επομένως, της κοινωνικής επιστημολογίας και της επιστημολογίας της απόκτησης αρετών είναι ότι θεωρούν πλέον ως έργο της Επιστημολογίας όχι απλά το τι είναι γνώση, αλλά το πώς θα επεκταθεί η γνώση και πώς θα γίνει κάποιος καλός γνώστης.

Η έρευνα και η θεωρία στο χώρο της προσωπικής επιστημολογίας έχουν ακολουθήσει κάποιες βασικές κατευθύνσεις. Πολλοί ερευνητές περιέγραψαν μια αναπτυξιακή σαφώς προσδιορισμένη πορεία, υποστηρίζοντας ότι οι πεποιθήσεις για τη γνώση αλλάζουν διαχρονικά βάσει ενός προδιαγεγραμμένου σχεδίου που ξεκινά από μια ιδέα για τη γνώση η οποία βασίζεται στις έννοιες του σωστού και του λάθους και εξελίσσεται σε ένα σύνολο πεποιθήσεων που επιτρέπουν τις πολλαπλές θεάσεις και την αβεβαιότητα και τελικά καταλήγει σε ένα τελικό σύνολο πεποιθήσεων εντός του οποίου η γνώση γίνεται αντιληπτή ως εξελισσόμενη και προσαρμοσμένη σε συγκεκριμένο περιβάλλον, αλλά αξιολογείται μέσω αποδείξεων και τεκμηρίωσης. (Khun, 1999, Schommer-Aikins, 2004).

Η πιο πρόσφατη κατεύθυνση της θεωρίας και της έρευνας προτείνει ότι, αντί για ένα σχετικά σταθερό σύνολο ατομικών πεποιθήσεων για τη γνώση, οι ερευνητές μπορούν να διαχειριστούν ένα σύνολο περιβαλλοντολογικά συμβατών επιστημολογικών πηγών οι οποίες είναι διαφορετικές ανάλογα με την περίσταση. Η συγκεκριμένη ερευνητική κατεύθυνση προτείνει ότι τα σύνολα πεποιθήσεων που διαμορφώνουν την προσωπική επιστημολογία είναι ακόμα λιγότερο συνεχή και συνεκτικά από αυτά που πρότειναν οι προηγούμενες θεωρητικές ερευνητικές κατευθύνσεις (Green & Yu, 2013).

Η μεγάλη πλειοψηφία των ερευνητών μέχρι σήμερα έχει συμφωνήσει ότι οι προσωπικές αντιλήψεις για τη γνώση και τη διαδικασία απόκτησής της συναποτελούνται από πολλαπλές διαστάσεις που είτε μπορούν να παρουσιαστούν η μία ως συνέχεια της άλλης (Hofer & Pintrich, 1997) είτε μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο ανεξάρτητες, κινούμενες σε διαφορετική κλίμακα (Schommer-Aikins, 2002). Ανεξάρτητα από τις

όποιες διαφορές όλες οι απόψεις συγκλίνουν στην ύπαρξη δύο κύριων διαστάσεων της προσωπικής επιστημολογίας:

α. της φύσης της γνώσης (τι πιστεύει κάποιος ότι είναι η γνώση) και

β. της φύσης της διαδικασίας απόκτησης γνώσης (πώς κάποιος φτάνει στο σημείο να γνωρίζει)

Εντός της έννοιας της φύσης της γνώσης υπάρχουν οι διαστάσεις α. της βεβαιότητας της γνώσης και β. της απλότητας της γνώσης και εντός της έννοιας της φύσης της διαδικασίας απόκτησης της γνώσης υπάρχουν οι διαστάσεις α. των πηγών της γνώσης και β. της αξιολόγησης της απόκτησης της γνώσης (Hofer, 2004)

Μεθοδολογία Έρευνας

Οι αντιλήψεις για τη γνώση που έχει ο εκπαιδευτικός μπορούν, σύμφωνα με τις μέχρι τώρα έρευνες, να επηρεάσουν τις διδακτικές προσεγγίσεις του (Brownlee & Berthelsen, 2006), αλλά και τις επιλογές που θα κάνει σε σχέση με τα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων (Χατζηγεωργίου, 2004.) Οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί ένας εκπαιδευτικός, ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζεται την τάξη, η επικέντρωσή του σε συγκεκριμένα μαθησιακά αντικείμενα επηρεάζονται και από τις αντιλήψεις του για τη γνώση και την απόκτησή της (Chan & Elliot, 2004). Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί την τελευταία τριακονταετία έχουν επικεντρωθεί στην ανίχνευση των επιστημολογικών απόψεων των μαθητών και φοιτητών και λίγες έχουν επεκταθεί στο χώρο των εκπαιδευτικών, επίσης έχουν διεξαχθεί κυρίως στις Η.Π.Α και σε άλλες αγγλόφωνες χώρες με παρόμοια κουλτούρα και λίγες μόνο έχουν διεξαχθεί στην Άπω Ανατολή. (Schraw & Olafson, 2002, Braten & Stromso, 2005, Cano, 2005, Chan, 2008). Στον ελλαδικό χώρο υπάρχουν λιγότερες έρευνες μόνο για εκπαιδευτικούς φυσικών επιστημών (Σταθοπούλου, 2006, Αποστόλου, 2007), επομένως προβάλλει επιτακτική η ανάγκη της διερεύνησης των απόψεων και των ελλήνων εκπαιδευτικών για τη γνώση και το πώς, ενδεχομένως, αυτές επηρεάζουν την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος.

Η συγκεκριμένη έρευνα, που βρίσκεται υπό εξέλιξη, απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς συγκεκριμένων ειδικοτήτων, φιλολόγους, μαθηματικούς και φυσικών επιστημών με σκοπό να διερευνηθούν οι απόψεις τους για τη γνώση. Συγκεκριμένα ερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση και τις πηγές της γνώσης και για τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης γενικά, αλλά και στη γνωστική τους περιοχή. Επίσης ερευνώνται οι απόψεις τους για τους τρόπους αξιολόγησης της απόκτησης της γνώσης γενικά, αλλά και στη γνωστική τους περιοχή, όπως και για τη σχέση ανάμεσα στη γνώση και το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Με βάση τα κυριότερα κριτήρια έρευνας που τίθενται (Ανδρεαδάκης και Βάμβουκας, 2005) η έρευνα ως προς την περιοχή μελέτης εντάσσεται στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής, ως προς τον αριθμό ερευνητών είναι ατομική, ως προς τον τόπο διεξαγωγής επιτόπια και ως προς τη χρονική διάρκεια συγχρονική. Επίσης ως προς την ερευνητική προσέγγιση είναι ποιοτική

με εφαρμογή της ανάλυσης περιεχομένου και ως προς την ερευνητική στρατηγική περιγραφική.

Ως μέσο συλλογής δεδομένων έχει μέχρι στιγμής χρησιμοποιηθεί η ημιδομημένη συνέντευξη (Ιωσηφίδης, 2008), ενώ στη συνέχεια θα χρησιμοποιηθεί και η ομάδα εστίασης (focus group). Πριν την τελική διαμόρφωση των ερωτημάτων της ημιδομημένης συνέντευξης προηγήθηκαν πιλοτικές συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς όλων των εμπλεκόμενων ειδικοτήτων που συνέβαλαν σημαντικά στη βελτίωση και αναμόρφωση τους.

Παράθεση μέχρι στιγμής αποτελεσμάτων της έρευνας

Αν και η έρευνα βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο και ως εκ τούτου δεν μπορεί να εξαχθεί ασφαλής ερμηνεία, παρουσιάζουν, εντούτοις, ιδιαίτερο ενδιαφέρον απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν λάβει μέρος στις συνεντεύξεις και θα παρατεθούν εδώ.

Φιλολόγος που ρέπει στο σχετικισμό ορίζει τη γνώση ως «μια διαδικασία καθαρά βιοματική, ως μια καθημερινή επαφή του ανθρώπου με τον περιβάλλοντα κόσμο, ως μια εμπειρία πρωτόγνωρη για τον καθένα, ως μια διαρκή αναζήτηση του καινούργιου, του διαφορετικού, του πρωτότυπου από τον άνθρωπο σε σημείο όμως που να τον πάει παρακάτω, που να τον πάει ένα βήμα πιο πέρα από την κατάσταση που ήταν πριν», ενώ στο ερώτημα αν γνωρίζουμε και συμφωνούμε όλοι στο τι είναι γνώση επισημαίνει: «Ευτυχώς δε συμφωνούμε και δε γνωρίζουμε το τι ακριβώς είναι γνώση. Ευτυχώς που διαφοροποιούμαστε ριζικά σε κάτι τέτοιο, γιατί είναι το μόνο που διαφυλάττει την αυθεντικότητα της γνώσης, την ανεξαρτησία της γνώσης, την πρωτοτυπία της αν υπήρχε απόλυτη συμφωνία θα υπήρχε και απόλυτη ομοιομορφία, ισοπέδωση κάτι τέτοιο όμως δεν θα ήταν γνώση, θα ήταν στερεότυπο».

Μαθηματικός με μια γενική πραγματιστική προσέγγιση προσπαθεί να ορίσει τη γνώση: «Νομίζω ότι η γνώση αφορά το ανθρώπινο είδος και κανένα άλλο είδος και έχει να κάνει με την προσπάθεια του ανθρώπου να συγκροτήσει ένα νόημα σε σχέση με τις πληροφορίες, τις εμπειρίες και τους συλλογισμούς που έχει, με σκοπό ως είδος να διατηρήσει την ομοιόστασή του, να εξελιχθεί και να κάνει τους όρους ζωής του καλύτερους» ενώ για τη γενικότερη συμφωνία ή μη για την έννοια της γνώσης επισημαίνει: «δεν συμφωνούμε στο τι είναι γνώση όλοι, γιατί εξαρτάται από τη φιλοσοφική αντίληψη που έχουμε για τη γνώση, επίσης εξαρτάται και από την καλλιέργεια που έχουμε και ειδικότερα την παιδαγωγική κατάρτιση που εμείς οι καθηγητές δεν έχουμε. Αυτό το ότι εμείς γινόμαστε δάσκαλοι χωρίς να έχουμε παιδαγωγική κατάρτιση είναι έγκλημα».

Όσον αφορά τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης και τις πηγές γνώσης των μαθητών Χημικός παρατηρεί: «Νομίζω πως η γνώση των μαθητών κυρίως προέρχεται από την παρατήρηση και το διάβασμα. Συνήθως οι πηγές των γνώσεων των μαθητών είναι το βιβλίο, το διαδίκτυο, η εμπειρία και το πείραμα. Όσον αφορά το διδακτικό αντικείμενο, όμως, η γνώση της συμπεριφοράς αποκτάται, έχει ως πηγή, κυρίως, τη συναναστροφή

των μαθητών με τους συμμαθητές τους. Θεωρώ όμως πιο αξιόπιστη πηγή γνώσης την εμπειρία και το πείραμα, λόγω ενεργού συμμετοχής των μαθητών». Για τα ίδια ερωτήματα μια άλλη φιλόλογος, που, μάλλον λόγω ειδικότητας δεν προτάσσει το πείραμα, παρατηρεί: «Οι γνώσεις των μαθητών μας προέρχονται από τη σχολική τους εμπειρία, από το οικογενειακό τους περιβάλλον και σε μεγάλο βαθμό από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Σε μικρότερο βαθμό προέρχονται από την προσωπική τους μελέτη και εξωσχολικά διαβάσματα. Νομίζω ότι εγκυρότητα έχει η γνώση του προέρχεται από το σχολικό περιβάλλον, αν μιλάμε κυρίως για την απόκτηση πληροφοριών. Σε σχέση με άλλες ικανότητες αυτό είναι κάτι που διαμορφώνεται από τον κοινωνικό περίγυρο, οπότε εκεί δεν μπορούμε να μιλήσουμε για εγκυρότητα, διότι είναι θέμα υποκειμενικό σε μεγάλο βαθμό».

Για την αξιολόγηση της απόκτησης της γνώσης στη γνωστική της περιοχή φιλόλογος, με σύνθετο φιλοσοφικό προσανατολισμό, παρατηρεί: «Θα φανεί αρκετά παράδοξο ίσως αυτό που θα πω, αλλά καταλαβαίνω ότι ένας μαθητής μου έχει κατακτήσει τη γνώση στο αντικείμενο που με ενδιαφέρει, όταν, ενώ του δημιουργώ εσκεμμένα νοητικές πλάνες, αυτός έχει τη δυνατότητα να τις ανατρέψει και να με επαναφέρει στο σωστό δρόμο, χρησιμοποιώντας ως όπλο του τη γνώση που ήδη απέκτησε. Να το πω πιο απλά, όταν θα μπορέσει να μου αποδείξει με στοιχεία αδιάσειστα την πλάνη στην οποία προσπαθώ να τον εμπλέξω και όταν έντεχνα θα ξεπεράσει το σκόπελο που του βάζω, όταν απλά μου δείξει ότι λέω ανοησίες και ξέρει και το γιατί το λέω και ξέρει γιατί είναι ανοησίες και ξέρει τον τρόπο να ξεπεράσει τα σοφίσματα μου και να με επαναφέρει στην τάξη, όταν δω ότι αυτός γίνεται δάσκαλος και εγώ μαθητής».

Από τα μέχρι τώρα στοιχεία προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, όπως οι ίδιοι εξομολογούνται, μέσα από τις συνεντεύξεις προβληματίζονται, αναστοχάζονται και προσπαθούν να βάλουν σε μια σειρά απόψεις, εμπειρίες από την καθημερινή ζωή στην τάξη και φιλοσοφικούς προβληματισμούς που κατά καιρούς τους έχουν δημιουργηθεί. Συχνά παρατηρούνται αντιφάσεις που δεν επιτρέπουν την οποιαδήποτε τοποθέτηση τους στο χώρο συγκεκριμένων φιλοσοφικών ρευμάτων ή επιστημολογικών προσεγγίσεων είναι, όμως, καθολική η αποδοχή της σημασίας που έχει για αυτούς η συζήτηση και η κατάθεση απόψεων για τη γνώση και την επίδρασή της στην καθημερινή διδακτική και μαθησιακή πρακτική.

Βιβλιογραφία

- Braten, I., & Stromso, H.I. (2005). The relationship between epistemological beliefs, implicit theories of intelligence and self-regulated learning among Norwegian postsecondary students. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 539-565.
- Brownlee, J., & Berthelsen, D. (2006). Personal epistemology and relational pedagogy in early childhood teacher education programmes. *Early years*, 26, 17-29.

- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 203-221.
- Chan, K., & Elliott, R. G. (2004). Epistemological beliefs across cultures: Critique and analysis of beliefs structure studies. *Educational Psychology*, 24, 123-142.
- Chan, K.W. (2008). Epistemological Beliefs, Learning, and Teaching: The Hong Kong Cultural Context. In M.S. Khine (Ed.) *Knowing, Knowledge and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* 257-271. New York: Springer.
- Green, J.A. & Yu, S.B. (2013). Modeling and measuring epistemic cognition: A qualitative re-investigation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 12-28.
- Hofer, B. (2004). Exploring the dimension of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 129-163.
- Hofer, B.K. & Pintrich, P.R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28, 16-26, 46.
- Klein, P. D. (2005). Epistemology. In *Routledge Encyclopedia of philosophy*.
- Kotzee, B. (2013). Introduction: Education, Social Epistemology and Virtue Epistemology. *Journal of Philosophy of Education*, 47, 2, 2013.
- Schommer-Aikins, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological belief system. In B.K. Hofer & P.R. Pintrich (Eds), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* 103-118. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schommer-Aikins, M. (2004). Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach. *Educational Psychologist*, 39, 1, 19-29.
- Schraw, G.J. & Olafson, L.J. (2002). Teachers' epistemological worldviews and educational practices. *Issues in Education*, 8, 99-148.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν., Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Αποστόλου, Α. (2007). Φιλοσοφικές και Παιδαγωγικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των φυσικών επιστημών: Μια εμπειρική μελέτη. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Σταθοπούλου, Χ. (2006). Διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη σχετική με τη φυσική προσωπική επιστημολογία και τη μάθηση της φυσικής. ΕΚΠΑ.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (2004). *Γνώθι το curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

Η αξία της Διά Βίου Μάθησης και ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων

Σαλαμούρας Γεώργιος Δ.
Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Εκπαιδευτής Ενηλίκων
salamouras.g@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία η οποία ως τίτλο έχει: «Η αξία της Διά Βίου Μάθησης και ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων» εστιάζουμε την προσοχή μας στην εκπαίδευση ενηλίκων και ειδικότερα επικεντρώνουμε το ενδιαφέρον μας στην αξία της δια βίου μάθησης, καθώς και στο σύγχρονο ρόλο που έχει ο Εκπαιδευτής Ενηλίκων. Σκοπός μας είναι να παρουσιάσουμε και να αναλύσουμε την κεντρική ιδέα της Διά Βίου Μάθησης, την αναγκαιότητά της στο σύγχρονο, απαιτητικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Επίσης επιδιώκουμε να διαφωτίσουμε τον ουσιαστικό και καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτή ενηλίκων για την πιο ενδεδειγμένη εκπαιδευτική διαδικασία. Η διά βίου μάθηση στοχεύει στις αρχές της ποιότητας και της ισότητας, της πρόσβασης σε αυτή, για όλους τους πολίτες, αποβλέποντας, στη δημιουργία ίσων ευκαιριών για κάθε ενεργό μέλος της κοινωνίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διά Βίου Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, κοινωνική συνοχή.

Εισαγωγή

Είναι κοινώς αποδεκτό στις μέρες μας σε μια Ευρώπη, η οποία χαρακτηρίζεται από ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές αλλαγές, η διά βίου μάθηση έχει καταστεί αναγκαιότητα. Είναι επιβεβλημένη η ανάγκη για συνεχή ανανέωση και απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των πολιτών, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο σημαντικά στην ανταγωνιστικότητα και την κοινωνική συνοχή της Ε. Ε. καθώς επίσης και στην βελτίωση της βιοποριστικής τους κατάστασης. Η διά βίου μάθηση αποτελεί όραμα πανανθρώπινο ενώνοντας άτομα ανεξαρτήτως οικονομικών, κοινωνικών, εθνικών, θρησκευτικών πεποιθήσεων και αντιλήψεων, δημιουργώντας ίσες ευκαιρίες για κάθε ενεργό πολίτη. Το έργο αυτό καλείται να φέρει εις πέρας ο εκπαιδευτής ενηλίκων ο οποίος είναι μεταξύ άλλων διευκολυντής της όλης εκπαιδευτικής διεργασίας

Η αξία της δια βίου μάθησης

Με τον όρο «Διά βίου μάθηση ή εκπαίδευση» αναφερόμαστε σε μια φιλοσοφική αντίληψη σύμφωνα με την οποία «...η εκπαίδευση θεωρείται μια μακροχρόνια διαδικασία που αρχίζει κατά τη γέννηση και διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής...» (Βεργίδης, Καραλής 2004). Όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουμε καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής μας και που έχουν σαν στόχο, τη βελτίωση των γνώσεων των δεξιοτήτων και των εφοδίων, σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο ονομάζεται διά βίου μάθηση. Η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση,

τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε ότι ο όρος διά βίου μάθηση καλλιεργεί την αντίληψη ότι, η μάθηση είναι προσωπική υπόθεση του καθενός, ενώ η διά βίου εκπαίδευση είναι μια συλλογική και οργανωμένη διαδικασία υπό την ευθύνη της πολιτείας. Περιλαμβάνει τον ισόβιο χαρακτήρα της έννοιας διά βίου, που αποκτά μεγαλύτερη σημασία στις σύγχρονες διαρκώς μεταλλασσόμενες κοινωνίες και τον προσδιορισμό του χώρου δράσης της μάθησης (Jarvis 2004).

Ως διά βίου μάθηση εννοούνται όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, έχοντας ως σκοπό και στόχο την απόκτηση - ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στην διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας του ατόμου. Στηρίζοντάς τον, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη, στην κοινωνική συνοχή, στην διεύρυνση της ικανότητας ενεργούς συμμετοχής στα κοινά καθώς και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Ειδικότερα, η διά βίου μάθηση αποτελεί τη σύνθεση των αλληλοσυμπληρωματικών μορφών μάθησης που αφορούν, το εκπαιδευτικό σύστημα, τον τομέα της εκπαίδευσης ενηλίκων όπως και την άτυπη εκπαίδευση· δηλαδή, τις φυσικές δραστηριότητες της καθημερινής, κοινωνικής και εργασιακής ζωής, μέσα από τις οποίες αποκτούν οι άνθρωποι νέες γνώσεις και δεξιότητες (Κόκκος 2001). Το εύρος που αποδίδεται λοιπόν, στις μέρες μας όσον αφορά το ρόλο της διά βίου μάθησης και τον αντίκτυπο που μπορεί να έχει στον κοινωνικό ιστό, απαιτεί αντίστοιχα νέους τρόπους δράσης και διάδοσης.

Οι νέες μεθοδολογίες διά βίου μάθησης που απευθύνονται ειδικότερα στους ενήλικες, υποστηρίζουν νέες μορφές εγγραμματισμού της εποχής μας, που ξεφεύγει από τα στενά περιχαρακωμένα πλαίσια της απόκτησης της γνώσης με αποθήκευση πληροφοριών. Στηρίζεται, πλέον, στη διαδικασία μάθησης της ικανότητας εμπλουτισμού της γνώσης, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης αποσκοπώντας στην ενεργοποίηση κυρίως των ενήλικων ατόμων και ομάδων για ατομική συλλογική και κοινωνική ανάπτυξη, προωθείται η ενεργός συμμετοχή των πολιτών συνδράμοντας στην άμβλυνση των μορφωτικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Ωστόσο στη χώρα μας παρατηρείται μια περιορισμένη συμμετοχή στην δια βίου μάθηση αλλά με ταχεία ανοδική πορεία. Οι κυριότεροι λόγοι μεταξύ άλλων είναι ότι η εκπαίδευση ενηλίκων ως θεσμός δεν συνιστά μόρφωμα εγγεγραμμένο στη συλλογική συνείδηση των πολιτών, καθώς και στο ότι η ιδιοσυγκρασία της ελληνικής οικογένειας εκφράζεται με την έντονη ζήτηση για τυπικές σπουδές που συνεισφέρουν στην ανοδική κοινωνική κινητικότητα.

Στις προτεραιότητες του Εθνικού Προγράμματος διά βίου μάθησης (Ν.3879/2010) είναι ο πολίτης, λαμβάνοντας υπόψη τις εκπαιδευτικές και μορφωτικές του ανάγκες, τα ενδιαφέροντά του, στοχεύοντας στην ενεργοποίησή του, εξαλείφοντας τυχόν εμπόδια για τη συμμετοχή του στην δια βίου μάθηση. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα του Συμβουλίου, της 26ης Νοεμβρίου 2012 σχετικά με την εκπαίδευση στο πλαίσιο της στρατηγικής «Ευρώπη 2020» αναφέρονται μεταξύ άλλων τα εξής: Ότι ακόμα και σε περιόδους περιορισμένων οικονομικών πόρων η δια βίου μάθηση, εκπαίδευση και κατάρτιση

αποτελεί σημαντικό συστατικό της οικονομικής ανάπτυξης και ανταγωνιστικότητας για κάθε κράτος.

Η διά βίου εκπαίδευση αποτελεί σήμερα βασικό στοιχείο του ευρωπαϊκού κοινωνικού μοντέλου γιατί συνδέεται με τις ανάγκες της διαρκώς μεταβαλλόμενης αγοράς εργασίας και τις οικονομικές αλλαγές σε παγκόσμιο επίπεδο. Η εφάπαξ τυπική ενδοσχολική εκπαίδευση δεν αρκεί για να καλύψει την ποικιλία απαιτήσεων των σύγχρονων κοινωνικών αναγκών, οι οποίες έχουν αυξηθεί με την σχεδόν καθολική εφαρμογή των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), του συνόλου δηλαδή των τεχνολογιών διαχείρισης της πληροφορίας και των τεχνολογιών σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι η διά βίου μάθηση συνιστά ένα «ιδανικό εργαλείο, επειδή περικλείει ανθρωπιστικές αξίες και διαθέτει ένα ισόβιο προσανατολισμό στη μάθηση.

Ο σύγχρονος ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων

Η έννοια του Εκπαιδευτή Ενηλίκων δεν είναι κάτι καινούριο που συναντά κανείς πρώτη φορά στην εποχή μας. Από την αρχαιότητα γνωρίζουμε ότι ο πρώτος ή μεταξύ των πρώτων καταγεγραμμένων εκπαιδευτών ενηλίκων ήταν ο Σωκράτης. Το κοινό του Σωκράτους ήταν άτομα κάθε ηλικίας ανεξαρτήτως μορφωτικού, κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου. Επανήλθε όμως στις μέρες μας κάτω από την πίεση των κοινωνικοοικονομικών ζυμώσεων παγκοσμίως, των αυξημένων αναγκών των πολιτών για επιβίωση κατά την έξαρση της τεχνολογίας του αιώνα μας και των ιδιαίτερων συνθηκών.

Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων δεν είναι καθόλου απλός αλλά απεναντίας θεωρείται σημαντικός και ταυτόχρονα απαιτητικός. Για να μπορεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις του ρόλου του, χρειάζεται να διαθέτει ένα σύνολο κατάλληλων γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων, λαμβάνοντας υπόψη τη φιλοσοφία και τις βασικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αρχικά οφείλει να συνειδητοποιήσει ότι απέναντι του δεν έχει μαθητές αλλά ενήλικους εκπαιδευόμενους-καταρτιζόμενους, άτομα δηλαδή που έχουν συναίσθηση του λόγου για τον οποίο συμμετέχουν σε κάθε συγκεκριμένο κύκλο προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευόμενοι ενήλικοι έρχονται στην εκπαιδευτική διεργασία «κουβαλώνοντας» μαζί τις εμπειρίες τους από τη ζωή, την εργασία, την οικογένεια τον κοινωνικό περίγυρο κ.ά. ,την ήδη διαμορφωμένη κοσμοθεωρία τους. Συνήθως στο πρόγραμμα που θέλουν να συμμετέχουν διαθέτουν ως κάποιο βαθμό γνώσεις σχετικές με αυτό προτιμώντας ήδη τα δικά τους μοντέλα μάθησης (Rogers,1999). Για το λόγο αυτό το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο του διδάσκοντος που προσπαθεί να μεταδώσει γνώσεις (Regulator) αποδεικνύεται ανεπαρκές και μη ενδεδειγμένο για τους στόχους της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων καλείται να διδάξει σε τμήματα ατόμων ανομοιογενή, διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου, διαφορετικής κοινωνικής, οικονομικής ίσως και πολιτισμικής προέλευσης για αυτό χρειάζεται να έχει ορισμένες γνώσεις και δεξιότητες προκειμένου να υποστηρίξει αποτελεσματικά το ρόλο του. Ειδικότερα καλείται:

-Να προχωρά από την πρώτη συνάντηση στη δημιουργία του εκπαιδευτικού συμβολαίου το οποίο συνδιαμορφώνεται από όλα τα μέλη της ομάδας, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, στους στόχους του προγράμματος, στην εύρεση αποδεκτών όρων και στην τήρησή τους από όλους τους συμμετέχοντες καθ' όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος (πιθανόν με ορισμένες αναθεωρήσεις του, εάν χρειάζεται).

-Να διαμορφώνει το χώρο της εκπαιδευτικής αίθουσας (αποφεύγοντας την κλασική διάταξη η οποία ενισχύει την «αυθεντία» του εκπαιδευτή) σε σχήμα «Π», η οποία μεταξύ άλλων προσφέρει οπτική επαφή όλων των συμμετεχόντων ευνοώντας την δημιουργία κλίματος ομαδικής συνεργασίας.

-Να έχει ενσυναίσθηση απέναντι στα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι και ο ρόλος του να είναι καθοδηγητικός και εμπνευστικός, έχοντας την ικανότητα να «διαβάζει» και τα μη λεκτικά στοιχεία της επικοινωνίας.

- Να είναι γνώστης του θέματος που διδάσκει, ευέλικτος, εφευρετικός, ήρεμος και υπομονετικός. Να ανιχνεύσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες της ομάδας και να μπορέσει να τις ικανοποιήσει όσο το δυνατόν περισσότερο, διαμορφώνοντας το εκπαιδευτικό του υλικό λαμβάνοντας υπόψη του την ανομοιογένεια της ομάδας.

- Να προωθεί την ενεργό συμμετοχή χρησιμοποιώντας μεθόδους οι οποίες, να αναπτύσσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένου, αλλά και μεταξύ των εκπαιδευομένων, ωθώντας τους στην αναζήτηση πληροφοριών και στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητα και του κριτικού τους στοχασμού. Ο Mezriow υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτές ενηλίκων δεν είναι ποτέ ουδέτεροι. Είναι πολιτισμικοί ακτιβιστές δεσμευμένοι στη στοχαστική δράση και στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

- Να λαμβάνει ιδιαίτερα υπόψη του τα εξατομικευμένα χαρακτηριστικά του καθενός, ενθαρρύνοντας το διαπολιτισμικό σεβασμό καθώς και το σεβασμό των θρησκευτικών και πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων.

- Να καλλιεργεί τις γνώσεις του σχετικά με τα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών του, αποφεύγοντας να δείξει υποτίμηση ή αντίθετα προτίμηση σε μια ιδιαίτερη κατηγορία αλλοδαπών. Να αποφεύγει τις διακρίσεις μεταξύ των μελών της ομάδα.

- Να μην υποτιμά το επίπεδο των εκπαιδευόμενων διότι ένα σημαντικό ποσοστό είναι δυνατόν να έχει αποκτήσει ήδη υψηλό μορφωτικό επίπεδο.

- Να είναι ευγενής, διαθέτοντας χιούμορ και να αναγνωρίζει τα λάθη του. Σημαντικό να αγαπάει αυτό που κάνει και να είναι «καλός άνθρωπος», (με την έννοια του να θέλει πράγματι να υποστηρίξει τους εκπαιδευόμενους στην πραγματοποίηση των στόχων τους).

-Να οριοθετεί τόσο τη δική του συμπεριφορά όσο και τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων. Η δυναμική της ομάδας αυξάνεται και η πορεία προς τη γνώση διαγράφεται όταν δημιουργηθεί ένα κλίμα αποδοχής και συνοχής, αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, χρειάζεται να διαμορφώνει ένα σταθερό και έμπιστο περιβάλλον μάθησης, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι θα δημιουργήσουν συναισθηματικές σχέσεις μεταξύ τους.

Κύριο μέλημά του είναι να υιοθετεί διδακτικές μεθόδους και τεχνικές κινήτρων που θα προάγουν την ενεργητική συμμετοχή και θα αποφύγουν την τυπική δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Έτσι, αν ο εκπαιδευτής υιοθετήσει έναν παραδοσιακό ρόλο (του «καταθέτη» γνώσεων και της «αυθεντίας») είναι πιθανόν να λειτουργήσει ως «εισηγητής» και «ειδικός» και θα προσπαθήσει μέσα από μονόλογο να μεταδώσει τις σχετικές γνώσεις, χρησιμοποιώντας εποπτικά μέσα που θα ενισχύσουν την «καταθετική» του διάθεση. Οι εκπαιδευόμενοι με τη σειρά τους θα είναι παθητικοί αποδέκτες, απόλυτα εξαρτημένοι από αυτόν, κρατώντας αναλυτικές σημειώσεις των νέων γνώσεων που μεταδίδονται από τα διάφορα εποπτικά μέσα (Κόκκος 2005). Η παραγωγή της γνώσης όμως προϋποθέτει τη βιωματική εμπλοκή. Η καταλληλότητα των τεχνικών που αφορούν στην «εργασία σε ομάδες», τη «μελέτη περίπτωσης», το «παιχνίδι ρόλων» και την «προσομοίωση» οφείλεται στο ότι δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να επεξεργαστούν σε βάθος και να αναλύσουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες και μέσα από διάλογο, τα προς μελέτη θέματα (Πολέμη –Τοδούλου 2005). Η χρήση των εποπτικών μέσων κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας την καθιστούν παραστατική με αποτέλεσμα να προκαλεί σύμπραξη αισθήσεων και νόησης. Οι τεχνικές αυτές υποκινούν διεργασίες όπως ο κριτικός στοχασμός και η μετασχηματίζουσα μάθηση. Οι βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας δίνουν την ευθύνη της μάθησης στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους και η οικοδόμηση της γνώσης αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

Ο Jarvis (2004) ως θεμελιωτής των βασικών εννοιών της εκπαίδευσης ενηλίκων και συγκεκριμένα του εκπαιδευτή ενηλίκων, προτείνει δεκαεπτά διαφορετικούς ρόλους για τους εκπαιδευτές μεταξύ των οποίων: εκπαιδευτικός-διευκολυντής, αρωγός στο διδακτικό έργο, σύμβουλος, καθοδηγητής, ερευνητής, διαχειριστής εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ο σύγχρονος εκπαιδευτής μέσω των στοχευόμενων και ενδεδειγμένων στρατηγικών εκπαίδευσης καλείται να δώσει εκείνες τις απαραίτητες πληροφορίες «εφόδια», οι οποίες θα διευκολύνουν στην απόκτηση των νεοπροσλαμβανόμενων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, με αποτέλεσμα τη συμπλήρωση ή και γιατί όχι την αναθεώρηση της στάσης ζωής του καθενός ενεργού πολίτη.

Συμπέρασμα

Συνοψίζοντας μπορούμε να αναφέρουμε ότι η Διά Βίου Μάθηση ως βασικός πυλώνας διοχέτευσης γνώσεων και δεξιοτήτων στην κοινωνία, απαντά ουσιαστικά και εποικο-

δομητικά στις απαιτητικές προκλήσεις που έχουν προκύψει απ την έξαρση της τεχνολογίας και την αύξηση των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών αναγκών, συμβάλλοντας έμπρακτα και αποτελεσματικά στη χάραξη της νέας εποχής. Ο ρόλος της διά βίου μάθησης στην εκπαίδευση του ενεργού πολίτη έγκειται κύρια στο να δημιουργήσει δραστήρια μέλη σύγχρονων κοινωνιών που να «μπορούν να οδηγήσουν μια συμμετοχική δημοκρατία σε ένα γενικευμένο «αναστοχασμό» και μέσω αυτού να επικρατήσει το «γενικό συμφέρον-καλό», σε αντίθεση με όσα συμβαίνουν σήμερα με την κυριαρχία των ειδικότερων συμφερόντων των ισχυρότερων ομάδων σε πολλαπλά επίπεδα. Η κοινωνική ισορροπία και συνοχή μπορεί να επιτευχθεί με την αξιολόγηση των νέων δεδομένων στην ορθή τους διάσταση και την αναζήτηση τρόπων δημιουργίας κοινωνίας πολιτών της Ευρώπης και του κόσμου με ενσωμάτωση όλων των μερών για την αναστροφή του κλίματος ανταγωνισμού, κλίμα που εκτρέφει τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Βιβλιογραφία

- Βεργίδη Δ., και Καραλή Θ., *Τυπολογίες και στρατηγικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Τεύχος 2, Μάιος-Αύγουστος 2004.
- Jarvis, P., *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*, εκδ. Μεταίχμιο. Αθήνα 2004.
- Κόκκου Α. *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης*, Τόμος Α., Ε.Α.Π., Πάτρα 2005.
- Κόκκου Α., *Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων*, εκδ, Μεταίχμιο, Αθήνα 2001.
- Mezirow J., *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*, εκδ.Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.
- Πολέμη – Τοδούλου Μ., *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Η Αξιοποίηση της ομάδας στην εκπαίδευση ενηλίκων*, Ε.Α.Π., Πάτρα 2005.
- Rogers A., *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2002 (2^η έκδοση).

Η έρευνα για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Ανασκόπηση και προοπτικές.

Αναστασιάδης Θεοδόσιος
Εκπαιδευτικός Π. Ε. 70, M.Ed.,
thanasta27@yahoo.gr

Περίληψη

Πάντα επίκαιρο το ζήτημα της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, συνδέεται με οριοθετήσεις που αφορούν στην ποιότητα και αποτελεσματικότητα του σχολικού συστήματος. Στις μέρες μας, η συζήτηση τείνει προς την διαμόρφωση σύγχρονων δομών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Τα τελευταία χρόνια διερευνώνται «ευέλικτες» μορφές επιμόρφωσης, με χαρακτηριστικά τη χρονική και τοπική ευελιξία και χρησιμοποιούν εξ αποστάσεως προγράμματα με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών σε συνδυασμό με δια ζώσης θεωρητικά μαθήματα. Η παρούσα εργασία εξετάζει τις τάσεις και προοπτικές που διαγράφονται για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από τη μελέτη παραδειγμάτων και εφαρμογών, όπως καταγράφονται στο πλαίσιο επισκόπησης της σχετικής βιβλιογραφίας. Η συλλογή των δεδομένων, εισφέρει στον προβληματισμό για την επέκταση της από απόσταση εκπαίδευσης στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη αντίστοιχων προγραμμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, νέες τεχνολογίες.

Εισαγωγή: Οριοθέτηση του πεδίου.

Η επιμόρφωση θεωρείται μία από τις κύριες παραμέτρους της αποτελεσματικότητας του σχολείου, μοχλός ανανέωσης και εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος (Χατζηπαναγιώτου, 2001), αναπόσπαστο μέρος μιας διαρκούς προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 1999). Η τελευταία προσδιορίζεται ακριβώς ως μια διαδικασία μάθησης και ως τέτοια, ταυτίζεται με τη βελτίωση του εκπαιδευτικού στην άσκηση του επαγγέλματός του, με την επιθυμία του να κάνει καλύτερα και πιο αποτελεσματικά τη δουλειά του.

Η ανεπάρκεια των υπαρχόντων δομών φέρνει στο προσκήνιο καινούρια επιμορφωτικά μοντέλα που διευκολύνουν το συνδυασμό της εργασίας με τη μάθηση, απομακρύνονται από το συνήθη «παιδαγωγισμό», ενθαρρύνουν την ενεργητική συμμετοχή στις διαδικασίες, έχουν συνέχεια και βάθος χρόνου, ανταποκρίνονται στις εξειδικευμένες επαγγελματικές ανάγκες και υλοποιούνται μέσα από ευέλικτες μορφές, όπως η εκπαίδευση από απόσταση (Μπαγάκης, 2005). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιγράφεται ως ένα σύστημα, μία εκπαιδευτική μέθοδος στην οποία ο εκπαιδευόμενος χρησιμοποιεί την κατοικία του ως χώρο μάθησης και μελετά με το δικό του ρυθμό, υποστηριζόμενος από

ειδικά σχεδιασμένο υλικό και καθηγητές- συμβούλους. Ο Λιοναράκης (1999), την ορίζει ως **πολυμορφική εκπαίδευση**, που διαφοροποιείται ποιοτικά αναφορικά με τα εκπαιδευτικά μέσα και εργαλεία που χρησιμοποιεί και συνίσταται στην υιοθέτηση συγκεκριμένων αρχών μάθησης και διδασκαλίας, ενώ παράλληλα διδάσκει και ενεργοποιεί τον εκπαιδευόμενο πώς να μαθαίνει μόνος του και να λειτουργεί αυτόνομα. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναπτύσσεται στην Ελλάδα στα τέλη της δεκαετίας του 1990, μέσω της ανάπτυξης των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.).

Η έρευνα για την εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρούσας μελέτης συνίσταται στη βιβλιογραφική επισκόπηση παραδειγμάτων και εφαρμογών στο πεδίο της από απόστασης επιμόρφωσης. Αποδελτιώθηκαν (κυρίως), σχετικές εργασίες από τα συνέδρια του ελληνικού δικτύου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕΔΑΕ), του περιοδικού Ανοικτή Εκπαίδευση, καθώς και ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η ανίχνευση των στάσεων, αντιλήψεων και εκπαιδευτικών αναγκών, αποτελεί κομβικό σημείο εκκίνησης. Σύμφωνα με τους Βεργίδη & Καραλή (2008), η συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευόμενων στα στάδια εκδίπλωσης ενός προγράμματος και ανάλυσης των αναγκών τους, αναγνωρίζονται ως προϋποθέσεις για το σχεδιασμό και οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων. Οι Μαυροειδής και Φλωρίδης (2005), καταγράφοντας τις απόψεις και προσδοκίες για τις δυνατότητες αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην επιμόρφωση, διαπιστώνουν πως οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την οργάνωση ευέλικτων προγραμμάτων, ενώ εκφράζουν επιφυλάξεις για το βαθμό εξοικείωσης με τη χρήση των Η/Υ και την απουσία προσωπικών επαφών και πρακτικής άσκησης. Οι συγγραφείς προτείνουν βασικές αρχές για το σχεδιασμό και την οργάνωση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Η ραγδαία ανάπτυξη των Νέων Τεχνολογιών συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση ενός νέου περιβάλλοντος στο χώρο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ο Αναστασιάδης (2007), αναφερόμενος σε ζητήματα σχεδιασμού περιβαλλόντων μικτής μάθησης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ομογένειας, υποστηρίζει πως ο συνδυασμός τεχνολογιών σύγχρονης (τηλεδιασκέψεις) και ασύγχρονης μετάδοσης (διαδικτυακή πλατφόρμα), δημιουργεί συνθήκες διαμόρφωσης μιας ολοκληρωμένης επιμορφωτικής πρότασης. Η εφαρμογή προηγμένων μαθησιακών περιβαλλόντων κρίνεται κατάλληλη για την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών σε σχολεία απομακρυσμένων περιοχών (Αποστολάκης κ. α., 2008). Σε αρκετές περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συγκροτούν ηλεκτρονικές **κοινότητες μάθησης**, δικτυακές τοποθεσίες, όπου επικοινωνούν, συνεργάζονται, οικοδομώντας τη γνώση. Οι Χλαπάνης & Δημητρακοπούλου (2005), περιγράφουν στην εργασία τους τη διαδικασία της δημιουργίας, της εξέλιξης και του συντονισμού μιας κοινότητας μάθησης στο πλαίσιο ενός επιμορφωτικού προγράμματος υποστηριζόμενου από τις τεχνολογίες της επικοινωνίας. Μετά από τη μελέτη στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις Τ.Π.Ε., οι

Μπρατίτσης κ. α. (2003), προτείνουν ορισμένες αρχές σχεδιασμού ενός μοντέλου διαρκούς και συστηματικής στήριξης και επιμόρφωσής τους, που βασίζεται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Τα εξ αποστάσεως προγράμματα επιμόρφωσης δοκιμάζονται σε συνδυασμό με διαζώσης συναντήσεις, τα οποία στη βιβλιογραφία χαρακτηρίζονται με τον όρο **μικτά ή υβριδικά μοντέλα μάθησης**. Σχετική παρέμβαση που συνδυάζει παραδοσιακές συναντήσεις και ασύγχρονες εκπαιδευτικές δραστηριότητες εξ αποστάσεως, μέσω ενός διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος (B.S.C.W.), υλοποιήθηκε στο Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός» (Παρασκευάς κ. α., 2001). Το μοντέλο εφαρμόστηκε στο πλαίσιο μιας επιμορφωτικής παρέμβασης υβριδικού χαρακτήρα στην οποία συμμετείχαν εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και αφορούσε το γνωστικό αντικείμενο των ρευστών. Η ανάπτυξη εργαλείων επικοινωνίας και συνεργασίας που βασίζονται στο διαδίκτυο και τον παγκόσμιο ιστό αποτελεί τη βάση σχεδιασμού και της υλοποίησης «διαδικτυακών ειδικών τάξεων» για την υποστήριξη ευέλικτων συστημάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

Ο Ανδρέου (2001), υποστηρίζει ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να υιοθετηθεί με κύκλους επιμορφωτικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων, με την ανάπτυξή της σε μέσης διάρκειας προγραμμάτων από τους φορείς επιμόρφωσης, με την ένταξή της ως συμπληρωματικής μορφής σε μεγάλης διάρκειας προγράμματα και με την οργάνωση ειδικών ενδουπηρεσιακών μεταπτυχιακών. Σύμφωνα με τους Παπαδάκη κ. α. (2003), τα προγράμματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δίνουν δυνατότητες χρήσης διαφορετικών μοντέλων επιμόρφωσης όπως:

- **Αυτο- επιμόρφωση:** πρόσβαση, αναζήτηση και ανάκτηση σε ειδικά σχεδιασμένο επιμορφωτικό και ενημερωτικό υλικό.
- **Καθοδηγούμενη αυτο- επιμόρφωση:** με χρονοδιάγραμμα επικοινωνίας με τον επιμορφωτή, είτε με φυσική παρουσία σε ομαδικές συναντήσεις είτε μέσω διαδικτύου είτε μέσω σύγχρονων συναντήσεων.
- **Συνεργατική επιμόρφωση:** σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία, με συμμετοχή σε θεματικούς κύκλους συζητήσεων και εκπόνηση συνεργατικών δραστηριοτήτων.

Στα παραπάνω διδακτικά πρότυπα στηρίζεται η ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών με τη χρήση των Νέων τεχνολογιών. Οι Κιουλάνης κ. α. (2011), συζητούν στην εργασία τους για την οργάνωση και το σχεδιασμό επιμορφωτικού σεμιναρίου που υλοποιήθηκε με εξ αποστάσεως μεθοδολογία, βασισμένο σε διαμορφωμένο πολυμορφικό υλικό και στη μέθοδο μάθησης μέσω επίλυσης προβλημάτων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η περιγραφή του πλαισίου εφαρμογής ενός διαδικτυακού μαθήματος με τη μέθοδο «six thinking hats» του E. De. Bono (Κιουλάνης κ. α. 2013). Το αντικείμενο της επιμόρφωσης ήταν η μάθηση μέσω της τέχνης και η μάθηση μέσω σχεδιασμού. Η εργασία των Μπίκου & Τζιφόπουλου (2013), αναφέρεται στο μοντέλο μικτής ηλεκτρονικής μάθησης (συναντήσεις, δραστηριότητες σύγχρονης- ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης, που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο προγράμματος για την εξ αποστάσεως

επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σε αντίστοιχες μεθόδους στηρίχτηκε η υλοποίηση προγράμματος βελτίωσης των επαγγελματικών προσόντων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και της επιθετικότητας (Μουζιάκης κ.α., 2009). Η αξιοποίηση της συνδυαστικής μάθησης τείνει διαρκώς αυξανόμενη με σημαντικά, παιδαγωγικά αποτελέσματα (Βορβή & Παπαγάλου, 2013). Στην εφαρμογή των δραστηριοτήτων που αναφέρθηκαν, μείζονα σημασία έχει η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού. Οι Χατζηθεοδούλου- Λοϊζίδου κ. α. (2003), παρουσιάζουν έναν ηλεκτρονικό οδηγό μελέτης για την υλοποίηση προγράμματος εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Η μεθοδολογία ακολουθεί την από απόσταση διδασκαλία και η μορφή του οδηγού είναι παρόμοια με αυτή του έντυπου υλικού που έχει αναπτύξει το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης διανοίγει προοπτικές αναβάθμισης του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών, με την προϋπόθεση της διαμόρφωσης ενός ολοκληρωμένου παιδαγωγικού μοντέλου για την υλοποίηση επιμορφωτικών παρεμβάσεων. Και τούτο γιατί η εισαγωγή τέτοιων προτύπων προϋποθέτει διαφορετικό (παιδαγωγικό) σχεδιασμό, καθώς τα νέα δεδομένα της εξ αποστάσεως πρακτικής φέρνουν μια σειρά από αλλαγές ρόλων και μεθοδολογιών.

Ο συνδυασμός παραδοσιακής και εκπαίδευσης από απόσταση, που αξιοποιεί το διαδίκτυο, προσφέρεται για την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και μπορεί να αποτελέσει το κυρίαρχο παράδειγμα. Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση χρειάζεται να στηριχτεί στο δημιουργικό και παιδαγωγικό χαρακτήρα συνδυασμό τεχνολογίας και εκπαίδευσης (Αναστασιάδης, 2007). Η διδακτική προσέγγιση πρέπει να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση, να δώσει έμφαση στη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης, στη σύνδεση των θεμάτων με αυθεντικές καταστάσεις και την επίλυση προβλημάτων, σε ένα πλαίσιο που θα εξασφαλίζει την υποστήριξη και ανατροφοδότηση των εκπαιδευόμενων, προωθώντας την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδης, Π. (2007). Οι προηγμένες μαθησιακές τεχνολογίες σύγχρονης και ασύγχρονης μετάδοσης στην υπηρεσία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: ζητήματα σχεδιασμού και υλοποίησης συστήματος μικτής μάθησης (Blended Learning) για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της ομογένειας. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *4ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμ. Β (σ. 628- 649). Αθήνα: Προπομπός.
- Ανδρέου, Α. (2001). Η ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια εκδοχή. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο on line: http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect7/4.ht

m, (προσπελάστηκε στις 24/1/2016).

- Αποστολάκης, Ε., Κουλούρης, Π., Σωτηρίου, Σ., & Τσολακίδης, Κ. (2008). Το πρόγραμμα ΔΙΑΣ: επιμόρφωση εκπαιδευτικών ολιγοθέσιων σχολείων μέσω τηλεδιάσκεψης με την αξιοποίηση δορυφορικής τεχνολογίας. Στο: Π. Αναστασιάδης (επιμ.), *Η τηλεδιάσκεψη στην υπηρεσία της δια βίου μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης* (σελ. 315-378). Αθήνα: Gutenberg.
- Βεργίδης, Δ., Καραλής, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Βορβή, Ι., Παπαγάλου, Φ. (2013). Σχεδιασμός επιμορφωτικής δράσης σχολικού συμβούλου με αξιοποίηση δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (blended learning: συνδυαστικής μάθησης). Ένα παράδειγμα. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμ. 6 (B)*, (σ. 46- 54). Αθήνα: Ε.Δ.Α.Ε.
- Κιουλάνης, Σ., Καρακός, Α., Παναγιωτίδου, Α., Παναγιωτίδου, Ε., Χαρπαντίδου, Ζ. (2011). M@rkus Quests: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών με τη χρήση πολυμορφικού υλικού στη βάση της μεθόδου μάθησης μέσω επίλυσης προβλημάτων. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *6ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο online: <http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2011/paper/view/112/105>, (προσπελάστηκε στις 28/ 01/ 2016).
- Κιουλάνης, Σ., Καρακός, Α., Χουλιάρα, Ξ., Αντωνίου, Π. (2013). Οι θεωρίες «Εξι κάπελα σκέψης», «Μάθηση μέσω τέχνης», και «Μάθηση μέσω σχεδιασμού» στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμ. 7 (B)*, (σ. 105- 112). Αθήνα: Ε.Δ.Α.Ε.
- Λιοναράκης, Α. (1999). Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση: συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις; Στο Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η ανοικτή και εξ αποστάσεως επιμόρφωση των εκπαιδευτικών* (σ. 8- 27). Αθήνα: Ο.Ι.Ε.Λ.Ε.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο συλλογικό: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού* (σ. 93- 135). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μαυροειδής, Η., Φλωρίδης, Θ. (2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα Ειδικής Αγωγής. Απόψεις και προσδοκίες ομάδας εκπαιδευτικών για τις δυνατότητες αξιοποίησης της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και των Νέων Τεχνολογιών. *Ανοικτή Εκπαίδευση, 1* (1), 69- 97.
- Μουζάκης, Χ., Μπουρλετίδης, Κ., Μαγκλογιάννης, Β. Μπουρλετίδης, Δ. (2009). Εξ

αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας- Θράκης και Ηπείρου. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *5^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σ. 195- 209). Αθήνα: Ε.Δ.Α.Ε.

Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπίκος, Κ., Τζιφόπουλος, Μ. (2013). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *7ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμ. 4 (Α)*, (σ. 60- 77). Αθήνα: Ε.Δ.Α.Ε.

Μπρατίτσης, Θ., Χλαπάνης, Γ. Ε., Μηναΐδη, Α., Δημητρακοπούλου, Α. (2003). Σχεδιασμός προγράμματος διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από απόσταση, με βάση δεδομένα έρευνας από τρέχουσα επιμόρφωση στις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σ. 536- 547). Αθήνα: Προπομπός.

Παπαδάκης, Σ., Βελισσάριος, Α., Φραγκούλης, Ι. (2003). Η επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της πληροφορίας με αξιοποίηση των μεθόδων της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σ. 558- 571). Αθήνα: Προπομπός.

Παρασκευάς, Α., Σταμάτης, Δ., Μολοχίδης, Α., Ψύλλος, Δ. (2001). Η χρήση της διαδικτυακής εικονικής τάξης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μελέτη περίπτωσης στη φυσική των ρευστών. *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Διαθέσιμο online:
http://www.eap.gr/news/EXAGGELIA_SYNEDRIOU/synedrio/html/sect7/31.htm, (προσπελάστηκε στις 24/1/2016).

Χατζηθεοδούλου- Λοϊζίδου, Π., Κακαούρης, Α., Κυριακίδης, Λ. (2003). Κατασκευή οδηγού μελέτης σε ηλεκτρονική μορφή με βάση υπάρχον συμβατικό υλικό για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σ. 486- 496). Αθήνα: Προπομπός.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χλαπάνης, Γ. Ε., Δημητρακοπούλου, Α. (2005). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών μέσω διαδικτύου: Η δημιουργία και ο συντονισμός μιας κοινότητας μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Τόμ. Α* (σ. 586- 597). Αθήνα: Προπομπός.

Η Κριτική Ανάλυση Λόγου στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα Η αξιοποίησή της για την ανάλυση του ρατσιστικού λόγου

Βενιοπούλου Κατερίνα *Λεπίδα Μαριάννα* *Μαρτζιβάνου Άννα*
M. Ed. *M. Ed.* *Υποψ. Διδάκτορας*
kveniopoulou@yahoo.com *marian_23_1@yahoo.gr* *anna-martzi@hotmail.com*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην Κριτική Ανάλυση Λόγου (Κ.Α.Λ.) και την αξιοποίησή της ως μεθόδου ποιοτικής εκπαιδευτικής έρευνας. Παρουσιάζονται οι βασικές θέσεις της ΚΑΛ για την ιδεολογική χρήση της γλώσσας και τον κοινωνικό χαρακτήρα της διαδικασίας παραγωγής και ερμηνείας κειμένων. Έμφαση δίνεται στην προσέγγιση που εισηγήθηκε ο Norman Fairclough. Στο ερευνητικό κομμάτι, αξιοποιείται η Κ.Α.Λ. για την αποκάλυψη του ρατσιστικού λόγου σε ένα άρθρο εφημερίδας. Το άρθρο έχει τίτλο «Αλβανική πρόκληση στο κέντρο της Αθήνας» και μελετάται ο τρόπος με τον οποίο το κείμενο συμβάλλει στην καλλιέργεια ξενοφοβικών αισθημάτων. Στο τέλος, αναδεικνύεται η συμβολή της ΚΑΛ στην αποκάλυψη και την αποδόμηση του ρατσιστικού λόγου και οι δυνατότητες αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα, Κριτική Ανάλυση Λόγου, ρατσισμός

Ο ρόλος των ΜΜΕ σήμερα και η συμβολή της Κ.Α.Λ. στην εξέτασή του

Στη σύγχρονη κοινωνία, τα ΜΜΕ λειτουργούν ως διαμεσολαβητές μεταξύ αυτών που έχουν την εξουσία και του συνόλου του πληθυσμού, καθώς τις περισσότερες φορές προωθείται η οπτική και η ιδεολογία της άρχουσας τάξης (Fairclough, 1989: 51). Στην Ελλάδα, τα κυρίαρχα ΜΜΕ, ενώ δηλώνουν δημοκρατικά και αμερόληπτα, πολλές φορές εκφράζουν ρατσιστικές απόψεις. Προσπαθούν να διαμορφώσουν την εικόνα ότι οι μετανάστες είναι εν δυνάμει πηγή κινδύνου τροφοδοτώντας το φόβο και νομιμοποιώντας συμπεριφορές διακρίσεων (Τσιάκαλος, 2006: 93).

Η Κ.Α.Λ. αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο, με το οποίο μπορούμε να ξεσκεπάσουμε τα κίνητρα και τους σκοπούς, τα γλωσσικά και προπαγανδιστικά μέσα που κρύβονται πίσω από τον μανδύα της αντικειμενικότητας των ΜΜΕ (Μπονίδης, 2004: 151).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνάς μας, η οποία αξιοποιεί τη μέθοδο της Κ.Α.Λ., είναι να αποκαλυφθεί ότι εκφράζονται ρατσιστικές απόψεις από εφημερίδες ευρείας κυκλοφορίας. Ως παράδειγμα, θα εφαρμοστεί η Κ.Α.Λ. σε άρθρο της εφημερίδας *Κυριακάτικη Δημοκρατία*. Το υπό εξέταση άρθρο δημοσιεύθηκε την Κυριακή 25/11/2012, χωρίς να αναφέρεται το όνομα του αρθογράφου, με τίτλο «Αλβανική πρόκληση στο κέντρο της Αθήνας».

Θεωρητικό πλαίσιο

Οι βασικές επιρροές της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου προέρχονται από την κοινωνική θεώρηση της γλώσσας του Michel Foucault, την κριτική αναθεώρηση της μαρξιστικής

έννοιας της ιδεολογίας από τον Louis Althusser, την ανάλυση της κοινωνικής εξουσίας ως ηγεμονίας του Antonio Gramsci, την κοινωνική θεώρηση της γλώσσας του Valentin Voloshinov και τη Συστημική Γλωσσολογία του M.A.K. Halliday (Γιαλαμπούκη, 2008: 50-51).

Από τις διαφορετικές πρακτικές που έχουν αναπτυχθεί στην ΚΑΛ, θα αξιοποιηθεί η προσέγγιση του Norman Fairclough. Βασική θέση του είναι ότι οι απόψεις που εκφράζονται μέσω του λόγου είναι πάντοτε ιδεολογικά φορτισμένες, παρόλο που συχνά παρουσιάζονται ως ουδέτερες, με σκοπό τη συγκάλυψη των συμφερόντων των ομάδων που τις εκφράζουν (Μπονίδης, 2004: 151-152).

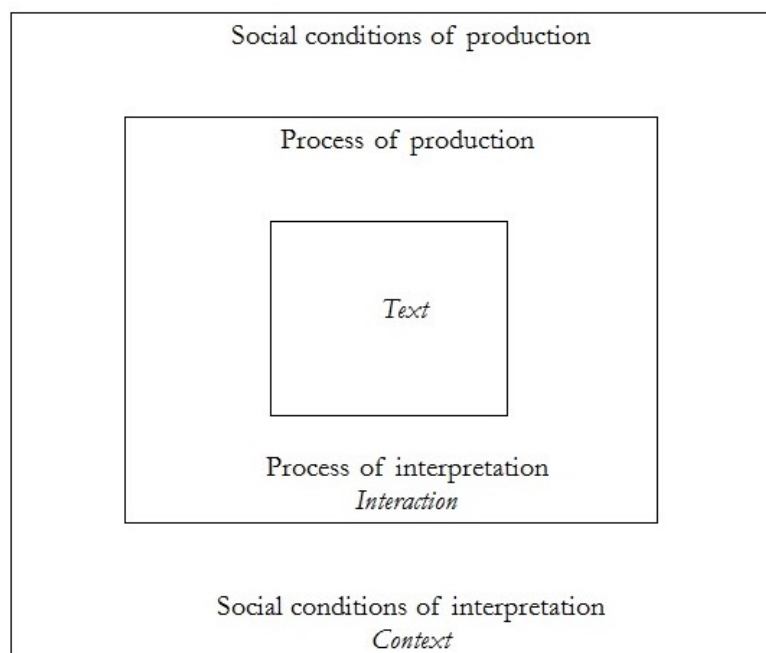
Η Κ.Α.Λ. χρησιμοποιείται από τον Fairclough σε κείμενα, γραπτά και 'προφορικά', θεωρώντας ως προφορικά τις μεταγραφές προφορικού λόγου στον γραπτό κώδικα. Το κείμενο αποτελεί ένα μέρος μιας διαδικασίας κοινωνικής αλληλεπίδρασης, η οποία ορίζεται ως *λόγος* (discourse), και περιλαμβάνει τη διαδικασία παραγωγής και τη διαδικασία ερμηνείας του κειμένου (Fairclough, 1989: 24).

Με βάση αυτή τη λογική, διακρίνονται τρία στάδια για την Κ.Α.Λ.:

Περιγραφή (Description): Ασχολείται με τις ιδιότητες των γλωσσικών τύπων που υπάρχουν στο κείμενο (βλέπε στο σχήμα *Text*).

Ερμηνεία (Interpretation): Εξετάζει τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο κείμενο και την κοινωνική αλληλεπίδραση (βλέπε στο σχήμα *Interaction: Process of production* και *Process of interpretation*).

Εξήγηση (Explanation): Ασχολείται με τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική αλληλεπίδραση και το κοινωνικό πλαίσιο (βλέπε στο σχήμα *Context: Social conditions of production* και *Social conditions of interpretation* (ό.π.: 1989: 26).



Εικόνα 1: Discourse as text, interaction and context (Fairclough, 1989: 25)

Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε βασίζεται στη θεωρία του Fairclough, ο οποίος υποστηρίζει ότι η ανάλυση του κειμένου μπορεί να οργανωθεί με βάση τέσσερις άξονες:

Γραμματική: Οι προτάσεις οργανώνονται με βάση συγκεκριμένες επιλογές που κάνει ο παραγωγός τους προκειμένου να σημασιοδοτήσει (και να κατασκευάσει) κοινωνικές ταυτότητες, κοινωνικές σχέσεις, γνώσεις και απόψεις.

Λεξιλόγιο: Η παραγωγή και επιλογή συγκεκριμένων λεκτικών διατυπώσεων έχει πολιτική και ιδεολογική σημασία και αποτελεί μέρος της ευρύτερης κοινωνικής διαμάχης για την επικράτηση συγκεκριμένων σημασιοδοτήσεων του κόσμου.

Συνοχή: Ο τρόπος σύνδεσης των προτάσεων ποικίλει και έχει ενδιαφέρον να τον εξετάσουμε, ώστε να διερευνήσουμε τη λογική της οργάνωσης του κείμενου.

Κειμενική δομή: Η αρχιτεκτονική δομή του κείμενου, δηλαδή ποια στοιχεία συνδυάζονται και με ποιον τρόπο, συνδέεται με τους μηχανισμούς σημασιοδότησης της κοινωνικής πραγματικότητας (Fairclough, 1992: 75-77).

Διακρίνονται άλλοι τρεις άξονες στην ανάλυση της λεκτικής πρακτικής:

Ισχύς του κειμένου (force of utterances): Η επιτελεστική λειτουργία του, δηλαδή ποια γλωσσική πράξη καλείται να επιτελέσει (υπόσχεση, διαταγή, απειλή).

Συνεκτικότητα (coherence): Συνεκτικό θεωρείται ένα κείμενο του οποίου τα τμήματα συνδέονται, ώστε να συγκροτήσουν ένα κατανοητό νοηματικό σύνολο. Η συνεκτικότητα του κειμένου μπορεί να είναι εμφανής (π.χ., μέσω της παρουσίας συνδέσμων) ή, αντίθετα, να στηρίζεται σε αφανείς συσχετισμούς του κειμένου.

Διακειμενικότητα (intertextuality): Αφορά τη διερεύνηση των μηχανισμών με τους οποίους συγκροτείται το κείμενο ενσωματώνοντας και αφομοιώνοντας προγενέστερα κείμενα. Αναδεικνύει την ιστορικότητα των διαδικασιών παραγωγής και ερμηνείας των κειμένων και τον κοινωνικό καθορισμό τους (Fairclough, 1992: 84-85).

Πραγματοποίηση έρευνας

Πραγματοποιήσαμε, λοιπόν, μια έρευνα η οποία αξιοποιεί τη μέθοδο της ΚΑΛ και τους άξονες που προτείνονται από τον Fairclough, με σκοπό να αποκαλυφθεί ότι εκφράζονται ρατσιστικές απόψεις από εφημερίδες ευρείας κυκλοφορίας. Ως παράδειγμα, θα εφαρμοστεί η ΚΑΛ σε άρθρο της εφημερίδας *Κυριακάτικη Δημοκρατία*. Το υπό εξέταση άρθρο δημοσιεύθηκε την Κυριακή 25/11/2012, χωρίς να αναφέρεται το όνομα του αρθογράφου, με τίτλο «*Αλβανική πρόκληση στο κέντρο της Αθήνας*». Αναφέρεται στην εκδήλωση που πραγματοποιήθηκε από τους Αλβανούς στην Αθήνα για την επέτειο των 100 ετών από την ανεξαρτησία τους και σε πληροφορίες σχετικά με την επι-

κείμενη ίδρυση αλβανικού κόμματος. Στο άρθρο χρησιμοποιούνται αυθαίρετες γενικεύσεις οι οποίες καλλιεργούν στους αναγνώστες το αίσθημα του φόβου προς τους Αλβανούς και, γενικότερα, τους μετανάστες.

Η εφημερίδα *Κυριακάτικη Δημοκρατία* ξεκίνησε να εκδίδεται στις 2/12/2010, με εκδότρια της τον Γιάννη Φιλιππάκη και διευθυντή της τον Χρήστο Μουλίνο. Πρόσκειται ιδεολογικά στον κεντροδεξιό πολιτικό χώρο και αριθμεί περισσότερους από 30.000 αναγνώστες.

Αναφορικά με το κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, το άρθρο αυτό εμφανίζεται σε μια περίοδο οικονομικής ύφεσης στην Ελλάδα, με έντονα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Η κατάσταση που επικρατεί εναντίον των μεταναστών (νόμιμων και μη) είναι εκρηκτική, καθώς καθημερινά δέχονται ρατσιστικές επιθέσεις.

Αναλύοντας το άρθρο, όσον αφορά στον άξονα *κειμενική δομή*, το κείμενο έχει τη δομή ενός άρθρου και ακολουθεί τις αντίστοιχες συμβάσεις. Στην πρώτη ενότητα, που αποτελεί τον πρόλογο, παρουσιάζεται η βασική θέση του αρθρογράφου. Στη δεύτερη ενότητα, που αποτελεί το κύριο μέρος του άρθρου και τιτλοφορείται «*Με συνοδεία*», αναπτύσσεται η επιχειρηματολογία του. Στο τρίτο μέρος, τον επίλογο, που έχει τον τίτλο «*Γενική πρόβα*», ο αρθρογράφος εξάγει το βασικό συμπέρασμα.

Αλβανική πρόκληση στο κέντρο της Αθήνας

Αυτό που κάποτε -και όχι πολύ παλιά, μόλις δύο δεκαετίες πριν- θα ήταν απλώς αδιανόητο, τώρα φαντάζει ως εφιαλτική πραγματικότητα. Οι Αλβανοί μετανάστες, που κάποτε φρόντιζαν να τους αφίσουν να εισέλθουν στη χώρα κατά εκατοντάδες χιλιάδες, εκχωρώντας παράλληλα με συνοπτικές διαδικασίες την ελληνική υπηκοότητα σε πολλούς από αυτούς, θέλουν να ιδρύσουν και αλβανικό κόμμα στην Ελλάδα.

Τα σχέδια αυτά δίνουν μάλλον και μίαν άλλη διάσταση στην εκδήλωση που διοργανώνουν, σήμερα Κυριακή στο γήπεδο του Σπόρτιγκ στον Αγ. Ελευθέριο, οι Αλβανοί μετανάστες για την 100ή επέτειο ανεξαρτησίας της Αλβανίας. Ήδη τις τελευταίες ημέρες οι γύρω περιοχές, όπως και το κέντρο της Αθήνας, έχουν γεμίσει με αφίσεις για την εκδήλωση, στις οποίες αναγγέλλουν και την παρουσία του προέδρου του Σοσιαλιστικού Κόμματος Αλβανίας Εντι Ράμα.

Με συνοδεία
Ο Ράμα επρόκειτο να φτάσει χτες Σάββατο στην Αθήνα συνοδευόμενος από Αλβανούς δημάρχους που έχουν εκλεγεί με το κόμμα του, όπως ο δήμαρχος Λιούονιας Fatos Tushe, ο δήμαρχος Τεπελενίου Tërmet Peçi, ο δήμαρχος Αργυροκάστρου Flamur Bime, ο δήμαρχος Αγίων Σαράντα Stefan Çira, ο δήμαρχος του Πόγραδετς Artan Shkëmbi, ο δήμαρχος του Ελμπασάν Qazim Sejdiu, ο δήμαρχος Κορυτσάς Niko Pelesh, καθώς και ο βουλευ-



μεταναστών για μια αλβανική αναγέννηση».

Ο Ράμα -ο οποίος υπήρξε και ο πρωτεργάτης για την ακύρωση της συμφωνίας των θαλάσσιων συνόρων μεταξύ Ελλάδας και Αλβανίας από το Συνταγματικό Δικαστήριο της χώρας του- αναμένεται επίσης να λάβει μέρος σήμερα -ύστερα από την εκδήλωση στο Σπόρτιγκ- και σε ημερίδα με τίτλο «Προσοχή και σεβασμός για τη μετανάστευση», ενώ κατά το διήμερο της παραμονής του στην Αθήνα θα έχει σειρά συναντήσεων με Αλβανούς μετανάστες που βρίσκονται στην Ελλάδα.

Γενική πρόβα
Δεν είναι λίγοι εκείνοι που συνδέουν την αλβανική «κινητικότητα» μέσα στην καρδιά της ελληνικής προτεύουσας με τα σενάρια για το αλβανικό κόμμα. Και εκτιμάται ότι η σημερινή συγκέντρωση μπορεί να χρησιμοποιηθεί, εν μέσω μιας τέτοιας συγκυρίας, ως «πρόβα» εν όψει των μελλοντικών σχεδίων.

Αλλοστε, το κόμμα αυτό, σύμφωνα με πληροφορίες, δεν επιδιώκει να είναι απλώς το κόμμα των Αλβανών -παρά το γεγονός ότι μπορεί να τιτλοφορείται κάπως έτσι- αλλά ένα κόμμα το οποίο θα συγκεντρώνει όλους τους μετανάστες, νόμιμους και μη.

Το εγχείρημα, σύμφωνα με πληροφορίες, βρίσκεται ήδη στα σκαριά, ενώ εκφράζουν τη βεβαιότητα ότι στις επόμενες βουλευτικές εκλογές θα καταφέρουν να εκλέξουν δικούς τους βουλευτές (!) στην ελληνική Βουλή

25 NËNTOR - ORA 11:00

Un grand spectacle à l'occasion de l'indépendance de l'Albanie

Politiçkë «SPORTIG» - Hra Zerva 89, Athina

Η αφίσα της εκδήλωσης στο γήπεδο του Σπάρτιγκ

Η φιάστα (σήμερα) στο Σπόρτιγκ και οι φήμες για κόμμα μεταναστών που είναι στα σκαριά

τίς του Σοσιαλιστικού Κόμματος Taulant Balla.

Η αλβανική αφίσα η οποία έχει τοιχοκολληθεί σε μεγάλες ποσότητες γράφει: «Ο Εντι Ράμα στην Αθήνα. Η ελπίδα όλων των μεταναστών! Πάνα δίπλα μας... και στη μεγαλύτερη γιορτή της 100ής Επετείου της Ανεξαρτησίας!», ενώ στην πρόσκληση που απέστειλε προς τους Αλβανούς μετανάστες ο πρόεδρος του παραρτήματος του κόμματος στην Ελλάδα Sotir Gjeko αναφέρει χαρακτηριστικά και προκλητικά: «Οι μετανάστες παντού στην Αθήνα καλωσορίζουν τον Εντι Ράμα που είναι πάντα δίπλα μας. Η ελπίδα των

Εικόνα 2: Το υπό εξέταση άρθρο

Στο επίπεδο της *συνοχής* εντοπίσαμε αρκετούς μηχανισμούς σε όλη την έκταση του κειμένου: 1) *επανάληψη λέξεων* (*Ράμα, Αλβανοί μετανάστες, κόμμα, συνοδευόμενος, πρόβα, σήμερα*), 2) *χρήση αντωνυμιών* (*αυτά, αυτό*), που υποδηλώνουν στοιχεία που αναφέρθηκαν πριν, 3) *χρήση συνδέσμων* (*άλλωστε*) για προσθήκη πληροφοριών.

Η *συνεκτικότητα* του κειμένου επιτυγχάνεται με την επανάληψη λέξεων ομόρριζων με την Αλβανία (*Αλβανία, Αλβανοί, αλβανικό*). Ο τρόπος χρήσης των ομόρριζων της Αλβανίας στο κείμενο οδηγεί στη συγκρότηση μιας συγκεκριμένης αναγνωστικής θέσης, η οποία τοποθετεί τον αναγνώστη σε απόσταση από τους «*Αλβανούς μετανάστες*» και τον καλεί να ερμηνεύσει τους Αλβανούς ως ‘ξένους’, ως ‘άλλους’ που βρίσκονται σε απόσταση από αυτόν και ενδεχομένως τον απειλούν.

Σε αυτό το σημείο, θα παρατεθούν οι παρατηρήσεις μας σχετικά με τη *γραμματική* και το *λεξιλόγιο*, ανά παράγραφο του κειμένου.

Στην 1^η *παράγραφο*, ο αρθρογράφος συνδυάζει γραμματική, λεξιλόγιο και εκφραστικά μέσα, με σκοπό να δημιουργήσει ένα άκρως αρνητικό κλίμα. Γίνεται αντιπαραβολή παρελθόντος - παρόντος με τη χρήση επιρρημάτων, ρημάτων και συνεκφορών (*κάποτε - τώρα, θα ήταν - φαντάζει, φρόντισαν - θέλουν, αδιανόητο - εφιαλτική πραγματικότητα*). Το παρελθόν παρουσιάζεται ως μια περίοδος υποχώρησης προς τους Αλβανούς και το παρόν ως ‘ξεπεσμός’ και απειλή με την επιθυμία των Αλβανών να πραγματοποιήσουν μια εκδήλωση και, ίσως, να δημιουργήσουν αλβανικό κόμμα.

Στη 2^η *παράγραφο*, συνεχίζεται η χρήση χρονικών επιρρημάτων, τα οποία, όμως, αναφέρονται μόνο στο παρόν (*σήμερα, ήδη*). Ο αρθρογράφος, σε επίπεδο λεξιλογίου, αναφέρει πως «*τα σχέδια*» για την ίδρυση κόμματος «*δίνουν μια άλλη διάσταση στην εκδήλωση*», υπονοώντας ότι πρόκειται για ένα είδος προεκλογικής συγκέντρωσης του προέδρου του Σοσιαλιστικού κόμματος Αλβανίας Edi Rama. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν αναφέρεται στην αφίσα και δε σχετίζεται με την εκδήλωση μνήμης. Επιπλέον, με τη χρήση της μεταφοράς «*οι γύρω περιοχές και το κέντρο της Αθήνας έχουν γεμίσει με αφίσες*», δίνεται η αίσθηση ότι υπάρχει έντονη κινητικότητα.

Στην 3^η *παράγραφο*, αναφέρεται στην έλευση του Ράμα στην Αθήνα. Ο τίτλος «*Με συνοδεία*» θέλει να τονίσει το γεγονός ότι μαζί με τον Ράμα θα φτάσουν και Αλβανοί δήμαρχοι, άρα υπάρχει οργάνωση και μαζική κινητοποίηση.

Στην 4^η *παράγραφο*, ο αρθρογράφος παραθέτει σε εισαγωγικά τα κείμενα της αφίσας και της πρόσκλησης για την εκδήλωση, τα οποία κάνουν λόγο για την έλευση του Edi Rama στην Αθήνα, ωστόσο δεν αναφέρουν κάτι που θα μπορούσε να δημιουργήσει φόβο στους Έλληνες. Παρόλα αυτά, ο αρθρογράφος, με τα δικά του σχόλια, φορτίζει αρνητικά τις φράσεις (επισημαίνει για δεύτερη φορά τον αριθμό των αφισών που έχουν «*τοιχοκολληθεί σε μεγάλες ποσότητες*», και σχολιάζει «*ο Gjeko αναφέρει χαρακτηριστικά και προκλητικά*»). Έτσι, προδιαθέτει αρνητικά τους αναγνώστες.

Στην 5^η *παράγραφο*, δίνεται ένα ακόμη στοιχείο για το Ράμα: «*ο πρωτεργάτης για την ακύρωση της συμφωνίας των θαλάσσιων συνόρων μεταξύ Ελλάδας και Αλβανίας*». Στη

συνέχεια, γίνεται αναφορά σε άλλες δραστηριότητές του στην Αθήνα: «θα λάβει μέρος (...) και σε ημερίδα» για τη μετανάστευση και θα «έχει σειρά συναντήσεων με Αλβανούς μετανάστες». Θεωρούμε πως σκοπός είναι να φανεί ότι ο Ράμα βρίσκεται πίσω από την ενδεχόμενη οργάνωση αλβανικού πολιτικού κόμματος.

Η 6^η παράγραφος έχει τίτλο «Γενική πρόβα», και συνδέεται άμεσα με την αρχική εικασία πως η εκδήλωση των Αλβανών είναι «μια πρόβα εν όψει των μελλοντικών σχεδίων» ίδρυσης κόμματος. Η φράση «δεν είναι λίγοι εκείνοι» αποτελεί σχήμα λιτότητας και θέλει να τονίσει το αντίθετο, δηλαδή ότι είναι πολλοί. Από το ουσιαστικό «σενάρια» συνάγεται πως τα επιχειρήματα του δημοσιογράφου αποτελούν φήμες, ενώ στην ίδια πρόταση προσπαθεί να δημιουργήσει φόβο στους αναγνώστες με τη μεταφορά «μέσα στην καρδιά της ελληνικής πρωτεύουσας».

Στην 7^η παράγραφο, ο αρθρογράφος θεωρεί δεδομένη τη δημιουργία του αλβανικού κόμματος και, θέλοντας να τρομοκρατήσει περισσότερο τους αναγνώστες, αναφέρει πως το αλβανικό κόμμα «θα συγκεντρώσει όλους τους μετανάστες, νόμιμους και μη». Η αόριστη φράση «σύμφωνα με πληροφορίες», όμως, δείχνει ότι δεν υπάρχουν αποδεδειγμένα στοιχεία για το γεγονός.

Στην 8^η παράγραφο, το άρθρο κλείνει με τη βεβαιότητα ότι το κόμμα «βρίσκεται ήδη στα σκαριά». Η χρήση του χρονικού επιρρήματος «ήδη» δείχνει πως πρόκειται για τετελεσμένο γεγονός, το οποίο, ωστόσο, βασίζεται και πάλι σε μη προσδιορισμένες πηγές πληροφόρησης, καθώς χρησιμοποιείται η φράση «σύμφωνα με πληροφορίες». Επίσης, ο αρθρογράφος μιλώντας εκ μέρους των Αλβανών, χωρίς να αναφέρεται σε ονόματα ή επίσημες δηλώσεις, τονίζει πως «εκφράζουν τη βεβαιότητα ότι θα καταφέρουν να εκλέξουν δικούς τους βουλευτές (!) στην ελληνική Βουλή». Η χρήση του θαυμαστικού «(!)» θέλει να δείξει την έκπληξη του δημοσιογράφου, καθώς γι' αυτόν αποτελεί παράδοξο η εκλογή Αλβανού υποψήφιου βουλευτή στην ελληνική Βουλή.

Όσον αφορά στη *διακειμενικότητα*, στην 4^η παράγραφο, γίνεται αναφορά στην αφίσα και στην πρόσκληση για την εκδήλωση που πραγματοποιήθηκε και μεταφέρεται το κείμενό τους σε εισαγωγικά.

Σχετικά με την *ισχύ του κειμένου*, αξίζει να σημειωθεί ότι αυτό αποτελεί ένα άρθρο, οπότε η επιτελεστική του λειτουργία είναι αυτή της ενημέρωσης. Το περιεχόμενό του, όμως, είναι τέτοιο, ώστε θα μπορούσε να ειπωθεί πως παρουσιάζει μια απειλή, την απειλή που υποτίθεται ότι βιώνουν οι Έλληνες από τους Αλβανούς μετανάστες.

Διαπιστώσεις

Το άρθρο που εξετάστηκε θα μπορούσε να ειπωθεί ότι προσπαθεί να στρέψει την προσοχή του κόσμου στους μετανάστες και να δημιουργήσει ξενοφοβικά αισθήματα, εξυπηρετώντας έτσι τα συμφέροντα μίας μερίδας ατόμων και όχι του κοινωνικού συνόλου.

Η εφαρμογή της Κ.Α.Λ. και η αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, για την κριτική μελέτη και αντιμετώπιση του λόγου των ΜΜΕ, δύναται να συμβάλει στην ανάδειξη και την αποδόμηση του ρατσιστικού λόγου, καθώς και στην κριτική τοποθέτηση των πολιτών απέναντι σε αυτόν. Με την Κ.Α.Λ. καθίσταται εφικτή η ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των μαθητών και των μαθητριών, γεγονός που συνδέεται με την από μέρους τους αναγνώριση της κοινωνικής συγκρότησης του λόγου και των ανισοτήτων που αποκρύπτονται μέσω του τρόπου δόμησης των γλωσσικών και επικοινωνιακών γεγονότων (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2010).

Σε επίπεδο σχολικής τάξης, για παράδειγμα, θα μπορούσαν οι μαθητές και οι μαθήτριες να μελετούν συστηματικά ειδησεογραφικά κείμενα θέτοντας ερωτήματα για το ποιος μιλάει, τι λέει, τι ταυτότητες συγκροτούνται για τον αναγνώστη και τη σχέση του με τα περιγραφόμενα γεγονότα. Κατ' αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα εισαχθούν στον προβληματισμό αναφορικά με τις ταυτότητες που δομούνται μέσω των κειμένων και τις σχέσεις εξουσίας που αυτά αντικατοπτρίζουν και εξυπηρετούν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2010). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γιαλαμπούκη, Ε. (2008). *Δημοσιογραφικός λόγος και διακειμενικότητα*. (Διαθέσιμο online: <http://invenio.lib.auth.gr/record/110247/files/Thesis.pdf>, προσπελάστηκε στις 16/11/2012).
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιάκαλος, Γ. (2006). *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού*. Αθήνα: τυπωθήτω-Αντιρρήσεις.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Βόλου

Ταμβάκη Χρυσούλα

Διοικ. Υπάλληλος (από μετάταξη Π.Ε.09)

Μεταπτυχιακό στο Ε.Α.Π. (Σπουδές στην Εκπαίδευση)

damtam@sch.gr

Περίληψη

Στην εποχή της «Διά βίου μάθησης» ολοένα και περισσότερο βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας ασκούν πρωταγωνιστικό ρόλο. Στο πλαίσιο έρευνας που πραγματοποιήθηκε για την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας –απόσπασμα της οποίας αποτελεί η παρούσα- επιχειρείται να διερευνηθούν οι δυνατότητες εφαρμογής της Ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων και συγκεκριμένα σε ένα τυπικό φορέα, το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Βόλου. Καταβλήθηκε προσπάθεια προκειμένου να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις όλων όσων μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά τόσο με τα οφέλη όσο και με τις δυσκολίες που προκύπτουν από την εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου για τη διδασκαλία, αλλά και τη μάθηση αντίστοιχα. Από τα ευρήματα διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων συγκλίνουν στη θετική συμβολή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, αφού εξυπηρετεί τους μαθησιακούς σκοπούς και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων, διευκολύνοντας έτσι συνολικά το παιδαγωγικό έργο. Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτών.

Λέξεις-Κλειδιά: Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας αποτελεί σήμερα αναγκαιότητα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, λόγω των αυξημένων αναγκών κοινωνικοποίησης, των νέων κοινωνικό-οικονομικών συνθηκών, των δημογραφικών αλλαγών, των διδακτικών και ψυχολογικών αιτιών, της ανάγκης για περιορισμό του ανταγωνισμού και της προώθησης δημοκρατικών ιδεών στο σχολείο, καθώς και των σύγχρονων επιστημολογικών προσανατολισμών (Ματσαγγούρας, 2000).

Μέχρι τώρα έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες (Κογκούλης, 1994· Χαραλάμπους, 2000· Μπιρμπίλη, 2005) που ανέδειξαν το θετικό ρόλο της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας σε περιπτώσεις μαθητών που φοιτούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Ελληνικά Δημοτικά και Γυμνάσια).

Μπορούμε να ισχυριστούμε κάτι τέτοιο και στην περίπτωση ενός ιδιαίτερου φορέα εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως είναι το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.);

Οι εκπαιδευόμενοι των Σ.Δ.Ε., στους οποίους απευθύνονται τα προγράμματα, παρουσιάζουν διαφορές ως προς την ηλικία, τις εκπαιδευτικές ανάγκες, την εθνικότητα, το

γνωστικό και γενικότερα το κοινωνικό τους υπόβαθρο. Προσέρχονται ξανά –όντας ενήλικοι πλέον- στην εκπαιδευτική διαδικασία για να λάβουν ένα απολυτήριο ισοδύναμο μ' αυτό του Ελληνικού Γυμνασίου.

Αποτελεί βασική υπόθεση της έρευνας ότι στην περίπτωση της εκπαίδευσης ενηλίκων ενδείκνυται η εφαρμογή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που προσεγγίζει διαθεματικά τα διάφορα ζητήματα, όπως τεκμηριώνεται και από τα θεωρητικά μοντέλα της Ανδραγωγικής, αλλά και της Μετασχηματίζουσας Μάθησης.

Συγκεκριμένα, η θεωρία της Ανδραγωγικής του Knowles διαχωρίζει τον τρόπο μάθησης ανήλικων και ενήλικων εκπαιδευομένων με έμφαση στα εσωτερικά κυρίως κίνητρα, στα οποία αντιδρούν οι ενήλικες. Επικεντρώνεται στην εκπαιδευτική μεθοδολογία έναντι της διδασκόμενης ύλης και τονίζει τη σημασία της ετοιμότητας των ενηλίκων εκπαιδευομένων για μάθηση, μέσα από την οικειοθελή είσοδο και τη δύσκολη επανεμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, τονίζει τη σπουδαιότητα της εμπειρίας και της βιωματικότητας, αφού η νέα γνώση οικοδομείται πάνω στην προηγούμενη εμπειρία και την αυτοαντίληψή τους (Κόκκος, 2008).

Αλλά και η θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης του Mezirow, επιπλέον προσδιορίζει το χαρακτήρα της μάθησης με προσανατολισμό στην κατάσταση αφού οι ενήλικοι συμμετέχοντες πρέπει να κατασταθούν ικανοί να ξεπεράσουν οποιαδήποτε προβληματική κατάσταση αντιμετωπίζουν στη ζωή τους. Ως βάση της μάθησης αποτελεί η αρχή ενδιαφέροντος για την πραγματικότητα των ενηλίκων –μια πραγματικότητα καθ' όλα δύσκολη ιδιαίτερα για τους εκπαιδευόμενους των Σ.Δ.Ε. που βρίσκονται αντιμέτωποι ή /και βιώνουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού. Άλλωστε, ο απώτερος στόχος της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι να βοηθάει τους ενήλικες να αναγνωρίσουν την ελλειμματική τους εκπαίδευση, να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και να γίνουν περισσότερο χειραφετημένοι, κοινωνικά υπεύθυνοι και αυτοδύναμοι. Οι εκπαιδευόμενοι οδηγούνται κάποιες φορές ακόμη και στην κριτική επανεξέταση του πλαισίου αναφοράς τους και τον επαναπροσδιορισμό του τρόπου σκέψης και δράσης τους (Mezirow, 1990).

Η Έρευνα

Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η σπουδαιότητα του θέματος προκύπτει από την ανάγκη να διαπιστωθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτές διαχειρίζονται και αξιοποιούν τις δυνατότητες που τους παρέχει η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ως πλαίσιο βιωματικής μάθησης, με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των εκπαιδευομένων στο Σ.Δ.Ε., καθώς και την υλοποίηση των στόχων των γραμματισμών. Επιπλέον, να διαπιστωθεί αν αυτή η μορφή διδασκαλίας προτιμάται από τους εκπαιδευόμενους και γενικότερα αν ικανοποιεί τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και ευνοεί την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων.

Έγινε προσπάθεια να αναλυθούν και να δοθούν τεκμηριωμένες απαντήσεις στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

A. Εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σε ένα Σ.Δ.Ε. σε συνδυασμό και με άλλες βιωματικές εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές και κατά πόσο ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και τους εκπαιδευτικούς στόχους;

B. Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι απόψεις εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων για τη θέση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στο σχολείο δεύτερης ευκαιρίας, το ρόλο διδάσκοντος και διδασκόμενων, καθώς και τα αποτελέσματα από την εφαρμογή ομαδοσυνεργατικών μεθόδων για τη μάθηση, αλλά και τη διδασκαλία;

Γ. Με ποιον τρόπο παράγοντες όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτών στις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας επηρεάζουν την καταλληλότητα εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας;

Δείγμα και Μέθοδος της Ερευνητικής Διαδικασίας

Ως ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης ενός συγκεκριμένου Σ.Δ.Ε., της πόλης του Βόλου, ώστε να επιτευχθεί η αναλυτική περιγραφή της εικόνας μιας σχολικής μονάδας, η οποία χαρακτηρίζεται από συνοχή (Bassegy, 1999), επικεντρώνοντας στις οπτικές, και εμπειρίες όλων των εμπλεκομένων στο διερευνώμενο θέμα. Τα αποτελέσματα άλλωστε δεν είναι εφικτό, ούτε επιθυμητό να γενικευθούν.

Με βάση το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα επιλέχθηκαν τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία. Η τεχνική της τριγωνοποίησης προσφέρεται για να επιτευχθεί «διασταύρωση» (Δημητρόπουλος, 2001) εξασφαλίζοντας την αξιοπιστία των στοιχείων και δεδομένων και τελικά την εγκυρότητα των πληροφοριών. Στην έρευνα αυτή γίνεται τριγωνισμός πηγών (Διοίκηση, Εκπαιδευτές και Εκπαιδευόμενοι), μεθόδων (ποιοτική και ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων) και τεχνικών (ατομική ημιδομημένη συνέντευξη και ερωτηματολόγια).

Σε μια πρώτη φάση (πιλοτική) ελήφθησαν συνεντεύξεις από δύο (2) άτομα, τον Δ/ντή και τον Υποδ/ντή της μονάδας. Στόχος ήταν να ελεγχθούν οι τελικές ερωτήσεις, να γίνουν οι αναγκαίες βελτιώσεις και να ακολουθήσει η οριστικοποίηση των ερωτηματολογίων προς τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους του Σ.Δ.Ε..

Τα ποσοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίων, ενώ για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας, οι ενδιαφερόμενοι ενημερώθηκαν μέσω επιστολών, για την τήρηση της ανωνυμίας τους καθώς και ότι οι απαντήσεις θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Οι ερωτήσεις ήταν κυρίως κλειστού τύπου, αλλά υπήρξαν και κάποιες ανοικτού, δίνοντας την ευκαιρία στους ερωτώμενους να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους. Η γλώσσα των ερωτήσεων ήταν απλή –ιδιαίτερα των ερωτηματολογίων που αφορούσαν στους εκπαιδευόμενους- ώστε να γίνουν απόλυτα κατανοητές.

Οι Εκπαιδευτές και οι Εκπαιδευόμενοι του Σ.Δ.Ε. Βόλου προσεγγίστηκαν στο σύνολό τους. Ανταποκρίθηκαν τελικά 11 εκπαιδευτές και 54 εκπαιδευόμενοι (λόγω αυξημένων απουσιών και διακοπής της φοίτησής τους).

Αποτελέσματα της Ερευνητικής Διαδικασίας

Στη συνέχεια αναφέρονται ενδεικτικά κάποια από τα αποτελέσματα:

Όπως παρατηρούμε η πλειοψηφία των **εκπαιδευομένων** (24 στους 54) συμφωνεί ότι η εργασία σε ομάδες τους βοηθάει να μαθαίνουν καλύτερα τα μαθήματα. Οι 14 φαίνεται να είναι ουδέτεροι προς αυτήν την άποψη, ενώ 9 συμφωνούν απόλυτα, 6 διαφωνούν και μόλις 1 διαφωνεί απόλυτα.

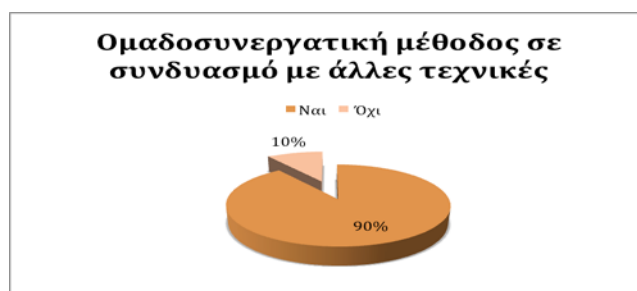


Η εργασία σε ομάδες σας βοηθάει να μαθαίνετε καλύτερα και πιο εύκολα τα μαθήματα;

Το 91% του δείγματος των **εκπαιδευτών** (10/11), δηλώνει ότι χρησιμοποιεί την ομαδοσυνεργατική μέθοδο στη διδασκαλία του και 1 μόνον δεν τη χρησιμοποιεί, ενώ οι 9 από αυτούς συνδυάζουν και άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές.



Εφαρμόζετε στη διδασκαλία σας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο;



Συνδυάζετε τη χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας με άλλες τεχνικές;

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτές θεωρούν ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θα διευκόλυνε τους εκπαιδευτικούς στόχους (στα πλαίσια των γραμματισμών) στο Σ.Δ.Ε..



Θεωρείτε ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θα διευκόλυνε τους εκπαιδευτικούς στόχους (στα πλαίσια των γραμματισμών) στο Σ.Δ.Ε.;

Τα Συμπεράσματα της Έρευνας

Όσον αφορά στο πρώτο ερώτημα διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτές εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην τάξη τους, αφού διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία, δεν είναι χρονοβόρα, δεν ενισχύει τον ανταγωνισμό των εκπαιδευομένων και δεν κατακερματίζει την ύλη. Μάλιστα, συνδυάζουν και άλλες βιωματικές τεχνικές όπως καταγιισμό ιδεών, παιχνίδι ρόλων, project, δραματοποίηση, προσομοίωση, οι οποίες βρίσκονται πιο κοντά στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά και στην ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Όμως και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι διατείνονται ότι μέσα από την εργασία τους σε ομάδες μπορούν να μάθουν ευκολότερα και αναπτύσσουν ικανότητες συνεργασίας με τους συμμαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτές τους. Επίσης, αποκτούν νέους φίλους, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, μοιράζονται τις εμπειρίες τους, αλλάζουν συμπεριφορά ή ακόμα και στάση ζωής, ενώ πολλές φορές μπορούν να πληροφορηθούν για νέες θέσεις εργασίας που δημιουργούνται.

Ως προς τους ρόλους, οι εκπαιδευτές θεωρούν ότι ο ρόλος τους μετατρέπεται από αυτόν του απλού μεταδότη της ύλης και των γνώσεων σε εμπνευστικό, συντονιστικό, καθοδηγητικό και συμβουλευτικό, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευόμενου από παθητικό σε ενεργητικό, με αποτελέσματα θετικά για τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι συνηγορούν στο γεγονός ότι η εργασία σε ομάδες βοηθά στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους και στην ανάπτυξη της αυτοέκφρασης.

Σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν στους παράγοντες που επηρεάζουν την καταλληλότητα εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτών, ένας από αυτούς είναι η επιμόρφωσή τους σε σχετικά θέματα. Η δυσκολία που εντοπίζεται αφορά στην έλλειψη ελεύθερου χρόνου, στον περιορισμένο αριθμό θέσεων και στην έλλειψη πληροφόρησης. Έτσι, προτείνουν να υλοποιούνται δωρεάν σεμινάρια ή/ και ενδοσχολική επιμόρφωση, να υπάρχουν ευέλικτα

ωράρια παρακολούθησης και να εφαρμόζονται σύμφωνα με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Αντίθετα, η υλικοτεχνική υποδομή των τάξεων πιστεύουν ότι δεν επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την καταλληλότητα εφαρμογής ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Δημητρόπουλος, Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Κογκούλης, Β. Ι. (1994). *Η σχολική Τάξη ως Κοινωνική Ομάδα και η Συνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδερφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Κόκκος, Α. (2008). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, τόμος Α': *Θεωρητικές Προσεγγίσεις*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2000). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους». Πρακτικά Συμποσίου: *Η Εφαρμογή της Ομαδοκεντρικής Διδασκαλίας: Τάσεις και Εμπειρίες*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
- Μπιρμπίλη, Μ. (2005). *Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας και της μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαραλάμπους, Ν. (2000). *Συνεργατική Μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
- Bassegy, M. (1999). *Case Study Research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Mezirow, J. and Associates. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ηλεκτρονική διακίνηση ερωτηματολογίου για την ένταξη των ερωτώμενων στους επαγγελματικούς τύπους του Holland και την αντίστοιχη περιβαλλοντική ευαισθητοποίησή του κάθε τύπου.

Καραγιαννοπούλου Ασπασία

*Μεταπτυχιακό: Οργάνωση και Διοίκηση Βιομηχανικών Συστημάτων
aspakr@gmail.com*

Κομιδάς Οδυσσέας

Εκπαιδευτικός Π.Ε.09 & Π.Ε.17.05

*Μεταπτυχιακό: Οργάνωση και Διοίκηση Βιομηχανικών Συστημάτων
Υποψήφιος Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πειραιώς
odykopsi@yahoo.gr*

Περίληψη

Το περιβάλλον ορίζεται ως ο χώρος μέσα στον οποίο ένας οργανισμός λειτουργεί περιλαμβάνοντας τον αέρα, τη γη, τους φυσικούς πόρους, τη χλωρίδα, την πανίδα, τους ανθρώπους και τις μεταξύ τους σχέσεις. Κάθε περιβαλλοντική επίπτωση και ιδιαίτερα κάθε δυσμενής αλλαγή στο περιβάλλον έχει ως αποτέλεσμα την απορρύθμιση του συστήματος με τη δημιουργία περιβαλλοντικών προβλημάτων, τα οποία είναι προβλήματα πολυσύνθετα και πολυδιάστατα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να συνδυάσουμε τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του καθενός εκπαιδευόμενου μέσω της τυπολογίας του Holland με την περιβαλλοντική εκπαίδευση στις διάφορες βαθμίδες της. Κάθε μαθητής – φοιτητής έχει συγκεκριμένες κλίσεις και ενδιαφέροντα που μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτή περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ανάλογα με την κατηγορία επαγγελματικού τύπου στην οποία εντάσσεται.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Κοινωνικοί Τύποι, Holland, Ερωτηματολόγιο

Εισαγωγή

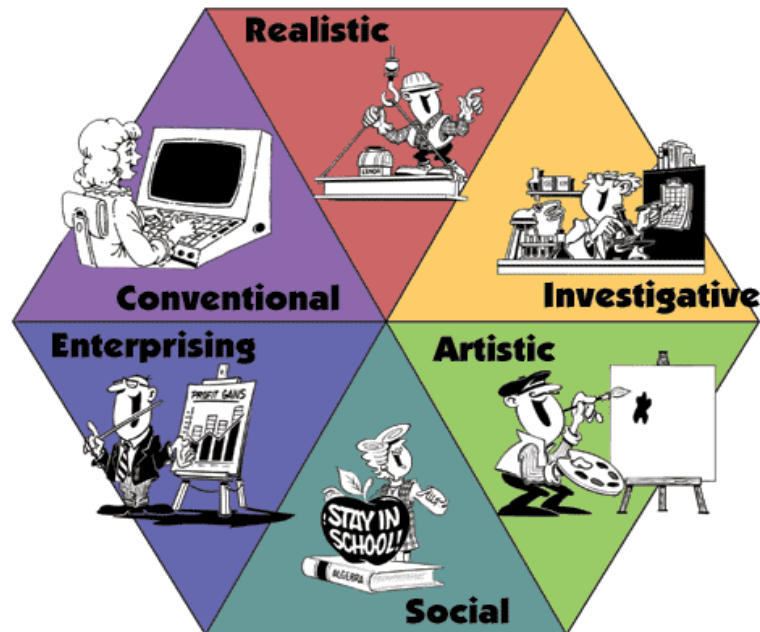
Την δεκαετία του 1970 αναγνωρίστηκε για πρώτη φορά η δυνατότητα που είχαν οι ανθρώπινες γενεές μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο να επηρεάσουν αρνητικά τους ανθρώπους που θα γεννηθούν μετά από πολλά χρόνια, ακόμα και μετά από χιλιετίες (παραδείγματος χάριν μέσω της απόρριψης ραδιενεργών αποβλήτων). Η θέση ότι η τωρινή γενεά έχει υποχρέωση να περιορίσει τη χρήση που ασκεί στο περιβάλλον, ώστε να το διατηρήσει για τις επόμενες γενεές έχει γίνει μία από τις βασικότερες θέσεις της περιβαλλοντικής πολιτικής και έχει οδηγήσει στην θεώρηση της αρχής της αειφόρου ανάπτυξης. «**Αειφόρος ανάπτυξη** είναι η ανάπτυξη που εξυπηρετεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς να περιορίζει την δυνατότητα των μελλοντικών γενεών να εξυπηρετήσουν τις δικές τους ανάγκες». (World Commission on Environment and Development, 1987).



Σχήμα 1: Ορισμός Αειφόρου Ανάπτυξης (Βιωσιμότητα), Πηγή: World Commission on Environment and Development, 1987

Στην έκθεση Brundtland 1987 της Παγκόσμιας Επιτροπής για την Ανάπτυξη και το Περιβάλλον πρώτη φορά τονίστηκε η ανάγκη να σταθμισθούν οι υποχρεώσεις προς τις μέλλουσες γενεές απέναντι στις ανάγκες των παρόντων γενεών. Οι σύγχρονες προσπάθειες επικεντρώνονται στην εφαρμογή της αρχής της αειφόρου ανάπτυξης κατά την χάραξη πολιτικής και κατά τον σχεδιασμό για την προστασία του περιβάλλοντος όπου ο έσχατος περιοριστικός παράγοντας για την συνεχή και αποτελεσματική ανάπτυξη είναι το επίπεδο προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος [1-2].

Ο ερευνητής Holland διέκρινε ή επινόησε έξι θεωρητικούς επαγγελματικούς τύπους προσωπικότητας σε σχέση με τα επαγγέλματα, οι οποίοι είναι: ο ρεαλιστικός ή πρακτικός, ο ερευνητικός, ο καλλιτεχνικός, ο κοινωνικός, ο επιχειρηματικός, ο συμβατικός [3-4]. Η επαγγελματική - περιβαλλοντική τυπολογία του Holland χρησιμοποιεί μια ειδική ταξινόμηση της προσωπικότητας, προκειμένου να περιγράψει και να εξηγήσει ατομικές διαφορές και ομοιότητες, καθώς επίσης και μια ταξινόμηση εργασιακών περιβαλλόντων, προκειμένου να περιγράψει και να εξηγήσει διαφορές και ομοιότητες μεταξύ επαγγελμάτων [4-5]. Η θεωρία χρησιμοποιείται για επιλογή επαγγελματικής καριέρας, επαγγελματική επιτυχία και ικανοποίηση, προσέλκυση και διατήρηση των εργαζομένων και συμβατότητα της προσωπικότητας με το εργασιακό περιβάλλον [5-6]. Κάθε τύπος προσωπικότητας σχετίζεται με ένα εργασιακό περιβάλλον που αντιπροσωπεύει μία ή περισσότερες κατηγορίες επαγγελμάτων με κοινά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά. Η σχέση ενδιαφερόμενου επαγγέλματος εκτιμάται με βάση το ποσοστό κατά το οποίο η επαγγελματική προσωπικότητά του ταιριάζει με τον περιβαλλοντικό τύπο ενός επαγγέλματος ή μιας θέσης εργασίας [7-8]. Ο βαθμός διαφοροποίησης του ενδιαφερόμενου μεταξύ των αποτελεσμάτων ταξινόμησης της προσωπικότητας αντικατοπτρίζει τις αντίστοιχες κλίσεις του.



Σχήμα 2: Εξάγωνο του Holland, Πηγή: World Commission on Environment and Development, 1987

Τα τεστ προσωπικότητας του Holland χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να εντοπιστούν τα κρίσιμα χαρακτηριστικά του καθενός ατόμου προκειμένου να ενταχθεί στην κατάλληλη επαγγελματική δραστηριότητα μέσα σε μία κοινωνία που η οργανωμένη παραγωγή της στηρίζεται στην κατανομή των έργων όπως υποστήριξε και ο Adam Smith. Η εξερεύνηση των χαρακτηριστικών τύπων κάνει την ένταξη στην εργασία πιο αποδοτική μιας και διερευνώνται τα χαρακτηριστικά και οι κλίσεις του καθενός ατόμου [8-10].

Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα έγινε με την διακίνηση ερωτηματολογίου σε δείγμα μαθητών και φοιτητών προκειμένου να καταταχθούν σε αντίστοιχο τύπο προσωπικότητας κατά Holland. Η διακίνηση του ερωτηματολογίου έγινε μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και η επεξεργασία των δεδομένων έγινε στο Εργαστήριο Προσομοίωσης Βιομηχανικών Διεργασιών του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέταξαν τους ερωτώμενους στον αντίστοιχο τύπο προσωπικότητας και στην συνέχεια διερευνήθηκε η συσχέτιση που έχει ο κάθε τύπος κατά Holland με την ευαισθησία του για τη Διαχείριση του Περιβάλλοντος και την διατήρηση της αειφόρου ή βιώσιμης ή αυτοσυντηρούμενης ανάπτυξης. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με την χρήση των προγραμμάτων Excel και Spss – Statistics.

Αποτελέσματα

Χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία του Holland για να σχεδιασθεί ένα ερωτηματολόγιο με 42 ερωτήσεις τύπου Likert, οι οποίες είναι ομαδοποιημένες ανά επτά σε έξι ομάδες, όσοι είναι και οι επαγγελματικοί τύποι προσωπικότητας του Holland [11-12]. Κάθε ομάδα περιλαμβάνει τις ερωτήσεις των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και μία ή δύο ερωτήσεις περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μόνοι τους στην τάξη, με την παρουσία του καθηγητή τους για οποιαδήποτε πιθανή διευκρίνιση. Κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων παρατηρήθηκαν ορισμένα προβλήματα, κυρίως λόγω της λανθασμένης κατανόησης των ερωτήσεων (ιδιαίτερα στα χαμηλότερα επίπεδα της εκπαίδευσης), την πίεση του χρόνου, και την επιρροή από τους συμμαθητές τους. Η βαθμολόγηση ακολούθησε την πενταβάθμια κλίμακα, από 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ και 5=συμφωνώ απόλυτα. Το δείγμα των μαθητών από τον πρώτο γύρο (φάση 5) αποτελούνταν από 47% γυναίκες και 53% άνδρες. Σχετικά με το επίπεδο των μαθητών, το 40% του δείγματος ήταν της επαγγελματικής εκπαίδευσης, το 42% από το γενικό λύκειο, το 7% παρακολουθούσε προπτυχιακά μαθήματα του Πανεπιστημίου, και το 11% ανήκε σε μεταπτυχιακά προγράμματα. Η ηλικιακή κατανομή δίνεται στο Σχήμα.6.2. Όσον αφορά τους τύπους προσωπικότητας, το 12,3% των ερωτηθέντων ανήκουν στον τύπο A (ρεαλιστικό), το 17,5% έχει καταχωρηθεί ως τύπος B (ερευνητικό), το 15,8% ταιριάζει στον τύπο C (καλλιτεχνικό), το 25,7% ανήκει στον τύπο D (κοινωνικό), το 10,5% είναι τύπου E (επιχειρηματικό), και το 18,1% έχουν καταχωρηθεί βάσει του τύπου F (πρακτικό).

Έχουμε επίσης συσχετίσει την ερώτηση περιβαλλοντικής ευαισθησίας του κάθε τύπου με τις άλλες ερωτήσεις της ομάδας. Γενικά οι τιμές του συντελεστή προσδιορισμού R^2 , στην πλειοψηφία τους, κυμαίνονται στη περιοχή μεταξύ 0,71 - 0,95, και δείχνουν μέτρια προς υψηλή συσχέτιση μεταξύ των μέσων τιμών των σκορ όλων των άλλων ερωτήσεων με το σκορ της ερώτησης που μετρά την περιβαλλοντική ευαισθησία. Ειδικότερα τα αποτελέσματα δείχνουν έντονη διαφοροποίηση ανά τύπο, αναδεικνύοντας πάλι τον κοινωνικό τύπο να έχει τα μεγαλύτερα σκορ, δηλαδή τους υψηλότερους συντελεστές συσχέτισης με την ερώτηση περιβαλλοντικής ευαισθησίας. Άρα, σύμφωνα και με τον ορισμό του συντελεστή συσχέτισης, ο κοινωνικός τύπος είναι αυτός του οποίου η περιβαλλοντική συμπεριφορά μπορεί να προβλεφθεί από την επαγγελματική του συμπεριφορά.

Οι ερωτήσεις στην πλειοψηφία τους ήταν σαφείς εκτός ίσως ενός ελαχίστου ποσοστού που χρειάστηκε διευκρινήσεις κυρίως ως προς τη διαφοροποίηση από μια άλλη με παρόμοιο περιεχόμενο. Ειδικότερα οι μαθητές δεν συνάντησαν καμία δυσκολία στην κατανόηση των ερωτήσεων του ρεαλιστικού, του ερευνητικού και του καλλιτεχνικού τύπου, στις οποίες δεν έκαναν σχεδόν καμία ερώτηση. Οι περισσότερες διευκρινήσεις ζητήθηκαν για τις έννοιες «αστικό» και «φυσικό» περιβάλλον, καθώς επίσης για τις έννοιες «μακροπρόθεσμη» και βραχυπρόθεσμη κυρίως από μαθητές με φτωχό λεξιλόγιο.

Στο δεύτερο μέρος, στο τέλος του ερωτηματολογίου οι ερωτώμενοι έπρεπε να κατατάξουν έξι ομάδες κάποιων ερωτήσεων (Α-ρεαλιστικό, Β, C, D, E, F) με σειρά φθίνουσας προτίμησης σύμφωνα με τις δικές τους προτιμήσεις. Τους είχε δοθεί η διευκρίνιση ότι θα ήταν πρώτη η ομάδα που τους εξέφραζε ή τους άρεσε περισσότερο. Οι περισσότερες ερωτήσεις προέκυψαν σε αυτό το σημείο του ερωτηματολογίου καθώς η πλειοψηφία των μαθητών ζητούσε επιβεβαίωση για το αν είχε αντιληφθεί σωστά το περιεχόμενο, ένα μικρό ποσοστό δεν καταλάβαινε τι ακριβώς έπρεπε να κάνει και ένα άλλο ποσοστό είχε αντιληφθεί πλήρως το νόημα όπως προέκυψε από ερωτήσεις που έγιναν σε όσους δεν έκαναν καμία ερώτηση.

Συμπεράσματα και Συζήτηση

Η θεωρία της επαγγελματικής προσωπικότητας του Holland έχει επιβεβαιωθεί και επικυρωθεί από πολλούς ερευνητές ως έγκυρο εργαλείο. Χρησιμοποιώντας το τροποποιημένο ερωτηματολόγιο των τύπων προσωπικότητας του Holland, χωρίς άμεση αναφορά σε αυτό, η έρευνά μας έχει κατορθώσει να αποσπάσει έμμεσα τις απόψεις των μαθητών για το περιβάλλον, έτσι ώστε να παρέχει στους εκπαιδευτικούς σημαντικές πληροφορίες τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να διαμορφώσουν ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Αναλυτικά τα συμπεράσματα που προέκυψαν για τους έξι επαγγελματικούς τύπους του Holland από τις επί μέρους επεξεργασίες της παρούσας έρευνας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σύμφωνα με τους ακόλουθους παράγοντες:

Α) Περιβαλλοντική προδιάθεση / ευαισθητοποίηση; Από τη σύγκριση των τύπων προσωπικότητας με την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, έχουν προκύψει συγκεκριμένα συμπεράσματα αντιστοιχίζοντας ένα βαθμό περιβαλλοντικής προδιάθεσης για κάθε τύπο. Από τη συνολική βαθμολογία της ερώτησης περιβαλλοντικής ευαισθησίας προκύπτει η ακόλουθη κατάταξη: Ο κοινωνικός τύπος προσωπικότητας κατατάσσεται πρώτος ως προς την ευαισθησία σε περιβαλλοντικά θέματα. Η αιτιώδης σχέση που διαμορφώνει τον κοινωνικό τύπο δικαιολογεί πλήρως αυτή την προδιάθεση, καθώς τα κύρια χαρακτηριστικά του τύπου είναι συνεπή με την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση: ο κοινωνικός τύπος είναι φιλικός και υπεύθυνος, απολαμβάνει τη δουλειά της ομάδας, προτιμά εκπαιδευτικές δραστηριότητες, είναι αυτός που συνειδητά νοιάζεται για το κοινό όφελος και προσπαθεί να μεγιστοποιήσει την κοινωνική ευημερία. Εξάλλου, το περιβάλλον είναι δημόσιο αγαθό και η προστασία του εξαρτάται από την προθυμία των πολιτών. Ο δεύτερος στη σειρά τύπος προσωπικότητας που είναι ευαίσθητος σε περιβαλλοντικά θέματα είναι ο καλλιτεχνικός. Αυτός ο τύπος αναπτύσσει θετικά συναισθήματα για το περιβάλλον, είναι δημιουργικός και δεν συμβιβάζεται εύκολα. Για αυτόν τον τύπο, το καθαρό περιβάλλον είναι μια πηγή έμπνευσης και δημιουργικότητας. Ακολουθούν ο επιχειρηματικός τύπος, ο συμβατικός, ο ερευνητικός και τελευταίος ο ρεαλιστικός τύπος.

Β) Επαγγελματικά ενδιαφέροντα και βαθμός ανταπόκρισης/ ευαισθησίας στα περιβαλλοντικά θέματα: Από την ανάλυση των στοιχείων περιγραφικής στατιστικής συμπεραίνεται ότι τα γενικά επαγγελματικά ενδιαφέροντα (χαρακτηριστικά γνωρίσματα) που υπερισχύουν σε κάθε επαγγελματικό τύπο προσωπικότητας υπερισχύουν και του βαθμού ανταπόκρισης/ευαισθησίας στα περιβαλλοντικά θέματα. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι ο κοινωνικός τύπος έχει και από αυτή την ανάλυση πάλι τη μεγαλύτερη βαθμολογία ως προς την ανταπόκριση στα περιβαλλοντικά θέματα, μαζί με τον καλλιτεχνικό, ακολουθούμενος από τον επιχειρηματικό, συμβατικό, ερευνητικό και ρεαλιστικό, σε αυτή την συγκριτική ανάλυση.

Γ) Εκτίμηση περιβαλλοντικής συμπεριφοράς από τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα: Πραγματοποιήθηκαν απλές συσχετίσεις των γενικών επαγγελματικών ενδιαφερόντων (όπως αντιπροσωπεύονται από τη μέση τιμή της βαθμολογίας αυτών) σε σχέση με τον βαθμό περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, μέσα σε κάθε τύπο προσωπικότητας του Holland (intra-analysis). Τα αποτελέσματα των απλών συσχετίσεων δείχνουν έντονη διαφοροποίηση ανά τύπο, αναδεικνύοντας τον κοινωνικό τύπο να έχει τα μεγαλύτερα σκορ, δηλαδή τους υψηλότερους συντελεστές προσδιορισμού (R^2) με την ερώτηση περιβαλλοντικής ευαισθησίας. Άρα, σύμφωνα με τον ορισμό του συντελεστή προσδιορισμού, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο κοινωνικός τύπος είναι αυτός του οποίου η περιβαλλοντική συμπεριφορά (διάσταση) μπορεί να εκτιμηθεί από την επαγγελματική του συμπεριφορά. Αντίστοιχα, παρατηρήσαμε ότι η περιβαλλοντική συμπεριφορά του ρεαλιστικού και του συμβατικού τύπου μπορεί να εκτιμηθεί από ορισμένα γενικά επαγγελματικά ενδιαφέροντα με αρκετά καλή προσέγγιση (έως 98%) ενώ για τους καλλιτεχνικό και επιχειρηματικό με μικρότερη προσέγγιση και από λιγότερα γενικά επαγγελματικά ενδιαφέροντα. Τέλος, η περιβαλλοντική συμπεριφορά του ερευνητικού τύπου δεν μπορεί να εκτιμηθεί από τις επαγγελματικές του επιλογές.

Δ) Εκτίμηση περιβαλλοντικής συμπεριφοράς από τα Πρακτικά ή τα Θεωρητικά ενδιαφέροντα: Παρατηρούμε ότι οι συντελεστές προσδιορισμού (R^2) των ερωτήσεων που αντιπροσωπεύουν τα πρακτικά ενδιαφέροντα, έχουν όλοι τιμές μεγαλύτερες του 0,80, με πρώτο τον ρεαλιστικό τύπο. Επομένως υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων πρακτικού ενδιαφέροντος του κάθε τύπου με την ερώτηση περιβαλλοντικής ευαισθησίας. Εξαιρείται ο ερευνητικός τύπος του οποίου ο συντελεστής προσδιορισμού είναι μόλις 0,56 δηλαδή η συσχέτιση με την ερώτηση περιβαλλοντικής ευαισθησίας είναι πολύ χαμηλή. Επομένως, σύμφωνα με τον ορισμό του συντελεστή προσδιορισμού, από το πρακτικό μέρος του κάθε τύπου μπορεί να εκτιμηθεί (προβλεφθεί) η μεταβλητότητα της ερώτησης περιβαλλοντικής ευαισθησίας του με σχετικά καλή προσέγγιση (πάνω από 80%). Εξαιρείται ο ερευνητικός τύπος, του οποίου η περιβαλλοντική συμπεριφορά μπορεί να εκτιμηθεί μόνο κατά 56%.

Εντέλει, τα κριτήρια που υιοθετήθηκαν προκειμένου να γίνει ο προσδιορισμός των παραγόντων, που θα συμβάλλουν στην περιβαλλοντική εκπαίδευση σε εξατομικευμένη βάση, αποδεικνύονται βάσιμα δεδομένου ότι τα συμπεράσματα για την επαγγελματική συμπεριφορά οδηγούν σε συμπεράσματα για την περιβαλλοντική συμπεριφορά. Από

τη μελέτη του υφιστάμενου εκπαιδευτικού πλαισίου και σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των επιλεγέντων κριτηρίων, προέκυψαν οι προτεινόμενοι παράγοντες οι οποίοι θα συμβάλλουν στην περιβαλλοντική εκπαίδευση σε εξατομικευμένη βάση. Πρόκειται για πρακτικές μαθησιακές διαδικασίες που εφαρμόστηκαν με επιτυχία σε συγκεκριμένα στάδια δραστηριότητας του προτεινόμενου μεθοδολογικού πλαισίου και το οποίο περιγράφεται αναλυτικά ως Διαδραστική Αλγοριθμική Διαδικασία.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ανωτέρω κριτηρίων, προκύπτει ότι οι επαγγελματικοί τύποι προσωπικότητας παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στην περιβαλλοντική τους ευαισθησία σε σχέση με την εκτίμηση της περιβαλλοντικής τους συμπεριφοράς. Στη βάση αυτών των αποτελεσμάτων σχεδιάστηκε το μεθοδολογικό πλαίσιο και καθορίστηκαν οι παράγοντες που θα συμβάλλουν στην εξατομικευμένη περιβαλλοντική εκπαίδευση. Οι παράγοντες που προτείνονται μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία έχουν σχέση με την κατανόηση των περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω της κατάλληλης πληροφόρησης σχετικά με τα τρέχοντα περιβαλλοντικά θέματα, την ευαισθητοποίηση με τον καθορισμό συμμετοχικών διαδικασιών μέσω της υλοποίησης αντίστοιχων προγραμμάτων ανάλογα με τις ιδιαίτερες προτιμήσεις του κάθε τύπου προσωπικότητας, καθώς και την απόκτηση δεξιοτήτων στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των εκπαιδευόμενων.

Γενικότερα, έχουμε αποδείξει τη λειτουργικότητα της Διαδραστικής Αλγοριθμικής Διαδικασίας (Interactive Algorithmic Procedure: IAP) που αναπτύχθηκε, προκειμένου να προωθηθεί η εξατομικευμένη διδασκαλία του περιβάλλοντος στα σχολεία της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πέραν των ποσοτικών αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την εκτίμηση των διαφόρων ειδών των συσχετίσεων με βάση τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο που σχεδιάσαμε και κυκλοφορήσαμε, προέκυψε ότι τουλάχιστον δύο τύποι προσωπικότητας, ο ερευνητικός και ο καλλιτεχνικός θα πρέπει να διαιρεθούν σε υποκατηγορίες προκειμένου να αποδειχθούν πιο αποτελεσματικές οι διαδραστικές σχέσεις με τους μαθητές που ανήκουν σε αυτές τις υποκατηγορίες. Σύμφωνα με αυτές τις διαπιστώσεις, προετοιμάσαμε παραδειγματικές εργασίες οι οποίες μπορούν να χρησιμεύσουν ως πρότυπα.

Από το εκπαιδευτικό πλαίσιο σε μικρο-κλίμακα (σχολείο- καθηγητής) και μακρο-κλίμακα (θεσμικό πλαίσιο), προκύπτει ότι υπάρχει μεγάλη ανάγκη σοβαρών παρεμβάσεων σε ότι αφορά την εκπαίδευση στην Ελλάδα και ιδιαίτερα την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο συγκεντρωτισμός που δημιουργεί ολόκληρη η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με την πληθώρα των νομοθετημάτων που την συνοδεύουν δεν μπορεί να αγγίξει ούτε να αναδείξει την πραγματική διάσταση των προβλημάτων που δημιουργούνται. Προβλήματα που δημιουργούνται όχι μόνο από την τυποποίηση και την πολυπλοκότητα των διαδικασιών αλλά και από την απόσταση που υπάρχει μεταξύ των διαφόρων επιπέδων της οργανωτικής δομής.

Προς την κατεύθυνση αυτή έρχεται να συμμετάσχει η παρούσα μελέτη με τον προσδιορισμό εκείνων των παραγόντων που συμβάλλουν στην εξατομικευμένη περιβαλλοντική εκπαίδευση. Από τις γενικευμένες οδηγίες της υπάρχουσας νομοθεσίας για προαιρετική συμμετοχή στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, προτείνεται η αναζήτηση εκείνων των χαρακτηριστικών του ανθρώπινου χαρακτήρα με τη χρήση των επαγγελματικών τύπων προσωπικότητας του Holland, με σκοπό να τον κατευθύνουμε αποτελεσματικότερα σε συμμετοχικές διαδικασίες που θα προάγουν την αειφορία. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργούνται συνθήκες υπέρβασης του υπάρχοντος περιοριστικού θεσμικού πλαισίου, αφού δίνεται έμφαση στη άμεση επικοινωνία καθηγητή - μαθητή ή φοιτητή μέσα από τη καθοδήγηση εκπόνησης εργασιών και διεξαγωγής συμμετοχικών δράσεων σε εξατομικευμένο επίπεδο.

Βιβλιογραφία

- Amundson, E.N., JoAnn Harris-Bowlsbey, Spencer G. Niles, Essential elements of career counseling: processes and techniques, USA, Pearson Merrill Prentice Hall, Colombus Ohio, second Edition 2008
- Batzias, F.A. Markoulaki, E.C. Restructuring the Keywords Interface to Enhance CAPE Knowledge via an Intelligent Agent, Computer Aided Chemical Engineering, Vol. 10, 2002, pp. 829–834.
- Bolton B., Discriminant Analysis of Holland's Occupational Types Using the Sixteen Personality Factor Questionnaire, Journal of Vocational Behavior 27, 210-217 (1985)
- Campbell P.D., Holland L. J., A Merger in Vocational Interest Research: Applying Holland's Theory to Strong's Data, Journal of Vocational Behavior, 2, 353-376 (1972)
- Dunlap E. Riley, Van Liere D. Kent, Mertig G. Angela, Jones Emmet Robert, Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigm: A Revised NEP Scale
- European Environment Agency «European forests—ecosystem conditions and sustainable use», EEA Report No 3/2008, EEA, Copenhagen, 2008
- Gottfredson G.D., Holland J.L. (1982), Dictionary of Holland Occupational Codes, USA, Psychological Assessment Resources, 1982
- Heberlein T., Environmental Attitudes , Madison, Wisconsin, Abhandlungen, ZfU 2/81,241—270
- Holland, J. L. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Holland, J. L. (1985). Vocational preference inventory. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Jerrold H Zar,(1996), Biostatistical Analysis, USA, Prentice Hall International, pp.371-406
- Kittrell D., McCracken J., Are agents's interests, job satisfaction, and performance related, *Journal of Extension* 1983 (p. 22-25)
- Kyridis A., Mavrikaki E. and Tsakiridou H., Daikopoulos J., Zigouri H. «An analysis of attitudes of pedagogical students towards environmental education in Greece» *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 6 No. 1, 2005 pp. 54-64 Emerald Group Publishing Limited
- Motowidlo S.J., Borman W.C., Schmit M.J., A Theory of Individual Differences in Task and Contextual Performance, *Human Performance*, Vol. 10, pp. 1997, pp. 71–83.
- Parsons, E. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pietrzak, R. Dale, Page J. Betsy , (2001) , *An Investigation of Holland Types and the Sixteen Personality Factor Questionnaire—Fifth Edition - Statistical Data Included*, *Career Development Quarterly*.
- Richards W., Additions to John L. Holland's theory of career choice and development based on Maharishi Vedic Science
- Rojewski J.W., Yang B., Longitudinal Analysis of Select Influences on Adolescents' Occupational Aspirations, *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 51, 1997, pp. 375-410
- Stapp, B. (1974). Darwinian Selection Leads to Gaia. Στο Gareth Thomson (2002). *What is good in environmental education? Canadian Parks and Wilderness Society*.
- Super, D. E. (1990). Career and life development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197–261). San Francisco: Jossey-Bass.

Ο θεσμός της ενισχυτικής διδασκαλίας. Μελέτη περίπτωσης σε μαθητές Πειραματικού Γυμνασίου της Περιφέρειας Αττικής - Πειραιά

Ζήκος Νικόλαος, Δρ. Χημικός, nzikoschem@yahoo.gr

Μιχαηλίδης Τάσος, Φιλολόγος MSc, tasmichailides@yahoo.gr

Βότση Ελένη, Φιλολόγος MSc, elenavts33@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία αποτίμηση του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας, που υλοποιήθηκε στα διδακτικά αντικείμενα των Μαθηματικών και των Αρχαίων Ελληνικών κατά το σχολικό έτος 2014 - 2015 στην Α΄ τάξη Πειραματικού Γυμνασίου της Περιφέρειας Αττικής - Πειραιά. Για το σκοπό αυτό εκπονήθηκε εμπειρική έρευνα με ποσοτική μεθοδολογία σε δείγμα 108 μαθητών, της Β΄ τάξης, διερευνώντας τις απόψεις τους και τις στάσεις τους απέναντι στην ενισχυτική διδασκαλία κατά σχολικό έτος 2015-2016. Όσον αφορά στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ανώνυμα ερωτηματολόγια ως ερευνητικά εργαλεία, ενώ η διαδικασία σχεδίασης και επεξεργασίας των ερωτηματολογίων συντελέστηκε από τους ίδιους τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενισχυτική Διδασκαλία, έρευνα, Πειραματικό Γυμνάσιο.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου η αναγνώριση ανάγκης για πρόσθετη βοήθεια αυξάνεται κατά τη μετάβαση του μαθητή από το Δημοτικό στην κατώτερη βαθμίδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο). Μάλιστα σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έχει διαπιστωθεί ότι το ποσοστό των θετικών απαντήσεων επηρεάζεται κυρίως από το φύλο (τα κορίτσια δείχνουν υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής στην ενισχυτική διδασκαλία), την τάξη (η ανάγκη αυξάνεται, καθώς κινούμαστε από την Α΄ στη Γ΄ τάξη), τη σχολική επίδοση και την αστικότητα (οι μαθητές αστικών και αγροτικών περιοχών εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τους αντίστοιχους των ημιαστικών περιοχών) (Βέικου, 2004).

Ως πρόσθετη βοήθεια στη βαθμίδα του Γυμνασίου θεωρούνται τα φροντιστήρια και τα ιδιαίτερα μαθήματα που πραγματοποιούνται εκτός της σχολικής μονάδας και όσον αφορά στη δημόσια παιδεία τα προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας του Υπουργείου Παιδείας. Η τελευταία κατηγορία, που σχετίζεται με την παροχή βοήθειας, αποτελεί την τρίτη επιλογή των μαθητών συγκεντρώνοντας μάλιστα τα υψηλότερα ποσοστά στα διδακτικά αντικείμενα των Αρχαίων Ελληνικών και των Μαθηματικών (Βέικου, 2004).

Με τον όρο «Ενισχυτική Διδασκαλία» (Ε.Δ.) Γυμνασίου νοείται η παρακολούθηση από το μαθητή του Γυμνασίου αυτοτελούς υποστηρικτικού προγράμματος διδασκαλίας στα μαθήματα: Γλωσσική διδασκαλία (Αρχαία, Νέα), Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Αγγλικά (κύρια Ξένη Γλώσσα) και Βιολογία, αποτελώντας μια δομή Αντισταθμιστικής

Εκπαίδευσης-Αγωγής. Στο πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας συμμετέχουν μαθητές όλων των τάξεων του Γυμνασίου, οι οποίοι υστερούν στους παραπάνω τομείς γνώσης, με συνέπεια την αδυναμία αποδοτικής συμμετοχής τους στη διαδικασία της μάθησης ή μαθητές που επιθυμούν να βελτιώσουν την απόδοσή τους στα παραπάνω μαθήματα. Σκοπός του προγράμματος είναι η επανένταξη των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, η μείωση της μαθητικής διαρροής, η βελτίωση της απόδοσής τους, ώστε να ολοκληρώσουν την Υποχρεωτική Εκπαίδευση και να βελτιώσουν μεσοπρόθεσμα τη δυνατότητα πρόσβασης και επίδοσης στη δεύτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Εγκύκλιος Υπουργείου, 2014).

Πρόκειται για αυτοτελές πρόγραμμα, που αρκετές φορές λειτουργεί συνεπικουρικά ως μέσο επανένταξης στη μαθησιακή διαδικασία με απώτερο στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. Συγκεκριμένα, ο θεσμός της Ενισχυτικής Διδασκαλίας προσβλέπει στην υπέρβαση των κοινωνικών ανισοτήτων, σε σχολικές μονάδες συγκεκριμένων περιοχών, αλλά και στην αντιμετώπιση φαινομένων, όπως η σχολική διαρροή και ο κοινωνικός αποκλεισμός. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να λειτουργήσουν και ως προπαίδευση και προετοιμασία για μαθητικούς διαγωνισμούς, όπως της Ελληνικής Μαθητικής Εταιρίας, διαγωνισμός Θαλής, Φυσικής και Ρητορικών αγώνων. Στην περίπτωση της βαθμίδας του Λυκείου το αντίστοιχο πρόγραμμα, που εφαρμόζεται, είναι η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη (Εγκύκλιος Υπουργείου, 2014).

Μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας

Ο σκοπός και οι στόχοι της εμπειρικής έρευνας, η διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων, ο βαθμός συνεργασίας με τους συμμετέχοντες στην έρευνα και τα διαθέσιμα μέσα υπαγορεύουν τη μεθοδολογία της και τα ερευνητικά ερωτήματα προσαρμόζονται ανάλογα με τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνονται (Σταμέλος & Δακοπούλου, 2006). Η ποσοτική έρευνα που εφαρμόστηκε στηρίχθηκε στην τεχνική συμπλήρωσης ερωτηματολογίων από όλους τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου -108 στον αριθμό-, επιδιώκοντας την κατανόηση της στάσης και των πεποιθήσεων που έχουν αναπτύξει απέναντι στα προγράμματα της ενισχυτικής διδασκαλίας. Πολλοί από αυτούς τους μαθητές κατά την Α΄ τάξη του Γυμνασίου είχαν παρακολουθήσει πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας.

Η σχεδιαζόμενη έρευνα διεξήχθη τον Οκτώβριο του 2015 σε 108 μαθητές της Β΄ τάξης Πειραματικού Γυμνασίου της περιφέρειας Αττικής-Πειραιά και οι συγκεκριμένοι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν ανώνυμο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Πρέπει να τονιστεί το γεγονός ότι το συγκεκριμένο δείγμα των μαθητών έχει εισαχθεί στην Α΄ τάξη του Πειραματικού Γυμνασίου με εξετάσεις στα διδακτικά αντικείμενα των Μαθηματικών, Φυσικών Επιστημών και Έκφρασης - Έκθεσης που διεξήχθησαν τον Ιούνιο του 2014 και εκδηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον για τις σχολικές τους επιδόσεις.

Γενικά, η ποσοτική έρευνα μελετά στάσεις, γνώμες και συμπεριφορές, οδηγώντας σε δειγματοληπτικό ερευνητικό σχεδιασμό (Creswell, 2011). Τα στατιστικά δεδομένα αυτής της μορφής έρευνας ποσοτικοποιούνται και οδηγούν σε συμπεράσματα ικανά να γενικευτούν σε ευρύτερους πληθυσμούς (Robson, 2010).

Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε ως μέσο συλλογής δεδομένων, γιατί διανέμεται σε σύντομο χρονικό διάστημα σε πολλά άτομα, που αποτελούν το δείγμα της έρευνας και τα οποία απαντούν σε κοινές ερωτήσεις. Την ίδια στιγμή τα ερωτηματολόγια συμπληρώνονται ανώνυμα, προκειμένου να διασφαλιστεί το υψηλότερο ποσοστό ειλικρινών απαντήσεων (Robson, 2010). Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου που χρησιμοποιήθηκαν παρέχουν τη δυνατότητα επιλογής συγκεκριμένων απαντήσεων (βλ. ερωτηματολόγιο, ερώτηση 5), μην αφήνοντας ιδιαίτερα περιθώρια για γενικόλογες και αντικρουόμενες αποκρίσεις. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η στατιστική επεξεργασία αποκτά μεγαλύτερη αξιοπιστία (Cohen et al., 2008).

Εγκυρότητα - Αξιοπιστία

Η αποτελεσματικότητα της έρευνας είναι συνάρτηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της. Η μεν εγκυρότητα διασφαλίζεται με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος (Σταμέλος & Δακοπούλου, 2006). Η πιλοτική έρευνα (σε δείγμα 4 μαθητών), πριν την χορήγηση των ερωτηματολογίων στο σύνολο των μαθητών (Creswell, 2011), είχε ως αποτέλεσμα να σημειωθούν τροποποιήσεις για την επίτευξη μεγαλύτερης σαφήνειας και ακρίβειας στη διατύπωση των ερωτημάτων (Cohen et al., 2008). Η αξιοπιστία, από την άλλη, της έρευνας εξαρτάται από το κατά πόσο τα αποτελέσματά της θα ήταν επαληθεύσιμα, εάν επαναλαμβάνονταν κάτω από τις ίδιες συνθήκες (Bell, 1997). Η ενημέρωση των συμμετεχόντων στην έρευνα μαθητών από τους ερευνητές και η προσθήκη ενημερωτικής συνοδευτικής του ερωτηματολογίου επιστολής, ευνοεί τη δημιουργία ενός σαφούς πλαισίου αναφοράς, αλλά και κλίματος εμπιστοσύνης, προκειμένου να διασφαλιστούν ειλικρινείς απαντήσεις των ερωτούμενων, αλλά και η τήρηση της ανωνυμίας τους καθ' όλη την ερευνητική διαδικασία. (Creswell, 2011).

Ζητήθηκε, επιπλέον, η άδεια του διευθυντή του σχολείου και η συγκατάθεση των γονέων των μαθητών, προκειμένου να τους επιτραπεί να λάβουν μέρος στην έρευνα και να δημοσιευτούν τα αποτελέσματά της (Creswell, 2011). Πριν την υλοποίηση της έρευνας τα εργαλεία συλλογής δεδομένων δοκιμάστηκαν πιλοτικά. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε δύο μαθητές δοκιμαστικά-πιλοτικά, πριν να διανεμηθεί στους υπόλοιπους συμμετέχοντες μαθητές. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής χορήγησης των ερωτηματολογίων οδήγησαν σε βελτιωτικές παρεμβάσεις και προσθήκες στις ερωτήσεις, προσπαθώντας να προληφθούν παρερμηνείες και ασάφειες (Σταμέλος & Δακοπούλου, 2006). Η ενημέρωση μέσω της συνοδευτικής του ερωτηματολογίου επιστολής, η έμφαση στο στοιχείο της ανωνυμίας των απαντήσεων, η διασφάλιση άδειας από γονείς και διευθυντή απαιτούν βασικούς κανόνες δεοντολογίας και προϋποθέτουν τη συναίνεση και τη συνεργασία των ατόμων, συμβάλλοντας με αυτόν τρόπο στην επιτυχή διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας (Creswell, 2011).

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε τους ακόλουθους άξονες ερωτήσεων:

1. Δημογραφικά στοιχεία (φύλο, περιοχή κατοικίας, σχολική επίδοση το έτος 2014-2015) (Διαγράμματα 1,2,3)
2. Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας; (Διάγραμμα 4)
3. Αν ναι, σε ποια μαθήματα; (Διάγραμμα 5)
4. Θεωρείτε ότι είναι χρήσιμη η Ενισχυτική Διδασκαλία στη βελτίωση της σχολικής σας επίδοσης; (Διάγραμμα 6)
5. Να επιλέξετε, όσους από τους παρακάτω λόγους, θεωρείτε ότι αποτελούν κριτήριο συμμετοχής σας σε ένα πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας. Βαθμολογήστε από το 1 έως 5 (καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ) με βάση τη σημασία που έχει για εσάς. (Διάγραμμα 7)
 - Χαμηλή επίδοση σε ένα γνωστικό αντικείμενο.
 - Παρακολουθούν οι συμμαθητές μου ανάλογο πρόγραμμα.
 - Εμπιστοσύνη στην παιδαγωγική επάρκεια και κατάρτιση του διδάσκοντος που υλοποιεί την Ενισχυτική Διδασκαλία.
 - Οικονομική δυσκολία για διδακτική ενίσχυση εκτός σχολικής μονάδας.
 - Συστηματικότερη εξοικείωση σε γνωστικά αντικείμενα που με ενδιαφέρουν ιδιαίτερα.
6. Ποιοι είναι οι λόγοι, κατά τη γνώμη σας, που θα έπρεπε να υλοποιούνται προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας στη σχολική κοινότητα; Βαθμολογήστε από το 1 – 5 (καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ) με βάση τη σημασία που τους αποδίδετε. (Διάγραμμα 8)
 - Ενίσχυση των αδύναμων βαθμολογικά μαθητών.
 - Συστηματικότερη κατάρτιση σε γνωστικό αντικείμενο που με ενδιαφέρει.
 - Προετοιμασία για συμμετοχή σε μαθητικούς διαγωνισμούς.
 - Ανάγκη για διδακτική βοήθεια πριν από τις σχολικές εξετάσεις.
7. Φέτος είστε διατεθειμένοι να συμμετάσχετε σε πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας; (Διάγραμμα 9)

Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων εμπειρικής ποσοτικής έρευνας

Σχετικά με την επεξεργασία του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκαν ραβδογράμματα, που αποτυπώνουν τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Για τα γραφήματα χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft Excel. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται ομαδοποιημένα ανά άξονα του ερωτηματολογίου, ακολουθώντας τη σειρά παράθεσης των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα σε ότι αφορά στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα το 61% του δείγματος είναι αγόρια και το 39% κορίτσια. Το 57% διαμένει στην περιοχή πλησίον του Πειραματικού Γυμνασίου, ενώ το 43% διαμένει σε άλλο δήμο. Όσον αφορά στις σχολικές του επιδόσεις κατά το προηγούμενο σχολικό έτος το 9% έχει μέσο όρο, που κυμαίνεται μεταξύ 13 έως 16, το 42% μεταξύ 16 έως 18 και τέλος το υπόλοιπο 49% πάνω από 18.

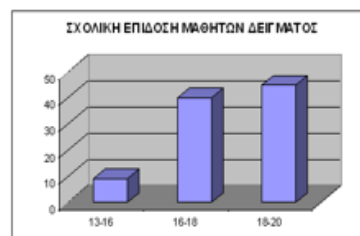
Στους υπόλοιπους άξονες ερωτήσεων το 40% έχει συμμετάσχει κατά το σχολικό έτος 2014-2015 σε πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας και από αυτούς το 79% στο διδακτικό αντικείμενο των Μαθηματικών και οι υπόλοιποι 21% στο αντίστοιχο των Αρχαίων Ελληνικών. Η χαμηλή επίδοση, επίσης, σε ένα γνωστικό αντικείμενο και η εξοικείωση με συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα αποτελούν τους κύριους λόγους συμμετοχής σε πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας (αντίστοιχα ποσοστά 29% και 27%) και στη συνέχεια ακολουθούν η εμπιστοσύνη στην παιδαγωγική επάρκεια του διδάσκοντος, αλλά και οι οικονομικές δυσκολίες (με ποσοστό και στις δυο κατηγορίες 13%). Όσον αφορά στους κύριους λόγους υλοποίησης αυτών των προγραμμάτων στη σχολική κοινότητα αποτελούν η ενίσχυση βαθμολογικά αδύνατων μαθητών και η ανάγκη για πρόσθετη διδακτική βοήθεια πριν τις σχολικές εξετάσεις (αντίστοιχα ποσοστά 45% και 19%) και στη συνέχεια η συστηματικότερη κατάρτιση σε ένα γνωστικό αντικείμενο, αλλά και η προετοιμασία για μαθητικούς διαγωνισμούς (αντίστοιχα ποσοστά 16% και 12%). Τέλος, το 35% των μαθητών δηλώνει πρόθυμο να συμμετάσχει το τρέχον σχολικό έτος σε πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας.



Διάγραμμα 1



Διάγραμμα 2



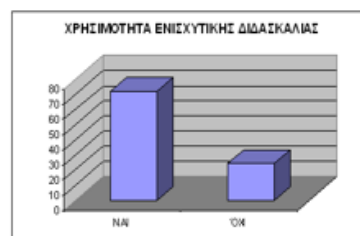
Διάγραμμα 3



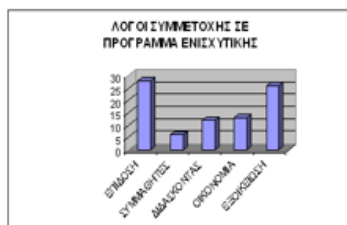
Διάγραμμα 4



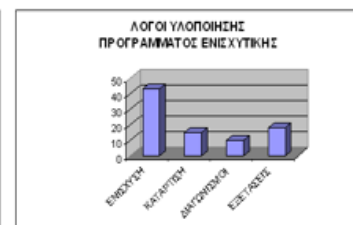
Διάγραμμα 5



Διάγραμμα 6



Διάγραμμα 7



Διάγραμμα 8



Διάγραμμα 9

Συμπεράσματα

Όπως γίνεται αντιληπτό, ο θεσμός της Ενισχυτικής Διδασκαλίας αποτελεί έναν σημαντικό θεσμό ενίσχυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που οι μαθητές έχουν συνειδη-

τοποιήσει τη σημασία του στη σχολική κοινότητα. Σε κάθε περίπτωση, έχει γίνει κατανοητό ότι η Ενισχυτική Διδασκαλία είναι ένα μέσο ενίσχυσης των μαθητών σε γνωστικά αντικείμενα που σημειώνουν χαμηλή επίδοση, ενώ συμβάλλει στην οικονομική ανακούφιση οικογενειών, αφού τους απαλλάσσει από ένα πρόσθετο οικονομικό βάρος. Υπό αυτή την έννοια, η Ενισχυτική Διδασκαλία γεφυρώνει κοινωνικές ανομοιογένειες και συνεισφέρει στον εκδημοκρατισμό της δημόσιας εκπαίδευσης, εξαλείφοντας ανισότητες. Ωστόσο, η μαθητική κοινότητα δεν έχει εμπεδώσει τη σημασία ή τη συμβολή του θεσμού σε μια μεθοδική και συστηματική προετοιμασία των μαθητών για μαθητικούς διαγωνισμούς και project που απαιτούν μια ενδελεχή εμβάθυνση σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Αυτή η διάσταση της Ενισχυτικής Διδασκαλίας παραμένει ακόμα ανενεργής και είναι ένα ακόμα ζητούμενο στην εκπαιδευτική κοινότητα, για να συμβάλει όχι μόνο στη στήριξη των αδύναμων μαθητών, αλλά και στην καλλιέργεια μαθητών με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και δυνατότητες για συγκεκριμένο μάθημα ή γνωστικό πεδίο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen. L, Manion. L. & Morisson K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (μτφ. Σ. Κυρανάκη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.
- Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Βέικου, Χ., Βαρέση, Ε. & Πατούνα, Α. (2004). Παιδαγωγικό Πλαίσιο: Περιεχόμενο Σπουδών και Διδακτική Πράξη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σταμέλος, Γ. & Δακοπούλου, Α. (2006). Η διατριβή στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υπουργείο Παιδείας, 2014, Εγκύκλιος Οργάνωσης και Λειτουργίας Σχολικών Κέντρων Ενισχυτικής Διδασκαλίας.

Ο παιδαγωγικός ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων

Σαβαΐδης Στέλιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Master Φιλοσοφίας Ε.Κ.Π.Α.

stelios.savaidis@yahoo.gr

Περίληψη

Η σύγχρονη κοινωνία της γνώσης διαμορφώνεται μέσα από ραγδαίες και συνεχείς εξελίξεις στο πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο. Η ανάγκη αντιμετώπισης των αλλαγών στις νέες συνθήκες παρουσιάζονται επιτακτικές για τον σημερινό άνθρωπο, ο οποίος καλείται να εμπλουτίσει τις υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες του, καθώς και να αναπτύξει καινούριες, ώστε να ανταποκριθεί επιτυχώς στα διαρκώς μεταβαλλόμενα δεδομένα. Το σημαντικότερο εφόδιο που διαθέτει απέναντι στις σύγχρονες κοινωνικο-οικονομικές και επαγγελματικές προκλήσεις είναι η συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση. Οι αλλαγές γύρω μας είναι ραγδαίες και η δια βίου μάθηση γίνεται όλο και πιο απαραίτητη. Σε όλο αυτό σημαντική είναι η προσφορά του εκπαιδευτή ενηλίκων, ο οποίος παιδαγωγικός ρόλος του, οι ικανότητές του και οι δεξιότητες του αλλά και η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση του, είναι ζητήματα που έχουν κεντρική θέση στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει ως πρωταρχικό ρόλο να διευκολύνει την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων και όχι μόνο να διδάσκει με την κλασσική έννοια του όρου.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Διά Βίου Μάθηση,

Εισαγωγή

Η δια βίου μάθηση έχει αποτελέσει θέμα συζητήσεων και ανάπτυξης πολιτικών στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο εδώ και πολλά χρόνια. Σήμερα, υπάρχει μεγαλύτερη ανάγκη από ποτέ οι πολίτες να αποκτήσουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες, τόσο για να αξιοποιήσουν τα οφέλη της δια βίου μάθησης όσο και για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης. Πράγματι, το να επωφεληθούν οι σύγχρονοι ευρωπαίοι πολίτες από τις τεράστιες νέες εμπειρίες που αφορούν την επικοινωνία, την κινητικότητα και την απασχόληση, εξαρτάται, σε μεγάλο βαθμό από τη συνεχή απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων. Εφόσον, μάλιστα, το συγκριτικό πλεονέκτημα προκύπτει όλο και περισσότερο από την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο, τα μορφωτικά αγαθά και οι δεξιότητες αναδεικνύονται ως ένας σημαντικός μηχανισμός οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής προόδου. Η διεθνοποίηση της οικονομίας, η εμφάνιση της κοινωνίας της πληροφορίας, η επιτάχυνση της επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου συνιστούν παράγοντες με αντίκτυπο στο σύνολο των Ευρωπαίων πολιτών, οι οποίοι, συνειδητοποιώντας βαθμιαία τη σημασία της απόκτησης και της ανανέωσης γνώσεων και ικανοτήτων, διεκδικούν ένα νέο εκπαιδευτικό πρότυπο, το οποίο αναδεικνύει τη δια βίου εκπαίδευση, όχι μόνο ως ανάγκη αλλά και ως δικαίωμα όλων.

Τα τελευταία χρόνια, με δεδομένες τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και την παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, η ανάγκη για αναζήτηση εθνικών στρατηγικών για ευρύτερη μορφωτική αναβάθμιση των ανθρώπινων πόρων και οικονομική ανάπτυξη έγινε επιτακτικότερη, με αποτέλεσμα να αναδειχθεί η σημασία και η αποτελεσματικότητα της δια βίου μάθησης ως αυτονόητου παράγοντα προόδου και κοινωνικής ευημερίας. Η δια βίου εκπαίδευση συνεχίζει να διευρύνεται, όχι μόνο ως δυνατότητα εξασφάλισης προσόντων τα οποία σχετίζονται με την εργασία και την οικονομία, αλλά και ως βάση για τη διερεύνηση της δημοκρατίας και ως προοπτική ολοκλήρωσης της προσωπικότητας των ατόμων. Η δια βίου μάθηση έχει σαν έκδηλο στόχο, σε ατομικό επίπεδο, την επανασύνδεση πολιτών που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση, με την γνώση, την ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων τους καθώς και την υποβοήθηση της ένταξής τους στην αγορά εργασίας. Σε συλλογικό επίπεδο ο στόχος είναι η αναβάθμιση του ανθρωπίνου κεφαλαίου, η ενεργοποίηση του «κοινωνικού» και εργατικού δυναμικού, όπως επίσης και η παροχή δυνατοτήτων εξέλιξης και επανένταξης ατόμων που βρίσκονται ή κινδυνεύουν να βρεθούν σε κοινωνικό αποκλεισμό. Η εκπαιδευτική διαδικασία έχει σαν κινητήριο μοχλό της τόσο τους εκπαιδευόμενους που συμμετέχουν σε αυτή, όσο και τους εκπαιδευτές. Η συνθετότητα της εκπαιδευτικής ιδιότητας και του έργου των εκπαιδευτών σε συνδυασμό με τον παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό τους ρόλο, καθώς και το επαγγελματικό τους προφίλ, καθιστούν τους εκπαιδευτές, έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για τη διαμόρφωση τάσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων για τον καινοτομικό και πρωτοποριακό θεσμό της δια βίου εκπαίδευσης.

Διά βίου μάθηση

Η δια βίου μάθηση έχοντας ως αρχική διατύπωση τον όρο συνεχής εκπαίδευση (Permanent education) από το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1966, στη συνέχεια τον όρο περιοδική εκπαίδευση (Recurrent education) από τον ΟΟΣΑ το 1969, και εκπαίδευση ενηλίκων (Adult education) από την UNESCO το 1976, χαρακτηρίστηκε ως συνεχιζόμενη εκπαίδευση (Continuing education) αρχικά από την Ευρωπαϊκή Ένωση κατά την δεκαετία του '80. Σύμφωνα με τον Tight (1998:253), η ιδέα της δια βίου μάθησης και της σχετικής έννοιας της δια βίου εκπαίδευσης, μαζί με παρόμοιες ιδέες όπως η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, παρουσιάστηκε από τον Paul Lengrand, στα τέλη της δεκαετίας του '60, σε εισήγησή του για το ρόλο και τη φύση της εκπαίδευσης που έγινε στα πλαίσια διάσκεψης της UNESCO για την εκπαίδευση ενηλίκων (adult education). Το 1970 η δια βίου εκπαίδευση υιοθετήθηκε από την UNESCO ως κύρια έννοια, η οποία αρθρώθηκε στη διάκριση της προηγούμενης εκπαιδευτικής αντίληψης, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση περιοριζόταν ουσιαστικά στην παιδική ηλικία αντί να είναι διαθέσιμη καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Το 1972 η επιτροπή στην έκθεσή της «Learning to be. The world of education today and tomorrow» (Μαθαίνοντας να είναι, ο κόσμος της εκπαίδευσης σήμερα και αύριο) δημοσίευσε το δικαίωμα και την ανάγκη εκπαίδευσης του ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και υπογράμμισε τον ουμανιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης μέσα από την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού και την εκπαίδευση ενηλίκων.

Ένα χρόνο μετά, ο ΟΟΣΑ (1973), δημοσίευσε έκθεση με τίτλο «Recurrent education: a strategy for lifelong learning» (Περιοδική εκπαίδευση: μια στρατηγική για τη δια βίου μάθηση), με την οποία εξέταζε τις απαιτήσεις της παγκόσμιας οικονομίας, την ανταγωνιστικότητα, καθώς και τη σχέση εκπαίδευσης και επαγγελματικής δραστηριότητας του ατόμου (EURYDICE Survey 2000:7-8, Jallade 2001:362).

Το 1996 ανακηρύχθηκε για πρώτη φορά «Ευρωπαϊκό έτος δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Lifelong education and training), ενώ με το πέρασμα στη νέα χιλιετία και μετά το Συμβούλιο Κορυφής της Λισσαβόνας, εμφανίστηκε και η έννοια της δια βίου μάθησης (Lifelong learning), η οποία περιλαμβάνει κάθε μαθησιακή δραστηριότητα που αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής και περικλείει όλες τις μορφές μάθησης, στοχεύοντας στην προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου, στην ενεργό συμμετοχή του, στην κοινωνική του ένταξη και στην προσαρμοστικότητα του στις νέες συνθήκες εργασίας, καθώς και στην απασχολησιμότητα του, στο πλαίσιο των απαιτήσεων που υπαγόρευε πλέον η κοινωνία της γνώσης (Σιπητάνου, Α. 2005). Λαμβάνοντας υπόψη τις παρούσες αλλά και τις προβλέψιμες προόδους της επιστήμης και τεχνολογίας, καθώς επίσης και την ολοένα αυξανόμενη σημασία της γνώσης στην παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών, κρίνεται ουσιαστικός ο επαναπροσδιορισμός της σημερινής μεταβαλλόμενης κοινωνικής και εργασιακής θέσης. Στη δημιουργία της αυριανής κοινωνίας, της κοινωνίας της γνώσης, η συμμετοχή στη γνώση θα πρέπει να προηγηθεί της τεχνολογικής προόδου, προκειμένου να αποφευχθούν οι ανισότητες στην ανάπτυξη και οι αυξήσεις της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Συνεπώς, η επένδυση στη μάθηση είναι συστατικό στοιχείο για την απομάκρυνση των φραγμών που εμποδίζουν τους ανθρώπους να εισέλθουν στην αγορά εργασίας καθώς υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης και δεξιοτήτων συνδέονται με υψηλά επίπεδα εργασιακής αυτονομίας, παραγωγικότητας και αποδοτικότητας (Georgetti and Jackson, 2002:2). Σε μια προοπτική δια βίου μάθησης, η εκπαίδευση και η κατάρτιση στην εργασία «είναι κεντρικός άξονας ... και ως εκ τούτου η εκμάθηση και η κατάρτιση έχουν διπλή λειτουργία: μια αναπτυξιακή λειτουργία και μια θεραπευτική λειτουργία» (ILO, 2002).

Ως εκ τούτου, η δια βίου μάθηση παίζει βασικό ρόλο στην αντιμετώπιση της ανισότητας, της περιθωριοποίησης, του κοινωνικού και εργασιακού αποκλεισμού και προάγει την ανεκτικότητα και τη δημοκρατικότητα των πολιτών και της ευρύτερης κοινωνίας, ενώ συγχρόνως συμβάλλει στην πνευματική καλλιέργεια, την ψυχαγωγία και την προσωπική ευεξία του ατόμου. Επομένως, η έννοια μιας μάθησης που θα συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, με όλα τα πλεονεκτήματα από την άποψη της ευελιξίας, της ποικιλομορφίας και της διαθεσιμότητάς της, πρέπει να τύχει ευρείας υποστήριξης. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες, η κριτική ικανότητά και η δυνατότητα δράσης των ατόμων πρέπει να βρίσκονται σε διαρκή εξέλιξη, ώστε να μπορούν να αναπτύξουν συνείδηση του περιβάλλοντός τους, ώστε να διαδραματίσουν ωφέλιμα το ρόλο τους στην εργασία και στην κοινωνία.

Ο παιδαγωγικός ρόλος του Εκπαιδευτή Ενηλίκων

Ο ρόλος του εκπαιδευτή πρέπει να προσεγγίζει περισσότερο τη διάσταση του «διευκολυντή» για την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, παρά του εισηγητή (Knowles et al., 1998). Οι διαστάσεις του ρόλου αυτού, πέρα από ότι αναφέρθηκε παραπάνω, πρέπει να εμπεριέχουν και την προσπάθεια του εκπαιδευτή να είναι ειλικρινής και αυθεντικός κατά την εκπαιδευτική διεργασία, να είναι ο εαυτός του. Επίσης, θα πρέπει να μπορεί να αποδέχεται τη διαφορετικότητα των εκπαιδευομένων του και να μπορεί να τους κατανοεί σε βάθος (Rogers, 2002). Μια τέτοια προσέγγιση ασφαλώς εμπεριέχει κινδύνους και μπορεί να αποδειχθεί αρκετά δυσκολότερη από αυτή που παραδοσιακά υιοθετεί ένας εκπαιδευτής. Παρόλα αυτά, υπάρχουν αποδείξεις πως η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο, σήμερα παρά ποτέ, προσεγγίζει αυτή του ψυχοθεραπευτή με τον πελάτη του (Rogers 2002, Jaques 1994, Mezirow 1990) και άρα δεν μπορεί να μην περιλαμβάνει αυτές τις διαστάσεις. Μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία ο εκπαιδευτής, ως σύμβουλος, εξουσιοδοτεί τον μαθητή ν' ανακαλύψει όλες τις πλευρές του και να συμμετάσχει στη λήψη αποφάσεων. Με αυτό τον τρόπο ο εκπαιδευόμενος αισθάνεται άνετα, χτίζει συνεργασίες με τους άλλους εκπαιδευόμενους και ενθαρρύνει την ατομική του ανάπτυξη. Σημαντική παράμετρο, επίσης, αποτελεί η φιλική συνεισφορά του εκπαιδευτή, καθώς μπορεί να μειώσει τις προσωπικές και ομαδικές εντάσεις, να καλλιεργήσει κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και ειλικρίνειας, να διορθώσει τις παραποιήσεις στην επικοινωνία μέσω της επικοινωνιακής συζήτησης και να βοηθήσει την ατομική ανάπτυξη και εμπέδωση του εκπαιδευτικού αντικειμένου (Jaques, 2000).

Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτής θα πρέπει να είναι προσεκτικός, ώστε να μην ξεφεύγει από το όρια που του καθορίζει ο ρόλος του. Δηλαδή, στην προσπάθειά του να δείχνει αυθεντικός και να ελαφρύνει τη νευρική του κατάσταση, ο εκπαιδευτής δεν θα πρέπει να φθάνει στο αντίθετο άκρο, δηλαδή να προσδίδει μονάχα ένα φιλικό και ευχάριστο χαρακτήρα στο μάθημά του, χωρίς όμως να επιτυγχάνει μαθησιακούς στόχους (Rogers, 1990). Για τον προσδιορισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των ικανοτήτων, των στάσεων και των συμπεριφορών που συγκροτούν την υπό διαμόρφωση επαγγελματική ειδικότητα του εκπαιδευτικού στην δια βίου εκπαίδευση και αποτελούν προϋποθέσεις για την αποτελεσματική επιτέλεση του έργου του, χρειάζεται η οριοθέτηση του περιγράμματος της θέσης εργασίας του. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι, όπως υποστηρίζει η Παναγιωτοπούλου (2006), η πλειονότητα των εκπαιδευτών δεν έχει επίγνωση ότι δραστηριοποιείται σε ένα διακριτό κλάδο και ότι, εξ αυτού, δεσμεύονται να ασκήσουν το ρόλο τους με επαγγελματισμό. Εξαιρεση αποτελούν όσοι έχουν επιμορφωθεί ή αυτομορφωθεί σχετικά με το αντικείμενο της εκπαίδευσης ενηλίκων, παρακολουθώντας προγράμματα εκπαίδευσης, ημερίδες, επιστημονικά συνέδρια ή μελετώντας σχετική βιβλιογραφία. Πάντως η πλειονότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων φαίνεται να ασκούν την δραστηριότητα ως συμπληρωματική, χαρακτηρίζοντάς την ως χώρο μιας δεύτερης και μερικής απασχόλησης που μπορεί ωστόσο να συμβάλει στην ενίσχυση του εισοδήματός τους (Κεδράκα, 2009α).

Τελικές παρατηρήσεις

Στόχος του εκπαιδευτή είναι η διαπραγμάτευση των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των προσδοκιών, καθώς και ο προσδιορισμός των δυσχερειών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι. Ο εκπαιδευτής στην εκπαίδευση ενηλίκων οφείλει να προσαρμόζει το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών ενοτήτων που θα διδάξει ανάλογα με το επίπεδο, τις ανάγκες, τις προσδοκίες, τις δεξιότητες, τα κίνητρα και τους μελλοντικούς στόχους κάθε εκπαιδευομένου, σε συνεργασία με τους υπόλοιπους συντελεστές της δια βίου μάθησης, έτσι ώστε οι όποιες επιμέρους δράσεις να είναι συντονισμένες και να λειτουργούν συνεργικά. Ως εκπαιδευτής, είναι επίσης υπεύθυνος για την οργάνωση του περιεχομένου του γραμματισμού και την εκπόνηση του διδακτικού υλικού, ενώ πραγματοποιεί τη διδασκαλία με χρήση κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων και μέσων για ενήλικες, ενθαρρύνοντας την αυτόνομη ενεργητική μαθησιακή διαδικασία και προωθώντας την κριτική σκέψη. Παράλληλα, μεριμνά για την οργάνωση της ομάδας των εκπαιδευομένων και την εμπύχυσή τους, για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τέλος, πραγματοποιεί την κριτική ανάλυση και αυτοαξιολόγηση

Βιβλιογραφία

- Αλεξίου Θανάσης, (1998) Περιθωριοποίηση και Ενσωμάτωση- Η Κοινωνική Πολιτική ως Μηχανισμός Ελέγχου και Κοινωνικής Πειθάρχησης, Αθήνα-Εκδόσεις Παπαζήση
- Βεργίδης, Δ. (1995) Υποεκπαίδευση: Κοινωνικές, Πολιτικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις. (Αθήνα, Ύψιλον).
- Βεργίδης, Δ. (2003) Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: σχολικές διαδρομές και προσδοκίες των εκπαιδευομένων, στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τα ΣΔΕ, 28-29 Ιουνίου 2003, σελ. 382.
- Βέρκης Λ. (2003) Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας : Ένα Ευρωπαϊκό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού – η Ελληνική εκδοχή στο «Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας». Αθήνα, ΙΔΕΚΕ. ΓΤΕΕ»
- ΕΕΕΚ (2002) Ψήφισμα του Συμβουλίου για τη δια βίου μάθηση ΕΕΚ (2001) Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής Δια βίου Μάθησης, COM 2001/678
- ΕΕΚ (2000) Υπόμνημα σχετικά με την εκπαίδευση καθόλη τη διάρκεια της ζωής. SEC(2000) 1832.
- ΕΕΚ (2004). Η νέα γενιά κοινοτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μετά το 2006. COM (2004) 156.
- Ευθυνόπουλος, Μ. (2010) Αποτελεσματικότητα των Σχολειών Δεύτερης Ευκαιρίας

Απόψεις των απόφοιτων εκπαιδευόμενων του ΣΔΕ Δράμας, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: ΕΑΠ

ΕΚΕΠΙΣ (2003) Εθνική Ελληνική Έκθεση: Ο Ρόλος των Εθνικών Συστημάτων Πιστοποίησης και Αναγνώρισης Προσόντων στην Προώθηση της Δια Βίου Μάθησης= The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ, σς. 112.

ΕΠΕΑΕΚ (2002) Η πρακτική της Δια βίου Εκπαίδευσης: Μάθηση για μια ζωή. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, 2002, σσ. 28. [Διαθέσιμο στο http://www.epeaek.gr/epeaek/sitecontent/mathisi_gia_mia_zoi.pdf].

Καλογέρη, Ε. (2009). Η χρησιμότητα της βιωματικής μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων: μελέτη της χρήσης της τεχνικής του εκπαιδευτικού δράματος / θεάτρου στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Διπλωματική Εργασία, Πάτρα : ΕΑΠ

Καρούτζου, Σ., Ζαφειροπούλου, Ν.(2008) ΟΔΗΓΟΣ ΣΤΗΡΙΞΗΣ ΕΥΠΑΘΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΟΜΑΔΩΝ «ΑμεΑ Χρήστες Υπηρεσιών Ψυχικής Υγείας Μετανάστες Αρχηγοί Μονογονεϊκών Οικογενειών ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΑΥΚΑΣ

Καμινιώτη Ο., Χλέτσος Μ., (2003) Ζήτηση Ειδικοτήτων & Δεξιοτήτων στην Ελληνική Αγορά Εργασίας - Αποτελέσματα Έρευνας στις Ιδιωτικές Επιχειρήσεις, Αθήνα: Παρατηρητήριο Απασχόλησης, Ερευνητική – Πληροφορική, σσ. 302.[Διαθέσιμο στο http://www.paep.org.gr/gr/mod/fileman/files/zitisi_eidikotiton.pdf].

Κόκκος, Α. (1999). Εκπαίδευση ενηλίκων, τ. Α΄, Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Πρόγραμμα : «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών» διδακτικό υλικό, τόμος 1 Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.

Τσαπρούνης Αθανάσιος (2005). Η συμβολή της τηλεματικής στη δια βίου μάθηση για την άμβλυνση των ανισοτήτων, στο Νέες Τεχνολογίες στη δια Βίου Μάθηση, Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο, ΤΕΙ Λαμίας 16-17 2005.

Τερζής, Ν. (1988). Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: πρόγραμμα και πραγματικότητα – πράγματα και πρόσωπα. Θεσσαλονίκη: Αφ. Κυριακίδη, σ.226(13).

Φίλιας, Β. (1996) «Σπουδαστήριο Κοινωνιολογίας ΠΑΣΠΕ, Εθνικό Κέντρο

Κοινωνικών ερευνών Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών», Αθήνα, Gutenberg.

Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση: Οι απόψεις των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών της 5^{ης} περιόδου επιμόρφωσης στη Θεσσαλονίκη

Καλφαγιάννη Αγνή

*M.Sc, M.S., Forester - environmentalist, Thessaloniki, Greece,
kalfagianniagni@gmail.com*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί τμήμα μίας ευρύτερης μελέτης σχετικά με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία. Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης τους στην 5η περίοδο επιμόρφωσης Β' Επιπέδου. Γίνεται προσπάθεια αυτό-αξιολόγησης των επιμορφούμενων, μελετώνται οι απόψεις τους σχετικά με τις επιπτώσεις του Β' επιπέδου και εξετάζεται η αξιοποίηση των υπολογιστών στη διδασκαλία.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση, ΤΠΕ, Αξιολόγηση Β' επιπέδου, Διδακτική διαδικασία

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Οι δυνατότητες που προσφέρουν είναι αναρίθμητες (Contini & Lazani, 2009), καθώς εκμηδενίζουν τις αποστάσεις, προωθούν το ηλεκτρονικό εμπόριο, βελτιώνουν την επικοινωνία κ.α., ωστόσο δίνουν αφορμή για έντονη κριτική καθώς με την ανάπτυξη τους εμφανίζεται και η υπερφόρτωση πληροφοριών (Armstrong, 2008; Δερτούζος, 1998), η ηθική του διαδικτύου (Barger, 2008), ο εθισμός των χρηστών (Young, 1996).

Η χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στη διαδικασία της μάθησης ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του 1960 (Lee, 2004). Κατά τη δεκαετία του 1980 οι συζητήσεις γύρω από την σύνδεση αυτή άρχισαν να γίνονται πιο έντονες με κύριο θέμα (σε αυτές) το κατά πόσο θα μπορούσαν να ανταποκριθούν οι σχολικές μονάδες στην εισαγωγή των τεχνολογιών αυτών (Amarel, 1983). Τον Ιούνιο του 2002 στη σύνοδο της Λισσαβόνας αποφασίστηκε η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση (European Commission, 2002). Στο πλαίσιο της απόφασης αυτής σχεδιάστηκαν προγράμματα που είχαν ως στόχο την ανάπτυξη υλικοτεχνικών και υποστηρικτικών υποδομών στα σχολεία, την δημιουργία εκπαιδευτικών λογισμικών, αλλά και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα χρήσης των Νέων Τεχνολογιών κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

Γενικά ο τρόπος χρήσης των Νέων Τεχνολογιών και η αξιοποίησή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία θα μπορούσε να διαχωριστεί σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους (Κόμης, 2005). Πιο συγκεκριμένα: 1^η Η περίοδος της τεχνοκεντρικής ή κάθετης προσέγγισης (δεκαετία '70 – '80), κατά τη διάρκεια της οποίας η Πληροφορική

διδασκόταν ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος 2^η Η περίοδος της ολοκληρωμένης ή οριζόντιας προσέγγισης (δεκαετία '80 – '90), κατά την οποία οι υπολογιστές χρησιμοποιήθηκαν ως μέσο έρευνας και αναζήτησης της γνώσης, ενώ και η γνώση για την Πληροφορική ήταν ενσωματωμένη στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος 3^η Η περίοδος της πραγματολογικής ή μεικτής προσέγγισης (1990 ως σήμερα), κατά την οποία παρατηρείται ο συνδυασμός της τεχνοκεντρικής με την ολοκληρωμένη προσέγγιση της Πληροφορικής στην εκπαίδευση.

Στην Ελλάδα, έπειτα από το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Α' επιπέδου, με στόχο την «Απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων στην χρήση των Τ.Π.Ε.», όπου αρκετές χιλιάδες εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν κυρίως στην χρήση Η/Υ, ακολούθησε η Β' Περίοδος επιμόρφωσης με τίτλο «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική – Διδακτική διαδικασία» που διεξήχθη σε πέντε επιμορφωτικές περιόδους από το 2009 έως το 2014. Βασικός στόχος του Β' επιπέδου ήταν η απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσεων για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής και της Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) στη διδακτική διαδικασία (Τζιμόπουλος & Καραλής, 2005).

Παλαιότερες μελέτες (Μικρόπουλος, 2000; Μπίκος 1989), παρουσιάζουν μια θετική στάση απέναντι στην εισαγωγή των Τ.Π.Ε. τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κυρίως γιατί αναγνωρίζεται η προσφορά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, γίνεται κατανοητή η ανάγκη για εκσυγχρονισμό των σχολείων, που θα ενσωματώνει τις αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης (European Commission, 2002) και θα προετοιμάζει τους μαθητές για την κοινωνία του μέλλοντος. Παρόλα αυτά η στάση αυτή αφορά το θεωρητικό κομμάτι της χρήσης και αξιοποίησης των Νέων Τεχνολογιών, από πρακτικής απόψεως επιμορφούμενοι και επιμορφωτές συμφωνούν ότι η πράξη διαφέρει κατά πολύ από την θεωρία καθώς οι επιμορφούμενοι δε χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση παρόλο που έχουν επιμορφωθεί σε αυτές (Μακράκης, 2000) και ακόμη σε νέες μελέτες εμφανίζονται ενστάσεις στο κατά πόσο η χρήση αυτή μπορεί να βοηθήσει στη διδασκαλία (Russel et al., 2003, Ruthven et al., 2004). Αρκετές είναι οι περιπτώσεις όπου οι Τ.Π.Ε αντιμετωπίζονται ως ένα νέο γνωστικό αντικείμενο και όχι ως μέσο αλληλεπίδρασης με τη γνώση (Williams et al., 2000).

Η εργασία αυτή αποτελεί τμήμα μελέτης και διαπραγματεύεται τις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις καθηγητών Πληροφορικής και δασκάλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και καθηγητών Φυσικής, Χημείας, Βιολογίας, Γεωλογίας, Πληροφορικής, Φιλολόγων (ελληνικής, αγγλικής και γαλλικής γλώσσας) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις επιπτώσεις του Β' επιπέδου σε επίπεδο επιμορφωτών – επιμορφούμενων, ενώ εξετάζονται και τα προγράμματα που παρουσιάστηκαν στην επιμόρφωση καθώς και η συχνότητα αυτών που χρησιμοποιούνται στη διδακτική διδασκαλία.

Περιορισμοί έρευνας

Το δείγμα της έρευνας δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό καθώς κρίνεται μικρό και επικεντρώνεται κυρίως σε ένα νομό. Είναι αδύνατο να γίνουν γενικεύσεις που να αφορούν το σύνολο όλων των εκπαιδευτικών που παρακολουθούν το πρόγραμμα της επιμόρφωσης Β' επιπέδου. Ωστόσο μπορούμε να θεωρήσουμε ότι δίνει μια σαφή εικόνα των επιμορφούμενων που παρακολούθησαν το πρόγραμμα επιμόρφωσης στο Νομό Θεσσαλονίκης.

Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι παρακολούθησαν τα μαθήματα επιμόρφωσης Β' επιπέδου σε σχολεία της Θεσσαλονίκης και έχουν ολοκληρώσει τις 96 ώρες του προγράμματος καθώς επίσης έχουν πραγματοποιήσει διδακτικές παρεμβάσεις σε δυο τάξεις του σχολείου τους στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού. Ως μέσο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 140 επιμορφούμενοι που παρακολούθησαν το πρόγραμμα στο Νομό Θεσσαλονίκης, και διδάσκουν σε σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης και όμορων νομών. Στην παρούσα μελέτη έχουν αποκλειστεί όλα τα ερωτηματολόγια στα οποία οι συμμετέχοντες απέφυγαν να απαντήσουν σε κάποιες από τις ερωτήσεις, για το λόγο αυτό στην έχουν μελετηθεί συνολικά 105 ερωτηματολόγια. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα Microsoft Excel 2010.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά στοιχεία

Στην μελέτη αυτή το ποσοστό των γυναικών (73.8%) ήταν σαφώς μεγαλύτερο από αυτό των ανδρών. Ως προς την κατανομή της ηλικίας των εκπαιδευτικών, το 46,60% ανήκε στις ηλικίες 41-50 ετών, το 38,85% ανήκε στις ηλικίες 31-40 ετών, το 11,65% ήταν άνω των 50 ετών, τέλος το 2,9% ήταν μικρότερο ή ίσο των 30 χρόνων. Ως προς τα έτη της εκπαιδευτικής υπηρεσίας, το 7,7% δίδασκε από 1-6 χρόνια, το 45,6% δίδασκε από 7-12 χρόνια, το 43,6% από 12-20 χρόνια ενώ το 2,9% είχε εκπαιδευτική εμπειρία μεγαλύτερη των 20 χρόνων. Ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται στα εξής ποσοστά: το 7,7% διδάσκει σε Δημοτικό, το 41,7% διδάσκει σε Γυμνάσιο, το 38,8% διδάσκει σε Λύκειο, το 11,6% διδάσκει σε ΕΠΑΛ.

Ερωτήματα σχετικά με την αυτό-αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

A/A	Ερωτήσεις	Δια- φωνώ Από- λυτα 1	Δια- φωνώ 2	Είμαι Ουδέτε- ρος 3	Συμ- φωνώ 4	Συμ- φωνώ Από- λυτα 5
E1	Έχω επάρκεια ικανοτήτων για τη χρήση υπολογιστών	0%	1.9%	7.7%	71%	19,4%
E2	Έχω επάρκεια ικανοτήτων για τη χρήση υπολογιστών στη διδασκαλία	0%	7,78%	14,56%	38,83%	38,83%
E3	Αποφεύγω τη χρήση υπολογιστών στα μαθήματα μου	28,15%	0,9%	38,83%	2,9%	29,1%
E4	Κατά τη διάρκεια του μαθήματος μου, όπου και γίνεται χρήση υπολογιστή, εάν οι μαθητές αντιμετωπίσουν δυσκολία με τον υπολογιστή, γνωρίζω πως να τους βοηθήσω	0%	19,41%	29,1%	38,8%	12,69%
E5	Σκοπεύω να αυξήσω τη χρήση υπολογιστών στο μάθημα μου	0%	0%	38,8%	46,6%	14,5%
E6	Παρακολουθώ σεμινάρια / συνέδρια / επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και είμαι ενημερωμένος για τους τρόπους χρήσης των υπολογιστών στο μάθημα μου	0%	0%	33,9%	50,4%	15,6%
E7	Είναι δύσκολο για εμένα να κάνω χρήση του υπολογιστή στο μάθημα μου, αισθάνομαι ανεπαρκής	0%	10%	36,8%	38,8%	11,6%
E8	Κάνω χρήση των νέων τεχνολογιών και συσχετίζω τις εξωσχολικές πήγες μάθησης	0%	0%	33,9%	38,8%	27,1%
E9	Διδάσκω με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το επίπεδο της τάξης	0%	0%	27,1%	67,9%	5,01%

Πίνακας 1: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών σε θέματα χρήσης των Τ.Π.Ε. στη διδακτική διαδικασία

Από τη μελέτη των ερωτηματολογίων προέκυψε ο Πίνακας 1 στον οποίο εμφανίζονται οι προτιμήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την αυτό – αξιολόγηση τους σε θέματα υπολογιστών και χρήσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στον πίνακα εμφανίζονται τα ποσοστά των απαντήσεων που δόθηκαν.

Ερωτήματα σχετικά με τις επιπτώσεις του Β' επιπέδου επιμόρφωσης

Από τη μελέτη των ερωτηματολογίων προέκυψε ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 2) στον οποίο εμφανίζονται οι προτιμήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τις επιπτώσεις από την παρακολούθηση του προγράμματος σε προσωπικό επίπεδο. Στον πίνακα εμφανίζονται τα ποσοστά των απαντήσεων που δόθηκαν σχετικά με τις επιπτώσεις του Β' επιπέδου επιμόρφωσης σε προσωπικό επίπεδο.

Α/Α	Επιπτώσεις από την παρακολούθηση του προγράμματος σε προσωπικό επίπεδο	Βαθμός συμβολής του προγράμματος			
		Υψηλός	Μάλλον Υψηλός	Μάλλον Χαμηλός	Χαμηλός
E1	Αύξηση της αυτοεκτίμησης	16,5%	64,1%	19,41%	0%
E2	Ανάπτυξη αισθήματος ανεξαρτησίας	19,41%	54,46%	29,1%	0%
E3	Δημιουργία φιλοδοξιών (π.χ. για καριέρα)	20,3%	65,2%	17,4%	0%
E4	Ανάπτυξη αισθήματος εμπιστοσύνης προς τους γύρω μου	24,4%	37,8%	40,7%	0%
E5	Γνωριμία με την απόλαυση της μάθησης	41,7%	37,8%	23,4%	0%
E6	Ανάπτυξη πνεύματος καινοτομίας	35%	26,2%	35,9%	5,8% %
E7	Αναγνώριση της αξίας της γνώσης	34,9%	45,6%	17,4%	0%

Πίνακας 2. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών στις επιπτώσεις σε προσωπικό επίπεδο από την παρακολούθηση του προγράμματος.

Ερωτήσεις σχετικά με την αξιοποίηση των υπολογιστών στη διδασκαλία

Έπειτα από τη συλλογή των δεδομένων δημιουργήθηκε ο παρακάτω πίνακας (Πίνακας 3) στον οποίο περιγράφονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση των υπολογιστών - Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία. Στον πίνακα εμφανίζονται τα ποσοστά των απαντήσεων που δόθηκαν.

A/A	Ερωτήσεις	Δια- φωνώ Από- λυτα	Δια- φωνώ	Είμαι Ουδέτε- ρος	Συμ- φωνώ	Συμ- φωνώ Από- λυτα
A/A	Ερωτήσεις	1	2	3	4	5
E1	Οι Νέες Τεχνολο- γίες παρέχουν τη δυνατότητα για βελτίωση της μαθη- σιακής επίδοσης	0%	0%	0%	56,31%	43,65%
E2	Η αποτελεσματικό- τητα της μαθησια- κής διεργασίας αυ- ξάνεται με τη χρήση νέων τεχνο- λογιών	0%	0%	10%	45,63%	44,37%
E3	Με τη χρήση νέων τεχνολογιών στα μαθήματά μου, αυ- ξάνω τα κίνητρα στους μαθητές	0%	0%	0%	47,57%	52,42%
E4	Οι Νέες Τεχνολο- γίες είναι χρήσιμες μόνο για την υπο- στήριξη του διοικη- τικού έργου και την προετοιμασία του εκπαιδευτικού (συγγραφή σημειώ- σεων, φυλλαδίων κτλ.)	34,95%	47,57%	17,47%	0%	0%
E5	Οι εφαρμογές των Νέων Τεχνολογιών είναι εντυπωσιακές αλλά δε μπορούν να προσφέρουν ου- σιαστικά στη διδα- κτική πράξη	34,9%	43,6%	0%	21,35%	0%
E6	Θα ήθελα να χρησι- μοποιήσω τις Νέες Τεχνολογίες στη δι- δασκαλία του μα- θήματός μου, αλλά	33,9%	66%	0%	0%	0%

	δε γνωρίζω πως να οργανώσω και να τις χειριστώ					
E7	Πιστεύω στην υιοθέτηση Νέων Τεχνολογιών ως γνωστικό – μαθησιακό εργαλείο σε όλο το φάσμα του προγράμματος σπουδών	0%	0%	20,3%	41,74	37,86%
E8	Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών βοηθά στην εξατομίκευση της διδασκαλίας	0%	0%	18,44%	38,83%	42,71%
E9	Θα έκανα χρήση Νέων Τεχνολογιών για να διδάξω μια καινούργια, προς τους μαθητές, έννοια	0%	0%	0%	75,7%	24,27%
E10	Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών βοηθά στο να κατανοήσουν οι μαθητές μια έννοια που τους έχει διδαχθεί με τον παραδοσιακό τρόπο	0%	0%	0%	66%	33,9%

Πίνακας 3: Απόψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη χρήση των υπολογιστών - Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία

Συμπεράσματα

Οι Τ.Π.Ε. στη διδακτική διδασκαλία αποτελούν ένα αναπόσπαστο κομμάτι για τα σχολεία που θέλουν να ακολουθήσουν τις απαιτήσεις των μαθητών. Η ανάλυση των ευρημάτων των ερωτηματολογίων μας οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα:

Οι επιμορφούμενοι σε ποσοστό 31% αποφεύγουν τη χρήση υπολογιστή στα μαθήματά τους (παρόλο που δηλώνουν ότι υπάρχουν οι υποδομές για να πραγματοποιηθεί μάθημα με υπολογιστή) και δεν αισθάνονται την ασφάλεια να αντιμετωπίσουν τυχόν προβλήματα που θα δημιουργηθούν κατά τη διάρκεια παράδοσης με χρήση υπολογιστών.

Οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν το πρόγραμμα επιμόρφωσης Β' Επιπέδου σε

ποσοστό 64,1% θεωρούν ότι η παρακολούθηση τόνωσε την αυτοεκτίμηση τους και ανέπτυξε την ανεξαρτησία τους (54,46%). Παράλληλα τους δημιουργήθηκαν φιλοδοξίες (65,2%) και ανέπτυξαν την ευρηματικότητά τους (58,2%).

Αυτό που έχει ενδιαφέρον στην έρευνα αυτή είναι ότι οι επιμορφούμενοι έχουν μια θετική στάση απέναντι στη διδασκαλία με υπολογιστές και μπορούν να προσφέρουν ουσιαστικά στη διδακτική πράξη. Ακόμη, η χρήση Νέων Τεχνολογιών θεωρείται κατάλληλη τόσο για την επανάληψη μαθήματος ή έννοιας που έχει διδαχθεί, όσο και για τη διδασκαλία νέων εννοιών στους μαθητές. Για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην επιμόρφωση πρέπει να διεξαχθεί περαιτέρω έρευνα.

Βιβλιογραφία

- Amarel, M. (1983). Classrooms and computers as instructional settings. *Theory Into Practice*, 22(4), 260-266.
- Armstrong, S. (2008). *Information Literacy: Navigating & Evaluating Today's Media* (2nd ed). Huntington Beach-California: Shell Education
- Barger, R. N. (2008). *Computer Ethics-A Case-Based Approach*. New York: Cambridge University Press
- Contini, F., & Lazani, G. F. (Eds.). (2009). *ICT and Innovation in the Public Sector*. New York: Palgrave MacMillan
- Δερτούζος, Μ. (1998). *Τι μέλλει γενέσθαι*. Αθήνα: Λιβάνης
- European Commission (2002). *eEurope 2002: An Information Society for all*, Brussels: Commission of the European Communities
- Κόμης, Β. (2005). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Lee, J. A. N. (2004). *History of Computing in Education*. In J. Impagliazzo & J. A. N. Lee (Eds.), *History of Computing in Education* New York: Kluwer Academic Publishers pp. 1-16
- Μακράκης Γ. Β. (2000). *Υπερμέσα στην Εκπαίδευση. Μια κοινωνικο – επικοινωνιακή προσέγγιση*, Σειρά: *Επιστήμες της Αγωγής*, Αθήνα, Εκδόσεις: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, *Επιστήμες*
- Μικρόπουλος, Α. (2000). *Εκπαιδευτικό Λογισμικό. Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων*, Αθήνα, Εκδόσεις: ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ

- Μπίκος, Κ. (1989). Τεχνολογία και εκπαίδευση. *Πρακτικά Γ Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου Ορθόδοξης Ακαδημίας Κρήτης*, Αθήνα, Εκδόσεις; Παιδαγωγικής εταιρίας Ελλάδος, σελ. 311-318
- Russel, M., Bebell, D., O' Dwyer, L. & O' Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: implications for preservice and inservice teacher preparation, *Journal of Teacher Education*, 54(4), 297-310
- Ruthven, K., Hennessy, S. & Brindley, S. (2004). Teacher representations of the successful use of computer-based tools and resources in secondary-school English, mathematics and science, *Teaching and Teacher Education*, 20, 259-275
- Τζιμόπουλος, Ν. & Καραλής, Θ. (2005). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών: Τα χαρακτηριστικά και οι απόψεις των επιμορφωτών του νομού Κυκλάδων. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.etpe.eu/new/custom/pdf/etpe944.pdf> (10/6/2014)
- Williams D., Coles L., Wilson K., Richardson A. & Tuson J. (2000). Teachers and ICT: current use and future needs, *British Journal of Educational Technology*, 31 (4), 307- 320
- Young, K. S. (1996). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Paper presented at the 104th annual meeting of the American Psychological Association*, Toronto, Canada

Σχεδιασμός εναρκτήριας συνάντησης στη Διά Βίου Μάθηση & Εκπαίδευση Ενηλίκων. Μία πρόταση εφαρμογής της Μετασχηματίζουσας Μάθησης για τα ελληνικά σε ξένους

Κουτσιμπέλη Όλγα

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.02-Γλωσσολόγος, Μ.Σc. Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.
Υποψ. Διδάκτορας Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας Α.Π.Θ., Εκπαιδύτρια Ενηλίκων
koutsimpeli@sch.gr*

Εισαγωγή

Η εναρκτήρια συνάντηση για την εκπαίδευση μιας υποθετικής ομάδας 20 εκπαιδευτών ενηλίκων περιλαμβάνει τα τρία επόμενα βήματα: α) γνωριμία των μελών της ομάδας μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτή, β) διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, ανάλυση των προσδοκιών τους και ορισμό των κανόνων λειτουργίας της ομάδας και γ) κατάστρωση του μαθησιακού συμβολαίου.

Στάδια σύστασης της ομάδας

Αναλυτικότερα: η γνωριμία των μελών της ομάδας μπορεί να γίνει με διάφορες τεχνικές (Corey 1990; Douglas 1997; Jacques 2001) ανάλογα και με την σύστασή της και με τους συγκεκριμένους κάθε φορά στόχους και προσδοκίες της. Ας υποθέσουμε ότι πρόκειται για μια ομάδα 20 εκπαιδευτών ενηλίκων στην εκμάθηση της νέας ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης σε εργαζόμενους μετανάστες, ηλικίας περίπου 25-35 ετών, πτυχιούχους φιλοσοφικής σχολής, κάποιοι και με μεταπτυχιακό.

Προσωπικά, θα εφάρμοζα την τεχνική γνωριμίας που στηρίζεται σε ζευγάρια. Χωρίζω τους εκπαιδευόμενους σε ζευγάρια, τους παροτρύνω να πάρει ο ένας συνέντευξη από τον άλλον και στη συνέχεια να τον/την παρουσιάσει στην ολομέλεια. Προηγούμενως παρουσιάζω φυσικά τον εαυτό μου και δίνω έμφαση στις

εκπαιδευτικές και επαγγελματικές μου δεξιότητες, αλλά όχι μόνο. Για παράδειγμα, μπορώ να αναφέρω πράγματα που μου αρέσουν ή όχι γενικά στα μαθήματα ή στις συναντήσεις και σχετίζονται με την προσωπικότητα και τις συνήθειες ή τις προτιμήσεις των υπολοίπων. Το πρώτο στάδιο της γνωριμίας είναι ιδιαίτερα σημαντικό προκειμένου να δημιουργηθούν συμπάθειες και φιλίες μεταξύ των μελών της, να σπάσει ο πάγος, να νιώσουν οι εκπαιδευόμενοι ευχάριστα και να βιώσουν αισθήματα αποδοχής και ασφάλειας.

Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, την ανάλυση των προσδοκιών τους και τον ορισμό των κανόνων λειτουργίας της ομάδας. Επίσης, περιλαμβάνει τη δέσμευση των μελών στους στόχους

της ομάδας και τη συναλλαγή των εκπαιδευόμενων και του εκπαιδευτή. Το συγκεκριμένο στάδιο είναι εξίσου σημαντικό επειδή μέσω αυτού α) καθορίζονται οι προσωπικοί στόχοι κάθε μέλους της ομάδας, αλλά και οι στόχοι κάθε ομάδας και της ολομέλειας και β) γίνεται σαφές ότι οι στόχοι συν-καθορίζονται τόσο μεταξύ των μελών των ομάδων, όσο και μεταξύ ομάδων και εκπαιδευτή. Σε αυτή τη φάση προτιμώ να τους χωρίσω σε 5 ομάδες των πέντε ατόμων, τους δίνω 20 λεπτά και οδηγίες προκειμένου να καταγράψουν α) τις ερωτήσεις τους σχετικά με το πρόγραμμα και τους στόχους του, β) τις προσδοκίες και τους δικούς τους στόχους, γ) τα εφόδια-ικανότητες που πιστεύουν ότι έχουν και ότι θα τους βοηθήσουν στην επίτευξη των στόχων τους, δ) τις αγωνίες και τα άγχη τους, τους προβληματισμούς τους σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία εμπλέκονται, ε) τους κανόνες του προγράμματος μέσα στους οποίους περιλαμβάνεται και η αξιολόγηση.

Κάθε ομάδα έχει έναν εκπρόσωπο που μιλάει για λογαριασμό της και εκφράζει τη δυναμική της. Αφού καταλήξουν οι ομάδες, οι εκπρόσωποι απαντούν στα παραπάνω ερωτήματα, εκφράζοντας την ομάδα τους. Αυτό γίνεται με όλες τις ομάδες. Στη συνέχεια, ως εκπαιδύτρια (βλ. Κουτσιμπέλη 2015) αναλαμβάνω να συνθέσω τις διάφορες απόψεις και απαντήσεις, καταδεικνύοντας τα κοινά τους χαρακτηριστικά και επισημαίνοντας ότι όλοι έχουν για παράδειγμα τις ίδιες αγωνίες και προβληματισμούς ή ότι συγκλίνουμε ή διαφέρουμε στη διατύπωση των στόχων και των κανόνων. Εάν υπάρχουν διαφορές τις συζητούμε και προσπαθούμε να καταλήξουμε σε κοινά σημεία. Έτσι, βαθμιαία οδηγούμαστε στο τρίτο στάδιο της εναρκτήριας συνάντησης που είναι η κατάρτιση του μαθησιακού συμβολαίου.

Το τρίτο και τελευταίο στάδιο, όπως προαναφέρθηκε είναι αυτό της κατάρτισης του μαθησιακού συμβολαίου. Το μαθησιακό συμβόλαιο προκύπτει από τα δύο προηγούμενα στάδια και διαρκεί περίπου 20 λεπτά. Ως εκπαιδύτρια (Κουτσιμπέλη 2015) αναλαμβάνω ενεργό ρόλο και προσπαθώ να συνδέσω και να συνθέσω όλα τα προηγούμενα (στόχοι, προσδοκίες, αγωνίες, ικανότητες κτλ) με τους στόχους του συγκεκριμένου προγράμματος, αφού προηγουμένως απαντήσω σε όλες τις ερωτήσεις που μου τέθηκαν. Οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν σε ποιο βαθμό οι στόχοι τους είναι εφικτοί και πώς συνδέονται με τις προοπτικές επιτυχίας του προγράμματος. Το σημαντικότερο σε αυτή τη φάση είναι να δεσμευτούν, κατά κάποιο τρόπο, οι εκπαιδευόμενοι ώστε να εξασφαλιστεί η συνοχή και η δυναμική της ομάδας.

Τρόποι προσέγγισης της ομάδας

Στη συνέχεια θα αναφερθώ στους ιστορικά κυρίαρχους, κατά τη βιβλιογραφία (ΕΟ-ΠΠΕΠ 2014; Rogers 2002) τρόπους προσέγγισης της ομάδας, εάν υιοθετούσα α) την ανδραγωγική προσέγγιση, β) την προσέγγιση της κοινωνικής αλλαγής και γ) τη μετασχηματίζουσα μάθηση. Αναλυτικότερα: υιοθετώντας την πρώτη προσέγγιση, την ανδραγωγική αποδεχόμαστε ότι ως εκπαιδευτές οφείλουμε να είμαστε διευκολυντές στη διαδικασία της μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση είναι μια διαδραστική διεργασία

ερμηνείας που οδηγεί σε συνεχείς μετασχηματισμούς των βιωμάτων των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Άρα, οφείλουμε να επιλέγουμε ενεργητικές τεχνικές μάθησης και μετεξέλιξης των βιωμάτων. Επίσης, καλό είναι να δώσουμε έμφαση στην αυτοπραγμάτωση των εκπαιδευόμενων και στον αυτοκαθορισμό τους, μέσα από την γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία.

Επομένως, συζητάμε μαζί τους τους λόγους για τους οποίους οφείλουν στη σύγχρονη κοινωνία να μάθουν το αντικείμενο το οποίο θα διδαχθούν, για παράδειγμα γιατί είναι απαραίτητο να έχουν θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις διδασκαλίας της ελληνικής στους μετανάστες εργαζόμενους, πως μπορούν να τροποποιήσουν τη γνώση τους από άλλες κοινωνικές ομάδες, ποια είναι τα εσωτερικά τους κίνητρα για μάθηση.

Υιοθετώντας την προσέγγιση της εκπαίδευσης για την κοινωνική αλλαγή, υιοθετούμε την μέθοδο των τριών σταδίων του Freire (Κόκκος 2005; Freire 1974): α) το Διερευνητικό, β) το Θεματικό και γ) το στάδιο του Προβληματισμού. Επομένως, μπορούμε να εργαστούμε ως εξής, λαμβάνοντας υπόψη ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση δημιουργήθηκε προς καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού, άρα σχετίζεται στενά με γλωσσικές δεξιότητες: α) δίνουμε λέξεις-κλειδιά στους εκπαιδευόμενους, λέξεις που τους αφορούν και είναι ανάλογες με τη φωνητική τους αξία και το κοινωνικό τους νόημα, β) στη συνέχεια αναπτύσσουμε από κοινού με τους εκπαιδευόμενους θέματα με κοινωνική σημασία που κωδικοποιούνται και αποκωδικοποιούνται, δηλαδή τους αποδίδεται νόημα και σημασία, γ) το τρίτο στάδιο είναι αυτό της απόκτησης της γραφής και της ανάγνωσης, δηλαδή της χειραφέτησης των κοινωνικά κατώτερων στρωμάτων από τους κοινωνικά ισχυρούς καταπιεστές τους (Freire 1974). Βέβαια, η παραπάνω προσέγγιση δύσκολα θα εφαρμοστεί στη συγκεκριμένη ομάδα των 20 ενήλικων εκπαιδευτών.

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης

Έχοντας υπόψη και υιοθετώντας τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow 2006), σαφώς το πλαίσιο στο οποίο όλοι μας ζούμε, είτε ως εκπαιδευτές είτε ως εκπαιδευόμενοι διαμορφώνει τις παραδοχές μας, άρα και την ιδεολογία μας για τις ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες της ζωής μας. Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης υποστηρίζει ότι οφείλουμε να διερευνήσουμε αυτές τις παραδοχές μας (Κουτσιμπέλη 2015), δηλαδή τις αξίες, τις στάσεις, τη συμπεριφορά μας με τέτοιο κριτικό τρόπο ώστε να κατανοήσουμε τον κοινωνικό και ιστορικό τρόπο παραγωγής τους και άρα να πιστέψουμε ότι και εμείς ως μέλη του κοινωνικού συνόλου που διαχειριζόμαστε όσα άμεσα ή έμμεσα μας αφορούν, μπορούμε να αλλάξουμε αυτές τις συνθήκες, τροποποιώντας τις έτσι, ώστε να έχουμε το ανάλογο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Η συγκεκριμένη θεωρία (Mezirow 2006) υποστηρίζει ακόμη ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν την πραγματικότητα βάσει αυτών ακριβώς των παραδοχών τους. Η μάθηση δεν είναι απλά η συσσώρευση γνώσεων, αλλά η τροποποίηση της ήδη υπάρχουσας. Όταν λοιπόν τροποποιούμε τις παραδοχές μας για τον κόσμο και τη ζωή μας

στην ουσία τροποποιούμε τις επιστημολογικές, ηθικές, πολιτικές, κοινωνικο-ιδεολογικές και φιλοσοφικές μας απόψεις (βλ. Κουτσιμπέλη 2015).

Συμπεράσματα

Επομένως, τόσο ο εκπαιδευτής όσο και ο εκπαιδευόμενος σχετίζονται με τη μετασχηματίζουσα μάθηση, εφόσον κανείς μας δε ζει εκτός πλαισίου: βιογραφικού, κοινωνικού, πολιτισμικού. Ο ρόλος του εκπαιδευτή (Λευθεριώτου 2012) συνίσταται στην ανάδειξη των παραδοχών των εκπαιδευομένων, δηλαδή στην διευκόλυνση και καθοδήγηση τους μέσω των κατάλληλων προσφερόμενων ευκαιριών και εμπειριών. Στόχος είναι να ακολουθηθούν τα 10 βήματα της μετασχηματίζουσας μάθησης (Κόκκος 2007; Κόκκος & Κουτρούμπα 2005) στα οποία οφείλουμε να εμπλέξουμε τους εκπαιδευόμενους μας -εφόσον υιοθετούμε τη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης- αλλά και τους εαυτούς μας. Συγκεκριμένα περιλαμβάνονται (τα παραδείγματα είναι δικά μου):

- Ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα (π.χ. πολύγλωσση ή μονόγλωσση εκπαίδευση, ι-σχυρές vs ασθενείς γλώσσες του κόσμου).
- Αυτοεξέταση (συνοδευόμενη από ανάλογα συναισθήματα, π.χ. ντροπή).
- Κριτική αυτοαξιολόγηση των παραδοχών (γιατί επιλέγουμε π.χ. τη μονόγλωσση ή πολύγλωσση εκπαίδευση).
- Αναγνώριση από το άτομο της πηγής της δυσαρέσκειας του & μοίρασμα με άλλους της διαδικασίας του μετασχηματισμού.
- Αναζήτηση νέων ρόλων, σχέσεων, τρόπων δράσης (π.χ. θα μπορούσαμε να επιλέξουμε και την άλλη επιλογή;).
- Σχεδιασμός ενός πλάνου δράσης (τι μπορούμε να κάνουμε προς βελτίωση των πράξεων και γνώσεων μας).
- Απόκτηση γνώσεων, στάσεων & ικανοτήτων για την υλοποίηση του πλάνου δράσης (εφαρμογή του προηγούμενου).
- Δοκιμή των νέων ρόλων.
- Οικοδόμηση αυτοπεποίθησης & ικανοτήτων για ανταπόκριση στους νέους ρόλους & στις νέες σχέσεις.
- Επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με τις νέες προοπτικές.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, και ο εκπαιδευτής ενηλίκων επηρεάζεται από το πλαίσιο στο οποίο ο ίδιος ζει και με τη σειρά του επηρεάζει και τους εκπαιδευόμενους. Οι ιστορικές, κοινωνικές, ιδεολογικές και φιλοσοφικές παραδοχές του επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται και δρα ως άτομο στην καθημερινότητά του, αλλά και στην εργασία του, ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Επομένως, οφείλει να υποβάλει τον εαυτό του σε συνεχή διερεύνηση και κριτική αυτοαξιολόγηση, προκειμένου να είναι αποτελεσματικότερος και στην εργασία του και μάλιστα σε περιπτώσεις διαπολιτισμικής ανταλλαγής και διαγλωσσικών εμπειριών μάθησης (Κουτσιμπέλη 2014; Παπαβασιλείου-Αλεξίου 2005).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Corey, G. (1990). *Theory and Practice of group counseling*, Καλιφόρνια, Brookes/Cole.
- Douglas, T. (1997). *Η επιβίωση στις ομάδες: Βασικές αρχές της συμμετοχής σε ομάδες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΕΟΠΠΕΠ (2014). *Τράπεζα θεμάτων για την πιστοποίηση της εκπαιδευτικής επάρκειας εκπαιδευτών ενηλίκων της μη τυπικής εκπαίδευσης*. Αθήνα, 2014.
- Jacques, D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες: εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λευθεριώτου, Π. (2012). «*Εκπαίδευση Εκπαιδευτών-Συμβούλων: Οδηγός μελέτης εκπαιδευτικού υλικού*». ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.
- Freire, P. (1974). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κόκκος, Α. & Κουτρούμπα, Κ. (2007) (επιμ.). «*Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*», Πρόγραμμα Διά Βίου Εκπαίδευσης από απόσταση, εκπαιδευτικό υλικό, ΥΠΕΠΘ, ΙΔΕΚΕ.
- Κόκκος, Α. (επιμ.) (2005). «*Η εναρκτήρια συνάντηση*». Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές – θεωρίες κατάρτισης, τ.1, Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Κουτσιμπέλη, Ο. (2015). «*Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων και η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης στο γλωσσικό γραμματισμό: η περίπτωση ελληνικά για ξένους*». Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Λάρισα: 23-25 Οκτωβρίου 2015, 449-454.
<http://synedrio.epeke.gr>
- Κουτσιμπέλη, Ο. (2014): «*Διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολιτισμικό σοκ & διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης/ξένης*». Νέος Παιδαγωγός, τεύχος 2^ο, Ιανουάριος 2014, 59-66.
http://neospaidagogos.gr/periodiko/files/2_Teychos_Neou_Paidagogou_Ianouarios2014.pdf
- Mezirow, J. (2006). *Μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαβασιλείου-Αλεξίου, Ι. (2005). «*Εκπαίδευση ενηλίκων και η εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: η περίπτωση των παλιννοστούντων-μεταναστών-προσφύγων*», *Εκπαίδευση Ενηλίκων* 4, 26-32.
- Rogers, A. (2002). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Ανακύκλωση: Συμμετέχω, ανακαλύπτω, μαθαίνω.
Εκπαιδευτικό Σενάριο για Α' ως Δ' Δημοτικού**

Αναγνωστόπουλος Ευάγγελος¹ Εκπαιδευτικός Π.Ε.20 & Π.Ε.17

Νικολάου Μάρκος² Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.SC.

¹ anagnos@sch.gr, ² markosn@in.gr

Περίληψη

Οι μαθητές μετρούν τα απορρίμματα τους και τα διαχωρίζουν σε ανακυκλώσιμα ή μη. Καταχωρούν τα αποτελέσματα στον υπολογιστή και δημιουργούν γραφήματα. Ερευνούν για την κομποστοποίηση και στέλνουν e-mail στο δήμαρχο για του ζητήσουν έναν κομποστοποιητή. Το διδακτικό σενάριο διαμέσου της ενεργοποίησης δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αντιληφθούν ότι τα απορρίμματα προκύπτουν ως αποτέλεσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας, τους εξοικειώνει με τις στρατηγικές μείωσης, επαναχρησιμοποίησης και ανακύκλωσης τους έτσι ώστε να υιοθετήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές. Για να επιτύχουν τα παραπάνω χρησιμοποιούν και εξοικειώνονται με τις Τ.Π.Ε.

Λέξεις-Κλειδιά: απορρίμματα, ανακύκλωση, Πληροφορική, Τ.Π.Ε

Συνοπτική παρουσίαση του σεναρίου

Ιδέα / Πρωτοτυπία σεναρίου: Το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.) Φιλιατών Θεσπρωτίας στα πλαίσια του προγράμματος: «Ανακύκλωση» διαθέτει τέσσερις κάδους για ανακυκλώσιμα υλικά: χαρτί, πλαστικό, γυαλί, αλουμίνιο. Έτσι οι μαθητές των δημοτικών σχολείων που επισκέπτονται το Κ.Π.Ε. Φιλιατών στη διάρκεια της παραμονής τους, δημιουργούν διάφορα απορρίμματα (συσκευασίες από τροφές – νερό – αναψυκτικά) αυτά τα απορρίμματα μαζί με άλλα που δημιουργούνται στο χώρο του Κ.Π.Ε. (χαρτιά, μπαταρίες, άδεια μελάνια κ.ά.) καλούνται να τα αναγνωρίσουν (υλικό κατασκευής – σηματοδότηση ανακυκλώσιμου ή όχι) και να τα κατατάξουν στους αντίστοιχους κάδους ανακύκλωσης. Μετράμε τα σκουπίδια από τον κάθε κάδο για να δούμε ποιος κάδος έχει τα περισσότερα και τα απεικονίζουν σε μορφή πίτας στο «excel». Παίζουν παιχνίδι στον Η/Υ (kidspiration) όπου θα πρέπει να ταξινομήσουν τα υλικά-αντικείμενα που τους δίνονται σε δύο κατηγορίες: σε ανακυκλώσιμα και μη ανακυκλώσιμα. Μαθαίνουν για την κομποστοποίηση και αποφασίζουν να στείλουν e-mail στον Δήμαρχο για να του ζητήσουν ένα κομποστοποιητή να τον έχουνε στην αυλή του σχολείου τους.

Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Περιβάλλον και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. Διαχείριση απορριμμάτων. Αντιμετώπιση περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω της ευαισθητοποίησης και κινητοποίησης των παιδιών-πολιτών προς την υιοθέτηση

περιβαλλοντικής ηθικής και πρακτικών ενός αειφόρου τρόπου ζωής . Το περιβάλλον γίνεται κατανοητό ως σύστημα ισορροπιών και σχέσεων.

Μαθηματικά. Στατιστική. Βλέπουν σε απεικόνιση «πίτας» το αποτέλεσμα των μετρήσεων που τα ίδια έκαναν. Συγκρίνουν τα αποτελέσματα και εξάγουν συμπεράσματα.

Γλώσσα. Παραγωγή γραπτού λόγου. Σχεδιάζουν τα δικά τους κείμενα (προφορικά ή γραπτά) επιλέγοντας τα στοιχεία που θα χρησιμοποιήσουν κάθε φορά, ώστε το κείμενό τους να είναι αποτελεσματικό.

Νέες τεχνολογίες. Μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τον Η/Υ για να απεικονίσουν στατιστικά δεδομένα και να εξάγουν πληροφορίες, να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό λογισμικό, να αναζητούν πληροφορίες και να αποστέλλουν μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Τάξεις στις οποίες υλοποιείται Η δραστηριότητα αυτή απευθύνεται κυρίως σε παιδιά των Α΄-Δ΄ τάξεων του Δημοτικού Σχολείου με μικρές όμως μεταβολές μπορεί να εφαρμοστεί σε νήπια ή μεγαλύτερες τάξεις.

Συμβατότητα με το αναλυτικό πρόγραμμα Το συγκεκριμένο σενάριο συμβαδίζει με το νέο Π.Σ. για το Δημοτικό και την περιβαλλοντική εκπαίδευση, προωθώντας συμπεριφορές και δράσεις που απορρέουν από την ανάπτυξη ανάλογων στάσεων και αξιών. Η εκπαίδευση από μικρή ηλικία μπορεί να διευκολύνει στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και αξιών, στην εξοικείωση των παιδιών με ζητήματα που αφορούν το φυσικό κεφάλαιο του πλανήτη (π.χ. αλληλεξάρτηση), με συμπεριφορές και δράσεις που διαφυλάσσουν το φυσικό περιβάλλον και τη φυσική ισορροπία. Εξέχουσα σημασία έχει η μύηση των παιδιών στην αίσθηση «του ανήκειν» στο περιβάλλον, η καλλιέργεια της αντίληψης ότι κάθε άτομο αποτελεί τμήμα του περιβάλλοντος.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες των τριών με τεσσάρων παιδιών στην πρώτη δραστηριότητα (διαχωρισμός σκουπιδιών), ζευγαράκια ανά δύο στην δεύτερη δραστηριότητα (λογισμικό kidspiration) ενώ η τρίτη δραστηριότητα (αποστολή e-mail στον Δήμαρχο) γίνεται με συνεδρίαση στην αίθουσα παρουσιάσεων με την χρήση προτζέκτορα. Ο χωρισμός σε ομάδες έχει σκοπό να έχουν όλοι καλή οπτική επαφή με την οθόνη του Η/Υ, να θέτουν πιο εύκολα τις ερωτήσεις και τις απορίες τους, να συνεργάζονται και να βοηθούν ο ένας τον άλλο. Ο Εκπαιδευτικός έχει εγκαταστήσει τους τέσσερις κάδους - κουτιά με τα ταμπελάκια: χαρτί, πλαστικό, γυαλί, αλουμίνιο, ένα κάδο με το ταμπελάκι: μη ανακυκλώσιμα, ενώ καλό είναι να βρίσκεται ο ειδικός κάδος συλλογή μπαταριών και ένας στεγανός κάδος για τα οργανικά. Ο Εκπαιδευτικός έχει εγκαταστήσει το λογισμικό excel και kidspiration που απαιτείται για την

υλοποίηση της πρώτης και της δεύτερης δραστηριότητας. Οι Η/Υ είναι συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο και ο ένας από αυτούς με προτζέκτορα.

Το εκπαιδευτικό σενάριο υλοποιήθηκε πολλές φορές κατά τις επισκέψεις Δημοτικών Σχολείων στους χώρους του Κ.Π.Ε. Φιλιατών Θεσπρωτίας το οποίο έχει δημιουργήσει τις παραπάνω υποδομές. Ο αριθμός των παιδιών που μπορούν να συμμετέχουν είναι μία (1) με τέσσερις (4) ομάδες των τριών (3) με πέντε (5) παιδιών η καθεμιά, δηλαδή ως 20 παιδιά. Τα παραπάνω μπορούν να προσαρμοστούν στις αντίστοιχες υποδομές της σχολικής μονάδας του εκπαιδευτικού που θα θελήσει να εφαρμόσει το σενάριο αυτό.

Σκοπός και διδακτικοί στόχοι

Σκοπός του σεναρίου αυτού για τα παιδιά είναι να αντιληφθούν ότι τα απορρίμματα προκύπτουν ως αποτέλεσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας, να εξοικειωθούν με στρατηγικές μείωσης, επαναχρησιμοποίησης και ανακύκλωσης απορριμμάτων και να υιοθετήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές. Επιμέρους διδακτικοί στόχοι για την εκπλήρωση του σκοπού:

A. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- *Να καταμετρούν απορρίμματα, να συγκρίνουν ποσότητες και να διαβάζουν πληροφορίες σε εικονογράμματα.*
- *Να διακρίνουν και να ομαδοποιούν τα ανακυκλώσιμα από τα μη ανακυκλώσιμα απορρίμματα και να αναγνωρίζουν τη σήμανση της ανακύκλωσης.*
- *Να διακρίνουν τα οργανικά από τα ανακυκλώσιμα απορρίμματα, να αναζητήσουν πληροφορίες για τις διαδικασίες κομποστοποίησης ώστε να αναλάβουν δράση (e-mail στον Δήμαρχο).*
- *Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να συνδέσουν τον προφορικό με τον γραπτό λόγο ώστε να παράγουν το δικό τους κείμενο.*

B. Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

- *Να έρθουν σε επαφή με βιωματικές διαδικασίες με τις νέες τεχνολογίες και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντί τους.*
- *Να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με χρήση διαδικτύου (e-mail).*
- *Να γράψουν στον Η/Υ ένα e-mail*
- *Να μάθουν να χρησιμοποιούν το λογισμικό ανοιχτού τύπου και εννοιολογικής χαρτογράφησης kidspiration καθώς και το λογισμικό των υπολογιστικών φύλλων excel.*

Γ. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- *Να συνεργάζονται σε ομάδες για την παραγωγή κάποιου έργου και να σέβονται τις απόψεις και την εργασία των άλλων.*
- *Να οικοδομήσουν τη γνώση αναλαμβάνοντας κεντρικό και ενεργητικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία.*
- *Να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν κατάλληλο λεξιλόγιο για να αποτυπώνουν τις σχετικές παρατηρήσεις και διαπιστώσεις τους.*

Παιδαγωγική προσέγγιση

Η διδακτική πρόταση του συγκεκριμένου σεναρίου στηρίζεται στην συνεργατική καθοδηγούμενη ανακάλυψη όπου οι μαθητές ανακαλύπτουν και οικοδομούν συνεργατικά τη νέα γνώση. Ως μέθοδος διδασκαλίας ακολουθείται η ομαδοσυνεργατική όπου οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και αναλαμβάνουν συγκεκριμένα καθήκοντα. Ο Εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του εμπνευστή, υποστηρικτή, διευκολυντή και καθοδηγητή στη διαδικασία ανακάλυψης. Στηρίζεται στις αρχές του εποικοδομισμού (Piaget) και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (Vigotsky). Στηρίζεται στο πλαίσιο της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης, όπου τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράζουν, να ανταλλάσσουν και να αντιπαραθέτουν τις ιδέες τους, να θέτουν ερωτήσεις, να αναζητούν απαντήσεις και να τις ελέγχουν καθώς δουλεύουν ομαδοσυνεργατικά και σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο. Καθοριστικός είναι ο ρόλος των τεχνολογικών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία υπό την προϋπόθεση της κατάλληλης αξιοποίησής τους. Η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιουργεί ένα νέο περιβάλλον μάθησης ιδιαίτερα ελκυστικό και ευχάριστο. Τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα σε ένα διαδραστικό περιβάλλον, γεγονός που τα καθιστά από παθητικούς δέκτες, δημιουργούς της πληροφορίας και της γνώσης.

Εκτιμώμενη διάρκεια Η διάρκεια του σεναρίου είναι τρεις ώρες.

Υλοποίηση του σεναρίου

Στα πλαίσια του προγράμματος που πραγματοποιεί το Κ.Π.Ε. Φιλιππών Θεσπρωτίας «Ανακύκλωση», τα παιδιά καλούνται να δώσουν απάντηση στο ερώτημα ποια είναι τα περισσότερα ανακυκλώσιμα σκουπίδια - ποιος κάδος γεμίζει γρηγορότερα. Τα παιδιά χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες και η κάθε ομάδα μετράει τα σκουπίδια που περιέχει ο κάδος της (χαρτί, γυαλί, πλαστικό, αλουμίνιο). Στη συνέχεια απεικονίζουμε το αποτέλεσμα στο excel και βλέπουμε ποιος κάδος περιείχε τα περισσότερα σκουπίδια.

Αν το σενάριο εφαρμόζεται σε μαθητές Α΄ ή Β΄ τάξης, ο εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά «...και τώρα θα βάλουμε τα αποτελέσματα στον Η/Υ...» και πληκτρολογεί ο ίδιος το πρώτο αποτέλεσμα εξηγώντας τι κάνει ώστε τα επόμενα να τα κάνουν τα παιδιά. Αν το σενάριο πραγματοποιείται σε μαθητές από διάφορες τάξεις φροντίζουμε να δημιουργούνται ομάδες που να μην είναι ομοιογενείς ηλικιακά ώστε οι μικρότεροι (ή πιο λίγο εξοικειωμένοι με τον Η/Υ) να βλέπουν και να συμμετάσχουν χωρίς να αγχώνονται. Σε κάθε περίπτωση ο εκπαιδευτικός θα καθοδηγεί τα παιδιά όπου χρειάζεται. Στη συνέχεια τα παιδιά κάθονται στον Η/Υ και με το λογισμικό kidspiration τους δίνουμε μερικά αντικείμενα σκουπίδια που ανακυκλώνονται και μερικά που δεν ανακυκλώνονται και τους ζητάμε να τα ταξινομήσουν σε δύο κατηγορίες: ανακυκλώσιμα και μη ανακυκλώσιμα. Κατόπιν ανακαλύπτουμε τα οργανικά σκουπίδια και τους γίνεται μια σύντομη παρουσίαση για την κομποστοποίηση. Μιλώντας για την κομποστοποίηση προέκυψε το ερώτημα: έχουμε κοντά στο σχολείο μας έναν

κομποστοποιητή για να ρίχνουμε τα οργανικά σκουπίδια; Η απάντηση ήταν αρνητική και συζητώντας καταλήξαμε στο να ζητήσουμε έναν κομποστοποιητή από τον Δήμαρχο με e-mail.

Παρατηρήσεις / Κριτική

Η παρουσίαση των δραστηριοτήτων θα μπορούσε να γίνει και με ολόκληρη την ομάδα των παιδιών αν υπήρχε ένας διαδραστικός πίνακας στο Κ.Π.Ε. και να συμμετέχουν όλοι, την ίδια στιγμή, στη διαδικασία χωρίς να χρειάζεται να περιμένουν να τελειώσει η μια ομάδα για να συνεχίσει η επόμενη.

Επεκτασιμότητα σεναρίου

Το παραπάνω σενάριο μπορεί να επεκταθεί σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Μπορούμε να δούμε βίντεο στο «youtube» με θέμα την «Ανακύκλωση». Να ερευνήσουμε για την ανακύκλωση μπαταριών ή ηλεκτρονικών συσκευών.

Αξιολόγηση

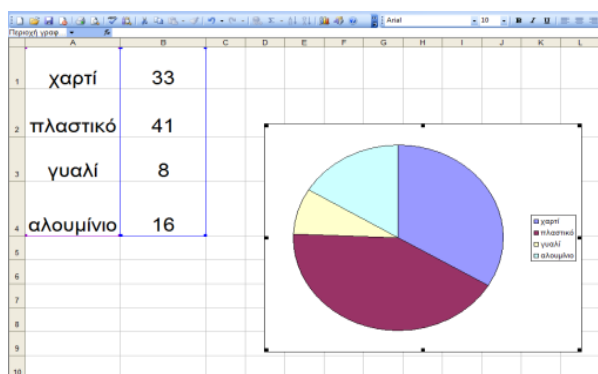
Τα παιδιά κατά τη διάρκεια τόσο των ελεύθερων όσο και των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων τους στο σχολείο έχουν αναπτύξει βασικές δεξιότητες χρήσης του Η/Υ, έχουν εξασκηθεί στην χρήση του πληκτρολογίου και του ποντικιού. Στο συγκεκριμένο σενάριο χρησιμοποιήθηκαν δύο λογισμικά τα οποία ήταν άγνωστα στα παιδιά: το λογισμικό «excel» και το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης «kidspiration». Η δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε στο kidspiration δεν δυσκόλεψε καθόλου τα παιδιά ως προς το τεχνικό μέρος δηλ. το «σύρε και άφησε» με το ποντίκι το κάθε αντικείμενο στο σωστό κύκλο. Μερικά λάθη γίνονται ως προς το περιεχόμενο όπου κάποια παιδιά τοποθετούν σε λάθος κύκλο κάποια αντικείμενα, έτσι έγιναν οι διορθώσεις καθοδηγούμενα από τον Εκπαιδευτικό. Το excel δεν το γνωρίζουν συνήθως τα παιδιά αλλά με τις κατάλληλες οδηγίες καταφέρνουν να φτιάξουν το σχεδιάγραμμα σε μορφή «πίτα» και να κατανοήσουν το τελικό σχήμα που τα ίδια δημιούργησαν. Όσον αφορά την δραστηριότητα με το e-mail εντυπωσιάζονται που γράφουν και στέλνουν μόνα τους ένα μήνυμα στον Δήμαρχο.

Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των δραστηριοτήτων που προτάθηκαν στο πλαίσιο του συγκεκριμένου διδακτικού σεναρίου χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα λογισμικά, εξασφαλίζει ευκαιρίες συμμετοχής των παιδιών στα μαθησιακά πλαίσια του Προγράμματος σπουδών του δημοτικού βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών της ομάδας, καθώς και την επίτευξη των στόχων που τέθηκαν στην αρχή, ολοκληρώνοντας με επιτυχία τις δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες μέσω του Η/Υ κέντρισαν το ενδιαφέρον των παιδιών και έδωσαν την ευκαιρία στα παιδιά να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν, να αλληλεπιδράσουν, να εκφράσουν τις σκέψεις τους, να παρατηρήσουν, να κάνουν συγκρίσεις και να εξάγουν λογικά συμπεράσματα, αλλά και να οριοθετήσουν τη συμπεριφορά τους, σεβόμενα τους κανόνες της ομάδας.

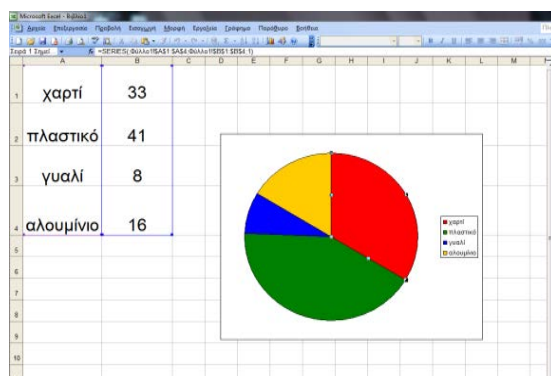
Η αξιολόγηση ήταν διαμορφωτική, γινόταν και κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, έτσι ώστε όταν παρουσιάζονταν προβλήματα στα παιδιά, ο εκπαιδευτικός καθοδηγούσε τις ομάδες έτσι ώστε οι ομάδες να μπορέσουν να δώσουν λύση. Τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης έδειξαν ενθουσιασμό και συμμετείχαν με αμείωτο ενδιαφέρον.

Αναλυτική παρουσίαση

1η Δραστηριότητα: Κατά τη διάρκεια του προγράμματος της «Ανακύκλωσης» τα παιδιά παρατήρησαν πως οι δύο κάδοι που είχαν το πλαστικό και το χαρτί, γέμισαν πολύ πιο γρήγορα από τους άλλους. Κατάλαβαν, λοιπόν, πως χρησιμοποιούμε περισσότερο ως υλικά το πλαστικό και το χαρτί. Τότε σκεφτήκαμε να μετρήσουμε τα σκουπίδια του κάθε κάδου για να δούμε ποιος είχε τα περισσότερα. Χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες (όσοι και οι κάδοι) και η κάθε ομάδα μέτρησε τα σκουπίδια του κάδου που είχε. Έγραφε τον αριθμό σε ένα χαρτάκι καθώς και το όνομα του κάδου που υπήρχε κολλημένο στο μπροστινό του μέρος για να τον θυμάται, και στη συνέχεια, κάθε ομάδα με την σειρά, πήγαινε στο Η/Υ και έγραφε στο πρόγραμμα του excel τα δύο αυτά στοιχεία. Ο εκπαιδευτικός είχε ανοιχτό το πρόγραμμα excel και είχε αλλάξει το μέγεθος των οκτώ κελιών που θα χρησιμοποιούσαν τα παιδιά για να βλέπουν καλύτερα τα δεδομένα τους. Όταν έδωσαν όλα τα δεδομένα τα επιλέξαμε και πατήσαμε «οδηγός γραφημάτων», μορφή «πίτα» και την εντολή «τέλος».

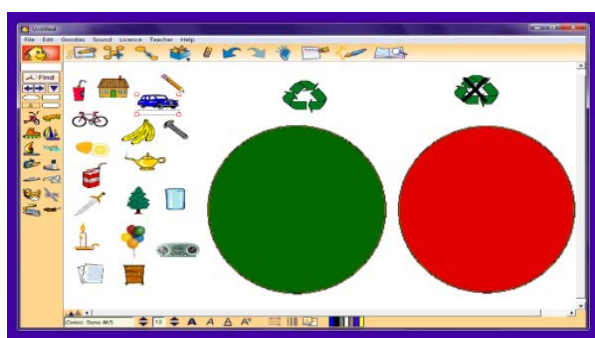


Επειδή όμως οι κάδοι μας είχαν άλλα χρώματα από αυτά που εμφάνιζε ο Η/Υ αλλάξαμε και τα χρώματα σύμφωνα με τους κάδους μας. Η κάθε ομάδα πατώντας πάνω σε κάθε κομμάτι της πίτας, που της αντιστοιχούσε, με αριστερό κλικ (επιλογή) και στη συνέχεια με δεξί κλικ στο ίδιο κομμάτι και πατώντας, με αριστερό κλικ, την πρώτη από τις επιλογές «Μορφοποίηση σημείων δεδομένων» επιλέγονταν το χρώμα που αντιστοιχούσε στον κάδο τους, πατούσαν «ok» και το αλλάζουμε.

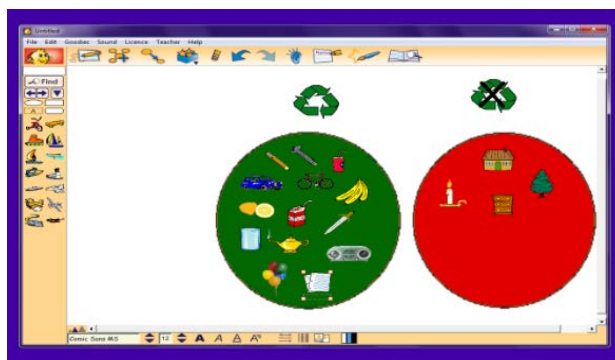


Έτσι ήταν περισσότερο κατανοητό πως τα περισσότερα σκουπίδια ήταν τα πλαστικά!

2η Δραστηριότητα: Τα παιδιά αφού είχαν κατανοήσει ποια υλικά ανακυκλώνονται και ποια όχι, κλήθηκαν να παίξουν ένα παιχνίδι στον Η/Υ και να ταξινομήσουν τα «ανακυκλώσιμα» και «μη ανακυκλώσιμα» υλικά. Ο εκπαιδευτικός έχει φτιάξει στο kidspiration δύο κυκλάκια: ένα πράσινο που πάνω του υπήρχε και το σήμα της ανακύκλωσης (ανακυκλώνονται) και ένα κόκκινο που πάνω του υπήρχε το σήμα της ανακύκλωσης με Χ (δεν ανακυκλώνονται). Δίπλα από τους κύκλους υπήρχαν διάφορα αντικείμενα, ανακυκλώσιμα και μη, που τα είχε επιλέξει ο εκπαιδευτικός.



Τα παιδιά χωρισμένα σε ζευγαράκια πήγαιναν στον Η/Υ και κάνοντας αριστερό κλικ πάνω στο αντικείμενο για να το επιλέξουν, το κρατούσαν πατημένο και το έσερναν με το ποντίκι για να το τοποθετήσουν μέσα στο σωστό κύκλο. Όταν τελείωναν την εργασία τους ο εκπαιδευτικός κοιτούσε μαζί τους αν τοποθέτησαν σωστά τα αντικείμενα και συζητούσαν τα τυχόν λάθη που είχαν κάνει ώστε να τα διορθώσουν.



3η Δραστηριότητα: Μιλώντας στα παιδιά για τα οργανικά σκουπίδια και τη σημασία τους, αναφέρθηκε ο κομποστοποιητής ως «ο κάδος των οργανικών σκουπιδιών». Αφού δεν υπήρχε κάδος για τα οργανικά σκουπίδια κοντά στο σχολείο τους και αφού κατάλαβαν ότι υπεύθυνος για τους κάδους ήταν ο Δήμαρχος, αποφάσισαν να του γράψουν ένα γράμμα και να του ζητήσουν να φέρει έναν κομποστοποιητή στο σχολείο μας. Τα παιδιά συγκεντρώνονται στην αίθουσα παρουσιάσεων όπου ο υπολογιστής είναι συνδεδεμένος με τον προτζέκτορα ώστε όλα μαζί να συνεδριάσουν και να συντάξουν το «γράμμα στον Δήμαρχο». Αρχικά το γράμμα συντάσσεται στον πίνακα ή σε μεγάλο χαρτόνι ώστε να είναι έτοιμο να αποσταλεί. Έτσι σκεφτόμασταν τον τρόπο που θα μπορούσαμε να το στείλουμε, ώστε να φτάσει πιο γρήγορα. Ειπώθηκαν αρκετές ιδέες: «να του το πάμε εμείς», «να το στείλουμε με τον ταχυδρόμο», «να το πάει η κυρία ή ο κύριος», «να στείλουμε e-mail». Τα περισσότερα από τα παιδιά ήξεραν τι είναι το e-mail και αποφασίστηκε αυτός ο τρόπος ως ο πιο γρήγορος. Ανοίγουμε την μηχανή αναζήτησης «google» και γράφουμε τη λέξη «Δήμος Ηγουμενίτσας». Μπαίνουμε στη σελίδα του Δήμου Ηγουμενίτσας και επιλέγουμε «Επικοινωνία». Αφού πατήσαμε «Επικοινωνία», μας έβγαλε σε μια σελίδα που μπορούσαμε να γράψουμε το μήνυμά μας. Μέσα στο πλαίσιο «πληκτρολογήστε το μήνυμά σας», τα παιδιά μεταφέρουν το γράμμα που τα ίδια είχαν σκεφτεί. Αφού πληκτρολογούν το μήνυμα - γράμμα, ο εκπαιδευτικός τους εξηγεί ότι θα πρέπει να γράψουν και μια «ηλεκτρονική διεύθυνση» στο κουτάκι που γράφει «Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου», για να απαντήσει ο Δήμαρχος όταν θα διάβαζε το γράμμα, καθώς και το όνομα του σχολείου τους στο κουτάκι που γράφει «Πληκτρολογήστε το όνομά σας», για να ξέρει ποιος του στέλνει το γράμμα. Τέλος πατήσαμε «Αποστολή» και στέλνουμε το μήνυμα -γράμμα.

B. ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΑΘΗΤΗ

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Οι οδηγίες που δόθηκαν προφορικά από τον εκπαιδευτικό στα παιδιά ήταν:

1η Δραστηριότητα

- Γράψε στο πρώτο κουτάκι τι σκουπίδια μέτρησε η ομάδα σου και στο διπλανό κουτάκι πόσα σκουπίδια μετρήσατε. Ισχύει για όλες τις ομάδες.
- Πάτησε πάνω στο κουτάκι «οδηγός γραφημάτων».
- Επέλεξε τη μορφή της «πίτας» και Πάτησε «τέλος»
- Κάνε αριστερό κλικ πάνω στο μωβ χρώμα για να το επιλέξεις.
- Κάνε δεξί κλικ πάνω στο μωβ χρώμα .
- Πάτησε την πρώτη επιλογή « Μορφοποίηση σημείων δεδομένων» .
- Επέλεξε το χρώμα που έχει ο κάδος σας - κάθε ομάδα διαφορετικό.
- Πάτησε «ok».

2η Δραστηριότητα

- Κάνε αριστερό κλικ πάνω στο κάθε αντικείμενο για να το επιλέξεις.

- Κράτησέ το πατημένο και σύρε το με το ποντίκι μέσα στον κύκλο που νομίζεις ότι ταιριάζει.

3η Δραστηριότητα

- Άνοιξε το «Google Chrome»
- Πληκτρολόγησε τις λέξεις «Δήμος Ηγουμενιτσας»
- Πάτησε το κουτάκι με τη λέξη «επικοινωνία»
- Πληκτρολόγησε το μήνυμα - γράμμα
- Πάτησε το κουμπάκι που γράφει «Αποστολή»

Βιβλιογραφία

Ματσαγγούρας, Η. (1988). Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (1999). Πληροφορική και Εκπαίδευση, τόμος Α'. Αθήνα: Ράπτης.

ΥΠΕΠΘ, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην χρήση και αξιοποίηση των Τπε στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία (2008), Τεύχος 1, Γενικό Μέρος, Πάτρα

Κακλαμάνης Θ. Συνεργατική μάθηση και Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, Διδακταλείο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Αθανασιάδης, Κ., Σαλονικίδης, Γ. και Σιμωντάς, Κ. (2009). Τα εκπαιδευτικά σενάρια στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση

Μάνεση Σ. , Εκπαιδευτικό Σενάριο για το Νηπιαγωγείο: Διαθεματικές Δραστηριότητες και Παιχνίδια για το Πάσχα με έμφαση στην Εφαρμογή των Νέων Τεχνολογιών. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»

Γεωργίου Ο. Εκπαιδευτικό Σενάριο για το Νηπιαγωγείο: Ανακύκλωση. Επιμόρφωση Β' Επιπέδου (αδημοσίευτο)

Αντιμετώπιση του bullying μέσω της από κοινού θέσπισης αρχών και της τέχνης

Τζιβανάκη Βασιλική

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

vassotziv@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση με θέμα την ενδοσχολική βία, μελετάται η περίπτωση ενός τμήματος της α' γυμνασίου σε σχολείο της περιφέρειας, όπως αυτό φοίτησε κατά το σχολικό έτος 2014-15. Αρχικά αποτιμώνται αδρομερώς τα τυπικά χαρακτηριστικά του τμήματος, από τη σύνθεσή του ως τις ιδιαίτερες συνθήκες ζωής τις οποίες βιώνουν συγκεκριμένοι μαθητές, ενώ γίνεται η επισήμανση διαφόρων παρατηρήσεων σχετικά με τις δυσχέρειες στη διεξαγωγή του μαθήματος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι διάφοροι τρόποι αντιμετώπισης της αντίξοχης κατάστασης, που δεν είχαν ιδιαίτερη επιτυχία, καθώς και οι εναλλακτικές προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν με κεντρικούς άξονες τη συλλογική – συνεργατική δράση και την τέχνη. Τέλος, επιχειρείται η αξιολόγηση των παραπάνω δράσεων μέσα από ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στα παιδιά. Την παρούσα εργασία συνοδεύει εποπτικό υλικό που προσφέρεται μέσα από διαδικτυακούς συνδέσμους.

Λέξεις-Κλειδιά: ενδοσχολική βία, αντιμετώπιση, συλλογική δράση, τέχνη, αξιολόγηση

Μελέτη Περίπτωσης

Τα στοιχεία που καθιστούσαν εξαρχής το Α2 ένα σύνθετο και ιδιαίτερο τμήμα ήταν τα εξής:

- Αναλογία αγοριών – κοριτσιών 13:5
- 2 μαθητές με διεγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες
- 1 μαθητής με τραυλισμό (χωρίς επίσημη διάγνωση)
- Μαθητές που η μητρική τους γλώσσα δεν ήταν τα ελληνικά σε συντριπτικό ποσοστό (γλώσσες επικοινωνίας αγγλικά, αλβανικά, ολλανδικά)
- 2 μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας που παρακολουθούσαν την τάξη για δεύτερη φορά
- Παιδιά γνωστά και «δεμένα» από το δημοτικό ή από τη γειτονιά/χωριό
- Μαθητής – παρατηρητής με μητρική του γλώσσα τα αγγλικά των Η.Π.Α
- Μαθητής που μόλις είχε μετακομίσει με τη μητέρα του στο νησί
- Στα παραπάνω, κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, προστέθηκε η περίπτωση του πένθους ενός μαθητή, ο οποίος έχασε αιφνιδίως τον πατέρα του.

Επειδή δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας η ανάλυση του προφίλ του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας, αν και φυσικά παίζουν τεράστιο ρόλο στην άνθιση ή πάταξη των φαινομένων ενδοσχολικής βίας (Χιόνη, 2011), αρκεί εδώ να αναφερθεί ότι πρόκειται για ένα μικρό σχολείο 9 τμημάτων, με 20 μέλη δημοκρατικό σύλλογο

καθηγητών, κοντά στα τουριστικότερα μέρη του νησιού. Οι γονείς των μαθητών είναι στην πλειοψηφία τους αγρότες ή ασχολούνται με τον τουρισμό.

Παρατήρηση

Από τις πρώτες εβδομάδες μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2014-5, κοινή ήταν η διαπίστωση ότι το συγκεκριμένο τμήμα παρουσίαζε ιδιομορφίες που δυσχέραιναν τη διδασκαλία καθιστώντας την κάποιες φορές αδύνατη ή ελλιπή λόγω των αλλεπάλληλων παρατηρήσεων, των διακοπών ή της επιβολής ποινών. Τα παιδιά έδειχναν να αντιδρούν συχνά εν είδει «αγέλης», ουσιαστικά αντιπαρερχόμενα τον οποιοδήποτε κανόνα ευγενείας ή στοιχειώδους τυπικής συμπεριφοράς μέσα σε τάξη. Τα πρώτα φαινόμενα bullying έκαναν την εμφάνισή τους με κεντρικούς άξονες τους εξής (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007):

- *Οι καλές μαθήτριες της τάξης προς τα αγόρια, στο στυλ της επίδειξης, του στολισμού και της ψυχολογικής βίας.*
- *Οι μαθητές παλαιότερων χρόνων, δημοφιλέστατα άτομα, προς τους πιο ντροπαλούς μαθητές που ήταν και σωματικά υποδεέστεροι. Εδώ θύματα πέφτουν κυρίως οι πιο ήσυχτοι μαθητές που έχουν ως μητρική γλώσσα τα αγγλικά ή τα αλβανικά και ο μαθητής που πρόσφατα είχε μετακομίσει στο νησί και φαινόταν να μην έχει υποστηρικτές.*
- *Γύρω από τους παραπάνω, μια νεοσυσταθείσα δραστήρια ομάδα μαθητών, που δεν έχανε ευκαιρία αυτοπροβολής, ακόμα και σε μαθητές της γ' στο διάλειμμα.*
- *Ο μαθητής Α., άρτι αφιχθείς εξ Αθηνών, γινόταν συχνά θύτης- θύμα (Βεγιάννη, 2011) προκαλώντας με τη συμπεριφορά του και στη συνέχεια επιζητώντας προστασία.*

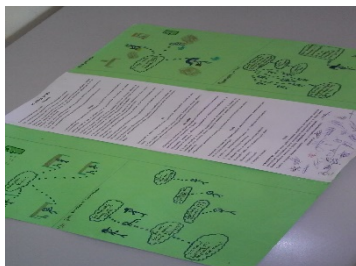
Όλα τα παραπάνω καθιστούσαν την κατάσταση εντός και εκτός τάξης έκρυθμη. Οι επιδόσεις του τμήματος ήταν εν συνόλω ιδιαίτερα χαμηλές σε σύγκριση με το αντίστοιχο τμήμα της α' στο ίδιο σχολείο, οι ειδοποιήσεις προς τους γονείς και κηδεμόνες καθημερινό φαινόμενο, ενώ σύντομα μαθητές ηπιότερου προφίλ παρουσίασαν κρίσεις υστερίας εντός τάξης με έντονα νεύρα, κλάματα και θυμό. Δύο από τους μαθητές του τμήματος παραπονέθηκαν για αϋπνίες και πονοκέφαλο ακόμα και όταν γύριζαν στο σπίτι.

Αντιμετώπιση

Πραγματοποιήθηκαν αρκετά μίνι συμβούλια ή ευρύτερες συνεδριάσεις, οι οποίες κινήθηκαν στην ανταλλαγή απόψεων και διαπιστώσεων και είχαν ως κύρια κατεύθυνση τη συνεχή επαφή με γονείς (Ρασιδάκη, 2015), τις ιδιαίτερα χαμηλές βαθμολογίες και τις διαβαθμισμένες ποινές. Ωστόσο, η καθημερινότητα εντός τάξης μάλλον έδειχνε να αποσταθεροποιείται περαιτέρω. Μετά την πραγματοποίηση, όμως, από τον Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων ενός σύντομου σεμιναρίου με θέμα την ενδοσχολική βία, έγινε πλέον ξεκάθαρο ότι για να «κλάμψει» με τον τρόπο του το Α2, οι δρόμοι ήταν διαφορετικοί: από κοινού θέσπιση κανόνων και αρχών (Κρόκου, 2015) και τέχνη (Πούλιος, 2007).

Ο Νόμος του Α2

Από τον Φεβρουάριο και ως τη λήξη του σχολικού έτους, μια φορά την εβδομάδα, για μία ή δύο ώρες, τα παιδιά δούλεψαν σε ομάδες 3-4 ατόμων που οργανώνονταν κυρίως με βάση τις φιλίες (κοινωνιόγραμμα) (Αρτινοπούλου, 2010), αλλά οπωσδήποτε στελεχώνονταν και από έναν μαθητή που ήταν πιο αποστασιοποιημένος από τα φαινόμενα ενδοσχολικής βίας και είχε καλύτερες επιδόσεις. Αυτός έπαιζε το ρόλο του συντάκτη της ομάδας. Δύο από τα πιο ήσυχα και ντροπαλά παιδιά ανέλαβαν το ρόλο του αντιγραφέα του τελικού προϊόντος. Δύο ακόμα, το ρόλο να φιλοτεχνήσουν το τελικό προϊόν και άλλα δύο τους γραμματείς-συντάκτες που είχαν και διαδικτυακή επικοινωνία με την εκπαιδευτικό που ανέλαβε την πρωτοβουλία (γράφουσα).



Τα παιδιά από την πρώτη στιγμή έδειξαν ζωηρό ενδιαφέρον για τη διαδικασία, αν και δεν έλειψαν αρχικά αντιδικίες, την επιζητούσαν και έδειχναν να ανυπομονούν γι' αυτήν. Κατά τη διάρκειά της διαπιστωνόταν ότι μπορούσαν να συνεργάζονται πιο ήσυχα και αρμονικά από το προσδοκώμενο και να διατυπώνουν άκρως αναπάντεχες προτάσεις. Η κατανομή ρόλων αναπροσαρμόστηκε (Ρασιδάκη, 2015), ώσπου να δουλεύει ακόμα καλύτερα και ως το τέλος ακολουθήθηκαν δημοκρατικές πρακτικές συνεργασίας, που φαινομενικά τουλάχιστον έδειξαν ότι τα παιδιά ωρίμαζαν και δένονταν σε μια ουσιωδέστερη σχέση εντός τάξης. Τελικό προϊόν αυτής της διαδικασίας είναι ο Νόμος του Α2 όπως παρατίθεται εδώ:

<https://drive.google.com/file/d/0B2DQuEfGFpk8c3dDdVJSOXc4eXM/view?usp=sharing>

Τέχνη

Οι μαθήτριες του Α2 ανέλαβαν να συνθέσουν και να δραματοποιήσουν ένα έργο/σκετς με κεντρική ιδέα το bullying, το οποίο θα προοριζόταν ως θεατρικό ή βίντεο. Επέλεξαν μόνες τους το στόρυ και τους ήρωες, μοίρασαν ρόλους, δακτυλογράφησαν, φωτοτύπησαν, σκηνοθέτησαν, διάλεξαν τραγούδια και τα χορογράφησαν, έκαναν ατελείωτες πρόβες, προσπαθώντας να οργανώσουν και να συντονίσουν τα αγόρια. Ανταποκρινόμενες άψογα στον υπεύθυνο ρόλο που τόσο έδειχνε να τους ταιριάζει, μπήκαν στη θέση των μεγάλων και αισθάνθηκαν δραστήριες μέσα από κάτι καλλιτεχνικό. Μετρήθηκαν με δυσκολίες και εμπόδια, δεν το έβαλαν κάτω, ωρίμασαν, αναγνώρισαν, αποδέχτηκαν. Το τελικό προϊόν της δουλειάς αυτής βρίσκεται ακόμα και

τούτη την ώρα υπό εξέλιξη, ωστόσο ένα ενδεικτικό απόσπασμα «behind the scenes», όπως παρουσιάστηκε στη γιορτή λήξης του σχολικού έτους 2014-15 υπάρχει εδώ:

<https://drive.google.com/file/d/0B2DQuEfGFpk8NHhzY3cwYIRCTDQ/view?usp=sharing>

Η λήψη του βίντεο έγινε από μαθητή, η επεξεργασία εν μέρει από την κοπιώδη συνεργασία του συγκεκριμένου μαθητή και της γράφουσας. Αναμένεται η παρουσίαση - παράσταση ολοκληρωμένου του έργου, σε θεατρική διασκευή, στις 6 Μαρτίου 2016, μέρα αφιερωμένη στην επαγρύπνηση κατά της ενδοσχολικής βίας.

Αξιολόγηση

Με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς, το περσινό Α2 αριθμεί πλέον λιγότερους μαθητές, καθώς κάποιοι δεν κατάφεραν να περάσουν στις εξετάσεις του Σεπτεμβρίου. Στην παλιά σύνθεση της τάξης, προστέθηκαν και 2 μαθητές από την περσινή β', που κι εκείνοι έμειναν μετεξεταστέοι. Με βασική μου πρόθεση να διατηρηθεί η καλή συνεργασία μαζί τους και φυσικά να βελτιωθεί, ανέλαβα εκ νέου το τμήμα σε ένα μόνο διδακτικό αντικείμενο και εξ αρχής δήλωσα ότι τίποτα από τα περσινά μας έργα δε θα μείνει ανολοκλήρωτο. Προϋπόθεση για να ανατροφοδοτηθούμε στη συνέχιση της προσπάθειάς μας ήταν ένα ερωτηματολόγιο (Kyriakides et al., 2006) που διανεμήθηκε σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές του περσινού Α2 σε έντυπη μορφή. Το ερωτηματολόγιο αυτό μπορεί κάποιος να βρει εδώ:

https://docs.google.com/forms/d/115YtAp85yWifzl1jaRtBmy4C2xq67kCJm_EDy-W-QNI/edit?usp=sharing

Τα αποτελέσματα και συμπεράσματα από τις απαντήσεις των μαθητών στο παρόν ερωτηματολόγιο ήταν ιδιαίτερα χρήσιμα και μπορούν να συνοψιστούν περίπου στα εξής:

- *Κρίθηκε ότι τα περσινά προβλήματα συμπεριφορών στο Α2 ήταν συχνά και σημαντικά.*
- *Σε συντριπτικό ποσοστό καταγράφηκε λεκτική-ψυχολογική βία και σε πολύ χαμηλότερο σωματική βία, ενώ το επίπεδο ευχαρίστησης κατά τη διάρκεια του μαθήματος αποτιμήθηκε ως «λίγο ευχάριστο».*
- *Οι μαθητές του Α2 χαρακτήρισαν σε ποσοστό 73% το τμήμα τους «τεμπέλικο, αλλά έξυπνο».*
- *Ανάμεσα στο επίπεδο 2 και 3 κινήθηκαν οι απαντήσεις τους σχετικά με το βαθμό του περσινού Α2 (1: πολύ χαμηλά, 5: πολύ υψηλά). Ως υπαίτιοι της κατάστασης προσδιορίστηκαν οι συμμαθητές τους (αλληλοκατηγορίες).*
- *Σε ποσοστό πάνω από 90% ο «Νόμος του Α2» και το «Θεατρικό» κρίθηκαν θετικά ή πολύ θετικά από τα παιδιά και ο κύριος λόγος γι' αυτό ήταν η συνεργασία μεταξύ τους και η προσπάθεια να βελτιώσουν το τμήμα τους.*

- *Μοιρασμένη σχεδόν, με μικρή υπεροχή του «ναι» ήταν η γνώμη τους σχετικά με το αν μπορεί να αλλάξει στο μέλλον η ποιότητα της τάξης μέσα από παρόμοιες δράσεις. Σ' αυτήν την κατεύθυνση προτείνουν περισσότερη ομαδικότητα, εθελοντικές δράσεις, περιπάτους ακόμα και περισσότερες ποινές.*
- *Κρίθηκε ότι το τμήμα βελτιώθηκε μετά από αυτές τις δράσεις σε βαθμό ανάμεσα στο 3 και στο 4. (1: ελάχιστα, 5 πάρα πολύ).*
- *Παρουσιάστηκαν ως συμπληρωματικοί παράγοντες βελτίωσης του μαθήματος το «λιγότερο μάθημα και περισσότερες δράσεις», «περισσότερες ποινές», «άλλοι καθηγητές», με την αντίστοιχη σειρά.*
- *Τέλος, καταγράφηκε ότι για τη φετινή χρονιά οι μαθητές προσδοκούν από το σχολείο να τους δώσει «γνώσεις», «αξίες», «τρόπους συμπεριφοράς» και «φιλίες – γνωριμίες» και σε μεγαλύτερο ποσοστό εκφράστηκαν αισιόδοξα για τη φετινή πορεία του τμήματός τους.*

Επίλογος

Αυτή ήταν η μέχρι τώρα διαδρομή ενός «ζωντανού» τμήματος που μεταμορφώνεται καθημερινά, ακριβώς γιατί τα ίδια του τα βασικά στοιχεία, τα παιδιά, δεν περνάει μέρα που να αισθάνονται τον εαυτό τους όμοιο με την προηγούμενη. Όλες οι διαδικασίες που αναλύθηκαν ανωτέρω και κυρίως το «Θεατρικό» βρίσκονται σε διαρκή εξέλιξη, ώσπου να αποφοιτήσει το «ηρωικό» Α2 από το Γυμνάσιό μας. Τις ώρες που συντάσσεται η παρούσα ανακοίνωση, οι μαθητές του Α2, ψηλότερα αγόρια, ωριμότερα πια κορίτσια, αδημονούν να πρωταγωνιστήσουν σε ένα εκπαιδευτικό συνέδριο που να αναφέρεται σε εκείνους και στην ομαδική προσπάθειά τους για μια καλύτερη τάξη, μακριά από την ενδοσχολική βία και κοντά σε μια όμορφη και αξέχαστη γυμνασιακή εμπειρία.

Βιβλιογραφία

- Kyriakides, L., Kaloyirou C., & Lindsay G. (2006). *An analysis of the revised Olweus bully/victim questionnaire for students using the Rasch measurement model*. British Journal of Educational Psychology, 76, 781–801.
- Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση: Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη
- Βεγιάννη, Ε. (2011). *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας γύρω από τον σχολικό εκφοβισμό (bullying)*. (http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/5026/1/Nimertis_Vegianni%28ptde%29.pdf)
- Κρόκου, Ζ. (2015). *Σχολικός Εκφοβισμός 9+1 σχέδια εργασίας για την πρόληψη και την αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γρηγόρη

- Μαραγκοπούλου, Α. (2010). *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.
- Πούλιος, Ι. (2007). *Η παιδική επιθετικότητα στο σχολείο. 77 δραστηριότητες για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκη
- Ρασιδάκη, Χ. (2015). *Σχολικός Εκφοβισμός Bullying: αποτελεσματικές δεξιότητες επικοινωνίας: τρόποι αντιμετώπισης: ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Πατάκης
- Σπυρόπουλος, Φ. (2011). *Σχολικός Τραμπουκισμός*. Αθήνα: Σακκουλά
- Χιόνη, Μ. (2011). *Σχολικός εκφοβισμός(bullying): εκπαιδευτικοί και γονείς*. (<http://www.ssneond.sch.gr/keimena%20se%20word/via/5%20ekfobismos%20xioni.pdf>)
- Ψάλτη, Α. & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση φύλου και εθνο-πολιτισμικής προέλευσης*. *Ψυχολογία*, 14(4), 329-345.

Διαθεματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι νύμφες των λιμνών

Καππάτου Αναστασία

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70

Διδάκτορας Κοινωνιογλωσσολογίας

και Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση

natassakf@hotmail.com^[H.1.1]

Παπαθανασίου Πετρούλα

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70

Peripar67@hotmail.gr^[H.1.2]^[H.1.3]

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αποσκοπεί στην παρουσίαση του διαθεματικού εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο υλοποιήθηκε με τη χρήση της μεθόδου project με τίτλο «Οι νύμφες των λιμνών». Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η Φλώρινα συνιστά το μοναδικό νομό σε πανελλήνια κλίμακα που περιτριγυρίζεται από 6 λίμνες, η εφαρμογή ενός προγράμματος με παρόμοια θεματολογία σε μαθητές της ακριτικής αυτής περιοχής, έπειτα από δική τους παρότρυνση θεωρείται αναμενόμενη. Ωστόσο, η καινοτομία του συγκεκριμένου προγράμματος έγκειται σε δύο συνιστώσες: η πρώτη σχετίζεται με τη μέθοδο εργασίας που ακολουθήθηκε (μέθοδος project), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές λάμβαναν τις αποφάσεις για το σχεδιασμό, τα στάδια υλοποίησης και την αξιολόγηση του προγράμματος. Η δεύτερη αφορά στο διαθεματικό χαρακτήρα του προγράμματος, στα πλαίσια του οποίου επιδιώχθηκε οι μαθητές να προβληματιστούν ως προς τη σημασία που ενέχει το υγρό στοιχείο (η λίμνη) στην οικονομική, πολιτιστική, επιστημονική, ιστορική παράδοση της περιοχής την οποία περιβάλλει.

Λέξεις-Κλειδιά: λίμνες, διαθεματικότητα, μέθοδος project, καινοτομία.

Ταυτότητα εκπαιδευτικού προγράμματος

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2014-2015 από τους μαθητές της Ε΄ τάξης του Πειραματικού Σχολείου Φλώρινας (23 μαθητές στον αριθμό) και η χρονική του διάρκεια ήταν ένα έτος^[U4].

Σκοπός εκπαιδευτικού προγράμματος

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Οι νύμφες των λιμνών» αποσκοπούσε στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την ιδιαιτερότητα του νομού της Φλώρινας με την ύπαρξη έξι λιμνών στην επικράτειά του. Στη συνέχεια επιδιώχθηκε η γνωριμία των μαθητών με την αξία του υδάτινου στοιχείου^[U5], όχι μόνο από τη σκοπιά της περιβαλλοντικής αγωγής^[U6], αλλά και σε συνάρτηση με την προσφορά του στον πολιτισμό, στην οικονομική και κοινωνική ζωή της περιοχής που βρίσκεται.

Στόχοι προγράμματος

Μέσα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος επιδιώχθηκε οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν το δίκτυο των λιμνών που υπάρχει στο νομό τους.
- Να εξοικειωθούν με βασικούς περιβαλλοντικούς όρους, όπως λεκάνη απορροής, οικοσύστημα, υγρότοπος, ευτροφισμός, απειλούμενα είδη.
- Να μελετήσουν την αρχιτεκτονική των κτιρίων που βρίσκονται κοντά στις λίμνες και τα οποία συνιστούν στοιχεία τοπικής πολιτιστικής κληρονομιάς, όπως π.χ. τα παλιά αρχοντικά στο χωριό του Αγίου Γερμανού και στο νησί του Αγίου Αγγιλείου. Επίσης, να περιηγηθούν σε μνημεία της βυζαντινής παράδοσης, όπως τα ασκηταριά και τη Βασιλική του Αγίου Αγγιλείου που βρίσκεται στο ομώνυμο νησί.
- Να προβληματιστούν ως προς τη μείωση της στάθμης των υδάτων κυρίως στις λίμνες των Πετρών και της Βεγορίτιδας και να αναλογιστούν την επίδραση του ανθρώπινου παράγοντα στην βιωσιμότητα των λιμνών.
- Να πληροφορηθούν για τα απειλούμενα είδη πανίδας που βρίσκονται στις παράκτιες περιοχές και να βιώσουν τις δυσκολίες επιβίωσης που αντιμετωπίζουν μέσα από ειδικά σχεδιασμένες επιτόπιες δράσεις.
- Να ευαισθητοποιηθούν ως προς τη ρύπανση των λιμνών μέσα από ειδικά διαμορφωμένες έρευνες πεδίου, όπως καθαρισμός νερού λιμνών με αυτοσχέδια φίλτρα.
- Να γνωρίσουν τις ασχολίες των κατοίκων που ζουν κοντά στις λίμνες.
- Να αποκτήσουν οικολογικές ευαισθησίες οι οποίες θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής συνείδησης.
- Να μάθουν να συνεργάζονται ομαλά στα πλαίσια μιας ομάδας εργασίας.
- Να αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε. ως εργαλείο για την παραγωγή μιας εργασίας.
- Να αναπτύξουν την αναλυτική και κριτική τους σκέψη.

Μεθοδολογία υλοποίησης προγράμματος

Η διδακτική μέθοδος που ακολουθήθηκε σε όλα τα στάδια υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η μέθοδος εργασίας project. Ως μέθοδο project ορίζουμε μια «ομαδική διδασκαλία στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν» (Frey, 1998, σελ 9[17]). Μέσω της αξιοποίησης της συγκεκριμένης μεθόδου οι μαθητές αποκτούν πολλαπλές μεταγνωστικές ικανότητες, οι οποίες τους βοηθούν να έχουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης. Συγκεκριμένα οι Bastian και Gudjons (1986 στο Χρυσάφιδης 2000:44) αναφέρουν δέκα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της μεθόδου: 1. Σχέση με βιωματικές καταστάσεις, 2. Προσανατολισμός και ενδιαφέροντα των μελών της ομάδας, 3. Αυτοοργάνωση, υπευθυνότητα, 4. Κοινωνική σημασία, 5. Συστηματική οργάνωση, 6. Δημιουργία, παραγωγή ενός προϊόντος, 7. Συμμετοχή όσο γίνεται περισσότερων αισθήσεων, 8. Κοινωνική μάθηση, 9. Διακλαδικό μάθημα και 10. Σύνδεση με άλλα μαθήματα. Τα σχέδια εργασίας (projects) είναι πιο σύνθετα από τις καθημερινές εργασίες των μαθητών, έχουν διάρκεια, υψηλότερες απαιτήσεις και είναι καθαρά μαθητοκεντρικά, αφού οι μαθητές είναι υπεύθυνοι για την απόκτηση της δικής τους γνώσης (Katz & Chard 1989:3, Galton & Williamson 1992).

Πορεία υλοποίησης προγράμματος^[U8]

Στάδιο προβληματισμού ή επιλογής του θέματος

Στα πλαίσια του αρχικού αυτού σταδίου, οι μαθητές αφού χωρίστηκαν σε ομάδες εργασίας της επιλογής τους, άρχισαν να συζητούν μεταξύ τους και να προβληματίζονται ως προς τη θεματολογία του σχεδίου εργασίας. Τους ζητήθηκε να καταγράψουν την πρότασή τους συνοδευόμενη από τη σχετική επιχειρηματολογία. Ακούστηκαν διάφορες απόψεις εκείνη όμως που υπερίσχυσε ήταν η πρόταση μιας ομάδας μαθητών, η οποία επέλεξε την βιβλιογραφική ενασχόληση με τις λίμνες του νομού Φλώρινας και στη συνέχεια τη διενέργεια επιτόπιων επισκέψεων σε αυτές. Ακριβώς επειδή η συγκεκριμένη πρόταση συμπεριελάμβανε και επιτόπιες επισκέψεις στο χώρο των λιμνών συγκέντρωσε τις περισσότερες ψήφους προτίμησης.

Στάδιο σχεδιασμού των δραστηριοτήτων

Κατά τη δεύτερη φάση διεξαγωγής του σχεδίου εργασίας ζητήθηκε από τις ομάδες εργασίας η υλοποίηση ενός σχεδιασμού ως προς την πορεία υλοποίησης του project. Το σύνολο των ομάδων εργασίας κατέληξε ότι θα πρέπει να χωρίζεται σε δυο φάσεις: η πρώτη φάση να περιλαμβάνει τη συλλογή πληροφοριών για τις λίμνες και η δεύτερη φάση να διεκπεραιωθεί μέσω στοχευμένων δράσεων που θα πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια των επιτόπιων επισκέψεων στις περιοχές των λιμνών.

Α΄ Φάση: συλλογή πληροφοριακού υλικού

Στην Α΄ φάση οι μαθητές ανά 6 ομάδες εργασίας (4 άτομα η κάθε ομάδα) εργάστηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής και συγκέντρωσαν μόνοι τους τις πληροφορίες που απαιτούνταν για τις 6 λίμνες του νομού τους. Κάθε ομάδα εργασίας αναλάμβανε και τη μελέτη μιας λίμνης. Αρχικά, χρησιμοποιώντας το λογισμικό οπτικοποίησης και προσομοίωσης Google Earth οι μαθητές εντόπισαν τη θέση της κάθε λίμνης στο νομό της Φλώρινας. Στη συνέχεια μεταβαίνοντας σε ιστοσελίδες, κατάφεραν να συγκεντρώσουν τις απαιτούμενες για κάθε λίμνη πληροφορίες καθώς και αντίστοιχο φωτογραφικό υλικό. Οι μαθητές ήταν ήδη από το μάθημα της Πληροφορικής εξοικειωμένοι τόσο με τα προγράμματα και τα λογισμικά που αναφέρθηκαν προηγουμένως όσο και με τις δεξιότητες χειρισμού που αυτά προϋποθέτουν (αναζήτηση στο διαδίκτυο, αντιγραφή, επικόλληση, βασικές γνώσεις κειμενογράφου κ.α.).

A1: ταξινόμηση- παρουσίαση πληροφοριών

Ακολούθησε η φάση της επεξεργασίας, ταξινόμησης και καταγραφής των σημαντικότερων πληροφοριών που αφορούσαν στις λίμνες της Φλώρινας (Μεγάλη-Μικρή Πρέσπα, Ζάζαρη, Βεγορίτιδα, λίμνη Πετρών, Χειμαδίτιδα) με τη βοήθεια του κειμενογράφου. Τέλος, η κάθε ομάδα δημιούργησε της δική της παρουσίαση με τη βοήθεια του προγράμματος παρουσίασης Powerpoint. Ο χρόνος διεξαγωγής της φάσης

αυτής ανέρχεται σε 5 δίωρα στο εργαστήριο πληροφορικής. Αφού ολοκληρώθηκε η περίοδος αυτή, στη συνέχεια οι μαθητές ανά ομάδα εργασίας παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης τα αποτελέσματα της εργασίας τους και ακολούθησε συζήτηση. Στο σημείο αυτό ζητήθηκε από τους μαθητές να βρουν κάποιο μυθολογικό πρόσωπο για να αποτελέσει αφηγητή στις εργασίες τους αλλά και ξεναγό στην φάση της επιτόπιας έρευνας που θα ακολουθούσε. Οι μαθητές σχεδόν αυτόματα έφεραν στο νου τους τις Νύμφες και όχι βέβαια άδικα, καθώς «οι Νύμφες^[U9], θεότητες των γλυκών νερών, ήταν κόρες του Δία. Συνήθως όμως θεωρούνταν κόρες του θεού-ποταμού της περιοχής. Κατοικούσαν κοντά στους ποταμούς αλλά και στα βουνά από όπου πηγάζουν οι ποταμοί. Έτσι, έχουμε τις Ορεστιάδες (Νύμφες των δασών), τις Ναϊάδες (Νύμφες των ποταμών και των πηγών) και τις Αμαδρυάδες (Νύμφες των δένδρων). Οι Ναϊάδες ζούσαν σε σπήλαια κοντά στις πηγές των ποταμών, αλλά και κάτω από αυτούς και τότε έπαιρναν το όνομα του ποταμού» (Νεοελληνική Γλώσσα, Δ' Δημοτικού^[U10] 2012: 39). Οπότε ορίστηκαν 4 κορίτσια από την τάξη τα οποία πήραν το ρόλο της Νύμφης-αφηγήτριας.

Β' Φάση: εκτέλεση ή διεξαγωγή δραστηριοτήτων μέσα από επιτόπιες επισκέψεις

B1: Μικρή και Μεγάλη Πρέσπα

Ακολούθησε η Β' φάση του εκπαιδευτικού προγράμματος, η οποία περιελάμβανε επιτόπιες επισκέψεις στο χώρο των 6 λιμνών. Πριν την πραγματοποίηση της επίσκεψης οι αρμόδιες ομάδες εργασίας (εκείνες δηλαδή που είχαν συγκεντρώσει πληροφοριακό υλικό για το ζευγάρι λιμνών στο οποίο γινόταν η επίσκεψη) καλούνταν να καταστρώσουν ένα πλάνο για το πρόγραμμα διαδρομών και δράσεων που θα περιλαμβάνει η περιήγηση στο χώρο της εκάστοτε λίμνης. Οι μαθητές, σύμφωνα με την εργασία που εκπόνησαν στην Α' φάση του project, είχαν τη δυνατότητα να επιλέγουν οι ίδιοι τα σημεία που έπρεπε να επισκεφτούν σε κάθε λίμνη. Αξίζει, επίσης να σημειωθεί ότι στις επιτόπιες επισκέψεις συμμετείχαν δυο εκπαιδευτικοί του σχολείου, δηλαδή η υπεύθυνη δασκάλα της τάξης και μια εκπαιδευτικός ως συνοδός.

Το πρώτο ζευγάρι λιμνών που επισκεφθήκαμε ήταν εκείνο που αποτελούνταν από τις λίμνες Μικρή και Μεγάλη Πρέσπα. Πρώτη στάση έγινε στο Κέντρο Πληροφόρησης του Αγίου Γερμανού, του φορέα Διαχείρισης Εθνικού Δρυμού Πρεσπών. Εκεί πραγματοποιήθηκε πληροφόρηση από τους υπεύθυνους για τα σπάνια είδη πουλιών που υπάρχουν στην ευρύτερη περιοχή της λίμνης. Στη συνέχεια έλαβε χώρα περιήγηση και ξενάγηση στον παραδοσιακό οικισμό του Αγίου Γερμανού (μελέτη της τοπικής αρχιτεκτονικής). Επίσης, πραγματοποιήθηκε επίσκεψη στην ομώνυμη βυζαντινή εκκλησία του χωριού. Ακολούθησε επιτόπια βιωματική μελέτη του λιμναίου οικοσυστήματος των Πρεσπών. Αφού έγινε χωρισμός των μαθητών στις προκαθορισμένες ομάδες εργασίας έγινε απόπειρα εξοικείωσής τους με βασικούς περιβαλλοντικούς όρους, όπως: λεκάνη απορροής, υγρότοπος, οικοσύστημα, ευτροφισμός κ.ά. και εφοδιασμός τους με υλικά για τη μελέτη πεδίου, διαμοιρασμένα σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο (ερωτηματολόγια, κιάλια παρατήρησης πουλιών).

[U11]Επόμενος σταθμός της επίσκεψής μας ήταν το θυρόφραγμα στη θέση Κούλα, στο σημείο, δηλαδή, που ενώνονται οι δύο λίμνες και πεζοπορία μέχρι το λόφο Κρίνα. Έγινε παρατήρηση της λεκάνης απορροής, καταγραφή των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και των συνεπειών τους στο λιμναίο σύστημα (αλληλεπίδραση λίμνης- ανθρώπων). Οι μαθητές κατέγραψαν ανθρώπινες παρεμβάσεις και προσπάθησαν να εντοπίσουν την προέλευση αυτών των παρεμβάσεων και τις συνέπειές τους στο λιμναίο σύστημα. Στη συνέχεια έγινε παρατήρηση πουλιών με κιάλια και τηλεσκόπια στη μεγαλύτερη αποικία αναπαραγωγής αργυροπελεκάνων στον κόσμο. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε με περιήγηση μέσω της πεζογέφυρας στο νησάκι του Αγίου Αχιλλείου, επίσκεψη στα βυζαντινά μνημεία του νησιού (Βασιλική Αγίου Αχιλλείου, Ναός Αγίου Νικολάου) και ξενάγηση στους Ψαράδες με τα μοναδικής αρχιτεκτονικής σπίτια και ενημέρωση για τα ασηκταριά της περιοχής. Ακολούθησε επίσκεψη στο δάσος με τα κέδρα και στο εκκλησάκι Αγ. Γεωργίου. [U12]Η επίσκεψη ολοκληρώθηκε με επιτόπια επίσκεψη στο [τριεθνές][U13] σημείο, εκεί δηλαδή που η χώρα μας συνορεύει με την Αλβανία και τη FYROM και βρίσκεται στη Μεγάλη Πρέσπα.

B2: Λίμνη Πετρών και Βεγορίτιδα

Ακολούθησε επιτόπια περιήγηση στο δεύτερο ζευγάρι λιμνών του νομού Φλώρινας, της λίμνης Πετρών και της Βεγορίτιδας που βρίσκονται στην περιοχή του Αμυνταίου. Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες εργασίας πήραν μέρος [U14]στις παρακάτω δράσεις. Η πρώτη ομάδα εργασίας, συνοδευόμενη από την υπεύθυνη δασκάλα της τάξης, ανέλαβε το σκέλος του έμβιου πληθυσμού των λιμνών. Συγκεκριμένα, μελέτησαν τα σπάνια είδη πουλιών που υπάρχουν στην περιοχή, όπως η λαγγόνα, συμπληρώνοντας ειδικά διαμορφωμένα φύλλα εργασίας και στη συνέχεια με ειδικά κιάλια παρατήρησαν τα πουλιά. Με αφορμή την ανεύρεση ενός νεκρού πουλιού στην περιοχή αναπτύχθηκε συζήτηση γύρω από τις καταστροφικές συνέπειες του λαθροκυνηγιού. Ως παράλληλη δράση η δεύτερη ομάδα εργασίας, συνοδευόμενη από τη συνοδό εκπαιδευτικό, [επισκέφθηκε][U15] την ελληνιστική πόλη των Πετρών η οποία βρίσκεται 3 χιλιόμετρα μακριά από τη λίμνη των Πετρών σε ένα ανηφορικό σημείο με θέα τη λίμνη. Η ομάδα αυτή εργασίας επισκέφθηκε τα ερείπια της πόλης και πληροφορήθηκε για το πολεοδομικό της σχέδιο. Παράλληλα, έλαβαν γνώση του συνόλου των ευρημάτων που ανακαλύφθηκαν στην περιοχή, όπως ηθμούς, υδρίες, λυχνάρια, πινάκια και κοσμήματα, τα περισσότερα εκ των οποίων φυλάσσονται στο αρχαιολογικό μουσείο της Φλώρινας. Η τρίτη [ομάδα][U16] εργασίας, συνοδευόμενη από την υπεύθυνη δασκάλα της τάξης, επιδόθηκε στη μελέτη των υδάτων της λίμνης Βεγορίτιδας [σε συσχέτιση με τον παράγοντα της ρύπανσης][U17]. Ειδικότερα, κατασκεύασε ένα αυτοσχέδιο φίλτρο καθαρισμού νερού αποτελούμενο από ένα πλαστικό ποτήρι νερού στο οποίο οι μαθητές τοποθέτησαν ένα φίλτρο του καφέ. Αντιστοίχως με το γνωστικό αντικείμενο του καθαρισμού υδάτων που είχαν διδαχθεί στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής και ειδικότερα της νανοτεχνολογίας, οι μαθητές ρίχνοντας νερό στα αυτοσχέδια φίλτρα τους κατάφεραν να απομονώσουν τις βλαβερές ουσίες στα φίλτρα του καφέ και να «καθαρίσουν» με τον τρόπο αυτό το νερό της λίμνης. Παράλληλα, παρατήρησαν και κατέγραψαν σε ειδικά σημειωματάρια τους ρυπογόνους παράγοντες και τα σκουπίδια

που υπάρχουν στο περιβάλλοντα χώρο της λίμνης αλλά και μέσα σε αυτόν. Η τέταρτη ομάδα εργασίας επιμελήθηκε τις ασχολίες με τις οποίες καταπιάνονται οι άνθρωποι που ζουν στις περιοχές κοντά σε λίμνες. Συγκεκριμένα, ψάρεψε με τη χρήση καλαμιού ψαρέματος ακολουθώντας τις οδηγίες ενός έμπειρου ψαρά της περιοχής και παρατήρησε τις βάρκες που βρίσκονταν στην περιοχή, τον τρόπο κατασκευής τους και τις σύγκριναν με τις σημερινές. Όλες οι ομάδες μαθητών ολοκληρώνοντας τις εργασίες τους συγκεντρώθηκαν επί τόπου σε ένα σημείο στην παραλία των λιμνών^[U18] και η κάθε μια από αυτές ανακοίνωσαν τα ευρήματά τους. Για το τέλος, το σύνολο της τάξης παρατηρήσαμε το άγαλμα του ψαρά που φιλοτέχνησαν φοιτητές της Σχολής Καλών Τεχνών και κοσμήτην την προβλήτα της λίμνης Βεγορίτιδας, υπενθυμίζοντας την αξία της τέχνης σε όλες τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Ακολούθησε η συγκέντρωση όλων των μαθητών σε κύκλο, η παρακολούθηση της δραματοποίησης και του χορευτικού των νυμφών των λιμνών (Πετρών και Βεγορίτιδας),^[U19] η συνάντησή τους με το ζευγάρι των λιμνών (Μικρή και Μεγάλη Πρέσπα) και η συμμετοχή σε βιωματικά παιχνίδια^[U20] που σκοπό έχουν την καλλιέργεια της οικολογικής συνείδησης των μαθητών. Ένα από αυτά ήταν η προσπάθεια των μαθητών με κλειστά μάτια να ακούσουν τους ήχους της λίμνης. Ακόμη, οι μαθητές σχηματίζοντας κύκλο προσπάθησαν να μιμηθούν τους ήχους των πουλιών που παρατήρησαν και στη συνέχεια με παντομίμα παρουσίασαν τις βασικότερες ασχολίες των κατοίκων που ζουν στην περιοχή της λίμνης. Τέλος, οι μαθητές με την καθοδήγηση των υπεύθυνων δασκάλων δημιούργησαν και φώναξαν συνθήματα κατά της ρύπανσης των λιμνών και της βλαβερής παρέμβασης του ανθρώπινου παράγοντα στο οικοσύστημά τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα συνθήματα: «Κάτω τα χέρια από τις λίμνες», «ΣΤΟΠ στο παράνομο ψάρεμα», «ΟΧΙ σκουπίδια στις λίμνες», «Αγαπάμε και φροντίζουμε τις λίμνες», «Οι λίμνες είναι το σπίτι μας», « Το νερό είναι ζωή».

Αποτίμηση προγράμματος

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Οι νύμφες των λιμνών» θεωρούμε ότι υπήρξε πετυχημένο γιατί συνδύαζε την σωστή μεθοδολογία με την επιτόπια δράση και τη διαθεματικότητα^[U21]. Οι μαθητές συνεργαζόμενοι στην πρώτη φάση του προγράμματος διοχέτευσαν τις δημιουργικές τους δυνάμεις για να θεμελιώσουν οι ίδιοι το θεωρητικό υπόβαθρο του θέματος με το οποίο επρόκειτο να ασχοληθούν. Στη συνέχεια μετουσίωσαν τις θεωρητικές αυτές γνώσεις που αποκόμισαν σε δράση και συμμετοχή. Τέλος, μέσα από το πρόγραμμα αυτό καλλιεργήθηκε η οικολογική συνείδηση των μαθητών. Κατά την επιστροφή στην τάξη η κάθε ομάδα δημιούργησε τη δική της αφίσα στην οποία αποτύπωνε τις εντυπώσεις που αποκόμισε από τις επιτόπιες επισκέψεις.

Βιβλιογραφία^[U22]

Frey, K. (1988). *Η Μέθοδος Project*, μετάφραση: Κλεονίκη Μάλλιου, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη^[U23].

Katz, G.L. & Chard, C.S. (1989). *Engaging children's mind: the project approach*.
New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Υ.Π.Ε.Θ & Ι.Ε.Π (2015). *Νεοελληνική Γλώσσα, Δ' Δημοτικού, τευχ. Α.*, Αθήνα:
Ι.Τ.Υ.Ε. Διόφαντος.

Χρυσafίδης, Κ. (2000). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Το μάθημα της Ιστορίας μέσα από το παραμύθι για βλέποντες και αμβλύωπες μαθητές

Κατσούγκρη Αναστασία
Ειδική Παιδαγωγός, M.Ed.
akatsou0708@gmail.com

Ρεσβάνη Βασιλική
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.
basw.res@gmail.com

Περίληψη

Το παραμύθι αυτό έγινε η αφορμή για μια διαφοροποιημένη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας σε τυφλούς και βλέποντες μαθητές. Οι βλέποντες μαθητές μελετούν το παραμύθι και αναδύονται διαφορετικές πτυχές του λογοτεχνικού κειμένου. Αλλά και μαθητές με προβλήματα όρασης επεξεργάζονται το παραμύθι και δίνουν τη δική τους προσέγγιση. Ο Οδυσσέας και η Καλυψώ μπορούν να συνδυάσουν όλα αυτά και να ταξιδέψουν τα παιδιά αλλά και τους μεγάλους σε ένα ταξίδι πολιτισμών, ένα ταξίδι που θα οδηγήσει όλους σε αλλοτινούς καιρούς. Ο Οδυσσέας και η Καλυψώ κάνουν την υπέρβαση και μετατρέπουν το μάθημα της Ιστορίας σε ένα ταξίδι εικόνων που διεγείρει την φαντασία των μικρών μας ταξιδευτών τυφλών ή βλεπόντων και η νέα γνώση μέσα από το παραμύθι αναδύεται αυτόματα ευχάριστα και μοναδικά. Μαθητές χωρίς γνώσεις Ιστορίας αλλά και χωρίς την εικονογράφηση του παραμυθιού δημιουργούν, ανακαλύπτουν και μαθαίνουν.

Λέξεις-Κλειδιά: ιστορία, παραμύθι, αμβλύωπες, βλέποντες

Εισαγωγή

Η πολυετής ενασχόλησή μας με την εκπαίδευση παιδιών στο Δημοτικό αλλά και με παιδιά με αναπηρία, έγινε η αιτία να αναζητήσουμε εναλλακτικούς και ταυτόχρονα αποτελεσματικούς και διασκεδαστικούς τρόπους διδασκαλίας σε παιδιά με ή χωρίς αναπηρία. Το μεγαλύτερο λάθος που γινόταν στην διδασκαλία κατά τους προηγούμενους αιώνες ήταν η αντιμετώπιση όλων των παιδιών ως παραλλαγών του ίδιου ατόμου. Ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι ήταν λογικό να διδάσκουν στους μαθητές τα ίδια θέματα με τον ίδιο τρόπο. Πόσο μάλλον η εκπαίδευση γίνεται ισοπεδωτική όταν πρόκειται για μαθητές με αναπηρία. Ένας τρόπος για να αμβλυθούν οι διαφορές είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Είναι η διδασκαλία εκείνη που οι δάσκαλοι πρέπει να προσαρμόσουν την διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών, σεβόμενοι τις ατομικές διαφορές αυτών.

Με αυτό το σκεπτικό δημιουργήσαμε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας δημιουργώντας ένα παραμύθι που θα καλύπτει τις ανάγκες πρώτα των τυφλών μαθητών και έπειτα των βλεπόντων. Ανώτερος στόχος είναι να μπορεί να διδαχθεί σε μία τάξη με βλέποντες και τυφλούς μαθητές σε ένα σχολείο για όλους. Ένα παραμύθι που είναι φτιαγμένο για να βοηθάει τα παιδιά με τύφλωση να δημιουργήσουν εικόνες και να δουν με τα μάτια της ψυχής τους. Οι έρευνες έχουν δείξει (ενδεικτικά, Μαλαφάντης, 2006, 2011. Μερακλής, 1986, 2012) ότι το παραμύθι «έχει σημαντικό

ρόλο στον εφοδιασμό του γνωστικού, συγκινησιακού και ηθικού ρεπερτορίου του παιδιού (Collins, 2010, σελ. 182). Όπως υποστηρίζεται «το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ο καθρέπτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου» (Μερακλής, 1996, σελ. 57). Οι παραπάνω επίσης έρευνες έδειξαν ότι όταν τα παιδιά ανακαλύπτουν την γνώση και όταν η γνώση αυτή δεν δίνεται με αλλά μέσα από ένα λογοτεχνικό ανάγνωσμα, προσιτό και αγαπητό από τα παιδιά, τότε τα αποτελέσματα είναι πολύ καλύτερα οι μαθητές επιθυμούν να μάθουν περισσότερα, ενεργοποιούνται και θυμούνται πιο καλά όσα έχουν μάθει. Με το σκεπτικό δημιουργήθηκε αυτό το παραμύθι για να ζωντανέψει εικόνες, να γίνει Πήγασος και να ταξιδέψει όλα τα παιδιά στην εποχή του Χαλκού όπου με οδηγούς τους τον Οδυσσέα και την Καλυψώ θα γνωρίσουν τον Κυκλαδικό Πολιτισμό αναπτύσσοντας την δημιουργικότητα και την φαντασία τους. Παράλληλα όπως σημειώνεται και στο αναλυτικό πρόγραμμα στόχος της διδασκαλίας της ιστορίας είναι: α) η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης των μαθητών, β) της ιστορικής συνείδησης των μαθητών, γ) της γνωριμίας με γεγονότα του παρελθόντος και δ) την χρονική ακολουθία των ιστορικών γεγονότων. Προκειμένου να μάθει ο μαθητής απαραίτητη και σημαντική καθίσταται η συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση. ΑΠΣ Ιστορία Γ Δημοτικού). Οι μαθητές προσέχουν, παρατηρούν τα γεγονότα, τα κατανοούν και με αυτό τον τρόπο μαθαίνουν. Είναι σημαντική η ενεργός συμμετοχή και εμπλοκή των μαθητών σε αυτές τις γνωστικές δραστηριότητες (Βοσνιάδου, 2011). Η διδασκαλία της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο μελετώντας ένα παραμύθι, μπορεί να αποτελέσει μια άλλου τύπου διερεύνηση της Ιστορίας. Η διερεύνηση των ιστορικών πηγών, η ανάγκη των παιδιών να διερευνήσουν να μάθουν κάτι από μόνα τους για κάποιο συγκεκριμένο σκοπό, τα βοηθά να μαθαίνουν καλύτερα. Δύο ήρωες ο Οδυσσέας και η Καλυψώ γίνονται οι μικροί ερευνητές της ιστορίας του Κυκλαδικού πολιτισμού. Αναπάντεχα, βρίσκονται μπροστά σε μια μηλιά που τους βοηθά να ξεδιπλώσουν το κουβάρι της ιστορίας. Η προσέγγιση που προτείνεται αναδύει την ανάγκη μελέτης και διδασκαλίας της Ιστορίας μέσα από τη λογοτεχνία. Δεν είναι απαραίτητο οι μαθητές να μαθαίνουν στείρα και μηχανιστικά γνώσεις, όταν μπορούν να μάθουν μέσα από μια πιο βιωματικού τύπου προσέγγιση. Η γνώση ανακαλύπτεται από τα παιδιά μέσα από έξυπνους διαλόγους .Δεν παρέχεται έτοιμη και στείρα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Πρώτα από όλα θα πρέπει να αποσαφηνίσουμε κάποιους όρους προκειμένου να γίνει πιο καλή η μετάβαση στο πρακτικό μέρος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας Αρχικά ο όρος αφήγηση σημειώνεται όταν έχουμε μια ιστορία και τα γεγονότα παρουσιάζονται με μια ορισμένη σειρά. Τα γεγονότα μπορεί να είναι φανταστικά ή πραγματικά το ίδιο και οι ήρωες. Πιο συγκεκριμένα βασικά στοιχεία αφηγηματικού κειμένου αποτελούν: α) Ο χώρος όπου συμβαίνουν τα γεγονότα (πού;), β) Ο χρόνος όπου συμβαίνουν τα γεγονότα (πότε;), γ) Οι ήρωες της ιστορίας (πρωταγωνιστές και άλλα πρόσωπα που συμμετέχουν), δ) Η εξέλιξη της ιστορίας (πώς ξεκινάει, προχωράει και τελειώνει η ιστορία) Δηλαδή να έχει αρχή μέση και τέλος και ε) Οι σκέψεις, τα συναισθήματα των ηρώων ή του αφηγητή της ιστορίας. Η αφήγηση είναι μια διαδικασία βιωματική που

επιτρέπει, στον ακροατή να «ταξιδεύει», να ταυτίζεται, να θυμάται με τρόπο ευχάριστο τις διάφορες πληροφορίες, να συμμετέχει ψυχοσωματικά, αποκομίζοντας το μεγαλύτερο διδακτικό όφελος απ' αυτήν την εμπειρία. Αξιοποιώντας όλα τα παραπάνω δημιουργήσαμε αυτό το παραμύθι και το χρησιμοποιήσαμε για να ανακαλύψουν τα παιδιά τον Κυκλαδικό πολιτισμό.

Το σκεπτικό της δημιουργίας του παραμυθιού

Τα παραμύθια χρησιμοποιούνται από όλους τους πολιτισμούς, για να διαμορφώσουν τις σκέψεις των ανθρώπων, την αντίληψη του εαυτού τους τις σχέσεις με την κοινωνία, της προσωπικής δύναμης, της επιλογής κάθε πολιτισμού Γενικά, οι διδακτικές ιστορίες αποτελούν καρπό της ανθρώπινης φαντασίας και των ανθρωπίνων αναγκών, καθοδηγούν και επηρεάζουν τους ακροατές παρά διασκεδάζουν, προσφέρουν μια άποψη του κόσμου και της ζωής μας όπως θα μπορούσε να είναι, συστηματοποιούν την ανθρώπινη εμπειρία και την καθιστούν κοινό κτήμα, που μεταφράζεται σε κοινά συναισθήματα, κίνητρα και σημασίες, γενικά σε συλλογική συνείδηση (Sunwolf, 1999) «Σύμβολο της παιδικότητας, της αθωότητας και της απλότητας, με άπειρες δυνατότητες προσαρμογής, με πλήρη ελευθερία και πέραν της ανάγκης αναφοράς σε ορισμένο πρόσωπο, χρόνο και τόπο, με χαρακτηριστικό του την παγκοσμιότητα, αλλά και την διαφορετικότητα, το παραμύθι μετασχηματίζεται και μεταμορφώνεται κινούμενο ανάμεσα στο αόριστο, στο φανταστικό, στο μαγικό και στο απίθανο, χωρίς συγχρόνως να αγνοεί την κοινωνική πραγματικότητα της οποίας αποτελεί προϊόν. Και όταν περνά από τον προφορικό, διηγηματικό στον γραπτό και έντυπο λόγο βγαίνει από τα παραδοσιακά του όρια, τις μικρές αγροτικές κοινωνίες και γίνεται εκτός από αντικείμενο έρευνας και ανάγνωση όλων των κοινωνικών στρωμάτων» (Παπαδοπούλου, 2010).

Για να τραβήξει μια ιστορία πραγματικά το ενδιαφέρον του παιδιού, πρέπει να το διασκεδάζει και να ξυπνά την περιέργειά του. Για να εμπλουτίσει τη φαντασία του, πρέπει να κεντρίσει τη φαντασία του. Να βοηθά να αναπτύσσεται η νοημοσύνη του και να βλέπει τις συγκινήσεις του. Να ανταποκρίνεται στις αγωνίες και τις εμπνεύσεις του. Να βοηθά να συνειδητοποιεί τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει υπαγορεύοντας του λύσεις στα προβλήματα που το απασχολούν και δίνοντας την ευκαιρία να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στο μέλλον του (Σακελλάριος 1995).

Το παραμύθι ως μέσο διδασκαλίας στην Ειδική Αγωγή

Το παραμύθι βοηθά το παιδί με ειδικές ανάγκες, να ξεπερνά την αναπηρία του, να συμφιλώνεται με το σώμα του και να αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του, δίνοντάς του την ευκαιρία να ταυτιστεί με τον ήρωα του, που, αν και είναι δυνατό να βρεθεί κάτω από υπέρτερες δυνάμεις, μπορεί να καταφέρει, με την εξυπνάδα του ή τη βοήθεια κάποιου μαγικού μέσου, να τους ξεφύγει και να τις υπερνικήσει. Και, όπως τονίζει ο Bettelheim, ταυτιζόμενο με τον ήρωα του παραμυθιού, το παιδί μπορεί να αντισταθμίσει με τη φαντασία του και μ' αυτή την ταύτιση όλες τις ατέλειες, πραγματικές και φανταστικές, της δικής του ύπαρξης. Στην πορεία της διήγησης του παραμυθιού, το

παιδί διαπιστώνει ότι συχνά άτομα αδύναμα, περιφρονημένα ή αγνοημένα, κατάφεραν να επιβιώσουν και να επιβληθούν, είναι δυνατόν «να πιστέψει ότι και οι αδύνατοι μπορούν να πετύχουν στη ζωή» πράγμα που το γεμίζει θάρρος και το σπλίζει με αισιοδοξία για τη ζωή».

Ένα άλλο που πρέπει να αναφερθεί είναι ότι το παραμύθι και η αποδοχή του μπορεί να συντελεστεί με επιτυχία εφόσον δεν ταυτιστεί με τη διδακτική πράξη, που λαμβάνει χώρα στην σχολική τάξη. Ουσιώδης στόχος στην αρχή είναι η αποδέσμευση της φαντασίας των παιδιών από την τυποποιημένη διδακτική πράξη, γεγονός που θα συνέτεινε στη δημιουργία κλίματος ενθουσιασμού, καθώς και στην απελευθέρωση των μη λογοκρατικών στοιχείων, ώστε να οδηγηθούν οι μαθητές στον πυρήνα της αφηγηματικής πράξης, στον κόσμο του παραμυθιού.

Σύμφωνα με τα παραπάνω το παραμύθι μας, αφού απευθύνεται σε τυφλά παιδιά, θα πρέπει μέσω της αφήγησης να ενεργοποιεί την ακοή και την φαντασία τους έτσι ώστε να δημιουργούνται εικόνες και να οικοδομεί την σκέψη τους. Το παραμύθι για να είναι ελκυστικό θα πρέπει να είναι διασκεδαστικό και διαδραστικό. Γι' αυτό οι διάλογοι θα πρέπει να είναι απλοί, κατανοητοί και αν είναι δυνατόν με χιούμορ. Οι ήρωες θα πρέπει να είναι παιδιά για να μπορούν να ταυτιστούν μαζί τους οι μαθητές. Θα πρέπει να είναι αποδεκτό και να εγείρει την φαντασία των παιδιών. Το γνωστικό κομμάτι του παραμυθιού θα πρέπει να δοθεί στα παιδιά με τέτοιο τρόπο ώστε να μην έχει χαρακτήρα διδασκαλίας αλλά η παρεχόμενη γνώση να βγαίνει αβίαστα μέσα από την αφήγηση. Να μην θυμίζει τυποποιημένη διδασκαλία για να μπορεί το παιδί να μάθει διασκεδάζοντας.

Ποια είναι η δομή του; Η απόλυτη ελευθερία. Ένα πάρα πολύ αυστηρά δομημένο παραμύθι, ταυτόχρονα έχει μία εξαιρετικά μεγάλη ελευθερία. Γιατί δεν διερωτάται ποτέ ένα παιδί πως μία μηλιά μιλάει και πως τα παιδιά ο Οδυσσέας και η Καλυψώ μπορούν να ταξιδεύουν μέσα στο χρόνο και να ζούνε σε αλλοτινούς καιρούς, να ζούνε για λίγο στην εποχή του Κυκλαδικού Πολιτισμού, και πάλι να επιστρέφουν σαν σε όνειρο πίσω στην πραγματικότητα. Η γνώση έτσι βγαίνει αβίαστα και τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα. Μπορεί κανείς να μιλήσει για τα πιο δύσκολα πράγματα μέσω του παραμυθιού και να γίνουν κατανοητά από τα παιδιά. Οι αισθήσεις είναι τα ουσιαστικά κανάλια μέσω των οποίων ερχόμαστε σε επαφή και μαθαίνουμε για το φυσικό μας περιβάλλον. Αισθανόμαστε σε διαφορετικό βαθμό ευχαρίστηση ή δυσαρέσκεια μέσω της αφής ή της ακοής σε σχέση με τις άλλες αισθήσεις. Οι τυφλοί μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο και με την κατάλληλη εκπαίδευση μπορούν, όπως και οι συνομήλικοι συμμαθητές τους να διεκδικήσουν όλα τα στάδια εκπαίδευσης. Το μόνο που πρέπει να γίνει είναι να ενεργοποιηθούν οι υπόλοιπες αισθήσεις τους για να φτάσουμε στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Παρέμβαση Σε Βλέποντες Μαθητές

Σκοπός

Σκοπός της παρέμβασης ήταν η ανάδειξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ενός μαθήματος ιστορίας μέσα από ένα παραμύθι για τυφλά και αμβλυόπα παιδιά και πώς αυτό μελετάται και από βλέποντα παιδιά.

Στόχοι Γνωστικοί

Οι μαθητές έμαθαν τι είναι αφήγηση, απέκτησαν γνώσεις για την ιστορία, γνώρισαν αρχικά δύο ήρωες ενός παραμυθιού, τον Οδυσσέα και την Καλυψώ, και στη συνέχεια μελέτησαν και έμαθαν για τα πρόσωπα αυτά από την μυθολογία τους. Οι μαθητές έμαθαν να λειτουργούν με ένα συγκεκριμένο στόχο, να επεξεργάζονται κριτικά ένα κείμενο προκειμένου να εντοπίσουν ποιο είναι το βασικότερο σημείο του για να το αποτυπώσουν στο χαρτί.

Συναισθηματικοί

Η αισθητική απόλαυση από την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού, βοήθησε τους μαθητές να γνωρίσουν και τους εαυτούς τους. Έγιναν πιο υπεύθυνοι γιατί έπρεπε να δημιουργήσουν καλές ζωγραφιές για να βοηθήσουν τον εικονογράφο του βιβλίου. Οι μαθητές ένιωσαν ότι μέσα από την δική τους δουλειά και εργασία, θα συμβάλλουν στην καλύτερη έκδοση του βιβλίου.

Ψυχοκινητικοί

Οι μαθητές κινητοποιήθηκαν στο να μελετήσουν ένα κείμενο το οποίο δεν έχει ακόμη εκδοθεί, βρήκαν (ομαδικά) βασικά σημεία του κειμένου και τα σημείωσαν, τα αποτύπωσαν στο χαρτί. Οι μαθητές απέδωσαν καλύτερα όταν έκαναν κάτι και με στόχο. Ακόμη γνωρίζοντας ότι θα χαρούν και άλλα παιδιά, προσπάθησαν περισσότερο και μας εντυπωσίασαν με τα αποτελέσματα της προσπάθειάς τους.

Μεθοδολογία

Δείγμα: Στην έρευνά μας αυτή συμμετείχαν βλέποντες μαθητές (Δευτέρας και Τετάρτης Δημοτικού) και αμβλύωπες μαθητές. Οι μαθητές ήταν δύο δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας μας. Οι αμβλύωπες μαθητές ήταν από σχολείο της Αθήνας (Δημοτικό Σχολείο ΚΕΑΤ) ενώ οι βλέποντες από Δημοτικό Σχολείο των Πατρών.

Μέσο διδασκαλίας : Το παραμύθι «*Ο Οδυσσέας και η Καλυψώ ταξιδεύουν στο χρόνο*» και από τις δύο ομάδες μαθητών και ακολουθήθηκε ο ίδιος σχεδιασμός στην υλοποίηση της διδακτικής προσέγγισης.

Διαδικασία: Οι μαθητές αφού άκουσαν την αφήγηση του παραμυθιού, συζήτησαν τι ένωσαν, πώς κατανόησαν το κείμενο που διάβασαν και αναρωτήθηκαν τι διαφορετικό έχει αυτό το παραμύθι σε σχέση με άλλα που έχουν μέχρι τώρα ακούσει.

Οι συγκεκριμένοι βλέποντες μαθητές είχαν από την αρχή της χρονιάς παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας ενταγμένο στα πολιτιστικά προγράμματα του νομού και ήταν εξοικειωμένοι με τις παρουσιάσεις παραμυθιών και την επεξεργασία λογοτεχνικών βιβλίων. Για αυτό το λόγο και επιλέχθηκε το συγκεκριμένο τμήμα για την υλοποίηση της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης. Κλήθηκε και το τμήμα της Τετάρτης τάξης του Δημοτικού σχολείου που έγινε η παρέμβαση και οι μαθητές είχαν την εμπειρία από πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας. Ήταν μάλιστα ενδιαφέρον το γεγονός ότι οι μαθητές που γνώριζαν την Ιστορία του Κυκλαδικού πολιτισμού προσέθεταν στοιχεία και εξηγούσαν στη Δευτέρα τάξη τι δεν κατανοούσαν. Επιπλέον, κίνητρο για τη μελέτη του παραμυθιού ήταν ότι το βιβλίο δεν έχει ακόμη εκδοθεί και ότι η δική τους εικονογράφηση θα αποτελούσε έμπνευση και βοήθεια για τον εικονογράφο του βιβλίου.

Στην παρουσίαση του παραμυθιού η εκπαιδευτικός διάβασε τις πυκνογραμμένες σελίδες και οι μαθητές εφόσον δεν είχαν μπροστά τους την εικονογράφηση του βιβλίου προσπάθησαν να μαντέψουν, να φανταστούν τους ήρωες αλλά και το περιεχόμενο του βιβλίου. Όταν οι μαθητές διαβάζουν ένα κείμενο, και αυτό γινόταν για κάποιο λόγο που έχει σημασία για αυτά και όχι για να κάνουν απλώς τις ασκήσεις του μαθήματός τους, κινητοποιούνται περισσότερο και είναι πιο δημιουργικοί.

Το βιβλίο αυτό ακόμη, παρουσιάζει ενδιαφέρον λόγω του ότι εμπεριέχει συγκεκριμένη ιστορική εποχή. Οι μαθητές της Δευτέρας τάξης όμως δεν έχουν αυτή τη γνώση και έχει αξία να διερευνηθεί πόσο ένα λογοτεχνικό κείμενο τα κινητοποιεί να τη μελετήσουν.

Τέλος, όταν είχαν τελειώσει με τις ζωγραφιές τους αυτές, τους γνωστοποιείται ότι το συγκεκριμένο παραμύθι δημιουργήθηκε για να εκδοθεί και σε αμβλύωπες μαθητές και ότι κάποιες από τις ζωγραφιές τους μπορούν να τις κάνει ο εικονογράφος και έτσι να μπορούν να τις δουν και τα παιδιά αυτά που επίσης συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Συμπεράσματα

Μέσα από την υλοποίηση αυτής της διδακτικής προσέγγισης πρέπει να σημειώσουμε ότι πράγματι διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές χρειάζονται κίνητρα για να μαθαίνουν καλύτερα να έχουν καλές επιδόσεις. Αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι οι μαθητές όταν γνώριζαν ότι αυτό που θα κάνουν θα συμβάλει στο να γίνει ένα βιβλίο με πιο καλή και εύστοχη εικονογράφηση, τότε ζωγράφιζαν με περισσότερη θέληση. Δεν αξιολογείται η εικαστική ικανότητα στη ζωγραφική των μαθητών αλλά η επιθυμία τους να βοηθήσουν και το κατά πόσον κατάφεραν να εντοπίσουν την κεντρική θεματική του βιβλίου αλλά και πώς «είδαν», πώς φαντάστηκαν τους ήρωες του βιβλίου. Ο συγγραφέας όταν γράφει ένα βιβλίο μπορεί να μην έχει στο μυαλό του πώς φαίνεται στον αναγνώστη ο

ήρωας. Αυτό που διαπιστώσαμε μέσα από αυτή την διδακτική προσέγγιση ήταν ότι οι μαθητές βρήκαν με ευκολία το κεντρικό θέμα του βιβλίου, εντόπισαν τους βασικούς ήρωες, και ανακάλυψαν τα καλά της μηλιάς, του δέντρου των γνώσεων. Αυτό που τους έκανε περισσότερο εντύπωση ήταν η μαγική μηλιά της γνώσης που μπορούσε να σε μεταφέρει σε κάποια άλλη στιγμή στο χρόνο. Αυτό θεώρησαν και το κλειδί της όλης ιστορίας. Εντύπωση έκαναν οι ζωγραφιές των παιδιών που οι περισσότερες έχουν τη μηλιά. Ένα παιδί ζωγράφησε τους δύο ήρωες την Καλυψώ και τον Οδυσσέα με μακριά πόδια για να φτάνουν τόσο πίσω στο χρόνο. Στο δίπτυχο που συμπλήρωσαν είχαν στη διάθεσή του να γράψουν από τη μιά, τι τους άρεσε και τι όχι από την ιστορία και από την άλλη να το ζωγραφίσουν. Κυρίως τα αγόρια ταυτίστηκαν με τον Οδυσσέα και τα κορίτσια με την Καλυψώ, αλλά τα περισσότερα παιδιά ζωγράφησαν τη μηλιά της γνώσης.

Βιβλιογραφία

- Bettelheim, B. M. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών*: Μια ψυχαναλυτική προσέγγιση (μτφρ. Ε. Αστερίου). Αθήνα: Γλάρος
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2006). *Παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνίας*. *Νέα Παιδεία*, τεύχος 119, 64 – 78.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Μερακλής, Μ. Γ. (2012). *Το λαϊκό παραμύθι: Διδακτικές προτάσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1996). *Το λαϊκό παραμύθι*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μερακλής, Μ. Γ. (1986). Το παραμύθι και το παιδαγωγικό του περιεχόμενο. *Διαδρομές*, τεύχος 2, 88 – 90.
- Collins, L. (2010). «Autonomy and authorship: Storytelling in children's picture books». *Hypatia*, 25, 174-195

**Εμφυχωτικές δράσεις στο Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης (Κ.Δ.Α.Π.)
του Δήμου Αλεξανδρούπολης**

Γρηγορίου Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.18.33

*Μ.Δ.Ε "Καινοτόμες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις σε Πολυπολιτισμικά Εκπαιδευτικά
Περιβάλλοντα" Δ.Π.Θ.
eleni_grigoriou@hotmail.com*

Μπάη Ασημίνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

*Μ.Δ.Ε "Καινοτόμες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις σε Πολυπολιτισμικά Εκπαιδευτικά
Περιβάλλοντα" Δ.Π.Θ.
asiminma@gmail.com*

Παντελίδου Αικατερίνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

*Μ.Δ.Ε "Καινοτόμες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις σε Πολυπολιτισμικά Εκπαιδευτικά
Περιβάλλοντα" Δ.Π.Θ.
p.aikaterini09@gmail.com*

Χατζηαναστασίου Μαρία-Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

*Μ.Δ.Ε "Καινοτόμες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις σε Πολυπολιτισμικά Εκπαιδευτικά
Περιβάλλοντα" Δ.Π.Θ.
littleprincess91@windowslive.com*

Καραδημητρίου Κωσταντίνος

*Επίκουρος Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών της
Αγωγής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία
kkaradim@psed.duth.gr, kblacjim@hotmail.com*

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζεται η πορεία της Πρακτικής Άσκησης (Π.Α.) σε ένα μη-τυπικό πλαίσιο μάθησης και συγκεκριμένα σε ένα Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών. Η υλοποίηση της Π.Α. έγινε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Καινοτόμες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις σε Πολυπολιτισμικά Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα» και περιλαμβάνει ένα εμφυχωτικό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε υπό της αρχές του επαγγελματικού μοντέλου ανάπτυξης Lesson Study (L.S.). Οι εκπαιδευτικοί – εμφυχωτρίες εντόπισαν και κατέγραψαν τα χαρακτηριστικά του πλαισίου, έθεσαν μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους στόχους, αλλά και άξονες παρατήρησης και συλλογής στοιχείων, αναφορικά με την ανταπόκριση των συμμετεχόντων στις δράσεις. Σκοπός του εμφυχωτικού προγράμματος, ήταν τα παιδιά να εξοικειωθούν μεταξύ τους και να

αποκτήσουν βασικές δεξιότητες συνεργασίας προκειμένου μελλοντικά να είναι σε θέση να εμπλέκονται σε σύνθετες και απαιτητικές συνεργατικές δραστηριότητες, οι οποίες απαιτούν και ανάλογο επίπεδο δεξιοτήτων. Η ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των παιδιών επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό, ενώ προβληματίστηκαν για πρώτη φορά αναφορικά με τον συνεργατικό τρόπο εργασίας, ιδιαίτερα στην τελική φάση υλοποίησης της παρέμβασης. Επιπλέον, αναπτύχθηκε η έκφραση συναισθημάτων και το αίσθημα ασφάλειας μέσα στην εμπνευστική ομάδα, ωστόσο χρειάζεται ακόμα μεγαλύτερη ανάπτυξη των διαπροσωπικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Λέξεις-Κλειδιά: Lesson Study, κοινωνικοπολιτισμική εμπύχωση, ομαδοσυνεργατική μέθοδος, μη τυπική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Το μοντέλο Lesson Study (L.S.) εφαρμόζεται στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και δίνει τις δυνατότητες για την ανάπτυξη συλλογικών και στοχαστικών – κριτικών δράσεων μέσα από το περιεχόμενο των διαδικασιών που ακολουθούνται (Ρεκαλίδου, 2012). Αν και συχνά εμφανίζονται διαφοροποιήσεις στις εκάστοτε στρατηγικές που σχετίζονται με το πλαίσιο υλοποίησης του L.S. (Lewis, et al., 2006), η στρατηγική που εφαρμόστηκε στην Π.Α. ακολούθησε τα παρακάτω θεμελιώδη χαρακτηριστικά στοιχεία:

Αρχικά, όλα τα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών συμμετείχαν ενεργά και συνεργάστηκαν κατά το σχεδιασμό της παρέμβασης. Βασικό στοιχείο ήταν ο αρχικός προσδιορισμός του μαθησιακού στόχου και με βάση αυτόν, ο λεπτομερής σχεδιασμός της διαδικασίας επίτευξής του, με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής και συνθετικής τους σκέψης. Εν συνεχεία, υλοποιήθηκε η παρέμβαση από δύο μέλη της ομάδας και η καταγραφή και συλλογή στοιχείων μέσω παρατήρησης που πραγματοποιούσαν οι υπόλοιποι. Με βάση τις εμπειρίες και τα δεδομένα των παρατηρήσεων από κάθε μέρα υλοποίησης ακολουθούσε ο αναστοχασμός και η ανατροφοδοτική συζήτηση με τη συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας. Τα συμπεράσματα από τη συζήτηση βοηθούσαν στον επανασχεδιασμό του υπάρχοντος σχεδιασμού για τις επόμενες μέρες υλοποίησης. Τέλος, έγινε μια συνολική αποτίμηση του προγράμματος (Fernandez, et al., 2003, Lewis, et al., 2006).

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στη βάση των αρχών της κοινωνικο – πολιτισμικής εμπύχωσης, καθώς στηρίχτηκε στις ιδιαιτερότητες των μελών της ομάδας – στόχου, του πλαισίου στο οποίο εφαρμόστηκε και των προσωπικών επιλογών και στόχων των ίδιων των εμπνευστριών. Η βασική επιδίωξη των εμπνευστικών δράσεων ήταν η καλλιέργεια δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν το νέο άνθρωπο να γνωρίσει και να αποδεχτεί τον εαυτό του σε ένα πρώτο στάδιο και σε ένα δεύτερο επίπεδο τους άλλους. Οι εμπνευστικές δράσεις ενθάρρυναν τη δημιουργία και έκφραση των μελών της ομάδας-στόχου, αποβλέποντας στην κάλυψη κοινωνικοσυναισθηματικών και γνωστικών αναγκών (Δημητρίου, και συν., 2007, Σφυρόερα, 2007).

Η επιλογή του συγκεκριμένου πλαισίου έγινε, καθώς η φιλοσοφία του Κέντρου Δημιουργικής Απασχόλησης (Κ.Δ.Α.Π.) συνδέεται άρρηκτα με τις αρχές της κοινωνικο- πολιτισμικής εμπύχωσης, συμβάλλοντας στη σωστή αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, με ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες, ώστε να αναπτύξουν τα παιδιά την κοινωνικότητά τους, να ψυχαγωγηθούν και να καλλιεργήσουν τις αισθητικές και καλλιτεχνικές τους δεξιότητες (Σφυρόερα, 2007).

Περιγραφή Πλαισίου

Το Κ.Δ.Α.Π. στο οποίο έγινε η παρέμβαση καλύπτει τις ανάγκες των οικογενειών ενός πυκνοκατοικημένου και μεγάλου σε έκταση τομέα της πόλης και κατά βάση δέχεται παιδιά από χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, από πολύτεκνες και από μονογονεϊκές οικογένειες. Πολλά από τα παιδιά ήταν αδέρφια, με αποτέλεσμα τη δημιουργία «κλικών» που δε σπάνε εύκολα. Αυτό το χαρακτηριστικό σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η πλειοψηφία του πληθυσμού ήταν αγόρια, ενθάρρυνε την ομοιογένεια μεταξύ των ομάδων που δημιουργούσαν αυθόρμητα τα παιδιά στις δραστηριότητές τους. Ο πληθυσμός της εμπυχωτικής ομάδας αποτελούνταν από δώδεκα παιδιά, ηλικίας έξι ως δώδεκα ετών, εκ των οποίων τα εννέα ήταν αγόρια και τα τρία κορίτσια. Τα επτά από τα δώδεκα παιδιά ήταν ηλικίας κάτω των επτά ετών. Σύμφωνα με τις αρχικές παρατηρήσεις μας τα παιδιά δούλευαν κατά βάση ατομικά και σε ελάχιστες περιπτώσεις σε ομάδες. Όπου δε συγκροτούνταν ομάδες αυτό γινόταν από άτομα που ήδη γνωρίζονταν μεταξύ τους και συνδέονταν με οικογενειακούς δεσμούς. Ακόμη όμως και τότε, οι σχέσεις τους ήταν ιδιαίτερα εξουσιαστικές (από τα μεγαλύτερα παιδιά προς τα μικρότερα) και ανταγωνιστικές.

Ο σκοπός του προγράμματος

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά του πλαισίου οι εμπυχωτρίες έθεσαν ως στόχο του εμπυχωτικού προγράμματος τη δημιουργία προϋποθέσεων, ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν μεταξύ τους και να οικοδομήσουν συναισθήματα εμπιστοσύνης και ασφάλειας προκειμένου σε ένα επόμενο στάδιο να είναι σε θέση να κατακτήσουν πιο σύνθετες συνεργατικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα οι δραστηριότητές αποσκοπούσαν: α) στο δέσιμο της ομάδας, β) στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων, όπως είναι ο διάλογος και η ενεργητική ακρόαση και γ) στην ανάπτυξη του αισθήματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

Μέθοδοι – Τεχνικές

Το εμπυχωτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε μέσα από μεθόδους, οι οποίες καθορίστηκαν τόσο από τον τρόπο οργάνωσης του προγράμματος, με άξονες τις αρχές του μοντέλου L.S., όσο και από τις τεχνικές εμπύχωσης. Σε πρώτη φάση εφαρμόστηκε το κοινωνιόγραμμα, η αμέτοχη παρατήρηση και η συνέντευξη με την υπεύθυνη του Κέντρου, που ως τεχνικές ανέδειξαν τα χαρακτηριστικά αλλά και προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των μελών της ομάδας των εκπαιδευόμενων.

Η προσέγγιση που εφαρμόστηκε για την εξυπηρέτηση των κοινωνικών λειτουργιών της εμπύχωσης, ήταν η ομαδοσυνεργατική. Οι εμπυχώτριες προσάρμοσαν ομαδοσυνεργατικές τεχνικές σε δράσεις όπως είναι η δραματοποίηση, το κινητικό παιχνίδι, τα παιχνίδια ρόλων, το κουκλοθέατρο, η προσέγγιση έργου τέχνης, οι φίλιαναγνωστικές δράσεις, η δημιουργία ιστορίας κ.α.. Μέσα από την κατάλληλη προσαρμογή τους στις ομάδες των παιδιών, αποτέλεσαν τις τεχνικές για την ενεργητική και συλλογική οικοδόμηση της γνώσης και την αυτόβουλη και αλληλεπιδραστική εργασία τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Γερακίνη, 2012, Ματσαγγούρας, 2004, Ρεκαλίδου & Σφυρόερα, 2008).

Επίσης, έγινε χρήση της αναστοχαστικής μεθόδου. Η μέθοδος αυτή συνέβαλε στην εφαρμογή της κριτικής λειτουργίας που περικλείει η κοινωνικοπολιτισμική εμπύχωση. Η διαδικασία του αναστοχασμού προϋποθέτει βέβαια ότι για να κατανοήσει κανείς το πλαίσιο όπου λειτουργεί, πρέπει οπωσδήποτε να κατανοήσει τους ρόλους που έχουν αναλάβει τα πρόσωπα που συμμετέχουν σε αυτό, άρα να σκεφτεί ουσιαστικά και τον εαυτό του αλλά και τον άλλο μέσα στο πλαίσιο (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004). Οι τεχνικές που πλαισίωσαν την αναστοχαστική μέθοδο ήταν ο διάλογος, η συζήτηση και η τεχνική δημιουργικής σκέψης.

Για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων του εμπυχωτικού προγράμματος και τη διαμόρφωση των εμπυχωτικών δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις ανάγκες του πλαισίου, συλλέχτηκαν δεδομένα τόσο μέσω των γραπτών σημειωμάτων και των καλλιτεχνικών έργων που δημιούργησαν τα παιδιά (Άλκηστις, 2008, Μυλωνάκη-Κεκέ, 2009), όσο και μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης. Οι άξονες παρατήρησης για τις εμπυχώτριες αφορούν την ανάπτυξη των εμπυχωτικών δεξιοτήτων στις εμπυχώτριες (Ρεκαλίδου & Σφυρόερα, 2008). Αντίστοιχα, οι άξονες παρατήρησης για τα παιδιά, σχετίζονταν με την ενεργητική συμμετοχή, τη συνομιλία, την προσεκτική ακρόαση, τη συναισθηματική αντίδραση, την αποκάλυψη και την περιγραφή συμπεριφοράς, συνεπειών και συναισθημάτων (Verderber & Verderber, 2006). Μετά τις υλοποιήσεις πραγματοποιούνταν αναστοχασμός και συζήτηση πάνω στις παρατηρήσεις των εμπυχωτριών και ανάλυση των δημιουργημάτων των παιδιών (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Υλοποίηση

Στο σύνολό τους οι δράσεις είχαν την παρακάτω μορφή: κάθε μέρα υλοποίησης ξεκινούσε με δράσεις ενεργοποίησης, έπειτα γινόταν εισαγωγή στο θέμα που διέτρεχε το εμπυχωτικό πρόγραμμα και στο τέλος η κάθε συνάντηση ολοκληρωνόταν με δράση χαλάρωσης και αναστοχασμού. Αναλυτικότερα, οι δράσεις ενεργοποίησης πέρα από το να κινητοποιήσουν τα παιδιά σωματικά και γνωστικά, απέβλεπαν στο δέσιμο του πλαισίου-ομάδας, τη σύσφιξη των μεταξύ τους σχέσεων και την ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Οι δράσεις βάσει της θεματικής που επιλέχθηκαν κατά την πρώτη μέρα του εμπυχωτικού προγράμματος, ενθάρρυναν τόσο τη γνωριμία μεταξύ των μελών της ομάδας – στόχου, όσο και μεταξύ των μελών και των εμπυχωτριών, την απόκτηση μιας πρώτης επαφής με την κοινωνική ομάδα και τη δημιουργία του αισθήματος του ανήκειν σε αυτήν. Οι δράσεις της δεύτερης μέρας είχαν ως βάση τη θεματική «Εγώ, ο εαυτός μου», ενθαρρύνοντας τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν τη μοναδικότητα της προσωπικότητάς τους και να αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους.

Ενδεικτικά, αναφέρεται η υλοποίηση δράσης φιλιαναγνωσίας και δράσης δημιουργίας-έκφρασης. Η πρώτη δράση, περιελάμβανε ανάγνωση του βιβλίου με τίτλο «Μέλω η Μοναδική» στα παιδιά, και ακολούθησε συζήτηση για το τι σημαίνει μοναδικός, ποια είναι τα πρόσωπα, πράγματα, ζώα κλπ. που είναι μοναδικά, οι ομοιότητες και οι διαφορές των ατόμων τόσο εξωτερικά, όσο και εσωτερικά (ενδιαφέροντα, προτιμήσεις, τρόποι συμπεριφοράς κλπ). Στο σημείο αυτό, γίνεται παράθεση ορισμένων απαντήσεων που δόθηκαν από τα παιδιά: *«Είμαι ξεχωριστή, -ός γιατί μπορώ να ανοιγοκλείνω τα μάτια μου στο νερό, να μιλάω ασταμάτητα, είμαι πολύ γρήγορος στα μαθηματικά. Η λευκή τίγρης είναι μοναδική, δεν αρέσει σε όλους το σπανακόρυζο, σε όλους αρέσει το χιόνι, δεν έχουν όλοι τα ίδιο χρώμα μαλλιών, ματιών κλπ., όλοι προστατεύουν τα αβοήθητα ζώακια»*. Συνέχεια της παραπάνω δράσης ήταν και η δράση με τίτλο «Το Δέντρο της Ζωής μου», όπου ζητήθηκε από τα παιδιά να καταγράψουν πληροφορίες γύρω από τον εαυτό τους, εντοπίζοντας τα κοινά και τα διαφορετικά σημεία μεταξύ τους, προβαίνοντας στη δημιουργία του βιβλίου των προσωπικοτήτων του Κ.Δ.Α.Π.

Οι βασικές δράσεις της τρίτης και τέταρτης μέρας αποσκοπούσαν σε μια πρώτη προσέγγιση παραγωγής συλλογικού έργου από τα παιδιά υπό τη συγκρότηση μικρών ομάδων. Οι δράσεις είχαν στόχο την αναγνώριση, κατανόηση και έκφραση θετικών και αρνητικών συναισθημάτων από τη μεριά των παιδιών. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτέλεσε η δράση με τίτλο «Τα συναισθήματα μέσα από έργα τέχνης», η οποία ολοκληρώθηκε σε τρία στάδια. Σε ένα πρώτο στάδιο οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν λεκτικά και αιτιολόγησαν τα διαφορετικά συναισθήματα που τους προκαλούν οι πίνακες ζωγραφικής που τους παρουσιάστηκαν. Το αποτέλεσμα ήταν ότι τα παιδιά εκδήλωσαν διαφορετικά συναισθήματα για τον ίδιο πίνακα. Σε ένα δεύτερο στάδιο και αφού τα παιδιά συγκροτήθηκαν σε ομάδες, τους δόθηκαν γρίφοι μέσα από τους οποίους εντόπισαν τον ανάλογο πίνακα. Έπειτα, οι εμπυχωτρίες παρότρυναν την κάθε ομάδα να μοιράσει ρόλους (συντονιστής, γραμματέας, ρυθμιστής), να δημιουργήσει ιστορίες βάσει του πίνακα που τους έτυχε, και να τις δραματοποιήσει. Η δράση έκλεισε με την κατάθεση της άποψης των μελών κάθε ομάδας, κάνοντας στην ουσία έναν απολογισμό της συνεργασίας τους με τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας που ανήκαν.

Εν συνεχεία, οι δράσεις της πέμπτης μέρας που είχαν τη θεματική «Εγώ και ο διαφορετικός Άλλος», στόχευαν ώστε τα παιδιά μέσα από την εργασία τους σε ομάδες να συνειδητοποιήσουν και πάλι τη μοναδικότητά τους, καθώς και να εντοπίσουν και να σεβαστούν τις όποιες ομοιότητες και διαφορές εντόπιζαν μεταξύ τους. Ανάμεσα

στις δράσεις της ημέρας, καταγράφεται η ανάγνωση του παραμυθιού με τίτλο «Το κάτι άλλο», το οποίο πραγματεύεται την αποδοχή της διαφορετικότητας ως προς τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, βάσει της οποίας πραγματοποιήθηκε η δράση «Μικροί Ρεπόρτερ». Η ομάδα των εκπαιδευόμενων χωρίστηκε τυχαία σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ήταν ο βασικός χαρακτήρας-ήρωας του βιβλίου, ο οποίος ζούσε απομονωμένος εξαιτίας της διαφορετικότητάς του, η δεύτερη ομάδα ο κοινωνικός περίγυρος που απέφευγε τον ήρωα και η τρίτη οι δημοσιογράφοι. Η ομάδα των δημοσιογράφων έθεταν ερωτήσεις προς τον ήρωα σχετικά με γεγονότα, καταστάσεις και τα συναισθήματα που βίωνε μέσα από αυτές, πχ.:

- *“Γιατί πιστεύεις ότι είσαι μόνος σου;”*
- *“Γιατί δε μοιάζεις με τους άλλους στην εμφάνιση”.*

“Πώς νιώθεις γι’ αυτό;”

- *“Στενοχωριέμαι, γιατί θέλω να είμαι μαζί τους”.*
- *“Γιατί έκανες ό,τι έκαναν και οι άλλοι;”*
- *“Όταν θέλεις να γίνεις μέλος μιας ομάδας προσπαθείς να τους μοιάσεις, κάνοντας ό,τι κάνουν”.*
- *“Θα άλλαζες κάτι, ώστε να είσαι αρεστός στους γύρω σου; Ναι/ όχι και γιατί;”* (στο σημείο αυτό κάποια παιδιά ταυτίστηκαν πολύ με τον ήρωα και απάντησαν σαν να ερωτούνταν οι ίδιοι).
- *“Γιατί τελικά, επέλεξες να έχεις φίλο σου το Κάτιτι, αφού δε μοιάζατε; κλπ”*,
- *“Με αυτούς που κάνουμε παρέα, μπορεί να μη μοιάζουμε εξωτερικά, αλλά έχουμε κοινά ενδιαφέροντα, μας αρέσουν τα ίδια πράγματα”.*

Έπειτα θέτονταν ερωτήσεις στην ομάδα του κοινωνικού περιγύρου με στόχο να καταλάβουν τους λόγους που υφίσταται η κατάσταση αυτή. Ενδεικτικά παραθέτουμε μία συνομιλία.

- *“Γιατί του φέρεστε έτσι; ”*
- *“Γιατί είναι διαφορετικός από εμάς.”*
- *“Τι ορίζετε ως διαφορετικό; Τι είναι διαφορετικό για εσάς; ”*
- *“Διαφορετικό είναι αυτό που δε μοιάζει με εμάς, που δεν κάνει ότι κάνουμε.”*
- *“Εσείς μοιάζετε όλου μεταξύ σας, είστε όλοι ίδιοι;”*
- *“Όχι δε μοιάζουμε. Είμαστε ψηλοί ή κοντοί, με μεγάλα πόδια ή προβοσκίδα. Αλλά κάνουμε τα ίδια πράγματα.”*
- *“Το Κάτι Άλλο δεν έκανε τα ίδια πράγματα;”*
- *“Έκανε, αλλά όχι με το δικό μας τρόπο. ”*
- *“Εάν ήσασταν στη θέση του πως θα αντιδρούσατε; ”*
- *“Θα ήμασταν στεναχωρημένοι.”*

Παράλληλα, οι δημοσιογράφοι κατέγραφαν τις απαντήσεις. Μετά το πέρας των συνεντεύξεων, συγκεντρώθηκαν όλα τα παιδιά και συζητήσανε τις καταγεγραμμένες απόψεις. Τα παιδιά επανέλαβαν την δράση αντιστρέφοντας τους ρόλους κάθε φορά.

Με τη σειρά τους, οι δράσεις της έκτης και έβδομης μέρας απέβλεπαν, μέσα από την εργασία σε ομάδες, όπου κλήθηκαν να εργαστούν τα παιδιά, στο να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τα παιδιά τη σημασία των συναισθημάτων τους καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί κανείς να διαχειριστεί τυχόν συγκρουσιακές καταστάσεις. Οι εμπυχωτρίες επέλεξαν να προβάλουν ταινίες μικρού μήκους που πραγματεύονταν συγκρουσιακές καταστάσεις (βλ. βιβλιογραφία) και ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενό τους. Παρακάτω, οι εκπαιδευόμενοι συμμετείχαν σε δράση, όπου αφού τους ζητήθηκε να κατασκευάσουν κούκλες κουκλοθέατρου, παροτρύνθηκαν να παίξουν κουκλοθέατρο, αναπαριστώντας συγκρουσιακά περιστατικά από την καθημερινότητά τους (πχ. όταν έρχονται σε ρήξη με τους γονείς, τα αδέρφια, τους φίλους τους, με ανοίκεια πρόσωπα σε κάποιο κατάστημα της αγοράς, στο δρόμο κλπ.) και προτείνοντας τρόπους επίλυσης αυτών.

Τέλος, κάθε ημέρα υλοποίησης ολοκληρωνόταν με δράση κλεισίματος – χαλάρωσης – αποφόρτισης και αναστοχασμού του συνόλου των δράσεων της κάθε μέρας. Οι δράσεις κλεισίματος ζητούσαν από τα παιδιά να τοποθετηθούν και να αξιολογήσουν το ημερήσιο πρόγραμμα που σχεδιάστηκε από τις εμπυχωτρίες, τι τους άρεσε και τι όχι, να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να θέσουν τυχόν προτάσεις τους για μελλοντικές δράσεις.

Αξιολόγηση Προγράμματος

Βάσει των αναστοχαστικών δράσεων που διεξάγονταν στο τέλος κάθε ημέρας υλοποίησης και των προσωπικών ημερολογίων των εμπυχωτριών, προκύπτει ότι οι μακροπρόθεσμοι στόχοι επιτεύχθηκαν στον μεγαλύτερο βαθμό και πως το εμπυχωτικό πρόγραμμα χαρακτηριζόταν από μεγάλη ποικιλία δράσεων, που διέθεταν ροή και συνοχή μεταξύ τους και που ανταποκρίνονταν στο ηλικιακό και γνωστικό επίπεδο των παιδιών του πλαισίου. Αυτό άλλωστε διαφαίνεται και από το γεγονός, ότι τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις δράσεις μας σε ικανοποιητικό βαθμό και με το πέρας των υλοποιήσεων δε δίστασαν να εκφραστούν ελεύθερα, ακόμη και να προτείνουν δράσεις, γεγονός που καταδεικνύει αίσθημα ασφάλειας και οικειότητας από την πλευρά των παιδιών.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να επισημανθεί ότι οι καινοτομίες που εφαρμόστηκαν, με βάση το μοντέλο εκπαίδευσης L.S., βοήθησαν στον επανασχεδιασμό και τη βελτίωση του εμπυχωτικού προγράμματος. Αυτές αφορούσαν στον συνεργατικό σχεδιασμό εκπαιδευτικού προγράμματος, στην παρατήρηση της υλοποίησής του στο πεδίο του Κ.Δ.Α.Π., στις αναστοχαστικές/ανατροφοδοτικές συνεδρίες αξιολόγησης και τέλος στον επανασχεδιασμό. Η ανατροφοδότηση αποτέλεσε ένα από τα σημαντικότερα μέρη του εμπυχωτικού προγράμματος. Κατά τη διαδικασία της, οι εμπυχωτρίες σχολίαζαν

και αξιολογούσαν το σχεδιασμό, την υλοποίηση, την ανταπόκριση των παιδιών, τα υλικά και τις μεθόδους. Οι παρατηρήσεις είχαν ως σκοπό τη συνολική αποτίμηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την επανεξέταση των κρίσιμων σημείων αυτής και τη διατύπωση προτάσεων που έχρηζαν επανασχεδιασμού.

Κλείνοντας, από τη συνεκτίμηση των αποτελεσμάτων, προκύπτει ότι το μέρος του συνεργατικού σχεδιασμού δεν εμφάνισε ιδιαίτερες δυσκολίες ως προς την επιλογή, το σχεδιασμό και την καταγραφή των εμπυχωτικών δράσεων. Ένας βαθμός δυσκολίας ως προς την εφαρμογή των συνεργατικών διαδικασιών από την ομάδα των εμπυχωτριών ήταν αναμενόμενος, λόγω της έλλειψης ανάλογης εμπειρίας. Ωστόσο, η εφαρμογή του μοντέλου L.S. συνέβαλε στην καλλιέργεια των συνεργατικών ικανοτήτων των εμπυχωτριών αναφορικά με το σχεδιασμό εμπυχωτικών προγραμμάτων, γεγονός που επισημαίνεται από ανάλογα αποτελέσματα που προκύπτουν από μελέτες των Fernandez (2006), Fernandez (2010) και Molina, et al. (2010) με μελλοντικούς εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Αλκηστις (2008). *Μαύρη Αγελάδα-Άσπρη Αγελάδα: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2004). Ταυτότητες και Ετερότητες. Ετερογένεια στο σχολείο. Στο *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, 33. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book33/i7.html>

Γερακίνη, Α. (2012). *Διδάσκοντας με Ομαδοσυνεργατική Μέθοδο*. Διαθέσιμο: http://alexger.blogspot.gr/2012/10/blog-post_5. Ανασύρθηκε: 20/06/2015.

Cohen, Manion & Morrison (2008). *Μέθοδοι εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β. & Νικολάου Β. (2007). Εμπύχωση στην τάξη, (τόμ. Α&Β), *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση: Για το Καθημερινό Μάθημα, το Ολοήμερο Σχολείο και για τα Περιβαλλοντικά, τα Πολιτιστικά και τα Ευρωπαϊκής Συνεργασίας Προγράμματα* (3η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Μυλωνάκη-Κεκέ, Η. (2009). *Όταν τα παιδιά μιλούν με το σχέδιο για τον εαυτό τους, την οικογένεια και τον κόσμο τους*. Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ.

- Ρεκαλίδου, Γ. (2012). *Βελτιώνοντας τη διδασκαλία. Η περίπτωση Lesson Study, Παιδαγωγική-θεωρία και πράξη*, 5, 98-109.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Σφυρόερα, Μ. (επιμ.). (2008). *Εμπυνώσεις σε ομάδες παιδιών: σχεδιασμοί και εμπειρίες*. Αλεξανδρούπολη.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Στο συλλογικό έργο «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων με τίτλο: «Κλειδιά και Αντικλειδιά». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Verderrber, R., F. & Verderrber, K., S. (2006). *Δεξιότητες Διαπροσωπικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Έλλην.
- Fernandez, C., Cannon, J., & Chokshi, S. (2003). A US-Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 171-185
- Fernandez, M. L. (2006). Prospective teachers' perspectives on microteaching lesson study. *Education*, 127(2), 203-215.
- Fernandez, M. L. (2010). Investigating how and what prospective teachers learn through microteaching lesson study. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 351-362.
- Molina, R., Fernandez, M. L., Nisbet, L., (2010). Analyzing elementary preservice teachers' development of content and pedagogical content knowledge in mathematics through microteaching lesson study. In M. S. Plakhotnik, S. M. NieL.S.en, & D. M. Pane (Eds.), *Proceedings of the Tenth Annual College of Education & GSN Research Conference* (pp. 162-168). Miami: Florida International University.

Βίντεο:

<https://www.youtube.com/watch?v=nXUxdVHCvWc>

<https://www.youtube.com/watch?v=h8RoTy3Mat0&index=1&list=PLI7EP6U5Ocg41n6Ydz9kRwnZoJVfmL9YV>

<https://www.youtube.com/watch?v=Nci9e1lHtwY>

Επιλέγοντας το καταλληλότερο Κ.Π.Ε. για την υλοποίηση εκπαιδευτικής επίσκεψης στα πλαίσια Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Ζήκος Νικόλαος, Δρ. Χημικός, nzikoschem@yahoo.gr
Ξενάκη Αντωνία, Δρ. Γαλλικής Φιλολογίας, jenakis@hol.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία διαδικασία επιλογής κατάλληλης τοποθεσίας για υλοποίηση εκπαιδευτικής επίσκεψης, σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), και από τους ίδιους τους μαθητές με τη βοήθεια συγκεκριμένων κριτηρίων. Δραστηριότητες τέτοιου είδους υλοποιούνται από συγκεκριμένη ομάδα μαθητών – εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που συμμετέχουν στην εκπόνηση Προγράμματος Σχολικής Δραστηριότητας, που να εντάσσεται στη θεματολογία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται αρχικά η παιδαγωγική σημασία των επισκέψεων αυτών για την εκπαιδευτική κοινότητα και στη συνέχεια η δυνατότητα που δίνεται στους συμμετέχοντες μαθητές για βιωματικές δραστηριότητες. Τέλος κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο, το οποίο θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς, αλλά και τους συμμετέχοντες σε πρόγραμμα μαθητές για την επιλογή του καταλληλότερου προς επίσκεψη Κ.Π.Ε.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Κ.Π.Ε., σχολικός περίπατος.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας 'Ός σχολικός περίπατος ορίζεται η οργανωμένη από το σχολείο ομαδική μετάβαση μαθητών σε τόπους που βρίσκονται σε μικρή απόσταση από τη σχολική μονάδα' και έχουν στόχους κοινωνικούς, ψυχαγωγικούς, παιδαγωγικούς, αλλά και εκπαιδευτικούς. Στους τελευταίους στόχους εντάσσονται οι εκπαιδευτικές εκδρομές, οι οποίες αποτελούν αναγκαίο συμπλήρωμα της αγωγής των μαθητών, γιατί τους δίνουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τόπους που έχουν ιδιαίτερη μορφωτική αξία. (Υπουργική απόφαση, 2011).

Ειδική κατηγορία των εκπαιδευτικών εκδρομών αποτελούν οι εκπαιδευτικές επισκέψεις στο πλαίσιο των καινοτόμων Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων και πιο συγκεκριμένα οι επισκέψεις σε Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.), που πραγματοποιούνται για συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη και αφορούν στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών – εκπαιδευτικών οι οποίοι υλοποιούν τα προαναφερόμενα προγράμματα. Με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση επιτυγχάνεται ταυτόχρονα η προσέγγιση του φυσικού περιβάλλοντος και η καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης των συμμετεχόντων (Υπουργική απόφαση, 2011).

Οι έννοιες της φύσης και του περιβάλλοντος και οι διαφορετικές αντιλήψεις ακόμα και των εκπαιδευτικών γύρω από αυτές, έχουν αποτελέσει σε παγκόσμιο επίπεδο αντικείμενο ανάλυσης φιλοσόφων, κοινωνιολόγων και θεωρητικών της διδακτικής επιστήμης (Clement, 1996).

Ως Περιβαλλοντική Εκπαίδευση θεωρείται η μορφή εκπαίδευσης που σχετίζεται με το φυσικό περιβάλλον και υποδεικνύει την ανακάλυψή του ως παιδαγωγικού μέσου για μια μάθηση πιο αποτελεσματικής μορφής (Φλογαΐτη, 2011). Κύριοι στόχοι των περιβαλλοντικών προγραμμάτων είναι η μετάδοση ερεθισμάτων, γνώσεων και πληροφοριών στους συμμετέχοντες σε αυτά μαθητές. Με τον τρόπο αυτό μεταβάλλεται η συνολική συμπεριφορά τους (Κονέτας, 2005). Το συγκεκριμένο γεγονός βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με επιπλέον στόχους της περιβαλλοντικής αγωγής, δηλαδή την αναγνώριση αξιών και τη διασάφηση εννοιών στην ανάπτυξη στάσεων και ικανοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση του συσχετισμού ανθρώπου και φυσικού περιβάλλοντος (προώθηση συνεργασίας, ολιστική προσέγγιση, ανάδειξη της κοινωνικής, οικονομικής, πολιτισμικής και τεχνολογικής διάστασης των περιβαλλοντικών ζητημάτων, άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία) (Ανθοπούλου, 2005). Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το περιβάλλον μπορούν να προσδιοριστούν σε τέσσερις κατηγορίες. Νατουραλιστική και τεχνική, Ηθική, Πρακτική, Πολιτική και κοινωνική. (Theys, 1993)

Από σχετικές έρευνες πεδίου που διενεργήθηκαν από το Πανεπιστήμιο του Μοντπελιέ στη Γαλλία, σε συνεργασία με την Ανώτατη Σχολή του Μαρακές, (Khzami & Ben-Fares, 2009) η πλειονότητα των διδασκόντων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (58%) και το ήμισυ των διδασκόντων στην πρωτοβάθμια προτείνουν δραστηριότητες ανάπτυξης δεξιοτήτων, με βιωματικό τρόπο, στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές οργανώνουν την δουλειά τους ελεύθερα, εμπλεκόμενοι σε ρόλους, προετοιμάζοντας εκθέσεις στο τέλος της χρονιάς στο χώρο του σχολείου, ενθαρρύνοντας την επικοινωνία με άλλες τάξεις ή ακόμη και με άλλα σχολεία.

Επιστρέφοντας στις εκπαιδευτικές επισκέψεις, πρέπει να πούμε ότι αποτελούν διδακτικό μέσο που δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του να προσεγγίσουν το εξεταζόμενο θέμα με το οποίο ασχολήθηκαν εντός σχολικής μονάδας, κατά τη διάρκεια του Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που συμμετείχαν, στο φυσικό του χώρο. Επιπλέον παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες για βιωματικές δραστηριότητες. Αποτελούν ζωντανό εποπτικό παιδαγωγικό εργαλείο. Μεταφέρουν τη διδασκαλία έξω από τα όρια μιας σχολικής αίθουσας, στο μεγάλο σχολείο της φύσης, γεγονός που εντάσσεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές τεχνικές. Οι μαθητές παύουν πλέον να είναι απλοί δέκτες ετερόκλητων γνωστικών πληροφοριών που οδηγούν στην αποδυνάμωση του σχολικού παιδαγωγικού περιβάλλοντος και αναπτύσσουν συναισθηματικές και ψυχοκινητικές δεξιότητες. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η γνώση είναι μια πολύπλευρη κατάκτηση και για να δομηθεί σωστά απαιτείται η διαθεματική και σφαιρική προσέγγιση κάθε γνωστικού αντικειμένου (Ματσαγούρας, 2008).

Μεθοδολογία

Το ζήτημα της επιλογής της τοποθεσίας για την εκπαιδευτική επίσκεψη προσεγγίστηκε από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η βασική επιδίωξη με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία ήταν η ενίσχυση της προσωπικής άποψης του κάθε μέλους της ομάδας και η διαμόρφωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες θα συνεχιστούν και μετά το πέρας του σχολικού προγράμματος, αλλά και της εκδρομής που αυτό περιέχει.

Σε χώρες όπως η Γαλλία, όπου η περιβαλλοντική συνείδηση καλλιεργείται στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βασική μέριμνα των διδασκόντων, αποτελεί η ιδέα της καταγραφής των βασικών πεποιθήσεων και αντιλήψεων των μαθητών, με σκοπό την καταλληλότερη οργάνωση του προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, σύμφωνα με πρακτικά σεμιναρίων που διενεργήθηκαν στο Μοντπελιέ το 2011 (Eduscol, 2011)

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα στην επιλογή του καταλληλότερου Κ.Π.Ε. σημαντικό ρόλο καταρχήν διαδραματίζει το αντικείμενο του Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, το οποίο πρέπει να εντάσσεται στη θεματολογία (τίτλος προγράμματος) που προτείνει το ίδιο το Κ.Π.Ε.. Επίσης πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη η διάρκεια (σε ημέρες) που προτείνεται, η βαθμίδα της εκπαίδευσης στην οποία απευθύνεται (Α/θμια, Β/θμια) και όσον αφορά τη Β/θμια ο τύπος του σχολείου (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΣΔΕ). Τέλος σημαντικό στοιχείο αποτελεί ο μέγιστος αριθμός μαθητών που μπορεί να δεχθεί το Κ.Π.Ε. (Εγκύκλιος Σχολικών Δραστηριοτήτων, 2014 Εγκύκλιος Επισκέψεων Κ.Π.Ε., 2014)

Σχετικά με το πρακτικό ζήτημα της επιλογής αυτό δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αποτελεί αποκλειστική επιλογή του Συλλόγου Διδασκόντων. Δεν πρέπει να λησμονούμε το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική επίσκεψη θα συμμετάσχει ένα μικρό υποσύνολο του συλλόγου διδασκόντων 2 έως 3 εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα υλοποιούν το περιβαλλοντικό πρόγραμμα. Για το σκοπό αυτό κρίνεται δόκιμη η δημιουργία ανώνυμου ερωτηματολογίου, το οποίο θα διερευνά τις προτιμήσεις των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα μαθητών για την επικείμενη επίσκεψη. Σε καμία περίπτωση το ερωτηματολόγιο αυτό δεν αντικαθιστά τη γνώμη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ή τη βούληση του Συλλόγου Διδασκόντων. Λειτουργεί όμως συμβουλευτικά και ενδεχομένως να προλαμβάνει καταστάσεις ενδοσχολικών διαφωνιών που ακολουθούν μια μη φιλική προς τους μαθητές επιλογή.

Αρχικά οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα επικοινωνήσουν με τα αντίστοιχα Κ.Π.Ε., για να διαπιστώσουν αν σε κάποια από αυτά υπάρχει η δυνατότητα της φιλοξενίας σε κάποια εστία ή σε συνεργαζόμενο ξενοδοχείο και θα υπολογίσουν το κόστος του κάθε προορισμού. Στη συνέχεια θα ακολουθήσει το ερωτηματολόγιο. Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι αυτονόητο βέβαια ότι θα προηγηθεί συζήτηση στην ολομέλεια των μαθητών, στους οποίους θα παρουσιαστούν οι δυνατοί προορισμοί (Κ.Π.Ε.)

προς επίσκεψη. Θα τονιστεί ότι κριτήριο για την επιλογή του κατάλληλου Κ.Π.Ε. αποτελεί πρωτίστως η συνάφεια του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τον τίτλο του προγράμματος που υλοποιείται στο Κ.Π.Ε.. Στη συνέχεια στο Εργαστήριο Πληροφορικής οι συμμετέχοντες μαθητές θα αναζητήσουν πληροφορίες για τον κάθε προορισμό. Επιπλέον ομάδα μαθητών μπορεί να παρουσιάσει τις δυνατές επιλογές στην ολομέλεια. Στη συνέχεια καλούνται να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο, που θα περιλαμβάνει τους ακόλουθους άξονες ερωτήσεων.

1. Σε σχέση με τα υποψήφια Κ.Π.Ε. γράψτε τις τρεις πρώτες επιλογές προτίμησής σας. (Διάγραμμα 1)
2. Ποια εποχή θεωρείτε ιδανική για την πραγματοποίηση της επίσκεψης (να αναφέρετε συγκεκριμένο μήνα / επιλογή ανάμεσα στους παρακάτω μήνες: Νοέμβριος, Δεκέμβριος, Ιανουάριος, Φεβρουάριος, Μάρτιος, Απρίλιος (Διάγραμμα 2)
3. Πόσες μέρες θεωρείται ιδανικό να διαρκέσει η επίσκεψη (επιλογή ανάμεσα σε μια ή δυο διανυκτερεύσεις). (Διάγραμμα 3)
4. Επιθυμείτε μακρινή ή κοντινή επιλογή προορισμού (επιλογή ανάμεσα σε απόσταση μικρότερη ή μεγαλύτερη από 200 km σε σχέση με τη σχολική μονάδα). (Διάγραμμα 4)
5. Όσον αφορά το οικονομικό μέρος αναφέρατε ποιο ποσό θεωρείτε ιδανικό για την εκπαιδευτική επίσκεψη (επιλογή ανάμεσα : μέχρι 50 ευρώ, από 50 έως 100 ευρώ, πάνω από 100 ευρώ) (Διάγραμμα 5)
6. Σε συγκεκριμένα Κ.Π.Ε. (αναφέρονται τα παραδείγματα) υπάρχει η δυνατότητα της δωρεάν διαμονής. Να αναφέρετε αν αυτό επηρεάζει την τελική σας επιλογή (επιλογή ανάμεσα σε ΝΑΙ ή ΟΧΙ) (Διάγραμμα 6)

Οι απαντήσεις θα αξιολογηθούν από τους ίδιους τους μαθητές με την επίβλεψη των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια στην ολομέλεια θα προκριθούν οι δυο καταλληλότερες επιλογές τους. Οι επιλογές αυτές πρέπει να αναφέρονται, είτε και οι δυο σε Κ.Π.Ε. εντός εμβέλειας, είτε η μια εξ αυτών σε εκτός εμβέλειας. Απαγορεύεται η ύπαρξη δυο επιλογών εκτός εμβέλειας Κ.Π.Ε. όπως αναφέρει και η αντίστοιχη ενημέρωση του Υπουργείου Παιδείας.

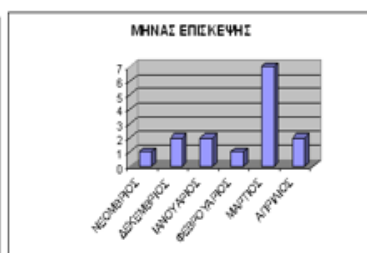
Κρίνεται σκόπιμη η ύπαρξη δυο πιθανών προορισμών στην περίπτωση που για υπηρεσιακούς λόγους (π.χ. ύπαρξη πολλών αιτήσεων από διαφορετικές σχολικές μονάδες στο ίδιο Κ.Π.Ε.), δεν είναι δυνατή η μετάβαση στην πρώτη επιλογή. Η συγκεκριμένη πρακτική θα εξηγηθεί αναλυτικά στους μαθητές. Όσον αφορά το χρονικό σημείο υλοποίησης της δράσης θα επιλεγεί με βάση το μήνα που συγκεντρώνει τις περισσότερες προτιμήσεις μεταξύ των μαθητών. Σε περίπτωση ισοψηφίας οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θα επιλέξουν την καταλληλότερη περίοδο (λαμβάνοντας υπόψη και άλλες παραμέτρους που συνδέονται με παιδαγωγικές δραστηριότητες της σχολικής μονάδας π.χ. προγραμματισμένα διαγωνίσματα, άλλες εκπαιδευτικές επισκέψεις). Τέλος οι δυο επιλογές των προορισμών και ο επιθυμητός μήνας, μέσω των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών θα διαβιβαστούν στο σύλλογο διδασκόντων ο οποίος και θα πάρει την τελική απόφαση.

Επεξεργασία ερωτηματολογίου με ποσοτικά χαρακτηριστικά

Στα πλαίσια πρακτικής χρήσης του ερωτηματολογίου έγινε πιλοτική εφαρμογή του σε δείγμα 15 μαθητών Γυμνασίου, που θα συμμετάσχουν σε πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η σύνθεση του δείγματος των μαθητών περιλάμβανε 8 μαθητές από τη Β΄ Γυμνασίου και 7 από τη Γ΄. Οι δυνατές επιλογές των μαθητών ήταν τρεις (Κ.Π.Ε. Α, Β και Γ) εκ των οποίων τα Α, Β βρισκόταν εντός εμβελείας της Διεύθυνσης Β/μιας Εκπ/σης στην οποία υπάγεται η σχολική μονάδα ενώ το Γ εκτός. Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων (χρήση Microsoft Excel) έγινε από τους ίδιους τους ενδιαφερόμενους μαθητές. Για πρώτη φορά επεξεργάζονταν δεδομένα αγωνιώντας για τελικό αποτέλεσμα, το οποίο θα καθόριζε την τοποθεσία της δικής τους εκπαιδευτικής επίσκεψης. Η στατιστική επεξεργασία κατέληξε στα εξής ιστογράμματα.



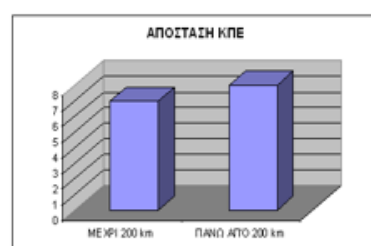
Διάγραμμα 1



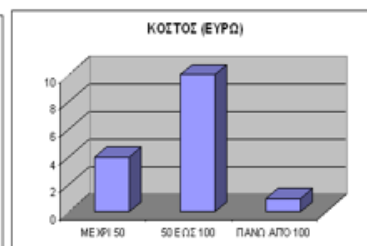
Διάγραμμα 2



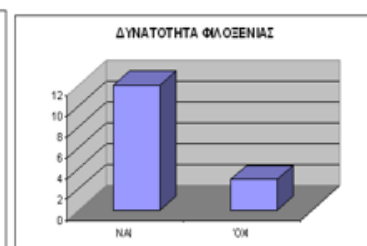
Διάγραμμα 3



Διάγραμμα 4



Διάγραμμα 5



Διάγραμμα 6

Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Όσον αφορά την ερμηνεία των διαγραμμάτων καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα δυο Κ.Π.Ε. που θα προταθούν στο σύλλογο διδασκόντων είναι το Γ (εκτός εμβελείας σχολικής μονάδας) και το Β (εντός εμβελείας σχολικής μονάδας). Η πρώτη επιλογή έρχεται σε συμφωνία και με την απόσταση, όπου οι μαθητές (με μικρή πλειοψηφία) αποφάσισαν για απόσταση πάνω από 200 km. Επίσης επιθυμητός μήνας είναι ο Μάρτιος (χρονική περίοδος που η συχνότητα των γραπτών εξετάσεων είναι μικρή), το κόστος εκδρομής να κυμαίνεται από 50 έως 100 ευρώ και οι επιθυμητές διανυκτερεύσεις μια (επίσης με μικρή πλειοψηφία). Τέλος σε περίπτωση δυνατότητας φιλοξενίας οι μαθητές θα επιλέξουν το Κ.Π.Ε. που παρέχει αυτή τη δυνατότητα.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι η χρήση ερωτηματολογίου ενισχύει το δημοκρατικό πνεύμα, που πρέπει να διέπει κάθε σχολική μονάδα. Οι μαθητές συμμετέχουν πλέον ενεργά στην επιλογή του καταλληλότερου Κ.Π.Ε. ακολουθώντας βέβαια τις υποδείξεις των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα εκπαιδευτικών. Επιλύονται, αλλά και προλαμβάνονται τυχόν διαφωνίες που μπορούν να προκύψουν εντός σχολικής μονάδας από μια άστοχη επιλογή. Σε καμία περίπτωση δε μειώνεται η ισχύς και το κύρος του συλλόγου διδασκόντων. Αντίθετα διευκολύνει το έργο του διότι επικυρώνει μια επιλογή, η οποία προέρχεται από τους ίδιους τους μαθητές αλλά και τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχο ερωτηματολόγιο σε πιο διευρυμένη μορφή μπορεί ίσως να χρησιμοποιηθεί για την ανίχνευση των προτιμήσεων των μαθητών και σε άλλες εκπαιδευτικές εκδρομές (ακόμα και στο εξωτερικό), που μπορούν να αφορούν το σύνολο της σχολικής μονάδας. Συνοπτικά μπορούμε να αναφέρουμε ότι δραστηριότητες τέτοιας μορφής προάγουν τη δημοκρατική διαδικασία, μετατρέποντας τους μαθητές σε ενεργούς και υποψιασμένους μελλοντικούς πολίτες με κριτήρια ποιότητας στις επιλογές τους.

Βιβλιογραφία

- Ανθοπούλου, Β. (2005). Η βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία και ενεργός συμμετοχή των μαθητών κατά την υλοποίηση ενός Σ.Π.Π.Ε. Ανακοίνωση στο 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου.
- Εγκύκλιος Σχολικών Δραστηριοτήτων 2014-2015, (2014). *Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων*
- Εγκύκλιος *Ενημέρωσης σχετικά με τα προγράμματα και τις επισκέψεις στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για το σχολικό έτος 2014-2015*, (2014)
- Κονέτας, Δ. (2005). Αποτελέσματα εφαρμογής τεχνολογιών πληροφορικής για την υλοποίηση στόχων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (προστασία απειλούμενων πουλιών Ηπείρου – Π.Α.Π.Η.). Ανακοίνωση στο 1^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ανιχνεύοντας το Σήμερα Προετοιμάζουμε το Αύριο, Πολυθεματικό Βιβλίο Γυμνασίου για την Ευέλικτη Ζώνη Καινοτόμων Δράσεων*, Υ.ΠΑΙ.Θ., Π.Ι., ΟΕΔΒ.
- Υπουργική Απόφαση, (2011). *Εκδρομές – Μετακινήσεις μαθητών Δημόσιων και Ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντός και εκτός της χώρας*.
- Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.

Clement, P. (1996). Les conceptions d'enseignants scientifiques sur l'Environnement : intérêt et limites d'une analyse par association de mots et catégorisation. In Manzanares M., Garcia J.L., Canal P. (coord.), *Biología y Educacion ambiental*, Cordoba : AEDB

Eduscol (2011). Enseigner les sciences à l'école primaire. Education relative à l'enseignement. Université d'été (Διαθέσιμο on-line :<http://eduscol.education.fr/cid46551/education-relative-a-l-environnement.html>, προσπελάστηκε στις 2/11/2015

Khzami, S-E. et Ben-Fares, S. (2009) «L'environnement et l'éducation à l'environnement» Radisma,4. (Διαθέσιμο on-line :<http://www.radisma.info/document.php?id=748>, προσπελάστηκε στις 1/11/2015)

Theys, J. (1993) *L'environnement à la recherche d'une définition*.1 IFEN

Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την οικονομική αποτίμηση της αισθητικής ρύπανσης

Κοψιδάς Οδυσσέας

Εκπαιδευτικός Π.Ε.09 & Π.Ε.17.05

Μεταπτυχιακό: Οργάνωση και Διοίκηση Βιομηχανικών Συστημάτων

Υποψήφιος Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πειραιώς

odykopsi@yahoo.gr

Μανέ Ιωάννα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.04

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας εκπαιδευτικής έρευνας στα πλαίσια της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και της Εκπαίδευσης για την Αειφορία είναι να εκμειεύσει τα περιβαλλοντικά οφέλη της διατήρησης και αποκατάστασης της αστικής αισθητικής και να εκφράσει αυτά τα άυλα οφέλη σε νομισματικές μονάδες με τη χρήση μιας τεχνικής μεθόδου οικονομικής αποτίμησης. Η συντήρηση / αποκατάσταση του αστικού περιβάλλοντος συχνά συνεπάγεται υπερβολικό κόστος (που καταβάλλεται από τους ανθρώπους μέσω της φορολογίας). Ταυτόχρονα, πρόκειται για μια πηγή συμπληρωματικών εισοδημάτων για την κοινωνία αλλά και για το κράτος, λόγω του τουρισμού. Επειδή η αξιολόγηση του εν λόγω αγαθού δεν είναι δυνατόν να εκφραστεί σε όρους αγοράς, εφαρμόστηκε μια τροποποιημένη εκδοχή της Μεθόδου Οικονομικής Αποτίμησης, δηλαδή της Μεθόδου της Υποθετικής Αξιολόγησης, για να διερευνήσει τη σημασία που αποδίδουν οι ερωτώμενοι στο περιβαλλοντικό αγαθό και πόσο αυτοί είναι πρόθυμοι να πληρώσουν (Willingness to Pay) για την υποστήριξη των δραστηριοτήτων σχετικά με τη διατήρηση / αποκατάσταση των προσόψεων των κτιρίων σε περιοχή του ιστορικού κέντρου της Αθήνας. Η διακίνηση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς και η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε στο εργαστήριο με την συμβολή των μαθητών/ητριάων.

Λέξεις-Κλειδιά: οικονομική, περιβάλλον, αγαθά, CVM, ερωτηματολόγιο

Εισαγωγή

Η αποτίμηση της αισθητικής ρύπανσης που προκαλείται από κτίρια στο ιστορικό κέντρο της Αθήνας θα πραγματοποιηθεί με τα εργαλεία που μας δίνει η Οικονομική του Περιβάλλοντος. Μέσω αυτής της αποτίμησης θα προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε μία διδακτική πρακτική σχετικά με το αστικό περιβάλλον και την συμβολή του στον υπολογισμό της συνολικής ωφέλειας των ανθρώπων [1-2]. Η Οικονομική του Περιβάλλοντος, ως κλάδος της Οικονομικής Επιστήμης, έχει διατρέξει μία παράλληλη πορεία με την γενική Οικονομική Θεωρία τουλάχιστον από τον 18ο αιώνα. Κάθε φυσικός πόρος μόνος του ή σε συνδυασμό με άλλους μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά εναλλακτικούς τρόπους. Το πρόβλημα που ανακύπτει είναι πώς κατανέμονται οι φυσικοί πόροι κατά

άριστο τρόπο σε εναλλακτικές δυνατότητες που παρουσιάζονται. Έτσι, ο συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το πρόβλημα του περιβάλλοντος είναι κατά βάση πρόβλημα Μικροοικονομικής Θεωρίας και η διερεύνησή του συνεπάγεται τη χρήση βασικών εννοιών και αναλυτικών εργαλείων της Νεοκλασικής Μικροοικονομικής Θεωρίας.

Μέθοδοι Περιβαλλοντικής Αποτίμησης

Η βασική ιδέα για την αποτίμηση της αξίας των περιβαλλοντικών αγαθών, όπως είναι και η αισθητική του αστικού περιβάλλοντος, στηρίζεται στις προτιμήσεις των ατόμων (ή των νοικοκυριών) ως προς το περιβάλλον, σε σχέση με τη διάθεσή τους να πληρώσουν (Willingness to Pay) προκειμένου να απολαύσουν ένα περιβαλλοντικό αγαθό ή εναλλακτικά, να αποζημιωθούν (Willingness to Accept), προκειμένου να αποδεχτούν την απώλειά του [3]. Η οικονομική έννοια της αξίας έχει τα θεμέλια της στην Νεοκλασική Θεωρία των Οικονομικών της Ευημερίας (Welfare Economics). Βάση της Οικονομικής της Ευημερίας αποτελεί η θεώρηση ότι ο σκοπός οποιασδήποτε οικονομικής δραστηριότητας είναι να αυξήσει την ευημερία (Well-being) του κάθε ανθρώπου στην κοινωνία, καθώς και ότι ο ίδιος ο άνθρωπος είναι ο καταλληλότερος για να αποφασίσει πόσο ικανοποιημένος είναι από την εκάστοτε κατάσταση [4]. Η ευημερία όμως του κάθε ανθρώπου δεν εξαρτάται μόνο από την κατανάλωση αγαθών της αγοράς και την χρήση κρατικών υπηρεσιών. Σημαντικό ποσοστό της ικανοποίησης του κάθε ανθρώπου προέρχεται από την ποσότητα και την ποιότητα της λήψης μη εμπορεύσιμων αγαθών, καθώς και υπηρεσιών που προκύπτουν από το ίδιο το περιβάλλον. Συμπερασματικά, το κριτήριο από το οποίο προκύπτει η αποτίμηση της αξίας κάποιων αγαθών καθώς και το κόστος κάποιων μεταβολών στο φυσικό περιβάλλον είναι κατά πόσο επηρεάζουν την ανθρώπινη ευημερία [5].

Υπάρχουν κάποια μη εμπορεύσιμα αγαθά, όπως είναι και το περιβάλλον (φυσικό, αστικό), τα οποία είναι δύσκολο να συνδυαστούν με κάποια χρηστική αξία και γι' αυτό το λόγο οι αξίες των αγαθών αυτών δεν μπορούν να φανούν άμεσα ή έμμεσα μέσω των αγοραστικών συναλλαγών. Οι έρευνες δηλωμένων προτιμήσεων παρέχουν μια εναλλακτική λύση για να παρακάμψουμε τους περιορισμούς αυτούς [6]. Οι μέθοδοι αυτές δίνουν τη δυνατότητα στον αναλυτή να πειραματιστεί με επιλογές που κάνουν οι ερωτώμενοι και να διερευνήσουν ποια χαρακτηριστικά του συστήματος επηρεάζουν τις επιλογές που κάνουν και πώς τα σταθμίζουν. Σε κάθε ερωτώμενο παρουσιάζονται διαφορετικά υποθετικά σενάρια επιλογής. Τα σενάρια καλύπτουν ένα εκτενές φάσμα διαφορετικών καταστάσεων του συστήματος και τιμών των χαρακτηριστικών του, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η απαιτούμενη μεταβλητότητα για την εκτίμηση των παραμέτρων του μοντέλου [7]. Οι μέθοδοι αυτές χρησιμοποιούνται στην αποτίμηση μη εμπορεύσιμων φυσικών πόρων, καθώς και στην αποτίμηση της ψυχαγωγίας ή της βελτίωσης της ποιότητας του περιβάλλοντος όταν υφίστανται και μη χρηστικές αξίες (Loomis-Helfand, 2001). Οι μέθοδοι δηλωμένων προτιμήσεων περιλαμβάνουν τη Μέθοδο Υποθετικής Αξιολόγησης (Contingent Valuation Method) και την μέθοδο των Μοντέλων Επιλογής (Choice Modeling). Στη συγκεκριμένη έρευνα, εφαρμόστηκε η Μέθοδος Υποθετικής Αξιολόγησης [8].

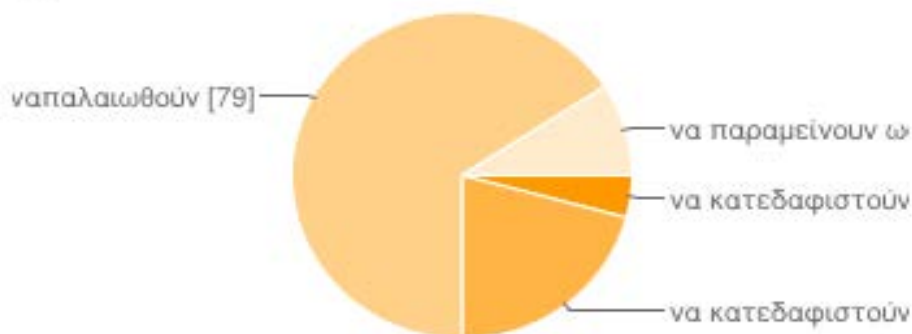
Σχεδιασμός Ερωτηματολογίων

Η χρηματική καταβολή για την απόκτηση ενός αγαθού θα έπρεπε να ισούται με την καταβολή αποζημίωσης για την απώλεια του ίδιου αγαθού. Στην πράξη έχει παρατηρηθεί ότι οι δύο διαφορετικές διατυπώσεις της ίδιας ερώτησης παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές. Εμπειρικές έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι η επιθυμία για καταβολή χρηματικού ποσού είναι συνήθως το 1/3 ή το 1/5 της επιθυμίας αποδοχής χρηματικού ποσού ως αποζημίωση (Bishop&Heberlein, 1979, Winpenney, 1991). Η εξήγηση του φαινομένου έχει τις ρίζες της στην ανθρώπινη ψυχολογία: οι άνθρωποι αξιολογούν ως πολύ σημαντικότερη την απώλεια ενός κατεχόμενου αγαθού παρά την απόκτηση ενός νέου αγαθού (Schkade&Payne, 1993, Green&Tunstall, 1999). Νεώτερες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι διαφορές μεταξύ της επιθυμίας για πληρωμή (WtP) και της επιθυμίας για αποζημίωση (WtA) προκειμένου να αποκτηθεί ή να απολεσθεί αντίστοιχα ένα αγαθό έχουν θεωρητική εξήγηση στη νεοκλασική θεωρία τιμών (Bateman&Turner, 1993, Hanemann, 1999; Sugden, 1999) [9].

Αποτελέσματα της Έρευνας

Ερώτηση 1: Πιστεύετε ότι τα οικοδομήματα που βρίσκονται πάνω στην Πλατεία του Θησείου, όπως κατεβαίνετε από το Μοναστηράκι, επιβαρύνουν αισθητικά την περιοχή ; Απάντησαν «ναι» 68 ερωτώμενοι, δηλαδή το 57% και «όχι» 52 ερωτώμενοι, δηλαδή το 43% του δείγματος.

Ερώτηση 2: Τι Προτείνετε: Απάντησαν 5 ερωτώμενοι (4%) να κατεδαφιστούν τα κτίρια και να γίνει επέκταση της πλατείας, 25 ερωτώμενοι (21%) να κατεδαφιστούν τα κτίρια και να γίνει χώρος πρασίνου, 79 ερωτώμενοι (66%) να κηρυχτούν διατηρητέα και να αναπαλαιωθούν, 11 ερωτώμενοι (9%) να παραμείνουν ως έχουν.



Σχήμα 1: Εναλλακτικές προτάσεις ανάπλασης

Ερώτηση 3: Σε μια προσπάθεια της Δημοτικής Αρχής να αναπλάσει εξωτερικά τα συγκεκριμένα κτίρια και ελλείψει διαθέσιμων οικονομικών πόρων, κάνουμε την υπόθεση ότι ζητείται από τους πολίτες κάποια βοήθεια. Στην περίπτωση αυτή, τι ποσό θα είχατε τη πρόθεση να συνεισφέρετε; Η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 19.71€

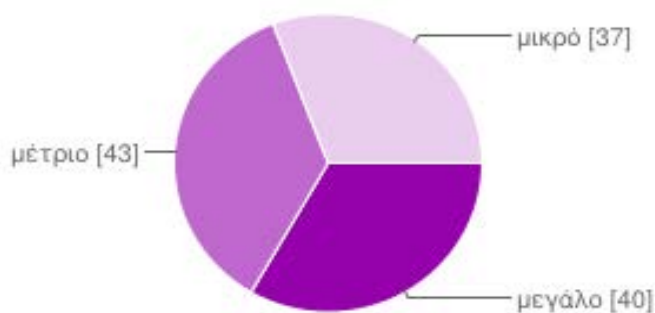
Ερώτηση 4: Τι ποσό θα είχατε την πρόθεση να συνεισφέρετε αν αποφασίσει η Δημοτική Αρχή να απαλλοτριώσει τα κτίρια αυτά και να μετατρέψει την έκταση σε χώρο αναψυχής για τους επισκέπτες; Η μέση τιμή των απαντήσεων είναι 17.02 €

Ερώτηση 5: Έχετε συμμετάσχει σε κάποια δραστηριότητα για την βελτίωση του περιβάλλοντος; Απάντησαν «ναι» 60 ερωτώμενοι, δηλαδή το 50% και «όχι» 60 ερωτώμενοι, δηλαδή το 50% του δείγματος.

Ερώτηση 6: Θεωρείτε ότι η αποτελεσματική αντιμετώπιση της αισθητικής υποβάθμισης της περιοχής γύρω από το Μοναστηράκι, θα ωφελήσει ουσιαστικά όσους δραστηριοποιούνται επαγγελματικά εδώ; Απάντησαν «ναι» 87 ερωτώμενοι, δηλαδή το 73% και «όχι» 31 ερωτώμενοι, δηλαδή το 26% του δείγματος.

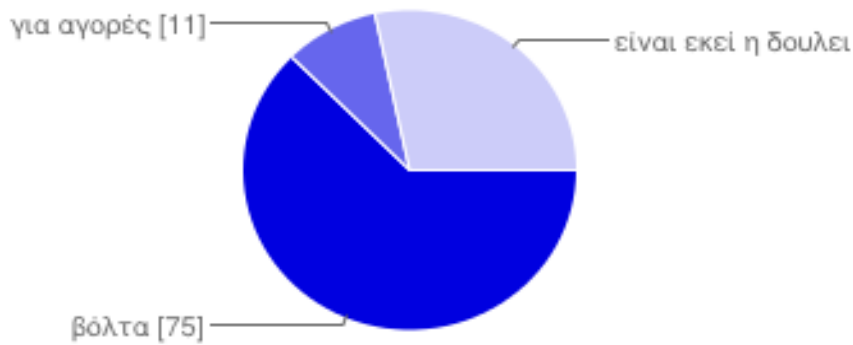
Ερώτηση 7: Τι σημασία έχουν για εσάς γενικά τα έργα ανάπλασης του περιβάλλοντος (φυσικού και αστικού) στην παρούσα οικονομική κατάσταση; 47 ερωτώμενοι (39%) απάντησαν «μεγάλη», 44 ερωτώμενοι (37%) απάντησαν «μέτρια», 26 ερωτώμενοι (22%) απάντησαν «μικρή» και 3 ερωτώμενοι (3%) απάντησαν «αμελητέα».

Ερώτηση 8: Θεωρείτε ότι έχετε κάποιο πρακτικό όφελος από μια συντονισμένη προσπάθεια Δήμου και πολιτών για την αντιμετώπιση της αισθητικής ρύπανσης, εδώ στο Μοναστηράκι, που είναι : 40 ερωτώμενοι (33%) απάντησαν «μεγάλο», 43 ερωτώμενοι (36%) απάντησαν «μέτριο» και 37 ερωτώμενοι (31%) απάντησαν «μικρό».



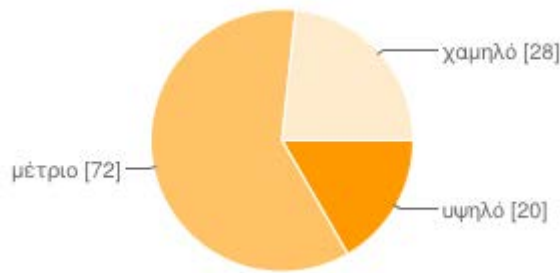
Σχήμα 2: Το μέγεθος του οφέλους της συντονισμένης προσπάθειας της Δημοτικής Αρχής

Ερώτηση 9: Στο Μοναστηράκι πάτε για : 75 ερωτώμενοι (63%) απάντησαν «βόλτα», 11 ερωτώμενοι (9%) απάντησαν «αγορές» και 34 ερωτώμενοι (28%) απάντησαν «εργασία».



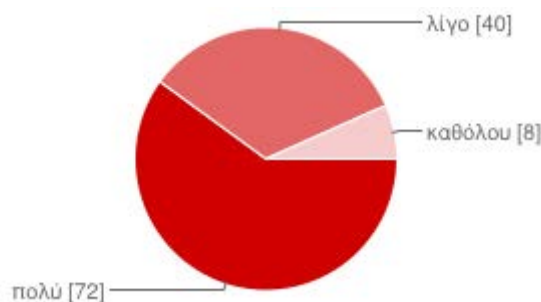
Σχήμα 3: Οι λόγοι που οι ερωτώμενοι επισκέπτονται την περιοχή

Ερώτηση 10: Θεωρείτε ότι το οικογενειακό ετήσιο εισόδημά σας είναι : 20 ερωτώμενοι (17%) απάντησαν «υψηλό», 72 ερωτώμενοι (60%) απάντησαν «μέτριο» και 28 ερωτώμενοι (23%) απάντησαν «χαμηλό».



Σχήμα 4: Το μέγεθος του ετήσιου εισοδήματος των ερωτώμενων

Ερώτηση 11: Το προσωπικό σας εισόδημα, θεωρείτε ότι έχει επηρεαστεί από την οικονομική κρίση: 72 ερωτώμενοι (60%) απάντησαν «πολύ», 40 ερωτώμενοι (33%) απάντησαν «λίγο» και 8 ερωτώμενοι (7%) απάντησαν «καθόλου».



Σχήμα 5: Πόσο επηρεάστηκε το εισόδημα των ερωτώμενων από την οικονομική κρίση

Ερώτηση 12: Φύλο: 46 άνδρες (38%) και 74 γυναίκες (62%).

Ερώτηση 13: Είστε εργαζόμενος ; Απάντησαν «ναι με πλήρη απασχόληση» 47 ερωτώμενοι, δηλαδή το 39%, «ναι με μερική απασχόληση» 33 ερωτώμενοι, δηλαδή το 28% και «όχι» 40 ερωτώμενοι, δηλαδή το 33% του δείγματος.

Ερώτηση 14: Ηλικία: 44 ερωτώμενοι (37%) είναι 18-25 ετών, 24 ερωτώμενοι (20%) είναι 26-36 ετών, 19 ερωτώμενοι (16%) είναι 37-48 ετών, 17 ερωτώμενοι (14%) είναι 48-55 ετών και 16 ερωτώμενοι (13%) είναι άνω των 55 ετών.

Συμπεράσματα

Μία Έρευνα Υποθετικής Αξιολόγησης εκπονήσαμε διακινώντας ένα ερωτηματολόγιο προσπαθώντας να πείσουμε τους ερωτώμενους της περιοχής του Θησείου να απαντήσουν πόσο αποτιμούν την αισθητική ρύπανση που προκαλούν τα ακίνητα που βρίσκονται μπροστά στον αρχαιολογικό χώρο της αρχαίας αγοράς στην οδό Αδριανού μέσω σχετικών ερωτήσεων. Τελικά παρατηρήσαμε ότι οι ερωτώμενοι δέχονται να πληρώσουν κατά μέσο όρο 10 ευρώ για την ανάπλαση της περιοχής. Θεωρούν ότι απαιτούνται διορθωτικές παρεμβάσεις και όχι ριζικές κατεδαφίσεις και το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων χρησιμοποιεί την περιοχή αυτή για βόλτα και αναψυχή.

Βιβλιογραφία

- Barbier, E.B, (1993) *Sustainable Use of Wetlands – Valuing Tropical Wetland Benefits: Economic Methodologies and Applications*, The Geographical Journal, vol. 159, no.1
- Baron MG, Zaitsev N, Schechter M. (1997) *Expected recreational benefits of the Hula project: Economic analysis Final report to the Hula Project Authority*.
- Bohm, P. (1972) *Estimating demands for public goods: An experiment*. *European Economic Review*, 3, pp. 11-30.
- Brouwer, R., Langford, I., Bateman, I., Turner, R.K. (2003) *A meta-analysis of wetland ecosystem valuation studies*, Chapter 5 in Turner, R.K., Jeroen, C., van den Bergh, J.M.,
- Brouwer, R., Langford, I.H., Bateman, I.J., Crowards, T.C. & Turner, R.K. (1999). *A metaanalysis of wetland contingent valuation studies*, *Regional Environmental Change* 1, 47- 57.
- Carson, R.T., Mitchell, R.C., (1993). *The value of clean water: the public's willingness to pay for boatable, fishable, and swimmable quality water*, *Water Resources Research* 29 (7), 2445–2454.
- Coller, M. and Harrison, G.H. (1995). *On the Use of the Contingent Valuation Method to Estimate Environmental Costs*, In: *Advances in Accounting*. Reckers, P.M.J. (ed.), Greenwich, CT: JAP Press, volume 13.
- Cropper, M.L. and Oates, W.E. (1992). *Environmental Economics: A survey*. *Journal of Economic Literature*, Vol. XXX, pp. 675-740.

- Diamond, P. and Hausman, J. (1993). *On contingent valuation measurement of non-use values*, In: *Contingent Valuation: A critical Assessment*. Hausman, J. (ed.). Elsevier Science, Amsterdam, The Netherlands, pp. 3-38.
- Hanley, N. (1988). *Valuing environmental goods using contingent valuation: A survey and synthesis*, *Journal of Economic Surveys*.
- Harrison, G.W. and Kriström, B. (1995). *On the interpretation of responses to contingent valuation surveys* In: *Current Issues in Environmental Economics*.
- Philip Cooper*, Gregory L. Poeb, Ian J. Bateman (2004). *The structure of motivation for contingent values: a case study of lake water quality improvement*, *Ecological Economics* 50 (2004) 69– 82

Η δημιουργικότητα στη σχολική ένταξη

Μπαχαδάκη Ζαφείρω
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
 M.Ed in Creative Arts
 zefi.ba@gmail.com

Σεργάκη Παναγιώτα
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
 M.Ed in Special Educational Needs
 ser.nagia@hotmail.com

Περίληψη

Αυτή η μελέτη στηρίζεται σε μία βιβλιογραφική ανασκόπηση πάνω στη συμβολή της δημιουργικότητας στη σχολική ένταξη των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η δημιουργικότητα ως μία εκπαιδευτική προσέγγιση που προβλέπει το ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, παρουσιάζει αδυναμίες κατά την αξιοποίησή της στους μαθητές από τον δάσκαλο. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η αξιοποίηση εναλλακτικών- δημιουργικών προσεγγίσεων μάθησης από το δάσκαλο σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, φάνηκε ιδιαίτερα προσοδοφόρα ευνοώντας την ομαλή ένταξη των μαθητών στις σχολικές μονάδες. Η παρούσα μελέτη έχει στόχο να εξετάσει τη φύση της Σχολικής Ένταξης μέσα από την χρήση δημιουργικών προσεγγίσεων μάθησης, επισημαίνοντας το βασικό ρόλο που διαδραματίζει ο δάσκαλος στην ενεργοποίηση και παρώθηση του μαθητή στη σχολική εμπλοκή του και τους περιορισμούς στην πλήρη ένταξη. Τα αποτελέσματα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δείχνουν ότι η ένταξη αποτελεί έναν ρεαλιστικό στόχο υπό προϋποθέσεις, όπως η πραγματική εκτίμηση της εικόνας της Σχολικής Ένταξης στην Ελλάδα, τις εκπαιδευτικές ικανότητες του προσωπικού και το κατά πόσο αυτοί είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι να ακολουθούν μία συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση. Η σχολική ένταξη μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την αξιοποίηση της δημιουργικότητας στα πλαίσια μίας διδασκαλίας υπό τον όρο ότι η τελευταία θα αποσαφηνιστεί ως προς το περιεχόμενο και τις πρακτικές της τόσο στα παιδιά όσο και στους εκπαιδευτικούς. Τέλος, παρουσιάζονται κάποιες προτάσεις εκπαιδευτικής δράσης ως έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση και κινητοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική ένταξη, δημιουργικότητα, Ελλάδα, βιβλιογραφική ανασκόπηση

Πρόλογος

Όντας εκπαιδευτικοί που εκτιμούν την σημαντική αξία της δημιουργικότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης από την πρώτη σχολική ηλικία έως την ανώτερη εκπαίδευση των μαθητών, θεωρούμε χρέος μας να δίνουμε ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλα τα παιδιά, είτε αυτά χαρακτηρίζονται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε όχι, μέσα από δημιουργικές προσεγγίσεις καθώς, και να προωθούμε την αξία της διαφορετικότητας. Έτσι, λοιπόν, το θέμα της παρούσας εισήγησης είναι η Σχολική Ένταξη των μαθητών μέσα από την αξιοποίηση δημιουργικών προσεγγίσεων, καθώς όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανόν να έχουν αντιμετωπίσει, κάποια στιγμή στην εκπαιδευτική τους καριέρα,

τουλάχιστον έναν μαθητή που θα μπορούσε να διδαχθεί μέσα από πρωτότυπες και εναλλακτικές προσεγγίσεις. Αξίζει να σημειώσουμε τους δύο από τους πιο βασικούς, κατά τη γνώμη μας, πυλώνες της Σχολικής Ένταξης που είναι: η δημιουργικότητα και ο ρόλος του δασκάλου. Ο τρόπος διδασκαλίας συνδέεται άρρηκτα με την δημιουργική προσέγγιση της διδασκαλίας από το δάσκαλο με ευεργετικά αποτελέσματα τόσο για τον μαθητή όσο και τη σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα σε αυτόν και τον δάσκαλο.

Η εργασία αυτή αποτελεί μία βιβλιογραφική ανασκόπηση μελετών που διεξήχθησαν τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Στοχεύει στην ανάδειξη της σχολικής ένταξης των μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδος καθώς και στην ανάδειξη της δημιουργικότητας μέσα από την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πιστεύουμε ακράδαντα ότι η εκπαίδευση μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πολυδιάστατη. Η τοπική αυτοδιοίκηση και το κράτος δεν φέρουν την αποκλειστική ευθύνη για την εκπαίδευση των μαθητών. Κάθε ένας από εμάς, συμπεριλαμβανομένων των γονέων, των δασκάλων αλλά και των σχολικών συμβούλων, έχει το χρέος και την ευθύνη να αλλάξει, ως ένα βαθμό, την παρούσα κατάσταση επεμβαίνοντας με τρόπο δημιουργικό με σκοπό να δώσει στους μαθητές μία ολιστική προσέγγιση της γνώσης. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μία βιωματική μάθηση, όπου τα ενδιαφέροντα, οι ικανότητες και οι δεξιότητες του μαθητή παίζουν κεντρικό ρόλο στην ουσιαστική διεκπεραίωση της διδασκαλίας.

Πιο συγκεκριμένα στην Ενότητα «Προσδιορισμός της έννοιας Σχολική Ένταξη», αναφέρονται τα χαρακτηριστικά της Σχολικής ένταξης και το κατά πόσο το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζει μία ουσιαστική Σχολική Ένταξη του μαθητή ανεξάρτητα από τις ειδικές ανάγκες του. Στην Ενότητα «Δημιουργικότητα» αποσαφηνίζεται ο όρος δημιουργικότητα μέσα από τα ποικίλα χαρακτηριστικά της, τον ρόλο και την σημασία της στην μάθηση των παιδιών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος, στην τελευταία Ενότητα συνοψίζονται τα καίρια σημεία της παρούσας μελέτης και προτείνονται πιθανές προοπτικές έρευνας με σκοπό, όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία να οδηγηθούν σε πιο ολοκληρωμένα και αξιόπιστα αποτελέσματα.

Προσδιορισμός της έννοιας «Σχολική Ένταξη»

Η έννοια «Σχολική Ένταξη» αποτελεί μια εξέλιξη του όρου «Ενσωμάτωση» (Topping και Maloney, 2005) ο οποίος είναι συνδεδεμένος με αναποτελεσματικές πρακτικές και διδακτικές προσεγγίσεις και έχει διαστρεβλωθεί κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της στην Ελλάδα (OECD, 2011), εμφανώς επηρεασμένη από τα δυτικά εκπαιδευτικά πρότυπα. Η «Ενσωμάτωση» αφορά την παροχή βοήθειας σε συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητών με αναπηρίες, ώστε να έχουν πρόσβαση στο γενικό εκπαιδευτικό σύστημα μόνο με την στενή έννοια της τοποθέτησης (Vislie, 2003). Παρόλα αυτά ένα «καλό» εκπαιδευτικό σύστημα δεν ορίζεται απλά ως η δυνατότητα πρόσβασης στο διαθέσιμο εκπαιδευτικό αγαθό, αλλά ως ο προσδιορισμός των αναγκών που είναι διαθέσιμες: η

διαμόρφωση της ευκαιρίας (May, 2000, pp 49). Αντίθετα, ο όρος «Ένταξη» δεν αναφέρεται στην τοποθέτηση ή την μεταφορά του παιδιού από το ένα περιβάλλον στο άλλο ούτε την εγκατάλειψη του παιδιού σε ένα ειδικά διαμορφωμένο περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Booth και τον Ainscow (2002), η «Ένταξη» αφορά την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών από το σύστημα της εκπαίδευσης και τη σταδιακή μείωση του αποκλεισμού τους από τα πολιτιστικά δρώμενα, τα προγράμματα σπουδών και τις σχολικές κοινότητες. Άμεση συνέπεια της εφαρμογής της «Ένταξης» είναι η αναδιάρθρωση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών, των πολιτικών και των πρακτικών των σχολείων. Με αυτό τον τρόπο τα σχολεία θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στην ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού συμπεριλαμβανομένων των ατόμων με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αίροντας τα εμπόδια στη μάθηση και τη συμμετοχή τους επιτυγχάνοντας τόσο μαθησιακούς όσο και κοινωνικούς στόχους. Ακόμα, η ένταξη στην Εκπαίδευση εξετάζει τη διαφορά μεταξύ των μαθητών ως ανθρώπινο δυναμικό με σκοπό τη στήριξη της μάθησής τους παρά σαν προβλήματα που πρέπει να ξεπεραστούν. Επίσης, αναγνωρίζει το δικαίωμα εκπαίδευσης των μαθητών σε σχολεία της περιοχής τους. Υπογραμμίζει το ρόλο των σχολείων στην οικοδόμηση της κοινότητας και την ανάπτυξη αξιών, καθώς και την αύξηση της σχολικής επιτυχίας. Τέλος, προωθεί την αμοιβαία διατήρηση των σχέσεων μεταξύ σχολείων και κοινοτήτων και αναγνωρίζει ότι η ένταξη στην εκπαίδευση είναι μια πτυχή της ένταξης στην κοινωνία (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan, & Shaw, 2000). Παρόμοια αναφέρεται στη διαδικασία μιας τάξης ή ενός σχολείου που μπορεί να γίνει μια υποστηρικτική κοινότητα, όπου οι ανάγκες κάθε μαθητή θα εκπληρώνονται και η επιτυχία θα εξασφαλίζεται για όλους. Όλοι οι μαθητές, παρά το είδος και την ένταση της εκπαιδευτικής, φυσικής ή ψυχολογικής ιδιοσυγκρασίας τους, αξίζουν και καλούνται να συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες της καθημερινής κοινωνίας (Lacey and Ounry, 1998, pp 127). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα που υποστηρίζει τα παραπάνω θα μπορούσε να ήταν ένα θεατρικό δρώμενο όπου οι μαθητές ανάλογα τον βαθμό ανάπτυξης των κοινωνικών τους δεξιοτήτων θα μπορούσαν άλλοτε να αναλάβουν μεγαλύτερης έκτασης ρόλους, άλλοτε μικρότερης έκτασης, ενώ ακόμα να είναι θεατές, όπου παρακολούθουν, ενθαρρύνουν με το χειροκρότημα τους, κρίνουν το αποτέλεσμα και τέλος παίρνουν όλα εκείνα τα ερεθίσματα που υποκινούν την ενεργή συμμετοχή και ένταξη τους στην ομάδα. Έτσι όλα τα παιδιά έχουν εξίσου σημαντικούς ρόλους, εκμεταλλεύονται θετικά τις ικανότητες τους και έχουν την δυνατότητα να εναλλάσσουν τους ρόλους τους και να εξελίσσονται μέσα στο ίδιο το παιχνίδι, κάνοντας έτσι το παιχνίδι, βασικό πηλώνα της γνώσης και προσωπικής εξέλιξης.

Η «Ένταξη» δεν θα πρέπει να συγχέεται με τον όρο «Ειδική Εκπαίδευση» εξαιτίας του ότι αποτελεί μια διαφορετική προσέγγιση, η οποία προσπαθεί να καθορίσει και να αντιμετωπίσει στην πράξη τις δυσκολίες που άπτονται του σχολικού περιβάλλοντος (Booth και τον Ainscow, 2002). Σύμφωνα με τον Booth et al. η «Ένταξη είναι η θεαματική αύξηση τη σχολικής συμμετοχής και του περιορισμού της σχολικής διαρροής ως αποτέλεσμα της απομάκρυνσης από το αναλυτικό πρόγραμμα και τη σχολική εμπλοκή καθώς και της απομάκρυνσης από την κοινωνική ζωή» (2000, pp 12-13). Η «Ένταξη» στοχεύει στη συμμετοχή και την εκπαίδευση των ευπαθών και διακριτών

ομάδων, γνωστών ως μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρόλα αυτά η πλήρης «Ένταξη» θεωρείται ουτοπική στη βάση του ότι δεν μπορεί να καλύπτει τις ανάγκες όλων των μαθητών μιας σχολικής κοινότητας. Η διαδομένη υιοθέτηση ενταξιακών μοντέλων χωρίς την παράλληλη αξιολόγηση της επίδρασής της στον κάθε μαθητή ξεχωριστά με δημιουργικό τρόπο, μπορεί να φανεί αναποτελεσματική στην περίπτωση μαθητών με αναπηρίες. Επομένως, η ιδέα της «Ένταξης» δεν είναι απαραίτητα συγκλίνοια με τη γενική ενιαία εκπαίδευση για κάθε παιδί ανεξάρτητα από την κλινική του κατάσταση. Σύμφωνα με τους Lacey και Lomas για ένα μαθητή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυτή η προσέγγιση μπορεί να είναι εντελώς ουτοπική (1997, pp 83). Ως εκ τούτου η «Ένταξη» δεν αφορά μια εκπαίδευση για όλους, ανεξάρτητα από τις συνθήκες, αλλά μάλλον μια βιώσιμη εκπαίδευση που απαιτεί εναλλακτικές- δημιουργικές προσεγγίσεις που στοχεύει στην αξιοποίηση όλου του δυναμικού των μαθητών.

Σύμφωνα με μία έρευνα την Action Aid Hellas (2014) ξεκίνησε μία προσπάθεια καταγραφής της αποτελεσματικότητας των ενταξιακών προγραμμάτων που εφαρμόζονται σε διάφορες χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Ελλάδας. Σύμφωνα με αυτή την έρευνα θεωρούν ότι η «Ένταξη» εφαρμόστηκε σαν μια πρακτική χωρίς ένα θεωρητικό και ιδεολογικό υπόβαθρο και γι αυτό το λόγο απέτυχε κατά της εφαρμογή της στα ισχύοντα εκπαιδευτικά συστήματα. Η επιδιωκόμενη «Ένταξη» των μαθητών με ειδικές ανάγκες είχε ως προϋπόθεση την προσπάθεια του παιδιού μέσα από την αξιοποίηση της δημιουργικής του φύσης, τις υποστηριζόμενες υπηρεσίες και τον δάσκαλο να επαναπροσδιορίσουν το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) προχωρώντας σε κάποιες τροποποιήσεις στις διδακτικές μεθόδους. Έτσι, το ΑΠΣ χρειάζεται να αλλάξει εμπορούμενο τόσο από τις πολιτιστικές αξίες ενός λαού όσο και από τις ατομικές δυνατότητες του μαθητή. Επομένως, η ενταξιακή εκπαίδευση απαιτεί: την μετάβαση από ένα αναλυτικό πρόγραμμα παροχής ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων εξυφαίνοντας προκαταλήψεις, αποδεχόμενο τη διαφορετικότητα, επανεξετάζοντας αξίες και εκπαιδευτικούς στόχους, υλοποιώντας ριζικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, σχεδιάζοντας νέα ΑΠΣ καθώς και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Ζωνίου- Σιδέρη, 1998). Η «Ένταξη» δεν απορρίπτεται αλλά, απαιτεί ανανέωση με σκοπό να ελέγξει τα λάθη που έγιναν στην πράξη, να ορίσει την αποτελεσματικότητα και τους περιορισμούς της και να ακούσει τις κοινωνικές απαιτήσεις, τις πιέσεις για ισότητα και ίσες ευκαιρίες, και τέλος να επαναπροσδιοριστεί.

Προσπαθώντας λοιπόν να προσεγγίσουμε την έννοια της «Ένταξης», στην πράξη, οφείλουμε να αναφερθούμε στον όρο δημιουργικότητα, ο οποίος φαίνεται να είναι στο κέντρο αυτής της αναδιαρθρωτικής προσέγγισης της εκπαίδευσης. Ωστόσο, όταν αναφερόμαστε στον όρο δημιουργικότητα, δεν απευθυνόμαστε αποκλειστικά στην ενσωμάτωση των τεχνών σε καθημερινή βάση, αλλά στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να πάρουν θετικά ρίσκα και να είναι ευέλικτοι με στόχο την εξασφάλιση μιας κατάλληλα εκπαιδευτικής ατμόσφαιρας (Craft, et al., 2001), η οποία επικεντρώνεται όχι μόνο στην κάλυψη της ύλης του εκάστοτε μαθήματος, όπως ορίζει το ΑΠΣ, αλλά στην εκπαίδευση και την δημιουργία ενός ολοκληρωμένου ανθρώπου (Fowler, 1996). Το σχολείο είναι ένας μικρόκοσμος της κοινωνίας μας που οφείλει να ενθαρρύνει τους μαθητές του να

είναι ανθρώπινοι μέσα από την διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων οι οποίες θα τους είναι χρήσιμες σε όλη τους την ζωή. Έτσι, ο όρος ένταξη συγγέεται με τον όρο δημιουργικότητα καθώς η δημιουργικότητα αποτελεί το προαπαιτούμενο της ένταξης. Είναι δύσκολο μία διδασκαλία να προσαρμοστεί σε όλους τους μαθητές, καθώς όλοι οι μαθητές (είτε χαρακτηρίζονται από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε όχι) είναι μοναδικοί, έχουν ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες, μαθαίνουν μέσω διαφορετικών τρόπων και προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικό-πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επομένως, στοχεύοντας να εφαρμόσει ένας δάσκαλος μία παιδαγωγική της ένταξης οφείλει να εστιάσει στην δημιουργικότητα της διδασκαλίας.

Δημιουργικότητα

Αρχικά, οφείλουμε να διαχωρίσουμε τους όρους «Διδάσκοντας για την δημιουργικότητα» και «Διδάσκοντας δημιουργικά» οι οποίοι είναι άρρηκτα συνυφασμένοι με τον ρόλο του δασκάλου. Σύμφωνα με το άρθρο της NACCEE (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, 1999) «Διδάσκοντας δημιουργικά» ορίζεται η χρήση ευφάνταστων προσεγγίσεων ώστε να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον και αποτελεσματικό (Jeffrey, et al., 2010 p. 77). Εναλλακτικά, «Διδάσκοντας για την δημιουργικότητα» δεν αφορά μόνο την ενθάρρυνση και την υποστήριξη της δημιουργικότητας, αλλά ακόμη και το να αποτελεί ο δάσκαλος πρότυπο εφαρμογής της και να την επιβραβεύει όταν αυτή συμβαίνει (Sternberg, et al., 2007; Craft, 2002). Οι δάσκαλοι οφείλουν να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τις δημιουργικές ικανότητες των παιδιών και να παρακινούν την δημιουργικότητα τους μέσα από την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, όπως η περιέργεια (Jeffrey, et al., 2010). Συνεπώς, ο ρόλος των δασκάλων διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς χρειάζεται όχι μόνο να μιλούν για τα οφέλη της δημιουργικότητας, αλλά και είναι και οι ίδιοι δημιουργικοί. Έτσι, ο όρος που χρησιμοποιήθηκε από την Anna Craft για την περιγραφή της μορφής διδασκαλίας φαίνεται να αντιπροσωπεύει απόλυτα τις παραπάνω απόψεις. Συγκεκριμένα, μίλησε για μία δασκαλοκεντρική προσέγγιση της γνώσης, η οποία παράλληλα στοχεύει στον μαθητή (teacher-centred but learner-focused way of teaching) (Craft, 2000 p. 24). Με άλλα λόγια, η προσέγγιση αυτή εστιάζει στον ρόλο του δασκάλου με σκοπό να αναποκριθεί αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των ίδιων των μαθητών. Ωστόσο, σύμφωνα με το άρθρο της NACCEE(1999) «*Η σχέση μεταξύ των όρων διδάσκοντας δημιουργικά και διδάσκοντας για την δημιουργικότητα αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι. Το πρώτο είναι συνυφασμένο με το τελευταίο και το πρώτο συχνά οδηγεί άμεσα στο τελευταίο*» (Jeffrey, et al., 2010 p.84).

Καταληκτικά είναι σημαντικό να αναφερθούμε σε κάποια βασικά χαρακτηριστικά του όρου «Διδάσκοντας για την δημιουργικότητα», τους οποίους κρίναμε εμείς σημαντικούς ώστε να επιτύχουμε τον εκπαιδευτικό μας στόχο· να αναπτύξουμε δημιουργικούς μαθητές. Ο όρος αυτός είναι πολυδιάστατος στον βαθμό που προσαρμόζονται και εξυπηρετούνται οι ανάγκες όλων των παιδιών και χαρακτηρίζεται ως μία παιδαγωγική της ένταξης των παιδιών (Jeffrey, et al., 2010). Στο επικέντρο αυτής της μαθησιακής διαδικασίας είναι ο δάσκαλος ο οποίος αναπτύσσει ολιστικά τις μαθησιακές εμπειρίες των

παιδιών μέσα από ένα δημιουργικό και γεμάτο συναισθήματα περιβάλλον (Craft, et al., 1997). Οι δάσκαλοι οφείλουν να αποτελούν πρότυπο της δημιουργικότητας με σκοπό να κάνουν τα παιδιά να εκτίθενται με περισσότερη σιγουριά και να τα βοηθήσουν να αποκτήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης (Craft, et al., 2008; Beghetto, et al., 2010).

Έτσι, λοιπόν, ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της δημιουργικότητας αυτής καθ' αυτής, είναι η «δυνατότητα σκέψης» (possibility thinking) (Jeffrey, et al., 2010; Craft, et al., 2008; Craft, et al., 2002). Η δυνατότητα σκέψης αποτελεί την καρδιά της δημιουργικότητας, είτε αυτή είναι ομαδική είτε εξατομικευμένη (Craft, et al., 2008). Πυρήνας αυτού του όρου είναι οι ερωτήσεις, οι οποίες αντιπροσωπεύουν μια ουσιαστική αλληλεπίδραση δασκάλων και μαθητών. Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στις προοπτικές, στην πρακτική και τα αποτελέσματα, τα οποία υποδηλώνουν τον τρόπο σκέψης και δράσης των παιδιών, καθώς και το πως αυτά αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται με τους συνομήλικους τους (Chappel, et al., 2008). Παρ' όλα αυτά η επίτευξη ενός δημιουργικού αποτελέσματος δεν είναι τόσο σημαντική όσο η διαδικασία της μάθησης μέσα στην οποία η σχέση μεταξύ μαθητή-εκπαιδευτικού παίζει σημαντικό ρόλο (Craft, et al., 2008). Η δυνατότητα σκέψης περιλαμβάνει την εναλλαγή από το «τι είναι» και «τι κάνει» με το «τι μπορώ να κάνω με αυτό». Τα παιδιά μπορούν έτσι να εμπλακούν στην διαδικασία μάθησης και πιο συγκεκριμένα στην εύρεση και επίλυση προβλημάτων (Cremin, et al., 2006). Ωστόσο, η τοποθέτηση ερωτήσεων και απαντήσεων αποτελεί κύριο συστατικό της δυνατότητας σκέψης, καθώς ενδυναμώνει την ανεξαρτησία της σκέψης (Chappel, et al., 2006). Όμως, η δυνατότητα σκέψης περιέχει αρκετά χαρακτηριστικά τα οποία αντιπροσωπεύουν κάθε διαδικασία μάθησης. Αυτά τα χαρακτηριστικά αναφέρονται στην τοποθέτηση ερωτήσεων, την συγκέντρωση και δημιουργία συνθέσεων, το να είναι ο μαθητής ευφάνταστος, η πρωτοτυπία, το ρίσκο, τον καθορισμό ταυτότητας και το παιχνίδι (Chappel, et al., 2006; Cremin, et al., 2006). Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού- μαθητή παρακινεί όλα αυτά τα χαρακτηριστικά μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο περιβάλλον όπου ο δάσκαλος δρα παράλληλα ως ηγητής, διευκολυντής και εμπνευστής. Ο εκπαιδευτικός κατανοεί την ανάγκη παροχής χώρου και χρόνου στα παιδιά ώστε να προωθήσουν καινούργιες ιδέες, δίνει προτεραιότητα στην κυριαρχία των μαθητών και στέκεται πίσω ή ακόμα καλύτερα «ενδιάμεσα» (meddle in the middle) στοχεύοντας να επιτηρεί την συμμετοχή των παιδιών και να επεμβαίνει μόνο όταν είναι απαραίτητο (Cremin, et al., 2013). Συνεπώς, οι τάξεις που προωθούν την δημιουργικότητα, ενθαρρύνουν τα ανοιχτά «μυαλά», τον πειραματισμό, τα ρίσκα αλλά και τα λάθη και την εμπιστοσύνη (Craft, et al., 2008; Craft, et al., 1997). Έτσι σύμφωνα με το άρθρο της NACCEE (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education, 1999) ενθαρρύνεται η αυτονομία, η αυθεντικότητα, η δημιουργία ανοικτών «μυαλών» σε νέες ιδέες και δυνατότητες, ο σεβασμός των ιδεών των άλλων, η εκπλήρωση και εμπιστοσύνη στην προώθηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης και την ανεξαρτησία της σκέψης των παιδιών (Craft, 2002).

Επίλογος

Λαμβάνοντας υπόψιν ότι ζούμε σε μία τεχνοκρατική και δημιουργική κοινωνία του 21ου αιώνα, η δημιουργικότητα σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο είναι άκρως απαραίτητη και απαιτεί ο δάσκαλος να εργαστεί με υπευθυνότητα, αναλύοντας το ρόλο του, θέτοντας ξεκάθαρους όρους και ρεαλιστικούς στόχους. Απαιτεί έναν αριθμό παρεμβατικών και διαρθρωτικών στρατηγικών λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και το βαθμό παρώθησης του μαθητή με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς και τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους (Van Dijk και Nelson, 2002). Σύμφωνα με τον Thomson et al. (2011) η διδασκαλία των μαθητών μπορεί να βελτιωθεί μέσα από τις συνεχείς αξιολογήσεις της μάθησης, τη συνεχή επιμόρφωση των δασκάλων και τον προσανατολισμό της διδασκαλίας στα βιώματα, τις ιδέες και τις σκέψεις των παιδιών.

Η συμπεριφορά του δασκάλου αντανακλά τις αντιδράσεις των παιδιών καθώς αποτελεί ερέθισμα προς μάθηση. Ως εκ τούτου η δημιουργικότητα εμπλουτίζει τα παιδιά με όλες εκείνες τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για το μέλλον τους, τολμούν να κάνουν πειραματικές σκέψεις, χρησιμοποιούν και αναδιαρθρώνουν ό,τι οι παλιές γενεές είχαν κάνει μέσα από την προώθηση πρωτότυπων και αυθεντικών ιδεών και τέλος δημιουργούν και αλλάζουν τα κοινά και αμετάβλητα κριτήρια της κοινωνίας. Έτσι η δημιουργική σκέψη, θεωρείται ως ένα απαραίτητο συστατικό στην επιτυχία της ζωής, το οποίο συνεπώς είναι ικανό να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην οικονομική, παιδαγωγική και κοινωνική ανάπτυξη (Fisher, et al., 2004).

Ωστόσο, με σκοπό να οδηγηθούμε σε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα της παραπάνω μελέτης, χρήσιμο και προσοδοφόρο θα ήταν η πραγματιστική προσέγγιση της Σχολικής Ένταξης. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από μία έρευνα όπου θα εξετάζεται εις βάθος η πραγματική εικόνα της Σχολικής Ένταξης στην Ελλάδα, με άλλα λόγια το πώς τα παιδιά βιώνουν την ένταξή τους στο σχολείο, τις εκπαιδευτικές ικανότητες του προσωπικού και το κατά πόσο οι τελευταίοι είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι να ακολουθούν εναλλακτικές προσεγγίσεις μάθησης στη διδασκαλία τους. Η δική μας πρόταση είναι η αξιοποίηση της δημιουργικής σκέψης των μαθητών σε ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που θα αφορά ένα σχολείο για όλους.

Βιβλιογραφία

- Beghetto, A. Ronald and Kaufman, C. James. (2010). *Nurturing Creativity in the Classroom*. New York : Cambridge University Press.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE), pp 12-13, 27
- Chappel, K., Craft, A., Burnard, P. & Cremin, T., (2008). *Question-posing and Question responding: the heart of 'Possibility Thinking' in the early years*.

- Craft, A., Dugal, J., Dyer, G., Jeffrey, B., & Lyons, T. (1997). *Can you teach creativity?* Nottingham: Education Now Publishing co-operative.
- Craft, Anna. (2000). *Creativity across the primary curriculum*. New York : Routledge
- Craft, Anna, Jeffrey, Bob and Leibling, Mike. (2001). *Creativity in Education*. New York : Continuum.
- Craft, Anna. (2002). *Creativity and Early Years Education*. London : Continuum.
- Craft, Anna, Cremin, Teresa and Burnard, Pamela. (2008). *Creative learning 3-11 and how we document it*. USA : Trentham Books.
- Cremin, T., Burnard, P. & Craft, A., (2006). *Thinking Skills and Creativity*. In: Pedagogy and possibility thinking in the early years. pp. 108-119.
- Cremin, T., Chappel, K. & Craft, A., (2013). *Thinking Skills and Creativity*. In: Reciprocity between narrative, questioning and imagination in the early and primary years. pp. 135-151.
- Fisher, Robert and Williams, Mary(2004). *Unlocking creativity: Teaching across the curriculum*. London : David Fulton Publishers.
- Fowler, Charles(1996). *Strong Arts Strong Schools*. New York : Oxford University Press.
- Lacey, P. & Lomas, J. (1997). *Support Services and the Curriculum: A Practical Guide to Collaboration*. London: David Fulton, pp 83.
- Lacey, P. & Ouvry, C. (1998). *People with Profound and Multiple Learning Difficulties*. London: David Fulton, pp 127-128.
- May, D. (ed.) (2000). *Transition and Change in the Lives of People with Intellectual Disabilities*. London: Jessica Kingsley Publications, pp 46, 48-51
- Nelson, C., Dijk, J., McDonnell, A. and Thompson, K. (2002). A Framework for Understanding Young Children with Severe Multiple Disabilities: *The van Dijk Approach to Assessment*. *res prac pers severe dis*, 27(2), pp.97-111.
- OECD (2011), Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful reformers in Education, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264119581-en>
- Sternberg, R. J. and Grigorenko, E. L. (2007). *Teaching for successful intelligence (2nd ed.)*. CA:Corwin : Thousand Oaks.

The Creative Education Foundation, Inc.®. (1999). *The Journal of Creative Behavior*, 33(1).

Thomson, Pat and Sefton-Green, Julian. (2011). *Researching Creating Learning Methods and Issues*. New York : Routledge.

Topping, K. and Maloney, S. (2005). *The Routledge Falmer reader in inclusive education*. London: Routledge Falmer.

Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), pp.17-35.

Ελληνόγλωσση

Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Παπανικολάου, Π. (2014). Έρευνα της ActionAid Hellas για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των Μαθητών/ τριών με Αναπηρία στη χώρα μας. 1st ed. [ebook] Αθήνα: ActionAid Hellas. Available at: <http://www.actionaid.gr/media/452700/ekthesi-ereunas-actionaid-teliko.pdf> [Accessed 10 Oct. 2015].

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Θεοδωρακοπούλου Θωμαΐτσα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc Εκπαίδευση Ενηλίκων

T.thomaitsa@yahoo.gr

Περίληψη

Στη παρούσα ανακοίνωση θα αναδείξουμε την αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία βρίσκει την έκφρασή της σε εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία δεν περιλαμβάνουν μόνο τις λεγόμενες γλωσσικές και πολιτισμικές μειονοτικές ομάδες αλλά όλες τις ομάδες μιας κοινωνίας. Για το λόγο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς τόσο κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, μέσω των επιμορφώσεων να έχουν αποκτήσει βασικές γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούν να αποδέχονται την πολυπολιτισμικότητα, να είναι δεκτικοί στη διαφορετικότητα, να είναι απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις και να διαθέτουν την κατάλληλη εκπαιδευτική τεχνογνωσία, προκειμένου να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την πολυπολιτισμική κατάσταση της σχολικής τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ρόλος εκπαιδευτικού

Εισαγωγή

Είναι αναντίρρητο το γεγονός ότι οι διεθνείς εξελίξεις, όπως είναι η διεθνοποίηση της οικονομίας, η δημιουργία διεθνών δικτύων επικοινωνίας και η αλλαγή των παραγωγικών σχέσεων εξαιτίας των νέων τεχνολογιών έχουν δημιουργήσει νέα δεδομένα και ζητούμενα στη δομή των σύγχρονων κοινωνιών (Δαμανάκης, 2002). Το νέο αυτό πλαίσιο θέτει με τη σειρά του νέες απαιτήσεις και στα εκπαιδευτικά συστήματα. Η συχνά, λοιπόν, παρατηρούμενη μικτή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού δημιουργεί νέες ανάγκες αλλά και προκλήσεις για τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κεσίδου, 2004). Σύμφωνα με τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαίο ευθύς εξ αρχής να τονιστεί ότι κανένας εκπαιδευτικός στόχος δεν δύναται να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη χωρίς τη συνδρομή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι στελεχώνουν τις σχολικές μονάδες και διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960, καθώς ήταν απροετοίμαστες να δεχτούν στους κόλπους του σχολείου τα παιδιά των αλλοδαπών εφάρμοζαν εκπαιδευτικές πολιτικές, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από στοιχεία πολιτισμικής και γλωσσικής αφομοίωσης. Όμως, η μονοπολιτισμική εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες κάθε άλλο παρά ως λειτουργικός παράγοντας μπορεί να θεωρηθεί για την εκπαίδευση των μαθητών, καθώς περιορίζει τους πνευματικούς τους ορίζοντες, δεν επιτρέπει την ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας, δεν ευνοεί την απαλλαγή

από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, αλλά καλλιεργεί μια τάση πολιτισμικής αλλαγής και παρέχει έφορο έδαφος για την ανάπτυξη του ρατσισμού (Todd, 1991). Η λύση του παραπάνω προβλήματος αναζητήθηκε σε μμοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου, τα οποία είναι πλουραλιστικά προσανατολισμένα και χαρακτηρίζονται για την ανεκτικότητα και το σεβασμό στην ετερότητα επιδιώκοντας την κοινωνική ισότητα (Κοιλιάρη, 2005). Στη συγκεκριμένη ανακοίνωση θα εστιάσουμε την προσοχή μας στην αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θα επικεντρώσουμε το ενδιαφέρον μας στο νέο ρόλο, τον οποίο θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να διαχειριστεί αποτελεσματικά την πολυπολιτισμική κατάσταση της σχολικής τάξης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση» είναι πολύσημος. Άλλοτε δηλώνει τις αρχές μιας συγκεκριμένης παιδαγωγικής, η οποία αξιοποιεί διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία και άλλοτε αναφέρεται σε συγκεκριμένα προγράμματα, τα οποία υλοποιούν αυτή την παιδαγωγική ή παραπέμπει σε επιστημονικές αναλύσεις με αντικείμενο την εκπαίδευση μαθητών με ιδιαίτερα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Οι εισηγητές του όρου στην Ελλάδα τη δεκαετία του '80, με την πρόθεση «δια» στόχευαν να δηλώσουν όχι μόνο το γεγονός της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης, αλλά κυρίως μια προγραμματισμένη θέση, «την παιδαγωγική αρχή σύμφωνα με την οποία όταν η αγωγή ασκείται σε περιβάλλοντα τα οποία χαρακτηρίζονται από ετερότητα τότε είναι επιθυμητή η αμοιβαία ανίχνευση των μετεχόντων, η τοποθέτηση του υποκειμένου στον ρόλο του «άλλου» και η θέαση του κόσμου από αυτή την οπτική γωνία» (Γκότοβου, 2002).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν είναι ένα εφεύρημα των τελευταίων χρόνων, ούτε σε διεθνές ούτε σε εθνικό επίπεδο, αλλά έρχεται να επιβεβαιώσει την πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών εδώ και πολλές δεκαετίες. Συγκεκριμένα, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης εμφανίζεται στη δεκαετία του 1980, κυρίως στην Ευρώπη και αναδύεται μέσα από την πολιτισμική πολλαπλότητα και την αναγνώριση της διαφορετικότητας. Εντασσόμενη σε ένα ευρύτερο εννοιολογικό πλαίσιο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι συνιστά απάντηση στα προβλήματα, τα οποία δημιουργούνται σε ένα μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένο σχολείο (Μάρκου, 1998). Επί πλέον η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλεγγύη και ως εκ τούτου απευθύνεται σε όλους τους μαθητές.

Έτσι η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση διέπεται από τρία βασικά αξιώματα, τα οποία τα έχει δανειστεί κυρίως από τις επιστήμες της Ανθρωπολογίας της Εθνολογίας και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Τα αξιώματα αυτά είναι τα ακόλουθα:

α. «Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών»: Η υιοθέτηση αυτής της αρχής οδηγεί συχνά σε σοβαρές δυσκολίες, αφού ο πολιτιστικός ανταγωνισμός, οι συγκρούσεις και

η ιεράρχηση των πολιτισμών είναι ιδιαιτέρως έντονα γνωρίσματα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες των μητροπολιτικών χωρών.

β. «Η αποδοχή της ετερότητας του άλλου»: Σύμφωνα με την «υπόθεση της διαφοράς», τα κοινωνικοπολιτιστικά και γλωσσικά στοιχεία των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων ή των μεταναστών, δεν είναι ελλειμματικά αλλά διαφορετικά από αυτά των παιδιών των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων ή των «ντόπιων» (για την περίπτωση των μεταναστών). Αυτή είναι η αρχή της αποδοχής της ετερότητας του «άλλου», σύμφωνα με την οποία όλα τα «διαφορετικά» στοιχεία μπορούν να διατηρηθούν και να καλλιεργηθούν στα πλαίσια ενός πλουραλιστικού σχολικού και κοινωνικού συστήματος, χωρίς να εξομοιωθούν μεταξύ τους και χωρίς να αναγκαστούν τα παιδιά αυτά να απαρνηθούν τον πολιτισμό τους. Η υπόθεση της διαφοράς υιοθετείται από τη διαπολιτισμική αγωγή, επιδιώκοντας την ισότιμη αντιμετώπιση, το σεβασμό και την αποδοχή της γλώσσας και του πολιτισμού των μεταναστών στο σχολείο και την κοινωνία των χωρών υποδοχής (Δαμανάκης, 1989).

γ. «Η αρχή των ίσων ευκαιριών»: Σύμφωνα με την αρχή των ίσων ευκαιριών, το σχολείο οφείλει να αποδέχεται το παιδί-μετανάστη, όπως είναι με τη δική του γλώσσα και το δικό του πολιτιστικό υπόβαθρο και να του προσφέρει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητές του και την προσωπικότητά του, στηριζόμενο στις δικές του κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και το δικό του μορφωτικό επίπεδο. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η πολιτική της αφομοίωσης, η οποία δυσχεραίνει σημαντικά τη διαδικασία απόκτησης μιας κοινωνικό-πολιτισμικής και προσωπικής ταυτότητας (Δαμανάκης, 1989).

Ο Manfred Hohmann (1989), ένας από τους θεμελιωτές της διαπολιτισμικής θεωρίας στην Ευρώπη συνοψίζει και οριοθετεί τη στοχοθεσία της διαπολιτισμικής αγωγής στην ακόλουθη τριάδα:

- α. *Συνάντηση των πολιτισμών.*
- β. *Παραμερισμός των εμποδίων που παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση.*
- γ. *Δρομολόγηση «πολιτισμικών ανταλλαγών» και «πολιτισμικού εμπλουτισμού».*

Τα γενικά χαρακτηριστικά τα οποία προσδιορίζουν τη διαπολιτισμική αγωγή είναι τα εξής:

- *Αποτελεί την κατάλληλη απάντηση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.*
- *Στοχεύει στην αγωγή για την ειρήνη.*
- *Βλέπει κριτικά την κοινωνική πραγματικότητα και έτσι νοείται ως μάθηση.*
- *Απαιτεί κοινωνικό-παιδαγωγική δράση τόσο ενδοσχολικά όσο και εξωσχολικά.*
- *Απαιτεί νέο πρόγραμμα σπουδών και την αναθεώρηση ορισμένων παιδαγωγικών θεωριών (Ζωγράφου, 2003).*

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να τονίσουμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναδύεται μέσα από την σύγχρονη πολιτισμική πολλαπλότητα και την αναγνώριση της

διαφορετικότητας ενώ παράλληλα βρίσκει την έκφρασή της σε εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία δεν περιλαμβάνουν μόνο τις λεγόμενες γλωσσικές και πολιτισμικές μειονοτικές ομάδες, αλλά όλες τις ομάδες μιας κοινωνίας. Στην ευρύτερη έννοιά της, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί απάντηση στα προβλήματα, τα οποία δημιουργούνται σε μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά προσανατολισμένα σχολεία από την ύπαρξη μαθητών με διαφορετικό -από το επίσημο- γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Ο διαπολιτισμικός ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο πολιτισμικός πλουραλισμός και η πολυγλωσσία που χαρακτηρίζουν σήμερα όλο και περισσότερο τα εθνικά κράτη, μεταξύ των οποίων και τη χώρα μας επηρεάζουν άμεσα και το σχολικό θεσμό. Στις σχολικές μονάδες συναντάται, συνήθως, ένας μεγάλος αριθμός μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται νέα δεδομένα και συγχρόνως νέες ανάγκες, αλλά και προκλήσεις για τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ανέφικτο να εφαρμοστούν στις σχολικές μονάδες χωρίς τη συνδρομή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αναμφίβολα διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό, τόσο κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών, όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, μέσω των επιμορφώσεων, να έχουν αποκτήσει βασικές γνώσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, να μπορούν να αποδέχονται την πολυπολιτισμικότητα, να είναι ανοιχτοί στη διαφορετικότητα, να είναι απαλλαγμένοι από προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις και επίσης να έχουν την κατάλληλη εκπαιδευτική τεχνογνωσία. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται σήμερα αναπόσπαστο τμήμα της προετοιμασίας τους για την ανάληψη του επαγγελματικού τους ρόλου.

Είναι γεγονός ότι το σχολείο εκτός από τη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές, οφείλει να τους δημιουργεί συναισθηματική ασφάλεια και να τους εφοδιάζει με κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ομαλή και δημιουργική ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Από τις παραπάνω λειτουργίες του σχολείου πηγάζει και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, καθώς αυτός είναι ο κατ' εξοχήν εκφραστής και συντελεστής υλοποίησης των στόχων της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα ο εκπαιδευτικός, ο οποίος υιοθετεί τη διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία είναι απαραίτητο να κατέχει το ρόλο του παιδαγωγού, ο οποίος έρχεται σε επαφή και επικοινωνία με τους μαθητές, προκειμένου να τους βοηθήσει στην επίλυση των προβλημάτων τους, στην απόκτηση κριτικής σκέψης απέναντι στον εαυτό τους και στους άλλους και στην απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα. Ο εκπαιδευτικός που διδάσκει σε μια τάξη με πολυπολιτισμική σύνθεση δεν πρέπει να κατέχει τη θέση του «αρχηγού» στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά οφείλει να μετατραπεί σε οργανωτή της διδασκαλίας, καθοδηγητή και σύμβουλο της μάθησης όλων των μαθητών του (Mushi, 2004). Έτσι για να χαρακτηριστεί ένας εκπαιδευτικός ως διαπολιτισμικά έτοιμος, θα πρέπει καταρχήν να διαθέτει κριτική αυτογνωσία σχετικά με τη δική του εθνοπολιτισμική ταυτότητα και την αξία της ταυτότητας των άλλων, ενώ παράλληλα θα πρέπει να αντιλαμβάνεται τη δυναμική των

προκαταλήψεων και του ρατσισμού, ώστε να καθίσταται δυνατό να παρέμβει στο επίπεδο της σχολικής τάξης.

Επι πλέον είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι συνήθως πολιτιστικά όντα, τα οποία ανήκουν στον αυτόχθονα πληθυσμό και επομένως η διδασκαλία τους σε άτομα τα οποία δεν έχουν την ίδια κουλτούρα με αυτούς, ενέχει εκ των πραγμάτων δυσκολίες (Τσολερίδου, 2003). Σε αυτήν την περίπτωση, λοιπόν, υπάρχει η πιθανότητα ο εκπαιδευτικός να συμπεριφέρεται με άρνηση απέναντι στο διαφορετικό, να υποβαθμίζει την προσωπικότητα των ξένων μαθητών και να τους περιθωριοποιεί λόγω του ότι ο ίδιος διακατέχεται από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Για το λόγο αυτό, κρίνεται αναγκαίο εξ αρχής η δόμηση της προσωπικής θεωρίας του ίδιου του εκπαιδευτικού για τη διαφορετικότητα και εν συνεχεία η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, ώστε να αποδεχτεί μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η κατανόηση των πολιτισμικών, φυλετικών, θρησκευτικών και εθνικών διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών, η γνώση των δικών τους πολιτισμικών αξιών, των κωδικών επικοινωνίας και του πολιτισμικού κεφαλαίου, τους οδηγεί στο να μην αντιμετωπίζουν τη σχολική τάξη ως ομοιογενή, στατική και μονολιθική. Επιπροσθέτως, ο εκπαιδευτικός με διαπολιτισμική επιμόρφωση, κατέχει εξειδικευμένες γνώσεις και ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, ώστε μπορεί να διαγιγνώσκει, να επιλέγει και να εφαρμόζει την πιο κατάλληλη μεθοδολογική διαδικασία για την τάξη του.

Από τα παραπάνω καθίσταται πρόδηλη η ανάγκη για ένα σχολείο, το οποίο θα στελεχώνεται από δημιουργικούς εκπαιδευτικούς με διαπολιτισμική κατάρτιση και γνώση. Για αυτό η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης τόσο στην αρχική εκπαίδευση, όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κρίνεται απολύτως απαραίτητη (Κεσίδου, 2004).

Προτάσεις για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Οι σχολικές μονάδες οι οποίες προτίθενται να προετοιμάσουν τους μαθητές για το κοινωνικό γίνεσθαι του 21ου αιώνα θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους το γεγονός ότι η πολιτισμική ετερότητα συνιστά μια υπαρκτή κατάσταση και για το λόγο αυτό οφείλουν να έχουν ως εκπαιδευτικό στόχο την καλλιέργεια πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών δεξιοτήτων, την ικανότητα δηλαδή της γλωσσικής επικοινωνίας και πολιτισμικής διάδρασης ανάμεσα σε ομιλητές, οι οποίοι χειρίζονται διαφορετικές γλώσσες και φέρουν διαφορετικές κουλτούρες. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, οι τελευταίοι υποχρεούνται να εκπαιδεύσουν τους μαθητές, ώστε να αποκτήσουν μια πολυπολιτισμική αντίληψη για την κοινωνία, ώστε να μπορούν να αποτελούν πολίτες όλου του κόσμου και όχι μόνο του δικού τους κράτους. Βεβαίως, η δυνατότητα να επιτευχθεί αυτός ο στόχος είναι προφανώς μεγαλύτερη, όταν οι μαθητές βρίσκονται μέσα σε μια τάξη όπου η πολιτισμική ετερότητα θεωρείται πηγή πλούτου. Εύλογα, λοιπόν, συνάγεται ότι για τους μαθητές, οι οποίοι έχουν εκπαιδευτεί σε ένα μονοπολιτισμικό περιβάλλον ελλοχεύει ο κίνδυνος να γίνουν κοινωνικά απροσάρμοστοι και μονοδιάστατοι πολίτες (Cummins, 1999).

Ωστόσο, η παρακολούθηση μαθημάτων τόσο των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας, όσο και των μειονοτήτων στα ίδια σχολεία δεν δύναται να οδηγήσει στην πραγματοποίηση των στόχων και των αρχών, οι οποίες διατυπώνονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εάν δεν πραγματοποιηθούν αλλαγές στα προγράμματα διδασκαλίας και στα σχολικά εγχειρίδια (Κεσίδου, 2008). Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να συμπεριληφθεί στα προγράμματα διδασκαλίας και η οπτική γωνία των «άλλων» και να πραγματοποιηθεί γενικά μια «διαπολιτισμική διεύρυνση», αποβάλλοντας τον εθνοκεντρισμό και το στίγμα των «ξένων» κουλτούρων ως μειονοτικών υποκουλτούρων (Hernandez, 2001).

Η αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση σημαίνει τον εμπλουτισμό τους με στοιχεία από τους πολιτισμούς των χωρών προέλευσης των μεταναστών, τη θεματοποίηση της σχέσης τους με την ιστορία, τον πολιτισμό και το πολιτικό σύστημα της κυρίαρχης ομάδας, την απαλλαγή τους από προκαταλήψεις, στερεότυπα και την ανάδειξη μέσω αυτών τόσο των διαφορών όσο και των ομοιοτήτων που υπάρχουν ανάμεσα στους λαούς (Κεσίδου, 2004). Αναφορικά, λοιπόν, με τα σχολικά εγχειρίδια κρίνεται αναγκαία η εξάλειψη των αρνητικών χαρακτηριστικών και εικόνων για τις αλλοεθνείς πολιτισμικές ομάδες και δεύτερον καθίσταται απαραίτητη η παρουσίαση του πολιτιστικού παρελθόντος κάθε λαού με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνεται σεβαστή η πολιτική του ταυτότητα και να αποκαλύπτονται τα στοιχεία εκείνα που ενώνουν τους λαούς (Ξωχέλλης 2007). Όσον αφορά τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, αυτή οφείλει να περιλαμβάνει διαδικασίες και προσεγγίσεις που λαμβάνουν υπόψη τους τόσο τις κοινωνικές όσο και τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες των πολιτισμών προέλευσης.

Συμπεράσματα

Έχοντας ως αφετηρία το γεγονός ότι η διγλωσσία, η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα συνιστούν βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μαθητικού πληθυσμού είναι απαραίτητη η επιλογή της κατάλληλης μεθόδολογίας προκειμένου να επιτευχθεί η υπέρβαση της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, η οποία εφαρμόζεται επί σειρά ετών στις σχολικές μονάδες. Στην προσπάθεια αυτή θα συντελούσε καταλυτικά η εφαρμογή διαπολιτισμικών, παιδοκεντρικών και συνεργατικών μεθόδων διδασκαλίας από το μέρος των εκπαιδευτικών προκειμένου να παρασχεθούν ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Όμως, για να καταφέρει το σχολείο να προσφέρει σε όλους τους μαθητές ίσες δυνατότητες ανέλιξης θα πρέπει πρωτίστως να αποτελεί έναν τόπο πολλαπλότητας. Με άλλα λόγια ένα τέτοιο σχολείο οφείλει να αποτελεί έναν τόπο, όπου οι μαθητές θα μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν θετικά τη διαφορετικότητα, να είναι ικανό να προσαρμόσει τα περιεχόμενα και τις στρατηγικές διδασκαλίας ανάλογα με τις ανάγκες όλων των μαθητών και να καλλιεργεί τη διαπολιτισμική επικοινωνία στο πλαίσιο μιας πολύγλωσσης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Καθίσταται, λοιπόν, ολοφάνερο ότι η ελληνική κοινωνία καλείται να αναπτύξει αντανakλαστικά ανεκτικότητα προς την ετερότητα και αυτό είναι κάτι το οποίο μακροπρό-

θεσμο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την προώθηση της πολυγλωσσίας και την αποφυγή μονοπολιτισμικών και μονογλωσσικών μοντέλων διδασκαλίας στην εκπαίδευση. Άλλωστε η ανεκτικότητα στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα σηματοδοτώντας μια διαφοροποίηση των κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών στηρίζεται πρωτίστως στη γνώση. Καθώς η γνώση περισσότερων γλωσσών διευρύνει τις αντιλήψεις για τον κόσμο, αλλάζει τον τρόπο θεώρησης των πραγμάτων και περιορίζει την εκδήλωση φαινομένων ρατσισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

- Αγγελίδης, Π. (2001), Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην Κύπρο. Το δικαίωμα στη διαφορετικότητα. *Νέα Παιδεία*, τεύχ. 99, σ.σ. 37-50
- Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Γιαγκουνίδης, Π. (2003), Η συμβολή της επικοινωνιακής διάστασης των σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών με πολιτισμικές διαφορές: Συγκριτικές εμπειρίες. Στο: Ε. Τρέσσου/Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.σ. 64-70
- Γκότοβου, Α. (2002), *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δαμανάκης, Μ. (1989), Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή: αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*, τόμ.16, σ.σ. 75-87
- Δαμανάκης, Μ. (2002), *Η Εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg
- Δημητριάδου, Α. (2004), Διαθεματικές προσεγγίσεις και «κουλτούρα» της διδασκαλίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση: η περίπτωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών. *Μακεδόν*, τόμ. 12, σ.σ. 93-103
- Ζουγανέλη, Κ./ Μαυρομμάτης Α. (2005), Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο της κοινωνίας της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας: προσδιορισμός του ρόλου του μέσα σε χώρους διαρκούς αναζήτησης. Στο: Δ. Χατζηδήμου-Χ. Βιτσιλάκη (επιμ.) (2005), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της ΠΕΕ. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ.σ. 595-600
- Ζωγράφου, Α. (2003), *Διαπολιτισμική Αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Δαρδανός

- Κεσίδου, Α. (2008), Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζ. Παπαναούμ/Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική κπαίδευση και αγωγή, Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση Γυμνάσιο»*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σ.σ. 21-36
- Κουλιάρη, Α. (2005), *Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μία κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κεσίδου, Α. (2004), Διαπολιτισμική εκπαίδευση: στόχοι και πρακτικές. Στο: Β. Χατζηθεοδωρίδης/ Ν. Γεωργιάδης/ Π. Δεμίρογλου (επιμ.) (2004), *Προγράμματα Διδασκαλίας στην Εκπαίδευση των Βαλκανικών Χωρών*, Πρακτικά 1^{ου} Βαλκανικού Συνεδρίου. Δράμα: ΕΤΕΑΔ, σ.σ. 75-83
- Μάρκου, Γ. (1998), *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας, η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΓΓΛΕ
- Μπαμπάλης, Θ. (2006), Σχολικό κλίμα και κοινωνικοποίηση του παιδιού. Στο: Δ. Χατζηδήμου/ Κ. Μπίκος/ Π. Στραβάκου/ Κ. Χατζηδήμου (επιμ.) (2006), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα*, τόμ. ΙΙ, Πρακτικά 5^{ου} πανελληνίου συνεδρίου της ΠΕΕ. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ.σ. 89-93
- Μπίκος, Κ. (2004), *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Παλαιολόγου, Ν./ Ευαγγέλου Ο. (2003), *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Ατραπός
- Τσολερίδου Α. (2003), Εκπαιδευτικές πρακτικές για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μεταναστευτικών πληθυσμών στη χώρα μας. Στο: Ε. Τρέσσου/ Σ. Μητακίδου (επιμ.) (2003), *Εκπαιδευτικοί μιλούν σε εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, σ.σ. 245-252
- Ξωχέλλης Π. (2007), Η συνεισφορά της έρευνας των σχολικών βιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο: Ζ. Παπαναούμ (επιμ.) (2007), *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*, Πρακτικά Ημερίδας. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, σ.σ. 95-101

Ξενόγλωσση

- Fennes, H.- Hapgood, K. (1997), *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*. Cassell
- Joyce, B./ Weil, M. (1986), *Models of Teaching*. London: Prentice-Hall
- Hernandez, H. (2001), *Multicultural education. A teacher's guide to linking context process and content*. New Jersey: Merrill Prentice Hall
- Cummins, J. (1999), *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση - εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, (μτφρ.) Σ. Αργύρη. Αθήνα: Gutenberg
- LeRoux, J. (2002), Effective educators are culturally competent communicators, *Intercultural Education*, τόμ. 13, σ.σ. 37-47
- Mushi, S. (2004), Multicultural competencies in teaching: a typology of classroom activities. *Intercultural Education*, τόμ.15, σ.σ. 179-194
- Todd, R. (1991), *Education in a multicultural society*. London: Cassell

Η Μουσική στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Μπαζακογιάννη Στέλλα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.16
bazakogiannist@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια διδακτική πρόταση στο μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό σχολείο στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία πραγματοποιήθηκε στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου στο οποίο εργάζομαι ως δασκάλα Μουσικής. Ο μαθητικός πληθυσμός του σχολείου σε μεγάλο βαθμό αποτελείται από αλλοδαπούς μαθητές/-τριες των οποίων η εμπλοκή στο μάθημα ενεργοποίησε το ενδιαφέρον μου για τον ρόλο του εν λόγω μαθήματος στην ανάπτυξη της γνωριμίας και του σεβασμού μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο. Στόχος της παρέμβασης είναι η διερεύνηση της επίδρασης της παραδοσιακής μουσικής στην αλλαγή των στάσεων και των απόψεων των μαθητών/-τριών για τους διαφορετικούς πολιτισμούς από τους δικούς τους και η ανάπτυξη του σεβασμού και της αποδοχής προς αυτούς.

Λέξεις-Κλειδιά: Μουσική, πολυπολιτισμική εκπαίδευση, πολιτισμικές διαφορές, ενσυναίσθηση

Η Μουσική στο ελληνικό σχολείο

Η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι κάθε πολιτισμού, καθώς τα ιδιαίτερα στοιχεία της μουσικής κουλτούρας του κάθε πολιτισμού διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό της ταυτότητας του. Ο Βρύζας (1997: 187) αναφέρει «κάθε κουλτούρα οργανώνει με τον δικό της τρόπο τον χρόνο κι τον χώρο και δίνει τη δική της ερμηνεία στα φαινόμενα του κόσμου». Η πολιτιστική κουλτούρα είναι διαφορετική για κάθε λαό.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης η παιδαγωγική της αξία είναι αναγνωρισμένη από την αρχαιότητα ήδη. Ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης μίλησαν για τη σημασία της μουσικής στην ανάπτυξη των παιδιών και προέτρεπαν τους γονείς να εκπαιδεύουν τους γιους τους στη μουσική, επειδή η μουσική είναι «φιλελεύθερη και ευγενής» (Johnson, 2004). Στο σχολείο η Μουσική μπορεί να έχει δύο διαφορετικές λειτουργίες. Η πρώτη αναφέρεται στη Μουσική ως μάθημα με στόχο την απόκτηση και την καλλιέργεια μουσικών γνώσεων και δεξιοτήτων και η δεύτερη θεωρεί τη Μουσική ως εργαλείο προς εξυπηρέτηση διάφορων εκπαιδευτικών στόχων (Τσιρίδης, 2003: 23-24). Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η Μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως χρήσιμο εργαλείο για να ικανοποιηθούν οι στόχοι της. Οι Anderson και Campbell (1996: 6) προτείνουν η διδασκαλία της Μουσικής να στηρίζεται στην οργάνωση των θεματικών ενοτήτων γύρω από πολιτισμικές ομάδες εμπλουτισμένες με στοιχεία από προγράμματα σπουδών

στο επίπεδο κάθε τάξης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρεί τη μουσική ως μέσο συνύπαρξης το οποίο δεν αρκείται στην απλή φολκλορική παρουσίαση της μουσικής παράδοσης των λαών, αλλά στην καλλιέργεια του «εγώ» κάθε μαθητή/-τριας μέσα από τη συνύπαρξη, τη συνεργασία και την αποδοχή του «άλλου» που βρίσκεται αρχικά μαζί τους/της ως συμμαθητής και αργότερα ως μέλος της ίδιας κοινωνίας (Τσιρίδης, 2003: 29).

Διδακτική παρέμβαση

Το παρόν ερευνητικό εγχείρημα αποτελεί μια πρόταση διδακτικής παρέμβασης με πολυπολιτισμικό προσανατολισμό στο μάθημα της Μουσικής στην ΣΤ΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου στο οποίο διδάσκω Μουσική. Πρέπει να σημειώσουμε ότι η έρευνα εφαρμόζεται από την προηγούμενη χρονιά, ούτως ώστε να μελετηθεί η αλλαγή συμπεριφοράς των μαθητών/-τριών μέσα από την παρέμβαση. Αφού κάναμε τη σχετική συζήτηση και λάβαμε την απαραίτητη άδεια από τη διεύθυνση του σχολείου προχωρήσαμε στην ενημέρωση των γονέων και τη συναίνεσή τους προκειμένου να υλοποιήσουμε την παρέμβαση.

Η έρευνα υλοποιείται σε δύο φάσεις: στο πρώτο σχολικό τρίμηνο πραγματοποιείται παρατήρηση από την ερευνήτρια και διδάσκουσα μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Χρησιμοποιείται κλειδα παρατήρησης. Τη δεύτερη φάση της παρέμβασης αποτελεί το διδακτικό πρόγραμμα. Πριν και μετά την εφαρμογή δόθηκε ερωτηματολόγιο στους/στις μαθητές/-τριες προκειμένου να εντοπιστούν διαφορές στις στάσεις και στην επίδοση των μαθητών προ και κατόπιν της παρέμβασης.

Ερευνητική διαδικασία

Ταυτότητα δείγματος

Όπως προαναφέρθηκε η επιλογή των εν λόγω μαθητών/-τριών στηρίχθηκε στο γεγονός ότι οι δύο τάξεις έχουν μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών/-τριών. Το δείγμα μας αποτελείται από 66 μαθητές/-τριες εκ τω οποίων οι 32 είναι αλλοδαποί μαθητές/-τριες, 15 αγόρια και τα 17 κορίτσια. Οι χώρες προέλευσης των οικογενειών των αλλοδαπών παιδιών είναι οι εξής: Αλβανία, Ρωσία, Γεωργία, Ρουμανία και Μολδαβία. Όλα τα παιδιά γεννήθηκαν στην Ελλάδα και προέρχονται από οικογένειες που εργάζονται και οι δύο γονείς, ακούν στο σπίτι παραδοσιακή μουσική της χώρας καταγωγής. Τέλος, ένας μικρός αριθμός των παιδιών μαθαίνουν κάποιο όργανο, όχι όμως παραδοσιακό, (κιθάρα και πιάνο), ενώ κανένα δεν συμμετέχει σε κάποια χορωδία.

Χώρα προέλευσης	Αριθμός μαθητών/-τριών
<i>Ελλάδα</i>	34
<i>Αλβανία</i>	6
<i>Ρωσία</i>	10
<i>Γεωργία</i>	5

<i>Ρουμανία</i>	6
<i>Μολδαβία</i>	5
Σύνολο	64

Η παρατήρηση στηρίχτηκε στον έλεγχο των στάσεων και των απόψεων των μαθητών/-τριών πριν και μετά την παρέμβαση αναφορικά με τις μουσικές διαφορετικών πολιτισμών. Οι μαθητές/-τριες παρακολούθησαν τη διδασκαλία τριών μουσικών πολιτισμών πριν την παρέμβαση και τους τρεις επόμενους μετά την παρέμβαση.

Για τη συλλογή των δεδομένων μας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο για τους/τις μαθητές/-τριες πριν την παρέμβαση, ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε μετά την παρέμβαση και κλείδα παρατήρησης από την ερευνήτρια. Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων στηρίχθηκαν σε μεγάλο βαθμό στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα της Γεωργιάδου (2008) διερευνώντας τις αντιλήψεις, τις σχέσεις και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών από διαπολιτισμικά και μη σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ωστόσο προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Για την κλείδα παρατήρησης σημαντικές παράμετροι λήφθηκαν υπόψη από την αντίστοιχη που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα Κατσαρού (1998). Τέλος, το ερωτηματολόγιο στην πειραματική ομάδα χρησιμοποιήθηκε το αντίστοιχο της έρευνας της Insook (2007) *'Children's perceptions about, attitudes, toward, and understandings of multicultural music education'*

Έρευνα

1^η φάση

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς και αφού διασφάλισαμε όλες τις προϋποθέσεις για την έρευνα διανείμαμε το ερωτηματολόγιο με το οποίο διερευνώνται οι στάσεις των μαθητών/-τριών για τους πολιτισμούς των άλλων χωρών. Πιο συγκεκριμένα μέσα από τις ερωτήσεις επιδιώκαμε να μελετήσουμε τον τρόπο που οι μαθητές/-τριες αντιμετωπίζουν τη μουσική άλλων χωρών, αν εκδηλώνουν απαξιωτικές απόψεις και συμπεριφορές απέναντι στους άλλους πολιτισμούς και αν ναι προς ποιους, αν θεωρούν τον δικό τους πολιτισμό ανώτερο, αν είναι διατεθειμένα να γνωρίσουν νέες μουσικές, αν συμμετέχουν ή όχι στη διδασκαλία της μουσικής από άλλες χώρες. Παράλληλα, η ερευνήτρια συμπλήρωνε την κλείδα παρατήρησης προς ενίσχυση των δεδομένων.

2^η φάση

Στη διάρκεια του δεύτερου τριμήνου πραγματοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση κατά την οποία διδάχθηκαν σε ίσες διδακτικές ώρες η παραδοσιακή μουσική από όλες τις χώρες προέλευσης των μαθητών/-τριών. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν 12 ώρες, 2 διδακτικές ώρες για κάθε μουσικό πολιτισμό. Επιλέχθησαν τυχαία τρεις πολιτισμοί να διδαχθούν πριν το πρόγραμμα και τρεις μετά την παρέμβαση.

Η διδακτική παρέμβαση αφορούσε στη διδασκαλία της μουσικής των λαών μέσα από

οργανωμένες θεματικές ενότητες πλαισιωμένες και από άλλες πτυχές του πολιτισμού κάθε χώρας, όπως ο χορός και η γλώσσα. Κάθε δώρο αφορούσε στη μουσική κάθε χώρας ξεχωριστά. Χρησιμοποιήθηκαν απλές έννοιες και στοιχεία της δυτικής μουσικής, όπως παρτιτούρες, τονικότητα, και συγχορδίες. Επίσης, καθώς τα παιδιά δεν γνώριζαν κάποιο όργανο παραδοσιακής μουσικής για να έρθουν σε επαφή με τα παραδοσιακά όργανα, να εκτελέσουν και να αυτοσχεδιάσουν χρησιμοποιήθηκαν τα όργανα από το σύστημα Orff, ενισχύοντας τη βιωματική συμμετοχική διδακτική εμπειρία. Το τελευταίο προωθήθηκε και από την ομαδοσυνεργατική μέθοδο που ακολουθήσαμε κατά τη διδασκαλία. Μετά το πέρας κάθε διδασκαλία τα παιδιά συμπλήρωναν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο για αν πουν τις εντυπώσεις τους και τα συναισθήματά τους για το μάθημα.

Ευρήματα- Γενικές διαπιστώσεις

Τα δεδομένα της έρευνάς μας έδειξαν ότι μέσα από τη διδασκαλία της μουσικής αναπτύχθηκε σε σημαντικό βαθμό ο διαπολιτισμικός διάλογος ανάμεσα στους/στις μαθητές/-τριες διαφορετικών πολιτισμικών κεφαλαίων. Μέσα από την αναζήτηση των κοινών πολιτισμικών αξιών οδηγεί τα παιδιά στο σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών και εν συνεχεία στον περιορισμό αντιλήψεων περί 'ανώτερων' και 'κατώτερων' πολιτισμών. Φαίνεται δηλαδή ότι τα παιδιά απέφυγαν την ιεράρχηση των διαφορετικών πολιτισμών προωθώντας την ισότητα τους (Γκότοβος, 2003: 12).

Παράλληλα, η ενσυναίσθηση των παιδιών προωθήθηκε αρκετά, αφού όπως παρατηρήθηκε μετά την παρέμβαση τα παιδιά εκδήλωσαν πιο μεγάλη ικανότητα στο να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και να μπαίνουν στη θέση του άλλου (Γκόβαρης, 2001: 65-66).

Ακόμη, τα παιδιά επέδειξαν έντονο ενδιαφέρον να μάθουν περισσότερα για ανθρώπους με διαφορετική γλώσσα και εμφάνιση και έτσι θα μπορούσαν να αλλάξουν τη γνώμη που έχουν γι' αυτούς. Γίνεται σαφές, λοιπόν, ότι αναπτύσσεται η κριτική στάση των παιδιών και η προσπάθειά τους να αναλύουν την κοινωνική πραγματικότητα με αποτέλεσμα να περιορίζουν τις απόψεις για τους πολιτισμικά προσδιορισμένους ρόλους (Γκόβαρης, 2001: 67).

Ωστόσο, πριν την παρέμβαση τα παιδιά εκδηλώνουν στερεοτυπικές απόψεις αναφορικά με ορισμένους πολιτισμούς, τους οποίους θεωρούν 'κατώτερους', καθώς κατά το άκουσμα της μουσικής των χωρών αυτών παρατηρήθηκαν γέλια, επικριτικά σχόλια. Μετά την παρέμβαση όμως, οι στάσεις αλλάζουν.

Διαφορετική συμπεριφορά παρατηρήθηκε και στις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/-τριών. Τα παιδιά μέσα από την παρέμβαση είχαν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν ιδιαίτερες λεπτομέρειες και στοιχεία για τους πολιτισμούς των συμμαθητών/-τριών τους και έτσι από τη μια ενίσχυσαν την εθνική τους ταυτότητα και από την άλλη να αναπτύξουν τον σεβασμό και την αποδοχή των άλλων πολιτισμών.

Τέλος, ιδιαίτερο σημαντικό εύρημα είναι ότι η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως χρήσιμο εργαλείο επίτευξης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, όπως διαπιστώσαμε με το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στα παιδιά στο τέλος του προγράμματος διερευνώντας τη στάση των παιδιών απέναντι στο μάθημα της Μουσικής πριν και μετά την παρέμβαση. Τα παιδιά στο σύνολό τους παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον για τη μουσική θέλοντας να τραγουδάει και να παίζει κάποιο όργανο. Ειδικότερα, υπογραμμίζεται και το γεγονός ότι το ελληνικό σχολείο δεν δίνει ευκαιρίες για επαφή των παιδιών με άλλες μουσικές, καθώς προωθεί τη μονοπολιτισμική μουσική εκπαίδευση.

Κλείνοντας, καταλήγουμε ότι η διδασκαλία της μουσικής διάφορων πολιτισμών προωθεί σε σημαντικό βαθμό την αλλαγή στις στάσεις και στις απόψεις των παιδιών για τους εθνικά «άλλους» και ενισχύει τον διαπολιτισμικό διάλογο. Η παρέμβαση στο μάθημα της Μουσικής συνέβαλε στον να επιδείξουν τα παιδιά μεγαλύτερο σεβασμό και αποδοχή στη μουσική παράδοση των συμμαθητών/-τριών τους από άλλες χώρες και μείωσε την εντύπωση για 'κατώτερους' και 'ανώτερους' πολιτισμούς. Παράλληλα, η αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια του μαθήματος αναπτύχθηκε στενότερη διαπολιτισμική επικοινωνία. Οι νέες πληροφορίες που τα παιδιά δέχτηκαν τα βοήθησε να ανακαλύψουν κοινά στοιχεία μεταξύ των πολιτισμών τους και μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου προωθήθηκε η αποδοχή, η αλληλοβοήθεια και ο αλληλοσεβασμός βελτιώνοντας εν γένει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson, W.M.& Campbell, P.S. (Eds.), (1996)². *Multicultural perspectives in music education*, Music Educators National Conference, Reston, VA.
- Bob, L.& Johnson, Jr. (2004). *A sound education for all: Multicultural issues in music education*, USA: Sage publication.
- Βρύζας, Κ. (1997). *Παγκόσμια επικοινωνία και πολιτιστικές ταυτότητες*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργιάδου, Ε. (2008). *Αντιλήψεις, σχέσεις και κοινωνικές αναπαραστάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών από διαπολιτισμικά και μη διαπολιτισμικά σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή), Αθήνα: ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Γκόβαρης, Χ. (2001) *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Ατραπός: Αθήνα.
- Γκότοβος, Α. (2001). *Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: η επαναδιαπραγματεύση του νοήματος της παιδείας*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Insook, N. (2007). *Children's perceptions about, attitudes toward, and understandings of multicultural music education*, Arizona: Arizona State University.
- Κατσαρού, Ε. (1998). *Αναμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος με Ενεργητική Συμμετοχική Έρευνα: το Παράδειγμα της Νεοελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα: ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Τσιρίδης, Π. (2003). Μουσική στο σχολείο, στο: *Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, Κλειδιά και Αντικλειδιά*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book14/book14.pdf>.

Η σπουδαιότητα της εμπλοκής φορέων, επαγγελματιών και γονέων στην υλοποίηση ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Λιάκου Αρχοντία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
arliakou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είναι ένα μέρος από το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με τίτλο «Από το σιτάρι στο ψωμί» που δουλέψαμε στο νηπιαγωγείο Θεσπίων του Ν. Βοιωτίας τη σχολική χρονιά 2013 – 2014. Οι γενικοί σκοποί του προγράμματος ήταν να διερευνηθούν οι γνώσεις, οι αντιλήψεις των νηπίων για την διαδικασία παραγωγής σιταριού, αλευριού αλλά και προστασίας του προϊόντος από τα φυτοφάρμακα και να γίνει μια διαθεματική σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως: Γλώσσα, Μαθηματικά, Εικαστικά, Θέατρο, Λογοτεχνία, Γεωγραφία, Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος και Κοινωνικές Επιστήμες. Στην πορεία του προγράμματος σταθήκαμε πολύ τυχεροί που ενεπλάκησαν ως αρωγοί για την καλύτερη βιωματική γνώση των παιδιών γονείς επαγγελματίες και τοπικοί φορείς. Τα παιδιά με την βοήθεια όλων των εμπλεκόμενων κατάφεραν να οργανώσουν τη δουλειά τους σε ένα σχέδιο εργασίας, όπου μέσα από βιωματική προσέγγιση διαμόρφωσαν την άποψή τους σχετικά με το θέμα και οδηγήθηκαν στην γνώση.

Λέξεις-Κλειδιά: σιτάρι, ψωμί, Αγωγή Υγείας Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, project.

Εισαγωγή:

Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Πολιτιστικών θεμάτων κατέχουν σημαντική θέση στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, ΥΠ.Ε.Π.Θ 2001), εντάσσεται και η εφαρμογή του προγράμματος «Ευέλικτη Ζώνη» στο οποίο εφαρμόζονται προαιρετικά τέτοια προγράμματα με τη μορφή σχεδίων εργασίας (project). Η γνωριμία με το περιβάλλον, η κατανόηση των σχέσεων αλληλεξάρτησης ανάμεσα στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον και η απόκτηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών, αποτελούν σημαντικούς στόχους του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Οι στόχοι αυτοί περιλαμβάνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου στα πλαίσια της Μελέτης Περιβάλλοντος όπου προτείνονται σχετικές περιβαλλοντικές δραστηριότητες. Όσον αφορά την Αγωγή Υγείας σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (ΔΕΠΠΣ, ΥΠ.Ε.Π.Θ 2001), είναι μια κατεξοχήν διαθεματική δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει στην αναβάθμιση της σχολικής ζωής και στη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα. Σκοπός της Αγωγής Υγείας είναι η προάσπιση, η βελτίωση και η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας. Η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί μια πολλή σημαντική παράμετρο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάθε φορά που το σχολείο ανοίγει τις πόρτες του στους γονείς,

εκείνοι ανταποκρίνονται (τις περισσότερες φορές) στο κάλεσμα και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βελτιώνουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά, να βοηθούν στις δράσεις του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους. Έτσι κι εμείς μέσα από το πρόγραμμα που αναλάβαμε να υλοποιήσουμε καταφέραμε να κρατήσουμε αμείωτο το ενδιαφέρον όχι μόνο των νηπίων αλλά και των γονέων σε τέτοιο βαθμό που αρκετοί από εκείνους με την ιδιότητα του επαγγελματία μας έδωσαν πληροφορίες, μας ξενάγησαν στον χώρο εργασίας τους και επισκέφτηκαν το σχολείο μας για να μιλήσουν για το επάγγελμα που σχετιζόταν με το πρόγραμμά μας. Η ομάδα των παιδιών που συμμετείχε στο πρόγραμμα ήταν 25 μαθητές εκ των οποίων 13 νήπια και 12 προνήπια και η διάρκεια του προγράμματος ήταν 6 μήνες.

Ανάλυση Προγράμματος

Αποφασίσαμε να ασχοληθούμε με το παραπάνω θέμα ύστερα από μια συζήτηση στο νηπιαγωγείο την ώρα του κολατσιού. Αρκετά από τα νήπια φέρνουν ψωμί μαζί με τυράκι για κολατσιό, έτσι μας ήρθε η ιδέα να γνωρίσουμε τον τρόπο με τον οποίο φτάνει το ψωμί στο τραπέζι μας, ποια είναι η θρεπτική του αξία, τι πρέπει να προσέχουμε σχετικά με τα φυτοφάρμακα. Η όλη ανάπτυξη του προγράμματος έγινε με τη Βιωματική – Επικοινωνιακή Προσέγγιση (μέθοδος project) και οι στόχοι που θέσαμε ήταν σύμφωνοι με τους εκπαιδευτικούς στόχους από το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο.

Γνωστικοί:

- *Μέσα από τους γνωστικούς στόχους θέλαμε οι μαθητές:*
- *Να διευρύνουν τις γνώσεις τους για τα φυτά, τους σπόρους, τα δημητριακά.*
- *Να γνωρίσουν τα στάδια προετοιμασίας της γης για την σπορά.*
- *Να γνωρίσουν τα στάδια εξέλιξης του σιταριού ως την καρποφορία.*
- *Να μάθουν πως παρασκευάζεται το ψωμί.*
- *Να συνειδητοποιήσουν (στο μέτρο του δυνατού) τις καταστροφικές συνέπειες από τη χρήση των φυτοφαρμάκων στο περιβάλλον και στον άνθρωπο.*
- *Να μάθουν για τα βιολογικά προϊόντα.*
- *Να μάθουν να συλλέγουν, να παρατηρούν και να ταξινομούν πληροφορίες.*

Κοινωνικοί:

- *Να κατανοήσουν την αξία της ομαδικής εργασίας.*
- *Να επικοινωνούν, να αντλούν πληροφορίες από ειδικούς ανθρώπους σχετικά με το θέμα.*
- *Να συγκρίνουν στοιχεία και να βγάζουν συμπεράσματα.*
- *Να συνειδητοποιήσουν τη θετική και αρνητική επέμβαση της τεχνολογίας στην αγροτική παραγωγή.*
- *Να γνωρίσουν τα διαφορετικά επαγγέλματα που συμμετέχουν στη διαδικασία παραγωγής ενός ψωμιού.*

Συναισθηματικοί:

- *Να ευαισθητοποιηθούν και να αποκτήσουν θετικές στάσεις απέναντι στο περιβάλλον.*
- *Να νιώσουν τη χαρά της δημιουργίας.*

- *Να κατανοήσουν την ανάγκη για υγιεινή διατροφή.*

Αισθητικοί:

- *Να μάθουν να εκφράζονται μέσα από τις τέχνες.*
- *Να γνωρίζουν την ομορφιά που μας προσφέρει η ανάγνωση ενός βιβλίου.*

Α' Φάση: Σχεδιασμός εργασίας

Σ' αυτή τη φάση ασχοληθήκαμε με: α) τη συγκέντρωση εποπτικού υλικού (αφίσες, φωτογραφίες, πληροφορίες, βιβλία, παραμύθια, παροιμίες, αινίγματα) και δημιουργία γωνιάς σιταριού. β) Καταγράψαμε τις προϋπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, τις απορίες αλλά και το τι θα ήθελαν να μάθουν και δημιουργήσαμε το ιστόγραμμα. γ) Χωριστήκαμε σε ομάδες εργασίας και έγινε καταμερισμός αρμοδιοτήτων. δ) Παρακολούθησαμε βίντεο στο you tube για το πώς γινόταν η σπορά στα παλιά χρόνια και πώς σήμερα.

Β' Φάση: Προγραμματισμός δραστηριοτήτων

Στο στάδιο αυτό αποφασίσαμε με τι ακριβώς θα ασχοληθούν τα μέλη της ομάδας, είτε ατομικά, είτε χωρισμένα σε μικρότερες ομάδες, τι δραστηριότητες θα κάνουμε, ποιους εξωσχολικούς χώρους θα επισκεφτούμε, με ποιους ειδικούς σχετικά με το θέμα θα θέλαμε να επικοινωνήσουμε. Έπειτα από διάλογο και επιχειρήματα αποφασίσαμε να καλέσουμε την κα. Μαρία γεωπόνο του χωριού να μας μιλήσει για τη φροντίδα των φυτών, τη χρήση φυτοφαρμάκων και την καλλιέργεια των σιτηρών. Ο μαθητής του σχολείου μας Π. Μ. προθυμοποιήθηκε να καλέσει την μητέρα του η οποία διατηρεί φούρνο στο χωριό προκειμένου να μας βοηθήσει να φτιάξουμε ζυμαρένια στολίδια για το Πάσχα. Οι ιδιοκτήτες του γειτονικού αρτοποιείου δέχτηκαν να μας φιλοξενήσουν στο χώρο τους για να δούμε πώς φτιάχνεται το ψωμί και να μας μιλήσουν για το επάγγελμά τους. Καθημερινά εμπλουτίζαμε τη γωνιά συζήτησης με εικόνες από φούρνο, ψωμί, σιτάρι και άλλες που έδειχναν την αγροτική ζωή παλιά αλλά και σήμερα. Προκαλούσαμε τα παιδιά να απαντούν σε ερωτήσεις σχετικές με τις εικόνες που παρατηρούσαν και να εκφράζουν την άποψή τους σχετικά με αυτά που έβλεπαν. Στο τέλος κάθε ενότητας που επεξεργαζόμασταν δίναμε φύλλα εργασίας προκειμένου να δούμε την πρόοδο των παιδιών και κατά πόσο έχουν εμπεδώσει αυτά που δούλεψαμε.

Γ' Φάση: Διεξαγωγή δραστηριοτήτων

Σ' αυτή τη φάση εμπλέξαμε τα περισσότερα από τα παιδιά του Αναλυτικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο, μιλήσαμε για τη διατροφική αξία του ψωμιού, του σιταριού και γενικά των δημητριακών. Επίσης συζητήσαμε για τους κινδύνους από τη χρήση φυτοφαρμάκων έπειτα από την επίσκεψη και ενημέρωση που είχαμε από την γεωπόνο του χωριού μας κα. Μαρία Μ. η οποία λίγο πριν το Πάσχα επισκέφτηκε το σχολείο μας και δώρισε στα παιδιά σπόρους λουλουδιών για να φυτέψουν στο σπίτι τους, αλλά και μας κάλεσε να επισκεφτούν το φυτώριό της για να φυτέψουμε μαζί λουλούδια προκειμένου να στολίσουμε τα παράθυρα του νηπιαγωγείου μας.

Από το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, μιλήσαμε και είδαμε το αντίστοιχο εποπτικό υλικό για την καλλιέργεια των σιτηρών και για την παρασκευή του ψωμιού στα παλιά χρόνια αλλά και στις μέρες μας σ' αυτό το κομμάτι μας βοήθησαν οι γονείς που έφεραν φωτογραφικό υλικό και πληροφορίες για να εμπλουτίσουμε τη γωνιά μας. Επίσης διαβάσαμε, αναλύσαμε και δραματοποιήσαμε το μύθο της Περσεφόνης.

Από τη Λαογραφία, συγκεντρώσαμε πληροφορίες για τα έθιμα που συνοδεύουν τη σπορά και τον θερισμό σε διάφορες περιοχές της πατρίδας μας, μιλήσαμε επίσης για το Χριστόψωμο, το ψωμί του γάμου (πέτα) που φτιάχνουν οι γυναίκες στον τόπο μας και τη Λαγόνα της Καθαρής Δευτέρας. Στην ενότητα της Θρησκείας, μιλήσαμε για το ψωμί στη Θεία Κοινωνία (το πρόσφορο), για το Μυστικό Δείπνο, το θαύμα με τους πέντε άρτους που έκανε ο Χριστός, διαβάσαμε σχετικά αποσπάσματα από το βιβλίο «Η Βίβλος» και εικονογραφήσαμε ό,τι μας έκανε εντύπωση.

Στη Γεωγραφία, αναφερθήκαμε σε περιοχές της Ελλάδας που καλλιεργούνται σιτηρά, τις βρήκαμε στο χάρτη και γράψαμε τα ονόματα των περιοχών σε χαρτιά Α4.

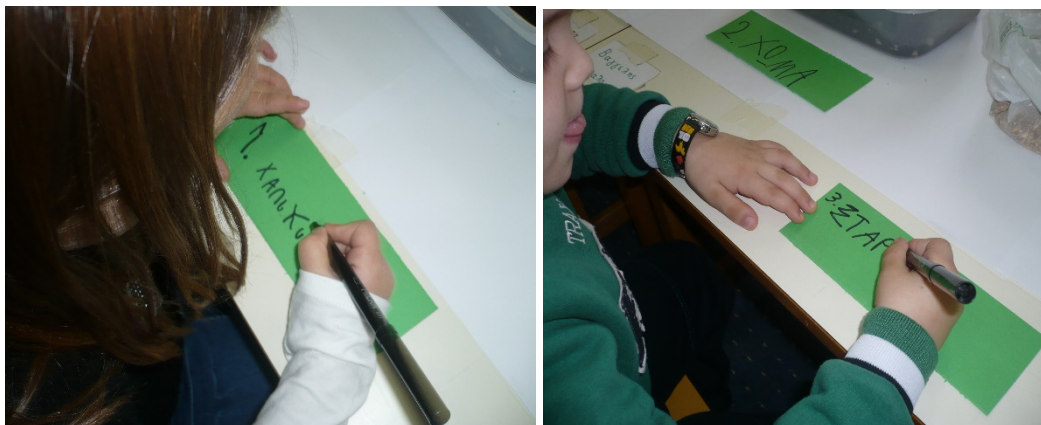
Από την ενότητα των Τ.Π.Ε, είδαμε εικόνες από το διαδίκτυο για τους νερόμυλους, τους αλευρόμυλους, τους φούρνους με τα ξύλα και τους ηλεκτρικούς. Κατανοήσαμε το πέρασμα από τα παλιά μέσα στα σύγχρονα. Με τη βοήθεια της τεχνολογίας είδαμε, σχολιάσαμε και αναλύσαμε τα επαγγέλματα που σχετίζονται με τη γεωργία. Αναφερθήκαμε στον γεωργό και στις δυσκολίες του επαγγέλματος μιλήσαμε με τον κ. Δημήτρη που όργωνε το χωράφι του. Με την ιδιοκτήτρια του φούρνου όταν επισκεφτήκαμε το κατάστημα (εικ. 1).



Εικόνα 1: Επίσκεψη και ξενάγηση στο φούρνο της γειτονιάς

Στην ενότητα της γλώσσας, τα παιδιά παρατήρησαν, περιέγραψαν, συνέθεσαν και αντέγραψαν λέξεις, αναγνώρισαν γράμματα, βρήκαν άλλες λέξεις που αρχίζουν από το ίδιο γράμμα κ.α. (εικ. 2 και 3). Κάναμε επίσης παιχνίδια με παροιμίες, αινίγματα, στιχάκια και σοφά λόγια που είχαν φέρει τα παιδιά στο σχολείο.

Τέλος στην ενότητα των Μαθηματικών, ομαδοποιήσαμε σπόρους δημητριακών, τοποθετήσαμε σε χρονική σειρά φωτογραφίες που έδειχναν την πορεία των αγροτικών εργασιών από τη σπορά έως το ψωμί. Απαριθμήσαμε αντικείμενα αλλά και γράμματα στις λέξεις. Μετρήσαμε το μήκος των σιτηρών που φύτρωσαν λίγο καιρό μετά από τη σπορά κ.α. (εικ. 4)



Εικόνα 2: Τα παιδιά γράφουν



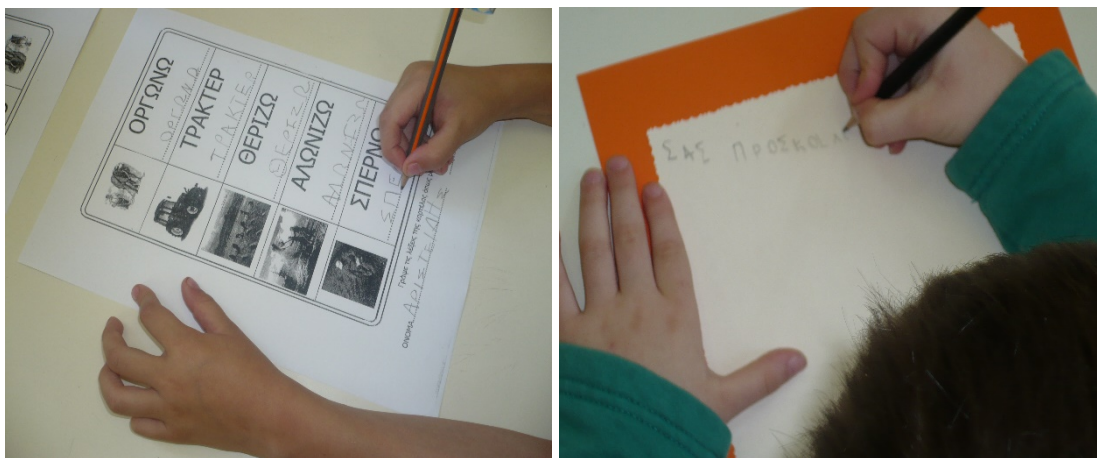
Εικόνα 3: Τα παιδιά συνθέτουν λέξη και βρίσκουν τη λέξη «Σιτάρι» στη λίστα



Εικόνα 4: Τα νήπια μετρούν το ύψος και καταγράφουν τα αποτελέσματα

Δ' Φάση: Αξιολόγηση του Προγράμματος

Στο πλαίσιο του σχεδίου εργασίας τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εξελίξουν τη γλωσσική τους ικανότητα μέσα από τις δραστηριότητες που αναφέρθηκαν και έλαβαν χώρα στην τάξη μας. Κατάφεραν να σκεφθούν με λογικομαθηματικό τρόπο (ομαδοποίησαν, μέτρησαν, αντιστοίχησαν, επέλυσαν διάφορα προβλήματα). Μπόρεσαν επίσης, να εξασκήσουν τις μουσικές τους ικανότητες (τραγούδησαν το τραγούδι «Ο γεωργός πάει στον αγρό»). Κατάφεραν να χρησιμοποιήσουν τις σωματικές τους ικανότητες (ζύμωσαν, έσπειραν σκάλισαν), συνεργάστηκαν, ανέλαβαν πρωτοβουλίες, ασχολήθηκαν με κέφι και ενθουσιασμό σ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος με δραστηριότητες που είχαν νόημα και ουσία για τα ίδια και φάνηκε να απολαμβάνουν την όλη διαδικασία. Η αξιολόγηση γινόταν σε κάθε στάδιο μέσα από φύλλα εργασίας (κλειστού ή ανοιχτού τύπου εικ.5) στα οποία καλούνταν τα νήπια να αποδείξουν πόσο είχαν αποκομίσει γνώσεις και κάνει κτήμα τους εμπειρίες μέσα από το project αυτό. Όταν παρουσιάσαμε το πρόγραμμα στους γονείς στο τέλος της χρονιάς, τα σχόλια και οι εντυπώσεις που άφησε σε όλους τους εμπλεκόμενους ήταν κάτι που μας έδωσε το κίνητρο να συνεχίσουμε να δουλεύουμε στο νηπιαγωγείο δίνοντας βήμα και στους γονείς. Η εμπλοκή των γονέων στην όλη διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα να δουν τον τρόπο δουλειάς του σχολείου, να αποκτήσουν θετική εικόνα για το σχολείο, να δώσουν πληροφορίες για τα παιδιά τους στους εκπαιδευτικούς, να αφιερώσουν ποιοτικό χρόνο σε κοινές δράσεις με τα παιδιά και να αισθανθούν χρήσιμοι και ευπρόσδεκτοι στο σχολικό χώρο.



Εικόνα 5: Τα νήπια αντιγράφουν και γράφουν μόνα τους πρόσκληση στη γεωπόνο.

Βιβλιογραφία

- Γκλιάου, Ν. (2002). "Το νέο διαθεματικό πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο", *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, τ.27.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού*, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί & Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης. Αθήνα Ο.Ε.Δ.Β

- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπανικολάου, Ρ & Τσιλιμένη, Τ. (1992). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΠΙ.
- ΥΠΕΠΘ – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2005). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί, Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β
- Χρυσafίδης, Κ. (2000). *Βιωματική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η εισαγωγή στις Μεθόδους Project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Η ιστορία του σχολείου μου

Αρμενιάκου Κωνσταντίνα
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Συγγραφέας
 armeniakouk@yahoo.gr

Πέζαρου Πηνελόπη
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
 penpezarou@gmail.com

Περίληψη

Τα παιδιά του νηπιαγωγείου προσεγγίζουν και μελετούν ιστορικά θέματα κυρίως μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, που έχουν στόχο την προσέγγιση και αποσαφήνιση βασικών χρονικών εννοιών. Αντικείμενο της εργασίας αυτής είναι να παρουσιάσει τον τρόπο με τον οποίο το σχολικό κτήριο, ως ίχνος του παρελθόντος και ως υλικό κατάλοιπο, μπορεί να γίνει μια πηγή προσέγγισης του χρόνου, του παρελθόντος και της ιστορίας. Μέσα από την υλοποίηση ενός προγράμματος πολιτιστικών με τίτλο «Η ιστορία του σχολείου μου» και μέσα από τη σημαντική κοινωνική, πολιτισμική και περιβαλλοντική του διάσταση, αναδείχτηκε η τοπική ιστορία. Η υλοποίηση του προγράμματος προσέφερε στα παιδιά την ευκαιρία να συνδέσουν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους με τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα μέσω της διαθεματικής προσέγγισης και να έρθουν σε επαφή με το εγγύς ανθρωπογενές περιβάλλον τους μέσα από διαδικασίες παρατήρησης, περιγραφής, προβληματισμού και έρευνας. Το πρόγραμμα εκπονήθηκε στα πλαίσια του 2^{ου} Μαθητικού Διαγωνισμού του ΕΚΕΔΙΣΥ και απέσπασε Βραβείο Εξάιρετης Δημιουργίας.

Λέξεις-Κλειδιά: ιστορία, πολιτιστική κληρονομιά, χρόνος, μεταβολή

Εισαγωγή

Παρόλο που οι δυνατότητες που έχουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να αντιληφθούν το χρόνο είναι περιορισμένες, το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, προβλέπει την προσέγγιση και κατανόηση του ιστορικού χρόνου μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες. Επιδίωξη του νηπιαγωγείου είναι μέσα από κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις, να βιώσουν τα παιδιά εμπειρίες ώστε να αντιληφθούν την ιστορικότητα του χρόνου, ότι δηλαδή ο χρόνος έχει μια διάρκεια, στο πλαίσιο της οποίας μπορούν να διαμορφώνονται ορισμένες συνθήκες, να αναπτύσσονται δράσεις, να συντελούνται μεταβολές κλπ.. Σημαντική είναι η χρήση ποικίλου εποπτικού υλικού και η επεξεργασία των στοιχείων από τα παιδιά, καθώς και η ενίσχυσή τους για περαιτέρω έρευνα.

Ο σχεδιασμός του προγράμματος «Η ιστορία του σχολείου μου» στηρίχτηκε σε συστηματικές διαδικασίες έρευνας και αναζήτησης πληροφοριών καθώς και σε διαδικασίες αξιολόγησης των πηγών, των ιδεών των παιδιών και των παραγόμενων αποτελεσμάτων. Χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικά μέσα έκφρασης, αναπαράστασης και επικοινωνίας της σκέψης (προφορικός και γραπτός λόγος, διάφορες μορφές τέχνης, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας, κίνηση, θεατρικό παιχνίδι, κ.ά.). Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης, στη διασύνδεση μεταξύ των μαθησια-

κών περιοχών, καθώς και στη συνέχεια της μάθησης ανάμεσα στα διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα (οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό). Το θέμα εξετάστηκε απ' όλες τις δυνατές πλευρές με σαφή διατήρηση της πρωταρχικής ιστορικής του διάστασης. Το γεγονός ότι αφορά σε ένα χώρο οικείο στα παιδιά με συναισθηματική αξία, που συνδέεται άμεσα με την καθημερινή τους ζωή, συνέβαλε στη δημιουργία συγκινησιακού κλίματος ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και τη δημιουργικότητα.

Εφαρμογή στο σχολικό πρόγραμμα

Μαθησιακή περιοχή: Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Δημιουργία και Έκφραση, ΤΠΕ

Έννοιες: Σύστημα (δόμηση), διάσταση (χώρος-χρόνος), ομοιότητα – διαφορά, πολιτισμός, αλληλεπίδραση (συνεργασία – εξάρτηση), μεταβολή (εξέλιξη), αισθητική

Μεθοδολογία: Εργασία σε ομάδες, έρευνα πεδίου, μέθοδος ερωταποκρίσεων, καταγιγισμός ιδεών-συζήτηση, παιχνίδια ρόλων, καταγραφές, μέθοδοι ελεύθερου συνειρμού, επαφή με αυθεντικά υλικά, εγγραμμιατισμός εικόνας και υλικών, εκπαιδευτικές επισκέψεις, αφήγηση, ανάγνωση κειμένων, κατασκευές και δημιουργίες.

Στόχοι

- *Να γνωρίσουν τα παιδιά, μέσα από την έρευνα και την αισθητική καλλιέργεια, την ιστορία του σχολείου τους.*
- *Να αναπτύξουν ενδιαφέρον για ιστορικά γεγονότα και να αναδεικνύουν, μέσα από την παρουσίαση του προγράμματος, την τοπική ιστορία.*
- *Να συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης και να αποκτήσουν ικανότητες που θα τους επιτρέπουν να προβληματίζονται, να διερευνούν υποθέσεις, να καταλήγουν σε συμπεράσματα και να επιλύουν προβλήματα.*
- *Να μάθουν να αξιοποιούν πηγές (γραπτές και προφορικές) και να τοποθετούνται κριτικά και γόνιμα ως προς αυτές.*
- *Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με την προστασία της πολιτιστικής μας κληρονομιάς και να ενδιαφερθούν ενεργά για την ποιότητα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν.*

Υλοποίηση του προγράμματος

Προβληματισμός – διερεύνηση πρότερων εμπειριών και γνώσεων

Με αφορμή τη γκραβούρα του σχολικού κτηρίου που είναι αναρτημένη στο χώρο του Νηπιαγωγείου μας, θέσαμε ερωτήματα για να εισάγουμε τον προβληματισμό και να ενεργοποιήσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών γύρω από το θέμα. Τα παιδιά κατέθεσαν με άμεσο τρόπο ό,τι σκέφτονταν σχετικά με το θέμα (καταιγισμός ιδεών). Οι ιδέες των

παιδιών καταγράφηκαν. Δημιουργήθηκαν ομάδες εργασίας, στις οποίες αναθέσαμε τη συλλογή πληροφοριών και υλικού (έντυπου και ηλεκτρονικού) σχετικά με το θέμα. Δώσαμε ως «κλειδί» για τη λύση του μυστηρίου (*Τί ήταν παλιά το σχολείο μας;*) το όνομα του κτηρίου: «Βίλα Μπερνιέ». Τα παιδιά αναζήτησαν και συγκέντρωσαν υλικό από διάφορες πηγές. Δημιουργήσαμε μια γωνιά για το υλικό και τις εργασίες των παιδιών. Ενημερώσαμε τους γονείς για την επεξεργασία του θέματος και ζητήσαμε τη συμβολή τους.

Συνοπτική παρουσίαση δραστηριοτήτων

Έρευνα πεδίου: Συγκεντρώσαμε τις πληροφορίες που συνέλεξαν τα παιδιά και τις ομαδοποιήσαμε ανάλογα με την πηγή προέλευσης: Πληροφορίες από το διαδίκτυο - Πληροφορίες από κατοίκους της περιοχής- Πληροφορίες από τη σχολική μας βιβλιοθήκη- Άλλο υλικό για επεξεργασία.

Μελέτη πεδίου:

Προετοιμασία: Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνήσαν με την Αναγνωστική Εταιρεία Κέρκυρας όπου φυλάσσεται πλούσιο αρχαικό υλικό και οργάνωσαν μια επίσκεψη με τα παιδιά με σκοπό να θέσουν ερωτήματα για την ιστορία του σχολικού κτηρίου και να δουν από κοντά σχετικά συγγράμματα, να παρατηρήσουν το εσωτερικό του κτηρίου της Αναγνωστικής Εταιρείας, το οποίο είναι αντιπροσωπευτικό ενός σπιτιού του 19^{ου} αιώνα και την αρχιτεκτονική του κτηρίου, ώστε να διαπιστώσουν ομοιότητες και διαφορές με το σχολικό κτήριο. Τα παιδιά επισκέφθηκαν με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών την ιστοσελίδα της Αναγνωστικής Εταιρείας Κέρκυρας και προετοίμασαν τις δραστηριότητες της επίσκεψης: υποβολή ερωτήσεων, φωτογράφιση, παρατήρηση, ζωγραφική.

Εργασίες στο πεδίο: Τα παιδιά σε ομάδες πραγματοποίησαν την έρευνα στο πεδίο: ζήτησαν από τους υπεύθυνους στοιχεία για το σχολικό μας κτήριο, παρατήρησαν το εσωτερικό του κτηρίου, τα έπιπλα, τη διακόσμηση, φωτογράφισαν ό,τι τους έκανε εντύπωση, παρατήρησαν την αρχιτεκτονική του κτηρίου καθώς και των άλλων κτηρίων της περιοχής και έκαναν σκίτσα.

Ερμηνεία αποτελεσμάτων: Στην τάξη αξιολογήσαμε τα αποτελέσματα της επίσκεψης (πληροφορίες, φωτογραφίες, σκίτσα) καθώς και τις πληροφορίες που συλλέξαμε κατά την έρευνα πεδίου. Σε χαρτί Α3 φτιάξαμε με τα παιδιά την ιστοριογραμμή του κτηρίου (19^{ος} αιώνας – 20^{ος} αιώνας – 21^{ος} αιώνας) για να παρουσιάσουμε συνοπτικά τις διαφορετικές χρήσεις του κτηρίου στο πέρασμα των χρόνων: *Βίλα Μπερνιέ - Κατοικία Μαρτέλλι /Τούκι - Νηπιαγωγείο*. Τα παιδιά κόλλησαν φωτογραφίες και αντέγραψαν τις λέξεις. Η εργασία αναρτήθηκε στη γωνιά που δημιουργήσαμε για το θέμα.

Ονομασία του κτηρίου: Τα παιδιά με βάση τις πληροφορίες που συνέλεξαν συζήτησαν για το όνομα του κτηρίου, για την προέλευση του ονόματος Μπερνιέ και την εθνικότητά του. Εντόπισαν το όνομα του κτηρίου στην κάρτ-ποστάλ της εποχής, γραμμένο

με ελληνικούς και λατινικούς χαρακτήρες. Βρήκαν άλλες λέξεις που περιγράφουν ένα σπίτι, εκτός από τη λέξη «βίλα»: κατοικία, έπαυλη, αρχοντικό, μεζονέτα, διαμέρισμα, μονοκατοικία, κλπ. Βρήκαν σε φύλλο εργασίας τα γράμματα που συνθέτουν την ονομασία του κτηρίου και στη συνέχεια αντέγραψαν τις λέξεις.

Πώς φαντάζομαι τον κύριο Μπερνιέ: Τα παιδιά ζωγράρισαν τον κύριο Μπερνιέ όπως τον φαντάζονται και στη συνέχεια παρουσίασαν τη ζωγραφιά τους στην ομάδα.

Περιγραφή του εσωτερικού του κτηρίου: Τα παιδιά σε ομάδες με τη συνοδεία των εκπαιδευτικών περιηγήθηκαν στο κτήριο. Μέτρησαν ορόφους, δωμάτια, σκαλοπάτια, αναγνώρισαν υλικά κατασκευής. Μέτρησαν τις διαστάσεις της τάξης τους με μεγάλα και μικρά βήματα, με το μέτρο. Κατέγραψαν τις μετρήσεις και τις παρατηρήσεις τους σε φύλλα εργασίας. Στην ολομέλεια ανακοίνωσαν τις παρατηρήσεις τους, περιέγραψαν το εσωτερικό του κτηρίου και μίλησαν για τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους προκάλεσε αυτή η εμπειρία. (Σημείωση: Το νηπιαγωγείο στεγάζεται στο ισόγειο της βίλας Μπερνιέ).

Περιγραφή του εξωτερικού του κτηρίου: Τα παιδιά σε ομάδες: Παρατήρησαν τη θέση του κτηρίου σε σχέση με τον ήλιο και τα 4 σημεία του ορίζοντα Μέτρησαν το πλάτος της πρόσοψης με το μέτρο, μέτρησαν τα παράθυρα, τις πόρτες, τα σκαλοπάτια και τους ορόφους. Ονόμασαν το σχήμα του κτηρίου, της σκεπής, της πόρτας και των παραθύρων και έκαναν συγκρίσεις με άλλα γειτονικά κτήρια. Κατέγραψαν τις μετρήσεις και τις παρατηρήσεις τους σε φύλλα εργασίας. Σχεδίασαν με μολύβι σε χαρτί A4 την πρόσοψη του κτηρίου και την πλαϊνή όψη.

Αρχιτεκτονική του κτηρίου: Τα παιδιά παρατήρησαν τις φωτογραφίες του σχολικού κτηρίου καθώς και τις φωτογραφίες που τράβηξαν κατά τη διάρκεια της επίσκεψής μας στην Αναγνωστική Εταιρεία Κέρκυρας (εξωτερικές όψεις κτηρίων της πόλης μας) και εντόπισαν ομοιότητες και διαφορές. Μητέρα νηπίου με σπουδές αρχιτεκτονικής και διακοσμητικής παρουσίασε στα παιδιά εικόνες με κτήρια διαφόρων αρχιτεκτονικών ρυθμών και ενθάρρυνε τα παιδιά να διατυπώσουν υποθέσεις για την αρχιτεκτονική της βίλα Μπερνιέ.

Φωτογραφικό πάζλ: Τα παιδιά συνέθεσαν την εικόνα του σχολείου χρησιμοποιώντας εναλλάξ κομμάτια από φωτογραφία του κτηρίου σε ασπρόμαυρη και έγχρωμη εκτύπωση.

Αν το κτήριο είχε φωνή: Ενθαρρύναμε τα παιδιά να φανταστούν τί θα έλεγε το κτήριο αν μιλούσε, πώς θα αφηγούνταν την ιστορία του. Η ιστορία των παιδιών μαζί με σκίτσα, ζωγραφίες τους και φωτογραφικό υλικό πήρε ψηφιακή μορφή με τη χρήση του Storyjumper.

Το σαλόνι της Βίλα Μπερνιέ: Διαβάσαμε στα παιδιά από τη σχολική μας βιβλιοθήκη,

απόσπασμα από το βιβλίο της Μ. Βίγκα, «Άλμπερο Μπέλλο», όπου περιγράφει το σαλόνι της Βίλα Μπερνιέ την εποχή όπου κατοικούσε εκεί η οικογένεια Μαρέλλι. Τα παιδιά εντόπισαν ποιά έπιπλα ή αντικείμενα υπήρχαν εκείνη την εποχή και ποιά σήμερα. Με ερέθισμα την περιγραφή του βιβλίου και τις φωτογραφίες που τράβηξαν στην Αναγνωστική Εταιρεία Κέρκυρας, ζωγράρισαν το σαλόνι της Βίλα Μπερνιέ όπως το φαντάζονται.

Θεατρικό Παιχνίδι (αναπαράσταση της εποχής): Παρουσιάσαμε στα παιδιά πίνακες ζωγραφικής ή γκραβούρες στο διαδίκτυο με σκηνές από τη ζωή το 19^ο αιώνα. Παρατήρησαν τα ρούχα των ανθρώπων, τα χτενίσματα, τις συνήθειες. Αποφασίσαμε να ζωντανέψουμε μια στιγμή από το παρελθόν στη βίλα Μπερνιέ. Τα παιδιά σε ομάδες αναζήτησαν στο βεστιάριο μας σχετικά αντικείμενα ή ρούχα. Φωτογράρισαν τις σκηνές και ζωγράρισαν κυρίες με ρούχα της εποχής εκείνης.

Ο φυσικός και περιβάλλον χώρος: Διαβάσαμε στα παιδιά απόσπασμα από το βιβλίο της Μ. Βίγκα, όπου περιγράφει τους κήπους της βίλας Μπερνιέ. Παρατηρήσαμε τον περιβάλλοντα χώρο. Εντοπίσαμε ομοιότητες και διαφορές στη βλάστηση. Τα παιδιά ζωγράρισαν τους κήπους της βίλας την εποχή του Μπερνιέ, όπως τους φαντάζονται. (Δημιουργία και Έκφραση, Γλώσσα, Φυσικό Περιβάλλον)

Περίπατος στην περιοχή: Τα παιδιά με συνοδεία εκπαιδευτικών περπάτησαν στην περιοχή γύρω από το σχολείο και διατύπωσαν υποθέσεις: ποιά κτήρια, μνημεία, υπήρχαν την εποχή του Μπερνιέ και ποιά όχι με βάση τα στοιχεία της έρευνάς μας. Συγκρίναμε με τα χαρακτηριστικά της περιοχής σήμερα.

Φροντίδα του κτηρίου: Τα παιδιά παρατήρησαν και κατέγραψαν μαζί με τις εκπαιδευτικούς τις αλλοιώσεις του κτηρίου και τις επισκευαστικές ανάγκες. Συνέταξαν επιστολή προς τις αρμόδιες υπηρεσίες του Δήμου προκειμένου να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες συντήρησης και επισκευής του κτηρίου.

Το σχολείο μας άλλοτε και τώρα: Σε μεγάλο κανσόν χαρτί χωρισμένο στη μέση κολήσαμε αριστερά ασπρόμαυρη φωτοτυπία της εικόνας του σχολικού κτηρίου, όπως απεικονίζεται στη γκραβούρα και δεξιά την έγχρωμη φωτογραφία του κτηρίου όπως είναι σήμερα (σε μεγάλο μέγεθος). Τα παιδιά σε δυο ομάδες συμπλήρωσαν τον περιβάλλοντα χώρο, ανάλογα με τη χρήση του κτηρίου στις δυο αυτές διαφορετικές εποχές. Η πρώτη ομάδα έψαξε στο διαδίκτυο για εικόνες ή φωτογραφίες από την εποχή εκείνη, τις εκτύπωσε και τις πρόσθεσε στην εικόνα (τεχνική κολάζ). Η δεύτερη ομάδα ζωγράφισε παιδιά που παίζουν, έκοψε τις ζωγραφιές και τις κόλλησε στη σύνθεση. Ζωγράρισαν συμπληρωματικά στοιχεία, ως συνέχεια της φωτογραφίας.

Παρουσίαση του προγράμματος

- *Παρουσίαση - έκθεση των εικαστικών δημιουργιών των παιδιών σχετικά με το θέμα στους γονείς και στους μαθητές του συστεγαζόμενου δημοτικού σχολείου.*
- *Καταχώρηση των εργασιών των παιδιών στον ατομικό τους φάκελο.*

Αξιολόγηση του προγράμματος

Για την αξιολόγηση του προγράμματος βασιστήκαμε στη συστηματική παρατήρηση των νηπίων, στο διάλογο – συζήτηση, στα στοιχεία που καταγράφηκαν στα φύλλα αυτοαξιολόγησης και μεταγνωστικού αναστοχασμού καθώς και στον ατομικό φάκελο των παιδιών (portfolio). Αξιοποιώντας τις παραπάνω μεθόδους, προέκυψε ότι το σχέδιο εργασίας με θέμα «Η ιστορία του σχολείου μου» ενεργοποίησε το ενδιαφέρον των παιδιών και ανέδειξε πως η αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευτικών-παιδιών-γονέων-τοπικής κοινωνίας) οδήγησε τα παιδιά σε μια πολύτιμη μαθησιακή εμπειρία. Τα παιδιά κάνοντας μια νοερή διαδρομή στο χρόνο, είχαν την ευκαιρία να ανακαλύψουν εκ νέου το χώρο του σχολείου τους, να αναζητήσουν πληροφορίες από διάφορες πηγές, να τις επεξεργαστούν κριτικά και να εκφραστούν δημιουργικά ενώ παράλληλα ανέπτυξαν ευαισθησίες και θετικές στάσεις ως προς τη διαφύλαξη της πολιτιστικής μας κληρονομιάς. Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στα πλαίσια του προγράμματος οδήγησαν στην επίτευξη των στόχων που τέθηκαν και κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών για το θέμα. Οι γονείς ανταποκρίθηκαν θετικά και είχαν ενεργή συμμετοχή σε όλη τη διεξαγωγή του προγράμματος (στη συλλογή υλικού, στις επισκέψεις, κλπ). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ήταν υποστηρικτικός και είχε σκοπό να θέσει τον προβληματισμό, να συντονίζει τις ομάδες εργασίας και προάγει θετικές στάσεις και συμπεριφορές.

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ., Κόκκινος, Γ., (επιμ.) (2004). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε.(2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα.
- Husbands, C. (2000). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα*, Μτφρ. Α. Λυκούργος. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καλλιεργώ τη γη - Προστατεύω το περιβάλλον

Τζίκας Γεώργιος
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
 gtzikas@sch.gr

Ιωσηφίδου Μαρία
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
 iosifidou75@gmail.com

Σπανού Στέλλα
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
 stellasprougr@gmail.com

Περίληψη

Στα πλαίσια του περιβαλλοντικού προγράμματος «Λαχανόκηπος - Καλλιεργώ τη γη – προστατεύω το περιβάλλον», που εφαρμόστηκε στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Νέας Ραιδεστού και μέσα από την αναζήτηση υλικού και πληροφοριών στη βιβλιοθήκη της Θέρμης, οι μαθητές/τριες της Γ΄ τάξης του σχολείου, ερεύνησαν, ήρθαν σε επαφή με τη γη, την καλλιεργήσαν, απόλαυσαν τους καρπούς της. Βασικός σκοπός της λειτουργίας του σχολικού μας κήπου ήταν να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά στις βιολογικές καλλιέργειες, να εκπαιδευτούν ως οικολόγοι – καλλιεργητές λαχανικών και να γίνουν αργότερα οι ίδιοι παρακινητές των άλλων παιδιών και διακινητές της οικολογικής συνείδησης. Μέσω του προγράμματος ανέπτυξαν βιωματική σχέση με τη φύση, καλλιεργήσαν τα δικά τους φυτά, αναγνώρισαν τα είδη τους και τα ταξινομήσαν σε κατηγορίες. Παρατήρησαν την ανάπτυξή τους, ευαισθητοποιήθηκαν για τον ρόλο τους στη φύση. Κατανόησαν την ανάγκη της υγιεινής διατροφής, ένιωσαν ικανοποίηση για την ενεργό συμμετοχή τους και την απόδοση των προσπαθειών τους, ανέπτυξαν πρωτοβουλίες και έκαναν τα πρώτα βήματα να γίνουν ενεργοί πολίτες.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικός Λαχανόκηπος, οικολογία, περιβάλλον, καλλιέργεια, υδροπονία

Εισαγωγή

Σήμερα που βιώνουμε ιδιαίτερα έντονα τα αποτελέσματα της αλόγιστης εκμετάλλευσης της φύσης κρίνεται απαραίτητη η ευαισθητοποίηση των παιδιών σε θέματα που αφορούν στην προστασία και την ορθή καλλιέργεια της γης. Τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης εστίαζαν τα τελευταία χρόνια σε δράσεις πληροφόρησης-ευαισθητοποίησης και στη βελτίωση της ατομικής συμπεριφοράς των ανθρώπων. Οι δράσεις αυτές πέτυχαν μεν να καθιερώσουν το περιβάλλον ως ένα από τα σημαντικότερα θέματα των σύγχρονων κοινωνιών αλλά η σύγχρονη παιδαγωγική εστιάζει περισσότερο στην ενεργό δράση και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών παρά στην απλή ενημέρωσή τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω οι εκπαιδευτικοί του 1^{ου} Δ. Σχ. Νέας Ραιδεστού σε συνεργασία με τη τοπική βιβλιοθήκη της Θέρμης και τον Σύλλογο Γονέων του σχολείου προχώρησαν στη δημιουργία ενός σχολικού λαχανόκηπου στον Δημοτικό Λαχανόκηπο Θέρμης. Σε αυτόν τον κήπο καλλιεργητές ήταν οι μαθητές/τριες του σχολείου. Το εκπαιδευτικό μάθημα της φύτευσης λαχανικών και η βιωματική συμμετοχή στον λαχανόκηπο προσέφερε την ευκαιρία να αποκτήσουν περιβαλλοντικές ανησυχίες και

επιπρόσθετα να συμβάλουν στην αναβάθμιση της αισθητικής του περιβάλλοντος χώρου.

Σκοποί και στόχοι

Οι μαθητές:

- *Να ενεργοποιηθούν ως υπεύθυνοι μικροί πολίτες στο σχολείο*
- *Να εντοπίσουν με ποιον τρόπο μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση του κοντινού τους περιβάλλοντος*
- *Να γνωρίσουν τις σύγχρονες καλλιέργειες φυτικών ειδών*
- *Να αποκτήσουν γνώσεις για τη δομή και τη διαμόρφωση ενός σχολικού κήπου*
- *Να αναγνωρίζουν βασικά είδη φυτών*
- *Να καλλιεργήσουν τα δικά τους φυτά, να παρατηρήσουν και να περιγράψουν την αναπαραγωγή και ανάπτυξή τους*
- *Να διαμορφώσουν υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά και οικολογική συνείδηση*
- *Να συζητήσουν και να ευαισθητοποιηθούν για το ρόλο των φυτών του κήπου και την φροντίδα που χρειάζονται ανάλογα με το στάδιο ανάπτυξης και τις καιρικές συνθήκες*
- *Να εξοικειωθούν με μεθόδους επιστημονικής έρευνας*
- *Να καλλιεργήσουν τη συνεργασία, την αλληλοβοήθεια, την ομαδικότητα και την ευθύνη.*

Εκπαιδευτικές μέθοδοι

- *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.*
- *Βιωματική μάθηση.*
- *Υπόθεση - Παρατήρηση - Συμπέρασμα*

Παρουσίαση Βιβλίου – Εισαγωγή στην έννοια του λαχανόκηπου

Το πρώτο στάδιο του εκπαιδευτικού προγράμματος έλαβε χώρα στο αμφιθέατρο του σχολείου. Εκεί έγινε η παρουσίαση του βιβλίου “Ο Μάστορας των λουλουδιών”, της Ελευθερίας Σπαντιδάκη. Με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό, έγινε η εισαγωγή στην καλλιέργεια και τη φροντίδα λαχανικών. Μετά την παρουσίαση του βιβλίου, οι μαθητές/τριές εκφράσαν απορίες και πήραν απαντήσεις από ειδικούς γεωπόνους της Διεύθυνσης Πρασίνου & Περιβάλλοντος του Δήμου Θέρμης και από την ομάδα που ευαισθητοποιείται στη διάδοση της βιολογικής γεωργίας, την Ομάδα του "Πελίτη" Βασιλικών. Οι μαθητές ρώτησαν και έμαθαν για τα τοπικά προϊόντα αλλά και για αυτά που μπορούν να καλλιεργήσουν στον δικό τους Λαχανόκηπο. Το βασικό μας ερώτημα ήταν: «Μπορούν όλοι να γίνουν μικροί καλλιεργητές»; Όλοι συμφώνησαν ότι θα βοηθήσουν σ’ αυτόν τον στόχο που θέσανε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί του σχολείου.



Βιβλιοπαρουσίαση

Όλοι συμφώνησαν στα υποθέματα που θα προσεγγιστούν στα πλαίσια της τάξης με τη μέθοδο της καθοδηγούμενης ανακάλυψης, που ήταν τα εξής:

- *Τα φυτά ως ζωντανοί οργανισμοί (λειτουργίες, θρέψη, νερό, καιρός)*
- *Εισαγωγή στις έννοιες: έδαφος, γονιμότητα εδάφους, καλλιέργεια, αειφορία, βασικές λειτουργίες των φυτών*
- *Γνωριμία των μαθητών με το οικοσύστημα του σχολικού κήπου*
- *Διερεύνηση επιλογών: οπωροκηπευτικά, καλλωπιστικά φυτά, βότανα, δένδρα*

Μετά από αυτές τις δραστηριότητες οι μικροί μας καλλιεργητές ήταν έτοιμοι για δράση. Το οικολογικό μας ταξίδι είχε μόλις αρχίσει....

Η πρώτη καλλιέργεια

Το επόμενο ραντεβού δόθηκε στον Δημοτικό Λαχανόκηπο Θέρμης. Εκεί οι μικροί καλλιεργητές ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με τον δικό τους χώρο. Πήραν τα εργαλεία της κηπουρικής και αφού τους δόθηκαν οι αρχικές οδηγίες, φύτεψαν τα πρώτα είδη λαχανικών. Μαρούλια, λάχανα, μπρόκολα, αρωματικά φυτά γέμισαν την έκταση των 100 τ.μ. του λαχανόκηπου.



Το πρώτο φύτεμα

Μετά ακολούθησαν συχνές επισκέψεις από ομάδες μαθητών που αναλάμβαναν εκ περιτροπής το πότισμα, το σκάλισμα και τη φροντίδα των λαχανικών.

«Σαλατοφαγία»

Μετά από έναν μήνα ο λαχανόκηπος έδωσε καρπούς και στο σχολείο οργανώθηκε το πρώτο επίσημο γεύμα. Οι μαθητές μάζεψαν τα πρώτα μαρούλια του κήπου και με τη βοήθεια του Συλλόγου Γονέων, έφτιαξαν μια μεγάλη βιολογική μαρουλοσαλάτα και τη μοιράστηκαν όλοι μαζί τρώγοντας ένα υγιεινό δεκατιανό.



Η ημέρα της σαλατοφαγίας

Γνωριμία με την υδροπονία

Κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος οι μαθητές επισκέφτηκαν ένα θερμοκήπιο υδροπονίας στην περιοχή της Νέας Ραιδεστού. Εκεί ο υπεύθυνος γεωπόνος τους εξήγησε τι είναι η υδροπονία, πώς καλλιεργούνται τα λαχανικά και τη φροντίδα που χρειάζονται για να αναπτυχθούν στο περιβάλλον του θερμοκηπίου. Το ενδιαφέρον των μαθητών ήταν τόσο έκδηλο που αποφασίσαμε μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς να φτιάξουμε και στο σχολείο μια γωνιά υδροπονίας. Ο υπεύθυνος γεωπόνος του θερμοκηπίου μάς προμήθευσε με τα κατάλληλα υλικά και φτιάξαμε ένα μικρό πρότυπο σύστημα υδροπονικής καλλιέργειας, στον εσωτερικό χώρο του σχολείου. Εκεί μεγαλώνουν λαχανικά και αρωματικά με τη συνεχή κυκλοφορία του νερού αλλά και των ειδικών θρεπτικών συστατικών που περιέχει, απαραίτητων για την ανάπτυξή τους.



Η γωνιά της υδροπονίας

Αποτελέσματα - Διάχυση

Τα αποτελέσματα του εγχειρήματος ήταν άμεσα και χειροπιαστά. Οι μαθητές από το πρώτο φύτεμα των λαχανικών και μετά από έναν μήνα απόλαυσαν τους καρπούς της προσπάθειάς τους. Ακολούθησαν κι άλλα φυτέματα και συλλογή προϊόντων από τους ίδιους του μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα αλλά και από μαθητές άλλων τάξεων. Αυτό ήταν και το σημαντικότερο αποτέλεσμα: οι μαθητές-συμμετέχοντες στο πρόγραμμα φύτεψαν λαχανικά, τα οποία προσέδλκυσαν με τη σειρά τους άλλους μαθητές του σχολείου για να παρατηρήσουν τον λαχανόκηπο ή να κόψουν λαχανικά. Οι μαθητές του προγράμματος έγιναν διακινητές της πληροφορίας και της γνώσης που πήραν. Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ήρθαν σε επαφή με πληθώρα εννοιών, εργαλείων, πρακτικών και προσώπων και συμμετείχαν ενεργά, ανέπτυξαν την κριτική τους σκέψη αλλά και εφάρμοσαν τη γνώση.

Στα πλαίσια της διάχυσης του θέματος προς την κοινωνία καλέσαμε τη συγγραφέα κ. Ελένη Σβορώνου που είναι συνεργάτης της WWF HELLAS και συζητήσαμε για τους σύγχρονους προβληματισμούς της οικολογικής οργάνωσης και για τις βιολογικές καλλιέργειες. Σε αυτήν τη συνάντηση τέθηκαν οι βάσεις για τη συνεργασία μας με τη WWF, αφού φέτος το σχολείο μας συμμετέχει ενεργά στο πρόγραμμα «Καλύτερη Ζωή» με τις δράσεις «Πράσινη Πόλη –Τα μικρά σποράκια». Η εμπλοκή της Δημοτικής Βιβλιοθήκης Θέρμης στο όλο εγχείρημα ήταν κι αυτή πολύ σημαντική καθώς αποτέλεσε ευκαιρία για το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα. Τα αποτελέσματα του προγράμματος ανακοινώθηκαν και στην τοπική εφημερίδα που αφιέρωσε ένα άρθρο για την ημέρα της «Σαλατοφαγίας».

Αξιολόγηση

Στα πλαίσια της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού εγχειρήματος έχουν συλλεχθεί οι απόψεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των γονέων που συμμετείχαν. Από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, το πρόγραμμα ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες τους από την πρώτη μέρα οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά χωρίς διαρκή προτροπή από τους δασκάλους.

Οι μαθητές από τη μεριά τους μέσα από τη βιωματική μάθηση, ανακάλυψαν, έμαθαν, ψυχαγωγήθηκαν. ερεύνησαν, έδρασαν, ενημερώθηκαν και αποκτήσαν γνώσεις τις οποίες στη συνέχεια τις εφάρμοσαν στην πράξη και είδαν και απόλαυσαν τους καρπούς των προσπαθειών τους. Διαπίστωσαν πόσο σημαντικό είναι να δημιουργείς το δικό σου περιβάλλον. Αγάπησαν το φυσικό περιβάλλον και έμαθαν να το προστατεύουν. Παράλληλα πήραν μεγάλη ικανοποίηση που ήρθαν σε άμεση επαφή με τη φύση.

Οι γονείς τέλος ενεπλάκησαν στη διαδικασία με μεγάλη ευχαρίστηση, και το όλο εγχείρημα αποτέλεσε ευκαιρία για δημιουργική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Προβλήματα που προέκυψαν όπως έλλειψη χρόνου, αντιμετώπιση καιρικών συνθηκών, το πότισμα κλπ λύθηκαν με κατάλληλο προγραμματισμό και οργάνωση. Τους καλοκαιρινούς μήνες μια μικρή ομάδα μαθητών με τους γονείς τους ανέλαβαν το πότισμα, τη φροντίδα και τη συλλογή των κηπευτικών.

Ο απώτερος στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν ο μετασχηματισμός του σχολείου σε ένα δυναμικό σύστημα που έχει ως αφετηρία τον μαθητή και το άμεσο τοπικό του περιβάλλον, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στη γνώση αλλά στη δράση και στη συμμετοχή.

Παρουσίαση των βιβλιογραφικών πηγών

Πέτρου Στέλλα, Κορφιάτης Κωνσταντίνος, Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, τεύχος 8, σελ 53 «*Σχολικοί Λαχανόκηποι: Σκέφτομαι-Συνεργάζομαι-Δρω*» (Διαθέσιμο online: [εδώ](#)), προσπελάσιμο στις 10/11/2015

Σπαντιδάκη Ελευθερία (2014) *Ο Μάστορας των λουλουδιών* εκδ. Σταμούλης

Σωτηροπούλου Δήμητρα- Ευτέρπη, Δρ Γεωπονικών Επιστημών *Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο, Όλοι νοιαζόμαστε, όλοι συμμετέχουμε: Ο σχολικός κήπος* (Διαθέσιμο online: [εδώ](#)), προσπελάσιμο στις 10/11/2015

Νους υγιής σε σώμα υγιές

Κατσιγιάννη Χριστίνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60

chrikatsig@sch.gr

Παπακωνσταντινοπούλου Αρτεμισία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτορας

papart71@gmail.com

Χριστόπουλος Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Εδ Εκπαίδευση Ενηλίκων

k_christ@otenet.gr

Περίληψη

Η διατροφή και η φυσική άσκηση αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την υγεία του ατόμου. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας που υλοποιήθηκε από το κλασικό τμήμα του Νηπιαγωγείου Τσουκαλεΐκων με τίτλο «Νους υγιής σε σώμα υγιές». Βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν η γνωριμία των μαθητών με την ισορροπημένη διατροφή και η συσχέτιση διατροφής – αθλητισμού – υγείας. Οι στόχοι του προγράμματος βασίστηκαν στη δομή του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου και, μεταξύ άλλων, εστίασαν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ως προς την προαγωγή της συνεργατικότητας, της ευγενούς άμιλλας, της έκφρασης σκέψεων, καθώς και στην καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών ως προς τις διατροφικές συνήθειες και την φυσική άσκηση. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 14 νήπια. Η υλοποίηση του προγράμματος είχε διάρκεια 6 μήνες και είχε ως αποτέλεσμα να επηρεάσει τους μαθητές ως προς τις διατροφικές τους συνήθειες τουλάχιστον την ώρα του δεκατιανού, αλλά και ως προς την επιλογή των παιχνιδιών την ώρα του διαλείμματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Διατροφή, φυσική άσκηση, πρόγραμμα Αγωγής Υγείας

Εισαγωγικά

Η διατροφή αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την υγεία του παιδιού και σχετίζεται άμεσα με όλες τις πτυχές της ανάπτυξης και ωρίμανσής του. Ταυτόχρονα, και η φυσική άσκηση έχει αντίκτυπο στην υγεία του τόσο άμεσα, όσο και μακροπρόθεσμα, αφού μπορεί να επηρεάσει ακόμα και τον κίνδυνο εμφάνισης χρόνιων νοσημάτων στην ενήλικη ζωή (Kohl, 2001). Οι διατροφικές απαιτήσεις της παιδικής ηλικίας διαφοροποιούνται σε σχέση με την ενήλικη ζωή, καθώς ο ρυθμός ανάπτυξης είναι υψηλός. Σε παγκόσμιο επίπεδο, τα παιδιά συνηθίζουν να διαμορφώνουν τις διατροφικές τους συνήθειες από πολύ μικρή ηλικία και η απόκτηση των συνηθειών αυτών είναι εξαιρετικά κρίσιμη για τη μετέπειτα ζωή τους (Ζαμπέλας, 2003).

Ο προστατευτικός ρόλος της Μεσογειακής Διατροφής παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, αφού έχει τεκμηριωθεί ότι μπορεί να προλαμβάνει πολύπλοκες ασθένειες, όπως

είναι η παχυσαρκία, ο σακχαρώδης διαβήτης, η αθηροσκλήρωση, η στεφανιαία νόσος, ο καρκίνος κ.ά. (Trichoroulou & Costacou, 2003). Συγκεκριμένα, όσον αφορά την παχυσαρκία, παρατηρήθηκε ότι άτομα τα οποία εφαρμόζαν το μεσογειακό πρότυπο διατροφής είχαν κατά 51% χαμηλότερη πιθανότητα να γίνουν παχύσαρκοι σε σύγκριση με τους όλους τους υπόλοιπους καταναλωτές (Giugliano & Esposito, 2008).

Η πιο σημαντική διατροφική συνήθεια που πρέπει να αποκτήσει ένα παιδί κατά τη διάρκεια της σχολικής του ηλικίας και την οποία πρέπει να διατηρήσει σε όλη τη ζωή του είναι η καθημερινή λήψη ενός πλήρους πρωινού γεύματος. Ένα πλήρως ισορροπημένο παιδικό πρωινό πρέπει να περιλαμβάνει μια ποικιλία τροφών, τα οποία θα προσφέρουν στον οργανισμό πρωτεΐνες, υδατάνθρακες (κυρίως φυτικές ίνες) και λίπη (I.K.P.I., 2010). Εκτός από τη σημαντικότητα του πρωινού, θεωρείται εξίσου σπουδαία και η σωστή οργάνωση του προγράμματος στο σχολείο που θα δώσει στα νεαρά άτομα τη δυνατότητα να καταναλώνουν και ενδιάμεσα γεύματα, ανάμεσα στις ώρες των μαθημάτων, τα οποία θα βοηθήσουν στη βελτίωση της μνήμης τους και κατ' επέκταση στην καλύτερη απόδοσή τους στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία (Cueto, 2001).

Η φυσική άσκηση αποτελεί μια επίσης σημαντική παράμετρο του τρόπου ζωής, που συνδέεται και προωθεί την καλή κατάσταση της υγείας. Είναι σημαντικό οι συνήθειες σωματικής δραστηριότητας να εδραιωθούν στην παιδική ηλικία, ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητες διατήρησης τους και στην ενήλική ζωή. Όσον αφορά τα παιδιά, η φυσική άσκηση συμβάλλει στη φυσιολογική ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών ικανοτήτων τους, έτσι ώστε να εξελιχθούν στη συνέχεια σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες (Υ. Υ., Εθνική Επιτροπή Διατροφής, 2008). Παράλληλα, μέσω της σωματικής δραστηριότητας, αποκτούν ένα πολύ καλό υπόβαθρο προκειμένου να αποφύγουν διάφορες ασθένειες στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους, να μειώσουν μελλοντικές πιθανότητες εμφάνισης παχυσαρκίας, συμπτωμάτων κατάθλιψης, οστεοπόρωσης, σακχαρώδη διαβήτη, υπέρτασης, καρδιαγγειακών νοσημάτων, καθώς και διαφόρων τύπων καρκίνου (Fagard, 2001. Thune & Furberg, 2001). Ο χώρος του νηπιαγωγείου δίνει, ως ένα βαθμό, τη δυνατότητα στα παιδιά να αθληθούν, είτε στο διάλειμμα, είτε μέσω οργανωμένων δραστηριοτήτων. Μέσω των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, το νηπιαγωγείο μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση συμπεριφορών υγείας από την προσχολική ηλικία και να επιδράσει σημαντικά στην υιοθέτηση διαφόρων μορφών φυσικών ασκήσεων των παιδιών στο καθημερινό τους πρόγραμμα, αλλά και στην επιλογή πιο ισορροπημένων διατροφικών συνηθειών (Μανιός, 2008β).

Περιγραφή του προγράμματος – Στόχοι

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα Αγωγής Υγείας εφαρμόστηκε στο Νηπιαγωγείο Τσουκαλεϊκών το σχολικό έτος 2014 – 2015. Το έναυσμα για το σχεδιασμό του δόθηκε από το καθημερινό κολατσιό των παιδιών. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν οι 14 μαθητές (6 νήπια - 8 προνήπια) του νηπιαγωγείου και δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες: δυο των 5 ατόμων και μία των 4 ατόμων. Για το χωρισμό των ομάδων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος

της «Σαλάτας» (Μάνιος, 2008α). Οι ομάδες που τελικά προέκυψαν ήταν μεικτές και ηλικιακά και ως προς το φύλο. Η χρονική διάρκειά του είχε υπολογιστεί αρχικά σε 4 μήνες. Το πρόγραμμα τελικά ολοκληρώθηκε σε 6 μήνες.

Βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν η γνωριμία των μαθητών με την ισορροπημένη διατροφή και η συσχέτιση διατροφής – αθλητισμού – υγείας. Οι στόχοι του προγράμματος βασίστηκαν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου και εκτός των γνωστικών, εστίασαν και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ως προς την προαγωγή της συνεργατικότητας, της ευγενούς άμιλλας, της έκφρασης σκέψεων, καθώς και στην καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών ως προς τις διατροφικές συνήθειες και την φυσική άσκηση. Αναλυτικότερα:

A) Παιδί και Γλώσσα

- Βελτίωση και εμπλουτισμός του προφορικού λόγου – απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης – συμμετοχή σε συζητήσεις με χρήση στοιχειώδους επιχειρηματολογίας.
- Αναγνώριση των βασικών εκδοχών του γραπτού λόγου με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο – συνειδητοποίηση ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της γλώσσας και η εικόνα αναπαράσταση του κόσμου.

B) Παιδί και Μαθηματικά

- Οργάνωση και επέκταση των γνώσεων σχετικά με τους αριθμούς – σταδιακή οικοδόμηση της έννοιας των αριθμών – μέτρηση με τη χρήση αυθαίρετων ή συμβατικών μονάδων μέτρησης – εκτέλεση απλών μαθηματικών πράξεων.
- Εμπλουτισμός της γλώσσας και με λέξεις που συνδέονται με τα μαθηματικά.

Γ) Παιδί και Περιβάλλον

- Ανάπτυξη αυτοεκτίμησης, ικανοτήτων συνεργασίας και από κοινού δημιουργίας.
- Η σημασία της φυσικής άσκησης στην βελτίωση της υγείας και στην καλύτερη λειτουργία του σώματος.
- Εξοικείωση με βασικές ερευνητικές διαδικασίες και κατανόηση της σημασίας της παρατήρησης, των πειραμάτων και της περιγραφής για τη μελέτη υλικών και φαινομένων.

Δ) Παιδί και Δημιουργική Έκφραση

- Γνωριμία με έργα μεγάλων ζωγράφων και πειραματισμοί με διάφορα υλικά και χρώματα.
- Έκφραση μέσω αυτοσχεδιασμών, μίμησης και ελεύθερου δραματικού παιχνιδιού.

E) Παιδί και Πληροφορική

- Ταύτιση του Η/Υ με μια «μηχανή» που βοηθάει τον άνθρωπο στις εργασίες.
- Χρήση Η/Υ για αναπαραγωγή μουσικής.

Με βάση την προαναφερόμενη στοχοθεσία σχεδιάστηκαν και οι δραστηριότητες του προγράμματος. Το εκπαιδευτικό υλικό στηρίχτηκε κυρίως σε ομαδικές δραστηριότητες, αλλά και κάποιες ατομικές για την διευκόλυνση της προσωπικής έκφρασης και ενίσχυσης των μαθητών, όταν αυτό κρινόταν απαραίτητο.

Αναλυτικότερα, για το Α) Παιδί και γλώσσα, τα νήπια έγραψαν τη συνταγή για το «κολοκυθομαγείρεμα», έκαναν σε εικονόλεξο το λάχνισμα «Μύθι-μύθι παραμύθι» και ταύτισαν λέξεις πάνω στο περίγραμμα του σώματός τους. Παρατήρησαν τη διαφορετικότητα ως προς τη σωματική διάπλαση και κατάλαβαν το διαφορετικό ρυθμό ανάπτυξης των ανθρώπων. Δημιούργησαν την αλφαβήτα των τροφών, έγραψαν τις κατηγορίες των τροφών της πυραμίδας της Μεσογειακής Διατροφής, άκουσαν το ποίημα «Ποδηλάτισσα» του Ελύτη και το ζωγράρισαν, αφού προηγουμένως το επεξεργάστηκαν νοηματικά. Ζωγράρισαν, επίσης, το αγαπημένο τους άθλημα και έγραψαν το όνομά του, έφτιαξαν το καθένα τη δική του ιστορία έχοντας μπροστά τους 2 καρτέλες τροφίμων και έπαιξαν ομαδικά το παιχνίδι «Βρίσκω γρήγορα το αρχικό γράμμα της λέξης». Μέσα από κολλάζ προσπάθησαν να βρουν ποια εικόνα εκφράζει τη σωστή στάση του σώματος. Επιπλέον, συμπλήρωσαν το φύλλο εργασίας με θέμα: «Ποιες τροφές προτιμάει ο Υγιεινούλης και ποιες η Ζαχαρένια», ως ένα είδος αξιολόγησης.

Στην ενότητα Β) Παιδί και μαθηματικά, δημιουργήθηκαν ατομικά βιβλιαράκια με την ιστορία της «πεινασμένης κάμπιας» και έγιναν ταξινομήσεις και ομαδοποιήσεις λαχανικών ως προς το είδος, το χρώμα, το πάχος της φλούδας. Με τη ζυγαριά, ζυγίζοντας φρούτα και προσπαθώντας να την κάνουν να ισοροπήσει, επεξεργάστηκαν μαθηματικές έννοιες με φρούτα, όπως μικρό-μεγάλο, βαρύ-ελαφρύ, πολλά-λίγα, ολόκληρο-μισό, έμαθαν να ενώνουν μικρές ποσότητες φρούτων και να δημιουργούν άλλες, να βγάζουν ένα μέρος τους και να μοιράζουν μικρές ποσότητες. Επίσης, «μέτρησαν» το ύψος τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους και δημιούργησαν το «δάσος» της τάξης με φωτογραφίες τους από διάφορες ηλικίες. Έλυσαν μικρά προβλήματα χρησιμοποιώντας τα δάχτυλα των χεριών τους, μέτρησαν τα υλικά για το ινδοκάρυδο για τη γιορτή της Μητέρας και «αξιολογήθηκαν» με πίνακα διπλής εισόδου στο «Ποιο είναι το αγαπημένο σου φρούτο του καλοκαιριού;».

Για το Γ) Παιδί και περιβάλλον, πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις εξωτερικές σε ελαιολαδοποιείο, σε φούρνο, στη γαλακτοβιομηχανία «ΠΡΩΤΟ», σε μικρό πετρόμυλο όπου άλεσαν σιτάρι και ζύμωσαν ψωμί, αλλά και εσωτερικές, όπου επισκέφτηκε το σχολείο μαγείρισσα που μαγείρευε μαζί με τα παιδιά «μπριάμ». Στο χώρο του σχολείου ψήθηκαν μουςτοκούλουρα, κέικ και οι μαθητές έφεραν προϊόντα για υγιεινό πρωινό και πήραν πρωινό στο σχολείο. Ορίστηκε μια ημέρα ως «ημέρα φρούτου» και έφαγαν στο δεκατιανό τους διάφορα είδη φρούτων. Ταυτόχρονα, δημιουργήθηκε στη τάξη γωνιά υγιεινής διατροφής. Άφησαν φρούτα, ψωμί και λαχανικά εκτεθειμένα και παρατήρησαν τις αλλοιώσεις μετά από μέρες, έκαναν «πειράματα» με τρόφιμα που βυθίζονται και επιπλέουν στο νερό και κατέγραψαν τα αποτελέσματα πειράματος σχετικά με την εξέλιξη των φυτών που αναπτύσσονται α) χωρίς νερό, β) με νερό, ήλιο, αέρα, γ) χωρίς ήλιο.

Αναφορικά με την φυσική άσκηση, έκαναν ασκήσεις ψηλάφησης των οστών τους, προσπάθησαν να μιμηθούν το νευρικό σύστημα παίζοντας σκυταλοδρομία, έπαιξαν τα παιχνίδια «Κράτα το μπαλόνι στον αέρα», «Κάνε ό,τι σου λέει η σφυρίχτρα», «Παγώνω – ξεπαγώνω», «Στρατιωτάκια», «Μήλα» και διάφορα παραδοσιακά παιχνίδια από όλο τον κόσμο.

Αναφορικά με το Δ) Παιδί και Δημιουργική Έκφραση, εικονογράφησαν ομαδικά το βιβλίο με τίτλο: «Ένα μήλο... λέει την ιστορία του», άκουσαν τον Ολυμπιακό Ύμνο, σχεδίασαν και ζωγράρισαν τη σημαία των Ολυμπιακών Αγώνων, δραματοποίησαν το έθιμο της Περπερούνας, έπαιξαν ομαδικά παιχνίδια στην αυλή με στεφάνια, κορύνες, ραβδάκια, μιμητικά παιχνίδια με το σώμα και χόρεψαν το «Χόκι-Πόκι». Παρατήρησαν πίνακες ζωγραφικής και κατασκεύασαν το ηλιακό σύστημα από ζυμαρικά. Χόρεψαν τα παραδοσιακά: «Μήλο μου κόκκινο», «Κοντούλα λεμονιά», «Μπαίνω μες το αμπέλι» και έμαθαν να τραγουδούν: «Το χοντρό μπιζέλι», «Η κυρία Φωτεινή και η κόκκινη σούπα», «Μαγιονέζα», «Μια πατάτα χοντρούλα», «Περπερούνα», «Ο πρίγκιπας Λεμόνης», «Τόσο λάθος διατροφή;», «Όταν πήγα κυρά μου στο Χασάπη». Με βάση το παιδικό τραγούδι «Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπά», κάθε ομάδα έφτιαξε τη δική της κινητική «πρόταση» που πραγματοποιήθηκε από τις άλλες ομάδες. Τέλος, οι ομάδες, ως ένα ακόμα είδος αξιολόγησης, ζωγράρισαν εικόνες από τα ποιήματα: «Τα Μακαρόνια» της Δ. Στίκα και τη «Φρουτοπία» της Η. Σοφιανού.

Στην ενότητα Ε) Παιδί και πληροφορική, εντόπισαν τα γράμματα και πληκτρολόγησαν ονόματα τροφίμων, συνέλεξαν πληροφορίες, είδαν video από Ολυμπιακούς Αγώνες και αγωνίσματα στίβου και άκουσαν τον ύμνο της «Φρουτοπίας».

Συμπερασματικά

Το νηπιαγωγείο φαίνεται να αποτελεί ιδανικό χώρο για την ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και κυρίως προγραμμάτων Διατροφής-Φυσικής Άσκησης. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν στο πρόγραμμα με χαρά και ενθουσιασμό, εμπλέκοντας και τους γονείς τους, οι οποίοι είχαν και ενεργό συμμετοχή στο πρόγραμμα και εκδήλωσαν ενθουσιασμό στην τελική παρουσίασή του. Τα παιδιά ένιωσαν τη χαρά της συνεργασίας και της ανακάλυψης, ανέπτυξαν πρωτοβουλίες αναζήτησης και συλλογής υλικού και πληροφοριών, συμμετείχαν ενεργά με τις ιδέες τους, προβληματίστηκαν και εφάρμοσαν στην καθημερινότητά τους τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις και αντιλήψεις. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον ήταν το γεγονός ότι ζητούσαν την επανάληψη πολλών δραστηριοτήτων φυσικής άσκησης την ώρα του διαλείμματος. Θεωρούμε ότι επιτεύχθηκαν οι στόχοι του προγράμματος στην πλειοψηφία τους, γιατί με την ποικιλία των δραστηριοτήτων τα νήπια/προνήπια κατανόησαν την αξία της υγιεινής διατροφής, αλλά και της φυσικής άσκησης στη διατήρηση της καλής υγείας, κάτι που φάνηκε στην αλλαγή του δεκατιανού από την πλειοψηφία των μαθητών, εντόπισαν τα λάθη στις επιλογές των τροφίμων που καταλάωναν και φρόντιζαν να επαναλαμβάνουν το σωστό κάθε φορά που τους δινόταν η ευκαιρία και άρχισαν σταδιακά να υιοθετούν τα ίδια, αλλά να παροτρύνουν και το περιβάλλον τους, τους γονείς τους κυρίως, σε σωστές διατροφικές

συνήθειες και διαφορετικές δραστηριότητες στον ελεύθερό τους χρόνο. Αυτό μας έγινε γνωστό από τις συζητήσεις με τους γονείς που εξέφραζαν την ικανοποίησή τους για το πρόγραμμα και την επίδρασή του στα παιδιά τους.

Αναφορικά με την αξιολόγηση του προγράμματος, αυτή γινόταν διαρκώς, με στόχο την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η αξιολόγηση κατά το σχεδιασμό της δράσης αφορούσε την καταγραφή των βιωμάτων, των αναγκών, των ενδιαφερόντων και των δυνατοτήτων των νηπίων. Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης, ο σκοπός της αξιολόγησης ήταν διαμορφωτικός, με στόχο να αξιολογηθεί η πορεία, να εμπλουτιστεί ή/και τροποποιηθεί ο αρχικός προγραμματισμός και να καλλιεργηθούν νέα κίνητρα για μάθηση. Μετά την διεξαγωγή των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, αλλά και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, τα νήπια ενθαρρύνθηκαν να αξιολογήσουν τα ίδια τις γνώσεις που αποκόμισαν, το βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων, την άντληση ευχαρίστησης, το κλίμα ομαδικότητας κυρίως μέσω ζωγραφικής. Στην πλειοψηφία τους έδειξαν ότι δεν δυσκολεύτηκαν να υλοποιήσουν τις δραστηριότητες που είχαν νόημα για αυτά και κυρίως τις δραστηριότητες που σχετίζονταν με τη φυσική άσκηση.

Χρειάστηκε να διευρυνθεί η χρονική διάρκεια του προγράμματος, καθώς οι διαστάσεις – όψεις του θέματος που είχαν σχεδιαστεί να προσεγγιστούν σε διάστημα τεσσάρων μηνών ήταν πολλές για να διερευνηθούν αποτελεσματικά. Επιπλέον ενισχυτικό στοιχείο της διεύρυνσης του προγράμματος ήταν και το αμείωτο ενδιαφέρον των μαθητών στις δραστηριότητες με αποτέλεσμα την επέκτασή του μέχρι τη λήξη του διδακτικού έτους.

Βιβλιογραφία

Cueto, S. (2001). Breakfast and performance. *Public Health Nutr*, 4(6), 1429-1431.

Fagard, R. H. (2001). Exercise characteristics the blood pressure response to dynamic physical training. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 33 (6), 484-492.

Ζαμπέλας, Α. (2003). *Η Διατροφή στα στάδια της ζωής*. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης.

Giugliano, D., & Esposito, K. (2008). Mediterranean diet and metabolic diseases. *Current Opinion in Lipidology*, 19, 63-68.

Ι.Κ.Π.Ι. (2010). *Ισορροπημένη διατροφή και άσκηση. Ένας μικρός οδηγός για γονείς και υπεύθυνους φροντίδας παιδιών*. Αθήνα: Ίδρυμα Αριστείδης Δασκαλόπουλος.

Kohl, H. R. (2001). Physical activity and cardiovascular disease: evidence for a dose response. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 33 (6), 472-483.

- Μάνιος, Γ. (2008α). *Αγωγή Υγείας, Διατροφή, Διατροφικές Συνήθειες (εγχειρίδιο εκπαιδευτικού)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Μάνιος, Γ. (2008β). *Αγωγή Υγείας, Φυσική Άσκηση και Υγεία (εγχειρίδιο εκπαιδευτικού)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Thune I., & Furberg A.S. (2001). Physical activity and cancer risk: dose-response and cancer, all sites and site-specific. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 33 (6), 609-610.
- Trichopoulou, A. & Costacou, T. (2003). Adherence to a Mediterranean diet and survival in Greek population. *The New England Journal of Medicine*, 348, 2599-2608.
- Υπουργείο Υγείας, Εθνική Επιτροπή Διατροφής (2008). Εθνικές Οδηγίες Διατροφής και Άσκησης για παιδιά ηλικίας 6-12 χρόνων. Αθήνα: Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών.

Ο Σ.Ε.Π. στην εκπαίδευση και η εφαρμογή του στις βιωματικές δράσεις

Φουντουκά Ανθή

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 07

Υπεύθυνη Σ.Ε.Π. – ΚΕΣΥΠ Ν.ΙΩΝΙΑΣ

afountouka@sch.gr

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό επιχειρείται να παρουσιαστεί η σπουδαιότητα και να αποδειχθεί η αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού σήμερα στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ειδικά τα τελευταία χρόνια που συμβαίνουν απότομες μεταβολές σε οικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο σε συνδυασμό με τις συνεχείς αλλαγές στα εκπαιδευτικά δεδομένα έχουν αυξηθεί τα διλήμματα των νέων όσον αφορά την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος. Το σχολείο καλείται να βοηθήσει το μαθητή να πάρει κατάλληλες για αυτόν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις, χωρίς όμως να διαθέτει επαρκή χρόνο μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα και κατάλληλα επιμορφωμένο προσωπικό προς αυτή την κατεύθυνση. Ο θεσμός από το σχολικό έτος 2015 – 16 εφαρμόζεται στο καινοτόμο πλαίσιο των βιωματικών δράσεων για ένα τρίμηνο στη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου. Μέσα σε αυτό το διάστημα καλούνται οι μαθητές να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα Αυτογνωσίας, Πληροφόρησης και να προετοιμαστούν για τις κρίσιμες αποφάσεις της ζωής τους. Γι αυτό το λόγο ακολουθεί αναλυτική καταγραφή δράσεων ώστε οι εκπαιδευτικοί να πετύχουν τα καλύτερα αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/ριές τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Σ.Ε.Π., Βιωματικές δράσεις Σ.Ε.Π., ΚΕ.ΣΥ.Π., Αυτογνωσία

Εισαγωγή

Η ανάγκη εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και της διασύνδεσής της με το κοινωνικό γίνεσθαι, οδήγησε τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην εισαγωγή μιας σειράς Καινοτόμων προγραμμάτων στις σχολικές μονάδες. Στο πλαίσιο των καινοτόμων δράσεων αναπτύχθηκε και ο θεσμός του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) Ο Σ.Ε.Π. εισήχθη για πρώτη φορά στο Γυμνάσιο το 1976 [Ν. 309/76 (ΦΕΚ 100/Α/30-04-1976)] και εννέα χρόνια αργότερα (σχολικό έτος 1983-1984) στο Λύκειο, για ένα μόνο τετράμηνο στην Α΄ και Β΄ τάξη. Στην προσπάθεια για βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού προς τους νέους της χώρας μας ιδρύθηκαν τα Κέντρα Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π) στις έδρες των νομών, τα Γραφεία Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.) μέσα σε Γυμνάσια και Λύκεια καθώς και τα Γραφεία Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας (ΓΡΑΣΥ) σε δομές της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με το άρθρο 37 του Νόμου 1566 (ΦΕΚ 167/30.09.1985) στόχος του Σ.Ε.Π. είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, η πληροφόρησή τους για τις επαγγελματικές διεξόδους, η ενημέρωσή τους για τα μεταβατικά στάδια προς την επαγγελματική αποκατάσταση και η αρμονική ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Ο Σ.Ε.Π. εφαρμοζόταν στις σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: α) με συζητήσεις και ομαδικές ασκήσεις, με τη χρήση έγκυρων ιστοσελίδων, με επαφές με επαγγελματίες και με επισκέψεις σε χώρους εργασίας και εκπαίδευσης, όπως προβλέπεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ), β) με την ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γ) με εκδόσεις σχετικών εντύπων για μαθητές, καθηγητές, γονείς και δ) με την υλοποίηση Ημερών Σταδιοδρομίας.

Στο γενικότερο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων των τελευταίων ετών στην εκπαίδευση η υλοποίηση του Σ.Ε.Π. διαφοροποιείται από τον τρόπο που γνωρίζαμε μέχρι πρότινος. Ο θεσμός δεν εφαρμόζεται πια ούτε στο ΓΕΛ ούτε στην Γ' τάξη του Γυμνασίου στο πλαίσιο των ωρολογίων προγραμμάτων. Εφαρμόζεται και υποστηρίζεται, τόσο στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων των ΚΕΣΥΠ, όσο και με την εφαρμογή προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων στα Γυμνάσια και τα Λύκεια [(Υ.Α. Γ2/455/7-2-2000, (ΦΕΚ 161/Β/2000)] καθώς και με τις Βιωματικές Δράσεις με θεματολογία Σ.Ε.Π. (Υ.Α.144968/Δ2 της 16-09-2015).για ένα τρίμηνο στη Γ' τάξη του Γυμνασίου και στα ΕΠΑΛ στο πλαίσιο του μαθήματος «Εργασιακό περιβάλλον»(Αριθμ. Φ2/177558/Δ4 – ΦΕΚ Β 2446 – 13.11.2015). .

Σκοπός και εφαρμογή του Σ.Ε.Π.

Με τη «διδασκαλία» του Σ.Ε.Π. ο μαθητής με βιωματικό τρόπο προσπαθεί να σχηματίσει ολοκληρωμένη εικόνα για τον εαυτό του, ώστε να αξιοποιήσει το δυναμικό του κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην πορεία για προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη, να μάθει πώς να παίρνει αποφάσεις, να πληροφορηθεί για τις εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές διεξόδους που μπορεί να έχει και να προετοιμασθεί για την ομαλή αλλά και δυναμική ένταξη του στην επαγγελματική ζωή (Γκιάστας, Ι., Δημητρόπουλος, Ε., Ρέππα, Ε., Τσέργας, Ν., 2010). Μαζί με την πληροφορία και τη γνώση, κύρια επιδίωξη σε όλες τις δραστηριότητες ήταν και εξακολουθεί να είναι η αυτογνωσία, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, η δημιουργία μηχανισμών μάθησης και η σύνδεση με νέες νοοτροπίες όπως: Μαθητή ενεργό, συμμετοχό, φίλο της ομαδικής εργασίας και της δημιουργίας, υπεύθυνο, με γνώσεις, με κρίση, με δράση, με ανοιχτά τα μάτια, το μυαλό, την ψυχή και την καρδιά. Οι σύγχρονοι ερευνητές (Ανδρέου, 2002, Μπαγάκης, 2000, Σολομών, 2000) επισήμαιναν εδώ και χρόνια την αναγκαιότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε αυτές.

Η αναγκαιότητα ύπαρξης του Σ.Ε.Π. στο εκπαιδευτικό σύστημα

Η ταραγμένη οικονομία του 21ου αιώνα με κύρια χαρακτηριστικά τη ρευστότητα και τις γρήγορες αλλαγές, τα νέα οικονομικά και νέα οργανωσιακά μοντέλα, η νέα επιχειρησιακή λογική, οι ευέλικτες μορφές απασχόλησης, η ανεργία ή οι συχνές εργασιακές

μετακινήσεις, έχουν συντελέσει στον εντονότερο προβληματισμό των νέων σχετικά με την επιλογή σπουδών και επαγγέλματος (Nova-Kaltsouni & Kassotakis, 2004). Οι νέοι συνειδητοποιούν από νωρίς ότι θα χρειασθεί στη ζωή τους να αλλάξουν απασχόληση όποτε χρειαστεί και ακόμη ότι η δια βίου μάθηση θα είναι με ευθύνη του καθενός. Για να μπορεί όμως αυτό να συμβεί ομαλά χρειάζεται να κατέχει ο νέος/η νέα δεξιότητες ζωής όπως αυτογνωσίας, αυτοπεποίθησης, ευελιξίας, ανάληψης πρωτοβουλιών, διαχείρισης του άγχους και ανθεκτικότητας.

Ένας από τους βασικούς άξονες του Σ.Ε.Π, όπως προαναφέρθηκαν, είναι η αυτογνωσία των μαθητών/ριών, εργαζόμαστε βιωματικά ώστε να εξερευνήσουν τον εαυτό τους, να τους δοθεί η δυνατότητα να εκφραστούν και να συζητήσουν κι αφού εντοπίσουν τα δυνατά τους σημεία, να αποκτήσουν θετικότερη αυτοαντίληψη. Δεύτερος άξονας η πληροφόρηση ώστε να γνωρίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα και τις επιλογές μετά το Γυμνάσιο ή μετά το Λύκειο κι αργότερα να βρίσκουν αυτό που τους ταιριάζει. Ο τρίτος άξονας του Σ.Ε.Π. είναι η λήψη απόφασης, δηλαδή με κατάλληλες δράσεις να ασκηθούν στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής απόφασης μια και θα χρειασθεί να γίνει αυτή η διαδικασία περισσότερες φορές και τέταρτος άξονας με τον οποίο εργαζόμαστε είναι η μετάβαση δηλαδή να σκέφτονται μακροπρόθεσμα, να προσδιορίζουν δυναμικά τους στόχους τους και να σχεδιάζουν στρατηγικά την πραγματοποίησή τους (Κοσμίδου-Hardy & Γαλανουδάκη, 1996). Με τη γνώση ότι οι μεταβάσεις από μια κατάσταση σε μια άλλη θα αυξάνονται διαρκώς, η σημασία της θετικής αυτοαντίληψης είναι μεγάλη. Σύμφωνα με έρευνα (Λεονταρή 1996) τα άτομα που διαθέτουν θετική εικόνα για τον εαυτό τους βιώνουν καλύτερη προσαρμοστικότητα, μεγαλύτερη δημοτικότητα, χαμηλό βαθμό άγχους, καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Επίσης παρουσιάζονται ικανά να αποδεχθούν τον εαυτό τους, ακόμη κι όταν έχουν αδυναμίες και προχωρούν σε καταλληλότερες επιλογές (Τσίγκα & Νάσαινα, 2012). Σε αυτό το σημείο οφείλουμε να αναφερθούμε στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν τις δράσεις Σ.Ε.Π, τις περισσότερες φορές όχι από δική τους επιλογή αλλά για τις ανάγκες του σχολικού προγράμματος και τη συμπλήρωση ωραρίου τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός στο βαθμό που μπορεί να εμπνέει, να υποστηρίζει, να ενισχύει, να συντονίζει και να εμπνύχωνει την ομάδα στο έργο της, να τη στηρίζει στις πιθανές δυσκολίες και να την ενθαρρύνει να επαναπροσδιορίζει τους στόχους της όταν ενδεχομένως βρεθεί σε αδιέξοδο (Λαγουδάκος & Φουντουκά, 2014). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η σχέση δασκάλου - μαθητή αναβαθμίζεται, γίνεται πιο ουσιαστική. Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να μην έχουν δουλέψει μέχρι τώρα με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και βιωματικά. Για αυτό το λόγο οι επιμορφώσεις με βιωματικές ασκήσεις που πραγματοποιούνται στα ΚΕ.ΣΥ.Π. είναι απαραίτητες.

Ο ρόλος των ΚΕ.ΣΥ.Π. στην εφαρμογή του Σ.Ε.Π.

Ο θεσμός της Συμβουλευτικής - Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού εφαρμόζεται και υποστηρίζεται, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων των ΚΕ.ΣΥ.Π. με ενημερώσεις των μαθητών και των γονέων/κηδεμόνων τους σχετικά με τη μετάβαση από το

Γυμνάσιο στο Λύκειο και τις αλλαγές που προκύπτουν στα Λύκεια, όπως το Νέο Λύκειο, οι Ομάδες Προσανατολισμού, τα Νέα Επιστημονικά πεδία και η Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια (Υ.Α. 93000/Γ7/10-08-2012), καθώς και με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν Βιωματικές Δράσεις από το σχολικό έτος 2015 – 16 με θεματολογία Σ.Ε.Π. Ακολουθεί η παρακολούθηση των Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας (Εγκύκλιος με αριθ. 178852/ΓΔ4/06-11-2015)

Εκτός από αυτές τις δραστηριότητες, οι Υπεύθυνοι Σ.Ε.Π. των ΚΕ.ΣΥ.Π. έχουν την αρμοδιότητα {Υ.Α. 93000/Γ7/10-08-2012 ΦΕΚ 2316/Β/12)}, κατόπιν συνεννόησης, να συναντώνται με μαθητές/ριες και τους γονείς τους για Ατομική Συμβουλευτική Επαγγελματικού Προσανατολισμού και διενέργεια ψυχομετρικών εργαλείων (tests), ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να λάβουν οι ίδιοι τις σωστές αποφάσεις και να χαράξουν για το μέλλον τους την καταλληλότερη εκπαιδευτική πορεία. Βέβαια, θα πρέπει να τονιστεί ότι ο αριθμός των εξυπηρετούμενων μαθητών και γονέων είναι δυσανάλογος προς τον αριθμό των Συμβούλων που στελεχώνουν τις θέσεις αυτές.

Βιωματικές δράσεις και Σ.Ε.Π. της Γ΄ Γυμνασίου.

Στο βιβλίο Σ.Ε.Π. της Γ΄ Γυμνασίου (βιβλίο μαθητή και καθηγητή) περιλαμβάνονται δραστηριότητες που καλύπτουν τους στόχους του Σ.Ε.Π. στους οποίους αναφερθήκαμε παραπάνω, και βασίζονται κυρίως στη μεθοδολογία της βιωματικής μάθησης με το ρόλο του δασκάλου ως συμβούλου και διευκολυντή της διδακτικής-μαθησιακής συνάντησης όπως, επίσης και το ρόλο του μαθητή και του εκπαιδευτικού ως ερευνητών που οργανώνουν ερευνητικά σχέδια (projects) με βάση τις αρχές, την ιδεολογία και τη μεθοδολογία της Κριτικής και Συνεργατικής Ενεργού Έρευνας (Κοσμίδου-Hardy, 2007).

Οι Βιωματικές Δράσεις ακολουθούν, ως εκπαιδευτική καινοτομία, αποτελούν διακριτή μονάδα του Προγράμματος Σπουδών και του Ωρολογίου Προγράμματος, κινούνται στην ίδια παιδαγωγική φιλοσοφία με τις Ερευνητικές Εργασίες του Λυκείου και προωθούν τη βιωματική, συνεργατική και διερευνητική μάθηση (Υ.Α.104868/Γ2/13-09-2011 και 124674/Γ2/1-11-2011).

«Σκοπός των Βιωματικών Δράσεων είναι, να βοηθήσουν τους μαθητές, μέσα από την ενεργοποίησή τους (α) να αναπτύξουν τις αναγκαίες στάσεις και κοινωνικές, (μεταγνωστικές, αυτο-γνωσιακές, κιναισθητικές και μεθοδολογικές ικανότητες που απαιτεί η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ("μαθαίνω πώς να μαθαίνω") (β) να αξιοποιούν παλιές και νέες, προσωπικές και διαμεσολαβημένες εμπειρίες, για να κατανοούν σε βάθος τα θέματα που μελετούν (γ) να αξιοποιούν τις νέες στάσεις, γνώσεις και ικανότητες, για να κάνουν στοχευμένες βελτιωτικές παρεμβάσεις στο προσωπικό τους πεδίο (στην αυτο-εκτίμηση, στις επιλογές και στη συμπεριφορά τους ως ατόμων, ως μελών τοπικών κοινοτήτων και ως υπεύθυνων πολιτών) και στα πεδία του, άμεσου και ευρύτερου, κοι-

νωνικού, φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος και (δ) να συναρτούν τις μαθησιακές τους εμπειρίες με συναισθήματα δημιουργικότητας, χαράς και απόλαυσης» (Υ.Α.144968/Δ2 της 16-09-2015).

Ο Σ.Ε.Π. λόγω των ενδιαφερόντων και των αναγκών της συγκεκριμένης ηλικίας είναι μια από τις 3 (τρεις) θεματικές που υλοποιούνται στη Γ' τάξη Γυμνασίου ανά τρίμηνο μαζί με την Τοπική Ιστορία και το Περιβάλλον και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Μεθοδολογία της βιωματικής δράσης Σ.Ε.Π.

Οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το θέμα με τους/τις μαθητές/ριες και το χρόνο εφαρμογής σε συνεργασία με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τον Σχολικό Σύμβουλο (αν θα είναι τρίμηνης ή ετήσιας διάρκειας). Συνήθως ξεκινούν με θέματα (Ε)Αυτογνωσίας (Μπότσαρη – Μακρή, 2001)

- *Τίθενται στόχοι, διατυπώνονται ερωτήματα*
- *Ορίζονται οι κανόνες της ομάδας*
- *Προγραμματίζονται οι δράσεις με ακρίβεια*
- *Χωρίζονται σε ομάδες ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, μοιράζονται ρόλοι*
- *Οι μαθητές/ριες μελετούν, πληροφορούνται, συλλέγουν υλικό, χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις*
- *Συμμετέχουν σε δράσεις, καταγράφουν, συνειδητοποιούν*
- *Αξιοποιούν τα στοιχεία τους και δίνουν απαντήσεις στα ερωτήματα που έχουν θέσει από την αρχή*
- *Αξιολογούν την προσωπική τους στάση, τις στάσεις της ομάδας κι αν υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης*
- *Κάνουν τον απολογισμό τους: Τι δεν ήξεραν και τι έμαθαν*

Μέσα για την επίτευξη του στόχου

Παρακάτω καταγράφονται δράσεις από τις οποίες θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός αυτές που θα είναι οι πιο πρόσφορες για το θέμα:

- *Ασκήσεις αυτογνωσίας & Ασκήσεις λήψης αποφάσεων (πχ μελέτη περίπτωσης)*
- *Αναζήτηση πληροφοριών σχετικών με Σχολές και τα Προγράμματα Σπουδών*
- *Δημιουργία και χρήση ερωτηματολογίων*
- *Διεξαγωγή έρευνας και αποτύπωση των αποτελεσμάτων*
- *Ασκήσεις προσομοίωσης (παίξιμο ρόλων, δημιουργία σεναρίων σχετικά με σχέση γονέα – μαθητή, καθηγητή μαθητή, στερεοτυπικές αντιλήψεις)*
- *Άρθρα ή τίτλοι άρθρων σχετικά με την αγορά εργασίας,*
- *Παρουσίαση των δράσεων στη σχολική κοινότητα.*
- *Συνέντευξη με οικείο άτομο ή με άτομο που ασκεί ένα επάγγελμα που ενδιαφέρει τον μαθητή*

- *Επικοινωνία με υπηρεσίες επαγγελματικού προσανατολισμού για συλλογή πληροφοριών*
- *Αναζήτηση Επαγγελματικής μονογραφίας & Σύνταξη Επαγγελματικής μονογραφίας*
- *Μελέτη του εκπαιδευτικού συστήματος,*

Χρήσιμα εργαλεία:

Το Ημερολόγιο για κάθε μαθητή αλλά και για τον εκπαιδευτικό, τα Ερωτηματολόγια, οι Συνεντεύξεις και τα Φύλλα Εργασίας ενεργοποιούν τους/τις μαθητές/ριες. Ο Ατομικός φάκελος και ο φάκελος της Ομάδας τους οργανώνουν.

Συσχέτιση με τα άλλα μαθήματα

- *Λογοτεχνία, Ιστορία (αξιοποίηση κειμένων σχετικών με το θέμα).*
- *Κοινωνική και πολιτική αγωγή (οικονομικές/ κοινωνικές διαστάσεις του θέματος).*
- *Ξένες γλώσσες, αναζήτηση πληροφοριών από τον παγκόσμιο ιστό*
- *Πληροφορική (αναζήτηση/ διαχείριση της πληροφορίας).*
- *Μαθηματικά (στην καταγραφή και παρουσίαση στοιχείων της έρευνας)*
- *Με όλα τα μαθήματα ανάλογα με το θέμα.*

Επισκέψεις – Πρόσκληση ειδικών

Με την κατάλληλη προετοιμασία της ομάδας ο εκπαιδευτικός μπορεί να προβεί σε:

- *Πρόσκληση ειδικών (πχ υπεύθυνων Σ.Ε.Π.)*
- *Πρόσκληση σε επαγγελματίες και υλοποίηση Ημέρας Σταδιοδρομίας*
- *Επισκέψεις σε χώρους εργασίας (αξιοποίηση εκδρομών)*
- *Ενημέρωση από το Σ.Ε.Ν. (Σωματείο Επιχειρηματικότητας Νέων) για πληροφορίες σχετικά με την επιχειρηματικότητα των νέων.*
- *Επίσκεψη των μαθητών/ριών στο ΚΕ.ΣΥ.Π. για προβολή υλικού σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα και τα πανεπιστήμια ή για ατομική Συμβουλευτική (με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων).*

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων αρχικά εντός της ομάδας, κατόπιν εντός της σχολικής κοινότητας ή και σε ευρύτερο περιβάλλον μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους. Ενδεικτικά θα αναφέρω: Το Power point, την παραγωγή video, την παραγωγή αφίσας, την θεατρική παράσταση, την διοργάνωση Ημέρας Σταδιοδρομίας, την παρουσίαση της έρευνας, τις κατασκευές ή τη ζωγραφική, το album φωτογραφιών και το dossier για τη βιβλιοθήκη του σχολείου.

Αναμενόμενα οφέλη από την αλληλεπίδραση Σ.Ε.Π. με τις βιωματικές δράσεις

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης των βιωματικών δράσεων με θεματολογία Σ.Ε.Π. οι μαθητές/ριες αναπτύσσουν ικανότητες ή δεξιότητες:

- αυτοπαρουσίασης/ πρωτοβουλίας/ υπευθυνότητας/ συνεργασίας/ επικοινωνίας/ ευελιξίας/ δημιουργικότητας/ καινοτομίας/ λήψης απόφασης / αυτοπληροφόρησης/ αυτοαξιολόγησης
- αναζήτηση/ διερεύνησης βασικών και εναλλακτικών λύσεων
- θετικής αυτοαντίληψης ώστε να οδηγούνται σε ωφέλιμες επιλογές
- στη χρήση τεχνολογιών και
- στη διάκριση στερεοτυπικών αντιλήψεων
- επιλογής έγκυρης και έγκαιρης πληροφορίας
- καθορισμού στόχων και προγραμματισμού δραστηριοτήτων
- εξοικείωση με τη σημερινή οικονομική πραγματικότητα
- αποδοχής πολυπολιτισμικών αξιών
- αξιοποίησης πηγών πληροφόρησης.

Συμπεράσματα

Οι βιωματικές δράσεις με θεματολογία Σ.Ε.Π., τρίμηνης διάρκειας στα περισσότερα σχολεία, (ΥΑ 182663/Δ2 της 12-11-2015) σε εναλλαγή με την Τοπική Ιστορία και το Περιβάλλον και την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, έρχονται να αντικαταστήσουν την μέχρι τώρα ετήσια «διδασκαλία» του Σ.Ε.Π. Σε μια χρονική περίοδο μάλιστα που οι συνθήκες της Αγοράς εργασίας μεταβάλλονται με ταχύτατους ρυθμούς και η πραγματικότητα γύρω από την επαγγελματική εξέλιξη των νέων είναι σχεδόν αβέβαιη και άγνωστη, οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν τις βιωματικές δράσεις σήμερα στα σχολεία είναι διαφόρων ειδικοτήτων, δεν έχουν την κατάλληλη επιμόρφωση και η ενασχόληση με τις βιωματικές δράσεις αποτελεί συμπλήρωση του ωραρίου τους, όπως ίσχυε και με τον Σ.Ε.Π (Λαγουδάκος & Φουντουκά, 2012). Ενώ ο ουσιαστικότερος παράγοντας της εκπαίδευσης είναι ο εκπαιδευτικός (Ματσαγγούρας, 2005)

Από τα προαναφερθέντα και από έρευνα (Λαγουδάκος & Φουντουκά, 2012). διαφαίνεται ότι στον τομέα του Επαγγελματικού Προσανατολισμού τα σχολεία και οι μαθητές μας χρειάζονται επιμορφωμένο διδακτικό προσωπικό, επέκταση των βιωματικών δράσεων με θεματολογία Σ.Ε.Π. και στις τάξεις του Γενικού Λυκείου από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς, στελέχωση των ΚΕ.ΣΥ.Π. από περισσότερα άτομα ανάλογα με τον αριθμό των σχολείων που εξυπηρετούν, ενίσχυση των εκπαιδευτικών με κίνητρα, ώστε να ασχοληθούν με τις καινοτόμες δράσεις π.χ. στο πλαίσιο της αξιολόγησης, παραγωγή επίκαιρου υποστηρικτικού υλικού για ενημέρωση εμπλεκόμενων με το Σ.Ε.Π., διότι ο Σ.Ε.Π. δεν είναι πολυτέλεια αλλά σημαντική ανάγκη και θα πρέπει να τύχει πιο υπεύθυνης και εντατικής αντιμετώπισης από την Πολιτεία

Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Α., (2002). *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, ΕΑΠ.

- Γκιάστας, Ι., Δημητρόπουλος, Ε., Ρέππα, Ε., Τσέργας, Ν., (2010). *Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός Γ' Γυμνασίου* 5^η έκδ. Αθήνα: (Ο.Ε.Δ.Β.)
- Κοσμίδου – Hardy, Χ., Γαλανουδάκη – Ράπτη, Α., (1996). *Συμβουλευτική Θεωρία και Πρακτική με ασκήσεις για την ανάπτυξη Αυτογνωσίας*, Πρώτος τόμ. Αθήνα: Ασημάκης
- Κοσμίδου – Hardy, Χ., (2007). Συμβουλευτικοί ορίζοντες για τον Σχολικό Προσανατολισμό ΣΟΣ Προσανατολισμός, *Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών* σελ 179- 202.
- Λαγουδάκος, Μ., & Φουντουκά, Α., (2012). Αγωγή Σταδιοδρομίας: Θέσεις, Στάσεις, Προβλήματα, Προτάσεις βελτίωσης του Προγράμματος, ΕΛΕΣΥΠ – *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ.101, 4/2012, 238 – 253.
- Λαγουδάκος, Μ., & Φουντουκά, Α., (2014). Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών σε θέματα Σχολικού Εκπαιδευτικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.), *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, τεύχος 109 – 110, 117 - 129
- Λεονταρή, Α., (1996). *Αυτοαντίληψη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Matsagouras, H., (2005). (2nd ed.), 'Teaching Theory and Practice', Part A. Athens: Gutenberg
- Μπαγάκης, Γ., (2000). *Έχουν νόημα τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα;* Αθήνα: Μεταίχιμο
- Μπότσαρη – Μακρή, Ε., (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Nova – Kaltsouni, C., & Kassotakis, M., (2004). Promoting new forms of work organization and other co-operative arrangements for competitiveness and employability, *Conference "Promoting new forms of work organization" conducted at University of Athens (UOA), Greece Athens, January 2004.*
- Σολομών, Ι., (2000). *Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει; Προαιρετικά Προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγηση*, στο Μπαγάκης, Γ., (επιμ.), Αθήνα: Μεταίχιμο
- Τσίγκα, Ε., & Νάσαινα, Ε., (2012). Η συμβολή της αυτοεκτίμησης στη σχολική επίδοση των μαθητών Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο.

Νόμος 309/76 (ΦΕΚ 100/Α/30-04-1976). «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» άρθρο 28. Νόμος 1566/85 (ΦΕΚ 167/Α/85) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» άρθρ. 37.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Υ.Α. Γ2/4867/28-8-92 «Σχολικές Δραστηριότητες», (ΦΕΚ 629/Β/92) και την τροποποιητική Υ.Α. Γ2/455/7-2-2000, (ΦΕΚ 161/Β/2000).

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Υ.Α.104868/Γ2/13-09-2011 «Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων των Γυμνασίων για την πιλοτική εφαρμογή του Νέου Προγράμματος Σπουδών», (ΦΕΚ 2350/Β/13).

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Υ.Α.124674/Γ2/1-11-2011 «Οδηγίες για την πιλοτική εφαρμογή των μαθημάτων και των Βιωματικών Δράσεων στο Γυμνάσιο για τις ανάγκες της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Πιλοτική Εφαρμογή».

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υ.Α. 92984/Γ7/10-08-2012 «Καθορισμός των οργάνων, των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής και τοποθέτησης των Υπευθύνων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.) στα Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π.) καθώς και των καθηκόντων και αρμοδιοτήτων τους», (ΦΕΚ 2316/Β/12).

Υπουργείο Παιδείας, Υ.Α. 144968/Δ2/ 16-9-15 «Οδηγίες για τις Βιωματικές Δράσεις Ημερήσιου και Εσπερινού Γυμνασίου για το σχ. έτος 2015-2016»

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων, Υ.Α. Φ2/177558/Δ4 (ΦΕΚ 2446 τ.Β'/13.11.2015) «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Εργασιακό Περιβάλλον, Ασφάλεια και Υγιεινή ΕΠΑΛ».

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων, Εγκύκλιος με αριθ. 178852/ΓΔ4/06-11-2015 «Σχεδιασμός και Υλοποίηση Προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Αγωγής Σταδιοδρομίας, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων eTwinning και Erasmus+) για το σχολικό έτος 2015 – 2016

Όλοι διαφορετικοί όλοι ίδιοι!
Μια διαθεματική προσέγγιση με τη μέθοδο project για την έννοια της ισότητας
 A cross-curricular project on the concept of equality

Κουσκομπέκου Δήμητρα
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.06
 dimitrakous@yahoo.gr

Περίληψη

Η μέθοδος project είναι μια συνηθισμένη πρακτική στη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας. Σίγουρα, δεν είναι η μόνη μέθοδος για να οργανώσουμε τη διδασκαλία μας αλλά είναι ένας ευχάριστος και πρακτικός τρόπος για να διδάξουμε ένα θέμα. Πρόκειται για μια γνήσια επικοινωνιακή μέθοδο που αποτελεί κατά κάποιο τρόπο προσομοίωση αυθεντικών καταστάσεων, ενώ παράλληλα αυξάνει και μεταγνωστικές ικανότητες του παιδιού. Η εργασία που βασίστηκε σε ένα θέμα δε βοηθάει τη διαδικασία της μάθησης αλλά προάγει και την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε κοινωνικά θέματα καθώς συνδυάζοντας διάφορες τεχνικές και μεθόδους τα παιδιά μπορούν να συνδέσουν λέξεις, λειτουργίες, δομές και καταστάσεις με ένα συγκεκριμένο θέμα και να τις αποτυπώσουν καλύτερα ενώ παράλληλα ασκούνται και σε κοινωνικές δεξιότητες.

Λέξεις-Κλειδιά project, διαπολιτισμικότητα, καταγιτισμός ιδεών.

Το "Όλοι διαφορετικοί, όλοι ίδιοι" συνδέθηκε με το διαθεματικό project της **Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης** το οποίο επιλέχτηκε από τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων της Ε΄ τάξης για την Ευέλικτη Ζώνη σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών. Στο πλαίσιο του διαθεματικού αυτού project στα Ελληνικά τα παιδιά έμαθαν για τα δικαιώματα των παιδιών και τα ατομικά δικαιώματα εν γένη, μελέτησαν διαφορετικά κράτη και τα στοιχεία τους κ.λπ.

Τα κριτήρια επιλογής του project ήταν:

1. η χρονική διάρκεια που επέτρεπε την εκτέλεσή του
2. ταίριαζε με το πρόγραμμα των μαθημάτων Αγγλικής και το επίπεδο των μαθητών/τριών
3. ο διδακτικός χρόνος επέτρεπε να πραγματοποιηθεί
4. συνέδεε την κουλτούρα με τη γλώσσα
5. συνδεόταν με το διαθεματικό project στα Ελληνικά

Συμβατότητα με το Α.Π.Σ. & το Δ.Ε.Π.Π.Σ.

Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας συμβαδίζει με τις αρχές του Νέου Σχολείου ως προς τα εξής χαρακτηριστικά: φιλαναγνωσία, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, μαθητοκεντρική διδακτική προσέγγιση, διαθεματική προσέγγιση (Κοινωνική και πολιτική αγωγή, Μελέτη του Περιβάλλοντος, γλώσσα), βιωματική μάθηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, αξιοποίηση Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία

Παιδαγωγικοί στόχοι

Το σχέδιο εργασίας μας είχε στόχο να βοηθήσει τους μαθητές:

- *Να γνωρίσουν και να υιοθετήσουν οι μαθητές σωστή διαπολιτισμική συνείδηση και συμπεριφορά*
- *Να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους για το σεβασμό του διαφορετικού έτσι ώστε να μπορούν να αντιστέκονται στις αρνητικές ή επιθετικές συμπεριφορές και να παίρνουν αποφάσεις που θα στοχεύουν σε μια αρμονική συμβίωση μέσα σε μια ετερογενή κοινωνία.*
- *Να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις τους για να αλλάζουν τις προκαταλήψεις του οικείου τους οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος.*
- *Να αναπτύξουν καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία.*
- *Να κινητοποιηθούν οι μαθητές μέσα από τη συνεργατική μάθηση και έρευνα.*
- *Να βελτιώσουν την αυτοαντίληψή τους και τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και τα αγαπημένα τους πρόσωπα.*
- *Να συνειδητοποιήσουν ότι ακόμη και μέσα σε μια φαινομενικά ετερογενή κοινωνία υπάρχουν κοινά σημεία αναφοράς.*
- *ενεργητικής και βιωματικής μάθησης.*
- *Να έρθουν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και να γνωρίσουν άλλα ήθη και έθιμα.*
- *-Μέσω της ενεργητικής και βιωματικής μάθησης να συνεργαστούν ώστε να υλοποιήσουν κοινές εργασίες*

Το σχολείο και ο θεσμός της Διαπολιτισμικής αγωγής μπορούν να διαδραματίσουν κομβικό ρόλο στην κρίσιμη αυτή ηλικία επηρεάζοντας το σύνολο των παραγόντων αυτών ή ενισχύοντας με δεξιότητες τους ίδιους τους μαθητές (αλλά και τους γονείς), έτσι ώστε να διαμορφώσουν συμπεριφορές που μακροπρόθεσμα θα τους καταστήσουν συνειδητοποιημένους πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας απαλλαγμένης από προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει αποκτήσει νέες διαστάσεις. Δεν είναι πλέον ο ενήλικος ειδικός- αυθεντία που έχει γνώσεις, τις οποίες οι μαθητές πρέπει να δεχτούν παθητικά, που ενεργεί με αυταρχικό τρόπο δίνοντας εντολές και περιμένοντας την τυφλή υπακοή από την πλευρά των μαθητών. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός (σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον πλέον) λειτουργεί επικουρικά και υποστηρικτικά κυρίως μάλιστα όταν πρόκειται για δραστηριότητες που αφορούν θέματα διαπολιτισμικής αγωγής. Θα πρέπει να προωθήσει συνεργατικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι μαθητές θα αναπτύξουν κριτική σκέψη, θα διαμορφώσουν στάσεις και αντιλήψεις και θα χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις και τις ικανότητες τους ως εφόδια για να βοηθήσουν την - πολλές φορές πολυπολιτισμική - ομάδα τους και να περιορίσουν το χάσμα μεταξύ ιδανικού και πραγματικότητας.

Εν κατακλείδι λοιπόν ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να:

- Συντονίζει τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στην τάξη. Για να το επιτύχει αυτό, θα ήταν καλό να:
- είναι καλά προετοιμασμένος για το θέμα του.
- δίνει την ευκαιρία σε όλους να εκφράσουν τη γνώμη τους.
- δέχεται τους τρόπους με τους οποίους λειτουργούν οι μαθητές.
- μην απορρίπτει τους μαθητές αλλά να παρεμβαίνει μόνο σε περίπτωση που μία συμπεριφορά διαταράσσει το συνεργατικό πνεύμα της τάξης.
- υποστηρίζει τους μαθητές στην έκφραση των ιδεών και των απόψεών τους.

Για να το επιτύχει αυτό ο εκπαιδευτικός:

- δίνει την ευκαιρία σε όλους να εκφράσουν τη γνώμη τους.
- αποδέχεται τον καθένα, έστω κι αν διαφωνεί με την άποψή του.
- ακούει προσεκτικά, επιβεβαιώνοντας ότι κατανοεί.
- Ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε θέματα ετερότητας, διαπολιτισμικής ταυτότητας και συνείδησης.

Έτσι, ο εκπαιδευτικός:

- τονίζει τη σημασία του σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό (φυλετικό, καταγωγής, εμφάνισης κλπ).
- εφαρμόζει αυτά που υποστηρίζει και δίνει ο ίδιος το παράδειγμα μιας σωστής συμπεριφοράς απαλλαγμένης από μισαλλοδοξίες, προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Τεχνικές ενεργητικής μάθησης

Σαν τεχνικές ενεργητικής μάθησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το μάθημα της διαπολιτισμικής αγωγής μπορούμε να αναφέρουμε τις εξής:

Καταιγισμός ιδεών: Κατά τον καταιγισμό ιδεών (brainstorming) οι μαθητές εργάζονται σε μικρότερες ομάδες ή και ατομικά. Έχουν στη διάθεσή τους λίγα λεπτά για να εκφράσουν τις απόψεις τους αυθόρμητα, χωρίς ιδιαίτερη επεξεργασία. Η μέθοδος αυτή συχνά χρησιμοποιείται στην αρχή μιας δραστηριότητας για την πρόκληση του ενδιαφέροντος και την ανίχνευση των απόψεων και των συναισθημάτων των μαθητών πάνω σ' ένα θέμα.

Μελέτη περίπτωσης: Με την τεχνική αυτή καλούνται οι μαθητές να εργαστούν πάνω σε ένα συγκεκριμένο περιστατικό, φαινόμενο ή θέμα σε ομάδες, στις οποίες όλα τα μέλη είναι ελεύθερα να εκφράσουν τη γνώμη τους σχετικά με τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματα που ενδεχομένως να έχουν οι "πρωταγωνιστές" της περίπτωσης που μελετάται. Οι μαθητές προτείνουν αντίστοιχες ενέργειες ή στρατηγικές.

• Παιχνίδι ρόλων: Με το παιχνίδι ρόλων επιδιώκεται η αναπαράσταση μιας κατάστασης. Αρχικά διαμορφώνεται και επεξηγείται το σενάριο, διανέμονται ρόλοι στους μα-

θητές, και στη συνέχεια υλοποιείται το παιχνίδι ρόλων με παρουσίαση επιχειρηματολογίας και με τη συμμετοχή των παρατηρητών βρίσκεται η πιο κοινά αποδεκτή λύση. Παρατηρητές μπορεί να είναι μαθητές που ορίζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη.

Βιβλιογραφική έρευνα: Ο εκπαιδευτικός εξηγεί το θέμα και τους στόχους της βιβλιογραφικής έρευνας, προτρέπει τους μαθητές να αναζητήσουν με λέξεις-κλειδιά υλικό για την έρευνά τους και τους υποδεικνύει τις κατάλληλες πηγές (δημοτικές ή σχολικές βιβλιοθήκες, διαδίκτυο, αρχείο εφημερίδων κ.ά.).

Σχέδιο εργασίας – Μέθοδος Project: Αποτελεί τη βασικότερη μέθοδο προσέγγισης των εκπαιδευτικών ενοτήτων της διαπολιτισμικής αγωγής με χρήση ΤΠΕ καθώς και άλλων εκπαιδευτικών δράσεων

Το σχέδιο εργασίας περιελάμβανε τα εξής στάδια:

1. Χωρισμός της τάξης σε ομάδες εργασίας
2. Προσδιορισμός των στόχων.
3. Συγκέντρωση και ταξινόμηση του εκπαιδευτικού υλικού:
 - *Διανομή ερωτηματολογίων, λήψη συνεντεύξεων κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και πριν την έναρξη της κάθε μίας.*
 - *Ζωγραφική, τραγούδι.*
 - *Οργάνωση βιβλιοθήκης, αρχείου, δημιουργία φύλλων εργασίας.*
4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων του σχεδίου εργασίας.
5. Σύνθεση συμπερασμάτων και παρουσίασή τους με πρωτότυπο τρόπο: αφίσα, φυλλάδιο, φωτογραφική έκθεση, θεατρικό ή κινητικό δρώμενο(πχ. παντομίμα).

Σχεδιασμός

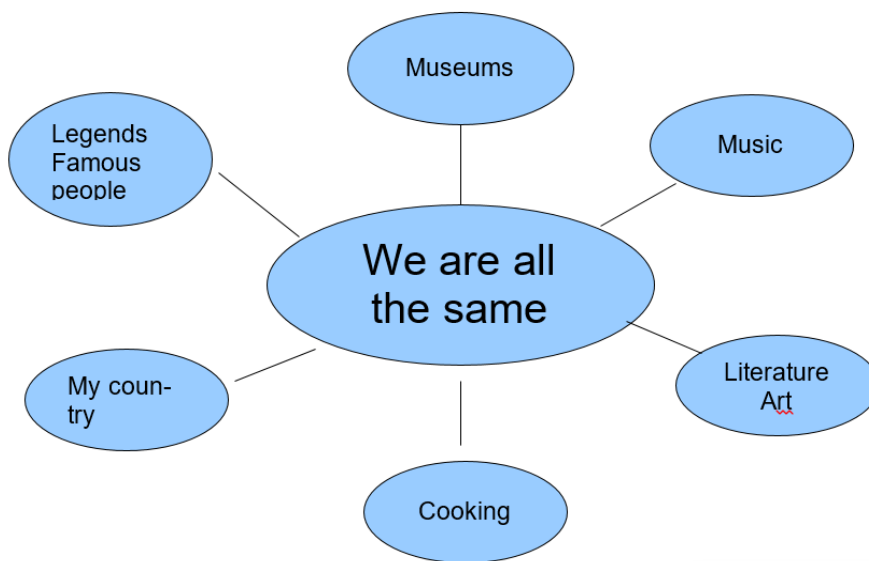
Οι μαθητές/τριες ενθουσιάστηκαν με τη θεματική ιδέα καθώς έχουν συμμαθητές των οποίων οι γονείς κατάγονται από άλλες χώρες. Ενδιαφέρθηκαν για το πως θα μπορούσαν να επεκτείνουν τη θεματική πέρα από την κλασσική δομή των παιδικών δικαιωμάτων προσπαθώντας να βρουν συνδετικούς κρίκους που είναι κοινά μεταξύ τους και δεν επιτρέπουν κανενός τύπου διαχωρισμό. Η εργασία έγινε σε ομάδες των 3 ή 4 ατόμων λόγω του μικρού πληθυσμού στη σχολική τάξη. Το τελικό προϊόν ήταν η παρουσίαση εργασιών καθώς και ένα τραγούδι που παρουσίασαν στην τελετή λήξης του σχολικού έτους. Ο χρόνος που αφιερώθηκε στην όλη διαδικασία ήταν περίπου τέσσερις μήνες. Πριν από κάθε διδακτική ώρα ο εκπαιδευτικός φρόντιζε να

- *ενημερώνει τους μαθητές για τις δραστηριότητες με τις οποίες θ' ασχοληθούν και να συντονίζει.*
- *έχει προμηθευτεί το απαραίτητο εποπτικό υλικό ή να ενημερώσει τους μαθητές, αν χρειάζεται να φέρουν εκείνοι κάτι μαζί τους.*

- γνωρίζει και να μπορεί να πληροφορήσει τους μαθητές του σχετικά με τις παραπομπές στα σχολικά εγχειρίδια ή σε άλλες πηγές που διαπραγματεύονταν θέματα διαπολιτισμικής αγωγής.

Εφαρμογή

Ο παρακάτω θεματικός ιστός (topic web) δείχνει πώς αναπτύχθηκαν οι δραστηριότητες γύρω από το τη θεματική της ισότητας (παιχνίδια, μουσική, δραματοποίηση, μαγειρική, στατιστική, ζωγραφική και κατασκευές)



My country: Το πρώτο πράγμα που θέλησαν τα παιδιά να μάθουν είναι πως είναι η χώρα καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών ή ακόμη και η χώρα της γλώσσα της οποίας μαθαίνουν. Άμεση σύνδεση με τα παραπάνω αποτελεί το μάθημα 3 της πρώτης ενότητας του βιβλίου των Αγγλικών στην Ε τάξη , που δίνει πληροφορίες για το Ηνωμένο Βασίλειο (σημαία, σύμβολα, πως είναι διαιρεμένο, πληθυσμός κλπ) ενώ στο παράρτημα του βιβλίου έχει και χαρακτηριστικά του αγγλικού πολιτισμού. Στο πρώτο επίσης κεφάλαιο του βιβλίου των Αγγλικών της ΣΤ τάξης τα παιδιά διάβασαν την περιγραφή της χώρας τους από 3 άλλα παιδιά. Η παρουσίαση έγινε με χάρτες και κάρτες καθώς και με τη χρήση του απαραίτητου λεξιλογίου που χρειάζεται για να περιγράψουν τον τόπο τους.

Art and literature: Επεξεργαστήκαμε μικρά κειμενάκια («Little red hen», «A Friend for Farouk», «The Ugly Duckling», « the stone soup» , «a day of a student in India»), το ένα από εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο Internet το οποίο ήταν και δραματοποιημένο και τα άλλα δύο από βιβλία των αγγλικών. Αναπτύχθηκαν η στρατηγική του scanning δηλ. διαβάσαμε γρήγορα το κείμενο για να βρούμε συγκεκριμένες πληροφορίες, όπως ποιοι ακριβώς είναι οι χαρακτήρες, πού είναι , τι κάνουν. Έπειτα το επεξεργαζόμεσταν με περισσότερες λεπτομέρειες (skimming) και στο τέλος έπρεπε να:

1. απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης των ιστοριών

2. παρουσιάσουν τις ιστορίες με δραματοποίηση και να δώσουν ένα διαφορετικό τέλος
3. παρουσιάσουν πώς είναι η ζωή πχ στην Ινδία και πως είναι η ζωή στη χώρα τους ή στο χωριό που ζούσαν.

Αυτό που διαπίστωσαν τα παιδιά είναι ότι ακόμη και αν όλοι φαίνονται διαφορετικοί μεταξύ τους χωρίς κανένα κοινό συνδετικό κρίκο, μόνο αν ενώσουν τις δυνάμεις τους μπορούν να φτάσουν σε κάποιο εκπληκτικό αποτέλεσμα, καθώς και ότι όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν δυνατότητα να πηγαίνουν σχολείο αντί να πηγαίνουν μόνο για εργασία. Επίσης τα παιδιά ζωγράφισαν μια τεράστια καρδιά που μέσα έκοψαν αποκόμματα από διάφορα περιοδικά που παρουσίαζαν ανθρώπους από πολλές χώρες διαφορετικών θρησκειών, επαγγελμάτων, εμφάνισης, ενδυμάτων κλπ. Επίσης έφτιαξαν πόστερ για να απωθήσουν το ρατσισμό απέναντι σε παιδιά άλλης καταγωγής.

Music: Τραγουδήσαμε το "What a wonderful world".

Cooking: Τα παιδιά έμαζαν να βρουν παραδοσιακές συνταγές από τον τόπο καταγωγής τους. Η θεματική φαγητό είναι κάτι που πάντα γοητεύει τους μαθητές ειδικά ως προς τα υλικά και τον τρόπο παραγωγής (Moldovan noodles, dessert from Albania, Halvas)

Legends: Στο νησί που ζούνε τα παιδιά υπάρχει το "καπλάνι" . Επίσης με βάση το κεφάλαιο του βιβλίου των αγγλικών που αναφερόταν σε legends and monsters, τα παιδιά βρήκαν θρύλους από άλλες χώρες (The legend of Dracula, the legend of the olive tree in Sicily, the Legend of Gevaudan - France, the Legend of German Lorelei, the legend of dragon and the moon, Loch Ness).

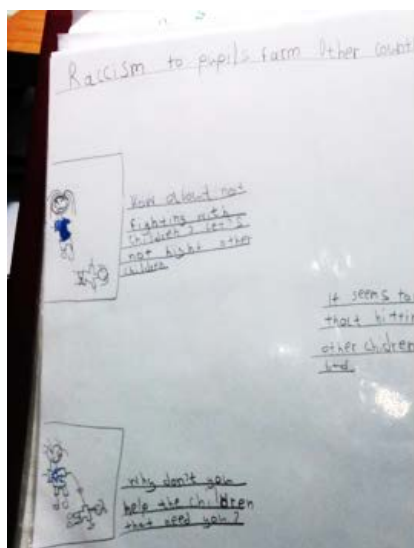
Museums: Τα παιδιά παρουσίασαν διάφορα μουσεία θέλοντας να δείξουν ότι κάθε χώρα έχει ιστορία και πολιτισμό που μπορεί να αναδείξει (Madame Tousseaud's, State Armoury Museum of Moscow, Sydney Opera, Averof Floating Museum, the Wright brothers' Museum) ενώ παράλληλα σχεδίασαν τα δικά τους ενημερωτικά έντυπα για τα μουσεία με φωτογραφίες πληροφορίες για τηλέφωνα, εισιτήρια κ.λπ.

Famous people: Τέλος τα παιδιά παρουσίασαν διάφορες διάσημες προσωπικότητες από διαφορετικές χώρες (Mother Theresa, Madame Curie, Igor Sikorsky, Alexandro Volta, Alexander Graham Bell, Henry Ford) διαπιστώνοντας ότι σε κάθε χώρα έχουν ζήσει σημαντικές προσωπικότητες που με την έρευνα, τη δράση ή τις ανακαλύψεις τους έχουν επηρεάσει τον τρόπο που ζούμε και σκεφτόμαστε, ενώ η καταγωγή τους δεν στάθηκε εμπόδιο στην καριέρα και στην πορεία τους

Αξιολόγηση

Στο τέλος οι μαθητές/τριες αξιολόγησαν τα παραγόμενα προϊόντα στο project. Τους δόθηκε η ευκαιρία να αναπτύξουν το αίσθημα ευθύνης ή την αξία της υπευθυνότητας όταν εκφράζουν τις απόψεις και προτιμήσεις τους, τις οποίες πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη. Η αξιολόγηση έγινε στα Ελληνικά αν και λίγοι προσπάθησαν στα Αγγλικά με

επιτυχία. Με την αξιολόγηση του project καταλαβαίνουμε αν έχουμε πετύχει τους στόχους μας. Οι περισσότεροι αξιολόγησαν το project σαν ένα παιχνίδι που έμαθαν πολλά για διάφορες χώρες του κόσμου. Ιδιαίτερα τους άρεσε η ανάγνωση και δραματοποίηση των παραμυθιών που προσπαθούσαν να δείξουν ότι δεν πρέπει για κανένα λόγο να διαχωρίζουμε κανέναν άνθρωπο, ενώ μπόρεσαν να κατανοήσουν καλύτερα το νόημα του τραγουδιού «what a wonderful world».



When we wake up everyday we drink some coffee ☕ made in Latin America or tea 🍵 made in china or cocoa made in Africa 🍫 Before we leave home we must say thanks to all the world.

Maria Vasiliou



1. Gothic & up the window. It is made of wood.
2. African basket. The African basket is made of rot.
3. Greek Pigeon. The Greek Pigeon is made of wood.
4. English fan. The English fan is made of feathers.
5. Dutch clip. These Dutch clips are made of wood.
6. Arabic robe. The Arabic robe is made of wool.
7. Russian hat. Russian hat is made of wool.
8. Italian House. Italian house is made of rock.

ALESSANDRO VOLTA

Volta was born in Como a town in Italy on February 10, 1745. In 1774 he became a professor of physics at the Royal School in Como. After returning to his native town he became a professor of physics at the University of Pavia then in 1780 he became the director of the Pavia Observatory. He was a founder of the electric battery. Later on 1784 Maria Teresa Peregrini, his wife, had three sons. After on 1810 Napoleon made him a Count to honour him. Finally on 1827 he died. Later on 1881 an electric unit, the volt, took his name.



continents countries nationalities

SEVEN CONTINENTS

North America Europe Asia
South America Africa Australia
Antarctica

Δικτυακές αναφορές

http://www.citizenshipfoundation.org.uk/lib_res_pdf/0106.pdf (προσπελάστηκε στις 29/9/2015)

<http://abralite.concordia.ca/pd/en/story5.pdf> (προσπελάστηκε στις 29/9/2015)

<http://www.enchantedlearning.com/stories/fairytale/littleredhen/> (προσπελάστηκε στις 29/9/2015)

<http://www.worldstories.org.uk/stories/story/55-the-ugly-duckling> (προσπελάστηκε στις 29/9/2015)

http://www.kids-pages.com/folders/stories/The_Ugly_Duckling_-_coming_soon/page1.htm (προσπελάστηκε στις 29/9/2015)

<https://www.youtube.com/watch?v=smspKuKqt5c> (προσπελάστηκε στις 29/9/2015)

<https://www.youtube.com/watch?v=RCX-mPstrPU> (προσπελάστηκε στις 29/9/2015)

<https://www.youtube.com/watch?v=YHaod9TGaII> (προσπελάστηκε στις 29/9/2015)

<https://www.youtube.com/watch?v=A3yCcXgbKrE> (προσπελάστηκε στις 29/9/2015)

Περιβαλλοντικό πρόγραμμα Ιαματικές πηγές, Λουτρότοποι, Ιαματικός Τουρισμός, Διαχείριση Περιβάλλοντος

Νάκου Ευφροσύνη

*M.Sc. Αγροχημεία Περιβάλλοντος
ershnak@yahoo.gr*

Περίληψη

Το Περιβαλλοντικό πρόγραμμα "Ιαματικές πηγές, Λουτρότοποι, Ιαματικός Τουρισμός, Διαχείριση Περιβάλλοντος", εφαρμόζεται στη Α' Λυκείου ενός αστικού σχολείου της πόλης των Ιωαννίνων και αναφέρεται σε καλές εκπαιδευτικές πρακτικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και σε παράλληλες δράσεις. Περιλαμβάνει ασκήσεις χωροθέτησης ιαματικών πηγών στον Ελλαδικό χώρο, καθώς και διάκριση των πηγών ανάλογα με την χημική τους σύσταση και τις θεραπευτικές τους Ιδιότητες, και την διαχείριση του Περιβάλλοντα χώρου, με τις εγκαταστάσεις και όποιες άλλες κτιριακές επεμβάσεις έχουν γίνει. Αποτύπωση και καταγραφή των ιαματικών πηγών ανά Περιφέρεια - Νομό, καθώς και Ιστορικές αναφορές για την κοινωνική-Περιβαλλοντική και οικονομική ανάπτυξη των Περιοχών γύρω από τις Ιαματικές πηγές. Δημιουργία μακέτας ενός κέντρου θερμαλιστικού χώρου, Ιαματικών πηγών, με την δημιουργία χώρων διαμονής, διατροφής, θεραπειών, ευεξίας, αναψυχής, κοινωνικών και εκπαιδευτικών εκδηλώσεων. Επίσης την δημιουργία βιοματικών εργαστηρίων σε Λουτρότοπο, με αυτοσχέδιο σκετς, και περιήγηση στην παρόχθια ζώνη, καταγράφοντας την πανίδα και την χλωρίδα της περιοχής.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιαματικές πηγές, Λουτρότοποι, Περιβαλλοντική Διαχείριση.

Εισαγωγή

Στα πλαίσια των Σχολικών Δραστηριοτήτων το Σχολικό έτος 2015-2016, στην Α' Λυκείου Αστικού Γενικού Λυκείου της πόλης των Ιωαννίνων, υλοποιείται Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα με θέμα: "Ιαματικές πηγές, Λουτρότοποι, Ιαματικός Τουρισμός, Διαχείριση Περιβάλλοντος". Το πρόγραμμα είναι εξαμήνης διάρκειας, και ο χρόνος της προετοιμασίας επιλογής θέματος, επιλογή μαθητών έγινε, έπειτα από κλήρωση, λόγω του αυξημένου αριθμού μαθητών που εκδήλωσαν ενδιαφέρον. Ο αριθμός των μαθητών που θα υλοποιήσει το Περιβαλλοντικό πρόγραμμα ανέρχεται σε 35, εκ των οποίων οι 30 είναι κανονικοί και οι 5 αναπληρωματικοί.

Χωροταξική διάταξη Ιαματικών πηγών-Λουτρότοπων στον Ελλαδικό χώρο.

Χρονοδιάγραμμα εργασιών

Η πρώτη υποενότητα περιλαμβάνει την δημιουργία ημερολογίου συναντήσεων - δραστηριοτήτων της Περιβαλλοντικής ομάδας, όπως φαίνεται στον επισυναπτόμενο πίνακα 1, παρακάτω:

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΩΝ ΣΤΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: ΙΑΜΑΤΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ, ΛΟΥΤΡΟΤΟΠΟΙ, ΙΑΜΑΤΙΚΟΣ ΤΟΥΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑ- ΧΕΙΡΙΣΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ.				
Α/Α	ΗΜ/ΝΙΑ	ΗΜΕΡΑ - ΩΡΑ	ΤΟΠΟΣ	ΕΡΓΑΣΙΑ
1	13/11/2015	Παρασκευή όλη την μέρα	Λουτράκι Αλμωπίας	Παρατήρηση, Φωτογράφιση, Βιντεοσκόπηση, βιωματικό ερ- γαστήρι στα λουτρά Πόζαρ.
2	24/11/2015	Τρίτη	Σχολείο	Αποτύπωση και συζήτηση για την βιωματική δράση στο Λου- τράκι-Αλμωπίας.
3	15/12/2015	Τρίτη	Σχολείο	Χωρισμός των μαθητών σε 13 ομάδες ανά Περιφέρεια, για την αναζήτηση πλ/ριών.
4	22/12/2015	Τρίτη	Σχολείο	Κατανομή επι μέρους εργασιών στα μέλη κάθε ομάδας.
5	12/01/2016	Τρίτη	Σχολείο	Αξιολόγηση της πορείας της βι- βλιογραφικής-διαδικτυακή έ- ρευνας.
6				

Χωροταξικό διάγραμμα καταγραφής Ιαματικών Πηγών

Η δεύτερη υποενοότητα κινητοποιεί τους μαθητές να αναζητήσουν πληροφοριακό υλικό στο διαδίκτυο και σε βιβλιογραφία, σε άρθρα περιοδικών και εφημερίδων. Στην δεύτερη συνάντηση μοιράζονται οι μαθητές σε 13 επί μέρους ομάδες όσες και οι Περιφέρειες στην Ελλάδα, και αναζητά η κάθε ομάδα τις Ιαματικές πηγές της Περιφέρειας που ανήκουν. Το έντυπο που μοιράστηκε ώστε να υπάρχει πλήρη εικόνα της χωροταξικής κατανομής των μαθητών ανά Περιφέρεια είναι ο ακόλουθος πίνακας 2 :

Πίνακας 2 (παράδειγμα)

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ : ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ		
Α/Α	ΝΟΜΟΙ	ΛΟΥΤΡΟΠΟΛΕΙΣ- ΙΑΜΑΤΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ
1	ΔΡΑΜΑΣ	1. Ιαματική πηγή, Θερμίων Παρανεστίου Δράμας
2	ΕΒΡΟΥ	1. Ιαματικός φυσικός πόρος Τραϊανούπολης. 2. Πηγή ψαρόθερμων Σαμοθράκης.
3	ΞΑΝΘΗΣ	1. Λουτρόπολη της Ποταμιάς-Νέας Κεσσάνης.
4	ΚΑΒΑΛΑΣ	1. Λουτρά Ελευθερών Καβάλας
5		

Αναλυτικά στοιχεία για τους Λουτρότοπους-Ιαματικές πηγές.

Στην τρίτη συνάντηση της Περιβαλλοντικής ομάδας οι μαθητές παρουσιάζουν τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει και ανταλλάσσουν γνώσεις, σκέψεις, συναισθήματα και προσδοκίες για την αξιοποίηση και την καλύτερη διαχείριση των Λουτρότοπων.

Σχεδιασμός χάρτη Ιαματικών πηγών και χαρακτηρισμό αυτών, ανάλογα με τις ιαματικές ιδιότητες.

Καλούνται οι μαθητές να χωροθετήσουν τις Ιαματικές πηγές της Ελλάδας επάνω στον Χάρτη της Ελλάδας, να διαφοροποιήσουν το χρώμα σχεδίασης ανάλογα με την χημική σύσταση και τις Ιαματικές ιδιότητες των πηγών, επίσης να ανταλλάξουν πληροφορίες και γνώσεις, προσεγγίζοντας τις διαθεματικά, με ολιστικό πνεύμα: Ιστορικά, Πολιτισμικά, Γεωλογικά, Κοινωνικά, Περιβαλλοντικά και Οικονομικά. Αναπτύσσοντας ομαδοσυνεργατικό πνεύμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Ακολουθεί ο πίνακας 3 που ολοκληρώνει την διαθεματική προσέγγιση των Ιαματικών πηγών.

A/A	Ιστορική περίοδος	Καταγραφή	Παρατήρηση	Εξήγηση	Πρόβλεψη- Διαχείριση
1	Αρχαιότητα Μυθολογία				
2	Ρωμαϊκή Περίοδος	Τραϊανός (106/7 μ.χ. (thermae). Τραϊανούπολη	Δημιουργία σχολείων, βιβλιοθήκης	Οικονομική-κοινωνική-περιβαλλοντική ανάπτυξη.	Νέα λουτρά 1962-1964
3	Βυζαντινή Περίοδος	Θολωτά κτίσματα του 16 ^{ου} αιώνα.			
4	Αναγέννηση				
5	Σήμερα				

Πίνακας 3 π.χ. Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας Θράκης.

Επίσκεψη στα Λουτρά Πόζαρ, στο Λουτράκι Αλμωπίας-βιωματικές ασκήσεις

Περιβαλλοντική περιήγηση στο Λουτράκι Αλμωπίας

Η περιβαλλοντική ομάδα θα επισκεφτεί το Λουτράκι Αλμωπίας, όπου θα φωτογραφίσει, θα βιντεοσκοπήσει, θα κάνει λουτροθεραπεία, θα περπατήσει στην παρόχθια ζώνη, θα βιώσει την ιαματική επίδραση των πηγών και του Περιβάλλοντα χώρου, στην φροντίδα της σωματικής, ψυχικής, πνευματικής υγείας, πρόληψης και ευεξίας. Θα γίνουν υπαίθριες βιωματικές ασκήσεις σε κύκλους ως κρίκοι μίας αλυσίδας δραστηριοτήτων.

Σχεδιασμός χωροταξική διαρρύθμιση ενός θερμαλιστικού σύγχρονου συστήματος. Στην συνέχεια θα κληθούν να σχεδιάσουν σε χαρτόνι, ως ομάδα το δικό τους κέντρο

θερμαλισμού, λαμβάνοντας υπ' όψη όλες τις παραμέτρους : τους ιαματικούς φυσικούς πόρους, τους φορείς - οργανισμούς που εμπλέκονται, τον ιαματικό τουρισμό, το γεωθερμικό πεδίο και τον θερμαλισμό. Θα κληθεί ο κάθε μαθητής να συμπληρώσει τον πίνακα 4 που ακολουθεί: Προσπαθήστε σε χαρτόνι διαστάσεων 1μ Χ1 μ να δημιουργήσετε ως ομάδα το δικό σας κέντρο θερμαλισμού. Συγκεκριμένα ένα χώρο φροντίδας της ανθρώπινης σωματικής, ψυχικής, πνευματικής υγείας, πρόληψης και ευεξίας. Χρησιμοποιήστε τα στοιχεία από τον παρακάτω πίνακα:

Έχετε στην διάθεση σας (εισορές)	Σημειώστε τις εγκαταστάσεις που θα περιλαμβάνει το κέντρο <u>θερμαλισμού</u> που θα δημιουργήσετε	Τι θα περιμένετε τα αποτελέσματα των ενεργειών σας (εκροές)
1. Χώρο	1.	1.
2. Χρήματα	2.	2.
3. Ιαματικούς Φυσικούς Πόρους	3.	3.
4. Ενέργεια	4.	4.
5. Ιδέες	5.	5.
6. Επιχειρηματική δημιουργικότητα	6.	6.
7. Συνεργάτες	7.	7.

Πίνακας 4. (Διαδικασία δημιουργίας μακέτας)

Κατασκευή μακέτας θερμαλιστικού κέντρου

Στα πλαίσια ολοκλήρωσης του προγράμματος οι μαθητές θα κληθούν να κατασκευάσουν μακέτα ενός σύγχρονου θερμαλιστικού κέντρου, λαμβάνοντας υπόψη την εκπαιδευτική επίσκεψη στις εγκαταστάσεις των Λουτρών Αλμωπίας καθώς και δικτυακών πληροφοριών για σύγχρονα κέντρα όπως στο κάρλο βι βάρυ της Τσεχίας, και της Προύσας της Τουρκίας.

Παρουσίαση σε ημερίδα των εργασιών του Περιβαλλοντικού προγράμματος

Δημιουργία CD

Δημιουργία CD που θα περιλαμβάνει: 1) ημερολόγιο με αναλυτικό χρονοδιάγραμμα εργασιών, 2) Χωροταξικό διάγραμμα κατανομής των Ιαματικών πηγών στον Ελλαδικό χώρο, 3) Έγχρωμο χάρτη με διάκριση των Ιαματικών πηγών ανάλογα με τη χημική σύσταση και τις θεραπευτικές τους ιδιότητες, 4) Βιωματικές ασκήσεις παρακολούθη-

σης στο Λουτράκι Αλμωπίας, 5) Φωτογραφικό Άλμπουμ, 6) Βίντεο βιωματικών παιχνιδιών, 7) Διαδικασία κατασκευής μακέτας, παράμετροι σχεδιασμού και υλοποίησης, υλικά, κόστος- προϋπολογισμός.

Παρουσίαση εργασιών σε ημερίδα στο Σχολείο

Στο τέλος του προγράμματος θα γίνει παρουσίαση των εργασιών υλοποίησης του Περιβαλλοντικού στα πλαίσια των εκδηλώσεων των καινοτόμων δράσεων, θα μοιραστεί πρόγραμμα και θα γίνει παρουσίαση από εκπροσώπους της Περιβαλλοντικής ομάδας σε power -point και σε βίντεο.

Βιβλιογραφία:

Αθανασούλας, 2011, *Les principales stations thermales de la Grece*, ΑΘΗΝΑ, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών - Ομάδα Περιβάλλοντος Ινστιτούτου Αστικής και Αγροτικής Κοινωνιολογίας.

Αγγελίδης Ζ., (1986): «Εισαγωγή στα θερμομεταλλικά νερά». - Εκδόσεις Συνδέσμου Δήμων και Κοινοτήτων Ιαματικών Πηγών και Λουτροπόλεων Ελλάδος, Θεσσαλονίκη, 109 σελ.

Αγγελίδης Ζ. (1988): «Μελέτη των θερμομεταλλικών νερών στη λεκάνη Χειμαδίτιδας-Πετρών Δυτικής Μακεδονίας από γεωλογική και υδροχημική άποψη». - Διδακτορική Διατριβή, Παν/μιο Θεσσαλονίκης, 140 σελ.

Λάγιος, Ε.-Τζανής, Α. (1990): «Εφαρμογές της Γεωφυσικής στη Γεωθερμική Έρευνα», - Εκδόσεις Τομέα Γεωφυσικής-Γεωθερμίας, Παν/μιο Αθηνών, 171 σελ.

Moret ,L.(1946):«*Les-sources-Thermominerales*».- Masson et cie editeurs, 146 p., Paris.

Παπαγιάννη Β. , Γκοτσόπουλος Π. , 2007, «Ο Ιαματισμός», Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ιστοσελίδες

<http://www.loutralagada.gr/> Ιαματικά λουτρά Λαγκαδά.

<http://www.kpe-thess.gr/>

[http://www.northeviaguide.gr.](http://www.northeviaguide.gr/) Υδροθεραπευτήριο Αιδηψού.

[http://www.loutrapozar.net/.](http://www.loutrapozar.net/) Λουτρά Πόζαρ. Η λουτρόπολη της Αλμωπίας.

[http://www.kaiafashotels.com/kaiafas-lake-peloponnese-gr.html.](http://www.kaiafashotels.com/kaiafas-lake-peloponnese-gr.html) Λίμνη Καϊάφα.- Λουτρά υδροθεραπευτήριο.

[http://www.travelpassion.gr/top-spas/734-spa.html.](http://www.travelpassion.gr/top-spas/734-spa.html) Οι λουτροπόλεις της Τσεχίας μας περιμένουν.

[http://www.nikaria.gr/pages,](http://www.nikaria.gr/pages) Ιστορία της Ιαματικής Λουτροθεραπείας και των Ιαματικών πηγών.

Σενάριο διδασκαλίας σε μαθητές Τετάρτης δημοτικού στο μάθημα των αγγλικών

Κουσκομπέκου Δήμητρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06

dimitrakous@yahoo.gr

Περίληψη

Η σύνθεση της σημερινής κοινωνίας απαιτεί τη γνώση μιας δεύτερης πολλές φορές και τρίτης ξένης γλώσσας ώστε οι μαθητές να μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις. Μέσω της πολιτισμικής και γλωσσικής ποικιλότητας στη διδακτική πράξη, έρχονται οι μαθητές σε αποτελεσματικότερη επαφή με αυθεντικές πηγές της γλώσσας και έτσι αναπτύσσουν συναισθηματικές και γνωστικές δεξιότητες, ενώ η γνώση δεν είναι ένα στείο αντικείμενο, αλλά μια δυναμική διεργασία. Χρήσιμη σε μικρές τάξεις θεωρείται και η επικουρική χρήση της μητρικής γλώσσας, προκειμένου οι μαθητές να τονώσουν την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους. Το συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας απευθύνεται και έχει πραγματοποιηθεί σε μαθητές της Τετάρτης τάξης του Δημοτικού σχολείου, που κάνουν αγγλικά για δεύτερη χρονιά. Πρόκειται για μαθητές μικρού 6/θεσίου ορεινού σχολείου σε μια νησιωτική περιοχή. Είναι ο δεύτερος χρόνος που κάνουν αγγλικά και έχουν συνηθίσει να εργάζονται βιωματικά και ομαδο-συνεργατικά.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικά μαθήματα, youtube, timetable

Τίτλος μαθήματος: School Subjects

Ταξή: Δ' δημοτικού **Μάθημα:** Αγγλικά

Απαιτούμενος χρόνος διδασκαλίας: 2 διδακτικές ώρες.

Επισκόπηση προτεινόμενης διδασκαλίας: Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) σκοπός της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών ώστε να μπορούν να επικοινωνούν σε διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Με τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η ξένη γλώσσα δεν χρησιμεύει μόνο για τη συνεννόηση μεταξύ ανθρώπων που έχουν διαφορετικό τρόπο σκέψης και λόγου, αλλά και για την πρόσληψη και διαχείριση πληροφοριών από διάφορα γνωστικά πεδία. Επίσης καλούνται να αναπτύξουν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να συλλέγουν, να ταξινομούν, να επεξεργάζονται πληροφορίες. Σημαντικό είναι να αποκτήσουν συνείδηση της γλωσσικής πολυμορφίας της λειτουργίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα και συνθήκες. Η γλώσσα αποτελεί κώδικα επικοινωνίας μέσω της καλλιέργειας μεταγλωσσικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν διάφορα υλικά και μέσα έτσι ώστε να αναζητήσουν και να συλλέξουν πληροφορίες. Στο μάθημα των αγγλικών όπως και σε όλα τα μαθήματα άλλωστε μέσω της διαθεματικότητας δίνεται η δυνατότητα για σφαιρική ενασχόληση με θέματα κοινωνικού περιεχομένου έτσι ώστε πολλά γνωστικά πεδία να μπο-

ρούν να συνδυάζονται. Επιδιώκεται έτσι η γενική παιδεία, η κοινωνικοποίηση των μαθητών με το γλωσσικό μάθημα αλλά και η ολόπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους με στόχο τον εγγραμματοτισμό και την πολυπολιτισμική συνείδηση.

Εργαλεία: Η/Υ, Βιβλίο του μαθητή, φυλλάδιο με στίχους τραγουδιού φυλλάδια εργασιών.

Διδακτικοί στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Οι μαθητές καλούνται να πετύχουν τα ακόλουθα:

- **Να αναγνωρίζουν** τα σχολικά μαθήματα (history, language environmental studies, religious education, citizenship, maths, music, art, English P.E, geography).
- **Να κάνουν σύντομη προφορική περιγραφή** του προγράμματος της ημέρας
- **αναγνωρίζουν** για ποιο σχολικό μάθημα γίνεται λόγος από περιγραφή
- **Να συντάσσουν** στα αγγλικά το εβδομαδιαίο πρόγραμμά τους,
- **Να περιγράφουν** το αγαπημένο τους μάθημα.
- **Να ρωτούν** τους συμμαθητές τους για το αγαπημένο τους μάθημα (what is your favourite subject? I like / I hate / I don't like)
- **Να ακούνε** για να συλλέξουν συγκεκριμένες πληροφορίες

Παιδαγωγικοί στόχοι: Οι μαθητές καλούνται να πετύχουν τα ακόλουθα:

- **Να βρίσκουν** μια αντίστοιχη λέξη ή φράση από τα αγγλικά στα ελληνικά..
- **Να ασκούν ή να διαβάζουν** ένα κείμενο στα ελληνικά ή στα αγγλικά και να το συζητήσουν ή να μεταφέρουν πληροφορίες για αυτό στα αγγλικά
- **Να εξασκηθούν** στην παραγωγή του δικού τους γραπτού λόγου.
- **Να προσεγγίσουν** το λεξιλόγιο μέσα από άλλες μορφές διδασκαλίας (πχ τραγούδι).
- **Να δραστηριοποιηθούν στη βιωματική μάθηση αλλά και την οικοδόμηση της γνώσης.**

Ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε.: Οι μαθητές καλούνται:

- **Να εξοικειωθούν** με του διαδικτύου ώστε να μπορούν να ακούνε τα ανάλογα τραγούδια ή να παίζουν διαδραστικά παιχνίδια.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία: Οι μαθητές καλούνται να

- Να συνεργαστούν στα πλαίσια της μικρής ομάδας και να φτιάξουν το πρόγραμμα της εβδομάδας.
- Να ασκηθούν στη συνεργατική μάθηση για την επίτευξη των στόχων τους, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους.
- Να αναπτύσσουν το διάλογο και την επιχειρηματολογία (γιατί τους αρέσει ένα μάθημα και γιατί όχι).
- Να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις.

Προαπαιτούμενα

- Να υπάρχει διαθέσιμος υπολογιστής και σύνδεση στο διαδίκτυο.

- Να υπάρχει στοιχειώδης εξοικείωση εκπαιδευτικού και μαθητών στη χρήση γενικών εργαλείων των ΤΠΕ.
- Ως γνωστικά προαπαιτούμενα μπορούμε να θεωρήσουμε ότι γνωρίζουν τις ημέρες της εβδομάδας και το ρήμα έχω (have got)

Οργάνωση της τάξης

Οι μαθητές χωρίζονται σε πέντε ομάδες των πέντε ατόμων (ομαδοσυνεργατική μέθοδος). Οι μαθητές συνεργάζονται, για να απαντήσουν στα φύλλα εργασίας, για να συλλέξουν τις πληροφορίες και να φτιάξουν το πρόγραμμα της τάξης τους. Χρησιμοποιείται το σχολικό εργαστήριο της πληροφορικής, ένας υπολογιστής για κάθε ομάδα.

Θεωρητική προσέγγιση

Το παρόν σενάριο στηρίζεται στις κοινωνικογνωστικές θεωρίες της ομαδοσυνεργατικής και βιωματικής μάθησης όπου ο μαθητής μαθαίνει καλύτερα όταν δρα ως ομάδα για να φτιάξει κάτι ή για να λύσει ένα πρόβλημα μέσω της αλληλεπίδρασης και μέσω βιωματικού τρόπου πχ δραματοποίησης. Επίσης, στηρίζεται και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις για την μάθηση (Vygotsky-Doise-Mugny) σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής δημιουργεί ένα σύνολο γνώσεων με τη βοήθεια του περιβάλλοντος και όχι μόνος του.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μέθοδος που βασίζεται το παρόν σενάριο είναι η ομαδοσυνεργατική. Οι σύγχρονες θεωρίες μάθησης οι οποίες αποδίδουν μεγάλη σημασία στον κοινωνικοπολιτισμικό παράγοντα και στην κοινωνική αλληλεπίδραση ενισχύουν τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη

Περιγραφή της πορείας της προτεινομένης διδασκαλίας

- Οι μαθητές ανοίγουν στη σελίδα του βιβλίου και θα κοιτάζουν τις εικόνες που παρουσιάζουν τα σχολικά μαθήματα (Unit 1 Lesson 2).
- Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια flashcards ή realia (αυθεντικά υλικά που αντιπροσωπεύουν το κάθε μάθημα- βιβλία μαθημάτων ή flashcards-, ένα μαρκαδόρο για τα καλλιτεχνικά θα διδάξει τις νέες λέξεις στους μαθητές κ.ο.κ)
- Οι μαθητές παρατηρούν το πρόγραμμα, ακούνε τον Αντρέα να μιλάει για αυτό από το CD και απαντάνε σε ερωτήσεις κατανόησης:
 - 1) *Why does Andrew like history?*
 - 2) *When has Andrew got a History class?*
 - 3) *How many days a week has he got Language classes?*
 - 4) *Why are Wednesday and Thursday his favourite day of the week?*

- Παίρνουν το φυλλάδιο εργασίας 1 (Let's learn about the school subjects). Σε ομάδες και με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού σε περίπτωση άγνωστου λεξιλογίου θα συμπληρώσουν αρχικά τα κενά, ενώ στη δεύτερη άσκηση καλούνται να βρουν το μάθημα από την περιγραφή του. Με αυτό τον τρόπο αργότερα μπορούν να εξηγήσουν επίσης αν και γιατί τους αρέσει ένα μάθημα.
- Οι μαθητές παίρνουν σε φωτοτυπία το τραγούδι Don't know much. Στο τραγούδι αυτό θα υπάρχουν όλοι οι στίχοι με εξαίρεση τις λέξεις που αναφέρονται σε σχολικά μαθήματα. Ο εκπαιδευτικός εξηγεί ότι πρέπει να ακούσουν το τραγούδι και συμπληρώνουν τα μαθήματα που λείπουν. Έτσι θα τους δοθεί η ευκαιρία να ακούσουν ένα τραγούδι και να το συνδέσουν με το λεξιλόγιο που πρέπει να μάθουν ενώ παράλληλα ασκούνται στο να ακούνε κάτι για συγκεκριμένο σκοπό. Η μουσική και το τραγούδι μειώνουν το άγχος και δημιουργεί ευχάριστο κλίμα στην τάξη. (<https://www.youtube.com/watch?v=HofB4J3sqU>)
- Στη συνέχεια οι μαθητές θα κληθούν διαβάζουν ένα κείμενο στο οποίο μια μαθήτρια η Έρκα μιλάει για το σχολείο που πάει και για τα μαθήματα που της αρέσουν και το πρόγραμμά της. Οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο απαντάνε με True ή False και στη συνέχεια πρέπει να μιλήσουν εκείνοι για τον εαυτό τους και το δικό τους πρόγραμμα.
- Οι μαθητές σε ομάδες δημιουργούν το δικό τους σχολικό πρόγραμμα το οποίο μπορούν να χρωματίσουν. Μπορούν γύρω γύρω να βάλουν τις εικόνες από τα μαθήματα ή αντί να γράψουν τη λέξη να βάλουν μόνο την εικόνα και να ρωτήσουν τις άλλες ομάδες αν θυμούνται την ονομασία του μαθήματος.
- Τέλος, οι μαθητές μπορούν για εμπέδωση να παίξουν με κάρτες παιχνίδια μνήμης. Έτσι εμπειδώνουν το νέο λεξιλόγιο ενώ παράλληλα χαλαρώνουν και διασκεδάζουν

Συμπεράσματα

Στη διάρκεια εφαρμογής του σεναρίου δεν σημειώνονται ιδιαίτερα προβλήματα. Τα παιδιά ενθουσιάζονται όταν βλέπουν ότι το μάθημα θα γίνει με αυθεντικά υλικά, ότι θα κατασκευάσουν κάτι, ότι θα μάθουν ένα τραγούδι και περιμένουν με αγωνία κάθε διδακτική παρέμβαση. Είναι αξιοσημείωτο ότι, μαθητές που συμμετέχουν συνήθως ενεργά στην τάξη, επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ζήλο κατά την ενασχόληση τους με τους Η/Υ, στο παιχνίδι και στις κατασκευές. Στο τέλος του εκπαιδευτικού σεναρίου ακολουθεί συζήτηση, κατά την οποία οι μαθητές εκφράζουν πολύ θετικές απόψεις για την εφαρμογή του προγράμματος και ζητούν να συνεχιστούν με τον ίδιο τρόπο και οι άλλες ενότητες διότι ο τρόπος μάθησης είναι πιο ελκυστικός και παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον.

Complete with the correct letters to find a subject

1- A _ _

2- R _ _ _ _ S S _ _ _ S

3- C _ _ _ _ R S _ _ _ S

4- M _ _ _ _ S

5- T _ _ _ _ Y

6- E _ _ _ _ H

7- P _ _ _ _ L E _ _ _ N

Read the sentences and guess the subject: Which subjects describe the sentences?

In this subject we learn things about God:
Here we learn to add, to subtract, to multiply and to divide:
I like this! I learn about our country, the provinces, rivers, etc:
Here we learn how to speak other language:
Students enjoy it a lot! They can practice sports:
It's a lovely time! We learn how to sing well:
Here we use crayons, colors and paints. We learn how to draw:
In this subject we can learn about our past and important dates in our country:
We learn more about our own language:
We learn about what happened in the past:
In this subject we can make experiments:

Leaflet 2**Wonderful world Sam Cooke**

Don't know much about _____

Don't know much _____

Don't know much about s _____ book

Don't know much about the _____ I took

But I do know that I love you

And I know that if you love me too

What a wonderful world this would be

Don't know much _____

Don't know much _____

Don't know much about _____

Don't know what a slide rule is for

But I know that one and one is _____

And if this one could be with you

What a wonderful this would be

I don't claim to be an 'A' _____

But I'm trying to be

Maybe my being an 'A' student baby

I can win your love for me

Don't know much about _____

Don't know much _____

Don't know much about science b _____

Don't know much about the _____ I took

But I do know that I love you

And I know that if you love me too

What a wonderful world this would be

But I know that one and _____ is two

And if this one could be with you

What a wonderful this would be

ACTIVITY 3 Read about erika then write true (t) or false (f)

HI! MY NAME IS ERIKA. I'M 10 YEARS OLD. I'M IN 5TH GRADE. I GO TO A RELIGIOUS SCHOOL.

I'M VERY BUSY AT SCHOOL. I HAVE A LOT OF SUBJECTS. MY FAVOURITE SUBJECT IS ENGLISH, BECAUSE I CAN CHAT WITH MY PEN PALS FROM ALL OVER THE WORLD. I LIKE MUSIC AND I'M GOOD AT P.E

	<u>Monday</u>	<u>Tuesday</u>	<u>Wednesday</u>	<u>Thursday</u>	<u>Friday</u>
7.30-8.30	P.E	History	Religion	English	Religion
8.30-8.45	Break	Break	Break	Break	History
8.45-9.45	Spanish	Maths	Geography	Science	P.E
9.45-10.45	English	Science	Computing	Music	Spanish
10.45-11:00	Break	Break	Break	Break	Break
11:00-12.30	Geography	Art	Maths	Spanish	Computing

True or false?

- 1- Erika is 10 years old.
- 2- She is in 6th grade.
- 3- She goes to a religious school.
- 4- Her favorite subject is English.
- 5- She likes English to understand the songs.
- 6- She has history on Tuesdays and Fridays
- 7- She likes music.
- 8- She has art once a week.
- 9- She isn't good at p.e
- 10- She has Spanish lessons three times a week.
- 11- She has geography on Mondays and Thursdays.

MEMORY GAME



Biology	Chemistry	Art
Music	English	French
P.E. (Physical education)	Religious studies	Maths
I.T. (Information Technology)	Geography	History

Βιβλιογραφία

Δαγδιλέλης, Β., & άλ., (2010), *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική. Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος.* Πάτρα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Ε.Α.Ι.Τ.Υ. Προσπελάστηκε: 21 Ιανουαρίου 2016, από http://b-eripedo2.cti.gr/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=49&Itemid=50.

ΥΠ.Ε.Π.Θ./Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) Αγγλικά.* Προσπελάστηκε: 29/9/2015, <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

ΥΠ.Ε.Π.Θ./Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (20015) *Αγγλικά Δ Δημοτικού.* Βιβλίο μαθητή. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Σελίδες στο διαδίκτυο

www.islcollective.com (προσπελάστηκε στις 28/9/2015)

<https://www.youtube.com/watch?v=HoIfB4J3sqU> (προσπελάστηκε στις 29/9/2015)

**Συμμετοχική μη συμβατική δανειστική βιβλιοθήκη
Μια πρόταση πολιτιστικού προγράμματος φιλαναγνωσίας**

*Ακριτίδου Παρασκευή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
parakritidou@yahoo.gr*

Περίληψη

Με την παρούσα ανακοίνωση προτείνεται η δημιουργία μιας δανειστικής βιβλιοθήκης στο πλαίσιο της σχολικής πράξης, που θα στηρίζεται σε έντυπο υλικό προερχόμενο από τις προσωπικές συλλογές των ίδιων των μαθητών. Η βασική της ιδιότητα είναι ότι η συνολική συλλογή που θα προκύψει δεν θα στεγάζεται κάπου συγκεκριμένα αλλά θα υπάρχει στον χώρο του σχολείου μια λίστα με τα προσφερόμενα βιβλία, από τα οποία οι μαθητές θα μπορούν να επιλέγουν και ο καθένας θα φέρνει το βιβλίο που έχει, όταν του ζητηθεί από κάποιον συμμαθητή του που συμμετέχει στο Πρόγραμμα Φιλαναγνωσίας. Οι κανονισμοί αυτής της μη συμβατικής «βιβλιοθήκης» θα συνδιαμορφωθούν από τον υπεύθυνο καθηγητή και τους μαθητές, με σκοπό να προσελκύσουν όλο και περισσότερους να συμμετάσχουν στην ομάδα και να ανταλλάξουν βιβλία και απόψεις πάνω σ' αυτά.

Λέξεις-Κλειδιά: βιβλιοθήκη, δανεισμός, σχολείο, συνεργασία, φιλαναγνωσία

Εισαγωγή

Το θέμα της παρούσας ανακοίνωσης εμπίπτει στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αφορά ειδικότερα τα Πολιτιστικά Προγράμματα που υλοποιούνται παράλληλα με τη σχολική πράξη, αλλά συνάπτεται και με τον κλάδο της Βιβλιοθηκονομίας, αφού προτείνει ένα νέο είδος «βιβλιοθήκης». Στη συνέχεια αναφέρονται οι στόχοι του προτεινόμενου Πολιτιστικού Προγράμματος, οι θεωρητικές αρχές στις οποίες βασίζεται αυτό, η «ταυτότητα» της «βιβλιοθήκης», ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την επιλογή των βιβλίων και καθ' όλη τη δραστηριότητα καθώς και οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των μαθητών στο πλαίσιο του προτεινόμενου Προγράμματος Φιλαναγνωσίας.

Ενδεικτικοί στόχοι του προτεινόμενου Πολιτιστικού Προγράμματος Φιλαναγνωσίας

Γνωστικοί στόχοι

Οι μαθητές αναμένεται: α) να έρθουν σε επαφή με την παιδική και εφηβική λογοτεχνία και να γνωρίσουν κλασικούς και νέους Έλληνες και ξένους συγγραφείς, β) να ασκηθούν στη γραφή περίληψης, γ) να πλουτίσουν το λεξιλόγιό τους αλλά και γενικότερα δ) να διευρύνουν τους ορίζοντές τους μέσα από τα αναγνώσματα που θα τους προσφερθούν.

Συναισθηματικοί στόχοι

Οι μαθητές αναμένεται: α) να ενισχύσουν τους μεταξύ τους φιλικούς δεσμούς μέσα από τη συζήτηση πάνω στα βιβλία που διάβασαν και τους άρεσαν, β) να νοιώσουν τα συναισθήματα που μπορεί να εγείρει ένα βιβλίο παιδικής ή εφηβικής λογοτεχνίας, γ) να ενισχύσουν το αυτοσυναίσθημά τους χάρη στη σημαντική συμβολή του καθενός στη συλλογή της «βιβλιοθήκης».

Ψυχοκινητικοί στόχοι

Οι μαθητές αναμένεται: α) να είναι σε θέση να παρουσιάσουν το περιεχόμενο ενός βιβλίου σε συνομηλίκους τους, ώστε να τους προσελκύσουν να το διαβάσουν κι αυτοί, β) να μάθουν πώς να οργανώνουν και να καταλογογραφούν το υλικό μιας βιβλιοθήκης, δηλαδή να εξοικειωθούν με τις βιβλιοθηκονομικές εργασίες και κανόνες, γ) να μπορούν να διαχειριστούν το σύστημα μιας δανειστικής βιβλιοθήκης με έμφαση στην οργανωτικότητα, δ) να συνηθίσουν να λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά.

Θεωρητικές αρχές

του προτεινόμενου πολιτιστικού προγράμματος φιλιαναγνωσίας

Το προτεινόμενο Πολιτιστικό Πρόγραμμα εδράζεται σε ορισμένες βασικές θεωρητικές αρχές (Γκουργκούτα 2003):

Αρχή της ανακάλυψης: οι μαθητές θα κληθούν να βρουν λύση στο «πρόβλημα» του πώς μπορεί να οργανωθεί μια δανειστική βιβλιοθήκη και τι ενέργειες απαιτεί ένα τέτοιο εγχείρημα.

Αρχή της βιωματικότητας: οι μαθητές θα ενθαρρυνθούν να εμπλακούν σε διάφορες δραστηριότητες ως υπεύθυνοι της «βιβλιοθήκης» και ως αναγνώστες, δεδομένου του ενδιαφέροντός τους για το βιβλίο ως αντικείμενο.

Αρχή της ενεργητικής μάθησης: οι μαθητές που θα συμμετάσχουν στο Πρόγραμμα θα αναλάβουν ενεργητικό ρόλο – συγκεκριμένα αυτόν του «βιβλιοθηκονόμου» – και θα κάνουν τις δικές τους προτάσεις βιβλίων από τις προσωπικές τους συλλογές.

Αρχή της συνεργατικότητας: οι μαθητές – ειδικά εκείνοι που θα αναλάβουν να προωθήσουν τα προς δανεισμό βιβλία – θα βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Αρχή της αλληλεπίδρασης: οι μαθητές θα αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους αλλά και με το προς δανεισμό υλικό στην προσπάθεια να οργανώσουν τη «βιβλιοθήκη» και θα μοιραστούν εμπειρίες.

Αρχή της διαθεματικότητας: το προτεινόμενο Πολιτιστικό Πρόγραμμα Φιλιαναγνωσίας συνδέεται διαθεματικά με τα εξής διδακτικά αντικείμενα στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος: α) με τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, αφού οι μαθητές καλούνται να ανταλλάξουν μεταξύ τους κυρίως λογοτεχνικά κείμενα (νεανικά / εφηβικά μυθιστορήματα ή συλλογές διηγημάτων ή ποιητικές συλλογές), με σκοπό να ψυχαγωγηθούν και να εξοικειωθούν με την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων, κλασικών ή μη, β) με τη Νεοελληνική Γλώσσα ή Γλωσσική Διδασκαλία, εφόσον οι μαθητές μέσα από τη θεματική περιγραφή των βιβλίων που θα επιλέξουν να δανείσουν ή να δανειστούν θα ασκηθούν στη

γραφή περίληψης, όπως αυτή διδάσκεται στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου αλλά και στο Λύκειο (Καρπόζηλου 1999, Μπώκος 2001) και γ) με την Πληροφορική, καθώς οι μαθητές θα αναζητήσουν την ταυτότητα των προς δανεισμό βιβλίων κάνοντας χρήση του διαδικτύου (συγκεκριμένων ιστοσελίδων, όπως είναι ο κόμβος βιβλιογραφικών δεδομένων BIBAIONET).

Η «ταυτότητα» της «βιβλιοθήκης»

Το είδος της βιβλιοθήκης που προτείνεται εδώ βασίζεται σε και αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα διαφόρων ειδών βιβλιοθηκών που έχουν επισημανθεί τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία (Τοράκη 2003). Από τη μία πλευρά η συμμετοχική μη συμβατική δανειστική βιβλιοθήκη αποτελείται από έντυπες συλλογές, όπως οι παραδοσιακές βιβλιοθήκες, και υπάρχουν κανόνες ιδιοκτησίας, αφού τα βιβλία της συλλογής ανήκουν στους ίδιους τους μαθητές. Διαφέρει όμως από τις παραδοσιακές βιβλιοθήκες ως προς το ότι η συλλογή της δεν είναι συγκεντρωμένη σε κάποιον φυσικό χώρο. Εξαιτίας της παραπάνω ιδιότητας η συμμετοχική μη συμβατική βιβλιοθήκη θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «εικονική» με βάση τον ορισμό των εικονικών οργανισμών, που αποτελούν αφηρημένη μορφή οργάνωσης αλλά εκμεταλλεύονται και συμβατικό υλικό. Στην περίπτωση της εικονικής βιβλιοθήκης δηλαδή δεν υπάρχει συγκεκριμένο ίδρυμα-φορέας με τη μορφή βιβλιοθήκης σε αντίθεση με τους συνήθεις φυσικούς οργανισμούς. Έτσι, στη συμμετοχική βιβλιοθήκη αξιοποιούνται τα πλεονεκτήματα που μπορεί να έχει το «εικονικό οργανώνειν», όπως είναι η αυτοοργάνωση και ο μεγαλύτερος βαθμός υπευθυνότητας, την οποία καλούνται να επιδείξουν οι μαθητές (Μπώκος 2002, Τοράκη 2003). Το γεγονός ότι η προτεινόμενη «βιβλιοθήκη» καλείται να λειτουργήσει στο πλαίσιο του σχολείου για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες κυρίως των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών την καθιστά συγγενή με την έννοια της σχολικής βιβλιοθήκης ως της οργανωμένης συλλογής βιβλίων και περιοδικών καθώς και άλλων εντύπων ή οπτικοακουστικών υλικών που λειτουργεί στον χώρο του σχολείου για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Βλάχου-Χαλκιοπούλου 2004, Αρβαντά 2010). Άλλωστε, ανέκαθεν το σχολείο θεωρείται ως ο προνομιακός χώρος για να αναπτυχθούν δραστηριότητες φιλαναγνωσίας, αφού είναι η μόνη κοινωνική δομή όπου βρίσκονται συγκεντρωμένα όλα τα παιδιά και είναι πιθανότερο με τη συμβολή του σχολικού θεσμού να επιτύχουν οι αναγνωστικές εμπυχωσεις που θα πραγματοποιηθούν εκεί (Ποσλανιέκ 1991). Μάλιστα η πρόταση που κατατίθεται εδώ συνάδει με την πρόκληση και την ανάγκη να αναμορφώσουν οι σχολικές βιβλιοθήκες την ιδέα για τις ίδιες, καθώς απαιτείται η εκ νέου σύλληψη της βιβλιοθήκης, ώστε να γίνει σημείο αναφοράς για όλους και να εξακολουθεί να αποτελεί στοιχείο κοινωνικής συνοχής και δημοκρατικών εγγυήσεων (Σκεμπέρη 2011), κάτι που είναι και το ζητούμενο στην παρούσα πρόταση.

Ως προς τους στόχους της, η συμμετοχική μη συμβατική δανειστική βιβλιοθήκη συμπορεύεται με την ιδέα της κινητής βιβλιοθήκης, αφού ως σκοπός και των δύο τίθεται μέσω του δανεισμού βιβλίων στους μαθητές αφενός η αναπλήρωση του κενού από την έλλειψη σχολικών βιβλιοθηκών και αφετέρου η εξάλειψη των ανισοτήτων σε επίπεδο ευκαιριών για τους μαθητές. Όπως οι κινητές βιβλιοθήκες, έτσι και η προτεινόμενη εδώ

«βιβλιοθήκη» καλείται μέσα από τη συνεργασία των μαθητών να καλύψει τη διαφορά μεταξύ των μαθητών δύο ταχυτήτων και να καταστήσει το βιβλίο και τη γνώση οικεία και προσιτή σε όλους (Κολοβού 2006).

Τέλος, το προτεινόμενο είδος βιβλιοθήκης θα υποστηρίζαμε ότι προσιδιάζει περισσότερο στην έννοια της «ιδεατής βιβλιοθήκης» ή «βιβλιοθήκης χωρίς τοίχους», δηλαδή μία συλλογή από n ($n > 1$) απομακρυσμένες, ετερογενείς, προϋπάρχουσες, βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων ενοποιημένες με ολοκληρωμένο τρόπο καθώς και με διαφανή πρόσβαση στις υπηρεσίες της μέσω δικτύων, χωρίς την ύπαρξη φυσικού χώρου (Τοράκη 2003). Αυτό θα γίνει από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι θα κληθούν να οργανώσουν τόσο τη δική τους βιβλιοθήκη ατομικά όσο και ομαδικά τη δανειστική βιβλιοθήκη στην οποία θα ενταχθούν ως συμμετέχοντες.

Πλεονεκτήματα του προτεινόμενου είδους «βιβλιοθήκης»

Η συμμετοχική μη συμβατική δανειστική βιβλιοθήκη αποτελεί μια καινοτομία με αρκετά πλεονεκτήματα. Πρώτον, καθώς δεν απαιτεί αγορά υλικού αλλά οργανώνεται εκ των ενόντων, λύνει το οικονομικό ζήτημα με το οποίο έρχεται αντιμέτωπος όποιος επιχειρεί να δημιουργήσει μια συλλογή (Οικονόμου 1998, Ποσλανιέκ 1991). Κατά δεύτερον, έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία η έλλειψη βιβλιοθηκών στα σχολεία (Χαραμής 1998), η οποία μπορεί να καταπολεμηθεί με τη συλλογική κινητοποίηση όλων όσους αφορά το ζήτημα, δηλαδή τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Έπειτα, για το είδος αυτής της βιβλιοθήκης δεν χρειάζεται κάποιος ειδικός χώρος, αφού τα βιβλία θα βρίσκονται στα σπίτια των μαθητών, οι οποίοι θα φέρνουν το αντίστοιχο βιβλίο, όταν τους ζητείται. Έτσι, η ανυπαρξία χώρου κατάλληλου για τη διαμόρφωσή του στο σχολείο δεν αποτελεί πια πρόβλημα (Οικονόμου 1998, Αναστασάκης 2003). Ακόμα όμως κι όταν υπάρχει ήδη μια σχολική βιβλιοθήκη σε ένα σχολικό συγκρότημα, η συμμετοχική μη συμβατική βιβλιοθήκη μπορεί να συμβάλει στον εμπλουτισμό της. Συγκεκριμένα, είναι δυνατόν να καλύψει ελλείψεις της ήδη υπάρχουσας σχολικής βιβλιοθήκης σε συγκεκριμένες κατηγορίες βιβλίων, κάτι για το οποίο οι μαθητές συχνά εκφράζουν τα παράπονά τους (Χιονίδου-Μοσκοφόγλου & Παπατριανταφύλλου 2005). Μάλιστα, υπάρχει ένας ακόμη λόγος για τον οποίο συνίσταται η δημιουργία μιας τέτοιας βιβλιοθήκης: στο σχολικό μάθημα δεν διαβάζονται ολόκληρα εκτενή λογοτεχνικά έργα παρά μόνο αποσπάσματα (Αποστολίδου 1998). Ο δανεισμός λογοτεχνικών βιβλίων μεταξύ των μαθητών θα έλυνε αυτό το υπαρκτό «πρόβλημα». Επιπλέον, ένα πλεονέκτημα της επιλογής βιβλίων προς δανεισμό από μια τέτοια βιβλιοθήκη είναι ότι οι συμμετέχοντες μαθητές μπορούν να συζητούν πάνω σε αυτά και έτσι να εδραιωθούν φιλίες μεταξύ τους με αφορμή κοινά αγαπητά αναγνώσματα. Εκτός όμως από την επικοινωνιακή πλευρά, ενισχύεται το αυτοσυναίσθημα των μαθητών οι οποίοι καλούνται να δανείσουν δικά τους βιβλία, καθώς νοιώθουν ότι είναι σημαντικοί οι ίδιοι και τα βιβλία που προτιμούν και τους χαρακτηρίζουν και ότι προσφέρουν στους άλλους (Ποσλανιέκ 1991, Σπινκ 1990). Αυτού του είδους η «κοινοκτημοσύνη» και η παροχή ίσων ευκαιριών στους μαθητές-αναγνώστες συνιστά ακόμη ένα πλεονέκτημα της συμμετοχικής μη συμβατικής δανειστικής βιβλιοθήκης, στοιχείο στο οποίο δίνεται έμφαση

από πολλούς μελετητές (Οικονόμου 1998, Γκουργκούτα 2003).

Κάτι άλλο στο οποίο πρέπει να σταθούμε είναι το γεγονός ότι με αφορμή τη συγκεκριμένη πρόταση δεν δίνεται το βάρος και η προσοχή μόνο στους ικανούς αναγνώστες, οι οποίοι άλλωστε ίσως δεν χρειάζονται σχετική καθοδήγηση, αλλά γίνεται προσπάθεια να προσεγγιστούν οι αναγνώστες που μειονεκτούν (Σπινκ 1990). Έτσι, για παράδειγμα οι ικανοί αναγνώστες μπορούν να θέσουν προς δανεισμό βιβλία που ίσως δεν τους «εκφράζουν» πια αλλά που ανταποκρίνονται στο επίπεδο ενός «κακού» αναγνώστη. Μ' αυτόν τον τρόπο αξιοποιούνται κιάλας διάφορα βιβλία που ίσως είχαν περιπέσει σε σχετική «αχρηστία» για τους ιδιοκτήτες τους. Καλύπτονται με την παραπάνω πρακτική τόσο σε επίπεδο περιεχομένου των βιβλίων όσο και σε επίπεδο τρόπου διακίνησης του υλικού οι ανάγκες των εφήβων αναγνωστών με έναν πρωτοποριακό και πρωτότυπο τρόπο, κάτι που είναι απαραίτητο, όταν το κοινό μιας βιβλιοθήκης αποτελείται από νέους ανθρώπους (Blanshard 1997). Στο παραπάνω συμβάλλει και το γεγονός ότι τα βιβλία, ενώ είναι καταγεγραμμένα και διαθέσιμα, δεν είναι ταξινομημένα για να μη θυμίζουν την παραδοσιακή βιβλιοθήκη (Ποσλανιέκ 1991), κάτι το οποίο ενδέχεται να απωθούσε τους μαθητές-αναγνώστες οι οποίοι ψάχνουν εναλλακτικούς και μη συμβατικούς τρόπους συμπεριφοράς και δράσης.

Τελικά, χάρη στον τρόπο λειτουργίας του προτεινόμενου είδους βιβλιοθήκης δημιουργούνται δίκτυα μεταξύ μαθητών-αναγνωστών, καθηγητών και γονέων, οι οποίοι θα ερωτηθούν αν συμφωνούν με την υλοποίηση της προτεινόμενης δραστηριότητας, το σχολείο γίνεται κέντρο επικοινωνίας και ενισχύεται η θέση του μέσα στην κοινωνία (Οικονόμου 1998).

Η επιλογή των βιβλίων και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ένα πολύ ευαίσθητο σημείο στο προτεινόμενο Πρόγραμμα είναι τα κριτήρια επιλογής των βιβλίων προς δανεισμό. Εδώ θα πρέπει να επέμβει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος κατά τ' άλλα θα έχει ρόλο παρατηρητή και εμπνευστή. Στη συγκεκριμένη περίπτωση όμως θα πρέπει να ελέγχει τα βιβλία που θα προτείνουν οι μαθητές για δανεισμό, να τα αξιολογεί ανάλογα με τη μορφή και το περιεχόμενό τους, να κρίνει αν είναι κατάλληλα για το εφηβικό μαθητικό κοινό και αν εξυπηρετούν τους στόχους που έχει ο ίδιος θέσει κατά την έναρξη του Προγράμματος και οι οποίοι οφείλουν να εναρμονίζονται με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των μαθητών

Οι συμμετέχοντες μαθητές θα αναλάβουν τις εξής δραστηριότητες στο πλαίσιο του Προγράμματος:

Δανειστές: είναι αυτοί που θα θέσουν κάποια βιβλία από την προσωπική τους βιβλιοθήκη προς δανεισμό συμπληρώνοντας μια λίστα με τα στοιχεία των βιβλίων που θα δανείζουν.

Αναγνώστες: είναι αυτοί που θα θελήσουν να δανειστούν τα βιβλία που θα είναι εγγεγραμμένα στη λίστα δανεισμού, η οποία θα υπάρχει σε εμφανές και προσβάσιμο στους

μαθητές σημείο στο σχολείο, και θα διατυπώνουν προφορικά ή γραπτά το αίτημά τους στους υπεύθυνους μαθητές για τον δανεισμό (βλέπε παρακάτω).

Βιβλιοθηκονόμοι-Καταλογογράφοι: είναι αυτοί που θα καταρτίσουν τη λίστα με τα διαθέσιμα βιβλία προς δανεισμό και θα την εμπλουτίζουν / ενημερώνουν ανάλογα με την προσφορά βιβλίων που θα υπάρχει (Γκουργκούτα 2003, Σκανδάλη 1993). Για αυτή τους την εργασία μπορούν να συμβουλευτούν την ηλεκτρονική υπηρεσία BIBLIONET του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου, η οποία αποτελεί μια έγκυρη βάση δεδομένων για όλα τα κυκλοφορούντα βιβλία στην ελληνική γλώσσα με τα πλήρη βιβλιογραφικά τους στοιχεία (τίτλο βιβλίου, όνομα συγγραφέα, εκδότη, ISBN, θέμα, ταξινομικό αριθμό Dewey Decimal Classification-DDC, κλπ).

Βιβλιοθηκονόμοι-Επικοινωνιολόγοι-Εμπυχωτές: είναι αυτοί που θα προσεγγίσουν άλλους μαθητές και θα τους παρουσιάσουν με τέτοιο τρόπο τη δραστηριότητα, ώστε να καταφέρουν να τους πείσουν να γίνουν και αυτοί δανειστές ή αναγνώστες, και θα μοιράσουν ενημερωτικό φυλλάδιο σε όσους θεωρούν ότι θα τους ενδιέφερε να συμμετέχουν στη δραστηριότητα.

Βιβλιοθηκονόμοι-Υπεύθυνοι συντήρησης: είναι αυτοί που θα ορίσουν τις προϋποθέσεις και τους κανονισμούς δανεισμού καθώς και τις κυρώσεις για μη τήρηση των κανόνων από τους δανειζόμενους, θα είναι υπεύθυνοι για τον δανεισμό των βιβλίων (προώθηση του αιτήματος δανεισμού στον εκάστοτε δανειστή, καταγραφή των στοιχείων του δανειζόμενου βιβλίου και του δανειζόμενου μαθητή στο Τετράδιο Δανεισμού, τήρηση προθεσμίας δανεισμού και σχετική ενημέρωση των δύο πλευρών, τήρηση σειράς προτεραιότητας δανεισμού), θα ελέγχουν και θα καταγράφουν την κατάσταση των βιβλίων πριν και μετά τον δανεισμό.

Βιβλιογράφοι-Βιβλιοκριτικοί: είναι αυτοί που θα δημιουργήσουν μια περίληψη ενός βιβλίου που διάβασαν και πιστεύουν ότι θα ενδιαφέρει κι άλλους, αφού διδαχθούν τους διάφορους τύπους και τις αρχές της περίληψης (Μπώκος 2001), ή / και θα κάνουν μια βιβλιοπαρουσίαση, για παράδειγμα στη σχολική εφημερίδα, για να παρακινήσουν κι άλλους μαθητές να διαβάσουν το βιβλίο (Βλάχου-Χαλκιοπούλου 2004).

Υπεύθυνοι λέσχης ανάγνωσης: είναι αυτοί που θα οργανώσουν προαιρετικές συζητήσεις με θέμα ένα βιβλίο που έχουν διαβάσει μερικοί μαθητές.

Ακροατές-Μέλη λέσχης ανάγνωσης: είναι αυτοί που θα ενημερωθούν και θα συζητήσουν για βιβλία καινούργια ή για άλλα που έχουν διαβάσει και οι ίδιοι και θα ανταλλάξουν απόψεις στο πλαίσιο της λέσχης ανάγνωσης, καθώς και θα κρατήσουν σημειώσεις από τις συζητήσεις που θα λάβουν χώρα αντιμετωπίζοντας κριτικά τα αναγνώσματα που τους προσφέρονται (Οικονόμου 1998).

Μεταφραστές: είναι αυτοί που, αφού διαβάσουν ένα βιβλίο από αυτά που διατίθενται σε ξένη γλώσσα, θα το μεταφράσουν όλο ή ένα απόσπασμα που τους άρεσε και θέλουν να το κάνουν προσιτό και σε άλλους στα νέα ελληνικά.

Εικονογράφοι-Καλλιτεχνικοί συνεργάτες-Επιμελητές έκδοσης: είναι αυτοί που θα δημιουργήσουν το αρχικό ενημερωτικό φυλλάδιο ή μια μικρή αφίσα για τη συνολική δραστηριότητα, θα επιμεληθούν την εμφάνιση της λίστας των βιβλίων για να είναι ευανάγνωστη και καλαίσθητη, θα επιμεληθούν τη μορφή / «έκδοση» ενός κειμένου που θα μεταφράσει κάποιος μαθητής, θα επιμεληθούν την «έκδοση» ενός φυλλαδίου με τις περιλή-

ψεις και τα συμπεράσματα από τη λέσχη ανάγνωσης και θα σχεδιάσουν τιμητικά «διπλώματα» συμμετοχής για όλους τους εμπλεκόμενους στο Πρόγραμμα.

Βιβλιογραφία

- Αναστασάκης, Μ. (2003): *Ανασχεδιάζοντας τη βιβλιοθήκη στο σχολείο: μια πρόταση για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (μτφρ. Τζούντυ Γιαννακοπούλου & Λύο Καλοβυρνάς). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αποστολίδου, Β. (1998): Ενόψει του επιλεγόμενου σχολικού βιβλίου. Στο Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου & Ένωση Ελλήνων Βιβλιοθηκονόμων και Επιστημόνων Πληροφόρησης, *Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στην Εκπαίδευση (13-14 Μαΐου 1997)*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.
- Αρβαντά, Α. (2010): Σχολικές βιβλιοθήκες: πηγή έμπνευσης και δημιουργίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, *Συνεργασία*, 1.
- Blanshard C. (1997): *Children and young people: Library Association guidelines for public library services*. London: Library Association Publishing.
- Βλάχου-Χαλκιοπούλου, Μ. (2004): *Εισαγωγή στη βιβλιοθηκονομία: Πληροφόρηση, βιβλιοθήκες, κοινωνία*. Αθήνα: Έλλην.
- Γκουργκούτα, Κ. (2003): *Πάμε βιβλιοθήκη: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για το βιβλίο και τις βιβλιοθήκες*. Κοζάνη : Ινστιτούτο Βιβλίου και Ανάγνωσης Κοζάνης.
- Καρπόζηλου, Μ. (1999). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων. Συμβολή στην μελέτη των παιδικών αναγνωσμάτων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κολοβού, Ζ. (2006): *Κινητές βιβλιοθήκες: διευρύνοντας τον ορίζοντα των συνεργασιών στις λαϊκές βιβλιοθήκες*. χ.τ.
- Μπώκος, Γ. (2001): *Εισαγωγή στην Επιστήμη της Πληροφόρησης*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Μπώκος, Γ. (2002): *Τεχνολογία & Πληροφόρηση: Από τη Διαχείριση του Βιβλίου στη Διαχείριση της Γνώσης*. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Οικονόμου, Β. (1998): *Οι βιβλιοθήκες και ο ρόλος τους*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ποσλανιέκ, Κ. (1991): *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα. Εμφυχώσεις για να ανακαλύψουν τα παιδιά την απόλαυση του διαβάσματος* (μτφρ. Στέση Αθήνη). Αθήνα: Καστανιώτης.

- Σκανδάλη, Ι. (1993): *Περιγραφική καταλογογράφηση: Κανόνες και εφαρμογές*. Αθήνα: Βασιλείου.
- Σκεμπέρη, Λ (2011): Οι νέες σχολικές βιβλιοθήκες στον 21^ο αιώνα: προοπτικές και προκλήσεις. *Συνεργασία*, 2.
- Σπινκ, Τ. (1990): *Τα παιδιά ως αναγνώστες* (μτφρ. Κυριάκος Ντελόπουλος). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τοράκη, Κ. (2003): *Οργάνωση, δομή και χαρακτηριστικά της εικονικής βιβλιοθήκης*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: χ.ε.
- Χαραμής, Π. (1998): Σχολική βιβλιοθήκη και διδακτική πράξη. Στο Πανελλήνια Ομοσπονδία Εκδοτών Βιβλιοπωλών, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου & Ένωση Ελλήνων Βιβλιοθηκονόμων και Επιστημόνων Πληροφόρησης, *Η Βιβλιοθήκη και το Βιβλίο στην Εκπαίδευση (13-14 Μαΐου 1997)*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.
- Χιονίδου-Μοσκοφόγλου, Μ. & Παπατριανταφύλλου, Κ. (2005): Μαθητές και Σχολικές Βιβλιοθήκες. *Μέντορας* 8, 131-150.

Σχολικοί λαχανόκηποι και βιώσιμη γεωργία

Κουτσομήτρου Θεοδώρα
 Εκπαιδευτικός Π.Ε. 15
 MSc Διαχείριση Περιβάλλοντος
 dkoutsomitrou@yahoo.gr

Πασχάλη Μαρουλιώ
 Εκπαιδευτικός Π.Ε. 15
 MSc Διαχείριση Περιβάλλοντος
 paschalimlr@hotmail.com

Περίληψη

Η τροφή δεν είναι κάτι δεδομένο, αλλά ένας δυνητικά ανανεώσιμος φυσικός πόρος. Η πλήρης εκμηχάνιση της παραγωγής και η εντατική χρήση χημικών λιπασμάτων και φυτοφαρμάκων, έχουν αυξήσει τις σοδειές, με αρνητικές όμως επιπτώσεις στο περιβάλλον, αλλά και στην ποιότητα της τροφής. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση είναι ικανή να διαμορφώσει βιώσιμες συμπεριφορές, αναπτύσσοντας φιλικές στάσεις προς το περιβάλλον. Ένα σημαντικό εργαλείο προς αυτήν την κατεύθυνση, αποτελεί η δημιουργία λαχανόκηπων στα σχολεία, καθώς οι μαθητές -και αυριανοί πολίτες- έρχονται σε επαφή με τους φυσικούς τρόπους παραγωγής της τροφής, συμμετέχουν ενεργά σε αυτούς, βελτιώνουν τη διατροφή τους και κατανοούν την αλληλεξάρτηση ανθρώπου και περιβάλλοντος, στα πλαίσια της βιολογικής γεωργίας και της αειφόρου ανάπτυξης.

Λέξεις-Κλειδιά: περιβαλλοντική εκπαίδευση, αειφορία, λαχανόκηποι, τρόφιμα.

Εισαγωγή

Συχνά γίνεται λόγος στους μαθητές για τους φυσικούς πόρους και αναφέρονται τα δάση, οι λίμνες, ακόμα και το πετρέλαιο. Λίγες φορές γίνεται αναφορά στην τροφή, ίσως γιατί δεν γίνεται συνειδητό, ότι η τροφή δεν είναι κάτι δεδομένο, αλλά ένας φυσικός πόρος και μάλιστα δυνητικά ανανεώσιμος.

Η βιοποικιλότητα του πλανήτη, προσφέρει τροφή στον άνθρωπο. Όμως, από τα 30.000 περίπου φυτικά είδη της γης, μόνο το 15% χρησιμοποιείται για να καλύψει, σχεδόν όλες τις διατροφικές ανάγκες μας. Τα δημητριακά, για παράδειγμα, είναι η βάση της διατροφής, σχεδόν όλων των λαών. Όμως τα δημητριακά έχουν ένα μειονέκτημα: είναι μονοετή φυτά. Η καλλιέργειά τους χρειάζεται συνεχή εύφορα εδάφη και νερό. Και ενώ η παγκόσμια παραγωγή έχει όντως αυξηθεί κατά πολύ τις τελευταίες δεκαετίες, όλο και περισσότερο οι «υπ' ανάπτυξη» λαοί έρχονται αντιμέτωποι με το φάσμα της πείνας. Κι αυτό γιατί, ενώ η τροφή που παράγεται υπερεπαρκεί για να καλύψει τις ανάγκες του παγκόσμιου πληθυσμού, καταλήγει στους οικονομικά ισχυρούς ή χρησιμοποιείται ως ζωοτροφή (Charvet, 2007).

Η αναζήτηση ολοένα και περισσότερης ποσότητας και όχι ποιότητας, προκάλεσε βαθείς μεταβολές στις σχέσεις των κοινωνιών με το φυσικό περιβάλλον. Έννοιες όπως αγρανάπαυση ή πολύμορφη οργανική καλλιέργεια εγκαταλείφθηκαν εντελώς. Επιπλέον, το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης, έχει οδηγήσει σε ένα ομοιόμορφο μοντέλο διατροφής, με αποτέλεσμα να κινδυνεύουν τα παραδοσιακά διατροφικά μοντέλα. Αυτό

αφορά κυρίως τους αστικούς πληθυσμούς των μεγαλουπόλεων, όπου τα γεύματα των μεγάλων αλυσίδων γρήγορης εστίασης, είναι πανομοιότυπα. Έτσι, η ζήτηση για όμοια τρόφιμα, αυξάνει και τις ανάγκες για την παραγωγή τους.

Ένας από τους πιο σύγχρονους τρόπους αύξησης της παραγωγής είναι και τα γενετικά τροποποιημένα τρόφιμα (ΓΤΟ), δηλαδή οργανισμοί στους οποίους έχουν εισαχθεί γονίδια από άλλους οργανισμούς και αποκαλούνται *διαγονιδιακοί*. Σόγια, καλαμπόκι, ρύζι, ντομάτα, ελαιοκράμβη, είναι μερικά από τα φυτά που έχουν κατά κόρον τροποποιηθεί γενετικά. Τα θετικά αποτελέσματα: Μεγαλύτερη αποδοτικότητα, περισσότερη σοδειά, ανθεκτικότητα σε ζιζάνια/ έντομα, εμπλουτισμός σε βιταμίνες. Τα αρνητικά: Τοξικότητα για τον άνθρωπο, αλλεργίες, μόλυνση του νερού και του εδάφους, εμφάνιση ανθεκτικών εντόμων στις τοξίνες, περιβαλλοντική μόλυνση, από το διασκορπισμό των ΓΤΟ από τους σπόρους και τη γύρη (Morgan, 2004). Η Ευρωπαϊκή νομοθεσία απαιτεί την επισήμανση και ιχνηλασιμότητα από τη σπορά ως τη συσκευασία ενός προϊόντος, τα συστατικά του οποίου είναι τροποποιημένα σε ποσοστό ανώτερο του 0,9%. Η ένδειξη στις ετικέτες των τροφίμων είναι επίσης υποχρεωτική (Οδηγία 2001/18/Ε.Κ). Δε συμβαίνει όμως το ίδιο και στις ΗΠΑ, γεγονός που αφήνει ένα νομικό κενό, αλλά και πρόσφορο έδαφος στις εταιρείες, κατά τις εισαγωγές προϊόντων (Charvet, 2007). Μάλιστα, στις 28-10-2015, καταψηφίστηκε από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο η πρόταση για απαγόρευση ή περιορισμό από κάθε χώρα ξεχωριστά της χρήσης εγκεκριμένων από την Ευρωπαϊκή Ένωση ΓΤΟ, λόγω των ανομοιογενειών που θα προέκυπταν.

Στον αντίποδα, η βιολογική γεωργία, ή αλλιώς «αιφόρος», η οποία στηρίζεται στην έννοια της διαρκούς ανάπτυξης, δεν διακυβεύει την ανάπτυξη των μελλοντικών γενιών, και εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες προόδου. Τα αγροτικά οικοσυστήματα έχουν τη βέλτιστη διαχείριση, το περιβάλλον προστατεύεται καθώς χρησιμοποιούνται λιγότερο επιθετικοί τρόποι και μέσα καλλιέργειας (φυσικά λιπάσματα), οι υδατικοί πόροι εξοικονομούνται. Εκτός από την περιβαλλοντική διάσταση όμως, η αιφόρος γεωργία, έχει και οικονομική – κοινωνική, αλλά και ηθική διάσταση (Charvet, 2007).

Η συμβολή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης

Η δημιουργία και διατήρηση λαχανόκηπων στα σχολεία, σχετίζεται άμεσα με τη βιώσιμη γεωργία, καθώς χρησιμοποιούνται παραδοσιακοί -ως επί το πλείστον- σπόροι και ορθές περιβαλλοντικές πρακτικές. Έτσι, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έρχεται να καλύψει ένα μεγάλο κενό: να συνδέσει ξανά τους μαθητές με το αρχικό στάδιο παραγωγής της τροφής, να συνδέσει το πιάτο τους με το φυσικό περιβάλλον. Να καταδείξει ότι η τροφή δεν είναι κάτι έτοιμο που παράγεται στο ράφι του σουπερ μάρκετ, αλλά εξαρτάται από τη φύση και ειδικότερα από το έδαφος και το νερό. Να κάνει τα νεαρά άτομα να συνειδητοποιήσουν πως η χρησιμοποίηση των φυσικών πόρων δεν είναι ούτε δεδομένη, ούτε παντοτινή.

Τα τελευταία χρόνια ειδικότερα, η περιβαλλοντική εκπαίδευση θεωρείται ουσιαστικό εργαλείο για την υιοθέτηση βιώσιμων συμπεριφορών, καθώς χρησιμοποιεί και άλλα μαθησιακά πεδία που αφορούν τη μεθοδολογική γνώση, την αποτελεσματικότητα και την κοινωνική μόρφωση, πάντα με επίκεντρο την αυτενέργεια του μαθητή (Καλαϊτζίδης & Ουζούνης, 1999). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί χρησιμοποιώντας βιώσιμες πρακτικές (π.χ. κομπόστ ή ανακύκλωση) στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Η ανομοιογενής σχέση ανάμεσα στους διαφορετικούς τομείς μάθησης και συμπεριφοράς καταδεικνύει ότι ένας συνδυασμός διαφορετικών προσεγγίσεων είναι απαραίτητος για την αποτελεσματική μάθηση όσον αφορά τη βιωσιμότητα (Redman & Redman, 2013). Επίσης, έχει ήδη αποδειχθεί ότι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση βοηθάει τα άτομα να αναπτύξουν την ικανότητά τους να σκέφτονται κριτικά, ηθικά και αποτελεσματικά σε αποτιμώμενες περιβαλλοντικές καταστάσεις, να παίρνουν αποφάσεις και να δρουν ατομικά και συλλογικά με τρόπους που διατηρούν και βελτιώνουν το περιβάλλον (Wals, Brody, Dillon & Stevenson, 2014).

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί τελικά με ένα συνδυασμό παρεχόμενων γνώσεων και παιδαγωγικής να εμπλέξει τους μαθητές σε μελέτη του περιβάλλοντος, αλλαγή συμπεριφοράς και ανάληψη δράσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Είναι ένα σημαντικό εργαλείο που ενισχύει τη συμμετοχικότητα των μαθητών, τον ενθουσιασμό τους για μάθηση και γνώση, καθώς και την εξοικείωση τους με την λήψη αποφάσεων (Riordan & Klein, 2010).

Η αξία των λαχανόκηπων

Τα πλεονεκτήματα από την ύπαρξη κήπων στα σχολεία είναι πολυποίκιλα. Πρωτίστως, η τροφή συνδέεται άμεσα με το περιβάλλον και γίνεται κατανοητή η προέλευσή της. Οι μαθητές γνωρίζουν τους τρόπους παραγωγής της και εξοικειώνονται με αυτούς. Έρχονται σε επαφή με τη φύση, το έδαφος και το μικρόκοσμό του. Μαθαίνουν να σέβονται κάθε οργανισμό και τη συμβολή του στην τροφική αλυσίδα. Έννοιες όπως αειφορία, βιώσιμη και βιολογική γεωργία, προστασία του εδάφους και του υπόγειου υδροφόρου ορίζοντα, παύουν να είναι γενικές. Εξειδικεύονται, παίρνουν συγκεκριμένο νόημα, μέσα από την καλλιέργεια τροφίμων, όπως και οι αξίες της οικολογικής συνείδησης και της περιβαλλοντικής ευθύνης (Αθανασάκης & Κουσουρή, 1999).

Έπειτα, τα παιδιά εμπλέκονται στη διαδικασία παραγωγής της τροφής τους, γεγονός που σημαίνει ότι αρχίζουν να ενδιαφέρονται για την ποιότητα της. Οι σχολικοί λαχανόκηποι, καταδεικνύουν πώς είναι τα τρόφιμα καλής ποιότητας, καθώς δεν χρησιμοποιούνται λιπάσματα και φυτοφάρμακα. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να συμβάλλουν σημαντικά και στη βελτίωση της διατροφής των μαθητών, με αλλαγή του διαιτολογίου τους προς το καλύτερο, καθώς παιδιά που καλλιεργούν λαχανικά στον κήπο τους, είναι πιθανότερο και να τα καταναλώνουν. Σε μια εποχή όπου οι δείκτες παχυσαρκίας χειροτερεύουν, η κατανάλωση φρέσκων λαχανικών είναι ένα από τα διατροφικά ζητούμενα. Επίσης, η στάση των μαθητών αρχίζει να γίνεται περισσότερο κριτική ως προς τα τυποποιημένα τρόφιμα που αγοράζουν, εστιάζοντας στα συστατικά τους αλλά και

στον τρόπο που έχουν παραχθεί και προτιμώντας εκείνα που σήμερα καλούνται και «βιολογικά», λόγω της απουσίας χημικών κατά τα στάδια της παραγωγής τους. Τέλος, προσπαθούν να μειώσουν και το διατροφικό τους αποτύπωμα, καθώς συνειδητοποιούν τις εισροές που χρειάζονται κατά την παραγωγή των τροφίμων και περιορίζουν όσο είναι δυνατόν τη σπατάλη τους.

Επιπλέον, τα περιβαλλοντικά οφέλη είναι εξίσου σημαντικά: με τους λαχανόκηπους στα σχολεία, οι μαθητές εμβαθύνουν στις έννοιες της διατήρησης των παραδοσιακών ειδών και ποικιλιών, της γονιμότητας των εδαφών αλλά και της αποφυγής της υποβάθμισής τους –με άμεση συνέπεια την ερημοποίηση-, της εξοικονόμησης νερού και της προστασίας των υπόγειων υδροφορέων. Κατανοούν την ολοκληρωμένη διαχείριση των φυσικών πόρων, μειώνουν την κατανάλωση υλικών και ενέργειας, μειώνουν τα απόβλητα. Οργανική (ζωική ή κομπόστ) και όχι χημική λίπανση, «βοτάνισμα» και όχι ζιζανιοκτόνα, εναλλαγή καλλιεργειών, αγρανάπωση, συγκαλλιέργειες που η μια ευνοεί την άλλη, ολοκληρωμένη γεωργία, είναι πρακτικές που βρίσκονται στον αντίποδα της μαζικής συμβατικής καλλιέργειας. Είναι πρακτικές περιβαλλοντικά ορθές που οδηγούν σε μια αειφόρο γεωργία και σε αυτό που ονομάζουμε τελικά βιώσιμη ανάπτυξη. Θα μπορούσε επίσης κανείς να πει ότι οι κήποι συμβάλλουν ακόμη και στη διατήρηση της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, με την ενίσχυση της τοπικής κουλτούρας, καθώς στην καλλιέργεια διατηρούνται οι παραδοσιακές τεχνικές που συνήθως περνούν από γενιά σε γενιά. (Calvet-Mir, Gómez-Baggethun & Reyers-García, 2012).

Ακόμα, η δημιουργία κήπων έχει και κοινωνικές διαστάσεις, καθώς δημιουργούνται τοπικά δίκτυα ανταλλαγής παραδοσιακών σπόρων, αλλά και γνώσεων πάνω στις καλλιεργητικές πρακτικές. Το σχολείο ανοίγεται στην κοινωνία, συνεργάζεται με το δήμο, με τοπικούς αγροτικούς συνεταιρισμούς και άλλους εμπλεκόμενους φορείς και οι μαθητές κατανοούν το πλέγμα των σχέσεων άνθρωπος- τροφή – περιβάλλον. Οι γνώσεις διαχέονται, το σχολείο παύει να είναι αποκομμένο από την κοινότητα και ισχυροποιεί τους δεσμούς τους με την κοινωνία – απαραίτητη προϋπόθεση για ένα αειφόρο μέλλον.

Τέλος, οι μαθητές κατανοούν και τα οικονομικά οφέλη που μπορεί να προκύψουν από την ανάπτυξη –εκτός σχολικού περιβάλλοντος- αστικών καλλιεργειών, καθώς το κάθε νοικοκυριό που καλλιεργεί για ιδιωτική κατανάλωση αποκτά αυτάρκεια και αυτονομία στα θέματα της τροφής -κατά τα αρχαιοελληνικά πρότυπα- και εξαρτάται ολοένα και λιγότερο από τις αγορές, με επάρκεια ποιοτικών προς κατανάλωση τροφίμων.

Συμπεράσματα

Τα ερωτήματα που εγείρονται τα τελευταία χρόνια σχετικά με την προέλευση αλλά και την ποιότητα των τροφίμων που καταναλώνουμε, είναι ολοένα και περισσότερα. Γενετικά τροποποιημένοι οργανισμοί, χημικά συντηρητικά, ανορθόδοξες καλλιεργητικές πρακτικές, στο όνομα των φθηνών τροφίμων που θα επαρκούν για να ταΐσουν όλους τους πεινασμένους λαούς της γης. Οι περιβαλλοντικές επιπτώσεις όμως είναι τεράστιες

και οδηγούν την ανθρωπότητα σε ένα καθόλου ευοίωνο και αειφόρο μέλλον. Η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει την υποχρέωση αλλά και την ευκαιρία να διδάξει στα παιδιά στάσεις και συμπεριφορές προς την κατεύθυνση της βιωσιμότητας. Οι λαχανόκηποι στα σχολεία, λειτουργούν πολλαπλά: συνδέουν την τροφή άμεσα με το περιβάλλον και τον άνθρωπο, κληροδοτούν τις ορθές πρακτικές καλλιέργειας, προωθούν τη βιολογική γεωργία η οποία γίνεται πλέον συνείδηση, διαφυλάττουν παραδοσιακές ποικιλίες, δημιουργούν δίκτυα, ανοίγουν το σχολείο στην κοινωνία, προσφέρουν πρακτική, άμεσα εφαρμόσιμη γνώση, - κάτι που τόσο λείπει από το σημερινό σχολείο. Όπως άλλωστε έχει γράψει και ο μεγάλος δάσκαλος J. H. Pestalozzi «πρέπει να καλλιεργούμε το νου, το χέρι και την καρδιά το ίδιο». Ήδη σε όλη τη χώρα αυξάνονται κάθε χρόνο τα σχολεία που καλλιεργούν. Στο νομό Μεσσηνίας περίπου 45 σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν δημιουργήσει λαχανόκηπους, εφαρμόζοντας στην πράξη όλα τα παραπάνω. Αλλά και στην Αθήνα (Α΄ Δ/ση Δ/θμιας Εκπαίδευσης) περίπου 15 σχολεία ασχολήθηκαν την προηγούμενη σχολική χρονιά με τη δημιουργία κήπων (στοιχεία των συγγραφέων). Η εμπειρία των συγγραφέων, από την ενασχόληση τους με τους σχολικούς λαχανόκηπους στα πλαίσια της περιβαλλοντικής αγωγής, τα τελευταία τρία τουλάχιστον χρόνια, έχει αποδείξει ότι τα παιδιά χαρούμενα, εξερευνούν αυτούς τους καινούργιους κόσμους που ανοίγονται μπροστά τους και τους δίνουν την ευκαιρία, μέσα από τη βιωματική δράση στη φύση, να αναπτύξουν νέες περιβαλλοντικά υπεύθυνες συμπεριφορές που είναι και το τελικό ζητούμενο.

Μέσα λοιπόν από την περιβαλλοντική εκπαίδευση και τους λαχανόκηπους, έχουμε την ευκαιρία να καλλιεργήσουμε ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά μας! Ας συνεχίσουμε να το πράττουμε και τα αποτελέσματα σύντομα θα φανούν στην κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Αθανασόπουλος, Α. & Κουσουρή, Θ. (1999). *Περιβάλλον και Οικολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Δαρδανός Χ.

Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (1999). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Ξάνθη: Σπανίδης.

Οδηγία 2001/18/EK (Διαθέσιμο on line: <http://eur-lex.europa.eu>).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*, Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Διαθέσιμο on line: http://users.sch.gr/orga-nopoulos/ekpaideytiko_yliko/odigos_eaa_gymn_2011.pdf).

Calvet-Mir, L., Gómez-Baggethun, E. & Reyes-García, V. (2012). Beyond food production: Ecosystem Services provided by home gardens. A case study in Vall Fosca, Catalan Pyrenees, Northeastern Spain. *Ecological Economics*, Vol 74, 153-160.

- Camp, W. & Daugherty, T. (1998). *Διαχείριση Φυσικών Πόρων*. (Επιμ.) Κ. Παυλόπουλος, (Μτφρ. Μαρία Ταλαντοπούλου). Αθήνα: Ίων.
- Charvet, J.P (2007). *Η διατροφή στον πλανήτη*. Αθήνα: Κασταλία
- Morgan, S. (2004). *Γενετικά τροποποιημένα τρόφιμα*. (Μτφρ. Τατ. Ραπακούλια). Αθήνα: Σαββάλας.
- Redman, E. & Redman, A. (2013). Transforming sustainable food and waste behaviors by realigning domains of knowledge in our education system. *Journal of Cleaner Production*, 64: 1-11.
- Riordan, M. & Klein, E. J. (2010). Environmental education in Action: How expeditionary learning schools support classroom teachers in tackling issues of sustainability. *Teachers Education Quarterly*, Fall 2010,119-137.
- Wals, A., Brody, M., Pillon, J., Stevenson, R. B. (2014). Convergence between science and environmental education. *Science Education*, Vol. 344, 583-584.

Σχολικός εκφοβισμός και στρατηγικές αποκαταστατικής δικαιοσύνης

*Αναστασία Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.05 & Π.Ε.13, Μ.Δ.Ε. Καθηγητών Γαλλικής Γλώσσας, Μ.Δ.Ε. στην Πολιτική Ανάλυση και Πολιτική Θεωρία
marieanastasaki@gmail.com*

Αυγουστάκη Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, avgoustakig@gmail.com

Περίληψη

Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει παρουσιαστεί εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία και έχουν κατατεθεί προβληματισμοί και προτάσεις για την αντιμετώπισή του. Η παρούσα εργασία, με αφορμή έρευνα που διεξήχθη σε επαρχιακό Γυμνάσιο του νομού Ηρακλείου- η οποία πόρρω απέχει από το να έχει δημοσκοπικό χαρακτήρα ή ποσοτική αντιπροσωπευτικότητα- στοχεύει να προσθέσει έναν ακόμη προβληματισμό σχετικά με το φαινόμενο της βίας στο σχολείο. Οι απαντήσεις των μαθητών αναλύονται ανά φύλο και δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για το πως αγόρια και κορίτσια αντιλαμβάνονται ή βιώνουν το πρόβλημα του σχολικού εκφοβισμού. Παράλληλα, η παρούσα εργασία καταθέτει πρόταση προκειμένου να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο αυτό, η οποία θέλει να δώσει έμφαση στην αξία της συνεργασίας και του διαλόγου μεταξύ των μαθητών στο πλαίσιο ενός δημοκρατικού σχολείου που προκρίνει πρακτικές αποκαταστατικής δικαιοσύνης. Στο πλαίσιο, λοιπόν, αυτό, προτείνεται η σχολική διαμεσολάβηση ως μια μέθοδος μη τιμωρητική, αλλά ειρηνική για την αντιμετώπιση περιστατικών βίας.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, αποκαταστατική δικαιοσύνη

Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και τα εμπλεκόμενα μέρη

Είναι προφανές ότι δεν θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε όλων των ειδών τις συγκρούσεις ή ακόμη και τα πειράγματα μεταξύ των μαθητών ως φαινόμενα σχολικής βίας, ειδικά εάν πρόκειται για εμπλεκόμενα μέρη με ίση δύναμη όπου ο ένας δεν φοβάται τον άλλο και οι δύο εκφράζουν τον θυμό τους (Καραβόλτσου, 2013: 4). Τα κριτήρια για να χαρακτηρίσουμε ένα περιστατικό ως σχολική βία, είναι τα εξής σύμφωνα με τον Πανούση (2009: 23): «α) σωματική, λεκτική, ψυχολογική βία, β) επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά, γ) ανισορροπία θύματος-δράστη και δ) σκόπιμη συμπεριφορά». Επιπλέον, το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας συχνά εκδηλώνεται με μια «διάθεση κακότητας για τον άλλον και τάση για επίδειξη εξουσίας και κυριαρχίας απέναντι σε άλλα, ασθενέστερα άτομα, συνήθως συνομηλίκους» (Κουράκης, 2009: 86).

Είναι γνωστό ότι όταν εκδηλώνεται ένα περιστατικό βίας, οι συμμετέχοντες είναι ο θύτης, το θύμα και συχνά εμπλέκονται μάρτυρες στο περιστατικό. Θύτης και θύμα έχουν ασυμμετρία δύναμης με τον πρώτο να είναι συνήθως άτομο με περισσότερη αυτοπεποίθηση και σωματική δύναμη και να μπορεί να επιβληθεί. Έχει ακόμη αυταρχική

προσωπικότητα και χρησιμοποιεί τη βία για να επιβληθεί και να επιβεβαιώσει την υπεροχή του (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014: 55). Επιπλέον, ασκεί βία κατ' επανάληψη και στόχο έχει την πρόκληση πόνου στο θύμα του.

Το θύμα, συνήθως αδύναμο, ανασφαλές και με χαμηλή αυτοεκτίμηση, είναι «παθητικό» χωρίς δηλαδή να είναι σε θέση να υπερασπιστεί τον εαυτό του και συχνά προτιμά να υπομείνει την επιθετική συμπεριφορά (Τρίγκα-Μερτίκα, 2014: 54), αντί να (αντι)δράσει ή να την καταγγείλει. Όσον αφορά στους θεατές των βίαιων περιστατικών μπορεί κάποιοι να αισθάνονται ανησυχία ή φόβο ή άλλοι να παίρνουν το μέρος του «δράστη» ακολουθώντας τον όταν εκφοβίζει κάποιον στην τάξη ή στο σχολείο του (Olweus, 1993). Υπάρχουν βέβαια και οι θεατές που αδιαφορούν όπως και αυτοί που δεν καταγγέλλουν το περιστατικό επειδή φοβούνται μήπως τους θεωρήσουν «καρφιά», χωρίς να λείπουν ωστόσο και οι περιπτώσεις παιδιών που καταγγέλλουν το περιστατικό στους καθηγητές τους. Δεν θα πρέπει να παραλείψουμε όμως και τους θεατές που δείχνουν την έμπρακτη υποστήριξή τους στο θύμα και αποδοκιμάζουν τα φαινόμενα βίας.

Σχετικά με τις μορφές βίας, η ποικιλία τους έχει επισημανθεί από τη διεθνή βιβλιογραφία. Ενδεικτικά αναφέρουμε την άμεση μορφή βίας όπως σωματική και λεκτική και την έμμεση κοινωνική μορφή βίας που περιλαμβάνει απειλές, κοινωνικό αποκλεισμό, διάδοση φημών και ψεμάτων, προδοσία (οι ποικίλες μορφές βίας αναδεικνύονται από τον Olweus, 2009). Δεν θα έπρεπε να παραλείψουμε και την ηλεκτρονική βία που ασκείται μέσω διαδικτύου και ηλεκτρονικών συσκευών στοχεύοντας στον εξευτελισμό και στη γελοιοποίηση του θύματος (Αρτινοπούλου, 2010).

Η έρευνα: δείγμα -μεθοδολογία- περιγραφική ανάλυση αποτελεσμάτων

Κατ' αρχάς, ανιχνεύθηκαν οι τάσεις που επικρατούν στο σχολείο μέσω έρευνας με ερωτηματολόγιο 9 ερωτήσεων κλειστού τύπου που μοιράστηκε σε 127 μαθητές. Επίσης, επιδιώχθηκε να αναδειχτεί η διαφορά που υπάρχει ανάμεσα στα δύο φύλα, αγόρια και κορίτσια, αφού σύμφωνα με έρευνες τα αγόρια είναι αυτά που ασκούν κυρίως βία και σε μικρότερο βαθμό τα κορίτσια (Olweus, 1993).

Η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ανώνυμο δομημένο ερωτηματολόγιο με σκοπό να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα όπως εάν τα παιδιά έχουν πέσει θύματα βίας και ποιας μορφής ή εάν έχουν υπάρξει θύτες. Επίσης, εάν υπήρξαν μάρτυρες και ποια ήταν η στάση τους. Προκειμένου να ανιχνευτεί και η στάση απέναντι στην ετερότητα, οι μαθητές ερωτήθηκαν εάν πιστεύουν ότι άτομα με ετερότητα γίνονται θύματα ή θύτες. Τέλος, ρωτήθηκαν και για το εάν πιστεύουν ότι το σχολείο μπορεί να συμβάλλει στην αντιμετώπιση της βίας. Το ερωτηματολόγιο, ως εργαλείο στις ποσοτικές μεθόδους, προτιμήθηκε για τη συλλογή δεδομένων μια που παρουσιάζει αρκετά πλεονεκτήματα όπως τη δομημένη μορφή του, την εξασφάλιση σαφών και συγκεκριμένων απαντήσεων, την επίτευξη της αντικειμενικότητας και της ουδετερότητας των απαντήσεων όπως απαιτούν οι κανόνες δεοντολογίας. Το εν λόγω

ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε βάσει του ερωτηματολογίου που χρησιμοποίησε η ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού τον Δεκέμβριο 2012 με συντονιστή το Χαμόγελο του παιδιού στην Ελλάδα.

Περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό:

Δημογραφικά στοιχεία: Αγόρια: 63, Κορίτσια: 64. Σύνολο:127 μαθητές ηλικίας:12-15 ετών.

Ερωτήσεις προς τους μαθητές και ποσοστά των απαντήσεων ανά φύλο:

Ερώτηση 1: Έχεις πέσει ποτέ θύμα σχολικής βίας;

Σε αυτή την ερώτηση, το 43% των αγοριών και το 53% των κοριτσιών απάντησαν θετικά.

Ερώτηση 2: Αν ναι, ποιάς μορφής;

Στην ερώτηση σε ποιάς μορφής βίας έχουν πέσει θύματα το μεγαλύτερο ποσοστό των αγοριών, δηλαδή το 45%, απάντησε πως έχει πέσει θύμα σωματικής βίας, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των κοριτσιών, δηλαδή το 60%, απάντησε πως έχει πέσει θύμα λεκτικής βίας. Στα αγόρια έρχεται δεύτερη η λεκτική βία με ποσοστό 21% και στα κορίτσια η ψυχολογική βία με ποσοστό 23%. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα χαμηλά ποσοστά των μαθητών, αγοριών και κοριτσιών, που έχουν υποστεί διαδικτυακή βία, 7% και 2% αντίστοιχα.

Ερώτηση 3: Έχεις ασκήσει ποτέ οποιαδήποτε μορφή βίας;

Στην τρίτη ερώτηση, τα αγόρια απάντησαν ναι σε ποσοστό 62% ενώ τα κορίτσια απάντησαν ναι σε πολύ μικρότερο ποσοστό, μόλις 30%.

Ερώτηση 4: Έχεις γίνει ποτέ μάρτυρας ενός περιστατικού βίας;

Τα κορίτσια απάντησαν ναι σε ποσοστό 94% και τα αγόρια αντίστοιχα σε ποσοστό 87% . Διαπιστώσαμε πως οι μαθητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν γίνει για μια τουλάχιστον φορά μάρτυρες σε κάποιο περιστατικό βίας.

Ερώτηση 5: Τι είδους περιστατικό βίας ήταν;

Στην ερώτηση σε τι είδους περιστατικό βίας έγιναν μάρτυρες η πλειοψηφία τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών με ποσοστό 51% και 46% αντίστοιχα απάντησε πως το περιστατικό του οποίου έγιναν μάρτυρες ήταν σωματικής βίας και ακολουθεί η λεκτική βία με ποσοστό 24% και 32% αντίστοιχα. Τα περιστατικά ψυχολογικής βίας έρχονται στην τρίτη θέση με ποσοστό 15% στα αγόρια και 16% στα κορίτσια, ενώ στην

τελευταία θέση έρχονται τα περιστατικά διαδικτυακής βίας με ποσοστό μόλις 4% στα αγόρια και 6% στα κορίτσια.

Ερώτηση 6: Σε αυτή την περίπτωση ποια ήταν η θέση σου;

Στην ερώτηση ποια ήταν η θέση τους όταν έγιναν μάρτυρες περιστατικού βίας οι μαθητές στην πλειοψηφία τους απάντησαν ότι υποστήριζαν έμπρακτα το θύμα, σε ποσοστό 44% τα αγόρια και 49% τα κορίτσια. Ως δεύτερη επιλογή απάντησαν πως κατήγγειλαν το περιστατικό, σε ποσοστό 37% τα αγόρια και 42% τα κορίτσια. Σε μικρότερο ποσοστό, 19% τα αγόρια και 9% τα κορίτσια απάντησαν πως αδιαφόρησαν για το συμβάν.

Ερώτηση 7: Πιστεύεις πως άτομα με εθνική, θρησκευτική ή άλλη ετερότητα γίνονται συχνά θύματα σχολικής βίας;

Στην ερώτηση αν πιστεύουν πως άτομα με εθνική, θρησκευτική ή άλλη ετερότητα γίνονται συχνά θύματα σχολικής βίας, οι μαθητές απάντησαν στην πλειοψηφία τους ναι, σε ποσοστό 85% τα αγόρια και 98% τα κορίτσια.

Ερώτηση 8: Πιστεύεις πως άτομα με εθνική, θρησκευτική ή άλλη ετερότητα γίνονται συχνά θύτες σχολικής βίας;

Στην ερώτηση αν πιστεύουν πως άτομα με εθνική, θρησκευτική ή άλλη ετερότητα γίνονται συχνά θύτες σχολικής βίας τα αγόρια σε ποσοστό 55% απάντησαν ναι, ενώ τα κορίτσια σε ποσοστό 48% αντίστοιχα.

Ερώτηση 9: Πιστεύεις πως το σχολείο μπορεί να συμβάλλει στην καταπολέμηση της βίας; Στην ερώτηση αν πιστεύουν πως το σχολείο μπορεί να συμβάλλει στην καταπολέμηση της βίας, το μήνυμα των μαθητών θα το χαρακτηρίζαμε αισιόδοξο, αφού στην πλειοψηφία τους θεωρούν πως το σχολείο μπορεί να συμβάλλει και να δώσει λύση σε φαινόμενα βίας. Συγκεκριμένα, τα αγόρια απάντησαν ναι σε ποσοστό 79% και τα κορίτσια σε ποσοστό 84% αντίστοιχα.

Συμπεράσματα από την έρευνα

Τα αποτελέσματα της έρευνας ενισχύονται από δύο ακόμα έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα, η μία με συντονιστή το Χαμόγελο του παιδιού το 2012 στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής καμπάνιας κατά του σχολικού εκφοβισμού, στην οποία συμμετείχαν συνολικά έξι ευρωπαϊκές χώρες και η δεύτερη από το Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής (ΕΠΨΥ), που διενεργήθηκε το 2014. Όπως προκύπτει από τις τρεις έρευνες, τα αγόρια κυρίως ασκούν βία, είναι θύτες σε ποσοστό διπλάσιο ή ακόμα μεγαλύτερο συγκριτικά με τα κορίτσια (παρούσα έρευνα: αγόρια-θύτες κατά 62 %, κορίτσια-θύτες κατά 30 %, Χαμόγελο του παιδιού: αγόρια -θύτες κατά 42,2 %, κορίτσια-θύτες κατά 18,57 %, ΕΠΨΥ: αγόρια-θύτες κατά 10,7 %, κορίτσια-θύτες κατά 4,4 %). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η στάση των μαθητών που έχουν υπάρξει

μάρτυρες περιστατικών βίας. Τόσο στην παρούσα έρευνα, όσο και στην έρευνα του Χαμόγελου του παιδιού στο μεγαλύτερο ποσοστό η αντίδραση των μαρτύρων ήταν η βοήθεια, η έμπρακτη υποστήριξη του θύματος (44% τα αγόρια και 49% τα κορίτσια στην παρούσα έρευνα και 51,32% στην έρευνα του Χαμόγελου του παιδιού).

Σχετικά με την ετερότητα, δηλαδή την απόκλιση από κάποιον κοινά αποδεκτό μέσο όρο χαρακτηριστικών και συμπεριφορών (Μανιάτης, 2010), η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών πιστεύει ότι τα άτομα που έχουν κάποιο διαφορετικό χαρακτηριστικό από το σύνολο είναι πολύ περισσότερο θύματα απ' ό,τι θύτες. Προκύπτει, λοιπόν, από την έρευνα πως το ζήτημα της σχολικής επιθετικότητας εξ' ορισμού συγκροτείται γύρω από το στίγμα της ετερότητας, όπως άλλωστε παρατηρείται και στην κοινωνία μας (Μανιάτης, 2010). Αυτή η παράμετρος επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Χαμόγελου του παιδιού, αφού όπως προκύπτει, ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες θυματοποίησης με ποσοστό 44,34% είναι η εθνικότητα του θύματος. Στην περίπτωση που μαθητές με διαφορετικό εθνικό-πολιτισμικό υπόβαθρο αποτελούν θύματα της σχολικής βίας, τότε η έννοια συναρτάται με αυτήν του ρατσισμού, ενώ στην περίπτωση που αποτελούν θύτες φαίνεται πως η αντικοινωνική τους συμπεριφορά βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με τον κοινωνικό αποκλεισμό που βιώνουν (Μανιάτης, 2010).

Συνοψίζοντας, αν και η ενδοσχολική βία υφίσταται, οι περισσότεροι μαθητές πιστεύουν ότι το σχολείο μπορεί να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα περιστατικά βίας και να σταθεί αρωγός στα παιδιά που αντιμετωπίζουν πρόβλημα. Είναι προφανές από την έρευνα ότι έχει ήδη καλλιεργηθεί στο σχολείο κλίμα εμπιστοσύνης, ασφάλειας και συνεργασίας και αυτό αντανακλάται στην πίστη που δείχνουν οι μαθητές προς το ρόλο που καλείται να διαδραματίσει το σχολείο απέναντι στα περιστατικά ενδοσχολικής βίας.

Συμβολή σχολείου στην καταπολέμηση της βίας

Όπως υποστηρίζει και ο Olweus (1993) υπάρχουν μέτρα που μπορεί να ληφθούν από το σχολείο και να συμβάλλουν στην καταπολέμηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Λόγου χάρη, η ενημέρωση και η εμπλοκή των ενηλίκων στα προβλήματα της ενδοσχολικής βίας, η διερεύνηση του προβλήματος στο χώρο του σχολείου, οι ενημερωτικές ημερίδες προς τους μαθητές, η καλύτερη εποπτεία στα διαλείμματα, η ύπαρξη συγκεκριμένων κανόνων προς τήρηση, αλλά και οι συγκεκριμένες κυρώσεις για την επιθετική συμπεριφορά είναι μόνο ορισμένα από τα μέτρα που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Εντούτοις και ο κάθε εκπαιδευτικός που αντιλαμβάνεται ένα περιστατικό βίας, θα μπορούσε να καλέσει σε συνάντηση τα εμπλεκόμενα μέρη και να επιδιώξει να μάθει τι συνέβη στο πλαίσιο μιας ήρεμης, σοβαρής και όχι απειλητικής συζήτησης. Βέβαια, θα ήταν σκόπιμο να υπάρχει ενημέρωση και των γονέων τόσο όταν τα παιδιά τους είναι αυτά που εκφοβίζουν όσο κι όταν είναι θύματα εκφοβισμού (Pepler et altri, 1994). Η

εν λόγω ενημέρωση είναι χρήσιμη για να υπάρχει συνεργασία και ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών-μαθητών για την επίλυση του προβλήματος της βίας μεταξύ των παιδιών και όχι για την τιμωρία των τελευταίων.

Στην τάξη μέσα, επίσης, δεν θα έπρεπε να καλλιεργούνται στερεοτυπικές συμπεριφορές (που δίνουν έμφαση λ.χ. στο γεγονός ότι το ανδρικό φύλο πρέπει να είναι και ισχυρό), αλλά ούτε και να ενθαρρύνεται ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών (Perler et altri, 1994). Περισσότερο θα πρέπει να καλλιεργείται η συνεργασία μεταξύ τους και η εργασία σε ομάδες ώστε να δημιουργηθεί και η αίσθηση του “εμείς”, αλλά και να εντάσσονται όλα τα μέλη της τάξης σε δραστηριότητες ώστε να μην αισθάνεται κανένας μαθητής αποκλεισμένος.

Διαμεσολάβηση - αλλαγή σχολικού κλίματος με ένταξη αποκαταστατικών διαδικασιών στο σχολικό πρόγραμμα

Δεδομένου ότι η ενδοσχολική βία πρέπει να προληφθεί και να αντιμετωπιστεί με μη συμβατικό τρόπο, δηλαδή χωρίς απειλές, αυστηρές ποινές και κυρώσεις κι επομένως χωρίς επικόλληση κοινωνικής ετικέτας στους μαθητές, η οποία έχει καταλυτικές συνέπειες στη συμπεριφορά αλλά και στην επίδοσή τους (Λάμνιαν, 2001), προκρίνεται η λύση της μη βίας και της ειρηνικής επίλυσης των διαφορών μεταξύ των μαθητών. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να καταστεί εφικτό με την εμπλοκή των μαθητών στην πρόληψη της βίας, αλλά και στη διαδικασία της αποκατάστασης των σχέσεων των μαθητών και της επίλυσης των διαφορών τους με σκοπό τη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας στο σχολείο καθώς και σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της αποκαταστατικής δικαιοσύνης, όπου οι διαφορές που προκύπτουν μεταξύ των μαθητών επιλύονται ειρηνικά με το διάλογο μεταξύ των διαφωνούντων και ενός ουδέτερου διαμεσολαβητή μέσα σε κλίμα ισότητας και σεβασμού όλων των διαφορετικών απόψεων, προκειμένου να αντιμετωπίσουν συλλογικά τα επακόλουθα της παραβίασης και τις συνέπειες της για το μέλλον (Αρτινοπούλου, 2010), προτείνεται η σχολική διαμεσολάβηση.

Τα προγράμματα της σχολικής διαμεσολάβησης εμπλέκουν το σύνολο του σχολείου, αφού στο πρώτο στάδιο εκπαιδεύονται οι καθηγητές, στη συνέχεια επιλέγονται οι μαθητές που θα εκπαιδευτούν στη διαμεσολάβηση και κατόπιν εμπλέκονται οι γονείς και η τοπική κοινωνία. Παράλληλα, τα προγράμματα αυτά υποστηρίζονται διαρκώς από τους ενήλικες με τη λειτουργία του ρόλου των συντονιστών εκπαιδευτικών, οι οποίοι οργανώνουν το πλαίσιο εφαρμογής τους (Αρτινοπούλου, 2010).

Τα οφέλη που προκύπτουν στα σχολεία όπου εφαρμόζονται προγράμματα διαμεσολάβησης είναι πολλαπλά και πολυδιάστατα. Όσον αφορά τους μαθητές που έχουν το ρόλο του διαμεσολαβητή, όπως επισημαίνει ο Bonafé Schmitt (2006: 176-179), ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, αναπτύσσονται προσωπικές ικανότητες όπως η διεύρυνση των

οριζόντων, η ανεκτικότητα και η ικανότητα να κρατούν ουδέτερη στάση κατά τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, επιδεικνύοντας ωριμότητα, η οποία προκύπτει μέσω της απόκτησης τεχνικών διαχείρισης αρνητικών συναισθημάτων και της διαδικασίας της αυτοκριτικής. Τα χαρακτηριστικά αυτά που αποκτούν οι μεσολαβητές μπορούν να τους φανούν χρήσιμα και στην καθημερινή τους ζωή. Παρόμοια οφέλη προκύπτουν, σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2010), και για τους εμπλεκόμενους σε συγκρούσεις μαθητές. Γενικότερα, τα προγράμματα σχολικής διαμεσολάβησης δημιουργούν ένα θετικό κλίμα τόσο ανάμεσα στους μαθητές, όσο και ανάμεσα σε καθηγητές και μαθητές ή ακόμα και ανάμεσα σε μαθητές, καθηγητές και γονείς. Συμβάλλουν, ακόμα, στην καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, αλλά, και σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό.

Εν κατακλείδι, για όλους τους παραπάνω λόγους προτείνεται η σχολική διαμεσολάβηση ως το πλέον ενδεδειγμένο πρόγραμμα εναλλακτικής προσέγγισης των ενδοσχολικών συγκρούσεων, αφού αντί της τιμωρίας προκρίνει την αποκατάσταση των σχέσεων των εμπλεκόμενων μερών, καθώς θύτης και θύμα αντιμετωπίζονται ισότιμα και τους δίνεται βήμα για να εκφράσουν τα συναισθήματα τους και να ερμηνεύσουν ο καθένας από τη δική του οπτική γωνία το περιστατικό (Αρτινοπούλου, 2010). Η διαδικασία, λοιπόν, της διαμεσολάβησης, αν και χρονοβόρα, μπορεί να συμβάλλει στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου και να αποδειχτεί ωφέλιμη για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα, κι επομένως αξίζει να επενδύσουμε σε αυτήν για ένα σχολείο δημοκρατικό και ειρηνικό.

Βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου, Β., (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση: Εκπαιδύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη
- Bonafé-Schmitt, J.P., (2006). La médiation scolaire par les pairs : une alternative à la violence à l'école. *Spirale, Revue de Recherches en Education*, 37, 173-182.
- Καραβόλτσου, Α., (2013). Συνοπτικό εγχειρίδιο αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ιατρική Σχολή, Αθήνα
- Κουράκης, Ν., (2009). Μορφές σχολικής βίας και δυνατότητες αντιμετώπισής της. εις: Θεόδ. Β. Θάνος (επιμ.), *Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*, Ωδείο Ρεθύμνου, 1 Απριλίου 2009, Αθήνα: εκδ. Τόπος
- Λάμνιας, Κ., (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και βία στο σχολείο*. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford UK: Blackwell Publishers.

Πανούσης, Γ., (2009). (Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα; *Παιδική Παραβατικότητα και Σχολείο. Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας*, Ωδείο Ρεθύμνου: εκδ. Τόπος

Pepler, D., Craig, W., Ziegler, S. & Charach, A., (1994). An Evaluation of the Anti-Bullying Intervention in Toronto Schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95-110.

Τρίγκα – Μερτίκα, Ε., (2014). *Σχολική Βία. Σχολικός εκφοβισμός, Θυματοποίηση, Ο ρόλος οικογένειας-σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη

Ηλεκτρονικές διευθύνσεις:

ΕΠΙΨΥ, (2014), Οι έφηβοι στο σχολικό περιβάλλον. Πανελλήνια έρευνα για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την υγεία των εφήβων μαθητών-2014.

Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου 2015 από:

[http://www.hbsc.org/membership/countries/national%20PDFs/HBSC%20Greece%20-%20Adolescents%20in%20their%20school%20environment%20\(2015\).pdf](http://www.hbsc.org/membership/countries/national%20PDFs/HBSC%20Greece%20-%20Adolescents%20in%20their%20school%20environment%20(2015).pdf)

Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Δεκέμβριος 2012. Ανακτήθηκε 28 Δεκεμβρίου 2015 από: http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf

Μανιάτης, Π., (2010), Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, *Μέντορας*, 12, 118-138. Ανακτήθηκε 1 Οκτωβρίου 2015 από: http://didefth.gr/docs/a4096_bullying.pdf.

Το νερό. Περιβαλλοντική δραστηριότητα για τη Δ' Δημοτικού

Κριαρά Βασιλική

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

vicky_kriara@yahoo.gr

Περίληψη

Για τη διεξαγωγή του περιβαλλοντικού προγράμματος, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Μετά από μια εισαγωγή στο θέμα, οι μαθητές ανακαλύπτουν πειραματικά τις φυσικές ιδιότητες του νερού. Αναζητούν καταστάσεις του νερού σε στερεή μορφή, σε υγρή και σε αέρια. Μέσα από διάφορες δράσεις περιγράφουν τον κύκλο του νερού και επισημαίνονται οι καιρικές συνθήκες που συνδέονται με το νερό. Συμπληρώνουν σχετικά φύλλα εργασίας. Επισημαίνεται η αναγκαιότητα του νερού στη ζωή και τις δραστηριότητες των ανθρώπων. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, αναγνωρίζουν την αξία του νερού, συζητούν το πρόβλημα που δημιουργείται από την άλογη κατανάλωση νερού και βρίσκουν τρόπους εξοικονόμησης νερού και πιο αποδοτικής χρήσης του. Τέλος, επικεντρώνονται στην ύπαρξη ζωής κοντά στο νερό και γνωρίζουν υγρότοπους με τη χλωρίδα και την πανίδα τους. Το πρόγραμμα ολοκληρώνεται με εκπαιδευτικές επισκέψεις.

Λέξεις-Κλειδιά: κύκλος νερού, περιβαλλοντικό πρόγραμμα, φύλλα εργασίας

Εισαγωγή

Γενικότερος σκοπός αυτού του Περιβαλλοντικού προγράμματος είναι να αναγνωρίσουν οι μαθητές την αναγκαιότητα του νερού στη ζωή (Miller, 1999). Το πρόγραμμα απευθύνεται στους μαθητές της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου, διάρκειας 23 διδακτικών ωρών (3 μηνών). Υλοποιείται στις ώρες της Ευέλικτης ζώνης ή Βιωματικών Δράσεων (Ματσαγούρας, 2004). Αξιοποιούνται οι γνώσεις των μαθητών που αποκτούν στη Δ' τάξη από το μάθημα της Γλώσσας στο 2^ο κεφάλαιο και της Μελέτης Περιβάλλοντος όπου το 3^ο και το 8^ο κεφάλαιο αναφέρονται στο νερό. Το πρόγραμμα χωρίζεται σε πέντε ενότητες. Παραθέτονται τα φύλλα εργασίας και περιγράφεται κάθε δραστηριότητα που εφαρμόζεται στη σχολική τάξη.

Μεθοδολογία

Αυτό το περιβαλλοντικό πρόγραμμα προσεγγίζει το θέμα διεπιστημονικά και διαθεματικά (Ματσαγούρας, 2003). Η ανακαλυπτική διδασκαλία βοηθά τους μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες, πχ. να κάνουν μετρήσεις. Χωρίζονται σε ομάδες που κάνουν πειράματα (βιωματική μάθηση) (Κόκκοτας, 2004β), μελετούν τα φαινόμενα και ανακοινώνουν στην τάξη τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξαν. Το διδακτικό μοντέλο της εποικοδομητικής προσέγγισης περιλαμβάνει τις φάσεις του προσανατολισμού, της ανάδειξης των ιδεών των μαθητών, της αναδόμηση των ιδεών, της εφαρμογής και της

ανασκόπησης. Όταν είναι απαραίτητο γίνονται πειράματα επίδειξης από τον εκπαιδευτικό (Κόκκοτας, 2004α).

Για να επιτευχθεί καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα στη διδασκαλία χρησιμοποιούνται εργαλεία. Ο καταγισμός ιδεών χρησιμοποιείται ως αφόρμηση. Ανάλογα με τις απαιτήσεις κάθε δραστηριότητας συζητά ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές, κάνει ερωταποκρίσεις και γίνεται διάλογος. Άλλο διδακτικό εργαλείο που χρησιμοποιείται είναι το θεατρικό παιχνίδι. Δίνονται αφίσα και φύλλα εργασίας, έντυπα και ηλεκτρονικά (απαιτείται σύνδεση στο διαδίκτυο). Ο υπολογιστής αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για το δάσκαλο και μια σπουδαία ευκαιρία στο μαθητή προκειμένου να κατανοήσει τα φαινόμενα της φύσης (Κόκκοτας, 2004β). Στα εποπτικά υλικά που χρησιμοποιούνται από το δάσκαλο για να διευκολύνουν τη μάθηση περιλαμβάνονται ο πίνακας, οι εικόνες και τα βίντεο που προβάλλονται με χρήση του βιντεοπροβολέα (Κόκκοτας, 2004α).

Το πρόγραμμα αξιολογείται από το βαθμό ανταπόκρισης του θέματος στα μαθητικά ενδιαφέροντα, το βαθμό εμπλοκής των μαθητών σε όλες τις φάσεις υλοποίησης του προγράμματος αλλά και από το επίπεδο κατάκτησης των διδακτικών στόχων (Ματσαγούρας, 2003).

Στόχοι

- Να διαπιστώσουν οι μαθητές ποιες είναι οι φυσικές ιδιότητες του νερού.
- Να διαπιστώσουν ότι η κατάσταση μερικών στερεών, υγρών και αέριων σωμάτων αλλάζει καθώς θερμαίνονται ή ψύχονται, αλλά η σύστασή τους παραμένει ίδια (η τήξη, η πήξη, η εξάτμιση, ο βρασμός και η υγροποίηση είναι αντιστρέψιμες μετατροπές των καταστάσεων της ύλης).
- Να ασκηθούν οι μαθητές στις επιστημονικές διαδικασίες (παρατήρηση, μέτρηση, πείραμα, ερμηνεία αποτελεσμάτων, εξαγωγή συμπερασμάτων) (Αλεξόπουλος κ.α., α).
- Να γνωρίσουν τον «κύκλο του νερού».
- Να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα του νερού στη ζωή και τις δραστηριότητες των ανθρώπων, να εντοπίσουν το πρόβλημα που δημιουργείται από την άλογη κατανάλωση νερού και να συζητήσουν τρόπους και πρακτικές που μπορούν να υιοθετήσουν οι ίδιοι για την εξοικονόμηση νερού και την πιο αποδοτική χρήση του (Miller, 1999).
- Να γνωρίσουν και να παρατηρήσουν υγρότοπους.

1^η ενότητα: (μία διδακτική ώρα)

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Καλούνται να σκεφτούν σχετικές λέξεις με το νερό (καταγισμός ιδεών) και γίνεται καταγραφή στον πίνακα. Πιθανές απαντήσεις: βροχή, ποτήρι, ποτίζω. Τίθεται το ερώτημα πού χρησιμοποιούν το νερό, τι κάνουν με αυτό και καταγράφονται οι απαντήσεις. Πιθανές απαντήσεις: πίνουμε, μαγειρεύουμε, πλενόμαστε, ποτίζουμε, πλένουμε πιάτα.

Δείχνουν στην υδρόγειο σφαίρα πού υπάρχει νερό στη γη και διαχωρίζουν το γλυκό από το αλμυρό νερό (Αλεξόπουλος κ.α., β). Γίνεται σύντομη αναφορά στη σπουδαιότητα του νερού για τους ζωντανούς οργανισμούς αλλά και για τις αγροκαλλιέργειες (Miller, 1999).

2^η ενότητα (τρεις διδακτικές ώρες)

Αναφέρουν οι μαθητές υλικά στερεά, υγρά και αέρια, τα οποία καταγράφονται, αν και δεν είναι αρκετά εξοικειωμένοι με την αέρια κατάσταση των σωμάτων. Αναζητούν καταστάσεις του νερού σε στερεή μορφή, σε υγρή και σε αέρια. Δε διορθώνονται οι απαντήσεις τους αλλά διευκρινίζεται ότι με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, θα επανέλθουν σε αυτό το ερώτημα.

α) Πείραμα επίδειξης: Ο εκπαιδευτικός εκτελεί το πείραμα γιατί η υψηλή θερμοκρασία του νερού είναι επικίνδυνη για τους μικρούς μαθητές. Εκτελεί το πείραμα χωριστά για κάθε ομάδα.

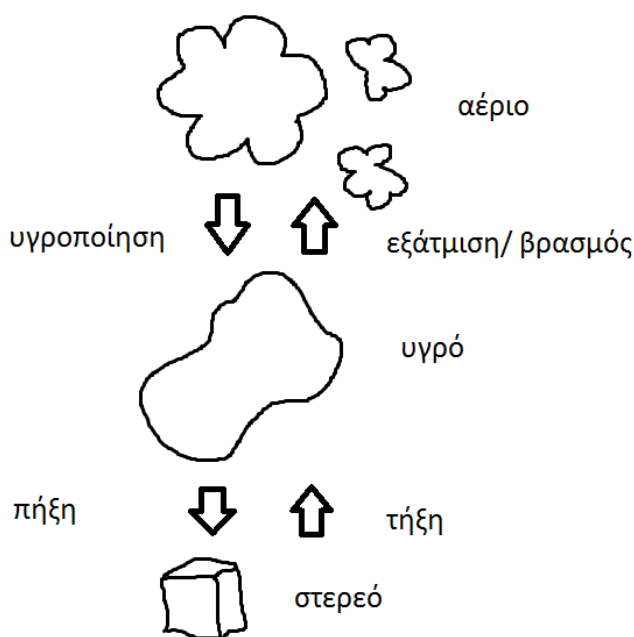
Βράζει 200 ml νερό σε ένα μπρίκι και το θερμομετρά με θερμόμετρο οινόπνευματος. Κάθε ομάδα παρατηρεί και καταγράφει τη θερμοκρασία στην οποία το νερό βράζει. Στη συνέχεια μετρούν τον όγκο του νερού που έχει απομείνει στο μπρίκι. Συζητούν οι ομάδες τα συμπεράσματά τους και μαθαίνουν ότι το ψηλότερο σημείο βρασμού του νερού είναι 100° C. Αυτό σημαίνει ότι στα περισσότερα κλίματα του πλανήτη το νερό παραμένει σε υγρή κατάσταση.

Παρατηρούν ότι μετά από λίγα λεπτά βρασμού έχει μείνει λιγότερη ποσότητα νερού στο μπρίκι. Οι μαθητές καλούνται να μαντέψουν γιατί και μαθαίνουν ότι το νερό εξατμίζεται. Επισημαίνεται πως όταν οι υδρατμοί ψυχρανθούν μετατρέπονται ξανά σε νερό.

β) Πείραμα από τους μαθητές: Κάθε ομάδα έχει δοχείο με παγάκια και μετρά τη θερμοκρασία. Παρατηρούν ότι ο πάγος λιώνει και μετατρέπεται σε υγρή μορφή.

Συμπεραίνουν ότι το νερό όταν βρεθεί σε χαμηλή θερμοκρασία (0° C), παγώνει, δηλαδή μετατρέπεται σε στερεή μορφή. Όταν ανεβαίνει η θερμοκρασία αρχίζει να λιώνει. Σχολιάζουν το γεγονός ότι σε ένα ποτήρι νερό το παγάκι επιπλέει. Εισάγονται οι όροι: τήξη, πήξη, υγροποίηση, εξάτμιση, βρασμός. Απεικονίζονται με σχεδιάγραμμα στον πίνακα αυτές τις μετατροπές.

Είναι σημαντικό να μεταφέρονται οι γνώσεις των μαθητών στο περιβάλλον και γι' αυτό ακολουθεί συζήτηση για τον καιρό και τους οργανισμούς. Βρίσκουν τις καιρικές συνθήκες με καταγισμό ιδεών (ήλιος, κρύο, υγρασία, βροχή κλπ) και επισημαίνονται οι καταστάσεις που συναντούν το νερό στη φύση, δηλαδή πότε είναι στερεό, πότε υγρό και πότε αέριο. Γίνεται αναφορά στον αργό ρυθμό της αλλαγής της θερμοκρασίας του νερού που προστατεύει τους οργανισμούς από το σοκ απότομης θερμοκρασιακής μεταβολής (Αλεξόπουλος κ.α., β).



3^η ενότητα (πέντε διδακτικές ώρες)

Αναφέρεται η συνεχή επανάληψη των μεταβολών των καταστάσεων του νερού, δίνοντας μια κυκλική συνέχεια μεταβολών. Εισάγονται έτσι οι μαθητές στη διδασκαλία του Κύκλου του Νερού. Αναρτάται στον τοίχο της τάξης μία αφίσα με την απεικόνιση του Κύκλου του Νερού αλλά και μοιράζεται ατομικά μια φωτοτυπία με αυτήν (http://kpekastor.kas.sch.gr/the_lake/water.htm/water_cycle.htm). Ακολουθεί συζήτηση για το πώς επηρεάζει τον κύκλο του νερού η καταστροφή των δασών και τι θα συμβεί στον κύκλο του νερού αν αυξηθεί η μέση θερμοκρασία της Γης (Δίκτυο μεσόγειος σος, <http://www.watersave.gr/files/PDF/02math.pdf>).

Δραματοποιούν τον κύκλο του νερού. Ακολουθεί ατομική εργασία η σχηματική αναπαράσταση ζωγραφίζοντας τον κύκλο του νερού. Μαθαίνουν τραγούδια με θέμα το νερό, όπως «Ένα νερό, κυρά Βαγγελιώ» (δημοτικό) και «Στου καιρού τη ζυγαριά – Τρέχει, τρέχει, τρέχει το νερό» (στίχοι: Ν. Γκάτσος).

Στη συνέχεια δίνεται φύλλο εργασίας με άσκηση συμπλήρωσης κενών σε προτάσεις, αντιστοίχισης και σταυρόλεξο. Μοιράζεται εικόνα του κύκλου του νερού (δεύτερο φύλλο εργασίας) όπου οι μαθητές περιγράφουν σε κάθε στάδιο τι συμβαίνει και συμπληρώνουν τις λέξεις που λείπουν στην εικόνα. (Αποστολάκης κ.α., 2004).

Γίνεται σύνδεση με το διαδίκτυο και με χρήση του βιντεοπροβολέα παρακολουθούν ένα animation - κινούμενη εικόνα με τον κύκλο του νερού (<https://www.youtube.com/watch?v=vHApTRvbJCw>) και στην ιστοσελίδα του ΚΠΕ

Καστοριάς συμπληρώνουν διαδραστικά φύλλα εργασίας (http://www.kpe.gr/online/lake/jclose/kyklos_nero.htm).

4^η ενότητα (τέσσερις διδακτικές ώρες)

Κάθε ομάδα δραματοποιεί καταστάσεις που χρησιμοποιείται νερό. Για παράδειγμα, μια ομάδα αναλαμβάνει να παρουσιάσει πώς πλένει τα δόντια της. Όσην ώρα υποτίθεται ότι το νερό τρέχει, ακούγεται μουσική. Με αυτό το θεατρικό παιχνίδι, προκαλούνται οι μαθητές να σκεφτούν για τη σπατάλη του νερού και πώς θα περιοριστεί. Συζητούν την εύρεση λύσεων. Δίνεται φύλλο εργασίας με ερωτήσεις για την ορθή κατανάλωση του νερού (Αλεξόπουλος κ.α., γ).

Εστιάζονται στο τι μπορεί να κάνει ο καθένας ξεχωριστά ώστε να περιοριστεί η άσκοπη σπατάλη του νερού. Παρακινούνται να ελέγξουν στο σπίτι τους την κατανάλωση νερού συμπληρώνοντας σχετικό φύλλο εργασίας και κατόπιν να συζητήσουν με την ομάδα τους τις ερωτήσεις που ακολουθούν. Τονίζεται η αναγκαιότητα του νερού στη ζωή και τις δραστηριότητες των ανθρώπων. Προεκτείνεται το πρόβλημα της σπατάλης του νερού στην πολιτεία και τα εργοστάσια. Για παράδειγμα, για μικρότερη απώλεια νερού στις βιομηχανίες, μπορούν να χρησιμοποιούν ανακυκλώμενο νερό (Miller, 1999).

5^η ενότητα (έξι διδακτικές ώρες)

Οι μαθητές αναφέρουν οργανισμούς που έχουν ανάγκη από το νερό (άνθρωποι, ζώα, φυτά). Συγκεντρώνουν φωτογραφίες, εικόνες ή βιβλία για οργανισμούς που ζουν μέσα ή κοντά στο νερό και τα κατηγοριοποιούν. Επικεντρώνονται στα ζώα (ψάρια, πτηνά και άλλα) και τα φυτά που ζουν μέσα ή κοντά στο νερό. Συζητούν για τα έμβια και τα άβια στοιχεία του οικοσυστήματος. Ξεχωρίζουν τις σχετικές φωτογραφίες και φτιάχνουν ένα κολάζ υγρότοπου.

Γίνεται προβολή κινούμενης εικόνας από ΚΠΕ Καστοριάς: (http://kpe-kastor.kas.sch.gr/the_lake/wetland/lake_wetland.htm) για την έννοια του υγρότοπου.

Πληροφορούνται οι μαθητές για τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν οι υγρότοποι από φυσικές διεργασίες (πχ ξηρασία) και από την ανθρώπινη επέμβαση. (π.χ. αποξηράνσεις) (http://kpe-kastor.kas.sch.gr/the_lake/wetland/threats.htm).

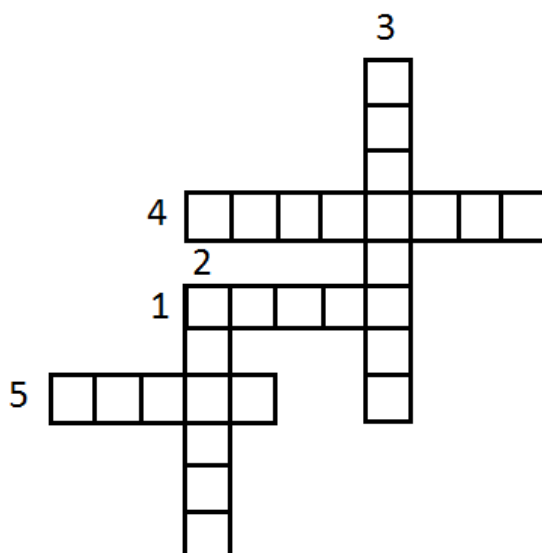
Δίνεται φύλλο εργασίας με ερωτήσεις σχετικές με τον υγρότοπο και τα είδη που ζουν εκεί (http://kpe-kastor.kas.sch.gr/the_lake/fylla_ergasias/fyllo8.htm). Απεικονίζουν (ζωγραφίζοντας) έναν υγρότοπο, μία λίμνη ή το βυθό της θάλασσας με την υδρόβια ζωή (φυτά, ψάρια, φύκια κλπ).

Εκπαιδευτικές επισκέψεις (τέσσερις ώρες)

Υλοποιούνται εκπαιδευτικές επισκέψεις σε κοντινό φράγμα ή σε τεχνητή λίμνη (π.χ. στη λίμνη του Μαραθώνα) και σε κάποιον υγρότοπο (π.χ. στο Πάρκο Τρίτση). Καταγράφονται οι έμβιοι οργανισμοί που συναντούν εκεί. Επανερχόμενοι στη σχολική τάξη, συζητούν για όσα είδαν και κατηγοριοποιούν τα έμβια και άβια του οικοσυστήματος.

1^ο Φύλλο εργασίας

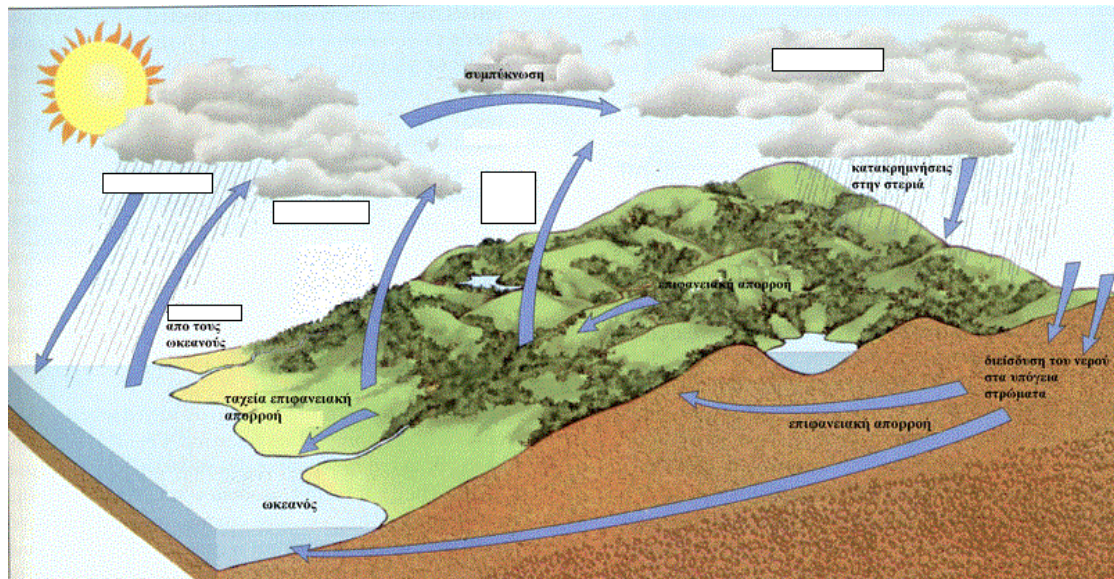
1. Λύνω το σταυρόλεξο:
2. Πέφτει σε νιφάδες:
3. Μικρές σφαίρες από πάγο που πέφτουν από τα σύννεφα.
4. Μετατροπή του νερού από υγρή σε αέρια κατάσταση.
5. Νερό σε αέρια φυσική κατάσταση.
6. Το νερό στον πλανήτη αλλάζει συνεχώς φυσική κατάσταση και αυτό εικονίζεται με τον ... του νερού.



1. Συμπληρώνω τα κενά:
 Το νερό της _____ πέφτει στη γη και απορροφάται από το έδαφος.
 Όταν το νερό _____, ένα μέρος του εξατμίζεται.
 Πήξη ονομάζεται όταν το νερό από υγρό γίνεται _____. Υγροποίηση έχουμε
 όταν το νερό από αέριο μετατρέπεται σε _____.

2. Αντιστοιχίζω:
 Χιόνι, βροχή, υδρατμοί, χαλάζι, σταγόνες

Υγρό, στερεό, αέριο

2^ο φύλλο εργασίας

1. Χρησιμοποιώ με την ομάδα μου τις παρακάτω λέξεις για να περιγράψω τον Κύκλο του Νερού: σύννεφα, βροχή, έδαφος, θάλασσα, εξατμίζονται, ρεύμα αέρα.
2. Συμπληρώνω στην εικόνα τις λέξεις: εξάτμιση, διαπνοή φυτών, βροχή, σύννεφα, υδρατμοί.

3^ο φύλλο εργασίας

Γνωρίζεις πόσο νερό χρησιμοποιείς στο σπίτι σου; Για να δεις πόσο μεγάλη είναι η ποσότητα του νερού που χρειάζεσαι κάθε μέρα ή κάθε μήνα, παρακολούθησε τον ακόλουθο πίνακα και διάβασέ τον προσεκτικά. Σκέψου με ποια συχνότητα χρησιμοποιείς νερό για τις διάφορες χρήσεις. Υπολόγισε σε λίτρα το νερό που καταναλώνεις! Θυμήσου ότι το μεγάλο μπουκάλι χωράει 1,5 λίτρο νερού.

Χρήση	Λίτρα	Η δική μου κατανάλωση
Καζανάκι	9 κάθε φορά	
Γεμάτη μπανιέρα	150	
Ντους	15 το λεπτό	
Πλύσιμο χεριών και προσώπου	30 για 2 λεπτά	
Πλύσιμο ρούχων	150 τη φορά	
Πλύσιμο πιάτων	50 τη φορά	
Πλύσιμο φρούτων και λαχανικών	15 το λεπτό	
Πλύσιμο πιάτων στο χέρι	150 την ημέρα	
Πλύσιμο αυτοκινήτου	150 τη φορά	

Ερωτήσεις:

Παρατήρησε τους υπολογισμούς που έκανες και σκέψου:

- Ποια από τις χρήσεις απορροφά τη μεγαλύτερη ποσότητα νερού;
- Ξέρεις ότι σε όλες αυτές τις χρήσεις χρησιμοποιείς καθαρό, πόσιμο νερό;
- Θα μπορούσες σε κάποιες να χρησιμοποιείς το ίδιο νερό; Σε ποιες;

(Εξοικονόμηση νερού, <http://www.watersave.gr/files/PDF/17math.pdf>) .

4^ο φύλλο εργασίας

Υπογραμμίζω τη σωστή απάντηση:

Μετά το μπάνιο μας: α) Κλείνουμε καλά τη βρύση. β) Κλείνουμε απαλά τη βρύση αφήνοντας να στάζει λίγο.

Μετά το πλύσιμο κάποιου ρούχου, έχει μείνει σαπουνόνερο στη λεκάνη: α) Το χύνουμε στην μπανιέρα, β) Πλένουμε τη βεράντα με αυτό.

Όταν θέλουμε να πιούμε νερό: α) Γεμίζουμε το ποτήρι μέχρι πάνω και χύνουμε όσο περισσεύει. β) Γεμίζουμε το ποτήρι μέχρι τη μέση.

Ακουμπάμε την άδεια κατσαρόλα του φαγητού στο νεροχύτη: α) Αφήνουμε τη βρύση ανοιχτή μέχρι να ξεπλυθεί καλά. β) Γεμίζουμε την κατσαρόλα με λίγο νερό.

5^ο φύλλο εργασίας

1. Απαντώ με Σ για σωστό και Λ για λάθος:

Οι κίνδυνοι των οικοσυστημάτων της ακτής και της θάλασσας είναι:

Η υπερβολική αλιεία.

Το κολύμπι κατά τους θερινούς μήνες.

Η ρύπανση από τα εργοστάσια.

Το πότισμα των φυτών στους κήπους των κατοικιών.

Η επέκταση των οικισμών, πχ ενός ξενοδοχείου, κατασκευάζοντας εξέδρες και οικήματα κοντά στις παραλίες.

2. Υπογραμμίζω τη σωστή απάντηση:

Υγρότοποι είναι:

Βαθιές υδάτινες εκτάσεις, όπως θάλασσες και οι ωκεανοί.

Όλοι οι τόποι που καλύπτονται μόνιμα ή εποχικά από ρηγά νερά.

Μόνο τεχνητές υδάτινες εκτάσεις, όπως τεχνητές λίμνες.

3. Κυκλώνω τους υγρότοπους:

ρηχές λίμνες, ωκεανός, ρηγά ποτάμια, πευκοδάσος, έλη, χωράφι, λιμνοθάλασσες, πηγές.

Συμπεράσματα

Μέσα από την εκπόνηση αυτού του Περιβαλλοντικού προγράμματος φάνηκε ότι οι μαθητές διαθέτουν επιστημονική περιέργεια (Κόκκοτας, 2004β). Οι δράσεις που περιλαμβάνονται ενθαρρύνουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών και ειδικότερα τα πειράματα κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους (Κόκκοτας, 2004α). Αναγνώρισαν την αναγκαιότητα του νερού στη ζωή και τις δραστηριότητες των ανθρώπων, εντόπισαν το πρόβλημα που δημιουργείται από την άλογη κατανάλωση νερού και συζήτησαν τρόπους και πρακτικές που μπορούν να υιοθετήσουν οι ίδιοι για την εξοικονόμηση του νερού και την πιο αποδοτική χρήση του (Miller, 1999).

Βιβλιογραφικές αναφορές:

Αλεξόπουλος, Δ., Κόκκοτας, Π., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ. & Παναγιωτάκη, Π. κ.α. (α). *Μελέτη Περιβάλλοντος Δ' Δημοτικού βιβλίο δασκάλου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.

Αλεξόπουλος, Δ., Κόκκοτας, Π., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ. & Παναγιωτάκη, Π. κ.α. (β). *Μελέτη Περιβάλλοντος Δ' Δημοτικού βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.

Αλεξόπουλος, Δ., Κόκκοτας, Π., Μαλαμίτσα, Α., Μαντάς, Γ., Παλαμαρά, Μ. & Παναγιωτάκη, Π. κ.α. (γ). *Μελέτη Περιβάλλοντος Δ' Δημοτικού Τετράδιο Εργασιών*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.

Αποστολάκης, Ε., Κορόζη, Β., Παναγοπούλου Ε., Πετρέα Κ. & Σάββας, Σ. (2004). *Ερευνώ και ανακαλύπτω Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.

Δίκτυο μεσόγειος σος, *Εξοικονόμηση νερού Ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τα σχολεία της Νότιας Ευρώπης*, <http://www.watersave.gr/files/PDF/>

02math.pdf, <http://www.watersave.gr/files/PDF/17math.pdf>, προσπελάστηκαν στις 12/8/2015).

Κόκκοτας, Π. (2004α). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Έκδοση ιδίου.

Κόκκοτας, Π. (2004β). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

ΚΠΕ Καστοριάς. *Εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Οι δρόμοι του νερού - η λίμνη της Καστοριάς»*. (Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Κέντρου: http://kpe-kastor.kas.sch.gr/the_lake/water.htm/water_cycle.htm, http://www.kpe.gr/online/lake/jclose/kyklos_nero.htm, http://kpe-kastor.kas.sch.gr/the_lake/wetland/threats.htm, προσπελάστηκαν στις 12/8/2015).

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Miller, G. T. (1999). *Βιώνοντας στο Περιβάλλον Ι*. Εκδόσεις Ίων.

Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία

Μπολομούτη Γεωργία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

g

r

Περίληψη

o

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η δυνατότητα της χρήσης του παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Αρχικά επισημαίνεται η σημασία του στην κοινωνική, μαθησιακή και γνωστική εξέλιξη του παιδιού βάσει διαφόρων θεωριών, γίνεται μια προσπάθεια να οριστεί το παιχνίδι και καταδεικνύονται τα χαρακτηριστικά του και τα ποικίλα είδη του. Στη συνέχεια διερευνώνται τα οφέλη του παιχνιδιού στη διδασκαλία και στη μάθηση μέσα από μία αναφορά στη χρήση διαφορετικών ειδών παιχνιδιού, που επιτρέπουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή αλλά και στη βοήθεια που μπορεί να παράσχει στην αξιολόγηση των μαθητών. Επιπρόσθετα περιγράφεται ο ρόλος και η στάση που καλείται να έχει ο εκπαιδευτικός καθώς επίσης και η συμβολή του σχολείου μέσα από τις κατάλληλες προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί. Κλείνοντας, συμπεραίνεται η χρησιμότητα και η αποτελεσματικότητα του παιχνιδιού ως εργαλείο στη διαδικασία της εκπαίδευσης και στην κατάκτηση της γνώσης.

Λέξεις-Κλειδιά: παιχνίδι, διδασκαλία, σχολείο, εκπαιδευτικός, ενεργός συμμετοχή.

Εισαγωγή και θεωρητικό πλαίσιο

Τις ρίζες της λέξης παιχνίδι τις βρίσκουμε στην αρχαία ελληνική γλώσσα. Προέρχεται από τις λέξεις *παις*, *παίζω παιδεία*, γεγονός που φανερώνει πως αυτή η λέξη σχετίζεται με τη λέξη παιδί και μάλιστα η χρήση της ίδιας, καθώς και των παράγωγών της, *παίζειν*, *παιγνίον* και *παίγμα*, σήμαινε όχι μόνο τα παιχνίδια που παίζουν τα παιδιά, αλλά όλα τα είδη παιχνιδιών. (Χουϊζίνγκα, 1989). Σύμφωνα με την καταχώρηση της λέξης παιχνίδι στο λεξικό του Δημητράκου, είναι η «*προς εύθυμον τέρψιν γινομένη κωμική παράστασις*».

Το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν τον κόσμο, να διοχετεύσουν την ενέργειά τους, να επικοινωνήσουν τον ψυχισμό τους και τα συναισθηματά τους, όπως επίσης να εκφράσουν την δημιουργικότητά τους. (Δαράκη, 1986). Αποτελεί το μέσο για την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού καθώς και τη συγκρότηση της ταυτότητας της παιδικής του ηλικίας. Έχει μια ισχυρή κοινωνικοποιητική λειτουργία αφού διευκολύνει τα παιδιά στη μάθηση των συναισθηματικών και γνωστικών συστημάτων μιας συγκεκριμένης κουλτούρας (Αυγητίδου, 2001). Κατά τον ψυχολόγο μπορούν να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους και τις επιθυμίες τους άμεσα. Επιπρόσθετα, μέσα στο παιχνίδι, το παιδί κατορθώνει να εκφράσει τον εαυτό του στις δραστηριότητες των ενηλίκων μέσα στο πλαίσιο στο οποίο ζει το ίδιο και ταυτόχρονα, με βάση τη δική του αντίληψη, προβάλλει τους μελλοντικούς ρόλους και τις αξίες μέσα

από τις δραστηριότητες και τις σχέσεις των ενηλίκων. Ο Piaget καταλήγει στο συμπέρασμα πως το παιχνίδι αποτελεί έκφραση αλλά και προϋπόθεση της ανάπτυξης του παιδιού. (Piaget 1998).

Το παιχνίδι είναι μια διαδικασία αγωγής, μια αναγκαία αυτό-εκπαίδευση. Βοηθά το παιδί να ασκεί τις αισθήσεις του, να αποκτά νέες εμπειρίες, να έρχεται σε επαφή με τα συναισθήματά του, να διεγείρει τη φαντασία του, να σχεδιάζει, να εξασκεί τη σκέψη του και να αναπτύσσει την κρίση του (Κοτσακώστα et al., 2000). Επιπλέον, είναι προϋπόθεση για την επιτυχή συμμετοχή στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που εκθέτουν τα παιδιά σε σημαντικές έννοιες των μαθηματικών, της γλώσσας και της επιστήμης. Παιδιά τα οποία δυσκολεύονται να συμμετέχουν σε παιχνίδια, πιθανόν να εμφανίσουν ελλείψεις και δυσκολίες στην προσαρμογή σε προσχολικά και σχολικά περιβάλλοντα,

σ

τ

Wallon (1977) διακρίνει τα παιχνίδια σε λειτουργικά, τα οποία συνδέονται με τη μεγαλύτερη διαφοροποίηση και τον καλύτερο συντονισμό των κινήσεων, σε παιχνίδια φαντασίας τα οποία στοχεύουν στην πρόσληψη και στην κατανόηση του εξωτερικού κερήσματος και τέλος σε παιχνίδια δημιουργικών κατασκευών, κατά τα οποία το παιδί συναρμολογεί, συνδυάζει, τροποποιεί και αναδημιουργεί υλικά στοιχεία. Οι Piaget και Inhelder από την άλλη κάνουν αναφορά σε παιχνίδια εξάσκησης, που αποτελούν τις αρχικές μορφές αισθησιο-κινητικού παιχνιδιού, συμβολικά παιχνίδια, τα οποία αποσκοπούν στην αφομοίωση του Πραγματικού στο Εγώ του παιδιού, παιχνίδια με κανόνες, τα οποία σχετίζονται άμεσα με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού και παιχνίδια κατασκευών, τα οποία αποτελούν μια μεταβατική κατάσταση ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και τις μη παιγνιώδεις δραστηριότητες (Piaget & Inhelder

τ

ο

μ

Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη μάθηση

ι

Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά «οδηγούνται στο να μάθουν να μαθαίνουν, να ενδιαφέρονται για κάτι, μαθαίνουν να ψάχνουν» (Ανδρούσου, 2012). Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί τη γνήσια μορφή παιγνιώδους διδασκαλίας και μάθησης και συνδέεται με διάφορες δραστηριότητες, όπως η δημιουργία σχεδίων εργασίας, προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, κ.α. (Αλκηστις, 2000). Έχει προκύψει πως μέσα από την εφαρμογή και την ένταξη του θεατρικού παιχνιδιού στη διδασκαλία των μαθημάτων, επιτυγχάνεται η ενδυνάμωση και ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας, η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, η καλή επικοινωνιακή σχέση δασκάλου και μαθητή (Γραμματάς, 1997) και η ανατροπή των παραδοσιακών ρόλων που κατέχουν, ως αποτέλεσμα του γεγονότος ότι οι μαθητές έχουν αυτονομία και ο εκπαιδευτικός απλά συντονίζει τη δράση τους χωρίς να έχει το

ρ

ό

Η βιωματική εμπειρία διευκολύνει τη μάθηση νοημάτων και ιδεών που διδάσκονται στα άλλα μαθήματα (Τσιάρας, 2004). Μάλιστα, οι μαθητές έχοντας τη δυνατότητα να

ί

τ

α

π

εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης κατακτούν τη γνώση, καλλιεργούν τα εσωτερικά τους κίνητρα, διεγείρουν συναισθήματα ικανοποίησης και ταυτόχρονα τονώνουν την αυτοεκτίμησή τους (Cattanach, 1996). Ακόμη οξύνεται η ερευνητική ικανότητα, βελτιώνεται η δυνατότητα λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων. Μέσω του παιχνιδιού, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τη γνώση τους (Warren, 1999), όπως και να αξιοποιήσουν τη διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της (Γκόβας, 2001). Σύμφωνα με μελέτες, οι μαθητές, μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, διευρύνουν το λεξιλόγιό τους, καθότι αναγκαία χρησιμοποιούν την εκφραστική γλώσσα για να αποδώσουν τις σκέψεις τους και να επικοινωνήσουν με τους άλλους αποτελεσματικά (Pellegrini, 1986).

Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση αποτελεί πλέον γεγονός. Το ηλεκτρονικό παιχνίδι κινητροποιεί τα παιδιά να αποκτήσουν νέα γνώση και μάλιστα μαθητές που δε συγκεντρώνονται στο μάθημα επειδή το θεωρούν ανιαρό και η προσοχή τους αποσπάται πολύ εύκολα, έχει διαπιστωθεί πως κατά τη χρήση ηλεκτρονικών παιχνιδιών βελτιώνεται η επίδοσή τους (Vivrou et al., 2005). Επιπλέον, μαθητές που παρουσιάζουν απροθυμία να συμβαδίσουν με τις παραδοσιακές μαθησιακές μεθόδους, αποκτούν κίνητρο για μάθηση μέσω των ηλεκτρονικών παιχνιδιών (Prensky, 2002). Επιπρόσθετα, η αναζήτηση και η ανακάλυψη πληροφοριών, που είναι βασικές στη διαδικασία της μάθησης, προωθούνται μέσω της χρήσης των συγκεκριμένων παιχνιδιών και παράλληλα έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνονται οι διαδικασίες ανάκλησης πληροφοριών (Vivrou et al., 2005). Τέλος, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια επηρεάζουν θετικά και την ψυχολογία ενός μαθητή καθώς μπορεί να τονωθεί η αυτοεκτίμησή και η αυτοπεποίθησή του, εφόσον του δίνεται η δυνατότητα να διορθώνει μόνος του τα λάθη του και όχι ενώπιον όλων των μαθητών, έτσι δεν τα παρατά και συνεχίζει τις προσπάθειες για την επιτυχία (Fontana, 1996).

Στη συνέχεια το προσποιητό παιχνίδι, σύμφωνα με το Vygotsky (1967), αποτελεί μια κοινωνική δραστηριότητα και μια μορφή επικοινωνίας. Το κύριο χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου παιχνιδιού είναι η φανταστική κατάσταση. Κατά τη διάρκειά του τα παιδιά, μέσα από τους ρόλους που υποδύονται, εκφράζουν τις επιθυμίες τους στην ομάδα και την ίδια στιγμή μαθαίνουν να επικοινωνούν μέσω της χρήσης της γλώσσας, των χειρονομιών και των συμβολικών αντικειμένων, μαθαίνουν πώς να επικοινωνούν και να υποστηρίζουν τη θέση τους, πώς να κάνουν συμβιβασμούς, να λύνουν συγκρούσεις και όλα αυτά κατ' επέκταση, τα βοηθάνε να φτιάχνουν και να διατηρούν φιλίες. Επιπρόσθετα, το συμβολικό, προσποιητό παιχνίδι βοηθάει στην ανάπτυξη της σκέψης. Η γνώση παίρνει μια συμβολική μορφή, διότι καθώς τα παιδιά προσποιούνται, αρχίζουν τη διαχώριση μεταξύ του πραγματικού και του τεχνητού, προσποιητού.

Τα παιχνίδια που περιλαμβάνουν προσποίηση και συμβολισμό συμβάλλουν στην ανάπτυξη της λεκτικής έκφρασης, στη δημιουργία και στη δόμηση των εννοιών καθώς και στη ρύθμιση της τονικότητας κατά την ομιλία. Τα παραπάνω προκύπτουν από τη διαδικασία που περνούν τα παιδιά, παραλληλίζοντας τα προσωπικά τους βιώματα με τους χαρακτήρες του παιχνιδιού, για να καταφέρουν να αναπαραστήσουν την

πραγματικότητα (Cattanach, 2003). Σύμφωνα με τη Smilansky (1968), το προσποιητό παιχνίδι είναι το πιο αποτελεσματικό για την ανάπτυξη της σχολικής ετοιμότητας. Επίσης τα παιδιά αναπτύσσουν τη γλώσσα τους, μαθαίνοντας να την προσαρμόζουν σε κάθε περίπτωση. Τέλος αυτό το είδος του παιχνιδιού βοηθά στην ανάπτυξη πρώιμων αναγνωστικών και προγραφικών δεξιοτήτων και κατ' επέκταση οι εμπειρίες αυτές βοηθούν στην κατανόηση του αφηγηματικού λόγου.

Κατά τον Πλάτωνα, όταν η ψυχή χάνει την αρμονία της, η μελωδία και ο ρυθμός μπορούν να βοηθήσουν ώστε να επανέλθει σε αυτήν η αρμονία και η τάξη. Έχει παρατηρηθεί ότι κινητικά προγράμματα σε συνδυασμό με το ρυθμό, σαν διδακτική τεχνική για παιδιά δημοτικού, είναι πιο αποτελεσματικά σχετικά με την απόδοση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων, σε σύγκριση με την παραδοσιακή διδασκαλία και την εξάσκηση χωρίς ρυθμική συνοδεία (Brown et al., 1981). Τα παιχνίδια, τα οποία είναι βασισμένα στην κίνηση, βοηθούν το παιδί να αντιληφθεί το σχήμα του σώματος του, να αναπτυχθεί μυϊκά και να αποκτήσει οπτικοκινητική αντίληψη (Μποτσογλου, 2001). Σύμφωνα με έρευνες, η μουσική συμβάλλει θετικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου καθώς ενισχύει τις διανοητικές, κοινωνικές και κινητικές του δεξιότητες αναγνωστικές ικανότητες ενός παιδιού (Douglas & Willatts, 1994) και μάλιστα σύμφωνα με την Overy (2003), ένα πρόγραμμα βασισμένο σε μουσικές δραστηριότητες, όπως παιχνίδια με ρυθμό και τραγούδι, αποφέρουν βελτίωση στις δεξιότητες των δυσλεξικών παιδιών, όπως την επεξεργασία ακουστικών ερεθισμάτων, τις δεξιότητες συλλαβισμού και φωνολογίας. Επομένως, με τον συνδυασμό των παραπάνω οφελών προκύπτουν τα μουσικοκινητικά παιχνίδια που μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά και θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τον Piaget «τα κατασκευαστικά παιχνίδια κατέχουν μια θέση μεταξύ παιχνιδιού και νοήμονος εργασίας ή μεταξύ παιχνιδιού και μίμησης». Τα αποτελέσματα του κατασκευαστικού παιχνιδιού, συνοψίζονται στη βελτίωση της προσοχής, στην εξάσκηση της μνήμης (Smith, 2001), επιπρόσθετα στην προώθηση της γνωστικής ανάπτυξης, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και τέλος στον σχηματισμό εννοιών από τα παιδιά (Πανταζής, 1999).

Το παιχνίδι ως μέσο αξιολόγησης

Αν παρατηρήσουμε το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπορούμε να αντιληφθούμε πως εκφράζει έναν αριθμό γνωστικών, συναισθηματικών και διαπροσωπικών διαδικασιών. Επομένως το παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί και ως ένα μέσο αξιολόγησης, πολύ χρήσιμο μάλιστα, σε περιπτώσεις που υπάρχει ο κίνδυνος να μην αναπτυχθούν οι παραπάνω ικανότητες (Russ, 2004). Οι αξιολογήσεις μέσω του παιχνιδιού βοηθάνε στην εξέταση του αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού (Vig, αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη για τους εκπαιδευτικούς διότι παρέχει τη δυνατότητα να αποκτήσουν ξεκάθαρες απόψεις για τη σημασία του παιχνιδιού ως βασικού μέρους του

προγράμματος και να αναγνωρίζουν τη βασική σχέση μεταξύ μάθησης και παιχνιδιού. Μπορούν επιπλέον να αποδέχονται τις δραστηριότητες που αναδύονται μέσα από το παιχνίδι των παιδιών ως μέρος του προγράμματος, να αντιλαμβάνονται πώς λειτουργούν τα παιδιά ως μαθητευόμενοι στις αυθόρμητες δραστηριότητες, να επιλέγουν δραστηριότητες ανάλογες με τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και παράλληλα να κατανοούν τη σημασία της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού και παιδιού στο παιχνίδι (Wood & Attfield στο Ντολιοπούλου, Γουργιώτου, 2008).

Η στάση του εκπαιδευτικού και η συμβολή του σχολείου

Σύμφωνα με την Κοντοπούλου (2003) ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προώθηση και στη διαδικασία του παιχνιδιού συνοψίζεται σε τρεις βασικούς άξονες, που είναι η παρατήρηση των παιδιών που παίζουν, η επίβλεψή τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και η ενίσχυση του παιχνιδιού.

Όσον αφορά στην παρατήρηση, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αντλήσει στοιχεία για την ωριμότητα, την ευελιξία και τις δυσκολίες των παιδιών από τον τρόπο που παίζουν, τα υλικά και τη θεματική που επιλέγουν, τον τρόπο που εντάσσονται στην ομάδα και στη δραστηριότητα. Μπορεί επιπλέον να αναγνωρίζει και να σέβεται τις ατομικές διαφορές και να τις διαφοροποιεί από τις ενδείξεις προβληματικών καταστάσεων (Κοντοπούλου, 2003). Επίσης ιδιαίτερος χρήσιμο είναι το γεγονός ότι μπορεί να αποκτήσει μια εικόνα για την προσωπικότητα του παιδιού, την κοινωνική του ανάπτυξη και να εντοπίσει παράλληλα κάποια προβληματική συμπεριφορά. Η παρατήρηση λοιπόν βοηθά τους δασκάλους να αξιολογήσουν τη σκέψη του μαθητή και τον τρόπο έκφρασής της, όπως επίσης τον τρόπο επικοινωνίας με τους άλλους

Στη συνέχεια, η επίβλεψη των παιδιών στο παιχνίδι είναι εξίσου σημαντική διότι μπορεί έτσι να διασφαλιστεί η οριοθέτηση τους. Ο στόχος του εκπαιδευτικού είναι να ελέγχει τον παρορμητισμό των παιδιών χωρίς όμως να τα καταπιέζει ή να ελέγχει την ευχαρίστηση τους. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρεμβαίνει με ένα διακριτικό τρόπο και να προτείνει εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης και οργάνωσης, όταν είναι απαραίτητο (Κοντοπούλου, 2003). Οι κατάλληλες στιγμές παρέμβασης είναι όταν πρέπει να βοηθήσει ένα παιδί να ενταχθεί σε κάποια ομάδα, εφόσον το ίδιο δυσκολεύεται. Όταν ένα παιδί περιφέρεται άσκοπα και δε βρίσκει μόνο του τον τρόπο να απασχοληθεί και σε περίπτωση που είναι ανάγκη να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών και να τους δώσει ερεθίσματα (Brown, & Marchant, 2002). Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού, μέσα από κατάλληλες παρεμβάσεις, βοηθά τα παιδιά να διευρύνουν το παιχνίδι τους με δραστηριότητες λίγο πιο προωθημένες από αυτές που θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν χωρίς τη βοήθεια του δασκάλου (Αυγητίδου, 2001).

Τέλος η ενίσχυση του παιχνιδιού από τον εκπαιδευτικό είναι εξίσου σημαντική. Ο στόχος του είναι η πρόκληση των παιδιών και η διεύρυνση του φάσματος εμπειριών τους, παρέχοντας τον κατάλληλο χώρο, τα υλικά και τις ιδέες (Κοντοπούλου, 2003). Ο

εκπαιδευτικός παράλληλα θα πρέπει να ενθαρρύνει το παιχνίδι και να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές να συμμετέχουν σε αυτό, αν δεν επιθυμεί να προωθήσει τη στείρα γνώση αλλά αντιθέτως να πετύχει την ολόπλευρη ανάπτυξη τους, την ενίσχυση της φαντασίας τους και της δημιουργικότητας τους. Θα πρέπει να λειτουργεί μέσα σε ένα πνεύμα ευελιξίας, να ωθεί τα παιδιά στην αναζήτηση νέων και εναλλακτικών τρόπων ευχαρίστησης μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες (Κοντοπούλου, 2003), και να τους δίνει πρωταγωνιστικό ρόλο στην πλοκή του, να τα ωθεί μάλιστα σε ανάληψη πρωτοβουλιών και σε λήψη αποφάσεων (Γερμανός, 2004), ενώ παράλληλα λαμβάνει το ρόλο του εμπυχωτή (Αυγητίδου, 2001). Ο εκπαιδευτικός λοιπόν συμβάλλει στην προώθηση της μάθησης, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, της νοημοσύνης και του χαρακτήρα του παιδιού (Μιχαλοπούλου - Δημάκη, 1986).

Το περιβάλλον του σχολείου διαδραματίζει έναν ιδιαίτερος σημαντικό ρόλο. Πρέπει να αποτελεί ένα διδακτικό χώρο χαρακτηριζόμενο από ευελιξία όσον αφορά στη λειτουργικότητά του και προσαρμοσμένο αφενός μεν στις ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφετέρου δε στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά των παιδιών (Γερμανός, εξάπτει τη φαντασία των παιδιών, να τα προδιαθέτει να δραστηριοποιηθούν και να παρέχει ποικίλα στοιχεία που θα χρησιμοποιήσει το παιδί (Δαράκη, 1986), επίσης να τους παρέχει τη δυνατότητα να ενεργοποιούνται, να υλοποιούν τις ιδέες τους, να έχουν διαφορετικές δυνατότητες εμπειριών και να απολαμβάνουν τη χαρά της δοκιμής τους (Πανταζής, 1999). Το μέγεθος της αίθουσας διδασκαλίας, τα χρώματα, η επίπλωση και ο φωτισμός επηρεάζουν τη μάθηση των παιδιών, επομένως ο χώρος πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένος για να εμπνεύσει τα παιδιά να συμμετέχουν και να αποδώσουν (Μπασαγιάννη & Κουλούρη, 2006) και τέλος, κυρίως να είναι ασφαλής, (Στόπαρντ, 2000)

Συμπερασματικά

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αξία της συμβολής του παιχνιδιού στη σύγχρονη διαδικασία της μάθησης είναι αναμφισβήτητα σημαντική. Καταρχήν, το παιχνίδι συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη του παιδιού, σωματική, κοινωνική, συναισθηματική, νοητική και πνευματική. Έπειτα, μέσα από την παρούσα εργασία, διαπιστώνεται πως το παιχνίδι δεν είναι μία δραστηριότητα μόνο για παιδιά της προσχολικής και μικρής ηλικίας, που πρέπει να την εκτελούν μόνο στον ελεύθερο τους χρόνο ή στο διάλειμμα. Αντιθέτως, αφορά όλες τις ηλικίες και είναι άμεσα συνυφασμένη με τη μάθηση. Επιπλέον, διαπιστώθηκε η χρησιμότητα και τα οφέλη του παιχνιδιού, όχι μόνο στα πολλαπλά επίπεδα της ανάπτυξης του παιδιού – μαθητή αλλά και στην πορεία της μάθησης. Το παιχνίδι μέσα από ποικίλες μορφές, οι οποίες αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορεί με βιωματικό τρόπο να βοηθήσει το μαθητή να αναζητήσει, να κατακτήσει τη γνώση και να αναπτύξει την κριτική του σκέψη, ενώ παράλληλα μπορεί να αποτελέσει και μέσο αξιολόγησης των μαθητών μέσω της παρατήρησής τους κατά τη διάρκειά του από τον εκπαιδευτικό.

Είναι φανερό, σύμφωνα με τις έρευνες, πως τα τελευταία χρόνια η ένταξη του παιχνιδιού στην εκπαίδευση απασχολεί πολλούς εκπαιδευτικούς και κεντρίζει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον τους. Αν λάβουμε ως δεδομένο πως ο στόχος του σχολείου στις μέρες μας είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη και διαπαιδαγώγηση των παιδιών, καθώς και η διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων ατόμων, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη η ένταξη του παιχνιδιού στη μάθηση, εφόσον δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στην κατάκτηση της γνώσης και στην αξιολόγησή της.

Εν κατακλείδι, θα ήταν εύλογο να αναθεωρηθεί η αντίληψη για το εκπαιδευτικό παιχνίδι, το οποίο δεν αποτελεί απλά μια διασκεδαστική δραστηριότητα μιας και, όπως προαναφέρθηκε, συνδυάζει τη μάθηση με τις βιωματικές δραστηριότητες, αφορά όλες τις ηλικίες των εκπαιδευομένων και η χρήση του μπορεί να αποτελέσει μία από τις αλλαγές στις υπάρχουσες συντηρητικές εκπαιδευτικές μεθόδους. Θεωρείται λοιπόν αναγκαία η παιδαγωγική εκμετάλλευση του παιχνιδιού κατέχοντας μία θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Παράλληλα είναι όμως αναγκαίο να υφίσταται και η κατάλληλη οργάνωση του σχολικού χώρου και να παρέχονται τα απαραίτητα υλικά για να είναι το παιχνίδι μία ευχάριστη μεν, αλλά ασφαλής και αποτελεσματική εκπαιδευτική δραστηριότητα.

Βιβλιογραφία

- Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ανδρούσου, Α. (2012). *Επικοινωνία και Δημιουργικότητα με αφορμή ένα ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό παιχνίδι*, στο Κούρτη, Ε. (επιμ.) Παιδική Ηλικία και μέσα μαζικής επικοινωνίας, Τόμος Β', Ηρόδοτος/ Ο.Μ.Ε.Π., Αθήνα, 127-151.
- Αυγητίδου, Σ. (επιμ.) (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις* Αθήνα: Τυπωθύτω- Δαρδανός.
- Γερμανός, Δ. (2004). *Το παιχνίδι, μια άλλη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας*, στο Π. Χατζηκαμάρη & Μ. Κοκκίδου (επίμ.). *Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Γκόβας, Ν. (2001). *Το θέατρο στην εκπαίδευση ως μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης: συναρπαστικές ισορροπίες*, Στο Ν. Γκόβας (Επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 21-28.
- Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθύτω.
- Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού/ μετ. Φωτεινή Μεγαλούδη*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Δαράκη, Π. (1986). *Ομαδικά παιχνίδια των παιδιών μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαφέρμου, Χ. / Κουλούρη, Π. / Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού:*

Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης, Αθήνα. ΟΕΔΒ. (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ).

Δημητράκου Δ. (1964): *Μέγα Λεξικόν όλης της Ελληνικής Γλώσσας, Δημοτική, Καθαρεύουσα, Μεσαιωνική, Μεταγενέστερα, Αρχαία*. Τόμος 10, Αθήνα, Χ. Τεγόπουλος – Β. Ασημακόπουλος.

F

Κονταπούλου, Μ.(2003). *Παιχνίδι και ψυχική υγεία* (πρακτικά διημερίδας). Θέρμη – Θεσσαλονίκης: University studio press.

t

Κοτσακώστα, Μ. / Καρανταΐδου, Στ. / Μιχαλόπουλος, Γ. (2000). *Το παιχνίδι στη θεωρία του Βιγκότσκι*, *Το εικονικό σχολείο*, 2(1): 3-2

a

Μιχαλόπουλου-Δημάκη, Ε. (1986). *Μορφές Δραστηριοτήτων του Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Συρρακάς.

Μπότσογλου, Κ. (2001). *Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού*, στο Αυγητίδου, (2001). (επιμ.), *Το παιχνίδι*. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Ντολιοπούλου, Ε. / Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

Πανταζής, Σ. (1999). *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι-αντικείμενο στο χώρο του*

v

η

Στόπαριτ, Μ., (2000). *Η πλήρης φροντίδα του παιδιού ως 6 ετών*. (επίμ. Σαπέργολα). Αθήνα: Εκδόσεις Μίνωας.

a

S

γ

θ

ι

Τσιάρης, Α. (2004). *Το Θεατρικό Παιχνίδι στο Δημοτικό Σχολείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 62-76. Διαθέσιμο στο <http://www.questia>.

κ

Χουϊζούγκας, Γ., *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo ludens)*, (μτφ. Ροζάνης

θ

Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού, στο Αυγητίδου, (2001), (επιμ.) *Το παιχνίδι*. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις. Αθήνα:

θ

ς

υ

Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός. *Νους στην κοινωνία* /μετ. Α. Μπίμπου, Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.

v

Brown, C.R., & Marchant, C. (2002). *Play in practice. Case studies in young*

a

α

n

b

G

Brown, J., Sherill, C., & Gench, B. (1981). *Effects of integrated Physical Education*.

θ

/music program in changing early childhood perceptual motor performance.
Perceptual and Motor Skills, 53, 151-154.

- Cattanach, A. (1996). *Drama for people with special needs*. New York: Drama.
- Douglas, S., & Willatts, P. (1994). The relationship between musical ability and literacy skills. *Journal of Research in Reading, 17(2)*, 99-107. EJ 492 757.
- Livingstone, C. (1986). *Role play in language learning*. London: Longman.
- Morrison, R.S., Sainato D.M. & Sayaka E. (2002). Increasing Play Skills of Children With Autism Using Activities Schedules and Correspondence Training, *Journal of Early Intervention, 25(1)*: 58-72.
- Overy, K. (2003). *Dyslexia and music. From timing deficits to musical intervention.*
Ann. N. Y. Acad. Sci. 999, 497–505.
- Pellegrini, A. D. (1986). *Play centers and the production of imaginative language.*
Discourse - Processes, 9 (1), 115-125.
- Piaget J. (1998). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J., Inhelder, B. (2003). *Psychologie de l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children.*
- Prensky, M. (2002). *The motivation of gameplay*. *On the Horizon, 10(1)*.
- Russ, S. W. (2004). *Play in Child Development and Psychotherapy: Toward Empirically Supported Practice*, Lawrence Erlbaum associates, Publishers, London, Mahwah, New Jersey.
- Vig, S., Kaminer, R. (1998). EITI Newsletter. Early Intervention Training Institute.
- Virvou, M., Katsionis, G., & Manos, K. (2005). Combining Software Games with Education: Evaluation of its Educational Effectiveness. *Educational Technology & Society, Journal of International Forum of Educational Technology & Society and IEEE Learning Technology Task Force, April 2005, Vol. 8, No 2.*
- Vygotsky, L. (1967). *Play and its role in the mental development of the child*. Soviet

- Psychology, 5, 6-18 in Zigler E.F. / Singer D. G. & Bishop S.J. (2004). *Children's Play: The roots of Reading*. Washington, DC: Zero To Three Press.
- Wallon, H. (1977). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Paris: Armand Colin, coll. «Uprisme».
- Warren, K. (1999). *Hooked on Drama: The Theory and Practice of Drama in Early Childhood*, 2nd edition, Social Science Press, Katoomba.
- Weinberger, N. M. (1994). *Music and cognitive achievement in children*. *Musica Research Notes*, 1(2), 4-9.

Το Φθινόπωρο. Διδακτικό σενάριο για τη Β΄ Δημοτικού

Παυλίδου Σοφία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
ntinoula.19@windowsslive.com

Τσικαλοπούλου Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.03
maria.19@windowsslive.com

Περίληψη

Στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές ποιες είναι οι αλλαγές της φύσης το φθινόπωρο. Θέμα συμβατό με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. και προσιτό στους μαθητές. Αφορμή ήταν το ποίημα της Γλώσσας της Β΄ τάξης Δημοτικού «τα φύλλα» στην 1^η ενότητα. Το θέμα είναι διαθεματικό. Τα αντικείμενα που εμπλέκονται είναι τα Μαθηματικά, η Μελέτη, η Μουσική, η Θεατρική Αγωγή, η Γυμναστική, τα Εικαστικά. Θα συζητήσουμε γενικά για τις εποχές, θα δούμε το βίντεο «Η Γη και ο Ήλιος» στο YouTube και θα συμπληρώσουν ομαδικά το 1^ο Φύλλο Εργασίας (Φ.Ε.). Κατόπιν θα μιλήσουμε για το φθινόπωρο, θα δούμε το βίντεο «εικόνες για τις εποχές» και θα συμπληρώσουν το 2^ο και 3^ο Φ.Ε.. Θα μιλήσουμε για το μύθο «Η Περσεφόνη και οι τέσσερις εποχές», θα το δούμε στο YouTube, θα συμπληρώσουν το 4^ο Φ.Ε. θα γράψουν σε ομάδες δικούς τους διαλόγους και θα το δραματοποιήσουν. Επίσης θα ασχοληθούν και μ' άλλα Φ.Ε.. Θα ακούσουμε τραγούδια για το φθινόπωρο, θα τραγουδήσουμε και θα χορέψουμε. Τέλος θα κατασκευάσουν όλοι μαζί ένα mobile με ξερά φύλλα και θα ζωγραφίσουν φθινοπωρινές εικόνες, θα συμπληρώσουν από κάτω μια λεζάντα στην κάθε εικόνα δημιουργώντας έτσι ένα βιβλίο.

Λέξεις-Κλειδιά: φθινόπωρο, αειθαλή, αποδημητικά, τρύγος, φυλλοβόλα.

Σκοπός-στόχοι

Γενικός σκοπός είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη σχέση που έχει το φθινόπωρο στο χρόνο και σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης δράσης και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους.

Γνωστικοί στόχοι

Να γνωρίσουν την κίνηση της Γης γύρω από τον Ήλιο, να διαπιστώσουν ότι οι εποχές οφείλονται στην κλίση των ακτινών του Ήλιου, να μάθουν πώς αλλάζουν οι εποχές σύμφωνα με τη Φυσική, τους μήνες του φθινοπώρου, για τις γιορτές, τα φυτά, τα ζώα και τις εργασίες του φθινοπώρου, για τις αλλαγές των καιρικών φαινομένων και τον κύκλο του νερού, τι πίστευαν οι αρχαίοι Έλληνες με το μύθο της Περσεφόνης, παροιμίες και αινίγματα για το φθινόπωρο, να λύνουν προβλήματα πρόσθεσης και αφαίρεσης, να ασκηθούν στον εντοπισμό μονοσύλλαβων-δισύλλαβων λέξεων, επιθέτων και ουσιαστικών, να διαβάσουν κι άλλα ποιήματα.

Κοινωνικοί στόχοι

Επισκεφτήκαμε το μανάβη κι έμαθαν τα φρούτα και τα λαχανικά του φθινοπώρου, ένα νερόμυλο και έμαθαν τον κύκλο του σιταριού, ένα αποστακτήριο κι έμαθαν πως πα-

ρασκευάζεται το τσίπουρο. Οι μαθητές εργάζονται ομαδικά και μαθαίνουν να συνεργάζονται μεταξύ τους, να σέβονται πρώτα τον εαυτό τους και μετά τους συμμαθητές τους, να αλληλεπιδρούν θετικά ο ένας στον άλλο. Εξοικειώνονται και μαθαίνουν τον Η/Υ και τη χρήση λογισμικών αποκτώντας θετική στάση ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε. στα μαθήματά τους. Μαθαίνουν να εμπλέκονται στο θεατρικό ρόλο του μύθου της Περσεφόνης, με θεατρική ομάδα που την παρουσίασε στο σχολείο μας.

Κριτήρια επιλογής θέματος - διαθεματικότητα

Το θέμα είναι συμβατό με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. –Α.Π.Σ., γνωστό και προσιτό στους μαθητές. Αναφέρεται στο μάθημα της Γλώσσας με τα ποιήματα «τα φύλλα» και «δε μ' ακούς»(1^η ενότητα: «Στο δρόμο για το σχολείο», στο α' τεύχος της Β' τάξης δημοτικού).Επίσης είναι διαθεματικό με τα Μαθηματικά(κεφάλαια 32,33 στο β' τεύχος της Β' τάξης δημοτικού, «μετρώ το χρόνο που πέρασε», σελίδες 12-13 και «γνωρίζω καλύτερα τις μονάδες μέτρησης του χρόνου», σελίδες 14-15 αντίστοιχα),τη Μελέτη(Β' τάξης δημοτικού,4^η ενότητα: «ο χρόνος» και 21^η ευκαιριακή ενότητα: «οι τέσσερις εποχές»),το Θέατρο(δραματοποιώντας το μύθο της Περσεφόνης),τη Μουσική(ακούγοντας τραγούδια για το φθινόπωρο),τη Γυμναστική(χορεύοντας) και τα Εικαστικά κατασκευάζοντας Μόμπιλε και ζωγραφίζοντας φθινοπωρινά τοπία και δημιουργώντας στο τέλος ένα βιβλίο με αυτά. Όλα αυτά κεντρίζουν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους.

Μεθοδολογία

Οι μαθητές εργάζονται ατομικά και ομαδικά με βιώματα και δράσεις από την καθημερινότητά τους. Συνδέουν τις γνώσεις τους με το περιβάλλον, την καθημερινή ζωή τους και μαθαίνουν να συνεργάζονται μέσα και έξω από την τάξη και το σχολείο. Ανακαλύπτουν νέες γνώσεις μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες. Αναπτύσσουν το διάλογο, τον προφορικό και γραπτό λόγο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη είναι αρωγός, οργανωτής και καθοδηγητής όλου του σεναρίου.

Θα χρησιμοποιήσουμε μέσα στην τάξη έναν Η/Υ και τον προτζέκτορα, για να γίνει το μάθημα πιο ευχάριστο και να συμμετέχουν όλοι, ακόμη και οι αδύνατοι μαθητές. Με τη χρήση του Η/Υ όλοι οι μαθητές θ' ακούνε την πληροφορία και ταυτόχρονα θα την βλέπουν στον πίνακα. Δηλαδή στην αρχή θα δούμε το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης του φθινοπώρου που βρίσκεται στην σελίδα <http://www.kindykids.gr/teachers-material/various-topics/629-4-epoxes-epoptiko-yliko.html> . Τα Φ.Ε. που θα τους μοιράσουμε θα λύνονται κάποια ομαδικά, με σκοπό να συμμετέχουν όλοι για να μάθουν να συνεργάζονται μεταξύ τους και να σέβονται τις σκέψεις και τις προσπάθειες των συμμαθητών τους. Στις ομαδικές εργασίες θα εργάζονται όλα τα μέλη της ομάδας, ανάλογα με το επίπεδο γνώσεις που κατέχει ο καθένας. Γιατί παρατηρούμε ότι το κάθε παιδί κρύβει κάποιες δεξιότητες τις οποίες πρέπει να αξιοποιήσουμε, έτσι ώστε να φανεί ότι και ο αδύνατος μαθητής είναι χρήσιμος και μπορεί να προσφέρει στην ομάδα του. Συγκεντρώνουν εποπτικό υλικό από το internet,

βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες κ. λ. π., για να αντλήσουν επιπλέον πληροφορίες. Πραγματοποιούνται επισκέψεις. Επίσης καλλιεργούν την αναγνωστική τους δεξιότητα και τη φαντασία τους για να αυτοσχεδιάσουν και να δραματοποιήσουν το μύθο της Περσεφόνης.

Διάρκεια σεναρίου

Το σενάριο υλοποιείται σε (11) έντεκα ώρες στο μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης.

Γνώσεις - πρότερες ιδέες και αντιλήψεις των μαθητών

Θα υποβληθούν ερωτήσεις για να αξιολογήσουμε τις γνώσεις που κατέχουν οι μαθητές για το φθινόπωρο. Διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι μαθητές γνωρίζουν τι είναι το φθινόπωρο, ότι τελειώνουν οι διακοπές κι ανοίγουν τα σχολεία, φεύγουν τα χελιδόνια, φοράμε πιο ζεστά ρούχα, ο καιρός αλλάζει κι έρχονται τα πρωτοβρόχια. Όμως δε γνωρίζουν τη ροή των εποχών με τη σωστή σειρά και τους μήνες κάθε εποχής. Πολλές φορές μπερδεύουν τους μήνες με τις εποχές. Δε γνωρίζουν τις αιτίες που δημιουργήθηκαν οι εποχές. Ποιες είναι οι μεταβολές των καιρικών συνθηκών. Ποιες είναι οι ασχολίες και οι εργασίες των ανθρώπων το φθινόπωρο. Πως αντιδρούν τα ζώα (ότι μερικά πέφτουν σε χειμερία νάρκη κ. λ. π.) και τα φυτά (φυλλοβόλα- αειθαλή). Ποιες είναι οι σημαντικότερες γιορτές, τα φρούτα και τα λαχανικά του φθινοπώρου. Όλοι οι μαθητές δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για να συνεργαστούν και να επιτευχθούν οι στόχοι μας.

Οργάνωση της τάξης - υλικοτεχνική υποδομή

Θα εφαρμόσουμε την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τη χρήση των Τ.Π.Ε. για εύκολη πρόσβαση σε κείμενα, σχήματα, βίντεο κ. λ. π. Οι μαθητές θα εργαστούν άλλοτε ατομικά κι άλλοτε ομαδικά. Στις ομαδικές εργασίες (2 ή 3 μαθητές) θα μάθουν να συνεργάζονται, να αλληλοβοηθούνται, να ανταλλάσουν σκέψεις και ιδέες, να μάθουν να σέβονται πρώτα τον εαυτό τους και μετά ο ένας τον άλλον και να επικοινωνούν. Σε κάθε ομάδα θα ορίζεται ένας αρχηγός με κλήρωση, ο οποίος θα αλλάζει σε κάθε δραστηριότητα. Κάθε μαθητής μέσα σε μια ομάδα θα έχει και μια δραστηριότητα. Ο αρχηγός στο τέλος θα συγκεντρώνει και θα παρουσιάζει όλη την δραστηριότητα στις άλλες ομάδες. Μέσα στην τάξη, ως εργαλεία, θα χρησιμοποιήσουμε Η/Υ και προτζέκτορα, μία υδρόγειο σφαίρα κι έναν φακό, τον πίνακα, τον εκτυπωτή, Φ.Ε., κόλλα, χαρτόνια, φύλλα ξερά, ψαλίδι.

Αναλυτική περιγραφή σεναρίου

Την 1^η και 2^η ώρα θα συζητήσουμε με τους μαθητές για το φθινόπωρο, για να αξιολογήσουμε τις γνώσεις που έχουν. Κατόπιν θα τους μιλήσουμε γενικά για τις εποχές, τι είναι οι εποχές, πώς δημιουργήθηκαν, ποιοι είναι οι μήνες του φθινοπώρου. Θα τους μιλήσουμε για το κλίμα, τις ασχολίες και τις εργασίες των ανθρώπων, τα φρούτα και

τα λαχανικά του φθινοπώρου. Θα τους μοιράσουμε το 2^ο και 3^ο Φ.Ε., το οποίο θα συμπληρώσουν ομαδικά οι μαθητές. Στόχος είναι να μάθουν όλοι οι μαθητές να λένε σωστά τους μήνες του φθινοπώρου, τις σημαντικότερες γιορτές, ασχολίες και γεωργικές εργασίες των ανθρώπων, πως αντιδρούν τα ζώα και τα φυτά αυτήν την εποχή, να συνεργάζονται και να σέβονται τις σκέψεις κι τις ιδέες των συμμαθητών τους.

Την 3^η ώρα θα φέρουμε στην τάξη την υδρόγειο σφαίρα κι έναν φακό για να τους εξηγήσουμε ποιες είναι οι αιτίες που σχηματίστηκαν οι εποχές και σε ποια θέση βρίσκεται η Γη απέναντι από τον Ήλιο όταν έχουμε φθινόπωρο. Θα διαβάσουμε στην Wikipedia <https://el.wikipedia.org/wiki/Εποχές> τις αιτίες που σχηματίστηκαν οι εποχές και θα τους εξηγήσουμε το σχήμα τις εικόνας. Θα δούμε στο YouTube : «Η Γη και ήλιος. Τα έτη και οι εποχές» <https://youtu.be/d7zzn1QjzwY> . Θα συμπληρώσουν ατομικά το 1^ο Φ.Ε..Στόχος είναι να καταλάβουν οι μαθητές ποιες είναι οι αιτίες αλλαγής των εποχών, να μάθουν ότι η Γη κινείται γύρω από τον Ήλιο, να μπορούν να περιγράψουν αυτή την κίνηση και να κατανοήσουν ότι οι αλλαγές κάθε εποχής οφείλονται από την κλίση των ακτινών του Ήλιου.

Την 4^η ώρα θα ακούσουμε το τραγούδι του Γιάννη Ζουγανέλη– το ποταμάκι (παραμυθοτραγούδα) στο https://youtu.be/1AWP_tIz8Xo θα το τραγουδήσουν με παντομίμα και θα τους μιλήσουμε για τον κύκλο του νερού .Θα μάθουν ποιες είναι οι αιτίες που βρέχει, χιονίζει, πέφτει χαλάζι, θα δουν στο YouTube «τον κύκλο του νερού» <https://youtu.be/vHApTRvbJCw> και «ο κύκλος του νερού μέσα από ένα παραμύθι» <https://youtu.be/cFs37vDT4PI> .Για να αξιολογήσουμε κατά πόσο κατάλαβαν τον κύκλο του νερού θα τους μοιράσουμε από μία κόλλα Α4 για να ζωγραφίσουν ατομικά τον κύκλο του νερού και να τον εξηγήσουν. Στόχος είναι να μάθουν τον κύκλο του νερού και πως σχηματίζονται τα διάφορα καιρικά φαινόμενα (βροχή, χιόνι, χαλάζι).

Την 5^η ώρα θα τους εξηγήσουμε τη δημιουργία των εποχών σύμφωνα με το μύθο της Περσεφόνης τον οποίο θα δουν στο YouTube <https://youtu.be/rptxvqaJOO4> .Θα συμπληρώσουν το 4^ο Φ.Ε. σε ομάδες ανά δύο μαθητών. Στόχος είναι να μάθουν τον μύθο της Περσεφόνης, ποιες ήταν οι αντιλήψεις και οι ερμηνείες των αρχαίων Ελλήνων για διάφορα φαινόμενα.

Την 6^η ώρα θα θυμηθούν τα λόγια του μύθου, θα χωριστούν σε ομάδες, θα αυτοσχεδιάσουν διαλόγους και θα τους δραματοποιήσουν. Στόχος είναι να μπορούν οι μαθητές να αυτοσχεδιάζουν διαλόγους και να δραματοποιούν διάφορες ιστορίες, μύθους, παραμύθια κ.λ.π.

Την 7^η ώρα ,αφού τους έχουμε πει από την προηγούμενη μέρα να ψάξουν και να φέρουν στο σχολείο παροιμίες, αινίγματα, συνταγές με φαγητά και γλυκά του φθινοπώρου θα εξηγήσουμε τις παροιμίες και θα ψάξουμε στον Η/Υ για να βρούμε κι άλλες, θα λύσουν τα αινίγματα και θα φάμε φρούτα της εποχής. Στόχος είναι να μάθουν να λένε παροιμίες και αινίγματα, που θα έχουν σχέση με το φθινόπωρο.

Την 8^η ώρα θα ασχοληθούμε με το 5^ο, 6^ο, 7^ο Φ.Ε. .

Την 9^η ώρα, θα μαζέψουν στο διάλειμμα ξερά φύλλα, για να κατασκευάσουμε ομαδικά ένα Μόμπιλε και να το κρεμάσουμε μέσα στην τάξη. Στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές να χρησιμοποιούν διάφορα υλικά για να κατασκευάζουν ότι χρειάζονται.

Τη 10^η ώρα θα ακούσουν τραγούδια για το φθινόπωρο, θα τραγουδήσουν και μετά θα γράψουν όλοι μαζί ομαδικά ένα ποίημα για το φθινόπωρο. Στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές ν' ακούν, να τραγουδούν και να γράφουν ποιήματα.

Την 11^η ώρα θα χορέψουν όλοι μαζί, με στόχο να μάθουν οι μαθητές να χορεύουν.

Αξιολόγηση

Σε κάθε διδακτική ώρα δίνονται Φ.Ε., τα οποία θα συγκεντρωθούν στο e-portfolio του κάθε μαθητή και στο τέλος θα αξιολογηθούν. Θα γίνουν και ερωτήσεις πάνω σε ότι άκουσαν.

Μερικά από τα φύλλα εργασίας (Φ.Ε.)

1ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Συμπλήρωσε τις προτάσεις με τις λέξεις της παρενθέσεις (εποχών, κατακόρυφος, Γης, Ήλιο, μικρή καλοκαίρι, χειμώνα, απόσταση, άνεμους).

Βασική αιτία για την εμφάνιση των είναι ότι ο άξονας της Γης δεν είναι ως προς το επίπεδο της Όταν η απόσταση της Γης με τον Ήλιο είναι έχουμε Ενώ όταν είναι μεγάλη έχουμε Άλλες αιτίες είναι η από τη θάλασσα και τους ωκεανούς και από τους

2. Σημείωσε (Σ) για το σωστό (Λ) για το λάθος.

2.1 Όταν στο Βόρειο ημισφαίριο είναι χειμώνας στο Νότιο ημισφαίριο θα είναι καλοκαίρι.

2.2 Η ανάπτυξη των φυλλοβόλων δέντρων γίνεται το καλοκαίρι.

2.3 Τα φυλλοβόλα δέντρα ρίχνουν τα φύλλα τους το χειμώνα.

2.4 Τα αποδημητικά πουλιά έρχονται το χειμώνα.

2.5 Η αρκούδα πέφτει το καλοκαίρι σε θερινή νάρκη.

2.6 Τα σαλιγκάρια πέφτουν σε χειμérico ύπνο.

2ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Γράψτε τους μήνες του φθινοπώρου, πόσες μέρες έχει ο κάθε μήνας, πώς αλλιώς τους ονομάζουμε και γιατί;

2. Γράψτε τις σημαντικότερες γιορτές του φθινοπώρου, τα ήθη και τα έθιμα της εποχής.

3. Γράψτε τα φρούτα και τα λαχανικά του φθινοπώρου.

4. Περιγράψτε πως είναι ο καιρός του φθινοπώρου και ποιες οι αλλαγές στα φυτά;

5. Τι μεταβολές συμβαίνουν σε πολλά ζώα το φθινόπωρο;

3^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Ξεχώρισε από τις παραπάνω προτάσεις τις μονοσύλλαβες ,τις δισύλλαβες και πολυσύλλαβες λέξεις.

Μονοσύλλαβες - Δισύλλαβες - Πολυσύλλαβες

2. Γράψε από μία πρόταση στις παρακάτω λέξεις:

Οργώνω:.....

Άλογο:.....

Χωράφι:.....

Κατασκευή φθινοπωρινού Μόμπιλε:



Βιβλιογραφία

Βικιπαίδεια :<https://el.wikipedia.org/wiki/Εποχές>

YouTube-«εικόνες για τις εποχές»- <https://youtu.be/iOyA6xVqJYU> ,«Η γη και ο Ήλιος: τα έτη και οι εποχές»- <https://youtu.be/d7zzn1QjzWY> ,«Η Περσεφόνη και οι 4 εποχές»- <https://youtu.be/rpTxnqaJ004> ,«ο κύκλος του νερού μέσα από ένα παραμύθι» <https://youtu.be/cFs37vDT4PI>

Λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης του φθινοπώρου που βρίσκεται στην σελίδα <http://www.kindykids.gr/teachers-material/various-topics/629-4-epoxes-eroptiko-yliko.html>

Τότε ΕΓΩ... Τώρα ΕΣΥ! Διδακτικό Σενάριο για την ΣΤ' τάξη του Δημοτικού

Καρρά Φανή
Πτυχιούχος ΠΤΔΕ ΑΠΘ
fani.kgs@gmail.com

Κοτάνη Γραμματική
Πτυχιούχος ΠΤΔΕ ΑΠΘ
kikikot.4@gmail.com

Περίληψη

Το μεταναστευτικό φαινόμενο αποτελεί μια πραγματικότητα για την Ελλάδα. Μια πραγματικότητα ζωντανή και συνεχώς μεταλλασσόμενη, η οποία έχει προκαλέσει αναταραχές και εντάσεις στους κόλπους της ελληνικής κοινωνίας. Άντρες, γυναίκες και παιδιά από την Ανατολή εγκαταλείπουν τις πατρίδες τους, με σκοπό να σωθούν από τη βαναυσότητα του πολέμου και να αναζητήσουν νέες ευκαιρίες και καλύτερες προοπτικές διαβίωσης. Η εισροή προσφύγων στη χώρα μας είναι πλέον ανεξέλεγκτη και αποτελεί μείζον κοινωνικό φαινόμενο σε εθνικό, ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Η παρακάτω εργασία αποτελεί ένα προτεινόμενο διδακτικό σενάριο για την ΣΤ' τάξη του Δημοτικού με θεματική το κοινωνικό ζήτημα των προσφύγων. Σκοπός του σεναρίου είναι τα παιδιά να έρθουν σε επαφή και να κατανοήσουν τις σύνθετες έννοιες «πρόσφυγας» και «μετανάστης» μέσω μιας σειράς δραστηριοτήτων. Τέλος, επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών απέναντι στο συγκεκριμένο κοινωνικό φαινόμενο.

Λέξεις-Κλειδιά: Μέθοδος project, πρόσφυγας, μετανάστης, χώρες υποδοχής

Διδακτικό Σενάριο

Ως διδακτικό σενάριο θεωρούμε την περιγραφή μιας διδασκαλίας με εστιασμένο γνωστικό(ά) αντικείμενο(α), συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, διδακτικές αρχές και πρακτικές. Ένα διδακτικό σενάριο μπορεί να έχει διάρκεια περισσότερων από μία διδακτικών ωρών και υλοποιείται κατά κανόνα, μέσα από μια σειρά καινοτόμων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες είναι τμήματα του σεναρίου, εντάσσονται μέσα σε αυτό και μπορούν να είναι από απλές έως πιο προηγμένες και σύνθετες.¹

Πολύ συχνά, στη διάρκεια της διδασκαλίας, η επίλυση ενός προβλήματος απαιτεί την αντιμετώπισή του από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες με τα εργαλεία πολλών και διαφόρων επιστημονικών κλάδων. Η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα, αποτελούν δύο μεθόδους προσεγγίσεων προβλημάτων, αλλά και διδασκαλίας. Η διεπιστημονικότητα είναι η εμπλοκή περισσότερων από μία γνωστικών περιοχών στη μελέτη ενός φαινομένου και η διαθεματικότητα είναι η επέκταση της ανάλυσης ενός υπό μελέτη αντικειμένου σε σφαίρες που επεκτείνονται πέρα από τα αυστηρά όρια της μίας

¹ <<http://slideplayer.gr/slide/2784065>>

γνωστικής περιοχής, προκειμένου η μελέτη αυτή να εγγραφεί σε ένα γενικότερο πλαίσιο και να διασυνδεθεί με άλλες έννοιες. Η τελευταία προσέγγιση ευνοεί εργασία τύπου σχεδίων συνεργατικής έρευνας (project).²

Μέθοδος project

Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη.

Τι είναι η «μέθοδος project».

Μια ομάδα ατόμων αποφασίζει να ασχοληθεί με ένα συγκεκριμένο θέμα, προγραμματίζει από μόνη της την πορεία των ενεργειών και διεκπεραιώνει αυτά που είχε προγραμματίσει.³ Η ομάδα μπορεί να αποτελείται από μια σχολική τάξη, από το τμήμα μιας τάξης ή από ένα ολόκληρο σχολείο. Είναι επίσης πιθανό ορισμένα άτομα να συγκροτηθούν σε ομάδα με αποκλειστικό σκοπό τη συλλογική διεξαγωγή ενός έργου. Ερέθισμα για τη διεξαγωγή του έργου μπορεί να αποτελεί μια πρόταση του δασκάλου ή ενός μαθητή/τριας ή ενός οποιουδήποτε μέλους της ομάδας. Όλα τα μέλη πρέπει να εκφέρουν άποψη πάνω στην πρόταση που έγινε, να αποφασίσουν από κοινού για την τελική μορφή του θέματος και να συμβάλουν στη διεξαγωγή των εργασιών. Αυτές οι τρεις διαδικασίες, δηλ. η ελευθερία των μελών να προτείνουν ένα θέμα, η από κοινού διαμόρφωσή του και διεξαγωγή του, αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά ενός Project και, αν διεξαχθούν σωστά, αποβαίνουν ουσιαστικές διαδικασίες μάθησης, γιατί η εμπειρία που αποκτούν τα μέλη κατά τη διάρκεια των εργασιών αποτελεί σημαντική πηγή μάθησης.⁴ Ακόμη, η επεξεργασία του θέματος γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο τερατισμός των εργασιών να συνοδεύεται και από ένα προϊόν (πχ μια έκθεση, μία εφημερίδα, ένα βιβλίο, μια εκδήλωση). Τέλος, το γεγονός ότι το θέμα ενός Project μπορεί να μην έχει σχέση με τις καθιερωμένες σχολικές εργασίες μπορεί να αποτελέσει ανεξάντλητη πηγή εμπειρίας για τους μαθητές/τριες, γιατί έτσι η κλειστή κοινωνία του σχολείου ανοίγεται προς τον «έξω κόσμο».⁵

Γνωρίσματα της μεθόδου Project

Οι συμμετέχοντες σε ένα Project:

1. Υιοθετούν την πρόταση που έκανε κάποιος για την διεξαγωγή ενός Project, παίρνοντας αφορμή από ένα βίωμα, ένα γεγονός της ημέρας ή ένα πρόβλημα
2. Συζητούν και αποφασίζουν για τις σχέσεις που θα επικρατούν μεταξύ τους (μορφές διαπροσωπικών σχέσεων)
3. Επεξεργάζονται την αρχική πρωτοβουλία, ώστε να έχει λογικό περιεχόμενο
4. Αυτοοργανώνονται μέσα σε ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα
5. Χρησιμοποιούν τον χρόνο που προκαθόρισαν και εκμεταλλεύονται το χρόνο αυτό, κατανέμοντας τις διάφορες ενέργειες

² < <http://www.slideshare.net/vasilisd/32094768???history=0&sample=2&ref=2>>

³ < <http://www.netschoolbook.gr/project-frey.html>>

⁴ < http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/statistiki/exe-stat10/___project.html>

⁵ < http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/statistiki/exe-stat10/___project.html>

6. Ανταλλάσσουν πληροφορίες σε τακτά χρονικά διαστήματα. Αυτή η ανταλλαγή πληροφοριών αναφέρεται σε ενέργειες, συνθήκες εργασίας και, πιθανόν, σε αποτελέσματα της εργασίας
7. Δουλεύουν πάνω σε ένα ανοιχτό πεδίο δράσης, που δεν είναι εκ των προτέρων επεξεργασμένο σε όλες του τις λεπτομέρειες
8. Συζητούν ομαδικές ή ατομικές διαδικασίες και καταστάσεις που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή του Project
9. Θέτουν συγκεκριμένους στόχους εργασίας και καθορίζουν τα πλαίσιά της
10. Επινοούν δικές τους μεθόδους για την αποτελεσματική εκπλήρωση των καθηκόντων τους και την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων, μεθόδους που ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες επιθυμίες τους για πεδία και τρόπους δράσης
11. Προσπαθούν κατά κανόνα, να κάνουν πράξη αυτά που έθεσαν ως στόχους
12. Επιδιώκουν στην αρχή και κατά τη διεξαγωγή του Project την ικανοποίηση ατομικών και ομαδικών ενδιαφερόντων, προσπαθώντας βέβαια να βρουν την κατάλληλη ισορροπία ανάμεσα σ' αυτά τα δύο
13. Θεωρούν το έργο τους ως πείραμα, που γίνεται κάτω από παιδαγωγικές συνθήκες
14. Εντοπίζουν εντάσεις και συγκρούσεις, που τυχόν εμφανίζονται κατά την πορεία του Project και προσπαθούν να τις διευθετήσουν
15. Παραστέκονται στους άλλους σε διάφορες περιστάσεις, ακόμα και όταν το προσωπικό τους ενδιαφέρον παραμερίζεται
16. Ασχολούνται με καταστάσεις και γεγονότα, που έχουν άμεση σχέση με τις τωρινές περιστάσεις μάθησης
17. Αντιμετωπίζουν επίκαιρα προβλήματα, που αφορούν και τους ίδιους. ⁶

Η απλή αναφορά στα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν επαρκεί για τον σχηματισμό μιας ζωντανής και ολοκληρωμένης εικόνας, ικανής να διευκρινίσει επαρκώς το ερώτημα: τι είναι η μέθοδος Project. Αυτή η μέθοδος είναι μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης. Τα όρια και οι διαδικασίες της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα. Εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων και μόνο μέσα από την βίωσή της μπορεί κανείς να καταλάβει μέχρι πού φθάνουν τα όρια και οι δυνατότητές της. ⁷

Ρόλος Δασκάλου

Η μέθοδος διδασκαλίας απαιτεί να είναι ο δάσκαλος όσο το δυνατό πιο αφανής. Κατά κανόνα στην παραδοσιακά οργανωμένη διδασκαλία ο δάσκαλος είναι αυτός που διαμορφώνει, κάνει διαλέξεις δίνει οδηγίες, επιβεβαιώνει, διορθώνει, ρωτά. Έτσι αποτελεί το κεντρικό πρόσωπο της διδακτικής διαδικασίας. Η μέθοδος της συλλογικής εργασίας, αντίθετα απαιτεί να μην είναι ο δάσκαλος το κεντρικό πρόσωπο της διδακτικής διαδικασίας. Ο νέος αυτός ρόλος του δασκάλου διακρίνεται από τα εξής χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

⁶ < http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/statistiki/exe-stat10/___project.html >

⁷ < <http://www.slideshare.net/sidarieva/project-9560952> >

- A. Δράση από το παρασκήνιο
- B. Παροχή βοήθειας, όταν είναι απαραίτητη
- Γ. Συμμετοχή με ίσους όρους
- Δ. Υπομονή, όχι παρέμβαση

Διδασκαλία σύμφωνα με τη μέθοδο project

Εισαγωγή

Πριν, ακόμα, μπούμε στην επόμενη σχολική εβδομάδα, αποφασίζουμε με αφορμή το μείζον ζήτημα των ημερών μας, το τεράστιο κύμα μετανάστευσης να δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές/τριες να αποφασίσουν ελεύθερα για το αν θα επιθυμούν να ασχοληθούν και να ενημερωθούν για το συγκεκριμένο επίκαιρο κοινωνικό φαινόμενο. Στην περίπτωση της θετικής τους απάντησης, τους τονίζουμε ότι η μέθοδος με την οποία θα διαπραγματευτούμε το θέμα, θα είναι εντελώς διαφορετική και πρωτότυπη. Τους ανακοινώνουμε, επίσης, ότι δεν χρειάζεται να φέρνουν μαζί τους τσάντες παρά μόνο ένα τετράδιο, ένα μολυβί και μια γόμα και ότι οι ασκήσεις και οι δραστηριότητες θα γίνονται μέσα στην τάξη. Έτσι λοιπόν, τους χωρίζουμε σε μεικτές ομάδες 5 ατόμων και ζητάμε στην κάθε ομάδα να μας γράψει σε ένα χαρτάκι τις επιλογές των μελών της. Βέβαια, η πρόταση θέματος από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια ενός “project” αποτελεί ένα είδος ερεθίσματος προς τους μαθητές/τριες, καθώς μια από τις βασικές αρχές του “project” είναι η ελευθερία επιλογής από τα ίδια τα παιδιά, για ένα θέμα που θα αποτελέσει πηγή έμπνευσης και εμπειρίας για τα ίδια. Έτσι, λοιπόν, η κάθε ομάδα γράφει σε ένα χαρτάκι τις πέντε επιλογές της (όλοι εκθέτουν τη άποψή τους στην ομάδα) και εμείς καταγράφουμε στον πίνακα τα πιθανά θέματα (1ο στάδιο ενός σχεδίου εργασίας- πρωτοβουλία).

Εξηγούμε, ακόμα ότι οι μαθητές/τριες θα συνεχίσουν να είναι χωρισμένοι σε ομάδες και θα δουλεύουν συνεργατικά και ομαδικά και όχι ατομικά. Παρουσιάζουμε μια σειρά κανόνων όσον αφορά την αποτελεσματική διεξαγωγή του “project” και τονίζουμε στα παιδιά ότι όλοι μαζί θα δουλεύουν παράλληλα για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Βρισκόμαστε στην εβδομάδα διδασκαλίας, κατά την οποία ακολουθούμε τη μέθοδο “project”. Μπαίνουμε μέσα στην τάξη και ανακοινώνουμε το θέμα που επιλέχθηκε από την πλειοψηφία των μαθητών/τριων. Το θέμα μας, λοιπόν, είναι το προσφυγικό – μεταναστευτικό ζήτημα με τίτλο «Τότε εγώ... Τώρα εσύ!». Για να δούμε αν γνωρίζουν τι σημαίνει πρόσφυγας και μετανάστης (διαγνωστική αξιολόγηση), τους ζητάμε να μας αναφέρουν ορισμένα παραδείγματα, τα οποία θα καθρεφτίζουν την ερμηνεία των δύο παραπάνω λέξεων.

Πριν ξεκινήσουμε με τις δραστηριότητες εξηγούμε σε όλες τις ομάδες το ρόλο του δασκάλου/ας και το ρόλο των μαθητών/τριών στα πλαίσια αυτού του σχεδίου, το σκοπό που έχουμε, τα υποθέματα με τα οποία θα ασχοληθούμε και γενικότερα όλη την πορεία που θα ακολουθηθεί μέσα στη σχολική ημέρα (2^ο στάδιο σχεδίου εργασίας). Σκοπός

μας λοιπόν είναι να γνωρίσουμε την χώρα προέλευσης των προσφύγων, τους λόγους εγκατάλειψης της πατρίδας τους, τις ανάγκες και τα θέλω τους, αλλά και να απελευθερωθούμε από προκαταλήψεις, συνειδητοποιώντας αρχικά ότι «Είμαστε όλοι διαφορετικοί, είμαστε όλοι ίδιοι» και τέλος «Εσύ... όπως εγώ!». Αυτά είναι και τα υποθέματά μας. Από κει και πέρα εξηγούμε ότι στο τέλος της ενασχόλησης μας με το συγκεκριμένο θέμα, έχουμε ένα κοινό στόχο, ένα κοινό τελικό προϊόν, στο οποίο συμμετέχουν όλες οι ομάδες και είναι ο σχεδιασμός μιας εφημερίδας βασισμένης πάνω στο θέμα μας, την οποία και θα μοιράσουμε στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου. Όλη αυτή η ενημέρωση κρατάει τα πρώτα 20 λεπτά της πρώτης διδακτικής ώρας.

Σκοπός του project

- Να αναπτύξουμε ενσυναίσθηση για την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι άνθρωποι που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους.
- Να ευαισθητοποιηθούμε σχετικά με το θέμα της μετανάστευσης.
- Να κατανοήσουμε τα αίτια που αναγκάζουν τους πρόσφυγες να ξεριζωθούν.
- Να υπερασπιστούμε το δικαίωμα της μη ύπαρξης διακρίσεων με βάση την εθνικότητα ή τη χώρα καταγωγής.

Εκπαιδευτικοί στόχοι

Σύμφωνα με την ταξινόμια στόχων του B. Bloom και των συνεργατών του, όπου οι μορφές συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου κατηγοριοποιούνται στο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα καθώς και με τη στοχοταξινόμια άλλων παιδαγωγών για τον ψυχοκινητικό τομέα (Ματσαγγούρας, 1998), πραγματοποιήθηκε η ακόλουθη κατάταξη και περιγραφή των εκπαιδευτικών στόχων του προγράμματος.

Γνωστικοί στόχοι

- Να γνωρίσουν το κοινωνικό φαινόμενο της μετανάστευσης, το οποίο βρίσκεται σε έξαρση στις μέρες μας, καθώς και τους λόγους ύπαρξής του.
- Να συνειδητοποιήσουν ότι το κοινωνικό φαινόμενο των προσφύγων αφορά τους ανθρώπους σε παγκόσμιο επίπεδο.
- Να συνειδητοποιήσουν την σπουδαιότητα κατανόησης του συγκεκριμένου κοινωνικού φαινομένου με σκοπό την αποτελεσματική αντιμετώπιση του σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους με λέξεις και έννοιες σχετικές με το θέμα π.χ. πρόσφυγας, μετανάστης.
- Να εξοικειωθούν με τον παγκόσμιο χάρτη και να μάθουν να προσανατολίζονται σε αυτόν.
- Να αποκτήσουν δεξιότητες συλλογής, οργάνωσης και επεξεργασίας, συσχέτισης, αξιολόγησης και αξιοποίησης πληροφοριών.
- Να καλλιεργήσουν την ερευνητική και κριτική τους ικανότητα μέσω της επαφής με πληθώρα πληροφοριών.

- Να ασκηθούν στην παραγωγή του προφορικού λόγου μέσω εποικοδομητικού διαλόγου αλλά και του γραπτού μέσω καταγραφής πληροφοριών και δεδομένων.

Συναισθηματικοί στόχοι

- Να εξοικειωθούν με σύγχρονα κοινωνικά φαινόμενα, όπως η μετανάστευση.
- Να αναπτύξουν αισθήματα όπως η αλληλεγγύη προς τους συνανθρώπους, η αλληλοβοήθεια και αλληλοκατανόηση.
- Να αναπτύξουν την ομαδικότητα, τη συλλογικότητα και τη συνεργασία με τους άλλους μαθητές και τους δασκάλους.
- Να επιλύουν δημιουργικά τις διαφορές τους.
- Να καλλιεργήσουν την αυτοπεποίθηση τους.
- Να μάθουν να μοιράζονται τις ιδέες και τις σκέψεις τους.
- Να αποκτήσουν και αξίες και στάσεις ζωής ώστε να γίνουν υπεύθυνοι και ενεργοί αυριανοί πολίτες.
- Να ευαισθητοποιηθούν προς σύγχρονα κοινωνικά φαινόμενα αλλά και να ευαισθητοποιήσουν την οικογένεια και τους οικείους τους.

Ψυχοκινητικοί στόχοι

- Να αντιληφθούν και να αναπτύξουν τις κινητικές και εκφραστικές ικανότητες του σώματος τους μέσω παιχνιδιού ρόλων.
- Να αναπτύξουν την παρατηρητικότητα, την προσοχή και να καλλιεργήσουν τις αισθήσεις τους.
- Να ξεφύγουν από τα στενά περιθώρια της τάξης και να αναπτύξουν δεξιότητες έξω από αυτήν, δημιουργώντας κλίμα ομαδικότητας.

1^η – 2^η Διδακτική Ώρα

Ύστερα λοιπόν από την ενημέρωση και την περιγραφή της όλης πορείας που θα ακολουθήσουμε μέσα σε αυτές τις 7 διδακτικές ώρες, ξεκινάει το 4^ο στάδιο του σχεδίου εργασίας (υλοποίηση του προγράμματος – εκτέλεση του Project).

Εισάγουμε τα παιδιά στο θέμα, με το οποίο θα ασχοληθούμε, μέσω της διδακτικής τεχνικής του καταιγισμού ιδεών. Δίνοντας στους μαθητές/τριες τη λέξη "πρόσφυγας" τους προτρέπουμε να σκεφτούν και να πουν άλλες λέξεις, τις οποίες θεωρούν σχετικές με τη βασική μας έννοια. Με αυτόν τον τρόπο θα εξακριβωθεί η ήδη υπάρχουσα γνώση των παιδιών. Παράλληλα, ο/η δάσκαλος/α σχηματίζει ένα σχεδιάγραμμα στον πίνακα, όπου καταγράφει τις ιδέες των μαθητών/τριών. Το συγκεκριμένο σχεδιάγραμμα θα αποτελεί την αρχική γνώση στο θέμα μας. Στη συνέχεια, θέτουμε ορισμένες ερωτήσεις και με τη μορφή συζήτησης – διαλόγου προχωράμε στην επεξήγηση βασικών εννοιών όπως "πρόσφυγας", "μετανάστης", "χώρα υποδοχής προσφύγων".

Περνώντας στο δεύτερο μέρος της διδακτικής ώρας με τη βοήθεια του projector προβάλουμε ένα ντοκιμαντέρ με θέμα τις μεταναστεύσεις των Ελλήνων σε όλο τον κόσμο

(<https://youtu.be/XtryGEsORiw>). Κατά τη διάρκεια της προβολής οι μαθητές/τριες, αναπτύσσοντας κριτική σκέψη καταγράφουν τις σημαντικότερες πληροφορίες που δίνονται. Μετά την ολοκλήρωση της παρακολούθησης του ντοκιμαντέρ οι ομάδες θα κληθούν να σχεδιάσουν με βέλη την πορεία των Ελλήνων προσφύγων στις χώρες του εξωτερικού, αξιοποιώντας τις πληροφορίες που έχουν συλλέξει από την προβολή του βίντεο.

3^η – 4^η Διδακτική Ώρα

Η διδακτική ώρα ξεκινάει στην αίθουσα πληροφορικής. Τα παιδιά έχοντας πλέον μια ολοκληρωμένη εικόνα σχετικά με τις μεταναστεύσεις στην ιστορία των Ελλήνων προχωράμε στο παροντικό προσφυγικό ζήτημα κατά το οποίο η Ελλάδα και κατ' επέκταση η Ευρώπη αποτελούν τόπο υποδοχής. Δίνουμε στην κάθε ομάδα μία λίστα με ιστοσελίδες που περιέχουν πλούσιο φωτογραφικό υλικό με την προέλευση, τις μετακινήσεις και την κατάσταση των προσφύγων του σήμερα. Ακολουθεί επιλογή εικόνων και επεξεργασία πληροφοριών που μαρτυρούν τις αιτίες – λόγους εγκατάλειψης της πατρίδας τους. Αυτή τη φορά οι ομάδες θα σχεδιάσουν με βέλη τις τωρινές μεταναστευτικές μετακινήσεις στον παγκόσμιο χάρτη.

Μετά την ολοκλήρωση του σχεδιασμού και του δεύτερου χάρτη τα παιδιά συζητούν με τα μέλη της ομάδας τους τις ομοιότητες και τις διαφορές που εντόπισαν μεταξύ των προσφύγων του τότε και του τώρα. Ο/Η δάσκαλος/α σχεδιάζει στον πίνακα δύο στήλες «Ομοιότητες» και «Διαφορές». Σε κάθε στήλη οι ομάδες θα καταγράψουν με τη σειρά τα συμπεράσματά τους και θα ακολουθήσει σύγκριση και συζήτηση – διάλογος στο σύνολο της τάξης.

5^η διδακτική ώρα

Η πέμπτη διδακτική ώρα είναι αφιερωμένη στο ποίημα του Μπέρτολτ Μπρεχτ με τίτλο “Για τον όρο «μετανάστες»”.

Αρχικά, ο/η εκπαιδευτικός διαβάζει μεγαλόφωνα το ποίημα μέσα στην τάξη. Στη συνέχεια, η κάθε ομάδα έχοντας μπροστά της το κείμενο προχωράει στον εντοπισμό λέξεων κλειδιών με βάση το θέμα μας, για να προχωρήσουμε μετέπειτα στη λεπτομερή ανάλυση του ποιήματος. Επιπλέον, μέσα από ερωτήσεις ο/η δάσκαλος/α προσπαθεί να προβληματίσει τους μαθητές/τριες για το βαθύτερο νόημα που κρύβει το ποίημα όσον αφορά την συναισθηματική κατάσταση των μεταναστών, τους λόγους της φυγής τους, αλλά και την αντιμετώπισή τους από τις χώρες υποδοχής.

Η πέμπτη διδακτική ώρα ολοκληρώνεται με συζήτηση – διάλογο για τη διαφορά των όρων «μετανάστης» και «πρόσφυγας». Απαραίτητη προϋπόθεση η αναφορά και εξήγηση της συνθήκης του ΟΗΕ του 1951 από τον εκπαιδευτικό, η οποία ορίζει ποιος άνθρωπος θεωρείται πρόσφυγας.

6^η διδακτική ώρα

Κατά τη διάρκεια της 6^{ης} διδακτικής ώρας θα επικεντρωθούμε στην δημιουργία βαθύτερης γνώσης για το φόβο και την ανασφάλεια που νιώθει ένας πρόσφυγας κατά τη διάρκεια της φυγής του με απώτερο σκοπό την ευαισθητοποίηση των παιδιών. Επιλέγουμε λοιπόν, τη δραστηριότητα της παντομίμας για την καλλιέργεια της κινητικής και εκφραστικής ικανότητας του σώματος των μαθητών/τριών.

Αρχικά, η κάθε ομάδα ξεχωριστά βρίσκει λέξεις ή όρους που έχουν σχέση με τη «φυγή», π.χ. «σύνορα», «κυνηγημένος», «τρόμος», «απώλεια», «απόρριψη», «ευπρόσδεκτος» κλπ και κατόπιν συζήτησης μεταξύ των μελών θα επιλέξουν τον όρο που κατά τη γνώμη τους μπορούν να ερμηνεύσουν καλύτερα. Ο/Η εκπαιδευτικός σε ρόλο συντονιστή θα ελέγξει τον όρο που επέλεξε η κάθε ομάδα να απεικονίσει, για να αποφύγουμε την πιθανή κοινή επιλογή. Όλες οι ομάδες με τη σειρά θα προσπαθήσουν να απεικονίσουν με το σώμα τους, τις κινήσεις τους και τις εκφράσεις τους τον όρο που επέλεξαν, δίνοντάς του τη δική τους ερμηνεία. Κάθε φορά που μία ομάδα παρουσιάζει οι υπόλοιπες γράφουν σε ένα φύλλο χαρτί τις απόψεις και τις σκέψεις τους γι' αυτό που βλέπουν. Στο τέλος, σε περίπτωση που μας το επιτρέπει ο χρόνος οι μαθητές/τριες της κάθε ομάδας μπορούν να πουν πως θα απεικονίζαν οι ίδιοι τους όρους των άλλων ομάδων.

7^η διδακτική ώρα

Έφτασε λοιπόν η 7^η ώρα της ημέρας. Βρισκόμαστε στο τελευταίο στάδιο του σχεδίου μας που είναι η περάτωση του «project». Αυτό τερματίζεται με τη δημιουργία μίας εφημερίδας ως τελικό προϊόν, η οποία θα μοιραστεί σε όλα τα τμήματα του σχολείου μας. Ο/Η εκπαιδευτικός σχεδιάζει ένα σύντομο πλάνο στον πίνακα όσον αφορά τη δομή μιας εφημερίδας και δίνει οδηγίες στους μαθητές/τριες τι πρέπει να προσέξουν.

Ο τίτλος της εφημερίδας μας θα είναι «ΤΟΤΕ ΕΓΩ... ΤΩΡΑ ΕΣΥ». Ο/Η δάσκαλος/α αποφασίζει σε συνεργασία με το σύνολο της τάξης την ανάθεση αρμοδιοτήτων σε κάθε ομάδα. Κάθε ομάδα λοιπόν αναλαμβάνει τη διαμόρφωση και τη σχεδίαση μιας σελίδας της εφημερίδας (εξώφυλλο, περιεχόμενα, κύρια άρθρα). Όλα όσα έχουν καταγραφεί, σχεδιασθεί και συλλεχθεί τις προηγούμενες διδακτικές ώρες θα αποτελούν το βασικό υλικό που θα χρησιμοποιήσουν τα παιδιά. Τα μέλη κάθε ομάδας ορίζουν έναν γραμματέα σε ρόλο συντονιστή. Επιπλέον, ο γραμματέας θα είναι αυτός που θα αναλάβει και το γράψιμο για να υπάρχει μία συνολική οπτική ομοιομορφία στην γραφή των κειμένων. Βασική προϋπόθεση είναι η πλήρης ελευθερία έκφρασης των μαθητών/τριών στο σχεδιασμό και στο περιεχόμενο. Ο ρόλος του δασκάλου θα είναι βοηθητικός και συμβουλευτικός.

Στα τελευταία δέκα λεπτά γίνεται η παρουσίαση του έργου των ομάδων και η εφημερίδα της τάξης παίρνει την οριστική μορφή της.

Αξιολόγηση

Σημαντικό είναι μετά το πέρας των δραστηριοτήτων ο/η δάσκαλος/α να αξιολογήσει κατά πόσο έχουν επιτευχθεί οι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι τέθηκαν αρχικά για την υλοποίηση του project. Πριν την αποχώρηση των μαθητών/τριών από την αίθουσα ο/η δάσκαλος/α μπορεί να θέσει ορισμένες ερωτήσεις στο σύνολο της τάξης σχετικά με το θέμα που διαπραγματευτήκαμε στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο ώστε να εξακριβώσει εάν τα παιδιά έχουν κατανοήσει τις νέες έννοιες με τις οποίες ήρθαν σε επαφή. Η αξιολόγηση βέβαια πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής ημέρας είτε μεταξύ του/της δασκάλου/ας και των μαθητών/τριών, ώστε να διαπιστωθεί εάν τα παιδιά κατανοούν το θέμα και μπορούν να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις δραστηριότητες, είτε μεταξύ των μαθητών/τριών, όταν μέσω του διαλόγου συμπληρώνουν ή διορθώνουν τους συμμαθητές/τριες τους. Επιπλέον, στη διαδικασία της αξιολόγησης σημαντικό είναι να αναφερθούν και οι δυσκολίες που πιθανόν εμφανιστούν κατά την υλοποίηση του project. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αφορούν στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών στα πλαίσια της ομάδας αλλά και την κατανόηση ενός άγνωστου προς εκείνα κοινωνικού ζητήματος.

Βιβλιογραφία

Για βιβλία:

Frey, K. (2002). Η μέθοδος Project. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Αδελφοί Κυριακίδη.

Bloom B.S. & Krathwohl D.R. (1991). Ταξινόμια διδαχτικών στόχων: γνωστικός τομέας, (τόμ.Α'), (μετάφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας

Ματσαγγούρας, Η. (2001). Στρατηγικές Διδασκαλίας. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Χρυσάφιδη Κ. (1994). Βιωματική – Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Για ηλεκτρονικές παραπομπές:

Ντοκιμαντέρ (2011). «Όπου γης και πατρίς – Αφιέρωμα στους μετανάστες» (Διαθέσιμο on line:

<https://www.youtube.com/watch?v=XtryGEOriw&feature=youtu.be>, προσπελάστηκε στις 09/11/2015)

Παγκόσμιος χάρτης, World Map Finder (Διαθέσιμο on line:<http://www.worldmapfinder.com/EI/>, προσπελάστηκε 11/11/2015)

Ελληνικό φόρουμ προσφύγων. Greek forum of refugees (Διαθέσιμο on line:

<http://www.refugees.gr/arxiki.gr>, προσπελάστηκε 15/11/2015)

UNHCR (2001). The UN Refugee Agency Greece (Διαθέσιμο on line:

<https://www.unhcr.gr/nea/fotografies.html>, προσπελάστηκε 15/11/2015)

Unicef (2014). Ελληνική Εθνική Επιτροπή Unicef (Διαθέσιμο on line:
<https://www.unicef.gr/>, προσπελάστηκε 02/12/2015)

Amnesty International – Greek Section. Διεθνής Αμνηστία (Διαθέσιμο on line:
<https://www.amnesty.gr/?p=13394>, προσπελάστηκε 18/11/2015)

Μπρέχτ Μπ. (1937). Για τον όρο «μετανάστες». Μετάφρ. Μ. Πλωρίτης. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο. (Διαθέσιμο on line:
<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL105/229/1690,5409/>, προσπελάστηκε 19/11/2015)

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών

Δρ. Μπρίνια Βασιλική
vbrinia@aueb.gr

Τιόκας Τριαντάφυλλος, Αργυρίου Αργύρης

Περίληψη

Η συγκεκριμένη εργασία ασχολείται με το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα γίνονται συνεχόμενες προσπάθειες εφαρμογής της αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς, χωρίς όμως επιτυχία. Οι εμπειρίες του παρελθόντος από το θεσμό της αξιολόγησης, καθώς και οι τελευταίες δυσάρεστες δημοσιονομικές εξελίξεις στην Ελλάδα εντείνουν την αντιπαράθεση μεταξύ του Υπουργείου και της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τη χρησιμότητα της αξιολόγησής τους, όπως αυτή θα εφαρμοστεί μέσα από το νέο νομικό πλαίσιο, τη διασφάλιση των ποιοτικών κριτηρίων που θεωρούν απαραίτητα για την βέλτιστη εφαρμογή του θεσμού - ποιος, πότε, πώς και για πόσο -, τη βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους ρόλου και του εκπαιδευτικού τους έργου και τη σύνδεσή της με τις μισθολογικές και βαθμολογικές μεταβολές των εκπαιδευτικών. Η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας ήταν ποιοτική και η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις 12 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, του Νομού Πιερίας. Τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύουν την έλλειψη ενημέρωσης, των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης, η οποία τους δημιουργεί ανασφάλειες και φοβικές στάσεις, ως προς την εφαρμογή και τις συνέπειες του θεσμού της αξιολόγησης στον κλάδο των εκπαιδευτικών. Αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της αξιολόγησης, ως εργαλείο βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και του χαρακτήρα της σχολικής μονάδας, αλλά υπό προϋποθέσεις που δεν θεωρούν ότι θα εκπληρωθούν μέσα από το νέο νομικό πλαίσιο. Γι αυτό και η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα δείχνουν αρκετά απογοητευμένοι και απαισιόδοξοι για τις εξελίξεις και το μέλλον της μετα-υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση εκπαιδευτικών, συνέπειες αξιολόγησης, αντικειμενικότητα, σκοπός αξιολόγησης.

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της διαδικασίας αποφάσεων, μιας και εξαιτίας των μεθοδολογιών και τεχνικών που χρησιμοποιεί, συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μακράκης κ. συν., 1999). Παρά τη σπουδαιότητα του ρόλου της όμως δεν βρήκε αποδέκτες στην χώρα μας τα τελευταία τριάντα χρόνια. Ένα κομμάτι των εκπαιδευτικών, μέσα από τις ανακοινώσεις των συνδικαλιστικών τους φορέων, εκφράζει την έντονη αντίθεσή τους

ως προς την εφαρμογή του θεσμού της αξιολόγησης, θεωρώντας ότι θα χρησιμοποιηθεί ως μέσο αιτιολόγησης των απολύσεων των εκπαιδευτικών, που η εκάστοτε κυβέρνηση θα κρίνει ότι πρέπει να απομακρυνθούν από τον στενό ή τον ευρύτερο δημόσιο τομέα. Οι απόψεις αυτές ενισχύονται και από την, ψυχολογικά αρνητική, επιρροή της εμπειρίας της εξωτερικής αξιολόγησης που εφαρμόζονταν έως το 1981 από τους σχολικούς επιθεωρητές στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Μανέντη, 2009) .

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σε Γ.Ε.Λ. και ΕΠΑ.Λ., γύρω από τη χρησιμότητα της αξιολόγησής τους και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, όπως αυτή θα εφαρμοστεί μέσα από το νέο νομικό πλαίσιο, τη διασφάλιση των ποιοτικών κριτηρίων που θεωρούν απαραίτητα για την βέλτιστη εφαρμογή του θεσμού (ποιος, πότε, πώς και για πόσο), τη βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους ρόλου και του εκπαιδευτικού τους έργου και τη σύνδεσή της με τις μισθολογικές και βαθμολογικές μεταβολές των εκπαιδευτικών .

Θεωρητικό μέρος

Ο θεσμός της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το τελευταίο χρονικό διάστημα γίνεται εκτεταμένη συζήτηση γύρω από την αξιολόγηση του παραγόμενου έργου των δημόσιων υπάλληλων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών. Μια εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας της αξιολόγησης δίνεται από τον Μαυρογιώργο (2002) ως «μια συστηματική διαδικασία με βάση την οποία αποδίδουμε μια ορισμένη αξία (ποσοτική ή ποιοτική) σε ένα αντικείμενο, μέσο, αποτέλεσμα, πρόσωπο κ.ο.κ. εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια και μεθοδολογία. Όπως αναφέρεται και από τον Μακράκη (1999), (σ.250) «οι περισσότεροι συμφωνούν (βλ. Κασσωτάκης, 1990, Chinapah & Miron, 1990, Δημητρόπουλος, 1991, Calder, 1995), ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει το βαθμό υλοποίησης των στόχων ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή των συστατικών του μερών όπως είναι ένα μάθημα, μια διδακτική μέθοδος ή η επίδοση των σπουδαστών». Ιδιαίτερα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση, τονίζεται ότι αιώτερος σκοπός της είναι η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και προσπαθειών με χρήσιμες πληροφορίες που θα αντληθούν μέσα από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων αυτής της διαδικασίας (Μακράκης κ. συν., 1999).

Αναγκαιότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, μιας και μέσω των μεθόδων και τεχνικών που χρησιμοποιεί, συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μακράκης κ. συν., 1999). Μια πρώτη αυτονόητη απάντηση στην ερώτηση «γιατί αξιολογούμε» είναι για να αποτυπώσουμε, και να βελτιώ-

σουμε, μετά από στοχευμένες επεμβάσεις, το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας (Κουτούζης, 2008). Αναπτύσσεται λοιπόν μια σειρά προβληματισμών, ως προς το πόσο χρήσιμη είναι η αξιολόγηση και πόσο βοηθάει την επίτευξη των σκοπών του εκπαιδευτικού έργου. Στο πλαίσιο αυτών των προβληματισμών αναπτύχθηκαν πολλές απόψεις, υπέρ και κατά της χρησιμότητας και της σκοπιμότητας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και ειδικότερα της ατομικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών θα βγουν αρκετά χρήσιμα συμπεράσματα, τα οποία αν αξιοποιηθούν θα βοηθήσουν να βελτιωθεί το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο, να προωθηθούν αλλαγές και καινοτόμες λύσεις από την Πολιτεία, σε προβλήματα που ταλανίζουν σήμερα το χώρο της εκπαίδευσης (Ζουγανέλη κ.συν.,2007).

Έτσι θα ενεργοποιηθεί αρκετούς εκπαιδευτικούς, που θα μπορέσουν να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους και να βελτιωθούν ως επαγγελματίες αλλά και ως άνθρωποι, αυξάνοντας τον αυτοσεβασμό τους. Όμως η ενεργοποίηση αυτή θα χρησιμεύσει και στους εκπαιδευτικούς που εξασκούν το επάγγελμά τους αποτελεσματικά, βοηθώντας τους να γίνουν καλύτεροι μιας και πάντα υπάρχει περιθώριο για βελτίωση (Κατσίρας, 2010).

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ενισχύει την ορθολογιστική λήψη αποφάσεων, αναδεικνύει ανάγκες βελτίωσης ή αλλαγής των χρησιμοποιούμενων εκπαιδευτικών πρακτικών και μεθόδων, αυξάνει το επίπεδο της γνώσης που παρέχεται από το εκπαιδευτικό έργο και συμβάλει στην ανάπτυξη των σχολικών μονάδων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

Ένας ακόμη λόγος που κάνει χρήσιμη την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η ενθάρρυνση να συνεχίσουν το έργο τους με περισσότερο ζήλο, μιας και με τις παρεμβάσεις και τις διορθωτικές αλλαγές που θα έρθουν, μέσα από τον ανατροφοδοτικό ρόλο της αξιολόγησης, δεν θα αισθάνονται απομονωμένοι αλλά αντίθετα θα μοιραστούν εμπειρίες και προβληματισμούς που θα προκύψουν, με τους συνάδελφους τους αποκτώντας καινούριες γνώσεις και δεξιότητες (Λουκέρης κ.συν., 2009). Έτσι βλέπουν τον εαυτό τους σαν ένα κομμάτι της εκπαιδευτικής κοινότητας απαραίτητο για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαδικασίας της εκπαίδευσης.

Απόψεις κατά της Αξιολόγησης

Οι προβληματισμοί και τα επιχειρήματα κατά της εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών προέρχονται κυρίως από τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών, καθώς και από εκπαιδευτικούς ερευνητές που εκφράζουν περισσότερο τις επιφυλάξεις τους ως προς την σωστή εφαρμογή της αξιολόγησης καθώς και την εποικοδομητική αξιοποίηση των συμπερασμάτων που θα προκύψουν μετά από την εφαρμογή της.

Οι επικριτές της άσκησης αξιολόγησης, θεωρούν ότι θα επικρατήσει η μη αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μιας και για την εφαρμογή της δεν έχει προβλεφθεί η ανάθεσή της σε στελέχη εξειδικευμένα πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Εξάλλου ένα μεγάλο κομμάτι των εκπαιδευτικών, που εμπιστεύεται τους σχολικούς συμβούλους και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων για το ρόλο των αξιολογητών τους, προβάλλει ως προϋπόθεση πρώτον να έχει προηγηθεί αντικειμενική αξιολόγηση για την επιλογή τους και δεύτερον να έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να μπορούν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του νέου ρόλου τους (Χαρακόπουλος, 1998· Ζουγανέλη κ.συν., 2007; Μουτζούρη-Μανούσου & Δασκαλόπουλος, 2005).

Αρκετές είναι και οι φωνές αυτών που ιδεολογικά βρίσκονται αντίθετοι με την αξιολόγηση θεωρώντας ότι θα χάσουν μέρος από την ελευθερία τους και την ανεξαρτησία τους, αφού ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της γίνεται χωρίς την συναίνεση των εκπαιδευτικών (Κατσίρας, 2010).

Παρά πολλοί εκπαιδευτικοί, ακόμη και μέρος αυτών που θεωρούν την αξιολόγηση απαραίτητη για την εκπαιδευτική διαδικασία, πιστεύουν ότι δεν θα έχει την χρησιμότητα που θα μπορούσε να έχει, γιατί δεν θα αξιοποιηθούν τα αποτελέσματά της, ώστε να λειτουργήσει ο ανατροφοδοτικός ρόλος της (Κατσίρας, 2010).

Αρκετοί θεωρούν ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης δεν θα λύσει τα προβλήματα της εκπαίδευσης μιας και τα δεινά της είναι πολλά και ανεξάρτητα από τη διαδικασία της αξιολόγησης. Ένα από τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης είναι ότι δεν περιλαμβάνει όλα τα εμπλεκόμενα μέρη που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά μόνο τους εκπαιδευτικούς (Κατσίρας, 2010), μεταβιβάζοντάς τους έτσι σχεδόν αποκλειστικά την ευθύνη της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής, δημιουργώντας τους άγχος για το πόσο αποτελεσματικοί είναι στην αποστολή τους.

Η άποψη ότι θα είναι χρήσιμο να ανακοινώνονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης στους γονείς, στους μαθητές και σε κάθε εμπλεκόμενο φορέα, βρίσκει επιφυλακτικούς τους περισσότερους από τους εκπαιδευτικούς, μιας και θεωρούν ότι έτσι θα εμπλακούν στην διαδικασία αξιολόγησης τους οι σύλλογοι γονέων, γεγονός στο οποίο οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς είναι αντίθετοι (Χαρακόπουλος, 1998).

Επίσης ισχυρίζονται ότι με την αξιολόγηση θα καταργηθεί η ισοτιμία μεταξύ των εκπαιδευτικών και θα δημιουργηθούν κατηγορίες εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών, το οποίο προφανώς δεν είναι χρήσιμο για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ερευνητικό Μέρος

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της μετα-υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γύρω από τη χρησιμότητα

της αξιολόγησής τους και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, όπως αυτή θα εφαρμοστεί μέσα από το νέο νομικό πλαίσιο, τη διασφάλιση των ποιοτικών κριτηρίων που θεωρούν απαραίτητα για την βέλτιστη εφαρμογή του θεσμού (ποιος, πότε, πώς και για πόσο), τη βελτίωση και αναβάθμιση του εκπαιδευτικού τους ρόλου και του εκπαιδευτικού τους έργου και τη σύνδεσή της με τις μισθολογικές και βαθμολογικές μεταβολές των εκπαιδευτικών.

Συμμετέχοντες στη έρευνα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γενικά Λύκεια και ΕΠΑΛ της Κατερίνης. Η διαδικασία επιλογής των συμμετεχόντων έχει γίνει με σκόπιμη δειγματοληψία (Cohen, Manion, Morrison, 2007; Robin, 2007). Καταλήξαμε σε ένα δείγμα 12 καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων οι δυο είναι καθηγητές σε ΕΠΑΛ ενώ οι υπόλοιποι δέκα σε Γενικά Λύκεια της Κατερίνης.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων στη συγκεκριμένη έρευνα είναι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις μιας και θέλουμε να πετύχουμε η ερευνά μας να έχει ευέλικτο και ποιοτικό χαρακτήρα εξασφαλίζοντας έτσι μεγαλύτερο βάθος στην ερευνά μας (Robin, 2007). Οι ερωτήσεις είναι ανοιχτού τύπου ώστε να μας επιτρέπεται με χρήση υποερωτημάτων να εμβαθύνουμε ή να δώσουμε τις απαραίτητες διευκρινίσεις σε τυχών απορίες που θα δημιουργηθούν. Θα βοηθήσουν επίσης στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας που με τη σειρά του θα μας δώσει την ευκαιρία να έχουμε μια πιο σωστή εκτίμηση για τις πραγματικές απόψεις των ερωτώμενων γύρω από το θέμα της έρευνας. Ταυτόχρονα θα μας δώσουν ίσως την ευκαιρία να καταγράψουμε μη αναμενόμενες ή απροσδόκητες απόψεις που μπορεί να μας οδηγήσουν σε υποθέσεις που δεν έχουν ερευνηθεί μέχρι τώρα (Cohen, Manion, Morrison, 2007 · Robin, 2007).

Οι ερωτήσεις της συνέντευξης είναι δεκαέξι και συμπληρώνονταν, όπου και όποτε χρειαζόταν, από κατάλληλες και παροτρυντικές επί μέρους ερωτήσεις επεξηγηματικού χαρακτήρα, ώστε να βοηθούν τον ερωτώμενο, χωρίς να τον καθοδηγούν ή να του εκμιαεύουν συγκεκριμένες απαντήσεις. Η διαμόρφωση των ερωτήσεων έγινε με γνώμονα την επίτευξη του σκοπού της παρούσης έρευνας μέσα από την όσο το δυνατόν πιο πλήρη απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της. Οι ερωτήσεις είναι κατηγοριοποιημένες σε έξι θεματικούς άξονες. Ο πρώτος θεματικός άξονας προσδιορίζει τις βασικότερες ελλείψεις στο χώρο της εκπαίδευσης όπως τις αντιλαμβάνονται και τις αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα. Ο δεύτερος άξονας καταγράφει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, ως προς την εφαρμογή της διαδικασίας, τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών, και τη στάση των συνδικαλιστών μέχρι τώρα στο συγκεκριμένο θέμα. Ο τρίτος άξονας αναφέρεται στο σκοπό και τους στόχους της αξιολόγησης, στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρονική περίοδο της εφαρμογής της αξιολόγησης καθώς και για το ποιοι και γιατί θα πρέπει να είναι οι αξιολογητές. Ο τέταρτος άξονας καλύπτει το λεπτό και ευαίσθητο θέμα της

αντικειμενικότητας της αξιολόγησης, ενώ ο πέμπτος επικεντρώνεται στο αν και πως η αξιολόγηση μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε μετασχηματιστικές διαδικασίες της στάσης τους στο σχολείο μέσα από αυτοαμφισβήτηση και αναστοχασμό. Τέλος, ο έκτος άξονας προσπαθεί να προσδιορίσει και να καταγράψει τους φόβους και τους προβληματισμούς που προκύπτουν σχετικά με τα νέα μέτρα αξιολόγησης που προωθούνται, καθώς και τις προοπτικές στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως αυτές αναμένονται να διαμορφωθούν στην επόμενη πενταετία, μετά τις νέες ανακατατάξεις στην Ελλάδα.

Στόχος μας είναι να μπορέσουμε να πετύχουμε όσο το δυνατό μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας εφαρμόζοντας όσο το δυνατό καλύτερο σχεδιασμό της ερευνάς και τήρηση της δεοντολογίας κατά την διεξαγωγή της. Έτσι πριν τη διαδικασία της συνέντευξης εξασφαλίστηκε η συνειδητή συγκατάθεση των συμμετεχόντων αποσαφηνίζοντας πλήρως το σκοπό και τις διαδικασίες της έρευνας. Έχοντας υπόψη ότι η συνέντευξη είναι ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων με το οποίο μπορεί να επηρεαστεί η απόκριση του ερωτώμενου από τον ερωτώντα (Cohen, Manion, Morrison, 2007), προσπαθήσαμε κατά την διάρκεια των συνεντεύξεων να αφήσουμε τους ερωτώμενους να αναπτύξουν τις απόψεις τους χωρίς διακοπές και θέτοντας ερωτήματα που θα βοηθούσαν στην εμβάθυνση χωρίς όμως να κατευθύνονται σε συγκεκριμένες στάσεις και τοποθετήσεις.

Τεχνικές ή τρόπος επεξεργασίας δεδομένων

Μετά τη συλλογή των δεδομένων μέσα από τη διαδικασία της απομαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων, ξεκίνησε η επεξεργασία των δεδομένων κάθε ερώτησης, με την τεχνική της ποιοτικής και ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Ένα από τα στάδια εφαρμογής της ανάλυσης περιεχομένου είναι και η κατασκευή θεματικών κατηγοριών με βάση τις οποίες οργανώνονται τα ερευνητικά δεδομένα. Οι κατηγορίες είναι καλό να είναι καθολικές και αμοιβαία αποκλειόμενες, δηλαδή να μπορούν όλα τα δεδομένα των συνεντεύξεων να κατηγοριοποιηθούν και αυτό να γίνεται κατά μοναδικό τρόπο. Επίσης πρέπει να μπορούν να προσδιοριστούν λειτουργικά δηλαδή να είναι ξεκάθαρο το τι περιλαμβάνει κάθε κατηγορία (Robin, 2007).

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιείται κυρίως η ποιοτική ανάλυση μιας και θέλουμε να πετύχουμε μια βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα. Παράλληλα όμως γίνεται και χρήση της ποσοτικής ανάλυσης μιας και κατά τη διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων γίνεται καταγραφή της συχνότητας εμφάνισης των συγκεκριμένων εννοιών, όπως αυτές κατατάσσονται μέσα σε κάθε κατηγορία ή υποκατηγορία.

Μετά λοιπόν από τη χρονοβόρα διαδικασία της απομαγνητοφώνησης, ακολούθησε πολλαπλή ανάγνωση των κειμένων που προέκυψαν. Έτσι για την επεξεργασία των δεδομένων μέσα από τα γραπτά κείμενα, προχωρήσαμε με βάση τις θεματικές κατηγορίες

των ερωτήσεων της συνέντευξης και διαμορφώσαμε τους θεματικούς άξονες με τα επιμέρους θέματά τους. Στη συνέχεια προχωρώντας στην ανάλυση των απαντήσεων και των πληροφοριών αναζητήσαμε λέξεις κλειδιά σε κάθε απάντηση των συνεντεύξεων, ώστε να μπορέσουμε να προχωρήσουμε στην κωδικοποίηση τους, και την καταγραφή των συχνοτήτων των αναφορών τους.

Ένα βασικό στοιχείο που εξασφαλίζει την εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας είναι ο τριγωνισμός (Cohen, Manion, Morrison, 2007; Robin, 2007; Woods 1999). Δυστυχώς για λόγους οικονομίας χρόνου και μέσων δεν μπόρεσε να πραγματοποιηθεί. Όμως λήφθηκαν μέτρα που βοήθησαν να «αντικατοπτρίσουν τα δεδομένα το περιστατικό που μελετάται και την ανταπόκριση των υποκείμενων στην έρευνα» που αποτελούν τα υπόλοιπα δυο βασικά στοιχεία για την εξασφάλιση της εγκυρότητας» (Woods, 1999)

Εκτός από τις 12 συνεντεύξεις που ελήφθησαν για τη λήψη του υλικού της έρευνας έγιναν και άλλες 3 πιλοτικές οι οποίες βοήθησαν στη σαφέστερη επαναδιατύπωση των ερωτήσεων.

Αποτελέσματα

Η στάση των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση στην Ελλάδα

Η επιφύλαξη των εκπαιδευτικών είναι η διασφάλιση της αντικειμενικότητας της όλης διαδικασίας με ποσοστό 31.03%. Η άποψη αυτή συμφωνεί με ευρήματα άλλων ερευνών όπου με αρκετά μεγάλο ποσοστό διατυπώνονται οι ίδιες επιφυλάξεις (Λάζαρης, 2011; Μανέντη, 2009). Μια ακόμη σημαντική επιφύλαξη που αναφέρεται, είναι η ταύτιση της αξιολόγησης με την τιμωρία, τον εκφοβισμό και την χειραγώγηση των εκπαιδευτικών (20.7%). Τα εξαγόμενα της έρευνας συμπίπτουν με αυτά προηγούμενων ερευνών (Μανέντη, 2009; Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, Τσάφος; 2007). Ένα σχετικά ικανοποιητικό ποσοστό 17.24%, αντιλαμβάνεται τη διαδικασία της αξιολόγησης ως μια προσπάθεια καταγραφής και αποτύπωσης δεξιοτήτων και ικανοτήτων, άποψη πολύ κοντά στις εννοιολογικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στην αξιολόγηση στη σχετική βιβλιογραφία (Μαυρογιώργος, 2003; Κουτούζης, 2008).

Συνοψίζοντας, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών όπως καταγράφηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις, παρατηρούμε ότι κυριαρχεί το συναίσθημα του φόβου και τις ανασφάλειας για το καινούριο που έρχεται, για το οποίο θεωρούν τον εαυτό τους ανέτοιμο να το διαχειριστούν, λόγω έλλειψης ενημέρωσης και επαφής με θέματα αξιολόγησης.

Απόψεις των εκπαιδευτικών για το γιατί, το πότε και το ποιοί πρέπει να εφαρμόσουν την αξιολόγηση

Στις απαντήσεις των ερωτηθέντων, σχετικά με το ποιοί πρέπει να είναι κατά τη γνώμη τους οι σκοποί και οι στόχοι της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, καταγράφονται δυο

απόψεις με την ίδια ακριβώς συχνότητα (32%). Αυτές είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και η αυτοβελτίωση, απόψεις που συμφωνούν με όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Μαυρογιώργος, 2003; Κουτούζης, 2008; Κατσαρού, Δεδούλη, 2008; Πασιαρδής, 1996). Ως στόχο της αξιολόγησης το 32% συμφωνεί ότι πρέπει να είναι η όσο το δυνατόν καλύτερη παρεχόμενη εκπαίδευση προς το μαθητή. Και μόνο ένα μικρό ποσοστό 4%, θεωρεί ότι στόχος της αξιολόγησης πρέπει να είναι και η ανταμοιβή για το τυχόν καλύτερο έργο που μπορεί να παρέχει κάποιος. Παρατηρούμε εδώ ότι απουσιάζουν εντελώς απόψεις που θα έθεταν ως στόχους την αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής, την ενεργοποίηση και αξιοποίηση όλων των παραγόντων που μετέχουν στην εκπαίδευση (Κουτούζης, 2008), καθώς και την αναβάθμιση της επιμορφωτικής διαδικασίας. Δεν γίνεται σχεδόν καθόλου αναφορά για διαδικασία ανατροφοδότησης μέσα από την οποία θα μπορούσαν να επιτευχθούν οι σκοποί που κατά την άποψή τους θέλουν να έχει η αξιολόγηση, δηλαδή η αυτοβελτίωση και η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Μαυρογιώργος, 2003).

Στο ερώτημα που αφορά τη συχνότητα εφαρμογής της αξιολόγησης, οι απόψεις των ερωτηθέντων ήταν μοιρασμένες με μαθηματική ακρίβεια. Δόθηκαν τέσσερις απαντήσεις και κάθε μια κατηγορία απαντήσεων εμφάνισε συχνότητα 25%. Στην πρώτη κατηγορία διατυπώνεται η άποψη, ότι η αξιολόγηση πρέπει να διενεργείται όποτε προκύπτει ανάγκη, για παράδειγμα αλλαγή βαθμού ή κάλυψη θέσης ευθύνης. Η άποψη αυτή συνδέεται, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Κουτούζης, 2008), με τα είδη της αξιολόγησης, προκαταρκτική, ενδιάμεση διαμορφωτική και τελική απολογιστική, με βάση τη χρονική στιγμή που διενεργείται η αξιολόγηση. Ενώ οι τρεις επόμενες κατηγορίες παρουσιάζουν απόψεις κατά τις οποίες το κριτήριο επιλογής της συχνότητας αξιολόγησης είναι αποκλειστικά χρονικό. Η πρώτη εξ αυτών, διατυπώνει την άποψη ότι η αξιολόγηση πρέπει να διενεργείται κάθε χρόνο ή το πολύ κάθε δυο χρόνια. Η δεύτερη κάθε δυο έως τρία χρόνια και η τρίτη κάθε τρία έως πέντε χρόνια. Οι θέσεις αυτές, αν και συμφωνούν εν μέρη με εξαγόμενα παρεμφερών ερευνών (Λάζαρης 2011· Μανέντη, 2009), δεν συμπίπτουν όμως με εξαγόμενα άλλων ερευνών (Πασιαρδής, 1996; Αθανάσιου, Ξηντάρας, 2010) στα οποία αναφέρεται, ότι η αξιολόγηση πρέπει να εφαρμόζεται περισσότερο από μια φορά το χρόνο, συγκεκριμένα τρεις έως και πέντε φορές το χρόνο. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα κριτήρια, με βάση τα οποία γίνονται οι παραπάνω επιλογές των εκπαιδευτικών, ως προς τη συχνότητα εφαρμογής της αξιολόγησης. Όπως φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις τους, η συχνότητα εφαρμογής της αξιολόγησης που επιλέγουν, γίνεται με γνώμονα την αξιοποίηση του ενδιάμεσου χρονικού διαστήματος μεταξύ δυο διαδοχικών διαδικασιών αξιολόγησης. Έτσι με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της πρώτης διαδικασίας, θα περάσουν στην αυτοβελτίωση αποτυπώνοντας τα αποτελέσματα των παραπάνω ενεργειών κατά τη διαδικασία της δεύτερης αξιολόγησης.

Ως προς το ποιος θα διενεργήσει την αξιολόγηση, οι ερωτηθέντες μέσα από τις απαντήσεις τους, δέχονται ως αξιολογητές σχεδόν όλους τους παράγοντες που αναφέρονται και στη σχετική βιβλιογραφία, το Διευθυντή της σχολικής μονάδας, το Σχολικό Σύμβουλο, τους μαθητές, το σύλλογο γονέων, έστω και με επιφυλάξεις και τέλος ένα

σώμα ανεξάρτητων αξιολογητών (Μαυρογιώργος, 2003; Κουτούζης, 2008· Πασιαρδής, 1996; Κατσαρού, Δεδούλη, 2008). Η αποδοχή του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως αξιολογητή αναφορικά με τα διοικητικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών είναι αυτή που συγκεντρώνει τη μεγαλύτερη συχνότητα των απαντήσεων 25%. Οι συμμετέχοντες στην ερευνά προβάλλουν, ίσως με αυτόν τον τρόπο, το αίσθημα εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται προς το πρόσωπο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, ένα αίσθημα εμπιστοσύνης που αναπτύσσεται λόγω της καθημερινής συνεργασίας τους μέσα στο σχολείο. Η άποψη αυτή ταυτίζεται και με τα ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Λάζαρης, 2011; Μανέντη, 2009; Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, Τσάφος, 2007; Αθανάσιου, Ξηντάρας, 2010; Αθανάσιου, Γεωργούση, 2006). Παρόλα αυτά, η άποψη αυτή διατυπώνεται με κάποιες επιφυλάξεις, που έχουν να κάνουν με το κατά πόσο είναι ικανοί οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων να αντεπεξέλθουν στις ιδιαιτερότητες των νέων καθηκόντων τους. Για το λόγο αυτό, εκφράζεται από την πλευρά των εκπαιδευτικών η απαίτηση να έχει προηγηθεί παροχή ειδικής εκπαίδευσης προς τους Διευθυντές σε θέματα αξιολόγησης, καθώς και πιστοποίηση των ικανοτήτων τους, που απαιτεί ο νέος ρόλος τους, μέσα από αξιολογικές διαδικασίες. Επίσης παρουσιάζεται σχεδόν καθολικά η απαίτηση να περιορισθεί ο ρόλος τους ως αξιολογητή, αποκλειστικά και μόνο ως προς τα διοικητικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών.

Η επόμενη επικρατέστερη άποψη αναφέρει ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι εξωτερική και να γίνεται από ένα σώμα πιστοποιημένων ανεξάρτητων αξιολογητών, οι οποίοι δεν θα πρέπει να έχουν σχέση με τον αξιολογούμενο και ούτε να είναι γνωστοί εκ των προτέρων. Όπως είναι εύκολα αντιληπτό, έτσι όπως προτείνεται το πρώτο είδος της αξιολόγησης, αυτοσκοπό έχει να καλύψει τις ανασφάλειες των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα της αντικειμενικότητας της αξιολόγησης. Όμως, έρχεται σε αντίθεση με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008) μιας και « η διεθνής εμπειρία και η σχετική βιβλιογραφία προτείνουν πλέον τον περιορισμό των εξωτερικών μορφών αξιολόγησης, που αποδεικνύονται μη αποτελεσματικές και την ανάδειξη της συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης –ή αυτοαξιολόγησης-ως κύριου μέσου για τη διασφάλιση και τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.» (Κουτούζης, 2008), ενώ η ίδια άποψη διαμορφώνεται και μέσα από τα ευρήματα και άλλων ερευνών (Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, Τσάφος, 2007), αλλά σε πολλές άλλες εμφανίζεται ακριβώς η αντίθετη άποψη (Λάζαρης, 2011; Μανέντη, 2009; Αθανάσιου, Ξηντάρας, 2010).

Η άποψη να συμμετέχουν ενεργά και οι μαθητές εκφράζεται με την ίδια συχνότητα 18.75%, όπως και αυτή της εξωτερικής αξιολόγησης, παρότι από ορισμένους ερωτηθέντες αυτή η άποψη κατατίθεται με συγκεκριμένες επιφυλάξεις. Η αποδοχή των μαθητών ως αξιολογητών, βασίζεται κυρίως στον ισχυρισμό, ότι αφού αυτοί είναι οι κύριοι αποδέκτες της παρεχόμενης εκπαιδευτικής διαδικασίας, άρα αυτοί μπορούν να κρίνουν και το βαθμό αποτελεσματικότητάς της (Κουτούζης 2008). Η άποψη αυτή συμφωνεί και με τα εξαγόμενα άλλων ερευνών (Πασιαρδής 1996; Νεοκλέους, 2011). Οι επιφυλάξεις όμως που διατυπώνονται έχουν να κάνουν με τις ενδεχόμενες συμπερο-

ντολογικές συμπεριφορές, που μπορεί να αναπτυχθούν μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς και το πώς θα μπορέσει πρακτικά να προσμετρηθούν οι απόψεις των μαθητών για τους καθηγητές τους.

Σε αντίθεση με αρκετές παλαιότερες έρευνες όπου ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου ως αξιολογητή είχε αρκετά μεγάλη αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς (Μανέντη, 2009; Αθανασίου, Γεωργούση, 2006; Πασιαρδής, 1996; Μουτζούρη-Μανούσου, Δασκαλόπουλος, 2005; Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, Τσάφος, 2007), σε αυτή την έρευνα, δεν συμβαίνει το ίδιο. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τα εξαγόμενα της συγκεκριμένης έρευνας, θεωρούν τους μαθητές, ως πιο κατάλληλους να τους αξιολογήσουν, από τους Σχολικούς Συμβούλους. Προβάλλοντας ως αιτιολογία τη προβληματική λειτουργία του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων, αποδέχονται το ρόλο τους ως αξιολογητών, αποκλειστικά μόνο για τα εκπαιδευτικά καθήκοντα των εκπαιδευτικών, όπως και στην έρευνα του Λάζαρη (2011). Ταυτόχρονα απαιτείται από την πλευρά των εκπαιδευτικών, πρώτα να έχει προηγηθεί αξιολόγηση των Σχολικών Συμβούλων, όπως ακριβώς και στην περίπτωση των Διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Ο σύλλογος των καθηγητών εμφανίζεται και αυτός μέσα στους αποδεκτούς φορείς αξιολόγησης, με την ίδια συχνότητα που αποδέχονται και τους Σχολικούς Συμβούλους. Εδώ μέσα από τις αιτιολογήσεις έχουμε πάλι μια αναντιστοιχία. Ενώ εγείρουν επιφυλάξεις ως προς την αντικειμενικότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης, αποδέχονται ως αξιολογητές το σύλλογο καθηγητών emπίπτοντας έτσι στον κίνδυνο της υποκειμενικότητας. Το εξαγόμενο έρχεται και σε αντίθεση με συμπεράσματα παλαιότερων ερευνών (Μανέντη, 2009; Πασιαρδής 1996).

Τέλος ένα μικρό μέρος των ερωτηθέντων (6.25%) δηλώνει ότι θα δεχόταν ως αξιολογητές και τους γονείς, όμως με μεγάλη επιφυλακτικότητα.

Ενδοιασμοί, φόβοι και προβληματισμοί των εκπαιδευτικών γύρω από την εφαρμογή και τα αποτελέσματα της διαδικασίας της αξιολόγησης

Ο κυριότερος παράγοντας προβληματισμού αλλά και δημιουργίας φοβικών στάσεων απέναντι στην διαδικασία της αξιολόγησης, από την πλευρά των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, είναι η επικράτηση της υποκειμενικότητας, της αναξιοκρατίας και του κομματισμού. Η άποψη αυτή καταγράφεται με ιδιαίτερα μεγάλη συχνότητα (50%), τη μεγαλύτερη συχνότητα από όλες τις άλλες απόψεις που καταγράφονται στην έρευνα και αιτιολογείται, κατά τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών που μετέχουν στην έρευνα, από τις εμπειρίες τους με άλλες αξιολογικές διαδικασίες στον ευρύτερο δημόσιο τομέα, καθώς και στο χώρο της εκπαίδευσης, με αντιπροσωπευτικότερη τη μορφή του επιθεωρητισμού. Η θέση αυτή ταυτίζεται με τα εξαγόμενα πολλών παλαιότερων ερευνών (Μανέντη, 2009; Χαϊδεμενάκου, 2006; Μουτζούρη-Μανούσου, Δασκαλόπουλος, 2005; Αθανασιάδης, Συριοπούλου, Καθημερινή 4/7/2009). Μια δεύτερη κατηγορία προβληματισμών που εγείρονται οφείλονται στην έλλειψη γνώσεων και της άγνοιας όπως χαρακτηριστικά τονίζεται. Άγνοια για το πώς θα εφαρμοστεί η διαδικασία της αξιολόγησης,

πως είναι δυνατόν να μετροποιηθεί η διδακτική ικανότητα, ποιοι παράγοντες θα προσμετρηθούν κ.α. Οι παραπάνω ενδοιασμοί και προβληματισμοί ενδυναμώνουν την άποψη για την έλλειψη πληροφόρησης όπως έχει καταγράψει και προηγουμένως, και συμπλέει με συμπεράσματα που έχουν καταγράψει και σε άλλες έρευνες (Μανέντη, 2009; Χαϊδεμενάκου, 2006; Μουτζούρη-Μανούσου, Δασκαλόπουλος, 2005; Ζουγανέλη, Καφετζόπουλος, Σοφού, Τσάφος, 2007). Μια ακόμη σημαντική θέση που καταγράφεται είναι οι προβληματισμοί που προκύπτουν ως προς τον αντικειμενικό σκοπό της διαδικασίας. Το 16.67% προβληματίζεται για το αν η αξιολόγηση γίνεται με σκοπό τη βελτίωση γενικότερα, ή γίνεται για να βοηθήσει στη χειραγώγηση, στον έλεγχο και τελικά στην τιμωρία του εκπαιδευτικού, άποψη που συμφωνεί με ότι αναφέρεται στη βιβλιογραφία σχετικά με τα επιχειρήματα που αναπτύσσονται κατά της αξιολόγησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Χαρίσης, 2007). Μια σημαντική παρατήρηση που καταγράφεται σχετικά με το ρόλο των διευθυντών κατά την διαδικασία της αξιολόγησης είναι ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος να εξελιχθεί ο ρόλος τους σε φαινόμενο επιθεωρητισμού, λόγω της μη εξειδικευμένης γνώσης και επιμόρφωσης τους σε θέματα διοίκησης και αξιολόγησης, όπως απαιτείται για την άσκηση μιας αποτελεσματικής ηγεσίας (Πασιαρδής, 2004).

Συμπεράσματα

Ως προς τον τρόπο που θα μπορέσει να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα και να εξαλειφθεί ο κίνδυνος της υποκειμενικότητας και της αναξιοκρατίας κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης, η άποψη που εμφανίζεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα (50%), είναι αυτή που προάγει την εφαρμογή της εξωτερικής αξιολόγησης από ένα σώμα ανεξάρτητων πιστοποιημένων και εξειδικευμένων αξιολογητών. Το πάρα πολύ μεγάλο ποσοστό που συγκεντρώνει η συγκεκριμένη θέση, φανερώνει την αγωνία και τον έντονο προβληματισμό των ερωτηθέντων, καθώς και την άγνοια γύρω από τα θετικά και αρνητικά στοιχεία των ειδών της αξιολόγησης, μιας και η συγκεκριμένη θέση έρχεται σε αντίθεση με τα αναφερόμενα στη σχετική βιβλιογραφία όπως σχολιάστηκε και πιο πάνω.

Η επόμενη άποψη που εκφράζεται με συχνότητα 22.22% αναφέρει ότι δεν είναι δυνατόν να επικρατήσει πλήρως η αντικειμενικότητα κατά την αξιολόγηση, μιας και θεωρούν ότι είναι ανθρωπίνως αδύνατο, ειδικά κατά την εφαρμογή εσωτερικής αξιολόγησης, να μην επηρεαστεί ο διευθυντής ή οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί από προσωπικές φιλίες ή αντιπάθειες. Κίνδυνος υπαρκτός μιας και «υπάρχει πάντα το πρόβλημα της υποκειμενικότητας, όταν τα κριτήρια δεν είναι ποσοτικά-εξωτερικά-αντικειμενικά.» (Παπαδημητρακόπουλος, Β. & Τόκας, Δ., 2006).

Άλλες απόψεις σχεδόν μεμονωμένες είναι αυτές που προτείνουν η αξιολόγηση να γίνεται με τη μορφή γραπτών εξετάσεων ή να εφαρμόζεται σε πολλούς άξονες, ώστε σε περίπτωση αποτυχίας σε έναν να μπορείς να αντισταθμίσεις αυτήν την αποτυχία με τα αποτελέσματα από τους άλλους άξονες. Προτάσεις που συμφωνούν με όσα αναφέρει η βιβλιογραφία (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008; Κουτούζης, 2008), αλλά ξεκινάνε από

λάθος βάση και υποκρύπτουν το φόβο της διαχείρισης της αποτυχίας. Επίσης η μοναδική θέση που ταυτίζεται απόλυτα με όσα αναφέρονται στην σχετική βιβλιογραφία (Μακράκης κ. συν., 1999; Κατσαρού, Δεδούλη, 2008; Μαυρογιώργος 1999; Κουτούζης, 2008) και προτείνει ως διαδικασία την αυτοαξιολόγηση ως την πλέον κατάλληλη μορφή αξιολόγησης, με τη συμμετοχή και των μαθητών εκφράζεται μόνο από έναν ερωτηθέντα.

Βιβλιογραφία

- ΑΔΕΔΥ (2012) *ΨΗΦΙΣΜΑ ΤΟΥ ΓΕΝΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ ΤΗΣ Α.Δ.Ε.Δ.Υ. 25-10-2012* Απόφαση του Γ. Σ. της Α.Δ.Ε.Δ.Υ.
http://www.syldnioa.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=1241:2013-02-01-14-03-37&catid=34:2009-04-16-11-21-52&Itemid=1 (Πρόσβαση 4/12/2012)
- Αθανασίου Λ., Γεωργούση Κ. (2006) *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Προβλήματα και προοπτικές*, στο «το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» κείμενα από τα πρακτικά του 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου 12-14/5/2006, Ιωάννινα
- Αθανασίου, Λ., Ξηντάρας, Π. (2010) *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου: Απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών (Ερευνητικά δεδομένα)*
http://www.katsiras.gr/index.php?option=com_docman&task=doc_download&id=208&Itemid=30, (Πρόσβαση 4/9/2012)
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ.Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., (1999). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, Τομ. Β΄ Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, Τομ. Α΄ Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική, Πάτρα, Ε.Α.Π
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, Τομ. Γ΄ Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Πάτρα, Ε.Α.Π
- APPLE, W. M. (2002) *Αν η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι η απάντηση, ποια είναι η ερώτηση;* Στο Κάτσικας Χ., Καββαδίας Γ. Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, Σαββάλας, Αθήνα.
- Bird M., Hammersley M., Gomm R., Woods P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη – Εγχειρίδιο Μελέτης*, εκδ. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

- Βεργίδης Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β., Ματραλής Χ, (1998,1999) , *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση - Θεσμοί και Λειτουργίες*, Τόμος Α, Πάτρα, Ε.Α.Π
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μετ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L. & Manion, L.Morrison, K. (2007) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μετ. Κυρανάκης Σ. Μαυράκη Μ..Μητσοπούλου Χ. Μπιθαρα Π.& Φιλοπούλου Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δημητρόπουλος Ε.(1998) *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού* εκδόσεις Γρηγόρη Αθήνα
- Everard K.B., Morris, G. (1999) *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* Μετάφραση : Δημήτρης Κίκιζας ΕΑΠ, Πάτρα.
- Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., Τσάφος, Β., (2007). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων , 13, 2007, <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13/> ,(Πρόσβαση 15/2/2011)
- Καμποσιώρα, Σ. (2011). *Διερεύνηση των απόψεων μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου σχετικά με την έννοια του αποτελεσματικού δασκάλου* (Διπλωματική εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από: http://estia.hua.gr:8080/dspace/bitstream/123456789/1539/1/kamposiora_simela.pdf (22/12/2011).
- Κατσαρού , Ε. , Δεδούλη, Μ. , (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο , Αθήνα.
- Κατσίρας, Λ., (2010) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του έργου των εκπαιδευτικών*, http://www.katsiras.gr/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=380&Itemid=29 , , (Πρόσβαση 15/2/2011) Κόκκος, Α. (Επιμ.).(2006) Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης .τόμος ΙΙΙ. ΕκεΠιςΚουτούζης, Μ., (1999) . *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων* , Τομ. Α' Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Λακάσας Α., (2009).*Οι εκπαιδευτικοί υπέρ της αξιολόγησης* , Καθημερινή, 4/7/2009.

- Λουκέρης, Δ., Κατσαντώνη, Σ., Συρίου, Ι., (2009), *Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού*, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 15, 2009, <http://www.pischools.gr/publications/epitheorisi/teychos15/>, (Πρόσβαση 15/2/2011)
- Μανέντη, Μ., (2009) *Εκπαιδευτικοί και ατομική αξιολόγηση . Διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων εκπαιδευτικών β/θμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας πάνω στην ατομική αξιολόγηση*. Πάτρα, Ε.Α.Π.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., Δαλαβίκας, Θ., (2009), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων , 15,2009 , <http://www.pischools.gr/publications/epitheorisi/teychos15/>, (Πρόσβαση 15/2/2011)
- Μουτζούρη-Μανούσου, Ε., Δασκαλόπουλος , Ι., (2005) . *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων , 10, 2005, <http://www.pischools.gr/publications/epitheorisi/teychos10/>, (Πρόσβαση 15/2/2011)
- Μώκου, Χ, Μώκος,Ε, (2006) *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και η αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού και μαθητή. Δρόμοι παράλληλοι για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Το πλαίσιο και οι όροι διαχείρισης στη διδακτική πράξη. «το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» κείμενα από τα πρακτικά του 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου 12-14/5/2006, Ιωάννινα*
- Νόμος 1304/1982 *Για την επιστημονική - παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική - Επαγγελματική Εκπ/ση και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ Α-144
- Νόμος. 1566/1985, *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ Α' 167
- Νόμος 2043/1992, *Περί της εποπτείας και διοικήσεως της πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, ΦΕΚ 79 τ. Α', 1992.
- Νόμος 2525/97 *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 188 τ. Α', 1997.
- Νόμος 2986/2002 *Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 24 τ. Α', 2002.
- Νόμος 3848/2010 *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις*, ΦΕΚ 71 τ. Α', 2010.

- Νόμος 4024/2011 *Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο - βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012-2015*, Φ.Ε.Κ.226 τ.Α' /27-10-2011
- ΟΛΜΕ, (2010). *Απάντηση στα κείμενα διαβούλευσης για την αναβάθμιση της διοίκησης της εκπαίδευσης και το μέντορα*, <http://olme-attik.att.sch.gr/files/ypomn/diavouleusidomimmentoras10122010.pdf> , (Πρόσβαση 1/3/2011)
- Παπαδημητρακόπουλος, Β., Τόκας, Δ. (2006) *Διαμόρφωση ποιοτικών δεικτών για μια εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων*. στο «το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» κείμενα από τα πρακτικά του 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου 12-14/5/2006, Ιωάννινα.
- Πασιαρδής Π. (1996) *Η Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Πασιαρδής Π. (2004) *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Μεταίχμιο Αθήνα
- Πουργιανού Ε. (2012) *Το αποτελεσματικό σχολείο στη σύγχρονη εποχή. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Διπλωματική εργασία, Επι. Γιαννακάκη Στ. Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Π.Δ. 140/1998. *Όροι και διαδικασία της μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υπηρεσιακής εξέλιξης αυτών, παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους και διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης*. ΦΕΚ. 107 Α / 20-5-1998.
- Π.Δ. 320/1993. *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. ΦΕΚ. 138 Α / 25-8-1993
- Σαββίδης Γ. (2011) *Στρατηγικές αξιολόγησης εκπαιδευτικών*, στο Πασιαρδής Π. επιμ. *ΕΠΑ75Κ Αξιολόγηση Προγραμμάτων και προσωπικού στην εκπαίδευση. Τόμος 2: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών*, (σ.σ 58-129), Λευκωσία : Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.
- Σαρδέλης Α., *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης . Ελληνική και Ευρωπαϊκή πραγματικότητα* , <http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14211/1/SardelisAnastasiosMsc2011.pdf> , (2/2011) , (Πρόσβαση 1/3/2011)

Robson C. (2007) *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. (Μετάφραση Νταλάκου Β.- Βασιλικού Κ.), Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg .

Τσακίρη, Δ. Μικρογιαννάκη, Χ. (2000) *Αξιολόγηση και εκπαιδευτικά συστήματα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκριτική μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης της εκπαίδευσης* <http://www.kee.gr/html/research.php?&ID=16> (Πρόσβαση 10/12/2012)

Τσακίρη, Δ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση : ποικιλότητα και συνθετότητα νέων αιτημάτων και καταστάσεων στην εκπαιδευτική πράξη - Ερευνητικές διαπιστώσεις και προοπτικές»* 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα, 4-6/05/2007, σελ. 372-379 (Πλήρες κείμενο)
http://www.elliepek.gr/Documents/4o_Synedrio_Eisigiseis/372_379.pdf

Χαιδεμενάκου, Στ. (2006) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και οι εκπαιδευτικοί: Από την πλευρά εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Θεσπρωτίας, στο «το ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας» κείμενα από τα πρακτικά του 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου 12-14/5/2006, Ιωάννινα.*

Χαρακόπουλος, Κ., *Διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αξιολόγηση τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)), <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/10381#page/1/mode/2up>, (1998), (Πρόσβαση 15/2/2011)

Χαρίσης, Α., (2007), *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου - αξιολόγηση της σχολικής μάθησης και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 12, 2007, <http://www.pischools.gr/publications/epitheorisi/teyχος12/>, (Πρόσβαση 15/2/2011)

Υ.Α. Δ2/1938/26-2-1998. *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών*. ΦΕΚ.

Αναφορά σε εγκύκλιο - νόμο

Αναφέρονται τα παρακάτω με την σειρά που παρατίθενται:

1. Συγγραφέας.
2. Έτος μέσα σε παρένθεση.

3. Τίτλος φακέλου εγκυκλίου και τελεία.
4. Αριθμός εγκυκλίου και ημερομηνία σε παρένθεση με πλάγια γράμματα.
5. Τόπος έκδοσης (*αναφέρεται η πόλη*).

Παραδείγματα: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008α). 56ος Διαγωνισμός Σχολείων Ευρώπης (ΔΙ.Σ.ΕΥΡΩ). *Εγκύκλιος* (αρ. φακ. 4.17.22.14, ημερ. 11/09/2008). Λευκωσία.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. (2008β). 16η Διεθνής Εκπαιδευτική Έκθεση.

Εγκύκλιος (αρ. φακ. 7.1.17.1.6, ημερ. 11/11/2008). Λευκωσία.

Αυτοαξιολόγηση και ανάπτυξη αυτόνομου σχολείου

Σπυροπούλου Ελένη

*Εκπαιδευτικός, Π.Ε.02, Med, Εκπαιδευτική ηγεσία και διοίκηση
elenisp64@hotmail.com*

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση γίνεται αρχικά σύντομη αναφορά στο περιεχόμενο και τη λογική της αυτοαξιολόγησης σχολείου. Η αυτοαξιολόγηση προσεγγίζεται ως μια διαρκής αυτόβουλη διαδικασία, που εδράζεται στις αρχές της λογοδότησης, της βελτίωσης και της ανάπτυξης, έπεται του προγραμματισμού και της εφαρμογής του, ενώ επιχειρεί διαρκώς να αποτυπώσει την πρόοδο του σχολείου μέσα από σφαιρική έρευνα. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η πολύπλευρη ανάπτυξη και ανανέωση που συντελείται στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, εφόσον μέσω της διάδρασης - σύμπραξης που λαμβάνει χώρα στο σχολικό οργανισμό, ικανοποιούνται οι οργανισμικοί στόχοι. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί λόγω της αυξημένης δυνατότητας να εμπλακούν σε διαδικασίες σχεδιασμού της σχολικής πραγματικότητας, εργάζονται στα πλαίσια συνεργατικής κουλτούρας με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται επαγγελματικά και να ικανοποιούν την ανάγκη τους για αυτοπραγμάτωση. Συμπεραίνεται τέλος, πως η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης οδηγεί στην ουσιαστική ανανέωση και το μετασχηματισμό του σχολικού χώρου σε κοινότητα μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοαξιολόγηση, βελτίωση, ανάπτυξη, αυτόνομο - ανανεούμενο σχολείο.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η διεθνής έρευνα είναι προσανατολισμένη στην αποτύπωση των παραγόντων και των στρατηγικών που εξασφαλίζουν αποτελεσματικό σχολείο, εστιασμένο στη βελτίωση της μάθησης, ανοιχτό στην κοινωνία, ευέλικτο, ικανό να προσαρμόζεται ανταγωνιστικά στις αλλαγές και να αντιμετωπίζει δημιουργικά οποιαδήποτε καινοτομία (EURYDICE, 2009; OECD, 2005; PIRLS International Report, 2006). Αν και οι προσεγγίσεις για τη βελτίωση του σχολείου ποικίλουν από χώρα σε χώρα ανάλογα με τις πολιτικές αντιλήψεις τους, στην πλειοψηφία τους συγκλίνουν στην παραδοχή πως η ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου επηρεάζεται θετικά από την πρακτική της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Καθώς το σχολείο οικοδομεί γνώση και ικανότητα για συνεχή αλλαγή, η αυτοαξιολόγηση θεωρείται εγγενές χαρακτηριστικό γνώρισμα του αποτελεσματικού σχολείου και αποτελεί σήμερα προτεραιότητα στις περισσότερες οικονομικά προηγμένες χώρες του κόσμου (MacBeath, Schratz, Meuret, & Jacobsen, 2000; MacGilchrist, 2000; Sinclair, 1995).

Το περιεχόμενο της «αυτοαξιολόγησης» σχολείου

Η αυτοαξιολόγηση είναι μια πολυδιάστατη διαδικασία της σχολικής μονάδας, καθώς υπηρετεί ταυτόχρονα τους στόχους του σχεδιασμού και της λήψης συλλογικών αποφάσεων, αλλά και του ελέγχου της ποιότητας του επιτελούμενου έργου. Η έννοιά της εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του θεσμού της αξιολόγησης, συνδέεται με την απόκτηση του «γνώθι σαυτόν» και αποτελεί το επόμενο βήμα μετά από τις διαδικασίες του προγραμματισμού και της εφαρμογής του (Θεοφιλίδης, 2012). Είναι η διαδικασία που εκβάλλει στη διαρκή αυτοβελτίωση και όπως πολύ εύστοχα επισημαίνουν οι Stoll και Fink (1996), το σχολείο που βελτιώνεται είναι αυτό που αυτοαξιολογείται.

Ο όρος αφορά σε μια αυτόβουλη διαδικασία που δεν επιβάλλεται από εξωτερικούς παράγοντες, αλλά ξεκινά «εκ των έσω» και επιδιώκει μέσα από τη συνεχή αυτοκριτική να δώσει απάντηση στο θεμελιώδες ζήτημα σχετικά με την αποτύπωση της προόδου του σχολείου (MacBeath, 1999). Στηρίζεται στις αξίες του σεβασμού, της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και της ισότητας, αλλά και στην αποδοχή του γεγονότος ότι ο τρόπος που ενεργεί κάποιος επηρεάζει τις ζωές άλλων (Sinclair, 1995). Μέσα από την ερμηνεία συμπεριφορών, αξιών και στρατηγικών, μέσα από τον εντοπισμό είτε των δυνατών σημείων ή των περιορισμών που εμποδίζουν την ανάπτυξη του σχολείου, ερευνάται σφαιρικά το περιβάλλον του και επομένως καθίσταται δυνατό να προωθηθεί η προσαρμογή του στις συνεχώς εξελισσόμενες συνθήκες (MacBeath et al., 2000). Καθώς ο σχολικός οργανισμός διαρκώς εξελίσσεται, η αυτοαξιολόγηση αποτελεί επαναλαμβανόμενη συνεργατική διαδικασία, εφόσον στόχος της είναι μέσα από δράση και επανάδραση, με τη συνέργεια όλων των μελών του σχολικού οργανισμού, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, να γίνει έγκυρη διάγνωση και να ακολουθήσει συγκεκριμένη βελτιωτική δράση για την αναμόρφωση της παιδαγωγικής πράξης (Θεοφιλίδης, 2012). Γι' αυτό ορισμένοι ερευνητές την κατατάσσουν στα μοντέλα βελτίωσης της ποιότητας και όχι του ελέγχου του σχολείου (MacBeath et al., 2000).

Ένταγμένη σε αυτό το πλαίσιο, η αυτοαξιολόγηση διενεργείται συστημικά και συστηματικά και εδράζεται στις λογικές της λογοδότησης, της βελτίωσης και της ανάπτυξης. Σχετίζεται με τη λογοδότηση με διττή έννοια, αφενός επειδή αναφέρεται στην ηθική και νομική δέσμευση της σχολικής μονάδας να παραγάγει έργο, αφετέρου επειδή σημαίνει επαγγελματική λογοδοσία, αφού έχει ως επίκεντρο την αναζήτηση και υιοθέτηση πρακτικών που θα ενισχύσουν τη μάθηση και την υπευθυνότητα των μαθητών (MacBeath, 2005; Sinclair, 1995). Επιπλέον υπηρετεί τις αρχές της βελτίωσης και της ανάπτυξης, καθώς τα στοιχεία που προκύπτουν από την εκπαιδευτική έρευνα, αναδεικνύουν την αυτοαξιολόγηση ως ουσιαστικό μηχανισμό για την ολιστική διερεύνηση της πορείας του σχολείου και την προαγωγή της διδασκαλίας και της μάθησης και εντέλει συνηγορούν στη σημασία της συμβολής της στη δημιουργία ενός αυτόνομου και ανανεούμενου σχολείου (Θεοφιλίδης, 2014; Webb, Vulliamy, Häkkinen & Hämmäläinen, 1998).

Η συμβολή της αυτοαξιολόγησης στην ανάπτυξη και ανανέωση του σχολείου

Η ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης. Αρκεί κανείς να έχει κατά νου το παράδειγμα του αθλητή που μετά την καθημερινή προπόνηση βασίζεται αποκλειστικά στην ανατροφοδότηση (MacBeath, 1999). Παρόμοια, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ένα αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας του σχολείου, να αποτελέσει μια ρουτίνα, μια διαρκή πρακτική, όπως ακριβώς η καθημερινή αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, υπό την προϋπόθεση ότι μαθητές και καθηγητές έχουν στη διάθεσή τους τα κατάλληλα εργαλεία και πιστεύουν ότι θα τους παρέχει απτά βελτιωτικά αποτελέσματα (MacBeath, 1999). Έρευνες και πιλοτικά προγράμματα, όπως τα προγράμματα *Carpe Vitam - Leadership for Learning* και *Bridges Across Boundaries*, έχουν αποδείξει ότι η αυτοαξιολόγηση λειτουργεί ως βιωματικός τρόπος μάθησης και συντελεί στην εσωτερική αλλαγή (Σταμάτης, 2007). Έχει αποδειχθεί όμως, πως στα σχολεία όπου οι καθηγητές είναι συνεπείς στις τυπικές τους υποχρεώσεις, αλλά δεν υπάρχουν συνεργατικές κουλτούρες μάθησης, δεν είναι εύκολο να αλλάξουν οι στάσεις τους και να συμμετέχουν σε προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου και επομένως είναι αναγκαίο να καλλιεργηθεί συνεργατική κουλτούρα αξιολόγησης, καθώς χωρίς την συνειδητοποίηση ότι η αυτοαξιολόγηση δεν αποσκοπεί στη σύγκριση, αλλά στη βελτίωση μέσα από τη διάγνωση, η προσπάθεια είναι καταδικασμένη να αποτύχει (ΙΕΠ, 2012).

Μέσω της αυτοαξιολόγησης όλοι οι εμπλεκόμενοι έχουν βήμα διαλόγου, συμμετοχής και δέσμευσης σε δράση, αντιλαμβάνονται ολιστικά τις δυνάμεις και τις αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνουν τη σχολική πραγματικότητα, αναλύουν και αξιολογούν τις προσπάθειές τους, αναστοχάζονται, προγραμματίζουν και δεσμεύονται για νέες δράσεις, επειδή η ανατροφοδότηση και οι ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών είναι συνεχείς (Senge, 1990). Επιπλέον, η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της αυτοαξιολόγησης οδηγεί στην εμπλοκή τους σε διαδικασία λογοδότησης και στον προσδιορισμό της ταυτότητάς τους και επομένως συνεπάγεται την ηθική τους δέσμευση για την υλοποίησή της (Θεοφιλίδης, 2012). Επισημαίνεται έτσι, πως η συνεισφορά της στη σχολική πρακτική είναι θετική λόγω της δέσμευσης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και λόγω της συμμετοχής των μαθητών και των γονέων τους και της ανατροφοδότησης που μπορεί αυτοί να δώσουν (Webb et al. 1998). Ένα πρόσθετο όφελος είναι η διασπορά των γνώσεων σε θέματα που αφορούν στις νεώτερες θεωρίες της ηγεσίας, με αποτέλεσμα να γίνεται πράξη η κατανεμημένη ηγεσία και το σχολείο να βελτιώνεται σε θέματα διοίκησης (Μπαγάκης, 2005). Η αυτοαξιολόγηση επομένως αποτελεί καταλύτη αλλαγής, εφόσον παρέχει τη δυνατότητα στην κάθε σχολική μονάδα να επικεντρωθεί σε εστίες βελτίωσης που αφορούν στο δικό της πλαίσιο και να διαμορφώσει τις συνθήκες που ευνοούν το σχεδιασμό του αναπτυξιακού της πλάνου

Παράλληλα, κατά τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης και εφόσον το προσωπικό ενθαρρύνεται να έχει εποπτεία και συμμετοχή στη διαδικασία με συνεργασίες και υποβολή προτάσεων βελτίωσης, σημειώνεται επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

(MacBeath, 2005). Σύμφωνα με τον Hargreaves (2000) ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να σημαίνει αυξημένη δυνατότητα εκ μέρους τους να λαμβάνουν αποφάσεις που αφορούν ζητήματα αναλυτικού προγράμματος, σχεδιασμού και λογοδότησης, ώστε να τους δίνεται η ευκαιρία να βιώνουν τη δέσμευση για εργασία στο πλαίσιο της συνεργατικής κουλτούρας του σχολικού οργανισμού και να ανταλλάσσουν εμπειρίες με τελικό στόχο τον συνεχή ανασχηματισμό τους και την ανανέωσή τους. Η συνεργασία εξάλλου, θεωρείται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και συνεισφέρει θετικά στη μάθηση εκπαιδευτικών και μαθητών (Hargreaves, 2000), ενώ μέσω της αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν τον ελκρινή αναστοχασμό, αποκτούν τεχνογνωσία και εμπειρογνωμοσύνη, καθώς εξοικειώνονται με μεθοδολογικά εργαλεία και επομένως αναπτύσσονται επαγγελματικά και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2005). Η Μπινιάρη (2012) επιπλέον τονίζει ότι η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, συμβάλλει στην ανάπτυξη και ανανέωση του σχολείου και αντίστροφα. Έτσι, μέσα από τη διάδραση - σύμπραξη ικανοποιούνται τόσο οι οργανισμικοί στόχοι, όσο και οι ανώτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών για αυτοπραγμάτωση (Θεοφιλίδης, 2014).

Καθώς τέλος η αυτοαξιολόγηση ως διαδικασία συμμετοχική, απαιτεί την εμπλοκή και άλλων φορέων εκτός των εκπαιδευτικών, οι μαθητές, οι γονείς τους και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο αναδεικνύονται σε σημαντικούς παράγοντες ανατροφοδότησης, οι διαπροσωπικές σχέσεις συσφίγγονται, με αποτέλεσμα να διαμορφώνεται κλίμα αλληλεγγύης και εμπιστοσύνης, ενώ το σχολείο μετασχηματίζεται σε μια κοινότητα, όπου όλοι μπορούν να μάθουν αλλά και να διδάξουν ο ένας τον άλλον και μέσα από τον διάλογο, την αλληλεπίδραση και την αλληλοαξιολόγηση και να οδηγηθούν εντέλει στην αυτοβελτίωση (MacBeath et al., 2000).

Συμπεράσματα

Η αυτοαξιολόγηση είναι αναμφισβήτητα ευκαιρία αναστοχασμού, επανεξέτασης και διαμόρφωσης της συλλογικής κουλτούρας των σχολείων. Είναι μια συνεχής διαλογική διαδικασία ανακάλυψης νέων οπτικών και τρόπων δράσης, που δίνει τη δυνατότητα στο σχολείο να μετασχηματίζεται ώστε να καταστεί φορέας ανανέωσης.

Είναι η πρακτική, η ουσία της κοινότητας που μαθαίνει, που καλλιεργεί τη συλλογική ευφυΐα, τη δέσμευση και την υπευθυνότητα και με αυτήν την έννοια απαιτείται να βρίσκεται στον πυρήνα της ζωής των σχολείων. Μέσω της σύμπραξης και της διάδρασης που προωθεί η αυτοαξιολόγηση, η ανθρώπινη δράση ενισχύεται, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά, κατευθύνονται στην προσωπική ανάπτυξη και την ικανοποίηση της ανώτερης ανάγκης τους για αυτοπραγμάτωση. Η διαρκής αναζήτηση της αυτοβελτίωσης οδηγεί το σχολείο και όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική πραγματικότητα σε αυτογνωσία, αυτονομία και ανανέωση και σε ανάληψη πρωτοβουλιών με αποτέλεσμα το μετασχηματισμό του σε μανθάνοντα χώρο, σε συνεργατική επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- EURYDICE, (2009). Αριθμοί Κλειδιά της Εκπαίδευσης στην Ευρώπη 2009. Διαθέσιμο online:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EL.pdf, ανακτήθηκε στις 2-11-2015
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν τον εαυτό τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Το παρατηρητήριο της ΑΕΕ*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού. Διαθέσιμο online
<http://aee.iep.edu.gr/>, ανακτήθηκε στις 3-11-2015
- MacBeath, J. (2005). Αυτοαξιολόγηση: Ήρθε η ώρα για μια μεγάλη ιδέα. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού* (σσ. 29-59). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2000). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας. Από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς Προγράμματος Carpe Vitam - Leadership for Learning*. Αθήνα: Α. Α. Λιβάνη.
- Μπάλιου, Ε. Μ. (2011). *Οδηγός αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου. Εξωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στην Ελλάδα. Αξιολόγηση σχολικής μονάδας*. Αθήνα.
- Μπινιάρη, Λ. (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτρέτο και προφίλ*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Διαθέσιμο online:
<http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/5534>, ανακτήθηκε στις 3-11-2015

Σαΐτης, Χ. (2005). Η λειτουργία του ελέγχου. Στο: Χ. Σαΐτης. *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* (313-330). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σταμάτης, Θ. (2007). Το χρονικό της περιπέτειας. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ένα σχολείο μαθαίνει* (37-55). Αθήνα: Λιβάνη.

Ξενογλωσσες

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, ISATT Vol 6(2), pp 151-182 Διαθέσιμο online:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713698714#.VPIGHvmsUrU>, ανακτήθηκε στις 2-11-2015

MacBeath, J. (1999) *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge.

MacBeath, J. (2000). *Self-evaluation in european schools : A story of change*. London: Routledge.

MacGilchrist, B. (2000) Improving self-improvement? *Research Papers in Education Vol. 15*, pp. 325-338. DOI:10.1080/02671520050128795. Διαθέσιμο online: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520050128795#.VGEcnvmsUrU>, ανακτήθηκε στις 3-11-2015

OECD (2005). Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers. Education and Training Policy. Διαθέσιμο online: <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>, ανακτήθηκε στις 3-11-2015

PIRLS International Report, 2006. Διαθέσιμο online: http://timss.bc.edu/pirls2006/intl_rpt.html, ανακτήθηκε στις 6-11-2015

Senge, P. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.

Sinclair, A. (1995). The chameleon of accountability: Forms and discourses. *Accounting Organizations and Society*, 20 (2/3), pp 219–237.

DOI: 10.1016/0361-3682(93)E0003-Y. Διαθέσιμο online: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0361368293E0003Y>, ανακτήθηκε στις 3-11-2015

Stoll, L. & Fink D. (1996). *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

Webb R., Vulliamy G., Häkkinen K. & Härmäläinen S. (1998). External Inspection or School Self-evaluation? A Comparative Analysis of Policy and Practice in Primary Schools in England and Finland. *British Educational Research Journal*. 24, 5, pp 539-556. DOI:10.1080/0141192980240504. Διαθέσιμο online: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0141192980240504> ανακτήθηκε στις 3-11-2015

Γυναίκες στη διοίκηση της εκπαίδευσης

Δρ. Βασιλική Μπρίνια
vbrinia@aueb.gr

Διδασκάλου Μαρία
M.Sc.

Περίληψη

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αποτελούν μεγάλη μειοψηφία στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Ο αποκλεισμός αυτός έχει πολλές αρνητικές προεκτάσεις. Από τη μία πλευρά οι εν ενεργεία γυναίκες εκπαιδευτικοί, αποκλείονται από τα κέντρα λήψης αποφάσεων, παραμένουν κάτω από την εξουσία των αντρών και αδυνατούν να αποτελέσουν πρότυπο και να συνδράμουν μελλοντικές συναδέλφους στη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων, συντηρώντας έτσι την υφιστάμενη κατάσταση. Από την άλλη, αρνητικά είναι τα αποτελέσματα και για τους μαθητές και τις μαθήτριες των σχολείων. Δεν εξοικειώνονται με την εικόνα της γυναίκας σε θέσεις εξουσίας. Ειδικά αποτρεπτικά δρα για τα κορίτσια μιας και δεν εκπαιδεύονται έτσι στη διεκδίκηση θέσεων εξουσίας στο μελλοντικό εργασιακό τους περιβάλλον. Επιπλέον, ο «αποκλεισμός» των γυναικών, στερεί από το σχολείο ένα διαφορετικό τρόπο διοίκησης.

Λέξεις-Κλειδιά: γυναίκες, διοίκηση της εκπαίδευσης

Θεωρητικό Μέρος

Στη χώρα μας, σύμφωνα με τον Ανδρέου (1998), η άσκηση της διοίκησης στην εκπαίδευση είναι καθαρά ανδρικό φαινόμενο. Οι περισσότερες γυναίκες δεν υποβάλλουν καν αιτήσεις για τη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων. Αυτό μεταφράζεται από πολλούς ως έλλειψη επαγγελματικής φιλοδοξίας (Μαραγκουδάκη, 1997) ενώ υπάρχει και η άποψη της ύπαρξης επαγγελματικών φιλοδοξιών και της αναγκαστικής αναστολής τους λόγω αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων που πηγάζουν από τον παραδοσιακό καταμερισμό των ρόλων στην οικογένεια. Τα εμπόδια (προσωπικά- ψυχολογικά και κοινωνικοπολιτισμικά- θεσμικά- οργανωτικά-λειτουργικά) στην πορεία διοικητικής ανέλιξης των γυναικών λειτουργούν ως μάσκα που κρύβει βαθύτερους κοινωνικούς περιορισμούς (Briñia, 2011). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιθανό, να δέχονται την αναστολή των φιλοδοξιών τους ως κάτι φυσικό μιας και μέσα από κοινωνικοποιητικούς θεσμούς όπως η οικογένεια και το σχολείο, έχουν εσωτερικεύσει τις έμφυλες αναπαραστάσεις. Επιπλέον, έρευνα της Briñia (2012), έχει αναδείξει άλλες ενδιαφέρουσες παραμέτρους του θέματος όπως η αγάπη των γυναικών για την ενασχόλησή τους με παιδιά που λειτουργεί ως αντικίνητρο για αυτές στη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων, η έλξη τους για τις κοινωνικές πτυχές της εργασίας τους καθώς και ανασταλτικούς εξωγενείς παράγοντες όπως η αποχή για κάποιο διάστημα από το επάγγελμα και η δυσκολία επανεισόδου αλλά και οικογενειακές δεσμεύσεις που καθιστούν τις γυναίκες λιγό-

τερο επιλέξιμες. Αλλά και ο συγκεντρωτικός και πολύπλοκος χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προβάλλει συχνά ως δυσχερής παράγοντας στο δρόμο των γυναικών προς την επαγγελματική τους εξέλιξη (Μπρίνια, 2008) .

Ερευνητικό Μέρος

Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια φιλοδοξεί να αποκαλύψει τα αίτια της υποεκπροσώπησης των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση μέσα από τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών, αντρών και γυναικών, που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία του νομού Ημαθίας. Με άξονα το γενικό αυτό στόχο, προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. *Υπάρχουν έμφυλες διαφορές στον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και στον τρόπο αντίληψης και προσέγγισης της αποτελεσματικής ηγεσίας;*
2. *Τα εμπόδια που φράζουν το δρόμο των γυναικών προς τη διοίκηση των σχολικών μονάδων πηγάζουν από τις ίδιες τις γυναίκες;*

Μέθοδος προσέγγισης του θέματος

Στην επιχειρούμενη μικρής κλίμακας επισκόπηση, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που επιδόθηκε σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Τον πληθυσμό αναφοράς στην ερευνητική αυτή προσπάθεια, αποτέλεσαν δάσκαλοι και δασκάλες που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία του νομού Ημαθίας. Η παρούσα μελέτη εφαρμόστηκε σε ένα δείγμα 160 Δασκάλων καθώς και Διευθυντών. Η επιλογή τόσο της μεθόδου όσο και του ερευνητικού εργαλείου έγινε καθώς επιθυμούσαμε την καταγραφή όσο το δυνατό περισσότερων απόψεων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Το ερωτηματολόγιο παραδόθηκε ιδιοχείρως, καθώς εξασφαλίστηκε έτσι μεγαλύτερη εξοικονόμηση χρόνου και χρημάτων ενώ παράλληλα η ανταπόκριση ήταν μεγαλύτερη. Για το κομμάτι της αρχικής επεξεργασίας των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Microsoft Office Excel 2007. Ακολούθησε η σχετική στατιστική ανάλυση. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, αναλύθηκαν με τη βοήθεια του Στατιστικού Πακέτου SPSS 21.0.

Αποτελέσματα

Απόψεις σχετικές με τη Διοίκηση

Προσεγγίζοντας τον πρώτο άξονα που μελετά τον τρόπο με τον οποίο οι άντρες και οι γυναίκες του δείγματος αντιλαμβάνονται αλλά και προσεγγίζουν την αποτελεσματική ηγεσία, ζητήθηκε από τα υποκείμενα να εκφράσουν τις απόψεις τους σε θέματα σχετικά με τη διοίκηση επιλέγοντας συγκεκριμένες θέσεις που είτε αποτελούν στερεοτυπικές θέσεις, είτε απορρέουν βιβλιογραφικά και ερευνητικά.

Από τα αποτελέσματα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 54,3% των απαντήσεων, υποστηρίζουν πως οι γυναίκες έχουν τις ίδιες επαγγελματικά ευκαιρίες με τους άντρες για επαγγελματική εξέλιξη. Τονίζουν βέβαια πως όταν κατέχουν τέτοιες θέσεις χρειάζεται να προσπαθήσουν περισσότερο από τους ομολόγους τους για να αποδείξουν την αποτελεσματικότητά τους. Θεωρούν πως δεν υπάρχει διαφορά στον αντρικό και γυναικείο τρόπο διοίκησης και απορρίπτουν το στερεότυπο που αποδίδει τις διοικητικές ικανότητες στους άντρες. Θεωρούν όμως πως οι άντρες επιβάλλονται με μεγαλύτερη ευκολία. Επιπλέον, δείχνουν να μην αντιλαμβάνονται την ελλειπή παρουσία των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση

Αποψη	Ποσοστό
Στα σχολεία μας οι γυναίκες διδάσκουν και οι άντρες διοικούν	16,9%
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο προσανατολισμένες στον άνθρωπο ενώ οι άντρες διευθυντές στο αποτέλεσμα.	16,3%
Τα θέματα διεύθυνσης και διοίκησης είναι ζητήματα ανδρικά	1,6%
Οι άντρες ως διευθυντές παράγουν τις περισσότερες φορές καλύτερα αποτελέσματα από μία γυναίκα συνάδελφό τους	18,1%
Λόγω της κοινωνικοποίησής τους, οι γυναίκες εγκλωβίζονται στους παραδοσιακούς τους ρόλους	21,4%
Υπάρχει “αντρικός” και “γυναικείος” τρόπος διοίκησης	31,9%
Δεν υπάρχει διαφορά στον τρόπο διοίκησης που ασκούν άντρες και γυναίκες διευθυντές/ ντριες	42,5%
Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη με τους άντρες	54,3%
Μια διευθύντρια χρειάζεται να προσπαθήσει περισσότερο από έναν άντρα διευθυντή για να αποδείξει την αποτελεσματικότητά της σε αυτή τη θέση	48,1%
Οι γυναίκες διευθύντριες είναι καλύτερες από τους άντρες συναδέλφους τους στις διαπροσωπικές σχέσεις και στη διαχείριση συγκρούσεων	23,8%
Οι άντρες διευθυντές επιβάλλονται περισσότερο	40,6%

Πίνακας 1: Απόψεις σχετικές με τη Διοίκηση

Συμπεράσματα

Παρά τη νομική ισότητα των δύο φύλων, τη μαζική έξοδο των γυναικών στο χώρο της εργασίας, της μεγάλης αριθμητικά παρουσίας τους στην εκπαίδευση και τα υψηλά ποσοστά γυναικών που επιζητούν την εξειδίκευσή τους μέσα από πανεπιστημιακές σπουδές, ο χώρος της εκπαιδευτικής διοίκησης συνεχίζει να παραμένει δυσπρόσιτος για τις γυναίκες, ακόμη και στις χαμηλότερες βαθμίδες της διοικητικής ιεραρχίας, όπως είναι οι διευθυντικές θέσεις των δημοτικών σχολείων.

Μέσα από την έρευνά μας προσπαθήσαμε να αποκαλύψουμε τα γενεσιουργά αίτια αυτού του φαινομένου.

Γενικότερα, τα υποκείμενα του δείγματός μας εμφανίζονται να πιστεύουν και να ελπίζουν πως οι γυναίκες είναι ικανές να φέρουν ένα νέο πιο δημιουργικό αέρα στη διοίκηση των σχολείων. Γενικότερα, παρατηρείται μια σύγχυση στις τοποθετήσεις των υποκειμένων σχετικά με την ύπαρξη ή όχι, έμφυλου τρόπου διοίκησης. Ωστόσο, μέσα από μια προσεκτικότερη ανάγνωση των απαντήσεων τους φαίνεται πως εξακολουθούν να δομούν στερεοτυπικές εικόνες μιας και υποστηρίζουν πως οι άντρες σε διευθυντικές θέσεις επιβάλλονται περισσότερο. Οι γλυκές και ευαίσθητες γυναίκες, ταυτισμένες στερεοτυπικά με την εικόνα της μητέρας, έχουν μάθει μέσα από την κοινωνικοποιητική τους διαδικασία να φροντίζουν και να υπακούν, φοβούμενες μήπως κακοχαρακτηριστούν και απορριφθούν για τη σκληρότητά τους. Παράλληλα, οι γυναίκες του δείγματός μας, τείνουν να χρησιμοποιούν τη δύναμη που απορρέει από τη διευθυντική θέση για να ενισχύουν τις σχέσεις τους με τους υφισταμένους και τους μαθητές και όχι ως μέσο αυστηρής επιβολής.

Η ύπαρξη στερεοτυπικής άποψης για την καταλληλότητα των αντρών στη διοίκηση και παράλληλα ο φόβος για την απώλεια της πρωτοκαθεδρίας τους, διαφαίνεται από τις απαντήσεις των αντρών υποκειμένων, που σε ποσοστό 25% θεωρούν τους εαυτούς τους αποτελεσματικότερους σε σχέση με τις γυναίκες στη διεύθυνση του σχολείου. Ως αιτιολογία χρησιμοποιείται η ελλειμματική αριθμητικά παρουσία γυναικών σε τέτοιες θέσεις γεγονός που κατά τη γνώμη τους αποδεικνύει την αποτελεσματικότητα και την καταλληλότητα των ιδίων. Με αυτή τη θέση φαίνεται να μη συμφωνούν οι γυναίκες υποκείμενα. Αντίθετα, πιστεύουν πως έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό την ικανότητα να αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις και να διαχειρίζονται συγκρούσεις γεγονός που απορρίπτεται από τους άντρες, σε μια προσπάθεια διατήρησης της υφιστάμενης κατάστασης.

Αν και η πλειοψηφία των υποκειμένων, θεωρούν πως οι γυναίκες έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη, αναφερόμενοι κατά τη γνώμη μας σε όρους νομικής ισότητας, την ίδια στιγμή, παραδέχονται πως οι διευθύντριες πρέπει να προσπαθήσουν περισσότερο από τους διευθυντές για να αποδείξουν την αποτελεσματικότητά τους. Κάτι τέτοιο μάλιστα, φαίνεται να αντιλαμβάνονται καλύτερα οι γυναίκες υποκείμενα μιας και είναι αυτές που το βιώνουν καθημερινά.

Οι άντρες και οι γυναίκες της έρευνάς μας, φαίνεται να μην συνειδητοποιούν την έλλειψη γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση γεγονός που απαιτεί τη χάραξη δράσεων εκ μέρους της πολιτείας για ευαισθητοποίηση σε θέματα φύλου, ώστε η εκπαίδευση να μη στερείται ένα πολύτιμο ανθρώπινο δυναμικό, ιδιαίτερα στη συγκυρία που όλοι βιώνουμε.

Συζήτηση

Στα πλαίσια των σύγχρονων κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, με στόχο την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους, έχουν ως ζωτική ανάγκη την αξιοποίηση όλου του ικανού ανθρώπινου δυναμικού. Η κατ' επίφαση "επιλογή" των γυναικών για αποφυγή της διοίκησης, ουσιαστικά όμως ο αποκλεισμός τους από αυτή, στοιχίζουν και μάλιστα ακριβά στους οργανισμούς και εν γένει στην πολιτεία. Τα επιπλέον ποσά που δαπανώνται για τις εκπαιδευτικές άδειες που χορηγούνται αλλά και για επιμορφωτικά προγράμματα με στόχο την απόκτηση επιπλέον προσόντων, δεν επιστρέφουν στους οργανισμούς αφού στην περίπτωση των γυναικών δε γίνεται αξιοποίηση αυτών των προσόντων με στόχο την απόσβεση του κόστους.

Βέβαια, το σημείο στο οποίο κατά τη γνώμη μας πρέπει να επικεντρωθούμε είναι η αλλαγή που μπορεί να επέλθει με την είσοδο και ισότιμη συμμετοχή των γυναικών στην εκπαιδευτική διοίκηση. Με αυτό ως στόχο, θεωρούμε πως η πολιτεία θα πρέπει να αναπτύξει όλες τις υποστηρικτικές δομές (παιδικό σταθμοί, ολοήμερα νηπιαγωγεία) προς τις γυναίκες - μητέρες ώστε να βρουν το χρόνο να ασχοληθούν με τη διοίκηση χωρίς το άγχος και την πίεση ότι παραμελούν το μητρικό τους ρόλο και επιβαρύνουν την οικογένεια.

Τα υποκείμενα της έρευνάς μας, άντρες και γυναίκες, θεωρούν πως οι γυναίκες έχουν τις ίδιες επαγγελματικές ευκαιρίες για εξέλιξη, με τους άντρες. Το αντιλαμβάνονται προφανώς στα πλαίσια της ισότητας των δυο φύλων που με το νόμο 1342/83 έχει επιβληθεί. Αδυνατούν λοιπόν να περάσουν σε μια δεύτερη ανάγνωση αυτής της ισότητας και να αντιληφθούν ότι μέσα σε ένα πλαίσιο όπου όλα ορίζονται από το αντρικό φύλο, με στερεοτυπικές απόψεις βαθιά ριζωμένες, η ισότητα αυτή ουσιαστικά δεν υφίσταται. Για την ανατροπή αυτής της κατάστασης επιβάλλεται η πολιτεία να διοργανώσει και να υλοποιήσει επιμορφωτικά προγράμματα με στόχο την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών μας σε θέματα φύλου.

Κλείνοντας, θα θέλαμε να σημειώσουμε πως η θέση των γυναικών, ήταν και είναι πιο επιβαρυνόμενη από αυτή των αντρών. Η απόδοση αυτής της επιβάρυνσης στη φύση ή τις επιλογές των γυναικών μας στερεί τη δυνατότητα να δούμε τις πραγματικές αιτίες του φαινομένου. Όσο όμως δεν αναγνωρίζουμε τις αιτίες, τόσο θα συνεχίσουμε να βλέπουμε τα φύλα να τρέχουν σε έναν αγώνα δρόμου και αντοχής με κοινό σκοπό αλλά από διαφορετική αφετηρία.

Βιβλιογραφία

Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιονομία.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο Β. Δηληγιάννη, & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων* (σσ. 258-302). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

- Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Brinia, V. (2011), Female Educational Leadership in Primary Education in Greece: A Theoretical Framework Based on Experiences of Female School Leaders. *International Studies in Educational Administration*, 39 (3). 37-58.
- Brinia, V. (2012). Men vs women; educational leadership in primary schools in Greece: an empirical study. *International Journal of Educational Management*, 26 ,(2), 175 – 191.

Διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες-Μελέτη περίπτωσης

Καλτσογιάννη Εύη

M.A. in Public Management

petraminal@hotmail.com

Περίληψη

Στο κείμενο αυτό γίνεται μια εκτενής αναφορά πάνω στη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες. Κάθε οργανισμός, συμπεριλαμβανομένου και του σχολείου, είναι εκτεθειμένος σε διάφορους κινδύνους, με τη μόνη όμως διαφορά, ότι στα σχολεία είναι απαραίτητη η «ολική επαναφορά» μαθητών και εκπαιδευτικών. Το βασικό ερώτημα που τίθεται είναι αν διαθέτουν οι σχολικές μονάδες στην Ελλάδα τον απαιτούμενο βαθμό ετοιμότητας προκειμένου να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Δυστυχώς στη χώρα μας δεν υπάρχει νομοθετικό πλαίσιο που να αποσαφηνίζει τον όρο κρίση και να ορίζει τους αρμόδιους φορείς, οι οποίοι θα προβούν στην χάραξη πολιτικής διαχείρισης. Επίσης στα περισσότερα σχολεία δεν έχει γίνει αποδεκτή μια κοινή κουλτούρα από τους εκπαιδευτικούς πάνω σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, πράγμα που είναι απολύτως απαραίτητο για την έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσεων στις σχολικές μονάδες. Τέλος, παρουσιάζεται μια μελέτη περίπτωσης, όπου εξετάζεται μια από τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων απέναντι σε θέματα αντιμετώπισης κινδύνων.

Λέξεις-Κλειδιά: κρίση, διαχείριση, ετοιμότητα, κίνδυνος, πρόληψη.

Η κρίση ως σχολικό φαινόμενο

Κρίση είναι ένα σημαντικό απρόβλεπτο γεγονός, μια απειλή, που μπορεί να ανακύψει σ' έναν οργανισμό χωρίς προειδοποίηση και απαιτεί άμεση αντιμετώπιση (Heath, 2005). Συνήθως οι περισσότεροι οργανισμοί είναι ανέτοιμοι στην αντιμετώπιση τέτοιων γεγονότων.

Την τελευταία δεκαετία έχει παρατηρηθεί ένα ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για το κατά πόσο οι σχολικές μονάδες μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. Σχεδόν σε καθημερινή βάση εκπαιδευτικά ιδρύματα ανά τον κόσμο αντιμετωπίζουν ποικιλία ατυχημάτων, μια και είναι εκτεθειμένα σε διάφορους κινδύνους και βανδαλισμούς, πυρκαγιές, σεισμούς, πλημμύρες, βία από εξωσχολικά άτομα κ.α.. Κίνδυνοι που είναι δυνατόν να προκαλέσουν ακόμα και τον θάνατο μαθητών και εκπαιδευτικών.

Πολλές χώρες έχουν ήδη λάβει μέτρα, θεσπίζοντας σχετικό νομικό πλαίσιο και θεσμοθετώντας υπηρεσίες για την αποτελεσματικότερη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία. Παρόλο που η διαχείριση κρίσεων στα σχολεία δεν διαφέρει από αυτή των υπόλοιπων οργανισμών, εντούτοις δεν περιορίζεται μόνο στην πρόληψη και αντιμετώπιση αλλά και στην ομαλή επαναφορά της λειτουργίας του σχολείου, αφού ανάμεσα στις τραγικές συνέπειες μιας κρίσης συγκαταλέγεται και το μετατραυματικό στρες των μαθητών και εκπαιδευτικών (Heath, 2005).

Η έννοια και το περιεχόμενο του όρου κρίση κατά των Brook, Sandoval και Lewis (2005:57) ορίζεται ως: ένα ξαφνικό και απροσδόκητο γεγονός που έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την υγεία, την ασφάλεια και/ ή τη θετική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών.

Οι κρίσεις στο χώρο του σχολείου μπορούν να λάβουν χώρα είτε εντός του σχολείου είτε, γενικότερα, στην κοινωνία και να επηρεάσουν άμεσα ή έμμεσα τη λειτουργία του. Κρίσεις, που επηρεάζουν το σχολείο, θεωρούνται οι παρακάτω:

- *Θάνατος μέλους της σχολικής κοινότητας (ξαφνικός θάνατος, ασθένεια, αυτοκτονία, αυτοκινητιστικό δυστύχημα, βίαιος θάνατος).*
- *Δυστυχήματα που συμπεριλαμβάνουν μέλη της σχολικής κοινότητας και συμβαίνουν στο χώρο του σχολείου ή και εκτός.*
- *Βία υψηλού βαθμού επικινδυνότητας στον χώρο του σχολείου (επίθεση ή απειλή επίθεσης με πρόθεση την πρόκληση θανάτου ή βαριάς σωματικής και ή ψυχολογικής βλάβης, τόσο προς το ίδιο το άτομο που το προκαλεί όσο και προς τους άλλους).*
- *Σοβαρές καταστροφές στο σχολικό κτίριο (φωτιά, σεισμοί, πλημμύρες).*
- *Δυστυχήματα ή σοβαρές τραυματικές εμπειρίες στην κοινότητα (τρομοκρατικά χτυπήματα, πόλεμοι, οικονομική κρίση, κ.α.).*

Η ετοιμότητα ενός οργανισμού απέναντι στην κρίση εξαρτάται από το κατά πόσο αποτελεσματικό είναι το πρόγραμμα διαχείρισης κρίσεων, το οποίο συντελεί στην μείωση των κινδύνων (Hallinger & Ronald, 2004). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία «Διαχείριση κρίσεων (crisis management) είναι το σύνολο των προληπτικών, παρεμβατικών και συντονισμένων ενεργειών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από μια ανεπιθύμητη κατάσταση με στόχο την αποτροπή ή άμβλυνση της κρίσης και της αντιμετώπισης των αποτελεσμάτων». Ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις: Πρόληψη, Προετοιμασία, Ανταπόκριση και Ανάκαμψη.

Στις σχολικές μονάδες, όπως σε κάθε δημόσιο οργανισμό, είναι επιτακτική ανάγκη η ύπαρξη τέτοιων προγραμμάτων, γιατί πέραν το ότι συντελεί, σε μεγάλο βαθμό, στην επιτυχημένη επίλυση της κρίσης, αναπτερώνει και το ηθικό του προσωπικού (Gladdeen, 1958). Για παράδειγμα οι διευθυντές σχολείων παρουσιάζουν υψηλό βαθμό ετοιμότητας στην αντιμετώπιση ενός σεισμού, περιστατικό για το οποίο έχουν ενημερωθεί και προετοιμαστεί με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Στην περίπτωση όμως εισόδου ανεπιθύμητου προσώπου, οπλισμένου, στο σχολείο, πράγμα για το οποίο στα ελληνικά σχολεία υπάρχει ελλιπής ενημέρωση, οι διευθυντές θα αντιδράσουν με βάση την διαίσθησή τους.

Η χάραξη μιας πολιτικής διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο θα πρέπει να διέπεται από ένα νομοθετικό πλαίσιο (Mintzberg, 1987: 26), στο οποίο να αποσαφηνίζεται:

1. *ο σκοπός της πολιτικής διαχείρισης,*
2. *το περιεχόμενο του όρου «κρίση». Πιο συγκεκριμένα, τα γεγονότα που μπορούν να θεωρηθούν ως κρίσεις για τις σχολικές μονάδες,*
3. *η οργανωτική δομή σε θέματα κρίσεων,*
4. *η ανάπτυξη γραπτών σχεδίων διαχείρισης κρίσεων με πλήρη περιγραφή των μέτρων, των διαδικασιών και των κανόνων που συνιστούν τα σχέδια αυτά.*

Σε κάθε σχολική μονάδα λαμβάνει χώρα ποικιλία ατυχημάτων. Για τον λόγο αυτό, η Κεντρική Υπηρεσία (Κ.Υ.) του Υπουργείου Παιδείας και η διεύθυνση του σχολείου οφείλουν να εντοπίσουν πιθανούς κινδύνους και απειλές (ενδογενείς- εξωγενείς) για τη σχολική τους μονάδα και να βρουν τρόπους αντιμετώπισής τους. Η διοίκηση του σχολείου πρέπει να βρίσκεται σε μια διαρκή ετοιμότητα προκειμένου να διαχειριστεί ανάλογες κρίσεις, ώστε οι συνέπειες από δυσάρεστα γεγονότα να είναι όσο το δυνατόν λίγες και ασήμαντες (Hallinger & Ronald, 2004). Αυτό συνεπάγεται εκπόνηση σχεδίου διαχείρισης κρίσεων, που περιλαμβάνει ακόμη και επί μέρους σχέδια προσομοίωσης (Rosenthal & Pijnenburg, 1991:1-6), πριν την εμφάνιση οποιασδήποτε μορφής κινδύνου.

Σύμφωνα με τους Χρίστο και Άννα Σαΐτη (2012: 331-337), λόγω του ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι συγκεντρωτικό, το Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων για τα σχολεία όλης της χώρας θα έπρεπε να καταρτιστεί σε επιτελικό επίπεδο, δηλαδή στην Κ.Υ. του Υπουργείου Παιδείας. Πιο συγκεκριμένα, στο Υπουργείο Παιδείας πρέπει να συσταθεί ένα ολιγομελές Συμβούλιο Διαχείρισης Κρίσεων σε Σχολεία (Σ. Δ. Κ. Σ.), το οποίο θα απαρτίζεται από ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης, σχολικούς ψυχολόγους και εκπροσώπους άλλων κρατικών οργανισμών, όπως Αστυνομία, Πυροσβεστική, Υγειονομική Υπηρεσία, τον Οργανισμό Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας κ.α.. Τα μέλη αυτά θα πρέπει να διαθέτουν ειδικές γνώσεις και ανάλογη σχετική εμπειρία σε θέματα διαχείρισης κρίσεων (Hoy & Miskel, 1987).

Η κύρια αρμοδιότητα του Σ. Δ. Κ. Σ. θα είναι η εκπόνηση σχεδίων παρέμβασης για διάφορες περιπτώσεις κινδύνου στο σχολείο. Προτού όμως περάσουν σε αυτό, οφείλουν να κάνουν τα εξής:

1. να οριοθετήσουν το εύρος του όρου «κρίση»,
2. να εξετάσουν την υφιστάμενη σχολική πραγματικότητα, όπως το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και αν διαθέτει αυτό τους απαραίτητους πόρους για να ανταπεξέλθει επιτυχώς σε μια κρίση,
3. να μελετήσουν όλα τα διαθέσιμα στοιχεία και να προτείνουν εναλλακτικές σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες,
4. να επιλέξουν την καλύτερη δυνατή λύση για κάθε τύπο σχολείου,
5. να αξιολογήσουν (εφόσον εφαρμοστούν τα καταρτισθέντα σχέδια) τα αρχικά αποτελέσματα και να τα αξιολογήσουν καταλλήλως.

Εφόσον καθοριστούν τα παραπάνω, το Σ.Δ.Κ.Σ. οφείλει να προσδιορίσει το περιεχόμενο του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων. Η δομή του πρέπει να είναι η εξής:

1. καθορισμός του σκοπού του σχεδίου, δηλαδή τι επιθυμούμε να επιτευχθεί με το συγκεκριμένο σχέδιο,
2. ορισμός των μέτρων οργάνωσης για την ασφάλεια του σχολείου, όπως η πρόληψη ενός κινδύνου, η καταστολή ενός κινδύνου, η εξασφάλιση των απαραίτητων μέσων και η τοποθέτησή τους σε κατάλληλους χώρους, η εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού,

3. *τρόπος οργάνωσης των σχολικών μονάδων, όπως η διαδικασία ορισμού του συντονιστή της ομάδας διαχείρισης κρίσεων, του αναπληρωτή του συντονιστή και της επιλογής των μελών της ομάδας, η καταγραφή των υποχρεώσεων του συντονιστή και η έκδοση γραπτών οδηγιών,*
4. *εκπαίδευση του προσωπικού σε θέματα διαχείρισης κρίσεων,*
5. *κατάσταση ετοιμότητας της σχολικής μονάδας απέναντι στην κρίση.*

Στο τελευταίο σημειώνεται ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω ασκήσεων έκτακτης ανάγκης.

Όμως όσο ορθολογικό και πολύ καλά οργανωμένο και αν είναι ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων, για την αποτελεσματική εφαρμογή θα πρέπει να συντρέχουν και άλλοι παράγοντες, οι οποίοι θεωρούνται εξίσου σημαντικοί (Barton, 1993). Η επιτυχημένη αντιμετώπιση μιας κρίσιμης κατάστασης προϋποθέτει την ύπαρξη των παρακάτω παραγόντων:

- *καλό συντονισμό μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης στην κρίση, ο οποίος είναι συνάρτηση τριών επιμέρους παραγόντων: ξεκάθαροι ρόλοι μεταξύ των μελών, αποσαφηνισμένη διαδικασία και καλλιέργεια μιας κοινής στάσης ετοιμότητας,*
- *ικανή σχολική ηγεσία, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στη δημιουργία θετικού κλίματος και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου,*
- *επάρκεια πόρων, η οποία είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική εφαρμογή ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων,*
- *επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.*

Μελέτη περίπτωσης

Παρακάτω θα αναφερθεί μια περίπτωση μελέτης, η οποία εμφανίζεται με παραλλαγές σε αρκετά σχολεία της Ελλάδας.

Σοβαρός τραυματισμός μαθητή

Στις 11:30 π.μ. στο δεύτερο διάλειμμα όλοι οι μαθητές ενός εξαθέσιου δημοτικού σχολείου προαυλίζονταν. Ένας μαθητής στην προσπάθειά του να ξεφύγει από κάστανο που του πέταξε ένας συμμαθητής του, πάτησε πάνω σε βρεγμένα φύλλα και έπεσε με το κεφάλι. Το χτύπημα ήταν τόσο σοβαρό που ο μαθητής είχε χάσει τις αισθήσεις του. Ο εφημερεύων εκπαιδευτικός, όταν είδε τον μαθητή πεσμένο στο έδαφος, έτρεξε γρήγορα κοντά του, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές πάγωσαν. Αμέσως ενημερώθηκε ο διευθυντής και εκείνος με τη σειρά του κάλεσε το ασθενοφόρο και τους γονείς του παιδιού. Ο εφημερεύων δάσκαλος πάνω στον πανικό του μετακίνησε τον μαθητή και τον μετέφερε στο γραφείο. Επειδή το ασθενοφόρο καθυστερούσε και ο μαθητής δεν συνερχόταν, οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν από τον διευθυντή να τον πάνε οι ίδιοι στο νοσοκομείο. Τελικά το ασθενοφόρο έφτασε στις 12:05 μ.μ., όπου και μετέφερε τον μαθητή στο νοσοκομείο.

Στο παρελθόν, ο διευθυντής είχε εκφράσει την δυσαρέσκειά του για την απόφαση που πήρε ο σύλλογος διδασκόντων σχετικά με τον αριθμό των εφημερευόντων δασκάλων. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούσε ότι ένας εκπαιδευτικός δεν επαρκεί για να επιτηρεί μόνος του ένα τόσο μεγάλο προαύλιο με τόσους πολλούς μαθητές. Δυστυχώς όμως για να μειωθεί η συχνότητα εφημεριών που αναλογούσε στον κάθε δάσκαλο, η πλειοψηφία

το επέλεξε. Επίσης στην αυλή υπάρχει μια μεγάλη καστανιά, όπου σε καθημερινή βάση λόγω της εποχής (φθινόπωρο) τα φύλλα της και τα κάστανά της πέφτουν. Η καθαρίστρια του σχολείου προσπαθούσε σε καθημερινή βάση να μαζεύει τα φύλλα και τα κάστανά, για να μην γλιστρήσει κανένα παιδί. Ο διευθυντής ενημέρωσε τις δημοτικές αρχές για την κατάσταση αυτή αλλά και εκείνοι το μόνο που πρότειναν ήταν να κόψουν το μεγάλο δέντρο. Οι περισσότεροι δάσκαλοι αρνήθηκαν την πρόταση αυτή, λόγω του ότι δεν τους το επέτρεπε η οικολογική τους συνείδηση και δεύτερο θα ήταν η μοναδική σκιά κατά τους θερινούς μήνες του σχολικού έτους.

Εκ πρώτης όψεως ως βασική αιτία για τον τραυματισμό του μαθητή θα μπορούσε να θεωρηθεί η απροσεξία του που πάτησε πάνω σε βρεγμένα φύλλα και γλίστρησε. Επομένως ήταν ένα ατύχημα που στον καθένα θα μπορούσε να συμβεί. Κάποιος άλλος θα μπορούσε να προφασιστεί ότι το φταίξιμο ανήκει στην καθαρίστρια που δεν σκουπίζει καλά την αυλή του σχολείου. Ωστόσο οι βαθύτερες αιτίες του προβλήματος είναι οι εξής:

1. *Η αδυναμία του διευθυντή να υπερτονίσει την ύψιστη σημασία των εφημερίων στο συγκεκριμένο σχολείο που διαθέτει μεγάλο προαύλιο και συνάμα πολλούς μαθητές. Προφανώς ο διευθυντής αντιλήφθηκε έγκαιρα πιθανούς κινδύνους που περικλείει το θέμα των εφημεριών, εντούτοις όμως δεν κατάφερε να πείσει και το προσωπικό του, στη συνέλευση που έλαβε χώρα στις αρχές του σχολικού έτους, για τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει το σχολείο του. Παράλληλα όμως ο ίδιος δεν κατέστησε σαφές ότι θα καταγραφεί στα πρακτικά ο διαχωρισμός της άποψης του από τους υπόλοιπους στο θέμα των εφημεριών, ούτως ώστε να μην βρεθεί εκτεθειμένος. Αυτό ίσως να έβαζε σε σκέψη το σύλλογο διδασκόντων, οι οποίοι δεν συμμερίστηκαν την άποψη του διευθυντή για τους δικούς τους λόγους.*
2. *Μπορεί μεν ο διευθυντής του σχολείου να αντιλήφθηκε εγκαίρως τους κινδύνους που μπορεί να προκληθούν από την πτώση των φύλλων και των κάστανων του μεγάλου δέντρου και να επικοινωνήσει με τις τοπικές αρχές, εντούτοις διαπιστώνεται αδυναμία των διοικητικών οργάνων του συγκεκριμένου δημοτικού σχολείου στη λήψη προληπτικών μέτρων (π.χ. αραίωση των κλαδιών, αποψίλωση του δέντρου) που θα καθιστούσαν ασφαλή τον αύλειο χώρο του σχολείου. Το παραπάνω επισημαίνεται ως διοικητικό έλλειμμα στην πρόληψη ατυχημάτων στο σχολείο.*

Το γεγονός ότι ο εφημερεύων δάσκαλος μετακίνησε τον αναίσθητο μαθητή στο γραφείο των δασκάλων, αποδεικνύει για ακόμα μια φορά την ελλιπή ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα παροχής Πρώτων Βοηθειών. Τόσο ο διευθυντής του σχολείου (άρθρο 11, ν. 1566/85) όσο και ο εφημερεύων εκπαιδευτικός (άρθρο 13, Π.Δ.201/1998), που είναι υπεύθυνοι για τη σωματική ακεραιότητα των μαθητών, μπορεί να διωχθούν ποινικά για οποιοδήποτε ατύχημα συμβεί στον αύλειο χώρο του σχολείου, γι' αυτό εκτιμάται ότι είναι ανάγκη να υπάρξει ένα γενικότερο πλαίσιο υγιεινής και ασφάλειας.

Τέλος όσον αφορά στο κατά πόσο θα ήταν νόμιμη η ενέργεια των εκπαιδευτικών να μεταφέρουν τον μαθητή στο νοσοκομείο, δεν υπάρχει συγκεκριμένη διάταξη νόμου που να προβλέπει ρητά τη μεταφορά τραυματισμένων μαθητών στο νοσοκομείο από εκπαιδευτικούς και με δικό τους αυτοκίνητο. Στην πράξη, πολλοί εκπαιδευτικοί λόγω

του επείγοντος μεταφέρουν τραυματισμένους μαθητές χωρίς την παρουσία γονέα ή κηδεμόνα. Η ενέργεια αυτή, όμως, θεωρείται επικίνδυνη, γιατί πάντα υπάρχει το ενδεχόμενο κάτι να μην πάει καλά με την υγεία του παιδιού. Τότε ο διευθυντής και ο εκπαιδευτικός θα αποτελέσουν στόχο προσφυγής στα δικαστήρια από τους γονείς του μαθητή. Ακριβώς επειδή υπάρχει νομοθετικό κενό, μπορεί να έχει και άμεσες επιπτώσεις για την μετέπειτα καριέρα του εκπαιδευτικού.

Η παραπάνω μελέτη περίπτωσης είναι μία από τις πολλές που δυστυχώς λαμβάνουν χώρα στα σχολεία. Γεννάται επομένως το ερώτημα αν μπορούν τα ελληνικά σχολεία να ανταποκριθούν με επιτυχία στην διαχείριση κρίσεων και σε ποιο βαθμό, καθώς προϋπόθεση για την καταγραφή ενός σχολείου ως επιτυχημένου είναι πρωτίστως η αποτελεσματικότητά του σε περιπτώσεις κρίσης (Weaver- Hart & Weinding, 1996: 309-336).

Ο καθένας θα μπορούσε να υποστηρίξει ότι το ατύχημα προέρχεται από τη λέξη «τυχαίο» και επομένως να το αποδώσει στην κακή στιγμή, άρα λοιπόν οπουδήποτε και στον οποιοδήποτε θα μπορούσε να συμβεί. Ωστόσο, όμως, υπάρχει και η άλλη άποψη που ισχυρίζεται ότι πολλά ατυχήματα θα μπορούσαν να αποφευχθούν, αν υπήρχε πρόληψη, αν δηλαδή γινόντουσαν οι απαιτούμενες εκείνες ενέργειες προκειμένου να προλάβουμε το «κακό».

Η ετοιμότητα των ελληνικών σχολείων πάνω στην έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων δεν είναι τόσο ικανοποιητική (Βουδούρη, 1998). Οι λόγοι για την υπάρχουσα ελληνική πραγματικότητα πάνω στο θέμα της διαχείρισης των κρίσεων είναι οι παρακάτω:

1. Στην Ελλάδα, σε αντίθεση με αναπτυγμένες χώρες της Δύσης, δεν υπάρχει νομοθετικό πλαίσιο που να προβλέπει τη σύσταση Ειδικού Συμβουλίου πάνω σε θέματα διαχείρισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες, ανάπτυξη γραπτών σχεδίων για καταστάσεις έκτακτης ανάγκης στα σχολεία. Εξαιρέσεις βέβαια υπάρχουν αλλά είναι ελάχιστες, όπως το Γενικό Σχέδιο «Ξενοκράτης» του Υπουργείου Περιβάλλοντος Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων (ΥΠΕΧΩΔΕ) για τους σεισμούς που το είχε εκπονήσει ο Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας (ΟΑΣΠ). Αν και υπάρχει σύνθεση ομάδας διαχείρισης κρίσεων σε κάθε σχολείο, εντούτοις δεν γίνεται ουσιαστική επιμόρφωση και εκπαίδευση των μελών της ομάδας αυτής. Η έλλειψη νομοθετικού πλαισίου δεν δίνει το δικαίωμα στα στελέχη της εκπαίδευσης να καταρτίζονται με δική τους πρωτοβουλία σχέδια έκτακτης ανάγκης, γιατί δεν είναι στις αρμοδιότητές τους, δεν διαθέτουν γνώσεις και σχετική εμπειρία και η χάραξη τέτοιων σχεδίων απαιτούν δαπάνες που δεν καλύπτονται. Με αποτέλεσμα, τα ελληνικά σχολεία με δυσκολία μπορούν να ανταπεξέρχονται έγκαιρα και με επιτυχία σε οποιαδήποτε κρίση.
2. Η υποστήριξη από την Κεντρική Διοίκηση είναι υποτυπώδης. Το Υπουργείο Παιδείας συνήθως περιορίζεται στην διαβίβαση συνοπτικών οδηγιών που έχουν ως κύριο θέμα προληπτικά μέτρα κατά του σεισμού και τελειώνουν με παράκληση προς τους διευθυντές των σχολείων να καταρτίσουν ένα σχέδιο έκτακτης ανάγκης για τον σεισμό και να το εφαρμόσουν τους πρώτους μήνες της σχολικής χρονιάς. Δεν γίνεται σχεδόν καμία άλλη αναφορά σε άλλες μορφές κινδύνου, με εξαίρεση την πυρκαγιά. Όλοι οι υπόλοιποι εναπόκεινται στον παράγοντα τύχη. Είναι απολύτως

κατανοητό το Υπουργείο Παιδείας να εστιάζει σε σεισμούς λόγω της έντονης σεισμικότητας στη χώρα μας αλλά και άλλου είδους κρίσεις λαμβάνουν χώρα στα ελληνικά σχολεία.

3. Στα περισσότερα σχολεία επικρατεί μια νοοτροπία εθελουφλίας. Διευθυντές και προσωπικό θεωρούν ότι δυσάρεστες καταστάσεις δεν πρόκειται να συμβούν στο σχολείο τους και αν γίνει κάτι τέτοιο, θα γίνει μια φορά χωρίς ιδιαίτερες συνέπειες. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει μια κοινή κουλτούρα ετοιμότητας δημιουργεί πολλά προβλήματα στην εφαρμογή του σχεδίου διαχείρισης κρίσεως, κάνοντας το μη αποτελεσματικό.

Επιλεγόμενα

Συμπερασματικά λοιπόν, το Υπουργείο Παιδείας οφείλει να προβεί στην θεσμοθέτηση ενός νομοθετικού πλαισίου για την διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες με απόλυτη συνεργασία διάφορων κρατικών φορέων, την εισαγωγή του ρόλου του σχολικού συμβούλου σε επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, την προμήθεια του καταλλήλου εξοπλισμού και όχι απλά να περιορίζεται στην αποστολή εγκυκλίων και γενικών σχεδίων. Η διαχείριση στο ελληνικό σχολείο πρέπει όχι μόνο να πάψει να θεωρείται απλά ως μια ευκαιριακή διοικητική δραστηριότητα, η οποία συνήθως εκδηλώνεται μετά την εμφάνιση της κρίσης, αλλά να στηρίζεται στην αρχή της πρόληψης, δηλαδή στην αποτροπή της εμφάνισης κινδύνου, η οποία βρίσκεται σε αντίθεση με τη λογική της θεραπείας των συνεπειών.

Βιβλιογραφία

- Barton, L. (1993). « *Crisis in organizations: Managing and Communicating in the Heat of Chaos*» Cincinnati. Ohio: South-Western.
- Brock, S., Sandoval, J.& Lewis, S. (2005). *Διαχείριση Κρίσεων στο Σχολείο*. Μτφ. Γ. Δάρδανος. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Gladdeen E. (1958). *The Essentials of Public Administration*. London.
- Hallinger, Ph. & Ronald, H. (2004). “*Understanding the contribution of leadership to school improvement*” in the book: *Learning to read critically in educational leadership and management* edited by Wallace, M. and Poulson. London: L. SAGE, pp. 215-235.
- Heath, R. (2005). *Διαχείριση κρίσεων*. Αθήνα: Γκιούρδας.
- Hoy W. & Miskel C. (1987). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. New York: Lane Akers, Inc.
- Mintzberg H. (1987). *The Strategy Concept II: Another Look of Why Organizations Need Strategies*. Review in California Management.
- Rosenthal, U and Pijnenburg, B. (1991). “*Simulation-oriented Scenarios*” in U. Rosenthal and B. Pijnenburg (eds) *Crisis Management and Decision Making: Simulation Oriented Scenarios*. Dordrecht: Kluwer, pp. 1-6.

Weaver- Hart, A. and Weinding, D. (1996). "*Developing successful school*" the International Handbook of Educational Leadership and Administration, edited by K. Leithwood, etal. London: Klumer Academic Publishers, pp. 309-336.

Βουδούρη, Α. (1998). *Διοίκηση Κινδύνου στην Εκπαίδευση Ι*. Αθήνα.

Σαΐτη Α. & Σαΐτης Χ. (2012). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Η διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε Δημόσια Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ) και η συσχέτιση αυτής με τη σύγχρονη κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα

Βλασσόπουλος Ι. Γεράσιμος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.17.02, Μεταπτυχιακός φοιτητής

ΕΑΠ, Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας

Π.Μ.Σ: Διασφάλιση της Ποιότητας

makisvlass@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αναφέρεται στην ποιότητα της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και στο πως αυτή σχετίζεται με τη σύγχρονη κοινωνική και οικονομική κατάσταση στην Ελλάδα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2015, σε ΕΠΑ.Λ σε νησιά του νομού Κυκλάδων.

Λέξεις-Κλειδιά: Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση, Επαγγελματικό Λύκειο, Δείκτες ποιότητας στην εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Ως ποιότητα της εκπαίδευσης θεωρείται το σύνολο των ενεργειών του ανθρώπινου δυναμικού, των μέσων, των πόρων και των υποδομών που σωστά οργανωμένα βοηθούν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και συντελούν στην περαιτέρω εξέλιξη της. Για την εκτίμησή της το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας έχει ορίσει 17 Δείκτες Ποιότητας που συγκαταλέγονται σε 4 θεματικές περιοχές (Πίνακας 1).

Πίνακας 1.

Οι Ελληνικοί δείκτες ποιότητας σύμφωνα με την κατάταξη του Υπουργείου Παιδείας

A. Διαχείριση και αξιοποίηση πόρων	Υλικοτεχνική υποδομή
	Οργάνωση της σχολικής ζωής
	Ανθρώπινο δυναμικό
	Μέσα διδασκαλίας
B. Σχέσεις – Κλίμα	Φυσιογνωμία σχολείου
	Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών
	Σχέσεις σχολείου – γονέων
	Σχέσεις εκπαιδευτικών
	Σχέσεις μαθητών
	Σχέσεις σχολείου – περιβάλλον
Γ. Εκπαιδευτικές διαδικασίες	Διδασκαλία
	Μάθηση
	Αξιολόγηση
Δ. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα	Φοίτηση
	Συναισθηματική Ανάπτυξη
	Επιδόσεις και πρόοδος
	Επαγγελματική & Ακαδημαϊκή εξέλιξη

Υλικό

Στη παρούσα έρευνα έγινε η **σύγκριση διαφορικών ομάδων πληθυσμού που σχετίζονται με την τεχνική εκπαίδευση** όπως καθηγητές, μαθητές και απόφοιτοι από τα δημόσια τεχνικά λύκεια. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με **ερωτηματολόγια** και οι δειγματοληπτικές μονάδες επιλέχθηκαν με **Απλή Τυχαία Δειγματοληψία**. Η **κλίμακα** των ερωτήσεων ήταν η πενταβάθμια κλίμακα **Likert** και κυμαινόταν από το «καθόλου έως το πάρα πολύ». Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το **2015**, σε χρονικό διάστημα δύο μηνών (Απρίλιος έως Μάιος) σε ΕΠΑ.Λ σε νησιά του **νομού Κυκλάδων**. Ο **πληθυσμός** της έρευνας περιλάμβανε 200 μαθητές, 80 εκπαιδευτικούς και 50 απόφοιτους. Εντέλει, συλλέξαμε **δείγμα** από 152 ερωτηματολόγια μαθητών και των τριών τάξεων του ΕΠΑ.Λ, 65 από εκπαιδευτικούς και 38 από αποφοίτους. Η πρόσβαση στον εν λόγω πληθυσμό ήταν δύσκολη διότι α) απαιτείται ειδική άδεια και για την είσοδο ερευνητών σε σχολεία, β) οι ερωτώμενοι βρίσκονται σε διαφορετικά νησιά και γ) ήταν δύσκολο να βρεθούν οι απόφοιτοι λόγω ελλείψεων στα στοιχεία επικοινωνίας τους. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (ηλεκτρονική φόρμα Google) σε καθηγητές και απόφοιτους ενώ οι μαθητές επιλέχθηκαν **τυχαία**, την ώρα του μαθήματος της πληροφορικής.

Μέθοδος

Κατασκευάστηκαν τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια χωριστά για μαθητές, καθηγητές και αποφοίτους. Τα τρία ερωτηματολόγια είχαν **κοινές ερωτήσεις** ώστε να συγκριθούν οι απαντήσεις των τριών ομάδων του πληθυσμού. Οι ερωτήσεις τους χωρίζονταν στα εξής μέρη: Το **πρώτο μέρος** περιλάμβανε **γενικές** ερωτήσεις και τα **υπόλοιπα τέσσερα** ερωτήσεις που σχετίζονταν με τους ερευνητικούς άξονες του Υπουργείου Παιδείας (Βλέπε Πίνακα 1).

Χρησιμοποιήθηκαν τα Google forms για την συλλογή στοιχείων, το Excel για την κατανομή δεδομένων, τη δημιουργία πινάκων και διαγραμμάτων. Το S.P.S.S χρησιμοποιήθηκε για την πολυπαραγοντική ανάλυση, (μέσω αυτής από τις κοινές 50 ερωτήσεις επιλέχθηκαν ως οι πλέον σημαντικές οι μισές [25]), το Minitab για τη σύγκριση των απαντήσεων με την δοκιμασία Kruskal Wallis και τον έλεγχο αξιοπιστίας Cronbach α . Η τιμή της δοκιμασίας Cronbach α ήταν πάνω από 0,9 και για τις τρεις κατηγορίες ερωτώμενων, συμπεραίνοντας πως έγινε ορθή χρήση της κλίμακας των απαντήσεων.

Αποτελέσματα

Με το Component analysis revealed αποσαφηνίσαμε ποιες ερωτήσεις - μεταβλητές (από ένα μεγάλο αριθμό ερωτήσεων), θεωρούνται σημαντικότερες για την διαμόρφωση της γνώμης για την ποιότητα στην Τ.Ε.Ε. Διακρίναμε ποιες μεταβλητές θεωρούνται ως δυνατότητες και ποιες ως αδυναμίες του συστήματος. Από όλες τις μεταβλητές των ερωτηματολογίων υπολογίσαμε την στατιστική σημαντικότητα (P) σε αυτές που μας υπέδειξε το Component analysis.

Οι μεταβλητές 1 μέχρι το 16 είχαν θετικές απαντήσεις (αναφέρονται στις δυνατότητες της Τ.Ε.Ε) και οι μεταβλητές 17 έως 43 είχαν αρνητικές απαντήσεις (αναφέρονται, δηλαδή, στις αδυναμίες της Τ.Ε.Ε).

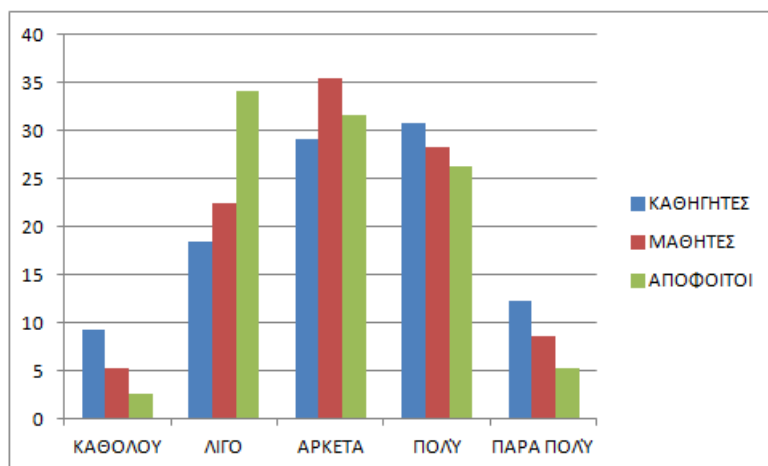
P: επίπεδο σημαντικότητας

Παραθέτονται μερικά από τα διαγράμματα της έρευνας

Οι σημαντικές μεταβλητές:

1. Ποσοστά συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση
2. Επιπέδου ανθρώπινο δυναμικό
3. Σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, εκπαιδευτικών – εκπαιδευτικών, μαθητών – μαθητών.
4. Πνεύμα συνεργασίας με τους γονείς, ($P = 0,216$)
5. Σύγχρονες, καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας, ($P = 0,071$)
6. Περιβάλλον μαθητών
7. Χρήση Τεχνολογιών της Πληροφορικής στην παιδεία (Τ.Π.Ε)
8. Κτιριακή υποδομή
9. Εξοπλισμός εργαστηρίων
10. Υποστηρικτικό διδακτικό υλικό
11. Κανόνες σχολικής ζωής, ($P = 0,516$)

A17. Οι κανόνες που ρυθμίζουν τη σχολική ζωή είναι απόρροια όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία;

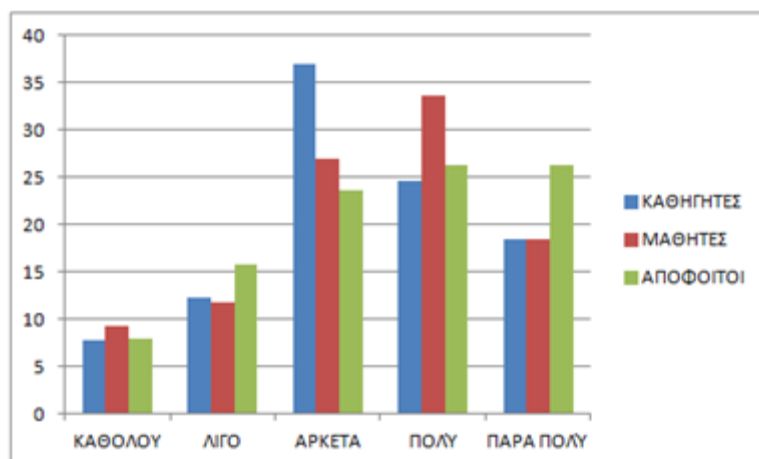


Το (43,1%) των εκπαιδευτικών, το (36,9%) των μαθητών και το (31,6%) των αποφοίτων (+)

1. Παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών
2. Χρόνος εργαστηριακών μαθημάτων, ($P = 0,304$)
3. Σύνδεση μαθήματος με την αγορά εργασίας, ($P = 0,981$)
4. Ίσες ευκαιρίες μάθησης προς όλους τους μαθητές, ($P = 0,408$)
5. Ενημέρωση σχετική με το επάγγελμα, ($P = 0,702$)

6. Δημόσιες δαπάνες για τη Τ.Ε.Ε
7. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, ($P = 0,765$)

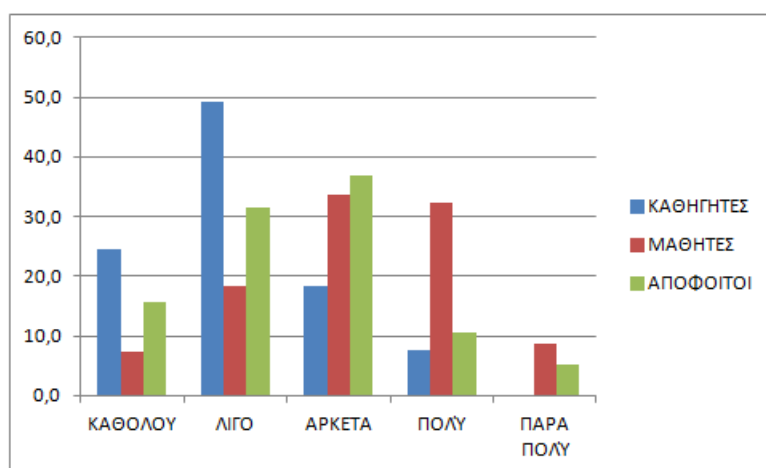
Γ21. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της εκπαιδευτικής μονάδας, πρέπει να πραγματοποιηθεί;



Το (43,1%) των εκπαιδευτικών, το (52%) των μαθητών και το (52,6%) των αποφοίτων, (+)

1. Προγράμματα δια βίου μάθησης, επιμόρφωσης και κατάρτισης, ($P = 0,001$)
2. Ενδοσχολικές επιμορφώσεις, ($P = 0,238$)
3. Σύνδεση της Τ.Ε.Ε με την αγορά εργασίας
4. Χρηματοδότηση – υλικοτεχνική υποδομή, πόροι και υλικά, ($P < 0,001$)

Α7. Επάρκεια πόρων & υλικών για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου.



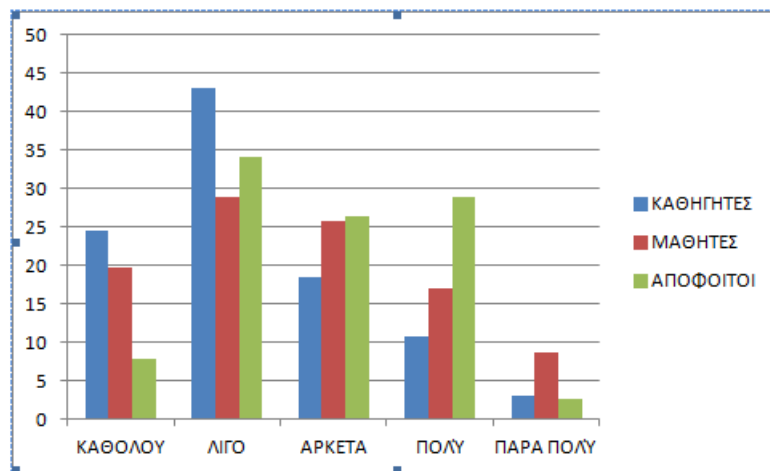
Το (73,8%) των εκπαιδευτικών, το (47,6%) των αποφοίτων (-)

Το (40,8%) των μαθητών (+)

1. Ποσοστό αλλοδαπών – ημεδαπών μαθητών
2. Διαρκείς αλλαγές στον χώρο της Τ.Ε.Ε, ($P < 0,001$)
3. Προϋπάρχουσα εμπειρία εκπαιδευτικών τεχνικών ειδικοτήτων στο επάγγελμα
4. Αμοιβές συναρτήσει του χρόνου εργασίας

5. Βιβλιοθήκες για στήριξη εκπαιδευτικού έργου
6. Ολοκλήρωση εργαστηριακών ασκήσεων
7. Κενές θέσεις εκπαιδευτικών με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, ($P = 0,057$)

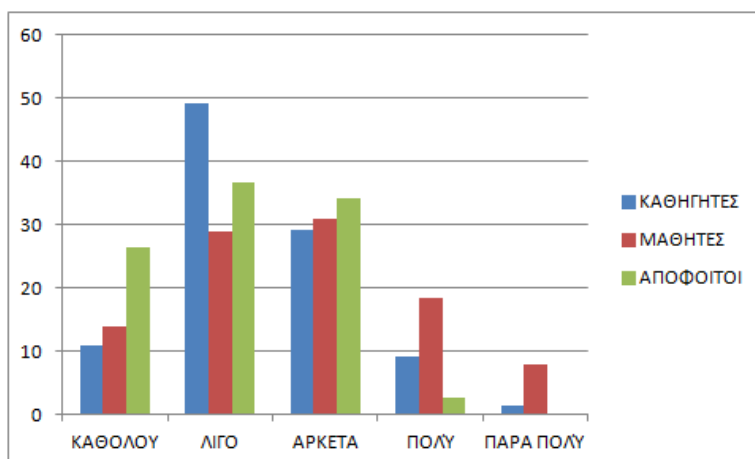
A12. Κάλυψη κενών θέσεων εκπαιδευτικών με την έναρξη του σχ. Έτους;



Το (67,7%) των εκπαιδευτικών, το (48,7%) των μαθητών και το (42,1%) των αποφοίτων (-)

1. Βοηθητικό προσωπικό για τη συντήρηση, φύλαξη και καθαριότητα του σχολείου.
2. Διοικητικό προσωπικό
3. Κίνητρα στο χώρο εργασίας
4. Σχολικά βιβλία
5. Ενίσχυση σχολείου από την τοπική κοινωνία, το Δήμο, το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ($P = 0,002$)

B9. Ο Δήμος, ο σύλλογος γονέων, η κοινωνία ενισχύει οικονομικά το σχολείο;

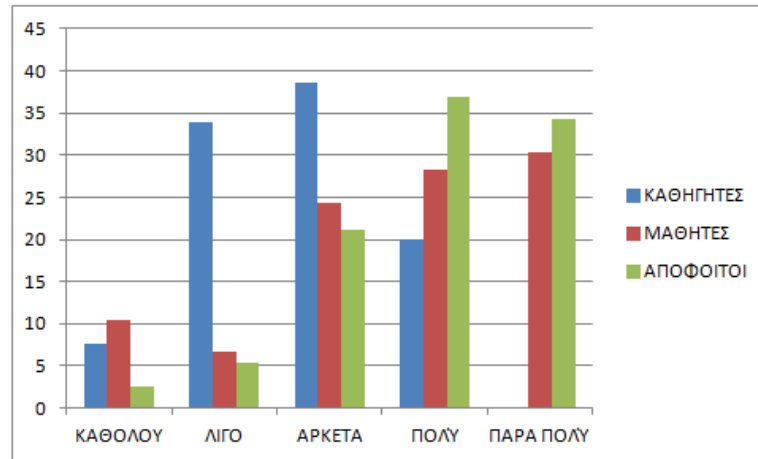


Το (60%) των εκπαιδευτικών, το (42,7%) των μαθητών και το (63,1%) των αποφοίτων, (-)

1. Συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων
2. Απογευματινά προαιρετικά μαθήματα (χορού, μουσικής)

3. Πρόσθετη διδακτική στήριξη, ($P = 0,001$)
1. Γλώσσα εκπαιδευτικών και βιβλίων, ($P < 0,001$)

Γ14. Η γλώσσα των καθηγητών είναι κατανοητή στους μαθητές;



Το (41,5%) των εκπαιδευτικών, (-)

Το (58,6%) των μαθητών και το (71%) των αποφοίτων, (+)

2. Προσπάθειες βελτίωσης της ποιότητας της ΤΕΕ από το υπουργείο, ($P < 0,001$)
3. Ανανέωση της ύλης, ($P < 0,001$)
4. Απορρόφηση των απόφοιτων στο επάγγελμα, ($P = 0,085$)
5. Βιβλία ειδικότητας και μελλοντικές ανάγκες, ($P = 0,001$)
6. Κατοχύρωση επαγγελματικών δικαιωμάτων, ($P = 0,01$)

Συμπεράσματα

Οι απαντήσεις των τριών ομάδων ερωτώμενων έδειξαν ότι για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Τ.Ε.Ε απαιτείται:

- Η ενεργοποίηση σύνδεσης Τ.Ε.Ε με την αγορά εργασίας
- Η υλοποίηση νέων προγραμμάτων
- Η ενίσχυση της ενημέρωσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών
- Η συνεισφορά της τοπικής κοινωνίας, του Δήμου και του συλλόγου γονέων
- Η έναρξη ολοκληρωμένης αξιολόγησης
- Κίνητρα εκπαιδευτικών και μαθητών
- Τα αποσαφηνισμένα επαγγελματικά δικαιώματα
- Η σταθεροποίηση νόμων και εξάλειψη συνεχόμενων αλλαγών στο χώρο της Τ.Ε.Ε
- Η άρση του φόβου των καθηγητών και διοικητικού προσωπικού για την εφαρμογή της ΔΟΠ
- Η συνεχής βελτίωση και άμεση αντικατάσταση μεθόδων που δεν αποδίδουν
- Η δημιουργία ομάδων ποιότητας από καθηγητές και εθελοντές μαθητές
- Η συμμετοχή όλων των φορέων που εμπλέκονται στη λειτουργία του εκπαιδευτηρίου (σχολείου)

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Αγγελόπουλος Χαράλαμπος, (2000): Προγραμματισμός για την ποιότητα, Τόμος Α, Σχεδιασμός για την ποιότητα, σελ. 12,13, 22.
- Βλάχος (2008), Το παιδαγωγικό ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση.
- European Council, 2002, Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων,(2002). Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης. Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας. Έκθεση που βασίζεται στις εργασίες της επιτροπής εργασίας για τους δείκτες ποιότητας, Βρυξέλλες, σελ. 2-3.
- Ζωγόπουλος Ευστάθιος, (2010) Ανάλυση παραγόντων και κριτήριων και υλοποίηση μοντέλου βελτίωσης ολικής ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, σελ. 57, 62, 136.
- Λογοθέτης Νικόλαος,(2000) Προηγμένα εργαλεία και μέθοδοι για τον έλεγχο της ποιότητας, Τόμος Γ, σελ 43.
- Στεφανάτος Στ. (2000), Προγραμματισμός για την Ποιότητα, Τόμος Β Ολική Ποιότητα σελ. 50, 102.
- Ρούσση Γ., (2007), Η ολική ποιότητα στη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, , σελ 18
- Ρούσση Γ., (2007), Η ολική ποιότητα στη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σελ 105

Ξενόγλωσση

- Juran J.M., (1988),4th Edition, Quality Control Handbook, New York, McGraw - Hill.
- Deming W.E, (1964), statistical adjustment of data Dover, constable.
- Oakes, J. (1986). Education Indicators: A Guide for Policymakers, The RAND Corporation. Santa Monica.

Δικτυακές πηγές

Αρχή Διασφάλισης της ποιότητας στην Εκπαίδευση, (Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια) (ΑΔΙΠΠΔΕ), Ν.4142/2013. Διαθέσιμο on line: <http://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1973-adippde-archh-diasfalishs-poiothtas-sthn-ekpaidevsh-n4142-2013.html>, 16/09/2015

Η ποιότητα της εκπαίδευσης, η διαχείριση της ποιότητας και η αξιολόγησή της ως θεσμικές διαδικασίες. Διαθέσιμο on line: <http://www.lib.teipat.gr/JeanMon/Papers/chapterI.pdf>

ΕΛΟΤ, http://www.elot.gr/465_ELL_HTML.aspx

Η ενθάρρυνση ως μέσο βελτίωσης Απόψεις εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Δρ. Μπρίνια Βασιλική
vbrinia@aueb.gr

Χαραλάμπος Σταύρος
M.Sc.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος των κινήτρων στο σχολικό περιβάλλον, όπου και εξετάζεται η συμβολή τους στο έργο που παράγεται στο συγκεκριμένο εργασιακό χώρο, ενώ ερευνάται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε με την τεχνική του ανώνυμου ερωτηματολογίου σε σχολεία του Ν. Φθιώτιδας (Γυμνάσια – Λύκεια). Το ερωτηματολόγιο στο οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα παραπάνω σχολεία επιχειρεί να καταγράψει τις απόψεις τους για το ρόλο της ενθάρρυνσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης στην ανάπτυξη και βελτίωση της παραγωγικότητας – αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού τους έργου. Παράλληλα γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και για το ρόλο του Διευθυντή του σχολείου προς την κατεύθυνση της παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Διευθυντής σχολείου, διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, ενθάρρυνση εκπαιδευτικών, επαγγελματική ικανοποίηση.

Εισαγωγή

Στόχος ζωτικής σημασίας για τον άνθρωπο είναι η άντληση ικανοποίησης από την εργασία του. Σαφώς υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το τι ο καθένας αντιλαμβάνεται ως «ικανοποίηση», ωστόσο υπάρχει η γενική και αδιαμφισβήτητη αντίληψη ότι μέσω της επαγγελματικής ικανοποίησης καθίσταται κανείς αποδοτικότερος, καθώς εργάζεται με μεγαλύτερο ζήλο, προθυμία, επιμονή, ευχαρίστηση και διάθεση δημιουργικότητας και αποτελεσματικότητας. Το αίσθημα της συγκεκριμένης μορφής ικανοποίησης προκύπτει όταν ο εργαζόμενος καλύπτει κάποια ανάγκη ή κάποια επιθυμία του, παρακινούμενος για αυτή την ανάγκη ή επιθυμία από κάποια κίνητρα. Σε μια εποχή ραγδαίων εξελίξεων και όλο και πιο αυξημένων απαιτήσεων στον επαγγελματικό στίβο, την άποψη αυτή έχουν πλέον ενστερνιστεί οι περισσότεροι Οργανισμοί, οπότε προσπαθούν να παρέχουν διαρκώς κίνητρα – υλικά ή ηθικά – στους εργαζόμενους, προκειμένου εκείνοι να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους και, κατ' επέκταση, αποδοτικότεροι και παραγωγικότεροι. Καθίσταται επομένως σαφές ότι το ίδιο έχει ακριβώς εφαρμογή και στους σχολικούς Οργανισμούς, όπου πλέον έχει γίνει αντιληπτό ότι μόνο οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί προσφέρουν τις υπηρεσίες τους με τον αποτελεσματικότερο τρόπο. Ένας εκπαιδευτικός που αισθάνεται δυσαρεστημένος από την

εργασία του είναι προφανές ότι δεν έχει καμία διάθεση να δώσει τον καλλίτερο εαυτό του, γεγονός που έχει επιπτώσεις συνολικά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και στο γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ποικίλουν, όμως έρευνες έχουν καταδείξει ότι ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η σχολική Ηγεσία. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί σε τι συνίσταται μια πολιτική αποτελεσματικής ενθάρρυνσης του εκπαιδευτικού δυναμικού και ειδικότερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Θεωρητικό Μέρος

Η Επαγγελματική ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

Ο Kohler (1988) προσδιορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια πολυδιάστατη έννοια, που αντιπροσωπεύει μια ολική στάση του ατόμου και τα 69 συναισθήματα του για συγκεκριμένες πτυχές του επαγγέλματός του. Σύμφωνα με τον Spector (1985) η επαγγελματική ικανοποίηση ταυτίζεται με τον βαθμό εκπλήρωσης των αναγκών του ατόμου στο χώρο της εργασίας του. Η έκταση της επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να οδηγήσει τους εργαζόμενους σε συμπεριφορές που επηρεάζουν τη λειτουργία του οργανισμού (Δράκου, κ. ά. 2004). Η ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία τους σχετίζεται άμεσα με θετικές εργασιακές συμπεριφορές (Balzer et al., 1990), με την αποδοτικότητα και παραγωγικότητα τους (Αποστόλου, 1980), με χαμηλούς δείκτες απουσιών από την εργασία και εξίσου χαμηλούς δείκτες κινητικότητας (Hatton et al., 1999). Σύμφωνα με τους Balzer et al. (1990), η ικανοποίηση έχει άμεση σχέση και κάτω από ειδικές περιστάσεις ενδέχεται να επηρεάσει την προσωπική ζωή, την οικογενειακή και ακολούθως τη φυσική υγεία του εργαζόμενου. Ο βαθμός ικανοποίησης ενός ατόμου από το επάγγελμά του ή το εργασιακό του περιβάλλον αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ψυχική υγεία τόσο του ίδιου όσο και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός του (Κάντας, 1998). Ο Δημητρόπουλος (1998) αναφέρει ότι η μελέτη του θέματος της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αποκτά νέες διαστάσεις, που αφορούν τη συνολική εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη γενικότερη αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Άλλα προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως βασικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας των σχολείων (Zigarelis, 1996). Αρκετές προηγούμενες εργασίες, σχετικές με τον προσδιορισμό της επαγγελματικής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών, έχουν δει το φως της δημοσιότητας. Πολλά χρόνια πριν, ο Κυριακίδης (1976) ασχολήθηκε με το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων και διαπίστωσε ότι σε ποσοστό 74,7% δήλωναν ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, παράλληλα όμως εξέφραζαν μεγάλο βαθμό δυσαρέσκειας για τις ελλείψεις στα σχολεία και τις συνθήκες εργασίας τους. Μια έρευνα των Φρειδερίκου και Τσερούλη-Φολερού (1991) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από την καθημερινή άσκηση του επαγγέλματός τους και δυσαρεστημένοι εξαιτίας της ελλιπούς ενημέρωσής τους, της κακής υλικοτε-

χνικής υποδομής, της έλλειψης κατάρτισης, του μεγάλου αριθμού μαθητών, του εναλλασσόμενου ωραρίου και της συστέγασης δύο σχολείων . Ο Πυργιωτάκης (1992), ερευνώντας μεταξύ εκπαιδευτικών στην Κρήτη, διαπίστωσε ότι οι παράγοντες που προκαλούσαν την επαγγελματική δυσαρέσκεια είναι τα ακατάλληλα διδακτήρια, η ανεπάρκεια σε μέσα διδασκαλίας, η απουσία εξειδίκευσης, η διδασκαλία σε πολλές τάξεις, ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας των μαθημάτων, το φτωχό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο των μαθητών, η έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση, η αδιαφορία των γονέων και οι αρνητικές επιδράσεις της κοινωνίας. Σε έρευνα των Καϊλα κ. ά. (1997) διαπιστώθηκε πως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέονταν με την προσχώρηση τους στο παραδοσιακό στερεότυπο του ανιδιοτελούς λειτουργού, με όπλα τη γοητεία της αποστολής, την επαφή με τα παιδιά, την κοινωνική χρησιμότητα του επαγγέλματος και την έμφυτη προδιάθεση. Ο Δημητρόπουλος (1998) διαπίστωσε ότι το 73% των εκπαιδευτικών δηλώνουν πολύ ή αρκετά ευχαριστημένοι από το επάγγελμά τους, λόγω της προσωπικής ικανοποίησης που αντλούσαν από την προσφορά μέσω του επαγγέλματός τους, των εκτεταμένων διακοπών και αργιών, της αίσθησης ανεξαρτησίας που αισθάνονται κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους, της αναγνώρισης της προσφοράς τους από γονείς και μαθητές, του περιεχόμενου των αναγκαίων σπουδών, της σχετικής έλλειψης ελέγχου κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, της δυνατότητας για κινητικότητα στην εκπαιδευτική ιεραρχία και των αποδοχών τους. Η έρευνα του Κουstelios (2001) που διενεργήθηκε με δείγμα 354 εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων, έδειξε υψηλό συνολικό επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Σε έρευνα των Μακρή-Μπότσαρη και Ματσαγγούρα (2002) σε ένα δείγμα 276 εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε η ύπαρξη τεσσάρων πηγών ικανοποίησης:

- Συνθήκες εργασίας.
- Αναγνώριση από γονείς και μαθητές.
- Αξιοκρατία του συστήματος.
- Αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους.

Στην ίδια ερευνητική εργασία, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τις συνθήκες εργασίας και της ευκαιρίες επιμόρφωσης τους. Τέλος, σε έρευνα της Saiti (2007), με δείγμα 880 ατόμων, προέκυψε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζονταν με το ρόλο του διευθυντή του σχολείου και με το σχολικό κλίμα.

Ερευνητικό Μέρος

Γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί η χρησιμότητα των κινήτρων που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς και ειδικότερα σε αυτούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κατά πόσο αυτά συμβάλλουν, αναπτύσσουν και βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας που διεξήχθη σε σχολεία του Ν. Φθιώτιδας (Γυμνάσια – Λύκεια) έγινε κατά τους μήνες Φεβρουάριο έως και Απρίλιο του έτους 2013

με την τεχνική του ανώνυμου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο ήταν δομημένο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις :

- Προσφέρονται για στατιστική ανάλυση και ανίχνευση.
- Μπορούν να καλύψουν ένα ευρύ φάσμα απόψεων.
- Είναι σύντομες και συνήθως είναι κατανοητές, ώστε να δίνουν απαντήσεις εύκολες για κωδικοποίηση.

Στη συγκεκριμένη έρευνα ο πληθυσμός αναφοράς ήταν οι εκπαιδευτικοί σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας. Αρχική μας πρόθεση ήταν να συγκεντρώσουμε ένα αριθμό ερωτηματολογίων που να αντιστοιχεί στο 8% έως 10% του συνόλου των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Φθιώτιδας, πρόθεση που πραγματοποιήθηκε εφόσον το ποσοστό ανταπόκρισης στη διακίνηση των ερωτηματολογίων ανήλθε στο 8,2% επί του συνόλου των εκπαιδευτικών αυτής. Για τη στατιστική επεξεργασία των ευρημάτων χρησιμοποιήθηκε ως κύριο εργαλείο το στατιστικό πακέτο SPSS και κατά δεύτερο λόγο το software Microsoft Excel.

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν εννέα (9) παράγοντες-κίνητρα που χρησιμοποιούνται και συντελούν στην ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί είναι:

1. Το επάγγελμα
2. Συνεργασία με συναδέλφους
3. Προσωπική ανάπτυξη και επιμόρφωση
4. Οικονομικές απολαβές
5. Κοινωνικό κύρος
6. Εξασφαλισμένη Εργασία
7. Αυτονομία, ανάληψη πρωτοβουλιών, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων
8. Προαγωγή και επαγγελματική εξέλιξη
9. Επαγγελματικές Δυσκολίες

Παράγοντας 1: «Το επάγγελμα»

Διαφαίνεται ότι το 86.51% (109 εκπαιδευτικοί) του συνόλου ενθαρρύνονται πολύ ή σε μικρότερο βαθμό από το ότι η εργασία τους παρουσιάζει ενδιαφέρον στη διδασκαλία των νέων ανθρώπων, όπως είναι οι μαθητές τους. Επίσης οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως τα συναισθήματα που προκαλεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αρκετά έτσι ώστε να παρακινούνται κατά το 90,48% των ερωτηθέντων. Φαίνεται να μην επηρεάζει τη γνώμη του 93,65% του συνόλου του δείγματος, το γεγονός ότι, όταν δεν είναι ξεκάθαρα τα καθήκοντα της εργασίας τους, αυτό να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα ενθάρρυνσης. Το 96,83% των εκπαιδευτικών, θεωρώντας σπουδαία την εργασία που εκτελούν, ενθαρρύνονται στο να γίνονται περισσότερο παραγωγικοί. Το συντριπτικό

ποσοστό (99,21%) του συνόλου θεωρεί τόσο σημαντικές τις προκλήσεις που του προσφέρει η εργασία του που τους κάνει να ενθαρρύνονται και να αυξάνουν την παραγωγικότητα της εργασίας τους. Άξιο λόγου στη μεταβλητή «μπορώ να μεταφέρω τη δική μου φιλοσοφία στους μαθητές» μπορεί να χαρακτηριστεί το 18,25% των εκπαιδευτικών, τους οποίους τους αφήνει αδιάφορους αυτή η δυνατότητα.. Απλά θέλουν να εκτελούν την εργασία τους.

Παράγοντας 2: «Συνεργασία με συναδέλφους»

Ένας ισχυρός παράγοντας ενθάρρυνσης για την παραγωγικότητα των ερωτώμενων του δείγματος φαίνεται ότι είναι, για το 74,60%, οι καλές σχέσεις που διατηρούν με τους συναδέλφους τους. Δεν έχει καμία αξία να συζητηθεί, μόλις το 3,97%, ποσοστό το οποίο απαντά ότι τους αποτρέπει η δημιουργία καλών σχέσεων για την αύξηση της παραγωγικότητας στην εργασία τους. Ακολουθούν τα στοιχεία της επόμενης μεταβλητής που αποδεικνύουν ότι η υποστήριξη από συναδέλφους δρα καταλυτικά (για το 64,29%) στην ομαλή εκτέλεση της εργασίας και ταυτόχρονα την αύξηση της παραγωγικότητας. Αξιοσημείωτο σ' αυτό το σημείο, ίσως μπορεί να θεωρηθεί, το 27,78% των ερωτηθέντων οι οποίοι δηλώνουν αδιάφοροι, απαντώντας ότι δεν τους παρακινεί καθόλου. Όταν όμως αυτές οι σχέσεις με συναδέλφους δεν είναι αυτές που όλοι περιμένουμε, τότε μόνο το 10,32% δηλώνει απερίφραστα ότι αυτό αποτελεί αρνητικό παράγοντα στην εργασία τους και κατ' επέκταση στην αύξηση της παραγωγικότητας αυτής. Η συμπαράσταση μεταξύ συναδέλφων φαίνεται να συνεισφέρει τα μέγιστα στην διεξαγωγή της ομαλής εκτέλεσης της εργασίας για το 71,43% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Όμοια λειτουργία εκτελεί και η σύμπνοια μεταξύ των συναδέλφων, αφού για το 78,57% αποτελεί ενθαρρυντικό παράγοντα.

Παράγοντας 3: «Προσωπική ανάπτυξη και επιμόρφωση»

Σε ποσοστό 65,88% του δείγματος των εκπαιδευτικών θεωρείται απαραίτητη η ύπαρξη επιμορφωτικών δομών στην Εκπαίδευση για την αύξηση της παραγωγικότητάς τους. Αυτό καθιστά αναγκαιότητα την ύπαρξη αυτών των δομών. Σε ίδιο ποσοστό με προηγούμενως (ποσοστό 65,87%), οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται (πολύ ή λιγότερο) από την απόκτηση νέων δεξιοτήτων πάνω στην εργασία τους. Το 24,60% που δεν ενδιαφέρεται για απόκτηση τέτοιων νέων δεξιοτήτων πιθανότατα εστιάζεται σε εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας. Το 50% περίπου των ερωτηθέντων (το 30,95% δεν παρακινούνται καθόλου και το 21,43% αποτρέπονται) δηλώνουν ότι η μη ύπαρξη δυνατοτήτων επιμόρφωσης στην Εκπαίδευση αποτελεί αρνητικό, αποτρεπτικό παράγοντα στην αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας τους.

Παράγοντας 4: «Οικονομικές Απολαβές»

Αποτυπώνονται οι οικονομικές διαβαθμίσεις που επικρατούν στις απολαβές των εκπαιδευτικών. Στην πρώτη μεταβλητή με βάση τις απαντήσεις που λάβαμε, το 39,68% των

εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι οι αποδοχές τους είναι τέτοιες που δρουν ως ενθαρρυντικός μοχλός αύξησης της παραγωγικότητας τους. Από την άλλη πλευρά όμως το 30,95% δηλώνουν ότι δεν ενθαρρύνονται καθόλου, δηλαδή είναι δυσαρεστημένοι με το ύψος των αποδοχών τους, και το 21,43% δηλώνουν ότι οι αποδοχές που λαμβάνουν δρουν αποτρεπτικά ως προς την εργασία τους. Οι απαντήσεις στην επόμενη μεταβλητή είναι ακόμα πιο ξεκάθαρες. Σε μεγάλο βαθμό (ποσοστό 53,97%) δηλώνουν ότι τα χρήματα που λαμβάνουν δεν επαρκούν για μια άνετη ζωή. Δηλαδή ο βασικός στόχος ενθάρρυνσης δεν επιτυγχάνεται. Το 38,89% δηλώνει ότι οι αποδοχές τους επαρκούν για μια άνετη ζωή και έτσι αυτό δρα παρακινητικά. Στην τρίτη μεταβλητή τα ποσοστά είναι μοιρασμένα:

- Το 23,8% δηλώνει ότι η αμοιβή σε σχέση με την προσφερόμενη εργασία είναι τέτοια που δρα πολύ ενθαρρυντικά.
- Το 28,6% δηλώνει ότι είναι τέτοια που δρα λιγότερο παρακινητικά
- Το 20,6% κρατά στάση αδιάφορη απέναντι στο θέμα και
- Το 20,6% δηλώνει ότι η εργασία που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ μεγαλύτερης αξίας από τις αμοιβές που λαμβάνουν.

Προχωρώντας στο φλέγον ζήτημα των οικονομικών απολαβών των εκπαιδευτικών παρατηρούμε στις επόμενες απαντήσεις ότι το 52,38% δηλώνουν πως η αμοιβή τους σε σχέση με άλλων υπαλλήλων είναι τέτοια που δρα ενθαρρυντικά ως προς την εργασία τους (πολύ ή λιγότερο). Από την άλλη πλευρά το 44,45% δηλώνουν τη δυσαρέσκεια τους ως προς τις αμοιβές που λαμβάνουν, σε σχέση πάντα με άλλους υπαλλήλους, και έτσι αυτό δρα αποτρεπτικά. Ένα επίσης σημαντικό θέμα αναδεικνύεται μέσα από τις απαντήσεις και τα αντίστοιχα ποσοστά σ' αυτή την μεταβλητή. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά 53,17% δηλώνουν ότι οι απολαβές είναι ακόμα τέτοιες που τους παρέχεται οικονομική ασφάλεια και αυτό δρα ενθαρρυντικά σε αυτούς. Όμως το 25,40% δηλώνει ότι δεν είναι αρκετές οι απολαβές για παροχή οικονομικής ασφάλειας και το 18,25% δηλώνει ότι οι αμοιβές τους είναι τέτοιες που τους κάνουν οικονομικά ανασφαλείς και συνεπώς αυτός ο παράγοντας δρα αποτρεπτικά ως προς την εργασία τους.

Παράγοντας 5: «Κοινωνικό κύρος»

Για τους μισούς περίπου εκπαιδευτικούς του δείγματος (50,79%) είναι ξεκάθαρο ότι η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού είναι ακόμα τόσο σημαντική που τους ενθαρρύνει στην εργασία τους. Όμως το άλλο μισό περίπου (47,62%) θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει την κοινωνική θέση που του αρμόζει με αποτέλεσμα αυτό να δρα αποτρεπτικά ως προς την εργασία. Σε σχέση με τις απαντήσεις της προηγούμενης μεταβλητής διαπιστώνουμε ότι το 67,46% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού δρα ενθαρρυντικά ως προς την αύξηση της παραγωγικότητας. Στην τελευταία μεταβλητή αυτού του παράγοντα διαπιστώνουμε ότι η κοινωνία δείχνει να εκτιμά τους εκπαιδευτικούς (κατά τη γνώμη των ιδίων) με αποτέλεσμα αυτοί να παρακινούνται (πολύ ή λιγότερο) κατά 64,29%.

Παράγοντας 6: «Εξασφαλισμένη Εργασία»

Στον παράγοντα «εξασφαλισμένη εργασία» που ακολουθεί γίνεται σαφής και ξεκάθαρη η θέση των εκπαιδευτικών του δείγματος όσον αφορά τους λόγους που τους ενθαρρύνουν στην εργασία τους. Με αρκετά μεγάλο ποσοστό (65,08%) δηλώνουν ότι το αμετάθετο αποτελεί ισχυρό ενθαρρυντικό παράγοντα. Ωστόσο το ποσοστό 24,60% δεν ενθαρρύνεται καθόλου από το αμετάθετο. Η απουσία κινδύνου του Έλληνα εκπαιδευτικού να μείνει άνεργος λειτουργεί ως προωθητικό εργαλείο δημιουργώντας έτσι σε ένα μεγάλο κομμάτι του δείγματος (73,02%) την ενθάρρυνση για παραγωγικότερη εργασία. Στην επόμενη μεταβλητή τα πράγματα είναι ξεκάθαρα. Οι 93 εκπαιδευτικοί του δείγματος από το σύνολο των 126 (ποσοστό 73,81%) δηλώνουν ότι η διασφάλιση της μονιμότητας στην εργασία τους είναι κατά πολύ ενθαρρυντικός παράγοντας. Στην τελευταία μεταβλητή αυτού του παράγοντα διαπιστώνουμε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ότι η έλλειψη κινδύνου ξαφνικής απόλυσης δρα ευεργετικά στην αύξηση της παραγωγικότητας στην εργασία τους.

Παράγοντας 7: «Αυτονομία, ανάληψη πρωτοβουλιών, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων»

Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι έχουν τη δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών και νέων ιδεών στο έργο τους, τότε αυτό τους καθιστά σημαντικά παραγωγικούς στην εργασία τους. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε αυτή τη μεταβλητή δείχνουν σε ποσοστό 71,43% πως οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται πολύ ή λιγότερο από τη δυνατότητα αυτή. Μόλις οι 8 στους 126 (ποσοστό 6,35%) δηλώνουν ότι αποτρέπονται στο να ασκήσουν το έργο τους υπό το πρίσμα της ανάπτυξης πρωτοβουλιών και νέων ιδεών. Η αυτονομία στον εργασιακό χώρο καθενός αποτελεί σημαντικό δικαίωμα. Αυτό ακριβώς δηλώνουν και οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 69,05%, ότι παρακινούνται σε μεγάλο ποσοστό, όταν εκτελούν την εργασία τους χωρίς παρεμβάσεις άλλων. Το ποσοστό αυτών που απαντούν ότι αποτρέπονται από αυτή τη δυνατότητα, ανέρχεται μόλις στο 2,38% του δείγματος. Η δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το έργο τους, παρακινεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς (σε ποσοστό 75,40%). Σε μικρότερο ποσοστό (19,84%) δηλώνουν ότι αυτή η δυνατότητα δεν τους παρακινεί καθόλου και τέλος σε ένα ασήμαντο ποσοστό (1,59%) δηλώνουν ότι τους αποτρέπει. Η δυνατότητα να έχουν τον έλεγχο της εργασίας τους παρακινεί τους εκπαιδευτικούς κατά 69,05%. Το ποσοστό 20,63% των εκπαιδευτικών δεν δείχνει ότι αυτή η δυνατότητα τους «αγγίζει», δηλώνοντας ότι δεν ενθαρρύνονται καθόλου.

Παράγοντας 8: «Προαγωγή και επαγγελματική εξέλιξη»

Ο «αντικειμενικός τρόπος προαγωγών» ενθαρρύνει το 40,48% του δείγματος. Σημαντικό μπορεί να θεωρηθεί το 30,16% που απάντησε ότι αποτρέπεται από αυτόν τον τρόπο προαγωγών. Στην ερώτηση αν «οι ευκαιρίες για προαγωγές» που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς θεωρούνται ικανές να παρακινήσουν και να αυξήσουν την παραγωγικότητά τους απαντούν θετικά σε ποσοστό 41,27%, δηλαδή ότι ενθαρρύνονται

πολύ ή λιγότερο από αυτήν τη δυνατότητα, αλλά υπάρχει κι ένα σημαντικό ποσοστό (30,95%) του δείγματος που απαντά ότι οι ευκαιρίες που τους παρέχονται είναι πρακτικά ανύπαρκτες και έτσι αποτρέπονται από αυτόν τον παράγοντα παρακίνησης. Στην ερώτηση που απευθύναμε στους εκπαιδευτικούς στο κατά πόσο οι ευκαιρίες που έχουν να εξελιχθούν επαγγελματικά δρα ως ενθαρρυντικός παράγοντας αποδοτικότερης εργασίας, απάντησαν σε ποσοστό 46,83% ότι πράγματι οι ευκαιρίες που έχουν δρουν θετικά στην ενθάρρυνσή τους. Τέλος, οι υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες δεν αποτελούν ενθαρρυντικό παράγοντα αποδοτικότερης εργασίας για το 30,16% του δείγματος. Από την άλλη πλευρά, ακριβώς με το ίδιο ποσοστό (30,16%), οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι παρακινούνται λίγο για παραγωγικότερη εργασία λόγω αυτών των φιλοδοξιών.

Παράγοντας 9: «Επαγγελματικές Δυσκολίες»

Οι επαγγελματικές δυσκολίες επηρεάζουν την εργασία του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 39,68% δεν δείχνουν να επηρεάζονται από τις επαγγελματικές δυσκολίες, όμως σε ποσοστό 57,15% απαντά ότι ο βαθμός έντασης στην εργασία, τους αποτρέπει ή δεν τους παρακινεί καθόλου στο να κάνουν την εργασία τους αποδοτικότερη. Στο ερώτημα της αξιολόγησης της εργασίας τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος απαντούν ότι παρακινούνται πολύ κατά 15,08%, παρακινούνται λίγο κατά 28,57%, δεν παρακινούνται καθόλου κατά 25,40% και αποτρέπονται κατά 28,57%. Επομένως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος κατά ένα μεγάλο ποσοστό (53,97%) δηλώνουν ότι η αξιολόγηση είναι ένα μέτρο που δεν τους δημιουργεί διάθεση για παραγωγικότερη εργασία. Όσον αφορά τώρα τη δυσκολία μετακίνησης από και προς την εργασία οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θεωρούν ότι ο τόπος εργασίας τους βρίσκεται σε τόση απόσταση από τον τόπο διαμονής τους που τους ενθαρρύνει, πολύ ή λιγότερο, κατά 37,30%, δεν τους ενδιαφέρει καθόλου κατά 23,81% και κατά 36,51% (46 εκπαιδευτικοί από τους 126) τους αποτρέπει η δυσκολία μετακίνησης τους για να γίνουν αποδοτικότεροι στην εργασία τους.

Συμπεράσματα

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας είναι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Απόψεις, όπως ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δημόσιοι υπάλληλοι που δεν ενδιαφέρονται να διδάξουν και έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ή ότι οι μαθητές αδιαφορούν και δεν είναι πρόθυμοι να μορφωθούν, σε κάθε περίπτωση χαρακτηρίζονται ως άστοχες. Η εκπαίδευση αποτελεί πολυσύνθετο φαινόμενο και τα προβλήματά της ασφαλώς δεν είναι τόσο επιφανειακά. Ένα τελικό συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουμε είναι ότι η απόδοση ή μη των εκπαιδευτικών στην εργασία τους δεν αποτελεί προσωπικό θέμα του καθενός, αλλά συνδέεται στενά με εξωτερικούς παράγοντες και συνθήκες που είτε εντοπίζονται στο στενό περιβάλλον του σχολείου είτε έξω από αυτό, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, και καθορίζουν τη στάση τους απέναντι στο φαινόμενο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Βιβλιογραφία

- Αποστόλου, Ν. (1980). *Ψυχολογία της Εργασίας*. Θεσσαλονίκη: Έκδοση ΚΕΦΚΣ.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Δράκου, Α., Καμπίτσης, Χ., Χαραχούσου, Υ., Γλυνιά, Ε. (2004). Επαγγελματική Ικανοποίηση των Προπονητών, Ανασκόπηση βιβλιογραφίας. *Περιοδικό Διοίκησης Αθλητισμού και Αναψυχής*, 1(2), 2-24.
- Καΐλα, Μ., Ανδρεαδάκης, Ν., Ξανθάκου, Γ., Φιλίππου, Γ. (1993). Αναπλαισιώσεις στην επαγγελματική εικόνα του εκπαιδευτικού: στάσεις αισιοδοξίας ή απαισιοδοξίας, *Περ. το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, (10), 157-180.
- Κάντας, Α. (1998). Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία (μέρος 1ο). *Κίνητρα, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Ηγεσία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακίδης, Π. (1976). *Η σημερινή κοινωνική κατάσταση του δασκάλου της επαρχίας*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
- Πυργιωτάκης, Π. (1992). *Οι Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική Προσέγγιση των Συνθηκών Εργασίας τους*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από την θεωρία στην πράξη*, (3η έκδ.). Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Φρειδερίκου, Α., Τσερούλη-Φολερού, Φ. (1991). *Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου: Μια Κοινωνιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Balzer, W.K., Smith, P.C., Kravitch, D.A, Lovell, S.A., Paul, K.B., Reilly, B.A., Reilly, C.F. (1990). *User's manual for the Job Descriptive Index (JDI) and the Job in General (JIG) scales*. OH, Bowling Green University.
- Hatton, C., Emerson, E., Rivers, M., Mason, H., Swabrick, R., Kiernan, C., Reeves, D., Alborz, A. (1999). Factors Associated with Staff Stress and Work Satisfaction in Services for people with intellectual disabilities, *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(4), 253-267.
- Kohler, L. (1998). Job satisfaction and corporate business managers: An organizational behaviour approach to sport management, *Journal of Sport Management*, (2), 100-105.

- Spector, P.E. (1992) *Summated rating scale construction: An introduction in Quantitative Applications in the Social Sciences*, Beverly Hills C.A.: Sage στο Παπαδόπουλος, Δ., & Παπαδάκης, Σ. (2009). Ανάπτυξη κλίμακας αξιολόγησης της ποιότητας της διδακτικής διαδικασίας στην ελληνική τριτοβάθμια τεχνολογική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, (2), 195-218
- Zigarelli, M.A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Education Research*, 90(2), 103-109 στο Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α., Πιντζοπούλου, Ε. (2006). *Επαγγελματική Ικανοποίηση καθηγητών Φυσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου Οργάνωσης & Διοίκησης Αθλητισμού, Θεσσαλονίκη, 115-118.

Η συμβολή των δεξιοτήτων της Συμβουλευτικής επιστήμης σε διευθυντικά στελέχη εκπαίδευσης

Ξενάκη Αντωνία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.05
Δρ. Γαλλικής Φιλολογίας
jenakis@hol.gr

Ζήκος Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.02
Δρ. Χημικός
nzikoschem@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια παρουσίαση και ανάδειξη των δεξιοτήτων της Συμβουλευτικής επιστήμης που δύνανται να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο επίλυσης καθημερινών συγκρουσιακών καταστάσεων σε ένα σχολικό περιβάλλον. Έρευνες σε Ελλάδα και εξωτερικό αποδεικνύουν τη συμβολή ανάλογων χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η αυθεντικότητα, ο σεβασμός και η επικοινωνία. Ερωτήματα και προβληματισμοί ανακύπτουν με στόχο μια αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική πραγματικότητα με κοινούς στόχους σε μια εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμβουλευτική, διευθυντές σχολικών μονάδων, διοίκηση

Εισαγωγή

Η Συμβουλευτική, ένας κλάδος της ψυχολογίας, εισέρχεται τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο στον τομέα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Πλέον η Συμβουλευτική χρησιμοποιείται από τους Διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων ως ένα αναπόσπαστο εργαλείο για την επίλυση συγκρούσεων και τους βοηθάει στη συστηματική παρακολούθηση και στην κατανόηση αιτιών προβληματικών συμπεριφορών στον σχολικό χώρο. Τονίζει την αναγκαιότητα ρεαλιστικών προσδοκιών και στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προωθεί την επιλογή των καταλληλότερων λύσεων στα προβλήματα αυτά.

Οι ιδέες της καθοδήγησης του ατόμου, της ενίσχυσης και του αυτοσεβασμού της ατομικότητάς του έχουν τις ρίζες τους βαθιά στην ανθρώπινη ιστορία (Αίγυπτος, Κίνα, Αρχαία Ελλάδα). Στην σύγχρονη εποχή, για να περιγραφούν οι παραπάνω διαδικασίες διευκόλυνσης και παρέμβασης, χρησιμοποιούνται συνήθως δύο όροι: η Συμβουλευτική Ψυχολογία (Counselling Psychology) που αντιστοιχεί σε ένα κλάδο της Ψυχολογίας που ασχολείται «με την προώθηση ή αποκατάσταση της ψυχικής υγείας του ατόμου, η οποία έχει διαταραχθεί από ποικίλες περιβαλλοντικές επιδράσεις ή από εσωτερικές συγκρούσεις» (Μαλικιώση – Λοΐζου, 1993) και ο όρος Συμβουλευτική (Counselling), με διεπιστημονικό γνωστικό αντικείμενο, που μπορεί να εφαρμοστεί από Σύμβουλο (Counselor), ο οποίος δεν είναι απαραίτητα ψυχολόγος.

Χαρακτηριστικά και δεξιότητες Συμβουλευτικής

Το φαινόμενο της «σύγκρουσης» μεταξύ των ατόμων ή των ομάδων σε μια σχολική μονάδα είναι μια πραγματικότητα την οποία ο Διευθυντής/τρια πρέπει να αντιμετωπίσει με αποτελεσματικότητα, για να μπορέσει να έχει η εκπαιδευτική του μονάδα, τα επιθυμητά αποτελέσματα. Στην πραγματικότητα η σύγκρουση έχει γίνει ένα γενικό φαινόμενο της ζωής στις σχολικές μονάδες, με αποτέλεσμα τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης να χάνουν χρόνο, προσπαθώντας να επιλύσουν προβλήματα που προκύπτουν από τέτοιου είδους συγκρούσεις. Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2012): «η συχνή εμφάνιση προστριβών μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας υπονομεύει το μεγαλύτερο μέρος της δραστηριότητάς τους και δεν τους επιτρέπει να συνεισφέρουν με ενθουσιασμό έργο που να βελτιώνει τη λειτουργία του σχολείου. Επίσης, η σύγκρουση είναι στενά συνδεδεμένη με τη σταθερότητα και την καλή λειτουργία του σχολείου». Όπως αναφέρεται σε άρθρο (Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α. 2013) το 1996 οι Διευθυντές/τριες κλήθηκαν να αναλώσουν 20% του χρόνου τους για την αντιμετώπιση ή επίλυση κάποιας μορφής σύγκρουσης. Το σχολείο αποτελεί μία οργάνωση όπου συγκεντρώνονται πολλές διαφορετικές προσωπικότητες μεταξύ τους (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί σύμβουλοι κ.α.) οι σχέσεις των οποίων είναι συχνά συγκρουσιακές. Οι συγκρούσεις αυτές οφείλονται σε εγγενείς διαφορές, σε σχέσεις επικράτησης και αρχής, αλλά και σε διαφορές μορφωτικού επιπέδου (κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων, διδακτορικών, επιμορφώσεων κ.α) Σύμφωνα με την καθηγήτρια, επιθεωρήτρια δημόσιας εκπαίδευσης στη Γαλλία και επιμορφώτρια στελεχών εκπαίδευσης, Agnès Le Guernic, οι συγκρούσεις αυτές είναι αναπόφευκτες, δεδομένου του φυσιολογικού ανταγωνισμού, βρίσκονται μέσα στην κουλτούρα του κάθε λαού, υπάρχουν πάντα καταστάσεις που αναζητούν επίλυση και τέλος πάντα θα πρέπει να υπάρχει ένας κερδισμένος και ένας χαμένος (Duchauffour, H. 2011). Πηγές τέτοιων συγκρούσεων μπορεί να είναι η αδυναμία να δεχτούμε και να ενσωματώσουμε ένα νέο συνάδελφο μέσα στην ομάδα, αδυναμία του ίδιου του Διευθυντή να εδραιώσει τη θέση του και να επιβληθεί μέσα σε μία νέα σχολική μονάδα., όπως επίσης και σε έλλειψη αλληλεγγύης μέσα στη σχολική κοινότητα. Τέλος μία συχνή αιτία τέτοιων συγκρούσεων, που αφορά κυρίως χώρες υποδοχής μεταναστευτικού κύματος, όπως το παράδειγμα της Γαλλίας, είναι η συγκέντρωση πολλών διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων μέσα στα σχολεία.

Οι συγκρούσεις που συνδέονται με την έμφυτη τάση επιβολής δύνανται να επιλυθούν στην περίπτωση που

- *η σχέση επικράτησης μετατραπεί σε σχέση σύμβασης με κανόνες αποδοχής από τα μέρη,*
- *η αίσθηση απειλής αντικατασταθεί με τη συζήτηση, ενθάρρυνση, επικοινωνία,*
- *όλες οι ενέργειες έχουν σαν στόχο την άρτια εκπαιδευτική αποδοτικότητα,*
- *όλα υλοποιούνται μέσα από ομαδικότητα και πνεύμα συνεργασίας,*
- *όλοι σέβονται την προβλεπόμενη ιεραρχία,*
- *εισαχθούν στην επιμόρφωση των διδασκόντων γνώσεις ψυχολογίας και διαχείρισης ομάδων,*

- *υπάρξει επικοινωνία και κοινοποίηση των πρακτικών που ακολουθούνται από τον καθένα.*

Έρευνες πεδίου στη Γαλλία έχουν δείξει ότι οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες ολοένα και πιο διαφοροποιημένες ώστε να ανταποκριθούν στην καθημερινότητα και στις συγκρούσεις που προκύπτουν. Η παρατήρηση αυτή βρίσκεται σε συνάρτηση με τα χρόνια εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας, τον τύπο του σχολείου, τις προσωπικές επιδιώξεις και τις σπουδές. Αξίζει να παρατηρηθεί ο μικρός αριθμός ερευνών σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας. Ανάμεσα σε 326.000 καθηγητές, μόλις 45.500 αποδέχθηκαν τη θέση ευθύνης το 2012 στη Γαλλία. Ανάμεσά τους το 73,3% ήταν γυναίκες.

Αυτό οφείλεται στο γεγονός σταδιακής αλλαγής συνθηκών του επαγγέλματος με το πέρασμα των ετών όπου οι κοινωνίες άλλαξαν και οι συνθήκες εξάσκησης του επαγγέλματος επηρεάστηκαν με τη σειρά τους.

Ο θεσμός της Συμβουλευτικής αναπτύχθηκε το 1990 στην επικράτεια της Ελβετίας για να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολείου (Rich, J. 2010). Η συμβουλευτική παρέχεται από έναν ή δύο ψυχολόγους ορισμένους από το Κράτος μερικής απασχόλησης που ειδικεύονται στη Συμβουλευτική σχολικών μονάδων. Η βοήθεια αυτή παρέχεται σε καθηγητές, επιθεωρητές, διευθυντές με σκοπό την βελτίωση ή πρόληψη δυσκολιών στο σχολικό περιβάλλον. Προσφέρει ψυχολογική βοήθεια, χρήσιμες συμβουλές σε προβλήματα επικοινωνίας, βίας ή σχολικής προσαρμογής.

Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα πως ο ρόλος της συμβουλευτικής στις άλλες χώρες δρα επικουρικά από ψυχολόγους με σκοπό την βοήθεια όχι μόνο του διευθυντή για την επίλυση των συγκρούσεων αλλά και όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η Σύγχρονη προσέγγιση στη διοίκηση, που ορίζει ότι: *«το βασικό στοιχείο στη λειτουργία μιας επίσημης οργάνωσης δεν είναι η τυπική δομή της, ούτε η συμπεριφορά των μελών της, αλλά περισσότερο η γνώση των αλληλενεργειών και των αμοιβαίων επιδράσεων μεταξύ των αναγκών, των σκοπών και της συμπεριφοράς των μελών εντός της οργάνωσης»* (Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χρ. 2012). Αυτό συνδέεται με το ερώτημα του πώς πρέπει να είναι ένας διευθυντής στη σχολική μονάδα.

Μέσω της συμβουλευτικής, ένας/μια Διευθυντής/τρια προσπαθεί να επιτύχει εξισορρόπηση μεταξύ των στόχων του σχολείου και των αναγκών των μελών του. Βέβαια, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι για να μπορεί ο Διευθυντής/τρια να ασκήσει διεκπεραιωτική συμπεριφορά εξαρτάται από παράγοντες όπως η εξουσία που του παρέχει η διευθυντική θέση, η ωριμότητα των διδασκόντων και οι ικανότητες που διαθέτει.

Δεξιότητες Συμβουλευτικής στη διοίκηση

Ο/Η Διευθυντής/τρια κάθε φορά που παρεμβαίνει συμβουλευτικά στη διαχείριση των διαφόρων τύπων συγκρούσεων που προκύπτουν στο σχολείο του, θα πρέπει να υιοθετεί μια σειρά από χαρακτηριστικά και να χρησιμοποιεί κατάλληλα μια σειρά από δεξιότητες συμβουλευτικής όπως:

α) η αυθεντικότητα: η εικόνα ενός ατόμου που δρα ειλικρινά και εμπνέει εμπιστοσύνη στις ενέργειες του άλλου αλλά και στις σχέσεις και τη συνεργασία με τους άλλους. **β) ο σεβασμός:** Σύμφωνα με το λεξικό σεβασμός είναι η έμπρακτη αναγνώριση της αξίας ενός προσώπου, μιας ιδέας ή ενός αντικειμένου. Ο σεβασμός, σύμφωνα με την επιστήμη της ψυχολογίας, είναι ένα συναίσθημα έμφυτο στον άνθρωπο. Εκ πρώτης όψης, είναι συγγενής με την αγάπη. Κατά κανόνα, σεβόμαστε και αγαπούμε κάποιον. Παράλληλα όμως, ο σεβασμός περικλείει και κάποιον φόβο. Σχετικά, ο P. Bovet γράφει: «Ο σεβασμός είναι ένας πετυχημένος συνδυασμός γλυκύτητας και αυστηρότητας, φόβου και αγάπης». Για να είναι πραγματικός πρέπει να υποδηλώνει την αναγνώριση της μοναδικότητας σε κάθε άνθρωπο. Ειδικότερα ο Carl Rogers, εμπνευστής της προσωπο-κεντρικής θεωρίας έδινε στον σεβασμό καίριο ρόλο για να υπάρχει κατανόηση και εμπιστοσύνη μεταξύ δύο ανθρώπων. **γ) η ενσυναίσθηση:** Ο Καψάλης (2006) στο βιβλίο του ορίζει την ενσυναίσθηση ως «την ικανότητα να μπορεί κάποιος να παίρνει την θέση και να βλέπει τα πράγματα με την προοπτική κάτω από την οποία τα βλέπει ο άλλος και κατά αυτόν τον τρόπο να κατανοεί καλύτερα τις σκέψεις και τα συναισθήματα του». (Καψάλης, 2006:125). Η ικανότητα να ακούει κάποιος με ακρίβεια, να αισθάνεται τον εμπειρικό κόσμο του άλλου ατόμου και να αντιλαμβάνεται το πρόβλημά του, ανακόποντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα που πηγάζουν από το δικό του γνωστικό, συναισθηματικό, κοινωνικοοικονομικό και ψυχικό περιβάλλον. Πρόκειται για μια διαδικασία που εμπεριέχει αρκετές δυσκολίες, αφού αφορά το φαινομενολογικό κόσμο κάθε ανθρώπου. **δ) η επικοινωνία:** Η επικοινωνία είναι λεκτική και μη λεκτική. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής/τρια οφείλει να αναγνωρίζει και τις δύο μορφές και να επιδιώκει αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ αυτού και των στελεχών τα οποία διοικεί. **ε) η ενεργός ακρόαση:** Ένας/μια διευθυντής/τρια που ξέρει να ακούει τον συνομιλητή του είναι βέβαιο ότι θα έχει περισσότερες πιθανότητες να λύσει και μια σύγκρουση με την οποία ίσως βρεθεί αντιμέτωπος. **στ) η ορθή αντίληψη:** ο Διευθυντής/τρια οφείλει να είναι αντικειμενικός, δίκαιος και να μην επηρεάζεται από επιθυμίες, ανάγκες, προκαταλήψεις και φόβους. **ζ) η χρήση κατάλληλων ερωτήσεων:** Το είδος και το ύφος των ερωτήσεων που θα κάνει ο Διευθυντής/τρια είναι μια πολύ κρίσιμη διαδικασία. **η) η διευκρίνιση:** εμπεριέχει την **ενθάρρυνση**, την **παράφραση** και την **περίληψη**. Παράφραση εφαρμόζεται με παρατηρήσεις από την πλευρά του συμβούλου, επανάληψη σημείων-κλειδιών Μέσω αυτών των δεξιοτήτων ο Διευθυντής/τρια, κατά τη συμβουλευτική του παρέμβαση, προσπαθεί να διευκρινίζει όσα έχει ακούσει. **θ) η αντανάκλαση συναισθημάτων:** Με τον όρο αυτό αποδίδεται η τεχνική με την οποία ο Σύμβουλος λειτουργεί όπως ένας καθρέπτης που αντικατοπτρίζει αυτά που προσπάθησε να εξωτερικεύσει το άτομο, αλλά με νέες εκφράσεις. Θεωρείται ως μια από τις σημαντικές

προτάσεις του Rogers, ο οποίος πίστευε ότι είναι σπουδαιότατη τεχνική για να βοηθηθεί το άτομο να κατανοήσει τα αισθήματά του. Διατυπώνεται με εκφράσεις όπως «γνωρίζεις...», «νομίζεις...», «νιώθεις...», «αισθάνεσαι...» σε δεύτερο πρόσωπο για να αποδώσει την υποκειμενικότητα του ατόμου. Ως συγκεκριμένη τεχνική αποδίδει σημαντικά αποτελέσματα. Αυτό οφείλεται: 1) στο ότι οδηγείται το άτομο να κατανοήσει τον εαυτό του, 2) να συνειδητοποιήσει ότι καταλαβαίνουν πώς νιώθει και τι σημαίνει αυτό, 3) να ξεκαθαρίσει πώς σκέφτεται και γιατί.

Οι βάσεις της συμβουλευτικής επιστήμης βρίσκονται στην αποδοχή της μοναδικότητας του ατόμου, στη δημιουργία περιβάλλοντος αποδοχής (Mura, Bonsignore & Diamantini, 2010) και στην ευαισθησία στα συναισθήματα και τις αντιλήψεις του (West-Burnham, 1997, Δημητρόπουλος, 1998), οποιασδήποτε εθνικότητας ή φυλετικής ή θρησκευτικής προέλευσης μπορεί να είναι αυτό (Kaushal & Kwantes, 2006; Κοκ, 2010). Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φάνηκε ότι αντίστοιχες έρευνες έχουν γίνει σε περιορισμένο βαθμό και κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσον αφορά την Κύπρο.

Συμπεράσματα

Ο σεβασμός στην εμπειρία και τη διαφορετικότητα σε ένα σχολικό οργανισμό δημιουργεί καλό κλίμα. Όσο αυξάνει το επίπεδο των πρόσθετων σπουδών των Διευθυντών/τριων σχολικών μονάδων τόσο τα στελέχη αυτά αισθάνονται την ανάγκη για τη διαχείριση των συγκρούσεων που δημιουργούνται μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού να ενθαρρύνουν τα ίδια τα άτομα να επιλύουν το πρόβλημα μόνοι τους, ενώ οι ίδιοι/ες χρησιμοποιώντας τις δεξιότητες της παράφρασης και της περίληψης να τους υποδεικνύουν τεχνικές επίλυσης των συγκρούσεων. Η άποψη αυτή ενισχύεται από σειρά ερευνών που δείχνουν ότι οι Διευθυντές/τριες με αυξημένο επίπεδο πρόσθετων σπουδών έχουν τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για να διακρίνουν εάν η σύγκρουση μπορεί να επιλυθεί, εάν είναι η κατάλληλη χρονική στιγμή για να παρέμβουν και με τη χρήση των δεξιοτήτων της παράφρασης και της περίληψης να εστιάσουν στο θέμα και να επιδιώξουν μια λύση win-win ή να κρατήσουν ουδέτερο ρόλο, εάν μπορούν να χειριστούν το ζήτημα με αξιοπιστία και εάν η μη συμβουλευτική τους παρέμβαση περιέχει περισσότερους κινδύνους από την παρέμβασή τους. Επιπρόσθετα, η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα απαιτεί την κατανόηση της φύσης της σύγκρουσης και τις πηγές της. Ειδικότερα, για να υπάρξει θετική έκβαση της σύγκρουσης αυτή εξαρτάται από την δεξιότητα και ικανότητα του/της διευθυντή/τριας να διαγνώσει τη σημασία των στόχων και της σχέσης που δίνουν τα μέλη της σύγκρουσης και να ενεργήσει αναλόγως. Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλουν σημαντικά η γνώση και ορθή διαχείριση των δεξιοτήτων της παράφρασης και της περίληψης για τους/τις Διευθυντές/τριες που έχουν επιμόρφωση στη διοίκηση και στη διαχείριση συγκρούσεων.

Η άποψη της σύγχρονης διοικητικής αντίληψης για τις συγκρούσεις, τις οποίες δεν ορίζει ούτε ως θετικές ούτε ως αρνητικές αλλά πως μπορούν να συντελέσουν θετικά

στην ενεργοποίηση των ατόμων για μεγαλύτερη προσπάθεια και στην αποτελεσματικότερη λειτουργία της οργάνωσης (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Άρα ένας διευθυντής με ενσυναίσθηση και υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη μπορεί να βρει ευκαιρίες στις συγκρούσεις και όχι απειλές. Ως ευκαιρίες και με τη βοήθεια των τεχνικών της συμβουλευτικής είναι βέβαιο ότι τα διευθυντικά στελέχη στο μέλλον θα είναι αποτελεσματικότερα στη διεύθυνση συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

- Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2013) Συμβουλευτική παράμβαση στη διεύθυνση συγκρούσεων στο Σχολείο. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1-2 125-140
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999) *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Καψάλης, Α. (2006) *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αδελφών Κυριακίδη
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001) *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαϊτή, Α., & Σαϊτής, Χρ. (2012) *Οργάνωση & διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Duchauffour, H. (2011). Directeur d'école primaire: un métier sous tensions: d'une crise identitaire à une crise de recrutement, Actes du colloque: Crise et/en éducation, CREF – AESCE, Université Paris-Ouest Nanterre La Défense
- Kaushal, R.& Kwantes, C. (2006) The role of culture and personality in choice of conflict management strategy. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(5), 579-603.
- Koc, E. (2010) Services and conflict management: Cultural and European integration perspectives. *International Journal of Intercultural Relations*, 34(1), 88-96
- Mura, G., Bonsignore, V. & Diamantini, D. (2010) Conflict management among secondary school students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2402-2408
- Rich, J. (2010). Les nouveaux directeurs de l'école. Repenser l'encadrement des établissements scolaires. Bruxelles: De Boeck Université
- West-Burnham, J. (1997) *Managing Quality in schools*. Pearson Professional Ltd.

Η υποδοχή των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στο σχολείο και η επαγγελματική τους ανάπτυξη

Μασούρα Αικατερίνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, ΜΕδ.: Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση

ΜΕδ.: Θεωρία Πρακτική και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας

katerinamasoura@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί προσπάθεια αρχικά να σκιαγραφηθεί το προφίλ των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και να αναδυθούν τα προβλήματα και οι ανάγκες τους που αντιμετωπίζουν κατά την είσοδό τους στην σχολική μονάδα. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στην εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή, καθώς και στην προσπάθεια αναπροσαρμογής της στα νέα δεδομένα. Θα αναδείξουμε τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας και ο σύλλογος διδασκόντων στην υποδοχή και επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Τέλος θα αναφερθούμε σε διαδικασίες υποδοχής που πρέπει να οργανωθούν από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ώστε να επιτευχθεί η όσο το δυνατό πιο αποτελεσματική ένταξη και επαγγελματική ανάπτυξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: νεοδιόριστοι εκπ/κοί, υποδοχή, επαγγελματική ανάπτυξη

Εισαγωγή

Το παγκόσμιο συγκείμενο σήμερα χαρακτηρίζεται από συνεχείς και ραγδαίες αλλαγές σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ζούμε την εποχή της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών, της παγκοσμιοποίησης της γρήγορης διακίνησης των πληροφοριών και των γνώσεων. Το πλαίσιο αυτό δεν μπορεί να μην επηρεάσει και την εκπαίδευση η οποία επιβάλλεται να ακολουθεί τις αλλαγές αναθεωρώντας την προοπτική, τους στόχους, το περιεχόμενο και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζει ώστε να προετοιμάζει κατάλληλα τους "πολίτες του κόσμου" για τον κόσμο στον οποίο θα ζήσουν. Το ενδιαφέρον των κυβερνήσεων και των παγκόσμιων οργανισμών επικεντρώνεται τόσο στην εκπαίδευση όσο και στον εκπαιδευτικό, ο οποίος αποτελεί σημαντική παράμετρο στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό τους. Τα περισσότερα κράτη όπως και η Ευρωπαϊκή Ένωση αναγνωρίζοντας το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης δίνουν μεγάλη έμφαση στα προσόντα και τις δεξιότητες του. Με αυτά τα δεδομένα που σκιαγραφούν το παγκόσμιο σκηνικό, εισέρχονται στην εκπαίδευση οι νέοι εκπαιδευτικοί, που έχουν τα ίδια προβλήματα με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς αλλά και ένα ακόμα την έλλειψη εμπειρίας. Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, η υποδοχή τους στις σχολικές μονάδες, καθώς και η επαγγελματική τους ανάπτυξη θα αποτελέσουν το θέμα της παρούσας εργασίας.

Νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί - Επαγγελματική ανάπτυξη

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Με τον όρο *νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί* αναφερόμαστε στους *πρωτόπειρους* εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα της εργασιακής τους σχέσης, ωρομίσθιοι, αναπληρωτές ή μόνιμοι. Οι προαναφερόμενοι εκπαιδευτικοί μπορεί να διαφέρουν όσον αφορά την εργασιακή σχέση, έχουν όμως κοινή αφετηρία, κοινά χαρακτηριστικά και κυρίως κοινά προβλήματα (Κατσουλάκης, 1999).

Στο χώρο της εκπαίδευσης ο όρος *επαγγελματική ανάπτυξη* είναι μια έννοια με μεγάλη ευρύτητα και περιγράφει πολλές πτυχές και εκφάνσεις των δράσεων δεξιοτήτων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που αφορούν την προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου και του ενίσχυση του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού. Οι περισσότεροι ορισμοί της επαγγελματικής ανάπτυξης αφορούν κυρίως τους στόχους για την απόκτηση ή τη διερεύνηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία (Joyce & Showers, 1980 οπ. αναφ. στον Day, 2003). Όμως όπως φαίνεται είναι μια διαδικασία πιο περίπλοκη. Όπως οι Fullah & Hargreaves, 1995 αναφέρουν, περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από πιο παλιά εκπληρώνοντας την πρακτική τους άσκηση και τις πανεπιστημιακές τους σπουδές, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Ο Ματσαγγούρας (1999), υποστηρίζει ότι η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν, αλλά συμβαδίζουν και αλληλοπροσδιορίζονται. Όμως από τους πληρέστερους είναι ο ορισμός που ο Day, 2003 έχει δώσει: *«Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες, καθώς και εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, που σκοπεύουν στο άμεσο και έμμεσο όφελος του ατόμου... Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν... το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης ...σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής».*

Σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο και τις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπως αυτές συμφωνήθηκαν από τα κράτη μέλη, οι κυβερνήσεις πρέπει να φροντίζουν για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στις διάφορες φάσεις της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, όμως φαίνεται πως στην ελληνική πραγματικότητα υπάρχουν *εκκρεμότητες διαρκείας και στρεβλώσεις* όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος, (2003). Οι θεσμικά ορισμένες επιμορφωτικές δράσεις δεν έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, έτσι όπως αυτά στην εκπαιδευτική διαδικασία θα έπρεπε να διαγράφονται. Πολλές φορές είναι μεταφορές πρακτικών από άλλες χώρες που δεν εναρμονίζονται με το ελληνικό συγκείμενο και όπως πολύ σωστά ο Πάουλο Φρέιρε είπε: *«Δεν μπορείς να μεταφύτεις λύσεις για τα προβλήματα της χώρας σου, δανεισμένες από άλλες κουλτούρες και άλλους πολιτισμούς.»* (οπ. αναφ. Θ. Γέρον, 1988 σσ. 71-72). Το πρόβλημα διαγράφεται πιο έντονο στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Ποιο είναι όμως το προφίλ, τα προβλήματα

και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών αυτών, στον πιο κρίσιμο σταθμό της επαγγελματικής τους ζωής;

Χαρακτηριστικά, προβλήματα και ανάγκες των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί έχουν όλα τα χαρακτηριστικά των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, τις ίδιες ανάγκες, αντιμετωπίζουν προβλήματα ίδιας φύσεως αλλά τους λείπει η προγενέστερη εμπειρία και είναι αυτός ένας λόγος που αυξάνει τα προβλήματά τους. Από αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω καταλαβαίνουμε ότι οι απαιτήσεις του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι πολύ μεγάλες και αυτά που απαιτούνται από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς είναι όσα απαιτούνται από τους έμπειρους συναδέλφους τους. Πολλές φορές μάλιστα παρατηρείται το φαινόμενο να πρέπει οι νέοι να προσφέρουν περισσότερα στη σχολική μονάδα. Αναλαμβάνουν συχνά τις πιο δύσκολες και πολυπληθέστερες τάξεις, εκδηλώσεις, προγράμματα και εξωδιδασκτικές αρμοδιότητες που απαιτούν πολύ χρόνο και ικανότητες που ακόμα δεν έχουν αποκτήσει. Σε άλλα επαγγέλματα (γιατροί, δικηγόροι κ.ά.) οι νέοι στο επάγγελμα περνούν από κάποια φάση ασκούμενου όπου έχουν επίβλεψη και βοήθεια από συναδέλφους τους έμπειρους. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι από τα ελάχιστα στα οποία δεν υπάρχει αυτή η περίοδος μαθητείας. Έχει βέβαια στην Ελλάδα ψηφιστεί ο *θεσμός του Μέντορα* αλλά ακόμη δεν έχει τεθεί σε εφαρμογή. Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι η υποστήριξη στους νεοδιόριστους από τον σχολικό σύμβουλο, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τους εκπαιδευτικούς έχει θεσπιστεί νομοθετικά με την Υπουργική απόφαση (ΥΑ 105657/16-10-2002). Φαίνεται πως (όπως και παρακάτω από τα αποτελέσματα διάφορων ερευνών θα δούμε) υπάρχει έλλειψη υποστήριξης των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών.

Το ζήτημα της έλλειψης της υποστήριξης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας εγείρεται και από τον Hargreaves, ο οποίος χαρακτηριστικά αναφέρει ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί καλωσορίζονται και αφήνονται μόνοι και ότι η επιμόρφωση γίνεται με μορφή μαθημάτων μακριά από τις εγκαταστάσεις του σχολείου (Day, 2003: 287). Δεν υπάρχει βιωματική, διαδραστική, πρακτική επιμόρφωση και εξάσκηση, ούτε εντός του σχολείου αλλά ακόμη και κατά την περίοδο της βασικής πανεπιστημιακής εκπαίδευσης η πρακτική στην τάξη είναι ελάχιστες ώρες. Δίνεται μεγαλύτερο βάρος στην θεωρία, και αυτό όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου υπάρχουν και παιδαγωγικής κατεύθυνσης μαθήματα (παιδαγωγικά, ψυχολογία), πέρα των υπόλοιπων αντικειμένων (γλώσσα, μαθηματικά, ιστορία κ.ά.). Οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αρκούνται στα μαθήματα του αντικειμένου της σχολής τους και ελάχιστες σχολές παρέχουν παιδαγωγικά μαθήματα, για πρακτική στην τάξη ούτε λόγος. Έχει ψηφιστεί να κατέχουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί της Β/θμιας εκπαίδευσης το πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας αλλά δεν έχει τεθεί ακόμα σε πλήρη ισχύ. Όλα αυτά δυσχεραίνουν το έργο των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που καλούνται στην *μοναξιά της τάξης τους* να φέρουν εις πέρας το δύσκολο αντικειμενικά έργο τους. Πρέπει όμως να γίνει σαφές ότι τα προσόντα και οι δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχή άσκηση των καθηκόντων ενός εκπαιδευτικού δεν μπορούν να αποκτηθούν όλα πριν

αρχίσει να εργάζεται. Γιαντό και η αρχική εκπαίδευση πρέπει να δίνει στέρεες βάσεις, στοχεύοντας στην όσο πιο καλή προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Επιβάλλεται να συνεπικουρείται από επιμόρφωση βασισμένη στις πραγματικές ανάγκες των νεοδιόριστων και φυσική στήριξη στα πρώτα κρίσιμα χρόνια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Η ετοιμότητα και οι ανάγκες των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της σχολικής τάξης, έχει γίνει αντικείμενο πολλών ερευνητών που είδαν και ανάλυσαν από διαφορετικές σκοπιές τις ανάγκες των αρχάριων εκπαιδευτικών. Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Reynolds (1992) ορίζοντας, τι χαρακτηρίζει έναν εκπαιδευτικό, αναφέρει ότι πολλοί νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοί να σχεδιάσουν και να διδάξουν αποτελεσματικά το μάθημά τους, να αξιολογήσουν τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών τους καθώς και να μπορέσουν να διευθύνουν και να ελέγξουν την τάξη τους. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν οι Sabers, Cushing, Berliner (1991), οι οποίοι ανέδειξαν πόσο πολύπλοκο είναι για τους νέους εκπαιδευτικούς να αντιλαμβάνονται το επίπεδο των μαθησιακών ικανοτήτων και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους σε σχέση με τους παλιότερους συναδέλφους τους. Η μελέτη των Sacks και Brandy (1985) έδειξε ότι το 24% αυτών εκδήλωσε την ανάγκη για ηθική υποστήριξη, καθοδήγηση και αξιολόγηση της πορείας τους από κάποιο σύμβουλο και οι ανάγκες τους αφορούσαν θέματα πειθαρχίας των μαθητών προγραμματισμού της ύλης και σχεδιασμού του μαθήματος και σχολικής ρουτίνας. Ο Lortie (1975), αναφέρει οι νέοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν το σύνδρομο του Ρομβισώνα Κρούσου, μόνοι στην τάξη πρωτοκτίζουν την επαγγελματική αλλά και την κοινωνική τους ζωή. Δεν θέλουν από ανασφάλεια να ζητήσουν βοήθεια από τους συναδέλφους τους, αλλά επιθυμούν να αποκτήσουν επαγγελματική αυτονομία και να είναι ίσοι μαζί τους. Ο ίδιος επίσης διαπίστωσε πως τους αγχώνει η απειρία τους, η έλλειψη εξειδικευμένης γνώσης και η σύγκυση σχετικά με την επίτευξη των στόχων. Στην Ελλάδα έρευνα της Παπαναούμ (2003) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν επιμόρφωση σε θέματα παιδαγωγικά, διδακτικής μεθοδολογίας, όπως αξιολόγηση του μαθητή και Αναλυτικό πρόγραμμα καθώς και σε θέματα ψυχολογίας. Οι Βεργίδης και Βαλμάς (2003) σε σχετική με τις επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων διαπιστώνουν ότι τα προβλήματά τους αφορούν στις αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών, στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών και στις μαθησιακές τους δυσκολίες, στη διδασκαλία (σχεδιασμός- υλοποίηση), στην έλλειψη συνεργασίας τους με τους γονείς και στο εργασιακό πλαίσιο (διαθέσιμοι πόροι – εκπαιδευτικά μέσα – κτηριακές υποδομές). Ενώ γίνεται αναφορά ως αρνητικό βίωμα στην έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους και στην δημιουργία καλών επαγγελματικών σχέσεων στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων.

Από τα παραπάνω συμπεράσματα των ερευνών διαπιστώνουμε το είδος των αναγκών των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών και άρα τις αντίστοιχες ενέργειες που πρέπει να γίνουν κατά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για την υποδοχή τους και την περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη τόσο στο επίπεδο των εκπαιδευτικών τους αναγκών όσο και στην στήριξη που πρέπει να έχουν με την είσοδό τους στην σχολική μονάδα. Υπάρχει λοιπόν ανάγκη υποστήριξης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών από

την πολιτεία, με την καλύτερη και πληρέστερη αρχική εκπαίδευση που προσφέρεται στο πανεπιστήμιο και με την στοχευμένη και διαφορετικής μορφής και περιεχομένου αρχικής και εντός της υπηρεσίας επιμόρφωση. Ας δούμε όμως το υπάρχον πλαίσιο στην Ελλάδα όσο αφορά την εισαγωγική επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ένα μέτρο που στοχεύει στην ομαλή ένταξη των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στα πρώτα βήματα της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας .

Εισαγωγική επιμόρφωση νεοδιόριστων εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση είναι ένα ζήτημα που απασχολεί διαχρονικά το επίσημο ελληνικό κράτος. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εισήχθη για πρώτη φορά στη χώρα μας το 1881(Ανθόπουλος, 1994). Έκτοτε η επιμόρφωση άλλαξε πολλές μορφές, το 1922 αναλαμβάνει το πανεπιστήμιο με την μορφή μετεκπαίδευσης ως το 1964 που την μετεκπαίδευση αναλαμβάνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Μπουζάκης 1999). Το 1972 ιδρύεται το Μαράσλειο Διδασκαλείο που ανέλαβε την διετή μάλιστα επιμόρφωση των δασκάλων και αργότερα των νηπιαγωγών και λειτούργησε ως το 2010. Ως τώρα μιλάμε μόνο για την επιμόρφωση των δασκάλων, το 1979 ιδρύονται οι ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ σχολές επιμόρφωσης για τους δασκάλους και καθηγητές αντίστοιχα, υπηρετούντων (επιμόρφωση διάρκειας ενός έτους), διευθυντών (δύο μηνών). Για πρώτη φορά έχουμε επιμόρφωση νεοδιοριζόμενων διάρκειας επίσης δύο μηνών η οποία όμως δεν είναι υποχρεωτική. Ο νόμος 1566/85 αποτελεί σταθμό στην ιστορία της επιμόρφωσης στην Ελλάδα. Έδινε δυνατότητα αποκέντρωσης της επιμόρφωσης σε όλη την Ελλάδα με την δημιουργία των Π.Ε.Κ. και για πρώτη φορά γινόταν υποχρεωτική η εισαγωγική επιμόρφωση σε θέματα υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά. Τα Π.Ε.Κ. άρχισαν να λειτουργούν από το 1992. Έκτοτε ουσιαστικά η εισαγωγική επιμόρφωση υποχρεωτικά πια και σαν προσόν διορισμού άρχισε υφίσταται πρακτικά από το 1999 όπου εκδόθηκε νέο Π.Δ. το 45/1999.

Η εισαγωγική επιμόρφωση επαναπροσδιορίστηκε από τότε στη μορφή και στο περιεχόμενο κατόπιν αξιολόγησης του προγράμματος. Λήφθηκαν υπόψη οι απόψεις των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών και οι ανάγκες τους όπως αυτές διατυπώθηκαν στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης που υπέδειξαν τις αλλαγές. Ειδικότερα μετά το 2010-2011 δόθηκε έμφαση στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, στις βασικές αρχές διαχείρισης της σχολικής τάξης, στη δυναμική της ομάδας και στις σχέσεις της σχολικής μονάδας με τους γονείς, την εκπαιδευτική και την ευρύτερη κοινότητα.

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τη δομή του το Πρόγραμμα είναι συνολικής διάρκειας εκατό ωρών ανάλογα της προϋπηρεσίας των επιμορφούμενων και περιλαμβάνει τρεις φάσεις που αφορούν ενιαία και τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης προσαρμοζόμενο στα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα. Οι επιμορφωτικές τεχνικές ακολούθησαν τις νέες αντιλήψεις για την επιμόρφωση ενήλικων(εισήγηση, συζήτηση, ομάδες εργασίας, καταγισμός ιδεών, μελέτη περίπτωσης κ. ά.). Η Α' Φάση του Προγράμματος διαρκεί εξήντα διδακτικές ώρες και για τους αναπληρωτές τριάντα ώρες και περιλαμβάνει τρία

θεματικά πεδία, περισσότερο θεωρητικού περιεχομένου, επικεντρωμένα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η Β' Φάση του Προγράμματος διαρκεί τριάντα διδακτικές ώρες και αφορά στην παρακολούθηση του διδακτικού έργου, δειγματικών διδασκαλιών δηλαδή, από έμπειρους εκπαιδευτικούς στα σχολεία και μετά συζήτηση και αναστοχασμός. Η Γ' Φάση υλοποιείται στο τέλος του σχολικού έτους, και περιλαμβάνει δέκα διδακτικές ώρες και έχει τη θέση παρουσίασης καλών πρακτικών, προβληματισμού για τα τεκταινόμενα κατά την σχολική χρονιά και αναστοχασμού.

Ενθαρρυντικό είναι ότι η εισαγωγική επιμόρφωση αξιολογείται σαν πρόγραμμα και λαμβάνεται υπόψη η αξιολόγηση αυτή στον επανασχεδιασμό του προγράμματος με στόχο κάθε φορά την προσαρμογή του στην πραγματικότητα των ελληνικών σχολείων και στις ανάγκες των Ελλήνων νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Παρόλα αυτά πρέπει να συνειδητοποιηθεί ότι η εισαγωγική και η κάθε μορφής επιμόρφωση δίνει το έναυσμα και από εκεί και μετά ο εκπαιδευτικός νεοδιοριζόμενος ή μη, πρέπει να καταβάλλει προσπάθειες και να αναζητά συνεχώς την ενημέρωσή του για κάθε τι καινούριο που θα συμβάλλει στην αποτελεσματικότητά του. Άλλωστε όπως και οι Hargreaves και Fullan, (1995) αναφέρουν κεντρικός σκοπός της επιμόρφωσης είναι η ανάπτυξη της αυτογνωσίας του εκπαιδευτικού μέσα από διαδικασίες αυτό-επίγνωσης αυτό-κριτικής και αυτό-συνειδητοποίησης και με εργαλεία τον προσωπικό στοχασμό και την κριτική σκέψη. Ευτυχώς με το διαδίκτυο, με τη συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης και τις εξ αποστάσεως επιμορφώσεις τα πράγματα γίνονται λίγο πιο εύκολα για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ειδικά για όσων διαμένουν μακριά από τα κέντρα των εξελίξεων. Σημαντικό όμως και καθοριστικό ρόλο στα πρώτα βήματα του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού παίζει η υποδοχή και η στήριξη του, στη σχολική μονάδα που τοποθετείται, από τον διευθυντή και το σύλλογο διδασκόντων.

Ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός και η υποδοχή του στη σχολική μονάδα

Η υποδοχή του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού, ειδικά εκείνου που δεν έχει καμία προϋπηρεσία, αποτελεί σημαντική καμπή στην επαγγελματική του ζωή. Από μαθητής γίνεται δάσκαλος και από τα θρανία ανεβαίνει στην έδρα. Τα πρώτα βήματα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ειδικά τα πρώτα 1-3 χρόνια περίπου της επαγγελματικής του καριέρας αποτελούν σύμφωνα με το μοντέλο του Huberman, 1995 (οπ. αν. Μαρμαρά, (2014) σημειώσεις του μαθήματος 575-Παν/μιο Λευκωσίας), περίοδο προσαρμογής. Είναι η περίοδος κατά την οποία θα συνδεθεί η θεωρία με την πράξη, θα δοκιμαστεί σε καταστάσεις πρωτόγνωρες που απαιτούν άμεσες λύσεις. Μακριά πολλές φορές από τον τόπο κατοικίας του και τις περισσότερες των περιπτώσεων από την μια μέρα στην άλλη, διορίζεται δηλαδή και μπαίνει χωρίς να έχει τα περιθώρια προσαρμογής στην τάξη. Όλοι οι παράγοντες από την κορυφή ως τη βάση της ιεραρχικής πυραμίδας ευθύνονται και πρέπει να συμβάλλουν στην ομαλή επαγγελματική ένταξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού. Όπως και πιο πάνω είδαμε τα προβλήματα και οι ανάγκες του είναι πολλές και η εισαγωγική επιμόρφωση η οποία διεξάγεται μετά τον διορισμό και αφού έχει περάσει το πρώτο κρίσιμο διάστημα δεν συμβάλλει όσο θα έπρεπε στη επίλυση των άμεσων προβλημάτων που αντιμετωπίζει.

Οι ανάγκες του αυτή τη στιγμή της επαγγελματικής του ζωής είναι: καθοδήγηση για τον τρόπο διδασκαλίας, συμβουλευτική αξιολόγηση της διδασκαλίας, συναδελφικότητα, καθορισμός και επίτευξη των στόχων, επιμόρφωση, κατανόηση της κουλτούρας του σχολείου και προσαρμογή του σε αυτό (Ανθοπούλου, 1999).

Ο θεσμός του Μέντορα θα ήταν πολύ χρήσιμος και υποστηρικτικός, αλλά όπως προαναφέραμε αν και προβλέπεται θεσμικά δεν υφίσταται. Ο σχολικός σύμβουλος δεν είναι τόσο υποστηρικτικός όσο θα έπρεπε. Εδώ έγκειται και ο σημαντικός ρόλος που έρχεται να παίξει ο διευθυντής του σχολείου και ο σύλλογος διδασκόντων που πρέπει να προγραμματίσουν και να οργανώσουν διαδικασίες υποδοχής και στήριξης και να αναλάβουν τον ρόλο του Μέντορα.

Ο ρόλος του Διευθυντή στην υποδοχή και στην επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού

Βασικό και σημαντικό ρόλο στην υποδοχή, στήριξη, ενσωμάτωση και στην περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού για τους λόγους που αναφέρθηκαν πιο πάνω καλείται να διαδραματίσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας συνεπικουρούμενος από τον σύλλογο διδασκόντων. Εκ των πραγμάτων επίκεντρο στη διαδικασία ένταξης, κοινωνικοποίησης, επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης του νέου εκπαιδευτικού είναι η σχολική μονάδα και το όφελος είναι διπλό, αφού η ομαλή ένταξη δεν θα δημιουργήσει προβλήματα στην ομαλή της λειτουργία. Ο διευθυντής βασικός συντελεστής της επίτευξης των σκοπών και των στόχων της σχολικής μονάδας είναι απαραίτητο να οργανώσει διαδικασίες τέτοιες που να «προσανατολίσουν και να ενσωματώσουν τον νέο εκπαιδευτικό στον επαγγελματικό και κοινωνικό ιστό της σχολικής κοινότητας, να τον βοηθήσουν να καλλιεργήσει τις παιδαγωγικές δεξιότητες και τις επιστημονικές του γνώσεις, να του παράσχουν ψυχολογική και προσωπική υποστήριξη, να αναπτύξει εκπαιδευτικό ήθος και στάσεις που να ευνοούν συνήθειες στοχασμού, αυτοκριτικής και αυτοδέσμευσης, ενισχύοντας παράλληλα τη συνεργασία στο χώρο του σχολείου»(Κατσουλάκης, Σ., 1999).

Βασικό ρόλο στην επιτυχία όλων αυτών παίζει η ύπαρξη συνεργατικής, συμμετοχικής και κουλτούρας αλληλεγγύης στη σχολική μονάδα. Η ενεργοποίηση επίσης όλου του συλλόγου διδασκόντων που θα εμπνεύσει κλίμα εμπιστοσύνης στον νεοεισερχόμενο ώστε να μπορεί να ανακοινώνει ελεύθερα τις απόψεις και τις ανησυχίες του. Ο διευθυντής «φύσει και θέσει» έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στους νέους συναδέλφους, κυρίως επειδή είναι ισχυρή πηγή προσανατολισμού, κεντρικό σημείο αναφοράς της σχολικής ζωής και σημείο αναφοράς για κάθε πληροφορία που χρειάζονται οι νέοι, (Σαϊτής, 1992-Everand και Morris, 1999). Ενδεικτικές ενέργειες υποδοχής, ένταξης, ενσωμάτωσης που μπορεί να κάνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα παρατεθούν παρακάτω.

Στην πρώτη συνάντηση με τον νέο εκπαιδευτικό θα ακούσει τις απορίες, τα προβλήματα τις ανησυχίες του και καλό είναι να δοθεί έντυπο πληροφοριακό υλικό με την εκπαιδευτική νομοθεσία και τους σχολικούς κανονισμούς. Να διαβεβαιώσει τον νέο συνάδελφο ότι θα είναι συμπαραστάτης του στην όποια δυσκολία αντιμετωπίσει και να φροντίσει ώστε η παρουσία του θα είναι ορατή και τέτοια ώστε να λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς. Να οργανώσει μια ειδική συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων ώστε να γνωριστούν οι συνάδελφοι μεταξύ τους. Να φροντίσει να ξεναγηθεί ο νεοδιόριστος στους χώρους του σχολείου, και να πληροφορηθεί για τις ιδιαιτερότητές του για να εγκλιματιστεί στο νέο σχολικό περιβάλλον. Αργότερα να ενημερώσει το νέο συνάδελφο για την κουλτούρα του τόπου και τις σχέσεις με τους γονείς. Καλό είναι να δοθεί στο πρωτόπειρο εκπαιδευτικό μια *εύκολη* τάξη και την παράλληλη να την αναλάβει έμπειρος εκπαιδευτικός που θα βοηθά τον πρωτοδιόριστο ώστε να λειτουργήσει παιδαγωγικά σαν Μέντορας. Τέλος να παρακινεί να εμπνεύσει και να διευκολύνει τον νέο συνάδελφο στην οποιαδήποτε επιμορφωτική δράση θέλει να παρακολουθήσει. Θα ήταν καλό να παρακινηθεί και να εμπλακεί ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός σε συνεργατική έρευνα δράσης στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης, καθώς και να γίνει κοινωνός σε μία κοινότητα πρακτικής και μάθησης, ώστε με την ενεργό εμπλοκή του να συμβάλλει και ο ίδιος στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Συμπερασματικά

Στα πλαίσια της υποδοχής, ένταξης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των πρωτοδιόριστων εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι απαραίτητο να συμβάλλουν όλοι οι εμπλεκόμενοι, πολιτεία, Περιφερειακός Δ/ντής, Δ/ντής Εκπαίδευσης, σχολικός Δ/ντής, σύλλογος Δ/ντων, σύλλογος Γονέων. Βοηθώντας στην ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση των πρωτόπειρων εκπαιδευτικών, στα πρώτα κρίσιμα χρόνια της θητείας τους, συντελούν στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητά τους ώστε να επιτελεστεί με επιτυχία το έργο τους και να μη χαθεί πολύτιμος χρόνος προς όφελος τελικά των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ανθόπουλος, Α.** (1994). Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Art of Text
- Ανθοπούλου, Σ.Σ.** (1999), «Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού», στο: Κόκκος, Α. (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμ. Β', Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Βεργίδης, Δ. Βαλμάς, Θ.** (2003) Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων Δασκάλων. Από τις σημειώσεις του μαθήματος EDUC 575, Παν/μιο Λευκωσίας
- Γέρου. Θ.** (1998) Κριτική παιδαγωγική, Αφοι Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

- Κατσουλάκης, Σ.** (1999), *Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών*, στο Αθανασούλα- Ρέππα Α, Ανθοπούλου Σ.-Σ., Κατσουλάκης Σ., Μαυρογιώργος Γ., Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, τόμος Β, κεφ 5, Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Μαυρογιώργος, Γ.** (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο Γ. Μπαγάκη (Επ. Εκδ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σ. 349-365). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαρμαρά Χ.** (2014) Σημειώσεις του μαθήματος " Αρχές και Μοντέλα Επιμόρφωσης και Ανάπτυξης Προσωπικού ". Παν/μιο Λευκωσίας
- Ματσαγγούρας, Η.**(1999).*Θεωρία και πράξη της Διδασκαλίας*. Τομ. Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ.** (1999). Γεώργιος Παπανδρέου 1908-1968, Ο πολιτικός της παιδείας, τ.β' 1993-1968. Αθήνα: Gutenberg
- Παπαναούμ. Ζ.**(2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Σαΐτης, Χ.** (1992): *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.**(1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκη
- Day, C.** (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* Αθήνα: Τυπωθήτω
- Everand, K.B. - Morris, G.** (1999): *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (επιμ. Α. Αθανασούλα-Ρέππα), Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Lortie D.** (1975), *School teacher: A sociological study*, University of Chicago Press, Chicago.
- Reynolds, A.** (1992). What is competent beginning teaching? *A review of literature. Review of Educational Research.* 62, 1-35
- Sacks S.& Brandy P.**(1985), "Who Teachers the City's Children. A study of New York City First Year Teachers". Chicago, April 1985
- Sabers, D., Cushing, K., & Berliner, D.**(1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality and immediacy. *American Educational Research Journal*, 28, 63-88.

Κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το σύλλογο Διδασκόντων. Μελέτη περίπτωσης στην Αττική

Δαμιανίδου Λουκία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, Μ.Εδ.
luciadamianidou@hotmail.com

Αποστολίδης Δημήτριος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.09
dimapostolidis@yahoo.com

Περίληψη

Η επιλογή Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει αποτελέσει αντικείμενο συζητήσεων σε πολλούς συλλόγους Διδασκόντων, κυρίως όσον αφορά τα κριτήρια βάσει των οποίων επιτελέστηκε. Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να εξεταστεί το κριτήριο που αναφέρεται στην αποτίμηση της προσωπικότητας και του ρόλου του υποψήφιου Διευθυντή σχολικής μονάδας από τον σύλλογο των Διδασκόντων, μέσα από τη μελέτη περίπτωσης μιας Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Στελέχη Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Διευθυντής, σύλλογος διδασκόντων, εκλογές Διευθυντών.

Εισαγωγή

Η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας απαιτεί άτομα ξεχωριστά, με διοικητικές και ηγετικές ικανότητες. Αυτά τα άτομα καλούνται να χρησιμοποιήσουν με το βέλτιστο δυνατό τρόπο τόσο το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου όσο και τους υλικούς πόρους. Το κύριο μέλημα τους βέβαια είναι η βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων «υπηρεσιών» και η «παραγωγή» καλού «προϊόντος». Με την έννοια «υπηρεσίες» νοούνται όλες οι παράμετροι που διέπουν το διδακτικό προσωπικό και το έργο τους, ενώ το «προϊόν» ταυτίζεται με τους «πελάτες» στον οργανισμό αυτό και αναφέρεται στο μαθητικό δυναμικό του σχολείου και κατ' επέκταση στους γονείς και κηδεμόνες και τους εκπαιδευτικούς φορείς.

Για να πραγματοποιηθούν οι ποιοτικοί στόχοι της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο πρέπει το έργο του εκάστοτε διευθυντή που το διοικεί να αποτιμάται ανά τακτά χρονικά διαστήματα. Η παρούσα εργασία προσπαθεί να διερευνήσει τα κριτήρια βάσει των οποίων έγινε στα τέλη της προηγούμενης σχολικής χρονιάς η αποτίμηση και επιλογή των υποψήφιων Διευθυντών στο πλαίσιο της Υ.Α. Φ.361.22/26/79840/Ε3/19-5-2015 από μέρους του Συλλόγου Διδασκόντων. Το κριτήριο στο οποίο θα επικεντρωθεί η ανάλυση είναι αυτό που αφορά τον ρόλο της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς μέσα από τη μελέτη του κριτηρίου 1: «Αποτίμηση της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου από τον σύλλογο Διδασκόντων».

Προτού γίνει οποιαδήποτε αναφορά στο κριτήριο αυτό, είναι απαραίτητη πρώτα μια συνοπτική παρουσίαση του οργανογράμματος των ελληνικών δημόσιων σχολικών μονάδων, με επίκεντρο τη θέση του Διευθυντή. Ακολούθως επιχειρείται η θεωρητική

παρουσίαση του κριτηρίου αυτού, ενώ στο τέλος της εργασίας ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή και ανάλυση στατιστικών δεδομένων πάνω στην επιλογή των Διευθυντών, όπως αυτά αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα μιας Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αττικής.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στο οργανόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας

Οι αποφάσεις που αφορούν τα θέματα που άπτονται του υπουργείου Παιδείας λαμβάνονται σε εθνικό επίπεδο από την εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου. Υλοποιούνται κατόπιν σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο μέσω των αρμόδιων οργάνων διοίκησης. Πέρα από τον υπουργό Παιδείας που είναι καθ' ύλην αρμόδιος, συγκαλούνται τα ΚΥΣΔΕ/ΚΥΣΠΕ ως κεντρικά συμβούλια για την Δευτεροβάθμια και Πρωτοβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα, τα κατά τύπους ΑΠΥΣΔΕ/ΑΠΥΣΠΕ και ανά περιοχή τα ΠΥΣΔΕ/ΠΥΣΠΕ (Υπουργείο Παιδείας, <http://www.minedu.gov>).

Ο Υπουργός, τα στελέχη της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου, το ΚΥΣΔΕ/ΚΥΣΠΕ και πλήθος άλλων φορέων όπως το ΙΕΠ αποτελούν το πρώτο επίπεδο και ως πρωταρχικό ρόλο έχουν την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Ενώ τα ΑΠΥΣΔΕ/ΑΠΥΣΠΕ δραστηριοποιούνται σε επίπεδο περιφέρειας εντός των πλαισίων της κάθε Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και του Περιφερειακού Διευθυντή και ως ρόλο τους έχουν τη διοικητική εποπτεία της περιφέρειάς τους, τα ΠΥΣΔΕ/ΠΥΣΠΕ αποτελούν την ιεραρχική κορυφή κάθε διεύθυνσης με ιεραρχικό προϊστάμενο τον Διευθυντή Διεύθυνσης.

Σε κάθε Διεύθυνση υπάγεται πληθώρα σχολικών μονάδων, των οποίων προϊστάται ο εκάστοτε Διευθυντής σχολικής μονάδας, έχοντας τον Υποδιευθυντή ή τον αρχαιότερο εκπαιδευτικό ως διοικητικό του αντικαταστάτη στην περίπτωση κωλύματος. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το σύλλογο Διδασκόντων, του οποίου και προϊστάται. Είναι τόσο διοικητικά όσο και παιδαγωγικά ο κύριος υπεύθυνος του σχολείου και συνεργάζεται με όποιους και όσους φορείς απαιτείται, με σχολικούς συμβούλους, στελέχη της εκπαίδευσης, διδάσκοντες κλπ. Βρίσκεται στο κέντρο του οργανογράμματος, έχοντας άμεση επαφή με τους ιεραρχικά ανώτερους, με συνδικάτα, φορείς της κοινότητας και της εκπαίδευσης, με το σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, άλλους διευθυντές, σχολικούς συμβούλους και ασφαλώς με τον σύλλογο Διδασκόντων. Ο σύλλογος Διδασκόντων με την σειρά του ευθύνεται για την ομαλή λειτουργία του σχολείου στο οποίο υπηρετεί κάθε τρέχον σχολικό έτος, βάσει πάντα της υφιστάμενης νομοθεσίας (Κουλουμπαρίση, 2007).

Αποτίμηση της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου από τον σύλλογο διδασκόντων

Καθώς το κριτήριο «αποτίμηση της γενικής συγκρότησης του υποψηφίου από τον σύλλογο Διδασκόντων» εμπλέκει σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του υποψηφίου Διευθυντή σχολικής μονάδας και σύμφωνα με το νέο

τρόπο επιλογής Διευθυντών, η γνώμη του συλλόγου Διδασκόντων διαδραματίζει τον κύριο λόγο στην επιλογή του σωστού υποψηφίου, είναι απαραίτητη η ανάλυση των παραμέτρων που ως επιλεγέν κριτήριο το διέπουν.

Το στυλ ηγεσίας που επιλέγει κάθε υποψήφιος, οι ηγετικές δηλαδή ενέργειες και συμπεριφορές που «συνάδουν με τις αρχές, τα πιστεύω και την προσωπικότητά του», αποτελούν το καίριο χαρακτηριστικό για την επιλογή του ως διευθυντή του σχολείου. Με τον όρο προσωπικότητα νοούνται τα συναισθήματα, σκέψεις και συμπεριφορές του κάθε υποψηφίου Διευθυντή (IEK Χανίων, <http://iek-chanion.chan.sch.gr>). Ο εκπαιδευτικός που υπηρετεί στην εκάστοτε σχολική μονάδα ερμηνεύει τα χαρακτηριστικά αυτά, τα κατανοεί και τα αναλύει και ακολούθως κρίνει τον κάθε υποψήφιο. Σημαντική παράμετρος σε αυτή την επιλογή είναι βέβαια το ίδιο το άτομο που την κάνει, καθώς οι δικές του ικανότητες κρίσης, ενσυναίσθησης, αναγνώρισης δηλαδή των αξιών και αντιλήψεων των άλλων και συναισθηματικής ωριμότητας είναι αυτές που θα κρίνουν το αποτέλεσμα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, <http://www.pi-schools.gr>).

Αυτό που καλείται να κάνει λοιπόν ο εκπαιδευτικός που αξιολογεί έναν υποψήφιο Διευθυντή είναι να αλληλεπιδράσει μαζί του και να κατανοήσει τις προθέσεις του τελευταίου, ασχέτως αν διάκειται θετικά απέναντί του ή αν έχει μαζί του συναισθηματικούς δεσμούς. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ενέχεται βέβαια και η πιθανότητα να μεταβληθούν οι απόψεις και οι στάσεις μέσα στο σύλλογο Διδασκόντων εντός της διακύμανσης «θετική- ουδέτερη- αρνητική στάση».

Στο άκρο αυτών βρίσκονται οι εργασιακές συγκρούσεις, είτε είναι εμφανείς είτε υποβόσκουσες. Καθώς στον εκπαιδευτικό χώρο οι προσωρινές και μόνιμες τοποθετήσεις στη σχολική μονάδα αλλάζουν πολύ συχνά, οι «συμμαχίες» και οι «αντιπαλότητες» είναι πολύ ρευστές. Οι συγκρούσεις επηρεάζουν και επηρεάζονται από το στυλ ηγεσίας στη σχολική μονάδα, τις ικανότητες και αξίες του κάθε εκπαιδευτικού, το ρόλο του και το έργο που καλείται να επιτελέσει και είναι αναπόφευκτες. Πολλές φορές για να αποτρέψει μια σύγκρουση ή για να διατηρήσει καλό εργασιακό κλίμα ο Διευθυντής αποφασίζει να αναλάβει ο ίδιος όλα τα καθήκοντα που θα έπρεπε να είχαν διαμοιραστεί (ΤΕΙ Κρήτης: <http://nefeli.lib.teicrete.gr>). Έτσι, οι υποψήφιοι Διευθυντές τείνουν να υποστηρίζονται ή να απορρίπτονται βάσει της έλλειψης επικοινωνίας, του φόβου για ανάληψη ευθυνών και, κατά περίπτωση, βάσει συμπάθειας σε συγκεκριμένο φύλο ή πρόσωπο. Όλα αυτά απαιτούν έναν διευθυντή ηγέτη που θα μπορέσει να αντιμετωπίσει τις εκάστοτε προκλήσεις που δύνανται να προκληθούν.

Τα συμπεράσματα από την επιλογή των Διευθυντών σχολικών μονάδων

Από τα στατιστικά στοιχεία που αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα της εν λόγω Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής παρουσιάζεται το ποσοστό συμμετοχής των γυναικών το οποίο ανέρχεται σε σχεδόν 50%, τη στιγμή μάλιστα που

το 90% των ήδη διατελεσάντων Διευθυντών ξαναθέτει υποψηφιότητα. Αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με το γεγονός ότι στην υπόλοιπη Αττική το ποσοστό εκπροσώπησης των γυναικών περιορίστηκε για τις υποψήφιες και εκλεγείσες αντίστοιχα γυναίκες Διευθύντριες συνολικά περίπου στο 35%. Κάτι τέτοιο σημαίνει για την Διεύθυνση που εξετάζεται από αυτή την εργασία ότι παρόλο που οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτήν είναι σε υψηλά ποσοστά γυναίκες, δεν προτίμησαν να εκλέξουν αντιστοίχως γυναίκες συναδέλφους, αποφεύγοντας ίσως τη σύγκρουση με τα στερεότυπα που επικρατούν γενικότερα σύμφωνα με τα οποία για τους διευθυντικούς ρόλους προτιμώνται άντρες (η θέση των δύο φύλων: www.draseis-gynaikon.gr).

Σε πάνω από τις μισές σχολικές μονάδες οι υποψήφιοι Διευθυντές δεν έχουν καν αντίπαλο, καθώς δεν υπάρχει άλλος υποψήφιος, εκτοξεύοντας στα ύψη το ποσοστό επανεκλογής των ίδιων διευθυντών. Από αυτό διαφαίνεται η τάση του συλλόγου Διδασκόντων να «επιβραβεύσει» αφενός υφιστάμενους διευθυντές για την καριέρα τους και τις διοικητικές, προσωπικές και εκπαιδευτικές τους προσεγγίσεις την προηγούμενη τετραετία επανεκλέγοντάς τους ή να προχωρήσει στην επανεκλογή τους, όπως έχει προκύψει από υποκειμενικές απόψεις και ανεπίσημες συζητήσεις των εκπαιδευτικών που απαρτίζουν το σύλλογο.

Οι διευθυντές από την μεριά τους δεν φαίνεται να έδωσαν βαρύτητα στην επαγγελματική τους εξέλιξη πέραν της προσωπικής και της ανάπτυξης στρατηγικών επανεκλογής, υποβαθμίζοντας έτσι την μοριοδότησή τους στην επιστημονική κατάρτιση. Αρκετά λιγότεροι υποψήφιοι βρέθηκαν με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών ή με διδακτορικό σε σχέση με την προηγούμενη εκλογική διαδικασία.

Επίσης προκλήθηκε η εντύπωση, σύμφωνα με μαρτυρίες πολλών εκπαιδευτικών, ότι οι εκάστοτε υποψήφιοι Διευθυντές προτίμησαν να επιδοθούν σε «άγρα» ψηφοφόρων, βασιζόμενοι κυρίως στην αίγλη της προσωπικότητάς τους και στις διαπροσωπικές ή διοικητικές / ηγετικές ικανότητές τους και όχι στην επιστημονικές τους ικανότητες ή δεξιότητες. Μείζονα ρόλο διαδραμάτισαν λοιπόν σε αρκετές σχολικές μονάδες οι συναισθηματικοί δεσμοί και οι «συμμαχίες» εντός του Συλλόγου Διδασκόντων. Ενδεικτική ήταν η τάση «απεμπολισμού» που κυριάρχησε σε πολλές σχολικές μονάδες τού οποιουδήποτε υποψηφίου που είτε δεν ανήκε οργανικά στο σχολείο είτε δεν ανήκε στο συγκεκριμένο σύλλογο Διδασκόντων αλλά σε σύλλογο όμορου Σχολείου.

Σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε επίσης η εκπαιδευτική και διοικητική υπηρεσία σε εκπαιδευτική και/ή διευθυντική θέση ή θέση ευθύνης καθώς και η πρωτότερη θητεία στην ίδια σχολική μονάδα, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των εκλεγέντων Διευθυντών έχουν πάνω από είκοσι χρόνια εκπαιδευτική προϋπηρεσία (εκπαιδευτική ιστοσελίδα [αλφαβήτα](http://www.alfavita.gr), <http://www.alfavita.gr>). Έτσι αποκλείστηκαν κατά κύριο λόγο νεότεροι εκπαιδευτικοί, αφού δεν έλαβαν «ψήφο εμπιστοσύνης» από τους υπόλοιπους καθώς και όσοι έθεταν υποψηφιότητα από άλλα σχολεία, περιοχές ή ΠΥΣΠΕ προς όφελος των «γνωστών» και εμπειρότερων υποψηφίων.

Η προσωπικότητα του υποψήφιου Διευθυντή φαίνεται τέλος να αποτελεί σημαντικότερο παράγοντα επιλογής του από ότι τα υπόλοιπα κριτήρια για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας που ανήκουν στην ειδικότητα των δασκάλων και έχουν οργανική θέση στο σχολείο. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν φαίνεται να επηρεάζονται στον ίδιο βαθμό από το συναισθηματικό τους δεσμό με τον υποψήφιο, αφού ο χρόνος παραμονής τους στην εκάστοτε σχολική μονάδα είναι σαφώς μικρότερος λόγω διαφορετικών τοποθετήσεων κάθε χρόνο και μειωμένου ωραρίου σε κάθε σχολείο.

Επίλογος

Η εργασία ευελπιστεί να έδωσε επιγραμματικά μια ανατροφοδότηση και σχολιασμό των αποτελεσμάτων που αφορούν στην εν λόγω Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προσφέροντας με αυτό τον τρόπο πνευματικό υλικό για στοχασμό και έρευνα. Αναγκαία κρίνεται η συλλογή και αποτίμηση αποτελεσμάτων εκλογών και άλλων περιοχών, ώστε να συλλεχθούν περισσότερα αποτελέσματα επί του θέματος της επιλογής των διευθυντών Σχολικών μονάδων.

Βιβλιογραφία

- Κουλουμπαρίτση Α. (2007). Το διοικητικό πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο. Θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα. Η έρευνα. Αθήνα. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παρασκευόπουλος Θ. (2008). Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου. Αθήνα. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Υπουργική Απόφαση Υ.Α. Φ.361.22/26/79840/Ε3/19-5-2015. Αθήνα. Ελληνικό τυπογραφείο.

Διαδικτυογραφία

- Δράσεις γυναικών (διαθέσιμο online: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5038/1446_02_ThesiDyoFilon.pdf, από : www.drasesis-gynaikon.gr, προσπελάστηκε την 16 Ιανουαρίου 2016).
- Επιλογή Διευθυντών στατιστικά στοιχεία (διαθέσιμο online: <http://www.alfavita.gr/attachments/sygnkritikoi-pinakes-2011-2015>, προσπελάστηκε την 01 Νοεμβρίου 2015).
- ΤΕΙ Κρήτης (διαθέσιμο online: <http://nefeli.lib.teicrete.gr/browse2/sdo/ba/2008/VlachakiCharoula/document/vlaxaki.pdf>, εργασιακές συγκρούσεις, προσπελάστηκε την 20 Νοεμβρίου 2015).

ΙΕΚ Χανίων (διαθέσιμο online: <http://iek-chanion.chan.sch.gr/dmdocs/Parou-2.pdf>, προσπελάστηκε την 22 Νοεμβρίου 2015).

Οργανόγραμμα Υπουργείου Παιδείας (διαθέσιμο online: <http://www.minedu.gov.gr/to-ypourgeio/gg8/nomothesia>, προσπελάστηκε την 10 Δεκεμβρίου 2015).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (διαθέσιμο online: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos17/131-143.pdf>, προσπελάστηκε την 20 Νοεμβρίου 2015)

Μελέτη της θετικής διάστασης των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

Γεωργιάδου Σοφία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.60
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
sofouligeo@ymail.com

Μηλιαρέσης Ιωάννης
Εκπαιδευτικός Π.Ε.12
Μεταπτυχιακός Φοιτητής
jmil1963@gmail.com

Περίληψη

Η μελέτη αυτή εκπονήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση των θετικών στοιχείων των συγκρουσιακών καταστάσεων που παρατηρούνται μέσα στη σχολική μονάδα. Το ενδιαφέρον της επικεντρώθηκε στη θετική επιρροή των συγκρουσιακών καταστάσεων αρχικά για τον διευθυντή, μετέπειτα για τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα εν γένει, εξετάζοντας πώς τελικά αυτές μπορούν να αποτελέσουν ένα εποικοδομητικό στοιχείο στη λειτουργία όλου του οργανισμού παρά τις όποιες αρνητικές επιπτώσεις αυτές προκαλούν. Η οπτική θεώρηση της μελέτης αποτελεί το έναυσμα για αλλαγή στάσης απέναντι στη διαχείριση της σύγκρουσης καθώς μπορεί να αποτελέσει αφορμή για αναστοχασμό, επαναδιαπραγμάτευση, εξέλιξη και βελτίωση.

Λέξεις-Κλειδιά: Σύγκρουση, Αλλαγή, Βελτίωση, Αναστοχασμός, Κοινότητα Μάθησης.

Εισαγωγή

Η σύγκρουση ως έννοια έχει τη βάση της στην αρχή της ετερότητας, αλλά και της σύμφυτης διάθεσης – ανάγκης του ανθρώπου για ισχύ, εξουσία, επιβολή, ή της προσπάθειάς του σε ατομικό ή σε κοινωνικό – ομαδικό επίπεδο να περιφρουρήσει το κεκτημένο του, δηλαδή τις προσωπικές αξίες, αντιλήψεις και νόρμες, όσο και τα εσωτερικά του κίνητρα (Κατσαρός, 2008). Οι ρόλοι αυτοί μπορεί να είναι λειτουργικοί ή να αποτελούν εμπόδιο στη διαδικασία ανάπτυξης και εξέλιξης της ομάδας. Σε πρώτη ανάγνωση χαρακτηρίζεται ως αρνητικό φαινόμενο, ως τροχοπέδη που διασαλεύει την ασφάλεια της πορείας είτε του ατόμου είτε του οργανισμού. Εξετάζοντας όμως βαθύτερα τα αποτελέσματα μιας συγκρουσιακής κατάστασης, διαπιστώνουμε ότι μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα αφενός να ξεπεραστεί ο εγωισμός και αφετέρου να προσδιοριστεί η αξία της ετερότητας. Υπό το πρίσμα αυτό, η συγκρουσιακή κατάσταση δεν παρουσιάζεται πλέον σαν απειλή, αλλά σαν μία κατάσταση που θα οδηγήσει το άτομο ή τον οργανισμό στην κατανόηση των αληθινών σχέσεων (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008).

Κατανοώντας την αρμονία των αντιθέσεων ως βασική αρχή της διαλεκτικής, η σύγκρουση μπορεί να θεωρηθεί ως ένα θετικό βήμα αναστοχασμού για να επαναπροσδιοριστεί η κουλτούρα, να επανατοποθετηθεί το όραμα του σχολικού οργανισμού στη βάση μιας θετικής και υγιούς εξέλιξης για όλους τους συμμετέχοντες (διευθυντή, εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς) και όχι ως ένα στοιχείο στείρας αντιπαράθεσης που καθηλώνει τις σχέσεις σε ρόλους εχθρών και οπαδών (Σαΐτης, 2008).

Στη συγκεκριμένη μελέτη θα επικεντρωθούμε στις θετικές επιπτώσεις της σύγκρουσης ως προς τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα.

Θετικές επιπτώσεις για τον Διευθυντή

Η σύγκρουση, εάν θεωρηθεί ως παράγοντας εξέλιξης της μονάδας, μπορεί να προσφέρει γνώση στον διευθυντή για να αποσαφηνίσει τον χαρακτήρα, την κουλτούρα του σχολείου, τις ανάγκες και τις δεξιότητες κάθε ατόμου και έτσι τον βοηθά να αποφύγει να λύσει τα προβλήματα μονομερώς και αντίθετα να χτίζει γέφυρα επικοινωνίας με τους συναδέλφους. Επιπλέον, προσφέρει τη δυνατότητα στα πλαίσια των διοικητικών λειτουργιών του προγραμματισμού και της οργάνωσης, να δημιουργήσει ομάδα που θα είναι υπεύθυνη για τον συντονισμό των ανθρώπων και των διαθέσιμων πόρων σε περίπτωση κρίσης, εμπλέκοντας όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές και τους γονείς (Θεοφιλίδης, 2012). Συνακόλουθα, αναδεικνύει την ανάγκη επιμόρφωσης του διευθυντή στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση κρίσεων είτε με σεμινάρια διοικητικής επιμόρφωσης στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού είτε με τη μελέτη ανάλυσεων περιστατικών κρίσεων.

Αναμφισβήτητα, ο αναστοχασμός ως αποτέλεσμα των συγκρουσιακών καταστάσεων βοηθά το έργο της διεύθυνσης να παρακινεί το ανθρώπινο δυναμικό για υψηλή απόδοση μέσα σε ένα θετικό κλίμα ανθρωπίνων σχέσεων (Jehn, 1995) ενώ καθορίζει την πορεία των δραστηριοτήτων λαμβάνοντας μέτρα όπου χρειάζεται (Μπρίνια, 2014). Με αυτό τον τρόπο η συγκρουσιακή κατάσταση δίνει την ευκαιρία στον διευθυντή να αποκτήσει ή να ενισχύσει τον ανθρωποκεντρικό του προσανατολισμό στη διοίκηση των ανθρώπινων πόρων, να γνωρίζει τις ανάγκες, τα κίνητρα που ωθούν τον εργαζόμενο σε συγκεκριμένη συμπεριφορά, να βοηθά τους εκπαιδευτικούς στην επίλυση συγκρούσεων με μαθητές και γονείς. Επιπλέον, ο διευθυντής κατανοεί την αναποτελεσματικότητα της στρατηγικής τεχνικής της πίεσης (κάνε ό,τι σου λέω εγώ) και αξιοποιεί το συνεργατικό μοντέλο. Προσαρμόζει το διοικητικό του στυλ ηγεσίας ανάλογα με τις περιστάσεις, τις συνθήκες και τα άτομα και προσπαθεί να κατανοήσει όλες τις πλευρές χωρίς μεροληψία. Έτσι, ενισχύει την ετοιμότητα της διοίκησης στην αντιμετώπιση άλλων πιθανών κρίσιμων καταστάσεων.

Θετικές επιπτώσεις για τους Εκπαιδευτικούς

Ως προς τον σύλλογο διδασκόντων προσφέρει συναισθηματικό «δέσιμο» με τους συναδέλφους, καθώς το «εγώ» μεταβάλλεται στο «εμείς» (Τσιμπουκλή, 2012) και προσφέρει τη δυνατότητα ανίχνευσης τεχνικών που θα αναπτύξουν τη συνεργατικότητα και την επικοινωνία μέσα στον σύλλογο ώστε να αναπτύξουν πρωτοβουλίες. Η διαδικασία αυτή περιορίζει τα φαινόμενα αδιαφορίας και βοηθά τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν ότι ο ρόλος τους στο σχολείο δεν είναι μόνο να διδάσκουν, αλλά ότι αποτελούν ζωτικό κομμάτι του κι έχουν ευθύνη για την εύρυθμη λειτουργία του. Επιπλέον, συμβάλλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, της συνεργασίας, του διαλόγου, της εγγύτητας, της ενσυναίσθησης, της αυτοσυγκράτησης, της ανοιχτής

επικοινωνίας με όλα τα μέλη του συλλόγου, της αλληλεγγύης, της αλληλοκατανόησης, της ενίσχυσης του αυτοελέγχου, της προσαρμοστικότητας και της ευσυνειδησίας (Γιαννίνας, 2014). Όλα αυτά βοηθούν τα άτομα του οργανισμού να αισθάνονται ικανοποίηση, να διατηρούν υψηλό το ηθικό τους και να δημιουργούν δίκτυα επικοινωνίας, στοχεύοντας με ωριμότητα και υπευθυνότητα στην αύξηση της παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας, αλλά και στην επίλυση πιθανών συγκρουσιακών καταστάσεων (Jehn, 1997).

Ο τρόπος επίλυσης της σύγκρουσης μπορεί να αποτελέσει μία καλή εμπειρία και δοκιμασία αναστοχασμού για τον διευθυντή και τον σύλλογο και να δώσει εκείνες τις κατευθυντήριες γραμμές ώστε να προλάβουν άλλες κρίσεις στο μέλλον και ταυτόχρονα να προσφέρει την αναγνώριση ανάγκης για ενδοσχολική επιμόρφωση από ειδικούς επιστήμονες ή άλλου είδους προγράμματα. Ακόμα, μπορεί να ωθήσει στην αξιοποίηση όλων των οργάνων (συνεδριάσεις) και των μέσων (συμβουλές από ειδικά όργανα, Σχ. Σύμβουλο) που έχει στη διάθεσή του ο οργανισμός, ώστε να αποφευχθούν ακραίες ενέργειες και συμπεριφορές που λειτουργούν συσσωρευτικά και επιβαρύνουν τόσο την κουλτούρα όσο και το κλίμα της σχολικής μονάδας.

Θετικές επιπτώσεις για τον οργανισμό

Ο σχολικός οργανισμός ως ένα ανοικτό σύστημα που έρχεται σε αλληλεπίδραση με άλλους φορείς και ομάδες, αποκτά ετοιμότητα, αναδεικνύοντας τα προβλήματα (Τοκατζόγλου, 2015) και προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός κοινού σχεδίου δράσης και αναπτύσσει την τακτική της ευελιξίας για την αντιμετώπιση ενδεχόμενης κρίσης στο μέλλον. Επιπλέον, ενθαρρύνεται και αναπτύσσεται συνεργατικό κλίμα με τον Σύλλογο Γονέων, με τους μαθητές και τα όργανα εκπροσώπησής τους και άλλους φορείς. Συνεπικουρεί στον προγραμματισμό, στη λήψη αποφάσεων, στην οργάνωση και στον έλεγχο ενεργειών και στόχων σε βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο επίπεδο και συμβάλλει στην αξιολόγηση και την εισαγωγή καινοτόμων δραστηριοτήτων μέσα στη σχολική μονάδα (Θεοφιλίδης, 2012).

Η μελέτη της Jehn (1995) έδειξε ότι η συγκρουσιακή κατάσταση μπορεί να λειτουργήσει θετικά στον καθορισμό κοινής εσωτερικής πολιτικής του οργανισμού και συντελεί στην αποσαφήνιση των ρόλων, των υποχρεώσεων και των καθηκόντων των μελών. Επιπλέον, με το γνωστικό υπόβαθρο που μεταφέρει, αν αξιοποιηθεί θετικά και δεν περιοριστεί μόνο στην επιφανειακή αρνητική συναισθηματική φόρτιση που προκαλεί, βοηθά στον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε κοινότητα μάθησης και πρακτικής για όλους (Διεύθυνση, Εκπαιδευτικούς, Μαθητές, Γονείς) (MacBeath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 2005). Αναπτύσσονται έτσι αποτελεσματικά δίκτυα επικοινωνίας αμφίδρομης δράσης που η συνεργασία, ο συντονισμός, η οργανωτική κουλτούρα, οδηγούν όχι μόνο στην αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων, αλλά διασφαλίζουν την τυπική και την άτυπη σχέση των μελών. Με αυτόν τον τρόπο η «άτυχη» ή η «κακή» στιγμή της σύγκρουσης γίνεται στοιχείο που εξομαλύνει τις σχέσεις, κατανοείται το «πρόβλημα» σε βάθος και αξιοποιείται η εμπειρία του δημιουργικά για όλους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τεύχος 3^ο, 136-147. Ανακτήθηκε από: <http://erkyna.gr>
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση, Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία* (Β΄ Έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- ΥΠΕΠΘ.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα* (μτφρ. Μαρία Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπρίνια, Β. (2014). *Μελέτες Περιπτώσεων Εκπαιδευτικών Μονάδων* (Β΄ Έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Ρέππα - Αθανασούλα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative science quarterly*, 256-282.
- Jehn, K. A. (1997). A qualitative analysis of conflict types and dimensions in organizational groups. *Administrative science quarterly*, 530-557.
- Τοκατζόγλου, Μ. (2015). *Ο ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση κρίσεων στη σχολική μονάδα* (Doctoral dissertation, Πρόγραμμα Δημόσιας Διοίκησης, Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου).
- Τσιμπουκλή, Α. (2012). *Δυναμική Ομάδας και Επικοινωνία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Σαΐτης, Α.Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- ΥΠΕΠΘ.

Ο ρόλος του Διευθυντή στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των Εκπαιδευτικών

Κουμπενάκη Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

M.Ed. Επιστήμες της Αγωγής-Εκπαιδευτική Ηγεσία

koubenaki@yahoo.gr

Περίληψη

Η εμφάνιση συγκρούσεων σε ένα εργασιακό περιβάλλον επηρεάζει αρνητικά τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών και τη λειτουργία του οργανισμού. Ωστόσο, σε έναν οργανισμό που συμμετέχουν πολλά μέλη, όπως είναι η σχολική μονάδα, είναι αναμενόμενο να υπάρχουν διαφορετικές απόψεις, οι οποίες οδηγούν συχνά σε συγκρούσεις. Η σωστή διαχείριση αυτών των καταστάσεων είναι ένας από τους βασικότερους ρόλους που οφείλει να αναλαμβάνει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Η γνώση των κατάλληλων στρατηγικών επίλυσης συγκρούσεων και η διάθεση του διευθυντή να αναλαμβάνει το ρόλο του συμβούλου, ενισχύει το θετικό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και συντελεί στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Άλλωστε, μία σύγκρουση, αν επιλυθεί με τον κατάλληλο τρόπο, είναι πιθανό να συμβάλει στην ανανέωση της λειτουργίας του σχολείου, στην προώθηση καινοτόμων δραστηριοτήτων και στην επίλυση δυσλειτουργιών που εμφανίζει η σχολική μονάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: σύγκρουση, στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων, διευθυντής

Εισαγωγή

Η σύγκρουση σε έναν οργανισμό συμβαίνει όταν τα μέλη της οργάνωσης ενεργούν ή υιοθετούν στάσεις που είναι ασυμβίβαστες με αυτές των συναδέλφων τους ή των εξωτερικών μελών που αξιοποιούν τις υπηρεσίες ή τα προϊόντα της οργάνωσης (Rahim, 2001). Η σύγκρουση αποτελεί μία κατάσταση, όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή ομάδας (Μπουραντάς, 2002). Η εμφάνιση συγκρούσεων μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας είναι ένα ανεπιθύμητο φαινόμενο που οδηγεί σε αρνητικές καταστάσεις και δημιουργεί ακραίες συμπεριφορές.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται το φαινόμενο της αύξησης των συγκρούσεων (λεκτικών και σωματικών) μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του διευθυντή στον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων είναι καθοριστικός για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ο διευθυντής οφείλει να έχει ένα συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο απέναντι στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να συμβάλει στη διατήρηση των καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ όλων των μελών που εργάζονται στη σχολική μονάδα.

Τα είδη των συγκρούσεων

Οι συγκρούσεις που παρατηρούνται στις σχολικές μονάδες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε διάφορους τύπους ανάλογα με τα μέρη που εμπλέκονται στη συγκρουσιακή κατάσταση. Αρχικά, οι ενδοπροσωπικές συγκρούσεις είναι η κατηγορία, όπου οι ενέργειες του ατόμου έρχονται σε αντίθεση με τις αξίες που πρεσβεύει. Η επόμενη κατηγορία, οι διαπροσωπικές συγκρούσεις εμφανίζονται, όταν υπάρχουν διαφορές απόψεων μεταξύ ατόμων. Οι ομαδικές συγκρούσεις αποτελούν την επόμενη κατηγορία και παρατηρούνται, όταν υπάρχουν διαφωνίες ανάμεσα στα άτομα της ίδιας ομάδας. Ένα ακόμη είδος συγκρούσεων που εμφανίζεται σε εργασιακά περιβάλλοντα είναι οι συγκρούσεις μεταξύ ατόμων και ομάδων. Στις περιπτώσεις αυτές εμφανίζονται εντάσεις στις σχέσεις των εργαζομένων ενός οργανισμού, επειδή κάποιο μέλος δεν αποδέχεται τις απόψεις της ομάδας στην οποία έχει ενταχθεί. Τέλος, οι διαομαδικές συγκρούσεις είναι η κατηγορία των συγκρούσεων που παρατηρούνται, όταν υπάρχουν διαφορετικοί στόχοι ανάμεσα στις ομάδες εργασίας του σχολείου.

Ο συμβουλευτικός ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση των συγκρούσεων

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει να έχει ένα συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο, προκειμένου να προλαμβάνει και να επιλύει καταστάσεις που προκαλούν εντάσεις στο εργασιακό περιβάλλον. Απαραίτητο είναι ο διευθυντής να ακολουθεί δημοκρατικές συμπεριφορές και να εντάσσει στον τρόπο διοίκησής του κατάλληλες τεχνικές συμβουλευτικής, ώστε να αξιοποιεί θετικά τις συγκρουσιακές καταστάσεις που δημιουργούνται και να τις χρησιμοποιεί, για να πετύχει τους στόχους του σχολείου. Αποτελεί βασική διοικητική ικανότητα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις που προκύπτουν με κατάλληλες στρατηγικές και να τις χρησιμοποιεί ως μέσο ενίσχυσης της λειτουργίας του σχολείου. Άλλωστε, η σύγκρουση μπορεί να έχει καταλυτική επίδραση στις νέες ιδέες, την πρόοδο, τις θετικές αλλαγές και την ανάπτυξη (Rahim, 2001).

Αρκετοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το συμβουλευτικό ρόλο που πρέπει να έχει ένας διευθυντής στον τρόπο διαχείρισης των συγκρούσεων σε μία σχολική κοινότητα και έχουν αναφέρει ενδιαφέρουσες τεχνικές επίλυσης αυτών των συγκρούσεων. Συγκεκριμένα, ο Μπουραντάς (2002), υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρεις διαφορετικές στρατηγικές για την επίλυση συγκρούσεων :

- α) Ζημιά- Ζημιά: Η συγκεκριμένη στρατηγική χρησιμοποιείται, όταν τα άτομα που βρίσκονται σε σύγκρουση μένουν σταθερά στις απόψεις τους, με αποτέλεσμα κατά τη διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης να δέχονται επιπτώσεις (ζημιά) και οι δύο πλευρές.
- β) Κέρδος-Ζημιά: Η συγκεκριμένη στρατηγική βασίζεται στον ανταγωνισμό των συγκρουόμενων πλευρών και με την επίλυση της σύγκρουσης υπάρχει νικητής και ηττημένος.

γ) Κέρδος-Κέρδος: Η στρατηγική αυτή στηρίζεται στη συμφωνία μεταξύ των συγκρουόμενων μερών να επιλύσουν τη σύγκρουση και να ενεργήσουν με βάση ένα κοινό στόχο.

Επίσης, οι Σαΐτη και Σαΐτης (2011), έχουν αναφέρει τις παρακάτω χρήσιμες τεχνικές που οδηγούν στην επίλυση των συγκρούσεων:

α) Η τεχνική της αποφυγής, όπου παρατηρείται ο φυσικός διαχωρισμός των συγκρουόμενων μελών και η αναβολή της επίλυσης του προβλήματος.

β) Η τεχνική του συμβιβασμού, όπου τα μέλη που συγκρούονται συμβιβάζονται σε μία κοινή λύση.

γ) Η τεχνική της αντιπαράθεσης, όπου ένα άτομο προσπαθεί να επικοινωνήσει με τα συγκρουόμενα μέλη και να βρει μια κοινή λύση που να ικανοποιεί όλες τις πλευρές.

δ) Η χρήση εξουσίας, σύμφωνα με τη συγκεκριμένη στρατηγική ο διευθυντής αναλαμβάνει το ρόλο να καθορίσει τις ενέργειες των συγκρουόμενων μερών, αφού δεν μπορούν να διαχειριστούν τη σύγκρουση και να την επιλύσουν.

ε) Η τεχνική του οργανώνει, όπου η σύγκρουση αναλύεται για να διερευνηθούν τα αίτια και οι συνθήκες που την προκάλεσαν, με αποτέλεσμα να επιλεγεί η καταλληλότερη μέθοδος για την επίλυσή της.

Ο διευθυντής, προκειμένου να διαχειριστεί τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, εκτός από το να γνωρίζει και να επιλέγει τις κατάλληλες στρατηγικές στο προσωπικό της σχολικής κοινότητας που διοικεί, οφείλει να δημιουργεί κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον με ενσυναίσθηση και κατανόηση όλων των εκπαιδευτικών.

Επίσης, ο διευθυντής είναι απαραίτητο σε καταστάσεις εμφάνισης κρίσεων να είναι πρόθυμος να αναλάβει το ρόλο του συμβούλου απέναντι στα εμπλεκόμενα μέλη, προκειμένου να αποτρέψει αρνητικές συμπεριφορές και καταστάσεις, που διακόπτουν το δημοκρατικό και το παιδαγωγικό κλίμα, που πρέπει να υπάρχει στο σχολείο. Επομένως, πρέπει να επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς, να ακούει τις απόψεις τους, να δείχνει κατανόηση και να σέβεται τις επιλογές των υπόλοιπων μελών, ακόμη και αν είναι διαφορετικές από τις δικές του. Ο διευθυντής πρέπει να ενθαρρύνει όλα τα μέλη, ώστε να εκφραστούν ελεύθερα και να προτείνουν τις δικές τους λύσεις, χωρίς να κρίνει τις επιλογές τους. Βασικός στόχος του είναι να ανακαλύψει τους λόγους που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε σύγκρουση και αυτό θα το επιτύχει μέσα από τη συζήτηση και το διάλογο. Κατά τη διαδικασία επίλυσης των συγκρούσεων ο διευθυντής δεν πρέπει να στηρίζεται στην ιεραρχική του θέση και να επιλέγει μόνος του τη λύση που θεωρεί ιδανική, αποφεύγοντας τις αντιπαραθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αντίθετα πρέπει να προωθεί όλους τους εκπαιδευτικούς σε γόνιμο διάλογο και μέσα από την απαραίτητη καθοδήγηση και ανατροφοδότηση να τους οδηγεί στην αντίστοιχη λήψη απόφασης που θα αποτρέψει τη σύγκρουση. Στις περιπτώσεις που εμφανίζονται έντονες συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, ο διευθυντής πρέπει να έρχεται σε

επικοινωνία με όλα τα μέλη ξεχωριστά και να τους βοηθάει να εκτιμήσουν κατάλληλα τις συνθήκες και να αλλάξουν τις επιλογές τους, αν αντιληφθούν ότι με τη στάση τους δεν συμβάλλουν στην ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Η ενημέρωση όλων των εκπαιδευτικών για τα σχολικά ζητήματα και τις προβληματικές καταστάσεις που δημιουργούνται, η ενίσχυση της συνεργασίας των μελών, ο σαφής καθορισμός στόχων με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών, η ενεργή συμμετοχή των μελών σε διαδικασίες λήψης απόφασης και η στήριξη της διοίκησης του σχολείου σε δημοκρατικές αρχές βοηθούν στη μείωση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Συμπέρασμα

Από τα παραπάνω γίνεται εύκολα φανερό ότι η εμφάνιση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική κοινότητα είναι ένα αναπόφευκτο φαινόμενο που συχνά προκαλεί αρνητικές συνέπειες. Ωστόσο, αν ο διευθυντής ακολουθεί τις κατάλληλες τεχνικές συμβουλευτικής και τις αντίστοιχες στρατηγικές επίλυσης των συγκρούσεων, θα μπορέσει να διαχειριστεί αυτές τις καταστάσεις και να τις επιλύσει.

Ο διευθυντής οφείλει να έχει το ρόλο του συμβούλου απέναντι στα υπόλοιπα μέλη σχετικά με τον τρόπο πρόληψης και διαχείρισης των συγκρούσεων. Ως σύμβουλος επομένως πρέπει να προωθεί το διάλογο, να δείχνει κατανόηση, να μην κρίνει τις διαφορετικές απόψεις και να συμβάλει στην βελτίωση της αυτογνωσίας των μελών σχετικά με τη συμβολή τους στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Ο διευθυντής πρέπει να είναι ικανός να προλαμβάνει, να επιλύει και να αξιοποιεί τις συγκρουσιακές καταστάσεις που εμφανίζονται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με σκοπό την ομαλή λειτουργία και την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφία

- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Rahim, A. (2001). *Managing conflict in organizations*, third edition. London: Quorum Books.
- Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπ/σης τ. Α΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, 4^η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Συγκρούσεις και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Κατσιούλα Παναγιώτα
 Εκπαιδευτικός, Υπεύθυνη
 ΣΕΠ ΚΕΣΥΠ Κιλκίς
 pkatsioula@gmail.com

Κατσιούλα Θωμαΐς
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.02
 pkatsioula@yahoo.gr

Μπούτσκου Λεμονιά
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.03
 lemonmp3@gmail.com

Περίληψη

Στη σύγχρονη κοινωνία κάθε σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός όπου εργάζεται μια ομάδα ανθρώπων, οι οποίοι παρέχουν εκπαίδευση σε μαθητές/τριες. Απαραίτητη προϋπόθεση για να παρέχεται αποτελεσματική εκπαίδευση στους μαθητές/τριες είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η επίλυση των συγκρούσεων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα, καθώς επίσης και η δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολείο. Οι συγκρούσεις μέσα σε ένα σχολικό οργανισμό ανακύπτουν από διάφορες αιτίες όπως έλλειψη εμπιστοσύνης, επικοινωνίας, της αντιπαλότητας μεταξύ των στόχων των εκπαιδευτικών, αλλά και των διαφορετικών προσωπικών χαρακτηριστικών των εμπλεκομένων. Η εποικοδομητική επίλυση των συγκρούσεων μέσα από τις διάφορες στρατηγικές που θα εφαρμοστούν μπορεί να οδηγήσουν στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί το ζήτημα τόσο των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καθώς και των παραγόντων που ευνοούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την απόκτηση δεξιοτήτων και νέων τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας και χειρισμού της τάξης.

Λέξεις - κλειδιά: συγκρούσεις, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, σχολείο

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Κιουλάνη (2008) ο εκπαιδευτικός οργανισμός είναι μία ομάδα ανθρώπων που εργάζονται για την παροχή εκπαίδευσης, σύμφωνα με κάποιες καθιερωμένες σχέσεις. Προκειμένου να είναι όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική αυτή η παροχή εκπαιδευτικού έργου, απαραίτητη προϋπόθεση είναι από την μία η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και από την άλλη η επίλυση των όποιων συγκρούσεων ανακύπτουν στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολείο.

Από τη μία πλευρά, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μία διαδικασία κατά την οποία «οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν συνεχώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία και την συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμορφώσεως [...] Οι διαστάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέονται με μία δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αναγκαιότητα της οποίας ενισχύεται λόγω των συνεχών μεταβολών στα περιβάλλοντα των κοινωνιών μάθησης» (Δούκας και συν., 2008, σ. 357).

Από την άλλη πλευρά, οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν αποτρεπτικό παράγοντα της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πρακτικής, καθώς δημιουργούν ένα αρνητικό κλίμα στο σχολείο, ενώ παράλληλα οδηγούν στην δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών από την εργασία τους και στη μείωση της δέσμευσής τους στο έργο τους και στους στόχους της εκπαιδευτικής μονάδας.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί το ζήτημα τόσο των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον, όσο και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον

Αιτίες εμφάνισης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον

Σε μία σχολική μονάδα συγκρούσεις μπορεί να ανακύψουν εξαιτίας της έλλειψης εμπιστοσύνης, της έλλειψης επικοινωνίας, της αντιπαλότητας μεταξύ των στόχων των εκπαιδευτικών, αλλά και εξαιτίας της διαφοράς των προσωπικών χαρακτηριστικών των εμπλεκομένων. Ένας ακόμη παράγοντας που ευνοεί την ύπαρξη συγκρούσεων είναι η διαφορά πολιτισμικών χαρακτηριστών των εμπλεκομένων, συνοδευόμενη από έλλειψη γνώσεως σχετικά με τη διαχείριση αυτών των διαφορετικών χαρακτηριστικών (Lukman et al., 2009). Σε μία σχολική μονάδα κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να ερμηνεύει με διαφορετικό τρόπο ένα μήνυμα που έχει μεταδοθεί με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Τέλος, ορισμένοι ακόμη παράγοντες που δημιουργούν συγκρούσεις είναι η είσοδος νέων εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου, η ερμηνεία και ο ορισμός σχετικά με τους στόχους του σχολείου, καθώς και διαδικασίες που άπτονται διαχειριστικών θεμάτων και θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Senaratne & Udawatta, 2012).

Οι συγκρούσεις σε έναν οργανισμό, όπως είναι ο σχολικός οργανισμός, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις εξής τρεις ομάδες: Πρώτη ομάδα είναι οι κάθετες συγκρούσεις οι οποίες μπορούν να συμβούν λόγω του ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επιβάλλει στους εκπαιδευτικούς έναν συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας. Συνήθως οι κάθετες συγκρούσεις ανακύπτουν σε δημόσιους οργανισμούς, όπως είναι οι δημόσιες σχολικές μονάδες, εξαιτίας της αυστηρής και γραφειοκρατικής δομής που τις χαρακτηρίζει (Hener, 2010). Το πρόβλημα που προκύπτει είναι ότι το γραφειοκρατικό μοντέλο που ακολουθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δημιουργεί πολλά προβλήματα ενώ παράλληλα δεν αφήνει περιθώριο στους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν οποιοσδήποτε πρωτοβουλίες, κάτι το οποίο μπορεί να οδηγήσει στην μη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, στην μη αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση και στην εμφάνιση συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και άλλων εμπλεκομένων στην εκπαίδευση, όπως μαθητές, γονείς και διευθυντές των σχολικών μονάδων. Στην δεύτερη ομάδα έχουμε τις οριζόντιες συγκρούσεις που μπορούν να συμβούν μεταξύ εκπαιδευτικών, δηλαδή μεταξύ εργαζομένων που ανήκουν στο ίδιο ιεραρχικό επίπεδο (Hener, 2010). Οι οριζόντιες συγκρούσεις μπορεί να απορρέουν από τη διαφορά απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας,

τους στόχους του σχολείου, τη διαφορετική οπτική γωνία σχετικά με το πώς νοείται η αποτελεσματικότητα του σχολείου ή ακόμα και την υιοθέτηση ή μη των Τεχνολογιών Επικοινωνίας και Πληροφορίας στη διαδικασία μάθησης. Τρίτη ομάδα η σύγκρουση ρόλων που αναφέρεται στην ύπαρξη συγκρούσεων όταν διαφορετικά άτομα από διαφορετικές ομάδες, για παράδειγμα εκπαιδευτικοί και διευθυντής ή εκπαιδευτικοί και γονείς, έχουν αντικρουόμενες προσδοκίες από μία συγκεκριμένη συμπεριφορά (Amarantidou και Koustelios, 2009).

Επιπτώσεις της ύπαρξης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον

Σύμφωνα με τον Rahim (2001) οι αρνητικές επιπτώσεις από την ύπαρξη συγκρούσεων στη σχολική μονάδα είναι οι εξής: αυξημένο εργασιακό άγχος, μη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, εξουθένωση των εκπαιδευτικών, μειωμένη επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας, δημιουργία ενός αρνητικού εργασιακού περιβάλλοντος, μικρότερο επίπεδο εμπιστοσύνης, μειωμένη δέσμευση των εκπαιδευτικών προς την σχολική μονάδα και το έργο που επιτελεί, καθώς και μειωμένη αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών. Εκτός των παραπάνω, οι συγκρούσεις έχουν και ένα μεγάλο πλεονέκτημα, καθώς ενισχύουν τον θετικώς εννοούμενο ανταγωνισμό μεταξύ των μελών ενός οργανισμού. Οι Gupta και Sasidhar (2010) επισημαίνουν ότι η σύγκρουση σε έναν οργανισμό μπορεί να συμβάλει στη διατήρηση ενός επιθυμητού επιπέδου κινητοποίησης και παρακίνησης των εργαζομένων, καθώς και στην διάχυση καινοτόμων πρωτοβουλιών, ενώ παράλληλα μπορεί να αποτελέσει μία βασική πηγή ανατροφοδότησης για τον οργανισμό. Ο Rahim (2001) επισημαίνει ότι οι συγκρούσεις μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη και τη βελτίωση ενός οργανισμού, να βελτιώσουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, να ενισχύσουν την ομαδική εργασία, να ενθαρρύνουν την εύρεση λύσεων σε διάφορα προβλήματα προσφέροντας μία νέα οπτική των θεμάτων μέσα από την συνεργασία των μελών του οργανισμού.

Αποτελεσματική επίλυση συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες

Υπάρχουν δύο πρακτικές επίλυσης συγκρούσεων. Η πρώτη είναι η ατομική, όπου ο καθένας έχει μία συγκεκριμένη στρατηγική για την επίλυση των συγκρούσεων, ενώ σύμφωνα με τη δεύτερη, δίνεται έμφαση στην εκάστοτε κατάσταση που υπάρχει και το άτομο επιλέγει εκείνη την στρατηγική που αρμόζει καλύτερα στα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της κάθε σύγκρουσης (Gupta & Sasidhar, 2010). Σε κάθε περίπτωση, η επίλυση συγκρούσεων απαιτεί αποτελεσματική επικοινωνία. Η επικοινωνία αποτελεί έναν από τους κρίσιμους παράγοντες για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος και αποτελεί μέλημα του διευθυντή –ηγέτη της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, είναι μέλημα του διευθυντή να δημιουργήσει εκείνα τα κανάλια επικοινωνίας ανάμεσα στην διεύθυνση, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές. Αυτό αιτιολογείται περαιτέρω και από τη διαπίστωση του Altınöz (2009) ότι η επικοινωνία σε έναν οργανισμό είναι μία ενεργή διαδικασία, η οποία περιλαμβάνεται στη διαδικασία δια-

χείρισης ενός οργανισμού και η οποία είναι κρίσιμη για τους διευθυντές των οργανισμών στο πλαίσιο της αποτελεσματικής εφαρμογής των διαχειριστικών και οργανωτικών λειτουργιών των οργανισμών.

Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτήν

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αναφέρεται αφενός στη διαδικασία της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού, και αφετέρου στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Ένας σημαντικός παράγοντας που ευνοεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας. Η National Committee for the Principals of Secondary Schools (NASSP, 1982, όπως παρατίθεται στην Dean, 1993), όπως και ο Kotton (2003) επισημαίνουν ότι ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας είναι αρμόδιος για τη δημιουργία ενός κλίματος για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής – ηγέτης είναι επίσης επιφορτισμένος με την προσαρμογή του σχολείου στις νέες διδακτικές μεθόδους που επιτάσσει η κοινωνία της πληροφορίας και της επικοινωνίας, στο πλαίσιο της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ο Νάκος (2007) απαριθμεί τις προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπος ένας διευθυντής μίας σχολικής μονάδας στο πλαίσιο των σημερινών κοινωνιών της τεχνολογίας και της πληροφορίας, μεταξύ των οποίων είναι η δημιουργία συνθηκών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη χρησιμοποίηση της τεχνολογίας και τέλος η παροχή υποστήριξης και ενθάρρυνσης των καθηγητών ώστε να κάνουν χρήση της νέας τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας διευθυντής – ηγέτης αντιλαμβάνεται και αξιοποιεί τις ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, συμβάλλοντας στην προσωπική τους ανάπτυξη και επαγγελματικής τους εξέλιξη, όπως για παράδειγμα μέσα από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα διαρκούς επιμόρφωσης (Εκθεση Εθνικής Έρευνας για την Ελλάδα, 2008).

Ωστόσο, οι Boris – Schacter και Langer (2006) τονίζουν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι περισσότερο επιφορτισμένος με διοικητικές αρμοδιότητες παρά με καθήκοντα που άπτονται της διοίκησης του σχολείου. Στην πραγματικότητα, ο διευθυντής θα πρέπει να περνά λιγότερο χρόνο εκπληρώνοντας αρμοδιότητες που απορρέουν από τη γραφειοκρατία και περισσότερο χρόνο στην καθοδήγηση και συμβουλευτική προς τους καθηγητές, καθώς και στην ενίσχυση της προσωπικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Παράλληλα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από την επαφή και την συνεργασία των εκπαιδευτικών και την ανταλλαγή απόψεων σχετικά με εκπαιδευτικές πρακτικές, την συμμετοχή τους σε μεταπτυχιακούς κύκλους σπουδών, αλλά και την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός παράγοντας ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τον θεσμό της δια βίου επιμόρφωσης σε διάφορους τομείς. Συνεπώς, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που στοχεύει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα για την αναβάθμιση

του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, την ενίσχυση των εκπαιδευτικών πρακτικών, την αναβάθμιση προγραμμάτων συνεργασίας των εκπαιδευτικών και εν τέλει τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του νέου σχολείου

Μία σημαντική πτυχή της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αφορά η ενσωμάτωση και αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Αυτό ισχύει κυρίως διότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην χρησιμοποίηση των ΤΠΕ είναι καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή ενσωμάτωσή τους στη διαδικασία μάθησης (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2010). Ένας σημαντικός παράγοντας που εμπλέκεται στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι το φύλο. Διάφορες έρευνες όπως της Γιατσίδου (2008) και της Πομάκι (2011) κατέδειξαν ότι οι γυναίκες τείνουν να χρησιμοποιούν λιγότερο τους υπολογιστές και να είναι σε μικρότερο βαθμό εξοικειωμένες με τις νέες τεχνολογίες σε σχέση με τους άντρες. Επίσης, αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση δεν είναι τόσο θετικοί στην χρησιμοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Κατά συνέπεια, μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν και να αξιοποιούν τις ΤΠΕ περιλαμβάνει και την επιμόρφωσή τους σε αυτόν τον τομέα.

Ένας απώτερος στόχος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι και η επιμόρφωση και κατάρτιση προκειμένου να αναλάβουν διοικητικές θέσεις. Ωστόσο, στην Ελλάδα οι γυναίκες, αν και αποτελούν την πλειοψηφία στο χώρο της εκπαίδευσης, προτιμούν τη διδασκαλία και ως εκ τούτου «παραχωρούν» τη διοίκηση στους άνδρες συναδέλφους τους (Σαΐτης, 2002). Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται απρόθυμες στη διεκδίκηση διευθυντικών θέσεων και θεωρούν συχνά πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σχετίζεται αποκλειστικά και μόνο με τη διδασκαλία, και όχι με τη διοίκηση, και δηλώνουν πως η έλλειψη ευρύτερων οριζόντων και η επαγγελματική στασιμότητα δεν αποτελεί πηγή πικρίας γι' αυτές (Φρειδερίκου και Φολέρου-Τσερούλη, 1991). Το γεγονός αυτό οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Ο πρώτος είναι το γεγονός ότι θεωρούν το σύστημα επιλογής στελεχών Ο δεύτερος είναι ότι το γραφειοκρατικό συγκεντρωτικό σύστημα, το οποίο περιορίζει τους διευθυντές σε απλούς διεκπεραιωτές νόμων, δημιουργεί προβλήματα στις γυναίκες, καθώς δεν έχουν εμπειρία σε ζητήματα γραφειοκρατικής φύσης. Ο τρίτος είναι ότι η δημιουργία οικογένειας και η μητρότητα απορροφούν μεγάλο μέρος της αφοσίωσης των γυναικών (Μαραγκουδάκη, 1997). Ο τέταρτος είναι οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που επικρατούν. Πιο συγκεκριμένα, οι σεξιστικές προκαταλήψεις θέτουν φραγμούς στις φιλοδοξίες των γυναικών για διοικητική θέση. Στερεοτυπικά οι άνδρες θεωρούνται ικανότεροι στη διοίκηση και στην επιβολή αυστηρής πειθαρχίας. Τέλος, η άσκηση των διοικητικών καθηκόντων θεωρείται στερεοτυπικά ως ασύμβατη με τη θηλυκότητα, καθώς έχει «καταχωρηθεί κοινωνικά στην ανδρική σφαίρα» (Δαράκη, 2007, σ. 145). Ειδικότερα στην εκπαίδευση που παρέχεται στα ΕΠΑΛ η συμμετοχή των γυναικών στις τεχνικές ειδικότητες είναι περιορισμένη (Κορωναίου και συν., 2003) και

ακόμη πιο περιορισμένη η συμμετοχή τους στη διοίκηση αυτών των σχολικών μονάδων (Ράπτης, 2008).

Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και συγκρούσεις

Οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον μπορούν να ανακύψουν από διάφορους παράγοντες, όπως κατέδειξε η παραπάνω ανάλυση. Ένας παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις στην σχολική μονάδα είναι και το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η επιμόρφωση μπορεί να λαμβάνει χώρα σε εξωδιδασκτικές ώρες, κάτι το οποίο επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ενδέχεται να μην παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να τους ενθαρρύνει είτε να λάβουν μέρος σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, είτε να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και ηγεσίας της σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, η σύγκρουση εντός της εκπαιδευτικής μονάδας μπορεί να απορρέει και από το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός αποτιμά και αξιολογεί διαφορετικά τις ικανότητες και τη γνώση του στις ΤΠΕ, από ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ή το Υπουργείο Παιδείας. Επίσης, η αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού, βάσει της δικής του κρίσης και αξιολόγησης, μπορεί να χαρακτηρίζεται ως υψηλή, αλλά αυτή η αυτεπάρκεια να έρχεται σε αντίθεση με τον μισθό του, τον ρόλο του στο σχολείο, την έλλειψη αναγνώρισης των ικανοτήτων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων του από μέρους της ηγεσίας (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

Επιπλέον, η ιδέα της γυναίκας η οποία επιθυμεί να ανέλθει επαγγελματικά αντιτίθεται προς τα ισχύοντα κοινωνικά πρότυπα και τις στερεότυπες αντιλήψεις, οι οποίες υποστηρίζουν πως η οικογενειακή ζωή πρέπει να βρίσκεται σε προτεραιότητα για τις γυναίκες (Δαράκη, 2007). Έτσι, η αναρρίχηση γυναικών σε διοικητικές θέσεις μπορεί να επιφέρει συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον, κυρίως λόγω της μη υποστήριξης από την ηγεσία του σχολείου.

Τέλος, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που συνδέεται με την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής μπορεί να οδηγήσει σε συγκρούσεις στην σχολική μονάδα. Ο κυριότερος λόγος αυτών των συγκρούσεων είναι η έλλειψη υποστήριξης ή ακόμα και η αδιαφορία από μέρους της ηγεσίας σχετικά με την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση προβλημάτων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και σχετικά με την στρατηγική αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων στην τάξη. Επίσης, ενδέχεται η σύγκρουση να προκύψει μεταξύ των εκπαιδευτικών, σχετικά με την πιο κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιμέρους παράγοντες μπορούν να οδηγήσουν σε συγκρούσεις στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκεκριμένων ομάδων παιδιών είναι η δημιουργία ή η έλλειψη εμπιστοσύνης από μέρους της ηγεσίας της σχολικής μονάδας, η θετική διάθεση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της διεύθυνσης της εκπαιδευτικής μονάδας να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και

η θετική διάθεση του διευθυντή να ακούσει τους εκπαιδευτικούς και να τους παράσχει την κατάλληλη στήριξη στο έργο τους.

Επίλογος

Ο εκπαιδευτικός είναι ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς είναι ο οδηγός, ο σύμβουλος, ο παιδαγωγός. Ως εκ τούτου, καθώς μπορεί να ενθαρρύνει τη μαθησιακή διαδικασία, ο εκπαιδευτικός είναι πολύ σημαντικό να συνεχίζει να επιμορφώνεται και να αναπτύσσεται επαγγελματικά καθόλη την επαγγελματική του πορεία. Προκειμένου οι εκπαιδευτικές μονάδες, να επιτελέσουν τον σκοπό τους, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη αποτελεσματικής διοίκησης. Άλλωστε, διάφορες έρευνες έχουν καταδείξει ότι τόσο η πρόοδος και η συμπεριφορά των μαθητών, όσο και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά και τον τρόπο διοίκησης της εκπαιδευτικής μονάδας.

Ο παράγοντας εκείνος που διαδραματίζει σημαντικό και καθοριστικό ρόλο τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όσο και στην επίλυση των συγκρούσεων που ανακύπτουν στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας, είναι η διοίκηση, ήτοι ο διευθυντής-ηγέτης. Ως εκ τούτου, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και η επίλυση των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου απαιτούν την ύπαρξη αποτελεσματικής επικοινωνίας, αλλά και έναν διευθυντή-ηγέτη, ο οποίος θα χαρακτηρίζεται από όραμα για το σχολείο και θα αποβλέπει στην παροχή ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου.

Βιβλιογραφία

- Γιατσιδίου, Ε. (2008). Νέες τεχνολογίες και Φύλο. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΕΕΠ – ΔΤΠΕ «ΤΠΕ & Εκπαίδευση», Πειραιάς, 4 – 5 Οκτωβρίου 2008
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική ηγεσία και φύλο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., Σμυρνωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Έκθεση Εθνικής Έρευνας – Ελλάδα (2008), Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δείκτες αποτελεσματικότητας. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα:
http://www.proschool.eu/documents/National_Research_Report_GREECE%20EL.pdf (προσπελάστηκε στις 23/01/2012)
- Κιουλάνης, Σ. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.kioulanis.gr>
- Κορωναίου, Α., Δημητρούλη, Κ., Τικταπανίδου, Α. (2003). Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και η Διάσταση του Φύλου. Στο: Β. Δεληγιάννη-

Κουιμτζή, Σ. Ζιώγου, Λ. Φρόση (Επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Αθήνα: ΚΕΘΙ

1. Μαραγκουδάκη Ε. (1997). Οι γυναίκες διδάσκουν και οι άνδρες διοικούν. Στο: Β. Δεληγιάννη, Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη. Συλλογή Εισηγήσεων*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας
2. Νάκος, Κ. (2007). Ο ρόλος του Διευθυντή και η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην άσκηση της Διοίκησης των Σχολικών μονάδων Β/θμιας Εκπ/σης. 2ο εκπαιδευτικό συνέδριο με τίτλο «Γλώσσα, σκέψη και πράξη στην εκπαίδευση», 19 – 21 Οκτωβρίου, 2007, Ιωάννινα. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/17Afises/nakos/nakos.pdf>
3. Παπαδημητρίου, Σ.Θ., Λιοναράκης, Α. (2010). Ο Ρόλος του Καθηγητή - Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1&2). Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/viewArticle/103>
4. Ράπτης, Γ. (2008). *Γυναίκες στελέχη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η περίπτωση του νομού Ιωαννίνων*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ
5. Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ιδίου
6. Φρειδερίκου, Α., Φολέρου-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ύψιλον
7. Altınöz, M. (2009). An Overall Approach to the Communication of Organizations in Conventional and Virtual Offices. *International Journal of Human and Social Sciences*, 4(3), 218-224
8. Amarantidou, S., Koustelios, A. (2009). Differences in the levels of job burnout, role ambiguity and role conflict in physical education teachers. *Management of Sport and Leisure*, 6(2), 20-33
9. Boris-Schacter, S., Langer, S. (2006). *Balanced Leadership. How effective principals manage their work*. New York: Teachers College Press
10. Dean, J. (1993). *Managing the secondary school*. London: Routledge
11. Gupta, J.M., Sasidhar, B. (2010). Managing Conflicts in Organizations: A Communicative Approach. *AIMS International Journal of Management*, 4(3), 177-190
12. Hener, G. (2010). Communication and conflict management in local public organizations. *Transylvanian Review of Administrative Sciences*, 30E, 132-141
13. Pomäki, L. (2011). Does Gender Have a Role in ICT Among Finnish Teachers and Students?. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 325-340
14. Kotton, K. (2003). *Principals and student achievement. What the research says*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development
15. Lukman, I.B., Othman, J., Hassan, S., Sulaiman, A.H. (2009). Intercultural communication and conflict management among Malaysian employers and Indonesian domestic workers in Kuala Lumpur. *Malaysia Labour Review*, 3(2), 27-38

16. Rahim, M.A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*. Westport, CT: Quorum Books
17. Senaratne, S., Udawatta, N. (2012). Managing intragroup conflicts in construction project teams: case studies in Sri Lanka. *Architectural Engineering and Design Management*, DOI:10.1080/17452007.2012.738041
18. Tschanen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956

Σχολικό κλίμα και εργασιακή αφοσίωση

Θεοδωρίδου Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, M.Sc.
eleni.2404@hotmail.com

Λιάπα Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.
eliapa@phyed.duth.gr

Κορακίδη Γεωργία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.
gkorakidi@gmail.com

Τσαρούχα Σταυρούλα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.20, M.Sc.
stcnroulal80@gmail.com

Περίληψη

Τα σχολεία είναι κοινωνικές οργανώσεις στα οποία οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές και το υπόλοιπο προσωπικό των υπηρεσιών καταλαμβάνουν ξεχωριστή θέση και αναμένεται να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένους τρόπους. Οι σχέσεις ανάμεσα σε όλα τα είδη ανθρώπων στα σχολεία βοηθά να εκτελείται η οργάνωση του σχολείου αποτελεσματικά. Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός έχει ένα κλίμα που το διακρίνει από άλλα σχολεία και επηρεάζει τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των δασκάλων και των μαθητών για το σχολείο αυτό. Το σχολικό κλίμα αναφέρεται ως ένα σύνολο παραγόντων το οποίο «δίνει σε ένα σχολείο προσωπικότητα, πνεύμα, κουλτούρα». Το σχολικό περιβάλλον επηρεάζει τα γνωστικά και συναισθηματικά αποτελέσματα και τις αξίες των μαθητών. Ακολούθως η οργανωτική αφοσίωση των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό κομμάτι για την επιτυχία της μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας, διότι πολλοί αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να συνεισφέρουν επιπλέον προσπάθεια για να επιτύχει το σχολείο το όραμα και τους στόχους του. Στην παρούσα έρευνα μελετάται η επίδραση όλων των σχολικών παραγόντων (σύλλογος γονέων, διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, πολιτική ηγεσία) στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών μέσα από την συλλογή και την επεξεργασία των στοιχείων στα οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικό κλίμα, εργασιακή αφοσίωση, σχολικοί παράγοντες, εκπαιδευτικοί

Σχολικό περιβάλλον και εργασιακή αφοσίωση

Το σχολικό περιβάλλον είναι συχνά αντιληπτό ως το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται και διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί. Είναι η ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος που αντανακλά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι αλληλοεπιδρούν και αντιδρούν και ένα μέτρο των χαρακτηριστικών του σχολείου το οποίο οι εκπαιδευτικοί, οι διευθυντές, οι γονείς και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής θεωρούν σημαντικό. Μπορεί να προωθήσει την προσαρμοστικότητα ή να γίνει ένας παράγοντας κινδύνου για τις ζωές των ανθρώπων που εργάζονται και μαθαίνουν μέσα σ' αυτό. Εξερευνώντας το σχολικό περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί συμμετάσχουν για να διδάξουν, μπορεί επίσης να αποκαλύψει πώς διάφορες πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζουν την ικανοποίησή τους για τη διδασκαλία και την αφοσίωση τους για την καριέρα τους (Huang & Waxman, 2009). Η εργασιακή ικανοποίηση των δασκάλων επηρεάζεται από

τους σχολικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες. Μεταξύ των εκπαιδευτικών με παρόμοια επίπεδα μισθών και παρόμοιες παροχές, οι άλλες συνθήκες του χώρου εργασίας βρέθηκαν να σχετίζονται με τον κύκλο εργασιών, συμπεριλαμβανομένου του βαθμού της σχολικής επιρροής της πολιτικής του σχολείου, τον έλεγχο επί των αποφάσεων στην τάξη και το βαθμό της ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών (Basak & Ghosh, 2011).

Όσο πιο αυστηρή εποπτεία έχουν οι εκπαιδευτικοί από την διεύθυνση και όσο περισσότερους κανονισμούς χρειάζονται να ακολουθήσουν τόσο λιγότερο τους εμπνέει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αντίθετα η μείωση των κανονισμών και των ελέγχων μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη της αυτονομίας των εκπαιδευτικών καθώς και την ενίσχυση της επαγγελματικής εξέλιξης και της αφοσίωσης στην διδασκαλία. Η αντίληψη του δασκάλου για ένα θετικό σχολικό κλίμα σχετίζεται με υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των δασκάλων (Basak & Ghosh, 2011).

Οι σύγχρονες πραγματικότητες της διδασκαλίας κυριαρχούνται εδώ και δεκαετίες από διαδοχικές και συνεχιζόμενες μεταρρυθμίσεις της πολιτικής της κυβέρνησης. Αυτές οι πρωτοβουλίες και οι αλλαγές στις προσδοκίες, στα πρότυπα και στις συμπεριφορές των κοινωνιών στις οποίες διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ζουν και μαθαίνουν, έχουν συνδυαστεί και δημιουργούν αυξανόμενες πιέσεις στο φόρτο εργασίας και έχουν επηρεάσει το κίνητρο, το ηθικό και την αφοσίωση πολλών. Το εκπαιδευτικό έργο ολοένα και περισσότερο εντείνεται, με τους εκπαιδευτικούς να αναμένεται να ανταποκριθούν στις μεγαλύτερες πιέσεις και να συμμορφώνονται με την αύξηση των καινοτομιών κάτω από συνθήκες που είναι στην καλύτερη περίπτωση σταθερές και στη χειρότερη επιδεινώνονται. Πολλοί συχνά υποτιμούν τους εκπαιδευτικούς για την ασφάλεια των μισθών τους, τις σύντομες εργάσιμες ημέρες και τις μακρές καλοκαιρινές διακοπές αλλά όποιος γνωρίζει τα σχολεία ξέρει ότι οι ιστορίες για την εύκολη δουλειά της διδασκαλίας είναι καθαρή μυθοπλασία. Η καλή διδασκαλία είναι απαιτητική και εξαντλητική εργασία, ακόμη και στους καλύτερους χώρους εργασίας. Ακόμα και ο πιο έμπειρος δάσκαλος απλά δεν μπορεί να επικαλεστεί την τεχνογνωσία που απέκτησε ή τολμά να διδάξει στον αυτόματο πιλότο, γιατί κάθε σειρά μαθητών παρουσιάζει μοναδικά εκπαιδευτικά διλήμματα και ευκαιρίες. Είναι να απορεί κανείς ότι η διδασκαλία του 21ου αιώνα, έχει αξιολογηθεί ως ένα από τα πιο αγχωτικά επαγγέλματα (Day & Gu, 2007).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα επάγγελμα με μεγάλη σημασία διότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και την εκπαίδευση της επόμενης γενιάς (Paulick, Retelsdorf & Moller, 2013). Τα σχολεία χρειάζονται εκπαιδευτικούς υψηλής ποιότητας και αφοσίωσης για να εξυπηρετήσουν και να εκτελέσουν τα βασικά καθήκοντά τους στην εκπαίδευση της επόμενης γενιάς των μελών της κοινωνίας. Η ποιότητα της εκπαίδευσης δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τις ειλικρινείς προσπάθειες αφοσιωμένων εκπαιδευτικών. Είναι μόνο ο αφοσιωμένος δάσκαλος που μπορεί να εμψυχήσει και να καλλιεργήσει τις αξίες, καθώς και να βοηθήσει τους μαθητές για να εσωτερικεύσουν τις αξίες αυτές (Razak, Darmawan & Keeves, 2010).

Η οργανωτική αφοσίωση των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό κομμάτι για την επιτυχία της μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας, διότι πολλοί αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι να συνεισφέρουν επιπλέον προσπάθεια για να επιτύχει το σχολείο το όραμα και τους στόχους του. Ωστόσο, λόγω του στρες του επαγγέλματος, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να παρουσιάζουν χαμηλή οργανωτική αφοσίωση. Όμως το στρες δεν είναι ο μόνος λόγος για την χαμηλή οργανωτική αφοσίωση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τόσες πολλές υποχρεώσεις προς τους γονείς, τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τους διευθυντές οι οποίες οδηγούν σε υπερφόρτωση της εργασίας. Στοιχεία δείχνουν περιπτώσεις διευθυντών με κακομεταχείριση προς τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες περιλαμβάνουν την άρνηση της άδειας, τον περιορισμό τους να εκφράσουν τις απόψεις και γνώμες τους, αποφεύγοντας, βρίζοντας, αθέμιτη αξιολόγηση θέσεων εργασίας, παράλογη παρακολούθηση, δημόσια κριτική και άδικη κατανομή (Selamat, Nordin & Adnan, 2013). Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συμβάλλει και στην επαγγελματική τους αφοσίωση. Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών βρέθηκε να σχετίζονται σημαντικά με την εργασιακή τους ικανοποίηση. Ως κίνητρο ορίζεται ένα σύνολο αλληλένδετων πεποιθήσεων και συναισθημάτων. Αυτές οι πεποιθήσεις και τα συναισθήματα οδηγούν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijgaard, Buitink & Hofman, 2012).

Όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι, ο ρυθμός της φθοράς μειώνεται, η συλλογικότητα ενισχύεται και η απόδοση στην εργασία βελτιώνεται. Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επεκτείνεται στον βαθμό στον οποίο ένας εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται και εκτιμά διάφορους παράγοντες, όπως η αξιολόγηση, η συλλογικότητα, η ευθύνη και η αναγνώριση. Επίσης αναφέρεται στην σχέση της αφοσίωσης του δασκάλου με τον ρόλο της διδασκαλίας του και είναι μία συνάρτηση της αντιλαμβανόμενης σχέσης ανάμεσα στο τι θέλει κάποιος από τη διδασκαλία και σε αυτό που αντιλαμβάνεται κάποιος ότι προσφέρει σε έναν δάσκαλο. Οι εκπαιδευτικοί με εσωτερική πηγή ελέγχου που πιστεύουν ότι τα αποτελέσματα εκδηλώνονται κατά κύριο λόγο από τη δική τους συμπεριφορά και δράση, με την προϋπόθεση ότι οι προσπάθειές τους θα είναι επιτυχείς είναι πιο ικανοποιημένοι με την εργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι πιστεύουν ότι το περιβάλλον τους, κάποια ανώτερη δύναμη ή άλλοι άνθρωποι ελέγχουν τις αποφάσεις τους και τη ζωή τους (εξωτερική πηγή ελέγχου), δεν συμμετέχουν σε καινοτόμα πράγματα και δεν χρησιμοποιούν τις δεξιότητες του ατόμου και τις ικανότητες στο σχεδιασμό της εργασίας (δημιουργικότητα) καθώς και την ελευθερία να πειραματιστούν. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους και τους μαθητές μπορούν να προσαρμοσθούν καλύτερα με τη λειτουργική κατάσταση, αισθάνονται πιο εξασφαλισμένοι, λαμβάνουν μέρος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου και λαμβάνουν αναγνώριση από όλους (Basak & Ghosh, 2011).

Οι άκρως συναισθηματικοί δάσκαλοι θα μπορούσαν επίσης να είναι καλοί εκπαιδευτικοί ηγέτες στην τάξη, επειδή είναι σε θέση να ελέγξουν το περιεχόμενο του μαθήματος που διδάσκουν και έτσι επιδεικνύουν αποτελεσματική διδασκαλία. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο συναισθηματικής αφοσίωσης μπορούν να παρακολουθούν πάντα το έργο των μαθητών, είναι σε θέση να ελέγχουν την τάξη και να συμμετέχουν

σε δραστηριότητες εκτός του σχολικού προγράμματος, επειδή τείνουν να αποδεικνύουν την οργανωτική συμπεριφορά του ατόμου (Selamat et al., 2013).

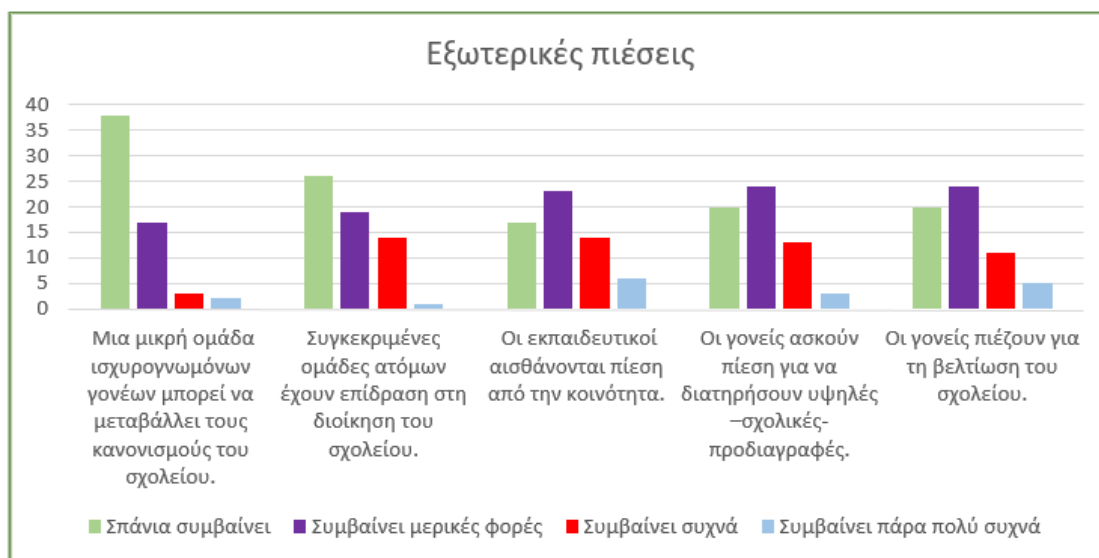
Έρευνα

Με σκοπό να αποκτηθεί μια πιο εμπειρισταωμένη εικόνα του σχολικού περιβάλλοντος δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο συνολικά συμμετείχαν 114 εκπαιδευτικοί. Τα στοιχεία τους εμφανίζονται στον παρακάτω Πίνακα 1.

Στοιχεία συμμετεχόντων					
Άνδρες	29	Μόνιμοι με οργανική θέση	78	Αθήνα	45
Γυναίκες	85	Μόνιμοι χωρίς οργανική θέση	23	Ανατολική Αττική	3
		Αναπληρωτές	13	Δυτική Αττική	14
				Πειραιάς	5
				Επαρχία	47
Σύνολο	114	Σύνολο	114	Σύνολο	114

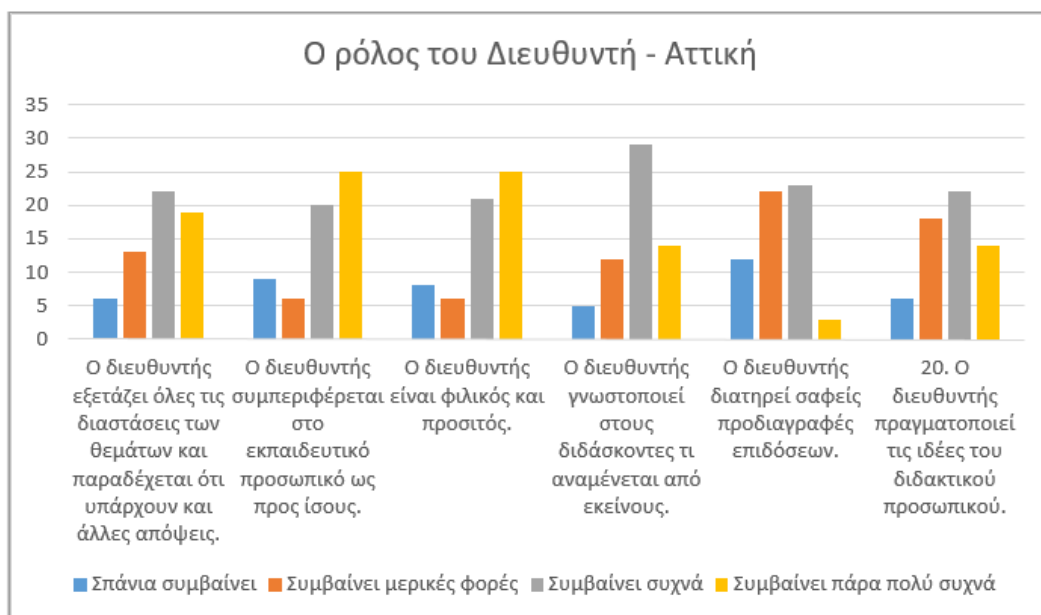
Πίνακας 1: Στοιχεία συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο.

Αρχικά θα δούμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ως προς σε ποιο βαθμό στο σχολείο τους ασκούνται εξωτερικές πιέσεις είτε από γονείς είτε από άλλους φορείς.



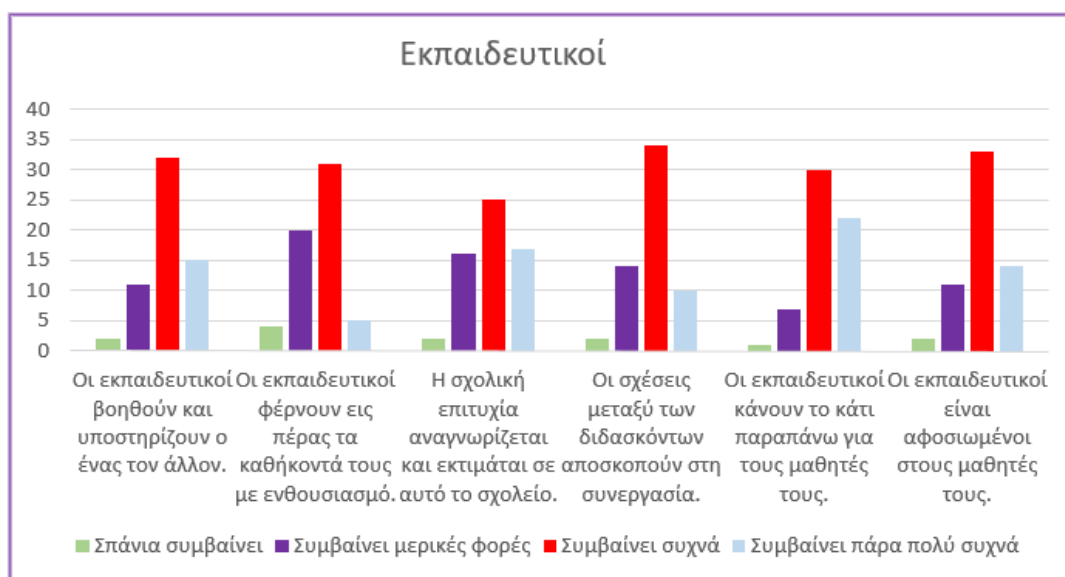
Γράφημα Α – Εξωτερικές πιέσεις στο σχολείο

Ακολουθούν τα γραφήματα που εμφανίζουν πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο του Διευθυντή στο σχολείο τους.



Γράφημα Β – Ο ρόλος του διευθυντή

Στα επόμενα γραφήματα βλέπουμε τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τις μεταξύ τους σχέσεις.



Γράφημα Γ- Σχέσεις εκπαιδευτικών

Συμπεράσματα

Στους εξωτερικούς παράγοντες που επιδρούν στο σχολείο μπορούμε να διακρίνουμε ότι η επίδρασή τους δεν είναι καθόλου αμελητέα και φαίνεται να πιέζουν πολύ για την βελτίωση του σχολείου και τις υψηλές προδιαγραφές.

Ο ρόλος του διευθυντή εμφανίζεται σε γενικές γραμμές προσιτός με ισότιμη συμπεριφορά, θέτοντας σαφείς στόχους και ανταποκρινόμενος στις ιδέες του διδακτικού προ-

σωπικού Ο σύλλογος των εκπαιδευτικών παρουσιάζει πνεύμα συνεργασίας και οι εκπαιδευτικοί δίνουν το κάτι παραπάνω για τους μαθητές τους ενώ όλοι δείχνουν ανεξαρτήτου περιοχής να είναι αφοσιωμένοι σε αυτούς. Το σχολικό κλίμα λοιπόν το οποίο απαρτίζεται από μέλη διαφορετικών αρμοδιοτήτων, όπως μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, πολιτική ηγεσία και γονείς, έχει άμεση επίδραση στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών οι οποίοι καλούνται να παίξουν πολλούς ρόλους ταυτόχρονα. Με το πέρας των χρόνων οι εκπαιδευτικοί εκτός από το βασικό κομμάτι της διδασκαλίας πρέπει να ανταποκριθούν και σε ένα σύνολο εργασιών που συμβαίνουν τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου. Αυτό είναι λογικό να επηρεάζει την αφοσίωσή τους στα βασικά τους καθήκοντα αλλά και γενικότερα την αφοσίωση στο επάγγελμά τους. Το σίγουρο είναι ότι ένας εκπαιδευτικός με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής αφοσίωσης, μπορεί να προσφέρει, μπορεί να κάνει κομμάτι της ζωής του το σχολείο και ό,τι έχει σχέση με αυτό, μπορεί να δώσει υποστήριξη στο συνάδελφό του και φυσικά μπορεί να είναι ο καλύτερος δάσκαλος για τους μαθητές του.

Βιβλιογραφία

- Basak, R. & Ghosh, A. (2011). *School Environment and Locus of Control in Relation to Job Satisfaction among School Teachers - A Study from Indian Perspective*. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2011), 1199 – 1208.
- Canrinus, T. E., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 115-132
- Day, C & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.
- Huang, L. S. & Waxman, C. H. (2009). The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment. *Teaching and Teacher Education*, 25, 235–243.
- Lambert, G. E., Kim, B., Kelley, T. & Hogan., L. N. (2013). The association of affective and continuance commitment with correctional staff life satisfaction. *The Social Science Journal*, 50, 195–203.
- Paulick, I., Retelsdorf, J. & Moller, J. (2013). Motivation for choosing teacher education: Associations with teachers' achievement goals and instructional practices. *International Journal of Educational Research*, 61, 60–70.
- Razak, A. N., Darmawan N.G.I. & Keeves, P. J. (2010). The influence of culture on teacher commitment. *Social Psychology of Education*, 13, 185–205.

Selamat, N., Nordin, N. & Adnan, A.A. (2013). *Rekindle Teacher's Organizational Commitment: The Effect of Transformational Leadership Behavior*. 6th International Conference on University Learning and Teaching (InCULT 2012), 566 – 574.

Σχολικό κλίμα και εργασιακή ικανοποίηση

Θεοδωρίδου Ελένη
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.07, M.Sc.
 eleni.2404@hotmail.com

Κορακίδη Γεωργία
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.
 gkorakidi@gmail.com

Λιάπα Ελένη
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.
 eliapa@phyed.duth.gr

Τσαρούχα Σταυρούλα
 Εκπαιδευτικός Π.Ε. 20, M.Sc.
 stavroula180@gmail.com

Περίληψη

Η ηγετική φυσιογνωμία του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας σε συνάρτηση με την διαμόρφωση του σχολικού κλίματος έχει απασχολήσει την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία γιατί σύμφωνα με αυτή αποτελεί την ταυτότητα του χώρου μέσα στον οποίο τελούνται οι εκπαιδευτικές λειτουργίες και έχει καθοριστική επιρροή πάνω στους ανθρώπους που εργάζονται σε αυτόν. Διάφορες πτυχές των σχολικών διαδικασιών φαίνεται να συσχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας ως ηγέτης φαίνεται να επιδρά καθοριστικά στην διαμόρφωση των εργασιακών συνθηκών και στην επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών. Με βάση τα παραπάνω διεξήχθη έρευνα σε δείγμα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την εργασιακή τους ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια ικανοποίηση και έχουν μέτρια εικόνα για τον Διευθυντή τους, ανεξάρτητα από φύλο, βαθμίδα υπηρετήσεως και σχέση εργασίας. Παρόλα αυτά, το θέμα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, καθώς στη διεθνή βιβλιογραφία η έρευνα είναι περιορισμένη.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικό κλίμα, εργασιακή ικανοποίηση, Διευθυντής, συλλογικότητα, συνεργασία

Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα σύστημα που απαρτίζεται από ανθρώπους, κύρια από το Διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους μέσα από ένα σύστημα κανόνων και αξιών και αναλαμβάνουν ρόλους μέσα στο σχολείο για να προωθήσουν την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, ώστε το σχολείο να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στην αποστολή του (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2006).

Επιπλέον, το σχολείο είναι ο χώρος όπου η σχολική μονάδα στεγάζει αλλά και διαμορφώνει το εκπαιδευτικό της έργο, ο χώρος όπου διαμορφώνονται οι σταθερές της, όπως το ήθος, οι αξίες, οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της, η επικοινωνία κλπ. Οι παραπάνω παράγοντες εξαρτώνται από τη γενικότερη παιδαγωγική φιλοσοφία που διέπει την σχολική μονάδα, από την κουλτούρα που έχει διαμορφώσει. Με τον τρόπο αυτό η κουλτούρα αποτυπώνεται στο κλίμα που επικρατεί σε έναν οργανισμό (Everard & Morris, 2005) και επιδρά αυτονόητα στα πρόσωπα, στο σχολείο αλλά και στο παραγόμενο σε αυτό εκπαιδευτικό έργο (Ρέλλος, 2000).

Στους παράγοντες που ασκούν καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση των χαρακτηριστικών που θα λάβει η κουλτούρα της κάθε σχολικής μονάδας σημαντική θέση κατέχει ο Διευθυντής του σχολείου και στη συνέχεια το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ο Διευθυντής, ως ηγέτης του οργανισμού, είναι εκείνος που σε μεγάλο βαθμό μπορεί να καθοδηγήσει το σχολείο και το έμψυχο δυναμικό του προς μία θετική κουλτούρα. Ως τέτοια, είναι η σχολική κουλτούρα που χαρακτηρίζεται από ανοιχτό κλίμα επικοινωνίας και συνεργασίας. Είναι το κλίμα στο οποίο ευδοκιμεί πνεύμα ομαδικότητας και συλλογικότητας, όπου ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται για ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτομιών και όπου συμμετέχει ενεργά στην λήψη αποφάσεων.

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης έχει το δικό του όραμα για το σχολείο του. Μέσα από μία αμφίδρομη, ειλικρινή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς ο Διευθυντής επιδιώκει να παρουσιάσει το όραμά του και να θέσει μαζί με τους εκπαιδευτικούς κοινά αποδεκτούς στόχους, να συναποφασίσουν το όραμα για το σχολείο στο οποίο υπηρετούν (Σαϊτής, 2007).

Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στο να δημιουργηθεί ένα κλίμα που προωθεί την συνεργασία στην εκπαιδευτική μονάδα. Στηρίζει την αναγνώριση της αξίας των ατόμων, αλλά και της αξίας των ομάδων, ώστε να επιτυγχάνονται αποτελεσματικότερα οι στόχοι. Στηρίζει τις πρωτοβουλίες των μελών της, προωθεί το όραμα της εκπαιδευτικής μονάδας, το ύφος της και το επαγγελματικό της ήθος (Μαυρογιώργος, 1999).

Η αντίληψη του εκπαιδευτικού αναφορικά με ένα θετικό σχολικό κλίμα έχει άμεση σύνδεση με υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης αλλά και καθοριστική συσχέτιση με την επαγγελματική του αφοσίωση (Basak & Ghosh, 2011). Ένα υψηλό επίπεδο συναισθηματικής αφοσίωσης αποτελεί ένα εσωτερικό κίνητρο, ώστε να είναι περισσότερο διατεθειμένοι να παρακολουθούν με μεγαλύτερο ενθουσιασμό το έργο των μαθητών, να ελέγχουν την τάξη και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες εκτός του σχολικού προγράμματος, επειδή τείνουν να αποδεικνύουν την οργανωτική συμπεριφορά του ατόμου (Selamat et al., 2013), διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό το κλίμα της σχολικής τάξης. Οι σχέσεις του κλίματος με τους έμψυχους παράγοντες που συγκροτούν την σχολική τάξη είναι σχέσεις αλληλεπίδρασης καθώς ούτε ο δάσκαλος ούτε οι μαθητές είναι παθητικοί δέκτες αλλά δρώντα υποκείμενα που με τις πράξεις και τη συμπεριφορά τους επηρεάζει το ένα το άλλο (Fraser, 1989).

Σχολικό Περιβάλλον και Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

Ως σχολικό περιβάλλον ορίζεται η τοποθεσία και οι διατιθέμενοι πόροι, η υφή της μαθητικής κοινότητας (π.χ. κοινωνικοοικονομική προέλευσή τους) και η κοινότητα των εκπαιδευτικών (π.χ. επίπεδο εκπαίδευσης και εμπειρία των εκπαιδευτικών και των Διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης) (Ma, Ma, & Bradley, 2008). Η βιβλιογραφία που αναφέρεται στην σχέση μεταξύ σχολικού περιβάλλοντος και εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι σχετικά περιορισμένη και τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι συχνά ανακόλουθα. Οι Henke, Choy, Geis, και Broughman (1996) αναφέρουν ότι τα περισσότερο αντιπροσωπευτικά χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος που συνδέονται με τα ίδια τα σχολεία, τις σχολικές τάξεις και τους εκπαιδευτικούς φαίνεται

να έχουν μικρή συνάφεια με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι Perie και Baker (1997) αναφέρουν δύο χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος - την τοποθεσία και το μέγεθος του σχολικού συγκροτήματος - που φαίνονται ότι συνδέονται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Χρησιμοποιώντας δεδομένα από έρευνες σχετικές με το σχολικό περιβάλλον βρήκαν ότι τα σχολεία που βρίσκονται σε περιαστικό περιβάλλον έχουν και τα μεγαλύτερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, ενώ η ικανοποίηση σε όσα σχολεία βρίσκονταν μέσα στον αστικό ιστό ήταν περιορισμένη. Οι Perie και Baker βρήκαν επίσης ότι το μέγεθος του σχολείου ήταν αντιστρόφως ανάλογο της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (δηλαδή σε μικρότερες σχολικές μονάδες οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε μεγαλύτερες σχολικές μονάδες).

Σχολικές διαδικασίες και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

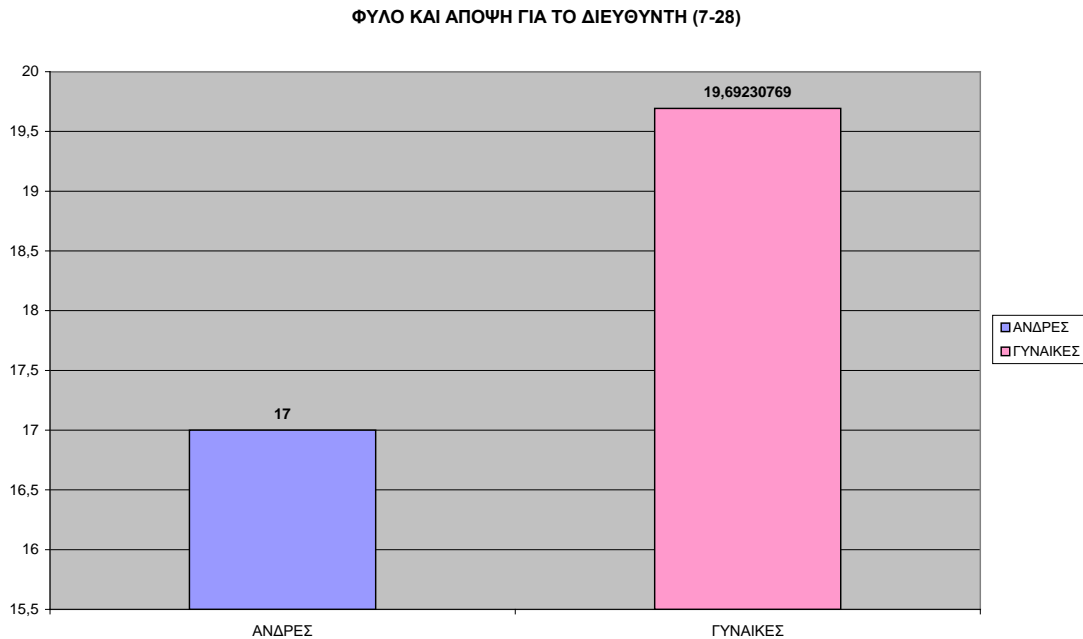
Ως σχολικές διαδικασίες αναφέρονται το μαθησιακό περιβάλλον (π.χ. διοικητικές διαδικασίες), οι λειτουργίες του σχολείου, οι αξίες και οι προσδοκίες των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων (Ma et al., 2008). Διάφορες πτυχές των σχολικών διαδικασιών βρέθηκε να συσχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με το επάγγελμά τους όταν λαμβάνουν υποστήριξη από τους προϊσταμένους τους, συνεργάζονται αρμονικά με τους συναδέλφους τους και τους παρέχονται όλοι οι αναγκαίοι πόροι για το έργο τους. Νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση όταν δεν τους ανατίθενται εξωδιδασκτικά καθήκοντα, και οι γονείς των μαθητών υποστηρίζουν τις εκπαιδευτικές τους προσπάθειες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση κάνοντας το επάγγελμά τους όταν με τους Διευθυντές των σχολείων που διδάσκουν συνδιαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στην τάξη, και όταν έχουν την αίσθηση ότι έχουν τον έλεγχο της τάξης τους και επηρεάζουν έως ένα βαθμό τις πολιτικές του σχολείου. Σύμφωνα με δεδομένα ερευνών στο σχολικό περιβάλλον η αυτονομία των εκπαιδευτικών, η συναδελφική αλληλεγγύη, οι επαγγελματικές και εργασιακές συνθήκες, η καθοδήγηση από τις προϊστάμενες αρχές, η υποστήριξη από τους γονείς των μαθητών και η συμπεριφορά των ίδιων των μαθητών αποτελούν σημαντικές παραμέτρους που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Το δείγμα και η διαδικασία

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτελούν 58 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια και την Δευτεροβάθμια δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση το σχολικό έτος 2014-2015, και συγκεκριμένα σε Δημοτικά, Γυμνάσια Λύκεια και Ε-ΠΑΛ της ευρύτερης περιφέρειας κυρίως της Αττικής. Όλα τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και η συμπλήρωσή τους εθελοντική. Η επιλογή του δείγματος της έρευνας έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας συστηματικής δειγματοληψίας, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Απριλίου-Μαΐου 2015.

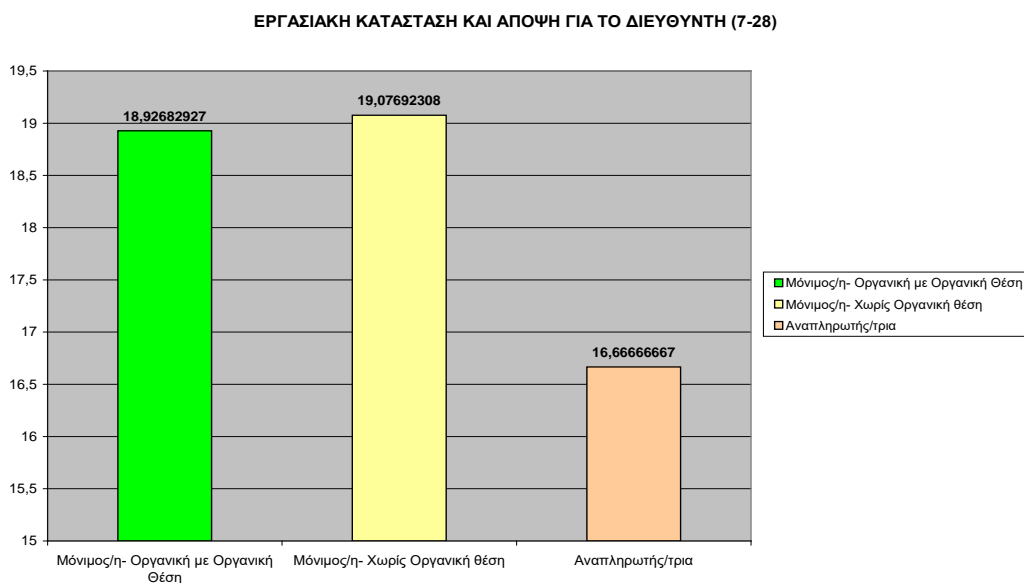
Αποτελέσματα

Στο Γράφημα 1 βλέπουμε πώς διαμορφώνεται η άποψη των εκπαιδευτικών για τον Διευθυντή, σε σχέση με το φύλο τους. Η άποψη και των δύο φύλων για το Διευθυντή κυμαίνεται κοντά στο μέσο όρο (μέση τιμή 17.5, εύρος τιμών 7-28). Φαίνεται οι γυναίκες να έχουν μία αισθητά καλύτερη γνώμη για τον Διευθυντή (σκορ 19.69) σε σχέση με τους άντρες (σκορ 17).



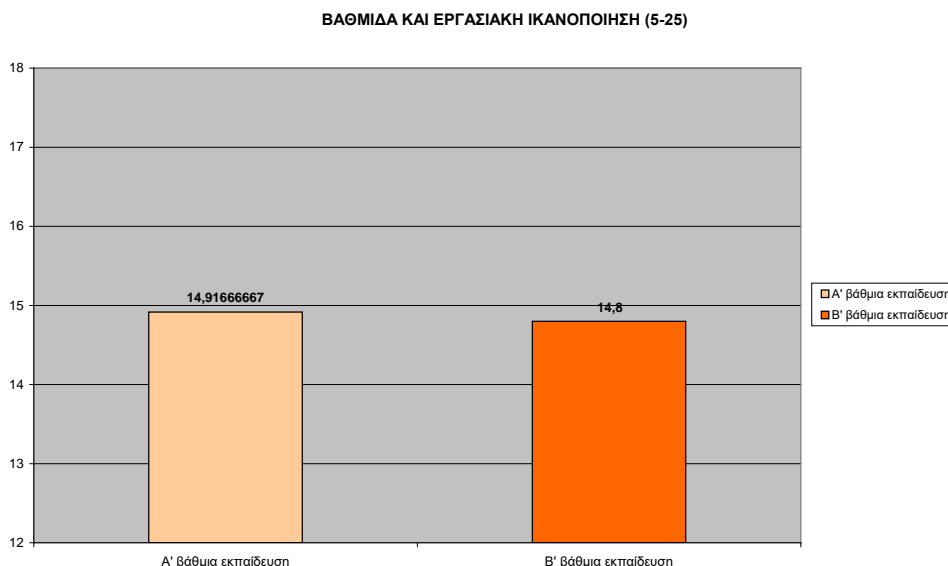
Γράφημα 1: Σχέση φύλου και άποψης για το Διευθυντή

Στο Γράφημα 2 βλέπουμε πώς διαμορφώνεται η άποψη των εκπαιδευτικών για τον Διευθυντή, σε σχέση με την εργασιακή τους κατάσταση. Η γνώμη τους κινείται λίγο πιο πάνω από το μέσο όρο (μ.ο. 17,05).



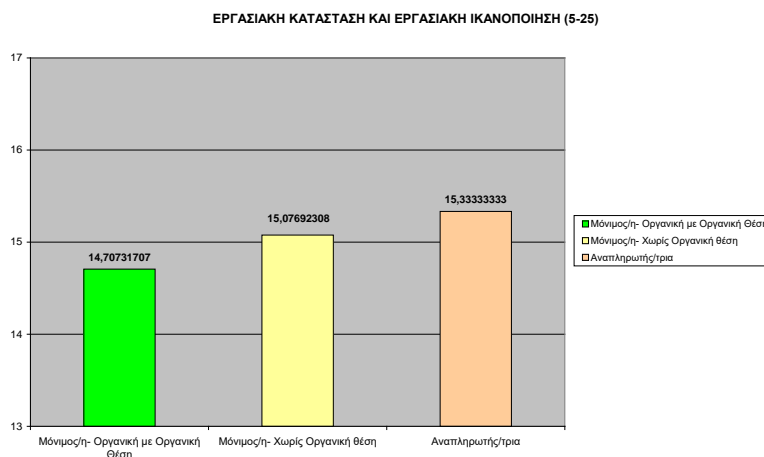
Γράφημα 2: Σχέση εργασιακής κατάστασης και άποψης για το Διευθυντή

Στο Γράφημα 3 βλέπουμε πώς εκφράζεται η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την βαθμίδα εκπαίδευσης. Διαπιστώνουμε πως και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (σکور 14.91) καθώς και εκείνοι που υπηρετούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (σکور 14.8) αισθάνονται μέτρια εργασιακή ικανοποίηση, καθώς κυμαίνονται πολύ κοντά στο μέσο όρο (μ.ο. 15) με τη διαφορά μεταξύ τους πολύ μικρή.



Γράφημα 3: Σχέση εκπαιδευτικής βαθμίδας και εργασιακής ικανοποίησης

Στο Γράφημα 4 τέλος βλέπουμε πώς εκφράζεται η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εργασιακή τους κατάσταση. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση (σکور 14,7) είναι λίγο πιο κάτω από το μέσο όρο (μ.ο. 15), οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί χωρίς οργανική θέση (σکور 15,07) βρίσκονται ακριβώς στο μέσο όρο και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί (σکور 15,33) φαίνεται να αισθάνονται λίγο περισσότερη εργασιακή ικανοποίηση.



Γράφημα 4 : Σχέση εργασιακής κατάστασης και εργασιακής ικανοποίησης

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε από τα τέσσερα γραφήματά μας ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια ικανοποίηση και έχουν μέτρια εικόνα για τον Διευθυντή τους, είτε είναι άνδρες ή γυναίκες, είτε υπηρετούν στην πρωτοβάθμια ή τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είτε είναι μόνιμοι με ή χωρίς οργανική θέση ή και αναπληρωτές. Διαπιστώνουμε την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, καθώς στη διεθνή βιβλιογραφία δε συναντούμε επαρκή δεδομένα που να μας βοηθούν στην εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Εξάλλου το σχολικό περιβάλλον αποτελεί έναν ζωντανό οργανισμό που μεταλλάσσεται διαρκώς μέσα στο κύτταρο της κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

- Basak, R. & Ghosh, A. (2011). *School Environment and Locus of Control in Relation to Job Satisfaction among School Teachers - A Study from Indian Perspective*. International Conference on Education and Educational Psychology (ICEEPSY 2011), 1199 – 1208.
- Everard, K.B. & Morris, G. (2005). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σελ 185.
- Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect. *Journal of Curriculum studies*, 21 (4), σελ. 307-327.
- Henke, Choy, Geis & Broughman (1996). *Schools and staffing in the United States: A statistical profile, 1993-94*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Leithwood, K., & McAdie, P. (2007). Teaching working conditions that matter. *Education Canada*, 47 (2), 42-45.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο: Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Μ., Νιτσόπουλος, Β., & Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Α': Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σελ. 115-151, 146-147.
- Ma, X., Ma, L., & Bradley, K. (2008). Using multilevel modeling to investigate school effects. In A. A. O'Connell & D. B. McCoach (Eds.), *Multilevel modeling of educational data* (pp. 59–110). Charlotte, NC: Information Age.
- Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teacher's job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93, 39–47.
- Πασιαρδής, Π., και Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία*, Αθήνα : Τυπωθήτω, σελ. 17, 14-15.
- Perie, M., & Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teacher's: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation* (NCES 97-471). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Ρέλλος, Νικόλαος (2000). *Για μια επίκαιρη διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg, σελ 137-139.
- Σαΐτης, Χ.(2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία... στην πράξη* (γ' έκδοση), Αθήνα: έκδοση του ιδίου, σελ. 179, 147.
- Selamat, N., Nordin, N. & Adnan, A.A. (2013). *Rekindle Teacher's Organizational Commitment: The Effect of Transformational Leadership Behavior*. 6th International Conference on University Learning and Teaching (InCULT 2012), 566 – 574.
- Thornton, H. J. (2004). What can we learn about retaining teacher's from PDS teacher's voices? *Middle School Journal*, 35(4), 5–12.
- Whiteford, P. (1990, October). *Differences between teacher's who have and have not taught continuously during the first five years after graduation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων των Getzels και Guba. Μηχανισμοί αυτοπροστασίας των εκπαιδευτικών οργανισμών

Τσαμήτρου Ιφιγένεια

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70

Μ.Α Εκπαιδευτική ηγεσία και πολιτική

tsiamiifis@gmail.com

Τσαμήτρος Σπυρίδων

Εκπαιδευτικός Π.Ε.01

tsamspy@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία απόπειρα περιγραφής του μοντέλου κοινωνικών συστημάτων των Getzels και Guba, καθώς και του σχολείου ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα. Αναλύεται η εξίσωση: συμπεριφορά = (ρόλος) χ (προσωπικότητα) και αναφέρονται παραδείγματα εφαρμογής της εξίσωσης αυτής στο χώρο της εκπαίδευσης. Τέλος, παρουσιάζεται το δομικό πλαίσιο της θεωρίας του Mintzberg και καταγράφονται μηχανισμοί προστασίας που μπορεί να αναπτύξει το σχολείο, για να προστατεύσει την εσωτερική και εξωτερική συνοχή του ως ανοικτό σύστημα από τις αλλαγές και την αβεβαιότητα του περιβάλλοντος.

Λέξεις-Κλειδιά: οργάνωση, σύστημα, κοινωνικός, μηχανισμός, αυτοπροστασία

1. Η οργάνωση ως κοινωνικό σύστημα

1.1. Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων.

Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων είναι σχετικά πρόσφατη και από τις πιο σημαντικές στην εκπαιδευτική διοίκηση. Στηρίζεται στην άποψη, ότι η εκάστοτε οργάνωση αποτελεί ένα σύστημα που είναι μέρος ή τμήμα ενός μεγαλύτερου συστήματος, από το οποίο διακρίνεται με ένα προκαθορισμένο όριο, ενώ ταυτόχρονα εμπεριέχει μέσα του υποσυστήματα, τα οποία αλληλοεπηρεάζονται. Συνδέονται δε μεταξύ τους με ισορροπία σταθερή προερχόμενη από τον αντικειμενικό σκοπό που υπηρετούν.

1.2. Η δομολειτουργική θεωρία του Parsons.

Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων είναι σχετικά πρόσφατη και από τις πιο σημαντικές στην εκπαιδευτική διοίκηση. Στηρίζεται στην άποψη, ότι η εκάστοτε οργάνωση αποτελεί ένα σύστημα που είναι μέρος ή τμήμα ενός μεγαλύτερου συστήματος, από το οποίο διακρίνεται με ένα προκαθορισμένο όριο, ενώ ταυτόχρονα εμπεριέχει μέσα του υποσυστήματα, τα οποία αλληλοεπηρεάζονται. Συνδέονται δε μεταξύ τους με ισορροπία σταθερή προερχόμενη από τον αντικειμενικό σκοπό που υπηρετούν.

Κύριος εκπρόσωπος της Σχολής των κοινωνικών συστημάτων θεωρείται ο T. Parsons (1951). Ο Parsons ανέπτυξε τη δομολειτουργική του θεωρία, σύμφωνα με την οποία προσπάθησε να επεξηγήσει, γιατί οι κοινωνίες παραμένουν σταθερές και λειτουργικές.

Ανέπτυξε ένα μοντέλο (AGIL) στο οποίο αναλύονται οι τέσσερις λειτουργίες που πρέπει να επιτελεί ένα κοινωνικό σύστημα, για να υφίσταται (Parsons, 1971; Parsons, 1968; Parsons, 1951).

A. (adaptation-προσαρμογή) απόκτηση επαρκών πόρων

G. (goal attainment- επίτευξη στόχου) διευθέτηση και εφαρμογή στόχων

I. (integration- ολοκλήρωση) διατήρηση αλληλεγγύης και συντονισμού μεταξύ των υπομονάδων του συστήματος

L. (latency- αφάνεια) δημιουργία και μετάδοση των αξιών και του πολιτισμού του συστήματος

Ο Parsons αντιλαμβάνεται την οργάνωση ως ένα σύστημα δομών που λειτουργεί σε τρία επίπεδα:

- *Θεσμικό επίπεδο: θεσμοθετείται η οργάνωση και εξασφαλίζεται η σταθερότητά της.*
- *Διαχειριστικό επίπεδο: πρόκειται για το επίπεδο που ασχολείται με την ολοκλήρωση της οργάνωσης.*
- *Τεχνικό ή λειτουργικό επίπεδο: προσαρμόζεται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.*

1.3. Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων των Getzels και Guba.

Οι Getzels και Guba (1957) είναι οι πρώτοι που έκαναν συστηματική έρευνα σχετικά με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων και την εκπαίδευση. Ανέπτυξαν ένα μοντέλο το οποίο περιλαμβάνει δύο βασικά στοιχεία: Το πρώτο στοιχείο αφορά τη νομοθετική ή οργανωσιακή διάσταση. Όλα ανεξαιρέτως τα κοινωνικά συστήματα επιτελούν λειτουργίες και δραστηριότητες διαχρονικά και σταθερά. Έτσι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα μπορούν να οργανωθούν με βάση το μοντέλο αυτό μιας και αποτελούν υποσυστήματα του κοινωνικού συστήματος. Παράλληλα το θεσμικό στοιχείο καλείται να επεξηγήσει τη συμπεριφορά των ατόμων που εργάζονται σε ένα κοινωνικό σύστημα σχετικά με τους ρόλους τους, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του συστήματος (Hoy και Miskel, 2001).

Το δεύτερο στοιχείο του μοντέλου των Getzels και Guba σχετίζεται με την ιδιογραφική ή προσωπική διάσταση. Τα κοινωνικά συστήματα απαρτίζονται από άτομα με διαμορφωμένες προσωπικότητες. Δεν επιτελούν απλά κάποιους ρόλους, αλλά έχουν τη δική τους συμπεριφορά. Προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες, οι οποίες σε περίπτωση που δεν εναρμονίζονται με τους στόχους του συστήματος είναι πιθανόν να δημιουργηθούν εντάσεις και συγκρούσεις. Εάν τα σχολεία στελεχώνονται με βάση αυτό το μοντέλο είναι πιθανό να υπάρχουν λιγότερες εντάσεις μεταξύ του προσωπικού και του διευθυντή (Cleveland, 1986).

Η συμπεριφορά του ατόμου που επηρεάζει με την προσωπικότητα και τις ανάγκες του την ομάδα και το κλίμα ενός κοινωνικού συστήματος και ταυτόχρονα επηρεάζεται από

το ρόλο που πρέπει να διαδραματίσει, τις προσδοκίες του συστήματος αλλά και τις προθέσεις της ομάδας αποτελεί το τρίτο βασικό στοιχείο του μοντέλου των Getzels και Guba, τη διάσταση συναλλαγής.

Στη χώρα μας δυστυχώς η εκπαιδευτική ηγεσία δε λαμβάνει υπόψη τις παραπάνω αρχές για τη στελέχωση της εκπαίδευσης. Οι ηγετικές θέσεις κατέχονται από άτομα των οποίων τόσο η προσωπικότητα όσο και η κατάρτισή τους δε συνάδουν με το ρόλο που καλούνται να παίξουν με αποτέλεσμα την ελλιπή λειτουργία του συστήματος (Πασιαρδής, 2004).

1.4. Κοινωνικά συστήματα. Λειτουργίες και χαρακτηριστικά γνωρίσματα.

Τα κοινωνικά συστήματα είναι ανοικτά και η λειτουργία τους μοιάζει με αυτή των ζωντανών οργανισμών. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) η θεωρία των Συστημάτων αναδύθηκε μέσα από την επιθυμία για αλλαγή και μεταβολή, η οποία επιτυγχάνεται με διεργασίες και μετασχηματισμούς μέσα από τα ακόλουθα τέσσερα στοιχεία του μοντέλου των Getzels και Guba (1957) :

- Εισδοχές-εισροές: στο χώρο της εκπαίδευσης οι κυριότερες εισροές είναι οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, η γνώση, ο εξοπλισμός.
- Το (μαύρο) κουτί των διεργασιών: πρόκειται για διεργασίες που γίνονται με ποιοτικό χαρακτήρα και αφορούν την αποτελεσματικότητα και την ευελιξία.
- Εκροές- αποτελέσματα: Οι εισροές μετασχηματίζονται σε επιθυμητά αποτελέσματα- εκροές, χρήσιμα για το ευρύτερο περιβάλλον του εκάστοτε συστήματος.
- Περιβάλλον: το περιβάλλον προσφέρει τις εισροές και ελέγχει τις διεργασίες στο (μαύρο) κουτί. Ο ρόλος του είναι πολυδιάστατος και σημαντικός για τη σωστή λειτουργία του συστήματος.

Όλα τα συστήματα διέπονται από τα ακόλουθα τρία χαρακτηριστικά:

1. **Ανατροφοδότηση (feedback)** : Πρόκειται για τον μηχανισμό με τον οποίο ο οργανισμός πληροφορείται για τον τρόπο λειτουργίας του και την επίτευξη των στόχων του σε εσωτερικό και εξωτερικό επίπεδο αντίστοιχα (Πασιαρδής, 1996). Πρόκειται για διορθωτική παρέμβαση σε μία αλλαγή που συντελέστηκε στα στοιχεία του συστήματος.
2. **Ισορροπία (equilibrium)** : Σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο (1985) ένα σύστημα πρέπει να έχει την ικανότητα να διατηρεί την εσωτερική του αρμονία παρά τις αλλαγές στο εξωτερικό περιβάλλον διαφορετικά απειλείται η ύπαρξη και συνοχή του. Η ισορροπία μπορεί να στατική, όπου το περιβάλλον διατηρείται σταθερό για μια χρονική περίοδο ή δυναμική, δηλαδή το σύστημα φανερώνει την ικανότητά του να διατηρεί την εσωτερική του αρμονία παρά τις αλλαγές του περιβάλλοντος.
3. **Προσαρμογή (adaptation)** : Πρόκειται για τη διαδικασία μέσα από την οποία το σύστημα κατορθώνει να δέχεται αλλά και να αφομοιώνει τις αλλαγές που συντελούνται

με μηχανισμούς ελέγχου ή αναπληροφόρησης του συστήματος (Πασιαρδής, 2004). Η αρμονία του συστήματος εξαρτάται από:

- i. *την προσπάθεια που θα καταβάλλουν οι υπεύθυνοι του συστήματος, για να μειώσουν τις συγκρούσεις ανάμεσα στον οργανισμό και στα άτομα.*
- ii. *τη μείωση των συγκρούσεων ανάμεσα στους ρόλους που απαιτούνται από το σύστημα και της προσωπικότητας των ατόμων που καλούνται να τους παίξουν*
- iii. *τη μείωση των συγκρούσεων μεταξύ των προσδοκιών του οργανισμού και των αναγκών των μελών του.*

Οι Getzels και Guba (1957, 1968) προχώρησαν σε κάποιες βασικές παραδοχές όσον αφορά τα κοινωνικά συστήματα. Με βάση αυτές μπορούμε να αιτιολογήσουμε, γιατί ένα σχολείο ή ένας εκπαιδευτικός οργανισμός αποτελούν ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα.

- Τα κοινωνικά συστήματα αποτελούνται από υποσυστήματα και μικρότερα μέρη, τα οποία εμπλέκονται και εξυπηρετούν το σύνολο. Έτσι λοιπόν ο διευθυντής του σχολείου σε συνεργασία με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων μπορούν να λάβουν αποφάσεις που να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.
- Τα κοινωνικά συστήματα είναι ανθρώπινα και όχι μηχανιστικά. Το εκπαιδευτικό προσωπικό που στελεχώνει ένα σχολείο δρα με βάση τα προσωπικά πιστεύω, του στόχους και τους ρόλους του καθενός. Οι άνθρωποι αυτοί δεν κατέχουν απλά γραφειοκρατικές θέσεις.
- Τα κοινωνικά συστήματα είναι στοχοκεντρικά. Προσανατολίζονται στην επίτευξη στόχων τους οποίους υπηρετούν. Για παράδειγμα ο στόχος του σχολείου είναι αυτός της μάθησης και της προετοιμασίας των μαθητών για την ενηλικίωση.
- Τα κοινωνικά συστήματα είναι δομικά κατασκευάσματα, αποτελούνται δηλαδή από δομές (structures). Σε ένα σχολείο υπάρχει ιεραρχία (διευθυντής-υποδιευθυντής- εκπαιδευτικοί).
- Τα κοινωνικά συστήματα είναι κανονιστικά. Επομένως είναι και εν μέρει γραφειοκρατίες, εφόσον λειτουργούν βάσει κανόνων. Σ' ένα σχολείο ισχύουν επίσημοι και ανεπίσημοι κανόνες που καθορίζουν συμπεριφορές. Ένας κανόνας μπορεί να έχει κυρωτικό χαρακτήρα και να εφαρμόζεται σε περίπτωση που υπάρχει πρόβλημα στο σύστημα. Οι επιπτώσεις της εφαρμογής ενός κυρωτικού μέτρου μπορεί να αφορά ακόμα και άτομα εκτός συστήματος. Για παράδειγμα ένας εξωσχολικός που εισέρχεται στον αύλειο χώρο του σχολείου και ενοχλεί τους μαθητές πρέπει να απομακρυνθεί.
- Τα κοινωνικά συστήματα διακατέχονται από διακριτές αξίες και κουλτούρες που καθορίζουν τη συμπεριφορά.
- Τα κοινωνικά συστήματα είναι ανοικτά συστήματα. Δέχονται εισδοχές από το περιβάλλον (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γνώσεις, οικονομικοί πόροι, αξίες της κοινωνίας) οι οποίες έχουν αντίκτυπο στα αποτελέσματα (επικοινωνία, διαδικασία λήψης αποφάσεων, διδακτικές μέθοδοι) και από την άλλη πλευρά δίνουν εισδοχές προς το

περιβάλλον (στάσεις και γνώσεις μαθητών, λύσεις προβλημάτων, αποφάσεις συλλόγου διδασκόντων). Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθούν αναλυτικά ποιοι είναι οι παράγοντες που αφορούν το εξωτερικό περιβάλλον όσον αφορά την εκπαίδευση (Πασιαρδής, 2004):

1. *Οι εκπαιδευτικές οργανώσεις. Η λήψη αποφάσεων από αυτές μπορεί να επηρεάσει τη λειτουργία του σχολείου είτε θετικά είτε αρνητικά.*
2. *Η γνώση και τα εφόδια των εκπαιδευτικών είναι παράγοντες που ασκούν επιρροή σε όλη την εκπαιδευτική πράξη.*
3. *Οι γονείς, οι οποίοι προβλέπεται πως στο προσεχές μέλλον θα αποκτούν περισσότερη δύναμη στη διοίκηση των σχολείων.*
4. *Οι φορολογούμενοι. Είναι λογικό πως εφόσον οι μισθοί των εκπαιδευτικών προέρχονται από τη φορολογία των πολιτών να υπάρχει αλληλεπίδραση.*
5. *Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και άλλοι οργανισμοί όπως χριστιανικές οργανώσεις και πολιτικά κόμματα, επηρεάζουν το εκπαιδευτικό σύστημα.*
6. *Η νομοθεσία που καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος.*
7. *Η εκκλησία και ο κλήρος είναι σε θέση να επιδράσουν σε επίπεδο σχολικής μονάδας.*

Τέλος, τα κοινωνικά συστήματα αποτελούν σχετιστικά κατασκευάσματα, εννοιολογικές κατασκευές. Μπορούν να αναλυθούν ως ανεξάρτητα, αλλά και ως κομμάτι ενός ευρύτερου συστήματος. Μία σχολική μονάδα αποτελεί ένα αυτόνομο σύστημα, αποτελεί μέρος όμως ενός ευρύτερου συνόλου, όπως για παράδειγμα μέρος του συνόλου των σχολικών μονάδων ενός δήμου, ενός νομού ή ακόμα και του συνόλου των σχολικών μονάδων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

2. Η εξίσωση συμπεριφορά = (ρόλος) X (προσωπικότητα)

Η εξίσωση συμπεριφορά= ρόλος χ προσωπικότητα βασίζεται στην παραδοχή, ότι η οργανισμιακή συμπεριφορά είναι συνάρτηση του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει κανείς μέσα σε ένα σύστημα και της προσωπικότητας του ατόμου. Όπως προαναφέρθηκε, πρόκειται για τα δύο βασικά στοιχεία του μοντέλου των κοινωνικών συστημάτων των Getzels και Guba (1957). Οι ρόλοι αφορούν το οργανωτικό/θεσμικό στοιχείο (νομοθετική διάσταση). Αντιπροσωπεύουν θέσεις οργανικές, όπως είναι οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί, οι σύμβουλοι, αλλά και σχέσεις με άλλους ρόλους και προσδοκίες (Πασιαρδής, 1993). Μέσα στο θεσμικό πλαίσιο του κοινωνικού συστήματος εξηγείται η συμπεριφορά των ατόμων σε σχέση με τους ρόλους που παίζουν και τους στόχους που καλούνται να επιτύχουν (Hoy και Miskel, 1991 · Getzels et al, 1968). Οι συμπεριφορές που σχετίζονται με τους ρόλους μπορεί να θεωρούνται από «απαιτούμενες» ως «απαγορευμένες» και το εκάστοτε άτομο μπορεί να αφήσει μία προσωπική σφραγίδα (Getzels και Guba, 1957).

Από την άλλη πλευρά η προσωπικότητα αφορά το ατομικό στοιχείο, την ιδιογραφική διάσταση. Στον όρο προσωπικότητα έχουν δοθεί πολύ ορισμοί, αλλά οι Getzels και

Guba (1957) αναφέρονται κυρίως στις ανάγκες και τις διαθέσεις των ατόμων που στελεχώνουν έναν οργανισμό. Χρησιμοποιούν επίσης στην έρευνά τους τον ορισμό των Parsons και Shils (1951) για τις ανάγκες, ως προσωπικές τάσεις για την επίτευξη ενός στόχου. Έτσι λοιπόν μέσα στο χώρο του σχολείου οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δική τους προσωπικότητα και ενεργούν με βάση αυτή. Μάλιστα τείνουν να τυποποιούν τους ρόλους των θέσεων που κατέχουν δίνοντας το δικό τους στυλ και συμπεριφορά. Και επειδή μέσα από τους ρόλους και τη συμπεριφορά τους προσπαθούν να ικανοποιήσουν τις εσωτερικές κινητήριες δυνάμεις που κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους προς την επίτευξη των στόχων, ο εκάστοτε οργανισμός οφείλει να προσπαθεί, ώστε να εναρμονίζει τους στόχους του με τις ανάγκες των ατόμων που κατέχουν τις συγκεκριμένες θέσεις (Πασιαρδής, 1993).

3. Οργάνωση δομών ενός οργανισμού και μηχανισμοί αυτοπροστασίας του από τις αλλαγές του περιβάλλοντος.

3.1. Το δομικό πλαίσιο της θεωρίας του Mintzberg.

Τα σχολεία ανήκουν στους μηχανιστικούς οργανισμούς. Μπορούν να περιγραφούν με βάση τις αρχές του μοντέλου της γραφειοκρατίας (Weber, 1947). Οι οργανωτικές δομές πολύπλοκων ιδρυμάτων, όπως είναι τα σχολεία, μπορούν να μελετηθούν μέσα στο δομικό πλαίσιο της θεωρίας του Mintzberg (1979). Ο Mintzberg χρησιμοποίησε την έννοια δομή, για να περιγράψει τον τρόπο με τον οποίο ένα ίδρυμα κατανέμει τη συνολική δουλειά σε τεμάχια εργασίας κι έπειτα τα συντονίζει, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι (Πασιαρδής, 2004). Η εργασία που επιτελεί ο εκάστοτε οργανισμός επιθεωρείται από συντονιστικούς μηχανισμούς (Mintzberg, 1979): Αμοιβαία προσαρμογή: Μέσα στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί συντονίζουν το εκπαιδευτικό τους έργο και ανταλλάσσουν απόψεις για την πρόοδο των μαθητών.

1. *Άμεση επίβλεψη: Οι σύμβουλοι και οι αξιολογητές είναι υπεύθυνοι μέσα από τον εποπτικό τους ρόλο να ελέγχουν την ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών.*
2. *Υπαρξη συγκεκριμένων επιπέδων εργασιακών διαδικασιών: Σε αυτό το μηχανισμό ανήκουν τα αναλυτικά προγράμματα, οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας και άλλες σαφείς οδηγίες που δίνονται στα σχολεία.*
3. *Υπαρξη συγκεκριμένων επιπέδων για τα αποτελέσματα: Ο εκπαιδευτικός είναι υπεύθυνος για τα μέσα που θα επιλέξει και θα χρησιμοποιήσει, για να επιτευχθούν οι στόχοι.*
4. *Υπαρξη συγκεκριμένων επιπέδων σχετικά με τις ικανότητες και τις δεξιότητες που πρέπει να κατέχουν οι εργαζόμενοι: Οι αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές ανακοινώνουν τα προσόντα και το μορφωτικό επίπεδο που οφείλουν να έχουν όσοι επιθυμούν να εργαστούν στο χώρο της παιδείας.*

Τα βασικά στοιχεία της δομής των οργανισμών σύμφωνα με τον Mintzberg (1983) είναι τα ακόλουθα:

- *Στρατηγικό επιτελείο: Πρόκειται για την κορυφή της ιεραρχίας. Οι διευθυντές εκπαίδευσης, το υπουργείο παιδείας, ο σύμβουλος, είναι υπεύθυνοι για την εκτέλεση της*

αποστολής του οργανισμού. Λαμβάνουν αποφάσεις στρατηγικής σημασίας και αποφασίζουν για την πολιτική που θα ακολουθηθεί.

- *Μέση γραμμή: Πρόκειται για τη διοίκηση που συνδέει το στρατηγικό επιτελείο με τον πυρήνα (διευθυντές).*
- *Επιχειρησιακός πυρήνας: Το πιο σημαντικό κομμάτι του οργανισμού. Είναι τα άτομα, τα οποία είναι υπεύθυνα για το κυρίως έργο του οργανισμού (εκπαιδευτικοί).*
- *Προσωπικό στήριξης: Ομάδες, οι οποίες υποστηρίζουν τις υπηρεσίες του ιδρύματος, όπως είναι οι φροντιστές και η γραμματεία.*
- *Τεχνοδομή: Πρόκειται για τα άτομα που έχουν την ευθύνη του προγραμματισμού, όπως είναι οι εκπαιδευτές προσωπικού.*

Τα προαναφερόμενα μέρη, όταν συνδυαστούν, δημιουργούν διαφόρων ειδών γραφειοκρατίες. Όπως αναφέρει ο Πασιαρδής (1993), η επαγγελματική γραφειοκρατία αποτελεί έναν τρόπο οργάνωσης, στον οποίο ενυπάρχουν ταυτόχρονα η αποκέντρωση αλλά και η έμφαση να διατηρηθούν κάποια επίπεδα εργασίας. Όσον αφορά τον κύριο συντονιστικό μηχανισμό, είναι αυτός που δίνει τη βεβαιότητα, ότι οι επαγγελματίες που εργάζονται στον οργανισμό (επιχειρησιακός πυρήνας) διαθέτουν προσόντα συγκεκριμένου επιπέδου. Φτάνουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι ο επιχειρησιακός πυρήνας αποτελεί τον κύριο οργανωτικό άξονα και ο επαγγελματισμός είναι η πιο σημαντική διαδικασία. Μέσα σ' ένα τέτοιο δομικό πλαίσιο επιτυγχάνεται η μικρότερη δυνατή σύγκρουση μέσα στον οργανισμό, καθώς ο καθένας θεωρείται «επαγγελματίας» στον τομέα του.

3.2.Μηχανισμοί αυτοπροστασίας ενός σχολικού οργανισμού.

Το σχολείο ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα αναπτύσσει διαφόρους μηχανισμούς αυτοπροστασίας, για να αντιμετωπίσει τις αλλαγές και την αβεβαιότητα στο εξωτερικό του συστήματος. Σχετικά με το εσωτερικό του συστήματος, τέτοιοι προστατευτικοί μηχανισμοί είναι τα οικονομετρικά μοντέλα, η μέθοδος Delphi, ο έλεγχος των συνόρων και η συστηματική εξέταση του περιβάλλοντος (environmental scanning) και η αναπροσαρμογή των εσωτερικών διαδικασιών. Έτσι, ένας σχολικός οργανισμός μπορεί να διατηρεί μια επιστημονική ομάδα που να παρατηρεί και να καταγράφει τις αλλαγές που γίνονται στην κοινωνία, προετοιμάζεται, για να είναι έτοιμος και να ανταπεξέλθει στις κοινωνικές αλλαγές (Pashardis, 1996) και αναπτύσσει ευέλικτους και αποτελεσματικούς μηχανισμούς. Όσον αφορά το εξωτερικό μέρος του συστήματος, οι προστατευτικοί μηχανισμοί που μπορούν να αναπτυχθούν είναι η συμβίωση και ο συνεταιρισμός, η δημιουργία ομάδων επιρροής για τη συνειδητή προσπάθεια αλλαγής του περιβάλλοντος και η εγκαθίδρυση δεσμών με άλλους παρεμφερείς ή συγγενείς οργανισμούς.

Σύνοψη

Ανακεφαλαιώνοντας, ένας συγκεκριμένος οργανισμός έχει ορισμένες προσδοκίες και στόχους. Συνεπώς, διαβαθμίζει θέσεις και απονέμει ρόλους, ώστε να κατορθώσει να διατηρήσει κάποια σχετική ισορροπία. Δε θα πρέπει να παραβλέπεται ο ανθρώπινος παράγοντας, τα άτομα, τα οποία ως ξεχωριστές προσωπικότητες έχουν τη δική τους

προσωπικότητα, τις δικές τους προσδοκίες και ανάγκες. Έτσι, η οργανωσιακή συμπεριφορά προσδιορίζεται από την αλληλεπίδραση των προαναφερόμενων παραγόντων σε συνάρτηση με την επικρατούσα κουλτούρα και τις εκάστοτε τοπικές και χρονικές αξίες. Οι οργανισμοί, ως ανοικτά προς το περιβάλλον συστήματα, μπορούν ν' αναπτύξουν μηχανισμούς αυτοπροστασίας και να αντιμετωπίζουν επιτυχώς τις αλλαγές και επιρροές που δέχονται από το περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Cleveland, H. (1986). The world we're preparing our schoolchildren for. *Unpublished paper presented to the study commission on global education.*

Getzels, J.W. and Guba, E.G. (1957). Social behavior and the administrative process. *The School review*, 4, 423-441.

Getzels, J.W., Lipham J. M. and Campbell, R.F. (1968). *Educational administration as a social process: theory, research, and practice.* New York: Harper and Row Publishers.

Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational Administration: theory, research and practice.* (9th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.

Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations.* Englewood cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Mintzberg, H. (1983). *Structure in fives.* Englewood cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Parsons, T. and Shils, E.A. (1951). *Toward a general theory of action.* Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

Πασιαρδής, Π. (1993). Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης: Μία κριτική παρουσίαση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 18, 5-30.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Pashiardis, P. (1996). Environmental Scanning in Educational Organizations: uses, approaches, sources and methodologies. *International Journal of Educational Management*, 10 (3), 5-9.

Parsons, T. (1951). *The Social System.* London: Routledge & Kegan Paul.

Parsons, T. (1968). *The Structure of Social Action: A Study in Social Theory with Special Reference to a Group of Recent European Writers.* New York.: The Free Press.

Parsons, T. (1971). *Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Weber, M. (1947). *The theory of social and economic organizations*. Parsons, T. (ed.), Henderson, A.M. and Parsons, T. (trans.). New York: Free press.

Το σχολείο που μαθαίνει - επαγγελματική κοινότητα μάθησης και τα συστήματα εκπαιδευτικής διοίκησης

Δρ Δημακοπούλου Αλεξάνδρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02

alexdemako@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εξετάζει τη σχέση του σχολείου ως οργανισμού μάθησης - επαγγελματικής κοινότητας μάθησης με τα συστήματα εκπαιδευτικής διοίκησης. Με δεδομένο ότι η καινοτομία, ο πειραματισμός και η παραγωγή της γνώσης αποτελούν βασικά συστατικά ενός τέτοιου τύπου σχολείου, η μετατροπή του σχολείου σε μανθάνοντα οργανισμό - κοινότητα μάθησης, δεν μπορεί να συμβαδίσει με συγκεντρωτικά συστήματα διοίκησης. Στο πλαίσιο, αντίθετα, μιας μορφής σχετικής αποκεντρωμένης εκπαιδευτικής διοίκησης με στόχους που αφορούν στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών και όχι στην υψηλή και ανέφικτη ποιότητα του σχολείου που λογοδοτεί για επιδόσεις αμφιβόλου ποιότητας μάθησης των μαθητών του, το σχολείο θα μπορούσε να μάθει.

Λέξεις-Κλειδιά: οργανισμός μάθησης, κοινότητες μάθησης, συστήματα εκπαιδευτικής διοίκησης, μάθηση, καινοτομία.

Εισαγωγή

Η ιδέα του *οργανισμού που μαθαίνει* αναπτύχθηκε στα πλαίσια της θεωρίας διοίκησης από τους Argyris & Schön (1978). Ωστόσο, η έννοια του σχολείου που μαθαίνει και αναπτύσσεται έγινε ευρέως γνωστή κυρίως μετά την έκδοση του βιβλίου του Peter Senge *The Fifth Discipline* (1990), ο οποίος υποστηρίζει ότι στις σύγχρονες πολυσύνθετες κοινωνίες της γνώσης τα σχολεία θα πρέπει να λειτουργούν ως οργανισμοί που μαθαίνουν. Ένα σχολείο που μαθαίνει διαθέτει την ικανότητα να γνωρίζει το σημείο στο οποίο βρίσκεται, να αποτιμά δηλαδή τον βαθμό επίτευξης των στόχων που θέτει και να επιδιώκει να βελτιώνεται έχοντας επίγνωση των εκάστοτε αδυναμιών του. Η διαρκής προσπάθεια για τη βελτίωση των σημείων στα οποία εμφανίζονται αδυναμίες είναι και η βασικότερη διαδικασία μέσα από την οποία το σχολείο μαθαίνει συλλογικά.

Στόχος της παρούσας εισήγησης είναι να παρουσιάσει τη σχέση του σχολείου ως μανθάνοντος οργανισμού - επαγγελματικής κοινότητας μάθησης με τα συστήματα εκπαιδευτικής διοίκησης καθώς και τις προϋποθέσεις σε επίπεδο κουλτούρας και δομής της σχολικής μονάδας, ώστε να μπορεί το σχολείο να μαθαίνει.

Το σχολείο και η μάθηση

Ρόλος και κουλτούρα του εκπαιδευτικού στις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης

Ένα σχολείο δεν χαρακτηρίζεται ως *οργανισμός που μαθαίνει* επειδή ο σκοπός του είναι η μάθηση των μαθητών, αλλά μπορεί να χαρακτηριστεί ως τέτοιος από τη στιγμή που η πραγματοποίηση των στόχων του εξασφαλίζεται περισσότερο από ένα προσωπικό που δεσμεύεται σε μια δυναμική μάθησης η οποία επιτρέπει στο σχολείο να βελτιώνεται συνεχώς καθώς και να ανανεώνεται διαρκώς προκειμένου να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις των αλλαγών.

Θα πρέπει εδώ να διευκρινίσουμε ότι σύμφωνα με τους Mitchell & Sackney (2001) η *μανθάνουσα κοινότητα* (learning community) διαφοροποιείται από τον *μανθάνοντα οργανισμό/οργανισμό που μαθαίνει* (learning organization) ως προς το ότι, ενώ στην πρώτη ο στόχος είναι η ανάπτυξη των ανθρώπων-μελών της κοινότητας μέσα από το διάλογο και τη διαπραγμάτευση στα πλαίσια των οποίων η μάθηση θεωρείται ως φυσιολογική διαδικασία, στον δεύτερο, ο στόχος είναι η ανάπτυξη, η παραγωγικότητα και η αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Αναλυτικότερα, στην περίπτωση του οργανισμού που μαθαίνει, οι στόχοι έχουν τεθεί από τα ηγετικά μέλη του οργανισμού (gatekeepers) και η μάθηση είναι το εργαλείο για την υποστήριξη της οργανωσιακής ανάπτυξης και αποτελεσματικότητας. Στην περίπτωση της μανθάνουσας κοινότητας οι στόχοι τίθενται μέσα στο πλαίσιο της ίδιας της κοινότητας, με συνεχή διαπραγμάτευση και συζήτηση και η μάθηση εννοείται ως μια φυσική διαδικασία που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της πραγματικότητας και της συνθετότητας της ανθρώπινης ζωής. Η μανθάνουσα κοινότητα αφορά στην ανθρώπινη εμπειρία, ενώ ο μανθάνων οργανισμός στην οργανωσιακή παραγωγικότητα. Συχνά ωστόσο στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι δύο όροι χωρίς να διαφοροποιούνται. Άλλοτε πάλι ο όρος «οργανισμός μάθησης» αποδίδεται στο σχολείο, ενώ ο όρος «επαγγελματική κοινότητα μάθησης» στους εκπαιδευτικούς (βλ. Paquey, 2005: 116).

Προκειμένου να υλοποιηθεί στην πράξη το θεωρητικό μοντέλο του σχολείου που μαθαίνει, υπάρχουν έξι (6) τομείς γνώσεων και ικανοτήτων που, κατά τον Fullan (1995: 233), πρέπει διαρκώς οι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν να κατακτήσουν. Για να είναι αποτελεσματικοί, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ειδικοί: **α. στη μάθηση και διδασκαλία**: οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας για διαφορετικούς μεταξύ τους και προερχόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μαθητές, να γνωρίζουν τις νέες τεχνολογίες, να μπορούν να διδάξουν το αντικείμενό τους αυτούσιο αλλά και διαθεματικά, πρέπει να μπορούν να αξιολογούν τα αποτελέσματα της μάθησης και να συμβάλουν στη διαφοροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων **β. στη μεταξύ τους συνεργασία**: οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τη διάθεση και να είναι ικανοί να συνεργάζονται μέσα και έξω από το σχολείο, πρέπει να αναλάβουν την ευθύνη αλλαγής των κανόνων και των πρακτικών ολόκληρου του σχολείου **γ. στη συνεργασία με το περιβάλλον**: οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τη γνώση, την κατανόηση και την ικανότητα να συνδέουν με το σχολείο τους γονείς, την κοινότητα και άλλους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς **δ. στη συνεχή μάθηση για τους ίδιους τους εαυτούς τους**: οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βρουν το δικό τους δρόμο για να είναι συνεχώς μανθάνοντες μέσα από την ίδια τους την επαγγελματική πορεία και τον

κριτικό αναστοχασμό **ε. στη διαδικασία αλλαγής**: η αλλαγή είναι δύσκολη και εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία, ενώ οι εκπαιδευτικοί και τα εκπαιδευτικά συστήματα χαρακτηρίζονται περισσότερο από την ικανότητά τους να αντιστέκονται στην αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν πώς να εισάγουν την αλλαγή, πώς να δημιουργούν συνεργατική κουλτούρα, πώς να μοιράζονται κοινά οράματα, πώς να αναμειγνύονται σε δίκτυα ιδεών και πηγών και πώς να ασκούνται σε θετικές πολιτικές¹ **στ. στον ηθικό σκοπό - δέσμευση που έχουν αναλάβει σε σχέση με τους μαθητές τους**: η δέσμευση να προσφέρουν σε όλους τους μαθητές, ιδιαίτερα στους λιγότερο ευνοημένους, πρέπει να εμπνέει όλους τους εκπαιδευτικούς.

Εκπαιδευτικοί τέτοιου επαγγελματικού προφίλ αναπτύσσονται μέσα στα πλαίσια *σχολείων-επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης*, οι οποίες με τη σειρά τους διαθέτουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Raquay, 2005: 116, Leclerc & Moreau, 2011:194): **α.** το διαμοίρασμα κανόνων και αξιών. Το προσωπικό του σχολείου μοιράζεται κοινούς κανόνες και αξίες, ιδιαίτερα την πεποίθηση ότι οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν γνώσεις υψηλού επιπέδου και ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τους βοηθήσουν σε αυτό **β.** την εστίαση στη μάθηση των μαθητών: οι συζητήσεις και οι σχεδιασμοί των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στις δραστηριότητες μάθησης των μαθητών **γ.** την απο-ιδιωτικοποίηση/διαμοίρασμα των εκπαιδευτικών πρακτικών: οι εκπαιδευτικοί τολμούν να μιλήσουν μεταξύ τους για την παιδαγωγική τους πρακτική: με ειλικρίνεια σχολιάζουν μεταξύ τους τις μεθόδους και τις πρακτικές τους, σημαντικός τρόπος επίτευξης της επαγγελματικής τους βελτίωσης **δ.** τη συνεργασία: οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μαζί για την ύλη, τα εργαλεία διδασκαλίας και αξιολόγησης: προμηθεύουν ο ένας τον άλλον με πληροφορίες, πηγές, κλπ. συχνά αναπτύσσουν κατά ομάδες projects μεγαλύτερης κλίμακας για μία τάξη ή και για το σύνολο του σχολείου **ε.** τον αναστοχαστικό διάλογο: μέσα από τις συνεργασίες, τις συζητήσεις και τα κοινά projects, τα μέλη μιας εκπαιδευτικής ομάδας οδηγούνται στην ανάλυση και αξιολόγηση της πρακτικής τους ή ακόμα και αυτής της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού.

Η μάθηση του σχολείου και τα συστήματα εκπαιδευτικής διοίκησης

Τέτοιου τύπου εκπαιδευτικές δομές μπορούν να αναπτυχθούν σε ένα σχολείο που καινοτομεί, αποτιμά το έργο του και το βαθμό πραγματοποίησης των στόχων που θέτει και μαθαίνει διαρκώς μέσα από τους πειραματισμούς του. Ένας τέτοιος τύπος σχολείου

¹ Οι Fullan και Smith (1999:12) αναφερόμενοι στις δυσκολίες της αλλαγής, επισημαίνουν το πρόβλημα που προκύπτει από τις *συγκρουόμενες κουλτούρες μάθησης* (the *impact of learning cultures*), καθώς επίσης και το πρόβλημα της *ψευδούς βεβαιότητας* (false certainty). Η παιδαγωγική και μεθοδολογική αλλαγή έρχεται σε αντίθεση με τις άδηλες παιδαγωγικές γνώσεις και πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού (*κουλτούρα*), ο οποίος νομίζει ότι υλοποιεί την αλλαγή, αλλά στην ουσία δεν την υλοποιεί. Επίσης, οι ίδιοι ερευνητές (Fullan & Smith, όπ. π:13) τονίζουν ότι, αν και είναι δυνατόν να δημιουργήσεις ένα καινοτόμο σχολείο για κάποιο χρονικό διάστημα, δεν είναι δυνατόν σε καμία περίπτωση να στηρίξεις την αλλαγή, αν δεν δημιουργήσεις την κατάλληλη υποστηρικτική υποδομή.

ωστόσο δεν μπορεί να αναπτυχθεί στο πλαίσιο ενός απόλυτα συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη, ο βαθμός και το επίπεδο αυτονομίας της σχολικής μονάδας προκαλεί ερωτήματα και ιδιαίτερα έντονο προβληματισμό. Ο Perrenoud (2003) αντιμετωπίζει με σκεπτικισμό την εκπαιδευτική ευρωπαϊκή πολιτική που τα τελευταία χρόνια πολλαπλασιάζει τις στρατηγικές καινοτομίας και προωθεί την αποκέντρωση και την συνακόλουθη παραχώρηση αυτονομίας στις σχολικές μονάδες. Η *αυτονομία (autonomie)* των σχολικών οργανισμών, κατά τον Perrenoud, μπορεί να συμβαδίζει με: **α.** την *αποκέντρωση των καινοτόμων δυνάμεων και πρωτοβουλιών*, **β.** τον *επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών*, **γ.** την *αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας*, **δ.** την *επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την οργανωσιακή ανάπτυξη των σχολικών οργανισμών*, αλλά και με: **α.** την *υπερεξουσία των Διευθυντών Σχολικών μονάδων* ως επικεφαλής μιας ημιιδιωτικής επιχείρησης, **β.** τη *λογική του νεοφιλελευθερισμού* που εκφράζεται από το *New Public Management*, σύμφωνα με τη οποία η *αυτονομία* λειτουργεί στα πλαίσια του *ελέγχου των αποτελεσμάτων* μέσω «*συμβολαίων επιχορήγησης*» ανάμεσα στις διοικητικές αρχές και τους χορηγούς (αγγλοσαξωνικό μοντέλο), **γ.** *καινούριους τρόπους διαχείρισης και ελέγχου της εκπαίδευσης* (η εξουσία και η λήψη της απόφασης αποδίδεται στις τοπικές και περιφερειακές δομές - περίπτωση Βελγίου, Καναδά) **δ.** την *τάση επιμερισμού των άλυτων εκπαιδευτικών προβλημάτων*.

Η εφαρμογή στην πράξη μιας αυτονομίας της σχολικής μονάδας αγγλοσαξωνικού μοντέλου, έτσι όπως αυτή εφαρμόστηκε στις αγγλοσαξωνικές χώρες, έδειξε ότι με τον όρο αυτονομία της σχολικής μονάδας εννοείται η *φαινομενική αποκέντρωση*, ο «αποκεντρωμένος συγκεντρωτισμός», που υπάγει τα σχολεία σε μια αγοράία λογική στο πλαίσιο της οποίας το κράτος από τη μια μεριά αποκεντρώνει διαδικασίες που αφορούν στη λήψη αποφάσεων σχετικών με θέματα διοίκησης, διαχείρισης και οικονομικών των σχολείων, ενώ από την άλλη διατηρεί τον παραδοσιακό ιδεολογικό έλεγχο ως προς τα αναλυτικά προγράμματα, τους διδακτικούς στόχους και τον τρόπο αξιολόγησης τους (Διαμαντής, 2011).

Μια τέτοια μορφή «αποκέντρωσης» και «αυτονομίας», πέρα από τις όποιες άλλες συνέπειες που επιφέρει, συνέπειες που σχετίζονται με την υπαγωγή του σχολείου στην λογική της αγοράς, δεν ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά του θεωρητικού μοντέλου του σχολείου ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης και προφανώς δεν είναι η ζητούμενη. Ένα απόλυτα συγκεντρωτικό από την άλλη μεριά σύστημα διοίκησης δεν ευνοεί το σχολείο ως οργανισμό μάθησης - επαγγελματική κοινότητα μάθησης. Επανερχόμενοι στο συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι τα *σχολεία που μαθαίνουν* συνάδουν με σχετικά αποκεντρωμένα συστήματα διοίκησης. Όλα τα χαρακτηριστικά τους (καινοτομία, αυτο-αξιολόγηση των καινοτομιών και του εκπαιδευτικού έργου, συνεργατικότητα, μοντέλα ηγεσίας όπως αυτό της ηγεσίας για τη μάθηση, το μοντέλο της κατανεμημένης και αυτό της μετασηματιστικής ηγεσίας) είναι χαρακτηριστικά αλληλένδετα και προκειμένου να μπορέσει να παραχθεί η μάθηση του οργανισμού απαιτείται ένα επίπεδο αυτονομίας του: Οι καινοτόμες δράσεις στο διδακτικό, παιδαγωγικό, αλλά και διοικητικό επίπεδο του οργανι-

σμού απαιτούν την αξιολόγηση-αποτίμηση από τα μέλη του οργανισμού που τις εμπνεύστηκαν και τις εφάρμοσαν προκειμένου να επανακαθορίσουν τον επανασχεδιασμό τους. Η μάθηση που προκύπτει από την παραπάνω διαδικασία είναι συλλογική και προϋποθέτει τη συνεργασία και την εμπλοκή όλων των μελών του οργανισμού, καθώς και μοντέλα ηγεσίας όπως αυτό της *κατανεμημένης*, της *μετασχηματιστικής* και της *ηγεσίας για τη μάθηση*.

Η καινοτομία είναι αλληλένδετη με το σχολείο - κοινότητα μάθησης, αφού αυτό δεν εφαρμόζει απλώς νέα γνώση ούτε νέο μοντέλο μάθησης, αλλά «παράγει» νέα γνώση. Από τη διαδικασία «παραγωγής» της νέας γνώσης προκύπτει η μάθηση. Αυτή η νέα γνώση, ως νέα, είναι καινοτομική, πειραματική. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής της, αλλά και ύστερα από την ολοκλήρωση της εφαρμογής της, γίνεται αντικείμενο έρευνας και αξιολόγησης από τα μέλη της κοινότητας μάθησης. Τα πορίσματα της αξιολόγησης επανατροφοδοτούν το σύστημα της κοινότητας και με βάση τα νέα δεδομένα ο οργανισμός προχωρά σε νέα μάθηση, η οποία με τη σειρά της επιφέρει νέα καινοτομία που εφαρμόζεται. Αυτή η σπειροειδής λειτουργία οδηγεί στη διαρκή ανανέωση του οργανισμού, ο οποίος δεν προσαρμόζεται απλώς σε νέες καταστάσεις από το εξωτερικό περιβάλλον αλλά αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον συμβάλλει στη δημιουργία των νέων καταστάσεων.

Σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί στόχοι και η καινοτομία εμφυνεύονται από την κορυφή προς τη βάση (top-down) και η «αυτενέργεια» σε επίπεδο σχολικής μονάδας περιορίζεται στην εφαρμογή της καινοτομίας και την υλοποίηση των στόχων. Σε αυτήν την περίπτωση η σχολική μονάδα καλείται μόνον να γνωρίσει την καινοτομία μέσα από τη διαδικασία μετάδοσής της και να την εφαρμόσει. Η μάθηση² που συνδέεται με την έρευνα, τον επανασχεδιασμό και την επανεφαρμογή της καινοτομίας (σπειροειδής μάθηση) δεν παράγεται από τον ίδιο τον οργανισμό, αλλά από κάποιους ειδικούς στην κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας (τεχνοδομή, κατά Minzberg), ή, στην καλύτερη περίπτωση από κάποιο ερευνητικό κέντρο ή Πανεπιστήμιο. Η έννοια, δηλαδή, της καινοτομίας στα συγκεντρωτικά συστήματα διοίκησης γίνεται αντιληπτή ως μια απλή εντολή για *εφαρμογή καινοτομιών* που η κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας, μέσω μιας ομάδας ειδικών³ έχει προαποφασίσει για τους εκπαιδευ-

² Σύμφωνα με τον Kolb, *μάθηση είναι η διαδικασία κατά την οποία η γνώση παράγεται μέσα από το μετασχηματισμό (transformation) της εμπειρίας*. Κατά τον Kolb, η μάθηση εκλαμβάνεται ως διαδικασία και δεν προσδιορίζεται από το αποτέλεσμα. Εξάλλου, η γνώση είναι διαδικασία μετασχηματισμού (transformation), που παράγεται και ξαναπαράγεται συνεχώς, και όχι ανεξάρτητη οντότητα που κατακτάται ή μεταδίδεται (Kolb, 1984:38).

³ «Οι νέες κατηγορίες στελεχιακού δυναμικού των δημοσίων και επιχειρηματικών οργανώσεων της ύστερης βιομηχανικής περιόδου χειρίζονται εξειδικευμένη επιστημονική και τεχνική γνώση, πληροφόρηση και εμπειρία και συνθέτουν αυτό που ο J.K. Galbraith χαρακτήρισε ως «τεχνοδομή». Αυτή συνιστά ένα νέο τύπο οργάνωσης της διαδικασίας λήψης των αποφάσεων και λειτουργίας σε οργανωμένα περιβάλλοντα με βασικό γνώρισμα, αφενός, τη θεμελίωση των επιλογών επί των τεχνολογικών και επιστη-

τικούς οργανισμούς, οι οποίοι, στη συγκεκριμένη περίπτωση, απλώς καλούνται να υλοποιήσουν μια εντολή (καινοτόμα στη συγκεκριμένη περίπτωση) και όχι να καινοτομήσουν αυτοί οι ίδιοι.

Η όποια, ωστόσο, εφαρμογή αλλαγής και καινοτομίας μπορεί και πρέπει να συνοδεύεται από μια *κουλτούρα εφαρμογής της αλλαγής και της καινοτομίας υπό διαπραγμάτευση*⁴ (pilotaie négocié - Perennoud, 1999), εφαρμογή, η οποία, στο σταυροδρόμι της έρευνας και του αναστοχασμού, θα γεννά την επικοινωνία, τη συνεργασία, τη διαπραγμάτευση, την απόφαση, την καινοτομία στο χώρο των εκπαιδευτικών οργανισμών, μεταξύ των μελών των οργανισμών πέρα από τις παιδαγωγικές και διδακτικές αναφορές (Perennoud, 2003). Η εφαρμογή, εξάλλου, της καινοτομίας προϋποθέτει την έμπνευση, τη στρατηγική και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της.

Συνήθως, στα συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα η τυχόν επανεφαρμογή της καινοτομίας ύστερα από την πιθανή αξιολόγηση της από τις σχολικές μονάδες στις οποίες εφαρμόστηκε, καθώς και ο επαναπροσδιορισμός των εκπαιδευτικών στόχων σχεδιάζεται και πάλι σε επίπεδο κεντρικό. Είναι φανερό, επομένως ότι η μάθηση σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι περιορισμένη.

Προϋποθέσεις - σε επίπεδο κουλτούρας και δομής της σχολικής μονάδας - για τη μάθηση του σχολείου

Σε μια αποκεντρωμένη μορφή διοίκησης, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή, στο οποίο «υπάρχει μια κεντρική διοίκηση η οποία χαράσσει την εκπαιδευτική πολιτική και δίνει τις γενικές κατευθύνσεις για την οργάνωση και λειτουργία του συστήματος», στο οποίο «υπάρχει η ιεραρχική δομή του συστήματος, αλλά οι επιμέρους αποφάσεις για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής παίρνονται σε επίπεδο περιφέρειας, καθώς και σε τοπικό, ανάλογα με το πρόβλημα που προκύπτει και τη σημασία που έχει», ένα σύστημα στο οποίο «η κεντρική διοίκηση ασκεί τον έλεγχο και οι επιθεωρητές της προσπαθούν και έχουν ως στόχο τη βελτίωση της λειτουργίας του συστήματος και όχι την επιτήρηση του κατά πόσο εφαρμόζονται πιστά οι κανονισμοί της κεντρικής διοίκησης, όπως συμβαίνει στο συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης», ένα σύστημα στο οποίο «οι διευθυντές των σχολείων είναι πραγματικοί οργανωτές και διοικητικοί διευ-

μονικών δεδομένων και, αφετέρου, την ανάλογη τάση αποσυγκέντρωσης της εξουσίας από τα παραδοσιακά ιεραρχικά επίπεδα προς τους κόμβους ή τις ομάδες ειδικών που διαθέτουν την ειδική τεχνογνωσία και άρα την ουσιαστική ευθύνη και αρμοδιότητα. Στις περιπτώσεις αυτές, οι αποφάσεις μιας ομάδας ειδικών ελέγχονται από μια ομάδα εξίσου ειδικών και όχι από κάποια διοικητική ιεραρχία δίχως ειδική γνώση και εμπειρία επί του ζητήματος» (Μακρυδημήτρης, 2004: 141). Για την κατά Minzberg *τεχνοδομή*, βλ. Hoy, K.W. & Miskel, G.C, 2001: 106 - 107.

⁴ Η υπό διαπραγμάτευση εφαρμογή της καινοτομίας είναι αναγκαία εφόσον η καινοτομία βρίσκεται σε μια διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζεται, αλληλεπίδραση η οποία μπορεί να διαφοροποιεί τους αρχικούς στόχους της καινοτομίας.

θυντές (managers) των σχολικών μονάδων που διευθύνουν» (Ανδρέου, Παπακωνσταντίνου, 1994: 120), ποιες θα μπορούσαν να είναι οι προϋποθέσεις σε επίπεδο κουλτούρας και δομής της σχολικής μονάδας, ώστε να μπορεί το σχολείο να μαθαίνει;

Συνοψίζοντας τις θέσεις των Gather-Thurler και Perrenoud (1991), θα μπορούσαμε να καταλήξουμε σε κάποιες βασικές παραδοχές που αφορούν τις προϋποθέσεις για τη μάθηση του σχολείου. Το σχολείο μπορεί να μάθει:

α. όταν αναγνωρίζει ότι η δύναμη ενός ζωντανού συστήματος προκύπτει από τη διαφορετικότητά του και όχι από την ομοιομορφία. Το σχολείο πρέπει να επιτρέπει και να ενθαρρύνει το διαμοίρασμα, σε ευρεία βάση, και την αξιολόγηση της εμπειρίας που προκύπτει σε τοπικό επίπεδο.

β. όταν υιοθετεί διαδικασίες επίλυσης των δικών του προβλημάτων, όταν αποδέχεται τον προσωρινό και ανολοκλήρωτο χαρακτήρα των προγραμμάτων, της διδακτικής και των δομών, όταν εγκαταλείψει το μύθο της οριστικής μεταρρύθμισης, όταν απομακρυνθεί από τους κανονισμούς και τις «συνταγές» που προέρχονται από την κορυφή της ιεραρχίας και ακολουθήσει τις δικές του ανάγκες και αναζητήσεις.

γ. όταν αποδέχεται τα όρια της γνώσης και της μάθησης του παιδιού, όταν αναγνωρίζει τα αδιέξοδα και την αδυναμία κάθε παιδαγωγικής πράξης, όταν αρνείται τη μαγική σκέψη, όταν αποδεσμεύεται από αμυντικούς μηχανισμούς και από επιφανειακές καινοτομίες και έργα βιτρίνας. Το σχολείο, δηλαδή, μαθαίνει όταν είναι *πραγματιστικό* και *δεν θέτει στόχους ουτοπικούς*.

δ. όταν αποκτά το *δικαίωμα (να μάθει) και τα μέσα*, όταν οργανώνεται για να διατυπώσει τα προβλήματα, να επινοήσει υποθέσεις, να αναγνωρίσει τις εναλλακτικές λύσεις, όταν δηλαδή έχει μέθοδο ως προς: την επικοινωνία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, την έκθεση στις διαφωνίες ιδεών, την αξιολόγηση της εφαρμογής πρακτικών. Όλα τα παραπάνω *μαθαίνονται σταδιακά* μέσα από την πρακτική, παρ'όλο που μια *εισαγωγική*, αλλά και μια *διαρκής επιμόρφωση* θα μπορούσαν να συμβάλουν αρκετά.

ε. όταν αποδέχεται να θεωρείται το ίδιο ως αντικείμενο ανάλυσης και θεωρητικοποίησης, όταν οι πρακτικές, οι δομές και οι συμπεριφορές του μπορούν να περιγραφούν και να εξηγηθούν περισσότερο, παρά να κριθούν.

στ. όταν αποφασίζει να κοιτάζει πέρα από τους τοίχους του, να ψάξει και να ανακαλύψει υποθέσεις, παραδείγματα και στρατηγικές σε άλλους οργανισμούς και σε άλλα κοινωνικά πεδία, να εκτεθεί, όπως είναι, στα βλέμματα του εξωτερικού περιβάλλοντος.

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι η Gather-Thurler και ο Perrenoud (1991), προτείνουν ένα σχολείο στο πλαίσιο μιας αποκεντρωμένης μορφής διοίκησης η οποία δεν εξισώνει και δεν ισοπεδώνει τη διαφορετικότητα, αλλά η οποία επιτρέπει στο σχολείο να καινοτομεί (στην κυριολεξία) και να μαθαίνει μέσω της καινοτομίας, της συνεργασίας, των πειραματισμών. Το σχολείο μπορεί έτσι να αναπτύσσει νέες πρακτικές, νέες μεθοδολογίες,

με τη βοήθεια ειδικών διευκολυντών, τις οποίες μπορεί να εφαρμόζει, να αξιολογεί και να θέτει υπό αμφισβήτηση. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν έτσι να συνεργάζονται ανοιχτά, πειραματιζόμενοι και καινοτομώντας σε ομάδες στα πλαίσια μιας ανοιχτής κοινότητας μάθησης, αναλαμβάνοντας ηγετικούς ρόλους σε διαφορετικό ο καθένας τομέα (ηγεσία για τη μάθηση), με την ολοένα και μεγαλύτερη εμπλοκή των ιδίων, των μαθητών και της ευρύτερης κοινότητας. Ο στόχος είναι η βελτίωση της μάθησης των μαθητών και όχι η υψηλή και ανέφικτη ποιότητα του σχολείου που λογοδοτεί για επιδόσεις αμφιβόλου ποιότητας μάθησης των μαθητών του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ανδρέου, Απ. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Argyris, C. & Schön, D. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Reading: MA, Addison-Wesley.

Διαμαντής, Κ. (2011). Αυτοαξιολόγηση σχολείων: Μια κριτική προσέγγιση. *Θέσεις*, τ. 117, Οκτ-Δεκ. 2011: http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=1162&Itemid=29 (27.11.2015).

Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34(4), σελ. 230-235.

Fullan, M. & Smith G. (1999). *Technology and the Problem of Change*: <http://www.michaelfullan.com/media/13396041050.pdf> (27/11/2015)

Gather-Thurler, M. (2000). *Innover au cœur des établissements scolaires*. Παρίσι: ESF.

Gather-Thurler, M. Perrenoud, Ph (1991). L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens! Στο *Société Suisse de Recherche en Éducation (SSRE), L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre ?*, Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, σελ. 75-92: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/gather-thurler/Textes/Textes%201991/MGT-1991-02.html> (27/11/2015).

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York : Teachers College Press - Columbia University.

Hoy, K.W. & Miskel, G.C. (2001). *Educational Administration - Theory, Research and Practice*. (6th ed.) New York: McGraw Hill.

- Kolb, D. A. (1984). *The Process of Experiential Learning*, Chapter 2. Στο D. Kolb, *The experiential learning: Experience as the source of learning and development*. NJ:Prentice-Hall:
<http://learningfromexperience.com/media/2010/08/process-of-experiential-learning.pdf> (27/11/2015).
- Leclerc, M & Moreau, A.C. (2011). Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. *Éducation et francophonie*, 39, 2, σελ. 189-206. Ανακτήθηκε από: <http://id.erudit.org/iderudit/1007734ar> (27/11/2015). DOI: 10.7202/1007734ar.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2004). *Προσεγγίσεις στη θεωρία των Οργανώσεων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2001). Building capacity for a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 19:
<http://umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/mitchellandsackney.html>/(27/11/15)
- Paquay, L. (2005). Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une «organisation apprenante»? De l'utopie à la réalité. *European Journal of Teacher Education*, 28:2, σελ.111-128, DOI: 10.1080/02619760500093099.
- Perrenoud, Ph. (1999). Le pilotage négocié du changement dans les systèmes éducatifs. Στο Lurin, J., Nidigger, C., (dir.), *Expertise et décisions dans les politiques de l'enseignement*, Cahier no 3, σελ. 88-103:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_08.htm
 1 (27/11/2015).
- Perrenoud, Ph. (2003). Pourquoi et comment rendre les établissements scolaires innovateurs ? *Bulletin de l'UNETP*, 86, σελ. 11-42:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_06.htm
 1 (27/11/2015).
- Senge P., (1990). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.

Η ηθική του Habermas και η διαπολιτισμική εκπαίδευση

Κοσμά Ιωάννα
Εκπαιδευτικός ΠΕ.02
ioannacosma@yahoo.gr

Κοντογιάννη Ειρήνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ.02
gakooyts@hotmail.com

Περίληψη

Η επιστήμη της φιλοσοφίας είναι αυτή που προσπαθεί να κατανοήσει τις ουσιαστικές και γενικές αρχές που διέπουν το πνεύμα του ανθρώπου, τη γνωστική σχέση του κόσμου με τον άνθρωπο. Το βασικό ερώτημα της νεωτερικής φιλοσοφίας εστιάζει στο αν υπάρχουν κάποιες αρχές που ρυθμίζουν το ανθρώπινο πνεύμα. Η φιλοσοφική γνώση επιχειρούσε να υψώσει σε λογικές ενότητες, δηλαδή σε έννοιες, τις αισθήσεις και τον ψυχικό κόσμο. Άρα, η φιλοσοφία προσπάθησε να τους δώσει γνωστική αντικειμενικότητα, ό,τι δηλαδή αναζητούσε και η αυστηρή επιστήμη. Ο άνθρωπος σημείωσε εξαιρετικά επιτεύγματα στον τομέα της επιστήμης, συνεχίζει και θα συνεχίζει, καθώς η γνώση δεν έχει τέλος. Στο πλαίσιο αυτό στην παρούσα ανακοίνωση θα εστιάσουμε την προσοχή στην ηθική του διαλόγου του Habermas και στην διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η Habermas επηρεάστηκε από την αναλυτική φιλοσοφία και προκειμένου να θωρακίσει την ηθική του, αναζητά βάσεις στην εθική αυτοκατανόηση της κοινωνίας. Παράλληλα, ο Habermas ασχολήθηκε με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και μάθηση και ως προς τη γενική κατεύθυνση της εξέλιξης της και ως προς τους επιμέρους στόχους της.

Λέξεις-Κλειδιά: Habermas, ηθική του διαλόγου, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Για να διαμορφωθεί μια νέα πραγματικότητα στο κοινωνικό γίνεσθαι χρειάζεται να συνταχθούν νέοι κανόνες που θα προκύψουν από συμφωνία μέσω της επικοινωνίας των συμμετεχόντων στην κοινωνική δράση. Άρα, ο επικοινωνιακός Λόγος θα φέρνει την κάθε αλλαγή και θα κατοχυρώνεται μια αντικειμενική ηθική αρχή, η οποία θα μπορεί να αλλάξει ανάλογα με τα ιστορικά γεγονότα και τις συνθήκες κάθε κοινωνίας. Έτσι, κλείνει το προηγούμενο ηθικό κεφάλαιο, που αποθέωσε τον Καθαρό Λόγο και τα ενορατικά ηθικά σχήματα, αφού ο υποκειμενικοκεντρικός Λόγος γίνεται επικοινωνιακός. Ως προς τον Καθαρό Λόγο δεν είναι δυνατό να λησμονηθεί ο Καντ, ο οποίος ανέδειξε τις δυνατότητες της καθαρής νόησης, όμως αυτοπεριόρισε το Λόγο. Ο Habermas με τον επικοινωνιακό Λόγο κάνει ένα βήμα πιο πέρα και αναζητά έναν υπερβαίνοντα Λόγο αξιοποιώντας δημιουργικά το παρελθόν. Αυτή η νέα κατάσταση επιθυμεί να απαλλάξει το Διαφωτισμό από τις στενοκεφαλίες του και να φέρει κάτι νέο. Στα νεότερα χρόνια ο Λόγος αντιμαχόταν τον αντι-Λόγο. Βέβαια, η έννοια του Λόγου, που γενικά είναι ό,τι ωθεί προς την αντικειμενική ανάγκη για φιλοσοφία, παραμένει ασαφής όσο δεν εξετάζεται ο αντι-Λόγος. Η ζωή είναι η διάσπαση του αντικειμενικού Λόγου σύμφωνα με την εγγελιανή προσέγγιση. Υποτίθεται πως η κοινωνία είναι ο πρακτικός βίος και ο Λόγος την προϋποθέτει για να απευθυνθεί εκεί. Ο Habermas προτείνει

κάτι διαφορετικό, τον επικοινωνιακό Λόγο ως τον αντίπαλο του παραδοσιακού, ο οποίος βέβαια δεν έχει την αξίωση να υπηρετήσει την απόλυτη πνευματική ολότητα κάτι που διαρκώς αναζητά η φιλοσοφία. Η ηθική της επικοινωνίας είναι από τη φύση της αντιδογματική, γιατί αν δεν ήταν δε θα μπορούσε να επικοινωνήσει.

Για τον Habermas ο Λόγος του αυτοδύναμου υποκειμένου είναι παραπλανητικός. Ο υποκειμενοκεντρικός Λόγος διαθέτει μια επιθετική εσωτερικότητα προς τα έξω και αποτελεί γενικά μια αντίφαση, που μπορεί να προκαλέσει κατάρρευση. Συνεπώς, ο παραδοσιακός Λόγος επιβάλλεται να δώσει τη θέση του στον επικοινωνιακό. Ακόμα, ο άνθρωπος απεγκλωβίζεται από την μέχρι τότε πίστη, πως είναι ο μόνος που θεάται τον. Ο Habermas με τη νέα ηθική που προτείνει συνδυάζει την υποκειμενικότητα της συνείδησης με την αντικειμενικότητα του κόσμου σχεδόν αίρει την για αιώνες διάστασή τους. (Ντόλας, 2008)

Ο ίδιος αποκήρυξε τον Λόγο της εποχής του Διαφωτισμού στηρίζοντας το νέο Λόγο τον επικοινωνιακό που προαναφέρθηκε, ο οποίος δεν συνδέεται τώρα με το υποκείμενο, αλλά εντοπίζεται στα υποκείμενα που πράττουν ως δρώντες¹. Το τι συμβαίνει εντός του κόσμου είναι το ζητούμενο πια, αφού όλα τα άλλα οδηγούν σε πλάνες. Η πρωτοκαθεδρία πρέπει να δοθεί στην διυποκειμενικότητα μόνο εντός του κοινωνικού γίγνεσθαι. Οι συμμετέχοντες πρέπει να συνεννοηθούν για πρακτικά ζητήματα δρώντας μέσα στην κοινωνία με αφετηρία την ορθολογική συνεννόηση με όρους και προϋποθέσεις. (Ντόλας, 2008)

Ετερότητα, Νεοτερικότητα, Διαπολιτισμικότητα, Πολυπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει και ο προσδιορισμός εννοιών που είναι απαραίτητοι γι' αυτό το πόνημα.

1. Ετερότητα: Σε μια σειρά δοκιμίων με τον τίτλο *Alterity and Transcendence* ο Emmanuel Levinas εισήγαγε αυτόν τον φιλοσοφικό όρο. Η ετερότητα ερμηνεύεται γενικά ως η ανταλλαγή της ταυτότητας [identity] με έναν άλλον εαυτό, η κατάσταση της αποξένωσης από τον συνειδητό εαυτό. (Critchley – Bernasconi, 2002)
2. Νεοτερικότητα: [modernism] « Η νεοτερικότητα ή μοντερνισμός μπορεί να χαρακτηριστεί οποιαδήποτε ιδεολογία, θεωρία, διδασκαλία, ύφος, πολιτιστικό ρεύμα κ. ά. τ., που εκδηλώθηκε, διατυπώθηκε ή αποτυπώθηκε κατά τη νεότερη εποχή. [...] Η νεοτερικότητα προσδιορίζεται, επίσης, με έναν πιο ειδικό και συγκεκριμένο τρόπο. Τα σημαντικά επιτεύγματα, ορισμένως, τα οποία σημειώθηκαν στον τομέα της επιστήμης κατά τη νεότερη εποχή καλλιέργησαν στον άνθρωπο την περί προόδου άποψη, την πεποίθηση ότι η πορεία του στην ιστορία είναι εξελικτική, υπό την έννοια, ότι η εκάστοτε εποχή είναι ανώτερη από την προηγούμενη, και ότι, στην

προοπτική της ιστορικής προόδου του, είναι ικανός αυτός αξιοποιώντας τις δυνάμεις του λόγου, να αποκτήσει απόλυτη γνώση και αντικειμενική γνώση των πραγμάτων. Η εμπιστοσύνη στο λόγο και στη δυνατότητα του ανθρώπου μέσω των νοητικών δυνάμεών του να συλλάβει την απόλυτη αλήθεια ενίσχυσαν, παράλληλα, σε αυτόν τις παραμέτρους της εκκοσμίκευσης, της ατομικότητας και της ελευθερίας. Όλα αυτά – η βεβαιότητα ότι, μέσω της δύναμης του λόγου, ο άνθρωπος μπορεί, προοδεύοντας, όπως επιτάσσει η ιστορική μοίρα του, να γνωρίσει την αντικειμενική και απόλυτη αλήθεια, να απελευθερωθεί από τις προκαταλήψεις του παρελθόντος και από την ακλόνητη πίστη του στο Θεό και να βασιστεί πλέον στον ίδιο τον εαυτό του – κορυφώνονται κατά τον 18ο αιώνα, την περίοδο του διαφωτισμού, αποδίδοντας το ίδιο το πνεύμα του διαφωτισμού. « (Πελεgrίνης, 2005)

3. Διαπολιτισμικότητα: Για τον Γκόβαρη ορίζεται « ως μία κατάσταση και διαδικασία συνείδησης που στηρίζεται στην αναστοχαστική αντίληψη και εμπειρία του πολιτισμικού πλουραλισμού » (Γκόβαρης, 2004). Η Rey von Almen προσπαθεί να ορίσει την έννοια δίνοντας σημασία στο περιεχόμενο των δύο λέξεων « δια » και « πολιτισμός ». Η μεν πρόθεση « δια » είναι συνυφασμένη με διαδικασίες, όπως ανταλλαγή, αλληλεγγύη και υπέρβαση ορίων. Η δε δεύτερη λέξη είναι ταυτόσημη με την αναγνώριση διαφορετικών τρόπων ζωής και των συμβόλων τους, καθώς θεωρείται ταυτόσημη και με την αναγνώριση της ισότιμης αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών.
4. Πολυπολιτισμικότητα: Στον Habermas η πολυπολιτισμική κοινωνία ταυτίζεται με την συμμετοχή όλων των διαφορετικών τρόπων ζωής, τη συνάντηση των πολιτισμών, τη διατήρηση ή τη κριτική αντιπαράθεση, την μετεξέλιξη ή και την ολοκληρωτική απόρριψη της πολιτισμικής κληρονομιάς. (Γκόβαρης, 2004) Ο όρος αυτός σύμφωνα με την Α. Κεσίδου χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη συνύπαρξη σε μια κοινωνία ατόμων προερχόμενων από διαφορετικές γλωσσικές και πολιτιστικές ομάδες. Η πολυπολιτισμικότητα ιστορικά προτάθηκε ως η επίσημη ιδεολογία του κράτους με στόχο τον συμβιβασμό μεταξύ του γαλλόφωνου και του αγγλόφωνου πληθυσμού της. Αργότερα συμπεριελήφθησαν οι αυτόχθονες και οι μετανάστες της χώρας. (Ξωχέλλης, 2007)

Η Ηθική του διαλόγου

Ο Habermas είναι υποστηρικτής του μεταφυσικού οικουμενισμού, που αποτελεί φιλοσοφική θεώρηση για την ηθική και το δίκαιο, η οποία έχει ως αφετηρία το συγκεκριμένο επικοινωνιακό «εγώ» και όχι το αφηρημένο και αυτόνομο. Αυτή η θεώρηση αποστασιοποιείται από τις απόψεις των Χομπς, Καρτέσιου και Καντ, οι οποίοι περιγράφουν το Λόγο ουσιοκρατικά, δηλαδή ως μια εν δυνάμει κατάσταση του ανθρώπινου πνεύματος που είναι σε θέση να αναγνωρίσει την αλήθεια. Ο Habermas βλέπει τη γλώσσα ως ένα μηχανισμό συνεννόησης, συναίνεσης και συνεργασίας μεταξύ των ανθρώπων. Αφετηρία στην «Ηθική του Διαλόγου» αποτελεί η ανθρώπινη γλώσσα, η οποία χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα « ορθολογικής συνεννόησης » για θέματα που αφορούν το φυσικό και κοινωνικό χώρο. (Γκόβαρης, 2004)

Μέσω της γλώσσας, την οποία χαρακτηρίζει η συναίνεση και η συνεργασία και όχι ο εξαναγκασμός, ο Habermas προσπαθεί να δημιουργήσει μια οικουμενική και πρακτική ηθική. Και αυτό, γιατί συνεργασία και συναίνεση δεν αποτελούν εξαναγκαστικές ανθρώπινες καταστάσεις. Ο Habermas ακολουθεί το παράδειγμα του Kant και αναζητά μια ηθική «αρχή της γενίκευσης». Αυτή θα εγγυάται τη δυνατότητα των ηθικών κρίσεων να αντιπροσωπεύουν τα διαφέροντα όλων των εκάστοτε θιγόμενων. Από τον Habermas που έχει εγκαταλειφθεί η φιλοσοφία της συνείδησης. Έτσι, επιδίδεται στη θεωρία της επικοινωνιακής δράσης προς χάριν της διυποκειμενικότητας, το θεμέλιο της ηθικής δεν μπορεί πια να αναζητηθεί στις a priori δομές της έλλογης υποκειμενικότητας, αλλά στη διερεύνηση των συνθηκών της διυποκειμενικής ισχύος της επικοινωνίας και τελικά στην ίδια την ορθολογική δομή της επικοινωνίας και στις «αναγκαίες προϋποθέσεις» της. (Habermas, 1997) Ο Λόγος κατά τον Διαφωτισμό έγινε αυτοσκοπός και όχι μέσω αναζήτησης της αλήθειας, γι' αυτό η ηθική του απέτυχε. Για τον Habermas αυτοσκοπός κάθε θεωρίας είναι μόνο το υποκείμενο. Η σκέψη όμως μπορεί να παγιδευτεί από το σκοπό, αφού αυτός πολλές φορές ψάχνει πράγματα που είναι αδιόρατα και έτσι φαλκιδεύεται η ποιότητα του Λόγου. Αυτός εξακολουθεί να κινείται εκτός της καθημερινότητας και δε συνεισφέρει στις εντός του πρακτικού βίου προσπάθειες. Τελικά το μέσο είναι αυτό που ηθικά αξιολογείται από τη στιγμή που δε μπορούμε να μιλήσουμε για υψηλούς σκοπούς με κέντρο το υποκείμενο. Σωστά, λοιπόν, ο Habermas αναφέρει, ότι τα ηθικά φαινόμενα μόνο επικοινωνιακά δύνανται να κατανοηθούν σύμφωνα με την αρχή της καθολίκευσης. Ο φιλόσοφος προτείνει να διαχωρίσουμε το ορθό από το αληθές με γνώμονα πως το ορθό δεν είναι ιδιότητα, δεν είναι δηλαδή πάντα το αληθές και δεν είναι πάντα αληθείς οι δεοντολογικές επικοινωνιακές προτάσεις. Η αλήθεια αν τίθεται ως προϋπόθεση στην επικοινωνία θα οδηγούσε σε ενορατικά αδιέξοδα. Αυτή στέκεται κάπου ψηλά. Απεναντίας, αυτό που τώρα αξιολογείται ηθικά είναι η αλήθεια περί του αν ήταν ή όχι σωστή η πράξη που έκανα σύμφωνα με τα προσυμφωνηθέντα και όχι με την ορθολογική τελειότητα. Τελικά, η πράξη είναι ορθή και υπηρετεί την αλήθεια, όταν προκύπτει με επικοινωνιακούς όρους. Έτσι, διαπιστώνεται υποβιβασμός της αλήθειας στον δεοντολογικό πρακτικό βίο με την έννοια πως αληθές είναι οι πράξεις των ανθρώπων πρέπει να υπηρετούν την επικοινωνιακή αλήθεια. Η αρχή της καθολίκευσης που στηρίζεται στην επικοινωνία των υποκειμένων αποτελεί τη γεφυρωτική αρχή της ηθικής του Habermas και έχει διπλό ρόλο. Το μεν πρώτο επικοινωνιακό ζήτημα της νέας ηθικής αφορά την ορθότητα των όσων συμφωνήθηκαν από τα υποκείμενα και το δεύτερο τη διυποκειμενική αναγνώριση των κανόνων που μπορούν να οδηγήσουν σε συνεννόηση τους δράντες. Οι προτάσεις που διέπουν τη διάδραση των δύο επιπέδων χωρίζονται σε κανονιστικές και αποφαντικές, όπου οι μεν ρυθμίζουν τις ομιλιακές ενέργειες και οι δε διαπιστώνουν τα γεγονότα. Ο Strawson δίνει μια άλλη διάσταση του αληθινού και συμπεραίνει στο ότι ο κόσμος των ηθικών φαινομένων διανοίγεται μόνο από την επιτελεστική δράση αλληλοδρώντων προσώπων. Ακόμα, πρώτος ο Kant συνειδητοποίησε και προσπάθησε να γεφυρώσει την ατομική και καθολική ηθική, δηλαδή επιχείρησε να βγάλει τον πρακτικό Λόγο από τη μεταφυσική. Άρα και ο Habermas ξεκινά από την καντιανή κατηγορική προσταγή. Βέβαια, πρέπει να αναφερθεί πως το πρόβλημα της ηθικής κρίσης πρέπει να ικανοποιεί

όλους. Έτσι, η αρχή της καθολίκευσης προϋποθέτει συναινέσεις, συμφωνίες, υπαναχωρήσεις, ώστε να αποφευχθεί η ύπαρξη διαταραγμένων κανονιστικών συμφωνιών. Για τον Habermas ο μονολογικός διάλογος είναι ψευδής. Αληθινός είναι αυτός, όπου οι συμμετέχοντες ουσιαστικά προχωρούν σε έναν τίμιο συμβιβασμό. Το ηθικά ερώτημα πια είναι « τι μπορώ » να πράξω και αυτό ισχύει για όλους τους συμμετέχοντες. (Ντόλας, 2008)

Habermas και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ο Habermas ασχολήθηκε με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και μάθηση και ως προς τη γενική κατεύθυνση της εξέλιξης της και ως προς τους επιμέρους στόχους της. Στην «Ηθική του διαλόγου» βασικός όρος πολιτισμικής και επικοινωνιακής κοινωνικής ένταξης αποτελεί η δίκαιη κατανομή μορφών «επικοινωνιακής κοινωνικοποίησης». Είναι απαραίτητη η πολιτισμική ένταξη για να αποκτηθεί συλλογική ταυτότητα. Ακόμα, είναι αναγκαία η ενεργός συμμετοχή σε δημόσιους διαλόγους, οι οποίοι προϋποθέτουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση που κάνουν το άτομο ελεύθερο, με σκοπό τη διατήρηση υπαρχόντων κανόνων και αξιών ή τη δημιουργία νέων. Το ελεύθερο άτομο γίνεται ικανό να στηρίζει τις αξίες του με επιχειρήματα. Στην « Ηθική του Διαλόγου » αναφέρεται, ότι η εκπαίδευση αναπτύσσει τις ατομικές ικανότητες συμμετοχής σε διαλογικές διαδικασίες, στις οποίες δομούνται ορθολογικά και οι κοινωνικές σχέσεις. Με αυτό τον τρόπο, το υποκείμενο συγκροτεί την προσωπική του ταυτότητα, αντιστέκεται στην εξουσία και αναπτύσσει την αυτοσυνειδησία του. Αναπτύσσεται διυποκειμενική επικοινωνία και δίνεται το δικαίωμα για αντιπαράθεση και αμφισβήτηση μέσα από τη δημόσια παρουσίαση επιχειρημάτων. Κρίνεται σημαντικό να σημειωθεί, ότι αυτή η εκπαιδευτική διάσταση γίνεται ιδιαίτερα δυναμική σε συνθήκες πολυπολιτισμού, αφού εξάλλου στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι το πλησίασμα στον «έτερο πολιτισμού» με κριτική στάση απέναντι σε καθετί καθιερωμένο και παγιωμένο. Γι' αυτό, οι συμμετέχοντες οφείλουν να έχουν υψηλές ερμηνευτικές ικανότητες και ισχυρό «εγώ», αφού η αμφισβήτηση θα είναι παρούσα και διαρκής. Η διαπολιτισμική επικοινωνία χαρακτηρίζεται επιτυχής μόνο, όταν οδηγηθεί σε σύνθεση πολιτισμικών αξιών που θα γίνουν κοινά αποδεκτοί. Ο στόχος της διαπολιτισμικής μάθησης για τον Habermas αποτελεί την επικοινωνιακή διαδικασία δόμησης των ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων. Επιπλέον, θέτει το ερώτημα σχετικά με τις επικοινωνιακές ικανότητες των υποκειμένων και τονίζει πως οι ικανότητες αυτές πρέπει να αποτελέσουν αντικείμενο κοινωνικοποίησης και πως δεν μπορούν να αποκτηθούν στη διάρκεια των διαλόγων. Βασικό γνώρισμα μιας «ισχυρής ταυτότητας» είναι το να αποκτήσουν τα υποκείμενα τη δυνατότητα να αμφισβητήσουν και να επαναπροσδιορίσουν τους κοινωνικούς ρόλους τους. Ο Habermas ορίζει την «ενσυναίσθηση», την «κριτική στάση απέναντι στους ρόλους», την «ανοχή αντιφάσεων» και την «επικοινωνιακή ικανότητα» ως τα ουσιαστικά στοιχεία συγκρότησης της ταυτότητας του «εγώ» και της ικανότητας κοινωνικής δράσης. Πιο συγκεκριμένα, η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους και η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους ορίζεται ως ικανότητα αναστοχασμού των πολιτισμικών και κοι-

νωνικών προϋποθέσεων της αντίληψης και της δράσης μου. Επίσης, με την ανοχή αντιφάσεων ξεπερνώντας τυχόν ανασφάλειες είμαστε σε θέση να αναζητήσουμε συνεργατικά κοινούς στόχους και με την επικοινωνιακή ικανότητα να επικοινωνήσουμε ερμηνευτικά με τους άλλους και να βρούμε λύσεις στα προβλήματα μας. (Γκόβαρης, 2004)

Τελικές παρατηρήσεις

Τα αρχικά μέλη της Σχολής της Φραγκφούρτης και ο Habermas θεωρούν πως «οι δημιουργικές στιγμές του Μαρξ χάνονται κάτω από τον όγκο των εργαλειακών και θετικιστικών του απόψεων». (Craib, 2000) Ο Habermas θεωρεί τον Μαρξ υπεύθυνο για αυτό, αφού ο δεύτερος αναδεικνύει τη σημασία της εργασίας ως ειδοποιού χαρακτηριστικού του ανθρώπου μονομερώς, σε βάρος της γλώσσας. Σύμφωνα με τον Habermas ο εργαλειακός λόγος και η εργασία είναι σημαντικά για την ανθρώπινη ύπαρξη όμως δεν είναι αρκετά για να την ορίσουν. Εξίσου καθοριστικά είναι η επικοινωνία και η γλώσσα. Κατ' αυτόν είναι κυρίαρχο στον καπιταλισμό και μάλιστα στις πρώιμες φάσεις του το οικονομικό επίπεδο του κοινωνικού σχηματισμού. Η οικονομία δεν θεωρείται πως διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, για να γίνει κατανοητό το πώς εξελίχθηκαν οι ανθρώπινες κοινωνίες, αλλά πως πρέπει να αναζητηθεί σε άλλο επίπεδο κοινωνικού σχηματισμού. Σε κάθε κοινωνία οι κυρίαρχοι θεσμοί αντιμετωπίζονται ως ενσαρκώσεις των πολιτισμικών κανόνων και αξιών σε διαφορετικά στάδια της ανάπτυξής τους προς ολοένα και υψηλότερα πεδία οικουμενικότητας. Ειδικότερα, ο Habermas επηρεασμένος από τον Βέμπερ ισχυρίζεται πως οι ανθρώπινες κοινωνίες οργανώνονται γύρω από ιδέες (όπως οι κανόνες, οι αξίες κ.ά.), οι οποίες εξελίσσονται με την πάροδο του χρόνου και αποκτούν ισχύ και καθολικότητα. Πρότυπό του είναι η ανάπτυξη του ατόμου. Για παράδειγμα, το παιδί που μαθαίνει τον κόσμο και δίνει όνομα στα διάφορα αντικείμενα, όπως στον «σκύλο» ως το ζώο του σπιτιού έπειτα το όνομα αυτό δηλώνει και το οικογενειακό κατοικίδιο και όλα τα ομοειδή θηλαστικά. Μάλιστα σε ανώτερο επίπεδο οι μηχανισμοί εξέλιξης δεν είναι πολιτιστικοί, αλλά οικονομικοί. Κάθε εξελικτικό στάδιο στη διαδικασία της ιστορικής αλλαγής δημιουργεί ένα σύνολο προβληματικών και προοπτικών, άρα έχει οικονομικό χαρακτήρα η εξελικτική λογική στο βαθμό που η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο γίνεται μόνο, όταν όλες οι δυνατότητες ανάπτυξης έχουν εξαντληθεί. Βέβαια, τα προβλήματα που πρέπει να λυθούν παραμένουν.

Πέρα από τις αλλαγές οικονομικού χαρακτήρα του κοινωνικού σχηματισμού ο Habermas ασχολήθηκε με τις αλλαγές κυρίως στο ιδεολογικό επίπεδο του κοινωνικού σχηματισμού. Ο Φρόντ πιστεύει στην ύπαρξη των κοινωνικών θεσμών με τις εξής λειτουργίες: διατήρηση της οικονομικής παραγωγής και απόθεση των επιθυμιών που θα έκαναν αδύνατη την κοινωνική ζωή. Για το εξελικτικό σχήμα του Habermas, που επεκτείνει το συλλογισμό του Φρόντ και επηρεάζεται από τον Μαρκούζε, ο βαθμός απόθεσης των κοινωνιών διαφέρει από κοινωνία σε κοινωνία, ακόμα και από κοινωνική τάξη σε κοινωνική τάξη. Ακόμα, η κοινωνία αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα της κοινωνικής δράσης, που είναι οργανωμένο και βασίζεται σε κοινωνικούς κανόνες και

αξίες. Επίσης, πρέπει να αναφερθεί πως αυτό που ο ίδιος ο Habermas ονομάζει «ιδανική κατάσταση λόγου» είναι η κριτική του προσέγγιση ως προς τον προσανατολισμό της κοινωνικής εξέλιξης, δηλαδή την εγκαθίδρυση μιας καθολικής ορθολογικότητας χάρη στην οποία επικοινωνούν οι άνθρωποι χωρίς προσκόμματα και στρεβλώσεις. (Craib, 2000) Παράλληλα, η «Ηθική του Διαλόγου» στοχεύει στην απονομή δικαιοσύνης στα επίπεδα της ηθικής, του δικαίου και του κοινωνικού. Ταυτόχρονα, ο Habermas στηρίζει το συναινετικό χαρακτήρα της επικοινωνίας και εμμένει στην περι του ενιαίου Λόγου άποψη την οποία αντικρούουν οι εκπρόσωποι του Μεταμοντερνισμού. (Γκόβαρης, 2004)

Βιβλιογραφία

Γκόβαρης, Χ., Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, 2004

Ντόλας, Ν., Από την υποκειμενοκεντρική ηθική στην ηθική της επικοινωνίας, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, 2008

Ξωχέλλης, Π., Λεξικό της Παιδαγωγικής, εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2007

Πελεgrίνης, Θ., Λεξικό της Φιλοσοφίας, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2005

Craib, I., Σύγχρονη κοινωνική θεωρία-από τον Πάρσον στον Χάμπερμας, επιμ. Λέκκας, Π., εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000

Critchley, S., The Cambridge Companion to Levinas, εκδόσεις OUP, Cambridge, 2002

Habermas, J., Η ηθική της επικοινωνίας, μτφρ Καβουλάκος, Κ, Εναλλακτικές εκδόσεις, Αθήνα, 1997

Εκπαίδευση πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Η περίπτωση των Ρομά

Παπαδοπούλου Αικατερίνη

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ. στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση
katekara@yahoo.gr*

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, ενός λαού χωρίς ιστορική πατρίδα που αποτελεί πλέον λαό παγκόσμιο, αφού η έκταση της διασποράς του σε όλο τον κόσμο είναι αξιοθαύμαστη. Οι Ρομά αποτελούν σήμερα την πολυπληθέστερη μειονότητα που ζει στον ελλαδικό χώρο, ενώ ο όρος «Ρομά μαθητές» ή «Τσιγγανόπαιδες» αποδίδεται στα παιδιά των Ρομά που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο. Στα κεφάλαια που ακολουθούν επιχειρείται μία σύντομη ανασκόπηση της κοινωνικής δομής των Ρομά, της εκπαίδευσής τους, καθώς και της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθήθηκε τα τελευταία χρόνια για την ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών στο ελληνικό σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Ρομά, ελληνικό σχολείο, εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική

Εισαγωγή

Ο όρος «Ρομά» αναφέρεται στους αποκαλούμενους Τσιγγάνους, Αθίγγανους, Κασίβελους ή Γύφτους, λαό προωθούμενο από τα βόρεια της Ανατολής που εμφανίζεται στην Ελλάδα στις αρχές του 14^{ου} αιώνα. Πιθανότατα, οι πρόγονοι των σημερινών Ρομ-Τσιγγάνων να είναι ο λαός εκείνος που γύρω στα 900 μ.Χ., εγκατέλειψε τις Ινδίες και ξεκίνησε μια αναγκαστική περιπλάνηση στις χώρες της Εγγύς Ανατολής, ακολουθώντας, κατά βάση, το νομαδικό τρόπο ζωής (Τερζοπούλου, Γεωργίου, 1996).

Στην Ελλάδα πολλοί είναι αυτοί που θεωρούν ότι οι Ρομά (όπως αυτοπροσδιορίζονται (διεθνώς) (Τερζοπούλου, Γεωργίου, 1996) αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο ατόμων, θεωρώντας τους σαν μία φυλή με κοινά χαρακτηριστικά, γλώσσα και θρησκεία. Στην πραγματικότητα δεν αποτελούν ομόφυλο ή ομόγλωσσο ή ομόθρησκο ή ομοεθνές πληθυσμιακό σύνολο, ούτε διέπονται από τους ίδιους κανόνες κοινωνικής οργάνωσης και συνύπαρξης (Κασιμάτη, 1998). Αποτελούν διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά υποσύνολα ατόμων με διαφορετικές γεωγραφικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και γλωσσικές καταβολές, αξίες, νοοτροπίες και σχέσεις με τους άλλους και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζουν (Μάνεσης, 2011). Οι Ρομά της Ελλάδας, στη συντριπτική τους πλειονότητα, είναι χριστιανοί (ορθόδοξοι) που μιλούν τη «βλάχουρα Ρομά» (Διβάνη, 2002), ενώ περίπου 35.000 άτομα είναι μέλη της επίσημα αναγνωρισμένης μουσουλμανικής μειονότητας και μιλούν τη «να-βλάχουρα Ρομά». Οι περισσότεροι εργάζονται ως εποχιακοί εργάτες γης ή ως γυρολόγοι μικρέμποροι, πολλές φορές χωρίς άδεια εργασίας. Εξαιρέση αποτελούν οι πλήρως ενταγμένοι -και από παλιά

εγκατεστημένοι- στις ντόπιες κοινωνίες, οι οποίοι ασχολούνται με «ευγενή» επαγγέλματα (Κασιμάτη, 1998).

Σήμερα, στο ελληνικό σχολείο συναντάμε έναν αρκετά μεγάλο αριθμό μαθητών Ρομά που φοιτούν σε αυτό. Ωστόσο, οι συνεχείς αλλαγές του τόπου κατοικίας τους, οι εκπαιδευτικές προσδοκίες της τσιγγάνικης οικογένειας και οι δυσκολίες προσαρμογής στο αστικό πρότυπο της σχολικής τάξης, δυσχεραίνουν τη φοίτηση των παιδιών Ρομά στο Δημοτικό σχολείο, μειώνουν τις σχολικές τους επιδόσεις και τα περιθωριοποιούν μέσα στο σχολικό χώρο, αναπτύσσοντας στα ίδια αισθήματα κατωτερότητας και απογοήτευσης που οδηγούν πολλά εξ αυτών σε οριστική εγκατάλειψη του σχολείου.

Η κοινωνική δομή των Ρομά

Σε όλες τις τσιγγάνικες ομάδες οι σχέσεις συγγένειας αποτελούν τη θεμελιώδη βάση της κοινωνικής οργάνωσης. Πάνω σε αυτή τη βάση χτίζονται οι οικονομικές τους συνενεργασίες, οι επαγγελματικές κοινοπραξίες, οι γαμήλιες επιλογές τους κ.λπ.

Οι Ρομά οργανώνονται σε φάρες, δηλαδή σε οργανωμένες πατροπαράδοτες συγγενικές ομάδες με κοινή καταγωγή, έθιμα, παραδόσεις και γλώσσα. Οι φάρες συγκροτούνται από δύο ή περισσότερα γένη, το σύνολο, δηλαδή, των οικογενειών που κατάγονται από τον ίδιο πρόγονο (Μάνεσης, 2011). Αποτελούνται από πολλές υποομάδες ή γενιές και αυτές με τη σειρά τους από άλλες οικογένειες (Τερζοπούλου, Γεωργίου, 1996). Οι σχέσεις ανάμεσα στις φάρες καθορίζουν το μοντέλο εγκατάστασης και τον τρόπο μετακίνησης των Τσιγγάνων.

Χαρακτηριστικό των τσιγγάνικων κοινωνιών είναι το γεγονός της αρρενογονικής ιδεολογίας και του πατριαρχικού μοντέλου οργάνωσής τους. Δίνεται έμφαση στη πατρική γραμμή συγγένειας, ενώ η διάκριση των αρσενικών παιδιών αποτελεί ιδιαίτερο κοινωνικό γνώρισμα. Επιπλέον, ο γάμος των Τσιγγάνων έχει χαρακτήρα «ανδροπατροτοπικό», δηλαδή οδηγεί στη δημιουργία οικιστικών θυλάκων με βάση την πατρική οικογένεια συγκεντρώνοντας πολλές διευρυμένες οικογένειες (Τερζοπούλου, Γεωργίου, 1996). Έτσι, εξασφαλίζονται συμμαχίες και σχέσεις αλληλεγγύης εφ' όρου ζωής μεταξύ των τσιγγάνικων σογιών, τα οποία τείνουν να διατηρούν με αυτόν τον τρόπο την κοινωνική οργάνωση και ιδεολογία τους. Μέσα στην τσιγγάνικη οικογένεια, που αποτελείται από παππούδες, γονείς και παιδιά, αρχηγός είναι ο άντρας, συνήθως ο μεγαλύτερος σε ηλικία. Αυτό, ωστόσο, δε σημαίνει ότι οι γυναίκες δεν παίζουν τον πρωταρχικό ρόλο στη διοίκηση του σπιτιού.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, ο γάμος αποτελεί για τους Τσιγγάνους γεγονός υψίστης σημασίας, καθώς εξασφαλίζει τη συνέχεια της ομάδας, ενώ το εθιμικό τελετουργικό που τον συνοδεύει είναι ιδιαίτερος πλούσιος. Κατά κανόνα στις περισσότερες φάρες ισχύει η αρχή της ενδογαμίας, δηλαδή του γάμου μέσα στο εσωτερικό της ομάδας, ώστε να εξασφαλίζεται η φυλετική καθαρότητα και η συνοχή των μελών της.

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια οι Τσιγγάνοι επιλέγουν το γάμο με Τσιγγάνους από άλλες φάρες ή μη Τσιγγάνους (Μάνεσης, 2011).

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της τσιγγάνικης κοινωνίας είναι ότι παρατηρείται πλήρης σχεδόν απουσία διακρίσεων κατά ηλικία. Τα παιδιά κοινωνικοποιούνται πρώιμα μέσα σε κλίμα ισοτιμίας με τους ενήλικες και ωριμάζουν πολύ νωρίτερα από τα υπόλοιπα παιδιά. Συμμετέχουν ανεμπόδιστα στην κοινωνική ζωή, εκπαιδεύονται και «μαθητεύουν» δίπλα στα μεγαλύτερα μέλη της οικογένειας, προκειμένου να μάθουν τρόπους συμπεριφοράς ή μία τέχνη. Τα παιδιά των Τσιγγάνων από νωρίς αντιλαμβάνονται το ρόλο για τον οποίο προορίζονται. Τα κορίτσια προετοιμάζονται κυρίως για να γίνουν καλές σύζυγοι και μητέρες, ενώ τα αγόρια πρέπει να αποκατασταθούν επαγγελματικά και να γίνουν «περιζήτητοι γαμπροί». Ωστόσο, σήμερα παρατηρούνται κάποιες εξαιρέσεις σε περιοχές, όπως την Αγία Βαρβάρα Αττικής ή την Κάτω Αχαΐα, κοντά στην Πάτρα, όπου οι εδραίες τσιγγάνικες οικογένειες με ικανοποιητικά εισοδήματα ακολουθούν τις «λογικές» των μη Τσιγγάνων γονέων (Μάνεσης, 2011).

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στο ελληνικό σχολείο

Η σχολική φοίτηση των παιδιών Ρομά στο ελληνικό σχολείο παρουσιάζει σημαντικές ιδιομορφίες και πολλές δυσκολίες, κυρίως λόγω του τρόπου ζωής των ίδιων των Τσιγγάνων, ο οποίος διαφοροποιείται από αυτόν του κυρίαρχου πληθυσμού. Κύριο πρόβλημα παραμένει ο αναλφαβητισμός, ο οποίος αγγίζει το 60% του συνόλου των Ρομά (Διβάνη, 2002). Επιπλέον, η διαφοροποίηση του παραδοσιακού αξιακού κώδικα των μη Τσιγγάνων μαθητών από αυτό των Ρομά δυσχεραίνει φανερά τη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο.

Ο ρόμικος τρόπος ζωής, που η τσιγγάνικη οικογένεια μεταδίδει παραδοσιακά από γενιά σε γενιά, σχετίζεται με τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, αφού η επαγγελματική τους σταδιοδρομία δεν εξαρτάται κατεξοχήν από τα γράμματα. Έτσι, τα παιδιά Ρομά παρουσιάζουν αδυναμία προσαρμογής στο ανταγωνιστικό περιβάλλον του σχολείου, ενώ ο σχολικός χρόνος θεωρείται συχνά χαμένος χρόνος, εφόσον οι γνώσεις και οι δεξιότητες που καλούνται να αποκτήσουν μέσα σε αυτό είναι άχρηστες για την κοινότητά τους (Κόμης, 1998). Η έλλειψη διασύνδεσης μεταξύ της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των επαγγελματικών προσδοκιών των τσιγγάνικων οικογενειών αποτελεί καθοριστικό παράγοντα σχολικής ένταξης των παιδιών αυτών (Martin, et al. 2010).

Η εκπαίδευση, λοιπόν, παρέχεται άτυπα από τους γονείς των τσιγγάνικων οικογενειών με απώτερο στόχο τη διαρκή και ελεύθερη συμμετοχή των μικρών παιδιών στην κοινωνική ζωή και την εκμάθηση των παραδοσιακών επαγγελμάτων, των αξιών και των αντιλήψεων της κοινωνίας τους. Παράλληλα, οι ίδιοι δε διαθέτουν γραπτό λόγο, παρά μόνο προφορική γλώσσα, επομένως οι μηχανισμοί εκμάθησης της τσιγγάνικης διαλέκτου διαφοροποιούνται από αυτούς του επίσημου σχολείου (Μάνεσης, 2011) και δυσχεραίνουν την προσαρμογή τους στην ελληνική γλώσσα (Κασιμάτη, 1998), την οποία και έχουν ως δεύτερη γλώσσα (Χατζηνικολάου, 2008).

Επιπλέον, η εναλλαγή των κλειστών και ανοιχτών χώρων (αίθουσα - προαύλιο) του ελληνικού σχολείου, και κατ' επέκταση, η πειθαρχία στους νόμους του «μέσα-έξω» (Καραθανάση, 2000), αποτελούν για τους Ρομά μαθητές τα πρώτα εμπόδια φοίτησης σε αυτό, αφού αντιτίθενται προς το πνεύμα τρόπου ζωής τους. Ιδιαίτερα τα παιδιά των οικογενειών που διαμένουν σε καταυλισμούς ή δε έχουν μόνιμη στέγη, συναντούν έντονα προβλήματα στη σχολική ένταξή τους. Αντίθετα, τα παιδιά Ρομά που διαμένουν σε κατοικίες ενταγμένες στον αστικό ιστό της πόλης, ενσωματώνονται πιο ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα (Μάνεσης, 2011). Στις δυσκολίες συγκαταλέγονται και οι συνθήκες διαβίωσης των Ρομά (έλλειψη μέσων μεταφοράς, ηλεκτρικού ρεύματος κ.λπ.), που επιβαρύνουν τόσο την προσέλευση των παιδιών στο σχολείο, όσο και τη μελέτη των μαθημάτων στο σπίτι.

Έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στον ελλαδικό χώρο, κατέδειξαν ότι μεγάλο ποσοστό τσιγγανοπαίδων που εγγράφονται στο Δημοτικό σχολείο, το εγκαταλείπουν σύντομα, ενώ για πολλούς η φοίτηση και η παρακολούθηση των μαθημάτων του δεν είναι τακτική. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι πολλοί ξεκινούν το σχολείο σε ηλικία μεγαλύτερη από την αναμενόμενη. Επιπλέον, πολλοί Ρομά μαθητές απουσιάζουν συχνά από το σχολείο, ενώ η μετάβαση από τη μία τάξη σε μεγαλύτερη παρουσιάζει σημαντική μείωση του αριθμού τους, δηλαδή «σχολική διαρροή» (Μάνεσης, 2011), καθώς ελάχιστοι Ρομά μαθητές κατορθώνουν να εισαχθούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Kiprianos, et al. 2012).

Η εκπαιδευτική πολιτική για τους Ρομά στη σύγχρονη Ελλάδα

Αναφορικά με την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθήθηκε από το ελληνικό κράτος για την ένταξη των Ρομά μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα, αξίζει να αναφέρουμε ότι είναι σχετικά νεοσύστατη, εφόσον οι Τσιγγάνοι παρουσιάζονται για πρώτη φορά επίσημα στο ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο το 1987 μέσα από δύο κρατικά έγγραφα (εγκυκλίους) που σχετίζονται με την εκπαίδευση.

Το 1989 οι Υπουργοί Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης υπέγραψαν Ψήφισμα, το οποίο αναφερόταν στη σχολική φοίτηση των παιδιών των Τσιγγάνων και των πλανόδιων. Το Ψήφισμα αυτό ήταν εξαιρετικά σημαντικό, καθώς για πρώτη φορά στην Ελλάδα προωθήθηκε σε θεσμικό επίπεδο ένα σύνολο μέτρων, τα οποία αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη των απαραίτητων δομών που θα διευκόλυναν τη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στο ελληνικό σχολείο (Βασιλειάδου, Παυλή- Κορρέ, 2011).

Το 1992 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. ζήτησε με σχετική εγκύκλιο συνεργασία από τη Γ.Γ.Λ.Ε (Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης), ενώ τον ίδιο χρόνο γνωστοποιείται η συνεργασία του ΥΠ.Ε.Π.Θ με τη Γ.Γ.Λ.Ε. και η παραγωγή ειδικού διδακτικού υλικού για τα τσιγγανόπαιδα. Παράλληλα, προωθήθηκε η δημιουργία σε κάθε περιοχή που υπήρχαν Τσιγγάνοι προπαρασκευαστικών τμημάτων διδασκαλίας γραφής κι ανάγνωσης με το νέο ειδικό διδακτικό υλικό. Τα τσιγγανόπαιδα που θα προχωρούσαν στη γραφή και

ανάγνωση ήταν επιβεβλημένο σύμφωνα με την εγκύκλιο αυτή να προωθηθούν στα Δημοτικά Σχολεία των περιοχών τους, τα οποία άλλωστε είχαν και την ευθύνη της σχολικής τους εκπαίδευσης. Το 1994 έγινε αναφορά στην ανάγκη εισαγωγής μαθήματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα παιδαγωγικά τμήματα, ενώ τέθηκε σε λειτουργία ένα ευρύ δίκτυο τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων (Βασιλειάδου, Παυλή - Κορρέ, 2011).

Το 1996 με την Υπουργική Απόφαση καθιερώθηκε η κάρτα φοίτησης των παιδιών Ρομά, με σκοπό τη μείωση της σχολικής διαρροής λόγω της παραδοσιακής μετακίνησης των Τσιγγάνων, ώστε οι μετακινούμενοι μαθητές να είχαν τη δυνατότητα να φοιτούν στα σχολεία του εκάστοτε τόπου εγκατάστασής τους. Από το 1997 το ΥΠ.Ε.Π.Θ. εντάσσει στις προτεραιότητές του τη βελτίωση των ευκαιριών των παιδιών σχολικής ηλικίας που προέρχονται από οικογένειες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, προωθώντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στη συνέχεια, βασικός στόχος είναι η ένταξη των Τσιγγανόπαιδων στις κανονικές τάξεις, ενώ για περιπτώσεις «μαθησιακών δυσκολιών», προβλέπεται η λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας των Ρομά μαθητών λίγες ώρες της ημέρας -ώστε να αποφεύγονται καταστάσεις περιθωριοποίησής τους- και τις υπόλοιπες η κανονική φοίτησή τους στην τάξη που ανήκουν. Το 2000 νέα εγκύκλιος του ΥΠ.Ε.Π.Θ τονίζει πως πάγια πολιτική και βούληση είναι όλοι οι Έλληνες κι αλλοδαποί, που η ηλικία τους είναι μικρότερη από το όριο της υποχρεωτικής φοίτησης (δηλαδή κάτω από 16 ετών) και δεν έχουν ολοκληρώσει φοίτηση 6 τάξεων σε σχολείο της ημεδαπής ή αλλοδαπής (δεν πήραν τίτλο Στ' τάξης) να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και να αποκτούν τον τίτλο του δημοτικού σχολείου. Το 2002 με απόφαση των Υπουργείων Οικονομίας και Οικονομικών, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων λήφθηκε το πιο πρόσφατο μέτρο για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων και αφορούσε στην καταβολή εισοδηματικής ενίσχυσης των οικογενειών με ανήλικα τέκνα υποχρεωτικής εκπαίδευσης, οι οποίες θα έχουν χαμηλό εισόδημα (Βασιλειάδου, Παυλή- Κορρέ, 2011).

Εκτός από τα παραπάνω, σημαντικό για την ενίσχυση των Ρομά μαθητών και της ομαλής ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, ήταν η δημιουργία του προγράμματος παρέμβασης με τίτλο «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», το οποίο υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων αρχικά από το 1997 μέχρι το 1999, και κατ' επέκταση έως το 2004. Το πρόγραμμα αυτό επαναλειτούργησε το διάστημα 2006-2008 με τον τίτλο: «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» και φορέα υλοποίησης, αυτή τη φορά, το Πανεπιστήμιο της Θεσσαλίας (Βασιλειάδου, Παυλή- Κορρέ, 2011).

Επίλογος

Εν κατακλείδι, από τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική πολιτική που αφορά στην ομαλή ένταξη των παιδιών Ρομά στο ελληνικό σχολείο έχει τροφοδοτηθεί σημαντικά. Ωστόσο, φαίνεται πως πολλά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Τσιγγάνοι παραμένουν ακόμη και σήμερα χωρίς οριστική επίλυση.

Εκτός όμως από το γεγονός αυτό, το αίτημα για υιοθέτηση των αρχών της διαπολιτισμικής αγωγής μέσα στο σχολείο αποτελεί ανάγκη επιτακτική. Η αποδοχή της ετερότητας, η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι παρεμβάσεις σε επίπεδο κοινότητας Τσιγγάνων, κρίνονται αναγκαία για την αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών Ρομά μέσα στο ελληνικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Διβάνη, Λ. (2002). *Η κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία. Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου.
- Καραθανάση, Ε. (2000). *Το κατοικείν των Τσιγγάνων. Ο βιο-χώρος και ο κοινωνιο-χώρος των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κασιμάτη, Κ. (1998). *Κοινωνικός αποκλεισμός: η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κόμης, Κ. (1998). *Τσιγγάνοι: Ιστορία, Δημογραφία, Πολιτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνεσης, Ν. (2011). *Στερεότυπα και Διακρίσεις στην Οικογένεια*. Αθήνα: Ι.Δ.ΕΚ.Ε.
- Τερζοπούλου, Μ., Γεωργίου, Γ. (1996). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία - Πολιτισμός*. Αθήνα: ΓΓΛΕ.

Ιστοσελίδες

- Βασιλειάδου, Μ., Παυλή - Κορρέ, Μ. (2011). *Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. (Προσπελάστηκε στις 10/12/2014).
- Kiprianos, P., Daskalaki, I., Stamelos, G.B. (2012). *Culture and the school: The degree of educational integration of Roma and Gypsies in the Peloponnese region of Greece*. (Διαθέσιμο on line: <http://www.scopus.com/>, προσπελάστηκε στις 16/08/2014).
- Martin, M., Derek, Mc., Kalwant, B. (2010). *At the crossroads: Gypsy and Traveller parents' perceptions of education, protection and social change*. (Διαθέσιμο on line: <http://eprints.soton.ac.uk/155521>, προσπελάστηκε στις 16/11/2014).
- Χατζηνικολάου, Α. (2008). *Διαμορφώνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά Ρομά (Τσιγγανόπουλα) μέσα από τις εμπειρίες τους*. (Διαθέσιμο on line: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos14/148-162.pdf>, προσπελάστηκε στις 2/01/2015).

Ο Διαφωτισμός ως εθνοκεντρισμός της διδακτικής μεθοδολογίας

Μπακούρος Βασίλης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας Φιλολογίας, vasbak@sch.gr

Περίληψη

Ένα από τα καίρια ζητήματα που έθεσε ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής οπτικής του για την Εκπαίδευση του Γένους υπήρξε η λειτουργικότητα της διδακτικής μεθοδολογίας. Οι διαφωτιστές με κορυφαίο τον Αδ. Κοραή επεδίωξαν την αντικατάσταση της παραδοσιακής διδακτικής, που υπηρετούσε ένα πολυφυλετικό σχολικό θεσμό, από μια μεθοδολογία προσανατολισμένη εθνοφυλετικά. Στόχος τους ήταν η επαναστατική κατάκτηση της κρατικής υπόστασης του ελληνικού έθνους. Οι ιστορικές συγκυρίες δεν επέτρεψαν την πλήρη δικαίωση των προσπαθειών τους και εντέλει υποθήκευσαν τη συγκρότηση μιας πραγματικά καινοτόμου διδακτικής κατά τις απαρχές της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Αδ. Κοραής, Γένος, Διαφωτισμός, έθνος.

Εισαγωγή

Το προεπαναστατικό σχολείο ως εκπαιδευτική δομή υπήρξε το πεδίο μιας σφοδρής αντιπαράθεσης ανάμεσα στους διαφωτιστές και τους παραδοσιακούς λογίους. Η ρήξη αυτή, που κλιμακώνεται όσο πλησιάζει η επανάσταση, εμπλουτίζεται όχι μόνο ως προς την εκατέρωθεν επιχειρηματολογία αλλά και ως προς τη σκοποθεσία. Τείνει, δηλαδή, να προσλάβει τις διαστάσεις μιας διαμάχης ιδεολογικού (ανα) προσανατολισμού του Γένους, πέρα από τα όρια μιας απλής ανταγωνιστικής σχέσης επαγγελματικού χαρακτήρα μεταξύ διανοουμένων που ήταν στην πλειοψηφία τους ταυτόχρονα και (έμμισθοι) διδάσκαλοι.

Αν και η διαμάχη αυτή αφορούσε σε ποικίλες πτυχές της εκπαιδευτικής πράξης, όπως η παιδαγωγική θεμελίωση ή κοινωνική εμβέλεια της, αιχμή του δόρατος της διαφωτιστικής κριτικής στάθηκε η καταδίκη της εφαρμοσμένης έως και τις αρχές του 18ου αιώνα διδακτικής μεθόδου. Φαίνεται, πάντως, ότι το διακύβευμα αυτής της εκπαιδευτικής ρήξης δεν ήταν γενικά η επιστημονική θεμελίωση της διδασκαλίας αλλά ειδικά η μεθοδευμένη διαχείριση των μηχανισμών πρόσληψης της διδακτέας ύλης από τους μαθητές. Με άλλα λόγια, αντικείμενο της διένεξης ήταν η αναγκαιότητα αντικατάστασης της παραδοσιακής διδακτικής μεθοδολογίας, γιατί αυτή αφενός καθόριζε τη θέση του δασκάλου στο δυναμικό σχήμα του σχολείου, και αφετέρου υπηρετούσε τη στόχευση της ίδιας της διδασκαλίας σε επίπεδο γνωστικό – πραγματολογικό αλλά και ιδεολογικό – ηθικό.

Η παραδοσιακή διδακτική μεθοδολογία

Η παραδοσιακή διδακτική, που συλλήβδην καταδικάζεται από τους διαφωτιστές, στην

πραγματικότητα δεν ήταν ένα μονοσήμαντο σύστημα, γνωστικά ή κοινωνικά περιχαρακωμένο. Αφορούσε κάθε τομέα του επιστητού ως διδακτικού αντικειμένου και εφαρμοζόταν σε όλες τις σχολικές μονάδες, ανεξάρτητα από την εθνικότητα ή την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Οι πληροφορίες για αυτήν μέσα από τα *μαθηματάρια*, δηλαδή τα αυτόγραφα εγχειρίδια διδασκαλίας που συνέθεταν οι μαθητές βάσει των διδακτικών παραδόσεων, επιβεβαιώνουν τη χρήση τριών διδακτικών μεθόδων ή *τρόπων ακροάσεως*, όπως χαρακτηρίζονταν (Προυσαεύς, 1855: 34).

Η πρώτη από αυτές και γνωστότερη στις σχετικές πηγές ήταν η *ψυχαγωγική μέθοδος* ή απλούστερα *ψυχαγωγία*. Για την εφαρμογή της οι μαθητές αντέγραφαν ολόκληρο το κείμενο του αρχαιοελληνικού έργου που είχε προκρίνει ο διδάσκαλος και στη συνέχεια ασκούσαν κατά τις παράδοσεις στην αντικατάσταση των λέξεων του πρωτοτύπου με συνώνυμους τους, δημιουργώντας καινούργιες προτάσεις γραμματικώς ορθές σε ύφος δημώδες, λόγιο ή αττικίζον, σύμφωνα με τις γλωσσικές προτιμήσεις του διδάσκοντος. Τα γλωσσήματα αυτά ήδη από τους βυζαντινούς χρόνους ονομάζονταν *ψυχαγωγία* και άλλοτε σημειώνονταν μέσα στους στίχους του πρωτότυπου κειμένου, αμέσως μετά την αρχαιοελληνική λέξη (*καταλογάδην ψυχαγωγία*), ενώ άλλοτε στα κενά διαστήματα μεταξύ των στίχων (*διάστιχη ψυχαγωγία*). Στα περιθώρια του μαθηματαρίου ο διδασκόμενος κατέγραφε τα πραγματολογικά, γραμματικά ή συντακτικά σχόλια που παρέδιδε ο διδάσκων. Η δεύτερη μέθοδος, που ονομαζόταν *μονολεκτική* ή *μονολεξία*, ακολουθούσε την οργανωτική πορεία της προηγούμενης αλλά ο μαθητής παρέθετε ένα και μόνο γλώσσημα για κάθε λέξη του πρωτότυπου κειμένου. Ο διδακτικός χρόνος, λοιπόν, μπορούσε να αφιερωθεί περισσότερο στον πραγματολογικό και ιδεολογικό σχολιασμό και, έτσι, η διδασκαλία περνούσε από την παράφραση στην καθαυτό ερμηνεία. Η τρίτη μέθοδος στηριζόταν σε ένα ρητορικό παίγνιο και ονομαζόταν *ερωταπόκρισις*. Στο πλαίσιο της ο διδάσκων αναδομούσε το διδακτέο κείμενο, δίνοντάς του μορφή υποθετικού διαλόγου με ερωτήσεις (του διδασκάλου) και απαντήσεις (του μαθητή). Η όλη άσκηση προϋπέθετε την αναγωγή του διδασκόμενου στην κατανόηση του πρωτοτύπου ως γνωστικού όλου, με τη μαιευτική χειραγώγηση του διδάσκοντος, ο οποίος λειτουργούσε διαλεκτικά, όπως ο Σωκράτης στους πλατωνικούς διαλόγους (Σκαρβέλη – Νικολοπούλου, 1993).

Η παραπάνω επισκόπηση των εφαρμοσμένων μεθόδων την περίοδο της Τουρκοκρατίας αναδεικνύει δύο βασικά χαρακτηριστικά τους: τη δασκαλοκεντρική δόμηση και τον γλωσσικό φορμαλισμό τους. Και τα δύο πηγάζουν από την έμμονη αναπαραγωγή της εκπαιδευτικής παράδοσης της Ανατολής, όπως είχε διαμορφωθεί σταδιακά ήδη από τους ελληνιστικούς χρόνους, διαμέσου του Βυζαντίου. Αυτή η μακραίωνη έμμονη είχε δημιουργήσει ένα κοινωνικά αυταπόδεικτο πλαίσιο κύρους για τις μεθόδους που εφαρμόζονταν (Σκαρβέλη – Νικολοπούλου, 1993). Συνακόλουθα, η γνωσιολογική αδυναμία των παραδοσιακών διδασκάλων σχετικά με τα θεωρητικά ζητήματα ενός διαρκώς εξελισσόμενου διδακτικού προβληματισμού, ενίσχυε τη θέση του διδάσκοντος ως αυθεντίας που κατέχει μια δήθεν αμετάβλητη στον χρόνο και για αυτό αναμφισβήτητη γνώση. Προς την ίδια κατεύθυνση λειτουργούσε και το αξίωμα του κληρικού (ή το μοναχικό σχήμα), που κατείχαν οι περισσότεροι από τους διδασκάλους. Έτσι, ίσως,

εξηγείται, γιατί ο διδάσκων *παραδίδει* και οι μαθητές *ακροώνται*, στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας προσωποπαγώς οργανωμένης σε όλα τα στάδιά της. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι η *παράδοσις* αφορά πρωτίστως στη διδακτέα ύλη και δευτερευόντως στους μαθητές. Ο διδάσκαλος, δηλαδή, περισσότερο αναβιώνει και διασώζει μέσω της διδασκαλίας μια πνευματική παρακαταθήκη και πολύ λιγότερο εκπαιδεύει τα νεαρά μέλη μιας κοινωνίας, αφού το αίτημα της καθολικής εκπαίδευσης είναι μεταγενέστερο.

Τα εκπαιδευτήρια, άλλωστε, ήταν κοινοτικά ιδρύματα υπό εκκλησιαστική αιγίδα ή αντιστρόφως εκκλησιαστικά καθιδρύματα υπό κοινοτική επιστασία. Λειτουργούσαν με βάση τον ιερό νόμο του Προφήτη, τη Σαρία (Sharia), ως κέντρα εκπαίδευσης των *djimi*, δηλαδή των ετερόθρησκων υπηκόων του Σουλτάνου. Σε αυτά φοιτούσαν οι μαθητές με γνώμονα τη θρησκευτική ταυτότητα των μη μουσουλμάνων και όχι τα νεωτερικά κριτήρια της υπηκοότητας, της φυλετικής καταγωγής, της εθνικής συνείδησης, της ταξικής ομοιογένειας ή της μητρικής γλώσσας. Αυτή η θρησκευτική ταυτότητα συνιστούσε *ipso jure* ακριβώς την πολιτική ιδιότητα του Οθωμανού που εξασφάλιζε στους διδασκόμενους το δικαίωμα συμμετοχής στο δημόσιο αγαθό της Παιδείας, όσο και όπως οι εκάστοτε περιστάσεις επέτρεπαν την υλοποίησή του, χωρίς την κρατική αρωγή (Faroqhi, 2000). Το εκπαιδευτικό δικαίωμα των χριστιανών της Αυτοκρατορίας δεν αποτελούσε ευεργετική μεταχείριση αλλά εκδήλωση της κρατικής απαξίωσης. Η δυνατότητα του Γένους να εκπαιδεύεται, όπως να θρησκεύει, να έχει διακριτό οικογενειακό δίκαιο κ.ά., συνιστούσε περιχαράκωση στην ταυτότητα μιας κοινότητας που αρνείται τον νόμο του Προφήτη και εγκαταλείπεται στη μοίρα της από τον Χαλίφη-Σουλτάνο και τα όργανά του. Πρόκειται για τα περίφημα *προνόμια*, όπως συχνά χαρακτηρίζονται από την επίσημη ιστοριογραφία, τα οποία, όμως, δεν εκχώρησε ο Πορθητής ως ευεργετήματα αλλά τα εφάρμοσε ως προβλέψεις ανοχής της Σαρίας για τους ετερόθρησκους υπηκόους του οθωμανικού χαλιφάτου, προκειμένου να διακρίνονται από τους μουσουλμάνους (Στεφανίδης, 2000).

Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία, λοιπόν, ενέμενε σε λεξικογραφικού χαρακτήρα διδακτικές μεθόδους με βάση την αρχαία ελληνική, γιατί έτσι εξασφαλιζόταν η γνώση και περαιτέρω η χρήση μιας «επίσημης» γραφομένης γλώσσας, κατοχυρωμένης στην εκκλησιαστική ζωή του Γένους. Ο γλωσσικός φορμαλισμός επέβαλλε εντέλει έναν ενιαίο εκπαιδευτικό «κανόνα» στο Γένος αυτό, που απαρτιζόταν από λαούς με τεράστιες κατά τα άλλα πολιτιστικές διαφορές. Η χρήση της αρχαίας ελληνικής από τους Πατέρες και η εφαρμογή της στη λειτουργική πράξη της Εκκλησίας επέτρεπε στις διδακτικές μεθόδους που την αξιοποιούσαν να χρησιμοποιούνται σε σχολικές τάξεις, όπου συνεκπαίδευονταν ανάλογα με τη γεωγραφική θέση των χριστιανικών κοινοτήτων, Έλληνες, Βλάχοι, Άραβες, Σλάβοι, Αρμένιοι και Αλβανοί μαθητές (Γούναρης, 2007). Για αυτόν τον λόγο με τις ίδιες διδακτικές μεθόδους διδάσκονταν όχι μόνο τα γλωσσικά μαθήματα αλλά και οι θετικές επιστήμες (Σκαρβέλη – Νικολοπούλου, 1993).

Ο Διαφωτισμός και η παραδοσιακή διδακτική

Αυτό το περίπλοκο πολιτειακό, νομικό και κοινωνικό σχήμα, στο οποίο εγκιβωτιζόταν η Εκπαίδευση ως θεσμός και η παραδοσιακή διδακτική ως συνιστώσα της, δεν φαίνεται ότι έγινε απολύτως αντιληπτό ή σεβαστό από τον Διαφωτισμό. Ο Αδ. Κοραής, ως κορυφαίος διαφωτιστής, συγκεφαλαιώνει και συνοψίζει την κριτική εναντίον αυτής της διδακτικής βασικά στη χρήση της αρχαίας ελληνικής ως γλωσσικού φορέα της. Κατά τη γνώμη του, η επιλογή αυτή συνιστούσε μια μεθόδευση που υπαγορευόταν από τη στέρηση των ευρωπαϊκών φώτων και συγκάλυπτε την ανάγκη της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής μετακένωσης. Οι παραδοσιακοί διδάσκαλοι, δηλαδή, επειδή ήταν προκατειλημμένοι απέναντι στη Δύση παρέμεναν αδαείς για τις ευρωπαϊκές επιστημονικές κατακτήσεις στον τομέα της διδακτικής μεθοδολογίας. Ενώ μάλιστα υποτίθεται ότι υπηρέτουσαν με τη διδασκαλία τους το αρχαιοελληνικό πνεύμα, η σχολαστική μέθοδός τους εντέλει αναιρούσε την παιδαγωγική διάστασή του και ακύρωνε την ηθικοπνευματική καλλιέργεια του μαθητή. Έτσι, τραυματιζόταν η εθνική συνείδηση του εκπαιδευόμενου, αφού ουσιαστικά απομακρυνόταν βιωματικά από την πολιτισμική κληρονομιά του. Για αυτό χαρακτηρίζει την εφαρμοσμένη έως τότε μέθοδο «κόπρον, της οποίας η δυσωδία μακρύνει από την Ελληνικήν παιδείαν» (Κοραής, 1969: 258).

Αν και αρκετές από τις επιμέρους διαπιστώσεις του Κοραή και ευρύτερα των διαφωτιστών είναι εύστοχες, δεν είναι αυτές που αναδεικνύουν τις πραγματικές πτυχές της ρήξης τους με τους παραδοσιακούς διδασκάλους. Για παράδειγμα, είναι πολύ πιθανό το ιστορικό κύρος της αττικής διαλέκτου να εξώθησε τη παραδοσιακή διδακτική σε μια εκπαιδευτική αρχαιογνωσία με χαρακτηριστικά πνευματικής αφασίας. Δεν είναι όμως το κύρος αυτό ο συντελεστικός παράγοντας διαμόρφωσης της λεξικογραφικής διδακτικής μεθοδολογίας. Όπως διαπιστώθηκε παραπάνω, η αναγκαστική συναρμογή της Εκπαίδευσης σε ένα θεοκρατικό διοικητικό σύστημα, που εξ ορισμού την περιθωριοποιούσε, κατέστησε λειτουργικώς αναγκαία τη μέθοδο αυτή. Το επιτακτικό αίτημα του Κοραή για αλλαγή της διδακτικής μεθόδου με έμφαση στην εισαγωγή της μητρικής - ομιλουμένης ελληνικής στη σχολική πράξη προϋπέθετε ότι ο διαφωτιστής διδάσκαλος δεν απέβλεπε, όπως ο παραδοσιακός, στη διδασκαλία κυρίως των ελληνικών σε ελληνορθόδοξους Οθωμανούς αλλά πρωτίστως των επιστημών σε ελληνόπαιδες. Και τούτο γιατί η ομιλουμένη ελληνική δεν ήταν μία σε όλες τις χριστιανικές κοινότητες και, το κυριότερο, δεν ήταν η κατά τόπους ελληνική, μητρική γλώσσα όλων των μαθητών. Επιπρόσθετα, όλες οι ελληνόφωνες κοινότητες δεν χρησιμοποιούσαν το ελληνικό αλφάβητο για την καταγραφή της ελληνικής, ενώ αντιστρόφως πολλές αλλόγλωσσες χριστιανικές κοινότητες είχαν υιοθετήσει το ελληνικό (Ζάχος – Παπαζαχαρίου, 1999).

Στην πραγματικότητα η προτεινόμενη από τον Διαφωτισμό αλλαγή της μεθόδου ισοδυναμούσε με ριζική μεταβολή στο εκπαιδευτικό status quo του πολυφυλετικού Γένους. Το παραδοσιακό σχολείο ήταν θρησκευτικά προσανατολισμένος και εκκλησιαστικά διατεταγμένος θεσμός. Το σχολείο που ευαγγελίζονταν οι διαφωτιστές, ήταν κυψέλη καλλιέργειας της ελληνικής εθνικής συνείδησης, θρυαλλίδα μετάλλαξης του ελ-

ληνορθόδοξου millet σε ελληνικό έθνος (Αναγνωστοπούλου, 1998). Επειδή ο σχεδιασμός αυτός ήταν θεμελιωδώς αντινομικός με το θεοκρατικό οθωμανικό οικοδόμημα, συνιστούσε ένα επαναστατικό, με την κυριολεκτική σημασία του όρου, αίτημα: η αλλαγή της μεθόδου έκρυβε την προσδοκία ότι το διαφωτιστικό σχολείο θα εκπαίδευε τους μελλοντικούς επαναστάτες και απελευθερωτές του Ελληνισμού από τον τουρκικό ζυγό (Πολίτης, 2007). Για αυτόν τον λόγο, από τη λεξικογραφική αρχαιομάθεια της σχολαστικής μεθοδολογίας ο Κοραΐς επιδιώκει με τις δικές του προτάσεις για τη μέθοδο να αχθεί ο μαθητής στην αρχαιογνωστική χρηστοθήθεια. Με αυτούς τους όρους, η διάπλαση χρηστού ήθους ισοδυναμούσε με τη διαμόρφωση εθνικής συνείδησης, ώστε οι μαθητές, που ετεροπροσδιορίζονταν έως τότε θρησκευτικά ως οθωμανοί υπήκοοι, να κατακτήσουν τον εθνοφυλετικό αυτοπροσδιορισμό τους ως Έλληνες (Γουργουρής, 2007).

Ο παραπάνω εθνοκεντρικός αναπροσανατολισμός της διδακτικής μεθοδολογίας, αντιμετώπιζε δύο καίριες λειτουργικές ανασχές. Η πρώτη αφορούσε στη σαφήνεια της διαφωτιστικής αντιπρότασης. Ο Κοραΐς, αν και κρίνει με σαφήνεια και οξύτητα την παραδοσιακή διδακτική, επικαλείται συχνά αορίστως τη φωτισμένη Ευρώπη, όταν πρόκειται να υποστηρίξει οργανωτικό μοντέλο διδασκαλίας. Στη γενικότερη παιδαγωγική του στάση θα μπορούσε να διακρίνει κανείς εκλεκτικές επιδράσεις από τον Locke, τον Rousseau, τον Pestalozzi, τον Fichte και τον Herbart αλλά ειδικότερα για τη διδακτική μέθοδο δεν φαίνεται να υιοθετεί κάποια άλλη εφαρμοσμένη ευρωπαϊκή πρόταση πέρα από την αλληλοδιδασκτική, όπως υλοποιήθηκε από τον J. Lancaster (Nater, 1988). Η μέθοδος αυτή όμως προϋπέθετε την κρατική μέριμνα και οργάνωση της Εκπαίδευσης, στοιχεία που ακριβώς απουσίαζαν από την οθωμανική Ανατολή. Η δεύτερη αδυναμία των διαφωτιστικών θέσεων σχετιζόταν με τη ίδια τη δυναμική της σχολικής τάξης. Η εφαρμογή μιας διδακτικής μεθόδου με εθνοκεντρική σκοποθεσία και ελληνοκεντρικό προσανατολισμό σε μαθητές, που δεν ήταν όλοι εξ ορισμού Έλληνες, ήταν δυνατό να οδηγήσει ή να επικουρήσει τη συνολική εθνική αφύπνιση κάθε χριστιανικού λαού της Αυτοκρατορίας, προκαλώντας οργανωτικό χάος όχι μόνο στο εκπαιδευτικό αλλά και στο πολιτειακό οικοδόμημα του Γένους. Ίσως, έτσι, ερμηνεύεται η επιφυλακτική, αν όχι εχθρική, στάση της διοικούσας Εκκλησίας απέναντι στις διαφωτιστικές παρεμβάσεις αλλά και οι εναντίον της κατηγορίες των διαφωτιστών για σκοταδισμό (Κιτρομηλίδης, 1996).

Επίλογος

Η ρητορική του Διαφωτισμού, πάντως, εναντίον της παραδοσιακής διδακτικής υιοθετήθηκε στην εκπαιδευτική ζωή του νεοσύστατου Κράτους, που επεδίωκε έναν ευρύτερο θεσμικό εξευρωπαϊσμό. Οι εντάσεις όμως, οι οποίες δημιουργήθηκαν στους πνευματικούς κύκλους του Γένους προεπαναστατικά, ανάσχεσαν μετεπαναστατικά τη Νεοελληνική Εκπαίδευση στην εισαγωγή μεθοδολογικών καινοτομιών. Παρά την εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής, λοιπόν, ο γλωσσικός σχολαστικισμός, η λεξικογραφική θήρευση και η διδασκαλική αυθεντία επιβλήθηκαν τελικά στο πλαίσιο ενός παιδευτικού ιδεώδους ρομαντικού και αρχαιολατρικού κατά την περίοδο της Αντιβασιλείας.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστοπούλου, Σ. (1998). *Μικρά Ασία, 19ος – 1919. Οι ελληνορθόδοξες κοινότητες. Από το μιλλέτ των Ρωμιών στο Ελληνικό Έθνος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γούναρης, Β. Κ. (2007). *Τα Βαλκάνια των Ελλήνων. Από το Διαφωτισμό έως τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Γουργουρή, Σ. (2007). *Έθνος – Όνειρο. Διαφωτισμός και θέσμιση της σύγχρονης Ελλάδας*. Μετάφραση: Αθανάσιος Κατσιακέρης. Αθήνα: Κριτική.
- Ζάχος – Παπαζαχαρίου, Ε. Α. (1999). Βαλκανική βαβέλ: Πολιτική ιστορία των αλφάβητων που χρησιμοποιήθηκαν στα Βαλκάνια. Στο Κ. Τσιτσελίκης (επιμ.), *Γλώσσα, αλφάβητα και εθνική ιδεολογία στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια*. Αθήνα: Κριτική.
- Κιτρομηλίδης, Π. Μ. (1996). *Νεοελληνικός Διαφωτισμός. Οι πολιτικές και κοινωνικές ιδέες*. Μετάφραση: Στέλλα Νικολούδη. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Κοραής, Α. (1969). *Απαντα: Η ζωή και το έργο του. Βιογραφίες – παιδεία – γλώσσα*. Αθήνα: Μπίρης.
- Nater, A. (1988). *J. Lancaster in Europe*. London: Hodder & Stoughton.
- Πολίτης, Α. (2007). “Αν ήρχιζε μετά είκοσι χρόνους...”. Ο Κοραής, οι κοινωνικές ιδέες του Διαφωτισμού και η Ελληνική Επανάσταση. *Ο Εραμιστής*, 20, 241-254.
- Προυσαεύς, Γ. (1855). *Αρίθμησις κοινή και διδακτική μετά μακρών προλεγομένων περί εκπαιδύσεως*. Κωνσταντινούπολη: Πατριαρχικό Τυπογραφείο.
- Σκαρβέλη – Νικολοπούλου, Α. (1993). *Μαθηματάρια των ελληνικών σχολείων κατά την Τουρκοκρατία*. Αθήνα: Σύλλογος προς διάδοσιν ωφελίμων βιβλίων.
- Στεφανίδης, Β. Κ. (2000). *Εκκλησιαστική ιστορία απ’ αρχής μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Παπαδημητρίου.
- Faroqhi, S. (2000) *Κουλτούρα και καθημερινή ζωή στην Οθωμανική Αυτοκρατορία. Από τον Μεσαίωνα ως τις αρχές του 20ού αιώνα*. Μετάφραση: Κατερίνα Παπακωνσταντίνου. Αθήνα: Εξάντας.

**Οι σχολικές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών:
Υπόθεση πολιτισμικής ετερότητας ή κοινωνικής υστέρησης;**

Πέκης Αναστάσιος

*Νηπιαγωγός, Υπ.Διδάκτορας του Π.Τ.Π.Ε. Κρήτης
apekis@edc.uoc.gr*

Περίληψη

Η πολυπολιτισμική κοινωνία αποτελεί μέρος της σύγχρονης πραγματικότητας στην οποία ζούμε, καθώς σε αυτήν είναι έντονη και υπαρκτή πλέον η παρουσία διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων. Το φαινόμενο της μετανάστευσης έχει επιφέρει πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές αλλά και εκπαιδευτικές αλλαγές. Η ελληνική εκπαίδευση, για να αντιμετωπίσει την ετερότητα και την πολυμορφία, προσέγγισε τους αλλοδαπούς μαθητές στην σχολική τάξη, μέσα από την διαπολιτισμική παιδαγωγική, προάγοντας έτσι την αρμονική συνύπαρξη και συμβίωση αλλοδαπών και γηγενών μαθητών. Παρά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι σχολικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές αντικατοπτρίζουν εν μέρει μερικές από τις αδυναμίες της διαπολιτισμικής προσέγγισης που έχει υιοθετηθεί. Υπάρχουν, ωστόσο και απόψεις που θεωρούν την πολιτισμική ετερότητα και την κοινωνική υστέρηση ως μερικές από τις αιτίες της σχολικής αποτυχίας. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση και η ερμηνεία των προβλημάτων και των σχολικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στο σύνολο του κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικές δυσκολίες, αλλοδαποί μαθητές, πολιτισμική ετερότητα, κοινωνική υστέρηση.

Εισαγωγή

Η ελληνική κοινωνία, μέσα στα πλαίσια των τελευταίων παγκόσμιων κοινωνικών αλλαγών, μετατράπηκε σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, βιώνοντας έντονα το φαινόμενο των πληθυσμιακών μετακινήσεων στους κόλπους της. Οι αλλαγές αυτές την έκαναν τόπο φιλοξενίας αλλά και μόνιμης εγκατάστασης αρκετών ανθρώπων, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και διαφορετικές ταυτότητες. Η εικόνα αυτής της σύγχρονης κοινωνίας με τη συνύπαρξη διαφορετικών πληθυσμών και πολιτισμών στον ελληνικό χώρο συνοδεύεται παράλληλα από ποικίλα προβλήματα, όπως ο κοινωνικός και εργασιακός αποκλεισμός των αλλοδαπών, η εμφάνιση φαινομένων ρατσισμού και κοινωνικών διακρίσεων καθώς και οι εκπαιδευτικές ανισότητες των αλλοδαπών στην ελληνική εκπαίδευση. Έτσι, στο πλαίσιο της κοινωνικής, πολιτικής και εκπαιδευτικής ζωής, τα παραπάνω προβλήματα δίνουν το στίγμα των σύγχρονων κοινωνικών αλλαγών της ελληνικής πραγματικότητας.

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω πλαίσιο, η πολιτισμική ετερότητα και η πολυγλωσσία επηρεάζουν και τη σχολική κοινότητα. Πιο συγκεκριμένα, στις σχολικές τάξεις παρατηρείται ένας μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών με διαφορετική μητρική

γλώσσα και πολιτισμική ταυτότητα. Το ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, χρησιμοποιώντας τη διαπολιτισμική προσέγγιση ως εκπαιδευτικό μοντέλο διαχείρισης της πολιτισμικής πολυμορφίας, αλλά διατηρεί με αυτό τον τρόπο τον μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό του προσανατολισμό. Έτσι, με την προώθηση των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενισχύεται η συνειδητοποίηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και καλλιεργείται η ανάπτυξη θετικών αναπαραστάσεων απέναντι στην κατανόηση του πολυπολιτισμικού κόσμου (Γκόβαρης, 2001). Παρατηρείται όμως ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές εξακολουθούν να υπάρχουν, παρά τις όποιες διαπολιτισμικές πρακτικές έχουν εισαχθεί στα σχολεία. Οι μαθησιακές δυσκολίες και η σχολική αποτυχία των αλλοδαπών μαθητών ερμηνεύονται ως αποτέλεσμα της πολιτισμικής ετερότητας ενώ άλλες φορές οφείλονται στον κοινωνικοοικονομικό παράγοντα. Σημαντική κρίνεται και η επίδραση, όχι μόνο της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται ή της γενικότερης λειτουργίας της σχολικής μονάδας, αλλά και της γλωσσικής διαφοροποίησης και των ατομικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών των αλλοδαπών μαθητών. Τέλος, το νομικό πλαίσιο που αφορά την παραμονή ή την εργασία των μεταναστών συνιστά παράγοντα μείζονος σημασίας για την σχολική και κοινωνική ένταξη αυτών των παιδιών.

Τα προβλήματα στη σχολική ζωή των αλλοδαπών μαθητών

Ο αυξανόμενος αριθμός των αλλόγλωσσων και αλλοεθνών παιδιών που φοιτούν στο δημόσιο σχολείο συνοδεύεται από αρκετές δυσκολίες στο σημερινό εκπαιδευτικό τοπίο. Καθώς το σχολείο καλείται να διαδραματίσει ένα σημαντικό ρόλο στην αποδοχή και την αναγνώριση του πλουραλισμού και της ετερότητας, εντούτοις κινείται στο πλαίσιο μιας αφομοιωτικής προσέγγισης (Γκότοβος, 2002). Αυτή η προσέγγιση στοχεύει σε μια γρήγορη αφομοίωση των «διαφορετικών» μαθητών αλλά και στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης κοινωνικοοικονομικής ομάδας. Απέναντι σε αυτή την κατάσταση, οι αλλοδαποί μαθητές εμφανίζονται με μαθησιακές δυσκολίες, να έχουν χαμηλές επιδόσεις, να υπάρχει σχολική διαρροή και διακοπή της φοίτησης τους πριν από την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και να αντιμετωπίζουν γενικότερα προβλήματα ένταξης, τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007· Κάτσικας & Πολίτου, 2005· Νικολάου, 2010β). Πολλές φορές μάλιστα παρατηρούνται αμυντικές στάσεις απέναντι στο σχολείο, οι οποίες συνοδεύονται από εκδηλώσεις βίαιων συμπεριφορών, καθώς το «άγνωστο περιβάλλον» και οι απαιτήσεις του δεν ευνοούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μια ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών.

Το προφίλ του αλλοδαπού μαθητή, όπως το παρουσιάζει ο Νικολάου (2010β), δείχνει φανερά την κατάσταση την οποία βιώνουν σήμερα τα παιδιά των διαφορετικών γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων που ζουν στην Ελλάδα. Η μετανάστευση από τη χώρα προέλευσης και η διακοπή επικοινωνίας από ένα γνωστό περιβάλλον συνοδεύεται από συναισθηματική αστάθεια, λύπη και άγχος για την καινούρια χώρα υποδοχής. Επίσης, οι δύσκολες και άνισες συνθήκες διαβίωσης σε συνδυασμό με τα οικονομικά προβλήματα, την ανεργία και τον κοινωνικό αποκλεισμό που μπορεί να βιώνει η οικογένεια,

ασκούν μεγάλη επίδραση στην ψυχοσύνθεση του παιδιού. Πολλοί μαθητές παρουσιάζουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, ανασφάλεια και εσωστρέφεια με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στην μαθητική κοινότητα και τις δραστηριότητες της. Έτσι, ως λογικό επακόλουθο, είναι οι συγκρούσεις, η απόρριψη, ο στιγματισμός και η περιθωριοποίηση τους, καθώς νιώθουν ότι δεν ανήκουν, γλωσσικά ή πολιτισμικά, στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, οι εκδηλώσεις επιθετικότητας αλλά και η αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και τους συμμαθητές είναι μικρά δείγματα της δυσαρέσκειας και των δυσκολιών ένταξης στο νέο περιβάλλον.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι πολιτισμικές, γλωσσικές, θρησκευτικές, φυλετικές και οποιεσδήποτε άλλες διαφορές των αλλοδαπών μαθητών δεν πρέπει να αποτελούν άλλοθι για το σχολείο. Η αποστολή του σχολείου, μετά την εισροή των αλλοδαπών μαθητών στους κόλπους του, είναι σίγουρα σύνθετη αλλά σε αυτή στηρίζεται η επιτυχία μιας διαπολιτισμικής, τουλάχιστον, ευαισθητοποίησης. Ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης είναι κοινό αγαθό για όλους. Γηγενείς και αλλοδαποί μαθητές αλληλεπιδρούν δυναμικά και συνεργάζονται, υπό το πρίσμα του αλληλοσεβασμού και της ενότητας, ώστε να γίνουν οι αυριανοί δημιουργικοί και ενεργοί πολίτες. Σήμερα, οι δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών θα μπορούσαν να διαχωριστούν σε εκείνες που αφορούν τη μαθησιακή εξέλιξη και πορεία τους και σε εκείνες που σχετίζονται με την κοινωνική τους ένταξη και αλληλεπίδραση (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη, 2008). Πολύ συχνά, τα αίτια τους εντοπίζονται στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια, το σχολείο και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Οι παράγοντες που επιδρούν θετικά ή αρνητικά κατά τη διάρκεια της σχολικής πορείας των μαθητών είναι αρκετοί και συνδέονται μεταξύ τους. Οι Ευαγγέλου και Παλαιολόγου (2007) διακρίνουν τέσσερις βασικές ομάδες, στις οποίες περιλαμβάνονται: α) οι ατομικοί και ψυχολογικοί παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επίδοση, β) η εκπαιδευτική πολιτική, γ) η οργάνωση και ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου, και δ) οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες. Όμως, παρά το πλήθος των αντισταθμιστικών μέτρων και των παρεμβατικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται, η σχολική επιτυχία των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί συνάρτηση της κυριαρχίας της ελληνικής κοινωνίας και του συστήματος των αξιών που μεταδίδει. Παρακάτω, θα ακολουθήσει η αναλυτική παρουσίαση των παραγόντων που σχετίζονται με τις σχολικές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών.

Η ευθύνη των ατομικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών

Τα ατομικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά μπορούν να εκληφθούν ως σημαντικοί παράγοντες των σχολικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές. Η κοινωνική στάση της πλειονότητας απέναντι στο «διαφορετικό» θεωρεί τον εαυτό της ανώτερο και κυρίαρχο, με αποτέλεσμα αυτό να γίνεται αποδεκτό σιγά-σιγά και στην ψυχολογία του κάθε παιδιού. Η συντήρηση αυτής της κατάστασης οδηγεί τους μαθητές να βιώνουν μερικές φορές στερεοτυπικές και ξενοφοβικές συμπεριφορές από τους γηγενείς συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αυτοεκτίμησή τους και το μα-

θησιακό ενδιαφέρον τους. Η αλλαγή του τόπου διαμονής και οι πιθανές συνεχείς μετακινήσεις δημιουργούν δυσάρεστες ψυχολογικές εμπειρίες και προκαλούν σχολική άρνηση και αποτυχία (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2007).

Η ομαλή κοινωνική ένταξη των παιδιών κατά την προσέλευση τους στο σχολείο είναι συνάρτηση και άλλων παραγόντων, όπως τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, οι κλίσεις τους, οι προσδοκίες τους, τα κίνητρα μάθησης, η κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη. Όλα αυτά πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον εκπαιδευτικό και τη σχολική κοινότητα και να ενισχύονται στο μέγιστο βαθμό, αν θέλουμε να μην συναντούμε την συνηθισμένη εικόνα της σιωπηλής παρουσίας-απουσίας των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο. Άλλωστε, η σχολική επιτυχία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ενθάρρυνση που θα έχει κάθε αλλοδαπός μαθητής τόσο από το κοινωνικό όσο και από το σχολικό περιβάλλον.

Η εκπαιδευτική διαχείριση της ετερότητας

Σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, όλοι οι πολιτισμοί καθώς και το μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών αντιμετωπίζονται ισότιμα (Δαμανάκης, 1998). Όμως, ο εθνοκεντρικός τρόπος διαπαιδαγώγησης συνιστά σημαντικό εμπόδιο στα παραπάνω. Εμφανής είναι, όπως αναφέρουν οι Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος και Χρηστίδου – Λιοναράκη (2001), ο σχολικός λόγος στα σχολικά εγχειρίδια από στοιχεία «που συνθέτουν τη μοναδικότητα του έθνους, δίνοντας έμφαση στην ιστορική συνέχεια και την εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια» (σ. 74). Σε αυτή την περίπτωση, ο μετανάστης είναι υποχρεωμένος να ξεχάσει τα εθνικά του χαρακτηριστικά και να ενσωματωθεί στην πολιτισμική δομή της χώρας υποδοχής.

Μάλιστα, αυτή η διείσδυση σε ένα άλλο πολιτισμικό πλαίσιο από αυτό της καταγωγής, επηρεάζει και τα παιδιά καθώς αποδυναμώνεται σταδιακά η διατήρηση και η ανάπτυξη της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας. Δυστυχώς, η εκπαιδευτική πολιτική εξακολουθεί σήμερα να κινείται με αργούς και επαναλαμβανόμενους ρυθμούς και να είναι παραδοσιακή σε μεγάλο βαθμό, χωρίς να διαθέτει την ανάλογη μεθοδολογική ευελιξία για την επίλυση των προβλημάτων που αφορούν τη σχολική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, με αποτέλεσμα να εμμένει στην εθνοκεντρική παρεχόμενη εκπαίδευση.

Από την εκπαιδευτική πολιτική στην εκπαιδευτική πράξη

Οι δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής της γλώσσας της χώρας υποδοχής συνιστούν εμπόδιο μαθησιακής εξέλιξης των «διαφορετικών» μαθητών, καθώς βασικό χαρακτηριστικό αυτών των μαθητών είναι ότι δεν έχουν ως μητρική τους γλώσσα τη γλώσσα της χώρας υποδοχής. Ο σεβασμός και η ένταξη της «διαφορετικής» γλώσσας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα αποτελεί ένα σημαντικό αλλά και αναγκαίο βήμα μέσα στα πλαίσια της συνύπαρξης με τη διαφορετικότητα (Δαμανάκης, 1998). Παράλληλα, οι Ευαγγέλου και Παλαιολόγου (2007) θεωρούν τη μητρική γλώσσα ισχυρό μέσο έκφρασης των πολιτισμικών αξιών καθώς διευρύνει τις προοπτικές της

ψυχοκοινωνικής και νοητικής ανάπτυξης του παιδιού. Ο Cummins (1999) υποστηρίζει τη μεγάλη συμβολή της μητρικής γλώσσας στη βελτίωση της συμπεριφοράς και των επιδόσεων των μαθητών, χρησιμοποιώντας ως βασικό εργαλείο την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και την έννοια της «κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας», και τονίζει τη σημασία τους στην σχολική επιτυχία ή αποτυχία των δίγλωσσων μαθητών. Εξίσου σημαντική είναι και η θεωρία του Basil Bernstein, ο οποίος διατυπώνοντας τη θεωρία των ταξικά διαφορετικών «κωδίκων επικοινωνίας», τόνισε πως η κύρια αιτία σχολικής αποτυχίας των αλλόγλωσσων μαθητών ή των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα έγκειται στη χρήση του διαφορετικού κώδικα επικοινωνίας (Φραγκουδάκη, 2001).

Στη χώρα μας, παρά την ύπαρξη ενός διαπολιτισμικού πλαισίου, υποστηρίζεται έντονα ότι η ελλιπής γνώση της κυρίαρχης γλώσσας οδηγεί σε χαμηλές επιδόσεις. Η έλλειψη μάλιστα διδασκαλίας των μητρικών γλωσσών δείχνει με σαφήνεια το μονογλωσσικό χαρακτήρα του σχολείου. Η προσέγγιση της διγλωσσίας γίνεται δυστυχώς αφομοιωτικά, με κύριο στόχο την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου, ώστε να αποτελέσει σημαντικό μέσο επικοινωνίας και να προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε όλους. Έτσι παραβλέπεται πολλές φορές η αλήθεια πως η ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αφού θα λειτουργήσει ως βάση για την ανάπτυξη της δεύτερης γλώσσας. Παράλληλα, η επιφυλακτική στάση των σημερινών εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσία αποτελεί σημαντικό εμπόδιο. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν τις γλωσσικές και πολιτισμικές διαφορές, τότε αποσυνδέεται η ταυτότητα του μαθητή από την εκπαιδευτική ζωή του σχολείου (Cummins, 1999). Η σχολική γλωσσική διδασκαλία οδηγεί έτσι στον αφανισμό της μητρικής γλώσσας και στην κυριαρχία της επίσημης γλώσσας, με συνέπεια την αναπαραγωγή των κοινωνικών προτύπων της κυρίαρχης κουλτούρας. Έτσι οι μαθητές δεν έχουν καμία δυνατότητα χρήσης της μητρικής τους γλώσσας στις διαδικασίες μάθησης, νιώθουν άβολα για τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους και βρίσκονται σε μειονεκτική θέση έναντι των γηγενών συμμαθητών τους.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί η δυσκολία που παρουσιάζεται στη διαχείριση της εικόνας του «διαφορετικού» η οποία πρέπει να συνδεθεί στα σχολικά εγχειρίδια και στα παιδαγωγικά αναλυτικά προγράμματα με τέτοιο τρόπο, ώστε να αποτελέσει μήνυμα υπέρβασης απέναντι στην στερεότυπη και ξενοφοβική κοινωνία που ζούμε. Ένα παιδί, όταν εκπαιδεύεται μέσα σε συνθήκες ισότητας και αποδοχής, τότε υιοθετεί πρακτικές σεβασμού και αναγνώρισης.

Το κοινωνικό-οικονομικό, πολιτισμικό περιβάλλον και η σχολική αποτυχία

Οι αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής κινούνται στο πνεύμα της ισότιμης αντιμετώπισης των ατόμων και των ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Δαμανάκης, 1998). Σε μια παγκοσμιοποιημένη εποχή, η ισορροπία στις ανομοιογενείς κοινωνίες εξασφαλίζεται με τις έννοιες της αποδοχής, του σεβασμού και της αναγνώ-

ρισης. Σήμερα όμως η κοινωνία υποδοχής των μεταναστών αγνοεί αρκετά τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές επιρροές των αλλοδαπών ατόμων. Η μεταναστευτική πολιτική αντιμετωπίζει τους μετανάστες με τέτοιο τρόπο, αφού προωθεί την απομόνωση τους από την υπόλοιπη κοινωνία καθώς και τον κοινωνικό τους αποκλεισμό. Τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, ο ρατσισμός και η ξενοφοβία συνεχίζουν να εξαπλώνονται ιδιαίτερα στις μέρες μας καθώς ακόμη δεν έχει γίνει αποδεκτή η πολυπολιτισμική πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας με αποτέλεσμα ο «διαφορετικός» να θεωρείται απειλή για την κοινωνική πλειοψηφία.

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας των μεταναστών πλήττει αρκετές φορές τη μόρφωση των παιδιών τους, ιδιαίτερα όταν είναι χαμηλό. Η κοινωνική αναπαράσταση της οικογένειας πρέπει να εκληφθεί ως ένας σημαντικός παράγοντας στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών. Οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης, η ανεργία, τα οικονομικά προβλήματα και η φτώχεια που βιώνουν αρκετοί μετανάστες μεταφράζονται σε μερική πρόσβαση των παιδιών τους προς την εκπαίδευση. Έτσι, παιδιά που προέρχονται από οικογένειες αγροτών, μεταναστών, αλλοδαπών ή εργατών με χαμηλό εισόδημα οδηγούνται στη σχολική αποτυχία καθώς το σχολείο με την τυποποιημένη γνώση αδυνατεί να τα βοηθήσει (Νικολάου, 2010α). Σε αυτά τα παιδιά δεν παρέχονται ίσες ευκαιρίες επιτυχίας στο σχολείο και είτε αποκλείονται είτε περιθωριοποιούνται. Η επίδραση του ταξικού χαρακτήρα της κοινωνίας αλλά και της εκπαίδευσης φαίνεται να είναι σε μεγάλο βαθμό σημαντική καθώς αναπαράγονται και παγιώνονται κοινωνικές διακρίσεις εις βάρος των αλλοδαπών μαθητών.

Παράλληλα, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η σημασία του πολιτισμικού κεφαλαίου επιδρούν άμεσα ή έμμεσα στη σχολική επίδοση των παιδιών. Οι πολιτισμικές συνθήκες και οι προδιαθέσεις που κληρονομούνται από την οικογένεια, όπως υποστηρίζουν οι Bourdieu και Passeron (1996), παίζουν σημαντικό ρόλο στη σχολική επιτυχία. Τα παιδιά των μειονοτήτων που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό και πολιτισμικό επίπεδο είναι ήδη επιβαρημένα σε αρκετούς τομείς αφού το πολιτισμικό τους κεφάλαιο, που είναι απαραίτητο για τη σχολική επιτυχία, είναι υποδεέστερο της κυρίαρχης γλώσσας και κουλτούρας των παιδιών των κυρίαρχων ομάδων. Στα αξιακά πρότυπα και στις στάσεις αυτών των οικογενειών απουσιάζει μερικές φορές η διάθεση του κοινωνικού κεφαλαίου. Αν δεν υπάρχει συμπαράσταση, προσοχή, βοήθεια, ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, δημιουργία προϋποθέσεων μάθησης ή καλλιέργεια κινήτρων επιτυχίας σε αυτά τα παιδιά, τότε είναι δικαιολογημένη και η άνιση πρόσβαση στη μόρφωσή τους.

Η συνεχής και σταθερή υποστήριξη της συμμετοχής των γονέων αναφέρεται και από τον Cummins (1999) ως ένα από τα συστατικά στοιχεία που συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος του σχολείου σε σχέση με την καλλιέργεια και την ανάπτυξη του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών κρίνεται καθοριστικός, όταν ο στόχος του είναι να ενισχύσει τη διαπολιτισμική ταυτότητα κάθε μαθητή. Οι μαθητές δεν έχουν όμοια πολιτισμικά χαρακτηριστικά με τη χώρα στην οποία έχουν μεταναστεύσει ή την κυρίαρχη κοινωνική τάξη. Φέρουν μαζί

τους όμως ένα πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο είναι ισότιμο με αυτό της χώρας υποδοχής. Αναντίρρητα, η ανάπτυξη σωστών διαπολιτισμικών διαστάσεων έχει ιδιαίτερη αξία γιατί μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας νέας ισορροπίας προς όλες τις κοινωνικές ομάδες. Διαπολιτισμικότητα υπάρχει όταν προκύπτει αλληλεπίδραση μεταξύ πολιτισμών, εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, αποδοχή και συνύπαρξη με τη «διαφορετικότητα».

Επίλογος

Σήμερα, η πρόκληση κάθε ανεπτυγμένης κοινωνίας είναι να διαχειριστεί με το σωστό τρόπο την εθνοπολιτισμική ετερότητα και να την εντάξει στους κόλπους της. Στις μέρες μας, η πρόκληση αυτή έχει πραγματοποιηθεί και αντιμετωπιστεί σε ένα σημαντικό αλλά μικρό βαθμό. Δυστυχώς, η μερική και αποσπασματική εφαρμογή θεσμικών και εκπαιδευτικών μέτρων δεν επέφερε τα αποτελέσματα που συμβαδίζουν με τα αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας. Η αλλαγή του τρόπου αντιμετώπισης των παιδιών με εθνοπολιτισμικές διαφορές κρίνεται αναγκαία έως απαραίτητη. Το δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση είναι αναφαίρετο δικαίωμα κάθε μαθητή ανεξάρτητα από τη γλώσσα, τη θρησκεία ή την εθνικότητα που έχει. Η ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθησίας κρίνεται απαραίτητη, ώστε να εξαλειφθούν οι σχολικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές. Η πολιτεία και η εκπαίδευση μπορούν να αντιμετωπίσουν την πρόκληση του «διαφορετικού» δημιουργώντας καλύτερες προοπτικές και προσδοκίες για το μέλλον. Οι δυσκολίες είναι υπαρκτές και δεν πρέπει να παραβλέπονται. Επιβάλλεται όμως ο σεβασμός της ετερότητας από το κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε να αποτελέσει την κοινή αφετηρία για την καλλιέργεια μιας κοινωνίας με στοιχεία αλληλοκατανόησης, αλληλοαποδοχής και ισονομίας.

Βιβλιογραφία

- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1996). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου – Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Τόμος Β. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Τόμος Α. Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλόφωνων μαθητών. Εκπαιδευτική πολιτική. Αποτελέσματα ερευνών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2010α). *Διαπολιτισμική διδακτική*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2010β). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Διερεύνηση των προβλημάτων και της προοπτικής επίλυσης τους: κείμενα εργασίας*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Τα αίτια της άνισης σχολικής επίδοσης και η διαχείριση της ετερογένειας στη σχολική τάξη

Βότση Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 Μ.Σc.

elenavts33@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία προσπάθεια προσέγγισης των αιτιών της σχολικής αποτυχίας και της μαθητικής διαρροής μέσα από την οπτική της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης που από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 διερευνά το ζήτημα της άνισης σχολικής επίδοσης απορρίπτοντας τις παραδοχές για φυσική ευφυΐα των άριστων μαθητών και διανοητική αδυναμία όσων παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις. Πού οφείλεται, λοιπόν, η άνιση σχολική επίδοση, εάν όχι στην ατομική διαφορά ευφυΐας και με ποιον τρόπο η διαχείριση της ετερογένειας στη σχολική τάξη περιορίζει τη σχολική αποτυχία είναι ζητήματα που διερευνώνται στη συγκεκριμένη εργασία.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική αποτυχία, ετερογένεια, κοινωνιολογία της εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Το ζήτημα της άνισης σχολικής επίδοσης, της δυνατότητας δηλαδή κάποιων μαθητών να πετυχαίνουν υψηλές σχολικές επιδόσεις ακολουθώντας πανεπιστημιακές σπουδές σε σχολές κύρους, σε αντίθεση με άλλους μαθητές που αδυνατούν να προσαρμοστούν στα υπάρχοντα εκπαιδευτικά συστήματα, παρουσιάζοντας μέτριες ή χαμηλές επιδόσεις και άλλοτε πάλι εγκαταλείποντας το σχολείο, απασχόλησε και απασχολεί την κοινωνία, την εκπαιδευτική και την επιστημονική κοινότητα. Άμεσα εξάλλου, συνυφασμένη με το ζήτημα της άνισης σχολικής επίδοσης παραμένει και η επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών, καθώς εκείνοι που πετυχαίνουν καλές επιδόσεις, ως ενήλικες πλέον, καταλαμβάνουν ιεραρχικά ανώτερες κοινωνικά θέσεις ασκώντας διανοητικά επαγγέλματα, ενώ οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακή ανεπάρκεια ή σχολική αποτυχία, ακολουθούν κατεξοχήν χειρωνακτικά επαγγέλματα χαμηλού κοινωνικού κύρους ή παραμένουν ανειδίκευτο και χαμηλόμισθο εργατικό δυναμικό απαρτίζοντας τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001).

Θεωρίες για τα αίτια της άνισης σχολικής επίδοσης Η θέση του Bourdieu και η ευθύνη του σχολείου

Για πολλά χρόνια οι επιστημονικές θεωρίες για την άνιση σχολική επίδοση των μαθητών αναγνώριζαν ως κύρια αιτία της τη φυσική ανισότητα των ατόμων απέναντι στην εκπαίδευση, τις ατομικές διαφορές ευφυΐας, διανοητικών ικανοτήτων και έφεσης για τα γράμματα. (Δραγώνα et al., 2001). Η μαζική σχολική αποτυχία των μαθητών των λαϊκών στρωμάτων παραδοσιακά ερμηνευόταν και από τη «φτωχή» ή «ατελή τους» γλώσσα που παρεμποδίζει την εκμάθηση της πρότυπης που διδάσκεται επίσημα στο

σχολείο (Φραγκουδάκη, 2003). Τη σχολική τους επίσης, αποτυχία για χρόνια ερμήνευε και η θεωρία της «πολιτισμικής ένδειας», της απουσίας κουλτούρας και πολιτισμικών ερεθισμάτων, που υποστηρίχτηκε πως χαρακτήριζε τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, διερευνώντας τη σχέση της σχολικής επίδοσης με την κοινωνική καταγωγή, ήρθε σε ρήξη με τις μέχρι τότε παραδοχές για φυσική ευφυΐα των άριστων μαθητών και διανοητική αδυναμία όσων παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις (Δραγώνα et al., 2001 & Ασκούνη, 2003).

Ο Bourdieu, (Δραγώνα et al. 2001, σ. 142) διατυπώνοντας στα νεότερα χρόνια τη θεωρία του «πολιτισμικού κεφαλαίου» με την οποία ερμηνεύει την ταξικά διαφοροποιημένη σχολική επίδοση, που δεν οφείλεται μόνο στην οικονομικοκοινωνική ανισότητα, αλλά και στη διαφορά πολιτισμικού κεφαλαίου αναδεικνύει ως θεμελιώδες αίτιο της άνισης σχολικής επίδοσης τη συνήθη πρακτική του σχολείου να «μεταφράζει την κοινωνική διαφορά σε φυσική ανισότητα». Το σχολείο μην αναγνωρίζοντας την ταξική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές που κατέχουν διαφορετικά πολιτισμικά κεφάλαια (Ασκούνη, 2003), μεταφράζει την εξοικείωση των μαθητών των προνομιούχων ομάδων με την επίσημη κουλτούρα και την πρότυπη γλώσσα που διδάσκεται στο σχολείο, ως φυσική ευφυΐα και έφεση για μάθηση (Δραγώνα et al., 2001). Ερμηνεύοντας την άγνοια της επίσημης κουλτούρας και τη διαφορετικότητα του λόγου των παιδιών λαϊκής καταγωγής ως διανοητική αδυναμία, προκαθορίζει με τη μορφή της αυτοεκπληρούμενης προφητείας τη σχολική τους αποτυχία (Ασκούνη, 2003).

Έτσι το καθολικό σχολείο των ίσων ευκαιριών επιχειρώντας την εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, στηριζόμενο στη «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου», προκειμένου οι προικισμένοι διανοητικά μαθητές να σπουδάσουν στην ανώτερη εκπαίδευση ανεξαρτήτως κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, αναπαράγει πιστά την κοινωνική διαστρωμάτωση και οδηγεί τα παιδιά των εργατών να γίνουν εργάτες και των μη προνομιούχων ομάδων, να παραμείνουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Δραγώνα et al. 2001 & Ασκούνη, 2003). Κι αυτό, γιατί ενώ στη διεθνή επιστημονική κοινότητα η ατομική διαφορά ευφυΐας δεν θεωρείται πια παράγοντας καθοριστικός για τη σχολική επίδοση (Jacquard, 2010) – μάλιστα, ο Γάλλος νομπελίστας γενετιστής Jacquard (Δραγώνα et al. 2001, σ. 109), υποστηρίζει πως όλοι οι άνθρωποι έχουν το κληρονομημένο ποσοστό ευφυΐας που απαιτείται, για να ολοκληρώσουν επιτυχώς όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες - στα σχολεία παραμένει η πεποίθηση πως υπάρχουν παιδιά γεννημένα με διανοητικές και άλλα με χειρωνακτικές ικανότητες. Πρόκειται για μία προκατάληψη βαθιά ριζωμένη στις ανθρώπινες κοινωνίες που επηρεάζει τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος νομιμοποιώντας το διαχωρισμό των μαθητών (Φραγκουδάκη, 2003) και την άνιση κατανομή τους σε πνευματικά και χειρωνακτικά επαγγέλματα, απενοχοποιώντας τις προνομιούχες κοινωνικά ομάδες (Ασκούνη, 2003 & Δραγώνα et al., 2001).

Ερμηνεύοντας την ετερογένεια στη σχολική τάξη ως παράγοντα σχολικής αποτυχίας

Συχνά στο χώρο της σχολικής κοινότητας αποδίδεται το φαινόμενο των χαμηλών επιδόσεων και της σχολικής αποτυχίας στη διαφορετική κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών, μεταναστευτικής καταγωγής, που δεν τους επιτρέπει, να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Πρόκειται για μία θέση των δασκάλων όχι κοινωνικά ουδέτερη που εκφράζει μία στερεοτυπική αρνητική αντίληψη για τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, κυρίως τους ανήκοντες στα κατώτερα οικονομικά στρώματα και μη προερχόμενους από αναγνωρισμένες ως υψηλού κύρους ευρωπαϊκές χώρες. Περιγράφοντας τους αλλοδαπούς μαθητές που μεγαλώνουν σε περιβάλλον γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας (Πλεξουσάκη, 2004), με όρους απόκλισης από τη σχολική νόρμα, μην αναγνωρίζοντας το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο που χαρακτηρίζει σύμφωνα με τον Bourdieu (Δραγώνα et al. 2001, σ. 142) τα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και απαξιώνοντας τη λαϊκή κουλτούρα και τη μητρική τους γλώσσα που δε συνάδει με την πρότυπη γλώσσα του σχολείου, τούς αξιολογούν αρνητικά απορρίπτοντας τα στοιχεία που συνδέονται με την ταξική και εθνοπολιτισμική τους προέλευση (Ανδρούσου et al., 2001).

Η κουλτούρα της εθνοτικής και λαϊκής κοινωνικής τους ομάδας υποτιμάται σε σχέση με την επίσημη κουλτούρα του σχολείου (Ανδρούσου et al., 2001) & (Ασκούνη, 2003) και δεν ανταποκρίνεται στο αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης που βασίζεται στην αντίληψη της πολιτισμικοκοινωνικής ανωτερότητας της κυρίαρχης εθνοτικής κοινότητας που εκλαμβάνει κάθε παραδοχή της ετερότητας ως απειλή της φαντασιακής της ομοιογένειας (Ανδρούσου et al., 2001), αναπτύσσοντας ξενοφοβικές τάσεις (Cummins, 2001). Αναδεικνύεται, λοιπόν, μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα που λειτουργεί στα σύγχρονα εθνικά κράτη ως μηχανισμός πολιτισμικής ομογενοποίησης (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004) και διαμόρφωσης εθνικής ταυτότητας, μία γενικευτική κανονικότητα που αποσιωπά τις εσωτερικές διαφοροποιήσεις, ορατές και άρρητες, παραγνωρίζοντας τις πολλαπλές κοινωνικές ταυτότητες (Αβδελά, 1997α & β) & (Ανδρούσου et al., 2001).

Ειδικότερα στη χώρα μας ο εθνοκεντρισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Πλεξουσάκη, 2004) και η προβολή της ανωτερότητας του ελληνικού πολιτισμού, που αντικαθίστανται από μια ευρωπαϊκή οπτική που τοποθετεί τη δυτική Ευρώπη στην κορυφή της ιεραρχικής κλίμακας, το ιδεολόγημα της εθνικής συνέχειας και ομοιογένειας και η συνακόλουθη ιεράρχηση των πολιτισμών (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004), που κατασκευάζεται όχι πλέον με αρνητικούς χαρακτηρισμούς για τους άλλους λαούς, αλλά μέσω της αποσιώπησής τους, καθιστά την ελληνοποίηση των αλλοδαπών μαθητών μέσω της κάλυψης του «γλωσσικού και πολιτισμικού τους ελλείμματος», κύρια μέριμνα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρούσου et al., 2001).

Οι δάσκαλοι αντιμετωπίζοντας ως πρόβλημα τη διαφορετική κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών (Cummins, 2001) παραγνωρίζουν το γεγονός πως κάθε άτομο μπορεί να

ανήκει ταυτόχρονα σε διαφορετικές ομάδες, διαμορφώνοντας πολλαπλές ταυτότητες (Ζωγραφάκη, 2004), που δεν είναι στατικές αλλά υπόκεινται σε δυναμικές διαδικασίες μεταβολής. Έτσι και τα παιδιά των μεταναστών δεν ταυτίζονται μονοσήμαντα με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσής τους - πολλά μάλιστα, από αυτά που γεννήθηκαν στη χώρα υποδοχής υιοθετούν περισσότερα πολιτισμικά στοιχεία της γενέτειράς τους - και συνεπώς δεν θα πρέπει γενικευτικά να αντιμετωπίζονται ως ομοιόμορφοι φορείς ενός ξένου προς τον «δικό μας» πολιτισμό (Ανδρούσου et al., 2001).

Συμπερασματικά

Η διαχείριση της ετερογένειας στη σχολική τάξη προϋποθέτει να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί τις δικές τους ταυτότητες αποδεχόμενοι τις πολλαπλές αναφορές τους. Έτσι θα δουν με καθαρότερη οπτική τις σχέσεις του «εμείς» με τους «άλλους» και δεν θα αντιμετωπίζουν τις διαφορετικότητες που συναντούν στις σχολικές τάξεις ως αξεπέραστο εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά ως πεδίο που επιτρέπει την προσωπική παρέμβαση με στόχο τη βελτίωσή της (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004). Επιπλέον, τα στατιστικά δεδομένα της διεθνούς έρευνας αποκαλύπτουν ότι οι άριστοι μαθητές προέρχονται από κοινωνικοοικονομικά προνομιούχες οικογένειες, ενώ οι αδύναμοι από οικογένειες εργατών και αγροτών (Δραγώνα et al., 2001). Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός θεσμός που επιδίωξε την τυπική ισότητα αποδεικνύεται υπεύθυνος για την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας στις σχολικές τάξεις. Όσο το σχολείο φαίνεται να μην αναγνωρίζει σύμφωνα με τον Bernstein (Δραγώνα et al. 2001, σ. 118) τους ταξικά διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας που χρησιμοποιούν τα εργατικά στρώματα σε σχέση με αυτούς των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων και την ταξικά διαφοροποιημένη κουλτούρα, το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο που χαρακτηρίζει σύμφωνα με τον Bourdieu (Δραγώνα et al. 2001, σ. 142) τα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα, εξακολουθώντας να αξιολογεί τους μαθητές με κριτήριο τη γλώσσα και την κουλτούρα των προνομιούχων κοινωνικών ομάδων υποτιμώντας τη λαϊκή κουλτούρα και τη μητρική γλώσσα των μαθητών, καταδικάζει τα παιδιά των εργατικών οικογενειών σε σχολική αποτυχία (Φραγκουδάκη, 2003 & Ασκούνη, 2003). Τελικά, αντιμετωπίζοντας με ίσο τρόπο τις διαφορετικότητες των μαθητών, μην αναγνωρίζοντας τη διαφορετική κοινωνική τους προέλευση και απαξιώνοντας τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητές τους, ασκεί στο όνομα της ισότητας την πιο άδικη μεταχείριση ενισχύοντας τις κοινωνικές ανισότητες στο χώρο της εκπαίδευσης και διαιωνίζοντάς τες κατ' επέκταση στην ευρύτερη κοινωνία (Ασκούνη, 2003 & Δραγώνα et al., 2001).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αβδελά, Ε. (1997α). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, 27 - 45. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

- Αβδελά, Ε. (1997β). Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Α. Φραγκουδάκη, Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, 49 - 71. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2004). *Ταυτότητες και ετερότητες. Ετερογένεια και σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου 2015 από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book32/book32.pdf>
- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου – Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. (Τομ. Β'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ασκούνη, Ν. (2003). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου 2015 από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book32/book32.pdf>
- Cummins, J. (2001). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφ Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*. (Τομ. Α'). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Jacquard, A. (2010³). *Εγώ και οι άλλοι* (μτφ. Χ. Καζλαρής, Α. Μάμαλης), Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Ζωγραφάκη, Μ. (2004). *Διδακτική μεθοδολογία. Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου 2015 από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book32/book32.pdf>
- Πλεξουσάκη, Ε. (2004). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Πολιτισμός και σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου 2015 από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book32/book32.pdf>
- Φραγκουδάκη, Α. (2003). *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου 2015 από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book32/book32.pdf>
- Φραγκουδάκη, Α. (2003). *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε 22 Δεκεμβρίου 2014 από <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book32/book32.pdf>

Αντιλήψεις μαθητών για τις δυνάμεις αλληλεπίδρασης φορτηγού και ΙΧ

Δρίβας Ανάργυρος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.04-01, M.Sc.

anargy@sch.gr

Περίληψη

Με αφορμή μια ερώτηση του σχολικού βιβλίου Φυσικής Β΄ Γυμνασίου, ρωτήσαμε 84 μαθητές, οι οποίοι μόλις άρχισαν την Β΄ τάξη, πώς αντιλαμβάνονται την ύπαρξη ή μη δυνάμεων κατά τη σύγκρουση ενός φορτηγού με ένα ΙΧ, ποιο όχημα ασκεί μεγαλύτερη δύναμη και πού μπορεί να οφείλεται αυτό, πώς επηρεάζει τα μέτρα των δυνάμεων η ταχύτητα των οχημάτων και η τυχόν ακινησία ενός από αυτά; Είναι οι συγκεκριμένες αντιλήψεις των μαθητών κοντά στην επιστημονική θεώρηση του 3^{ου} νόμου του Νεύτωνα ή απέχουν από αυτή;

Λέξεις-Κλειδιά: αντιλήψεις μαθητών, 3^{ος} νόμος Νεύτωνα, δράση – αντίδραση, σύγκρουση φορτηγού - ΙΧ, αρχή της κυριαρχίας.

Ο 3^{ος} νόμος του Νεύτωνα και η «δασκάλα» εμπειρία

Ο 3^{ος} νόμος του Νεύτωνα αναφέρεται σε ένα οποιοδήποτε ζευγάρι δύο σωμάτων και διακηρύσσει ότι καθώς ένα από αυτά (ας του δώσουμε το όνομα «Α») ασκεί στο άλλο (ας το λέμε «Β») κάποια δύναμη, θα ισχύουν τρία πράγματα. *Το πρώτο:* Υπάρχει οπωσδήποτε μια άλλη δύναμη την οποία ασκεί ταυτόχρονα το σώμα Β στο σώμα Α. *Το δεύτερο:* Οι δύο ταυτόχρονα δρώσες δυνάμεις έχουν ίσα μέτρα. *Το τρίτο:* Οι δύο ταυτόχρονα δρώσες δυνάμεις έχουν κατευθύνσεις αντίθετες. Από τα τρία αυτά *ισχύοντα* μόνο το πρώτο, η νομοτελική δηλαδή ύπαρξη μιας άλλης δύναμης, έχει κάποια σχέση με την καθημερινή εμπειρία.

Κανένα, λόγου χάριν, μήνυμα δεν φθάνει στο βλέμμα της σκέψης μας που να λέει ότι καθώς ο αόρατος αέρας φυσώντας ασκεί δύναμη σ' ένα φύλλο ακακίας, το φυλλαράκι του απαντά ασκώντας του δύναμη κι εκείνο. Κι ακόμη, κανενός είδους μήνυμα της καθημερινής εμπειρίας δεν μας «μιλάει» για τα άλλα δύο τα οποία ο Νεύτων ισχυρίζεται ότι ισχύουν, για την ισότητα δηλαδή των μέτρων των δύο δυνάμεων και για τις οπωσδήποτε αντίθετες κατευθύνσεις τους (Κασσέτας, 1996).

Οι ιδέες των μαθητών στον 3^ο νόμο του Νεύτωνα

Από τη στιγμή που εξοικειωθούμε με τον 3^ο νόμο του Νεύτωνα, η ιδέα που περιέχεται σε αυτόν φαίνεται πολύ απλή. Οι καθηγητές, λοιπόν, έχουν την τάση να μην συναισθάνονται τις τεράστιες δυσκολίες που αντιμετωπίζει η πλειονότητα των μαθητών (Arons, 1992). Η διδασκαλία του τρίτου νόμου εμφανίζει σημαντικές δυσκολίες, γιατί οι μαθητές εμφανίζουν στην πλειοψηφία τους ισχυρές εναλλακτικές απόψεις (Αντωνίου, κ.ά.).

Γενικότερα, τα παιδιά προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με μια σειρά διαμορφωμένων ιδεών για τον κόσμο που τα περιβάλλει. Οι ιδέες αυτές αναφέρονται ως αντιλήψεις (conceptions), προαντιλήψεις (preconceptions) ή παρανοήσεις (misconceptions) και αποτελούν ένα σύνολο γνώσεων που προέρχονται από πολυσύνθετες άτυπες διαδικασίες μάθησης μέσα στην οικογένεια, στον κύκλο των συνομηλίκων ή αντλούνται από τα σύγχρονα μέσα ενημέρωσης και οι οποίες συγκροτούν με τη σειρά τους επεξηγηματικά πλαίσια, τα οποία τις περισσότερες φορές δεν είναι συμβατά με αυτά των ειδικών (Σκουμιός, 2012).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρόμοιες ιδέες ανιχνεύονται σε σπουδαστές διαφόρων ηλικιών, εθνικοτήτων και μορφωτικού υποβάθρου. Επιπλέον, οι ιδέες των μαθητών δεν είναι τετριμμένες, και ορισμένες από αυτές υπήρξαν για πολλά χρόνια θεμελιώδεις αρχές της επιστήμης, είναι ισχυρά θεμελιωμένες στο νου των μαθητών και πολύ δύσκολα μπορούν να τροποποιηθούν μέσω μιας τυπικής διδακτικής διαδικασίας (Καράογλου κ.ά., 2011).

Στην εργασία - έρευνα Καράογλου κ.ά. (2011) που έγινε σε μαθητές Α΄ Λυκείου, φοιτητές Α΄ έτους του τμήματος Φυσικής και σε φοιτητές Α΄ έτους του ΠΤΔΕ, «διαπιστώθηκε ότι επικρατεί η εναλλακτική ιδέα που αναφέρεται ως «αρχή της κυριαρχίας» από τους Halloun & Hestenes, σύμφωνα με την οποία «κατά την αλληλεπίδραση δύο σωμάτων το πιο ενεργό σώμα, δηλαδή αυτό με τη μεγαλύτερη μάζα ή αυτό που προκαλεί την κίνηση, θα ασκεί τη μεγαλύτερη δύναμη». Η ιδέα υποστηρίζεται από το 55% των μαθητών Α΄ Λυκείου, το 44% των πρωτοετών του τμήματος Φυσικής και από το 51% των πρωτοετών του ΠΤΔΕ, που συμμετείχαν στην έρευνα.»

Οι ερωτήσεις και οι στόχοι τους

Αφορμή για την παρούσα εργασία αποτέλεσε το εξής ερώτημα του σχολικού βιβλίου Φυσικής Β΄ Γυμνασίου: «Ένα μεγάλο φορτηγό και ένα μικρό ΙΧ αυτοκίνητο συγκρούονται μετωπικά. α) Να συγκρίνεις τις δυνάμεις που ασκούνται στα δυο οχήματα κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης. (β) Σε ποιο όχημα παρατηρείται μεγαλύτερη μεταβολή της ταχύτητας; Να αιτιολογήσεις τις απαντήσεις σου.»

Στην πρώτη φετινή συνάντησή μας, πριν διδαχτούν οτιδήποτε, οι μαθητές της Β΄ τάξης κλήθηκαν να απαντήσουν τις επόμενες ερωτήσεις:

1) Ένα μικρό ΙΧ και ένα μεγάλο φορτηγό τρέχουν αντίθετα σε έναν στενό επαρχιακό δρόμο και συγκρούονται μετωπικά.



Εικόνα 1. Σύγκρουση φορτηγού – ΙΧ, εικόνα από το σχολικό βιβλίο Φυσικής Β' Γυμνασίου

Ασκεί δύναμη το φορτηγό στο ΙΧ; Πώς το καταλαβαίνεις αν ασκεί ή όχι δύναμη;

Ασκεί δύναμη το ΙΧ στο φορτηγό; Πώς το καταλαβαίνεις αν ασκεί ή όχι δύναμη;

2) Στη σύγκρουση του ΙΧ με το φορτηγό, ποιο από τα δύο οχήματα ασκεί μεγαλύτερη δύναμη στο άλλο; Διάλεξε αυτό που νομίζεις.

α) Ασκούν ίσες δυνάμεις το ένα στο άλλο

β) Το φορτηγό ασκεί μεγαλύτερη δύναμη στο ΙΧ

γ) το ΙΧ ασκεί μεγαλύτερη δύναμη στο φορτηγό

Εξήγησε πώς σκέφτηκες.

3) Στην ίδια σύγκρουση του ΙΧ με το φορτηγό, ποιο από τα δύο οχήματα ασκεί μεγαλύτερη δύναμη στο άλλο, στις εξής περιπτώσεις:

Αν το ΙΧ τρέχει το ίδιο γρήγορα με το φορτηγό

Αν το ΙΧ τρέχει πιο γρήγορα από το φορτηγό

Αν το φορτηγό τρέχει πιο γρήγορα από το ΙΧ

Εξήγησε πώς σκέφτηκες.

4) Στην ίδια σύγκρουση του ΙΧ με το φορτηγό, ποιο από τα δύο οχήματα ασκεί μεγαλύτερη δύναμη στο άλλο, στις εξής περιπτώσεις:

Αν το ΙΧ είναι ακίνητο και το φορτηγό πέφτει πάνω του

Αν το φορτηγό είναι ακίνητο και το ΙΧ πέφτει πάνω του

Εξήγησε πώς σκέφτηκες.

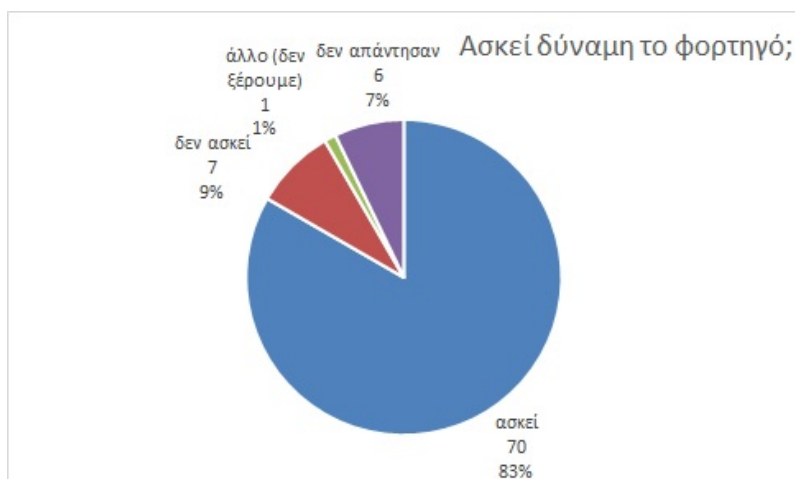
Ας συζητήσουμε λίγο το επιδιωκόμενο από κάθε ερώτηση. Η 1^η ερώτηση έχει στόχο να αναδείξει με ποιον τρόπο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την άσκηση δύναμης από ένα σώμα προς ένα άλλο. Μπορεί οι διδάσκοντες να θεωρούμε αυτονόητο ότι τα δύο οχήματα αλληλεπιδρούν, δηλαδή ασκούν και τα δύο δύναμη το ένα στο άλλο, όμως γίνονται αντιληπτές αυτές οι δυνάμεις από τους μαθητές και πώς;

Η 2^η ερώτηση είναι σχεδόν η ερώτηση του βιβλίου, με διαφορετική διατύπωση. Στο βιβλίο ζητείται η σύγκριση των δύο δυνάμεων, ενώ στη δική μας διατύπωση, ρωτάμε ποιο από τα δύο οχήματα ασκεί μεγαλύτερη δύναμη. Καθώς δεν τους υποδεικνύουμε κάποιον παράγοντα, αναμένουμε οι μαθητές να αναφέρουν αυθόρμητα εκείνον τον παράγοντα που πιστεύουν ότι διαμορφώνει τα μέτρα των δυνάμεων. Το αναμενόμενο ήταν ότι θα υποδείκνυαν το ρόλο της διαφορετικής μάζας των δύο οχημάτων.

Έτσι στην 3^η ερώτηση ρωτήσαμε επιπλέον για τον πιθανό ρόλο της ταχύτητας, ενώ στην 4^η για τον πιθανό ρόλο της κίνησης ή ακινησίας. Φυσικά, ούτε η ταχύτητα, ούτε η κίνηση ή ακινησία, ούτε η μάζα, ούτε το μέγεθος, ούτε οτιδήποτε άλλο παίζουν ρόλο στο ποιο όχημα θα ασκήσει μεγαλύτερη δύναμη. Οι δύο δυνάμεις έχουν ίσα μέτρα σε κάθε περίπτωση.

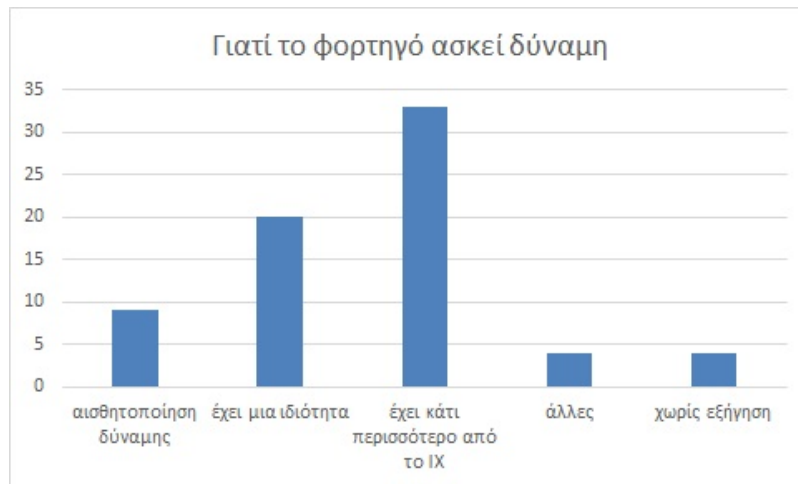
Σχολιασμός απαντήσεων στην ερώτηση 1

Για το φορτηγό, τα αποτελέσματα φαίνονται στην εικόνα 2.



Εικόνα 2. Αποτελέσματα στην ερώτηση αν το φορτηγό ασκεί δύναμη στο ΙΧ

Είναι σχεδόν προφανές ότι το φορτηγό ασκεί δύναμη στη σύγκρουση με το ΙΧ. Οι εξηγήσεις που έδωσαν οι μαθητές φαίνονται στην εικόνα 3.



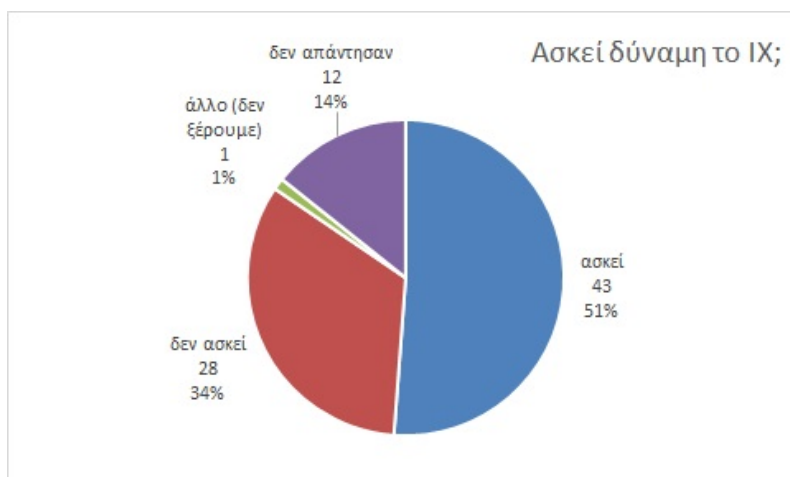
Εικόνα 3. Πώς καταλαβαίνουν οι μαθητές ότι το φορτηγό ασκεί δύναμη στο ΙΧ

Στην καθημερινή εμπειρία η ύπαρξη δυνάμεων ανιχνεύεται κυρίως είτε με το μυϊκό μας σύστημα (νιώθω κάτι να με τραβάει, να με κτυπάει, να με σπρώχνει, να με συγκρατεί ή καταβάλλω προσπάθεια για να συγκρατήσω ένα αντικείμενο) είτε με παρατηρήσεις του τύπου «το βλέπω με τα μάτια μου» πάνω στην κίνηση και στις ενδεχόμενες παραμορφώσεις ορατών σωμάτων (Κασσέτας, 1996).

Όμως, από τις απαντήσεις των 84 μαθητών διαπιστώθηκε ότι αυτή η αισθητοποίηση των δυνάμεων δεν γίνεται αντιληπτή από την πλειονότητα των μαθητών, αλλά από μια μειονότητα. Μόνο 9 μαθητές (11%) λένε ότι ασκεί δύναμη είτε επειδή συγκρούονται, είτε από συνέπειες της σύγκρουσης. Μερικές εκφράσεις είναι «προκλήθηκαν ζημιές», «έγινε σύγκρουση», «το ΙΧ πάει προς τα πίσω», «σπρώχνει ενάντια στο ΙΧ».

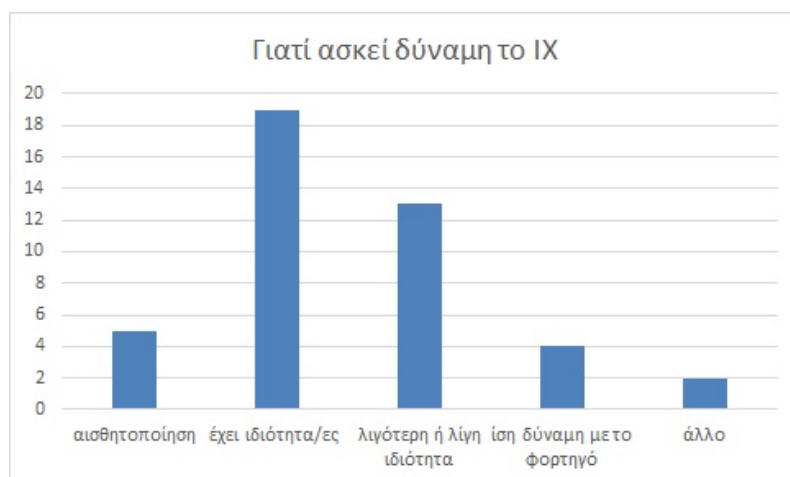
Πενήντα τρεις μαθητές (63%) θεωρούν ότι το φορτηγό έχει κάτι ή κάτι περισσότερο από το ΙΧ, και έτσι του ασκεί δύναμη. Θεωρούν, 43 μαθητές, ότι το φορτηγό ασκεί δύναμη στο ΙΧ επειδή έχει μεγάλη ή μεγαλύτερη μάζα (ή βάρος κ.τ.λ.) από το ΙΧ, ενώ άλλοι 21 αναφέρονται στο μεγάλο ή μεγαλύτερο μέγεθος (ή όγκο) του φορτηγού και τέλος 13 εστιάζουν στην ταχύτητά του (ή κινητική ενέργεια, φόρα κ.τ.λ.). Δύο μαθητές ανέφεραν απλά ότι το φορτηγό «έχει δύναμη».

Για το ΙΧ τα αποτελέσματα φαίνονται στην εικόνα 4.

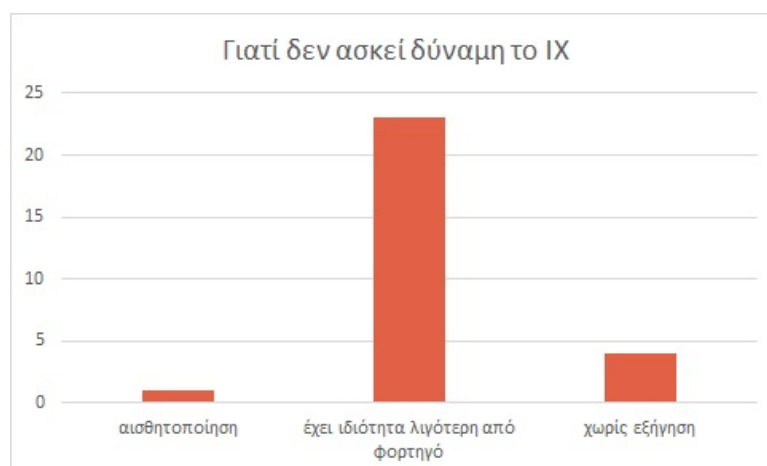


Εικόνα 4. Αποτελέσματα στην ερώτηση αν το ΙΧ ασκεί δύναμη στο φορτηγό

Από τις απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση αν το ΙΧ ασκεί δύναμη και πώς το κατάλαβαν, προκύπτει ότι οι μισοί, 43 μαθητές (51%) υποστηρίζουν ότι το ΙΧ ασκεί δύναμη στο φορτηγό, ενώ το ένα τρίτο των μαθητών, 28 μαθητές (33%) υποστηρίζουν ότι δεν ασκεί. Οι εξηγήσεις τους φαίνονται στις εικόνες 5 και 6.



Εικόνα 5. Πώς καταλαβαίνουν οι μαθητές ότι το ΙΧ ασκεί δύναμη στο φορτηγό



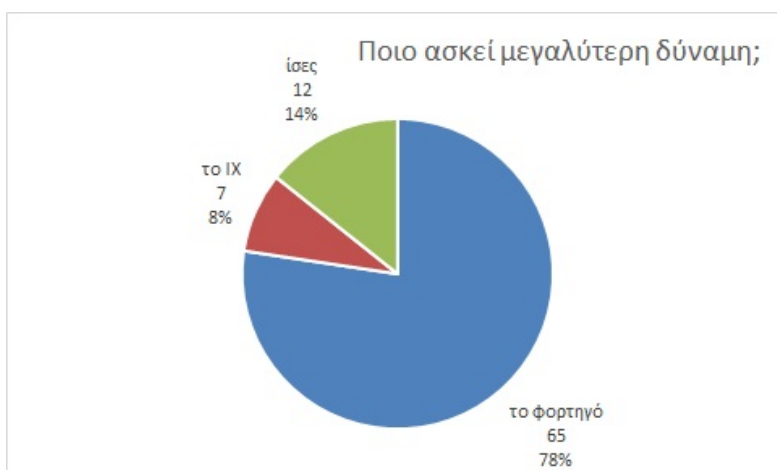
Εικόνα 6. Πώς καταλαβαίνουν οι μαθητές ότι το ΙΧ δεν ασκεί δύναμη στο φορτηγό

Και εδώ το μοτίβο είναι παρόμοιο. Η μειονότητα των μαθητών αντιλαμβάνεται την άσκηση ή μη δύναμης από το ΙΧ στο φορτηγό από αισθητοποίηση, ενώ η πλειονότητα από την ύπαρξη ή όχι μιας ιδιότητας που του δίνει ή δεν του δίνει τη δυνατότητα να ασκεί δύναμη. Έτσι, μπορεί να ασκεί δύναμη λόγω ταχύτητας, 22 μαθητές, ή λόγω μάζας (βάρους), 6 μαθητές, ή λόγω μεγέθους (όγκου), 5 μαθητές. Αντίθετα, 23 μαθητές που απάντησαν αρνητικά, γράφουν ότι το ΙΧ ή έχει λιγότερη μάζα ή και λιγότερο μέγεθος από το φορτηγό, οπότε γι' αυτό δεν του ασκεί δύναμη.

Βλέπουμε, λοιπόν, μια πολύ σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των μαθητών. Ενώ κάποιοι μαθητές αποφαίνονται ότι το ΙΧ ασκεί λιγότερη δύναμη και το αποδίδουν στη μικρότερη μάζα ή στο μικρότερο μέγεθος του ΙΧ, κάποιοι άλλοι αποφαίνονται ότι το ΙΧ δεν ασκεί δύναμη στο φορτηγό, ακριβώς επειδή έχει αυτές τις ιδιότητες σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με το φορτηγό.

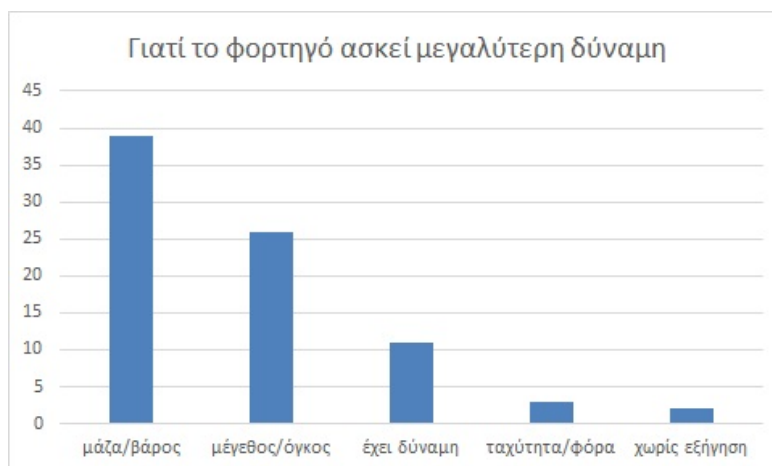
Σχολιασμός απαντήσεων στην ερώτηση 2

Οι απαντήσεις των μαθητών φαίνονται στην εικόνα 7.

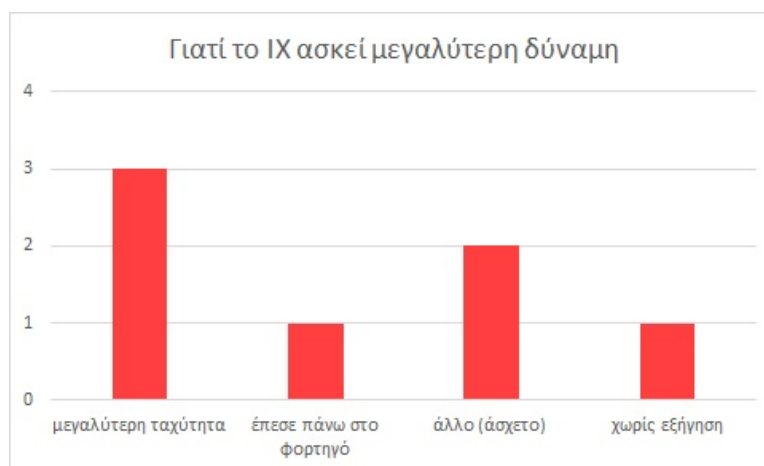


Εικόνα 7. Αποτελέσματα στην ερώτηση 2

Το αποτέλεσμα είναι ξεκάθαρο. Οι εξηγήσεις των μαθητών στην επιλογή τους υπέρ του ενός ή του άλλου οχήματος φαίνονται στις εικόνες 8 και 9.



Εικόνα 8. Γιατί το φορτηγό ασκεί μεγαλύτερη δύναμη



Εικόνα 9. Γιατί το ΙΧ ασκεί μεγαλύτερη δύναμη

Όπως στην ερώτηση 1 έτσι και στην ερώτηση 2 οι μαθητές επικαλούνται τη διαφορά στη μάζα ή στο μέγεθος ή στην ταχύτητα των δύο οχημάτων, δηλαδή σε μια ιδιότητα την οποία το ένα όχημα έχει σε μεγαλύτερο βαθμό από το άλλο. Είναι επίσης αξιοσημείωτη η απάντηση 11 μαθητών ότι το φορτηγό ασκεί μεγαλύτερη δύναμη επειδή, απλά, έχει δύναμη.

Υπήρξαν και 12 απαντήσεις για ισότητα των δυνάμεων. Έχουν οι απαντήσεις αυτές κάποια σχέση με την επιστημονική αντίληψη για τον 3^ο νόμο του Νεύτωνα; Ας τις δούμε αναλυτικά. Πέντε μαθητές ερμηνεύουν την ισότητα με εκφράσεις όπως «τρέχουν με την ίδια ταχύτητα», «αν έχουν ίδια ταχύτητα, ανεξάρτητα από τον όγκο», «θα ασκούσε μεγαλύτερη όποιο πήγαινε με μεγαλύτερη ταχύτητα». Δύο λένε, επηρεασμένοι από την εικόνα 1, ότι «κανένα δεν έπαθε κάτι» και «δεν εκτινάχτηκε κανένα όχημα». Ένας εξισορροπεί την επίδραση μάζας και ταχύτητας γράφοντας «το ΙΧ τρέχει πιο γρήγορα, το φορτηγό έχει μεγαλύτερη μάζα, έτσι είναι ίδια η πίεση», ένας δεν εξήγησε και ένας αποφαινεται πως «ό,τι συγκρούεται ασκεί ίσες δυνάμεις». Άρα οι αντιλήψεις των μαθητών πόρρω απέχουν από την επιστημονική θεώρηση.

Από τα παραπάνω επιβεβαιώνεται η θεωρία της «αρχής της κυριαρχίας» η οποία διατυπώθηκε από τους Halloun & Hestenes, σύμφωνα με την οποία «κατά την αλληλεπίδραση δύο σωμάτων το πιο ενεργό σώμα, δηλαδή αυτό με τη μεγαλύτερη μάζα ή αυτό που προκαλεί την κίνηση, θα ασκεί μεγαλύτερη δύναμη» (Halloun & Hestenes, 1985).

Σχολιασμός απαντήσεων στις ερωτήσεις 3 και 4

Πριν παρουσιάσουμε τις απαντήσεις των μαθητών, θα σχολιάσουμε το εξής. Πάρα πολλοί μαθητές δεν κατανόησαν τις διατυπώσεις στις ερωτήσεις 3 και 4, τις οποίες θεώρησαν ως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής. Επέλεξαν μία από τις περιπτώσεις τους, για την οποία κάποιοι από αυτούς εξήγησαν πώς σκέφτηκαν, ενώ σκοπός ήταν να απαντήσουν σε κάθε περίπτωση τους. Συγκεκριμένα, από το σύνολο των 84 μαθητών, οι 39 (46%) απάντησαν σε κάθε περίπτωση των ερωτήσεων 3 και 4, ενώ οι υπόλοιποι 45 (54%) τις εξέλαβαν ως ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής ή δεν απάντησαν καθόλου σε αυτές. Επομένως, είτε οι ερωτήσεις δεν ήταν καλά διατυπωμένες, είτε οι μαθητές δεν τις διάβασαν προσεκτικά ώστε να τις κατανοήσουν. Συνεχίζουμε με τις απαντήσεις των 39 μαθητών οι οποίοι αντιλήφθηκαν σωστά τις δύο ερωτήσεις, παρουσιάζοντάς τες εν συντομία.

Για την ερώτηση 3: Στην 1^η περίπτωση, αν το ΙΧ τρέχει το ίδιο γρήγορα με το φορτηγό, 24 μαθητές απαντούν το φορτηγό, 14 λένε ότι οι δυνάμεις είναι ίσες και 1 δεν απαντά. Στη 2^η περίπτωση, αν το ΙΧ τρέχει πιο γρήγορα από το φορτηγό, 28 απαντούν το ΙΧ, 9 το φορτηγό και 2 ίσες δυνάμεις. Στην 3^η περίπτωση, αν το φορτηγό τρέχει πιο γρήγορα από το ΙΧ, 37 απαντούν το φορτηγό και 2 το ΙΧ.

Για την ερώτηση 4: Στην 1^η περίπτωση, αν το ΙΧ είναι ακίνητο και το φορτηγό πέφτει πάνω του, 37 απαντούν το φορτηγό, 1 το ΙΧ και 1 ίσες. Στη 2^η περίπτωση, αν το φορτηγό είναι ακίνητο και το ΙΧ πέφτει πάνω του, 28 απαντούν το ΙΧ, 9 το φορτηγό και 2 ίσες.

Οι απαντήσεις αυτές επιβεβαιώνουν ξανά την «αρχής της κυριαρχίας» των Halloun & Hestenes.

Παρ' όλα αυτά, μια μειονότητα 9 μαθητών, τόσο στην 2^η περίπτωση της ερώτησης 3 όσο και στην 2^η περίπτωση της ερώτησης 4, δεν ακολουθεί την κυρίαρχη τάση, αλλά παραμένει σταθερή στη δική της πεποίθηση ότι πάντα το φορτηγό είναι το όχημα που ασκεί μεγαλύτερη δύναμη. Από αυτούς, 5 μαθητές από την πρώτη ως και την τέταρτη ερώτηση υποστηρίζουν σταθερά και αταλάντευτα, ανεξάρτητα από τις συνθήκες, ότι μόνο το φορτηγό ασκεί δύναμη και όχι το ΙΧ, και αυτό οφείλεται είτε στο βάρος του φορτηγού, από 3 μαθητές, είτε στα κιλά του, από 1 μαθητή, είτε στο ότι το φορτηγό είναι μεγαλύτερο, από 1 μαθητή.

Συμπεράσματα

Διαπιστώθηκε ότι ελάχιστοι μαθητές αντιλαμβάνονται την ύπαρξη δυνάμεων κατά τη

σύγκρουση από τα αποτελέσματα των δυνάμεων στα σώματα. Η πλειονότητα των μαθητών θεωρεί ότι τα δύο οχήματα ασκούν δύναμη το ένα στο άλλο επειδή έχουν τα ίδια κάποια ιδιότητα σε μεγάλο βαθμό, όπως μάζα, ταχύτητα, μέγεθος, ή έχουν αυτήν την ιδιότητα σε μεγαλύτερο βαθμό από το άλλο όχημα.

Διαπιστώθηκε η ισχύς της «αρχής της κυριαρχίας» των Halloun & Hestenes. Η πλειοψηφία των μαθητών θεωρεί ότι το πιο ενεργό όχημα, αυτό με τη μεγαλύτερη μάζα ή αυτό με τη μεγαλύτερη ταχύτητα ή αυτό που προκαλεί την σύγκρουση, θα ασκεί μεγαλύτερη δύναμη στο άλλο. Επιπλέον, πάρα πολλοί μαθητές θεωρούν ότι το «υποτασσόμενο», ως το πούμε έτσι, όχημα δεν ασκεί καθόλου δύναμη στο κυρίαρχο.

Επομένως ο διδάσκων έχει δύσκολο έργο, αρχίζοντας από την αισθητοποίηση των δυνάμεων και φτάνοντας στην παρουσίαση και ανάλυση του 3^{ου} νόμου του Νεύτωνα.

Κλείνοντας, θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον να δοθούν ξανά οι ίδιες ερωτήσεις στους ίδιους μαθητές στο τέλος της σχολικής χρονιάς, ώστε να διαπιστωθεί εάν και κατά πόσο η διδασκαλία κατόρθωσε να αλλάξει ή όχι τις αντιλήψεις τους. Μάλιστα, θα είχε ακόμη μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αν η διδασκαλία γινόταν με διάφορες μεθόδους σε ισοδύναμες ομάδες μαθητών, ώστε να διαπιστωθεί η αποτελεσματικότητα κάθε μεθόδου διδασκαλίας.

Βιβλιογραφικές και διαδικτυακές πηγές

- Αντωνίου, Ν., Δημητριάδης, Π., Καμπούρης, Κ., Παπαμιχάλης, Κ., Παπασιμίπα, Λ. *Φυσική Β΄ Γυμνασίου, βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β. (Διαθέσιμο on line: [εδώ](#), προσπελάστηκε 28/10/2015)
- Arons, A. (1992). *Οδηγός διδασκαλίας της Φυσικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Τροχαλία
- Καράογλου, Γ., Κώτσης, Κ., Ρίζος, Ι. (2011) Συγκριτική μελέτη αντιλήψεων μαθητών Α΄ Λυκείου και πρωτοετών φοιτητών τμημάτων Φυσικής και Π.Τ.Δ.Ε. στους νόμους του Νεύτωνα. *7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Δ.Φ.Ε. & Ν.Τ. στην Εκπαίδευση*, 467-474. (Διαθέσιμο on line: [εδώ](#), προσπελάστηκε 28/10/2015)
- Κασσέτας, Α., (1996). *Το μακρόν Φυσική προ του βραχέος διδάσκαω*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλα
- Σκουμιάς, Μ., (2012). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Σημειώσεις*. Ρόδος (Διαθέσιμο on line: [εδώ](#), προσπελάστηκε 28/10/2015)
- I. Halloun, D. Hestenes, (1985). Common-sense concepts about motion. *American Journal of Physics*, 53, 1056. (Διαθέσιμο on line: [εδώ](#), προσπελάστηκε 28/12/2015)

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση και Κριτική Ανάγνωση Εμπειρικών Μελετών

Λάλος Χρήστος

Εκπαιδευτικός Πληροφορικής

xristoslalos@gmail.com

Περίληψη

Οι εξελίξεις που παρατηρούνται στην εποχή μας σε όλα τα επιστημονικά πεδία καθιστούν απαραίτητη τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του έργου τους. Πολύ συχνά στην εκπαίδευση δοκιμάζονται νέες ιδέες και πράξεις που αφορούν στις μεθόδους και τα μέσα μάθησης του εκπαιδευτή/εκπαιδευόμενου. Για το λόγο αυτό πραγματοποιούνται προγράμματα επιμόρφωσης. Στην εργασία αυτή επιχειρείται κριτική ανάγνωση επτά (7) εμπειρικών μελετών που αφορούν σε μια μόνο διάσταση του πεδίου «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» και συγκεκριμένα στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών». Η εργασία αυτή αναπτύσσεται ως εξής: Παρουσιάζονται οι 7 μελέτες και αιτιολογείται γιατί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί συνδεδετικό κρίκο με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Γίνεται απόπειρα σύνθεσης των 7 μελετών σχετικά με τα επιμέρους ζητήματα της εργασίας, παρουσιάζεται η κριτική αποτίμηση της σύνθεσης των 7 μελετών και προβάλλονται τα νέα ζητήματα που αναφέρονται για παραπέρα διερεύνηση. Η εργασία καταλήγει στα συμπεράσματα και ολοκληρώνεται με την παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, Μαθησιακά αποτελέσματα, Μέσα μάθησης

Εισαγωγή

Οι εξελίξεις που παρατηρούνται στην εποχή μας σε όλα τα επιστημονικά πεδία καθιστούν απαραίτητη τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις του έργου τους. Πολύ συχνά στην εκπαίδευση δοκιμάζονται νέες ιδέες και πράξεις που αφορούν στις μεθόδους και τα μέσα μάθησης του εκπαιδευτή/εκπαιδευόμενου. Για το λόγο αυτό πραγματοποιούνται προγράμματα επιμόρφωσης.

Στην εργασία αυτή επιχειρείται κριτική ανάγνωση επτά (7) εμπειρικών μελετών που αφορούν σε μια μόνο διάσταση του πεδίου «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» και συγκεκριμένα στη διάσταση «Αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών». Προς τούτο, η εργασία αυτή αναπτύσσεται ως εξής:

Παρουσιάζονται οι 7 μελέτες και αιτιολογείται γιατί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί συνδεδετικό κρίκο με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Γίνεται απόπειρα σύνθεσης των 7 μελετών σχετικά με τα επιμέρους ζητήματα της εργασίας, παρουσιάζεται η κριτική αποτίμηση της σύνθεσης των 7 μελετών και προβάλλονται τα νέα ζητήματα

που αναφέρονται για παραπέρα διερεύνηση. Η εργασία καταλήγει στα συμπεράσματα και ολοκληρώνεται με την παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Αναζήτηση και εντοπισμός εμπειρικών μελετών στο διαδίκτυο

Η Κοινωνία της Γνώσης αποτελεί στις μέρες μας τη σημαντικότερη προτεραιότητα των ανεπτυγμένων χωρών σε παγκόσμιο επίπεδο, αναδεικνύοντας τον πρωτεύοντα ρόλο της γνώσης ως βασικό συστατικό στοιχείο της προσωπικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνοχής.

Το νέο σχολείο οφείλει να προετοιμάσει με κριτικό τρόπο τον αυριανό πολίτη στην Κοινωνία της Γνώσης. Τα νέα προγράμματα σπουδών που θα υπηρετήσουν τη φιλοσοφία του νέου σχολείου οφείλουν να είναι ανοικτά και ευέλικτα, στοχοκεντρικά, ενιαία και συνεκτικά, συνοπτικά, διαθεματικά. Πρέπει να στηρίζονται στο σεβασμό των διαφορετικών ρυθμών μάθησης των μαθητών, των ιδιομορφιών στην τάξη, στις διαφορετικές κοινωνικό-πολιτισμικές αναπαραστάσεις. Με βάση την έως τώρα εμπειρία από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, τα πορίσματα σχετικών επιστημονικών ερευνών, τη διεθνή εμπειρία (όπως αυτή προκύπτει από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας) και τα αποτελέσματα της διαβούλευσης και της διερεύνησης αναγκών σχεδιάζεται ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παιδαγωγικής επιμόρφωσης του συνόλου των εκπαιδευτικών. (www.epimorfosi.edu.gr)

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συνδυάζει όλες τις μεθόδους (δια ζώσης και εξ αποστάσεως) και περιλαμβάνει διαδοχικά σεμινάρια ενώ διασφαλίζεται η διαρκής υποστήριξη του επιμορφούμενου εκπαιδευτικού, η ενδοσχολική επιμόρφωση και μέθοδοι αυτομόρφωσης.

Τα παραπάνω στοιχεία δείχνουν ότι η διάσταση «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» θα συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της Εκπαιδευτικής Κοινότητας για τα επόμενα χρόνια. Έτσι εξηγείται το γεγονός ότι στο διαδίκτυο διατίθεται μεγάλος αριθμός μελετών σχετικών με την αξία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Επίσης αναζητήθηκαν μελέτες από άλλες πηγές όπως βιβλία, περιοδικά, ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες. Από το σύνολο των μελετών που εντοπίστηκαν επελέγησαν 7 που αποτελούν το αυθεντικό υλικό αυτής της εργασίας και θα αναφέρονται πλέον με τους κωδικούς αριθμούς M-1, M-2, M-3, M-4, M-5, M-6 και M-7.

Οι μελέτες αυτές είναι:

M-1: Επιμόρφωση Καθηγητών Πληροφορικής για Αξιοποίηση της Ηλεκτρονικής Μάθησης στη Σχολική Μονάδα των Γ. Πασχάλης, Γ. Φακιολάκης, Σ. Παπαδάκης, Ιούνιος 2013

M-2 : Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πληροφορικής έγινε. Πέτυχε; Διερεύνηση των απόψεων των επιμορφούμενων για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικό

πρόγραμμα της ειδικότητάς τους των Αθηνά Τραψιώτη, Μιλτιάδης Δοδοντσή, Θεόδωρος Χατσιούλης, Μάιος 2012

M-3: Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας των Αχιλλέας Καψάλης, Κωνσταντίνος Ραμπίδης, Φλεβάρης 2013

M-4 : Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες του Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη, Ιούνιος 2014

M-5: Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Διδακτική των Μαθηματικών με τη βοήθεια εργαλείων ψηφιακής τεχνολογίας των Κυνηγός, Χ., Γαβρίλης, Κ. Κεϊσόγλου Σ., Ψυχάρης Γ., Νοέμβριος 2013

M-6: Εμπειρική Έρευνα για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προς την Κατεύθυνση της Αειφορίας της Αντωνίου Ειρήνη, Σεπτέμβριος, 2013

M-7: Αξιολογώντας την επιμόρφωσης Β' επιπέδου για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία στους φιλολόγους Σερρών, Δράμας και Καβάλας. Των Β. Ζέττα, Σ. Παπακωνσταντίνου, Γ. Αποστολίδης., Ιούνιος 2014

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Τι προβλέπει το σχέδιο του Υπουργείου Παιδείας.

Σύμφωνα με το στρατηγικό στόχο του υπουργείου Παιδείας 150.000 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα συμμετάσχουν μέχρι το Δεκέμβριο του 2013, στο ολοκληρωμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης για το Νέο Σχολείο.

Το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών έχει στόχο να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα, την υψηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ και ιδιαίτερα του διαδραστικού πίνακα, την αποτελεσματική εμπέδωση της διδακτέας ύλης από τους μαθητές, τη συνεργασία με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία, τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική και περιβαλλοντική πραγματικότητα, την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης.

Το Πρόγραμμα είναι καινοτόμο και περιλαμβάνει: (α) επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση σύγχρονων μεθόδων εκπαίδευσης ενηλίκων σε θέματα όπως: η εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων(δηλαδή ομαδικές εργασίες, ασκήσεις, μελέτες περίπτωσης, «projects», παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, δημόσιες συζητήσεις (debates), εκπαίδευση μέσα απ' την τέχνη κ.ά.), (β) σύνδεση του σχολείου με τις διαδικασίες της δια βίου μάθησης, (γ) ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης, καθώς και των οριζοντίων ικανοτήτων των μαθητών (δημιουργικότητα, κριτική

σκέψη, επικοινωνία, συνεργατικότητα, προγραμματισμός ενεργειών, εξοικείωση με τις τέχνες, ανάληψη πρωτοβουλιών, ικανότητα του «μαθαίνω να μαθαίνω») και (δ) παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα στην σχολική τάξη. (www.epimorfosi.edu.gr)

Τα ερωτήματα ή οι υποθέσεις των μελετών

Από τα ερωτήματα ή τις υποθέσεις ξεκινάει ένα μεγάλο μέρος της έρευνας, κυρίως στις περιπτώσεις που διερευνώνται σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος και έχουν σαφείς συνέπειες για τον έλεγχο των διατυπωμένων σχέσεων (Cohen L., 1994). Αναζητήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα ή οι υποθέσεις των επτά μελετών και διαπιστώθηκε ότι αυτά διατυπώνονται με σαφήνεια στον τίτλο αλλά και στο κείμενο. Τα ερωτήματα των επτά μελετών είναι:

M-1: Πως οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής μπορούν να βελτιώσουν και να πλουτίσουν τη διδασκαλία τους;

M-2: Η αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης συμβάλλει στη καταγραφή και μελέτη των θετικών και αρνητικών τους σημείων και βοηθά στην υλοποίηση επιτυχημένων προγραμμάτων επιμόρφωσης;

M-3: Πώς καταγράφεται το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για εμπλοκή σε επιμορφωτικά προγράμματα; Θεωρείται η επιμόρφωση απαραίτητη για του νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς;

M-4: Είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα διεθνής αναγκαιότητα; Ποιες είναι οι ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες;

M-5: Πως βοηθάνε τα εργαλεία ψηφιακής τεχνολογίας την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Διδακτική των Μαθηματικών;

M-6: Ποια είναι η αντίχνευση των βασικών ελλείψεων των εκπαιδευτικών και των επιμορφωτικών τους προτιμήσεων σε θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη;

M-7: Ποιές είναι οι αρχικές προσδοκίες, πιθανές προοπτικές θετικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη, δυσκολίες που αντιμετώπισαν, αυτο-αξιολόγηση, αξιολόγηση των επιμορφωτών, γενικότερη αποτίμηση.

Ο θεωρητικός προβληματισμός των μελετών

Ο θεωρητικός προβληματισμός των επτά εμπειρικών μελετών για τη θεμελίωση των ερευνητικών ερωτημάτων αναφέρεται σε τρία ζητήματα:

- i. Στη βελτίωση του περιεχομένου του επιμορφωτικού προγράμματος που παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί,
- ii. Στη διαμόρφωση των στάσεων, πεποιθήσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιοποίηση των ΤΠΕ, και
- iii. Στο βαθμό διευκόλυνσης της διδακτικής πράξης και της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ενδείξεις επηρεασμού των ποιοτικών μελετών από άλλες μελέτες

Στις εμπειρικές μελέτες M-4 και M-5 χρησιμοποιούνται στοιχεία από άλλες μελέτες και αυτό το δηλώνουν μέσω των βιβλιογραφικών αναφορών τους. Μία κοινή πηγή ενδείξεων είναι τα ευρωπαϊκά προγράμματα αξιοποίησης των ΤΠΕ καθώς και η κοινή ρίζα αντλήσεως των πηγών τους. Άλλο κοινό στοιχείο είναι ότι αποτελούν εισηγήσεις που έχουν ως στόχο να αναδείξουν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και να υποβάλλουν προτάσεις για τον προσανατολισμό και εκτιμήσεις για τις προοπτικές της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στον 21ο αιώνα.

Μελέτες με προϊόντα επεξεργασίας ερωτηματολογίου με πεδία ερωτήσεων μόνον κλειστού τύπου

Στις εμπειρικές μελέτες M-1, M-2, M-3, M-6 και M-7 συλλέγονται και επεξεργάζονται πληροφορίες με ερωτηματολόγια που περιείχαν ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου.

Στην M-1, τα στοιχεία προέρχονται από ερωτηματολόγιο 20 ατόμων.

Στην M-2, τα στοιχεία προέρχονται από ερωτηματολόγιο προς τους 37 ερωτώμενους επιμορφωμένους σε 3 άξονες.

Στην M-3 Το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι επιμορφωτές περιέχει τρία μέρη με 18 ερωτήσεις,

Στην M-6, το συνολικό δείγμα των ερωτηματολογίων ήταν 129 εκπαιδευτικοί Λυκείων του νομού Ρεθύμνης.

Στην M-7, το συνολικό δείγμα των ερωτηματολογίων ήταν 50 εκπαιδευτικών φιλολόγων (44 γυναίκες και 6 άνδρες) οι οποίοι παρακολούθησαν το πρόγραμμα Επιμόρφωσης Β' επιπέδου.

Η μεθοδολογική προσέγγιση των μελετών

Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στην έρευνα είναι η ποσοτική και η ποιοτική. Ο μελετητής της ποσοτικής έρευνας αναζητάει την απάντηση στο

ερευνητικό ερώτημα χρησιμοποιώντας δομημένα, αριθμητικά δεδομένα, ενώ ο μελετητής της ποιοτικής έρευνας δίνει έμφαση στη λεπτομερή εξέταση των κοινωνικών διαδικασιών που αναδεικνύονται μέσα από πραγματικές καταστάσεις. Στις μέρες μας, παρ' όλη τη διαμάχη μεταξύ των ερευνητών ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, πολύ συχνά επιστρατεύονται και οι ποσοτικές και οι ποιοτικές μέθοδοι επειδή μπορούν και αλληλοσυμπληρώνονται σε μεγάλο βαθμό (Bird M. και λοιποί, 1999).

Από τις 7 εμπειρικές μελέτες της εργασίας αυτής, οι 5 χρησιμοποιούν αποκλειστικά την ποσοτική προσέγγιση και οι 2 την ποιοτική.

Τα σημαντικότερα ευρήματα των μελετών

Τα σημαντικότερα ευρήματα των 7 εμπειρικών μελετών αναφέρονται τόσο στα ερευνητικά ερωτήματα/υποθέσεις που διατυπώθηκαν από τους συγγραφείς, όσο και σε ζητήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της εργασίας. Αυτά είναι:

M-1: Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τις απαντήσεις τους ήρθαν να παρακολουθήσουν το σεμινάριο για να α) αποκτήσουν νέες γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να εμπλουτίσουν και να βελτιώσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους με νέες τεχνικές, β) μάθουν να φτιάχνουν σχέδιο μαθήματος και να το υλοποιούν στην τάξη γ) επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους και δ) επικοινωνήσουν και ανταλλάξουν απόψεις με τους συναδέλφους τους σχετικά με τη διδασκαλία των μαθημάτων.

M-2: Σε ότι αφορά την οργάνωση του επιμορφωτικού προγράμματος (πρώτος άξονας αξιολόγησης), οι επιμορφούμενοι την κρίνουν κατά μέσο όρο πολύ ικανοποιητική. Σε ότι αφορά στο επιμορφωτικό αντικείμενο του προγράμματος (δεύτερος άξονας αξιολόγησης) πιστεύουν επίσης ότι είναι αρκετά ικανοποιητικό.

Ακόμη, σε ότι αφορά στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (τρίτος άξονας αξιολόγησης) οι επιμορφούμενοι πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τέθηκαν για την επιμόρφωση έχουν επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Το συμπέρασμα της μελέτης, ήταν, σε ότι αφορά στην οργάνωση του επιμορφωτικού προγράμματος, ότι το αξιολογούμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα απευθύνεται σε ενήλικες και ως εκ τούτου πρέπει, τόσο στη σχεδίασή του όσο και κατά την υλοποίησή του, να λαμβάνει υπόψιν τις ιδιαιτερότητες μάθησης των ενηλίκων (Courau, 2000).

Ωστόσο ο θεσμός της επιμόρφωσης θα πρέπει να αποκτήσει σταθερότερη δομή και συνέχεια ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στον απαιτητικό ρόλο που καλείται να παίξει.

M-3: Στο άρθρο αυτό επιχειρείται η αξιολόγηση της εισαγωγικής επιμόρφωσης των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, που πραγματοποιήθηκε στο 1ο Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (Π.Ε.Κ.) Θεσσαλονίκης κατά το ακαδημαϊκό έτος 2003-04.

Οι επιμορφωτές καλούνται να βαθμολογήσουν σε δεκάβαθμη κλίμακα διάφορες πλευρές της οργάνωσης και της υποστήριξης του προγράμματος από την πλευρά του ΠΕΚ, ώστε να διευκολυνθούν να αποδώσουν κατά τις δυνατότητές τους. Τα συμπεράσματα της έρευνας καταλήγουν ότι «Ολοκληρώνοντας πρέπει να επισημανθεί ότι, πέρα από μεμονωμένες φιλότιμες προσπάθειες, δεν έγινε ποτέ μέχρι σήμερα συστηματική αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Τόσο από τα δεδομένα των λίγων σχετικών ερευνών όμως όσο και από τις εμπειρίες των άμεσα εμπλεκομένων καθώς και όσων παρακολουθούν τα πράγματα προκύπτει μία πολύ θετική εικόνα για την αποδοτικότητα των ΠΕΚ. Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Αυξάνεται η ανάγκη για επιμόρφωση στη χρήση των ΤΠΕ»

M-4: Οι σχετικές εξελίξεις στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια συνοψίζονται κυρίως στις δραστηριότητες των ΠΕΚ, από το 1992 και εξής. Δεν έγινε βέβαια ποτέ ως σήμερα συστηματική αξιολόγηση (με την επιστημονική σημασία του όρου) της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ούτε για το παλιότερο ούτε για το καθεστώς που ισχύει τα τελευταία χρόνια (γενικά οι έρευνες αξιολόγησης εκπαιδευτικών θεσμών είναι σχεδόν ανύπαρκτες στη χώρα μας). Έχουν διεξαχθεί όμως πολλές συζητήσεις σε διάφορα επίπεδα και υπάρχουν επίσης μερικά σχετικά δημοσιεύματα, υπό μορφή άρθρων ή μελετών, καθώς και μικρού εύρους έρευνες.

Τα προγράμματα σπουδών συντάσσονταν ερήμην των αναγκών των επιμορφωσόμενων (αγνόηση των επιμορφωτικών αναγκών των επιμορφωσόμενων), ενώ οι ίδιοι δεν ικανοποιούνταν από την προσφορά μαθημάτων (έλλειψη ικανοποίησης των επιμορφωσόμενων). Οι επιμορφωσόμενοι έτειναν και για το λόγο αυτό να χρησιμοποιούν - σε ορισμένες τουλάχιστον περιπτώσεις- την ετήσια επιμόρφωση ως ευκαιρία απουσίας από τα "ενοχλητικά" διδακτικά και λοιπά καθήκοντά τους στο σχολείο.

Δεν κατέστη επίσης δυνατό να συνδεθούν ουσιαστικά οι Σχολές αυτές Επιμόρφωσης με τα Πανεπιστήμια, εκτός από λίγες εξαιρέσεις.

M-5: : Το άρθρο αυτό αναφέρεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Διδακτική των Μαθηματικών (ΔτΜ) που έλαβε χώρα στο πλαίσιο της Πράξης «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία» της Κατηγορίας Πράξεων 2.1.1.θ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)» του ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ («Επιμόρφωση Β' Επιπέδου»).

Η έμφαση που δόθηκε στην αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στο πλαίσιο της επιμόρφωσης επελέγη για δυο λόγους. Ο πρώτος έχει να κάνει με το γεγονός ότι ή ίδια η τεχνολογία συνιστά μια πρόκληση για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και ο δεύτερος με την αιτούμενη ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας των μαθηματικών μέσω αυτής. Το μέσο που επελέγη για να εξασφαλιστούν και οι δύο αυτές προοπτικές

της επιμόρφωσης ήταν η επιμόρφωση σε κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά και η ανάπτυξη σεναρίων από τους επιμορφούμενους με αυτά τα λογισμικά.

M-6: Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το συγκεκριμένο δείγμα των εκπαιδευτικών έχει χαμηλό επίπεδο γνώσης για την έννοια της αειφορίας και δεν αναγνωρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό τη σχέση του περιβάλλοντος με την ανάπτυξη. Οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προέρχονται κυρίως από την ενημέρωσή τους από τα Μ.Μ.Ε., λιγότερο από τα σεμινάρια και ελάχιστα από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ότι δεν έχουν επαρκείς γνώσεις για το περιβάλλον.

Τα συμπεράσματα καταλήγουν στο ότι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ότι δεν έχουν επαρκείς γνώσεις για το περιβάλλον και δηλώνουν ότι το μεγαλύτερο έλλειμμα τους κατά σειρά είναι τα μεταλλαγμένα, τα πυρηνικά απόβλητα και η χρήση χημικών ουσιών. Εξάλλου, οι γνώσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προέρχονται κυρίως από την ενημέρωσή τους από τα Μ.Μ.Ε., λιγότερο από τα σεμινάρια και ελάχιστα από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Η έλλειψη γνώσεων των καθηγητών μπορεί να δράσει ανασταλτικά στην προώθηση γνώσεων και στάσεων για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη στα σχολεία.

Παρόλα αυτά έχουν πολύ μεγάλη διάθεση για επιμόρφωση, κυρίως για την απόκτηση περισσότερων γνώσεων και καλύτερης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, ενώ τους κυριότερους αποτρεπτικούς παράγοντες επιμόρφωσης αποτελούν η έλλειψη χρόνου και η αναξιοπιστία των προγραμμάτων. Επίσης, παρατηρήθηκε ελάχιστη επιθυμία για επαγγελματική ανέλιξη μέσω της επιμόρφωσής τους για το περιβάλλον.

Επίσης, με την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι παρόλο που οι καθηγητές έχουν κάνει ένα σημαντικό βήμα προς την μικτή εκπαίδευση, ακόμα ένα μεγάλο ποσοστό τους προτιμά την παρακολούθηση ως μόνη εκπαίδευση. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό προτείνει την αυτομόρφωση, ενώ ένα μικρό ποσοστό προτιμά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτει η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με προγράμματα που ο σχεδιασμός, η μεθοδολογία, η μορφή και το περιεχόμενό τους θα προσδιοριστεί λαμβάνοντας υπόψη τις προτιμήσεις των επιμορφούμενων, όπως προέκυψαν από την έρευνα.

M-7: Το άρθρο αυτό αναφέρεται σε μια πρώτη καταγραφή των απόψεων των φιλολόγων που παρακολούθησαν τα επιμορφωτικά προγράμματα Β' επιπέδου στους νομούς Σερρών, Δράμας και Καβάλας στις περιόδους: Μάιο-Ιούλιο και Σεπτέμβριο-Οκτώβριο 2008, δόθηκε στους επιμορφούμενους ερωτηματολόγιο με κύριους άξονες έρευνας: αρχικές προσδοκίες, πιθανές προοπτικές θετικής αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πράξη, δυσκολίες που αντιμετώπισαν, αυτο-αξιολόγηση, αξιολόγηση των επιμορφωτών, γενικότερη αποτίμηση. Από την επεξεργασία των απαντήσεων

προκύπτει η γενικότερη θετική αξιολόγηση του προγράμματος και η επίτευξη των αρχικών προσδοκιών-στόχων. Ως αρνητικά στοιχεία καταγράφονται ο εντατικός ρυθμός των μαθημάτων, η συσσώρευση μεγάλου όγκου επιμορφωτικού υλικού και η ακατάλληλη προς επιμόρφωση περίοδος.

Κριτική αποτίμηση της σύνθεσης των επτά εμπειρικών μελετών και νέα ζητήματα προς διερεύνηση

Στις 7 εμπειρικές μελέτες διερευνώνται διάφορες πτυχές του πεδίου «αξιοποίηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών». Τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν από τους συγγραφείς αφορούσαν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωσή τους, στην αξιολόγηση των σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, στις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα μαθησιακά αποτελέσματα και στις αλλαγές που αφορούν στο ρόλο του εκπαιδευτικού και στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Οι συγγραφείς των 7 μελετών ακολουθούν μια ανάπτυξη της εργασίας τους που περιέχει όλα τα βήματα ενός ερευνητικού εγχειρήματος και αναδεικνύουν νέα ζητήματα που προκύπτουν προς διερεύνηση. Ένα από αυτά είναι αν η επιμόρφωση πρέπει να είναι υποχρεωτική ή προαιρετική. Μια άλλη παράμετρος σε σχέση με την αποτελεσματικότητα είναι αν τα επιμορφωτικά προγράμματα εμπíπτουν στα άμεσα ή έμμεσα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου Ειρήνη (2008). Εμπειρική Έρευνα για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προς την Κατεύθυνση της Αειφορίας. Αθήνα
- Ζέττα Β., Παπακωνσταντίνου Σ., Αποστολίδης Γ. (2009). Η Αξιολογώντας την επιμόρφωσης Β' επιπέδου για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία στους φιλολόγους Σερρών, Δράμας και Καβάλας. Θεσσαλονίκη
- Καψάλης Αχ., Ραμπίδη Κ., (2004). Εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Εσωτερική αξιολόγηση μιας προσπάθειας. Αθήνα
- Κυνηγός, Χ., Γαβρίλης, Κ. Κεϊσογλου Σ., Ψυχάρης Γ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη Διδακτική των Μαθηματικών με τη βοήθεια εργαλείων ψηφιακής τεχνολογίας Αθήνα
- Ξωχέλλης Π., (2003). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες. Αθήνα
- Πασχάλης Γ., Φακιολάκης Γ., Παπαδάκης Σ.. (2011). Επιμόρφωση Καθηγητών Πληροφορικής για Αξιοποίηση της Ηλεκτρονικής Μάθησης στη Σχολική Μονάδα. Αθήνα

Τραυιώτη Αθ., Δοδοντσής Μ., Χατσιούλης Θ.. (2008). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πληροφορικής έγινε. Πέτυχε; Διερεύνηση των απόψεων των επιμορφούμενων για τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα της ειδικότητάς τους. Από το 5ο συνέδριο στην Σύρο – ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Σύρος

Ξενογλώσσα

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης, (μτφ. Ε. Φράγκου). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Cohen, L., & Manion, L., (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο

Courau, Sophie. (2000). Τα Βασικά Εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ιστότοπος www.epimorfosi.edu.gr

Εφαρμογές διοίκησης ολικής ποιότητας και διαχείρισης περιβάλλοντος στη γεωργική παραγωγική διαδικασία

Κοψιδάς Οδυσσέας

Εκπαιδευτικός Π.Ε.09 & Π.Ε.17.05

Μεταπτυχιακό: Οργάνωση και Διοίκηση Βιομηχανικών Συστημάτων

Υποψήφιος Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πειραιώς

odykopsi@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας που αποτελεί σχέδιο διδασκαλίας είναι η μελέτη και διδασκαλία στο πλαίσιο του μαθήματος της Τεχνολογίας στο Γυμνάσιο κάποιων πτυχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στη γεωργική παραγωγική διαδικασία. Στην υπόθεση εργασίας μας επιλέγεται μια γεωργική επιχείρηση που έχει παραπρόϊοντα απορριπτόμενης βιομάζας. Κατόπιν, γίνεται μια ανάλυση σχετικά με την αναγκαιότητα υιοθέτησης της αρχής της συνεχούς βελτίωσης από την επιχείρηση, τα βήματα εφαρμογής της, τις απαιτήσεις και τις γενικές αρχές εφαρμογής της ΔΟΠ. Ακόμη εξετάζονται τα στοιχεία κόστους ποιότητας μιας επιχείρησης, το διάγραμμα ελαττωματικών προϊόντων, η χαρακτηριστική λειτουργική καμπύλη του δειγματοληπτικού μας σχεδίου και ο τρόπος με τον οποίο οι μεταβολές αυτές επηρεάζουν οικονομικά την επιχείρηση. Τέλος υποθετικοί ειδικοί εμπειρογνώμονες καταρτίζουν τον πολυκριτηριακό πίνακα λήψης της απόφασης για την βέλτιστη αξιοποίηση της απορριπτόμενης βιομάζας. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα βασικά εργαλεία της ΔΟΠ και της διαχείρισης του περιβάλλοντος.

Λέξεις-Κλειδιά: ποιότητα, πολυκριτηριακός πίνακας, γεωργία, κόστος, εκπαίδευση, σχέδιο διδασκαλίας

Εισαγωγή

Το σχέδιο διδασκαλίας εφαρμόζει διατυπωμένες θεωρίες με υποθετικά ποσοτικά στοιχεία παραγωγής. Η διενέργεια της αναγνωριστικής επιθεώρησης για την αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης είναι απαραίτητη προκειμένου να εφαρμοστεί το σύστημα ΔΟΠ στην επιχείρηση. Η αναγνωριστική επιθεώρηση μπορεί να γίνει είτε από εξωτερικούς συμβούλους ή από εσωτερικούς ειδικά εκπαιδευμένους επιθεωρητές ποιότητας.

Δημιουργούμε έναν πίνακα όπου φαίνονται τα στοιχεία κόστους ταξινομημένα σε κατηγορίες. Στον ίδιο πίνακα παρουσιάζονται επίσης ανά είδος κόστους, ανά κατηγορία και συνολικά, το κόστος σε ευρώ, αλλά και ως ποσοστό των εσόδων του 2013 και του 2014 αντίστοιχα [1].

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΚΟΣΤΟΥΣ	ΕΙΔΟΣ ΚΟΣΤΟΥΣ	2013		2014	
		Ποσά σε €	% των εσόδων	Ποσά σε €	% των εσόδων
ΚΟΣΤΟΣ ΣΥΜΜΟΡΦΩΣΗΣ					
<u>Κόστος πρόληψης</u>	Σχεδιασμός προϊόντων	210,000	1.05%	200,000	0.80%
	Προληπτική συντήρηση του εξοπλισμού	110,000	0.55%	80,000	0.32%
	Αξιολόγηση προμηθευτών	80,000	0.40%	65,000	0.26%
Σύνολο υποκατηγορίας		400,000	2.00%	345,000	1.38%
<u>Κόστος εκτίμησης</u>	Επιθεώρηση εισερχόμενων υλικών	50,000	0.25%	170,000	0.68%
	Επιθεώρηση της παραγωγής	220,000	1.10%	250,000	1.00%
	Εργασίες δοκιμών των προϊόντων και του εξοπλισμού	530,000	2.65%	670,000	2.68%
Σύνολο υποκατηγορίας		800,000	4.00%	1,090,000	4.36%
Σύνολο κατηγορίας		1,200,000	6.00%	1,435,000	5.74%
ΚΟΣΤΟΣ ΜΗ ΣΥΜΜΟΡΦΩΣΗΣ					
<u>Κόστος εσωτερικών αστοχιών</u>	Κατανομή εργασιών συντήρησης	180,000	0.90%	600,000	2.40%
	Άχρηστα και επανακατεργασία	720,000	3.60%	300,000	1.20%
Σύνολο υποκατηγορίας		900,000	4.50%	900,000	3.60%
<u>Κόστος εξωτερικών αστοχιών</u>	Υποστήριξη πελατών	80,000	0.40%	200,000	0.80%
	Επιστρεφόμενα προϊόντα	120,000	0.60%	80,000	0.32%
	Απαιτήσεις εγγυήσεων	1,000,000	5.00%	635,000	2.54%
Σύνολο υποκατηγορίας		1,200,000	6.00%	915,000	3.66%
Σύνολο κατηγορίας		2,100,000	10.50%	1,815,000	7.26%
Συνολικό κόστος		3,300,000	16.50%	3,250,000	13.00%
Συνολικό ετήσιο εισόδημα		20,000,000		25,000,000	

Πίνακας 1: Στοιχεία Κόστους της Επιχείρησης

Υπολογισμός των Χρηματικών Απωλειών της Ποιότητας

Η εταιρεία εισαγωγής μηχανών συσκευασίας γεωργικών προϊόντων προτείνει μια σύγχρονη μηχανή συσκευασίας, ανάλογης δυναμικότητας με βελτιωμένα (όπως υπόσχεται) αποτελέσματα. Οι δύο μηχανές για ένα διάστημα λειτουργούν ταυτόχρονα, προκειμένου ο μηχανικός παραγωγής του εργοστασίου να πάρει την τελική απόφαση. Ο επόμενος πίνακας παρουσιάζει την ποσότητα προϊόντος (σε g) από τις δύο μηχανές σε δύο τυχαία δείγματα προϊόντων της παραγωγικής διαδικασίας [1 – 2].

Παλαιά μηχανή	746	752	750	754	746	750	748	754	748	752
Νέα μηχανή	750	752	750	744	756	748	750	746	754	750

Πίνακας 2: Ποσότητες προϊόντος των δύο μηχανών

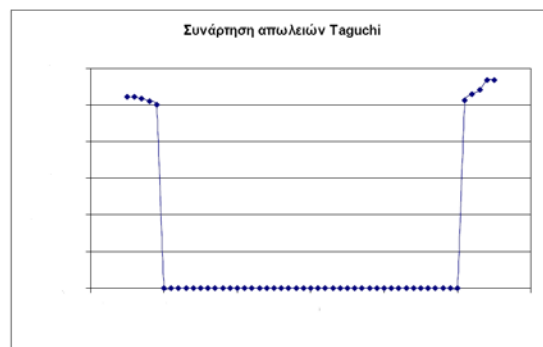
Με βάση τον παραπάνω Πίνακα προσδιορίζουμε το κόστος των απωλειών σύμφωνα με την συνάρτηση Taguchi. Ισχύει ότι: $D = (x - T)$

όρα

$$L = D^2 C = (x - T)^2 C$$

Όπου x : είναι η τιμή της συγκεκριμένη προδιαγραφής του ποιοτικού χαρακτηριστικού, T : είναι η τιμή στόχος. Η τιμή της σταθεράς C μπορεί να υπολογιστεί από τον τύπο της συνάρτησης απωλειών Taguchi: $L = D^2 \cdot C$, όπου L = απώλεια, D = απόκλιση από την τιμή του στόχου, C = σταθερά που προσδιορίζεται από το κόστος επιδιόρθωσης ή αντικατάστασης του προϊόντος στο οποίο υπάρχει απόκλιση:

$$C = \frac{L}{D^2} \quad D = \sqrt{\frac{L}{C}} \quad C = \frac{L}{D^2} = 0,75 / 25 \text{ δηλαδή: } C = 0,03$$



Σχ.1 : Διάγραμμα Taguchi

$L(x) = 0,03 * D^2$ είναι η συνάρτηση Taguchi για το συγκεκριμένο προϊόν με τιμή στόχο 750 όπου εξασφαλίζει και την μέγιστη στιβαρότητα κατά Taguchi: $L = 0,27$ ευρώ, $L(x) = D^2 * C$, $L(x) = (x - T)^2 * C$ δηλ. $0,27 = (x - 750)^2 * 0,03$, $9 = (x - 750)^2$ Άρα: $+3 = x - T$ και είναι η απόκλιση, ανοχή, δηλαδή η απόσταση από την επιθυμητή τιμή του χαρακτηριστικού της ποιότητας, $x - T = 3$, μέγιστη επιτρεπτή απόκλιση: $x - T = 3$, $x - 750 = 3$, $x = 753$, ελάχιστη επιτρεπτή απόκλιση: $x - T = -3$, $x = 747$. Παρατηρούμε ότι μειώνοντας το L δηλαδή την χρηματική απώλεια, μειώθηκε και το D δηλαδή η απόκλιση από την τιμή στόχο.

Η ποιότητα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από το αρχικό στάδιο του σχεδιασμού του προϊόντος. Ο σωστός σχεδιασμός των κρίσιμων χαρακτηριστικών του προϊόντος είναι καθοριστικός για την μετέπειτα παραγωγή προϊόντων που θα ικανοποιούν τον πελάτη. Η ποιότητα δεν μπορεί να διασφαλιστεί αποκλειστικά και μόνο στον τελικό έλεγχο των προϊόντων για την απομάκρυνση των ελαττωματικών. Ο τελικός έλεγχος αφενός έχει πολύ υψηλό κόστος (ειδικά όταν μιλάμε για 100% έλεγχο) και αφετέρου δεν μπορεί να προσδιορίσει τις αιτίες δημιουργίας των ελαττωματικών γιατί είναι αναδρομικός από τη φύση του [2-3]. Η κάθε παραγωγική διαδικασία έχει μέσα έμφυτες αιτίες που προκαλούν διακυμάνσεις. Προκειμένου να είναι η παραγωγική διαδικασία υπό στατιστικό έλεγχο, οι διακυμάνσεις αυτές δεν θα πρέπει να ξεπερνούν τα προκαθορισμένα όρια ελέγχου. Η παρακολούθηση μιας παραγωγικής διαδικασίας για να διαπιστωθεί αν είναι υπό στατιστικό έλεγχο μπορεί να γίνει χρησιμοποιώντας τα διαγράμματα ελέγχου. Η αναγνώριση των αιτιών που προκαλούν τις διακυμάνσεις και η συνεχής βελτίωση της παραγωγικής διαδικασίας ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι αιτίες αυτές, μπορούν να οδηγήσουν σε βελτίωση της ποιότητας του προϊόντος. Όλα τα παραπάνω συγκλίνουν στην παρακολούθηση των παραγωγικών διαδικασιών με εργαλεία και τεχνικές στατιστικού ελέγχου ποιότητας, η οποία μπορεί να μειώσει κατά μεγάλο ποσοστό το κόστος των ελαττωματικών (κόστος εσωτερικών και κατά προέκταση εξωτερικών αστοχιών) [4-5].

Το κόστος απώλειας για την πρώτη μηχανή υπολογίζεται ως εξής:

x	X - T	(X - T) ²	L(x) = D ² *C
746	746 - 750	16	0,48
752	752 - 750	4	0,12
750	750 - 750	0	0
754	754 - 750	16	0,48
746	746 - 750	16	0,48
750	750 - 750	0	0
748	748 - 750	4	0,12
754	754 - 750	16	0,48
748	748 - 750	4	0,12
752	752 - 750	4	0,12
Σύνολο			2,4 ευρώ

Πίνακας 3: Στοιχεία για την παλαιά μηχανή:

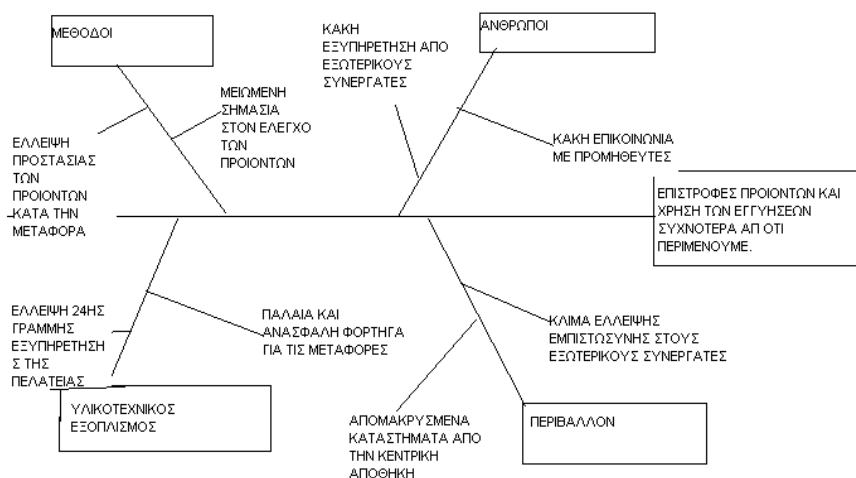
x	X - T	(X - T) ²	L(x) = D ² *C
750	750 - 750	0	0,12
752	752 - 750	4	0
750	750 - 750	0	1,08
744	744 - 750	36	1,08
756	756 - 750	36	1,08
748	748 - 750	4	0,12
750	750 - 750	0	0
746	746 - 750	16	0,48
754	754 - 750	16	0,48
750	750 - 750	0	0
Σύνολο			3,36 ευρώ

Πίνακας 4: Στοιχεία για τη νέα μηχανή:

Από την σύγκριση μεταξύ των συνόλων των χρηματικών απωλειών των δύο πινάκων καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οικονομικά συμφέρει η παλαιά μηχανή.

Σχεδίαση Διαγράμματος Αιτίου - Αποτελέσματος

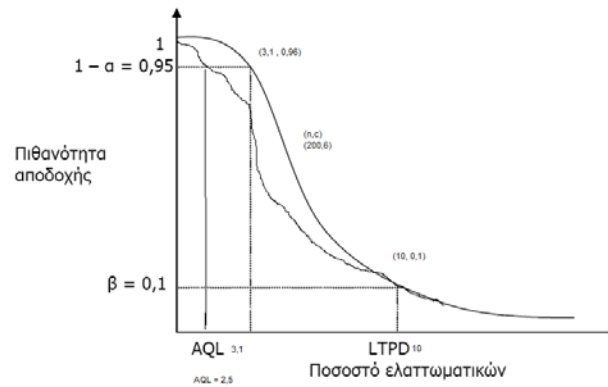
Στα διαγράμματα αιτίου - αποτελέσματος θέτουμε ως μέσο καθοδήγησης την συζήτηση και την συγκέντρωση της ομάδας στο υπό διερεύνηση θέμα [6]. Ακόμη, η χρήση των διαγραμμάτων ως εργαλείου μελέτης και εκμάθησης, μας βοηθά στην ανάλυση των αιτιών και στον εντοπισμό της ουσίας του προβλήματος. Χρησιμοποιώντας χάρτες ελέγχου, διαπιστώνουμε τις γενικότερες τάσεις στην ροή της διαδικασίας. Επίσης, μπορούμε να κατανοήσουμε τους παράγοντες και τον τρόπο με τον οποίο επιδρούν στην παραγωγική διαδικασία, με την πρόκληση αποκλίσεων από τις προδιαγραφές. Ελέγχουμε τα αποτελέσματα μιας βελτίωσης και καταφέρνουμε να διασφαλίσουμε την διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων μιας βελτίωσης [5].



Σχ. 2 : Διάγραμμα Αιτίου - Αποτελέσματος

Το Δειγματοληπτικό Σχέδιο Παρακολούθησης της Ποιότητας των Προϊόντων

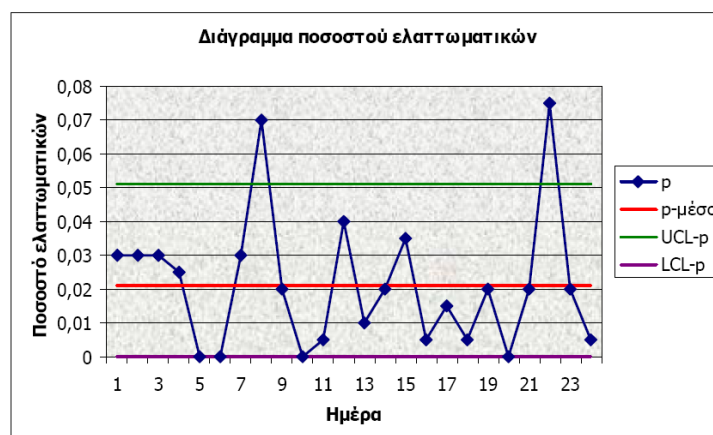
Η λειτουργική χαρακτηριστική καμπύλη για το συγκεκριμένο δειγματοληπτικό σχέδιο είναι η ακόλουθη [7]:



Αριθμός ημέρας	Ημέρα του μήνα	Αριθμός ελαττωματικών	Ποσοστό ελαττωματικών
1	1	6	0.03
2	2	6	0,03
3	4	6	0,03
4	5	5	0,025
5	6	0	0
6	7	0	0
7	8	6	0,03
8	10	14	0,07
9	11	4	0,02
10	12	0	0
11	13	1	0,005
12	14	8	0,04
13	15	2	0,01
14	17	4	0,02
15	18	7	0,035
16	19	1	0,005
17	20	3	0,015
18	21	1	0,005
19	22	4	0,02
20	24	0	0
21	25	4	0,02
22	26	15	0,075
23	27	4	0,02
24	28	1	0,005

Πίνακας 5: Στοιχεία ελαττωματικών προϊόντων

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, κατασκευάζουμε το διάγραμμα ελέγχου ως εξής:



Σχ.3: Ποσοστά ελαττωματικών

Παρατηρώντας το διάγραμμα ελέγχου διαπιστώνουμε τα εξής: Η διαδικασία παραγωγής είναι ικανή να παράγει προϊόντα με μηδενικό αριθμό ελαττωμάτων. Υπάρχουν 2 ημέρες (8η και 22η ημέρα) κατά τις οποίες η διαδικασία φαίνεται ότι είναι εκτός στατιστικού ελέγχου. Με δεδομένο το γεγονός ότι η διαδικασία είναι ικανή να παράγει προϊόντα με μηδενικό αριθμό ελαττωμάτων συμπεραίνουμε ότι οι μετρήσεις οφείλονται σε τυχαίες αιτίες μεταβλητότητας. Έτσι παρατηρούμε ακραίες κινήσεις της ροής του διαγράμματος ελέγχου p και ιδίως στον αριθμό δείγματος 8 και 22 η διαδικασία τίθεται εκτός ελέγχου καθώς οι τιμές του ποσοστού ελαττωματικών υπερβαίνουν το άνω όριο μέσου ποσοστού ελαττωματικών. Στην περίπτωση αυτή συνίσταται η διερεύνηση των αιτιών που προκάλεσαν την παραγωγή προϊόντων εκτός των ορίων, ώστε να μην επαναληφθούν. Η απάλειψη των τυχαίων αιτιών (μετρήσεις 8ης και 22ης ημέρας) οδηγεί σ' ένα p διάγραμμα ελέγχου μια πλήρως στατιστικά ελεγχόμενη διαδικασία [6 – 7].

Ο Πολυκριτηριακός Πίνακας Λήψης της Απόφασης Διαχείρισης Αποβλήτων

Στο τέλος της εργασίας μας σχηματίζουμε τον πολυκριτηριακό πίνακα λήψης της απόφασης διαχείρισης των αποβλήτων με βάση την γνωμοδότηση των ειδικών και τις αρχές της βιομηχανικής οικολογίας. Η βέλτιστη λύση δεν είναι μονοσήμαντη αλλά εξαρτάται από τις προτεραιότητες που θέτει η κάθε κοινωνία.

g_i	Κριτήρια	συντελεστές βαρύτητας
g_1	Λειτουργικό Κόστος	0,18
g_2	Σταθερό Κόστος	0,22
g_3	Περιβαλλοντική Επιβάρυνση	0,14
g_4	Απόσταση από Παραλίες	0,16
g_5	Απόσταση από Οικισμό	0,18

g ₆	Αντίδραση Κατοίκων	0,12
	Σύνολο	1,00

gi	Εμπειρογνώμων_1				Εμπειρογνώμων_2				Εμπειρογνώμων_3				Εμπειρογνώμων_4				Εμπειρογνώμων_5			
	Θ ₁	Θ ₂	Θ ₃	Θ ₄	Θ ₁	Θ ₂	Θ ₃	Θ ₄	Θ ₁	Θ ₂	Θ ₃	Θ ₄	Θ ₁	Θ ₂	Θ ₃	Θ ₄	Θ ₁	Θ ₂	Θ ₃	Θ ₄
g ₁	1,8	3,3	2,5	4,2	1,5	2,7	1,8	3,7	2,1	3,0	2,0	3,5	1,7	3,5	2,3	4,4	2,2	2,9	1,7	3,9
g ₂	2,6	3,5	1,7	3,8	3,3	3,0	2,0	2,6	2,8	3,6	2,2	3,1	3,1	2,9	3,0	2,8	3,0	3,3	2,5	2,0
g ₃	3,6	4,0	2,9	3,0	3,0	3,9	2,5	3,6	3,2	4,4	2,8	3,8	3,8	4,1	2,6	3,9	3,5	4,6	2,6	3,5
g ₄	1,2	2,5	3,4	4,0	1,8	2,3	3,6	4,4	1,5	2,9	3,3	4,8	1,1	2,0	3,7	3,9	1,8	2,8	3,8	4,0
g ₅	4,1	3,8	2,5	1,6	4,8	3,5	2,5	1,5	4,0	3,3	2,9	2,0	4,6	3,9	3,1	2,5	4,0	3,0	2,5	1,4
g ₆	4,6	3,7	2,9	2,6	4,0	3,3	2,3	1,8	4,9	3,5	1,9	2,2	4,2	3,4	2,1	1,5	3,5	2,7	2,9	1,7

Πίνακας 6: Πολυκριτηριακή ανάλυση λήψης αποφάσεων

Βιβλιογραφία

- Κεφής, Β., ‘Διοίκηση Ολικής Ποιότητας’, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2005
- Παπαδάκης, Μ., Βασίλης, ‘Στρατηγική των Επιχειρήσεων: Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία’, Εκδόσεις Μπένου, τόμος α’
- Δερβιτσιώτης, Κ., ‘Ποιοτικός Έλεγχος και Παραγωγικότητα’, Εκδόσεις Ν. Αιβαζή- Σ. Ζουμπούλη, 1985.
- Ταγαράς, Γ., ‘Τεχνικές και Οργάνωση Ελέγχου Ποιότητας’, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Πολυτεχνική Σχολή Α.Π.Θ.
- Αρβανιτογιάννης Ι., Κούρτης Λ., ‘ISO 9000:2000’, Εκδόσεις Σταμούλης, Αθήνα, 2002
- http://en.wikipedia.org/wiki/Common-cause_and_special-cause
- <http://www.qualproxl.com/Variation.html>
- <http://www.iso.org>
- http://en.wikipedia.org/wiki/Common-cause_and_special-cause
- <http://www.qualproxl.com/Variation.html>
- <http://www.iso.org>

Η Αυτοβιογραφία της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου

Καπροΐτη Παναγιώτα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 & Π.Ε.02

Master στη κατεύθυνση Λαογραφία και Πολιτισμός στο Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.

Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α

pkaproiti@gmail.com

Περίληψη

Η Ελισάβετ Μουτζάν –Μαρτινέγκου είναι μια ελληνίδα λόγια του 19ου αιώνα. Η ζωή της έγινε γνωστή μέσα από την *Αυτοβιογραφία* της την οποία εξέδωσε ο γιος της. Η αυτοβιογράφος, μέσα από ένα κείμενο ελικρινές, αναδιπλώνει στον αναγνώστη τον προσωπικό της αγώνα για την απόκτηση μόρφωσης, τις προσωπικές της αναζητήσεις και την εξέλιξη της ζωής της. Πρόκειται για τη μαρτυρία μιας νέας γυναίκας με την προοδευτική μόρφωση της εποχής του Διαφωτισμού που ζει έγκλειστη και ψάχνει μια διέξοδο στη ζωή της. Εκτός όμως από τη δύναμη της μαρτυρίας την οποία παρέχει στον αναγνώστη αποτελεί, σύμφωνα με τον Δημαρά σπάνιας ποιότητας λογοτεχνικό κείμενο, ένα από τα αγνά στολίσματα της νέας μας λογοτεχνίας (Δημαράς,1967:217). Μέσα από το κείμενο της *Αυτοβιογραφίας* ο αναγνώστης αποκτά την ευκαιρία να κατανοήσει την ίδια αλλά και τα κοινωνικά φαινόμενα της εποχής.

Λέξεις-Κλειδιά: επτανησιακή κοινωνία, αριστοκρατική τάξη, φύλο, μόρφωση, έγκλειστος βίος

Πρόλογος

Στη θεωρία της λογοτεχνίας η αυτοβιογραφία κατατάσσεται μαζί με άλλα είδη, όπως το προσωπικό ημερολόγιο και τα απομνημονεύματα, στη λεγόμενη προσωπική λογοτεχνία. Ο όρος εμφανίστηκε για πρώτη φορά στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και συμπεριλάμβανε τόσο την αυτοβιογραφία, το προσωπικό ημερολόγιο και τα απομνημονεύματα, είδη που γνώριζαν ιδιαίτερη άνθηση την εποχή αυτή, όσο και την αυξανόμενη τάση υιοθέτησης ενός αυτοαναφορικού και εξομολογητικού ύφους στο μυθιστόρημα και στην ποίηση (Πασχαλίδης,1993, Gusdorf,1980:28-48).

Στα τέλη του 18^{ου} αιώνα και αρχές του 19^{ου} σύμφωνα με τον Πασχαλίδη ξεκινά η διαδικασία «γραμματικοποίησης» του αυτοβιογραφικού είδους με τη σταδιακή διαμόρφωση κανόνων και συμβάσεων γραφής, έκδοσης και ανάγνωσης των αυτοβιογραφικών κειμένων, ενώ παράλληλα δημιουργείται κι ένας κύκλος ανθρώπων (συγγραφείς, εκδότες, αναγνώστες, κριτικοί) που διαμορφώνουν δύο ειδολογικές πρακτικές του αυτοβιογραφικού είδους: το *συμβατικό* και το *λογοτεχνικό* τύπο της αυτοβιογραφίας (Πασχαλίδης,1993:59). Αργότερα προστίθεται και ο νεωτερικός τύπος ο οποίος διαφοροποιείται από τους προηγούμενους τόσο μορφολογικά όσο και –κυρίως- σημασιολογικά. Θα μπορούσε να ειπωθεί, πως ο νεωτερικός αποτελεί μια μετεξέλιξη του λογοτεχνικού

τύπου, όπου αμφισβητεί τον πρωτοπρόσωπο λόγο ως «αυθεντικό» λόγο, και χρησιμοποιεί μια τιτλοφορική πρακτική που αποκλίνει τελείως από τα τιτλικά πρότυπα των δύο προηγούμενων τύπων αυτοβιογραφίας. Είναι προφανές, όπως επισημαίνει ο Πασχαλίδης, πως σε κάθε ιστορική περίοδο κυριαρχεί αυτός ο τύπος της αυτοβιογραφίας που ανταποκρίνεται στους τρόπους έκφρασης της υποκειμενικότητας που επιτρέπει και νομιμοποιεί το κυρίαρχο εννοιολογικό και ανθρωπογνωστικό πλαίσιο αυτής της περιόδου (Πασχαλίδης, 1993:67-72).

Στην Ελλάδα το γραμματειακό είδος της Αυτοβιογραφίας καλλιεργήθηκε από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα όχι όμως με την στενή έννοια του όρου όπως αποδόθηκε τελευταία. Οι αυτοβιογραφίες Ελλήνων επιστημόνων, λογοτεχνών, ή και καλλιτεχνών αποτελούν κείμενα, κυρίως των χρόνων της Επανάστασης όπου μαζί με τις αναδρομές στη ζωή των συντακτών πραγματοποιείται και μια προσέγγιση του κοινωνικού και πολιτικού κλίματος της εποχής. Η Αυτοβιογραφία ακμάζει στα Επτάνησα όπου υπάρχουν και σχετικά κείμενα γραμμένα στην Ιταλική γλώσσα. Το παλαιότερο αυτοβιογραφικό έργο ανήκει στην Ελληνίδα λόγια Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου γραμμένο το 1831. Εκδόθηκε από το γιο της Ελισαβέτιο Μαρτινέγκο και πρωτοδημοσιεύτηκε το 1881 με τίτλο η *Μήτηρ* μου. Ακολουθούν πολλά αυτοβιογραφικά κείμενα όπως η *Αυτοβιογραφία* του Ερμ. Λούντζη, οι αυτοβιογραφικές σημειώσεις του Ι. Ζαμπέλιου, η *Περίληψις Αυτοβιογραφίας* του Ανδρέα Λασκαράτου, τα *Απομνημονεύματα* του Αλεξ. Ραγκαβά, τα *Σκόρπια φύλλα της ζωής μου* του Γ. Δροσίνη, οι *Πρώτες Ενθυμήσεις* της Πηνελόπης Δέλτα (χωρίς να θεωρούνται μια πλήρης Αυτοβιογραφία), τα *Φιλολογικά απομνημονεύματα* του Κ. Βάρναλη, η *Αναφορά στον Γκρέκο* του Ν. Καζαντζάκη (παρότι η δημιουργική φαντασία είναι παρούσα) και άλλα πολλά αυτοβιογραφικά σημειώματα σπουδαίων Ελλήνων λογοτεχνών (Τριχιά-Ζούρα, 2003: 13-14).

Οι εκδόσεις της Αυτοβιογραφίας

Η Ελισάβετ Μουτζάν γεννήθηκε το 1801 και πέθανε το 1832. Οι γονείς της ήταν και οι δύο μέλη από τις παλαιότερες και σημαντικότερες οικογένειες της Ζακύνθου. Ο πατέρας της Φραγκίσκος (1769-1851) ήταν ένα από τα επιφανέστερα μέλη της ενετικής προελεύσεως οικογένειας των Μουτζάν ή Μουτσά που γράφτηκε στη Χρυσή Βίβλο (*Libro d'oro*) των ευγενών του νησιού από το 1633. Η μητέρα της Αγγελική ανήκε στην οικογένεια των Σιγούρων που έπαιξε σημαντικό ρόλο στην πολιτική και πνευματική ιστορία του νησιού. Η προσωπική μαρτυρία εντάσσεται σε ένα σύνολο πολιτικών, κοινωνικών και ιδεολογικών εξελίξεων (Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός, Γαλλική Επανάσταση, Νεοελληνικός Διαφωτισμός, Ελληνική Επανάσταση), άλλες προγενέστερες και άλλες σύγχρονες με αυτήν. Η ιστορία της είναι η ιστορία μιας νέας γυναίκας, η οποία ανήκει στην τάξη της Ζακυνθινής αριστοκρατίας του πρώτου μισού του 19^{ου} αιώνα που ζει και μεγαλώνει κλεισμένη σε ένα σπίτι, που διατηρεί το παλαιό έθιμο του εγκλεισμού των γυναικών από τα χρόνια της Βενετοκρατορίας το οποίο επικράτησε και στη Ζάκυνθο, όταν έγινε βενετική κτήση. Το «*παλαιόν, βάρβαρον και αφύσικον και απάνθρω-*

πον ήθος, οπού θέλει ταις γυναίκες ξεχωρισμέναις από την ανθρώπινην εταιρίαν» (Αθανασόπουλος, 1997:82). Η Ελισάβετ αποκομμένη από κάθε κοινωνικότητα βρίσκει παρηγορία μόνο στο γράψιμο.

Ήδη το 1908 ο Σπύρος Δε Βιάζης σε άρθρο του στο περιοδικό Ελληνική Επιθεώρησις Β'(1908-9) την είχε εντάξει στη σειρά των διαπρεπών Ελληνίδων του 19^{ου} αιώνα, ωστόσο η Ελισάβετ εξακολουθεί να λανθάνει μέσα στην ιστορία της λογοτεχνίας μας έως τη δεκαετία του 1950 που, όπως σημειώνει ο Βάλτερ Πούχγερ, μόλις στα μέσα του 20^{ου} αιώνα αξιόθηκε κάποιας προσοχής, αρχικά ως «πρώτη Ελληνίδα πεζογράφος» (Πούχγερ, 2001).

Μετά από την πρώτη έκδοση της *Αυτοβιογραφίας* της Ελισάβετ από το γιο της Ελισαβέτιο ακολουθεί μία επόμενη από τον Κ. Πορφύρη το 1956 με τίτλο *Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου, Αυτοβιογραφία* και εννέα χρόνια μετά ο Φαίδων Μπουμπουλίδης εκδίδει τα σωζόμενα έργα της την *Αυτοβιογραφία*, τα κείμενα που είχε δημοσιεύσει ο Κονόμος και ορισμένα ανέκδοτα έργα της που είχαν διασωθεί στο αρχείο Μαρίνου Σιγούρου: α) ποιήματα η «Ωδή εις το πάθος του Ιησού Χριστού» αποτελούμενο από 61 στροφές και ένα τρίστροφο ποίημα με τίτλο «Εις την Θεοτόκον» αφιερωμένο στην Παναγία) β) μια κωμωδία με τίτλο *Φιλάργυρος* γ) ο πρόλογος σε μορφή διαλόγου ενός έργου της «Περί Οικονομίας», δ) απόσπασμα μετάφρασής της από τις *Ικέτιδες* του Αισχύλου και ε) επιστολές (Μπουμπουλίδης, 1965). Με το νέο φεμινιστικό κίνημα η Αυτοβιογραφία της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου αποκτά τη σημασία ενός σημαντικού ιστορικού και κοινωνικού ντοκουμέντου. Εκδίδεται ξανά το 1983 από τον Κ. Πορφύρη και αργότερα το 1997 από τον Β. Αθανασόπουλο με εμπειριστατωμένη εισαγωγή που εντάσσει το έργο στο είδος της λογοτεχνικής Αυτοβιογραφίας (Αθανασόπουλος, 1997). Το 1989 μεταφράζεται και στα αγγλικά και εντάσσεται με τον πρόλογο της Ελένης Δενδρινού στο διεθνές φεμινιστικό κίνημα (Dendrinou, 1989) .

Η Αυτοβιογραφία

Η Ελισάβετ μεγαλώνει σε ένα σπίτι της αριστοκρατικής τάξης της Ζακύνθου των αρχών του 19^{ου} αιώνα, στο οποίο ο πατέρας ασχολείται με την πολιτική και η μητέρα με την ανατροφή των παιδιών και τα οικιακά. Η μόρφωση των κοριτσιών της οικογένειας δεν θεωρείται απαραίτητη, αφού ο ρόλος που τους προορίζεται είναι αυτός της συζύγου και μητέρας.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό η Ελισάβετ αργεί να μάθει τα πρώτα της γράμματα «έως το όγδοον χρόνον της ζωής μου, εγώ δεν γνώριζα ακόμη το αλφαβητάρι» (Πασχαλίδης, 1997:82) και η μητέρα της ανησυχώντας μη μείνει εντελώς αγράμματη αλλά και μη μπορώντας να πάρει την πρωτοβουλία να προσλάβει δάσκαλο, αναλαμβάνει χωρίς επιτυχία να της διδάξει τα λίγα που κι εκείνη γνωρίζει.

Πρώτος δάσκαλός της είναι ο ιερέας Γεώργιος Τσουκαλάς ο οποίος έχει πνευματική σχέση με την οικογένεια. Σύντομα όμως ο ίδιος αναγνωρίζει πως δεν είναι επαρκής και

προτείνει στον πατέρα της την ανάθεση της μόρφωσης της Ελισάβετ σε κάποιον ειδικό, αλλά εκείνος «δεν τον ήκουσε, διότι είχε εκείνη την παλαιάν βάρβαρον γνώμην η οποία θέλει να μη μαθαίνουν οι γυναίκες πολλά γράμματα» (Πασχαλίδης, 1997:84). Ακολουθεί ένα κενό στην αφήγησή της έως την ηλικία των δεκατεσσάρων ετών, όπου μαθαίνουμε πως εξακολουθεί να μελετά μόνη της παρά τις αντιδράσεις των γονέων της πως εξαιτίας της μελέτης παραμελεί τα γυναικεία της καθήκοντα. Συνεχίζει να μελετά μόνη της και επιδίδεται με επιτυχία σε μεταφράσεις από τα Ελληνικά στα Ιταλικά αποδεικνύοντας τη μεγάλη της έφεση στα γράμματα μέχρι την ηλικία των δεκαέξι χρόνων, όταν δάσκαλός της γίνεται ο Θεοδόσης Δημάκης.

Ο κληρικός Θεοδόσιος Δημάκης είχε προσκληθεί στη Ζάκυνθο από την Κωνσταντινούπολη, για να παραδίδει μαθήματα στο Δημόσιο Σχολείο. Με τη βοήθεια του δασκάλου της, η Ελισάβετ αρχίζει να μαθαίνει και την Ελληνική γλώσσα κάνοντας μαθήματα σε ένα κλίμα ελευθερίας που αρμόζει στη φύση της, καθοδηγούμενη από ένα εμπνευσμένο δάσκαλο που είχε κατανοήσει τις πνευματικές της ανάγκες. Σε αυτή τη δημιουργική περίοδο η Ελισάβετ κάνει μεταφράσεις από τα ιταλικά στα Ελληνικά και τοιμά τα πρώτα της «συνθέματα». Παράλληλα αρχίζει να διδάσκεται και τα αρχαία ελληνικά. Η παρουσία του Δημάκη με την ελευθερία, η οποία τον διακρίνει, εμπνέει την Ελισάβετ, η οποία διαβάζει και μαθαίνει ακαταύπαστα. Δυστυχώς όμως τα μαθήματα διακόπτονται, όταν ο πατέρας της δεν πρόσφερε στο Δημάδη τη βοήθεια που χρειαζόταν σε κάποιες υποθέσεις του, από τη θέση του έπαρχου που κατείχε ο ίδιος.

Η απογοήτευση της Ελισάβετ ήταν τεράστια, ώστε ο πατέρας της αναγκάστηκε να της βρει ως δάσκαλό της τον Βασίλειον Ρωμαντζά από τον οποίο διδάσκεται αρχαία ελληνικά και ασκείται στο να γράφει στα ιταλικά. Μαθαίνει Γαλλικά ουσιαστικά αυτοδιδασκόμενη διαβάζοντας γαλλικά βιβλία. Συνεχίζει να γράφει θεατρικά συγγράμματα και να μελετά βιβλία που βρίσκει στη βιβλιοθήκη, από τα οποία εμπνέεται. Προσπαθεί να βελτιώσει κι άλλο τα ιταλικά της μελετώντας το «Δεκαήμερο» του Βοκκάκιου με τη βοήθεια της γραμματικής του Αββά Κορτιτζέλλη και μετά από αυτή την εξοικείωση με το κείμενο συνέθεσε και τέσσερις μύθους. Από το 1820-1825 η Ελισάβετ συνέθεσε εικοσιδύο θεατρικά συγγράμματα.

Μεγαλώνοντας διαπιστώνει πως η ιδέα του γάμου δεν την ευχαριστεί, ενώ επιθυμεί να κλειστεί σε ένα μοναστήρι και να αφοσιωθεί στη μελέτη και τη συγγραφή. Η επιθυμία της δεν βρίσκει ανταπόκριση στον πατέρα της και φοβούμενη, μήπως υποχρεωθεί να κάνει έναν γάμο που δεν επιθυμεί προτείνει την ιδέα να την αφήσουν να πάει να ησυχάσει στο υποστατικό τους και να της χτίσουν ένα σπίτι με την ελπίδα πως θα μπορούσε «διά μέσου της σπουδής να γίνω ωφέλιμη εις την ανθρωπότητα» (Πασχαλίδης, 1997:157). Ούτε αυτή η πρόταση βρίσκει ανταπόκριση και τότε η Ελισάβετ συνειδητοποιεί πως θα αναγκαστεί να δεχτεί έναν γάμο τον οποίο προσπαθούν να της επιβάλλουν. «Εγώ εφοβόμουν μεγάλως όλα εκείνα τα κακά οπού ημπορούν να συνέβουν εις μίαν υπανδρευμένην, αλλά περισσότερον από όλα εφοβόμουν μεγάλως μην είχε τύχη να πάρω κανένα από εκείνους τους άνδρας οπού θέλουν να έχουν την γυναίκα τους ωσάν σκλάβα, και την νομίζουν διά κακήν, οπόταν αυτή ωσάν σκλάβα δεν θέλει να φέρεται»

(Πασχαλίδης 1997:160). Τότε η Ελισάβετ συνειδητοποιεί πως, αν δε δεχτεί να παντρευτεί, κάτι που δεν επιθυμεί, θα μείνει ισόβια στο σπίτι: «*Διά παντός εις το σπίτι*». Αποφασίζει να δραπετεύσει από το σπίτι της πέρνοντας μαζί της τα συγγράματά της και ελάχιστα ρούχα. Οργανώνει ένα σχέδιο φυγής από το νησί με στάση στην Κέρκυρα και τελικό προορισμό την Ιταλία. Το θάρρος της όμως την εγκαταλείπει, όταν βγαίνει για πρώτη φορά μόνη της από την πόρτα του σπιτιού της. Τότε το σπίτι της, το μόνο ασφαλές μέρος που γνωρίζει κι ας είναι μια φυλακή για τις επιθυμίες της, της φαίνεται το μόνο καταφύγιο στο οποίο επιστρέφει τελικά χωρίς να έχει ξεμακρύνει καθόλου. Στη συνέχεια παραδίδεται και αποδέχεται την απόφαση των δικών της και τους ανακοινώνει πως είναι έτοιμη να δεχθεί όποιον «*συμβίον αυτοί ήθελε μου δώσουν*». Μετά από καιρό βρίσκεται γαμπρός για την Ελισάβετ στο πρόσωπο του Νικόλαου Μαρτινέγκου.

Σε αυτό το σημείο στις 26 Ιουνίου 1831 τελειώνει, όπως δηλώνει, το πρώτο μέρος της προσωπικής της αφήγησης, αφήνοντας το υπόλοιπο να το γράψει, όταν θα έχει γεράσει, ώστε να διηγηθεί τη ζωή της με το άντρα που παντρεύτηκε, κάτι το οποίο δε συνέβη, εφόσον απεβίωσε σαράντα μόλις μέρες μετά από τη γέννηση του γιου της Ελισαβέτιου.

Επίλογος

Η *Αυτοβιογραφία* της Ελισάβετ Μουτζάν –Μαρτινέγκου είναι ένας προσωπικός ιστορικός λόγος στην οποία αποτυπώνονται πραγματικά γεγονότα. Η Ελισάβετ επιθυμεί τη σύνδεση της ζωής της με τη διαδικασία της μόρφωσης, οι κοινωνικές όμως συνθήκες της το απαγορεύουν, ορθώνουν φραγμό καθώς συγκρούονται με το ανδροκρατούμενο πρότυπο της εποχής, υπαγορεύοντας τη σιωπή των γυναικών, την απομάκρυνση από τον κοινωνικό περίγυρο, τον εγκλεισμό. Η *Αυτοβιογραφία* της είναι επηρεασμένη από τις αυτοβιογραφίες της εποχής του Διαφωτισμού, και αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός πως η όλη εξιστόρηση συγκλίνει στην ανάδειξη του βίου της ως κινητοποιούμενου από μιαν ιδέα, αξία ή αρετή (Πασχαλίδης, 1997:46). Ανάμεσα στις προοδευτικές ιδέες που συγκαταλέγονται στο κείμενο της Αυτοβιογραφίας και σχετίζονται με το γαλλικό διαφωτισμό, είναι η ιδέα της «ανθρώπινης εταιρίας» στην οποία συχνά αναφέρεται και στη σημασία που δίνει στον Ορθό λόγο (Πορφύρης, 1956:19). Οι πιο προοδευτικές ιδέες της Μουτζάν είναι αυτές που αναφέρονται στα δικαιώματα της γυναίκας και τη θέση της στην κοινωνία. Προβάλλει δε ως κυριότερο δικαίωμα, το δικαίωμα της γυναίκας στη μόρφωση. Η αφηγηματική μαρτυρία της Ελισάβετ αποτελεί, παράλληλα, ένα χώρο κοινωνικών αναπαραστάσεων όπου αποτυπώνεται η εποχή και ο πολιτισμός της.

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε. & Ψαρρά, Α (1997), (επιμέλεια). *Σιωπηρές Ιστορίες, Γυναίκες και Φύλο στην Ιστορική αφήγηση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια .

Αθανασόπουλος, Β (1997), (εισαγωγή-επιμέλεια), *Ελισάβετ Μουτζάν –Μαρτινέγκου. Αυτοβιογραφία*, Αθήνα: Ωκεανίδα.

- Αθανασόπουλος, Β (2002). Μια διαλογική ανάγνωση της Αυτοβιογραφίας της Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου, *Περίπλους*, 51, 43-57.
- Αρβανιτάκης, Δ (2005). «Η Αυτοβιογραφία της Μαρτινέγκου: οι ρωγμές της σιωπής και οι πολλαπλές διαστάσεις του χρόνου», *Ιστορικά*, 43, 397-420.
- Βιάζης, Σ. (1908-1909). Διαπρεπείς Ελληνίδες κατά τον ΙΘ'αιώνα-Ελισάβετ Μουτζάν, *Ελληνική Επιθεώρησις Β'*, 426-427.
- Δημαράς, Κ.Θ.(1967). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, από τις πρώτες ρίζες ως την εποχή μας*, Αθήνα: Ίκαρος.
- Dendrinou-Kollias. (1989). *My Story, Elisavet Moutzan-Martinengou*, Georgia: University Press.
- Gusdorf, G. (1980). Conditions and Limits of Autobiography στο *Autobiography: Essays Theoreticalband Critical*, J.Olney, 28-48.
- Kitromilidis, P. (1983), The Enlightenment and Womanhood: Cultural Change and the Politics of Exclusion, *Journal of Modern Greek Studies* (ειδικό τεύχος «Women and Men in Greece: A society in Transition»), 1, 36-61.
- Μπουμπουλίδης, Φ. (1965). *Ελισάβετ Μουτζάν –Μαρτινέγκου*, Αθήναι .
- Ντενίση, Σ. (1994). Οι λόγιες Ελληνίδες στα χρόνια του ελληνικού Ρομαντισμού (1830-1880), *Διαβάζω*, 339, 9-17.
- Πασχαλίδης, Γρ. (1993). *Η ποιητική της Αυτοβιογραφίας*, Αθήνα: Σμίλη.
- Πούχγερ, Β (2001). *Γυναικεία δραματολογία στα χρόνια της επανάστασης*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Πορφύρης, Κ.(1956). (Εισαγωγή, ιστορικές σημειώσεις), *Ελισάβετ Μουτζάν-Μαρτινέγκου, Αυτοβιογραφία*, Αθήνα: Διγενής.
- Τριχιά-Ζούρα, Μ. (2003). *Η Αυτοβιογραφία του Γρηγορίου Ξενόπουλου*, Φιλολογική μελέτη, Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.

Κοινωνική ανθρωπολογία: Ο Δομολειτουργισμός και οι αντιδράσεις σ' αυτόν.

Βότση Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc.

elenavts33@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία προσπάθεια παρουσίασης, αποτίμησης και αποσαφήνισης βασικών θεωριών της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, όπως διαμορφώνονται από τον 19^ο αιώνα, οπότε η Κοινωνική Ανθρωπολογία εμφανίζεται ως νέα επιστήμη διατυπώνοντας τη θεωρία του εξελικτισμού, και ως τον 20^ο, εποχή που στη Βρετανία αναπτύσσεται η σχολή του δομολειτουργισμού, σύμφωνα με την οποία τα ατομικά υποκείμενα εκπαιδεύονται, κοινωνικοποιούνται και μαθαίνουν, από τη γέννησή τους ακόμα, να ζουν σύμφωνα με τις συμβάσεις που συγκροτούν το κοινωνικό πλαίσιο και την κοινωνική δομή, απορρίπτοντας όχι μόνο την ιδέα της νομοτελειακής ιστορικής εξέλιξης που υποστήριξε ο εξελικτισμός, αλλά παράλληλα και κάθε ιστορικό προσανατολισμό στην Κοινωνική Ανθρωπολογία. Μία νέα ωστόσο, γενιά Βρετανών ανθρωπολόγων εισάγοντας την έννοια των ατομικών επιλογών και αποκλίσεων από το θεσμοθετημένο κοινωνικό σύστημα, διατυπώνει τη θεωρία της κοινωνικής αλλαγής, άποψη που αποδέχεται την ιστορικότητα ακόμα και των «πρωτόγονων» κοινωνιών, αναιρώντας τη στατική εικόνα του δομολειτουργισμού για την κοινωνική πραγματικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινωνική Ανθρωπολογία, Δομολειτουργισμός, νέες θεωρίες

Εισαγωγή

Η Κοινωνική Ανθρωπολογία εμφανίζεται και διαμορφώνεται ως επιστήμη στα μέσα του 19^{ου} αιώνα και έχοντας στα πρώτα βήματά της σαφώς ιστορικό προσανατολισμό, διατυπώνει τη θεωρία της εξέλιξης που βασίζεται στην αντίληψη πως η κοινωνική αλλαγή διέπεται από νόμους με καθολική ισχύ για όλη την ανθρωπότητα. Αναλυτικό της αντικείμενο είναι ο καθολικός άνθρωπος και η πορεία του μέσα στο χρόνο, την οποία μελετά ακολουθώντας τη συγκριτική μεθοδολογία. Κύρια αδυναμία του εξελικτισμού είναι ότι δεν έκανε διάκριση ανάμεσα στην κοινωνική και στη βιολογική εξέλιξη μεταφέροντας έτσι στο χώρο των κοινωνικών επιστημών όρους της βιολογίας. Υποστήριξε ότι όλες οι κοινωνίες περνούν από τα ίδια στάδια, θεωρώντας την εξέλιξη της ανθρωπίνης κοινωνίας μονογραμμική και συνεχή. Αγνοούσε τις δομικές αλληλεξαρτήσεις, δηλαδή πως η εξέλιξη του μέρους καθορίζεται από τη δυναμική του όλου. Χαρακτήρισε τους ιθαγενείς εξελικτικά κατώτερους, επιβιώσεις της προϊστορικής περιόδου, απομεινάρια και τεκμήρια του παρελθόντος των Ευρωπαίων, προσφέροντας έτσι επιστημονικό έρεισμα στην αποικιοκρατική εκμετάλλευσή τους (Δημητρίου, 2000).

Η θεωρία της διάχυσης που εμφανίζεται στο χώρο της Ανθρωπολογίας τον 20^ο αιώνα αντιπαρατίθεται στον εξελικτισμό του 19^{ου} αιώνα και στους γενικούς νόμους που η θεωρία του πρότεινε, υποστηρίζοντας πως ο πολιτισμός διαδίδεται από ένα κέντρο σε άλλες κοινωνίες και πως η ανάπτυξη του πολιτισμού δεν οφείλεται στην καθολική δημιουργικότητα της ανθρωπότητας αλλά είναι προϊόν κάποιων προικισμένων πολιτισμικών κέντρων ή λαών (Kuper, 1989). Η σημαντικότερη αδυναμία της θεωρίας της διάχυσης είναι πως δεν συναρτά οργανικά τα πολιτισμικά στοιχεία με τον πολιτισμό που τα δέχεται ή τα μεταβιβάζει. Οι κοινωνίες όμως, δεν είναι άθροισμα απομονωμένων πολιτισμικών στοιχείων, αλλά δομικά συστήματα των οποίων τα στοιχεία βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Έτσι, στην ευρωπαϊκή Ανθρωπολογία μία νέα θεωρία θα εμφανιστεί, που θα στηριχτεί στην αξιωματική αναλυτική έννοια της κοινωνικής δομής. Πρόκειται για τη βρετανική σχολή του δομολειτουργισμού, της οποίας ιδρυτής θεωρείται ο Malinowski (Δημητρίου, 2000).

Βασικές θεωρίες της σχολής του Δομολειτουργισμού

Η μεθοδολογική αλλαγή που συντελείται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και καθορίζει τα όρια της Ανθρωπολογίας ως επιστήμης για την επόμενη τουλάχιστον πενήκονταετία απομακρύνοντάς την από την πρακτική «του ανθρωπολόγου της πολυθρόνας» είναι η καθιέρωση της επιτόπιας έρευνας και της συμμετοχικής παρατήρησης που πρώτος εισάγει ο Malinowski με τη δεκαοχτάμηνη παραμονή του στα νησιά Trobriand. Το εθνογραφικό του αυτό ταξίδι θα αποτελέσει μία επαναστατική παραλλαγή της, κατά τον Didero, νέας επιστήμης του ταξιδιού απελευθερώνοντάς την από το παράδειγμα της φυσικής ιστορίας και τον ακραίο συλλεκτικό εμπειρισμό, αναγορεύοντας την εξερεύνηση σε επιστήμη, προσθέτοντας τη μελέτη του πολιτισμού και οδηγώντας σε θεσμοθέτηση νέων γνωστικών συνηθειών και αξιών αλλά και σε σχετική μετάθεση του αναλυτικού αντικειμένου της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας. Το ενδιαφέρον δεν εστιάζεται πια στον Καθολικό Άνθρωπο αλλά στη μελέτη μιας συγκεκριμένης κοινότητας, η οποία εξετάζεται με όρους συγχρονίας (Kuper, 1989).

Η βρετανική σχολή του δομολειτουργισμού, όχι μόνο απορρίπτει την ιδέα της νομοτελειακής ιστορικής εξέλιξης που υποστήριξε ο εξελικτισμός, αλλά παράλληλα και κάθε ιστορικό προσανατολισμό στην Κοινωνική Ανθρωπολογία. Η μεγάλη συμβολή του Durkheim είναι πως αυτονομεί τα κοινωνικά φαινόμενα από τα φυσικά, ερχόμενος σε αντίθεση με τον εξελικτισμό που αντιμετωπίζει την κοινωνία ως ένα βιολογικό φαινόμενο. Ο Radcliffe Brown χαρακτηρίζει μάλιστα τον εξελικτισμό και τη θεωρία της διάχυσης ψευδοϊστορικές και ψευδοαιτιακές θεωρίες που βασίζονται σε ατεκμηρίωτες υποθέσεις (Δημητρίου, 2000) και εστιάζει το ενδιαφέρον του στην κοινωνική δομή, «η οποία δεν είναι μια αφηρημένη έννοια αλλά συνίσταται από το σύνολο όλων των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε όλα τα άτομα σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Παρόλο που δεν είναι φυσικά δυνατό να τη δούμε στο σύνολό της κάθε στιγμή, μπορούμε ωστόσο να την παρατηρήσουμε – ολόκληρη η φαινομενική πραγματικότητα είναι παρούσα» (στο Kuper, 1989, σ. 109). Υποστήριξε επίσης, ότι παρόλο που οι κοινωνικές

δομές είναι ρευστές, οι κοινωνικοί τύποι είναι συγκριτικά σταθεροί. Έτσι μπορεί κάποια μέλη της κοινωνίας να πεθαίνουν, καινούρια όμως γεννιούνται, οι παλιοί αρχηγοί αντικαθίστανται, οι άνθρωποι χωρίζουν και ξαναπαντρεύονται, αλλά οι κοινωνικές συνήθειες παραμένουν ίδιες (Kuper, 1989).

Ο δομολειτουργισμός εστιάζει στη συγχρονική αλληλοδιαπλοκή των κοινωνικών θεσμών και των λειτουργιών τους. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η κοινωνία νοείται ως ένα κλειστό, αυτορυθμιζόμενο σύνολο. Οι «πρωτόγονες» κοινωνίες αυτήν την εποχή αντιμετωπίζονται όχι ως τεκμήρια ιστορίας, όπως συνέβαινε στην περίοδο του εξελικτισμού, αλλά ως στατικές και α – ιστορικές κοινωνίες αντιπαραβαλλόμενες με τις «δυναμικές» ευρωαμερικάνικες κοινωνίες που δείχνουν να μονοπωλούν την ιδιότητα της ιστορίας και να έχουν πλουσιότερες ιδιότητες από τις «πρωτόγονες». Οι «πρωτόγονες» κοινωνίες γίνονται κατανοητές ως το παράδειγμα των κοινωνιών εκείνων που δεν αλλάζουν λόγω της μεγάλης τους εσωτερικής συνάφειας, και αποτελούν εργαστήρια παρατήρησης με σκοπό την κατανόηση προβλημάτων και φαινομένων που απασχολούν και τις δυτικές κοινωνίες. Ο δομολειτουργισμός αναπτύσσεται στην περίοδο ολοκλήρωσης της αποικιοκρατικής εξάπλωσης, η οποία προωθεί την ανάπτυξη της Ανθρωπολογίας, για να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες της αποικιοκρατικής πολιτικής τόσο έμπρακτα, όσο και μέσα από το θεωρητικό σχήμα που προωθεί (Δημητρίου, 2000).

Ο δομολειτουργισμός εξετάζει με όρους ολότητας τις κοινωνίες. Παραλληλίζει την κοινωνία με ζωντανό φυσικό οργανισμό του οποίου τα μέρη λειτουργούν με σκοπό τη διατήρηση του όλου, που θεωρείται ότι βρίσκεται σε ισορροπία. Ο οργανισμός αυτός δεν είναι απλώς το άθροισμα των μερών, είναι κάτι πάνω από το άθροισμά τους. Η λειτουργία των οργάνων συμβάλλει στη λειτουργία του όλου, του συνόλου, ενώ αν το όλο σταματήσει, μοιραία και το κάθε όργανο σταματά. Το κάθε μέρος υπηρετεί το όλο και όλα μαζί την ολότητα. Ύψιστος σκοπός (*τελολογική αντίληψη*) είναι η αναπαραγωγή του συνόλου στο οποίο το κάθε όργανο ανήκει. Τελικά, κάθε κοινωνία αποτελεί ένα οργανικό σύστημα του οποίου οι λειτουργίες έχουν προσαρμοστεί στη διατήρησή του. Πρόκειται για ένα θεωρητικό σχήμα κατά το οποίο δίνεται έμφαση στη θεσμική διάρκεια και όχι στην ιστορία και την εξέλιξη. Προάγει τη διατύπωση στατικών μοντέλων που παρουσιάζουν αναλλοίωτες τις κοινωνίες μέσα στο χρόνο, στηρίζοντας ιδεολογικά την αποικιοκρατική πολιτική μέσα από την προβολή της εικόνας ενός ομοιογενούς, αρμονικού κόσμου των «πρωτόγονων» κοινωνιών (Δημητρίου, 2000) & (Kuper, 1989).

Η κοινωνική ομάδα νοείται ως μια ολότητα κοινωνικών σχέσεων και όχι ατομικών υποκειμένων. Δίνεται βάρος στην κοινωνική δομή και στις κοινωνικές σχέσεις, ενώ το ατομικό υποκείμενο εξορίζεται από το θεωρητικό ορίζοντα του δομολειτουργισμού που αναφέρεται σε κοινωνικά φαινόμενα υποστηρίζοντας πως τα ατομικά υποκείμενα έπονται των κοινωνικών δομών που τα διαπλάθουν και τα καθορίζουν. Τα ατομικά υποκείμενα εκπαιδεύονται, κοινωνικοποιούνται και μαθαίνουν, από τη γέννησή τους ακόμα, να ζουν σύμφωνα με τις συμβάσεις που συγκροτούν αυτό το κοινωνικό πλαίσιο,

την κοινωνική δομή. Το ενδιαφέρον του δομολειτουργισμού εστιάζεται στις κοινωνικές σχέσεις (*κυρίως στη συγγένεια*) και στο τελετουργικό των «πρωτόγονων» κοινωνιών, γιατί όλα αυτά τα στοιχεία δεν είναι τίποτε άλλο παρά θεσμοθετημένες πρακτικές που δημιουργούν συμμορφωμένους προς τους κοινωνικούς θεσμούς ανθρώπους. Καθώς το υποκείμενο είναι προσανατολισμένο στη συμμόρφωση, ο αμφισβητίας δεν προβλέπεται μέσα στο σχέδιο του δομολειτουργισμού. Η παραβατικότητα αντιμετωπίζεται σαν ένα φαινόμενο κοινωνικής παθογένειας και οι θεσμοί επαναφέρουν στην τάξη τις παραβατικές συμπεριφορές με ποινές και εγκλεισμούς (Kuper, 1989).

Η κοινωνία, λοιπόν, νοείται κατά το δομολειτουργισμό ως μία σύμβαση, μία πρωτογενής φυσική τάση του ανθρώπου να συμφωνήσει με τους συνανθρώπους του για τους τρόπους ομαλής τους συνύπαρξης. Εξετάζοντας ωστόσο, μόνο τη συμβατική και γι' αυτό επαναλαμβανόμενη δράση, που είναι θεμελιωμένη σε κοινά αποδεκτές συμβάσεις, αδιαφορεί για το μη επαναλαμβανόμενο γεγονός, για το αυθόρμητο, το τυχαίο, το μη συμβατικό. Αν όμως, η κοινωνία είναι σύμβαση, τότε γνωρίζοντας πως οι συμβάσεις αλλάζουν συχνά κατανοούμε πως η έννοια της σύμβασης οδηγεί σε μια σχετικότητα των πραγμάτων. Κι εδώ εντοπίζεται μια κρίσιμη παράμετρος της κριτικής που ασκείται στο δομολειτουργισμό. Από τη μια δεν αναγνωρίζεται ατομική βούληση στα υποκείμενα, από την άλλη όμως, πώς αλλάζουν οι συμβάσεις, αν όχι με την παρέμβαση των υποκειμένων; Η αντίδραση στο δομολειτουργισμό συνίσταται στο ότι και τα ατομικά υποκείμενα με τη δράση τους έχουν τη δύναμη να καθορίζουν τα κοινωνικά φαινόμενα. Σε ένα οργανικό μοντέλο όμως, όπως είναι το δομολειτουργικό, όπου η κοινωνία ορίζεται με μηχανισμούς αυτοσταθεροποίησης, δεν υπάρχουν περιθώρια για συγκρούσεις, παρά μόνο στο βαθμό που αυτές μπορούν να επιλυθούν, ώστε να διατηρηθεί η κοινωνική συνοχή και συνέχεια (Δημητρίου, 2000) & (Kuper, 1989).

Οι αντιδράσεις προς τον Δομολειτουργισμό

Οι συγκεκριμένες κοινωνίες που μελετώνται με την επιτόπια έρευνα είναι κοινωνίες χωρίς γραπτή ιστορία, το παρελθόν των οποίων είναι μεταλλαγμένο σε μύθους, τους οποίους ο δυτικής προέλευσης μελετητής ορίζει ως μη ιστορία αποκλείοντας την ιστορική προσέγγιση από την ανθρωπολογική έρευνα. Ο εμπειριοκρατικός προσανατολισμός που ο θετικισμός παρέδωσε στον 20^ο αιώνα αποτελεί, εξαιτίας της εννοιολογικής διάστασης που προήγαγε ανάμεσα σε εμπειρικά και μυθοπλαστικά στοιχεία, μία από τις σημαντικότερες αδυναμίες του δομολειτουργισμού που συνίσταται στην απροθυμία του να μελετήσει την προφορική παράδοση ως ιστορική πηγή (Δημητρίου, 2000). Ο Evans Pritchard ωστόσο, εγκαταλείποντας πολλά από τα δόγματα του Radcliffe Brown - σε επιστολή του μάλιστα στο περιοδικό *Man* το 1970 (σ. 704) υποστηρίζει ότι η σταθερότητα είναι το χειρότερο ελάττωμα στην επιστήμη - επέμεινε στην αναγκαιότητα μιας ιστορικής προσέγγισης. Τόνιζε όλο και πιο πολύ τη χρήση της ιστορίας, υποστηρίζοντας ότι υπήρχε μικρή ουσιαστική διαφορά ανάμεσα κυρίως στην κοινωνική ιστορία και στην κοινωνική ανθρωπολογία (Kuper, 1989).

Εκτιμούσε, λοιπόν, πως οι διαφορές ανάμεσα στην κοινωνική ιστορία και στην κοινωνική ανθρωπολογία είναι περισσότερο διαφορές τεχνικής και όχι στόχου ή μεθόδου και πως αυτές συνίστανται στο ότι οι κοινωνικοί ανθρωπολόγοι επιχειρούν άμεσες μελέτες της κοινωνικής ζωής, ενώ οι ιστορικοί προσεγγίζουν έμμεσα την κοινωνία μέσα από τη μελέτη των πηγών. Επιπλέον, οι κοινωνικοί ανθρωπολόγοι μελετούν πρωτόγονες κοινωνίες που δεν διαθέτουν καταγεγραμμένη ιστορία και γενικά μελετούν συγχρονικά προβλήματα, ενώ οι ιστορικοί μελετούν διαχρονικά προβλήματα. Η μέθοδος όμως, παραμένει και στις δύο επιστήμες κοινή κι αυτή είναι η περιγραφική ολοκλήρωση όσο κι αν η ανθρωπολογική σύνθεση είναι πιο αφαιρετική απ' ό,τι η ιστορική και όσο κι αν η ανθρωπολογία περισσότερο από την ιστορία αποσκοπεί στη σύγκριση και στη γενίκευση. Ήρθε έτσι σε ρήξη με τους λειτουργικούς ανθρωπολόγους, οι οποίοι θεωρούσαν πως ακόμα κι όταν η ιστορία μιας κοινωνίας είναι καταγεγραμμένη, δε σχετίζεται με μια λειτουργική μελέτη της. Ο ίδιος δεν διατεινόταν πως η κοινωνική ζωή μπορεί να γίνει κατανοητή μέσω της γνώσης του παρελθόντος της, αλλά πως αυτή η γνώση μας κάνει να την κατανοήσουμε πληρέστερα απ' ό,τι θα κάναμε, αν το παρελθόν της μας ήταν άγνωστο, και πως μόνη η ιστορία παρέχει μια ικανοποιητική πειραματική κατάσταση, μέσα στην οποία μπορούν να ελέγχονται οι υποθέσεις της λειτουργικής ανθρωπολογίας. Υποστηρίζει, λοιπόν, πως οι λειτουργικοί ανθρωπολόγοι έχοντας αγνοήσει εντελώς τις ιστορικές πηγές, δεν αξιοποιούν πολύτιμο υλικό που προέρχεται από ιστορικές κοινωνίες δομικά συγκρίσιμες με πολλές σύγχρονες «πρωτόγονες» κοινότητες (Evans Pritchard, 1998).

Ο Evans Pritchard θεωρεί πως η κοινωνική ανθρωπολογία είναι ένα είδος ιστοριογραφίας και επομένως ένα είδος φιλοσοφίας ή τέχνης κάτι που συνεπάγεται πως μελετά τις κοινωνίες ως ηθικά και όχι ως φυσικά συστήματα, ενδιαφερόμενη για το σχεδιασμό και όχι για τη διαδικασία, αναζητώντας σχήματα, μοτίβα και όχι επιστημονικούς νόμους και τέλος ερμηνεύοντας, παρά εξηγώντας. Πιστεύει μάλιστα, στη στενότερη μελλοντική συνεργασία των δύο επιστημών, καθώς οι ιστορικοί θα προσφέρουν πολύτιμο υλικό, ενώ οι κοινωνικοί ανθρωπολόγοι θα προσφέρουν μερικά από τα καλύτερα αρχεία στους ιστορικούς, βασισμένα σε προσεκτικές και λεπτομερείς παρατηρήσεις που μπορούν να φωτίσουν τις κοινωνικές δομές. Υποστηρίζει τέλος, πως πιθανόν, για λίγο καιρό ακόμα, η κοινωνική ανθρωπολογία θα ασχολείται με πρωτόγονες κοινωνίες και πως πρόκειται στο μέλλον να στραφεί σε πιο σύνθετες κοινωνικές δομές και κυρίως στους πολιτισμούς της Άπω και Μέσης Ανατολής συμπληρώνοντας έτσι τις ανατολικές σπουδές, ασχολούμενη με μη ευρωπαϊκές κοινωνίες του παρελθόντος και του παρόντος (Evans Pritchard, 1969).

Η αντίδραση προς τον δομολειτουργισμό ωστόσο, εκδηλώθηκε και από τον Firth και σε κάποιο βαθμό ο Nadel (και οι δύο ήταν με τον τρόπο τους νεομαλινοφσκικοί) και άλλοι εναντιώθηκαν στο φορμαλισμό των δομιστών αξιώνοντας να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στο ατομικό υποκείμενο που διαθέτει εγγενή ικανότητα για χειρισμούς. Το κύριο πάντως, επιχείρημα του Nadel ήταν απλώς πως μόνη η δομιστική ορθοδοξία δεν επαρκούσε αλλά θα έπρεπε να συνδυαστεί με μια λειτουργιστική άποψη που θα συμπε-

ριλάμβανε και ψυχολογικές θεωρίες. Ο Firth εστίαζε το ενδιαφέρον του στον «υπολογιστή άνθρωπο» συνδυάζοντας τη θεωρία της προκεϊνσιανής οικονομίας με την έννοια της ατομικής επιλογής. Εντοπίζει τη διάκριση ανάμεσα στην κοινωνική οργάνωση και στην κοινωνική δομή, υποστηρίζοντας πως η κοινωνική δομή γίνεται αντιληπτή με αφηρημένους όρους, ενώ η κοινωνική οργάνωση με αναφορά στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η ιδέα της οργάνωσης παραπέμπει στο ότι οι άνθρωποι φτιάχνουν πράγματα μέσα από τη σχεδιασμένη δράση και αυτό αποτελεί κοινωνική διαδικασία. Το ενδιαφέρον του στρέφεται προς την κοινωνική και πολιτιστική αλλαγή, αλλά όχι για την ιστορία, με το νόημα που της απέδιδε ο Evans Pritchard (Kuper, 1989).

Ο Firth υποστήριξε εκτός των άλλων ότι η ερμηνεία του σύγχρονου πολιτισμού επιβάλλει νέα φορτία στον ανθρωπολόγο, ο οποίος καλείται να κατανοήσει περισσότερο τη θεωρία και τις μεθόδους των συναδέλφων του άλλων κοινωνικών επιστημών. Οι κοινωνιολόγοι, οι ψυχολόγοι, οι οικονομολόγοι, αν και διαφοροποιούνται πρακτικά από τους κοινωνικούς ανθρωπολόγους, οδηγούνται συχνά σε παράλληλα με αυτούς συμπεράσματα, ενώ μπορούν να τους διαφωτίσουν προσφέροντάς τους στοιχεία τοπικών συνθηκών και σύνθετων δομών κοινωνικών συστημάτων, με τα οποία ένας ανθρωπολόγος μπορεί να είναι αρχικά ανοίκειος. Επιπλέον, η συμβολή της οικονομικής επιστήμης συνίσταται στο ότι οι ανθρωπολόγοι θα εμπλούτιζαν τη σκέψη τους αναφορικά με τη χρήση των μοντέλων στην έρευνά τους, δεδομένου ότι η οικονομική ανάλυση στη βάση μοντέλων είναι συνήθης πρακτική. Για τους οικονομολόγους το μοντέλο είναι ένα σκόπιμο απλοποιημένο κατασκεύασμα, μια συμβολική αναπαράσταση της αλληλεπίδρασης ορισμένων οικονομικών φαινομένων. Η αξία ενός τέτοιου μοντέλου έγκειται στη λογική συνέπεια και εγκυρότητά του, όπως και στη δυνατότητα ως ένα βαθμό πρόβλεψης. Υπάρχουν ωστόσο, ορισμένα προβλήματα στην κατασκευή αυτών των μοντέλων, λογικής, χρόνου και πραγματικότητας που μοιάζουν με τα αντίστοιχα των κοινωνικών ανθρωπολόγων. Το πρόβλημα της αντιστοιχίας του μοντέλου με την πραγματικότητα, οι οικονομολόγοι το έχουν αντιμετωπίσει γενικά με επιτυχή τρόπο και ακρίβεια, κατανοώντας πως οι έννοιες και οι σχέσεις που επιλέγονται για την κατασκευή αυτού του προτύπου, δε δίνονται από τη φύση, αλλά κατά ένα μεγάλο μέρος αποτελούν εφεύρεση του ερευνητή. Αν και την έννοια των κοινωνικών δομών σαν μοντέλα, την έχουν ήδη αναπτύξει ο Bateson, ο Leach και ο Levi Strauss με καλά αποτελέσματα, ανάμεσα στους ανθρωπολόγους γενικά φαίνεται να υπάρχει λίγη σαφήνεια ως προς το τι είναι ένα μοντέλο ή τι πρέπει να είναι. Για την κατασκευή και τη διερεύνηση των ανθρωπολογικών μοντέλων που δε γνωρίζουν μεγάλη ανάπτυξη, χρήσιμη θα ήταν, λοιπόν, η μελέτη των οικονομικών μοντέλων (Firth, 1969).

Ο Max Gluckman, μέλος της επόμενης γενιάς των δομολειτουργιστών, διατύπωσε το μοντέλο της δυναμικής ισορροπίας υποστηρίζοντας πως η αντίθεση ανάμεσα στα μέρη συντελεί στη συνοχή του όλου. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, μέσα σε μία κοινωνία υφίστανται αντιφάσεις, οι οποίες διαταράσσουν τις κοινωνικές δομές, αλλά χάρη στην ενεργοποίηση εξισορροπητικών δυνάμεων, αποκαθίσταται η ισορροπία του κοινωνικού συστήματος (Δημητρίου, 2000). Ο Evans Pritchard είχε ήδη υποστηρίξει μελετώντας την ποιμενική ζωή και το οικολογικό περιβάλλον των Nuer, πραγματοποιώντας

τη σημαντικότερη επιτόπια έρευνα της γενιάς του, πως η κοινωνική δομή μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια ισορροπία δυνάμεων σε κάθε επίπεδο οργάνωσης (Kuper, 1989). Αυτό που υποστήριξε ουσιαστικά, τόσο ο Gluckman όσο και ο Leach, είναι πως η δυναμική των κοινωνικών συστημάτων είναι προϊόν της δραστηριότητας των ανθρώπων και του μεταξύ τους ανταγωνισμού, στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν τους όρους της ζωής τους μέσα στο θεσμικό πλαίσιο που διαβιούν. Τα δρώντα αυτά υποκείμενα δεν αναπαράγουν παθητικά το κοινωνικό σύστημα, αλλά προβαίνουν σε επιλογές που συλλογικά μπορούν να μεταβάλλουν τις κοινωνικές δομές. Το σημείο στο οποίο οι δύο ανθρωπολόγοι αποκλίνουν είναι πως ο μεν Gluckman θεωρεί δεδομένη την εξισορρόπηση των δυνάμεων και την ύπαρξη περιόδων ηρεμίας, ενώ ο Leach πιστεύει πως η κοινωνική ισορροπία είναι κάθε φορά επισφαλής, αφού αυτό που επικρατεί είναι μια σταθερή κατάσταση ρευστότητας και αλλαγής δυναμικής. Ο Barth, ένας από τους γνησιότερους μαθητές του Leach, έστρεψε το ενδιαφέρον του στις ατομικές πρακτικές και χειρισμούς, επεξεργαζόμενος μοντέλα των κοινωνικών σχέσεων που στηρίζονται στην έννοια της «συναλλαγής» (Kuper, 1989).

Ο Turner θα προχωρήσει σε περισσότερο δυναμική ανάλυση της κοινωνικής πραγματικότητας υποστηρίζοντας πως η διαδικασία διασάλευσης της ευστατικής ισορροπίας δεν οδηγεί υποχρεωτικά στην αποκατάσταση της προηγούμενης ευταξίας, αλλά μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνικό μετασχηματισμό. Η νέα αυτή γενιά Βρετανών ανθρωπολόγων εισάγοντας την έννοια των ατομικών επιλογών και των αποκλίσεων από το θεσμοθετημένο κοινωνικό σύστημα, διατυπώνει ουσιαστικά τη θεωρία της κοινωνικής αλλαγής. Η άποψη αυτή αποδέχεται την ιστορικότητα ακόμα και των «πρωτόγονων» κοινωνιών αναιρώντας τη στατική εικόνα του δομολειτουργισμού για την κοινωνική πραγματικότητα. Οι δομολειτουργιστές πρόβαλλαν τα συμπεράσματά τους, που προέρχονταν από μία μικρής διάρκειας επιτόπια έρευνα των 12 – 18 μηνών, σε μεγαλύτερες χρονικές κλίμακες ισχυριζόμενοι ότι αντιστοιχούν σε αναλλοίωτες, α-χρονικές, στατικές, ομοιογενείς και μακρόβιες κοινωνικές σχέσεις και δομές. Με την αναζήτηση νόμων εσωτερικής οργάνωσης των κοινωνικών συστημάτων και με τον προσανατολισμό της έρευνας στις παγκόσμιες αρχές που διέπουν την ανθρώπινη σκέψη, ο στρουκτουραλιστής Levi Strauss μεταφέρει την εστίαση της ανάλυσης και πάλι στον Άνθρωπο και στην Κουλτούρα, σε αντίθεση με τον εμπειριοκρατικό προσανατολισμό του δομολειτουργισμού που εστιάζει στη συγκεκριμένη κοινωνική οργάνωση μιας δεδομένης κοινωνίας (Δημητρίου, 2000).

Παρά τις εσωτερικές αυτές συγκρούσεις στη σχολή της βρετανικής κοινωνικής ανθρωπολογίας, τα μέλη της συσπειρώνονται, προκειμένου να αντιμετωπίσουν εξωτερικές προκλήσεις, οι οποίες ουσιαστικά προέρχονται από την αμερικανική ανθρωπολογική σχολή που εστιάζει στη μελέτη του πολιτισμικού επιπέδου (συμβολικός δομισμός – Geertz) επικεντρώνοντας στο υποκείμενο και στην ερμηνευτική ανάλυση, παραγκωνίζοντας όμως, τη μελέτη της κοινωνίας στο σύνολό της. Η κριτική εστιάζεται στο ότι οι Βρετανοί κοινωνικοί ανθρωπολόγοι δεν ενδιαφέρονται για την ιστορία, την πολιτισμική αλλαγή και την ψυχολογία, ενώ με το να επικεντρώνονται αποκλειστικά σε θέματα συγγένειας και με το να ασχολούνται μόνο με τη γεωγραφική ζώνη των αποικιών

δεν αποκτούν εθνογραφική ευρύτητα. Οι Βρετανοί ανθρωπολόγοι αποδέχονται σε γενικές γραμμές την κριτική αυτή, αλλά απαντούν πως δεδομένης της έλλειψης επαρκών πόρων, περιορίζεται και ο ορίζοντας των φιλοδοξιών τους. Ουσιαστικά επρόκειτο για ένα διάλογο μεταξύ των κοινωνικών ανθρωπολόγων που ακολούθησαν το δρόμο που άνοιξε ο Radcliffe Brown και των πολιτισμικών ανθρωπολόγων που επηρεάζονται από τις θεωρίες των Tylor, Frazer και Boas (Kuper, 1989).

Συμπερασματικά

Κλείνοντας, μπορούμε να εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στην αξία της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας αναφέροντας τα ίδια τα λόγια ενός από τους επιστήμονες, για τους οποίους έγινε αναφορά σ' αυτή την εργασία. Ο Evans Pritchard (Evans Pritchard, 1998, σ. 163) συγκεκριμένα, αναφερόμενος στη μελέτη των κοινωνιών των «πρωτόγονων» λαών μεταξύ άλλων επισημαίνει: “Η προσεκτικότερη εξέταση δείχνει πως κάτω από αυτή την επιφανειακή απλότητα ζωής βρίσκονται σύνθετες κοινωνικές δομές και πλούσιοι πολιτισμοί. Έχουμε τόσο συνηθίσει να σκεφτόμαστε τον πολιτισμό και τους κοινωνικούς θεσμούς με βάση τον υλικό πολιτισμό και την υλική διάσταση, ώστε δεν τους βρίσκουμε διόλου στους πρωτόγονους λαούς, αν δεν ψάξουμε να τους βρούμε”. Καταρρίπτοντας τους φυλετικούς φραγμούς εφαρμόζοντας τη συμμετοχική παρατήρηση οι Βρετανοί λειτουργιστές ανθρωπολόγοι αμφισβήτησαν βασικές προϋποθέσεις της αποικιοκρατίας, ήρθαν σε άμεση επαφή με τα μέλη των κοινωνιών που μελετούσαν, συνήψαν δεσμούς φιλίας με αγράμματους, φτωχούς ανθρώπους προκαλώντας συχνά τη δυσaráσκεια των εποίκων και άλλων διοικητικών υπαλλήλων (Kuper, 1989). Χαρακτηριστικά ο Evans Pritchard (Evans Pritchard, 1998, σ. 167) συμπεραίνει: “Η κοινωνική ανθρωπολογία μας βοηθάει να κατανοήσουμε καλύτερα και σε οποιονδήποτε τόπο ή χρόνο το συναντούμε, αυτό το θαυμάσιο πλάσμα, τον άνθρωπο”.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Δημητρίου-Κοτσώνη, Σ. & Δημητρίου, Σ. (2000²). *Ανθρωπολογία και Ιστορία*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Evans Pritchard, E. (1998³). *Κοινωνική Ανθρωπολογία*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Evans Pritchard, E. (1969). «Sociale Anthropologie: Past and Present»[1962], στο R. Manners and D. Kaplan (επιμ.), *Theory in Anthropology*, 46 – 54.

Kuper, A. (1989). *Ανθρωπολογία και Ανθρωπολόγοι*, (επιμ. & εισ.) Ε. Παπαταξιάρχης, Αθήνα: Καστανιώτης.

Firth, R. (1969), *Essays on Social Organization and Values*, London: Athlone

Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής σε ρόλο εκπαιδευτών ενηλίκων. Αξιολόγηση του έργου τους από τους συμμετέχοντες σε προγράμματα των Ο.Τ.Α.

Κοσμάς Ηλίας

Εκπαιδευτικός Π.Ε.11

M.Ed Σπουδές στην Εκπαίδευση

ilkos01@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει την άποψη των αθλουμένων που συμμετέχουν σε προγράμματα μαζικού αθλητισμού ενηλίκων που υλοποιούνται από τους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.), σχετικά με τα χαρακτηριστικά που επιθυμούν να έχουν οι γυμναστές και τα προγράμματα που αυτοί υλοποιούν και μέσα από τις απαντήσεις τους να διαφανεί αν όλα αυτά συνάδουν με τις βασικές αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι, συλλέχθηκαν ερευνητικά δεδομένα από συμμετέχοντες σε προγράμματα μαζικού αθλητισμού. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το συνολικό δείγμα της ποσοτικής έρευνας ήταν 150 ενήλικες αθλούμενοι (N=150) από γυμναστήρια αστικών περιοχών. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας έδειξαν ότι οι αθλούμενοι επιθυμούν οι καθηγητές φυσικής αγωγής (Κ.Φ.Α.) να διδάσκουν με τέτοιο τρόπο, με τον οποίο θα σέβονται τις ανάγκες και τους στόχους τους και θα τους αντιμετωπίζουν ως ενήλικες και όχι σαν μικρά παιδιά. Κατά συνέπεια οι καθηγητές φυσικής αγωγής οφείλουν να προσαρμόζουν το ρυθμό μάθησης στις δυνατότητες των αθλουμένων και να δείχνουν ενδιαφέρον για τον κάθε ένα ξεχωριστά, κατανοώντας ταυτόχρονα τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει. Συμπερασματικά, από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι οι αθλούμενοι επιθυμούν οι Κ.Φ.Α. να έχουν τέτοια χαρακτηριστικά που να συνάδουν με αυτά ενός εκπαιδευτή ενηλίκων ενός οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, ενήλικες αθλούμενοι, καθηγητές φυσικής αγωγής, Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Εισαγωγή

Η καθιστική ζωή αποτελεί στις μέρες μας ένα κοινωνικό φαινόμενο που τείνει να πάρει διαστάσεις κοινωνικού προβλήματος. Στον αντίποδα, η αθλητική συμμετοχή και η συχνότητα άσκησης απασχολεί την επιστημονική κοινότητα διότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της καθιστικής ζωής και της κακής υγείας, όπως η αύξηση της παχυσαρκίας, ο σακχαρώδης διαβήτης και οι ασθένειες της καρδιάς (Blair, 1996; Blair et al., 1995; Blair, Horton, & Leon, 1996). Αποτελέσματα ερευνών υποστηρίζουν πως η συμμετοχή σε αθλητικές και δραστηριότητες αναψυχής προσφέρει πολλά σωματικά, ψυχικά και κοινωνικά οφέλη, που είναι σημαντικά για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των πολιτών (Garret, Brasure, Schmitz, Schultz & Huber, 2004).

Σημαντικός είναι ο ρόλος των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.), που έχουν συμπεριλάβει στον προγραμματισμό τους τέτοιου είδους προγράμματα, τα οποία απευθύνονται σε όλους τους ενήλικες πολίτες, ανεξαρτήτως φύλου και ηλικίας. Τα προγράμματα αυτά που πέρα από την άθληση των συμμετεχόντων έχουν και μια εκπαιδευτική διάσταση, οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τους ότι έχουν να κάνουν με ασκούμενους που παίρνουν το ρόλο των εκπαιδευομένων με συγκεκριμένες ανάγκες και υποχρεώσεις.

Ο ενήλικας έχει συγκεκριμένο τρόπο που μαθαίνει, που τον διαφοροποιεί από τα παιδιά και που αυτός συσχετίζεται άμεσα με τα χαρακτηριστικά που επιδεικνύει ως εκπαιδευόμενος. Υπό αυτή τη συνθήκη, η συμμετοχή του σε προγράμματα μαζικού αθλητισμού που υλοποιούν οι Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.), τον καθιστά ως έναν εν δυνάμει εκπαιδευόμενο με κοινωνική εμπειρία σύμφωνα με τον Jarvis (Adult and Continuing Education, 1985), και κριτική ικανότητα σύμφωνα με τον Mezirow, (1991). Αυτά τα στοιχεία πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτές-γυμναστές και με βάση αυτά να σχεδιάζουν και να υλοποιούν τα προγράμματα.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ορισμένα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους εκπαιδευομένους και για το λόγο αυτό αποτελούν μια ξεχωριστή ενότητα στην εκπαίδευση. Τα χαρακτηριστικά αυτά οφείλονται στη διαφορετική ηλικία, στη μεγαλύτερη και πλουσιότερη εμπειρία, στις διαφορετικές προσδοκίες και στα ενδιαφέροντα.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ενηλίκων εκπαιδευομένων είναι πλήρως συνειδητοποιημένο για το λόγο που προσέρχεται σε μια εκπαιδευτική διαδικασία και προσδίδει σε αυτήν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον (Morris, 2004). Οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι επιλέγουν κάθε φορά εκείνη τη μαθησιακή διαδικασία, η οποία θα τους προσφέρει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα σε σχέση με το στόχο που έχουν θέσει και που λαμβάνει υπόψη της τις αντιλήψεις, τις συνήθειες και τις προκαταλήψεις που έχουν αποκτήσει (Taylor et al., 2000).

Πιο συγκεκριμένα οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι (Κόκκος & συν., 2006): α) συμμετέχουν στη μαθησιακή διεργασία με συγκεκριμένους στόχους, β) διαθέτουν ευρύ και διαφορετικό φάσμα εμπειριών και αντλούν στοιχεία από αυτές, γ) διαθέτουν συγκεκριμένους τρόπους μάθησης δ) χαρακτηρίζονται από την τάση για ενεργητική συμμετοχή, ε) αντιμετωπίζουν εμπόδια στη μάθηση.

Ο ρόλος του Κ.Φ.Α. στα προγράμματα μαζικού αθλητισμού

Οι Κ.Φ.Α. που δραστηριοποιούνται στα προγράμματα αυτά καλούνται να σχεδιάσουν προγράμματα που θα «μεταφέρουν» τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στους ενήλικους αθλούμενους, χρησιμοποιώντας εκείνες τις μεθόδους διδασκαλίας και τα μέσα που ταιριάζουν στις ανάγκες των αθλούμενων. Οφείλουν να γνωρίζουν και να σέβονται τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των ενηλίκων ασκούμενων, ώστε να κρατήσουν σε

υψηλό επίπεδο τον αρχικό ενθουσιασμό και τη δέσμευσή τους για άσκηση.

Συνεπώς, για να επιτευχθούν οι στόχοι της άσκησης, έτσι όπως αυτοί εκφράζονται μέσω των προγραμμάτων μαζικού αθλητισμού ενηλίκων, οι Κ.Φ.Α. που υλοποιούν τα προγράμματα αυτά, θα πρέπει να γνωρίζουν πολλές μεθόδους διδασκαλίας και να είναι σε θέση να τις εφαρμόζουν κάνοντας διάφορους συνδυασμούς, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τους στόχους του κάθε προγράμματος. Οι Κ.Φ.Α. οφείλουν να επαναπροσδιορίζουν τους στόχους τους, τις μεθόδους διδασκαλίας και να τροποποιήσουν εν γένει τον τρόπο προσέγγισης και μάθησης των ενηλίκων αθλουμένων.

Ένταξη του μαζικού αθλητισμού στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων

Τα προγράμματα άθλησης για όλους ως διαδικασία, εντάσσονται στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ελεύθερου χρόνου, που στόχο έχουν να αξιοποιήσουν δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο των ενηλίκων, παρέχοντάς τους γνώσεις και δεξιότητες που θα τους οδηγήσουν στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς τους (Καραλής, 2009· Βεργίδης, 2005). Ως τέτοιου είδους προγράμματα, απευθύνονται σε όλους τους πολίτες και για όλη τη διάρκεια της ζωής τους, ενώ οι στόχοι που θέτουν, συνάδουν και ταιριάζουν με τους στόχους των προγραμμάτων της Δια Βίου Μάθησης που είναι η προσωπική ολοκλήρωση, η κοινωνική ένταξη και η δημιουργία ενός ενεργού πολίτη (Jarvis, 2003).

Συμπερασματικά, τα προγράμματα άθλησης για όλους, ως εκφραστής των προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων ελεύθερου χρόνου έχουν όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που τα κατατάσσουν στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ερευνητικά ερωτήματα

Λαμβάνοντας υπόψη του κανείς το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αλλά και του μαζικού αθλητισμού ως εργαλεία που θα οδηγήσουν στη Δια Βίου Μάθηση και στη Δια Βίου Άσκηση αντίστοιχα, έγινε προσπάθεια να αξιολογηθεί εάν οι Καθηγητές Φυσικής Αγωγής που δραστηριοποιούνται στο χώρο του μαζικού αθλητισμού ενηλίκων που υλοποιούν οι Ο.Τ.Α. εφαρμόζουν τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και πώς αξιολογείται η ύπαρξη αυτών των αρχών από τη μεριά των συμμετεχόντων.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες της πιλοτικής έρευνας επιλέχθηκαν με τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος και το αποτέλεσαν αθλούμενοι που συμμετείχαν στα προγράμματα μαζικού αθλητισμού αστικής περιοχής. Οι συμμετέχοντες ήταν συνδρομητές και εγγεγραμμένοι στο συγκεκριμένο γυμναστήριο όπου συμμετείχαν. Το συγκεκριμένο γυμναστήριο, όπου πραγματοποιήθηκε η πιλοτική έρευνα δεν συμπεριλήφθη στην κύρια έρευνα που ακολούθησε.

Οι συμμετέχοντες της κύριας έρευνας επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας και το αποτέλεσαν 150 αθλούμενοι (N= 150) που συμμετείχαν στα προγράμματα μαζικού αθλητισμού γυμναστηρίων των Δήμων Αθηναίων και Ιλίου. Διανεμήθηκαν 200 ερωτηματολόγια τόσο σε ηλεκτρονική όσο και σε έντυπη μορφή και συλλέχθηκαν 150 συμπληρωμένα και έγκυρα ερωτηματολόγια (βαθμός ανταπόκρισης 75%).

Εγκυρότητα και αξιοπιστία περιεχομένου του ερωτηματολογίου

Η εγκυρότητα του πιλοτικού ερωτηματολογίου όσο και του ερωτηματολογίου της κύριας έρευνας ελέγχθηκε μέσω:

- 1) της αξιολόγησης του περιεχομένου των ερωτήσεων (content validity: α) σαφήνεια β) συνάφεια γ) αντιπροσωπευτικότητα).
- 2) των σχολίων των συμμετεχόντων ως προς τη διατύπωση και κατανόηση των ερωτήσεων.

Όσον αφορά την αξιοπιστία, ένα εργαλείο μέτρησης θεωρείται αξιόπιστο, όταν σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις σε ίδιο δείγμα και σε διαφορετικές χρονικές στιγμές εμφανίζει σταθερά τα ίδια αποτελέσματα, εκτός εάν έχει συμβεί μια σημαντική αλλαγή μεταξύ των μετρήσεων. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας ελέγχθηκε μέσω της μεθόδου alpha reliability για την κάθε υποκλίμακα όσο και για το σύνολο της κλίμακας. Ως προς την εσωτερική συνοχή των υπο-κλιμάκων οι δείκτες α παρουσίασαν ικανοποιητικές τιμές καθώς κυμάνθηκαν πάνω από 0.75, ενώ ο δείκτης α για τη συνολική κλίμακα ήταν 0.82 γεγονός που δείχνει υψηλό επίπεδο εσωτερικής συνοχής για τις κλίμακές μας με αυτό το συγκεκριμένο δείγμα.

Περιγραφή ερωτηματολογίου

Η πρώτη κατηγορία ερωτήσεων περιείχε τα δημογραφικά και κοινωνικά στοιχεία των ερωτηθέντων, η δεύτερη κατηγορία αφορούσε την εμπειρία των ερωτηθέντων σχετικά με τα προγράμματα μαζικού αθλητισμού που συμμετείχαν κατά το παρελθόν ή συμμετείχαν κατά τη διάρκεια της έρευνας ενώ η τρίτη κατηγορία αφορούσε την ποιότητα των παρεχομένων υπηρεσιών.

Αποτελέσματα

Με βάση την ανάλυση των ευρημάτων της ποσοτικής έρευνας που βασίστηκε στα ερωτηματολόγια, διαπιστώθηκαν τα παρακάτω:

Το εξεταζόμενο δείγμα στα ερωτηματολόγια αποτελείτο από 150 άτομα. Ως προς το φύλο το 66% ήταν γυναίκες και το 34% άνδρες, ενώ ως προς την ηλικία διαμοιράστηκαν ως εξής: (39% μέχρι 30 ετών, 28% μεταξύ 31-40 ετών, 15% μεταξύ 41-50 ετών και 18% πάνω από 50 ετών).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων (69%) δήλωσε πως είχε προηγούμενη εμπειρία σε αντίστοιχα προγράμματα των Ο.Τ.Α., ενώ στην ερώτηση που αφορούσε τις δυσκολίες που συνάντησαν στα προγράμματα, οι απαντήσεις που δόθηκαν ανέδειξαν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ενήλικες, όταν παρακολουθούν οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες. Ειδικότερα, το 40% ανέδειξε τις οικογενειακές υποχρεώσεις ως την πιο σημαντική δυσκολία, ενώ με υψηλά ποσοστά ακολούθησαν λόγοι, όπως οι απαιτήσεις του προγράμματος και οι ώρες παρακολούθησης.

Στην ερώτηση πόσο ικανοποιημένοι έχουν μείνει από τη συμμετοχή τους στα προγράμματα, εντύπωση προκαλεί ότι μόνο το 23.5% των ερωτηθέντων δήλωσε πάρα πολύ, ενώ το 64.7% δήλωσε αρκετά, αφήνοντας την εντύπωση ότι χρειάζονται αλλαγές και διορθώσεις. Προς επιβεβαίωση αυτού, έρχεται και το 78% των ερωτηθέντων που δήλωσε ότι δεν ελήφθησαν υπόψη από τους Κ.Φ.Α. οι προσωπικές ανάγκες του κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων.

Στην ερώτηση που ερευνούσε τα χαρακτηριστικά που οφείλουν να έχουν οι Κ.Φ.Α., που υλοποιούν προγράμματα άθλησης για ενήλικες, οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους συμμετέχοντες ταίριαζαν με τα χαρακτηριστικά που επιδείκνυαν οι ίδιοι, ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό συμφώνησε ότι οι Κ.Φ.Α. οφείλουν: α) σύμφωνα με το 86% να προσαρμόζουν το ρυθμό μάθησης των δεξιοτήτων που διδάσκουν στις δυνατότητες των αθλουμένων, β) κατά το 72.7% να αντιμετωπίζουν τους αθλούμενους ως ξεχωριστά άτομα και με διαφορετικές ανάγκες και να λαμβάνουν υπόψη τους τις προηγούμενες εμπειρίες σε αντίστοιχα προγράμματα, γ) ενώ το 78% επιθυμεί οι Κ.Φ.Α. να δείχνουν ενδιαφέρον για κάθε αθλούμενο ξεχωριστά και να τον ενημερώνουν συνεχώς για την πρόοδο που παρουσιάζει.

Επιθυμούσαν, δηλαδή, οι Κ.Φ.Α. να παρουσιάζουν και να έχουν τέτοια χαρακτηριστικά, όπως αυτά που έχει ένας εκπαιδευτής ενηλίκων που υλοποιεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Να μπορεί δηλαδή να αφογκράζεται και να προσαρμόζεται με ευελιξία στις ανάγκες και τις προσδοκίες των αθλουμένων.

Η επόμενη ερώτηση ζητούσε από τους ερωτηθέντες να αξιολογήσουν τη σπουδαιότητα μιας σειράς παραγόντων, που η ύπαρξη τους μπορεί να τους οδηγήσει στην απόφαση να σταματήσουν από ένα πρόγραμμα μαζικού αθλητισμού. Οι παράγοντες αυτοί θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως τα εμπόδια που εμφανίζονται στους ενήλικες και τους δυσχεραίνουν στο να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα μαζικού αθλητισμού.

Το 41% των ερωτηθέντων επιθυμεί την υποκίνηση και ενθάρρυνση από το γυμναστή του και το θεωρεί αυτό πολύ σημαντικό παράγοντα για να συνεχίσει στο πρόγραμμα άθλησης ενηλίκων που έχει επιλέξει. Σύμφωνα με το 42.5% των αθλουμένων, σημαντικοί θεωρούνται επίσης και οι λόγοι που έχουν να κάνουν με το γεγονός ότι προσέρχονται σε ένα πρόγραμμα άθλησης για όλους με συγκεκριμένους στόχους και ανάγκες που αφορούν τη βελτίωση της υγείας, την κάλυψη του ελεύθερου χρόνου ή και την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων. Όταν λοιπόν, το πρόγραμμα άθλησης είναι πολύ γενικό

και δημιουργεί την εντύπωση ότι δε θα καλύψει τις ανάγκες τους, τότε αυτό θεωρείται σημαντικός λόγος για να διακόψουν.

Στην τελευταία ερώτηση, οι αθλούμενοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν πόσο σημαντική θεωρούν μια σειρά κριτηρίων που οφείλει να έχει ένας γυμναστής, ώστε να χαρακτηριστεί καλός. Στην πλειονότητά τους και με μεγάλα ποσοστά, δήλωσαν ότι το φύλο (92%) και η ηλικία (89%) του Κ.Φ.Α. δεν αποτελούν κριτήρια για να χαρακτηριστεί καλός.

Αντιθέτως, ο Κ.Φ.Α. σύμφωνα με το 81.4% οφείλει να έχει ανεπτυγμένη την επικοινωνιακή του ικανότητα και κατά το 76% να προσπαθεί να καλλιεργήσει το ομαδικό πνεύμα μέσα στα τμήματα. Το 77% των ερωτηθέντων θεωρεί σημαντικό ο Κ.Φ.Α. να έχει γνώση χειρισμού των ενηλίκων και να αντιλαμβάνεται τις προσωπικές ανάγκες και προσδοκίες του καθενός. Τέλος, ένα σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 81% πιστεύει ότι ο Κ.Φ.Α. οφείλει να δείχνει εμπράκτως ότι γυμνάζει ενήλικες που έχουν μια σειρά χαρακτηριστικών που τους διαφοροποιούν από τα παιδιά ενώ το 66% πιστεύει ο Κ.Φ.Α. οφείλει να δίνει σημασία στη συμμετοχή και όχι τόσο στο τελικό αποτέλεσμα. Οι ερωτηθέντες, δηλαδή, έδωσαν σημασία στα χαρακτηριστικά του Κ.Φ.Α. που συμβάδιζαν με την ιδιότητα που παρουσίαζαν οι ίδιοι, ως ενήλικες εκπαιδευόμενοι.

Συμπεράσματα

Κάθε πρόγραμμα μαζικού αθλητισμού ξεκινά συνήθως φιλόδοξα και αισιοδοξεί ότι θα καλύψει τις ανάγκες και τις προσδοκίες όλων όσων προσέρχονται σε αυτά. Τα προγράμματα αυτά παρουσιάζουν μία ιδιαιτερότητα, αφού η ύπαρξή τους πέρα από το στοιχείο της ψυχαγωγίας περιέχει και το στοιχείο της μάθησης, μετατρέποντάς τα ταυτόχρονα σε εκπαιδευτικά προγράμματα. Έρχονται να καλύψουν τον ελεύθερο χρόνο και το αυξημένο ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για άθληση μέσα από μια εκπαιδευτική διαδικασία.

Στόχος λοιπόν, των προγραμμάτων δεν είναι μόνο η κάλυψη των αναγκών των συμμετεχόντων, αλλά και η ιδιαίτερη προσέγγιση των αθλουμένων, ως ενηλίκων εκπαιδευόμενων, με στόχο να συνειδητοποιήσουν τις όποιες πηγές των δυσκολιών τους, να εντοπίσουν τις ανάγκες τους και να τους οδηγήσουν στο σημείο να επιθυμούν να τις καλύψουν παραμένοντας στα προγράμματα αυτά.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τα επίπεδα ικανοποίησης των συμμετεχόντων σε προγράμματα άθλησης για όλους επιβεβαιώνουν σε σημαντικό βαθμό τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Κουτσούκη και συν., 2003; Σταύρου & Κάκκος, 2005).

Τα αποτελέσματα των μελετών έδειξαν επίσης ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ του είδους της άσκησης στο οποίο συμμετείχαν οι ερωτώμενοι με αυτό που θα

επιθυμούσαν να συμμετάσχουν. Αυτό αποτέλεσε και το κυριότερο λόγο για να συμμετέχουν μικρότερο χρονικό διάστημα ή ακόμη και να σταματήσουν από το πρόγραμμα άσκησης. Το αποτέλεσμα αυτό σε συνάρτηση με το 78% της παρούσης έρευνας που δήλωσε ότι δεν ελήφθησαν υπόψη από τους Κ.Φ.Α. οι προσωπικές ανάγκες του κατά το σχεδιασμό των προγραμμάτων αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο των Κ.Φ.Α. που καλούνται να παίξουν, ως ενεργό στοιχείο της άσκησης στη γενικότερη ποιότητα των αθλητικών προγραμμάτων. Το στοιχείο αυτό σημειώνει την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση αλλά και το σημαντικό ρόλο της συμπεριφοράς των Κ.Φ.Α. προς τους ασκούμενους.

Έτσι, οι Κ.Φ.Α. που έχουν την ευθύνη της υλοποίησης των προγραμμάτων, καλούνται να αναπτύξουν εκείνες τις δεξιότητες που θα τους καταστήσουν ταυτόχρονα και εκπαιδευτές ενηλίκων. Η αποτυχία των Κ.Φ.Α. να ενθαρρύνουν και να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους αθλούμενους, έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται στη συνέχεια ανυπέρβλητες δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία (Κόκκος, 1999). Το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων που αφορούσε την πιθανότητα οι αθλούμενοι να σταματήσουν το πρόγραμμα που παρακολουθούσαν, είχε να κάνει με τις δυσκολίες που σχετίζονται με τα παιδαγωγικά εμπόδια και σχετιζόταν με τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων (Cross, 1981).

Συμπερασματικά, από την ποσοτική έρευνα διαπιστώνουμε ότι η συντριπτική πλειονότητα των ερωτηθέντων (93%) επιθυμεί να συμμετάσχει εκ νέου σε αντίστοιχα προγράμματα μαζικού αθλητισμού. Επιθυμούν όμως, οι Κ.Φ.Α. να τους αντιμετωπίζουν ως ενήλικες, σεβόμενοι τις ανάγκες τους και τις προσδοκίες τους. Η οικοδόμηση ενός καλού επικοινωνιακού κλίματος, που θα καλλιεργήσει το ομαδικό πνεύμα, σε συνάρτηση με την ενθάρρυνση για συμμετοχή είναι τα στοιχεία που συνθέτουν τον ιδανικό Κ.Φ.Α. Φαίνεται τελικά, ότι η άποψη των αθλουμένων σχετικά με τον τρόπο που επιθυμούν να διδάσκουν οι Κ.Φ.Α. συμπίπτει και ταυτίζεται με το ρόλο και την ιδιότητα ενός εκπαιδευτή ενηλίκων ενός οποιουδήποτε εκπαιδευτικού προγράμματος.

Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ. (2005). Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: Επιτεύγματα και δυσλειτουργίες. *Στα πρακτικά του 1ου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Blair, S.N., Kohl, H.W., Barlow, C.E., Paffenbarger, R.S., Gibbons, L.W., & Macera, C.A. (1995). Changes in physical fitness and all-cause mortality. A prospective study of healthy and unhealthy men. *Journal of American Medical Association*, 273, 1093-1098.
- Blair, S.N., Horton, E., & Leon, A.S. (1996). Physical activity, nutrition and chronic disease. *Medical Science of Sports Exercise*, 28, 335-249.

- Blair, S.N. (1996). Physical inactivity and cardiovascular disease risk in women. *Medical Science of Sports Exercise*, 28, 9-10.
- Cross, K. P. (1981). *Adults as learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garrett, A. N., Brasure, M., Schmitz, H. K., Schultz, M. M., & Huber, R. M. (2004). Physical inactivity: Direct cost to a health plan. *American Journal of Preventive Medicine*, 27(4), 304-309.
- Jarvis, P. (1985). *Adult and Continuing Education*. London: Croom Helm.
- Jarvis P. (2003). *Adult and continuing education: theory and practice*, - 2η έκδ. Ανατυπωμένη, Routledge, London: New York
- Καραλής, Θ. (2009). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Διεθνείς προσεγγίσεις & ελληνικές διαδρομές. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α., Καραλής, Θ., Παληός, Ζ. (2006). *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών*. Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης. Τόμος 1. Αθήνα: ΕΚΕΠΙς.
- Κόκκος, Α. (1999). Αρχές μάθησης ενηλίκων. Στο Α. Κόκκος, & Α. Λιοναράκης (Εκδ.) *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*. (19-49). Τομ. Β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτσούκη, Δ., Σκορδίλης, Ε., Σπαρτάλη, Ι., Χαρίτου, Σ., Ασωνίτου, Κ., Κάκκος, Β., & Σταύρου, Ν. (2003). *Ποιοτική Αξιολόγηση Προγραμμάτων Άθληση για Όλους στην Ελλάδα. Η Ελλάδα σε κίνηση*. Γενική Γραμματεία Αθλητισμού, 4, 14-23.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morris, Bland, S. (2004). Advising adults, telling or coaching. Στο : *Adult Learning* 14(2),σελ. 6-9.
- Σταύρου, Ν.Α., & Κάκκος, Β. (2005). Λόγοι συμμετοχής και παράγοντες εγκατάλειψης ασκούμενων γυναικών: Διαφορές με βάση τη διάρκεια συμμετοχής, τη συστηματικότητα άσκησης και την ηλικία των ασκούμενων. *Πρακτικά του Πανελ-*

ληγίου Συνεδρίου Ελληνικής Εταιρείας Αθλητικής Διοίκησης "Σύγχρονες στρατηγικές αθλητικής ανάπτυξης σε εθνικό και τοπικό επίπεδο". 18-20 Νοεμβρίου 2005 (σελ.41-44). Ηράκλειο: ΕΛΛ.Ε.Δ.Α.

Taylor, K., Marienau, C., Fiddler, M. (2000). *Developing Adult Learners, Strategies for Teachers and Trainers*. San Francisco: CA: Jossey-Bass Inc. Publishers.

Τα δημοσιονομικά μέτρα στην εκπαίδευση κατά την περίοδο της κρίσης και οι συνέπειές τους στην ταυτότητα του σχολείου και στην ψυχική υγεία της σχολικής κοινότητας

Αντωνίου Ειρήνη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.04 & Π.Ε.10, Μ.Εδ.

torinouli@gmail.com

Περίληψη

Ο δημόσιος τομέας βρέθηκε στο στόχαστρο των μέτρων κατά της κρίσης που επιβάλλονται από διεθνείς και εθνικούς οικονομικούς και πολιτικούς κύκλους. Σε αυτή την εργασία εξετάζεται η δημοσιονομική πολιτική που εφαρμόστηκε στον τομέα της εκπαίδευσης κατά την περίοδο 2008-2014, και καταγράφονται οι συνέπειες των μέτρων της στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στην υγεία της σχολικής κοινότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: δημοσιονομική πολιτική, εκπαίδευση, κρίση, ψυχική υγεία

Εισαγωγή

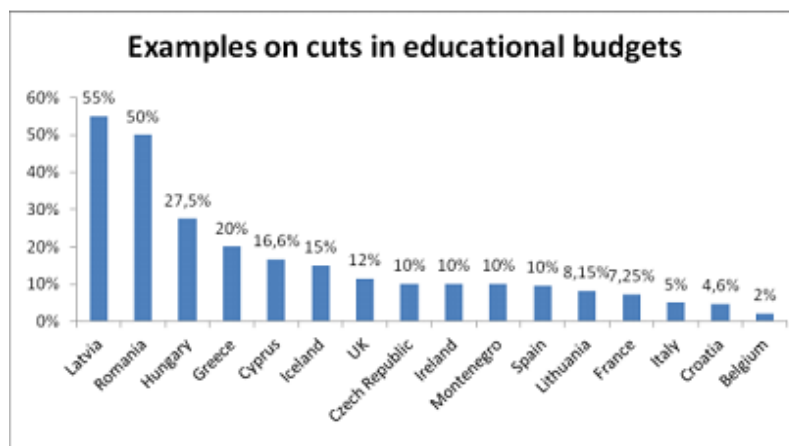
Ο δημόσιος τομέας βρέθηκε στο στόχαστρο των μέτρων κατά της κρίσης που επιβάλλονται από διεθνείς και εθνικούς οικονομικούς και πολιτικούς κύκλους. Ειδικότερα καταγράφονται μέτρα για τη μείωση της απασχόλησης, πολιτικές συγκράτησης και μείωσης των άμεσων και έμμεσων αποδοχών, αλλαγές στις συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, πολιτικές ελαστικοποίησης της απασχόλησης και αναδιοργάνωσης του χρόνου εργασίας. «Οι περισσότερες αλλαγές που επιβλήθηκαν με τα μνημόνια είχαν ήδη δρομολογηθεί από τις αρχές της δεκαετίας του 2000, με την επίκληση της αναγκαιότητας εκσυγχρονισμού/εξορθολογισμού του δημοσίου». Ωστόσο με την έναρξη της κρίσης, και κυρίως μετά το 2010, υπήρξε ραγδαία επιτάχυνση εφαρμογής τους και οριζόντια γενίκευσή τους σε όλο το δημόσιο, ως αποτέλεσμα των «μεταρρυθμίσεων υπό το καθεστώς φόβου και πανικού που επέβαλε η τροϊκανή επιτήρηση» (Κουζής & συν., 2013). Ο κλάδος των εκπαιδευτικών επιβαρύνθηκε και αυτός από μία σειρά μέτρων που καθιερώθηκαν μονομερώς από την κυβέρνηση με το επιχείρημα περί «κράτους σε έκτατη ανάγκη». Πέραν τούτου, σε πολλές περιπτώσεις, τα μέτρα κατά της κρίσης και οι αλλαγές στην εργατική νομοθεσία παραβίασαν, άμεσα ή έμμεσα, βασικά κοινωνικά δικαιώματα που προστατεύονται από τις Διεθνείς Συμβάσεις Εργασίας και τον Χάρτη Θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ε.Ε.

Μέτρα Δημοσιονομικής πολιτικής για την εκπαίδευση

Τα μέτρα αυτά εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο των δεσμεύσεων που περιλαμβάνονται στα μνημόνια και επικεντρώθηκαν κυρίως στη μείωση των δαπανών για την παιδεία.

Οι περικοπές στον ετήσιο προϋπολογισμό της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με την έρευνα της Ευρωπαϊκής Συνομοσπονδίας Εκπαιδευτικών, το ποσοστό των περικοπών στους προϋπολογισμούς για την εκπαίδευση από το 2008 μέχρι το 2012 ανάγεται στο 30% για την Ελλάδα (ΟΛΜΕ, 2012), η οποία καταλέγεται στην τέταρτη θέση από τις 25 Ευρωπαϊκές χώρες που έλαβαν μέρος στην έρευνα.



Διάγραμμα 1: Ποσοστό % περικοπών στους προϋπολογισμούς για την εκπαίδευση

Η συρρίκνωση του εκπαιδευτικού προσωπικού

Παρατηρήθηκε «μεγάλη αριθμητική μείωση του διδακτικού προσωπικού μέσω της μη αντικατάστασης των αποχωρούντων, της κατάργησης οργανικών θέσεων, της κατάργησης σχολικών μονάδων ή τμημάτων στα πανεπιστήμια και της μη πρόσληψης αναπληρωτών για την κάλυψη προσωρινών ή εκτάκτων αναγκών» (ΑΔΕΔΥ, 2014). Ειδικότερα, το 2014 υπήρξαν 30.000 λιγότεροι εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το 2010 (μείωση 30%). Αναλυτικότερα, ο αριθμός των εκπαιδευτικών των Λυκείων συρρικνώθηκε κατά 20% περίπου ή κατά 5.881 άτομα το διάστημα 2009/10-2012/13, ενώ στα Γυμνάσια, ο αριθμός των διδασκόντων σημείωσε μείωση της τάξεως του 30% ή κατά 15.000 άτομα (ΑΔΕΔΥ, 2014). Σύμφωνα με τα στοιχεία που παραθέτει ο αιρετός στο ΚΥΣΔΕ κ. Κορδής, η οικονομική συρρίκνωση εκφράστηκε και με σαρωτικές καταργήσεις ή συγχωνεύσεις σχολείων. «Κατά τη διάρκεια της πενταετίας των μνημονίων 2010 έως 2014 έγιναν αθρόες συγχωνεύσεις σχολικών μονάδων. Συνολικά 2.437 σχολικές μονάδες συγχωνεύθηκαν σε 1.122». Επίσης την ίδια πενταετία καταργήθηκαν 605 σχολεία. Συγκεκριμένα 277 Δημοτικά σχολεία, 264 Νηπιαγωγεία, 35 Γυμνάσια, και 18 Λύκεια (<https://www.alfavita.gr/arhron>) Όσο αφορά την πρόσληψη αναπληρωτών, μόλις 320 αναπληρωτές προσλήφθηκαν το διάστημα 2013-2014 στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, από τους 3.757 αναπληρωτές το 2012-13 και τους 5527 το 2011-12. Παρατηρείται δηλαδή μείωση 91% και 94% αντίστοιχα (εγκύκλιος 75266/Δ2/06-07-2011/ΥΠΔΒΜΘ). Επίσης, η Ελλάδα καταλαμβάνει την πρώτη θέση από 25 χώρες με 24.000 αποχωρήσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι παραιτήθηκαν από το 2008 μέχρι το 2012. ETUCE (ΟΛΜΕ, 2012). Επιπρόσθετα, «στο πλαίσιο της εξυγίανσης του εκπαιδευτικού» και «με σκοπό την αναβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης», κρίθηκε αναγκαία η κατάργηση 52 κλάδων προσωπικού της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης το 2013. Όμως, στις 3-6-2015 με το ΦΕΚ Αρ. Φύλλου 1016, έγινε επαναφορά

των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας στις θέσεις που κατείχαν προτού τεθούν σε διαθεσιμότητα.

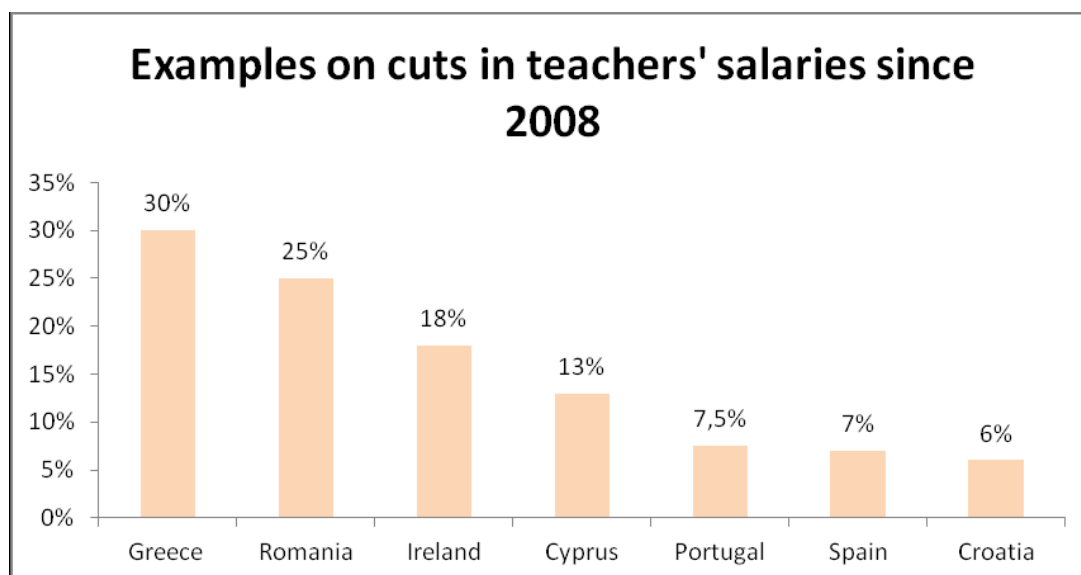
Η έλλειψη εκπαιδευτικών οδήγησε στην αλλαγή των αναθέσεων των διαφόρων ειδικοτήτων, με αποτέλεσμα να διδάσκονται για παράδειγμα μαθηματικά από εκπαιδευτικούς πληροφορικής, αποκλείστηκαν εκπαιδευτικοί βασικής ειδικότητας από το μάθημα των ερευνητικών εργασιών και των βιωματικών δράσεων, και επιπλέον καταργήθηκαν δομές στην εκπαίδευση (ΓΡΑΣΕΠ-ΓΡΑΣΥ) ή άλλες υπολειτουργούν για να «απελευθερωθούν» εκπαιδευτικοί.

Η εντατικοποίηση της εργασίας των στελεχών του δημοσίου

Ταυτόχρονα με τη μείωση του προσωπικού πραγματοποιήθηκε και εντατικοποίηση της εργασίας των στελεχών του δημοσίου, με αύξηση των καθημερινών καθηκόντων τους (επιτηρήσεις-διοικητικά καθήκοντα), μείωση αδειών, αύξηση του εβδομαδιαίου χρόνου εργασίας, καθώς και αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη (ΑΔΕΔΥ, 2014).

Η Μείωση των αποδοχών

Σε γενικές γραμμές από τις 1-11-2011 που ισχύει το νέο μισθολόγιο που συνέδεσε το μισθό με το βαθμό, καταργήθηκε η ακώλυτη μισθολογική και βαθμολογική προαγωγή, εμφανίστηκαν οι περικοπές μισθών και καταργήθηκαν τα επιδόματα. Όπως εμφανίζεται στην έρευνα της ETUCE (ΟΛΜΕ, 2012), οι μεγαλύτερες περικοπές στους μισθούς των εκπαιδευτικών έγιναν στην Ελλάδα (30%) και ακολουθεί η Ρουμανία (25%) και η Ιρλανδία (18%). Σύμφωνα με την ΑΔΕΔΥ (2014) ο εισαγωγικός μισθός του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού μειώθηκε στα 640 ευρώ από 1.070 (μείωση έως και 45%).



Διάγραμμα 2: Μειώσεις μισθών στους εκπαιδευτικούς

Η Μεταρρύθμιση στο Συνταξιοδοτικό

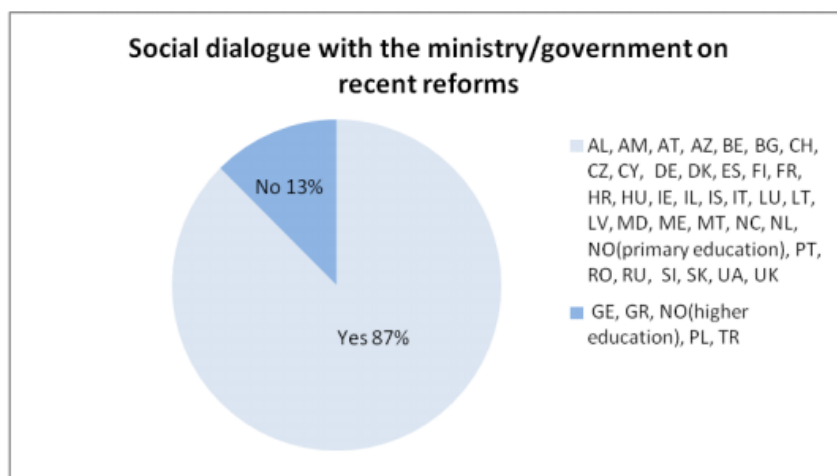
«Σύμφωνα με το Μνημόνιο Οικονομικής και Χρηματοπιστωτικής Πολιτικής, οι μεγαλύτερες υπερβάσεις ετησίως στον κρατικό προϋπολογισμό προερχόντουσαν συστηματικά από τα ταμεία κοινωνικής ασφάλισης» (Στεργίου, 2013). Οι μειώσεις των συντάξεων θεωρήθηκαν αναγκαίες και προβλέφθηκαν οριζόντιες περικοπές σε συντάξεις με την καθιέρωση της εισφοράς αλληλεγγύης συνταξιούχων και στη συνέχεια με επάλληλες μειώσεις συντάξεων, με ταυτόχρονη αύξηση των ορίων συνταξιοδότησης, μέτρο που έπληξε ιδιαίτερα τις μητέρες ανήλικων παιδιών που στο παρελθόν δικαιούνταν πρόωγη συνταξιοδότηση (Wintour, 2013).

Αυταρχικό πλέγμα νόμων

Σύμφωνα με τη μελέτη της ΑΔΕΔΥ (2014) ενισχύθηκαν οι μηχανισμοί επιτήρησης και επιβολής πειθαρχικών μέτρων. Ως παραδείγματα μπορούν να αναφερθούν το Νέο Πειθαρχικό, το ηλεκτρονικό παρουσιολόγιο με την περιοδική ηλεκτρονική καταγραφή δεδομένων αναφορικά με την παρουσία των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο σχολείο, την αξιολόγηση και τις υποχρεωτικές μετακινήσεις

Η απουσία κοινωνικού διαλόγου και δημοκρατικών διαδικασιών

Οι Clauwaert & Schömann (2012) επισημαίνουν ότι οι χώρες επικαλούμενες συχνά το επιχείρημα περί «κράτους σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης» παρέκαμψαν τα συμφωνηθέντα με τους κοινωνικούς εταίρους ή ψηφίσαν μέτρα κατά της κρίσης χωρίς τις απαραίτητες διαβουλεύσεις, όπως εμφανίζεται στο Καρακιουλάφη (2015 α). Η έρευνα της ETUCE, (ΟΛΜΕ, 2012) ανέδειξε ότι η Ελλάδα ανήκει στο 13% των χωρών που δεν χρησιμοποιήθηκε ο κοινωνικός διάλογος με την κυβέρνηση σε σύγχρονα θέματα. Το ίδιο συνέβη και στον τομέα της εκπαίδευσης που πέρασαν μονομερώς κάποια μέτρα με το επιχείρημα να μη χαθεί πολύτιμος χρόνος στις συζητήσεις.



Διάγραμμα 3: Κοινωνικός διάλογος με την κυβέρνηση

Αντίθετα, σε πολλές περιπτώσεις, οι αλλαγές στην εργατική νομοθεσία παραβίασαν

βασικά κοινωνικά δικαιώματα που προστατεύονται από τις Διεθνείς Συμβάσεις Εργασίας και τον Χάρτη θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ε.Ε., όπως η περίπτωση της νομικής διάταξης εναντίον της απεργίας των εκπαιδευτικών το 2013.

Οι συνέπειες των δημοσιονομικών μέτρων

Η σχολική κοινότητα δεν έμεινε ανέπαφη από τα δημοσιονομικά μέτρα που επηρέασαν την ποιότητα της εκπαίδευσης, την ταυτότητα του σχολείου και τη σωματική και ψυχική υγεία των μελών του.

Η ταυτότητα του σχολείου και η ποιότητα εκπαίδευσης

Τα μέτρα της δημοσιονομικής πολιτικής οδηγούν στη μετάλλαξη της ταυτότητας των σχολείων και των πανεπιστημίων σε πιο παραγωγικά πρότυπα και την αναγωγή της ανταγωνιστικότητας σε υπέρτατη αξία με τη συνακόλουθη διεύρυνση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων και τη μετατροπή της εκπαίδευσης από δημόσιο κοινωνικό αγαθό σε εμπόρευμα. Επιπλέον, θεωρείται ότι η αξιολόγηση θα συμβάλλει στη μείωση της δυνατότητας «των εκπαιδευτικών να αμφισβητούν τις αξίες στις οποίες στηρίζεται η σύγχρονη καπιταλιστική ανάπτυξη, όπως είναι η ανταγωνιστικότητα» (Ανδρινόπουλος κ συν., 2012). Το παραπάνω θα επηρεάσει και το αίσθημα του «επιπρόσθετου χρέους» των εκπαιδευτικών για αφύπνιση της κρίσης των μαθητών και μελλοντικών πολιτών σε ζητήματα πολιτικής και οικονομίας. Οι συγχωνεύσεις και οι καταργήσεις, όπως προαναφέρθηκε, οδήγησαν σε αύξηση των μαθητών στις τάξεις με συνέπειες στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Η δυσκολία των σχολείων να καλύψουν τα έξοδα επαρκούς θέρμανσης, καθώς και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, όπως η μη διαθεσιμότητα παροχής γραφικής ύλης, η ανυπαρξία οπτικοακουστικών μέσων και η αδυναμία πρόσβασης στο διαδίκτυο, τα οποία θεωρούνται επικουρικά για τη σύγχρονη μαθησιακή διδασκαλία, δυσχεραίνουν μαθησιακή διαδικασία.

Η υγεία στη σχολική κοινότητα

Η περιρρέουσα εκπαιδευτική ατμόσφαιρα που χαρακτηρίζεται από την ανασφάλεια, όχι μόνο από το φόβο για περαιτέρω μείωση μισθού, αλλά και για τους τρόπους αξιολόγησης ή μιας επικείμενης διαθεσιμότητας, επηρεάζει την ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών, και μπορεί να έχει προεκτάσεις και στον παιδαγωγικό ρόλο τους. Παράλληλα, η κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται από την ελάττωση των οικονομικών πόρων, το γονικό άγχος για τη λειτουργικότητα της οικογένειας με τη συνακόλουθη αποδυνάμωση της εφαρμογής των κανόνων «ρουτίνας» στην οικογένεια, και την ελάττωση των εξωσχολικών δραστηριοτήτων.

Ειδικότερα στο σχολικό πλαίσιο, λόγω της οικονομικής κρίσης, εμφανίστηκαν φαινό-

μενα πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, υποσιτισμού, «ραγδαία αύξηση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων» μαθητών (Ζιώνου-Σιδέρη, 2014), όπως αύξηση φαινομένων βίας, συμπτώματα καταστάσεων πανικού, θυμού ή φόβου. Σε αυτό το πλαίσιο είναι απαραίτητο να προωθηθεί η στήριξη φορέων που ασχολούνται με την υγεία στην εκπαίδευση, όπως ο Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που από τη μια ενδυναμώνουν τους μαθητές ψυχολογικά, ώστε να ανταπεξέλθουν στις δύσκολες συνθήκες, και από την άλλη ενισχύουν το συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών, και προσφέρουν στήριξη στο ρόλο του γονέα.

Συμπεράσματα

Μετά το 2010 υπήρξε ραγδαία επιτάχυνση εφαρμογής των δημοσιονομικών νόμων, ως αποτέλεσμα των μεταρρυθμίσεων που επέβαλε η τριτοετής επιτήρηση. Το ίδιο συνέβη και στον τομέα της εκπαίδευσης που πέρασαν μονομερώς κάποια μέτρα με το επιχείρημα περί «κράτους σε έκτακτη ανάγκη», τα οποία επικεντρώθηκαν στη συρρίκνωση του εκπαιδευτικού προσωπικού και στην εντατικοποίηση της εργασίας του, στη μείωση μισθών και συντάξεων, στο αυταρχικό πλέγμα νόμων. Οι παρεμβάσεις αυτές οδήγησαν στη μεταβολή της ταυτότητας του σχολείου σε πιο ανταγωνιστικό και εξεταστικοκεντρικό, στην επιβάρυνση της ποιότητας της εκπαίδευσης και των συνθηκών εργασίας, καθώς και της σωματικής και της ψυχικής υγείας των μελών της σχολικής κοινότητας. Σε αυτό το πλαίσιο είναι απαραίτητο να ενισχυθούν φορείς που ασχολούνται με την υγεία στην εκπαίδευση για τη στήριξη μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων.

Βιβλιογραφία

- ΑΔΕΔΥ (2014). Οι επιπτώσεις των περιοριστικών πολιτικών την εποχή των μνημονίων σε επιμέρους τομείς του Δημοσίου και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Διαθέσιμο στην <http://adedy.gr/wp-content/uploads/2014/09/>. Ανακτήθηκε στις 02/06/2015.
- Ανδρινόπουλος, Γ. Γλαρέντζου, Ελ., Παπαδαντωνάκης Α. (2012). «Νέο Βαθμολόγιο – Μισθολόγιο – Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών». Μελέτη του ΚΕ.ΜΕ.ΤΕ. Διαθέσιμο στην <http://kemetete.sch.gr/wp-content/uploads/2012/11/misth211112.pdf>. Ανακτήθηκε στις 15/12/2015.
- Ζιώνου-Σιδέρη, Α. (2014). Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην ελληνική Παιδεία. Διαθέσιμο στην <http://www.zougla.gr/omogenia/article/i-epiptosis-tis-ikonomiki-krisis-stin-eliniki-pedia>. Ανακτήθηκε στις 15/12/2015.
- Καρακιουλάφη, Χ. (2015 α). Οι εργασιακές σχέσεις σε περιβάλλον οικονομικής κρίσης. Διαθέσιμο στην <https://student.cc.uoc.gr/courseRelults.asp>. Ανακτήθηκε στις 25/05/2015.

- Κουζής, Γ., Δημουλάς, Κ., Μητράκος, Επ., Φιλιπούλου Μ.(2014). Επιπτώσεις των περιοριστικών πολιτικών στις δημόσιες υπηρεσίες, δημόσια αγαθά και ανθρωπινό δυναμικό της δημόσιας διοίκησης. Διαθέσιμο στην <http://kpolykentro.gr/category/>. Ανακτήθηκε στις 03/06/2015.
- Wintour, N. (2013). Οι επιπτώσεις της παγκόσμιας κρίσης στην Εκπαίδευση. Μελέτη για τις τάσεις στη συνδικαλιστική ελευθερία και τις συλλογικές διαπραγματεύσεις στον τομέα της εκπαίδευσης στην εποχή της οικονομικής κρίσης 2008-2013 (Β. Παπή, μτφρ, Π. Χαραμής, Π. Ντούλας & Ε. Σαμαρά, επιμ.). Αθήνα: ΟΛΜΕ-ΔΟΕ_ΟΕΛΜΕΚ_ΠΟΕΔ.
- ΟΛΜΕ (2012). Παρουσίαση της έρευνας της ETUCE στο πλαίσιο της δράσης και εκστρατείας (2012) για την οικονομική κρίση. Διαθέσιμο στην <http://www.tovima.gr/files/1/2012/06/05/etuce050612.pdf>. Ανακτήθηκε στις 10/05/2015.
- Στεργίου, Α. (2013). Οι περικοπές των συντάξεων υπό το πρίσμα του άρθρου 1 του Π.Π.Π. της ΕΣΔΑ. Διαθέσιμο στην <http://www.constitutionalism.gr/site/wp-content/upload>. Ανακτήθηκε στις 15/12/2015.

Αριστεία και Ισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση

Δημήτρης Θ. Ζάχος

Επίκουρος Καθηγητής

Παιδαγωγικής – Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αριστεία και Ισότητα αποτελούν βασικές έννοιες της εκπαιδευτικής πολιτικής που προτείνεται από διεθνείς οργανισμούς και ενώσεις και υλοποιείται από εθνικές κυβερνήσεις σ' ολόκληρο τον πλανήτη. Τα τελευταία χρόνια, με αφορμή το χαρακτήρα των Πρότυπων-Πειραματικών σχολείων, ξεκίνησε και στην Ελλάδα ο δημόσιος διάλογος γύρω από το περιεχόμενο και τη σχέση των δύο αυτών εννοιών.

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται να προσδιοριστούν τα περιεχόμενα που δίδονται στους εν λόγω όρους στην τρέχουσα οικονομική, κοινωνική και πολιτική συγκυρία και οι πιθανές συνέπειες μιας πολιτικής που στοχεύει στην υλοποίηση συγκεκριμένων προσεγγίσεων της Αριστείας και της Ισότητας. Η εργασία προσπαθεί να δώσει ικανοποιητικές απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: Η επιδίωξη της αριστείας και της ισότητας στην εκπαίδευση είναι στόχοι που βρίσκονται σε αντιπαράθεση μεταξύ τους; Το κυνήγι της αριστείας ικανοποιεί τους στόχους των ελίτ και στερεί ευκαιρίες από τα μέλη των χαμηλών κοινωνικών ομάδων; Ποια είναι η σχέση της αριστείας με τη δημιουργικότητα, τη διαφορετικότητα και τον ατομισμό; Σε ποιο εργασιακό ήθος συντελεί η επιδίωξη της αριστείας; Η επιδίωξη της ισότητας καταστρατηγεί την δικαιοσύνη στην εκπαίδευση και συντελεί στην κατίσχυση της αναξιοκρατίας; Η ιδεολογική πρόταξη της ισότητας συνεπιφέρει τη μείωση των απαιτήσεων και τελικά την πτώση της ποιότητας της εκπαίδευσης;

**Αξιοποίηση των Web 2.0 τεχνολογιών για τη διοργάνωση μαθητικών Συνεδρίων.
Προκλήσεις και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα**

Καλογιαννάκης Μιχαήλ

Επίκουρος Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό
Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
mkalogian@edc.uoc.gr

Ορφανάκης Βασίλειος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, Υπεύθυνος
ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. Λασιθίου
vorfan@gmail.com

Παπαδάκης Σταμάτιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.19, Διδάκτορας
Π.Τ.Π.Ε, Πανεπιστήμιο Κρήτης
strapadakis@gmail.com

Αμπαρτζάκη Μαρία

Επίκουρη Καθηγήτρια
Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό
Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
mabarjaki@edc.uoc.gr

Βασιλάκης Κωνσταντίνος

Καθηγητής ΤΕΙ Κρήτης
k.vassilakis@teicrete.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μια πρόταση για την υλοποίηση μαθητικών συνεδρίων, η διοργάνωση των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί και από τους μαθητές των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας καθώς και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Παρουσιάζουμε την ηλεκτρονική πλατφόρμα υποστήριξης διαχείρισης των εργασιών ενός μαθητικού συνεδρίου μέσω της χρήσης τεχνολογιών web 2.0 για τη δημιουργία ομάδων χρηστών, ανταλλαγής μηνυμάτων, τηλεδιασκέψεων, κ.ά. Βασικός στόχος της δραστηριότητας αποτελεί η ενεργοποίηση και εμπλοκή ολόκληρης της μαθητικής κοινότητας (μαθητές - γονείς - εκπαιδευτικοί) σε μια διαδικασία μάθησης χρησιμοποιώντας ως σενάριο τη διενέργεια ενός επιστημονικού Συνεδρίου.

Λέξεις - κλειδιά: Μαθητικά Συνέδρια, Συνεργατικά Εργαλεία, Web 2.0, Συνεργατική Μάθηση

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα συχνά εστιάζει στη στείρα απομνημόνευση συμβόλων, τύπων, νόμων, θεωρημάτων και γενικά αφηρημένων εννοιών. Από τα πρώτα βήματα των μαθητών στο Νηπιαγωγείο μέχρι και το Λύκειο, η βασική ιδέα είναι να μάθουν σημαντικές δεξιότητες όπως πρόσθεση, αφαίρεση, διαίρεση και πολλαπλασιασμός, γιατί στο

μέλλον κάποια στιγμή θα χρειαστεί να τα εφαρμόσουν (Perkins, 2009). Το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα εφοδιάζει τους μαθητές με πολλά κομμάτια παζλ δίχως όμως να τους δείχνει πώς να ολοκληρώσουν την εικόνα που σχηματίζεται. Για το λόγο αυτό πολλοί μαθητές συχνά χάνουν το ενδιαφέρον τους και εγκαταλείπουν την προσπάθεια πριν ολοκληρώσουν την εικόνα του πάζλ (ACSTAC Handbook, 2016). Καθώς η Επιστήμη και η Τεχνολογία αναπτύσσονται πάνω σε ερωτήματα, δοκιμές και αναλύσεις για τον κόσμο γύρω μας, η διαδικασία μάθησης μέσα σε αυτό το περιβάλλον, απαιτεί μια πιο άμεση εκπαιδευτική προσέγγιση, μια προσομοίωση της διαδικασίας μέσω της οποίας οι μαθητές θα μπορέσουν να βιώσουν την Επιστήμη έξω από τα βιβλία τους (Aldrich, 2004).

Στα πλαίσια αυτά, η υλοποίηση Μαθητικών Συνεδρίων (ΜΣ) τα οποία ως βασικό στόχο έχουν την ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας, της αυτενέργειας αλλά και της δημιουργικότητας των μαθητών, θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλει στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στην προσαρμογή του στις απαιτήσεις του 21^{ου} αιώνα. Οι μαθητές μέσω της παρουσίασης εργασιών με επιστημονική προσέγγιση και της απόκτησης εμπειριών στις διαδικασίες ενός επιστημονικού συνεδρίου, θα αναπτύξουν ή/και θα βελτιώσουν τις μαθησιακές δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, όπως αυτές περιγράφονται στο <http://www.21stcenturyskills.org/>.

Η καινοτομία της διεξαγωγής ενός Μαθητικού Συνεδρίου από τους μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές κινητοποιούνται και αποκτούν ενεργό ρόλο σε όλες τις διαδικασίες ενός Συνεδρίου: από τη διοργάνωσή του και την υποβολή εργασιών, μέχρι την παρουσίαση, την αξιολόγηση και την τελική ανάδειξη των καλύτερων από αυτές. Απώτερος σκοπός είναι η γενικότερη ενεργοποίησή τους και η ανάδειξη της δημιουργικότητάς τους. Επιπρόσθετα, επιθυμητή κρίνεται η συμμετοχή των γονέων σε όλα τα στάδια εξέλιξης του Συνεδρίου, με σκοπό την ενεργητική εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τεχνολογίες Web 2.0

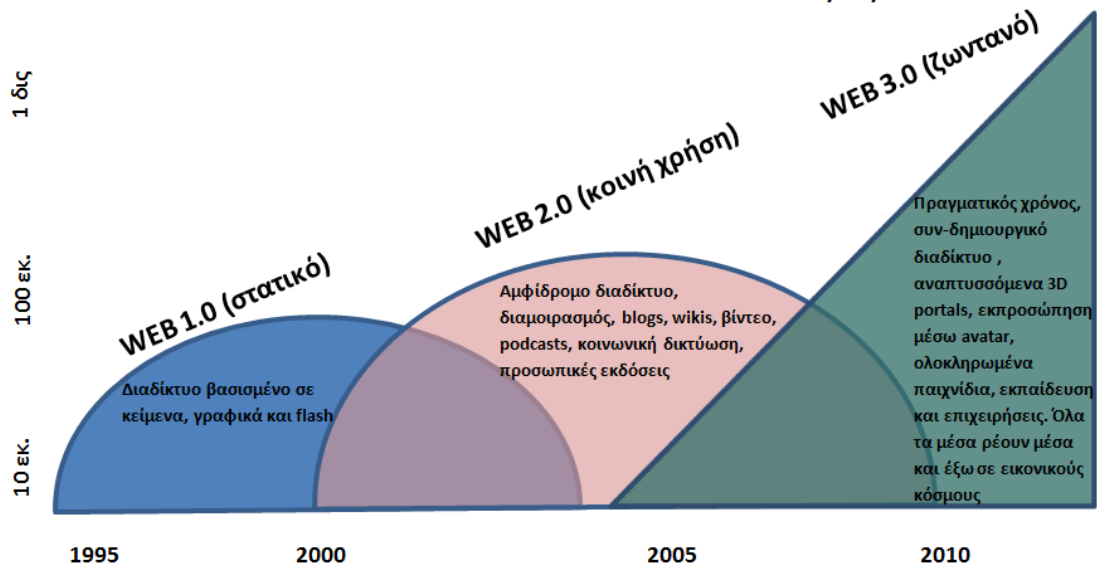
Ο όρος Web 2.0 αναφέρεται γενικά σε μια δεύτερη γενιά των υπηρεσιών που είναι διαθέσιμες στο Internet (World Wide Web), που επιτρέπουν στους ανθρώπους να συνεργαστούν και να μοιραστούν τις πληροφορίες on-line. Σε αντίθεση με την πρώτη γενιά, το Web 2.0 παρέχει στους χρήστες μια εμπειρία πιο κοντά στις εφαρμογές υπολογιστών γραφείου από τις παραδοσιακές στατικές ιστοσελίδες, επιτρέποντας τη μετάβαση από μια συλλογή ιστοσελίδων και ιστοχώρων σε μια ολοκληρωμένη υπολογιστική πλατφόρμα με εφαρμογές (Ζουρελίδης, 2009). Όπως αναφέρει ο Μπράιτισης (2008), ο όρος Web 2.0 εισήχθηκε στην αγγλοσαξονική ορολογία, προκειμένου να περιγράψει μια σειρά διαδικτυακών υπηρεσιών, που απαντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία ως κοινωνικό λογισμικό (social software) ή αλληλεπιδραστικό συνεργατικό λογισμικό (interactive collaborative software).

Η έννοια του Web 2.0 (Ιστός 2.0) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 2004 σ' ένα συνέδριο για την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ του εκδοτικού οίκου O'Reilly και του

Medialive International. Ιστορικά, ο όρος Web 2.0, χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη «δεύτερη γενιά» υπηρεσιών του Παγκόσμιου Ιστού, η οποία διευκολύνει την αλληλεπίδραση μεταξύ των χρηστών και τη συνεργασία για τον διαμοιρασμό περιεχομένου (ΕΠΣΕΤ, 2016). Ο όρος Web 2.0 αναφέρεται σε κοινότητες και υπηρεσίες βασισμένες στο διαδίκτυο (web-based), οι οποίες έχουν σκοπό να διευκολύνουν τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των χρηστών. Παραδείγματα τέτοιων υπηρεσιών αποτελούν οι δικτυακοί τόποι κοινωνικής δικτύωσης (social networking sites - Facebook, Twitter, κ.ά.), τα wikis, τα blogs, τα mashups, τα micro-blogging, τα rss, το podcasting, το YouTube, κ.ά. Μέσω της χρήσης εξειδικευμένων εργαλείων, όπως η αναζήτηση (search), το tag, η παράθεση links ή το authoring, οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν ψηφιακό περιεχόμενο αλλά και να ανανεώσουν, να μοιραστούν ή να διαγράψουν το περιεχόμενο που δημιούργησαν. Οι εφαρμογές αυτές ενδυναμώνουν το ρόλο του χρήστη στη διαμόρφωση και διακίνηση της πληροφορίας (ΕΠΣΕΤ, 2016).

Ουσιαστικά, ο όρος Web 2.0 εκφράζει την αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται πλέον το Διαδίκτυο. Πρόκειται για τεχνολογία που θέτει ως επίκεντρο τον χρήστη, ο οποίος μπορεί να παρεμβαίνει και να διαμορφώνει το περιεχόμενο ιστοσελίδων μέσω διαδραστικών εφαρμογών (ΕΠΣΕΤ, 2016). Ως εκ τούτου, δεν αποτελεί κάποιο νέο τεχνολογικό πρότυπο, αλλά αναφέρεται στη χρήση του διαδικτύου ως μια πλατφόρμα εφαρμογών, όπου η συμμετοχή των χρηστών στην ανάπτυξη και διαχείριση του περιεχομένου, αλλάζει τη φύση και την αξία της πληροφορίας. Η διαρκής εξέλιξη της τεχνολογίας επιτρέπει τη μετάβαση στο άμεσο μέλλον στην «τρίτη γενιά» υπηρεσιών του Παγκόσμιου Ιστού, στον σημασιολογικό ιστό (Web 3.0), ο οποίος αποτελεί μια επέκταση του σημερινού Ιστού. Η επέκταση επικεντρώνεται στο γεγονός ότι η δημοσιευμένη πληροφορία θα περιέχει μετα-δεδομένα (metadata), τα οποία θα είναι κοινά για όλους, θα μπορούν να «κατανοούνται» και από μηχανές, οι οποίες θα βοηθήσουν στην καλύτερη συλλογή και επεξεργασία τους (wikipedia, 2016). Στην Εικόνα 1 παρουσιάζεται διαχρονικά η εξέλιξη των «γενιών» υπηρεσιών του Παγκόσμιου Ιστού.

ΟΙ ΑΛΛΑΓΕΣ ΤΟΥ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΥ ΙΣΤΟΥ – ΑΠΟ ΤΟ 1.0 ΣΤΟ 3.0 © Gary Hayes



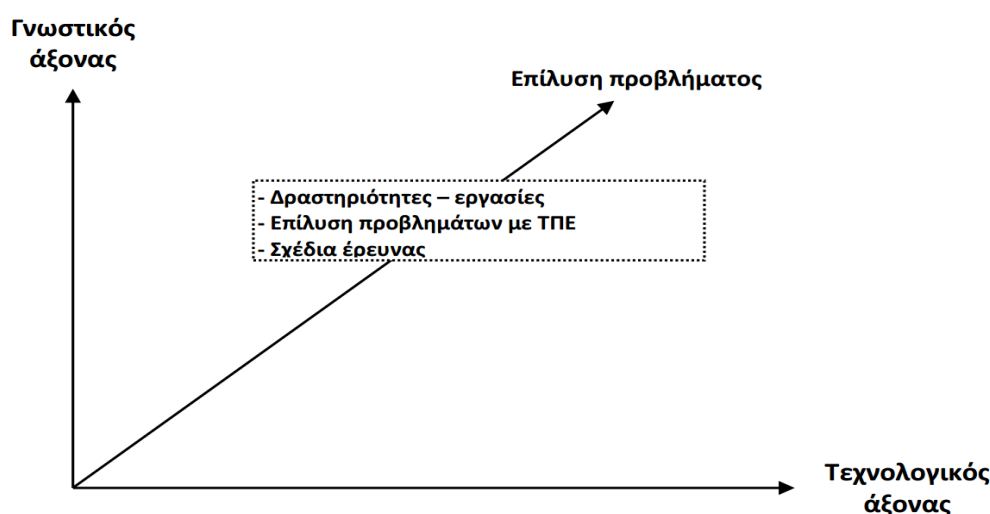
Εικόνα 1. Η εξέλιξη των «γενιών» υπηρεσιών του Παγκόσμιου Ιστού. Web 1.0, 2.0, 3.0 (Πηγή: Hayes, 2016).

Εκπαίδευση 2.0

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) θεωρούνται ως βασικός φορέας εκπαιδευτικών αλλαγών στις σχολικές μονάδες, αλλαγές οι οποίες μπορούν δυνητικά να οδηγήσουν σε σημαντικά εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά αποτελέσματα. Όπως υποστηρίζεται, οι ΤΠΕ, υπό κατάλληλες προϋποθέσεις σχεδιασμού και ένταξης στη διδακτική πρακτική, μπορούν να ενισχύσουν τους μαθητές στην κατεύθυνση της ανάπτυξης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων που χρειάζονται για να επιτύχουν στην κοινωνία του 21^{ου} αιώνα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Επιπρόσθετα, όσοι ασχολούνται με το χώρο της εκπαίδευσης, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους ότι οι σημερινοί μαθητές, ως ψηφιακοί ιθαγενείς (Prensky, 2001), έχουν καθημερινή επαφή με νέες τεχνολογίες και ειδικότερα με υπηρεσίες κοινωνικού λογισμικού, χρησιμοποιούν ιστολόγια, επικοινωνούν σύγχρονα ή ασύγχρονα, κατασκευάζουν και διαμοιράζουν πολυμεσικά αρχεία, κ.ά. Οι σημερινοί μαθητές είναι διαφορετικοί από τις προηγούμενες γενιές, επειδή μεγαλώνουν «συνδεδεμένοι» με τον κόσμο των ψηφιακών συσκευών όπως ο υπολογιστής και άλλες φορητές συσκευές, ενώ πολλές τεχνολογικές γνώσεις-δεξιότητες αποκτώνται εκτός σχολείου (Νικολοπούλου, 2009). Κατά συνέπεια, απαιτείται κατάλληλη προσαρμογή των εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, ώστε να προσδίδεται προστιθέμενη αξία στις, κατά τα φαινόμενα, έμφυτες «ψηφιακές δεξιότητες» των μαθητών. Το Διαδίκτυο, και ειδικότερα το κοινωνικό λογισμικό, ενδείκνυται για την ανάπτυξη ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, πολύ πιο δυναμικού και ευέλικτου, σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Μπράττισης, 2008).

Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να προετοιμάσει αποτελεσματικά τους αυριανούς πολίτες της Κοινωνίας της Γνώσης, προκειμένου να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις αλλά και να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες της νέας εποχής. Για το λόγο αυτό, η διδασκαλία ή η ενασχόληση των μαθητών με τις ΤΠΕ δεν πρέπει να έχει ως στόχο την κατάρτιση των μαθητών σε εφήμερες τεχνολογικές γνώσεις ή δεξιότητες. Αντίθετα, θα πρέπει κυρίως, να στοχεύει στην ανάπτυξη ικανοτήτων αυτόνομης αξιοποίησης των υπολογιστικών και δικτυακών εργαλείων για την επίλυση προβλημάτων. Απώτερος στόχος οφείλει να είναι η προετοιμασία όλων των μαθητών για την εκπαίδευση και την παραπέρα ζωή τους, καθώς και τη συμμετοχή τους στη σύγχρονη Κοινωνία της Γνώσης (Εικόνα 2) (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).



Εικόνα 2. Πλαίσιο ανάπτυξης των μαθητών στις ΤΠΕ
(Πηγή: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011)

Στα πλαίσια αυτά, ο εκπαιδευτικός χώρος δεν έχει μείνει απαθής στις τεχνολογικές εξελίξεις. Ήδη υπάρχει σημαντικό έργο στην ανάπτυξη πλατφορμών που ενσωματώνουν Web 2.0 υπηρεσίες και στοχεύουν στην ανάπτυξη μαθητοκεντρικών, προσαρμοστικών περιβαλλόντων μάθησης, που ενισχύουν τον αναστοχασμό, τη συνεργασία και την επικοινωνία των μαθητών (Richardson, 2006).

Απόρροια των πρόσφατων τεχνολογικών και εκπαιδευτικών εξελίξεων και μεταβολών, αποτελεί η οριοθέτηση τα τελευταία χρόνια στον τομέα της εκπαίδευσης ενός νέου χώρου, αυτού της Education 2.0 (Εκπαίδευση 2.0), ο οποίος κάνει εκτεταμένη χρήση των τεχνολογιών Web 2.0 προκειμένου να πετύχει αποτελεσματικές διδακτικές παρεμβάσεις και επιτυχημένα μαθησιακά αποτελέσματα. Κύριο χαρακτηριστικό του νέου αυτού πεδίου, είναι η ευκολία του χρήστη – εκπαιδευόμενου να συνεισφέρει στη δημιουργία και διαμόρφωση του περιεχομένου του Διαδικτύου, εκπληρώνοντας επιθυμητούς εκπαιδευτικούς στόχους. Ουσιαστικά πρόκειται για μια φιλοσοφία που ανατρέπει εντελώς τον τρόπο δημιουργίας και διακίνησης της πληροφορίας. Ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος μπορεί αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο, να συμμετέχει στη διαδικασία δημιουργίας της

γνώσης αρχικά και στη συνέχεια στο διαμοιρασμό της. Η γνώση δεν είναι πια προ-δημιουργημένη και ο ρόλος του εκπαιδευόμενου δεν είναι πια παθητικός, αλλά είναι ο ίδιος συμμετοχός στην οικοδόμηση της (Kalogiannakis, 2004; Μαυρομματάκη & Σιδηροπούλου, 2009). Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι διαφορές στους ρόλους εκπαιδευτικού-μαθητή κατά τη μετάβαση από το web 1.0 στο web 2.0.

Ρόλος του εκπαιδευτικού-μαθητή στο Web 1.0	Ρόλος εκπαιδευτικού-μαθητή στο Web 2.0
Δασκαλοκεντρική Μάθηση	Βοηθά τους μαθητές να προσδιορίζουν τους ρόλους τους μέσα στην ομάδα.
Διάδραση με τον Η/Υ	Προσδιορίζει καθαρά τους στόχους και το πλάνο.
Μεταδότης	Παρακολουθεί κάθε δραστηριότητα από κοντά χωρίς να επεμβαίνει, δίνοντας έτσι τον ανάλογο «χώρο» στους μαθητές για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους.
	Βοηθά τους μαθητές με στόχο τον δημιουργικό διάλογο χωρίς να επεμβαίνει.

Πίνακας 1. Διαφορές στους ρόλους εκπαιδευτικού-μαθητή κατά τη μετάβαση από το web 1.0 στο web 2.0 (Πηγή: Νικολάου, Μιχαήλ & Κωνσταντίου, 2010)

Μοντέλα Συνεδρίων

Με βάση τη σημερινή εμπειρία, μπορούμε να διακρίνουμε δύο βασικές κατηγορίες μοντέλων για την υλοποίηση των ΜΣ. Στο πρώτο μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν τη διοργάνωση και υλοποίηση όλων των διαδικασιών (Teacher-Led Conferences) και ο ρόλος των μαθητών περιορίζεται μόνο στη συμμετοχή τους μέσω της υποβολής εργασιών ή της παρακολούθησης των εργασιών του Συνεδρίου. Το δεύτερο μοντέλο αφορά Συνέδρια καθοδηγούμενα από μαθητές (Student-Led Conferences), όπου υπάρχει ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε όλα τα στάδια του Συνεδρίου: από τη διοργάνωσή του και την υποβολή εργασιών, μέχρι την παρουσίαση, την αξιολόγηση και την τελική ανάδειξη των καλύτερων από αυτές.

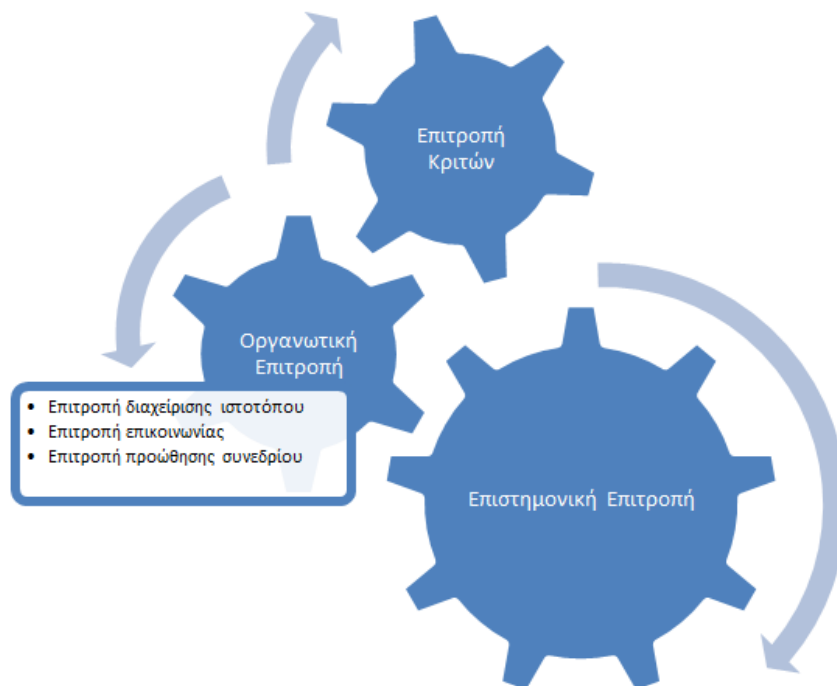
Teacher-Led Conference

Στα μαθητικά Συνέδρια που συνήθως διοργανώνονται σήμερα, τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, την ευθύνη για την υλοποίησή τους έχουν συνήθως μόνο οι εκπαιδευτικοί. Η παρουσία των μαθητών είναι ανύπαρκτη από όλες τις φάσεις και επιτροπές ενός τέτοιου Συνεδρίου. Οι μαθητές συμμετέχουν μόνο μέσω της υποβολής και παρουσίασης κάποιας εργασίας ή της απλής παρακολούθησης των εργασιών του. Παρ' όλο το θετικό αντίκτυπο που έχει για τους μαθητές έστω και αυτή η συμμετοχή τους, θεωρούμε ότι δεν αποκομίζουν τα οργανωτικά και επικοινωνιακά οφέλη που απορρέουν από τη συμμετοχή τους στην οργάνωση ενός Μαθητικού Συνεδρίου.

Student-Led Conference

Το μοντέλο Συνεδρίου που προτείνεται στην παρούσα μελέτη, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ρόλο των μαθητών σε όλα τα στάδια υλοποίησής του. Πιο συγκεκριμένα, η θεματολογία του Συνεδρίου θα προκύψει από τους μαθητές. Οι μαθητές θα καθορίσουν τον τίτλο και τους βασικούς άξονες του Συνεδρίου που θα οργανώσουν. Οι βασικές επιτροπές που δημιουργούνται παρουσιάζονται στην Εικόνα 3:

- Επιστημονική επιτροπή
- Οργανωτική επιτροπή
 - Επιτροπή διαχείρισης ιστοτόπου
 - Επιτροπή επικοινωνίας
 - Επιτροπή προώθησης Συνεδρίου
- Επιτροπή κριτών



Εικόνα 3. Κύριες επιτροπές Συνεδρίου

Σε καθεμία από τις παραπάνω ομάδες υπάρχει συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των γονέων της σχολικής μονάδας, όπου αυτό είναι εφικτό.

Η ομάδα των μαθητών που θα εμπλακεί σε μια από τις επιτροπές, θα αποκτήσει την

εμπειρία για το πώς υλοποιείται ένα επιστημονικό Συνέδριο. Μπορεί να μην ασχοληθούν με το γνωστικό κομμάτι της θεματολογίας του Συνεδρίου, αλλά η γνώση που θα αποκτήσουν είναι εξίσου σημαντική. Επίσης, οι γονείς που συμμετέχουν στις διαδικασίες των επιτροπών θα συνεργαστούν με τους μαθητές και μέσα από αυτή τη συνεργασία θα παρακολουθήσουν την πρόοδο των παιδιών τους.

Virtual Conference

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Mitchell (2000): «Στο παρελθόν υπήρχαν κάποιοι χώροι που έπρεπε να πάμε για να κάνουμε κάποια πράγματα. Για παράδειγμα, πηγαίναμε στη δουλειά, στο θέατρο, σε συνέδρια, στο τοπικό μπαρ και μερικές φορές βγαίναμε από το σπίτι για να βγούμε. Με την ανάπτυξη όμως της Τεχνολογίας του Διαδικτύου και των υπηρεσιών του, οι πληροφορίες παρέχονται όποτε και όπου θέλουμε. Αυτό μας επιτρέπει να κάνουμε πολλά πράγματα, χωρίς να μετακινηθούμε». Επιπρόσθετα για τους Hung et al. (2001), με τη βελτίωση των τεχνολογιών ευρυζωνικών δικτύων, η υπηρεσία τηλεδιασκέψεων είναι πλέον προσιτή στην παγκόσμια κοινωνία. Στις μέρες μας, είναι πλέον πραγματικότητα η χρήση των τεχνολογιών τηλεδιάσκεψης και για την οργάνωση διεθνών εικονικών συνεδρίων.

Σ' ένα Εικονικό Μαθητικό Συνέδριο (ΕΜΣ), οι σύνεδροι (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, κ.ά.), θα έχουν τη δυνατότητα να το παρακολουθούν εξ αποστάσεως. Θα βλέπουν τον ομιλητή, την παρουσίαση και στο τέλος θα μπορούν να υποβάλουν και ερωτήματα.

Τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από μια τέτοια διαδικασία είναι πολλαπλά. Σύμφωνα με τους Gichora et al. (2010) παρέχεται η δυνατότητα διάχυσης της γνώσης που απορρέει από τις διαδικασίες ενός μαθητικού Συνεδρίου σε περισσότερους συμμετέχοντες γιατί:

- δεν υπάρχει κόστος για τη μεταφορά απομακρυσμένων συνέδρων και ομιλητών,
- μηδενίζεται το κόστος που αφορά στη διαμονή συνέδρων και ομιλητών,
- δεν τίθεται πρόβλημα με το διαθέσιμο χρόνο συνέδρων και ομιλητών και
- η γενικότερη χωροχρονική ευελιξία που υπάρχει βοηθά στη συμμετοχή περισσότερων προσκεκλημένων ομιλητών.

Η υποδομή που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, υποστηρίζει την υλοποίηση ενός εικονικού μαθητικού Συνεδρίου από μια σχολική μονάδα με περιορισμένους οικονομικούς πόρους, χρησιμοποιώντας εργαλεία ΕΛ/ΛΑΚ.

Υποδομή Μαθητικού Συνεδρίου

Η υποδομή που προτείνουμε για την υλοποίηση ενός μαθητικού Συνεδρίου περιλαμβάνει εργαλεία ανοικτού κώδικα τα οποία είναι διαθέσιμα δωρεάν. Πιο συγκεκριμένα,

έχουν δημιουργηθεί δύο ιστοσελίδες κάνοντας χρήση του δημοφιλούς Συστήματος Διαχείρισης Περιεχομένου (Content Management System – CMS) WordPress (<https://wordpress.org/>), το οποίο θεωρείται ιδανικό για χρήση από τον αρχάριο χρήστη, εκπαιδευτικό αλλά και διαχειριστή της σχολικής μονάδας (Tomasi & Kreg 2010; Παπαδάκης & Ορφανάκης, 2015).

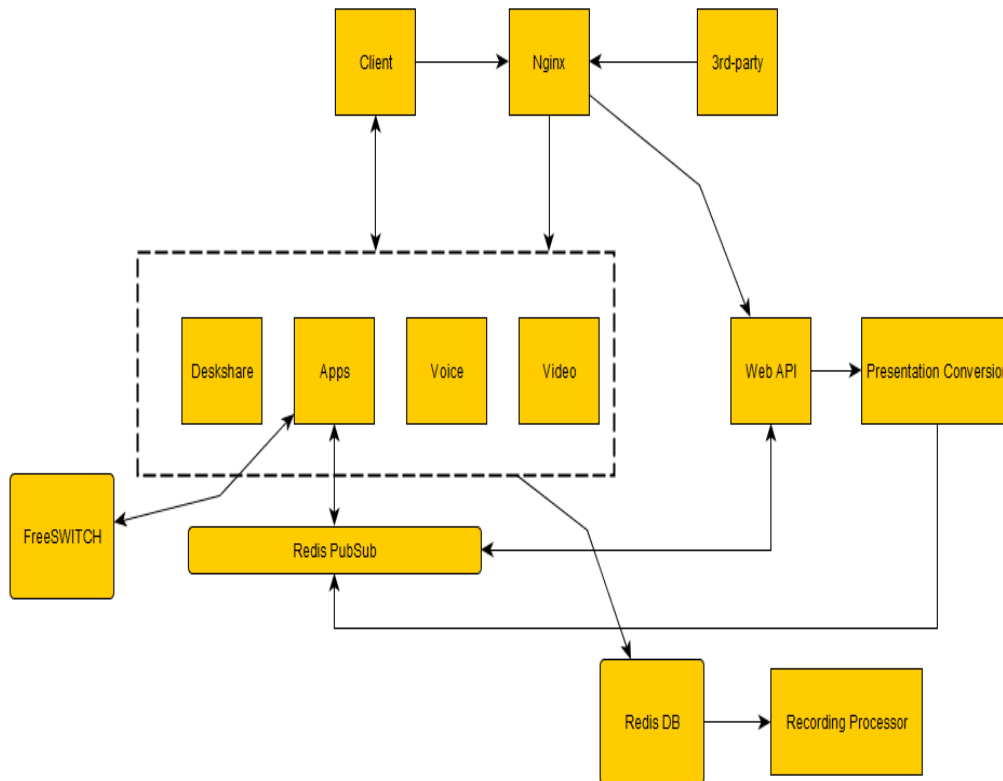
Η επιλογή του WordPress έγινε διότι παρά το γεγονός ότι είναι το πιο πρόσφατο CMS σε σχέση με τα έτερα δύο δημοφιλή CMS, το Joomla και το Drupal, θεωρούμε ότι συγκεντρώνει όλα τα επιθυμητά χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες που θα πρέπει να ενσωματώνει ένα περιβάλλον διαχείρισης δικτυακού περιεχομένου το οποίο κατά βάση απευθύνεται σε μη επαγγελματίες του χώρου της Πληροφορικής. Συνοπτικά, είναι σχετικά εύκολο στη χρήση του, επεκτάσιμο, οικονομικά προσιτό (παρέχεται δωρεάν), ενώ διαθέτει μια μεγάλη κοινότητα υποστήριξης. Οι απαιτήσεις για την εγκατάσταση του WordPress είναι οι ελάχιστες δυνατές, επιτρέποντάς του να τρέχει απρόσκοπτα σε οποιαδήποτε υπηρεσία φύλαξης ιστοσελίδων η οποία υποστηρίζει τη γλώσσα προγραμματισμού PHP και τη βάση δεδομένων MySQL, ενώ μπορεί να «τρέξει» τόσο σε Apache ή IIS εξυπηρετητές (web servers). Σε επίπεδο διαχείρισης και προβολής περιεχομένου, το WordPress διαθέτει όλα τα απαραίτητα εργαλεία για τη χρήση του από έναν εκπαιδευτικό ή σχολική μονάδα (Παπαδάκης, Ορφανάκης, 2014a; 2014b).

Για την υποστήριξη εικονικών μαθητικών Συνεδρίων επιλέχθηκε η πλατφόρμα BigBlueButton (<http://bigbluebutton.org/>), μια πλατφόρμα τηλεδιασκέψεων, η οποία είναι διαδεδομένη σε αρκετά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα σε όλον τον κόσμο (Παπαδάκης, Ορφανάκης, 2013). Σύμφωνα με το δικτυακό τόπο του προγράμματος, αποτελεί ένα πλήρες σύστημα διαδικτυακής τηλεκπαίδευσης σχεδιασμένο για τις ανάγκες των πανεπιστημιακών και όχι μόνο ιδρυμάτων (BigBlueButton, 2012b). Το BigBlueButton (BBB) επιτρέπει σε οργανισμούς που ποικίλουν από εταιρίες μέχρι και εκπαιδευτικά ιδρύματα να πραγματοποιήσουν συνεδρίες που αφορούν στην ενημέρωση, στην εκπαίδευση και στην εξάσκηση προσωπικού και εκπαιδευόμενων. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της συγκεκριμένης εφαρμογής δεν είναι το μηδενικό κόστος απόκτησής της - το οποίο από μόνο του προσφέρει ένα ασύγκριτο πλεονέκτημα χρήσης της από τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα όλων των βαθμίδων - όσο η δυνατότητα που παρέχει η GNU/GPL άδεια χρήσης που συνοδεύει την εφαρμογή και η οποία επιτρέπει το «κατέβασμα» και την παραμετροποίηση του κώδικά της. Το BBB μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ανεξάρτητη πλατφόρμα τηλεδιασκέψεων ή να χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια διαδικτυακών εφαρμογών (όπως το WordPress) και LMS (όπως το Moodle) με τη χρήση plug-in.

Το BBB ως χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας συνεργασίας βασίζεται στη συνύπαρξη δεκαπέντε εφαρμογών/λογισμικών ανοιχτού κώδικα (BigBlueButton, 2012a). Κάποιες από τις πιο διαδεδομένες είναι το λειτουργικό σύστημα Ubuntu (Linux) και τεχνολογίες, όπως η MySQL (Βάση Δεδομένων) και ο NGINX (Web Server), όπως φαίνεται στην Εικόνα 4. Αναλυτικότερα, τα 15 εργαλεία ανοιχτού κώδικα τα οποία έχουν ενσωματωθεί στο BBB είναι:

- Apache ActiveMQ: πρόκειται για ανοιχτού κώδικα server για τη διαχείριση μηνυμάτων.
- Asterisk: είναι μία ανοιχτού κώδικα εφαρμογή διαχείρισης τηλεφωνικών κλήσεων που χρησιμοποιείται σε επικοινωνιακούς servers.
- Asterisk Java: το πακέτο Asterisk-Java αποτελείται από ένα σύνολο κλάσεων της Java που επιτρέπουν την εύκολη κατασκευή εφαρμογών Java που επικοινωνούν με έναν Asterisk PBX server.
- Flex SDK: είναι ένα ανοιχτού κώδικα framework για την κατασκευή και συντήρηση διαδικτυακών εφαρμογών, που μπορούν να εγκατασταθούν και να λειτουργήσουν απρόσκοπτα σε όλους τους μεγάλους browsers και λειτουργικά συστήματα.
- Ghostscript: είναι ένας διερμηνέας για τη γλώσσα Post Script και για PDF. Διανέμεται υπό την GPL license.
- Grails: είναι ένα ανοιχτού κώδικα framework για την κατασκευή διαδικτυακών εφαρμογών που χρησιμοποιεί τη γλώσσα Groovy και συμπληρώνει την ανάπτυξη διαδικτυακών εφαρμογών με Java.
- Image Magick: είναι συλλογή από εργαλεία σχεδιασμένα ώστε να εμφανίζουν, να επεξεργάζονται και να διαχειρίζονται εικόνες. Καλύπτουν περισσότερα από 100 πρότυπα εικόνας. Επιπλέον, παρέχει τη δυνατότητα να δημιουργηθούν εικόνες δυναμικά, γεγονός που το κάνει κατάλληλο για διαδικτυακές εφαρμογές.
- MySQL: πρόκειται για τη γνωστή ανοιχτού κώδικα βάση δεδομένων.
- nginx: ο nginx ή engine x είναι ένας HTTP server και server μεσολάβησης αλληλογραφίας.
- Open Office: πρόκειται για τη γνωστή ανοιχτού κώδικα σουίτα εφαρμογών γραφείου.
- Red5: ανοιχτού κώδικα Flash Server γραμμένος σε Java.
- swf Tools: συλλογή από εργαλεία για εργασία με Adobe Flash αρχεία (swf αρχεία).
- Tomcat: ο apache Tomcat είναι μία υλοποίηση των τεχνολογιών Java Servlet και Java Server Pages.
- Ubuntu: πρόκειται για διανομή του λειτουργικού συστήματος Linux, με εστίαση στο φιλικό για το χρήστη γραφικό περιβάλλον.

- Xuggler: είναι βιβλιοθήκη για Java και C++ που επιτρέπει την αποκωδικοποίηση, επεξεργασία και κωδικοποίηση σχεδόν οποιουδήποτε τύπου αρχείου βίντεο σε σχεδόν πραγματικό χρόνο.

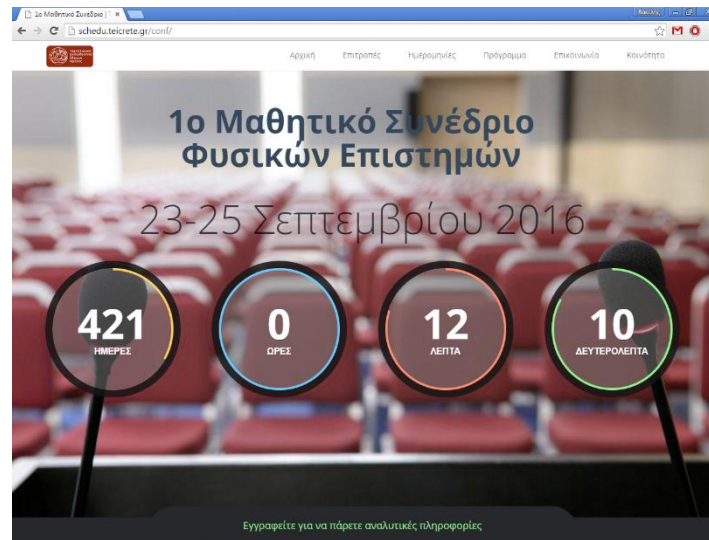


Εικόνα 4: Η Αρχιτεκτονική του BigBlueButton

(Πηγή: <http://docs.bigbluebutton.org/overview/architecture.html>)

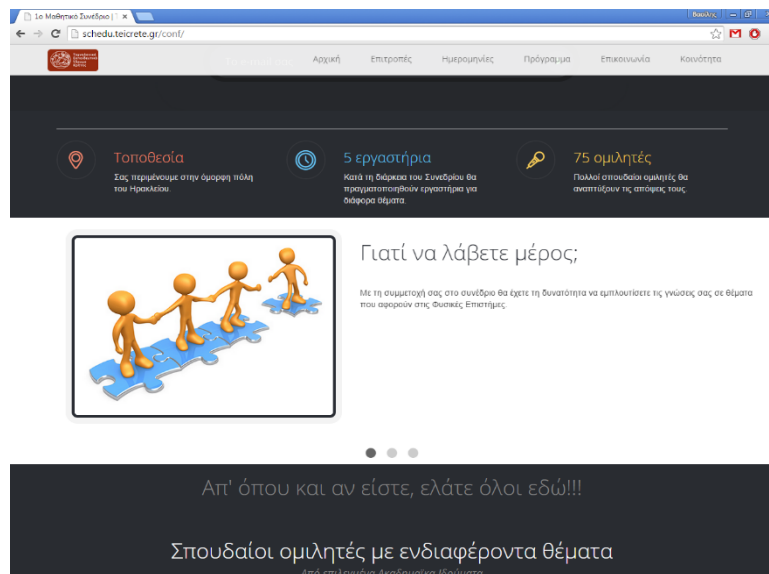
Για τη λειτουργία των δύο παραπάνω βασικών εφαρμογών (WordPress, BigBlueButton) που στηρίζεται η ανάπτυξη της πλατφόρμας των Εικονικών Μαθητικών Συνεδρίων που υλοποιήσαμε, έπρεπε να δοθεί λύση στην υποστήριξη δύο διαφορετικών εξυπηρετητών του παγκόσμιου ιστού (web servers) που θα είναι εγκατεστημένοι στον ίδιο εξυπηρετητή και θα τρέχουν παράλληλα. Αυτό, γιατί το μεν WordPress χρησιμοποιεί τον Apache Server (<https://httpd.apache.org/>), το δε BigBlueButton τον Nginx (<https://www.nginx.com>). Για το λόγο αυτό, ως βασικός χρησιμοποιήθηκε ο Nginx, ο οποίος προωθεί στον Apache Server (δευτερεύον) τα αιτήματα που αφορούν στις συγκεκριμένες ιστοσελίδες του μαθητικού Συνεδρίου.

Η πρώτη ιστοσελίδα (<http://schedu.teicrete.gr/conf>) φιλοξενεί γενικές πληροφορίες, όπως τις σημαντικές ημερομηνίες του Συνεδρίου, το χώρο διεξαγωγής του, τους κεντρικούς ομιλητές, τις επιτροπές του Συνεδρίου, το πρόγραμμα και τα στοιχεία επικοινωνίας. Όπως παρουσιάζεται στην Εικόνα 5, στο πάνω μέρος της οθόνης φαίνεται η αντίστροφη μέτρηση μέχρι την ημερομηνία διεξαγωγής του Συνεδρίου, όπου υπάρχει και η δυνατότητα εγγραφής για την ενημέρωση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.



Εικόνα 5: Αρχική σελίδα ΜΣ

Επίσης, ο χρήστης μπορεί να αναζητήσει μερικές γενικές πληροφορίες οι οποίες παρουσιάζονται στην Εικόνα 6.

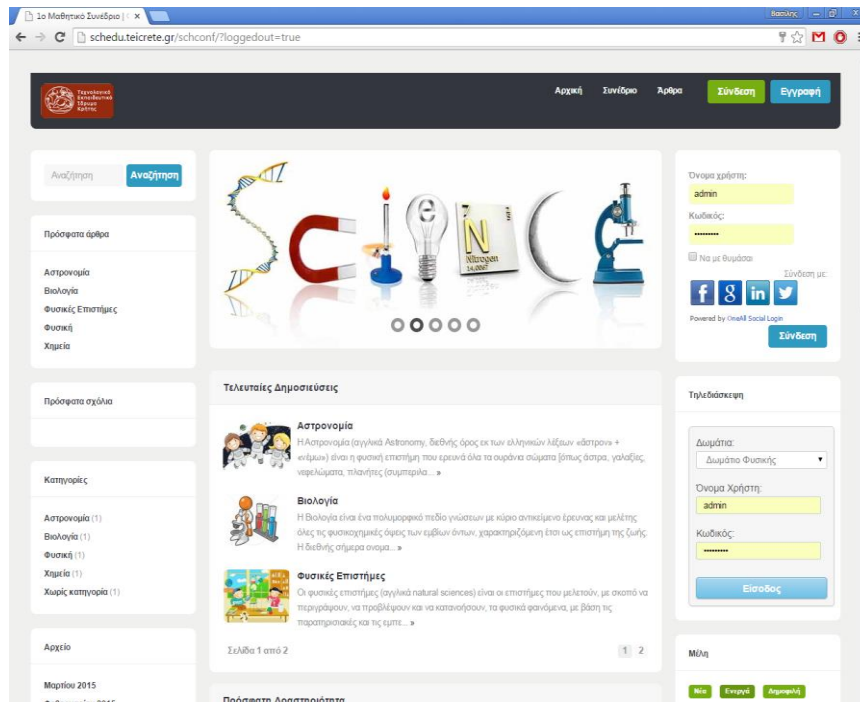


Εικόνα 6: Γενικές πληροφορίες ΜΣ

Σε άλλο σημείο της ιστοσελίδας εμφανίζονται οι σημαντικές ημερομηνίες που αφορούν στο Συνέδριο, καθώς και οι χορηγοί και στο τμήμα της επικοινωνίας υπάρχει ένας χάρτης που εμφανίζει τη θέση διεξαγωγής του Συνεδρίου καθώς και μία φόρμα επικοινωνίας. Επίσης, από το μενού στο πάνω μέρος της σελίδας πραγματοποιείται η μετάβαση στην ιστοσελίδα της Μαθητικής Κοινότητας.

Στην Εικόνα 7 παρουσιάζεται αναλυτικότερα η δεύτερη ιστοσελίδα (<http://schedu.teicrete.gr/schconf>), που έχει δημιουργηθεί για να υποστηρίξει τη Μαθητική Κοινότητα (ΜΚ) η οποία θα δημιουργηθεί από τους συμμετέχοντες στο Συνέδριο. Πιο συγκεκριμένα, στο σημείο αυτό υλοποιείται η εγγραφή των μελών (σύνεδροι

και κριτές), η υποβολή των περιλήψεων, η διενέργεια τηλεδιασκέψεων αλλά και η επικοινωνία των μαθητών-συνέδρων μέσα από ομάδες που μπορούν οι ίδιοι να δημιουργήσουν.



Εικόνα 7: Ιστοσελίδα Μαθητικής Κοινότητας

Τα πρόσθετα που έχουν χρησιμοποιηθεί για να υποστηριχθούν οι βασικές υπηρεσίες που προσφέρει η ιστοσελίδα της ΜΚ είναι:

- Το BigBlueButton (<http://bigbluebutton.org/>) για την υποστήριξη των τηλεδιασκέψεων και της εξ αποστάσεως παρακολούθησης του Συνεδρίου.
- Το BuddyPress (<https://buddypress.org/>) που παρέχει όλες τις υπηρεσίες Κοινωνικής Δικτύωσης, όπως διαχείριση προφίλ, ανταλλαγή μηνυμάτων, δημιουργία ομάδων, φόρουμ συζητήσεων κ.α.
- Το WP Abstracts (<http://www.wpabstracts.com/>) για την υποβολή και διαχείριση των εργασιών.

Αξίζει να επισημανθεί ότι η επιλογή των εργαλείων είναι συμβατή με αυτά που χρησιμοποιούνται στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, το οποίο προσφέρει την υπηρεσία τηλεδιασκέψεων μέσω του BigBlueButton (<http://meeting.sch.gr/>) και την υπηρεσία εκπαιδευτικών κοινοτήτων και ιστολογίων μέσω του WordPress και του BuddyPress (www.sch.gr, 2015).

Πιλοτική εφαρμογή

Η πιλοτική εφαρμογή διαχείρισης και διοργάνωσης ενός Μαθητικού Συνεδρίου, υλοποιείται κατά το τρέχον σχολικό έτος με τη συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας ενός επαρχιακού Λυκείου της Κρήτης. Οι συντελεστές του Συνεδρίου – Εκπαιδευτικής κοινότητας, επέλεξαν ως γενικό θέμα του Συνεδρίου τους την προστασία του περιβάλλοντος. Μετά τη σχετική πρόσκληση έχουν υποβάλει τις εργασίες τους (Εικόνα 8) και η όλη διαδικασία αναμένεται να ολοκληρωθεί μέχρι το τέλος του τρέχοντος σχολικού έτους. Οι εργασίες αυτές έχουν ανατεθεί προς κρίση στους εγγεγραμμένους κριτές

Τίτλος	Επιλέξτε Θεματολογία	Συγγραφέας	Κατάσταση	Αξιολογητές	Υποβλήθηκε
<input type="checkbox"/> Καυρός και Ψυχολογία (ID:8)	1ο Μαθητικό Συνέδριο / Φυσικές Επιστήμες	Rafaela23	Εκκρεμεί	Δεν έχει ανατεθεί	10 Δεκεμβρίου 2015 19:57
<input type="checkbox"/> Κλιματική Αλλαγή (ID:7)	1ο Μαθητικό Συνέδριο / Φυσικές Επιστήμες	Rafaela23	Εκκρεμεί	Δεν έχει ανατεθεί	10 Δεκεμβρίου 2015 19:54
<input type="checkbox"/> Climate Change (ID:6)	1ο Μαθητικό Συνέδριο / Φυσικές Επιστήμες	pelina_ver muros_gon Emmanouela marifasou	Εκκρεμεί	Δεν έχει ανατεθεί	27 Νοεμβρίου 2015 12:51
<input type="checkbox"/> Climate Change and Immigration (ID:5)	1ο Μαθητικό Συνέδριο / Φυσικές Επιστήμες	georgiia_vrgt katerina_gnd eleni tzagkaraki Rafaela23	Εκκρεμεί	Δεν έχει ανατεθεί	27 Νοεμβρίου 2015 10:12
<input type="checkbox"/> THE EFFECTS OF CLIMATE CHANGE IN HUMANS (ID:4)	1ο Μαθητικό Συνέδριο / Φυσικές Επιστήμες	antoverer	Εκκρεμεί	Δεν έχει ανατεθεί	27 Νοεμβρίου 2015 10:07

Εικόνα 8: Στιγμιότυπο λίστας εργασιών οι οποίες έχουν υποβληθεί στο ΜΣ

Η αρχική αξιολόγηση χρήσης και αποδοχής της ιδέας υλοποίησης ενός εικονικού Μαθητικού Συνεδρίου από την εκπαιδευτική κοινότητα έχει ιδιαίτερα ενθαρρυντικά στοιχεία αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών και τη στάση τους ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία. Έχουν ήδη αποσταλεί οι σχετικές εργασίες, έχουν δημιουργηθεί ομάδες επικοινωνίας και ανταλλάσσονται ηλεκτρονικά μηνύματα. Έντονο είναι το ενδιαφέρον των μαθητών στο θέμα της επικοινωνίας και της ανταλλαγής μηνυμάτων μέσα από την ομάδα που έχει δημιουργηθεί. Επιπρόσθετα, από τα στατιστικά χρήσης της πλατφόρμας, διακρίνονται ορισμένα ενδιαφέροντα ποιοτικά στοιχεία συμμετοχής των μαθητών, όπως για παράδειγμα ο αυξημένος χρόνος παραμονής στην πλατφόρμα, η διαρκώς αυξητική τάση εισόδου στην πλατφόρμα καθώς και ο αριθμός των δεσμών που παραπέμπουν στην πλατφόρμα.

Συμπεράσματα - Προοπτικές

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονη δραστηριότητα για την εκπαιδευτική αξιοποίηση των Web 2.0 υπηρεσιών. Πρωτότυπες διδακτικές δραστηριότητες μπορούν να αναζητηθούν μέσα από επιστημονικές δημοσιεύσεις και ερευνητικές δράσεις είτε στο Διαδίκτυο, ως ιδέες διαφόρων χρηστών. Οι περισσότερες αφορούν είτε την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, είτε τις τελευταίες τάξεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αναμφίβολα, πέρα από τις θεωρητικές γνώσεις που προσφέρει ένα εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να βρεθούν και τρόποι απόκτησης γνώσεων μέσα από βιωματικές δράσεις. Η διοργάνωση ενός Μαθητικού Συνεδρίου από μαθητές, προσφέρει αυτή τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες, οι οποίοι αναπτύσσουν πολλαπλές δεξιότητες. Πέρα από το γνωστικό μέρος, που αφορά στη συγγραφή και αξιολόγηση των εργασιών, οι συμμετέχοντες μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας. Στα πλαίσια χρήσης και διδασκαλίας των ΤΠΕ στο σχολείο, απώτερος στόχος κάθε σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να είναι η απόκτηση μιας ευρύτερης πληροφορικής παιδείας - κουλτούρας καθώς και η διαμόρφωση στάσεων και αξιών που θα βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν το νέο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον που διαμορφώνεται στη σημερινή εποχή.

Βιβλιογραφία

- ACSTAC (2016). Εγχειρίδιο. Ανακτήθηκε 22 Ιανουαρίου, 2016 από <http://www.acstac.gr/images/pdf/ACSTACHandbookGR.pdf>
- Aldrich, C. (2004). Clark Aldrich's *Six Criteria of an Educational Simulation*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου, 2016, από http://www.coulthard.com/library/Files/aldrich_2004_sixcriteriaeducsimulation.pdf
- BigBlueButton (2012a). Open Source Components. Ανακτήθηκε 08 Ιανουαρίου, 2016, από <http://www.BigBlueButton.org/components/>
- BigBlueButton (2012b). Overview. Ανακτήθηκε 05 Ιανουαρίου, 2016, από <http://www.BigBlueButton.org/overview/>
- Brazel, A. (2010). *WordPress Bible*. Wiley Publishing, Inc.
- Gichora, N. N., Fatumo, S. A., Ngara, M. V., Chelbat, N., Ramdayal, K., Opar, K. B., & Hide, W. (2010). Ten simple rules for organizing a virtual conference - anywhere. *PLoS computational biology*, 6(2).
- Hayes, G. (2016). *Virtual Worlds, Web 3.0 and Portable Profiles*. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου, 2016, από <http://goo.gl/Chd7ri>
- Jason C. Hung, Timothy K. Shih, Jiung-Yao Huang, & Ching-Sheng Wang, An Efficient Approach to Holding a Virtual Conference, *Proceeding of the National Science Council*, R.O.C. Part A: Physical Science and Engineering, Vol. 25, No. 6, pp. 352-366, Nov., 2001.
- Kalogiannakis, M. (2004). Nouvelles formes de communication, nouveau métier pour les enseignants? *Educational Media International*, 41(4), 339-345.
- Mitchell, W. (2000). *E-topia*. Cambridge: MA, MIT Press.

- Perkins, D. (2009). *Making Learning Whole*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts and other powerful web tools for classrooms*. Sage, Corwin Press.
- Tomasi, C. & Kreg S. (2010). *Sams Teach Yourself WordPress in 10 Minute* (1st Edition). Pearson Education, Inc.
- Wikipedia (2016). *Σημαιολογικός Ιστός*. Ανακτήθηκε 5 Ιανουαρίου, 2016, από <https://goo.gl/ZPVupd>
- Εθνικό Πληροφοριακό Σύστημα Έρευνας και Τεχνολογίας – ΕΠΣΕΤ (2016). *Τεχνολογίες Web 2.0*. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου, 2016, από <http://goo.gl/xYXdsP>
- Ζουρελίδης, Σ. (2009). Μαθησιακές Πλατφόρμες με χρήση τεχνολογιών Web 2.0. Για Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σχεδιασμός και Εφαρμογή. *Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, Βόλος, 24-26 Απριλίου 2009.
- Μαυρομματάκη, Σ., & Σιδηροπούλου Α. (2009). Τα Wikis, ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο κατάλληλο για Διερευνητική Μάθηση. *Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*, Βόλος, 24-26 Απριλίου 2009.
- Μπράτιτσης, Θ. (2008). Σχολείο 2.0: Πιθανός Στόχος ή Ανώφελη Επιδίωξη; *Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, Κύπρος, 25-28 Σεπτεμβρίου 2008.
- Νικολάου, Μ., Μιχαήλ, Γ., & Κωνσταντίου, Κ. (2010). *Web 2.0*. Ανακτήθηκε 18 Ιανουαρίου, 2016, από users.uom.gr/~it08133/Web%202.0_it08133.ppt
- Νικολοπούλου, Κ. (2009). Φύλο και ΤΠΕ στη σχολική εκπαίδευση: θεματολογία και προσεγγίσεις των ερευνών για τις διαφορές φύλου στις τρεις τελευταίες δεκαετίες. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(1-2), 79-101.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Το Πρόγραμμα Σπουδών για τον Πληροφορικό Γραμματισμό στο Γυμνάσιο. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα.
- Παπαδάκης, Στ., & Ορφανάκης, Β. (2013). Τηλεδιασκέψεις με χρήση εργαλείων ανοικτού κώδικα. Η περίπτωση του Big Blue Button. *Πρακτικά Εργασιών 7^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής, Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Προκλήσεις και Προοπτικές*, Θεσσαλονίκη, 12-14 Απριλίου 2013.

Παπαδάκης, Στ., & Ορφανάκης, Β. (2014a). Υπηρεσίες cloud στην εκπαίδευση. *Πρακτικά Εργασιών Πανελληνίου Συνεδρίου «Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ»*, 22-23 Νοεμβρίου 2014, Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα.

Παπαδάκης, Στ., & Ορφανάκης, Β. (2014b). Το web 2.0 στην υπηρεσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η χρήση του Weebly στα πλαίσια διδασκαλίας του μαθήματος Πολυμέσα-Δίκτυα. *Πρακτικά Εργασιών Πανελληνίου Συνεδρίου «Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ»*, 22-23 Νοεμβρίου 2014, Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα.

Παπαδάκης, Στ., & Ορφανάκης, Β. (2015). Υιοθετώντας μια λύση τύπου CMS για τους ιστότοπους των σχολικών μονάδων. *Πρακτικά 2^ο Πανελληνίου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»*, Ίδρυμα Ευγενίδου, 23-24 Μαΐου 2015, Αθήνα.

Διερεύνηση των επαγγελματικών αποφάσεων εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής: Αποχώρηση και αλλαγή πλαισίου εργασίας

Σταυρόπουλος Βασίλειος

Διδάκτορας Οργάνωσης & Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

bstavro@gmail.com

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα

τ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

sarafidou@uth.gr

Περίληψη

Ο υψηλός ρυθμός αποχώρησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι διεθνείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες καθιστούν το επάγγελμα αυτό ως μια σταδιοδρομία, η οποία δεν ξεκινά με την πρόσληψη και τελειώνει με την αφυπηρέτηση, προσδίδουν ιδιαίτερο θεωρητικό και πρακτικό ενδιαφέρον στη διερεύνηση των επαγγελματικών αποφάσεων σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, δεδομένου ότι οι τελευταίοι αποτελούν μια από τις ειδικότητες με τον υψηλότερο ρυθμό αποχώρησης. Σκοπός της έρευνας, η οποία βασίστηκε σε πανελλαδικό δείγμα 877 εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης, ήταν η διερεύνηση των επαγγελματικών αποφάσεων σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής όπως αυτές αποτυπώνονται στις προθέσεις αποχώρησης και αλλαγής πλαισίου εργασίας. Μολονότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων δεν εξέφρασε προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας τόσο σε άμεσο όσο και σε μελλοντικό χρόνο, εντούτοις καταγράφονται τάσεις επαγγελματικών αναζητήσεων και στις δύο ομάδες των εκπαιδευτικών, χωρίς ωστόσο να καταγράφεται πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας από την ειδική προς τη γενική αγωγή και αντίστροφα.

Λέξεις-Κλειδιά: Αποχώρηση, αλλαγή πλαισίου εργασίας, εκπαιδευτικοί, ειδική αγωγή, γενική αγωγή

Εισαγωγή

Ο υψηλός ρυθμός αποχώρησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αποτελεί θέμα που προσελκύει το ενδιαφέρον των ερευνητών διεθνώς (Choi & Tang, 2009). Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής αποτελούν μια από τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών με τον υψηλότερο ρυθμό αποχώρησης (Ingersoll, 2001a) και παρουσιάζουν επίσης υψηλότερο ρυθμό αλλαγής πλαισίου εργασίας (μετακίνηση σε διαφορετικό σχολείο) συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή (Boe, Cook, & Sunderland, 2008). Συγκεκριμένα, το ποσοστό αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στις ΗΠΑ στους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, από 18,8% στις αρχές της δεκαετίας του 1990, έφτασε στο 27,7% στις αρχές της προηγούμενης δεκαετίας (ό.π., 2008).

Παρόμοιες συνθήκες φαίνεται να επικρατούν γενικά στο χώρο της εκπαίδευσης, με τους μελετητές να εστιάζουν τόσο στο ρυθμό μεταβολής, όσο και στις αιτίες που οδηγούν στο φαινόμενο αυτό (Ingersoll, 2001b· Loeb & Darling-Hammond, Luczak, 2005). Με βάση την αξιολόγηση της PISA, η Ελλάδα είναι από τις χώρες όπου το φαινόμενο είναι εντονότερο. Συγκεκριμένα, οι διευθυντές των σχολείων στην Ελλάδα αναφέρουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με άλλες χώρες, προβλήματα που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς (White & Smith, 2005). Ωστόσο, στο πλαίσιο αντιμετώπισης των συνθηκών αυτών, αξίζει να τονιστεί ότι, ακόμα και αν καλυφθούν τα κενά, το πρόβλημα της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας είναι πολύ σημαντικό, γιατί αυτό καθεαυτό έχει επιπτώσεις στην ποιότητα και στη συνεχή βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, συμβάλλοντας κατά ένα μεγάλο βαθμό στην αστάθεια και την αβεβαιότητα που επικρατεί στο πλαίσιο των σχολείων ως οργανισμών (Ingersoll & Smith, 2003).

Είναι χαρακτηριστικό ότι στη χώρα μας, πριν την έναρξη του σχολικού έτους 2009-2010, τα περισσότερα κενά καταγράφονται στην Α/θμια Εκπαίδευση, με πρώτες τις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και στη συνέχεια τα δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία (Κάτσικας, 2009) ενώ, τέσσερα χρόνια αργότερα, τα προβλήματα στελέχωσης βαίνουν διαρκώς οξυμμένα, στο σημείο που η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας κήρυξε τον μήνα Απρίλιο 2013 μήνα δράσεων για την Ειδική Αγωγή. Ενδεικτικό στοιχείο του μεγάλου αριθμού των κενών στην ειδική αγωγή, αποτελεί το γεγονός ότι ενώ το σχολικό έτος 2015-2016 η αναλογία αναπληρωτών σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυμαίνεται στο 9%, στην ειδική εκπαίδευση η αναλογία των αναπληρωτών ανεβαίνει στο 245%, ήτοι για κάθε μόνιμο εκπαιδευτικό αναλογούν 2,5 αναπληρωτές (Κορδής, 2016). Επιπλέον, από οικονομικής άποψης, οι ετήσιες δαπάνες για την πρόσληψη και αναπλήρωση εκπαιδευτικών καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος της χρηματοδότησης για την εκπαίδευση, το οποίο εναλλακτικά θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για εκπαιδευτικό υλικό, μισθούς και υποδομές (Minarik, Thornton, & Perreault, 2003).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ένα ελάχιστο ποσοστό αποχώρησης σχετίζεται με τη στασιμότητα των σχολείων ως οργανισμών (Ingersoll, 2001b), ενώ αντίθετα ένα ποσοστό αποχώρησης αποτελεί φυσική και θετική εξέλιξη, καθώς νέοι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι φορείς καινοτόμων ιδεών και πρακτικών· και επιπλέον δίνεται η ευκαιρία να αποχωρήσουν όσοι δεν είναι σε θέση να σταδιοδρομήσουν ως εκπαιδευτικοί (Billingsley, 2005). Παρόλα αυτά, υψηλοί ρυθμοί αποχώρησης αποτελούν ζήτημα διότι κυρίως έχουν αρνητικό αντίκτυπο τόσο στη σταθερότητα του προσωπικού (Hope, 1999) όσο και στην ανάπτυξη του (Boe et al., 2008). Επιπλέον, οι συχνές αλλαγές σε προσωπικό επιδρούν αρνητικά στις συνεχείς προσπάθειες που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί για την ένταξη νέων δεξιοτήτων στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής πρακτικής (Billingsley, 2005), με όλες τις αρνητικές συνέπειες για τη μάθηση και συνολική επίδοση των μαθητών.

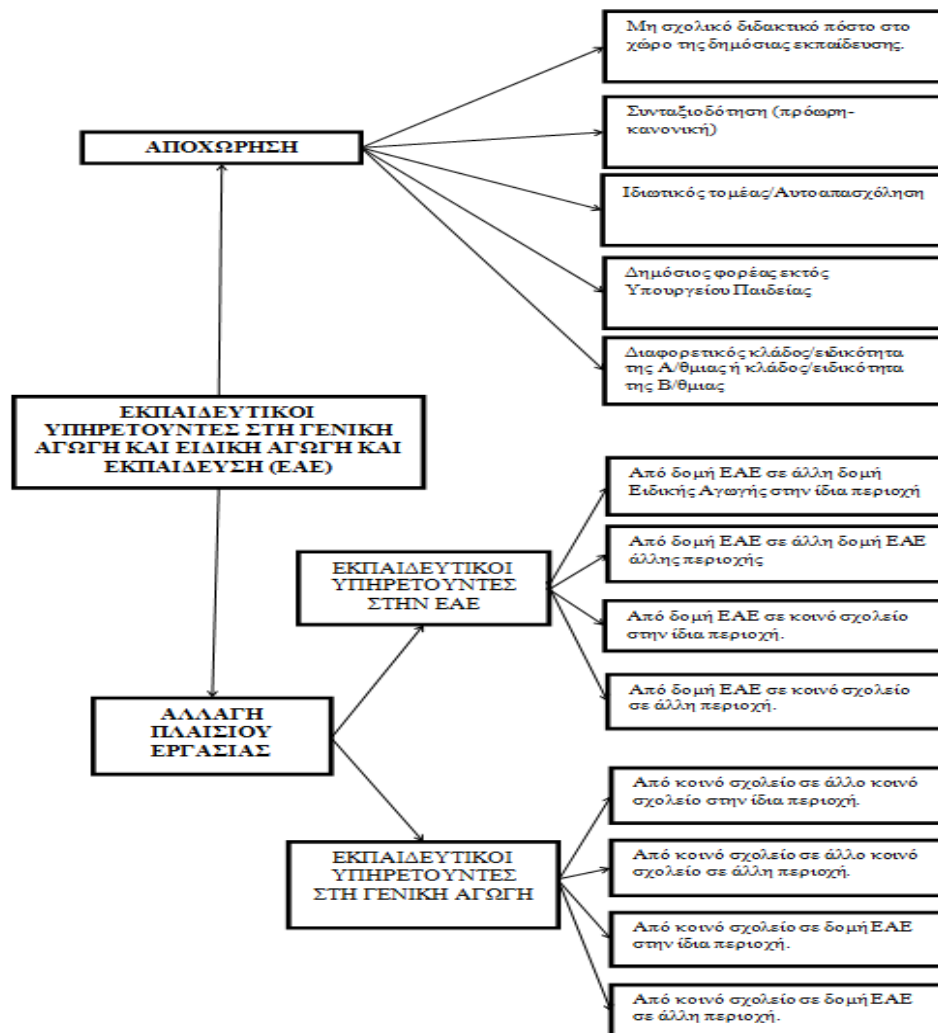
Αναφορικά με την εννοιολογική πλαισίωση που αφορά στις επαγγελματικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, αυτές αφορούν σε παραμονή, αποχώρηση και αλλαγή πλαισίου εργασίας (Billingsley, 1993). Η ίδια συγγραφέας, σε μελέτη της που αφορούσε στην αποχώρηση εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, εισηγήθηκε ένα σχηματικό μοντέλο αποχώρησης, μετακίνησης και παραμονής των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται σε εκείνους που παραμένουν (stayers), αλλάζουν πλαίσιο εργασίας (transfer attrition) και αποχωρούν (exit attrition). Ως παραμένοντες εννοούνται όσοι παραμένουν στο ίδιο σχολείο που υπηρετούσαν και την προηγούμενη σχολική χρονιά. Όσοι αλλάζουν πλαίσιο εργασίας διακρίνονται σε εκείνους που μετακινούνται σε άλλο διδακτικό πόστο (σχολείο) εντός ειδικής αγωγής (Teaching Position Transfer) στην ίδια ή σε διαφορετική περιοχή, καθώς και σε εκείνους που μετακινούνται σε άλλο διδακτικό πόστο εντός γενικής εκπαίδευσης (Teaching Field Transfer) επίσης στην ίδια ή σε διαφορετική περιοχή. Στους αποχωρούντες συγκαταλέγονται όσοι συνταξιοδοτήθηκαν, άλλαξαν εργασία ή κατέλαβαν μη διδακτικά πόστα εντός της εκπαίδευσης (π.χ. στελέχη της εκπαίδευσης, σύμβουλοι). Στους αποχωρούντες, επίσης, περιλαμβάνονται και όσοι έφυγαν για άλλους λόγους όπως προβλήματα υγείας, στρατιωτική θητεία, ανατροφή παιδιών. Όπως παρατηρεί ο Ingersoll (2003), μολονότι οι έννοιες της αποχώρησης και αλλαγής πλαισίου εργασίας (exit and transfer attrition) μπορεί να είναι διακριτές ως προς τη φύση τους, ωστόσο ως διαδικασία έχουν το ίδιο αποτέλεσμα, ότι δηλαδή συνεπάγονται στη δημιουργία μιας κενής θέσης, η οποία πρέπει να πληρωθεί.

Το μοντέλο της Billingsley βρίσκει εφαρμογή στο σύστημα υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στην Ελλάδα. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής υπηρετούν οργανικά ή με απόσπαση προερχόμενοι από τη γενική αγωγή, εφόσον κατέχουν τα απαραίτητα τυπικά προσόντα. Οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής με τα ανάλογα προσόντα μπορούν να μετακινηθούν προς την ειδική αγωγή, ενώ οι υπηρετούντες στην ειδική αγωγή μπορούν να μετακινηθούν στη γενική αγωγή. Υπάρχει όμως και η δυνατότητα μετακίνησης σε σχολικές μονάδες εντός γενικής και ειδικής αγωγής είτε στην ίδια είτε σε άλλη περιοχή. Αναφορικά με τη μετακίνηση εντός ειδικής αγωγής, πρέπει να σημειωθεί ότι στην ειδική αγωγή υπηρετεί ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο, οι οποίοι μετακινούνται αποκλειστικά εντός αυτής. Παρόλα αυτά, εξακολουθούν να εργάζονται ως προσωρινοί αναπληρωτές τα τελευταία δεκατρία χρόνια και η μετακίνησή τους δε γίνεται με τα κριτήρια που ισχύουν για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει, κατά πρώτον, ότι δεν είναι απόλυτα εξασφαλισμένο το αν θα εργαστούν οπωσδήποτε την επόμενη χρονιά και, κατά δεύτερον, σε περίπτωση που προσληφθούν, το να συνεχίσουν να εργάζονται στην ίδια περιοχή ή σχολείο που εργάζονταν και την προηγούμενη χρονιά, δεν είναι από μέρους τους ηθελημένο στο βαθμό που ισχύει για τους μόνιμους συναδέλφους τους. Η αίτηση πρόσληψης δεν είναι υποχρεωτική για τον εκπαιδευτικό, όπως και η αποδοχή της θέσης. Εντούτοις, δε δίνεται τυπικά η δυνατότητα υποβολής αίτησης τον επόμενο χρόνο, όταν ο εκπαιδευτικός δεν αποδεχτεί την πρόσληψή του. Ωστόσο, αν και απορροφώνται στο σύνολό τους διότι η ζήτηση είναι μεγαλύτερη της προσφοράς,

το θέμα της αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς αυτούς έχει άμεση επίπτωση στην εξασφάλιση της συνέχειας του εκπαιδευτικού τους έργου. Και αυτό, διότι είναι περισσότερο πιθανό να αλλάξουν σχολείο/περιοχή συγκριτικά με τους μόνιμους συναδέλφους τους και αφετέρου υπάρχει η δυνατότητα αποχώρησής τους από το χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, τη στιγμή που τους δίνεται η δυνατότητα να απασχοληθούν και σε άλλες δομές στήριξης και εκπαίδευσης (π.χ. υπηρεσίες υπουργείου υγείας, ιδιωτική εκπαίδευση) έχοντας το πλεονέκτημα της μονιμότητας που τους εξασφαλίζει μια θέση στο δημόσιο τομέα. Η προσαρμογή του σχηματικού μοντέλου της Billingsley (1993) στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αποτυπώνεται στο ακόλουθο διάγραμμα (Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1

Σχηματικό μοντέλο αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής



Οι συχνές αλλαγές στη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού κυρίως στα σχολεία της Α/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον σύγχρονων μελετητών στο πεδίο της οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση (Μλεκάνης, 2005· Σαϊτής, 2005· Saiti, 2005). Στη μελέτη του Μλεκάνη (2005) που αφορούσε στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συνθήκες που επηρέαζαν το έργο τους είχαν σχέση με την περιοχή και την οργανικότητα του σχολείου, την υλικοτεχνική υποδομή, τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους. Βρέθηκε ότι τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς παραμένουν στο ίδιο σχολείο μόνο ένα σχολικό έτος με το φαινόμενο να είναι πιο συχνό στα μονοθέσια και διθέσια σχολεία. Αιτία μετακίνησης συχνά επίσης αποτελεί η μεγάλη απόσταση κατοικίας του εκπαιδευτικού από το σχολείο, σε απόσταση πάνω από 50 χιλιόμετρα. Ενδιαφέρον εύρημα της μελέτης είναι ότι οι αλλαγές στο προσωπικό των σχολείων δεν οφείλονται μόνο στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις συνθήκες εργασίας τους. Περισσότεροι από δύο στους τρεις μετακινούμενους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι οι μετακινήσεις είναι επιβαρυντικές στην άσκηση του επαγγέλματος, ενώ δηλώνουν ότι δεν επιβαρύνονται αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί που παραμένουν στο ίδιο σχολείο περισσότερα χρόνια.

Σε προγενέστερη μελέτη (Πυργιωτάκης, 1992, όπ. αναφ. στο Μλεκάνης, 2005), το 31,8% των εκπαιδευτικών της έρευνας θεωρούσε ότι οι συχνές μετακινήσεις παρεμπόδιζαν την άσκηση του επαγγέλματος. Επίσης, το ισχύον σύστημα διορισμών, μεταθέσεων και αποσπάσεων ευνοεί τις συχνές αλλαγές στη σύνθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ένα ποσοστό 30,9% υπηρετούσε στο σχολείο για πρώτη χρονιά, 13,3% για δεύτερη χρονιά, 22,9% από τρία έως πέντε χρόνια, 17,9% από έξι έως δέκα χρόνια και 15,1% πάνω από δέκα χρόνια (ό.π.,2005). Ενδεικτικά, σε πανελλαδικό επίπεδο, τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν ότι ένα ποσοστό της τάξης του 17,1% των εκπαιδευτικών της Α/θμιας άλλαξε σχολείο κατά το σχολικό έτος 2000-2001 (Saiti, 2005).

Ο Σαϊτής (2005) θεωρεί τη συχνή μετακίνηση των εκπαιδευτικών από σχολείο σε σχολείο ως μια δυσάρεστη οργανωτική κατάσταση του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος και προτείνει την αναθεώρηση του συστήματος των υπηρεσιακών μεταβολών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αναφορικά με την αλλαγή επαγγέλματος, σύμφωνα με τον Μλεκάνη (2005), το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν θα άλλαζαν επάγγελμα σε καμία περίπτωση μειώνεται συνεχώς μέχρι την ηλικία των 50 ετών και τα 20 χρόνια υπηρεσίας και στη συνέχεια αυξάνεται. Εν τούτοις, η ηλικία δεν είχε σχέση με τις συνθήκες εργασίας που βίωναν οι εκπαιδευτικοί. Ανάλογα ήταν και τα ευρήματα της έρευνας του Δημητρόπουλου (1998), όπου τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν σχετίζονταν με την αλλαγή επαγγέλματος.

Τα ευρήματα των ερευνών που αφορούν σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, φαίνεται να συγκλίνουν. Πιο συγκεκριμένα, στη μελέτη των Βράκα, Μέγαρη και Παλάσκα (2004), 9 από τους συνολικά 100 εκπαιδευτικούς εκδήλωσαν την επιθυμία να εγκαταλείψουν το επάγγελμα, ενώ ίδια αναλογία βρέθηκε και στη μελέτη των Πατσάλη

και Παπουτσάκη (2010) που αφορούσε στην επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Α/θμιας και περιλάμβανε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής, όπου οι συμμετέχοντες, στην πλειονότητά τους (90%) δήλωναν ότι εάν τους δινόταν η ευκαιρία δεν θα άλλαζαν επάγγελμα, ενώ μόνο ένα ποσοστό ίσο με 9,4% θα προχωρούσε σε μια τέτοια ενέργεια. Στη μελέτη των Παπάνη, Βίκη, Γιαβρίμη και Μπαλάσα (2011) που αφορούσε σε κίνητρα φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων για την επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος, μελετήθηκαν επίσης και τα κίνητρα 125 εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής οι οποίοι, σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (95%), δήλωσαν ότι προτίθενται να συνεχίσουν να διδάσκουν στον τομέα αυτό.

Οι διεθνείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες καθιστούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως μια σταδιοδρομία η οποία δεν ξεκινά με την πρόσληψη και τελειώνει με την αφυπηρέτηση, κάτι το οποίο συνέβαινε τα τελευταία 60 χρόνια (Rinke, 2013). Επιπλέον, τόσο η κοινή εμπειρία όσο και τα ίδια τα δεδομένα, όσον αφορά στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Από τη μια πλευρά αναγνωρίζεται ότι οι συχνές μετακινήσεις αποτελούν μια δυσάρεστη κατάσταση που έχει αρνητικό αντίκτυπο στη στελέχωση των σχολείων και τη συνακόλουθη αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, από την άλλη πλευρά όμως οι όποιες έρευνες μελέτησαν -έστω και παρενθετικά- το θέμα της αποχώρησης, εστίασαν κυρίως στο θέμα της αλλαγής επαγγέλματος. Ως εκ τούτου, προκύπτει η ανάγκη διερεύνησης των επαγγελματικών αποφάσεων που αφορούν σε αποχώρηση και αλλαγή πλαισίου εργασίας, καθόσον αποτελούν διαδικασίες που αντιστοιχούν σε διαφορετικές εργασιακές επιλογές.

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των επαγγελματικών αποφάσεων εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής όπως αυτές αποτυπώνονται στις προθέσεις αποχώρησης και αλλαγής πλαισίου εργασίας. Επιμέρους στόχοι αφορούσαν στο βαθμό που οι προθέσεις αυτές διαφοροποιούνται μεταξύ των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής.

Μέθοδος

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2009-2010 και βασίστηκε σε πανελλαδικό δείγμα 877 εκπαιδευτικών Α/θμιας ειδικής αγωγής του κλάδου Δασκάλων που υπηρετούσαν σε Ειδικά Δημοτικά Σχολεία και Τμήματα Ένταξης Δημοτικών Σχολείων με ειδικευση ή βασικό πτυχίο στην ειδική αγωγή (ΠΕ70 και ΠΕ71 αντίστοιχα) και Δασκάλων (ΠΕ70) που υπηρετούσαν σε κοινά δημοτικά σχολεία και Από το σύνολο του δείγματος, οι 413 υπηρετούσαν στην ειδική αγωγή και 464 στη γενική αγωγή. Η πλειονότητα του δείγματος και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών ήταν γυναίκες (60,1 % στην ειδική αγωγή και 60,6 % στη γενική αγωγή) ενώ ο μέσος όρος ηλικίας για τους μεν εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ήταν τα 40,9 έτη, για τους δε εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής τα 42,9. Επιπλέον, σε σημαντικό κατ' αναλογία ποσοστό συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής

ήταν αναπληρωτές, νεώτεροι ηλικιακά και με λιγότερη εκπαιδευτική προϋπηρεσία, κατείχαν βασικό τίτλο σπουδών στην ειδική αγωγή, υπηρετούσαν μακριά από τον τόπο κατοικίας τους και δεν είχαν οικογενειακές υποχρεώσεις.

Η έρευνα είχε τη μορφή ταχυδρομικής έρευνας επισκόπησης (postal survey) (Robson, 1993) και η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η επιλογή του δείγματος της έρευνας έγινε με βάση πιθανοθεωρητικές μεθόδους δειγματοληψίας και, πιο συγκεκριμένα, με δειγματοληψία κατά συστάδες δύο σταδίων (two-stage cluster sampling). Στο πρώτο στάδιο, κριτήριο δόμησης των συστάδων αποτέλεσαν οι περιοχές ευθύνης που αντιστοιχούν στις 18 συνολικά Περιφέρειες των Σχολικών Συμβούλων Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης της επικράτειας. Στο δεύτερο στάδιο, επελέγη το 20% των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ανά περιφέρεια, το οποίο συνολικά αντιστοιχεί σε $n_1=428$ μονάδες συνολικά σε επίπεδο επικράτειας, ήτοι το 19,91% του συνόλου των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων και Τμημάτων Ένταξης σε Δημοτικά. Επελέγησαν συνολικά 54 Ειδικά Δημοτικά Σχολεία και 374 Τμήματα Ένταξης σε Δημοτικά.

Η τυχαία δειγματοληψία διενεργήθηκε με χρήση τυχαίων αριθμών (λογισμικό SPSS). Για την ομάδα εκπαιδευτικών γενικής αγωγής, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε και σε έναν από τους εκπαιδευτικούς που δίδασκε σε τάξη του σχολείου στο οποίο λειτουργεί το Τμήμα Ένταξης που έχει επιλεγεί στο δείγμα. Για τους εκπαιδευτικούς καθενός από τα Ειδικά Δημοτικά Σχολεία του δείγματος επελέγησαν, αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί ενός Δημοτικού Σχολείου στη βάση της γεωγραφικής γειτνίασης (με βάση τα στοιχεία διεύθυνσης των σχολείων από βάσεις δεδομένων και με τη συνδρομή των λογισμικών Google Maps και Google Earth). Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας η προσοχή εστίαστηκε στο να μην επιλεγεί σχολική μονάδα η οποία είχε ήδη επιλεγεί λόγω του ότι σε αυτή λειτουργούσε Τμήμα Ένταξης. Στην περίπτωση αυτή, επιλέγονταν η πιο κοντινή σε απόσταση σχολική μονάδα. Ο τελικός αριθμός των σχολικών μονάδων της έρευνας μετά την προσθήκη των γειτονικών προς τα ειδικά γενικά δημοτικά σχολεία, ανήλθε σε $n_2=482$.

Για τη διερεύνηση των επαγγελματικών αποφάσεων των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με 16 εναλλακτικές διεξόδους αποχώρησης και αλλαγής πλαισίου εργασίας με βάση το σχηματικό μοντέλο της έρευνας το οποίο βασίστηκε στο αντίστοιχο της Billingsley (1993). Οι εναλλακτικές αφορούσαν στην αποχώρηση από το σχολικό πλαίσιο ή το επάγγελμα, καθώς και τη μετακίνηση (αλλαγή πλαισίου) σε σχολική μονάδα ειδικής ή γενικής αγωγής. Η δόμηση του ερωτηματολογίου βασίστηκε στη Θεωρία της Προσχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Theory of Planned Behaviour) του Ajzen (2002), η οποία αποτελεί προέκταση της Θεωρίας της Δικαιολογημένης Δράσης (Theory of Reasoned Action) και υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται από την πρόθεση του ατόμου να εκδηλώσει τη συμπεριφορά (Αλεξόπουλος, Φασούλης, & Κουτρομάνος, 2008). Τα ερωτήματα που αφορούσαν στις εναλλακτικές διεξόδους καθώς και η σχετική διαβάθμιση των προθέσεων παρατίθενται στους πίνακες των αποτελεσμάτων που ακολουθούν στην επόμενη ενότητα.

Αποτελέσματα

Η διαφοροποίηση των εναλλακτικών διεξόδων αφορά σε εκείνες που βασίστηκαν στο σχηματικό μοντέλο της έρευνας το οποίο βασίστηκε στο αντίστοιχο μοντέλο της Billingsley (1993) και αφορά σε διαβάθμιση προθέσεων αποχώρησης και αλλαγής πλαισίου εργασίας (καμία πρόθεση-κάποια στιγμή στο μέλλον-άμεσα). Για τον έλεγχο της διαφοροποίησης των προθέσεων εφαρμόστηκε ο στατιστικός έλεγχος χ^2 με δείκτη σημαντικότητας το κριτήριο Chi-square.

Προθέσεις αποχώρησης

Οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων, στην πλειονότητά τους, δεν εξέφρασαν προθέσεις αποχώρησης (Πίνακας 1). Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μεταξύ τους διαφοροποιήσεις αναφορικά με τις εναλλακτικές διεξόδους αποχώρησης.

Όσον αφορά στην πρόθεση αποχώρησης σε άλλο κλάδο/ειδικότητα της Α/θμιας εκπαίδευσης, περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι θα εγκατέλειπαν τη θέση τους άμεσα τον επόμενο χρόνο ή και κάποια στιγμή στο μέλλον, ενώ περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν θα εγκατέλειπαν τη θέση τους [$\chi^2(2)=13,784$, $p<0,05$].

Περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι θα εγκατέλειπαν τη θέση τους για μια εκτός σχολείου θέση στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης συμμετέχοντας στις επόμενες κρίσεις στελεχών της εκπαίδευσης, ενώ περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι θα προέβαιναν σε μια τέτοια ενέργεια κάποια στιγμή στο μέλλον [$\chi^2(2)=8,695$, $p<0,05$].

Για μια εκτός σχολικού πλαισίου θέση, στον ευρύτερο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, δήλωσαν ότι θα εγκατέλειπαν την τωρινή θέση κάποια στιγμή στο μέλλον περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, ενώ περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δεν θα εγκατέλειπαν τη θέση τους [$\chi^2(2)=6,412$, $p<0,05$].

Αναλογικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δε θα εγκατέλειπαν τη θέση τους για μια θέση στον ιδιωτικό τομέα σε σχετικό με την εκπαίδευση αντικείμενο, ενώ αντίθετα περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι θα προέβαιναν σε μια τέτοια ενέργεια κάποια στιγμή στο μέλλον [$\chi^2(2)=8,888$, $p<0,05$].

Αναλογικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δε θα εγκατέλειπαν τη θέση τους κάνοντας χρήση του δικαιώματος για πρόωρη συνταξιοδότηση, ενώ αντίθετα περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι θα προέβαιναν σε μια τέτοια ενέργεια αμέσως μόλις θεμελιώναν το νόμιμο δικαίωμα [$\chi^2(2)=6,450$, $p<0,05$]. Αναλογικά περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δε θα εγκατέλειπαν τη θέση τους κάνοντας χρήση του δικαιώματος για πλήρη συνταξιοδότηση, ενώ αντίθετα περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι θα προέβαιναν σε μια τέτοια ενέργεια αμέσως μόλις θεμελιώναν το νόμιμο δικαίωμα [$\chi^2(2)=14,200$, $p<0,05$].

Οι σχετικοί έλεγχοι των διαφοροποιήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής παρατίθενται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1
Διαφοροποίηση προθέσεων αποχώρησης στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

		<i>Ειδική Αγωγή</i>		<i>Γενική Αγωγή</i>		<i>p</i>
		<i>N=413</i>		<i>N=464</i>		
		<i>Συχνότητα</i>	<i>%</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>%</i>	
<i>Άλλος κλάδος/ειδικότητα Α/θμιας</i>	<i>Καμία πρόθεση</i>	336	83,6	414	91,2	0,001*
	<i>Κάποια στιγμή στο μέλλον</i>	56	13,9	38	8,4	
	<i>Άμεσα, τον επόμενο χρόνο</i>	10	2,5	2	0,4	
<i>Κλάδος/ειδικότητα Β/θμιας</i>	<i>Καμία πρόθεση</i>	351	96,7	391	97,3	0,895
	<i>Κάποια στιγμή στο μέλλον</i>	10	2,8	9	2,2	
	<i>Άμεσα, τον επόμενο χρόνο</i>	2	0,6	2	0,5	
<i>Διευθυντής σχολείου</i>	<i>Καμία πρόθεση</i>	258	68,8	260	63,3	0,054
	<i>Κάποια στιγμή στο μέλλον</i>	85	27,7	94	22,9	
	<i>Στις επόμενες κρίσεις</i>	32	8,5	57	13,9	
<i>Στέλεχος εκπαίδευσης (εκτός σχολείου)</i>	<i>Καμία πρόθεση</i>	288	74,4	340	77,1	0,013*
	<i>Κάποια στιγμή στο μέλλον</i>	85	22,0	70	15,9	
	<i>Στις επόμενες κρίσεις</i>	14	3,6	31	7,0	
<i>Εκτός σχολείου, στον ευρύτερο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης</i>	<i>Καμία πρόθεση</i>	300	77,9	373	84,8	0,041*
	<i>Κάποια στιγμή στο μέλλον</i>	76	19,7	60	13,6	
	<i>Άμεσα, τον επόμενο χρόνο</i>	9	2,3	7	1,6	
<i>Εκτός εκπαίδευσης, στον ευρύτερο δημόσιο τομέα</i>	<i>Καμία πρόθεση</i>	364	95,3	414	95,2	0,799
	<i>Κάποια στιγμή στο μέλλον</i>	15	3,9	19	4,4	
	<i>Άμεσα, τον επόμενο χρόνο</i>	3	0,8	2	0,5	

Ιδιωτικός τομέας, σχετικός με εκπαίδευση					
Καμία πρόθεση	353	92,4	423	96,4	0,012*
Κάποια στιγμή στο μέλλον	28	7,3	13	3,0	
Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	1	0,3	3	0,7	
Ιδιωτικός τομέας, μη σχετικός με εκπαίδευση					
Καμία πρόθεση	367	95,8	424	97,2	0,241
Κάποια στιγμή στο μέλλον	14	3,7	12	2,8	
Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	2	0,5	0	0	
Πρόωρη συνταξιοδότηση					
Καμία πρόθεση προς το παρόν	340	87,6	360	81,3	0,040*
Με τη θεμελίωση νόμιμου δικαώματος	38	9,8	68	15,3	
Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	10	2,6	15	3,4	
Πλήρης συνταξιοδότηση					
Καμία πρόθεση προς το παρόν	238	61,3	209	48,5	0,001*
Με τη θεμελίωση νόμιμου δικαώματος	135	34,8	205	47,6	
Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	15	3,9	17	3,9	

*p<0,05, **p<0,001

Προθέσεις αλλαγής πλαισίου εργασίας

Αντίστοιχα με την περίπτωση της αποχώρησης οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων, στην πλειονότητά τους, δεν εξέφρασαν προθέσεις αλλαγής πλαισίου εργασίας (Πίνακας 2). Παρόλα αυτά, ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μεταξύ τους διαφοροποιήσεις αναφορικά με τις εναλλακτικές διεξόδους που αφορούν σε αλλαγή πλαισίου εργασίας.

Περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι θα ζητούσαν να μετακινηθούν από το σχολείο που υπηρετούν προκειμένου να τοποθετηθούν σε άλλο δημοτικό σχολείο της ίδιας περιοχής, άμεσα, τον επόμενο χρόνο [$\chi^2(2)=6,245$, $p<0,05$].

Περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δήλωσαν ότι δεν προτίθενται να ζητήσουν να μετακινηθούν από το σχολείο που υπηρετούν προκειμένου να τοποθετηθούν σε δημοτικό σχολείο άλλης περιοχής, ενώ αντίθετα περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής θα προέβαιναν σε ανάλογη ενέργεια κάποια στιγμή στο μέλλον [$\chi^2(2)=6,606$, $p<0,05$].

Περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι δεν προτίθενται να ζητήσουν να μετακινηθούν από το σχολείο που υπηρετούν προκειμένου να τοποθετηθούν σε ειδικό δημοτικό σχολείο της ίδιας περιοχής, ενώ αντίθετα περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα προέβαιναν σε ανάλογη ενέργεια άμεσα, τον επόμενο χρόνο, και

κάποια στιγμή στο μέλλον [$\chi^2(2)=6,606$, $p<0,05$]. Ομοίως, περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι δεν προτίθενται να ζητήσουν να μετακινηθούν από το σχολείο που υπηρετούν προκειμένου να τοποθετηθούν σε ειδικό δημοτικό σχολείο άλλης περιοχής, ενώ αντίθετα περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα προέβαιναν σε ανάλογη ενέργεια άμεσα, τον επόμενο χρόνο, και κάποια στιγμή στο μέλλον [$\chi^2(2)=68,406$, $p<0,001$].

Περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι δεν προτίθενται να ζητήσουν να μετακινηθούν από το σχολείο που υπηρετούν προκειμένου να τοποθετηθούν σε τμήμα ένταξης της ίδιας περιοχής, ενώ αντίθετα περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα προέβαιναν σε ανάλογη ενέργεια άμεσα, τον επόμενο χρόνο, και κάποια στιγμή στο μέλλον [$\chi^2(2)=83,327$, $p<0,001$].

Ομοίως, περισσότεροι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής δήλωσαν ότι δεν προτίθενται να ζητήσουν να μετακινηθούν από το σχολείο που υπηρετούν προκειμένου να τοποθετηθούν σε τμήμα ένταξης της άλλης περιοχής, ενώ αντίθετα περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα προέβαιναν σε ανάλογη ενέργεια άμεσα, τον επόμενο χρόνο, και κάποια στιγμή στο μέλλον [$\chi^2(2)=76,674$, $p<0,001$].

Ο σχετικός έλεγχος των διαφοροποιήσεων μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής παρατίθεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2

Διαφοροποίηση προθέσεων αλλαγής πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής

	Ειδική Αγωγή		Γενική Αγωγή		p
	N=413		N=464		
	Συχνότητα	%	Συχνότητα	%	
<i>Δημοτικό Σχολείο ίδιας περιοχής</i>					
Καμία πρόθεση	323	85,4	362	81,0	0,044*
Κάποια στιγμή στο μέλλον	36	9,5	42	9,4	
Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	19	5,0	43	9,6	
<i>Δημοτικό Σχολείο άλλης περιοχής</i>					
Καμία πρόθεση	324	86,2	349	79,5	0,037*
Κάποια στιγμή στο μέλλον	25	6,6	48	10,9	
Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	27	7,2	42	9,6	

Ειδικό Δημοτικό Σχολείο ίδιας περιοχής		Καμία πρόθεση	319	84,2	403	98,1	<0,001**
		Κάποια στιγμή στο μέλλον	35	9,2	8	1,9	
		Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	25	6,6	0	0	
Ειδικό Δημοτικό Σχολείο άλλης περιοχής		Καμία πρόθεση	311	82,7	409	99,3	<0,001**
		Κάποια στιγμή στο μέλλον	31	8,2	1	0,2	
		Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	34	9,0	2	0,5	
Τμήμα Ένταξης ίδιας περιοχής		Καμία πρόθεση	276	71,3	393	94,9	<0,001**
		Κάποια στιγμή στο μέλλον	63	16,3	17	4,1	
		Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	48	12,4	4	1,0	
Τμήμα Ένταξης άλλης περιοχής		Καμία πρόθεση	295	77,8	403	97,6	<0,001**
		Κάποια στιγμή στο μέλλον	36	9,5	9	2,2	
		Άμεσα, τον επόμενο χρόνο	48	12,7	1	0,2	

*p<0,05, **p<0,001

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των επαγγελματικών αποφάσεων εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής όπως αυτές αποτυπώνονται σε προθέσεις αποχώρησης και αλλαγής πλαισίου εργασίας. Σύμφωνα με το σχηματικό μοντέλο της Billingsley (1993) οι εναλλακτικές διεξοδοί συγκεκριμενοποιούνται ως προς την κατεύθυνσή τους και, ως εκ τούτου, αποσαφηνίζουν τις επαγγελματικές αποφάσεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής της έρευνας.

Σύμφωνα με τους Ingersoll και May (2012), η αποχώρηση στους εκπαιδευτικούς κατά το ήμισυ αποδίδεται σε μετακίνηση από σχολείο σε σχολείο και κατά το άλλο μισό στην αποχώρηση από το επάγγελμα. Επιπλέον, όπως παρατηρεί η Rinke (2013), προηγούμενες έρευνες εστίαζαν περισσότερο στην απόφαση αποχώρησης από το πλαίσιο της τάξης παρά στη μετακίνηση σε νέα επαγγελματικά πλαίσια. Ως εκ τούτου, στις εναλλακτικές ως προς την αποχώρηση εξετάζονται όψεις αποχώρησης από το επάγγελμα και το καθ' εαυτό διδακτικό έργο και, ως προς την αλλαγή πλαισίου, η μετακίνηση από σχολείο σε σχολείο εντός γενικής και ειδικής αγωγής, καθώς και μετακίνηση από σχολείο ειδικής σε γενικής και το αντίστροφο.

Οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων στην πλειοψηφία τους δεν εξέφρασαν προθέσεις αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας, τόσο σε άμεσο όσο και σε μελλοντικό χρόνο.

Το εύρημα αυτό αντανακλάται και σε αντίστοιχο της έρευνας των Πατσάλη και Παπουτσάκη (2010) σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, οι οποίοι σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (90%) δεν θα άλλαζαν επάγγελμα. Ενδεχομένως το εύρημα αυτό αφενός προσδίδει στους εκπαιδευτικούς μία από τις αντιλήψεις που έχουν για το επάγγελμά τους, το οποίο το συνδέουν με μια εντός τάξης σταδιοδρομία (Smethem, 2007) και, αφετέρου, μπορεί να συνδέεται με το ότι ειδικά τα τελευταία 60 χρόνια η παραμονή στο πλαίσιο της τάξης προσδίδει στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού την όψη μιας μακροχρόνιας σταδιοδρομίας (Ingersoll & Merrill, 2012), η οποία, στην περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συγκείμενου, ξεκινά με το διορισμό και τελειώνει με τη συνταξιοδότηση.

Ωστόσο, οι σύγχρονες τάσεις που διαμορφώνονται συγκλίνουν στο ότι οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι νεότεροι σε ηλικία εισέρχονται διερευνητικά στο χώρο του επάγγελματος και στη συνέχεια μετακινούνται προς διαφορετικά πλαίσια/ρόλους εντός εκπαίδευσης ή αποχωρούν από το χώρο αυτό (ό.π., 2012). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, όντας κατ' αναλογία νεότεροι από τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή, διαμορφώνονται τάσεις επαγγελματικών αναζητήσεων που αφορούν στην αποχώρηση προς άλλο κλάδο/ειδικότητα της Α/θμιας εκπαίδευσης, εκτός σχολείου στο χώρο της ευρύτερης δημόσιας εκπαίδευσης, ακόμη και στον χώρο της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Οι επιλογές που συνδέονται με την αποχώρηση από την ειδική αγωγή αλλά την παραμονή στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης, συγκλίνουν με τα ευρήματα της μελέτης των Brownell, Smith, McNellis και Miller (1997). Κατά μία ακόμη άποψη, η οποία βασίζεται στη θεωρία περί προσόντων (credentialism theory), οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν προσόντα/τίτλους σπουδών που ενδεχομένως να μην μπορούν να είναι αξιοποιήσιμα σε εκτός εκπαίδευσης επαγγελματικά πλαίσια (Maier, 2012). Κάτι τέτοιο ενδεχομένως να ισχύει στην περίπτωση των εκπαιδευτικών της έρευνας που έχουν αμιγώς παιδαγωγικές σπουδές όπως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας σε αντίθεση με τη Β/θμια όπου σε ορισμένους κλάδους/ειδικότητες κάποια προσόντα μπορούν να αξιοποιηθούν και εκτός πλαισίου εκπαίδευσης (π.χ. καθηγητές πληροφορικής, πτυχιούχοι θετικών επιστημών). Μία ακόμη πιθανή εξήγηση των παραπάνω ευρημάτων να σχετίζεται και με την παρατεταμένη επαγγελματική αβεβαιότητα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής συγκριτικά με τους συναδέλφους τους στη γενική αγωγή και αφορά στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δεν έχουν δυνατότητα μόνιμου διορισμού όπως οι της γενικής αγωγής. Επιπλέον, δεδομένου ότι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι κάτοχοι βασικού πτυχίου το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί και σε προνοιακά πλαίσια, σκιαγραφεί τον προσανατολισμό τους προς εναλλακτικές που επικεντρώνονται στο χώρο της εκπαίδευσης.

Την ίδια στιγμή, ωστόσο, στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής η μεγαλύτερη αναλογικά εμπειρία και η σχέση εργασίας (περισσότεροι υπηρετούντες με μόνιμη σχέση εργασίας) τους ωθεί στη διεκδίκηση θέσεων στελεχών εκτός του χώρου της τάξης και του σχολείου, διαδικασία η οποία σύμφωνα με τους Donaldson et al. (2008) και Quartz et al. (2008) ορίζεται μεν ως αλλαγή ρόλου, εν τούτοις όμως συνιστά την όψη αποχώρησης από το διδακτικό πλαίσιο σε θέσεις συναφείς με την εκπαίδευση (Rinke, 2013).

Η όψη της αποχώρησης που συνδέεται με τη συνταξιοδότηση -πλήρη και πρόωρη- αφορά στους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής επιβεβαιώνοντας αντίστοιχο εύρημα της μελέτης των Boe et al. (2008). Κάτι τέτοιο ενδεχομένως να συμβαίνει διότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής της έρευνας είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία με τους συναδέλφους τους στην ειδική και, κατά συνέπεια, με περισσότερο χρόνια προϋπηρεσίας. Επιπλέον, δεν μπορεί να παραβλεφθεί και το κλίμα ανασφάλειας που καλλιεργήθηκε την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας με την ολοένα κλιμακούμενη οικονομική ύφεση και τη συμβολή του σε σκέψεις για συνταξιοδότηση. Άλλωστε η συνταξιοδότηση συνεπάγεται και με κεκτημένα (π.χ. καταβολή εφάπαξ, ποσό σύνταξης), τα οποία ήταν επισφαλής στη θέα των επερχόμενων δυσκολιών.

Οι επιλογές των εκπαιδευτικών και των δύο ομάδων αναφορικά με την περιοχή σχολείου όπου προτίθενται να μετακινηθούν, συμπορεύονται με πρότερες έρευνες που θεωρούν σημαντική την περιοχή, καθόσον οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να εργάζονται κοντά στον τόπο που διαμένουν (Boyd, Lankford, Loeb, & Wyckoff, 2005). Περισσότεροι αναλογικά εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής κατοικούν μόνιμα στην ευρύτερη περιοχή του σχολείου στο οποίο υπηρετούν και κάτι τέτοιο αντικατοπτρίζεται στις προθέσεις μετακίνησης οι οποίες περιλαμβάνουν κυρίως διαφορετικά σχολεία εντός της ίδιας περιοχής. Αντίθετα, η μετακίνηση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής περιλαμβάνει και σχολεία άλλης περιοχής, καθόσον ο τόπος μόνιμης κατοικίας βρίσκεται σε περιοχή διαφορετική από εκείνη του σχολείου. Στις όποιες παραπάνω επιλογές των εκπαιδευτικών η επιλογή περιοχής μπορεί να είναι απόρροια και των γεγονότων που συνδέονται με τη φάση ζωής (Santoro, 2011). Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις που ενδεχομένως τους «κρατούν» στην περιοχή του σχολείου και υπηρεσιακά να χαίρουν μονιμότητας, η οποία συντελεί στην παραμονή στην περιοχή που υπηρετούν. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής επιθυμούν μετακίνηση είτε γιατί επιδιώκουν τη δημιουργία οικογένειας ή έχουν ήδη οικογενειακές υποχρεώσεις που τους θέλουν να είναι κοντά στον τόπο κατοικίας τους. Ασφαλώς, δεν μπορεί να παραβλεφθεί και το γεγονός ότι και στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών της έρευνας η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες οι οποίες «παραδοσιακά» είναι εκείνες που πρέπει να βρίσκονται πιο κοντά και να διαχειρίζονται τα θέματα του σπιτιού και των παιδιών αφενός και, αφετέρου, η δημιουργία οικογένειας διευκολύνεται από την εγγύτητα του εργασιακού πλαισίου.

Οι εναλλακτικές που αφορούν σε πρόθεση αλλαγής πλαισίου εργασίας από και προς σχολείο γενικής και ειδικής αγωγής, επιβεβαιώνει το εύρημα της έρευνας των Edgar και Pair (2005) που θέλει τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής να μην αποχωρούν από το χώρο της ειδικής αγωγής, αλλά να είναι ιδιαίτερα κινητικοί ως προς την εναλλαγή πλαισίων εντός ειδικής αγωγής, γεγονός που οριοθετεί τις προθέσεις αλλαγής πλαισίου μόνο ως προς την ειδική αγωγή για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και μόνο ως προς τη γενική αγωγή για τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής. Επιπλέον, δεν επιβεβαιώνονται τα ευρήματα της έρευνας των Billingsley και Cross (1991) αναφορικά με τη μετακίνηση των εκπαιδευτικών από τη γενική στην ειδική αγωγή, ενδεχομένως

διότι μια τέτοια επαγγελματική απόφαση, πέραν της αναγκαίας ύπαρξης τυπικών προσόντων να συνδεόταν και με ετακίνηση σε περιοχή πιο μακριά από τον τόπο κατοικίας. Απεναντίας, επιβεβαιώνονται τα ευρήματα της έρευνας των Παπάνη κ. συν. (2011), όπου οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής σχεδόν στο σύνολό τους (95%) δήλωναν την πρόθεσή τους να συνεχίσουν να υπηρετούν στον τομέα της ειδικής αγωγής. Το εύρημα αυτό ενισχύει την άποψη που θέλει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής να αξιολογείται θετικά, διότι είναι εκείνοι που καλούνται να ανταποκριθούν στο πιο δύσκολο και απαιτητικό έργο που υφίσταται στο χώρο της εκπαίδευσης (Payne, 2005).

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται η ιδιαίτερη φύση και πολυπλοκότητα της εννοιολογικής δομής που αφορά στην αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας καθώς, όπως παρατηρεί και η Billingsley (1993) αναφερόμενη στο εννοιολογικό πλαίσιο αποχώρησης/αλλαγής πλαισίου εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής, για το αν τελικά οι εκπαιδευτικοί αποχωρούν κάτι τέτοιο οφείλεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο παραγόντων που συντελούν στην απόφαση αυτή. Ως εκ τούτου, μελλοντικές έρευνες μπορούν να εστιάσουν στη μελέτη των παραγόντων εκείνων που σχετίζονται με επαγγελματικές αποφάσεις εκπαιδευτικών τόσο στην ειδική και γενική αγωγή όσο και σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλεξόπουλος, Ν., Φασούλης, Κ., & Κουτρομάνος, Γ. (2008). Η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στις συμπεριφορικές πεποιθήσεις και τις προθέσεις των εκπαιδευτικών για την εξέλιξή τους στη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 9, 42-55.
- Ajzen, I. (2002). *Constructing a TpB Questionnaire: Conceptual and Methodological Considerations*. Διαθέσιμο στο: http://chuang.epage.au.edu.tw/ezfiles/168/1168/attach/20/pta_41176_7688352_57138.pdf
- Βράκα, Α., Μέγαρη, Ε., & Παλάσκας, Κ. (2004). *Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται με άτομα με ειδικές ανάγκες*. Ανακοίνωση στο Πανερωπαϊκό Συνέδριο «Η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Ειδικής Αγωγής: Ανάδυση μιας άλλης φυσιογνωμίας». Θεσσαλονίκη, 19-21 Νοεμβρίου 2004.
- Billingsley, B. S. (2005). *Cultivating and keeping committed special education teachers: What principals and district leaders can do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education*, 27 (2), 137-174.

- Billingsley, B.S., & Cross, L.H. (1991). Teachers' decisions to transfer from special to general education. *The Journal of Special Education, 24* (2), 496-511.
- Boe, E.E., Cook, L.H., & Sunderland, R.J. (2008). Teacher Turnover: Examining Exit Attrition, Teaching Area Transfer, and School Migration. *Exceptional Children, 75* (1), 7-31.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2005). The draw of home: how teachers' preferences for proximity disadvantage urban schools. *Journal of Policy Analysis and Management, 24* (1), 113-132.
- Brownell, M.T., Smith, S.W., McNellis, J.R., & Miller, D.M. (1997). Attrition in Special Education: Why Teachers Leave the Classroom and Where They Go. *Exceptionality, 7* (3), 143-155.
- Choi, P. L., & Tang, S.Y.F. (2009). Teacher commitment trends: Cases of Hong Kong teachers from 1997 to 2007. *Teaching and Teacher Education, 25* (5), 767-777.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1998). *Οι Εκπαιδευτικοί και το Επάγγελμά τους: Συμβολή στην Ανάπτυξη μιας Επαγγελματικής Ψυχολογίας του Έλληνα Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Donaldson, M. L., Johnson, S. M., Kirkpatrick, C. L., Marinell, W. H., Steele, J. L., & Szczesiul, S. A. (2008). Angling for access, bartering for change: how secondstage teachers experience differentiated roles in schools. *Teachers College Record, 110* (5), 1088-1114.
- Edgar, E., & Pair, A. (2005). Special education teacher attrition: It all depends on where you are standing. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 28* (3-4), 163-170.
- Hope, W. C. (1999). Principals' orientation and induction activities as factors in teacher retention. *The Clearing House, 73* (1), 54-56.
- Ingersoll, R.M. (2001a). *Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools (Document R-01-1)*. Washington, DC, University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Ingersoll, R.M. (2001b). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal, 38* (3), 499-534.
- Ingersoll, R. M., & May, H. (2012). The magnitude, destinations, and determinants of mathematics and science teacher turnover. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 34* (4), 435-464.

- Ingersoll, R. M., & Merrill, L. (2012). *Seven trends: The transformation of the teaching force*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Vancouver, Canada.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60 (8), 30-33.
- Κάτσικας, Χ. (2009). *Πρώτο κουδούνι με χιλιάδες κενά*. Ηλεκτρονική Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ On-line. Διαθέσιμο στο <http://www.tanea.gr/default.asp?pid=2&ct=1&artId=4535457> (9/9/2009).
- Κορδής, Ν. (2016). *Ειδική Αγωγή: Στον 1 μόνιμο εκπαιδευτικό αντιστοιχούν 2,5 αναπληρωτές*. Εκπαιδευτικό Ενημερωτικό Δίκτυο AlfaVita. Διαθέσιμο στο: <https://www.alfavita.gr/arthron/eidiki-agogi-ston-1-monimo-ekpaideytiko-antistoihoyn-25-anaplirotes>
- Loeb, S., & Darling-Hammond, L., Luczak, J. (2005). How Teaching Conditions Predict Teacher Turnover in California Schools. *Peabody Journal of Education*, 80 (3), 44-70.
- Μλεκάνης, Μ. Γ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Maier, A. (2012). Doing Good and Doing Well Credentialism and Teach for America. *Journal of Teacher Education*, 63 (1), 10-22.
- Minarik, M., Thornton, B., & Perreault, G. (2003). Systems thinking can improve teacher retention. *Clearing House*, 76 (5), 230-234.
- Παπάνης, Ε., Βίκη, Α., Γιαβρίμης, Π., & Μπαλάσα, Α. (2011). Τα κίνητρα των φοιτητών των Παιδαγωγικών τμημάτων για την επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος. Στο Ε. Παπάνης, Π. Γιαβρίμης, & Α. Βίκη (Επιμ.), *Έρευνα και Εκπαιδευτική Πράξη στην Ειδική Αγωγή* (Τόμος II, σ.23-42). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, (14). Διαθέσιμο στο: http://www.syllogosperiklis.gr/ep_bima/epistimoniko_bima_14/249-262.pdf
- Payne, R. (2005). Special education teacher shortages: Barriers or lack of preparation. *The International Journal of Special Education*, 20 (1), 88-91.
- Quartz, K. H., Thomas, A., Anderson, L., Masyn, K., Lyons, K. B., & Olsen, B. (2008). Careers in motion: a longitudinal retention study of role changing

among early career urban educators. *Teachers College Record*, 110 (1), 218-250.

Rinke, C.R. (2013). Teaching as exploration? The difficult road out of the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 34, 98-106.

Robson, C. (1993). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford, UK & Cambridge, USA: Blackwell.

Σαϊτης, X. A. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη*. 4η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Saiti, A. (2005). The staffing of small rural primary schools in Greece. *Management in Education*, 19 (4), 32-36.

Santoro, D. (2011). Teaching's conscientious objectors: principled leavers of highpoverty schools. *Teachers College Record*, 113 (12), 2670-2704.

Smethem, L. (2007). *Teaching: No longer a lifelong profession? The effects of workload on the commitment and retention of a new generation of teachers*. Nottingham, England: Nottingham Jubilee Press.

White, P., & Smith, E. (2005). What Can PISA Tell Us About Teacher Shortages? *European Journal of Education*, 40 (1), 92-112.

Εγγραμματισμός στα Μέσα. Καλές πρακτικές και αναδυόμενες προκλήσεις προς την εκπαίδευση του 21ου Αιώνα

Παπαδημητρίου Σοφία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.19

Δρ Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ

*Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
sofiaparadi@minedu.gov.gr*

Περίληψη

Στο άρθρο μελετάται ο βαθμός, στον οποίο ο εγγραμματισμός στα Μέσα επικοινωνίας αναπτύσσεται, εφαρμόζεται ή ενσωματώνεται στα σχολεία με εστίαση στη διερεύνηση των καλών πρακτικών και των αναδυόμενων τάσεων και προκλήσεων. Η καταγραφή αφορά τόσο τα παραδοσιακά όσο και τα νέα Μέσα και περιλαμβάνει πρωτοβουλίες ευρωπαϊκών και εθνικών έργων στο πλαίσιο της σχολικής και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, παραδείγματα καλών πρακτικών δημιουργικότητας και καινοτομίας, καθώς και ψηφιακών αποθετηρίων μαθησιακών πόρων και μεθοδολογιών μάθησης που αξιοποιούν Μέσα. Μελετώντας και αναλύοντας τις αναφορές 29 χωρών στην Ευρώπη στο πλαίσιο του *Media and Information Literacy Policies ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies Report (2013)*, αναδεικνύεται ότι οι καλές πρακτικές εγγραμματισμού στα Μέσα έχουν ποικίλους ρόλους σε κοινωνικο-πολιτικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Με την ενσωμάτωση και μεταφερσιμότητά τους σε νέα πλαίσια, αναδύονται οι τάσεις προς την Εκπαίδευση του 21^{ου} Αιώνα.

Λέξεις-Κλειδιά: εγγραμματισμός στα Μέσα, καλές πρακτικές, ψηφιακά μέσα, οπτικο-ακουστικός αλφαριθμητισμός, κριτική ανάλυση

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, ο *εγγραμματισμός στα Μέσα (Media Literacy)* αποτελεί «την ικανότητα της πρόσβασης, της κατανόησης και της κριτικής αξιολόγησης διαφορετικών πτυχών των Μέσων και των περιεχομένων τους, καθώς και της δημιουργίας Μέσων σε διάφορα πλαίσια». Τα Μέσα Επικοινωνίας στην ψηφιακή εποχή προσφέρουν συνεχώς αυξανόμενες δυνατότητες για κριτική ανάλυση, ανταλλαγή και μοίρασμα ιδεών, γνώσεων και πληροφοριών σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, συνεργασία μεταξύ σχολείων, άνοιγμα στην παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα, ενεργό συμμετοχή στην παραγωγή της γνώσης και στην πρόσβαση στον παγκόσμιο ανοιχτό ψηφιακό πλούτο των ιδεών και των καινοτομιών.

Οι διαρκείς εξελίξεις στο πεδίο των Μέσων επικοινωνίας, ιδιαίτερα η μετάβαση από τη μαζική στη δικτυακή επικοινωνία τροφοδοτεί τον μετασχηματισμό της μαθησιακής διαδικασίας. Τα Μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν πλατφόρμες ανάδυσης, διαμόρφωσης και οργάνωσης της κοινωνικής και πολιτισμικής αλλαγής, οι οποίες οδηγούν σε νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Η διείσδυση των νέων Μέσων στη σχολική

καθημερινότητα και τη μαθησιακή διαδικασία απαιτεί την απόκτηση νέων γνώσεων, την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων και στάσεων συνεπώς οδηγεί στην ανάδυση ενός νέου κατά Kuhn (1962), Εκπαιδευτικού Παραδείγματος.

Εγγραμματισμός στα Μέσα (Media Literacy)

Η εκπαίδευση στα Μέσα αποτελεί ένα διεπιστημονικό αντικείμενο μελέτης, με το οποίο ασχολούνται κοινωνιολόγοι, εκπαιδευτικοί, σκηνοθέτες, ψυχολόγοι και επικοινωνιολόγοι για να καταστρώσουν οργανωμένα εκπαιδευτικά προγράμματα με σκοπό την καλλιέργεια των παρακάτω στάσεων και δεξιοτήτων (Ντάβου, 2007):

- *κριτική στάση απέναντι σε κάθε είδους παραγωγή, όλων των μέσων (κείμενα, άρθρα, βιβλία, οπτικό και ακουστικό υλικό),*
- *επιλογή εκείνων των πληροφοριών που αξίζουν την επεξεργασία, από εκείνες που είναι άχρηστες ή περιττές,*
- *εμβάθυνση στο νόημα και τη σημασία των πληροφοριών (συμπεριλαμβανομένης και της προσωπικής σημασίας, δηλαδή του πόσο πραγματικά σημαντική είναι η πληροφορία για το ίδιο το άτομο, για τις ανάγκες και τις επιθυμίες του),*
- *συσχέτιση των πληροφοριών με τις γνώσεις που ήδη διαθέτει ο μαθητής και αξιολόγησή τους βάσει αυτών των γνώσεων,*
- *διερεύνηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των πληροφοριών,*
- *εμπιστοσύνη στην προσωπική κρίση και αποδοχή του πλουραλισμού των ιδεών.*

Στόχος είναι να επιτευχθεί όχι απλώς η πρόσβαση και οι δεξιότητες χρήσης των Μέσων αλλά η ανάπτυξη δυνατοτήτων κριτικής κατανόησης των περιεχομένων τους. Η εκπαίδευση στα Μέσα περιλαμβάνει δύο ευρείες στρατηγικές: την κριτική ανάλυση των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτισμικών προεκτάσεων των Μέσων και τη δημιουργική παραγωγή (Buckingham, 2008, σ.52). Ο Buckingham προτείνει ένα νέο παράδειγμα εκπαίδευσης στα Μέσα, το οποίο «δεν έχει ως αφετηρία την άποψη ότι τα Μέσα είναι οπωσδήποτε και αναπόφευκτα επιβλαβή, ούτε ότι οι νέοι είναι απλώς παθητικά θύματα της επιρροής τους. Αντίθετα, υιοθετεί μια προσέγγιση εστιασμένη στους μαθητές, με αφετηρία τις γνώσεις και τις εμπειρίες που οι νέοι έχουν ήδη από τα Μέσα» με στόχο να τους καταστήσει ικανούς να λαμβάνουν μόνοι τους σύνθετες αποφάσεις. Η εκπαίδευση στα Μέσα δεν θεωρείται τρόπος προστασίας αλλά τρόπος προετοιμασίας των μαθητών, για να ανταποκριθούν στις προκλήσεις και τις δυνατότητες του ψηφιακού κόσμου που τους περιβάλλει. Η *εκπαίδευση στα Μέσα (media education)* κατά τον Buckingham (2008) είναι η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης για τα Μέσα, ενώ *εγγραμματισμός, γραμματισμός, αλφαριθμητισμός ή αγωγή στα Μέσα (media literacy)* είναι το αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι.

Σε έναν κόσμο που κατακλύζεται από Μέσα, αναδύονται νέοι εγγραμματισμοί όπως ο οπτικοακουστικός, ο ειδησεογραφικός ο διαδικτυακός αλφαριθμητισμός, η τηλεοπτική αγωγή. Η σύνδεσή τους με τη σχολική τάξη στοχεύει στην κριτική κατανόηση, την ανάπτυξη της αισθητικής και συναισθηματικής αγωγής των μαθητών και την υποστήριξη

της ακαδημαϊκής και επαγγελματικής επικοινωνίας στο εύρος των δυνατοτήτων των νέων και παραδοσιακών Μέσων.

Οπτικοακουστικός αλφαριθμητισμός

Το βίντεο δηλαδή ο συνδυασμός λόγων, ήχων και εικόνων είναι ένα από τα Μέσα που έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια για την υποστήριξη της μάθησης (Bates, 1985) ως ένα δυναμικό μέσο οπτικοποίησης, αφήγησης, αφαίρεσης και αναγνώρισης. Το βίντεο ως μέσο καταγραφής οπτικοακουστικού λόγου επιδιώκει τη διατύπωση νοημάτων, τα οποία θα αποκωδικοποιήσει ο θεατής. Με την εξέλιξη της ψηφιακής τεχνολογίας και τη σημαντική μείωση του κόστους αναπαραγωγής και διανομής, το βίντεο μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί στην τάξη στοχεύοντας στην καταγραφή και ανάλυση αλληλεπιδράσεων (Pea & Hay, 2002) καθώς και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της συνεργατικής μάθησης (BECTA, 2004).

Το βίντεο προσφέρει τη δυνατότητα στον μαθητή να ταξιδέψει σε άλλους τόπους ή άλλους χρόνους, να ανακαλύψει κρυμμένους κόσμους, να αποσαφηνίσει και συσχετίσει αφηρημένες έννοιες, να ζωντανέψει το περιεχόμενο του μαθήματος, να αναδείξει απομακρυσμένες έννοιες, έννοιες δύσκολες να αντιληφθεί, να επιμηκύνει το χρόνο ή να τον συμπύξνει, να κεντρίσει το ενδιαφέρον του για νέα γνώση και γενικά να οδηγήσει σε βελτιωμένο επίπεδο παιδείας, το οποίο χαρακτηρίζεται ως *οπτικός αλφαριθμητισμός* (*visual literacy*).

Τηλεοπτική Αγωγή

Η απανταχού παρουσία της τηλεόρασης στην καθημερινή ζωή των παιδιών αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέσο κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης (Calvert, 2001). Η εξοικείωση με την τηλεοπτική γλώσσα, οι διαφορές μεταξύ πραγματικότητας και αναπαραστάσης, ο ρόλος της πειθούς στη διαφήμιση και η επίγνωση των νέων εμπορικών στρατηγικών στα Μέσα αποτελούν τις κύριες παραμέτρους της τηλεοπτικής αγωγής. Επιπρόσθετες παράμετροι είναι η ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν το περιεχόμενο στην τηλεόραση, να διαχειρίζονται συναισθηματικά ερεθίσματα και αντιδράσεις, να διακρίνουν το πραγματικό από το φανταστικό περιεχόμενο, αλλά και οι επιδράσεις της τηλεόρασης στην ευρύτερη γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Διαδικτυακός αλφαριθμητισμός

Η διάδοση των νέων τεχνολογιών ανοίγει νέους ορίζοντες στην εκπαίδευση. Η ενασχόληση των νέων με τα Μέσα κοινωνικής δικτύωσης, games, chat rooms κ.ά. εξοικειώνει τους νέους με τα ψηφιακά Μέσα και συμβάλλει στην ανάπτυξη ψηφιακών αλφαριθμητισμών. Οι προκλήσεις, αλλά και οι δυνατότητες που παρέχει το σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον απαιτούν τη μεθοδική προσέγγιση του ψηφιακού/διαδικτυακού αλφαριθμητισμού από την πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα.

Η διαδικτυακή εκπαίδευση παρέχει εμπειρίες μάθησης μέσα κι έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας, έχοντας πλέον αναπτύξει δυναμική που αυξάνει με γεωμετρική πρόοδο και προσφέροντας δυνατότητες διασποράς της γνώσης με ελάχιστες ή μηδενικές μετακινήσεις. Υπολογίζεται ότι στις ΗΠΑ ο 1 στους 4 φοιτητές λαμβάνει πλέον αποκλειστικά διαδικτυακή εκπαίδευση ενώ οι εγγραφές στις αντίστοιχες σχολές αυξάνουν με ρυθμό πάνω από 10% το χρόνο. Δεδομένου ότι η διαδικτυακή εκπαίδευση φεύγει από το περιθώριο και τείνει να γίνει δεσπόζουσα τάση στις σπουδές μετά το λύκειο, ο ψηφιακός/διαδικτυακός αλφαριθμητισμός έχει σημαντικό ρόλο στην καταπολέμηση του ψηφιακού χάσματος και στη διασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης. Η δυνατότητα πρόσβασης αφορά τόσο στις τεχνολογικές υποδομές όσο και στο πολιτισμικό κεφάλαιο που απαιτείται για τη δημιουργική αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας.

Καλές πρακτικές και διαμόρφωση των τάσεων

Αναφερόμενοι στον όρο «εκπαιδευτική πρακτική» εννοούμε ένα σύνολο δραστηριοτήτων μάθησης, οι οποίες έχουν εφαρμοστεί σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο με τη συμμετοχή φοιτητών/μαθητών ή άλλων ομάδων-στόχων και μπορεί να αποτελέσει ένα αξιοποιήσιμο παράδειγμα για τρίτους μετά από επέκταση, προσαρμογή, ή κατάλληλη διαμόρφωση ώστε να ανταποκρίνεται σε ένα διαφορετικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο (*educational context*) προσδιορίζεται από το περιβάλλον που εφαρμόζεται η πρακτική πχ. μέσα ή έξω από την τάξη/online/συνδυαστικά, την εκπαιδευτική βαθμίδα, τους εκπαιδευτικούς πόρους/εργαλεία/περιβάλλοντα που αξιοποιεί κ.α. Ο αντίκτυπος της εφαρμογής μιας εκπαιδευτικής πρακτικής θα πρέπει να έχει τη δυνατότητα αξιολόγησης /μέτρησης σε τουλάχιστον ένα από τα επίπεδα δεξιοτήτων, γνώσεων, στάσεων.

Το πότε και πώς μια εκπαιδευτική πρακτική αποτελεί *καλή πρακτική* (*good practice*) είναι ένα σύνθετο ερώτημα. Η παιδαγωγική καινοτομία και η δημιουργικότητα ως προς το περιεχόμενο, τους στόχους, την προσέγγιση, τις δραστηριότητες ή τη μεθοδολογία αποτελούν βασικά στοιχεία. Η αποδοχή όμως της προτεινόμενης πρακτικής και η ευρεία υιοθέτησή της από την εκπαιδευτική κοινότητα αποτελούν ίσως τα πιο σημαντικά κριτήρια (Παπαδημητρίου, Μεγάλου & Τζοβλά, 2015).

Η μετα-ανάλυση των αναφορών από 29 χώρες στο πλαίσιο του *Media and Information Literacy Policies ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences / Transforming Societies* (2013), αναδεικνύει την πληθώρα και ποικιλομορφία πρακτικών με σκοπό να βελτιώσουν τον εγγραμματισμό και την εκπαίδευση στα Μέσα. Τα κριτήρια σχετικά με την επιλογή των καλών πρακτικών στις περισσότερες περιπτώσεις απουσιάζουν. Η ποικιλομορφία και η έλλειψη του κοινού παρονομαστή στην επιλογή των καλών πρακτικών αναδεικνύει την αναγκαιότητα της διαμόρφωσης ενός πλαισίου κριτηρίων.

Οι Benavente & Panchaud προσεγγίζουν την έννοια των *καλών πρακτικών* με μια πλουραλιστική προοπτική ως «οργανωτικές, παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές εφαρμογές»,

χωρίς να θεωρούν απαραίτητο ότι είναι πάντοτε σχεδιασμένες σε πλαίσια τυπικής εκπαίδευσης με προδιαγεγραμμένους στόχους και προσδοκώμενα αποτελέσματα. Επιπλέον θεωρούν ότι τα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται δεν είναι πάντοτε, εύκολα μετρήσιμα. Μελετώντας τις καλές πρακτικές εγγραμματοσύμης στα Μέσα στις αναφορές των 29 χωρών στην Ευρώπη, φαίνεται ότι οι *καλές πρακτικές* έχουν διάφορους ρόλους σε κοινωνικο-πολιτικά και εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως: Καταγράφονται *καλές πρακτικές*, οι οποίες ξεκινάνε σαν τοπικές πρωτοβουλίες, διακρίνονται ή βραβεύονται αλλά συνήθως δεν υπάρχει το ενδιαφέρον να επεκταθούν πέραν του πειραματικού σταδίου (Benavente & Panchaud 2009, σ. 166).

Υπάρχουν *καλές πρακτικές* εργασιών σε εξέλιξη όπου διερευνώνται οι δυνατότητες αποτελεσματικής μάθησης δηλαδή τι λειτουργεί στην πράξη και τι όχι παρέχοντας πρόσβαση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι *καλές πρακτικές* που θεωρούνται ότι αποτελούν «*μοχλό για αλλαγή*» (*lever for change*) έχουν ενδιαφέρον από πλευράς διαχείρισης, παιδαγωγικής, εκπαιδευτικών υλικών και της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των διαφόρων εταίρων. Είναι οι πλέον εύκολα μεταφέρσιμες και υποστηρίζουν τον καθορισμό στρατηγικών και εργαλείων ώστε να εφαρμοστούν αλλού, ενώ λαμβάνουν υπόψη τους την ιδιαιτερότητα κάθε κατάστασης (Benavente & Panchaud 2009, σ.167). Άλλες *πρακτικές* μπορεί να είναι «*αόρατες*», δηλ. αγνοούνται από τις εκπαιδευτικές αρχές, άρα δεν είναι βιώσιμες και μεταφέρσιμες σε άλλα πλαίσια. Μερικές φορές οι *καλές πρακτικές* αποτελούν ένα είδος εγγύησης για χρηματοδότηση χωρίς προοπτική βιωσιμότητας (Benavente & Panchaud 2009, σ.165). Κάποιες *πρακτικές* εφαρμόζονται από ΜΚΟ ως ένα είδος ελευθερίας διαθέσιμης εντός του συστήματος, η οποία ωφελεί μια ειδική κοινότητα αλλά συνήθως παραμένουν απομονωμένες. Η ανάλυση των *καλών πρακτικών* στο άρθρο στηρίζεται στο μοντέλο Benavente & Panchaud, το οποίο συνδέει τις *καλές πρακτικές* με την εμφάνιση της καινοτομίας. Συνεπώς στο άρθρο θα παρουσιαστούν:

- *καλές πρακτικές που έχουν τη δυνατότητα να μεταφερθούν μέσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια, στα οποία εφαρμόζονται (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, υποστηρικτικές συμπληρωματικές δράσεις μη τυπικής εκπαίδευσης),*
- *καλές πρακτικές που έχουν τη δυνατότητα να επεκταθούν σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια πχ. σε αναλυτικά προγράμματα άλλων χωρών,*
- *καλές πρακτικές που σηματοδοτούν τις νέες τάσεις και προκλήσεις.*

Εμπλουτίζοντας το μοντέλο, το άρθρο αναδεικνύει ότι **οι καλές πρακτικές διαμορφώνουν τις νέες τάσεις** και συνεπώς τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση τον 21^ο αιώνα (P21, nd).

Καλές πρακτικές εντός εκπαιδευτικών πλαισίων

Η Δεύτερη Γενιά της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης

Η «Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση» αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη σύνδεση του σχολείου με τον μαθητή δημιουργό, ερευνητή, πολίτη του κόσμου έχει περάσει στην δεύτερη γενιά (*Εκπαιδευτική Τηλεόραση 2.0 - ET2.0*) μεταβαίνοντας από τα παραδοσιακά μέσα στην ψηφιακή και δικτυωμένη εποχή, όπου «ο καθένας γίνεται Μέσο». Συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της οπτικοακουστικής παιδείας, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνεργαστούν και δημιουργήσουν νέα έργα αξιοποιώντας εκπαιδευτικά βίντεο σε ψηφιακή μορφή, τα οποία προσφέρονται με ανοιχτά πνευματικά δικαιώματα. Σημαντικό όχημα σε αυτήν την προσπάθεια αποτελεί ο δικτυακός τόπος *www.edutv.gr*, όπου οι επισκέπτες μπορούν να δουν τις ταινίες σε πραγματικό χρόνο (*βίντεο ροής-streaming*) ή να τις «κατεβάσουν» στον υπολογιστή του (*βίντεο κατ' απαίτηση-video on demand*) ή ακόμη να τις ενσωματώσουν σε *Περιβάλλοντα Διαχείρισης Μάθησης (LMS)*.

Θεωρώντας ότι η γνώση είναι μια διαδικασία σε διαρκή εξέλιξη, η ET2.0 γίνεται μέρος και καταλύτης αυτής της διαδικασίας: μετασχηματίζεται σε μια πολυμεσική πλατφόρμα, συνδεδεμένη με τα Μέσα κοινωνικής δικτύωσης και προσφέρει στις σχολικές ομάδες και κοινότητες το περιβάλλον και τα εργαλεία για να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν τα δικά τους πολυμεσικά έργα (*User Generated Video-UGV, User Generated Content-UGC*). Οι μαθητές μπορούν να επαναχρησιμοποιήσουν ψηφιακό περιεχόμενο, να σχεδιάσουν, ανεβάσουν, μοιραστούν τις δικές τους δημιουργίες. Στο πλαίσιο αυτό το 2011 ανέπτυξε την ανοιχτή πλατφόρμα νεανικής δημιουργίας, *www.i-create.gr*, προσφέροντας ένα περιβάλλον συνεργασίας, ανταλλαγής ιδεών και υλοποίησης των μαθητικών έργων. Έτσι, η ET2.0 συναντά την ψηφιακή γενιά στους δικούς της χώρους, γίνεται μέρος της κοινότητάς της (Τσακαρέστου & Παπαδημητρίου, 2011). Η πλατφόρμα *i-create* αξιολογήθηκε ανάμεσα στις 10 καλές πρακτικές για την εκπαίδευση και μάθηση 2.0 στο πλαίσιο της πρόσκλησης καινοτομικών πρωτοβουλιών νέων και καλών πρακτικών για την αξιοποίηση των διαδικτυακών εργαλείων και κοινοτήτων στον τομέα της εκπαίδευσης και της δια βίου μάθησης του *Ερευνητικού Πανεπιστημιακού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Επικοινωνίας του Τμήματος Επικοινωνίας και ΜΜΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών* (Μάθηση 2.0, 2012).

Κριτική ανάλυση των Μέσων

Η μαθητική δράση *ΒιντεοΜουσεία: Η Δική μας Γνώμη & Διαγωνισμός Γραπτής Κριτικής* αποτελεί συνέχεια του πανελλαδικού διαγωνισμού μαθητικών ταινιών μικρού μήκους *ΒιντεοΜουσεία 2014*. Ο διαγωνισμός έχει βραβευτεί από το *Institute for Media Research and Media Education*, ως ένα από τα 12 καλύτερα σχέδια δράσης για την Οπτικοακουστική Παιδεία στην Ευρώπη το 2011-13 (Karpos, nd) και στοχεύει στη δημιουργία μικρών ντοκιμαντέρ, από ομάδες μαθητών οι οποίοι αντλούν ιδέες από το περιβάλλον, τη γειτονιά και την κουλτούρα τους, κρίνοντας τί αξίζει να διαφυλαχθεί στο χρόνο.

Στο πλαίσιο της δράσης προβάλλονται οι 11 βραβευμένες ταινίες του διαγωνισμού *ΒιντεοΜουσεΐα 2014* σαν ένα φεστιβάλ κινηματογράφου που διοργανώνεται από τα σχολεία. Σκοπός της δράσης είναι οι μαθητές να πάρουν μέρος σε μια δημιουργική συζήτηση για θέματα που τους αφορούν, αναπτύσσοντας επιχειρήματα και απόψεις και να αναπτύξουν δεξιότητες οπτικοακουστικής παιδείας.



Εικόνα 1: ΒιντεοΜουσεΐα: Η Δική μας Γνώμη & Διαγωνισμός Γραπτής Κριτικής

Η δράση καλλιεργεί μια σειρά από χαρακτηριστικά της ιδιαίτερης κουλτούρας ενός θεατή κινηματογραφικών ταινιών, όπως:

- την έννοια της κινηματογραφικής προβολής - παρακολούθηση ταινιών ανά ομάδες σε κανονική προβολή, σε σκοτεινή αίθουσα με οθόνη,
- την έννοια της ευρείας διανομής των ταινιών και της κοινής εμπειρίας που συνδέει πολύ διαφορετικά άτομα - σειρά προβολών των ίδιων ακριβώς ταινιών σε διαφορετικούς τόπους και σε κοινό θεατών με διαφορετικά τοπικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά,
- την εμπειρία συμμετοχής σε «φεστιβαλική προβολή», καθώς οι ταινίες που προβάλλονται δεν είναι ταινίες τρέχουσας εμπορικής κυκλοφορίας
- την κριτική στάση του κάθε θεατή, που εκφράζεται μέσα από την απονομή συμβολικών διακρίσεων κοινού.
- την ανάπτυξη κριτικού λόγου και τη διατύπωση επιχειρημάτων που προκύπτουν από την προσπάθεια αιτιολόγησης των επιλογών κάθε ομάδας θεατών και από τη δημοσιοποίηση των επιλογών τους μέσα από διαδικτυακή πλατφόρμα.

Καλές πρακτικές επεκτάσιμες σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια

Ειδησεογραφικός αλφαριθμητισμός - News literacy

Στη Γαλλία, η δράση *Playbac Activities* (*Activité PlayBac Presse*) δημιουργεί εκπαιδευτικές έννοιες για παιδιά και στοχεύει να δώσει ερεθίσματα στους νέους. Στην Πορτογαλία, η δράση *PÚBLICO στα Σχολεία* της εφημερίδας *Público* στοχεύει να εμπνεύσει και ευαισθητοποιήσει σχετικά με τα δικαιώματα και την αποκωδικοποίηση μηνυμάτων του Τύπου και της γλώσσας των Μέσων γενικότερα (Costa, Jorge & Pereira

2014, σ.27). Με την υποστήριξη του Υπουργείου Παιδείας αναδεικνύεται καλή πρακτική, η οποία αναπτύσσει δεξιότητες δημιουργίας των ειδήσεων και κριτικής ανάλυσης τους. Η δράση *Media Compass (Mediekompass)* στη Σουηδία είναι μέρος του διεθνούς οργανισμού *News in Education, driven by The World Association of Newspapers and News Publishers (WAN-IFRA)*. Στόχος του WAN-IFRA είναι να βοηθήσει εφημερίδες, γονείς και δάσκαλους να εργαστούν από κοινού ώστε να εμπλέξουν τους νέους και να δημιουργήσουν μια εγγράμματη νέα γενιά αναγνωστών παγκοσμίως, ευαισθητοποιημένη στην ενεργή πολιτότητα. Μια ομάδα τοπικών εφημερίδων υποστηρίζει τη σουηδική έκδοση του *Media Compass*. Το project *The Press Station* ενθαρρύνει τη συχνή μελέτη έντυπων και διαδικτυακών εφημερίδων. Οι μαθητές σε σύντομο διάστημα εξοικειώνονται με θέματα όπως ανθρώπινα δικαιώματα, δημοκρατικές αξίες, βιώσιμο μέλλον και ψηφιακές δεξιότητες. Όλες οι πιο πάνω δράσεις ειδησεογραφικού αλφαριθμητισμού έχουν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά:

- εμπλέκουν τις σχολικές κοινότητες με τους ανθρώπους των Μέσων,
- εξοικειώνουν τους μαθητές με τη διαδικασία «κατασκευής μηνύματος» και
- ενθαρρύνουν την κριτική στάση των μαθητών στην ανάγνωσή τους.

Το «BBC News School Report»

Ο ειδησεογραφικός αλφαριθμητισμός, ή ειδησεογραφική παιδεία, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εγγραμματισμού στα Μέσα και της καλλιέργειας της κριτικής στάσης/θέσης των μαθητών, απέναντι στα ειδησεογραφικά περιεχόμενα. Το *BBC News School Report* (BBC, nd.), ξεκίνησε το 2006 από το BBC News, προσφέροντας στους μαθητές στη Μ. Βρετανία την ευκαιρία να κάνουν τα δικά τους δελτία ειδήσεων για πραγματικούς θεατές. Χρησιμοποιώντας σχέδια μαθήματος και υλικό από τον ιστότοπο του *BBC News School Report* καθώς επίσης και με την υποστήριξη του προσωπικού του BBC, οι εκπαιδευτικοί βοήθησαν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες δημοσιογράφου και να γίνουν σχολικοί Reporters. Τα σχολεία συμμετείχαν στον ετήσιο *News Day*, όπου όλοι οι μαθητές δημιούργησαν παράλληλα ειδήσεις με video, ήχο και κείμενο και τις δημοσίευσαν στους ιστότοπους των σχολείων τους. Μέσα από τον ιστότοπο του BBC πραγματοποιήθηκε σύνδεση με όλα τα συμμετέχοντα σχολεία. Στο τελευταίο *News Day* (2010), 719 σχολεία πήραν μέρος στη δημιουργία ειδήσεων σε παράλληλο χρόνο.

Το *School Report* στοχεύει πρωταρχικά στους μαθητές 11-14 χρονών, αλλά το BBC προτείνει στα σχολεία να εμπλέκουν επιπλέον μεγαλύτερους μαθητές που έχουν συμμετάσχει ήδη στο project, σαν μέντορες στους νεότερους. Έχει διακριθεί στους διαγωνισμούς *RTS Award Winner for Innovation in Education 2008*, *MEDEA Overall Award Winner 2010 & Professional Production Award Winner 2010*. Οι κριτές των *Medea Awards* θεώρησαν ότι «το *BBC News School Report* προσφέρει μια πολύ ελκυστική εμπειρία τύπου BBC, όπου οι μαθητές μπορούν να γνωρίσουν το περιβάλλον των Μέσων. Σε αυτό το project, οι μαθητές έμαθαν να δημιουργούν τα νέα, αλλά επιπλέον η ομαδική εργασία και η ακρίβεια αποτέλεσαν σημαντικές διαστάσεις του προγράμμα-

τος. Το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί εύκολα να αξιοποιηθεί με σαφείς επεξηγήσεις σχετικά με τα βήματα που χρειάζεται να κάνουν οι μαθητές και με ποιόν τρόπο να ολοκληρώνουν κάθε βήμα» (Παπαδημητρίου, 2014). Το School Report βοηθάει την πραγματοποίηση κοινωνικών στόχων του BBC για την ενεργοποίηση των πολιτών με 3 τρόπους:

- εμπλέκοντας τους νέους ανθρώπους με τις ειδήσεις,
- στέλνοντας τις φωνές τους και τις ιστορίες τους σε ένα ευρύτερο ακροατήριο,
- μοιράζοντας τις αξίες της δημιουργίας περιεχομένου όπως η ευθύτητα, η ακρίβεια, η αμεροληψία, δεδομένου ότι πολλοί μαθητές είναι δημιουργοί και διανομείς περιεχομένου.

Στη φάση της εξωτερικής αξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρανε σημαντική πρόοδο στην ικανότητα των μαθητών να γράφουν για ένα ακροατήριο, να ακούνε τους άλλους, να διαπραγματεύονται και να ακολουθούν χρονοδιαγράμματα. Η αντίληψη μεταξύ των μαθητών ήταν ότι δεν κέρδισαν μόνο συγκεκριμένες δεξιότητες στο θέμα, αλλά επίσης ωφελήθηκαν από την ομαδική εργασία, τη δημιουργικότητα και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η έρευνα που διεξήγαγε ο οργανισμός *Specialist Schools and Academies Trust* (SSAT, 2008) για το School Report δείχνει ότι ο αντίκτυπος στον αλφαριθμητισμό των μαθητών είναι σημαντικός. Λειτουργεί επίσης καλά τόσο για μαθητές με ειδικές ανάγκες και όσους δεν παρακολουθούν πλήρως το σχολείο όσο και για τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές.

Το Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας και η Ευρωπαϊκή Συνάντηση Νεανικής Οπτικοακουστικής Δημιουργίας - CAMERA ZIZANIO



Εικόνα 2, 3: 18^ο Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας και 15^η Ευρωπαϊκή Συνάντηση Νεανικής Οπτικοακουστικής Δημιουργίας - CAMERA ZIZANIO

Το 2015, το Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας διοργανώθηκε για Παιδιά και Νέους για 18^η φορά και η Ευρωπαϊκή Συνάντηση Νεανικής Οπτικοακουστικής Δημιουργίας - CAMERA ZIZANIO για 15^η φορά. Στο διαγωνιστικό πρόγραμμα του Φεστιβάλ Ολυμπίας, προβάλλονται και διαγωνίζονται 50 ταινίες επαγγελματιών, μεγάλου και μικρού

μήκους, μυθοπλασίας, κινουμένων σχεδίων και ντοκιμαντέρ, από 30 περίπου χώρες από όλο τον κόσμο. Εκτός από τις προβολές, πραγματοποιούνται αφιερώματα και κινηματογραφικά εργαστήρια και πλήθος άλλων παράλληλων εκδηλώσεων. Στην *CAMERA ZIZANIO*, προβάλλονται δημιουργίες μικρού μήκους παιδιών και νέων από την Ελλάδα και τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, που έχουν πραγματοποιηθεί είτε στο πλαίσιο σχολικών δραστηριοτήτων, είτε είναι αποτέλεσμα ατομικών πρωτοβουλιών. Οι μαθητές εκφράζονται μέσα από τις ταινίες τους και σχηματίζουν νέες πραγματικότητες. Κατά τη διάρκεια του Φεστιβάλ, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργητικά στα κινηματογραφικά εργαστήρια, στις κριτικές επιτροπές, στη συντακτική επιτροπή της εφημερίδας Ζιζάνιο, στις ραδιοφωνικές εκπομπές, στις κινηματογραφικές παραγωγές, στις τελετές έναρξης και λήξης και φυσικά στην παρακολούθηση των ταινιών συμβάλλοντας σε μια ζωντανή και ενθουσιώδη κοινότητα με επίκεντρο την οπτικοακουστική δημιουργία.

Ευρωπαϊκά Προγράμματα

Τα *Βραβεία MEDEA* (MEDEA awards, nd) αποτελούν έναν ανοιχτό, ετήσιο Ευρωπαϊκό διαγωνισμό που ξεκίνησε το 2008, ο οποίος επιβραβεύει την αριστεία στη χρήση των ψηφιακών και οπτικοακουστικών Μέσων για την υποστήριξη της μάθησης σε όλους τους τομείς. Τα βραβεία αναγνωρίζουν και προωθούν την καινοτομία και τις καλές πρακτικές στη χρήση των κινούμενων εικόνων και ήχου στην εκπαίδευση, όπως και την αριστεία στην παραγωγή και στον παιδαγωγικό σχεδιασμό των πολυμεσικά εμπλουτισμένων εκπαιδευτικών πηγών συμπεριλαμβανομένης της δημιουργίας και χρήσης βίντεο στην τάξη. Ιδιαίτερα Βραβεία δίνονται σε έργα, που προβάλλουν την Ευρωπαϊκή συνεργασία, το Ευρωπαϊκό Έτος των πολιτών και τη διδασκαλία των Θετικών Επιστημών.

Το ευρωπαϊκό έργο *MEDEAnet* (MEDEAnet, nd) (2012-14) είχε στόχο να προωθήσει τη μάθηση με ψηφιακά και οπτικοακουστικά μέσα με επιμορφώσεις σε τοπικό και Ευρωπαϊκό επίπεδο, δράσεις δικτύωσης, διάχυση διαδικτυακών πηγών και διαμοιρασμό της γνώσης. Στο πλαίσιο του έργου διεξάχθηκαν 24 επιμορφώσεις στις 7 συμμετέχουσες χώρες, 20 διαδικτυακά σεμινάρια και επιπλέον έχουν συγγραφεί 3 ετήσιες αναφορές «*Charting Media and Learning in Europe*» για τα έτη 2011, 2012, 2013 (Medeanet, nd).

Η δράση *eTwinning* προωθεί τη σχολική συνεργασία στην Ευρώπη, μέσω της χρήσης των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), παρέχοντας υποστήριξη, εργαλεία και υπηρεσίες για τα σχολεία και δημιουργεί την κοινότητα των σχολείων της Ευρώπης. Προσφέρει μία πλατφόρμα για το προσωπικό που εργάζεται στα σχολεία των Ευρωπαϊκών χωρών, ώστε να επικοινωνούν, συνεργάζονται, υλοποιούν έργα, μοιράζονται και αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος μιας συναρπαστικής κοινότητας μάθησης. Η δικτυακή πύλη του *eTwinning* (www.etwinning.net) είναι ο βασικός χώρος συνάντησης και εργασίας της δράσης, διατίθεται σε 28 γλώσσες, συμμετέχουν περίπου 230.277

μεμονωμένα μέλη και περισσότερα από 5.462 έργα μεταξύ δύο ή περισσότερων σχολείων από ολόκληρη την Ευρώπη. Η Δικτυακή Πύλη παρέχει τα εργαλεία στους καθηγητές για να βρουν συνεργάτες, να δημιουργήσουν έργα, να μοιραστούν ιδέες, να ανταλλάξουν καλές πρακτικές και να ξεκινήσουν μία άμεση συνεργασία.

Η *Europeana Remix* (nd) είναι μια αλληλεπιδραστική πλατφόρμα, η οποία στηρίζεται στην ταινία *‘Otto & Bernard’*. Η σύντομη ταινία παράχθηκε για το Ευρωπαϊκό project *Europeana Erster Weltkrieg*, ενθαρρύνοντας τις οικογένειες να διαμοιράσουν φωτογραφίες, ενθύμια και αλληλογραφία από τον 1^ο Παγκόσμιο Πόλεμο. Η ταινία αποτέλεσε τη βάση της πρωτοβουλίας *Remix*, συνδυάζοντας διαδικτυακές τεχνολογίες αιχμής (*Popcorn.js*, *the HTML5 video framework*) και την ποικιλία ψηφιακών τεκμηρίων της *Europeana* και ευρύτερα του Παγκόσμιου Ιστού. Ο στόχος της *Europeana* σχετικά με το έργο που αφορά τον 1^ο Παγκόσμιο Πόλεμο, είναι να ανακαλύψει ανείπωτες ιστορίες, να τις μοιράσει εκτός συνόρων και να προσκαλέσει απαντήσεις από όλη την Ευρώπη καθώς φτάσαμε στην εκατονταετηρίδα της έναρξης της παγκόσμιας σύρραξης. Έτσι ενθαρρύνει τους επισκέπτες να ανταλλάξουν ιδέες, ιστορίες, σχόλια, υπερσυνδέσμους στην πλατφόρμα. Με την αξιοποίηση των τεχνολογιών αιχμής, το *Remix* είναι στην πρωτοπορία της αξιοποίησης της οπτικοακουστικής κληρονομιάς με στόχο την ενεργητική συμμετοχή των ατόμων με τη δική τους ιστορία. Η πλατφόρμα όχι μόνο υποστηρίζει την αφήγηση μιας ιστορίας, αλλά επιπλέον οι διαδραστικές λειτουργίες της προσφέρουν στους επισκέπτες τον έλεγχο να επιλέξουν τι είναι ενδιαφέρον για τους ίδιους, τι θέλουν να δουν και με ποιους τρόπους θέλουν να συνεισφέρουν.

Η ασφάλεια στο Διαδίκτυο σαν προτεραιότητα

Οι 29 Ευρωπαϊκές χώρες που συμμετείχαν στη μελέτη *Media and Information Literacy Policies in Europe* (2013) είναι μέλη του δικτύου των κέντρων ευαισθητοποίησης *INSAFE* για την προώθηση της ασφαλούς χρήσης του Διαδικτύου και των κινητών τηλεφώνων από τους νέους (*e-Safety*). Στο πλαίσιο του δικτύου έχουν αναπτυχθεί πόροι από εμπειρογνώμονες, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η ευαισθητοποίηση των δράσεων *e-Safety* συνδυάστηκε επιτυχώς με την ανάπτυξη δεξιοτήτων εγγραμματοσμού στα Μέσα. Οι στόχοι των ευρωπαϊκών δράσεων *e-Safety* είναι:

- *Να αναπτύξουν και εφαρμόσουν σχολικά προγράμματα στηριζόμενα σε ένα παιδαγωγικό μοντέλο με επίκεντρο τον μαθητή.*
- *Να ευαισθητοποιήσουν δάσκαλους, γονείς, μαθητές και το ευρύτερο κοινό για την κατανόηση των θεμάτων διαδικτυακής ασφάλειας.*
- *Να βελτιώσουν τις ψηφιακές δεξιότητες και αναπτύξουν κριτική στάση προς μια υπεύθυνη χρήση των ΤΠΕ.*

Αναδυόμενες τάσεις και προκλήσεις των νέων Μέσων

Αλληλένδετες τεχνολογικές και εκπαιδευτικές καινοτομίες τα τελευταία χρόνια κερδίζουν το ενδιαφέρον και τη ενεργό συμμετοχή της «Γενιάς Υ». Η έμφαση περνά από

την «κατοχή γνώσεων» στην ικανότητα για παραγωγή και συν-δημιουργία γνώσης. Δημιουργούνται περιβάλλοντα συνεργασίας, συγγραφής, αφήγησης, διαλόγου, παραγωγής σκέψης, τα οποία δημοσιεύονται και διαχέονται σε ηλεκτρονικές εφημερίδες, ενημερωτικούς ιστότοπους (Web-sites), κανάλια διαδικτυακής τηλεόρασης (Web-TV) και διαδικτυακού ραδιοφώνου (Web-Radio), ή εφαρμογές σε φορητές συσκευές (mobile-apps).

Σύγχρονες τάσεις και συγχρόνως προκλήσεις της αξιοποίησης των νέων Μέσων αναδεικνύονται η ανάλυση σχέσεων, δεσμών και αλληλεπιδράσεων στα Μέσα κοινωνικής δικτύωσης, το μοντέλο *Flipping Classrooms*, τα Μαζικά Ανοιχτά Εκπαιδευτικά Μαθήματα (*MOOCs*), η ανάπτυξη των αποθετηρίων Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων και Πρακτικών, η δημιουργία ή παραμετροποίηση εφαρμογών με προγραμματισμό, καθώς και θέματα αδειοδότησης και πνευματικής ιδιοκτησίας στη χρήση των Μέσων. Ο προγραμματισμός – κώδικας αποτελεί μια νέα ισχυρή τάση στην Ευρώπη ως εισαγωγή στη διδασκαλία επίλυσης προβλήματος, στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης ή όπως αναφέρεται από τους ανθρώπους της Πληροφορικής «αλγοριθμικής σκέψης».

Το μοντέλο «Flipping Classrooms»

Κατά την υλοποίηση του παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας, οι μαθητές είναι παθητικοί ακροατές και οι δάσκαλοι, οι «σοφοί» που μεταδίδουν – μεταφέρουν τη γνώση. Το μοντέλο *Flipping Classrooms* (*Αντιστρέφοντας τη διδακτική διαδικασία*) προτείνει τους μαθητές /εκπαιδευόμενους ως ενεργούς μανθάνοντες (active learners) και τους διδάσκοντες υπεύθυνους να δημιουργήσουν σύγχρονα και αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης (curators). Σε αυτά ενθαρρύνουν, υποστηρίζουν, παρακολουθούν τις δραστηριότητες μάθησης, διευκολύνουν τη μάθηση και γενικότερα αναπτύσσουν έναν περισσότερο συμβουλευτικό/εμπνευστικό ρόλο στις ομαδικές ή ατομικές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν οι εκπαιδευόμενοι.

Το μοντέλο «Αντεστραμμένη Τάξη» - *flipped classroom*, (University of Northern Colorado, 2013) αναφέρεται στην πιο ορθολογική διάθεση του χρόνου διδασκαλίας, υποστηρίζοντας την ενεργό συμμετοχή του μαθητή και αξιοποιώντας τις ευκαιρίες κριτικής σκέψης, που προσφέρονται κυρίως μέσα στην κοινωνική δομή της «τάξης». Ο δάσκαλος επανασχεδιάζει τις διδακτικές ενότητες, αφού έχει αξιολογήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις προαπαιτούμενες γνώσεις, τα μαθησιακά στυλ των μαθητών του. Σχεδιάζει νέα περιβάλλοντα μάθησης με ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες προσφέροντας κίνητρα ώστε οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά. Στο πλαίσιο αυτό, προτείνει κατάλληλες πηγές για μελέτη στο σπίτι, μεταξύ των οποίων κείμενα, διαλέξεις, βίντεο. Μπορεί να δημιουργήσει ο ίδιος τις διαλέξεις αξιοποιώντας κατάλληλα προγράμματα καταγραφής της οθόνης ή να επιλέξει διαλέξεις και βίντεο από Ψηφιακά Αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού. Οι μαθητές βλέπουν τις διαλέξεις και τα βίντεο εκτός τάξης, μελετούν τα κείμενα με τον δικό τους ρυθμό, όσες φορές θέλουν, μπορούν να σταματούν τη ροή και να επαναλαμβάνουν τμήματα. Η προηγηθείσα μελέτη επιτρέπει στους μαθητές να έχουν τον ατομικό τους χρόνο στην τάξη για να συνεργαστούν με

τον διδάσκοντα ώστε να εκπονήσουν τις βασικές δραστηριότητες μάθησης. Ο χρόνος μέσα στην τάξη αξιοποιείται σε ευκαιρίες επίλυσης αποριών, εφαρμογής, εμπέδωσης των μαγνητοσκοπημένων παραδόσεων ώστε να προάγεται η κριτική σκέψη μέσα από τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση (μικτή μάθηση).

Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα MOOCS

Στο ευρύτερο πλαίσιο της εξέλιξης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και της Ανοιχτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης παρουσιάστηκαν στα μέσα του 2012, τα *Μαζικά Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα* (*Massive Open Online Courses* ή *MOOCs*) προσφέροντας μια ριζική αλλαγή και πιθανώς μια ευπρόσδεκτη αποπληθωριστική τάση του κόστους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι πλατφόρμες Coursera, edX αποτελούν νέα εγχειρήματα ηλεκτρονικής μάθησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με την αρχική συμμετοχή παραδοσιακών Πανεπιστημίων μεταξύ αυτών το *Princeton, Harvard, Stanford, Berkeley University of California, Boston, The University of Texas System Australian National University, Massachusetts Institute of Technology* κ.ά.

Η ανοιχτή μάθηση είναι μια προσέγγιση που αποσκοπεί στην άρση των περιττών εμποδίων, έχοντας στόχο να παρέχει στους φοιτητές ευκαιρίες επιτυχίας σε ένα σύστημα εκπαίδευσης επικεντρωμένο στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Τα «Ανοιχτά Διαδικτυακά Μαθήματα» αποτελούν ανοιχτή ψηφιακή δημοσίευση εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο είναι οργανωμένο σε μαθήματα. Ανακοινώθηκαν το 2001 από το *Massachusetts Institute of Technology (MIT)* στην εφημερίδα *The New York Times* και το 2002 δημοσιεύτηκαν τα 50 πρώτα μαθήματα με μετάφραση στα Ισπανικά και Πορτογαλικά. Το 2004 το *OpenCourseWare* έχοντας ήδη 900 δημοσιευμένα μαθήματα υιοθετεί την αδειοδότηση *Creative Commons*. Το 2012, τα μαθήματα έχουν φτάσει τα 2.150 και μεταφράζονται σε πολλές γλώσσες μεταξύ αυτών η Κινεζική, Περσική, Τουρκική.

Τα MOOCs στηρίζονται στον «κοννεκτιβισμό», την τρίτη γενιά παιδαγωγικής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (G.Siemens, 2007), κατά τον οποίο η μάθηση είναι μια διαδικασία οικοδόμησης δικτύων πληροφοριών, επαφών και πόρων που εφαρμόζονται σε πραγματικά προβλήματα. Ο κοννεκτιβισμός αναπτύχθηκε στην «Εποχή της Πληροφορίας μιας Δικτυωμένης Κοινωνίας» (*Networked Society*, Castells, 1996) και προϋποθέτει την πανταχού πρόσβαση σε τεχνολογίες δικτύωσης. Πλατφόρμες που υποστηρίζουν MOOCs είναι οι Coursera, edX, udacity, iversity, FutureLearn, European Schoolnet Academy ξεπερνώντας σύνορα και φτάνοντας σε εκατομμύρια ανθρώπους. Κάθε μάθημα έχει σαφή προσδοκώμενα αποτελέσματα, και δραστηριότητες αυτο-αξιολόγησης ώστε ο φοιτητής να εκτιμά την ατομική του πρόοδο και χρονοδιάγραμμα μελέτης ανά εβδομάδα. Τα MOOCs έχουν τη δυναμική να παρέχουν ανοιχτή εκπαίδευση πανεπιστημιακού επιπέδου σε τεράστια κλίμακα. Μια ανησυχία που συχνά εκφράζεται, είναι ότι αν και υπάρχουν χιλιάδες εγγραφές στα μαθήματα, ένα πολύ μικρό ποσοστό συμμετεχόντων επιτυγχάνει την ολοκλήρωσή τους.

Ανάπτυξη και διάχυση των Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πόρων και Πρακτικών

Ένας λόγος για την αύξηση της χρήσης εκπαιδευτικών πόρων είναι η θεαματική αύξηση της χρήσης περιβαλλόντων μάθησης στο Διαδίκτυο. Τα περιβάλλοντα αυτά αποτελούν μια εναλλακτική πρόταση στην παραδοσιακή διδασκαλία υποστηρίζοντας αυξημένη αλληλεπίδραση και προσφέροντας ανατροφοδότηση τόσο για την κατανόηση όσο και την επίδοσή του εκπαιδευόμενου. Οι πόροι του εκπαιδευτικού υλικού αποτελούν την καρδιά των διαδράσεων, συνεπώς η αποτελεσματική χρήση τους παρουσιάζει έναν κριτικό ρόλο στη διευκόλυνση της «οικοδόμησης» της γνώσης, στην υπέρβαση της απόστασης και στην παροχή μιας βιώσιμης εναλλακτικής πρότασης στην παραδοσιακή τάξη.

Οι Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι (ΑΕΠ) παρέχονται σε οργανωμένα αποθετήρια ως «δεξαμενές γνώσεων», κατά συλλογές, θεματική περιοχή και τύπο αντικειμένου όπως προσομοιώσεις, πειράματα, διαδραστικές εφαρμογές, χάρτες, παρατηρήσεις στο μικροσκόπιο και άλλα. Η μάθηση στηριζόμενη στους ΑΕΠ απαιτεί πρόσβαση στις δεξαμενές γνώσεων και προσφέρει ευκαιρίες στους εκπαιδευόμενους να προσεγγίσουν συνεργατική ή εξατομικευμένη μάθηση.

Το άνοιγμα της εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο τους πόρους αλλά εμπεριέχει και το άνοιγμα της διδασκαλίας. Η ιδέα δεν είναι καινούργια εφόσον πολλοί διδάσκοντες διαμοιράζονταν συχνά διδακτικές πρακτικές και πόρους ανεξαρτήτως διαθέσιμων τεχνολογιών. Η διαφοροποίηση σήμερα είναι ότι με την τρέχουσα τεχνολογία η διαμοίραση έχει δυνατότητα επέκτασης σε παγκόσμιο επίπεδο.

Οι ΑΕΠ συντελούν στη διαμόρφωση ελκυστικών περιβαλλόντων μάθησης και τη σύνδεσή τους με τα καθημερινά περιβάλλοντα συνεπώς προσφέρουν πλούσιες εμπειρίες μάθησης. Επιπλέον, έλκουν τη συμμετοχή των ψηφιακά ιθαγενών μαθητών και φοιτητών λόγω της δυνατότητας που προσφέρεται να εργαστούν σε κοινωνικούς χώρους στο Διαδίκτυο, με τους οποίους είναι εξοικειωμένοι και χαίρονται να συμμετέχουν. Οι μεθοδολογίες αξιοποίησης των ΑΕΠ στηρίζονται σε σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις συνεργατικής, εξατομικευμένης, ανακαλυπτικής και ενεργητικής μάθησης με έμφαση στην επαναχρησιμοποίηση των πόρων και τη δημιουργία νέου περιεχομένου» (Papadimitriou, 2013).

Μια *Ανοιχτή Εκπαιδευτική Πρακτική* θεωρείται ένα σύνολο δραστηριοτήτων μάθησης, η οποία αξιοποιεί ΑΕΠ μέσα σε τάξεις/αμφιθέατρα, σε περιβάλλοντα μάθησης στο Διαδίκτυο ή σε συνδυασμό των δυο. Ο αντίκτυπος της εφαρμογής των Ανοιχτών Εκπαιδευτικών Πρακτικών αξιολογείται σε επίπεδο φοιτητών ή στην ευρύτερη ακαδημαϊκή κοινότητα. Λόγω της δυναμικής που αναπτύσσεται από τη μίξη ή την επαναχρησιμοποίηση καθώς και από την προσωπική συνεισφορά σε κάθε νέα προσέγγιση, οι Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές έχουν τη δυνατότητα να παρουσιάσουν παιδαγωγική καινοτομία και δημιουργικότητα. Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης ΑΕΠ και Πρακτικών στηρίζεται στον ρόλο του περιεχομένου αφενός ως καταλύτη κοινωνικής μάθησης και προσέγγισης των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα και αφετέρου ως μέσου υποστήριξης της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης. Οι ΑΕΠ αποτελούν *κοινωνικά αντικείμενα*

- *social objects* (Engeström, 2005) γύρω από τα οποία οικοδομούνται ανοιχτές και κλειστές κοινότητες μάθησης και πρακτικής.

Συμπεράσματα

Τα εκπαιδευτικά συστήματα αντιμετωπίζουν σήμερα σημαντικές προκλήσεις ως προς την ποιότητα, αποτελεσματικότητα και δυνατότητα να εξασφαλίσουν ότι οι νέοι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν το πλήρες φάσμα των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα.

Καθώς εργαζόμαστε και ζούμε σε έναν υπερ-συνδεδεμένο κόσμο, ο εγγραμματισμός στα Μέσα είναι μια ευκαιρία για τους νέους και ενήλικες να επεκτείνουν γνώσεις, αξίες και ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, διαχείρισης της επικοινωνίας και πληροφορίας, τεκμηρίωσης και δημιουργίας.

Οι Ευρωπαϊκές χώρες συντονίζουν και δημιουργούν συνέργειες μεταξύ οργανισμών, πανεπιστημίων, ινστιτούτων, ραδιοτηλεοπτικών φορέων, βιβλιοθηκών, εκδοτικών συγκροτημάτων και σχολείων ώστε να επιτύχουν στόχους εγγραμματισμού στα Μέσα. Ευρωπαϊκά και εθνικά προγράμματα αναπτύσσουν δράσεις ως μέρος της στρατηγικής για τον εγγραμματισμό στα Μέσα και αντίστοιχες τεχνικές για τον μετασχηματισμό της εκπαίδευσης. Τρεις κατηγορίες καλών πρακτικών εγγραμματισμού στα Μέσα και ενδεικτικά παραδείγματα καταγράφηκαν στο άρθρο, τα οποία είτε έχουν αξιολογηθεί θετικά από τις εκπαιδευτικές κοινότητες είτε έχουν βραβευτεί σε διαγωνισμούς. Η πλειονότητα των πρακτικών προέρχεται από σχεδιασμό προγραμμάτων «άνωθεν» (*top-down*), ωστόσο καταγράφονται επιπρόσθετα πρωτοβουλίες σχολικών κοινοτήτων (*bottom-up*).

Από την ανάλυση των αναφορών σε 29 ευρωπαϊκές χώρες, οι αναδυόμενες τάσεις σχετικά με τον εγγραμματισμό στα Μέσα αναδεικνύονται τα MOOCS, η διείσδυση των ΑΕΠ, η ενεργητική συμμετοχή, η κριτική ανάλυση, η ευαισθητοποίηση σε θέματα ασφαλούς πλοήγησης στο Διαδίκτυο καθώς και η προσέγγιση γνώσεων και δεξιοτήτων προγραμματισμού/κώδικα. Η ανάλυση καταγράφει ένα μεγάλο αριθμό δράσεων ανάπτυξης αποθετηρίων ΑΕΠ στις συμμετέχουσες χώρες και πρωτοβουλίες MOOCS με τον σχηματισμό συμπράξεων (*consortia*), τα οποία σε μεγάλο βαθμό στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων όλων των βαθμίδων. Μεγάλη πρόκληση των καλών πρακτικών είναι η βιωσιμότητα πέραν της λήξης της χρηματοδότησής τους καθώς και η μεταφερσιμότητα σε διαφορετικά πλαίσια.

Τα Μέσα επικοινωνίας φέρνουν αλλαγές στη σύγχρονη εκπαίδευση με έμφαση στην κριτική και ενεργητική προσέγγιση, τη συνεργατική προσπάθεια, τους νέους τρόπους διάδρασης, το περιεχόμενο που δημιουργείται από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η εκπαίδευση στα Μέσα έχει ζωτική σημασία όχι μόνο για την καλλιέργεια κριτικής επίγνωσης και μιντιακών δεξιοτήτων, αλλά και για τη δημοκρατική διαδικασία εν γένει, με τη δημιουργία ενημερωμένων και ενεργών πολιτών (Ντάβου, 2011). Προσφέρει ε-

ρευνητικές, τεχνικές και κριτικές δεξιότητες, καθώς και γνώσεις και εννοιολογικά πλαίσια που απαιτούνται στις καθημερινές ζωές των ανθρώπων ως καταναλωτών, δημοκρατικών πολιτών, μελών οικογενειών και κοινοτήτων (Jenkins, 2013).

Ο εγγραμματισμός στα Μέσα προσφέρει τις κύριες δεξιότητες στο σημερινό ψηφιακό διασυνδεδεμένο κόσμο των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, συνεπώς είναι αναγκαίο να θεωρηθεί μια θεμελιώδης διάσταση της εκπαίδευσης. Οι νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα απαιτούν συστηματική επαγγελματική ανάπτυξη των διδασκόντων στο πεδίο. Το Εκπαιδευτικό Παράδειγμα που αναδύεται σταδιακά έχει κυρίαρχες αξίες τη συνεργασία, τον διάλογο, τη συμμετοχή, το μοίρασμα, την κριτική ανάλυση, τη δημιουργικότητα και την ανοιχτότητα, καταγράφει ήδη αποτελεσματικές διδακτικές παρεμβάσεις και επιτυχημένα μαθησιακά αποτελέσματα και συνδέει τα Μέσα με τον πολιτισμό, την κοινωνία και την εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές Πηγές

Andriopoulou, I., Papadimitriou, S., & Kourti, E. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Greece (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/GREECE_2014.pdf

Aroldi, P. & Murru, M.F. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Italy (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/ITALY_2014.pdf

Bates, A. W. (1985). Using video in higher education Institute of Educational Technology. *IET Paper on Broadcasting*, No. 243.

BBC, (nd.). *BBC News School Report: impact on literacy*. Retrieved on 20 May, 2014, from http://news.bbc.co.uk/2/shared/bsp/hi/pdfs/ssat_report_26_01_09.pdf

BECTA, (2004). *Digital video technologies*. Ανακτήθηκε στις 5 Μάιου, 2007 από <http://foi.becta.org.uk>

Benavente, A. & Panchaud, C. (2009). Good practices for transforming education, in *PROSPECTS*, vol. 38, no. 2, pp. 161-170.

Brikše, I., Freibergs, V. & Spurava, G. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Latvia (2013)*. ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/LATVIA_2014.pdf

- Buckingham D. (2008). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ Αλφαριθμητισμός, μάθηση και σύγχρονη κουλτούρα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Calvert, S., and Amy B. J. (2001). Children in the Digital Age." *Journal of Applied Developmental Psychology* 22, no. 1: 3-5.
- Celot, P. (2011). Findings from the 2009 EAVI Studies on Media Literacy in 27 EU Countries in *Media literacy: Ambitions, policies and measures*, ed. S Livingstone, COST ISO906 - Transforming Audiences/Transforming Societies - Council of Europe, London.
- Costa, C., Jorge, A. & Pereira, L. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Portugal (2013)*. ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/PORTUGAL_2014.pdf
- Drotner, K. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Denmark (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/DENMARK_2014.pdf
- Engeström, J. (2005). Why some social network services work and others don't — Or: the case for object-centered sociality. Ανακτήθηκε στις 27 Αυγούστου, 2015 από <http://www.zengestrom.com/blog/2005/04/why-some-social-network-services-work-and-others-dont-or-the-case-for-object-centered-sociality.html>
- EUR-Lex, (nd). *Communication on Media Literacy in the Digital Environment* . Retrieved on 9 May, 2015, from: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:am0004>.
- European Association for Viewers' Interest & Danish Technological Institute, (nd). European Commission. Retrieved on 29 November, 2015, from [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2012\)0203_/com_com\(2012\)0203_el.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2012)0203_/com_com(2012)0203_el.pdf)
- Ευρωπαϊκή Συνάντηση Νεανικής Οπτικοακουστικής Δημιουργίας - CAMERA ZIZANIO, (nd). Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2015 από <http://camerazizanio.net/>
- Forsman, M. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Sweden (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/SWEDEN_2014.pdf

- Frau-Meigs, D., Loicq, M. & Boutin, P. (2014). *Media and Information Literacy Policies in France (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rappports/FRANCE_2014.pdf
- Europeana Remix, (nd). Ανακτήθηκε στις 1 Δεκεμβρίου, 2015 από <http://www.europeana.eu/portal/aboutus.html>
- Grandio, M., Vicente, M., Matilla, A.G., Gutierrez, A. & Lazo, C.M. (2014). *Media and Information Literacy Policies in the Netherlands (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rappports/SPAIN_2014.pdf
- Ilwanicka, A., Mickiewicz, A., Walter, N., Mickiewicz, A. & Kielkiewicz-Janowiak, A. (2014). *Media and Information Literacy Policies in the Netherlands (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rappports/POLAND_2014.pdf
- Jenkins, H. (2013). From New Media Literacies to New Media Expertise. Στο P. Fraser, & J. Wardle, *Current Perspectives in Media Education: Beyond the Manifesto* (σσ. 110-127). New York: Palgrave Macmillan.
- Juraitė, K. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Lithuania (2013)*. ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rappports/LITHUANIA_2014.pdf
- Kammerl, R., & Hasebrink, U. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Germany (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rappports/GERMANY_2014.pdf
- Kanižaj, I., Car, V. & Kralj, L. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Croatia (2013)*. ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rappports/CROATIA_2014.pdf
- Karpos, (nd). Βιντεομουσεία. Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2015 από <http://www.karposontheweb.org/>

- Kotilainen, S. & Kupiainen, R. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Finland (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/FIN-LAND_2014.pdf
- Kuhn, Th. (1981). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*. Σύγχρονα Θέματα, Αθήνα 1981.
- Μάθηση 2.0, (2012). Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2014 από <http://mathisi20.gr/>.
- Matović, M. & Milin Perković, S. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Serbia (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/SER-BIA_2014.pdf
- McDougall, J., Livingstone, S., Sefton-Green, J. & Fraser, P. (2014). *Media and Information Literacy Policies in the United Kingdom (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/UNITED-KINGDOM_2014.pdf
- McGonagle, T. & Schumacher, N. (2014). *Media and Information Literacy Policies in the Netherlands (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/NETHERLANDS_2014.pdf
- MEDEA awards, (nd). Retrieved on 29 November, 2015 from www.medeawards.com
- Medeanet, (nd). *Webinars*. Retrieved on 29 November, 2015 from <http://www.medeanet.eu/webinars>.
- Medeanet, (nd). *Charting Media and Learning in Europe*, 2011, 2012, 2013. Retrieved on 29 November, 2015 <http://www.medeanet.eu/reports/>.
- Ντάβου, Μ. (2007). Αγωγή και εκπαίδευση στα Μέσα Επικοινωνίας. *Ζητήματα Επικοινωνίας*, σσ. 5-12.
- Ντάβου, Μ. (2011). Εκπαίδευση στα μέσα επικοινωνίας: Προς μια κριτική αξιοποίηση των πληροφοριών. Ημερίδα με θέμα: *Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και Εκπαίδευση* (σσ. 8-13). Λευκωσία: ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ.

- O'Neill, B. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Ireland (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/IRELAND_2014.pdf
- Paradimitriou, S. (2013). Open Educational Resources and Practices Unfold a Brand New World Towards an Open Higher Education. In *Open Education 2030 Contribution to the JRC-IPTS Call for Vision Papers Part III: Higher Education*. Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/documents/All_OE2030_HE_v%204_author%20revised_OK.pdf
- Παπαδημητρίου, Σ. (2014). Καλές Πρακτικές Αξιοποίησης του Βίντεο στη Μάθηση. Στα *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιο Συνέδριο eTwinning «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα»* Πάτρα (2014). Ανακτήθηκε στις 21 Αυγούστου, 2015 από <http://conf2014.etwinning.gr/images/praktika/praktika.pdf>
- Παπαδημητρίου, Σ. (2015). Ανοιχτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση. Στα *Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συμποσίου Προσχολικής Παιδαγωγικής, Ιωάννινα 2015*.
- Παπαδημητρίου Σοφ., Μεγάλου Ελ., Τζοβλά, Ειρ. (2015). Ανοιχτές Εκπαιδευτικές Πρακτικές αξιοποίησης Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Περιεχομένου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Πρακτικά 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Σύρος, 26-28 Ιουνίου 2015*.
- Papaioannou, T., Christophorou, C. & Blondeau, B. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Cyprus (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/CYPRUS_2014.pdf
- Peicheva, D., Milenkova, V. & Nikolova, V. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Bulgaria (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/BULGARIA_2014.pdf
- Pea, R. & Hay, K. (2002). Report to the National Science Foundation on the CILT Workshop on *Digital Video Inquiry in Learning and Education*. Ανακτήθηκε στις 1 Φεβρουαρίου, 2004 από [www.cilt.org/seedgrants/community/Pea Final Report 2002.pdf](http://www.cilt.org/seedgrants/community/Pea%20Final%20Report%202002.pdf)

- Schleicher, N. & Rétfalvi, G. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Hungary (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/HUNGARY_2014.pdf
- Siemens, G. (2007). Connectivism: Creating a learning ecology in distributed environments. In T. Hug (Ed.), *Didactics of microlearning: Concepts, discourses and examples*. Munster, Germany: Waxmann Verlag.
- Siibak, A., Ugur, K. & Vinter, K. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Estonia (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/ESTONIA_2014.pdf
- SSAT, (2008). *BBC News School Report: impact on literacy*. The Specialist Schools and Academies Trust. Ανακτήθηκε 21 Σεπτεμβρίου, 2014 από www.ssa-trust.org.uk/eshop
- Stanila, C. & Fotiade, N. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Romania (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/ROMANIA_2014.pdf
- Šťastná, L., Wolák, R. & Jiráček, J. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Czech Republic (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/CZECH_2014.pdf
- The Partnership for 21st Century Skills (P21), (nd). Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2014 από <http://www.p21.org/storage/documents/4csposter.pdf>
- Τσακαρέστου, Μ. & Παπαδημητρίου, Σ. (2011). Εκπαιδευτική Τηλεόραση 2.0: το Πείραμα της Ψηφιακής Μετάβασης. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.) 6th International Conference in Open & Distance Learning - November 2011, PROCEEDINGS. Ανακτήθηκε 21 Μαρτίου, 2011 από <http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2011/paper/view/66> 24 January 2013
- Trültzsch-Wijnen, C. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Austria (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/AUSTRIA_2014.pdf

Turčilo, L. & Tajić, L. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Bosnia-Herzegovina (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/BOSNIA-HERZEGOVINA_2014.pdf

Türkoğlu, N. & Ayyıldız, E. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Turkey (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/TURKEY_2014.pdf

Φεστιβάλ Κινηματογράφου Ολυμπίας, (nd). Ανακτήθηκε στις 10 Σεπτεμβρίου 2015 από <http://olympiafestival.gr/>

University of Northern Colorado, (2013). The flipped classroom. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου 2014 από www.flippedclassroom.com

Van Audenhove, L., Mariën, I., Bens, J., Fastrez, P. & De Smedt, T. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Belgium (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/BELGIUM_2014.pdf

Vrabec, N. & Petranova, D. (2014). *Media and Information Literacy Policies in Slovakia (2013)*, ANR TRANSLIT and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, Paris. Retrieved on 29 November, 2015, from http://ppemi.ens-cachan.fr/data/media/colloque140528/rapports/SLOVAKIA_2014.pdf

Η διδακτική των Εικαστικών και οι διαθεματικές προεκτάσεις της

Κωτσαλίδου Δόξα

Συγγραφέας

Μέλος Ε.ΔΙ.Π. του Π.Τ.Ν. του Π.Δ.Μ.

kdoxa@yahoo.gr

Ζωγράφος Θωμάς

Συγγραφέας

Μέλος Ε.Ε.Π. του Τ.Ε.Ε.Τ. του Π.Δ.Μ.

thozografos@yahoo.gr

Παπαδοπούλου Χιονάτη

Μαθηματικός του Α.Π.Θ.

xionati_pap@hotmail.com

Περίληψη

Το μάθημα των μαθηματικών αποτελεί ένα κύριο και βασικό γνωστικό πεδίο στην εκπαίδευση, που όμως επειδή θεωρείται δύσκολο, δημιουργεί άγχος τόσο στους εκπαιδευτικούς, όσο και στους μαθητές. Το μάθημα των εικαστικών από την άλλη, αποτελεί πηγή ευχαρίστησης και δημιουργικότητας, αλλά δεν θεωρείται βασικό μάθημα και γι' αυτό το λόγο καταστρατηγείται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, χρησιμοποιούν την ώρα των εικαστικών, ως φροντιστηριακή, για επιπλέον εξάσκηση στα μαθηματικά. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, συνδέουμε αυτά τα –φαινομενικά– διαφορετικά πεδία και προτείνουμε το σχεδιασμό και την εφαρμογή ποιοτικών εικαστικών δραστηριοτήτων, ως μέσο για τη δημιουργική ενασχόληση των μικρών παιδιών με την τέχνη, αλλά και την εξάσκησή τους με ποικίλες μαθηματικές έννοιες. Αναγνωρίζοντας την αισθητική και παιδαγωγική αξία της τέχνης, η ώρα των εικαστικών δεν πρέπει είναι φροντιστηριακή άλλων μαθημάτων, αλλά δημιουργική, ανακαλυπτική, γεμάτη πολύτιμες διαθεματικές γνώσεις και εμπειρίες.

Λέξεις-Κλειδιά: Εικαστική Αγωγή, Εικαστικές και Μαθηματικές έννοιες, Διαθεματικότητα

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εκπηγάζει από ένα φαινόμενο που παρατηρείται στον εκπαιδευτικό χώρο και ειδικότερα μέσα στη σχολική τάξη και αφορά στις μαθησιακές περιοχές των εικαστικών και των μαθηματικών για την πρωτοσχολική ηλικία. Παρότι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη χώρα μας (2003 & 2011), προτείνουν τη διαθεματική προσέγγιση και την ολιστική θέαση της γνώσης (Vaideanu, 1987, Nicholson, 1984), εν τούτοις, τα όρια μεταξύ των μαθησιακών περιοχών παραμένουν ακόμα σταθερά και αδιάρρηκτα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να έχουν δημιουργηθεί ποικίλες παρεξηγήσεις στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών, σε θέματα που αφορούν στη διδακτική μεθοδολογία και τους τρόπους εργασίας μέσα στην τάξη. Παρατηρούμε λοιπόν ότι: α. Οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης, εγκλωβισμένοι στις επιταγές του αναλυτικού προγράμματος από τη μια και του ωρολογίου προγράμματος από την άλλη, κλυδωνίζονται ανάμεσα στο τι οφείλουν να πράξουν και στο τι είναι εφικτό να πράξουν, με δεδομένο το χρονικό όριο που τους θέτει το 45λεπτο για κάθε μάθημα και η προτεινόμενη ύλη που πρέπει να καλύψουν έως το τέλος της σχολικής χρονιάς. β. Θεωρούν ως

πιο σημαντικά μαθήματα τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά και προσπαθούν να καλύψουν την ύλη αυτών των μαθημάτων, χρησιμοποιώντας καταχρηστικά τις ώρες που αναλογούν σε άλλα μαθησιακά πεδία όπως τα εικαστικά και τη μουσική, για να εξασκήσουν περισσότερο τους μαθητές τους στην «επιστημονική» γνώση, αδικώντας κατάφορα την αισθητική παιδεία και μαζί με αυτήν, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Και γ. Τα εικαστικά, τα χρησιμοποιούν –όταν τα χρησιμοποιούν– ως συμπλήρωμα για τα υπόλοιπα γνωστικά πεδία π.χ. να φτιάξουν μια μακέτα σε ένα πρόγραμμα κυκλοφοριακής αγωγής, να φτιάξουν σήματα κυκλοφορίας, και αυτή τη δράση την αποκαλούν λανθασμένα, εικαστική.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις, μας επέβαλαν να «αντιδράσουμε» και να προσπαθήσουμε να πείσουμε την εκπαιδευτική κοινότητα, να δει με άλλα μάτια την εικαστική αγωγή. Να ανατρέψουμε δηλαδή, τις λανθασμένες απόψεις που έχουν μετατραπεί σε «παραδοσιακή» εργασία μέσα στα σχολεία μας, χωρίς προβληματισμό και αμφισβήτηση και διαιωνίζουν μια ελλιπή εικαστική αγωγή σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθιστώντας τα παιδιά μας και αυριανούς πολίτες της χώρας του φωτός, ως εξειδικευμένους επιστήμονες, αλλά όχι δημιουργικούς ανθρώπους με πνευματική και αισθητική παιδεία (Kooil, 1997). Παρότι το φάσμα της προηγούμενης διαπίστωσης είναι ευρύ και καλύπτει όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, εμείς επιλέξαμε να ασχοληθούμε και να εμβαθύνουμε στην πρωτοσχολική ηλικία, για τους εξής λόγους: α. αυτή η ηλικιακή ομάδα ανήκει στα ενδιαφέροντα και το επαγγελματικό μας πεδίο και β. τα παιδιά της α' τάξης δημοτικού, βιώνουν μέσα σε ένα χρόνο τις δραματικές αλλαγές της μετάβασης από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη. Και παρότι το υπουργείο παιδείας προτείνει ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για τις δυο βαθμίδες (νηπιαγωγείο και δημοτικό), τα όρια ανάμεσά τους παραμένουν σταθερά και «προσαρμόζονται» τα *πρωτάκια απότομα*, στη στείρα εκμάθηση γνωστικών δεξιοτήτων. Από τις γνωστικές δεξιότητες, επιλέξαμε να μελετήσουμε και ερευνήσουμε αυτές που ανήκουν στο επιστημονικό πεδίο των μαθηματικών, γιατί: α. τα μαθηματικά αποτελούν ένα κύριο και βασικό γνωστικό πεδίο που θεωρείται δύσκολο και δυσνόητο, β. οι εκπαιδευτικοί της δημοτικής εκπαίδευσης αγωνιούν να καλύψουν την προτεινόμενη ύλη για τα μαθηματικά και δεν ασχολούνται –πλην ολίγων– με τα εικαστικά που αγαπούν τόσο πολύ τα παιδιά και γ. τα μαθηματικά και τα εικαστικά, παρότι ανήκουν σε διαφορετικά πεδία, εν τούτοις συνδέονται άμεσα με τρόπο αξιοθαύμαστο και αλληλένδετο, τόσο, που πολλοί μαθηματικοί πρεσβεύουν ότι τα μαθηματικά είναι τέχνη, και πολλοί εικαστικοί, ότι η τέχνη είναι μαθηματικά (Kent, 1995). Οι διαπιστώσεις και οι προβληματισμοί που αναφέρθηκαν πρωτύτερα, μας ώθησαν να σχεδιάσουμε και υλοποιήσουμε ένα πειραματικό σχέδιο δράσης, για την α' δημοτικού. Η επιθυμία μας είναι να συνδέσουμε τα εικαστικά με τα μαθηματικά μέσα σε ποιοτικές και πλήρεις εικαστικές δραστηριότητες και να αποδείξουμε ότι η *εκμάθηση και εμπέδωση των μαθηματικών εννοιών*, μπορεί να γίνει με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο, χωρίς την καταστρατήγηση της ώρας των εικαστικών. Τα αποτελέσματα του ερευνητικού σχεδίου (όπως θα δούμε παρακάτω), επιβεβαιώνουν την άποψη, ότι η διαθεματική συνεργασία της εικαστικής τέχνης και των μαθηματικών, μπορεί να επιφέρει στα παιδιά μας και το τερπνό και το ωφέλιμο (Frydman & Bryant, 1988).

Η γενική διατύπωση της έρευνας

Τα προαναφερθέντα φαινόμενα που παρατηρούνται στον εκπαιδευτικό χώρο, μας προβλημάτισαν και τα επιμερίσαμε σε τρεις κύριους θεματικούς άξονες, οι οποίοι αποτέλεσαν και τα τρία κύρια δεδομένα της έρευνας που υλοποιήσαμε:

1. *Η δυσκολία κατανόησης των μαθηματικών εννοιών.*
2. *Η καταστρατήγηση της ώρας των εικαστικών. και*
3. *Ο τρόπος διαπραγμάτευσης των εικαστικών δραστηριοτήτων.*

Για το λόγο αυτό, προβήκαμε σε μια προέρευνα για να καταγράψουμε τη γνώμη των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να έχουμε μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως προς την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών, σε ποιους λόγους οφείλονται αυτές οι δυσκολίες και επιπλέον, αν υπάρχει η δυνατότητα διαθεματικής σύνδεσης των εικαστικών με τα μαθηματικά, καθώς και τον τρόπο υλοποίησης των εικαστικών δραστηριοτήτων.

Ο πληθυσμός και το δείγμα της προέρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο, το οποίο καταρτιζόταν από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (Βάμβουκας, 1998) και δόθηκε στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στους στόχους και την προτεινόμενη ύλη του αναλυτικού προγράμματος για τα μαθηματικά για την α' δημοτικού και οι ερωτώμενοι, έπρεπε να επιλέξουν αποκλειστικά μία απάντηση σε κάθε ερώτηση. Στο τέλος, είχαν τη δυνατότητα να προσθέσουν και την προσωπική τους άποψη, αν δεν καλύπτονταν από τις προτεινόμενες ερωτήσεις. Οι δάσκαλοι απάντησαν σύμφωνα με την προσωπική τους άποψη. Το δείγμα της έρευνας ήταν τυχαίο και αποτελούνταν από 100 δασκάλους της Μακεδονίας.

Αποτελέσματα της προέρευνας

Οι απαντήσεις των δασκάλων επιβεβαίωσαν τα δεδομένα της έρευνας και μας βοήθησαν να καταλήξουμε στις παρακάτω παρατηρήσεις:

Οι πιο εύκολες μαθηματικές έννοιες θεωρούνται, η απαγγελία και η ανάγνωση των αριθμών καθώς και η αναγνώριση των σχημάτων. Οι χωρικές έννοιες, η συμμετρία, η αναγνώριση αριθμητικών και γεωμετρικών μοτίβων θεωρούνται αρκετά δύσκολες έννοιες, όχι όμως σε υπερβολικό βαθμό και οι πιο δύσκολες μαθηματικές έννοιες, είναι αυτές του πολλαπλασιασμού και της διαίρεσης καθώς και η κατανόηση της έννοιας της μάζας και του χρόνου.

Η πλειοψηφία των δασκάλων χρησιμοποιεί για τα μαθηματικά κατά πρώτο λόγο τα σχολικά εγχειρίδια και το χρησιμοποιεί ως κύριο εποπτικό και παιδαγωγικό μέσο και κατά δεύτερο λόγο, το υλικό που υπάρχει μέσα στην τάξη (άβακας κ.ά.).

Η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρεί ως κυριότερους αρνητικούς παράγοντες για την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών το λιγιστό χρόνο που αποδίδεται για τα μαθηματικά. Θεωρούν ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την κατανόηση και εκμάθηση των μαθηματικών εννοιών και αυτό αιτιολογεί το φαινόμενο, να χρησιμοποιούν καταχρηστικά τις ώρες των καλλιτεχνικών μαθημάτων για περαιτέρω εξάσκηση. Αρνητικό παράγοντα επίσης, θεωρούν την έλλειψη της σύνδεσης των μαθηματικών με άλλα γνωστικά αντικείμενα (διαθεματικότητα).

Η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρούν ότι τα μαθηματικά συνδέονται διαθεματικά με όλα τα μαθήματα και κορυφαία θέση στις προτιμήσεις των δασκάλων για τη διαθεματική σύνδεση των μαθηματικών, κατέχουν τα εικαστικά.

Γενικές παρατηρήσεις

Η διαθεματικότητα πλέον έγινε κοινή συνείδηση όλων των εκπαιδευτικών, και όλοι έστω και θεωρητικά, πρεσβεύουν ότι όλα τα μαθήματα μπορούν να συνδυαστούν και συνδεθούν μεταξύ τους (Hausfather, 1996, Bailey, 1996).

Τα εικαστικά, που είναι η μαθησιακή περιοχή που μας ενδιαφέρει, κατέχουν την πρώτη θέση στις επιλογές των δασκάλων για την εμπλοκή και σύνδεσή τους με τα μαθηματικά, αλλά όταν ρωτήθηκαν με ποιο τρόπο υλοποιούν μια εικαστική δραστηριότητα: α. Οι περισσότεροι δάσκαλοι παρότι γνώριζαν τα διδακτικά εγχειρίδια των εικαστικών, εν τούτοις δεν τα χρησιμοποιούσαν και β. Η συνηθέστερη απάντηση των δασκάλων ήταν, ότι καλούν τα παιδιά να δημιουργήσουν με ποικίλους τρόπους και κυρίως με ζωγραφική, χωρίς να εντάσσουν στη μαθησιακή διαδικασία τις προσεγγίσεις έργων τέχνης, τις επισκέψεις σε μουσεία και πολιτιστικούς χώρους και τον αναστοχασμό. Τελειώνοντας, οι Νέες Τεχνολογίες αξιοποιούνται ελάχιστα στην εκπαιδευτική διαδικασία στην α' τάξη του δημοτικού.

Επίσης, παρά την παραδοχή των εκπαιδευτικών για τη σχέση των εικαστικών με τα μαθηματικά, στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, οι πολλαπλές κοινές σχέσεις των μαθηματικών και των εικαστικών τεχνών δεν αξιοποιούνται δημιουργικά στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων μάθησης και διδασκαλίας και μάλιστα πολλές φορές μεταβάλλονται σε πηγές σύγχυσης μεταξύ μαθηματικής γνώσης και καλλιτεχνικής έκφρασης, εξαιτίας όχι μόνο των επιλογών των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων, αλλά και των διδακτικών πρακτικών.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις, σε συνδυασμό με τις πολλές έρευνες και τα άρθρα ειδικών επιστημόνων για τη σχέση των μαθηματικών και της εικαστικής τέχνης, αλλά και το δικό μας ενδιαφέρον τόσο για τα εικαστικά όσο και για τα μαθηματικά στην πρωτοσχολική ηλικία, μας ώθησαν να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε την παρούσα διδακτική παρέμβαση.

Η Διδακτική Παρέμβαση

Με τη διδακτική παρέμβαση, προσπαθήσαμε να επιτύχουμε ένα γόνιμο συνδυασμό των εικαστικών τεχνών και των μαθηματικών. Για το σκοπό αυτό, σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε 42 εικαστικές δραστηριότητες, οι οποίες αναλογούν περίπου στις ώρες των εικαστικών ετησίως για την εν λόγω τάξη και εμπεριέχουν τις βασικές διδακτικές αρχές και των δύο μαθησιακών περιοχών σε μια ολοκληρωμένη μεθοδολογική διδακτική πρόταση.

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε είναι: α. Εφαρμοσμένη, γιατί είχε προκαθορισμένο πρακτικό σκοπό και απέβλεπε στην πρακτική εφαρμογή των επιστημονικών γνώσεων και θεωριών, β. Έρευνα Δράσης, γιατί ακολούθησε ένα προκαθορισμένο σχέδιο, με προσδιορισμό ορισμένων μεταβλητών (μαθησιακών στόχων) και επιδίωκε τη συμμετοχή όλων των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα μέλη της ομάδας συμμετείχαν πλήρως και ισότιμα στην πειραματική διαδικασία και η ερευνήτρια υπήρξε, ένας δεσμευμένος μέτοχος της διαδικασίας, που συμμετείχε χωρίς να αποστασιοποιείται (Βάμβουκας, 1999). Η μέθοδος που χρησιμοποιήσαμε είναι η πειραματική (Strauss, 1987). Διήρκεσε μία σχολική χρονιά σε συγκεκριμένες α' τάξεις δημοτικού. Υλοποιήθηκε στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, και κατά το τέλος αυτής, εξήχθησαν πορίσματα, συγκρίσεις και μετρήσεις των πορισμάτων. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήσαμε κατά κύριο λόγο τη σημειωτική ανάλυση (Panofsky, 1977, Kress & Leeuwen, 1996, Martin, 1985).

Το περιεχόμενο του υλικού μας ταξινομήθηκε και κωδικοποιήθηκε σε 5 κατηγορίες, οι οποίες αντιστοιχούν στους 5 άξονες των μαθηματικών, έτσι όπως αναφέρονται στο νέο πρόγραμμα σπουδών (2011) και είναι οι εξής:

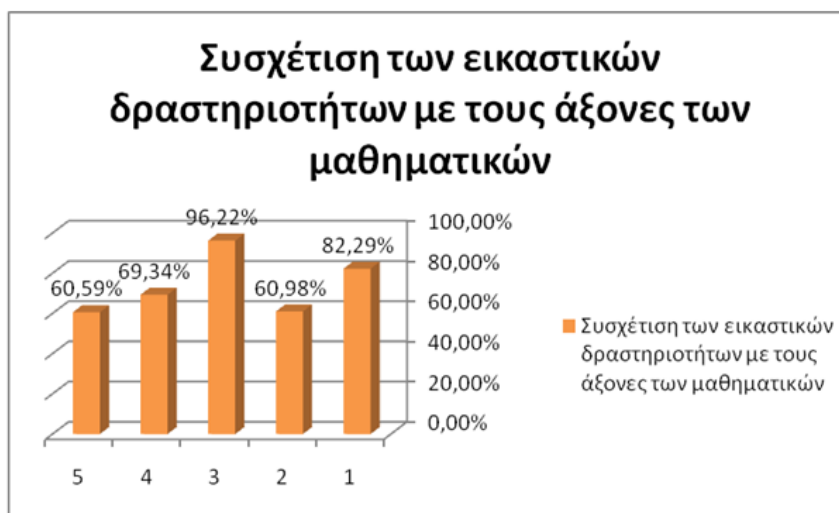
1. **Αριθμοί και πράξεις:** Φυσικοί αριθμοί ως το 100 και πράξεις (ανάγνωση και γραφή των αριθμών μέχρι το 100, αναγνώριση ποσοτήτων, καταμέτρηση, διάταξη ποσοτήτων και αριθμών, πρόσθεση και αφαίρεση, πολλαπλασιασμό και διαίρεση).
2. **Εισαγωγή στην Αλγεβρική σκέψη:** Κανονικότητες και ισότητες (κανονικότητες, συναρτήσεις, ανισότητες-ισότητες).
3. **Χώρος και Γεωμετρία:** Προσανατολισμός στο χώρο, γεωμετρικά σχήματα, μετασχηματισμοί και οπτικοποίηση (θέσεις, διευθύνσεις και διαδρομές, ανάγνωση χαρτών, δόμηση χώρου και συντεταγμένες, γεωμετρικά σχήματα, μετασχηματισμοί και συμμετρία, οπτικοποίηση και χωρικός συλλογισμός).
4. **Μετρήσεις:** Εισαγωγή στη μέτρηση μήκους, επιφάνειας, όγκου και χωρητικότητας (τυπικά και μη τυπικά όργανα μέτρησης κ.λπ.).
5. **Στοχαστικά Μαθηματικά:** Οργάνωση δεδομένων και εισαγωγή στην πιθανότητα (στατιστική, πιθανότητες).

Επειδή η έρευνά μας είναι ποιοτική, θεωρήσαμε ως μονάδες μέτρησης, καθετί που θεωρείται ενδιαφέρον για το θέμα μας, ανεξάρτητα από τη συχνότητα που παρουσιάζει.

στηκε (οποιοδήποτε στοιχείο που αποδεικνύει ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν και κατανόησαν μια μαθηματική έννοια). Για το λόγο αυτό, καταγράψαμε ξεχωριστά την κάθε δραστηριότητα και την αναλύσαμε σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της καθεμιάς.

Αποτελέσματα της Διδακτικής Παρέμβασης

Στη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, τα παιδιά γνώρισαν 31 καλλιτέχνες και 84 έργα τέχνης και δημιούργησαν συνολικά 610 έργα (σχέδια, ζωγραφιές, κατασκευές, υφαντά κ.λπ.). Μετά την καταχώρηση των στοιχείων και τη συσχέτιση αυτών με τους 5 άξονες των μαθηματικών, και αφού έγινε επεξεργασία και σημειολογική ανάλυση των αποτελεσμάτων προβαίνουμε στις παρακάτω παρατηρήσεις σύμφωνα με το γράφημα 1.:



Γράφημα 1. Συσχέτιση των 3 φάσεων με τις μαθηματικές έννοιες

Ερμηνεύοντας το γράφημα 1, το οποίο καταγράφει τη συσχέτιση των εικαστικών δραστηριοτήτων με τις μαθηματικές έννοιες, καταλήγουμε στις παρακάτω παρατηρήσεις:

- Ο 1^{ος} μαθηματικός άξονας που αφορά στους αριθμούς και τις πράξεις κατέχει ποσοστό 82,29% συσχέτισης με τις εικαστικές δραστηριότητες.
- Ο 2^{ος} άξονας των μαθηματικών που αφορά στην εισαγωγή στην αλγεβρική σκέψη, παρουσιάζει συσχέτιση με τις εικαστικές δραστηριότητες σε ποσοστό 60,98%.
- Ο μαθηματικός άξονας που παρουσίασε το υψηλότερο ποσοστό συσχέτισης με τις εικαστικές δραστηριότητες είναι ο 3^{ος} άξονας-τροχιά που αφορά στο χώρο και τη γεωμετρία (96,22 %), φαινόμενο που αποδεικνύει την άμεση σχέση των μορφικών στοιχείων με τη γεωμετρία και τους κανόνες που τη διέπουν.
- Ο 4^{ος} άξονας των μαθηματικών που αφορά στις μετρήσεις, παρουσιάζει συσχέτιση με τις εικαστικές δραστηριότητες σε ποσοστό 69,34% και

- Ο 5^{ος} άξονας, που αφορά στα στοχαστικά μαθηματικά, παρουσιάζει συσχέτιση με ποσοστό 60,59%, προσφέροντας ευκαιρίες οργάνωσης της γνώσης, εξαγωγή συμπερασμάτων και καλλιέργειας της κριτικής σκέψης.

Τα παραπάνω ποσοστά συσχέτισης, αποδεικνύουν ότι: προσπαθώντας το παιδί να δημιουργήσει ένα έργο, χωρίς να το καταλάβει, μπαίνει στη διαδικασία να οργανώσει το υλικό του, να καταστρώσει ένα σχέδιο δράσης, να φανταστεί τι θέλει να κάνει και να επιδιώξει να το πετύχει, να υπολογίσει πόσα υλικά έχει στη διάθεσή του, αν θα χρησιμοποιήσει γεωμετρικά όργανα ή όχι, ποιους συνδυασμούς θα κάνει για να δημιουργήσει μια κανονικότητα, να προσπαθήσει να πετύχει μια συμμετρία, μια ισορροπία, να συνθέσει με πολλά σχήματα μια μορφή κ.ο.κ.

Ποιοτικές παρατηρήσεις της έρευνας

Παρότι η διδακτική παρέμβαση που υλοποιήσαμε είναι κατά βάση ποιοτική, προσπαθήσαμε να εξαγάγουμε και ποσοτικά αποτελέσματα, τα οποία παρουσιάσαμε στα προηγούμενα κεφάλαια. Θεωρούμε όμως ότι είναι δέον, να παραθέσουμε επίσης ενδεικτικά, κάποια στοιχεία της διδακτικής παρέμβασης, τα οποία υποστηρίζουν και συμπληρώνουν τα προαναφερθέντα ποσοτικά δεδομένα και αιτιολογούν τα υψηλά ποσοστά των συσχετίσεων των εικαστικών δραστηριοτήτων με τις μαθηματικές έννοιες που προτείνονται από το νέο πρόγραμμα σπουδών για την πρωτοσχολική ηλικία. Θα εμβαθύνουμε σε αυτές, αναλύοντας κάθε κατηγορία (μαθηματικό άξονα) σε επιμέρους υποκατηγορίες, οι οποίες αντανακλούν την προτεινόμενη βασική θεματολογία –από το πρόγραμμα σπουδών- των μαθηματικών εννοιών για την πρωτοσχολική ηλικία.

Συσχέτιση των δραστηριοτήτων με τις κατηγορίες των Μαθηματικών

1^η κατηγορία: Αριθμοί και Πράξεις

- 1.1. Άμεση αναγνώριση
- 1.2. Καταμέτρηση ποσοτήτων και αρίθμηση
- 1.3. Διάταξη ποσοτήτων και αριθμών
- 1.4. Ανάλυση και σύνθεση αριθμών
- 1.5. Θεσιακή αξία ψηφίων
- 1.6. Εκτιμήσεις
- 1.7. Πράξεις στους φυσικούς αριθμούς
- 1.8. κλασματικοί αριθμοί



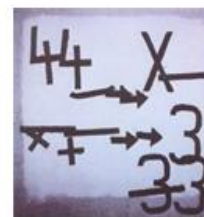
Σύγχρονο Συγκρότημα με οικοδομές σε τετράδες



Γιώργος Λάππας, Ζάρια



Τόνι Γκραγκ, Τρία μοντέρνα κτίρια



Γιάννης Κουνέλης
«Χωρίς Τίτλο»



Πίνακας 1. Ενδεικτικές ευκαιρίες για την ενασχόληση με τους αριθμούς και τις πράξεις.

Με τις εικαστικές δραστηριότητες, δόθηκαν πολλές ευκαιρίες στα παιδιά, να αναγνωρίσουν άμεσα κάποιες ποσότητες, να μετρήσουν και καταμετρήσουν επίσης, να αντιληφθούν βιωματικά την ανάλυση και τη σύνθεση κάποιων αριθμών (π.χ. στα ζάρια), τη θεσιακή αξία των αριθμών (π.χ. στην οδομέτρηση), να εκτιμήσουν μεγάλες ποσότητες (π.χ. σε αριθμοσκάλες στα πολλαπλά), να γνωρίσουν και να δημιουργήσουν αθροιστικές και πολλαπλασιαστικές καταστάσεις, (π.χ. στα σπίτια, στα πολλαπλά), να γνωρίσουν βιωματικά τους κλασματικούς αριθμούς (π.χ. όταν χώριζαν την επιφάνεια εργασίας τους σε 2 ή 4 ίσα μέρη, όταν μετρούσαν τους ορόφους μιας πολυκατοικίας κ.ά.).

2^η κατηγορία: Εισαγωγή στην Αλγεβρική Σκέψη

2.1. Διερεύνηση: αναγνώριση, συμπλήρωση, περιγραφή και κατασκευή επαναλαμβανόμενων και μεταβαλλόμενων κανονικοτήτων

2.2. Αναγνώριση αντιστοιχιών

2.3. Σχέσεις συμμεταβολής

2.4. Αλγεβρικές παραστάσεις

2.5. Ισότητα –Ανισότητα



Β.Καντίνσκι «Φιγούρες»



Ρ.ΚΛΕΕ. «Το μεγάλο παιχνίδι στο σκάκι»



Κωνσταντίν Μπρανκούζι, «Ατέρμονη στήλη»



Υφαντό από την Φύτη της Πάφου



Πίνακας 2. Ενδεικτικές ευκαιρίες για εισαγωγή στην αλγεβρική σκέψη

Ο 2^{ος} άξονας των μαθηματικών εμπεριέχεται σε όλες τις δραστηριότητες, καθώς τα παιδιά είχαν την ευκαιρία, να γνωρίσουν το μοτίβο και τη χρήση του στη δημιουργία μιας κανονικότητας. Δημιούργησαν πληθώρα επαναλαμβανόμενων κανονικοτήτων (διακοσμητικά μοτίβα, υφαντική, πολλαπλά κ.ά.), αντιλήφθηκαν μέσα από τα έργα τους σχέσεις συμμεταβολής (υφαντά, πολλαπλά, μοτίβα κ.ά.), αναγνώρισαν σχέσεις ισότητας και ανισότητας και χρησιμοποίησαν τα κατάλληλα σύμβολα (π.χ. αστέρια, γραμμές, σύμβολα κ.ά.).

3^η κατηγορία: Χώρος και Γεωμετρία

3.1. Θέσεις διευθύνσεις και διαδρομές σε χάρτες

3.2. Δόμηση χώρου, επικαλύψεις και συντεταγμένες

3.3. Ταξινόμηση και Ανάλυση γεωμετρικών σχημάτων σε στοιχεία και ιδιότητες

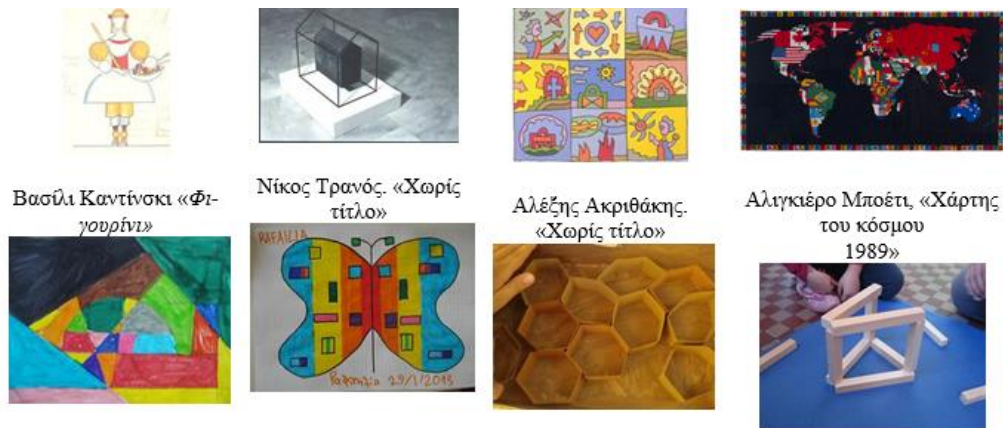
3.4. Κατασκευές και σχεδιασμός

3.5. Σύνδεση επιπέδων και στερεών σχημάτων

3.6. Ανάλυση ή σύνθεση

3.7. Μετατοπίσεις, στροφές και αξονική συμμετρία

3.8. Αναγνώριση οπτικών γωνιών, δημιουργία οπτικοποιήσεων



Πίνακας 3. Ο χώρος και η γεωμετρία, παρουσίασαν τη μεγαλύτερη συσχέτιση με τις εικαστικές δημιουργίες.

Ο 3^{ος} άξονας των μαθηματικών, που αφορά στο χώρο και τη γεωμετρία, αποδείχθηκε ο άξονας που σχετίζεται με υψηλότερο ποσοστό με τα εικαστικά. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να βρουν θέσεις, διευθύνσεις και διαδρομές σε μια επιφάνεια και σε χάρτες (σε όλα τα έργα τέχνης), να δομήσουν επιφάνειες και να τις επικαλύψουν (π.χ. στο σκάκι, στα πλακόστρωτα), να εργαστούν με γεωμετρικά σχήματα και να ανακαλύψουν βιωματικά τις ιδιότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτών (π.χ. σχήματα, κατασκευές), να αντιληφθούν τις διαφορές των επίπεδων και στερεών σχημάτων (π.χ. ζάρια, κύβοι), να αναλύσουν και να συνθέσουν σχήματα (π.χ. πειραματισμοί με σχήματα στο διαφανοσκόπιο), να αντιληφθούν συμμετρικές σχέσεις σε οικείες μορφές και σχήματα (πεταλούδες, υφαντά), να παρατηρήσουν από διαφορετικές οπτικές γωνίες μια εικόνα, ένα κτίριο κ.λπ.

4^η κατηγορία: Μετρήσεις

4.1. Μέτρηση γωνίας

4.2. Άμεσες και έμμεσες συγκρίσεις μήκους

4.3. Μέτρηση με χρήση μη τυπικών και τυπικών μονάδων

4.4. Χρήση οργάνων μέτρησης μήκους

4.5. Εκτιμήσεις μηκών

4.6. Άμεσες και έμμεσες συγκρίσεις μιας επιφάνειας

4.7. Μέτρηση επιφανειών με χρήση μη τυπικών και τυπικών μονάδων

4.8. Χρήση οργάνων μέτρησης επιφάνειας για τη δόμηση επιφανειών

4.9. Εκτιμήσεις επιφανειών

4.10. Έμμεσες συγκρίσεις χωρητικότητας

4.11. Μέτρηση όγκων με χρήση μη τυπικών και τυπικών μονάδων

4.12. Εκτίμηση χωρητικότητας και όγκου



Αλμπέρτο Τζιακομέτι.
Φωτογραφία με τον
καλλιτέχνη την ώρα
που δημιουργεί τα
γλυπτά του.

SOL LEWITT. Παρα-
μορφωμένοι κύβοι

CARL ANDRE, Γρεσινχ
(Ελληνικός Σταυρός),
1985, 41 κύβοι

Αντώνιο Καναλέτο. «Κά-
μπο Σάντα Μαρία Φόρμιο-
ζα».

Πίνακας 4. Ενδεικτικές ευκαιρίες για μετρήσεις και υπολογισμούς

Σε όλες τις δραστηριότητες, τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να προβούν σε ποικίλες μετρήσεις, που είτε αφορούσαν τα μήκη των γραμμών, το εμβαδόν σχημάτων και επιφανειών, συγκρίσεις σχημάτων και μεγεθών και χωρητικότητας όγκου (τα κουτιά συσκευασιών κ.ά.).

5^η κατηγορία: Στοχαστικά Μαθηματικά

5.1. Δεδομένα: Συλλογή οργάνωση και αναπαράσταση κατηγορικών δεδομένων

5.2. Πείραμα τύχης

5.3. Πιθανότητα ενδεχομένου



Πίνακας 5. Ενδεικτικές ευκαιρίες για οργάνωση δεδομένων και πειράματα τύχης.

Σε όλες τις δραστηριότητες, δόθηκαν ευκαιρίες για συλλογή και παρουσίαση δεδομένων (π.χ. πόσα είδη γραμμών υπάρχουν, ποια τα χαρακτηριστικά των φύλλων κ.ά.), ενώ δόθηκαν και λίγες ευκαιρίες, να ασχοληθούν τα παιδιά με πειράματα τύχης

(ζάρια, πολλαπλά) και να εκφράσουν υποθέσεις για το τι πρόκειται να γίνει αν προβούν σε κάποια ενέργεια.

Επιλογικά

Τα έργα τέχνης που έμειναν αθάνατα και διαχρονικά στην ιστορία όλων των πολιτισμών, είναι αυτά που εντός τους κρύβουν υψηλές μαθηματικές έννοιες και αρχές (Μπουλώ, 2002). Οι καλλιτέχνες, άλλοτε συνειδητά και άλλοτε χωρίς να το καταλάβουν, δημιουργούν τα έργα τους εφαρμόζοντας κανόνες που ανήκουν τυπικά στην επιστήμη των μαθηματικών. Αυτή την άρρηκτη σχέση μεταξύ των τεχνών και των μαθηματικών, μπορούν να την εκμεταλλευτούν οι εκπαιδευτικοί στη μαθησιακή διαδικασία και να επιτύχουν το μέχρι σήμερα «δύσκολο»: να μετατρέψουν το μάθημα των μαθηματικών σε μια ευχάριστη και δημιουργική ενασχόληση για τα μικρά παιδιά, η οποία θα πηγάζει μέσα από τις εικαστικές τέχνες, μέσα από τον πολιτισμό και την αισθητική. Ο τρόπος είναι πολύ εύκολος: ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ποιοτικών εικαστικών δραστηριοτήτων στην ώρα των εικαστικών.

Βιβλιογραφία

- Βάμβουκας, Ι. Μ. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, 5^η έκδοση, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ., (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, ΦΕΚ. 303B/13-3-2003.
- Μπουλώ, Σ., (2002). *Η κρυφή γεωμετρία των ζωγράφων*, μτφ. Στ. Δήμου. Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Μ..
- Νέο πρόγραμμα σπουδών, (2011). Οριζόντια Πράξη, *Σχολείο του 21^{ου} αιώνα*, MIS 295450.
- Kent S. (1995). *Ανακαλύπτω την τέχνη, Σύνθεση*, Αθήνα: Δεληθανάσης-Ερευνητές.
- Bailey, 1996). D. (1996). *An overview of interdisciplinary training*. In D. Bricker & A. Widerstrom (eds), *Preparing personnel to work with infants and young children and their families: A team approach*, Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Belting, H. (1990). *The image and its Public in the Middle Ages*, New Rochelle NY: Aristid D. Caratzay.
- Frydman O & Bryant P. (1988). *Sharing and the understanding of number equivalence* by young children, in *Cognitive Development*.3, 323-339.

- Hausfather, J. (1996). Vygotsky and schooling: creating a social contest for learning, in *Action in Teacher Education*, (18), 1-10.
- Kent, S. (1995). *Dorling Kinderley Limited*, London: Text Copyright.
- Kooll M. (1997). *The Project method its vocational education origin and international development*, journal of international teacher education.
- Kress, G. (1996). *Reading Images. The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*, London: Routledge.
- Martin, J.R. (1985). *Factual Writing*, Geelong, Deakin: University Press.
- Nicholson, S. (1984). *The theory of loose parts*. Στο: G. Coates (ed), *Alternative learning environment*. Stroudsburg, P. A: Dowden, Hutchinson, and Ross.
- Panofsky, E. (1977). *Kunsttheori und Einzelwerk*, Koln:Wien.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. New York: Cambridge University Press.
- Vaideanu G. (1987). *Interdisciplinarity in Education: a tentative Synthesis. Prospects*, XVII(4), p. 490, UNESCO, Paris est UNESCO New trends in integrated science teaching, Vol. V, Paris, 1971-80.

Η διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο από το σήμερα στο αύριο: Βασικές επισημάνσεις, νέα δεδομένα και προοπτικές

Δρ. Νάστος Ιωάννης

Ο διάσημος γλωσσολόγος Wittkenstein¹ είχε πει ότι «τα όρια της γλώσσας μας προσδιορίζουν τα όρια του κόσμου μας». Όσα μπορούμε να σκεφτούμε, αυτά μπορούμε και να εκφράσουμε. Η γλώσσα είναι φορέας πολιτισμού. Έτσι, η αρχαία ελλ. γλώσσα, με τον πλούτο που την χαρακτηρίζει, υπήρξε ο καθρέφτης ενός ανώτερου πολιτισμού. Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, την τραγική θέση των μαθητών μας, που είναι εγκλωβισμένοι στον κόσμο που προσδιορίζεται από τις λίγες εκατοντάδες λέξεις, τις οποίες είναι σε θέση να χρησιμοποιούν. Το φαινόμενο αυτό, με βάση και την ρήση του Wittkenstein, αν αφήσουμε να λάβει μόνιμο χαρακτήρα, θα οριστικοποιήσει την πολιτισμική οπισθοδρόμηση του νέου ελληνισμού, με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Λέξεις-Κλειδιά: επαχθής όγκος ύλης, εξορθολογισμός ύλης, εισαγωγή ΤΠΕ

Βασικές Επισημάνσεις

I. Νεοελληνική Γλώσσα Γυμνασίου

Τα σχολικά βιβλία της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου, βασικός παράγων στη διαδικασία της μάθησης, δεν βοηθούν ικανοποιητικά στο ξεπέρασμα της λεξιπενίας που χαρακτηρίζει την πλειονότητα των μαθητών μας, καθώς ο λόγος τους, επομένως και ο κόσμος τους, περιορίζεται σε λίγες εκατοντάδες λέξεις. Τα κείμενα που περιέχουν, σε αρκετές περιπτώσεις, δεν έχουν τον γλωσσικό πλούτο που θα βοηθήσει στην αναβάθμιση του λεξιλογίου και δεν κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Δεν βοηθούν στην παραγωγή λόγου, προφορικού και γραπτού. Ιδιαίτερα οι ασκήσεις για την παραγωγή προφορικού λόγου (ακούω και μιλώ) είναι, κατά κανόνα, απλοϊκές.

A'. Ειδικές παρατηρήσεις και προτάσεις:

1. A' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ²: Για την παραγωγή και την σύνθεση αφιερώνεται μία μόνο σελίδα (σ. 75, πρβλ. σ.117).

2. B' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ³:

Τα πρώτα κείμενα του βιβλίου σχετίζονται με την περιγραφή. Ακολούθως, στις πρώτες ασκήσεις της 1^{ης} ενότητας, σχετικά με τις μορφές του υποκειμένου, οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τα υποκείμενα συγκεκριμένων ρημάτων (σ. 15, Ακούω και μιλώ). Ωστόσο, στην άσκ. 2 και στις τρεις περιπτώσεις ρημάτων που απαντούν έχουμε απρόσωπα ρήματα και απρόσωπες εκφράσεις που δεν έχουν διδαχθεί οι μαθητές. Στη συνέχεια, ως υποκείμενα στα παραπάνω ρήματα, έχουμε βουλευτικές προτάσεις, που οι μαθητές θα διδαχθούν στην επόμενη τάξη (βιβλ. Γ' Γυμν., σ. 35, ενότ. 2). Επομένως, υπάρχει αναντιστοιχία ασκήσεων και διδασκόμενης θεωρίας, την οποία πρέπει να καλύ-

ψει ο εκπαιδευτικός με δική του εγρήγορση και πρωτοβουλία, προκειμένου να αποτρέψει τη δυσαρέσκεια, τη σύγχυση και την ενδεχόμενη συνακόλουθη αδιαφορία των μαθητών απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο, λόγω της αδυναμίας προσπέλασής του. Έτσι, θα πρέπει να μιλήσει αδρομερώς και για τα απρόσωπα ρήματα και εκφράσεις στη νέα ελληνική και, κυρίως, για τις ονοματικές και ειδικότερα τις βουλητικές προτάσεις. Ο χαρακτηρισμός των προτάσεων μόνο ως δευτερευουσών δεν αρκεί για να γίνει κατανοητός ο συντακτικός τους ρόλος. Το ίδιο ισχύει και για την δευτερεύουσα ειδική πρόταση στην άσκ. 4 (σ. 15, Διαβάζω και γράφω), καθώς οι ειδικές προτάσεις διδασκονται στην επόμενη τάξη (Γ Γυμν. σ. 34).

Το πρώτο κείμενο της 2^{ης} ενότητας (σ. 28), που πραγματεύεται τη λογομαχία της μητέρας με την μαθήτριά κόρη της, σχετικά με την έξοδο της τελευταίας από την οικία της για ψυχαγωγία, είναι απλοϊκό και δεν έχει να προσφέρει ιδιαίτερα θετικά στοιχεία στην πνευματική και ιδιαίτερα τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών.

Στην άσκ. 1 (σ. 40, ενότ. 2) καλούνται οι μαθητές να επιστρέψουν σε κείμενα που έχουν ήδη επεξεργαστεί νοηματικά (σσ. 28-30), προκειμένου να εντοπίσουν γλωσσικά φαινόμενα. Σε όλη την έκταση του βιβλίου θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι στην αρχή κάθε ενότητας, όπως και εδώ, υπάρχουν κείμενα που συνοδεύονται από νοηματικές ερωτήσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις (π.χ. σ. 28, ενότ. 2, κείμ. 1) δεν διευκολύνουν αρκετά στα θέματα παραγωγής λόγου που, κατά κανόνα, υπάρχουν στο τέλος της ενότητας. Κυρίως, όμως, δεν προσφέρονται για την μελέτη γραμματικών και συντακτικών φαινομένων που απαντούν στο μέσον κάθε ενότητας. Και αυτό διότι ζητούν από τον μαθητή να επιστρέψει στα κείμενα που έχει ήδη επεξεργαστεί νοηματικά, προκειμένου να εντοπίσει τα εξεταζόμενα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Ο μαθητής, όμως, γνωρίζοντας ήδη το περιεχόμενο αυτών των κειμένων έχει χάσει το ενδιαφέρον του γι' αυτά και δυσκολεύεται, με εξαίρεση κάποιους επιμελείς μαθητές, να επιστρέψει σε κάτι ήδη γνωστό, ιδιαίτερα όταν έχουν μεσολαβήσει αρκετές σελίδες και αντίστοιχες διδακτικές ώρες. Οι συνεχείς παραπομπές, μέσω των γλωσσικών ασκήσεων, σε ήδη γνωστά κείμενα, προκαλούν δυσφορία και αδιαφορία, από την πλευρά πολλών μαθητών, απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο. Τα παραπάνω ισχύουν και στην ενότ. 3, για τις ασκήσεις 1 και 2 (σ. 53), που παραπέμπουν στο κείμενο 4 (σ. 47), ενώ χαρακτηριστικές είναι και οι ασκήσεις της ενότητας 4 (σ. 69), που παραπέμπουν στα κείμενα των σελίδων 58-59.

Στην άσκ. 2 (σ. 64) χρησιμοποιείται ως αντικείμενο ενεργητικού μεταβατικού ρήματος, που θα πρέπει να εντοπίσει ο μαθητής, δευτερεύουσα βουλητική πρόταση (άρχισε να βγάζει λόγο). Επομένως, υπάρχει αναντιστοιχία ασκήσεων και διδασκόμενης θεωρίας, καθώς οι βουλητικές προτάσεις απαντούν, ως θεωρία, στην επόμενη τάξη (πρβλ. σχόλ. ενότ. 1). Το ίδιο ισχύει και για την βουλητική πρόταση στην άσκ. 2γ (σ. 65). Αντιστοίχως, στην άσκ. 1 (σ. 65) απαντά ειδική πρόταση, κατηγορία που οι μαθητές θα διδαχθούν, επίσης, στην επόμενη τάξη (Γ' Γυμν. σ. 34). Αντιστοίχως, στις ασκ. 1 και 2 (σ. 66), ζητείται η δημιουργία προτάσεων με το *ότι* καθώς και ερωτηματικών προτάσεων,

αν και οι δύο αυτές κατηγορίες διδάσκονται στην επόμενη τάξη (Γ΄ Γυμν. σσ. 34, 49 κ.ε.).

Στην ενότητα 5 και με βάση το κείμεν. 3 της Ευγενίας Φακίνου (σσ. 75-6) θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές, εκτός από το να (ξανα)περιγράψουν (ερώτ. 2), να ζωγραφίσουν με τη δική τους φαντασία, το όνειρο της Ιωάννας, με αυτονόητες θετικές συνέπειες στη διέγερση του ενδιαφέροντός τους απέναντι στο μάθημα. Η άσκ. 1 (σ. 84), που ζητά από τον μαθητή να καταγράψει την πορεία της ζωγράφου στο κείμεν. 3 (σ. 76), θα έπρεπε να τοποθετηθεί αμέσως μετά το συγκεκριμένο κείμενο, ώστε να μην ατονήσει το ενδιαφέρον του μαθητή (σχολ. ενότ. 2). Εξάλλου, από το κείμενο (σ. 76) έως την παραπάνω άσκηση (σ. 84) δεν διδάσκεται τίποτε περισσότερο σχετικά με την οργάνωση της περιγραφής (πρβλ. σ. 69), ώστε να δικαιολογείται η μετάθεση της άσκησης μακριά από το κείμενο. Αντιστοίχως, το ίδιο ισχύει και για την άσκ. 3 (σ. 84), που αναφέρεται στο κείμεν. 4 (σ. 77). Επιπροσθέτως, οι ασκ. 1 και 2 (σ. 85), που ακολουθούν αμέσως μετά το κείμεν. 10 και σχετίζονται αποκλειστικά με τα κείμεν. 2 και 4, θα έπρεπε να τοποθετηθούν μετά τα παραπάνω κείμενα.

Εν κατακλείδι, στην ενότ. 5, που πραγματεύεται το θέμα της εργασίας και της επιλογής επαγγέλματος, η παρουσία ενός δοκιμίου, σχετικού με τη σημασία της εργασίας για τον άνθρωπο (πρβλ. σχολ. ενότ. 3), θα βοηθούσε τους μαθητές στην παραγωγή λόγου (π.χ. σ. 86 Ακούω και μιλώ Δραματοποίηση : ... η καθεμία (πλευρά) θα «υπερασπίζεται» το επάγγελμά της τονίζοντας τη σημασία του για τους ίδιους και την κοινωνία κ.ά.).

Στην 6η ενότητα το κείμεν. 5 (σσ. 92-3), που αποτελεί απόσπασμα από τον P. Bourdieu, είναι ιδιαίτερα αξιόλογο, καθώς σε λίγες γραμμές αναλύει τον τρόπο που οι ειδήσεις ποικίλης ύλης αποπροσανατολίζουν από τα σημαντικά γεγονότα. Μάλιστα, θα έπρεπε να αξιοποιηθούν περισσότερα τέτοια κείμενα σύγχρονου προβληματισμού για το ρόλο της τηλεόρασης και των Μ.Μ.Ε. γενικότερα, ώστε να οξυνθεί η κριτική ικανότητα των μαθητών και να μπορέσουν να ανταποκριθούν με επάρκεια σε σχετικές εργασίες παραγωγής λόγου (πρβλ. σχολ. ενότ. 3, 5), όπως στην σ. 97 (Διαβάζω και γράφω άσκ. 2), όπου ζητείται η άσκηση κριτικής στα τηλεοπτικά προγράμματα, και στη Διαθεματική εργασία (σ. 98: ... Συγκρίνετε τον τρόπο παρουσίασης του γεγονότος και να επιλέξετε το μέσο που, κατά τη γνώμη σας, έχει τη μεγαλύτερη αξιοπιστία σήμερα). Επιπροσθέτως, μετά την επεξεργασία του κειμένου 5, θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές να εντοπίσουν περιπτώσεις στην καθημερινή ειδησεογραφία που, κατά την κρίση τους, επαληθεύουν ή, ενδεχομένως, διαψεύδουν τις απόψεις του P. Bourdieu, γεγονός που, έως σήμερα, εναπόκειται στην πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού.

Στην 8^η ενότητα η επιλογή κειμένου (σ. 116) από το έργο του Παπαδιαμάντη κρίνεται ιδιαίτερα θετική, τόσο για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών, όσο και για την πνευματική τους καλλιέργεια γενικότερα. Ωστόσο, με βάση τις ασκήσεις 1 και 2 (σ. 129) οι μαθητές θα πρέπει να επιστρέψουν στα κείμενα 1 και 2 (σσ. 116-7), προκειμένου να εντοπίσουν επιχειρήματα, ενώ έχει ήδη προηγηθεί η νοηματική επεξεργασία των συγκεκριμένων κειμένων, γεγονός που, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω (σχολ. ενότ. 2), προκαλεί συχνά τη δυσφορία και την αδιαφορία τους. Επιπροσθέτως, και για

το απόσπασμα από τον Παπαδιαμάντη (κείμε. 1 σ. 116) απαντά άσκηση και στη σ. 131, που ζητά από τους μαθητές να εντοπίσουν στο συγκεκριμένο απόσπασμα λέξεις που έχουν συναντήσει στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών από το πρωτότυπο.

Τέλος, στις δραστηριότητες παραγωγής λόγου (σ. 133, Διαβάζω και γράφω, άσκ. 2), ζητείται από τους μαθητές να διατυπώσουν τις απόψεις τους για το θέμα της μοναξιάς, σε ένα κείμενο βασισμένο στις αρχές ανάπτυξης επιχειρημάτων (σσ. 129-30). Για να διευκολύνει τους μαθητές στο θέμα της μοναξιάς, το βιβλίο παραπέμπει στο περιεχόμενο δύο προηγούμενων κειμένων. Το ένα είναι κωμικού περιεχομένου (κείμε. 4, σ. 119), ενώ το άλλο αποτελεί τραγούδι του μουσικού συγκροτήματος Πυξ Λαξ (κείμε. 7, σ. 123). Ωστόσο, οι απαιτήσεις για κείμενο με επιχειρήματα δεν συνάδουν με το περιεχόμενο των δύο υπαρχόντων κειμένων, που συνιστούν συναισθηματική προσέγγιση του θέματος (αναντιστοιχία κειμένων και εργασιών παραγωγής γραπτού λόγου (πρβλ. σχόλ. Ενότ. 3). Επομένως, η προσθήκη ενός κειμένου, με χαρακτήρα δοκιμίου, για το θέμα της μοναξιάς του σύγχρονου ανθρώπου, είναι αναγκαία για να βοηθήσει τους μαθητές να ανταποκριθούν στοιχειωδώς στις απαιτήσεις της παραπάνω δραστηριότητας παραγωγής λόγου.

Β'. Γενικές παρατηρήσεις και προτάσεις:

1. Στην αρχή κάθε ενότητας υπάρχουν κείμενα που συνοδεύονται από νοηματικές ερωτήσεις. Σε αρκετές περιπτώσεις δεν διευκολύνουν αρκετά στα θέματα παραγωγής λόγου που, κατά κανόνα, υπάρχουν στο τέλος της ενότητας. Κυρίως, όμως, δεν προσφέρονται για τη μελέτη γραμματικών και συντακτικών φαινομένων που απαντούν στη συνέχεια, στο μέσον κάθε ενότητας. Εκεί ζητούν από τον μαθητή να επιστρέψει στα κείμενα που έχει ήδη επεξεργαστεί νοηματικά, προκειμένου να εντοπίσει τα εξεταζόμενα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Ο μαθητής, όμως, γνωρίζοντας ήδη το περιεχόμενο αυτών των κειμένων έχει χάσει το ενδιαφέρον του γι' αυτά και δυσκολεύεται να επιστρέψει σε κάτι ήδη γνωστό, με εξαίρεση τους επιμελείς μαθητές. Οι συνεχείς παραπομπές μέσω των ασκήσεων, προς τα πίσω, προκαλούν δυσφορία και αδιαφορία από την πλευρά πολλών μαθητών.
2. Επισημάνθηκε (σχόλ. Β' Γυμν. ενότ. 2, 3, 8) η πάγια τακτική του βιβλίου να παραπέμπει, μετά από αρκετές σελίδες και αντίστοιχες ώρες διδασκαλίας, σε ήδη γνωστά κείμενα, με σκοπό την εξέταση γλωσσικών φαινομένων, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την αδιαφορία των μαθητών. Τα κείμενα θα ήταν ίσως προτιμότερο να τοποθετηθούν προς το τέλος της κάθε ενότητας και μετά τη διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων, ώστε να συνεξετάζονται, μέσα από μια ολιστική θεώρηση, τόσο η μορφή, όσο και το περιεχόμενό τους. Έτσι, η ανάλυση του περιεχομένου θα συνδυάζεται με την εξάσκηση στη θεωρία των γλωσσικών φαινομένων, που προηγήθηκε, ενώ αμέσως μετά θα ακολουθεί η παραγωγή λόγου, ώστε να μην χρειάζεται ο μαθητής να επανέλθει στα ίδια κείμενα και να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον του.

3. Είναι αναγκαία η αναδιάταξη νέων αναβαθμισμένων κειμένων, με βάση τη θεωρία για τα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα. Οι νοηματικές ασκήσεις μπορούν να τοποθετηθούν μετά το κείμενο και αμέσως μετά οι γραμματικοσυντακτικές ασκήσεις. Έτσι, ο μαθητής θα έρχεται σε επαφή με κάθε κείμενο μία φορά και ολοκληρωμένα, διατηρώντας παράλληλα αμείωτο το ενδιαφέρον του κατά τη διάρκεια της πολύπλευρης επεξεργασίας.
4. Σε αρκετές περιπτώσεις το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «φτωχό», με αποτέλεσμα να μην βοηθά στην εξέλιξη και τον εμπλουτισμό της γλώσσας των μαθητών. Τα κείμενα, αν και ποιοτικά, σε κάποιες περιπτώσεις δεν βοηθούν ικανοποιητικά στην παραγωγή λόγου.
5. Η προσπάθεια ουσιαστικής αξιοποίησης του βιβλίου και του τετραδίου εργασιών, ιδιαίτερα όταν το επίπεδο της τάξης είναι χαμηλό, πολλές φορές δεν αφήνει χρόνο για την παραγωγή λόγου μέσα στην τάξη.
6. Η χρήση των εικόνων κρίνεται ιδιαίτερα επιτυχημένη.
7. Κρίνεται απαραίτητη η συστηματικότερη αξιοποίηση ασκήσεων με συνώνυμα - αντώνυμα καθώς και μετατροπής κειμένων από είδος σε είδος και αλλαγής ύφους.
8. Πολλές ασκήσεις, ιδιαίτερα στην κατηγορία «Ακούω και μιλώ», δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν «φλύαρες».
9. Αλλά το σημαντικότερο ίσως είναι το γεγονός ότι δεν καλλιεργείται η ικανότητα στην σύνταξη περίληψης. Όμως, η περίληψη αναδεικνύει την αφαιρετική και κριτική ικανότητα του μαθητή. Στον σύγχρονο κόσμο οι νέοι βομβαρδίζονται από αναρίθμητες πληροφορίες, μέσα από το διαδίκτυο και την κοινωνία που ζουν. Για να προοδεύσουν θα πρέπει να είναι σε θέση, σε κάθε χρονική στιγμή, να διακρίνουν και να επιλέγουν το ουσιώδες από το επουσιώδες. Έτσι, από τις πληροφορίες που δέχονται με καταγιστικούς ρυθμούς, θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν εκείνες που τους χρειάζονται για να προοδεύσουν, με την ιδιότητα του μαθητή σήμερα, του φοιτητή, του πολίτη, του επιστήμονα και του επαγγελματία αύριο. Σε αυτό σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η άσκηση στην περίληψη.
10. Το βιβλίο της Νεοελ. Γλώσσας Α΄ Γυμν. αφιερώνει μόνο μία σελίδα στην διδασκαλία της περίληψης (σελ.48), όπου περιέχεται ένα και μόνο παράδειγμα. Στο βιβλίο της Νεοελ. Γλώσσας Β΄ Γυμν. και στη σ. 39 (ενότ. 2) καταβάλλεται προσπάθεια να διδαχθεί η τεχνική δημιουργίας περιλήψεων γραπτών κειμένων. Ωστόσο, η διδασκαλία επικεντρώνεται και πάλι σε ένα μόνο κείμενο (σ. 31), που, επιπροσθέτως, είναι αρκετά πυκνογραμμένο, καθώς σε δεκαεννέα γραμμές κειμένου περιέχονται όλα τα βασικά χαρακτηριστικά των παιδικών χωριών SOS. Επομένως, καθώς το ίδιο το κείμενο φαίνεται να αποτελεί μία περίληψη των στόχων και των βασικών χαρακτηριστικών των παιδικών χωριών SOS, δεν προσφέρεται για τη δημιουργία νέας περίληψης (σ. 39, άσκ. 3) από μαθητές που τώρα εκπαιδεύονται στην τεχνική

της, διότι θα υποχρεωθούν να επιλέξουν ανάμεσα σε πολλές από τις βασικές ιδέες του κειμένου και να παραλείψουν κάποιες από αυτές. Επομένως, διαπιστώνεται αναντιστοιχία του επιπέδου των μαθητών με το επίπεδο των συγκεκριμένων ασκήσεων.

11. Αλλά και το βιβλίο της Νεοελ. Γλώσσας Γ΄ Γυμν.⁴ αφιερώνει επίσης μόνο μία σελίδα στην διδασκαλία της περίληψης, και μάλιστα στο τέλος του βιβλίου (σ. 146), όπου αρκετά σχολεία είναι πιθανό να μην προλάβουν να φθάσουν. Οι σχετικές οδηγίες είναι ελάχιστες, αόριστες και ανεπαρκείς. Έτσι, απουσιάζει η μεθοδολογία, αλλά και η ύπαρξη συγκεκριμένων παραδειγμάτων. Τα παραδείγματα, για ορισμένες τουλάχιστον κατηγορίες κειμένων, θα βοηθούσαν τον μαθητή να εμβαθύνει στην τεχνική δημιουργίας περιλήψεων, οξύνοντας παράλληλα τη σκέψη του. Η άσκηση στην περίληψη αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό για το μέλλον του εφόδιο.

Είναι χαρακτηριστικό της σημασίας της περίληψης ότι μεγάλο ποσοστό, ακόμη και πτυχιούχων, στους δύο τελευταίους γραπτούς διαγωνισμούς ΑΣΕΠ (1995 και 1998), για την στελέχωση της δημόσιας διοίκησης, απέτυχαν στην περίληψη. Το γεγονός αποδεικνύει ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα βασίζεται ακόμη στην αποστήθιση και δεν καλλιεργεί επαρκώς την κριτική σκέψη⁵.

II. Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Γυμνασίου

Τα βιβλία των Αρχαίων Ελληνικών του Γυμνασίου χαρακτηρίζονται από τον επαχθή και δυσβάστακτο για τους μαθητές όγκο της ύλης. Επιπροσθέτως, το επίπεδο της ύλης έρχεται σε δυσαρμονία με τη γλωσσική υποδομή των μαθητών του Γυμνασίου. Αυτό αφορά κυρίως το βαθμό δυσκολίας ορισμένων κειμένων και του Ετυμολογικού.

Α΄. Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου⁶:

1. Έτσι, το πρώτο αρχαίο κείμενο που συναντούν οι μικροί μαθητές της Α΄ γυμνασίου είναι από τον *Πρωταγόρα* του Πλάτωνος (Πρωτ. 325c-326c), (Ενότη. 2, σ. 14). Αν και η ελεύθερη διασκευή του μετριάξει το βαθμό δυσκολίας, παραμένει ένα δύσκολο κείμενο για τους μαθητές, καθώς είναι το πρώτο ολοκληρωμένο αρχαίο κείμενο που αντιμετωπίζουν στο σχολείο. Η παράθεση πρωτότυπων επιγραφών (σσ. 16-17), ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν επαφή με την αυθεντική αρχαιοελληνική γραφή, συγκαταλέγεται στα θετικά αυτής της ενότητας.

2. Επιπλέον, στο ίδιο κείμενο απαντούν *απαρέμφορα* και *μετοχές*, που ως γλωσσικά φαινόμενα εξετάζονται από την ενότη. 13 κ.ε. Έτσι, ο μαθητής δυσφορεί από την αρχή του βιβλίου διότι δυσκολεύεται να το κατακτήσει. Όμως, αμέσως μετά έρχονται οι δέκα μετοχές της ενότη. 4 (σ.28). Έτσι, η αδυναμία προσπέλασης του αρχαίου κειμένου μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε μόνιμη αδιαφορία και αποστροφή. Επομένως, ο εκπαιδευτικός καλείται να ξεπεράσει τα κενά του βιβλίου, χωρίς να βγει από το χρονοδιάγραμμα της ύλης, και μέσα από μια ολιστική θεώρηση να δώσει τα στοιχεία που είναι αναγκαία για τη δημιουργική επαφή του μαθητή με το αρχαίο κείμενο, αποτρέποντας

την απέχθειά του απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο, που μπορεί, αν δεν ξεπεραστεί έγκαιρα και σωστά, να σημαδέψει τη μαθητική του διαδρομή. Η αναντιστοιχία, λοιπόν, που παρατηρείται ανάμεσα στα κείμενα και στη διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων είναι κάτι που πρέπει να διορθωθεί.

3. Αναφορικά με το ετυμολογικό, το βιβλίο σε πολλές περιπτώσεις δίνει στον μαθητή σπάνιες λέξεις, που σε κάποιες περιπτώσεις απαντούν μόνο μία φορά στην αρχαία ελληνική γραμματεία (π.χ. σ. 31 *νησύδριον* Ξενοφ. *Έλλ.*, σ. 78 *κτηνηδόν* Ἡρόδ., σ. 84 *ύψίπολις* Σοφοκλ., σ. 128 *σαρκοφυΐα* Ἰπποκρ.). Τέτοιες σπάνιες λέξεις το πιθανότερο είναι ότι δεν πρόκειται να τις ξανασυναντήσει ο μαθητής, εκτός και αν σπουδάσει Ελληνική Φιλολογία! Ωστόσο, η παρουσία τους στο σχολικό εγχειρίδιο δεν συμβάλλει στη δημιουργία θετικής διάθεσης του μαθητή απέναντι στα Αρχαία Ελληνικά, απαραίτητης, όμως, για την πρόοδό του. Οι ετυμολογικοί συσχετισμοί είναι χρήσιμοι όταν υπάρχει συσχέτιση των λέξεων της α.ε. με λέξεις της ν.ε., ώστε να φαίνεται η διαχρονία, η σύνδεση της αρχαίας με τη ν.ε. γλώσσα. Έτσι, με την αξιοποίηση της προγενέστερης γνώσης των μαθητών (D. Ausubel 1978⁷, Σολωμονίδου 2006⁸), διευκολύνεται η εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Όταν, όμως, εισάγονται από την Α΄ γυμνασίου σπάνιες λέξεις, αυτό προκαλεί δυσφορία και αναγκάζει τους μαθητές να στραφούν στη στείρα αποστήθιση, αν και στόχος του σχολείου είναι η προαγωγή της κριτικής σκέψης.

4. Τέλος, η γ΄ κλίση διδάσκεται επιδερμικά (σσ. 94-6 και 111), ενώ δεν ξεκινά από τις απλούστερες κατηγορίες (π.χ. ουρανικόληκτα, χειλικόληκτα ή οδοντικόληκτα καταληκτικά μονόθεμα, όπως γύψ, κόραξ), των οποίων η διδασκαλία παραπέμπεται στο βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου (σ. 19), αλλά από συνθετότερες (καταληκτικά διπλόθεμα φωνηεντόληκτα σε -ις (-εως), όπως δύναμις, καταληκτικά μονόθεμα φωνηεντόληκτα σε -εύς (-έως), όπως *ίππεύς* (σελ. 95), ακατάληκτα διπλόθεμα οδοντικόληκτα σε -ων (-οντος), όπως *γέρων*, σ.111), προκαλώντας και πάλι την δυσαρέσκεια των μαθητών.

5. Η διαθεματικότητα εστιάζεται μόνο στις ερωτήσεις που ακολουθούν τα Ερμηνευτικά σχόλια του κειμένου κάθε ενότητας.

6. Οι ασκήσεις στο τέλος κάθε ενότητας θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν και άλλες, ώστε να αναδεικνύεται διαχρονικά η εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας και σε γραμματικοσυντακτικό επίπεδο (θετική, προς αυτήν την κατεύθυνση, είναι η άσκηση 4 της σελ. 97).

7. Για την αφομοίωση δύσκολων, για την Α΄ Γυμνασίου, γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, όπως η Γ΄ κλίση (σελ. 111) και το υποκείμενο του απαρεμφάτου και της μετοχής (σελ. 132), ενδείκνυται, σε πρώτο στάδιο, η αξιοποίηση ασκήσεων πολλαπλής επιλογής. Με αυτές θα ενθαρρυνθεί η ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών και η θετική στάση τους απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο.

8. Οι ίδιοι οι συγγραφείς του βιβλίου - συνειδητοποιώντας ίσως το βαθμό δυσκολίας πολλών κειμένων - υποχρεώνονται να παραθέσουν, δίπλα στο αρχαίο κείμενο, εκτενή

γλωσσικά σχόλια (βλ. π.χ. ενότ. 8 σσ. 60-1, ενότ. 10 σσ. 76-7). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σε πολλές ενότητες (π.χ. ενότ. 8, 10), η μετάφραση του αρχαίου κειμένου να αποτελεί απλό άθροισμα των εκτενών γλωσσικών σχολίων. Έτσι όμως, αφαιρείται από το μαθητή η οποιαδήποτε δημιουργική ενασχόληση με το αρχαίο κείμενο και τη μετάφρασή του, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τις αρχές της διερευνητικής – ανακαλυπτικής μάθησης (J. Bruner 1961⁹) και εμποδίζει την αυτενέργεια του μαθητή (J. Dewey 1938¹⁰).

9. Τα αρχαία κείμενα, κατά τη διασκευή τους, θα πρέπει να προσαρμόζονται, κατά το δυνατόν, στη διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων της ενότητας (π.χ. εάν σε μια ενότητα διδάσκονται οι επιρρηματικές μετοχές, οι τυχόν επιρρηματικές προτάσεις του κειμένου να μετατρέπονται, όπου είναι εφικτό, στις αντίστοιχες μετοχές).

Β'. Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου¹¹:

Το σχολικό βιβλίο της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας της Β' Γυμνασίου διακρίνεται, όπως και των δύο άλλων τάξεων του Γυμνασίου, για την καλαισθησία και την πλούσια εικονογράφηση. Αρχικά και αναφορικά με τον πίνακα περιεχομένων διαπιστώνεται ότι, από την έναρξη της ενότητας 6 και μετά, οι σελίδες στις οποίες παραπέμπει δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα.

Στη συνέχεια, παρατηρούμε ότι η πρώτη ενότητα εξυπηρετεί τη στοιχειώδη επανάληψη της ύλης της Α' Γυμνασίου. Ωστόσο, τα γλωσσικά σχόλια στο κείμενο της ενότητας είναι τόσο εκτεταμένα (σ. 9), ώστε η μετάφραση να αποτελεί το απλό άθροισμά τους, αναιρώντας, εν μέρει, τη δημιουργική ενασχόληση του μαθητή με τη μετάφραση του αρχαίου κειμένου (πρβλ. Νάστος¹²).

Στη δεύτερη ενότητα οι ασκήσεις κατάταξης λέξεων, σε γνωστές από την προηγούμενη τάξη κατηγορίες, και ερμηνείας φράσεων της α.ε. που επιβιώνουν στη ν.ε., κινούνται στη σωστή κατεύθυνση (σ. 18). Ωστόσο, οι τρεις ασκήσεις, αλλά ιδιαίτερα η δεύτερη, σχετικά με τη σύνθεση (σ. 19), θα μπορούσε να χαρακτηριστεί εξαιρετικά απλή (ἀ+κακός = ἄκακος κ.τ.λ.).

Μετά από μια περιορισμένη και προβληματική ενασχόληση με τα ουσιαστικά Γ κλίσης στην Α' Γυμνασίου (Νάστος ό.π.), το βιβλίο της Β' Γυμνασίου επανέρχεται (ενότ. 2, σ. 19) με τα αφωνόληκτα, κλίνοντας παράδειγμα μόνο από τα οδοντικόληκτα (πατρίς), αν και η θεωρία που το συνοδεύει αφορά και τις άλλες δύο κατηγορίες (χειλικόληκτα και οδοντικόληκτα).

Στην ενότ. 5 (σ. 42) διδάσκεται η αλληλοπαθητική αντωνυμία. Ωστόσο, καμία από τις ασκήσεις στο τέλος της ενότητας (σ. 43) δεν συνδέεται, άμεσα ή έμμεσα, με την εξέταση της συγκεκριμένης αντωνυμίας. Επομένως, έχουμε θεωρία χωρίς αντίστοιχη άσκηση. Το ίδιο ισχύει και για την απρόσωπη σύνταξη που διδάσκεται αμέσως μετά (σ. 42-3), καθώς και εδώ δεν απαντά αντίστοιχη άσκηση. Έτσι, στο τέλος της ενότητας (σ. 43), στις τέσσερις ασκήσεις, που εξετάζουν τα υπόλοιπα γραμματικά φαινόμενα της

ενότητας, θα πρέπει να προστεθούν τουλάχιστον δύο (για την αλληλοπαθητική αντωνυμία και την απρόσωπη σύνταξη). Ωστόσο, προς μεγάλη έκπληξη μαθητών και εκπαιδευτικών, στις ασκήσεις της ενότητας 6 και χωρίς να υπάρχει θεωρία συντακτικού στη συγκεκριμένη ενότητα, συναντά ξαφνικά κανείς δύο ασκήσεις (σ. 51 άσκ. 5 και 6) για την απρόσωπη σύνταξη που θα έπρεπε να βρίσκονται στην προηγούμενη ενότητα 5, όπου απαντά η αντίστοιχη θεωρία (βλ. παραπάνω). Αλλά το κείμενο Α΄ της ενότ. 3 (σ. 22) διαθέτει ήδη τρεις περιπτώσεις απρόσωπης σύνταξης, ενώ της ενότ. 5 (σ. 38) μόνο μία. Επομένως, εξακολουθεί να διαπιστώνει κανείς την έλλειψη αντιστοιχίας στη διδασκαλία των κειμένων και των γλωσσικών φαινομένων, αλλά και την έλλειψη επαρκών ασκήσεων. Έτσι, ενώ η διδασκαλία της απρόσωπης σύνταξης απαντά στην ενότ. 5, ήδη στο κείμενο της ενότ. 3 (σ. 22) έχουμε τρεις περιπτώσεις απρόσωπης σύνταξης. Και εδώ ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διευκολύνει την επαφή του μαθητή με το αρχαίο κείμενο, ξεπερνώντας τα κενά του βιβλίου. Συμπερασματικά, λοιπόν, ο μαθητής θα πρέπει να διδαχθεί την απρόσωπη σύνταξη ήδη από την ενότ. 3, να έλθει σε επαφή με τη θεωρία στην ενότ. 5 και να περιμένει για τις ασκήσεις την ενότ. 6.

Αυτό είναι ένα μόνο χαρακτηριστικό παράδειγμα για τον αγώνα που δίνει η πλειονότητα των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός αγωνίζεται καθημερινά, όχι μόνο για να καλύψει τα κενά και να ανταποκριθεί στις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε μαθητή, διατηρώντας την επαφή τόσο με το δέντρο -μαθητή, όσο και με το δάσος - τάξη, αλλά να καλύψει και τα κενά, τα λάθη, τις ανακολουθίες και τις παραλείψεις των σχολικών βιβλίων ώστε να πετύχει το βέλτιστο αποτέλεσμα. Είναι υποχρεωμένος να αντιμετωπίζει ολιστικά το γνωστικό αντικείμενο και εδώ συγκεκριμένα τα αρχαία κείμενα, ώστε να διευκολύνει την επαφή του μαθητή με τον αρχαίο ελληνικό λόγο και συνεπώς, με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό.

Με βάση τις οδηγίες του Υπουργείου, το κείμενο Α΄ της ενότ. 8 (Κριτίας, *Σίσυφ. απόσπ.* 19 στ. 1-21) έχει εξαιρεθεί από τη διδασκαλία, προφανώς για λόγους περιεχομένου (ο Κριτίας πιστεύει ότι η θρησκεία, ο νόμος και η τάξη είναι ανθρώπινες επινοήσεις). Πρόκειται, όμως, για το πρώτο κείμενο του Γυμνασίου που οδηγεί τους μαθητές σε μια πρώτη επαφή με τις διδασκαλίες και την αμφισβήτηση των σοφιστών. Έτσι, θα μπορούσε να αντικατασταθεί από ένα άλλο, περισσότερο αποδεκτό νοηματικά, κείμενο των σοφιστών.

Στην ενότητα 10, όπου δεν διδάσκονται νέα γραμματικοσυντακτικά φαινόμενα, απαντούν 13 επαναληπτικές ασκήσεις (σσ. 80-3). Ωστόσο, απουσιάζει και εδώ άσκηση για την απρόσωπη σύνταξη της ενότ. 5 (βλ. παραπάνω). Απουσιάζουν επίσης, τα κύρια ονόματα αρσενικά σιγμόληκτα σε -ης (γεν. -ους), που διδάσκονται στην ενότ. 3 και εμφανίζουν αρκετές ιδιομορφίες ως προς την κλίση τους, ενώ το ίδιο ισχύει και για τη σύνδεση προτάσεων ή όρων πρότασης, που διδάσκεται στην ίδια ενότητα. Απουσιάζουν και τα πολύ σημαντικά τριτόκλιτα φωνηεντόληκτα επίθετα σε -ύς (*βαθύς*) της ενότ. 4 (σ. 35), καθώς και η αναφορική αντωνυμία *ὅστις, ἥτις, ὅ,τι*, που παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία στην εμπέδωσή της. Στα θετικά της επαναληπτικής ενότ. 10 περιλαμβάνεται η παρουσία σταυρόλεξου για την εμπέδωση της υποτακτικής και ευκτικής

ε.φ. Συμπερασματικά, θα μπορούσε να επισημάνει κανείς ότι σωστά στο μέσον της ύλης υπάρχει η επαναληπτική ενότ. 10, που θα πρέπει, ωστόσο, να εμπλουτισθεί με ασκήσεις, ώστε να καλύπτει στοιχειωδώς τα διδαχθέντα στις προηγούμενες ενότητες γνωστικά αντικείμενα.

Στην ενότ. 11 (σ. 84) η επιλογή του κειμένου του Πλάτωνος (*Νόμ.* 881b-e) κρίνεται εύστοχη, καθώς διαθέτει πληθώρα προστακτικών ενεστώτα και αορίστου ε.φ. που διδάσκονται στην ενότητα. Ωστόσο, παρά τη διασκευή του, παραμένει ένα απαιτητικό για τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου κείμενο, λόγω της πυκνότητας των νοημάτων που το χαρακτηρίζει.

Στην ενότ. 13, όπου εξετάζεται η υποτακτική βαρύτονων ρημάτων μ.φ., καλό θα ήταν να υπάρχουν αρκετές ασκήσεις επανάληψης της οριστικής όλων των χρόνων μ.φ., που διδάχθηκαν κατά την Α΄ Γυμνασίου (ενότ. 14-16), και σύνδεσης με την αντίστοιχη υποτακτική, κατεύθυνση στην οποία ήδη κινείται η άσκ. 2 (σ. 104).

Το κείμενο Α΄ της ενότ. 15 (Λυσ. *Ἐπιτ. τοῖς Κορινθ. βοηθ.* 20-22), παρά τη διασκευή του, εξακολουθεί να είναι δύσκολο για τους μαθητές, ιδιαίτερα από το *ἡγησάμενοι* κ.ε.

Στη διδασκαλία των ομοιόπτωτων ονοματικών προσδιορισμών (ενότ. 15) και στη θεωρία για την παράθεση και την επεξήγηση υπάρχει μόνο ένα παράδειγμα, ενώ αμέσως μετά και για τα τέσσερα είδη των ομοιόπτωτων ονοματικών προσδιορισμών το βιβλίο αφιερώνει μόνο δύο ασκήσεις (σ. 119, ασκ. 5, 6). Ωστόσο, στην επόμενη ενότ. 16, μετά τη διδασκαλία των ετερόπτωτων ονοματικών προσδιορισμών, οι ασκ. 6 και 9 (σ. 128-9), που εξετάζουν, πέρα από ετερόπτωτους και όλα τα είδη των ομοιόπτωτων ονοματικών προσδιορισμών, κινούνται στη σωστή κατεύθυνση. Αντιστοίχως και καθώς στην ενότ. 16 διδάσκεται η προστακτική βαρύτονων ρημάτων μ.φ., θα ήταν ωφέλιμο για τους μαθητές οι σχετικές ασκήσεις (1-4, σ. 127-8) να μην εξετάζουν μόνο την προστακτική, αλλά κάποιες από αυτές να συνεξετάζουν και τις εγκλίσεις μ.φ. των βαρύτονων ρημάτων που διδάχθηκαν σε προηγούμενες ενότητες (ενότ. 13 υποτακτική και ενότ. 15 ευκτική).

Το κείμενο Α΄ της ενότ. 18 (*Ἀλκιδ. Περὶ Σοφ.* 15.27-28 διασκευή) κρίνεται αρκετά απαιτητικό για τους μαθητές, ιδιαίτερα στην παρακολούθηση των νοημάτων του, που αφορούν την παραβολή του γραπτού λόγου με τα έργα των εικαστικών τεχνών, ώστε να αναδειχθεί η ανωτερότητα του προφορικού, που συγκρίνεται με τα ζωντανά σώματα. Στις επαναληπτικές ασκήσεις της ενότ. 18 (σ. 140) η άσκ. 2, που ζητά γραμματική αναγνώριση ομόηχων ρηματικών τύπων και στη συνέχεια τη χρονική αντικατάστασή τους, κινείται στη σωστή κατεύθυνση. Ωστόσο, ασκήσεις χρονικής αντικατάστασης θα έπρεπε να υπάρχουν και στο τέλος της ενότ. 5, όπου ολοκληρώνεται η διδασκαλία της υποτακτικής ε.φ. βαρύτονων ρημάτων, αλλά και στο τέλος των ενότητων 8 και 12, όπου ολοκληρώνεται η διδασκαλία της ευκτικής ε.φ. και προστακτικής ε.φ. βαρύτονων ρημάτων αντιστοίχως. Ασκήσεις χρονικής αντικατάστασης θα μπορούσαν να υπάρχουν και στο τέλος των ενότητων 13, 15 και 16, όπου διδάσκονται η υποτα-

κτική, ευκτική και προστακτική μ.φ. βαρυτόνων ρημάτων αντιστοίχως. Έτσι, στις επαναληπτικές ασκήσεις του βιβλίου, στην ενότ. 18, θα ήταν χρήσιμο για τους μαθητές να υπάρχουν, πέρα από χρονικές, και εγκλιτικές αντικαταστάσεις για όλη την ε.φ. και τη μ.φ. των βαρυτόνων ρημάτων (η οριστική ε.φ. κα μ.φ. βαρυτόνων ρημάτων έχει διδαχθεί στην Α΄ Γυμνασίου).

Τέλος, το παράλληλο κείμενο (σ. 158) της τελευταίας ενότ. 18 (Πλάτ. *Φαῖδρ.* 274e-275b), λόγω της δυσκολίας προσπέλασής του από τους μαθητές, θα ήταν προτιμότερο να δοθεί μεταφρασμένο, γεγονός που ισχύει ήδη για άλλα ευκολότερα παράλληλα κείμενα (π.χ. Άννα Κομν. *Άλεξ. Πρόλ.* 2.3, σ. 145).

III. Βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου

Το βιβλίο ιστορίας της Α΄ Γυμν.¹³ εξετάζει την χρονική περίοδο από την εποχή του λίθου (εμφάνιση του ανθρώπου έως το 6500 π.Χ.) και του χαλκού (3000 π.Χ.) μέχρι τον Μέγα Κωνσταντίνο (324 μ.Χ.). Το βιβλίο της Β΄ Γυμν.¹⁴ ξεκινά με την ίδρυση της Κωνσταντινούπολης (330 μ.Χ.) έως το 1800 μ.Χ. (Νεοελληνικός Διαφωτισμός), παραμονές της ελληνικής επανάστασης.

Όπως προκύπτει από τον τεράστιο όγκο της ύλης που αναλογεί σε καθεμιά από τις δύο αυτές τάξεις:

α) ελάχιστα σχολεία κατορθώνουν να εξαντλήσουν κάποιο από τα δύο αυτά βιβλία, με αποτέλεσμα να χάνεται η συνέχεια των γεγονότων στην επόμενη τάξη. Και στην Γ΄ Γυμν.¹⁵ ελάχιστα σχολεία φθάνουν στα γεγονότα που έπονται του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (ενότ. 50 σ. 138 έως ενότ. 65 σ. 184). Επομένως, έχουμε και εδώ επαχθή όγκο ύλης.

β) η γρήγορη, και συνεπώς επιφανειακή, ενασχόληση με πολλά ιστορικά γεγονότα έχει ως αποτέλεσμα: i) να παρουσιάζονται συχνά ασύνδετα μεταξύ τους και ii) να έχουν, ως προαπαιτούμενο, πολλές συναφείς γνώσεις από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να καταστούν εύληπτα και κατανοητά από τους μαθητές.

Γενικά συμπεράσματα-Προτάσεις:

A) Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δίνει έναν πολυμέτωπο αγώνα, σε καθημερινή βάση, ώστε η πνευματική οικοδομή των μαθητών μας να έχει στέρεες βάσεις, για ένα καλύτερο μέλλον για τους νέους και την κοινωνία μας.

B) Επομένως, η βελτίωση των σχολικών βιβλίων είναι επιτακτική ανάγκη και αποτελεί την ελάχιστη αναγκαία συμβολή στο δύσκολο έργο του εκπαιδευτικού. Είναι αδήριτη ανάγκη ο εξορθολογισμός της ύλης, τόσο σε ποσοτικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο της κλιμάκωσης από το ευκολότερο στο δυσκολότερο, ώστε να διευκολύνεται η σταδιακή επαφή του μαθητή με το γνωστικό αντικείμενο και να αποφεύγεται η στείρα αποστήθιση.

Γ) Καλώ, λοιπόν, τους εκπαιδευτικούς, αφού πρώτα εφαρμόσουν όσο γίνεται καλύτερα τα σχολικά εγχειρίδια που έχουν στη διάθεσή τους, ακολούθως, να διατυπώσουν τις προτάσεις τους για την βελτίωσή τους. Η εκπαίδευση και τα βιβλία έχουν δυναμικό χαρακτήρα, επομένως, μπορούν μέσα από τα διδάγματα της εφαρμογής τους να γίνουν ακόμη καλύτερα και αποτελεσματικότερα.

Δ) Πρόταση για όλα τα διδακτικά εγχειρίδια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η εκπαίδευση και τα βιβλία έχουν δυναμικό χαρακτήρα, επομένως, μπορούν μέσα από τα διδάγματα της εφαρμογής τους να βελτιωθούν και να γίνουν περισσότερο αποτελεσματικά. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, αφού πρώτα εφαρμόσουν, όσο γίνεται καλύτερα και με βάση και τις επίσημες οδηγίες, τα σχολικά εγχειρίδια που έχουν στη διάθεσή τους, ακολούθως, θα ήταν χρήσιμο να διατυπώσουν τις προτάσεις τους για τη βελτίωσή τους, προς το τέλος του εκάστοτε τρέχοντος διδακτικού έτους. Στη συνέχεια, οι προτάσεις θα πρέπει να αξιολογούνται. Με την έναρξη του νέου σχολικού έτους, τον Σεπτέμβριο, προτείνεται να διανέμεται στα σχολεία από το Υπουργείο ένα φυλλάδιο επίκαιρης ενημέρωσης των σχολικών βιβλίων, που θα περιλαμβάνει όλες τις εγκεκριμένες διορθώσεις ανά σχολικό εγχειρίδιο, σε όλα τα μαθήματα, επομένως και στη Νεοελληνική γλώσσα, που εξετάσαμε παραπάνω. Η πρόταση αυτή λαμβάνει υπ' όψιν ότι η ενσωμάτωση των εγκεκριμένων διορθώσεων στα σχολικά βιβλία εντός των θερινών διακοπών ίσως είναι τεχνικώς ανέφικτη. Εφόσον οι αλλαγές κριθούν γόνιμες και αποτελεσματικές στην πράξη, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η ενσωμάτωσή τους στα σχολικά εγχειρίδια την μεθεπόμενη σχολική χρονιά, με την αυτονόητη προϋπόθεση ότι θα συνεχίσουν να διανέμονται τα ίδια σχολικά βιβλία. Τέλος, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η υλοποίηση και η επιτυχία της συγκεκριμένης πρότασης προϋποθέτει την ετοιμότητα και την εγρήγορση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Νέα Δεδομένα – Προοπτικές

Τα νέα δεδομένα χωρίζονται κυρίως σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τα πολιτισμικά και τα τεχνολογικά:

A. Τα πολιτισμικά σχετίζονται με την αύξηση του αριθμού των μεταναστών και των προσφύγων στο μαθητικό πληθυσμό και δημιουργεί πρόσθετες δυσκολίες στους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στους φιλόλογους. Πρόσθετες δυσκολίες δημιουργεί και η αυξανόμενη λεξιπενία της ελληνικής νεολαίας σε συνδυασμό με την επίσης εντεινόμενη χρησιμοθηρία στην εκπαίδευση.

B. Τα τεχνολογικά νέα δεδομένα σχετίζονται με την εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, γεγονός που αποτελεί θετικό παράγοντα στη διαδικασία της μάθησης. Η στοχευμένη και αποτελεσματική τους χρήση θα μπορούσε να εξισορροπήσει, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, την αρνητική επίδραση των τριών κυρίως αρνητικών πολιτισμικών παραγόντων που αναφέρθηκαν. Χρέος των φιλόλογων αλλά και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών είναι να αξιοποιήσουν τα τεχνολογικά εργαλεία προκειμένου να καταστήσουν το γνωστικό τους αντικείμενο περισσότερο εύληπτο και ελκυστικό.

Γ. Τέλος, χρέος της πολιτείας είναι να βελτιώσει τόσο τα σχολικά εγχειρίδια όσο και την τεχνολογική υποδομή των σχολείων, που λόγω της κρίσης αντιμετωπίζει ήδη προβλήματα. Η μείωση του επαχθούς όγκου της ύλης ορισμένων τουλάχιστον διδακτικών εγχειριδίων θα επιτρέψει την παράλληλη ευρύτερη εισαγωγή των ΤΠΕ.

Ε. Ευχαριστίες οφείλω στον Νέο Παιδαγωγό για τη φιλοξενία τόσων ουσιαστικών συζητήσεων, πάνω σε βασικές συνιστώσες του εκπαιδευτικού έργου, όπως είναι και τα σχολικά εγχειρίδια. Χρέος της πολιτείας είναι η συστηματική παρακολούθηση, καταγραφή και αξιοποίηση των πορισμάτων ποιοτικών συνεδρίων.

Βιβλιογραφία (κατ' επιλογήν)

- Wittgenstein L., (1978), *Tractatus Logico – Philosophicus* (Μετάφραση: Κιτσόπουλος Θ., Παρουσίαση: Λορεντζάτος Ζ., Εισαγωγή: Bertrand Russel), Αθήνα.
- Κ. Αγγελάκος, Ε. Κατσαρού, Α. Μαγγανά, (2012), *Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*, Αθήνα-Πάτρα.
- Γαβριηλίδου Μ., Εμμανουηλίδης Π., Πετρίδου – Εμμανουηλίδου Έ., (2015), *Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*, Αθήνα-Πάτρα.
- Ε. Κατσαρού, Α. Μαγγανά, Α. Σκιά, Β. Τσέλιου, (2015), *Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου*, Αθήνα-Πάτρα.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ.) Δημοτικού- Γυμνασίου (Φ.Ε.Κ. 303 τ.Β'/2003, 304 τ.Β'/2003).
- Μπεζαντάκος Ν., Παπαθωμάς Α., Λουτριανάκη Ε., Χαραλαμπίκος Β., (2011), *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου*, Αθήνα.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd Ed.). New York.
- Σολωμονίδου, Χ., (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Επικοινωνιατικός και σύγχρονος περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα.
- Bruner, J. S. (1961). *The act of discovery*. Harvard Educational Review, 31, 21-32.
- Dewey J., (1938). *Logic: The Theory of Inquiry*. New York.
- Α. Παπαθωμάς, Μ. Γαλάνη – Δράκου, Ε. Λουτριανάκη, Β. Καμπουρέλλη, (2011), *Αρχαία Ελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου*, Αθήνα.
- Ι. Νάστος, (2008-9), «Αρχαία Έλληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου», *Πλάτων Παράρτ.*, τ.5: σσ. 168-70.

- Θ. Κατσουλάκος, Γ. Κοκκορού – Αλευρά, Β. Σκουλάτος, (2011), *Αρχαία Ιστορία Α΄ Γυμνασίου*, Αθήνα.
- Ι. Δημητρούκας, Θ. Ιωάννου, (2015), *Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία Β΄ Γυμνασίου*, Αθήνα-Πάτρα.
- Ε. Λούβη, Δ. Χ. Ξιφαράς, (2015), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου*, Αθήνα-Πάτρα.

Ιαπωνία-Ελλάδα. Δύο χώρες, δύο πολιτισμοί, ένα καινοτόμο πολιτιστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές δημοτικού

Αμανατίδης Νικόλαος –Κούρτης Παρασκευάς

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 – Δασκάλων, 1ο 12/θεσιο Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Θεσσαλονίκης – ενταγμένο στο ΑΠΘ, nickaman4@gmail.com

Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 – Δασκάλων, 1ο 12/θεσιο Πρότυπο Πειραματικό Δημοτικό Θεσσαλονίκης – ενταγμένο στο ΑΠΘ, pariskourtis@gmail.com

Περίληψη

Το άρθρο περιγράφει το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός καινοτόμου σχολικού προγράμματος στα πλαίσια μιας διαφορετικής διδακτικής προσέγγισης σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό τμήμα της Ιαπωνικής πρεσβείας στην Ελλάδα και υλικό από το Musashino Art University του Τόκιο. Με το παρόν έργο συντελέστηκε μία προσπάθεια να γνωρίσουν οι μαθητές την κουλτούρα της Ιαπωνίας και της Ελλάδας καθώς και να προσεγγίσουν το λογοτεχνικό είδος της ποίησης και συγκεκριμένα της ποίησης του Καβάφη μέσα από τα μάτια Ιαπώνων δημιουργών της εικαστικής τεχνικής Manga Animation. Για τις ανάγκες και τη διεκπεραίωση της δράσης οι μαθητές υλοποίησαν ποικίλες, ομαδικές, ερευνητικές και δημιουργικές δραστηριότητες με σκοπό να κατανοήσουν και να σεβαστούν τη διαφορετικότητα, να γνωρίσουν έναν άλλο πολιτισμό και κουλτούρα καθώς και να προσεγγίσουν και κατανοήσουν την ποίηση του Αλεξανδρινού ποιητή Καβάφη μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα. Οι συντελεστές του έργου, αφενός κατάφεραν να ενεργοποιήσουν και κινητοποιήσουν τους μαθητές, και αφετέρου να προάγουν γνώση και στάσεις, να καλλιεργήσουν δεξιότητες και γραμματισμούς αλλά και να εισάγουν μια αποτελεσματική και ταυτόχρονα εναλλακτική διδακτική διάσταση στην εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιαπωνία, Manga Animation, Καβάφης, Ποίηση

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την ετήσια εγκύκλιο του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας με θέμα το σχεδιασμό και την υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, καθώς και με την πρόθεση να εφαρμοστεί ένα καινοτόμο πρόγραμμα στο δημοτικό σχολείο με θέμα τον πολιτισμό, σχεδιάστηκε, οργανώθηκε και εφαρμόστηκε η δράση *Ιαπωνία-Ελλάδα, Δύο Χώρες, Δύο Πολιτισμοί*. Στο Πειραματικό δημοτικό σχολείο Θεσσαλονίκης δύο εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν και υλοποίησαν το συγκεκριμένο έργο με θέμα τη γνωριμία και προβολή του Ιαπωνικού πολιτισμού και κουλτούρας σε συνδυασμό με τον ελληνικό πολιτισμό, την πολιτιστική κληρονομιά και την ελληνική παιδεία.

Τα καινοτόμα προγράμματα έχουν ως σκοπό την ανανέωση του περιεχομένου της σχολικής ζωής και εντάσσονται στις σχολικές δραστηριότητες σύμφωνα με το ΦΕΚ

629/23-10-1992. Το περιεχόμενο των προγραμμάτων αυτών αφορά καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών από τους μαθητές, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και μεθόδων επίλυσης προβλημάτων καθώς και νέων τρόπων σκέψης και κατανόησης. Επίσης περιλαμβάνουν τη χρήση νέων πρότυπων και μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης. Σύμφωνα με τις συναρτώμενες σύγχρονες μελέτες, τα περισσότερα από τα καινοτόμα προγράμματα εφαρμόζονται στο περιθώριο του σχολικού προγράμματος και υλοποιούνται σε προαιρετική βάση εκτός του βασικού Ωρολογίου Προγράμματος (Ω.Π.). Το γεγονός αυτό οφείλεται σε μια συγκεκριμένη αναγκαιότητα, όπως δηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς, το ότι θα πρέπει πρώτιστα να καλυφθεί η διδακτέα ύλη των μαθημάτων της τάξης, η οποία και έχει καθοριστεί από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, (ΥΠ.Π.Ε.Θ). Βάση λοιπόν αυτής της αιτίας δεν επιτρέπεται, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η εξάπλωσή των καινοτόμων δράσεων σε ευρεία κλίμακα αλλά ούτε και μπορούμε να προσδιορίσουμε και αναδείξουμε τα όποια μαθησιακά αποτελέσματα πιθανόν να υφίστανται. Συνήθως ο αριθμός των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών που συμμετέχουν στα προγράμματα αυτά σε πανελλαδική κλίμακα παραμένει μικρός (Σπυροπούλου, 2001, Κουκούλη, 2000) και παρά την παρατηρούμενη αυξητική τάση στον αριθμό των προγραμμάτων που υλοποιούνται στα σχολεία, διαπιστώνεται ότι μόνο το 25% των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δραστηριοποιείται στην υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών, και επιπλέον όχι σε σταθερή βάση αλλά περιστασιακά (Γούπος, 2005).

Τα πολιτιστικά θέματα αναπτύσσονται στις σχολικές μονάδες στο πλαίσιο των προαιρετικών σχολικών δραστηριοτήτων και θεσμοθετήθηκαν με το Νόμο 2817/2000. Ως σκοπό έχουν την προώθηση των στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού και κουλτούρας, τη γνωριμία και καλλιέργεια της ελληνιστικής τέχνης και τη σύνδεση της παιδείας με τις όποιες μορφές τέχνης υπάρχουν και πρωτοστατούν. Στο πλαίσιο λοιπόν αυτών των προγραμμάτων αναπτύσσονται δράσεις σε εργαστηριακή μορφή, θεατρικά και κινηματογραφικά δρώμενα καθώς και λέσχες χορογραφίας και λαογραφίας. Όλες οι σχετικές δράσεις τελούν υπό την αιγίδα του ΥΠ.Π.Ε.Θ καθώς και του υπευθύνου πολιτιστικών θεμάτων της αρμόδιας διεύθυνσης εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τους Αγγελίδου & Κρητικού (2005), προσδοκία των εκπαιδευτικών στα προγράμματα αυτά είναι η δοκιμή και εφαρμογή παιδαγωγικών καινοτομιών μέσα από την αντίστοιχη εφαρμογή. Οι παιδαγωγικές λοιπόν αρχές που συνήθως εφαρμόζονται στα προγράμματα αυτά αφορούν τη διεπιστημονική θεώρηση, τη βιωματική προσέγγιση, την ομαδοσυνεργατική μάθηση, την ενθάρρυνση της μαθητικής πρωτοβουλίας, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, την ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου καθώς και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης στο υπό μελέτη θέμα. Το συγκεκριμένο λοιπόν πρόγραμμα αποφασίστηκε να εφαρμοστεί τόσο στην Ευέλικτη Ζώνη όσο και στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος της Δ τάξης του σχολείου.

Η Ευέλικτη Ζώνη, λειτουργώντας ως οδηγός του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών,

Α.Π.Σ. (ΥΠ.Π.Ε.Θ.-Π.Ι., 2003), σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε πιλοτικά με σκοπό την αναβάθμιση του κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου του σχολείου και τη σύνδεση του με την καθημερινή ζωή, ενοποιώντας τη γνώση των διαφορετικών επιστημών ενδοκλαδικά και διακλαδικά. Παράλληλα, στόχευσε στην εξοικείωση των εκπαιδευτικών με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να διαφοροποιηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος από μεταδότης γνώσης μετατρέπεται σε εμπνευστή και διοργανωτή-συντονιστή της μαθησιακής διαδικασίας καθώς επίσης και συνετέλεσε στο να αναβαθμιστεί ο ρόλος του μαθητή/τριας, ο οποίος από παθητικός δέκτης γίνεται ενεργό μέλος μιας συνεργατικής ομάδας στη διαδικασία οικοδόμησης και παρουσίασης της γνώσης (Κουλουμπαρίτη, 2002, Σπυροπούλου, 2004). Οι συμμετέχοντες στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση του πιλοτικού προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης αναγνωρίζουν ότι αυτό πέτυχε σε σημαντικό βαθμό τους στόχους του, καθώς συνέβαλε στη διαμόρφωση του παιδαγωγικού περιβάλλοντος του σχολείου και στη γενικότερη αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, ενίσχυσε την αυτονομία των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας μέσα στο σχολικό Ω.Π. με τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών και άνοιξε το σχολείο στην κοινωνία (Σπυροπούλου, 2004).

Το μάθημα της Μελέτης του Περιβάλλοντος (ΜτΠ) που εντάσσεται στον τομέα «Σπουδές του Ανθρώπου και της Κοινωνίας» και αποτελεί βασικό τομέα μάθησης στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. «Είναι το μοναδικό αμιγώς διαθεματικό γνωστικό αντικείμενο στη δεκάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση» σύμφωνα με τον οδηγό διδασκαλίας του ΥΠ.Π.Ε.Θ, εφόσον αποτελεί ενιαίο τομέα μάθησης, στον οποίο συνυφαίνονται οργανικά στοιχεία από τις ανθρωπιστικές και τις κοινωνικές (κυρίως) επιστήμες, καθώς και τις φυσικές επιστήμες και αντικείμενα, όπως: η Ιστορία, τα Θρησκευτικά και η Γεωγραφία, η Ανθρωπολογία, η Κοινωνιολογία, η Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και η Οικονομία, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Οικολογία, η Βιολογία, η Φυσική, η Αγωγή Υγείας και η Κυκλοφοριακή Αγωγή. Βασικός σκοπός της ΜτΠ είναι να βοηθήσει τους μαθητές, μέσα από την ενεργό εμπλοκή τους και συμμετοχή τους σε δραστηριότητες ομαδο-συνεργατικής διερεύνησης και διαλόγου στη μαθητική ομάδα, να επανεξετάζουν κριτικά παγιωμένες ιδέες και αντιλήψεις και σταδιακά να κατακτήσουν το θεμελιώδες και ουσιώδες εννοιολογικό υπόβαθρο στους διάφορους τομείς των επιστημών, της τεχνολογίας και της τέχνης, καθώς και να αποκτήσουν μια πολύτιμη ομάδα πηγών και πληροφοριών που να επενδύει τον εννοιολογικό σκελετό και να ενισχύει τη γνώση. Η ΜτΠ συνυφαίνεται και οικοδομείται με βάση τις αρχές ανάπτυξης εννοιο-κεντρικών αναλυτικών προγραμμάτων και διδασκαλίας όπως είναι τόσο το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών ΔΕΠΠΣ, (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) και ΑΠΣ, (Αναλυτικό Πλαίσιο Σπουδών), όσο και το συμπληρωματικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Παρόλα αυτά όπως προκύπτει από έρευνες αναφορικά με τα καινοτόμα προγράμματα και τη σχετική βιβλιογραφική μελέτη δεν υπάρχει μια συνολική και ευρεία αποτίμηση της εφαρμογής των προγραμμάτων αυτών καθώς και της διάχυσής τους τόσο στην εκπαιδευτική όσο και την ευρύτερη κοινωνία. Άρα λοιπόν απαιτείται μια γενικευμένη

εμπειρική μελέτη που θα αποσκοπεί στην συνολική εκτίμηση των προγραμμάτων που εφαρμόζονται από την έναρξη του θεσμού, το προφίλ των εκπαιδευτικών που τα εφαρμόζουν, τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες της εφαρμογής των προγραμμάτων, καθώς και την αξιολόγηση των γνωστικών και άλλων αποτελεσμάτων.

Μεθοδολογία

Από τη στιγμή που ορίστηκαν οι παράμετροι της δράσης όπως η προβολή των δύο πολιτισμών καθώς και οι δράσεις πάνω στις αντίστοιχες θεματικές όπως Αυτοκρατορική οικογένεια, Εθνική σημαία, Εθνικός ύμνος, Φυσικό περιβάλλον και Γεωγραφία, Ζωή στην πόλη, Στέγαση, διατροφή και ενδυμασία, Εκπαίδευση, Γλώσσα, Ετήσιες Πολιτιστικές εκδηλώσεις, Πολιτισμός, Αθλητισμός, Ιστορία, Κυβέρνηση και Διεθνείς σχέσεις, Οικονομία, Βιομηχανία και Τεχνολογία, Προστασία του περιβάλλοντος, ακολούθησε ο σχεδιασμός του προγράμματος. Η οργάνωση αφορούσε τον τίτλο, τα υποθέματα, το σκοπό και τους στόχους, τη μεθοδολογία, το χρονοδιάγραμμα ανάπτυξης, τις συνεργασίες, τα πεδία σύνδεσης με τα αναλυτικά προγράμματα, το ημερολόγιο προγραμματισμού δραστηριοτήτων καθώς και τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και την παρουσίαση των γνωστικών καρπών του έργου.

Για την αρχική υλοποίηση του προγράμματος αρχικά οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί έπρεπε να έρθουν σε επαφή με τους αρμόδιους οργανισμούς καθώς και παράγοντες οι οποίοι θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν και ενισχύσουν στην όσο το δυνατό καλύτερη εφαρμογή της δράσης. Έτσι λοιπόν πρώτιστα επικοινωνήσαν με την Ιαπωνική πρεσβεία και συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό τμήμα όπου οι αρμόδιοι υπάλληλοι άκουσαν με ενθουσιασμό και ενδιαφέρον την ιδέα υλοποίησης του προγράμματος ενώ παράλληλα προμήθευσαν με πλούσιο υλικό και πηγές τους εκπαιδευτικούς. Το υλικό αφορούσε τον Ιαπωνικό πολιτισμό καθώς και τους επιμέρους τομείς της Ιαπωνικής κουλτούρας όπως η καθημερινή ζωή των κατοίκων, εργασία, παραγωγή, έθιμα, παιδεία, διατροφή, ιστορία και πολιτισμός καθώς και θρησκεία. Ως αποτέλεσμα της επαφής και της συνεργασίας με το αρμόδιο τμήμα της Ιαπωνικής πρεσβείας το σχολείο και οι δρώντες εκπαιδευτικοί δέχθηκαν έντυπο υλικό, βιβλία στα ελληνικά, καθώς και ηλεκτρονικές πηγές για τα προς μελέτη θέματα. Επίσης μέσω των κοινωνικών δικτύων ήρθαν σε επαφή και με Έλληνες που δραστηριοποιούνται στη μακρινή Ιαπωνία, οι οποίοι με ενθουσιασμό και ζήλο τους ενημέρωσαν σχετικά με τις θεματικές που ήθελαν να προβάλλουν και ερευνήσουν ενώ επίσης απέστειλαν ηλεκτρονικά σχετικό υλικό καθώς και αντίστοιχες πηγές.

Εφόσον λοιπόν παρελήφθη και μελετήθηκε διεξοδικά το υλικό που συγκεντρώθηκε από τους αρμόδιους και συναρτώμενους φορείς οργανώθηκε η χρονική πορεία καθώς και η μεθοδολογία εφαρμογής του πολιτιστικού προγράμματος. Έτσι λοιπόν σχεδιάστηκε η πορεία των δράσεων σε βάθος τριμήνου και οργανώθηκαν οι παρουσιάσεις των θεμάτων, η αλληλουχία των δράσεων καθώς και η δημιουργία των ομάδων των μαθητών βάση θεματικής, ικανοτήτων και ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών. Φυσικά όπου χρειάστηκε η δράση τροποποιήθηκε είτε αναφορικά με την ύλη είτε

στην οργάνωση και λειτουργία των ομάδων των μαθητών. Η προσπάθεια υλοποίησης του έργου αφορούσε την σύμπλευση των θεμάτων με την αντίστοιχη ύλη αλλά και θεματική του μαθήματος της της Μελέτης του περιβάλλοντος καθώς και επικαιρότητας όπως εθνικές γιορτές και παγκόσμιες ημέρες. Επίσης η οργάνωση των ομάδων αφορούσε την αποτελεσματική τους λειτουργία και για το λόγο αυτό όπου χρειαζόταν γινόταν ανασχηματισμός αλλά και αυτοαξιολόγηση των εργασιών από τους μαθητές. Κάθε φορά που ολοκληρώνονταν και μία θεματική ακολουθούσε ένας ευρύς αναστοχασμός μέσα από τον διάλογο και την επιχειρηματολογία από τους μαθητές αναφορικά με τις υπό μελέτη θεματικές όπως τις διαφορές και ομοιότητες με τον πολιτισμό μας, τη διαφορετική αντιμετώπιση κάποιων καταστάσεων και προβλημάτων από τους Ιάπωνες μαθητές, την επίδραση του Ελληνικού πολιτισμού στον Ιαπωνικό καθώς και τη γενικότερη φιλοσοφία και στάση ζωής τόσο του Ιαπωνικού όσο και του Ελληνικού πολιτισμού. Η κάθε δράση βάση θεματικής έκλεινε με τις παρουσιάσεις των εργασιών των ομάδων των μαθητών στην ολομέλεια της τάξης και τον σχετικό αναστοχασμό.

Οι Θεματικές

Αναλυτικά το συγκεκριμένο πολιτιστικό και καινοτόμο πρόγραμμα περιέλαβε τα ακόλουθα: Οι μαθητές της Τετάρτης τάξης του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου υλοποίησαν το συνεργατικό πρόγραμμα "Japan", "Το έργο είχε τίτλο: " Ιαπωνία-Ελλάδα, Δύο Χώρες, Δύο Πολιτισμοί ". Τα αντίστοιχα υποθέματά του ήταν:

1. Γνωριμία με την Ιαπωνία και τον πολιτισμό της (βασισμένο σε υλικό της πρεσβείας της Ιαπωνίας στην Ελλάδα).
2. Ο Καβάφης ταξιδεύει στο Τόκυο και ξανά πίσω στην Θεσσαλονίκη (CAVAFYS TRAVELS IN TOKYO AND BACK TO THESSALONIKI).

Αναφορικά με το πρώτο σκέλος του προγράμματος, το βιβλίο προσφορά της ιαπωνικής πρεσβείας περιείχε μια πολύ ενδιαφέρουσα παρουσίαση διαφόρων θεματικών κατηγοριών όπως: η ζωή στην Ιαπωνία, η εργασία και τα επαγγέλματα, η Ιαπωνική φύση, ο Ιαπωνικός πολιτισμός, τα μέσα μεταφοράς, η Ιαπωνική παιδεία και η Ιαπωνική θρησκεία καθώς και η Ιαπωνική ιστορία και διατροφή.

Έτσι αφού επιλέχθηκαν οι διάφορες θεματικές σε συνδυασμό με τη διδακτέα ύλη του μαθήματος της ΜτΠ καθώς και διαθεματικά άλλων μαθημάτων όπως γλώσσας, ιστορίας αλλά και με δράσης στην Ευέλικτη ζώνη έγινε εφαρμογή της δράσης.

Η εφαρμογή περιελάβανε μια σειρά από βήματα που έπρεπε να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός όπως ενημέρωση των μαθητών, διάλογος αναφορικά με τη θεματική, προβολή σχετικών πηγών από το διαδίκτυο καθώς και χρήση των πληροφοριών του βιβλίου. Επίσης ασκήσεις και εργασίες σε ομάδες βάση θεματικής καθώς την και τελική παρουσίαση των εργασιών και της μελέτης του θέματος από τους μαθητές στην ολομέλεια της τάξης. Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ότι ο εκπαιδευτικός καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης αξιολογεί την όλη πορεία του προγράμματος μέσω της εφαρμογής αρχικά της

διαγνωστικής αξιολόγησης για την αναγνώριση των πρότερων γνώσεων αλλά και δεξιοτήτων κατανόησης, συνεργασίας και επικοινωνίας των μαθητών. Στη συνέχεια ακολουθεί η διαμορφωτική αξιολόγηση με τη παρατήρηση της πορείας δράσης και εργασίας των μαθητών κατά τη διάρκεια του έργου και η πορεία ολοκληρώνεται με την τελική αξιολόγηση-αποτίμηση της δράσης μέσω της παρουσίασης των γνωστικών αποτελεσμάτων από τις ομάδες των μαθητών στην ολομέλεια της τάξης.

Περαιτέρω τα στάδια του έργου διαχωρίζονται σε τρία: α. Το προπαρασκευαστικό στάδιο που υλοποιείται στην τάξη με τη μελέτη του θέματος, το διάλογο και τη γνωστική σύγκρουση αναφορικά με την επίτευξη της ανάπτυξης της γνώσης του θέματος, β. Η εφαρμογή του προγράμματος που υλοποιείται στην τάξη καθώς και στο εργαστήριο υπολογιστών αλλά και στη σχολική βιβλιοθήκη, σχετικά με την εργασία των μαθητών σε ομάδες μέσω φύλλων εργασίας που διαμοιράζει ο εκπαιδευτικός και τη δημιουργία των αρχείων, στοιχείων, μαθησιακών αντικειμένων και δεδομένων που απεικονίζουν το γνωστικό αποτέλεσμα της δράσης και της θεματικής υπό μελέτη, καθώς και γ. Το τελικό στάδιο που υλοποιείται στην ολομέλεια της τάξης, σε μια σχολική ή και εκπαιδευτική ημερίδα όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εφαρμογής του προγράμματος και ακολουθεί η σχετική ενημέρωση από τους μαθητές.

Η χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής αφορά τη ενασχόληση των ομάδων των μαθητών μέσω των εργασιών που ανατίθενται από τον εκπαιδευτικό με τη διερεύνηση, ανακάλυψη και επιλογή των διαδικτυακών πηγών και γνωστικών δεδομένων που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στη θεματική και το έργο που μελετάται καθώς και να αποτυπωθούν σε κάποιο πρόγραμμα επεξεργασίας της πληροφορίας όπως ο κειμενογράφος και το λογισμικό προβολής. Η σχολική βιβλιοθήκη θα μπορούσε να αποτελέσει χώρο αυτονόμησης των μαθητών στην προσπάθειά τους να ανακαλύψουν πηγές σχετικές με τη θεματική που μελετούν μέσα από σχετικά βιβλία και βιβλιογραφικές αναφορές, στην περίπτωσή μας για τον Ιαπωνικό πολιτισμό μέσα από τη μελέτη και καταγραφή των πηγών από το βιβλίο της Ιαπωνικής πρεσβείας και για τον Ελληνικό πολιτισμό μέσα από πλήθος σχετικών βιβλίων με αντίστοιχες αναφορές. Οι εργασίες και μελέτες των μαθητών παρουσιάστηκαν στην γιορτή Πολυγλωσσίας του Δήμου Θεσ/νίκης στο τελικό στάδιο του έργου σε μια ενημερωτική εκπαιδευτική ημερίδα μέσα από τα έργα τους που στην περίπτωσή μας περιελάμβαναν, ηλεκτρονικές παρουσιάσεις, βίντεο αλλά και ζωγραφική καθώς και χειροτεχνία.

Σχετικά με τα φύλλα εργασίας, περιείχαν ασκήσεις για τη γνωριμία του Ιαπωνικού πολιτισμού και της κουλτούρας μέσω των διαφόρων θεματικών σε σχέση και με τον Ελληνικό πολιτισμό και την κουλτούρα. Οι εργασίες αφορούσαν μελέτη και παρουσίαση των διαφορετικών θεματικών όπως της καθημερινής ζωής, της παιδείας, της θρησκείας αλλά και της ιστορίας, της διατροφής και της εργασίας. Επίσης σε πολλές περιπτώσεις υπήρχαν και συγκρίσεις μεταξύ των δύο πολιτισμών και ακολουθούσε ζωντανός διάλογος με επιχειρηματολογία σχετική με τα προτερήματα και μη του ενός πολιτισμού σε σχέση με τον άλλο.

Αναφορικά με το δεύτερο σκέλος, «Ο Καβάφης ταξιδεύει στο Τόκυο και ξανά πίσω στην Θεσσαλονίκη», αποφασίσαμε να αδράξουμε την ευκαιρία της παρουσίασης των έργων του μεγάλου Έλληνα, Αλεξανδρινού ποιητή Καβάφη μέσα από την εργασία των φοιτητών του Πανεπιστημίου Τέχνης του Τόκυο, οι οποίοι και δημιούργησαν βίντεο με κίνηση σχεδίων εμπνεόμενοι από τα ποιήματα του Καβάφη και με αφορμή τα 150 χρόνια από το θάνατό του. Συγκεκριμένα το Art/European Animation Center με τη συνεργασία του Musashino Art University (Τόκυο) υλοποίησαν ένα ενδιαφέρον νεανικό και πρωτότυπο Manga Animated Project με τίτλο: Ο Κ.Π. ΚΑΒΑΦΗΣ ΣΤΟ ΤΟΚΥΟ. Η δράση αυτή υλοποιήθηκε με αφορμή τον για τα 150 χρόνια από τη γέννησή του Κ. Π. Καβάφη (1863-2013). Είκοσι ένας Ιάπωνες φοιτητές προσέγγισαν τον τιμώμενο Αλεξανδρινό ποιητή, δημιουργώντας σύντομες ταινίες Manga, βασισμένες σε ποιήματά του, που οι ίδιοι επέλεξαν να εικονοποιήσουν, με το σύγχρονο αισθητικό ιδίωμα του Manga Animation.

Manga (μάνγκα) (漫画) στα Ιαπωνικά σημαίνει "Παιχνιδιάρικες Εικόνες". Εκτός Ιαπωνίας, ο όρος αναφέρεται συνήθως στα ιαπωνικά κόμικς. Είναι ιαπωνική λέξη και σημαίνει κόμιξ και γελοιογραφία. Τα Manga αναπτύχθηκαν από την ανάμειξη της Ιαπωνικής τεχνικής σχεδιασμού Ουκίγιο-Ε και της δυτικής τεχντροπίας ζωγραφικής, και έφτασαν στη σημερινή τους μορφή λίγο μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Κάποια Μάνγκα που παράγονται στην Ιαπωνία διασκευάζονται σε Anime, δηλαδή κινούμενες εικόνες όταν το εμπορικό ενδιαφέρον έχει ήδη διασφαλιστεί. Συχνά, κάποια στοιχεία τροποποιούνται έτσι ώστε το τελικό αποτέλεσμα να είναι ελκυστικό σε μεγαλύτερο κοινό ή για να ικανοποιεί διάφορους κανονισμούς.

Εφαρμογή

Οι μαθητές λοιπόν της Τετάρτης τάξης του Σχολείου προσέγγισαν το Αλεξανδρινό ποιητή μέσα από τα βίντεο των Ιαπώνων φοιτητών. Είδαν και μελέτησαν τις μικρού μήκους ταινίες, εμπνεύστηκαν από αυτές, ζωγράρισαν και έγραψαν τα δικά τους ποιήματα. Στην συνέχεια διάβασαν τα αυθεντικά ποιήματα του Κ. Καβάφη και συζήτησαν τις εντυπώσεις τους.

Σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Δ' τάξης η ενασχόληση αφορούσε: αξιοποίηση εναλλακτικών κείμενων και κειμενικούς τύπους από αυτούς του σχολικού εγχειριδίου, άσκηση στην ανάγνωση νέων κειμενικών ειδών, εξοικείωση με το λεξιλόγιο, το ύφος, τη δομή, τον τρόπο ανάπτυξης και τα νοήματα του κειμενικού είδους του συγκεκριμένου φυλλαδίου. Επίσης έγιναν ερωτήσεις κατανόησης κειμένου, διατύπωση σχολιασμού και απόψεων για το περιεχόμενο του κειμένου, άσκηση στην παραγωγή γραπτού λόγου και συνοπτική απόδοσή του (περίληψη). Ενδιαφέρον παρουσίασε για τους μαθητές ο μετασχηματισμός από ηχογραφημένο προφορικό λόγο σε γραπτό (από την ακρόαση ποιημάτων του Καβάφη), η συγγραφή των δικών τους ποιημάτων με το ίδιο θέμα και τίτλο όπως του ποιητή και η μετατροπή του Manga (Μάνγκα) δηλαδή του Ιαπωνικού κόμικ σε κείμενο. Ασχοληθήκαμε με την μελέτη της μορφο-

λογίας των ποιημάτων γενικότερα (στίχοι, στροφές και ομοιοκαταληξία) και αναγνώσαμε άλλα μικρά ιαπωνικά κείμενα (παροιμίες και τραγούδια κτλ.). Τέλος έγινε παρουσίαση ατομικών ηλεκτρονικών εργασιών σχετικών με την Ιαπωνία (αφορά εκτός από την Γλώσσα και τα αντικείμενα της Μελέτης Περιβάλλοντος, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Γεωγραφίας και Θρησκευτικών).

Η όλη πορεία της δράσης στέφθηκε με επιτυχία αφού οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν από τα βίντεο των φοιτητών και έτσι τους δημιουργήθηκε η ανάγκη να μελετήσουν τα έργα του Καβάφης, σημαντικού εκπροσώπου του ελληνικού πολιτιστικού στοιχείου της Αλεξάνδρειας του οποίου τα έργα έχουν έναν συμβολισμό καθώς επίσης και ένα Ιδιαίτερο στοιχείο της τεχνικής του είναι μία σκηνοθετική ικανότητα αντίστοιχη με αυτήν που συναντάει κανείς στον πεζογραφικό ή και θεατρικό λόγο. Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό του λόγου του είναι και η αινιγματική ταύτιση με πρόσωπα, στοιχεία τα οποία βοήθησαν και τους φοιτητές του Ιαπωνικού πανεπιστημίου στην εξαιρετική απεικόνιση των ποιημάτων του σε μορφή της γνωστής Ιαπωνικής τεχνικής κινουμένων σχεδίων Manga Animation, Kress, G. & T. van Leeuwen (2001).

Μέσω λοιπόν αυτής της αφορμής οι μαθητές κινητοποιήθηκαν, εργάστηκαν σε ομάδες και αφού μελέτησαν τα έργα των Ιαπώνων φοιτητών δημιούργησαν τις δικές τους παρουσιάσεις, ζωγραφικές αναπαραστάσεις του έργου καθώς και χειροτεχνίες, οι οποίες και έδωσαν τη δυνατότητα του διπλού γνωστικού οφέλους, δηλαδή της κατανόησης και γνωριμίας με το πολύ σημαντικό έργο του Έλληνα ποιητή καθώς και τη γνωριμία και διδακτική επαφή με την πολύ γνωστή Ιαπωνική τέχνη της κίνησης των εικόνων με την τεχνική του Manga Animation, Iwamoto, T. (2009).

Οι εργασίες δημιουργήθηκαν είτε με λογισμικό παρουσιάσεων, (Power Point) είτε με την μορφή ταινίας (Movie Maker) και αναρτήθηκαν στον ιστότοπο: <https://1experimental1314japanproject.wordpress.com>.

Συμπεράσματα

Για την προσέγγιση του θέματος επιλέχθηκε ως μέθοδος διδασκαλίας το project. Οι μαθητές εξέφρασαν την προτίμησή τους σ' αυτόν τον τρόπο έναντι της παραδοσιακής μεθόδου. Σε σχετικό ερώτημα εάν πιστεύουν πως είναι καλύτερα να χρησιμοποιούνται project σαν αυτό για την διδασκαλία των μαθημάτων ή προτιμούν το σχολικό βιβλίο απάντησαν με έμφαση:

«Τα project είναι πιο διασκεδαστικά και μαθαίνουμε πιο εύκολα», «Θεωρώ πως είναι καλύτερα τα project για την διδασκαλία της Γλώσσας και της ποίησης, διότι το συζητάμε και το διασκεδάζουμε, ενώ με το σχολικό βιβλίο δεν έχουμε την δυνατότητα να κάνουμε τίποτε από αυτά», «Με τα project διασκεδάζουμε και μαθαίνουμε ταυτόχρονα. Ο άλλος τρόπος είναι λίγο βαρετός», «Τα project είναι καλύτερα γιατί το μάθημα έχει πιο ενδιαφέρον, είναι πιο διασκεδαστικό και με την τεχνολογία μαθαίνουμε καλύτερα».

Όσον αφορά τον γνωστικό στόχο της διδασκαλίας, δηλαδή την γνωριμία με την ποίηση του Καβάφη, θεωρούμε πως αυτός επιτεύχθηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό. Οι μαθητές, χωρίς να έχουν καμία προηγούμενη επαφή με τον ποιητή, αντιλήφθηκαν κάποια από τα κύρια στοιχεία της ποίησής του: δομικά, μορφολογικά, εικαστικά, συμβολικά κλπ. Αποκαλυπτικά είναι κάποια από τα σχόλιά τους:

«Τα ποιήματα του Καβάφη είναι λυπητερά, αλλά αυτό που μου άρεσε είναι που μιλάνε για την αλήθεια της ζωής», «Μου έκανε εντύπωση πως μιλάει μεταφορικά. Επίσης που δεν έμοιαζαν με τα άλλα ποιήματα γιατί δεν είχε ομοιοκαταληξίες», «Μου άρεσε πως οι λέξεις που χρησιμοποιούσε μπορούσαν να είναι χαρούμενες αλλά με την σύνταξη που έκανε το κείμενο ήταν άτονο και λυπητερό», «Δεν μιλούσε κυριολεκτικά αλλά μεταφορικά», «Μου έκανε εντύπωση πόσο λυπητερά και συναισθηματικά ήταν τα ποιήματά του. Σε πιάνει μελαγχολία», «Μου έκανε εντύπωση που γράφει μεταφορικά για να καταλάβουμε την κυριολεξία», «Είναι διαφορετικά από τα σύγχρονα γιατί είναι στην καθαρεύουσα. Μιλάνε με διαφορετικό τρόπο και είναι πολύ ωραία. Μου άρεσε που παρομοίαζε πράγματα π.χ. τα κεριά με την ζωή. Ο Καβάφης έγραφε κυρίως λυπητερά ποιήματα».

Μπορέσαμε όμως με την προσέγγιση αυτή να οδηγήσουμε τους μαθητές στην ουσία της ποίησης δηλαδή στον κόσμο των ανθρώπινων συναισθημάτων. Οι απαντήσεις τους προδίδουν μια βαθύτερη κατανόηση του θέματος με προβολή συναισθημάτων αλλά και της γνώσης του συγκεκριμένου αυτού λογοτεχνικού είδους:

«Στο ποίημα του Καβάφη «Κεριά» ένιωσα λύπη γιατί βλέπουμε πόσο μικρή είναι η ζωή», «Στο ποίημα “Μονοτονία” νιώθω απελπισία γιατί ο Καβάφης μας δείχνει πως κάθε μέρα είναι ίδια, κάτι που κάνει τη ζωή βαρετή. Από την άλλη όμως είναι σαν να μας λέει να κάνουμε μια αλλαγή στην ζωή μας!», «Ένιωσα λύπη, στεναχώρια και περιέργεια», «Ένιωσα λύπη γιατί μου έδωσε να καταλάβω πως η ζωή περνά πολύ γρήγορα και ότι πρέπει να κάνουμε κάθε μέρα μας διαφορετική», «Ένιωσα λύπη, γιατί ο Καβάφης έγραφε λυπητερά ποιήματα και στεναχώρια γιατί έλεγε την αλήθεια. Τέλος ένιωσα γαλήνη μιας και προσωπικά τα ποιήματά του με γαληνεύουν».

Η συγκεκριμένη δράση αποτελεί πιστεύουμε μια προσπάθεια που εμπεριείχε το ρίσκο της πρωτοτυπίας και της άγνωστης διδακτικής διαδρομής αλλά παράλληλα είχε ως στήριγμα τη θέληση και διάθεση των εκπαιδευτικών που την εφάρμοσαν για μάθηση εκτός γνωστών πλαισίων σε συνεργασία με φορείς και οργανισμούς που μπορούν να συνεργαστούν με την εκπαίδευση αλλά και με μεθόδους που λειτουργούν σε διαφορετικά πρότυπα και επίπεδα.

Πιστεύουμε ότι το ρίσκο πέτυχε ενδεχομένως γιατί υπήρξε μια συντονισμένη και καλά οργανωμένη διδακτική και μαθησιακή πορεία η οποία ήταν ίσως διαφορετική από τα καθιερωμένα αλλά περιελάμβανε σχετικά ενδιαφέρουσες θεματικές και προσέγγιζε τους γνωστικούς τομείς υπό ένα διαφορετικό πρίσμα. Αυτή η εναλλακτική διδακτική και γνωσιακή προσέγγιση εντυπωσίασε τους μαθητές, ενίσχυσε το ενδιαφέρον τους και καλλιέργησε τη γνώση. Παράλληλα ενίσχυσε συγκεκριμένους γραμματισμούς όπως

τον κριτικό και ερευνητικό αλλά και σχετικές δεξιότητες όπως την επικοινωνία, την εργασία σε ομάδες, την επιλογή, αξιολόγηση και χρήση των ηλεκτρονικών πηγών καθώς και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε ένα κλίμα διαλόγου και ανταλλαγής ιδεών.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδου, Ε. & Κρητικού, Ε. 2005. Πώς διαγράφεται το προφίλ εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής που διέκοψαν μόνιμα ή προσωρινά την υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*. Ισθμός Κορίνθου
- Iwamoto, T. (2009, April 13). Mining pop culture for meaning. *The Nikkei Weekly*.
- Καβάφης Κωνσταντίνος, Τα Ποιήματα, «Ποιήματα 1897-1933», Ίκαρος 1984.
- Κουκούλη, Μ. 2000. Συμπεράσματα από την εφαρμογή-ανάπτυξη ευρωπαϊκών προγραμμάτων και προγραμμάτων Αγωγής Υγείας κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 1995-1998 στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κουλουμπαρίτση, Α. 2002. Η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζει το σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες κι αμοιβαίες δεσμεύσεις. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 57-75.
- Kress, G. & T. van Leeuwen (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Edward Arnold
- Σπυροπούλου, Δ. 2004. Η Ευέλικτη Ζώνη ως εκπαιδευτική καινοτομία: Μια μελέτη περίπτωσης της εφαρμογής της σε τρία Γυμνάσια. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 157-171.
- Σπυροπούλου, Δ. 2001. Αποτίμηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης τη δεκαετία 1991-2000. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 155-166.
- ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.

Δικτυογραφία

ΦΕΚ 629/23-10-1992, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/ya-g2-4867-1992.html>

Japan Project, Εργασίες μαθητών:

<https://1experimental1314japanproject.wordpress.com>

Σπουδαστήριο Νέου Ελληνισμού <http://www.snhell.gr>, Τα ποιήματα του Καβάφη τα διαβάζει ο Σουλιώτης Μίμης σε ανέκδοτη ηχογράφηση, Αθήνα 2002

Ο ρόλος των ξένων μορφωτικών ιδρυμάτων στην Ελλάδα μέσα από το παράδειγμα δραστηριότητας του Βρετανικού Συμβουλίου και του Ινστιτούτου Γκαίτε

Δρ. Ροφούζου, Αιμιλία

Επίκουρη καθηγήτρια Σχολής Ναυτικών Δοκίμων

erofouzou@snd.edu.gr

Δρ. Πετρίτση Ελένη

Θεατρολόγος-Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

eleni_petritsi@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στο ρόλο των ξένων μορφωτικών ιδρυμάτων στην Ελλάδα κατά την άσκηση της εξωτερικής πολιτιστικής πολιτικής της χώρας που εκπροσωπούν. Μέσα από την ιστορική αναδρομή του Βρετανικού Συμβουλίου και του Ινστιτούτου Γκαίτε στην Ελλάδα και τη σκιαγράφηση της γενικότερης δραστηριότητας τέτοιων φορέων επιχειρείται η ανάδειξη του ρόλου τους κατά την άσκηση μιας πολιτικής επικοινωνίας με το εξωτερικό και διεθνούς προβολής της Μ. Βρετανίας και της Γερμανίας αντίστοιχα.

Λέξεις-Κλειδιά: Βρετανικό Συμβούλιο, Ινστιτούτο Γκαίτε, εξωτερική πολιτιστική πολιτική, Ελλάδα, γλώσσα

Εισαγωγή

Η εξωτερική πολιτιστική και εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την ανάπτυξη και διατήρηση μακροχρόνιων σχέσεων μεταξύ των κρατών. Μέσω της προβολής των πολιτιστικών, πνευματικών και επιστημονικών επιτευγμάτων ενός κράτους εξυπηρετεί στη δημιουργία συνθηκών σεβασμού μεταξύ των λαών, συνεργασίας και ειρηνικής συνύπαρξης. Διμερή μορφωτικά και πολιτιστικά προγράμματα, σύναψη διακρατικών συμφωνιών, πολιτιστικές και επιστημονικές ανταλλαγές είναι μερικά μόνο παραδείγματα έκφρασης του εν λόγω πεδίου («Πολιτιστική Διπλωματία»).

Ο όρος «εξωτερική πολιτιστική πολιτική» ή «πολιτιστική διπλωματία» («cultural diplomacy»), συμπλέκεται πολλές φορές και με τον ευρύτερο όρο της «δημόσιας διπλωματίας» («public diplomacy»), της διπλωματίας δηλαδή που στοχεύει στην επιρροή στην κοινή γνώμη ενός άλλου κράτους και κατ' επέκταση στην επίδρασή της στην κρατική πολιτική (Cull, 2009). Στη σύζευξη πολιτισμού και δημόσιας διπλωματίας, η δημόσια διπλωματία ταυτίζεται με την ανάληψη εγχειρημάτων σε χώρες του εξωτερικού στον τομέα της ενημέρωσης, της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Στόχος αυτών των εγχειρημάτων είναι να επηρεάσουν την πολιτική της κυβέρνησης του κράτους στο οποίο απευθύνονται, επιδρώντας καταρχάς στους πολίτες του (Frederick, 1993). Ο Philip Taylor, από τους πρώτους ιστορικούς ερευνητές της πολιτικής του Βρετανικού

Συμβουλίου, εντάσσει ξεκάθαρα στο εννοιολογικό και εμπειρικό περιεχόμενο της πολιτιστικής διπλωματίας και τον ρόλο των μέσων μαζικής επικοινωνίας. Έτσι, ενσωματώνει στην έννοια της πολιτιστικής διπλωματίας όλες εκείνες τις κυβερνητικές πρωτοβουλίες που στοχεύουν στη διάχυση, μέσω των μίντια, πληροφοριών που αφορούν τις ίδιες προς το εξωτερικό, ενώ δεν παραλείπει να τονίσει ότι όλα τα εργαλεία της πολιτιστικής διπλωματίας αποτελούν μια «πολιτική δραστηριότητα» υπό τον μανδύα του πολιτισμού (Taylor, 2007). Για αυτή τη δημόσια διπλωματία έχει υιοθετηθεί τα τελευταία χρόνια από ειδικούς μελετητές, με πρωτοπόρο τον Josef Nye, ο όρος «soft power» («μαλακή δύναμη»), για να αποδοθεί εννοιολογικά η ικανότητα να επιτευχθεί ένας στόχος χωρίς απειλές, εξαναγκασμούς, δωροδοκίες, αλλά αντιθέτως πολύ «ευγενικά» και διακριτικά, καλλιεργώντας στη χώρα-στόχο έναν θαυμασμό για τα πολιτισμικά επιτεύγματα και την πολιτική της χώρας-υποκείμενο (Nye, 2004).

Η πρώτη ευρωπαϊκή χώρα που επένδυσε στην πολιτιστική διπλωματία ήταν η Γαλλία, όταν στα τέλη του 19ου αιώνα, ξεκίνησε να επενδύει στην προβολή της γλώσσας της και του πολιτισμού της σε περιοχές της Μεσογείου. Η πρακτική αυτή υιοθετήθηκε, αμέσως μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, ευρύτερα ως ανάγκη όλων των χωρών για σταθερή προβολή της εικόνας τους στο εξωτερικό, με αποτέλεσμα να αναδειχθεί σε καταλυτικό παράγοντα στις διεθνείς σχέσεις (Fischer, 2009).

Το Βρετανικό Συμβούλιο

Το Βρετανικό Συμβούλιο ενσαρκώνει αυτή τη νέα μορφή διπλωματίας με επιτυχία από το 1934 (Nye, 2012), χρονιά ίδρυσής του, όπου με χρηματοδότηση από το Υπουργείο Οικονομικών, το FO και τον ιδιωτικό τομέα έθεσε ως βασικό στόχο του τη διεθνή προβολή της αγγλικής γλώσσας, της λογοτεχνίας, της τέχνης, της μουσικής, της επιστήμης, των βρετανικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και όλων των άλλων συνιστωσών της βρετανικής ταυτότητας. Απώτερος σκοπός της συγκεκριμένης πρωτοβουλίας ήταν η βελτίωση της εικόνας της Βρετανίας στις άλλες χώρες και η ανάπτυξη στενότερων σχέσεων με αυτές (McMurry – Lee 1947).

Στην Ελλάδα η παρουσία του Βρετανικού Συμβουλίου (ΒΣ) σηματοδοτήθηκε από την έναρξη της λειτουργίας του Ινστιτούτου Αγγλικών Σπουδών (ΙΑΣ) στο κέντρο της Αθήνας, στην οδό Ερμού, τον Σεπτέμβριο του 1938. Το ΙΑΣ ταυτίστηκε με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και καθιερώθηκε σύντομα ως το επίσημο εξεταστικό κέντρο του Πανεπιστημίου του Cambridge για τα διπλώματα γνώσης της αγγλικής γλώσσας (NA, FO 395/656) καθώς και για τις πολύ ενδιαφέρουσες καλλιτεχνικές του εκδηλώσεις. Η ανταπόκριση του κοινού προς το ΙΑΣ, από την πρώτη κιόλας χρονιά, ήταν πολύ μεγάλη. Μέσα σε λιγότερο από ένα χρόνο λειτουργίας αριθμούσε 3.500 μαθητές και η λίστα αναμονής άγγιζε τους 1.500 (Donaldson, 1984).

Στη συνέχεια οι Βρετανοί αξιωματούχοι ακολούθησαν το παράδειγμα των άλλων Μεγάλων Δυνάμεων στην Ελλάδα και στράφηκαν στην ελληνική επαρχία ιδρύοντας ένα εφάμιλλο της Αθήνας παράρτημα στη Θεσσαλονίκη (Φλάισερ, 2003) και στη συνέχεια

στην Καβάλα, τις Σέρρες, την Πάτρα, την Κέρκυρα, τη Σάμο. Επιπλέον, ανέπτυξαν ένα δίκτυο υποστήριξης κέντρων αγγλικής γλώσσας στις περιοχές γύρω από τα προαναφερθέντα ινστιτούτα (Πετρίτση, 2015).

Το απαραίτητο νομικό και θεσμικό πλαίσιο για τη λειτουργία των βρετανικών ιδρυμάτων στην Ελλάδα, επικυρώθηκε με την υπογραφή της πρώτης διακρατικής-πολιτιστικής σύμβασης, στις 30 Δεκεμβρίου του 1940, επισημοποιώντας τις πολιτιστικές σχέσεις Ελλάδας-Βρετανίας και προσφέροντας μια προοπτική ανάπτυξής τους (NA, BW 34/12). Μετά τη διακοπή της λειτουργίας του ΒΣ λόγω της γερμανικής κατοχής, το ΒΣ επαναλειτούργησε τον Αύγουστο του 1945, καθώς το FO υπογράμμιζε τη σημασία να μπορούν να επηρεάζουν οι Βρετανοί την κοινή γνώμη στην Ελλάδα, που ήταν μία από τις σημαντικότερες χώρες στην Ευρώπη για τα βρετανικά συμφέροντα (Φλάισερ, 2003). Δεν είναι τυχαίο ότι το 1945, το ΒΣ επέκτεινε τη δραστηριότητά του εγκαινιάζοντας το νέο Βρετανικό Ινστιτούτο Ανώτερων Σπουδών, για τους προχωρημένους μαθητές και για να αναπτυχθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η πολιτιστική του δραστηριότητα στο θέατρο, τις κινηματογραφικές προβολές, τις εκθέσεις, τις συναυλίες και τις διαλέξεις.

Η πολυεπίπεδη, πετυχημένη πορεία του ΒΣ, ειδικά και ως προς τη διάδοση της αγγλικής γλώσσας, που από το 1951/2 είχε αρχίσει να βρίσκεται στην πρώτη θέση των προτιμήσεων του ελληνικού κοινού, διεκόπη με απόφαση της ελληνικής αστυνομίας τον Μάρτιο του 1956, στο πλαίσιο της κορύφωσης ευρύτερου πανελλαδικού αντιβρετανικού και αντιδυτικού κλίματος λόγω των δυσμενών εξελίξεων στο Κυπριακό κατά την περίοδο 1954-56 (Στεφανίδης, 2010, Πετρίτση, 2015). Η ανεξαρτησία της Κύπρου και η υπογραφή των συμφωνιών Ζυρίχης-Λονδίνου, τον Φεβρουάριο του 1959, έβαλαν προσωρινά τέλος στις δυσμενείς συνθήκες των ελληνοβρετανικών σχέσεων και αποτέλεσαν την αφετηρία για τη διαδικασία της προετοιμασίας της επαναλειτουργίας του ΙΑΣ (NA, BW 34/37) τον Οκτώβριο του 1960, τα εγκαίνια του οποίου ανέτρεψαν την ισορροπία που είχε δημιουργηθεί από τα ανταγωνιστικά ιδιωτικά κέντρα της αγγλικής γλώσσας, τα οποία είχαν σπεύσει να εκμεταλλευτούν δεόντως το κενό της απουσίας του βρετανικού ιδρύματος (NA, BW 34/29).

Στη σύγχρονη περίοδο, γίνεται σαφές ότι η πολιτική του Βρετανικού Συμβουλίου κινείται στους ίδιους βασικούς άξονες: Πρώτον, την εκπαίδευση με πυρήνα τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και δεύτερον, την οργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων. Ως προς τη διδακτική δραστηριότητα του Βρετανικού Συμβουλίου παρατηρείται μια εστίαση στην Αθήνα, όπου η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας για μικρούς μαθητές πραγματοποιείται μέσω των τριών κέντρων διδασκαλίας στα σχολεία (St.Catherine's British School, St.Lawrence College, Σχολή I.M. Παναγιωτόπουλου) και βέβαια μέσω του κεντρικού κέντρου διδασκαλίας στο Κολωνάκι, το οποίο απευθύνεται και σε ενήλικο κοινό και αποτελεί το επίσημο εξεταστικό κέντρο για τις εξετάσεις των βρετανικών διπλωμάτων. Εν συνεχεία, ως προς την πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα, 4 σχολεία που ακολουθούν το

επίσημο βρετανικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε πανεπιστημιακό επίπεδο, αρκετά βρετανικά πανεπιστήμια έχουν ανοίξει παραρτήματά τους στην Ελλάδα. Στις εκδηλώσεις σταθερή θέση έχουν πάλι οι τέχνες -θέατρο, χορός, κινηματογράφος, μουσική, εικαστικά- και η λογοτεχνία καθώς και σεμινάρια και εργαστήρια στον τομέα της επιστήμης, της επιχειρηματικότητας, της τεχνολογίας και του πολιτισμού. Κύριος στόχος είναι η προβολή της πρωτοπορίας της Βρετανίας και της δημιουργίας επιστημονικών δικτύων στους άνωθι τομείς, καθώς επίσης και η αξιοποίηση των προοπτικών των συνεργασιών που δημιουργούν τα δίκτυα αυτά σε επίπεδο διακρατικών σχέσεων. Τέλος, όπως και στο παρελθόν, το Βρετανικό Συμβούλιο προωθεί τις σπουδές των Ελλήνων φοιτητών στα βρετανικά πανεπιστήμια μέσω προγραμμάτων υποτροφιών («British Council Ελλάδα»).

Το Ινστιτούτο Γκαίτε

Η εξωτερική πολιτιστική πολιτική της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας (ΟΔΓ) προσανατολίζεται στους στόχους της εξωτερικής πολιτικής της χώρας, οι οποίοι σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Εξωτερικών, συνοψίζονται σήμερα στην παρουσίαση της Γερμανίας ως χώρας με πολύπλευρες και παγκοσμίως γνωστές πολιτιστικές σκηνές, αλλά και ως τόπου επιστήμης, έρευνας και εκπαίδευσης, στην εξάπλωση της γερμανικής γλώσσας σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, στην προώθηση της ευρωπαϊκής ενότητας π.χ. μέσα από κοινά για όλη την Ευρώπη νομοσχέδια εκπαιδευτικής και μετεκπαιδευτικής πολιτικής, στην πρόληψη των κρίσεων, στη διατήρηση της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς και στη δημιουργία ενός σταθερού υπόβαθρου για τις διεθνείς σχέσεις μέσω της προώθησης του διαλόγου («Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik», 2013· «Grundlagen und Ziele der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik»). Για την επίτευξη αυτών των στόχων η Γερμανία διαθέτει τους κατάλληλους οργανισμούς, οι οποίοι αν και ακολουθούν κοινή πολιτική γραμμή, διατηρούν την ελευθερία τους ως προς τη διαμόρφωση των πολιτιστικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων («Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik», 2013).

Ο κυριότερος γερμανικός φορέας αναφορικά με την εργασία στο εξωτερικό είναι το Goethe-Institut και αυτό διότι αποτελεί τον ουσιαστικότερο φορέα προώθησης της γερμανικής γλώσσας. Η εξάπλωση της γερμανικής γλώσσας σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο είναι βέβαιο ότι μπορεί να επιφέρει πολιτικά-ιδεολογικά και οικονομικά οφέλη στη Γερμανία και για το λόγο αυτό η ΟΔΓ ασκεί σήμερα μια καλά συντονισμένη και οργανωμένη πολιτική αξιοποιώντας το δίκτυο των Ινστιτούτων Γκαίτε, το οποίο δραστηριοποιείται στην προσφορά γλωσσικών μαθημάτων, αλλά προσφέρει έργο και στον τομέα του πολιτισμού και της προώθησης της εικόνας της σύγχρονης Γερμανίας.

Παραρτήματα του Ινστιτούτου Γκαίτε βρίσκει κανείς σχεδόν σε όλο τον κόσμο. Το Ινστιτούτο Γκαίτε της Αθήνας, ωστόσο, είναι το αρχαιότερο παράρτημα του εξωτερικού, καθώς ιδρύθηκε μόλις ένα έτος μετά την ίδρυση του κεντρικού Ινστιτούτου του Μονάχου το 1951. Δεν είναι, όμως μόνο το αρχαιότερο παράρτημα του εξωτερικού, αλλά και το μεγαλύτερο, και εκείνο με τους περισσότερους συνεργάτες, και εκείνο με

το μεγαλύτερο αριθμό εξεταζόμενων, και εκείνο με τον μεγαλύτερο προϋπολογισμό (Hermann, 2002, Hübel, 2002).

Μια σύντομη ιστορική αναδρομή του παραρτήματος της Αθήνας μας οδηγεί στον Ελληνογερμανικό Σύλλογο “Φιλαδέλφεια” και στη Γερμανική Ακαδημία. Δεδομένης της έλλειψης επίσημης πολιτιστικής συμφωνίας μεταξύ Ελλάδας και Γερμανίας, η ίδρυση του Ινστιτούτου Γκαίτε Αθηνών το 1952 έπρεπε να νομιμοποιηθεί με τη βοήθεια ενός άλλου φορέα και συγκεκριμένα του Ελληνογερμανικού Συλλόγου “Φιλαδέλφεια”, ο οποίος είχε ιδρυθεί ήδη από το 1837. Το γνωστό κτήριο του Ινστιτούτου Γκαίτε στην Ομήρου, το οποίο εγκαινιάστηκε στις 25 Ιανουαρίου 1984, οικοδομήθηκε σε κτήμα που είχαν καταφέρει να αποκτήσουν τα μέλη του Συλλόγου το 1847 καταβάλλοντας 1.165 δραχμές.

Ουσιαστικός, ωστόσο, πρόδρομος του Ινστιτούτου Γκαίτε στην Αθήνα θεωρείται η Γερμανική Ακαδημία, η οποία ιδρύθηκε το 1925 στο Μόναχο. Η Ελλάδα ήταν ένας ιδιαίτερος αγαπητός τόπος για εξωτερικές θέσεις της Ακαδημίας. Αρκεί να αναλογιστεί κανείς ότι από τα 20 παραρτήματα που διέθετε η Ακαδημία το 1934, τα 12 βρίσκονταν στα Βαλκάνια και επτά από αυτά στην Ελλάδα. Ακόμη περισσότερο εντυπωσιακά είναι μάλιστα τα δεδομένα σχετικά με την αύξηση του αριθμού των μαθητών του παραρτήματος της Αθήνας, από 18 το 1935 σε 508 το 1939 (!), αύξηση η οποία βεβαίως διεκόπη λόγω του Β’ Παγκοσμίου Πολέμου αρχικά και του Εμφυλίου στη συνέχεια.

Συνέπεια των προαναφερθέντων δυσμενών εξελίξεων ήταν η διακοπή των ελληνογερμανικών σχέσεων αφού Ελλάδα-Γερμανία βρίσκονταν επισήμως σε κατάσταση πολέμου μέχρι το καλοκαίρι του 1952, οπότε και άρχισαν οι συζητήσεις μέσω της πρεσβείας που άνοιξε εκείνη την περίοδο -μέχρι τότε υπήρχε μόνο ένα προξενείο- για επανάκτηση οικονομικών και πολιτιστικών σχέσεων με την Ελλάδα. Υπό αυτές τις συνθήκες προκαλεί πραγματικά εντύπωση η ίδρυση τον Οκτώβριο του 1952 του πρώτου παραρτήματος του Ινστιτούτου Γκαίτε στο εξωτερικό στην Αθήνα. Περισσότερο συνδέεται αυτή η ενέργεια με τον ιδρυτή και διευθυντή του, τον Werner Günther, ο οποίος είχε πρωτύτερα δραστηριοποιηθεί στην Ακαδημία. Ο Günther απευθύνθηκε νωρίτερα στον Franz Thierfelder, πρώην Γενικό Γραμματέα της Γερμανικής Ακαδημίας και μέλος του Προεδρείου του Ινστιτούτου Γκαίτε, ζητώντας την υποστήριξή του για την ίδρυση του παραρτήματος στην Αθήνα, την οποία και κατάφερε να αποσπάσει. Ο Thierfelder φαίνεται μάλιστα πως υπέβαλε και σχετικές προτάσεις για την έναρξη των γλωσσικών μαθημάτων, τα οποία θα πραγματοποιούνταν μεν στα πλαίσια του Συλλόγου “Φιλαδέλφεια”, αλλά υπό τη διεύθυνση του Ινστιτούτου Γκαίτε. Έτσι, παρά τις επιφυλάξεις της Βόννης, ο Günther έθεσε ως στόχο να επαναφέρει στην ελληνική πραγματικότητα το ανύπαρκτο πλέον μάθημα γερμανικής γλώσσας και για να το πετύχει αυτό περνούσε αρκετές ώρες στο ξενοδοχείο «Μεγάλη Βρετανία», όπου είχαν την έδρα τους οι πρώτοι διπλωμάτες της ΟΔΓ, δεδομένου ότι η πρεσβεία της Γερμανίας άνοιξε όπως αναφέρθηκε ήδη μόλις το 1952. Αξίζει, ωστόσο, να σημειωθεί ότι εξαιτίας των ενεργειών του Günther τα μαθήματα της γερμανικής γλώσσας είχαν αρχίσει λίγο νωρίτερα από την ίδρυση του Ινστιτούτου της Αθήνας, προετοιμάζοντας έτσι το έδαφος για την επίσημη

διοργάνωσή τους στα πλαίσια του Ινστιτούτου. Ο Günther συναντούσε διαρκώς παλιούς του μαθητές και γνωστούς και έτσι είχε κατορθώσει να σχηματίσει μια μικρή ομάδα, η οποία σε συναντήσεις που λάμβαναν χώρα σε ταβέρνες και καφετέριες σηματοδότησε την επανέναρξη των γερμανικών σπουδών στην Ελλάδα.

Επίσημως, βέβαια, τα μαθήματα γερμανικών άρχισαν στην Αθήνα το φθινόπωρο του 1952 και συγκεκριμένα στις 8 Οκτωβρίου, στα πλαίσια του Ελληνογερμανικού Συλλόγου Φιλαδέλφεια, αφού μέχρι το 1954 Σύλλογος και Ινστιτούτο συστεγάζονταν στην Ομήρου 14-16. Κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους λειτουργίας παρακολούθησαν γλωσσικά μαθήματα 204 μαθητές και με τη βοήθεια του Συλλόγου, ο οποίος όμως όδευε πλέον προς τη διάλυση, μπορεί κανείς να πει ότι πραγματοποιήθηκαν τα πρώτα δύσκολα βήματα για τη λειτουργία του παραρτήματος της Αθήνας, γεγονός που έθεσε σε τροχιά τις εξελίξεις. Από εκεί και έπειτα οι εξελίξεις ήταν καθοριστικές για την πορεία του ινστιτούτου. Τον Απρίλιο του 1954 έλαβε χώρα ένα σημαντικό γεγονός στο Ινστιτούτο Γκαίτε της Αθήνας, η διάλεξη του Thierfelder «Η σημασία των διεθνών πολιτιστικών σχέσεων» και δυο χρόνια αργότερα, το Μάιο του 1956, υπεγράφη η πολυπόθητη πολιτιστική συμφωνία ανάμεσα στην Ελλάδα και τη Γερμανία, η οποία προσέφερε πλέον στο παράρτημα της Αθήνας την αυτονομία του από τον Ελληνογερμανικό Σύλλογο “Φιλαδέλφεια”, μετά την επανασύστασή του βέβαια το 1955 με νέο προσωρινό προεδρείο (Hübel, 2002).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, κύριο μέλημα του ιδρυτή του Ινστιτούτου Γκαίτε της Αθήνας ήταν η διοργάνωση γλωσσικών μαθημάτων. Από πολύ νωρίς, ωστόσο, οι προσπάθειες επικεντρώθηκαν και στην πολιτιστική εργασία και έτσι το Ινστιτούτο ανέπτυξε έντονη δραστηριότητα στον ελληνικό χώρο. Δικαίως λοιπόν και η πρώην Ανατολική Γερμανία εξέφραζε διαχρονικά τη δυσαρέσκειά της για τις δυνατότητες άσκησης εξωτερικής πολιτικής που διέθετε το αντίπαλο γερμανικό κράτος μέσω της ισχυρής επιρροής του Ινστιτούτου Γκαίτε στην Αθήνα (Rofousou, 2002).

Για να επιστρέψουμε στη σημερινή πραγματικότητα και στη δράση αυτού του φορέα γενικότερα, το Ινστιτούτο Γκαίτε αποτελεί έναν οργανισμό της ΟΔΓ ο οποίος δραστηριοποιείται σε παγκόσμιο επίπεδο προωθώντας τη γνώση της γερμανικής γλώσσας και καλλιεργώντας τη διεθνή πολιτιστική συνεργασία. Προωθεί σήμερα τη γερμανική γλώσσα στο εξωτερικό μέσω γλωσσικών μαθημάτων όλων των επιπέδων και για όλους τους σκοπούς, μέσω εξετάσεων για την απόκτηση διπλωμάτων γλωσσομάθειας και μέσω κύκλων μαθημάτων μετεκπαίδευσης με ειδίκευση σε αντικείμενα όπως γερμανική γλώσσα, λογοτεχνία και πολιτισμός. Επιπλέον, υποστηρίζει την εργασία των καθηγητών γερμανικής γλώσσας παρέχοντάς τους διδακτικό υλικό, καλλιεργεί τη διεθνή πολιτιστική συνεργασία και προωθεί τη γενικότερη εικόνα της Γερμανίας στο εξωτερικό (Ammon, 2005). Τρεις επομένως τομείς είναι καθοριστικοί για τη δραστηριότητα του Ινστιτούτου Γκαίτε: η εργασία σε γλωσσικά ζητήματα, η εργασία σε πολιτιστικά ζητήματα και η παροχή πληροφοριών (Maier, 2008), ενώ χαρακτηριστικό της σπουδαιότητας αυτής της δράσης είναι το γεγονός ότι μέσα σε ένα χρονικό διάστημα 40 ετών (1961-2001) διπλασιάστηκε ο αριθμός των Ινστιτούτων στο εξωτερικό -από 64

σε 128-(Schumacher, 2011), ενώ μέχρι το 2004 το δίκτυο έφτασε τον εντυπωσιακό αριθμό των 143 Ινστιτούτων («Goethe-Institut»).

Στον τομέα της γλώσσας, περισσότεροι από μισό εκατομμύριο άνθρωποι μαθαίνουν γερμανικά στο δίκτυο των Ινστιτούτων Γκαίτε παγκοσμίως, ενώ στις δραστηριότητες των Ινστιτούτων συμπεριλαμβάνονται οι συνεργασίες με το διδακτικό προσωπικό της γερμανικής γλώσσας σε 100.000 περίπου σχολεία του εξωτερικού -είτε αυτές αφορούν στην παροχή συμβουλών, είτε στην μετεκπαίδευση και εξειδίκευση του προσωπικού-, η δημιουργία διδακτικού υλικού, η υποστήριξη της σχετικής επιστημονικής έρευνας και η διεξαγωγή γλωσσικών προγραμμάτων ή η συμμετοχή σε σχετικά γερμανικά εγχειρήματα, όπως π.χ. τα ακόλουθα προγράμματα: *Ostsee-Kooperation*, *Just add German*, *Unternehmen Deutsch*, *Deutsch Online*, *Sprache und Identität-Schaufenster Enkelgeneration*, *zur Zukunft des Lernens*, *Deutsch 3.0*, *Partnerschulinitiative*.

Στον πολιτιστικό τομέα, οι πρωτοβουλίες αφορούν το θέατρο, το χορό, τον κινηματογράφο, τη μουσική, τη λογοτεχνία, την αρχιτεκτονική, το ραδιόφωνο, την τηλεόραση. Διοργάνωση διαλέξεων, προβολών ταινιών, παραστάσεων, εκθέσεων και ανοιχτός πολιτιστικός διάλογος μονοπωλούν το ενδιαφέρον του κοινού πολλών χωρών, ενώ πολύ σημαντική είναι η υποστήριξη εκδοτικών οίκων με σκοπό τη μετάφραση γερμανικών εκδόσεων μέσω του προγράμματος *Übersetzungen deutscher Bücher in eine Fremdsprache*, το οποίο στα περίπου 40 χρόνια της ύπαρξης του έχει χρηματοδοτήσει τη μετάφραση περίπου 6.000 τίτλων σε 45 γλώσσες.

Συμπληρωματικά στη γλωσσική και πολιτιστική εργασία, το Ινστιτούτο Γκαίτε προωθεί μια ζωντανή και επίκαιρη εικόνα της Γερμανίας στο εξωτερικό. Ειδικές εκδόσεις, βιβλιοθήκες και κέντρα πληροφόρησης, πρωτίστως ωστόσο η πρόσβαση στο διαδίκτυο σε περισσότερες από 40 γλώσσες είναι καθοριστικοί παράγοντες στην ενημέρωση του κοινού στο εξωτερικό για τη ζωή, την εκπαίδευση, τον πολιτισμό και ό,τι άλλο αφορά τη σύγχρονη Γερμανία. Οι αριθμοί είναι ενδεικτικοί: 27.700.000 επισκέψεις στο www.goethe.de (2013/2014), 820.000 (2013/2014) και 880.000 (2014/2015) επισκέψεις στις βιβλιοθήκες των Ινστιτούτων παγκοσμίως, 75.000 δανεισμοί ψηφιακά (2014/2015) (Jahrbuch 2013/2014, Jahrbuch 2014/2015, Goethe-Institut Griechenland).

Τα παραρτήματα του Ινστιτούτου Γκαίτε στην Ελλάδα παρέχουν αντίστοιχο έργο με τα όσα έχουν ήδη αναφερθεί. Γλωσσικά μαθήματα για όλα τα επίπεδα, όλες τις ηλικίες και όλους τους σκοπούς, εξετάσεις γλωσσομάθειας, προσφορά διδακτικών μέσων από τις βιβλιοθήκες, καθημερινή διάθεση γερμανικών εφημερίδων για ανάγνωση, οπτικο-ακουστικό υλικό, ποικίλες πολιτιστικές εκδηλώσεις και συμμετοχή σε επίκαιρα προγράμματα όπως το *Berlinale-Blogger 2016*, αλλά και το πρόγραμμα ενίσχυσης εκδοτικών οίκων με σκοπό τη μετάφραση γερμανικών βιβλίων στην ελληνική γλώσσα (11 τίτλοι μεταξύ 2011 και 2014) είναι μερικές από τις παροχές των Ινστιτούτων της Ελλάδας («Goethe-Institut Griechenland»).

Συμπεράσματα

Στη μελέτη αυτή παρουσιάστηκε επιγραμματικά ο ρόλος των ξένων μορφωτικών ιδρυμάτων, και συγκεκριμένα του Βρετανικού Συμβουλίου και του Ινστιτούτου Γκαίτε, κατά την άσκηση της εξωτερικής πολιτιστικής πολιτικής της Μ. Βρετανίας και της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας αντίστοιχα. Αρχικά επιχειρήθηκε μια ιστορική αναδρομή αυτών των φορέων και στη συνέχεια έγινε μνεία στο πολυεπίπεδο έργο τους, το οποίο είναι άμεσα συνδεδεμένο με τους στόχους της εξωτερικής πολιτικής της χώρας προέλευσής τους.

Από τη σκιαγράφηση της ίδρυσης, λειτουργίας και δραστηριότητας των μορφωτικών αυτών ιδρυμάτων καθίσταται σαφές ότι εξυπηρετούν τα πολιτικά συμφέροντα της χώρας τους και υπό το μανδύα του πολιτισμού με την ευρεία έννοια αποσκοπούν στην εξάπλωση της αγγλικής και γερμανικής γλώσσας αντίστοιχα και στη διάχυση πληροφοριών που αφορούν την εκάστοτε χώρα με απώτερο στόχο την καλλιέργεια θετικού κλίματος, τη βελτίωση της εικόνας της Μ. Βρετανίας και της Γερμανίας αντίστοιχα στη χώρα-στόχο και την αποκόμιση πολιτικών-ιδεολογικών και οικονομικών οφελών.

Βιβλιογραφία

Ulrich Ammon, »Umkämpftes Privileg – Die deutsche Sprache«, στο: Kurt-Jürgen Maaß (Hg.), *Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Studium und Praxis*, Baden-Baden: Nomos, 2005, σελ. 90.

«Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik» (2013). Auswärtiges Amt, 16.12.2013. Ανακτήθηκε 4.2.2014 από τη διεύθυνση http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/KulturDialog/ZieleUndPartner/ZielePartner_node.html.

«British Council Ελλάδα». Ανακτήθηκε 29.2.2014 από τη διεύθυνση <https://www.britishcouncil.gr/>.

Nicholas J. Cull, “Public Diplomacy Before Gullion: The Evolution of a Phrase”, στο: Nancy Snow, Philip M. Taylor (eds.), *Handbook of Public Diplomacy*, New York: Routledge 2009, σελ. 19.

Frances Donaldson, *The British Council: The first Fifty Years*, London: Jonathan Cape, Thirty Bedford Square 1984, σελ. 61.

Ali Fischer, *A story of engagement: the British Council 1934-2009*, Introduction by Lord Kinnock, British Council Edition, London: Counterpoint 2009, σελ. 17.

H. Frederick, *Global communication and international relations*, Belmont CA: Wadsworth 1993, σελ. 229.

«Goethe-Institut». *Goethe-Institute in aller Welt gesehen von der Frankfurter Allgemeinen Zeitung*, München, 2004, σελ. 51.

«Goethe-Institut Griechenland». Ανακτήθηκε 29.2.2014 από τη διεύθυνση https://www.goethe.de/ins/gr/de/sta/ath.html?wt_sc=athen.

Rainer Hermann, »Das Älteste Haus. In Athen knüpft das Goethe-Institut. Netze auf dem Balkan«, στο: *Goethe-Institute in aller Welt gesehen von der Frankfurter Allgemeinen Zeitung*, München, 2004, σελ. 25-27.

Jahrbuch 2013/2014. Goethe-Institut. Sprache. Kultur. Deutschland.

Jahrbuch 2014/2015. Goethe-Institut. Sprache. Kultur. Deutschland.

Jan Hübel, »Ein Institut feiert Geburtstag. 50 Jahre sind mehr als 50 Jahre«, στο: *Goethe-Institut Athen 50 χρόνια στην Ελλάδα, 1952-2002*, Goethe-Institut Athen, 2002, σελ. 18-29.

«Grundlagen und Ziele der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik». Institut für Auslandsbeziehungen. Ανακτήθηκε 4.2.2014 από τη διεύθυνση <http://www.ifa.de/kultur-und-aussenpolitik/themen/grundlagen-der-akbp.html>.

Felicia Maier, »Der kulturpolitische Auftrag des Goethe-Instituts. Eine kritische Betrachtung anhand der Programmarbeit in Stockholm, Rabat und Casablanca«, στο: Wolfgang Schneider (Hg.), *Auswärtige Kulturpolitik. Dialog als Auftrag – Partnerschaft als Prinzip*, Bonn: Kulturpolitische Gesellschaft e.V.; Essen: Klartext Verlag, 2008, σελ. 32.

Ruth Emily McMurry and Muna Lee, *The cultural approach: Another way in International Relations*, Chapel Hill: University of North Carolina Press 1947, σελ. 141.

Joseph Nye, Lecture on Soft Power and Public Diplomacy, 20 January 2012, Portcullis House, London.

Joseph Nye, *Soft Power: The means to success to International Politics*, New York: Public Affairs 2004 σελ. 10-11.

Ελένη Πετρίτση, *Η βρετανική πολιτιστική πολιτική 1945-1967*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ιστορίας, Κέρκυρα 2015, σελ. 141-149, 229.

«Πολιτιστική Διπλωματία». Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Εξωτερικών. Ανακτήθηκε 2.2.2014 από τη διεύθυνση <http://www.mfa.gr/politistike-diplomatia/>.

Emilia Rofousou, »Kulturpolitik der DDR in Griechenland und das 'Feindbild' Goethe-Institut Athen«, στο: *Goethe-Institut Athen 50 χρόνια στην Ελλάδα, 1952-2002*, Goethe-Institut Athen, 2002, σελ. 40-41.

Joerg Schumacher, *Das Ende der kulturellen Doppelrepräsentation. Die Auswärtige Kulturpolitik der Bundesrepublik Deutschland und der DDR am Beispiel ihrer Kulturinstitute 1989/90*, Frankfurt am Main: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, 2011, σελ. 108.

Ιωάννης Στεφανίδης, *En onόματι του έθνους. Πολιτική κουλτούρα, αλυτρωτισμός και αντιαμερικανισμός στη μεταπολεμική Ελλάδα, 1945-1967*, Αθήνα: Επίκεντρο 2010.

P. M. Taylor, *Global Communications, International Affairs and the Media since 1945*, London and New York: Routledge 2007, σελ. 79.

Χάγκεν Φλάισερ, «Στρατηγικές πολιτισμικής διείσδυσης των μεγάλων Δυνάμεων και ελληνικές αντιδράσεις, 1930-1960» στο: Χ. Φλάισερ (επιμ.), *Η Ελλάδα '36- '49: Από τη Δικτατορία στον Εμφύλιο – Τομές και συνέχειες*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη 2003, 95, 107.

Αδημοσίευτες πηγές

National Archives (N.A.). FO 395/656, 14 Ιουνίου 1939, University of Cambridge, Local Examinations Syndicate, to Stephen Gaselee, FO.

NA, BW 34/12, Cultural Convention.

NA, BW 34/37, Strictly Confidential, Handing over Notes: Greece, February 1959, A. Policies Pursued and Suggested, σελ. 1.

NA, BW 34/29, Notes on Greece, 27 Σεπτεμβρίου 1960, σελ. 1.

Οι ιδιαιτερότητες της Βιολογίας ως πρόκληση για τη χρήση των ΤΠΕ στη Διδακτική της Βιολογίας

Στασινάκης Κ. Παναγιώτης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.04, Βιολόγος, MEd, PhD

stasinakis@biologia.gr

http://www.biologyinschool.gr

Περίληψη

Η ιδιαιτερότητα της Βιολογικής επιστήμης, δημιουργεί αιτήματα που θα πρέπει να απαντήσει η σύγχρονη Διδακτική. Αρωγός σε αυτή την προσπάθεια μπορεί να σταθεί η Εκπαιδευτική Τεχνολογία, η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ). Χαρακτηριστικά της Βιολογίας, όπως πολυπλοκότητα, ιστορικότητα, εννοιολογική δόμηση, δυναμική αλληλεπίδραση και άλλα, θα πρέπει να ενσωματωθούν στις διδακτικές πρακτικές κατά την αναπλαισίωση της Βιολογικής επιστήμης, ώστε η Βιολογία να αποκτήσει το ειδικό βάρος που της αρμόζει σε μία σύγχρονη κοινωνία. Να επιφέρει για τη συμβολή της στην καλλιέργεια επιστημονικά εγγράμματων πολιτών. Με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών η Διδακτική της Βιολογίας κατορθώνει να ξεπεράσει διδακτικά – επιστημολογικά εμπόδια και να προτείνει στρατηγικές που θα βρουν εφαρμογή σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο, με στόχο την αρτιότερη Διδασκαλία της Βιολογίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Βιολογία, εκπαιδευτική τεχνολογία, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διδασκαλία βιολογίας

Εισαγωγή

Αυτό που έχει αλλάξει στην εκπαίδευση είναι πως τα παλιά προβλήματα αντικαταστάθηκαν από νέα και πως έχουν βρεθεί άλλοι τρόποι ταυτοποίησης και διαχείρισής τους. Χρειάζεται κάποιος να πείσει σήμερα έναν εκπαιδευτικό πως οι μαθητές έχουν εναλλακτικές ιδέες; Ή πως η μάθηση δεν είναι μία διαδικασία παθητική αλλά ενεργητική; Πώς το *tabula rasa* είναι παρελθόν και πως η στροφή του εποικοδομητισμού βάζει στο παιχνίδι της μάθησης τη δόμηση της γνώσης, με ανάδειξη και των αρχών του κοινωνικού εποικοδομητισμού; Πώς η διερευνητική μάθηση θα πρέπει να εμπλέκεται όλο και περισσότερο στη διδασκαλία των Επιστημών της Φύσης; Πώς η χρήση των ΤΠΕ θα πρέπει να γίνεται επιλεκτικά και σε στενή συσχέτιση με εκπαιδευτικούς στόχους;

Από την άλλη έννοιες όπως παιδαγωγική, μάθηση, νέες τεχνολογίες έχουν πολυχρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως και κάπου έχουν χάσει την αξία και την προσθετική που θα μπορούσαν να προσφέρουν.

Τι θα μπορούσε να περιγραφεί σε μία εργασία που προσπαθεί να συνθέσει τις ιδιαιτερότητες της Βιολογικής Επιστήμης με τη Χρήση των Νέων Τεχνολογιών σε μία προσπάθεια αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης και αναγωγή της σε ευκόλως προσβάσιμη σχολική γνώση; Πριν από κάποια χρόνια μία τέτοια προσπάθεια θα είχε να

αντιμετωπίσει δυσκολίες ως προς την κατάθεση παραδειγμάτων και σίγουρα έντονη δυσπιστία ως προς την αποτελεσματικότητα τέτοιων επιλογών. Η ελληνική και η διεθνής βιβλιογραφία ευτυχώς προσφέρει πολλά παραδείγματα, η δυσπιστία όμως παραμένει σε ορισμένες περιπτώσεις δικαιολογημένη όταν η χρήση των ΤΠΕ γίνεται αυτοσκοπός και όχι μέσο. Οπότε στόχος της παρούσας παρέμβασης είναι να παρουσιαστούν ορισμένες ιδέες με χαρακτηριστικά παραδείγματα και όχι απλά να καταγράψει η βιβλιογραφία με περισσότερα παραδείγματα από την ελληνική διδακτική πραγματικότητα καθώς οι εν λόγω προτάσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν άμεσα.

Το αντικείμενο της Βιολογίας

Η Βιολογία μελετά τους ζωντανούς οργανισμούς, τα έμβια συστήματα. Αυτά διαθέτουν δομές και λειτουργίες με ιστορικότητα (Εξέλιξη) αλλά και ικανότητα να αποκρίνονται σε απαιτήσεις του φυσικού κόσμου (Λειτουργία - Φυσιολογία). Οι εξελικτικές-λειτουργικές αλληλεπιδράσεις των δυναμικών έμβιων όντων, επάγουν πολυπλοκότητες δύσκολα διαχειρίσιμες τόσο από τη Φύση της Επιστήμης όσο και από τη Μάθηση. Άρα προκύπτουν δυσκολίες στη Διδακτική και στην Επιστημολογία της Βιολογίας.

Ο Mayr (2008) προσπαθεί να ορίσει τη ζωή, επισημαίνοντας εκ των προτέρων πως «... ο κατάλογος που παραθέτω εδώ είναι ελλιπής και κάπως υπερβολικός» (σελ. 81). Όμως μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως χαρακτηριστικά διάκρισης μεταξύ έμβιας και άβιας ύλης.

- ∴ *Πολυπλοκότητα-οργάνωση*: τα μέρη διαθέτουν προσαρμοστική σημασία, πολυπλοκότητα που δεν είναι τυχαία και παρατηρείται σε όλα τα επίπεδα οργάνωσης των έμβιων όντων (μόριο, κύτταρο, σύστημα, άτομο, οικοσύστημα).
- ∴ *Χημική μοναδικότητα*: μεγάλα οργανικά μόρια με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, π.χ. DNA με δυνατότητα αντιγραφής, ή που εμφανίζονται μόνο όταν είναι αναγκαία η λειτουργία τους, π.χ. η ροδοψίνη για τη λειτουργία της όρασης.
- ∴ *Ποιότητα*: στον κόσμο της ζωής κυριαρχούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, μοναδικότητες που δημιουργούν την ποικιλομορφία, τις αλληλεπιδράσεις, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των βιολογικών ομάδων.
- ∴ *Μοναδικότητα και μεταβλητότητα*: ομάδες μοναδικών ατόμων που δημιουργούν μεγάλες διακυμάνσεις, άτομα που μεταβάλλονται στο πέρας του χρόνου (π.χ. ζυγωτό, έμβρυο, εφηβεία, ενήλικη ζωή, γηρατειά, θάνατος).
- ∴ *Υπαρξη γενετικού προγράμματος*: καταγεγραμμένες πληροφορίες στο γενετικό υλικό των οργανισμών (DNA ή RNA σε RNAϊούς), με ικανότητα αντιγραφής και λαθών (μεταλλάξεις) που οδηγούν σε μεγιστοποίηση της ποικιλομορφίας.
- ∴ *Ιστορική φύση*: κοινή καταγωγή, κοινές ιδιότητες, κοινή ιστορία.
- ∴ *Φυσική επιλογή*: διαφορική αναπαραγωγή ατόμων, μία ταυτόχρονα τυχαία (ως προς την ποικιλομορφία που γίνεται η επιλογή) και καθορισμένη (ως προς τη διαδικασία

της επιλογής) βιολογική διεργασία.

- ∴ *Απροσδιοριστία*: στη Βιολογία οι προβλέψεις είναι πολύ περισσότερο πιθανοκρατικές, από ότι συμβαίνει στις φυσικές επιστήμες. Αιτίες είναι: η τυχειότητα ενός συμβάντος σε σχέση με τη σημασία του, η μοναδικότητα ενός μοναδικού συμβάντος ή μίας καινούριας μοναδικής οντότητας, το υψηλό μέγεθος στοχαστικών διαταραχών λόγω αλληλεπίδρασης μοναδικών ατόμων και μοναδικών περιβαλλοντικών συνδυασμών, η πολυπλοκότητα μηχανισμών και διεργασιών, η ανάδυση νέων και μη αναμενόμενων ιδιοτήτων στα διάφορα ιεραρχικά επίπεδα οργάνωσης της ζωής.

Επιπλέον στη Βιολογική επιστήμη, τα περισσότερα επιτεύγματα οφείλονται στην εισαγωγή νέων εννοιών ή στη βελτίωση των παλαιότερων. Έτσι υπάρχει συσσώρευση εννοιών που προσπαθούν να περιγράψουν δομές, λειτουργίες, διεργασίες και οι οποίες συσχετίζονται και συνδέονται μεταξύ τους ποικιλοτρόπως (Mayr, 2008). Τα χαρακτηριστικά της Βιολογικής επιστήμης και των αντικειμένων τους έχουν ως αποτέλεσμα ότι «...πολλοί τομείς της βιολογίας ορίζονται πολλαπλά και δεν έχουν ως στόχος τους την πρόβλεψη» (σελ. 32) (Rose, 2005).

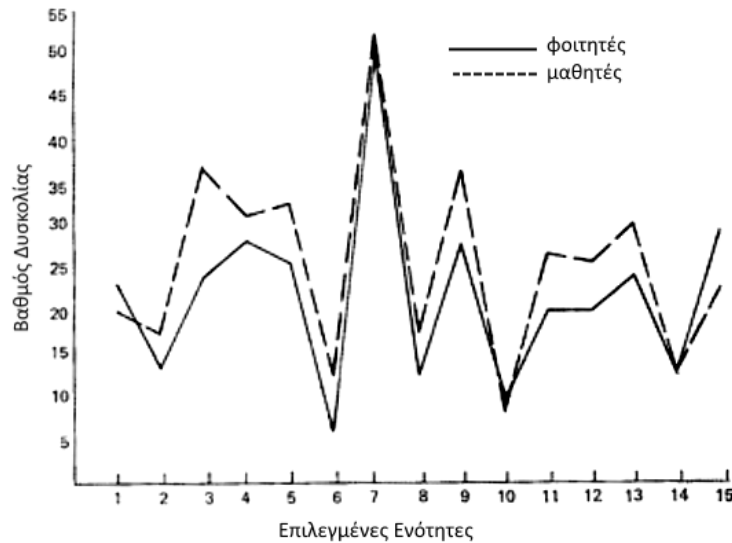
Έτσι σήμερα η Βιολογία έχει οδηγηθεί από τον καρτεσιανό αναγωγισμό στη βιολογική πολυπλοκότητα, με ιεραρχικά και αλληλοεπικαλυπτόμενα επίπεδα οργάνωσης δομών και λειτουργιών. Ταυτόχρονα λόγω της ιστορικότητάς της, το «βέλος του χρόνου» έχει μεγάλη σπουδαιότητα για τη Βιολογία: η ανάπτυξη έχει τη δική της κατεύθυνση, που με ελάχιστες εξαιρέσεις, δεν είναι αντιστρεπτή. Στη βιολογία τίποτα δεν έχει νόημα παρά μόνο υπό το φως της εξελίξεως (Dobzhansky, 1989).

Δυσκολίες στη Διδασκαλία της Βιολογίας

Ο διδακτικός μετασχηματισμός στη Βιολογία, επηρεάζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της Βιολογικής επιστήμης, τόσο σε επίπεδο αντικειμένου μελέτης (όπως αναφέρθηκε αναλυτικά πιο πάνω), όσο και στη μεθοδολογία της (Αθανασίου, 2009; Ζόγκζα, 2009).

Οι Johnstone & Mahmood (1980) μελέτησαν το βαθμό δυσκολίας επιλεγμένων ενότητων Βιολογίας, σε πρωτοετείς φοιτητές Βιολογίας. Οι ενότητες ήταν: 1) DNA και RNA, 2) Κυτταρική δομή και κυτταρική διαίρεση, 3) Χημική ενέργεια, ATP και ADP, 4) Χημεία της φωτοσύνθεσης, 5) Χημεία της αναπνοής, 6) Ανταλλαγή αερίων μεταξύ των οργανισμών και του περιβάλλοντός τους, 7) Ώσμωση και υδάτινο δυναμικό, 8) Ρόλος του νεφρού, 9) Προβλήματα ισορροπίας νερού και ρύθμισης ώσμωσης στα έμβια όντα, 10) Αναπαραγωγή και ανάπτυξη στα έμβια όντα, 11) Ορμόνες, 12) Γενετική, 13) Γονίδια, 14) Αποδείξεις της εξέλιξης, 15) Μηχανισμός της εξέλιξης. Διαπιστώθηκε πως οι ενότητες με τη μεγαλύτερη δυσκολία ήταν οι 'Ώσμωση και υδάτινο δυναμικό', 'Προβλήματα ισορροπίας νερού και ρύθμισης ώσμωσης στα έμβια όντα', 'Χημική ενέργεια, ATP και ADP', 'Χημεία της φωτοσύνθεσης', 'Χημεία της αναπνοής', 'Γενετική', 'Μη-

χανισμός της εξέλιξης'. Τις ίδιες δυσκολίες εμφάνιζαν και μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Δείτε σχετικό γράφημα στην Εικόνα 1.



Εικόνα 1. Σύγκριση μεταξύ φοιτητών ($n=167$) και μαθητών ($n=166$). [Προσαρμογή από Johnstone & Mahmood (1980)].

Διαπιστώνεται πως οι περισσότερο αφαιρετικές, πολυδιάστατες έννοιες, διεργασίες και δομές, δυσκολεύουν περισσότερο τόσο τους μαθητές όσο και τους φοιτητές.

Οι Bahar, Johnstone & Hansell (1999) κατέγραψαν το βαθμό δυσκολίας σε πρωτοετείς φοιτητές που διδάσκονταν μάθημα Βιολογίας, χωρίς κατά ανάγκη να γίνουν στο μέλλον Βιολόγοι. 207 φοιτητές, λίστα 36 ενοτήτων-θεμάτων για κάθε μία από τις οποίες θα έπρεπε να εντοπίσουν το βαθμό δυσκολίας που οι ίδιοι έχουν, ανάλογα με τη διαβάθμιση: 1) Εύκολο (το κατανοώ χωρίς δυσκολία), 2) Μέτριο (έχω δυσκολία, αλλά το κατανοώ τώρα), 3) Δύσκολο (ακόμα δεν το κατανοώ), 4) Δεν έχω μελετήσει τη συγκεκριμένη ενότητα. Στον Πίνακα 1 φαίνεται το ποσοστό των φοιτητών που είχαν μελετήσει το βιολογικό θέμα και το κατέτασσαν ως 'Δύσκολο' (3).

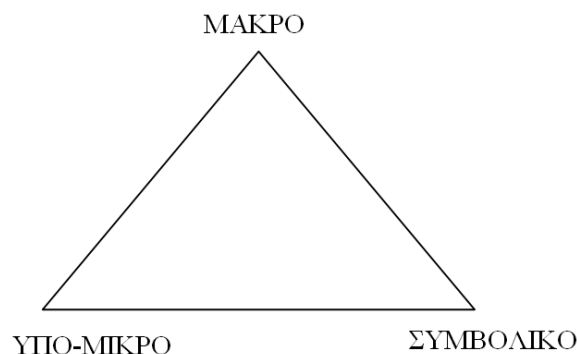
Πίνακας 1. Λίστα βιολογικών θεμάτων και απαντήσεις των φοιτητών. Στη στήλη 5 παρουσιάζεται η σχετική δυσκολία κάθε θέματος.

Θέμα	1	2	3	4	5
Ενεργητική μεταφορά και έκκριση υλικών	124	74	3	6	1.5
Διάχυση και ώσμωση	172	30	1	4	0.5
ΑΤΡ και χημεία της αναπνοής	99	94	10	4	4.9
Απορρόφηση φωτός από φωτοσυνθετικές χρωστικές	94	88	12	13	6.2
Χημεία της φωτοσύνθεσης	92	91	15	9	7.6
Φυλετική και αφυλετική αναπαραγωγή στα φυτά	86	83	16	22	8.6
Ανάπτυξη εμβρύων ιχθύων και θηλαστικών	50	53	8	95	7.2
Αναπτυξιακές διαφορές φυτών και ζώων	75	67	6	59	4.1
DNA και RNA (δομή και λειτουργία)	135	62	4	6	2.0
Κυτταρική απόκριση στην άμυνα (ανοσοβιολογικό σύστημα)	103	81	10	13	5.2
Μίτωση	102	88	13	4	6.4
Μείωση	78	100	24	4	11.9
Γαμέτες, αλληλόμορφα και γονίδια	77	104	21	4	10.4
Μονοϋβριδισμός, διυβριδισμός, συνδεδεμένα γονίδια	65	93	45	4	22.2
Γενετική μηχανική	76	86	25	20	13.4
Μετάλλαξη	106	76	17	8	8.5
Φυσική επιλογή, ειδογένεση, προσαρμοστική ακτινωτή διαφοροποίηση	103	76	11	17	5.8
Ένζυμα	151	50	3	3	1.5
Αερόβια και αναερόβια αναπνοή	135	59	8	4	4.0
Γενετικός έλεγχος ανάπτυξης και μεταβολικές διεργασίες	50	93	22	39	13.3
Ορμονικές επιδράσεις σε φυτά και ανθρώπους	76	89	15	26	8.3
Διατροφή και πέψη	90	58	5	53	3.3
Έκκριση και ο ρόλος του νεφρού	103	74	10	19	5.3
Σκελετός, μύες και κίνηση	90	39	8	68	5.8
Καρδιά, αίμα, κυκλοφορία αίματος στα θηλαστικά	95	49	5	56	3.4
Πνεύμονες θηλαστικών και αναπνοή	84	50	4	67	2.9
Κεντρικό νευρικό σύστημα, αισθητήρια όργανα και συντονισμός	62	69	16	59	10.8
Φυσιολογία ομοιόστασης	89	85	17	14	8.9
Διατήρηση ισορροπίας νερού και φυτά και ζώα	116	67	6	18	3.2
Δυναμική πληθυσμών	103	62	9	33	5.2
Τροφική και ενεργειακή αλυσίδα στα οικοσυστήματα, ρύπανση	114	53	4	34	2.3
Πρόσληψη τροφής σε φυτά και ζώα	128	49	1	28	0.6
Συμπεριφοριστικές αποκρίσεις των ζώων στον κίνδυνο	129	41	6	31	3.4
Μηχανισμοί άμυνας στα φυτά	102	59	3	42	1.8
Αντιβιοτικά και βιολογικά απορρυπαντικά	51	50	10	96	9.0
Καλλιέργεια ζύμης, παραγωγή ψωμιού και μπίρας	61	44	9	91	7.9

Σε έξι ενότητες οι μαθητές εμφάνισαν δείκτη δυσκολίας πάνω από 10 (‘Μονοϋβριδισμός, διυβριδισμός, συνδεδεμένα γονίδια’=22.2, ‘Γενετική μηχανική’=13.4, ‘Γενετικός έλεγχος ανάπτυξης και μεταβολικές διεργασίες’=13.3, ‘Μείωση’=11.9, ‘Κεντρικό νευρικό σύστημα, αισθητήρια όργανα και συντονισμός’=10.8, ‘Γαμέτες, αλληλόμορφα και γονίδια’=10.4), πέντε από τις οποίες προέρχονται από ενότητες σχετικά με τη Γενετική. Οι ενότητες με μεγαλύτερη ευκολία ήταν οι ‘Διάχυση και ώσμωση’=0.5, ‘Πρόσληψη τροφής σε φυτά και ζώα’=0.6, ‘Ένζυμα’=1.5, ‘Ενεργητική μεταφορά και έκκριση υλι-

κών'=1.5, 'Μηχανισμοί άμυνας στα φυτά'=1.8. Έχει ενδιαφέρον πως τρία από τα 'εύκολα θέματα', στην παλαιότερη έρευνα των Johnstone & Mahmood (1980) είχαν εντοπιστεί ως δύσκολες ενότητες, γεγονός που οφείλεται σε μακροχρόνιες, κατάλληλα επιλεγμένες, διδακτικές στρατηγικές.

Επιπλέον, ενδιαφέρον της έρευνας των Bahar, Johnstone & Hansell (1999) είναι πως ακολούθησε και ανάλυση με τη βοήθεια συνεντεύξεων, από τους φοιτητές του δείγματος, καθώς διαπιστώθηκε πως η κύρια δυσκολία εντοπιζόταν στα θέματα της Γενετικής. Σημαντικό πρόβλημα ήταν η γλώσσα και η χρήση των όρων (αλληλόμορφο, γονίδιο, ομόλογο). Οι μαθηματικές εκφράσεις και οι συμβολισμοί αποτελούσαν τροχοπέδη, ενώ δεν έλειπαν και οι επισημάνσεις σχετικά με το προσωπικό ενδιαφέρον. Οι ερευνητές καταλήγουν πως η περιπλοκότητα ορισμένων βιολογικών θεμάτων, κατά τη διδασκαλία, πηγάζει από τη διολίσθησή τους σε τρία διαφορετικά επίπεδα σκέψης, το Μακρο-, το Μικρο (ή ακόμα και Υπό-μικρο ή μοριακό) και το Αναπαραστατικό (Johnstone, 1991) (Εικόνα 2). Οι Bahar, Johnstone & Hansell (1999) υποστηρίζουν πως το ίδιο συμβαίνει και με τα θέματα της Γενετικής: «...τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των έμβιων όντων, όπως τα άνθη ή τα έντομα, σχηματίζουν το ΜΑΚΡΟ- κι είναι ορατά με τις αισθήσεις. Η επίκληση των γονιδίων, των αλληλομόρφων και των άλλων στοιχείων για να εξηγηθεί το ΜΑΚΡΟ-, οδηγεί τους μαθητές στο ΥΠΟ-ΜΙΚΡΟ που δεν είναι άμεσα προσβάσιμο με τις αισθήσεις. Έτσι στη συνέχεια αναπαριστώνται και ελέγχονται από μαθηματικές συσκευές που είναι ΣΥΜΒΟΛΙΚΟ του τι συμβαίνει στο ΥΠΟ-ΜΙΚΡΟ και επιτρέπει την ανάδυση του ΜΑΚΡΟ» (σελ. 86). Διαπιστώνουμε πως οι ερευνητές αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα δράσης για την αναπαράσταση του ΜΙΚΡΟ και του ΥΠΟ-ΜΙΚΡΟ κόσμου, όπου γίνεται συχνά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, ώστε να επιτευχθεί ο αναγκαίος συμβολισμός. Όπως αναφέρουν «... οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν εργαστηριακή-πειραματική εμπειρία στο ΜΑΚΡΟ, προσεκτικό έλεγχο του λεξιλογίου και των εννοιών στο ΥΠΟ-ΜΙΚΡΟ και σταδιακή εισαγωγή του ΣΥΜΒΟΛΙΣΜΟΥ» (σελ. 86). Η εμπειρία βελτιώνει την Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου των εκπαιδευτικών (Στασινάκης & Αθανασίου, 2013), επιτρέποντας την μετακύλιση της διδακτικής τους πρακτικής μεταξύ των τριών επιπέδων σκέψης.



Εικόνα 2. Τα τρία επίπεδα σκέψης [Προσαρμογή από Bahar, Johnstone & Hansell (1999)].

Οι Mavrikaki et al. (2012) μελέτησαν σε 368 Έλληνες μαθητές της δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης διάφορα θέματα που σχετίζονται με τις απόψεις των μαθητών για το μάθημα της Βιολογίας που διδάσκονται. Μεταξύ των διαφόρων παραμέτρων που εξετάστηκαν, έχει ενδιαφέρον η διάσταση σχετικά με τη δυσκολία του μαθήματος. Οι μαθητές της Γ Λυκείου θεωρούν πως η Βιολογία είναι δύσκολη, σε σχέση με τους μαθητές της Β Γυμνασίου. Καθώς οι μαθητές μεταβαίνουν στο Λύκειο διαπιστώνουν δυσκολία στη Βιολογία: περίπου οι μισοί μαθητές της Β Γυμνασίου αντιλαμβάνονται τη Βιολογία ως εύκολη (49.34%) ενώ μόλις το 1/3 των μαθητών της Γ Λυκείου (32.43%) έχει την ίδια άποψη. Διαπιστώνεται πως υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της δυσκολίας στη Βιολογία, του εσωτερικού κινήτρου μάθησης Βιολογίας και ενδιαφέροντός για τη Βιολογία, από τους μαθητές. Ο γενικός μέσος όρος ως προς τη δυσκολία του μαθήματος ήταν 3.33 (SD=0.880, min=1, max=5), ενώ φαίνεται η δημοφιλία του μαθήματος είναι ίδια μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών.

Χρήση Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας στη Διδασκαλία της Βιολογίας

Τα κινούμενα σχέδια συχνά χρησιμοποιούνται σε μαθήματα Βιολογίας ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές να οπτικοποιήσουν περίπλοκες βιολογικές διεργασίες και έννοιες. Έτσι διευκολύνεται η κατανόηση πολύπλοκων χωρικών και χρονικών σχέσεων που δύσκολα μπορούν να παρασταθούν με στατικές εικόνες. Η Veselinovska (2015) χρησιμοποίησε κινούμενα σχέδια, τα οποία κατόρθωσαν να βελτιώσουν την κατανόηση των οπτικών φαινομένων και να παρακινήσουν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τα κινούμενα σχέδια για τη αυτό-εκπαίδευσή τους και όχι ως μία κοινή πηγή περιεχομένου. Τα κινούμενα σχέδια αφορούσαν θέματα κυτταρικής δομής και κυτταρικής διαίρεσης. Η έρευνα διαπίστωσε πως τα κινούμενα σχέδια βελτίωσαν τη διατήρηση στη μνήμη των μαθητών του διδαχθέντος αντικείμενου, ιδιαίτερα στην περίπτωση που είχαν χρησιμοποιηθεί αρκετά κινούμενα σχέδια. Έτσι η οπτικοποίηση βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν τις πολύπλοκες βιολογικές διεργασίες καθώς συντέλεσαν στη μετατροπή των αφηρημένων εννοιών σε συγκεκριμένα οπτικά αντικείμενα που εύκολα μπορούν να ελεγχθούν νοητικά. Επιπλέον φαίνεται να ενισχύουν την μακροπρόθεσμη μάθηση, καθώς επικεντρώνουν την προσοχή σε θέματα ήδη από την αρχή της διδασκαλίας. Με κινούμενα σχέδια που περιγράφουν ιδέες και διεργασίες που αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, μειώνονται οι αποσπάσεις της προσοχής που σχετίζονται με τις χρονικές μεταβάσεις της διεργασίας και έτσι υποστηρίζεται η οπτική διάσταση της μακροπρόθεσμης μνήμης.

Οι Li, Sun & Li (2013) θέλησαν να εισάγουν την επιστημονική παρατήρηση στις τάξεις των μαθητών τους, σε αγροτικές περιοχές. Ο στόχος ήταν πως αν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε διάφορες πληροφορίες μέσω όλων των αισθήσεών τους με ταυτόχρονη εισαγωγή προηγμένων παρατηρησιακών τεχνολογιών, αυτό θα τους οδηγήσει να κατανοήσουν καλύτερα τη Βιολογία. Σε μία εκ των δραστηριοτήτων τους, κατέγραψαν τα κελαηδίσματα 7 ειδών πτηνών από τη φύση, στα οποία πρόσθεσαν 5 άλλα κελαηδίσματα ειδών που βρήκαν διαδικτυακά. Στη συνέχεια μέσω επιλεγμένων ερωτήσεων (π.χ. 'Πόσα διαφορετικά είδη ακούτε;' ή 'Πώς θα

μπορούσατε να βελτιώσετε την ακουστική των ηχοχρωμάτων;’) προσπάθησαν να συζητήσουν με τους μαθητές τους θέματα πειραματικής Βιολογικής επιστήμης, κατορθώνοντας να τους εμπλέξουν στη μεθοδολογία της Βιολογικής έρευνας.

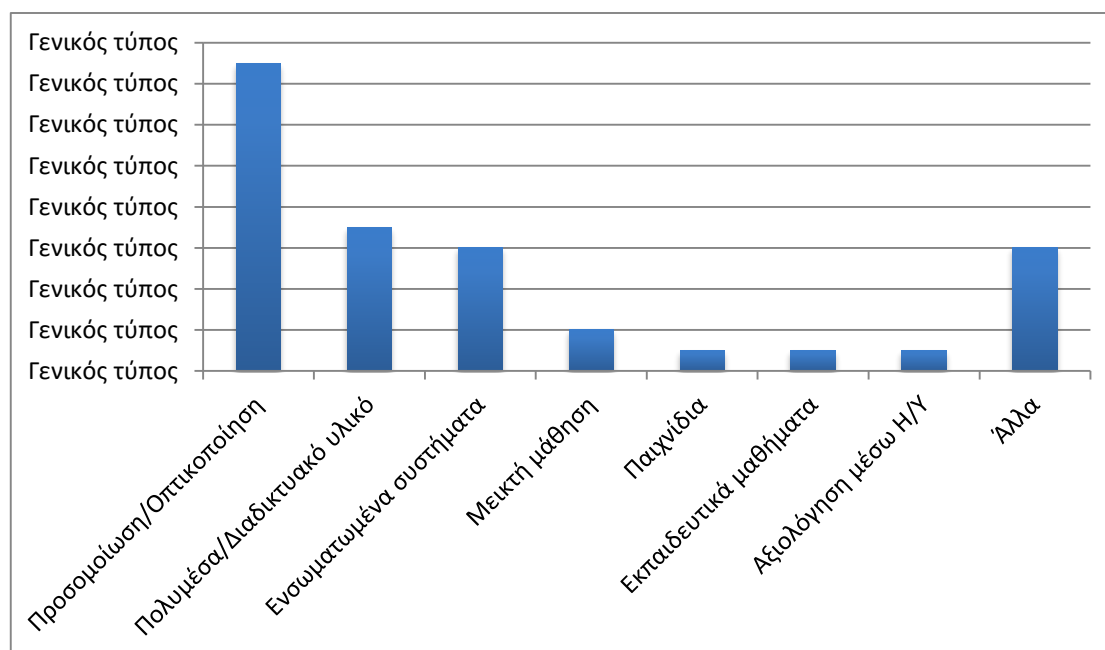
Οι Ferdig *et al.* (2015) για να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της χρήσης στερεοσκοπικών εικόνων στη διδασκαλία βιολογικών εννοιών, έλεγξαν τη χρήση τεχνολογίας 3D σε δύο μαθήματα, δύο διαφορετικών σχολείων. Το πρώτο μάθημα έγινε με τη χρήση του ανατομικού άτλα VRBA (Volume Rendered Brain Atlas) και εικόνες ανατομίας ανθρώπου (Clements & Blank, 2008). Ο VRBA περιέχει συμπροσαρμογή εικόνων απεικόνισης μαγνητικού συντονισμού (Magnetic Resonance Imaging - MRI) και δεδομένα εγκεφαλικού άτλαντα που εμφανίζονται σε πραγματικό χρόνο. Ο άτλας περιέχει 2D και 3D εικόνες, ενώ οι χρήστες αλληλεπιδρούν ποικιλοτρόπως με αυτόν: περιστροφή, εστίαση, προσθήκη νευρώνων, οπτικοποίηση με χρήση χρωμάτων, κτλ. Στο δεύτερο στερεοσκοπικό μάθημα οι ερευνητές χρησιμοποίησαν 3D εικόνες, ως υποστηρικτικό υλικό για τη διδασκαλία της κυτταρικής δομής και του DNA. Οι εικόνες αυτές είχαν παραχθεί με το λογισμικό Virtual Molecular Dynamics (έχει αναπτυχθεί από το Ινστιτούτο Beckman του Πανεπιστημίου του Ιλινόις) (Humphrey & Dalke Schulten, 1996), που επιτρέπει την παραγωγή κινούμενων εικόνων, ατόμων και απλοποιημένων πρωτεϊνικών αναπαραστάσεων. Επιπλέον οι μαθητές είχαν πρόσβαση σε έντυπο υλικό, σε διαδικτυακό υλικό, σε σημειώσεις/διαγράμματα των εκπαιδευτικών τους καθώς και δυνατότητα άμεσης πρόσβασης σε εργαστήριο μικροσκοπίας.

Η μελέτη και η σύγκριση μεταξύ των διαφορετικών ομάδων της έρευνας, έδειξε πως οι μαθητές που χρησιμοποίησαν 3D εικόνες πέτυχαν επιδόσεις, στατιστικά σημαντικές, σε σχέση με τους συμμαθητές τους που διδάχθηκαν χωρίς τη χρήση 3D εικόνων. Διαπιστώθηκε πως η χρήση των 3D (στερεοσκοπικών) εικόνων κατόρθωσε να βελτιώσει τη μάθηση του εν λόγω αντικειμένου, της ανατομίας του ανθρώπου. Στο μάθημα με τις εικόνες DNA-πρωτεϊνών, διαπιστώθηκε πως η διδασκαλία ήταν πιο διασκεδαστική για τους μαθητές (για το 68% και 70% των μαθητών οι 3D απεικονίσεις ήταν οι πρώτες ή δεύτερες επιλογές ως προς τη μορφή του υλικού που θα ήθελαν για τη διδασκαλία τους, αντιστοίχως). Το ίδιο ισχύει και για τις 3D παρουσιάσεις: 70% των μαθητών επιλέγουν 3D ως πρώτη ή δεύτερη επιθυμία τους για την οπτικοποίηση του DNA, 48% των μαθητών επιθυμούσαν τις 3D απεικονίσεις για να κατανοήσουν τη δομή του DNA. Οι ερευνητές διαπιστώνουν πως η χρήση 3D εικόνων με τη χρήση νέων τεχνολογιών, προσφέρει τη μοναδική ευκαιρία να ξεπεραστούν συμβατικά προβλήματα (π.χ. περίπλοκες νευροανατομικές δομές) και τελικά οι μαθητές να συσχετίσουν δομές, ώστε να κατανοηθεί η λειτουργία. Οι μαθητές μπορούν να δουν πολυσύνθετες εικόνες σε ένα αναδυόμενο, αλληλεπιδραστικό και πολυδιάστατο περιβάλλον. Όμως, θα πρέπει η χρήση στην εκπαιδευτική διαδικασία να γίνεται επιλεκτικά, τόσο ως προς το θέμα διδασκαλίας όσο και ως προς την επιλογή του υλικού, καθώς θα πρέπει να συνοδεύονται από πλήρεις εξηγήσεις, οδηγίες και αρκετό αναστοχασμό (μαθητών-μαθητών, μαθητών-εκπαιδευτικών) ώστε να υπάρχει απήχηση στη διδασκαλία και τη μάθηση.

Οι Lee & Tsai (2013) ανέλυσαν 36 εμπειρικές μελέτες, μεταξύ του 2001-2010 σχετικά

με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της Βιολογίας. Από αυτές 10 αναφέρονταν σε μαθήματα προπτυχιακού επιπέδου και 27 σε μαθήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (κάποιες μελέτες μπορεί να αφορούν δύο διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης, έτσι ο τελικός αριθμός των εργασιών στις διαφορετικές κατηγορίες μπορεί να είναι μεγαλύτερος από 36). Οι ερευνητές κατέληξαν σε τέσσερις βασικές διαπιστώσεις.

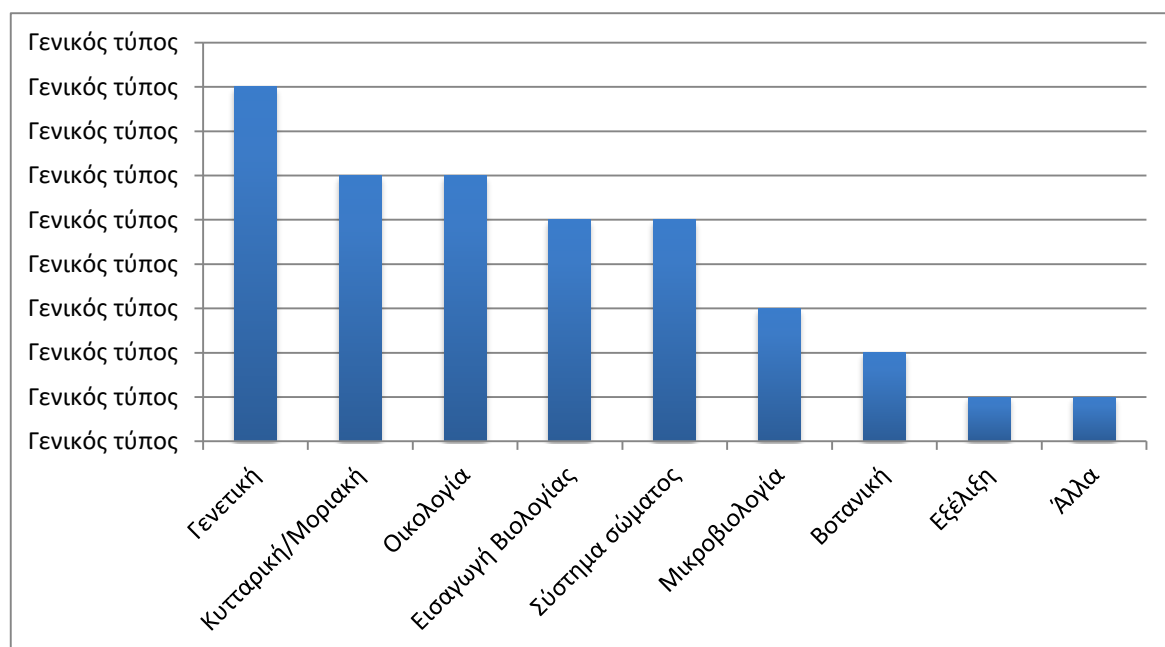
1^η Διαπίστωση: Η πλειονότητα των εργασιών χρησιμοποιούσε Προσομοιώσεις / Συστήματα Οπτικοποίησης, Πολυμέσα / Διαδικτυακό Υλικό ή Ενσωματωμένα Συστήματα Μάθησης (ILS-Integrated Learning Systems). Ειδικότερα οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες που χρησιμοποιήθηκαν ανά εργασία ήταν: προσομοιώσεις / οπτικοποίηση (n=15), πολυμέσα / διαδικτυακό υλικό (n=7), ενσωματωμένα συστήματα πολύπλευρης μάθησης (n=6). Λιγότερες εργασίες βρέθηκαν σχετικά με τη χρήση μεικτού συστήματος μάθησης, παιχνιδιών, εκπαιδευτικών μαθημάτων ή αξιολόγησης μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών. Με τις προσομοιώσεις οι μαθητές αποκτούν πρόσβαση στη 'μεγάλη ιδέα' συγκεκριμένων βιολογικών διεργασιών, ενώ με τα εικονικά περιβάλλοντα μπορούν να εμπλακούν σε βιολογικές έρευνες και να κατανοήσουν τη φύση των βιολογικών πρακτικών κατά την εφαρμογή της Βιολογικής επιστήμης. Με τις οπτικοποιήσεις επιτυγχάνεται η αποσαφήνιση διεργασιών και/ή δομών συχνά αόρατων, επιλεγμένων βιολογικών φαινομένων ή ολοτήτων.



Γράφημα 1. Αριθμός εργασιών ανάλογα με την εκπαιδευτική τεχνολογία που χρησιμοποιούν (Στην κατηγορία 'Άλλα' περιλαμβάνονται εννοιολογικοί χάρτες, tablets, clickers, Η/Υ χειρός, μικροσκόπια από απόσταση, ψηφιακή βιβλιοθήκη).

Η χρήση των διαδικτυακών πηγών, εφόσον γίνεται ενδεδειγμένος έλεγχός τους, προσφέρει άμεση πρόσβαση σε πληροφορίες και παραστατικές αναπαραστάσεις. Τα ενσωματωμένα συστήματα μάθησης οργανώνουν δραστηριότητες, πολυεπίπεδες και περίπλοκες στηριζόμενες στις αρχές της διερευνητικής μάθησης. Σχετικά μπορείτε να δείτε στο Γράφημα 1.

2^η Διαπίστωση: Η Γενετική και η Μοριακή Βιολογία ήταν οι τομείς διδασκαλίας που διδάσκονταν συχνότερα με τη χρήση νέων τεχνολογιών, ενώ μόνο σε λίγες μελέτες διαπιστώθηκαν θέματα διεπιστημονικού περιεχομένου. Ειδικότερα τα βιολογικά θέματα που διδάχθηκαν με τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογιών ήταν Γενετική (n=8), Κυτταρική και Μοριακή Βιολογία (n=6) και Οικολογία (n=6). Η στοχευμένη χρήση εκπαιδευτικής τεχνολογίας σε συγκεκριμένους τομείς της Βιολογίας, οφείλεται στο ότι είναι ανεικονικοί ή γλωσσολογικά δύσκολοι (π.χ. Γενετική), δυναμικοί (π.χ. αντιγραφή DNA), αδύνατον ή δύσκολα να διαπιστωθούν στην καθημερινή ζωή (π.χ. ιοί), αποτελούμενοι από περίπλοκες σχέσεις μεταξύ των επιμέρους συστατικών στοιχείων (π.χ. Οικολογία). Οι ερευνητές διαπίστωσαν πως τα εργαλεία προσομοίωσης/οπτικοποίησης χρησιμοποιήθηκαν κυρίως για τις ενότητες ‘Συστήματα σώματος’, ‘Κυτταρική/Μοριακή Βιολογία’, ‘Γενετική’, ‘Οικολογία/Περιβαλλοντική Βιολογία’, ενώ τα ενσωματωμένα συστήματα μάθησης κυρίως για την ‘Κυτταρική/Μοριακή Βιολογία’ και την ‘Οικολογία/Περιβαλλοντική Βιολογία’. Ο τομέας ‘Κυτταρική/Μοριακή Βιολογία’ χρησιμοποιούσε τις περισσότερες τεχνολογίες. Σχετικά μπορείτε να δείτε στο Γράφημα 2.



Γράφημα 2. Αριθμός εργασιών ανάλογα με το θέμα διδασκαλίας (Στην κατηγορία ‘Σύστημα σώματος’, περιλαμβάνονται τα πεπτικό, αναπαραγωγικό, κυκλοφορικό και απεκκριτικό σύστημα, η φυσιολογία και η βιολογία του ανθρώπου. Στην κατηγορία ‘Οικολογία’ περιλαμβάνονται επίσης η περιβαλλοντική βιολογία και η ηθολογία των ζώων.

3^η Διαπίστωση: Οι περισσότερες μελέτες αξιολογούν την απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές, λίγες εξετάζουν την συναισθηματική αλλαγή και ακόμα λιγότερες αξιολογούν τις δεξιότητες των μαθητών. Τέλος, σε μικρό αριθμό εργασιών παρατηρούν και καταγράφουν τη διαδικασία μάθησης των μαθητών.

4^η Διαπίστωση: Εκτός από τη σύγκριση μεταξύ παραδοσιακής – τεχνολογικά υποβοηθούμενης μάθησης, ορισμένες μελέτες εξέτασαν την επίπτωση διαφορετικής τεχνολο-

γίας στις δυνατότητες που προσφέρει για τη βιολογική μάθηση. Φαίνεται για παράδειγμα πως τα λογισμικά 'ψυχαγωγίας + εκπαίδευσης' (*edutainment*) προάγουν τη θετική διάθεση των μαθητών σχετικά με τη Βιολογία, ενώ ο συνδυασμός τους με λογισμικά μάθησης περιεχομένου βοηθούν τους μαθητές να πετυχαίνουν καλύτερες επιδόσεις σε σύγκριση με αυτούς που δεν χρησιμοποίησαν οποιασδήποτε μορφής ψηφιακό υλικό. Επιπλέον, η δυναμική οπτικοποίηση μέσω απεικόνισης με κινούμενα σχέδια (π.χ. για το μηχανισμό της PCR) επέφερε υψηλότερο βαθμό κατανόησης σε σχέση με μαθητές που διδάχθηκαν με χρήση απλών στατικών εικόνων.

Οι Βλάσση, Κωσταρίδης & Παυλάτου (2015) χρησιμοποίησαν πολυμεσικές εφαρμογές (εκπαιδευτικά παιχνίδια, προσομοιώσεις, ψηφιακό παζλ, ψηφιακός εννοιολογικός χάρτης, τρισδιάστατα μοντέλα) με μαθητές Β Λυκείου. Διαπιστώθηκε η ευκολία χρήσης των εφαρμογών, η δυνατότητα χρήσης τους και εκτός σχολικού χώρου, η προτίμηση των μαθητών για εφαρμογές παιχνιδιών και διάδρασης, η πρόκληση ενδιαφέροντες, η διασκέδαση των συμμετεχόντων. Οι ερευνητές καταλήγουν πως επιτυγχάνεται ευκολότερα η κατανόηση του μαθήματος, το μάθημα γίνεται πιο δημιουργικό και έτσι οι μαθητές θα επιθυμούσαν να διδάσκονται και άλλα μαθήματα με παρόμοιο τρόπο.

Οι Ζαχόπουλος & Στασινάκης (2015) χρησιμοποίησαν το σύστημα ανάδρασης της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης Moodle. Η αναγκαιότητα προέκυψε ως απάντηση στο πλούσιο εννοιολογικό πλαίσιο και τις σχέσεις των εννοιών στο μάθημα της Βιολογίας Γ Λυκείου Γενικής Παιδείας. Οι άμεσες απαντήσεις του συστήματος, η δυνατότητα δοκιμής διαφόρων απαντήσεων και τα μηνύματα ανατροφοδότησης – ανάδρασης, βοήθησαν τους μαθητές πολυεπίπεδα: τόσο στο να διαπιστώσουν τους λόγους που μία επιλογή ήταν σωστή ή λανθασμένη όσο και να παρωθηθούν προς την κατεύθυνση βελτίωσης της επίδοσής τους. Επιπλέον οι καταγραφές/αναφορές ανά μαθητή, έδωσε τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να ελέγξουν ατομικά τα λάθη κάθε μαθητή και να σχεδιάσουν εξατομικευμένη διδακτική στρατηγική, ώστε να βοηθήσουν κάθε μαθητή χωριστά να ξεπεράσει τις αδυναμίες και να βελτιώσει την επίδοσή του. Τα λάθη που γίνονται δεν αξιολογούνται μόνο αρνητικά στα πλαίσια της βαθμολόγησης, αλλά αποκτούν και παιδαγωγική αξία αφού αποτελούν αφορμή για στοχευμένες διδακτικές παρεμβάσεις, ανά μαθητή και ανά ερώτηση – λάθος.

Οι Αλμπέρτη & Φωτοπούλου (2015) χρησιμοποίησαν την Τέχνη, τα Μαθηματικά και τη Βιολογία σε ένα διαθεματικό σενάριο διερευνητικής μάθησης. Το προτεινόμενο εκπαιδευτικό σενάριο της Βιολογίας απευθυνόταν σε μαθητές της Γ' τάξης Λυκείου, που διδάσκονται το μάθημα της Βιολογίας Θετικής Κατεύθυνσης, όπου μέσω των έργων του Mondrian αναλύεται το κληρονομικό χαρακτηριστικό της αχρωματοψίας στο κόκκινο και στο πράσινο και στη συνέχεια μελετάται ο τρόπος κληρονόμησης του χαρακτηριστικού αυτού (φυλοσύνδετη κληρονομικότητα). Κατά την υλοποίηση χρησιμοποιήθηκαν διαδικτυακή εφαρμογή (*Seeing Color*) για τη διαπίστωση της διαφορετικής χρωματικής παρατήρησης από διαφορετικά είδη οργανισμών, το λογισμικό *Geogebra* για την κατασκευή του πίνακα του Mondrian, ενώ με το λογισμικό *GenoPro* οι μαθητές εξασκήθηκαν στην παραγωγή και την ερμηνεία γενεαλογικών δέντρων. Με τη χρήση

των ΤΠΕ οι ερευνητές κατόρθωσαν να συνθέσουν διαφορετικούς εκπαιδευτικούς τομείς και να καλλιεργήσουν την «... αισθητική εμπειρία παράλληλα με την καλλιέργεια του επιστημονικού πνεύματος» (σελ. 1617). Οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες και κατέληξαν σε συμπεράσματα τόσο με επαγωγικό όσο και με παραγωγικό τρόπο, ενώ το εύχρηστο περιβάλλον του λογισμικού κατασκευής γενεαλογικών δέντρων επέτρεψε στους μαθητές να πειραματιστούν με διαφορετικά δεδομένα και να επιτύχουν αμεσότερη και διεξοδικότερη διερεύνηση διάφορων περιστατικών κληρονομικότητας.

Οι Βασιλοπούλου & Μαυρικάκη (2014) μελέτησαν τη συμπεριφορά ενός μαθητή με Διαταραχή Έλλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), ως προς τη διδασκαλία της Βιολογίας με τη χρήση ΤΠΕ (λογισμικό μαζί με διαδραστικό πίνακα) και χωρίς τη χρήση ΤΠΕ. Με τη χρήση των ΤΠΕ οι ερευνητές κατόρθωσαν να τραβήξουν την προσοχή του μαθητή και να τον διατηρήσουν περισσότερο ενεργό: παρατήρησαν μεγαλύτερη βελτίωση αλλά και σε κάποια σημεία καμία αλλαγή όσον αφορά την απροσεξία του, σημαντική αλλαγή στην υπερκινητικότητα και τη μικρότερη αλλαγή από όλα στο κομμάτι της παρορμητικότητας. Το μάθημα ήταν διαφορετικό, παραγωγικό, ενώ ο μαθητής δήλωσε πως προτιμούσε να παρακολουθεί το μάθημα με τη χρήση των ΤΠΕ γιατί κατανοούσε τις έννοιες ευκολότερα και του επέτρεπε ενεργή δράση.

Οι Χοβαρδάς & Κορφιάτης (2014) με τη χρήση των λογισμικών STELLA και NetLogo, μοντελοποιούν και προσομοιώνουν το σύστημα λείας-θηρευτή ώστε να διδαχθούν οι έννοιες των τροφικών σχέσεων σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να αναδειχθεί η δυναμική φύση των οικολογικών διαδικασιών, η πολυπλοκότητα στην εξήγηση σχέσεων αιτίου-αποτελέσματος καθώς και η κατανόηση αναδραστικών μηχανισμών. Έτσι μπορούμε να ξεπεράσουμε τον σκόπελο που προκαλείται λόγω ελλιπούς παρουσίασης της οικολογίας στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια, όπου «...παρουσιάζεται ως μια μάλλον περιγραφική επιστήμη παρά ως μια επιστήμη που παρέχει τα εργαλεία για την ανάλυση των οικολογικών διαδικασιών, την εξήγηση της κατάστασης των οικοσυστημάτων και τη δυνατότητα διαχείρισης τους και πρόβλεψης της εξέλιξής τους» (σελ. 258).

Οι Στασινάκης & Νικολάου (2008) κατασκεύασαν δυναμικό εννοιολογικό χάρτη, για τις τάξεις Β και Γ Λυκείου, με τη χρήση του λογισμικού Cmap Tools. Χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό για να συνδεθούν οι εξεταζόμενες βιολογικές έννοιες με επιπλέον πολυμεσικό υλικό (βίντεο, εικόνες, πίνακες κ.τ.λ.), με άλλους εννοιολογικούς χάρτες ή με ιστοσελίδες στο διαδίκτυο· έτσι κατασκευάστηκαν δυναμικοί εννοιολογικοί χάρτες, με δυναμικό περιεχόμενο που περιείχαν και πλήθος συμπληρωματικών (κυρίως πολυμεσικών) πληροφοριών για καλύτερη κατανόηση και παραστατικότερη παρουσίαση. Με τον τρόπο αυτό ο εννοιολογικός χάρτης δεν περιέχει μόνο πληροφορίες σε μορφή κειμένου, αλλά σε διάφορους τύπους και φορμά πληροφοριών που μπορεί να διεγείρει το ενδιαφέρον διαφορετικών τύπων μαθητών. Επιπλέον η χρήση των εννοιολογικών χαρτών εξασφαλίζει τη μάθηση με νόημα, ενώ διαπιστώνεται (Prezler, 2004) πως οι μαθητές που διδάσκονται Βιολογία κατορθώνουν να ενοποιήσουν τα επιμέρους συστατικά της βιολογικής γνώσης σε ευρύτερα εννοιολογικά πλαίσια, μετά τη χρήση των

εννοιολογικών χαρτών.

Συμπερασματικά

Η χρήση των ΤΠΕ, πολυμέσα, διαδίκτυο, λογισμικά, κ.ά., αλλάζει ραγδαία τον τρόπο ζωής των ανθρώπων και της μάθησής τους. Καθώς αναπτύσσεται διαρκώς, η τεχνολογία των πολυμέσων στη σύγχρονη εκπαίδευση, δείχνει σταδιακά την ασύγκριτη υπεροχή της σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας. Το πλεονέκτημα αυτό είναι ιδιαίτερος σημαντικό στη διδασκαλία της Βιολογίας, καθώς η μελέτη της βιολογικής επιστήμης περιλαμβάνει περιεχόμενο μακροσκοπικό και μικροσκοπικό, στατικό και δυναμικό, λειτουργικές δομές και εξελικτικές αφηγήσεις.

Οι νέες τεχνολογίες συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της Βιολογίας, διότι καθιστούν δυνατή:

- ∴ Την οργάνωση εννοιών, δημιουργώντας υπερ-ομάδες εννοιών και συνδέσεων αναδεικνύοντας της αλληλεπιδράσεις του βιολογικού κόσμου.
- ∴ Τη χρήση προσομοιώσεων που μπορούν να παρουσιάσουν μία εκδοχή του φυσικού κόσμου συχνά ταυτόσημη με ό,τι συμβαίνει σε ένα περιβάλλον, μικρόκοσμου ή μακρόκοσμου.
- ∴ Την οπτικοποίηση, παρουσίαση και οριοθέτηση δομών και υπερδομών (σε μικρο- και μακρο-επίπεδο) που θα ήταν αδύνατον να παρουσιαστούν σε μία σχολική τάξη περιορισμένων πόρων.
- ∴ Την παρουσίαση αφηρημένων εννοιών, που αποκτούν υπόσταση και εντάσσονται σε ένα πλαίσιο αντίληψης εύληπτο από τους μαθητές.
- ∴ Την αναπαράσταση των τρισδιάστατων φυσικών κόσμων, με τις βιολογικές δομές και τις λειτουργίες τους σε πλήρη ανάπτυξη και απόδοση.
- ∴ Την αναπαραγωγή εξελικτικών διαδικασιών, που έχουν χρονικές και χωρικές διαστάσεις που δεν μπορούν να παρατηρηθούν, λόγω της ιστορικότητάς τους.
- ∴ Τη μοντελοποίηση και την αλληλεπίδραση με βιολογικές διεργασίες, που θα ήταν αδύνατον να πραγματοποιηθούν σε πραγματικό χρόνο (π.χ. λειτουργία της καρδιάς και μικρή και μεγάλη κυκλοφορία).
- ∴ Τη σύνδεση με άλλες επιστήμες, τη διαθεματική προσέγγιση σε έναν κόσμο που απαιτεί ενεργούς και επιστημονικά εγγράμματους πολίτες.
- ∴ Τη χρήση δεδομένων που παράγει η επιστήμη (π.χ. βάσεις δεδομένων βιοπληροφορικής), ώστε οι μαθητές να εμπλέκονται ενεργά σε γεγονότα πραγματικής επιστήμης.

∴ Την επίσπευση μακροχρόνιων βιολογικών διεργασιών (π.χ. ανάπτυξη), ώστε να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης μίας σχολικής τάξης.

Πάντα όμως θα πρέπει η χρήση των ΤΠΕ να συνοδεύεται από την κατάλληλη καθοδήγηση και επεξήγηση, ώστε μη δημιουργούνται νέες παρανοήσεις στους μαθητές και να μην οδηγούνται σε νοητικά αδιέξοδα. Η χρήση των ΤΠΕ με κατάλληλο σχεδιασμό και στοχοθεσία, μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις και επιπλέον να εμπλέξει περισσότερο ενεργά τους μαθητές σε έναν μαγικό κόσμο, αυτόν της Βιολογικής επιστήμης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Κ. (2009). *Εισαγωγή στις Βιολογικές Επιστήμες και τη Διδακτική τους*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Αλημπέρτη, Μ. και Φωτοπούλου, Α (2015). Διδακτική πρόταση για την αξιοποίηση έργων τέχνης του Mondrian στη διδασκαλία των Μαθηματικών και της Βιολογίας με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων. *Πρακτικά Εργασιών Συνεδρίου 'Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.'*, Αθήνα, 7-8 Νοεμβρίου, ISBN 978-960-99435-8-1, σσ. 1609-1619.

Βασιλοπούλου, Α. και Μαυρικάκη, Ε. (2014). Η συμβολή των ΤΠΕ στην επίδοση μαθητή με ΔΕΠ-Υ στο μάθημα της Βιολογίας. Στο *Ε. Μαυρικάκη, Π. Στασινάκης και Χ. Ζαχόπουλος (Επιμ.). Πρακτικά Εργασιών 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Βιολογία στην Εκπαίδευση»*, (σσ. 193-203). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Βιοεπιστημόνων, ISBN: 978-618-81159-0-3.

Βλάσση, Μ., Κωσταρίδης, Π. και Παυλάτου, Α.Ε. (2015). Δημιουργία και Διδακτική Αξιοποίηση Διαδραστικών Πολυμεσικών Εφαρμογών του Ψηφιακού Σχολείου για το μάθημα της Βιολογίας. *Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ*, Σύρος, 26-28 Ιουνίου 2015, Επιμέλεια: Ν. Τζιμόπουλος, ISBN 978-618-80768-1-5, σσ. 689-697.

Dobzhansky, T. (1989). *Η Γενετική της Εξελικτικής Πορείας*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Ζαχόπουλος, Χ. και Στασινάκης, Π. (2015). Σύστημα Ανάδρασης - Ανατροφοδότησης και Αυτό-αξιολόγησης στην Πλατφόρμα Τηλεκπαίδευσης Moodle: Μελέτη Περίπτωσης στο Μάθημα Βιολογία Γενικής Παιδείας Γ' Λυκείου. *Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ*, Σύρος, 26-28 Ιουνίου 2015, Επιμέλεια: Ν. Τζιμόπουλος, ISBN 978-618-80768-1-5, σσ. 766-774.

Ζόγκτζα, Β. (2009). *Θέματα Διδακτικής της Βιολογίας. Διδασκαλία και μάθηση βιολογικών εννοιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Mayr, E. (2008). *Η ανάπτυξη της Βιολογικής Σκέψης. Ποικιλότητα, Εξέλιξη και Κληρονομικότητα*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Rose, S. (2005). *Μονοπάτια της ζωής. Βιολογία, ελευθερία, ντετερμινισμός*. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Στασινάκης, Π. και Νικολάου, Δ. (2008). *Δημιουργία Δυναμικών Εννοιολογικών Χαρτών στη Βιολογία με τη Χρήση του Λογισμικού Smart Tools*. 1^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας 'Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών, Νάουσα 9-11 Μαΐου.
- Στασινάκης, Π. και Αθανασίου, Κ. (2013). Διερεύνηση συστατικών στοιχείων της Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου, μεταξύ εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη Θεωρία της Εξέλιξης, *Πρακτικά 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση*, 26-28 2013, Βόλος, 978-618-80580-1-9, Επιμέλεια έκδοσης: Βαβουγιός Διονύσης & Παρασκευόπουλος Στέφανος, σσ. 829 – 837.
- Χοβαρδάς, Τ. και Κορφιάτης, Κ. (2014). Εργαστήριο για τη διδασκαλία της Οικολογίας στο Γυμνάσιο Λύκειο: διδασκαλία των τροφικών σχέσεων μέσω υπαίθριου παιχνιδιού και με τη χρήση υπολογιστή. Στο *Ε. Μαυρικάκη, Π. Στασινάκης και Χ. Ζαχόπουλος (Επιμ.)*. Πρακτικά Εργασιών 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Βιολογία στην Εκπαίδευση», (σσ. 257-260). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Βιοεπιστημόνων, ISBN: 978-618-81159-0-3.

Ξενόγλωσση

- Bahar, M., Johnstone, A. H. and Hansell, M. H. (1999). Revisiting learning difficulties in biology. *Journal of Biological Education*, 33(2), 84-86, doi:10.1080/00219266.1999.9655648
- Clements, R.J. and Blank, J.L. (2008). A stereoscopic volume rendered brain atlas. *Brains Minds Media*, 3, 1–9.
- Ferdig, R., Blank, J, Kratcoski, A. and Clements, R. (2015). Using stereoscopy to teach complex biological concepts. *Adv Physiol Educ*, 39, 205–208, doi:10.1152/advan.00034.2014
- Johnstone, A. H. (1991). Why is science difficult to learn? Things are seldom what they seem. *Journal of Computer Assisted Learning*, 7, 75-83.
- Johnstone, A. H. and Mahmood, N.A. (1980). Isolating topics with high perceived difficulty in school biology. *Journal Of Biological Education*, 14(2), 163-166.
- Humphrey, W. and Dalke Schulten, K.A. (1996). VMD–visual molecular dynamics. *J Mol Graphics*, 14, 33–38.

- Lee, S. W.-Y. & Tsai, C.-C. (2013). Technology-supported Learning in Secondary and Undergraduate Biological Education: Observations from Literature Review. *J Sci Educ Technol*, 22, 226–233, doi: 10.1007/s10956-012-9388-6
- Li, G., Sun, P. and Li, D. (2013). Integration of Information Technology into Biology Teaching in China Rural Junior Schools: Practice and Reflections. *International Conference on Educational Research and Sports Education*, pp: 193-196, doi: 10.2991/erse.2013.55
- Mavrikaki, E., Koumparou, H. Kyriakoudi, M., Papacharalampous, I. and Trimandili, M. (2012). Greek Secondary School Students' Views About Biology. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7(2), 217-232.
- Prezler, R. (2004). Cooperative Concept Mapping: Improving Performance in Undergraduate Biology. *Journal of College Science Teaching*, 33(6), 30 - 35
- Veselinovska, S. S. (2015). Impact of the usage of animation in teaching cell biology on student achievement, *Book of Selected Papers, Conference: Researching Paradigms of Childhood and Education*, At Opatija, CROATIA 13-15.4.2015, pp:564-574.

Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η κατάσταση στην Ελλάδα

Οικονόμου Ανδρέας, Επίκουρος Καθηγητής στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.), anoiko@gmail.com

Γουγουλάκης Πέτρος, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Στοκχόλμης, Petros.gougoulakis@edu.su.se

Περίληψη

Αποστολή του Πανεπιστημίου είναι η παραγωγή βασικής και εφαρμοσμένης επιστημονικής γνώσης και η μετάδοση της γνώσης αυτής στους φοιτητές του με μορφές διδασκαλίας υψηλού επιπέδου, προκειμένου να συμβάλλει στην κοινωνική, πολιτιστική και παραγωγική ανάπτυξη του τόπου, βελτιώνοντας την ποιότητα και τους όρους διαβίωσης των πολιτών, προσφέροντας τις γνώσεις και τις ικανότητές των πανεπιστημιακών δασκάλων στην υπηρεσία των μορφωτικών αναγκών του λαού. Προκειμένου να επιτύχει την αποστολή του, το Πανεπιστήμιο πρέπει να διαθέτει προσωπικό υψηλού επιπέδου, ερευνητές αιχμής και, ταυτόχρονα, εμπνευσμένους δασκάλους. Στο παρόν κείμενο εστιάζουμε στην εκπαιδευτική λειτουργία του Πανεπιστημίου και επιχειρούμε να παρουσιάσουμε, καταρχήν, σε αδρές γραμμές, την Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, μια νέα περιοχή επιστημονικής γνώσης, που αφορά στην «επαγγελματική» παιδαγωγική κατάρτιση των πανεπιστημιακών δασκάλων. Στη συνέχεια, περιγράφουμε την κατάσταση στο πεδίο αυτό στην Ελλάδα, όπου, ενώ στα Πανεπιστήμια των αναπτυγμένων χωρών εδώ και δεκαετίες έχουν εντοπίσει την αναγκαιότητα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής, στη χώρα μας μόλις ξεκινούν οι σχετικές συζητήσεις. Τέλος, προτείνουμε πρωτοβουλίες που είναι δυνατόν να αναληφθούν, σε ακαδημαϊκό και πολιτικό επίπεδο, σε βάθος χρόνου και με συστηματικό τρόπο, για τη δημιουργία ενός κατάλληλου πλαισίου λειτουργίας και ανάπτυξης της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Το πλαίσιο αυτό θα εξασφαλίζει τη διαρκή ανάπτυξη της ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής ικανότητας των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας, φροντίζοντας συνεχώς για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης από τα Ελληνικά Πανεπιστήμια.

Λέξεις-Κλειδιά: πανεπιστημιακή παιδαγωγική, παιδαγωγική κατάρτιση, πανεπιστημιακός δάσκαλος, πανεπιστημιακή κουλτούρα

Εισαγωγή

Η αποστολή ενός Πανεπιστημίου¹ είναι πολυδιάστατη. Προάγει τις Επιστήμες παράγοντας, μέσω της έρευνας, νέα επιστημονική γνώση. Είναι, όμως, ταυτόχρονα, και εργαστήριο διάχυσης της γνώσης. Αποστολή του είναι αφενός να παρέχει στους φοιτητές του επιστημονική γνώση και αφετέρου να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και το ακαδημαϊκό ήθος τους, και, φυσικά, τη συναίσθηση της κοινωνικής ευθύνης τους, στηρίζοντας την προσπάθειά τους να αναπτυχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες.

¹ Στο κείμενό μας αυτό ως Πανεπιστήμιο θεωρούμε κάθε Τριτοβάθμιο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα της χώρας μας.

Το Πανεπιστήμιο συμβάλλει με το έργο του στην κοινωνική, πολιτιστική και παραγωγική ανάπτυξη του τόπου, βελτιώνοντας την ποιότητα και τους όρους διαβίωσης των πολιτών, προσφέροντας τις γνώσεις και τις ικανότητές των δασκάλων του στην υπηρεσία των μορφωτικών αναγκών του λαού (σχετικό είναι το Άρθρο 4 του Νόμου Πλαισίου για την Ανώτατη Εκπαίδευση στη χώρα μας). Είναι, πρέπει να είναι, τελικά, το Πανεπιστήμιο, βασικός πυλώνας της ζωής ενός τόπου.

Όσον αφορά τώρα, το σκέλος της εκπαίδευσης που παρέχει το Πανεπιστήμιο, στο οποίο θα επικεντρωθούμε στην παρούσα εργασία μας, διαπιστώνουμε ότι:

Παραδόξως στην ακαδημαϊκή κοινότητα της χώρας μας επικρατεί η άποψη ότι η διδακτική επάρκεια αποτελεί παρεπόμενο της θεωρητικής και ερευνητικής κατάρτισης του Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ). Ως εκ τούτου η παιδαγωγική κατάρτιση των μελών ΔΕΠ δεν συνιστά πεδίο θεωρητικού προβληματισμού και πρακτικής εξάσκησης, γεγονός που εν πολλοίς οφείλεται στην αυθεντία της παράδοσης, που απορρέει από την εποχή όπου τα πανεπιστήμια ήταν εστίες αναπαραγωγής των προνομίων και της εξουσίας της εκάστοτε οικονομικής και πνευματικής ελίτ. (Γουγουλάκης και Οικονόμου, 2014, σελ. 11-12):

Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική

Η Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική (ΠΠ) είναι ένα νέο πεδίο θεωρίας και πράξης, έρευνας και εφαρμογής της. Επικεντρώνει τη σπουδή της στην «επαγγελματική» κατάρτιση των πανεπιστημιακών δασκάλων² σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας (Γουγουλάκης και Οικονόμου, 2014). Στη ίδια μελέτη διαπιστώσαμε την αναγκαιότητα παιδαγωγικής κατάρτισης τόσο του μόνιμου διδακτικού προσωπικού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας όσο και των συνεργατών του (υποψήφιοι διδάκτορες, επιστημονικοί συνεργάτες και όλοι όσοι συνεπικουρούν στο διδακτικό έργο των Πανεπιστημίων). Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, προτείναμε την ανάληψη άμεσων πρωτοβουλιών -σε ακαδημαϊκό και πολιτικό επίπεδο- προκειμένου να ξεκινήσει και να αναπτυχθεί ένας γόνιμος επιστημονικός διάλογος, με σκοπό να ανοίξει και στη χώρα μας ο δρόμος ενίσχυσης και βελτίωσης του παρεχόμενου διδακτικού έργου στα Πανεπιστήμια. Η διαβούλευση αυτή θα μπορούσε να έχει ως κατάληξη τη δημιουργία κατάλληλων δομών μέσα στα Πανεπιστήμια που θα εξασφαλίζουν τη βασική ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και, στη συνέχεια, τη διαρκή επικαιροποίηση και ανάπτυξη της παιδαγωγικής ικανότητας του συνόλου των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητάς μας.

Η συζήτηση αυτή θα μπορούσε να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: Ποιες ικανότητες θα έπρεπε να έχει ο καλός πανεπιστημιακός δάσκαλος, ώστε να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της κοινωνίας, που τον θέλει επίκουρο και μέντορα του φοιτητή, στη προσπάθειά του να κατακτήσει τη γνώση; Και αν αυτές, με κάποιον τρόπο, εντοπισθούν,

² Στο κείμενό μας αυτό, με τον όρο πανεπιστημιακός δάσκαλος εννοούμε κάθε άνδρα ή γυναίκα που είναι μέλος του Διδακτικού Προσωπικού ενός Πανεπιστημίου.

πρόκειται για «έμφυτες» ή επίκτητες ικανότητες; Αν καταλήξουμε στο δεύτερο ενδεχόμενο, τι είδους εκπαίδευση και άσκηση απαιτείται και πώς αυτή μπορεί να πιστοποιηθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; (ό.π.)

Στην ίδια προβληματική κινήθηκαν, στη συνέχεια, και οι Κεδράκα και Δημάση (2015). Στην εισήγησή τους, στο Πρώτο Διεθνές Βιοματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής με θέμα "Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη", στη Δράμα τον Νοέμβριο του 2015, αναφέρθηκαν στη σημασία της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, όχι μόνο για την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των φοιτητών ενός Πανεπιστημίου, αλλά και για τη διαμόρφωση των συνθηκών ανάπτυξης της κοινωνίας στην οποία αυτό λειτουργεί. Διατύπωσαν, με τη σειρά τους, ερωτήματα που οφείλει να θέτει ο ακαδημαϊκός δάσκαλος στον εαυτό του, όπως: Πώς χειρίζομαι τη διδασκαλία μου; Ποιες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές χρησιμοποιώ όταν διδάσκω; Είναι αποτελεσματικές οι διδακτικές προσεγγίσεις μου; Οι ίδιες εκτιμούν όμως ότι σήμερα στην Ελλάδα, τα περισσότερα μέλη ΔΕΠ και ΕΠ δεν ενημερώνονται σε θέματα σχετικά με διδακτικές μεθόδους, είτε γιατί δεν διαθέτουν ανάλογα κίνητρα, είτε γιατί θεωρούν πιο σημαντικό για την εξέλιξη και την επαγγελματική σταδιοδρομία τους να επικεντρωθούν στην έρευνα.

Η εποχή του Πανεπιστημίου των λίγων είναι πλέον παρελθόν, αλλά το νέο ήρθε μαζί με μια έντονη παιδαγωγική κρίση που εξαπλώνεται σε όλες βαθμίδες. Οι δυνατότητες των νέων τεχνολογιών ανατρέπουν τις παγιωμένες μέχρι χτες εκπαιδευτικές σταθερές. Η ενημέρωση και η επικοινωνία αποκτούν στις μέρες μας νέα οχήματα και νέες ταχύτητες, η διαδικασία μάθησης δεν έχει πια ανάγκη τη σχολική αίθουσα και το σχολείο, όπως το γνωρίσαμε, ενώ στην Ευρώπη αναδύεται η ιδεολογία της Δια Βίου Μάθησης και γίνεται προσπάθεια για την εφαρμογή της πολιτικής οικοδόμησης ενός Ενιαίου Ευρωπαϊκού Εκπαιδευτικού Χώρου (Bologna Process - Higher Education Area, 2013).

Ήδη, στη δύση του εικοστού αιώνα, είχε γίνει αντιληπτό και διατυπώθηκε καθαρά, από τους Hannan και Silver, ότι: *η ικανότητα του πανεπιστημιακού δασκάλου δεν μπορεί να στηρίζεται στο έμφυτο ταλέντο του, αλλά σε εστιασμένη κατάρτιση, μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο μιας πανεπιστημιακής κουλτούρας που βλέπει τη μάθηση ως μια παιδαγωγικά κατάλληλη διαδικασία που προωθεί την ενεργό μάθηση.* (Κεδράκα και Δημάση, 2015)

Έτσι, για παράδειγμα, στις κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση αναφέρεται ως ένδειξη διασφάλισης της ποιότητας του διδακτικού προσωπικού και του παρεχόμενου διδακτικού έργου, η εφαρμογή από τα Πανεπιστήμια δοκιμασμένων τρόπων αξιολόγησης της διδακτικής επάρκειας του προσωπικού που διδάσκει ή θα διδάξει τους φοιτητές. (European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2005)

Στο παρόν κείμενο εστιάζουμε στην ανάληψη πρωτοβουλιών, ερευνητικών και οργανωτικών, προκειμένου να προσεγγίσουμε το θέμα της παιδαγωγικής - διδακτικής κα-

τάρτισης των πανεπιστημιακών δασκάλων στη χώρα μας με τρόπο επιστημονικό, οργανωμένο και συστηματικό. Στο πλαίσιο αυτό, θα παρουσιάσουμε πρώτα σε αδρές γραμμές την Π.Π., θα περιγράψουμε την κατάσταση στη χώρα μας σήμερα, θα προτείνουμε έναν πρώτο σχέδιο δράσης και θα παρουσιάσουμε πώς σχεδιάζουμε να υλοποιήσουμε μία εμπειρική έρευνα με αντικείμενο την Π.Π. στην Ελλάδα.

Επιλέξαμε τον όρο Π.Π. προκειμένου να αναφερθούμε και να επικεντρωθούμε κυρίως στη διδακτική διάσταση της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, την οποία θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε και *πανεπιστημιακή διδακτική* (McLean, 2006· Hartley, Pill & Woods, 2005· Fry, Ketteridge & Marshall, 2009· Elmgren & Henriksson, 2010).

Ο όρος πανεπιστημιακή παιδαγωγική παραπέμπει στην ακαδημαϊκή διάσταση της έννοιας της παιδαγωγικής για να χαρακτηρίσει, αφενός διάφορες επιστημονικές θεωρίες και μελέτες, που αφορούν διαδικασίες επηρεασμού και μόρφωσης σε επίπεδο ατόμου, ομάδας, κοινότητας και κοινωνίας σε διαφορετικά περιβάλλοντα, και αφετέρου συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις των διδασκόντων κατά τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των μαθησιακών διαδικασιών που ενεργοποιούν στο πλαίσιο της επαγγελματικής αποστολής τους. (Γουγουλάκης και Οικονόμου, 2014, σελ. 13)

Πιο απλά και πρακτικά, η Π.Π. απαντά στο ερώτημα: Τι είδους γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες χρειάζεται ο πανεπιστημιακός δάσκαλος ώστε να βοηθήσει αποτελεσματικά τους φοιτητές του να μάθουν και να καλλιεργηθούν; (ό.π.)

Προφανώς, ο πανεπιστημιακός δάσκαλος πρέπει να διαθέτει επαγγελματικά εφόδια που αφορούν τις επιστημονικές γνώσεις της ειδικότητάς του καθώς και τα θεωρητικά /επιστημολογικά μοντέλα και τα εννοιολογικά εργαλεία ανάλυσης. Είναι απαραίτητα για να μελετήσει τα φαινόμενα του ερευνητικού πεδίου του, να είναι ικανός να σχεδιάσει και να «τρέξει» πειράματα, να συλλέξει και να αναλύσει δεδομένα, να περιγράψει, να κατανοήσει και να εξηγήσει φαινόμενα. Είναι, όμως, εξίσου σημαντικό να μπορεί ο πανεπιστημιακός δάσκαλος, λειτουργώντας ως «μηχανικός της εκπαίδευσης», αφενός να κατανοεί σε βάθος τις διαδικασίες μάθησης, και αφετέρου, να μπορεί να σχεδιάζει και να πραγματοποιεί τα μαθήματά του με τρόπο που να αποτελούν βιώματα μύησης των φοιτητών στην επιστήμη του. Εξάλλου, μελέτες της τελευταίας δεκαετίας έδειξαν τον αδιαμφισβήτητο και σημαίνοντα ρόλο (και) του πανεπιστημιακού δασκάλου στη μαθησιακή διαδικασία (Day et al., 2007· Hattie, 2012).

Σήμερα, η έμφαση στα αποτελέσματα της μάθησης, η διεθνοποίηση μέσω προγραμμάτων κινητικότητας, η παγκοσμιοποίηση της αγοράς των εκπαιδευτικών ευκαιριών και ο ανταγωνισμός ανάμεσα στα Πανεπιστήμια, ανάγει την ποιότητα της παιδαγωγικής φροντίδας τους σε ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. (Γουγουλάκης και Οικονόμου, 2014)

Ακόμη και αν ένα Πανεπιστήμιο κατέκτησε ένα υψηλό επίπεδο ποιότητας στην Π.Π. δεν είναι εύκολο να παραμείνει εκεί σήμερα, εξαιτίας των αλλαγών που συντελούνται

σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Πράγματι, είναι πλέον ραγδαία η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών, είναι ταχύτερη η παραγωγή και διάδοση της νέας γνώσης ενώ γρήγορα απαξιώνεται η υφιστάμενη. Προκύπτουν νέες αντιλήψεις και συνήθειες επικοινωνίας και μάθησης και είναι δραματική η αύξηση του φοιτητικού πληθυσμού (Tapper & Palfreyman, 2005) χωρίς αντίστοιχα να αυξάνεται η χρηματοδότηση των Πανεπιστημίων. Επομένως, είναι απαραίτητη η ύπαρξη, σε κάθε Πανεπιστήμιο, δομής που θα ερευνά συνεχώς τα νέα δεδομένα και θα εντοπίζει τις ανάγκες που κάθε φορά προκύπτουν ώστε να παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό όλα τα εφόδια προκειμένου να εξασφαλίζει την παιδαγωγική αριστεία του.

Σχετικές είναι οι συστάσεις της Ομάδας Υψηλού Επιπέδου (ΟΥΕ), οι οποίες γίνονται με υπόβαθρο τις αλλαγές που έχουν συντελεσθεί σε κοινωνικό και επιστημολογικό επίπεδο:

Αυτό που είναι γνωστό δεν είναι πλέον σταθερό. Η διάρκεια ζωής της γνώσης μπορεί να είναι πολύ σύντομη. Σε πολλούς επιστημονικούς κλάδους ελλοχεύει η απειλή του παρωχημένου στο τι διδάσκεται και πώς διδάσκεται. Σε έναν μεταβαλλόμενο κόσμο, οι απόφοιτοι της Ευρώπης χρειάζονται το είδος της εκπαίδευσης που τους επιτρέπει να συμμετέχουν αποτελεσματικά ως αφοσιωμένοι, δραστήριοι, σκεπτόμενοι, πολίτες του κόσμου, καθώς και ως οικονομικά υποκείμενα στην ηθική, βιώσιμη ανάπτυξη των κοινωνιών μας. (High Level Group, 2013, σελ. 13)

Η ΟΥΕ επισημαίνει ότι η ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος συμβάλλουν, ώστε οι φοιτητές να βελτιώνουν τις δημιουργικές ικανότητές τους, κατανοώντας συνάμα ότι η μάθηση είναι μια δια βίου υπόθεση. Η ποιότητα της διδασκαλίας είναι καθοριστική για την ακαδημαϊκή πρόοδο των φοιτητών, ενισχύοντας τις μελλοντικές ευκαιρίες και επιλογές τους στην αγορά εργασίας.

Στην ανάλυσή της η ΟΥΕ υπεισέρχεται στη σχέση διδασκαλίας και έρευνας τονίζοντας ότι δεν υφίσταται αντίφαση μεταξύ αυτών των δραστηριοτήτων. Η καλή διδασκαλία, σε οποιοδήποτε επιστημονικό αντικείμενο, είναι καλή στο βαθμό που ενημερώνεται και εμπνέεται από τα ευρήματα της πρόσφατης έρευνας. Επίσης, ένας καλός δάσκαλος, όπως και ένας καλός φοιτητής, είναι ενεργητικοί στη μάθησή τους, διαπνέονται από διερευνητικό πνεύμα και αναστοχαστική διάθεση. Αξίζει να τονιστεί στο σημείο αυτό, πέραν προθέσεων και διακηρύξεων, ότι η διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να αντιμετωπιστεί από τα ΑΕΙ ως υπόθεση μεγάλης προτεραιότητας³:

Η διδασκαλία είναι μια βασική αποστολή και, ως εκ τούτου κεντρική υποχρέωση. Η ποιότητα της διδασκαλίας είναι η εκ των ων ουκ άνευ διάσταση μιας ποιοτικής κουλτούρας μάθησης. Αυτή η αποστολή της διδασκαλίας θα πρέπει να εμφανίζεται ως μια υψίστης

³ Κρίναμε σκόπιμο να χρησιμοποιήσουμε, στο σημείο αυτό, και μέχρι το τέλος της παραγράφου, εκτενές απόσπασμα από το κείμενό μας στον εκπ@ιδευτικό κύκλο, (Γουγουλάκης και Οικονόμου, 2014).

προτεραιότητας υποχρέωση κάθε ιδρύματος που συμμετέχει στην παροχή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης -μια καθημερινά βιωμένη προτεραιότητα και όχι μόνο φανταχτερές λέξεις σε μια διατύπωση της αποστολής του σε ένα κείμενο. (ό.π., σελ. 12)

Στην έκθεσή της η ΟΥΕ αναγνωρίζει ότι δεν υπάρχει συναίνεση γύρω από έναν ενιαίο ορισμό της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση, καθώς και οι δύο συνιστούν σύνθετες δραστηριότητες που εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις μεταβλητές παραμέτρους του κάθε φορά εκπαιδευτικού πλαισίου, όπως το γνωστικό αντικείμενο, τους φοιτητές, τη μέθοδο διδασκαλίας, την υλικοτεχνική υποδομή. Παρά τη διαπίστωση αυτή, η ΟΥΕ υποστηρίζει ότι υπάρχουν παράγοντες που ευνοούν την καλή διδασκαλία και μάθηση, ανεξαρτήτως του αντικειμένου και του πλαισίου, όπως για παράδειγμα:

- *η ενεργός συμμετοχή των φοιτητών είναι απαραίτητη στις διαδικασίες διοίκησης, σχεδιασμού, ανάπτυξης και αναθεώρησης των προγραμμάτων σπουδών, διασφάλισης και αναθεώρησης της ποιότητας,*
- *αποτελεί βασική ευθύνη των θεσμικών οργάνων του Πανεπιστημίου να διασφαλίσουν ότι τα ακαδημαϊκά στελέχη τους δεν είναι μόνον καλά εκπαιδευμένα σε ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό αντικείμενο, αλλά έχουν πιστοποιηθεί, επίσης, και ως επαγγελματίες εκπαιδευτικοί,*
- *αυτή η ευθύνη εκτείνεται στην εξασφάλιση νέων στελεχών που ή διαθέτουν διδακτική εμπειρία κατά την είσοδό τους στην ακαδημαϊκή σταδιοδρομία ή έχουν πρόσβαση σε αξιόπιστα μαθήματα κατάρτισης εκπαιδευτικών κατά τα πρώτα χρόνια της,*
- *η ευθύνη επεκτείνεται και στην παροχή ευκαιριών για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξή τους ως επαγγελματιών δασκάλων και όχι απλά στην εξειδίκευσή τους μόνο σε ένα ακαδημαϊκό γνωστικό αντικείμενο. (ό.π., σελ. 15)*

Αν και η ΟΥΕ δεν διεξέρχεται θέματα περιεχομένου της επαγγελματικής (διδακτικής) κατάρτισης των καθηγητών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενδίδει τελικά στον πειρασμό και διακριτικά υποδεικνύει, αν όχι κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας και μάθησης, τουλάχιστον την κατεύθυνση προς την οποία αυτά θα πρέπει να αναζητηθούν:

1. Η ευθύνη για την ευόδωση της μαθησιακή διαδικασίας στην ανώτατη εκπαίδευση μοιράζεται από κοινού μεταξύ καθηγητών και φοιτητών, με τους πρώτους να προτρέπουν τους δεύτερους σε αμφισβήτηση των προκαταλήψεών τους και την αναθεώρηση των παραδοχών τους, ώστε να μπορούν να φτάσουν σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης.
2. Η ποιοτική διδασκαλία και μάθηση κινείται σε ευρείς ορίζοντες και για αυτό απαιτεί περιβάλλον πλούσιο σε έρευνα και παραγωγή νέας γνώσης. Δεν είναι μόνο το περιεχόμενο του γνωστικού αντικείμενου που χρειάζεται εμπλουτισμό με νέα ερευνητικά αποτελέσματα, αλλά και η ίδια η παιδαγωγική-διδακτική προσέγγισή του στις αίθουσες διδασκαλίας και τα εργαστήρια. Εκεί κυρίως θα καλλιεργήσουν οι φοιτητές την ακαδημαϊκή *εγγραμματοσύνη* τους και παιδεία, καθώς και όλες

εκείνες τις δεξιότητες που θα τους καταστήσουν «καλούς κ' αγαθούς» πολίτες, όχι μόνο του τόπου τους.

3. Στην εποχή της ολοένα και ταχύτερης παγκοσμιοποίησης που διάγουμε, η διδασκαλία και η μαθησιακή εμπειρία όλων των σπουδαστών πρέπει να είναι πλανητική (παγκοσμιοποιημένη) ενθαρρύνοντας, έτσι, τη σφαιρική κατανόηση των επιστημονικών αντικειμένων (High Level Group, 2013, σελ. 18-19).

Η κατάσταση στην Ελλάδα

Διαπιστώνουμε κάποια παράδοξα σχετικά με την παιδαγωγική/διδασκτική επάρκεια των μελών ΔΕΠ. Θα περιοριστούμε μόνο σε δύο.

- 1) Αποτελεί συνήθη πρακτική, κατά την αξιολόγηση του διδακτικού έργου ενός υποψηφίου για μια πανεπιστημιακή θέση, να συνδέεται το διδακτικό του έργο με το γνωστικό αντικείμενο της υπό πλήρωση θέσης.

Πουθενά δεν αναφέρεται η ποιότητα του προσφερόμενου διδακτικού έργου! Πουθενά δεν αναφέρεται κάποιου είδους διδασκτική ή παιδαγωγική επάρκεια παρόλο που αυτό προβλέπεται, όπως θα δούμε παρακάτω, ρητά από τον Νόμο 3374/2005 για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Ανωτάτη Εκπαίδευση. Θαρρείς και ότι αν διδάξεις ένα αντικείμενο αυτόματα αποκτάς και την ικανότητα γι' αυτό!

- 2) Η αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού αξιολογείται από τους φοιτητές χωρίς προηγουμένως να έχει ενδιαφερθεί το Πανεπιστήμιο να το εφοδιάσει με κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, ούτε να έχει δημιουργήσει μια κουλτούρα αριστείας στο επίπεδο της διδασκαλίας. Και φυσικά ούτε λόγος για προσφορά κατάλληλα σχεδιασμένων επιμορφωτικών σεμιναρίων με ευθύνη του ιδρύματος καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας των μελών του.

Στο πλαίσιο αυτό, και δεδομένων των μεγάλων ελλείψεων που διαπιστώνονται σε όλα τα ΑΕΙ στο θέμα της επαγγελματικής κατάρτισης των διδασκόντων (παιδαγωγικής και διδασκτικής), οι φοιτητές καλούνται, μεταξύ άλλων, να αξιολογήσουν τους καθηγητές τους στο πόσο καλά οργανώνουν την παρουσίαση της διδασκόμενης ύλης, αν διεγείρουν το ενδιαφέρον τους, αν παρουσιάζουν με τρόπο απλό και χρησιμοποιώντας ενδιαφέροντα παραδείγματα τις βασικές έννοιες της ύλης ή αν χρησιμοποιούν περισσότερες από μια μεθόδους διδασκαλίας (διάλεξη, ομαδικές εργασίες, βιωματικές δραστηριότητες κ.λπ.). Οι φοιτητές αποφαινόμενοι, επίσης, για την ποιότητα της διδασκτικής διαδικασίας και κρίνουν τους διδάσκοντες ως προς τη συνέπεια απέναντι στις υποχρεώσεις τους και την αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου τους. Απαντούν, τέλος, σε ερωτήσεις που αφορούν στην ενθάρρυνση που δέχονται από τους διδάσκοντες να διατυπώσουν απορίες, στην καθοδήγηση που έχουν στις γραπτές εργασίες τους και την ποιότητα των σχολίων που έλαβαν, ακόμη και τη δυνατότητα που τους δίνεται ή όχι να τις βελτιώσουν. Η διαδικασία αυτή γίνεται πλέον ηλεκτρονικά στη σελίδα της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας κάθε Πανεπιστημίου.

Κατά την άποψή μας όμως το μεγαλύτερο παράδοξο που εντοπίζουμε στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στην πατρίδα μας είναι να θεωρείται αυτονόητη και επιβεβλημένη η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά όχι των καθηγητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πώς μπορεί να διορθωθεί αυτή η κατάσταση;

Δεν είναι τυχαίο πως τα τελευταία χρόνια το εκπαιδευτικό έργο των πανεπιστημιακών δασκάλων έγινε αντικείμενο και της αξιολόγησής τους. Το «παιδαγωγικό κλίμα» και οι παράγοντες που το επηρεάζουν (π.χ. ο χαρακτήρας της μαθησιακής διαδικασίας και η παιδαγωγική/διδασκτική κατάρτιση των διδασκόντων) είναι μεταξύ των παραμέτρων που θα αξιολογούνται στο εξής (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009)⁴, ενώ ο Νόμος 3374/2005 για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση ορίζει το διδακτικό έργο ως ένα από τα αντικείμενα της αξιολόγησής. Στο κείμενο αυτό, ως κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας του διδακτικού έργου, αναφέρονται ρητά:

η αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού, η ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας, η οργάνωση και η εφαρμογή του διδακτικού έργου, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα μέσα και οι υποδομές, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η αναλογία και η συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων, το επίπεδο και η επικαιρότητα των παρεχόμενων γνώσεων, η σύνδεση της έρευνας με τη διδασκαλία, η κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών ή σπουδαστών. (ό.π., άρθρο 3)

Είναι γεγονός ότι το θέμα της παιδαγωγικής κατάρτισης των πανεπιστημιακών δασκάλων αποτελούσε, μέχρι πρόσφατα, υπόθεση ήσσονος σημασίας, με αποτέλεσμα ελάχιστη ερευνητική παραγωγή. Ενδεικτικά αναφέρουμε την εργασία των Καλδρυμίδου και Οικονόμου (1991) σχετικά με τη Διδακτική των Μαθηματικών στην Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση και την εργασία των Γεωργιάδη, Οικονόμου και Μενεξέ (2012) τη σχετική με τις αντιλήψεις των σπουδαστών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. για το πρόγραμμα σπουδών τους.

Όμως και η χώρα μας, σήμερα, θέλοντας και μη, καλείται να αντιμετωπίσει της προκλήσεις του παγκόσμιου ανταγωνισμού, προσφέροντας πανεπιστημιακά προγραμμάτων σπουδών υψηλού επιπέδου και εφαρμόζοντας ελέγχους της ποιότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων τους. Μοιραία, λοιπόν, τίθεται επί τάπητος για συζήτηση και το θέμα της παιδαγωγικής που εφαρμόζεται στις αίθουσες διδασκαλίας των Πανεπιστημίων μας.

Τι μέλλει γενέσθαι

Καταθέτουμε εδώ, στη συνέχεια, τις σκέψεις και τις ερευνητικές μας προθέσεις σχετικά με το θέμα, ευελπιστώντας να συμβάλλουμε στην ευαισθητοποίηση της ακαδημαϊκής κοινότητας στη χώρα μας προσδοκώντας σε μελλοντική συνεργασία με όλους όσους

⁴ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα (διαθέσιμο 30/08/2013 στο www.pi-schools.gr/paideia.../prot_axiologisi.pdf)

(συνάδελφοι, φοιτητές και ΑΕΙ) μοιράζονται μαζί μας τις ίδιες ανησυχίες για το μέλλον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Τα σημεία που εντοπίσαμε και καταγράψουμε είναι τα εξής:

- Κρίνουμε καταρχήν απαραίτητο να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των πανεπιστημιακών δασκάλων. Αυτές θα προκύψουν τόσο από όσα θα δηλώσουν ως προσωπικές τους ανάγκες οι τριτοβάθμιοι καθηγητές, όσο και από αυτά που θα προκύψουν από τις δηλώσεις των φοιτητών ή των αποφοίτων των Ελληνικών Πανεπιστημίων για τις ελλείψεις που οι ίδιοι εντόπισαν στη διάρκεια της φοίτησής τους. Στο θέμα αυτό ήδη σχεδιάζουμε εμπειρική έρευνα που θα διεξαχθεί μέσα στο 2016.
- Η συγκέντρωση καλών πρακτικών από πανεπιστήμια υψηλού κύρους σε συνδυασμό με δημιουργία τράπεζας δημοσιεύσεων και βιβλιοθήκη με σχετικά κείμενα θα αποτελέσει τον απαραίτητο άυλο, πνευματικό πόρο, ο οποίος θα χρησιμοποιείται από όλους όσοι ενδιαφέρονται για ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
- Αυξάνεται συνεχώς ο αριθμός των μελετών και των δημοσιεύσεων σε διεθνές επίπεδο που αναφέρονται στην Π.Π. και θα χρειαστεί χρόνος συντονισμένης μελέτης από ομάδα συναδέλφων προκειμένου να δημιουργηθεί μια κοινή βάση επικοινωνίας και δυνατοτήτων συνεργασίας μεταξύ ερευνητών. Η τράπεζα αυτή πρέπει να εμπλουτίζεται και να επικαιροποιείται συνεχώς.
- Με βάση τα προηγούμενα πρόκειται να εκπονηθούν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα που θα ικανοποιούν τις διαγνωσμένες εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Αναγκαία, στη συνέχεια, είναι η θεσμοθέτηση ενός οργανισμού που θα αναλάβει να υλοποιεί όλα τα παραπάνω σε σταθερή, συνεχή, βάση. Αυτός θα μπορούσε να είναι όμοιος με έναν από τους πολλούς που δοκιμάστηκαν και λειτουργούν στις Ευρωπαϊκές χώρες ή μια νέα εκδοχή που θα δημιουργηθεί με εκλεκτικό, συνθετικό τρόπο, ενταγμένη βέβαια στην υπάρχουσα δομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και, φυσικά, στηριζόμενη στα ευρήματα των ερευνών μας.
- Επόμενο βήμα είναι η θεσμοθέτηση της πιστοποίησης των προσόντων της παιδαγωγικής επάρκειας ενός πανεπιστημιακού δασκάλου. Υπάρχουν χώρες και Πανεπιστήμια όπου είναι υποχρεωτικό ο νεοεισερχόμενος διδάσκων να παρακολουθήσει πρόγραμμα μαθημάτων παιδαγωγικής κατάρτισης στη διάρκεια των πρώτων χρόνων εργασίας του και θα συνεχίσει να εργάζεται μόνον εφόσον το ολοκληρώσει με επιτυχία. Κι εμείς καλούμαστε να δώσουμε τη δική μας απάντηση στο θέμα αυτό.
- Η δημιουργία κοινότητας/δικτύου ερευνητών στο νέο πεδίο είναι ζωτικής σημασίας αφού χωρίς αυτήν το εγχείρημα καταρρέει. Ήδη άνοιξε ο δημόσιος διάλογος που απαιτείται, έγιναν οι πρώτες δημοσιεύσεις και θα ακολουθήσουν και άλλες. Ομάδες εργασίας συγκροτήθηκαν, επίσης, και το πρώτο συνέδριο εξαγγέλθηκε ήδη. Η πρόταση της κυρίας Κεδράκα για ειδικό συμπόσιο με προσκεκλημένα μέλη ΔΕΠ από την Ελλάδα και το εξωτερικό με θέμα την Π.Π. τον ερχόμενο Σεπτέμβριο στη Σαμοθράκη είναι ήδη μια καλή αρχή.

- Τέλος, για την ώρα, εργασίες που θα ανατεθούν από τα μέλη της νέας επιστημονικής κοινότητας σε φοιτητές, σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο αλλά και θέματα διδακτορικών, με αντικείμενο την Π.Π. θα δημιουργήσουν, αφενός μια επιστημονικά τεκμηριωμένη βάση εμπειρικών δεδομένων, ευρημάτων και συμπερασμάτων που θα επιτρέψουν την επιστημονική συζήτηση και αφετέρου τη δημιουργία κρίσιμης μάζας ερευνητών που το έργο τους θα επικεντρωθεί στην ΠΠ.

Όλοι μας συνειδητοποιούμε τον βασικό ρόλο του Πανεπιστημίου στην κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη της χώρας, μέσω της τριπλής αποστολής του: 1) την παραγωγή νέας γνώσης, 2) τη σωστή κατάρτιση του στελεχικού δυναμικού της χώρας, με την προσφορά διδασκαλίας και πρακτικής άσκησης υψηλού επιπέδου, καθώς και 3) την οργανική συνεργασία των ιδρυμάτων με την ευρύτερη κοινωνία (εξωστρέφεια). Πρόκειται για παραμέτρους της ακαδημαϊκής δραστηριότητας εξίσου σημαντικές και αλληλένδετες. Στο κείμενο αυτό εστίασαμε στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των πανεπιστημιακών δασκάλων γιατί θεωρούμε ότι δεν χαιρεί της δέουσας προσοχής και φροντίδας, αν και θα έπρεπε να γίνει αντιληπτό το εξής απλό γεγονός:

Ο καλός δάσκαλος είναι ο επαγγελματίας που δημιουργεί όλους τους άλλους επαγγελματίες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bologna Process - Higher Education Area (2013). Κείμενα διαθέσιμα στην ιστοσελίδα: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=73>, προσπέλαση 13-03-2014.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Elmgren, M., & Henriksson, A.-S. (2010). *Universitetspedagogik*. Stockholm: Norstedts.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Helsinki, Finland.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (eds.) (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*. New York: Routledge, Third edition.
- Hartley, P., Pill, M., & Woods, A. (eds.) (2005). *Enhancing teaching in higher education: new approaches to improving student learning*. London: Routledge Falmer.

- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. New York: Routledge.
- High Level Group (2013). *On the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/modernisation_en.pdf, προσπέλαση 13-03-2014.
- McLean, M. (2006). *Pedagogy and the university: critical theory and practice*. London: Continuum.
- Tapper, T., & Palfreyman, D. (eds.) (2005). *Understanding mass higher education: comparative perspectives on access*. London: Routledge Falmer.
- Γεωργιάδης, Μ., Οικονόμου, Α. & Μενεξές, Γ. (2011). *Οι αντιλήψεις των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ για το πρόγραμμα σπουδών τους*. Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου ΑΣΠΑΙΤΕ, 16-17 Δεκεμβρίου 2011. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Γουγουλάκης, Π. & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(1), 9-48. Διαθέσιμο στις 22-02-2016 στην ιστοσελίδα: <http://www.educircle.gr/periodiko/index.php/proigoymena-teyxi/tomos-2-2014/tomos-2-teyχος-1-2014/55-teyxi-periodikon/tomos-2-teyχος-1/336-panepistimiaki-paidagogiki>.
- Καλδρυμίδου, Μ. & Οικονόμου, Α. (1991). Η Διδακτική των Μαθηματικών στην Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση.
- Κεδράκα, Κ. & Δημάση, Μ. (2015). *Διδάσκοντας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Υποχρέωση, αγγαρεία ή προνόμιο;* Εισήγηση στο 1^ο Διεθνές Βιοματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής, Δράμα: 27, 28 & 29 Νοεμβρίου 2015. (Βλέπε σχετικά στην ιστοσελίδα: <http://www.educircle.gr/synedrio>, υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του Συνεδρίου)
- Νόμος 3374/2005 (ΦΕΚ 189/Α/2-8-2005): *Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση*.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: www.pi-schools.gr/paideia.../prot_axiologisi.pdf, προσπέλαση 30/08/2013.

Παράμετροι και Εκφάνσεις του Παραπρόγραμματος

Μαρκαντώνης Χρίστος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Ed, Ph.D
xrmarkandonis@gmail.com

Περίληψη

Το Παραπρόγραμμα αναφέρεται σε θέματα της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, εξοικειώνει τους μαθητές με ένα συγκεκριμένο τρόπο κοινωνικής ζωής και υποδηλώνει τη φύση της κοινωνικοπολιτιστικής και κοινωνικοποιητικής λειτουργίας της σχολικής ζωής. Λειτουργεί παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα και αφορά κυρίως στις μη προσχεδιασμένες και σκοπούμενες επιδιώξεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εκφράζεται από τη διάκριση ανάμεσα στο επίσημα επιδιωκόμενο και σε αυτό που εκπαιδευτικοί και μαθητές πράττουν και βιώνουν μέσα από τα ακούσια ή λανθάνοντα μηνύματα που εκπέμπονται μέσω των στάσεων, των πεποιθήσεων και των αξιών που μεταδίδει το σχολείο στους μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: Παραπρόγραμμα, παράμετροι, εκφάνσεις

Εισαγωγή

Η τυπική λειτουργία του σχολείου συνίσταται στην εφαρμογή του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος σπουδών με τους διδακτικούς σκοπούς και στόχους και τις αντίστοιχες οδηγίες εφαρμογής και αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οριοθετώντας ένα σχέδιο διδασκαλίας και μάθησης για όλα τα μαθήματα του σχολείου (Μαυρογιώργος, 2000). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών εγγυάται για την πολιτεία την ορθή μορφωτική και κοινωνικοποιητική αποστολή του σχολείου. Στοχεύει στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στην καθημερινή τους εργασία και τις εφαρμοζόμενες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές με σκοπό την επίτευξη στο μέγιστο βαθμό των διδακτικών και των ευρύτερων παιδαγωγικών στόχων που θέτει το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Καψάλης & Βρεττός, 1999).

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών δεν οριοθετεί απλά μια τυπική δομή μαθημάτων στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, αλλά μετουσιώνει την κοινωνικοπολιτιστική διάσταση και λειτουργία του σχολείου και λειτουργεί ως εργαλείο προετοιμασίας και εκπαίδευσης των μαθητών για τις υφιστάμενες κυρίαρχες κοινωνικές δομές (McLaren, 1998). Διαχρονικά, από τον Πλάτωνα ως τον Paulo Freire, το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών διαπνέεται από μια πολιτική φιλοσοφία, εκφράζει την κυρίαρχη ιδεολογία και τη δυναμική της εποχής του και αποτελεί ένα κατ' εξοχήν ιδεολογικό, πολιτικό και κοινωνιολογικό κείμενο. Αντανακλά τον ιδεολογικό πυρήνα και προβάλλει το πολιτικό, πολιτισμικό, φιλοσοφικό και ηθικό συγκείμενο αξιών και αντιλήψεων της εκάστοτε κυρίαρχης ιδεολογίας (Θεριανός, 2010· Κουτσελίνη 2009· Vacca & Vacca, 2005).

Το Παραπρόγραμμα

Στα αποτελέσματα της σχολικής ζωής και σε ό,τι εν τέλει βιώνουν μαθητές και εκπαιδευτικοί στο σχολικό περιβάλλον ανήκουν και τα μη επιδιωκόμενα «υποπροϊόντα» της σχολικής διαδικασίας που δεν προγραμματίζονται δεν ελέγχονται και συνιστούν το «κρυφό» πρόγραμμα ή Παραπρόγραμμα (hidden curriculum). Τα αποτελέσματα αυτά άλλοτε συμπληρώνουν και ενισχύουν και άλλοτε αντιστρατεύονται τους διδακτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς και στόχους του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος. Το Παραπρόγραμμα αποτελεί ένα είδος «συμπληρωματικού ανεπίσημου» προγράμματος, το οποίο, λειτουργώντας παράλληλα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αναφέρεται κυρίως στις μη προσχεδιασμένες και σκοπούμενες επιδιώξεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι η κοινωνικοποίηση των μαθητών, η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και των εδραιωμένων και κυρίαρχων κοινωνικών σχημάτων και συμπεριφορών (Κουτσελίνη, 2000· Μαυρογιώργος, 2000· Ryan & Cooper, 2013· Φλουρής, 2005· Χατζηγεωργίου, 2012). Το Παραπρόγραμμα καθορίζει το πλαίσιο νομιμοποίησης των κοινωνικών διακρίσεων και την προβολή μιας ιεραρχικά και ταξικά δομημένης κοινωνίας (Μαυρογιώργος, 2000). Η διαδικασία εφαρμογής του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος ενισχύεται ή και υπονομεύεται από το Παραπρόγραμμα. Ωστόσο, στις περιπτώσεις που έρχονται σε ρήξη, το Παραπρόγραμμα έχει μεγαλύτερη υπεροχή και εφαρμοστική ισχύ (Ryan & Cooper, 2013). Αναφορικά με τις εφαρμοζόμενες πρακτικές και τη μορφή της διδασκαλίας και της μάθησης, το Παραπρόγραμμα ασκεί καθοριστική επίδραση έναντι του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος. Προωθεί τον ανταγωνισμό παρά τη συνεργασία των μαθητών, προβάλλει τη μάθηση ως ατομική υπόθεση μέσα από τις εφαρμοζόμενες πρακτικές ατομικής αξιολόγησης και ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών (Μαυρογιώργος, 2010). Μέσα από το Παραπρόγραμμα οι μαθητές διδάσκονται στάσεις και αξίες, οι οποίες δεν αναφέρονται ή και συχνά αντιβαίνουν στους σκοπούς και τους στόχους του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος (Marsh, 1997).

Οι Bowles και Gintis στο βιβλίο τους «Schooling in Capitalist America» (1976) τονίζουν ότι οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικές σχέσεις που χαρακτηρίζουν την παραγωγή. Το σχολικό περιβάλλον συντηρεί και αναπαράγει τις υφιστάμενες κοινωνικές σχέσεις της καπιταλιστικής κοινωνίας. Μέσα από τη λανθάνουσα επίδραση του Παραπρογράμματος καθορίζονται οι κοινωνικές εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές στο σχολείο με βάση το φύλο, την κοινωνική τάξη ή τη φυλή που ανήκουν. Κατά συνέπεια οι παράμετροι του Παραπρογράμματος δεν επιτρέπουν την έκθεση των μαθητών σε ένα ουδέτερο και παρόμοιο κανονιστικό κλίμα και σε κάθε περίπτωση δεν το αντιλαμβάνονται όλοι οι μαθητές με τον ίδιο τρόπο (Apple, 2004). Οι σχολικές εμπειρίες των μαθητών, ακόμη και η αίσθηση του χρόνου συναρτώνται με την κοινωνική προέλευση. Οι μαθητές που προέρχονται από κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα ενδιαφέρονται συνήθως για τον παρόντα χρόνο μέσα από την ικανοποίηση των άμεσων αναγκών, ενώ οι μαθητές των ανώτερων στρωμάτων έχουν έναν «μελλοντικό» προσανατολισμό, θεωρώντας τη σχολική μάθηση περισσότερο ως μια μακροπρόθεσμη επένδυση (Τσιριδίου, 2008). Το σχολείο τηρεί μια στάση

φαινομενικής ουδετερότητας απέναντι στα πολιτικά και ιδεολογικά τεκταινόμενα, η οποία συχνά προστατεύει το σχολείο από τρέχουσες συγκυριακές κοινωνικές καταστάσεις, ωστόσο αφαιρεί από το σχολείο τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στις τοπικές και ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες και στις διεργασίες που συντελούνται ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες και τάξεις (Marsh, 1997).

Το Παραπρόγραμμα αναφέρεται σε θέματα της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας και εκφράζει πολλά περισσότερα από μια σειρά μαθημάτων του σχολείου. Εξοικειώνει τους μαθητές με ένα συγκεκριμένο τρόπο κοινωνικής ζωής και υποδηλώνει τη φύση της κοινωνικοπολιτιστικής και κοινωνικοποιητικής λειτουργίας της σχολικής ζωής (Μαυρογιώργος, 2000· McLaren, 1998· Παπαγεωργάκη, 2010). Εκφράζεται από τη διάκριση ανάμεσα στο επίσημα επιδιωκόμενο και σε αυτό που οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές πράττουν και βιώνουν καθημερινά στο σχολικό περιβάλλον. Και υλοποιείται μέσα από τα ακούσια ή λανθάνοντα μηνύματα που εκπέμπουν και λαμβάνουν εκπαιδευτικοί και μαθητές και αφορούν τόσο στις στάσεις και τις πεποιθήσεις όσο και στις αξίες και τα ιδανικά που μεταδίδει το σχολείο καθημερινά στους μαθητές (Ben-Peretz, 1990· Muayyad Mohammed, 2010). Το Παραπρόγραμμα περιλαμβάνει το σύνολο των εμπειριών που αποκτά ο μαθητής, ως αποτέλεσμα της επένεργειας των παραγόντων, των όρων, των σχέσεων και των καταστάσεων που δεν εμπεριέχονται άμεσα και φανερά στο συνολικό σχεδιασμό της τυπικής σχολικής διαδικασίας (Γκότοβος κ.α., 2000). Ενώ το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα αφορά σε όλα τα σχολεία, το Παραπρόγραμμα χαρακτηρίζει μια συγκεκριμένη σχολική κουλτούρα και το κάθε σχολικό περιβάλλον ξεχωριστά. Λειτουργεί άτυπα χωρίς συνειδητό σχεδιασμό και προσδιορίζει τις κοινωνικές νόρμες που ισχύουν σε κάθε σχολείο και τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης των μαθητών. Προσδιορίζει το διδακτικό και μαθησιακό στυλ, τις διαδικασίες αξιολόγησης, τις προσδοκίες εκπαιδευτικών και μαθητών και τη μορφή οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου (Μαυρογιώργος, 2000).

Σύμφωνα με του Ryan και Cooper (2013) ο μαθητής αναπτύσσει τρεις στρατηγικές άμυνας απέναντι στο Παραπρόγραμμα i) την *αντίσταση*, όπου ο μαθητής αντιλαμβάνεται το σχολείο ως χώρο αντιπαράθεσης με την εξουσία που του επιβάλλεται, ii) τη *συμμόρφωση*, όπου ο μαθητής αναγκάζεται να πάρει μέρος σε δραστηριότητες του σχολείου και iii) τον *πραγματισμό*, όταν ο μαθητής αποφασίζει να συμμορφωθεί και να ενταχθεί στο σχολικό περιβάλλον και να βγει ωφελημένος από τα προνόμια και τις παροχές του σχολείου (Ryan & Cooper, 2013).

Η έννοια του Παραπρογράμματος

Αναφορικά με τον προσδιορισμό της έννοιας του Αναλυτικού Προγράμματος ο Soltis (1978) αναφέρει ότι *«εκείνοι που αναζητούν τον ορισμό του Α.Π. είναι σαν έναν έντιμο, αλλά παραπλανημένο κυνηγό, που παρ' ότι πλήρως εξοπλισμένος και πάντα με το δάκτυλο στη σκανδάλη, δεν θα χρειαστεί ποτέ τις υπηρεσίες ενός βυρσοδέψη»* (Νεοφύτου, 2014). Αντίστοιχα, αν και υπάρχουν πολλοί ορισμοί για το Παραπρόγραμμα, ο ακριβής προσδιορισμός και η διατύπωση της έννοιάς του αποτελεί ένα ανάλογο δυσχερές ζήτημα.

Σύμφωνα με τον Phillip Jackson (1968), ο οποίος καθιέρωσε τον όρο του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος μελετώντας τις διάφορες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στις σχολικές τάξεις (life in classrooms, 1968), το «κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα» αναφέρεται «σε όλες τις ανεπίσημες επιδράσεις, διδακτικές και μη, που λαμβάνουν χώρα στο χώρο της τάξης και του σχολείου γενικότερα». Το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα είναι όλες οι άτυπες μορφές διδασκαλίας παράλληλα με το επίσημο πρόγραμμα», όπως να μάθουν οι μαθητές να σηκώνουν το χέρι τους για να πάρουν άδεια, να περιμένουν στη γραμμή ή να ζουν μέσα στο πλήθος του σχολείου (Χατζηγεωργίου, 2012: 110).

Ο Phillip Jackson, στο βιβλίο του «life in classrooms, 1968» επεσήμανε τα χαρακτηριστικά στοιχεία της ζωής μέσα στην τάξη που συνθέτουν τον πυρήνα του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος, με τα οποία οι μαθητές αναγκάζονται να συμβιβαστούν για να έχουν μια ομαλή ένταξη στη σχολική ζωή. Στοιχεία, όπως η αντοχή στο χρόνο αναμονής μέσα στη σχολική τάξη (Apple, 2004· Lunch, 1989) η τιθάσευση των επιθυμιών τους και η υποταγή στις απαιτήσεις και τη θεσμική εξουσία του δασκάλου και στις απαιτήσεις των συμμαθητών τους (Lunch, 1989· Marsh, 1997).

Ο Rowntree (1981) θεωρεί ότι το κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα συνιστούν «όλες οι απόψεις και οι αξίες που μεταδίδονται στους μαθητές σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, όχι μέσα από την επίσημη διδασκαλία, αλλά ασυνείδητα μέσα από αυτό που το ίδρυμα άτυπα απαιτεί από το μαθητή». Ενώ, ο Apple (1971) προσδιορίζει το Παραπρόγραμμα ως «ένα ανεπίσημο και άγραφο σύνολο αποτελεσμάτων που 'λανθάνουν' μέσα στο επίσημο πρόγραμμα, τα διδακτικά υλικά, τις μεθόδους διδασκαλίας, τις πρακτικές της σχολικής μονάδας και της τάξης, τις ενδοσχολικές σχέσεις και τους ρόλους μοντέλα αλληλόδρασης όλων των προσώπων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Νεοφύτου, 2014).

Ιστορική εξέλιξη

Η γνώση της διάστασης του παραπρογράμματος ή του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος και πολλές φορές η καθοριστική επίδρασή του στην καθημερινή λειτουργία και στα μαθησιακά και παιδαγωγικά αποτελέσματα του σχολικού περιβάλλοντος δεν είναι πρωτόγνωρη. Για πρώτη φορά γίνεται λόγος για το «αφανές» πρόγραμμα τον 19^ο αιώνα, με τις πρώτες προσπάθειες για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Επίσης, αναφορά γίνεται και στην εποχή του εποικισμού τόσο της Αμερικής όσο και πολλών άλλων περιοχών του κόσμου από λαούς της Δύσης (Φλουρής, 2005).

Ήδη, από τη δεκαετία του 1920 ασχολήθηκε με το θέμα ο E. Spranger στο «νόμο των μη σκόπιμων επιδράσεων στην αγωγή» (Spranger, 1928). Ο J. Coleman (1961) στο πολύκροτο βιβλίο του για την «εφηβική κοινωνία» μελέτησε μη σκοπούμενες και αναμενόμενες επιδράσεις στη συμπεριφορά και στην προσωπικότητα των νέων (Coleman, 1961). Οι επιδράσεις αυτές αφορούν περισσότερο στην κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου, ωστόσο σχετίζονται σημαντικά και με την ευρύτερη διάσταση του Αναλυτικού Προγράμματος, αφού αποτελεί μια μορφή «πολιτιστικής πολιτικής» και εμπε-

ριέχει τον κοινωνικοπολιτιστικό ρόλο που επιτελεί το σχολείο (McLaren, 1998). Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος και η κοινωνικοπολιτιστική διάσταση του ίδιου του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος οδήγησε στη μελέτη των διαστάσεων και επιδράσεων του κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος ή Παραπρογράμματος και καθιερώθηκε στην παιδαγωγική συζήτηση από τους ειδικούς της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να αποδέχονται την κοινωνιολογική του προοπτική και διάσταση και ερευνητές άλλων επιστημονικών περιοχών (Lynch, 1989).

Παράμετροι και Εκφάνσεις του Παραπρογράμματος

Το Παραπρόγραμμα γενικά βρίσκεται σε σύγκρουση και αντιστρατεύεται την εφαρμογή του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος του σχολείου (Κουτσελίνη, 2009· Massialas, 1996· Ryan & Cooper, 2013) και σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι εφικτή η υλοποίηση του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος χωρίς την ενεργοποίηση και την εφαρμογή στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου του παραπρογράμματος (Μαυρογιώργος, 2000· Massialas, 1996).

Οι Ryan και Cooper (2013) αναφέρουν ως σημαντικές παραμέτρους και εκφάνσεις του Παραπρογράμματος i) την οργάνωση του χώρου, των σχολικών εγκαταστάσεων, των υλικών και των εξετάσεων, ii) την οργάνωση του σχολικού προγράμματος σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, iii) τη θεώρηση των σχολικών κειμένων ως την πιο έγκυρη πηγή γνώση, iv) το σύστημα βαθμολογίας και v) τις σχολικές εθιμοτυπικές δράσεις και εκδηλώσεις, όπως είναι η πρωινή προσευχή, οι σχολικές γιορτές, οι παρελάσεις κ.λπ.) (Ryan & Cooper, 2013).

Ο Μαυρογιώργος (2000) προσδιορίζει ως βασικούς τομείς του σχολικού περιβάλλοντος και της σχολικής ζωής που διαμορφώνουν και προσδιορίζουν το Παραπρόγραμμα: i) το ρυθμό και το κλίμα της ζωής στην τάξη, ii) τα φυσικά χαρακτηριστικά μεγέθη του σχολικού πλαισίου (διάθεση και χρήση χώρου, χρόνου κ.λπ.), iii) τη μέθοδο και την τεχνική διδασκαλίας και iv) τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (Γκότοβος κ.α., 2000)

Σύμφωνα με την Κουτσελίνη (2009) το Παραπρόγραμμα εκδηλώνεται με ένα εύρος από ποικίλους κώδικες συμπεριφοράς: i) λεκτικούς, ii) κινησιακούς, iii) εκφραστικούς, iv) τις διαπροσωπικές σχέσεις, v) το κλίμα της ομάδας, της τάξης και του σχολείου, vi) τον τρόπο οργάνωσης της τάξης, και vii) το χρόνο μάθησης (Νεοφύτου, 2014). Το Παραπρόγραμμα ή κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα προσδιορίζεται από λειτουργίες και παραμέτρους που αφορούν: i) στη διάταξη και την κίνηση προσώπων και αντικειμένων στο χώρο της αίθουσας και όλου του σχολικού περιβάλλοντος, ii) στη διάκριση των μαθητών, iii) στη σχολική κουλτούρα, iv) στα «παιχνίδια» του μαθητή και v) στην αντίληψη για τη φύση της γνώσης (Νεοφύτου, 20014· Φλουρή, 2005· Χατζηγεωργίου, 2012).

Διάταξη και κίνηση προσώπων και αντικειμένων στο χώρο του σχολείου

Η φύση της διδασκαλίας και η μαθησιακή διαδικασία καθορίζεται σημαντικά εκτός των άλλων και από τα φυσικά χαρακτηριστικά που αφορούν στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής τάξης και εν γένει του σχολικού περιβάλλοντος (Ματσαγγούρας, 1998). Η οργάνωση, η διάθεση και η χρήση του σχολικού χώρου αποτελούν σημαντικό στοιχείο του Παραπρογράμματος στα πλαίσια της μη λεκτικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητών (Μαυρογιώργος, 2000).

Η διάταξη των θρανίων σε σειρές ή μία πίσω από την άλλη και η θέση της έδρας για να επιτρεί και να ελέγχει ο εκπαιδευτικός την κίνηση των μαθητών, παραπέμπει σε λογική στρατιωτικής οργάνωσης και αυταρχικής επιβολής της θέλησης και της εξουσίας του στους μαθητές (Κυρίδης, 1999· Νεοφύτου, 2014). Οι νόρμες που αφορούν στην κίνηση μαθητών και εκπαιδευτικού, πότε ένας μαθητής μπορεί να σηκώσει το χέρι ή να κινηθεί μέσα στην αίθουσα, να επικοινωνήσει με τους συμμαθητές του ή με το δάσκαλο, πώς και πότε ο εκπαιδευτικός κινείται, επικοινωνεί και αλληλεπιδρά με τους μαθητές είναι στοιχεία που επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα της διδασκαλίας και την ίδια τη μάθηση (Ματσαγγούρας, 1998· Χατζηγεωργίου, 2012· Φλουρής, 2005).

Η κίνηση των μαθητών στο σχολικό χώρο συναρτάται σαφώς και με το διαθέσιμο σχολικό χρόνο και τη διαχείρισή του και αποτελεί αποκλειστικό προνόμιο της σχολικής ιεραρχίας. Η ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας και οι φυσικές ανάγκες των μαθητών για κίνηση, παιχνίδι, χαλάρωση και κοινωνική επαφή δεν καθορίζονται από τις ανάγκες των ίδιων, αλλά από το ασφυκτικό χρονοδιάγραμμα των ολιγόλεπτων διαλειμμάτων. Η γενικότερη αίσθηση του χρόνου και της διαχείρισής του για τον κάθε μαθητή βρίσκεται σε συνάρτηση με την κοινωνική του προέλευση (Apple, 2004· Νεοφύτου, 2014· Τσιρίδου, 2008).

Διάκριση των μαθητών

Το σχολείο τηρεί μια στάση φαινομενικής ουδετερότητας και ίσης αντιμετώπισης όλων των μαθητών (Apple, 2000). Ωστόσο, το Παραπρόγραμμα δεν εκφράζει απλά την κοινωνικοπολιτιστική διάσταση του σχολείου (McLaren, 1998), αλλά και τον ασκούμενο κοινωνικό έλεγχο μέσα από τις διαφοροποιημένες σχολικές εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές ανάλογα με την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση. Οι απαιτήσεις για συμμόρφωση και πειθαρχία στους κανόνες του σχολείου, η σχολική κουλτούρα και οι μαθησιακές απαιτήσεις δεν προσλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο από όλους τους μαθητές (Giroux, 2001).

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της κριτικής παιδαγωγικής, μέσα από τις εκφάνσεις του παραπρογράμματος οι μαθητές βιώνουν τις κοινωνικές ανισότητες και τις ταξικές διακρίσεις που συνιστά το καπιταλιστικό σύστημα και υποσυνείδητα διδάσκονται πώς να λειτουργούν μέσα σε αυτό ανάλογα με την κοινωνικο-οικονομική τους προέλευση (Apple, 1996, 2004· McLaren, 1998). Το σχολικό περιβάλλον λειτουργεί ως μηχανι-

σμός «πολιτισμικής αναπαραγωγής» και μέσω της μεταβίβασης στάσεων και αξιών αναπαράγονται οι σχέσεις ισχύος, εξουσίας και επικυριαρχίας ανάμεσα στα άτομα και τις κοινωνικές τάξεις του καπιταλιστικού συστήματος (Apple, 1996, 2004· Μαρμαρινός, 2000). Η κοινωνική τάξη των μαθητών, η φυλή, η εθνικότητα και το φύλο καθορίζουν σημαντικά το είδος της κοινωνικής εμπειρίας που βιώνουν στο σχολείο (Apple, 2004· Κανταρτζή, 1996· Νεοφύτου, 2014). Η λειτουργία του παραπρογράμματος είναι καθοριστική, αφού οι μαθητές δεν εκτίθενται σε ένα παρόμοιο και ουδέτερο σχολικό κλίμα, δεν βιώνουν και δεν αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο τις νόρμες λειτουργίας και τα μηνύματα που εκπέμπει το σχολείο προς αυτούς (Apple, 2004).

Η ενδεχόμενη αρνητική διαχείριση της ετερότητας των μαθητών, τα χαρακτηριστικά του αξιακού προσανατολισμού του σχολικού πλαισίου και οι προσωπικοί παράγοντες, όπως η προέλευση, η οικονομική και οικογενειακή τους κατάσταση λειτουργούν ως λόγοι σχολικής αποτυχίας και μαθητικής διαρροής (Μπερερής, 2001). Παρόμοια αποτελέσματα προκαλούν και οι εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές διαδικασίες που αφορούν στο διδακτικό και μαθησιακό στυλ των εκπαιδευτικών, στη διοίκηση της τάξης, στις διαδικασίες αξιολόγησης και οι προσδοκίες από τους μαθητές, οι οποίες εκδηλώνονται φανερά ή με λανθάνοντα τρόπο στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά και την απόδοσή τους (Ματσαγγούρας, 1998· Μαυρογιώργος, 2000· Παπαγεωργιάκη, 2010). Η εξάλειψη των διακρίσεων εναπόκειται στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αφού τα παιδιά της σχολικής ηλικίας δεν διάκεινται αρνητικά απέναντι στη *διαφορετικότητα* (Καλλιτσουνάκη, 2006) και τα όποια στοιχεία «υφέρποντος» κοινωνικού ρατσισμού οφείλονται σε στερεότυπα των ενηλίκων (Παπάζογλου, 2008).

Σχολική κουλτούρα

Οι σχολικές κοινότητες κατά βάση αποτελούν μικρογραφία των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, όπου συχνά συμβιώνουν άτομα με *διαφορετική* κουλτούρα, γλώσσα, θρησκεία και *διαφορετικό* πολιτισμό (Παπάζογλου, 2008), με συνέπεια τη δυναμική αλληλεπίδραση και τη συνδιαμόρφωση της επικρατούσας σχολικής κουλτούρας. Η σχολική κουλτούρα αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του Παραπρογράμματος, αφού οι αξίες, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, οι ιδέες και τα μηνύματα που δέχονται οι μαθητές στο σχολικό περιβάλλον συνιστούν καθοριστικό παράγοντα που σε συνάρτηση με τις προσδοκίες μαθητών και εκπαιδευτικών επιδρούν στην επίτευξη του σχολικού προγράμματος και στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Όπως τονίζει ο Lawton (1996) «η σχολική κουλτούρα είναι το στοιχείο "κλειδί" για την επιτυχία ή την αποτυχία των προγραμμάτων μεταρρύθμισης» (Χατζηγεωργίου, 2012: 112). Κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια αποβαίνει μάταιη εάν δεν θίγει την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα (Ματσαγγούρας, 2002), η οποία είναι συνυφασμένη με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Jerald, C.D., 2006· Uline, C. & Tschannen-Moran, M., 2008). Η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων δεν συντελεί στη συγκρότηση μιας κουλτούρας για την αποτελεσματική τους εφαρμογή με αποτέλεσμα τη

διαμόρφωση μιας ατομικής ή και συλλογικής κουλτούρας Παραπρογράμματος σύμφωνα με την εκάστοτε προσωπική ή συλλογική ερμηνεία των αρχών του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος (Μαυρογιώργος, 1999).

«Παιχνίδια» του μαθητή

Μια επιπλέον παράμετρο του παραπρογράμματος αποτελούν τα «παιχνίδια» που παίζουν συχνά οι μαθητές, τα «τρικ» και οι μικρές «στρατηγικές» που εφαρμόζουν για να καθυστερήσουν ή και να εμποδίσουν την παράδοση του μαθήματος και την εφαρμογή του σχολικού προγράμματος. Οι μαθητές προσποιούνται ότι γνωρίζουν τις ερωτήσεις του δασκάλου ή υποβάλλουν άσχετα ερωτήματα. Παρακωλύουν τη ροή και την ταχύτητα εξέλιξης του μαθήματος, υιοθετώντας αντικοινωνικές συμπεριφορές, προκαλώντας την εξουσία του δασκάλου ή χλευάζοντας τους «σπασίκες» μαθητές της τάξης (Μαυρογιώργος, 2000· Νεοφύτου, 2014· Χατζηγεωργίου, 2012).

Αντίληψη για τη φύση της γνώσης

Σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων i) οι άνθρωποι εναντιώνονται στα γεγονότα και τις γνώσεις που δεν συμβιβάζονται με τις δικές τους αναπαραστάσεις και τείνουν να δίνουν ελάχιστη σημασία σε διαφορετικές απόψεις και ii) προσπαθούν με κάθε μέσο να τις επαληθεύσουν και διαμορφώνουν τις σχέσεις τους με τέτοιο τρόπο, ώστε να προκαλέσουν τις συμπεριφορές που ανταποκρίνονται στις ατομικές τους θεωρήσεις και προσδοκίες (Moscovici, 1995).

Η αντίληψη που αποκτούν οι μαθητές για τη φύση της γνώσης συναρτάται με τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί (Φλουρής, 2005· Χατζηγεωργίου, 2012), η οποία είναι συνυφασμένη με την αντίληψη που έχουν οι ίδιοι για τη φύση της γνώσης και με τις παραμέτρους και εκφάνσεις του Παραπρογράμματος που βιώνουν οι μαθητές στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία.

Οι παγιωμένες αντιλήψεις και η καθιερωμένες διδακτικές πρακτικές για την παθητικότητα των μαθητών απέναντι στην πρόσληψη της μεταδιδόμενης γνώσης, η περίσσια και αλόγιστη κατανάλωση λόγου, η κατηγοριοποίηση των μαθημάτων, η μη ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης, οι παγιωμένες στρατηγικές απομνημόνευσης και αξιολόγησης και η λογική του ανταγωνισμού (Νεοφύτου, 2014)· καθιστούν πρόδηλη την ενεργητική εφαρμογή ενός Παραπρογράμματος που σαφώς αντιστρατεύεται τις διακηρυγμένες δομικές αρχές του επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος, μέσα από τη διδασκαλία γνώσεων, στάσεων, αντιλήψεων και στρατηγικών μάθησης με βάση την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τη φύση της γνώσης και την ερμηνεία για το τι είναι ορθό και απαραίτητο να διδαχθεί (Στεφανίδης, 2002).

Το Παραπρόγραμμα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα Αναλυτικά Προγράμματα σε επίπεδο διακηρύξεων, βασικών αρχών, ιεράρχησης, επιλογής και οργάνωσης του περιεχομένου της διδασκαλίας και της μάθησης κινούνται στη σφαίρα του «ιδανικού». Ωστόσο, πέρα από

τις όποιες διακηρύξεις παραμένει ανοιχτό το διακύβευμα της «μετάφρασης» τους σε διδακτικό υλικό και της εφαρμογής σε επίπεδο διδακτικής πράξης, μάθησης και αξιολόγησης, με τη μεσολάβηση συγγραφέων και αξιολογητών σχολικών εγχειριδίων, εκπαιδευτικών και μαθητών (Μαυρογιώργος, 2010). Οι οριοθετημένοι σκοποί της εκπαίδευσης (ν. 1566/85) και τα ισχύοντα επίσημα Αναλυτικά Προγράμματα (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, 2003) βρίσκονται σε δυσαρμονία σε όλα σχεδόν τα επίπεδα της διασύνδεσης των επιμέρους στοιχείων τους κατά την εφαρμογή στις εσωτερικές λειτουργίες του σχολείου, στα διδασκόμενα μαθήματα, τα σχολικά βιβλία και τη διδακτική πράξη (Φλουρής, 2005).

Για παράδειγμα, τα νέα ΑΠΣ, μεταξύ άλλων, στοχεύουν: στην εισαγωγή παιδαγωγικών μεθόδων που *«...προάγουν την αυτογνωσία, την αυτενέργεια, ...τη συνεργατικότητα, ...την ανακαλυπτική μάθηση, την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων, την κριτική σκέψη, ...την αναζήτηση και αξιοποίηση πηγών, την ικανότητα για λήψης αποφάσεων, ...την επίλυση προβλημάτων σε αυθεντικά περιβάλλοντα, ...στην κριτική προσέγγιση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών...»*. Επίσης, *«να ενισχύουν την αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου και τον κριτικό αναστοχασμό του εκπαιδευτικού, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους της διδακτικής πράξης από τα αντικείμενα διδασκαλίας στα δρώντα υποκείμενα, στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή...»* (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, 2003).

Ωστόσο, η καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης απαιτεί τη δημιουργία καινοτόμων συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης, τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και την κατάλληλη προετοιμασία. Στην πράξη, το εγκεκριμένο εγχειρίδιο «τυφλοσούρτης» θεωρείται αρκετό για να «εκτελέσει» ένας εκπαιδευτικός το καθήκον του. Άλλωστε η αποθηκευμένη ύλη για παπαγαλία και απομνημόνευση είναι προσφορότερη και εύκολα μετρήσιμη για τη βαθμολόγηση του μαθητή, ενώ η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας είναι δύσκολα μετρήσιμη και απαιτεί χρονοβόρα προετοιμασία του διδάσκοντα και την εφαρμογή εναλλακτικών και καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (Apple, 2004· Κυριακίδης, 2006· Μαυρογιώργος, 2010). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών δεν προωθείται αποτελεσματικά από τους εκπαιδευτικούς και αυτές χρησιμοποιούνται περιφερειακά, χωρίς ουσιαστική αλλαγή των παγιωμένων διδακτικών και μαθησιακών πρακτικών (Μαρκαντώνης, 2009). Επιπρόσθετα, το παραδοσιακό ελληνικό σχολείο εφαρμόζει κατά βάση πρακτικές ανταγωνισμού παρά συνεργασίας και ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, θεωρώντας τη μάθηση ατομική υπόθεση και τον ανταγωνισμό ως κίνητρο ατομικής ενεργοποίησης (Ματσαγγούρας, 1999· Μαυρογιώργος, 2010).

Η περιορισμένη ή και ανύπαρκτη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και των Αναλυτικών Προγραμμάτων συνεπάγεται την περιορισμένη δέσμευσή τους για την επιτυχή εφαρμογή και την παρεμπόδιση της διαμόρφωσης μιας καινοτόμου επαγγελματικής κουλτούρας (Μαυρογιώργος, 1999· Στεφανίδης, 2002). Παρά τις μεγαλεπήβολες εξαγγελίες των τελευταίων χρόνων και την εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, του «Νέου Σχολείου» και πρόσφατα του

«Κοινωνικού Σχολείου» και «Δημοκρατικού Σχολείου», στην πράξη η μαθησιακή διαδικασία περιορίζεται στην απλή διεκπεραίωση της διδακτέας ύλης, στην απομόνωση του εκπαιδευτικού στην τάξη και την κατά βούληση εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος. Μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το σχολείο δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους· με τη σημερινή του μορφή δεν μπορεί να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών σε γνώσεις που οι ίδιοι θεωρούν απαραίτητες, με αποτέλεσμα την πρόδηλη εφαρμογή του Παραπρογράμματος (Στεφανίδης, 2002).

Επιπρόσθετα, τα νέα Αναλυτικά Προγράμματα στοχεύουν στη εδραίωση του *«αυτοτελούς μορφωτικού χαρακτήρα του Λυκείου, ...στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών ...και στον περιορισμό της φροντιστηριακής υποστήριξης»*, αφού *«...ο διδακτικός χρόνος επιτρέπει την ταύτιση της διδακτέας με την εξεταστέα ύλη»* (ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, 2003). Παρά ταύτα, το Λύκειο έχει απολέσει τον αυτοτελή μορφωτικό του χαρακτήρα και λειτουργώντας εντελώς παραπρογραμματικά αποτελεί απλά τον προθάλαμο για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο και το προκάλυμμα της ακμάζουσας παραπαιδείας. Στις εξετάσεις δεν αξιολογείται το επίσημο πρόγραμμα και η κριτική σκέψη των μαθητών, αλλά η επιτυχής παραπρογραμματική παραπαιδεία και η απομνημονευτική δεινότητα (Μαυρογιώργος, 2010).

Επίλογος

Η προφανής ύπαρξη και ο καθοριστικός ρόλος του Παραπρογράμματος στη λειτουργία του σχολείου αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον οποίο πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη οι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και της εκάστοτε εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής (Snyder, 1971· Φλουρής, 2005).

Το Παραπρόγραμμα αποτελεί μια αναμφισβήτητη παράμετρο του σχολικού προγράμματος, είναι άρρηκτα συνυφασμένο με τη λειτουργία του σχολείου και σε κάθε περίπτωση αποτελεί ένα δύσκολο διαχειρίσιμο και αντιμετωπίσιμο ζήτημα. Ωστόσο, το ερώτημα είναι πώς μπορεί η σύγκρουση Παραπρογράμματος και επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος να ελαχιστοποιείται (Νεοφύτου, 2014) με δεδομένο ότι τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί ως οι βασικοί συντελεστές της λειτουργίας τους αντιστέκονται σε κάθε σημαντική αλλαγή και καινοτομία (Massialas, 1996). Σε κάθε περίπτωση το κλειδί είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ο οποίος όντας σε θέση να αναγνωρίζει το Παραπρόγραμμα και να το διακρίνει από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα έχει τη δυνατότητα να επιδιώκει την αντιμετώπισή του ελέγχοντας τη δική του παιδαγωγική συμπεριφορά και ζητώντας από τους μαθητές να σχολιάζουν κριτικά οποιοδήποτε στερεότυπο μήνυμα θεωρεί ότι τους εκπέμπει υποσυνείδητα (Νεοφύτου, 2014). Η βαθύτερη κατανόηση των παραμέτρων και εκφάνσεων και της καθοριστικής επίδρασης του Παραπρογράμματος στο σχολικό πλαίσιο μπορεί να συντελέσει ουσιαστικά στις προσπάθειες για βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του ευρύτερου κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου (Wren, 1999).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apple, M. W. (1971).** *The Hidden Curriculum and the Nature of Conflict.* *Interchange* 2(4), 27–40.
- Apple, M. W. (1996).** *Cultural Politics and Education.* New York: Teachers College Press. Columbia University.
- Apple, M. W. (2004).** *Ideology and Curriculum.* Boston: Routledge-Kegan Paull.
- Ben-Peretz, M. (1990).** *The teacher-curriculum encounter-Freeing teachers from the tyranny of text.* State University of New York Press.
- Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. και Παπακωνσταντίνου, Π. (2000).** *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.
- Coleman, J. (1961).** *The adolescence society.* London: Routledge.
- ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ (2003).** Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου. ΦΕΚ 303 & 304 τχ. Β' /13-03-2003. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
- Giroux, H. A. (2001).** *Theory and resistance in education-Towards a pedagogy for the opposition.* Greenwood Publishing Group.
- Θεριανός, Κ (2010).** Εθνογραφία στην Εκπαίδευση και Κριτική Παιδαγωγική. Στο Πουρκός Μ. & Δαφέρμος Μ. (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Θεωρητική και Ιστορική Οριοθέτηση του Πεδίου.* Αθήνα: Τόπος, σελ 699-717.
- Jerald, C. D. (2006).** Issue Brief. School Culture: "The Hidden Curriculum". Washington, DC: The Center for Comprehensive School Reform and Improvement. Available: <http://www.centerforcsri.org>.
- Καλλιτσουνάκη, Ε. (2006).** *Το Φαινόμενο του Ρατσισμού και της Ξενοφοβίας προς τους Μετανάστες: Μια Μεθοδολογική Προσέγγιση στο Σχολικό Περιβάλλον του Δήμου Ρεθύμνης.* Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Διαθέσιμο: http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/d/3/7/metadata-dlib-f2d2582fde3cd39192a1da99446953b0_1241684083.tkl
- Κανταρτζή, Ε. (1996).** Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48.
- Καψάλης, Α. & Βρεττός Ι. (1999).** *Αναλυτικό πρόγραμμα. Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κουτσελίνη, Μ. (2009).** *Ανάπτυξη Προγραμμάτων-Θεωρία-Έρευνα-Πράξη*. Λευκωσία.
- Κυριακίδης, Π. (2006).** Κριτική Σκέψη. Στα Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «*Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*», Αθήνα, 13-14 Μαΐου 2006. Διαθέσιμο: http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/kyriakides.pdf
- Κυρίδης, Α. (1999).** *Η πειθαρχία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lynch, K. (1989).** *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, A Reappraisal*. London: The Flamer Press, 1-4.
- Μαρκαντώνης, Χ., (2009).** Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη από επιμορφωμένους στη χρήση τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στα Πρακτικά του 6^{ου} πανελλήνιου συνεδρίου της ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ, «*Σχολείο 2.0*». Πειραιάς, 17-18 Οκτωβρίου 2009, σσ. 104-116. ISBN: 978-960-88368-7-7 (CDROM).
- Μαρμαρινός, Ι. Γ. (2000).** *Το σχολικό πρόγραμμα- Κοινωνιολογική θεώρηση*. Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998).** *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999).** *Η σχολική τάξη*, Αθήνα: Μ. Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. (2002).** Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983).** Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 13, 74-81
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999).** Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Κουτουζής, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμ. Α΄, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000).** Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα. Στο Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ. και Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2010).** *Αναλυτικά Προγράμματα και το «παραπρόγραμμα» των εξετάσεων*. Διαθέσιμο: <http://enotikoaristero.wordpress.com/2010/01/03>.

- Marsh, C. J. (1997).** *Perspectives: Key concepts for understanding curriculum*. London: Falmer Press.
- Massialas, B. G. (1996).** The hidden curriculum and social studies. In Massialas B. G. & Allen, R. F. (Eds.), *Crucial issues in teaching social studies K-12*, pp. 61-80. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- McLaren P. (1998).** *Life in Schools. An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Longman.
- Moscovici, S. (1995).** Η εποχή των κοινωνικών αναπαραστάσεων. Στο Μαντόγλου, Α. και Παπαστάμου, Σ. (επιμ.), *Κοινωνικές αναπαραστάσεις*, σελ. 65-106. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μπερερής, Π. (2001).** *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*. Αθήνα: arioshora.
- Muayyad Mohammed (2010).** The Hidden Curriculum: Open Days For Constructing Positive Attitudes Towards Learning Speaking Skill In English. *AL-Fatih Journal*, 44, 1-16.
- Νεοφύτου, Α. (2014).** Σημειώσεις μαθήματος: *Βασικές αρχές και διαδικασίες ανάπτυξης και αξιολόγησης προγραμμάτων*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Νόμος 1566 (1985).** Ν. 1566. ΦΕΚ 167/30-09-1985. Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/n1566.pdf
- Παπαγεωργάκη Γ. (2010).** *Η άτυπη λειτουργία του σχολείου - το 'παραπρόγραμμα'*. Διαθέσιμο: http://teachers2009.blogspot.gr/2010/07/blog-post_29.html
- Παπάζογλου, Ι. (2008).** Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 9, 81-87.
- Ryan, K. & Cooper, J. M. (2013).** *Those who can, teach*. Wadsworth Cengage Learning.
- Snyder, B. R. (1971).** *The Hidden Curriculum*. New York: Alfred Knopf.
- Soltis, J. (1978).** *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*. Reading, M.A: Addison-Weley.
- Spranger, E. (1928).** *Types of men* (P. J. Pigors, Trans). Halle: Max Niemeyer Verlag. (German original first printing 1920).
- Στεφανίδης, Δ. (2002).** Αναπαραστάσεις των δασκάλων για τη σχολική γνώση και τη μεταβίβασή της στους μαθητές. Στα πρακτικά του 3ου πανελληνίου συνεδρίου

της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου.

Τσιρίδου, Λ. (2008). *Παραπρόγραμμα ή κρυφό Α.Π.* Διαθέσιμο: http://dialogos-8osy-nedrio-olme.blogspot.com/2008/04/blog-post_4577.html

Φλουρής, Γ. (2005). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Vacca, R. T., & Vacca, J. A. L. (2005). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon. Whetton, C., & Twist, L.

Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73.

Wren D.J., (1999), School Culture: Exploring the Hidden Curriculum. *Adolescence*, 34(135), 593-6.

Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το curriculum: γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Σκιαγραφώντας τον Κριτικό Μουσικό Γραμματισμό

Σαρρής Δημήτριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.16, Υποψήφιος Διδάκτορας

Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων

Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Μεσσηνίας

Περίληψη

Τί είναι και πως μπορεί να χρησιμεύσει στην εκπαίδευση ο «κριτικός μουσικός γραμματισμός»; Στην εργασία μας γίνεται ένα αρχικό εγχείρημα σκιαγράφησης ενός όρου με μεγάλο δυνητικά εύρος θεωρητικών και πρακτικών προσεγγίσεων. Ωστόσο, η γνώση των σχετιζόμενων επιστημονικών πεδίων δίνει τη δυνατότητα στον μελετητή εκπαιδευτικό να επιλέξει τα μεθοδολογικά του εργαλεία, ώστε να θέσει κριτικά ερωτήματα και να οδηγηθεί σε κριτικές απαντήσεις σε όλο το εύρος της εκπαίδευσης για τη μουσική. Κυρίως όμως δίνει αφορμές για μια γόνιμη επιστημονική συζήτηση, που φαίνεται να είναι στην αρχή της και συμβαδίζει με την γενικότερη αναζήτηση της σύγχρονης εκπαίδευσης για έναν κριτικά σκεπτόμενο άνθρωπο.

Λέξεις-Κλειδιά: γραμματισμός, κριτικός γραμματισμός, κριτικός μουσικός γραμματισμός, μουσική, εκπαίδευση.

Εισαγωγικά: Προς ένα κριτικό μουσικό γραμματισμό

Ο κριτικός μουσικός γραμματισμός διεθνώς δείχνει να μην έχει αναπτυχθεί τόσο ώστε να εισάγεται εύκολα στην διδακτική καθημερινότητα. Ωστόσο, δύσκολα θα αρνηθεί κανείς τη σημασία του, ιδιαίτερα μπροστά στο επιχείρημα ότι οδηγεί την εκπαιδευτική διαδικασία ένα βήμα πέρα από τον τυπικό «μουσικό γραμματισμό», καλλιεργώντας δεξιότητες «αυτοανάπτυξης» και «νοσηματοδοτημένης» δημιουργίας, στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και πολιτισμικό τοπίο (Dwyer 2010, Berbard 2015).

Δεν χρειάζεται πάντα να υπάρχει ευθεία αναφορά στον όρο «κριτικός μουσικός γραμματισμός», για να ανακαλύψουμε την «αγωνία» της εκπαίδευσης να κατακτήσει την κριτική συλλογιστική σε θέματα μουσικού γραμματισμού. Υπάρχει, για παράδειγμα, ένας αρκετά μακροβιότερος «συγγενικός» κριτικός γραμματισμός (Semali - Watts Pailliotet 1998, Goodman 2003), αυτός των «μέσων» (media), σαφώς πιο ανεπτυγμένος στις μέρες μας. Ανεπτυγμένος, προφανώς από μια αναγκαιότητα απέναντι στη ραγδαία ανάπτυξη των μέσων και του ρόλου τους στη ζωή μας, σε ένα πλαίσιο ευρύτερης ανάπτυξης των γραμματισμών γύρω μας (UNESCO 2013:46). Ο «κριτικός γραμματισμός στα μέσα» (Chlaroutali-Dinas 2014), ή «κριτικός 'μιντιακός' γραμματισμός» (Σοφός 2010), ή σε μια σπάνια αλλά ακριβή απόδοση «κριτικός μεσικός γραμματισμός» (Ενδεικτικά: Παρασκευά 2007) (critical media literacy), αναφέρεται σε ό,τι έχει γενικότερα αποκληθεί «κριτικό κοινό» (critical audience (Stevenson 2002:75)), που είναι εκπαιδευμένο να κατανοεί κριτικά τα οπτικοακουστικά θεάματα, συνεπώς και τη μουσική.

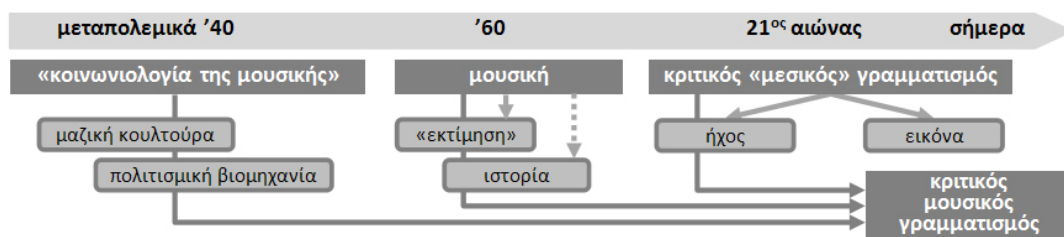
Η μουσική μπορεί επίσης να αντιμετωπιστεί με κριτικό πνεύμα μέσα από την ιστορία της. Ο «δυτικός κόσμος» εκπαιδεύει εδώ και χρόνια το μουσικό κοινό του στην «εκτίμηση της μουσικής» (Hugh Miller 1961), στα «ανεξερεύνητα ‘γιατί’» της (Ferguson 1969), ενώ στις μέρες μας σπουδάζουμε την «απόλαυση της μουσικής» (Ενδεικτικά: Machlis-Forney 1996). Συνδέεται έτσι η μουσική με τα ιστορικά γεγονότα και σε ένα βαθμό οδηγεί σε μια «κριτική ακρόαση» («critical listening», Hugh Miller 1961:2). Η σύνδεση αυτή συμβάλλει σε μια κριτική κατανόηση της μουσικής, αναδεικνύοντας συσχετισμούς, δυναμικές, σκοπιμότητες, προτεραιότητες, συμφέροντα και επιπτώσεις της μουσικής, πέρα από την αισθητική της διάσταση.

Σε πολλές περιπτώσεις, η «Ιστορία της Μουσικής» αυτούσια, προβαίνει σε κριτικές αποτιμήσεις των γεγονότων που καταγράφει, όπως για παράδειγμα - από την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία - η «Ιστορία της Μουσικής» του γάλλου E. Vuillermoz (1996). Το έργο αυτό διαπνέεται ολόκληρο από την οπτική και τις απόψεις ενός «γάλλου συγγραφέα» σε σχέση με τη μουσική της χώρα του, με ενδιαφέρουσες κριτικές αναλύσεις, που, όμως, δεν είναι του παρόντος να παρατεθούν ως παραδείγματα. Διαβάζοντας κανείς την Ιστορία από τα κείμενα κάποιου που έχει διάθεση να είναι κριτικός, κινείται προς την κατεύθυνση του κριτικού μουσικού γραμματισμού, χωρίς βέβαια να έχει ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο, όπως θα αναφερθεί παρακάτω.

Χρειάζεται επιπρόσθετα να γίνει κατανοητό ότι το ιστορικό κείμενο είναι έργο ενός συγκεκριμένου ανθρώπου και μπορεί να υπόκειται σε υποκειμενικές κρίσεις. Χρειάζεται δηλαδή ένας «κριτικός ιστορικός γραμματισμός» («critical historical literacy» (Ενδεικτικά: Millard 2013)), που αποτελεί ένα διαφορετικό κομμάτι για διδασκαλία. Όμως η Ιστορία της Μουσικής εξακολουθεί να είναι μια δυνάμει πηγή κριτικού μουσικού γραμματισμού, ιδιαίτερα αν αναλογιστεί κανείς ότι μπορούμε να αντιπαραθέσουμε την ιστορική καταγραφή του ίδιου γεγονότος από διαφορετικούς συγγραφείς και να προβούμε σε κριτικά συμπεράσματα. Σήμερα, ως πρακτική, συναντούμε πλέον τη σύνδεση μουσικής και ιστορίας ως μεθοδολογία ανάδειξης του κριτικού μουσικού γραμματισμού, μέσα από ένα πλαίσιο διερεύνησης της ιστορίας που περιστοιχίζει τη μουσική, τους στίχους της, τον/την δημιουργό κ.λπ. Οι μαθητές/τριες επιχειρούν να ανακαλύψουν οι ίδιοι την «Ιστορία» της μουσικής που εξετάζουν και εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα. (Heafner, κ.α. 2014:122).

Ειδικότερα στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, στοιχεία που οδηγούν σε μία σύνδεση της «κριτικής θεωρίας» με τη μουσική, έχουν εκδοθεί ήδη αρκετά παλιότερα. Μια σειρά αποδόσεις κειμένων του Adorno, ο οποίος εκτός από θεωρητικός του πολιτισμού υπήρξε και συνθέτης μουσικής, ανέδειξαν μέσα από μια ολόκληρη σχολή, την λεγόμενη «σχολή της Φραγκφούρτης» τη σύνδεση της μουσικής με την μαζική κουλτούρα και την πολιτισμική βιομηχανία (Adorno 1984, 1997, 2000). Ο Adorno, και η «φιλοσοφία της μουσικής» του έχουν μέχρι στις μέρες μας ενδιαφέρον, έπειτα από περισσότερο από μισό αιώνα (Adorno 2012). Βέβαια ως στις μέρες μας έχει αναπτυχθεί και ένα μεγάλο μέρος βιβλιογραφίας και μελετών που έπονται της σχολής αυτής, που δεν παρουσιάζονται στο πλαίσιο αυτής της εργασίας. Επίσης, ο/η εκπαιδευτικός που θα

αναζητήσει στοιχεία που οδηγούν σε μια κριτική αποτίμηση της παρουσίας της μουσικής στην καθημερινότητά μας, θα εντοπίσει στην παρελθούσα ελληνόγλωσση βιβλιογραφία αρκετά έργα που θα φανούν χρήσιμα, τα οποία όμως δε θα μπορούσαν να παρουσιαστούν στο εύρος της παρούσης εργασίας, αλλά θα γίνουν μόνο κατά περίπτωση αναφορές. Όλες οι παραπάνω περιπτώσεις όπου έχουμε εμμέσως συγγενικά πεδία τα οποία στη συνέχεια μπορούν να συνδεθούν με την εμφάνιση του κριτικού μουσικού γραμματισμού απεικονίζονται, σε μια χρονοσειρά, στο σχήμα 1.



Σχήμα 1: εμμέσως συγγενικά πεδία, διαχρονικά

Κριτική Εκπαίδευση και Κριτικός Μουσικός Γραμματισμός

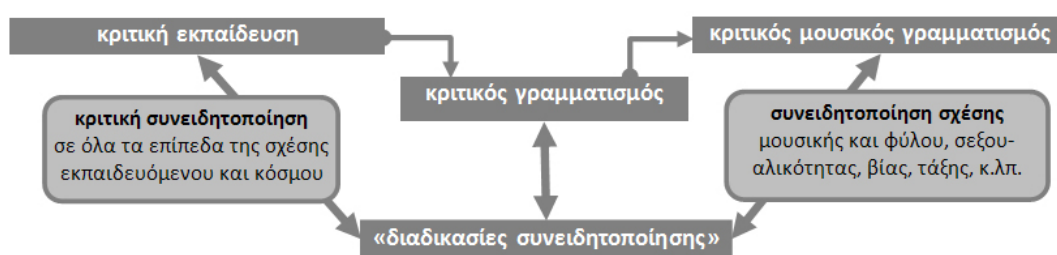
Τί είναι, λοιπόν, ο «κριτικός μουσικός γραμματισμός»; Τόσο η «μουσική», όσο και ο «γραμματισμός», αν και έννοιες κορυφαίου ενδιαφέροντος, περιστοιχίζονται από πλήθώρα ορισμών και συνθέσεις αυτών, οπότε δεν είναι εύκολο να οριστούν άπαξ. Δεν εξαιρείται λοιπόν από τη δυσκολία ορισμού ούτε ο «μουσικός γραμματισμός», ούτε βέβαια ο «κριτικός μουσικός γραμματισμός», παρόλο που, όπως επισημαίνεται εδώ, μας οδηγούν σε άκρως ενδιαφέροντες, επίκαιρους και σημαντικούς για την εκπαίδευση χώρους.

Κάπως απλοποιητικά, η Ray (2015) που επιχειρήσει να διδάξει «κριτικό μουσικό γραμματισμό» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, τον ορίζει ως «την ικανότητα κατανόησης του τρόπου που η μουσική - με ή χωρίς κείμενο - μεταφέρει, μεταμορφώνει και ανατρέπει ιδέες σχετικά με την ανθρώπινη ταυτότητα». Συσχετίζει, δε, το μουσικό γραμματισμό με πανεπιστημιακά μαθήματα μουσικής σχετικά με το φύλο, τη σεξουαλικότητα, τη βία, την ταυτότητα. Τον θεωρεί επίσης δυνατότητα προσέγγισης θεμάτων τάξεων (classes) όχι μόνο στις μέρες μας αλλά και διαχρονικά.

Στον ορισμό της Ray, υπάρχει μια προφανής σύνδεση της διδασκαλίας με «διαδικασίες συνειδητοποίησης» του εκπαιδευόμενου σε θέματα τάξης, φύλου, ταυτότητας και άλλων συναφών θεμάτων. Σε μια αρκετά παλιότερη αναφορά διαβάζουμε ότι «οι μαθητές όλων των ηλικιών μπορούν να χρησιμοποιήσουν την κριτική τους νοημοσύνη για να απομυθοποιήσουν και να αποκρυπτογραφήσουν τους τρόπους με τους οποίους έβλεπαν τους εαυτούς τους και τον περίγυρό τους». Στην αναφορά αυτή προτείνεται μια διαδικασία όπου «δάσκαλοι και μαθητές συγκεντρώνουν την προσοχή τους πάνω στα πραγματικά προβλήματα. Ένας είναι ο στόχος τους: με τον συνδυασμό στοχασμού και δράσης να θέσουν σε λειτουργία την κριτική τους συνείδηση». Πρόκειται για μια συμπύκνωση των ιδεών του «Rousseau του 20^{ου} αιώνα» (Bhattacharya 2011), όπως έχει αποκληθεί ο εισηγητής της κριτικής εκπαίδευσης Paulo Freire, στο προλογικό σημείωμα

του Θ. Γέρου, στο έργο του «Η αγωγή του καταπιεζόμενου» (1974).

Ως μια συνέχεια της κριτικής εκπαίδευσης, ο κριτικός μουσικός γραμματισμός, στο βαθμό που στοχεύει σε διαδικασίες συνειδητοποίησης από τον μαθητή, συνδέεται άμεσα με την έννοια «consentisation», που εισάγει ο Freire, ως τη «διαλεκτική ένωση ανάμεσα στη συνείδηση και στον κόσμο». Ο όρος αποδόθηκε ως «κριτική συνειδητοποίηση» και αφορά στην διαδικασία η οποία επιτελείται όταν «η συνειδητοποίηση προχωρήσει πέρα από την κατανόηση ενός δεδομένου και το τοποθετήσει κριτικά μέσα στο σύστημα σχέσεων της ολότητας» (Γέρου 1974:11). Πρόκειται, λοιπόν, για ένα ολόκληρο θεωρητικό πλαίσιο που εισάγει ο Freire, το οποίο μπορεί να μας οδηγήσει, μέσα από το γενικό πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού, στο ειδικό πλαίσιο του κριτικού μουσικού γραμματισμού (Σχήμα 2).



Σχήμα 2: «διαδικασίες συνειδητοποίησης» στην εκπαίδευση και τη μουσική

Στο πλαίσιο αυτό δεσπόζουν δυο ακόμη όροι, η «κωδικοποίηση» (codification) και η «αποκωδικοποίηση» (decodification), (Στο πρωτότυπο: «κωδίκωση» και «αποκωδίκωση» ή «αποκρυπτογράφηση» (Γέρου 1974:20)). Η «κωδικοποίηση» περιγράφει τις καταστάσεις που ζούμε καθημερινά χωρίς να τις γνωρίζουμε «σε όλο τους το βάθος». Στην εργασία μας κάθε πράξη π.χ. ακρόασης μουσικής, ως κάτι που απλά γίνεται, χωρίς περεταίρω ανάλυση, είναι στο στάδιο της «κωδικοποίησης». Η «αποκωδικοποίηση» είναι μια διαδικασία που οδηγεί στην «κριτική συνειδητοποίηση», σε τέσσερα στάδια, που ο Γέρου (1974) συνοψίζει ως εξής:

α) **Περιγραφή των στοιχείων που συνθέτουν το σύνολο της «κωδικοποίησης».** Στον κριτικό μουσικό γραμματισμό, για παράδειγμα, θα μπορούσαν να είναι ένας μουσικός ραδιοφωνικός σταθμός, ένας ακροατής μουσικής από το ραδιόφωνο, αλλά και πολλές άλλες σύγχρονες μορφές αναπαραγωγής και ακρόασης μουσικής, που δημιουργούν οι νέες τεχνολογίες και οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες.

β) **Θεμελίωση σχέσεων συνείδησης με το εξεταζόμενο αντικείμενο.** Στο παράδειγμά μας, συνειδητοποιείται η σχέση του ακροατή με τον ραδιοφωνικό σταθμό, τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη μουσική, τους ανθρώπους του ραδιοφώνου, ενδεχομένως και τους μουσικούς που δημιούργησαν τη μουσική. Το σύνολο της διαδικασίας δεν είναι μια απλή διαδικασία εκπομπής – ακρόασης μουσικής, αλλά μια συνειδητή σχέση με παράγοντες που διαμορφώνουν τη διαδικασία αυτή.

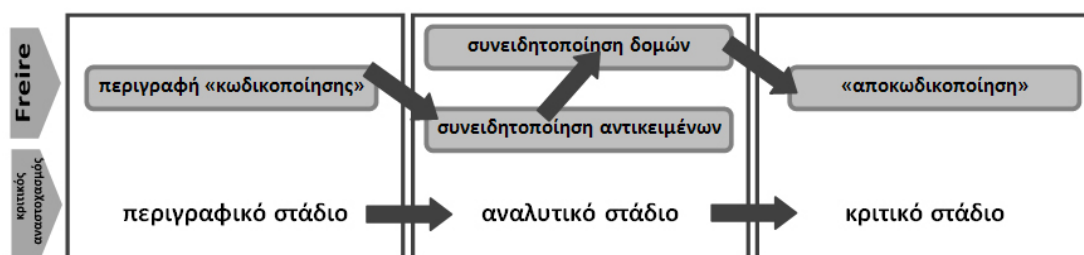
γ) **Αντίληψη της κατάστασης «ως δόμημα, όπου τα διάφορα στοιχεία είναι στενά**

συνυφασμένα σε ένα ενιαίο σύνολο». Στο παράδειγμά μας, υπάρχει το δίκτυο που συνδέει τον δημιουργό με το ραδιοφωνικό σταθμό, τις λίστες και τους καταλόγους δημιουργών, των κυρίαρχων προτιμήσεων και των επιλογών που διαμορφώνουν το ακρόαμα, που με συγκεκριμένες διαδικασίες επιλέγει τελικά να ακούσει ο ακροατής. Στο «δόμημα» αυτό ενδέχεται να ανακύπτουν κι άλλα στοιχεία, για να ολοκληρωθεί, όπως ο ρόλος των Μαζικών Μέσων Ενημέρωσης και άλλων συμμετοχών στο δίκτυο.

δ) **«Αποκωδικοποίηση»** της κατάστασης, μέσα από την ενίσχυση της κριτικής αντίληψης. Για παράδειγμα απαντούνται ερωτήματα κριτικού χαρακτήρα, όπως, «γιατί αυτός ο καλλιτέχνης κι όχι άλλος;», «Γιατί αυτή η μουσική και όχι άλλη;», «Γιατί προβάλλεται, σχολιάζεται, προωθείται κ.λπ. με αυτό τον τρόπο και όχι με άλλο;», «Τι επιπτώσεις έχουν για μένα οι επιλογές των άλλων;», «Ποιος ωφελείται από συγκεκριμένες επιλογές και ποιος όχι;» κ.λπ.

Η διαδικασία αυτή, διατυπωμένη τη δεκαετία του '70 από τον Freire ενέπνευσε και συμπορεύτηκε με τη γενικότερη εξέλιξη της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση. Δεκαετίες μετά, προκειμένου να δοθεί μια χρηστική περιγραφή ενός πολύ σχετικού όρου, του «κριτικού αναστοχασμού» (critical reflection), βλέπουμε ότι εντοπίζονται τρία στάδια, σε μια πορεία όμοια με αυτή που μας έδωσε αρχικά ο Freire.

Τα στάδια είναι (α) το «περιγραφικό» (description) κατά το οποίο γίνεται περιγραφή της κατάστασης με μια πρώτη αποτίμηση των προσωπικών μας εκτιμήσεων γι' αυτήν (β) το «αναλυτικό» (analytical) κατά το οποίο γίνεται μια ενοποίηση των πρώτων καταγραφών και μια αποτίμησή τους ως δεδομένα, που θα μπορούσαν όμως να είναι και διαφορετικά, οπότε εξετάζουμε υποθετικά και άλλες εκδοχές και τέλος (γ) και το «κριτικό» (critical), κατά το οποίο αποκαλύπτονται τα αίτια της κατάστασης, ελέγχονται οι υποθέσεις εργασίας και αποτιμάται ο τρόπος αξιοποίησής τους στο μέλλον (Brookfield 1990, 1995, Kenny 2010, Mezirow 1990) (Σχήμα 3).



Σχήμα 3: εξέλιξη θεωρητικού πλαισίου

Ο M. Bynham (2000:25), συνδέει τις απόψεις του για τον γραμματισμό με τις απόψεις του Freire επικαλούμενος τη φράση του τελευταίου «η ανάγνωση του κόσμου προηγείται πάντοτε της ανάγνωσης της λέξης» (Freire & Macedo 1987). «Η ανάγνωση με αυτή την έννοια», εξηγεί ο Bynham «αναφέρεται στην άντληση νοήματος από ένα κείμενο και αποτελεί ενεργητική διαδικασία αποκωδικοποίησης και ερμηνείας εκ μέρους του αναγνώστη. (...) Μπορούμε να αποκωδικοποιούμε και να ερμηνεύουμε τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο που αποκωδικοποιούμε μια ερμηνεύουμε ένα γραπτό κείμενο,

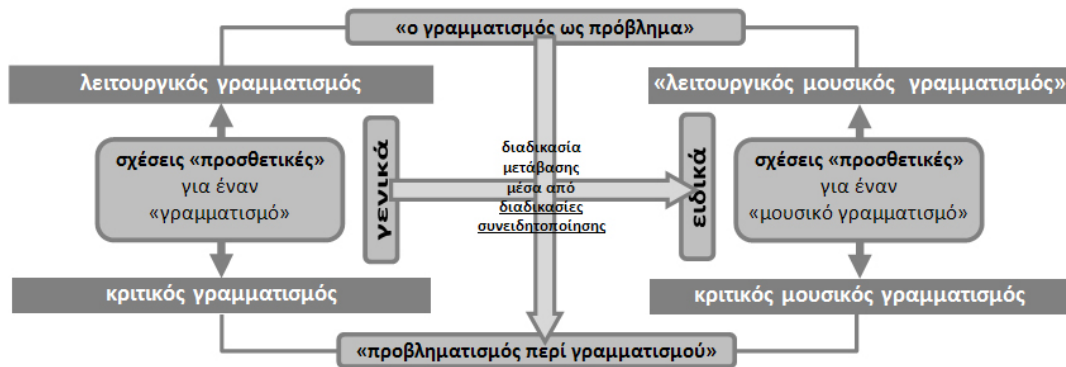
(...) η κριτική ανάγνωση μπορεί να προηγείται της άντλησης νοήματος από ένα γραπτό κείμενο. (...) Κυριολεκτικά δεν μπορείς να διαβάσεις χωρίς να εμπλέξεις στη διαδικασία αυτή την προηγούμενη γνώση σου για τον κόσμο» (Baynham 2000:25-26).

Οι δύο αυτές «αναγνώσεις» εμπεριέχουν την διαδικασία «μετάβασης» από τον λειτουργικό γραμματισμό στον κριτικό γραμματισμό. Το έργο του Baynham σε ό,τι αφορά τον κριτικό γραμματισμό διατρέχεται από την ιδέα ότι η διάσταση του γραμματισμού αυτού υπεισέρχεται με «τη μετατόπιση από το γραμματισμό-ως-πρόβλημα στον προβληματισμό-περί-γραμματισμού». Λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός βρίσκονται σε «σχέση συμπληρωματική ή προσθετική. Η λειτουργική διάσταση θέτει ζητήματα κοινωνικού στόχου σε συγκεκριμένα συμφραζόμενα χρήσης» και «η κριτική διάσταση προσφέρει ένα μετα-επίπεδο κριτικής συνειδητότητας, τόσο γλωσσικής όσο και κοινωνικής» (Baynham 2000:19).

Κάνοντας την σχετική αναγωγή των προηγούμενων στην Μουσική, υπό την διάκριση αυτή του Baynham, υπάρχει ένας ολόκληρος κόσμος γνώσης που συμβάλλει στην κατανόηση του «κόσμου της μουσικής» πριν ακόμη φτάσουμε στο μουσικό ανάγνωσμα. Δεν πρέπει να θεωρήσουμε τυχαίο ότι για την «ανάγνωση» του «κόσμου της μουσικής», έχουν προηγηθεί κάποιες εκδοτικές προσπάθειες μερικές εκ των οποίων αναφέρονται κυριολεκτικά στον «κόσμο της μουσικής» (Pikla 1985, O' Brian 2002). Μέσα από ένα μεγάλο εύρος επιστημονικών κλάδων, μπορούμε να εντοπίσουμε έργα, από τα οποία αναφέρουμε ενδεικτικά εκδόσεις σχετικά με την έννοια της «ταυτότητας» (ενδεικτικά: Χριστάκης 1999), του «έργου» (ενδεικτικά: Goehr 2005) και της διαδικασίας της «μουσικής δημιουργίας» (χαρακτηριστικά έργα: Small 1983, 2010), που κάνουν φανερό ότι ήδη τουλάχιστον από τη δεκαετία του '80, στην ελληνική βιβλιογραφική πραγματικότητα εξετάζεται κριτικά ο «κόσμος της μουσικής», πριν φτάσουμε στα «κείμενα της μουσικής», όπως θα πρότεινε ο Freire.

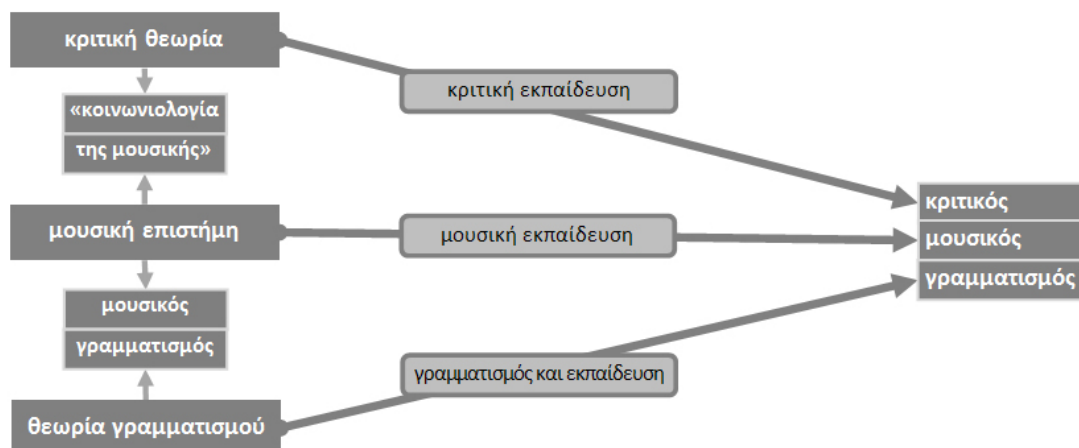
Καθώς δεν είναι στις προθέσεις της παρούσης εργασίας να αναφερθεί κριτικά στον περιορισμένο αλλά σημαντικό βιβλιογραφικό αυτό ελληνόγλωσσο πλούτο, προχωρούμε στη σύνδεση του γενικότερου σχήματος που παρουσιάζει ο Baynham για τον γραμματισμό, με τις όψεις του μουσικού γραμματισμού. Πώς λοιπόν θα εμπλέξουμε την «προηγούμενη γνώση μας για τον (μουσικό) κόσμο», όπως προτρέπει επικαλούμενος τον Freire ο Baynham, πριν «διαβάσουμε» τη μουσική; Σε κάθε περίπτωση, η λέξη «διαβάσουμε», έχει μια ευρεία έννοια και αναφέρεται σε όλες τις διαδικασίες πρόσληψης, «ανάγνωσης» της μουσικής, ως μια διαδικασία «διαβάσματος». Μια διαδικασία δηλαδή, όπου, είτε με νότες, είτε χωρίς νότες, είτε με κείμενο, είτε χωρίς κείμενο, είτε με στίχους, είτε χωρίς στίχους, αντιμετωπίζουμε τη μουσική ως ένα «κείμενο», το οποίο περιστοιχίζεται από έναν ολόκληρο κόσμο, που καλούμαστε να μην αγνοήσουμε, αλλά να τον συσχετίσουμε κριτικά με αυτό. Ο κόσμος αυτός είναι το «δόμημα», που ανέφερε ο Freire, είναι το «συγκείμενο», που επικαλείται ο Baynham (2000), είναι όλο εκείνο το πλαίσιο, του οποίου η γνώση μας οδηγεί στον «κριτικό γραμματισμό». Επειδή όμως μιλάμε για τον «κόσμο της μουσικής», πρόκειται για τον «κριτικό μουσικό γραμματισμό». Ο «κριτικός μουσικός γραμματισμός», λειτουργεί συμπληρωματικά σε

έναν «λειτουργικό μουσικό γραμματισμό», δηλαδή σε έναν «μουσικό γραμματισμό», που μας εξοικειώνει με τη μουσική, μας καθιστά «λειτουργικούς» κοινωνούς της μουσικής, χωρίς όμως να μας οδηγεί σε μια «διαδικασία συνειδητοποίησης». Η παραπάνω αναγωγή του πλαισίου του κριτικού γραμματισμού σε ένα πλαίσιο για τον κριτικό μουσικό γραμματισμό μπορεί να απεικονιστεί όπως στο σχήμα 4.



Σχήμα 4: «κριτικός γραμματισμός» και «κριτικός μουσικός γραμματισμός»

Το σχήμα 5, συνοψίζει τις «συγγένειες» μεταξύ των επιστημονικών κλάδων που συμβάλλουν κατά κύριο λόγο στη διαμόρφωση του «κριτικού μουσικού γραμματισμού», αν επικεντρωθούμε σε κάθε λέξη του όρου ξεχωριστά: Η έννοια του «κριτικού» απορρέει από την κριτική θεωρία, που εκφράστηκε τόσο στο κομμάτι του πολιτισμού (όπως στην περίπτωση της «κοινωνιολογίας της μουσικής» (ενδεικτικά: Adorno 1984, 1997, 2000, 2012), όσο και στο κομμάτι της εκπαίδευσης (κριτική εκπαίδευση (ενδεικτικά: Freire 1974), η έννοια του «μουσικού» απορρέει από κάθε προσπάθεια σύνδεσης της μουσικής επιστήμης με κριτικά νοήματα και θεωρία, όπως αυτά εισρέουν στην «μουσική εκπαίδευση» (ενδεικτικά: Small 1983, 1998, 2010) και η έννοια του γραμματισμού απορρέει από τη «διευρυμένη έννοια του γραμματισμού», όπως αυτή αποτυπώνεται στη θεωρία του γραμματισμού (ενδεικτικά: Baynham 2000) και ειδικότερα στη θεωρία του «γραμματισμού στην εκπαίδευση». Η εργασία μας αν και ασχολείται με ένα ζήτημα «γραμματισμού στην εκπαίδευση», για λόγους οικονομίας δεν αναφέρεται στην ευρύτερη γενική βιβλιογραφία γραμματισμού, αλλά εστιάζει στον «μουσικό γραμματισμό», ακριβώς, επειδή, όπως και αρχικά αναφέρθηκε, το πεδίο αυτό δεν είναι αρκετά ανεπτυγμένο. Ο αναγνώστης που επιθυμεί να κατανοήσει τη σύγχρονη γενικότερη παρουσία του γραμματισμού στην εκπαίδευση, θα πρέπει να ανατρέξει στη σχετική βιβλιογραφία (ενδεικτικά από την ελληνόγλωσση βιβλιογραφία: Barton 2009, Gee 2006α, 2006β, Olson 2003).



Σχήμα 5: επιστημονικές «συγγένειες» του κριτικού μουσικού γραμματισμού

Συμπερασματικά: Αξιοποίηση του «κριτικού μουσικού γραμματισμού»

Η εργασία μας θα μπορέσει να είναι χρήσιμη στον/στην εκπαιδευτικό ως μια γεννήτρια ιδεών για την εκπαίδευση ενός κριτικού πολίτη, παρά ως ένα θεωρητικό διακύβευμα που δεν επιδέχεται εναλλακτικές.

Αντιθέτως, κάθε προσκόλληση στο θεωρητικό γράμμα θα ήταν καταστατικά αντίθετη στο ίδιο το πνεύμα της κριτικής σκέψης. Γι' αυτό ίσως το πιο καίριο σημείο της συνεισφοράς της εργασίας στο εκπαιδευτικό έργο να αποτελούν τα ίδια τα κριτικά ερωτήματα που μπορούν να αποτελέσουν στοιχείο της διδασκαλίας. Στον πίνακα 1 επιχειρείται μια σύνθεση από «κριτικά ερωτήματα» και από «αντικείμενα» προς μελέτη στη διδασκαλία, σε δύο στήλες ώστε να γίνει κάθε πιθανός συνδυασμός. Οι συνδυασμοί είναι πολλοί, πρακτικά όμως ο/η εκπαιδευτικός είναι αυτός/η που θα επιλέξει τα εύστοχα ερωτήματα για κάθε περίπτωση, ώστε να τα αξιοποιήσει κατά τη διδασκαλία.

Ο Freire (1974) ανέδειξε ότι στο πλαίσιο μιας κριτικής εκπαίδευσης, οι διαδικασίες συνειδητοποίησης αφορούν εξ ίσου τον/την εκπαιδευτικό και τον/την μαθητή/τρια. Πριν ο/η εκπαιδευτικός αρθρώσει τα κριτικά ερωτήματα στο μάθημά του, αρθρώνει κριτικά ερωτήματα για το μάθημά του. Στον πίνακα 2 αναφέρονται ενδεικτικά παραδείγματα σύνθεσης ερωτημάτων προς την κατεύθυνση αυτή.

Ενδεικτικά παραδείγματα «κριτικών ερωτημάτων» και «αντικειμένων» μελέτης προς συνδυασμό		
Κριτικό ερώτημα (α-ω)	όλοι οι συνδυασμοί	Αντικείμενο (α-ω)
Από ποιόν επιλέχτηκε	←	αυτό/ά το/τα μορφολογικό/ά στοιχείο/α;
Γιατί επιλέχτηκε		αυτή η ηχητική ένταση – δυναμική;
Γιατί όχι κάτι άλλο, αλλά		αυτή η μέθοδος;
Ποιά κοινωνική διάσταση αναδεικνύει		αυτή η τεχνολογία;
Ποιά οικονομική διάσταση αναδεικνύει		αυτή τη μουσική ομάδα;
Ποιά πολιτισμική διάσταση αναδεικνύει		αυτή την ορχήστρα;
Ποιές ιδέες εκφράζει		αυτό το πρόγραμμα σπουδών;
Ποιό άτομο ή ομάδα αποδυναμώνει		αυτό το δίκτυο διανομής μουσικής;
Ποιό άτομο ή ομάδα ενισχύει		αυτό το σύστημα εκπαίδευσης;
Ποιο/α συμφέρον/ντα εξυπηρετεί		αυτό/α το/τα μουσικό/α όργανο/α;
Τί άλλο θα μπορούσε να υπάρχει αν όχι		αυτός ο ήχος – ηχόχρωμα;
Σε τί προσδίδει εξουσία		αυτός ο ρυθμός;
Τί εκφράζει σε σχέση με τη βία		αυτός ο τρόπος ακρόασης;
Τί εκφράζει σε σχέση με τις τάξεις		αυτός ο τρόπος αναπαραγωγής;
Τί εκφράζει σε σχέση με το φύλο		αυτός ο τρόπος εκμάθησης;
Τί θα συνέβαινε αν δεν υπήρχε		αυτός ο τρόπος οργανοκατασκευής;
Τί ίσως αδικείται αν επιλεγεί		αυτός ο τύπος Μ.Μ.Ε.;
Τί πιστεύεται ότι εξυπηρετεί		αυτός/η ο/η δημιουργός;
Τί πραγματικά εξυπηρετεί		αυτός/η ο/η παράγοντας τέχνης;
κ.λπ.		

Πίνακας 1: παραδείγματα δημιουργίας κριτικών ερωτημάτων

Ενδεικτικά παραδείγματα «κριτικών ερωτημάτων» και «αντικειμένων» δόμησης της διδασκαλίας		
Κριτικό ερώτημα (α-ω)	όλοι οι συνδυασμοί	Αντικείμενο (α-ω)
Ποιά πολιτισμική διάσταση προσδίδω	←	σε αυτό ή άλλο είδος μουσικής;
Πόσο πρέπει να εστιάζω (και γιατί)		σε αυτό ή ένα άλλο περιεχόμενο;
Πως αλλάζει το έργο μου εστιάζοντας		σε μια συγκεκριμένη διδακτική πρακτική;
Τι «βλέπουν» οι μαθητές/τριές μου		σε μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνολογία;
Τι θα σημαίνει κοινωνικά αν εστιάζω		σε μια συγκεκριμένη σχολική δραστηριότητα;
Τι θα σημαίνει οικονομικά αν εστιάζω		σε συγκεκριμένους τρόπους ανάλυσης;
Τι θα σημαίνει πολιτισμικά αν εστιάζω		στη θεωρία ή την πράξη;
Τι ιδέες εκπροσωπούνται κάθε φορά		στη συγκεκριμένη μεθοδολογία;
Τι προτεραιότητα πρέπει να δώσω (και γιατί)		στο κείμενο ή στην απομνημόνευση;
κ.λπ.		

Πίνακας 2: Κριτικά ερωτήματα του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία

Όπως γίνεται φανερό, οι απαντήσεις στα ερωτήματα που αφορούν είτε στη διδασκαλία (πίνακας 1), είτε στις επιλογές μας για τη διδασκαλία (πίνακας 2) δίνονται από πολλά επιστημονικά πεδία κάθε φορά. Η ίδια η αναλυτικοσυνθετική διαδικασία που προάγει

στη σκέψη ο κριτικός γραμματισμός, ισχύει και στην επιστημονική σκέψη. Γι' αυτό και είδαμε πολλά επιστημονικά πεδία να προηγούνται και να επικουρούν τη διαμόρφωση του κριτικού μουσικού γραμματισμού. Η ίδια η φύση της μουσικής μας οδηγεί σε διεπιστημονικές προσεγγίσεις, συνεπώς είναι αναπόφευκτο, η κριτική προσέγγιση του γραμματισμού της να διαμορφώνεται επίσης με τρόπο διεπιστημονικό. Όσο πιο ουσιαστικά είναι τα ερωτήματα και όσο πιο εύστοχες οι απαντήσεις, θα οδηγούμαστε σε λύσεις σε προβλήματα διδακτικής μεθοδολογίας, δόμησης του περιεχομένου, ακόμη και διευθέτηση απλών πρακτικών ζητημάτων στην καθημερινότητα της τάξης. Έτσι ο κριτικός μουσικός γραμματισμός, εκτός από τη μακροπρόθεσμη δυναμική που θα προσφέρει στον αυριανό πολίτη, που θα σκέπτεται και θα δρα κριτικά, θα μας παρέχει άμεσα πρακτικά οφέλη στη σχολική καθημερινότητα, δίνοντας νέους ορίζοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adorno, T. κ.α. (1984). Τέχνη και Μαζική Κουλτούρα. Μτφρ. Σαρίκας, Ζ. Αθήνα: Ύψιλον.
- Adorno, T. (1997). Η κοινωνιολογία της μουσικής. Μτφρ. Λουπασάκης, Θ. Αθήνα: Νεφέλη.
- Adorno, T. (2000). Σύνοψη της πολιτιστικής βιομηχανίας. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Adorno, T. (2012). Η φιλοσοφία της νέας μουσικής. Μτφρ. Σιέτη, Τ., Φράγκου Ψυχοπαίδη, Ο. Αθήνα: Νήσος.
- Bhattacharya, A. (2011). Paulo Freire. Rousseau of the twentieth Century. Rotterdam: Sence Publishers.
- Barton, D. (2009). Εγγραμματισμός. Εισαγωγή στην οικολογία της γραπτής γλώσσας. Μτφρ. Βλαχόπουλος, Φ., Ι. Αθήνα: Παπαζήση.
- Baynham, M. (2000). Πρακτικές γραμματισμού. Μτφρ. Αράπογλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bernard, C. (2015). The shoe that doesn't fit: contextualizing music teacher Evaluation. Στο Wharton Conkling, S. (επ.). Envisioning Music Teacher Education. Lanham: Rowman & Littlefield. σ.σ. 85-98.
- Vuillermoz, E. (1996). Ιστορία της Μουσικής. Μτφρ. Λεωτσάκος, Γ. Αθήνα: Υποδομή.
- Brookfield, S. (1990). Using critical incidents to explore learners' assumptions. Στο Mezirow, J. (επ.). Fostering Critical Reflection in Adulthood. San Francisco CA: Jossey-Bass. Mezirow, J. κ.α. Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco CA: Jossey-Bass. σ.σ. 177-193.
- Brookfield, S. (1995). Becoming a Critically Reflective Teacher. San Francisco CA: Jossey-Bass.

- Gee, J. P. (2006α [1996]). Ο Γραμματισμός και ο μύθος του γραμματισμού: από τον Πλάτωνα στον Freire. Μτφρ. Κουφάκη, Λ. Στο Χαραλαμπίδης, Α. (επ.). Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. σ.σ. 15-54.
- Gee, J. P. (2006β[1996]). Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού. Μτφρ. Κουφάκη, Λ. Στο Χαραλαμπίδης, Α. (επ.). Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. σ.σ. 55-88.
- Γέρου, Θ. (1974). Ο Πάουλο Φρέιρε και η ελληνική κοινωνική πραγματικότητα. Εισαγωγή στην Ελληνική έκδοση στο "Η Αγωγή του καταπιεζόμενου". Αθήνα: Ράππα. σ.σ. 9-24.
- Goehr, L. (2005). Το φανταστικό μουσείο των μουσικών έργων. Μτφρ. Κορομπίλη, Κ. Αθήνα: Εκκρεμές.
- Goodman, S. (2003). Teaching Youth Media: A Critical Guide to Literacy, Video Production, & Social Change. New York: Teachers College Press.
- Dwyer, R. (2010). Critical Music Literacy: Music Education in the 21st Century Building upon the Kodaly Philosophy. Στο Bulletin of the international Kodaly Society, v. 35 (1): 48-52.
- Heafner, L., T., Groce, E., Finnell, A. (2014). Springsteen's born in the U.S.A.: Promoting Historical Inquiry through music. Στο Social Studies Research and Practice, V 9, No 3. (Winter 2014). σ.σ. 118-138. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.socstrp.org>>. Προσπελάστηκε: 01/10/2015.
- Hugh Miller, W. (1961). Introduction to music appreciation. Chilton Company. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<https://archive.org/details/introductiontomu002332mbr>>. Προσπελάστηκε: 01/10/2015.
- Kenny, N. (2010). What is Critical reflection? Ontario: University of Guelph - Centre for Open Learning and Educational Support. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <[http://opened.uoguelph.ca/pdf/Critical Reflection.pdf](http://opened.uoguelph.ca/pdf/Critical%20Reflection.pdf)> Προσπελάστηκε 01/10/2015.
- Machlis, J. - Forney, K. (1996). Η απόλαυση της μουσικής. Εισαγωγή στην ιστορία - μορφολογία της δυτικής μουσικής. Μτφρ. Πυργιώτης, Δ. Αθήνα: Fagotto.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. Στο Mezirow, J. κ.α. Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco CA: Jossey-Bass. σ.σ. 1-20.
- Millard, S. (2013). The Historical Thinking Project: Promoting Critical Historical Literacy for the 21st Century. Reference Reviews, Vol. 27 τ.: 1, σ.σ. 47 - 48. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο:

< <http://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/09504121311290615#>>.
 Προσπελάστηκε: 01/10/2015.

- O' Brian, E. (2002). Ο κόσμος της μουσικής. Μτφρ. Χούνος, Ν. Αθήνα: Άγκυρα.
- Olson, R. D. (2003). Ο κόσμος πάνω στο χαρτί: οι εννοιακές και νοητικές επιπτώσεις της γραφής και της ανάγνωσης. Μτφρ. Βλαχόπουλος, Φ. Ι. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παρασκευά, Α. (2007). Παραγωγή ηλεκτρονικού υλικού με στόχο την ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε> στη διδασκαλία της πρώτης γραφής και ανάγνωσης. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/14161/P0014161.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Προσπελάστηκε: 02/11/2015.
- Pilka, G. (1985). Ο κόσμος της Μουσικής. Μτφρ. Ραΐση, Ν. Αθήνα: Κάλβος.
- Ray, M. (2015). Teaching Critical Music Literacy Across the Curriculum. Στο Engaging Students: Essays in Music Pedagogy, vol. 3. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://flip-camp.org/engagingstudents3/essays/ray.html>>. Προσπελάστηκε: 02/11/2015.
- Semali, L. - Watts Pailliotet, A. (επ.) (1998). Intermediality: Teachers' Handbook Of Critical Media Literacy.
- Small, C. (1983 [1977]). Μουσική, Κοινωνία, Εκπαίδευση. Μτφρ. Γρηγορίου, Μ. Αθήνα: Νεφέλη.
- Small, C. (1998 [1987]). Music of the common tongue. Survival and Celebration in African American Music. Hanover: Wesleyan University Press.
- Small, C. (2010 [1998]). Μουσικοτροπώντας. Μτφρ. Λούστας, Σ., Παπασταύρου, Δ. Αθήνα: Ιανός.
- Σοφός, Α. (2010). Εκπαίδευση στα Μέσα και κατηγορίες στόχων του μιντιακού γραμματισμού και ικανότητας. Στο Γούσιας, Φ. (επ.) Το μέλλον της μάθησης. Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ. Πειραιάς, 30-31 Οκτωβρίου. Αθήνα: ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ. σ.σ. 218-229. Διαθέσιμο διαδικτυακά στο: <<http://www.pre.aegean.gr/Documents/StuffFiles/Isofos/Εκπαίδευση τα Μέσα και κατηγορίες στόχων του μιντιακού γραμματισμού και ικανότητας.pdf>>. Προσπελάστηκε: 01/10/2015.
- Stevenson, N. (2002). Understanding media cultures. Social theory and Mass Communication. London: Sage.
- UNESCO (2013). Media and Information Literacy for knowledge societies. Moscow: Interregional Library Cooperation Centre.

Ferguson, D. (1969). *The why of music. Dialogues in an unexplored region of appreciation*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Freire, P. ([1974 [1972]). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μτφρ. Κρητικός, Γ. Αθήνα: Ράππα.

Freire, P. - Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. London: Routledge.

Chlapoutali, E. - Dinas, K. (2014). *Pedagogical Practices of Critical Media Literacy*. Παιδαγωγικές Πρακτικές Κριτικού Γραμματισμού στα Μέσα. Στο *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*. June 2014. V. 2. No. 1. σ.σ. 110-123.

Χριστάκης, Ν. (1999). *Μουσικές ταυτότητες: αφηγήσεις ζωής μουσικών και συγκροτημάτων της ελληνικής ανεξάρτητης σκηνής ροκ*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σύνθεση, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός «δυναμικού» Προγράμματος Σπουδών με ΣΟΕΑ: Μετασχηματισμοί σε fractals αντικείμενα, παραμετρικά κανονικά πολύγωνα και αριθμός π .

Δρ. Πατσιομίτου Σταυρούλα

Διδάκτορας Διδακτικής Μαθηματικών

M.Ed Διδακτικής και Μεθοδολογίας Μαθηματικών με χρήση Τ.Π.Ε.

spatsiomitou@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα συζητηθεί η σύνθεση ενός Προγράμματος Σπουδών από τη δημιουργία «δυναμικών» υποθετικών μαθησιακών μονοπατιών που μπορούν να δημιουργηθούν από εκπαιδευτικούς για μαθητές σε δυναμικά περιβάλλοντα (για παράδειγμα περιβάλλον Moodle, περιβάλλον open eClass, πλατφόρμες ψηφιακών εργαλείων) με δυναμικά εργαλεία (π.χ. The Geometer's Sketchpad, Geogebra) και έχουν αξιολογηθεί ως προς την εφαρμοσιμότητά τους στην τάξη. Η δημιουργία των μαθησιακών μονοπατιών στα Μαθηματικά μπορεί να γίνει με τη χρήση των Συνδεδεμένων Οπτικών Ενεργών Αναπαραστάσεων (ΣΟΕΑ) σε λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας, έννοια η οποία εξετάζεται αν μπορεί να έχει εφαρμογή και σε άλλα γνωστικά πλαίσια. Στην εργασία θα γίνει αναφορά στην έννοια του «Δυναμικού Διδακτικού Κύκλου». Θα διευρυνθεί η εφαρμογή της χρήσης των ΣΟΕΑ σε διαθεματικό πλαίσιο, όπου όλες οι έννοιες έχουν νόημα σε πραγματικό περιβάλλον και ο κόσμος που μας περιβάλλει αποτελεί την αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση ενός φαινομένου. Χαρακτηριστικά παραδείγματα δυναμικών υποθετικών μαθησιακών μονοπατιών είναι: (1) η κατασκευή του αριθμού π , και (2) οι μετασχηματισμοί σε fractals κατασκευές.

Λέξεις-Κλειδιά: Υποθετικό Μαθησιακό Μονοπάτι, Δυναμικός Κύκλος, Δυναμικό Πρόγραμμα Σπουδών, ΣΟΕΑ.

Εισαγωγή

Ένας από τους σημαντικούς στόχους στην εκπαίδευση των μαθηματικών είναι: «να προσδιοριστούν ο τύπος και τα επίπεδα κατανόησης και σκέψης των μαθητών [...] και, αναλόγως, να αναπτυχθούν και εφαρμοστούν τα προγράμματα σπουδών των μαθηματικών» (Harel, 2008, p. 488). Ένα Πρόγραμμα Σπουδών μπορεί να θεωρηθεί «ένα σχέδιο για μάθηση» (van den Akker, 1998 οπ. αναφ. στο Zulkardi, 2002) των εννοιών. Η ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών στην τάξη μέσω μιας κονστрукτιβιστικής προσέγγισης εστιάζει στην ενεργητική μάθηση (Piaget, 1937), στην αλληλεπίδραση μεταξύ της εμπειρίας και της νοητικής επεξεργασίας της γνώσης (Vygotsky, 1978), και στην ακολουθιακή κατασκευή της γνώσης (Terwel, 1999).

Ο σχεδιασμός ενός μαθησιακού μονοπατιού με Συνδεδεμένες Οπτικές Ενεργές Αναπαραστάσεις (ΣΟΕΑ) στη Γεωμετρία (/Μαθηματικά), προϋποθέτει την πρόβλεψη τόσο (α) των δυναμικών εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν για τη σύνθεση του όσο και (β)

την ακολουθία του γνωστικού υλικού που θα αξιοποιηθεί μέσω δραστηριοτήτων και προβλημάτων. Τη διαμόρφωση με άλλα λόγια ενός «δυναμικού» υποθετικού μονοπατιού (Patsiomitou, 2012, 2014) με ΣΟΕΑ, ώστε οι μαθητές να κατασκευάσουν *νοητικά συνδεδεμένες αναπαραστάσεις*, αναπτύσσοντας έτσι τη γεωμετρική σκέψη τους, ζήτημα που έχει συζητηθεί σε ελληνικά και διεθνή έγκριτα επιστημονικά συνέδρια και περιοδικά και επομένως συνιστά μια καινοτόμο παρέμβαση στο Πρόγραμμα Σπουδών (Πατσιομίτου, 2012α).

Όπως αποδείχθηκε από την έρευνα (Πατσιομίτου, 2012α, β) *η γνωστική ανάπτυξη ενός μαθητή εξαρτάται περισσότερο από το υποστηρικτικό υλικό και τις κατάλληλες παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού* (π.χ. ερωτήσεις σκαλωσιάς, δραστηριότητες κατασκευασμένες στο λογισμικό), δηλαδή τη *σχεδίαση της διαδικασίας παράλληλα με τη χρήση κατάλληλων θεωριών μάθησης* (Πατσιομίτου, 2006α, 2012α, σελ.37). Ως προς το σχεδιασμό τους, οι δυναμικές αναπαραστάσεις βασίζονται στη μελέτη των αλληλεπιδράσεων που προκαλούν τα διαφορετικά εργαλεία και οι εντολές του λογισμικού στους μαθητές. Έτσι μπορεί να αξιοποιηθεί η «δυναμική σύνδεση» (automatic translation or “dynamalinking”) (Ainsworth, 1999, p. 133), ώστε να «μειωθεί το γνωστικό φορτίο του μαθητή και να [...] συγκεντρωθεί στις συνέπειες των ενεργειών τους». Κατά συνέπεια, ο σχεδιασμός ημιπροκατασκευασμένων δυναμικών ενεργών αναπαραστάσεων στο δυναμικό περιβάλλον του λογισμικού μπορεί να επιδράσει στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές οικοδομούν τις εσωτερικές αναπαραστάσεις για τις έννοιες και ειδικότερα στις μαθηματικές έννοιες κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, είτε αυτές απευθύνονται στο μεμονωμένο μαθητή είτε στο μαθητή σε περιβάλλον συνεργασίας (π.χ. ομάδα συνεργασίας, περιβάλλον τάξης). Η «δυναμική» επανεφεύρεση των εννοιών, δηλαδή η γνώση την οποία επανεφευρίσκουν οι μαθητές αλληλεπιδρώντας με τα τεχνουργήματα (artifacts) που έχουν δημιουργηθεί στο περιβάλλον του λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας, είναι «γνώση για την οποία είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι» (Gravemeijer & Terwel, 2000, p.786). Η «δυναμική» επανεφεύρεση (dynamic reinvention) (ενδεικτικά Patsiomitou, 2012; Πατσιομίτου, 2012α, 2015α) στα μαθηματικά επιβεβαιώνει ότι οι μαθητές μπορούν να αναπαράγουν πιστά μια επιστημονική δραστηριότητα που περιλαμβάνει την κατασκευή, τη διατύπωση και την απόδειξη εννοιών και θεωρημάτων μέσω των δυναμικών ή αυθαίρετων ορισμών αλλά και των εννοιολογικών αποδεικτικών σχημάτων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ερευνητή δράσης (action researcher) στη διαμόρφωση της μαθηματικής συζήτησης και ειδικότερα στις ερωτήσεις παρέμβασης είναι σημαντικός για τους μαθητές προκειμένου να αναπτύξουν τη γεωμετρική τους σκέψη.

Στη συνέχεια θα αναφερθώ περιληπτικά στην ιστορία της εξέλιξης της αναπτυσσόμενης έννοιας των ΣΟΕΑ. Το κείμενο περιέχει σημαντικά αποσπάσματα διδακτικής μεθοδολογίας που με οδηγούσαν στη διαμόρφωση της ιστορικής εξέλιξης της, με γνώμονα την ανάπτυξη της σκέψης των μαθητών.

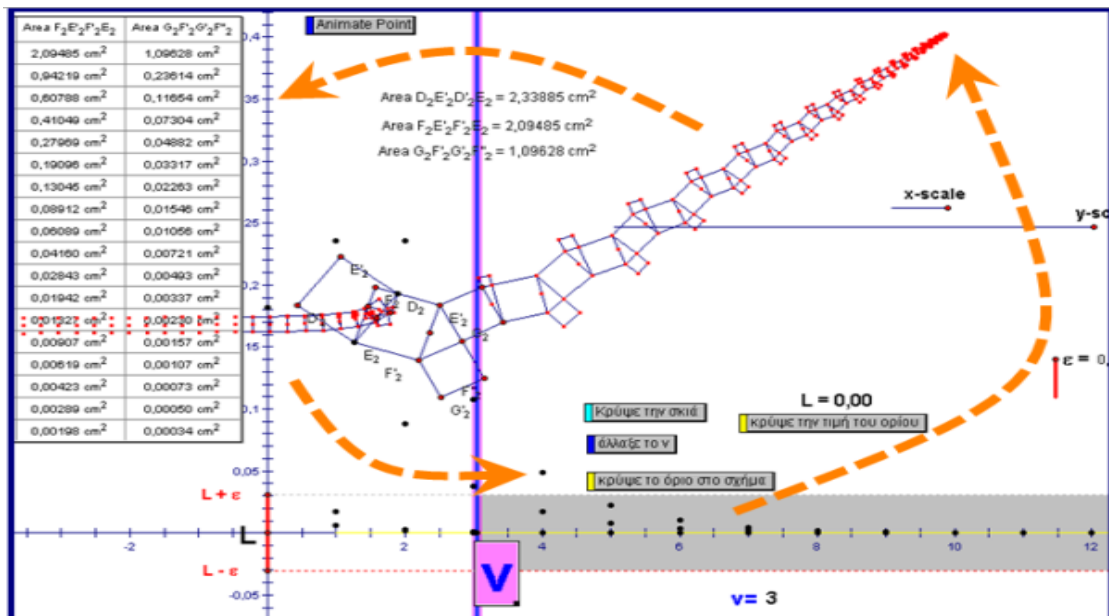
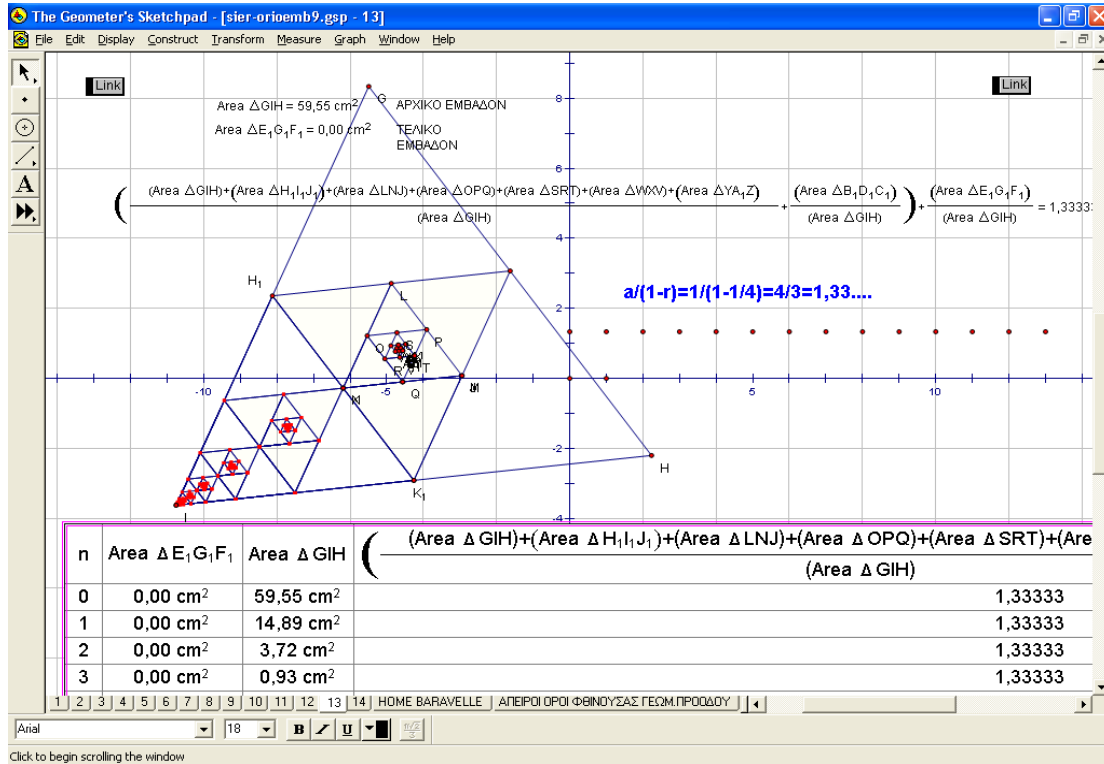
Ιστορική εξέλιξη της αναπτυσσόμενης έννοιας των ΣΟΕΑ: μια πορεία με γνώμονα την ανάπτυξη της σκέψης των μαθητών

Τον σπινθήρα για τη σύλληψη της έννοιας και δημιουργίας των ΣΟΕΑ προκάλεσε η σύνδεση πολλαπλών αναπαραστάσεων, τις οποίες δημιούργησα το 2005 σε διαδοχικές σελίδες του λογισμικού Geometer's Sketchpad v4 (Jackiw, 1991), προκειμένου οι μαθητές διαφόρων ηλικιών και τάξεων να κατανοήσουν τις έννοιες της ακολουθίας, γεωμετρικής προόδου και ορίου, κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας στο Διεπιστημονικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών «Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών».

Στις δραστηριότητες που δημιούργησα για τις ανάγκες της ερευνητικής και πειραματικής διαδικασίας, αξιοποίησα σημαντικές λειτουργίες του λογισμικού, αφού οι λειτουργίες της παλαιότερης έκδοσης του λογισμικού δεν κάλυπταν τις ανάγκες της μελέτης μου. Τα θέματα αυτά όπως και τις διαφορές στη χρήση των *αρχείων εντολών* --που είχαν μετονομαστεί στην έκδοση 4 του λογισμικού Geometer's Sketchpad *προσαρμοσμένα εργαλεία* (custom tools)-- συζήτησα μετά το τέλος της ερευνητικής μελέτης και συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας με το σχεδιαστή του λογισμικού Nicholas Jackiw. Στον Nicholas Jackiw (επικοινωνία μέσω e-mail στις 27-9-2005) επισήμανα ότι αν και θεωρούσα *«ιδιαίτερα ενδιαφέρον να βρίσκω κάθε φορά το σημείο στο οποίο θα εφάρμοζα την επαναληπτική διαδικασία στην παλαιότερη έκδοση του λογισμικού, το οποίο συσχετίζα με την κατανόηση της επαναληψιμότητας ως διαδικασίας [...] στη νέα έκδοση η διαδικασία έχει απλοποιηθεί, όπως και η δημιουργία 'ενεργών/ζωντανών' πινάκων συνδεόμενων με τα σχήματα, ζήτημα που είναι ιδιαίτερα χρήσιμο από εκπαιδευτικής απόψεως»*. Στην απάντηση του ο Jackiw, τόνισε ότι *«Στις Η.Π.Α., αν ένας εκπαιδευτικός εισάγει τα fractals στην τάξη το κάνει κυρίως για αισθητικούς λόγους και όχι για τα πολύ ενδιαφέροντα μαθηματικά τους [...] συγχαρητήρια για την λεπτομερή και πολύ ενδιαφέρουσα εργασία σου και τα σημαντικά ζητήματα που θέτεις[...]»*. (e-mail επικοινωνία 29 Σεπτεμβρίου 2005). Ερωτήσεις και υποστήριξη αναφορικά με τη χρήση των προσαρμοσμένων εργαλείων (custom tools στο Sketchpad /macros στο Cabri) είχα ακόμα και από τον Professor Rudolf Straesser (ενδεικτική e-mail επικοινωνία στις 17 Ιουλίου 2006), καθώς και θεωρητική προσέγγιση μέσα από δημοσιευμένες εργασίες του ή εργασίες με συνεργάτες του (Straesser, 2002; Jahn, 2002; Kadunz, 2002) (ενδεικτικά, Πατσιομίτου, 2006β).

Οι πολλαπλές συνδεόμενες σελίδες στο ίδιο αρχείο του λογισμικού, οι πολλαπλές συνδέσεις γεωμετρικών αναπαραστάσεων που οδηγούσαν σε «ενεργές/ζωντανές» αλγεβρικές πινακοποιημένες αναπαραστάσεις και στη συνέχεια σε γραφικές αναπαραστάσεις που μετασχηματίζονταν ενεργά στην οθόνη *ταυτόχρονα* [εικόνα 1,2], έδωσαν το ισχυρό ερέθισμα για τη σύλληψη των: *συνδεόμενων οπτικών ενεργών αναπαραστάσεων* (ΣΟΕΑ). Οι ΣΟΕΑ οδηγούσαν σε λεκτικές εκ μέρους των μαθητών. Μετασχηματισμοί δηλαδή σε πολλαπλές συνδεόμενες αναπαραστάσεις που ενεργοποιούνταν στην οθόνη του υπολογιστή και μετασχηματίζαν το λεκτικό τρόπο επικοινωνίας των μαθητών, άρα τον τρόπο σκέψης των μαθητών. Το πείραμα της διπλωματικής μου εργασίας, σε πολύ

συνοπτική μορφή (“Fractals as a context of comprehension of the meanings of the sequence and the limit in a Dynamic Computer Software environment”) (Patsiomitou, 2007), υπερβλήθη και έγινε δεκτό στο «International Conference on Technology in Mathematics Teaching (ICTMT8) in Hradec Králové (Patsiomitou, 2007)(http://ar1.uhk.cz/ar1-hk/en/detail-hk_us_auth-0073754-Patsiomitou-Stavroula/). Αμφισβητούσα, όμως, ακόμα ότι η κατανόηση των μαθητών προήλθε από την ενεργή σύνδεση των δυναμικών αναπαραστάσεων.



Εικόνα 1, 2: Πολλαπλές δυναμικές συνδεδεμένες οπτικές ενεργές αναπαραστάσεις (Πατσιομίτου, 2005; Patsiomitou, 2007, 2014, p.28-29)

Ο χρόνος δυνάμωνε την περιέργεια και ανάγκη να εξετάσω και σε άλλα γνωστικά πεδία των μαθηματικών το αποτέλεσμα της σύνδεσης αναπαραστάσεων, ώστε να διαμορφώνονται ενεργά στην οθόνη του υπολογιστή. Η σύνδεση του τρόπου σχεδίασης των αναπαραστάσεων με την ανάπτυξη του επίπεδου van Hiele των μαθητών γινόταν όλο και πιο προφανής. Άρα, η *σχεδίαση ενεργών συνδεδεμένων αναπαραστάσεων* που θα χρησίμευαν για τη διδασκαλία και η σύνδεση τους με τα επίπεδα ανάπτυξης της σκέψης των μαθητών προδιαγραφόταν να είναι ακριβώς το επόμενο βήμα. Η διαδικασία σχεδιασμού fractals αντικειμένων με οδήγησε να διαμορφώσω τον τρόπο σχεδίασης των δυναμικών αναπαραστάσεων για την έρευνα του διδακτορικού μου. Τον Απρίλιο–Μάιο του 2007 είχα ολοκληρώσει την ερευνητική διαδικασία, χρησιμοποιώντας το τεστ του Usiskin (1982) για να διαπιστώσω το επίπεδο van Hiele των μαθητών στην αρχή και το τέλος της ερευνητικής διαδικασίας (*e-mail επικοινωνία με τον Professor Usiskin την 5 Ιουλίου 2007*). Στην επιστολή μου προς τον *Professor Usiskin* έθεσα και άλλα ερωτήματα (π.χ. αν στην εξέλιξη της μελέτης του είχε προβλεφθεί ένα τεστ van Hiele για λογισμικά, πράγμα το οποίο αρνήθηκε). Από αγωνία και περιέργεια να διαπιστώσω τι συνέβαινε με τα αποτελέσματα της κατανόησης των μαθητών οδηγήθηκα να ανατρέξω στις πρόχειρες σημειώσεις μου και στη συνέχεια να απομαγνητοσκοπήσω τους τελευταίους διαλόγους της ερευνητικής διαδικασίας. Περιέγραφα τη διαδικασία και αναζητούσα στο κείμενο λέξεις και φράσεις που θα υποδείκνυαν την ανάπτυξη του τρόπου σκέψης των μαθητών. Αυτό που διαπίστωνα ήταν ότι μεταξύ των αποτελεσμάτων περιέχονταν **μακροσκελείς σύνθετες αποδείξεις** εκ μέρους των μαθητών (ενδεικτικά Patsiomitou, 2008a, 2013). Είχε, όμως, σημασία να αλληλεπιδράσω με διεθνείς ερευνητές --με προτροπή των επιβλεπόντων μου-- στο χώρο της διδακτικής των μαθηματικών και να αφουγκραστώ την άποψή τους αναφορικά με την έννοια, την εισαγωγή της στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αξιολόγηση της χρήσης της. Το πρώτο περιοδικό που υποβλήθηκαν ενδεικτικά αποτελέσματα της πειραματικής διαδικασίας με χρήση των ΣΟΑ, τον Ιούνιο του 2007, ήταν το «Research in Mathematics Education (RME) (<http://www.bsrlm.org.uk/IPs/ip28-1/BSRLM-IP-28-1-10.pdf>)».

Η εργασία απορρίφθηκε και μαζί της η διατύπωση της έννοιας. Μετά την αρχική απογοήτευση από τη “σκληρή”, αλλά επαγγελματική κριτική των κριτών του περιοδικού, η ενδελεχής μελέτη των παρατηρήσεων τους, όπως και της Dr. Elena Nardi (“Text with Editor Comments”), έπαιξαν σημαντικό ρόλο, όχι μόνο στην αναμόρφωση της εργασίας, αλλά και των εργασιών με διεθνή απεύθυνση στη συνέχεια της διδακτορικής μου διατριβής. Το ίδιο καλοκαίρι συντέλεσα στον εξελληνισμό του λογισμικού Geometer’s Sketchpad v4, μετά από πρόταση του σχεδιαστή του, Nicholas Jackiw (*e-mail επικοινωνία του Nicholas Jackiw*, 8 Αυγούστου 2007). Η συνεργασία μου με την ομάδα εξελληνισμού του λογισμικού και τον Nicholas Jackiw οδήγησε σε σημαντικές βελτιώσεις της προηγούμενης ελληνικής έκδοσης. Για παράδειγμα, η μεταβλητή “x” των συναρτήσεων έπρεπε να αντικαταστήσει, κατά την άποψή μου, το ελληνικό γράμμα «χ» της προηγούμενης έκδοσης, ώστε να είναι συνεπές με τον τρόπο γραφής των ελληνικών μαθηματικών εγχειρίδιων (ζήτημα, όμως, που επιστράτευσε μια ακολουθία τυπικών διαδικασιών και μια ακόμα σειρά διορθώσεων στο λογισμικό). Ακόμα, η αναφορά στις «αλγεβρικές δομικές μονάδες» ως μετάφραση του όρου «algebra tiles», κ.α. Στις 12

Δεκέμβρη 2007 ενημερώθηκα από το «Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών», ότι το όνομά μου περιεχόταν μεταξύ άλλων «στην οθόνη πληροφοριών του λογισμικού, κάτω από την ενότητα "Ιδιαίτερες ευχαριστίες προς τους..." στο "κυλιόμενο" κείμενο».

Στα μαθηματικά μπορούμε να λειτουργήσουμε με δύο τρόπους για την κατασκευή των εννοιών: ορίζουμε κάποιες έννοιες και συνεχίζουμε με τη διαδικασία (conceptual) ή ξεκινάμε από ένα πείραμα/μια πειραματική διαδικασία και ορίζουμε στη συνέχεια τις έννοιες (procedural). Στις εργασίες που ακολούθησαν διατύπωσα και προσδιόρισα (και αναπροσδιόρισα στη συνέχεια το 2011) τις έννοιες: «Συνδεόμενες Οπτικές Ενεργές Αναπαραστάσεις» (Linking Visual Active Representations) (ενδεικτικά Patsiomitou, 2008a, b, 2012; Patsiomitou & Koleza, 2008; Πατσιομίτου, 2008, 2012α), Ανακλαστική Οπτική Αντίδραση (Reflective Visual Reaction) (Patsiomitou, 2008, 2012; Patsiomitou & Koleza, 2008; Πατσιομίτου, 2008, 2012α). Ο αρχικός προσδιορισμός των εννοιών δεν είχε λάβει υπόψη πολλά από τα συμπεράσματα που προέκυψαν μετά την διαδικασία της εις βάθος ανάλυσης των διαλόγων λόγω των διαφόρων μορφών αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών, μαθητών-εργαλείων, μαθητών-ερευνήτριας.



Εικόνα 3: Φωτογραφικό στιγμιότυπο μετά τις εισηγήσεις, από τη 5th διεθνή διημερίδα στην Κρήτη (5th International Colloquium) με τους Abraham Arcavi, Nurit Hadas, Hershkowitz, Rina κ.α..

Η πειραματική διαδικασία, αρχικά, σκιαγραφήθηκε στα πρώτα άρθρα το Νοέμβριο-Δεκέμβριο του 2007, τα οποία έγιναν δεκτά, δηλαδή: (1) «The development of students' geometrical thinking through transformational processes and interaction techniques in a dynamic geometry environment» (Patsiomitou, 2008a, June 2008), στο διεθνές συνέδριο του «Informing Science Institute», η οποία αναδιαμορφωμένη και εμπλουτισμένη δημοσιεύτηκε ως κεφάλαιο σε συλλογικό τόμο (Book chapter) του διεθνούς περιοδικού "Issues in Informing Science and Information Technology journal"

(<http://iisit.org/IssuesVol5.htm>) (2) στη διεθνή διημερίδα «5th International Colloquium on the Didactics of Mathematics» που διεξήχθη στην Κρήτη, στην οποία παρουσίασα την εργασία «The development of students geometrical thinking through Linking Visual Active Representations» (Patsiomitou & Koleza, 2009), και είχα την τύχη να πάρω ανατροφοδότηση από τους Abraham Arcavi, Nurit Hadas, Hershkowitz Rina και Michele Artigue που παρευρίσκονταν στην παρουσίαση της εργασίας και (3) την εργασία «Developing students geometrical thinking through linking representations in a dynamic geometry environment» (Patsiomitou & Koleza, 2008), που υπέβαλλα στο διεθνές συνέδριο PME32-PMENA, το οποίο διεξήχθη στο Μεξικό, όπου η virtual presentation που κατασκεύασα (με ηχογράφηση της παρουσίασης και αυτόματη αλλαγή των διαφανειών) προς την οργανωτική επιτροπή του Διεθνούς Συνεδρίου και την Πρόεδρο Professor Figueras, δεν παρουσιάστηκε τελικά. Όπως μου ανέφερε η Professor Figueras (e-mail επικοινωνία, 24-Ιουλίου 2008):

«Ένα από τα μέλη της Διεθνούς Επιτροπής [...] προσφέρθηκε εθελοντικά να κάνει την παρουσίαση και [...] η Michele Artigue προσφέρθηκε να είναι παρούσα [...αλλά] υπήρξαν πολλά σχόλια και [...] τελικά η παρουσίαση ακυρώθηκε. Λυπάμαι [...] δεν ήρθε ακόμα ο καιρός να κάνουμε μίας τέτοιας μορφής παρουσίαση».

Οι μαθητές διαμόρφωναν «σχήματα», που θεωρητικά στηρίζονταν σε θεωρίες του Piaget (1937/71) και του Vergnaut (1996). Καθοριστική υπήρξε η συνεργασία μου με τον Professor Luke Trouche για τη διαμόρφωση μιας πληρέστερης εικόνας αναφορικά με τη διαδικασία *εργαλειακής γένεσης* (instrumental genesis) (Patsiomitou, 2008a, p. 362) και των *σχημάτων χρήσης* των εργαλείων εκ μέρους των μαθητών. Ο Professor Luke Trouche με καθοδήγησε (μέσω e-mail επικοινωνία: Δευτέρα, 22 Οκτωβρίου 2007), μου απάντησε σε σημαντικές ερωτήσεις και με ώθησε να μελετήσω ένα σημαντικό έργο του Rabardel (2002) από το βιβλίο του "People and Technology", αναφορικά με τον τρόπο χρήσης των εργαλείων, αλλά και τη διαμόρφωση κοινωνικών σχημάτων εκ μέρους των αλληλεπιδρώντων. Όπως, αναφέρει ο Professor Luke Trouche (μέσω e-mail επικοινωνία: Δευτέρα, 22 Οκτωβρίου 2007):

*«Για μένα όπως και για τον Rabardel, όλα τα σχήματα που σχετίζονται με τη χρήση ενός artifact είναι **σχήματα χρήσης** (utilization schemes). [...] Πρέπει να έχεις ακόμα κατά νου τις **κοινωνικές πτυχές των σχημάτων**. Και ότι πιο σημαντικό να αναλύσεις τις λειτουργικές σταθερές, πίσω από τα σχήματα [...]*»

Η όλη αλληλεπίδραση με τον Prof. Trouche διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στη συγγραφή του άρθρου «Από τα σχήματα (schemes) στα κοινωνικά σχήματα (social schemes) σε μια διαδικασία εργαλειακής εννοχηστρωσης» (Πατσιομίτου, & Κολέζα, 2008), του οποίου το τελικό κείμενο υπεβλήθη στο περιοδικό Ευκλείδης Γ' της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας την 12 Νοεμβρίου 2007.

Παρά το γεγονός ότι τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά, αφού εργασίες είχαν γίνει ήδη δεκτές, μέσα μου ακόμα ταλαντευόμουν για τη σχεδίαση των ΣΟΕΑ και θεωρούσα

υπερβολικά τα όσα αποτελέσματα έδειχναν καταφανώς την ανάπτυξη της σκέψης των μαθητών. Το καλοκαίρι του 2008 υπέβαλα τρία ακόμα άρθρα στο διεθνές συνέδριο ATCM για να πάρω ανατροφοδότηση από τους ειδικούς ερευνητές και κριτές της διδασκτικής των μαθηματικών --διεθνούς επιπέδου-- αναφορικά με τον τρόπο που είχα σχεδιάσει και ονομάσει τις ΣΟΕΑ σε σχέση με τα επίπεδα van Hiele. Και τα τρία άρθρα έγιναν δεκτά: (1) «Linking Visual Active Representations and the van Hiele model of geometrical thinking» (Patsiomitou, 2008b), εργασία στην οποία περιέχεται η σχέση της σχεδίασης των πέντε φάσεων των ΣΟΕΑ με το van Hiele μοντέλο, καθώς και οι πρώτες ενδείξεις των αποτελεσμάτων της πειραματικής μελέτης σε κάθε φάση ΣΟΕΑ, (2) «Do geometrical constructions affect students algebraic expressions?» (Patsiomitou, 2008c), εργασία στην οποία παρουσιάστηκε η επίδραση στην κατανόηση των μαθητών λόγω της σχεδίασης Προτάσεων των Στοιχείων του Ευκλείδη στο λογισμικό με ΣΟΕΑ (3) «Custom tools and the iteration process as the referent point for the construction of meanings in a DGS environment» (Patsiomitou, 2008d), εργασία στην οποία παρουσιάστηκε η μελέτη μιας σπείρας με κατασκευή custom tools στο λογισμικό με ΣΟΕΑ με στόχο τη μελέτη ακολουθιών, σειρών, γεωμετρικών προόδων. Τα προαναφερόμενα άρθρα έγιναν όλα δεκτά για να δημοσιευτούν σε αναδιαμορφωμένη και εμπλουτισμένη μορφή στο διεθνές περιοδικό «*Electronic Journal of Mathematics and Technology (eJMT)*».

Το ίδιο διάστημα έγραψα ένα βιβλίο για τα παιδιά και τους συναδέλφους (Πατσιομίτου, 2009). Με τη βοήθεια του βιβλίου μπορεί ο κάθε εκπαιδευτικός να δημιουργήσει δικά του εργαλεία στο λογισμικό, δικές του δραστηριότητες για τις ανάγκες των μαθητών του. Η αγωνία για την εξέλιξη του διδακτορικού μου με οδήγησε στη δημιουργία του βιβλίου, και λειτούργησε ως διαδικασία διατήρησης εξειδικευμένων γνώσεων, αφού το έγραψα κάνοντας χρήση της έννοιας των ΣΟΕΑ.

Το βιβλίο εγκρίθηκε από το Π.Ι. και μέσω του ΥΠ.Ε.Π.Θ απεστάλη στις βιβλιοθήκες των Πειραματικών Γυμνασίων της Ελλάδος. Όμως, δεν βραβεύτηκε στο θεσμό των Αριστείων, αν και κρίθηκε από τον ένα κριτή «*διαίτερα σημαντική η παιδαγωγική αξία του έργου, καθώς και η συμβολή του στη λειτουργία της σχολικής τάξης*», αφού ο άλλος κριτής θεώρησε ότι «*η χρήση του Sketchpad στη διδασκαλία των μαθηματικών δεν μπορεί πλέον να χαρακτηριστεί καινοτομία στη διδασκαλία των μαθηματικών*» (έγγραφο προς εμένα με Αρ. Πρωτ. 16039/23-9-2011 του ΥΠΕΠΘ). Η διαδικασία αξιολόγησης των έργων έγινε σύμφωνα με σχετική απόφαση συγκρότησης της Επιτροπής Αξιολογητών των έργων (Αρ. Πρωτ. 6868, 18-4-2011/ ΑΔΑ: 4ΑΓΘ9-ΖΦ).



Εικόνα 4: Φωτογραφικό στιγμιότυπο από την παρουσίαση της εργασίας «Does the Building and transforming on LVAR modes impact students way of thinking?», στο PME33, Θεσσαλονίκη.

Σε συνοπτική μορφή οι πέντε φάσεις των ΣΟΕΑ διατυπώθηκαν στο άρθρο «Does the Building and transforming on LVAR modes impact students way of thinking?» (Patsiomitou & Emvalotis, 2009b), εργασία που παρουσίασα στο Διεθνές συνέδριο «33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME33)», που διεξήχθη στη Θεσσαλονίκη. Για πρώτη φορά «χτύπησε ο Δαίμων του τυπογραφείου», λόγω «γενικότερου προβλήματος στην IGPME database [...] και πρόσβαση στις reviews» (επικοινωνία μέσω e-mail την 8 Απριλίου 2009 με τις γραμματείς του συνεδρίου, ομοίως στις 26 Μαΐου 2009). Η εργασία που υπεβλήθη στο PME33 είναι περίληψη της μεγαλύτερης εργασίας «Building LVAR (Linking Visual Active Representations) modes in a DGS environment» (Patsiomitou, 2010), η οποία δημοσιεύτηκε τον Ιανουάριο του 2010 στο ηλεκτρονικό τεύχος του eJMT, αποτέλεσμα μιας πολύμηνης συνεργασίας με τους κριτές του περιοδικού, και τον εκδότη του περιοδικού Professor Wei-Chi Yang, ώστε να προκύψει μια βελτιωμένη έκδοση της εργασίας «Linking Visual Active Representations and the van Hiele model of geometrical thinking», δημοσιευμένης στο ATCM (2008). Τότε, σε επικοινωνία μέσω e-mail (24-1-2010) ο Professor Wei-Chi Yang με συγχάρηκε για την εργασία μου στις ΣΟΕΑ. Ταυτόχρονα, το ίδιο διάστημα υπέβαλα τις εργασίες:

- «Developing geometric thinking skills through dynamic diagram transformations» στο «Sixth Mediterranean Conference on Mathematics Education MED-CONF2009» (Patsiomitou & Emvalotis, 2009a), που διεξήχθη στο Plovdiv στη Βουλγαρία.
- «'Economy' and 'Catachrèse' in the use of custom tools in a Dynamic geometry problem-solving process» (Patsiomitou & Emvalotis, 2009c), στο ICTMT9 που

διεξήχθη στο Metz, εργασία επηρεασμένη από τη συνεργασία μου με τον Luc Trouche,

- «Composing and testing a DG research-based curriculum designed to develop students' geometrical thinking» (Patsiomitou & Emvalotis, 2009d) στο European Conference on Educational Research (ECER), που διεξήχθη στη Βιέννη.

Οι εργασίες περιείχαν νέα σημαντικά ευρήματα της μελέτης. Για άλλη μια φορά, ο «Δαίμων του τυπογραφείου» ξαναχτύπησε όμως, αφού η εργασία «Composing and testing a DG Research based curriculum designed to develop students geometrical thinking» (Patsiomitou & Emvalotis, 2009d) αναδιαμορφώθηκε λόγω «τεχνικού προβλήματος στη database του συνεδρίου, [ειδικότερα] όσον αφορούσε τις παλαιότερες εργασίες» και τα ονόματα των συγγραφέων «τοποθετήθηκαν με αλφαβητική σειρά» (σύμφωνα με την άποψη των υπευθύνων του Συνεδρίου), (επικοινωνία μέσω e-mail από 30-10-2015 έως 26-11-2015 με τα αρμόδια στελέχη του διεθνούς συνεδρίου). Επειδή «δεν ήταν δυνατόν να διορθωθεί η εργασία», διαγράφηκε κατόπιν αιτήσεως μας. Στην εργασία, είχαν γίνει δεκτά μεταξύ άλλων τα παρακάτω (Patsiomitou & Emvalotis, 2009d, ECER):

«One of the researchers (S.P) conceived and applied a re-conceptualized, research-based DG curriculum using Geometer's Sketchpad (Jackiw, 1991) environment as part of her dissertation, which is still in progress. She was responsible for the choice of activities, for session planning and student assessment. The study investigated a hypothetical learning path which sought to raise the students van Hiele levels. It was drawn up and implemented in the following way: phases connected with the structuring of the conceptual content and the order in which the interaction techniques of the software were introduced, both of which were made progressively more difficult during the course of the instruction. The DG curriculum featured four strands: 1) students build figures with an emphasis on the ?construction? menu 2) students build figures through symmetry with an emphasis on the «transform» menu 3) the exploration of open ended problems, aiming to help students investigate problems employing and consolidating the tools and meanings acquired in the two previous faces; 4) building and transforming semi pre-designed Linking Visual Active Representations (LVAR)-- a combination of different transformational processes using software's interaction techniques-- for the investigation of their impact on students' cognitive processes with regard to the conjecturing and proving processes depending on their level».

Από πρόβλεψη, ένα σημαντικό μέρος του άρθρου του ECER 2009 περιέχεται σε άλλη μετέπειτα δημοσιευμένη έντυπη εργασία (PME34). Παράλληλα, παρουσιάζα διάφορα ευρήματα της μελέτης σε έγκριτα επιστημονικά ελληνικά συνέδρια (Πατσιομίτου, 2009β, γ, δ; Πατσιομίτου & Εμβαλωτής, 2009α, β; Πατσιομίτου & Εμβαλωτής, 2010α, β; Πατσιομίτου, Εμβαλωτής & Μπαρκάτσας, 2010; Πατσιομίτου, 2011; 2012β) ή ως άρθρα σε έγκριτα επιστημονικά περιοδικά (Πατσιομίτου & Εμβαλωτής, 2010γ; Πατσιομίτου & Εμβαλωτής, 2011α, β; Πατσιομίτου, 2015α, β, γ).

Το καλοκαίρι του 2009 διαπίστωσα ότι το διάγραμμα της Terpo (1991) δεν κάλυπτε τις ανάγκες της μελέτης μου, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που είχα συνθέσει: σχέδιο και σχήμα, εννοιολογικές φάσεις και αφαιρετικές διαδικασίες σκέψης των διαφορετικών επιπέδων van Hiele, όπως αναμορφώθηκαν από τον Battista (2007). Οι μαθησιακές φάσεις επομένως από τις οποίες διερχόταν κάποιος μαθητής κατά τη διάρκεια της διαδικασίας κατανόησης και μάθησης των εννοιών, διαφοροποιούνταν από τον τρόπο που άλλοι ερευνητές είχαν περιγράψει. Δυο σημαντικά άρθρα αποτέλεσαν το επόμενο «διεθνές» στάδιο της μελέτης:

(a) «Students' movement through van Hiele levels in a Dynamic geometry guided reinvention process» δημοσιευμένης το 2010 στο «*Journal of Mathematics and Technology (JMT)*» (Patsiomitou, and Emvalotis, 2010a). Το άρθρο ολοκληρώθηκε το Δεκέμβριο του 2009 και σημαντική ανατροφοδότηση έλαβα από τον Prof. Michael Shaugnessy (επικοινωνία μέσω e-mail στις 14 Δεκεμβρίου 2009), ο οποίος θεώρησε ότι «η εργασία ήταν εξαιρετική αν και υπερβολικά μακροσκελής». Ο «Δαίμων του τυπογραφείου» αυτή τη φορά οδήγησε σε παράβλεψη, αναφορικά με το διάγραμμα της Terpo (ό.π), δεδομένου του όγκου των πληροφοριών του θεωρητικού πλαισίου. Η διόρθωση της παράβλεψης επιστράτευσε μια σειρά διαδικασιών μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και τηλεφωνικής επικοινωνίας (19-8-2010) με το National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) στο Reston των Η.Π.Α, προκειμένου να αποσταλεί το άρθρο της Terpo (*Van Hiele Levels of Geometric Thought Revisited*, Mar. 1991, 210-220). Ομοίως, μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας και τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους υπευθύνους καθηγητές και εκδότες του περιοδικού στο Baku, (Azerbaijan), προκειμένου να διορθωθεί η συγκεκριμένη παράβλεψη. Η όλη διαδικασία υποκίνησε την επισταμένη μελέτη του διαγράμματος της Terpo, της εύρεσης των διαφορών με τη μελέτη μου και την πρόταση αναδιαμόρφωσής του, η οποία δημοσιεύτηκε στην επόμενη εργασία.

(b) «Secondary students' dynamic reinvention of geometric proof' through the utilization of Linking Visual Active Representations» (Patsiomitou, Barkatsas, and Emvalotis, 2010), εργασία δημοσιευμένης το Δεκέμβριο του 2010, στην οποία οριστικοποίησα το διάγραμμα της Terpo, όπως το είχα συλλάβει (p.48).

Η περίληψη της εργασίας «Students' movement through van Hiele levels in a Dynamic geometry guided reinvention process», διαφοροποιημένη ως προς τη διαδικασία επανεφεύρεσης των εννοιών, έγινε δεκτή στο συνέδριο «34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME34)» που διεξήχθη στη Βραζιλία, με τίτλο “The development of students' geometrical thinking through a DGS reinvention process» (Patsiomitou, and Emvalotis, 2010b). Για άλλη μια φορά ο «Δαίμων του τυπογραφείου» ξαναχτύπησε, αφού οι κριτές (reviewers) των οποίων τα επώνυμα άρχιζαν από “K-Z” [μεταξύ αυτών και το δικό μου] δεν περιέχονται στις σελίδες των Πρακτικών του PME34 (προσωπική μέσω e-mail επικοινωνία με την Πρόεδρο του συνεδρίου Maria Fusaro Pinto, στις 27 Οκτωβρίου 2010).

Αυτό που διαπίστωνα στη συνέχεια, ήταν ότι η επιλογή των εργαλείων των μαθητών -στην αρχή-- ήταν σε επίπεδο «αφελούς» και στη συνέχεια της διαδικασίας, όσο οι μαθητές κατανοούσαν τη θεωρία και το αντικείμενο της μελέτης, η χρήση των εργαλείων γινόταν όλο και πιο σύνθετη.

Ο Duval (1995) διακρίνει τρία είδη λειτουργιών, μεταξύ αυτών τη *θεσιακή λειτουργία*, η οποία σχετίζεται με/ εξαρτάται από την αλλαγή προσανατολισμού του σχήματος. Επικοινωνήσα με τον Professor Duval (μέσω e-mail επικοινωνία στις 3-5 Αυγούστου 2010), ο οποίος αναφέρθηκε σε «*σχηματικές μονάδες*» (και όχι «*αντικείμενα*») και με βοήθησε να καταλάβω ότι η *σειριακή, λεκτική κατανόηση και θεσιακή κατανόηση της λειτουργίας* των εργαλείων --όπως την ονόμασα (Patsiomitou, 2011; Πατσιομίτου, 2011, 2015α) βασισμένη σε αντίστοιχη ορολογία του Duval-- εκ μέρους των μαθητών είχε νόημα στη κατανόηση της έννοιας. Σε κάποιο σημείο της μακροσκελούς επιστολής του, ο Professor Duval έγραψε (μέσω e-mail επικοινωνία στις 5 Αυγούστου 2010):

«Πρόκειται για μια δυσκολία που απορρέει από τον διπλό ρόλο των σημείων: κορυφές των παραλληλογράμμων, αλλά και σημεία που χρησιμοποιούμε για την κατασκευή. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει μια σύγκρουση, η οποία μας δυσκολεύει, στο βαθμό που ένα βοηθητικό σημείο κατασκευής δεν διατηρείται υποχρεωτικά στην τελική κατασκευή».

Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια μιας κατασκευής ο μαθητής είναι αναγκαίο να αναπτύξει τρία είδη κατανόησης αναφορικά με την επιλογή των εργαλείων και αντικειμένων στο λογισμικό, τη *σειριακή, τη λεκτική και τη θεσιακή κατανόηση*. Πιο συγκεκριμένα, η ικανότητα της εργαλειακής αποκωδικοποίησης στο λογισμικό εξαρτάται από (Patsiomitou, 2011; Πατσιομίτου, 2011, 2015α): α) τη *σειριακή κατανόηση* της επιλογής των εργαλείων (δηλαδή ο μαθητής πρέπει να επιλέξει το σημείο C και το τμήμα AB και στη συνέχεια την εντολή, δηλαδή να ακολουθήσει μια προκαθορισμένη σειρά)· β) τη *λεκτική κατανόηση* της επιλογής των εργαλείων, δηλαδή ο μαθητής να έχει την ικανότητα να εκφράσει τη διαδικασία («θα επιλέξω το σημείο C και το τμήμα AB»)· γ) τη *θεσιακή λειτουργία των στοιχείων* της κατασκευής που στηρίζεται στην *αντιληπτική κατανόησή*. Τότε ο μαθητής έχει κατασκευάσει τη *λειτουργική κατανόηση* των στοιχείων του σχήματος για την κατασκευή, που σημαίνει την ικανότητα να λειτουργήσει την κατασκευή του. Η Κολέζα (2003) θεωρεί ότι η λειτουργική κατανόηση είναι ένα «είδος ευφύους οργάνωσης του σχήματος».

Η εξέλιξη της μελέτης με οδήγησε στην ανάγκη να διατυπώσω και άλλες έννοιες αφού οι ήδη υπάρχουσες στη διεθνή θεωρητική υποδομή δεν επαρκούσαν για την περιγραφή των φαινομένων που παρατηρούσα. Τις έννοιες *θεωρητικό/πειραματικό σύρσιμο*, δυναμικό σημείο (dynamic point) -δυναμικό τμήμα (dynamic segment) -παραμετρικό τμήμα (parametrical segment) -δυναμικές έννοιες (dynamic meanings, dynamic proposals), *εργαλειακή αποκωδικοποίηση (instrumental decoding)*, *εργαλειακά εμπόδια (instrumental obstacles)* τις οποίες συνέθεσα σε ένα «πολύ ενδιαφέρον άρθρο» (κατά την άποψη των κριτών), το οποίο έγινε δεκτό στο «35th Conference of the International

Group for the Psychology of Mathematics Education» (PME35) που διεξήχθη στην Άγκυρα το «Theoretical dragging: A non-linguistic warrant leading to dynamic propositions». (Patsiomitou, 2011), ενώ η σύζευξη («δέσιμο»/«πάντρεμα») των θεωρητικών πλαισίων που χρησιμοποιήθηκαν, θεωρήθηκε «εξαιρετική» (excellent) από τους ειδικούς ερευνητές-κριτές της μελέτης.

Για την περιγραφή των διαδικασιών αναμόρφωσα το μοντέλο Toulmin σε ψευδό-μοντέλο Toulmin (Patsiomitou, 2011, 2012, 2014; Πατσιομίτου, 2011, 2012, 2015α, β, γ), ώστε να ερμηνεύσω τη χρήση των εργαλείων ως μορφή εγγύησης στη διαδικασία σύλληψης εννοιών (εννοιολόγησης) (conceptualization) και απόδειξης (Patsiomitou, 2012), με το οποίο θα ερμηνεύονταν οι δυναμικές προτάσεις. Για παράδειγμα, το δεδομένο μπορεί να είναι ένα στοιχείο ή αντικείμενο του διαγράμματος και η εγγύηση ένα εργαλείο ή μια εντολή που διασφαλίζει το αποτέλεσμα που είναι ο ισχυρισμός.

Για τις ανάγκες της μελέτης έπρεπε ακόμα να αναπροσαρμοστούν το «σπίτι των τετραπλεύρων» (Graumann's house of quadrilaterals) (2005), ο Μαθηματικός κύκλος του Simon (1995, p.136) (Mathematics Teaching Cycle), η μοντελοποίηση σε δυναμικό περιβάλλον με χρήση ΣΟΕΑ (Schuman, 2004, p. 7). Αυτά περιέχονται στη εργασία «A Linking Visual Active Representation DHLP for student's cognitive development» (Patsiomitou, 2012). Ταυτόχρονα, αναπροσδιόρισα και την έννοια των ΣΟΕΑ, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα αποτελέσματα της μελέτης που είχε πλέον ολοκληρωθεί και το ρόλο που έπαιξε στη διαμόρφωση της ανάπτυξης της σκέψης των μαθητών (Patsiomitou, 2012; Πατσιομίτου, 2012, 2015α).

Το Δεκέμβρη του 2012 έγραψα την εργασία «Students learning paths as 'dynamic encephalographs' of their cognitive development» (Patsiomitou, 2013), η οποία δημοσιεύτηκε στο περιοδικό «*International journal of computers & technology*». Στην εργασία αξιοποιήθηκαν προηγούμενες έννοιες για την περιγραφή των φαινομένων της μελέτης και επιπλέον διατυπώθηκαν οι: *δυναμικός (/αντιληπτικός) ορισμός και αυθαίρετος οικονομικός ορισμός*, αφού η κατηγοριοποίηση των ορισμών από τους Govender & DeVillier (2004) δεν κάλυπτε τις ανάγκες της μελέτης μου. Στο ίδιο άρθρο περιγράφω μια προσαρμογή στην κατηγοριοποίηση του Battista (2007) αναφορικά με την ανάπτυξη αφαιρετικής ικανότητας σε κάθε van Hiele επίπεδο (Patsiomitou, 2013, p. 804), καθώς και πώς συνδέεται η χρήση των εργαλείων με τους διαφορετικούς τύπους γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών σε διαφορετικά στάδια της μελέτης.

<i>Επίπεδο 1</i>	<i>I0 για γνωστικές συγκρούσεις και I1 για λανθασμένες και άτυπες περιγραφές</i>
<i>Επίπεδο 2.1</i>	<i>I2 για τους δυναμικούς αντιληπτικούς ορισμούς και I3 για σύνθεση τυπικών και άτυπων περιγραφών των μαθητών</i>
<i>Επίπεδο 2.2.</i>	<i>I4 για ατελείς ορισμούς και συλλογισμό και I5 για επαγωγικό συλλογισμό /έννοιες- εν- δράσει και θεωρήματα- εν- δράσει</i>
<i>Επίπεδο 2.3</i>	<i>I6 για τυπικές περιγραφές και μη οικονομικούς ορισμούς και I7 για συνδέσεις μεταξύ εννοιών</i>

ψηφιακής απόδειξης (Πατσιομίτου, 2006δ, σελ.515), **παραμετρικών πολυγώνων** (Πατσιομίτου, 2007β, σελ.62) κ.α., οι οποίες είχαν διατυπωθεί σε εργασίες, δεκτές σε προηγούμενα ελληνικά έγκριτα επιστημονικά συνέδρια. Πολλά ερωτήματα ακόμα για το που μπορούν αν οδηγηθούν (και φτάσουν) οι μαθητές --ως αποτέλεσμα της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης μεταξύ αυτών και του εκπαιδευτικού-ερευνητή-- έχουν μείνει αναπάντητα, όπως και πολλά άλλα που πρέπει να απαντηθούν σε συνεργασία με τις νευρο-επιστήμες. Για παράδειγμα: πώς δημιουργούνται οι δυναμικές έννοιες ως αποτέλεσμα της εργαλειακής γένεσης (π.χ., Rabardel, 1995) από τη χρήση των εργαλείων και την ανάπτυξη διαλεκτικής διαδικασίας που υποστηρίζεται από την οπτικοποίηση που παρέχεται από το δυναμικό διάγραμμα;

Όλα τα δύσκολα χρόνια της μελέτης μου είχα την τύχη να συνεργαστώ με ένα σημαντικό αριθμό ερευνητών της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας, παράλληλα με τους επιβλέποντες μου. Είναι σημαντικά μεγάλος ο όγκος της αλληλογραφίας που ανταλλάχθηκε αυτά τα δύσκολα, αλλά ωραία χρόνια της μελέτης μου γύρω από τις ΣΟΕΑ. Συνοπτικά, οι έννοιες που διατύπωσα κατά τη διάρκεια της διδακτορικής μου διατριβής και αμέσως μετά είναι οι παρακάτω:

Συνδεδεμένες Οπτικές Ενεργές Αναπαραστάσεις (ΣΟΕΑ) (Linking Visual Active Representations) (LVAR)	Patsiomitou, 2008a; Πατσιομίτου, 2008 Patsiomitou & Koleza, 2008
Συνδεδεμένες Οπτικές Ενεργές Αναπαραστάσεις (ΣΟΕΑ) (Linking Visual Active Representations) (LVAR)-αναδιατύπωση της έννοιας	Patsiomitou, 2012; Πατσιομίτου, 2012a, b
Ανακλαστική Οπτική Αντίδραση (Reflective Visual Reaction)	Patsiomitou, 2008a; Patsiomitou & Koleza, 2008
Σχεδίαση και ορολογία πέντε φάσεων ΣΟΕΑ	Patsiomitou, 2008b; Πατσιομίτου, 2012β
Συνοπτική περιγραφή των πέντε φάσεων των ΣΟΕΑ	Patsiomitou & Emvalotis, 2009b
“Οικονομία” και “κατάχρηση” στη χρήση εργαλείων (Economy & catachresis)	Patsiomitou & Emvalotis, 2009c
Αναδιαμόρφωση του διαγράμματος της Terpo (1991)	Patsiomitou, Barkatsas & Emvalotis, 2010
Θεωρητικό και πειραματικό σύρσιμο	Patsiomitou, 2011, 2012, 2014; Πατσιομίτου, 2011, 2012α, 2015
Δυναμικό σημείο-Δυναμικό τμήμα-Παραμετρικό τμήμα-Δυναμικές έννοιες,(dynamic point, dynamic segment, dynamic meanings, dynamic proposals)	Patsiomitou, 2011, 2012, 2014; Πατσιομίτου, 2011, 2012α, 2015α, β
Εργαλειακή αποκωδικοποίηση, Εργαλειακά εμπόδια (instrumental decoding , instrumental obstacle)	(Patsiomitou, 2011, 2012, 2014; Πατσιομίτου, 2011, 2012α, 2015α, β)
Σειριακή, λεκτική κατανόηση και θεσιακή κατανόηση της λειτουργίας των εργαλείων	(Patsiomitou, 2011, 2012, 2014; Πατσιομίτου, 2011, 2012α, 2015α, β)
Προσαρμογή στο «σπίτι των τετραπλεύρων» (Graumann’s house of quadrilaterals)	Patsiomitou, 2012; Πατσιομίτου, 2012α, 2015α, β
Δυναμικό Υποθετικό Μαθησιακό μονοπάτι (Dynamic Hypothetical Learning Path)	Patsiomitou, 2012

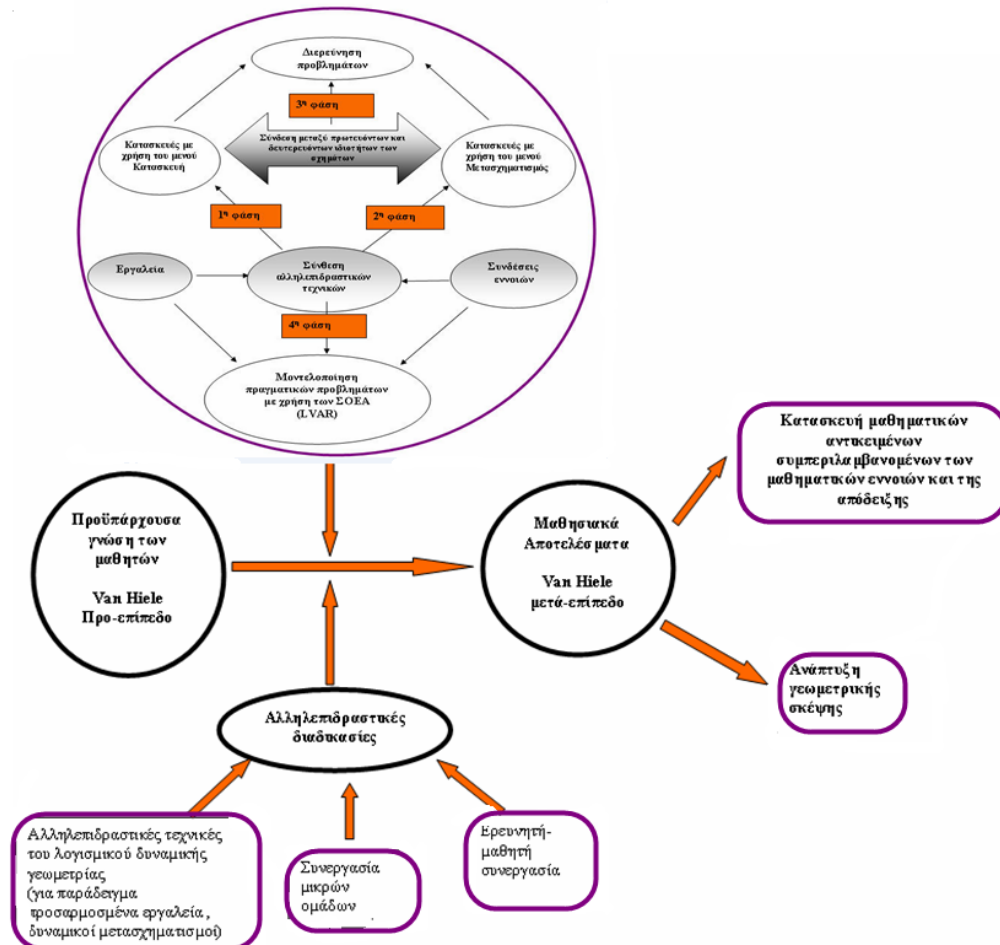
Προσαρμογή της κατηγοριοποίησης του Battista (2007)	Patsiomitou, 2013
Δυναμικός Διδακτικός κύκλος (Dynamic Didactic circle)	Patsiomitou, 2014; Πατσιομίτου, 2015α, β

Πίνακας 2: Δυναμικές έννοιες (Πατσιομίτου, 2012α)

Στη συνέχεια της εργασίας θα αναφερθώ συνοπτικά, στην έννοια των ημιπροκατασκευασμένων Συνδεδεμένων Οπτικών Ενεργών Αναπαραστάσεων, καθώς και στην έννοια του δυναμικού διδακτικού κύκλου με στόχο τη διεύρυνση της χρήσης των ΣΟΕΑ σε άλλα διδακτικά αντικείμενα. (Πατσιομίτου, 2012α, σελ. 497).

Ημιπροκατασκευασμένες Συνδεδεμένες Οπτικές Ενεργές Αναπαραστάσεις

Ο όρος των ΣΟΕΑ προέκυψε ως σύνθεση των επιμέρους όρων οι οποίοι ερμηνεύονται στη συνέχεια (Patsiomitou, 2010) και αφορούν τους μετασχηματισμούς στοιχείων ή διαδικασιών δυναμικών αντικειμένων (ή οντοτήτων) που αναπαρίστανται με τις οντότητες που τα αναπαριστούν, ως αποτέλεσμα της επεξεργασίας των πληροφοριών και του απευθείας χειρισμού των εννοιών στην οθόνη (Πατσιομίτου, 2012α, σελ. 186):



Εικόνα 6: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός με χρήση των ΣΟΕΑ (Πατσιομίτου, 2012α, σελ. 456)

- **Συνδεδεμένες:** γιατί έχουν την δυνατότητα να συνδεθούν αλλά δεν είναι κατ' ανάγκη συνδεδεμένες.
- **Οπτικές:** όπως όλα τα αντικείμενα ενός περιβάλλοντος λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας είναι αναπαράστασης της οντότητας που αναπαριστούν.
- **Ενεργές:** μια αναπαράσταση μπορεί να χαρακτηριστεί ενεργή όταν προκαλεί δράση, κίνηση ή αλλαγή γιατί είναι σε λειτουργία, σε επίδραση ή σε εξέλιξη. Οι δυναμικές αναπαράστασεις μπορούν πάντοτε να είναι ενεργές αν προκαλέσουμε μια δράση επί αυτών, αλλά δεν είναι πάντοτε προκατασκευασμένες.

Τέλος, οι ΣΟΕΑ συνιστούν ημι-προκατασκευασμένα δυναμικά διαγράμματα που μπορεί να συνδεθούν και γίνονται ενεργά σύμφωνα με τις επιθυμίες του χρήστη, δηλαδή δεν είναι περιορισμένα σε ενέργειες που «είναι προ-σχεδιασμένες από τον κατασκευαστή του σχεδίου και περιορίζουν τις επιλογές του χρήστη» (Sinclair, 2001, p. 3). Στο σχήμα κάτω αποτυπώνεται ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός (instructional design) (Πατσιομίτου, 2012α, σελ. 456) της διαδικασίας με την οποία οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν σε ένα υψηλότερο επίπεδο σκέψης.

Σε μια ημιπροκατασκευασμένη δυναμική αναπαράσταση ΣΟΕΑ, οι αλλαγές που μπορεί ο μαθητής να προκαλέσει (π.χ διαγραφή τμήματος του και ανασύνθεσή του) θα το επαναφέρουν στην ημιπροκατασκευασμένη μορφή του ακόμα και αν χρησιμοποιηθεί διαφορετική ακολουθία εργαλείων, μέσω της οποίας και κατά την διάρκεια της εργαλειακής γένεσης οι μαθητές θα οικοδομήσουν πάνω στις γνώσεις τους, θα αναπτύξουν αφαιρετικές διαδικασίες σκέψης καθώς οι δάσκαλοι έχουν ένα καθοδηγητικό μέσο να αναστοχαστούν και να προσαρμόσουν τις ερωτήσεις σκαλωσιάς προς τους μαθητές τους.

Δεν είναι, επομένως, ένα ετοιμοπαρσκευασμένο περιβάλλον που προέκυψε ως σύνθεση τεχνικών αμετάβλητων, αφού η σύνθεση του ίδιου περιβάλλοντος μπορεί να προκύψει με τη σύνθεση και χρήση διαφορετικών εναλλακτικών τεχνικών οι οποίες όμως θα επιφέρουν το αποτέλεσμα που οδηγεί σε μια λύση, χωρίς να περιορίζει τον τρόπο εργαλειακής αποκωδικοποίησης των μαθητών. Για παράδειγμα, η διαγραφή ενός σημείου ενδεχομένως να διαγράψει τα υπόλοιπα εξαρτώμενα αντικείμενα από αυτό με συνέπεια να μην λειτουργεί η δραστηριότητα.

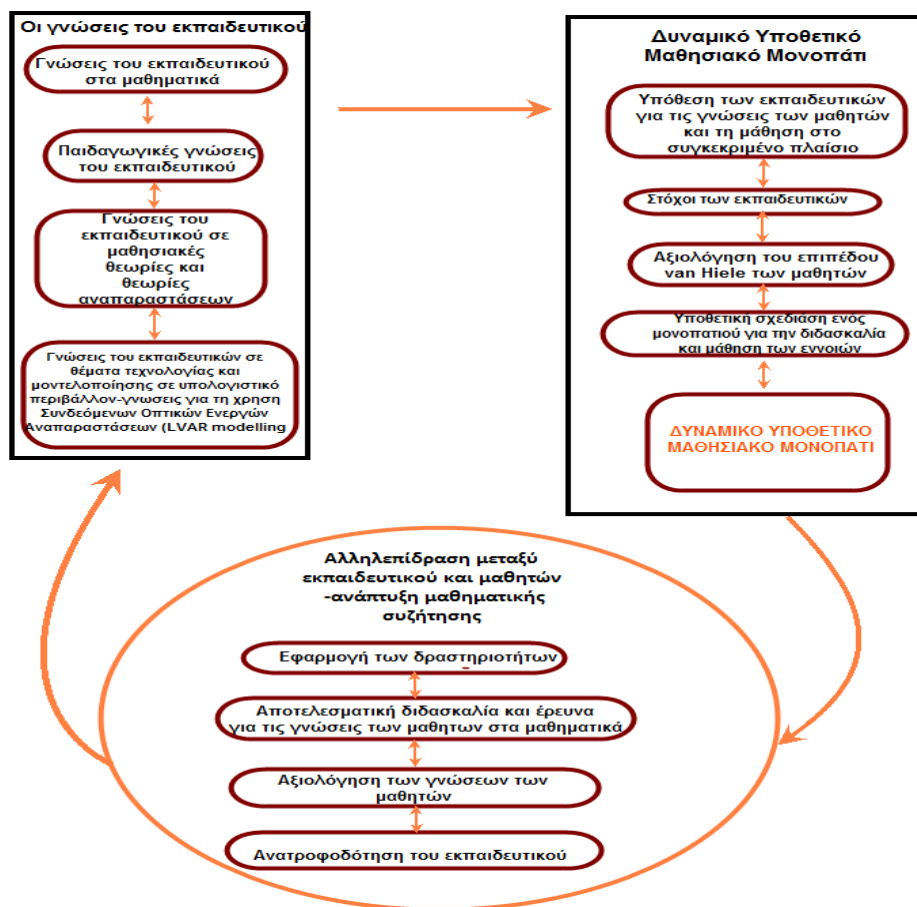
Επιπλέον, δεν υπάρχει δυνατότητα μιας συντακτικά και σημασιολογικά διαφορετικής αναδόμησης ή ανασύνθεσης του συγκεκριμένου σημείου, αφού κάθε σημείο μιας ευθείας θα έχει τις ίδιες ιδιότητες. Επομένως, η διαγραφή του σημείου αυτού δεν συνεπάγεται μια αλλαγή στη δυναμική αναπαράσταση η οποία προέρχεται/ είναι αποτέλεσμα μιας διαφορετικής επίλυσης ή λειτουργεί ως σημείο εκκίνησης, ή ως αφετηρία μια διαφορετικής ιδέας με διαφορετικό τρόπο από τον ήδη παραγόμενο από τον δημιουργό των ΣΟΕΑ. Ακόμα, η σύνθεση του διαγράμματος για την κατασκευή του ίσου και καθέτου τμήματος μπορεί να προκύψει ως αποτέλεσμα της σύνθεσης των εργαλείων κύκλου, καθέτου, απόκρυψης. Από αυτή την άποψη ο χρήστης δεν είναι περιορισμένος ως προς την ακολουθία των εργαλείων που θα ακολουθήσει προκειμένου να εμφανίσει

το αποτέλεσμα στην οθόνη, αφού η δράση επί της δυναμικής αναπαράστασης αφήνει αναλλοίωτη την/τις ιδιότητες των ευθυγράμμων τμημάτων (καθετότητα και ισότητα).

Ο «Δυναμικός» Διδακτικός κύκλος των Μαθηματικών

Η περιγραφή των παραδειγμάτων στη συνέχεια θεωρητικά στηρίζεται στο «Διδακτικό κύκλο των μαθηματικών» (The Mathematics Teaching Cycle) (Simon, 1995). Ο «Διδακτικός κύκλος των Μαθηματικών» είναι ένας εννοιολογικός όρος/ (ή εννοιολογικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε) που περιγράφει τη σχέση της γνώσης και του σχεδιασμού του δασκάλου με την αλληλεπίδραση του δασκάλου με τους μαθητές.

Οι τρεις κύριες συνιστώσες του μαθηματικού διδακτικού κύκλου σύμφωνα με τον Simon (1995) είναι:



Εικόνα 7. Προσαρμογή του Διδακτικού Κύκλου των Μαθηματικών (Simon, 1995, p.136) για την παρούσα μελέτη (Patsiomitou, 2014, p.35; Πατσιομίτου, 2015β, σελ.82).

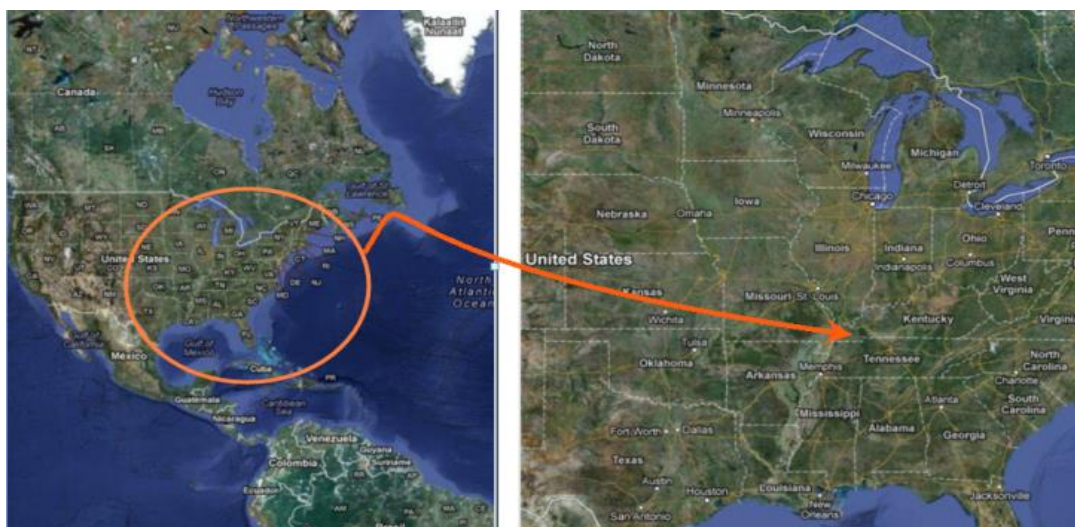
- η αξιολόγηση του τι γνωρίζουν οι μαθητές ·
- ο προσδιορισμός του μαθησιακού και διδακτικού στόχου και των μαθηματικών εννοιών καθώς και η υπόθεση ενός μονοπατιού μέσω του οποίου οι μαθητές πρόκειται να κατανοήσουν την έννοια ·
- η σχεδίαση, που βασίζεται τόσο στις ίδιες τις γνώσεις του δασκάλου για το αντικεί-

μενο όσο και στη γνώση του για την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, για τη δημιουργία ενός υποθετικού μαθησιακού μονοπατιού και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στην τάξη. Στο τέλος αυτού του βήματος ο κύκλος συνεχίζει ξανά με το πρώτο βήμα (p.136).

Η ανάλυση των διδακτικών δράσεων και η ανάπτυξη του Διδακτικού κύκλου των Μαθηματικών με οδήγησε να αναπροσαρμόσω το διάγραμμα που έχει δημιουργηθεί από τον Simon (1995, p.136), προκειμένου να ληφθεί υπόψη η χρήση της τεχνολογίας στον διδακτικό κύκλο καθώς και η έννοια των ΣΟΕΑ σε σχέση με την αξιολόγηση των επιπέδων των μαθητών με τη θεωρία van Hiele (Εικόνα 7).

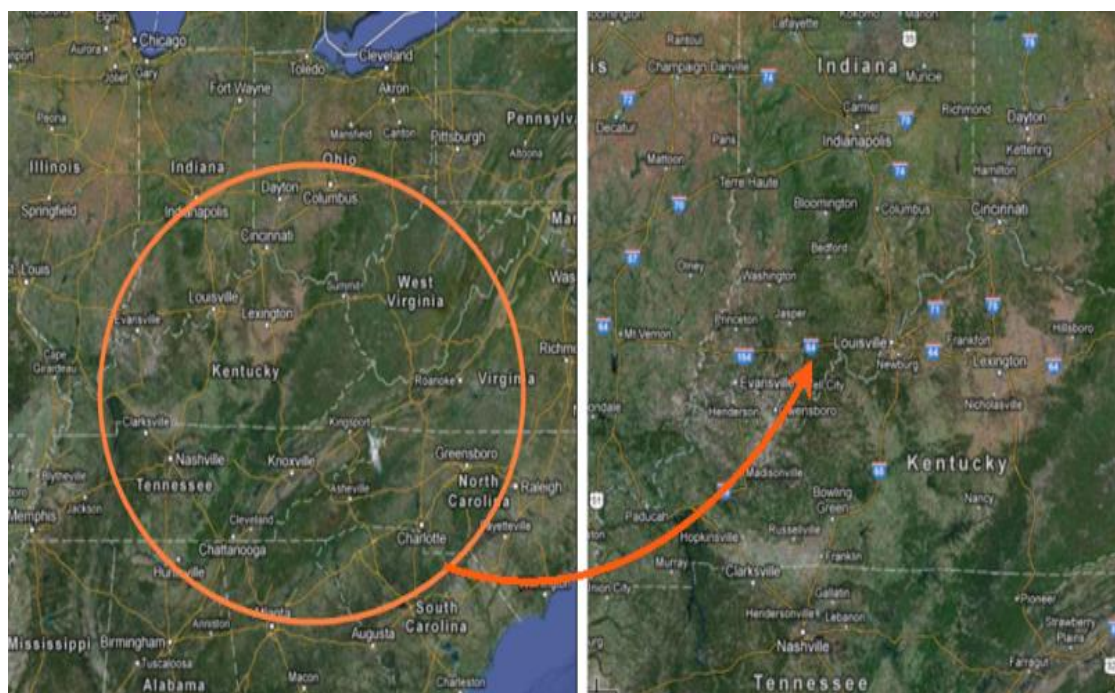
Περιγραφή της διαθεματικής κοινωνικοπολιτισμικής συνδετικής διαδικασίας Γεωγραφίας-Γεωλογίας-Κοινωνιολογίας και Μαθηματικών: περιήγηση στη Νέα Υόρκη και το μουσείο Cuggenheim

Μπορεί να αποκτήσει ενδιαφέρον ένα μάθημα γεωγραφίας για όλους τους μαθητές; Μπορούν οι εικόνες να βοηθήσουν τους μαθητές (1) να ανακαλέσουν πληροφορίες οι οποίες είναι δύσκολες στην απομνημόνευσή τους, (2) να συνδέσουν έννοιες, όπως τη γεωφυσική θέση μιας πόλης με την κοινωνικοπολιτισμική δομή και ανάπτυξη της; Μπορεί να προκύψει μια διαθεματική σύνδεση της γεωγραφίας με άλλες επιστήμες όπως μαθηματικά, ιστορία κ.λ.π. Πώς εξελίσσεται αυτή η ανάγκη στο μαθητή για περιήγηση και περαιτέρω διερεύνηση και αναζήτηση μέσω της οπτικοποίησης συνδεδεμένων αναπαραστάσεων τις οποίες μπορεί να παράγει με σύγχρονες μηχανές αναζήτησης σε λογισμικά όπως το Google_Earth (:λογισμικό πλοήγησης σε όλο τον πλανήτη και δυνατότητα σύνδεσης με δορυφορικές εικόνες), Google.com (:μηχανή αναζήτησης), Facebook.com(:μέσο κοινωνικής δικτύωσης) αλλά και χρήση άλλων λογισμικών όπως του λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας Geometer's Sketchpad?



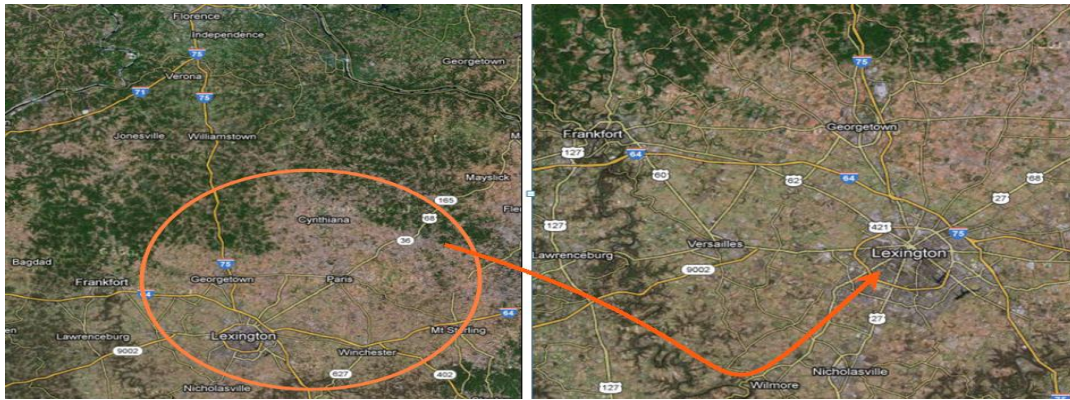
Εικόνα 8, 9: Ηνωμένες Πολιτείες και σύνδεση με την εμφάνιση περισσότερων λεπτομερειών.

Στην γραμμή αναζήτησης του λογισμικού Google_Earth πληκτρολογούμε την περιοχή που θέλουμε να διερευνήσουμε (π.χ Ηνωμένες Πολιτείες). Η εικονική γη περιστρέφεται και σταματά στη θέση που αποτυπώνεται στην εικόνα 8, όπου μπορούμε να παρατηρήσουμε τη θέση των ΗΠΑ στο χάρτη της Αμερικής και τους ωκεανούς από τους οποίους περιστοιχίζεται. Επομένως, αρχικά οι μαθητές αποκτούν μια σφαιρική εικόνα της γεωφυσικής θέσης των ΗΠΑ στον παγκόσμιο χάρτη. Στην εικόνα 9 προσεγγίζουμε τις ΗΠΑ, χρησιμοποιώντας το εργαλείο προσέγγισης ή απομάκρυνσης από την περιοχή αναζήτησης. Στόχος μας είναι να διερευνήσουμε τις Πολιτείες, κάνοντας zoom. Έτσι οι μαθητές μπορούν να σχηματίσουν μια αρχική εικόνα για το πλήθος και τη γεωγραφική θέση των διαφορετικών πολιτειών από τις οποίες απαρτίζονται οι ΗΠΑ αλλά και την έκτασή τους οπτικά, απαντώντας σε ερωτήσεις σκαλωσιάς π.χ., πόσες είναι οι πολιτείες και ποια η θέση τους στο χάρτη, κ.λ.π. Στην εικόνα 10 και 11 διαδοχικά εμφανίζονται οι πρωτεύουσες των Πολιτειών και οι σημαντικότερες πόλεις της κάθε μιας. Έτσι οι μαθητές μπορούν να σχηματίσουν μια εικόνα για τη θέση κάθε πόλης στο χάρτη, των οδικών διαδρομών που τις συνδέουν και λεπτομέρειες ως προς τις οδικές διαδρομές και την ονομασία τους. Εστιάζουμε την προσοχή μας σε μια πόλη π.χ το Lexington.



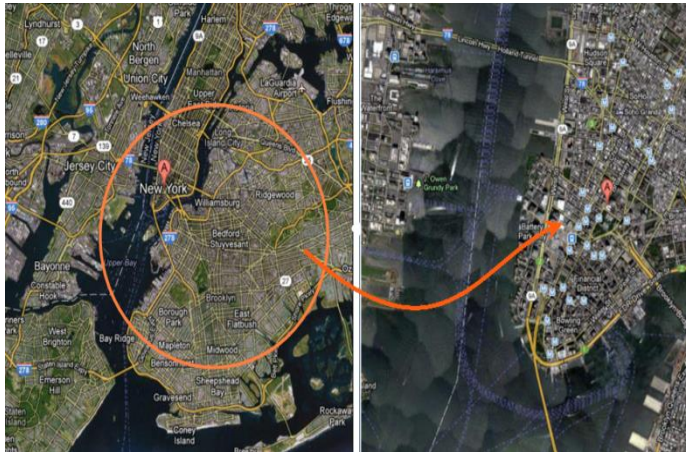
Εικόνα 10, 11: Προσέγγιση στις πρωτεύουσες των Πολιτειών

Μπορούμε να παρατηρήσουμε την πόλη και να την χαρακτηρίσουμε ως οδικό κόμβο, να εξετάσουμε τη σύνδεση της με τις κοντινότερες πόλεις και γενικότερα να εστιάσουμε και ειδικεύσουμε την προσοχή μας σε ένα σημείο του χάρτη. Σε διαδοχικές εικόνες (α) εμφανίζονται λεπτομέρειες αναφορικά με την πόλη Lexington. (π.χ της θέσης του αεροδρομίου, του σιδηροδρομικού σταθμού αλλά και των ονομάτων κάποιων κτιρίων) (β) εμφανίζονται τα οικοδομικά τετράγωνα και τα σημαντικά κτίρια και ιδρύματα (π.χ University of Kentucky, Eastern State Hospital).



Εικόνα 12, 13: Λεπτομέρειες ως προς τις οδικές διαδρομές, την ονομασία του. Εστίαση σε μια πόλη π.χ Lexington.

Οι μαθητές μπορούν να κάνουν παρατηρήσεις σχετικές με την ρυμοτόμηση της πόλης, το πράσινο και τα πάρκα. Μια προσέγγιση στο Πανεπιστήμιο του Kentucky, δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να παρατηρήσουν την κάτοψη των κτιρίων καθώς και το σχήμα της κάτοψης, τη θέση και προσανατολισμό του πλησιέστερου πάρκου. Οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν σταδιακά σε συμπεράσματα, όπως για παράδειγμα: όλα τα μέρη του κόσμου αποτελούνται από βουνά και πεδιάδες, είναι διαχωρισμένα σε μικρότερα κράτη τα οποία έχουν κάποια πρωτεύουσα, οι πόλεις είναι σημεία οδικών κόμβων και η ζωή στις πόλεις ενδεχομένως να μη διαφέρει από τη ζωή στην Αθήνα ή οποιαδήποτε ευρωπαϊκή πρωτεύουσα.



Εικόνα 14, 15: Προσέγγιση στη Νέα Υόρκη.

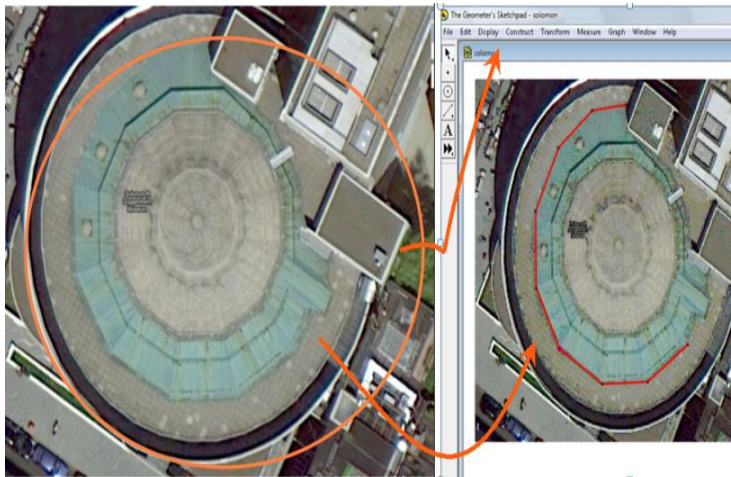
Η ίδια διαδικασία μπορεί να συνεχιστεί με μια άλλη πόλη των ΗΠΑ περισσότερο γνωστή και, ενδεχομένως, με περισσότερο πολιτισμικό ενδιαφέρον: τη Νέα Υόρκη. Στις εικόνες 14, 15 παρουσιάζεται η θέση της Ν.Υ στις Η.Π.Α καθώς εμφανίζονται και γνωστές συνοικίες από τον κινηματογράφο, όπως Brooklyn, New Jersey, Astoria κλπ.

Στην εικόνα 17, 18, πλησιάζοντας, διαβάζουμε ονόματα διάσημων οδών και γεφυρών από τον κινηματογράφο (π.χ Broadway, Brooklyn Bridge, Manhattan Bridge) και επιχειρούμε τη «βουτιά» /κάθοδο προς τη λεωφόρο Broadway. Αυτοκίνητα και κτίρια μακέτες αρχίζουν να εμφανίζονται στο χάρτη, αποτελέσματα αεροφωτογραφιών. Ερωτήσεις κοινωνιολογικού περιεχομένου όπως: (α) πώς είναι τα κτίρια εκεί, ποια είδη αυτοκινήτων κυκλοφορούν, πώς είναι ο κόσμος που περπατά στους δρόμους, ποιες είναι οι ενδυματολογικές του προτιμήσεις, είναι στα ενδιαφέροντα των μαθητών

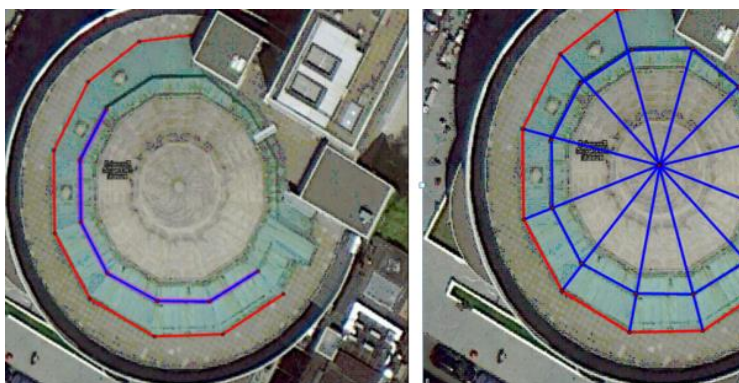


Εικόνα 16, 17: Προσέγγιση στην πόλη

Στις εικόνες 16, 17 διαπιστώνουμε ότι ο κόσμος και τα αυτοκίνητα δεν διαφέρουν από ενός οποιουδήποτε αστικού κέντρου σε ώρα κυκλοφοριακής αιχμής. Ακόμα, ότι τα ταξί είναι της ίδιας απόχρωσης, χρώματος κίτρινου, όπως της Αθήνας καθώς και ο κόσμος που κυκλοφορεί έχει την ίδια ενδυματολογική συμπεριφορά με μια οποιαδήποτε ευρωπαϊκή πρωτεύουσα.



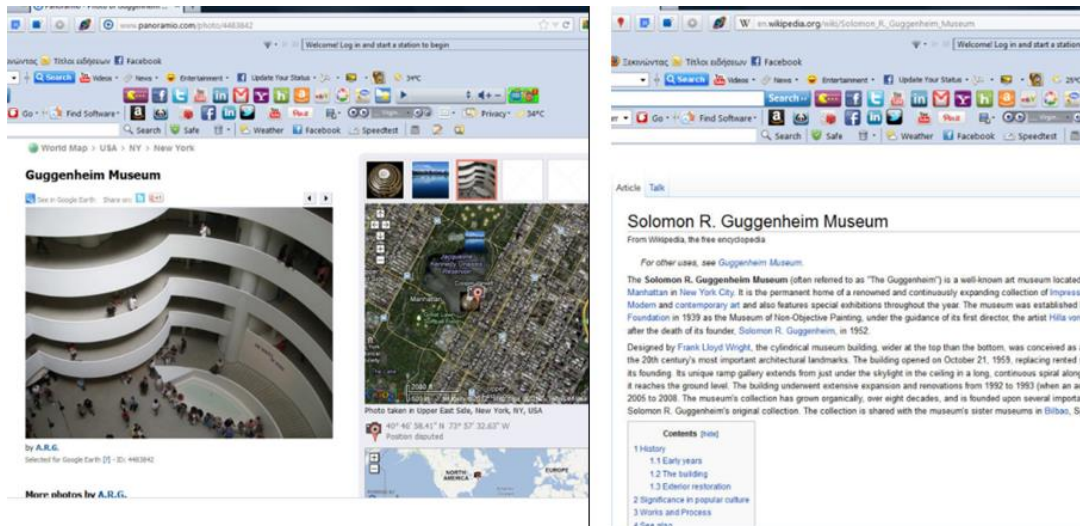
Εικόνα 18, 19: Κάτοψη του μουσείου Cuggenheim και αποτύπωση της εικόνας στο λογισμικό Geometer's Sketchpad v4,5.



Εικόνα 20, 21: Διαμόρφωση κανονικών πολυγώνων στο λογισμικό Geometer's Sketchpad v4,5 και συσχέτιση με την έννοια του κύκλου και του αριθμού π .

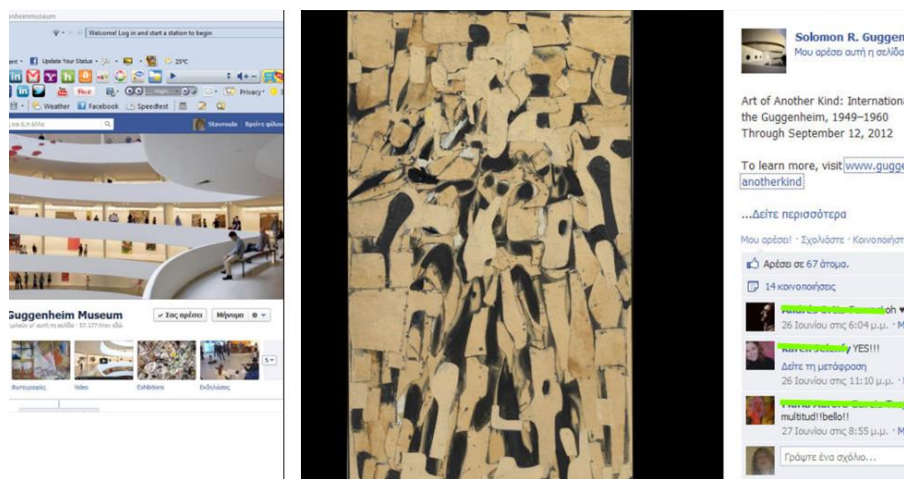
Στη συνέχεια (Εικόνα 18, 19) εστιάζουμε στο μουσείο Cuggenheim. Ενδιαφέρον προκαλεί από μαθηματικής απόψεως η κάτοψη του κτιρίου. Η αντιγραφή και επικόλληση της εικόνας στο λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας Geometer's Sketchpad μπορεί να οδηγήσει σε μια κατασκευή που πρέπει να συμπληρωθεί από τους μαθητές, αλλά και να απαντήσουν τις σχετικές ερωτήσεις γεωμετρίας, επιλύοντας ένα πρόβλημα πραγματικού πλαισίου (π.χ ποιο είδος κανονικού πολυγώνου είναι η οροφή του κτιρίου, ποιες οι πραγματικές διαστάσεις αυτού, πώς συσχετίζεται το είδος του πολυγώνου στο εσωτερικό με το είδος του πολυγώνου στο εξωτερικό του κτιρίου κ.λ.π).

Με κατάλληλες ερωτήσεις από τον εκπαιδευτικό οι μαθητές μπορούν να συνδέσουν την έννοια του κύκλου με την προσέγγιση από κανονικά πολύγωνα εγγεγραμμένα ή περιγεγραμμένα σ' αυτόν και τη χρήση λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας, το οποίο θα αποδεικνύει οπτικά την διαδικασία και θα υπολογίζει με μεγάλη προσέγγιση τον αριθμό π (Πατσιομίτου, 2005, 2006, 2007, 2009). Με το θέμα αυτό θα ασχοληθούμε και στη συνέχεια του άρθρου.



Εικόνα 22, 23: Εστίαση στο Guggenheim museum. Πώς είναι το Μουσείο Guggenheim στο εσωτερικό;

Οι μαθητές μπορούν να συγκεντρώσουν περισσότερες πληροφορίες για το μουσείο αναφορικά με τη θέση του στο χάρτη της πόλης, τη θέση στο χάρτη των ΗΠΑ (εικόνα κάτω δεξιά), αλλά και σε άλλες ιστοσελίδες όπως της wikipedia.org (Εικόνα 22, 23).



Εικόνα 24, 25: Η ιστοσελίδα του Guggenheim museum στο facebook. Εικόνες και πληροφορίες για την έκθεση «Art of Another Kind: International Abstraction and the Guggenheim» (αλίευση πληροφοριών τον Σεπτέμβριο 2012).

Στην εικόνα 24 και 25 εμφανίζεται η ιστοσελίδα του μουσείου Guggenheim σε ένα μέσο κοινωνικής δικτύωσης, όπως το facebook, όπου αναζητώνται περισσότερες πληροφορίες και εικόνες σχετικά με τις πρόσφατες εκθέσεις του μουσείου (για παράδειγμα αναφορικά

με την έκθεση «Art of Another Kind: International Abstraction and the Guggenheim», η οποία και μας παραπέμπει στη σχετική ιστοσελίδα του μουσείου, Σεπτέμβριος 2012). Από τα σχόλια της εικόνας στο FB πληροφορούμαστε για τον τρόπο που σκέφτονται πλήθος ανθρώπων σε διάφορα μέρη του κόσμου για τα εκθέματα. Τέλος, επιστρέφουμε στον ιστοχώρο του μουσείου και το «ταξίδι» εδώ τελειώνει.



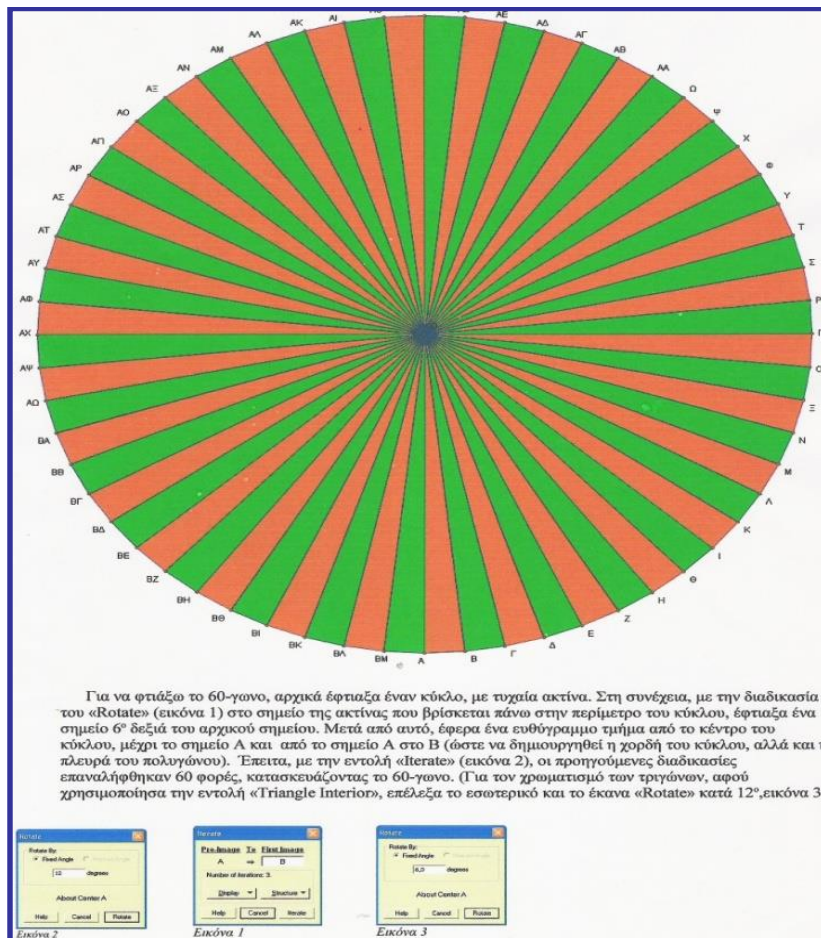
Σε ένα ακόμα εικονικό «ταξίδι» παρατηρούμε το σχήμα του τριγώνου Sierpinski σε προαύλιο Πανεπιστημιακού χώρου. Από τι σχήματα αποτελείται το τρίγωνο του Sierpinski; Είναι όμοια αυτά μεταξύ τους;

Εικόνα 26: Εικόνα του τριγώνου Sierpinski στο Charles Correa_IUCAA, Pune University.

Παραμετρικά πολύγωνα και αριθμός π-Μετασηματισμοί και fractals

Α. Κατασκευή του αριθμού π: Την ιδέα να συνδέσω την κατασκευή του αριθμού π, ως προσεγγιστική-οριακή διαδικασία μέσω κανονικών πολυγώνων που είναι εγγεγραμμένα (ή περιγεγραμμένα σε έναν κύκλο) στο λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας Geometer's Sketchpad, έχω παρουσιάσει σε συνέδρια με διαφορετικούς τρόπους, όπως και τον υπολογισμό του μήκους και εμβαδού κύκλου (Πατσιομίτου, 2006γ, σελ.502-514; Πατσιομίτου, 2007β, σελ.59-68). Η περιγραφή της διαδικασίας κατασκευής των παραμετρικών πολυγώνων που οδηγούν στην πινακοποίηση των λόγων «μήκος κύκλου /διάμετρο κύκλου», και στον αριθμό π περιέχεται στη μονογραφία μου «Μαθαίνω Μαθηματικά με το Geometer's Sketchpad» (Πατσιομίτου, 2009α, σελ. 200-208). Κατά την άποψη μου, η «δυναμική επανεφεύρεση» της έννοιας του αριθμού π, αναδεικνύει μια σημαντική λειτουργία του λογισμικού και «εξελίσσει» τη διδακτική προσέγγιση της έννοιας, αφού μπορεί να δειχθεί οπτικά η διαδικασία υπολογισμού του αριθμού π, πράγμα που είναι ανέφικτο με στατικά μέσα. Για πρώτη φορά παρουσιάστηκε η εργασία μου το 2006 σε υποδειγματική διδασκαλία που έγινε στο 2^ο Γυμνάσιο Ν.Φιλαδέλφειας (σε συνεργασία με τον Σχολικό Σύμβουλο κο Μανωλόπουλο και τον διευθυντή του σχολείου κο Αλαφάκη). Δείγμα ακόμα σχεδίασης υποθετικού μαθησιακού μονοπατιού, πριν ακόμα γνωρίσω την έννοια των υποθετικών μαθησιακών μονοπατιών και τη σχετική θεωρία γύρω από αυτά, είχα σχεδιάσει αναφορικά με το π (Πατσιομίτου, 2006α).

Αυτό που είναι σημαντικό –κατά την άποψή μου-- για τα παιδιά, είναι να εμπλακούν τα ίδια στην διαδικασία κατασκευής σχημάτων στο λογισμικό με δικούς τους πρωτότυπους τρόπους. Σε άρθρο μου στο περιοδικό Ευκλείδης Α της ΕΜΕ (υποβολή του άρθρου την 5-6-2006), εκτίθενται εικόνες από εργασίες μαθητών μου στο λογισμικό με διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της κατασκευής του αριθμού π, μέσω της κατασκευής ν-γωνων.



Εικόνα 27: Εργασία του Ν. Δούβλη, (μαθητή μου, τάξη Β Γυμνασίου τη σχολική χρονιά 2005-06, 2ο Γυμνάσιο Ν. Φιλαδέλφειας) (Πατισιομίτου, 2006δ).

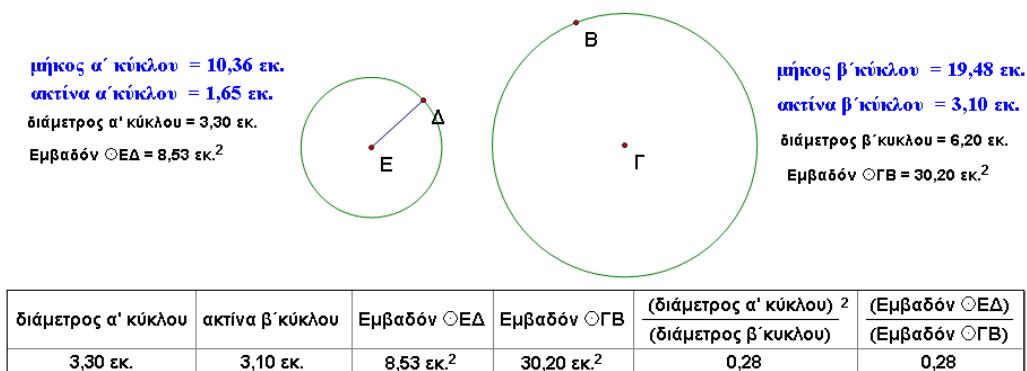
Τη διαδικασία προσέγγισης του π μέσω των παραμετρικών κανονικών πολυγώνων παρουσίασα στους φοιτητές του Μαθηματικού Τμήματος ΕΚΠΑ --μέσω της διδασκαλίας μου στο 1^ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών-- που με παρακολουθούσαν κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης. Στις εκθέσεις τους έχει καταγραφεί η διαδικασία, όπως και ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου οι μαθητές μου πειραματιζόμενοι σε στατικά και δυναμικά μέσα οδηγήθηκαν σε συμπεράσματα για τον αριθμό π (ενδεικτικά αναφέρεται η έκθεση της Άννας-Μαρίας Μποσμαλή, 2012, σελ. 18) (https://www.academia.edu/3554518/Αναλυτική_έκθεση_πεπραγμένων_1) και του Δημήτρη Πετρολιάγκη (2014, σελ. 57-58) (http://www.academia.edu/3554894/Αναλυτική_έκθεση_πεπραγμένων_3). Στις εκθέσεις των φοιτητών που με παρακολούθησαν, περιγράφονται και όλα τα υποθετικά μαθησιακά μονοπάτια που ακολουθούσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μου, καθώς και οι αναπροσαρμογές που έκανα λόγω των γνωστικών και εργαλείων εμποδίων που παρατηρούνταν.

Ενδιαφέρουσα εργασία, ως ψηφιακό δειγματικό σενάριο (http://srv-dide.tri.sch.gr/sxsymboloi/wp-content/uploads/2015/04/senario_zantzou.pdf) με σχετικό περιεχόμενο περιγράφεται από τον Ζάντζο (2015) με χρήση του Sketchpad (και αναφορά της εργασίας μου στο φωτόδεντρο <http://photodentro.edu.gr/ugc/r/8525/435?locale=el>). Ομοίως,

ενδιαφέρουσα *σχετική διαδικασία* περιγράφεται και στο ψηφιακό σχολείο (<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/2355>) από τους Ψυχάρη & Γαβρίλη (2011) με χρήση του λογισμικού Geogebra (Hohenwarter & Jones, 2007). Στο φάκελο διδακτικών δράσεων «Διδακτικές προτάσεις: Διδακτικές Προτάσεις: Τα Μαθηματικά στον Πραγματικό Κόσμο» (Πατσιομίτου, 2012γ) περιγράφεται ένα μαθησιακό μονοπάτι κατασκευής του αριθμού π , μέσω των κανονικών πολυγώνων σε δύο λογισμικά: το Αβάκιο (σελ.144) και το Geometer's Sketchpad (σελ.145).

Θα περιγράψω στη συνέχεια τα βασικά βήματα της κατασκευής του αριθμού π ως προσεγγιστική-οριακή διαδικασία πολυγώνων εγγεγραμμένων στον ίδιο κύκλο και των οποίων το πλήθος των πλευρών συνεχώς αυξάνεται (Πατσιομίτου, 2006γ, σελ.507; Πατσιομίτου, 2007β, σελ.63; Πατσιομίτου, 2009α, σελ. 200-208).

Ο λόγος των μηκών δύο κύκλων είναι ίσος με τον λόγο των ακτινών τους: Κατασκευάζουμε δύο κύκλους και μετράμε τα μήκη τους, τα εμβαδά τους και τις ακτίνες τους στο λογισμικό. Υπολογίζουμε τους λόγους των εμβαδών των δύο κύκλων, αλλά και τα τετράγωνα των διαμέτρων. Ακόμα, υπολογίζουμε τους λόγους των μηκών των κύκλων και τους λόγους των ακτινών των κύκλων και διαπιστώνουμε ότι είναι ίσοι.



Οι κύκλοι προς αλλήλους εἰσὶν ὡς τὰ ἀπὸ τῶν διαμέτρων τετράγωνα XII βιβλίο των Στοιχείων του Ευκλείδη (πρόταση 2)

ακτίνα α' κύκλου	ακτίνα β' κύκλου	$\frac{(\text{μήκος } \alpha' \text{ κύκλου})}{(\text{μήκος } \beta' \text{ κύκλου})}$	$\frac{(\text{ακτίνα } \alpha' \text{ κύκλου})}{(\text{ακτίνα } \beta' \text{ κύκλου})}$
1,65 εκ.	3,10 εκ.	0,53	0,53

Εικόνα 28: Λόγος των μηκών και εμβαδών δύο κύκλων

Δηλαδή, ο λόγος των εμβαδών των κύκλων είναι ίσος με τον λόγο των τετραγώνων των ακτινών τους (Πατσιομίτου, 2006γ, 2007β, 2009α).

Κατασκευή του αριθμού π :

Σε διαδοχικές σελίδες του λογισμικού Geometer's Sketchpad ακολουθούμε τα παρακάτω βήματα:

- Κατασκευή τεσσάρων κανονικών πολυγώνων με τυχαίο πλήθος πλευρών από τα έτοιμα προσαρμοσμένα εργαλεία του λογισμικού
- Κατασκευή των λόγων «Περίμετρος πολυγώνου/διάμετρος του κύκλου των πολυγώνων» και καταγραφή παρατηρήσεων. Δηλαδή, ότι «όσο αυξάνει το πλήθος των πλευρών του πολυγώνου η περίμετρος του πολυγώνου τείνει να γίνει ίση με το μήκος του κύκλου».

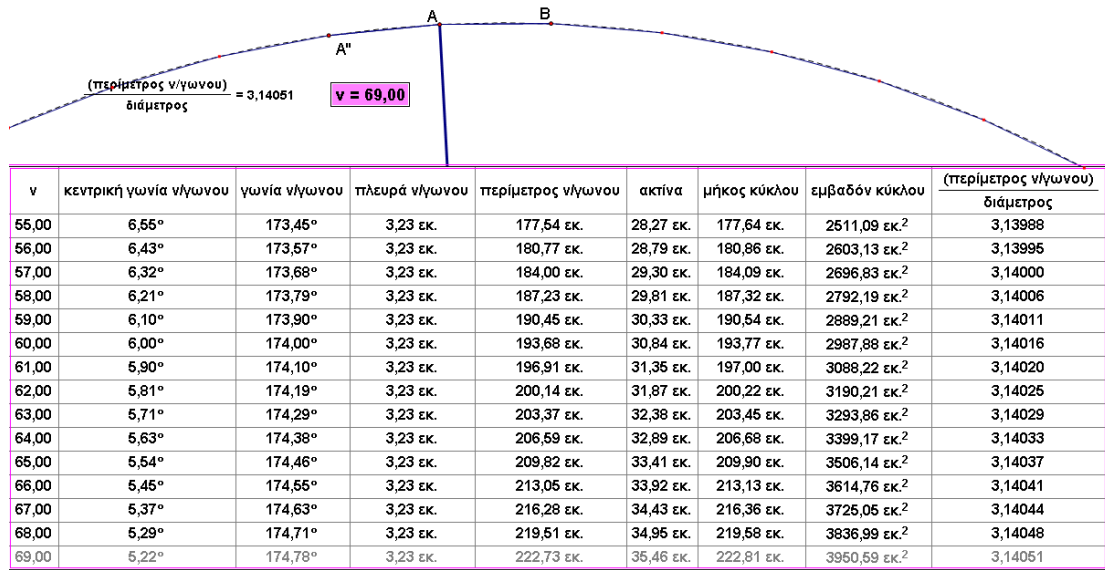
Παρατηρούμε τους λόγους που έχουν προκύψει. Μπορούμε τώρα να διατυπώσουμε μια εικασία. Όσο αυξάνει ο αριθμός των πλευρών του πολυγώνου τόσο αυξάνει και ο λόγος. Ο λόγος αυτός είναι περίπου 3,13 για το 17-γωνο. Πόσο θα αυξηθεί όμως ο λόγος ενώ το πλήθος των πλευρών του εγγεγραμμένου στον κύκλο πολυγώνου αυξάνεται; Θα αυξάνεται συνεχώς ή θα σταματήσει και θα πάρει μια σταθερή τιμή; Αυτό είναι ένα θέμα προς διερεύνηση μέσω του λογισμικού. Για το λόγο αυτό κάνουμε σε δεύτερη σελίδα στο ίδιο αρχείο την κατασκευή του n -γώνου με μεταβαλλόμενο πλήθος πλευρών (Πατσιομίτου, 2009α).

Κατασκευάζουμε τα μέσα και στη συνέχεια τις κάθετες στα μέσα (μεσοκάθετοι) των πλευρών του πολυγώνου. Γνωρίζουμε ότι οι μεσοκάθετοι των πλευρών n -γώνου εγγεγραμμένου σε κύκλο συντρέχουν στο κέντρο του κύκλου. Επομένως, με τον τρόπο αυτό έχουμε ορίσει το κέντρο του κύκλου και την ακτίνα του κύκλου που είναι ίση με την απόσταση του κέντρου από την κορυφή A ή B ή A' . Αυξάνουμε ή μειώνουμε το πλήθος των πλευρών του n -γώνου μέσω της παραμέτρου. Παρατηρούμε τις μεταβολές που υφίσταται το n -γωνο, ενώ αυξάνουμε την παράμετρο που αντιπροσωπεύει τον αριθμό των πλευρών του. Κατασκευάζουμε πίνακα και με επιλογή της παραμέτρου n και του πίνακα οδηγούμαστε σε υπολογισμούς που προκύπτουν για τις διαδοχικές τιμές του n . Θα μπορούσαμε να διαπιστώσουμε με μια πρώτη ματιά ότι:

- Το μέτρο της κεντρικής γωνίας συνεχώς μειώνεται.
- Το μέτρο της γωνίας του n -γώνου συνεχώς αυξάνεται.
- Η ακτίνα του κύκλου, και επομένως και η διάμετρος, συνεχώς αυξάνεται.
- Το μήκος και το εμβαδόν του κύκλου συνεχώς αυξάνονται.
- Ο λόγος περίμετρος n -γώνου/διάμετρος αυξάνεται και σταθεροποιείται στο 3,14....

Οι μαθητές είναι σημαντικό να σκεφθούν γύρω από και να απαντήσουν τις ερωτήσεις: Είναι αυτή η τιμή είναι σταθερή και αμετάβλητη; Εξαρτάται από την μεταβολή της τιμής της παραμέτρου, δηλαδή του αριθμού των πλευρών του n -γώνου;

Μπορούμε να συνεχίσουμε τους πειραματισμούς και να διαπιστώσουμε ότι ο αριθμός n παίρνει μια τιμή περίπου ίση με 3,14. Ποτέ όμως δεν σταθεροποιείται.



Εικόνα 29: Προσέγγιση του μήκους του κύκλου και του αριθμού π στο Geometer's Sketchpad (Πατσιομίτου 2006γ, 2007β, 2009α)

Αυτό είναι ένα ζήτημα για το οποίο απευθύνθηκα στον N Jackiw (επικοινωνία μέσω e-mail, 3 Αυγούστου 2006):

«Σ.Π.: Όταν το «n» αυξάνει (δηλαδή ο αριθμός των πλευρών των παραμετρικών πολυγώνων) και η διαδικασία συνδέεται με τον πίνακα τιμών, ο αριθμός τείνει στο «π» αλλά δεν γίνεται ο «π».

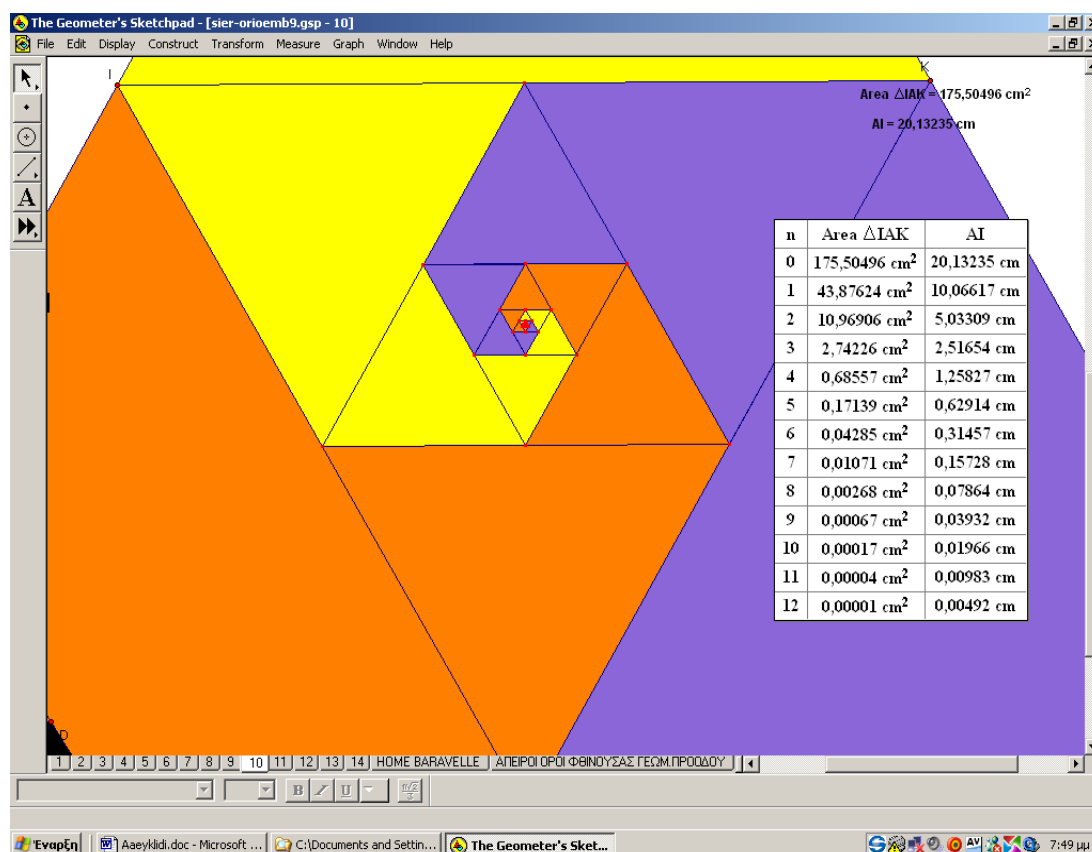
Nicholas Jackiw: [...] δεν θα γίνει ποτέ «π» [...] για n=900 η προσέγγιση σου φτάνει το 3,14159 ...αλλά είναι πάλι λιγότερο από π [...].»

Παρατηρούμε λοιπόν ότι:

- Η περίμετρος του ν-γώνου τείνει να γίνει ίση με το μήκος του κύκλου.
- Ο λόγος περίμετρος ν-γώνου/διάμετρος τείνει να γίνει ίσος με 3,14 δηλαδή τείνει να γίνει ίσος με τον αριθμό π.

B. Fractals και Πρόγραμμα Σπουδών των Μαθηματικών: Με το τρίγωνο Sierpinski και τα μαθηματικά fractals γενικότερα, έχω ενδελεχώς ασχοληθεί, κατά τη διάρκεια της ερευνητικής μελέτης και συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας (Πατσιομίτου, 2005) με την χρήση λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας όχι μόνο για τη μοντελοποίησή τους (την αξιοποίηση των προσαρμοσμένων εργαλείων custom tools, iteration process), αλλά για το σχηματισμό πινάκων στο λογισμικό με στόχο τη μελέτη της έννοιας της ακολουθίας και του ορίου. Η σύνδεση της διαδικασίας κατασκευής του τρίγωνο Sierpinski με τη χρήση προσαρμοσμένων εργαλείων (custom tools) είναι ένα ζήτημα που έχω προτείνει πολλές φορές σε συνέδρια και περιοδικά και έχω αφιερώσει ένα ολόκληρο κεφάλαιο για τη μελέτη τους σε μονογραφία (Πατσιομίτου, 2009α). Ενδεικτικά, ανα-

φέρεται και η εργασία: «Το τρίγωνο του Sierpinski, Η σπείρα Baravelle και το Πυθαγόρειο δέντρο. Το Geometer's Sketchpad v4 στην διαδικασία κατασκευής Fractals με στόχο την κατασκευή εννοιών» (Πατσιομίτου, 2007α).



Εικόνα 30: Πίνακας υπολογισμού των εμβαδών των 12 πρώτων όρων της φθίνουσας γεωμετρικής προόδου σε σπείρα Baravelle.

Στην ηλεκτρονική τάξη του σχολικού δικτύου, στο υποστηρικτικό μάθημα «Όμιλος μαθηματικών», έχω αναρτήσει ένα Πρόγραμμα Σπουδών για τους Ομίλους (<http://eclass.sch.gr/modules/document/?course=G10110>), τα οποίο εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και είναι βασισμένο στα fractals.

Αναλυτικότερα, το Πρόγραμμα Σπουδών είναι το παρακάτω (Πατσιομίτου, 15-11-2011) ([http://eclass.sch.gr/modules/document/file.php/G10110/ΟΜΙΛΟΣ_ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ-PATSIOMITOU_\(15-11-2011\).pdf](http://eclass.sch.gr/modules/document/file.php/G10110/ΟΜΙΛΟΣ_ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ-PATSIOMITOU_(15-11-2011).pdf)):

Εισαγωγή

- *Τι είναι τα φράκταλς (fractals); Ποιες είναι οι ιδιότητες των φράκταλ*
- *αντικειμένων; Τι είναι η αυτοομοιότητα; Πως και που εκδηλώνεται η αυτοομοιότητα στη φύση; Παραδείγματα φράκταλς στη φύση.*

- *Η έννοια της διάστασης στην Ευκλείδεια γεωμετρία- Η έννοια της κλασματικής διάστασης. Παρουσίαση των μαθηματικών φράκταλς*

(Τρίγωνο του Sierpinski (ή Sierpinski Sieve), Χαλί του Sierpinski (Sierpinski Carpet), Το Σφουγγάρι του Menger, Χιονονιφάδα του Koch (Koch Snowflake), Η σπείρα Baravelle)

- *Τι είναι οι επιστρώσεις επιπέδου (πλακοστρώσεις);*

Ο δρόμος προς το άπειρο: τα φράκταλς από τον Ζήωνα τον Ελεάτη στο Benoit Mandelbrot.

- *Κατασκευές φράκταλς στο επίπεδο – στατικά*
- *Κατασκευές φράκταλς σε λογισμικά – (π.χ. δυναμικής γεωμετρίας κλπ.) Επαναληπτικές διαδικασίες και υπολογισμοί. Περίμετροι και εμβαδά των σχημάτων φράκταλς.*

Πυθαγόρεια κατασκευή φράκταλ δένδρου

- *Κατανόηση του Πυθαγορείου θεωρήματος*
- *Κατασκευή φράκταλ δέντρου του Πυθαγόρα*

Πλακοστρώσεις με κανονικά πολύγωνα

Κατασκευές κανονικών πολυγώνων

- *Επαναλαμβανόμενες πλακοστρώσεις – Αυτοόμοιες πλακοστρώσεις*
- *Μετασχηματισμοί και αυτοόμοιες πλακοστρώσεις*

Χρυσά ορθογώνια-Τι είναι οι σπείρες;

- *Κατασκευές φράκταλς (σπείρα Baravelle) στο επίπεδο –στατικά*
- *Κατασκευές φράκταλς σε λογισμικά – (π.χ. δυναμικής γεωμετρίας κλπ.)*
- *Επαναληπτικές διαδικασίες και υπολογισμοί*
- *Περιμέτρων και εμβαδών των σχημάτων φράκταλς.*

Ακολουθία Fibonacci- Το τρίγωνο του Pascal- Οι αλγεβρικές ταυτότητες

- *Κατασκευές φράκταλς στο επίπεδο – στατικά*
- *Κατασκευές φράκταλς σε λογισμικά – (π.χ. δυναμικής γεωμετρίας κλπ.)*
- *Πλακοστρώσεις*

Πραγματικά προβλήματα με φράκταλ αντικείμενα

- *Αντιμετώπιση ενός προβλήματος από το πραγματικό περιβάλλον*

- *Φράκταλ αντιμετώπιση προβλήματος*

Περιγράφεται αναλυτικά τι και πώς διδάχθηκαν οι μαθητές το προτεινόμενο πρόγραμμα στο έγγραφο «Αποτίμηση της θεματικής «Fractals: από το μηδέν στο άπειρο». Η μελέτη των fractals είναι σημαντική ακόμα και για τους μαθητές της Α/θμιας εκπαίδευσης, για την ανακάλυψη κανόνων (patterns) επανάληψης των υπολογισμών χωρίς να κάνουν πράξεις.

Επίλογος

Η «μοντελοποίηση μέσω ΣΟΕΑ σε δυναμικό περιβάλλον» μπορεί να ‘φέρει’ οποιοδήποτε αντικείμενο προς μελέτη στην τάξη. Από την άλλη, ένα τεχνολογικό εργαλείο είναι σημαντικό όπως και ο σχεδιασμός τεχνουργημάτων με αυτό, όταν τα αποτελέσματα στη διδακτική χρήση μπορούν να γενικευθούν και να επαναληφθούν σε οποιαδήποτε ομάδα μαθητών, σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, αλλά και σε οποιοδήποτε θεματικό πλαίσιο (Πατσιομίτου, 2012β; Patsiomitou, 2014).

Η έρευνα για την ενδεχόμενη μεταβολή της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές σε γνωστικά αντικείμενα, όταν μπορούν να επεξεργαστούν ημιπροκατασκευασμένες δυναμικές αναπαραστάσεις ΣΟΕΑ με χρήση μιας πλατφόρμας, δεν έχει γίνει ακόμα γνωστή. Η διαμόρφωση μιας πλατφόρμας από το Ι.Ε.Π. (<http://aesop.iep.edu.gr/>)¹, αξιοποιήθηκε για την ανάρτηση ενδεικτικών (υπο-) δειγματικών ψηφιακών σεναρίων στα μαθηματικά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, και στόχο την παραγωγή προπαρασκευασμένων ψηφιακών «εργαλείων», τα οποία θα αξιοποιηθούν στην διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Στον επίλογο της διδακτορικής μου διατριβής διατύπωσα τη άποψή μου για την αξιοποίηση των ΣΟΕΑ μέσα από ένα περιβάλλον μιας επίσημης πλατφόρμας του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων και τις επιφυλάξεις μου για τη μη ορθή χρήση της έννοιας (Πατσιομίτου, 2012α, 2015α). Η σύνδεση μεταξύ των δυο χώρων, του αναπαριστώμενου και του αναπαριστώντος, μπορεί να δημιουργήσει εμπλοκές στους μαθητές καθότι δεν έχουν την δυνατότητα του ελέγχου της πληροφορίας που έρχεται από τον αναπαριστώντα χώρο (Mesquita, 1998). Σε γενικές γραμμές το όλο ζήτημα έχει σχέση με τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο -δηλαδή τα φυσικά

¹ Από τη σχεδίαση της διαδικασίας, δεν είχα δικαίωμα υποβολής αίτησης για ένταξη στο Μητρώο των ειδικών για υποβολή υποδειγματικών σεναρίων (αρ. πρωτ. 12815/14.11.2014-ΑΔΑ: 71150ΞΛΔ-Α98), αφού τα σενάρια έπρεπε να εφαρμοστούν την τρέχουσα σχολική χρονιά σε σχολική τάξη. Στη συνέχεια, για άλλη μια φορά ο «Δαίμων του τυπογραφείου» ξαναχτύπησε, αφού ο φάκελος --με ενδεικτικά δειγματικά μου σενάρια, τα οποία είχαν ήδη διδαχθεί στην τάξη, σε φοιτητές ΕΚΠΑ κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης και σε υποδειγματικές διδασκαλίες σε συνεργασία με Σχολικούς Συμβούλους-- που αφορούσε την ένταξή μου στο *Μητρώο Αξιολογητών* των δειγματικών σεναρίων (αριθμ. πρωτ. 2344/21-04-2015), δεν έφτασε στον προορισμό του. Ως εκ τούτου, δεν έγινε δεκτό το αίτημα μου για επανυποβολή του φακέλου μου εκπρόθεσμα.

αντικείμενα- (μη συνειδητά), και πως τα συγκρίνουμε νοητικά (συνειδητά) με θεωρητικά κατασκευάσματα της γεωμετρίας με στόχο την αναπαράστασή τους. Από την άλλη, η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών επιτυγχάνεται μέσω της μαθηματικής συζήτησης σε ακολουθιακές δράσεις: εφαρμογή των δραστηριοτήτων, αποτελεσματική διδασκαλία και έρευνα στους μαθητές, διερεύνηση της γνώσης τους η οποία οδηγεί σε ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού για την αναμόρφωση των δραστηριοτήτων.

Ως προς τη σχεδίαση δραστηριοτήτων με ΣΟΕΑ: Η γνώση των υποστηρικτικών μέσων που έχουμε στη διάθεσή μας για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων μάς επιτρέπει να επιλέξουμε ανάμεσα σε τεχνολογικά εργαλεία, τα οποία αποτελούν εξωτερικά αναπαραστατικά συστήματα. Θα ενισχυθεί η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών που θα χειρίζονται μια διαμορφωμένη με ΣΟΕΑ πλατφόρμα για τους μαθητές τους, αναστοχάζομενοι πάνω στις γνώσεις τους; Θα αλλάξει η κατανόηση των μαθητών με την εφαρμογή της ΣΟΕΑ πλατφόρμας μιας διδακτικής ενότητας ενός γνωστικού αντικείμενου; Μπορούν οι μαθητές να αναπτύξουν δικές τους αναπαραστάσεις στα αντικείμενα αυτά συνδεδεμένες εννοιολογικά και διαδικαστικά; Αυτά τα ερωτήματα πρέπει να απαντηθούν, όπως και ποιος θα εκπαιδεύσει τους σχεδιαστές των δραστηριοτήτων, ώστε το υλικό να είναι συνεπές με την ιδέα που εμπεριέχεται, απαντά στο διδακτορικό (Πατσιομίτου, 2012α). Από την άλλη, είναι ευνόητο ότι η «κακή» χρήση της έννοιας για κατασκευή δραστηριοτήτων, ενδεχομένως να οδηγήσει σε αντίθετα αποτελέσματα. Είναι, επομένως, αναγκαία η επιμόρφωση σχολικών συμβούλων, εκπαιδευτικών και γενικά φορέων της εκπαίδευσης οι οποίοι θα διασπείρουν τις ΣΟΕΑ με συνεπείς και ανάλογες διαδικασίες ως προς την έννοια, και ίσως αποτελέσουν το επόμενο βήμα για την εξέλιξη της έρευνας σε συνεργασία με τις νευροεπιστήμες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Ainsworth, S. (1999). The functions of multiple representations. *Computers & Education*, (33), 131-152.
- Battista, M. T. (2007). The development of geometric and spatial thinking. In Lester, F. (Ed.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 843-908). NCTM. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Duval, R. (1995). *Sémiosis et pensée humaine*. Berne: Peter Lang
- Gravemeijer, K. and Terwel, J. (2000) Hans Freudenthal: a mathematician on didactics and curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 32(6), 777–796.
- Govender, R. & De Villiers, M. “A dynamic approach to quadrilateral definitions.” *Pythagoras* 58 (2004): 34-45.

- Graumann, G. 2005. Investigating and ordering Quadrilaterals and their analogies in space-problem fields with various aspects. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM)*, 37(3), 190-198
- Harel, G. (2008). DNR Perspective on Mathematics Curriculum and Instruction: Focus on Proving, Part I. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 40, 487–500
- Hohenwarter, M. and Jones, K. (2007) Ways of linking geometry and algebra: the case of Geogebra. Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics , 27, (3), 126-131.
- Jackiw, N. (1991). *The Geometer's Sketchpad* [Computer Software]. Berkeley, CA: Key Curriculum Press
- Jahn, A. P. (2002). "Locus" and "Trace" in Cabrigéomètre: Relationships between geometric and functional aspects in a study of transformations. *ZDM*, 34 (3).
- Kadunz, G.(2002), Macros and modules in geometry, *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM)*, 34(3), 73-77
- Mesquita, A. (1998). On conceptual obstacles linked with external representation in geometry. *Journal of Mathematical Behavior*, 17(2), 183-195.
- Patsiomitou, S. (2007) Fractals as a context of comprehension of the meanings of the sequence and the limit in a Dynamic Computer Software environment. Electronic Proceedings of the 8th International Conference on Technology in Mathematics Teaching (ICTMT8) in Hradec Králové (E. Milková, Pavel Prazák, eds.), University of Hradec Králové, 2007.]. ISBN 978-80-7041-285-5 (cd-rom).
- Patsiomitou, S., (2008a). The development of students' geometrical thinking through transformational processes and interaction techniques in a dynamic geometry environment. *Issues in Informing Science and Information Technology journal*. Vol.5 pp.353-393 Available on line <http://iisit.org/IssuesVol5.htm>
- Patsiomitou, S. and Koleza, E. (2008) Developing students geometrical thinking through linking representations in a dynamic geometry environment In Figueras, O. & Sepúlveda, A. (Eds.). Research Report in *Proceedings of the Joint Meeting of the 32nd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, and the XX North American Chapter Vol. 4, pp. 89-96. Morelia, Michoacán, México: PME.
- Patsiomitou, S. (2008b) Linking Visual Active Representations and the van Hiele model of geometrical thinking. *Proceedings of the 13th Asian Conference in Technology in Mathematics*. pp 163-178. Bangkok, Thailand: Suan Shunanda

Rajabhat University. Available on line
<http://atcm.mathandtech.org/EP2008/pages/regular.htm>

Patsiomitou, S. (2008c) Do geometrical constructions affect students algebraic expressions? *Proceedings of the 13th Asian Conference in Technology in Mathematics*. pp 163-178. Bangkok, Thailand: Suan Shunanda Rajabhat University. Available on line <http://atcm.mathandtech.org/EP2008/pages/regular.htm>

Patsiomitou, S. (2008d) Custom tools and the iteration process as the referent point for the construction of meanings in a DGS environment. *Proceedings of the 13th Asian Conference in Technology in Mathematics*. pp 163-178. Bangkok, Thailand: Suan Shunanda Rajabhat University. Available on line <http://atcm.mathandtech.org/EP2008/pages/regular.htm>

Patsiomitou, S. (2009) The Impact of Structural Algebraic Units on Students' Algebraic Thinking in a DGS Environment at the *Electronic Journal of Mathematics and Technology (eJMT)*, 3(3), 243-260.

Patsiomitou, S., and Koleza, E. (2009) The development of students geometrical thinking through Linking Visual Active Representations. *Proceedings of the 5th International Colloquium on the Didactics of Mathematics*. (Eds) M. Kourkoulos & C. Tzanakis, Department of Education, University of Crete, Rethymnon, Greece, Vol. II, pp.157-171.

Patsiomitou, S. and Emvalotis A. (2009a) Developing geometric thinking skills through dynamic diagram transformations. In *Proceedings of MEDCONF 2009, The Sixth Mediterranean Conference on Mathematics Education* pp.249-258. April 22-24, 2009, Plovdiv, Bulgaria <http://www.fmi-plovdiv.org/GetResource?id=529>

Patsiomitou, S. and Emvalotis A. (2009b) Does the Building and transforming on LVAR modes impact students way of thinking? In Tzekaki, M., Kaldrimidou, M. & Sakonidis, C. (Eds.). Research Report in *Proceedings of the 33rd Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 4, pp. 337-344. Thessaloniki, Greece: PME.

Patsiomitou, S. and Emvalotis A. (2009c) 'Economy' and 'Catachrèse' in the use of custom tools in a Dynamic geometry problem-solving process *Electronic Proceedings of the 9th International Conference on Technology in Mathematics Teaching (ICTMT8)* in Metz.

http://www.academia.edu/8290434/Economy_and_Catachrese_in_the_use_of_custom_tools_in_a_dynamic_geometry_problem-solving_process

Patsiomitou, S., and Emvalotis A. (2009d) Composing and testing a DG research-based curriculum designed to develop students' geometrical thinking. Paper at the annual European Conference on Educational Research (ECER) Vienna, Sept. 25. - 28., 2009

http://ecer2009.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/conf_ecer2009/ECER_2009_Programme.pdf

https://www.researchgate.net/publication/230648482_Composing_and_testing_a_DG_researchbased_curriculum_designed_to_develop_students_geometrical_thinking

Patsiomitou, S. Building LVAR (Linking Visual Active Representations) modes in a DGS environment at the *Electronic Journal of Mathematics and Technology (eJMT)*, ISSN1933-2823, pp. 1-25, Issue 1, Vol. 4, February, 2010

Patsiomitou, S., and Emvalotis A. (2010a) Students' movement through van Hiele levels in a Dynamic geometry guided reinvention process. Eds R.M.Aliguliyev, Javid A. Jafarzade *Journal of Mathematics and Technology (JMT)*, ISSN: 2078-0257, pp. 18-48, Issue 3

Patsiomitou, S., Barkatsas, A., & Emvalotis, A. (2010). Secondary students' dynamic reinvention of geometric proof through the utilization of Linking Visual Active Representations. Eds R.M.Aliguliyev, Javid A. Jafarzade. *Journal of Mathematics and Technology (JMT)*, ISSN: 2078-0257, pp. 43-56, Issue 5.

Patsiomitou, S., and Emvalotis, A. (2010b). The development of students' geometrical thinking through a DGS reinvention process. In Pinto, M.F. & Kawasaki, T.F (Eds). Research Report in *Proceedings of the 34th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Volume 4, pp. 33-40, Belo Horizonte. Brazil: PME

Patsiomitou, S. (2011) Theoretical dragging: A non-linguistic warrant leading to dynamic propositions. In Ubuz, B (Ed.). *Proceedings of the 35th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol. 3, pp. 361-368. Ankara, Turkey: PME

Patsiomitou, S. (2012) A Linking Visual Active Representation DHLP for student's cognitive development. *Global Journal of Computer Science and Technology*, Vol. 12 Issue 6, March 2012. pp. 53-81. Available at:

<http://computerresearch.org/index.php/computer/article/view/479/479>

- Patsiomitou, S. (2013) Students learning paths as ‘dynamic encephalographs’ of their cognitive development". *International journal of computers & technology* [Online], 4(3) (18 April 2013).<http://cirworld.com/journals/index.php/ijct/article/view/1224/pdf>
- Patsiomitou, S. (2014). Student’s Learning Progression Through Instrumental Decoding of Mathematical Ideas. *Global Journal of Computer Science and Technology*, Vol. 14 Issue 1, pp. 1-42. <http://computerresearch.org/index.php/computer/article/view/41/41>
- Piaget, J. (1937/1971). *The construction of reality in the child* (M. Cook, Trans.). New York: Basic Books.
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains. Paris : Armand Colin.
- Schumann, H. (2004): Reconstructive Modelling with Dynamic Geometry Systems. In: *EduMath* 19, issue 12, pp. 3 – 21.
- Simon, M. A. (1995). Reconstructing mathematics pedagogy from a constructivist perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26 (2), 114-145
- Sinclair, M.P. (2001). *Supporting student efforts to learn with understanding: an investigation of the use of Javasketchpad sketches in the secondary school geometry classroom. Unpublished doctoral dissertation*, University of Toronto, Graduate Department of Education.
- Straesser, R. (2002). Research on dynamic geometry software (DGS) - An introduction. *ZDM*, 34(3), 65.
- Teppo, A. (1991). Van Hiele levels of geometric thought revisited. *Mathematics Teacher*, 84, 210-221.
- Terwel, J. (1999). Constructivism and its implications for curriculum theory and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 31, 195-299.
- Toulmin, S.E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Usiskin, Z. (1982). *Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry*. (Final report of the Cognitive Development and Achievement in Secondary School Geometry Project). Chicago: University of Chicago. (ERIC Document Reproduction Service, No. ED 220 288).

Vergnaud, G. (1996): The Theory of Conceptual Fields. In: Steffe, L.P. / Nesher, P. (Hrsg.): *Theories of mathematical learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. pp. 219-239.

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

Zulkardi, (2002). Developing a learning environment on realistic mathematics education for Indonesian student teachers, Doctoral dissertation. Enschede, The Netherlands: University of Twente.

Ελληνικές

Κολέζα, Ε. (2003) Νοητικές διεργασίες ανάπτυξης γεωμετρικών εννοιών. Πρακτικά 2^{ου} Συνεδρίου για τα Μαθηματικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Πατσιομίτου, Σ. (2005) Τα fractals ως πλαίσιο κατανόησης ακολουθίας και ορίων μέσω της έννοιας των εμβαδών σε περιβάλλον βασισμένο στο δυναμικό χειρισμό μαθηματικών αντικειμένων. Διπλωματική εργασία Διαπανεπιστημιακού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Πανεπιστημίου Αθηνών και Πανεπιστημίου Κύπρου. <http://www.math.uoa.gr/me>

Πατσιομίτου, Σ. (2006α): «Το περιβάλλον λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας ως μέσο σχεδιασμού δραστηριοτήτων. Τα αποτελέσματα έρευνας σε μαθητές γυμνασίου». Παρουσίαση ερευνητικού περιεχομένου. 1^ο Συνέδριο ΤΠΕ. *Πανεπιστήμιο της Λευκωσίας, Κύπρος*.

Πατσιομίτου, Σ. (2006β): Τα custom tools λογισμικού Δυναμικής Γεωμετρίας ως δομικός λίθος κατασκευής θεωρημάτων (εν δράσει) με κατάληξη στην αποδεικτική διαδικασία. *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή της ΕΤΠΕ*, σσ. 271-278, Θεσσαλονίκη, 5-8 Οκτωβρίου 2006.

Πατσιομίτου, Σ. (2006γ): Πειραματισμός στο περιβάλλον λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας. Η προσέγγιση του αριθμού π μέσω των παραμετρικών πολυγώνων ή των ολοκληρωμάτων Riemann. *23^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΕΜΕ*, σσ.502-514, Πάτρα, 24-26 Νοεμβρίου 2006

Πατσιομίτου, Σ. (2006δ): Η αισθητική και η τεχνολογία, κίνητρα στην αποδεικτική διαδικασία σε περιβάλλον λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας. *23^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΕΜΕ*, σσ.515-526, Πάτρα, 24-26 Νοεμβρίου 2006

Πατσιομίτου, Σ. (2006δ): Μαθαίνω μαθηματικά σημαίνει κάνω μαθηματικά. *Ευκλείδης Α', τ. 2. (62)*, 44-46.

- Πατσιομίτου, Σ. (2007α) Το τρίγωνο του Sierpinski, Η σπείρα Baravelle και το Πυθαγόρειο δέντρο. Το Geometer's Sketchpad v4 στην διαδικασία κατασκευής Fractals με στόχο την κατασκευή εννοιών. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΤΠΕ με τίτλο: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη», σσ.28-37, Σύρος, 4-6 Μαΐου 2007
- Πατσιομίτου, Σ. (2007β) Εμβαδόν κύκλου: Διαθεματική διδακτική προσέγγιση με χρήση του Geometer's Sketchpad v4 και της Ιστορίας των Μαθηματικών. Επίλυση πραγματικών προβλημάτων. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΤΠΕ, με τίτλο: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη», σσ.59-68, Σύρος, 4-6 Μαΐου 2007
- Πατσιομίτου, Σ. (2008) Επίλυση προβλήματος με απόδειξη μέσω των Συνδεόμενων Οπτικών Ενεργών Αναπαραστάσεων σε λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας Πρακτικά 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση» ΕΤΠΕ , Πανεπιστήμιο Κύπρου, σσ. 81-88, Κύπρος 25-28 Σεπτεμβρίου 2008,
<http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1232.pdf>
- Πατσιομίτου, Σ., Κολέζα, Ε. (2008): Από τα σχήματα (schemes) στα κοινωνικά σχήματα (social schemes) σε μια διαδικασία εργαλειακής εννοχορήγησης. *Ευκλείδης Γ'* ,(68), 105-130
- Πατσιομίτου, Σ. (2009α) Μαθαίνω Μαθηματικά με το Geometer's Sketchpad v4 Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Πατσιομίτου, Σ. (2009β) Γνωστικό -θεωρητικές συνδέσεις και λειτουργία του λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας Geometer's Sketchpad. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΤΠΕ, με τίτλο: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη», σσ. 583-591. Σύρος 8, 9, 10 Μαΐου 2009
- Πατσιομίτου, Σ. (2009γ) Οπτική απόδειξη μέσω της ανασύνθεσης ισοδυνάμων σχημάτων σε λογισμικό δυναμικής γεωμετρίας. Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου ΤΠΕ , με τίτλο: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη», σσ. 592-600. 8, 9, 10 Μαΐου 2009 Σύρος
- Πατσιομίτου, Σ. (2009δ) Γνωστικές αλληλεπιδράσεις στις κατασκευές μέσω του λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας Geometer's Sketchpad Πρακτικά 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΕΤΠΕ με τίτλο «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική διαδικασία», σσ. 129-134. Βόλος, 24-26 Απριλίου.
<http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1440.pdf>

- Πατσιομίτου, Σ. και Εμβαλωτής, Α. (2009α). Επίδραση των μετασχηματισμών Συνδεόμενων Οπτικών Ενεργών Αναπαραστάσεων στην επίλυση προβλήματος. *26^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΕΜΕ*, σσ. 763-775, Θεσσαλονίκη
- Πατσιομίτου, Σ. και Εμβαλωτής, Α. (2009β). Οικονομία και κατάχρηση στην χρήση εργαλείου αρχείων εντολών λογισμικού δυναμικής γεωμετρίας κατά την επίλυση προβλήματος. *26^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΕΜΕ*, σσ. 776-785, Θεσσαλονίκη
- Πατσιομίτου, Σ. και Εμβαλωτής, Α. (2010α). Επίδραση των μετασχηματισμών δυναμικού διαγράμματος στο τρόπο συλλογισμού των μαθητών *7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση» ΕΤΠΕ*, σσ. 445-452. Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2010.
<http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1565.pdf>
- Πατσιομίτου, Σ. και Εμβαλωτής, Α. (2010β). Η ανάπτυξη της γεωμετρικής σκέψης των μαθητών μέσω μιας «δυναμικής» επανεφεύρεσης. *27^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΕΜΕ*, σσ.935-947, Χαλκίδα
- Πατσιομίτου, Σ. & Εμβαλωτής, Α. (2010γ). Η ανάπτυξη της γεωμετρικής σκέψης των μαθητών μέσω μια "δυναμικής" επανεφεύρεσης: Συνδεόμενες Οπτικές Ενεργές Αναπαραστάσεις. *Αστρολάβος*(14), 19-37.
- Πατσιομίτου, Σ., Εμβαλωτής, Α., Μπαρκάτσας, Α. (2010). Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων μαθητών μέσω μετασχηματισμών «δυναμικού» προβλήματος. *7^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση»*. *ΕΤΠΕ* σσ.425-432. Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2010
<http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1564.pdf>
- Πατσιομίτου, Σ. (2011). Θεωρητικό σύρσιμο. Μη γλωσσική εγγύηση στην ανάπτυξη δυναμικών εννοιών από τους μαθητές. *28^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΕΜΕ*, σσ.562-574, Μαθηματικό Τμήμα Πανεπιστημίου Αθηνών. https://www.academia.edu/3544047/Θεωρητικό_σύρσιμο._Μη_γλωσσική_εγγύηση_στην_ανάπτυξη_δυναμικών_εννοιών_από_τους_μαθητές
- Πατσιομίτου, Σ (2012α). Η ανάπτυξη της γεωμετρικής σκέψης μέσα από τη χρήση αλληλεπιδραστικών τεχνικών και μετασχηματισμών σε υπολογιστικό περιβάλλον: Συνδεόμενες Οπτικές Ενεργές Αναπαραστάσεις. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Δεκέμβριος 2012).
<http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35816>
- Πατσιομίτου, Σ. (2012β) Σχεδίαση και μετασχηματισμοί Συνδεόμενων Οπτικών Αναπαραστάσεων - Εφαρμογή στη διδασκαλία σε τάξη. *8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με*

Διεθνή Συμμετοχή «Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση» ΕΤΠΕ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

<http://etpe.gr/custom/pdf/etpe1895.pdf>

Πατσιομίτου, Σ και Εμβαλωτής, Α (2011α): Οι αναπαραστάσεις μαθηματικών αντικειμένων ως μέσο οικοδόμησης της μαθηματικής γνώσης: Τα συστήματα δυναμικής γεωμετρίας ως αναπαραστατικά εργαλεία. *Θέματα στην Εκπαίδευση*, 2(3), 247-272. <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/40/47>

Πατσιομίτου, Σ. και Εμβαλωτής, Α. (2011β). Οι αναπαραστάσεις μαθηματικών αντικειμένων ως μέσο οικοδόμησης της μαθηματικής γνώσης. *Ευκλείδης Γ'*, (74), 83-111.

Πατσιομίτου, Σ. (2012γ) Διδακτικές Προτάσεις: Τα Μαθηματικά στον Πραγματικό Κόσμο. Αυτό έκδοση ISBN 978-960-93-4456
<https://www.academia.edu/3517291/>

Πατσιομίτου, Σ. (2015α). Η ανάπτυξη ικανότητας εργαλειακής αποκωδικοποίησης νοητικών αναπαραστάσεων των μαθητών ως μη γλωσσική εγγύηση στην ανάπτυξη της γεωμετρικής τους σκέψης. *Περιοδικό «Νέος Παιδαγωγός»*, 5ο τεύχος, σσ. 29-60.

Πατσιομίτου, Σ. (2015β). «Δυναμικός Διδακτικός κύκλος των Μαθηματικών μέσω Συνδεδεμένων Οπτικών Ενεργών Αναπαραστάσεων». *Καλές Πρακτικές και καινοτομία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Περιοδικό ΕΡΚΥΝΑ*, Τεύχος 7^ο, σσ. 70-86.

http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/thet_epistimes/t07-05.pdf

Πατσιομίτου, Σ. (2015γ). Η ηλεκτρονική τάξη (e-class) ως μέσο εκπαιδευτικού σχεδιασμού (instructional design), του διδασκόμενου αντικειμένου και οδηγός διαχείρισης του Προγράμματος Σπουδών. *Περιοδικό «Νέος Παιδαγωγός»*, 6^ο τεύχος, σσ. 211-244.

Τα κοριτσίστικα περιοδικά στην Ευρώπη και την Ελλάδα. Εγγραφές του γυναικείου ιδεότυπου, ή ...μια εφηβεία επιεικής που γίνεται σαράντα (...και κάτι).

Δρ. Μουλά Ευαγγελία
moulaevang@gmail.com

Κοριτσίστικα περιοδικά και κοινωνικοποίηση

Τα κοριτσίστικα περιοδικά δεν αποτελούσαν οργανωμένο κομμάτι της βιομηχανίας της λαϊκής κουλτούρας πριν τον Πόλεμο (Ballaster et al, 1991: 109-115). Η μόδα σχετικά με τη διαφοροποίηση των περιοδικών ως προς το κοινό τους με κριτήριο το φύλο άνηθε από τη δεκαετία του 50 και τα περιοδικά για έφηβες εγκαινιάζονται με τη Marilyn το 1955 (Alderson, 1968:5). Στη συνέχεια, πολλοί τίτλοι (*Romeo* (1957), *Bunty* (1958), *Twinkle* (1968)] σχεδιάστηκαν αποκλειστικά για νεαρά κορίτσια (Gifford, 1975:125). Μια πληθώρα τίτλων με υψηλή ποσότητα εικονογραφημάτων, τα οποία μεταφρασμένα ταξίδευαν σε πολλές χώρες της Ευρώπης, ομογενοποιώντας την κοριτσίστικη εφηβεία αξίζουν ιδιαίτερης προσοχής, ιδίως ως μαζικά προϊόντα με υψηλή κατανάλωση, διότι συνέβαλαν καταλυτικά στην κοινωνικοποίηση και τη διαμόρφωση των νέων γενιών επί μια τουλάχιστον τριακονταετία. Συνολικότερα, τα μαζικά προϊόντα που απευθύνονται στα νεαρά κορίτσια (teen /pre-teen market) θεωρούνται μέσα κατασκευής κοινωνικών ρόλων (Christian- Smith, 1991: 45-69).

Σύμφωνα με το Γκράμσι (1977: 51) τα περιοδικά αυτού του τύπου ανήκουν στη σφαίρα του ιδιωτικού- προσωπικού, στο πλαίσιο της «πολιτικής κοινωνίας». Εδώ η ηγεμονία επιβάλλεται όχι με άμεσο εξαναγκασμό, αλλά με έμμεσους διαμεσολαβητικούς μηχανισμούς και δη αυτούς της πειθούς που επιτυγχάνουν την συναίνεση και συγκαλύπτουν οικονομικές ή ιδεολογικές σκοπιμότητες.

Κάθε περιοδικό ή έντυπο γενικότερα έχει τις ιδιαίτερες συμβάσεις του και το στυλ του. Μέσα από την επανάληψη των δομών του και την εξοικείωση με τις σταθερές του το κοινό του συμφιλιώνεται με την οπτική που υπηρετεί, ενώ επιτυγχάνεται μια όσο το δυνατό μεγαλύτερη συναίνεση των αναγνωστών του και μια εξίσου ικανή ομοιογένεια στο επίπεδο των μεταγχιζόμενων αξιών και προτύπων.

Στα υπό εξέταση περιοδικά, η παραλλαγή «το κορίτσι κερδίζει το αγόρι» ή το αντίστροφο εξαντλούν την πλειοψηφία των δυνατών θεματικών (Knodel, 1982) ενώ τα προβαλλόμενα πρότυπα ομορφιάς λειτουργούν σχεδόν τυραννικά επί των αναγνωστριών. Γι αυτό και οι West και Zimmerman (1987) χρησιμοποιώντας τον όρο «κάνοντας φύλο», αναφέρονται στη επιλεκτική εκείνη κοινωνική και γνωστική διαδικασία μέσα από την οποία οι πληροφορίες φιλτράρονται, επεξεργάζονται και χρησιμοποιούνται, ώστε να αναπαράγουν αυτο-εκπληρούμενες προφητείες, να καθορίζουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και κυρίως την έμφυλη ταυτότητα.

Το γούστο, τα ερμηνευτικά σχήματα και η συνταγή του κοινωνικού φύλου

Η δεδομένη προτίμηση των κοριτσιών στα περιοδικά αυτά και δη στις αισθηματικές ιστορίες, έχει επιχειρηθεί να ερμηνευτεί στη βάση του γούστου, της «φυσικής» ροπής των κοριτσιών για ρομάντζο, σαν αυτό να πρόκειται για κάποια εγγενή, αδιαφοροποίητη, ανιστορική ή ασυσχέτιστη με λοιπούς κοινωνικούς παράγοντες κατηγορία. Οι Bourdieu και Wacquant (1992) ανάγουν το γούστο και συνεπώς το habitus (την αίσθηση του αυτοπροσδιορισμού μέσω του ανήκειν αλλά και μέσω της συνειδητοποίησης της ετερότητας) σε διακύβευμα κοινωνικής πρακτικής και προϊόν διαπραγμάτευσης. Το γούστο συντίθεται από κοινά αποδεκτούς λόγους (Hodge & Kress, 1988/ Gee, 1996) και επενδυμένα σε κάθε πράξη ή επιλογή νοήματα, που εντέλει αναπαράγουν κοινωνικές δομές, προβάλλοντάς τες ως φυσικές. Το πεδίο των πολιτισμικών επιλογών δεν είναι εντέλει παρά ένα περιορισμένο σύστημα στυλιστικών δυνατοτήτων, από το οποίο κανείς μέσω των προτιμήσεών του διαμορφώνει το life-style του (Bourdieu, 1986: 203). Η επιλογή όμως διαμεσολαβείται από τα προϋπάρχοντα σχήματα και τις κοινωνικές προεγγραφές. Έτσι η υψηλή κατανάλωση κοριτσίστικων περιοδικών δεν επιτρέπεται απλά να εξηγηθεί ως έκφραση ενός οικουμενικού κοριτσίστικου γούστου, σα να πρόκειται για κάποια σύμφυτη της θηλότητας ιδιότητα.

Η κοινωνία οργανώνει και ελέγχει τις εμπειρίες της που οδηγούν στη διαμόρφωση του κοινωνικού φύλου μέσα από εννοιολογικά σχήματα. Σχήματα είναι οι υπο-κειμένες των πραγμάτων, καταστάσεων, συμβάντων, ακολουθιών πράξεων, χαρακτήρων, συμπεριφορών, σχέσεων και συστημάτων σκέψης και δράσης οργανωτικές έννοιες (Rumelhart, 1980: 34). Η αλληλεπίδραση – διασύνδεση φύλου με κειμενικό είδος (gender- genre) ανάγεται σε ένα ανάλογο σχήμα που εξασφαλίζει τη μεταξύ τους διάδραση. Για την ενεργοποίηση ενός σχήματος είναι αρκετή η μερική αναφορά σε κάποιο στοιχείο του, μέσω του οποίου αυτό ανακαλεί το σύνολο των προκαθορισμένων αξιών που εκπροσωπεί. Με αυτόν τον τρόπο ο αναγνώστης συμπληρώνει τα κενά της ιστορίας τις περισσότερες φορές με τρόπο παραδοσιακά έμφυλο έως σεξιστικό. Οι Cohan και Shires (1988) υποστηρίζουν πως το αφηγηματικό είδος του ρομάντζου έχει κατεξοχήν έμφυλη ταυτότητα και δη θηλυκή, όσο τα είδη του θρίλλερ και του γουέστερν έχουν αρσενική (Cohan & Shires, 1988).

Το κοινωνικό φύλο ως σύστημα νοημάτων, στη βάση της διαφοράς και των σχέσεων εξουσίας, εκδηλώνεται σε τρία επίπεδα: το κοινωνικό- πολιτισμικό, το αλληλεπιδραστικό και το ατομικό. Τα συνήθη σχήματα που ενσταλάζει το κοινωνικό- πολιτισμικό και το αλληλεπιδραστικό επίπεδο για την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα είναι σε αντιδιαστολή τα εξής (Stephens, 1996):

- Δύναμη- ομορφιά
- Βία- μη- βία
- Επιθετικότητα και αυταρχικότητα # υποχωρητικότητα και συμμόρφωση
- Σκληρότητα# συναισθηματικότητα
- Ανταγωνιστικότητα# υπακοή, σεμνότητα

- *Παραβατικότητα# πειθαρχία*
- *Απληστία# δοτικότητα*
- *Προστατευτικότητα # τρωτότητα*
- *Κυνηγός- θύμα*
- *Ανεξαρτησία- εξάρτηση*
- *Παίκτης- βραβείο*
- *Δράση- παθητικότητα*
- *Αναλυτικός νους# συνθετικός νους*
- *Ποσότητα# ποιότητα*
- *Λογική# διαίσθηση*
- *Πολιτισμός# φύση*

Αυτά τα σχήματα, άμεσα ή έμμεσα, αποτελούσαν και τη χρυσή συνταγή των κοριτσίστικων περιοδικών.

Σύντομη αναδρομή – σταθμοί στην ιστορία του κοριτσίστικου έντυπου και των αντίστοιχων κόμικς

Προπάτορας του είδους των κοριτσίστικων περιοδικών μπορεί να θεωρηθεί το Girl's Own Paper που εκδόθηκε το 1880 από τον εκδοτικό οίκο Leisure office , τμήμα της Religious Tract Society (Brewer, 2010: 15) και αποτελείτο από 36 σελίδες σχεδόν αδιάσπαστου λόγου. Το 1919 εμφανίστηκε το School Friend, που κατόπιν διακοπής επανακυκλοφόρησε το 1950, συνδυάζοντας κόμικς και αφηγήσεις, στην γραμμή της αρχικής του έκδοσης. Το The Schoolgirl κυκλοφόρησε από το 1929 ως το 1940 με πυκνό λόγο και ελάχιστες ασπρόμαυρες ζωγραφιές, ενώ στην ίδια φιλοσοφία ήταν το Schoolgirl's Own με ζωή από το 1921 ως το 1936, καθώς και το The Schoolgirl's Weekly (1922). Ένα θεωρητικά πρωτοπόρο περιοδικό ήταν το Girl's Crystal (1935) το οποίο και ενσωμάτωσε τα: The Schoolgirl's Weekly το 1939 και The Schoolgirl το 1940 ακολουθώντας. Η αναλογία γραπτού κειμένου – εικόνας υπέρ του πρώτου όμως εξακολουθεί να φανερώνει πως τα περιοδικά της χρυσής εποχής απευθυνόταν σε μεγαλύτερης ηλικίας αναγνώστριες με ανεπτυγμένη την αναγνωστική ικανότητα (Brewer, 2010: 60). Όσα όμως επιβίωσαν τη δεκαετία του 50, μεταξύ των οποίων και το Girl's Crystal, χρειάστηκε να προσαρμοστούν στο ρεύμα της εποχής και να εμπλουτίσουν την ύλη τους με κόμικς (Brewer, 2010: 47-66).

Αξίζει αν σημειωθεί ότι τις ιστορίες τις έγραφαν κατά μεγάλη πλειοψηφία άντρες συγγραφείς με γυναικεία ψευδώνυμα (Brewer, 2010: 48). Το αντίθετο συνέβαινε με τη λογοτεχνία, που θεωρείτο ως προϊόν υψηλής κουλτούρας πεδίο της ανδρικής επικρατείας. Οι γυναίκες συγγραφείς του 18^{ου}- 19^{ου} αι. για να διεισδύσουν μεταχειρίζονταν αντρικά προσώπια (Snyder Lanser, 1992: 36)

Το 1950 ήδη, ο αιδεσιμότατος Marcus Morris έβγαζε πύρινους λόγους στη Sunday Dispatch ενάντια στα πολύχρωμα αναξιοπρεπή αναγνώσματα που κατακλύζουν τα βιβλιοπωλεία και απειλούν τα ήθη των νεαρών κοριτσιών (Brewer, 2010: 16). Παρόμοιες

αντιδράσεις ενάντια στα κόμικς γενικά και ενάντια στα υπερ- ηρωικά κόμικς ειδικά συναντάμε στη μεταπολεμική Αμερική. (Παστουρματζή, 2010).

Σημαντικός σταθμός στο χώρο των εικονογραφημένων περιοδικών υπήρξε το *Girl* που λανσαρίστηκε το 1951 και ήταν το πρώτο περιοδικό ολοκληρωτικά αφιερωμένο στα κόμικς (Brewer, 2010: 56). Ιστορίες από το *Girl* συναντάμε στο γαλλικό περιοδικό *Line*, πράγμα που αποδεικνύει ότι η εφηβική μόδα έχει την τάση να εξαπλώνεται και να ομογενοποιεί εθνικά χαρακτηριστικά. Η ιστορία «Ο κόσμος της Πάττυ» των Philip Douglas και Purita Campos που πρωτοκυκλοφόρησε στο περιοδικό *Princess Tina* το 1967, έγινε διάσημη σε όλη την Ευρώπη, με ιδιαίτερη επιτυχία σε Ολλανδία, Ισπανία και Ελλάδα (εδώ κυκλοφόρησε και ομώνυμο περιοδικό).

Τη δεκαετία του 60 κυκλοφορούσαν στην Αγγλία 63 εβδομαδιαία περιοδικά για κορίτσια (Brewer, 2010: 48). *Tammy*, *Jinty*, *Judy*, *Bunty*, *Mandy*, *Judy*, *Suzie*, *Misty*, *Penny*, *Debbie*, *Nikki*, *Diana*, *Princess*, *Dreamer*, *Lindy* and *School Fun* είναι μερικοί από τους τίτλους που συνθέτουν τον κατάλογο των κοριτσιστικών περιοδικών και που παρέχουν ονειρικές αποδράσεις στις νεαρές αναγνώστριες.

Από τα μακροβιότερα στο χώρο, η *Bounty*, επέζησε 43 χρόνια (1958-2001) πριν αφομοιωθεί από το *Cool* και φιλοξένησε τη δημοφιλέστατη σειρά *The four Marys*. Η *Jackie* (1964) ακολούθησε άλλη εκδοτική συνταγή, συμπεριλαμβάνοντας κυρίως ποικίλης ύλης θεματολογία και μόλις 1 με 2 ιστορίες κόμικς ρομαντικού περιεχομένου (Brewer, 2010: 80). Το 1976 αφομοίωσε τη *Diana* και συνέχισε την κυκλοφορία της ως το 1993. Η *Diana* της DC Thomson συνιστούσε ένα σχεδόν μοναχικό παράδειγμα. Ως περιοδικό ανταγωνιζόταν τη *June Princess* της Fleetway. Κατόπιν συγχωνεύτηκε με τη *Jackie*, αλλά η πιο άμεση διάδοχός της υπήρξε το περιοδικό *Blue Jeans* 1977, το πρώτο ποπ περιοδικό της Thomson ως αντίβαρο του *Pink* της IPC. Περιείχε μεταξύ άλλων, αντιβαίνοντας τον κανόνα, και σελίδες γνώσεων, καλύπτοντας το κενό στον εκδοτικό χώρο και αποτελώντας ταυτόχρονα το αντιστικτικό ομόλογο των αγορίστικων περιοδικών τύπου *Look and Learn* ή *Odhams' Boys' World*. Επίσης ήταν το πρώτο περιοδικό που φιλοξένησε ιστορίες τρόμου και άνοιξε το δρόμο στη *Misty*, τη *Jinty* ή τη *Spellbound*, που αποκλίνοντας από τον κεντρικό θεματικό άξονα, φιλοξενούσαν κυρίως ιστορίες τρόμου ή επιστημονικής φαντασίας. Σε αυτές τις ιστορίες άλλοτε ένας δαιμόνιος επιτελικός νους υπνώτιζε κορίτσια και τα καθιστούσε υποχείριά του, κι άλλοτε εξωγήινοι απήγαγαν κορίτσια για πειραματόζωα (*Human Zoo*) ή ακόμα -σε ιστορίες με έντονες ψυχαναλυτικές πινελιές- μια ομάδα κοριτσιών βρισκόταν παγιδευμένη διαδοχικά στον εφιαλτικό κόσμο των ονείρων της καθημίας (*Worlds Apart*).

Τα περιοδικά που φιλοξενούσαν αποκλειστικά ρομαντικές ιστορίες ήταν συγκεκριμένα: *Marilyn* (1955, ο ιδρυτής του είδους), *Boyfriend* (1959), *Cherie* (1960), *Romeo* (1957), *Mirabelle* (1956), *Valentine* (1957). Στη *Valentine* π.χ. ο υπότιτλος του περιοδικού δήλωνε με σαφήνεια τον προσανατολισμό του “Brings you love stories in pictures”. Στην πλειονότητά τους οι ιστορίες εδώ τέλειωναν με τον ήχο από τις καμπάνες της εκκλησίας.

Η τακτική των συγχωνεύσεων ως τρόπου επιβίωσης αυτών των περιοδικών ήταν πάγια. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η Jinty (1974) είχε αφομοιώσει τα Penny και Lindy και στη συνέχεια την Tammy (το 1981) η οποία ωρίτερα είχε απορροφήσει τα Sally, Pixie, Sandy, June, Misty και Princess. Η Mandy ενώθηκε με την Junty το 1991, η Princess Tina (1967) συγχωνεύτηκε με το Pink το 1973, με το Mates το 1980 και με το Girl το 1981 (Brewer, 2010: 93), και η Valentine (1957) διαδοχικά με τα Roxy, Marilyn, Serenade και τέλος με τη Mirabelle το 1974 (Brewer, 2010: 134).

Το 1993 κυκλοφόρησε επετειακά ο συλλογικός τόμος Mums Own Manual (Presenting the Comics of her Girlhood) που απευθυνόταν με εμπρόθετη αμφισημία τόσο στις μητέρες που υπήρξαν κάποτε κορίτσια, όσο και στο αντίστοιχο νεανικό κοινό, αφήνοντας να εννοηθεί, παρά τη ρετρό φιλοσοφία του, ότι τα κοριτσίστικα περιοδικά των μεταπολεμικών δεκαετιών, με τα οποία μεγάλωσαν και γαλουχήθηκαν γενιές νέων κοριτσιών, ίσως έχουν ακόμη πέραση. Ο συγκεκριμένος τόμος προσπαθούσε να ισορροπήσει ανάμεσα στην αυθεντικότητα των περιεχομένων του και στις καταναλωτικές προδιαγραφές του χρόνου της κυκλοφορίας του.

Από τότε παρήλθαν πάνω από είκοσι χρόνια και το εκδοτικό τοπίο έχει αλλάξει άρδην. Τα κοριτσίστικα περιοδικά με σήμα κατατεθέν τις εικονογραφημένες ιστορίες έχουν εξαφανιστεί από την αγορά. Η πτώση της δημοτικότητάς τους σχετίζεται με τη σύγκλιση της νεανικής κουλτούρας (Postman, 1985) με αυτήν των ενηλίκων υπό την επικράτεια του καταναλωτισμού.

Η πορεία των περιοδικών στην Ελλάδα

(Στοιχεία αντλήθηκαν από τη βάση δεδομένων:

<http://www.greekcomics.gr/forums/index.php?app=covers§ion=contents&kind=gr>)

Τα κοριτσίστικα περιοδικά εισάγονται ως μόδα στην Ελλάδα το 1972. Οι ιδιάζουσες πολιτικές καταστάσεις και ο έλεγχος του τύπου, σε συνδυασμό με τη βαθιά συντηρητική δομή της ελληνικής κοινωνίας πιθανόν να μην επέτρεψαν ωρίτερα την άφιξή τους. Η Μανίνα (εκδότης Νίκος Δεληγιώργης), εξέδωσε το πρώτο της φύλλο στις 30 Ιουνίου του 1972. Για δύο χρόνια τα εξώφυλλα της κοσμούνταν αποκλειστικά από σκιτσαρισμένες κοριτσίστικες φιγούρες, με σπάνιες εξαιρέσεις φωτογραφιών δημοφιλών σταρ. Αργότερα όμως, το σκίτσο εκτοπίζεται από το εξώφυλλο. Στο τεύχος 892 (25/7/1989) το περιοδικό περνάει στην Β' του περιόδου, με διπλή αρίθμηση στην αρχή (τα πρώτα τεύχη είχαν μόνο της παλιά αρίθμηση εξωτερικά) και μετέπειτα μονή. Αυτή ήταν πολύ σύντομη, μόλις δύο έτη περίπου. Μακροβιότερη και ανθεκτικότερη αποδείχτηκε η *Κατερίνα*, που κυκλοφορεί κατόπιν τριών αλλαγών διεθύνσεων μέχρι σήμερα, με πλήρως αναμορφωμένο προφίλ. Στις 23 Ιουνίου 1973 ο Στέλιος Ανεμοδουράς με την εκδοτική του (Γενικαί εκδοτικά επιχειρήσεις ΟΕ) ξεκινάει την κυκλοφορία του. Τον Σεπτέμβριο του 1977 ξεκίνησε η Β' περίοδος του περιοδικού και το 1979 η Γ' και μεγαλύτερη περίοδος του που φτάνει μέχρι τις μέρες μας. Από το πρώτο κίόλας τεύχος ακολουθείται η εμπορική συνταγή του εξώφυλλου-φωτογραφίας κάποιου σταρ. Την

δεκαετία του 2000 τα κόμικς πέφτουν σταδιακά από το 50% στο 20% της ύλης μέχρι που εξαφανίζονται. Τα τελευταία χρόνια είναι καθαρά έγχρωμο. Ξεκινάει νέα αριθμηση, πάνω από το λογότυπο βλέπουμε το "νέα εικονογραφημένη" και στα στοιχεία όλα έχουν αλλάξει. Εκδοτική παρουσιάζεται η Ερμής- Ελλάς Ντοκόπουλος με διευθύντη την Κατερίνα Ρωσσίου (κόρη του Ανεμοδουρά. Μετά το τεύχος 95 βλέπουμε πάλι διευθυντή τον Στέλιο Ανεμοδουρά και σαν διευθύντρια σύνταξης την Κατερίνα Ρωσσίου. Στις 20 Ιουνίου 1975, ο Καμπανάς κυκλοφορεί ένα δεκαπενθήμερο περιοδικό για κορίτσια ονόματι Ελεάννα, του οποίου η ζωή διήρκεσε μόλις ένα χρόνο. Το έτερο περιοδικό (της Ελεάννας) για κορίτσια που κυκλοφόρησε ο Καμπανάς στις 27 Ιουνίου 1975 με το όνομα Μπάρμπαρα δεν είχε επίσης καλύτερη τύχη. Όχι επειδή η ύλη ήταν υποδεέστερη από τη Μανίνα ή την Κατερίνα, αλλά προφανώς λόγω της στενότητας της εγχώριας αγοράς και του γεγονότος ότι τα προηγούμενα περιοδικά είχαν ήδη αποκτήσει το φανατικό κοινό τους. Τον Ιούλιο του 1977, οι Ελληνικές Περιοδικές Εκδόσεις ΕΠΕ της Λίνας Δεληγιώργη (μέχρι το τεύχος 190) και μετά του Νίκου Δεληγιώργη (μέχρι της αλλαγής σκυτάλης στο τεύχος 206), κυκλοφορούν ένα πολυθεματικό περιοδικό για κορίτσια ονόματι Πάττυ.

Διευθυντής ανέλαβε ο Κώστας Μπαζαίος (μετά το 20στό τεύχος) στην οικογένεια του οποίου πέρασε και η τύχη του περιοδικού την Β' περίοδο. Στις 15 Ιουλίου 1989 αρχίζει η δεύτερη περίοδος του δημοφιλούς κοριτσίστικου περιοδικού. Οι αλλαγές μεγάλες, αν και φαίνεται δεν κατάφεραν να συνεχίσουν την επιτυχία που είχε την περασμένη περίοδο, καθώς δεν πρέπει να ξεπέρασε τα 100 τεύχη (διαπιστωμένα 90 - 30/10/1992) Επίσης, μια μεγάλη διαφορά εντοπίζεται και στο περιεχόμενο των εξωφύλλων, καθώς τα περισσότερα πλέον δεν έχουν σκίτσα αλλά φωτογραφίες διασημοτήτων από το σινεμά, το τραγούδι και την τηλεόραση. Αποτελούνταν κυρίως από αυτοτελείς ιστορίες, με σημαντικότερη αυτήν της ομώνυμης του περιοδικού ηρωίδας, της Πάττυ. Ο κόσμος της, στο μακρινό και σχεδόν εξωτικό για τις Ελληνίδες αναγνώστριες Southampton, ήταν μαγικός.

Ο πλασματικός κόσμος των εικονογραφημένων ιστοριών και η προβολή του στην πραγματικότητα

Το πλασματικό σύμπαν των περιοδικών απαρτίζεται από ένα σύνολο τεχνικών και θεμάτων, τα οποία μέσα από την αναφορική λειτουργία κάθε επικοινωνιακής πράξης (Jakobson, 1960), οριοθετούν και τον πραγματικό κόσμο για την αναγνώστρια.

Η μαγική συνταγή των περιοδικών αυτών συνίστατο, σε γενικές γραμμές, στα εξής: φωτογραφίες από ποπ σταρ, κουτσομπολιό, γράμματα αναγλωστριών, μόδα, διαφημίσεις, συμβουλές ομορφιάς, διάφορα (ωροσκόπιο, διαγωνισμοί, ποιήματα) και κυρίως εικονογραφημένες ιστορίες αλλά και φωτορομάντζα (Alderson, 1968: 8).

Πρωτίστως, δεν είναι τυχαίο ότι όλα τα κοριτσίστικα περιοδικά έφεραν στη συντριπτική πλειοψηφία τους ως τίτλο ένα κοριτσίστικο όνομα και μάλιστα σχεδόν πάντα

δυσύλλαβο και υποκοριστικό, όπως ακριβώς συνηθίζεται για τα μικρά, χαϊδεμένα, οικιακά ζώα. Η ονομασίες αυτές και μόνο καθαρογράφουν τον ενεχόμενο ιδανικό αναγνώστη, που δεν είναι παρά μια έφηβη, την περίοδο της ζωής που υιοθετείται η κουλτούρα των μονάτων και συγκεκριμένων ονομάτων, ως ένδειξη αντισυμβατικής συμπεριφοράς. Αυτού του τύπου το έντυπο παύει να είναι μόνο αυτό που δηλώνει, αλλά μετουσιώνεται σε ένα συνομήλικο με την αναγνώστρια κορίτσι. Έτσι τα περιοδικά εκφράζουν τη «φύση» της κοριτσίστικης εφηβείας με τον τρόπο ακριβώς που ο Ντίσνεϋ συλλαμβάνει και αντιπροσωπεύει τη «φύση» της παιδικότητας (Μουλά, 2006). Στις σελίδες τους παρέλαυναν και πρωταγωνιστούσαν, όχι μόνο στις στήλες των κουτσομπολιών αλλά και στις εικονογραφημένες ιστορίες, γνωστοί ποπ τραγουδιστές, που διάνθιζαν την άνευρη κατά τ' άλλα πραγματικότητα των αναγνώστριών και δημιουργούσαν την ψευδαίσθηση ότι οι διασημότητες είναι ζωτικό της μέρος. Άλλοτε συμπεριελάμβαναν ιστορίες βασισμένες στην πραγματική ζωή των pop stars ή έπλαθαν φανταστικά επεισόδια με πρωταγωνιστές διασημότητες, μεταξύ των οποίων φαβορί ήταν οι Tommy Steele και Cliff Richard. Άλλοτε οι pop stars διατηρούσαν μόνιμες στήλες, όπως ο Mark Wynter στο περιοδικό Cherie, ενώ συχνά μια ιστορία τιτλοφορούταν από ένα δημοφιλέσ ποπ τραγούδι της εποχής (Brewer, 2010: 125). Στο Roxy (15 Μαρτίου 1958) προσφερόταν ως δώρο στις αναγνώστριες μια μικρή καρφίτσα που συμβόλιζε την κιθάρα του Tommy Steele, ο οποίος και υποσχόταν στο εξώφυλλο ότι είναι ο αφηγητής της ιστορίας του τεύχους, ενώ στο Serenade (22 Σεπτεμβρίου 1962) δινόταν ως δώρο ένας ευτελής μικρός δίσκος στον οποίο ο Cliff Richard διαφήμιζε το καινούριο κόμικς, ξεκινώντας με τη φράση : «Hi there! This is Cliff» (Brewer, 2010: 132).

Η σύνθεση της ύλης διατράνωνε την ιδεολογία του ελεύθερου χρόνου, παράγωγου της καταναλωτικής κοινωνίας (Frith, 1981). Τα νεαρά κορίτσια δεν είχαν βιοτικές μέριμνες, αλλά χόμπι (Griffin et al., 1982), τα οποία μάλιστα δεν τα υπηρετούσαν συστηματικά, παρά ευκαιριακά.

Έτσι, ενώ τα αντίστοιχα αγορίστικα περιοδικά, αρνούνται την ομαδοποίηση του κοινού τους (Mort, 1998: 188) και έχουν κατά βάση ένα θεματικό άξονα, όπως το μοντελισμό, το ψάρεμα, τα σπορ, τα αμάξια κ.ά., τα κοριτσίστικα μυσούν το κοινό τους και κυριολεκτικά το εγκλωβίζουν σε έναν προδιαγεγραμμένο γυναικείο ρόλο. Περιχαρακώνοντας τον στερεότυπο ρόλο της γυναίκας χωρίς εναλλακτικές, διαμορφώνουν κοινότητες κοριτσιών με παρεμφερή χαρακτηριστικά. Από την κουλτούρα του εφηβικού-πλατωνικού ρομάντζου των περιοδικών αυτών, τη σκυτάλη αναλαμβάνουν ως φυσική τους συνέχεια, περιοδικά που απευθύνονται στη νέα γυναίκα, τα οποία και οροθετούν πλέον απερίφραστα τα όρια της γυναικείας συμπεριφοράς. Η αταξική, αφυλετική κουλτούρα της εφηβείας συσκοτίζει την πραγματικότητα και ομογενοποιεί ετερόκλητα μεταξύ τους υποκείμενα στο φαινομενικά κοινό παρονομαστή της εμπειρίας της ηλικίας τους. Η κοινή συναίνεση επιτυγχάνεται στη βάση του ότι όλα τα κορίτσια ενδιαφέρονται για την εμφάνισή τους, θέλουν να χάσουν κιλά, να βρουν αγόρι και να περνούν καλά. Στην έρευνα της Alderson, πάνω στα περιοδικά *Jackie*, *Valentine* και *Trend* διαπιστώνεται ότι οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες λέξεις σε αυτά είναι «αγάπη» και «όνειρο» (Alderson, 1968:11). Έτσι τα συστατικά του λόγου της λαϊκής μυθοπλασίας (popular

fiction), συνταγογραφούν την πρόσληψη (Scholes 1985:2-3) και διαμορφώνουν τους στόχους και τη συμπεριφορά των νεαρών αναγνωστριών τους.

Θεματικοί άξονες των ιστοριών

Οι άξονες των κοριτσίστικων εικονογραφημένων ιστοριών απέχουν παρασάγγας από αυτούς των αγορίστικων, αλλά η πληθώρα και ποικιλία των ιστοριών αυτών οδηγεί συχνά σε αντιφατικά συμπεράσματα. Μολονότι κάποιοι μελετητές αναγνωρίζουν σε αυτές τη φόρμα του κλασικού παραμυθιού με το ευτυχισμένο τέλος, όπου ο αλτρουισμός και η προσφορά επιβραβεύονται ενώ ο εγωισμός και η εξέγερση καταδικάζονται (McRobbie, 1990: 90), άλλοι υποστηρίζουν το ακριβώς αντίθετο. Για τον Barker, οι ιστορίες παρουσιάζουν δισεπίλυτα δράματα της ταξικής εμπειρίας των εργαζόμενων κοριτσιών, παρέχοντάς τους ένα είδος πρακτικού εγχειριδίου ενδεδειγμένης συμπεριφοράς (Barker, 1989: 231- 233).

Από την άλλη, υπάρχουν και τα κορίτσια της μεγαλοαστικής τάξης. Το μέσο επίπεδο των προβλημάτων που αυτές οι ηρωίδες αντιμετωπίζουν είναι ξένο προς την πραγματικότητα των αναγνωστριών και αφορά μια ανώτερη κοινωνική τάξη χωρίς βιοτικά προβλήματα. Μια ηρώίδα π.χ. είναι αναστατωμένη διότι το πόνυ που της χάρισε ο πατέρας της είναι απείθαρχο και τη φέρνει σε δύσκολη θέση στους ιππικούς αγώνες (The pony who liked fun).

Τα κορίτσια όλων των τάξεων όμως, θέλγονται από το συναίσθημα, την κακουχία και την τραγωδία. Στην Tammy (1971- 1984) τη Buntty και την Tracy υπερτερούσαν οι θλιβερές ιστορίες (Brewer: 97). Τα ορφανά της Βικτωριανής εποχής που βρίσκονται εσώκλειστα σε οικοτροφεία ή σε κάποιο αριστοκρατικό υποστατικό αποτελούν τη χρυσή συνταγή για την τέλεια δραματική υπόθεση, ενώ οι ερωτικές απογοητεύσεις γεμίζουν ισόποσα τις σελίδες των περιοδικών. Χαρακτηριστική του πνεύματος αυτού είναι η σειρά της Judy "Nothing Ever Goes Right!" η οποία αποτελεί επιτομή της τάσης για τραγωδία, αφού μετά από μια αλυσίδα κακοδαιμονιών, η ηρώίδα κατέληξε θαμμένη σε ένα ανώνυμο μνήμα.

Στο σχολικό- ιδρυματικό περιβάλλον ή σε επίπεδο φιλικών- διαπροσωπικών σχέσεων, τα επανερχόμενα θεματικά μοτίβα είναι λίγο ως πολύ τα εξής: Κακές επιρροές, εκβιασμοί, σχολικός εκφοβισμός, βανασότητα των ορφανοτροφείων και των ιδρυμάτων, φυγή από απάνθρωπες συνθήκες, προβλήματα φιλίας, αισθήματα ενοχής, εκδίκησης, απωθημένα, πειράγματα, αταξίες, διπροσωπία, αλλόκοτοι σχολικοί κανονισμοί που παραβιάζονται, αλλαγή χαρακτήρα μετά από ξαφνικό σοκ, απρόβλεπτοι σύμμαχοι – βοηθοί στις δυσκολίες κ.ά.

Στο οικογενειακό τοπίο βρίσκουμε οικογενειακές μικρο-συγκρούσεις, εναντίωση στην άδικη απαγόρευση, το σύνδρομο του πολυάσχολου γονιού, συγκρούσεις αδελφών ή διδύμων, κρυφά ή απαγορευμένα καλλιτεχνικά ταλέντα, ενώ στο κοινωνικό- επαγγελ-

ματικό πεδίο συναντάμε εκμετάλλευση εργαζόμενων κοριτσιών, ανάδειξη της αθώοτητας ενός αδίκως κατηγορουμένου, σταυροφορίες για τη σωτηρία κάποιου καταφρονημένου ή αδύναμου, σκληρή μεταχείριση του υπηρετικού προσωπικού, φιλανθρωπία, κ.ά.

Οι ιστορίες μυστηρίου επίσης κατέχουν ένα μεγάλο μέρος της ύλης, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι τα μυστήρια που καλούνται οι πιο δραστήριες πρωταγωνίστριες να επιλύσουν (η ιστορία *The four Marys* ήταν σε κυκλοφορία από το 1958 ως το 1992 οπότε και έκλεισε η *Bunty*) είναι συνήθως ακίνδυνα και προβλέψιμα.

Οι δε θεματικοί τους άξονες παρουσιάζουν μεγάλη φαντασία και πραγματική ποικιλία: από τον υπνωτισμό από εκπροσώπους του κακού και την απρόβλεπτη επίδραση μιας χημικής ουσίας, τη μεταμπίωση και την παρενδυσία, μέχρι σωσίες και διπλούς πράκτορες, περιστασιακή αμνησία, μαγικά αντικείμενα και υπερφυσικές ικανότητες, εισβολείς από το διάστημα, ταξίδια στο χρόνο, κορίτσια θύματα καταδίωξης ύπουλων και εγκληματικών στοιχείων γεμίζουν τις σελίδες των περιοδικών.

Θέματα taboo αποτελούν η μέθη, η δυσμορφία, η παρανομία, η θρησκεία, το διαζύγιο, το σεξ, τα κοινωνικά προβλήματα εν γένει, η επικαιρότητα και οι φυλετικές διαφορές (Alderson, 1968:13). Επίσης οι σπουδές παρουσιάζονται σε συγκρουσιακή αντιπαράθεση με την επιδίωξη της αληθινής ευτυχίας, αυτής της κατάκτησης ενός αγοριού (Alderson, 1968: 27).

Χαρακτηριστικά των εικονογραφημένων ρομαντικών ιστοριών- εγγραφές της θηλότητας τότε και τώρα

Τα εικονογραφηγήματα περνούν σταδιακά από την αδιαφιλονίκητη κυριαρχία τους σε μια φθίνουσα πορεία ως τα τέλη της δεκαετίας του 80, οπότε εξαφανίζονται σταδιακά, καθώς τα εφηβικά περιοδικά συγκλίνουν υφολογικά με τα γυναικεία λαϊκά περιοδικά: Έρωτας, μόδα, ομορφιά (Peirce, 1990), οικογενειακή ζωή και ποπ μουσική (Dawn, 1999: 44-45) καταλαμβάνουν όλη την ύλη και διαμορφώνουν μονοσήμαντα τη νεανική κουλτούρα (Carpenter 1983:102, 112), περιχαράκωνοντας αυστηρά την έννοια της θηλότητας (Dawn, 1999: 52). Αυτή η θηλότητα με όχημα την πανίσχυρη αγγλική γλώσσα και κουλτούρα μετατρέπεται σε παγκόσμιο πρότυπο που καταδυναστεύει και διαμορφώνει το μοντέλο του νεαρού κοριτσιού, αγνοώντας εθνοφυλετικές και λοιπές ιδιαιτερότητες και διαφορές. (Harris & Fine, 2004:31).

Οι τίτλοι των περισσότερων ιστοριών με ρομαντικό περιεχόμενο προέρχονταν από κάποια δημοφιλή για την εποχή τους ποπ τραγούδια και περιείχαν πληθώρα προσωπικών αντωνυμιών (my/ your) αλλά και ουσιαστικών που δήλωναν ρητά το θέμα (αγάπη, ευτυχία κ.ά.).

Τα κορίτσια εργάζονταν ως γραμματείς, νοσοκόμες ή αεροσυνοδοί και τα πιο «χαρισματικά» ως μπαλαρίνες ή μοντέλα, αλλά ανεξαιρέτως θα εγκατέλειπαν το όποιο επάγγελμά τους για να παντρευτούν. Στη σειρά της *Bunty, Sister of the bride* η μικρότερη αδελφή σαμποτάρει συστηματικά τις προσπάθειες της μεγαλύτερης να κάνει καριέρα, για το καλό της, θεωρώντας ότι έτσι της εξασφάλιζε μελλοντικά έναν ευτυχισμένο γάμο.

Η μοιραία συνάντηση μπορούσε να συμβεί οπουδήποτε, αλλά ποτέ δεν επαφιόταν στο κορίτσι η πρωτοβουλία της προσέγγισης. Ο ρόλος του κοριτσιού ήταν να καρτερεί το μοιραίο. Η ρομαντική ιστορία όμως, σχεδόν πάντα αποδεικνύεται προβληματική, γιατί το ζητούμενο δεν περιορίζεται στην επίτευξη του ειδυλλίου και την κορύφωση της ρομαντικής στιγμής, αλλά στην εξασφάλιση της διάρκειας της σχέσης και στη νομιμοποίησή της. Από τις βασικές κατηγορίες αγοριών που παρελαύνουν από τις σελίδες αυτών των ιστοριών (ο *playboy* καρδιοκατακτητής, ο αφηρημένος- αδέξιος που εμπνέει μητρικά αισθήματα στα κορίτσια, ο επιθετικός και σέξυ μηχανόβιος και ο ντροπαλός - ευαίσθητος) μόνο ο τελευταίος δίνει εγγυήσεις για μακροχρόνια και πιστή σχέση, αλλά δεν είναι πάντα η πρώτη επιλογή των κοριτσιών. Τα αγόρια είχαν ιδιότητες, όπως αυτή του ποδοσφαιριστή, του *pop star*, ακόμα και του ελαφρώς παραβατικού, αλλά τα κορίτσια ήταν απλώς θηλυκά. Οι πρόσκαιρες ενασχολήσεις τους σε θέσεις γραμματέως, μοντέλου ή βοηθητικού προσωπικού νοσοκομείων κ.λ.π. αποτελούν μέσα προς επίτευξη άλλων, συνήθως επιφανειακών και βραχυπρόθεσμων σκοπών (όπως το να κατακτήσει η πρωταγωνίστρια τη θέση του βασικού μοντέλου μιας διαφημιστικής καμπάνιας για να ταξιδέψει στην Ηλιόλουστη Ταϊτή). Η ζωή των κοριτσιών καθοριζόταν αποκλειστικά από τα αισθήματά τους. Αγάπη, κτητικότητα, ζήλεια, αφοσίωση διαπότιζαν τις ιστορίες, ενώ επιστεγάζουσα αυτών ήταν η αγωνία μήπως χάσουν τον αγαπημένο τους.

Ως προς την εξωτερική τους εμφάνιση τα κορίτσια διαφοροποιούνται συνήθως ελάχιστα και συγκλίνουν στον κοινό παρονομαστή του ανιπροσωπευτικού τύπου, που συνδυάζει μοντερνικά και συντηρητικά – παραδοσιακά στοιχεία, ενώ τα αγόρια μπορούν να είναι επιμελώς ατημέλητα και λιγότερο συμβατικά (McRobbie, 1991/2000). Η εμφάνιση των κοριτσιών ακολουθεί μια κυρίαρχη συνταγή: λεπτή μύτη, μεγάλα εκφραστικά μάτια, πυκνά μαλλιά, λεπτές φιγούρες, μοδάτα αλλά όχι εξεζητημένα ρούχα, θεατρικές κινήσεις, εύγλωττες εκφράσεις προσώπου που προδίδουν το συναίσθημα.

Θα μπορούσαμε να κατατάξουμε τις ηρωίδες εικονογραφικά σε τρεις κατηγορίες: την ξανθιά, γλυκιά και συνεσταλμένη που είτε κερδίζει το αγόρι στο τέλος είτε εγκαταλείπεται, την άγρια και δυναμική μελαχρινή που μηχανορραφεί για να αποκτήσει το αγόρι που επιθυμεί, και τη μετριοπαθή, γλυκιά, φιλική, ανοικτή, κοινωνική αλλά συνηθισμένη, που περνά απαρατήρητη. Δεν λείπουν οι περιπτώσεις που η ξανθιά είναι η δυναμική, αντιστρέφοντας το προσδοκώμενο. Ομοιότητες παρουσιάζουν και οι εικονογραφικές αναπαραστάσεις του φύλου στο παιδικό βιβλίο, (Κανατσούλη Μένη, 2008:

129-144/ Τσιλιμένη Τασούλα, 2007). Τα μηνύματα των ιστοριών είναι σταθερά επαναλαμβανόμενα. Το κορίτσι πρέπει να διεκδικήσει το αγόρι που θέλει, δεν πρέπει να εμπιστεύεται ποτέ άλλο κορίτσι και ο απώτατος σκοπός ζωής του είναι η απόκτηση συνοδού για το Σαββατόβραδο αρχικά και τη μετέπειτα ζωή του αργότερα (Christian - Smith, 1991: 45-69). Ακόμα κι όταν η ιστορία εξελίσσεται σε κάποια μακρινή, παρελθοντική εποχή τα μηνύματα δεν διαφοροποιούνται, αλλά παρουσιάζονται ως διαχρονικά και οικουμενικά.

Πιο πρόσφατες έρευνες κάνουν λόγο για την κουλτούρα του γάμου, μέσα από τα λαϊκά περιοδικά η οποία υπαγορεύει και κανονικοποιεί συμπεριφορές και ηλικιακά όρια (Driscoll, 2002: 174). Μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στην επιδίωξη φυσικής ελκυστικότητας (Guillen & Barr, 1994) και στην αυτοβελτίωση μέσα από τη μόδα και τον καλλωπισμό (Evans et al. 1991), ενώ τα κορίτσια παροτρύνονται από τη μία να γίνονται σεξουαλικά επιθυμητά και από την άλλη να επιδεικνύουν συνετή συμπεριφορά και αυτοσυγκράτηση (Meenakshi, 1998). Η δυτική καταναλωτική κοινωνία διογκώνοντας τις ανάγκες και τα στερεότυπα, περιορίζει τις ευκαιρίες των κοριτσιών, αναπαράγοντας το σύνδρομο της Σταχτοπούτας (Mead, 1963: 188).

Τα κοριτσίστικα περιοδικά προβάλλουν εντέλει μια αντιπροσωπευτική εικόνα της έφηβης που ανταποκρίνεται στις ενδόμυχες επιθυμίες της ανδρικής, σχεδόν ηδονοβλεπτικής ματιάς, που θυματοποιεί και παθητικοποιεί τη μέλλουσα γυναίκα. Μεταφέροντας τη θεωρία του σταδίου του καθρέφτη του Lacan (1966), θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι νεαρές κοπέλες περνούν ένα αντίστοιχο στάδιο στην πορεία κατασκευής της ταυτότητάς τους, που εξαρτάται από την επιστροφή της προβολικής εικόνας τους, όπως αντανακλάται πίσω σε αυτές μέσα από το ανδρικό βλέμμα.

Απολογίας αντίλογος ή η υπόγεια δυναμική των νεανικών περιοδικών

Οι αναγνώστες γενικά μεταφέρουν σε κάθε κείμενο την παιδεία τους, την κουλτούρα τους, το κοινωνικό τους στάτους και τις εμπειρίες τους, σε μια αναπόφευκτη διαδικασία σύγκλισης των οριζόντων προσδοκιών τους (Jauss, 1995:12) με αυτές του κειμένου. Η αλληλεπιδραστική επαφή κειμένου- αναγνώστη και το τελικό ενέργημα, που αποτελεί το αναγνωσμένο κείμενο, διαμορφώνεται και από έναν ακόμα βασικό παράγοντα, το φύλο του αναγνώστη.

Τα περιοδικά αυτά λοιπόν, ενταγμένα στο πλαίσιο της μαζικής κουλτούρας, έχουν κατακριθεί ως φερέφωνα της άρχουσας τάξης, ως εξαρτήματα των ιδεολογικών μηχανισμών της εξουσίας (Ostermann & Keller- Cohen, 1998) και ως μέσα διαιώνισης της κατεστημένης τάξης πραγμάτων. Τις αρνητικές συνέπειες από την ανάγνωση αυτών των περιοδικών έχουν επισημάνει πολλοί μελετητές (Levine, Smolak, and Hayden/ Martin and Gentry/ Martin and Kennedy).

Η McRobbie, (1991: 84) που μελέτησε αναλυτικά το περιβάλλον της Jackie, το χαρακτηρίζει ως ένα υπερβολικά κλειστοφοβικό σύμπαν με κυρίαρχα συναισθήματα το

φόβο, την ανασφάλεια, την ανταγωνιστικότητα και τον πανικό. Δημιουργώντας ένα σκηνικό όπου δεσπόζουν ο έρωτας και η δυσπιστία, συνταγογραφείται η κοριτσίστικη εμπειρία (McRobbie, 1991: 84) ως αταξική, αφυλετική και ομοιογενής, με την ψυχική απομόνωση κοινό χαρακτηριστικό της παραδοσιακής θηλότητας (McRobbie, 1997: 195).

Μια τέτοια θεώρηση όμως γενικεύει και αγνοεί το γεγονός, ότι η νεανική κουλτούρα ειδικά σήμερα, συντίθεται από ετερόκλητα στοιχεία που προέρχονται από πολλές και διαφορετικές σφαίρες που διαφεύγουν του άμεσου ελέγχου. Έτσι, στον αντίποδα της πολεμικής που τους ασκείται, υποστηρίζεται εξίσου, ότι τα περιοδικά αυτά απλά αντανακλούν την πραγματικότητα και την αντιγυρίζουν στο κοινό τους, ανταποκρινόμενα στις προδιαγραφές της ζήτησης.

Πέρα από όλα αυτά, για να έχουμε μια ολοκληρωμένη άποψη ως προς το είδος και το βαθμό της επιρροής που ασκούσαν τα περιοδικά στο κοριτσίστικο κοινό, θα έπρεπε να διενεργηθούν έρευνες που να ανιχνεύουν τις απόψεις των ίδιων των αναγνώστριών τους και οι ενστάσεις να μην περιορίζονται σε συμπεράσματα μέσω κριτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Η Walkerdine (1997: 46) θεωρεί αυτά τα περιοδικά ως ιδεολογική προετοιμασία για την εφηβική, ετεροφυλοφιλική σεξουαλικότητα, αλλά από την άλλη ισχυρίζεται ότι η χειροπιαστά αντιρρεαλιστική μυθοπλασία τους (1997: 50) μπορεί να κινητοποιήσει τα κορίτσια της εργατικής τάξης μέσα από τη φαντασία.

Απαντώντας ο Barker (1993) στον ισχυρισμό της McRobbie, (1991: 87), ότι οι εκδόσεις συμμαχούν με το κατεστημένο για τον έλεγχο της θηλότητας, του ελεύθερου χρόνου και της κατανάλωσης, υποστηρίζει ότι τα περιοδικά επιτρέπουν μεγάλο βαθμό ελευθερίας στην αναγνώστρια και ότι η ιδεολογία τους δεν επιβάλλεται με τρόπο αναπόδραστο και μηχανικό.

Η McRobbie, (1997: 195), παρά το αρχικά άκαμπτο κατηγορώ της, αποδέχτηκε στη συνέχεια την ικανότητα του αναγνώστη να επεξεργάζεται το περιεχόμενο, αφού έλαβε υπόψη της τη δουλειά του Frazer (1987). Σε αυτήν μελετήθηκε η ανταπόκριση του κοινού και ο τρόπος πρόσληψης του περιεχομένου της Jackie, φανερώνοντας μια ενεργητική και κριτική εν πολλοίς αναγνωστική προσέγγιση. Επαυξάνοντας η ίδια κατέδειξε τις πολιτικές προεκτάσεις και τις δυνατότητες που ενέχονται στην απόλαυση που πηγάζει από την κρυφή, αυτόνομη ανάγνωση των ρομαντικών ιστοριών.

Οι αναγνώστριες των επιγόνων αυτών των περιοδικών σήμερα τα προσεγγίζουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους, που κυμαίνονται από την πρόθυμη και παθητική κατανάλωση μέχρι τον σκεπτικισμό και τη συνειδητή αμφισβήτηση (Ballaster, 1991: 162). Σχετικά επ' αυτού ο Jack Zipes (1979) υποστήριξε ότι η λαϊκή κουλτούρα, που έχει ως προδρόμους το λαϊκό παραμύθι και το ρομάντζο, την ίδια στιγμή που επικυρώνει την καπιταλιστική ιδεολογία, παρέχει στο υποκείμενο εν δυνάμει και την ελπίδα για

αυτοκαθορισμό και αυτονομία. Επιπλέον, αποδεδειγμένα η ανάγνωση τέτοιων περιοδικών συχνά αποτελούσε και εξακολουθεί να είναι τρόπο τινά πράξη αντίστασης στην γονική ή εκπαιδευτική επιτήρηση και επιβολή, συμβολική διαμαρτυρία για την ανία, ή την απαρésκεια των εφήβων ως προς το σχολείο. Οι αναγνώστριες, όχι σπάνια, διηθούν κριτικά τα αντιφατικά μηνύματα των περιοδικών, ακριβώς την στιγμή που τα χρησιμοποιούν, για να τους παράσχουν μικρές αποδράσεις από την απαιτητική καθημερινότητά τους (Winship, 1991: 148). Η υπαγωγή της ανάγνωσης των περιοδικών αυτών στην κουλτούρα της κρεβατοκάμαρας, στην ιδιωτική εκείνη σφαίρα αντίστασης των γυναικών, ή έστω στο πεδίο που λαμβάνει χώρα η διαπραγμάτευση του κοινωνικού τους ρόλου, διαμορφώνει συνθήκες πρόσληψης που επιτρέπουν τη διαπραγμάτευση και ίσως και την ανατροπή.

Βιβλιογραφία

- Alderson Connie, 1968. *Magazines Teenagers Read*, Pergamon Press.
- Ballaster R., Beetham, M., Frazer, E. and Hebron, S., 1991. *Women's Worlds: Ideology, Femininity and the Woman's Magazine*, Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Macmillan.
- Barker M., 1993. 'Seeing how you can see: on being a fan of 2000AD', in Buckingham, D (ed.) *Reading Audiences: Young People and the Media*, Manchester University Press, Manchester.
- Bourdieu Pierre, 1986. *Distinction: A Social Critique of the Judgment of Taste*. Trans. R. Nice. Cambridge: Harvard University Press :203
- Bourdieu Pierre, and Loic J. D. Wacquant. 1992. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Brewer Susan, 2010. *The History of Girls' comics*, South Yorkshire: Remember When.
- Carpenter, K. 1983. *Penny Dreadfuls and Comics: English Periodicals for Children from Victorian Times to the Present Day*, London: Victoria and Albert Museum.
- Christian - Smith Linda K., 1991. Sweet Dreams: Gender and Desire in Teen Romance Novels, in *Texts of Desire: Essays on Fiction, Femininity and Schooling*, London and Washington DC: The Falmer Press: 45-69.
- Cohan S.- Shires L., 1988. *Telling Stories: A theoretical Analysis of Narrative Fiction*, London Routledge.
- Dawn H. Currie, 1999. *Girl talk. Adolescent magazines and their readers*, Toronto: University of Toronto Press: 44-45

- Driscoll Catherine, 2002. *Girls: Feminine Adolescence in Popular Culture and Cultural Theory*. New York: Columbia University Press.
- Evans, Ellis D., Judith Rutberg, Carmela Sather, and Charli Turner. 1991. "Content Analysis of Contemporary Teen Magazines for Adolescent Females". *Youth and Society* 23: 99-120.
- Frazer, E., 1987. 'Teenage girls reading Jackie' in *Media, Culture and Society*, Vol.9.
- Frith, Simon. 1981. *Sound Effects, youth, leisure, and the politics of rock'n'roll* New York: Pantheon.
- Gee, J. 1996. *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, Lo & Bristol: Taylor and Francis.
- Gifford D. 1975. *Happy Days: A Century of Comics*, London: Jupiter.
- Gramsci Antonio, 1977. Selections from the prison notebooks quoted in S.Hall, B. Lumley and G. McLennan in *Politics and Ideology: Gramsci*, in *On Ideology, Cultural Studies*, no 10: 51.
- Griffin, C., Hobson, D., MacIntosh, S., and McCabe, T. (1982). "Women and Leisure." In J. Hargreaves (ed.), *Sport, Culture and Ideology*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Guillen, Eileen O., and Susan I. Barr. 1994. "Nutrition, Dieting, and Fitness Messages in a Magazine for Adolescent Women, 1970-1990". *Journal of Adolescent Health* 15: 464-472
- Harris Anita - Michelle Fine (eds.) 2004. *All about the Girl: Power, Culture, and Identity*. New York. Routledge: 41.
- Hodge, R. & G. Kress. 1988. *Social Semiotics*. Cambridge: Polity Press.
- Jakobson Roman, 1960. Closing Statements: Linguistics and Poetics" (in Thomas A. Sebeok, *Style In Language*, Cambridge Massachusetts, MIT Press: 350–377.
- Jauss, H.R. (1995) *Η θεωρία της πρόσληψης*. Εισαγωγή, Μετάφραση, Επίμετρο, Μ. Πεχλιβάνος. Αθήνα: Εστία.
- John Stephens. 1996. Gender, Genre and Children's Literature, *Signal* 79: 17-30
- Knodel B., 1982. Still far from equal: young women in literature for adolescents paper presented at the annual meeting of the National Council of Teachers of English, Spring Conference, Minneapolis.

- Lacan, 1966. 'The Mirror Stage as Formative of the Function of the *I* as Revealed in Psychoanalytic Experience'. *Ecrits* (Delivered at the 16th International Congress of Psychoanalysis, Zurich, July 17, 1949)
- Levine, Michael P., Linda Smolak, and Helen Hayden. 1994. "The Relation of Sociocultural Factors to Eating Attitudes and Behaviors Among Middle School Girls". *Journal of Early Adolescence* 14: 471-490/
- Martin, Mary C., and James W. Gentry. 1997. "Stuck in the Model Trap: The Effects of Beautiful Models in Ads on Female Pre-Adolescents and Adolescents". *Journal of Advertising* 26: 19-33. / Martin, Mary C., and Patricia F. Kennedy. 1993. "Advertising and Social Comparison: Consequences for Female Preadolescents and Adolescents". *Psychology and Marketing* 10: 513-530.
- Mc Robbie A., 1997. *New sexualities in girls' and women's magazines*, in *Back to Reality*. Manchester university Press.
- McRobbie Angela, 2000 (1975) Jackie. *Ideology of Adolescent Femininity in Feminism and Youth Culture. From Jackie to Just Seventeen*, N.Y.: Routledge: 67-117.
- McRobbie, A. 1991. 'Jackie Magazine: Romantic Individualism and the Teenage Girl', in *Feminism and Youth Culture: From 'Jackie' to 'Just Seventeen'*. Basingstoke : Macmillan Education
- McRobbie, Angela. 1991. *Feminism and Youth Culture. From Jackie to Just 17*, Macmillan, London.
- Mead Margaret. 1963. *Coming of Age in Samoa: a Study of Adolescence and Sex in Primitive Societies*. 1928. Reprint, Harmondsworth, England: Penguin: 188
- Meenakshi Durham, G. 1998. "Dilemmas of Desire: Representation of Adolescent Sexuality in Two Teen Magazines". *Youth and Society* 29: 369-389.
- Mort, F. 1998. 'Boys own? Masculinity, style and popular culture', in R. Chapman and J. Rutherford (eds), *Male Order* , London: Lawrence & Wishart: 193-224 (188)
- Ostermann, A.C., and Keller- Cohen, D. 1998. "Good Girls Go to Heaven; Bad Girls...Learn to Be Good: Quizzes in American and Brazilian Teenage Girls' Magazines." *Discourse and Society* 9 (4): 531-558.
- Peirce Kate. 1990. "A Feminist Theoretical Perspective on the Socialization of Teenage Girls through Seventeen Magazine". *Sex Roles* 23: 491-500
- Postman, N. (1985). *The disappearance of childhood*. London: W.H. Allen.

- Rumelhart, D.E., 1980. Schemata: the building blocks of cognition. In: R.J. Spiro et al. (eds) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Scholes R. 1985. *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*, New Haven and London: Yale University Press.
- Snyader Lanser, 1992. *Fictions of Authority. Women writers and narrative voice*. Ithaca and London: Cornell University Press: 36
- Walkerdine, V., 1997. *Daddy's Girl: Young girls and popular culture*. London Macmillan.
- West, C., & Zimmerman, D. H. 1987. Doing gender. *Gender and Society*, 1: 125-151.
- Winship J., 1991. 'The impossibility of *Best*: enterprise meets domesticity in the practical women's magazine of the 1980s', *Cultural Studies* , 5, 2, May: 131-56: 148.
- Zipes J., 1979. *Breaking the Magic Spell: Radical Theories of Folk and Fairy Tales*, Austin: University of Texas Press.
- Κανατσούλη Μένη, 2008. *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα*, Αθήνα: Gutenberg
- Μουλά Ε., 2006. Παραλογοτεχνία- Κόμικς: η περίπτωση του Ντίσνεϋ, *Διαδρομές*, τεύχος 81, Άνοιξη.
- Παστουρματζή, Δ., 2010. “Superman και Wonderwoman: ιδεολογία και φύλο στα αμερικάνικα κόμικς”, στο *Θέα από ψηλά. Φαντασία και Αφήγηση στα κόμικς* (επ. Αβραάμ Κάουα, Εύη Σαμπανίκου, Πάνος Κρητικός, Μυρτώ Τσελένη), Αθήνα: Ηλίβατον, σσ.126- 179.
- Τσιλιμένη Τασούλα, 2007. Η αναπαράσταση του γυναικείου φύλου στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, σε *Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο: Όψεις και απόψεις*, Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΙΚΟΝΩΝ









Υλοποιώντας προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε ΕΠΑ.Λ. Παρατηρήσεις και διαπιστώσεις για την παιδαγωγική διάσταση ενός «μη μαθήματος»

Παπαναστασίου Ασπασία

Δρ κλασικής Αρχαιολογίας Α.Π.Θ.,

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 02

aspra_papanastasiou@yahoo.com

Περίληψη

Ήδη από τα σπάργανά της, στις αρχές της δεκαετίας του 1970, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση έθεσε υπό αμφισβήτηση καθιερωμένες παιδαγωγικές αρχές του παραδοσιακού σχολείου, αποσκοπώντας στην αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Έτσι, απέναντι στην παθητική μετάδοση της γνώσης πρότεινε την προώθηση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών και τη βιωματική μάθηση, στις ιεραρχικές μορφές επικοινωνίας αντέτεινε τη συνεργασία μαθητή-εκπαιδευτικού και των μαθητών μεταξύ τους, ενώ στην επιστημονική κατάκτηση και εξειδίκευση εισηγήθηκε την εισαγωγή μιας διεπιστημονικής παιδαγωγικής για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων. Μπορεί, όμως, να αλλάξει η φυσιογνωμία και η ποιότητα του προσφερόμενου παιδαγωγικού έργου και η καθημερινότητα της διδακτικής πρακτικής στο σχολείο, ακολουθώντας τις βασικές αρχές και πρακτικές της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, γνωστές από παλιά, αλλά δύσκολα εφαρμόσιμες; Στο ερώτημα αυτό επιχειρεί να απαντήσει η παρούσα εισήγηση, με όχημα παρατηρήσεων και διαπιστώσεων το πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2012-13 στο 1^ο ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής με θέμα: «Τα ύδατα των Αθηνών στο χθες και στο σήμερα και το Μητροπολιτικό Δίκτυο». Παράλληλα, γίνεται προσπάθεια να εξεταστεί τι προσδοκούν οι μαθητές της επαγγελματικής εκπαίδευσης, που συχνά προέρχονται από μη προνομιάχα κοινωνικά στρώματα, με τη συμμετοχή τους σε προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και πώς βιώνουν τις περιβαλλοντικές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένης και της μελέτης πεδίου, της επίσκεψης δηλαδή στον χώρο του περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος του προγράμματός τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβαλλοντική εκπαίδευση- ΕΠΑ.Λ- περιβαλλοντικές δραστηριότητες - μελέτη πεδίου

Εισαγωγή

Υποστηρίζεται ευρέως πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση συνιστά μια «αγωγή του πολίτη» (Giordan & Souchon, 1992), καθώς επιδιώκει τη διαμόρφωση πολιτών με ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία και υπεύθυνες στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στο περιβάλλον. Θεωρούμε, λοιπόν, πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση μπορεί να παίξει έναν σημαντικό ρόλο στη διευκόλυνση της κοινωνικής ένταξης παιδιών με προβλήματα, ό-πως είναι κατεξοχήν οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ.

Οριοθέτηση της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (ΠΕ)

Η Π.Ε. αποτελεί δημιούργημα των αλληπάλληλων διεθνών διασκέψεων και των συνεδρίων που συγκλήθηκαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 με θέμα τα κρίσιμα περιβαλλοντικά ζητήματα υπό την αιγίδα διεθνών οργανισμών (ΟΗΕ, UNESCO). Οι διασκέψεις αυτές απαντούσαν στις εκπεφρασμένες ανησυχίες των ειδικών, αλλά και των απλών πολιτών για το διαρκώς υποβαθμιζόμενο περιβάλλον, τα συνεχώς οξυνόμενα περιβαλλοντικά προβλήματα και γενικά την αγωνία για την τύχη της ανθρωπότητας. Η Π.Ε. ορίστηκε από την UNESCO στη διάσκεψη του Τμπίλισι της Σοβιετικής Ένωσης (14-26 Οκτώβρη 1977) σαν «...ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα ικανό να διαμορφώσει συνειδητούς πολίτες με γνώσεις, ευαισθησία, φαντασία και επίγνωση των σχέσεων που τους συνδέουν με το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, έτοιμους να προτείνουν λύσεις και να συμμετέχουν στη λήψη και στην εκτέλεση αποφάσεων» (Κομπατσιάρη, 1989. Παπαδημητρίου, 1989. Περάκη & Κωστάκος, 1992. Φλογαΐτη, 2006. Unesco, 1977. Womersley, 1980).

Έκτοτε, η Π.Ε. έχει ενταχθεί, με διαφορετικούς τρόπους, στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών (Παπαδημητρίου, 1998. Thomé, 1991), ενώ στη χώρα μας θεσμοθετήθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '90 ως μέρος των προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λιαράκου, 2002. Βασάλα, 2011).

Για να επιτύχει, όμως, όσα προηγουμένως αναφέρθηκαν, θα πρέπει η Π.Ε. σαν μια παιδευτική διαδικασία, να μην αρκείται σε επιφανειακή θεώρηση των πραγμάτων, αλλά να αναλύει κατά το δυνατόν σε βάθος τα φαινόμενα και να προτείνει λύσεις που θα αντιμετωπίζουν ριζικά τα περιβαλλοντικά προβλήματα (Παπαδημητρίου, 1989. Περάκη & Κωστάκος, 1992. Γεωργόπουλος, 2005).

Μαθητές των ΕΠΑ.Λ. και Π.Ε.

Από την εμπειρία σε μεγάλο βαθμό, αλλά και από τα βιβλιογραφικά στοιχεία σε μικρότερο, μπορεί κανείς να διαπιστώσει πως στις μέρες μας τα ΕΠΑ.Λ. λειτουργούν σαν ένα λύκειο «δεύτερης ευκαιρίας» για μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, παρά τον αρχικό τους σχεδιασμό που ήταν η σύνδεση θεωρίας και πράξης, γνώσης και παραγωγής. Οι μαθητές που φοιτούν σ' αυτά προέρχονται στην πλειονότητά τους από χαμηλά εισοδηματικά κοινωνικά στρώματα, με γονείς χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, αρκετοί μαθητές είναι αλλοδαποί και έχουν πολλά προβλήματα μαθησιακά, ψυχοκοινωνικά (βιαιότητα, υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα, ανωριμότητα) και οικογενειακά. Η αυτοεκτίμησή τους είναι χαμηλή και συχνά κατά τη διάρκεια του μαθήματος εκδηλώνουν παραβατικές συμπεριφορές που επιφέρουν ποινές, ανάλογα με τα όρια ανοχής του κάθε διδάσκοντα. Από την άλλη, όμως, είναι συνήθως ειλικρινείς και φιλότιμοι και αναγνωρίζουν το δίκιο του καθηγητή που τους τιμωρεί (Παπαναστασίου, 2014: 145. Παπαναστασίου, 2015:88. Χατζηαναστασίου, 2001. Χατζηαναστασίου, 2011).

Οι μαθητές, λοιπόν, αυτοί αντιμετωπίζουν με πολύ θετική διάθεση τα προγράμματα Π.Ε. και επιδιώκουν τη συμμετοχή τους σ' αυτά. Παράδοξο; Φαίνεται πως η Π.Ε. ικανοποιεί κάποιες ανεκπλήρωτες προσδοκίες τους. Για παράδειγμα, οι σχέσεις μαθητών – καθηγητών που συνεργάζονται στα προγράμματα Π.Ε. γίνεται πιο ζεστή και φιλική και ο ρόλος του καθηγητή ως συντονιστή των δράσεων, ο οποίος στοχεύει στο να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να μαθαίνουν και χωρίς αυτόν, είναι πιο συμπαθής και αποδεκτός. Επίσης χαροποιεί το γεγονός ότι η Π.Ε. δεν υποβάλλει τις δραστηριότητες της σε αξιολογικό έλεγχο με την έννοια της βαθμολογίας, γι' αυτό κι ο πιο αδύνατος μαθητής μπορεί να εκφραστεί και να ενεργήσει πιο ελεύθερα (Λιαράκου, 2002. Φλογαΐτη, 2006).

Μεθοδολογικές αρχές της Π.Ε.

Εξάλλου, βασικές μεθοδολογικές αρχές των προγραμμάτων ΠΕ είναι η συνερευνητική εργασία των μελών της ομάδας, η επιτόπια έρευνα και η διεπιστημονική προσέγγιση του θέματος- χωρίς να είναι εξαντλητική (Ευσταθίου, 1993. Λιαράκου, 2002. Sauvé, 1994). Οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. έχουν μια πολύτιμη ευκαιρία για πνευματική και συναισθηματική συμμετοχή και επιβεβαίωση (δεν είναι μόνοι τους, ανήκουν σε μια ομάδα), και για συμπάθεια στο μοίρασμα των ανησυχιών και των προβληματισμών τους. Επιπλέον, μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες μαθαίνουν να επωφελούνται από τις εμπειρίες των άλλων, να συνυπάρχουν επιδεικνύοντας αλληλεγγύη απέναντι στα κοινά προβλήματα, να αναγνωρίζουν και να ανέχονται τη διαφορετικότητα των συμμαθητών και να σέβονται τους κανονισμούς που η ίδια η ομάδα θέτει (Goffin, 1992. Gordan & Souchon 1992. Unesco, 1977. Unesco, 1980). Έτσι, αναπτύσσεται μέσα τους ο αυτοσεβασμός, η υπευθυνότητα και η αυτοπειθαρχία. Νοιώθουν χρήσιμοι και ικανοί να χρησιμοποιήσουν για το καλό της ομάδας τις ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητές τους και μέσα από τις σχέσεις δίνουν δημιουργική διέξοδο και σε δύσκολες πτυχές του χαρακτήρα τους (δειλία, εγωκεντρισμό) (Επισκοπούλου, 1989. Λιαράκου, 2002).

Οι πηγές της γνώσης αναζητούνται και εκτός σχολείου και οι επισκέψεις σε χώρους που συνδέονται με θέματα της Π.Ε. δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να καλλιεργήσουν δεξιότητες, όπως η παρατηρητικότητα, η αυτενέργεια, η φαντασία, η κρίση (Κωστόπουλος, 1989. Βασάλα, 2011). Οι δραστηριότητες που υλοποιούνται εκτός σχολικής τάξης και αποτελούν συστατικό στοιχείο κάθε προγράμματος ΠΕ, έχει αποδειχτεί ότι επιδρούν θετικά σε μαθητές με προβλήματα, καθώς τούς απελευθερώνουν από τον χώρο του σχολείου, που συνήθως έχουν ταυτίσει με την αποτυχία (Larppin, 1984. Λιαράκου, 2002. Γεωργόπουλος, 2005).

Μάλιστα, η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τα περιβαλλοντικά ζητήματα, όπου εμπλέκονται φυσικοί, κοινωνικοί, πολιτιστικοί και ηθικοί παράγοντες, οδηγεί σε μια άλλου τύπου αντιμετώπιση της γνώσης. Έτσι, στην Π.Ε. δεσπόζει η διεπιστημονική προσέγγιση, η ολόπλευρη ανάπτυξη και η ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών που έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν παραγνωρισμένες δεξιότητες κι όχι μόνον τις γνωστικές (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1997).

Προσδοκίες μαθητών ΕΠΑ.Λ. από την Π.Ε.

Σε ανάλογα συμπεράσματα οδηγηθήκαμε και από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων με παιδαγωγική προσέγγιση (Δασκολιά, 2004) που μοιράστηκαν σε σαράντα μαθητές της Β' Λυκείου του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής κατά την έναρξη του σχ. έτους 2012-13, οι οποίοι ενδιαφέρονταν να συμμετάσχουν στο περιβαλλοντικό πρόγραμμα μας.

Στη γενική ερώτηση «Γιατί θα συμμετέχατε σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης;», είκοσι οκτώ μαθητές επέλεξαν την απάντηση «για να ασχολούμαστε με κάτι που δεν μας πιέζει με βαθμούς και εξετάσεις», είκοσι πέντε την απάντηση «για να βγαίνουμε έξω από το σχολείο με τις εκδρομές», είκοσι μαθητές επέλεξαν «για να νοιώθω ότι κάνω πράγματα συμμετέχοντας ενεργά», δεκαοκτώ μαθητές συμφώνησαν πως έχει αξία «να συνεργαζόμαστε με άλλα παιδιά», «να βάλουμε την ευαισθησία για το περιβάλλον σε όλα τα μαθήματα», και καλό είναι «να είναι δημιουργικός ο ελεύθερος χρόνος μας», δεκαπέντε μαθητές επέλεξαν τις απαντήσεις «για να κατανοώ καλύτερα τα περιβαλλοντικά θέματα που υπάρχουν γύρω μου» και «για να συνηθίσω να ερευνώ τα θέματα του περιβάλλοντος», δεκατρείς υποστήριξαν πως «είναι καλό να έρχεται το σχολείο πιο κοντά στα προβλήματα της κοινωνίας», δέκα θεώρησαν σημαντικό «να γνωρίζονται καλύτερα με τους συμμαθητές τους» και εννέα εκτίμησαν πως με τη συμμετοχή στο πρόγραμμα «θα αποκτήσουν ουσιαστικότερη σχέση με τους καθηγητές τους».

Σχηματικά, θα λέγαμε πως η απαλλαγή από τις αξιολογικές συμβάσεις των μαθημάτων είναι ο πρώτος λόγος για τον οποίο οι μαθητές μας επιλέγουν να συμμετάσχουν σε ένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η βιωματική προσέγγιση της πραγματικότητας ο δεύτερος, η ενεργή συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία μάθησης ο τρίτος, το περιβαλλοντικό ενδιαφέρον, η διεπιστημονική μάθηση και η μύηση του μαθητή σε μια ερευνητική διαδικασία ο τέταρτος και ο πέμπτος, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία ο έκτος, ενώ η καλλιέργεια των προσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών ή των μαθητών με τους καθηγητές καταλαμβάνουν την τελευταία θέση.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι πιο ελεύθερες απαντήσεις των μαθητών, με έμφαση στην «απασχόληση με κάτι που δεν μας αγχώνει ιδιαίτερα», στη διαφυγή «από την πίεση των γονιών για τις εξετάσεις», στη γνωριμία «με νέες τοποθεσίες», «στο να νοιώθουμε ότι γινόμαστε χρήσιμοι», «να γινόμαστε πιο ευαίσθητοι, πιο ανεξάρτητοι και να σκεπτόμαστε πιο συνειδητά», «να αντιμετωπίζουμε τα προβλήματα της φύσης και να ζούμε σε ένα πιο υγιές περιβάλλον», «να φτιάχνουμε καλύτερο τον κόσμο» και φυσικά «χάνοντας μάθημα, να περνάμε καλά εκτός σχολείου».

Το περιβαλλοντικό πρόγραμμα μας

Το πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «**Τα ύδατα των Αθηνών στο χθες και στο σήμερα και το Μητροπολιτικό Δίκτυο**» εκπονήθηκε κατά το σχολικό έτος 2012-

2013, από τέσσερις εκπαιδευτικούς, με συντονίστρια την γράφουσα, σε συνεργασία με 25 μαθητές και μαθήτριες του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής, των ειδικοτήτων της Οικονομίας, της Ηλεκτρονικής και της Πληροφορικής.

Σε γενικές γραμμές, οι στόχοι του προγράμματος ήταν:

- Να αντιληφθούν οι μαθητές μας πως το νερό αποτελούσε από την αρχαιότητα είδος πολυτελείας για τους Αθηναίους και να ενημερωθούν για τα έργα ύδρευσης που πραγματοποιήθηκαν διαχρονικά, προκειμένου να καλυφτούν οι ανάγκες της πόλεως.
- -Να γνωρίσουν τους τρεις ποταμούς της Αθήνας, που αποτελούν ένα διαρκές γίνεσθαι κι όχι ένα σταθερό αμετάβλητο όν, καθώς στο διάστημα των αιώνων ζωής της πόλεως των Αθηνών, άλλοτε μετατοπίζονται κι άλλοτε « θάπτονται».
- Να έρθουν σε επαφή και να εκτιμήσουν το τεράστιο αρχαιολογικό έργο που έγινε κατά τη διάρκεια των ανασκαφών του αττικού Μετρό και να συνειδητοποιήσουν την ανεκτίμητη συνεισφορά του σε γνώσεις για τη διαχρονική εξέλιξη των Αθηνών.
- -Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι τα επίγεια και υπόγεια ύδατα των Αθηνών αποτελούν πολιτιστικό μνημείο με την πλήρη έννοια του όρου, εφόσον για αιώνες συνοδοιπορούν με τη ζωή της πόλης και ακολουθούν το πολιτιστικό της γίνεσθαι.
- -Να υιοθετήσουν οι μαθητές θετική στάση ζωής για την επαφή με το υδάτινο περιβάλλον της πόλης τους και να ευαισθητοποιηθούν για την προστασία του.
- Να αναπτύξουν κριτική στάση σχετικά με τις αποξηράνσεις των μικρών υδροτόπων και των ρεμάτων της πόλεως των Αθηνών κυρίως κατά τον 20^ο αι. και την συνακόλουθη καταστροφή των οικοσυστημάτων (π.χ. αποδημία πελαργών) μέσα από βιωματικές δραστηριότητες.
- Και τέλος, να ενθαρρυνθούν οι μαθητές να εκφράζονται δημιουργικά αναζητώντας πληροφορίες στο διαδίκτυο, παρουσιάζοντας τις εργασίες τους, συμμετέχοντας σε συζητήσεις και να διαπιστώσουν την αξία της μεταξύ τους συνεργασίας.

Δραστηριότητες- Μελέτη πεδίου

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος Π.Ε. που διήρκεσε περίπου πέντε μήνες (Βασάλα, 2011:106) ασχοληθήκαμε με πολλές δραστηριότητες, όπως με τη μελέτη άρθρων-σχετικών με το θέμα- από το διαδίκτυο, τις εφημερίδες και τα περιοδικά, με την παρακολούθηση εκπομπών, κυρίως ντοκυμανταίρ στην τηλεόραση, καθώς και με την επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων παλαιότερων και νεώτερων λογοτεχνών (π.χ. Παπαδιαμάντη, Καββαδία).

Ιδιαίτερη θέση, όμως, κατείχαν οι εκπαιδευτικές επισκέψεις μας (μελέτη πεδίου) (Βασάλα, 2011:109) στους χώρους των Αθηνών, όπου το νερό έπαιζε καθοριστικό ρόλο. Αφού προετοιμάσαμε στις συναντήσεις μας την επίσκεψη (Orion & Hofstein, 1994), μελετήσαμε βιωματικά τα αρχαιολογικά ευρήματα των σταθμών του Μετρό, κυρίως του Ευαγγελισμού, του Συντάγματος και του Μοναστηρακίου (Παρλαμά & Σταμπολίδης, 2000. Κυπραίου, 2004) και συντάξαμε έξι ερωτηματολόγια για τους μαθητές μας,

προκειμένου να πραγματοποιηθεί η σύνθεση- ανατροφοδότηση, με την επιστροφή μας στο σχολείο (Βασάλα, 2011:109).

Συγκεκριμένα, μία ομάδα μαθητών κλήθηκε να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά της για τρία ευρήματα του Σταθμού του Μετρό στον Ευαγγελισμό: α) για τα λείψανα κεραμεικού εργαστηρίου που προμηθευόταν νερό από τον Λυκαβηττό, δίπλα στον μπαζωμένο Ιλισσό (Παρλαμά & Σταμπολίδης, 2000: 213), β) για μία μαρμάρινη υδρία που αποτελούσε ταφικό σήμα ενός ανύπανδρου νέου (Παρλαμά & Σταμπολίδης, 2000: 223) και γ) για τα λείψανα του Πεισιστράτειου υδραγωγείου του βου αι. π.Χ. που διέτρεχε την κοιλάδα του Ιλισσού ποταμού και τροφοδοτούσε με νερό τις κρήνες και τις δεξαμενές της Αθήνας (Παρλαμά & Σταμπολίδης, 2000: 222).

Οι μαθητές μας επέδειξαν μεγάλη ωριμότητα καθώς στην α' περίπτωση παρατήρησαν ότι «καθώς η γύρω περιοχή μπαζώθηκε μαζί με τον ποταμό Ιλισσό, νερό πια δεν υπήρχε και οι άνθρωποι που δούλευαν στο κεραμεικό εργαστήριο έχασαν τη δουλειά τους και δεν μπορούσαν να συντηρήσουν την οικογένειά τους», ή «συγκινούμαι όταν βλέπω τέτοια αριστουργήματα που έχει η Ελλάδα και τους πήρε τόσον καιρό να τα φέρουν στο φως». Επίσης, «σήμερα στα μέρη αυτά υπάρχουν μαγαζιά που διευκολύνουν τη ζωή των ανθρώπων, αν και χάθηκε μια πηγή ζωής» και «με το μπάζωμα του Ιλισσού φτιάξαμε πολυκατοικίες, αλλά τα νερά της βροχής δεν έχουν πού να πάνε, γι' αυτό πλημμυρίζουμε». Ένας πιο ρεαλιστής μαθητής, ο Ν.Β. παρατήρησε πως «μπορεί να χάθηκαν ζωντανό οργανισμοί με το μπάζωμα του Ιλισσού, αλλά η περιοχή καθάρισε από έναν επικίνδυνο σκουπιδότοπο», ενώ ο ευαίσθητος Α.Α. ομολόγησε πως φοβάται κιάλας «γιατί μπορεί να πέσει ο δρόμος (η σημερινή Αγ. Κωνσταντίνου) και να μπούμε μέσα στο ποτάμι».

Για τη μαρμάρινη υδρία πάνω στον τάφο του νεαρού, οι μαθητές μας ένοιωσαν λύπη «γιατί ο νέος δεν πρόλαβε να κάνει μια οικογένεια και παιδιά, ενώ είχε όλη τη ζωή μπροστά του» και σκέφτηκαν ότι «άλλαξαν πολύ οι συνήθειες του γάμου από την παλιά εκείνη εποχή». Άλλοτε το συναίσθημα είναι «μακάβριο», γιατί, όπως το εξέφρασε λυρικά η Α.Ε. «ο νέος δεν πρόλαβε να πάρει το νυφικό λουτρό και είναι σαν να του λένε «Άτυχε νέε, δεν πρόλαβες να το δοκιμάσεις/ γι' αυτό το βάζουμε μαζί σου / μακάρι να είσαι καλά εκεί που θα πας».

Μπροστά στα απομεινάρια του Πεισιστράτειου υδραγωγείου, οι μαθητές μας εντυπωσιάστηκαν «με τον τρόπο που καταφέρνανε να μεταφέρουνε το νερό στα αρχαία χρόνια» και προσπάθησαν να φανταστούν πώς περίπου ήταν ένα αρχαίο υδραγωγείο. Μάλιστα, ο μαθητής Δ.Β. τόνισε πως «οι πρόγονοί μας είχαν τεράστια νοημοσύνη και με λίγη τεχνολογία δημιούργησαν ένα φοβερό σύστημα υδροδότησης».

Στον σταθμό του Συντάγματος σταθήκαμε στα λείψανα ενός ρωμαϊκού λουτρικού συγκροτήματος, όπου οι πολίτες έπαιρναν ομαδικά το μπάνιο τους σε αίθουσες με κρύο, χλιαρό και ζεστό νερό (Παρλαμά & Σταμπολίδης, 2000: 159-160). Οι μαθητές μας εύκολα παρατήρησαν πως «σε αντίθεση με σήμερα, τα δημόσια λουτρά ήταν τελείως

διαφορετικά και χρησιμοποιούνταν και από τα δύο φύλα, άνδρες και γυναίκες. Σήμερα, ο κάθε άνθρωπος έχει την αυτονομία του και το κάθε σπίτι έχει το μπάνιο του». Ο Ν.Ζ. μένει «έκπληκτος, διότι οι άνθρωποι τότε είχαν πολύ ανεπτυγμένη τεχνολογία και διαμόρφωσαν μπάνια που περιείχαν διάφορες θερμοκρασίες. Τότε, μάλιστα, δεν είχαν ντροπή, πράγμα που σήμερα μάς εμποδίζει να κάνουμε πολλά πράγματα». Στο θέμα της ντροπής, επανέρχεται ο Γ.Γ. λέγοντας ότι τα ομαδικά μπάνια «με τα σημερινά δεδομένα θα μού φαίνονταν παράλογα και λιγάκι “ανώμαλα”, αλλά τότε δεν ήταν τόσο εύκολα τα πράγματα, καθώς μόνο οι βασιλιάδες έκαναν μπάνιο μία φορά την εβδομάδα, πόσο μάλλον οι εργάτες!» Ο Ν.Δ. ξεκαθαρίζει τη θέση του, λέγοντας πως «άμα ήμουν εκεί, θα προτιμούσα να έκανα μπάνιο σπίτι μου, γιατί θα ντρεπόμουν και γενικά θα ένιωθα κάπως περίεργα». Ο Α.Κ. πιστεύει πως «οι άνθρωποι εκείνη την εποχή ζούσαν κατώτερα από σήμερα, γιατί δεν είχαν μπανιέρες στο σπίτι τους», ενώ ο Χ.Π., πιο συντηρητικός, υποστηρίζει πως «δεν θα έπρεπε.Ε. οι αρχαίοι να παίρνουν στα λουτρά μαζί τους τα μικρά παιδιά, γιατί δεν είναι σωστό να βλέπουν κάποια σημεία του σώματος ενός άλλου άνδρα». Άλλωστε, για τον Α. Κ. «οι αρχαίοι Έλληνες ζούσαν σε μια θαρραλέα χώρα!»

Τέλος, στον σταθμό του Μετρό Μοναστηράκι παρατηρήσαμε τα λείψανα του ποταμού Ηριδανού που εξακολουθεί να κυλά κάτω από την πόλη της Αθήνας (Κυπραίου, 2004). Οι μαθητές μας ένιωσαν «δέος και αμφιβολία» καθώς ο ποταμός Ηριδανός τούς κάνει να αναρωτιούνται «το πώς τον χρησιμοποιούσαν οι αρχαίοι». Ο Σ.Σ. θαύμασε «ότι όλα αυτά τα χρόνια ο ποταμός έχει διατηρηθεί και έχει προσεχτεί». Ο Π.Κ. διαπιστώνει ότι είναι «ωραίο σήμερα να βλέπουν οι άνθρωποι αρχαία λείψανα, ξεσκάνε και τους αρέσει, γιατί έχουν βαρεθεί να βλέπουν όλο τα ίδια και τα ίδια και θέλουν κάτι διαφορετικό». Ο Α.Γ., πιο θεωρητικά, λέει πως «ο ποταμός είναι σημαντικός γιατί είναι χιλιάδων χρόνων και ακόμα συνεχίζει να ρέει κάτω από την πόλη της Αθήνας. Έτσι, καταλαβαίνουμε ότι η ιστορία συνεχίζεται, ποτέ δεν σταματά και δεν χάνεται». Η δε Α.Χ. βάζει το κερασάκι στην τούρτα υποστηρίζοντας πως «είμαι περήφανη που είμαι Ελληνίδα και έχουμε σαν Έλληνες τέτοιο πολιτισμό που ποτέ δεν πεθαίνει!»

Συμπεράσματα

Μετά από την ενδεικτική περιγραφή των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν στη «μελέτη πεδίου» κατά την υλοποίηση του περιβαλλοντικού προγράμματος «Τα ύδατα των Αθηνών στο χθες και στο σήμερα και το Μητροπολιτικό Δίκτυο», διατυπώνουμε κάποια συμπεράσματα σχετικά με τη σχολική πραγματικότητα, την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την εφαρμογή της σε ΕΠΑ.Λ.

Η εμπειρία, κυρίως, δείχνει πως η καθημερινότητα της διδακτικής πρακτικής στο σχολείο δεν είναι εύκολο να αλλάξει, χωρίς ενιαία εκπαιδευτική πολιτική και η Π.Ε. δεν αποτελεί «πανάκεια», όσο κι αν γίνονται προσπάθειες να ακολουθηθούν οι βασικές αρχές και πρακτικές της σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής. Κι αυτό, γιατί τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υλοποιούνται σε μια ζώνη εκτός σχολικού ωραρίου, μοιάζουν να μη συνδέονται άμεσα με το

αναλυτικό πρόγραμμα και χαρακτηρίζονται από αποσπασματικότητα και έλλειψη συνοχής, καθώς απουσιάζει ο κεντρικός σχεδιασμός (Βασάλα, 2011:106). Το μεράκι και τα προσωπικά ενδιαφέροντα του εκπαιδευτικού συντονιστή, αλλά και των υπόλοιπων μελών της παιδαγωγικής ομάδας δίνουν το στίγμα κι αποτελούν σημεία αναφοράς.

Όμως, η Π.Ε. δεν παύει να αποτελεί μια ευρύτερη καινοτομία που βελτιώνει το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού και καλλιεργεί τη δημιουργική μάθηση κυρίως σε μαθητές που αντιμετωπίζουν ποικίλα προβλήματα. Διαπιστώνεται πως οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ., αποδεσμευμένοι από την πίεση των κανονιστικών διατάξεων του σχολείου, δρώντας σε ένα πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης, έρχονται σε άμεση επαφή με την πραγματικότητα που θέτουν τα περιβαλλοντικά ζητήματα, εργάζονται συλλογικά, ασκούνται στην ελεύθερη έκφραση με νηφαλιότητα, αποκτούν ενδιαφέροντα και συγκροτούν σταδιακά μια δυναμική προσωπικότητα (Ευσταθίου, 1993).

Η εμπειρία συμμετοχής τους σε προγράμματα Π.Ε. αποτελεί οδηγό για την προσέγγιση και κάθε άλλου περιβαλλοντικού ζητήματος που θα γίνεται με ευαισθησία και υπευθυνότητα για ολόκληρη την υπόλοιπη ζωή τους. Με τον τρόπο αυτό αισιοδοξούμε πως κερδίζουμε τον ενεργό (συμμετοχικό) πολίτη που θα θέλει, αλλά και θα μπορεί να σχεδιάσει τη μελλοντική του ζωή με βάση τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσής του, της χώρας του, αλλά και του πλανήτη και θα συμβάλλει στη δημιουργία μιας καλύτερης κοινωνίας (Περάκη & Κωστάκος, 1992. Γεωργόπουλος, 2005. Womersley, 1980).

Βιβλιογραφία

- Βασάλα, Π. (2007). Μελέτες πεδίου στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο των σχολικών περιπάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο: *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαίδευση για την Αειφορία και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Κοινωνία – Οικονομία – Περιβάλλον – Πολιτισμός* (3η Συνεδρία 'Ερευνες 2007 / 10-11-07, σελ. 1-5). Αθήνα: Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε.
- Βασάλα, Π. (2011). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολικά Περιβαλλοντικά Προγράμματα, στο *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΜΠΕ). Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, τ. Α': Γενικό Μέρος*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 103-111.
- Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (1997). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αρχές- Φιλοσοφία- Μεθοδολογία- Παιχνίδια και Ασκήσεις. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργόπουλος, Α. (2005) (επιμ.). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο Νέος Πολιτισμός που Αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκολιά, Μ. (2004). *Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Επισκοπούλου, Κ. (1989). Η Συμβολή των Διαφόρων Μαθημάτων σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 45, 75-79.
- Ευσταθίου, Μ. (1993). Ένα θέμα Περιβαλλοντικής Παιδείας και τοπικής Ιστορίας «Η παραλία της Θεσσαλονίκης, διαχρονικό σύμβολο ζωής της πόλης». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 68, 73-80.
- Giordan, A. & Souchon, C. (1992). *Une education pour l' environnement*. Z' edition: Nice.
- Goffin, A. (1992). Comprendre l' Education Relative à l' Environnement. *L' Education à l' Environnement, Médiathèque de la Communauté française*. Arlon: F.U.L.
- Κομπατσίαρη Θ. (1989). Η μακροπρόθεσμη λύση του περιβαλλοντικού προβλήματος. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.44, 63-67.
- Κυπραίου, Ε. (2004) (επιμ.). *Ηριδανός, το ποτάμι της αρχαίας πόλης*. Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού.
- Κωστόπουλος, Δ. (1989). Αρχές και χαρακτηριστικά της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.44, 52-56.
- Lappin, E. (1984). Outdoor Education for Behaviour Desordered Students, in *ERIC Clearinghouse on Rural Education & Small Schools Las Cruces NM, ED261811*.
- Λιαράκου, Γ. (2002). Περιβαλλοντική εκπαίδευση: ένα εργαλείο για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική παιδεία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 124, 104-110.
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη*. Αθήνα: Νήσος.
- Orion, N. & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Reasearch in Science Teaching*, vol.31 (10), 1097-1119.
- Παπαδημητρίου, Β. (1989). Προβληματισμοί γύρω από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.44, 57-62.
- Παπαδημητρίου, Β. (1998). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σχολείο. Μια διαχρονική θεώρηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναστασίου, Α. (2014). «Αιέν αριστεύειν. Διερεύνηση των αντιλήψεων μαθητών σε ΕΠΑ.Λ. για το ιδανικό αρχαιοελληνικό πρότυπο του τέλειου νέου μέσα από εικαστικά έργα τέχνης». *Υσπληξ, Επιστημονικό Περιοδικό*

Φυσικής Αγωγής, Πρακτικά Προγράμματος Επιμόρφωσης με θέμα, «Το αθλητικό ιδεώδες στην ποίηση: η ταύτιση κάλλους και αγαθού», τεύχος 1, 145-158.
Ανακτήθηκε από <http://tripodis.gr/diakirixis.htm>

Παπαναστασίου, Α. (2015). Εφαρμόζοντας τον κανονικό θεσμό του mentoring σε ΕΠΑ.Λ.: τι παρατηρούν κι αξιολογούν οι φοιτητές παρακολουθώντας διδασκαλίες μαθημάτων Νεοελληνικής Γλώσσα. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Πρακτικά Συνεδρίου: Καλές Πρακτικές και Καινοτομίες στη Δ/θμια Εκπαίδευση, (Ειδικό) τεύχος 4, 88-95.* Ανακτήθηκε από <http://www.erkyna.gr>

Παρλαμά, Λ. & Σταμπολίδης, Ν.(2000). *Η πόλη κάτω από την πόλη. Ευρήματα από τις ανασκαφές του Μητροπολιτικού Σιδηροδρόμου των Αθηνών.* Αθήνα: Ίδρυμα Ν.Π. Γουλανδρή & Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης.

Περάκη, Β. & Κωστάκος, Α. (1992). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: θεωρία και Πράξη, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.67, 49-58.

Sauvé, L. (1994). *Pour une education relative à l' environnement: elements de design pédagogique.* Montréal/Paris: Guérin/ESKA.

Thomé, G. et H. (1991). *Education et protection de l' environnement.* Paris: PUF.

Unesco (1977). *Trends in environmental education.* Paris.

Unesco (1980). *Strategies for the training of Teachers in Environmental Education.* Paris.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηαναστασίου, Τ. (2001). *Το άλλο σχολείο, πρόταση για μια παιδεία χωρίς αποκλεισμούς από την εμπειρία διδασκαλίας στη Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Χατζηαναστασίου, Τ. (2011). *Το σχολείο είναι γυρισμένο ανάποδα.* Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Womersley, J.(1980). Environmental education an International Perspective. *Bulletin of Environmental Education*, vol. 110, 32-36.

**Διαφοροποιημένο εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με νοητική αναπηρία
Η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων Α΄ και Β΄ Δημοτικού**

Γελαστοπούλου Μαρία

Ειδική Παιδαγωγός, Μ.Εδ Ειδικής Αγωγής

gelastopoulou@hotmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο υλοποίησης της διεθνούς σύμβασης του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, το σύγχρονο σχολείο οφείλει να διαμορφώνει εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα των μαθητών παρέχοντας διαφοροποιημένα μέσα και υλικά για την πρόσβαση όλων των μαθητών στο Πρόγραμμα Σπουδών αποσκοπώντας στην άρση του αποκλεισμού. Τα σχολικά εγχειρίδια ως βασικό μέσο προσέγγισης της γνώσης πρέπει να είναι προσβάσιμα από όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων και των αναπήρων. Ειδικότερα, στην περίπτωση μαθητών με νοητική αναπηρία, είναι σκόπιμο να ακολουθούνται οι αρχές απλοποίησης του περιεχομένου αξιοποιώντας την εικόνα και τη μεταγραφή του σε κείμενο με λόγο απλό. Στόχος της εργασίας είναι η παρουσίαση των προσβάσιμων σχολικών εγχειριδίων Α΄ και Β΄ δημοτικού για μαθητές με νοητική αναπηρία. Αξιοποιήθηκαν οι αρχές της μεθόδου easy to read. Το προσβάσιμο υλικό καλύπτει τις ανάγκες των εν λόγω μαθητών με νοητική αναπηρία πανελλαδικά. Επιπλέον, μπορεί να αξιοποιηθεί από μαθητές χωρίς αναπηρίες ή με άλλες ιδιαιτερότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: Νοητική αναπηρία, προσβάσιμα σχολικά εγχειρίδια, κείμενο για όλους, ένταξη, καθολικός σχεδιασμός.

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις βασίζονται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης που προωθεί τις ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής για όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία (Booth, Anscow, 2002· UNESCO, 2007). Στο πλαίσιο αυτό τα εκπαιδευτικά συστήματα σχεδιάζουν και αναπτύσσουν πολιτικές και πρακτικές, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και μέσα προσβάσιμα από όλους τους μαθητές αξιοποιώντας τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (Universal Design for Learning - UDL) και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που επιτρέπουν τον κάθε μαθητή να χρησιμοποιεί τα δικά του μαθησιακά μονοπάτια, τρόπους και στρατηγικές για την κατάκτηση της γνώσης (Tomlinson, 2001· Σφυρόερα, 2007· Izzo & Bauer, 2015).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση ανταποκρίνεται στην ετερογενή σύνθεση του σύγχρονου σχολείου με τις διαφοροποιήσεις και τις προσαρμογές που προωθεί σε επίπεδο περιεχομένου διδασκαλίας, μέσων και υλικών και οργάνωσης της εκπαιδευτικής και μαθησιακής εμπειρίας. Οι αρχές και οι στρατηγικές της διαφοροποίησης συνάδουν με τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού UDL που προωθεί την παρουσίαση της πληροφορίας με ποικίλους τρόπους (Blamires, 1999·CAST, 2011).

Ειδικότερα, στην περίπτωση των μαθητών με νοητική αναπηρία είναι αναγκαίες τροποποιήσεις και προσαρμογές των εκπαιδευτικών μέσων και υλικών που λαμβάνουν υπόψη τα γενικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά της εν λόγω ομάδα στόχου που παρουσιάζουν μεγάλη ανομοιογένεια από άτομο σε άτομο. Οι μαθητές με ν.α. δεν έχουν μία συγκεκριμένη και άκαμπτη ανάπτυξη, ούτε ακριβώς την ίδια εξελικτική πορεία όπως υποστηριζόταν κάποτε και για αυτό δεν πρέπει να γίνονται γενικεύσεις των χαρακτηριστικών σε όλους τους μαθητές με ν.α. Γενικά, παρουσιάζουν δυσκολίες που αφορούν στους εξής τύπους δεξιοτήτων α) νοητικές δεξιότητες: γλώσσα, σκέψη, μνήμη, προσοχή, έννοιες των αριθμών, του χρόνου επεξεργασία πληροφοριών, αυτοκατεύθυνση (self-direction), κ.α., β) κοινωνικές δεξιότητες - προσαρμοστικότητα: διαπροσωπικές ικανότητες, κοινωνική ευθύνη, αυτοεκτίμηση, επίλυση κοινωνικών προβλημάτων, υπακοή σε κανόνες, αποφυγή θυματοποίησης, κ.α., γ) δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης: προσωπική φροντίδα, αυτοεξυπηρέτηση, επαγγελματικές δραστηριότητες, ασφάλεια, κ.α. (Αψούρη, 2003 · Hodapp, 2005· Heward, 2011· Πολυχρονοπούλου, 2001· Αλεξόπουλος, 2009).

Κατά τη μαθησιακή διαδικασία των ατόμων με νοητική αναπηρία παρατηρούνται δυσκολίες στις γνωστικές λειτουργίες που αφορούν: α) στην πρόκτηση των πληροφοριών και σχετίζονται με την ποιότητα και την ποσότητα των πληροφοριών. Ειδικότερα: μη συστηματική εξερευνητική συμπεριφορά, δυσκολία κατανόησης χρονικών εννοιών, δυσκολία συγκράτησης σταθερών, όπως σχήμα, ποσότητα, μέγεθος, κ.α., αδυναμία ταυτόχρονης εξέτασης 2 ή περισσότερων πληροφοριών, δυσκολίες στη χωρική οργάνωση, κ.α. β) στη φάση επεξεργασίας και ειδικότερα: δυσκολία οριοθέτησης ενός πραγματικού προβλήματος, δυσκολία επιλογής σχετικών και αποφυγής μη σχετικών προβλημάτων, αποσπασματική σύλληψη της πραγματικότητας, έλλειψη υποθετικών στρατηγικών, αδυναμία σχεδιασμού, κ.α γ) στη φάση της αντίδρασης-ανταπόκρισης και πιο ειδικά: εγωκεντρική επικοινωνία, τυχαίες απαντήσεις, έλλειψη συγκεκριμένων γλωσσικών εργαλείων για την έκφραση και ανάπτυξη επεξεργασμένων εννοιών, παρορμητική συμπεριφορά. (Βλάχου – Μπαλαφούτη, 2000). Για την εκπαίδευση των μαθητών με νοητική αναπηρία θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα παραπάνω γενικά χαρακτηριστικά και να αναπτύσσονται ποικίλα εκπαιδευτικά υλικά και μέσα, κατάλληλα διαφοροποιημένα. Αναφορικά με την ανάπτυξη προσβάσιμου υλικού για μαθητές με ν.α. θα πρέπει να κυριαρχεί η αρχή της απλότητας, η λογική σειρά στην αφήγηση, η χρήση συγκεκριμένων παραδειγμάτων, η αποφυγή του μεταφορικού λόγου, η οπτικοποίηση της πληροφορίας, η αξιοποίηση της εικόνας, κ.α. (Heward, 2011· Reynolds et all, 2013· Lee et all, 2006). Επιπλέον, η πρόσβαση των μαθητών με ν.α. στο γραπτό λόγο και κατά επέκταση στη γνώση καθίσταται εφικτή με τη μεταγραφή ενός κειμένου με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνεται κατανοητό από τον αναγνώστη, ακολουθώντας ορισμένες βασικές αρχές απλοποίησης του κειμένου. Μια γνωστή μέθοδος προσαρμογής του κειμένου είναι η μέθοδος easy to read-κείμενο για όλους. Στοχεύει στην προσαρμογή του κειμένου με τέτοιο τρόπο, ώστε η πληροφορία να είναι εύληπτη και να διευκολύνεται η κατανόησή του από άτομα με ν.α. (COI, Department of Health, 2010· European Commission, Inclusion Europe, 2009· Μαρνελάκης, 2008). Περισσότερες πληροφορίες για την εν λόγω μέθοδο

μεταγραφής κειμένου και τον τρόπο αξιοποίησής της είναι διαθέσιμες στο: <http://www.inspiredservices.org.uk/Information%20for%20all.pdf>.

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί το προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύχθηκε για μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική αναπηρία προκειμένου να καταστεί εφικτή η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και η ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία.

Αντικείμενο ανάπτυξης του προσβάσιμου υλικού

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στοχεύοντας στη χάραξη ενταξιακών πολιτικών και πρακτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προέβη στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και λογισμικού προσβάσιμου από μαθητές με αναπηρίες συμπεριλαμβανομένων και αυτών με ν.α. Η ανάπτυξη του συγκεκριμένου έργου βασίστηκε στη Διεθνή σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία (Ν. 4074/11-4-2012), στις αρχές της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης και του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (design for all) με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., στη μέθοδο κείμενο για όλους (easy to read), στη χρήση εναλλακτικής επικοινωνίας με την οπτικοποίηση της πληροφορίας, στα γενικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών με νοητική αναπηρία.

Αντικείμενο του έργου για τη νοητική αναπηρία αποτέλεσε η προσαρμογή και η ψηφιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων των τάξεων Α' και Β' Δημοτικού. Η επιλογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα υποστήριξης ανάπηρων και μη μαθητών σε εθνικό επίπεδο και όχι σε ένα περιορισμένο εύρος τάξεων ή σχολικών μονάδων. Επιπλέον, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν βασικό μέσο πρόσβασης στο Π.Σ.

Προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό για μαθητές με νοητική αναπηρία

Οι προδιαγραφές ανάπτυξης των προσβάσιμων σχολικών εγχειριδίων αναπτύχθηκαν από ειδικούς εμπειρογνώμονες. Ακολουθούν τις αρχές της μεθόδου easy to read και αφορούν α) στο κείμενο (απλό λεξιλόγιο, απουσία μεταφορικού λόγου, απλή δομή προτάσεων-μια ιδέα σε κάθε πρόταση, κατάλληλη διάταξη, κ.α.), β) στην εικόνα (ευκρίνεια, σαφήνεια, άμεση συσχέτιση με το περιεχόμενο, οπτικοποίηση της πληροφορίας κ.α.), γ) στη διεπαφή του χρήστη του εικονικού βιβλίου (το εικονικό βιβλίο είναι απλό, εύχρηστο, επιτρέπει τα σφάλματα, παρέχει τις απαραίτητες επιλογές, η ροή των πληροφοριών ελέγχεται από το χρήστη. Η διεπαφή έχει λογική οργάνωση και οι οπτικές και ακουστικές παράμετροί της στοχεύουν στην καλύτερη και ευκολότερη συνεργασία ανάμεσα στο μαθητή και τον υπολογιστή του) (Αραμπατζή, 2011).

Με την ανάπτυξη του προσβάσιμου υλικού επιδιώκεται η δημιουργία ενός βασικού κορμού κειμένων, τα οποία ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να τροποποιεί εύκολα ανάλογα με το μαθητή αξιοποιώντας τη βάση δεδομένων του προσβάσιμου υλικού (εικόνες,

σκίτσα, πικτογράμματα, λεξιλόγιο, κ.α.). Τα προσβάσιμα σχολικά βιβλία για μαθητές Α΄ και Β΄ Δημοτικού με νοητική αναπηρία είναι διαθέσιμο σε 2 μορφές: έντυπη και ηλεκτρονική. Η ηλεκτρονική μορφή αφορά α) στην επεξεργάσιμη μορφή από οποιονδήποτε επεξεργαστή κειμένου, συμπεριλαμβανομένων και εφαρμογών ανοικτού κώδικα, β) στα αρχεία PDF, γ) στο εικονικό βιβλίο, δ) στην πολυμεσική εφαρμογή. Επιπλέον το περιεχόμενο τους παρουσιάζεται με εναλλακτικούς τρόπους, ώστε να διευκολύνεται η κατανόηση του από το μαθητή. Το προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο έχει τη δυνατότητα ηχητικής απόδοσης. Τα προσαρμοσμένα σχολικά εγχειρίδια ακολουθούν τη δομή του συμβατικού σχολικού βιβλίου με τη διαφορά πως το περιεχόμενο είναι απλοποιημένο και προσβάσιμο από τους μαθητές με ν.α. (Εικόνα 1, συμβατικό και προσαρμοσμένο σχολικό εγχειρίδιο)

The figure shows two pages from a mathematics textbook. The left page (numbered 12) is titled '33 Οργάνωση συλλογών - Αριθμοί μέχρι το 50'. It contains a problem about exchanging ten green tokens for one red token, followed by a ten-frame and a subtraction problem. The right page (numbered 110) is an adapted version of the same page, featuring larger text, simplified illustrations, and a ten-frame. The adapted page includes a large number '33' and the title 'Οργάνωση συλλογών - Αριθμοί μέχρι το 50'.

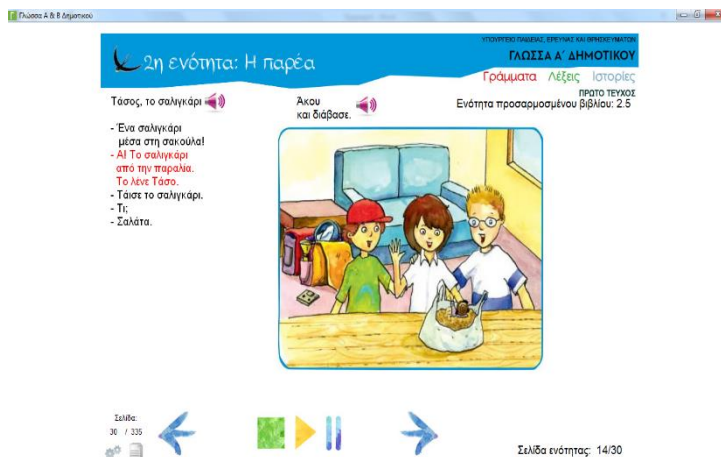
Εικόνα 1: Προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό στα μαθηματικά

Το ψηφιακό προσβάσιμο υλικό ακολουθεί μια συγκεκριμένη δομή. Με την ενεργοποίηση της ψηφιακής μορφής του βιβλίου ενός μαθήματος (π.χ. Μελέτη Περιβάλλοντος) εμφανίζεται η αρχική σελίδα που παρέχει την επιλογή του εν λόγω σχολικού βιβλίου ανά τάξη. Μόλις ο χρήστης επιλέξει την τάξη εμφανίζεται το σχολικό βιβλίο με τα περιεχόμενα για την επιλογή της ενότητας που τον ενδιαφέρει (Εικόνα 2).


The figure shows a screenshot of a digital textbook interface. On the left, there is a table of contents titled 'Περιεχόμενα' (Table of Contents) with icons and text for various sections: 'Η ομάδα', 'Ο χρόνος', 'Ο τόπος μου', 'Οι ανάγκες του ανθρώπου', 'Πώς επικοινωνούμε;', 'Ο Πολιτισμός μας', and 'Το περιβάλλον'. On the right, there is a book cover for 'Μελέτη Περιβάλλοντος Α΄ Δημοτικού' (Study of the Environment - Primary School) featuring a flower illustration.

Εικόνα 2: Εισαγωγή στα περιεχόμενα του προσαρμοσμένου

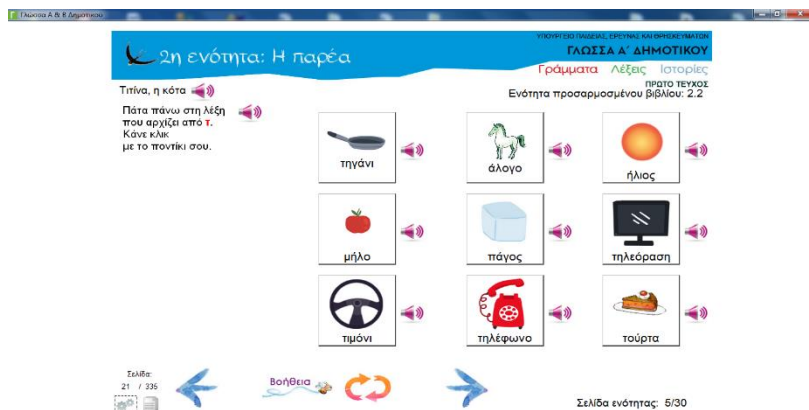
Επιλέγοντας τον τίτλο μιας ενότητας ο χρήστης μεταφέρεται στην αντίστοιχη σελίδα που εμφανίζεται το προσαρμοσμένο κείμενο. Το κείμενο ακολουθεί τη δομή και τις αρχές της μεθόδου easy to read. Παρέχεται η δυνατότητα να αναγινώσκεται από φυσικό ομιλητή και ταυτόχρονα κοκκινίζει το μέρος του κειμένου που ακούγεται (Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Προσαρμοσμένο κείμενο

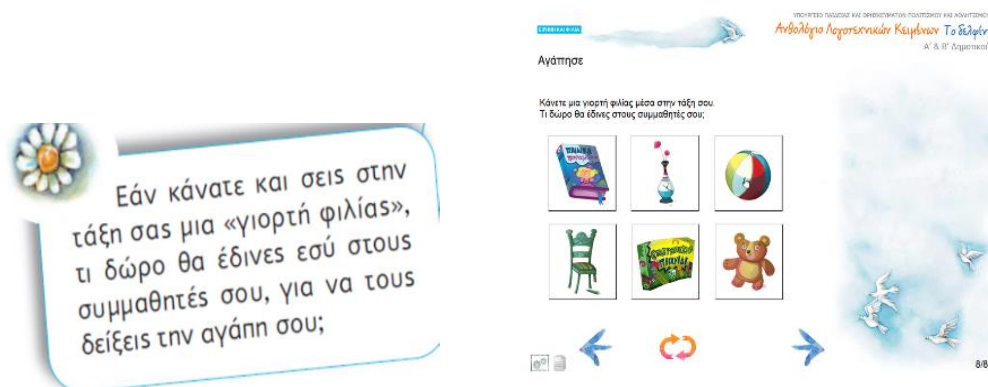
Ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να μεταφερθεί μέσω της επιλογής του εικονιδίου των περιεχομένων  σε οποιαδήποτε άλλη ενότητα του επιλεγμένου μαθήματος των δύο τάξεων (Α' και Β') και να επεξεργαστεί το κείμενο χρησιμοποιώντας τα εργαλεία εφαρμογής, όπως η αποθήκευση, εκτύπωση σύνταξη σημειώσεων, ενεργοποίηση και απενεργοποίηση ήχου, υποσημείωση, παροχή βοήθειας και πληροφοριών για τη χρήση της εφαρμογής, μεγέθυνση του κειμένου και έξοδο από την εφαρμογή. Επιλέγοντας το εικονίδιο της βοήθειας εμφανίζεται μία λίστα με βοηθητικά εργαλεία που υπάρχουν στην εφαρμογή και επεξηγείται η χρήση τους, όπως η έναρξη ανάγνωσης, η παύση, η επανεκκίνηση από την αρχή, η μεταφορά στην επόμενη ή προηγούμενη σελίδα κ.α.

Στην ψηφιακή μορφή του προσβάσιμου σχολικού βιβλίου παρέχονται βοήθεια, καθοδήγηση, διευκρινίσεις, επαναλήψεις, επιβράβευση ακουστικά ή και οπτικά. Επιπλέον παρέχονται επιπρόσθετες ασκήσεις κατανόησης και εμπέδωσης που δεν υπάρχουν στο αντίστοιχο συμβατικό σχολικό βιβλίο (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Επιπρόσθετες ασκήσεις και παραδείγματα

Επιπλέον, όπου απαιτείται στις ασκήσεις παρέχεται οπτική ενίσχυση και δυνατότητα επιλογών στις απαντήσεις (Εικόνα 5)(αριστερά συμβατική άσκηση, δεξιά προσαρμοσμένη).



Εικόνα 5: Οπτική ενίσχυση ασκήσεων

Όλα τα κείμενα βρίσκονται σε ξεχωριστούς φακέλους και είναι επεξεργάσιμα από τις σύγχρονες εφαρμογές επεξεργασίας κειμένου (όπως WORD), συμπεριλαμβανομένων και εφαρμογών ανοιχτού κώδικα (όπως Open Office). Τα δεδομένα των πολυμέσων, PDF, βίντεο και ηχητικά αρχεία βρίσκονται σε ανεξάρτητους φακέλους στους οποίους οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση για οποιαδήποτε επεξεργασία, διαφοροποίηση και διδακτική χρήση. Οι εκπαιδευτικοί θα προμηθευτούν βιβλίο δασκάλου με αναλυτικές οδηγίες χρήσης. Τα έντυπα και ψηφιακά προσαρμοσμένα σχολικά εγχειρίδια για μαθητές με νοητική αναπηρία θα διανεμηθούν στις σχολικές μονάδες που φοιτούν οι εν λόγω μαθητές και επιπλέον θα προμηθευτούν τον αναγκαίο τεχνολογικό εξοπλισμό για τη χρήση του προσβάσιμου υλικού.

Συμπεράσματα

Η χρήση του εν λόγω ψηφιοποιημένου υλικού αφενός προάγει την προσβασιμότητα, τις ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής στο πλαίσιο της ένταξης και αφετέρου δημιουργεί ευκαιρίες διεύρυνσης της χρήσης των Τ.Π.Ε. και εξοικείωσης των μαθητών με αυτές.

Η βιωσιμότητα και η λειτουργικότητα που χαρακτηρίζουν το προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό εξασφαλίζονται αφενός με τη δυνατότητα ευρείας εφαρμογής και χρήσης του παραγόμενου υλικού για διδακτικούς σκοπούς και αφετέρου με την αξιοποίηση της μεθοδολογίας, των προδιαγραφών και των δεδομένων της αξιολόγησης για το σχεδιασμό και την εφαρμογή άλλων παρόμοιων εγχειρημάτων. Το υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί από μαθητές, εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους, γονείς και εκτός από διδακτικούς σκοπούς καλύπτει και επιμορφωτικούς. Το απλοποιημένο κείμενο θα συμβάλλει αποτελεσματικά όχι μόνο στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και στην καταπολέμηση του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού μη αναπήρων μαθητών. Επιπλέον, αποτελεί σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη του έργου τους. Το εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό θα είναι διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.prosvasimo.gr>.

Βιβλιογραφία

- Αλεξόπουλος, Χ. (2009). *Νοητική υστέρηση: επιστημολογικές προσεγγίσεις και ειδικοπαιδαγωγικές συνεπαγωγές*. Ανακτήθηκε στις 30/8/2014 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1070>
- Αραμπατζή, Κ. (2011). *Προδιαγραφές ανάπτυξης προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με νοητική αναπηρία*. Ανακτήθηκε στις 30/5/2015 από <http://www.prosvasimo.gr>
- Αψούρη, Α. (2003). *Προσεγγίζοντας τη Νοητική Καθυστέρηση. Δοκίμια Επιμόρφωσης*, σ.1-23. Αθήνα: Έργο Στέρξις. Ανακτήθηκε στις 13/6/2014 από http://e-yliko.gr/htmls/amea/amea_yliko.aspx
- Blamires, M. (1999). Universal design for learning: Re-establishing differentiations as part of the inclusion agenda? *Support for Learning*, 14(4), 158-163.
- Βλάχου – Μπαλαφούτη, Α. (2000). Πρακτική Εφαρμογή Προγραμμάτων Ένταξης Παιδιών Με Νοητική Καθυστέρηση. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. σελ.79-96. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Booth, T. and Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines (version 2.0)*. Wakefield, MA: CAST.
- COI, Department of Health, (2010). *Making written information easier to understand for people with learning disabilities*. Retrieved 12 September 2013 from <http://odi.dwp.gov.uk/docs/iod/easy-read-guidance.pdf>
- European Commission, Inclusion Europe, (2009). *Information for all. European standards for making information easy to read and understand*. Retrieved 12 September 2013 from

<http://www.inspiredservices.org.uk/Information%20for%20all.pdf>

- Hodapp, R. (2005). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*. Ζώνιου – Σιδέρη, Α., Σπανδάγου, Η., (επιμ.). Αθήνα: Μεταιχμιο.
- Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*, Δαβάζογλου, Α., & Κόκκινος, Κ., (επιμ.). Αθήνα: Τόπος
- Izzo, M. V., & Bauer, W. M. (2015). Universal design for learning: Enhancing achievement and employment of STEM students with disabilities. *Universal Access in the Information Society*, 14(1), 17-27
- Lee, S., Amos, B., Gragoudas, S., Lee, Y., Shogren, K., Theoharis, R. & Wehmeyer, M. (2006). *Curriculum augmentation and adaptation strategies to promote access to the general curriculum for students with intellectual and developmental disabilities* *Education and Training in Developmental Disabilities*, (41)3, 199-212.
- Μαρνελάκης, Μ. (2008). *Γράφω κείμενα εύκολα στην ανάγνωση και στην κατανόηση με τη χρήση της μεθόδου Easy to read*. Ανακτήθηκε στις 3/6/2014 από http://www.eseepa.gr/images/stories/easy_to_read.pdf
- N. 4074/11-4-2012, *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες*. Ανακτήθηκε στις 30 Απριλίου 2012 από <http://static.diavgeia.gov.gr/doc/B4ΩΔΙ-ΜΓΣ>
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001), *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Reynolds, T., Zupanick, C.E. & Mark Dombeck, (2013). *Effective Teaching Methods for People With Intellectual Disabilities*. Retrieved 12 September 2014 from http://www.mentalhelp.net/poc/view_doc.php?type=doc&id=10365&cn=208
- Σφυρόερα, Μ. (2007) *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)
- Unesco (2006). *ICTs in education for people with special needs*. New York: Unesco institute for information technologies in education.
- UNESCO (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Retrieved 14 May 2008 from [http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/9EA85834AB487A10C2257A7C002CEDA5/\\$file/Symbasi%20OHE%20kai%20Prwtokollo.pdf](http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/9EA85834AB487A10C2257A7C002CEDA5/$file/Symbasi%20OHE%20kai%20Prwtokollo.pdf).

Η χρήση των ανάγλυφων εικόνων στα βιβλία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με απώλεια όρασης.

Κατσούλης Φίλιππος¹, Βαΐτσης Νικόλαος²

Εκπαιδευτικοί Π.Ε.70

Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Τυφλών Καλλιθέας

¹phikats@phs.uoa.gr, ²n_vaitsis@yahoo.gr

Περίληψη

Τα εκπαιδευτικά υλικά σε προσβάσιμη μορφή είναι μια απαραίτητη διευκόλυνση που πρέπει να έχουν τα Άτομα με Αναπηρία προκειμένου να μπορούν απρόσκοπτα να συνεκπαιδευτούν μέσα στις κοινές τάξεις των γενικών σχολείων. Το σχολικό βιβλίο αποτελεί το βασικό μαθησιακό εργαλείο, το οποίο είναι εμπλουτισμένο με φωτογραφίες, εικόνες, σχήματα, πίνακες και χάρτες, τα οποία του προσδίδουν μια μορφή ζωντάνιας. Η πληθώρα όμως όλων αυτών το οπτικών πληροφοριών, δημιουργεί μεγάλα προβλήματα στην προσπάθεια να προσαρμοστούν, έτσι ώστε να είναι προσβάσιμες στους τυφλούς μαθητές. Στην παρούσα εργασία αναφέρονται τεχνικές, καθώς και προτάσεις για την προσαρμογή εικόνων που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία σε προσβάσιμη και κατανοητή μορφή για τους τυφλούς μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανάγλυφες εικόνες, σχολικά βιβλία, μαθητές με προβλήματα όρασης

Εισαγωγή

Όπως οι οπτικές εικόνες, έτσι και οι ανάγλυφες εξυπηρετούν διάφορες λειτουργίες, καθώς ο μαθητής διαβάζει ένα βιβλίο. Έχει παρατηρηθεί ότι προσθέτουν ενδιαφέρον και νόημα στην ανάγνωση ιστοριών για πολλά παιδιά (Miller, 1985· Stratton & Wright, 1991· Norman, 2003). Προσφέρουν ευκαιρίες σε ένα παιδί να εξερευνήσει ενεργά αυτό που ανακαλύπτει στην εικόνα και να το συνδέσει με τις λέξεις του κειμένου. Δεδομένου ότι οι ανάγλυφες εικόνες είναι μέρος του βιβλίου, είναι πιθανό να εμπλέξουν το παιδί να χειριστεί το βιβλίο με τον ίδιο τρόπο που χειρίζεται το γραπτό κείμενο. Όπως οι οπτικές εικόνες, έτσι και οι ανάγλυφες μπορούν να προκαλέσουν την έναρξη συζήτησης και σχολίων σχετικά με αυτό που αναπαριστούν και τη σχέση του με την ιστορία του κειμένου.

Για ένα παιδί με προβλήματα όρασης, η διαδικασία του να μάθει να ερμηνεύει ανάγλυφες εικόνες και γραφικά δεν είναι αυτόματη. Απαιτεί πρακτική εξάσκηση και εκπαίδευση. Πολλές ικανότητες λεπτής κινητικότητας, δεξιότητες απτικής εξερεύνησης, και γνωστικές δεξιότητες, αναπτύσσονται με την πάροδο του χρόνου και συνδυάζονται για να βοηθήσουν ένα παιδί να διερευνήσει και να ερμηνεύσει απτικές διατάξεις. Υπάρχουν, επίσης, συμβάσεις ή κανόνες πρακτικής που πρέπει να μάθει το παιδί, οι οποίες απαιτούν εξήγηση και κατανόηση συναφών εννοιών. Για ένα μεγάλο αριθμό παιδιών, η εξερεύνηση βιβλίων με καλοσχεδιασμένες ανάγλυφες εικόνες μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο πρώτο βήμα για τη χρήση ανάγλυφων χαρτών, διαγραμμάτων και άλλων ανάγλυφων διατάξεων.

Δεν χρειάζεται κάθε βιβλίο να συνοδεύεται από μια ιστορία ή ανάγλυφη εικονογράφηση, κι επίσης δεν σημαίνει ότι κάθε παιδί τις απολαμβάνει. Όμως, πολλά παιδιά με προβλήματα όρασης δείχνουν ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για ανάγλυφες απεικονίσεις. (Miller, 1985· Stratton & Wright, 1991· Wright, 1991· Norman, 2003).

Τα κείμενα που προορίζονται για μαθητές μικρής ηλικίας είναι πολύ οπτικά από τη φύση τους. Έτσι, ο μεταγραφέας πρέπει συνεχώς να αναρωτιέται, γιατί μια εικόνα ή ένα γραφικό είναι παρόντα σε μια σελίδα. Η ερμηνεία, καθώς και η ανάγνωση των ανάγλυφων εικόνων - γραφικών είναι μια ικανότητα που πρέπει να διδάσκεται στους αναγνώστες Braille. Οι μαθητές των μικρών τάξεων αναπτύσσουν δεξιότητες για την ανάγνωση αυτών των γραφικών και χρειάζονται βοήθεια στην ερμηνεία των πληροφοριών που παρουσιάζονται, ανάλογα με την πολυπλοκότητά τους. Οι περιγραφές των γραφικών μπορεί να είναι πολύ περιορισμένες από το επίπεδο ανάγνωσης των βιβλίων αυτών. Όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών, στους οποίους απευθύνονται τόσο μπορεί να μειώνεται η ποσότητα των περιγραφικών πληροφοριών που παρουσιάζονται στη λεζάντα. Το να αποφασίσει κάποιος ποια γραφικά πρέπει να μετατραπούν σε ανάγλυφη μορφή και ποια όχι, είναι ένα πολύ δύσκολο έργο.

Η Σημείωση του μεταγραφέα: "Ρώτα" ή "Ζήτα από το δάσκαλό σου βοήθεια", περιλαμβάνεται πριν από κάθε γραφικό, καθώς ο μαθητής χρειάζεται βοήθεια για να κατανοήσει είτε το γραφικό ή το σκοπό του.

Κατά την προσαρμογή μιας δραστηριότητας που έχει εικόνες έχουμε τρεις επιλογές:

- Να κατασκευάσουμε τις εικόνες σε ανάγλυφη μορφή
- Να περιγράψουμε τις εικόνες με λόγια χωρίς όμως να διευκολύνουμε περισσότερο μειώνοντας το βαθμό δυσκολίας της δραστηριότητας
- Να παραλείψουμε τη δραστηριότητα

Απτικές εικόνες

Με τον όρο απτική εικόνα εννοούμε κάθε εικόνα που προορίζεται για ανάγνωση μέσω της αφής. Σκοπός των εικόνων είναι η αναπαράσταση της πραγματικότητας, υποστηρίζοντας τη διαδικασία της κατανόησης, μεταδίδοντας με σαφή τρόπο το μήνυμα που αποστέλλουν (μεταδίδουν).

Το στοιχείο που διαφοροποιεί μία ανάγλυφη εικόνα από άλλες είναι η τεχνική και οι προδιαγραφές μέσων εκτύπωσης. Αυτό ισχύει και για τις μη ανάγλυφες. Δημιουργούνται με διάφορες τεχνικές:

- Η τεχνική του Thermoform
- Η τεχνική του Χαρτιού διόγκωσης (μικροκαψουλικού)
- Η τεχνική του εκτυπωτή Braille (Embosser)

Η επιλογή της τεχνικής εξαρτάται από το πεδίο εφαρμογής, την κατηγορία του χρήστη και τους διαθέσιμους πόρους

Όποια κι αν είναι η τεχνική, οι ανάγλυφες εικόνες πρέπει να παράγονται έχοντας στο νου ότι προορίζονται για απτική σάρωση/αντίληψη. Για να είναι μεταδοτικές και να εξυπηρετούν το στόχο τους, πρέπει να έχουν ακριβή χαρακτηριστικά:

- α) Οφείλουν να είναι ουσιώδεις, σχηματοποιημένες, εκφραστικές και απαλλαγμένες από στοιχεία που προκαλούν σύγχυση κατά την ανάγνωση (απλές).
- β) Να είναι αντιληπτές και αναγνωρίσιμες. Να μη στρεβλώνουν (να είναι στέρεες) ή παραμορφώνονται, εύκολες στη χρήση και να μπορούν να ξαναδιαβαστούν με το πέρασμα του χρόνου.
- γ) Να είναι οργανωμένες στο χώρο, με συντεταγμένες σε επίπεδο, να εξασφαλίζουν εύκολη πρόσβαση (ανεύρεση) και ανάγνωση.
- δ) Να αναπαράγονται αφού έχουν προεπιλεγεί – διορθωθεί και έχουν γίνει απτικά (κατάλληλα) αναγνώσιμες.

Χάρτες αφής

Οι δυσκολίες νοητικής ανακατασκευής του περιβάλλοντος μπορούν σε πολύ σημαντικό βαθμό να αντισταθμιστούν – αντικατασταθούν με τη χρήση των ανάγλυφων χαρτών που αναπαράγουν πιστά τους χώρους. Οι απτικές απεικονίσεις υπό κλίμακα (περιορισμένων διαστάσεων) επιτρέπουν – διευκολύνουν την απτική εξερευνητική προσέγγιση πολύ αποτελεσματικά, επιτρέποντας την υπέρβαση της διαδοχικότητας που απαιτείται για την αντιληπτικο-κινητική αναγνώριση μεγάλων χώρων, ευνοώντας την αντιληπτικο-νοητική σύνθεση των χώρων αυτών.

Το σχολείο είναι το ευνομούμενο πλαίσιο διδασκαλίας μαθημάτων αυτονομίας, προσανατολισμού και κινητικότητας, που απαιτούν ειδικές επεμβάσεις στην αντιληπτικο-κινητική εμπειρία του χώρου για την απόκτηση των ικανοτήτων αναγνώρισης, ανάγνωσης ερμηνείας και αποκωδικοποίησης των απτικών χαρτών. Το σχολείο πρέπει να αντιμετωπίζει την ανάγκη αυτή των τυφλών προοδευτικά, δημιουργώντας κίνητρα και ευκαιρίες, αρχίζοντας την εξάσκηση των παιδιών από πολύ μικρή ηλικία (πρώτη δημοτικού).

Προκλήσεις και περιορισμοί των ανάγλυφων απεικονίσεων

Ο σκοπός μιας ανάγλυφης απεικόνισης είναι να μεταδώσει μια ιδέα ή μια πληροφορία και όχι να αναπαράξει μια οπτική εικόνα σε ανάγλυφη μορφή. Μια ανάγλυφη εικόνα δεν μπορεί ποτέ να είναι τόσο ολοκληρωμένη και πλήρης όσο μια οπτική εικόνα ή να κατανοηθεί αμέσως και πλήρως. Ακόμα και οι ενήλικες με προβλήματα όρασης συχνά βρίσκουν τις απτικές εικόνες δύσκολες στο να ερμηνευθούν. Υπάρχουν περισσότερες από μερικές εξηγήσεις γιατί συμβαίνει αυτό, και είναι σημαντικό να είναι εξοικειωμένοι με αυτές πριν επιχειρήσουμε να δημιουργήσουμε ή να αξιολογήσουμε ανάγλυφες απεικονίσεις-ειδικά αν πρόκειται οι αναγνώστες να είναι μικρά παιδιά.

Τις ανάγλυφες εικόνες δεν μπορεί κάποιος να τις «δει» με μια ματιά, όπως τις οπτικές εικόνες. Το απτικό πεδίο περιορίζεται σε ό, τι είναι κάτω από την άκρη του δακτύλου (Loomis, Klatzky, & Lederman, 1991). Οι μεγαλύτερες περιοχές μπορεί να γίνουν αισθητές με ολόκληρο το χέρι, αλλά έτσι χάνονται οι λεπτομέρειες. Και τα χέρια και τα δάχτυλα ενός μικρού παιδιού είναι μικρότερα από ενός ενήλικα. Στις περισσότερες περιπτώσεις, το παιδί πρέπει να εξετάσει το κάθε μέρος μιας ανάγλυφης εικόνας ξεχωριστά. Στη συνέχεια πρέπει να σκεφτεί όλα τα μέρη και πώς ταιριάζουν μεταξύ

τους. Μόνο τότε θα είναι σε θέση να κατανοήσει την ανάγλυφη εικόνα ως σύνολο. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την αναγνώριση μιας απτικής εικόνας είναι η εμπειρία του παιδιού, το πλαίσιο, το σχήμα και η υφή των υλικών, καθώς και οι χωρικές σχέσεις.

Κριτήρια κατασκευής απτικών χαρτών/γραφικών

Η παραγωγή ανάγλυφων χαρτών απαιτεί να διέπονται από ορισμένους κανόνες και κριτήρια απεικόνισης (για να είναι προσιτοί στον τυφλό).

1. α) Η επιλογή μιας δισδιάστατης κλίμακας, πρέπει να είναι τέτοια ώστε να χωράει ο χάρτης στο χώρο μεταξύ δύο ανοιχτών παλαμών για να μπορεί να γίνεται αντιληπτός συνθετικά, αλλά και ικανοποιητικά μεγάλος για να μπορεί να αναλυθεί στα ουσιαστικά συστατικά του, β) η διακριτότητα των επιπέδων να είναι αισθητά υψηλή από αυτό της οπτικής αντίληψης λαμβάνοντας υπόψη τις σημαντικές ατομικές διαφορές και ικανότητες της απτικής ανάγνωσης.
2. Στην επιλογή μιας δισδιάστατης απεικόνισης, το πάχος δεν συνιστά την τρίτη διάσταση, αλλά το μέσο για να γίνει αντιληπτή η εξερεύνηση – ανάγνωση.
3. Η επιλογή κατόψεων είναι γενικά αποδεκτή για κατασκευή χαρτών κινητικότητας και προσανατολισμού.
4. Η ποσοτική και ποιοτική επιλογή των αποδιδόμενων πληροφοριών πάνω στο χάρτη πρέπει να είναι σύμφωνα με τα κριτήρια της ουσιαστικότητας (και σχετικότητας).
5. Η επιλογή των υλικών και των τεχνικών κατασκευής πρέπει να τηρούν τις τοπολογίες του χώρου και τις απαιτήσεις της απτικής αντίληψης. Πρέπει να χρησιμοποιούνται υφές, σχήματα, γραμμές, και σύμβολα ή αντικείμενα που είναι εύκολα διακριτά το ένα από το άλλο.
6. Η κατασκευή των υπομνημάτων είναι αναγκαία.
7. Η ενδεχόμενη κατασκευή με μεταβλητά στοιχεία ή λειτουργικές κατασκευές πρέπει να προσαρμόζονται και να εγγυώνται τη σταθερότητα κατά την εξερεύνηση (συνδεδετικά υλικά π.χ. Velcro, μαγνήτες κλπ.).

Παρακάτω αναφέρονται οι τεχνικές της γεωμετρικής απεικόνισης, κατασκευής απτικών χαρτών (εσωτερικού ή εξωτερικού χώρου, π.χ. αίθουσα ή οικοδομικό τετράγωνο), οι οποίες αποτελούν τη βάση για όλες τις απτικές αναπαραγωγές των περιβαλλόντων χώρων.

Τεχνικές ανάγλυφης απεικόνισης

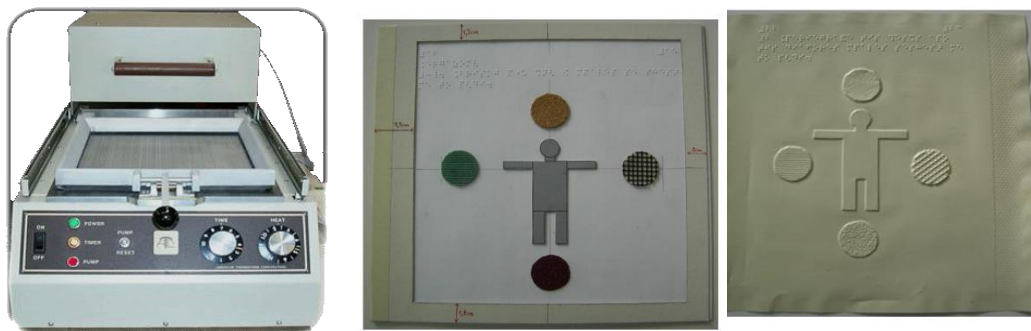
1. Η τεχνική του Thermoform

Το Thermoform (βλ. εικ. 1) είναι μια τεχνική διάπλασης πλαστικού (PVC) σε ένα καλούπι/μήτρα, χρησιμοποιώντας θερμομονωτική πίεση σε υψηλές θερμοκρασίες. Το σχέδιο της μήτρας είναι αυτό που διαμορφώνει την εμφάνιση και την ποιότητα της ολοκληρωμένης ανάγλυφης εικόνας. Μία εικόνα Thermoform μπορεί να έχει αρκετά διαφορετικά ανάγλυφα επίπεδα και κατά αυτόν τον τρόπο ένα αντικείμενο στην επιφάνεια της εικόνας μπορεί να ξεχωρίσει από ένα άλλο – όχι μόνο εξ' αιτίας του σχήματος και του μεγέθους του, αλλά επίσης και από τις διαφορές στο ύψος. Οι μήτρες

μπορούν να κατασκευαστούν με διάφορα υλικά και τεχνικές, από τις πιο απλές που είναι φτιαγμένες με το χέρι, όπως τα κολάζ (από φτηνά υλικά) μέχρι εκείνες που κατασκευάζονται από μηχανήματα μεγάλης ακρίβειας (CNC – φρέζες κλπ.), οι οποίες κατευθύνονται από Η/Υ και που προϋποθέτουν λεπτές ικανότητες και σταδιακές δεξιότητες.

Με τη χρήση ορισμένων κατευθυντήριων γραμμών, οι απτικές εικόνες που κατασκευάζονται μέσω της τεχνικής *thermoform* χρησιμοποιώντας ως μήτρες πραγματικά αντικείμενα μπορούν να βοηθήσουν στην γεφύρωση του χάσματος μεταξύ της αναγνώρισης των πραγματικών αντικειμένων και της ερμηνείας των απτικών εικόνων που χρησιμοποιούν ανάγλυφες γραμμές με διαφορετικές υφές για να αναπαραστήσουν αντικείμενα (Barth, 1984· Stratton & Wright, 1991· Otto & Poppe, 2004).

Στα θετικά στοιχεία αυτής της τεχνικής είναι ότι απεικονίζει πάρα πολύ καλά το σχήμα ενός αντικειμένου, αλλά είναι δύσκολο να αποδώσει την υφή του.



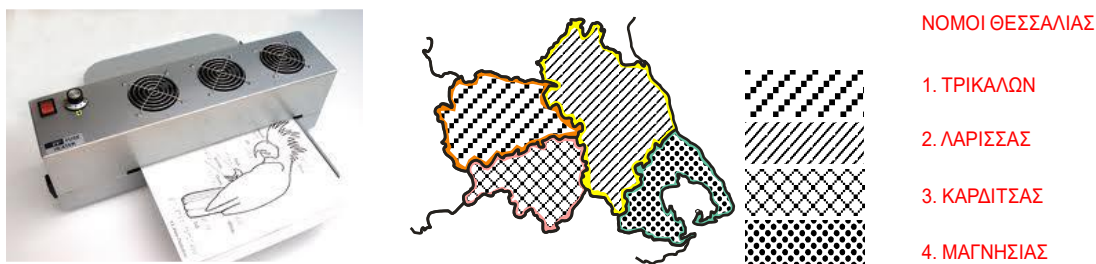
Εικόνα 1: Συσκευή Thermoform - Μήτρα για Thermoform - Εκτυπωμένη εικόνα

2. Η τεχνική θερμοευαίσθητου μικροκαψουλικού χαρτιού - P1af

Σε αντίθεση με την τεχνική *Thermoform*, με το μικροκαψουλικό χαρτί μονάχα ένα ανάγλυφο επίπεδο είναι δυνατό. Γραμμές, κουκίδες και επιφάνειες χρησιμοποιούνται για τη δημιουργία ανάγλυφης εικόνας, είτε σχεδιάζοντας απευθείας σ' αυτό, είτε μεταφέροντας πάνω του ένα σχέδιο. Το μικροκαψουλικό είναι κανονικό χαρτί επικαλυμμένο με ένα θερμοευαίσθητο γαλάκτωμα. Μπορούμε να δημιουργήσουμε ανάγλυφη απεικόνιση χρησιμοποιώντας ένα μολύβι που έχει ως βάση τον άνθρακα, ή τυπώνοντας μία εικόνα πάνω του με τη βοήθεια ενός συνηθισμένου φωτοτυπικού μηχανήματος και ύστερα εκθέτοντάς το σε υπέρυθη θερμότητα. Η εικόνα πάνω σε μικροκαψουλικό είναι σήμερα ο πιο συνηθισμένος τύπος ανάγλυφης εικόνας, η οποία παράγεται με σχετικά απλή τεχνική. Κατά την προσαρμογή μιας εικόνας χρειάζεται να ληφθούν υπόψη τα παρακάτω:

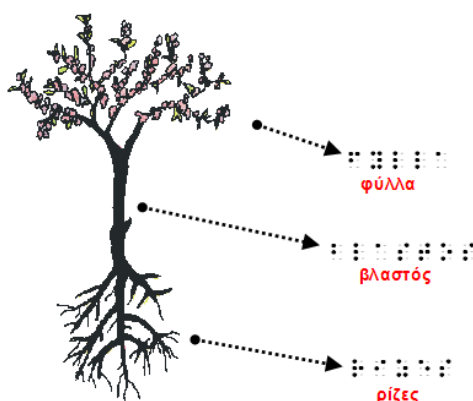
1. Οι εικόνες πρέπει να είναι απλές.
2. Τροποποίηση της αρχικής εικόνας για να είναι κατανοητή στον χρήστη (π.χ. απομακρύνουμε τα χέρια από το κυρίως σώμα για πετύχουμε τη διάκριση).

3. Στην εικόνα δεν πρέπει να υπάρχουν σκιές και το περίγραμμά της πρέπει να έχει το ίδιο πάχος.
4. Τα στοιχεία της εικόνας πρέπει να απεικονίζονται ξεχωριστά.
5. Αντικείμενα, ζώα, άνθρωποι απεικονίζονται ολόκληρα.
6. Αντικείμενα καθημερινής χρήσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να απεικονίσουν μια γενική ιδέα (πχ. ένα μαχαίρι-πιρούνι μπορεί να δείξει ένα εστιατόριο).
7. Τα πρόσωπα πρέπει να απεικονίζονται εμπρόσθια ή σε προφίλ.
8. Τα συναισθήματα απεικονίζονται απλοποιημένα. Δάκρυα για τη λύπη, χαμόγελο για τη χαρά, τονισμένα δόντια για τον θυμό.
9. Χρησιμοποιούμε, όπου είναι απαραίτητο, διαφορετικές υφές στις εικόνες (π.χ. για να ξεχωρίσουμε τη ζέβρα από το άλογο). Δύο ή τρεις διαφορετικές υφές σε μια εικόνα, είναι το ιδανικό.
10. Η προοπτική στην εικόνα απεικονίζεται με δύο διαστάσεις και με ξεκάθαρες γραμμές.
11. Οι χάρτες πρέπει να είναι απλοποιημένοι με ετικέτες ώστε να διαβάζονται εύκολα. Αν υπάρχουν πολλές πληροφορίες σε ένα χάρτη, πρέπει να υπάρχει υπόμνημα σε ξεχωριστή σελίδα Braille (βλ. εικ. 2)



Εικόνα 2: Συσκευή PIAF και προσαρμοσμένος χάρτης με υπόμνημα

13. Τα μέρη ενός φυτού ή του ανθρώπινου σώματος επισημαίνονται με ετικέτες (βλ. εικ. 3).



Εικόνα 3: Προσαρμοσμένη εικόνα για εκτύπωση σε μικροκαψουλικό χαρτί.

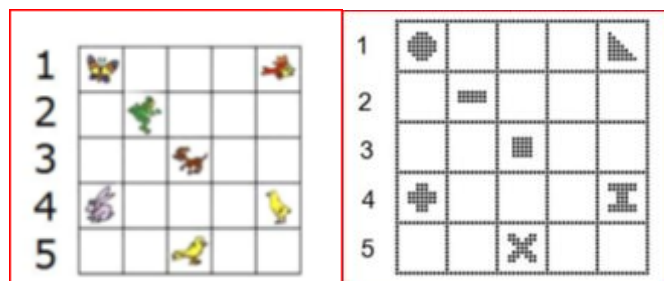
14. Τα διαγράμματα πρέπει να βρίσκονται σε μια σελίδα.
15. Διατηρούμε τα χρώματα της αρχικής εικόνας αυξάνοντας την αντίθεση.
16. Ο προσανατολισμός της εικόνας μπορεί να είναι οριζόντιος ή κατακόρυφος στη σελίδα. Η θέση της εικόνας πρέπει να βρίσκεται στο κέντρο. Ο τίτλος (αν υπάρχει) με

κεντρική στοίχιση επάνω από την εικόνα. Οι εικόνες και τα γραφικά πρέπει να συνοδεύονται πάντα από λεπτομερείς περιγραφές και πρόσθετες πληροφορίες, οι οποίες τοποθετούνται κάτω από την εικόνα με αριστερή στοίχιση. Αν πολλές εικόνες πρόκειται να δεθούν σε βιβλίο, πρέπει να αφήσουμε περιθώριο στη σελίδα, ανάλογο με τον τρόπο δεσίματος.

3. Η τεχνική του εκτυπωτή Braille (Embosser)

Με τον εκτυπωτή Braille υπάρχει η δυνατότητα εκτύπωσης απλών γραφικών με τη χρήση ειδικού λογισμικού σχεδίασης.

1. Αφαιρούμε όλες τις περιττές εικόνες της σελίδας. Επικεντρωνόμαστε στην εικόνα της άσκησης.
2. Αν η εικόνα της άσκησης δεν μπορεί να εκτυπωθεί, την αντικαθιστούμε με ένα πιο απλό σχέδιο (βλ. εικ. 4)



Εικόνα 4: Αρχική και Προσαρμοσμένη εικόνα για εκτύπωση με εκτυπωτή Braille.

3. Τα σχήματα που χρησιμοποιούμε πρέπει να αντιστοιχούν στο νοητικό επίπεδο των παιδιών (κύκλοι, τετράγωνα κ.λπ.).
4. Μια διασκευασμένη εικόνα μπορεί να χωριστεί σε δύο ή τρία μέρη για να γίνει κατανοητή.
5. Χρησιμοποιούμε διαφορετικές υφές για να κατανοήσουν τα μέρη μιας εικόνας. Δύο ή τρεις υφές είναι το ιδανικό.
6. Είναι καλύτερα αντιληπτά τα σχέδια που είναι «γεμάτα» από εκείνα που έχουν απλώς ένα περίγραμμα. Εξαιρείται η περίπτωση που το σχέδιο είναι γραμμικό και πρέπει να τονιστεί το περίγραμμα.
7. Επειδή ο κύκλος δεν εκτυπώνεται, ένα μικρό «γεμάτο» πολύγωνο αντιλαμβάνεται από τον χρήστη ως κύκλος.
8. Τα στοιχεία της εικόνας πρέπει να απεικονίζονται ξεχωριστά.
9. Το κείμενο στις προσαρμοσμένες εικόνες δεν έχει τόνους γιατί κατά τη μεταγραφή στο σύστημα Braille δεν χρησιμοποιούνται τόνοι.
10. Στα γεωμετρικά στερεά πρέπει να απεικονίζεται η μία όψη ή το ανάπτυγμα και ποτέ σε προοπτική.

Επίλογος

Τα βιβλία που απευθύνονται σε τυφλούς και αμβλύωπες χρειάζονται μεγάλη επεξεργασία, λόγω της ανάγκης που δημιουργείται για την πρόσβαση στις πληροφορίες, αλλά και της πληθώρας εικόνων τις οποίες περιέχουν στα κείμενά τους.

Απαιτούν δε χρόνο για την προσαρμογή, τη μεταγραφή στη Braille και την ανάγλυφη εικονογράφησή τους .

Η οποιαδήποτε εργασία πρέπει να γίνει, για την κατασκευή ανάγλυφων εικόνων απαιτεί προετοιμασία και καλό σχεδιασμό, ώστε το αποτέλεσμα να γίνεται εύκολα αντιληπτό από έναν τυφλό αναγνώστη μέσω της αφής.

Η ερμηνεία του περιεχομένου είναι μια επίπονη εργασία, ειδικά αν πρέπει να γίνει εξ ολοκλήρου με την αφή. Μέσω των ανάγλυφων εικόνων που αναπαριστούν διάφορα αντικείμενα και φαινόμενα με τα οποία ο αναγνώστης είναι εξοικειωμένος, και με τη βοήθεια μιας επεξηγηματικής λεζάντας, οι περισσότεροι άνθρωποι έχουν την ευκαιρία όχι μόνο να διακρίνουν, να αναγνωρίζουν και να εντοπίζουν τα διάφορα τμήματα της εικόνας, αλλά και να βιώνουν τη χαρά, καθώς είναι σε θέση να προσλαμβάνουν την ιστορία που η εικόνα έχει να τους πει.

Βιβλιογραφία

- Barth, J. L. (1981). *Tactile graphics guidebook*. Louisville, KY: American Printing House for the Blind.
- Loomis, J. M., Klatzky, R. L., & Lederman, S.J. (1991). Similarity of tactual and visual illustration recognition with limited field of view. *Perception*, 20, 167-177.
- Miller, D. (1985). Reading comes naturally: A mother and her blind child's experiences. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 79 (1), 1-4.
- Norman, J. (2003). Tactile picture books: Their importance for young blind children. *British Journal of Visual Impairment*, 21(3), 111-114.
- Otto, F. & Poppe, T. (1994). *Tactile graphics starter kit guidebook*. Louisville, KY: American Printing House for the Blind.
- Stratton, J. M. & Wright, S. (1991). On the way to literacy: *Early experiences for visually impaired children*. Louisville, KY: American Printing House for the Blind.
- The Good Tactile Graphic: A two-tape video presentation and booklet. Louisville, KY: American Printing House for the Blind.
- Wright, S. (1991). *Final report, developing literacy: Early experiences for visually impaired children*. Unpublished report. Louisville, KY: American Printing House for the Blind.

Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού για κωφούς και βαρήκοους μαθητές

Χατζοπούλου Μαριάννα
PhD Γλωσσολογία ΕΝΓ
 Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
mhatzopoulou@gmail.com

Καλογρίδη Βάλια
Med Ειδική Αγωγή
 Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
kalogridivalia@gmail.com

Καρίπη Σπυριδούλα
Med Ειδική Αγωγή
 Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
skaripi78@gmail.com

Ίσαρη Σοφία
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής
sissari8@gmail.com

Περίληψη

Το πολυμεσικό ηλεκτρονικό και έντυπο εκπαιδευτικό υλικό που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία αναπτύχθηκε στα πλαίσια του έργου «Σχεδιασμός και ανάπτυξη προσβάσιμου εκπαιδευτικού και εποπτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες» που σχεδίασε και υλοποίησε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτική Πολιτικής (ΙΕΠ). Ακολουθώντας τις αρχές της Διεθνούς σύμβασης του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για την μάθηση (Universal Design for Learning – UDL) , τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που στοχεύει στην εξέλιξη του κάθε μαθητή με διαφορετικό τρόπο, μέθοδο, μέσα και υλικά (Tomlinson, 2001· Σφυρόερα, 2007· Izzo & Bauer, 2015), και χρησιμοποιώντας τις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ), σχεδιάστηκε για πρώτη φορά εκπαιδευτικό υλικό που στόχο έχει την προώθηση ίσων ευκαιριών μάθησης και εκπαίδευσης μαθητών με προβλήματα ακοής (κωφούς και βαρήκοους). Το υλικό αφορά α) στην απόδοση όλων των σχολικών εγχειριδίων των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα και β) στην ανάπτυξη ειδικού εκπαιδευτικού υλικού για την εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (Α΄, Β΄ δημοτικού) και τη γλωσσική ετοιμότητα σε αυτήν (νηπιαγωγείο) από φυσικούς νοηματιστές ή/και πιστοποιημένους διερμηνείς ΕΝΓ.

Λέξεις-Κλειδιά: Κωφοί και βαρήκοοι μαθητές, Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, προσβάσιμα σχολικά εγχειρίδια.

Εισαγωγή

Οι μαθητές με προβλήματα ακοής χρησιμοποιούν το οπτικό κανάλι για να δομήσουν τη σκέψη και τη γλώσσα. Η ανάπτυξη πολυτροπικών περιβάλλοντων που αξιοποιούν τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) (Unesco, 2006), ανταποκρίνονται στην διαφορετικότητα τους (Blamires, 1999· CAST, 2011) και προάγουν την πρόσβαση τους στην γνώση.

Δίνοντας την δυνατότητα στους κωφούς και βαρήκοους μαθητές να χρησιμοποιήσουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) και να οπτικοποιήσουν την πληροφορία, τους παρέχεται και η ευκαιρία να καλύψουν το ίδιο περιεχόμενο, το ίδιο γνωστικό αντικείμενο και να εκτελέσουν με επιτυχία εργασίες σε αντίστοιχα επίπεδα με αυτά των ακουόντων συνομηλίκων τους. Η χρήση της νοηματικής γλώσσας στο μαθησιακό περιβάλλον των κωφών και βαρήκοων μαθητών διαμορφώνει αυτόματα μια ιδιαίτερη συνθήκη διγλωσσίας (Baker, 2001). Η συνεπής παρουσίαση των δύο γλωσσών, συμβάλει α) στη συνειδητοποίηση των διαφορών των δύο γλωσσών -συντακτικών και γραμματικών, β) στη συστηματική εκμάθηση της γραπτής-ομιλούμενης γλώσσας, γ) στην ανάπτυξη δεξιοτήτων εγγραμματοσύνης και δ) στην καλλιέργεια της νοηματικής γλώσσας.

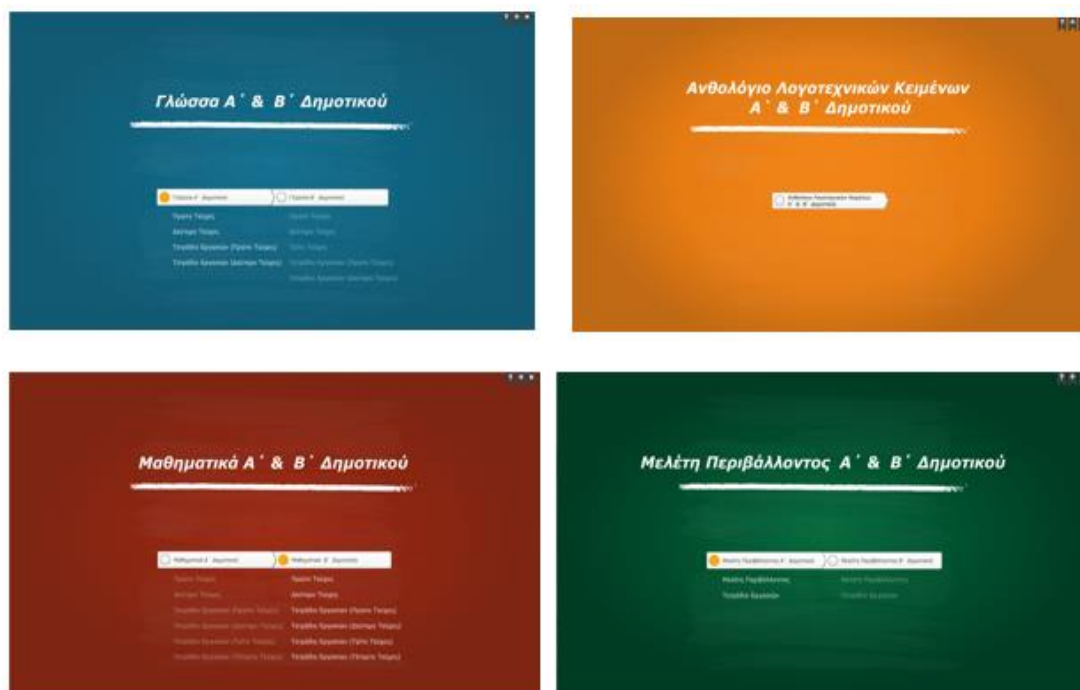
Για το λόγο αυτό, η ενσωμάτωση της νοηματικής γλώσσας στα σχολικά εγχειρίδια και η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, που θα διασφαλίζει την πρόσβαση των κωφών και βαρήκοων μαθητών στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) και στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα είναι απολύτως απαραίτητη.

Αντικείμενο και ανάπτυξη του προσβάσιμου υλικού

Το ΙΕΠ, αναλογιζόμενο όλες τις παραπάνω αρχές (ενταξιακή πολιτική, ίσες ευκαιρίες στην μάθηση και εκπαίδευση), προχώρησε στην ανάπτυξη του συγκεκριμένου έργου, στην ανάπτυξη ενός προσαρμοσμένου εκπαιδευτικού υλικού για κωφούς και βαρήκοους μαθητές. Έτσι, όλα τα σχολικά εγχειρίδια της Α΄ και της Β΄ Δημοτικού προσαρμόστηκαν και αποδόθηκαν στην ΕΝΓ, ώστε να καταστούν προσβάσιμα από τους κωφούς και βαρήκοους μαθητές. Επιπλέον, σχεδιάστηκε για πρώτη φορά υλικό για την εκμάθηση της ΕΝΓ στο νηπιαγωγείο (γλωσσική ετοιμότητα) και στην Α΄ και Β΄ Δημοτικού.

Προσβάσιμα σχολικά εγχειρίδια για μαθητές Α΄ και Β΄ Δημοτικού

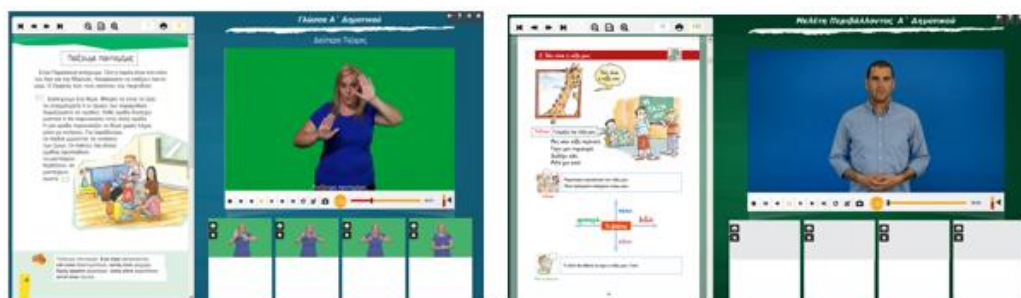
Τα προσβάσιμα σχολικά εγχειρίδια για μαθητές Α΄ και Β΄ Δημοτικού περιλαμβάνουν την απόδοση όλων των σχολικών εγχειριδίων Γλώσσα, Ανθολόγιο, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος των δύο πρώτων τάξεων του Δημοτικού στην ΕΝΓ και είναι διαθέσιμα σε ηλεκτρονική μορφή. Ακολουθώντας τις αρχές της δίγλωσσης προσέγγισης, το υλικό αυτό σχεδιάστηκε με τις ακόλουθες προδιαγραφές: α) διεπαφή του εικονικού βιβλίου και β) απόδοση των ελληνικών κειμένων στην ΕΝΓ, και συγκεκριμένα τη σχέση γραπτού και νοηματικού κειμένου, τα κριτήρια επιλογής των νοηματιστών και τη μεθοδολογία απόδοσης των ελληνικών κειμένων στην ΕΝΓ (Χατζοπούλου, 2011).



Εικόνα 1. Προσβάσιμα σχολικά εγχειρίδια για μαθητές Α' και Β' Δημοτικού, γλώσσας, ανθολογίου, μαθηματικών, μελέτης περιβάλλοντος

Η ηλεκτρονική μορφή του υλικού περιλαμβάνει: α) την πολυμεσική εφαρμογή, β) τα αρχεία βίντεο, γ) τα συνοδευτικά εγχειρίδια, βιβλίο δασκάλου, εγχειρίδιο χρήσης, οδηγός εγκατάστασης.

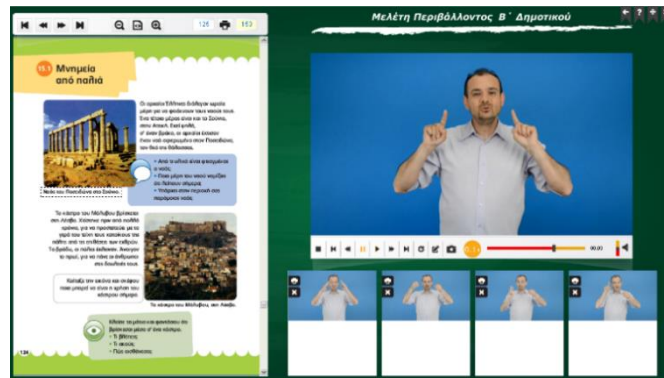
Ο σχεδιασμός της εφαρμογής συνδυάζει την παρουσίαση των σχολικών εγχειριδίων με τυπωμένη μορφή κειμένου, την απόδοση του αντίστοιχου κειμένου στην ΕΝΓ και την ανάγνωση του κειμένου από φυσικό ομιλητή. Επιπρόσθετα δίνεται η δυνατότητα στον χρήστη να έχει πρόσβαση στην βιβλιοθήκη βίντεο νοηματικής γλώσσας, καταγραφής κα αποθήκευσης «φράσεων» στην ΕΝΓ.



Εικόνα 2. Συνδυασμός παρουσίασης του βιβλίου και απόδοσης ΕΝΓ.

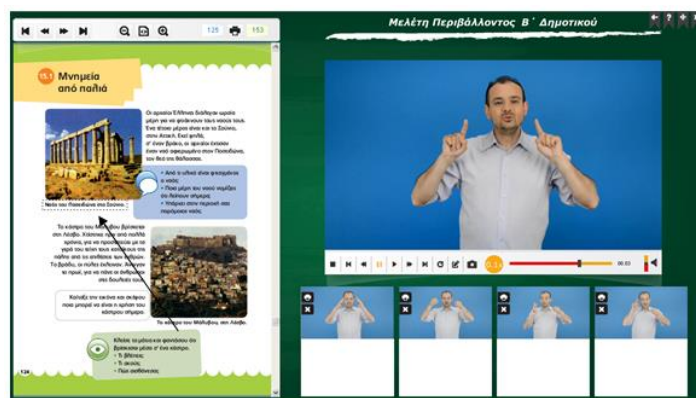
Ακολουθώντας το μοντέλο της δίγλωσσης εκπαίδευσης, η παρουσίαση του νοηματικού κειμένου δίπλα στην περιοχή του βιβλίου, εξασφαλίζει την δυνατότητα σύγκρισης των δύο γλωσσών και την ανάπτυξη μεταγλωσσικών δεξιοτήτων κωφών και βαρήκοων μαθητών.

Στον τίτλο του κάθε βιβλίου του μαθήματος εμφανίζεται η οθόνη του μαθήματος (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. Οθόνη μαθήματος.

Όλες οι οθόνες των ενότητων είναι δομημένες με τον ίδιο τρόπο. Σε αυτές διακρίνονται: α) στο άνω δεξί άκρο της οθόνης τα εικονίδια πλοήγησης και λειτουργιών της εφαρμογής, μετάβαση στην οθόνη με τις οδηγίες χρήσης και επιστροφή στον κεντρικό κατάλογο επιλογών, επαναφορά στις αρχικές ρυθμίσεις της οθόνης, εγκατάλειψη-διακοπή λειτουργίας, β) στο άνω μέρος της οθόνης ο τίτλος της τάξης, γ) η ένδειξη του μαθήματος, δ) η περιοχή στην οποία αναπτύσσεται το κείμενο στην ελληνική γλώσσα (δηλ. η αντίστοιχη σελίδα του σχολικού βιβλίου με την ίδια ακριβώς μορφή, ε) η περιοχή στην οποία εμφανίζεται το βίντεο στο οποίο αποδίδεται από τους νοηματιστές το κείμενο στην Ε.Ν.Γ., στ) τα εικονίδια ελέγχου των λειτουργιών του βίντεο, και ι) στο κάτω μέρος της οθόνης τα εικονίδια με οποία ενεργοποιούνται οι δραστηριότητες που είναι διαθέσιμες για κάθε μάθημα.



Εικόνα 4. Ενεργοποίηση βίντεο, απόδοσης του κειμένου στην ΕΝΓ.

Η απόδοση στην ΕΝΓ ενεργοποιείται κατά τη μετάβαση του ποντικιού πάνω σε μια λέξη ή πρόταση του κειμένου (Εικόνα 4) και πάτημα του αριστερού πλήκτρου. Η λέξη ή φράση περιβάλλεται από ένα παραλληλόγραμμο με διακεκομμένες γραμμές και ενεργοποιείται το αντίστοιχο βίντεο στην ΕΝΓ. Για την πληρέστερη κατανόηση αλλά και για την ανεξάρτητη χρήση του υλικού διαθεματικά και ειδικότερα για τη

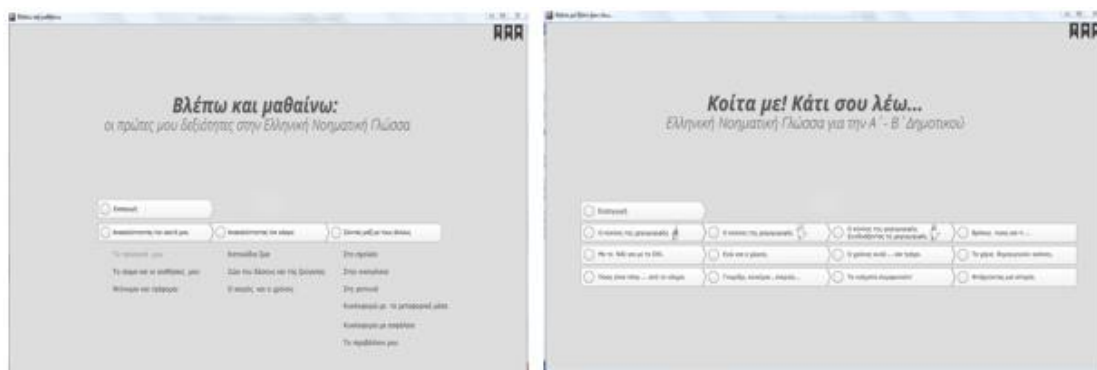
δίγλωσση διδασκαλία ελληνικών και ΕΝΓ, υπάρχει ταυτόχρονος και αντίστοιχος υποτιτλισμός.

Το νοηματικό κείμενο μπορεί να θεαθεί και ανεξάρτητα του γραπτού κειμένου, σε μεγέθυνση με ένα απλό αριστερό κλικ του ποντικιού επάνω στο βίντεο σε υψηλότερη ανάλυση και διάσταση, ενώ με τον ίδιο τρόπο επανέρχεται στην αρχική του μορφή.

Γλώσσας Α΄ - Β΄ Δημοτικού, Νηπιαγωγείο

Το εκπαιδευτικό υλικό για την εκμάθηση της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας Α΄ - Β΄ Δημοτικού και Νηπιαγωγείο αποτελεί μια προσπάθεια δημιουργίας διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ΕΝΓ και έχει αναπτυχθεί σύμφωνα με τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2004).

Στις εφαρμογές αυτές, που αποτελούνται από 12 ενότητες και υποενότητες, (εικόνα 5) παρουσιάζονται εξελικτικά συγκεκριμένοι στόχοι, μεθοδολογία, εργαλεία και ένα σύνολο εργασιών προκειμένου να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό που διδάσκει ΕΝΓ.



Εικόνα 5. Ενότητες και υποενότητες.

Οι νοηματικές φράσεις και τα νοηματικά κείμενα που συμπεριλαμβάνονται έγιναν από ειδικούς και έμπειρους νοηματιστές, σύμφωνα πάντα με το ΑΠΣ της ΕΝΓ. Διδακτικός στόχος αποτελεί η παρουσίαση και η κατανόηση γραμματο-συντακτικών κανόνων της ΕΝΓ. Οι νοηματικές φράσεις και τα κείμενα παρουσιάζονται α) με την μορφή βίντεο, β) με μεταγραφή στην ελληνική γραπτή γλώσσα με γλωσσήματα, πρακτική ευρύτερα αποδεκτή στο χώρο της δίγλωσσης εκπαίδευσης και της έρευνας των νοηματικών γλωσσών (Baker-Shenk, & Cokely, 1981, Baker et al. 1999). Τα γλωσσήματα αυτά γράφονται με κεφαλαία γράμματα για να διαχωριστούν από τα ελληνικά.

Από την πρώτη οθόνη κάθε εφαρμογής, ο χρήστης επιλέγει την ενότητα που θέλει να μεταβεί με αριστερό κλικ του ποντικιού επάνω στον τίτλο της ενότητας. Με τον ίδιο τρόπο μεταβαίνει στην υποενότητα που θέλει να μελετήσει. Όλες οι οθόνες των ενότητων είναι δομημένες με τον ίδιο τρόπο και σε αυτές διακρίνονται εικονίδια

πλοήγησης και λειτουργιών της εφαρμογής, αντίστοιχα με αυτά που χρησιμοποιούνται στα προσβάσιμα σχολικά εγχειρίδια.

Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο ψηφιακό υλικό προάγει την προσβασιμότητα των κωφών και βαρήκοων μαθητών στην μάθηση και την πληροφόρηση, εξασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον δημιουργεί ευκαιρίες διεύρυνσης και εξοικείωσης των μαθητών με τη χρήση των Τ.Π.Ε.

Η βιωσιμότητα και η λειτουργικότητα που χαρακτηρίζουν το προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό εξασφαλίζονται αφενός με τη δυνατότητα ευρείας εφαρμογής και χρήσης του για διδακτικούς σκοπούς και αφετέρου με την αξιοποίηση της μεθοδολογίας, των προδιαγραφών και των δεδομένων της αξιολόγησης που ακολουθήθηκαν για το σχεδιασμό του υλικού, στην υλοποίηση άλλων παρόμοιων εγχειρημάτων όπως για παράδειγμα η προσαρμογή όλων των σχολικών εγχειριδίων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για κωφούς και βαρήκοους μαθητές κ.λπ. Το υλικό αποτελεί σημαντικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη του έργου τους και μπορεί να αξιοποιηθεί από μαθητές, εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους, γονείς, διερμηνείς καλύπτοντας πέρα από διδακτικούς σκοπούς και άλλους επιμορφωτικούς.

Εν κατακλείδι, η προσέγγιση του Α.Π.Σ. μέσω των προσβάσιμων εκπαιδευτικών υλικών προάγει το σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας και κατά επέκταση τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική και την ενταξιακή εκπαίδευση βελτιώνοντας την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές με ή χωρίς αναπηρία. Το εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό θα είναι διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.prosvasimo.gr>

Βιβλιογραφία.

- Albertini, J. A. & S. Schley (2003). *Writing: Characteristics, Instruction, and Assessment*. In M. Marschark & P. E. Spencer (eds), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. New York: oxford University Press, 123-135.
- Baker, A., Van den Bogaerdre, B., Coerts, J. & Woll, B. (1999). *Methods and procedures in sign language acquisition studies*. [Internet] Paper presented at the 4th Intersign Workshop London. Manuscript Network Intersign: <http://www.sign-lang.uni-hamburg.de/intersign/Workshop4/Baker/Baker.html>. [Accessed 28.8.15]
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Baker-Shenk, C. & Cokely, D. (1981). *American Sign Language, a teacher resource text on grammar and culture*. Washington, D.C.:Gallaudet University Press.

- Blamires, M. (1999). Universal design for learning: Re-establishing differentiations as part of the inclusion agenda? *Support for Learning*, 14(4), 158-163.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines (version 2.0)*. Wakefield, MA: CAST.
- Ewoldt, C., N. Israelite & R. Hoffmeister (1986). *A Review of the Literature on the Effective Use of Native Sign Language on the Acquisition of a Majority Language by Hearing Impaired Students. A Final Report to Minister of Education*, Ontario. Faculty of Education, York University and Center for the Study of Communication and Deafness, Boston University.
- Hart, S. (ed) (1996). *Differentiation and the secondary curriculum: debates and dilemmas*. London: Routledge.
- Hoffmeister, R. (1994). *Metalinguistic Skills in Deaf Children: Knowledge of Synonyms and Antonyms in ASL*, In J. Mann (ed.), *Proceeding of the Post Milan: ASL and English Literacy Conference*, Washington DC: Gallaudet University Press.
- Holt, J. A., C. B. Traxler & T. E. Allen (1997). *Interpreting the Scores: A User's Guide to the 9th Edition of the Stanford Achievement Test for Educators of Deaf and Hard of Hearing Students*. Technical Report 97-1, Gallaudet Research Institute, Washington DC: Gallaudet University.
- Istenic Starcic, A., & Bagon, S. (2014). ICT-supported learning for inclusion of people with special needs: Review of seven educational technology journals, 1970-2011. *British Journal of Educational Technology*, 45(2), 202-230
- Izzo, M. V., & Bauer, W. M. (2015). Universal design for learning: Enhancing achievement and employment of STEM students with disabilities. *Universal Access in the Information Society*, 14(1), 17-27
- Κουρμπέτης, Β., Χατζοπούλου Μ. (2010). *Μπορώ και με τα Μάτια μου, Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές*, Αθήνα: Εκδόσεις: Καστανιώτης.
- Κουτσελίνη, Μ.(2006). Στρατηγικές διαφοροποίησης της διδασκαλίας στη σχολική τάξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). Εξέταση της γραπτής γλώσσας των κωφών μαθητών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 93, 60-69.
- N. 4074/11-4-2012, *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες*. Ανακτήθηκε στις 30 Απριλίου 2012 από <http://static.diavgeia.gov.gr/doc/B4ΩΔΙ-ΜΓΣ>

- Smith, G., & Throne, S. (2007). *Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms*. Belmont, CA: International Society for Technology in Education. Retrieved from Education Research Complete database.
- The Council of the European Union (CEU) (2009). *Strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020')*. Retrieved 18 July 2014 from <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>
- Σφυρόερα, Μ. (2004). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. «Κλειδιά και Αντικλειδιά». Διδακτικό Μεθοδολογία, 26/34. Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών*
- Σφυρόερα, Μ. (2007) *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Κλειδιά και αντικλειδιά. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.*
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)
- Tomlinson, C. A. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών. Αθήνα: Γρηγόρης*
- Unesco (2006). *ICTs in education for people with special needs*. New York: Unesco institute for information technologies in education.
- Unesco (2011). *ICTs in education for people with disabilities. Review of innovative practice*. New York: Unesco Institute for information technologies in education.
- Χατζοπούλου, Μ. (2011). *Προδιαγραφές ανάπτυξης προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για κωφούς και βαρήκοους μαθητές*. Ανακτήθηκε στις 30 Μαΐου 2015 από <http://www.prosvasimo.gr>
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Ενταξιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα: μια πορεία 20 ετών*. Στο: Α., Ζώνιου-Σιδέρη & Η., Σπανδάγου (επιμ.). *Εκπαίδευση και Τύφλωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Εναλλακτικό σύστημα επικοινωνίας μέσω πικτογραμμμάτων, εικόνων και σκίτσων

Γελαστοπούλου Μαρία

*Ειδική Παιδαγωγός, M.Ed Ειδικής Αγωγής
gelastopoulou@hotmail.com*

Περίληψη

Οι διαταραχές των ατόμων με αυτισμό που αφορούν κυρίως στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία και φαντασία προσδίδουν ένα ιδιαίτερο μαθησιακό προφίλ που απαιτεί διαμόρφωση κατάλληλων εκπαιδευτικών και μαθησιακών περιβαλλόντων προκειμένου να έχουν πρόσβαση στο Πρόγραμμα Σπουδών. Συνδυαστικά με τη διεθνή σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία αναπτύχθηκε ειδικό εκπαιδευτικό υλικό, ώστε τα σχολικά εγχειρίδια Α΄ και Β΄ δημοτικού να καταστούν προσβάσιμα από μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και να υποστηριχτεί η διδασκαλία της γλώσσας. Το υλικό αυτό ακολουθεί τις αρχές οπτικοποίησης της πληροφορίας με τη χρήση εικόνων, εικονογραμμμάτων και σκίτσων. Επιπλέον, μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο αξιολόγησης γλωσσικών δεξιοτήτων. Η προσαρμογή των κειμένων ακολουθεί τις αρχές της μεθόδου easy to read. Με τη διάθεσή του στα σχολεία της χώρας και στο ευρύ κοινό διασφαλίζεται η πρόσβαση των μαθητών με αυτισμό στη μαθησιακή διαδικασία χωρίς εμπόδια και διευκολύνεται το έργο των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχές αυτιστικού φάσματος, προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό, ένταξη

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις συνάδουν με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης που προωθεί τις ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής για όλους τους μαθητές συμπεριλαμβανομένων και των αναπήρων (Booth, Anscow, 2002· UNESCO, 2007). Τα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν κατάλληλες πολιτικές και πρακτικές, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και μέσα προσβάσιμα από όλους τους μαθητές αξιοποιώντας τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (Universal Design for Learning - UDL) και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προκειμένου ο μαθητής να έχει πρόσβαση στη μάθηση (CAST, 2011· Izzo & Bauer, 2015).

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική προσέγγιση ανταποκρίνεται στην ετερογενή σύνθεση του σύγχρονου σχολείου με τις διαφοροποιήσεις και τις προσαρμογές που προωθεί σε επίπεδο περιεχομένου διδασκαλίας, μέσων και υλικών και οργάνωσης της εκπαιδευτικής και μαθησιακής εμπειρίας. Οι αρχές και οι στρατηγικές της διαφοροποίησης συνάδουν με τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού UDL που προωθεί την παρουσίαση της πληροφορίας με ποικίλους τρόπους (Tomlinson, 2001· Σφυρόερα, 2007· Blamires, 1999· CAST, 2011).

Στην περίπτωση των μαθητών με αυτισμό, η τριάδα διαταραχών της ανάπτυξής τους

που αφορά στην επικοινωνία, στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στη φαντασία διαμορφώνει ένα ιδιαίτερο εκπαιδευτικό και μαθησιακό προφίλ. Τα χαρακτηριστικά των ατόμων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο και επηρεάζουν συνολικά τη λειτουργία τους. Όσον αφορά στην κοινωνική αλληλεπίδραση, τα άτομα με αυτισμό εμφανίζουν ποιοτικές δυσκολίες στην κοινωνική κατανόηση, συναλλαγή και συναισθηματική αμοιβαιότητα. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται έλλειψη ενδιαφέροντος για τις κοινωνικές συναλλαγές, απουσία αυθόρμητης προσέγγισης των άλλων ανθρώπων, παθητική αποδοχή της κοινωνικής επαφής, καθώς και φτωχή κοινωνική αλληλεπίδραση. Ο τρόπος κοινωνικής συναλλαγής είναι συνήθως ακατάλληλος και τελετουργικά επαναλαμβανόμενος και συχνά γίνεται χρήση ακατάλληλων μη λεκτικών συμπεριφορών, όπως είναι η στάση του σώματος, οι χειρονομίες, η έκφραση του προσώπου και η βλεμματική επαφή. Οι παραπάνω αδυναμίες που παρουσιάζουν τα άτομα με αυτισμό στην κοινωνική αλληλεπίδραση συνδέονται με τις σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην κατανόηση και ερμηνεία της σκέψης και των συναισθημάτων τόσο των άλλων, όσο και των δικών τους. Στον τομέα της επικοινωνίας στην πλειοψηφία τους τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν προβλήματα τόσο στη λεκτική, όσο και στη μη λεκτική μορφή επικοινωνίας. Ειδικότερα, υπάρχει δυσκολία στην ερμηνεία πληροφοριών που μεταδίδονται με κινήσεις και στάσεις του σώματος, με νεύματα ή και με τον τόνο της φωνής, και στη συζήτηση. Παρατηρούνται κυριολεκτική χρήση και κατανόηση της γλώσσας, αδυναμία αντίληψης του μεταφορικού λόγου, ηχολαλία, σύγχυση στη χρήση των αντωνυμιών, προθέσεων και προσώπων (σύγχυση μεταξύ α' και β' προσώπου και συνήθη χρήση γ' προσώπου), σύγχυση λέξεων με παρόμοιο ήχο ή νόημα, επαναλαμβανόμενη, στερεοτυπική και άκαμπτη χρήση λέξεων και φράσεων, δημιουργία πρωτότυπων λέξεων, καθώς και δυσκολία ελέγχου της έντασης και του τόνου της φωνής. Επιπλέον, είναι πιθανό να εμφανίζεται γλωσσική επιβράδυνση ή απουσία λόγου και αδυναμία αντίληψης της ακολουθίας των λέξεων. Αναφορικά με τον τομέα της φαντασίας και της δημιουργικότητας, παρατηρείται ότι τα παιδιά με αυτισμό δεν έχουν αφαιρετική, δημιουργική και ευέλικτη σκέψη και εμφανίζουν δυσκολίες γενίκευσης εννοιών και μεταφοράς δεδομένων από την μια περίπτωση στην άλλη. Παρατηρείται επίσης αδυναμία για φανταστικό, συμβολικό ή μιμητικό παιχνίδι. Στην τυπική μορφή του αυτισμού αναπτύσσεται εμμονική ενασχόληση με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα, προσκόλληση σε «τελετουργικά» επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και σε μη λειτουργικές ρουτίνες, καθώς και στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες κινητικές ιδιοτυπίες (Βογινδρούκας & Sherratt, 2005· Π.Ι., 2004· Νότας & Νικολαΐδου, 2006)

Ως εκ τούτου η εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία είναι αναγκαίο να στηρίζεται σε παρεμβάσεις που λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τους εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και τα μέσα που έχουν αποδειχτεί ότι υποστηρίζουν επιτυχώς την επικοινωνία και την εκπαίδευσή τους. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και τη Διεθνή Ένωση για τον Αυτισμό (National Autistic Society) η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. με τη χρήση υπολογιστή και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού κινητοποιεί το ενδιαφέρον, αυξάνει τη συμμετοχή και συμβάλλει αποτελεσματικά στην εκπαίδευση των μαθητών με αυτισμό (Τσιόπελα & Ατσόγλου, 2013· Williams, Wright, Callaghan

& Coughlan, 2002). Επιπλέον η χρήση εναλλακτικών μορφών επικοινωνίας (χρήση εικόνων, σκίτσων, πικτογραμμμάτων, ήχου, κ.α.) σε συνδυασμό με τη δομημένη εκπαίδευση και την οπτικοποίηση της πληροφορίας υποστηρίζουν την εκπαίδευση ατόμων με αυτισμό (Νότας & Νικολαΐδου, 2006 · Π.Ι., 20· Βογινδρούκας & Sherratt, 2005· Βογινδρούκας, 2005).

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί το προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό που αναπτύχθηκε για μαθητές με αυτισμό από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής προκειμένου να καταστεί εφικτή η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και η ενεργή συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία.

Προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό για μαθητές με αυτισμό

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του έργου βασίστηκε στις αρχές του καθολικού σχεδιασμού (design for all), στη Σύμβαση του ΟΗΕ για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες, 2007 / ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 4074, 2012, στα γενικά και μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών με αυτισμό και στις σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις σε σχέση με τη συγκεκριμένη ομάδα στόχου, στα δεδομένα της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με τη συμβολή των Τ.Π.Ε. και της χρήση υπολογιστή και ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαίδευση μαθητών με αυτισμό (Τσιόπελα & Ατσόγλου, 2013· Williams, Wright, Callaghan & Coughlan, 2002· Π.Ι., 2014· Βογινδρούκας, 2005).

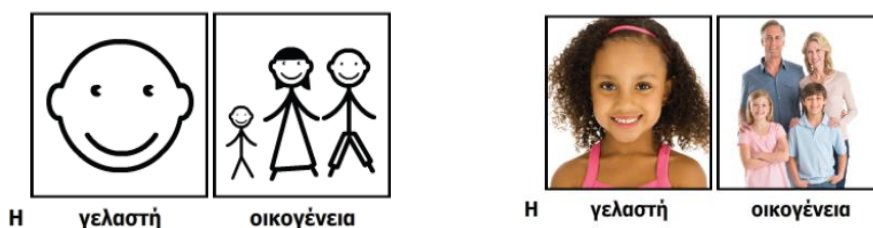
Οι προδιαγραφές ανάπτυξης των προσβάσιμων σχολικών εγχειριδίων αναπτύχθηκαν από ειδικούς εμπειρογνώμονες και αφορούν α) στην κατάλληλη διαμόρφωση του κειμένου β) στη συμβολική αναπαράσταση του κειμένου (εικόνα, εικονογράμματα, σκίτσα), ώστε να χαρακτηρίζονται από ευκρίνεια, σαφήνεια, άμεση συσχέτιση με το περιεχόμενο, γ) στη διεπαφή του χρήστη, ώστε να διευκολύνει τη διαχείριση του κειμένου (Γελαστοπούλου, 2011).

Τα εικονογράμματα ως βασικό στοιχείο στη δημιουργία του υλικού είναι ένας εναλλακτικός τρόπος επικοινωνίας χωρίς ειδικά γλωσσικά στοιχεία και για αυτό γίνονται πιο εύκολα κατανοητά από όλους και χρησιμοποιούνται συχνά στις σύγχρονες κοινωνίες. Αποτελούν μια οπτική αναπαράσταση του λόγου που προωθεί την εκμάθηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, λόγου, γραφής, και ανάγνωσης μαθητών με αναπηρίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη βιβλιογραφία απαντώνται και με τον όρο πικτόγραμμα. Τα εικονογράμματα ως συστηματικός τρόπος εναλλακτικής επικοινωνίας πρέπει στο σύνολό τους να χαρακτηρίζονται από ομοιομορφία και ομοιογένεια και να είναι συναφή με το διδακτικό υλικό και αντικείμενο της θεματικής ενότητας (Davies, Haines & Norris, 1997· Falck, 2001· RNIB Digital Accessibility Team 2009· Tijus, Barcenilla, Cambon de Lavalette & Meunier, 2007).

Για την ανάπτυξη του προσβάσιμου υλικού επιλέχθηκαν επιλεγμένα κείμενα του ανθολογίου Α΄ και Β΄ Δημοτικού, ώστε να προσαρμοστούν και να αποδοθούν εναλλακτικά με τις τρεις μορφές που προαναφέρθηκε (εικονογράμματα, εικόνα, σκίτσα, κείμενο, ή και συνδυασμό κειμένου με κάποια από τις τρεις παραπάνω συμβολικές μορφές. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται η δημιουργία ενός βασικού λεξιλογίου και κορ-

μού κειμένων, τα οποία ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να τροποποιεί εύκολα ή και να δημιουργεί νέα κείμενα ανάλογα με το μαθητή αξιοποιώντας τη βάση δεδομένων του προσβάσιμου υλικού (εικόνες, σκίτσα, πικτογράμματα, λεξιλόγιο, κ.α.). Το προσβάσιμο υλικό για μαθητές Α΄ και Β΄ Δημοτικού με αυτισμό είναι διαθέσιμο σε 2 μορφές: έντυπη και ηλεκτρονική. Η ηλεκτρονική μορφή αφορά α) στην επεξεργάσιμη μορφή από οποιονδήποτε επεξεργαστή κειμένου, συμπεριλαμβανομένων και εφαρμογών ανοικτού κώδικα, β) στα αρχεία PDF, γ) στο εικονικό βιβλίο και δ) στην πολυμεσική εφαρμογή.

Το υλικό εκτός από την ψηφιακή εφαρμογή, περιλαμβάνει το βιβλίο του εκπαιδευτικού και το βιβλίο του μαθητή, το οποίο θα διανεμηθεί στα σχολεία και σε έντυπη μορφή. Αποτελείται από πεζά κείμενα και ποιήματα διαμορφωμένα με τη μέθοδο «easy to read-κείμενα για όλους», ώστε να είναι απλοποιημένα βάση των δυνατοτήτων του πληθυσμού που απευθύνεται (E.C.I.E, 2009), (Εικόνα 1). Οι δραστηριότητες των προσαρμοσμένων κειμένων αφορούν σε: α) δραστηριότητες συναισθηματικών καταστάσεων, β) περιγραφικού λόγου, γ) ταξινόμησης-διάκρισης, δ) φωνολογικής ενημερότητας, ε) χρονικού προσανατολισμού, στ) παιχνίδια ρόλων-θεατρικό παιχνίδι, ζ) παντομίμα και η) χορός-μουσική.



Εικόνα 1: Δείγμα προσαρμοσμένου σχολικού βιβλίου με εικονογράμματα και εικόνα

Ψηφιακή εφαρμογή

Η ψηφιακή εφαρμογή περιλαμβάνει δύο τμήματα: α) το περιβάλλον του μαθητή και β) το περιβάλλον του δασκάλου. Ο μαθητής αλληλεπιδρά με τα προσαρμοσμένα κείμενα και με τις δραστηριότητες που υπάρχουν ή του ανατίθενται κάθε φορά από το δάσκαλο. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέγει δραστηριότητες και κείμενα και να τα επεξεργάζεται ή και να δημιουργεί νέα και να τα αναθέτει στους μαθητές του ανάλογα με τις ανάγκες του, να παρακολουθεί την επίδοσή του μέσα από το ιστορικό του μαθητή, να δημιουργεί δικές του εκτυπώσεις εναλλακτικών μορφών αναπαράστασης λέξεων για να τις χρησιμοποιήσει σε ασκήσεις ή για να βελτιώσει το επικοινωνιακό επίπεδο των μαθητών.

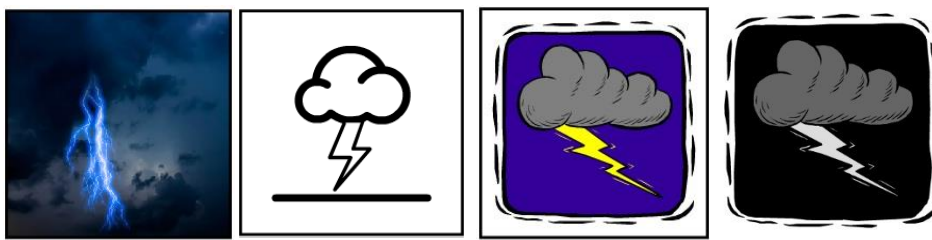
Στο περιβάλλον του μαθητή (Εικόνα 2) ο χρήστης μπορεί να δει το κείμενο ολόκληρο ή γραμμή-γραμμή, να ακούσει το κείμενο, να γράψει κάτω από τη κάθε γραμμή του κειμένου, να ακούσει μουσική υπόκρουση, να ασχοληθεί με τις ασκήσεις ή τα νέα κείμενα που του έχουν ανατεθεί. Επιπλέον, διατίθενται επιβράβευση, οπτική και ηχητική, σε κάθε σωστή απάντηση και τελική επιβράβευση με την ολοκλήρωση της άσκησης,

ανατροφοδότηση με επεξήγηση σε κάθε λάθος απάντηση, επανάληψη άσκησης, εκφώνηση οδηγιών / στοιχείων της άσκησης. έλεγχος μετακίνησης (μπρος-πίσω) ανάμεσα στις ερωτήσεις μιας άσκησης, διατήρηση ιστορικού ασκήσεων του μαθητή.



Εικόνα 2: Περιβάλλον μαθητή

Τα κείμενα που εμπεριέχονται στο ψηφιακό περιβάλλον έχουν αποδοθεί με 3 εναλλακτικές μορφές αναπαράστασης λέξεων, οι οποίες είναι (ενδεικτικά για τη λέξη κεραυνός) (Εικόνα 3):



Εικόνα 3: Εικονόγραμμα Σκίτσο έγχρωμο και ασπρόμαυρο

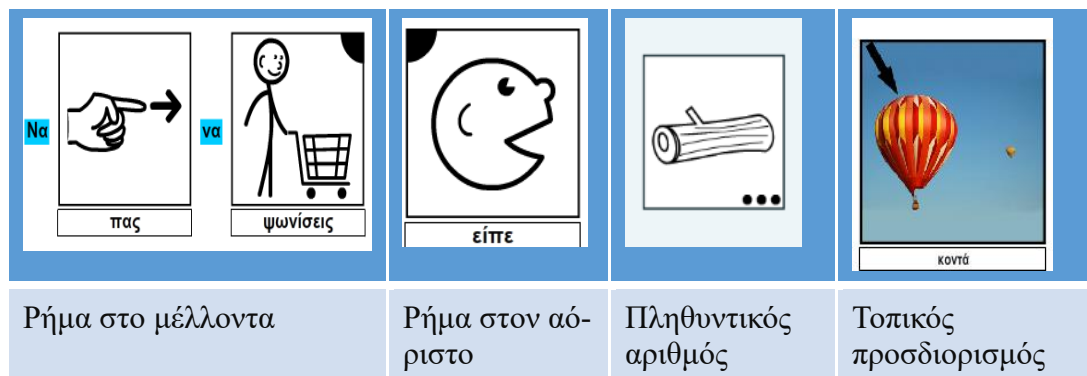
Εικόνα 3: Δείγμα μορφών αναπαράστασης των λέξεων

Έχουν αναπαρασταθεί και στις 3 μορφές 985 λέξεις. Κάθε μια βρίσκεται σε όλες τις πιθανές εκφάνσεις που συναντώνται στην γραμματική και όλες είναι ηχογραφημένες. Το σύνολο των ηχογραφημένων λέξεων είναι 7.300. Τα ρήματα έχουν δυνατότητα επιλογής αναπαράστασης με κίνηση ώστε να εκφράζουν την ενέργεια με παραστατικό τρόπο. Οι κατηγορίες των λέξεων είναι οι εξής: ουσιαστικά, αλφάβητο-αριθμοί, γραφική ύλη, δραστηριότητες, επαγγέλματα, έπιπλα, είδη σπιτιού και σχολείου, ζώα, φυτά, καιρός-καιρικά φαινόμενα, οχήματα, παιχνίδια, μουσικά όργανα, πρόσωπα, ηλεκτρικές συσκευές, σώμα, ρούχα, τρόφιμα-φαγητά-ποτά, χρόνος, χώροι-μέρη-τόποι, επίθετα-μετοχές, αριθμητικά, κατάσταση, συναισθήματα, χαρακτηρισμοί, χρώματα, ρήματα, επιρρήματα (τοπικά), επιφωνήσεις, εργαλεία, σχήματα. Τα 10 είδη των ασκήσεων που συμπεριλαμβάνονται στη ψηφιακή εφαρμογή είναι τα ακόλουθα: ταξινόμησης, αντιστοίχισης, κατηγοριοποίησης, πολλαπλών επιλογών, σωστό-λάθος, συμπλήρωσε το γράμμα, γράψε τη λέξη, ένωσε τις συλλαβές, παιχνίδι μνήμης, διάλογος (Εικόνα 3)



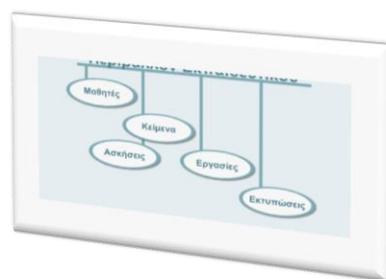
Εικόνα 3: Δείγμα μορφών ασκήσεων

Επιπλέον, οι γραμματικές μορφές (χρόνοι, αριθμοί, μέρη του λόγου, κ.α.) αποδίδονται με συμβολικό τρόπο (Εικόνα 4).



Εικόνα 4: Δείγμα απόδοσης γραμματικών μορφών

Το περιβάλλον του εκπαιδευτικού αποτελείται από 5 πεδία: μαθητές ασκήσεις, κείμενα, εργασίες, εκτυπώσεις (Εικόνα 5)



Εικόνα 5: Το περιβάλλον του εκπαιδευτικού

Στην επιλογή «μαθητές» υπάρχουν οι δυνατότητες: προσθήκης νέου μαθητή και διαγραφής μαθητή, μελέτης του ιστορικού του μαθητή για την επίδοσή του στα κείμενα και στις ασκήσεις με τις οποίες έχει ασχοληθεί, ανάθεσης εργασίας σε μαθητή. Στην επιλογή «κείμενα» υπάρχουν οι δυνατότητες: προσθήκης νέων κειμένων ορίζοντας τη

μορφή και το όνομά τους, επιλογής κειμένων και διαμόρφωσης αυτών (με εικόνες, σκίτσα, εικονογράμματα) καθώς και καθορισμού του χειρισμού αυτών με πληκτρολόγιο από το μαθητή, δημιουργίας αντιγράφων των επιλεγμένων κειμένων, διαγραφής επιλεγμένων κειμένων. Στην επιλογή «ασκήσεις» υπάρχουν οι δυνατότητες προσθήκης νέων ασκήσεων ή διαγραφής αυτών, επιλογής ασκήσεων και διαμόρφωσης αυτών καθώς και καθορισμού του χειρισμού αυτών με πληκτρολόγιο από το μαθητή, δημιουργίας αντιγράφων των επιλεγμένων ασκήσεων. Στην επιλογή «εργασίες» υπάρχουν οι δυνατότητες προσθήκης νέων εργασιών ή και διαγραφής παλιών, επιλογής εργασιών και διαμόρφωσης αυτών, δημιουργίας αντιγράφων των επιλεγμένων εργασιών, ανάθεσης εργασιών σε έναν ή περισσότερους μαθητές. Στην επιλογή «εκτυπώσεις» γίνεται ορισμός της μορφής με την οποία οι λέξεις θα εμφανιστούν, εμφάνισης ή όχι της λέξης στην απεικόνιση ή και πλαισίου, οριζόντιας ή κατακόρυφης εμφάνισης της εκτύπωσης, αριθμού των λέξεων που θα έχει κάθε σελίδα, σύνθεσης εικονογραμμάτων, κ.α.

Τα δεδομένα των πολυμέσων, PDF, βίντεο και ηχητικά αρχεία βρίσκονται σε ανεξάρτητους φακέλους στους οποίους οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση για οποιαδήποτε επεξεργασία, διαφοροποίηση και διδακτική χρήση. Οι εκπαιδευτικοί θα προμηθευτούν βιβλίο δασκάλου με αναλυτικές οδηγίες χρήσης. Τα έντυπα και ψηφιακά προσαρμοσμένα σχολικά εγχειρίδια για μαθητές με αυτισμό θα διανεμηθούν στις σχολικές μονάδες που φοιτούν οι εν λόγω μαθητές και επιπλέον θα προμηθευτούν τον αναγκαίο τεχνολογικό εξοπλισμό για τη χρήση του προσαρμοσμένου υλικού.

Συμπεράσματα

Η χρήση του εν λόγω ψηφιοποιημένου υλικού αφενός προάγει την προσβασιμότητα, τις ίσες ευκαιρίες μάθησης και συμμετοχής στο πλαίσιο της ένταξης και αφετέρου δημιουργεί ευκαιρίες διεύρυνσης της χρήσης των Τ.Π.Ε. και εξοικείωσης των μαθητών με αυτές.

Η βιωσιμότητα και η λειτουργικότητα που χαρακτηρίζουν το προσβάσιμο εκπαιδευτικό υλικό εξασφαλίζονται αφενός με τη δυνατότητα ευρείας εφαρμογής και χρήσης του παραγόμενου υλικού για διδακτικούς σκοπούς και αφετέρου με την αξιοποίηση της μεθοδολογίας, των προδιαγραφών και των δεδομένων της αξιολόγησης για το σχεδιασμό και την εφαρμογή άλλων παρόμοιων εγχειρημάτων. Το υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί από μαθητές, εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους, γονείς και εκτός από διδακτικούς σκοπούς καλύπτει και επιμορφωτικούς. Το εκπαιδευτικό υλικό και λογισμικό είναι διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://www.prosvasimo.gr>.

Βιβλιογραφία.

- Booth, T. and Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Βογινδρούκας, Ι. & Sherratt, D. (2005). *Οδηγός εκπαίδευσης παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Ταξιδευτής

- Βογινδρούκας, Ι.(2005). *Διαταραχές Επικοινωνίας και λόγου στον αυτισμό. Εναλλακτικά Συστήματα Επικοινωνίας*, Ανακτήθηκε στις 2/12/2013 από: <http://www.autismhellas.gr/files/el/diataraxes.doc>
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines (version 2.0)*. Wakefield, MA: CAST.
- European Commission, Inclusion Europe (E.C.I.E.), (2009). *Information for all. European standards for making information easy to read and understand*. Ανακτήθηκε στις 2/12/2013 από: <http://www.inspiredservices.org.uk/Information%20for%20all.pdf>
- Davies, S., Haines, H and Norris B. (1997). *The role of pictograms in the conveying of consumer safety information. Government Consumer Safety Research*, Ανακτήθηκε στις 2/12/2015 από: http://www.ergo-eg.com/uploads/digi_lib/362.pdf
- Falck, K.(2001). *The Practical Application of Pictogram*, Ανακτήθηκε στις 2/12/2013 από: http://www.pictogram.se/products/dl.php?fil=8805-practicalapp_pictogram.pdf
- Νότας, Σ. & Νικολαΐδου, Μ. (επιμ.) (2006). *Αυτισμός-Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές. Ολιστική διεπιστημονική προσέγγιση*. Αθήνα: Βήτα
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), (2004). *Αναλυτικά προγράμματα Σπουδών για μαθητές με Αυτισμό, Α΄, Β΄τόμος*, Ανακτήθηκε στις 3/12/2015 από: www.pi-schools.gr,
- RNIB Digital Accessibility Team (2009). *Pictograms, Icons and Symbols*, Ανακτήθηκε στις 2/12/2015 από: <http://www.tiresias.org/research/guidelines/pictograms.htm>
- Σφυρόερα, Μ. (2007) *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Tijus, C. Barcenilla, J., Cambon de Lavalette, B. & Meunier, G. (2007). *The design, understanding and usage of pictograms*, Ανακτήθηκε στις 2/12/2015 από: <http://www.cognition-usages.org/chart/dmdocuments/inrets22.pdf>.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. (2nd Ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD)
- Τσιόπελα, Δ. & Ατσόγλου, Κ. (2013). *Η χρήση υπολογιστή στην εκπαίδευση των απόρων με αυτισμό*, Ανακτήθηκε στις 22/12/2015 από: http://users.sch.gr/tsiopela/wp-content/uploads/2013/09/CTI_autism.pdf
- UNESCO (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Ανακτήθηκε στις 14/12/2015 από [http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/9EA85834AB487A10C2257A7C002CEDA5/\\$file/Symbasi%20OHE%20kai%20Prwtokollo.pdf](http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/9EA85834AB487A10C2257A7C002CEDA5/$file/Symbasi%20OHE%20kai%20Prwtokollo.pdf)

Williams, C., Wright, B., Callaghan, G., Coughlan, B. (2002). Do children with autism learn to read more readily by computer assisted instruction or traditional book methods?: A pilot study. *Autism*, 6, 71-91.

Προσβάσιμο ειδικό εκπαιδευτικό υλικό για δεξιότητες κινητικότητας, προσανατολισμού και καθημερινής διαβίωσης (Α΄ – Β΄ Δημοτικού)

Τζουβελέκης Παναγιώτης
 Εργοθεραπευτής
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.29
 tzouvelekisp@gmail.com

Λάππα Καλλιόπη
 Εργοθεραπεύτρια
 Υπεύθυνη Υποστηρικτικής Τεχνολογίας Ε.Κ.Α.
 kelly.lappa@hotmail.com

Περίληψη

Η αναγκαιότητα για την ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στο σχολείο της γειτονιάς οδηγεί στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού για δεξιότητες κινητικότητας, προσανατολισμού και καθημερινής διαβίωσης σε μαθητές Α΄ και Β΄ τάξης δημοτικού σχολείου με σκοπό την υποστήριξη των μαθητών με κινητικές δυσκολίες και την ευαισθητοποίηση του μαθητικού πληθυσμού στην αποδοχή της διαφορετικότητας. Ο προσανατολισμός στον χώρο, ο λειτουργικός συντονισμός της αδρής κινητικότητας προετοιμάζουν τον έλεγχο της λεπτής κινητικότητας με στόχο την κατάκτηση της γραφής. Οι δυσκολίες των παιδιών στο ντύσιμο, στην προσωπική υγιεινή, στην οργάνωσή τους, στις καθημερινές δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης μπορεί να οφείλονται σε ελλείμματα στις κινητικές, στις αισθητικο-αντιληπτικές ή στις γνωστικές δεξιότητες. Το υλικό περιλαμβάνει: α) Βιβλίο εκπαιδευτικό με θεωρητικό υπόβαθρο και μεθοδολογία, εργαλεία αξιολόγησης δεξιοτήτων κινητικότητας, προσανατολισμού και καθημερινής διαβίωσης, προτεινόμενες δραστηριότητες ανά διδακτική ενότητα, παραρτήματα που αξιοποιούν σενάρια προσβασιμότητας και βιβλιογραφία, β) CD-ROM με ψηφιακές δραστηριότητες και εργαλεία αξιολόγησης δεξιοτήτων, υλικό δραστηριοτήτων, εγχειρίδιο χρήσης του λογισμικού.

Λέξεις-Κλειδιά: ένταξη, κινητική αναπηρία, προσανατολισμός, καθημερινή διαβίωση

Εισαγωγή

Η ανάγκη ένταξης μαθητών με κινητικές αναπηρίες και συνοδά προβλήματα στο γενικό σχολείο της γειτονιάς αποτελεί βασική κατεύθυνση των σύγχρονων παιδαγωγικών ρευμάτων, δημιουργώντας την ανάγκη κατασκευής προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού, που θα υποστηρίξει εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές.

Σκοπός

Σκοπός του εκπαιδευτικού υλικού είναι μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες που μπορούν εύκολα να ενταχθούν στην καθημερινή διδασκαλία να ανιχνευθούν και να βελτιωθούν, στο μέγιστο δυνατό βαθμό, οι δυσκολίες στην αυτονομία των μαθητών με κινητικές αναπηρίες και παράλληλα να ευαισθητοποιήσουν όλους τους μαθητές σε θέματα προσβασιμότητας και στις ιδιαίτερες ανάγκες των ατόμων με κινητικά προβλήματα (Σούλης, 2008· Υ.Π.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2004).

Ο βασικός στόχος είναι η χρήση του υλικού από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να προσδιορίσουν τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών με κινητικές αναπηρίες, να

παρέμβουν στα προβλήματα προσανατολισμού, κινητικότητας και καθημερινής διαβίωσης, να υποστηρίζουν τη σχολική κοινότητα, ώστε να εξοικειωθεί με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και να αντιμετωπιστούν ζητήματα προσβασιμότητας και μετακίνησης στο σχολείο (Πολυχρονοπούλου, 2012· Σπετσιώτης & Σταθόπουλος, 2003).

Διάρθρωση

Η ανεξαρτητοποίηση των παιδιών της Α΄ και Β΄ Δημοτικού αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην σχολική κοινότητα, ιδιαίτερα μάλιστα τα τελευταία χρόνια με τη λειτουργία των ολόημερων σχολείων και την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο (Αγγελίδης, 2011). Οι δυσκολίες που εμφανίζουν τα παιδιά στο ντύσιμο, στην προσωπική υγιεινή, στην οργάνωσή τους, στις καθημερινές δραστηριότητες φροντίδας και αυτοεξυπηρέτησης μπορεί να οφείλονται σε ελλείμματα στις κινητικές δεξιότητες (ισορροπία, οπτικοκινητικός συντονισμός κ.ά.), στις αισθητικο-αντιληπτικές δεξιότητες (οπτικές, κιναισθητικές κ.ά.) ή στις γνωστικές δεξιότητες (διάρκεια προσοχής, μνήμη, επίλυση προβλήματος κ.ά.), Καραμπατζάκη, 2010· Τζουβελέκης κ.ά., 2002).

Η εκπαίδευση των παιδιών σε δραστηριότητες καθημερινής διαβίωσης, η οποία ήδη έχει ξεκινήσει από το οικογενειακό περιβάλλον, εξελίσσεται στο πλαίσιο των σχολικών δραστηριοτήτων (Klein, 1983).

Η δυνατότητα που έχει το παιδί να συγχρονίζει τις κινήσεις του, να ορίζει τη θέση του στο χώρο, να ανταποκρίνεται επαρκώς στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, να παίζει και να εκτελεί δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης και καθημερινής ζωής, αποτελούν βασικές ικανότητες για την κοινωνική του ενσωμάτωση. Η σκόπιμη λειτουργική συμπεριφορά του παιδιού στα ερεθίσματα (ανταπόκριση στην επικοινωνία, στις φυσικές του ανάγκες κ.ά.) προϋποθέτει επαρκή αισθητηριακή ολοκλήρωση (Blance et al., 1995).

Η επιτυχής επίδοση σε δραστηριότητες καθημερινής ζωής, ειδικά σε χώρους εκτός σπιτιού, ενισχύει την αυτοπεποίθηση του παιδιού, τον αυτοέλεγχο και την ανεξαρτητοποίησή του καθώς και την ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο.

Προκειμένου να κατακτηθεί η ικανότητα στη γραφή, είναι απαραίτητο να υπάρχει εύρος κίνησης των δακτύλων, συντονισμός κίνησης και λειτουργική σύλληψη, που σημαίνει ότι θα πρέπει ο μαθητής να ανοίγει και να κλείνει τα δάχτυλα, να κινεί τον καρπό σε κάθε κατεύθυνση, οι κινήσεις των δακτύλων και του καρπού σε συνδυασμό με το μάτι να έχουν τον βέλτιστο οπτικοκινητικό συντονισμό και η σύλληψη (λαβή του μολυβιού) να είναι λειτουργική τριποδική ή τετραποδική (Τζουβελέκης κ.ά., 1999).

Οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες μπορεί να έχουν δυσκολίες και ελλείμματα στη λειτουργική χρήση των χεριών που δε διευκολύνουν τη γραφή (Herndon, 2006). Κατά συνέπεια, μπορεί να εμφανίζουν απουσία ενεργητικής κίνησης ή περιορισμένου εύρους κίνησης καρπού και δακτύλου, παλαμιαία σύλληψη μολυβιού με ελλιπή λειτουργική

χρήση ή σε ορισμένες περιπτώσεις, τριποδική ή τετραποδική λειτουργική σύλληψη που διευκολύνει τη γραφή (Parham & Fazio, 1997). Για τη διευκόλυνση των γραφοκινητικών δεξιοτήτων μπορούν να χρησιμοποιηθούν βοηθήματα λαβής και προσαρμογές (Λάππα, 2011).

Ο τρόπος σύλληψης μολυβιού και ο έλεγχος θέσης κορμού επηρεάζουν τις γραφοκινητικές επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο. Παιδιά με ελλείψεις γραφοκινητικές επιδόσεις εμφανίζουν δυσκολίες στη σύλληψη του μολυβιού (Case-Smith, Allen & Pratt, 1996).

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει:

A. Το βιβλίο του εκπαιδευτικού, που αποτελεί το έντυπο υλικό προς χρήση, περιλαμβάνει το θεωρητικό υπόβαθρο, τη μεθοδολογία, τα εργαλεία αξιολόγησης των δεξιοτήτων κινητικότητας, προσανατολισμού και καθημερινής διαβίωσης, την περιγραφή των διδακτικών εννοιών με τις προτεινόμενες δραστηριότητες ανά μάθημα και τις ειδικές προτάσεις για προσαρμογή των δραστηριοτήτων, ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν και σε παιδιά με κινητικά προβλήματα, τα παραρτήματα που αξιοποιούνται στις δραστηριότητες και την βιβλιογραφία.

B. CD-ROM περιλαμβάνει ψηφιακές δραστηριότητες, με δυνατότητα χρήσης εναλλακτικού τρόπου πρόσβασης, τα ψηφιακά εργαλεία αξιολόγησης δεξιοτήτων προσανατολισμού, κινητικότητας και καθημερινής διαβίωσης, παρουσιάσεις υλικού δραστηριοτήτων, το εγχειρίδιο χρήσης του λογισμικού και το εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού σε μορφή αρχείου word και pdf.

Οι συναντήσεις με τους μαθητές περιλαμβάνουν 9 θεματικές ενότητες:

- «Εγώ και το σώμα μου» και περιλαμβάνει δραστηριότητες που στοχεύουν να εξοικειώσουν τον μαθητή με το σώμα και τις αισθήσεις του.
- «Εγώ και οι άλλοι» στοχεύει στο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι κάθε άνθρωπος είναι διαφορετικός ως προς τη σωματική του διάπλαση κι ότι είναι σημαντικό να αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητα του εαυτού μας και του άλλου. Παράλληλα όμως θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν πως όλοι περνούν μέσα από στάδια ανάπτυξης, με διαφορετικό ρυθμό ο καθένας.
- «Τα καταφέρνω μόνος μου: φροντίζοντας τον εαυτό μου, προσανατολίζομαι, ετοιμάζομαι να γράψω» με στόχο να βοηθήσει τους μικρούς μαθητές να φροντίζουν μόνοι τους τον εαυτό τους, να αναπτύξουν την ικανότητα προσανατολισμού στο χώρο και το χρόνο και να αναπτύξουν τη λειτουργικότητα της γραφής αντίστοιχα, είτε έχουν κινητικά προβλήματα είτε όχι (Cook & Hussey, 2002).
- «Η τάξη μου» με στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές τον χώρο της τάξης τους, να αξιολογήσουν την προσβασιμότητα και να γίνουν βελτιώσεις με σκοπό τη διευκόλυνση των μαθητών με κινητικά προβλήματα.

- «Το σχολείο μου» και στοχεύει στο να γνωρίσουν οι μαθητές το χώρο του σχολείου τους να αξιολογήσουν την προσβασιμότητα και να σχεδιαστεί η ασφαλής μετακίνηση στο περιβάλλον του σχολείου.

- «Το σπίτι μου». Στοχεύει στο να γνωρίσουν οι μαθητές το χώρο του σπιτιού τους, να τεθούν τα στοιχεία εκείνα που πιθανόν να δημιουργούν προβλήματα προσβασιμότητας και να προταθούν τρόποι βελτίωσης, ώστε το σπίτι να γίνει λειτουργικό και εύχρηστο για όλους.

- «Η γειτονιά μου». Στοχεύει στο να γνωρίσουν οι μαθητές την ευρύτερη περιοχή και τις υπηρεσίες που προσφέρει και να εστιάσουν στις δυσκολίες πρόσβασης ενός ατόμου με ειδικές κινητικές ανάγκες σε αυτές (Γεωργοστάθη κ.ά., 2009).

Επιπρόσθετα έχει δημιουργηθεί υλικό που αναφέρεται στην συνεργασία με τους γονείς. Η συμμετοχή των γονιών θεωρείται σημαντική γιατί διευκολύνει την συνεργασία με τον εκπαιδευτικό. Η αλληλεπίδραση μεταξύ σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος δημιουργεί τις προϋποθέσεις που συμβάλλουν στην ολιστική αντιμετώπιση των μαθητών μέσα σε ένα σχολείο για όλους (Αγγελίδης, 2011). Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τα δύο πιο σημαντικά συστήματα για την προσωπική ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του μαθητή με σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης (Πολυχρονοπούλου, 2012· Παπάνης, Βίκη & Γιαβρίμης, 2009).

- Η 1^η συνεδρία υλοποιείται με την έναρξη του προγράμματος και αφορά στην ενημέρωσή τους για τους στόχους του και για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας στην εφαρμογή του.

- Η 2^η συνεδρία πραγματοποιείται αφού ολοκληρωθούν σχεδόν όλα τα διδακτικά δίωρα για τους μαθητές και συμπεριλαμβάνει την ενημέρωση των γονέων σχετικά με τα αποτελέσματα των συναντήσεων και τις προτάσεις για το πώς μπορεί να βοηθήσει η οικογένεια στην υιοθέτηση επιθυμητών συμπεριφορών.

Στα Παραρτήματα Α, Β και Γ εμπεριέχονται: σενάριο σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στο σχολικό χώρο ένας μαθητής Α' και Β' Δημοτικού με κινητικές δυσκολίες (αναπηρικό αμαξίδιο) / Εργονομική διευθέτηση χώρου για τη διευκόλυνση της προσβασιμότητας / Βοηθήματα κινητικότητας και διαβίωσης, περιγραφή ψηφιακού περιβάλλοντος και δραστηριοτήτων, βιβλιογραφικές αναφορές.

Αξιοποίηση του υλικού των συναντήσεων με τους μαθητές

Το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες που απευθύνονται στο σύνολο της τάξης, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με κινητικά προβλήματα, μέσω ειδικών θέσεων και προσαρμογών (Cook & Hussey, 2002). Οι δραστηριότητες συνδέονται με ερωτηματολόγια αξιολόγησης, τα οποία βοηθούν στην ανίχνευση ελλειμματικών επιδόσεων, είτε κατά την εκτέλεση σκόπιμων δραστηριοτήτων, είτε στο πλαίσιο της ανεξάρτητης διαβίωσης τους στο σχολείο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί

να υλοποιήσει τις δραστηριότητες σύμφωνα με την κρίση του και ανάλογα με τις ανάγκες της τάξης.

Κάθε μάθημα προτείνεται να διαρκεί 2 διδακτικές ώρες, ωστόσο, η πραγματική διάρκεια θα καθοριστεί από τον εκπαιδευτικό ώστε να συμφωνεί με τις ανάγκες των μαθητών και το διαθέσιμο χρόνο.

Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό αφορά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κινητικότητας, προσανατολισμού και καθημερινής διαβίωσης προκειμένου οι μαθητές των Α΄ και Β΄ τάξεων να υποστηριχθούν στην ανεξαρτητοποίησή τους σύμφωνα με την αναπτυξιακή τους ηλικία (Ballard & Sinclair, 1981). Επιπρόσθετα ευαισθητοποιείται η ευρύτερη σχολική ομάδα και ταυτόχρονα εκπαιδεύεται σε καλές πρακτικές και σε σωστή μεθοδευμένη βοήθεια προς τα άτομα με κινητικά προβλήματα (Tzouneleki, Georgiadis & Koliopoulou, 2004; Lappas, 2013).

Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει το υλικό τόσο με όλη την τάξη όσο και με κάθε μαθητή με κινητική αναπηρία και τους γονείς. Αναλυτικότερα η στόχευση του εκπαιδευτικού αφορά:

Α. Σε όλη την τάξη: η ευαισθητοποίηση των μαθητών, η εξοικείωσή τους με τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών με κινητικά προβλήματα και η αντιμετώπιση προβλημάτων προσβασιμότητας στο σπίτι, στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στην ευρύτερη περιοχή.

Β. Εξατομικευμένα στους μαθητές με κινητικά προβλήματα: η αναγνώριση και ο προσδιορισμός των εξατομικευμένων κινητικών προβλημάτων του μαθητή, η εφαρμογή διδακτικής προσέγγισης για την αντιμετώπιση και κατά το δυνατόν βελτίωση του προβλήματος.

Γ. Στους γονείς: η ευαισθητοποίηση των γονέων όλων των μαθητών σε σχέση με θέματα προβλημάτων προσβασιμότητας στο σπίτι, στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στην ευρύτερη περιοχή. Ειδικά για τους γονείς των μαθητών με κινητικές αναπηρίες, πρόσθετο στόχο αποτελεί η ενημέρωση και η παρότρυνση μεθοδευμένης υποστήριξης των παιδιών τους για τη βέλτιστη αντιμετώπιση του προβλήματος, με τη χρήση υποστηρικτικών εργαλείων και ψυχολογικής υποστήριξης (Βαλάτα, 2007).

Συμπερασματικά, πρόκειται για ένα υλικό που θα ευαισθητοποιήσει τον μαθητικό πληθυσμό στη συνύπαρξη με τη διαφορετικότητα και θα υποστηρίξει την ενσωμάτωση των μαθητών με κινητικές δυσκολίες στο γενικό σχολείο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Ballard, K. & Sinclair, P. (1981). *Developmental Profile (from birth to six years). Portage Early Educational Programme*. Berkshire: NFER-Nelson.
- Blance, E., Botticelli, T. & Hallway, M. (1995). *Neurodevelopmental treatment and sensory integration*. San Antonio. TX: Therapy Skill Builders.
- Case-Smith, J., Allen A., & Pratt, P (Eds.). (1996). *Occupational Therapy for Children*. St. Louis, MO: Mosby.
- Cook, A.M. & Hussey, S.M. (2002). *Assistive Technologies: Principles and Practice* (2nd ed.). St. Louis. MO: Mosby.
- Herndon R. (Ed.). (2006). *Handbook of Neurologic Rating Scales*. New York: Demos.
- Klein, M. D. (1983). *Pre-Dressing Skills*. San Antonio, Texas: Therapy Skill Builders.
- Lappas K. (2013). Functional Assessment of Persons with Motor Limitations: Methods and Tools. In Kouroupetroglou G. (Ed) *Disability Informatics and Web Accessibility for Motor Limitations*, IGI Global, Hershey, Pennsylvania (USA), 43-74.
- Parham, L.D. & Fazio, L. (Eds.). (1997). *Play in occupational therapy for children*. St. Louis. MO: Mosby.
- Tzouvelekis, P, Georgiadis, A. & Koliopoulou, K. *Programme for the Sensitization of schoolchildren about People with Special Needs*. 7th European Congress of Occupational Therapy. COTEC. Athens – Greece. 22 – 24 /09 / 2004.

Ελληνική

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Υ.Π.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. (2004). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για Μαθητές με Κινητικές Αναπηρίες*. Διαθέσιμο:http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm, 15/11/2015.
- Βαλάτα, Χ. (2007). *Η εκτίμηση των καθημερινών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: CIF HELLAS.
- Γεωργοστάθη Ε., Αναλυτή Α., Καλομοίρη Α., Λάππα Κ., Μηλιώνης Χ., Ορφανίδης Δ., Ράπτη Ε. και Τασιά Σ. (2009). *Εργονομικές προσαρμογές στο οικείο περιβάλλον ατόμων με κινητικές δυσλειτουργίες*. Ίλιον: ΕΙΑΑ Τμήμα Εργοθεραπείας.
- Καραμπατζάκη, Ζ. (2010). *Τεστ Ανίχνευσης Αναπτυξιακής Διαταραχής Ψυχοκινητικού Συντονισμού Παιδιών 4-8 ετών*. Αθήνα: Πάραλος.
- Λάππα, Κ. (2011). *Εργοθεραπεία: Πρακτικές και Λειτουργικές Λύσεις στην Αποκατάσταση Παιδιών και Νέων με Εγκεφαλική Παράλυση*, 1ο Επιστημονικό Συνέδριο

του Παγκύπριου Συνδέσμου «Αγκαλιά Ελπίδας», Λευκωσία Κύπρος, 26-27/11/2011.

Παπάνης, Ε., Βίκη, Α. & Γιαβρίμης, Π. (2009). *Ειδική Αγωγή: Εκπαιδευτική έρευνα για τις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού*. Αθήνα: Σιδέρης.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός,

Σπετσιώτης, Ι. & Σταθόπουλος, Σ. (2003). *Παιδαγωγική και διδακτική των παιδιών με κινητικά προβλήματα*. Αθήνα: Ωρίων.

Τζουβελέκης, Π., Αντωνοπούλου, Ε., Πετροπούλου, Χ., Τζανίδης, Γ., Καρής, Χ. (1999). *Αξιολόγηση κινητικών προτύπων σύλληψης μολυβιού σε παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου*. Στο Σύλλογος Ελλήνων Εργοθεραπευτών (Επιμ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εργοθεραπείας, 4 - 5 /12/1999 (σ. 19). Αθήνα: ERGO m&p.

Τζουβελέκης, Π., Σκουρολιάκου, Μ., Σούμα, Ε. (2002). *Αξιολόγηση Δεξιοτήτων Προγράμματος Πρώιμης Παρέμβασης Portage σε Ελληνόπουλα*. Στο: Ρούσσου, Α. (επιμ.) *Θέματα ψυχομετρίας στην κλινική πράξη και έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Συμπόσιο
Γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών με νοητική αναπηρία:
Από την θεωρία στην πράξη

Δρ. Χαριτάκη Γαρυφαλιά, Δρ. Κοτσοπούλου Αναστασία, Κυριακού Θεώνη

Περίληψη

Σύμφωνα με τον Βίβου (1963), «η νοητική υστέρηση είναι το αποτέλεσμα καταστάσεων που εμποδίζουν, καθυστερούν ή μειώνουν την ανάπτυξη αποτελεσματικών τρόπων αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Gold, 1980)». Σύμφωνα με το Εγχειρίδιο της Αμερικάνικης Ένωσης Ψυχιάτρων (DSM IV) τα διαγνωστικά κριτήρια για τη νοητική υστέρηση είναι: Νοητική ικανότητα σημαντικά υποδεέστερη του μέσου όρου, συντρέχουσες δυσλειτουργίες ή αναπηρίες στην παρούσα προσαρμοστική ικανότητα σε τουλάχιστον δύο από τις ακόλουθες περιοχές: επικοινωνία, αυτοεξυπηρέτηση, ζωή μέσα στο σπίτι, κοινωνικές-διαπροσωπικές δεξιότητες, αυτο-καθοδήγηση, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, εργασία, ψυχαγωγία, υγεία και ασφάλεια, καθώς και η ηλικία έναρξης να τοποθετείται πριν από τα 18 χρόνια του ατόμου. Ζητούμενο του παρόντος συμποσίου είναι η ανάδειξη των πολλαπλών ενθαρρυντικών αποτελεσμάτων από την πρώιμη παρέμβαση παιδιών με νοητική υστέρηση. Υπάρχουν επιστημονικές ενδείξεις ότι η αναπηρία ενδέχεται να επηρεάσει αρνητικά την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη τόσο των παιδιών με αναπηρία, όσο και των γονέων τους. Όπως αναφέρεται στην Πολυχρονοπούλου (2012), ο όρος Πρώιμη Παρέμβαση αναφέρεται σε όλες τις παιδοκεντρικές μορφές συμβουλευτικών, κλινικών, ψυχοπαιδαγωγικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, καθώς και δραστηριοτήτων που αφορούν τη συμβουλευτική, εκπαίδευση, υποστήριξη, ενημέρωση-καθοδήγηση των γονέων, αμέσως μετά τον προσδιορισμό (διάγνωση) μιας αναπτυξιακής διαταραχής ή μιας εγγενούς σοβαρής δυσλειτουργίας του παιδιού (Τσιχλάκης & Κουρκούτας, 2010). Πιο συγκεκριμένα, θα πραγματοποιηθεί μια ενδεδειγμένη προσπάθεια παρουσίασης προγραμμάτων παρέμβασης στις Προμαθηματικές Έννοιες, στις Δεξιότητες Ανάγνωσης και Γραφής, καθώς και στα Προβλήματα Συμπεριφοράς - Συμβουλευτική Γονέων.

Παρουσίαση προγραμμάτων παρέμβασης στις προμαθηματικές έννοιες

Δρ. Χαριτάκη Γαρυφαλιά
gcharitaki@metropolitan.edu.gr

Με τον όρο σύνδρομο Down περιγράφεται η πιο γνωστή χρωμοσωμική γενετική διαταραχή. Η εμφάνιση του συνδρόμου είναι αποτέλεσμα τρισωμίας, δηλαδή ένα επιπρόσθετο χρωμόσωμα προστίθεται στο ζευγάρι 21, αυξάνοντας τον τελικό αριθμό χρωμοσωμάτων σε 47, αντί 46 (Baxter et al., 2000). Η συχνότητα εμφάνισής του φαίνεται να συνδέεται στενά με την ηλικία της μητέρας, και η μέση συχνότητας της εμφάνισης του συνδρόμου είναι 1 σε κάθε 600 με 800 νεογνά. Από την βιβλιογραφία προκύπτει ότι η αύξηση της ηλικίας της μητέρας επιφέρει σημαντική αύξηση στην πιθανότητα απόκτησης παιδιού με σύνδρομο Down. Ωστόσο, το 80% των παιδιών με Σύνδρομο Down γεννιούνται από μητέρες που είναι νεαρότερες των 35 ετών (DSAWM, 2010).

Η διάγνωση γίνεται κατά τη γέννηση ή λίγο αργότερα λόγω των φυσικών χαρακτηριστικών τους (μικρό κεφάλι, επίπεδο από πίσω, δέρμα χαλαρό, κοντός λαιμός, μάτια λοξά, μικρό στόμα, μεγάλη γλώσσα κ.ά). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρέχεται πρόωγη παρέμβαση και να αντιμετωπίζονται έγκαιρα τα εγγενή προβλήματα υγείας (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Σε γενικές γραμμές, για τα παιδιά με Σύνδρομο Down, παρατηρείται καθυστέρηση σε όλα τα στάδια της ανάπτυξης, τα οποία επιπλέον, διαρκούν περισσότερο απ' ό τι στα συνηθισμένα παιδιά (Πολυχρονοπούλου, 2012). Οι διαφορές στην ανάπτυξη μεταξύ των παιδιών με Σύνδρομο Down και των υπόλοιπων παιδιών γίνονται εμφανέστερες στις μεγαλύτερες ηλικίες και σχετίζονται άμεσα με την παροχή πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλοντος σε νεαρές ηλικίες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Butler, Miller, Lee & Pierce (2001) (σελ.20), “οι πρωταρχικοί στόχοι της εκπαίδευσης για τους μαθητές με σύνδρομο Down, αλλά και γενικότερα με νοητική υστέρηση, είναι οι εξής : η επιτυχής ένταξη στα σχολεία και στις δομές της κοινωνίας, η επαγγελματική αποκατάσταση, η ανεξάρτητη διαβίωση και η ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων διαβίωσης (Patton, 1996)”. Ειδικότερα, οι βασικές αριθμητικές δεξιότητες, όπως το να γνωρίζουν να μετρούν και να λύνουν απλά αριθμητικά προβλήματα, είναι απαραίτητες για την επίτευξη της ανεξάρτητης διαβίωσης (Brigstocke, Hulme, & Nye, 2008), και για αυτό το λόγο έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης αρκετών ερευνητών. Ωστόσο, ο σχεδιασμός παρεμβάσεων στις προμαθηματικές έννοιες αν και για τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά έχει αποτελέσει μια περιοχή μεγάλης και ουσιαστικής διαπραγμάτευσης, δεν ισχύει το ίδιο και για τους πληθυσμούς μαθητών με νοητική υστέρηση. Γεγονός, το οποίο συνδέεται στενά με την ύπαρξη χαμηλών προσδοκιών για τα γνωστικά επιτεύγματα των εν λόγω παιδιών (Rynders et al., 2007). Κατά συνέπεια κύριο μέλημα της παρούσας μελέτης είναι η ενίσχυση απόψεων που θέλουν τα παιδιά με σύνδρομο Down να μπορούν να κατακτήσουν εννοιολογικά την έννοια του αριθμού και κατά άμεση συνέπεια να συνεισφέρει στη διαμόρφωση υψηλότερων προσδοκιών τόσο από γονείς παιδιών με σύνδρομο Down, όσο και από ειδικούς του χώρου της ειδικής αγωγής και

εκπαίδευσης. Ακόμα, κρίνεται απαραίτητη η παροχή πληροφοριών για τον σχεδιασμό της όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερης παρέμβασης στις προμαθηματικές έννοιες.

Κινούμενοι σε αυτόν τον άξονα και βασιζόμενη στη βιβλιογραφία προχωράμε στη διατύπωση των ακόλουθων προτάσεων :

1. Να χρησιμοποιούνται δραστηριότητες, στις οποίες ζητούμενο είναι να βρει το παιδί ένα αντικείμενο που δεν έχει κάποια συγκεκριμένη ιδιότητα (π.χ. το αντικείμενο που δεν είναι κόκκινο).
2. Χρήση της τεχνικής της Ανάλυσης Έργου (Task Analysis)
3. Αποφυγή ταυτόχρονης χρήσης πολλαπλών συνθηκών
4. Χρήση αντικειμένων της καθημερινότητάς τους – που άπτονται της άμεσης διάνοησής τους
5. Χρήση οπτικών ερεθισμάτων για την αναπαράσταση δεδομένων λεκτικού αριθμητικού προβλήματος
6. Εισαγωγή κινήτρων για την ανακάλυψη μοτίβων κατά την απαρίθμηση
7. Αναζήτηση ευκαιριών για μάθηση – χρήση παιχνιδιών για τη διδασκαλία των πρώιμων μαθηματικών εννοιών

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brigstocke, S., Hulme, C., & Nye, J. (2008). Number and arithmetic skills in children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice* [Online], 74-78. doi:10.3104/reviews.2070
- Butler, F. M., Miller, S. P., Lee, K. H., & Pierce, T. (2001). Teaching mathematics to students with mild-to-moderate mental retardation: A review of the literature. *Journal Information*, 39(1).
- DSAWM. (2010). Supporting the Student with Down Syndrome in Your Classroom. Educator Manual. [Online]. Available at: <http://www.kcdsg.org/files/content/Supporting%20the%20Student%20with%20Down%20Syndrome%20in%20Your%20Classroom-Teacher%20Manual.pdf> (Accessed: 29 November 2014).
- Gold, M. W. (1980). An alternative definition of mental retardation. *Did I say that*, 145-150.
- Patton, J. R. (1996). Individuals with mild mental retardation: Postsecondary outcomes and implications for educational policy. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(2), 75-85.
- Rynders, J., Abery, B.H., Spiker, D., Olive M. L., Sheran C. P., & Zajac, R. J. (1997). Improving educational programming for individuals with Down syndrome: Engaging the fuller competence. *Down Syndrome Quarterly*, 2, 1-11.

- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012) Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Πολυχρονοπούλου, Σ., Αλευριάδου, Α., Αναστασίου, Δ., Αντωνοπούλου, Κ., Αστέρη, Θ., Μπελίτσου, Ν., Παπαδόπουλος, Θ., ... & Σταυρούση, Π. (2011). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφρά νοητική καθυστέρηση.
- Σπάρταλη, Ι., Χαρίτου, Σ., Σκορδίλης, Μ., Χρυσάγης, Ν., Δούκα, Α., & Καλύβας, Β. (2011). Αναβάθμιση και επέκταση του θεσμού της εκπαίδευσης ατόμων με σοβαρά προβλήματα υγείας, που βρίσκονται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε νοσηλευτικά ιδρύματα ή στο σπίτι, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Σεμινάριο επιμόρφωσης.

Διαχείριση Προβλημάτων Συμπεριφοράς - Συμβουλευτική Γονέων

Δρ. Κοτσοπούλου Αναστασία
akotsopoulou@metropolitan.edu.gr

Οι προσωπικές εμπειρίες και οι προσδοκίες του τι σημαίνει να είναι κάποιος γονιός καθώς και οι αξίες και οι πεποιθήσεις που συνδέονται με την πατρότητα, ποικίλουν από άνθρωπο σε άνθρωπο. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, όπως όλα τα παιδιά, μεγαλώνουν με γονείς με διαφορετικά οικογενειακά ιστορικά, με διαφορετική κουλτούρα και εμπειρίες. Η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών με ειδικές ανάγκες (85%-99%) μένει στο σπίτι με την οικογένεια τους (Bucker and Yeandle 2006; Kagan at al 1998). Οι μητέρες έχουν την βασική ευθύνη της φροντίδας τους και σε πολλές περιπτώσεις ζουν μόνο με την ένα γονέα σε ποσοστό 32% σε σχέση με το 22% όλων των παιδιών.

Μεγαλώνοντας ένα παιδί με ειδικές ανάγκες, συνάδει σε μια σειρά προσδοκιών που ακυρώνονται και οι γονείς αγωνίζονται να ανακτήσουν. Οι βασικές ανάγκες είναι

1. Να είναι υγιείς (συμπεριλαμβάνει και την συναισθηματική/ψυχική υγεία)
2. Να είναι κοινωνικοί
3. Να μείνουν ασφαλείς
4. Να απολαμβάνουν και επιτυγχάνουν πράγματα
5. Να συνεισφέρουν θετικά στην καθημερινότητά τους
6. Να έχουν οικονομική ασφάλεια.

Δυστυχώς για τον ελληνικό πληθυσμό δεν υπάρχουν δεδομένα που να μπορούν να αξιολογήσουν τις ανάγκες του πληθυσμού μέσα από τις κρατικές παροχές, αντίθετα με την Αμερική και την Αγγλία. Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια μεγάλη προσπάθεια ώστε το επίκεντρο να μην είναι μόνο η διάγνωση και η παροχή υπηρεσιών, αλλά η πρόνοια να εστιάζει στις ανάγκες της οικογένειας, στο πώς η οικογένεια θα λειτουργεί καθημερινά, και πώς θα εκπαιδεύσει τα παιδιά για να μπορέσουν να μεγαλώσουν και να γίνουν λειτουργικοί ενήλικες.

Για κάθε γονέα με παιδί με Ειδικές ανάγκες είναι ένα ξεχωριστό ταξίδι με πολλούς ίδιους σταθμούς. Όλοι αποδέχονται πως η διάγνωση επηρέασε όλους τους τομείς της ζωής τους. Σε μια πρόσφατη έρευνα με 615 οικογένειες που ρωτήθηκαν τι τους έκανε πιο δυνατούς το 70% είπε η κατανόηση και αποδοχή της αναπηρίας (Bennet, 2009).

Παρουσιάζουμε τα σημαντικότερα συναισθήματα που εκφράζουν οι γονείς και που χρειάζονται ιδιαίτερη ψυχολογική υποστήριξη από τους ειδικούς.

1. Κυκλικό πένθος (χρόνια θλίψη): Ο γονιός εκδηλώνει στεναχώρια, λύπη, θλίψη που πάνε και έρχονται χωρίς προειδοποίηση, απρόσμενα, που εστιάζουν στην απώλεια της προσδοκίας του πώς θα ήταν ή πώς θα μπορούσε να γίνει το παιδί τους.
2. Άγχος: Πολλοί ερευνητές επιβεβαιώνουν πως το χρόνιο άγχος είναι το βασικό σύμπτωμα όλων των γονέων- φροντιστών. Η καθημερινή προσπάθεια να εκπληρώσει

τις ανάγκες του παιδιού στοιχίζει συναισθηματικά και ψυχικά στους γονείς. Το άγχος προκαλείτε από την παρακολούθηση των συμπτωμάτων, της θεραπείας, την έλλειψη πληροφόρησης, την έλλειψη επικοινωνίας με ειδικούς, την σωματική, ψυχολογική και κοινωνική κατάσταση του παιδιού, στην προσπάθεια εξισορρόπησης των αναγκών της οικογένειας και του παιδιού, στον κοινωνικό αποκλεισμό, στις ενοχές, στην έλλειψη χρόνου για τον εαυτό τους, κ.α.

3. Προσαρμογή στις νέες συνθήκες: ο τρόπος που προσαρμόζονται έχει να κάνει με διαφορετικούς παράγοντες όπως την γενικότερη ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις, την υποστήριξη από το περιβάλλον τους, το τρόπο που επικοινωνούν τα προβλήματα τους, τις αξίες και το σύστημα πίστης τους (Anderson 1981; Stein & Jesop 1982; Knaff & Deatrlick 2002).
4. Από την διάγνωση μέχρι την αποδοχή και την εκλογίκευση το ταξίδι εμπλουτίζεται με το σοκ, την αμφιβολία, την άρνηση, την απογοήτευση, τις ενοχές. Στην συνέχεια θα επιλέξουν αν θα κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές ή θα το καλύψουν και θα συνεχίσουν να ζουν κάτω από την αμφισβήτηση.
5. Στην θεραπεία, καλούμε τους γονείς να αναγνωρίσουν το πρόβλημα και να το αντιμετωπίσουν. Το μοντέλο που προτείνει η Britton (2005) θέτει δύο άξονες: την απόγνωση (που οδηγεί στην αδυναμία, απραξία) και την αφήφηση (που οδηγεί στην ενδυνάμωση). Έτσι από την μια μεριά έχουμε την λύπηση για την κατάσταση, την απομόνωση, το πένθος, το άγχος και την ανασφάλεια με τελικό συναίσθημα την απελπισία και από την άλλη μεριά νέες αξίες, νέες δυνάμεις νέα προοπτική και νέα γνώση να οδηγεί στην ελπίδα. Ανάμεσα στους δύο αυτούς άξονες υπάρχει ένταση, σύγχυση και αμφιβολία, αλλά από εκείνους εξαρτάται τι θα υπερισχύσει.

Με τα παραπάνω ως γνώμονα, η θεραπεία ακολουθεί τρεις φάσεις.

Στην πρώτη φάση έχουμε την διαχείριση του άγχους και του σοκ της διάγνωσης, των συναισθημάτων ανημποριάς, της απομόνωσης και κυρίως της σκέψης ότι η ζωή τους πλέον θα είναι διαφορετική. Στην δεύτερη φάση γίνεται πιο ακριβής απεικόνιση των αναγκών και των ικανοτήτων του παιδιού, διαχείριση των πόρων, συνειδητοποίηση ότι τα πράγματα μπορούν να είναι διαφορετικά απ' ό,τι προγραμματίζουμε, προσαρμογή στις συνθήκες, διαχείριση του πένθους που μπορεί να επανέρχεται, προσπάθεια ένταξης στο κοινωνικό περιβάλλον, οργάνωση διαφορετικού συστήματος εκπαίδευσης, υγείας, πρόνοιας. Στην τρίτη και τελική φάση που μπορεί να διαρκεί χρόνια εστιάζουμε στον επαναπροσδιορισμό της «φυσιολογικότητας» της οικογένειας, στο χτίσιμο εμπιστοσύνης για την δράση της οικογένειας με τους περιορισμούς που βιώνουν, στον εντοπισμό λύσεων για κάθε πρόβλημα που προκύπτει, σύνδεση με άλλους που βιώνουν αντίστοιχες καταστάσεις, προσπάθεια να εκπληρωθούν οι προσωπικοί στόχοι των γονέων και να μην εξαφανιστούν, προσπαθώντας να κρατήσουν ισορροπίες για τις ανάγκες όλων των μελών της οικογένειας χωρίς αισθήματα ενοχής.

Η διαδικασία της ψυχολογικής υποστήριξης των γονέων είναι πολύ σημαντική και δεν θα πρέπει να θυσιάζεται προκειμένου να παρέχετε μόνο θεραπεία στο παιδί. Ένας γονιός που υποφέρει συναισθηματικά, δεν θα μπορέσει να ανταπεξέλθει στον ρόλο του

και θα βυθιστεί σε αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα με αποτέλεσμα να μην μπορέσει να στηρίξει τον εαυτό του, το παιδί του και την ευρύτερη οικογένειά του. Περαιτέρω έρευνα χρειάζεται για να εμπλουτιστεί και η ελληνική βιβλιογραφία με νέα δεδομένα επί του θέματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, J. (1981). The social construction of illness experience: families with a chronically ill child. *Journal of Advanced Nursing* 6, 427-434
- Bennet, E. (2009). *What makes my family stronger?* London: Contact A Family
- Britton, C and Moore, A. (2002) Views from the Inside: Routes to diagnosis- families' experience of living with a child with arthritis. *British Journal of Occupational Therapy* 65(8), 375-380
- Buckner L. and S. Yeandle (2006). *Managing More than Most: a statistical analysis of families with sick or disabled children.* London: Carers UK
- Kaagan, C. Lewis, S. and Heaton, P. (1998) *Caring to work: parents combining employment with the care of disabled children.* London: Family Policy Studies Centre.
- Knaff, K. and Deatrick , J. (2002). Families and chronic illness, a synthesis of current research. *Journal of Family Nursing*, 8(3) 178-198
- Stein, R and Jessop, D. (1982) A noncategorical approach to chronic childhood illness. *Public Health Reports*, 97 (4) 354-362.

Ένα νηπιαγωγείο για όλους. Σενάριο διαφοροποιημένης διδασκαλίας με θέμα τη Διατροφή εστιασμένο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής σε τάξη συμπερίληψης.

Κυριακού Θεώνη
MA SEN, Ειδική Παιδαγωγός
kiriakou.theoni@gmail.com

Περίληψη

Η έννοια της «συμπερίληψης» αναφέρεται στην ιδέα ότι το σχολείο θα πρέπει να αλλάξει, παρέχοντας τα απαραίτητα υλικά και προγράμματα διδασκαλίας για ένα σχολείο για όλους (Λαμπροπούλου και Παντελιάδου, 2000). Σε μια τάξη νηπιαγωγείου με νήπια μεικτής ικανότητας εφαρμόζεται διαφοροποιημένη διδασκαλία και προσεγγίζεται διαθεματικά το θέμα με τίτλο «Η κότα και το αυγό» με έμφαση την κατάκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Η επιλογή του θέματος του σχεδίου εργασίας προκύπτει από τα ίδια τα νήπια, τα οποία στη συνέχεια θα αναζητήσουν πληροφορίες για τις απορίες τους από διάφορες πηγές που εκείνα έχουν προτείνει εντός και εκτός της τάξης με σκοπό την ανακάλυψη της γνώσης από τα ίδια και την απόκτηση ποικίλων δεξιοτήτων.

Λέξεις-Κλειδιά: νηπιαγωγείο, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ανάγνωση, γραφή, συμπερίληψη

Βασική ιδέα

A. Η νηπιαγωγός παρακολουθεί τα νήπια όταν συζητούν αυθόρμητα μεταξύ τους σε διάφορες ώρες της ημέρας με σκοπό να βρει την αφορμή για να αρχίσει το σχέδιο εργασίας. Διαφορετικά τοποθετεί στη βιβλιοθήκη ένα βιβλίο σχετικό με το θέμα για να προκαλέσει η ίδια την αφορμή που χρειάζεται. Στη συνέχεια φέρνει την αφορμή στη γωνιά της συζήτησης και με τη βοήθεια των νηπίων σχηματίζουν ένα εννοιολογικό χάρτη με το τι γνωρίζουν τα νήπια σε σχέση με το θέμα. Ο ρόλος της νηπιαγωγού είναι συντονιστικός, προσπαθώντας μέσα από ερωτήσεις που κάνει στα νήπια να προκύψουν απορίες που όμως δεν θα δώσει την απάντηση αλλά θα τα ωθήσει να σκεφτούν που θα βρουν τις πληροφορίες που χρειάζονται. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούν ένα διάγραμμα με τη βοήθεια της νηπιαγωγού με τις απορίες που δεν γνωρίζουν για το θέμα και δίπλα σε κάθε απορία προτείνουν και με ποιο τρόπο μπορούν να βρουν τις πληροφορίες που χρειάζονται. Ο εννοιολογικός χάρτης, το διάγραμμα με τις απορίες και τους τρόπους συλλογής των πληροφοριών παραμένει σε εμφανή σημείο μέσα στην τάξη μέχρι να ολοκληρωθεί το σχέδιο εργασίας.

B. Η νηπιαγωγός με βάση το διάγραμμα των αποριών και τον τρόπο συλλογής των πληροφοριών που χρειάζονται για την επίλυσή τους, οργανώνει δραστηριότητες και δράσεις εντός και εκτός τάξης χρησιμοποιώντας διαφοροποιημένη διδασκαλία και διαθεματική προσέγγιση.

Γ. Στο τέλος οργανώνονται μία έκθεση, ένα θεατρικό έργο και μία παρουσίαση βιβλίου για να μοιραστούν τα νήπια τις γνώσεις που κατάφεραν να αποκτήσουν μέσα από την ενασχόλησή τους με το θέμα.

Αξονες δραστηριότητας

Καινοτομίες

Κύριο καινοτομικό στοιχείο του παρόντος σχεδίου εργασίας είναι η επιλογή του θέματος του σχεδίου εργασίας που προκύπτει από τα ίδια τα νήπια, τα οποία στη συνέχεια θα αναζητήσουν πληροφορίες για τις απορίες τους από διάφορες πηγές που εκείνα έχουν προτείνει εντός και εκτός της τάξης με σκοπό την ανακάλυψη της γνώσης από τα ίδια και την απόκτηση ποικίλων δεξιοτήτων. Έτσι, όταν το μαθησιακό περιβάλλον αποτελεί πηγή ερεθισμάτων και εμπειριών, προωθεί τη φυσική τους τάση για πειραματισμούς, εξερευνήσεις, ενθαρρύνει την πρωτοβουλία, την ανάληψη ευθυνών, την έκφραση ιδεών και τη συν-οικοδόμηση νοημάτων, με αποτέλεσμα να διευρύνονται οι δυνατότητες των παιδιών για δημιουργική και κριτική σκέψη εξάσκηση (πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου, 2011).

Προστιθέμενη αξία

Η υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα από τη διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος και της σχολικής πρακτικής αποτελεί το συστατικό για την επιτυχία της συμπερίληψης. Στη διαδικασία της διαφοροποίησης υπολογίζονται οι δυσκολίες των μαθητών και μέσα από τη συσχέτιση του «τι» και «πώς» διδάσκεται, αναπτύσσονται ιδιαίτερες στρατηγικές διδασκαλίας (Πολυχρονοπούλου, 2012). Στο παρόν σενάριο δίνεται έμφαση στην εννοιολογική διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μέσα από τη βιωματική μάθηση και οι δραστηριότητες οργανώνονται βασισμένες στις μαθησιακές εμπειρίες που έχουν νόημα για τα παιδιά της συγκεκριμένης τάξης. Τα νήπια ανακαλύπτουν τη γνώση σε ένα εύρος πηγών όπως βιβλία, διαδίκτυο, ειδικούς, παιδιά μεγαλύτερων τάξεων και περιβάλλον.

Γνωστικά εμπόδια

Στις τάξεις συμπερίληψης με μαθητές μεικτής ικανότητας συχνά παρεμποδίζεται η διδασκαλία λόγω προβλημάτων συμπεριφοράς από τους μαθητές που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα της τάξης. Τα αποτελέσματα αυτής της παρεμπόδισης φαίνεται να είναι αρνητικά τόσο για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης που αποσπώνται κατά τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης, όσο και για τους μαθητές με δυσκολίες που καταλήγουν σε απομόνωση (Anderson et al., 2007).

Διδακτικά εμπόδια

Στην έρευνα των Anderson et al. (2007) οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος κατά τη διάρκεια του ωρολογίου προγράμματος για την απαραίτητη προετοιμασία για να στηρίξουν τους μαθητές με αναπηρία και για την επικοινωνία τους με τους ειδικούς. Ο χρόνος στη σχολική τάξη είναι αρκετά περιορισμένος που όχι μόνο δεν επαρκεί για την ενασχόληση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές με αναπηρία αλλά ούτε και να ολοκληρώσει την ύλη του μαθήματος. Ο Baker (2005) εντοπίζει ότι λόγω των προβλημάτων συμπεριφοράς οι μαθητές με αναπηρία επηρεάζουν αρνητικά τον βαθμό μάθησης των μαθητών χωρίς δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται χωρίς στήριξη από τους σχολικούς συμβούλους, τους διευθυντές, τους φορείς αξιολόγησης και αποκατάστασης, επιμόρφωση, κατάλληλες υποδομές και υλικά να επιβιώσουν στην τάξη της συμπερίληψης (Valeo, 2008). Μερικοί ερευνητές όπως οι Kavale & Mostert (2004) θεωρούν ότι η συμπερίληψη ως ιδέα είναι άκρως δημοκρατική αλλά καταλήγει μη εφαρμόσιμη στην πράξη. Οι Brown & Shearer (2004) εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους για τη διάρκεια της κοινωνικής ένταξης των μαθητών με αναπηρία. Το σχολείο δείχνει να είναι ένα προστατευμένο περιβάλλον και οι φιλίες που δημιουργούνται εκεί δεν συνεχίζονται και στην ενήλικη ζωή. Αυτό οδηγεί στην απομόνωση τα άτομα με αναπηρία στην ενήλικη ζωή τους.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος συμπερίληψη αναφέρεται στο όραμα της δημιουργίας ενός σχολείου όπου θα προσφέρεται ποιοτική εκπαίδευση, χωρίς διακρίσεις, σε όλους τους μαθητές με σεβασμό στην ποικιλομορφία, στις διαφορετικές τους ανάγκες και ικανότητες και στα χαρακτηριστικά τους.

Ο Ainscow (2004) θεωρεί πως η φιλοσοφία της συμπερίληψης προωθεί αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και στους τομείς της προσβασιμότητας και της λειτουργίας του σχολείου, γεγονός ωφέλιμο όχι μόνο για τους μαθητές με αναπηρία αλλά και χωρίς. Σύμφωνα με τους Anderson et al. (2007) οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η συμπερίληψη βοηθάει τα παιδιά με αναπηρία τόσο γνωστικά όσο και κοινωνικά. Οι μαθητές χωρίς αναπηρία γίνονται πρότυπα για τους μαθητές με αναπηρία και μέσα από την αλληλεπίδραση, οι δεύτεροι μαθαίνουν να εργάζονται, να συμπεριφέρονται και τον τρόπο να αποκτούν τη γνώση. Οι μαθητές με αναπηρία μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση αποκτούν το αίσθημα ότι είναι κομμάτι μιας ομάδας, ενός συνόλου και αργότερα μέλη της κοινωνίας (Shaffner & Buswell, 2004).

Η συμπερίληψη δεν ωφελεί μόνο τους μαθητές με αναπηρία αλλά γίνεται αφορμή οι μαθητές χωρίς αναπηρία να βελτιωθούν σε κοινωνικό επίπεδο. Με την καθημερινή επαφή τους με τους μαθητές με αναπηρία αποκτούν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των συμμαθητών τους με αναπηρία και να μπορούν να τους υποστηρίξουν (Anderson et al., 2007). Η παραπάνω κατάσταση βοηθάει τους μαθητές χωρίς

αναπηρία να γίνουν άτομα με ενσυναίσθηση, κατανοώντας τους άλλους και αποβάλλοντας τον φόβο για το διαφορετικό (McCarthy, 2006).

Η συμπερίληψη έχει κοινή φιλοσοφία με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία είναι η διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί δίνουν απόλυτη προτεραιότητα στην ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ κάθε μαθητή ή μικρών ομάδων μαθητών, σχεδιάζουν προγράμματα, επιλέγουν διδακτικές μεθοδολογίες, στρατηγικές και διδακτικά μέσα και οργανώνουν μαθησιακές δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές ανάγκες τους (Tomlinson, 1995). Η εικόνα που περιγράφει καλύτερα τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική είναι ότι παρέχουμε στα παιδιά «πολλαπλά μονοπάτια που οδηγούν στη μάθηση» (Alberta Education, 2010). Η ιδέα αυτή συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει το πρόγραμμα στα παιδιά αντί να περιμένει να προσαρμοστούν εκείνα σε αυτό (Hall et al., 2003). Στην πράξη η διαφοροποιημένη παιδαγωγική επηρεάζει τη μαθησιακή διαδικασία σε τέσσερα επίπεδα στο περιεχόμενο, στη διαδικασία, στο μαθησιακό περιβάλλον και στο αποτέλεσμα. Και στα τέσσερα αυτά επίπεδα το πιο σημαντικό είναι η «ποικιλία» και οι «εναλλακτικοί τρόποι» παρουσίασης - αναπαράστασης του περιεχομένου της διδασκαλίας από τον εκπαιδευτικό (και άρα πρόσληψης της γνώσης από τα παιδιά), συμμετοχής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία έκφρασης αυτών που γνωρίζουν και μαθαίνουν τα παιδιά (Tomlinson, 1995). Επιπλέον, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη δυνατότητα *επιλογής* των μαθητών όσον αφορά στον τρόπο εργασίας (ατομικά ή σε ομάδες), στους τρόπους έκφρασης, στο περιεχόμενο της δραστηριότητας κ.ά. Για να είναι αποτελεσματικές οι επιλογές που δίνονται στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας πρέπει να είναι προσεκτικά «οργανωμένες» από τον εκπαιδευτικό έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στους στόχους που θέλει να πετύχει κάθε φορά, να αποτελούν γνήσιες επιλογές για τα παιδιά, να μην χάνονται τα παιδιά σε μεγάλο αριθμό επιλογών. Τα μικρά παιδιά μπορούν να μάθουν, με την κατάλληλη καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό, όχι μόνο να κάνουν επιλογές αλλά και να τις τεκμηριώνουν. Πρόκειται για «δεξιότητα» που θεωρείται απαραίτητη για τη δημιουργία «ανεξάρτητων» μαθητών και δεν καλλιεργείται παρά μόνο μέσα από συχνή εξάσκηση (πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου, 2011).

Πλαίσιο εφαρμογής

Το σενάριο απευθύνεται σε τάξη νηπιαγωγείου με 27 νήπια μεικτής ικανότητας (νήπια και προνήπια τυπικής ανάπτυξης, χαρισματικό νήπιο, νήπια με νοητική υστέρηση, νήπιο με διάσπαση προσοχής, νήπιο πιθανόν με επιλεκτική αλαλία, προνήπιο με προβλήματα συμπεριφοράς, προνήπιο με προβλήματα λόγου, νήπιο από άλλη χώρα που δεν γνωρίζει ελληνικά). Το θέμα είναι εστιασμένο στην κότα και το αυγό και ανήκει στην ενότητα της διατροφής από το ευρύτερο πρόγραμμα της αγωγής υγείας.

Χρόνος υλοποίησης: Το σενάριο διδασκαλίας έχει σχεδιαστεί για να υλοποιηθεί σε πέντε εβδομάδες.

Χώρος υλοποίησης: Η συλλογή των πληροφοριών προτείνεται να πραγματοποιηθεί στο στην τάξη (στη γωνιά της βιβλιοθήκης, στη γωνιά του υπολογιστή και στη γωνιά της συζήτησης) και σε ένα κοτέτσι. Προτείνεται η διοργάνωση έκθεσης για την παρουσίαση του βιβλίου που θα δημιουργηθεί από τα νήπια και του θεατρικού έργου στην αίθουσα εκδηλώσεων στο τέλος της σχολικής χρονιάς και έπειτα παρουσίαση στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Προαπαιτούμενες γνώσεις: Δεν προαπαιτούνται συγκεκριμένες γνώσεις. Το σχέδιο εργασίας αναπτύσσεται με βάση τις εμπειρίες των νηπίων πάνω στο επιλεγμένο θέμα. **Βοηθητικά εργαλεία:** Διάφορα βιβλία με εγκυκλοπαιδικές πληροφορίες, παραμύθια, εκτυπώσεις πληροφοριών από το διαδίκτυο σχετικά με το θέμα, υπολογιστής και πρόσβαση στο διαδίκτυο, συσκευή tablet με φωτογραφική μηχανή, συσκευή ηχογράφησης, υλικά χειροτεχνίας που υπάρχουν στο νηπιαγωγείο (χαρτόνια, μπογιές, μαρκαδόροι, κόλλες, κ.α.).

Διάταξη- κινητικότητα- ρόλοι μαθητών της τάξης: Η τάξη είναι διατεταγμένη σε γωνιές ενδιαφέροντος (γωνιά βιβλιοθήκης, γωνιά συζήτησης, γωνιά υπολογιστή, γωνιά εργασίας, μαγαζάκι, κ.α.). Σε όλους τους τοίχους υπάρχουν πίνακες αναφοράς με τα ονόματα των παιδιών, τα χρώματα, τα ζώα, την αλφαβήτα, τους αριθμούς, κ.α. οι οποίοι αποτελούν βοηθητικό ρόλο για την κατάκτηση δεξιοτήτων της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών. Σε πίνακα κοντά στη γωνιά της συζήτησης είναι τοποθετημένος ο εννοιολογικός χάρτης και το διάγραμμα με τις απορίες και της πηγές πληροφόρησης που έχουν προτείνει τα νήπια.

Οι ρόλοι των μαθητών εναλλάσσονται μέσα στις ομάδες που δημιουργούνται για να εξυπηρετήσουν κάθε φορά το στόχο της δραστηριότητας που διεξάγεται.

Στοιχεία δραστηριότητας

Οι στόχοι του σεναρίου βασίζονται στους γενικούς στόχους όπως ορίζονται στο Πρόγραμμα Σπουδών νηπιαγωγείου (2011) και συγκεκριμένα στις μαθησιακές περιοχές Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη, Φυσικές Επιστήμες, Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών, Γλώσσα, Φυσική Αγωγή, Τέχνες, Μαθηματικά και Περιβάλλον.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές: Γνωστικό αντικείμενο: διαθεματική προσέγγιση του σχεδίου εργασίας «Η κότα και το αυγό».

Σκοπός και στόχοι του σχεδίου διδασκαλίας: Γενικός σκοπός: Οι μαθητές να εκπονήσουν διαθεματικά το σχέδιο εργασίας « Η κότα και το αυγό» για να αποκτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες, καθώς επίσης να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν.

Επιμέρους στόχοι:

1^ο επίπεδο: Γνώσεις:

- Να γνωρίσουν τα νήπια τη θρεπτική αξία των τροφών και τη σημασία τους στη σωστή διατροφή.
- Να υιοθετήσουν σωστές διατροφικές συνήθειες, οι ίδιοι αλλά και η οικογένειά τους.
- Να χρησιμοποιούν τη νέα τεχνολογία για την απόκτηση πληροφοριών.
- Να καταλάβουν τη χρησιμότητα του γραπτού λόγου και της ανάγνωσης.
- Να αντιληφθούν ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα.
- Να εντοπίζουν γράμματα του ελληνικού αλφάβητου από πίνακα αναφοράς και να τα χρησιμοποιούν για δημιουργία νέων λέξεων.
- Να γράφουν λέξεις, προτάσεις και κείμενο με πίνακα αναφοράς.

2^ο επίπεδο: Δεξιότητες

- Να συλλέγουν πληροφορίες από διαφορετικές πηγές για το θέμα που τους ενδιαφέρει.
- Να παριστάνουν σε ζωγραφιά εμπειρίες τους.
- Να εκτιμούν ποσότητες και να τις κατηγοριοποιούν σε πίνακα με γνώμονα κοινό τους χαρακτηριστικό.
- Να επεκτείνουν την ερευνά για συλλογή πληροφοριών και σε άλλα πλαίσια εκτός του σχολείου.
- Να κατασκευάζουν καλλιτεχνικές κατασκευές .
- Να χρησιμοποιήσουν τη μουσική, το θέατρο και την κίνηση για την έκφραση των συναισθημάτων του.

3^ο επίπεδο: Επικοινωνία και συνεργασία

- Να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με στόχο την επίτευξη κάποιου σκοπού.
- Να αντιλαμβάνονται τους κανόνες συμπεριφοράς σε διαφορετικά πλαίσια.
- Να αναστοχάζονται και να αξιολογούν τις δράσεις τους.
- Να βρίσκουν εκφραστικούς τρόπους για να μεταδώσουν πληροφορίες.

Εκπαιδευτική μέθοδος: Ακολουθείται η *διαφοροποιημένη διδασκαλία* με εφαρμογή των στρατηγικών:

- Ευέλικτη ομαδοποίηση
- Διαβαθμισμένη διδασκαλία
- Διαρκής αξιολόγηση ανά δραστηριότητα και ανά παιδί.
- Πολλαπλή νοημοσύνη
- Ετοιμότητα

Εκπαιδευτικές τεχνικές:

- Ερωτήσεις – απαντήσεις

- Συζήτηση
- Εννοιολογικοί χάρτες
- Εργασία σε ομάδες ή ατομικά
- Θεατρικό παιχνίδι

Γενικό προφίλ παιδιών της τάξης

Γεωργία: Η Γεωργία είναι ένα παιδί που μέσα στην τάξη την ώρα του προγράμματος δεν μιλάει σε κανέναν. Πιθανόν να έχει επιλεκτική αλαλία.

Θανάσης: Ο Θανάσης είχε χαρτί από ψυχοπαιδαγωγικό κέντρο για ανωριμότητα και πιθανόν χαμηλή νοημοσύνη έχει κάνει επαναφοίτηση νηπιαγωγείου.

Γρηγόρης: Προβλήματα λόγου.

Σπύρος: εμφανίζει προβλήματα συμπεριφοράς (γίνεται βίαιος σε συμμαθητές του και σε αντικείμενα και έπιπλα μέσα στην τάξη)

Ανέστης: Χαρισματικός.

Άννα: Είναι από την Αλβανία και δεν γνωρίζει καθόλου ελληνικά.

Νικολέτα: Έχει έντονη διάσπαση προσοχής, παθαίνει συνέχεια ατυχήματα. Έχει χαμηλή επίδοση. Πιθανόν ή ΔΕΠ-Υ ή οριακή-χαμηλή νοημοσύνη.

Γ.ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΕΡΓΑΣΙΑΣ			
1 ^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ (ΛΕΠΤΑ)			
α/α	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ
1	60'	Η Νικολέτα και η Μαριάνθη την ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων συζητούσαν τι έχουν φέρει για πρωινό. Η Νικολέτα είχε φέρει ένα αυγό. Η Μαριάνθη τη ρώτησε αστεειυόμενη αν το συγκεκριμένο αυγό είχε κοτόπουλάκι, αν ναι θα είχε φέρει για πρωινό κοτόπουλο ψητό. Η Νικολέτα πειράχτηκε λίγο και της είπε νευριασμένα γιατί τα κοτόπουλα από τα αυγά βγαίνουν. Με αφορμή το παραπάνω περιστατικό τέθηκε το θέμα στη γωνιά της συζήτησης από τη νηπιαγωγό. Η νηπιαγωγός πρότεινε στα παιδιά να φτιάξουν δύο διαγράμματα, οι ιδέες ήταν των παιδιών και η νηπιαγωγός θα έπαιζε τον ρόλο του γραφέα. Το πρώτο διάγραμμα αναφερόταν τι	Η μαθησιακή-διδασκτική πράξη ξεκίνησε με δραστηριότητα για όλη την τάξη. Η εισαγωγή της νέας έννοιας έγινε με σύνδεση με την καθημερινή ζωή. Τα παιδιά ενεπλάκησαν μέσω των ερωτήσεων – απαντήσεων και η νηπιαγωγός φρόντισε να συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότερα παιδιά. Ο εννοιολογικός χάρτης έμεινε στον πίνακα για όλη τη διάρκεια του προγράμματος για να διευκολύνει άλλες δραστηριότητες αργότερα.

		γνωρίζουν τα παιδιά για το θέμα. Το δεύτερο τι θέλουν να μάθουν και το τρίτο πως/που θα βρουν τις πληροφορίες που θέλουν(παράρτημα πίνακας 1,2). Η νηπιαγωγός πρότεινε να δούλέψουν σε ομάδες την επόμενη φορά για την εύρεση των πληροφοριών.	
2	60'	Η νηπιαγωγός χώρισε τα παιδιά σε ομάδες για την εύρεση πληροφοριών από πηγές που υπήρχαν μέσα στην τάξη. Δυο ομάδες δούλεψαν στη γωνιά της βιβλιοθήκης, μία στη γωνιά του υπολογιστή και μία ομάδα έπαιρνε συνέντευξη από ένα παιδί της έκτης .	Η νηπιαγωγός πριν ξεκινήσει η δραστηριότητα προετοίμασε την τάξη: κάλεσε ένα μαθητή από το δημοτικό στην τάξη. Τοποθέτησε δυο βιβλία στη βιβλιοθήκη σε σχέση με το θέμα: ένα για την διατροφική αξία των τροφών και το άλλο εγκυκλοπαιδικό και συγκεκριμένα από πού προέρχονται τα πτηνά (εποχή των δεινοσαύρων). Τα δυο βιβλία επιλέχθηκαν λόγω των ερωτήσεων που είχαν κάνει τα παιδιά. Στη συνέχεια έβαλε στον υπολογιστή λογισμικό που περιείχε πληροφορίες για το θέμα. Η νηπιαγωγός χώρισε τα παιδιά σε ομάδες με βάση τις προσωπικές επιλογές των παιδιών. Το μόνο που φρόντισε είναι οι ομάδες να ψάχνουν πληροφορίες που είχαν ρωτήσει. Στην αρχή τα παιδιά που είχαν βιβλίο για την απόκτηση της πληροφορίας έπρεπε να παρατηρήσουν τις εικόνες και να συζητήσουν κάνοντας υποθέσεις το τι να γράφει το κείμενο. Ύστερα η νηπιαγωγός πήγε κοντά τους και τους ρώτησε τι υποθέτουν ότι γράφει. Έπειτα διάβασε το κείμενο και ρώτησε τα παιδιά αν οι υποθέσεις τους βγήκαν αληθινές. Τους πρότεινε να ζωγραφίζουν

			<p>τις πληροφορίες. Παρόμοιες ενέργειες έγιναν και στις υπόλοιπες ομάδες. Στο τέλος της ώρας μαζεύτηκε όλη η τάξη και κάθε ομάδα παρουσίασε τις πληροφορίες που βρήκε. Υπήρχαν όμως δυο ερωτήσεις που έμειναν αναπάντητες. Η πρώτη ήταν αν χρειάζεται ο κόκορας για να κάνει η κότα αυγά, πόσα αυγά πρέπει να τρώμε την ημέρα και αν κάνει καλό για την υγεία μας. (Οι πληροφορίες που συνέλλεξαν τα παιδιά μαζί με τα σχέδιά τους φωτοτυπήθηκαν για αργότερα)</p>
3	60'	<p>Στη γωνιά της συζήτησης προετοιμάστηκε η επίσκεψη στο κοτέτσι της γειτονιάς. Τα παιδιά έγραψαν γράμμα στην κυρία Τούλα για να τους δεχτεί στο κοτέτσι.</p>	<p>Τα παιδιά θέλησαν να επικοινωνήσουν με την κυρία Τούλα αλλά δε γνώριζαν το τηλέφωνό της. Η νηπιαγωγός πρότεινε να της γράψουν ένα γράμμα και τους ρώτησε πόσοι διαφορετικοί τρόποι υπάρχουν για να επικοινωνήσουν οι άνθρωποι. Συνεχίστηκε η συγγραφή του γράμματος. Η νηπιαγωγός είχε το ρόλο του γραφέα και τα παιδιά έλεγαν τις σκέψεις τους. Ως πίνακα αναφοράς το γράμμα που έγραψε η νηπιαγωγός, τα παιδιά καλέστηκαν να γράψουν μόνο τους το γράμμα που θα πήγαινε στην κυρία Τούλα ανά πρόταση. Καθώς έγραφαν τα νήπια η νηπιαγωγός τους έλεγε ποια ακριβώς λέξη έγραφαν και η υπόλοιπη τάξη τη συλλάβιζε. Έγινε αναφορά στις νόρμες της πρότασης δηλαδή ότι όταν γράφουμε ξεκινάμε με κεφαλαίο, αφήνουμε κενό, βάζουμε τόνο εκεί που φωνάζει και στο τέλος τελεία. Όταν γράφτηκε το</p>

			γράμμα το έβαλαν σε ένα φάκελο και ένα παιδί που πέρναγε κάθε μέρα έξω από το σπίτι της θα το έβαζε στο γραμματοκιβώτιό της.
4	60'	Έρθε θετική απάντηση από την κυρία Τούλα. Τα παιδιά στη γωνιά της συζήτησης συζητήσανε τι θα ρωτήσουν στη συνέντευξη την κυρία Τούλα. Σύνταξαν ερωτήσεις. Χωρίστηκαν σε ομάδα δημοσιογράφων, ζωγράφων, εποπτικών μέσων και ομάδα σύνταξης. Τέσσερις γονείς αναλάβανε βοηθί της κάθε ομάδας. Η ομάδα σύνταξης έγραψε τις ερωτήσεις. Οι ζωγράφοι έκαναν σκίτσα δίπλα από κάθε ερώτηση για να βοηθήσουν τους δημοσιογράφους. Οι δημοσιογράφοι έμαθαν τις ερωτήσεις. Η ομάδα των εποπτικών μέσων ήρθε σε επαφή με την φωτογραφική, την κάμερα και το δημοσιογραφικό μαγνητοφονάκι και πειραματιστήκαν. Στο τέλος της ώρας η τάξη μαζεύτηκε στην γωνιά της συζήτησης και συζητήσε για την αυριανή συνέντευξη και για κανόνες συμπεριφοράς.	Η απάντηση της κυρίας Τούλας ήταν γραπτή. Η νηπιαγωγός διάβασε την απάντησή της κυρίας Τούλας. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες με βάση τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Είχαν καλεστεί τέσσερις γονείς οι οποίοι είχαν εκπαιδευτεί από την Νηπιαγωγό για το ρόλο που θα έπαιζαν στις ομάδες. Στο χωρισμό των ομάδων ο Ανέστης ήταν στην συντακτική ομάδα γιατί γνώριζε να γράφει και να διαβάζει. Ο Θανάσης ήταν πολύ επικοινωνιακός και μπήκε στην ομάδα των δημοσιογράφων. Η Γεωργία και η Άννα ήταν καλή στη χρήση της τεχνολογίας και μπήκαν στην ομάδα των εποπτικών μέσων. Ο Γρηγόρης και ο Σπύρος ζωγράφιζαν πολύ καλά και μπήκαν στην ομάδα των ζωγράφων. Η Νικολέτα μπήκε επίσης στην ομάδα των ζωγράφων. (Η γραφή του γράμματος έγινε πάλι με πίνακα αναφοράς)
5	60'	Επίσκεψη στο κοτέτσι της κυρίας Τούλας. Η κάθε ομάδα με το βοηθό γονιό σύλλεξε πληροφορίες. Επέστρεψε στην τάξη. Οι ομάδες επεξεργάστηκαν τις πληροφορίες. Στο τέλος οι ομάδες παρουσίασαν τις πληροφορίες τους. Δόθηκε εργασία στο σπίτι να βρουν συνταγές που να περιέχουν τη λέξη αυγό, κότα, κοτόπουλο ή κόκορας.	Κατά την επίσκεψη οι δημοσιογράφοι έκαναν τις ερωτήσεις στην κυρία Τούλα. Η ομάδα σύνταξης βοήθησε τους δημοσιογράφους να θυμηθούν τις ερωτήσεις. Ο Θανάσης λόγω του ότι δε ντρεπόταν ηγήθηκε στην ομάδα των δημοσιογράφων και ενθάρρυνε και τα υπόλοιπα παιδιά να συμμετέχουν.

		<p>Οι ζωγράφοι παρατηρούσαν καλά το κοτέτσι για να ζωγραφίσουν αργότερα. Ο Σπύρος κράταγε ένα μπλοκ και ξυλομπογιές και σκίτσαρε. Βοήθησε πολύ που ήταν η μητέρα του στην ομάδα του. Ο Γρηγόρης συζήταγε με την Νικολέτα και τα άλλα παιδιά της ομάδας του για το τι θα ήταν καλύτερο να ζωγραφίσουν. Η ομάδα των εποπτικών μέσων τράβηξε φωτογραφίες, βίντεο και μαγνητοφώνησε την συνέντευξη και το κοτέτσι. Η Γεωργία ήταν πολύ συγκεντρωμένη στο έργο της, την ηχογράφηση της συνέντευξης και ένιωθε μεγάλη ασφάλεια γιατί ήταν δίπλα της ο καλός της φίλος Θανάσης. Η βοήθεια των μαμάδων ήταν Πολυτίμη. Μετά την επίσκεψη, στην τάξη οι ομάδες δούλεψαν με τις πληροφορίες που συνέλεξαν. Οι δημοσιογράφοι με την ομάδα σύνταξης έγινε ένα. Τους δόθηκε το μαγνητοφωνάκι και ζωγράφισαν τις απαντήσεις της κυρίας Τούλας. Η ομάδα των εποπτικών μέσων πέρασαν τις φωτογραφίες και το βίντεο στον υπολογιστή και τις επεξεργάστηκαν. Οι ζωγράφοι έφτιαξαν ζωγραφίες με θέμα το τι είδαν στο κοτέτσι και τους έκανε εντύπωση. Στο τέλος οι ομάδες παρουσίασαν τις πληροφορίες τους και έγινε συζήτηση για το που θα κατέληγε όλη αυτή η δουλειά. Τα παιδιά αποφάσισαν ότι ήθελαν να φτιάξουν ένα βιβλίο για την κότα και το αυγό και να το βάλουν</p>
--	--	---

			στη βιβλιοθήκη έτσι ώστε να το δανείζονται όποτε θέλουν. Επίσης σκέφτηκαν να κάνουν μια γιορτή να παίξουν θέατρο, να γίνει έκθεση ζωγραφικής και φωτογραφίας και να κεράσουν γλυκά που θα τα έφτιαχναν τα ίδια με συνταγές που είχαν τη λέξη αυγό. Η νηπιαγωγός ενημέρωσε τους γονείς πως θα δουλέψουν στο σπίτι για την εύρεση της συνταγής. Στους γονείς της Άννας δόθηκε η οδηγία να φέρει τη συνταγή στη γλώσσα της.
6	60'	Τα παιδιά έφεραν τις συνταγές από τα σπίτια τους. Στη γωνιά της συζήτησης τέθηκε το θέμα αν όλες οι συνταγές είχαν τις ζητούμενες λέξεις. Η νηπιαγωγός πρότεινε να κατασκευαστεί ένας πίνακας και εκεί να κατηγοριοποιηθούν τις συνταγές σύμφωνα με τις δοσμένες λέξεις.	Κάθε παιδί έδειχνε σε όλη την τάξη που γράφει τη δοσμένη λέξη πάνω στη συνταγή και κατέγραφε στον πίνακα το όνομα της συνταγής και την ποσότητα αυγών ή κοτόπουλου χρειάζεται η συνταγή για να γίνει. Όταν έφτασε η σειρά της Άννας τα παιδιά ξαφνιάστηκαν που η συνταγή δεν ήταν στα ελληνικά αλλά ήθελαν πολύ να μάθουν τι γράφει. Η νηπιαγωγός που είχε μιλήσει στους γονείς της Άννας ζήτησε από εκείνη να ζωγραφίσει τη συνταγή και να την αναφέρει προφορικά εν συντομία στη γλώσσα της. Τα υπόλοιπα παιδιά μετέφραζαν στα ελληνικά τα υλικά. Έπειτα η Άννα έγραψε το όνομα της συνταγής στη γλώσσα της.

α/α	ΔΙΑΡ- ΚΕΙΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ	ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ
------------	-----------------------	----------------------	---------------------

7	60'	Προετοιμασία για κάλεσμα Διαιτολόγου. Γραφή γράμματος και ερωτήσεων. Οι ομάδες παραμένουν ως έχουν.	Παρόμοια διαδικασία με κουτί 3 και 4
8	60'	Ήρθε η διαιτολόγος στην τάξη. Έγινε γνωριμία των παιδιών με τις τροφές και τη θέση τους στην πυραμίδα μέσα από παιχνίδι με τα υλικά από το μπακάλικο. Έφτιαξαν το πρωινό, το μεσημεριανό και το βραδινό με πραγματικά τρόφιμα με βάση σχεδιασμένου πίνακα αναφοράς.	Οι ομάδες δούλεψαν παρόμοια με κουτί 5. Σχεδιάστηκε μία μεγάλη πυραμίδα στο πάτωμα με χαρτοταινία για να τοποθετηθούν τα τρόφιμα από το μπακάλικο. Τα νήπια με πίνακα αναφοράς έμαθαν να γράφουν και να χωρίζουν σε συλλαβές τις ομάδες των τροφίμων.
9	3 εβδομάδες	Στη γωνιά της συζήτησης τα παιδιά χωρίζονται σε νέες ομάδες για την προετοιμασία της γιορτής: στην ομάδα των ζωγράφων, των συγγραφέων, των ηθοποιών, των χορευτών και των νέων τεχνολογιών. Δουλεύουν ανά ομάδα στις γωνιές.	Οι ομάδες έφτιαξαν τα κουστούμια, το θεατρικό έργο, το χορευτικό, τις προσκλήσεις, τη μουσική και έμαθαν τους ρόλους τους. Έγραψαν γράμμα στο Δήμαρχο της πόλης για να τους παραχωρήσει την αίθουσα εκδηλώσεων του Δημαρχείου (Δες κουτί 3) Σ' αυτή τη φάση τα περισσότερα παιδιά πέρασαν από όλες τις ομάδες.
10	60'	Μία μέρα πριν την γιορτή τα παιδιά φτιάχνουν γλυκά για την ημέρα της γιορτής. Στη γωνιά της συζήτησης συζητήσανε για το αν τελικά μάθανε αυτά που δε γνώριζαν και τι άλλες πληροφορίες προέκυψαν στην πορεία του προγράμματος. Οι μαθητές αυτοαξιολογήθηκαν και ετεροαξιολογήθηκαν. Επίσης αξιολογήθηκαν διάφοροι τομείς του προγράμματος.	Η νηπιαγωγός είχε καλέσει μια μαμά για βοήθεια και είχε γράψει τη συνταγή με τέτοιο τρόπο ώστε να την εκτελέσουν μόνο τους τα παιδιά με πίνακα αναφοράς. Ένα ένα παιδί καλείται να αναγνωρίσει ένα υλικό και να το βάλει στο μίγμα. Τα γλυκά ψήνονται και φυλάσσονται για τη γιορτή. Οι μαθητές αυτοαξιολογούνται με συγκεκριμένα κριτήρια.
11	120'	Παρουσίαση της γιορτής	Τα παιδιά έπαιξαν τη θεατρική παράσταση, έδειξαν στους γονείς το βιβλίο, τις ζωγραφίες και τις φωτογραφίες. Η βραδιά έκλεισε με όμορφα συναισθήματα.

Αξιολόγηση μετά την εφαρμογή

Το προτεινόμενο σενάριο υλοποιήθηκε σε δημόσια τάξη συμπερίληψης ολόημερου νηπιαγωγείου με 27 νήπια με ιδιαίτερες περιπτώσεις όπως αυτές αναφέρονται στο προτεινόμενο σχέδιο εργασίας.

Ως προς τις επιδιώξεις του σεναρίου

Η εφαρμογή του σεναρίου έδειξε πως οι επιδιώξεις του όχι μόνο υλοποιήθηκαν επιτυχώς, προσαρμόστηκαν στις ανάγκες των ομάδων αλλά και επεκτάθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές. Οι μαθητές έμαθαν να ανακαλύπτουν τη νέα γνώση, να κρίνουν τις πηγές και τις πληροφορίες, να επεξεργάζονται αυτές τις πληροφορίες, να τις συνθέτουν δημιουργικά, να τις παρουσιάζουν και να εφαρμόζουν τη διαδικασία της συνολικής αξιολόγησης.

Ως προς τα εργαλεία

Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με ποικίλα εργαλεία. Η νηπιαγωγός είχε φροντίσει να γίνεται συζήτηση στην ομάδα για τη σωστή χρήση των εργαλείων και να υπάρχει ανάλογος οπτικοποιημένος πίνακας αναφοράς με τους κανόνες.

Ως προς τη διαδικασία υλοποίησης

Κατά την υλοποίηση του σεναρίου δεν υπήρξαν προβλήματα. Η νηπιαγωγός σε όλη τη διάρκεια κατέγραφε τον τρόπο που δούλευε το κάθε νήπιο και σε ατομικό portfolio αξιολογούσε τη μαθησιακή και κοινωνική πορεία του καθώς κρατούσε και δείγμα δουλειάς του. Η τάξη καθημερινά στο τέλος κάθε δραστηριότητας συζητούσε στη γωνιά της συζήτησης για το πώς δούλεψαν τα μέλη της, τι έψαχναν, που βρήκαν τις πληροφορίες, τι προβλήματα αντιμετώπισαν και τι έμαθαν.

Ως προς την προσαρμογή και επεκτασιμότητα

Το σενάριο αποδείχτηκε ευέλικτο γιατί εντάχθηκαν και πολλά άλλα θέματα σχεδίων εργασίας που έχουν σχέση με τη διατροφή σε συνάρτηση με τις εποχές του χρόνου όπως για παράδειγμα στο τέλος Φεβρουαρίου με αρχές Μαρτίου έγιναν δύο σχέδια εργασίας: η αμυγδαλιά και οι απόκριες τα οποία προσεγγίστηκαν διαθεματικά και σε συνάρτηση με τη διατροφή.

Βιβλιογραφία

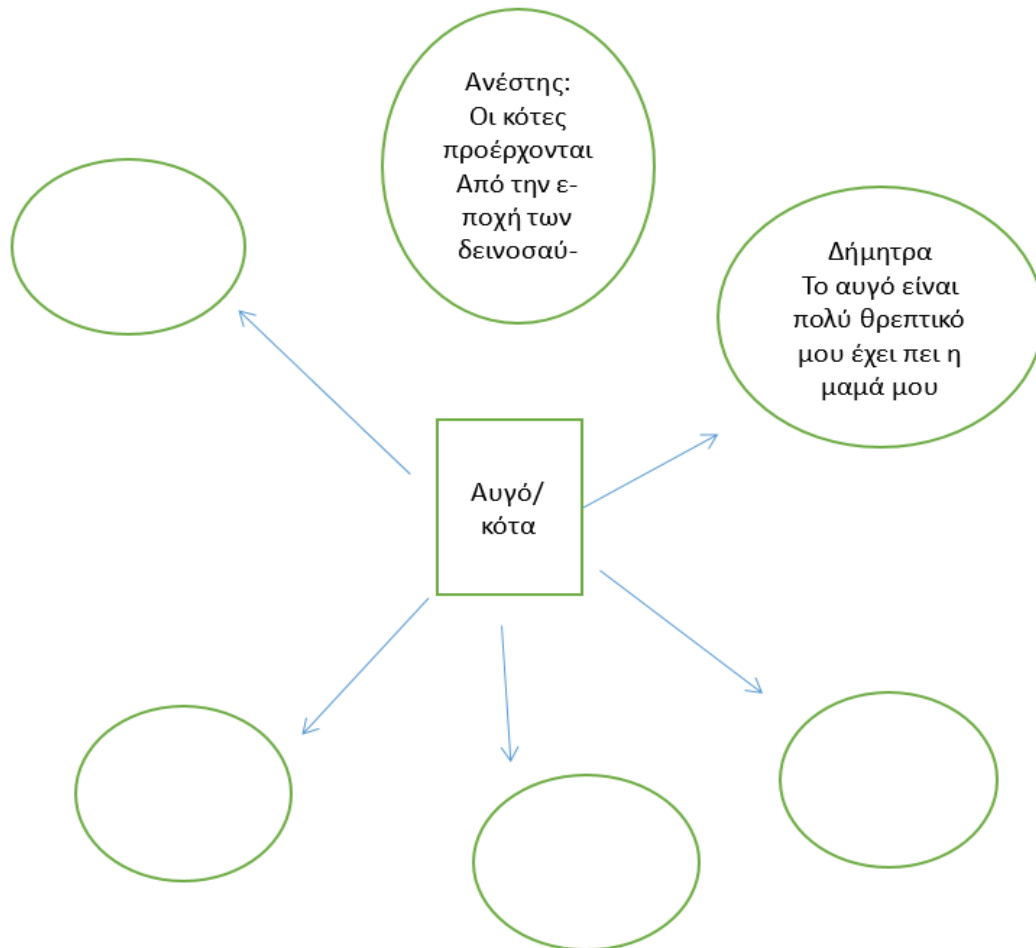
Ainscow, M. (2004). Special needs through school improvement: School improvement through special needs. In D. Mitchell (ed.), *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*. New York: RoutledgeFalmer, 2, 265- 279.

- Alberta Education (2010). *Making a difference : meeting diverse learning needs with differentiated instruction*. Alberta.
- Anderson, C., Klassen, R. & George, G. (2007). Inclusion in Australia. What teachers say they need and what school psychologists can offer. *School Psychology International*, 28(2), 131-147.
- Baker, P. (2005). Managing student behaviour: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33 (3), 51-64.
- Brown, P. & Shearer, J. (2004). Challenges for inclusion within a quality of life model for the 21st century, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*. New York: RoutledgeFalmer , 2,139-156.
- McCarty, K. (2006). *Full inclusion: The benefits and disadvantages of inclusive schooling*. (Διαθέσιμο online: <http://eric.ed.gov/?id=ED496074>, προσπελάστηκε στις 06/03/2016)
- Hall, T., Strangman, N., & Meyer, A. (2003). *Differentiated instruction and implications for UDL implementation*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Kavale, K. & Mostert, M. (2004). River of ideology, islands of evidence, in Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*. New York: RoutledgeFalmer, 2,192-213.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα- Κριτική θεώρηση, στο Κυπριωτάκης, Α. (επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*. Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ, Σχολή Επιστημών Κρήτης, 156-169.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Shaffner, C. & Buswell, B. (2004). What do we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In D.Mitchell (ed.), *Special Educational Needs and Inclusive Education: Major Themes in education*. New York: RoutledgeFalmer, 2, 295-313.
- Tomlinson, C. A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. USA: A & CD.

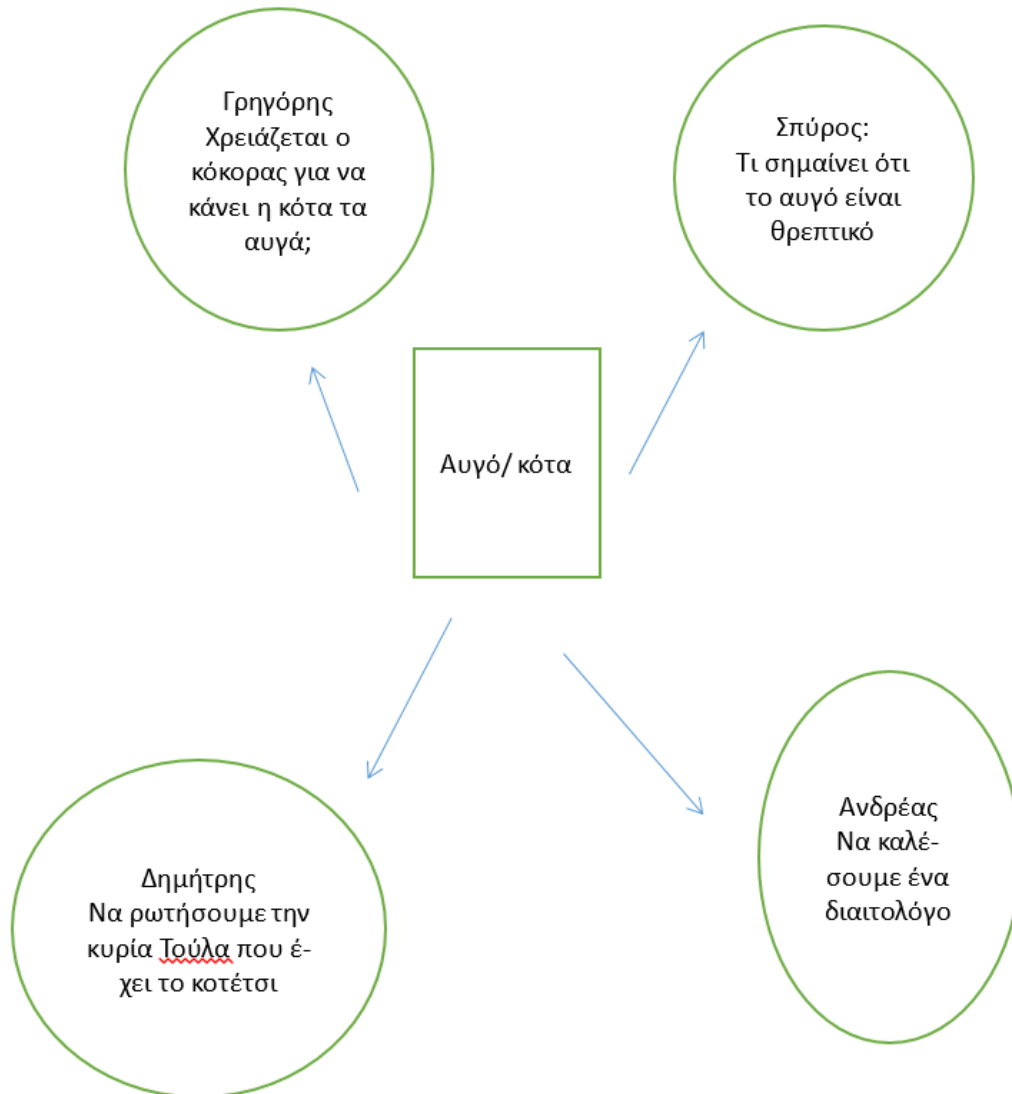
Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teacher and administration views, *International Journal of Special Education*, 23(2), 8-16.

Παράρτημα

Τι γνωρίζω



Τι θέλω να μάθω και που μπορώ να ψάξω για να βρω την απάντηση



Σχολική επίδοση και κοινωνική ανισότητα

Κωλέττη Ελένη
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
 kkeleni02@gmail.com

Ψωμά Βασιλική
 Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
 basilina@hotmail.com

Περίληψη

Για την εξέλιξη του ατόμου πρώτη και βασική απαίτηση είναι η ύπαρξη κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι μαθητές βρίσκονται σε άμεση διαλεκτική, δυναμική συνάρτηση με το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται. Αποτελούν ταυτόχρονα ιδιαίτερες και κοινωνικές οντότητες. Συγχρόνως εμπεριέχουν την ανανέωση ή το μετασχηματισμό υπό την επήρεια της διαρκώς μεταβαλλόμενης ψυχολογικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Στις αρχές του 20ου αιώνα κυριάρχησε η αντίληψη ότι «η εκπαιδευτική πυραμίδα αντιστοιχεί στην κοινωνική στρωμάτωση». Έτσι για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα στους κόλπους της κοινωνίας και της πολιτικής κυριάρχησε ως αυτονόητη αλήθεια η πεποίθηση ότι οι ανθρώπινες ομάδες διακρίνονται σε νοητικά ανώτερες και κατώτερες. Τη δεκαετία του 1960 προβάλλει το αίτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης για παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, ώστε να αξιοποιείται όλο το ανθρωπινό δυναμικό άσχετα της κοινωνικο-οικονομικής του προέλευσης με σκοπό τη γενικότερη οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική πρόοδο με αξιοκρατικό τρόπο. Μέσα σε αυτή την αντίληψη της εκπαιδευτικής τυπικής ισότητας, διαφαίνεται η πεποίθηση της «φυσικής» διανοητικής ικανότητας. Την εικοσαετία 1950-70 σε αυτή τη ριζωμένη αντίληψη τα ερευνητικά δεδομένα θα δώσουν νέο περιεχόμενο το οποίο συσχετίζει τη σχολική επιτυχία με την κοινωνικομορφωτική καταγωγή.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνική και εκπαιδευτική ανισότητα, σχολική επιτυχία, γλωσσικές δυσκολίες

Εκπαιδευτικό σύστημα και κοινωνική ανισότητα

Η επίδραση της αγωγής αποτελεί βασικό πρόβλημα του παιδαγωγικού στοχασμού, καθώς διατηρείται άλλοτε η πίστη στη δύναμη των έμφυτων καταβολών και άλλοτε στη δύναμη του περιβάλλοντος (Δανασσής - Αφεντάκης, 1985). Τα παραδοσιακά στερεότυπα ενισχύουν την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση, καθώς συσχετίζουν την ευφυΐα και τη σχολική επίδοση (Φραγκουδάκη, 2001).

Η ανθεκτικότητα των κοινωνικών προκαταλήψεων νομιμοποιεί τις επιλογές του εκπαιδευτικού συστήματος να αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα και να θεωρείται η άνιση επίδοση ως αναμενόμενο και «φυσικό» φαινόμενο καθώς οι διανοητικές ικανότητες εγγενείς, κληρονομημένες ή «φυσικές» εκλαμβάνονται ως διαβατήριο για την κατάκτηση των διανοητικών εργασιών. Τα ερευνητικά όμως δεδομένα ανατρέπουν την ανέγκυρη και ρατσιστική θεωρία ότι στη σχολική αποτυχία οδηγούνται τα λιγότερο ικανά και προικισμένα με ευφυΐα από τη φύση άτομα. Η υψηλή στατιστική συνάφεια κοινωνικής καταγωγής και σχολικής επίδοσης θέτει τη βαθύτερη αναζήτηση της αιτίας του φαινομένου, καθώς η ευφυΐα δεν είναι δυνατόν να κατανέμεται από τη φύση με

ταξικά ή φυλετικά κριτήρια (Φραγκουδάκη, 2001). Η ευφυΐα εκλαμβάνεται ως συνονθύλευμα συμπεριφορών, ικανοτήτων και δυνατοτήτων και γεννάται το ερώτημα πώς μπορούν να συγκεραστούν και να αποδοθούν σε μια αριθμητική τιμή, αυτή του Δείκτη Νοημοσύνης, ο οποίος μάλιστα για μερικούς ψυχολόγους συνιστά «παράγοντα» επιτυχίας καθώς υπάρχει καλή συσχέτιση με τη σχολική επίδοση (Jacqard, 2010). Τα γονίδια βέβαια καθορίζουν την ύπαρξή μας, αλλά δεν μπορούν να θεωρηθούν ανεξάρτητα από την επιρροή του περιβάλλοντος (Jacqard, 2010). Τα αποτελέσματα ερευνών σε δίδυμα επιβεβαιώνουν τη θέση ότι οι κληρονομικές καταβολές δεν προκαθορίζουν το βαθμό εξέλιξης των χαρακτηριστικών του ατόμου. «Γενετική» και «πολιτισμική» κληρονομιά βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση (Jacqard, 2010).

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner αποτελεί τον αντίλογο στην άποψη ότι η ευφυΐα χαρακτηρίζεται ως μονοδιάστατη δυναμική, εγγενής και μη εξελίξιμη (Φραγκουδάκη, 2001).

Για τον προσδιορισμό της νοημοσύνης ουσιαστικοί παράγοντες είναι το προφίλ και η εξέλιξη δηλαδή ο συνδυασμός και η επέκταση των ειδών νοημοσύνης, τα οποία μπορούν να εξελίσσονται και να ενισχύονται ή να παραμελούνται και να εξασθενούν (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Τα γενετικά χαρίσματα αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία θα αναδυθούν ο πλούτος των εμπειριών και η συλλογική κοινωνική μνήμη, ώστε το άτομο να δημιουργεί αξιοποιώντας την ανεξάντλητη δυνατότητα μάθησης (Jacqard, 2010).

Οι μαθητές διαφοροποιούνται ως προς την ικανότητα, τις προσδοκίες και αντιλήψεις της οικογένειάς τους για την εκπαίδευση, τα κίνητρα, την προθυμία και το ενδιαφέρον για μάθηση (Blackledge & Hunt, 2004; Φράγκος, 1984). Σε σχέση με την ταξική καταγωγή τους προσέρχονται στο σχολικό περιβάλλον λιγότερο ή περισσότερο εξοικειωμένοι και εφοδιασμένοι με γνώσεις και δεξιότητες που εκλαμβάνονται ως απόδειξη διανοητικής ικανότητας και έφεσης για μάθηση. Μεταφέρουν στη σχολική κοινότητα ένα σύνολο εφοδίων, το οποίο μπορεί να αποβεί σε εφελτήριο ή ανάχωμα στη σχολική τους επίδοση (Αθανασούλα –Ρέππα, 2008).

Ο Γάλλος κοινωνιολόγος Bourdieu μελετώντας το φαινόμενο της εκπαιδευτικής ανισότητας κατέληξε ότι η κοινωνικο-οικονομική προέλευση θεωρείται βασικός παράγοντας που καθορίζει την ακαδημαϊκή πορεία του ατόμου. Επιπρόσθετα κάνει λόγο για το «μορφωτικό προνόμιο» ή «μορφωτικό κεφάλαιο» τις διαμορφωμένες δηλαδή «στάσεις» και «συμπεριφορές» που κάθε κοινωνική ομάδα αναπαράγει σχετικά με την εκπαιδευτική κουλτούρα γενικότερα (Αθανασούλα –Ρέππα, 2008). Σύμφωνα με τη Μαρκοπούλου (2007), όπως αναφέρεται στην Αθανασούλα –Ρέππα (2008) στην έννοια του «μορφωτικού κεφαλαίου» συνυπάρχουν τόσο γνωστικά όσο και ιδεολογικά στοιχεία.

Μαθητές προερχόμενοι από προνομιούχα περιβάλλοντα μεταφέρουν μια γενικότερη προδιάθεση για τη μάθηση η οποία είναι αποτέλεσμα ελεύθερης παιδείας και μακροχρόνιας εξοικείωσης εκτός σχολείου με τα μορφωτικά αγαθά. Η αβίαστη αυτή εξοικεί-

ωση αποτελεί σημαντικότερο παράγοντα και προϋπόθεση για την επίτευξη υψηλών επιδόσεων περισσότερο ακόμη και από τον μόχθο της μελέτης ή την πρόθεση καλής απόδοσης. Τέτοιου είδους στάσεις και συμπεριφορές είναι απόρροια κοινωνικής προέλευσης έχουν ιδεολογική χροιά και διαιωνίζουν τον μύθο των φυσικών χαρισμάτων. Η επαφή με μορφωτικά αγαθά υψηλής ποιότητας έχει αποτέλεσμα τη μάθηση χωρίς την άμεση διδασκαλία, η οποία εκλαμβάνεται από τα ίδια τα άτομα αλλά και τον περίγυρό τους ως φυσική ανωτερότητα ή χάρισμα. Οι κάτοχοι μορφωτικού κεφαλαίου θεωρούνται ευφυέστεροι και η ακαδημαϊκή επίδοση καθώς και οι πανεπιστημιακές σπουδές τους αυτονόητη κατάληξη φυσικής πορείας και όχι κατάκτηση (Αθανασούλα –Ρέππα, 2008).

Οι οικογένειες που κατέχουν κάποιο «πολιτισμικό κεφάλαιο» ή έχουν διαπιστώσει στην καθημερινότητά τους τις αρνητικές συνέπειες της απουσίας της εκπαίδευσης, θεωρούν τη σχολική επιτυχία παράγοντα κοινωνικής επιτυχίας και δημιουργούν ευνοϊκό κλίμα για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους καλλιεργώντας ατομικές φιλοδοξίες και εμπνέοντας προσδοκίες (Zeroulou, 1988).

Γλωσσικές δυσκολίες και σχολική επίδοση

Οι τρεις τυπικές συμπεριφορές, της όρθιας στάσης, της γλώσσας και της έλλογης δράσης πραγματοποιούνται μέσω του ανθρώπινου και πολιτισμικού περιβάλλοντος. Ιδιαίτερα η εκμάθηση της γλώσσας είναι απόλυτα πολιτισμική κατηγορία και όχι βιολογικό-φυσικό δεδομένο (Κριβάς, 2007).

Κατά τον Vygotsky, η νοητική ανάπτυξη επιτυγχάνεται όχι μόνο χάρη στον έμφυτο νοητικό εξοπλισμό και τη βιολογική ωρίμανση, αλλά και εξαιτίας της διαμεσολάβησης κοινωνικών γεγονότων και πολιτισμικών εργαλείων, όπως η γλώσσα (Ράπτης & Ράπτη, 2001; Κριβάς, 2007).

Ο Bernstein μελέτησε συστηματικά τη σχέση γλώσσας και σχολικής επίδοσης (Αθανασούλα –Ρέππα, 2008). Τονίζει την συντακτική ακαμψία, την ένδεια του λεξιλογίου και της έκφρασης συναισθημάτων που χαρακτηρίζει τον γλωσσικό κώδικα των χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων σε σύγκριση με την επίσημη γλώσσα και την άνεση αυτοέκφρασης των μεσαίων και ανώτερων γεγονός που κάνει εμφανή την ανισότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Οι χρήστες της επίσημης γλώσσας διακρίνονται για τη δυνατότητα οργάνωσης του τρόπου σκέψης και έκφρασης των συναισθημάτων τους. Έχουν ενισχυμένη αντιληπτική ικανότητα, προσαρμόζονται ευκολότερα στο σχολικό περιβάλλον, αναγνωρίζουν και κατανοούν την οργάνωση και τη δομή του. Σε αντίθεση οι χρήστες της κοινής γλώσσας διακρίνονται για την άκαμπτη χρήση της (Αθανασούλα –Ρέππα, 2008).

Η διδασκαλία βασίζεται στη γλωσσική και μαθηματική νοημοσύνη. Έτσι διασφαλίζεται η συμμετοχή, η επιτυχία και αυτοπεποίθηση μόνο όσων τις έχουν ανεπτυγμένες (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Το σχολικό πλαίσιο όπως είναι διαμορφωμένο

και καθορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα αναγκάζει όλους τους μαθητές να προσαρμοστούν σε συγκεκριμένο μοντέλο μάθησης (Βρατσάλης & Σκούρτου, 2000). Παρότι λοιπόν διαθέτουν πολυδιάστατες γλωσσικές ικανότητες δεν αναδεικνύονται, αντιθέτως τονίζεται η ανεπάρκεια και η φαινομενική υστέρησή τους ως προς τη σχολική τους επίδοση (Baker, 2001).

Ο σχεδιασμός των γλωσσικών βιβλίων προϋποθέτει κοινή αφετηρία και ομοιόμορφη πορεία ανεξάρτητα τη γλωσσική ικανότητα των μαθητών, αναδεικνύοντας την ανισότητα σε σχέση με όσους χρησιμοποιούν γλωσσικές ποικιλίες (γεωγραφικές και κοινωνικές) μη συμβατές με τη σχολική νόρμα (Αρχάκης, 2011).

Όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η εμπειρία απορρίπτονται ως άσχετα με τη σχολική μάθηση, οι κάτοχοί τους ξεκινούν από μειονεκτική θέση και αποστασιοποιούνται από τη μαθησιακή διαδικασία. Η στάση αυτή ερμηνεύεται ως πνευματική ανικανότητα ή αδιαφορία. Αναπτύσσουν την πεποίθηση ότι η προσπάθεια για μάθηση είναι μάταιη και οι δάσκαλοι τη βεβαιότητα έλλειψης ικανοτήτων των μαθητών (Cummins, 2005).

Όλοι λοιπόν οι μαθητές με την είσοδό τους στο σχολείο ξεκινούν από μια βάση ισότητας για να αποδεχθούν τη διαφοροποίηση που υφίστανται αργότερα ως σωστή και δίκαιη. Τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης καθώς πρέπει να εκτελέσουν την ίδια εργασία και να αξιολογηθούν σ' αυτή με τον ίδιο τρόπο και τα ίδια κριτήρια. Έτσι σταδιακά διαφοροποιούνται ως προς τον άξονα της επιτυχίας ανάλογα με το βαθμό ανταπόκρισης στις προσδοκίες του δασκάλου που είναι ο φορέας των κοινωνικών αξιών (Blackledge & Hunt, 2004). Η άποψη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές δεν είναι κοινωνικά ουδέτερη (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001) και «όλα γίνονται εξαιτίας του δασκάλου» (Guilloux, 2012). Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την άμεση συσχέτιση των χαμηλών σχολικών αποτελεσμάτων με τις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Οι Bruner, Bloom και Gange συμφωνούν ότι κάθε μαθητής είναι ικανός να μάθει οτιδήποτε με την κατάλληλη δομή και οργάνωση της ύλης, την κατάλληλη μέθοδο, υλικοτεχνική υποδομή και κοινωνική οργάνωση της τάξης. Οι μη ευνοϊκές συνθήκες μάθησης αυξάνουν τις ατομικές διαφορές ως προς την ικανότητα, το ρυθμό μάθησης και την αυτοεκτίμηση. Η αντίληψη του ατόμου για την αξία ή την απαξία του προκαλεί αντίστοιχα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα με αντίκτυπο στη συμπεριφορά και τη σχολική επίδοσή του (Πατεράκης, 2007).

Κατά τον Bruner, η ανακαλυπτική μάθηση και οι στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων δεν αναπτύσσονται ως δια μαγείας ούτε είναι άσχετες με το εμπειρικό υπόβαθρο του μαθητή (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Άτομα που ασχολούνται με ότι τους «ταιριάζει» κατά τη διάρκεια της μελέτης τους, σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις ανεξάρτητα των δυνατοτήτων τους (Goleman, 1998). Η σχολική ζωή όμως διέπεται από κανόνες και διατάξεις που αντικατοπτρίζουν τις ισχύουσες κοινωνικές δομές και καθορίζουν την παιδαγωγική πράξη (Κριβάς, 2007).

Η μαθησιακή διαδικασία είναι κοινωνική αμφίπλευρη δράση δασκάλου-μαθητή (Χρυσοφίδης, 1991). Με την κατάλληλη ανατροφοδότηση επιτυγχάνεται η δραστηριοποίηση εσωτερικών κινήτρων για απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων (Πατεράκης, 2007). Αποκτά ξεχωριστή σημασία ιδιαίτερα, αν αναγνωρίζεται το δικαίωμα «καθένας να μαθαίνει αυτό που δικαιούται» και η διάπλαση «συναισθηματικά ευφυών» παιδιών, ικανών να διαχειρίζονται οποιαδήποτε ικανότητα διαθέτουν. Με το προσχηματικό όμως επιχείρημα της παροχής «ίσων ευκαιριών» συντελείται η διαιώνιση του φαινομένου να αυξάνει η επίδοση των καλών και να δυσχεραίνει η θέση των αδυνάτων (Πόρποδας, 2011; Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008).

Γλωσσική ετερογένεια και σχολική επίδοση

Η σύγχρονη σχολική τάξη σηματοδοτείται από την κοινωνική και πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού δυναμικού της και τη γλωσσική πολυμορφία της. Παρατηρούνται φαινόμενα διγλωσσίας και γλωσσικής πολυμορφίας/διμορφίας καθώς φοιτούν μαθητές προερχόμενοι από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές, εθνικότητες και κοινωνικο - πολιτισμικές ομάδες (Σκούρτου, 2001). Οι κειμενικές και κοινωνικοποιητικές δεξιότητες τους διαφοροποιούνται λόγω της κοινωνικής και εθνικής τους προέλευσης. Ερχόμενοι στο σχολείο φέρνουν και στοιχεία της γλώσσας ή των γλωσσών τους (Σκούρτου, 2001). Η γλωσσική όμως συμπεριφορά που αποκλίνει από τη σχολική νόρμα αξιολογείται αρνητικά και συνήθως η μετάβαση από την προφορικότητα στην εγγραματοσύνη για τα παιδιά εθνικών μειονοτήτων και χαμηλότερων κοινωνικο-οικονομικών ομάδων δεν είναι ομαλή. Ο φτωχός και ιδιόμορφος προφορικός λόγος, εξαιτίας της κοινωνικής τους προέλευσης, γίνεται αιτία να αποκλείονται από το πολιτιστικό περιβάλλον του σχολείου με αποτέλεσμα να επηρεάζεται όχι μόνο η επίδοσή τους, καθώς καταβάλλουν προσπάθεια μικρότερη των δυνατοτήτων τους, αλλά και η συμπεριφορά τους (Αρχάκης, 2011).

Το αφαιρετικό, αφομοιωτικό εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει χαμηλά κίνητρα και δημιουργεί αρνητικές στάσεις για μάθηση. Αποτελεί βασική αιτία της χαμηλής επίδοσης, η οποία συνήθως ερμηνεύεται ως μαθησιακή δυσκολία (Baker, 2001).

Καθώς απαιτείται «κοινή αφετηρία και ομοιόμορφη πορεία» οι μαθητές βιώνουν την ανισότητα αποδεικνύοντας το έλλειμμα του εκπαιδευτικού συστήματος να αντιμετωπίσει «τη γλωσσική και πολιτιστική ετερογένεια στη βάση του σεβασμού της μητρικής γλώσσας» (Αρχάκης, 2011).

Ο γλωσσικός κώδικας της οικογένειας αντανακλά την κοινωνική δομή, τις σχέσεις και τη λειτουργία της (Πόρποδας, 2003). Ο γλωσσικός κώδικας όμως του σχολείου βρίσκεται σε αναντιστοιχία με το βαθμό ανάπτυξης των γλωσσικών ικανοτήτων που απαιτούνται για την αποκωδικοποίηση των παρεχόμενων μηνυμάτων στη καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να είναι εμφανής η αδυναμία των μαθητών ως προς την κατανόηση αφηρημένων εννοιών και η εκπαιδευτική διαδικασία να παρεμποδίζεται (Σκούρτου, 2011; Τριάρχη-Herrmann, 2002).

Η ένδεια της γλωσσικής επάρκειας που απαιτείται για την ανταπόκριση στις ακαδημαϊκού περιεχομένου γνωστικές απαιτήσεις του σχολείου αντικαθίσταται από την ανταπόκριση σε απλές επικοινωνιακές δεξιότητες. Έτσι η ποικιλομορφία και οι ιδιαίτερες γλωσσικές ικανότητές αυτών των μαθητών μένουν ανεκμετάλλευτες. (Baker, 2001).

Ο Cummins προσπαθεί να εξηγήσει τη μειωμένη ικανότητα ορισμένων μαθητών να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις τονίζοντας τη διάκριση μεταξύ επικοινωνιακής δεξιότητας και νοητικής ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας και την μεταξύ τους υπολανθάνουσα διάσταση (Cummins, 2005). Η διδακτική πράξη αναδεικνύει τον απαιτητικό ακαδημαϊκό λόγο (Baker, 2001) και σπάνια «εκμεταλλεύεται» την προγενέστερη εμπειρία των μαθητών και το κοινωνικό συγκείμενο για την προσπέλαση των δυσκολιών (Cummins, 2005).

Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας κυριαρχεί στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (Reich, 1997) και η επικοινωνιακή ικανότητα δεν καλλιεργείται σε ικανοποιητικό βαθμό, καθώς δίνεται έμφαση στη διδασκαλία των γραμματικών κανόνων, ως προϋπόθεση σωστής και αποτελεσματικής χρήσης της γλώσσας (Αρχάκης, 2011). Στην προσπάθειά τους οι μαθητές να παρακάμψουν τις γλωσσικές και εννοιολογικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν συνήθως πέφτουν σε γλωσσικά «ατοπήματα», τα οποία ερμηνεύονται ως αδυναμία και γλωσσικό έλλειμμα (Σκούρτου, 2001) και όχι όπως αναφέρει η Τσολακίδου στη (Σκούρτου, 2001) ως «δυναμική και πολυδιάστατη πρακτική» έκφρασης του εμπειρικού και ψυχοσυναισθηματικού τους κόσμου και προσπάθεια κατάκτησης της γλώσσας-στόχου (Σκούρτου, 2001). Τα «γλωσσικά αυτά ατοπήματα» κατά τη γλωσσική διδασκαλία δεν αξιοποιούνται δημιουργικά με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (Αρχάκης, 2011) καθώς δεν αντιμετωπίζονται ως αντικείμενο προβληματισμού εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Η μάθηση επιτυγχάνεται, όταν η προϋπάρχουσα γνώση αξιοποιείται για την εδραίωση της νέας «αντλώντας από μια κοινή δεξαμενή εννοιών». Δυστυχώς όμως ο δημιουργικός αυτός τρόπος μάθησης, δε λαμβάνει συχνά χώρα στη διδακτική πράξη (Σκούρτου, 2011). Η αδυναμία χρήσης επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα και νοητικών σχημάτων μπορούν να επιτείνουν τις προκαταλήψεις για τις γλωσσικές και κειμενικές ικανότητες και μέσω της αυτοεκπληρούμενης προφητείας να αποτυπωθούν στη σχολική επίδοση. Η γλωσσική προκατάληψη και οι απορριπτικές στάσεις έμμεσες ή άμεσες απέναντι στη γλώσσα αυτών των μαθητών μπορούν να εκληφθούν ως απόρριψη όχι μόνο της καταγωγής αλλά και των αξιών που αυτή επισύρει ανακάμπτοντας την εξέλιξή τους (Αρχάκης, 2011).

Όταν η πολιτισμική διαφορετικότητα με το αποτύπωμα που αφήνει σε γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο, εκληφθεί ως ευκαιρία άντλησης ερεθισμάτων και εργαλείο μάθησης, διευκολύνει την κοινωνικο-πολιτισμική προσαρμογή, στο πλειονοτικό σχολικό περιβάλλον (Αρχάκης, 2011; Σκούρτου, 2001). Ο ρόλος του σχολείου σε αυτό τον τομέα είναι καθοριστικός. Όταν οι μαθητές εισπράττουν το σεβασμό και την αποδοχή των προσωπικών και πολιτισμικών αξιών (Cummins, 2005) και νιώθουν υπερήφανοι για

τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους, σημειώνουν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις και πετυχαίνουν εκπαιδευτικά (Cummins, 2005).

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Βασικές κοινωνιολογικές έρευνες-Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΑΣΠΑΙΤΕ
- Αρχάκης, Α, (2011). *Γλωσσική διδασκαλία και Σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης
- Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: Από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση, στο Αλ. Ανδρούσου κ.ά. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση* (Τόμος Β'). Πάτρα: ΕΑΠ
- Δανασσής-Αφεντάκης, Κ.(1985). *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών
- Κριβάς, Σ. (2007). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική. Γ' έκδοση*. Αθήνα: Gutenberg
- Κρουσταλάκης, Γ. (1985). *Η παιδαγωγική σήμερα. Τόμος Α'*. Αθήνα: Λύχνος
- Παρασκευά, Π. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & Παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Πόρποδας, Κ.(2011). *Μάθηση και Γνώση στην εκπαίδευση. Γνωστική ανάλυση- Δυσκολίες- Εφαρμογές*. Πάτρα: Αυτοέκδοση
- Πόρποδας, Κ.(2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα: Αυτοέκδοση
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση Και Διδασκαλία Στην Εποχή Της Πληροφορίας. Ολιστική Προσέγγιση. Τόμος Α*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Φράγκος, Χ. (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική. Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας παιδείας διδακτικής και μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg
- Φραγουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση, στο Θ. Δραγώνα κ.ά. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες (Τόμος Α')*. Πάτρα:ΕΑΠ
- Χρυσafίδης, Κ. (1991). *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη. Σύγχρονοι Διδακτικοί Προβληματισμοί*. Αθήνα: Συμρινωτάκης

- Πατεράκης, Α., (2007). Είναι πάντα η μάθηση φυσικό επακόλουθο της διδακτικής διαδικασίας; *Το σχολείο και το σπίτι*. Τεύχος, 486, σ.192-195
- Blackledge, D. & Hunt, B. (1994). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Cummings, J.(2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα:Gutenberg
- Guilloux, L. (2012). Απόσπασμα από τη συνέντευξη στην εκπομπή «Apostrophes» του δημοσιογράφου Bernard Pivot με θέμα το «Πολιτιστικό σπίτι του λαού», στο *Παράλληλα Κείμενα για τη θεματική: Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Goleman, D. (1998). *Συναισθηματική Νοημοσύνη, γιατί το «E.Q» είναι πιο σημαντικό από το «I.Q»;* Έκδοση ιζ'. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Jacquard, A. (2010). *Εγώ και οι άλλοι. Μια γενετική προσέγγιση*. Αθήνα: Κάτοπτρο
- Zeroulou, Z. (1988). Η σχολική επιτυχία των παιδιών των μεταναστών: Τα αποτελέσματα μιας προσέγγισης που λαμβάνει υπόψη την κινητοποίηση. Μετάφραση Α. Φραγκουδάκη, στο *Παράλληλα Κείμενα για τη θεματική: Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Πάτρα: ΕΑΠ

Τα Μαθηματικά και η διδασκαλία τους Μια αγαλήνευτη, μα συναρπαστική συναρτησιακή σχέση

Μαστρογιάννης Αλέξιος
Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.
alexmastr@yahoo.gr

Περίληψη

Τα Μαθηματικά, ανά τους αιώνες, καταφέρνουν να προσφέρουν αποτελεσματικά εργαλεία αποκρυπτογράφησης του κόσμου και φανούς αποκάλυψης και αποκωδικοποίησης των μυστικών της ζωής και του σύμπαντος. Η σπουδαιότητά τους ως κυρίαρχης και παντοκρατορικής επιστήμης δεν τίθεται εν αμφιβόλω. Ωστόσο, τα σχολικά Μαθηματικά υπολείπονται, κατά πολύ, σε αίγλη, καθώς σε πολλές περιπτώσεις δεν κερδίζουν την ευμένεια και τη συμπάθεια των μαθητών. Μια σειρά λόγων, όπως η φοβία και η προκατάληψη, η ιδιαιτερότητά τους ως γνωστικό αντικείμενο και η κακή διδασκαλία δυσχεραίνουν και αναχαιτίζουν τη συμπιλίωση των μαθητών με τα Μαθηματικά και υφαρπάζουν την αδιαμφισβήτητη ομορφιά και γοητεία τους. Η παρούσα εργασία, μέσω επιλεγμένων, απλών παραδειγματικών περιπτώσεων, επιχειρεί να αναδείξει τη συναρπαστικότητα και την επεξηγηματικότητα των Μαθηματικών, ως μια ισχυρή ωστική συνιστώσα αποτελεσματικής διδασκαλίας τους. Ως διδακτικοί σύμμαχοι επιστρατεύονται παιχνίδια, εναλλακτικές μέθοδοι πολλαπλασιασμών, μαθηματικοποιήσεις προβλημάτων, ψηφιακά περιβάλλοντα αλλά και μαθηματικά ανέκδοτα.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθηματικά, διδασκαλία, συναρπαστικότητα, ανέκδοτα

Τα Μαθηματικά ως επιστημονικός κλάδος

Σύμφωνα με τον σημαντικό Γάλλο μαθηματικό Siméon Denis Poisson (1781-1840), «η ζωή είναι καλή μόνο για δυο πράγματα. Για να ανακαλύπτουμε Μαθηματικά και για να διδάσκουμε Μαθηματικά» (Wanko, 2012). Ωστόσο, παρά την υποκειμενικότητα και την προφανή υπερβολή της παραπάνω δήλωσης, είναι αλήθεια πως τα Μαθηματικά είναι ένας οδηγός για τον κόσμο και χωρίς αυτά η ζωή θα ήταν ακατανόητη και αδιανόητη (Sardar, Ravetz, & Van Loon, 2015). Τα Μαθηματικά συμπλέκονται ισχυρά μαζί της, σε ένα πλέγμα αμφίδρομων κατευθύνσεων, και είναι αδύνατο να διαχωριστούν από τη ζωή. Αποτελούν την κυρίαρχη επιστήμη, τη «βασίλισσα επιστήμη», ελέγχου, θέασης, αντίληψης και αίσθησης του κόσμου. Χρησιμοποιούνται για να αναλύουν και να μεταβιβάζουν πληροφορίες και ιδέες, ώστε να αντιμετωπίζονται μια σειρά από προβλήματα της καθημερινής ζωής (Gates & Vistro-Yu, 2003). Πράγματι, είναι μάλλον απίθανο να εντοπιστεί μια περιοχή των Μαθηματικών, που να μην έχει εφαρμογή στην καθημερινή ζωή (Legner, 2013). Για παράδειγμα, η Κρυπτογραφία στις διαδικτυακές και κάθε είδους επικοινωνίες και αγορές, η Λογική και η Θεωρία Συνόλων στην επιστήμη των υπολογιστών, η Ανάλυση στα χρηματοοικονομικά, η Θεωρία Παιγνίων στην ανάλυση αποφάσεων, η Μηχανική στη συμπεριφορά των σωμάτων και στα διαστημικά ταξίδια, οι Πιθανότητες στα τυχερά παιχνίδια, η Στατιστική στην επεξεργασία,

ανάλυση, και ερμηνεία δεδομένων αλλά και η Τοπογραφία στις χαρτογραφήσεις είναι μερικοί από τους πολλούς τομείς των Μαθηματικών που έχουν κυριεύσει (και συνάμα εξηγήσει και αποκωδικοποιήσει) τον κόσμο και το σύμπαν. Φυσικά, και οι καθημερινές δοσοληψίες, η ημερήσια ανθρώπινη ατζέντα και γενικά όλες οι εκφάνσεις της ανθρώπινης ζωής είναι παραδομένες στη μαθηματική επιστήμη. Κατά την Ινδή συγγραφέα και φοβερή αριθμομνήμονα, γνωστή και με το προσωνύμιο «Ανθρώπινος Υπολογιστής», καταχωρισμένη μάλιστα και στο βιβλίο Γκίνες, Σακουντάλα Ντεβί (1929-2013), «χωρίς τα Μαθηματικά, δεν υπάρχει τίποτα που να μπορεί να γίνει. Τα πάντα γύρω μας είναι Μαθηματικά. Τα πάντα γύρω μας είναι αριθμοί» (Moira House, 2015).

Οι Αρχαίοι Έλληνες ήταν εκείνοι, που πρώτοι διαισθάνθηκαν και εκτίμησαν τη δύναμη του μαθηματικού λογισμού. Οι Πυθαγόρειοι, οι «πατέρες των Μαθηματικών» (Bell, 1995), με το διακριτό μοντέλο τους των φυσικών αριθμών, στο οποίο προσέδιδαν θεϊκή υπόσταση, θεωρώντας ότι «το παν εστί αριθμός» (Eves, 1989) αλλά και ο Πλάτωνας με την απαγορευτική φράση του πάνω στην είσοδο της Ακαδημίας του, «μηδείς αγεωμέτρητος εισίτω» αλλά και την παραδοχή του «Αεί ο Θεός ο Μέγας γεωμετρεί» υπήρξαν πρωτοπόροι κήρυκες και συνήγοροι του μαθηματικού δυναμικού. Από κείνη την παλιά εποχή μέχρι τη σημερινή πραγματικότητα των διαστημικών εξερευνήσεων, τα Μαθηματικά πρωταγωνιστούν στην ανάπτυξη, εξέλιξη και διαμόρφωση κάθε πολιτισμικού φαινομένου. Επιπροσθέτως δε, τα Μαθηματικά είναι μια αβλαβής και αθώα ενασχόληση. Αυτός ο «ρομαντισμός» μαζί με την ομορφιά και τη γοητεία τους αποτελούν μερικά από τα κύρια πλεονεκτήματά τους (Lang, 2003; Hardy, 1993).

Επισημάνσεις, συμπεράσματα και προτροπές, όπως του Γαλιλαίου «το μεγάλο βιβλίο της φύσης είναι γραμμένο με μαθηματικά σύμβολα», του Jacobi «ο Θεός πάντα κάνει Αριθμητική» του Jeans «ο Μεγάλος Αρχιτέκτονας του Σύμπαντος αρχίζει, τώρα, να προβάλλει ως μαθηματικός» (Bell, 1995) ή του Ντα Βίντσι «αυτός που δεν είναι μαθηματικός ας μην διαβάσει το έργο μου» καταδεικνύουν το μεγαλείο των Μαθηματικών, τα ανάγουν σε πρωτογενή και θεμελιώδη παράγοντα ζωής και νόησης, όπως επίσης και σε δομικό στοιχείο της ύπαρξης, με την έμμεση θεοποίησή τους (Μαστρογιάννης, 2010). Ακόμη, και ο μεγάλος φιλόσοφος και θεολόγος του Μεσαίωνα Ρότζερ Μπέικον (1214-1292) αναγνώριζε ότι «τα Μαθηματικά είναι η πόρτα και το κλειδί των Επιστημών. Για τα πράγματα αυτού του κόσμου τίποτε δεν μπορεί να γίνει γνωστό, δίχως τη γνώση των Μαθηματικών» (Davies, 1984). Ο φυσικός κόσμος υπακούει, πέραν των άλλων, και σε κάποιους πολύ απλούς μαθηματικούς νόμους, όπως του Νεύτωνα αλλά και σε ορισμένα απλά μαθηματικά μοντέλα. Αλλά ακόμη και η πολυπλοκότητα των Μαθηματικών προκύπτει από την απλότητα και, παρά τη δυσκολία της, επ' ουδενί δεν απεμπολεί την ομορφιά της (Gowers, 2000).

Αποτελεί αναντίρρητο γεγονός ότι τα Μαθηματικά, ως κύρια διάσταση και θεμέλιο οποιουδήποτε πνευματικού και επιστημονικού οικοδομήματος, καθόρισαν νόμους και κανόνες που διέπουν τη φύση και το σύμπαν, κατεύθυναν το περιεχόμενο πολλών φιλοσοφικών ρευμάτων, αποκαθήλωσαν και επανοικοδόμησαν θρησκευτικά δόγματα, θεμελίωσαν πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές θεωρίες, ενέπνευσαν τα χέρια και

τα μυαλά των μηχανικών, τα πινέλα των ζωγράφων, τα μολύβια των λογοτεχνών και «μέθυσαν» τις χορδές των μουσικών οργάνων (Μαστρογιάννης 2016α). Αναμφίβολα, τα Μαθηματικά απομάκρυναν το τυχαίο και απρογραμματίστο, το αναπάντεχο και απροσδόκητο, το ανεξήγητο και ανερμήνευτο, καθώς και την προκατάληψη, τη δεισιδαιμονία, την αφέλεια, την ευήθεια, τη φενάκη, χαρίζοντας την ευθυκρισία και τον ορθολογισμό. Σύμφωνα με τον E. T. Bell (1883-1960) συγγραφέα και μαθηματικό, το επίθετο «προφανής» είναι η πιο επικίνδυνη λέξη στα Μαθηματικά (Khan, 2015).

Χωρίς αμφιβολία, η αξία και η σπουδαιότητα των Μαθηματικών είναι αδιαπραγμάτευτη. Ας σημειωθεί δε, ότι η Επιστήμη των Μαθηματικών διέπεται από συνέχεια και «ανάστροφη κωνικότητα», υπό την έννοια ότι οι νέες θεωρίες εδράζονται και οικοδομούνται πάνω στις προγενέστερες, αφού τις χρησιμοποιούν ως στηρίγματα και βάσεις. Επιπλέον, πολλοί και διάφοροι κλάδοι των Μαθηματικών συγκλίνουν και αλληλοσυμπληρώνονται (Lang, 2003). Αντιθέτως, σχεδόν σε όλα τα άλλα επιστημονικά πεδία οι καινούργιες θεωρίες απαξιώνουν και απομυθοποιούν τις προηγούμενες.

Τέλος, τα Μαθηματικά (μια διαπίστωση, η οποία φανερώνει και το μεγαλείο τους) είναι δημοκρατικά, προάγουν και ενισχύουν την ισότητα και δεν κάνουν διαχωρισμούς και διακρίσεις, αφού, κατά τον μεγάλο David Hilbert (1862-1943), «δεν γνωρίζουν φυλές ή γεωγραφικά όρια. Για τα Μαθηματικά, ο κόσμος του πολιτισμού είναι μόνο μια χώρα» (Brunnhuber, 2012).

Τα Μαθηματικά ως σχολικό μάθημα και η διδασκαλία τους

Είναι μάλλον αδύνατο να υπάρχει εκπαιδευτικό σύστημα στον κόσμο, στο οποίο τα Μαθηματικά να μην αποτελούν ύψιστη προτεραιότητα στα οικεία Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών τής βασικής, τουλάχιστον, εκπαίδευσης. Πράγματι (Tang, 2005; Russel, 1984), τα Μαθηματικά, παγκοσμίως, είναι μάθημα-κλειδί και σε όλα, σχεδόν, τα σχολικά συγκροτήματα το 12% έως 15% του διδακτικού χρόνου των μαθητών αφιερώνεται στο μάθημα των Μαθηματικών (π.χ. στην Ελλάδα στα σχολεία διευρυμένου ωραρίου, ΕΑΕΠ, το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται σε $5/35 \approx 0,143\%$, για την Α' και Β' τάξη και $4/35 \approx 0,114$, για τις υπόλοιπες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου).

Για κάποιους, τα Μαθηματικά είναι και τέχνη, μιας και η έκφραση δημιουργικότητας σε αυτά περισεύει, αν και ο πολιτισμός μας δύσκολα το αναγνωρίζει αυτό (Lockhart, 2002). Εκεί που υπάρχει σύγκλιση, ωστόσο, είναι στη βεβαιότητα ότι τα σχολικά Μαθηματικά είναι πολυμερές πολιτισμικό προϊόν, καθώς αντλούν τα θέματά τους, συνδυάζοντας επιστήμη, ιδεολογία και παιδαγωγική (Κολέζα, 2007). Ειδικότερα, η σύζευξη, η συνεργασία μεταξύ των Μαθηματικών και της Διδακτικής είναι ουσιαστική και απαραίτητη, ώστε να αποκομισθούν οφέλη από τη συμπληρωματικότητα των αντίστοιχων ειδικών επιστημόνων, με σκοπό τη βελτίωση της Μαθηματικής Εκπαίδευσης (Thompson et al., 2014). Για το μάθημα των Μαθηματικών, ιδιαίτερα στο Δημοτικό σχολείο, ο διδακτικός μετασχηματισμός, η αναπλαισίωση, δηλαδή, της επιστημονικής γνώσης σε σχολική και ο αναγκαίος συσχετισμός της με την εμπειρικο-βιομαθητική των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003), είναι μια συνεχής παιδαγωγική πρόκληση.

Όσον αφορά, όμως, στη διδασκαλία των Μαθηματικών, κατά καιρούς διατυπώνονται πολλές ενστάσεις και επιφυλάξεις, σχετικές με την αξία του σχολικού προγράμματος του μαθήματος, για την πλειονότητα των μαθητών (Legner, 2013). Είναι παρατηρημένο ότι παρά την ανεκτίμητη αξία των Μαθηματικών δεν υφίσταται αναλογικότητα δημοφιλίας και σπουδαιότητας μεταξύ των Μαθηματικών ως επιστήμης και ως σχολικού μαθήματος (Μαστρογιάννης 2010). Παρά την τεράστια συμβολή τους σ' όλες τις πτυχές και εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας, παρά τον ρόλο τους ως εφελθηρίου και καθοδηγητή της ανθρώπινης σκέψης, παρόλη τη μέθεξη που προκαλούν στον ανθρώπινο νου, την επεξήγηση και αποκρυπτογράφηση των φυσικών φαινομένων, την αναμφίβολη γοητεία και εμβέλειά τους, τα Μαθηματικά δεν τυχαίνουν καθολικής και πλήρους αποδοχής. Κατά τη διαδρομή τους, βέβαια, τα Μαθηματικά υπέστηκαν και χλευασμούς, λαιμοψυχίες συκοφαντίες και διώξεις. Κάποιες χαρακτηριστικές περιπτώσεις θα συμπεριελάμβαναν, οπωσδήποτε, τη θανάτωση της Υπατίας το 415 μ.Χ. από φανατικούς χριστιανούς, τους αφορισμούς του Αυγουστίνου προς εκείνους τους χριστιανούς, οι οποίοι συναγελάζονταν με μαθηματικούς αλλά και τη μήνη, την απόρριψη και τον τρόπο, που ένιωθαν οι μαθηματικοί στα χρόνια του Γαλιλαίου.

Όμως και αν εξαιρέσουμε τα παραπάνω, που, μάλλον, οφείλονταν στη διαφορετική προσέγγιση της κοσμογονίας και των φυσικών νόμων, που επαγγέλονταν τα Μαθηματικά, παρατηρείται με θλίψη και το σημερινό χαλαρό ενδιαφέρον ή και η περιφρόνηση, ακόμα και μορφωμένων ατόμων, για τη μαθηματική επιστήμη. Πολλοί αποστασιοποιούνται από τα Μαθηματικά και μάλιστα, ανενδοίαστα, με περισσή δόση έπαρσης, αρκετοί ομολογούν ότι ως μαθητές στο σχολείο, αδιαφορούσαν και αποτύγχαναν σ' αυτά. Βέβαια, αυτό επιβεβαιώνεται και από την καθημερινή σχολική πρακτική όπου τα Μαθηματικά είναι από τα λιγότερο δημοφιλή μαθήματα (Εξαρχάκος, 1988). Τα Μαθηματικά γοητεύουν λίγους μαθητές και μόνο αυτούς, που είτε επειδή αποτελούν πρόκληση για το μυαλό τους είτε επειδή έχουν έφεση σε αυτά και τα καταφέρνουν (Kline, 1993).

Στις εκτιμήσεις της πλειονότητας των μαθητών, τα Μαθηματικά είναι συνυφασμένα, δυστυχώς, με την αποτυχία. Φαντάζουν επαναλαμβανόμενα, μη προκλητικά (Kulm, 1999), ακαταλαβίστικα, άχρηστα, ανιαρά και πολύπλοκα, ικανά μόνο να συσκοτίζουν και να διασαλεύουν το πνεύμα, που προορίζονται μόνο για να βοηθήσουν ειδικούς επιστήμονες. Τα αποτελέσματα των Πανελλαδικών εξετάσεων, για την εισαγωγή στα Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι., κάθε χρόνο, είναι αδιάψευστη μαρτυρία της αποτυχίας των μαθητών, στα Μαθηματικά. Μια αποτυχία που ξεπερνά το 60 – 70 %.

Αναμφισβήτητα, στόχος αλλά και προϋπόθεση για την επιτυχία των στόχων της μαθηματικής εκπαίδευσης είναι η απόκτηση θετικής στάσης απέναντι στα Μαθηματικά από τους μαθητές αλλά και η απομυθοποίηση της δυσκολίας τους (Τύπας & Ντάφου, 2006). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Paul Halmos (1916-2006), Ούγγρο μαθηματικό, ο μόνος τρόπος για να μάθει κανείς Μαθηματικά είναι να κάνει Μαθηματικά (Mukherje al., 2010), αν και μαθητές μαθαίνουν στο σχολείο, εν είδει κατήχησης, ότι τα Μαθηματικά δεν είναι κάτι που κάνουμε, αλλά κάτι που γίνεται για μας (NCTM, 2000).

Υπάρχει σωρεία ερευνών και μελετών που αφορούν στη μαθηματική εκπαίδευση, εξαιτίας της πρακτικής, επιστημονικής και πολιτισμικής αξίας των Μαθηματικών, καθώς και της σημαντικότητάς τους στην καθημερινή και σχολική ζωή (Yalçın, Yanuz & Dibek, 2015). Γενικά, όπως πηγάζει από τα ευρήματα πολλών ερευνών, η μαθηματική εκπαίδευση και μάθηση βιώνεται ως πολύ δύσκολο θέμα από τους μαθητές (Van Steenbrugge, Valcke & Desoete, 2010). Τα Μαθηματικά δε, αποτελούν το μεγαλύτερο «αγκάθι» και για τους Έλληνες μαθητές και είναι από τα λιγότερο δημοφιλή μαθήματα (Λακασάς, 2007). Η ανησυχία ή και ο φόβος για τα Μαθηματικά είναι διαπολιτισμικά κοινός, και πηγάζει, συνήθως, από δυσάρεστες τραυματικές εμπειρίες και παρομοιάζεται πολλές φορές με τον φόβο και το «άγχος της σκηνής».

Παρακάτω θα παρουσιαστούν, αδρομερώς, κάποιοι πιθανοί λόγοι, που καθιστούν το μάθημα των Μαθηματικών απεχθές, δύσκολο και αντιπαθές, κάτι που συναρτάται, βέβαια, με το ελλειπές, λειψό ενδιαφέρον και την αποτυχία (Legner, 2013; Βουργάνας, 2012; Mastrogiannis & Trypa, 2010; Μαστρογιάννης, 2010; Hoskonen, 2007; Αγαλιώτης, 2011; Cerrito, 1996; Μυλωνογιάννης, 1996; Kline, 1993; Polya, 1991):

- *Η μελέτη των Μαθηματικών είναι σχεδόν απομονωμένη από άλλα γνωστικά αντικείμενα (περίπτωση ισχνότητας της πλάγιας μεταβίβασης μάθησης)*
- *Πολλοί θεωρούν ότι η μελέτη των Μαθηματικών (σε αντιδιαστολή με την Αριθμητική) είναι απλώς άσχετη με αυτό που πρόκειται να κάνουν είτε στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία είτε στην καθημερινή τους ζωή*
- *Η σχολαστικότητα, η προσοχή στη λεπτομέρεια, η τυπική τελειότητα, η ακρίβεια και η συντομία που απαιτούν τα Μαθηματικά*
- *Η ιεραρχική φύση και η αλυσιδωτή δομή των Μαθηματικών, η οποία δεν επιτρέπει κενά γνώσης*
- *Η ιδιαιτερότητα της μαθηματικής γλώσσας και του μαθηματικού λόγου*
- *Το παρωχημένο σύστημα διδασκαλίας, εξέτασης και αξιολόγησης*
- *Η πληθώρα της διδακτέας ύλης*
- *Η ποιότητα των εγχειριδίων*
- *Η εμμονή στην απομνημόνευση και την αποστήθιση*
- *Η ασκησιομανία και η βαθμοθηρία*
- *Η πλημμελής αξιοποίηση των διαφορετικών στυλ μάθησης (αναλυτικού και συνθετικού τύπου)*
- *Οι πολλαπλές απαιτήσεις των δασκάλων*
- *Η φοβία και η προκατάληψη ως, παραδοσιακά, εδραιωμένες πεποιθήσεις*
- *Η προβληματική-κακή διδασκαλία και συμπεριφορά των διδασκόντων*
- *Η «αντιδικία» δασκάλων-καθηγητών*
- *Ο τρόπος εισαγωγής στα Πανεπιστήμια*
- *Η μεγαλύτερη κόπωση που προκαλούν τα Μαθηματικά, σε σχέση με άλλα μαθήματα*

Για την υπερακόνηση πολλών προβλημάτων στη διδασκαλία των Μαθηματικών, προτείνεται να μην διδάσκονται λιγότερα Μαθηματικά αλλά διαφορετικά Μαθηματικά, με κύρια εστίαση στην επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης

και διαίσθησης, εντός καταστάσεων που σχετίζονται με θέματα της πραγματικής ζωής (Legner, 2013). Με όρους ζώνης επικείμενης ανάπτυξης, τα προβλήματα να είναι προκλητικά και μόλις μέσα στις δυνατότητες των μαθητών. Επίσης, μια ιστορική αναδρομή θεμάτων που μελετήθηκαν διαχρονικά αλλά και οι συγχρονικές προσπάθειες μεγάλων μαθηματικών για έρευνα και για επίλυση προβλημάτων, όπως για παράδειγμα του Αρχιμήδη, του Λάιμπνιτς, του Γκάους κ.ά (Halmos, 1994) θεωρούνται αποτελεσματικές μεθοδολογικές παρεμβάσεις άρσης διδακτικών αγκυλώσεων στη μαθηματική εκπαίδευση. Επιπλέον, κάποιες άλλες στρατηγικές θα μπορούσαν να αφορούν στον πλουραλισμό και την ποικιλία μέσων διδασκαλίας, την ενσωμάτωση των ΤΠΕ, την επιβράβευση των προσπαθειών και την τόνωση της αυτοπεποίθησης αλλά και την καθοδήγηση γονέων κατά την προετοιμασία των μαθητών στο σπίτι. Τέλος, η επίλυση προβλημάτων με ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, η αξιοποίηση της αποκλίνουσας σκέψης μέσω ανοιχτών προβλημάτων, η υπογράμμιση της αξιωματικής πραγματικότητας και αλήθειας ότι όλοι κάνουν λάθη και φυσικά ο εξοβελισμός της πνευματοκτόνου πρακτικής της στείρας αποστήθισης τύπων και της απλής εφαρμογής αλγορίθμων, συμπληρώνουν τμήμα του διδακτικού οπλοστασίου των εκπαιδευτικών στις τάξεις των Μαθηματικών.

Κάποιες συναρπαστικές πινελιές στη διδασκαλία των Μαθηματικών

Γενικά, οι στερεοτυπικές, παραδοσιακές και εσφαλμένες αντιλήψεις, η ιδιαιτερότητα της φύσης του μαθήματος και η αναποτελεσματική και κακή διδασκαλία είναι οι κατεξοχήν επιβαρυντικοί παράγοντες μαθησιακής ανάσχεσης, σε σχέση με τα σχολικά Μαθηματικά. Ως άμεσα επακόλουθα, φυσικά, μιας τέτοιας δυσχερούς σχολικής συγκυρίας, καταγράφονται η μείωση του ενδιαφέροντος, η απογοήτευση και η αδυναμία συμφιλίωσης με τα Μαθηματικά, που ως πολιτισμικό αγαθό, όμως, είναι αναφαίρετο δικαίωμα όλων.

Η θετική στάση απέναντι στα Μαθηματικά είναι κύρια και καθοριστική παράμετρος, η οποία, φυσικά, συμμαχεί και συμπράττει με την εξάσκηση, με καινοτόμες προτάσεις, ίσως σαν τις παρακάτω που θα ακολουθήσουν αμέσως, και την ποιοτική διδασκαλία, που προσφέρει κατανόηση, απαλλαγμένη οπωσδήποτε από παραδοσιακές, αναποτελεσματικές προσεγγίσεις και πρακτικές.

Στη συνέχεια, θα ακολουθήσουν μερικά χαρακτηριστικά, απλά παραδείγματα αλλά και κάποιες προτάσεις, μέσω των οποίων μπορεί να προσδοθεί ένας εύθυμος και χαλαρός διδακτικός τόνος, μια ίσως διασκεδαστική πινελιά στην καθημερινή μαθησιακή διαδικασία. Μάλιστα, με την αξιοποίηση τέτοιων μη συμβατικών προσεγγίσεων είναι πιθανό να αναδειχτεί η συναρπαστικότητα, το παιχνίδισμα, καθώς το χιούμορ που περικλείουν τα «αυστηρά και άχρωμα» Μαθηματικά. Ένας καλός δάσκαλος των Μαθηματικών είναι απαραίτητο να γνωρίζει, έστω και λίγο, την τέχνη του ταχυδακτυλουργού και του γελωτοποιού (Bell, 1995).

Αρχικά, οι μαθητές (ακόμα και του Δημοτικού) μπορούν να γνωρίσουν την ιστορία

ενός θεωρήματος θρύλου στα Μαθηματικά. Η απόδειξη του θεωρήματος των 4 χρωμάτων από υπολογιστή το 1976, κατατρόπωσε έναν άλυτο, για 150 χρόνια, γρίφο στα Μαθηματικά, αφού επιβεβαιώθηκε πως χρειάζονται μόνο 4 διαφορετικά χρώματα για να ζωγραφιστεί ένας χάρτης, όπου καμιά όμορη περιοχή δε θα είναι ομόχρωμη. Αν και πολύ δύσκολο να αποδειχθεί αυτό το πρόβλημα, εντούτοις πολύ εύκολα μπορεί να κατανοηθεί αλλά και να λειτουργήσει ως συνήγορος της γοητείας, της διασκεδαστικότητας και της χρησιμότητας των Μαθηματικών.

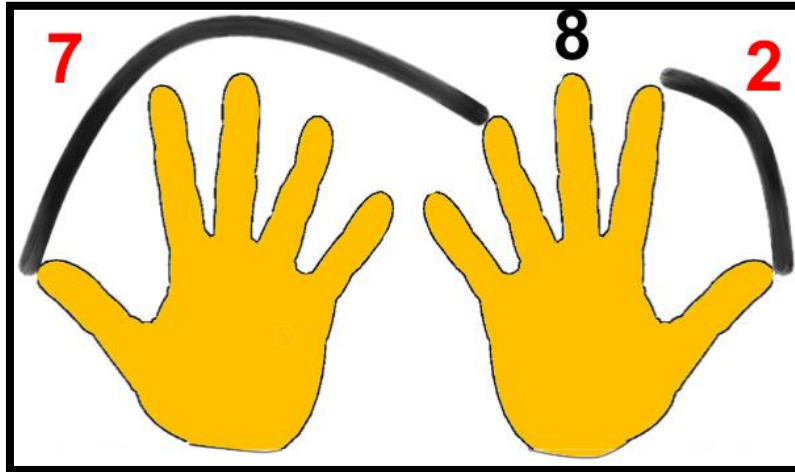
Αξίζει να σημειωθεί ότι τα Μαθηματικά, όλες τις φορές, βοηθούν να αποκρυπτογραφηθούν διάφορα παιχνίδια με κόλπα, ώστε να «ξεγυμνωθούν» οι μαντικές ικανότητες που δήθεν διαθέτουν κάποιοι στην εύρεση του τελικού εξαγόμενου, ύστερα από μια σειρά αριθμητικών πράξεων. Ακολουθεί ένα παράδειγμα από τα χιλιάδες που κυκλοφορούν στο Διαδίκτυο:

- Διαλέξτε έναν διψήφιο αριθμό, όποιον θέλετε
- Πολλαπλασιάστε τον με το 3
- Προσθέστε το 9
- Πολλαπλασιάστε ξανά με τον αριθμό 3
- Προσθέστε τον αριθμό που είχατε διαλέξει στην αρχή
- Ποιος αριθμός προέκυψε από τις παραπάνω πράξεις;

Από αυτό το τελικό αποτέλεσμα, τα δυο πρώτα ψηφία (ή αυτά που παραμένουν αν αποκοπεί το τελευταίο ψηφίο για να καλυφθούν και οι 2 περιπτώσεις που ο αρχικός αριθμός είναι ο 98 ή ο 99) λαμβανόμενα ως διψήφιος αριθμός ελαττωμένος κατά 2, προσφέρουν κάθε φορά τη λύση, που είναι ο αρχικός αριθμός! Πράγματι, έστω, αρχικά, ο διψήφιος αριθμός $10x+y$, όπου $0 \leq x, y \leq 9$. Ο πολλαπλασιασμός επί 3 δίνει: $3 \cdot (10x+y) = 30x + 3y$ και η κατοπινή πρόσθεση του 9 δίνει $30x + 3y + 9$. Ο πολλαπλασιασμός ξανά επί 3 και η πρόσθεση ύστερα του αρχικού αριθμού δημιουργεί την παράσταση $3 \cdot (30x + 3y + 9) + 10x + y = 100x + 10y + 27 = 100x + 10 \cdot (y+2) + 7$. Αν $y \leq 7$, τότε ο διψήφιος αριθμός ελαττωμένος κατά 2, που προκύπτει από τα δυο πρώτα ψηφία είναι ο $10x + (y+2) - 2 = 10x + y$, δηλαδή ο αρχικός αριθμός. Αν $y = 8$, τότε το τελικό εξαγόμενο είναι $100x + 10 \cdot (y+2) + 7 = 100x + 10 \cdot (8+2) + 7 = 100 \cdot (x+1) + 7$. Αν $x \leq 8$, τότε ο διψήφιος αριθμός που προκύπτει από το τελικό εξαγόμενο, ελαττωμένος κατά 2, είναι ο $10 \cdot (x+1) + 0 - 2 = 10x + 8$, δηλαδή ο αρχικός αριθμός. Αν $x = 9$, τότε το τελικό αποτέλεσμα είναι ο αριθμός 1007. Έτσι, αν ο αριθμός που σχηματίζουν τα τρία πρώτα ψηφία του (100) ελαττωθεί κατά 2, ταυτίζεται με τον αρχικά θεθέντα αριθμό (98). Τέλος, αν στον αρχικά επιλεγέντα αριθμό είναι $y = 9$ και $x \leq 8$, το τελικό βήμα θα δώσει τον αριθμό $100 \cdot (x+1) + 10 + 7$ και από τα πρώτα δυο ψηφία, λαμβανόμενα ως διψήφιος αριθμός και ελαττωμένα κατά 2, θα προκύψει ο αριθμός $10 \cdot (x+1) + 1 - 2 = 10x + 9$. Στην τελευταία περίπτωση του αριθμού 99, το τελικό εξαγόμενο είναι 1017, οπότε $101 - 2 = 99$.

Αυτή η δυνατότητα αποκρυπτογράφησης και εντοπισμού του τεχνάσματος, ασφαλώς προσφέρει διδακτικά ερείσματα και εκπλήξεις στα Μαθηματικά, πειστήρια της αξίας τους, αλλά και παρέχει πολλές γέφυρες και περιθώρια συμφιλίωσης μαζί τους.

Επίσης, ένας άλλος παιγνιώδης, πραξιακός τρόπος εκμάθησης της «προπαίδειας» του 9, ειδικά σε μικρούς μαθητές μπορεί να αυξήσει τη χαρωπότητα στη διδακτική διαδικασία. Έστω, λοιπόν, τα 10 δάχτυλα των χεριών με τις παλάμες στραμμένες προς τον μαθητή (Εικόνα 1). Για τον πολλαπλασιασμό 8×9 , για παράδειγμα, επισημαίνουμε το 8ο στη σειρά δάχτυλο (αρχίζοντας από αριστερά). Αν το δάχτυλο αυτό «κλείσει», τότε αριστερά του υπάρχουν 7 δάχτυλα και δεξιά του 2. Οι δυο αυτοί αριθμοί αποκαλύπτουν το αποτέλεσμα (72). Κάθε φορά λοιπόν, στην προπαίδεια του 9, κάμπτεται το δάχτυλο, που ως τακτικό αριθμητικό, ταυτίζεται με τον εκάστοτε τελεστή του γινομένου.



Εικόνα 1: Προπαίδεια του 9 (αποτύπωση του 8×9)

Ακόμη, εναλλακτικοί τρόποι εκτέλεσης του πολλαπλασιασμού, όπως ο αλγόριθμος των Κινέζων αλλά και του «Ρώσου χωρικού» προσφέρουν μαθη(μα)τική ιλαρότητα και ευαρέσκεια και προσδίδουν τόνο παιχνιδίσματος στο καθημερινό μάθημα. Σύμφωνα με τον κινέζικο τρόπο, οι μονάδες κάθε τάξης ενός αριθμού αναπαρίστανται με ισάριθμα πλάγια και οριζόντια ευθύγραμμα τμήματα κατά μια προκαθορισμένη διάταξη, ώστε οι μονάδες των τάξεων, κάθε παράγοντα του γινομένου, να διασταυρώνονται. Στη συνέχεια, η μέτρηση των σημείων τομής και η, σε δεύτερο στάδιο, ομαδοποίηση και ανταλλαγή οδηγεί στο αποτέλεσμα.

Στη δεύτερη περίπτωση της εκτέλεσης του αλγόριθμου του «Ρώσου χωρικού», γράφονται οι δυο παράγοντες και σχηματίζονται δυο στήλες, όπου στην πρώτη συνεχώς υποδιπλασιάζεται ο υπερκείμενος αριθμός, ενώ στη δεύτερη διπλασιάζεται. Η διαδικασία περατώνεται, όταν στη στήλη τού συνεχούς υποδιπλασιασμού προκύψει η μονάδα. Φυσικά, ο αριθμός των σειρών στις δυο στήλες πρέπει να είναι ίδιος. Για λόγους οικονομίας χώρου και χρόνου, συμφέρει να επιλέγεται ο μικρότερος παράγοντας για υποδιπλασιασμό. Επίσης, στον υποδιπλασιασμό, δε γράφεται δεκαδικός αριθμός αλλά μόνο το ακέραιο μέρος του. Το τελικό βήμα απαιτεί πρόσθεση των αριθμών της στήλης του συνεχούς διπλασιασμού, οι οποίοι απέναντι τους έχουν περιττό αριθμό. Παρεμπιπτόντως, η μέθοδος αυτή, παρόλο που είναι χρονοβόρα, έχει ένα σοβαρό πλεονέκτημα, καθώς δεν απαιτεί γνώσεις «προπαίδειας»!!

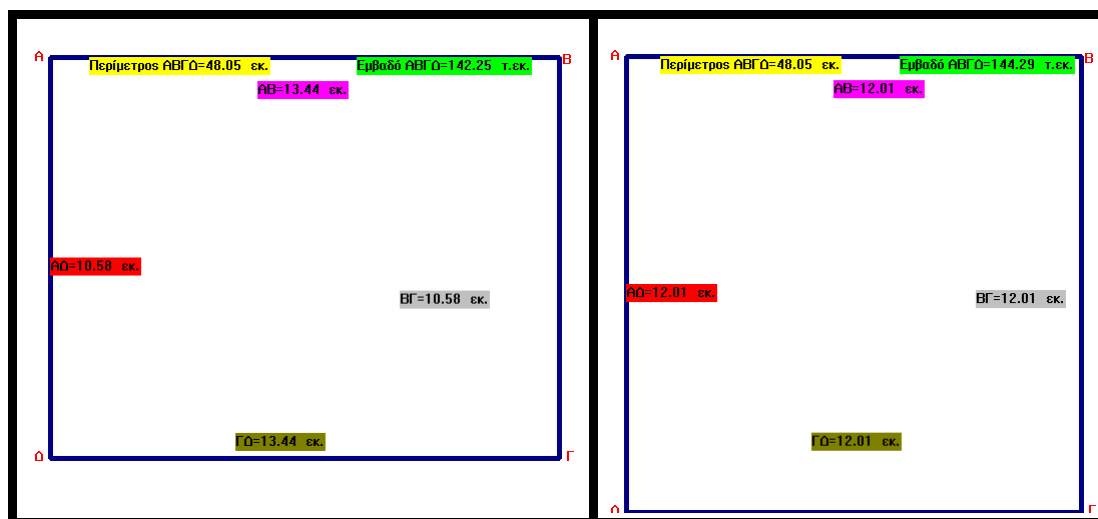
Στη συνέχεια, μια σημαντική στρατηγική και από τους σημαντικότερους παράγοντες

επίλυσης ενός προβλήματος, είναι ο τρόπος της νοητικής αναπαράστασής του (Kahney, 1997). Έστω το πρόβλημα: «Ας υποθέσουμε ότι από μια σκακιέρα 64 τετραγώνων έχουν αφαιρεθεί δυο γωνιακά, μαύρα τετράγωνα, που είναι αντικριστά διαγωνίως. Έστω πάλι, ότι υπάρχουν 31 πούλια του ντόμινο, το καθένα από τα οποία μπορεί να καλύψει ακριβώς δυο τετράγωνα. Υπό αυτές τις συνθήκες υπάρχει κάποιος τρόπος, ώστε να τακτοποιηθούν τα πούλια, καλύπτοντας όλα και τα 62 τετράγωνα, που απέμειναν;». Το πρόβλημα αυτό, όπως και πολλά άλλα, μπορεί να επιλυθεί ευκολότερα, αν «αναπαρασταθεί» και μετατραπεί σε ισόμορφο της καθημερινής ζωής: «Έστω ένας προξενητής (Kahney, 1997), ο οποίος προσκαλείται σε ένα χωριό για να ζευγαρώσει 32 άνδρες και 32 γυναίκες, μέσω ενός ομαδικού γάμου, που θα τελεστεί ακριβώς σε δύο μέρες, το πρωί του Σαββάτου. Ο προξενητής εργάζεται, πυρετωδώς και καταφέρνει τελικά, να ταιριάξει τα ζευγάρια. Το βράδυ της Παρασκευής όμως, κατά τη διάρκεια ενός γλεντιού, δυο άνδρες τσακώνονται, αρχίζουν να παλεύουν και αλληλοσκοτώνονται. Μπορούν τα υπόλοιπα 62 άτομα να παντρευτούν το επόμενο πρωί, έτσι όπως ήταν προγραμματισμένο;». Η λύση βέβαια, σε αυτό το δεύτερο πρόβλημα, είναι απλή και η απάντηση αρνητική. Φυσικά, τα δύο μαύρα τετράγωνα, στο αρχικό ισόμορφο πρόβλημα, μπορούν κάλλιστα, να αναπαρασταθούν από τους δύο αλληλοσπαραχθέντες άνδρες. Άρα, τα 31 πούλια του ντόμινο δεν μπορούν να καλύψουν τα 62 τετράγωνα, που απομένουν (Μαστρογιάννης, 2009).

Ακολούθως, άλλη σημαντική παρακαταθήκη μαθησιακής ανάκαμψης είναι η μαθηματικοποίηση πραγματικών, καθημερινών προβλημάτων, μέσω του λεγόμενου «Μαθηματικού Αλφαριθμητισμού». Ο όρος αυτός δίνει βαρύτητα στη μαθηματική γνώση, που χρησιμοποιείται για τη μελέτη ποικίλων, πρακτικών προβλημάτων της καθημερινής ζωής, η επίλυση των οποίων προϋποθέτει μια σειρά βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Η μαθηματικοποίηση, που πρέπει να είναι πρωταρχικός στόχος της μαθηματικής εκπαίδευσης (Hope, 2007), έχει πάντοτε ως αφετηρία ένα πρόβλημα της πραγματικής ζωής, το οποίο ακολούθως μετασχηματίζεται σε ένα αφηρημένο, μαθηματικό πρόβλημα. Για παράδειγμα, έστω το πρόβλημα: «Τρεις φίλοι διαμένουν σε 3 χωριά, κάπου στην (πεδινή) Μακεδονία. Η τριγωνική περιοχή, που σχηματίζουν τα χωριά αυτά, περικλείεται από 3 αυτοκινητόδρομους, που, ανά 2, διέρχονται από κάθε χωριό. Είναι δε, απαραίτητο, οι φίλοι αυτοί να κινούνται, καθημερινά, και στους 3 αυτοκινητόδρομους, μέσω των διερχόμενων λεωφορείων. Ποια είναι, καταρχάς, η μικρότερη διαδρομή, που θα καλύψει, ο καθένας από τους 3 φίλους, ώστε να μεταβεί στον απέναντι αυτοκινητόδρομο; Στη συνέχεια, θα υπάρχει κοινό σημείο συνάντησης (τόπος ανέγερσης, ίσως, μικρού παραπήγματος), εντός της σχηματιζόμενης τριγωνικής περιοχής, για τις 3 διαδρομές των φίλων; (Μαστρογιάννης & Αναστόπουλος, 2011). Φυσικά, το πρόβλημα αυτό μπορεί, εύκολα, να μετασχηματιστεί σε καθαρά μαθηματικό, στο οποίο θα αναζητείται η μικρότερη απόσταση μεταξύ σημείου και ευθείας, όπως επίσης και η θέση του ορθόκεντρου στα διάφορα είδη τριγώνων.

Φυσικά, δε χρειάζονται καμιά επιχειρηματολογία οι πολλές δυνατότητες των ψηφιακών περιβαλλόντων, οι οποίες είναι ικανές να δημιουργήσουν δυναμικά, θελκτικά και

μαγικά περιβάλλοντα μαθησιακής προσήλωσης και μαθητικής ιλαρότητας και ευαρέσκειας. Ειδικά στα Μαθηματικά (Μαστρογιάννης, 2016β), η αξιοποίηση των ΤΠΕ, ως μέσου διδασκαλίας, με την πλήρωση κάποιων προϋποθέσεων, μπορεί να εξασφαλίζει και να μετατρέπει την εγγενή προστιθέμενη μαθησιακή αξία της τεχνολογίας σε πλούσιο γνωστικό κεφάλαιο. Η δυναμικότητα και η αλληλεπιδραστικότητα των εποικοδομιστικών λογισμικών είναι ισχυροί, διαμεσολαβητικοί παράγοντες, ικανοί να προσδώσουν στο καθημερινό μάθημα έναν παιγνιώδη χαρακτήρα και μια αίσθηση μαγείας. Αυτές οι παιδαγωγικές συνθήκες προσφέρουν δυνατότητες ύφανσης και ανάπτυξης ενός ποιοτικού και παρωθητικού μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο θα εξασφαλίζεται και θα επιβεβαιώνεται η διδακτική δυναμική των ΤΠΕ. Ως ένα ενδεικτικό παράδειγμα μπορεί να αναφερθεί η δυναμική τροποποίηση, εντός ενός Δυναμικού Συστήματος Γεωμετρίας, ενός ορθογωνίου, το οποίο παραμένει, ωστόσο, σταθερά ισοπεριμετρικό. Οι μαθητές μπορούν να κατασκευάσουν, με τα εργαλεία του Cabri Geometry, ένα τέτοιο ορθογώνιο ΑΒΓΔ και να μετρήσουν μέσω της εντολής «απόσταση και μήκος, αλλά και «εμβαδόν» την περίμετρο και το εμβαδόν του. Τα δυο αυτά μεγέθη εμφανίζονται στην οθόνη (Εικόνα 2, αριστερά).



Εικόνα 2: Το τετράγωνο έχει το μέγιστο εμβαδό από τα ισοπεριμετρικά του ορθογώνια

Κάθε τροποποίηση του ορθογωνίου επιστρέφει, αυτόματα κάθε φορά, στην οθόνη το νέο αριθμητικό δεδομένο μόνο του εμβαδού, αφού η περίμετρος παραμένει ίδια. Μέσω αυτού του δυναμικού μετασχηματισμού του ορθογωνίου, μπορεί να εντοπιστεί εκείνη η ειδική περίπτωση, κατά την οποία το ορθογώνιο αποκτά το μέγιστο εμβαδό. Μια απλή μέτρηση των πλευρών αυτού του ορθογωνίου με το μέγιστο εμβαδό αρκεί να αποκαλύψει ότι αυτό ισχύει μόνο, όταν το ορθογώνιο μετασχηματίζεται σε τετράγωνο (Εικόνα 2, δεξιά). Ακόμη, μια τροποποίηση της περιμέτρου του ορθογωνίου και η επανάληψη της παραπάνω βηματικής διαδικασίας προσφέρει απειρία ομοειδών περιπτώσεων. Έτσι, οι μαθητές, μέσω επαγωγικών συμπερασμών αλλά και μέσω αυτής της αίσθησης μαγείας, που προσφέρουν τα Δυναμικά Περιβάλλοντα Γεωμετρίας, μπορεί να συναγάγουν ότι από όλα τα ισοπεριμετρικά ορθογώνια, το τετράγωνο έχει το μέγιστο εμβαδό.

Τέλος, για λόγους αποθεραπείας και χαλάρωσης, μπορούν να εισαχθούν στο μενού των συναρπαστικών παρεμβάσεων, κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών, και μερικά ...μαθηματικά ανέκδοτα (αυτό από μόνο του μπορεί να θεωρηθεί... καταπληκτικό ανέκδοτο), που ίσως συμβάλλουν ως μαθησιακά και διδακτικά εφόδια και στην απομυθοποίηση της δυσκαμψίας των Μαθηματικών και στη συμφιλίωση μαζί τους αλλά και στη δημιουργία μιας ευδαιμονικής ατμόσφαιρας στην τάξη. Είναι, μάλλον, παγιωμένη η αντίληψη της κοινής γνώμης ότι δε χωράει χιούμορ στα σκληρά και άγευστα Μαθηματικά. Ιδού, όμως, μερικά αντιπαραδείγματα (Μαστρογιάννης, 2010):

- Υπάρχουν τρία είδη ανθρώπων στον κόσμο: Εκείνοι, που μπορούν να μετρήσουν και... εκείνοι, που δεν μπορούν...!!!
- Τι μπορεί να... λέει το μηδέν στο οκτώ; Ωωω!!! Τι ωραία Ζώνη!!!!
- Άνθρωπος = τρώει + κοιμάται + εργάζεται + απολαμβάνει, Γάιδαρος = τρώει + κοιμάται. Άρα, Άνθρωπος = Γάιδαρος + εργάζεται + απολαμβάνει, δηλαδή Άνθρωπος - απολαμβάνει = Γάιδαρος + εργάζεται!!! Με άλλα λόγια ένας άνθρωπος, που δεν απολαμβάνει στη ζωή είναι ένας γάιδαρος που εργάζεται!!!!
- Έστω $\epsilon < 0$ (Αυτό δεν είναι ανέκδοτο ...αλλά μάλλον μια συσκευή ανίχνευσης μαθηματικών. Αν ειπωθεί σε ένα πάρτι, εκείνοι, που θα γελάσουν, σίγουρα θα είναι μαθηματικοί!!!).

Συζήτηση, Συμπεράσματα, προτάσεις

Ο κύριος στόχος των σχολικών Μαθηματικών είναι η παροχή σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές εκείνων των χρήσιμων γνώσεων και δεξιοτήτων, που θα εξυπηρετήσουν τις ανάγκες του σημερινού σκεπτόμενου πολίτη. Σε αυτή την ολιστική κατεύθυνση, περιστρέφονταν και οι βασικές ιδέες του σημαντικού Ολλανδού μαθηματικού Hans Freudenthal, ο οποίος αρθρογραφούσε υπέρ της μαζικοποίησης της διδασκαλίας των Μαθηματικών, πέραν οποιασδήποτε «ελιτοποίησης». Ο Freudenthal υποστήριζε έντονα, «τα Μαθηματικά για όλους», προσπαθώντας να τα καταστήσει προσιτά σε όλους (Μαστρογιάννης, 2010).

Όπως τονίστηκε ωστόσο στην παρούσα εργασία, αυτή η καθολικότητα και η ουσιαστικότητα των σχολικών Μαθηματικών, για μια σειρά από λόγους, δεν έχει ακόμη αναγνωρισθεί ούτε επιτευχθεί. Τα σχολικά Μαθηματικά δεν συνοδοιπορούν με την αποδεκτικότητα και τη «δημοτικότητα» των «επιστημονικών» Μαθηματικών. Φυσικά, οι πεποιθήσεις και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στα Μαθηματικά και συνακόλουθα τα αποτελέσματα της μάθησης μπορεί να επηρεαστούν, κατά κύριο λόγο, από τις στάσεις των δασκάλων και τις σχέσεις τους με τους μαθητές τους αλλά και εξαιτίας των διαλαμβανόμενων διδακτικών μεθόδων (Yara, 2009; Kislenko, Grevholm & Lepik, 2007).

Σε κάθε περίπτωση, ένας επιμορφωμένος εκπαιδευτικός με τη θετική στάση του, απέναντι στα Μαθηματικά και τις ΤΠΕ, με τις πολλές ευκαιρίες του προς τους μαθητές για ανάπτυξη της συνεργατικότητας και κατασκευής της γνώσης μπορεί να «σπάσει τον πάγο», ώστε τα Μαθηματικά να αποκτήσουν πολλούς «οπαδούς» και να κερδηθεί ο εγγενής πλούτος, η ομορφιά, η πνευματική τέρψη και η ωφελιμότητά τους. Κατά αυτό

τον τρόπο, η δυσκολία, η περιθωριοποίηση, η αποδόμηση του λαϊκού και μαθητικού ερείσματος και ο αρνητισμός απέναντι στα Μαθηματικά ίσως αποτελέσει, σε εύθετο χρόνο, μακρινό σχολικό παρελθόν. Βέβαια, τα αφοπλιστικά λόγια (Simpson, & Sastry, 2013) του Μαγυάρου μαθηματικού, πρωτοπόρου της τεχνολογίας John Louis von Neumann (1903-1957) μπορεί να συντροφεύουν και να καθοδηγούν όλες τις σχετικές προσπάθειες: «Εάν οι άνθρωποι δεν πιστεύουν ότι τα Μαθηματικά είναι απλά, είναι μόνο, επειδή δε συνειδητοποιούν πόσο η ζωή είναι περίπλοκη».

Βιβλιογραφία

- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Διδασκαλία Μαθηματικών στην Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση: Φύση και εκπαιδευτική διαχείριση των μαθηματικών δυσκολιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Bell, E.T. (1995). *Οι μαθηματικοί. Τόμος Ι*. Ηράκλειο: Παν/κές Εκδόσεις Κρήτης
- Βουργάνας, Π. (2012). Συνέπειες στη μαθηματική εκπαίδευση από τον τρόπο εισαγωγής στα παιδαγωγικά τμήματα. *Εισηγήσεις στρογγυλών τραπεζιών 29ου Συνεδρίου Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας*. Καλαμάτα 9, 10, 11 Νοεμβρίου 2012
- Brunnhuber, R. (2012). *Weyl–Titchmarsh–Kodaira theory for Dirac operators with strongly singular potentials*. Master Thesis, University of Vienna (Διαθέσιμο on line: <http://othes.univie.ac.at/20726/>, προσπελάστηκε 20/1/2016)
- Cerrito, P. (1996). Mathematics Across the Curriculum. *College Teaching*, 44(2)
- Davies, P. (1984). *God and the New Physics*. Simon & Schuster
- Εξαρχάκος, Θ. (1988). *Διδακτική των Μαθηματικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Eves, H. (1989). *Μεγάλες στιγμές των Μαθηματικών- ως το 1650*. Αθήνα: Τροχαλία
- Gates, P. & Vistro-Yu, C. P. (2003). Is mathematics for all? In: Bishop, A.J., Clements, M.A., Keitel, C., Kilpatrick, J., Leung, F. K.S. (Eds), *Second international handbook of mathematics education. Part 1* (pp. 33-74). Dordrecht: Kluwer
- Gowers, W. (2000). *The importance of mathematics*. (Διαθέσιμο on line: www.dpmms.cam.ac.uk/~wtg10/importance.pdf, προσπελάστηκε 21/1/2016)
- Halmos, P. R. (1994). What is teaching? *The American Mathematical Monthly*, 101, pp. 848–854
- Hardy, G. H. (1993). *Η απολογία ενός μαθηματικού*. Ηράκλειο: Παν/κές Εκδόσεις Κρήτης
- Hope, M. (2007). Mathematical Literacy. *Principal Leadership*, 7(5)

- Hoskonen, K. (2007). Mathematics is - favourite subject, boring or compulsory. In *Proceedings of the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, Larnaca, Cyprus 22 - 26 February, 2007
- Kahney, H. (1997). *Λύση Προβλημάτων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Khan, A. L. (2015). What is Mathematics - An Overview. *International Journal of Mathematics and Computational Science*, 1(3), pp. 98-101
- Kislenko, K., Grevholm, B. & Lepik, M. (2007). «Mathematics is important but boring»: Students' beliefs and attitudes towards mathematics. In C. Bergsten, B. Grevholm, H. Strömskag Måsoval & F. Rønning (Eds), *Proceedings of NORMA05, Fourth Nordic Conference on Mathematics Education: Relating Practice and Research in Mathematics Education* (pp. 349-360). Trondheim: Tapir Academic Press
- Kline, M. (1993). *Γιατί δεν μπορεί να κάνει πρόσθεση ο Γιάννης*. Αθήνα: Εκδόσεις Βάνιας
- Κολέζα, Ε. (2007). Προγράμματα Σπουδών για τα Μαθηματικά: Το μετέωρο βήμα της μεταρρύθμισης. *24ο Συνέδριο Ελληνικής μαθηματικής Εταιρείας*, Κοζάνη 2- 4 Νοεμβρίου, 2007
- Kulm, G. (1999). Evaluating Mathematics Textbooks. *Basic Education*, 43 (9)
- Λακασάς, Α. (2007). *Η βαθμοθηρία στιγματίζει τους μαθητές*. Εφημερίδα Καθημερινή, 30-12-2007
- Lang, S. (2003). *Η γοητεία των Μαθηματικών*. Αθήνα: Κάτοπτρο
- Legner, P. (2013). *The value of teaching mathematics*. (Διαθέσιμο on line: //mathigon.org/resources/valueof-mathematics.pdf, προσπελάστηκε 21/1/2016)
- Lockhart, P. (2002). *A mathematician's lament*. In Devlin's Angle (March 2008) at the Mathematical Association of America website
- Μαστρογιάννης, Α. (2016α). Η έννοια του αναλλοίωτου ως μαθηματική, μαντική και διασκεδαστική έννοια. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 8, σελ. 101-117
- Μαστρογιάννης, Α. (2016β). Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία των Μαθηματικών. Μια χίμαιρα ή μια ματαιοσπουδία; *Θεωρία και έρευνα στις επιστήμες της αγωγής*, Τεύχος 7, σελ. 123-139
- Μαστρογιάννης, Α. (2010). *Η ...μαθη(μα)τική αποτυχία, ως αρνητικός, διαμορφωτικός παράγοντας σχολικής κουλτούρας, στο Δημοτικό Σχολείο*. Αγρίνιο: Εκδόσεις Πασχέντη

- Μαστρογιάννης, Α. (2009). Ο μετασχηματισμός της αξονικής συμμετρίας, μέσω δυναμικών περιβαλλόντων γεωμετρίας, μέσο επίλυσης ανοικτών προβλημάτων. Στα πρακτικά του 26ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας της Ελληνικής Μαθηματικής Εταιρείας: «Τα Μαθηματικά ως Παγκόσμια Γλώσσα Κατανόησης και Επίλυσης Προβλημάτων-Διδακτικές και Διεπιστημονικές προσεγγίσεις». Θεσσαλονίκη, 13, 14 & 15 Νοεμβρίου, 2009, (σ. 753-762)
- Μαστρογιάννης, Α. & Αναστόπουλος, Α. (2011). Μαθηματικοποίηση και Μαθηματικός Αλφαριθμητισμός, μέσω Δυναμικών Περιβαλλόντων Γεωμετρίας: Η περίπτωση του ορθόκεντρου τριγώνων. Στα πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ: «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη. Σύρος 6, 7, 8, Μαΐου 2011, (σ. 1383-1390)
- Mastrogiannis, A. & Trypa, A. (2010). Lateral transfer of learning from software of aesthetic and creative expression to mathematics. In *Proceedings of EDU-LEARN10, International Conference on Education and New Learning Technologies*, (pp. 3440-3449). July 5, 6 and 7, 2010, Barcelona, Spain
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη
- Moira House, (2015). *A level options information pack 2015-16*. (Διαθέσιμο on line: <http://www.moirahouse.co.uk/wp-content/uploads/2014/06/A-level-options-booklet-2015-with-introduction-and-cover-update-4-Mar.pdf>, προσπελάστηκε 21/1/2016)
- Mukherjee, N. M., Mukhopadhyay, P., Roy Sinha, S. & Dasgupta, S. (2010). *Rudiments of Mathematics*. Academic Publishers
- Μυλωνογιάννης, Π. (1996). *Το Τελευταίο θεώρημα του Φερμά*. Αθήνα: Κάτοπτρο
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Principles and standards for school Mathematics*. Reston: VA: NCTM
- Polya, G. (1991). *Πώς να το λύσω*. Αθήνα: Εκδόσεις Καρδαμίτσα
- Russel, H. (1984). Implications of Some Results of the Second International Mathematics Study. In Damerow, P., Dunkley, M., Nebres, B. & Werry B. (Eds), *Report and papers presented in theme group I, «Mathematics for All» at the 5th International Congress on Mathematical Education, Adelaide, August 24-29, 1984, UNESCO*
- Sardar, Z., Ravetz, J. & Van Loon, B. (2015). *Introducing Mathematics: A Graphic Guide*. London: Icon Books Ltd
- Simpson, R & Sastry, K. S. (2013). *Chemical and Bioprocess Engineering. Fundamental Concepts for First-Year Students*. New York: Springer

- Tang, K. C. (2005). Secondary School Mathematics Curricula. In Bray, M. & Koo, R. (2004) (Eds), *Education and Society in Hong Kong and Macau: Comparative Perspectives on Continuity and Change*. Comparative Education Research Centre, Univ. of Hong Kong
- Thompson, P. W., Artigue, M., Törner, G. & de Shalit, E. (2014). Collaboration between mathematics and mathematics education. In M. Fried & T. Dreyfus (Eds), *Mathematics and mathematics education: Searching for the common ground* (pp. 313-333). Berlin: Springer
- Τύπας, Γ. & Ντάφου, Ε. (2006). *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και αξιολόγηση στα Μαθηματικά* (Διαθέσιμο on line: http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/dimotiko/mathimatika.pdf, προσπελάστηκε 21/1/2016)
- Van Steenbrugge, H., Valcke, M. & Desoete, A. (2010). Mathematics learning difficulties in primary education: Teachers' professional knowledge and the use of commercially available learning packages. *Educational studies*, 36, pp. 59-71
- Wanko, J. J. (2012). Understanding historical culture through mathematical representations. *12th International Congress on Mathematical Education*. 8 - 15 July, 2012, COEX, Seoul, Korea
- Yalçın, S., Yavuz, H. C. & Dibek, I. M. (2015). Content Analysis of Papers Published in Educational Journals with High Impact Factors. *Education and Science*. 40(182), pp. 1-28
- Yara, P. O. (2009). Students Attitude towards Mathematics and Academic Achievement in Some Selected Secondary Schools in Southwestern Nigeria. *European Journal of Scientific Research*, 36(3), pp. 336-341

Ανάπτυξη εκπαιδευτικών οντολογιών με την εφαρμογή τεχνικών ταιριάσματος, ευθυγράμμισης και συγχώνευσης

Ξηροκώστα Ρωζάνη
 Εκπαιδευτικός ΠΕ03
 roxani1991@yahoo.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια ο όρος οντολογία έχει διαδοθεί ευρέως στην ερευνητική κοινότητα επειδή υπαισέρχεται στο Σηματολογικό Ιστό και συμβάλει στην επίτευξη της σωστής του λειτουργίας. Οντολογίες υπάρχουν πολλών ειδών, ένα από αυτά τα είδη αποτελούν οι οντολογίες μαθησιακών αντικειμένων, οι οποίες χρησιμοποιούνται ευρέως για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Η κατασκευή οντολογιών τις περισσότερες φορές, χρειάζεται να ακολουθείται και από τη διαδικασία ταιριάσματος των δημιουργημένων οντολογιών ώστε να οδηγηθεί μια έρευνα στη διατύπωση χρήσιμων συμπερασμάτων. Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στη σύνθεση ενός εκπαιδευτικού μαθήματος σχετικού με το νερό, από μαθησιακά αντικείμενα τα οποία χαρακτηρίζονται από μη ειδικούς ανθρώπους. Για να επιτευχθεί αυτό αρχικά δημιουργούνται οντολογίες μαθησιακών αντικειμένων με μια συγκεκριμένη μεθοδολογία και στη συνέχεια πραγματοποιείται η διαδικασία συγχώνευσής τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Οντολογίες, ταιρίασμα, μαθησιακά αντικείμενα, λαϊκονομίες

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η έννοια των Μαθησιακών Αντικειμένων (Learning Objects), που θεωρούνται αποτέλεσμα μετάβασης από το παραδοσιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο στο ηλεκτρονικό, έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας (Παπανίκου, 2008). Μέσα από την έως τώρα έρευνα παρατηρούμε ότι υπάρχει διάχυτη εμφάνιση μαθησιακών αντικειμένων στο Διαδίκτυο, τα οποία εμφανίζουν μεγάλο βαθμό ετερογένειας, η οποία αποτελεί ένα αναπόσπαστο χαρακτηριστικό του Παγκόσμιου Ιστού. Ωστόσο η παγκόσμια ερευνητική κοινότητα έχει στραφεί εδώ και αρκετά χρόνια, (σε μια νέα εξέλιξη του Παγκόσμιου Ιστού), στον Σηματολογικό Ιστό στον οποίο, για να επιτευχθεί η σωστή του λειτουργία, υπαισέρχεται η έννοια της οντολογίας (Βαλαράκος & Βασιλειάδης). Οντολογίες υπάρχουν πολλών ειδών, ένα από αυτά είναι οι οντολογίες μαθησιακών αντικειμένων, που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν με τυπικό και σαφή τρόπο διάφορα μαθησιακά αντικείμενα με στόχο την αποδοτικότερη διαχείριση και ανάκληση του περιεχομένου τους (Καμέας & Μπαγιαμπού, 2011). Το γεγονός της αύξησης της παρουσίας των οντολογιών σε εφαρμογές του παγκόσμιου ιστού, σε συνδυασμό με την “πληροφοριακή υπερφόρτωση” και την ετερογένεια των δεδομένων του διαδικτύου, προκαλεί την εμφάνιση διαφορετικών οντολογιών σε ίδιες ή παρόμοιες γνωστικές περιοχές. Το παραπάνω πρόβλημα μπορεί να υπερνικηθεί με ένα ουσιαστικό μέσο που χρησιμοποιείται στο Σηματολογικό Ιστό και είναι το ταιρίασμα οντολογιών (Χρηστίδης, 2011). Σε πρώτη φάση πραγματοποιείται η διαδικασία της αντιστοίχισης των κοινών χαρακτηριστικών διαφορετικών οντολογιών μεταξύ

τους, και ακολουθεί η διαδικασία συγχώνευσή τους κατά την διάρκεια εκτέλεσης των εφαρμογών (Kietz, Maedche & Volz, 2000). Τα τελευταία χρόνια πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι οντολογίες, η συγχώνευσή τους και οι τεχνολογίες βασισμένες σε οντολογίες, βρίσκουν ευρεία εφαρμογή στην εκπαίδευση και αποτελούν έναν από τους σημαντικότερους τομείς έρευνας της εκπαιδευτικής τεχνολογίας (Καμιάς & Μπαγιαμπού, 2011). Στην παρούσα εργασία λοιπόν, θα επικεντρωθούμε στο θέμα της συγχώνευσης οντολογιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Ο σκοπός της έρευνάς μας, έγκειται στη σύνθεση μαθημάτων από μαθησιακά αντικείμενα για την εκπαίδευση, αν μια τέτοια σύνθεση μπορεί να αυτοματοποιηθεί μέσω της ευθυγράμμισης των οντολογιών και σε πιο βαθμό είναι απαραίτητη η συμμετοχή και παρέμβαση ενός ειδικού. Επίσης μας ενδιαφέρει να ανακαλύψουμε: Αν με την συγχώνευση μικρών τμημάτων γνώσης-πληροφορίας, όπως είναι τα MA, τα οποία σχετίζονται με ένα εκπαιδευτικό θέμα και τα οποία έχουν περιγραφεί από μη ειδικούς προκύπτει κάτι ορθό και χρήσιμο προς μάθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία; Με ποιόν τρόπο μπορούμε να δημιουργήσουμε οντολογίες μαθησιακών αντικειμένων με βάση τις λαϊκονομίες για τη σύνθεση εκπαιδευτικών μαθημάτων; Αν η ακολουθούμενη μεθοδολογία κατασκευής και συγχώνευσης οντολογιών οδηγεί σε ομογενοποιημένες οντολογίες; Και αν είναι κατάλληλη για να ακολουθηθεί, όταν θέλουμε να κατασκευάσουμε οντολογίες μαθησιακών αντικειμένων και στη συνέχεια να τις συγχωνεύσουμε, ώστε να συνθέσουμε μαθήματα για εκπαιδευτικούς σκοπούς;

Οντολογίες

Η λέξη οντολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με διαφορετικά νοήματα σε διαφορετικές κοινωνίες. Υπάρχουν δύο βασικές οπτικές γωνίες υπό τις οποίες μπορεί να εξεταστεί ο όρος οντολογία. Η μία προέρχεται από την επιστήμη της φιλοσοφίας, στην οποία έχει παραδοσιακά καθιερωθεί και η άλλη από την επιστήμη της πληροφορικής στην οποία αναδύεται τα τελευταία χρόνια (Λίτσος, 2009). Σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τον Αριστοτέλη, οντολογία «είναι μια ρητά τυποποιημένη προδιαγραφή για το πώς αναπαριστούμε αντικείμενα, έννοιες και τις οντότητες που θεωρούνται πως υπάρχουν σε μια περιοχή ενδιαφέροντος και οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ αυτών» (Guarino, Oberle & Staab, 2009). Στο πεδίο της Πληροφορικής και των υπολογιστών, στο οποίο θα επικεντρωθεί η παρούσα εργασία, έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί. Ένας διαδεδομένος ορισμός για τις οντολογίες είναι αυτός του Gruber (1993), σύμφωνα με τον οποίο «Μια οντολογία είναι ένας τυπικός ορισμός μιας εννοιολογικής αναπαράστασης (An ontology is an explicit specification of a shared conceptualization)».

Ευθυγράμμιση και συγχώνευση οντολογιών

Το πρόβλημα της εύρεσης αντιστοιχιών μεταξύ οντολογιών εμφανίστηκε από το 1998, αλλά η πρώτη επισημοποίηση του προβλήματος του ταιριάσματος οντολογιών είναι το 2000 (Mascardi, Locoro, & Rosso 2010). Η οντολογική αντιστοίχιση η οποία βρίσκει τις αντιστοιχίες μεταξύ σημασιολογικά συναφών οντοτήτων των οντολογιών (Shvaiko, & Euzenat, 2008), αποτελεί μία από τις λύσεις που έχουν προταθεί για την αντιμετώπιση του προβλήματος της διαχείρισης της ετερογένειας μεταξύ των διαφόρων πηγών

πληροφόρησης στο διαδίκτυο που ολοένα και αυξάνεται. Παρακάτω παρουσιάζονται οι έννοιες του ταιριάσματος, της ευθυγράμμισης και της συγχώνευσης οντολογιών.

Ταίριασμα οντολογιών (ontology matching): είναι μια διαδικασία η οποία περιέχει δύο άλλες διαδικασίες. Την ευθυγράμμιση και τη συγχώνευση. Όταν ταιριάζουμε δύο ή περισσότερες οντολογίες αρχικά τις ευθυγραμμίζουμε και στη συνέχεια τις συγχωνεύουμε.

Η ευθυγράμμιση οντολογιών (ontology alignment): είναι η διαδικασία δημιουργίας δεσμών ανάμεσα σε δύο πρωτότυπες οντολογίες. Για δύο οντολογίες O και O' , μια ευθυγράμμιση βρίσκει για κάθε οντότητα της O , μια αντίστοιχη οντότητα στην O' . Η O καλείται οντολογία-πηγή και η O' οντολογία-στόχος (Juanzi Li et al., 2009).

Η συγχώνευση οντολογιών (ontology merging): είναι η διαδικασία δημιουργίας μιας ενιαίας, συνεκτικής και απολύτως νέας οντολογίας που συλλαμβάνει ιδανικά όλη τη γνώση από δύο ή περισσότερες υπάρχουσες και διαφορετικές οντολογίες. Οι αρχικές οντολογίες παραμένουν αμετάβλητες ενώ η συγχωνευμένη οντολογία είναι περισσότερο ή λιγότερο αμετάβλητη (Euzenat & Shvaiko, 2007).

Επιλογή εργαλείων ευθυγράμμισης και συγχώνευσης οντολογιών

Υπάρχουν πολλά εργαλεία ανάπτυξης και συγχώνευσης οντολογιών. Από όλα αυτά τα εργαλεία στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιήσουμε τα εξής:

Protégé: Το Protégé μεταξύ όλων των εργαλείων κατασκευής οντολογιών είναι το πιο διαδεδομένο, στηρίζεται σε Java, είναι μία ελεύθερου λογισμικού ανοιχτού κώδικα πλατφόρμα, η οποία είναι διαθέσιμη δωρεάν και χρησιμοποιείται από την επιστημονική κοινότητα για να σχεδιάσουν, αλλά και να υλοποιήσουν οποιαδήποτε οντολογία και βάση γνώσης επιθυμούν. Ακόμη παρέχει μια βιβλιοθήκη από πρόσθετα προγράμματα (plugins) (Noy & Musen, 2007).

Prompt: Το Prompt είναι ένα ημι-αυτόματο εργαλείο οντολογικής συγχώνευσης και ευθυγράμμισης και αποτελεί ένα plug in του Protégé. Παίρνει δύο οντολογίες ως είσοδο και καθοδηγεί το χρήστη στη δημιουργία μίας συγχωνευμένης οντολογίας ως έξοδο. Εκτελεί ένα μεγάλο αριθμός συγχωνευμένων εργασιών μόνο του εξοικονομώντας χρόνο και προσπάθεια του εμπειρογνώμονα, εντοπίζει ασυνέπειες στην οντολογία και προτείνει τρόπους για να θεραπευθούν (Noy & Musen, 2000).

OntoGraf: Το OntoGraf παρέχει υποστήριξη για οπτική, διαδραστική πλοήγηση των σχέσεων σε οντολογίες και έναν τρόπο σχεδίασης των γραφημάτων των οντολογιών. Ακόμη είναι ένα 2D εργαλείο για την οπτικοποίηση ιεραρχιών και σχέσεων των οντολογιών. Χρησιμοποιείται ευρέως διότι είναι ενσωματωμένο σαν plug-in στο Protégé δηλαδή ως προεπιλεγμένη εγκατάσταση του Protégé και δεν απαιτείται επιπλέον προσπάθεια και πρόσθετα βήματα για την εγκατάσταση του (Protegewiki, 2013).

Μαθησιακά αντικείμενα

Μαθησιακό Αντικείμενο (ΜΑ): είναι μια αυτόνομη και ανεξάρτητη μονάδα εκπαιδευτικού περιεχομένου, η οποία μπορεί να συνδεθεί με ένα ή περισσότερα μαθησιακά αποτελέσματα και έχει εξαρχής αναπτυχθεί ώστε να παρέχει τη δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Polsari, 2003).

Τα μαθησιακά αντικείμενα είναι στοιχεία μιας νέου τύπου εκπαίδευσης μέσω υπολογιστή και γίνονται κατανοητά ως ψηφιακές οντότητες που παραδίδονται μέσω Διαδικτύου, για να μπορεί οποιοσδήποτε να έχει πρόσβαση σε αυτά και να μπορεί να τα χρησιμοποιήσει ταυτόχρονα σε αντίθεση με τα παραδοσιακά εκπαιδευτικά μέσα (Wiley, 2001).

Ιδιαιτερότητες οντολογιών μαθησιακών αντικειμένων

Λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που παρουσιάζει η τυπική αναπαράσταση των μαθησιακών αντικειμένων, τα ΜΑ χρησιμοποιούνται συχνά για τη δημιουργία οντολογιών οι οποίες ονομάζονται οντολογίες μαθησιακών αντικειμένων (*learning objects ontologies*). Οι οντολογίες αυτές συνήθως χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν με τυπικό και σαφή τρόπο διάφορα μαθησιακά αντικείμενα με στόχο την αποδοτικότερη διαχείριση και ανάκληση του περιεχομένου (βάση των περιγραφών του περιεχομένου και όχι του ίδιου του περιεχομένου, αλλά και αξιοποιώντας τους διάφορους σημασιολογικούς συσχετισμούς) (Καμέας & Μπαγιαμπού, 2011). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης η εισαγωγή οποιουδήποτε διδακτικού-πολυμεσικού υλικού, πραγματοποιείται για να εκπληρωθούν κάποιοι διδακτικοί στόχοι που έχουν τεθεί από τους εκπαιδευτές προς στους εκπαιδευόμενους. Αυτοί οι διδακτικοί στόχοι είναι η οριοθέτηση του τι πρέπει να γίνεται σε μια τάξη, υπηρετούν τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και είναι οι προτάσεις που προσδιορίζουν με ακρίβεια το “τι” οι εκπαιδευόμενοι θα είναι ικανοί να κάνουν ως αποτέλεσμα μιας διδασκαλίας (Δρίμτζιας, 2013). Για τον παραπάνω λόγο, η επιλογή των ΜΑ στη συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε, έτσι ώστε να εκπληρώνει τους επιδιωκόμενους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί μέσω των ερωτήσεων επάρκειας της κάθε οντολογίας. Ακόμη οι αναπτυχθείσες οντολογίες σχετίζονται με ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο που είναι το νερό. Το θέμα αυτό επιλέχθηκε, διότι είναι ένα πολύτιμο αγαθό για την ύπαρξη ζωής στον πλανήτη και επιπλέον μας προσφέρει πλούσιο υλικό και μεγάλο εύρος μαθησιακών αντικειμένων. Τέλος, όλα τα χρησιμοποιούμενα ΜΑ είναι παρμένα από το διαδίκτυο καθώς εκεί υπάρχει μια πλειάδα υλικού σχετικού με τη θεματική ενότητα του νερού και αποτελεί στις μέρες μας την πλουσιότερη πηγή πληροφοριών.

Το πρόβλημα

Τα τελευταία χρόνια έχουν κάνει την εμφάνισή τους στη ερευνητική κοινότητα, δύο διαφορετικοί τρόποι για να οργανώνουν και να αναπαριστούν τη γνώση στο διαδίκτυο. Ο πρώτος είναι οι οντολογίες, που έχει μια επίσημη θεμελίωση που προέρχεται από την περιγραφική λογική και την τεχνητή νοημοσύνη και ο δεύτερος είναι τα συστήματα σήμανσης (*tagging systems*) όπως οι λαϊκονομίες (*folksonomies*), ο οποίος είναι α-

πλούστερος, ενσωματώνει ετερογενή περιεχόμενα-πόρους, και βασίζεται στη συνεργασία των χρηστών του διαδικτύου κατά τη διαδικασία προσθήκης ετικετών (taggings) στους πόρους (Sharif, 2014). Οι λαϊκονομίες και οι οντολογίες δεν είναι δύο αντίθετοι τρόποι οργάνωσης ενός ή περισσοτέρων νοημάτων στο Διαδίκτυο, αλλά αποτελούν δύο άκρα του ίδιου φάσματος (Spyns, Moor, Vandenbussche & Meersman, 2006). Οι λαϊκονομίες είναι ένα σύνολο δωρεάν ετικετών (taggings) που έχει ανατεθεί σε ετερογενή αντικείμενα (εικόνες, έγγραφα, σχέδια CAD, εικονικής πραγματικότητας σκηνές κίνησης, δικτυακοί πόροι, κ.λπ.) που έχουν εισαχθεί από χρήστες με έναν πολύ απλό τρόπο που να επιτρέπει τη συνεργασία μεταξύ τους. Οι Folksonomies εξαρτώνται εξ ολοκλήρου από τους χρήστες επειδή σχολιάζουν το περιεχόμενο τους άμεσα και ελεύθερα, χρησιμοποιώντας δικά τους κριτήρια και τη γνώμη τους σχετικά με το περιεχόμενό τους (Echarte, Astrain, & Cordoba, 2004). Ακόμη η folksonomy αποτελεί γρήγορη και εύκολη διαδικασία και δεν απαιτείται εμπειρογνωμοσύνη, αλλά παρουσιάζει ασάφεια στο περιεχόμενο (πολυσημία) και έλλειψη τυπικής αναπαράστασης της γνώσης (Pan, Taylor & Thomas, 2008, Passant, 2007). Αντίθετα, οι οντολογίες παρέχουν ένα πλαίσιο για τη διαχείριση διαρθρωμένων πληροφοριών, παρουσιάζουν τυπικές προδιαγραφές γνωστικών αντικειμένων, υψηλή εκφραστική δύναμη και ελεγχόμενο λεξιλόγιο (Echarte, Astrain, Córdoba & Villadangos, 2007).

Για τους παραπάνω λόγους παρατηρούμε ότι οι δύο τεχνικές αλληλοσυμπληρώνονται για αυτό πρέπει να χρησιμοποιούνται καλύτερα σε συνδυασμό. Επομένως η μοντελοποίηση οντολογιών με την διαδικασία tagging folksonomy είναι ένα σημαντικό ζήτημα με το οποίο ασχολείται η παρούσα έρευνα καθώς επιθυμούμε να εξετάσουμε αν προκύπτει κάτι ορθό, που μπορεί εύκολα να εφαρμοστεί στη εκπαιδευτική διαδικασία για την εκμάθηση μιας θεματικής ενότητας ενός μαθήματος από εκπαιδευόμενους, με τη συγχώνευση οντολογιών, οι οποίες έχουν δημιουργηθεί από μαθησιακά αντικείμενα, δηλαδή πόρους (όπως κείμενα, ιστοσελίδες, εικόνες, βίντεο, κλπ) που έχουν σχολιαστεί από μη ειδικούς ανθρώπους σύμφωνα με τη δική τους άποψη, χωρίς να στηρίζονται σε ένα ελεγχόμενο λεξιλόγιο ή μια προηγουμένως καθορισμένη δομή. Ο σχολιασμός των μαθησιακών αντικειμένων πραγματοποιείται με βάση το κοινωνικό ή πολιτιστικό υπόβαθρο, την εμπειρία και αντίληψη των μη ειδικών ανθρώπων και η κατασκευή των οντολογιών που συμμετέχουν στη συγχώνευση, πραγματοποιείται με τη συνεργασία ανθρώπων οι οποίοι σημειώνουν (τοποθετούσαν tags) στα σημαντικότερα κατά τη δική τους άποψη σημεία, των δοσμένων μαθησιακών αντικειμένων.

Μεθοδολογία επίλυσης

Για να επιλυθεί το πρόβλημα που μελετά η παρούσα εργασία, ακολουθήσαμε την παρακάτω μεθοδολογία κατασκευής και συγχώνευσης οντολογιών μαθησιακών αντικειμένων.

Μεθοδολογία κατασκευής & συγχώνευσης οντολογιών

Η μεθοδολογία αυτή περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: Στο πρώτο στάδιο ορίζεται ο σκοπός για τον οποίο κατασκευάζονται οι οντολογίες αυτής της μεθοδολογίας και το γνωστικό πεδίο στο οποίο αναφέρονται. Στο δεύτερο στάδιο κατασκευάζεται μια αρχική έκδοση των οντολογιών. Στο τρίτο στάδιο οι αρχικές οντολογίες αξιολογούνται με τη βοήθεια ερωτήσεων επάρκειας. Στο τέταρτο στάδιο πραγματοποιείται η συγχώνευση και η αξιολόγηση των συγχωνευμένων οντολογιών.

Αρχικά μέσω του διαδικτύου επιλέγονται 72 μαθησιακά αντικείμενα (π.χ. κείμενα, εικόνες, βίντεο, κ.α.), που είναι τα κατάλληλα ώστε να εκπληρώνουν τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί και τα οποία σχετίζονται με τη θεματική ενότητα του νερού. Στη συνέχεια ως μηχανικοί οντολογιών δημιουργούμε οντολογίες για κάθε μαθησιακό αντικείμενο, με μια συγκεκριμένη δομή και με τη βοήθεια μη έμπειρων ανθρώπων, οι οποίοι χαρακτηρίζουν τα ΜΑ όπως αυτοί επιθυμούν, γίνεται η πληθυσμωση της συγκεκριμένης οντολογικής δομής. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζεται η ορθή δόμηση των οντολογιών με βάση τις αρχές σχεδίασης οντολογιών και δημιουργείται μια αρχική έκδοσή τους, που είναι ορθά δομημένη και δεν απαιτεί παρέμβαση ενός ειδικού. Οι οντολογίες αυτές αξιολογούνται στη βάση διάφορων ερωτήσεων επάρκειας για να διαπιστωθεί αν είναι ορθά δομημένες και αν απαντούν τα επιθυμητά ερωτήματα. Ενδεικτικά, παρουσιάζεται παρακάτω μια δημιουργημένη οντολογία μαθησιακών αντικειμένων.

Τα βήματα για την ανάπτυξη των οντολογιών είναι:

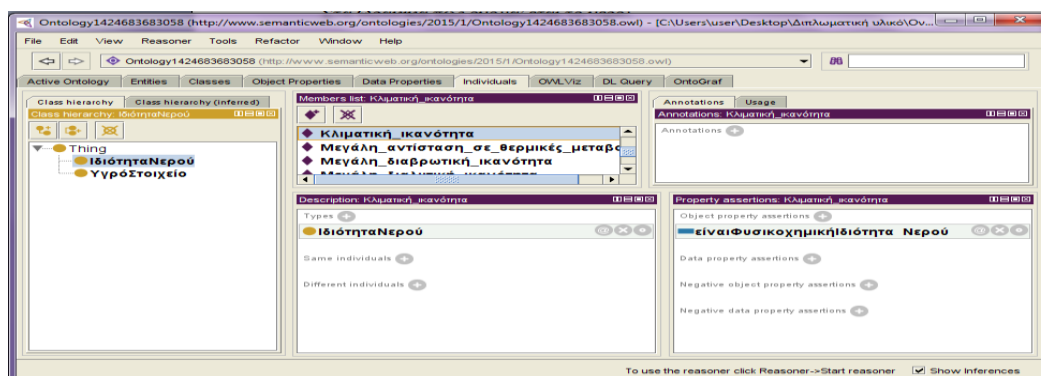
- 1) Καθορισμός του πεδίου ενδιαφέροντος της κάθε οντολογίας
- 2) Καθορισμός μιας λίστας ερωτήσεων επάρκειας

Οντολογία του τομέα της Φυσικοχημείας

Πεδίο ενδιαφέροντος οντολογίας: Η οντολογία ασχολείται με την κατηγοριοποίηση των ιδιοτήτων του νερού.

Μερικές ερωτήσεις επάρκειας

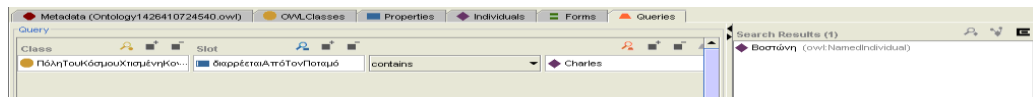
Ποια ιδιότητα νερού είναι φυσικοχημική ιδιότητα του νερού;



Εικόνα 1: Οντολογία του τομέα της Φυσικοχημείας

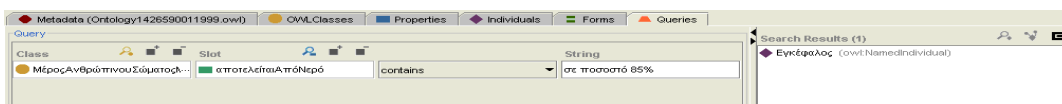
Οι 34 οντολογίες μαθησιακών αντικειμένων που δημιουργούνται, στη συνέχεια συγχωνεύονται ανά δύο κάθε φορά, μέχρις ότου να προκύψει μία τελική συγχωνευμένη οντολογία, την οποία και αξιολογούμε με κάποιες ερωτήσεις επάρκειας. Παρακάτω παρουσιάζουμε ενδεικτικά κάποιες ερωτήσεις επάρκειας των δημιουργημένων οντολογιών για να διαπιστώσουμε αν απαντούν ορθά στα επιθυμητά ερωτήματα.

1) Ποια πόλη του κόσμου χτισμένη κοντά σε νερό διαρρέεται από τον ποταμό Charles;



Εικόνα 2: Απάντηση σε ερώτηση οντολογίας (1)

2) Ποιο μέρος ανθρώπινου σώματος με νερό αποτελείται από νερό σε ποσοστό 85%;



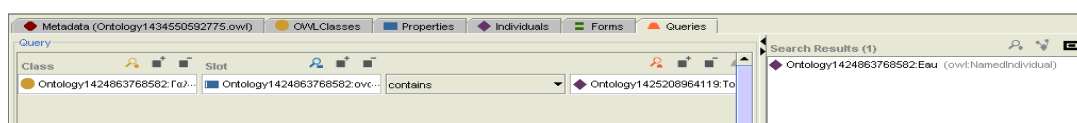
Εικόνα 3: Απάντηση σε ερώτηση οντολογίας (2)

Το πλαίσιο αιτιολόγησης της λύσης

Οι άνθρωποι που οικοδομούν μια οντολογία χρειάζονται έναν τρόπο για να αξιολογήσουν την προκύπτουσα οντολογία και ενδεχομένως να καθοδηγήσουν τη διαδικασία κατασκευής της και την τελειοποίηση των βημάτων που ακολουθεί (Brank, Grobelnik, & Mladenic, 2009). Διάφορες προσεγγίσεις για την αξιολόγηση των οντολογιών υπάρχουν στη βιβλιογραφία, ωστόσο δεν υπάρχει μια ενιαία, καλύτερη ή προνομιούχα προσέγγιση για την αξιολόγηση μιας οντολογίας. Μια οντολογία μπορεί να ελεγχθεί με πολλά κριτήρια. Ένα από αυτά είναι οι οντολογίες να αξιολογούνται με ερωτήματα (Brank, Grobelnik, & Mladenic, 2009). Η ικανότητα του ανθρώπου να διατυπώσει ερωτήματα χρησιμοποιώντας τη γλώσσα επερώτησης που παρέχεται από την οντολογία και η ακρίβεια των απαντήσεων που παρέχονται από την επαγωγική συνιστώσα του συστήματος, κάνει αυτό το είδος αξιολόγησης οντολογιών πολύ διαδεδομένο. Γι' αυτό και στην συγκεκριμένη εργασία, επιλέξαμε η αξιολόγηση των οντολογιών των μαθησιακών αντικειμένων να πραγματοποιηθεί με ερωτήσεις επάρκειας. Παρουσιάζουμε ενδεικτικά 2 ερωτήσεις επάρκειας (ομοίως και οι υπόλοιπες), οι οποίες απαντούν τα επιθυμητά, όπως μπορεί να το διαπιστώσει κανείς παρακάτω.

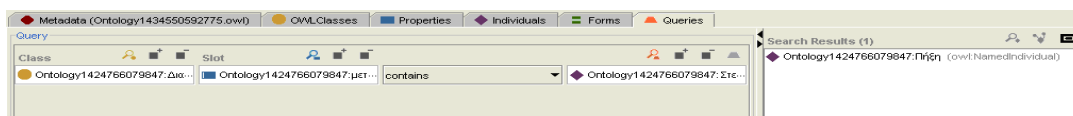
Ερωτήσεις επάρκειας τελικής συγχωνευμένης οντολογίας:

1) Στα Γαλλικά πως ονομάζεται το νερό;



Εικόνα 4: Απάντηση σε ερώτηση συγχωνευμένης οντολογίας (1)

2) Ποια διαδικασία μετατροπής φάσης νερού μετατρέπει το νερό από την υγρή φάση στη στερεή φάση;



Εικόνα 5: Απάντηση σε ερώτηση συγχωνευμένης οντολογίας (2)

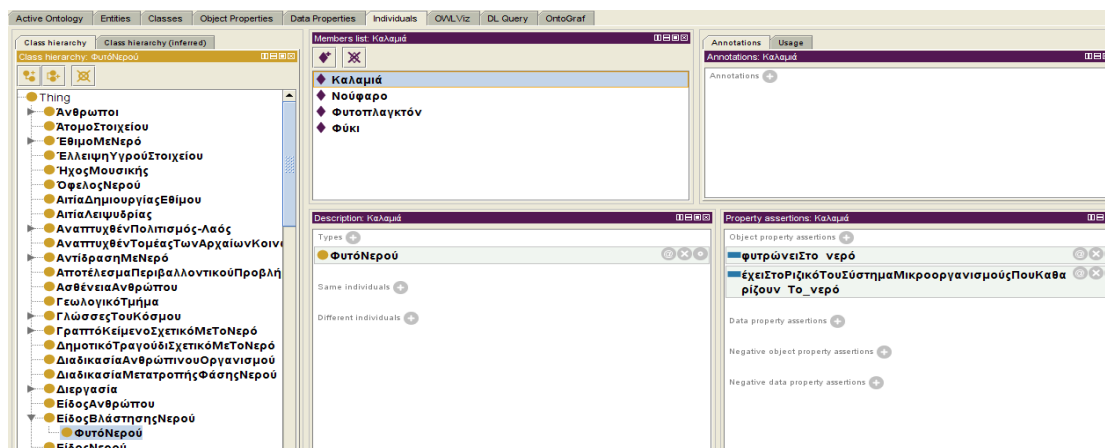
Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένας πίνακας που δείχνει τις οντολογίες προς ευθυγράμμιση της χρησιμοποιούμενης μεθοδολογίας, τις συγχωνευμένες οντολογίες που δημιουργούνται κάθε φορά και τις αντιστοιχίσεις τους.

Οντολογίες προς ευθυγράμμιση					
Οντολογία O1	Οντολογία O2	Συγχωνευμένη οντολογία	Αντιστοιχηση (e1,e2,r)	Κοινή σχέση (object property)	Κοινή σχέση (data property)
Ανισομερή κατανομή νερού	Ιδιότητες-Αρχές νερού	Merge1	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge1	Κεντρική οντολογία νερού	Merge2	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge2	Τομέας Γεωλογίας	Merge3	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge3	Τομέας Βιολογίας	Merge4	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge4	Τομέας Γεωγραφίας-Κατανομή νερού	Merge5	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge5	Καθημερινές χρήσεις του νερού	Merge6	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge6	Παγκόσμια ημέρα νερού	Merge7	(οργανισμός, οργανισμός, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge7	Τομέας Αρχιτεκτονικής	Merge8	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge8	Τομέας Ανθρωπολογίας	Merge9	(οργανισμός, οργανισμός, =) (υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	περιέχει	περιέχει νερό κατά
Merge9	Τομέας Διατροφής	Merge10	(οργανισμός, οργανισμός, =) (υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge10	Τομέας Γλώσσας	Merge11	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge11	Τομέας Γλωσσολογίας	Merge12	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge12	Τομέας εξοικονόμησης νερού	Merge13	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge13	Οντολογία επαγγελματικού προσανατολισμού	Merge14	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge14	Τομέας Θρησκείας	Merge15	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge15	Τομέας Ιατρικής	Merge16	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge16	Τομέας Ιατρικής-Φυσικοθεραπείας	Merge17	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge17	Κλίμα και νερό	Merge18	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge18	Τομέας Λαογραφίας	Merge19	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge19	Τομέας Λειψυδρίας	Merge20	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει

Merge20	Τομέας Μαθηματικών	Merge21	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge21	Τομέας Μουσικής	Merge22	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =) (άνθρωπος, άνθρωπος, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge22	Τομέας Ποίησης-Λογοτεχνίας	Merge23	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge23	Τομέας Παραδόσεων-Παροιμιών	Merge24	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =) (σύμβολο νερού, σύμβολο νερού,=)	σχετίζεται με αναφέρεται στο	δεν υπάρχει
Merge24	Τομέας Μυθολογίας	Merge25	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =) (οντότητα, οντότητα, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge25	Τομέας Πολιτισμού	Merge26	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge26	Τομέας Τέχνης	Merge27	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge27	Τομέας ρύπανσης νερού	Merge28	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge28	Τομέας Φυσικής	Merge29	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge29	Τομέας Φυσικοχημείας	Merge30	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =) (ιδιότητα νερού, ιδιότητα νερού, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge30	Τομέας Χημείας	Merge31	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =) (ιδιότητα νερού, ιδιότητα νερού, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει
Merge31	Τομέας Περιβάλλον-Ζώα	Merge32	δεν υπάρχει	είναι	δεν υπάρχει
Merge32	Τομέας Περιβάλλον-Φυτά	Merge33	(υγρό στοιχείο, υγρό στοιχείο, =)	δεν υπάρχει	δεν υπάρχει

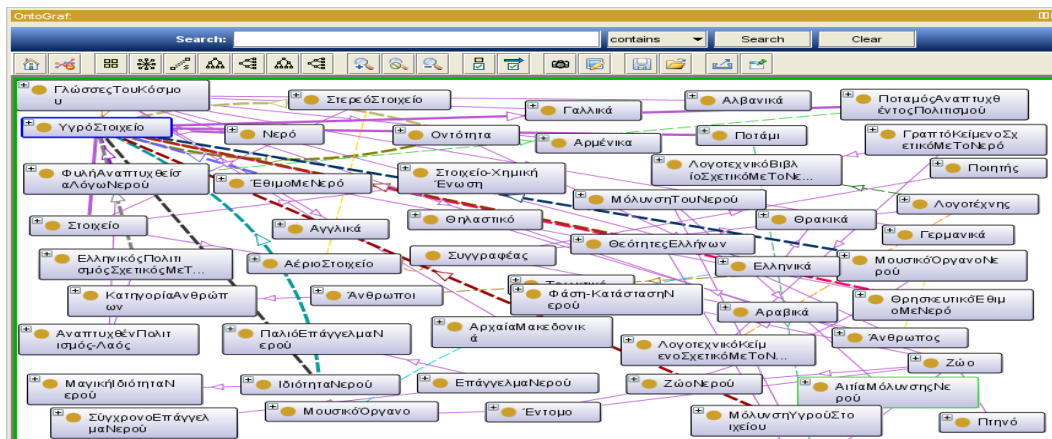
Πίνακας 1: Πίνακας συγχωνευμένων οντολογιών

Με την ακολουθούμενη μεθοδολογία, πραγματοποιούνται 33 συγχωνεύσεις και προκύπτει η παρακάτω συγχωνευμένη οντολογία.



Εικόνα 6: Συγχωνευμένη οντολογία

Επιπρόσθετα, η τελική συγχωνευμένη οντολογία μαθησιακών αντικειμένων, παρουσιάζεται παρακάτω και γραφικά με τη βοήθεια διαγράμματος οπτικοποίησης. Λόγω όμως του μεγάλου πλήθους των οντολογιών, παρουσιάζεται μόνο ένα τμήμα του συνολικού διαγράμματος της συγχωνευμένης οντολογίας.



Εικόνα 7: Διάγραμμα συγχωνευμένης οντολογίας

Αποτελέσματα – Συμπεράσματα

Από την παραπάνω διαδικασία δημιουργίας οντολογιών μαθησιακών αντικειμένων και συγχώνευσής τους, οδηγηθήκαμε σε κάποια σημαντικά συμπεράσματα. Αρχικά παρατηρούμε ότι οι οντολογίες που κατασκευάστηκαν με αυτή τη μεθοδολογία είναι ομογενείς, ακολουθούν τις βασικές αρχές σχεδίασης οντολογιών, παρουσιάζουν ορθή δομή και δεν χρειάζεται παρέμβαση ενός ειδικού για να κάνει διορθώσεις στις δημιουργημένες οντολογίες καθώς δεν έχουν ελλείψεις. Ακόμη η τελική συγχωνευμένη οντολογία παρουσιάζει παρόμοια δομή με τις αρχικές οντολογίες και η βασική σχέση αντιστοίχισης είναι η ισοδυναμία μεταξύ κλάσεων. Επίσης παρατηρούμε ότι με τη συγκεκριμένη μεθοδολογία δεν παίζει ρόλο η σειρά συγχώνευσης των οντολογιών, καθώς με όποια σειρά και αν συγχωνεύσουμε ανά δύο τις οντολογίες, η τελική συγχωνευμένη οντολογία θα είναι η ίδια. Επιπρόσθετα δεν παρατηρήθηκε η περίπτωση της πολυσημίας στην ακολουθούμενη μεθοδολογία και διαπιστώθηκε ότι οι οντολογίες εύκολα μπορούν να συγχωνευθούν, δίνοντας μια τελική ορθή οντολογία. Ακόμη το βασικό, αρχικό ερώτημα της παρούσας έρευνας φαίνεται να απαντάται θετικά στο τέλος. Συγκεκριμένα, μέσα από όλη τη διαδικασία που ακολουθεί η συγκεκριμένη έρευνα για την κατασκευή και συγχώνευση οντολογιών από μαθησιακά αντικείμενα που χαρακτηρίζονται από μη ειδικούς, γίνεται φανερό ότι τελικά μπορεί να δημιουργηθεί ένα ορθά δομημένο εκπαιδευτικό μάθημα σχετικό με το νερό, στηριζόμενο σε οντολογίες, το οποίο μπορεί να εφαρμοστεί από διάφορους εκπαιδευτές σε εκπαιδευόμενους, ώστε οι δεύτεροι να γνωρίσουν και να συλλέξουν χρήσιμες πληροφορίες για το νερό. Ένα ακόμη συμπέρασμα της έρευνάς μας είναι ότι, όταν ευθυγραμμιστούν δύο οντολογίες με σωστή δομή, (που να ακολουθεί δηλαδή τις βασικές αρχές σχεδίασης), τότε η συγχωνευμένη οντολογία που δημιουργείται παρουσιάζει και αυτή ορθή δομή, χωρίς ελλείψεις. Επίσης, γίνεται φανερό ότι η συγκεκριμένη μεθοδολογία κατασκευής και συγχώνευσης οντολογιών ενδείκνυται να ακολουθηθεί όταν κάποιος θέλει να κατασκευάσει οντολογίες, με τη συμμετοχή μη ειδικών, για τη δημιουργία εκπαιδευτικών μαθημάτων. Φυσικά, η χρησιμο-

ποιούμενη μεθοδολογία μπορεί να εφαρμοστεί και στη σύνθεση εκπαιδευτικών μαθημάτων από μαθησιακά αντικείμενα, τα οποία θα σχετίζονται με θέματα διαφορετικά από το νερό. Τέλος, η καινοτομία της μεθοδολογίας της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι δίνεται η δυνατότητα σε μη ειδικούς με βάση τη γνώμη, τις ιδέες και τις αντιλήψεις τους να χαρακτηρίσουν τα μαθησιακά αντικείμενα και να συμμετάσχουν και οι ίδιοι, έχοντας ενεργό ρόλο στη διαδικασία δημιουργίας εκπαιδευτικών μαθημάτων από ΜΑ. Επομένως παρουσιάζεται ένας τρόπος αναπαράστασης της γνώσης με τη συνεργασία των οντολογιών μαθησιακών αντικειμένων και των λαϊκονομιών.

Βιβλιογραφία

- Βαλαράκος, Α. *Αναπαράσταση Γνώσης και Αναζήτησης στο Σημασιολογικό Ιστό*. Διαθέσιμο στο http://users.iit.demokritos.gr/~alexv/presentations/KR_v1.0.pdf
- Βασιλειάδης, Ν. *Σημασιολογικός Ιστός*. Διαθέσιμο στο: ipis.csd.auth.gr/mtrpx/sw/
- Δρίμτζιας, Β. (2013). Διδακτική μεθοδολογία, Ενότητα: Β. Bloom. *Τμήμα ψηφιακών συστημάτων. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Ελλάδα*. Διαθέσιμο στο seminardoukas.wikispaces.com/file/view/11_%CE%94%CE%9C_Bloom_S.pdf
- Λίτσιος, Γ. (2009). *Ανάπτυξη Οντολογίας στην Καρδιολογία για την Ανάκτηση Κειμένων*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Μπαγιαμπού, Μ. & Καμέας, Α. (2011). Χρήση οντολογιών για την περιγραφή και τη διαχείριση μαθησιακών στόχων και μαθησιακών αντικειμένων. *2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικών*. Πάτρα, Ελλάδα, 28-30 Απριλίου.
- Παπανίκου, Χ. (2008). *Μελέτη επαναχρησιμοποίησης μαθησιακών αντικειμένων σε περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης*. Διπλωματική εργασία. Τμήμα διδακτικής της τεχνολογίας και ψηφιακών συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
- Atefeh, S.(2014). *Combining ontology and folksonomy: An Integrated Approach to Knowledge Representation*. Ferdowsi University of Mashhad, Iran
- Brank, J., Grobelnik, M., & Mladenic, D. (2009). *A survey of ontology evaluation techniques*. Department of knowledge technologies, Slovenia.
- Echarte, F., Astrain, J., & Cordoba, A. (2004). *Ontology of Folksonomy: A New Modeling Method*. Campus de Arrosadia, Pamplona Navarra (Spain).
- Gruber, T. (1993). *A translation approach to portable ontology specifications*. In: *Knowledge Acquisition*. Stanford University, Stanford, California.
- Guarino, N., Oberle, D., & Staab, S. (2009). *What is an ontology?* Retrieved from: http://iaoa.org/isc2012/docs/Guarino2009_What_is_an_Ontology.pdf
- Juanzi, L., Tang, J., Yi, L., & Qiong, L. (2009). RiMOM: A Dynamic Multistrategy

Ontology Alignment Framework. *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*, Vol. 21, No. 8, pp.1218-1232, August.

Kietz, JU., Maedche, A., & Volz, R. (2000). A method for semi-automatic ontology acquisition from a corporate intranet. In: *EKAW'00 Workshop on Ontologies and Texts, CEUR Workshop Proceedings*, Juan-Les-Pins, vol. 51.

Knublauch, H., Fergerson, R., Noy, N., & Musen, M. (2007). *The Protege OWL Plugin: An Open Development Environment for Semantic Web Applications*. Stanford Medical Informatics, Stanford School of Medicine.

Mascardi, V., Locoro, A., & Rosso, P. (2010). *Automatic Ontology Matching Via Upper Ontologies: A Systematic Evaluation*. Retrieved from: www.cin.ufpe.br/~tpap/Lixo/Arquivos/Artigos/Automatic%20Ontology%20Matching%20Via%20Upper%20Ontologies%20-%20A%20Systematic%20Evaluation.pdf

Noy, N. F., & Musen, M. A. (2000). PROMPT: Algorithm and Tool for Automated Ontology Merging and Alignment. In: *17th National Conference on Artificial Intelligence AAAI2000*, Austin.

OntoGraf. (2013). *Protege wiki*. Stanford. Available to: protege wiki.stanford.edu/wiki/OntoGraf

Polsari, P. (2003). Use and abuse of reusable learning objects. *Journal of Digital Information*, 3(4).

Shvaiko, P. & Euzenat, J. (2007). *Ontology matching*. Springer-Verlag, Berlin.

Shvaiko, P. & Euzenat, J. (2008). Ten Challenges for Ontology Matching. Paper presented at the *7th International Conference on Ontologies, DataBases, and Applications of Semantics (ODBASE)*. Trento, Italy, August.

Wiley, D. (2001). Connecting Learning Objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy. In D. Wiley (Ed.) , *The instructional use of Learning Objects*.

**Αξιοποίηση εργαλείων Τ.Π.Ε. στην Αγωγή Υγείας
Μια εφαρμογή στο πλαίσιο της Συναισθηματικής Αγωγής**

Μπαρής Θεόδωρος

Προϊστάμενος ΕΠΚΑ, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.70
barist000@gmail.com

Μίχαλου Αιμιλία

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Sc.
aim_michalou@yahoo.gr

Ηλιοπούλου Ακριβή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
akrivi.ilioroulou@gmail.com

Περίληψη

Η Αγωγή Υγείας και γενικότερα η συναισθηματική αγωγή περιορίζει τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην προβολή βίντεο, στην online παρακολούθηση παραμυθιών και αναζήτηση πληροφοριών. Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας γίνεται προσπάθεια παρουσίασης δραστηριοτήτων με την αξιοποίηση εργαλείων Τ.Π.Ε. που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο ενός γενικότερου προγράμματος Αγωγής Υγείας με θέμα τα συναισθήματα στην Γ΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου. Τα αποτελέσματα της σχετικής παρέμβασης ήταν ιδιαίτε- ρως ενθαρρυντικά και η χρήση των υπολογιστικών περιβαλλόντων μάθησης αποδεί- χθηκαν αποτελεσματικά για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος και ελκυ- στικά για τους μικρούς μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: Αγωγή Υγείας, συναισθήματα, Τ.Π.Ε., ομαδοσυνεργατική διδασκα- λία

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί τμήμα ενός εκτενέστερου προγράμματος συναισθηματι- κής αγωγής που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης και της Αγωγής Υ- γείας. Κατά τον σχεδιασμό του προγράμματος που θα εφαρμόζαμε στην τάξη, διαπι- στώθηκε ο μικρός έως ανύπαρκτος αριθμός σχετικών δραστηριοτήτων με την αξιοποί- ηση ΤΠΕ, πέραν από την παρακολούθηση online βίντεο ή την αναζήτηση πληροφο- ριών. Οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται είναι μέρος ενός ευρύτερου ενιαίου προ- γράμματος που υλοποιήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και συντά- χθηκε με σκοπό την παρουσίαση προτάσεων για την εμπλοκή και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο πλαίσιο ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας και όχι στην παρουσίαση ενός ακόμα προγράμματος της θεματικής αυτής. Άλλωστε κάθε τέτοιο πρόγραμμα πρέπει να σχεδιάζεται και να προσαρμόζεται στις ανάγκες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών στους οποίους απευθύνεται.

Συμβατότητα με ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ

Οι δραστηριότητες του σεναρίου ήταν συμβατές με το στόχο της υλοποίησης προγραμμάτων Αγωγής Υγείας για την προάσπιση και προαγωγή της σωματικής και ψυχικής υγείας και κοινωνικής ευεξίας και ειδικότερα ως προς τον άξονα περιεχομένου «Διαπροσωπικές σχέσεις - Ψυχική Υγεία», στον οποίο μεταξύ άλλων περιέχονταν θεματικές όπως: ο εαυτός μου, η σχέση με τους άλλους, συναίσθημα, ατομική ταυτότητα, ενεργητική ακρόαση, αυτοεκτίμηση. Πιο συγκεκριμένα για τις τάξεις Γ' και Δ' ως στόχοι τέθηκαν η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της καλλιέργειας των σχέσεων με τους άλλους και προτάθηκαν ως ενότητες:

- *Η ψυχική υγεία*
- *Πώς αντιμετωπίζω τη ζήλια, τους φόβους, τις συγκρούσεις*
- *Η σχέση μου με τον εαυτό μου*
- *Η σχέση μου με τους άλλους*
- *Βοηθάμε ο ένας τον άλλο*
- *Οι φίλοι μου*

Σκοπός του προγράμματος

Σκοπός του εκπαιδευτικού προγράμματος της συναισθηματικής αγωγής ήταν οι μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και τα συναισθήματα των άλλων και να τα χειρίζονται αποτελεσματικά και δημιουργικά για μια ευτυχισμένη ζωή.

Επιμέρους στόχοι

Για την ταξινόμια των στόχων του προγράμματος ακολουθήσαμε τα τέσσερα επίπεδα της Unesco (1996). Η επιλογή έγινε με βάση την επικαιρότητα και την σύνδεσή τους με τις σημερινές κοινωνικο-πολιτισμικές ανάγκες. Οι γενικοί στόχοι του προγράμματος που υλοποιήθηκε στη διάρκεια του σχολικού έτους ταξινομήθηκαν ως ακολούθως:

1. Γνωρίζοντας και κατανοώντας

- α. Να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα και τη σημασία τους.*
- β. Να αναπτύξουν και να εξοικειωθούν με ένα λεξιλόγιο για την έκφραση συναισθημάτων.*
- γ. Να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, φόβος, θυμός).*
- δ. Να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους.*
- ε. Να καταλάβουν ότι οι εκφράσεις του προσώπου είναι μόνο ένας τρόπος έκφρασης των συναισθημάτων.*
- στ. Να έλθουν σε επαφή με διάφορες χρήσεις του Η/Υ (ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού-διερευνητικού εργαλείου).*

2. Διερευνώντας και εντοπίζοντας

- α. Να δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να διαπιστώσουν και να αναγνωρίσουν συναισθήματα διαφορετικής έντασης.*

- β. Να διαπιστώσουν ότι δε νιώθουν όλοι οι άνθρωποι με τον ίδιο τρόπο σε παρόμοιες καταστάσεις.
- γ. Να συνειδητοποιήσουν τη διαφορετικότητά τους ως άτομα.
- δ. Να εντοπίσουν συναισθήματα κοινά σε όλους.
- ε. Να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή ως εργαλείο ανακάλυψης, μάθησης, δημιουργίας, αλλά και ως νοητικό εργαλείο ανάπτυξης της σκέψης.

3. Επικοινωνώντας (και συνεργαζόμενος με τους άλλους)

- α. Να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα.
- β. Να εξασκηθούν οι μαθητές στο να ακούν και να αποδέχονται τα συναισθήματα των άλλων.
- γ. Να αναπτυχτεί η συνοχή της ομάδας μέσω της ανταλλαγής συναισθημάτων και εμπειριών.
- δ. Να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές απέναντι σε έννοιες όπως επικοινωνία, συνεργασία, ομαδικότητα, σεβασμός της άποψης του άλλου.
- ε. Να βελτιώσουν το κλίμα συνεργασίας μεταξύ τους.

4. Συνδέοντας (με τη ζωή)

- α. Να κατανοήσουν ότι όλα τα συναισθήματα είναι φυσιολογικά.
- β. Να αντιληφθούν ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι αντίδρασης σε κάποιο συναίσθημα, αλλά κάποιοι από αυτούς πρέπει να αποφεύγονται.
- γ. Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τα συναισθήματά τους.
- δ. Να εξασκηθούν οι μαθητές στην έκφραση των συναισθημάτων τους.
- ε. Να ενημερωθούν και να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές στην απόκτηση υγιών στάσεων συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους.
- στ. Να χειρίζονται με όσο το δυνατόν αποδοτικότερο τρόπο τα τεχνολογικά εργαλεία που τους παρέχονται.

Οι παραπάνω στόχοι υπηρετούν και τις ακόλουθες επιθυμητές οριζόντιες ικανότητες:

- *Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας.*
- *Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.*

Υλοποίηση προγράμματος

Κατά την διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων οι μαθητές της Γ΄ τάξης ασχολήθηκαν με δραστηριότητες που αφορούσαν την αναγνώριση, έκφραση και διαχείριση συναισθημάτων. Αφορμή για την υλοποίηση του προγράμματος αποτέλεσε η διαπίστωση δυσκολιών στο πλαίσιο της επικοινωνίας και της συνεργασίας των μαθητών αλλά και στην έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων τους. Παράγοντας επιλογής της συγκεκριμένης θεματολογίας αποτέλεσε επίσης και η ανάγκη των μαθητών να ενισχύσουν την προσωπικότητά τους, να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Οι μαθητές μπήκαν σε μια διαδικασία διερεύνησης των συναισθημάτων και του εαυτού τους ώστε να μπορούν να τα κατανοούν, να τα εκφράζουν και να τα ελέγχουν ανάλογα με την κατάσταση την οποία βρίσκονται. Με

αυτό τον τρόπο βελτίωσαν το κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας μέσα στην τάξη τόσο ανάμεσά τους όσο και σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς.

Οργάνωση της τάξης

Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες των 3-4 ατόμων ανά υπολογιστή με την βοήθεια και την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού και των φύλλων εργασίας που ετοιμάστηκαν για τις ανάγκες των δραστηριοτήτων. Για την εκμάθηση των λογισμικών που αξιοποιούνται στο πλαίσιο του παρόντος σεναρίου έχουν αφιερωθεί προηγούμενες διδακτικές ώρες π.χ. μια ώρα εικαστικών για το Revelation Natural Art.

Μετά την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές οι ομάδες παρουσίαζαν τα αποτελέσματα της δουλειάς τους στην ολομέλεια της τάξης. Στην επιφάνεια εργασίας κάθε υπολογιστή είχε δημιουργηθεί φάκελος με το απαραίτητο για κάθε δραστηριότητα υλικό και είχαν εγκατασταθεί τα απαραίτητα προγράμματα.

Τα λογισμικά που αξιοποιήθηκαν

Για τις ανάγκες των δραστηριοτήτων επιλέχθηκαν λογισμικά τα οποία προάγουν την ανάπτυξη της δημιουργικής αλλά και συμβολικής έκφρασης, και της επικοινωνίας μέσα από την διερεύνηση και την ανακάλυψη, καθώς μέσα από τη χρήση τους η διδακτική διαδικασία παύει να είναι γραμμική. Ειδικότερα επιλέχθηκαν λογισμικά ανοιχτού τύπου, όπως το Revelation Natural Art. Πρόκειται για ένα ανοικτό εκπαιδευτικό εργαλείο με πολλαπλές σχεδιαστικές δυνατότητες βασισμένο στη θεωρία του επικοδομητισμού. Μέσα από τη χρήση του προάγεται η ανάπτυξη και η έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών, όπως επίσης ενθαρρύνεται η μεταξύ τους συνεργασία και αλληλεπίδραση.

Το Λογισμικό Εννοιολογικής Χαρτογράφησης (inspiration) χρησιμοποιήθηκε, καθώς ως εργαλείο που ακολουθεί τον εποικοδομητισμό, ενεργοποιεί και αξιοποιεί τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των μαθητών, διευκολύνοντας παράλληλα την ανάδειξη συσχετισμών, συγκρίσεων και κατηγοριοποιήσεων. Επιπλέον ο συνδυασμός οπτικής και γραμμικής σκέψης, βοηθά στη βαθύτερη κατανόηση των εννοιών, αυξάνοντας τη διατήρησή τους και ανάκλησή τους από τη μνήμη, αναπτύσσοντας οργανωτικές δεξιότητες και τη δημιουργικότητα, δίνοντας παράλληλα ενεργό ρόλο στους μαθητές μέσα από την ανταλλαγή και επικοινωνία ιδεών μεταξύ των μελών της ομάδας.

Τα κόμικς μπορούν να θεωρηθούν ως ένα καινοτόμο και υποσχόμενο διδακτικό μέσο (Morrison, et al., 2002; Καρκαμάνης & Ζουπίδης, 2014), τα οποία βασίζονται στη θεωρία του Ραϊνίο, σύμφωνα με την οποία η αποθήκευση και η αποκωδικοποίηση των πληροφοριών από το άτομο συντελούνται με διπλό τρόπο, σε δυο συστήματα μνήμης, αφενός τη γλώσσα (λεκτικές πληροφορίες) και αφετέρου τις εικόνες (μη λεκτικές πληροφορίες). Ως πολυμεσικά περιβάλλοντα παρέχουν την δυνατότητα συνδυασμού κει-

μένου, εικόνας, ήχου ή και βίντεο αυξάνοντας το ενδιαφέρον και τα κίνητρα συμμετοχής για όλους τους μαθητές (Yang, 2003; Καρκαμάνης & Ζουπίδης, 2014). Παράλληλα παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να οικοδομήσουν και να κατακτήσουν τη γνώση, μέσα από τη δημιουργία κόμικς, βασιζόμενοι στις δικές τους μαθησιακές προτιμήσεις και επιλέγοντας οι ίδιοι πλοκή, σενάριο, ήρωες, διαλόγους, προσαρμόζοντας τη μάθηση στις δικές τους απαιτήσεις, ανάγκες, εμπειρίες, ικανότητες (Ματσαγγούρας, 2008; Καρκαμάνης & Ζουπίδης, 2014).

Η διαδικτυακή εφαρμογή Iinoit δημιουργίας online πίνακα ανακοινώσεων. Μετά την εγγραφή στην ιστοσελίδα δίνεται η δυνατότητα να δημιουργηθεί πίνακας ανακοινώσεων τόσο από τους μαθητές όσο και από τον εκπαιδευτικό. Δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να δώσουν τίτλο, να ενσωματώσουν δεδομένα διαφορετικής μορφής, όπως φωτογραφίες, εικόνες, σημειώσεις, γύρω από το προς συζήτηση θέμα. Κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να προσθέτει ιδέες, να τις μοιράζεται και να τις παρουσιάζει στην τάξη (Κοσεγιάν, 2011; Νικολάου, 2014), κεντρίζοντας το ενδιαφέρον και ενθαρρύνοντας την συμμετοχή όλων των μαθητών.

Το Εργαλείο Ψηφιακής Αφήγησης utellstory. Μέσω της online εφαρμογής οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να δημιουργήσουν το δικό τους βιβλίο εμπλουτισμένο με εικόνες και ήχο. Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μια ενεργητική διαδικασία που βοηθά τους μαθητές να εισάγονται και να κατακτούν με ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο τη νέα γνώση αναπτύσσοντας παράλληλα τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον τους (Αμανατίδης & Κολοκυθά, 2015). Μέσα από την ψηφιακή αφήγηση οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να δουλέψουν εντός αυθεντικών πλαισίων και να αναπτύξουν τον προσωπικό αλλά και αφηγηματικό λόγο τους, να αποδώσουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους αλλά και να λάβουν ανατροφοδότηση (Coventry, 2009)

Διδακτικές Προσεγγίσεις και στρατηγικές

Για όλες τις δραστηριότητες του προγράμματος Αγωγής Υγείας, επιδιώχθηκε η εργασία σε ομάδες και η αλληλεπίδραση των μαθητών μέσα από την υλοποίηση των εργασιών/δραστηριοτήτων, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι οι στόχοι μπορούν να κατακτηθούν ομαδικά και μέσα από την συνεργασία. Σύμφωνα με τον Ιντζίδη κ.ά. (2010) η εμπλοκή στη συνεργατική μάθηση προσφέρει στους μαθητές την αυθεντική επικοινωνία των μελών της τάξης με ισότιμους όρους. Στο πλαίσιο της ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας, αποδοχής του άλλου αλλά και της καλλιέργειας της αυτενέργειας των μαθητών υιοθετήθηκαν στη διδακτική πρακτική η βιωματική μάθηση, η ομαδοσυνεργατική μέθοδος και οι αρχές της ανακαλυπτικής-συνεργατικής μάθησης και του κοινωνικού εποικοδομητισμού, ώστε να ευνοείται η κοινωνική αλληλεπίδραση, η ελεύθερη έκφραση ιδεών αλλά και η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Απώτερο σκοπό δεν πρέπει να αποτελεί η υπόδειξη στο μαθητή των ορθών διαδικασιών, αλλά αντίθετα η παροχή της δυνατότητας να εκφράζει τις απόψεις του ανεξάρτητα από το αν είναι ορθές ή μη (Δαγδιλέλης & Παπαδόπουλος, 2010).

Για την επιτυχή ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων με την αξιοποίηση ΤΠΕ που προτείνονται, θα πρέπει οι μαθητές να είναι εξοικειωμένοι με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας στην τάξη και τα λογισμικά ή τις εφαρμογές που προτείνονται.

Συναισθηματική Αγωγή και ΤΠΕ

Η συναισθηματική αγωγή βασίζεται κυρίως στην εμπλοκή των μαθητών σε βιωματικές ασκήσεις γεγονός που μπορεί να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα στην ένταξη των ΤΠΕ σε δραστηριότητες αυτού του θεματικού προσανατολισμού. Τα συναισθήματα όντας κάτι υποκειμενικό και δυναμικό παράλληλα, συχνά δεν μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο εφαρμογών στις Νέες Τεχνολογίες, καθώς οι τελευταίες είναι δομημένες και ίσως θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ανεπαρκής για την κάλυψη της ποικιλίας, των μορφών και των εκφράσεων των συναισθημάτων, δεδομένου ότι αποτελούν απόρροια συγκεκριμένου σχεδιασμού επηρεασμένου και βασισμένου στον προσανατολισμό και την αντίληψη του δημιουργού τους. Σε αντίθεση τα συναισθήματα, στην καθημερινότητα του ατόμου, επηρεάζονται από ένα πλέγμα παραγόντων (π.χ. προηγούμενες εμπειρίες, πλαίσιο επικοινωνίας, σκέψη, σχέσεις, αντίληψη). Στη συνέχεια παρουσιάζεται η προσπάθεια αξιοποίησης εργαλείων ΤΠΕ στο πλαίσιο ενός προγράμματος Αγωγής Υγείας με θέμα τα συναισθήματα. Όπως έχει ήδη αναφερθεί οι δραστηριότητες που περιγράφονται αποτελούν αποσπάσματα ενός σύνολο δραστηριοτήτων, που εμπειρεύονταν σε διαφορετικές υποενότητες του προγράμματος, οι οποίες δεν υλοποιήθηκαν με γραμμικό τρόπο και δεν ανταποκρίνονται στο σύνολο όλων των στόχων του προγράμματος αλλά σε ειδικότερους στόχους των υποενοτήτων που εντάσσονταν. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας έγινε προσπάθεια αντιστοίχισης και με τους γενικούς στόχους.

A) Τα κενά προσωπάκια

Ενδεικτικοί Στόχοι: 1.1, 1.2, 1.3, 1.5, 1.6, 2.2, 2.4, 2.5, 3.4, 3.5, 4.4, 4.6

Λογισμικό: Revelation Natural Art (RNA-λογισμικό αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης δημιουργικότητας)

Υλικά: κάρτες με εκφράσεις προσώπου ή με εικόνες προσώπων.

Χώρος: Εργαστήριο Η/Υ

Διαδικασία: Ως αφόρμηση για την ενασχόληση με την συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές επισκέπτονται την ηλεκτρονική πλατφόρμα Φωτόδεντρο και εμπλέκονται σε μια αντιστοίχιση φωτογραφιών και συναισθημάτων (<http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/3514>). Στη συνέχεια συζητάμε με τους μαθητές για τον τρόπο που αποτυπώνονται τα συναισθήματα στα πρόσωπα των ανθρώπων. Ακολούθως, οι μαθητές δουλεύουν χωρισμένοι σε ομάδες 4-5 ατόμων. Έχουμε ήδη ετοιμάσει κάρτες (εικόνες ή φωτογραφίες) που απεικονίζουν πρόσωπα ατόμων σε διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις, τις τοποθετούμε με την όψη προς τα κάτω.

Κάθε ομάδα επιλέγει μια κάρτα χωρίς να αποκαλύψει στις άλλες ομάδες το περιεχόμενό τους. Με την βοήθεια του λογισμικού RNA δημιουργούμε ένα κενό προσχέδιο προσώπου και το αποθηκεύουμε σε κάθε υπολογιστή. Ζητάμε από τις ομάδες των μαθητών μας να ανοίξουν το αρχείο και να προσπαθήσουν να αποδώσουν το συναίσθημα που αναφέρεται στην κάρτα/φωτογραφία, προσθέτοντας στο κενό πρόσωπο τα απαραίτητα χαρακτηριστικά: μάτια, στόμα κ.τλ. Όταν κάθε ομάδα ολοκληρώσει την προσπάθειά της εκτυπώνουμε το πρόσωπο που έφτιαξαν ή το προβάλλουμε σε οθόνη και οι υπόλοιπες ομάδες προσπαθούν να μαντέψουν το συναίσθημα. Ακολουθεί συζήτηση για το αν κατάφεραν να αποδώσουν το συναίσθημα της κάρτας, για το τι έπρεπε να γίνει διαφορετικά ή το λόγο που μπορεί να νιώθει έτσι το ανθρωπάκι.

Εναλλακτικά, θα μπορούσαμε να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να εμπλακούν σε ένα παιχνίδι παντομίμας αξιοποιώντας τις ίδιες κάρτες προκειμένου να ανακαλύψουν κι άλλους τρόπους να εκφράζονται, εκτός από τις εκφράσεις του προσώπου.

B) Οι αναμνήσεις μας σε comics

Ενδεικτικοί Στόχοι: 1.6, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 4.3, 4.4 4.6

Λογισμικό: toondoo (<http://www.toondoo.com/Latestw.toon>)

Χώρος: Σχολική τάξη (αίθουσα) - Εργαστήριο Η/Υ

Διαδικασία: Οι μαθητές συζητούν στις ομάδες τους για μια θετική ανάμνηση που είχαν από το σχολείο ή με τους φίλους τους. Τους ζητάμε να καταγράψουν τα συναισθήματά τους, να συζητήσουν για τις ομοιότητες και τις διαφορές των εμπειριών τους. Στη συνέχεια αφού επιλέξουν μια από όλες τις εμπειρίες τους θα την παρουσιάσουν στην υπόλοιπη τάξη. Αφού επισκεφτούν την ιστοσελίδα του toondoo (έχει προηγηθεί εξοικείωση με τις λειτουργίες της συγκεκριμένης σελίδας) δημιουργούν ένα μικρό κόμικ. Το κόμικ της κάθε ομάδας εκτυπώνεται και αναρτάται στην τάξη. Τις επόμενες ώρες ενασχόλησης με το θέμα συζητούμε για το περιστατικό που παρουσιάζεται σε κάθε μια από τις ιστορίες, μοιράζονται σκέψεις, εμπειρίες, προβληματισμούς.

Γ) Οι φελλοπίνακες των συναισθημάτων στο διαδίκτυο

Ενδεικτικοί Στόχοι: 1.2, 1.6, 2.4, 2.5, 3.1, 3.2, 3.4, 3.5, 4.4, 4.6

Λογισμικό: linoit (<http://en.linoit.com/>)

Χώρος: Σχολική τάξη (αίθουσα) - Εργαστήριο Η/Υ

Διαδικασία: Ζητάμε από τους μαθητές να καταγράψουν- συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας με ημιτελείς προτάσεις που αφορούν συναισθήματα όπως οι παρακάτω:

Αισθάνομαι χαρά όταν...

Αισθάνθηκα λύπη όταν...

Ένωσα αμηχανία όταν...

Ένωσα ζήλια όταν...

Στην ιστοσελίδα <http://en.linoit.com> έχουμε ήδη δημιουργήσει διαδικτυακούς πίνακες ανακοινώσεων όπου το κάθε παιδί μπορεί να προσθέσει την δική του απάντηση. Όταν οι πίνακες ολοκληρωθούν, τους εκτυπώνουμε ή τους προβάλλουμε και συζητούμε γύρω από το περιεχόμενό τους. Εναλλακτικά μπορούμε να αναρτήσουμε μια φωτογραφία στο κέντρο του πίνακα και να καλέσουμε τους μαθητές να κάνουν αναρτήσεις σχετικά με τι προκάλεσε το συναίσθημα που απεικονίζεται ή το πώς νιώθουν τα πρόσωπα της φωτογραφίας και γιατί;

4) Το ψηφιακό βιβλίο των συναισθημάτων

Ενδεικτικοί Στόχοι: 1.1, 1.2, 1.6, 2.2, 2.5, 3.4, 3.5, 4.3, 4.6

Λογισμικό: [utellstory \(http://www.utellstory.com/\)](http://www.utellstory.com/)

Χώρος: Σχολική τάξη (αίθουσα)- Εργαστήριο Η/Υ

Διαδικασία: Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα μικρό βιβλίο για τα συναισθήματα που επεξεργάστηκαν στην διάρκεια του προγράμματος. Αφού καταγράψουν τις απόψεις τους με την βοήθεια του online λογισμικού [utellstory \(http://www.utellstory.com/\)](http://www.utellstory.com/) παρουσιάζουν το κείμενό τους υπό τη μορφή βιβλίου το οποίο μπορούν να εικονογραφήσουν. Μέσω της εφαρμογής τους δίνεται η δυνατότητα να ηχογραφήσουν την αφήγηση και να εμπλουτίσουν το βιβλίο τους με ήχο.

Αποτίμηση - Αξιολόγηση προγράμματος

Το ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα του προγράμματος ήταν έντονο, ενώ στην πορεία ενισχύθηκε με τη χρήση των τεχνολογικών εργαλείων που διέδρυναν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους. Οι μαθητές βρήκαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες τις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας και αξιολόγησης που υλοποιήθηκαν με τη βοήθεια λογισμικών και ενθουσιάστηκαν με τον τρόπο διεξαγωγής του προγράμματος. Ιδιαίτερα ενθαρρυντική ήταν η διαπίστωση της ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών σε σχέση με πριν και ιδιαίτερα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς η αξιοποίηση του υπολογιστή και των ψηφιακών εργαλείων προσέδωσε παιγνιώδη μορφή στις δραστηριότητες. Κατά την εφαρμογή του οι μαθητές δούλεψαν ομαδοσυνεργατικά, αντάλλασσαν απόψεις και συναισθήματα και παρουσίαζαν ενδιαφέρον κατά την παρουσίαση του αποτελέσματος της δουλειάς των ομάδων στην ολομέλεια της τάξης. Η χρήση των νέων τεχνολογιών συνέβαλε στο να εξοικειωθούν με το ενεργητικό και διερευνητικό μοντέλο μάθησης, να αποκτήσουν δεξιότητες συνεργατικής μάθησης, όπως επίσης να προσεγγίσουν τις ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης. Η εξοικείωση των μαθητών με τα λογισμικά και τις εφαρμογές που αξιοποιήθηκαν, αλλά και με βασικές εργασίες χειρισμού του Η/Υ, είναι σημαντικός παράγοντας για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της αντίστοιχης

ειδικότητας ήταν ιδιαίτερα βοηθητική για την υλοποίηση και την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί ανά δραστηριότητα.

Βιβλιογραφία

- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. (μτφρ. Παπασταύρου Α.) Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Morrison, T., Bryan, G. & Chilcoat, G. (2002). Using student-generated comic books in the classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(8), 758-767.
- Yang G. (2003). *Comics in Education 2003*. Online version of the final project. Proposal for Masters of Education degree of the author at California State University at Hayward. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2013, από www.humblecomics.com/comicsedu/index.html
- Αμανατίδης Ν. & Κολοκυθά Π. (2015). «Η κυρά Κακή και οι 12 μήνες» μέσα από την ψηφιακή αφήγηση, (Digital Story telling) και την χρήση ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο. *i-Teacher*, τεύχος 11
- Δαγδιλέλης, Β. & Παπαδόπουλος, Ι. (2008). Διδακτικά σενάρια και ΤΠΕ στα Μαθηματικά: ένας πρακτικός οδηγός. *Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου για τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ)*, Λεμεσός, Κύπρος, τ. 2, σελ. 295-302.
- Ιντζίδης Ε., Παπαδόπουλος Α., Σιούτης Α. & Τικτοπούλου Αι. (2010). *Γλώσσα Γ' Δημοτικού. Τα απίθανα μολύβια. Βιβλίο Δασκάλου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ
- Καρκαμάνης, Γ. & Ζουπίδης, Α. (2014). Πρότζεκτ με σκοπό τη δημιουργία ψηφιακού κόμικ με τίτλο: «Ένας κόσμος τόσος δα χωρίς τριβή». *Πρακτικά Εργασιών του 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας*.
- Κοσεγιάν Χ, (2011). Στο «Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας στην υποχρεωτική εκπαίδευση», *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, Νέο σχολείο (σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, Οριζόντια πράξη, ΜΙΣ: 295450*, σελ.47. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαλικιώζη – Λοϊζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μάνος, Κ. (1997). *Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση, Θεωρία, Έρευνα*, τ. Α΄. Αθήνα
- Μάνος, Κ. (1997). *Η Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση, Πρακτικό Μέρος*, τ. Β΄. Αθήνα

- Ματσαγγούρας Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Νικολάου Γ. (2014). Διαδικτυακά εργαλεία – Εφαρμογή τους σε σχολικό εργαστήριο, σε τάξη ή σε κατ' οίκον εργασίες και προτάσεις για την αξιοποίησή τους σε φιλολογικά μαθήματα. *Πρακτικά Εργασιών του 3ου Πανελλήνιου εκπαιδευτικού συνεδρίου Ημαθίας*.
- Coventry, M. (2009). *From narrative to database: multimedia inquiry in a cross-classroom scholarship of teaching and learning study*
- Σεραφείμ, Κ. & Φεσάκης, Γ., (2010). Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο. *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος ΙΙ, σ. 521-528 Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010.

Μια διερευνητική προσέγγιση των θεωριών προσφοράς και ζήτησης με χρήση του υπολογιστικού φύλλου Excel

Κωστόπουλος Γεώργιος
Μαθηματικός M.Sc.
kostg@sch.gr

Λάμπου Μαριάννα
ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας
marilabo@demes.teimes.gr

Περίληψη

Η Οικονομική Επιστήμη αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στον οποίο οικοδομείται η κοινωνία. Η αναγκαιότητα ανάλυσης και ερμηνείας οικονομικών φαινομένων και επίλυσης οικονομικών προβλημάτων καταδεικνύει τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας των μαθημάτων της Οικονομίας. Τα μαθηματικά και οι νέες τεχνολογίες συγκροτούν απαραίτητες συνιστώσες για την εξέλιξη της Οικονομικής Επιστήμης, συμβάλλοντας στη διατύπωση και τεκμηρίωση θεωριών και προτάσεων αλλά και στην επεξεργασία, ανάλυση και πολλαπλή γραφική αναπαράσταση οικονομικών δεδομένων. Οι θεωρίες ζήτησης και προσφοράς συνιστούν θεμελιώδες εργαλείο της μικροοικονομικής, διευκολύνοντας στην κατανόηση του μηχανισμού διαμόρφωσης και προσδιορισμού των τιμών των προϊόντων στην αγορά. Στην παρούσα εργασία προτείνεται μια διδακτική παρέμβαση για τη διδασκαλία των νόμων προσφοράς και ζήτησης στη Γ' τάξη του Λυκείου με χρήση του υπολογιστικού φύλλου Excel. Το λογισμικό Excel περιλαμβάνει λειτουργίες επεξεργασίας, έρευνας και γραφικής απεικόνισης αριθμητικών δεδομένων, αποτελώντας αξιόλογο διδακτικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και ένα πλούσιο μικρόκοσμο διερεύνησης και ανάπτυξης γνωστικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου από τους μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: Οικονομία, προσφορά, ζήτηση, σημείο ισορροπίας, Excel

Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης που διανύουμε την τελευταία δεκαετία, βιώνουμε καθημερινά οικονομικά φαινόμενα τα οποία αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας. Η Οικονομική Επιστήμη συγκροτεί «*ένα σύνολο γνώσεων και έναν τρόπο σκέψης γύρω από συγκεκριμένα φαινόμενα και προβλήματα*» (Banaszak, 1987) παρέχοντας τα κατάλληλα εργαλεία και εφόδια για την κατανόηση, ερμηνεία και εξάλειψη αυτών. Αντικείμενο της Οικονομικής Επιστήμης είναι η διερεύνηση των οικονομικών αναγκών των ατόμων μέσα σε μια κοινωνία, η μελέτη των οικονομικών προβλημάτων που εκκολάπτονται καθημερινά και η εύρεση λύσεων σε αυτά, αποτελώντας «*τον ακρογωνιαίο λίθο στον οποίο οικοδομείται η κοινωνία*» (Παυλίτσας, 2007).

Η αναγκαιότητα ανάλυσης και ερμηνείας των οικονομικών πληροφοριών, αλλά και εφαρμογής των κατάλληλων μεθοδολογιών στην επίλυση οικονομικών προβλημάτων της κοινωνίας, αναδεικνύει την σπουδαιότητα της διδασκαλίας των οικονομικών μαθημάτων. Κύριος στόχος των μαθημάτων αυτών, είναι να ωθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν σε βάθος βασικές οικονομικές έννοιες όπως αυτές εμφανίζονται σήμερα,

να συμβάλει στην καλλιέργεια οικονομικής κουλτούρας και εντέλει, να τους καταστήσει ικανούς να αξιολογούν οικονομικές πληροφορίες προβαίνοντας στη λήψη ορθών αποφάσεων (Becker, 2000).

Στο πλαίσιο αυτό κατανοούμε ότι για την άσκηση οικονομικής πολιτικής είναι απαραίτητη η αναγνώριση, η μέτρηση και η αποτίμηση μεγεθών τα οποία δεν μετρώνται αυτοτελώς, όπως είναι το κεφάλαιο, το κόστος και το εισόδημα (Παπαδέας, 2013). Κρίνεται σκόπιμο εδώ, να επισημανθεί ότι τα μαθηματικά και οι νέες τεχνολογίες αποτελούν κύριες συνιστώσες της Οικονομικής Επιστήμης. Τα μαθηματικά λειτουργούν ως αρωγός της οικονομικής θεωρίας αποδίδοντας καθαρότητα και σαφήνεια στη διατύπωση θεωριών και μοντέλων. Τα μαθηματικά μοντέλα βοηθούν τόσο στην αναπαράσταση όσο και στην περιγραφή και κατανόηση των καθημερινών οικονομικών ζητημάτων (Dow, 2003). Παράλληλα, η αλματώδης εξέλιξη στην επιστήμη της πληροφορικής έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη λογισμικών επεξεργασίας, ανάλυσης και γραφικής αναπαράστασης οικονομικών δεδομένων, καθιστώντας τα ως απαραίτητα εργαλεία στα χέρια των οικονομολόγων.

Πληθώρα δυσκολιών εμφανίζεται κατά τη διδασκαλία των οικονομικών μαθημάτων και ιδιαίτερα της μικροοικονομικής και της μακροοικονομικής. Οι μαθητές συχνά δυσχεραίνονται να κατανοήσουν τη γραφική απεικόνιση των καμπυλών προσφοράς και ζήτησης, καθώς και τις μετατοπίσεις που προκαλούνται σε αυτές από μεταβολές διαφόρων προσδιοριστικών παραγόντων (Goffe, 2013), όπως είναι το εισόδημα και οι προτιμήσεις των καταναλωτών, οι τιμές των άλλων αγαθών, κ.ά. Η εμφάνιση καθημερινών οικονομικών προβλημάτων, καθώς και η επιτακτική ανάγκη για τον εντοπισμό των αιτιών ανάδειξης και τρόπων επίλυσης-αντιμετώπισης αυτών, έχουν οδηγήσει τους οικονομολόγους-εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση μεθόδων-πλαίσιου για τη διδασκαλία των απαραίτητων οικονομικών εννοιών. Αναζητείται δηλαδή, ένα ευέλικτο πλαίσιο διδασκαλίας το οποίο να δίνει έμφαση περισσότερο στην ερμηνεία αυτών των προβλημάτων καλύπτοντας τις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών.

Προσφορά και ζήτηση

Η φράση «προσφορά και ζήτηση» ταυτίζεται συχνά με τον όρο «οικονομία». Στην πραγματικότητα, οι θεωρίες προσφοράς και ζήτησης είναι η καρδιά και η ψυχή της οικονομίας, αφού αποτελούν θεμελιώδες εργαλείο της μικροοικονομικής, βοηθώντας στην κατανόηση του μηχανισμού διαμόρφωσης και προσδιορισμού των τιμών των προϊόντων στην αγορά, αλλά και στις επιπτώσεις κρατικής παρέμβασης στον τρόπο λειτουργίας της (Pindyck & Rubinfeld, 2005).

Η εν λόγω θεωρία καλεί τον μαθητή να αντιληφθεί ότι η ζήτηση και η προσφορά εκφράζουν ποσότητα. Συγκεκριμένα:

- Η ζήτηση αντιστοιχεί στον αριθμό των μονάδων που ο καταναλωτής είναι διατεθειμένος να αγοράσει με βάση την τιμή μιας μονάδας προϊόντος σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή

- Η προσφορά αντιστοιχεί στον αριθμό των μονάδων που μια επιχείρηση ή ένας παραγωγός είναι διατεθειμένος να παράγει με βάση το κατά μονάδα κόστος παραγωγής του προϊόντος σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή

Συνεπώς, η ζήτηση αποτελεί μια σχέση μεταξύ της ποσότητας που πρόκειται να αγορασθεί και της, κατά μονάδα προϊόντος, τιμής αγοράς, ενώ η προσφορά μεταξύ της ποσότητας που διατίθεται στην αγορά και της, κατά μονάδα προϊόντος, τιμής πώλησης.

Το εκπαιδευτικό λογισμικό

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση θα πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια του υπολογιστικού φύλλου Excel, το οποίο θεωρείται ως ένα από τα περισσότερο διαδεδομένα προγράμματα διαχείρισης και ανάλυσης δεδομένων (Baker & Sugden, 2007). Τα δεδομένα αποθηκεύονται σε πίνακες και κελιά και στη συνέχεια ο χρήστης μπορεί να τα κατηγοριοποιήσει, να τα ταξινομήσει με ποικίλους τρόπους, να τα επεξεργαστεί και να κατασκευάσει διάφορα γραφήματα. Το λογισμικό ενσωματώνει ένα πλήρες σύνολο συναρτήσεων (οικονομικές, στατιστικές, μαθηματικές, λογικές κ.ά.) και βασικά εργαλεία ανάλυσης (DataAnalysis) με μεγάλες εφαρμογές σε οικονομικά και επιχειρησιακά προβλήματα.

Το υπολογιστικό φύλλο Excel, αν και λογισμικό γενικής χρήσης, δύναται να χρησιμοποιηθεί και για εκπαιδευτικούς σκοπούς, αφού διευκολύνει τους χρήστες περιλαμβάνοντας λειτουργίες για την απλή επεξεργασία αριθμητικών δεδομένων και την εύληπτη γραφική μετατροπή τους σε διαγράμματα. Σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να αποτελέσει για τους εκπαιδευτικούς ένα διδακτικό-υποστηρικτικό εργαλείο τόσο για διερεύνηση και μοντελοποίηση πραγματικών καταστάσεων (Drier, 2001), όσο και για την επίλυση καθημερινών προβλημάτων. Μέσα σε ένα τέτοιο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον πολλαπλών αναπαραστάσεων μιας έννοιας, ο μαθητής επικεντρώνεται στις διδασκόμενες μαθηματικές έννοιες και στην ερμηνεία των γραφημάτων (Abramovich, Stanton & Baer, 2002), ενώ συγχρόνως απεγκλωβίζεται από πολύπλοκες πράξεις και υπολογισμούς.

Βασική λειτουργία του Excel αποτελεί ο αυτόματος συγχρονισμός ενός φύλλου εργασίας με τη μεταβολή της τιμής μιας μεταβλητής σε ένα κελί. Οι πίνακες και τα γραφήματα συνδέονται άμεσα με τα δεδομένα από τα οποία δημιουργήθηκαν, και ενημερώνονται αυτόματα κάθε φορά που αυτά μεταβάλλονται. Έτσι ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να παρατηρεί στο αντίστοιχο γράφημα όλες τις μεταβολές που επιφέρει η αλλαγή μιας τιμής ενός κελιού σε έναν πίνακα δεδομένων, προσπαθώντας να ερμηνεύσει κάθε φορά αυτή τη μεταβολή και να κατανοήσει σε βάθος τις μαθηματικές έννοιες που υποκρύπτει (Παπαγεωργίου, 2006).

Σκοπός και στόχοι της διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα της Γ΄ τάξης του Λυκείου, σύμφωνα με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΕΠΠΣ) και τις οδη-

γίες του ΥΠΟΠΑΙΘ για τη διδασκαλία των μαθημάτων επιλογής της Γ΄ τάξης του Λυκείου κατά το σχολικό έτος 2015-16. Ο χρόνος που θεωρείται απαραίτητος για την επιτυχή υλοποίησή της είναι τέσσερις διδακτικές ώρες.

Σύμφωνα με το ΕΠΠΣ, το μάθημα «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» αποβλέπει στην κατανόηση βασικών εννοιών της Οικονομικής Επιστήμης, στην καλή χρήση των εργαλείων παρουσίασης της οικονομικής θεωρίας (πίνακες, γραφήματα, κ.ά.), καθώς και στην περιγραφή και ανάλυση βασικών μηχανισμών λειτουργίας της αγοράς.

Στην Α΄ τάξη του Λυκείου, οι μαθητές έχουν λάβει γνώση ενός μέρους βασικών οικονομικών εννοιών όπως είναι αυτές του εμπορεύματος και του αγαθού, των μέσων δηλαδή που χρησιμοποιούνται για την ικανοποίηση καθημερινών αναγκών. Επίσης, έχουν γνωρίσει τον τρόπο λειτουργίας των επιχειρήσεων, τον μηχανισμό προσδιορισμού των τιμών μέσα στην αγορά, τις βασικές μορφές οργάνωσης της αγοράς και έχουν σχηματίσει μια γενική εικόνα για το ποιοί βρίσκονται και πως αυτοί λειτουργούν μέσα σε μια οικονομία.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, σκοπός αυτής της διδακτικής παρέμβασης είναι η μελέτη και η κατανόηση των νόμων ζήτησης και προσφοράς, καθώς και ο προσδιορισμός της τιμής ισορροπίας. Ειδικότερα, επιδιώκεται οι μαθητές να:

- *κατανοήσουν τον νόμο της ζήτησης και να αιτιολογούν την ισχύ του*
- *σχεδιάζουν την καμπύλη ζήτησης από πίνακα ζήτησης και να την περιγράφουν*
- *κατασκευάζουν τον πίνακα ζήτησης από την καμπύλη ζήτησης*
- *υπολογίζουν και να σχεδιάζουν από πίνακα ατομικών καμπυλών την αγοραία καμπύλη ζήτησης*
- *κατανοήσουν τον νόμο της προσφοράς και να αιτιολογούν την ισχύ του*
- *σχεδιάζουν την καμπύλη της προσφοράς από πίνακα προσφοράς και να την περιγράφουν*
- *κατασκευάζουν τον πίνακα προσφοράς από την καμπύλη προσφοράς*
- *υπολογίζουν και να σχεδιάζουν από πίνακα ατομικών καμπυλών την αγοραία καμπύλη προσφοράς*
- *ορίζουν την έννοια της ισορροπίας σε μια αγορά, να εξηγούν γραφικά τον τρόπο διαμόρφωσης της τιμής ισορροπίας και να την υπολογίζουν*

Η διδακτική παρέμβαση αποτελείται από τρεις κατάλληλα επιλεγμένες δραστηριότητες κλιμακούμενου βαθμού δυσκολίας. Οι μαθητές θα εργαστούν άλλοτε χρησιμοποιώντας και άλλοτε κατασκευάζοντας πίνακες δεδομένων και διαγράμματα, παρατηρώντας τις αντίστοιχες μεταβολές στα αναφερόμενα μεγέθη.

Δραστηριότητα 1

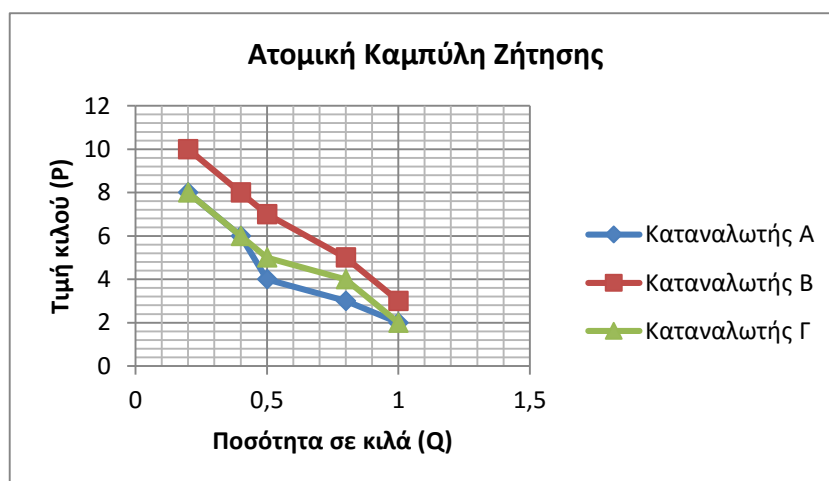
Η πρώτη δραστηριότητα αφορά στο νόμο της ζήτησης, σύμφωνα με τον οποίο: «Όταν η τιμή ενός αγαθού μειώνεται, αυξάνεται η ποσότητα του, και, όταν η τιμή του αυξάνεται,

μειώνεται η ζητούμενη ποσότητα από το αγαθό αυτό, όταν οι άλλοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη ζήτηση παραμένουν σταθεροί (*ceteris paribus*)».

Στο πρώτο μέρος της δραστηριότητας δίνεται ο πίνακας 1, στον οποίο αναγράφεται η ζήτηση (σε κιλά πορτοκάλια) τριών καταναλωτών Α, Β, Γ με δεδομένο εισόδημα, για διάφορες τιμές του κιλού. Οι μαθητές θα πρέπει να σχεδιάσουν την ατομική καμπύλη ζήτησης κάθε καταναλωτή είτε στο ίδιο, είτε σε διαφορετικά διαγράμματα (σχήμα 1).

ΤΙΜΗ (P) σε ευρώ	Καταναλωτής Α Ζητούμενη Πο- σότητα (Q _A) σε κιλά	Καταναλωτής Β Ζητούμενη Πο- σότητα (Q _B) σε κιλά	Καταναλωτής Γ Ζητούμενη Πο- σότητα (Q _Γ) σε κιλά	Αγοραία Ζητού- μενη Ποσότητα Q _D =Q _A +Q _B +Q _Γ
0,2	8	10	8	
0,4	6	8	6	
0,5	4	7	5	
0,8	3	5	4	
1	2	3	2	

Πίνακας 1: Ζήτηση καταναλωτών



Σχήμα 1: Ατομική καμπύλη ζήτησης

Παράλληλα, θα πρέπει να προσθέσουν μια καινούργια στήλη (πίνακας 1) με το άθροισμα των ζητούμενων ποσοτήτων των τριών καταναλωτών και να σχεδιάσουν την καμπύλη ζήτησης που προκύπτει, η οποία αντιστοιχεί στην αγοραία καμπύλη ζήτησης του προϊόντος.

Στο δεύτερο μέρος της δραστηριότητας δίνονται οι ατομικές καμπύλες ζήτησης τριών καταναλωτών Α, Β, Γ με δεδομένο εισόδημα. Οι μαθητές θα πρέπει να συμπληρώσουν τους αντίστοιχους πίνακες ζήτησης, να υπολογίσουν σε μια νέα στήλη τον πίνακα αγοραίας ζήτησης του προϊόντος και στη συνέχεια να κατασκευάσουν στο προηγούμενο διάγραμμα την αγοραία καμπύλη ζήτησης. Από τη μελέτη των παραπάνω καμπυλών, οι μαθητές πιθανώς θα διαπιστώσουν ότι:

- Δεν έχουν όλες την ίδια μορφή, η οποία εξαρτάται προφανώς από τους παράγοντες που προσδιορίζουν τη ζήτηση
- Έχουν αρνητική κλίση, η οποία οφείλεται στο νόμο της ζήτησης, δηλαδή στην αρνητική σχέση τιμής και ζητούμενης ποσότητας

Επομένως, οι καμπύλες αυτές μπορούν να έχουν διάφορες αλγεβρικές εξισώσεις. Έτσι, θα γίνει ιδιαίτερη αναφορά στη γραμμική συνάρτηση ζήτησης και στην ισοσκελή υπερβολή, οι οποίες αποτελούν δυο απλοποιημένες μορφές συναρτήσεων ζήτησης. Ιδιαίτερα η γραμμική συνάρτηση ζήτησης αποτελεί ένα μαθηματικό μοντέλο κατανόησης του νόμου ζήτησης, το οποίο όμως δεν ισχύει πάντοτε.

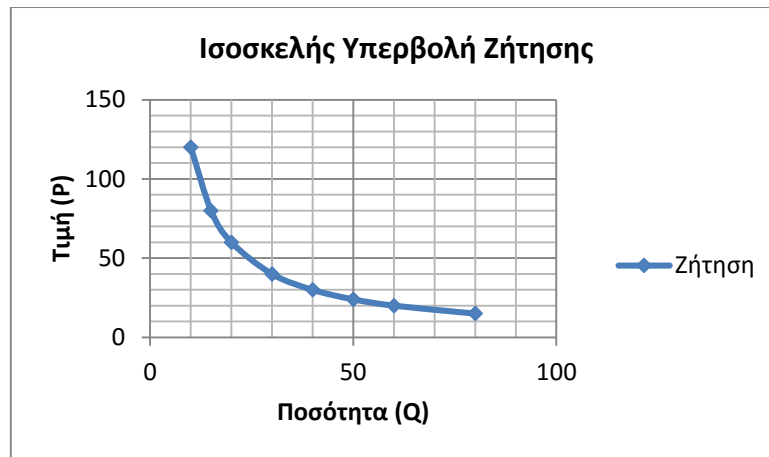
Στο τρίτο μέρος της δραστηριότητας δίνεται ο παρακάτω πίνακας ζήτησης 2, οποίος αφορά στη γραμμική συσχέτιση μεταξύ τιμής P και ζητούμενης ποσότητας Q.

ΤΙΜΗ (P) σε ευρώ	Αγοραία Ζητούμενη Ποσότητα Q	Μεταβολή ΔP	Μεταβολή ΔQ	ΔQ/ΔP
10	1			
8	4			
6	7			
4	10			
2	13			

Πίνακας 2: Γραμμική συνάρτηση ζήτησης

Οι μαθητές θα υπολογίσουν τις μεταβολές ΔP στην τιμή P του προϊόντος, καθώς και την αντίστοιχη μεταβολή ΔQ στην ποσότητα Q και σε κάθε περίπτωση τους λόγους ΔQ/ΔP. Εφόσον ο λόγος ΔQ/ΔP είναι σταθερός, η συνάρτηση ζήτησης θα είναι γραμμική, με συντελεστή διεύθυνσης ΔQ/ΔP. Θεωρώντας ότι $Q = a + \beta P$ με $\beta < 0$, θα καταλήξουν στο ότι $\Delta Q / \Delta P = \beta$, οπότε ο υπολογισμός της παραμέτρου α μπορεί να γίνει εύκολα με χρήση δυο αντίστοιχων τιμών P και Q. Έτσι, θα προσδιορίσουν τη ζητούμενη εξίσωση της συνάρτησης ζήτησης, και η οποία στο συγκεκριμένο παράδειγμα είναι $Q = 16 - 1,5P$.

Τέλος, δίνεται πίνακας τιμών P και Q, ο οποίος αναφέρεται στην περίπτωση της ισοσκελούς υπερβολής. Οι μαθητές ζητείται να υπολογίσουν τα γινόμενα Q.P και να διαπιστώσουν ότι είναι ίσα σε κάθε περίπτωση, δηλαδή η συνολική δαπάνη των καταναλωτών για το αγαθό είναι σταθερή. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα προκύπτει ότι $Q \cdot P = 1200$, οπότε $Q = 1200/P$ είναι η εξίσωση της συνάρτησης ζήτησης. Στη συνέχεια, θα σχεδιάσουν την καμπύλη ζήτησης (σχήμα 2) χρησιμοποιώντας τα δεδομένα του πίνακα.



Σχήμα 2: Ισοσκελής υπερβολή ζήτησης

Δραστηριότητα 2

Η δεύτερη δραστηριότητα αφορά στο νόμο της προσφοράς, σύμφωνα με τον οποίο: «Όταν η τιμή ενός αγαθού αυξάνεται, αυξάνεται και η προσφερόμενη ποσότητα, και αντίστροφα, όταν η τιμή του μειώνεται, μειώνεται και η προσφερόμενη ποσότητα».

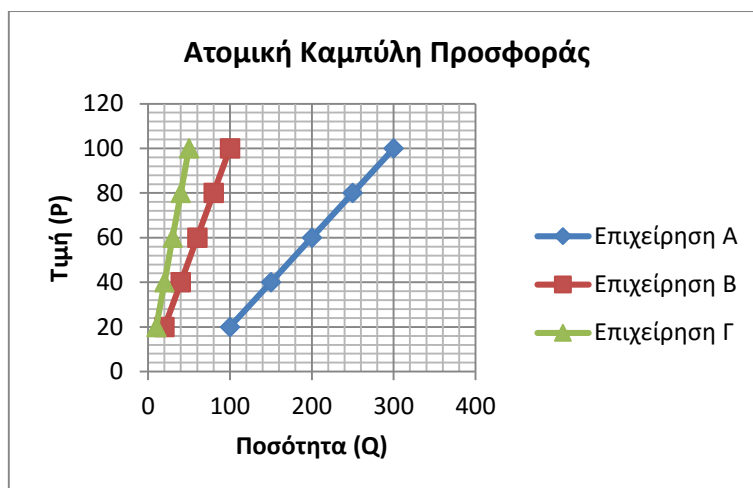
Αρχικά δίνεται ο πίνακας 3, στον οποίο αναγράφεται η προσφορά (για κάποιο προϊόν) τριών επιχειρήσεων Α, Β, Γ, για διάφορες τιμές του προϊόντος. Οι μαθητές θα πρέπει να σχεδιάσουν την ατομική καμπύλη προσφοράς κάθε επιχείρησης (σχήμα 3).

ΤΙΜΗ (P) σε ευρώ	Ποσότητα Επι- χείρησης Α (Q _A)	Ποσότητα Επι- χείρησης Β (Q _B)	Ποσότητα Επι- χείρησης Γ (Q _Γ)	Αγοραία Ποσό- τητα Q _S =Q _A +Q _B +Q _Γ
20	100	20	10	
40	150	40	20	
60	200	60	30	
80	250	80	40	
100	300	100	50	

Πίνακας 3: Προσφορά επιχειρήσεων

Στη συνέχεια, θα πρέπει να προσθέσουν μια καινούργια στήλη με το άθροισμα των ποσοτήτων που προσφέρουν οι τρεις επιχειρήσεις και να σχεδιάσουν την καμπύλη προσφοράς που προκύπτει. Η καμπύλη αυτή είναι η αγοραία καμπύλη προσφοράς του προϊόντος. Από τις παραπάνω καμπύλες, οι μαθητές θα διαπιστώσουν ότι έχουν θετική κλίση, άμεση συνέπεια του νόμου της προσφοράς.

Στο δεύτερο μέρος της δραστηριότητας δίνονται οι ατομικές καμπύλες προσφοράς τριών επιχειρήσεων Α, Β, Γ για συγκεκριμένο προϊόν. Οι μαθητές θα πρέπει να συμπληρώσουν τους αντίστοιχους πίνακες προσφοράς, να υπολογίσουν σε μια νέα στήλη τον πίνακα αγοραίας προσφοράς του προϊόντος και στη συνέχεια να κατασκευάσουν στο προηγούμενο διάγραμμα την αγοραία καμπύλη προσφοράς.



Σχήμα 3: Ατομική καμπύλη προσφοράς

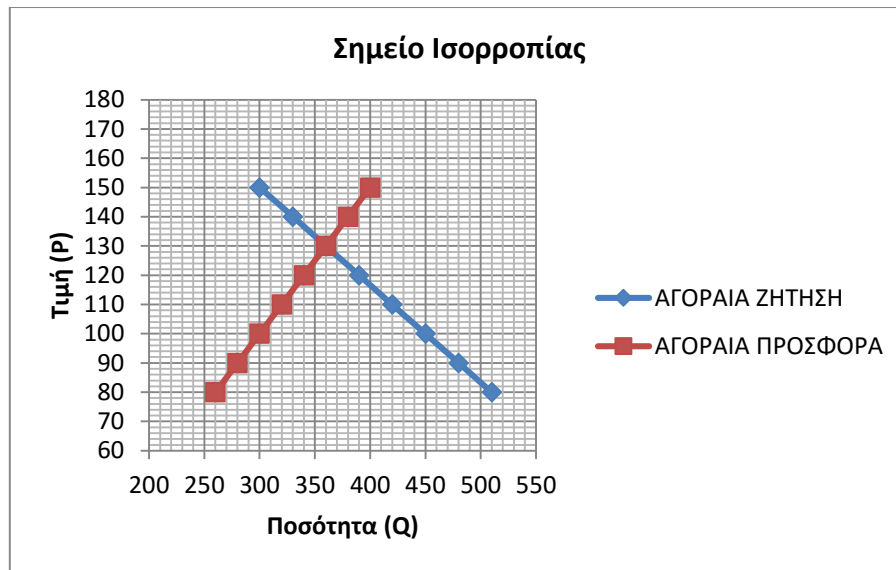
Δραστηριότητα 3

Όπως προαναφέρθηκε, η καμπύλη προσφοράς έχει θετική κλίση, ενώ αυτή της ζήτησης αρνητική. Κατά συνέπεια, προσφορά και ζήτηση τίθενται διαρκώς αντιμέτωπες οδηγώντας την αγορά σε κατάσταση ισορροπίας. Αυτό αντιστοιχεί στο σημείο όπου εξισώνεται η ζητούμενη ποσότητα Q_D με την προσφερόμενη Q_S . Έτσι προκύπτει το ζεύγος (Q^*, P^*) , όπου Q^* η ποσότητα ισορροπίας και P^* η τιμή ισορροπίας.

Η τρίτη δραστηριότητα αφορά στον προσδιορισμό της τιμής ισορροπίας, η οποία δύναται να πραγματοποιηθεί ως εξής:

- Γραφικά, ως σημείο τομής των καμπυλών προσφοράς και ζήτησης
- Αλγεβρικά, με χρήση γραμμικών εξισώσεων των συναρτήσεων προσφοράς και ζήτησης
- Χρησιμοποιώντας τα δεδομένα του πίνακα τιμών

Αρχικά, δίνονται δύο πίνακες δεδομένων για την αγοραία προσφορά Q_S και αγοραία ζήτηση Q_D ενός αγαθού. Για ευκολία, έχουμε θεωρήσει ότι οι συναρτήσεις ζήτησης και προσφοράς είναι γραμμικές. Οι μαθητές θα δημιουργήσουν ένα νέο πίνακα στο υπολογιστικό φύλλο, καταγράφοντας σε τρεις στήλες την τιμή P του αγαθού, την προσφορά Q_S και τη ζήτηση Q_D . Σε μια τέταρτη στήλη θα υπολογίσουν τις διαφορές $Q_S - Q_D$, ερμηνεύοντας κάθε φορά το αποτέλεσμα από το αντίστοιχο πρόσημο. Στις περιπτώσεις που είναι $Q_S > Q_D$, δηλαδή η προσφερόμενη ποσότητα είναι μεγαλύτερη από τη ζητούμενη υπάρχει πλεόνασμα, ενώ όταν είναι $Q_S < Q_D$ η προσφερόμενη ποσότητα είναι μικρότερη, οπότε υπάρχει έλλειμμα. Από τον πίνακα θα παρατηρήσουν ότι για $P=130$ είναι $Q_S=360$ και $Q_D=360$, δηλαδή υπάρχει ισορροπία. Κατασκευάζοντας τις αντίστοιχες καμπύλες, οι οποίες στο παράδειγμα έχουν τη μορφή ευθείας, θα επαληθεύσουν ότι το σημείο τομής των δύο καμπυλών είναι πράγματι το $(130, 360)$ και το οποίο αντιστοιχεί στο σημείο ισορροπίας (σχήμα 3).



Σχήμα 3: Σημείο ισορροπίας

Τέλος, ζητείται από τους μαθητές να προσδιορίσουν αλγεβρικά το παραπάνω σημείο ισορροπίας. Πρώτα θα υπολογίσουν τις εξισώσεις των συναρτήσεων ζήτησης και προσφοράς, και οι οποίες είναι $Q_D=750-3P$ και $Q_S=100+2P$ αντίστοιχα. Στην κατάσταση ισορροπίας ισχύει $Q_D=Q_S$, οπότε από την επίλυση της εξίσωσης προκύπτει ότι $P=130$ και $Q_D=Q_S=360$.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάστηκε μια διδακτική παρέμβαση αναφερόμενη στο μάθημα «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» της Γ΄ τάξης του Λυκείου, και συγκεκριμένα στους νόμους προσφοράς και ζήτησης με χρήση του υπολογιστικού φύλλου Excel.

Οι θεωρίες ζήτησης και προσφοράς αποτελούν σημαντικό κεφάλαιο της μικροοικονομικής, αφού οι τιμές των αγαθών σε μια αγορά καθορίζονται από την αλληλεπίδραση των δυνάμεων της ζήτησης και της προσφοράς. Όταν αυτές οι οικονομικές δυνάμεις αλληλοεξουδετερώνονται, η αγορά θεωρείται ότι βρίσκεται σε κατάσταση ισορροπίας (Παυλίτσας, 2007). Η τιμή P του προϊόντος για την οποία εξισορροπούνται αυτές οι δυνάμεις (τιμή ισορροπίας) παραμένει αμετάβλητη, εφόσον η ζήτηση και η προσφορά του αγαθού έχουν την τάση να διατηρούνται σταθερές.

Για την διδασκαλία και ερμηνεία των οικονομικών μεγεθών, απαιτείται η κατάλληλη μεθοδολογία εκ μέρους των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας με έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω δραστηριοτήτων αναζήτησης πηγών οικονομικού ενδιαφέροντος και εφαρμογών σε πραγματικές καταστάσεις, είναι δυνατόν να αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Ένα οργανωμένο υπολογιστικό περιβάλλον όπως αυτό που προσφέρει απλόχερα το υπολογιστικό φύλλο Excel, συνιστά το ιδανικό εργαλείο διδασκαλίας των οικονομικών μαθημάτων στα χέρια των εκπαιδευτικών.

Οι πολύπλοκες οικονομικές καταστάσεις που βιώνουμε καθημερινά, καθιστούν αδήριτη ανάγκη τη γνώση των αντίστοιχων εννοιών που περικλείουν από κάθε συνειδητοποιημένο και υπεύθυνο πολίτη. Μέσα στον ταχύτατα εξελισσόμενο κόσμο της οικονομίας, ένα κατάλληλα διαμορφωμένο πλαίσιο διδασκαλίας των οικονομικών μαθημάτων μπορεί να προσδώσει στους εκπαιδευόμενους τα απαραίτητα εφόδια για την απόκτηση αυτής της γνώσης.

Σε μελλοντική εργασία, θα αναφερθούμε στις μεταβολές που επέρχονται, τόσο στις καμπύλες ζήτησης και προσφοράς, όσο και στο σημείο ισορροπίας προτείνοντας κατάλληλες δραστηριότητες κατανόησης και ερμηνείας αυτών.

Αναφορές

- Baker, J. & Sugden, S. (2007). Spreadsheets in Education - The first 25 years. *Spreadsheets in Education*, 1(1), 2.
- Banaszak, R. A. (1987). The Nature of Economic Literacy. ERIC Digest No. 41.
- Becker, W. E. (2000). Teaching economics in the 21st century. *The Journal of Economic Perspectives*, 109-119.
- Dow, S. C. (2003). Understanding the relationship between mathematics and economics. *Journal of Post Keynesian Economics*, 25(4), 547-560.
- Drier, H. S. (2001). Teaching and learning mathematics with interactive spreadsheets. *School Science and Mathematics*, 101(4), 170-179.
- Goffe, W. L. (2013). Initial misconceptions in macro principles classes.
- Παπαγεωργίου, Β. (2006). *Η χρήση των λογιστικών φύλλων στη διδασκαλία των μαθηματικών: μια μελέτη περίπτωσης* (Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πάτρας, Πάτρα.
- Παπαδέας, Π. (2013). *Χρηματοοικονομική Λογιστική Πληροφόρηση*. Εκδόσεις Σταμούλη.
- Παυλίτσας, Κ. (2007). *Οικονομική Θεωρία, Μικροοικονομία*. Εκδόσεις Ζήτη.
- Pindyck, R. S. & Rubinfeld, D. (2005). *Microeconomics* (6th ed).
- Stanton, M., Baer, E., & Abramovich, S. (2002). What are Billy's chances? Computer spreadsheet as a learning tool for younger children and their teachers alike. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 21(2), 127-145.

Τα μαθησιακά αντικείμενα ως εργαλείο δημιουργίας διδακτικών σεναρίων

Κωστόπουλος Γεώργιος

Μαθηματικός M.Sc.

kostg@sch.gr

Περίληψη

Τα μαθησιακά αντικείμενα αποτελούν έναν καινοτόμο τρόπο προσέγγισης της οργάνωσης του διδακτικού περιεχομένου και αποτελούν τον πυρήνα του νέου εκπαιδευτικού σχεδιασμού, οριοθετώντας τη βάση για τη δημιουργία και τον χειρισμό ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού στην τεχνολογικά ενισχυμένη μάθηση. Έχοντας μια σχετικά σύντομη ζωή στον χώρο της ηλεκτρονικής μάθησης, τα μαθησιακά αντικείμενα έχουν γίνει σήμερα ο επικρατέστερος ανάμεσα σε διάφορους άλλους όρους, οι οποίοι προσπαθούν να περιγράψουν την ποικιλία των διαθέσιμων ψηφιακών πόρων που μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι διαδικασίες αναζήτησης και επιλογής μαθησιακών αντικειμένων σε ένα αποθετήριο για την επαναχρησιμοποίησή τους στη δημιουργία διδακτικών σεναρίων. Δημιουργώντας νέα ή επαναχρησιμοποιώντας κατάλληλα επιλεγμένα μαθησιακά αντικείμενα, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν διδακτικά σενάρια και ευέλικτα προγράμματα σπουδών προσαρμοσμένα στις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθησιακά αντικείμενα, επαναχρησιμοποίηση, διδακτικό σενάριο, αποθετήριο

Εισαγωγή

Το ταξίδι στον κόσμο των μαθησιακών αντικειμένων ξεκινά το 1992 όταν ο Wayne Hodgins, συλλογιζόμενος προβλήματα σχετικά με στρατηγικές μάθησης, παρακολούθησε τα παιδιά του να παίζουν με τουβλάκια Lego δημιουργώντας διάφορες κατασκευές. Έτσι, σκέφτηκε ότι ανεξάρτητα και στοιχειώδη κομμάτια μάθησης, τα οποία ονόμασε «*μαθησιακά αντικείμενα*», θα μπορούσαν να συνδυαστούν με χιλιάδες τρόπους, σύμφωνα με τις ανάγκες και προτιμήσεις κάθε μαθητή, όπως ακριβώς με άπειρους τρόπους μπορούν να συνδυαστούν και τα τουβλάκια Lego από τα παιδιά.

Γνωστά ως αντικείμενα πολυμέσων, αντικείμενα γνώσης, εκπαιδευτικά αντικείμενα, αντικείμενα η-μάθησης, επαναχρησιμοποιήσιμα αντικείμενα πληροφοριών, διδακτικά αντικείμενα, ψηφιακοί μαθησιακοί πόροι, μονάδες μελέτης, κ.ά., τα μαθησιακά αντικείμενα (MA) έχουν γίνει σήμερα ο επικρατέστερος ανάμεσα σε διάφορους άλλους όρους, οι οποίοι προσπαθούν να περιγράψουν την ποικιλία των διαθέσιμων ψηφιακών πόρων που μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Βορβυλάς, 2013). Σύμφωνα με τον Bergstrom (2003) ο στόχος των MA είναι ξεκάθαρος: η διάσπαση μιας σειράς μαθημάτων ή ενός προγράμματος σπουδών σε μικρότερα μέρη, τα οποία να μπορούν εύκολα να επαναχρησιμοποιηθούν για τη σύντομη και εύληπτη δημιουργία

διδασκτικών σεναρίων και προγραμμάτων σπουδών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε σύγκριση με τα παραδοσιακά μαθήματα με χρήση ΤΠΕ.

Προσδιορίζοντας τα μαθησιακά αντικείμενα

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για τα ΜΑ. Άλλοι δίνουν έμφαση στο μαθησιακό σκέλος και συγκεκριμένα στα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της επίτευξης συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, άλλοι τονίζουν το τεχνολογικό σκέλος, ενώ οι περισσότεροι υπογραμμίζουν την έννοια της επαναχρησιμοποίησης, η οποία αποτελεί ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά τους. Παρατίθενται με χρονολογική σειρά ορισμένοι από αυτούς:

- **James L'Allier (1998)**

«Ένα ΜΑ είναι η μικρότερη ανεξάρτητη παιδαγωγική εμπειρία, η οποία περιλαμβάνει ένα μαθησιακό στόχο, μια εκπαιδευτική δραστηριότητα και μια αξιολόγηση». Με αυτόν τον ορισμό προσδιορίζει τη νοητική εικόνα ενός ΜΑ (σχήμα 1), καθορίζοντας τα συστατικά του μέρη, τα οποία είναι:

- ένας μαθησιακός στόχος (OBJECTIVE), δηλαδή μια δήλωση η οποία περιγράφει το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής δραστηριότητας,
- μία εκπαιδευτική δραστηριότητα (LEARNING ACTIVITY) η οποία αποσκοπεί σε ένα μαθησιακό στόχο, και
- μία αξιολόγηση (ASSESSMENT), η οποία προσδιορίζει εάν έχει επιτευχθεί ο μαθησιακός στόχος από τον μαθητή



Σχήμα 1: Δομή ΜΑ σύμφωνα με τον J. L'Allier

- **South & Monson (2001)**

«Τα ΜΑ είναι ψηφιακά μέσα, τα οποία είναι σχεδιασμένα και χρησιμοποιούνται για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τα αντικείμενα αυτά μπορεί να είναι χάρτες, γραφήματα, παρουσιάσεις με βίντεο και διαδραστικές προσομοιώσεις».

- **(IEEE) Learning Technology Standards Committee (2002)**

«Ως ΜΑ ορίζεται κάθε οντότητα, ψηφιακή ή μη ψηφιακή, που δύναται να χρησιμοποιηθεί, επαναχρησιμοποιηθεί ή αναφερθεί κατά τη διάρκεια τεχνολογικά ενισχυμένης μάθησης. Τα ΜΑ μπορεί να περιλαμβάνουν πολυμεσικό περιεχόμενο, διδακτικό περιεχόμενο, μαθησιακούς στόχους, εκπαιδευτικό λογισμικό και εργαλεία».

- **David Wiley (2002)**

«Τα ΜΑ είναι οποιοσδήποτε ψηφιακός πόρος, ο οποίος μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί για να υποστηρίξει τη μάθηση».

- **Pithamber Polsani (2003)**

«Ένα ΜΑ είναι μια ανεξάρτητη και αυτόνομη μονάδα περιεχομένου μάθησης, η οποία να μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια».

- **Andres Chiappe (2007)**

«Ως ΜΑ ορίζεται κάθε αυτόνομη και επαναχρησιμοποιήσιμη ψηφιακή οντότητα, με σαφή εκπαιδευτικό σκοπό και τρία τουλάχιστον εσωτερικά και επεξεργάσιμα στοιχεία: το περιεχόμενο, τις μαθησιακές δραστηριότητες και τα στοιχεία πλαισίου. Τα ΜΑ πρέπει να έχουν μια εξωτερική δομή πληροφοριών για τη διευκόλυνση της αναγνώρισης, της αποθήκευσης και ανάκτησης: τα μεταδεδομένα». Επισημαίνει δε, ότι ένα ΜΑ θα πρέπει να έχει ένα σαφή εκπαιδευτικό σκοπό-στόχο.

- **Νικολόπουλος, Πιερρακέας και Καμέας (2011)**

«ΜΑ είναι μια αυτόνομη και ανεξάρτητη μονάδα εκπαιδευτικού περιεχομένου ψηφιακού τύπου, η οποία συνδέεται με έναν ή περισσότερους μαθησιακούς στόχους και έχει εκ των προτέρων ως στόχο τη δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης σε διαφορετικά περιβάλλοντα».

Επαναχρησιμοποίηση μαθησιακών αντικειμένων

Ένας από τους βασικούς παράγοντες της εξάπλωσης του ψηφιακού μαθησιακού υλικού αποτελεί η δυνατότητα (τεχνολογική και επιστημονική) για τη δημιουργία και τη χρήση του σε διάφορα περιβάλλοντα μάθησης (παραδοσιακή τάξη, μάθηση εξ αποστάσεως, κ.ά), όπως επίσης και η δυνατότητα επαναχρησιμοποίησής του σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια μάθησης. Η δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης των ΜΑ σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, αποτελεί ένα από τα κύρια πλεονεκτήματα αυτών (Sampson & Zervas, 2011), ενώ σύμφωνα με τον Polsani (2003) «η επαναχρησιμοποίηση ενός μαθησιακού αντικειμένου παρέχει αξία σε αυτό».

Η βασική ιδέα της επαναχρησιμοποίησης ΜΑ αφορά στη χρήση μικρών, διακριτών μαθησιακών αντικειμένων ή/και τον συνδυασμό τους για τη δημιουργία νέων, τα οποία να αποτελούν ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σενάριο που να μπορεί να λειτουργήσει σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, καθώς και σε διαφορετικά άτομα (Δρούζας, Κωστόπουλος, & Πιντέλας, 2013).

Σύμφωνα με τους Sampson & Zervas (2011), η επαναχρησιμοποίηση ΜΑ παρέχει ουσιαστικά τα εξής πλεονεκτήματα:

- Μείωση του κόστους ανάπτυξης και δημιουργίας νέων ΜΑ διατηρώντας παράλληλα την ποιότητά τους. Αυτό στηρίζεται στην υπόθεση ότι όσο περισσότερο επαναχρησιμοποιείται ένα ΜΑ σε διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια, τόσο αποδοτικότερο από άποψη κόστους γίνεται
- Αποτελεί ένα δείκτη υψηλής ποιότητας των παρεχόμενων ΜΑ, υπό την παραδοχή ότι όσο περισσότερο επαναχρησιμοποιείται ένα ΜΑ, τόσο μεγαλύτερη θα είναι η ποιότητα του

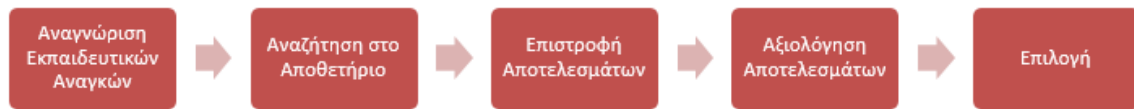
Σύμφωνα με τον Bergstrom (2003), η επαναχρησιμοποίηση ΜΑ προσφέρει επιπλέον τα εξής οφέλη:

- Το υλικό το οποίο σχεδιάζεται για χρήση σε πολλαπλά εκπαιδευτικά πλαίσια, μπορεί να επαναχρησιμοποιηθεί πιο εύκολα σε σχέση με αυτό που δημιουργείται από την αρχή
- Τα ΜΑ δημιουργούνται μια φορά και χρησιμοποιούνται με διάφορους τρόπους
- Τα ΜΑ μπορούν να τροποποιηθούν με τη χρήση κατάλληλων εργαλείων
- Το ίδιο ΜΑ μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διάφορα τεχνικά περιβάλλοντα και πλατφόρμες
- Η ευκολία συντήρησης και αλλαγής ενός ΜΑ, οδηγεί στον αυτόματο συγχρονισμό όλων των προγραμμάτων σπουδών, στα οποία είναι ενσωματωμένο
- Σημαντική μείωση του απαιτούμενου χρόνου δημιουργίας νέου μαθησιακού υλικού
- Ο εκπαιδευτικός-δημιουργός ΜΑ έχει τη δυνατότητα να συνδυάσει υφιστάμενα και νέα ΜΑ, ώστε να ταιριάζουν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις των εκπαιδευόμενων στους οποίους απευθύνεται κάθε φορά

Εντούτοις, αξίζει να σημειωθούν και κάποια μειονεκτήματα από την επαναχρησιμοποίηση ΜΑ. Το βασικότερο, είναι, ότι πολλές φορές το κόστος της επαναχρησιμοποίησης μπορεί να είναι μεγαλύτερο από το κόστος που απαιτείται για τη δημιουργία νέων ΜΑ. Σημαντικό μειονέκτημα αποτελεί και η δυσκολία εντοπισμού ΜΑ σε κάποιο αποθετήριο, τα οποία να ικανοποιούν τις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, καθώς και να ανταποκρίνονται στους εκπαιδευτικούς στόχους τους οποίους έχει θέσει ο εκπαιδευτικός. Παράλληλα, είναι δύσκολη και η απόκτηση του ΜΑ, αφού συνήθως απαιτείται η άδεια του δημιουργού του ή κάποιο κόστος. Επίσης, πολλές φορές δεν είναι εύκολο να εμπιστευτεί κάποιος την ποιότητα των συστατικών μερών ΜΑ, τα οποία έχουν δημιουργηθεί από άλλους (Sommerville, 2006), ενώ για να έχει θετικά αποτελέσματα η συστηματική επαναχρησιμοποίηση ΜΑ απαιτείται κατάλληλα εκπαιδευμένο, οργανωμένο και ενημερωμένο προσωπικό, αποτελούμενο από εκπαιδευτικούς, μηχανικούς και σχεδιαστές λογισμικού και δημιουργούς επαναχρησιμοποιήσιμων ΜΑ. Τελικά, κάποιες φορές είναι πιθανό να μας συμφέρει να δημιουργήσουμε νέα ΜΑ, αντί να εμπλακούμε σε διαδικασίες επαναχρησιμοποίησης υφιστάμενων ΜΑ.

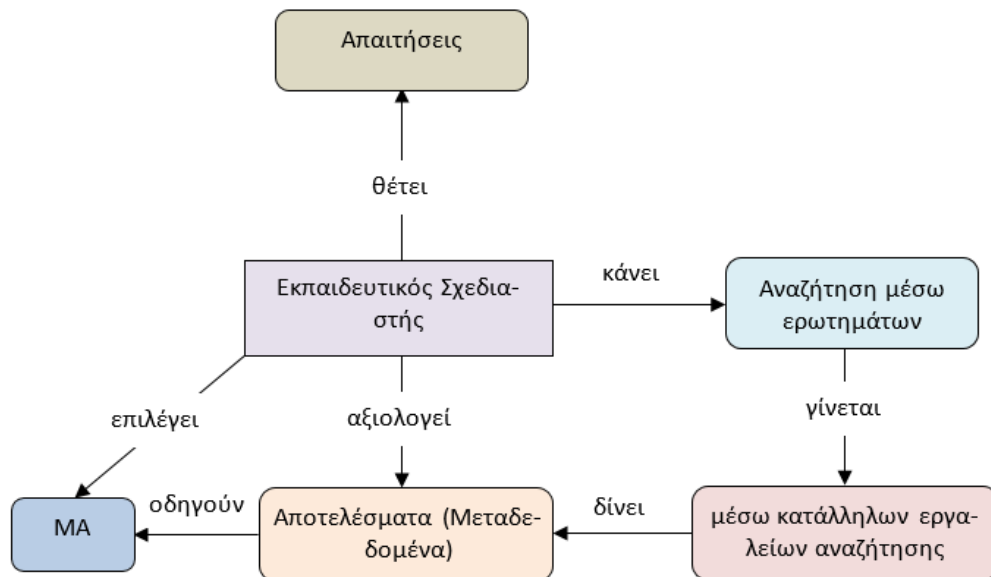
Διαδικασίες επαναχρησιμοποίησης μαθησιακών αντικειμένων

Για την επαναχρησιμοποίηση ΜΑ μέσω της αναζήτησης σε κάποιο αποθετήριο, προτείνεται μία πρώτη διακριτή φάση διεργασιών (σχήμα 2), με την προϋπόθεση ότι η αναζήτηση ΜΑ επιστρέφει αποτελέσματα:



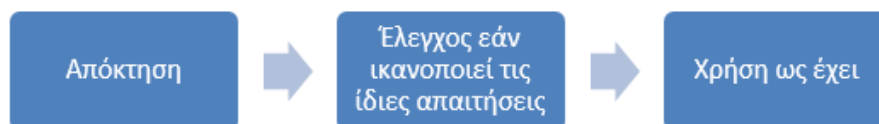
Σχήμα 2: 1η φάση επαναχρησιμοποίησης ΜΑ

Οι διεργασίες της αναγνώρισης των εκπαιδευτικών αναγκών από τον εκπαιδευτικό, της αναζήτησης στο αποθετήριο ΜΑ, της επιστροφής των αποτελεσμάτων, καθώς και αυτές της αξιολόγησης και επιλογής, μπορούν να περιγραφούν σύντομα μέσω του παρακάτω σχήματος:



Σχήμα 3: Διεργασίες αναγνώρισης εκπαιδευτικών αναγκών

Η δεύτερη φάση διεργασιών περιλαμβάνει την απόκτηση του ΜΑ, τον έλεγχο ικανοποίησης των ίδιων απαιτήσεων και τη χρήση του ως έχει σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες.



Σχήμα 4: 2η φάση επαναχρησιμοποίησης ΜΑ

Εάν το ΜΑ δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως έχει, τότε ακολουθεί διαχωρισμός του ΜΑ στα συστατικά του στοιχεία, προσαρμογή των νέων συστατικών στοιχείων στις

απαιτήσεις του χρήστη και δημιουργία νέων ΜΑ (εάν είναι απαραίτητο), και εν τέλει συνάθροιση αυτών για τη δημιουργία του νέου ΜΑ.



Σχήμα 5: 3η φάση επαναχρησιμοποίησης ΜΑ

Για παράδειγμα, έστω ότι ένας εκπαιδευτικός θέλει να δημιουργήσει ένα διδακτικό σενάριο για τις έννοιες ημιτόνου και συνημιτόνου οξείας γωνίας ορθογωνίου τριγώνου (αναγνώριση εκπαιδευτικών αναγκών), που αφορά στην ενότητα της Γεωμετρίας της Β΄ τάξης Γυμνασίου.

Η αναζήτηση ΜΑ στο εθνικό αποθετήριο «Φωτόδεντρο» μπορεί να γίνει με τους παρακάτω τρόπους:

- Με Λέξεις Κλειδιά
- Από Συλλογές ΜΑ
- Με Θεματική Περιοχή
- Με τον Τύπο του Αντικειμένου
- Με κατάλληλα Φίλτρα

Έτσι, με επιλογή *Θεματικής Ενότητας* → *Μαθηματικά* → *Τριγωνομετρία* → *Ημίτονο και Συνημίτονο Οξείας Γωνίας*, η αναζήτηση επιστρέφει 6 αποτελέσματα. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων από τον εκπαιδευτικό οδηγεί στο ΜΑ «*Ημίτονο και Συνημίτονο Οξείας Γωνίας*», το οποίο είναι ένα μικροπείραμα για την εισαγωγή στην έννοια του ημιτόνου και του συνημιτόνου οξείας γωνίας και το οποίο έχει δημιουργηθεί με χρήση εργαλείων δυναμικής γεωμετρίας και χειρισμού αλγεβρικών ψηφιακών συστημάτων (Geogebra). Με την επιλογή του ΜΑ, υπάρχει η δυνατότητα απευθείας χρήσης του διαδικτυακά είτε της λήψης του (χωρίς κόστος) για την ενσωμάτωσή του σε κάποιο διδακτικό σενάριο με ή χωρίς τροποποίηση. Εάν ικανοποιεί τις απαιτήσεις που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός, το ΜΑ χρησιμοποιείται ως έχει αφού ενσωματωθεί στο διδακτικό σενάριο. Διαφορετικά, για την τροποποίηση απαιτείται η χρήση του λογισμικού Geogebra και ο κατάλληλος μετασχηματισμός του σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συμπεράσματα

Τα ΜΑ έχουν κάνει την εμφάνισή τους τις δύο τελευταίες δεκαετίες αποτελώντας ένα καινοτόμο μέσο προσέγγισης της οργάνωσης του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Έναν από τους βασικούς παράγοντες της εξάπλωσής τους αποτελεί η δυνατότητα, τόσο τεχνολογική όσο και επιστημονική, για την ανάπτυξη και τη χρήση τους σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης (παραδοσιακή τάξη, ηλεκτρονική τάξη, κ.ά), όπως και η δυνατότητα επαναχρησιμοποίησής τους σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια μάθησης. Τα

ΜΑ κυριαρχούν σήμερα στο χώρο της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης, αποτελώντας τη βάση για τη δημιουργία πλούσιου ψηφιακού εκπαιδευτικού περιεχομένου με δυνατότητες συνδυασμού και επαναχρησιμοποίησης είτε των ίδιων, είτε των συστατικών τους μερών.

Η δημιουργία ψηφιακού και πολυμεσικού εκπαιδευτικού περιεχομένου από επαναχρησιμοποίησιμα συστατικά στοιχεία μαθησιακών αντικειμένων, έχει ως αποτέλεσμα η επαναχρησιμοποίηση να θεωρείται το κυρίαρχο εργαλείο για την ανάπτυξη υψηλής ποιότητας ψηφιακού μαθησιακού υλικού με παράλληλη μείωση του κόστους παραγωγής εκπαιδευτικού περιεχομένου για την e-μάθηση (e-learning) . Σε αυτή την κατεύθυνση, σημαντική παράμετρο αποτελεί η δημιουργία αποθετηρίων ΜΑ, όπως το εθνικό αποθετήριο «Φωτόδεντρο» του Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ, προσφέροντας δυνατότητες για συστηματική αναδίφηση ΜΑ σύμφωνα με τις μαθησιακές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών, μέσω ενσωματωμένων μηχανών αναζήτησης.

Παρέχοντας σε εκπαιδευτικούς, σχεδιαστές εκπαιδευτικού λογισμικού και οργανισμούς δυνατότητες για έρευνα, αναζήτηση, δημιουργία, οργάνωση, βελτίωση, αλλά και αυτόματη ενημέρωση-συγχρονισμό υψηλής ποιότητας ψηφιακού διδακτικού υλικού, τα ΜΑ ενσωματωμένα τόσο σε εκπαιδευτικά σενάρια, όσο και σε ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών, προσφέρουν στους εκπαιδευόμενους ευκαιρίες να εργασθούν οπουδήποτε και οποτεδήποτε αλληλεπιδρώντας με το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό, ακολουθώντας καθένας το δικό του μαθησιακό βηματισμό.

Αναμφισβήτητα, τα ΜΑ αποτελούν μια σύγχρονη τεχνολογική αιχμή και πολλά υποσχόμενη συνιστώσα στον τρόπο μετάδοσης και απόκτησης της προσφερόμενης γνώσης, και ενδέχεται να αποτελέσουν το υπομόχλιο για τη ριζική αλλαγή και εξέλιξη των παραδοσιακών τρόπων διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Βορβυλάς Γ. (2013). Ένα Μοντέλο Συνάθροισης Περιεχομένου για Μαθησιακά Αντικείμενα βασισμένο στα Κειμενικά Είδη. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ενταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της ΕΤΠΕ. Πειραιάς, 2013.
- Δρούζας, Π., Κωστόπουλος, Γ., & Πιντέλας, Π. (2013). Μια σύνοψη για την Επαναχρησιμοποίηση Μαθησιακών Αντικειμένων και την Εκτίμηση Κόστους. *Τεχνική αναφορά*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Μαθηματικών, Εργαστήριο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικού Λογισμικού.
- Νικολόπουλος, Γ., Πιερρακέας, Χ., & Καμέας, Α. (2011). *Μαθησιακά Αντικείμενα: Χαρακτηρίζοντας τις Αυτόνομες Μονάδες Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. 6th International Conference in Open & Distance Learning (November 2011). Loutraki, Greece.
- Bergstrom, S. (2003). Reusability Analysis of Reusable Objects. AICC Management and Processes Subcommittee.

- Chiappe, A., Segovia, Y., & Yadira H. (2007). Toward an instructional design model based on learning objects. *Education Tech Research Dev*, p.p. 671-681, Springer.
- Hodgins, W. (2002). The Future of Learning Objects. ECI Conference on e-Technologies in Engineering Education: Learning Outcomes Providing Future Possibilities. Davos, Switzerland.
- IEEE LTSC (2002). *Draft Standard for Learning Object Metadata*. IEEE Learning Technology Standards Committee (LTSC).
- L'Allier, J. (1998). NETg's Precision Skilling: *The Linking of Occupational Skills Descriptors to Training Interventions*.
- Polsani, P.R. (2003). The use and abuse of reusable learning object. *Journal of Digital Information*, 3(4).
- Sampson, D. & Zervas, P. (2011). A workflow for learning objects lifecycle and reuse: Towards evaluating cost effective reuse. *Educational Technology & Society*, 14(4), p.p. 64–76.
- Sommerville I. (2006). *Software engineering (8th edition)*. p.p. 417-418.
- South, J. B., & Monson, D. W. (2001). A University-Wide System for Creating, Capturing, and Delivering Learning Objects. In D. Wiley (ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*.
- Wiley, D. (2002). *Instructional Use of Learning Objects*. USA: Agency for Instructional Technology.

Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη Ένα παράδειγμα εφαρμογής της μεθόδου

Παπαδημητροπούλου Παναγούλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ60 και ΠΕ02, Med
youlipapad@gmail.com

Μπαρής Θεόδωρος
Προϊστάμενος ΕΠΚΑ ΠΕ
Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας
barist000@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο εφαρμογής της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την τέχνη υλοποιήθηκε σε μαθητές Πέμπτης Δημοτικού διδακτική παρέμβαση η οποία είχε ως στόχο τα παιδιά μέσα από την αισθητική βιωματική εμπειρία να προσεγγίσουν και να διερευνήσουν κριτικά το θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ειδικότερα, επιδιώχθηκε να καλλιεργήσουν τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και συμπεριφορές που απαιτούνται προκειμένου να καταστούν συνειδητοποιημένοι και υπεύθυνοι πολίτες. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε ένα τμήμα 15 μαθητών και ολοκληρώθηκε σε πέντε διδακτικές ώρες. Για την επεξεργασία των έργων τέχνης και την συσχέτιση με τα κριτικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική *visible thinking* του Perkins. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης, όπως αναδείχθηκαν διαμέσου του κριτικού αναστοχασμού, κατέδειξαν ότι οι μαθητές κατάφεραν να προσεγγίσουν δημιουργικά και κριτικά το θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να ευαισθητοποιηθούν ως προς την υιοθέτηση νέων στάσεων και συμπεριφορών.

Λέξεις-Κλειδιά: τέχνη, μετασχηματίζουσα μάθηση, διδακτική παρέμβαση

Η συμβολή της αισθητικής εμπειρίας στην μάθηση

Έναν από τους θεμελιώδεις στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού σε γνωστικό, ηθικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο (Μαλαφάντης & Καρέλα, 2012; Efland, 2002; Κόκκος, 2011). Μία καινοτόμος διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, σε πολλές χώρες, αφορά στην αξιοποίηση διαφόρων μορφών έργων τέχνης. Η συμβολή της αισθητικής εμπειρίας στην εξυπηρέτηση παιδαγωγικών στόχων είχε επισημανθεί αρχικά από τον John Dewey, ο οποίος στο έργο του «Art as Experience» τονίζει ότι τέχνη συνιστά το κατεξοχήν διδακτικό μέσο που καλλιεργεί την φαντασία, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την διαδικασία της μάθησης (Greene, 2000).

Δεδομένου ότι κάθε καλλιτεχνικό έργο αποτελεί μια δημιουργική έκφραση με σημαντική παιδευτική αξία, διαμέσου της επαφής με την τέχνη, τα παιδιά αναπτύσσουν την

φαντασία, τη δημιουργικότητα και τον κριτικό τρόπο σκέψης, καλλιεργούν τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης, προσεγγίζουν βιωματικά τη μάθηση και κατανοούν ολιστικά τον εαυτό τους, τους άλλους ανθρώπους και την αντικειμενική πραγματικότητα. Ο Howard Gardner (1990), θεμελιωτής της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης, υπήρξε ένας από τους πρωτοπόρους στοχαστές που κατέδειξαν την συμβολή της αισθητικής εμπειρίας στην γνωστική ανάπτυξη του ατόμου και στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού. Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Gardner (1990), διαμέσου της αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας, παρέχεται η δυνατότητα επεξεργασίας πολυάριθμων και δύσκολων στην προσέγγιση συμβόλων και νοημάτων και η έκφραση λεπτών συναισθημάτων, που δεν είναι εφικτό να κατανοηθούν με την χρήση ορθολογικών επιχειρημάτων. Ομοίως, ο Efland (2002) τόνισε την αξία της αισθητικής εμπειρίας για την ενίσχυση του στοχασμού και του κριτικού στοχασμού, δεδομένου ότι κατανόηση της τέχνης συνιστά μία περίπλοκη αλλά ευέλικτη διεργασία, η οποία δεν υπόκειται σε κανόνες και αδιαμφισβήτητες αλήθειες και παραδοχές. Ως εκ τούτου, η προσέγγιση ενός έργου τέχνης λειτουργεί με ολιστικό τρόπο, καθώς επιδέχεται ποικίλες ερμηνείες, οι οποίες δεν αλληλοαναιρούνται αλλά λειτουργούν συμπληρωματικά. Συνεπώς, η επαφή με την τέχνη και την αισθητική εμπειρία προσδίδει πλούτο και προσθετική αξία στην κατανόηση πολύπλοκων και δύσκολων στην προσέγγιση θεμάτων, ενώ παράλληλα αυξάνει την δεκτικότητα του ατόμου σε διαφορετικές μη συμβατικές οπτικές (Taylor, 2000).

Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη

Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αναπτύχθηκε το 1978 από τον Jack Mezirow σε συνέχεια της έννοιας της κριτικής συνειδητοποίησης του Freire (1970) αναφορικά με τον μετασχηματισμό δυσλειτουργικών αντιλήψεων διαμέσου της διαδικασίας της μάθησης. Σύμφωνα με τον Mezirow (2007) αφετηρία της διαδικασίας της μετασχηματίζουσας μάθησης αποτελεί ένα «αποπροσανατολιστικό δίλημμα», το οποίο λειτουργεί ως μία εσωτερική κρίση που βιώνει το άτομο αναφορικά με νοητικές του συνθήκες, δηλαδή «ένα σύνολο από παραδοχές γύρω από ένα θέμα...μία προσανατολιστική προδιάθεση της σκέψης που δρα ως φίλτρο για την ερμηνεία των εμπειριών» (Κόκκος, σελ.88). Ως εκ τούτου, η μετασχηματίζουσα μάθηση συνιστά μία διαδικασία διαμέσου της οποίας συντελείται ο μετασχηματισμός δυσλειτουργικών δομών σκέψεων, παραδοχών, προσδοκιών, προκειμένου να καταστούν περισσότερο ευδιάκριτες, στοχαστικές, πλήρεις και, εν τέλει, ευέλικτες και ανοιχτές στην αλλαγή. Διαμέσου δηλαδή της μετασχηματίζουσας μάθησης και με αφορμή το αποπροσανατολιστικό δίλημμα που σηματοδοτεί μία εσωτερική κρίση, το άτομο επαναξιολογεί δυσλειτουργικά πλαίσια αναφοράς (Cranton, 2006; Κόκκος, 2009).

Σύμφωνα με τον Mezirow (2007), ο μετασχηματισμός ως διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια: α) προσδιορισμός του προβληματικού πλαισίου β) αυτοδιερεύνηση της συναισθηματικής κατάστασης που το προβληματικό πλαίσιο προκαλεί στο άτομο γ) κριτική αξιολόγηση των πεποιθήσεων που σχετίζονται με τη δυσλειτουργική κατάσταση και αποστασιοποίηση από αυτή, προκειμένου να διερευνηθούν νέα ερμηνευτικά σχήματα και προσεγγίσεις, δ) συσχέτιση της

δυσφορίας που προκαλείται με τις εμπειρίες των άλλων, ε) εξέταση διαφορετικών λύσεων, στ) κατάρτιση νέου πλαισίου δράσης, ζ) κατάκτηση νέας γνώσης για την υλοποίηση των σχεδίων, η) ανάληψη καινούριων ρόλων, θ) οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης αναφορικά με την ανάληψη των νέων ρόλων και ι) αποδοχή και ενσωμάτωση των ανωτέρω ρόλων (Λιντζέρης, 2007: 8).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη (Κόκκος, 2009) αποτελεί μία ολοκληρωμένη εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία στηρίζεται στις αρχές και τις έννοιες της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η εν λόγω μέθοδος, η οποία περιλαμβάνει έξι στάδια, συνιστά ένα καινοτόμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό το οποίο επιτρέπει τη μάθηση μέσω κριτικού στοχασμού και στηρίζεται στην κριτική προσέγγιση διαφόρων θεμάτων, με την αξιοποίηση της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας.

Πλαίσιο εκπαιδευτικής παρέμβασης

Αξιοποιώντας τις αρχές και την μεθοδολογία που απορρέει από την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την τέχνη, πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2015 παρέμβαση σε μία τάξη 15 μαθητών που φοιτούσαν στην Ε΄ Δημοτικού, η οποία ολοκληρώθηκε σε πέντε διδακτικές ώρες. Η σχολική μονάδα που επελέγη για την παρέμβαση βρισκόταν σε μία περιοχή της Πάτρας με αυξημένα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα καθώς θεωρήσαμε ότι η κοινωνική αποστέρηση που βιώνουν οι μαθητές στην συγκεκριμένη σχολική μονάδα καθιστά ακόμα περισσότερο επιτακτική την ανάγκη για εισαγωγή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας. Αρχικά, επιχειρήθηκε καταγραφή των απόψεων των μαθητών για το συγκεκριμένο θέμα και, στη συνέχεια, με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν, προσδιορίστηκαν από κοινού με τα παιδιά τα υπό εξέταση υποθέματα και τα κριτικά ερωτήματα. Ως προς την επιλογή των έργων τέχνης καταβλήθηκε προσπάθεια να αξιοποιηθούν διαφορετικές μορφές τέχνης και, ως εκ τούτου, στα επιλεγθέντα έργα συμπεριλαμβάνονταν μία ταινία μικρού μήκους, δύο βίντεο της Unicef για τα ανθρώπινα δικαιώματα, ένας πίνακας ζωγραφικής, μία βραβευμένη με Πούλιτζερ φωτογραφία και ένα μουσικό κομμάτι, τα οποία συσχετίστηκαν με τα κριτικά ερωτήματα. Ειδικότερα, τα έξι στάδια τα οποία συγκροτούσαν την παρέμβαση περιγράφονται στη συνέχεια.

Πρώτο Στάδιο: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση ενός θέματος

Η διδακτική ενότητα στην οποία εντάσσεται ο παρακάτω σχεδιασμός αφορούσε στην β΄ ενότητα του μαθήματος «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της Ε΄ Δημοτικού με τίτλο: «Έχουμε δικαιώματα». Στόχος της παρέμβασης από τον οποίο προέκυψε η ανάγκη για κριτική διερεύνηση του θέματος ήταν να αναπτύξουν τα παιδιά τη γνώση, τις δεξιότητες, τις αξίες και τις συμπεριφορές που απαιτούνται για να συμμετέχουν μέσα στην κοινωνία, γνωρίζοντας και προστατεύοντας τόσο τα δικαιώματα τα δικά τους, όσο και τα δικαιώματα των άλλων. Ειδικότερα, από το σύνολο των δικαιωμάτων των παιδιών όπως έχουν αποτυπωθεί στις διεθνείς συμβάσεις εστίασαμε στα δικαιώματα του παιδιού σε περίοδο ειρήνης και πως αυτά καταστρατηγούνται σε καιρό πολέμου.

Δεύτερο Στάδιο: Έκφραση-καταγραφή των απόψεων των μαθητών

Με βάση την ανωτέρω προβληματική ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν ατομικά στο ερώτημα: «Τι σημαίνει για σας πόλεμος και τι ειρήνη;». Στη συνέχεια κλήθηκαν να εργαστούν σε ομάδες, να συζητήσουν τις απαντήσεις τους, να τις συνθέσουν και να τις παρουσιάσουν στους υπόλοιπους συμμετέχοντες. Ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις ήταν οι ακόλουθες: «Όταν υπάρχει ειρήνη τα παιδιά είναι χαρούμενα, παίζουν, πηγαίνουν σχολείο, έχουν φίλους, ενώ στον πόλεμο δεν περνάνε καλά γιατί χάνουν πολλά δικαιώματα, γίνονται πολλές καταστροφές και χάνουν την ελευθερία τους. Ο πόλεμος με γεμίζει πολλά συναισθήματα όπως λύπη, στενοχώρια, φόβο γι' αυτό νομίζω ότι θα πρέπει να εκτιμάμε που έχουμε ειρήνη», «Σε καιρό ειρήνης εμείς τα παιδιά έχουμε αρκετά δικαιώματα μερικά από αυτά είναι το δικαίωμα της μάθησης και το δικαίωμα του παιχνιδιού. Όταν αρχίζει ένας πόλεμος όλα αυτά τα δικαιώματα που είχαμε πριν διαλύονται και νιώθουμε δυστυχισμένοι». «Δικαίωμά μου είναι να παίζω και να μην γίνεται πόλεμος στην χώρα μου και να συνεργάζομαι με τους άλλους».

Τρίτο Στάδιο: Προσδιορισμός των υποθεμάτων που θα εξεταστούν και των κριτικών ερωτημάτων

Οι απαντήσεις που δόθηκαν εμπειρείχαν αναφορές τόσο σε δικαιώματα των παιδιών σε καιρό ειρήνης όσο και στις συνέπειες που απορρέουν από την εμπλοκή σε πόλεμο. Επιπλέον, συμπεριλαμβάνονταν και αναφορές σε αντίστοιχα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά. Με βάση τα ανωτέρω προέκυψαν τα ακόλουθα υποθέματα προς διερεύνηση: α) Δικαιώματα και συναισθήματα του παιδιού σε καιρό ειρήνης, β) Δικαιώματα και συναισθήματα του παιδιού σε καιρό πολέμου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω υποθέματα διαμορφώθηκαν τα εξής κριτικά ερωτήματα: α) Ποια αγαθά (αξίες, δικαιώματα, πλεονεκτήματα) απολαμβάνουν τα παιδιά σε καιρό ειρήνης και ποια από αυτά παραβιάζονται όταν διεξάγονται πόλεμοι; Β) Πώς πιστεύετε ότι νιώθουν τα παιδιά σε καιρό ειρήνης και πώς όταν ζήσουν έναν πόλεμο;

Τέταρτο στάδιο: Επιλογή των έργων τέχνης & συσχέτιση με τα κριτικά ερωτήματα

Στην παρέμβασή μας καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να συμπεριληφθούν διαφορετικά είδη τέχνης, που θα δώσουν πολλαπλά ερεθίσματα στα παιδιά να προσεγγίσουν πληρέστερα το θέμα μας. Ειδικότερα, τα έργα τέχνης τα οποία επιλέχθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

1. Δύο videos σύντομης διάρκειας της Unicef (περίπου 40 δευτερολέπτων) για το άρθρο 38, τα οποία αναφέρονται στα δικαιώματα των παιδιών σε καιρό ειρήνης και σε καιρό πολέμου. Τα videos έχουν βασιστεί στο άρθρο 38 της Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, η οποία αποτελείται από 54 άρθρα και υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1989. Το άρθρο 38 προτάσσει το δικαίωμα της ελευθερίας και της προστασίας από τον πόλεμο. Τα συγκεκριμένα βίντεο

προβάλλουν σύντομες εικόνες με παιδιά σε καιρό ειρήνης και σε καιρό πολέμου (εικόνα 1 & 2).



Εικόνα 1: Video της Unicef (<https://www.youtube.com/watch?v=QEmaz6f4UkM>)



Εικόνα 2: Video της Unicef (<https://www.youtube.com/watch?v=442yLFwrzs8>)

2. Η ταινία κινουμένων σχεδίων μικρού μήκους του Βέλγου δημιουργού Raoul Servais με τίτλο «Chromophobia», η οποία δημιουργήθηκε το 1966 και βραβεύτηκε στο Φεστιβάλ της Βενετίας. Η ταινία, η οποία έχει διάρκεια περίπου 9 λεπτά, υπερασπίζεται την διαφορετικότητα και κατηφιάζει τον φασισμό (Εικόνα 3). Ειδικότερα, μια πόλη καταλαμβάνεται από στρατιώτες, οι οποίοι καταστρέφουν όλα τα χρώματα από κάθε μορφή ζωής και τέχνης. Οι κάτοικοι της πόλης φυλακίζονται από τους στρατιώτες ενώ ενδεικτικό της καταστροφικής και ισοπεδωτικής διάθεσης των φασιστικών στρατευμάτων είναι η αντικατάσταση του κόκορα που διακοσμεί την κορυφή ενός τρούλου με ένα κοράκι. Ωστόσο, ένα μικρό κορίτσι με όπλο του ένα ποτιστήρι κι ένας ζωγράφος χρησιμοποιώντας το πινέλο του αντιστέκονται και έτσι από ένα λουλούδι «ξεπηδά» ένα γελωτοποιός, ο οποίος αναλαμβάνει δράση. Τελικά, η ζωή και ο σπόρος θα αναδειχθούν ισχυρότεροι από το ξίφος.



Εικόνα 3: Ταινία Chromophobia (<https://www.youtube.com/watch?v=JvCHCz-KQUs>)

3. Η βραβευμένη με Πούλιτζερ φωτογραφία του Huynh Cong "Nick" Ut με τίτλο «Το κορίτσι της βόμβας Ναπάλμ, η οποία προέρχεται από τον πόλεμο του Βιετνάμ και τραβήχτηκε στις 8 Ιουνίου το 1972 (Εικόνα 4). Η συγκεκριμένη φωτογραφία, η οποία αποτύπωσε σε όλο το μέγεθός της τη φρίκη του πολέμου του Βιετνάμ απεικονίζει παιδιά τα οποία τρέχουν έντρομα για να σωθούν από τις βόμβες ναπάλμ, με τις οποίες βομβαρδίστηκε η περιοχή από τους Αμερικανούς. Στη φωτογραφία δεσπόζει η Kim, 9 ετών, η οποία ουρλιάζοντας τρέχει γυμνή στο βομβαρδισμένο τοπίο. Η Kim έχασε τις αισθήσεις της, ωστόσο ο φωτογράφος του Associated Press την μετέφερε σε ένα μικρό νοσοκομείο. Το κορίτσι είχε μικρές πιθανότητες επιβίωσης λόγω των τραυμάτων της, αλλά ο φωτογράφος επέμεινε και απαίτησε από τους γιατρούς να την περιθάλψουν. Το παιδί τελικά κατάφερε να επιβιώσει και μάλιστα όταν ενηλικιώθηκε έγινε γιατρός.



Εικόνα 4: Το κορίτσι της βόμβας Ναπάλμ

Στους μαθητές αφηγηθήκαμε την ιστορία της φωτογραφίας και της Kim, προκειμένου να τονίσουμε την νίκη της ζωής απέναντι στην φρίκη του πολέμου, δεδομένου ότι κατά την άποψή μας η συγκεκριμένη φωτογραφία είναι αρκετά σοκαριστική για τα παιδιά.

4. Ένας πίνακας ζωγραφικής του Arthur Elsley (1860-1958), στον οποίο απεικονίζεται με εντυπωσιακά και ζωηρά χρώματα μία παρέα παιδιών να παίζει ανέμελα και χαρούμενα. Ο Arthur John Elsley ήταν Άγγλος ζωγράφος της βικτωριανής εποχής, ο οποίος αποτύπωνε με μοναδικό τρόπο ειδυλλιακές σκηνές της καθημερινής ζωής με παιδιά (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Πίνακας ζωγραφικής του Arthur Elsley

5. Το μουσικό κομμάτι «Σαν τον μετανάστη» σε στίχους και μουσική των Livanelli Zuelfue/Λευτέρη Παπαδόπουλου

Στη συνέχεια, διαμορφώθηκε ένας Πίνακας Συσχέτισης, στον οποίο αποτυπωνόταν ο τρόπος με τον οποίο τα νοήματα και οι ιδέες που εμπεριέχονταν στα έργα τέχνης συσχετιζόταν με το περιεχόμενο των κριτικών ερωτημάτων (Πίνακας 1).

Έργα τέχνης	Κριτικά ερωτήματα
Βίντεο της Unicef	1, 2
Chromophobia ταινία μικρού μήκους	1,2
Φωτογραφία με τίτλο «Το κορίτσι της βόμβας Ναπάλμ»	1,2
Πίνακας ζωγραφικής του Arthur Elsley	1,2
Μουσικό κομμάτι: Σαν τον μετανάστη	1,2

Πίνακας 1: Συσχετισμός των έργων τέχνης με τα κριτικά ερωτήματα

Πέμπτο στάδιο: Επεξεργασία των έργων τέχνης και συσχέτιση, με τα κριτικά ερωτήματα

Για την ανάλυση των έργων αξιοποιήθηκε η τεχνική Visible Thinking που διαμορφώθηκε από τον Perkins και τους συνεργάτες τους. Η εν λόγω τεχνική επιλέχθηκε γιατί θεωρούμε ότι είναι πιο εύκολη για τα παιδιά προκειμένου να προσεγγίσουν κριτικά ένα έργο τέχνης. Επίσης, εξασφαλίζει οικονομία χρόνου και χαρακτηρίζεται από μεγαλύτερη ευελιξία. Αρχικά, οι μαθητές εξέφρασαν γενικές απόψεις και εντυπώσεις και στη συνέχεια επιχειρήθηκε σταδιακή εμβάθυνση και εστίαση σε λεπτομέρεις, μέσω μιας σειράς από εκμαιευτικές ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές με ευέλικτη σειρά οι οποίες επικεντρώνονταν στην παρατήρηση του εκάστοτε έργου τέχνης (τι βλέπετε;), στην σκέψη για το θέμα του έργου (Τι σκέφτεστε;) και στα συναισθήματα που τους δημιουργούνταν (Πώς νιώθετε;). Κάθε παιδί εξέφρασε τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του. Ενδεικτικές απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά ήταν οι ακόλουθες: Ως προς τη φωτογραφία και τα βίντεο της Unicef: «Βλέπω παιδιά να τρέχουν φοβισμένα και πίσω τους στρατιώτες και καπνούς. Ένα κορίτσι είναι γυμνό και κλαίει. Τα παιδιά

νιώθουν φόβο και λύπη, είναι απαρηγόρητα. Μάλλον κήκαν τα σπίτια τους και σκότωσαν τους γονείς τους. Πίσω τους δεν φαίνεται τίποτα. Καταστράφηκε η πόλη τους, τα σχολεία, τα νοσοκομεία, τα μαγαζιά, όλα», «νιώθω χάλια, λύπη, αισθάνομαι κάτι μαύρο, δεν θα ήθελα να είμαι στη θέση τους και να ζήσω σε πόλεμο», «Αυτοί που σκοτώνουν και κάνουν δυστυχημένα τα παιδιά πώς νιώθουν; Εγώ λυπάμαι που βλέπω αυτά τα παιδιά, αυτοί δεν λυπούνται; Οι στρατιώτες αν γινόταν το ίδιο στα παιδιά τους θα τους άρεσε;» «Τα παιδιά είναι χαρούμενα, παίζουν και μετά έρχονται τα τανκς και τα διαλύουν όλα. Φαντάζομαι ότι αν ήμουν στη θέση τους δεν θα είχα ελπίδα. Νιώθω εκτίμηση γι' αυτό που έχω, που δεν έχουμε πόλεμο και μπορώ να είμαι χαρούμενη, να έχω φίλους, να πηγαίνω σχολείο, να παίζω». Αναφορικά με τον πίνακα ζωγραφικής και την ταινία μικρού μήκους: «Τα παιδιά στον πίνακα νιώθουν υπέροχα, παίζουν, δεν φοβούνται». «Η ζωή είχε χρώμα και χάθηκε με τον πόλεμο», ενώ, τέλος το μουσικό κομμάτι προκάλεσε διάφορα συναισθήματα στα παιδιά, καθώς ανέφεραν ότι «τα παιδιά που αναγκάζονται να φύγουν από την χώρα τους επειδή γίνονται πόλεμοι νιώθουν ξένοι εκεί που πάνε και δεν περνάνε καλά».

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε επεξεργασία των απαντήσεων των παιδιών, τα οποία εργαζόμενα σε ομάδες και με την βοήθεια των εκπαιδευτικών συσχέτισαν τις ιδέες που προέκυψαν με τα κριτικά ερωτήματα. Στόχος της διαδικασίας αυτής ήταν να διαφανούν όσο το δυνατόν περισσότερες εκφάνσεις των κριτικών ερωτημάτων, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να επαναξιολογήσουν τις αρχικές τους παραδοχές και να προβούν σε κριτικό αναστοχασμό.

Στάδιο 6: Κριτικός Αναστοχασμός

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές κλήθηκαν και πάλι να συνεργαστούν ομαδικά με τον ίδιο τρόπο, όπως και κατά το δεύτερο στάδιο. Ειδικότερα, σχηματίζοντας τις ίδιες ομάδες ξαναέγραψαν την ίδια μικρή εργασία που εκπόνησαν στο δεύτερο στάδιο, αποτυπώνοντας τις απόψεις τους με βάση το αρχικό ερώτημα που τους έχει τεθεί σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον πόλεμο και την ειρήνη. Οι απόψεις που καταγράφηκαν διαβάστηκαν από έναν εκπρόσωπο που όρισε κάθε ομάδα και πραγματοποιήθηκε η τελική σύνθεση και συζήτηση. Ενδεικτικές απαντήσεις στο στάδιο αυτό ήταν οι εξής:

«Τα παιδιά σε καιρό ειρήνης νιώθουν χαρά, ασφάλεια, ευτυχία, άνετα και όμορφα. Χαίρονται τα δικαιώματά τους, της φιλίας, της μάθησης, της ελευθερίας, της υγείας, της γνώσης, του παιχνιδιού, της συμμετοχής σε εκδηλώσεις, της ελεύθερης έκφρασης, της διασκέδασης. Στην διάρκεια του πολέμου όλα αυτά τα δικαιώματα διαλύονται, η χώρα σου λεηλατείται από μία άλλη χώρα και χάνετε το δικαίωμα της ελευθερίας, γιατί η ξένη δύναμη που σε λεηλατεί δεν θέλει να έχεις δικαιώματα», «Τα συναισθήματα των παιδιών όταν γίνεται πόλεμος είναι πολύ άθλια, κλαίνε, νιώθουν φόβο, λύπη, στενοχώρια, αγωνία, άγχος αν θα συνεχίσουν να ζουν και άλλα πολύ άσχημα πράγματα. Γίνονται πρόσφυγες, αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την χώρα τους και η ζωή τους δυσκολεύει. Όταν υπάρχει ειρήνη νιώθουν ελεύθερα, χαρά και πολύ όμορφα πράγματα. Στον πόλεμο χάνουν τα αδέρφια τους, τους γονείς τους, τους φίλους τους, τους συγγενείς τους, τα ζώα

τους και ό,τι είναι σημαντικό γι'αυτά, δεν έχουν φάρμακα να ζήσουν, ούτε πηγαίνουν σχολείο, ούτε μπορούν να είναι ελεύθερα, ούτε μπορούν να παίξουν ποδόσφαιρο με τους φίλους τους. Άμα γίνεται πόλεμος πρέπει να φεύγουν για άλλη χώρα για μία καλύτερη ζωή αλλά είναι λυπημένα γιατί έχουν χάσει τα πάντα. Πιστεύω ότι πρέπει να εκτιμούμε αυτό που έχουμε».

Από την σύγκριση και την αξιολόγηση των απαντήσεων που έδωσαν τα παιδιά στο δεύτερο και στο έκτο στάδιο διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις τους σχετικά με το θέμα των δικαιωμάτων σε καιρό ειρήνης και σε καιρό πολέμου είχαν εμπλουτιστεί σημαντικά και διαμέσου της αξιοποίησης των έργων τέχνης κατάφεραν να προσεγγίσουν το θέμα κριτικά.

Συμπερασματικά

Συνοψίζοντας, η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την τέχνη, όπως καταδείχθηκε και από τα αποτελέσματα της ανωτέρω εκπαιδευτικής παρέμβασης, αποτελεί ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που προσδίδει προστιθέμενη αξία στο εκπαιδευτικό έργο, συμβάλλοντας στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης και στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Ειδικότερα, τα έργα τέχνης που αξιοποιήθηκαν κινητοποίησαν την κριτική σκέψη των παιδιών και αποτέλεσαν το έναυσμα της κριτικής προσέγγισης του θέματος και της ανάπτυξης ενός πολυδιάστατου προβληματισμού αναφορικά με θέμα της προστασίας των δικαιωμάτων των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Josey-Bass.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48, 185-198.
- Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye*. Los Angeles, CA: Harvard Graduate School of Education.
- Taylor, K. (2000). Teaching with Developmental Intention. In Mezirow, J. and Associates, *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 151-180.

Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Λιντζέρης, Π. (2007). *Η σημασία του κριτικού στοχασμού και του ορθολογικού διαλόγου στη θεωρία του Jack Mezirow για τη Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μαλαφάντης, Κ., & Καρέλα, Γ. (2012). Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη. *Στα Πρακτικά του Πανελληνίου συνεδρίου με Διεθνή συμμετοχή με θέμα: Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές*, Α΄ τόμος, 11-13 Μαΐου 2012, Αθήνα

Διαδικτυακές αναφορές

Κόκκος, Α. (2009). *Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την Τέχνη*. (Διαθέσιμο on line: http://www.ekke.gr/estia/Cooper/Praktika_Synedrio_Evgenidio/Files/Text_files/II_Kentrikes_Eisigiseis/Kokkos_k_eisigisi.pdf (προσπελάστηκε στις 20/12/2015).

<http://news247.gr/eidiseis/kosmos/h-istoria-pisw-apo-to-koritsi-ths-vomvas-napalm.1799073.html> (προσπελάστηκε στις 15/11/2015).

<http://news247.gr/eidiseis/kosmos/h-istoria-pisw-apo-to-koritsi-ths-vomvas-napalm.1799073.htm> (προσπελάστηκε στις 15/11/2015).

<http://tvxs.gr/news/paideia/chromophobia-toy-raoul-servais-binteo> (προσπελάστηκε στις 10/11/2015).

Η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Σκανδάλου Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, M.Sc
aikskandalou@sch.gr

Περίληψη

Στόχος της εισήγησης αυτής είναι να παρουσιάσει τη συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Η σχολική ηγεσία χαράσσει την κατευθυντήρια γραμμή, εστιάζοντας στην επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας και αποκομίζοντας ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα. Οι τεχνικές, ανθρώπινες και νοητικές δεξιότητες του Διευθυντή-ηγέτη, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και οι ικανότητές του επιτρέπουν στο Διευθυντή να οραματίζεται, να προγραμματίζει, να οργανώνει, να διευθύνει, να ελέγχει και να υπηρετεί το αποτελεσματικό σχολείο. Έτσι εξασφαλίζεται η αξιοσύνη του στελέχους στην αποτελεσματική επιτέλεση του διοικητικού του έργου.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική ηγεσία, όραμα, αποτελεσματικό σχολείο

Εισαγωγή

Ο ορισμός του αποτελεσματικού σχολείου είναι ένα θέμα πολύπλοκο. Βασικός λόγος είναι ότι δεν υπάρχει συμφωνία γύρω από τα αντίστοιχα κριτήρια μέτρησης της αποτελεσματικότητας. Το σχολείο σίγουρα μπορεί να επηρεάσει τη σχολική επιτυχία, αρκεί να εντοπιστούν εκείνες οι στρατηγικές που χρειάζονται ώστε να αναβαθμιστεί και να ανταποκρίνεται σε μια κοινωνία που βρίσκεται συνεχώς σε εξέλιξη.

Η Παμουτσόγλου (2001, σ. 83-84) υποστηρίζει ότι «η αποτελεσματικότητα των σχολείων είναι η μέτρηση της επιτυχίας, ιδίως όταν τα σχολεία την επιδεικνύουν ως απάντηση των αναγκών των μαθητών συνδυάζοντας τους στόχους και το πρόγραμμα σπουδών». Ο Lezotte (1989, όπ. Αναφ. στο: Πασιαρδής, 2004, σ. 106) αναφέρει ότι αποτελεσματικό είναι το σχολείο «όταν είναι σε θέση να δείξει ότι σε αυτό συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους, δηλαδή η ισότητα». Πολλοί μελετητές ασχολήθηκαν με τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τα σχολεία ώστε να είναι αποτελεσματικά. Κάποια από αυτά είναι: Η οργανωμένη και ασφαλής εργασιακή ατμόσφαιρα, η προσδοκία ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να πετύχουν, η συνεργασία του διευθυντή με το σύλλογο διδασκόντων, το όραμα του σχολείου που υπηρετείται μέσα από την ομοφωνία για τις προτεραιότητες, και η αξιολόγηση της σχολικής επιτυχίας των μαθητών μέσα από διάφορες μεθόδους.

Γίνεται φανερό ότι για να είναι αποτελεσματικό ένα σχολείο πρέπει να συνδυάζονται όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς με στόχο και διάθεση να επιτύχουν άριστα αποτελέσματα στη βασική αυτή μορφή εκπαίδευσης. Ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές εφαρμόζοντας το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών μπορούν να προωθήσουν τη γνώση,

να καλλιεργήσουν τη νοηματική και τη συναισθηματική ευφυΐα του παιδιού και να το κοινωνικοποιήσουν αναπτύσσοντάς του δεξιότητες για να ανταπεξέλθει στη ζωή του. Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί σε μια συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνία πρέπει να διακρίνονται για την προσαρμοστικότητά τους στα νέα κοινωνικά, τεχνολογικά και επιστημονικά επιτεύγματα και δεδομένα. Το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα που εξασφαλίζεται κυρίως από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς μπορεί να δημιουργήσει θεαματικά αποτελέσματα, ιδίως για μαθητές που συχνά στιγματίζονται και περιθωριοποιούνται. Η υλικοτεχνική υποδομή είναι απαραίτητη και ως ένα βαθμό διευκολύνει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα. Το αποτελεσματικό σχολείο είναι ανοιχτό στην ευρύτερη κοινωνία και οφείλει να συνδέσει την παρουσία του με την πνευματική και πολιτιστική αναβάθμιση της περιοχής. Εμβαθύνοντας στο αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να μας απασχολήσει κατά πόσο το αποτελεσματικό σχολείο εξασφαλίζει όχι μόνο την ποσοτική αλλά και την ποιοτική ανέλιξη των μαθητών. Έτσι μπορούμε να μιλάμε για βελτίωση και αναβάθμιση γενικότερα του επιπέδου της χώρας με στόχο την καλύτερη κατάταξη σε διεθνή κλίμακα.

Ακολούθως, αναφέρονται οι σημαντικότεροι παράγοντες που καθορίζουν τη λειτουργία μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας οι οποίοι σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004, σ.109) είναι: εκπαιδευτική ηγεσία, υψηλές προσδοκίες – συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, έμφαση στη διδασκαλία, σχολικό κλίμα, μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης, συνεργασία και ενεργός συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου και παροχή χωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο (στη συνέχεια, θα αναλυθεί ο πρώτος από αυτούς τους παράγοντες).

Εκπαιδευτική ηγεσία

Σχολική ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί η διαδικασία που δημιουργεί την κατευθυντήρια γραμμή στη σχολική κοινότητα και ασκεί την κατάλληλη επιρροή δίνοντας τη δυνατότητα να επιτευχθούν οι στόχοι της εκπαιδευτικής μονάδας. Οι ηγέτες ασκούν επιρροή στη μάθηση των μαθητών μέσω των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος της ηγεσίας είναι η στήριξη και η διευκόλυνση στο έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Ο διευθυντής –ηγέτης αντλεί τη δύναμή του από τη διοικητική θέση, αλλά και από τις ικανότητες –δεξιότητες και το θεωρητικό υπόβαθρο που κατέχει.

Οι Bush & Clover (2013, όπ. αναφ. στους Κριεμάδη & Θωμοπούλου 2012, σ. 32) θεωρούν ότι «η Ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής, η οποία οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών στόχων. Οι επιτυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για το σχολείο τους βασισμένο σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες. Διευκρινίζουν και υπενθυμίζουν αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία και επηρεάζουν το προσωπικό και τους λοιπούς εμπλεκόμενους με τέτοιον τρόπο ώστε να μοιράζονται αυτό το όραμα. Όλη η φιλοσοφία, οι δομές και οι δραστηριότητες του σχολείου στοχεύουν στην επίτευξη αυτού του κοινού οράματος». Η Robinson (2007, σ. 13 -15) καταγράφει τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας που ασκούν επίδραση στους μαθητές ως εξής: η καθιέρωση στόχων και προσδοκιών, η στρατηγική πόρων, ο σχεδιασμός, ο συντονισμός και η αξιολόγηση

διδασκαλίας και αναλυτικών προγραμμάτων, η προώθηση και συμμετοχή στη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η διασφάλιση ενός μεθοδικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης.

Ο διευθυντής –ηγέτης κάθε φορά επιλέγει τον πιο κατάλληλο τρόπο ηγεσίας. Αυτό σημαίνει ότι η ηγεσία πρέπει να είναι ευέλικτη και ευπροσάρμοστη στα εκάστοτε δεδομένα. Οι ικανότητες – δεξιότητες του ηγέτη, η ποιότητα των μελών της ομάδας και το σύστημα περιβάλλον κατευθύνουν το διευθυντή προς τον ενδεδειγμένο τρόπο άσκησης ηγεσίας. Οι τρόποι ηγεσίας σύμφωνα με το Σαΐτη (2000, σ. 231 -232) είναι τρεις:

1) *Αυταρχική ηγεσία*: Η ηγεσία αυτή διακρίνεται για την συγκεντρωτική μορφή της. Ο ηγέτης λαμβάνει τις αποφάσεις, καθορίζει τις ενέργειες και τις επιβάλλει στον υφιστάμενός του. Απαιτεί υπακοή και επιδιώκει ποσοτικά αποτελέσματα, αδιαφορώντας για τα ποιοτικά.

2) *Χαλαρή ή εξουσιοδοτική ηγεσία*: Το σχολείο είναι σχεδόν ακυβέρνητο αφού ο καθένας εργάζεται όπως θέλει. Δεν υπάρχει συντονισμός ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και τα κίνητρα εκλείπουν. Παρατηρείται αδιαφορία τόσο για τα ποσοτικά όσο και τα ποιοτικά αποτελέσματα. Έτσι δίνεται η δυνατότητα να αναδειχθούν οι πιο δυναμικοί και να υποτάξουν τους άλλους σ' αυτούς.

3) *Δημοκρατική ηγεσία*: Θεωρεί τη διαχείριση του σχολείου έργο συλλογικό. Ο δημοκρατικός διευθυντής συλλέγει τις απόψεις και η λήψη απόφασης προκύπτει μέσα από την ψηφοφορία. Ο κάθε εμπλεκόμενος μπορεί να προτείνει και να αναβάλει πρωτοβουλίες. Βασική μέθοδος είναι η διαλεκτική και μετά από κάθε προγραμματισμό μπορεί να γίνει αξιολόγηση, αναθεώρηση και αναπροσαρμογή στα νέα δεδομένα που προκύπτουν. Σ' αυτό τον τρόπο διοίκησης έχουμε εξαιρετικά ποιοτικά αποτελέσματα, όμως υστερεί ενδεχομένως των ποσοτικών αποτελεσμάτων της αυταρχικής ηγεσίας. Η ικανότητα του διευθυντή – ηγέτη θα φανεί στο συγκερασμό στοιχείων και από τους τρεις τύπους ηγεσίας αφού στοχεύει τόσο στην ποιοτική όσο και στην ποσοτική απόδοση των αποτελεσμάτων. Η χρήση της μιας ή της άλλης ηγεσίας θα εξαρτηθεί από το επίπεδο των μαθητών, τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών και το γενικότερο κοινωνικοοικονομικοπολιτιστικό πλαίσιο.

Αποτελεσματικός διευθυντής

Προαναφέρθηκε ότι τα ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα καθορίζουν την αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά αναφέρονται στο όραμα, στις αξίες, στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολείου και στο γενικότερο κλίμα που χαρακτηρίζει τη σχολική μονάδα. Τα ποσοτικά χαρακτηριστικά συνδέονται με τις επιδόσεις των μαθητών σε ακαδημαϊκό επίπεδο και με την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων – δράσεων (Κουλουμπαρίτση, 2008, σ.76).

Η επίτευξη των στόχων του σχολείου εξαρτάται από τις επίπονες προσπάθειες και το όραμα μιας ηγετικής φυσιογνωμίας που αποτελεί ο διευθυντής του σχολείου. Ο διευθυντής αυτός μεταδίδει το όραμά του στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς σχετικά με το πώς θέλει το σχολείο και ποια είναι η αποστολή του. Έτσι συνδιαμορφώνονται οι κατευθυντήριες άξονες και επιδιώκεται η υλοποίηση των υψηλών προσδοκιών. Το ερώτημα που προκύπτει είναι σε ποιο βαθμό ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι έτοιμος να ανταποκριθεί στο ρόλο του και να διαχειριστεί κατάλληλα όλες τις συνιστώσες; Είναι απαραίτητο να καταγραφούν οι δεξιότητες, οι ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή.

Δεξιότητα σημαίνει ό, τι χαρακτηρίζει τον ικανό και τον επιδέξιο, η ικανότητα του επιτηδείου. Συνώνυμο της επιδεξιότητας, της ικανότητας, της αξιοσύνης κ.τ.λ. (Μπαμπινιώτης, 2002, σ.463). Η μελέτη των δεξιοτήτων είναι απαραίτητη γιατί αφενός βοηθούν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, στα οποία εμπλέκεται ο ανθρώπινος παράγοντας και αφετέρου γιατί είναι προϋπόθεση για την επιλογή διευθυντικών στελεχών. Οι δεξιότητες του αποτελεσματικού ηγέτη – διευθυντή σύμφωνα με τον Στιβακτάκη (2006, όπ. αναφ. στην Κιρκιγιάννη, 2011, σ.103) καθορίζονται ως εξής: προτεραιότητα στην καθοδήγηση, εστίαση στον εκπαιδευτικό, επικέντρωση στον μαθητή, γνωστική ευρύτητα, η λήψη αποφάσεων, πολιτιστική αντίληψη, αξίες, επικέντρωση στους γονείς και την κοινότητα, μάρκετινγκ του σχολείου, μελλοντικοί προσανατολισμοί και ευαισθησία στο εναλλασσόμενο εκπαιδευτικό κλίμα.

Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2000, σ. 234) οι δεξιότητες χωρίζονται στις φυσικές και στις ψυχικές. Οι φυσικές δεξιότητες είναι οι φυσιολογικές (π.χ. μυϊκή αντοχή), κινητικές (π.χ. επιδεξιότητα των χεριών) και ψυχολογικές (π.χ. η λεπτότητα στην αφή). Στις ψυχικές εντάσσονται οι πνευματικές (π.χ. φαντασία) και οι ηθικές (π.χ. ευαισθησία)

Τέλος ο Katz (1974, όπ. αναφ. στο Σαΐτη, 2000, σ. 237) χωρίζει τις δεξιότητες σε τρεις κατηγορίες:

1) *Τεχνικές δεξιότητες*: Είναι οι ικανότητες που απαιτούνται για δραστηριότητες που περιέχουν μέθοδο, τεχνική ή διαδικασία. Η σπουδαιότητά τους είναι μεγαλύτερη για τη διοίκηση στην κατώτερη ιεραρχία της οργάνωσης

2) *Ανθρώπινες δεξιότητες*: Έχουν σχέση με την ικανότητα ενός διοικητικού στελέχους να αναπτύσσει αποτελεσματική συνεργασία με τα μέλη της ομάδας. Μέσα από τη συνεργασία προκύπτει το καλό εργασιακό περιβάλλον που εξασφαλίζει απόδοση και ελεύθερη έκφραση των απόψεων των εκπαιδευτικών.

3) *Νοητικές δεξιότητες*: Η ικανότητα του διευθυντή να αναγνωρίζει ότι οι διάφορες λειτουργίες του σχολείου είναι αλληλοεξαρτώμενες και μια αλλαγή μπορεί να λειτουργήσει ως ντόμινο. Η οργάνωση στο σχολείο έχει διακριτά όρια με το εξωτερικό περιβάλλον.

Οι δεξιότητες επιτρέπουν στο διευθυντή να διατυπώνει τους σκοπούς και την πολιτική του σχολείου και να κατευθύνει την ομάδα στην επίτευξη των στόχων. Εκτός από τις δεξιότητες – ικανότητες ο διευθυντής πρέπει να διακρίνεται και από μια σειρά χαρακτηριστικών.

Οι Θεοφιλίδης & Στυλιανίδης (2002, σ. 138 – 139) ταξινομούν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή του σχολείου ως εξής:

- *αναπτύσσει το σχολείο που διευθύνει με όραμα,*
- *διεκδικεί την υποστήριξη των εμπλεκόμενων για την υλοποίηση του οράματος και λειτουργεί ως συντονιστής, αναθέτοντας ρόλους,*
- *σχεδιάζει και εφαρμόζει το πλάνο εργασιών,*
- *εστιάζει στην αποτελεσματική επικοινωνία με τους άλλους, τους οποίους ενημερώνει για τις αποφάσεις του,*
- *προλαμβάνει προβλήματα,*
- *αξιοποιεί τις ευκαιρίες και αποστασιοποιημένος επανεξετάζει τις διαδικασίες, εγκλωβίζεται στην καλή του φήμη, στο σχολείο και τους συνεργάτες του,*
- *χρησιμοποιεί τις καλύτερες μεθόδους και πρακτικές για να περιορίσει τις αδυναμίες και να αναγνωρίσει τα πλεονεκτήματα,*
- *δίνει προτεραιότητα στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης,*
- *προσδοκεί πολλά από το προσωπικό και τους μαθητές,*
- *υποστηρίζει και ενθαρρύνει όλους για τη μεγιστοποίηση της απόδοσης.*

Διαπιστώνουμε ότι ο αποτελεσματικός διευθυντής διακρίνεται από ένα σύνολο προσόντων και δεξιοτήτων – ικανοτήτων που διαμορφώνουν το χαρακτήρα του. Οι κλίσεις του ατόμου, οι επιθυμίες του, τα κίνητρα και η προσωπικότητά του λειτουργούν συμπληρωματικά εξασφαλίζοντας την αξιοσύνη του στελέχους στην αποτελεσματική επιτέλεση του διοικητικού του έργου.

Το έργο του αποτελεσματικού διευθυντή

Η επιτυχημένη λειτουργική πορεία σε μια εκπαιδευτική μονάδα συχνά αποδίδεται στην ποιότητα της ηγεσίας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η άριστη οργάνωση και διοίκησή της. Αυτό εξασφαλίζεται μέσα από τη θεωρητική γνώση της διοικητικής επιστήμης, την κατανόηση των παραγόντων που επιδρούν στο σχολικό περιβάλλον και την κατάλληλη ηγετική συμπεριφορά.

Η διαδικασία της αποτελεσματικής διοίκησης ξεκινά με τον προγραμματισμό. Σε επίπεδο σχολείου ο σχεδιασμός – προγραμματισμός γίνεται από το διευθυντή σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής προγραμματίζει τις δραστηριότητες του σχολείου και χαράσσει τις κατευθυντήριες γραμμές δράσης. Συγκαλεί το σύλλογο των διδασκόντων όπου λαμβάνονται αποφάσεις για την κατανομή του διδακτικού και εξωδιδακτικού έργου. Πρέπει να διευκρινιστεί ότι όπου μιλάμε για αποφάσεις εννοούμε τη μεθοδική εργασία που αποτελεί την καρδιά της διοίκησης. Οι αποφάσεις αφορούν στο τι, πού, πότε, πώς και φυσικά από ποιόν θα υλοποιηθεί η συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Έτσι διευκολύνεται το διοικητικό στέλεχος στην ταξινόμηση και τον έλεγχο του προβλήματος που αντιμετωπίζει (Σαΐτης, 2000, σ.109 -110). Πολύ σημαντική είναι η εφαρμογή της απόφασης και απαιτεί αποφασιστικότητα, υπευθυνότητα και πεποίθηση ότι υπηρετείται κάτι σημαντικό. Επανερχόμενοι στον προγραμματισμό ο σύλλογος λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με την κατάρτιση του ωρολογίου προγράμματος, τις διδακτικές επισκέψεις, τις σχολικές εκδηλώσεις, τον προγραμματισμό της συγκέντρωσης των γονέων και άλλα λειτουργικά θέματα. Τέλος ο διευθυντής ορίζει χρονοδιάγραμμα που μπορεί να είναι εβδομαδιαίο, μηνιαίο, ετήσιο. Ο χρόνος, ως ο μόνος ανελαστικός πόρος, πρέπει να αξιοποιείται απόλυτα δημιουργικά.

Ο διευθυντής –ηγέτης μεθοδεύει ορθολογικά την κατανομή του έργου, διδακτικού και εξωδιδασκτικού σύμφωνα με τα προσόντα και μέσα από τη σύγκληση του συλλόγου. Η δημοκρατική διαδικασία και η δίκαιη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών συντελεί στη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο γιατί έτσι εξασφαλίζεται η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και η αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Τη διαμόρφωση αυτού του κλίματος επηρεάζει και η καλή επικοινωνία του διευθυντή και των διδασκόντων με τους μαθητές. Ο διευθυντής δημιουργεί αυτό το κλίμα, εμπνέει και πείθει τους υφιστάμενούς του, γιατί έχει τις δεξιότητες – ικανότητες που αναφέρθηκαν παραπάνω να χειριστεί σωστά τον ανθρώπινο παράγοντα και δεν στηρίζεται στην εξουσία που του δίνει η θέση. Στο χώρο του σχολείου ο διευθυντής οργανώνει την κατανομή του διδακτικού και εξωδιδασκτικού έργου στους εκπαιδευτικούς (Σαΐτης, Τσιαμάση, Χατζή, 1999, σ. 66 -77).

Η λειτουργία της διεύθυνσης έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στο σχολείο, αφού έχουμε να κάνουμε κυρίως με τη διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα, αφορά δηλαδή στη διαπροσωπική πλευρά της διοίκησης. Αφού κατανεμηθεί το έργο ο διευθυντής παρακινεί τους δασκάλους να αναλάβουν δημιουργικές πρωτοβουλίες και υποστηρίζει ατομικά τον καθένα θεωρώντας τον αξιόλογο. Η παρακίνηση αυτή επιτυγχάνεται με τη συζήτηση, τη στήριξη και την ενθάρρυνση. Η κριτική είναι απαραίτητο να λειτουργεί ως μέσο υποστήριξης. Η επικοινωνία δεν περιορίζεται μόνο στην εκτέλεση των εργασιών αλλά και στις διαπροσωπικές σχέσεις τους γενικότερα. Στη συνέχεια ο διευθυντής αναπτύσσει διοικητικά τους εκπαιδευτικούς. Με τη διοικητική καθοδήγηση οι εκπαιδευτικοί αποκτούν την ικανότητα διοίκησης, αφού γίνεται εξάσκηση σε διάφορες διοικητικές εργασίες του σχολείου. Με τη σταδιακή εξέλιξη οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι για περισσότερες ευθύνες. Σε κάθε σχολική κοινότητα συχνά προκύπτουν διαφορές τις οποίες ο διευθυντής πρέπει να αντιμετωπίσει με ευελιξία αλλά και να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα και να είναι σε θέση να προλαμβάνει τα προβλήματα. Το εξωτερικό περιβάλλον αποτελεί μια πρόκληση για τον διευθυντή και οφείλει να το αξιοποιεί σωστά μέσα από μια σχέση αλληλεπίδρασης. Η αξιοποίηση των θετικών στοιχείων ενισχύει το έργο του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Ο διευθυντής – ηγέτης παρακινεί τους δασκάλους για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και την υλοποίηση καινοτόμων δράσεων, λειτουργώντας ως καθοδηγητής, υποστηρικτής και εξασφαλίζοντας την υποκίνηση που θεωρείται η διαδικασία ενεργοποίησης των δεξιοτήτων - ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Στην άσκηση της διεύθυνσης πρέπει να

λαμβάνονται υπόψη οι ανθρώπινες ανάγκες. Σύμφωνα με τη θεωρία του Maslow οι ανάγκες είναι δομημένες ιεραρχικά και ορίζονται με τη σειρά ικανοποίησής τους ως εξής: φυσιολογικές, ασφάλειας, κοινωνικές, αυτοεκτίμηση, αυτοπραγμάτωση (Κουτούζης, 1999, σ. 175 – 176). Ο αποτελεσματικός διευθυντής μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού και να τον οδηγήσει στην αυτοπραγμάτωση.

Σημαντική λειτουργία για τον διευθυντή είναι ο έλεγχος, αφού οφείλει να μετρήσει και να αξιολογήσει το αποτέλεσμα για να διαπιστώσει το βαθμό επίτευξης των στόχων της σχολικής μονάδας. Θα τον βοηθήσει σημαντικά η σύγκριση των προγραμματισθέντων στόχων με τα επιτευχθέντα αποτελέσματα ώστε στην επόμενη σχολική χρονιά να καταλήξει σε διορθωτικές ενέργειες για να περιορίσει τις αποκλίσεις. Στον αιώνα μας ο διευθυντής αξιοποιεί την καινούρια γνώση, αλλά και την κοινωνία της πληροφορίας και μετατρέπεται έτσι από διευθυντή γραφειοκράτη σε διευθυντή μάντζερ εφαρμόζοντας τις βασικές αρχές του μάντζμεντ (Μπρίνια, 2008, σ. 103 – 110). Όταν συγκλίνουν οι προσδοκίες του διευθυντή – ηγέτη, των υφισταμένων και του έργου η σχολική διεύθυνση καθίσταται αποτελεσματική (Σαΐτης, 2005, σ. 256 – 258).

Συμπεράσματα, Προτάσεις, Συζήτηση

Ο αποτελεσματικός διευθυντής παρουσιάζει το όραμά του στους εκπαιδευτικούς, στους μαθητές, στους γονείς και ενδεχομένως και άλλους φορείς (π.χ. πολιτιστικό σύλλογο) και παρακολουθεί ενεργά την υλοποίησή του. Κατευθύνει τον προγραμματισμό, εξασφαλίζει την υλικοτεχνική υποδομή, υλοποιεί καινοτόμες δράσεις και φροντίζει για την επιμόρφωση του προσωπικού και τη διοικητική του εξέλιξη. Εμπυλώνει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αντιμετωπίζει σωστά τα θέματα παιδαγωγικής φύσης καθώς και τα προβλήματα που προκύπτουν. Εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς, τους παροτρύνει παρέχοντάς τους τη σχετική αυτονομία για να μπορούν να αξιοποιήσουν καλύτερα δικές τους δημιουργικές ιδέες. Η εικόνα αυτού του διευθυντή μας παραπέμπει στο αποτελεσματικό πρότυπο ηγέτη για θέματα διδακτικά, παιδαγωγικά, υπηρεσιακά και στον ηγέτη που δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και για τους εργαζόμενους αλλά και το προϊόν της εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι τεράστια στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ο Διευθυντής-ηγέτης μεταδίδει το όραμά του στους εκπαιδευτικούς με τη συνεργασία και την προσπάθεια των οποίων εξασφαλίζει ποιοτικά και ποσοτικά αποτελέσματα υπηρετώντας τους γενικούς και ειδικούς στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας.

Βιβλιογραφία

- Θεοφιλίδης, Χ. & Στυλιανίδης, Μ. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τ.χ. 33, σ. 137-156.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2011). Ο Αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου. *Τα εκπαιδευτικά*, τ.χ. 99-100, σ. 96-113.

- Κουλουμπαρίτση, Α. (2008). Το διοικητικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε τοπικό επίπεδο: Θεωρητική θεμελίωση και εμπειρικά δεδομένα. Στο: Δ. Βλάχος, Ι. Δαγκλής, Α. Ζουγανέλη (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Διοίκηση ενός οργανισμού. Στο Μ: Κουτούζης. *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ
- Κριεμάδης, Θ., & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση σχολικών μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Οικονομική βιβλιοθήκη.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Β' Έκδοση*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπρίνια, Β. (2008). Η εφαρμογή των αρχών της «Οργάνωσης και διοίκησης (Management)» στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. *Τα εκπαιδευτικά*, τ.χ. 87-88, σ. 103-110.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, τ.χ. 5, σ. 83-84.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Robinson, V.M.J. (2007). *The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence. 2007 – The leadership challenge – Improving learning in schools*. (Διαθέσιμο on line: <http://research.acer.edu.au/research-conference-2007/>, προσπελάστηκε 21/12/2015)
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (4η έκδ.)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ., Τσιαμάση, Φ. & Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: manager – ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης; *Νέα Παιδεία*, τ.χ. 83, σ.66-77

Απόψεις μαθητών/μαθητριών δημοτικού σχολείου για την ψηφιακή αφήγηση

Κωτούλας Βασίλης, Παλαπέλα Γεωργία

Σχολικός Σύμβουλος 2^{ης} Περιφ. Καρδίτσας, Δ/ντρια Δημ. Σχ. Καρδίτσομαρούλας

vaskotoulas@sch.gr, gpalap@sch.gr

Περίληψη

Ευχαρίστηση, όμορφο αποτέλεσμα, πρωτοτυπία, συνεργασία, δεξιότητες σχεδιασμού και δημιουργικής χρήσης τόσο του η/υ όσο και του διαδικτύου ήταν οι προτάσεις που πήραν τις υψηλότερες μέσες βαθμολογίες και περιέγραψαν τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών του δημοτικού σχολείου για την ψηφιακή αφήγηση. Εξήντα πέντε μαθητές και μαθήτριες της πέμπτης και της έκτης δημοτικού, διδάχτηκαν την παραγωγή ψηφιακής αφήγησης και, αφού έφτιαξαν δύο ψηφιακές αφηγήσεις, δήλωσαν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους σε είκοσι προτάσεις που περιέγραφαν τα χαρακτηριστικά και τα αποτελέσματα της ψηφιακής αφήγησης. Οι συσχετίσεις μεταξύ των προτάσεων του κριτηρίου αναδεικνύουν την ύπαρξη μεταγνωστικών στρατηγικών σχεδιασμού, την καλλιέργεια στρατηγικών λύσης προβλήματος, τη διάθεση για συνεργασία και μοίρασμα (δημοσίευση) των αφηγήσεών τους και την εναλλακτική μορφή παρουσίασης των κειμένων.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, δημιουργικότητα, συνεργασία, διδακτική εφαρμογή

Εισαγωγή

Μελετούμε το παρόν στην προσπάθειά μας να προετοιμάσουμε τις νέες γενιές για το μέλλον. Οι κατακτήσεις της επιστήμης, διαμορφώνουν νέες συνθήκες εργασίας, και νέα επαγγέλματα αναδεικνύοντας την επιμόρφωση, την κατάρτιση και τη δια βίου μάθηση κυρίαρχα θέματα συζήτησης στην ατζέντα των εκπαιδευτικών συστημάτων (Binkley et al., 2012, European Union, 2006). Στη συζήτηση αυτή έχει προταθεί (Griffin, 2013, Griffin, McGaw & Care, 2012 & 2013) πως το σχολείο – η υποχρεωτική εκπαίδευση – δεν μπορεί να στηρίζεται σε μεθόδους, προσεγγίσεις και μέσα διδασκαλίας που έχουν ξεπεραστεί αλλά να αναζητά νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης προκειμένου να προετοιμάσει τα παιδιά για το μέλλον. Στην αναθεώρηση του Νέου Προγράμματος Σπουδών Γλώσσας και Λογοτεχνίας που κατατέθηκε στο πλαίσιο της πράξης «Νέο Σχολείο (σχολείο 21^{ου} αιώνα)» αναφέρεται: «*Το σχολείο καλείται να αναπτύξει στους μαθητές και στις μαθήτριες ένα εύρος δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψει να κινηθούν με ευελιξία και δημιουργικότητα σε ένα εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον που έχει αυξημένες και μεταβαλλόμενες απαιτήσεις. Αυτές οι συνθήκες οδηγούν αναγκαστικά επίσης σε νέες διδακτικές προσεγγίσεις και σε νέα παιδαγωγική «φιλοσοφία», που έχει ως επίκεντρο τον μαθητή, που δίνει έμφαση στην καινοτομία και στη χρήση των νέων μέσων, στη δημιουργικότητα, στη φαντασία, στην αισθητική καλλιέργεια, που εδραιώνει στη συνείδηση των μαθητών και των μαθητριών τις δημοκρατικές αξίες, τις αρχές της ισονομίας μεταξύ των πολιτών και της αποδοχής της διαφορετικότητας, το σεβασμό στο*

περιβάλλον και τη λογική της αειφόρου ανάπτυξης, την ανθρώπινη αλληλεγγύη και την αποδοχή της διαφορετικότητας.» (Πρόγραμμα Σπουδών, 2014, σελ. 3)

Έχει υποστηριχθεί πως οι δεξιότητες ψηφιοποίησης, αναζήτησης εξωτερικών πηγών είναι εύκολο να διδαχθούν και να αξιολογηθούν. Πιο δύσκολο να αναπτυχθούν, είναι η ευελιξία στη σκέψη, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων και η μάθηση συνεργατικών τρόπων εργασίας και χρήσης συμπεριλαμβανομένων και των ΤΠΕ (Schleicher, 2012). Τα τελευταία χρόνια έχουν προταθεί διαδραστικά, ευέλικτα και δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης που στηρίζονται στις νέες τεχνολογίες και τη χρήση κατάλληλων λογισμικών. Με ευκολία ένας/μία χρήστης μπορεί να δημιουργήσει – βιβλίο, παρουσίαση, αφίσα, βίντεο κτλ – και να το μοιραστεί με άλλους/ες. Τα σύγχρονα δικτυακά εργαλεία web 2.0 δίνουν τη δυνατότητα ανάπτυξης συνεργασιών, δημοσίευσης και ευελιξίας με βάση την εκτίμηση του/της εκπαιδευτικού και την παραμετροποίησή τους.

Η παρούσα μελέτη, εστιάζει στην ανάπτυξη ψηφιακών αφηγήσεων σε περιβάλλον των δύο μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Με τον όρο ψηφιακή αφήγηση αναφερόμαστε σε πρακτικές χρήσης ψηφιακών μέσων για την αφήγηση μιας ιστορίας. Η διάρκειά της είναι σχετικά σύντομη, αν και δεν υπάρχει κάποιο όριο, και τα μέσα είναι φωνή, μουσική, κείμενο, σταθερές εικόνες όπως ζωγραφιές και φωτογραφίες και, κινούμενες εικόνες και, κάθε άλλο μέσο που μπορεί να ψηφιοποιηθεί και να ενταχθεί στο λογισμικό ώστε να αναδειχθεί το περιεχόμενο της ψηφιακής αφήγησης. Μελέτες έχουν περιγράψει τα θετικά της ψηφιακής αφήγησης που ο σχεδιασμός και η υλοποίησή της καλύπτουν τις περιοχές που αναφέρθηκαν προηγούμενα (Jenkins et al. 2006). Οι μαθητές/μαθήτριες αποκτούν κριτική σκέψη όταν κρίνουν την καταλληλότητα ενός αντικειμένου και αποφασίζουν τη χρήση του ή όχι στη σύνθεση που πραγματοποιούν. Κάθε αντικείμενο αναζητείται στοχευμένα και η χρήση του αξιολογείται με βάση την ανάδειξη του σκοπού της ψηφιακής αφήγησης. Έχει δείχτεί πως η δυνατότητα σύνθεσης και έκφρασης των εμπειριών με δημιουργικό τρόπο, ενθαρρύνει τα παιδιά που δυσκολεύονται, είναι στη σφαίρα της αποτυχίας και κινδυνεύουν να εγκαταλείψουν το σχολείο (Hull & Katz, 2006, Hull, Zacher & Hibbert, 2009).

Η παραγωγή της ψηφιακής αφήγησης αναπτύσσεται σε μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις που στηρίζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών/μαθητριών και μπορούν να βελτιώσουν τη μάθησή τους με ποικίλους τρόπους (Kearney, 2009, Yang & Wu, 2012). Οι μαθητές/μαθήτριες κρατούν τον κεντρικό ρόλο στο σχεδιασμό, την αναζήτηση και σύνθεση των υλικών που έκριναν ως κατάλληλα, τη χρήση ποικίλων μέσων. Επιπλέον η αλληλεπίδραση μαθητών/μαθητριών σε κάθε στάδιο παραγωγής της ψηφιακής αφήγησης, η ανάπτυξη συνεργασιών, δίνει ρόλο και νόημα εμπλοκής στη διαδικασία παραγωγής σε όλα τα παιδιά. Η καταγραφή της άποψης των παιδιών για τη διαδικασία παραγωγής ψηφιακής αφήγησης κρίναμε πως θα συνεισφέρει στη διαμόρφωση άποψης για τη χρησιμότητά της.

Μεθοδολογία

Στην έρευνα συμμετείχαν 65 μαθητές και μαθήτριες δύο δημοτικών σχολείων της περιοχής της Καρδίτσας. 31 παιδιά, 17 κορίτσια και 14 αγόρια φοιτούσαν στην Πέμπτη και 34 παιδιά, 18 αγόρια και 16 κορίτσια φοιτούσαν στην έκτη τάξη.

Τα παιδιά αφού ενεπλάκησαν στη διδασκαλία παραγωγής δύο ψηφιακών αφηγήσεων κλήθηκαν να δηλώσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους σε τετράβαθμη κλίμακα για είκοσι καταφατικές προτάσεις που περιγράφουν τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία παραγωγής της ψηφιακής αφήγησης. Οι προτάσεις ανακεφαλαίωναν τα συνεργατικά και δημιουργικά χαρακτηριστικά της διαδικασίας παραγωγής μιας ψηφιακής αφήγησης και παρουσιάζονται αναλυτικά στο παράρτημα της εισήγησης.

Κάθε πρόταση ακολουθούνταν από τέσσερα πρόσωπα, δύο χαρούμενα και δύο λυπημένα για να δηλωθεί ο βαθμός συμφωνίας ή διαφωνίας αντίστοιχα. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε στο τμήμα, ομαδικά, αφού προηγήθηκαν παραδείγματα και τονίστηκε πως δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις καθώς επίσης πως η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δεν πρόκειται να οδηγήσει σε βαθμολογία. Προκειμένου να ξεπεραστούν τυχόν προβλήματα μη κατανόησης του νοήματος των προτάσεων, η εκπαιδευτικός αφού διάβαζε φωναχτά κάθε πρόταση έδινε μια σύντομη εξήγηση του νοήματός της. Στη συνέχεια ρωτούσε τα παιδιά αν έχουν κατανοήσει το νόημα της πρότασης και αν θέλουν να ρωτήσουν κάποια απορία. Αν δεν υπήρχε κάποια ερώτηση, ζητούσε από τα παιδιά να σημειώσουν την επιλογή τους.

Η ταυτότητα της διδακτικής πρακτικής

Η διδακτική προσέγγιση σκοπό είχε να οδηγήσει τους μαθητές/ τις μαθήτριες των δυο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου να δημιουργήσουν ψηφιακές αφηγήσεις αξιοποιώντας πολυμεσικά ψηφιακά εργαλεία. Δημιούργησαν ηχητικές – οπτικές ιστορίες οι οποίες προβλήθηκαν στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Το μοντέλο διδασκαλίας της ψηφιακής αφήγησης που προτείνουμε, καλό είναι να πραγματοποιηθεί στο εργαστήρι πληροφορικής του σχολείου, όπου οι μαθητές/μαθήτριες με τη συνδρομή των ηλεκτρονικών εργαλείων θα έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν, να σχεδιάσουν, να αναζητήσουν, να συνθέσουν. Στηριζόμενοι στην ομαδοσυνεργατική μάθηση, οι μαθητές διερευνούν, ρωτούν, εξηγούν και προτείνουν, στέκονται κριτικά και αντιδρούν με σκεπτικισμό, δίνοντας βαρύτητα στη διαδικασία δημιουργίας. Θα συζητήσουν, θα συνεργαστούν, θα αναπτύξουν τις απόψεις τους, θα προβληματιστούν και εν τέλει θα διαμορφώσουν τις ιδέες τους (Ματσαγγούρας, 2001, Ράπτης & Ράπτη, 2004).

Η διδακτική πρόταση ακολούθησε την τετραμερή πορεία σχεδιασμού και ανάπτυξης μιας ψηφιακής ιστορίας. Πρόκειται για το μοντέλο σχεδιασμού Σ.Α.Π.Α. σύμφωνα με το οποίο για τα τέσσερα δομικά στάδια παραγωγής της ψηφιακής ιστορίας αφιερώθηκε

κατά μέσο όρο μια διδακτική ώρα (Κωτούλας & Παλαπέλα, 2015). Η πιστή εφαρμογή των τεσσάρων σταδίων παραγωγής, είχε σαν αποτέλεσμα να διασφαλίζεται η ποιότητα εφαρμογής και ολοκλήρωσης του επόμενου σταδίου μέχρι να οδηγηθούμε στο τελικό προϊόν της ψηφιακής αφήγησης.

Χρειάστηκαν τέσσερις διδακτικές ώρες, οι οποίες μπορούν να αφιερωθούν είτε ως μοναδιαία χρονικά υποσύνολα, είτε και ως συνδυασμοί δύο διδακτικών δώρων. Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι ειδικά για την πρώτη επαφή των μαθητών με το ψηφιακό μέσο θα απαιτηθεί λίγο παραπάνω διδακτικός χρόνος, προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν όλες τις σημαντικές διαδικασίες λειτουργίας του ψηφιακού εργαλείου που θα αξιοποιηθεί. Η προσέγγιση της μεθοδολογίας λειτουργίας και χρήσης της ψηφιακής πλατφόρμας μπορεί να γίνει και σε διαθεματικό διδακτικό πλαίσιο, συνδυάζοντας το μάθημα της Γλώσσας με το μάθημα της Πληροφορικής ή της Ευέλικτης Ζώνης για τα σχολεία που δεν ανήκουν στην ομάδα των σχολείων Ενιαίου Αναμορφωμένου Ωραρίου.

Ανάπτυξη της διδακτικής πρακτικής

Οι δραστηριότητες που ακολουθούνται στηρίζονται στο μοντέλο των τεσσάρων σταδίων Σ.Α.Π.Α., μοντέλο που περιλαμβάνει τέσσερα στάδια σχεδιασμού, αναζήτησης, δημιουργίας και επισκόπησης μιας ψηφιακής ιστορίας.

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης του πρώτου διδακτικού σεναρίου έγιναν ενέργειες ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη διαδικασία αναζήτησης και επεξεργασίας μέσων, να αναπτύξουν τις δεξιότητες της οργάνωσης, της αξιολόγησης με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, της καταγραφής, της σύγκρισης και διατύπωσης παρατηρήσεων, συμπερασμάτων και προτάσεων. Για να βοηθηθούν οι μαθητές να προβούν σε μια πιο πολύπλευρη αξιολόγηση αλλά και για να κάνουν τις κατάλληλες τροποποιήσεις, πριν από την τελική ανάρτηση των ψηφιακών αφηγήσεων, τους παρουσιάζουμε αναλυτικά σχετική κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων που περιλαμβάνει όλα τα πεδία χαρακτηρισμού της ποιότητας της αφήγησης που θα παραχθεί από τους μαθητές (<http://www.kathyschrock.net>). Η κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων περιλαμβάνει όλα τα στάδια δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας με αναλυτικές εξηγήσεις σε όλα τα επίπεδα ώστε οι μαθητές να παρακολουθούν και να αποτιμούν την εξέλιξη των ενεργειών τους καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας σχεδιασμού και παραγωγής.

Αναλυτική περιγραφή

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα ή κατά το πρώτο διδακτικό δίωρο τα παιδιά κάθε ομάδας συναποφασίζουν το θέμα της ψηφιακής ιστορίας. Το θέμα μπορεί να έχει σχέση με τη διδασκαλία κάποιου λογοτεχνικού κειμένου στο μάθημα της Γλώσσας ή μπορεί να έχει σχέση με τη διδασκαλία άλλου διδακτικού αντικειμένου, όπως για παράδειγμα της Ιστορίας ή της Γεωγραφίας. Μπορεί ακόμα να αφορά την αφήγηση κάποιου γεγονότος της σχολικής ζωής των μαθητών ή της κοινωνικής ζωής του τόπου τους (Frazel, 2010).

Η κάθε ομάδα διαμόρφωσε τη δική της άποψη τόσο για την επιλογή του τίτλου όσο και για το ύψος της πλοκής του σεναρίου της ψηφιακής αφήγησης. Βρισκόμαστε, σύμφωνα με το μοντέλο Σ.Α.Π.Α., στο πρώτο στάδιο, αυτό του σχεδιασμού της ψηφιακής ιστορίας μέρος του οποίου αποτελεί και η επιλογή του θέματος. Στη συνέχεια, δόθηκε στις ομάδες των μαθητών, η μακέτα σχεδιασμού της ψηφιακής ιστορίας. Πρόκειται για ένα φύλλο χαρτιού στο οποίο απεικονίζονται παραλληλόγραμμα που έχουν τη θέση της οθόνης. Σε αυτά οι μαθητές σημείωσαν σχετικά με το τι θα περιλάμβανε κάθε οθόνη. Το στάδιο του σχεδιασμού με έντυπο είναι απαραίτητο για την ολοκλήρωση της όλης προσπάθειας και αφορά την καταγραφή του σεναρίου της ιστορίας στο χαρτί. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές συναποφάσισαν και κατέγραψαν σε αλληλουχία σταδίων το σενάριο της ιστορίας επιλέγοντας ακόμα και τους τύπους των εικόνων ή των ήχων που θα χρησιμοποιήσουν. Τονίζουμε ότι σε καμία περίπτωση δεν προχωράμε κατευθείαν στη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης χωρίς να έχουμε προκαθορίσει το σενάριο και τα πεδία – στάδια ολοκλήρωσής της.

Μετά την αποτύπωση του σεναρίου της ψηφιακής ιστορίας στο χαρτί, οι μαθητές πέρασαν στο δεύτερο στάδιο αυτό της αναζήτησης του κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικού που ήδη επέλεξαν να αξιοποιηθεί για τον εμπλουτισμό της ψηφιακής τους αφήγησης. Η αναζήτηση των κατάλληλων υποστηρικτικών ψηφιακών υλικών που εμπλούτισαν την ψηφιακή ιστορία σε συνδυασμό με το κείμενο ή την προφορική αφήγηση γίνεται συνειδητά, στηριζόμενη αποκλειστικά στην μακέτα σχεδιασμού. Αυτά μπορεί να είναι εικόνες, ήχοι, βίντεο τα οποία αναζητήθηκαν είτε στο διαδίκτυο είτε σε προσωπικές πηγές των μαθητών, όπως φωτογραφίες, ηχητικές εγγραφές, βίντεο, που αποθηκεύτηκαν σε εύκολα προσβάσιμους ηλεκτρονικούς φακέλους, ώστε να διευκολυνθεί στη συνέχεια η μεταφορά τους στο ψηφιακό εργαλείο παραγωγής της ψηφιακής ιστορίας.

Στο επόμενο διδακτικό δίωρο ή αλλιώς την τρίτη διδακτική ώρα, τη σκυτάλη παίρνει το στάδιο της παραγωγής της ψηφιακής ιστορίας. Πρόκειται για το τρίτο στάδιο κατά το μοντέλο Σ.Α.Π.Α., όπου οι μαθητές καταλήγουν στην επιλογή και διάρθρωση του υλικού που θα αξιοποιηθεί καθώς και στην οριστικοποίηση του προφορικού ή γραπτού λόγου που θα εμπλουτίζει την ψηφιακή ιστορία. Γίνονται και οι τελευταίες πινελιές και αρχίζει η εγγραφή του τελικού προϊόντος. Αξίζει εδώ να αναφέρουμε ότι το στάδιο της παραγωγής αποτελεί και το πιο τεχνικό κομμάτι της διαδικασίας και κρίνεται απαραίτητη και ίσως επιβεβλημένη η συμβουλευτική και καθοδηγητική παρουσία του εκπαιδευτικού στις ομάδες εργασίας των μαθητών.

Η τελευταία διδακτική ώρα, αντιστοιχεί στο στάδιο της αξιολόγησης, όπου έρχεται η ώρα οι ομάδες των μαθητών να παρουσιάσουν τις ιστορίες που δημιούργησαν στην ολομέλεια της τάξης. Παρουσιάζονται οι ψηφιακές ιστορίες που δημιουργήθηκαν, και διατυπώνονται σχόλια από τους συμμαθητές και κατατίθενται προτάσεις για την αξιοποίηση και επέκταση των ψηφιακών παραγόμενων. Ολοκληρώνοντας την αξιολόγηση αλλά και τις απαραίτητες τροποποιήσεις, πριν τη τελική δημοσιοποίηση της ψηφιακής

αφήγησης, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναρτήσουν τις ψηφιακές τους ιστορίες σε κοινόχρηστο ιστολόγιο, που αφορά το σχολείο και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητές του.

Αποτελέσματα & Συζήτηση

Οι δυνατές επιλογές αντιστοιχήθηκαν με τους βαθμούς 1-4, από το διαφωνώ απόλυτα μέχρι το συμφωνώ απόλυτα αντίστοιχα. Στη συνέχεια υπολογίστηκε ο δείκτης εσωτερικής εγκυρότητας, που προέκυψε πολύ υψηλός (Cronbach Alpha=0,878) που φανερώνει πως οι είκοσι διαφορετικές προτάσεις σε μεγάλο βαθμό, μετρούν την ίδια μεταβλητή, που στη συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να θεωρηθεί πως είναι η εκτίμηση των αποτελεσμάτων της ψηφιακής αφήγησης (Houser, 2008, Litwin, 1995, Ουζούνη & Νακάκης, 2011).

Στον Πίνακα 2, που ακολουθεί, αποδίδονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των παιδιών. Ο μέσος όρος των επιλογών που δόθηκαν στις προτάσεις είναι πολύ υψηλός. Τα παιδιά έδωσαν σε όλες τις προτάσεις υψηλή βαθμολογία, δείχνοντας πως συμφωνούν απόλυτα με αυτές. Μόνο μία πρόταση, η πρόταση 10, συγκέντρωσε βαθμολογία χαμηλότερη από το απλώς «συμφωνώ». Την υψηλότερη μέση βαθμολογία συγκέντρωσε η πρόταση 6 που χαρακτηρίζει πιο όμορφες τις αφηγήσεις που πραγματοποιούνται στον η/υ από αυτές που γράφονται στο χαρτί. Την αμέσως υψηλότερη βαθμολογία συγκέντρωσε η πρόταση 19 που περιγράφει τη διαδικασία μοιράσματος των ψηφιακών αφηγήσεων με άλλα παιδιά ως κάτι ευχάριστο. Στην τρίτη υψηλότερη θέση βρίσκονται τρεις προτάσεις που συγκέντρωσαν την ίδια μέση βαθμολογία. Η πρόταση 3 αφορά στη συζήτηση που αναπτύσσεται και τα παιδιά δηλώνουν πως το αποτέλεσμα είναι καλύτερο από το να δουλεύει ο καθένας μόνος του. Η πρόταση 7 αναφέρεται στην πρωτοτυπία των ψηφιακών αφηγήσεων που δημιουργούνται και, η πρόταση 20 που αναφέρεται στις δημιουργικές χρήσεις του η/υ. Στις τρεις τελευταίες θέσεις βρέθηκαν οι προτάσεις 4, 16 και 10. Η πρόταση 4 αναφέρεται στη συζήτηση και στη συνεργασία που οδηγούν στις κατάλληλες αλλαγές στην ψηφιακή αφήγηση που έχει παραχθεί, η πρόταση 16 πως μέσω της ψηφιακής αφήγησης έμαθε να αναζητά εικόνες, βίντεο, ήχους και πληροφορίες και, η πρόταση 10 πως το γεγονός πως μπορεί να χρησιμοποιεί διάφορα μέσα, δίνει την αίσθηση πως μπορεί να επικοινωνήσει καλύτερα τις σκέψεις του.

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
±6	3,94	0,24
±19	3,88	0,38
±3	3,82	0,61
±7	3,82	0,56
±20	3,82	0,46
±11	3,80	0,54
±5	3,78	0,54
±8	3,77	0,55
±1	3,75	0,73
±9	3,74	0,54
±12	3,72	0,70
±15	3,71	0,61
±13	3,69	0,64
±2	3,68	0,77
±14	3,68	0,62
±17	3,68	0,71
±18	3,58	0,70
±4	3,51	0,89
±16	3,18	0,85
±10	2,95	1,08

Σχήμα 1. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις για καθεμιά από τις προτάσεις

Η εικόνα που προκύπτει από τις υψηλότερες και τις χαμηλότερες μέσες τιμές, είναι πως τα παιδιά ευχαριστούνται τις ψηφιακές αφηγήσεις περισσότερο από το να γράφουν στο χαρτί. Θέλουν τα δημιουργήματά τους να μπορούν να τα μοιραστούν με μακρινούς άλλους και όχι μόνο μέσα στο τμήμα τους, να αναδεικνύεται η πρωτοτυπία τους ως αποτέλεσμα συνεργασίας, που ως τρόπος δουλειάς τους αρέσει περισσότερο από το να δουλεύουν μόνοι τους και πως πλέον χρησιμοποιούν τόσο τον η/υ όσο και το διαδίκτυο και για άλλους λόγους εκτός από την ψυχαγωγία. Αυτή την εικόνα αλλάζουν οι προτάσεις που συγκέντρωσαν τη χαμηλότερη βαθμολογία σύμφωνα με τις οποίες, δε δίνουν ιδιαίτερα υψηλή βαθμολογία στις προτάσεις που θέλουν τη συζήτηση να βοηθά στην πραγματοποίηση αλλαγών, η χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού «προβληματίζει», όπως επίσης και το ότι μαθαίνουν να αναζητούν εικόνες, βίντεο, ήχους και πληροφορίες για τις αφηγήσεις τους και, τέλος, το γεγονός πως μπορούν να χρησιμοποιούν διάφορα μέσα και με τον τρόπο αυτό διευκολύνονται στο να επικοινωνούν καλύτερα τις σκέψεις τους. Οι προτάσεις αυτές συγκέντρωσαν την πιο χαμηλή βαθμολογία, δείχνοντας έτσι πως δεν θεωρούν πως ανήκουν στα κύρια χαρακτηριστικά της.

Οι συσχετίσεις μεταξύ των προτάσεων του κριτηρίου κάλυψαν όλο το φάσμα, από μηδενικές μέχρι πολύ ισχυρές. Έγινε προσπάθεια να ομαδοποιήσουμε κάποιες ισχυρές συσχετίσεις και να τις μεταφράσουμε σε κέρδη που αποφέρει η ψηφιακή αφήγηση. Πολύ ισχυρές και στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις προέκυψαν μεταξύ των προτάσεων 12-13 & 14 ($r_{12-13}=0,758$, $p<0,001$, $r_{13-14}=0,781$, $p<0,001$, $r_{12-14}=0,664$,

$p < 0,001$) που μπορεί να θεωρηθεί πως αναδεικνύουν ύπαρξη μεταγνωστικού ελέγχου και, φυσικά, στρατηγικών. Η σύνθεση των τριών προτάσεων οδηγεί στη στρατηγική του σχεδιασμού των ενεργειών που στηρίζεται στη χρήση ποικίλων μέσων πως βοηθά στην τροποποίηση αποφάσεων ώστε να λύνεται το πρόβλημα και να οδηγούμαστε σε αποτέλεσμα.

Πολύ ισχυρές και στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις προέκυψαν επίσης και μεταξύ της πρότασης 20 που αναφέρεται στη χρήση του η/υ για δημιουργία και έκφραση σκέψεων, συναισθημάτων και εμπειριών με την πρόταση 6 που αφορά στη δημιουργία πιο όμορφων αφηγήσεων από αυτές που γράφονται στο χαρτί ($r_{20-6}=0,731$, $p < 0,001$) και με τις προτάσεις 12, 13, 14, 15 & 17 που σχετίζονται με τη στρατηγική σχεδιασμού της ψηφιακής ιστορίας, συνειδητοποίησης του τι χρειάζεται για να γίνει καλύτερη και πως αυτά μπορεί να αναζητηθούν στο διαδίκτυο ($r_{12-20}=0,661$, $p < 0,001$, $r_{13-20}=0,758$, $p < 0,001$, $r_{14-20}=0,718$, $p < 0,001$, $r_{15-20}=0,639$, $p < 0,001$, $r_{17-20}=0,623$, $p < 0,001$). Στην ίδια κατεύθυνση βρίσκεται και η υψηλή και στατιστικώς σημαντική συσχέτιση που καταγράφηκε μεταξύ των προτάσεων 15 & 17 ($r_{15-17}=0,650$, $p < 0,001$) που αναφέρεται στην ικανότητα κρίσης που έχει αποκτηθεί και στην αναζήτηση των φωτογραφιών, βίντεο και πληροφοριών στο διαδίκτυο. Η σύνθεση αυτών των συσχετίσεων αναδεικνύουν την καλλιέργεια αισθητήριου ποιότητας μιας αφήγησης με τη χρήση η/υ και του διαδικτύου.

Οι ισχυρές και στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις που καταγράφηκαν μεταξύ των πέντε πρώτων προτάσεων του κριτηρίου που αναδεικνύουν τη συνεργασία. Πιο συγκεκριμένα, η πρόταση 1 που αναφέρεται στη συνεργασία και η πρόταση 2 που αναφέρεται στον καταμερισμό των εργασιών στην ομάδα, σχετίζονται με την πρόταση 3 που αναφέρεται σε βελτιωμένα αποτελέσματα όταν υπάρχει συζήτηση παρά όταν ο καθένας εργάζεται μόνος ($r_{1-3}=0,704$, $p < 0,001$, $r_{2-3}=0,734$, $p < 0,001$). Στην ίδια κατεύθυνση κρίνουμε πως κινούνται και οι προτάσεις 4 και 5, που αναφέρονται στη δυνατότητα τροποποιήσεων της αφήγησης μέσω της συζήτησης και της συνεργασίας και του αισθήματος της μοναχικής προσπάθειας σε σχέση με την παραγωγή γραπτού λόγου στο χαρτί. ($r_{4-5}=0,619$, $p < 0,001$).

Ανακεφαλαίωση – Αποφώνηση

Στις σημερινές συνθήκες οικονομικής δυσπραγίας, κάποιος/ες μπορεί να υποστηρίξουν πως η ανάπτυξη ψηφιακών αφηγήσεων μπορεί να προκριθεί ως ένα μέσο καλλιέργειας του λόγου και των δυνατοτήτων έκφρασης λόγω του γεγονότος πως δεν απαιτεί χρήματα, αφού το τελικό προϊόν μπορεί να αναρτηθεί σε κάποια ιστοσελίδα που θα δίνει τη δυνατότητα να την παρακολουθούν. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, προσθέτουν στο πλεονέκτημα αυτό, στην ευκολία δηλαδή που δίνει η χρήση των ψηφιακών μέσων που υποστηρίζουν τη σχεδίαση και την κατασκευή της ψηφιακής αφήγησης. Αναδεικνύουμε την αξία και χρησιμότητά της στο γεγονός ότι η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται ιδιαίτερα ευχάριστη και δημιουργική, απαλλαγμένη από την παθητικότητα, τη συνήθεια και τη συμβατικότητα. Οι μαθητές/μαθήτριες δήλωσαν πως τους αρέσει

αυτή η διαδικασία, πως θέλουν να αναλαμβάνουν ρόλους, να συνεργάζονται, να συζητούν, να αναζητούν, να κρίνουν τι θα χρησιμοποιήσουν και τι όχι. Αυτή η νέα δυναμική που προσδίδεται στη διδακτική διαδικασία βελτιώνει σημαντικά τη σχέση των μαθητών με τη μάθηση βοηθώντας τους να αναπτύξουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, να δραστηριοποιήσουν τη φαντασία τους και την εφευρετικότητά τους, να εμπλουτίσουν την αισθητική τους καλλιέργεια, να δοκιμάσουν τα συναισθήματά τους αναπτύσσοντας έτσι τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, να καλλιεργήσουν τη γλωσσική τους έκφραση με άμεσο και βιωματικό τρόπο και, εν κατακλείδι, βοηθά στην ολόπλευρη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους (Semali, 2003).

Κρίνουμε πως θα ήταν λάθος η θεώρηση της ψηφιακής αφήγησης αποκλειστικά ως διδακτικό αντικείμενο εκπαιδευτικών πληροφορικής καθώς καλλιεργεί και άλλα αντικείμενα όπως οι μεταγνωστικές στρατηγικές, η χρήση του λόγου, η χρήση εικόνων. Πρέπει να αντιμετωπιστεί ως διδακτικό αντικείμενο που δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθούν διαθεματικές δραστηριότητες και να καλλιεργηθούν διάφορα γνωστικά αντικείμενα όπως αναφέρθηκε και προηγούμενα.

Οι δυνατότητες επικοινωνίας και συνεργασίας για την περιγραφή των εμπειριών και θεωρήσεων που δίνονται με την ψηφιακή αφήγηση σε συνδυασμό με τις δυνατότητες δημοσιοποίησης του τελικού προϊόντος, στηρίζουν τη φιλοσοφία


Βιβλιογραφία

- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. Στο P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. (σ.σ. 17-66). Dordrecht: Springer.
- Frazel, M., (2010). *Digital Storytelling – Guide for Educators*. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). The Changing Role of Education and Schools. In P. Griffin, B. McGaw, & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 1-16). Dordrecht, Germany: Springer Science+Business Media B.V.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2013). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht, Germany: Springer Science+Business Media B.V.
- Hull, L., Zacher, J., & Hibbert, L. (2009). Youth, Risk, and Equity in a Global World. *Review of Research in Education*, 33, 117-159.
- Hull, G., & Katz, M. L. (2006). Crafting an Agentive Self: Case Studies in Digital Storytelling. *Research in the Teaching of English*, 41, 43-81.

- Houser, J., (2008). Precision, reliability, and validity: Essential elements of measurement in nursing research. *J Spec Pediatr Nurs*, 13:297–299.
- Jenkins, H., et al. (2006). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*. An Occasional Paper on Digital Media and Learning. <http://tinyurl.com/2uztw4>.
- Kearney, M. (2009). *Towards a Learning Design for Student-Generated Digital Storytelling*. Article Presented in Conference: The Future of Learning Design Conference. New South Wales, Australia: University of Wollongong.
- Κωτούλας, Β., & Παλαπέλα, Γ., (2015). *Βήματα δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας στο δημοτικό σχολείο*. Μελέτη που παρουσιάστηκε στο Συνέδριο Η Εκπαίδευση την εποχή των ΤΠΕ που πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2015 στην Αθήνα. Η μελέτη περιλαμβάνεται στα πρακτικά του συνεδρίου.
- Litwin, MS. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. London: Sage Publications
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέπτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ., (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική* 50(2): 231-239. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://goo.gl/FO8u8I>
- Πρόγραμμα Σπουδών Γλώσσα – Λογοτεχνία (2014). «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» με κωδικό ΟΠΣ: 295450 Ορίζοντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π.Στ. Εξ., 2 Π.Στ. Εισ. Υπόεργο 1 : «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης». Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2004). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*. Αθήνα: Ιδίου.
- Schleicher, A. (2012). Preparing Teachers and School Leaders for the 21st Century—Ministers and Union Leaders Meet on How to Turn Visions into Reality. <https://goo.gl/bP6iNd>
- Semali, L., (2003). Ways with Visual Languages: Making the Case for Critical Media Literacy, *Clearing House*, 76 (6): 271-277.
- Yang, Y. T. C., & Wu, W. C. I. (2012). Digital Storytelling for Enhancing Student Academic Achievement, Critical Thinking, and Learning Motivation: A Year-Long Experimental Study. *Computers & Education*, 59: 339-352.

Παράρτημα
























Ερωτηματολόγιο με τις προτάσεις για το ο βαθμό συμφωνίας / διαφωνίας

























Φύλο: αγόρι 

































κορίτσι 

Πέμπτη

Έκτη

		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	Όταν δημιουργούμε μια ψηφιακή ιστορία συνεργαζόμαστε.				
2	Κάθε παιδί αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο τομέα.				
3	Όταν συζητούμε μεταξύ μας το τελικό αποτέλεσμα είναι πολύ καλύτερο από το να δουλεύει καθένας μόνος του.				
4	Η συζήτηση και η συνεργασία κατά τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης οδηγεί στις κατάλληλες αλλαγές ώστε να γίνει καλύτερη.				
5	Όταν γράφω νιώθω πως είμαι μόνος/μόνη, εγώ και το τετράδιό μου, ενώ όταν φτιάχνω μια ψηφιακή αφήγηση δε νιώθω έτσι.				
6	Το γεγονός πως χρησιμοποιούμε εικόνες, βίντεο και ήχο οδηγεί σε πολύ πιο όμορφες αφηγήσεις από αυτές που απλώς γράφονται στο χαρτί.				

7	Οι ψηφιακές αφηγήσεις που δημιουργούμε χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία, δηλαδή δε μοιάζουν με άλλες αφηγήσεις που έχουμε διαβάσει και/ή ακούσει.				
8	Όταν δημιουργώ μια ψηφιακή αφήγηση νιώθω πως είμαι κάτι περισσότερο από μαθητής/μαθήτρια, νιώθω πως είμαι σκηνοθέτης και δημιουργός.				
9	Όταν ολοκληρώνεται η ψηφιακή αφήγηση νιώθω ιδιαίτερη ικανοποίηση και σε κάθε περίπτωση μεγαλύτερη από την ικανοποίηση που νιώθω όταν απλώς γράφω κάποιο κείμενο.				
10	Το γεγονός πως μπορώ να χρησιμοποιώ διάφορα μέσα, μου δίνει την αίσθηση πως μπορώ να επικοινωνήσω καλύτερα τις σκέψεις μου.				
11	Μαθαίνω να αξιοποιώ όλα τα διαθέσιμα μέσα για να γίνω πιο αποτελεσματικός/ή.				
12	Η χρήση των διαφόρων μέσων (ήχος, εικόνα, βίντεο) με βοηθά να αντιμετωπίζω το πρόβλημα σε όλες του τις διαστάσεις.				

13	Μαθαίνω να σχεδιάζω τις ενέργειές μου πριν δημιουργήσω κάποια ψηφιακή αφήγηση.				
14	Ο σχεδιασμός των ενεργειών, μου δίνει τη δυνατότητα να τροποποιώ τις αποφάσεις μου και να γίνομαι πιο αποτελεσματικός /ή.				
15	Νιώθω πολύ πιο αποτελεσματικός /ή στις κρίσεις μου για διάφορα θέματα από τη στιγμή που χρειάστηκε να αξιολογώ τι θα χρησιμοποιήσω στην ψηφιακή μου αφήγηση.				
16	Μαθαίνω να αναζητώ εικόνες, βίντεο, ήχους και πληροφορίες για τις ψηφιακές μου αφηγήσεις.				
17	Βρίσκω ό,τι χρειάζομαι για τις ψηφιακές μου αφηγήσεις στο διαδίκτυο.				
18	Μπορώ να χρησιμοποιώ με άνεση λογισμικό που μου δίνει τη δυνατότητα να φτιάξω ψηφιακές αφηγήσεις.				
19	Μου αρέσει όταν μοιράζομαι τις ψηφιακές μου αφηγήσεις με άλλα παιδιά.				
20	Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και το διαδίκτυο δεν				

	είναι μόνο για να παίζω παιχνίδια αλλά και για να δημιουργώ και να εκφράζομαι.				
--	--	--	--	--	--

ΑΠΟΦΩΝΗΣΗ ΤΟΥ 3^{ου} ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ «ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ»

Αθήνα, 17 Απριλίου 2016

Ολοκληρώθηκε άλλο ένα συνέδριο του Νέου Παιδαγωγού, με αθρόα προσέλευση και αδιαμφισβήτητη επιτυχία. Το γεγονός δεν μας εκπλήσσει.

Καθώς όμως, κάθε τι και δη ένα εκπαιδευτικό γεγονός, έχει υποχρεωτικά και ανα-ντίρρητα πολιτική διάσταση, ας μου επιτραπεί να αναπλαισιώσουμε τη δράση, ανοίγοντας το πλάνο στην ευρύτερη επικαιρότητα που την υποδέχεται. Και αυτή δεν είναι άλλη από την αμείλικτη πραγματικότητα ανθρώπων που πάσχουν, "προσώπων καρ-αβιών που κατοικούν τη ζωή μας", αν μου επιτρέπεται η ελαφριά παραφθορά της φρά-σης του ποιητή, που τη διατύπωσε, έχοντας κατά νου τους ξεριζωμένους μιας άλλης εποχής.

Εν όψει των προκλήσεων της εποχής μας λοιπόν, που μας φέρνουν αντιμέτωπους με μια αμείλικτη και πρωτόγνωρη γενικευμένη κρίση, οικονομική, κοινωνική, πολιτι-σμική και ηθική, το μεγάλο και αγωνιάδες «γιατί» της εκπαίδευσης παραμένει πιο καίριο και ζωτικό από ποτέ. Αναζητώντας μια καταστατική αρχή, έναν ιδρυτικό μύθο που να υποστηρίζει τις παιδαγωγικές μας αναζητήσεις και συναθροίσεις, πέρα από την καλώς νοούμενη «επαγγελματική μεροληψία» που κάποιες φορές συσκοτίζει το ευρύτερο κάδρο και μας οδηγεί σε ομφαλοσκοπικά εγχειρήματα, η τοποθέτηση του παρόντος συνεδρίου στο προοπτικό βάθος των εξελίξεων, μπορεί να δώσει την απά-ντηση.

Στην εναρκτήρια ομιλία του 1^{ου} συνεδρίου του Νέου Παιδαγωγού, το Μάιο του 2014, είχα θίξει την ανάγκη μιας εκ νέου νοηματοδότησης της εκπαιδευτικής πράξης, με προϋπόθεση την αυτοκριτική και την επίδειξη αντανάκλαστικών απέναντι στις διαρ-κώς μεταβαλλόμενες παραμέτρους του τόπου, του πολιτισμικού περιβάλλοντος, των οικονομικών συνθηκών και της ταυτότητας.

Περιτρέχοντας κανείς τα περιεχόμενα του συνεδρίου που μόλις ολοκληρώθηκε, έχω την αίσθηση ότι είναι πλέον διακριτό πως έχει αρχίσει να σχηματίζεται μια νέα πραγ-ματικότητα στο εκπαιδευτικό μας τοπίο, η οποία επιτρέπει την -έστω και συγκρατη-μένη- αισιοδοξία.

Ο προβληματισμός που εκτείνεται σε ένα ολόενα και διευρυνόμενο φάσμα θεματι-κών, οι οποίες αγγίζουν και εμβαθύνουν σε ουσιαστικά ζητούμενα της εκπαίδευσης, δημιουργεί από μόνος του μια κινητικότητα που μετατοπίζει το κέντρο βάρους από την κοινότοπη πληροφορία στην κριτική της διερεύνηση και την ουσιαστική γνώση, διαρρηγνύοντας έτσι ψευδεπίγραφες βεβαιότητες του παρελθόντος και χαράζοντας μια νέα τροχιά στο εκπαιδευτικό μας γίνεσθαι.

Έχοντας προ πολλού κλονιστεί η ασφάλεια της μοναδικής αλήθειας της όποιας σχο-λικής γνώσης και το πρόσχημα της ιδεολογικής της ουδετερότητας, ο Νέος Παιδαγω-

γός, αμφισβητώντας, ελέγχοντας και ερευνώντας, παράγει νέα γνώση, μέσα από το πρίσμα των πιο σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων, αλλά και υπό το καθεστώς των επιτακτικών αναγκών της εκπαιδευτικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας, που τελεί υπό συνεχή αναδιαμόρφωση.

Θέματα που, σε ένα όχι πολύ μακρινό παρελθόν, δεν απασχολούσαν καν την εκπαιδευτική κοινότητα, τίθενται τώρα στο επίκεντρο της παιδαγωγικής αναζήτησης. Διαθεματικότητα, διά βίου εκπαίδευση, διερευνητική, ανακαλυπτική, βιωματική μάθηση, νέοι γραμματισμοί, εκπαίδευση κοινωνικά ευαίσθητων ομάδων και διαφοροποιημένη διδασκαλία, αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., διαπολιτισμική εκπαίδευση και παιδαγωγική της ειρήνης, θέματα διαπροσωπικών σχέσεων, διαχείρισης συγκρούσεων, σχολικής κουλτούρας και ηγεσίας, ανάδειξη του ρόλου των τεχνών, αποτύπωση απόψεων και στάσεων της μαθητικής κοινότητας και τόσα άλλα που αποτελούσαν σχεδόν μέχρι πρότινος ταμπού, προσκηνοποιούνται και σκιαγραφούν το νέο προφίλ του Νέου παιδαγωγού.

Νικώντας τους φύσει ομοιοστατικούς μηχανισμούς του εκπαιδευτικού «οργανισμού», η φωνή του νέου παιδαγωγού γίνεται η εσωτερική ώθηση που γκρεμίζει το «ιεροποιημένο» τι της γνώσης, και στη θέση του υψώνει το «πώς» και το «γιατί» του, δοκιμάζοντας την ανθεκτικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, με σκοπό να το βελτιώσει.

Μέσα από τον επιστημονικό διάλογο που αναπτύχθηκε αυτές τις μέρες, αναδείχθηκε ως κυρίαρχη τάση και κοινός παρονομαστής, η αίσθηση της ευθύνης που όλοι μας φέρουμε στη διαμόρφωση των ταυτοτήτων των μαθητών μας ως μελλοντικών πολιτών και η ανάγκη καλλιέργειας της κριτικής τους ικανότητας, αλλά και της ευαισθητοποίησής τους απέναντι στην πραγματικότητα.

Μπροστά στις ραγδαίες εξελίξεις, που δημιουργούν συνθήκες αποσταθεροποίησης και ανασφάλειας, εισακούμε και ανταποκρινόμαστε με ειλικρινές μέλημα στις ανάγκες και τις ανησυχίες των μαθητών μας, προσπαθώντας να τους τονώσουμε την πίστη τους στο όραμα για μια καλύτερη ζωή.

Οι προβληματισμοί μας απο-σχολειοποιούν τη σχολική κοινότητα και την εντάσσουν σε πλατιά κοινωνικά, συμμετοχικά δίκτυα, προωθώντας μια εναλλακτική αντίληψη για την εκπαίδευση και τη μάθηση, με έμφαση στην ενεργό πολιτότητα. Δημιουργώντας περιβάλλοντα διεπαφής μεταξύ σχολείου και κοινότητας, ενθαρρύνοντας την κοινωνική εμπλοκή, τον εθελοντισμό και τον ακτιβισμό, δίνουμε στο σχολείο την απαραίτητη εξωστρέφεια που μπορεί να συμβάλει στην ευημερία της κοινωνίας.

Χτίζουμε γέφυρες ανθρωπιάς και επικοινωνίας, συζητώντας για όσα απασχολούν τους μαθητές μας, χωρίς προκαταλήψεις και προσωπικά πάθη. Επιδιώκουμε να ενσωματώσουμε στην καθημερινή μας πράξη, μέσα από το παράδειγμα, τις αξίες της

ισότητας, της αλληλεγγύης και της κοινωνικής δικαιοσύνης, αναγνωρίζοντας ίσα δικαιώματα σε όλους τους μαθητές μας, πέρα από φύλο, τάξη, φυλή ή εθνικότητα.

Διαφεύγοντας από τα στεγανά της εγκυκλίου ύλης, της ορθόδοξης μεθοδολογίας και των προαπαιτούμενων των εξετάσεων, διδάσκουμε απενοχοποιώντας τη δημιουργικότητα και έχοντας πάντα κατά νου τη βιωμένη πραγματικότητα και το γεγονός ότι διαπλάθουμε ψυχές.

Προσδίδοντας στη διδασκαλία μας μια κοινωνικά ευαισθητοποιημένη προοπτική και μεταφέροντας στην διδακτική μας πράξη όλα όσα μοιραστήκαμε σε αυτό το συνέδριο, ελπίζω βέβαια ότι μπορούμε να προκαλέσουμε έναν άνεμο ανανέωσης και αναδημιουργίας. Έναν άνεμο που θα δυναμώνει σταδιακά και φυσώντας από κάτω προς τα πάνω, θα φέρει αλλαγές προς το καλύτερο, όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στις ζωές μας.

Παρά τα όσα έχουμε καταφέρει όμως, μένει ακόμα πολύς δρόμος. Κλείνοντας λοιπόν, -πάλι με δάνειο λόγο- θα επικαλεστώ άλλη μια σκέψη του ποιητή, σύμφωνα με την οποία ο Οιδίπους αποκρινόμενος στο αίνιγμα της Σφίγγας: άνθρωπος, κατάφερε να τη "χαλάσει" Κι αν έχουμε ακόμα πολλά τέρατα να καταστρέψουμε, εμείς ως παιδαγωγοί δεν θα κουραστούμε να προσπαθούμε.

Για την Οργανωτική Επιτροπή

Μουλά Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας Παιδικής Λογοτεχνίας, Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου

Αυτόνομη συνεδρία
Διδακτικές προτάσεις αξιοποίησης των Τ.Π.Ε.
στα δημοτικά σχολεία της Αιγιάλειας

Φελούκα Βασιλική, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολική Σύμβουλος 7^{ης} Περιφέρειας Π.Ε. Αχαΐας (Αίγιο): «Αξιοποιώντας διδακτικά τις Τ.Π.Ε.: Παιδαγωγικά οφέλη και προοπτικές»,
 vfelouka@primedu.uoa.gr

Ελευθεριώτη Διονυσία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Δ.Σ. Ροδοδάφνης-Αιγίου: «Διδακτική πρόταση για τη Μελέτη Περιβάλλοντος Α' Δημοτικού: «Οι φίλοι μας τα ζώα»,
 sissyselef@gmail.com

Κουβέλη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Δ.Σ. Τέμενης-Αιγίου: «Διδακτική πρόταση για τη Γλώσσα Β' Δημοτικού: «Φθινόπωρο»,
 katkouveli51@gmail.com

Μαμωνά Χαρίκλεια, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 10^{ου} Δ.Σ. Αιγίου: «Διδακτική πρόταση για τη Μελέτη Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού: «Το βασίλειο των ζώων»
 matoxara@gmail.com

Μπραουδάκη Ζαμπία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 9^{ου} Δ.Σ. Αιγίου: «Διδακτική πρόταση για τη Μελέτη Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού: «Χειμωνιάτικες κουβέντες για κρύα και κουβέρτες...»
 zbraoud@gmail.com

Προκοπίου Φρόσω, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 1^{ου} Δ.Σ. Ακράτας: «Διδακτική πρόταση για τη Μελέτη Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού: «Γνωρίζω τα ζώα του τόπου μου»
 fropro20@gmail.com

Σιώμου Ευγενία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 3^{ου} Δ.Σ. Αιγίου: «Διδακτική πρόταση για την Ευέλικτη Ζώνη Γ' Δημοτικού: «Τρεφόμαστε σωστά – Τρώμε υγιεινά»
 esiomou2011@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα θεματική ενότητα περιλαμβάνει δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος συζητείται η διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ως προς τα παιδαγωγικά οφέλη και προοπτικές. Αρχικά γίνεται αναφορά στις προτεραιότητες και τρόπους ένταξης των Τ.Π.Ε. στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και στην ελληνική εκπαίδευση. Στη συνέχεια αναλύεται εκτενώς η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. με βάση τους στόχους του ΔΕΠΠΣ, στη βάση των σύγχρονων παιδαγωγικών θεωριών μάθησης και των αντίστοιχων διδακτικών προσεγγίσεων που πηγάζουν από αυτές με τα συνακόλουθα παιδαγωγικά οφέλη για τους μαθητές. Ειδικότερα, η διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. εστιάζει στην εφαρμογή σεναρίων διδασκαλίας, τα οποία αποτελούν ολοκληρωμένες διδακτικές προτάσεις με σαφή οργάνωση, σχεδιασμό, σκοπό και στόχους, δραστηριότητες διερευνητικής-ανακαλυπτικής-συνεργατικής μάθησης και αξιολόγηση με προοπτική την αναμόρφωση της παραδοσιακής διδασκαλίας προς μαθητοκεντρικές

διδασκτικές προσεγγίσεις με τελικό στόχο ποιοτικότερα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται διδασκτικές προτάσεις αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας, της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Ευέλικτης Ζώνης των μικρών τάξεων (Α', Β', Γ') του δημοτικού σχολείου που έχουν υλοποιηθεί στα σχολεία της Αιγιάλειας Ν. Αχαΐας.

Λέξεις-Κλειδιά: διδασκτικές προτάσεις αξιοποίησης Τ.Π.Ε., δημοτικό σχολείο

Αξιοποιώντας διδασκτικά τις Τ.Π.Ε.: παιδαγωγικά οφέλη και προοπτικές

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι προτεραιότητες ένταξης των Τ.Π.Ε. στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών-μελών επικεντρώθηκαν αρχικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσης των Τ.Π.Ε. από όλους τους πολίτες (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2005, στρατηγικό πλαίσιο i2010). Στο πλαίσιο της διαβούλευσης για τη στρατηγική Ε.Ε. 2020 δίνεται έμφαση στην απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων, στην ενίσχυση της έρευνας, στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της καινοτομίας και στην ανάδειξη των Τ.Π.Ε. ως εργαλείου υποστήριξης αυτών των διαδικασιών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2009). Ωστόσο, ο τρόπος ένταξης των Τ.Π.Ε. στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών διαφέρει, καθώς οι Τ.Π.Ε. προσεγγίζονται άλλοτε ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο με αποκλειστικό στόχο την απόκτηση τεχνολογικών γνώσεων (τεχνοκρατικό μοντέλο), άλλοτε ως εργαλείο γνώσης, έρευνας και μάθησης που διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα στο πλαίσιο μιας ολιστικής και διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης (ολοκληρωμένο ή ολιστικό μοντέλο) και άλλοτε ως συνδυασμός των δύο αυτών προσεγγίσεων. Αυτή η τρίτη προσέγγιση χαρακτηρίζεται από τη διδασκαλία ενός αμιγούς μαθήματος γενικών γνώσεων πληροφορικής και την προοδευτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ως μέσου στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του προγράμματος σπουδών (πραγματολογικό μοντέλο) (Κόμης, 2004).

Στην ελληνική εκπαίδευση, η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. ξεκίνησε στα μέσα της δεκαετίας του '80 στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με εισαγωγή του μαθήματος της Πληροφορικής ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο και εξελίσσεται μέχρι σήμερα με τη διδασκαλία μαθημάτων Πληροφορικής σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ως εργαλείου στήριξης της μαθησιακής διαδικασίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Οι στρατηγικές ένταξης των Τ.Π.Ε. στην Ελληνική Εκπαίδευση συνοψίζονται σε τρία επίπεδα παρεμβάσεων: α) Σε μακρο-επίπεδο, το ΥΠΕΘ σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διαμόρφωσε το θεσμικό πλαίσιο και τις οργανωτικές προϋποθέσεις ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση με αξιοποίηση πόρων από την Ευρωπαϊκή Ένωση στο πλαίσιο συγχρηματοδοτούμενων προγραμμάτων (Β' και Γ' ΚΠΣ και ΕΣΠΑ). Στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ (2007-2013) έμφαση δόθηκε στον εξοπλισμό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με διαδραστικά συστήματα και φορητά εργαστήρια υπολογιστών, στη βελτίωση των δικτυακών υποδομών, στην ανάπτυξη και διάδοση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού και στη δημιουργία ψηφιακών πυλών πληροφόρησης και επικοινωνίας. β) Σε μεσο-επίπεδο, οριοθετήθηκε και θεσμοθετήθηκε το πλαίσιο ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα

σπουδών (ΕΠΠΣ, 1998· ΔΕΠΠΣ, 2001· ΑΠΣ, 2010). Συγχρόνως, υλοποιήθηκαν δράσεις όπως: η παραγωγή εκπαιδευτικού λογισμικού, η ανάπτυξη Διαδικτυακών κόμβων και υποδομών τηλεεκπαίδευσης, η προσαρμογή των σχολικών εγχειριδίων, καθώς και η επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. γ) Σε μικρο-επίπεδο, προσδιορίζονται οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις και οι διδακτικές μέθοδοι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι παράγοντες που αφορούν το μαθητή στο πλαίσιο εποικοδομητικών, μαθητοκεντρικών και συνεργατικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Παρά τις δυσκολίες ενσωμάτωσης των προκλήσεων που δημιουργούν οι Τ.Π.Ε., παρατηρείται σημαντική πρόοδος, καθώς ένας διαρκώς αυξανόμενος αριθμός εκπαιδευτικών υιοθετεί τις Τ.Π.Ε. ως εργαλείο που υποστηρίζει μία σειρά από καινотόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις κατά τη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Μουζάκης, 2011).

Η Πληροφορική, εκτός από γνωστικό αντικείμενο, αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο για την επίτευξη των καινοτομιών που προωθούνται από το Δ.Ε.Π.Π.Σ., όπου οι Τ.Π.Ε. θεωρούνται «εργαλεία» για την απόκτηση γνώσης, για εξατομικευμένη εκπαίδευση και δια βίου μάθηση. Βασικός σκοπός της εισαγωγής της Πληροφορικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι οι μαθητές «να έλθουν σε επαφή με τις διάφορες χρήσεις του υπολογιστή ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού-διερευνητικού εργαλείου (με τη χρήση «ανοικτού» λογισμικού διερευνητικής μάθησης) και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών» στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων (Ράπτης & Ράπτη, 2006, βλ. και Κυνηγός & Δημαράκη, 2002). Οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή ως «εργαλείο ανακάλυψης, δημιουργίας, έκφρασης, αλλά και ως νοητικό εργαλείο και ως εργαλείο ανάπτυξης της σκέψης» με το κατάλληλο λογισμικό: διερευνητικής μάθησης, προσομοίωσης, εκπαιδευτικών παιχνιδιών, αλληλεπιδραστικών πολυμέσων, γενικής χρήσης, κ.ά. Ειδικά για την υλοποίηση δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. προτείνει λογισμικό γενικής χρήσης (ζωγραφική, επεξεργασία κειμένου, βάσεις δεδομένων, λογιστικό φύλλο, γραφικά), εφαρμογές πολυμέσων, χρήση-ενημέρωση βάσεων δεδομένων, ηλεκτρονική βιβλιογραφία, αναζήτηση πληροφοριών από τον παγκόσμιο ιστό.

Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει κατάλληλα μαθησιακά περιβάλλοντα, τα οποία προωθούν δεξιότητες, όπως η ανακαλυπτική, η διερευνητική και η συνεργατική μάθηση. Για το σκοπό αυτό εντάσει τις Τ.Π.Ε. με στόχο την ανάπτυξη κριτικής και δημιουργικής σκέψης με την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων σύμφωνα με το μοντέλο της εποικοδομητικής/ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης (Π.Ι., 2007). Στο πλαίσιο αυτό δημιουργούνται νέοι ρόλοι, μεθοδολογίες και πρακτικές και υποστηρίζεται η καλλιέργεια σύνθετων δεξιοτήτων σκέψης, όπως η κριτική σκέψη και η λήψη αποφάσεων μέσα από τη διερεύνηση, τον πειραματισμό, την αναζήτηση, την αμφισβήτηση, την ανακάλυψη, τη συνεργασία, τη συμβολική έκφραση, την επικοινωνία και τη διαπραγμάτευση (Halpern, 2003). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιοποιούν τις δυνατότητες των Τ.Π.Ε. για την ενεργή συμμετοχή των μαθητών τους στη μαθησιακή διαδικασία, να γνωρίζουν τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά λογισμικά και τα

γενικά εργαλεία των Τ.Π.Ε., ώστε να επιλέγουν το καταλληλότερο στην κάθε διδακτική περίπτωση και να μπορούν να σχεδιάζουν νέες δραστηριότητες ή έστω να αξιοποιούν έτοιμες, κατάλληλα προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών τους. Σε κάθε περίπτωση, η ένταξη των Τ.Π.Ε. πρέπει να εστιάζει σε εναλλακτικές μορφές έκφρασης, διερεύνησης, οικοδόμησης και προσέγγισης της γνώσης (Papert 1993a&b·diSessa 1988· Hoyles, 1992) με την υποστήριξη «ανοικτών» εκπαιδευτικών μικρόκοσμων (Αργύρης, 2002).

Η ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται στη βάση των διαφόρων θεωριών μάθησης (Ράπτης & Ράπη, 2006) και ιδιαίτερα των γνωστικών και κοινωνικοπολιτιστικών θεωριών. Οι γνωστικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η μάθηση είναι μία διαδικασία κατασκευής της γνώσης και οι κοινωνικοπολιτισμικές ότι η μάθηση πραγματοποιείται μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με άλλα άτομα μέσα από κοινές δραστηριότητες. Σύμφωνα με τις αρχές αυτών των θεωριών, η μάθηση συντελείται με την οικοδόμηση και αναδόμηση των γνώσεων από τους ίδιους τους μαθητές μέσα από τη γνωστική σύγκρουση και τον αναστοχασμό. Η διδασκαλία είναι μία πράξη συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού, που έχει ρόλο διευκολυντικό και εμπνευστικό και των μαθητών του, που δρουν αυτόνομα σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Φραγκάκη, 2011). Σύμφωνα με την ανακαλυπτική μάθηση (Bruner, 1986) η μαθησιακή διαδικασία διευκολύνεται από την «ανακάλυψη» των επιστημονικών αρχών και δομών ενός γνωστικού αντικειμένου από τους μαθητές. Σύμφωνα με τον κοινωνικό εποικοδομισμό (Vygotsky, 1993) και τον προσωπικό εποικοδομισμό (Piaget, 1969) κάθε μαθητής οικοδομεί το δικό του νοητικό κόσμο με βάση τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες του μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του, τον εκπαιδευτικό και το εκπαιδευτικό και ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Η θεωρία της δραστηριότητας θέτει ως βασικό στοιχείο της τη δραστηριότητα των μαθητών, ως μια μορφή ενεργητικής μάθησης. Περαιτέρω, η θεωρία της εμπλαισιωμένης μάθησης (Lave & Wenger, 1971) ορίζει τη μάθηση ως μία διαδικασία σχετική με τις δραστηριότητες, το περιεχόμενο και το πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται, ενώ σύμφωνα με τη θεωρία της κατανεμημένης γνώσης, οι γνωστικοί πόροι μπορούν να διαμοιραστούν μεταξύ των μαθητών που μετέχουν σε ένα κοινωνικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τις κριτικές και οι μετασχηματιστικές προσεγγίσεις το περιεχόμενο της μάθησης συνδέεται με τον πραγματικό κοινωνικό κόσμο. Κεντρική έννοια στις θεωρίες αυτές είναι η «δράση» με στόχο το μακροπρόθεσμο κοινωνικό μετασχηματισμό. Ο κριτικός εποικοδομισμός επεκτείνεται στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο οικοδομείται η γνώση μέσω των Τ.Π.Ε. και ο κριτικός αναστοχασμός υποστηρίζει ότι μαθητές και εκπαιδευτικοί αποκτούν γνώσεις και ιδέες, που βοηθούν στις επιλογές τους για δράσεις και αποτελούν αφετηρίες αναστοχασμού πάνω σε αυτά που πράττουν τώρα ή έχουν ήδη πράξει, καθώς και όσα σκέφτονται να πράξουν. Αυτές οι θεωρητικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν την αυθεντική μάθηση για τη διαπραγμάτευση αυθεντικών προβλημάτων που εντάσσονται στο βιωματικό χώρο των μαθητών και έχουν νόημα γι' αυτούς (Κωστούλα-Μακράκη & Μακράκης, 2006).

Λαμβάνοντας υπόψη τις αρχές των γνωστικών, κοινωνικοπολιτιστικών και κριτικών

προσεγγίσεων, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν στη διδακτική διαδικασία «ανοικτά» εκπαιδευτικά λογισμικά έκφρασης, αναζήτησης και επικοινωνίας της πληροφορίας, τα οποία προάγουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και τις μεταγνωστικές τους ικανότητες. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν έναν πιο ενεργό και αλληλεπιδραστικό ρόλο, ενώ οι μαθητές δουλεύοντας ομαδοσυνεργατικά και υλοποιώντας σχέδια εργασίας, συλλέγουν πληροφορίες με τη βοήθεια των «ανοικτών» εκπαιδευτικών λογισμικών, τα οποία επιτρέπουν παρεμβάσεις, τροποποιήσεις και δημιουργία δραστηριοτήτων ανάλογα με τους στόχους της διδασκαλίας και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών (Φραγκάκη, 2011).

Οι Τ.Π.Ε. επιτρέπουν την υλοποίηση νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι οποίες συνάδουν περισσότερο με παιδοκεντρικές διαστάσεις και μπορούν να υλοποιήσουν τα σύγχρονα πορίσματα της μαθησιακής ψυχολογίας: ανακαλυπτική, διερευνητική μάθηση, μάθηση μέσα από πειραματισμό και μοντελοποίηση, συνεργατική, διαλογική και επικοινωνιακή μάθηση, ανάλυση, σύνθεση και παραγωγή γνώσης, κ.ά. Ο εκπαιδευτικός αξιοποιώντας τις Τ.Π.Ε. μπορεί να υλοποιήσει πολλές διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι οποίες οδηγούν σε διαφορετικές διδακτικομαθησιακές πρακτικές, περισσότερο μαθητοκεντρικές και θεματοκεντρικές (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., 2008).

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. υλοποιείται στο πλαίσιο ενός οργανωμένου και δομημένου τρόπου διδασκαλίας που ολοκληρώνεται σε σενάρια διδασκαλίας, τα οποία σχεδιάζονται με βάση τις αρχές των εποικοδομητικών και κοινωνικογνωστικών προσεγγίσεων για τη μάθηση, όπου ο μαθητής τοποθετείται στο επίκεντρο της διαδικασίας και αλληλεπιδρά με το περιεχόμενο, τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές του και την τεχνολογία. Στο πλαίσιο των σεναρίων διδασκαλίας, η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. εντάσσεται σε δραστηριότητες που προάγουν την αυτενέργεια, τη διερεύνηση, την επίλυση προβλημάτων, την αιτιολόγηση, τη διατύπωση συμπερασμάτων, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης (Μουζάκης, 2011).

Οι μαθητές ωφελούνται πολλαπλά μέσα από διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν τις Τ.Π.Ε., καθώς αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μάθησή τους συμμετέχοντας σε εργασίες και διαθεματικές δραστηριότητες, δραστηριοποιούνται σε πολλαπλά επίπεδα μέσα από ποικίλες δράσεις, μεταβαίνουν από τις καθημερινές έννοιες σε επιστημονικές έννοιες και συστήματα εννοιών και οικοδομούν τη γνώση θέτοντας ερωτήματα με ενδιαφέρον διερεύνησης, ανακάλυψης και ανάλυσης. Οπτικοποιούν και εξερευνούν ένα φαινόμενο με τη χρήση μικρόκοσμων, διαπραγματεύονται, πειραματίζονται, διατυπώνουν και ελέγχουν υποθέσεις, συνεργάζονται σε μία διαλογική προσέγγιση των ζητημάτων μέσα από μία ενεργητική εμπρόθετη προσέγγιση οικοδόμησης της γνώσης (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., 2008).

Η διδακτική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ως πολυδύναμα εργαλεία αναπτύσσει τα κίνητρα μάθησης των μαθητών (Mahdizadeh, Biemans & Mulder, 2008), την κριτική τους σκέψη (Lim, Teo, Wong, Khine, Chai & Divahara, 2003) και την αυτονομία τους (Claudia, Steil & Todesco, 2004). Οι έρευνες δείχνουν ότι οι Τ.Π.Ε. κινητοποιούν την προσοχή και την αντίληψη των μαθητών, πολλαπλασιάζουν τις δυνατότητες ανάκλησης πληροφοριακών στοιχείων, βοηθούν στην ερμηνευτική κατανόηση δεδομένων και φαινομένων, επιδρούν θετικά στην κατανόηση βασικών εννοιών διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά και οι Φυσικές Επιστήμες και αναπτύσσουν ανώτερες γνωστικές δεξιότητες μέσα από τη δημιουργία συνθηκών οικοδόμησης της νέας γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές (Crock et al., 2010).

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. επιτυγχάνεται σε ένα ολοκληρωμένο μαθησιακό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει διδακτικά σενάρια ή σενάρια διδασκαλίας. Ένα σενάριο διδασκαλίας ή διδακτικό σενάριο ή εκπαιδευτικό σενάριο, αποτελεί δομημένη οργάνωση της διδασκαλίας, η οποία αποτελείται από διαδοχικά βήματα που συνολικά αποβλέπουν στην οικοδόμηση της γνώσης (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010). Στο πλαίσιο της θεωρίας αυτής οι Τ.Π.Ε. αξιοποιούνται ως γνωστικά και διερευνητικά εργαλεία (Μικρόπουλος, 2006) παρέχοντας πολλαπλές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας αναπαριστώντας την πολυπλοκότητα του φυσικού κόσμου, δημιουργώντας αυθεντικές μαθησιακές καταστάσεις βασισμένες στην καθημερινή πραγματικότητα του μαθητή, υποστηρίζοντας τη συνεργατική μάθηση, καλλιεργώντας τον αναστοχασμό και εν τέλει την οικοδόμηση της γνώσης (Μπέλλου, 2011).

Στο παιδαγωγικό πλαίσιο ο όρος σενάριο διδασκαλίας χρησιμοποιείται για κάθε ολοκληρωμένη πρόταση διδασκαλίας προς τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο, τα τελευταία χρόνια ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για προτάσεις διδασκαλίας μαθημάτων διαφόρων γνωστικών αντικειμένων με αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010). Ως σενάριο θα μπορούσε να οριστεί μία δομημένη, πλήρης και εφαρμόσιμη διδακτική πρόταση, η οποία υλοποιείται με μία σειρά διδακτικών δραστηριοτήτων. Ο όρος «δομημένη» αναφέρεται στη μορφή του σεναρίου, η οποία είναι σαφής, διακρίνεται σε θεματικές ενότητες και στηρίζεται σε ένα μοντέλο συγγραφής σεναρίων. Ο όρος «πλήρης» αναφέρεται στο σύνολο των παιδαγωγικών και γνωστικών πτυχών της μαθησιακής διαδικασίας που προτείνει το σενάριο, ενώ ο όρος «εφαρμόσιμο» προσδιορίζει το πλαίσιο λειτουργίας και εφαρμογής του σεναρίου σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας.

Τα σενάρια και οι συνοδευτικές δραστηριότητες (φύλλα εργασίας) προϋποθέτουν οικονομημένο και οργανωμένο σχεδιασμό, σαφή και ευδιάκριτη δομή και ισορροπημένη αξιοποίηση των μέσων και εργαλείων μάθησης. Είναι αναγκαίο να προωθούν τις συνεργατικές δραστηριότητες, να ενισχύουν την κατευθυνόμενη ανακάλυψη και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και να υποστηρίζουν την οικοδόμηση της νέας γνώσης με βάση τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και εμπειρίες τους. Πρέπει να διατυπώνουν με σαφήνεια τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους, να επιμένουν στο διερευνητικό χαρακτήρα της μάθησης, να συνάδουν με τις διδακτικές

προσεγγίσεις που πηγάζουν από τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και να προσφέρονται για αξιολόγηση. Βασικός σκοπός ενός εκπαιδευτικού σεναρίου που αξιοποιεί τις Τ.Π.Ε. είναι να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες στη συλλογή και επεξεργασία δεδομένων και στη χρήση τους για την επίλυση προβλημάτων. Επειδή οι δραστηριότητες των σεναρίων υλοποιούνται ομαδικά, ένας δεύτερος, επίσης σημαντικός, σκοπός είναι η κοινωνικοποίηση και η καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος στους μαθητές. Περαιτέρω, η οργάνωση εκπαιδευτικών σεναρίων με Τ.Π.Ε. αποσκοπεί στην εμπλοκή διαφόρων γνωστικών περιοχών και διαφορετικής φύσης παραγόντων στην εκμάθηση και διδασκαλία μιας διδακτικής ενότητας και συμβάλλει στην αναβάθμιση της διδακτικής πρακτικής, της εξομάλυνσης δυσκολιών κατανόησης και της μαθησιακής επικοινωνίας (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., 2008).

Εν κατακλείδι, στο σύγχρονο σχολείο ο ρόλος της χρήσης των Τ.Π.Ε. πρέπει να είναι διττός: αφενός να αποτελέσουν αφορμή για να επανεξετάσουν οι εκπαιδευτικοί τη διδακτική πρακτική τους και αφετέρου να συντελέσει στην υλοποίηση ποιοτικότερης μάθησης. Απώτερος σκοπός της διδακτικής χρήσης των ΤΠΕ είναι η αναμόρφωση της παραδοσιακής εκπαιδευτικής πρακτικής και η μετάβαση προς διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας, κυρίως μαθητοκεντρικούς, οι οποίοι θα επιφέρουν ποιοτικότερη μάθηση.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αργύρης, Μ. (2002). «Διερευνητική μάθηση με χρήση υπολογιστικών εργαλείων: Μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας». Στο Κυνηγός Χ. & Δημαράκη Ε. (επιμ.), *«Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγική αξιοποίηση της σύγχρονης τεχνολογίας για τη μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής πρακτικής»*. Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα.
- Ευρωπαϊκή Ένωση (2005). Η στρατηγική i2010 – Ευρωπαϊκή κοινωνία της πληροφορίας για την ανάπτυξη και την απασχόληση», COM(2005) 229. Ανάκτηση από:
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0229:FIN:EL:PDF>
- Ευρωπαϊκή Ένωση (2009). Διαβούλευση για τη μελλοντική στρατηγική ΕΕ 2020, COM (2009) 647. Ανάκτηση από:
http://ec.europa.eu/dgs/secretariat_general/eu2020/docs/com_2009_647_el.pdf
- Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ν. Τεχνολογιών.
- Κυνηγός, Χ. & Δημαράκη, Ε. (2002). *Νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα: Παιδαγωγικά αξιοποιήσιμες εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στη γενική παιδεία*. Στο Κυνηγός Χ. & Δημαράκη Ε. (επιμ.): *«Νοητικά εργαλεία και πληροφορικά μέσα»*. Εκδόσεις Καστανιώτη. Αθήνα.

- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2006). *Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση για ένα Βιώσιμο Μέλλον*. Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης: Media.
- Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μικρόπουλος, Τ. Α. & Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Μουζάκης, Χ. (2011). Ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία: διεθνής και ελληνική εμπειρία. Στο *Πληροφορική και Εκπαίδευση: Νοηματοδοτημένη μάθηση και γνωστικά εργαλεία: τεχνολογική προσέγγιση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανάκτηση από:
http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98749/mod_resource/content/5/8.%20MEIZON_ICTinEducation.pdf
- Μπέλλου, Ι. (2011). Παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Στο *Πληροφορική και Εκπαίδευση: Νοηματοδοτημένη μάθηση και γνωστικά εργαλεία: τεχνολογική προσέγγιση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανάκτηση από:
http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98749/mod_resource/content/5/8.%20MEIZON_ICTinEducation.pdf
- Π.Ι. (2007). ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΓΕΝΙΚΟΥ ΜΕΡΟΥΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Β' Επιπέδου. Έργο «Επιμόρφωση Εκπ/κών στη χρήση και αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην Εκπ/κή Διαδικασία». Παραδοτέο 4.1.5α.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Τόμος Α' Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ (2008). *Πρόγραμμα επιμόρφωσης σε εκπαιδευτικό λογισμικό. Κλάδος: Δάσκαλοι ΠΕ70. «Οι Τ.Π.Ε. στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση»*. Αθήνα.
- Φραγκάκη, Μ. (2011). Θεωρίες μάθησης και ΤΠΕ. Στο *Πληροφορική και Εκπαίδευση: Νοηματοδοτημένη μάθηση και γνωστικά εργαλεία: τεχνολογική προσέγγιση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανάκτηση από:
http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98749/mod_resource/content/5/8.%20MEIZON_ICTinEducation.pdf

Ξενογλώσση Βιβλιογραφία

- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Claudia, M., Steil, A., & Todesco, J. (2004). Factors influencing the adoption of the Internet as a teaching tool at foreign language schools. *Computers & Education*, 42(4), 353-374.
- Crook, C., Harrison, C., Farrington-Flint, L., Tomás, C. & Underwood, J. (2010). *The Impact of Technology: Value-added classroom practice*. Coventry: Becta. Ανάκτηση από: <http://www.ictliteracy.info/rf.pdf/impact-digital-tech.pdf>
- diSessa, A. (1988). "What will it mean to be educated in 2020?" *Technology and education: Looking towards 2020* (Nickerson R. & Zodhiates P.). Hilldale.
- Halpern, D. (2003). *Thought and Knowledge*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoyles, C. (1992). "Computer-based microworlds: A radical vision or a Trojan mouse?" ICME 7. University of Laval Canada.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Lim, C. P., Teo, Y. H., Wong, P., Khine, M. S., Chai, C. S. & Divaharan, S. (2003). Creating a conducive learning environment for the effective integration of ICT: Classroom management issues. *Journal of Interactive learning Research*, 14(4), 405-423.
- Mahdizadeh, H., Biemans, H., & Mulder, M. (2008). Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers. *Computers and Education*, 51(4), 142-154.
- Papert, S. (1993a). *Mind-Storms: Children, Computers and Powerful Ideas in the Age of the Computer*. Basic Books.
- Papert, S. (1993b). "The Children's Machine. Rethinking School in the age of the Computer". Basic Books.
- Piaget, J. (1969). *The Mechanisms of Perception*. London: Rutledge & Kegan Paul.
- Vygotsky, L. S. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

**Διδακτική πρόταση για τη Μελέτη Περιβάλλοντος Α΄ Δημοτικού
«Οι φίλοι μας τα ζώα»**

Ελευθεριώτη Διονυσία, Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Δ.Σ. Ροδοδάφνης-Αιγίου

ΤΙΤΛΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ «Οι φίλοι μας τα ζώα»

ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ Μελέτη Περιβάλλοντος, Γλώσσα (προφορική έκφραση), ΤΠΕ, Εικαστικά

ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Οι μαθητές έχουν αρκετές γνώσεις για τα ζώα, κατοικίδια, του αγρού, του δάσους, της θάλασσας, αφού το ανάγλυφο της περιοχής- ανάμεσα σε βουνό και θάλασσα- τους φέρνει σε καθημερινή επαφή με πολλά και διαφορετικά είδη ζώων.

ΣΤΟΧΟΙ

Γενικός στόχος: Οι μαθητές να γνωρίσουν τα ζώα του τόπου τους.

Ειδικότεροι στόχοι:

α) Ως προς το γνωστικό αντικείμενο: Οι μαθητές θα πρέπει (Α΄ Δημοτικού – Τα ζώα του τόπου μου, βιβλίο δασκάλου ΟΕΔΒ ,σελ. 97-101):

- Να αναγνωρίζουν ζώα που ζουν στον τόπο τους και να τα συσχετίζουν με το περιβάλλον στο οποίο ζουν (αγρόκτημα, θάλασσα, δάσος, σπίτι).
- Να ονομάζουν και να περιγράφουν γνωστά ζώα της περιοχής τους.
- Να ονομάζουν τα μέρη του ζώου (κεφάλι, πόδια, ουρά).
- Να διακρίνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των ζώων, να τα ταξινομούν σε ομάδες ή οικογένειες και να ξεχωρίζουν το διαφορετικό ζώο από μια ομάδα με κοινά χαρακτηριστικά.
- Να διακρίνουν τα ζώα σε άγρια και κατοικίδια.
- Να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στα ζώα, ιδιαίτερα ως προς αυτά που απειλούνται με εξαφάνιση.
- Να συνεργάζονται σε ομάδες για την επίτευξη δραστηριοτήτων.

β) Ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών: Οι μαθητές θα πρέπει:

- Να εξοικειωθούν με τη χρήση του Η/Υ, να αξιοποιούν το διαδίκτυο και τα λογισμικά Inspiration, Kidspiration, HotPotatoes, TuxPaint, Revelation Natural Art.
- Να εξασκηθούν σε δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στην επιστημονική έρευνα (παρατήρηση, σύγκριση, ερμηνεία, εμβάθυνση και διερεύνηση).
- Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα την ευαισθητοποίησή τους ως προς το μάθημα της Μελέτης

Περιβάλλοντος.

γ) Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία: Οι μαθητές θα πρέπει:

- Να αποκτήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, επικοινωνίας και συνεργατικής μάθησης.
- Να αναπτύξουν αυτενέργεια και να μάθουν να οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση.
- Να αναπτύξουν την ικανότητα της κρίσης, της καταγραφής και της συλλογής δεδομένων.
- Να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις και να συνθέτουν μέσα από αυτές καινούριες προτάσεις.

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Για την υλοποίηση του σεναρίου απαιτούνται:

- Σχολικά εγχειρίδια (βιβλίο και τετράδιο εργασιών μαθητή), φύλλα εργασίας.
- Προβολέας, πίνακας μαρκαδόρου
- Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
- Εκτυπωτής
- Το σενάριο υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ χρησιμοποιώντας:
- Λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στη Γλώσσα Α΄ Δημοτικού.
- Λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης (Inspiration, Kidspiration)
- Λογισμικά ζωγραφικής (TuxPaint, Revelation Natural Art)
- Λογισμικό δημιουργίας αντιστοίχισης (HotPotatoes)
- Διαδίκτυο (διάφορες ιστοσελίδες)

Ειδικότερα:

α) Τα Kidspiration και Inspiration είναι λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης ανοιχτού χαρακτήρα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία ανίχνευσης πρότερων γνώσεων και ως γνωστικά εργαλεία για την οικοδόμηση εννοιών και γνώσεων.

β) Το TuxPaint και το Revelation Natural Art είναι προγράμματα ζωγραφικής εύκολα στην κατανόηση και στη χρήση τους με κατάλληλα προσαρμοσμένη διεπιφάνεια χρήσης στις ανάγκες των μικρών μαθητών που τους ωθεί στην ενεργητική δράση και καλλιεργεί τη δημιουργική τους σκέψη.

γ) Το HotPotatoes είναι ένα πρόγραμμα ανοιχτού λογισμικού για τη δημιουργία ασκήσεων διαφόρων τύπων με δυνατότητα χρήσης μέσω internet ή υπολογιστή. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, αφού κατακτήσουν τη γνώση, να τη χρησιμοποιήσουν «παίζοντας» και έτσι τελικά να την εδραιώσουν.

δ) Το διαδίκτυο αποτελεί ένα εξαιρετικό γνωστικό εργαλείο – πηγή γνώσης για τους μαθητές, καθώς μέσω της εξερεύνησης μπορούν να ανακαλύψουν και να οικοδομήσουν τη γνώση.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: (8) διδακτικές ώρες

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Οι κυριότερες νέες γνώσεις αυτής της ενότητας είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τα ζώα του τόπου τους. Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή, οι μαθητές πρέπει να είναι ικανοί:

α) να αναγνωρίζουν και να ενδιαφέρονται για τα ζώα του άμεσου περιβάλλοντός τους, β) να διακρίνουν την ποικιλομορφία των ζώων και γ) να κάνουν απλές ταξινομήσεις.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της διδασκαλίας της νέας γνώσης είναι να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός τα νοητικά μοντέλα που έχουν ήδη διαμορφώσει οι μαθητές για το υπό διδασκαλία θέμα. Είναι αποδεκτό από την εκπαιδευτική κοινότητα το γεγονός ότι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν ό,τι διαβάζουν, επηρεάζεται από τα δικά τους ερμηνευτικά σχήματα, τα οποία έχουν κατασκευάσει συσχετίζοντας αυτά που ήδη γνωρίζουν με αυτό που διαβάζουν και γι' αυτό μπορεί να δίνουν διαφορετικές ερμηνείες από αυτές που προσδοκά ο εκπαιδευτικός. Επομένως, είναι απαραίτητο, πριν από τη διαδικασία δόμησης νέας γνώσης, να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τις πρότερες αντιλήψεις των μαθητών του για το διδασκόμενο θέμα.

Στο βιβλίο δασκάλου (Μελέτη Περιβάλλοντος Α΄ Δημοτικού –Τα ζώα του τόπου μου, σελ. 97) αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός παρακινεί τα παιδιά σε διάλογο και ενθαρρύνει την ελεύθερη έκφραση των απόψεών τους συγκεντρώνοντας τις προϋπάρχουσες ιδέες και γνώσεις τους. Οι προϋπάρχουσες ιδέες των παιδιών αναδεικνύουν τον τρόπο σκέψης τους και μπορεί να αποτελέσουν για το δάσκαλο πηγές γνώσης και άξονες δόμησης του μαθήματος.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΜΕ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Το προτεινόμενο σενάριο είναι συμβατό με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ , εφόσον αποτελεί θέμα διδακτικής ενότητας του αντίστοιχου μαθήματος και οι στόχοι που τίθενται άπτονται του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος (ΥΠΕΠΘ/Π.Ι., 2003:307) .

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΑΞΗΣ

Το σενάριο υλοποιήθηκε εντός της σχολικής τάξης, καθώς το εργαστήριο πληροφορικής δεν είναι διαθέσιμο. Η οργάνωση της τάξης πήρε τρεις βασικές μορφές: εργασία με το σύνολο της τάξης, εργασία σε ομάδες και ατομική εργασία.

Εργασία με το σύνολο της τάξης: Οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά στα ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1Α και 1Β και ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5.

Εργασία σε ομάδες: Οι 8 μαθητές χωρίστηκαν σε 2 ομάδες. Κάθε ομάδα είχε 4 μαθητές. Ως ομάδες δούλεψαν στα υπόλοιπα φύλλα εργασίας που αναφέρονται παρακάτω στην αντίστοιχη ενότητα στα λογισμικά που αναφέρονται. Αν και οι μαθητές έρχονταν για πρώτη φορά σε επαφή με αυτού του είδους την εργασία, μετά από σύντομη παρουσίαση των εργαλείων του κάθε λογισμικού, εξοικειώθηκαν γρήγορα και δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερα προβλήματα στο χειρισμό τους.

Ατομική εργασία: Το κάθε μέλος της ομάδας εργάστηκε ατομικά κυρίως στις δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου και του τετραδίου εργασιών. Έτσι μέσα στην ομάδα υπήρχε ένας καταμερισμός εργασίας.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Οι σύγχρονες αντιλήψεις θεωρούν τη διδασκαλία μια διαδικασία κατά την οποία, με τις κατάλληλες ενέργειες του δασκάλου και τη δημιουργία απαραίτητων συνθηκών, δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να παράγει κι αυτός τη γνώση. Το συγκεκριμένο σενάριο στηρίζεται στη θεωρία του εποικοδομισμού (Piaget), όπου ο μαθητής οικοδομεί τη γνώση ταξινομώντας και κατηγοριοποιώντας τα ζώα σε ομάδες, αλληλεπιδρώντας έτσι με το υλικό περιβάλλον (εκπαιδευτικό λογισμικό), τους συμμαθητές του και τον εκπαιδευτικό που έχει ρόλο εμπυχωτή και καθοδηγητή. Επίσης, στηρίζεται στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης (Vygotsky), σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής δημιουργεί ένα σύνολο γνώσεων με τη βοήθεια του περιβάλλοντος και όχι μόνος του. Οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση σε όλες τις μορφές και ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Σε αυτή την περίπτωση ο υπολογιστής γίνεται στα χέρια τους εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης.

Η διδασκαλία με τη χρήση των νέων τεχνολογιών ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας, ως γνωστικό-διερευνητικό μέσο διδασκαλίας και ως εργαλείο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών (Ράπτης & Ράπτη, 2006) ευνοεί παιδαγωγικούς στόχους, όπως: κατάρτιση, ανάπτυξη γνώσης, αξιοποίηση φαντασίας και διερεύνηση θεμάτων (Ματσαγούρας, 2000). Μέσω του Η/Υ ο μαθητής μπορεί να έχει πρόσβαση σε επιστημονικές πληροφορίες και μοντέλα γνώσης τη στιγμή που τα χρειάζεται.

Το συγκεκριμένο σενάριο είναι ενδιαφέρον αλλά και χρήσιμο, γιατί με αυτό μπορούμε να πετύχουμε ό,τι δεν μπορούμε με την παραδοσιακή διδασκαλία. Στόχος του σεναρίου εκτός των άλλων, είναι να αναπτύξει στους μαθητές δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες, όπως η κατανόηση, η εκτέλεση οδηγιών, ο χειρισμός λογισμικού και διαδικτύου. Ένα σημαντικό στοιχείο είναι ότι ο μαθητής συμμετέχει ενεργά στην παιδευτική διαδικασία, είναι σε θέση να παρατηρεί, να σχεδιάζει και να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, ενώ ο ρόλος του δασκάλου σε αυτή τη φάση είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός και διορθωτικός.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

Προετοιμασία


Οι μαθητές έρχονται σε πρώτη επαφή με τους Η/Υ. Κάποιοι είναι ήδη εξοικειωμένοι από το οικογενειακό τους περιβάλλον, ενώ άλλοι τους γνωρίζουν ελάχιστα. Έτσι γίνεται μια συνολική παρουσίαση του Η/Υ με όλα τα βασικά εργαλεία του και τη χρήση τους. Χωρίζονται σε δύο (2) ομάδες των τεσσάρων (4) ατόμων κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η κάθε ομάδα να είναι ομοιογενής ως προς το φύλο και την εξοικείωσή τους με τους Η/Υ. Γίνεται σύντομη επίδειξη των λογισμικών Kidspiration, Inspiration, TuxPaint, Revelation Natural Art και δίνονται οδηγίες χρήσης. Να σημειωθεί εδώ ότι, επειδή οι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει ακόμη το μηχανισμό ανάγνωσης, οι οδηγίες και οι εκφωνήσεις των φύλλων εργασίας δίνονται προφορικά από τη δασκάλα.

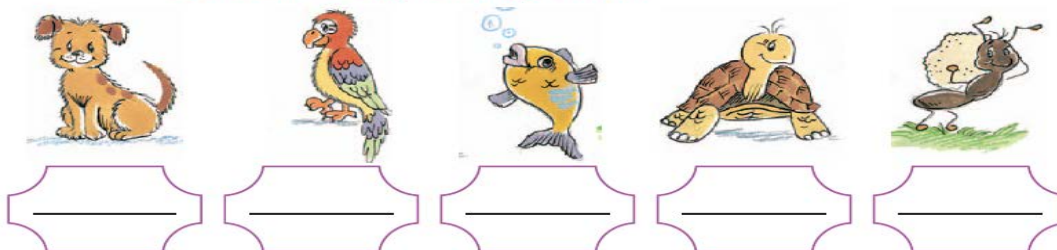
1^η Διδακτική ώρα

Με αφορμή τις αναφορές που έχουν γίνει στο βιβλίο Γλώσσας-Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες-σε διάφορα ζώα (παπί, σαλιγκάρι, αχινός, κότα) δίνεται το ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1Α, το οποίο είναι ημιδομημένος εννοιολογικός χάρτης με την κύρια ιδέα «ΖΩΑ (πού ζουν)», όπου γίνεται καταγραφή των πρότερων ιδεών των μαθητών. Ακολουθεί συζήτηση για τα χαρακτηριστικά (μέρη) των ζώων και δίνεται το ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1Β, στο οποίο ζητείται από τους μαθητές να τοποθετήσουν τα μέρη σε δοσμένα ζώα.

2η Διδακτική ώρα

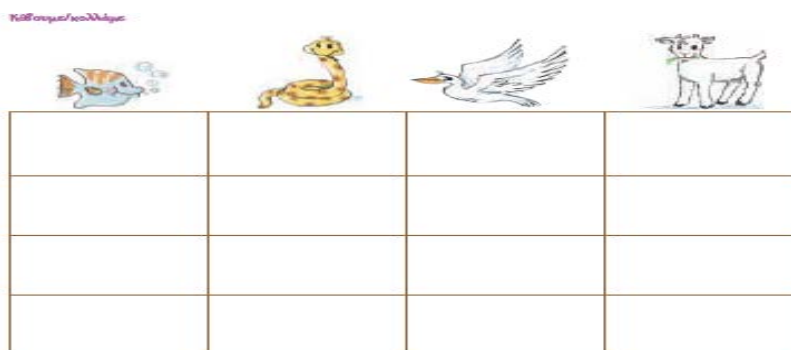
Γίνεται συζήτηση με τους μαθητές για τα χαρακτηριστικά των ζώων με αναφορά στο βιβλίο (Μελέτη Περιβάλλοντος, ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» σελ. 135) και στη συνέχεια καλούνται να δώσουν έναν ορισμό για κάθε οικογένεια ζώων. Δίνεται η άσκηση 7 (σελ. 47) του Τετραδίου Εργασιών.

7.  Δίνουμε σε κάθε ζώο το όνομα της οικογένειάς ή της ομάδας στην οποία ανήκει. Γράφουμε σε κάθε καρτέλα το όνομα που ταιριάζει.
Θηλαστικό, Πουλί, Ερπετό, Ψάρι, Έντομο.



Ακολουθεί νέα δραστηριότητα σχετική με τη νέα γνώση, ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2Α, κατά την οποία οι μαθητές ταξινομούν ζώα στις οικογένειές τους. Για εμπέδωση όσων διδάχτηκαν τις προηγούμενες ώρες, δίνεται επαναληπτική άσκηση (ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2Β). Μέσα από τη δραστηριότητα «Βρείτε το διαφορετικό ζώο» οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν το ζώο που δεν έχει σχέση με τα υπόλοιπα, δεν ανήκει στην

οικογένεια ή κατηγορία που βρίσκεται και να το τοποθετήσουν σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Συμπληρωματικά στο τέλος αυτής της διδακτικής ώρας δίνουμε στους μαθητές την άσκηση 3 «Οι οικογένειες των ζώων» από το βιβλίο Μελέτη Περιβάλλοντος (σελ. 134). Αφού κόψουν από τη σελίδα 155 εικόνες ζώων, τις κολλούν τοποθετώντας τα ζώα στην οικογένεια που ανήκουν.



3^η Διδακτική ώρα

Γίνεται μια πρώτη γνωριμία των μαθητών με το διαδίκτυο. Αναζητούν στη GOOGLE τη φράση «Φωνές ζώων» (ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3) και από την ιστοσελίδα <http://www.youtube.com/watch?v=wttEkBA5eQ> ακούνε το τραγούδι «Φωνές των ζώων» από τη Θεία Λένα. Στη συνέχεια οι μαθητές ακολουθώντας τις οδηγίες αναζητούν στη GOOGLE τη φράση «Οι μύθοι του Αισώπου» και από την ιστοσελίδα www.youtube.com/watch?v=OvbneQgcK9U η κάθε ομάδα επιλέγει ένα μύθο που της αρέσει και τον παρακολουθούν όλοι μαζί, σε μικρού μήκους ταινίες κινουμένων σχεδίων. Στο τέλος της διδακτικής ώρας μοιράζεται στα παιδιά φυλλάδιο με τα λόγια του τραγουδιού «Φωνές ζώων» που άκουσαν και τους ζητείται να το εικονογραφήσουν με τα ζώα των οποίων οι φωνές ακούγονται στο τραγούδι.

4^η Διδακτική ώρα

Οι μαθητές έχουν αποκομίσει μια συνολική εικόνα για τα ζώα από τις προηγούμενες διδακτικές ώρες. Έτσι τους ζητείται να δημιουργήσουν μια ζωγραφιά με ζώα στο φυσικό τους περιβάλλον (ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4). Η κάθε ομάδα θα επιλέξει το δικό της θέμα, το οποίο θα αποδώσει μέσα από το λογισμικό Revelation Natural Art.

5^η Διδακτική ώρα

Με αφορμή τη συζήτηση για τα ζώα και το περιβάλλον που ζουν, την προσαρμογή τους σ' αυτό και τους τρόπους προφύλαξης από τους εχθρούς τους, (βιβλίο μαθητή, σελ. 135), γίνεται η ερώτηση: «Ποια ζώα δεν βλέπουμε το χειμώνα;» Η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από τα ζώα που αποδημούν ή πέφτουν σε χειμέρια νάρκη.

Στη συνέχεια δίνεται το ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5. Οι μαθητές χρησιμοποιώντας το λογισμικό Γλώσσας για τις Α'-Β' τάξεις του Π.Ι. και συγκεκριμένα το παράθυρο της Κοκκινোসκουφίτσας, επιλέγουν και τοποθετούν τα ζώα που πρέπει στο χιονισμένο δάσος μαζί με τη Κοκκινোসκουφίτσα.

6^η Διδακτική ώρα

Δίνεται στους μαθητές το ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6, με το οποίο αναζητούν στη GOOGLE τη φράση «μικρός αναγνώστης». Ακολουθώντας τα βήματα που περιγράφονται, βρίσκουν, επιλέγουν και ακούν την ιστορία «Ο μαύρος Κότσυφας και ο άσπρος Γλάρος». Έπειτα ακολουθεί συζήτηση με θέμα τη διαφορετικότητα.

7^η Διδακτική ώρα

Ζητείται από τους μαθητές να προσπαθήσουν να φτιάξουν μια δική τους εικονογράφηση για την ιστορία του Μαύρου κότσυφα και του Άσπρου γλάρου που άκουσαν την προηγούμενη διδακτική ώρα, χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα ζωγραφικής TuxPaint. Τους δίνεται το ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 7.

8^η Διδακτική ώρα

Στην τελευταία διδακτική ώρα οι μαθητές εκτελούν μία δραστηριότητα με τη χρήση του λογισμικού HotPotatoes. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα από τα δύο φύλλα που περιέχονται στο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 8. Με τη διαδικασία «σύρε κι άσε» αντιστοιχίζουν φωτογραφίες ζώων με το όνομά τους.


Προστιθέμενη παιδαγωγικά αξία από τη χρήση των ψηφιακών πόρων:

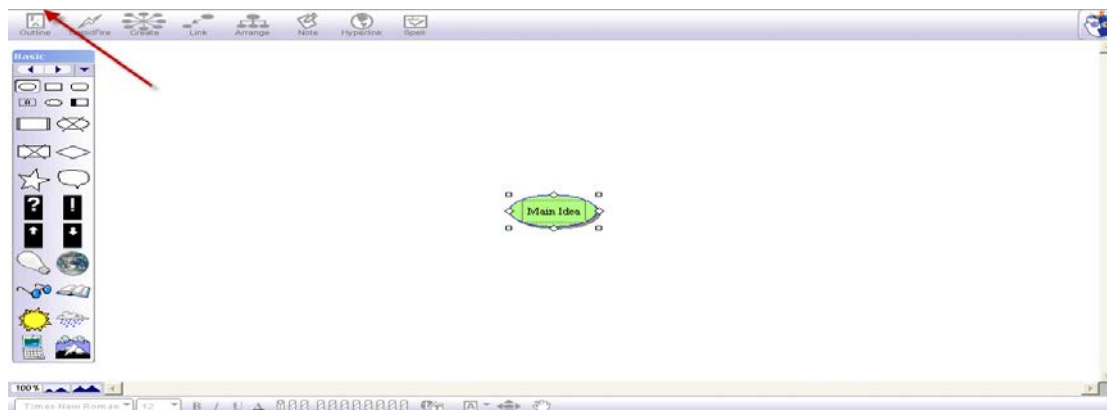
- Ενασχόληση όλων των μαθητών με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο αλλά με διαφορετικό τρόπο (αναζήτηση πληροφορίας, χρήση πολλαπλών πηγών).
- Παροχή κινήτρων για αυτόνομη αλλά και συνεργατική μάθηση.
- Εξοικείωση των μαθητών με το ενεργητικό και το διερευνητικό μοντέλο μάθησης, απόκτηση δεξιοτήτων συνεργατικής μάθησης και εξάσκηση σε δεξιότητες επιστημονικής έρευνας (παρατήρηση, επιλογή και καταγραφή χρήσιμων πληροφοριών, σύγκριση και ερμηνεία).
- Προσέγγιση των ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης με αξιοποίηση των λογισμικών TuxPaint και Revelation Natural Art για δημιουργική έκφραση, Inspiration και Kidspiration για οικοδόμηση της γνώσης- μάθησης μέσω πολλαπλών αναπαραστάσεων και «HotPotatoes» για εδραίωση γνώσεων με παιχνιδώδη και ευχάριστο τρόπο.


ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Δόθηκαν τα παρακάτω φύλλα εργασίας:

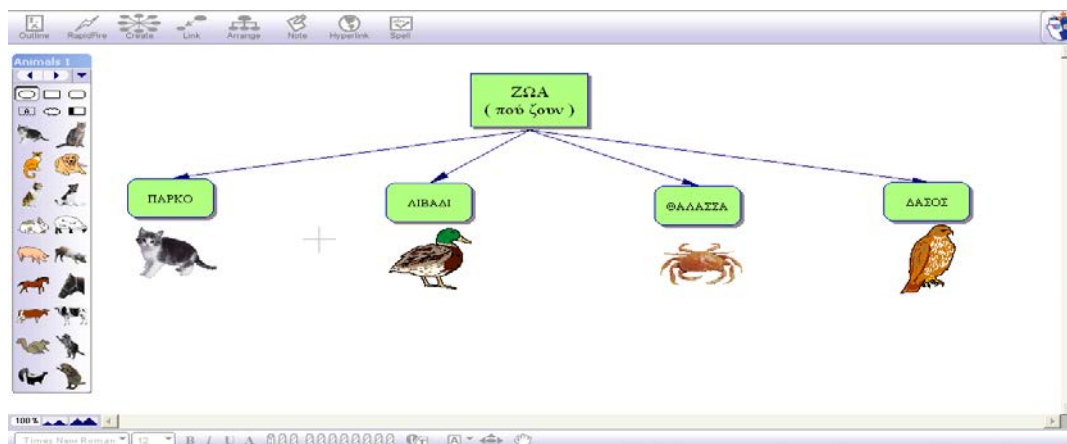
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1Α



Βρείτε στην επιφάνεια εργασίας το εικονίδιο  Πατήστε δυο φορές με το ποντίκι πάνω σε αυτό. Εμφανίζεται στην οθόνη κάτω η παρακάτω εικόνα.




Πατήστε με τη μύτη του ποντικιού πάνω στο εικονίδιο  και ανοίξτε το **ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1**. Θα εμφανιστεί η ακόλουθη εικόνα :

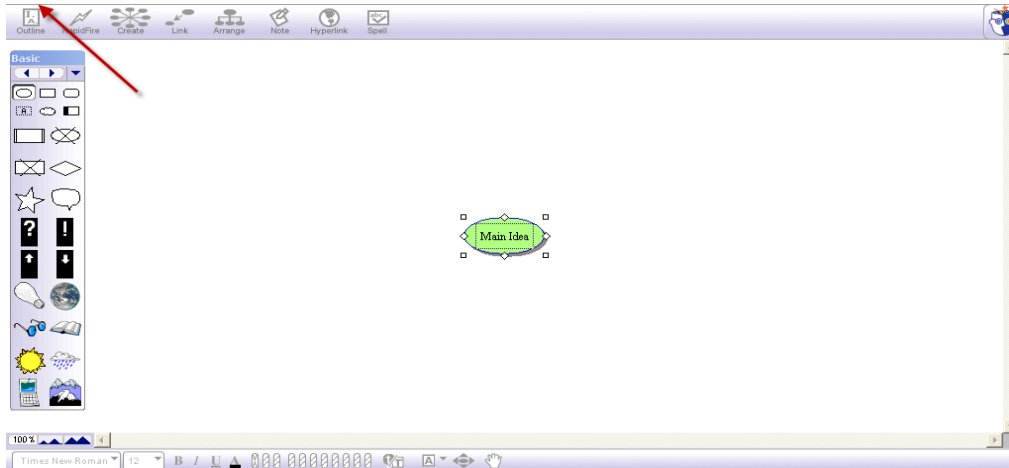


Αναζητήστε στη βιβλιοθήκη αριστερά, ζώα και ταξινομήστε τα σύμφωνα με τις κατηγορίες που βλέπετε. Θα πατήσετε με το ποντίκι πάνω σε κάθε ζώο που επιλέγετε και κρατώντας πατημένο το αριστερό κουμπί του ποντικιού, σύρετε κάθε εικόνα κάτω από την αντίστοιχη κατηγορία.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1Β



Βρείτε στην επιφάνεια εργασίας το εικονίδιο  Πατήστε δυο φορές πάνω στο εικονίδιο με τη μύτη του ποντικιού. Εμφανίζεται στην οθόνη κάτω η παρακάτω εικόνα.



Πατήστε με τη μύτη του ποντικιού πάνω στο εικονίδιο **File** και ανοίξτε το **ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1β**. Θα εμφανιστεί η παρακάτω εικόνα .

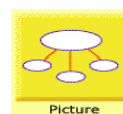


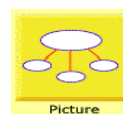
Πατήστε με το ποντίκι πάνω στα πράσινα πλαίσια. Κρατήστε πατημένο το ποντίκι πάνω τους και σύρετέ τα πάνω στα αντίστοιχα μέρη του σώματος του κάθε ζώου .

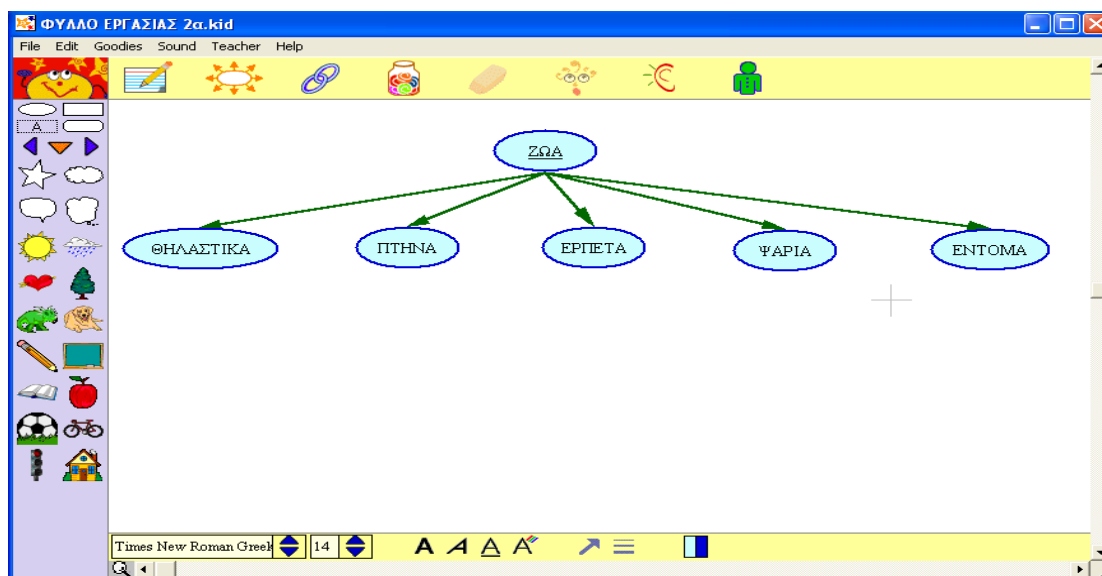
ΦΥΛΛΟΕΡΓΑΣΙΑΣ 2^Α




Βρείτε στην επιφάνεια εργασίας το εικονίδιο **Kidspiration**. Στην οθόνη θα εμφανιστεί η εικόνα:




Με τη μύτη του ποντικιού πατήστε πάνω στο εικονίδιο  Πατήστε πάνω στο εικονίδιο **File** και βρείτε το **ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2Α** Όταν εμφανιστεί η εικόνα :

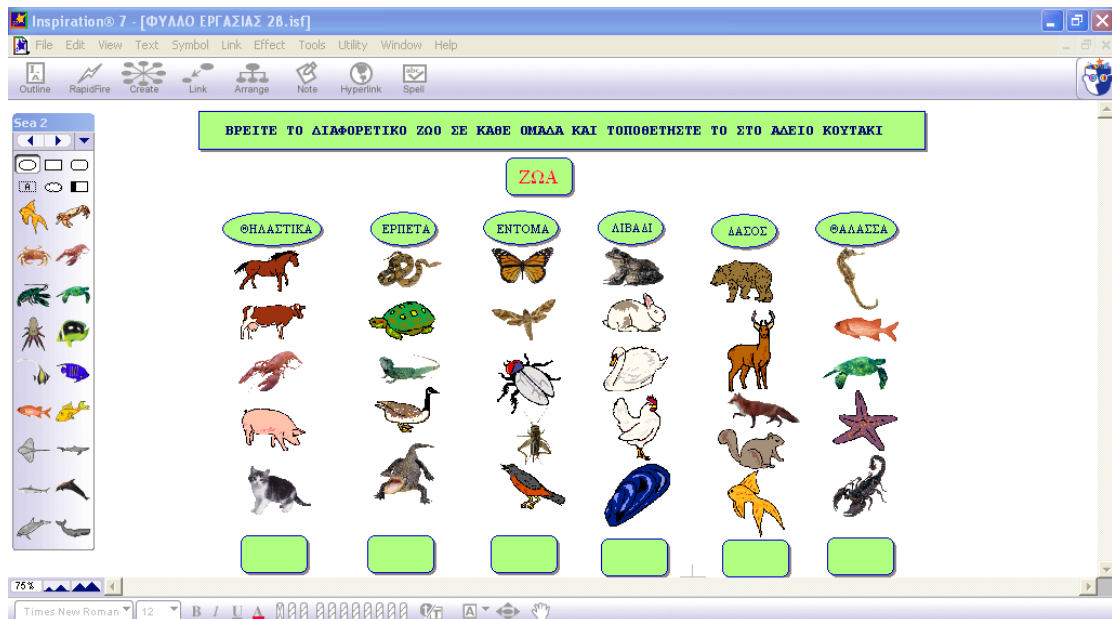


Χρησιμοποιώντας τα βέλη  βρείτε ζωάκια στη βιβλιοθήκη. «Τσιμπήστε» με το ποντίκι διάφορα ζώα και ταξινομήστε τα στην ανάλογη οικογένεια.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2Β




Βρείτε στην επιφάνεια εργασίας το εικονίδιο  και κάντε διπλό κλικ με το ποντίκι πάνω του. Με τη διαδικασία που περιγράψαμε στο **ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1** βρείτε το **ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2β**. Στην οθόνη θα εμφανιστεί η εικόνα :

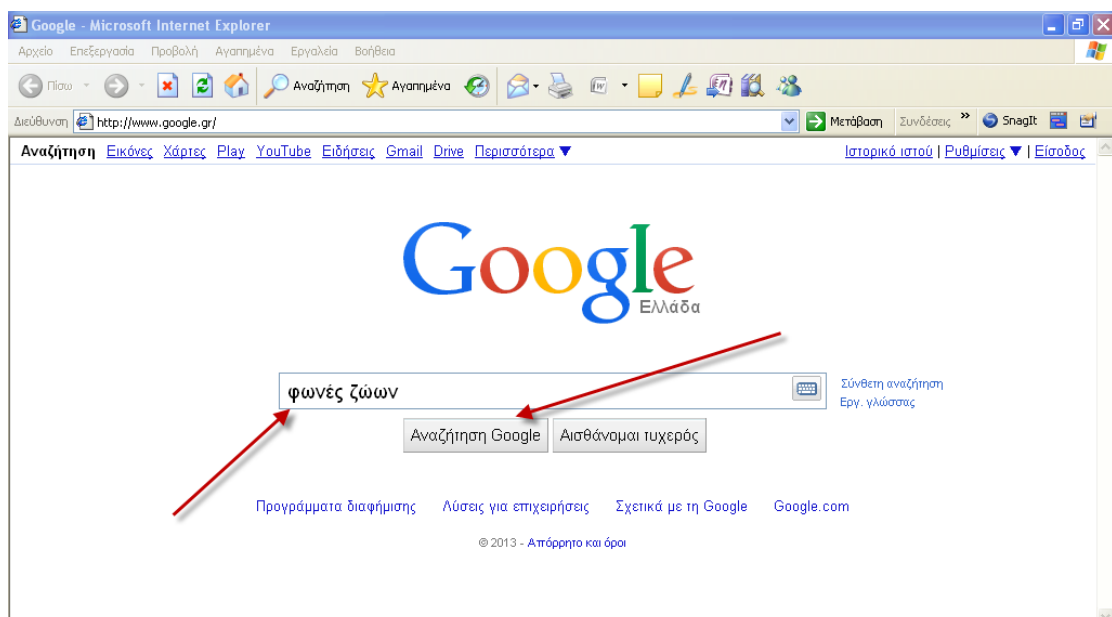


Βρείτε σε κάθε ομάδα το διαφορετικό ζώο (αυτό που δεν ανήκει σε αυτήν) και πατήστε με τη μύτη του ποντικιού πάνω του. Κρατώντας το ποντίκι πατημένο σύρετε το ζωάκι που επιλέξατε και βάλτε το πάνω στο άδειο κουτάκι που βρίσκεται ακριβώς από κάτω.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

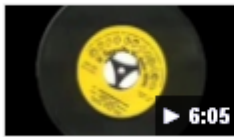


Αναζητήστε στην επιφάνεια εργασίας το εικονίδιο  Πατώντας διπλό κλικ πάνω στο εικονίδιο θα εμφανιστεί η εικόνα :



Γράψτε τη φράση «φωνές ζώων» Πατήστε μια φορά με το ποντίκι πάνω στη λέξη αναζήτηση. Όταν εμφανιστεί η εικόνα :

ΘΕΙΑ ΛΕΝΑ - Φωνες των ζωων (Τραγουδι).mp4 - YouTube

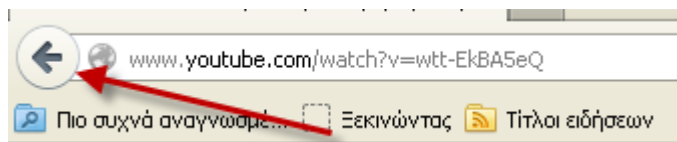


www.youtube.com/watch?v=wtt-EkBA5eQ

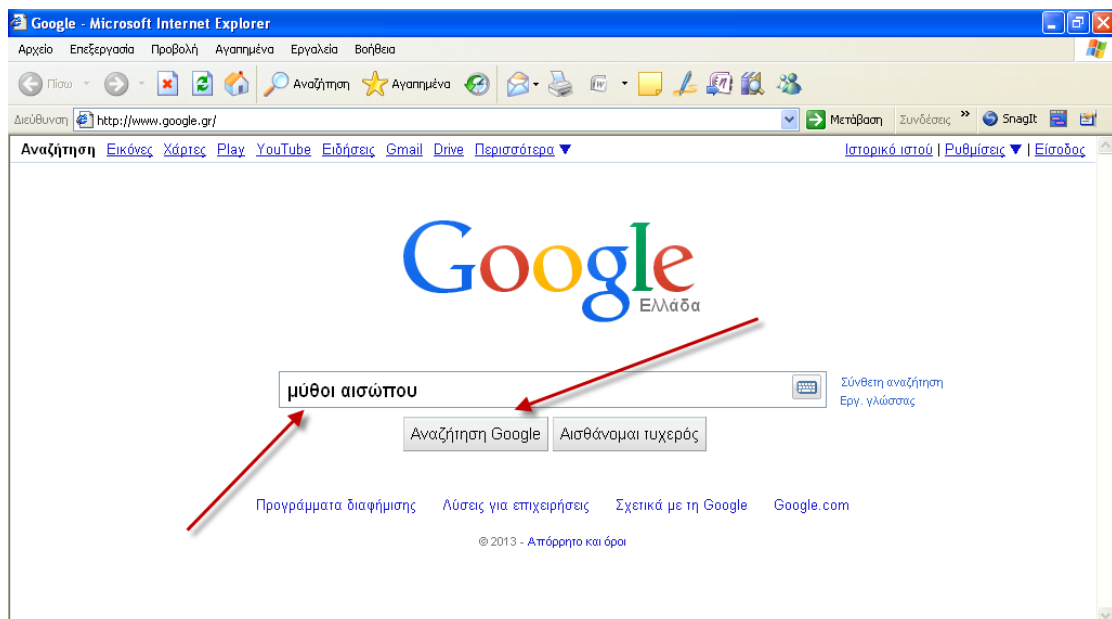
7 Ιουν 2012 - Μεταφορτώθηκε από sariensgr2

Η «θεία Λένα» με τα κυματιστά μαλλιά και τα γαλανά μάτια πήρε στη συντροφιά της τα Ελληνόπουλα στα δύσκολα χρόνια της Κατοχής, για να τα ...

Πατήστε μια φορά με το ποντίκι πάνω στη φράση που είναι γραμμένη με μπλε γράμματα. Όταν τελειώσει το τραγούδι γυρίστε πίσω στην αρχική σελίδα πατώντας δύο φορές πάνω στο αριστερό βελάκι στο πάνω αριστερό μέρος της σελίδας.

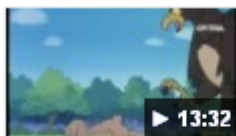


Όταν δείτε πάλι την αρχική εικόνα:



Αναζητήστε τη φράση «μύθοι Αισώπου» . Όταν εμφανιστεί η εικόνα :

Αετός και Σκαθάρι Μύθοι Αισώπου - YouTube



www.youtube.com/watch?v=OvbneQgcK9U

20 Αυγ 2011 - Μεταφορτώθηκε από GPITRAL5

Άετός και κάμθαρσ. **Αϊσώπου Μύθοι** Άετς λαγων έδϊωκεν. ό δέ έν έρημία τών βοθησόντων ύπάρχων, όν μόνον ό καιρός παρέσχε, ...

Τζιτζίκι και Μυρμήγκι Αισώπου Μύθοι - YouTube



www.youtube.com/watch?v=Ey9ZOnAJshM


14 Αυγ 2011 - Μεταφορτώθηκε από GPITRAL5

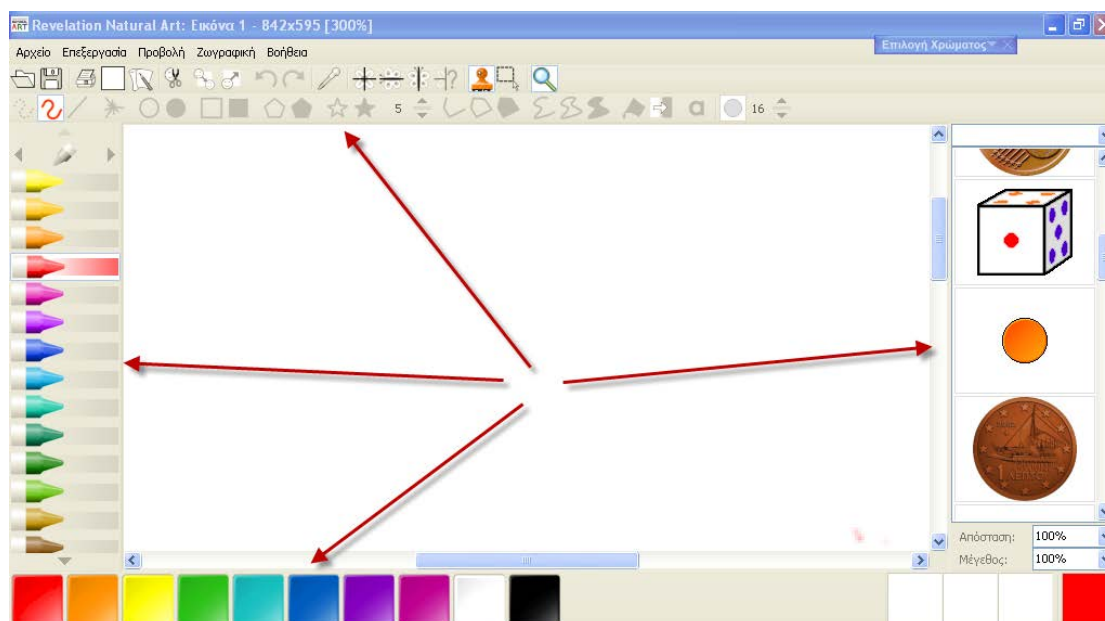
Τζιτζίκι είναι το λαϊκό όνομα διάφορων ειδών εντόμων από την οικογένεια Cicadidae. Στην Ευρώπη η οικογένεια αποτελείται από δυο ...

διαλέξτε όποιο μύθο θέλετε πατώντας με το ποντίκι πάνω στα μπλε γράμματα.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4



Αναζητήστε στην οθόνη του Η/Υ το εικονίδιο  Κάντε διπλό κλικ πάνω του με το ποντίκι. Θα εμφανιστεί η εικόνα:



Χρησιμοποιήστε τα χρώματα, τα σχήματα και τις στάμπες και δημιουργήστε εικόνες με ζώα στο φυσικό τους περιβάλλον.

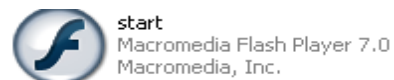
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5



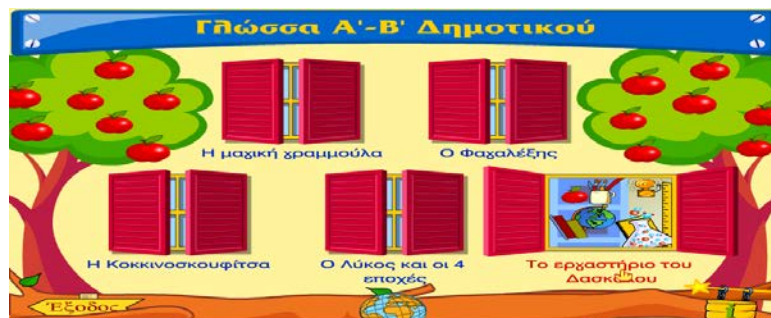
Βρείτε στην επιφάνεια εργασίας το εικονίδιο **glwssa-A-B**. Πατήστε με το ποντίκι πάνω του δύο φορές. Όταν εμφανιστεί η ακόλουθη εικόνα:



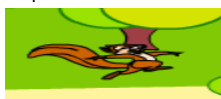
Πατήστε δυο φορές με το ποντίκι πάνω στο εικονίδιο. Θα εμφανιστεί στην οθόνη η εικόνα :



Πατήστε ένα οποιοδήποτε πλήκτρο κι έπειτα κάντε κλικ με το ποντίκι μέσα στον κύκλο. Όταν δείτε την ακόλουθη εικόνα, κάντε κλικ με το ποντίκι στο παράθυρο της Κοκκινোসκουφίτσας.



Αφού ακούσετε την ιστορία και βρεθείτε στο δάσος, κάντε κλικ πάνω στην αλεπού.



Ντύστε την Κοκκινσκουφίτσα κάνοντας κλικ στα ρούχα που ταιριάζουν και πατήστε με το ποντίκι πάνω στην πόρτα και βγείτε έξω.



Ποια ζώα νομίζετε ότι θα βρίσκονται στο δάσος με την Κοκκινσκουφίτσα ; Πατήστε με το ποντίκι πάνω τους και κρατάτας το πατημένο, σύρτε τα και αφήστε τα στο δάσος.




Για να βγείτε από την εφαρμογή , όταν τελειώσετε , πατήστε το εικονίδιο



και πάνω σε κάθε βέλος από τα επόμενα που ακολουθούν.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6



Αναζητήστε στην επιφάνεια εργασίας το εικονίδιο  Κάντε διπλό κλικ με το ποντίκι πάνω του. Θα εμφανιστεί η εικόνα:



Όταν εμφανιστεί η παρακάτω εικόνα, πατήστε με το ποντίκι πάνω στη φράση «Να σου πω μια ιστορία».

ΜΙΚΡΟΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΗΣ

www.mikrosanagnostis.gr/

αυτές τις μέρες ένα φιλόδοξο πιλοτικό Πρόγραμμα για την Ενίσχυση της Φιλαναγνωσίας, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού ...

Να σου πω μια ιστορία

... Βρες μία βιβλιοθήκη; Να σου πω μία ιστορία; Εξερευνώντας ένα ...

Μικρός Αναγνώστης

Ο χιονάνθρωπος που δεν ήθελε να λιώσει. Ο Μάνος Κοντολέων μας ...

Αναζήτηση Βιβλίου

Επίλεξε την ηλικία σου, το μέγεθος του βιβλίου και τέλος τα ...

Εκφοβισμός, μίλα μη φοβάσαι!

Εκφοβισμός- μίλα μη φοβάσαι! Ο Γιάννης ζητάει όλο και ...

Ο χιονάνθρωπος που δεν ...

«Ο χιονάνθρωπος που δεν ήθελε να λιώσει» από τη συλλογή Έξι ...

Πουπού και Καρλότα

Flash Page Flip is best advanced dynamic page flip flash object.



Κάντε πάλι κλικ πάνω στην εικόνα που θα εμφανιστεί. Μετακινήστε τον κέρσορα προς τα κάτω, ώστε να βρείτε την εικόνα:



"Ο μαύρος Κότσυφας και ο άσπρος Γλάρος"

Της **Κίτυ Κρούουθερ**

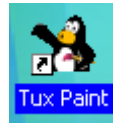
Εικονογράφηση: **Κίτυ Κρούουθερ**

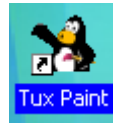
Εκδόσεις: Σύγχρονοι Ορίζοντες

Διαβάζει ο ηθοποιός **Νίκος Ορφανός**

Κάντε διπλό κλικ με το ποντίκι πάνω της και ακούστε την ιστορία.

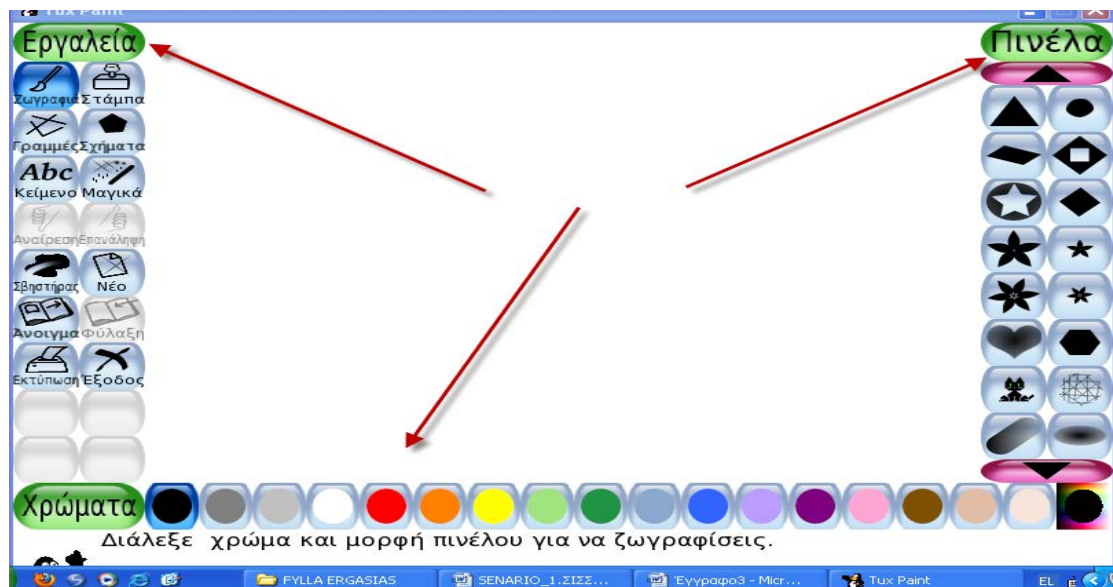
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 7



Αναζητήστε στην επιφάνεια εργασίας το εικονίδιο  Πατήστε δυο φορές με το ποντίκι πάνω του. Θα εμφανιστεί η εικόνα :



Κάντε κλικ πάνω στην εικόνα. Θα δείτε στην οθόνη



Χρησιμοποιώντας τα πινέλα, τα χρώματα και τα εργαλεία, ζωγραφίστε την ιστορία του μαύρου Κότσυφα και του άσπρου Γάρου.






ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 8Α & 8Β

Αντιστοίχιση εικόνας-ονόματος

Index =>

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 8Α
Αντιστοιχίσε το κάθε ζώο με το όνομά του .






Έλεγχος απάντησης

κουνέλι	
βαλίτσια χελώνα	
κουκουβάγια	
αρκούδα	
όλογο	

Index =>

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 8Β
Αντιστοιχίσε το κάθε ζώο με το όνομά του .

Έλεγχος απάντησης

χιαπύδι	
πρόβατο	
αετός	
σκαντζοχοίρος	
αλεπού	

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ

Α. Αρχική: κατά τη διάρκεια της ενεργοποίησης διατυπώθηκαν κατάλληλες ερωτήσεις προκειμένου να ανιχνευτούν οι πρότερες γνώσεις των μαθητών σχετικά με τα ζώα. Τα πρώτα φύλλα δραστηριοτήτων έδωσαν τη δυνατότητα να αναπτυχθεί η συζήτηση γύρω από τα λιγότερο γνωστά χαρακτηριστικά των ζώων (διάκριση σε οικογένειες).

Β. Διαμορφωτική: έγινε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων (παρατήρηση, ερωτήσεις, απορίες) με στόχο τον έλεγχο της μαθησιακής πορείας. Από το δημιουργικό, παιδαγωγικό διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών προέκυψαν οι τελικές διαπιστώσεις. Τα φύλλα εργασίας συνεισέφεραν στη φάση αυτή.

Γ. Τελική: στο τέλος του εκπαιδευτικού σεναρίου ακολούθησε συζήτηση, κατά την οποία οι μαθητές εξέφρασαν θετικά σχόλια για την εφαρμογή του προγράμματος, αφού έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον ακόμη και αυτοί που δεν συμμετέχουν ενεργά στην τάξη.

ΠΡΟΒΛΕΠΕΤΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ;

Δεν δόθηκαν εργασίες για το σπίτι.

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Η βασική δομή του σεναρίου μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τις ανάλογες προσαρμογές και στην ύλη της Β' τάξης στην αντίστοιχη ενότητα για τα ζώα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΠΗΓΕΣ

Bigge, M. (1990). *Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Βοσνιάδου, Σ. (2002). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις. Στο Δημητρακοπούλου (επιμ.) *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρακτικά 3^{ου} πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Ρόδος 26-29 Σεπτεμβρίου 2002. Τόμος Α', σ. 49-54.

Κολιάδης, Εμμανουήλ (2007). *Κοινωνικογνωστική Θεωρία*, τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2000) *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Τόμος Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μελέτη Περιβάλλοντος, βιβλίο δασκάλου. ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Μελέτη Περιβάλλοντος Α' Δημοτικού, Βιβλίο Μαθητή. ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Μελέτη Περιβάλλοντος Α' Δημοτικού,(2014). Τετράδιο Εργασιών. ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση*, Τόμοι Α' και Β'. Αυτοέκδοση.

Χρυσafiδης, Κ. (1994/2000). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) Μελέτης Περιβάλλοντος.

Σελίδες στο διαδίκτυο

<http://www.youtube.com/watch?v=wttEkBA5eQ>

www.youtube.com/watch?v=OvbneQgcK9U

www.mikrosanagnostis.gr/

Διδακτική πρόταση για τη Γλώσσα Β΄ Δημοτικού: “Φθινόπωρο”

Κουβέλη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Δ.Σ. Τέμενης-Αιγίου

ΤΙΤΛΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ «Φθινόπωρο»

ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος, Εικαστικά, ΤΠΕ.

ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Οι μαθητές αναμένεται να έχουν αρκετές γνώσεις για το φθινόπωρο, διότι στην Α΄ Δημοτικού στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης είχαμε ασχοληθεί με τις 4 εποχές του έτους.

ΣΤΟΧΟΙ

Γενικός στόχος: Να συστηματοποιηθούν, αλλά και να εμπλουτιστούν οι γνώσεις των μαθητών σε σχέση με το φθινόπωρο.

Ειδικότεροι στόχοι:

α) Ως προς το γνωστικό αντικείμενο: Οι μαθητές θα πρέπει (ΟΕΔΒ, Γλώσσα, Μελέτη Περιβάλλοντος, βιβλία δασκάλου):

- Να κατανοήσουν το ποίημα και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.
- Να εντοπίσουν λέξεις κλειδιά σύμφωνα με το θέμα και να τις εμπλουτίσουν και με άλλες.
- Να παρατηρήσουν την εικονοπλασία που χρησιμοποιεί η ποιήτρια και τη γρήγορη εναλλαγή των εικόνων.
- Να κατανοήσουν τρόπους προσαρμογής ζώων και φυτών στο φυσικό περιβάλλον.
- Να έρθουν πιο κοντά με έργα τέχνης που είναι εμπνευσμένα από το φθινόπωρο και να αποκτήσουν θετική στάση απέναντί τους. Επίσης να παρατηρήσουν σε αυτά τις συνήθειες των ανθρώπων, των ζώων και των φυτών κ.λπ.
- Να τοποθετηθούν μέσα στο χρόνο.
- Να συνεργάζονται σε ομάδες για την επίτευξη δραστηριοτήτων.

β) Ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών:

- Να προσεγγίσουν τις ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης.
- Να εξοικειωθούν με την αναζήτηση φωτογραφιών και πληροφοριών στο διαδίκτυο, τις οποίες να τις χρησιμοποιούν όπου πρέπει, αφού πρώτα τις αξιολογήσουν.
- Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας σε ένα μαθησιακό περιβάλλον ΤΠΕ.

γ) Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία: Οι μαθητές θα πρέπει:

- Να αναπτύξουν αυτενέργεια και να μάθουν να οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση.
- Να καλλιεργήσουν τις εκφραστικές τους δεξιότητες στον προφορικό και τον γραπτό λόγο.
- Να ενεργοποιήσουν τη συλλογική τους σκέψη και τη φαντασία.

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Για την υλοποίηση του σεναρίου απαιτούνται:

- Σχολικά εγχειρίδια και φύλλα εργασίας.
- Σχολικό εργαστήριο με τουλάχιστον 4 υπολογιστές.
- Εκτυπωτής, προτζέκτορας, πρόσβαση στο διαδίκτυο.
- Τα λογισμικά γενικής χρήσης Word και PowerPoint, τα συστήματα εννοιολογικής χαρτογράφησης Inspiration και Kidspiration, το λογισμικό της Γλώσσας του Π.Ι Α΄ και Β΄ Δημοτικού, το λογισμικό δημιουργίας και έκφρασης TuxPaint και το λογισμικό HotPotatoes.

α) Το διαδίκτυο αποτελεί ένα εξαιρετικό γνωστικό εργαλείο-πηγή γνώσης για τους μαθητές. Λειτουργεί εποικοδομητικά και συνεργατικά. Αναπτύσσεται η ικανότητα του μαθητή για ενεργό αναζήτηση και κριτική επεξεργασία των πληροφοριών.

β) Ο επεξεργαστής κειμένου συνιστά μια ποιοτικά διαφορετική μέθοδο γραφής από τη γνωστή γραφή με χαρτί και μολύβι. Απλουστεύονται οι διορθώσεις και οι τροποποιήσεις και διευκολύνεται η συνεργατική γραφή, όπου έχουμε ανταλλαγή σκέψεων και ιδεών.

γ) Τα συστήματα εννοιολογικής χαρτογράφησης (Inspiration, Kidspiration) αποτελούν σύγχρονο εκπαιδευτικό εργαλείο που βοηθά στην κατασκευή χαρτών εννοιών, που συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις. Δίνεται η αφορμή στους μαθητές να οργανώσουν το υλικό που τους δίνεται. Έτσι επιτυγχάνεται η αποσαφήνιση και η ανάκληση γνώσεων και η παραπέρα συστηματοποίησή τους.

δ) Το λογισμικό της Γλώσσας του Π.Ι. Α΄ και Β΄ Δημοτικού προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να συζητήσουν, να χρησιμοποιήσουν τη δημιουργική τους διάθεση και μέσα από τη συνεργασία να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, εργαζόμενοι σε ένα ευχάριστο περιβάλλον.

ε) Το λογισμικό δημιουργίας και έκφρασης Tuxpaint προσφέρει τη δυνατότητα να δημιουργηθούν ελεύθερα ζωγραφικές συνθέσεις. Οπτικοποιούνται οι σκέψεις των μαθητών, ωθείται η ενεργητική τους δράση και καλλιεργείται η δημιουργική τους σκέψη.

στ) Ο επεξεργαστής παρουσιάσεων PowerPoint συντελεί στο να δημιουργείται εύκολα εντυπωσιακή παρουσίαση. Βοηθά στην ανταλλαγή και επικοινωνία ιδεών και σκέψεων.

ζ) Το HotPotatoes είναι ένα πρόγραμμα ανοιχτού λογισμικού για τη δημιουργία ασκήσεων διαφόρων τύπων με δυνατότητα χρήσης μέσω internet ή υπολογιστή. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, αφού κατακτήσουν τη γνώση, να τη χρησιμοποιήσουν «παίζοντας» και έτσι τελικά να την εδραιώσουν. Οι μαθητές έχουν πρόσβαση στις ασκήσεις είτε μέσα στο σχολικό εργαστήριο (εφόσον αποθηκευτούν στο τοπικό δίκτυο) είτε με σύνδεση στο διαδίκτυο (εφόσον αποθηκευτούν σε διακομιστή ιστοσελίδων π.χ., Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο).

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: (10) διδακτικές ώρες

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Οι κυριότερες νέες γνώσεις αυτού του διαθεματικού σεναρίου είναι η ενδυνάμωση της φωνολογικής επίγνωσης, η συστηματοποίηση και ο εμπλουτισμός των γνώσεων για το φθινόπωρο (συνήθειες των ανθρώπων, γιορτές, συμπεριφορά των ζώων, λειτουργία φυτών, ασχολίες αγροτών, φρούτα) με πολύτιμη βοήθεια για βαθιά προσέγγιση από έργα τέχνης, η γνωριμία με έργα καλλιτεχνών που εμπνεύστηκαν από το φθινόπωρο και η δυνατότητα αυτοέκφρασης στο πλαίσιο μιας ομαδοσυνεργατικής παραγωγής γραπτού λόγου και άλλων δημιουργικών αισθητικών έργων.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της διδασκαλίας της νέας γνώσης είναι να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός τα νοητικά μοντέλα που έχουν ήδη διαμορφώσει οι μαθητές για το υπό διδασκαλία θέμα. Είναι αποδεκτό από την εκπαιδευτική κοινότητα το γεγονός ότι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν ό,τι διαβάζουν, επηρεάζεται από τα δικά τους ερμηνευτικά σχήματα, τα οποία έχουν κατασκευάσει συσχετίζοντας αυτά που ήδη γνωρίζουν με αυτό που διαβάζουν και γι' αυτό μπορεί να δίνουν διαφορετικές ερμηνείες από αυτές που προσδοκά ο/η εκπαιδευτικός. Επομένως, είναι απαραίτητο, πριν από τη διαδικασία δόμησης νέας γνώσης, να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός τις πρότερες αντιλήψεις των μαθητών για το διδασκόμενο θέμα.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΜΕ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Το σενάριο χρησιμοποιεί σαν μέθοδο προσέγγισης τη διαθεματικότητα γιατί αντιμετωπίζει το θέμα από πολλές οπτικές γωνίες. Εντάσσεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Γλώσσας της Β' τάξης Δημοτικού (Γλώσσα Β' Δημοτικού, βιβλίο μαθητή, Ενότητα 1, σελ. 15) και σε συγκεκριμένους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος της Β' τάξης Δημοτικού (Μελέτη Β' Δημοτικού, βιβλίο μαθητή, Ενότητα 6.6, σελ. 64 και Ενότητα 7.2, σελ.77). Είναι συμβατό

με τους στόχους και τη φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (ΥΠΔΒΜΘ, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τόμος Α', τόμος Β').

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΑΞΗΣ

Το σενάριο υλοποιήθηκε εντός του εργαστηρίου ηλεκτρονικών υπολογιστών. Για την οργάνωση της διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου με 4 ομάδες μαθητών (4 άτομα ανά ομάδα). Σε κάθε ομάδα υπήρξε προσπάθεια να υπάρχει ένας μαθητής που να χειρίζεται σε κάποιο βαθμό τον υπολογιστή. Για την παρουσίαση του PowerPoint από τους μαθητές χρησιμοποιήθηκε προτζέκτορας.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Το σενάριο στηρίζεται στις αρχές του εποικοδομισμού του Piaget και στις κοινωνικοπολιτιστικές θεωρήσεις του Vigotsky, σύμφωνα με τις οποίες ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη μαθησιακή διαδικασία και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών. Μαθητές, δάσκαλοι, διδακτικά εργαλεία, περιβάλλον της τάξης, αντικείμενα διδασκαλίας, αποτελούν μέρη ενός συστήματος που αλληλεπιδρά.

Το σενάριο υποστηρίζει τη μάθηση μέσω της ανακάλυψης και της διερεύνησης των διαφόρων πηγών και πληροφοριών (ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση). Δίνεται έμφαση επίσης στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και της συνεργατικής μάθησης, ώστε οι μαθητές να συζητούν, να αναλύουν, να διατυπώνουν απορίες και ερωτήματα, να επιλύουν προβλήματα.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

1^η Διδακτική ώρα

Η διδασκαλία ξεκίνησε με τη μεγαλόφωνη ανάγνωση του ποιήματος « Δε μ' ακούς», από τη σελίδα 15 του σχολικού εγχειριδίου της Γλώσσας. Το αρχικό ζητούμενο ήταν η αλληλεπίδραση μεταξύ του κειμένου και του κάθε μαθητή χωριστά

Συζητήθηκαν τα κύρια χαρακτηριστικά του ποιήματος (τίτλος, ποιήτρια, ποίημα χωρίς ομοιοκαταληξία).

Επισημάνθηκαν οι άγνωστες λέξεις του ποιήματος (νοτισμένο, ιπτάμενο, γομολάστιχα...) και μέσα από συζήτηση και με τη βοήθεια του λεξικού αποσαφηνίστηκε η σημασία τους. Τους ζητήθηκε επίσης να συλλαβίσουν προφορικά αυτές τις λέξεις χτυπώντας παλαμάκια σε κάθε συλλαβή (η φωνολογική επίγνωση είναι ένας από τους στόχους της Α' ενότητας).

Στη συνέχεια έγιναν στους μαθητές οι κατάλληλες ερωτήσεις με στόχο τη νοηματική αποκωδικοποίηση του ποιήματος και τον εντοπισμό των λέξεων-κλειδιών που σχετίζονται με το φθινόπωρο (πρωτοβρόχια, κίτρινα φύλλα, τρύγος...). Έπειτα δόθηκε το πρώτο φύλλο εργασίας, ένα σταυρόλεξο φτιαγμένο στο περιβάλλον του HotPotatoes, με σκοπό την εμπέδωση των άγνωστων λέξεων του ποιήματος.

2^η Διδακτική ώρα

Τη δεύτερη ώρα ζητήθηκε από τους μαθητές, αφού είχαν έρθει πια πιο κοντά στο ποίημα, να το δραματοποιήσουν διαβάζοντάς το ανά ομάδα, με όποιο τρόπο θεωρούσαν ότι αποδίδεται καλύτερα (ανά στίχο, ανά στροφή, ανά εικόνα), ενώ ακουγόταν συγχρόνως η μουσική από τις «τέσσερις εποχές» του Vivaldi. Ήταν συγκινητικός ο ενθουσιασμός που τους διακατείχε, ώστε να έχουν την πιο πρωτότυπη παρουσίαση στην τάξη.

Στη συνέχεια διάλεξαν ένα στίχο του ποιήματος ανά ομάδα που τους είχε εντυπωσιάσει και κλήθηκαν στο εκπαιδευτικό λογισμικό TuxPaint, να δημιουργήσουν ένα έργο ζωγραφικής που να αναπαριστά τον στίχο.

Μετά τη δημιουργία του έργου, έγραψαν το στίχο στη σελίδα τους, εκτύπωσαν τα έργα τους και τα ανάρτησαν όλο καμάρι στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου μας.

3^η Διδακτική ώρα

Αυτή την ώρα χρησιμοποιήθηκε το σχολικό εγχειρίδιο της Μελέτης (σελ.77) και αφού συζητήσαμε γενικά για την προσαρμογή των φυτών στο φυσικό περιβάλλον, δόθηκε έμφαση στον κύκλο ζωής ενός φυτού. Σύμφωνα με τα προσωπικά τους βιώματα, τη νοητή παρατήρηση του εξωτερικού περιβάλλοντος και τις κατάλληλες ερωτήσεις από τη δασκάλα (τι δέντρα υπάρχουν στην αυλή του σχολείου και του σπιτιού σας; Ποια ρίχνουν τα φύλλα τους τώρα το φθινόπωρο;...) έγινε ανάκληση εικόνων και αρωμάτων από τη φύση και πρότερες αντιλήψεις που συνέθεταν τις γνώσεις τους για τα φυλλοβόλα και αειθαλή δέντρα.

Ακολούθησε το φύλλο εργασίας 3 στο περιβάλλον του λογισμικού Inspiration, όπου ζητήθηκε από τους μαθητές να συνδέσουν τα ονόματα των δέντρων που υπήρχαν στην οθόνη με το σωστό σύμβολο (φυλλοβόλα ή αειθαλή).

4^η και 5^η Διδακτική ώρα

Τις επόμενες 2 ώρες οι μαθητές έκαναν αναζήτηση στο διαδίκτυο σε συγκεκριμένο ιστότοπο, επιλεγμένο από τη δασκάλα, προκειμένου να βρουν πίνακες ζωγραφικής που απεικόνιζαν το φθινόπωρο (φύλλο εργασίας 4α). Έτσι ήρθαν σε επαφή με έργα γνωστών ζωγράφων (Renoir, Van Gogh, Arcimboldo, Θεόφιλος...). Αφού διάλεξε κάθε ομάδα από 3 πίνακες, μπήκαν όλοι σε έναν φάκελο με τη βοήθεια της δασκάλας και ακολούθησε συζήτηση και καίριες ερωτήσεις από τη δασκάλα, ώστε να μπορέσουμε

όλοι μαζί να «διαβάσουμε» το κάθε έργο τέχνης (ποια χρώματα χρησιμοποιεί ο ζωγράφος; Πώς αισθάνεστε; Γιατί τον διαλέξατε;).

Κατόπιν, ζητήθηκε από τους μαθητές να δώσουν από έναν τίτλο σε κάθε έργο. Αυτοί οι τίτλοι γράφτηκαν από τους μαθητές στο αρχείο Word με την ονομασία «Πίνακες», κάτω από τους πίνακες που είχαν ήδη μεταφερθεί εκεί από τη δασκάλα. Η δασκάλα είχε επίσης, ήδη βρει τους πραγματικούς τίτλους των έργων και τα ονόματα των ζωγράφων και αυτά τα στοιχεία είχαν εισαχθεί ως υπερσύνδεσμοι στα έργα, ώστε να χρησιμοποιηθούν για διαφορετικού είδους «αναγνώσεις» το επόμενο διάστημα.

Αυτή η δραστηριότητα αποτελεί το φύλλο εργασίας 4β. Στη συνέχεια οι πίνακες εκτυπώθηκαν και αναρτήθηκαν σε περίοπτη γωνιά της τάξης μας.

6η Διδακτική ώρα

Ένα άλλο σημείο, στενά συνδεδεμένο με το φθινόπωρο, που έπρεπε να δοθεί έμφαση είναι η αποδημία των πουλιών. Γι αυτό χρησιμοποιήσαμε το σχολικό εγχειρίδιο της Μελέτης (σελ. 65) και συζητήσαμε για τη σχέση των ζώων με το φυσικό περιβάλλον μιλώντας κυρίως για τα αποδημητικά πουλιά.

Έπειτα οι μαθητές πέρασαν στο φύλλο εργασίας 5, όπου άνοιξαν το λογισμικό Kidspiration και βρέθηκαν μπροστά σε έναν εννοιολογικό χάρτη που σχετιζόταν με την ανεύρεση στοιχείων και φράσεων σχετικών με το φθινόπωρο. Επαναφέροντας στο μυαλό τους όλα αυτά με τα οποία είχαμε ασχοληθεί το προηγούμενο διάστημα σε σχέση με το φθινόπωρο, συζήτησαν ανάλογα με την ομάδα που ανήκαν για μία από τις 4 κατηγορίες, δηλ. για χαρακτηριστικές φράσεις του φθινοπώρου, ή για φθινοπωρινά φρούτα, ή για γιορτές, ή για εργασίες του φθινοπώρου. Με τη συνεργασία τους ανά ομάδα κατάφεραν να φτιάξουν τον δικό τους κατάλογο. Στο τέλος εισήγαγαν και εικόνες, ανοίγοντας τις διαθέσιμες βιβλιοθήκες του λογισμικού, ανάλογες με τις έννοιες που είχαν καταγράψει.

7^η Διδακτική ώρα

Αυτή τη διδακτική ώρα δόθηκε στους μαθητές το φύλλο εργασίας 6, που οδηγούσε τους μαθητές στο λογισμικό της Γλώσσας του Π.Ι. Α' και Β' δημοτικού. Όταν άνοιξαν την οθόνη, εμφανίστηκε το χωριό του φθινοπώρου και αφού μάζεψαν τις λεξοσταγόνες στη γυάλα, μέσα σε ένα ευχάριστο περιβάλλον, χρησιμοποίησαν το λεξιλόγιο της βροχής και έγιναν ποιητές. Όλες οι ομάδες δημιούργησαν από ένα ποίημα. Και τα 4 ποιήματα εκτυπώθηκαν και το τελικό ποίημα της βροχής φτιάχτηκε μετά από την επιλογή του καλύτερου διστίχου της κάθε ομάδας από τους ίδιους τους μαθητές.

8^η Διδακτική ώρα

Σαν άσκηση αξιολόγησης δόθηκε το φύλλο εργασίας 7, όπου οι μαθητές κλήθηκαν να εργαστούν σε μια άσκηση συμπλήρωσης κενών στο περιβάλλον του HotPotatoes σχετικά με τις λέξεις- κλειδιά του φθινοπώρου.

9^η και 10^η Διδακτική ώρα

Το φύλλο εργασίας 8, καλούσε τους μαθητές να επέμβουν σε μια ήδη διαρθρωμένη παρουσίαση διαφανειών στο λογισμικό παρουσίασης PowerPoint. Έψαξαν τους τίτλους από τα έργα ζωγραφικής που είχαν ήδη εισαχθεί ως υπερσύνδεσμοι σε έγγραφο Word, και τους έγραψαν στις διαφάνειες σε προκαθορισμένο χώρο. Κατόπιν συμπλήρωσαν από ένα δίστιχο σε κάθε πίνακα που το δημιούργησαν δουλεύοντας ομαδικά. Τους ζητήθηκε να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένα εργαλεία από τη «Βασική Γραμμή Εργαλείων» (έντονα, πλάγια, χρωματιστά, υπογραμμισμένα γράμματα) σε συγκεκριμένα σημεία. Έτσι δημιούργησαν ένα πολυτροπικό κείμενο με εικόνα, τίτλους και δίστιχα ποιήματα. Αφού συνέθεσαν τις ιδέες τους παρουσίασαν τη δουλειά τους στους μαθητές της Γ΄ τάξης του σχολείου μας, με τους οποίους μαζί, την προηγούμενη σχολική χρονιά, είχαμε ασχοληθεί, στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης, με το θέμα των 4 εποχών.

Προστιθέμενη παιδαγωγικά αξία από τη χρήση των ψηφιακών πόρων:

- Ενασχόληση όλων των μαθητών με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο αλλά με ποικίλους τρόπους αναπαράστασης της γνώσης (πολλαπλές αναπαραστάσεις, χρήση πολλαπλών πηγών).
- Παροχή κινήτρων για αυτόνομη αλλά και συνεργατική μάθηση.
- Εξοικείωση των μαθητών με το ενεργητικό και το διερευνητικό μοντέλο μάθησης, απόκτηση δεξιοτήτων συνεργατικής μάθησης και εξάσκηση σε δεξιότητες επιστημονικής έρευνας (παρατήρηση, επιλογή και καταγραφή χρήσιμων πληροφοριών, σύγκριση και ερμηνεία, εμβάθυνση κ.ά).
- Προσέγγιση των ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης με αξιοποίηση προγραμμάτων και λογισμικών.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Δόθηκαν τα παρακάτω φύλλα εργασίας:

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Στην επιφάνεια εργασίας κάντε κλικ στο εικονίδιο οθόνη που θα ανοίξει, λύστε το σταυρόλεξο.



. Στην



Πατήστε πάνω σε κάθε αριθμό και θα δείτε έναν ορισμό.

Πατήστε μέσα στο άδειο κουτάκι Enter Hint και γράψτε με κεφάλαια γράμματα την απάντηση.

Μετά πατήστε enter και η λέξη θα τοποθετηθεί στη σωστή σειρά.

Εάν δεν είστε σίγουροι για την απάντηση, πατήστε hint και θα πάρετε ως βοήθεια το πρώτο γράμμα της λέξης.

Στο τέλος πατήστε και είστε έτοιμοι!

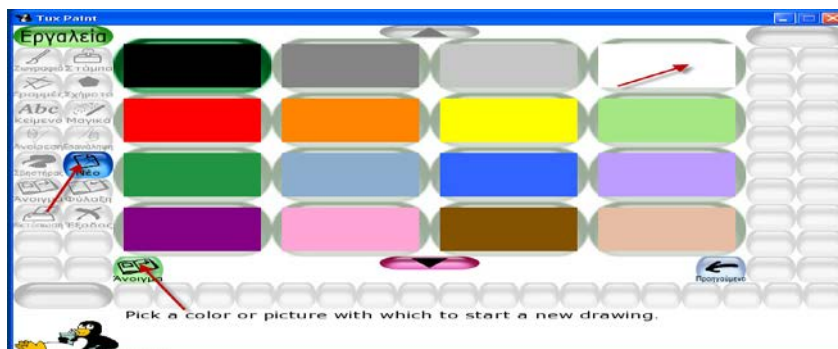
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Στην επιφάνεια εργασίας κάντε κλικ στο εικονίδιο της μασκότ, που βλέπετε παρακάτω. Θα δείτε μια οθόνη, όπως η εικόνα 1.



Εικόνα 1

Κάντε κλικ στην οθόνη και θα δείτε την παρακάτω εικόνα (εικόνα 2). Διαλέξτε ένα χρώμα πλαισίου (π.χ. άσπρο) για να ζωγραφίσετε.



Εικόνα 2

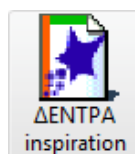
Διαλέξτε ένα χρώμα από την παλέτα κάτω και ένα πινέλο για να ζωγραφίσετε (δείτε τα βέλη στην εικόνα 3).

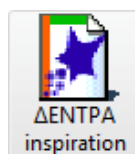


Εικόνα 3

Πειραματιστείτε χρησιμοποιώντας τα υπόλοιπα κουμπιά των εργαλείων παίζοντας με γράμματα, αριθμούς, ήχους και στάμπες. Ζωγραφίστε ότι έχετε εμπνευστεί. Γράψτε το στίχο του ποιήματος που ζωγραφίσατε.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3



Στην επιφάνεια εργασίας κάντε κλικ στο εικονίδιο . Στην οθόνη θα εμφανιστεί ένα φύλλο εργασίας. Πατήστε επάνω στο σύμβολο «φυλλοβόλα δέντρα».



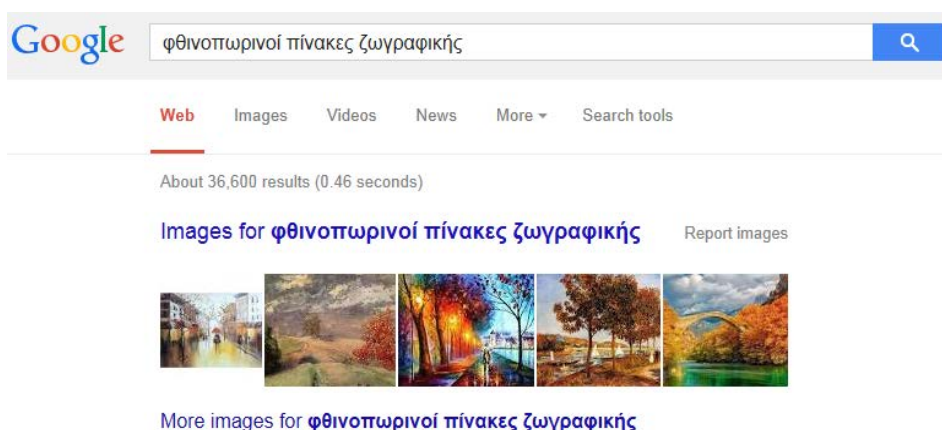
Από αυτό το σύμβολο θα αρχίσει η πρώτη σύνδεση που θα κάνετε. Στη βασική γραμμή εργαλείων



κάντε κλικ στο κουμπί Link και ξεκινήστε τη σύνδεση με τα δέντρα που ταιριάζουν. Το ίδιο κάντε και για το σύμβολο «αιθαλή δέντρα».

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4^α

A. Χρησιμοποιήστε τη μηχανή αναζήτησης Google για να αναζητήσετε πίνακες ζωγραφικής, που έχουν σχέση με το φθινόπωρο. Χρησιμοποιήστε σαν φράση κλειδί «Φθινοπωρινοί πίνακες ζωγραφικής» και ανοίξτε το πρώτο site.



Επιλέξτε 3 διαφορετικούς πίνακες η κάθε ομάδα. Όταν τους επιλέξετε, θα τους βάλετε με τη βοήθειά μου σε έναν φάκελο.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4B



Β. Στην επιφάνεια εργασίας κάντε κλικ στο εικονίδιο Σκεφτείτε και γράψτε έναν δικό σας τίτλο κάτω από κάθε πίνακα ζωγραφικής.

ΟΜΑΔΑ Α΄



ΟΜΑΔΑ Β΄



ΟΜΑΔΑ Γ΄



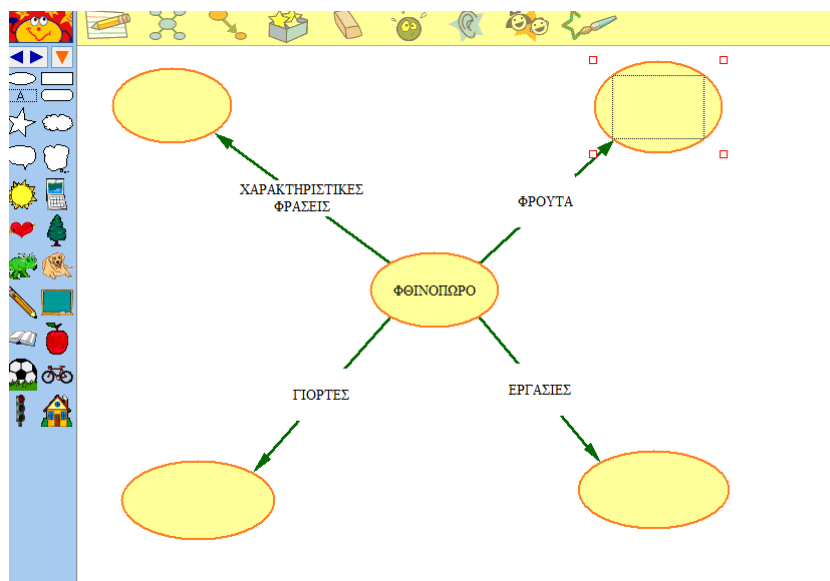
ΟΜΑΔΑ Δ΄

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5



ΦΘΙΝΟΠΩ
ΡΟ 2

Στην επιφάνεια εργασίας κάντε κλικ στο εικονίδιο . Μέσα στα άδεια κίτρινα πλαίσια ανά ομάδα σκεφτείτε και γράψτε ότι πρέπει.



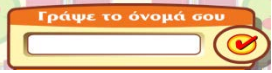
Στη δεξιά πλευρά της οθόνης πατήστε πάνω στο πορτοκαλί τριγωνάκι και επιλέξτε την κατηγορία εικόνων αν θέλετε να χρησιμοποιήσετε εικόνες. Στη συνέχεια πατήστε πάνω στην εικόνα που θέλετε και σύρετέ την (έχοντας πατημένο το ποντίκι) μέσα στο χάρτη. Αν θέλετε να διαγράψετε κάποιο αντικείμενο πρώτα επιλέξτε το και μετά πατήστε πάνω στο σβηστήρι (Clear). Αν κάνετε κάποιο λάθος, επιλέξτε το εικονίδιο αυτό








και θα αναιρεθεί η προηγούμενη ενέργειά σας. Το ίδιο μπορείτε να κάνετε και από το μενού Edit και την επιλογή Undo.

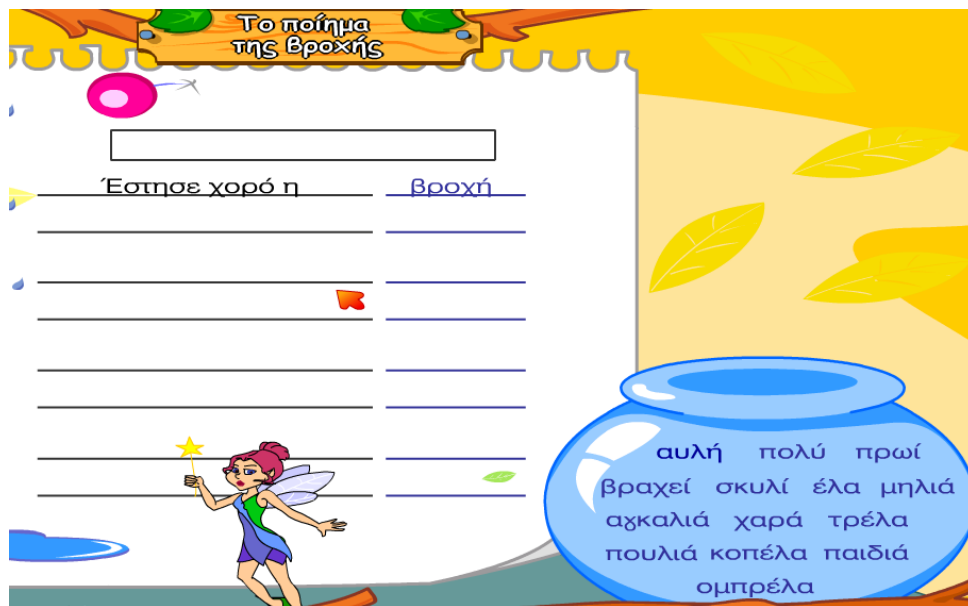
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6

Στην επιφάνεια εργασίας πατήστε το εικονίδιο  start . Στην οθόνη που θα εμφα-

νιστεί  γράψτε το όνομα της ομάδας σας και πατήστε το κουμπί

 . Ανοίξτε το παράθυρο «Ο λύκος και οι 4 εποχές».  Ψάξτε για το φθινόπωρο πατώντας το κίτρινο βελάκι  . Πατήστε επάνω στο παιδάκι με την γάλα

 . Μαζέψτε τις λέξεις που πέφτουν από το σύννεφο. Πατήστε το βελάκι πάνω στο φυλλαράκι  . Γράψτε το ποίημα σύμφωνα με τις οδηγίες της νεράιδας.




Το ποίημα της βροχής

Εστησε χορό η βροχή

αυλή πολύ πρωί
βραχεί σκυλί έλα μηλιά
αγκαλιά χαρά τρέλα
πουλιά κοπέλα παιδιά
ομπρέλα

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 7

Στην επιφάνεια εργασίας πατήστε το κουμπί  Συμπλήρωση κενών . Στην οθόνη θα εμφανιστεί ένα κείμενο για το φθινόπωρο που λείπουν κάποιες λέξεις.


Το φθινόπωρο είναι μία ωραία εποχή γιατί ανοίγουν τα [?] και βρίσκουμε ξανά τους φίλους μας και τους δασκάλους μας. Δυστυχώς όμως ο καιρός αλλάζει και αρχίζουν τα [?]. Δεν πρέπει να ξεχνάμε την [?] μας. Μετά όμως από κάθε βροχή ξεπροβάλλει στον ορίζοντα κάτι φανταστικό: το [?] τόξο. Το φθινόπωρο έχει τρία παιδιά: τον [?], τον [?] και τον [?]. Ο Σεπτέμβρης με τον [?] που κόβουμε τα σταφύλια και φτιάχνουμε το [?]. Ο Οκτώβρης με τις γιορτές του, του [?] [?], την γιορτή της [?] και την γιορτή του [?]. Και τον Νοέμβρη αρχίζουμε να μαζεύουμε τις [?]. Τώρα το φθινόπωρο κάπνισα δέντρα χάνουν τα φύλλα τους και τα ονομάζουμε [?]. Επίσης φεύγουν τα χελιδόνια για πιο ζεστό κλίμα, που τα ονομάζουμε [?] πουλιά. Όλα αυτά μπορούμε να τα χαρούμε το φθινόπωρο.

Check Hint

Πατώντας επάνω σε κάθε κενό γράψτε την λέξη που ταιριάζει. Εάν δεν είστε σίγουροι, πατήστε το ερωτηματικό [?] για να δείτε το πρώτο γράμμα της λέξης. Όταν τελειώσετε την άσκηση, πατήστε το Check για να δείτε το ποσοστό επιτυχίας σας.

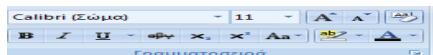
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 8



Επιλέξτε το εικονίδιο . Γράψτε τον τίτλο του πίνακα ζωγραφικής και το ζωγράφο στο κουτάκι για τίτλο. Γράψτε στο κουτάκι για κείμενο το δίστιχο που δημιουργήσατε. Για να μετακινηθείτε ανάμεσα στις διαφάνειες, χρησιμοποιείστε τη ροδέλα στη μέση του ποντικιού ή πατήστε με αριστερό κλικ επάνω σε κάθε εικόνα.



Στο πάνω μέρος της οθόνης βλέπετε τη βασική γραμμή εργαλείων



Στη μέση περίπου της βασικής γραμμής εργαλείων υπάρχουν τα εργαλεία που μπορούν να σας βοηθήσουν να αλλάξετε το μέγεθος των γραμμάτων, το χρώμα τους, να επιλέξετε έντονα γράμματα (**B**), ή πλάγια γράμματα (*I*), ή υπογράμμιση κάτω από λέξεις. Χρησιμοποιείστε διάφορα χρώματα για τον τίτλο του έργου. Χρησιμοποιείστε έντονα γράμματα με υπογράμμιση για το όνομα του ζωγράφου. Για το δίστιχο χρησιμοποιείστε έντονα γράμματα πλάγια. Τώρα είστε έτοιμοι να παρουσιάσετε τις ιδέες σας στους συμμαθητές σας.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Α. Αρχική: κατά τη διάρκεια της αφόρμησης χρησιμοποιήθηκε το ποίημα «Δε μ' ακούς», με βάση το οποίο διατυπώθηκαν κατάλληλες ερωτήσεις, προκειμένου να ανακληθούν οι πρότερες γνώσεις των μαθητών σχετικά με το φθινόπωρο και να εντοπιστούν τα σημεία που πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα, ώστε να διορθωθούν οι λανθασμένες αντιλήψεις που υπήρχαν. Επίσης πολύ σημαντικό ήταν να διερευνηθούν οι δεξιότητες και η στάση τους απέναντι στην ποίηση.

Β. Διαμορφωτική: έγινε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων με διάφορες ασκήσεις εμπέδωσης και με συζήτηση. Πολύ σημαντικό κομμάτι σε αυτή τη φάση κατείχε η επεξεργασία ζωγραφικών πινάκων, πράγμα πρωτόγνωρο για τους μαθητές, γι αυτό χρειάστηκαν κατάλληλες ερωτήσεις, πολλή συζήτηση και όξυνση της παρατηρητικότητας.

Γ. Τελική: ανακεφαλαιωτική και ανατροφοδοτική διαδικασία προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν σε σχέση με το γνωστικό κομμάτι, με άσκηση στο Kidspiration (Φύλλο εργασίας 5, συστηματοποίηση γνώσεων για το φθινόπωρο) και για τον ίδιο σκοπό άσκηση στο HotPotatoes (συμπλήρωση κενών, Φύλλο εργασίας 7). Η πρόκληση για το κομμάτι σε σχέση με τα έργα τέχνης ήταν να παρουσιάσουν μέρος της δουλειάς τους σε μαθητές άλλης τάξης. Στο τέλος έγινε συζήτηση για το τι τους άρεσε, τι όχι, τι τους δυσκόλεψε, τι άλλο θα ήθελαν (αναστοχασμός εκπαιδευτικού-μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία).

ΠΡΟΒΛΕΠΕΤΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ;

Δεν προβλέπεται καμία εργασία στο σπίτι.

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Η βασική δομή του σεναρίου μπορεί, με τις ανάλογες προσαρμογές, σε σχέση με την «ανάγνωση» έργων τέχνης και συνδεδεμένο με πολλαπλά γνωστικά θέματα να γίνει ενδιαφέρουσα και εποικοδομητική για όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Επίσης θα μπορούσε με ανάλογο τρόπο να γίνει προσέγγιση και των άλλων εποχών του έτους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΠΗΓΕΣ

Bigge, M. (1990). *Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Βοσνιάδου, Σ. (2002). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις. Στο Δημητρακοπούλου (επιμ.) *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρακτικά 3^{ου} πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Ρόδος 26-29 Σεπτεμβρίου 2002. Τόμος Α', σ. 49-54.

Κολιάδης, Εμμανουήλ (2007). *Κοινωνικογνωστική Θεωρία*, τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2000) *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Τόμος Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Γλώσσα και Μελέτη Περιβάλλοντος, βιβλία μαθητή, βιβλίο δασκάλου. ΟΕΔΒ. Αθήνα.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση*, Τόμοι Α' και Β'. Αυτοέκδοση.

ΥΠΑΔΒΜΘ, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τόμος Α', τόμος Β'.

Χρυσαιφίδης, Κ. (1994/2000). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Διδακτική πρόταση για τη Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού Το βασίλειο των ζώων

Μαμωνά Χαρίκλεια, Εκπαιδευτικός ΠΕ70 10^{ου} Δ.Σ. Αιγίου

ΤΙΤΛΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ «Το βασίλειο των ζώων».

ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ Μελέτη περιβάλλοντος, ΤΠΕ, Εικαστικά (Αισθητική Αγωγή).

ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Οι μαθητές με τις προηγούμενες γνώσεις που έχουν διδαχθεί πρέπει να γνωρίζουν κάποια βασικά πράγματα για τα ζώα και να μπορούν να εκφράσουν τις εμπειρίες τους σχετικά με αυτά. Τα παιδιά γνωρίζουν πως τα ζώα, όπως και τα φυτά, είναι στοιχεία του περιβάλλοντός μας, καθώς και τις βασικές ανάγκες των ζώων για να ζήσουν και να αναπτυχθούν.

Οι μαθητές έχουν αναπτύξει από προηγούμενα μαθήματα τις βασικές δεξιότητες χρήσης του Η/Υ (χρήση του ποντικιού). Επιπλέον, στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης, οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί με τις βασικές λειτουργίες των χρησιμοποιούμενων λογισμικών, καθώς και με την αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο, έχουν μια σχετική επαφή με τις μηχανές πλοήγησης Google, με τη συμπλήρωση εννοιολογικού χάρτη Inspiration και Kidspiration, με το πρόγραμμα ζωγραφικής Revelation Natural Art και TuxPaint, καθώς και με τη δημιουργία και συμπλήρωση σταυρόλεξου και αντιστοίχισης από το πρόγραμμα HotPotatoes. Σε αυτό το εκπαιδευτικό σενάριο θα γίνει επίσης χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού του Π.Ι., Περιβάλλον-Η προστασία του δάσους Α΄ - Β΄-Γ΄ τάξης.

ΣΤΟΧΟΙ

Γενικός στόχος: να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές, μέσα από ποικίλες και ευχάριστες γι' αυτούς δραστηριότητες, τα στάδια ανάπτυξης των ζώων, το μέγεθός τους, τον τρόπο ζωής τους, τις ανάγκες και τα προβλήματά τους, την ποικιλία των ειδών και τη σχέση με το περιβάλλον τους.

Ειδικότεροι στόχοι:

α) Ως προς το γνωστικό αντικείμενο: Οι μαθητές θα πρέπει (ΟΕΔΒ, Αθήνα. Μελέτη Περιβάλλοντος, Β΄ Δημοτικού, βιβλίο του δασκάλου, σ. 44):

- Να ξεχωρίζουν τα ζώα ανάλογα με το πού ζουν σε κατοικίδια (π.χ., σκύλους, γάτες κ.ά.), σε ζώα του αγρού (π.χ., γουρούνι, αγελάδα κ.ά.), σε ζώα της ζούγκλας.
- Να μάθουν ποια ζώα ονομάζουμε ήμερα και άγρια.

- Να τα ταξινομούν ανάλογα με την τροφή τους σε σαρκοφάγα, φυτοφάγα και παμφάγα.
- Να μπορούν να τα κατηγοριοποιήσουν σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του είδους τους σε: ερπετά (που σέρνονται με την κοιλιά), τετράποδα, πτηνά, έντομα, ψάρια.
- Να τα ξεχωρίζουν σε αυτά που γεννούν μικρά (θηλαστικά) και σε αυτά που γεννούν αυγά.
- Να αντιληφθούν τον κίνδυνο που διατρέχουν ορισμένα είδη ζώων να εξαφανιστούν.
- Να αναγνωρίσουν τη σημασία της ύπαρξής τους για τον άνθρωπο και για τον πλανήτη.

β) Ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών: Οι μαθητές θα πρέπει:

- Να προσεγγίσουν τις ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης.
- Να εξασκηθούν σε δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στην έρευνα (παρατήρηση, σύγκριση, ερμηνεία, συσχέτιση, εμβάθυνση και διερεύνηση).
- Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα την ευαισθητοποίησή τους ως προς το μάθημα της Μελέτης περιβάλλοντος.
- Να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για διεύρυνση των γνώσεών τους.

γ) Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία: Οι μαθητές θα πρέπει:

- Να αποκτήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, επικοινωνίας και συνεργατικής μάθησης.
- Να αναπτύξουν αυτενέργεια και να μάθουν να οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση.
- Να αναπτύξουν την κριτική ικανότητα.
- Να μάθουν να συνεργάζονται σε ομάδες για την επίτευξη δραστηριοτήτων.
- Να μάθουν να συνομιλούν εποικοδομητικά μέσα στα πλαίσια της αμοιβαιότητας και του σεβασμού του άλλου.

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Για την υλοποίηση του σεναρίου απαιτούνται:

- Σχολικά εγχειρίδια, άλλα βιβλία ή εγκυκλοπαίδειες και φύλλα εργασίας.
- Προβολέας, οθόνη προβολής.
- Σχολικό εργαστήριο με τουλάχιστον 5 υπολογιστές.
- Εκτυπωτής Γενικής Χρήσης.
- Λογισμικό Παρουσίασης (MS Power Point).
- Λογισμικό Εννοιολογικής χαρτογράφησης, Kidspiration7.
- Λογισμικό Αισθητικής Έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας, TuxPaint.

- Λογισμικό Ηλεκτρονικής Αξιολόγησης, HotPotatoes, που επιτρέπει τη δημιουργία αλληλεπιδραστικών τεστ πολλαπλών ερωτήσεων, σταυρόλεξα, αντιστοίχισης, ταξινόμησης και συμπλήρωσης κενών. Παράγει τις ασκήσεις σε μορφή html και είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν τοπικά ή στο διαδίκτυο με τη χρήση φυλλομετρητή (π.χ., Google Chrome).
- Όσο διαρκεί η διδασκαλία, οι σταθμοί εργασίας θα είναι συνδεδεμένοι στο διαδίκτυο, ώστε με τη βοήθεια ενός φυλλομετρητή (π.χ., Google Chrome) να πλοηγηθούν σε επιλεγμένες ιστοσελίδες όσο και στα λογισμικά του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

α) Το διαδίκτυο αποτελεί ένα εξαιρετικό γνωστικό εργαλείο-πηγή γνώσης για τους μαθητές, καθώς μέσω της εξερεύνησης μπορούν να ανακαλύψουν και να οικοδομήσουν τη γνώση. Συγκεκριμένα, η χρήση της μηχανής αναζήτησης Google & youtube για εικόνες και βίντεο και με την πλοήγηση στο διαδίκτυο πάντα σε προτεινόμενες ιστοσελίδες από τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μάθηση, αφού τους παρέχεται η ευκαιρία να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση και να την αφομοιώνουν καλύτερα.

β) Επιλέγονται τα λογισμικά Kidspiration και Inspiration σαν λογισμικά που ευνοούν την εξαγωγή συμπερασμάτων και έτσι καλλιεργείται η κριτική σκέψη. Επίσης ενισχύεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση, γιατί κατά τη δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη από μια ομάδα παιδιών απαιτούνται διαπραγματευτικές δεξιότητες για την ανάδειξη ιδεών και εννοιών.

γ) Το Tuxpaint και Revelation Natural Art είναι λογισμικά δημιουργικής έκφρασης, καθώς είναι εποικοδομητικά εργαλεία γραφικών γενικής χρήσης με πολλαπλές σχεδιαστικές δυνατότητες, που προωθούν τη δημιουργική έκφραση. Στο συγκεκριμένο σενάριο παρέχεται ένα δημιουργικό σχεδιαστικό περιβάλλον για τη δημιουργία από κάθε ομάδα αφίσας σχετικά με τα ζώα και το περιβάλλον τους ή την προστασία των ζώων.

δ) Το Hotpotatoes είναι ένα από τα καλύτερα λογισμικά για τη διαδικασία της αξιολόγησης. Στη συγκεκριμένη διδασκαλία δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία με διασκεδαστικό τρόπο να συμπληρώσουν ένα σταυρόλεξο και να κάνουν μια αντιστοίχιση, σχετικά με τις γνώσεις που απέκτησαν για τα ζώα και τα είδη τους. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, αφού κατακτήσουν τη γνώση, να τη χρησιμοποιήσουν «παίζοντας» και έτσι τελικά να την εδραιώσουν. Οι μαθητές έχουν πρόσβαση στις ασκήσεις είτε μέσα στο σχολικό εργαστήριο (εφόσον αποθηκευτούν στο τοπικό δίκτυο) είτε με σύνδεση στο διαδίκτυο (εφόσον αποθηκευτούν σε διακομιστή ιστοσελίδων, π.χ., Google Chrome).

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: (10) διδακτικές ώρες

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Οι κυριότερες νέες γνώσεις αυτής της ενότητας είναι να ταξινομούν οι μαθητές τα ζώα ανάλογα με το πού ζουν σε κατοικίδια (π.χ., σκύλους, γάτες κ.ά.), σε ζώα του αγρού (π.χ., γουρούνι, αγελάδα κ.ά.), σε ζώα της ζούγκλας. Να μάθουν ποια ζώα ονομάζουμε ήμερα και άγρια. Να μπορούν να τα κατηγοριοποιήσουν, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του είδους τους, σε: ερπετά (που σέρνονται με την κοιλιά), σε τετράποδα, σε πτηνά (ράμφος, φτερά, δύο πόδια), σε έντομα (πολλά πόδια, φτερά). Να τα ξεχωρίζουν σε αυτά που γεννούν μικρά (θηλαστικά) και σε αυτά που γεννούν αυγά. Να τα ταξινομούν σε ομάδες ή οικογένειες (θηλαστικά, πουλιά, ερπετά, ψάρια, έντομα). Να αντιληφθούν τον κίνδυνο που διατρέχουν ορισμένα είδη ζώων να εξαφανιστούν. Να ευαισθητοποιηθούν στο θέμα προστασίας των ζώων και ιδιαίτερα ως προς αυτά που απειλούνται με εξαφάνιση. Οι μαθητές επιδιώκεται να ταξινομήσουν τους ζωικούς οργανισμούς με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους: είδος άκρων (πόδια, πτερύγια, φτερά), κάλυψη σώματος. Να ταξινομήσουν τους ζωικούς οργανισμούς με κριτήριο τις διατροφικές τους συνήθειες (φυτοφάγα, σαρκοφάγα, παμφάγα).

Τα παιδιά να ομαδοποιούν προτεινόμενα ζώα της ελληνικής πανίδας στις πιο αντιπροσωπευτικές κατηγορίες, ανάλογα με τον τρόπο μετακίνησής τους. Να συσχετίσουν τους τρόπους κάλυψης του σώματος των ζώων τόσο με το φυσικό περιβάλλον στο οποίο ζουν, όσο και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους (κέλυφος, ράμφος, φυτοφάγο).

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της διδασκαλίας της νέας γνώσης είναι να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός τα νοητικά μοντέλα που έχουν ήδη διαμορφώσει οι μαθητές για το υπο-διδασκαλία θέμα. Είναι αποδεκτό από την εκπαιδευτική κοινότητα το γεγονός ότι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν ό,τι διαβάζουν, επηρεάζεται από τα δικά τους ερμηνευτικά σχήματα, τα οποία έχουν κατασκευάσει συσχετίζοντας αυτά που ήδη γνωρίζουν με αυτό που διαβάζουν και γι' αυτό μπορεί να δίνουν διαφορετικές ερμηνείες από αυτές που προσδοκά ο εκπαιδευτικός. Επομένως, είναι απαραίτητο, πριν από τη διαδικασία δόμησης νέας γνώσης, να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τις πρότερες αντιλήψεις των μαθητών του για το διδασκόμενο θέμα.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΜΕ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Το θέμα του σεναρίου είναι απολύτως συμβατό με το ΔΕΠΠΣ και το ΑΠΣ, εφόσον αποτελεί θέμα διδακτικής ενότητας του αντίστοιχου μαθήματος και οι στόχοι που τίθενται άπτονται του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος (Μελέτη Περιβάλλοντος, βιβλίο μαθητή, κεφ. 6, ενότητες 6.1-6.6 σελ. 49-70). Είναι συμβατό με τους στόχους και τη φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (ΥΠΔΒΜΘ, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τόμος Α', τόμος Β').

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΑΞΗΣ

Το σενάριο έχει προγραμματιστεί να γίνει τις μισές ώρες στην αίθουσα διδασκαλίας με τη χρήση υπολογιστή, βιντεοπροβολέα, οθόνης προβολέα και εκτυπωτή. Οι μαθητές αρχικά θα εργαστούν σε τέσσερις ομάδες των τεσσάρων ατόμων. Οι υπόλοιπες θα γίνουν στην αίθουσα πληροφορικής με τη χρήση πέντε υπολογιστών. Οι μαθητές θα χωριστούν σε ομάδες που θα εργασθούν σε αντίστοιχο αριθμό υπολογιστών μέσα στο εργαστήριο της πληροφορικής (τρία ή τέσσερα παιδιά ανά υπολογιστή). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει οργανώσει πλήρως τους χώρους διεξαγωγής του σεναρίου, φροντίζοντας να έχει εγκαταστήσει τα προγράμματα που θα χρησιμοποιηθούν. Ο ρόλος του προϋποθέτει να είναι σύμβουλος, εμπυχωτής, διευκολυντής της διαδικασίας. Ενθαρρύνει τη συνεργασία των μαθητών και φροντίζει το κλίμα στην τάξη να είναι ευχάριστο και δημιουργικό. Με άλλα λόγια θα λέγαμε ότι με τις ΤΠΕ ο μαθητής στηρίζεται στην προσπάθεια που κάνει για να δομήσει ο ίδιος τη γνώση. Ο τρόπος παρέμβασης του διδάσκοντος είναι διαμεσολαβητικός και έχει την έννοια της μετάθεσης της ευθύνης «από το κοινωνικό στο ατομικό». Έτσι επιτυγχάνεται αυτό που ο Vygotsky αποκαλεί «σκαλωσιά» στη δόμηση της μάθησης. Ως μοντέλο διδασκαλίας προτείνεται η «συνεργατική καθοδηγούμενη διερεύνηση», στα πλαίσια της οποίας οι μαθητές, με συγκεκριμένα φύλλα εργασίας, διερευνούν το διδακτικό υλικό και οικοδομούν συνεργατικά τη νέα γνώση. Οι ομαδοσυνεργατικές διδασκαλίες, επιφέρουν θετικά αποτελέσματα, τόσο στη σχολική μάθηση, όσο και στη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού, ιδίως στους τομείς της κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης. Η ανταλλαγή απόψεων σε μια μικρή ομάδα ενισχύει την αμοιβαία κατανόηση και τη συνοχή της ομάδας, ευνοεί τη διαπροσωπική μάθηση, διευκολύνει την ανάληψη ευθυνών και συνεισφέρει στην καλλιέργεια ικανοτήτων ανοικτής επικοινωνίας και συνεργασίας (Ματσαγούρας, 1998). Επιπροσθέτως θα χρησιμοποιηθούν εκτυπωτής και βιντεοπροβολέας.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Υπάρχουν κάποιες παραδοχές για τη φύση της μάθησης, τα κίνητρα των μαθητών αλλά και το ρόλο του δασκάλου. Σε σχέση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ θεωρείται ότι οι μαθητές ανακαλύπτουν αρχές ή αναπτύσσουν δεξιότητες μέσω Αλληλεπιδραστικών Υπολογιστικών Περιβαλλόντων Μάθησης, πειραματισμού και πρακτικής. Έτσι οι μαθητές οικοδομούν έμπρακτες εικονικές και συμβολικές αναπαραστάσεις μέσω αντίστοιχων λογισμικών, για να μπορέσουν να αφομοιώσουν τις πληροφορίες. Σε αυτή την περίπτωση ο υπολογιστής γίνεται στα χέρια των μαθητών εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης. Έτσι η ανακαλυπτική διδασκαλία στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές να μαθαίνουν δίνοντας την ευκαιρία να απαιτήσουν γνώσεις, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον και την περιέργειά τους. Στο κλίμα αυτό ο δάσκαλος δέχεται το μαθητή ως συνεργάτη και είναι πρόθυμος να του δώσει οδηγίες και κατευθύνσεις.

Η διδασκαλία με τη χρήση των νέων τεχνολογιών ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας, ως γνωστικό-διερευνητικό μέσο διδασκαλίας και ως εργαλείο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών (Ράπτης & Ράπτη, 2006) ευνοεί παιδαγωγικούς στόχους, όπως: κατάρτιση, ανάπτυξη γνώσης, αξιοποίηση φαντασίας και διερεύνηση θεμάτων (Ματσαγούρας, 2000). Μέσω του Η/Υ ο μαθητής μπορεί να έχει πρόσβαση σε επιστημονικές

πληροφορίες και μοντέλα γνώσης τη στιγμή που τα χρειάζεται. Οι μαθητές παίρνουν το μήνυμα ότι τους εμπιστευόμαστε να εργαστούν ως επιστήμονες στο επίπεδο που ταιριάζει στην ηλικία τους και να μαθαίνουν να προσεγγίζουν ένα θέμα με τρόπο που έχει για αυτούς νόημα (Βοσνιάδου, 2002).

Αν η εργασία είναι ομαδική, οι μαθητές επικοινωνούν, συζητούν, διαπραγματεύονται και επωφελούνται από τη συνεργασία με τους συνομηλίκους τους. Σ' αυτή την περίπτωση ο ρόλος του δασκάλου είναι διευκολυντικός, εμπνευστικός και συντονιστικός. Ενθαρρύνει, κατανέμει και διαπραγματεύεται την εργασία των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2000). Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει πλήθος αναφορών σε εφαρμογές με τη χρήση του H/Y για την πραγματοποίηση ερευνών από ομάδες μαθητών. Ο υπολογιστής ως διαμεσολαβητής της μαθησιακής διαδικασίας προσφέρεται και για την υιοθέτηση της συνεργασίας με το δάσκαλο στη βάση μιας συμβουλευτικής σχέσης, της μεθόδου της γνωστικής μαθητείας, καθώς και της αλληλοδιδασκτικής (Χρυσαιφίδης, 1994/2000).

Το συγκεκριμένο σενάριο είναι ενδιαφέρον αλλά και χρήσιμο, γιατί με αυτό μπορούμε να πετύχουμε ό,τι δεν μπορούμε με την παραδοσιακή διδασκαλία. Στόχος του σεναρίου είναι να αναπτύξει στους μαθητές δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες, όπως η κατανόηση, η εκτέλεση οδηγιών, ο χειρισμός λογισμικού και διαδικτύου. Ένα σημαντικό στοιχείο είναι ότι ο μαθητής πρωτοστατεί στην παιδευτική διαδικασία, είναι σε θέση να παρατηρεί, να σχεδιάζει και να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, ενώ ο ρόλος του δασκάλου σε αυτή τη φάση είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός και διορθωτικός.

Χρησιμοποιώντας ο/η εκπαιδευτικός στρατηγικές για τη διαμόρφωση συνεργατικού, διερευνητικού και μαθησιακού περιβάλλοντος καταφέρνει και προάγει το διάλογο, δίνει σημασία στις εμπειρικο-βιωματικές απόψεις των μαθητών, δημιουργεί γέφυρες μεταξύ της καθομιλουμένης και της γλώσσας ορολογίας των ΤΠΕ, εμπλέκει τους μαθητές στις δραστηριότητες και προωθεί την αυθεντική διερεύνηση στον επιτρεπτό βαθμό.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

1^η Διδακτική ώρα Οι κυριότερες νέες γνώσεις αυτής της ενότητας είναι να γνωρίσουν οι μαθητές και να ξεχωρίζουν τα ζώα ανάλογα με το που ζουν σε κατοικίδια (π.χ., σκύλους, γάτες κ.ά.), σε ζώα του αγρού (π.χ., γουρούνι, αγελάδα κ.ά.), σε ζώα της ζούγκλας. Να μάθουν ποια ζώα ονομάζουμε ήμερα και ποια άγρια.

Φύλλο Εργασίας 1

Οι μαθητές θα προχωρήσουν στη συμπλήρωση ενός εννοιολογικού Χάρτη Inspiration. Οι εννοιολογικοί χάρτες χρησιμοποιούνται από τους μαθητές για να αποσαφηνίζουν τη σκέψη τους, για να ενισχύσουν την ικανότητα τους να κατανοούν, για να ενσωματώνουν νέα γνώση και για να εντοπίζουν εσφαλμένες αντιλήψεις.

Εδώ χρησιμοποιούνται: α) ως γνωστικό εργαλείο για οικοδόμηση εννοιών και γνώσεων και ν' αναπαραστήσουν βασικές έννοιες και γνώσεις (κατοικίδια, ζώα της ζούγκλας)

και τις σχέσεις που τις συνδέουν μεταξύ τους και β) ως μέσο για ανταλλαγή και επικοινωνία ιδεών, αφού η συμπλήρωση των εννοιολογικών χαρτών θα γίνει απ' τις ομάδες των μαθητών.

2^η και 3^η Διδακτική ώρα Στη συγκεκριμένη διδακτική ώρα γίνεται η διδασκαλία μέσα από το βιβλίο του μαθητή με σκοπό να αποκτήσουν γενικές γνώσεις για τα ζώα και τα είδη τους. Συζητούμε για την ταξινόμηση των ζώων σε κατηγορίες, σύμφωνα με κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Επίσης, συμπληρώνουμε μέσα στο βιβλίο του μαθητή και την άσκηση της ενότητας.

Φύλλο Εργασίας 2

Δραστηριότητα 1^η Στα πλαίσια της αξιολόγησης θα συμπληρώσουν ηλεκτρονικό σταυρόλεξο το οποίο έχει δημιουργηθεί με τη βοήθεια του λογισμικού HotPotatoes. Το Λογισμικό ηλεκτρονικής αξιολόγησης (ηλεκτρονικό σταυρόλεξο – HotPotatoes) δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, αφού κατακτήσουν τη γνώση, να τη χρησιμοποιήσουν «παίζοντας» και έτσι τελικά να την εδραιώσουν. Επίσης δίνει την ευκαιρία, εκτός από την αξιολόγηση των μαθητών, για μεγαλύτερη συνεργασία με συμμετοχή όλων των μαθητών, αλλά και για ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Ο αξιολογικός του χαρακτήρας έγκειται στην επανάληψη κάποιων γενικότερων χαρακτηρισμών για τα ζώα.

Δραστηριότητα 2^η Στα πλαίσια της αξιολόγησης θα συμπληρώσουν ηλεκτρονική αντιστοίχιση, η οποία έχει δημιουργηθεί με τη βοήθεια του λογισμικού HotPotatoes. Το Λογισμικό ηλεκτρονικής αξιολόγησης (ηλεκτρονική αντιστοίχιση – HotPotatoes) δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, αφού κατακτήσουν τη γνώση, να τη χρησιμοποιήσουν «παίζοντας» και έτσι τελικά να την εδραιώσουν. Επίσης δίνει την ευκαιρία, εκτός από την αξιολόγηση των μαθητών, για μεγαλύτερη συνεργασία με συμμετοχή όλων των μαθητών, αλλά και για ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.

4^η Διδακτική ώρα

Φύλλο Εργασίας 3

Στη συνέχεια τα παιδιά ερωτούνται αν γνωρίζουν τι τρώνε κάποια από τα ζώα που γνωρίζουν. Από την προηγούμενη δραστηριότητα και τη συζήτηση φάνηκε ότι υπάρχουν παρανοήσεις που πρέπει να αρθούν. Επιχειρείται γνωστική σύγκρουση. Χωρίς να σχολιάσουμε τις απαντήσεις τους, τους προτρέπουμε να ανοίξουν από το φάκελο του μαθήματος στην επιφάνεια εργασίας των υπολογιστών, το εικονίδιο του λογισμικού PowerPoint που έχει τίτλο «Τα ζώα». Μια προβολή παρουσίασης με διάφορες κατηγορίες ζώων που έχει δημιουργήσει η δασκάλα με τη βοήθεια ενός λογισμικού Γενικής χρήσης Δημ. Παρουσιάσεων (π.χ., MS PowerPoint).

Βλέπουν τις διαφάνειες με Προβολή Παρουσίασης και πατώντας πάνω ή κάτω το βελάκι. Έτσι, οπτικοποιούν τις γνώσεις τους για την ταξινόμηση των ζώων με βάση την τροφή τους. Θα χρησιμοποιηθεί σαν γνωστικό εργαλείο, όπου οι μαθητές θα κληθούν

να οπτικοποιήσουν βασικές έννοιες και γνώσεις που κατέκτησαν για τις διατροφικές συνήθειες των ζώων και να ανακαλύψουν τη διατροφική αλυσίδα και τη σπουδαιότητα της διατήρησης της πληθυσμιακής ισορροπίας των διαφόρων ειδών για το περιβάλλον αλλά και για τον άνθρωπο.

Το Λογισμικό Παρουσίασης έχει (όπως φαίνεται και από πρόσφατες έρευνες) θετική επίδραση στην εκπαίδευση, κυρίως όσον αφορά το ενδιαφέρον ή το κίνητρο που αναπτύσσεται στην τάξη αλλά και της βελτίωσης των σχολικών αποτελεσμάτων. Ορισμένες έρευνες έχουν επίσης δείξει πως η χρήση των λογισμικών παρουσίασης ευνοεί την παρουσία των μαθητών στην τάξη, τη μείωση των ενοχλητικών συμπεριφορών και μια θετικότερη στάση του εκπαιδευτικού.

Το λογισμικό παρουσίασης γενικότερα στη διδακτική μας πράξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί: α) ως εποπτικό μέσο (η δασκάλα οργανώνει πληροφορίες πολυμεσικής μορφής και κάνει παρουσιάσεις) και ως γνωστικό εργαλείο (ο μαθητής συλλέγει, οργανώνει και δομεί πληροφορίες (που σχετίζονται με συγκεκριμένες έννοιες) με τη μορφή πολυμέσων ή υπερμέσων), β) από τους μαθητές ως γνωστικό εργαλείο για την ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης έργου και γ) από το δάσκαλο ή και τους μαθητές για τη δημιουργία πολυτροπικών εγγράφων (κείμενα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) και παρουσιάσεων με μορφή πολυμέσου ή υπερμέσου.

Στο σενάριό μας χρησιμοποιήθηκε ως εποπτικό μέσο και για τη δημιουργία πολυτροπικού εγγράφου με τη συμπλήρωση τίτλων και λεζάντων.

5^η Διδακτική ώρα Μετά την παρουσίαση του PowerPoint ακολουθεί συζήτηση και άρση των παρανοήσεων. Τα αποτελέσματα αυτής της διερεύνησης, θα αξιοποιήσουν οι μαθητές, ώστε να κάνουν την κατηγοριοποίηση των ζώων σε φυτοφάγα, σαρκοφάγα, παμφάγα μέσα από το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης Kidspiration με το Φύλλο Εργασίας 4.

6^η Διδακτική ώρα Με τη χρήση του λογισμικού Αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας TuxPaint θα συνθέσουν (ως μεταγνωστική δραστηριότητα) μια εικόνα στην οποία θα φαίνεται μια κατηγορία ζώων της επιλογής τους, η οποία θα εκτυπωθεί και θα γίνει και αφίσα.

Με το Φύλλο Εργασίας 5 τα παιδιά θα εργαστούν χωρισμένα σε 5 ομάδες των 3-4 ατόμων. Η κάθε ομάδα θα αναλάβει μια κατηγορία ζώων.

Α΄ ομάδα: Πτηνά Β΄ ομάδα: Ερπετά Γ΄ ομάδα: Ψάρια Δ΄ ομάδα: Τετράποδα Ε΄ ομάδα: Έντομα

7^η Διδακτική ώρα Αυτή τη διδακτική ώρα θα μάθουμε για τα ζώα που απειλούνται με εξαφάνιση με τη βοήθεια του διαδικτύου.

Το διαδίκτυο αποτελεί ένα εξαιρετικό γνωστικό εργαλείο-πηγή γνώσης για τους μαθητές, καθώς μέσω της εξερεύνησης μπορούν να ανακαλύψουν και να οικοδομήσουν τη γνώση. Συγκεκριμένα, η χρήση της μηχανής αναζήτησης Google για εικόνες και βίντεο και με την πλοήγηση στο διαδίκτυο πάντα σε προτεινόμενες ιστοσελίδες από τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μάθηση, αφού τους παρέχεται η ευκαιρία να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση και να την αφομοιώνουν καλύτερα.

Φύλλο Εργασίας 6

Με το συγκεκριμένο φύλλο εργασίας τους δίνονται οδηγίες πώς να ψάξουν για τα είδη των ζώων που απειλούνται με εξαφάνιση. Γίνεται συζήτηση κατά την οποία πληροφορούνται για τις οργανώσεις προστασίας των ζώων αυτών. Κατόπιν ακολουθώντας τις οδηγίες μπαίνουν στη σελίδα του Παγκόσμιου Ταμείου Για τη Φύση (WWF). Η επόμενη σελίδα που θα δούμε είναι η αρχική της Οργάνωσης. Βλέπουμε μια σειρά εικόνων και τη φωτογραφία ενός δελφινιού με τη λεζάντα «Απειλούμενα είδη».

Πλοηγούνται στη σελίδα της οργάνωσης προκειμένου να ανακαλύψουν πληροφορίες, εικόνες αλλά και την ταυτότητα των ζώων, να αναγνωρίσουν τους κινδύνους που διατρέχουν και να ευαισθητοποιηθούν για τις δραστηριότητες της οργάνωσης, ώστε να μάθουν να συμμετέχουν σε κοινωφελείς οργανώσεις.

8^η και 9^η Διδακτική ώρα Θα χρησιμοποιήσουμε το λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Περιβάλλον-Η προστασία του δάσους για μαθητές Α'-Β'-Γ' δημοτικού. Μέσα από τις σελίδες του μαθαίνουν περισσότερες πληροφορίες για τα είδη των ζώων που ζουν στο δάσος. Επίσης μαθαίνουν για το είδος της τροφής που τρώνε, καθώς και ποιοι είναι οι εχθροί τους. Κάποιες καρτέλες ζώων έχουν και ακουστικό-ηχητικό υλικό, όπου ακούγονται και οι φωνές των συγκεκριμένων ζώων.

Με το Φύλλο Εργασίας 7 καθοδηγούνται στην πλοήγηση στο λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου βήμα-βήμα. Με την εργασία αυτή θα γνωρίσουμε έναν καινούριο τόπο, το δάσος και τα ζώα που ζουν σ' αυτό.

10^η Διδακτική ώρα Με τη χρήση του λογισμικού Αισθητικής έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικότητας Revelation Natural Art θα συνθέσουν (ως μεταγνωστική δραστηριότητα) μια αφίσα στην οποία θα φαίνεται μια κατηγορία ζώων της επιλογής τους, η οποία θα εκτυπωθεί και θα γίνει και αφίσα. Τα παιδιά θα είναι χωρισμένα σε 5 ομάδες των 3-4 ατόμων.

Με το Φύλλο εργασίας 8 δίνονται αναλυτικά τα βήματα που θα ακολουθήσουν οι μαθητές προκειμένου να κατασκευάσουν αφίσα με ζώα και χρώματα.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

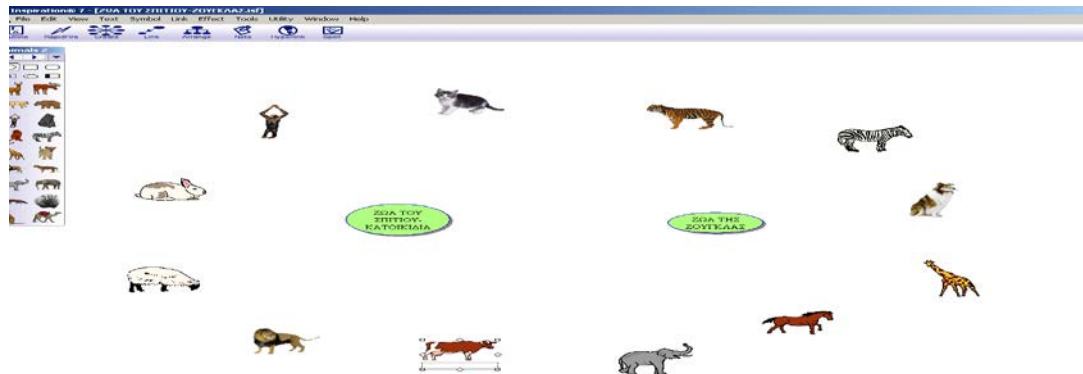
Δόθηκαν τα ακόλουθα φύλλα εργασίας:

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Ας ξεκινήσουμε μια εργασία για τα ζώα. Πατήστε το εικονίδιο του προγράμματος

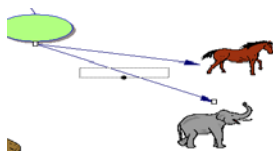


INSPIRATION που έχει το σηματάκι Μόλις ανοίξει το πρόγραμμα, θα δείτε την παρακάτω επιφάνεια:

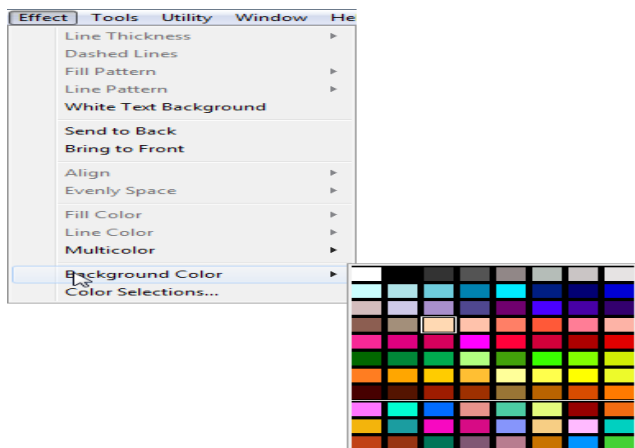


Μπορείτε να χωρίσετε τα ζώα σε 2 ομάδες, βάζοντάς τα κυκλικά γύρω από τον κάθε τίτλο της κατηγορίας που ανήκουν; Για να το κάνετε αυτό, θα πάρετε το κάθε ζωάκι με το «ποντίκι», αφού πατήσετε το αριστερό «κλικ» και θα το σύρετε στην ομάδα που ταιριάζει. Το ίδιο κάνετε για κάθε ένα ζωάκι. Πρέπει να σχηματιστούν 2 κύκλοι με ζώα. Δηλαδή, ένας κύκλος γύρω από κάθε κατηγορία. Αφού σχηματίσετε τις 2 κατη-

γορίες, πατήστε το σημαδάκι με το βελάκι στο πάνω μέρος της οθόνης. Ξεκινώντας από τον κεντρικό τίτλο κάνετε «κλικ» και βάζετε βελάκια προς όλα τα ζωάκια. π.χ.




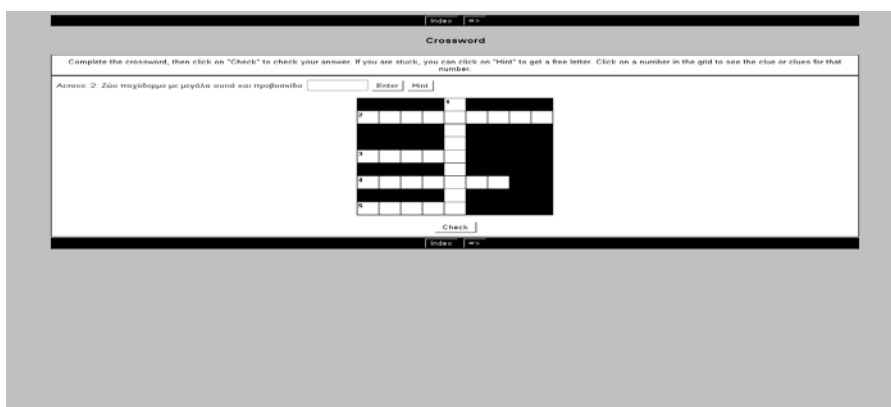
Μετά πατώντας σε κάθε ζωάκι εμφανίζεται από κάτω ένα κουτάκι, στο οποίο γράφουμε το όνομά τους (π.χ., ΕΛΕΦΑΝΤΑΣ). Θέλετε να βάλετε και η κάθε ομάδα από ένα ωραίο χρώμα; Πατάμε το κουμπί των Εφέ που βλέπετε στον παρακάτω πίνακα και μετά διαλέγουμε το χρώμα που μας αρέσει!!



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1η

Στην οθόνη του υπολογιστή, κάντε κλικ στο εικονίδιο που βλέπετε: θα βρείτε ένα πολύχρωμο σημαδάκι το οποίο εικονίζεται έτσι:  Εμφανίζεται η παρακάτω οθόνη με το σταυρόλεξο:



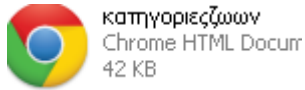
Βάζουμε το ποντίκι πάνω σε κάθε αριθμό του σταυρόλεξου και μας δίνει κάθε φορά μια εξήγηση για την κάθε σειρά που αντιστοιχεί σε κάποιο ζώο. Πατάμε στον κάθε αριθμό και στο κουτάκι που εμφανίζεται γράφουμε τη σωστή λέξη που αναφέρεται στο ζώακι, όπως δείχνει η παρακάτω εικόνα.

ζα

Πατάμε το «ENTER» για να μπει η λεξούλα που γράψαμε μέσα στο σταυρόλεξο. Το ίδιο κάνουμε για να γράψουμε όλες τις λεξούλες.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2^η

Στην επιφάνεια του υπολογιστή κάντε διπλό «κλικ» στο εικονίδιο



Θα εμφανιστεί η παρακάτω επιφάνεια:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΖΩΩΝ
 Matching exercise

Match the items on the right to the items on the left.

ΨΑΡΙΑ	<input style="width: 80%;" type="text" value="???"/>
ΤΕΤΡΑΠΟΔΑ	<input style="width: 80%;" type="text" value="???"/>
ΕΝΤΟΜΑ	<input style="width: 80%;" type="text" value="???"/>
ΠΤΗΝΑ	<input style="width: 80%;" type="text" value="???"/>
ΕΡΠΕΤΑ	<input style="width: 80%;" type="text" value="???"/>

Index =>

Κοιτάξτε προσεκτικά τις 5 κατηγορίες ζώων. Δίπλα τους υπάρχει ένα μικρό βελάκι.



Σε κάθε κατηγορία πατάμε το βελάκι και βγάζει 5 σειρές όσες και οι κατηγορίες.

Διαλέξτε κάνοντας «κλικ» στη σωστή σειρά κάθε κατηγορίας, γιατί είναι ανακατεμένες.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΖΩΩΝ
 Matching exercise

Match the items on the right to the items on the left.

ΨΑΡΙΑ	<input style="width: 80%;" type="text" value="ΚΑΡΧΑΡΙΑΣ, ΔΕΛΦΙΝΙ, ΓΑΤΟΨΑΡΟ, ΤΣΙΠΟΥΡΑ, ΛΑΥΡΑΚΙ, ΓΑΥΡΟΣ, ΜΑΡΙΔΑ, ΞΙΦΙΑΣ"/>
ΤΕΤΡΑΠΟΔΑ	<input style="width: 80%;" type="text" value="ΔΛΟΓΟ, ΑΓΕΛΑΔΑ, ΓΑΪΔΑΡΟΣ, ΓΑΤΑ, ΣΚΥΛΟΣ, ΛΙΟΝΤΑΡΙ, ΕΛΕΦΑΝΤΑΣ, ΤΙΓΡΗΣ"/>
ΕΝΤΟΜΑ	<input style="width: 80%;" type="text" value="???"/>
ΠΤΗΝΑ	<input style="width: 80%;" type="text" value="???"/>
ΕΡΠΕΤΑ	<input style="width: 80%;" type="text" value="???"/>

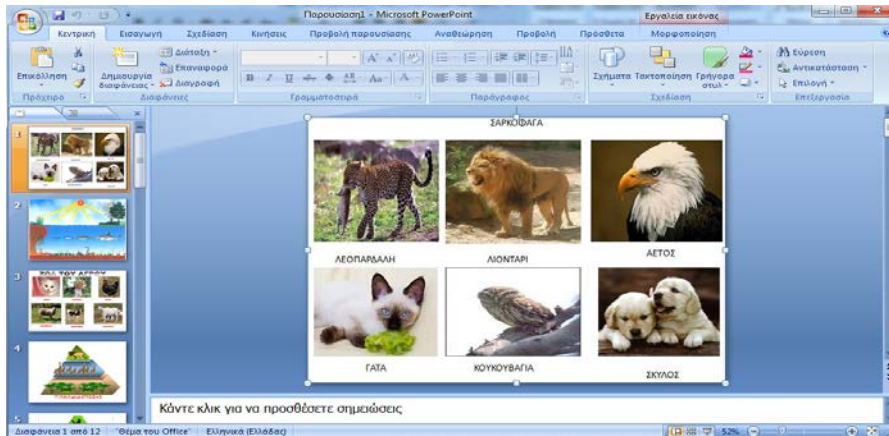
Index =>

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

Εντοπίζουμε το εικονίδιο συντόμευσης του PowerPoint στην επιφάνεια εργασίας των



Windows και κάνουμε πάνω του διπλό κλικ. Μόλις εμφανιστεί το περιβάλλον του PowerPoint μαρκάρουμε τη φράση <<Άνοιγμα υπάρχουσας παρουσίασης>> και κάνουμε διπλό κλικ στη φράση <<Τα ζώα>>.



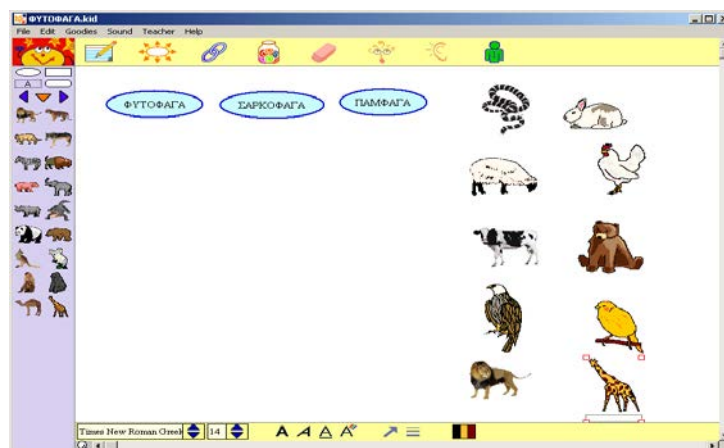
Πατάμε μια φορά πάνω στο πλαίσιο της κάθε διαφάνειας και τη βλέπουμε σε πλήρη μεγέθυνση. Πατάμε το πλήκτρο F5 και βλέπουμε την πλήρη παρουσίαση της εργασίας σε πλήρη οθόνη PowerPoint, εναλλάσσοντας με τα βελάκια πάνω-κάτω τις διαφάνειες. Σε κάθε διαφάνεια μπορούμε να προσθέσουμε εφέ, χρώματα κτλ.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

Στην επιφάνεια του υπολογιστή θα κάνετε διπλό «κλικ» στο εικονίδιο που δείχνει το



πρόγραμμα KIDSPIRATION που φαίνεται έτσι: Μόλις το πατήσετε, θα εμφανιστεί η παρακάτω επιφάνεια:



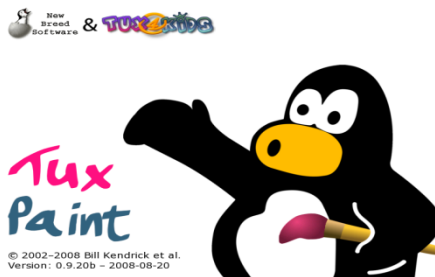
Όπως βλέπετε στην εικόνα, έχει εμφανίσει κάποια ζώα και κάποιες κατηγορίες ζώων. Σύμφωνα με αυτά που μάθαμε για το τι τρώνε τα ζώα, τα χωρίζουμε σε τρεις κατηγορίες: φυτοφάγα, σαρκοφάγα και παμφάγα. Πώς το κάνουμε αυτό; Πατάμε πάνω τους με το ποντίκι, τα «τραβάμε» και τα σύρουμε κάτω από κάθε κατηγορία. Αν το βάλετε σε λάθος στήλη, μπορείτε να το «σύρετε» ξανά στη σωστή στήλη. ΚΑΛΗ ΔΙΑΣΚΕΔΑΣΗ! ΚΑΛΗ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΙΣΗ!

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5

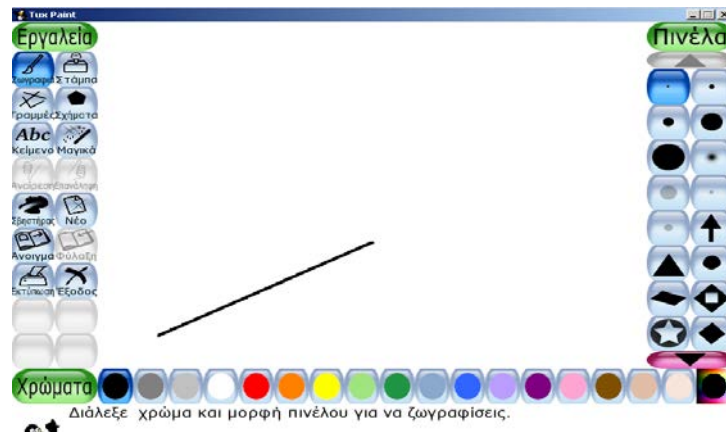
Στην επιφάνεια του υπολογιστή θα ανοίξετε πατώντας με διπλό «κλικ» πάνω του την



εικονίτσα του προγράμματος TuxPaint που δείχνει ένα πιγκουινάκι: Tux Paint Όταν το πατήσετε, θα δείτε να εμφανίζεται η παρακάτω μεγάλη οθόνη με το μεγάλο πιγκουίνο:



Κάντε πάνω στον πιγκουίνο ξανά διπλό «κλικ». Εμφανίζεται η οθόνη που θα εργαστείτε:



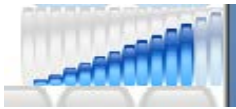
Στην οθόνη αριστερά διαλέγετε το κουμπάκι που γράφει «Χρώματα» και βγαίνει μια σειρά από χρώματα να διαλέξετε για τη διαφάνεια που θα φτιάξετε. Αφού διαλέξετε το χρώμα της καρτέλας σας, πατάτε το κουμπί που γράφει «Νέο» για να ανοίξει η καρτέλα



με το χρώμα που διαλέξατε. Στη συνέχεια πατάμε αριστερά και επάνω το κουμπί που γράφει «Στάμπα». Αμέσως δεξιά εμφανίζονται οι στάμπες ή εικονίτσες που θα χρησιμοποιήσετε.



Πατώντας το βελάκι πάνω από τις εικόνες ή κάτω από αυτές διαλέγουμε ανάλογα με την ομάδα μας μια κατηγορία ζώων και τοποθετούμε στη διαφάνεια όσα ζώα της ομάδας σας μπορείτε. Αν θέλετε να προσαρμόσετε το μέγεθος, πατάτε τις μπάρες που φαίνονται στο κάτω δεξί μέρος της οθόνης. Πιο λίγες μπάρες σημαίνει μικρότερο μέγεθος ενώ πιο πολλές μπάρες σημαίνει ότι το ζώο σας θα αποτυπωθεί σε μεγάλο μέγεθος.



Όταν ολοκληρώσετε την καρτέλα, πατάτε το κουμπί που γράφει «Κείμενο» για να γράψετε τον τίτλο της διαφάνειας. Τέλος, για να αποθηκεύσετε τη δουλειά σας, πατάτε το κουμπί αριστερά που γράφει «Φύλαξη». Συγχαρητήρια για τη δουλειά που κάνατε!

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6

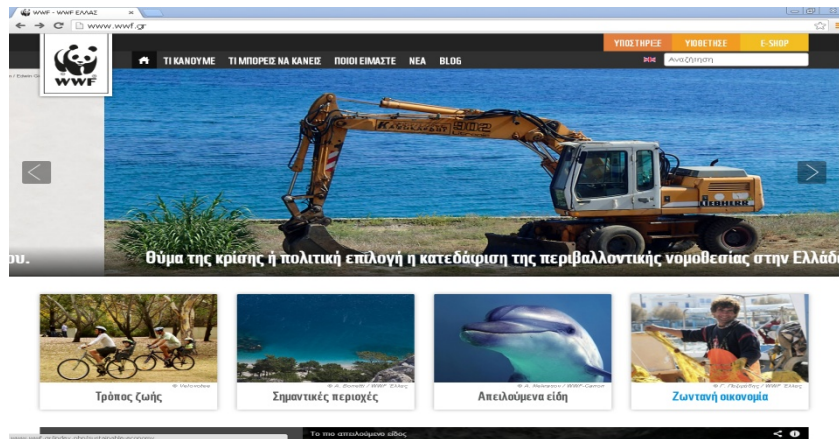
Με αυτή τη δραστηριότητα θα μάθουμε ποια είναι τα είδη ζώων που κινδυνεύουν με εξαφάνιση και διάφορες πληροφορίες για αυτά, όπως που ζουν και γιατί και από ποιους απειλείται η ζωή τους. Γι' αυτό το σκοπό θα κάνουμε αναζήτηση στο διαδίκτυο.



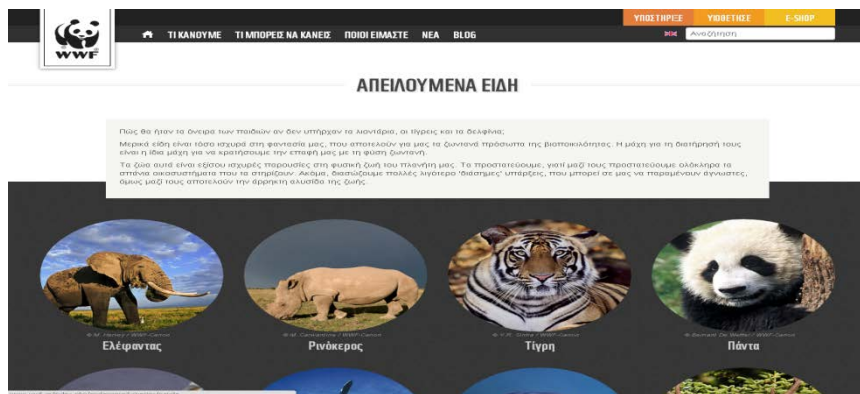
Πατήστε με **διπλό «κλικ»** το εικονίδιο που δείχνει την πολύχρωμη μπαλίτσα της μηχανής αναζήτησης Google Chrome.



Στη σελίδα που θα εμφανιστεί θα βάλετε το ποντίκι μέσα στο κουτάκι και θα πληκτρολογήσουμε τα τρία αρχικά γράμματα της οργάνωσης που προστατεύει όλα τα ζώα που απειλούνται με εξαφάνιση «WWF».



Στη συνέχεια όταν βγαίνει στο κουτάκι η διεύθυνση της οργάνωσης πατάμε πάνω με το ποντίκι και ανοίγουμε κάνοντας διπλό «κλικ». Η επόμενη σελίδα που θα δούμε είναι η αρχική της Οργάνωσης. Βλέπουμε μια σειρά εικόνων και τη φωτογραφία ενός δελφινιού με τη λεζάντα «Απειλούμενα είδη». Πατάμε ξανά πάνω με το ποντίκι και εμφανίζονται εικόνες και τα ονόματα πολλών απειλούμενων ζώων. Πατάμε με το ποντίκι σε κάθε ένα από αυτά. Διαβάζουμε και αντλούμε πληροφορίες γι' αυτά.



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 7

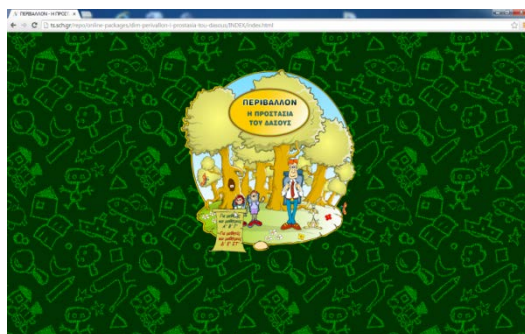
Στην εργασία αυτή θα γνωρίσουμε έναν καινούριο τόπο και τα ζώα που ζουν σε αυτόν. Θα περιηγηθούμε στον τόπο αυτό με τη βοήθεια ενός προγράμματος του Υπουργείου και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το όνομά του είναι « Περιβάλλον- Η προστασία του δάσους».



Περιβάλλον - Η
προστασία του Δάσους

Κάνουμε «κλικ» πάνω στο εικονίδιο:

Στην επόμενη σελίδα που θα εμφανιστεί κάνουμε «κλικ» στη λέξη «Εναρξη» που εμφανίζεται έτσι: **ΕΝΑΡΞΗ** Ανοίγει μετά η εξής σελίδα με τα παιδάκια:



Πατάμε στην οθόνη που έχουμε μπροστά μας το χαρτί που κρατάει το κοριτσάκι όπου λέει: «Για μαθητές και μαθήτριες της Α΄, Β΄, Γ΄ δημοτικού». Μετά ανοίγει μια σελίδα, όπου αν προχωρήσουμε με το βελάκι προς τα κάτω, θα δούμε τις παρακάτω επιλογές:



Φυσικά εμείς θα διαλέξουμε όπου αναφέρει ζώα και συγκεκριμένα:

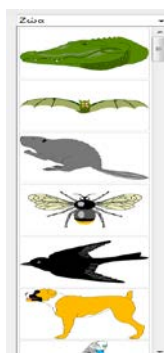


Ναι, το μαντέψατε! Είναι τα ζώα του δάσους! Θέλετε να τα γνωρίσουμε καλύτερα; Κοιτάμε προσεκτικά την εικόνα που εμφανίζεται και πατάμε όπου στην οθόνη εμφανίζεται χεράκι και ακούμε προσεκτικά τι μας λέει.



Η επόμενη σελίδα μας δείχνει πάρα πολλά ζώα του δάσους. Τώρα μπορούμε να μάθουμε ό,τι θέλουμε γι' αυτά. Πατώντας πάνω στο καθένα ξεχωριστά, όπου βγαίνει ένα

για να γεμίσει όση επιφάνεια θέλουμε με χρώμα. Πάμε αριστερά στα χρωματιστά πι-νέλα και διαλέγουμε το χρώμα που μας αρέσει. Μετά σέρνουμε το ποντίκι από τη μία γωνία έως τη μέση κάτω και μετά προς τα δεξιά κι έτσι βάφουμε τη μισή επιφάνεια. Κάνουμε το ίδιο με άλλο χρώμα για την άλλη μισή. Κατόπιν διαλέγουμε μια κατηγορία από την αριστερή μεριά της οθόνης πατώντας το βελάκι πάνω από τα σχήματα. Διαλέ-γουμε την Κατηγορία «Ζώα». Ανεβοκατεβαίνουμε και διαλέγουμε ζώα που προτι-μούμε.



Γράφουμε και ένα σύνθημα αν θέλουμε.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Α. Αρχική: κατά τη διάρκεια της αφόρμησης, στην αρχή της ενότητας, διατυπώθηκαν κατάλληλες ερωτήσεις προκειμένου να ανιχνευτούν οι πρότερες γνώσεις των μαθητών σχετικά με τα ζώα, ώστε να γίνει αβίαστα η εισαγωγή στη νέα διδακτική ενότητα και να δοθεί περισσότερη έμφαση στα γνωστά χαρακτηριστικά των ζώων. Β. Διαμορφω-τική: έγινε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων (παρατήρηση, ερωτήσεις, απορίες) με στόχο τον έλεγχο της μαθησιακής πορείας. Από το δημιουργικό, παιδαγωγικό διά-λογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών προέκυψαν οι τελικές διαπιστώσεις. Τα φύλλα εργασίας συνεισέφεραν στη φάση αυτή.

Γ. Τελική: ανακεφαλαιωτική και ανατροφοδοτική διαδικασία. Έγινε συζήτηση για το τι τους άρεσε, τι όχι, τι τους δυσκόλεψε, τι άλλο θα ήθελαν (αναστοχασμός εκπαιδευ-τικού-μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία). Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν και γενι-κότερα με την υλοποίηση της διδασκαλίας του μαθήματος με χρήση ΤΠΕ. Επίσης καλ-λιεργήθηκε η συνεργατικότητα ανάμεσα στους μαθητές κάθε ομάδας έτσι ώστε να συμ-μετέχουν και οι πιο αδύναμοι μαθητές και να κατακτήσουν την γνώση. Το 8^ο φύλλο εργασίας λειτούργησε σαν ανατροφοδοτική αξιολογική διαδικασία.

ΠΡΟΒΛΕΠΕΤΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ;

Η εργασία που δόθηκε στο σπίτι ήταν ουσιαστικά η αναζήτηση πληροφοριών από διά-φορες πηγές (βιβλία, εγκυκλοπαίδειες, φωτογραφίες, εικόνες).

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Επεκτάσεις της δραστηριότητας: Κάποιες δημιουργικές ιδέες θα μπορούσαν να είναι οι εξής: α) έκθεση ζωγραφικής με τις δημιουργίες των μαθητών, αφού τις εκτυπώσουμε, β) δημιουργία μια μαθητικής εφημερίδας με πληροφορίες για τα ζώα, τις κατηγορίες ταξινόμησής τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και γ) εκπαιδευτική επίσκεψη σε ζωολογικό κήπο της ευρύτερης περιοχής του σχολείου με σκοπό να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με κάποια ζώα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ-ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ

Βιβλιογραφία:

Βοσνιάδου, Σ. (2002). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις. Στο Δημητρακοπούλου (επιμ.) *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρακτικά 3^{ου} πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Ρόδος 26-29 Σεπτεμβρίου 2002, Τόμος Α΄, σ. 49-54.

ΕΑΙΤΥ, (2010). *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, Τεύχος 2: Κλάδοι ΠΕ70.

ΥΠΑΔΒΜΘ, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ)*, τόμος Α΄, τόμος Β΄, σελ. 373 και 387.

Ματσαγγούρας Ηλ. (1998). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα, σελ. 456 και 459.

Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Τάξη, βιβλίο μαθητή, σελ. 51-71.

Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Τάξη, βιβλίο δασκάλου, σελ.47-60.

Χρυσαφίδης, Κ. (1994/2000). *Βιομαθητική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δικτυογραφία:

(τελευταία προσπέλαση 11-3-2016)

<http://www.pi-schools.gr/programs/depss/>

<http://egpaid.blogspot.com/2010/01/2.html>

<http://www.wwf.gr/>

<http://ts.sch.gr/software>

Διδακτική πρόταση για τη Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού Χειμωνιάτικες κουβέντες για κρύα και κουβέρτες...

Μπραουδάκη Ζαμπία, Εκπαιδευτικός ΠΕ70 9^ο Δ.Σ. Αιγίου

ΤΙΤΛΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ «Χειμωνιάτικες κουβέντες για κρύα και κουβέρτες...»

ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ Γλώσσα (προφορική και γραπτή έκφραση), ΤΠΕ, Μελέτη Περιβάλλοντος, Εικαστικά.

ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Οι μαθητές, δεδομένου ότι το σχολείο είναι ΕΑΕΠ και διέθετε την περσινή χρονιά εκπαιδευτικό που δίδασκε το μάθημα της πληροφορικής, έχουν εξοικειωθεί αρκετά με τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Επιπλέον μπορούν να συνεργάζονται σε ομάδες και να ακολουθούν οδηγίες, είτε λεκτικές, είτε οπτικές.

ΣΤΟΧΟΙ

Γενικός στόχος: Ο βασικός διδακτικός στόχος είναι η ανακάλυψη της έννοιας του χρόνου μέσα από μια ανακαλυπτική προσέγγιση της έννοιας, χρησιμοποιώντας ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες, μέσω της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών.

Ειδικότεροι στόχοι:

α) Ως προς το γνωστικό αντικείμενο: Οι μαθητές θα πρέπει (ΟΕΔΒ, Αθήνα., Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού, βιβλίο δασκάλου):

- Να αναγνωρίζουν τις εποχές και να τις συνδέουν με τους αντίστοιχους μήνες.
- Να γνωρίσουν παράγοντες (θερμοκρασία, άνεμος, ήλιος, υγρασία) από τους οποίους εξαρτώνται οι καιρικές συνθήκες.
- Να συνδέουν την εποχή του χειμώνα με τις αντίστοιχες καιρικές συνθήκες.
- Να κατανοήσουν το ότι επικρατούν διαφορετικές καιρικές συνθήκες την ίδια μέρα σε διάφορους τόπους της Ελλάδας.
- Να εξοικειωθούν με την ανάγνωση ενός δελτίου καιρού και να κατανοήσουν την επίδραση του καιρού στην καθημερινή μας ζωή.
- Να κατασκευάζουν το δικό τους χειμωνιάτικο τοπίο, αφού έχουν ωρίτερα έρθει σε επαφή με εικαστικές δημιουργίες σπουδαιών ζωγράφων .
- β) Ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών: Οι μαθητές θα πρέπει:
- Να προσεγγίσουν τις ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης.
- Να εξασκηθούν σε δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στην επιστημονική έρευνα (παρατήρηση, σύγκριση, ερμηνεία, εμβάθυνση και διερεύνηση).
- Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα την ευαισθητοποίησή τους ως προς το μάθημα της Μελέτης

Περιβάλλοντος.

γ) Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία: Οι μαθητές θα πρέπει:

- Να συνεργάζονται σε ομάδες για την επίτευξη δραστηριοτήτων.
- Να αποκτήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, επικοινωνίας και συνεργατικής μάθησης.
- Να αναπτύξουν αυτενέργεια και να μάθουν να οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση.
- Να αναπτύξουν την ικανότητα της κρίσης, της καταγραφής και της συλλογής δεδομένων.

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ

Για την υλοποίηση του σεναρίου απαιτούνται:

- Σχολικά εγχειρίδια και φύλλα εργασίας.
- Σχολικό εργαστήριο με τουλάχιστον 7 υπολογιστές
- Εκτυπωτής
- Πρόσβαση στο διαδίκτυο (διάφορες ιστοσελίδες)
- Τα λογισμικά *Word*, *Kidspiration*, *Tux Paint*, *Revelation Natural Art*, *Audacity*, *Hot Potatoes*, το λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη Γλώσσα Α-Β τάξης.

α) Το διαδίκτυο αποτελεί ένα εξαιρετικό γνωστικό εργαλείο-πηγή γνώσης για τους μαθητές, καθώς μέσω της εξερεύνησης μπορούν να ανακαλύψουν και να οικοδομήσουν τη γνώση.

β) Το λογισμικό γενικής χρήσης *Kidspiration* είναι ένα λογισμικό εννοιολογικής

χαρτογράφησης, με κατάλληλα προσαρμοσμένη διεπιφάνεια χρήσης για παιδιά μικρής ηλικίας, που δίνει τη δυνατότητα για συνεργατική δημιουργία, ενσωμάτωση νέων εικόνων, δημιουργία νέων βιβλιοθηκών με αντικείμενα, προσθήκη ήχου κ.α.

γ) Το λογισμικό *Revelation Natural Art* προσφέρει ανοιχτού τύπου προηγμένο περιβάλλον ζωγραφικής που μπορεί να αξιοποιηθεί (λόγω των τριών επιπέδων που διαθέτει) από το Νηπιαγωγείο μέχρι τη Στ΄ Δημοτικού σε κάθε δραστηριότητα που περιλαμβάνει δημιουργία εικόνων – σχεδίων από μαθητές. Παρέχει ένα ευρύ φάσμα εργαλείων, κατάλληλων για ζωγραφική και απλή επεξεργασία κειμένων, με την προσθήκη έτοιμων σχεδίων ή βασικών γεωμετρικών σχημάτων (όπως γραμμές, κύκλους, ορθογώνια, ελλείψεις, πολύγωνα), που οι μαθητές συμπληρώνουν με το κατάλληλο χρώμα ή το επιθυμητό μοτίβο.

δ) Το *Tux Paint* είναι πρόγραμμα ζωγραφικής, εύκολο στη χρήση του, με κατάλληλα προσαρμοσμένη διεπιφάνεια χρήσης στις ανάγκες των παιδιών.

ε) Το *Audacity* είναι ένα ανοιχτού κώδικα πρόγραμμα για τη ζωντανή ηχογράφηση από μικρόφωνο και την επεξεργασία ήχων.

στ) Το *Hot Potatoes* είναι ένα πρόγραμμα ανοιχτού λογισμικού για τη δημιουργία ασκήσεων διαφόρων τύπων με δυνατότητα χρήσης μέσω internet (για on line εφαρμογή) ή υπολογιστή χωρίς σύνδεση στο διαδίκτυο. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, αφού κατακτήσουν τη γνώση, να τη χρησιμοποιήσουν «παίζοντας» και έτσι τελικά να την εδραιώσουν. Οι μαθητές έχουν πρόσβαση στις ασκήσεις είτε μέσα στο σχολικό εργαστήριο (εφόσον αποθηκευτούν στο τοπικό δίκτυο) είτε με σύνδεση στο διαδίκτυο (εφόσον αποθηκευτούν σε διακομιστή ιστοσελίδων, π.χ. Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο).

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: (9) διδακτικές ώρες

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

Καθώς το σενάριο θα εξελίσσεται, βασικός προς επίτευξη στόχος θα είναι οι μαθητές να κατανοήσουν τη διαδοχή των εποχών, να αντιληφθούν τις αλλαγές στον καιρό, τη θερμοκρασία, το ντύσιμο και τις ανθρώπινες δραστηριότητες όσο οι μήνες περνούν και να εμβαθύνουν σε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που έχει ο χειμώνας ως εποχή.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της διδασκαλίας της νέας γνώσης είναι να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός τα νοητικά σχήματα που έχουν οι μαθητές για το θέμα που πρόκειται να διδαχθεί. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν ό,τι διαβάζουν, επηρεάζεται από τα ερμηνευτικά σχήματα που έχουν κατασκευάσει, συσχετίζοντας αυτά που ήδη γνωρίζουν με αυτό που διαβάζουν και γι' αυτό μπορεί να δίνουν διαφορετικές ερμηνείες από αυτές που αναμένει ο εκπαιδευτικός. Επομένως, είναι απαραίτητο, πριν από τη διαδικασία δόμησης της νέας γνώσης, να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τις πρότερες αντιλήψεις των μαθητών του για το υπό διδασκαλία θέμα.

Στο βιβλίο δασκάλου (ΟΕΔΒ, Αθήνα. Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού – Ο καιρός, βιβλίο δασκάλου, σελ. 67) υπάρχει μια γενική αναφορά στις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών για το θέμα αυτό, οι οποίες σχετίζονται με την προσωπική εμπειρία των παιδιών για τις αλλαγές του καιρού και τη διαδοχή των εποχών, αλλά όχι και στην επιρροή τους στο περιβάλλον. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αρχική ενημέρωση των μαθητών για τους στόχους του μαθήματος και, πριν το ξεκίνημα της υλοποίησης του σεναρίου, ανιχνεύτηκαν με κατάλληλες ερωτήσεις οι πρότερες γνώσεις των συγκεκριμένων μαθητών για τις εποχές.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΜΕ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Το προτεινόμενο σενάριο εντάσσεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος της Β΄ τάξης Δημοτικού (ΟΕΔΒ, Αθήνα. Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού – «Πώς μετράμε το χρόνο», βιβλίο μαθητή, κεφ. 4.1, σελ. 44-45 και «Ο

καιρός», κεφ. 10, σελ. 100-103). Είναι συμβατό με τους στόχους και τη φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (ΥΠΔΒΜΘ, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τόμος Α΄, τόμος Β΄).

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΑΞΗΣ

Το σενάριο υλοποιήθηκε στο σχολικό εργαστήριο, αξιοποιώντας τις ώρες κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός της πληροφορικής δεν είχε μάθημα. Η οργάνωση της τάξης πήρε τρεις βασικές μορφές: εργασία με το σύνολο της τάξης, εργασία σε ομάδες και ατομική εργασία.

Εργασία με το σύνολο της τάξης: Οι μαθητές εργάστηκαν μαζί κατά τη διάρκεια της εκμάθησης του παιδικού τραγουδιού και στην ηχογράφησή του.

Εργασία σε ομάδες: Οι 20 μαθητές χωρίστηκαν σε 7 ομάδες. Κάθε ομάδα είχε 3 μαθητές (εκτός από μία ομάδα που είχε 2 μαθητές), ένας από τους οποίους είχε το ρόλο του συντονιστή. Κάθε ομάδα ανέλαβε να διαπραγματευτεί ένα συγκεκριμένο θέμα που αφορούσε το χειμώνα, ως εξής:

- 1^η ομάδα: «Οι λαογράφοι»
- 2^η ομάδα: «Οι γεωπόνοι»
- 3^η ομάδα: «Οι παιδίατροι»
- 4^η ομάδα: «Οι έμποροι»
- 5^η ομάδα: «Οι ζωγράφοι»
- 6^η ομάδα: «Οι ποιητές»
- 7^η ομάδα: «Οι λογοτέχνες»

Επίσης, ως ομάδες δούλεψαν και στα φύλλα εργασίας που αναφέρονται παρακάτω στην αντίστοιχη ενότητα.

Ατομική εργασία: Το κάθε μέλος της ομάδας ανέλαβε να επεξεργαστεί ένα υποθέμα, που αφορούσε την ενότητά του. Έτσι, μέσα στην ομάδα υπήρχε ένας καταμερισμός εργασίας.

Οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση των προαναφερόμενων προγραμμάτων, είχαν εργαστεί και γνώριζαν μόνο το Word. Ωστόσο, μετά από μια γρήγορη και επιλεκτική παρουσίαση των εργαλείων τους, όσων μας ήταν απαραίτητα για την εργασία μας, οι μαθητές εξοικειώθηκαν γρήγορα και δεν αντιμετώπισαν κανένα πρόβλημα στο χειρισμό των λογισμικών.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ

Η διδακτική προσέγγιση γίνεται μέσω των γνωστικών και κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών για τη μάθηση (Vygotsky), σύμφωνα με τις οποίες ο μαθητής δημιουργεί ένα

σύνολο γνώσεων με τη βοήθεια του περιβάλλοντος. Οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση σε όλες τις μορφές και ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και γενικότερα την κοινωνική αλληλεπίδραση. Το σενάριο υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και την ανακάλυψη της γνώσης μέσω συγκεκριμένων διαδικασιών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός καθοδηγητικός και οι παρεμβάσεις του κρίνονται απαραίτητες στην επεξήγηση της χρήσης του εκάστοτε λογισμικού ή στην υποστήριξη της κάθε ομάδας, ώστε να δίνονται ίσες ευκαιρίες έκφρασης όλων των μελών της κάθε ομάδας.

Οι ΤΠΕ δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να διευρύνουν τις γνώσεις τους για το θέμα που εξετάζεται, να το προσεγγίσουν μέσα από πολλαπλές αναπαραστάσεις, να το διερευνήσουν με τη χρήση του διαδικτύου, να οπτικοποιήσουν τις ιδέες τους με τα λογισμικά γενικής χρήσης, να αναλύσουν τις ιδέες τους με τη βοήθεια ενός εννοιολογικού χάρτη.

Αν η εργασία είναι ομαδική, οι μαθητές επικοινωνούν, συζητούν, διαπραγματεύονται και επωφελούνται από τη συνεργασία με τους συνομηλίκους τους. Σ' αυτή την περίπτωση ο ρόλος του δασκάλου είναι διευκολυντικός, εμπνευστικός και συντονιστικός. Ενθαρρύνει, κατανέμει και διαπραγματεύεται την εργασία των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2000).

Το συγκεκριμένο σενάριο είναι ενδιαφέρον αλλά και χρήσιμο, γιατί με αυτό μπορούμε να πετύχουμε ό,τι δεν μπορούμε με την παραδοσιακή διδασκαλία. Στόχος του σεναρίου είναι να αναπτύξει στους μαθητές δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες, όπως η εκτέλεση οδηγιών, η κατανόηση, η σύνδεση και εφαρμογή της μάθησης σε νέες καταστάσεις, ο χειρισμός λογισμικού και διαδικτύου. Ένα σημαντικό στοιχείο είναι ότι ο μαθητής πρωταγωνιστεί και δοκιμάζεται στην παιδευτική διαδικασία, είναι σε θέση να παρατηρεί, να σχεδιάζει και να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, ενώ ο ρόλος του δασκάλου σε αυτή τη φάση είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός και διορθωτικός.

Χρησιμοποιώντας ο/η εκπαιδευτικός στρατηγικές για τη διαμόρφωση συνεργατικού, διερευνητικού και μαθησιακού περιβάλλοντος καταφέρνει και προάγει το διάλογο, δίνει σημασία στις απόψεις των μαθητών, οι οποίες έχουν δημιουργηθεί από προηγούμενες εμπειρίες και βιώματα, δημιουργεί γέφυρες μεταξύ της καθημερινής και της γλώσσας ορολογίας των ΤΠΕ, εμπλέκει τους μαθητές στις δραστηριότητες και προωθεί την αυθεντική διερεύνηση στον επιτρεπτό βαθμό.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

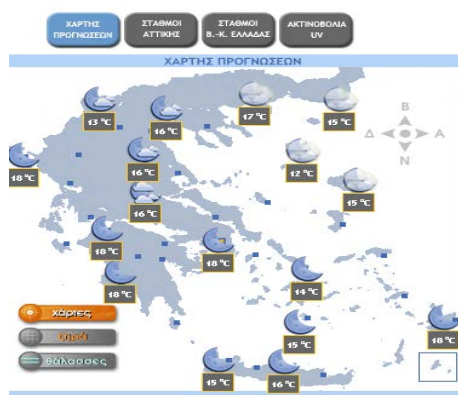
1^η Διδακτική ώρα Στην εναρκτήρια δραστηριότητα, η οποία θα λειτουργήσει και ως αφόρμηση, οι μαθητές ενημερώνονται από την εκπαιδευτικό για τους στόχους του μαθήματος και προετοιμάζονται για το θέμα που καλούνται να διαπραγματευτούν.

Στη συνέχεια, στη μηχανή αναζήτησης της Google, αναζητούν το τραγούδι «12 μήνες αθλητές» από τον ψηφιακό δίσκο «Εδώ Λιλιπούπολη». Διαλέγουν τη δεύτερη επιλογή και μεταβαίνουν στο χώρο που θα ακούσουν το τραγούδι. Όση ώρα ακούν το τραγούδι, τους έχουμε ζητήσει να κρατήσουν σημειώσεις για τους μήνες Δεκέμβριο, Ιανουάριο και Φεβρουάριο, ώστε να μπορέσουν να συμπληρώσουν το Φύλλο Δραστηριοτήτων 1 (βλ. ενότητα 13, Φύλλο εργασίας 1).

2^η Διδακτική ώρα Και στη δεύτερη αυτή δραστηριότητα οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο για τη σύνδεση της εποχής του χειμώνα με τα αντίστοιχα καιρικά φαινόμενα. Στη συνέχεια μεταβαίνουν στη σελίδα www.meteo.gr όπου θα επιλέξουμε να διαβάσουν την πρόγνωση καιρού για την ημέρα Τρίτη.



Σύμφωνα με όσα διαβάζουν, θα συζητήσουμε για τις θερμοκρασίες σε όλη την Ελλάδα, ποια είναι η υψηλότερη και σε ποια περιοχή τη συναντάμε, ποια είναι η χαμηλότερη, τι άλλο περιλαμβάνει ένα δελτίο καιρού εκτός από τη θερμοκρασία. Επίσης θα περιηγηθούν στη συγκεκριμένη σελίδα παρατηρώντας το χάρτη της Ελλάδας και τα σύμβολα που έχει πάνω του ο χάρτης σε κάθε περιοχή. Ζητάμε να περιγράψουν τα σύμβολα στην Πελοπόννησο. Φυσικά, οι καιρικές συνθήκες που επικρατούν αυτή την εποχή είναι πολύ καλές. Για το λόγο αυτό θα γίνει αντιπαράθεση με ένα χάρτη που έχει χαμηλότερες θερμοκρασίες και θ' αναλύσουν τις διαφορές.





Συζητάμε με τα παιδιά για το τι απεικονίζουν οι πίνακες ζωγραφικής. Ζητάμε να μας περιγράψουν αρχικά τον άντρα που είναι το κεντρικό πρόσωπο στον πρώτο πίνακα και στη συνέχεια το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Έπειτα παρατηρούν τα χρώματα που είναι κυρίαρχα και τα συνδέουν με τα χρώματα της εποχής του χρόνου στην οποία πιστεύουν ότι ο ζωγράφος έκανε τον πίνακά του. Παράλληλα με την ανάλυση των πινάκων επεξεργάζονται και το Φύλλο δραστηριοτήτων 4 (βλ. ενότητα 13, Φύλλο εργασίας 4).

5^η Διδακτική ώρα Στη δραστηριότητα αυτή έρχεται η σειρά των παιδιών να δημιουργήσουν το δικό τους πίνακα ζωγραφικής με το λογισμικό γενικής χρήσης Tux Paint. Θα πρέπει να δημιουργήσουν το δικό τους χειμωνιάτικο θέμα. Προτού ξεκινήσουν τους ζητάμε να ανατρέξουν στην προηγούμενη δραστηριότητα για να σκεφτούν τι χρώματα θα έχει ο πίνακάς τους. Στον πίνακα θα πρέπει να υπάρχει ένα σπίτι. Από εκεί και πέρα είναι ελεύθερα να δημιουργήσουν χωρίς άλλους περιορισμούς (όπως το παράδειγμα που ακολουθεί) (βλ. ενότητα 13, Φύλλο εργασίας 5).



6^η Διδακτική ώρα Με το πρόγραμμα ηχογράφησης Audacity θα ηχογραφήσουμε ένα παιδικό τραγούδι με τίτλο «5 μικροί χιονάνθρωποι». Η μελωδία είναι γνωστή στα παιδιά από ένα άλλο, παρόμοιο τραγουδάκι κι έτσι θα χρειαστούμε ελάχιστες πρόβες πριν την ηχογράφηση (βλ. ενότητα 13, Φύλλο εργασίας 6).

7^η Διδακτική ώρα Η δραστηριότητα αυτή είναι επέκταση των όσων έχουμε κάνει μέχρι τώρα και στην αίθουσα της πληροφορικής αλλά και στην τάξη μας, στα πλαίσια του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος. Θα δοθεί στα παιδιά το ποίημα του Κώστα Καρυωτάκη «Χιόνι». Αφού αναγνωστεί από τη δασκάλα της τάξης, οι μαθητές θα κληθούν να το μελετήσουν και μόνοι τους και, αφού σχηματίσουν στο μυαλό τους εικόνες, να διαλέξουν αυτή που τους εκφράζει περισσότερο. Με το λογισμικό *Revelation Natural Art* θα μετατρέψουν σε «πίνακα» αυτά που σκέφτηκαν. Παράλληλα θα ακούγεται το έργο του Antonio Vivaldi «Οι τέσσερις εποχές», ξεκινώντας από το χειμώνα.

8^η και 9^η Διδακτική ώρα Τις ώρες αυτές, που είναι και οι τελευταίες του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού σεναρίου, θα γίνει η αξιολόγησή του με διπλό τρόπο. Αρχικά τα παιδιά θα κληθούν να συμπληρώσουν, χωρισμένα σε 7 ομάδες, ένα σταυρόλεξο (βλ. ενότητα 13, Φύλλο εργασίας 8) που θα έχει δημιουργηθεί με τη βοήθεια του λογισμικού Hot Potatoes. Έπειτα θα δοθεί το τελευταίο φύλλο δραστηριοτήτων (βλ. ενότητα 13, Φύλλο εργασίας 9) όπου τα παιδιά, υποδουόμενα κάποια επαγγελματική ομάδα, θα αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο ή στο λογισμικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Γλώσσα Α-Β τάξης). Η δραστηριότητα αυτή θα επεκταθεί και στην τάξη με τη μορφή θεατρικού παιχνιδιού.

Προστιθέμενη παιδαγωγικά αξία από τη χρήση των ψηφιακών πόρων:

- Ενασχόληση όλων των μαθητών με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο αλλά με ποικίλους τρόπους (πολλαπλές αναπαραστάσεις, αναζήτηση πληροφορίας, χρήση πολλαπλών πηγών).
- Παροχή κινήτρων για αυτόνομη αλλά και συνεργατική μάθηση.
- Εξοικείωση των μαθητών με το ενεργητικό και το διερευνητικό μοντέλο μάθησης, απόκτηση δεξιοτήτων συνεργατικής μάθησης και εξάσκηση σε δεξιότητες επιστημονικής έρευνας (παρατήρηση, επιλογή και καταγραφή χρήσιμων πληροφοριών, σύγκριση και ερμηνεία, εκβάθυνση κ.α.).

- Προσέγγιση των ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης με αξιοποίηση των προγραμμάτων και των λογισμικών για προώθηση της διερευνητικής μάθησης μέσω πολλαπλών αναπαραστάσεων και «Hot Potatoes» για οικοδόμηση-εδραίωση γνώσεων με παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

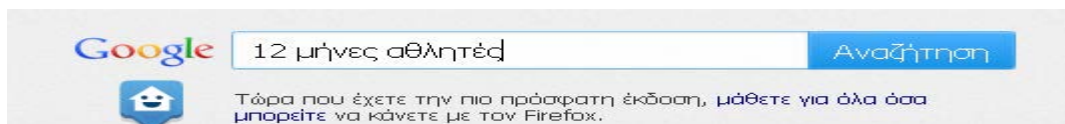
Δόθηκαν τα ακόλουθα φύλλα εργασίας:

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1



Στην επιφάνεια εργασίας βρίσκω το εικονίδιο  και το πατάω δύο φορές.

Στη μηχανή αναζήτησης της Google που θ' ανοίξει, γράψτε «12 μήνες αθλητές»



και διαλέξτε τη δεύτερη επιλογή:

[ΕΔΩ ΔΙΛΙΠΟΥΠΟΛΗ - ΔΩΔΕΚΑ ΜΗΝΕΣ ΑΘΛΗΤΕΣ - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=nYs5s1gundU)



www.youtube.com/watch?v=nYs5s1gundU
 31 Αυγ 2010 - Μεταφορτώθηκε από Δημήτρης Αμαραντίδης
 12 Μήνες Αθλητές 12.12.12by Κατερίνη T.3,632 views. 2:12. ΕΔΩ
 ΔΙΛΙΠΟΥΠΟΛΗ ΜΙΑ ΑΡΚΟΥΔΑ ΚΑΦΕ YouTubeby
 billakos160160,579 views.
 Περισσότερα από: Δημήτρης Αμαραντίδης

Ακούστε προσεκτικά το τραγούδι και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

Τι ρούχα φοράνε ο Γενάρης και ο Φλεβάρης, σύμφωνα με το τραγούδι;

Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι είναι ντυμένοι με αυτό τον τρόπο;

Ο Δεκέμβριος τι φοράει; Με ποιο μήνα φοράει τα ίδια και γιατί;

Γιατί πιστεύετε ότι διαφέρει από το Γενάρη και το Φλεβάρη;

Ζωγραφίστε τους τρεις μήνες του χειμώνα, σύμφωνα με το τραγούδι

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Από το δελτίο καιρού που διαβάσατε, σημειώστε στον παρακάτω χάρτη της Ελλάδας τις θερμοκρασίες Αθήνας, Θεσσαλονίκης και Πάτρας.




Γίνετε μετεωρολόγοι! Κάθε 3 ώρες από τις 9.00 π.μ. έως τις 21.00 μ.μ. σημειώνετε τη θερμοκρασία και τις καιρικές μεταβολές της ημέρας στον παρακάτω πίνακα. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει και μια διαφορετική ημέρα της εβδομάδας. Ανακοινώστε τα αποτε-

	ΔΕΥ- ΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕ- ΤΑΡΤΗ	ΠΕ- ΜΠΤΗ	ΠΑΡΑ- ΣΚΕΥΗ	ΣΑΒ- ΒΑΤΟ	ΚΥ- ΡΙΑΚΗ
9.00							
12.00							
15.00							
18.00							
21.00							

λέσματά σας στην αρχή της επόμενης εβδομάδας.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3



Βρίσκουμε στην επιφάνεια εργασίας το εικονίδιο  και το πατάμε δυο φορές για ν' ανοίξει. Από τη λίστα με τις στάμπες επιλέγουμε ένα αγοράκι ή ένα κοριτσάκι

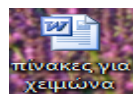
και του διαλέγουμε τα σωστά ρούχα για να φοράει το χειμώνα. Ενώνουμε με βελάκια. Τελειώσατε; Μπορείτε να κάνετε κάτι ακόμα: ψάξτε τις στάμπες του Kidspiration και να δημιουργήσετε μία σελίδα με εικόνες που σας θυμίζουν χειμώνα! Ας παίξουμε! Στο παρακάτω κρυπτόλεξο ανακαλύψτε τις κρυμμένες λέξεις του χειμώνα:

Α Ε Ρ Κ Φ Λ Γ Μ Ο Μ Π Ρ Ε Λ Α Κ Ο Λ Μ Π Β Ρ Ο Χ Η
 Λ Μ Ν Δ Ε Κ Ε Μ Β Ρ Ι Ο Σ Η Κ Δ Λ Δ Ω Τ Ι Π Λ Ε Ο Ψ
 Λ Π Γ Ι Ο Δ Η Λ Ν Δ Ρ Χ Ρ Ι Σ Τ Ο Υ Γ Ε Ν Ν Α Ξ Υ Κ
 Α Ρ Γ Φ Δ Θ Λ Ι Α Ν Ο Υ Α Ρ Ι Ο Σ Ρ Ι Ο Σ Τ Ξ Φ Δ Ε Ο
 Ο Π Φ Λ Ε Β Α Ρ Η Σ Σ Κ Μ Ν Β Γ Χ Ι Ο Ν Ι Λ Λ Θ Ρ Ο

Με τις λέξεις που βρήκατε, φτιάξτε μια μικρή χειμωνιάτικη ιστορία:

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

Στην επιφάνεια εργασίας υπάρχει το εικονίδιο: Παρατηρήστε προσεκτικά τους πίνακες ζωγραφικής και απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:




Ποια εποχή νομίζετε ότι παρουσιάζουν οι πίνακες; Πώς το καταλαβαίνετε;

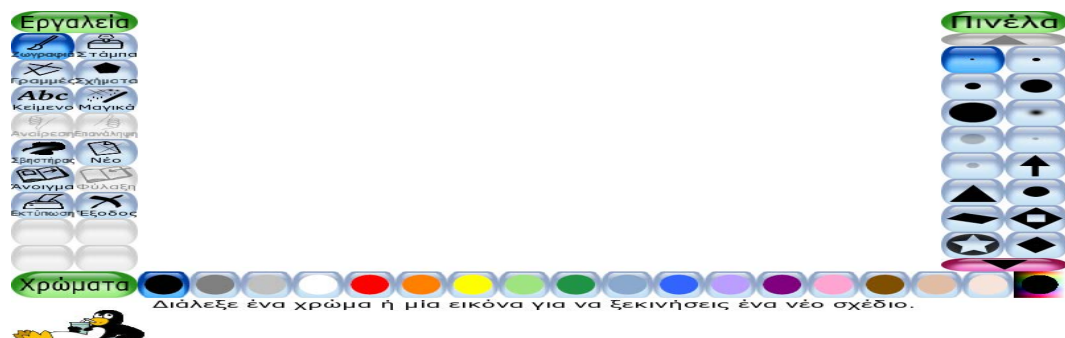
Από ποια χρώματα αποτελούνται κυρίως οι πίνακες;

Περιγράψτε τον κύριο του πίνακα: τι φοράει και τι νομίζετε ότι κάνει; Είναι εύκολη η δουλειά του;

Τι μπορεί να συζητούν τα πουλάκια μεταξύ τους;

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5

Στην επιφάνεια εργασίας βρείτε και πατήστε δύο φορές το εικονίδιο . Θα ανοίξει αυτή η οθόνη:




Χρησιμοποιώντας τα εργαλεία που δίνονται, φτιάχνουμε τη δική μας ζωγραφιά για το χειμώνα. Πρέπει οπωσδήποτε στη ζωγραφιά να υπάρχει ένα σπίτι. Δώστε τίτλο στη ζωγραφιά που κάνατε με το λογισμικό Tux Paint. Εκτυπώστε τη ζωγραφιά σας. Συνοδέψτε τη ζωγραφιά σας με ένα μικρό κείμενο που να επεξηγεί τι ακριβώς έχετε ζωγραφίσει. Με τις ζωγραφιές που δημιουργήσατε φτιάξτε ένα μικρό βιβλίο και ονομάστε το «Μια συλλογή για το χειμώνα».


ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6

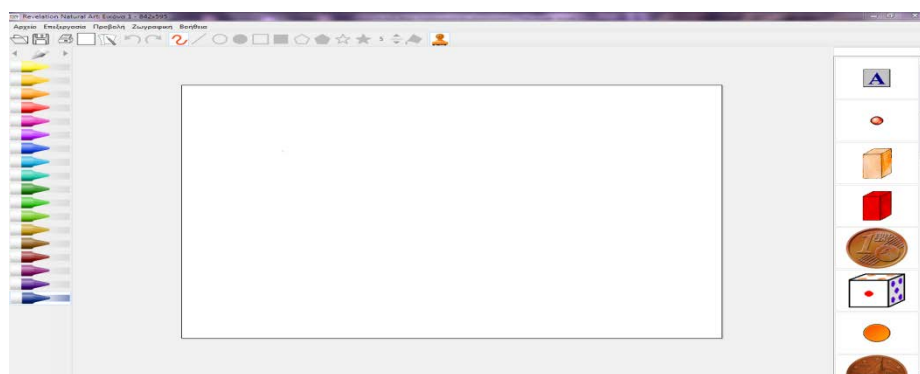
Τραγούδι 5 μικροί χιονάνθρωποι
*5 μικροί χιονάνθρωποι φτιαγμένοι από χιόνι,
 5 μικροί χιονάνθρωποι παρέες κάθονται όλοι.
 Μόλις όμως βγήκε ο ήλιος στον ουρανό,
 ο ένας χιονάνθρωπος έλιωσε και έγινε νερό.
 4 μικροί χιονάνθρωποι φτιαγμένοι από χιόνι,
 4 μικροί χιονάνθρωποι παρέες κάθονται όλοι.
 Μόλις όμως βγήκε ο ήλιος στον ουρανό,
 ο ένας χιονάνθρωπος έλιωσε και έγινε νερό.
 3 μικροί χιονάνθρωποι φτιαγμένοι από χιόνι,
 3 μικροί χιονάνθρωποι παρέες κάθονται όλοι.
 Μόλις όμως βγήκε ο ήλιος στον ουρανό,
 ο ένας χιονάνθρωπος έλιωσε και έγινε νερό.
 2 μικροί χιονάνθρωποι φτιαγμένοι από χιόνι,
 2 μικροί χιονάνθρωποι παρέες κάθονται όλοι.
 Μόλις όμως βγήκε ο ήλιος στον ουρανό,
 ο ένας χιονάνθρωπος έλιωσε και έγινε νερό.*

*1 μικρός χιονάνθρωπος έμεινε μόνος στην αυλή.
Όταν θα λιώσει και αυτός, η άνοιξη θα 'ρθει.*

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 7

Ανοίγουμε στην επιφάνεια εργασίας το εικονίδιο  Διαβάζουμε προσεκτικά το ποίημα με τίτλο «Χιόνι». Φτιάχνουμε στο μυαλό μας τις εικόνες που κρύβονται, διαλέγουμε μία και την κάνουμε πίνακα. Για να ζωγραφίσουμε τον πίνακά μας,

πατάμε δύο φορές το εικονίδιο  . Θα ανοίξει η παρακάτω οθόνη:



Χρησιμοποιώντας τα βελάκια δεξιά κι αριστερά, διαλέγουμε το είδος του μαρκαδόρου που θέλουμε και ... δημιουργούμε !!

«**Χιόνι**» Τί καλά που 'ναι στο σπίτι μας τώρα που όζω πέφτει χιόνι! Τον μπερντέ παραμερίζοντας, τ' άσπρο βλέπω εκεί σεντόνι να σκεπάζει όλα τα πράγματα: δρόμους, σπίτια, δένδρα, φύλλα. Πόσο βλέπω μ' ευχαρίστηση μαζεμένη τόση ασπρίλα!

Όμως κάτω, τουρτουρίζοντας το κορίτσι εκείνο τρέχει. Τώρα στάθηκε στην πόρτα μας. Ψωμί λέγει πως δεν έχει, πως κρυώνει, πως επάγωσε... «Έλα μέσα, κοριτσάκι. Το τραπέζι μας εστρώθηκε κι αναμμένο είναι το τζάκι».

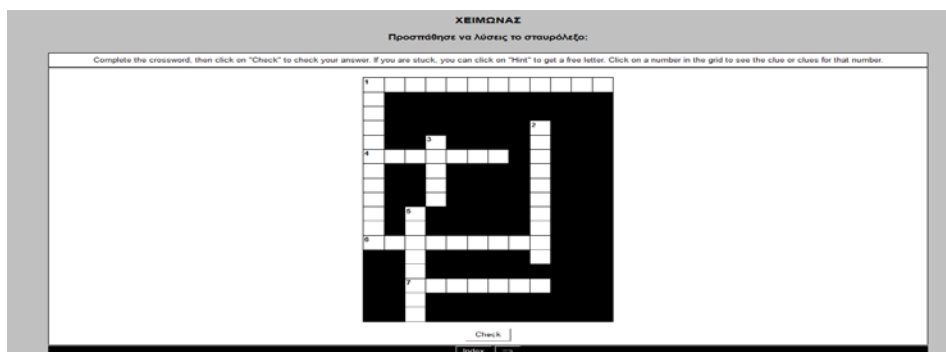
Κώστας Καρυωτάκης

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 8

Στην επιφάνεια εργασίας αναζητούμε και ανοίγουμε το εικονίδιο



Πατώντας μέσα σε κάθε κουτάκι που έχει αριθμό, θα εμφανίζονται πάνω αριστερά οι αντίστοιχοι ορισμοί και στο κενό κουτάκι δίπλα τους θα γράφουμε την απάντηση που θεωρούμε σωστή (μόνο με κεφαλαία). Πατώντας *Enter*, η απάντηση θα μεταφέρεται στο σταυρόλεξο. Αν έχουμε κάνει λάθος, σβήνουμε την προηγούμενη απάντηση από το κουτάκι στα αριστερά και ξαναγράφουμε. Αν θέλουμε, χρησιμοποιούμε για βοήθεια το κουμπί *Hint*.



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 9

Είστε χωρισμένοι σε (7) ομάδες και κάθε ομάδα θα υποδυθεί ένα ρόλο:

1^η ομάδα (Λαογράφοι) Αναζητήστε στο διαδίκτυο διαφορετικές ονομασίες για κάθε μήνα του χειμώνα και παροιμίες γι' αυτούς.

2^η ομάδα (Γεωπόνοι) Μια ομάδα μαθητών σας επισκέφτηκαν και ρωτούν τι φυτά θα φυτέψουν στην αυλή του σχολείου τους το χειμώνα. Φτιάξτε τη σχετική λίστα.

3^η ομάδα (Παιδιάτροι) Μια οικογένεια μετακόμισε στην πόλη σας και ρωτά για τον καιρό που έχει συνήθως αυτή η περιοχή και πώς πρέπει να ντύνουν το παιδί τους. Δώστε τις κατάλληλες οδηγίες.

4^η ομάδα (Εμποροι) Έχετε ένα κατάστημα με παιδικά ρούχα. Πρέπει να σκεφτείτε τι θα βάλετε στη βιτρίνα σας όταν θα πλησιάζει ο χειμώνας. Κάντε μια λίστα με τα ρούχα που θα παραγγείλετε από την εταιρεία με την οποία συνεργάζεστε.

5^η ομάδα (Ζωγράφοι) Φτιάξτε ένα κολάζ με τα χρώματα του χειμώνα.

6^η ομάδα (Ποιητές) Γράψτε ένα ποίημα για το χειμώνα.

7^η (Λογοτέχνες) Αναζητήστε στο διαδίκτυο βιβλία που να έχουν σαν θέμα τους το χειμώνα και παρουσιάστε στους συμμαθητές σας όσα βρήκατε.

(Για την 1^η ομάδα-Λαογράφους)

Πληκτρολογήστε στη μηχανή αναζήτησης της Google τη διεύθυνση: ts.sch.gr/soft-

Online Εκπαιδευτικό Λογισμικό - Τεχνική Στήριξη
ts.sch.gr/software
 7 Σεπ 2011 - Στον παρόντα δικτυακό χώρο παρέχεται σε online μορφή το πιστοποιημένο εκπαιδευτικό λογισμικό για την Α'Βάθμια &
 Λογισμικά που διανέμονται ... Λογισμικά από άλλες δράσεις...
 Λογισμικά που διανέμονται από τον Ο.Ε.Δ.Β. Υλικό (εγχειρίδια ... Λογισμικά από άλλες δράσεις του ΥπΕΠΘ. Υποστηρικτικό υλικό ...

Κατεβαίνοντας στη σελίδα, αναζητούμε την παρακάτω εικόνα:



Επιλέγουμε το 4^ο παράθυρο που λέει: «Ο λύκος και οι 4 εποχές». Στο καινούριο παρά-

θυρο που ανοίγει, γράφουμε ένα όνομα και πατάμε το  :



Στο κάτω δεξιό μέρος της σελίδας που ανοίγεται βλέπουμε ένα πράσινο φύλλο



. Πατάμε πάνω του πέντε φορές για να βρεθούμε στην οθόνη που θέλουμε. Επιλέγουμε το χιονισμένο βουνό και στην καινούρια εικόνα, πατάμε πάνω στο βιβλίο με τις παροιμίες για τους μήνες.



ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Α. Αρχική: κατά τη διάρκεια της αφόρμησης διατυπώθηκαν κατάλληλες ερωτήσεις προκειμένου να ανιχνευτούν οι πρότερες γνώσεις των μαθητών σχετικά με τις εποχές γενικότερα και το χειμώνα ειδικότερα, ώστε να γίνει αβίαστα η εισαγωγή στη νέα διδασκτική ενότητα και να δοθεί περισσότερη έμφαση στα λιγότερο γνωστά χαρακτηριστικά που αφορούν τις εποχές.

Β. Διαμορφωτική: έγινε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων (παρατήρηση, ερωτήσεις, απορίες) με στόχο τον έλεγχο της μαθησιακής πορείας. Από το δημιουργικό, παιδαγωγικό διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών προέκυψαν οι τελικές διαπιστώσεις. Τα φύλλα εργασίας συνεισέφεραν στη φάση αυτή.

Γ. Τελική: ανακεφαλαιωτική και ανατροφοδοτική διαδικασία προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων. Οι μαθητές αξιολογήθηκαν με μία άσκηση (σταυρόλεξο) κατασκευασμένο με το λογισμικό ηλεκτρονικής αξιολόγησης «Hot Potatoes» και με μία εργασία-παιχνίδι ρόλων, στη διάρκεια της οποίας η μία από τις ομάδες έπρεπε να χρησιμοποιήσει το λογισμικό της Γλώσσας για την Α-Β τάξη. Στο τέλος έγινε συζήτηση για το τι τους άρεσε, τι όχι, τι τους δυσκόλεψε, τι άλλο θα ήθελαν (αναστοχασμός εκπαιδευτικού-μαθητών για τη μαθησιακή διαδικασία).

ΠΡΟΒΛΕΠΕΤΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ;

Προβλέπεται μια ελάχιστη εργασία για το σπίτι στο Φύλλο Εργασίας 2, στην οποία τα παιδιά πρέπει να καταγράψουν κάποιες τιμές θερμοκρασίας.

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ

Η βασική δομή του σεναρίου μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τις ανάλογες προσαρμογές και σε άλλες τάξεις τμηματικά, για κάθε εποχή ανεξάρτητα ή και για τις τέσσερις εποχές του χρόνου μαζί.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΠΗΓΕΣ

Bigge, M. (1990). *Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Βοσνιάδου, Σ. (2002). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις. Στο Δημητρακοπούλου (επιμ.) *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρακτικά 3^{ου} πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Ρόδος 26-29 Σεπτεμβρίου 2002. Τόμος Α', σ. 49-54.

Κολιάδης, Εμμανουήλ (2007). *Κοινωνικογνωστική Θεωρία*, τόμος Α'. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2000) *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Τόμος Β'. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

ΟΕΔΒ, Αθήνα, *Μελέτη Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού – Ο καιρός*, βιβλίο δασκάλου.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση*, Τόμοι Α' και Β'. Αυτοέκδοση.

ΥΠΔΒΜΘ, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τόμος Α΄, τόμος Β΄.

Χρυσafίδης, Κ. (1994/2000). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Διδακτική πρόταση για τη Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού Γνωρίζω τα ζώα του τόπου μου

Προκοπίου Φρόσω, Εκπαιδευτικός ΠΕ70 1^{ου} Δ.Σ. Ακράτας

ΤΙΤΛΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ «Γνωρίζω τα ζώα του τόπου μου»

ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ Μελέτη Περιβάλλοντος, ΤΠΕ, Γλώσσα, Εικαστικά.

ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Οι μαθητές αναμένεται να έχουν αρκετές γνώσεις για τα ζώα είτε από κατοικίδια που έχουν οι ίδιοι ή φίλοι/συγγενείς τους είτε από την τηλεόραση είτε από βιβλία/παραμύθια, αλλά και από τη Μελέτη Περιβάλλοντος στην Α΄ τάξη, όπου έχει διδαχθεί η ενότητα αυτή.

ΣΤΟΧΟΙ Γενικός στόχος: Οι μαθητές να γνωρίσουν τα είδη των ζώων, τον τρόπο ζωής τους και τη σχέση τους με το περιβάλλον. **Ειδικότεροι στόχοι:**

α) Ως προς το γνωστικό αντικείμενο: Οι μαθητές θα πρέπει (ΟΕΔΒ, Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού – βιβλίο δασκάλου):

- Να ταξινομήσουν τους ζωικούς οργανισμούς με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους: είδος άκρων (πόδια, πτερύγια, φτερά), κάλυψη σώματος.
- Να ταξινομήσουν τους ζωικούς οργανισμούς με κριτήριο τις διατροφικές τους συνήθειες (φυτοφάγα, σαρκοφάγα, παμφάγα).
- Να εισαχθούν στην έννοια της προσαρμογής.
- Να μάθουν τρόπους προσαρμογής των ζώων στο φυσικό περιβάλλον, συσχετίζοντας τα εξωτερικά και βιολογικά χαρακτηριστικά τους με τις συνήθειες που επικρατούν σ' αυτό.
- Να συσχετίσουν τις συμπεριφορές των ζώων με τις αλλαγές που υφίσταται το φυσικό περιβάλλον από την ανθρώπινη παρέμβαση.
- Να γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ζώων.

β) Ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών: Οι μαθητές θα πρέπει:

- Να προσεγγίσουν τις ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης.
- Να εξοικειωθούν με την εύρεση, αξιολόγηση και αξιοποίηση πληροφοριών και εικόνων μέσω του διαδικτύου.
- Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών.

γ) Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία: Οι μαθητές θα πρέπει:

- Να αποκτήσουν δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και εποικοδομητικής συζήτησης.

- Να αναπτύξουν αυτενέργεια και να μάθουν να οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση.
- Να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις και να φτιάχνουν μέσα από αυτές νέες προτάσεις.

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ Για την υλοποίηση του σεναρίου απαιτούνται:

- Σχολικά εγχειρίδια και φύλλα εργασίας.
- Σχολικό εργαστήριο με τουλάχιστον 5 υπολογιστές
- Διαδραστικός πίνακας
- Εκτυπωτής
- Πρόσβαση στο διαδίκτυο
- Το λογισμικό γενικής χρήσης Word, τα συστήματα εννοιολογικής χαρτογράφησης (Inspiration, Kidspiration), το λογισμικό της Γλώσσας Α΄ και Β΄ Δημοτικού, το λογισμικό επεξεργασίας γραφικών (Revelation Natural Art) και HotPotatoes.

α) Το διαδίκτυο αποτελεί ένα εξαιρετικό γνωστικό εργαλείο-πηγή γνώσης για τους μαθητές και τους προσφέρει τη δυνατότητα να νιώσουν χαρά και ικανοποίηση ανακαλύπτοντας τις πληροφορίες που ψάχνουν.

β) Το Λογισμικό γενικής χρήσης *Word* προσφέρει μια διαφορετική δυνατότητα γραφής από την κλασική με το μολύβι και το χαρτί. Επιφέρει πρακτικές ανέσεις στις διορθώσεις.

γ) Τα συστήματα εννοιολογικής χαρτογράφησης (*Inspiration, Kidspiration*) προσφέρουν έναν ιδιαίτερο τρόπο οπτικοποίησης των σχέσεων ανάμεσα σε διάφορες έννοιες. Δίνουν αφορμές στα παιδιά για να συζητούν και να επιχειρηματολογούν για το πώς θα οργανώσουν το υλικό που τους δίνεται. Καλλιεργούν την αυτοπεποίθησή τους, συμβάλλουν στη διαμορφωτική αξιολόγηση, στην αποσαφήνιση και στην ενσωμάτωση της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα.

δ) Το λογισμικό της *Γλώσσας Α΄ και Β΄ Δημοτικού* προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να συζητήσουν, να επιχειρηματολογήσουν, να δοκιμάσουν αν αληθεύει αυτό που πιστεύουν και να καταλήξουν στα συμπεράσματά τους. Επιτρέπει την οικοδόμηση της νέας γνώσης μέσα από ένα ευχάριστο περιβάλλον.

ε) Το λογισμικό επεξεργασίας γραφικών (*Revelation Natural Art*) παρέχει τη δυνατότητα στα παιδιά να δημιουργήσουν ελεύθερα ζωγραφικές συνθέσεις. Καλλιεργεί τη δημιουργική έκφραση και σκέψη και τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι μαθητές ως δημιουργοί αναγνωρίζουν και κατανοούν καλύτερα τις σχέσεις που παρουσιάζουν.

στ) Το *HotPotatoes* είναι ένα πρόγραμμα ανοιχτού λογισμικού για τη δημιουργία ασκήσεων διαφόρων τύπων με δυνατότητα χρήσης μέσω internet (για online εφαρμογή) ή υπολογιστή χωρίς σύνδεση στο διαδίκτυο. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, αφού

κατακτήσουν τη γνώση, να τη χρησιμοποιήσουν «παίζοντας» και έτσι τελικά να την εδραιώσουν. Οι μαθητές έχουν πρόσβαση στις ασκήσεις είτε μέσα στο σχολικό εργαστήριο (εφόσον αποθηκευτούν στο τοπικό δίκτυο) είτε με σύνδεση στο διαδίκτυο (εφόσον αποθηκευτούν σε διακομιστή ιστοσελίδων π.χ. Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο).

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: (10) διδακτικές ώρες

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ Οι κυριότερες νέες γνώσεις αυτής της ενότητας είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τα είδη στα οποία χωρίζονται τα ζώα, τους τρόπους με τους οποίους καλύπτεται το σώμα των ζώων, τις κατηγορίες στις οποίες χωρίζονται με βάση την τροφή τους, τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να προσαρμόζονται στο περιβάλλον, απειλούμενα είδη και από τι κινδυνεύουν και τέλος τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ζώων.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της διδασκαλίας της νέας γνώσης είναι να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός τα νοητικά μοντέλα που έχουν ήδη διαμορφώσει οι μαθητές για το υπο-διδασκαλία θέμα. Είναι αποδεκτό από την εκπαιδευτική κοινότητα το γεγονός ότι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν ό,τι διαβάζουν, επηρεάζεται από τα δικά τους ερμηνευτικά σχήματα, τα οποία έχουν κατασκευάσει συσχετίζοντας αυτά που ήδη γνωρίζουν με αυτό που διαβάζουν και γι' αυτό μπορεί να δίνουν διαφορετικές ερμηνείες από αυτές που προσδοκά ο εκπαιδευτικός. Επομένως, είναι απαραίτητο, πριν από τη διαδικασία δόμησης νέας γνώσης, να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τις πρότερες αντιλήψεις των μαθητών του για το διδασκόμενο θέμα. Για το λόγο αυτό κατά το πρώτο δίωρο οι μαθητές θα συμπληρώσουν σε έγγραφο Word το Αλφαβητάρι των ζώων με βάση τα ζώα που ήδη γνωρίζουν, καθώς και ένα πινακάκι στο βιβλίο του μαθητή (σελ. 52) με όσα ξέρουν ήδη για τα ζώα και όσα θα ήθελαν να μάθουν.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΜΕ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ Το προτεινόμενο σενάριο εντάσσεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Μελέτης Περιβάλλοντος της Β' τάξης Δημοτικού (Μελέτη Β' Δημοτικού, βιβλίο μαθητή, κεφ. 6, σελ. 51-70). Είναι συμβατό με τους στόχους και τη φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (ΥΠΔΒΜΘ, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τόμος Α', τόμος Β').

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΑΞΗΣ Το σενάριο υλοποιήθηκε εντός του εργαστηρίου ηλεκτρονικών υπολογιστών σε συνδυασμό με την αίθουσα που διαθέτει διαδραστικό πίνακα. Για την οργάνωση της διδασκαλίας χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου με 5 μικρές ομάδες μαθητών (2 ή 3 άτομα ανά ομάδα). Σε κάθε ομάδα προσπαθήσαμε να υπάρξει ένας μαθητής που να χειρίζεται σε κάποιο βαθμό τον υπολογιστή.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ Το σενάριο βασίζεται στη θεωρία του εποικοδομισμού του Piaget, όπου ο μαθητής οικοδομεί τη γνώση, ταξινομώντας και κατηγοριοποιώντας τα ζώα σε ομάδες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους

και το είδος διατροφής τους και παράλληλα αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός με τη σειρά του αναλαμβάνει ρόλο εμπυχωτή και καθοδηγητή. Η αλληλεπίδραση των μαθητών που ενθαρρύνεται μέσω της συνεργατικής διδασκαλίας υποστηρίζεται από τις κοινωνικογνωστικές θεωρίες μάθησης. Σε όλη τη διάρκεια ο μαθητής συμμετέχει ενεργά και έχει ευκαιρίες να αναπτύξει κριτική σκέψη.

Χρησιμοποιώντας ο/η εκπαιδευτικός στρατηγικές για τη διαμόρφωση συνεργατικού, διερευνητικού και μαθησιακού περιβάλλοντος καταφέρνει και προάγει το διάλογο, δίνει σημασία στις εμπειρικο-βιωματικές απόψεις των μαθητών, δημιουργεί γέφυρες μεταξύ της καθομιλουμένης και της γλώσσας ορολογίας των ΤΠΕ και εμπλέκει τους μαθητές στις δραστηριότητες.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

1^η και 2^η Διδακτική ώρα Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο (2) ομάδες των δύο (2) ατόμων και τρεις (3) ομάδες των τριών (3). Η διδασκαλία ξεκίνησε με την ερώτηση: «Έχετε κατοικίδια ζώακια και ποια;». Ακολούθησε συζήτηση πάνω σε αυτό το θέμα με τους μαθητές να αναφέρουν διάφορα ζώα. Αναφέραμε ότι εκτός από τα κατοικίδια υπάρχουν και ζώα που δε μένουν κοντά στον άνθρωπο και ότι στα επόμενα μαθήματα θα ασχοληθούμε με αυτά τα ζώα.

Στη συνέχεια δόθηκε στους μαθητές το φύλλο εργασίας 1 (βλ. ενότητα 13. Φύλλα εργασίας). Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού οι μαθητές άνοιξαν το αρχείο *Word* με όνομα: «*Το αλφαβητάρι των ζώων*» και τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν όσα περισσότερα ζώα μπορούσαν που το όνομά τους να ξεκινάει με κάθε γράμμα του αλφαβήτου. Ορισμένα γράμματα συνοδεύονταν από μια εικόνα ζώου για να βοηθηθούν οι μαθητές, χωρίς αυτή να είναι δεσμευτική στην περίπτωση που τα παιδιά είχαν στο νου τους κάποιο άλλο ζώο από το ίδιο γράμμα. Η δραστηριότητα αυτή βοήθησε τόσο στην επανάληψη του αλφάβητου (αφού πραγματοποιήθηκε στις πρώτες μέρες μετά το άνοιγμα των σχολείων) όσο και στο να διαπιστώσει η εκπαιδευτικός πρότερες γνώσεις των μαθητών για το θέμα. Προηγήθηκε μια επίδειξη από την εκπαιδευτικό για τη χρήση του προγράμματος *Word*, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να το χρησιμοποιήσουν. Όταν ολοκληρώθηκε η εργασία, παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα στην ολομέλεια της τάξης. Έπειτα, συμπληρώθηκε από τους μαθητές η σελίδα 52 του βιβλίου του μαθητή, όπου τους ζητήθηκε να γράψουν τι ξέρουν ήδη για τα ζώα και τι θα ήθελαν να μάθουν.

3^η Διδακτική ώρα Στη σελίδα 58 του βιβλίου του μαθητή οι μαθητές διάβασαν το κείμενο αναφοράς για τα κριτήρια ταξινόμησης των ζώων σε είδη. Πραγματοποίησαν και την άσκηση αντιστοίχισης που υπάρχει στη ίδια σελίδα. Στη συνέχεια, τους δόθηκε το φύλλο εργασίας 2 (βλ. ενότητα 13. Φύλλα εργασίας) σαν άσκηση εμπέδωσης, όπου τους ζητήθηκε να ταξινομήσουν τα ζώα στις 5 κατηγορίες (πτηνά, τετράποδα, έντομα, ψάρια και ερπετά). Προηγήθηκε επίδειξη του *Inspiration* στο βαθμό που θα χρειάζονταν οι μαθητές.

4^η Διδακτική ώρα Η διδασκαλία ξεκίνησε με παρατήρηση και συζήτηση πάνω στη σελίδα 59 του σχολικού εγχειριδίου, όπου οι μαθητές καλούνται να συσχετίσουν τους τρόπους κάλυψης του σώματος των ζώων τόσο με το φυσικό περιβάλλον στο οποίο ζουν, όσο και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τις ανάγκες τους. Έπειτα τους δόθηκε το φύλλο εργασίας 3 (βλ. ενότητα 13. Φύλλα εργασίας) και τους ζητήθηκε να ταξινομήσουν τα ζώα με βάση την κάλυψη του σώματός τους. Προηγήθηκε επίδειξη του *Kidspiration*. Ακολούθησε συζήτηση σχετικά με τις επιλογές των μαθητών και βγήκαν τα ανάλογα συμπεράσματα.

5^η Διδακτική ώρα Οι μαθητές διάβασαν το κείμενο αναφοράς στη σελίδα 60 του βιβλίου τους που αναφέρεται στην κατηγοριοποίηση των ζώων με βάση τη διατροφή τους και κλήθηκαν να σκεφτούν και να γράψουν ζώα που ανήκουν στην κάθε ομάδα.

Στη συνέχεια, δόθηκε σε κάθε ομάδα το φύλλο εργασίας 4 (βλ. ενότητα 13. Φύλλα εργασίας) Η κάθε ομάδα έπρεπε να κατατάξει τις εικόνες των ζώων σε τρεις κατηγορίες (φυτοφάγα, σαρκοφάγα, παμφάγα) στο περιβάλλον του λογισμικού *inspiration*. Η χρήση του προγράμματος ήταν πιο εύκολη αυτή τη φορά, καθώς τα παιδιά το είχαν χρησιμοποιήσει και στη διάρκεια της 3^{ης} διδακτικής ώρας.

6^η Διδακτική ώρα Οι μαθητές διάβασαν στη σελίδα 64 του σχολικού εγχειριδίου ένα μικρό εισαγωγικό κείμενο στο οποίο υπήρχε μια σύνοψη των βασικών αναγκών των ζώων (τροφή, προστασία από τους εχθρούς και από το κρύο) και έγινε εισαγωγή της καινούριας έννοιας της προσαρμογής στο περιβάλλον. Τα παιδιά, μέσα από επιλεγμένες εικόνες ζώων και αντίστοιχα κείμενα, οδηγήθηκαν στην ανάδειξη τρόπων φυσικής προσαρμογής στο περιβάλλον (σκαντζόχοιρος-χειμερία νάρκη / πελαργός-αποδημία / λαγός-χρωματική προσαρμογή). Συζήτησαν επίσης και προσπάθησαν να αιτιολογήσουν τους λόγους αυτής της προσαρμογής (έλλειψη τροφής, χαμηλή θερμοκρασία, προστασία από τους εχθρούς). Στο τέλος της ώρας τους δόθηκε το φύλλο εργασίας 5 (βλ ενότητα 13. Φύλλα εργασίας) σαν άσκηση εμπέδωσης από το *λογισμικό της Γλώσσας Α'-Β' δημοτικού* (Κοκκινোসκουφίτσα- Αν ήταν χειμώνας: Τοποθέτησε τα ζώα), όπου έπρεπε να τοποθετήσουν διάφορα ζώα σε ένα χειμωνιάτικο τοπίο με βάση όσα έμαθαν για την προσαρμογή τους στο περιβάλλον.

7^η και 8^η Διδακτική ώρα Η ώρα ξεκίνησε με την ανάγνωση ενός μικρού κειμένου (σελίδα 65 στο βιβλίο του μαθητή) που αναφέρεται στην καφέ αρκούδα σαν ζώο που κινδυνεύει να εξαφανιστεί. Έγινε εισαγωγή του όρου απειλούμενο είδος και μία συζήτηση γύρω από αυτά. Στη συνέχεια, οι μαθητές παρακολούθησαν στο διαδραστικό πίνακα στο You tube δύο βιντεάκια, ένα για τη χελώνα Καρέττα-Καρέττα και ένα για τη φώκια Μονάχους-Μονάχους. Ακολούθησε συζήτηση για την προστασία των ζώων. Στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές έπρεπε να μπουν στο περιβάλλον του λογισμικού *Revelation Natural Art* και σύμφωνα με όσα γνωρίζουν και όσα συζητήθηκαν προηγουμένως, να δημιουργήσουν μια αφίσα με θέμα την προστασία των ζώων. Προηγήθηκε επίδειξη από την εκπαιδευτικό στο διαδραστικό πίνακα των λειτουργιών του *Revelation*

Natural Art που θα χρειαζόντουσαν τα παιδιά για την κατασκευή της αφίσας. Στη συνέχεια, οι ομάδες δούλεψαν στο φύλλο εργασίας 6 (βλ. ενότητα 13. Φύλλα εργασίας) και όταν ολοκλήρωσαν τις αφίσες τους, τις εκτυπώσαμε και τις παρουσιάσαμε στην τάξη.

9^η Διδακτική ώρα Πραγματοποιήθηκε ανάγνωση των σελίδων 66-67 (τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ζώων) και συζήτηση. Στη συνέχεια, δόθηκε το φύλλο εργασίας 7 (βλ. ενότητα 13. Φύλλα εργασίας), όπου οι μαθητές κλήθηκαν να λύσουν μια άσκηση αντιστοίχισης στο περιβάλλον του *HotPotatoes* (άσκηση εμπέδωσης).

10^η Διδακτική ώρα Στην τελευταία ώρα, οι μαθητές έκαναν ανακεφαλαίωση όλης της ενότητας των ζώων μέσα από ολοκληρωμένες προτάσεις που διάβασαν στη σελίδα 70 του σχολικού εγχειριδίου. Στη συνέχεια επέστρεψαν στο κεφάλαιο 6.1, προκειμένου να διαπιστώσουν: α) την ορθότητα των γνώσεών τους και β) την ικανοποίηση των αιτημάτων τους σύμφωνα με όσα συμπλήρωσαν στον συγκεκριμένο πίνακα του κεφαλαίου 6.1. Στο τέλος, σαν άσκηση αξιολόγησης δόθηκε το φύλλο εργασίας 8 (βλ. ενότητα 13. Φύλλα εργασίας), όπου τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα σταυρόλεξο με βασικές έννοιες του κεφαλαίου στο λογισμικό *HotPotatoes*.


Προστιθέμενη παιδαγωγικά αξία από τη χρήση των ψηφιακών πόρων:

- Ενασχόληση όλων των μαθητών με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο αλλά με ποικίλους τρόπους αναπαράστασης της γνώσης (πολλαπλές αναπαραστάσεις, χρήση πολλαπλών πηγών).
- Παροχή κινήτρων για αυτόνομη αλλά και συνεργατική μάθηση.
- Εξοικείωση των μαθητών με το ενεργητικό και το διερευνητικό μοντέλο μάθησης, απόκτηση δεξιοτήτων συνεργατικής μάθησης και εξάσκηση σε δεξιότητες επιστημονικής έρευνας (παρατήρηση, επιλογή και καταγραφή χρήσιμων πληροφοριών, σύγκριση και ερμηνεία, εμβάθυνση κ.ά).
- Προσέγγιση των ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης με αξιοποίηση προγραμμάτων και λογισμικών.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ Δόθηκαν τα ακόλουθα φύλλα εργασίας:






ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1




Στην επιφάνεια εργασίας κάντε διπλό κλικ στο εικονίδιο  που έχει όνομα: «Το αλφαβητάρι των ζώων». Θα σας ανοίξει ο παρακάτω πίνακας:

Το αλφαβητάρι των ζώων

Συμπληρώστε στη μεσαία στήλη του πίνακα ζώα που το όνομά τους να αρχίζει από το αντίστοιχο γράμμα. Σε ορισμένα γράμματα υπάρχουν εικόνες για να σας βοηθήσουν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε μπορείτε να γράψετε κάποιο άλλο ζώο από το ίδιο γράμμα.


Αα		
Ββ		
Γγ		
Δδ		
Εε		
Ζζ		
Ηη		
Θθ		
Ιι		
Κκ		
Λλ		
Μμ		
Νν		
Ξξ		
Οο		
Ππ		
Ρρ		
Σς		

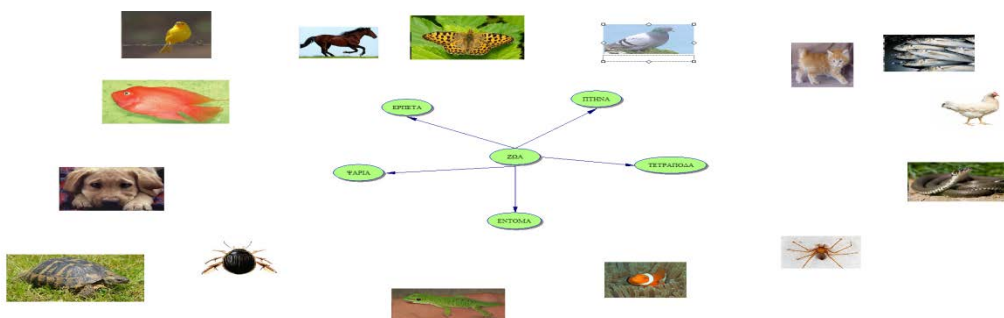
Ττ		
Υυ		
Φφ		
Χχ		
Ψψ		

Στην αριστερή στήλη του πίνακα υπάρχει το αλφάβητο. Εσείς θα πρέπει να συμπληρώσετε τη μεσαία στήλη του πίνακα γράφοντας από ένα ζώο σε κάθε κουτάκι που το όνομά του να αρχίζει με το γράμμα που είναι δίπλα. Στην τρίτη στήλη του πίνακα υπάρχουν κάποιες εικόνες από ζώα που σας βοηθάνε σε περίπτωση που δυσκολεύεστε. Αυτό δε σημαίνει πως δε μπορείτε να γράψετε κάποιο άλλο ζώο που μπορεί να σκεφτήκατε. Σημείωση: Μην ξεχάσετε να «γυρίσετε» το πληκτρολόγιο στα ελληνικά κάνοντας κλικ κάτω δεξιά πάνω στο EN και επιλέγοντας EL.


ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

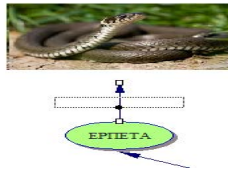



Στην επιφάνεια εργασίας κάντε διπλό κλικ στο εικονίδιο  με το όνομα: «eidi zwnn». Θα σας ανοίξει η παρακάτω επιφάνεια:




Πρέπει να ταξινομήσετε τα ζώα σύμφωνα με το είδος τους. Αρχικά «τσακώνετε» την κάθε εικόνα κρατώντας πατημένο το αριστερό κλικ του ποντικιού πάνω στην εικόνα και στη συνέχεια τη σέρνετε κοντά στην κατηγορία που ανήκει (π.χ. το φίδι κοντά στη λέξη ερπετά). Όταν τα ζωάκια είναι κοντά στο είδος τους τραβάμε βελάκια για να τα ενώσουμε με το είδος. Πώς τραβάμε βέλος; Επιλέγουμε το είδος, π.χ. ερπετά, κάνουμε

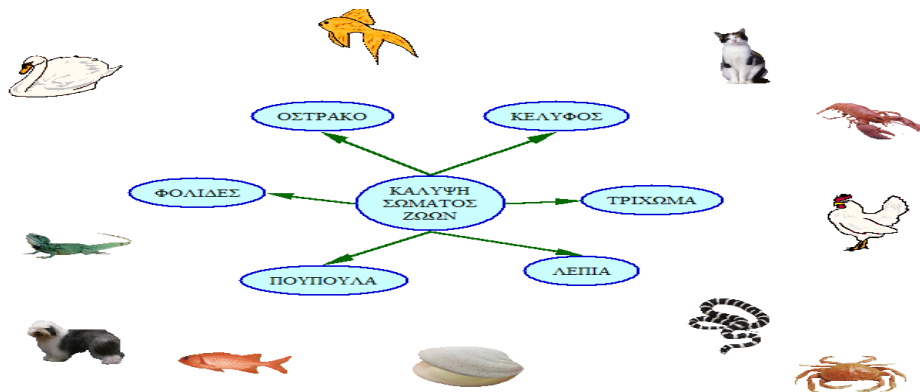
κλικ σε αυτό το εικονίδιο  και στη συνέχεια κάνουμε κλικ στο ζώο που θέλουμε να ενώσουμε, π.χ. φίδι. Το αποτέλεσμα θα είναι αυτό:




Για να απενεργοποιήσουμε το βέλος και να αλλάξουμε είδος ξανακάνουμε κλικ σε αυτό το εικονίδιο .

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

Στην επιφάνεια εργασίας κάντε κλικ στο εικονίδιο  με το όνομα: «kalipsi swmatos». Θα σας ανοίξει η παρακάτω επιφάνεια:



Πρέπει να ταξινομήσετε τα ζώα σύμφωνα με τον τρόπο που είναι καλυμμένο το σώμα τους, π.χ. κότα-πούπουλα. Αρχικά, «τσακώνετε» τα ζώα κρατώντας πατημένο το αριστερό κλικ, τα σέρνετε και τα αφήνετε κοντά στον τρόπο που καλύπτεται το σώμα τους. Στη συνέχεια τραβάτε βελάκια για να ενώσετε το κάθε ζώο με τον τρόπο κάλυψης. Πώς τραβάμε βελάκι: Κάνετε κλικ στον τρόπο κάλυψης, επιλέγετε το παρακάτω εικονίδιο  και στη συνέχεια το ζώο που θέλετε. Για να αλλάξετε τρόπο κάλυψης, ξετσεκάρτε το ίδιο εικονίδιο.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4



Από την επιφάνεια εργασίας κάντε διπλό κλικ στο εικονίδιο «fytofaga». Θα σας ανοίξει η παρακάτω επιφάνεια:




Πρέπει να ταξινομήσετε τα ζώα με βάση την τροφή τους σε φυτοφάγα, σαρκοφάγα ή παρμάγα. Για να το κάνετε αυτό «τσακώνετε» το κάθε ζώο κρατώντας πατημένο το αριστερό κλικ, το σέρνετε και το αφήνετε κάτω από την αντίστοιχη κατηγορία. Για να κάνετε την άσκηση θα σας βοηθήσει ο παρακάτω πίνακας:

ΖΩΟ	ΤΡΟΦΗ
Φίδι	Πουλιά, ποντίκια, βατράχια, σαύρες
Πρόβατο	Χόρτα
Αρκούδα	Ψάρια, θηλαστικά, ρίζες, καρπούς
Αλεπού	Λαγούς, κότες, πουλιά, καρπούς, έντομα, ρίζες
Λιοντάρι	Ζώα
Καγκουρό	Φύλλα, χορτάρι
Ελέφαντας	Φυτά
Καμηλοπάρδαλη	Φύλλα
Τίγρης	Μεγάλα και μεσαίου μεγέθους ζώα
Γουρούνι	Καρπούς, φρούτα, κρέας, αποφάγια

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5



Ανοίξτε το Google Chrome κάνοντας διπλό κλικ στο εικονίδιο . Πληκτρολογήστε «online λογισμικά» και κάντε κλικ στη γραμμή που λέει « Online εκπαιδευτικό λογισμικό». Επιλέξτε από την κατηγορία «Δημοτικό» το λογισμικό «Γλώσσα Α'-Β'»




Κάντε κλικ στο παράθυρο που λέει «Η Κοκκινσκουφίτσα».



Γράψτε

ένα όνομα στο εικονίδιο που  ζητάει και πατήστε το τικ

. Στην επιφάνεια

που θα σας ανοίξει πατήστε  που ονομάζεται «Κι αν ήταν χειμώνας». Στην εικόνα που θα ανοίξει, σας ζητάει να ντύσετε την Κοκκινσκουφίτσα με ζεστά ρούχα. Επιλέξτε 5 από αυτά, τα πιο ζεστά και όταν η Κοκκινσκουφίτσα είναι έτοιμη, κάντε κλικ στην πόρτα πίσω της. Θα «μεταφερθείτε» σε ένα χειμωνιάτικο τοπίο κάτω από το οποίο υπάρχουν διάφορα ζώα.



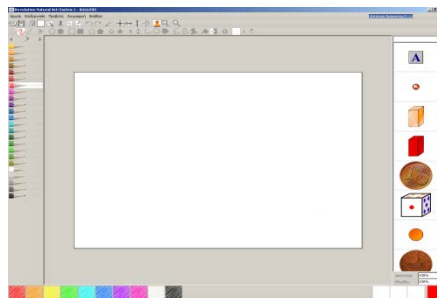
Με βάση όσα μάθαμε για την προσαρμογή των ζώων στο περιβάλλον, πρέπει να σκεφτείτε ποια ζώα επιβιώνουν στο χειμωνιάτικο τοπίο (χωρίς να χρειάζονται ειδική προσαρμογή, όπως π.χ. η χειμερία νάρκη) και να τα μεταφέρετε από το κάτω μέρος στο επάνω. Για να τα μεταφέρετε, κάνετε ένα κλικ πάνω στο ζώο και έπειτα ένα κλικ πάνω σε όποιο σημείο του τοπίου θέλετε.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6


Στην επιφάνεια εργασίας κάντε διπλό κλικ στο εικονίδιο:





Θα σας ανοίξει η παρακάτω επιφάνεια:




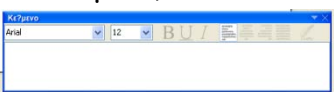


Ήρθε η ώρα να δημιουργήσουμε μια αφίσα με θέμα την προστασία των ζώων που κινδυνεύουν να εξαφανιστούν!


Από την αριστερή πλευρά που δείχνει τις ξυλομπογιές, μπορείτε να επιλέξετε όποιο χρώμα θέλετε. Αν δεν θέλετε ξυλομπογιές, αλλά προτιμάτε μαρκαδόρους, νερομπογιές, κηρομπογιές ή κάτι ανάλογο, κάνετε κλικ στα βελάκια() ακριβώς επάνω από τις ξυλομπογιές και επιλέγετε πινέλο.

Αν θέλετε να ζωγραφίζετε με πιο χοντρή μύτη, κάνετε κλικ στο επάνω βελάκι στο εικονίδιο  και μεγαλώνετε τον αριθμό.


Για να διορθώσετε-σβήσετε την τελευταία «πινελιά» σας, κάντε κλικ στο εικονίδιο  . Αν θέλετε να διορθώσετε περισσότερες «πινελιές», κάνετε αντίστοιχα κλικ στο ίδιο εικονίδιο.

Για να γράψετε κείμενο, κάνετε κλικ στο εικονίδιο  και σας ανοίγει το παρακάτω


παράθυρο: . Μέσα στο πλαίσιο γράφετε το κείμενο που θέλετε (αφού πρώτα επιλέξετε ελληνικά από τη γραμμή κάτω δεξιά κάνοντας κλικ στο  και επιλέγοντας EL). Αν θέλετε να μεγαλώσετε τα γράμματά σας ανοίγετε το βελάκι  και επιλέγετε μεγαλύτερο νούμερο.

Για να διακοσμήσετε την αφίσα σας μπορείτε να επιλέξετε από το δεξί μενού ένα σχέδιο, π.χ. , να κάνετε κλικ μέσα στην αφίσα σας και κρατώντας πατημένο το αριστερό κλικ να σύρετε το ποντίκι όσο θέλετε. Το αποτέλεσμα θα είναι κάπως έτσι:



Για να προσθέσετε έτοιμες εικόνες ζώων, ανοίξτε το βελάκι στο δεξί μενού  και επιλέξτε την κατηγορία ΖΩΑ. Από εκεί διαλέξτε όποιο ζώακι θέλετε. Για να τα δείτε όλα, σύρετε τη μπάρα προς τα κάτω. Τέλος, για να αποθηκεύσετε την αφίσα σας, ανοίξτε το μενού αρχείο και επιλέξτε Αποθήκευση ως... Στο πινακάκι που θα σας ανοίξει, δώστε ένα όνομα στο αρχείο σας και πατήστε Αποθήκευση.


ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 7

Στην επιφάνεια εργασίας κάντε διπλό κλικ στο εικονίδιο:  Θα σας ανοίξει η παρακάτω επιφάνεια:



Με βάση όσα μάθαμε για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ζώων, ενώστε το κάθε χαρακτηριστικό με το ζώο που ταιριάζει. Για να το ενώσετε, «τσακώνετε» το ζωάκι με πατημένο το αριστερό κλικ και το σέρνετε δίπλα στο χαρακτηριστικό.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 8

Στην επιφάνεια εργασίας κάνουμε διπλό κλικ στο εικονίδιο:  Θα εμφανιστεί το παρακάτω σταυρόλεξο:



Πώς θα το λύσουμε; Αρχικά πρέπει να γυρίσουμε το πληκτρολόγιο στα ελληνικά: Κάνουμε κλικ στο EN που βρίσκεται κάτω δεξιά και επιλέγουμε EL. Έπειτα, στο πληκτρολόγιο κάνουμε κλικ στο πλήκτρο Caps Lock για να γράψουμε με κεφαλαία γράμματα. Είμαστε έτοιμοι να ξεκινήσουμε! Κάνουμε κλικ πάνω σε κάθε έναν αριθμό του σταυρόλεξου και εμφανίζεται ο ορισμός της λεξούλας που πρέπει να γράψουμε. Γράφουμε τη λεξούλα στο κουτάκι δίπλα από την πρόταση και πατάμε Enter. Όταν συμπληρώσουμε όλες τις λέξεις, πατάμε το Check.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ A. Αρχική: Στην αρχή ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν έναν πίνακα στο βιβλίο τους (ενότητα 6.1, σελ.52) γράφοντας τι ξέρουν για τα ζώα και τι θα ήθελαν να μάθουν. Ακόμα, τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν έναν πίνακα Word με το αλφαβητάρι των ζώων προκειμένου να διαπιστώσει η εκπαιδευτικός τις πρότερες γνώσεις των μαθητών. B. Διαμορφωτική: έγινε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων με διάφορες ασκήσεις εμπέδωσης και με συζήτηση. Γ. Τελική: Στην τελευταία ώρα έγινε ανακεφαλαίωση μέσα από την ανάγνωση προτάσεων, έλεγχος του πίνακα που είχαν συμπληρώσει οι μαθητές στην αρχή του κεφαλαίου

γράφοντας τι ξέρουν για τα ζώα και τι θα ήθελαν να μάθουν και συμπλήρωση σταυρολέξου στο HotPotatoes.

ΠΡΟΒΛΕΠΕΤΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ; Δεν προβλέπεται εργασία για το σπίτι.

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ Η βασική δομή του σεναρίου μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στην ύλη της Γ΄ τάξης και συγκεκριμένα στην ενότητα που αναφέρεται στα ζώα. Φυσικά χρειάζονται οι ανάλογες προσαρμογές. Οι δραστηριότητες του συγκεκριμένου σεναρίου μπορούν να επεκταθούν και στη διερεύνηση άλλων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ζώων με ανάλογα φύλλα εργασίας στα λογισμικά Inspiration, Kidspiration.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΠΗΓΕΣ

Bigge, M. (1990). *Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Βοσνιάδου, Σ. (2002). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις. Στο Δημητρακοπούλου (επιμ.) *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρακτικά 3^{ου} πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Ρόδος 26-29 Σεπτεμβρίου 2002. Τόμος Α΄, σ. 49-54.

Κολιάδης, Εμμανουήλ (2007). *Κοινωνικογνωστική Θεωρία*, τόμος Α΄. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2000) *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μελέτη Β΄ Δημοτικού (βιβλίο μαθητή), βιβλίο δασκάλου.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση*, Τόμοι Α΄ και Β΄. Αυτοέκδοση.

ΥΠΔΒΜΘ, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών*, τόμος Α΄, τόμος Β΄

Χρυσ αφίδης, Κ. (1994/2000). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Διδακτική πρόταση για την Ευέλικτη Ζώνη Γ' Δημοτικού
Τρεφόμαστε σωστά – Τρώμε υγιεινά

Σιώμου Ευγενία, Εκπαιδευτικός ΠΕ70 3^{ου} Δ.Σ. Αιγίου

ΤΙΤΛΟΣ ΣΕΝΑΡΙΟΥ «Τρεφόμαστε σωστά – τρώμε υγιεινά»

ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ Μελέτη Περιβάλλοντος, Γλώσσα (προφορική και γραπτή έκφραση), ΤΠΕ, Εικαστικά.

ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Το σενάριο αποτελεί εμπέδωση της αντίστοιχης ύλης που έχουν διδαχτεί οι μαθητές στη Β' τάξη, καθώς και επέκτασή της με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. Οι μαθητές, οι οποίοι φοιτούν σε σχολείο ΕΑΕΠ, έχουν αναπτύξει τις βασικές δεξιότητες χρήσης του Η/Υ, (όπως είναι η αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο) και έχουν εξοικειωθεί με τις βασικές λειτουργίες των χρησιμοποιούμενων λογισμικών.

ΣΤΟΧΟΙ **Γενικός στόχος:** Οι μαθητές να γνωρίσουν τα οφέλη της μεσογειακής διατροφής και να ενστερνιστούν κανόνες υγιεινής διατροφής. **Ειδικότεροι στόχοι:**

α) Ως προς το γνωστικό αντικείμενο: Οι μαθητές θα πρέπει:

- Να γνωρίσουν τη θρεπτική αξία των τροφών.
- Να διαχωρίζουν τις τροφές σε υγιεινές (καλές) και μη (κακές).
- Να κατατάσσουν τις τροφές σε πυραμίδα ανάλογα με τη διατροφική τους αξία.
- Να προβληματιστούν σχετικά με τις ήδη αποκτημένες διατροφικές τους συνήθειες.
- Να ονομάζουν τις πηγές των βιταμινών, των πρωτεϊνών, των υδατανθράκων, των μετάλλων, των ιχνοστοιχείων και να κατανοήσουν τη διατροφική τους αξία.
- Να ενισχυθεί και να προαχθεί η ικανότητα αυτοφροντίδας τους.
- Να κατανοήσουν το ρόλο της διατροφής στην ανάπτυξη και την υγεία τους.
- Να συνεργάζονται σε ομάδες για την επίτευξη δραστηριοτήτων.

β) Ως προς τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών: Οι μαθητές θα πρέπει:

- Να προσεγγίσουν τις ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης.
- Να εξασκηθούν σε δεξιότητες που χρησιμοποιούνται στην επιστημονική έρευνα (παρατήρηση, σύγκριση, ερμηνεία, εμβάθυνση και διερεύνηση).
- Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη χρήση των νέων τεχνολογιών, επιτυγχάνοντας ταυτόχρονα την ευαισθητοποίησή τους ως προς το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης.

γ) Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία: Οι μαθητές θα πρέπει:

- Να αποκτήσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, επικοινωνίας και συνεργατικής μάθησης.
- Να αναπτύξουν αυτενέργεια και να μάθουν να οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση.
- Να αναπτύξουν την ικανότητα της κρίσης, της καταγραφής και της συλλογής δεδομένων.

ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΗ ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ Για την υλοποίηση του σεναρίου απαιτούνται:

- Σχολικά εγχειρίδια και φύλλα εργασίας.
- Προβολέας, πίνακας μαρκαδόρου
- Σχολικό εργαστήριο με 10 υπολογιστές
- Εκτυπωτής
- Πρόσβαση στο διαδίκτυο (διάφορες ιστοσελίδες)
- Τα λογισμικά (Inspiration, Kidspiration, PowerPoint, Word, Revelation Natural Art, Hot potatoes)

α) Το διαδίκτυο αποτελεί ένα εξαιρετικό γνωστικό εργαλείο-πηγή γνώσης για τους μαθητές, καθώς μέσω της εξερεύνησης μπορούν να ανακαλύψουν και να οικοδομήσουν τη γνώση.

β) Τα λογισμικά Inspiration και Kidspiration είναι λογισμικά εννοιολογικής χαρτογράφησης, τα οποία αποτελούν εξαιρετικά και εποικοδομητικά εργαλεία, που αξιοποιούν τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών και βοηθούν στην αξιολόγηση τους, μέσα από την οποία ο εκπαιδευτικός θα καταλάβει αν τα μέσα που χρησιμοποίησε βοήθησαν πραγματικά τους μαθητές του στην ανακάλυψη και οικοδόμηση της γνώσης.

γ) Το λογισμικό Revelation Natural Art είναι ένα λογισμικό που αναπτύσσει την έκφραση και τη δημιουργικότητα των μαθητών.

δ) Το λογισμικό παρουσίασης PowerPoint επιτρέπει στους μαθητές να συνδυάσουν γραπτό κείμενο και εικόνες, γεγονός που καθιστά ελκυστικότερη τη μάθηση.

ε) Τον επεξεργαστή κειμένου Word

στ) Το *HotPotatoes* είναι ένα πρόγραμμα ανοιχτού λογισμικού για τη δημιουργία ασκήσεων διαφόρων τύπων με δυνατότητα χρήσης μέσω internet ή υπολογιστή. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές, αφού κατακτήσουν τη γνώση, να τη χρησιμοποιήσουν «παίζοντας» και έτσι τελικά να την εδραιώσουν. Οι μαθητές έχουν πρόσβαση στις ασκήσεις είτε μέσα στο σχολικό εργαστήριο (εφόσον αποθηκευτούν στο τοπικό δίκτυο) είτε με σύνδεση στο διαδίκτυο (εφόσον αποθηκευτούν σε διακομιστή ιστοσελίδων, π.χ., Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο).

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: (8) διδακτικές ώρες

ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ Το σενάριο, που θα αναπτυχθεί στη συνέχεια, έχει ως στόχο να προβληματιστούν οι μαθητές σχετικά με τις ήδη αποκτημένες διατροφικές τους συνήθειες και να κατανοήσουν το ρόλο της διατροφής στην ανάπτυξη και την υγεία τους. Η χρήση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία βοηθάει τους μαθητές να εξοικειωθούν με τον υπολογιστή και να τον χρησιμοποιούν ως εργαλείο ανακάλυψης, δημιουργίας, έκφρασης, αλλά και ως εργαλείο ανάπτυξης της σκέψης.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της διδασκαλίας της νέας γνώσης είναι να γνωρίζει ο/η εκπαιδευτικός τα νοητικά μοντέλα που έχουν ήδη διαμορφώσει οι μαθητές για το υπο-διδασκαλία θέμα. Είναι αποδεκτό από την εκπαιδευτική κοινότητα το γεγονός ότι ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν ό,τι διαβάζουν, επηρεάζεται από τα δικά τους ερμηνευτικά σχήματα, τα οποία έχουν κατασκευάσει συσχετίζοντας αυτά που ήδη γνωρίζουν με αυτό που διαβάζουν και γι' αυτό μπορεί να δίνουν διαφορετικές ερμηνείες από αυτές που προσδοκά ο εκπαιδευτικός. Επομένως, είναι απαραίτητο, πριν από τη διαδικασία δόμησης νέας γνώσης, να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός τις πρότερες αντιλήψεις των μαθητών του για το διδασκόμενο θέμα. Οι συγκεκριμένοι μαθητές είχαν αρκετές γνώσεις σχετικές με το υπό διερεύνηση θέμα της διατροφής. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι την προηγούμενη σχολική χρονιά που φοιτούσαν στη Β' τάξη είχαν αναφερθεί εν συντομία σ' αυτό (Μελέτη περιβάλλοντος, Ενότητα 17: Η διατροφή μας). Για το λόγο αυτό μετά την αρχική ενημέρωση των μαθητών για τους στόχους του μαθήματος και πριν το ξεκίνημα της υλοποίησης του σεναρίου, ανιχνεύτηκαν με κατάλληλες ερωτήσεις οι πρότερες γνώσεις των συγκεκριμένων μαθητών για τη αξία της σωστής διατροφής.

ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΜΕ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ Το προτεινόμενο σενάριο είναι συμβατό με τους στόχους και τη φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (ΥΠΔΒΜΘ, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τόμος Α', τόμος Β').

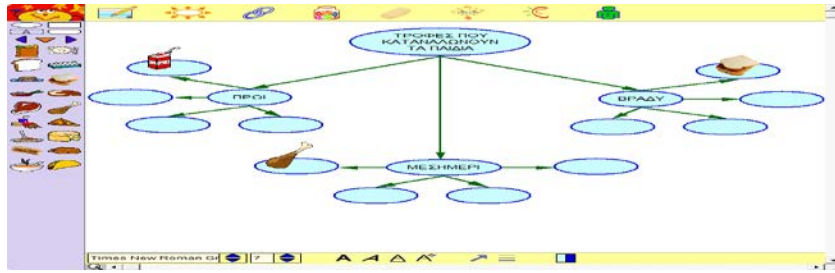
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΑΞΗΣ Ένα μέρος του σεναρίου υλοποιήθηκε εντός της σχολικής τάξης, καθώς η αίθουσα διδασκαλίας ήταν εξοπλισμένη με Η/Υ, μηχανήμα και οθόνη προβολής, ενώ το υπόλοιπο μέρος του σεναρίου, όπου ήταν απαραίτητη η χρήση περισσότερων υπολογιστών, πραγματοποιήθηκε στη αίθουσα των Η/Υ, τις ώρες που δεν την χρησιμοποιούσε ο καθηγητής της πληροφορικής. Η οργάνωση της τάξης πήρε τρεις βασικές μορφές: εργασία με το σύνολο της τάξης, εργασία σε ομάδες και ατομική εργασία. Η σύνθεση και ο αριθμός των μελών των ομάδων άλλαξε και προσαρμοζόταν στις δυνατότητες που είχαμε στη διάθεσή μας κάθε φορά και τις ανάγκες του σεναρίου.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ Υπάρχουν κάποιες παραδοχές για τη φύση της μάθησης, τα κίνητρα των μαθητών αλλά και το ρόλο του δασκάλου. Σε σχέση με την αξιοποίηση των ΤΠΕ θεωρείται ότι οι μαθητές ανακαλύπτουν αρχές ή αναπτύσσουν δεξιότητες μέσω Αλληλεπιδραστικών Υπολογιστικών Περιβαλλόντων Μάθησης, πειραματισμού και πρακτικής. Ο υπολογιστής γίνεται στα χέρια των μαθητών εργαλείο έκφρασης και διερεύνησης. Η ανακαλυπτική διδασκαλία έχει ως

στόχο να βοηθήσει τους μαθητές να μαθαίνουν δίνοντάς τους την ευκαιρία να κατακτήσουν γνώσεις, κεντρίζοντας το ενδιαφέρον και την περιέργειά τους. Στο κλίμα αυτό ο δάσκαλος προσεγγίζει το μαθητή ως συνεργάτη και είναι πρόθυμος να του δώσει οδηγίες και κατευθύνσεις. Η διδασκαλία με τη χρήση των νέων τεχνολογιών ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας, ως γνωστικό-διερευνητικό μέσο διδασκαλίας και ως εργαλείο επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών (Ράπτης & Ράπτη, 2006) ευνοεί παιδαγωγικούς στόχους, όπως: κατάρτιση, ανάπτυξη γνώσης, αξιοποίηση φαντασίας και διερεύνηση θεμάτων (Ματσαγγούρας, 2000). Μέσω του Η/Υ ο μαθητής μπορεί να έχει πρόσβαση σε επιστημονικές πληροφορίες τη στιγμή που τις χρειάζεται. Οι μαθητές παίρνουν το μήνυμα ότι τους εμπιστευόμαστε να εργαστούν ως επιστήμονες στο επίπεδο που ταιριάζει στην ηλικία τους και να μαθαίνουν να προσεγγίζουν ένα θέμα με τρόπο που έχει για αυτούς νόημα (Βοσνιάδου, 2002). Αν η εργασία είναι ομαδική, οι μαθητές επικοινωνούν και επωφελούνται από τη συνεργασία με τους συνομηλίκους τους. Σ' αυτή την περίπτωση ο ρόλος του δασκάλου είναι διευκολυντικός, εμπνευστικός και συντονιστικός (Ματσαγγούρας, 2000). Ο υπολογιστής ως διαμεσολαβητής της μαθησιακής διαδικασίας προσφέρεται και για την υιοθέτηση της συνεργασίας με το δάσκαλο στη βάση μιας συμβουλευτικής σχέσης, της μεθόδου της γνωστικής μαθητείας, καθώς και της αλληλοδιδασκτικής (Χρυσοφίδης, 1994/2000). Το συγκεκριμένο σενάριο είναι ενδιαφέρον αλλά και χρήσιμο, γιατί με αυτό μπορούμε να πετύχουμε ό,τι δεν μπορούμε με την παραδοσιακή διδασκαλία. Στόχος του σεναρίου είναι να αναπτύξει στους μαθητές δεξιότητες που τους είναι απαραίτητες, όπως η κατανόηση, η εκτέλεση οδηγιών, ο χειρισμός λογισμικού και διαδικτύου. Ένα σημαντικό στοιχείο είναι ότι ο μαθητής έχει πρωτεύοντα ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, είναι σε θέση να παρατηρεί, να σχεδιάζει και να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, ενώ ο ρόλος του δασκάλου σε αυτή τη φάση είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός και διορθωτικός. Χρησιμοποιώντας ο/η εκπαιδευτικός στρατηγικές για τη διαμόρφωση συνεργατικού, διερευνητικού και μαθησιακού περιβάλλοντος καταφέρνει και προάγει το διάλογο, δίνει σημασία στα βιώματα των μαθητών, δημιουργεί γέφυρες μεταξύ της καθημερινής γλώσσας και της γλώσσας των ΤΠΕ, εμπλέκει τους μαθητές στις δραστηριότητες και προωθεί την αυθεντική διερεύνηση στον επιτρεπτό βαθμό.

12. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΣΕΝΑΡΙΟΥ

1^η Διδακτική ώρα: Χρησιμοποιείται ως αφορμή το παραμύθι της Σοφίας Μαντούβαλου «Μια φορά ήταν ... η Κολοτούμπα». Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας το λογισμικό *kidspiration* τα παιδιά καλούνται, να συμπληρώσουν τα μπαλόνια μεταφέροντας εικόνες από τη βιβλιοθήκη των τροφίμων ή όπου αυτό δεν είναι εφικτό, ακόμα και λέξεις (φύλλο εργασίας 1). Με αυτόν τον τρόπο αποτυπώνουν τις προσωπικές τους επιλογές στο πρωινό, στο μεσημεριανό και στο βραδινό τους γεύμα. Τα παιδιά εκτυπώνουν τις εργασίες τους (κάθε ομάδα τις δικές της).

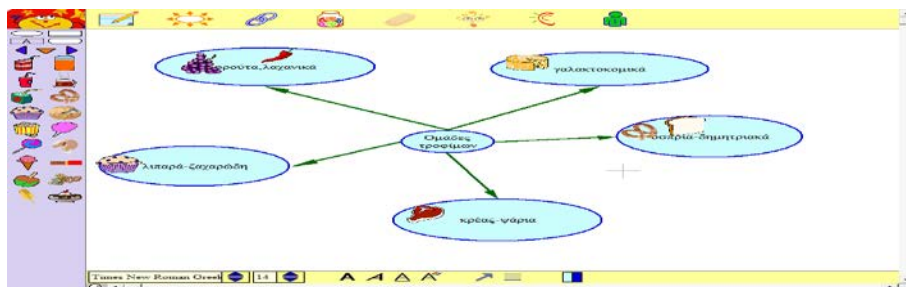


2^η Διδακτική ώρα: Στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση για τις διατροφικές συνήθειες των μαθητών και τους ζητάμε να επισκεφτούν την παρακάτω σελίδα (φύλλο εργασίας 2)

<https://www.sintagespareas.gr/simboules/o-diaitologosmas-enimeronei/265-oi-5-omades-trofimon>



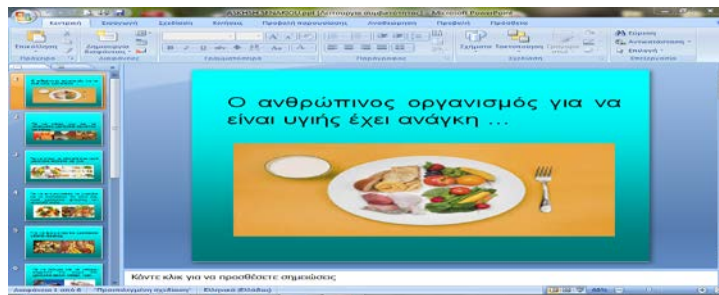
η οποία προβάλλεται στην γιγαντοοθόνη. Τα παιδιά ενημερώνονται για τις πέντε βασικές ομάδες τροφίμων και τα ωφέλιμα συστατικά που περιέχουν για τον οργανισμό. Γίνεται μια συζήτηση και για τις ομάδες τροφίμων που επιτείνουν το πρόβλημα της παχυσαρκίας. Ο στόχος είναι να αντιληφθούν όλοι ποια τρόφιμα πρέπει να προτιμούν και ποια να αποφεύγουν. Στη συνέχεια ζητάμε από τους μαθητές να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη με τις ομάδες των τροφίμων, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία του λογισμικού kidspiration.



3^η Διδακτική ώρα: Η παρέμβαση ξεκινά με αφορμή τις πληροφορίες που δίνονται σε ένα κουτί δημητριακών, σχετικά με τα συστατικά που περιέχονται στο συγκεκριμένο προϊόν. Στα συστατικά αναγράφονται οι λέξεις: πρωτεΐνες, υδατάνθρακες, βιταμίνες, μέταλλα, κ.ά.

ΣΥΣΤΑΤΙΚΑ			
ΡΟΔ, Σπύρι (Σπύρι Ολικής Άλεσης, Σπυρομαζο), Ζάχαρη, Γλυκερίνη Στερεού, Απολιπημένο Φάσμα Στερεού, Αποξηλωμένο Γάλα σε Σκόνη, Αλάτι, Άρωμα Βούτυρο, Βιταμίνη C, Νικοτίνη, Σκόρος, Βιταμίνη Β12, Φωσφαίνι (Φ 1), Φωσκό Οξύ, Βιταμίνη Β12.			
ΠΑΡΗΦΟΡΕΙΣ ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ			
	Συστατικό ανά 100g προϊόντος	Μερίδα 30g + 120ml γάλα	Μερίδα 30g + 120ml γάλα
ΕΝΕΡΓΕΙΑ	1366 kJ	374 kcal	727 kJ / 177 kcal
ΠΡΩΤΕΪΝΕΣ	15g		9g
ΥΔΑΤΑΝΩΡΑΚΕΣ	75g		28g
Λιπαρά	17g		11g
ΑΡΩΜΑ	58g		17g
ΑΡΩΜΑ	1,5g		2,5g
καφεΐνη	0,5g		1,2g
ΦΥΤΙΚΕΣ ΙΝΕΣ	2,5g		0,8g
ΝΑΤΡΙΟ	0,45g		0,3g
ΑΛΑΤΙ	1,18g		0,5g
ΒΙΤΑΜΙΝΕΣ:	(%RDA)	(%RDA)	(%RDA)
ΒΙΤΑΜΙΝΗ C	120mg (167)	31mg (20)	
ΒΙΤΑΜΙΝΗ (Β1)	2,3mg (167)	0,8mg (54)	
ΡΙΒΟΦΛΑΒΙΝΗ (Β2)	2,7mg (167)	1,1mg (86)	
ΝΙΑΣΙΝΗ	35,1mg (167)	9,2mg (51)	
ΒΙΤΑΜΙΝΗ Β6	3,3mg (167)	1,1mg (84)	
ΦΟΛΙΚΟ ΟΞΥ	34mg (167)	10mg (94)	
ΒΙΤΑΜΙΝΗ Β12	1,67μg (167)	1,02μg (102)	
ΜΕΤΑΛΛΑ:			
ΣΙΔΗΡΟΣ	11,6mg (81)	3,6mg (25)	

Οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες για τις παραπάνω έννοιες στο διαδίκτυο και βρίσκουν εικόνες τροφίμων που περιέχουν τα παραπάνω συστατικά (φύλλο εργασίας 3). Στη συνέχεια προχωρούν στη δημιουργία μιας παρουσίασης με το PowerPoint, όπου κάθε ομάδα επιμελείται από μια διαφάνεια στην οποία παρουσιάζεται ένα συστατικό (π.χ., πρωτεΐνες) και εισάγει εικόνες τροφίμων που περιέχουν αυτό το συστατικό. Τέλος όλες οι ομάδες συνεργάζονται, ενώνουν τις διαφάνειές τους και ολοκληρώνουν την παρουσίαση σε μια ενιαία εργασία.



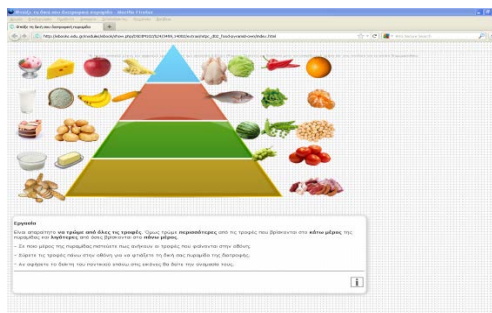
4^η Διδακτική ώρα: Την 4^η διδακτική ώρα τα παιδιά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού επισκέπτονται τον παρακάτω ιστότοπο (φύλλο εργασίας 4) <http://iatronews.gr/> και παρατηρούν την πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής.



Διακρίνουν τις ομάδες τροφίμων: λαχανικά, φρούτα, γαλακτοκομικά, κρέας, λίπη, δημητριακά και τη θέση που έχουν στη διατροφική πυραμίδα σύμφωνα με τη θρεπτική τους αξία. Επισημαίνουμε στους μαθητές ότι οι τροφές που βρίσκονται στη βάση της διατροφής πρέπει να καταναλώνονται καθημερινά και όσο ανεβαίνουμε στην κλίμακα συναντούμε τροφές που πρέπει να καταναλώνονται με μικρότερη συχνότητα. Τέλος

φτάνουμε στην κορυφή, όπου βρίσκεται το κρέας, το οποίο πρέπει να καταναλώνεται με προσοχή και λίγες φορές το μήνα. Στην ίδια ιστοσελίδα επισημαίνεται το πόσο σημαντική είναι η καθημερινή άσκηση. Στη συνέχεια οι μαθητές επισκέπτονται τον ιστότοπο

http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM102/524/3459,14002/extras/mt_pc_d02_food-pyramid-own/index.html στον οποίο βρίσκεται αναρτημένη μια άδεια διατροφική πυραμίδα, η οποία δεξιά και αριστερά της έχει διάσπαρτες τροφές. Οι μαθητές καλούνται να σύρουν τις τροφές στη διατροφική πυραμίδα και να τις τοποθετήσουν στη θέση στην οποία πρέπει να βρίσκονται. Με αυτήν την άσκηση οδηγούνται οι μαθητές στην εμπέδωση της νέας γνώσης με τρόπο δημιουργικό και παιγνιώδη.



Ως εφαρμογή των γνώσεων που απέκτησαν από τη μελέτη της διατροφικής πυραμίδας, τους δίνουμε μια εργασία συμπλήρωσης κενών που έχει σχεδιαστεί με το λογισμικό HotPotatoes.

Να συμπληρώσετε τα κενά με τις κατάλληλες λέξεις
 Άσκηση συμπλήρωσης κενών

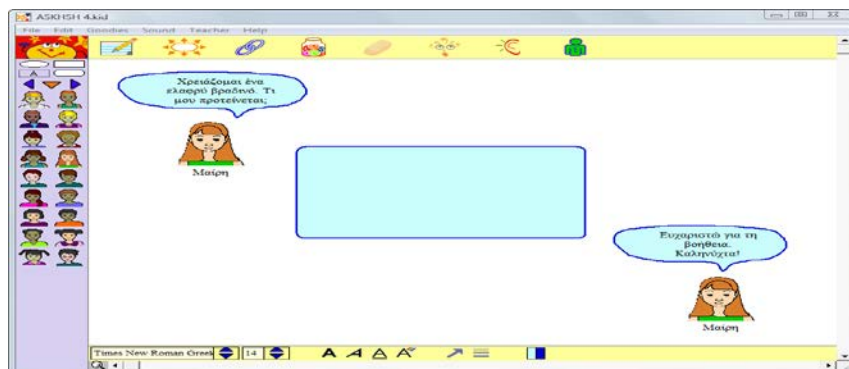
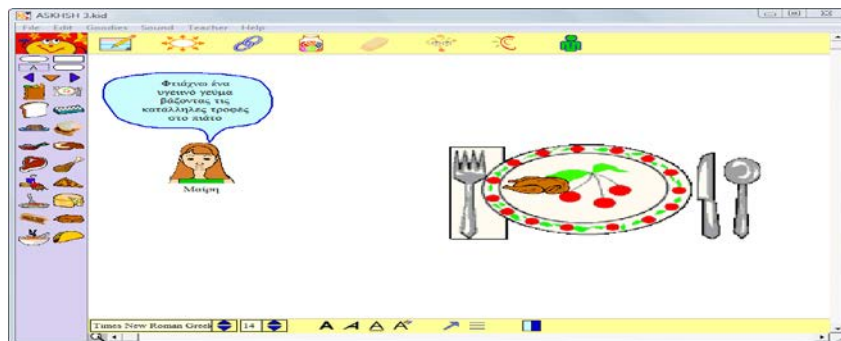
Γράψε τις αποστάσεις σου στο κομμάτι. Μίας ώρας όλες τις αποστάσεις σου, κίνηση στα κομμάτι "Εύλογος"

γλυκοκαρβονικών	γλυκε	ελαίου	ευαγετακό	κατόπουλο	κρέας	κρεατά	μύλι	μυοκαρβονικό	δρακονόλο	συνθεσμός	φρούτα	φρούτα	επιχαρ
-----------------	-------	--------	-----------	-----------	-------	--------	------	--------------	-----------	-----------	--------	--------	--------

Η μυοκαρβονική διατροφή είναι πλούσια σε [] και λαχνοκό και περιλαμβάνει (μαρούλι, ψαμί, θυμαρίσιο, ριζό και πατάτες, πουλιανό, φρούτα, γλυκοκαρβονικό τραπέζι και ελαίωτο κρέας κρέας. Περιλαμβάνει όμως δύο βασικά συστατικά: τα [] που είναι κύριοι πηγή λίπους και τα [] Η ημερήσια πρόσληψη [] γίνεται κυρίως με τη μορφή τυροί ή γαλακτοί. Το πιο ευνοημένο επίσημο είναι τα [] Τα [] καταναλώνονται λίγες φορές την εβδομάδα ενώ πολλές φορές τη θέση της (άσπρης πατάτας) [] Το κρέας [] είναι σχεδόν απαγορευτικό και καταναλώνεται λίγες φορές το μήνα και σε μικρές ποσότητες, σε αντίθεση με τα [] και τα [] που καταναλώνονται κάθε εβδομάδα. Τέλος, πολύ συχνά είναι η κοινότυπη κρεοσού (ήνα ή λιας ποτήρια κρεοί κίβη γάβρο). Οι μάλιστα έδειξαν ότι το σάβλο στη γούλα του αφαιρείται από τη μυοκαρβονική διατροφή περιέρχεται στα τα [] με σάβλο και όχι από κάποιο μωμωμένο συστατικό του. Αυτό που καθιστά επιθυμητό τα μυοκαρβονικά διακλύση τόσο [] είναι ο [] την τροφή και τρέφονται οι γηραιά αλιεπιληθότατος των συστατικών τους.

Εύλογος

5^η Διδακτική ώρα: Ο στόχος μας επικεντρώνεται στο να μπορούν πλέον οι μαθητές να είναι σε θέση, αναγνωρίζοντας τις τροφές που κάνουν καλό στην υγεία τους, να επιλέγουν εκείνες που τους παρέχουν τα περισσότερα θρεπτικά συστατικά. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να μπορούν να δημιουργούν μόνοι τους ένα σωστό πρωινό, το δεκατιανό τους, ένα ισορροπημένο γεύμα και ένα ελαφρύ βραδινό. Χρησιμοποιώντας τις γνώσεις τους και το λογισμικό Kidspiration σχεδιάζουν το ημερήσιο διαιτολόγιό τους (φύλλο εργασίας 5).

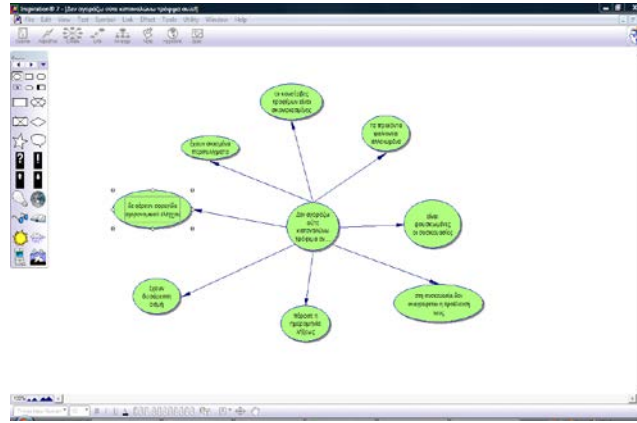


6^η Διδακτική ώρα: Οι μαθητές υποδύονται για λίγο τους καταναλωτές. Κάθε ομάδα θα πρέπει να προμηθευτεί βασικά προϊόντα διατροφής από διαφορετικά καταστήματα. Η 1^η ομάδα στο κατάστημα τροφίμων (super market), η 2^η στο κρεοπωλείο, η 3^η στο μανάβικο, η 4^η στο ιχθυοπωλείο (φύλλο εργασίας 6). Συζητάμε για τον τρόπο που ψωνίζουμε και τι πρέπει να προσέχουμε σε κάθε περίπτωση προκειμένου να κάνουμε ασφαλείς αγορές. Κάθε ομάδα συμπληρώνει τις παρατηρήσεις της στον παρακάτω πίνακα του Word:

Τι προσέχω όταν ψωνίζω...	
Στο super market	Στο κρεοπωλείο
Στο μανάβικο	Στο ιχθυοπωλείο

Αφού ολοκληρωθεί η εργασία των ομάδων και καταλήξουμε στις βασικές αρχές που διέπουν τη σωστή καταναλωτική συμπεριφορά, συμπληρώνουμε τον εννοιολογικό

χάρτη Inspiration για την ασφάλεια των τροφίμων με θέμα: «Δεν αγοράζω, ούτε καταναλώνω τρόφιμα αν...»



7^η Διδακτική ώρα: Στη διάρκεια αυτής της διδακτικής ώρας δίνουμε σε κάθε ομάδα μαθητών λέξεις που έχουν σχέση με τη διατροφή. Τους ζητάμε πρώτα να εργαστούν ανά ομάδα και να βρουν ορισμούς για κάθε λέξη, προκειμένου στη συνέχεια με τη σειρά να δημιουργήσουν ένα σταυρόλεξο στο HotPotatoes, το οποίο θα λυθεί από την επόμενη ομάδα (φύλλο εργασίας 7).

- 1: Αντιστοιχεί με δύο φρούτα. Τον προτιμούμε πάντα φυσικό.
- 2: Ζυμωτό φτιάχνει η γιαγιά.
- 3: Τουλάχιστον 8-10 ποτήρια είναι η συνιστώμενη ημερήσια πρόσληψή του
- 4: Ρόφημα πλούσιο σε ασβέστιο. Μας βοηθάει να έχουμε γερά κόκαλα.
- 5: Ένα την ημέρα, το γιατρό τον κάνει πέρα.
- 6: Βασικό συστατικό της μεσογειακής διατροφής.
- 7: Είναι τα φασόλια, οι φακές και τα ρεβύθια.
- 8: Από αυτό γίνεται το αλεύρι.
- 9: Βασικό συστατικό της χωριάτικης σαλάτας.

10: Το πιο σημαντικό γεύμα της ημέρας.

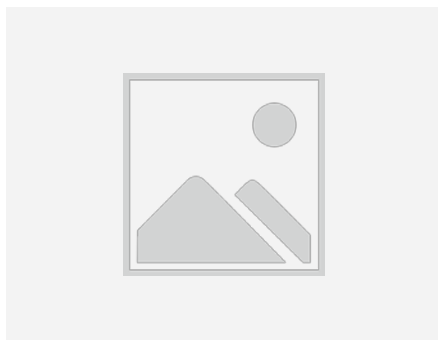
8^η Διδακτική ώρα: Την τελευταία διδακτική ώρα παρουσιάζουμε στα παιδιά πίνακες ζωγραφικής που αντλήσαμε από το διαδίκτυο και έχουν ως κύριο θέμα τρόφιμα. Μ' αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα των τροφών στη ζωή των ανθρώπων αλλά και στην τέχνη (φύλλο εργασίας 8).

Η νεκρή φύση

Η νεκρή φύση αποτελεί μια θεματική ενότητα της ζωγραφικής που απεικονίζει συνθέσεις με διάφορα αντικείμενα, όπως καλάθια με φρούτα, βάζα με λουλούδια, μουσικά όργανα κ.λπ. Παλαιότερα, όλα αυτά εμφανίζονταν συμπληρωματικά σε έργα με άλλο θέμα. Από το 16ο αιώνα οι ζωγράφοι ασχολήθηκαν αποκλειστικά με τα καθημερινά αυτά αντικείμενα, τα οποία απέδωσαν ρεαλιστικά, αναδεικνύοντας την υφή, τον όγκο τους αλλά και τη σημασία που είχαν στη ζωή των ανθρώπων.



Καραβάτζιο, «Καλάθι με φρούτα», 1590. Το έργο θεωρείται η πρώτη σύνθεση με αποκλειστικό θέμα τη νεκρή φύση.



ΠΑΝΤΑΖΗΣ Περικλής (1849-1884)

Νεκρή φύση με φρούτα

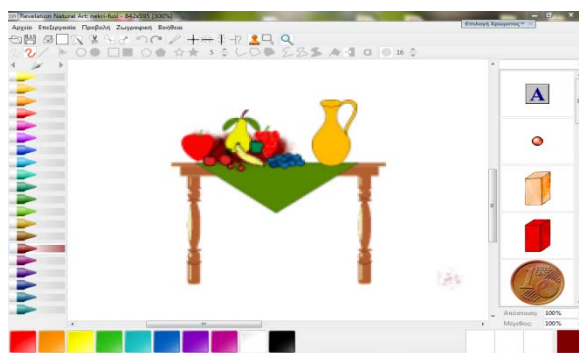
Λάδι σε μουσαμά

35x45 εκ.



Παύλος, «Καφάσι με φρούτα», 1990-94. Ο Παύλος με αφορμή την έκθεσή του στο Παρίσι, «Αφιέρωμα στην Ποπ Αρτ», 2005.

Ακολουθεί συζήτηση για τον εικαστικό όρο «Νεκρή φύση», στην οποία εντοπίζονται τα χαρακτηριστικά αυτής της μορφής τέχνης. Προτρέπουμε τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη μηχανή αναζήτησης και να αναζητήσουν στο διαδίκτυο και άλλους πίνακες ζωγραφικής με «Νεκρές φύσεις». Τέλος, δίνουμε τη δυνατότητα στους μαθητές, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία του λογισμικού Revelation Natural Art, να δημιουργήσουν ένα δικό τους πίνακα ζωγραφικής.



Προστιθέμενη παιδαγωγικά αξία από τη χρήση των ψηφιακών πόρων:

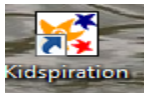
- Ενασχόληση όλων των μαθητών με το ίδιο γνωστικό αντικείμενο αλλά με διαφορετικό τρόπο (αναζήτηση πληροφορίας, χρήση πολλαπλών πηγών).
- Παροχή κινήτρων για αυτόνομη αλλά και συνεργατική μάθηση.
- Εξοικείωση των μαθητών με το ενεργητικό και το διερευνητικό μοντέλο μάθησης, απόκτηση δεξιοτήτων συνεργατικής μάθησης και εξάσκηση σε δεξιότητες επιστημονικής έρευνας (παρατήρηση, επιλογή και καταγραφή χρήσιμων πληροφοριών, σύγκριση και ερμηνεία, εμβάθυνση κ.ά).
- Προσέγγιση των ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης με αξιοποίηση των προγραμμάτων Word και PowerPoint, καθώς και των λογισμικών Kidspiration, Inspiration, Revelation Natural Art και «HotPotatoes» για οικοδόμηση-εδραίωση γνώσεων με παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο.

ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Δόθηκαν τα παρακάτω φύλλα εργασίας:

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

Ανοίγετε το λογισμικό Kidspiration που βρίσκεται στην επιφάνεια εργασίας κάνοντας αριστερό κλικ στο εικονίδιο που βλέπετε πιο κάτω.



Δημιουργήστε έναν εννοιολογικό χάρτη χρησιμοποιώντας την μπάρα των εργαλείων του λογισμικού. Το κεντρικό θέμα του εννοιολογικού χάρτη είναι: «**Τροφές που καταναλώνουν τα παιδιά**», και υποθέματα αυτού είναι οι λέξεις πρωί, μεσημέρι και βράδυ. Σε κάθε υποθέμα θα εντάξετε τις τροφές εκείνες που αντιπροσωπεύουν τις πραγματικές διατροφικές επιλογές σας. Τις τροφές αυτές μπορείτε να τις αναζητήσετε στην κάθετη μπάρα αριστερά στο παράθυρο διαλόγου του λογισμικού.



Σε περίπτωση που κάποιες από τις επιλογές σας δεν υπάρχουν στη μπάρα εργαλείων, μπορείτε να τις πληκτρολογήσετε και με αυτόν τον τρόπο να τις εντάξετε στην έρευνα που πραγματοποιείτε.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

Στην επιφάνεια εργασίας κάντε κλικ στο αρχείο Word με τίτλο «Φύλλο εργασίας 2».

Δραστηριότητα 1 Στο πληκτρολόγιο του υπολογιστή σας θα εντοπίσετε το κουμπί Ctrl. Πατήστε το κουμπί και ταυτόχρονα πηγαίνετε τον κέρσορα του ποντικιού πάνω στην ιστοσελίδα που ακολουθεί. <https://www.sintagespareas.gr/simboules/o-diaitologosmas-enimeronei/265-oi-5-omades-trofimon> Θα σχηματιστεί ένα χεράκι. Κάνετε αριστερό κλικ πάνω της και θα ανοίξει ένα παράθυρο με πληροφορίες για τις ομάδες τροφίμων.

Δραστηριότητα 2 Δημιουργήστε έναν εννοιολογικό χάρτη χρησιμοποιώντας τα εργαλεία του λογισμικού Kidspiration, με τον ίδιο τρόπο όπως λειτουργήσατε και στην εργασία του φύλλου 1. Το κεντρικό θέμα του εννοιολογικού χάρτη είναι: «**Ομάδες τροφίμων**». Γύρω από το κεντρικό θέμα θα συνδέσετε τις ομάδες τροφίμων που εντοπίσατε στην δραστηριότητα 1. Θα πληκτρολογήσετε την ονομασία τους και θα εισάγετε τις τροφές που τις αντιπροσωπεύουν, χρησιμοποιώντας τη βιβλιοθήκη τροφίμων που βρίσκεται αριστερά στο παράθυρο διαλόγου του λογισμικού Kidspiration.

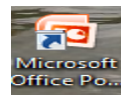
ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3

Δραστηριότητα 1 Στην επιφάνεια εργασίας κάνετε αριστερό κλικ στο εικονίδιο



Στο παράθυρο που θα ανοίξει θα πληκτρολογήσετε τις λέξεις πρωτεΐνες, ασβέστιο, υδατάνθρακες, μέταλλα και βιταμίνες. Θα αναζητήσετε πληροφορίες για αυτές καθώς και εικόνες τροφίμων στα οποία περιέχονται.

Δραστηριότητα 2 Στη δραστηριότητα 2 εντοπίσατε τα βασικά συστατικά των τροφών. Γνωρίζοντας την αξία τους στη διατροφή μας, όπως επίσης και την αξία του νερού για τη ζωή μας και για τη ζωή ολόκληρου του πλανήτη, δημιουργήστε μία παρουσίαση στο Power Point.



Στην επιφάνεια εργασίας κάνετε κλικ στο εικονίδιο με το όνομα SYSTATIKA TROFON. Ανοίγει ένα αρχείο Power Point με (6) διαφάνειες. Η εργασία θα πραγματοποιηθεί ως εξής: Η 1^η ομάδα θα κάνει στην 1^η διαφάνεια μια εισαγωγή στην εργασία. Η 2^η ομάδα θα κάνει στη 2^η διαφάνεια μια παρουσίαση (κείμενο και εικόνες) με θέμα τις πρωτεΐνες. Η 3^η ομάδα θα κάνει στην 3^η διαφάνεια μια παρουσίαση (κείμενο και εικόνες) με θέμα το ασβέστιο. Η 4^η ομάδα θα κάνει στην 4^η διαφάνεια μια παρουσίαση (κείμενο και εικόνες) με θέμα τους υδατάνθρακες. Η 5^η ομάδα θα κάνει στην 5^η διαφάνεια μια παρουσίαση (κείμενο και εικόνες) με θέμα τις βιταμίνες και τα μεταλλικά άλατα. Η 6^η ομάδα θα κάνει στην 6^η διαφάνεια μια παρουσίαση (κείμενο και εικόνες) με θέμα το νερό. Τέλος, όλες οι ομάδες θα ενώσετε τις διαφάνειες, που δημιουργήσατε και θα παρουσιάσετε μια ενιαία εργασία.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 4

Στην επιφάνεια εργασίας κάνετε κλικ στο αρχείο Word με τίτλο «Φύλλο εργασίας 4».

Δραστηριότητα 1 Στο πληκτρολόγιο του υπολογιστή σας θα εντοπίσετε το κουμπί Ctrl. Πατήστε το κουμπί και ταυτόχρονα πηγαίνετε τον κέρσορα του ποντικιού πάνω στην ιστοσελίδα που ακολουθεί. <http://iatronews.gr> Θα σχηματιστεί ένα χεράκι. Κάνετε αριστερό κλικ πάνω της και θα ανοίξει ένα παράθυρο με πληροφορίες για την πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής.

Δραστηριότητα 2

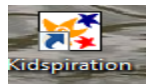
Στο πληκτρολόγιο του υπολογιστή σας θα εντοπίσετε το κουμπί Ctrl. Πατήστε το κουμπί και ταυτόχρονα πηγαίνετε τον κέρσορα του ποντικιού πάνω στην ιστοσελίδα που ακολουθεί.

http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM102/524/3459,14002/extras/mt_pc_d02_food-pyramid-own/index.html Βλέπετε την πυραμίδα της μεσογειακής διατροφής να είναι άδεια. Γύρω της υπάρχουν διάσπαρτες τροφές. Θα πρέπει να σύρετε τις τροφές αυτές μέσα στην πυραμίδα και να τις τοποθετήσετε στη θέση στην οποία θα πρέπει να βρίσκονται με βάση όσα μάθατε στη δραστηριότητα 1.

Δραστηριότητα 3

Στην άσκηση που ακολουθεί να συμπληρώσετε τα κενά στο κείμενο, επιλέγοντας μια από τις λέξεις που βρίσκονται στο πάνω μέρος του. Για να απαντήσετε σωστά, θα πρέπει να ανακαλέσετε στη μνήμη σας, όλα όσα μάθατε στις δύο προηγούμενες δραστηριότητες για τη μεσογειακή διατροφή.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 5



Χρησιμοποιήστε το λογισμικό Kidspiration

και τις γνώσεις που αποκομίσατε από τις προηγούμενες δραστηριότητες, για να δημιουργήσετε το πρωινό, το δεκατιανό, ένα κύριο γεύμα και το βραδινό σας. Φροντίστε οι προτάσεις σας να είναι σύμφωνες με τους κανόνες της υγιεινής διατροφής. Θα χωριστείτε σε εννέα ομάδες των δύο ατόμων η καθεμία. Οι τρεις πρώτες ομάδες θα ανοίξουν ένα φύλλο εργασίας στο λογισμικό Kidspiration και θα προτείνουν το πρωινό και το δεκατιανό που σύμφωνα με την άποψή τους είναι το πιο κατάλληλο για τις ανάγκες τους. Οι τρεις επόμενες ομάδες σε ένα άλλο φύλλο εργασίας Kidspiration θα κάνουν τις προτάσεις τους για το μεσημεριανό γεύμα. Οι τρεις τελευταίες ομάδες στο 3^ο φύλλο εργασίας του λογισμικού Kidspiration θα δημιουργήσουν ένα ελαφρύ βραδινό. Χρησιμοποιήστε την μπάρα εργαλείων που βρίσκεται αριστερά στο παράθυρο διαλόγου του λογισμικού.



Μπορείτε να κάνετε την εργασία σας πιο ελκυστική εισάγοντας στο φύλλο εργασίας Kidspiration ένα παιδάκι (αγόρι ή κορίτσι) από την παραπάνω μπάρα εργαλείων.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 6

Δραστηριότητα 1 Χωριζόμαστε σε τέσσερις ομάδες. Οι δύο πρώτες θα έχουν από πέντε μαθητές και οι δύο επόμενες από τέσσερις μαθητές. Μεταφερόμαστε εικονικά στην αγορά και γινόμαστε για λίγο καταναλωτές. Στόχος μας είναι να κάνουμε σωστές αγορές προϊόντων, γι' αυτό θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί. Κάθε μια ομάδα θα ψωνίσει εικονικά σε διαφορετικό κατάστημα. Στον πίνακα που ακολουθεί, θα καταγράψει τις παρατηρήσεις της.

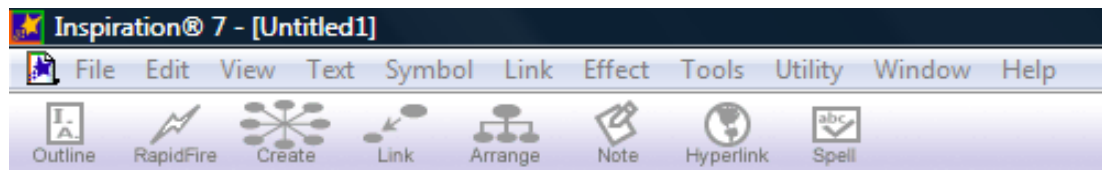
Τι προσέχω όταν ψωνίζω...	
Στο super market	Στο κρεοπωλείο
Στο μανάβικο	Στο ιχθυοπωλείο

Δραστηριότητα 2

Αφού ολοκληρώσετε τις εργασίες σας, συγκρίνετε τις παρατηρήσεις σας και δημιουργήστε έναν εννοιολογικό χάρτη με το λογισμικό Inspiration, που θα περιέχει τις βασικές αρχές που διέπουν τη σωστή καταναλωτική συμπεριφορά. Ανοίγετε το λογισμικό Inspiration που βρίσκεται στην επιφάνεια εργασίας κάνοντας αριστερό κλικ στο εικονίδιο που βλέπεται πιο κάτω



Δημιουργήστε έναν εννοιολογικό χάρτη χρησιμοποιώντας την μπάρα των εργαλείων του λογισμικού, που βρίσκεται στο πάνω μέρος στο παράθυρο διαλόγου.



Το κεντρικό θέμα του εννοιολογικού χάρτη είναι: «Δεν αγοράζω, ούτε καταναλώνω τρόφιμα αν...». Γύρω από το κεντρικό θέμα συνδέστε τις βασικές αρχές, που πιστεύετε ότι πρέπει να ακολουθούμε, όταν αγοράζουμε προϊόντα για κατανάλωση.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 7

Χωρίζομαστε σε έξι ομάδες που θα έχουν από τρεις μαθητές η καθεμία. Ανοίξτε το λογισμικό HotPotatoes, που βρίσκεται στην επιφάνεια εργασίας



Στο παράθυρο που ανοίγει κάνετε κλικ στην επιλογή **JCross**. Στο παράθυρο που ανοίγει πληκτρολογήστε τον τίτλο του σταυρόλεξου στην μπάρα που βρίσκεται αριστερά. Το σταυρόλεξο έχει τον τίτλο « **Το σταυρόλεξο της μεσογειακής διατροφής**». Στη συνέχεια πηγαίνετε στην μπάρα εργαλείων που βρίσκεται στο πάνω μέρος της οθόνης



και επιλέξτε το εικονίδιο της αυτόματης δημιουργίας πλέγματος. Στο παράθυρο που ανοίγει εισάγετε τις λέξεις του σταυρόλεξου με κεφαλαία γράμματα. Για κάθε λέξη που πληκτρολογείτε πατάτε το πλήκτρο **ENTER**. Η 1^η ομάδα θα πληκτρολογήσει τις λέξεις: νερό, ψωμί, χυμός, μήλο, γάλα, λάδι, όσπρια, ντομάτα, πρωινό, σιτάρι. Η 2^η ομάδα θα πληκτρολογήσει τις λέξεις: σύκα, κερασάκι, κάστανα, πορτοκάλια, πιπεριά, τυρί, κρεμμύδια, σταφύλια, γεύμα, ψωμί. Η 3^η ομάδα θα πληκτρολογήσει τις λέξεις: αυγά, κρέας, βούτυρο, ψάρια, καρπούζι, σπανάκι, νερό, κουκιά, βύσσινο, λαχανικά. Η 4^η ομάδα θα πληκτρολογήσει τις λέξεις: γλυκά, δημητριακά, αχλάδι, φασόλια, γάλα, χόρτα, σούπα, μήλα, πατάτα, καρότα. Η 5^η ομάδα θα πληκτρολογήσει τις λέξεις: πρωινό, σταφύλι, αυγά, μαρούλι, ψάρια, τυρί, ζυμαρικά, λάδι, καλαμπόκι, καρύδια. Η 6^η ομάδα θα πληκτρολογήσει τις λέξεις: σταφίδες, φρούτα, πορτοκαλάδα, αμύγδαλα, κολούρι, λαχανικά, κρέας, γάλα, νερό, ντομάτα. Αφού ολοκληρώσετε την πληκτρολό-



γηση των λέξεων κάνετε κλικ στο εικονίδιο δημιουργία πλέγματος. Στη συνέχεια κάνετε κλικ στην επιλογή **Ορισμοί** που βρίσκεται στην αριστερή μπάρα του λογισμικού HotPotatoes. Κάντε κλικ στην 1^η λέξη, μετά πληκτρολογήστε ένα δικό σας ορισμό για κάθε λέξη που έχετε, πατήστε **OK** και συνεχίστε με την επόμενη λέξη. Αφού δώσετε ορισμούς για όλες τις λέξεις, πατήστε το τελικό **OK**. Εκτυπώστε τα σταυρόλεξα

που δημιουργήσατε και τους ορισμούς τους και στη συνέχεια ανταλλάξτε τα μεταξύ σας. Μ' αυτόν τον τρόπο η καθεμία ομάδα θα επιλύσει το σταυρόλεξο της διπλανής ομάδας.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 8

Δραστηριότητα 1 Στην επιφάνεια εργασίας κάνετε αριστερό κλικ στο εικονίδιο



Στο παράθυρο που θα ανοίξει θα πληκτρολογήσετε: Πίνακες ζωγραφικής – νεκρή φύση. Παρατηρήστε τους πίνακες που παρουσιάζονται και αναζητήστε πληροφορίες για τον εικαστικό όρο «Νεκρή φύση».

Δραστηριότητα 2 Δημιουργήστε ένα δικό σας πίνακα ζωγραφικής με θέμα σχετικό με τη «Νεκρή φύση», χρησιμοποιώντας το λογισμικό Revelation Natural Art. Ακολουθήστε τα παρακάτω βήματα: Ανοίγετε το λογισμικό Revelation Natural Art που βρίσκεται στην επιφάνεια εργασίας κάνοντας αριστερό κλικ στο εικονίδιο που βλέπεται πιο κάτω.



Στην αριστερή στήλη θα δείτε μια σειρά από πινέλα διαφόρων χρωμάτων. Μπορείτε να επιλέξετε όποιο χρώμα θέλετε για την εργασία σας. Ακόμα τα πινέλα μπορούν να αλλάξουν μορφή να μετατραπούν σε κηρομπογιές, σπρέι κ.ά., προκειμένου να επιτύχετε γραμμές διαφορετικού πάχους. Στη δεξιά στήλη θα δείτε μια σειρά από έτοιμα σχέδια και σχήματα, τα οποία μπορείτε να χρησιμοποιήσετε για να δημιουργήσετε το δικό σας πίνακα ζωγραφικής. Για να δείτε τις επιλογές, που έχετε, πατήστε το βελάκι που υπάρχει ακριβώς πάνω από τις στάμπες.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Α. Αρχική: κατά τη διάρκεια της αφόρμησης διατυπώθηκαν κατάλληλες ερωτήσεις προκειμένου να ανιχνευτούν οι πρότερες γνώσεις των μαθητών σχετικά με τη σωστή διατροφή Β. Διαμορφωτική: έγινε κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων (παρατήρηση, ερωτήσεις, απορίες) με στόχο τον έλεγχο της μαθησιακής πορείας. Από το δημιουργικό, παιδαγωγικό διάλογο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών προέκυψαν οι τελικές διαπιστώσεις. Τα φύλλα εργασίας συνεισέφεραν στη φάση αυτή. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του σεναρίου δεν παρουσιάστηκαν ιδιαίτερα προβλήματα εξαιτίας του γεγονότος πως οι ομάδες ήταν ολιγομελείς. Οι μαθητές συνεργάστηκαν ομαλά. Υπήρχε ενεργητική συμμετοχή και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Αυτό που έχει ιδιαίτερη αξία είναι ότι έδειξαν ενδιαφέρον ως προς την εφαρμογή των λογισμικών. Γ. Τελική: ανακεφαλαιωτική και ανατροφοδοτική διαδικασία προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των στόχων. Οι μαθητές αξιολογή-

θηκαν με άσκηση συμπλήρωσης κενών κατασκευασμένη με το λογισμικό ηλεκτρονικής αξιολόγησης «HotPotatoes». Παράλληλα δημιούργησαν και οι ίδιοι οι μαθητές ασκήσεις με τη μορφή «Σταυρόλεξου», στο «HotPotatoes». Στο τέλος έγινε συζήτηση για το τι τους άρεσε, τι όχι, τι τους δυσκόλεψε, τι άλλο θα ήθελαν να ενταχθεί στο σενάριο.

ΠΡΟΒΛΕΠΕΤΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ; Το συγκεκριμένο σενάριο είχε οργανωθεί με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε όλες οι δραστηριότητες να πραγματοποιηθούν από τους μαθητές στο χώρο του σχολείου. Δεν υπήρξε καμία εργασία για το σπίτι.

ΠΡΟΣΘΕΤΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ Επεκτάσεις της δραστηριότητας: Η βασική δομή του σεναρίου μπορεί να χρησιμοποιηθεί με τις ανάλογες προσαρμογές και στην ύλη της Μελέτης Περιβάλλοντος της Β΄ τάξης και συγκεκριμένα στην ενότητα 17, όπου γίνεται λόγος για τη διατροφή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΠΗΓΕΣ

Bigge, M. (1990). *Θεωρίες Μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Βοσνιάδου, Σ. (2002). Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση: προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις. Στο Δημητρακοπούλου (επιμ.) *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Πρακτικά 3^{ου} πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, Ρόδος 26-29 Σεπτεμβρίου 2002. Τόμος Α΄, σ. 49-54.

Κολιάδης, Εμμανουήλ (2007). *Κοινωνικογνωστική Θεωρία*, τόμος Α΄. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2000) *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2006). *Μάθηση και διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση*, Τόμοι Α΄ και Β΄. Αυτοέκδοση.

ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ).

Χρυσ αφίδης, Κ. (1994/2000). *Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.